

1. „Wir erinnern uns an das, was wir brauchen“ – Zum Phänomen alltäglicher Korrelation

Teilnehmerorientierte kirchliche Erwachsenenbildung arbeitet mit einem Grundsatz, der inzwischen bereits den Charakter einer Beschwörungsformel angenommen hat: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 'da abholen, wo sie stehen'.“ So klischeehaft diese Wendung oft gebraucht wird, berührt sie doch das für die Religionspädagogik des Erwachsenenalters, die Agogik, zentrale Phänomen alltäglicher Korrelation. Glaubensfragen werden lebensweltlich oder (lebens-)situationsbezogen verortet und auf diese hin zu beantworten gesucht. So fragt beispielsweise die inzwischen über siebzigjährige Elisabeth Moltmann-Wendel: „Hatte Jesus eine Oma?“² Diese Frage wird ihr erst zu einer, als sie sich selbst in dieser Rolle vorfindet. „Ich bin Großmutter“, beginnt ihr Artikel, der im Fortgang die religiöse, kirchlich-theologische und gesellschaftliche Situation altgewordener Frauen ausleuchtet. Auf den „Mangel an biblischen Großmüttertraditionen“³ kommt sie nur in einer kurzen Passage zu sprechen. Es geht eigentlich um die „Oma“ – um die Not und die Herausforderung, die Altern als gesellschaftliche, psychische, aber auch religiöse Wirklichkeit für die betroffenen alten Frauen bedeutet.

An diesem Beispiel zeigt sich: Existentielle und biographische Erfahrungen lassen – so der christliche Referenzrahmen als Deutehorizont den betroffenen Subjekten überhaupt zugänglich ist – kreativ nach der Wechselbeziehung zwischen erlebter, oder gar erlittener, Lebenssituation und dem biblisch verbürgten christlichen Glauben fragen. Dabei bedienen sich die, die so fragen, einer Form der „didaktischen Reduktion“ ganz eigener Art. Aus der Fülle der jüdisch-christlichen Tradition oder aus der christlichen Glaubensgeschichte werden jene Situationen, Teiltraditionen, Personen und Erzählzusammenhänge aufgenommen, die hier und jetzt „passen“, die, wie auch immer, helfen, die eigene als deutungsbedürftig erfahrene Lebenswirklichkeit zu erhellen. Eine solche Umgangsweise beschränkt sich dabei nicht auf individuelle und biographische oder soziale Lebenssituationen; sie findet sich, wie ich in einer Untersuchung über religiöses Lernen in den neuen sozialen Bewegungen festgestellt habe,⁴ häufig auch bei der Suche nach der Bewälti-

¹ Der folgende Text stellt die überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung als Professorin für Praktische Theologie am Institut für Katholische Theologie der Universität Osnabrück am 14. Juni 1996 dar.

² E. Moltmann-Wendel, Hatte Jesus eine Oma? Von den heutigen Schwierigkeiten und Freuden, eine Großmutter zu sein, in: Publik-Forum Nr. 6, vom 24. März 1995.

³ Ebd.

⁴ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des

gung von Gegenwartsherausforderungen. Sie zeigt sich dort, wo nach Wert- und Verhaltensorientierungen oder nach exemplarischen Lebensentwürfen gefragt wird, die zum Christsein im Horizont globaler Krisen ermutigen. Fulbert Steffensky bezeichnet die so Agierenden provozierend, wenngleich mit großer Sympathie, als „wilde Exegeten“: „Wir erinnern uns an das, was wir brauchen.“⁵

Was hier passiert, entspricht in der Grundausrichtung, wenngleich noch nicht im Vollsinn, dem, was sich in der Religionspädagogik als „Prinzip der Korrelation“ und, ihm folgend, als „Didaktik der Korrelation“ durchgesetzt hat. An dieser Stelle ist vorerst entscheidend: Es gibt offenkundig Individuen, Gruppen und Bewegungen, denen es gelingt, den Glauben „im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben... im Licht des Glaubens verstehbar werden“⁶ zu lassen. (Die mit der Religionspädagogik Vertrauten werden unschwer die Kurzformel des Korrelationskonzepts im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht wiedererkannt haben.) Es gibt sie also, denen die „Einübung in die Suche nach einem eigenen Stil christlichen Glaubens“⁷, wie Rudolf Englert es formuliert hat, möglich ist.

2. Korrelationsdidaktik vor dem Ende?

Das ist bemerkenswert, und sogar tröstlich, angesichts der Tatsache, daß diese, nach Auffassung des Mitverfassers Wolfgang Nastainczyk, „folgenreichste innovative Leistung“⁸ des Synodenbeschlusses zum RU, der die katholische Religionspädagogik und Religionsdidaktik seither entscheidend bestimmt hat, zunehmend zu deren „Sorgenkind“ geworden ist. So war etwa das auf Einladung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz im März 1993 durchgeführte Symposium „Religionsunterricht zwanzig Jahre nach dem Synodenbeschluß“ bestimmt von einem breiten Konsens der Anwesenden aus der religionspädagogischen Theorie und Praxis, „daß ein didaktischer Tradierungswechsel stattfinden muß angesichts des rapiden Relevanzverlusts des christlichen Glaubens und der ihm fehlenden Anknüpfungspunkte im Leben der meisten Schülerinnen und Schüler“⁹. Er

Glaubens und Glaubenlernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen, St. Ottilien 1992, 252-322.

⁵ F. Steffensky, Wir erinnern uns an das, was wir brauchen, in: H.E. Bahr, G. Mahlke, D. Sölle, F. Steffensky, Franziskus in Gorleben. Protest für die Schöpfung, Frankfurt 1991, 59-61.

⁶ Synodenbeschluß der „Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland“, Der Religionsunterricht in der Schule 2.4.2, Freiburg 1976, 136.

⁷ R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger, G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abschied? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97-110, hier 101.

⁸ W. Nastainczyk, Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft, in: Sekretariat der DBK (Hg.), Religionsunterricht zwanzig Jahre nach dem Synodenbeschluß. Dokumentation des Symposiums vom 23.-25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Bensberg (Arbeitshilfen 111), Bonn 1993, 13-28, hier: 22.

verbindet sich mit der skeptisch-pessimistischen Einschätzung, die Gottfried Bitter und Hans-Willi Winden zusammenfassend wiedergeben, diese Frage insinuiere „das Ende der im Synodenbeschluß grundgelegten korrelativen Didaktik, wenn sie denn überhaupt im Unterricht tatsächlich zur Geltung gekommen“¹⁰ sei.

