

Wolfgang Langer

In der Gegenwart – für die Zukunft,

(Zur gesellschaftlichen Bedeutung religionspädagogischen Handelns

### 1. Einleitung

Wer sich von meinen beschränkten Ausführungen nostalgische Erinnerungen eines alten (weniger hart: älteren) Mannes, interessante biographische Details oder gar erheitende Anekdoten erwartet, den/die muss ich – zu meinem ehrlichen Bedauern – enttäuschen. Ich werde mich des gestellten Themas mit gebührender Ernsthaftigkeit und größtmöglicher Sachlichkeit annehmen.

‘Beschränkt’ bezieht sich nicht nur auf die zur Verfügung stehende Zeit, sondern auch auf den gewählten Blickwinkel. Statt ein (ohnehin unmögliches) panoramisches Rundgemälde von 40 Jahren deutschsprachiger Religionspädagogik zu entwerfen, benutze ich eine Lupe: Ich betrachte die religionspädagogische Arbeit dieser Zeitspanne nur unter dem Gesichtspunkt, wie sich mit ihrer Hilfe und unter ihrem Einfluss die Vorstellungen von der Zielsetzung und der Aufgabenstellung des Schulfachs Katholische Religion im Hinblick auf dessen *bildungspolitische Relevanz für die Gesellschaft* insgesamt verändert haben. Das Problem der periodisch immer wieder auftauchenden Bestreitung bzw. Rechtfertigung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule für alle ist zwar nur eine unter vielen Fragestellungen, denen sich die wissenschaftliche Religionspädagogik zu stellen hat, aber sie scheint heute wiederum besonders dringlich zu sein.

### 2. Aus der Vergangenheit in die Gegenwart

Wer keine Erinnerungen hat, weiß nicht wirklich, wer er ist – oder im Pädagogen-Jargon: kann keine Identität finden, entwickeln – wie auch immer. Keine der verschiedenen Vorstellungen, Konzepte, Konzeptionen von religiöser Bildung, die ich in meiner 40jährigen Berufstätigkeit erlebt und teilweise mitgestaltet habe, ist vom Himmel gefallen. Sie sind auseinander hervorgegangen, und jede vorangegangene, ‘überholte’ hat in den folgenden ihre Spuren hinterlassen. Das ist nur im Rückblick erkennbar. Der *Blick in den Rückspiegel* zeigt außerdem, dass und wie gesellschaftliche Veränderungen an der Entwicklung religionspädagogischer Praxis und Theorie (in dieser Reihenfolge!) mitgewirkt haben. Wie weit umgekehrt religionspädagogisches Denken und Handeln Mitursache für Veränderungen in Kirche und Gesellschaft waren und sind, ist schwieriger auszumachen. Manche Wechselwirkungen sind aber wohl anzunehmen.

### 3. Im kirchlichen Getto der Wahrheit

Nach den Sommerferien 1960 zog ich als frisch gebackener Kaplan in Goslar am Harz in die dortige katholische Hauptschule, bewaffnet mit dem ‘Grünen Katechismus’. Der war, grob gesprochen, eine für die reifere Jugend bearbeitete Kurzfassung jener neuscholastischen Theologie, die ich fünf lange Jahre bei den Patres Societatis Jesu studiert hatte. Insoweit vollkommene Übereinstimmung zwischen dem Studium und der nun geforderten Praxis. Es galt, die von Gott selbst geoffenbarte Wahrheit in Form der

einen und einzigen, allgemein gültigen kirchlichen (katholischen) Lehre von Gott, dem Menschen und der Welt zu verkünden. Dass die Katholiken in der mehrheitlich nominell lutherischen, in Wirklichkeit weitgehend säkularisierten Bevölkerung nur etwa 8 % stellten und dass die ewigen Wahrheiten zwar im Sonntagsgottesdienst vorkamen, aber im alltäglichen Leben kaum eine Rolle spielten, war für das Glaubensbewusstsein ohne Bedeutung. Über Wahrheit wird schließlich nicht von Mehrheiten entschieden.

