

2.4

Karl Dienst

Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der »Religionspädagogischen Beiträge«

1 Ursprung und Umfeld der »Religionspädagogischen Beiträge«¹

1.1 Zur Trägerschaft der RpB

»Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)«, so lautet der Untertitel der RpB. Als Organ dieses 1968 erfolgten Zusammenschlusses zur Förderung der »wissenschaftlichen Kooperation der Mitglieder« wollen sie »ein Forum für den Austausch jener sein, die das Fach Religionspädagogik/Katechetik in Forschung und Lehre zu vertreten haben«², ein »Publikationsort der (nicht nur katholischen) Religionspädagogik«.³ Beim Kongreß der AKK 1974 in Leitershofen bei Augsburg angeregt, erschienen seit 1978 unter der umsichtigen Schriftleitung von *Hans Zirker* bis 1987 20 Bände.⁴

Im Vordergrund stehen thematisch gebundene Hefte: Bibeldidaktik (1/1978); Religiöse Erfahrung (2/1978); Religiöses Lernen (4/1979); Bild/Text (5/1980); Pluralismus (6/1980); Berufsschule/Arbeitswelt (9/1982); Didaktik der Kirchengeschichte (10/1982); Kirche und Arbeiter (11/1983); Religionsbücher – Sekundarstufe I (13/1984); Jugend (14/1984); Die »neuen Medien« (15/1985); Spiritualität (16/1985); Veröffentlichungen 1980–1985 (17/1986); Religionsbücher – Grundschule (18/1986); Überlieferung des Glaubens (19/1987); Katechismen (20/1987). Die Beiträge 3/1979, 7+8/1981 und 12/1983 sind Hefte mit offener Thematik.

1.2 Zielvorstellungen der RpB

Im Vorwort zu Heft 1 umreißt *Günter Stachel* als Vorsitzender der AKK und Promotor der RpB den Ort der »Wissenschaftlichen Zeitschrift«: Sie soll »den Stand der katholischen Religionspädagogik/Katechetik repräsentieren und die Forschung in dieser Disziplin anregen (1/1978, 1); die »Verstehensfähigkeit und die Bedürfnisse der Basis und die Zielsetzungen und Verlautbarungen der Verwaltung« sind »mitzubedenken und aufzuarbeiten«, sind aber keine letzten Normen (20/1987, 3). Die feh-

1 Zitiert: RpB mit Heft-Nr., Jahres- und Seitenzahl.

2 *G. Stachel*, RpB 20/1987, 3.

3 *H. Zirker*, ebd., 2.

4 Ab Heft 21/88 ist *H.A. Zwergel* der Schriftleiter (s.u.).

lende Verlagsbindung soll Unabhängigkeit sichern helfen. Der Bezug der Zeitschrift zur Arbeit der AKK zeigt sich auch darin, daß die RpB auch deren Kongresse dokumentieren und auswerten. Zirkers Option lautet: »Die Religionspädagogik möge sich in den RpB als eine Wissenschaft vorstellen, der weniger an globalen Entwürfen und Verteidigungen grundsätzlicher Positionen als an sorgfältigen Untersuchungen begrenzter Gegenstände liegt. Selbstverständlich ist sie auch dabei unumgänglich genötigt, immer wieder ihre hermeneutischen Voraussetzungen, ihre bildungstheoretischen Absichten und ihre praktischen Folgen zu reflektieren. Die wissenschaftliche Leistungskraft der Religionspädagogik, gerade in ihrer Nähe zu den Disziplinen der Systematischen Theologie, wird jedoch durch detaillierte Analysen nicht geschwächt, sondern bekräftigt« (20/1987, 2).