Unübersehbar erfährt die Korrelationsdidaktik gegenwärtig also Anfragen und Kritik und dies auch vonseiten derjenigen, die sie mitentwickelt und vorangetrieben haben. Allenthalben schwindet der Optimismus, die zentralen Gehalte der biblisch bezeugten jüdisch-christlichen Tradition ließen sich auch nur einigermaßen zusammenhängend, wenn nicht gar „unverkürzt“, in eine korrelative Wechselbeziehung zur Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen bringen.¹¹ Belassen wir es vorläufig bei diesen Schlaglichtern; soll es hier doch einmal nicht zuerst um die Schülerinnen und Schüler, um Erwachsene in Gemeinden, um den Kontext von Erwachsenenbildung oder Altenarbeit gehen, sondern um Theologiestudierende und das Theologiestudium. Verschiedentlich ist nämlich in der angeschnittenen Diskussion um Ende oder Zukunftsfähigkeit des Korrelationskonzepts der Verdacht geäußert worden, „daß der Religionsunterricht ein Problem – die Vermittlung von Glaube und Erfahrung – lösen soll, was den Religionslehrerinnen und -lehrern in ihrem eigenen Leben zunehmend weniger gelinge und das von der Theologie bislang unzureichend beleuchtet worden sei“¹². Rudolf Englert geht in seinem „Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“ der Korrelationsdidaktik sogar noch einen Schritt weiter: „Daß Religionslehrer/Innen andere schwerlich lehren können, was sie nicht gelernt haben, trifft die gesamte universitäre Theologenschaft. Diese hat sich, bei allen sicherlich vorhandenen guten Ansätzen, nicht entschieden genug der Aufgabe gestellt, Theologie korrelativ zu lehren. Wie aber sollen Religionslehrer/Innen und Schüler/Innen 'korrelationsfähig' werden, wenn die 'große' Theologie hier nicht Spuren legt und Schneisen schlägt, wenn das Studium der Theologie (als Ganzes!) nicht auch Einübung in eine solche Form raum-zeitlich und biographisch geerdeten Theologisierens ist?“¹³

Damit landet der „Schwarze Peter“ bei den die Theologie Lehrenden, zumindest auch bei ihnen; denn die anderen Faktoren, die bei den Institutionen Schule und Kirche, bei den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lebenswelt liegen, und viele andere mehr, sollen keineswegs als *quantité négligeable* angesehen werden, wenn es hier im folgenden um diese Dimension der

⁹ G. Bitter, H.-W. Winden, Diskussionsschwerpunkte des Arbeitskreises „Von der korrelativen zur kommunikativen Didaktik?“, in: DBK, Religionsunterricht, 103f., hier: 103.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: DBK, Religionsunterricht, 103-129, hier: 108.

¹² Bitter, Winden, Diskussionsschwerpunkte, 103.

¹³ Englert, Korrelationsdidaktik, 101.

Korrelationsproblematik geht. Sie ist auch eine und sie ist zudem eine, an der gearbeitet werden kann und muß. *Es geht um das Ziel, Theologie studieren als Praxis einer persönlich-biographisch verantworteten christlichen Existenz unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle erfahrbar werden zu lassen.*

3. Zur Notwendigkeit, Theologie korrelativ zu lehren

Der Anspruch an die Lehrenden der Theologie tritt deutlich hervor: Sich der Aufgabe stellen, Theologie korrelativ zu lehren. Theologische Lernprozesse selbst müssen sich den Beteiligten als eine korrelative Vermittlung von Alltags- und Gegenwartserfahrung und christlicher Glaubenshoffnung erschließen. Denn auch für Theologiestudierende gilt zunehmend, was sich als Grundproblem eines korrelativen Unterrichts zeigt: Es kann nicht mehr einfachhin davon ausgegangen werden, daß junge Erwachsene, die sich zum Theologiestudium entscheiden, einen Bezug zu einer Praxis gelebten Glaubens mitbringen, in der korrelativ jenes Frage-Antwort-Geschehen zwischen überliefertem Glauben und lebensweltlicher Erfahrung und gelebtem Glauben heute greift.¹⁴

Das Problem spitzt sich zu, wenn danach gefragt wird, wie bedeutsam eine Glaubensgemeinschaft – eine Gemeinde oder ein Jugendverband etwa – für die Möglichkeit kommunikativ vermittelten Einübens darin, was es heißt, in dieser Zeit, in dieser Gesellschaft und in dieser Kirche Christin oder Christ zu sein, ist. In meinen praktisch-theologischen Seminaren bekundet ein beachtlicher Teil der Studierenden, keine eigene Erfahrungen mit Gemeinde, einem Jugendverband, einer Gruppe oder sonst irgendeiner Glaubensgemeinschaft von Christen zu haben. Manche bedauern dies ausdrücklich und begründen die Wahl des Theologiestudiums und den Wunsch, Religionslehrerin oder -lehrer zu werden, gerade damit, für sich einen Ort zu suchen, an dem ihr Leben und ihr Glaube thematisch werden können.