*Beispiel:* „Alle Menschen waren von Sünden befleckt; sie waren nicht wert, Gottes Volk zu sein. Jesus hat für seine Jünger, für sein ungetreues Volk und für alle Menschen sein Leben hingegeben, um sie von den Sünden zu erlösen und zu einem heiligen Gottesvolk zu machen [...] das ist unsere heilige Kirche“<sup>1</sup>.

Der kirchliche Monopolanspruch der Wahrheit galt per se allen Menschen. Integralistisch verstanden zielte er auf die Missionierung aller Völker, die Überwindung aller anderen, 'heidnischen' Religionen und die Durchdringung aller Lebensbereiche. De facto gelang die Errichtung der nicht eschatologisch, sondern irdisch konkret, also auch politisch verstandenen *civitas Dei* selbst im Binnenraum der Kirche allenfalls partikulär (katholische Einrichtungen aller Art: Schulen, Krankenhäuser, Verbände usw.). Der Prozess der *Selbst-Gettoisierung* hat den unmittelbar nach dem Ende des nationalsozialistischen Regimes noch bedeutenden Einfluss der Kirche(n) und ihrer religiösen Bildung auf die Gesamtgesellschaft mehr und mehr schwinden lassen. Mehr noch: In der Wahrnehmung der Bürger geriet die Kirche allmählich ins Abseits, in eine selbst gewählte Isolation, ja vielfach in Gegensatz zur gesellschaftlichen Entwicklung. Dabei war von einer wirksamen Widerständigkeit des Evangeliums, von einer attraktiven alternativen christlichen Lebenskultur in einer 'Kontrastgesellschaft' kaum etwas zu spüren. Religion wurde zum Sonderbereich, zum gesellschaftlichen Segment. Die Sprache der Kirche wurde ebenfalls als Sonder- und Fremdsprache empfunden. Alltagsfern erreichte sie nicht mehr die Lebenswirklichkeit der Menschen.

#### 4. Lebensfragen und Gesellschaftsprobleme

Mitte der 60er Jahre gelang die Überwindung der jahrhundertelangen Vorherrschaft des Katechismus: durch eine *Neuentdeckung der Bibel* als des schlechthin unvergleichlichen Inhalts christlicher Bildung. Aber das verschärfte zunächst noch einmal den Eindruck der Lebensferne. Die Kirchensprache der Lehre wurde von der wegen des Kulturabstandes ebenfalls als fremd und unzeitgemäß erscheinenden biblischen Sprache abgelöst. Im Vergleich mit der oft starren Begrifflichkeit des Katechismus erwiesen sich die Bilder und Erzählungen der Bibel immerhin als der Interpretation und Aktualisierung weit zugänglicher: vielschichtig und existenziell bedeutsam. Dennoch – der 'Bibelfrühling' war kurz.

Fast gewaltsam verschafften sich die Lebensfragen der jungen Menschen und die gesellschaftlichen Probleme, von denen sie betroffen waren, seit 1968 Eingang in den Religionsunterricht, wurden im 'problemorientierten' Unterricht zum Hauptgegenstand – ohne dass die im eigentlichen Sinn religiösen Fragen ausgeblendet wurden. Aber sie waren jetzt weniger von der theologischen Systematik und von der biblischen Heilsgeschichte, d. h. gleichsam aus der Perspektive Gottes vorgegeben, als vielmehr

<sup>1</sup> KKBD [Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands], Lehrstück 46, S. 82f.

vom suchenden Menschen, d. h. 'anthropologisch gewendet'. Den Schwerpunkt bildeten freilich politische, sozialetische und gesellschaftskritische Themen, mit den aufsteigenden Schulstufen zunehmend. Daneben behielten die traditionellen individual-ethischen und mikrosozialen Probleme ihren Platz: persönliche Einstellungen zu Sexualität, Privateigentum, Wahrhaftigkeit, Treue usw.