1.3 Zur religiöspädagogischen Situation beim Entstehen der RpB

1.3.1 Im Kontext der »materialkerygmatischen« Neuorientierung der Nachkriegszeit⁵ weitgehend vermieden, begegnet der Begriff »Religionspädagogik« seit 1960 wieder häufiger in katholischen Publikationen, wobei die Verhältnisbestimmung zwischen Theologie und Pädagogik verschieden sein kann: Fungiert im »hierarchischen Beziehungsmodell« Theologie als Norm- und Leitwissenschaft der Pädagogik, so im »analogischen Beziehungsmodell« Theologie als Heilspädagogik und Pädagogik als Erziehungs- und Bildungstheologie.⁶

1.3.2 Diese traditionellen katholischen Interpretationen des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik verdanken sich dem Natur-Gnade-Modell einer dogmatisch argumentierenden Theologie, demzufolge aus dogmatischen Gründen Gnadenwirklichkeit pädagogisiert und Erziehungswirklichkeit sakramentalisiert wird: »Das traditionelle katholische Erziehungs- und Bildungsdenken einschließlich seiner wissenschaftstheoretischen Aspekte ist ein Anwendungsfall . . . der durchschnittlichen katholischen Verhältnisbestimmung von Gnade und Natur«.⁷

1.3.3 Vor allem unter dem Einfluß des II. Vatikanischen Konzils treten die hierarchisch-hegemonialen Ansprüche katholischer Theologie auf dem Gebiet der Religionspädagogik zugunsten eines eher partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Theologie und Pädagogik zurück; an die Stelle der Deduktion tritt die Kooperation – kurz: Der Abschied von der traditionellen Leitbildpädagogik katholischer Prägung, die anthropologische Wende der Religionspädagogik und die Indienstnahme des Religionsbegriffs markieren das Umfeld der Entstehung der RpB. Dies bedeutet jedoch keine Preisgabe des Vorrangs der christlichen Tradition und der Kirche als Bedingung der Möglichkeit von Religionsunterricht und

5 Vgl. K. Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik*, Bd. II: Der katholische Weg (WdF 603), Darmstadt 1983.

6 Vgl. H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1970.

7 Ebd., 197ff.

Religionspädagogik: »Die hier sichtbare Ausweitung des Religionsbegriffs über die historisch-konkrete Religion des Christentums hinaus heißt auf keinen Fall die Einebnung des christlichen Glaubens in ein allgemeines Phänomen, bestimmt aber die Ernstnahme anthropologischer Gegebenheiten, die Grundlage jeder religiösen Äußerung sind.«⁸

2 Neue Wege in der Bibeldidaktik

2.1 Zwischen Tradition und Situation

Die Eröffnung der RpB mit dem Themaheft »Bibeldidaktik« ist eine bewußte Entscheidung für eine Religionspädagogik, die »das biblische Zeugnis unverzweckt für den ›heutigen Menschen/Schüler‹ bzw. im Kontext ›heutiger Erfahrung‹ zum Sprechen bringen« will. Es geht um die Frage, »welchen Beitrag die Theologie im Spektrum ihrer Disziplinen – auf dem Boden der Glaubenstradition – dazu leisten kann, daß heute auf dem Boden der Glaubenstradition Gott verstanden werden und somit lebensbestimmend sein kann«.⁹

Den Unterschied dieses Konzepts eines »Bibelunterrichts als Auslegung der Schrift unter heutigen Menschen« zu gleichzeitigen evangelischen Entwürfen erklärt Stachel¹⁰ eher geschichtlich: »Die Forderung von H.B. Kaufmann . . . nach einem Religionsunterricht im Lebenskontext richtete sich an den biblistischen evangelischen Religionsunterricht. Katholischerseits läßt sich derartige Einengung, derartiges ›Herumreiten‹ auf Bibelperikopen . . . nicht belegen, so daß es der Rücksichtnahme auf Kaufmanns Forderung nicht bedurfte hätte. Vielmehr ist das Desinteresse an Bibelkatechetik als Epiphänomen des Desinteresses an Exegese zu werten.« Damit hängt zusammen: »Der Fortschritt der Exegese zwischen dem letzten Viertel des 19. und der Mitte des 20. Jahrhunderts wird von den Autoren katholischer Hilfsbücher zum Bibelunterricht kaum zur Kenntnis genommen.«¹¹

Innerhalb der RpB begegnet das engagierte Plädoyer für einen Bibelunterricht als wissenschaftlich verantwortete »aktualisierende Interpretation«, wobei religionspädagogische Prozesse auch der »empirischen Kontrolle« bedürfen. Problem- und Bibelorientierung erscheinen weit hin nicht als wirkliche Gegensätze: »Grundsätzlich müßte nur gewährleistet sein, daß beide Bezugsgrößen in ihrer Eigenart ernst genommen werden. Für den Bezugspunkt Bibel bedeutet das, daß sie nicht kurzsinnig verzweckt und in Dienst genommen werden darf, sondern daß sie sagen können muß, was sie zu sagen hat.«¹² Im Religionsunterricht geht es um eine »ständige Pendelbewegung zwischen der biblischen

