

Identität in universaler Solidarität

Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie

1 »Enttraditionalisierung« und »Individualisierung« als religionspädagogische Herausforderungen

1.1 Befunde und Einschätzungen zur kirchlichen »Desozialisation«

1.2 Verlust oder Wandel?

1.3 Veränderte Rahmenbedingungen religiös-kirchlicher Sozialisation

1.4 »Individualisierung« als »Gleichschaltung«?

1.4.1 Die Logik der Expansion und ihre destruktiven Folgen

1.4.2 Die »Kolonialisierung der Lebenswelten«

1.4.3 Funktionalisierung von Religion und Kirche

2 Erziehung angesichts der krisenhaften Zuspitzungen des Modernisierungsprozesses

2.1 Zwischen Verpflichtung auf den status quo und Flucht in die Postmoderne

2.2 Pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis

2.3 Die theologische Dimension pädagogischen Handelns

2.4 Befreiungspädagogik als Modell

3 Religiöse Erziehung als freiheitsstiftendes und -begründendes Handeln

3.1 »Zur Freiheit befreit« (Gal 5,1)

3.2 »Erziehung des Herrn« (Eph 6,4)

3.3 Befähigung zur Identität in universaler Solidarität

3.4 Die Ambivalenz von Religion in der Erziehung

4 Erziehung, Bildung, Institution - zur Entfaltung einer religionspädagogischen Handlungstheorie

4.1 Identitätsstiftende pädagogische Interaktion

4.2 Religiöse Bildung als »Sprachschule für die Freiheit« (E. Lange)

4.3 Kirche als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft

1 »Enttraditionalisierung« und »Individualisierung« als religionspädagogische Herausforderungen

1.1 Befunde und Einschätzungen zur kirchlichen »Desozialisation«

»Wir müssen... davon ausgehen, daß alles Bedenken der Probleme der Glaubensvermittlung heute im Horizont einer Situation ihrer manifesten Erfolgslosigkeit geschieht.«¹

Zu provozierend war wohl diese vor bereits mehr als zehn Jahren von F.-X. Kaufmann vorgetragene Situationseinschätzung, als daß die mit der Glaubensvermittlung Befassten und für

sie Verantwortlichen sie sich damals so hätten eingestehen wollen.² Mittlerweile liegen jedoch die Befunde zu deutlich zutage, als daß sie weiterhin verdrängt werden könnten. So hat z.B. H. Maier in seinem Eröffnungsreferat auf der Gemeinsamen Studientagung der Deutschen Bischofskonferenz und des Zentralkomitees der deutschen Katholiken über »Die Zukunft des Glaubens in unserem Land - zur Lage und Weitergabe des Glaubens« die von ihm zusammengestellten und als »bedrückend genug« charakterisierten »äußeren Fakten« wie folgt bilanziert: »Es zeigt sich, daß der christliche Glaube für viele Menschen kein existenzielles Problem mehr ist. Gott ist für viele keine Frage mehr. Immer mehr Menschen befinden sich... auf dem Rückzug in die reine Endlichkeit. Sie geben sich zufrieden mit dem, was sie umgibt, mit dem Greifbaren, Meßbaren, Machbaren.«³ Eine »Haltung einer bewußt nachchristlichen Gesellschaft« breite sich aus.⁴ Und der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz, Bischof K. Lehmann, kam angesichts der allenthalben zu registrierenden »Stationen des Niedergangs« zu dem Schluß: »Die Krise ist so tief und umfassend, daß es nicht ausreichend wäre, nur nach wirksameren Methoden sowie verbesserten Strukturen der Glaubensweitergabe zu suchen. Wenn man nur in dieser Perspektive die Weitergabe des Glaubens angeht, packt man die Aufgabe zu oberflächlich an. Es kann nicht bloß um das Wie der Vermittlung gehen.«⁵

In der Tat lassen Befunde demoskopischer Langzeitstudien⁶ dafür sprechen, daß die »nachhaltige Störung der Tradierungsprozesse des Glaubens« zu den hervorstechendsten Merkmalen der gegenwärtigen religiös-kirchlichen Lage in der Bundesrepublik zählt⁷: Demnach hat sich nach einer bis dahin relativ stabilen Phase Ende der sechziger / Anfang der siebziger Jahre ein epochaler Einbruch in der Kirchenbindung der Bevölkerung vollzogen. Besonders signifikant drückt sich dies im veränderten Teilnahmeverhalten am Sonntagsgottesdienst aus, deren Quote etwa auf katholischer Seite zwischen 1965 und 1973 von 55 Prozent auf 35 Prozent sank.⁸ Auch wenn sich das Mitte der siebziger Jahre erreichte Niveau weitgehend stabilisiert hat, ist unübersehbar, daß innerhalb der jungen Generation der Rückzug aus den Kirchen andauert - wenn sie überhaupt noch mit ihnen in Berührung kommt. »Religiosität«, so bemerkt R. Köcher, »wird zunehmend zum Merkmal einer