Im Großen und Ganzen war die erste Hälfte der 70er Jahre – im Gefolge der sogenannten '68er-Revolution' – die Zeit des stärksten gesellschaftlichen Engagements in der Religionspädagogik. Die Fragen eines (basis-)demokratischen und sozialpolitischen Umbaus der Gesellschaft, die Beseitigung der Reste des in der Wiederaufbauphase noch vorherrschenden obrigkeitlichen Denkens waren auch 'Sache' des Religionsunterrichts. Dutzende der damals umlaufenden und dann von Verlagen in Reihen herausgegebenen Unterrichtsmodelle befassten sich mit Gastarbeitern und Außenseitern, Arbeitswelt und Freizeit, Anpassung und Widerstand, Umweltschutz und Friedensarbeit, Freundschaft, Liebe und Sexualität. Dazu wurde das sogenannte 'Lösungspotenzial' des christlichen Glaubens herangezogen, der hauptsächlich unter diesem Gesichtspunkt zur Sprache kam. Auch die Auswahl und die Interpretation biblischer Texte standen weitgehend im Zeichen *religiös motivierter Gesellschaftskritik*: Jesaja, Amos, Hosea, Jesus als 'Revolutionär'! Die lateinamerikanische Befreiungstheologie erregte Bewunderung und gewann Einfluss. Die Überwindung unterdrückender und ausbeuterischer Strukturen sowie die Solidarität mit Armen und Schwachen (auch hiezulande) wurden zu hochbedeutsamen Zielen religiöser Bildung. Niemals vorher und nie mehr nachher hatte das *christlich inspirierte gesellschaftspolitische Engagement* einen solchen Stellenwert im religionspädagogischen Denken und Handeln. Kritiker sprachen von einer 'Horizontalisierung' des Glaubens, weil dessen eschatologische Dimension von manchen (gerade auch evangelischen) Kollegen fast zur Gänze in soziale Verantwortung umgedeutet wurde.

## 5. Glaube und Religion

Seit Mitte der 70er Jahre – nicht zuletzt angestoßen durch den Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) und Günter Langes Aufsatz „Religion und Glaube“ in den Katechetischen Blättern (1974) – setzt eine doppelte, teilweise gegenläufige Bewegung in der deutschen katholischen Religionspädagogik ein. Einerseits kommt es zu einer Korrektur der einseitigen Problemorientierung durch die Wiederbesinnung auf den eigentlichen Auftrag christlicher Glaubensbildung. Ethische Verantwortung und politischer 'Weltauftrag' nehmen in den neuen Lehrplänen (Zielfelderpläne, Grundlagenpläne) zwar weiterhin viel Raum ein, aber sie werden deutlicher ergänzt durch Kernthemen der Glaubensüberlieferung und stärker in diese eingebunden und von ihnen her begründet: *Ethos* als *Konsequenz*, wenn nicht sogar als *Konstituens* des jüdisch-christlichen Glaubens. Die so verstandene Konvergenz von Glauben und Leben hat sich dann unterrichtlich in der *Korrelationsdidaktik* konkretisiert. Andererseits wird in dieser Zeit allmählich unübersehbar, dass Kirchenbindung und Kirchnähe auch der nominell katholischen Christen immer mehr abnehmen. Das führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler, die als katholisch Getaufte am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, immer weniger Vorausset-

zungen an Erfahrungen und Wissen von christlichem Glauben und Leben mitbringen. Die Skala reicht von kirchlich und sozial engagierten Jugendlichen bis zu der Kirche gegenüber Skeptischen bzw. offen Ablehnenden. Die Möglichkeit der Abmeldung führt keineswegs dazu, dass sich etwa homogene Gruppen von kirchlich sozialisierten, aufgeschlossenen oder auch nur interessierten Schülern und Schülerinnen bilden. Somit kann der Religionsunterricht nicht mehr als Katechese verstanden werden, weil er nicht mehr von der Voraussetzung eines schon vorhandenen, wenngleich vielleicht anfänglichen Glaubens oder auch nur einer Glaubenswilligkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ausgehen kann.