8 Wegenast, Religionspädagogik, 14.

9 E. Paul, RpB 1/1978, 22.

10 Ebd., 26f.

11 K.H. Sorger, ebd., 64.

12 Ebd., 59.

Glaubensinterpretation und der Interpretation unserer heutigen Erfahrungen«.¹³

2.2 »Wilde« Exegese

»Wissenschaftlich verantwortete Exegese« meint zunächst die historisch-kritische Schriftauslegung im Gegenüber zu Formen supranatural-dogmatischer oder volkstümlicher Exegese (z.B. Kirchenlied, Hauspostille, Katechismus, Schulbibel). Biblische Texte sind nicht zuerst »Lehre« oder »Problemlösungspotential«, sondern Kunde von menschlichen Erfahrungen mit dem Gott Israels und der Christen, die historisch-kritischer Erforschung zugänglich sind.

Allerdings weist der von C. Lévi-Strauss geprägte Begriff der »wilden« Exegese darauf hin, daß die historisch-kritische Exegese »Konkurrenz« bekommen hat, worauf Stichworte wie »interaktionales Lesen«, »materialistische und/oder wissenssoziologische« Bibellektüre, »tiefenpsychologische Schriftauslegung«, »Symboldidaktik«, »Wiederentdeckung der Sprache«, »Elementarisierung« usw. hinweisen. Sie decken die Breite der Bibelrezeption auf und aktivieren sie (z.B. Erzählung, Spiel, Tanz, Meditation, Pantomime, Bibliodrama, Symbolische Aktion usw.).

Im Unterschied zu einem ausgrenzenden Entweder-Oder herrschen in den RpB eher (zuweilen durch einen ontologischen Religionsbegriff noch gestützte) Vermittlungsbemühungen vor, die D. Dormeyer folgendermaßen andeutet: »So konstituiert die Wechselwirkung von ›wilder‹ und ›historisch-kritischer‹ Exegese ein breites Feld didaktischer Lehr-Lern-Prozesse, die aber durch den Hierarchieanspruch der wissenschaftlichen Exegese in den Köpfen der Beteiligten permanent gestört werden können. Symboldidaktik, Bibliodrama, interaktionales Lesen, materialistisch-wissenssoziologische Schriftlektüre, tiefenpsychologische Schriftauslegung bieten dagegen jeweils Einstiege an, die im Verlauf des Leseprozesses auf die jeweils anderen Methoden übergreifen können.«¹⁴ Überhaupt herrscht im Raum katholischer Religionspädagogik eine Scheu, neue Kategorien vorschnell für das neue Ganze zu nehmen.

3 »Erfahrung« als religionspädagogische Kategorie

Die Neuzeit brachte – auch in mancher Theologie – christlichen Glauben und Kirche mit Begriffen wie Offenbarung, Dogma und Verkündigung in Verbindung, »Erfahrung« dagegen mit »Aufklärung« und »Wissen-

13 E. Schillebeeckx, Christus und die Christen, Freiburg 1977, 69.

14 D. Dormeyer, Das Verhältnis von »wilder« und historisch-kritischer Exegese als methodologisches und didaktisches Problem, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 126. Vgl. ders., RpB 2/1978, 135ff; 13/1984, 59ff. Da zu RpB 1/1978 – 10/1982 und 11/1983 – 20/1987 ausführliche Register vorliegen, kann hier auf Einzelnachweise verzichtet werden.

schaft«. Nicht nur die Bibeldidaktik macht deutlich, »daß der Glaube [aber] nur dann mit einem Erfolg in das Leben und Denken heutiger Menschen vermittelt werden kann, wenn er und seine Inhalte unmittelbar in die Erfahrungswelt der Zeitgenossen hineinreichen«.¹⁵ Heft 2 der RpB stellt sich der Erfassung der auch philosophisch, soziologisch und psychologisch grundgelegten Erfahrungsreflexion, der Vermittlung derselben samt ihrer empirischen Gehalte mit christlichem Offenbarungs- und Glaubensverständnis sowie der Ermittlung der Konsequenzen für pastorelle und pädagogische Handlungstheorien.¹⁶ Allerdings betont Zirker im Vorwort: »»Erfahrung« ist eher ein Topos, um den sich Fragen zum neuzeitlichen Weltverhalten und Glaubensverständnis versammeln, als ein Ort, an dem einhellige Antworten zu finden wären.« Der Stellenwert von »religiöser Erfahrung« zeigt Unterschiede zwischen den Konfessionen.