Und selbst wenn immer noch eine Mehrheit ihre Motivation, Theologie zu studieren und Religion als Unterrichtsfach zu wählen, aus den positiven Erfahrungen als Gruppenleiterin, als Meßdiener, als Pfarrgemeinderatsmitglied, als Firmkatechetin oder ähnliches begründet, suspendiert das gerade nicht von der Aufgabe, Theologie korrelativ zu lehren. Studierende aus noch recht homogenen katholischen Regionen, in denen fast noch von einem katholischen Milieu, das die wesentlichen Lebensbereiche bestimmt, gesprochen werden kann, verlassen mit dem Eintritt ins Studium diese selbstverständlich christlich-katholische Welt. Sie stehen, womöglich wenig vorbereitet, vor der Notwendigkeit, den Sinn einer bisher erlebten und mitgelebten Praxis reflektieren zu müssen, deren Sinn außerhalb längst nicht mehr geteilt wird. Ihre Situation ist am ehesten vergleichbar der der Generation der heute Alten,

¹⁴ Vgl. G. Bitter, Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: Katechetische Blätter 106 (1981), 343-345, hier: 344.

die in ihrer Biographie den Umbruch von einer noch relativ homogenen christentümlich geprägten Gesellschaft hin zu einer modernen differenzierten Gesellschaft mitvollziehen mußten. Für sie müßte das Theologiestudium Raum zur Reflexion erlebten und gelebten Glaubens sein, der ihnen ermöglicht, einen persönlichen, existentiell verbürgten Glauben zu entwickeln, der sich auch unter veränderten gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen als tragfähig erweist. Für alle Studierenden der Theologie, die sich auf das schwierige Unterfangen einlassen wollen, künftig Religionsunterricht korrelativ zu erteilen, ist entscheidend, daß sie Korrelation eben nicht nur als ein didaktisches Konzept mißverstehen, sondern sich einüben in ein theologisches Selbstverständnis und Selbstbewußtsein, das den reflektierten persönlichen Glauben und die kirchlich verbürgte biblische Tradition gleichermaßen ernstzunehmen gewillt und fähig ist. „Korrelation steht für eine Grundhaltung, der die Relevanz des Glaubens ebenso wichtig ist wie dessen Identität, und die deshalb alle schöpferische Anstrengung in den Versuch investiert, Glaube und Erfahrung zusammenzubringen.“¹⁵ An dieser Grundhaltung, wie Günter Lange sie zu Recht nennt, zu arbeiten, sie interaktiv miteinander zu erarbeiten, kristallisiert sich damit als Aufgabe korrelativ verstandenen Theologietreibens heraus.

Wie kann an dieser Grundhaltung gearbeitet werden? Welche Zugänge für ein korrelatives Theologietreiben können beschritten werden? Bevor ich mich diesen Fragen zuwende, ist vorab die theologische Legitimität korrelativen Theologietreibens zu klären.

4. Christlicher Glaube als Praxis. Zur theologischen Legitimität korrelativen Theologietreibens

Wenn von „Praxis“ im Kontext des Theologiestudiums die Rede ist, so in aller Regel im Blick auf die antizipierte Berufsrolle der Studierenden, Religionslehrerin oder -lehrer zu werden und dann „in der Praxis zu stehen“. Oder auch dann, wenn es um die ersten Praxiserfahrungen im Feld „Schule“, um die ersten Hospitationen und Unterrichtsversuche im fachdidaktischen Seminar oder im mehrwöchigen Schulpraktikum geht. Gerade das zuletztgenannte Fachpraktikum bedeutet für viele Studierende in der zweiten Hälfte ihres Studiums tatsächlich einen Motivationsschub, sich in der verbleibenden Zeit möglichst gut auf den schulischen Alltag und die Herausforderung, Religion zu unterrichten, vorzubereiten.

Also hie Theologiestudium als Theorie – dort schulischer Religionsunterricht als Praxis? Auch in der religionspädagogischen Literatur trifft man noch immer auf dieses Modell, wobei der Religionspädagogik dann die Aufgabe zufallen soll, „den fehlenden Praxisbezug in der universitären Ausbildung zu verringern. Sie leistet Brückenbauarbeiten zwischen religionspädagogischer

¹⁵ G. Lange, Zwischenbilanz zum Korrelationsprinzip, in *Katechetische Blätter* 105 (1980), 151-155, hier: 153.

Theorie und Praxis, damit nicht Theorie grau bleibt und Praxis grausam wird“¹⁶.

Eine solche Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis und der Rolle der Praktischen Theologie, besonders der Religionspädagogik in ihr, muß in mehrfacher Hinsicht als problematisch angesehen werden. Sie entspricht in keiner Weise dem neuzeitlichen Praxisbegriff. Diesem geht es, wie Helmut Peukert herausgestellt hat, um ein intersubjektives Handeln, das die Veränderung von Strukturen, die die Selbstfindung von Subjekten verhindern, impliziert.¹⁷ Um das Gesagte zu veranschaulichen: Nicht erst, wo Studierende das erste Mal vor die Klasse treten, ist Praxis. Das Bemühen einer Seminargruppe um eine exegetisch verantwortete Begegnung zwischen biblischer Tradition und Gegenwart ist ebenfalls Praxis. Denn, wie Ottmar Fuchs betont, gerade „am Vorbild Jesu kommt jede gegenwärtige Praxis in die Krise der Metanoia und Umkehr, sofern mit seinen Handlungsgeschichten und mit allen, die ihm nachfolgen (innerbiblisch und in der Kirchengeschichte) eine spannungsreiche Kommunikation aufgenommen wird“¹⁸. Eben genau darum geht es in universitären Lernprozessen, womöglich intensiver als an anderen Orten wie der Schule. Sie, wie auch die Hochschule, wären daraufhin zu befragen, ob sie eben jenes intersubjektive Handeln ermöglichen, oder aber verhindern, das der Selbstfindung der Subjekte dienlich ist.

Zudem wird der Praktischen Theologie, die mühsam um ihr Selbstverständnis als Handlungswissenschaft gerungen hat und sich mit Norbert Mette als „Theorie der Praxis“¹⁹ begreift, leichtfertig wiederum die Rolle einer Anwendungswissenschaft zugewiesen, die die „graue Theorie“ in das „bunte Schulleben“ transferiert. Vor allem aus theologischen Gründen muß ein solcher Praxisbegriff zurückgewiesen werden. Um es noch einmal mit Peukert zu sagen: „Der Glaube ist in sich selbst eine Praxis, die als Praxis, also im konkreten kommunikativen Handeln, Gott für die anderen behauptet und diese Behauptung im Handeln zu bewähren versucht. Der Glaube an die Auferweckung Jesu ist Glaube als faktisch auf das Heil für die anderen und damit für die eigene Existenz vorgreifendes kommunikatives Handeln. Als praktische Solidarität mit den anderen bedeutet er die Behauptung der Wirklichkeit Gottes für sie und für die eigene Existenz.“²⁰

¹⁶ B. Jendorff, Fachpraktikum Religion. Ein Leitfaden gegen den Praxischock, München-Stuttgart 1994, 28.