Das verlangt einen *neuen religionspädagogischen Ansatz*, der einen veritablen Paradigmenwechsel darstellt. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist nicht mehr der Glaube – im Sinn einer grundsätzlich schon gefällten positiven Entscheidung nach gelungener ‘Evangelisierung’ – sondern das, was man die allgemeine oder ‘*natürliche*’ *Religiosität* nennt. Diese Konzeption beruht auf der Einsicht, dass jeder Mensch, unabhängig von seiner jeweiligen weltanschaulichen Sozialisation, sich in bestimmten Lebenssituationen, vorwiegend in dafür offenen Lebensphasen ‘über sich selbst hinaus’ verwiesen erfährt. Das heißt, dass er *Erfahrungen* macht, die ihn über die eng begrenzte Alltagswelt und ihre Routine hinausführen: unverständliches Leiden, aber auch ekstatisches Glückserleben, lähmende Angst und beflügelnde Hoffnung, selbstlose Liebe und abgrundtiefer Hass u. a. m. Solche und andere *starke Emotionen bewegen* die menschliche Vernunft vor allem zu den *großen Fragen*: Was ist eigentlich der Mensch und sein Leben? Wozu sind wir da? Was ist der Sinn dieses Daseins und alles dessen, was dazu gehört: Sorgen und Mühen, Glück und Leid, Krankheit und Tod? Gibt es eine Zukunft und ein Ziel des Ganzen – über das Sterben hinaus? Was ist der letzte (erste) Grund von allem, was ist? Wer ist Gott, von dem die Religionen (und die Philosophen) reden? Diese Fragen sind zunächst einmal Fragen des Einzelnen. Und sie gehen über ethische Fragestellungen, d. h. solche nach der richtigen, der ‘humanen’ Gestaltung des individuellen und des sozialen Lebens hinaus. Sind sie deshalb ohne Bedeutung für die Gesellschaft? Ist die in so gut wie allen Kulturen zu beobachtende notwendige religiöse Grundlegung jeder gesellschaftlichen Lebensordnung in der westlichen pluralen demokratischen Zivilisation mit ihrem Prinzip der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates obsolet geworden? Genügt es für den Bestand einer Gesellschaft, dass sie eine rein pragmatisch, sozusagen als ‘sachlich’ notwendig zu erweisende Moral besitzt, deren Geltung von allen ihren Mitgliedern anerkannt wird (im Sinn des Rousseauschen ‘*contrat social*’) – ohne Rückgriff auf eine letzte Begründung in religiösen Überzeugungen oder zumindest im Postulat eines die Erfüllung der Pflicht mit ewiger Glückseligkeit belohnenden Gottes (Kant)?

## 6. Religion nach der Aufklärung

Wer so denkt, wird in der Konsequenz die christliche Unterweisung (als Katechese) in den Raum der Kirchen verweisen und für die öffentlichen Schulen an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts einen *allgemeinen Ethikunterricht* als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler fordern. Gegenüber dieser, immer plausibler werdenden Forderung ist die Religionspädagogik heute genötigt, die Frage zu beantworten,

ob und warum ein katholischer (oder evangelischer, orthodoxer, mosaischer, islamischer ...) Religionsunterricht nach wie vor und auch in Zukunft über die kirchlichen Interessen hinaus einen (notwendigen?) *Dienst an der Gesellschaft* als Ganzer erbringe. Nur zwei Argumente seien dafür zur Diskussion gestellt.