Innerhalb des katholischen klassischen Natur-Gnade-Schemas hat »Erfahrung« einen bestimmten Stellenwert: Die natürliche (und auch religiöse) Erfahrung ist der Ort, an dem sich die übernatürliche Erfahrung als Glaubenserfahrung ansiedeln kann. Hier herrscht also ein gleitender Übergang von der Anthropologie zur Theologie: Die Theologie setzt die Maßstäbe für »Erfahrung«; Erfahrung gewährleistet den Weltbezug der Theologie. Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens wird allerdings die Frage einer »Grenzziehung« zwischen Natur und Gnade verschieden beantwortet. Neuere Entwürfe einer mehr anthropologisch gewendeten katholischen Theologie, wie sie in den RpB vorherrschen, versuchen, diese »Grenze« zugunsten der Erfahrung zu verschieben, ohne jedoch den Primat der Gnade in Frage zu stellen.

Das so verstandene Natur-Gnade-Schema hilft dann auch, den Zusammenhang von natürlicher, religiöser und christlicher Erfahrung näher zu bestimmen: »Erfahrung« wird hier durchweg als konkreter, geschichtlich-modellhafter Zugang zur Wirklichkeit definiert. »Religiöse Erfahrung« wird mit Hilfe der »Sinndimension« beschrieben. »Christliche Erfahrung« oder »Glaubenserfahrung« ist mit religiöser Erfahrung nicht einfach identisch, aber auch nicht streng von ihr zu unterscheiden. Letztere ist immer Gotteserfahrung im theistischen Sinn eines personalen Angesprochenseins.

4 Der Synodenbeschuß vom 22. 11. 1974

Nicht nur die Erfahrungsdebatte hat gezeigt, daß die Religionspädagogik ihren früheren Monopolanspruch, nach dem sie allein für die Erschließung und Bearbeitung religiöser Erfahrungen zuständig war, zugunsten einer interdisziplinären Weite (z.B. Beachtung pädagogischer, soziokul-

15 K. Wegenast, Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 128.

16 Vgl. auch RpB 3/1979, 105ff; 4/1979, 42ff; 12/1983, 66ff.

tureller und psychologischer Fragestellungen) relativiert hat. In ihrem Beschuß »Der Religionsunterricht in der Schule« der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom 22. 11. 1974¹⁷ wird der Religionsunterricht auf der »Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche« angesiedelt. Neben bildungspolitischen Kategorien spielen auch bildungsphilosophische, kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Darlegungen und Argumentationsweisen eine Rolle.

Das von der Synode entworfene Konzept für den Religionsunterricht bewegt sich auf einer »mittleren Linie«; es vermeidet monokausale, z.B. anthropozentrische oder ekklésiozentrische Begründungen. Der Versuch, die pädagogische und theologische Begründung des Religionsunterrichts miteinander zu vermitteln, bedient sich des Konstrukts »Religion«, das einer engeren (»Religion« = christliche Religion) und einer weiteren (»Religion« = Weltdeutung, Sinngebung) Auslegung fähig ist. »Die Möglichkeit, den Religionsunterricht der ›Schule für alle‹ auf die anthropologische Größe ›Religion‹ oder Religiosität rückzuziehen, war ja spätestens vergessen oder verdrängt, wenn nicht verdächtigt oder verfemt worden, seit Neuscholastik, dialektische und kerygmatische Theologie (auch) das religionspädagogische Denken und Handeln beherrschten.«¹⁸

In der gegenwärtigen katholischen Religionspädagogik wird Kritik an einem durch das Natur-Gnade-Schema bestimmten normativ-deduktiven theologischen Bildungsmodell laut. Es kommt zu einem mehr anthropologisch ausgerichteten theologischen Bildungsmodell, das dem Wahrheitsbewußtsein der jeweiligen Generation, den Erfahrungsfeldern heutigen Menschseins und den Lebensfragen der Zeitgenossen ebenso verpflichtet ist wie der christlichen Überlieferung und ihrem Wahrheitsanspruch. Jedoch bleibt bei aller Kritik am Natur-Gnade-Schema im einzelnen dieses für die Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik, von Religion und christlichem Glauben konstitutiv.