¹⁷ Vgl. H. Peukert, Was ist eine praktische Wissenschaft?, in: O. Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln*, Düsseldorf 1984, 64-79, hier: 73.

¹⁸ O. Fuchs, Die Praktische Theologie im Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung, in: *Ders.*, *Theologie*, 209-244, hier: 236.

¹⁹ Vgl. immer noch grundlegend N. Mette, *Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der Praktischen Theologie*, Düsseldorf 1978, passim.

²⁰ H. Peukert, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie*, Frankfurt 1978, 331.

In dieser Hinsicht hat sich alle Theologie als Praktische Theologie, als Theorie dieser so qualifizierten Praxis, zu begreifen. Norbert Mette formuliert die Einheit und Vielfalt der theologischen Disziplinen unter dieser Perspektive: „Während die Aufgabe der biblisch-historischen Theologie darin besteht, christliches Handeln in seinem Ursprung und in seiner Wirkungsgeschichte kritisch zu erinnern, die systematische Theologie es vor dem zeitgenössischen Verstehenshorizont in seiner Bedeutung zugänglich zu machen hat, hat die Praktische Theologie den ursprünglichen und bleibenden Bezug theologischer Reflexion auf die Praxis des Glaubens zu gewährleisten, indem sie erhebt und prüft, wie die Wahrheit des christlichen Zeugnisses sich in die gegenwärtige alltägliche Lebenspraxis hinein konkret auslegt. Sie reflektiert, wie diese beiden Bezugsgrößen (Wahrheit des Glaubens – gegenwärtige Lebenspraxis) so zusammenkommen können, daß ein Sich-Einlassen auf die Nachfolge Jesu als für heute und morgen bedeutsam erfahren, gelernt und gelebt werden kann.“²¹

Wird die Grundstruktur des christlichen Glaubens als Praxis ernstgenommen, ist korrelatives Theologietreiben nicht nur legitim, sondern gefordert. Zugleich stellt sich dringlich die Frage nach Zugängen zu einem korrelativen Theologietreiben im universitären Feld, das die Studierenden ihr Theologiestudium als Praxis erfahren läßt.

5. Korrelation als Grundhaltung. Zugänge zu einer Praxis korrelativen Theologietreibens

Die Zielperspektive sei noch einmal erinnert: Theologie studieren soll als Praxis einer persönlich-biographisch verantworteten christlichen Existenz unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und der antizipierbaren Zukunft und im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle erfahren werden. Damit bieten sich verschiedene, miteinander zu vermittelnde, Theoriekonzepte als Zugänge zu einer solchen Praxis korrelativen Theologietreibens an.

5.1 Identität, Entwicklung und Gesellschaft. Theoretische Zugänge

Die Anforderung an Studierende, an einer persönlich und biographisch verantworteten und theologisch geklärten christlichen Existenz zu arbeiten, läßt zum einen nach identitäts-, sowie entwicklungs- und stufentheoretischen Konzepten fragen. Es geht um die Frage nach der lebensgeschichtlichen und religiösen Situation junger Erwachsener und der Bedeutung des Glaubens „bei der Bearbeitung der lebensgeschichtlichen Grundkonflikte“²².

²¹ N. Mette, Praktische Theologie, in: G. Bitter, G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Band 2, München 1986, 552-560, hier 556.

²² Vgl. dazu die Arbeiten von J. Werbick, Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich 1983, und ders., Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989.

Entwicklungstheoretisch ist auf die psychosoziale Ich-Entwicklung und die Entwicklung des Glaubens im jungen Erwachsenenalter zu schauen. Kann das Theologiestudium ein entwicklungsförderlicher Raum sein und ein Klima schaffen, das Studierende anregt, sich den Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen in dieser biographischen Phase zu stellen? Läßt sich darin christlicher Glaube als identitätsbezogenes und -verbürgendes Wissen erfahren?

Die Anforderung, einen reflektierten Glauben im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und der antizipierbaren Zukunft zu entwickeln, fordert zum anderen einen sozialisations- und gesellschaftstheoretischen Zugang. Was bedeutet der gesellschaftliche Kontext der entfalteten Moderne, angedeutet in Charakterisierungen als Risiko- oder Erlebnisgesellschaft, und die Situation der Religion und der Kirchen in ihr für Theologiestudierende, die sich auf die Rolle als Religionslehrerinnen oder -lehrer vorbereiten? Heute Theologie zu studieren heißt, Bewußtsein für die gesellschaftliche und kirchliche Situation der Gegenwart und, soweit schon absehbar, für die der Zukunft entwickeln zu müssen. Wie stellen sich gegenwärtig Lebens- und Glaubenswirklichkeit junger Erwachsener dar, der Generation also, die die nähere gesellschaftliche und kirchliche Zukunft unmittelbar mitbestimmen wird, gerade darin, daß sie die nachfolgende Generation erzieht? Welche religiösen, theologischen und sozialen Kompetenzen in Theorie und Praxis universitärer Bildung sind angesichts der Gegenwartssituation gefordert?²³

5.2 Glaube als identitätsbezogenes Wissen. Korrelieren lernen im Kontext von Identitätsbildung und Entwicklung

Das erste Zugangsfeld stellt, vereinfachend zusammengefaßt, also die Frage: Wer sind die Studierenden, mit denen wir als Lehrende zu tun bekommen? Es sind in der Mehrheit junge Erwachsene zwischen etwa 20 und 35 Jahren. Und selbstverständlich gilt, daß mit jeder jungen Frau eine unverwechselbare andere begegnet, mit jedem jungen Mann ein einmaliger anderer. *Die* Zwanzig- bis Fünfunddreißigjährigen gibt es nicht. Diese ebenso banale wie wichtige Aussage sei ausdrücklich vorangestellt, wenn im folgenden gleichwohl der Versuch unternommen wird, der Lebenswirklichkeit und Glaubenssituation Studierender näherzukommen.

5.2.1 „Zweifel an der Richtigkeit der bisher getroffenen Entscheidungen“.