- (1) Auch der Ethikunterricht kann, wenn er nicht ideologisch eng geführt wird, nicht darauf verzichten, neben den moralphilosophischen Systemen (z.B. Aristoteles, Seneca, Spinoza, Hume, Kant, Hans Jonas) auch jene ethischen Vorstellungen zu 'behandeln', die von den verschiedenen Religionen entwickelt und eben religiös begründet worden sind (vgl. die einschlägigen Lehrpläne). Unter ihnen nimmt das Christentum in unseren westlichen Gesellschaften trotz aller Säkularisierung und wegen seiner fortdauernden Wirkungsgeschichte innerhalb der 'abendländischen Kultur' nach wie vor eine Sonderstellung ein. Das kann als Legitimation dafür angeführt werden, dass es auch in der öffentlichen Schule mit einer gewissen Betonung und vor allem authentisch, d.h. von gläubigen Christen und bis hin zu konfessioneller Eindeutigkeit zur Sprache kommen soll. Man argumentiert etwa so: Die Grundwertedebatte der 70er Jahre ging von der Prämisse aus, dass politisches Handeln nur möglich ist, wenn es in der Gesellschaft über die unterschiedlichen Positionen in vielen öffentlichen Angelegenheiten hinweg so etwas wie einen Grundkonsens in der Anerkennung fundamentaler Werte und Handlungsprinzipien gibt. Diese Werte und Prinzipien kann der Staat nicht schaffen oder verordnen. Er ist dafür auf Einzelne und auf gesellschaftliche Gruppen angewiesen, die aus solchen Überzeugungen leben. Die christlichen Kirchen sind in dieser Hinsicht immer noch sehr potente Gemeinschaften. Das macht ihre Bedeutung für die Gesamtgesellschaft und deren *ethische Grundorientierung* aus und rechtfertigt ihren eigenständigen Beitrag zur schulischen Allgemeinbildung. Ob sich der konfessionelle Religionsunterricht dafür in Richtung auf ein Religionen übergreifendes 'Weltethos' öffnen muss, mag hier dahingestellt bleiben.
- (2) Religiöse Bildung kann sich, auch im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung, nicht auf ihre ethische Komponente beschränken (J. Göttler sprach noch in der aufklärerischen Tradition der Pädagogik seiner Zeit von „religiös-sittlicher Erziehung“). Wenn die öffentliche Schule wirklich eine Allgemeinbildung im Vollsinn des Wortes anstrebt, kann sie auf Fragen wie die nach dem Selbstverständnis des Menschen in der Gesamtwirklichkeit der Welt, nach einem letzten Sinn seines Tuns und Erleidens, nach dem Tod, nach Grund und Ziel der Geschichte des Universums usw. nicht verzichten. Das aber sind die am weitesten reichenden, die umfassenden und somit die eigentlich religiösen Fragen. „Die Religion ist nicht für alles zuständig, aber für das Ganze“ (H. Lübke).
- Von der Beantwortung dieser Fragen bzw. schon davon, ob und wie sie überhaupt gestellt werden, sind die Einstellungen von Menschen zum Leben und Sterben, zu Arbeit und Muße, zu den zwischenmenschlichen Beziehungen und nicht zuletzt zu Gesellschaft, Politik und Staat bewusst und noch mehr unbewusst geprägt:
- Es ist eine Sache der (im weitesten Sinn) religiösen Überzeugung, des darin gründenden Menschenbildes, ob ich in jedem Menschen ein Geschöpf Gottes

sehe, mit unantastbarer Würde und gleichen Rechten ausgestattet wie ich selbst, oder nur einen zu bekämpfenden Gegner in dem in der Natur angelegten „Kampf ums Dasein“ (Darwin).

- Der Einsatz für eine bessere Welt und eine gerechtere Gesellschaft wird bei Schwierigkeiten und noch im Scheitern nicht notwendig in Enttäuschung und Resignation enden, wenn Menschen glauben und hoffen, dass Gott es ist, der die widersprüchliche Geschichte seiner Schöpfung endgültig gelingen lassen und zur Vollendung bringen wird.

Das sind nur Andeutungen. Aber sie lassen erkennen, dass es für den Wertebestand auch einer offenen Gesellschaft nicht unwesentlich ist, ob die christliche Religion im allgemeinen Bildungszusammenhang zur Sprache kommt oder nicht. Dass das langfristig weiterhin in der Form eines konfessionell bestimmten 'ordentlichen Lehrfachs' an den „öffentlichen Schulen“ (Art. 7, Abs. 3 GG) möglich sein wird, ist heute noch nicht abzusehen, meines Erachtens aber eher unwahrscheinlich. Jedenfalls sollte der noch gegebene, verfassungsrechtlich abgesicherte Besitzstand die Religionspädagogik nicht davon abhalten, nach anderen Wegen Ausschau zu halten. Ich kann mir für die fernere Zukunft einen nichtkonfessionellen Unterricht in Ethik *und* Religion vorstellen, an dem Lehrer und Lehrerinnen mit christlicher Glaubensüberzeugung mitwirken, ohne ihre Position bildungspolitisch dergestalt misszuverstehen, dass sie sie zu einer einseitigen oder gar fundamentalistisch verstandenen kirchlichen Mission missbrauchen. Sie können sich vielmehr in einem solchen Unterricht – gerade in und mit ihrer persönlichen Überzeugung – in ein offenes Gespräch dieser Gesellschaft einlassen: über deren grundlegende Werte und politische Ziele, über Menschenwürde und soziale Verantwortung, über den Schutz des Lebens und die Erhaltung der Natur, über Friedenssicherung und Streitkultur u. a. m.