Hier ist der Hinweis wichtig, daß im Bereich katholischer Theologie und Religionspädagogik – im Unterschied zur evangelischen Theologie und Religionspädagogik – die Rede von »Religion« immer als legitim galt. Gleichzeitig bestand (und besteht) im Bereich katholischer Theologie und Religionspädagogik weitgehend Einvernehmen darüber, daß christlicher Glaube mehr als »Religion« ist: Religion bleibt hier immer im theologischen Horizont, auch wenn ein weiter Religionsbegriff vertreten wird, demzufolge unter »Religion« ganz verschiedene Sinn- und Wertsysteme verstanden werden.

Dennoch muß z.B. W. Nastainczyk den Synodenbeschuß gegen den Vorwurf in Schutz nehmen, die Bischöfe hätten sich dort zu weitgehend auf

17 Vgl. W. Nastainczyk, RpB 3/1979, 3ff.

18 Ebd., 11.

den Religionsbegriff P. Tillichs eingelassen¹⁹, der in manchen protestantischen Positionen zur Überwindung eines theologischen Verständnisses von »Religion«, zur Distanzierung der Religionspädagogik von der Kirche und zu einer kulturpolitisch-pädagogischen Rechtfertigung von »religiösen« Bildungsprozessen gebraucht (besser: mißbraucht) wurde: Im katholischen Raum sind bekanntlich »Ganzheitsorientierungen des Religionsunterrichts mit der Folge der Verschränkung von theologisch-deuktiver und praktisch-philosophisch-induktiver Wahrheitsfindung nur teilweise neue Vorstellungen«.²⁰ »Religion und christlicher Glaube werden unterschieden, aber nicht so getrennt, daß von dem einen ohne (mindestens impliziten) Bezug zum anderen geredet werden könnte.«²¹ Von hier aus läßt sich dann eine Brücke zur Pädagogik insgesamt schlagen: »Der unlösbare Bezug von religiöser Erziehung und Erziehung überhaupt ist zu betonen. Kein Mensch ist wirklich religiös, wenn er nicht wirklich menschlich ist; auch wird das Menschliche nicht erhalten bleiben, wo das Religiöse verloren oder zerstört wird . . . Also kann man nicht religiös erziehen, ohne humane Erziehung zu leisten, und geht die Humanität der Erziehung verloren, wenn religiöse Erziehung ausstirbt.«²²

5 Zur Pluralismus-Debatte

K. Lehmann²³ macht hier u.a. auch auf die innere Differenzierung der theologischen Reflexion aufmerksam, die den Pluralismus der Theologien steigert: Die methodische Vielfalt der heutigen theologischen Reflexion, der innere Pluralismus der einzelnen theologischen Disziplinen, die Preisgabe der klassischen aristotelisch-scholastischen Theologie als gemeinsamer Basis katholischer Theologie, ihr veränderter sozio-kultureller Kontext usw. zeigen, daß der Pluralismus nicht einfach von außen herangetragen ist. H. Bürkle²⁴ führt mit A. von Harnack die Faszination fremdreligiöser Pluralität auch auf vergessene Faktoren in der Kirche zurück. Trotzdem kann es nicht »um einen vermeintlichen gemeinsamen Nenner in allen Religionen gehen, der es erlauben würde, im Sinne des Neuhinduisten Sarvepalli Radhakrishnan ›das Beste‹ in allen Religionen zum Postulat einer ›Religion in den Religionen‹ zu machen . . . Es geht nicht um die Unverbindlichkeit eines religiösen Pluralismus, der sich beliebiger Erscheinungsformen und Inhalte bedient. Die Aufgabe, vor der wir stehen, kann nur lauten: neues Bemühen in ökumenischer Partnerschaft und durch interreligiösen Dialog zur Rückgewinnung der legitimen