Die Krise um dreißig

Dabei ist das junge Erwachsenenalter zuerst als eigenständige Entwicklungsphase im Lebenslauf ernstzunehmen, die sich durch spezifische Entwicklungsaufgaben und -krisen auszeichnet. Entwicklung meint ja jenen lebenslangen

²³ Vgl. zu diesem Themenkreis *M. Blasberg-Kuhnke*, Lebenswirklichkeit und Glaubenssituation junger Erwachsener als Herausforderung an praktisch-theologische Ausbildung und pastorale Praxis, in: *A. Schifferle (Hg.)*, Verantwortung und Freiheit, Fribourg 1990, 413-428.

Prozeß, in dem das Individuum sich je neu, unter Rückgriff auf bereits erworbene und erprobte Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, mit seiner Umwelt, den anderen Menschen und ihren Anforderungen interaktiv auseinandersetzt.

Die spezifische Entwicklungsaufgabe und -krise des jungen Erwachsenenalters läßt sich mit Karl Ernst Nipkow als „Zweifel an der Richtigkeit der bisher getroffenen Entscheidungen“²⁴ bestimmen. Die Befragung – und nicht selten auch Revision – lebenspraktischer Entscheidungen, die in der Adoleszenz getroffen werden mußten und getroffen worden sind, beziehen sich auf alle Lebensbereiche, die identitätsstiftende und -sichernde Bedeutung für Menschen haben. Sie betreffen gerade auch die Wahl des Studiums, verbunden mit der Entscheidung für den Beruf, die Wahl von Partnerinnen und Partnern, oft schon die des Lebenspartners oder der Lebenspartnerin oder die Entscheidung, allein zu leben und die – vor allem von Frauen nicht selten als schwierig oder gar nicht zu lösendes Dilemma empfundene – Frage nach Beruf und Kindern. Diese Überprüfung der bisher getroffenen Lebensentscheidungen bedeutet schließlich eine Überprüfung der eigenen Sinnorientierung und des Glaubens. Die Krise zwischen zwanzig und dreißig bereitet die eigenständige Phase des notwendigen „Selbsthaftwerdens“ vor. Einmal getroffene Entscheidungen müssen entweder bestätigt und für die Zukunft angenommen oder spätestens jetzt revidiert werden. Für Studierende fällt diese Entwicklungskrise in die Zeit ihres Studiums.

5.2.2 „Intimität versus Isolation“. Zur psycho-sozialen Entwicklung im jungen Erwachsenenalter

Legt man an diese Grundsituation junger Erwachsener die funktionelle Stufentheorie der psycho-sozialen Ich-Entwicklung Erik H. Eriksons an, so kristallisiert sie sich als für die Identitätsbildung bedeutsame Phase heraus.²⁵ Erikson hat bekanntlich in einer thematischen Analyse die Persönlichkeitsentwicklung während des gesamten Lebenslaufs beschrieben, indem er sie in acht Entwicklungsphasen einteilt, von der jede „ihre eigene, dem jeweiligen Entwicklungsabschnitt angemessene Auseinandersetzung zwischen psychodynamischer Strebung und sozialer Bindung“²⁶ fordert.²⁷ Ihm folgend, läßt sich Entwicklung im Lebenslauf als qualitativ je neu akzentuierter Vorgang der Identitätsbildung verstehen, „als eine geregelte Abfolge von Beziehungs- und

²⁴ K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh 1982, 114, und *ders.*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 97.

²⁵ Aus den Schriften E.H. Eriksons vgl. bes. Identität und Lebenszyklus, Frankfurt ⁸1980, 114ff., und *ders.*, Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt 1988, 85ff.

²⁶ E. Ohlbrich, Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf, in: R. Oerter, L. Montada, Entwicklungspsychologie, München-Wien-Baltimore 1982, 102.

²⁷ Vgl. zusammenfassend zur Theorie Eriksons M. Blasberg-Kuhnke, Gerontologie und praktische Theologie, Düsseldorf 1985, 35ff.

Reifungskrisen, die das Individuum vor die Aufgabe stellen, sein Selbst auf einem höheren, jetzt erst erreichbaren Niveau zu integrieren“²⁸.

Die Phase des jungen Erwachsenenalters kennzeichnet Erikson mit dem polaren Begriffspaar „Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit“²⁹ oder an anderer Stelle mit „Intimität versus Isolation“³⁰ und stellt damit die zentrale Herausforderung an die Ich-Entwicklung heraus, fähig zu Intimität und Liebe zu werden: „Junge Erwachsene, die eben die Zeit der adoleszenten Suche nach einem Identitätsgefühl hinter sich haben, können sehr begierig und bereit sein, ihre Identitäten in wechselseitigen Intimitäten zu verschmelzen und sie mit solchen Menschen zu teilen, die sich in Arbeit, Sexualität und Freundschaft als komplementär zu erweisen versprechen.“³¹ Junge Erwachsene sind mithin mit der Aufnahme verbindlicher, exklusiver Beziehungen befaßt, müssen Verantwortung für den oder die andere, die anderen, übernehmen können, gleichzeitig aber die Fähigkeit zur Distanzierung, zur Wahrung des eigenen Ichs, entwickeln; ein Scheitern dieser Reifungskrise mündet in Isolation, die Unfähigkeit zu wechselseitigen und verbindlichen Beziehungen.

Intimität wird damit durchgängig als normativer Begriff gefüllt.³² Sie umfaßt Gegenseitigkeit und Teilen, die Wahrnehmung der Bedürfnisse des oder der anderen, Sensibilität und körperliche Nähe, Offenheit und Verzicht auf eine Verteidigungshaltung dem oder der anderen gegenüber, die Bereitschaft zu Beständigkeit, Verbindlichkeit und Treue, zur Arbeit an der Beziehung, zur Aufgabe falscher Erwartungen, zur Aufrechterhaltung bedeutungsvoller und sinnhaltiger Kommunikation und zur Akzeptanz der Entwicklung der Identität des oder der anderen.³³

Mit den Stichwörtern Beruf, Beziehungen und Freundschaft verweist Eriksons Bestimmung zugleich auf die zentralen Bereiche der Erwachsenensozialisation, die als „wesentliche Konfrontationsobjekte im Leben eines Erwachsenen“³⁴ anzusehen sind.