2 So glaubte man lange Zeit noch, die »Durchhalteparole« ausgeben zu können, es handle sich lediglich um eine »Durststrecke«, die schon bald durch eine Neubewegung zur Religion und zu den Kirchen hin abgelöst würde; vgl. z.B. J. Kardinal Höffner, Pastoral der Kirchenfremden, Bonn o.J. (1979), 39ff.

3 H. Maier, Vergegenwärtigung des Glaubens, in: Die Zukunft des Glaubens (Arbeitshilfe 65), Bonn o.J. (1989), 7-21, hier: 9.

4 Vgl. ebd., 10.

5 Vgl. K. Lehmann, Erzählt euren Kindern davon..., in: Die Zukunft des Glaubens, a.a.O., 22-38, hier: 23; vgl. auch ders., Glauben lernen, wo der Glaube lebt, KatBl 112 (1987) 681-692.

6 Im folg. wird insbesondere zurückgegriffen auf E. Noelle-Neumann und R. Köcher, Die verletzte Nation, Stuttgart 1987, bes. 164-281; R. Köcher, Tradierungsprobleme in der modernen Gesellschaft, in: E. Feifel und W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 168-182; dies., Die Entwicklung von Religiosität und Kirchlichkeit seit dem 2. Weltkrieg bis heute, Diak. 19 (1988) 35-39. Vgl. darüber hinaus die diversen (in den letzten Jahren durchgeführten) Kirchengumfragen und ihre Kommentierungen; eine ausführliche Bibliographie enthält VuF 32 (1987) H. 2: Volkskirche heute. - Die Position des Verfassers bedingt, daß im folg. die Gesamtproblematik exemplarisch an der Situation der katholischen Kirche festgemacht wird.

7 So K. Gabriel und F.-X. Kaufmann, Der Katholizismus in den deutschsprachigen Ländern, Gegenwartskunde 37 (1988) Sonderheft 5, 31-57.

8 Zur genaueren Aufschlüsselung vgl. Köcher, Entwicklung, 35.

Alterskultur, scharf getrennt von einer weitgehend kirchenfernen Jugendkultur.«⁹

Nur in Ausnahmefällen trifft man allerdings sowohl bei Jugendlichen als auch in der Bevölkerung generell auf eine dezidierte Abkehr von den Kirchen. Die meisten behalten ihre einmal erworbene Kirchenmitgliedschaft in vager und unverbindlicher Form bei. Als zuständig gelten die Kirchen vor allem für existenzielle Krisen- und Grenzsituationen sowie für soziale Problemfälle. Für das »normale« Leben wird ihnen nur geringe bzw. keine Relevanz beigemessen.

Für die Frage der Tradierung des Glaubens an die nächste Generation mit besonders nachhaltigen Konsequenzen verbunden ist der Befund, daß die religiöse Erziehung im Elternhaus weitgehend ausfällt, auch wenn sie damit keineswegs grundsätzlich abgelehnt wird.¹⁰ Köcher kommentiert dazu: »Die Schwächung des Kontakts zur Kirche und der Rückzug der meisten Elternhäuser aus der religiösen Erziehung haben gravierende Folgen: Die Chancen von Kindern und Jugendlichen, gelebte Religiosität zu erfahren, sind stark gesunken; für viele ist der Glaube wahrhaft »unsichtbar« geworden. Von der ungünstigen, völlig überalterten Zusammensetzung der Gottesdienstbesucher und demonstrativ Gläubigen gehen - unbeabsichtigt und unvermeidlich - negative Signale aus, die Botschaft: Religion ist etwas für Ältere. Mit dem Bedeutungsverlust der Religion in der jüngeren Generation und den geringer werdenden Anstrengungen der Eltern in der religiösen Erziehung schwindet auch religiöses Wissen und - wichtiger noch - das Vokabular, die Fähigkeit, religiöse Bedürfnisse und Gedanken äußern zu können; der Glaube wird hier teilweise nicht nur unsichtbar, sondern auch sprachlos.«¹¹