19 Ebd., 14ff.

20 Ebd., 26.

21 G. Stachel, RpB 11/1983, 95.

22 Ebd., 99.

23 RpB 6/1980, 3ff.

24 Ebd., 23ff, hier: 32.40.

Pluralität, wie sie den Anfängen des Christentums eigen war.« Vor einer generellen Ablehnung des Pluralismuskonzepts warnt W. Marhold auch aus soziologischer und politischer Sicht: »Gewiß gibt es die eine Wahrheit, die Erlösungstat Gottes in Jesus Christus. Aber diese Wahrheit will und muß konkretisiert werden. Und das kann immer nur in den Strukturen und Formen der jeweiligen Gegenwart verständlich geschehen.«²⁵

6 Religion in gesellschaftlich-politischem Verständnis

Zu den Versuchen, Religion und Religionspädagogik aus der Abhängigkeit kirchlicher Lehrtradition zu lösen, gehört bekanntlich auch das gesellschaftlich-politische Verständnis von Religion in seinen verschiedensten Ausprägungen. Religion wird hier an der Existenz von Werten bzw. Wertsystemen und Normen im Sozialprozeß festgemacht; Religion existiert in sozialen Gegebenheiten. Religionspädagogik besteht dann in angemessener theoretischer Reflexion und entsprechender Einübung sozialen Handelns. Entscheidend wird nun die Religionskritik, die Religion auf ihre »ambivalenten« Wirkungen für die Gesellschaft befragt. Gesellschaftstheorie erscheint als maßgebliche Instanz zur Konstituierung von Religion, die zwar für den Gesellschaftsprozeß aktuell wird, allerdings um den Preis einer grundsätzlichen funktionalen Abhängigkeit von Gesellschaft.

Im Rahmen katholischer Religionspädagogik herrscht eine gewisse Skepsis gegenüber religionstheoretischen Bildungsmodellen im Horizont gesellschaftspolitischer Orientierung.²⁶ So wird P. Biehls Versuch, an der christlichen Botschaft vor allem das »Emanzipatorische«, die Befreiung von Zwängen und Abhängigkeiten, hervorzuheben, von N. Hörberg²⁷ als »sehr zeitbedingt« bezeichnet.²⁸

7 Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie

7.1 Sozialwissenschaftliche Ansätze in der Religionspädagogik

Die Rezeption sozialwissenschaftlicher Erklärungsmodelle in der Religionspädagogik geschah zunächst eher in kritischer Absicht. Bald jedoch wurde deutlich, daß es »die« Sozialisationstheorie nicht gibt und daß ein Milieudeterminismus auch neueren anthropologischen Erkenntnissen nicht standhält. So kann z.B. »Entwicklung« nicht einseitig als Ablösung und Individuation verstanden werden, wie dies bei »Identitätstheorien«

25 Ebd., 41ff.

26 Interessant ist, daß eine Darstellung dieser Phänomene in den RpB vorwiegend aus protestantischer Feder stammt; vgl. D. Zilleßen, 3/1979, 36ff.

27 RpB 10/1982, 32. Vgl. N. Mette, RpB 20/1987, 100ff und das Heft 14/1984.

28 Vgl. RpB 8/1981, 118f.

der Fall ist, die meist auf einer kommunikationstheoretisch gewendeten Soziologie oder auf einer S. Freud näher als H. Kohut stehenden Psychoanalyse aufruhen. Aspekte wie Bindung, Zugehörigkeit, Verantwortung und Geschichte werden ausgeblendet.

Innerhalb der RpB werden diese Fragen z.B. in den Heften 4/1979 (Religiöses Lernen), 14/1984 (Jugend), 19/1987 (Überlieferung des Glaubens) und 21/1988 (Wachsen im Glauben) behandelt. Daß Religion grundsätzlich sozial vermittelt wird und für das Alltagsleben, d.h. beim Aufbau des Alltags wie im Bewußtsein des einzelnen, eine wichtige Bedeutung besitzt, ist ebenso unbestritten wie die Auffassung, daß es hier um einen gleichzeitig sozialen, kulturellen und subjektiven Prozeß geht.²⁹ In der Kritik an einem inflationär gebrauchten Identitätsbegriff mit den Schwerpunkten »Ablösung« und »Individuation« werden z.B. Bindung, Zugehörigkeit, Verantwortung, Geschichte, Sorge für eine Lebenswelt, in der verlässliche Bindungen und ein verantwortungsvolles Engagement möglich sind, und die Erschließung von Sinn als notwendig betont.³⁰ In diesem Kontext werden auch Themen wie »Wertewandel und neue Religiosität«³¹, »Religiöse Denkformen in Glaubenskrisen«³² und »Neue soziale Bewegungen«³³ behandelt.