5.2.3 „Erwählung und Erlösung“. Glaube als identitätsbezogenes Wissen im jungen Erwachsenenalter

Junge Erwachsene sind also tatsächlich mit einer neuen Qualität ihrer Identität und Entwicklung befaßt, der es im Kern um schöpferische Liebe, die für die

²⁸ Werbick, Glaubenlernen, 90.

²⁹ Erikson, Identität, 114.

³⁰ Ders., Lebenszyklus, 87.

³¹ Ebd., 92.

³² Vgl. die Zusammenfassung des Forschungsstandes bei F.K. Whitebourne, C.S. Weinstock, Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Lebensalters, München-Wien-Baltimore 1982, 160-163. Vgl. auch E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1961, und C.R. Rogers, Becoming partners. Marriage and its alternatives, New York 1972.

³³ Vgl. Blasberg-Kuhnke, Erwachsene, 390-393.

³⁴ H. Griese, Erwachsenensozialisation, München 1976, 79. Vgl. auch Blasberg-Kuhnke, Erwachsene, 388ff.

anderen da ist, geht und die – im Idealfall – auf die selbstvergessene Hingabe an ein schöpferisches Werk zugeht, bei Erikson als „Generativität“ des mittleren Erwachsenenalters beschrieben. Das junge Erwachsenenalter zeigt sich als anspruchsvolle biographische Phase, die durch die Grundthematik des Erwachsenendaseins „lieben und arbeiten“³⁵ charakterisiert wird. In dieser Lebensphase mit Theologiestudierenden an der Grundhaltung der Korrelation zu arbeiten heißt, die Bedeutung des Glaubens für diese neue Qualität der Identitätsbildung zu erschließen und den Glauben als identitätsbezogenes und -verbürgendes Wissen, als verheißungsvolle Alternative, zur Geltung zu bringen. Vor allem Jürgen Werbick hat sich dieser Aufgabe gestellt und betont: Der Glaube „bringt Gott als jene Wirklichkeit zur Sprache, auf die hin der Heranwachsende in den Reifungskrisen seiner physisch-psychisch-kommunikativen Entwicklung unterwegs ist, und er markiert die Reifungskrisen als Stationen auf diesem Weg, an denen jeweils eine neue Form der Gottesbeziehung als heilsame Alternative zu einer spezifischen Entfremdungserfahrung entdeckt werden kann“³⁶. Die entwicklungslogischen Herausforderungen können entsprechend als „Stationen menschlicher Freiheitsgeschichte“³⁷ begriffen werden.

Die Symbolik der Erwählung und die der Erlösung hält Werbick für junge Erwachsene für zentral, die Alternative des Glaubens korrelativ zur Geltung zu bringen. Wenn Selbstfindung und Selbsthingabe im Ringen um Identität versus Isolation Entwicklungsthemen sind, macht der Glaube die Alternative zwischen ideologischer Selbstermächtigung und der Berufung zum Zeugnis geltend: „Der Zeuge unterscheidet aber das Bezeugte... – das in Jesus Christus Wirklichkeit Gewordene und von ihm her alle Wirklichkeit verändernde Verhalten Gottes zum Heil der Menschen: Die Gottesherrschaft – vom Zeugnis – dem Tun der Menschen... So geht den Glaubenden hier die schlechthin entscheidende Alternative auf zwischen dem, was der Mensch vermag, und dem, was allein Gott vermag.“³⁸

Im Zugehen auf Generativität, auf schöpferische Verantwortung und Fürsorge für Personen, Dinge und Ideen, müssen junge Erwachsene sich von anderen in Anspruch nehmen lassen und die Selbstbehauptung gegen andere überwinden. „Die Symbolik der Erlösung“, so Werbick, helfe „den Glaubenden, sich dieser Aufgabe zu stellen. Sie symbolisiert jenes Ereignis der Befreiung, aufgrund dessen der Mensch sich von der Selbstbehauptung lösen kann und für den (das) Andere(n) offen wird, ihn (es) frei auf sich zukommen läßt in der Gewißheit, im Anderen, das ihn über sich selbst hinausruft, komme letztlich Gott selbst – der transzendente, schlechthinig Andere – auf ihn zu.“³⁹

³⁵ Nach Sigmund Freud, hier zit. nach: Erikson, *Lebenszyklus*, 92, und D. Sölle, *Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung*, Stuttgart ²1985, passim.

³⁶ Werbick, *Glaubenlernen*, 92.

³⁷ Vgl. ebd., 96.

³⁸ Ebd., 106f.

Ein solcher Glaube als identitätsbezogenes Wissen befreit zu einer Beziehungswilligkeit und -fähigkeit in „Sorge für Dinge und Menschen“⁴⁰. Diese Sorge für Dinge und Menschen war bereits mit „lieben und arbeiten“ benannt worden. Lieben und Arbeiten erweisen sich als eng mit der Sinnkonstitution handlungsfähiger Erwachsener verbunden. Schöpfungstheologisch interpretiert, wie Dorothee Sölle es in ihrem so betitelten Buch tut, handelt es sich zugleich um Grundmuster des Christlichen, wo Lieben und Arbeiten unter der verheißungsvollen Alternative des Glaubens praktiziert werden. Im Lieben und Arbeiten können junge Erwachsene erfahren lernen, was es heißt, als Gottes Ebenbilder geschaffen und berufen zu sein. Lieben und Arbeiten können aber unter Menschen immer auch als höchst sublimale Mittel zur Entfremdung und Unterwerfung mißbraucht werden.