7.2 Zur Bedeutung von Lebenslauf und Alltag für die Religionspädagogik

Auf der Suche nach einem Weg, »gemeinsam leben und glauben zu lernen«, geht die Religionspädagogik mehr dazu über, ihre Konzepte und Orientierungsrahmen an den Erfahrungen im »Lebenslauf« und »Alltag« auszurichten. Gesellschaft, Kirche/Christentum und Lebensalltag/Lebenslauf des einzelnen Menschen sollen in der religionspädagogischen Theorie und Praxis miteinander verbunden werden³⁴, wozu auch die lebensgeschichtliche bzw. biographische Verortung des Glaubens und seiner Vermittlung sowie eine stärkere Kooperation von schulischer Religionspädagogik und Gemeindepädagogik gehört. Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins gewinnen an Popularität.³⁵

Dahinter steht u.a. die Überzeugung, daß ebenso, wie es logische und moralische Strukturen gibt, auch allgemeine Glaubensstrukturen und universal gültige Strukturen religiösen Urteils vorhanden sind und daß religiöse Erziehung in der Kenntnis dieser Strukturen und ihrer Entwicklungslogik zu begründen sei. Daß bei solchen Stufenmodellen aber auch normative Zielbilder erwachsenen Glaubens mit ihrer Problematik eine Rolle spielen, sei

29 Vgl. auch W.-D. Bukow, Religiöse Sozialisation, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 41-67; K. Neumann, Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, in: ebd., 71-92; F. Schweitzer, Identität und Erziehung, Weinheim/Basel 1985.

30 Vgl. die Beiträge von L. Krappmann und H. Peukert, RpB 19/1987, 2ff bzw. 19ff.

31 K.E. Nipkow, RpB 14/1984, 48ff.

32 Ders., RpB 21/1988, 95ff.

33 W. Ferchhoff, RpB 14/1984, 72ff.

34 Vgl. auch R. Englert, RpB 21/1988, 115ff.

35 Vgl. F. Oser, ebd., 12ff; G. Bußmann, ebd., 30ff; G. Stachel, ebd., 50ff.

angemerkt. G. Bußmanns Bemerkung gibt zu denken: »Ich bin der Auffassung, daß in den hier vorgestellten Entwicklungsmodellen noch kein zufriedenstellender Ansatz für die Grundlegung einer Theorie religiöser Entwicklung vorliegt, die sowohl theologischen als auch pädagogischen Anforderungen genügt.«³⁶

8 Spiritualität zwischen Bibel und Alltag

Das Thema »Spiritualität« zieht sich explizit oder implizit durch alle Bände der RpB. Gegenüber dem Verdacht, es handele sich bei »Spiritualität« um etwas Illegitimes, weil vom Dienst an der Gesellschaft und an der Veränderung ungerechter sozialer und politischer Strukturen und von der Befreiung ablenkend³⁷, wird durchgängig die Verbindung von Wachen, Arbeiten, Meditieren der Schrift und Beten betont. Das Zentrum biblischer Spiritualität ist »vollkommenste Aufmerksamkeit«, wie Stachel es formuliert hat.³⁸ »Spiritualität« ist in Bibel, Tradition, Kirche und Religionen ausgewiesen. Zirker³⁹ weist z.B. auf die »theologische Sprachdiddaktik« Meister Eckehearts hin, R. Sauer⁴⁰ auf Gebetserziehung und Liturgie. Neben Gebet, sakramentaler Praxis, Teilnahme an Gottesdiensten, Heiligenverehrung, Betrachtung, Seelenführung, Bibellesung und Lebensformen nach den ›evangelischen Räten‹ tritt K. Hilpert für eine »Spiritualität des Alltags«⁴¹ ein, für dessen Vertiefung durch Wahrnehmung der noch nicht entdeckten oder nicht bewußten Dimensionen: »Der spirituelle Grundakt bestünde im Offensein für die unerwarteten Möglichkeiten des Alltags, in der Sensibilisierung des Selbst für das Tieferreichende.«⁴²

9 Kirchenpolitische Optionen

Heft 1/1978 der RpB wurde aus dem Etat des Leiters der »Zentralstelle für Bildung« der Deutschen Bischofskonferenz finanziert. Die »Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland« von 1974 wurde in Heft 3/1979 unter dem Stichwort »Vermittlung zugunsten des Ganzen« kommentiert. Damit wird eine kritische Sympathie mit der Kirche signalisiert, was kritische Beiträge gerade ermöglicht: So analysiert z.B. W. Stenger⁴³ das bischöfliche Kanzelwort zum »Fall Künig« (7. 1. 1980) genauso kritisch wie traditionalistische Konzepte des Reli-

36 Ebd., 45.

37 Vgl. RpB 16/1985 (Spiritualität).

38 Ebd., 8.

39 Ebd., 90ff.

40 RpB 4/1979, 49ff. Vgl. RpB 16/1985, 191ff.

41 RpB 16/1985, 68ff.

42 Ebd., 72.

43 RpB 5/1980, 151ff.

gionsunterrichts⁴⁴: »Gegenwärtig sind Bestrebungen unübersehbar, daß die Dogmatik (wieder) die Rolle einer vorrangigen theologischen Wissenschaft spielen soll. In dieser Option für das hierarchisch gegliederte Modell von Theologie wird Gewicht gelegt auf die ›Inhalte‹ des Glaubens, die Religionspädagogik de facto (nur) als ›Anwendungswissenschaft‹ der Systematischen Theologie verstanden und so eine einseitige Abhängigkeit präsumiert. Eine eigene theologische Kompetenz wird hier der Religionspädagogik wohl kaum zuerkannt. Diese deduktive Sicht der Religionspädagogik . . . erschwert bzw. verunmöglicht eine notwendige und fruchtbare wechselseitige Rückkopplung der theologischen Disziplinen.«⁴⁵

Daß »Schattenseiten« gegenwärtiger Religionspädagogik »den Autoritäten das Argument bieten, uns wieder fester in den Griff zu bekommen«⁴⁶, ist nicht nur eine Klage Stachels. Den Weg der RpB könnte man »protestantisch« so formulieren: »In der Kirche, aber nicht unter der Kirche«. Ich würde allerdings lieber sagen: Nähe und Distanz als Merkmale einer Liebe zum einzelnen, zu Kirche/Christentum und zur Gesellschaft im Kontext der Zuwendung Gottes zu uns! Der neue Herausgeber der RpB, Herbert A. Zwergel, hat dies treffend so formuliert: »Was gesucht wird, ist eine neue Plausibilität, welche im Alltag Erfahrungschancen und Sprechchancen findet und selbst über diesen Alltag hinausweist. Das setzt voraus: Glaubwürdigkeit der Kirche nach innen, Reduzierung kognitiver Dissonanzen, Erfahrungsbezug und Ernsthören der Lebenswelt sowie daraus erwachsende Entscheidungskompetenzen, Kirchenstrukturen als Dienst- und nicht als Herrschaftsstrukturen (gegen Hackebeilmethoden!). Wo dies ernsthaft versucht wird, kann sich eine innerkirchliche, auch innerchristliche Plausibilität entwickeln, die, weil nicht in ihrer Binnenstruktur geschwächt, die Konkurrenzsituation auf dem Markt der Meinungen und Lebensentwürfe so bewältigen kann, daß sie im offenen Dialog den Dienst am Menschen als möglichen Weg zum Glauben erbringen kann.«⁴⁷

Professor Dr. *Karl Dienst* ist Oberkirchenrat der Evang. Kirche von Hessen-Nassau.

Abstract

The journal »Religionspädagogische Beiträge« (Contributions to Religious Education) published by the »Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten« (Studygroup of catholic lecturers) took considerably influence on the development of the latest catholic RE in the context with the II. Vatican Council and the german Common Synod of the Dioceses in 1974. As features of the love towards in individual, the church and christianity as well as the society, closeness and distance determine in the context of God's love RE. It's ecumenical dimensions and views accepts and develops tradition in critical sympathy.

44 Vgl. RpB 20/1987.

45 R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, RpB 18/1986, 171.

46 G. Stachel, ebd., 102.

47 RpB 16/1985, 140.