Diese Unterscheidung zu lernen und zu praktizieren, also die Glaubenspraxis im Lieben und Arbeiten im Nahbereich wie auch im globalen Kontext zu leben und sich dem Mißbrauch zu widersetzen, macht demnach die bleibende Herausforderung für erwachsene Christen aus.⁴¹

5.3 Theologiestudium und Glaubensentwicklung. Korrelieren lernen als intergenerationelle Praxis

Junge Erwachsene, die in ihrem Theologiestudium Raum erhalten, ihre Lebensthematiken in dieser Weise korrelativ mit Ursprung, Wirkungsgeschichte und zeitgenössischem Verstehenshorizont der Wahrheit des Glaubens zu vermitteln, haben zum einen und vorrangig für sich gewonnen. Zugleich ist damit Wesentliches für die Vorbereitung auf die Berufsrolle als Religionslehrerin oder -lehrer geschehen. Adolf Exeler hat in seinem seinerzeit bahnbrechenden Beitrag „Der Religionslehrer als Zeuge“⁴² auf diese unersetzliche Bedeutung der Zeugenschaft der Religionslehrerinnen und -lehrer aufmerksam gemacht. Es geht um die Entwicklungschancen von Frauen und Männern, die Religion unterrichten werden und mit ihrer Person, ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte ihren Schülerinnen und Schülern „Rechenschaft über die Hoffnung“ (1 Petr 3) zu geben bereit und fähig sind. Diese Perspektive neu zur Geltung zu bringen heißt nicht, der alten Vorbildpädagogik neu das Wort reden zu wollen. Hingegen geht es um eine Sicht auf religiöse Lernprozesse, die Karl Ernst Nipkow gar als Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik qualifiziert sehen will: Von der christlichen Erziehung hin zum gemeinsamen Glaubenlernen zwischen den Generationen.⁴³ Das Theologiestudium selbst ist intergenerationelle Praxis, insofern Erwachsene in den verschiedenen Phasen

³⁹ Ebd., 108.

⁴⁰ Vgl. Erikson, Identität, 117f.

⁴¹ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, N. Mette, Erwachsene Frauen und Männer, in: Religionspädagogik seit 1945 – Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch der Religionspädagogik Band 12, Neukirchen-Vluyn 1996, 137.

⁴² A. Exeler, Der Religionslehrer als Zeuge, in: Katechetische Blätter 106 (1981), 3-14.

⁴³ Nipkow, Grundfragen, bes. 30-43.

des Erwachsenenalters – Studierende in der eben beschriebenen Entwicklungssituation, Lehrende im mittleren Erwachsenenalter mit den spezifischen Anforderungen an ihre Generativität – sich theologischen Fragestellungen zuwenden. Gerade wenn der Theorierahmen der strukturgenetischen Theorie James W. Fowlers zur Entwicklung des Glaubens im Lebenslauf⁴⁴ angelegt wird, wird die Chance für die religiöse Entwicklung aller Beteiligten intergenerationeller universitärer Lernprozesse offenkundig. Fowler übernimmt u.a. von Erikson das Interesse an der Lebensgeschichte von Menschen; ihm geht es darum zu verstehen, „wie Erfahrungen und Beziehungen zu irgendeinem Zeitpunkt des Lebens sowohl den Inhalt als auch die Strukturierung des Glaubens eines Menschen beeinflussen können“⁴⁵. Zu diesen Erfahrungen und Beziehungen, die dem Übergang zu komplexeren Stadien des Glaubens förderlich sind, gehören gerade intergenerationelle Begegnungen mit reiferen Erwachsenen.⁴⁶ In den intergenerationellen Lernprozessen, für die wir als Lehrende verantwortlich sind, besonders in Seminaren, dürften nach Fowler vor allem zwei Glaubensstadien aufeinandertreffen: Der individuativ-reflektive Glaube, den Fowler und sein Team gerade auch bei Collegestudierenden festgemacht haben, und der konjunktive Glaube, der vor dem mittleren Erwachsenenalter nicht erwartbar ist.⁴⁷ Der individuativ-reflektive Glaube, Fowlers Stufe vier, folgt dem synthetisch-konventionellen der Adoleszenz, der durch den „Kampf um die Synthese einer Identität“⁴⁸ gekennzeichnet ist. Auf Stufe vier hängt die Selbstreflexion hingegen nicht mehr so sehr von anderen ab, sondern von dem Dialog zwischen den Vorstellungen des Selbst und denen der anderen. Die Fragen nach dem wahren Selbst, wie nach der Wahrheit von Wertvorstellungen und Ansichten treten hervor, wie auch die Aufgabe der Wahl und des Ausschlusses von Glaubensoptionen. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wird bewußt gewählt.

Demgegenüber stellt der konjunktive Glaube der Stufe fünf, der nach Fowlers empirischen Studien normalerweise im Alter über fünfunddreißig⁴⁹ erst erreicht wird, eine neue Qualität der Glaubensdynamik im Lebenslauf dar. Sie zeichnet sich aus durch ein neues Bewußtsein für Polaritäten, Doppeldeutigkeiten im Selbst und im Leben und das Verwischen der klaren Vorstellungen des Selbst und der Ansichten, die sich im jungen Erwachsenenalter herausgebildet haben. Die frühen Wahrheiten werden erneut erarbeitet, auch revidiert. „Dieses Stadium“, so Fowler, „repräsentiert einen kritischen Schritt bei der

⁴⁴ Vgl. grundlegend J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991.

⁴⁵ *Ders.*, *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, in: *Concilium* 18 (1982), 444-447, hier: 445.

⁴⁶ Vgl. *Ch. Bruning, K. Stokes*, *The Hypotheses Paper*, in: *K. Stokes (Hg.)*, *Faith Development in the Adult Life Cycle*, New York 1982, 54-57.

⁴⁷ Zur Bestimmung der Stufen vgl. *Fowler*, *Theologie*, 44ff., und *ders.*, *Stages of Faith and Adults Life Cycles*, in: *Stokes*, *Life Cycle*, 178-207.

⁴⁸ *Fowler*, *Theologie*, 446.

⁴⁹ *Ebd.*

Relativierung des Selbst als zentralen Ort der Sinnggebung auf die Ergänzung mit dem Sein zu, in welcher die radikale Sorge für andere möglich ist.“⁵⁰ Fowlers Beschreibung der „stages of faith“ bezieht sich allgemein auf „Vorstellungen der Letztgültigkeit in unserem Leben“, die sich auf „Ursachen, Personen oder Ziele konzentrieren, die versprechen, unserem Leben Sinn, Sicherheit oder Würde zu verleihen“⁵¹. In den christlichen Referenzrahmen eingetragen, fordert der individuativ-reflektive Glaube junger Erwachsener vorrangig zu dem heraus, was Rudolf Englert als eine von drei religionspädagogischen Grundaufgaben beschrieben hat, nämlich die „Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens“⁵². An früherer Stelle war schon davon die Rede, daß religiös erzogene und sozialisierte Theologiestudierende gerade durch das Studium notwendig mit der Erfahrung konfrontiert werden, daß „eine in den Anfängen der glaubensgeschichtlichen Entwicklung zustandekommene Identifikation mit christlicher Lebens- und Glaubenspraxis“, die man mit Englert „als präreflexive Form des Glaubens bezeichnen könnte“⁵³, unter den gesellschaftlichen Bedingungen der entfalteten Moderne auf Dauer nicht lebensfähig ist. Individuativ-reflektiver Glaube geht durch die Plausibilitätskrise, in deren Verlauf „Fragen nach der theoretischen Vernunft des Glaubens und nach der praktischen Vernunft der Kirche“⁵⁴ gestellt werden, hindurch.

Theologische Lernprozesse sind entsprechend so anzulegen, daß sie Studierenden die Chance geben, diese Fragen nicht nur als solche von theologischen Denkern kennenzulernen, sondern ihre eigenen Fragen, Zweifel und Gründe des Glaubens in ihnen zu thematisieren und zu bearbeiten. Dabei sind die biblischen, theologischen und theologiegeschichtlichen Angebote als hilfreiche Interventionen einzubringen und zu erschließen. Theologielehrende hätten mithin eine religionspädagogische Funktion in die Wahrnehmung ihrer Hochschullehrerinnen- und -lehrerrolle zu integrieren: Die Begleitung des glaubensgeschichtlichen Prozesses junger Erwachsener in dieser Phase des Ringens um die Plausibilität des Glaubens, ihres Glaubens. Gelingen theologische Lernprozesse unter dieser Perspektive, ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung von Korrelation als Grundhaltung getan.⁵⁵

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd., 445.

⁵² R. Englert, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß, in: Katechetische Blätter 113 (1988), 159-169, hier: 166.

⁵³ Ebd., 167.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Die Konferenz der nordrhein-westfälischen Pastoraltheologinnen und Pastoraltheologen wird im November 1997 dazu eine Studientagung unter dem Thema „Wer sind unsere Theologiestudierenden und was bedeutet ihre Situation für das Theologietreiben?“ durchführen.

6. Theologietreiben als korrelative Praxis

Theologiestudierende, die so zu fragen und zu reflektieren gelernt haben, haben den wechselseitigen Konstitutionszusammenhang von Glauben und Bildung verstehen gelernt und werden ihre Praxis religiöser Erziehung und Bildung in der Schule von dort her inspirieren.⁵⁶ Ebendies aber meint „korrelieren“ im Kern. „Korrelation steht für den Versuch..., religiöse Bildungsbemühungen so anzulegen, daß diese sowohl den Sinn des christlichen Glaubens als auch gleichzeitig das Selbst der in diesen Lernprozessen interagierenden Subjekte erschließen helfen, in der Art einer Synchronisierung von Sinn-, (Welt-) und Selbsterschließung.“⁵⁷ Das verlangt von den beteiligten Lehrenden allerdings eine reziproke Einbindung in die universitären Lern- und Bildungsprozesse. Lehrende sind gefordert, sich mit ihrem Selbst, das nach dem Sinn des christlichen Glaubens für die Welt- und Selbsterschließung fragt, zu erkennen zu geben. Als Erwachsene des mittleren Erwachsenenalters hätten sie in die gemeinsamen Bildungsbemühungen womöglich die Einsicht des konjunktiven Glaubens einzubringen, „daß man an die Wahrheit aus verschiedenen Richtungen und Blickwinkeln herangehen muß“⁵⁸. Verbindender Glaube zeichnet sich nach Fowler nämlich gerade durch die Bereitschaft und Fähigkeit aus, sich mit den „dialektischen Dimensionen der Erfahrung und mit offensichtlichen Paradoxa auseinanderzusetzen: Gott ist immanent und transzendent; Gott ist ein allmächtiger und sich selbst begrenzender Gott; Gott ist der Herr der Geschichte und zugleich der Fleischgewordene und Gekreuzigte.“⁵⁹ Konjunktiver Glaube entspricht für Fowler weithin dem, was Paul Ricoeur als „zweite Naivität“⁶⁰ bezeichnet hat; man könnte, vielleicht weniger mißverständlich, auch von „zweiter Unmittelbarkeit“ sprechen. Verbindender Glaube ist bereit, „in den reichen Sinnraum einzutreten, den Gleichnis, Liturgie und wahre Symbole bieten“⁶¹. Zugleich macht er besonders bereit, in einen Dialog mit Traditionen, der eigenen und fremder, zu treten und eine „vertiefte und korrigierte Wahrnehmung der Wahrheiten seiner eigenen Überlieferung“⁶² zu gewinnen.

Wenn es dies ist, was Lehrende unter anderem in die gemeinsamen Lernprozesse einzubringen haben, dann ist zugleich an die „didaktische Leitlinie“ der „Plus-Eins-Konvention“ zu denken.⁶³

⁵⁶ Vgl. G. Bitter, R. Englert, Religionspädagogik, in: J. Wohlmuth (Hg.), Katholische Theologie heute. Eine Einführung, Würzburg 1990, 351-363, hier: 356.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ J. W. Fowler, Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit, München 1989, 103.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ P. Ricoeur, hier zit. nach: Fowler, Glaubensentwicklung, 104.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd., 105.

⁶³ Vgl. F. Oser, W. Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich – Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 104.

Das bedeutet, daß für Studierende auf der Stufe des individuativ-reflektiven Glaubens die stärksten Lerneffekte dort zu verzeichnen sind, wo sie mit dieser nächsthöheren Stufe des Glaubens konfrontiert werden. Korrelation und intergenerationelles Theologietreiben öffnen, unter diesen Bedingungen, einen entwicklungsförderlichen Raum.

Die Entwicklung von Theologiestudierenden geschieht an Lehrerausbildungsstätten auch und gerade zugunsten der Schülerinnen und Schüler, mit denen sie es im Religionsunterricht zu tun bekommen werden. So möchte ich schließen mit einem Wort Hartmut von Hentigs: „Erwachsensein ist kein irgendwann und irgendwie erreichter Zustand, es ist eine Pflicht gegenüber denen, die es noch nicht sind.“⁶⁴

⁶⁴ H. von Hentig, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985, 122.