Daß davon keineswegs bloß der Bestand und die Reproduktion christlicher und kirchlicher Bestände auf nahe Zukunft hin tangiert sind, sondern daß mit einer solchen kirchlichen »Desozialisation« darüber hinaus erhebliche Wandlungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen überhaupt in Verbindung zu bringen sind, ist nach Köcher ein weiterer bemerkenswerter Tatbestand, der sich aus den entsprechenden Korrelationen eindeutig ergebe. So sei festzustellen, daß Jugendliche, die in einem religiös geprägten Elternhaus aufgewachsen seien und sich kirchlich gebunden fühlten, im Vergleich zu den übrigen Gleichaltrigen ihr Leben stärker als kräftefordernde Aufgabe sähen, daß sie bewußt etwas leisten wollten, mehr Selbstdisziplin übten, weniger hedonistisch eingestellt seien, sich altruistischer verhielten, sozialer eingestellt seien und sich insgesamt als glücklicher einschätzten.¹² »Der Verlust religiöser Bindungen«, so lautet das Fazit Köchers, »die damit zusammenhängende »Befreiung« von den Zwängen vorgegebener Normen hat die Gesellschaft ärmer zurückgelassen.«¹³ Wie sehr sie für Krisen anfällig wird, belegen nach G. Schmidtchen die drei ursächlich mit diesem Verlust in Zu-

9 Köcher, Tradierungsprobleme, 169.

10 Die entsprechenden Befunde sind angegeben und kommentiert in: N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, 32-35. Vgl. insbesondere auch die vom Schweizerischen Pastoralsoziologischen Institut durchgeführten und herausgegebenen Studien: Junge Eltern sprechen über Religion und Kirche, Zürich 1986; Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich 1989.

11 Köcher, Tradierungsprobleme, 179.

12 Vgl. R. Köcher, Abwendung von der Kirche. Eine demoskopische Untersuchung über Jugend und Religion, HerKorr 35 (1981) 443-446; vgl. auch Noelle-Neumann/Köcher, Nation, bes. 194ff.

13 Köcher, Abwendung, 446.

sammenhang zu bringenden Entwicklungen: die »Verwilderung« des Religiösen - bis hin zur religiösen Aufladung der Politik, der Verlust der zentralen Moral sowie die immer häufiger auftretenden Desorganisationen des Persönlichkeitssystems.¹⁴

So gesehen hängt viel davon ab, und zwar für Individuum und Gesellschaft, ob es gelingt, dem Verlust kirchlicher Bindung Einhalt zu gebieten bzw. ihn gar wieder rückgängig zu machen. Entsprechend fallen auch die Empfehlungen aus, wie sie etwa Köcher und Schmidtchen an die Adresse der Kirchen richten.¹⁵ Daß sie in manchen kirchlichen Kreisen auf große Resonanz stoßen, ist nicht verwunderlich, wird in ihnen doch von soziologischer - und damit vermeintlich unverdächtiger - Seite den Kirchen in ihrer hergebrachten institutionellen Form eine Relevanz zugesprochen, die angesichts des allgemeinen Plausibilitätsverlusts ihre eigenen Vertreter kaum mehr zu behaupten wagen.¹⁶

1.2 Verlust oder Wandel?

Ohne die Gültigkeit der gewonnenen empirischen Befunde bestreiten zu wollen, sind Zweifel an der Tragfähigkeit des Interpretationsrahmens, in den sie - wie aufgezeigt - von Köcher und Schmidtchen hineingestellt werden, angebracht. Nicht zuletzt angesichts der verzeichneten Zusammenhänge zwischen der kirchlichen »Desozialisation« und Krisen im Sozialisationsbereich insgesamt ergibt sich die entscheidende Frage, ob sich darin nicht ein gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozeß manifestiert, der zwar tiefreichende Wandlungen in verschiedensten Bereichen ausgelöst hat, der aber keineswegs einseitig als »Verfall« zu bewerten ist. Wenn diese Vermutung zutrifft, ist auch kaum damit zu rechnen, daß die angedeuteten Empfehlungen zur Überwindung der Krise überhaupt in der Realität zu greifen vermögen, bleiben sie doch auf eine bestimmte institutionelle Ausprägung des Christentums fixiert.

In gebotener Kürze seien im folgenden einige Bauelemente für einen umfassenden theoretischen Bezugsrahmen zusammengetragen, der es ermöglicht, die festzustellenden Veränderungen im Bereich der religiösen Sozialisation mit jenem »Modernisierungsschub« in Zusammenhang zu bringen, der als kennzeichnend für die jüngste gesamtgesellschaftliche Entwicklung angesehen werden kann.¹⁷

1. Wie Köcher zu Recht anmerkt, ist der Rückgang der Kirchenbindung nicht zuletzt auf eine allgemein zunehmende »Individualisierung der Le-

14 Vgl. G. Schmidtchen, Die Folgen der Entchristlichung, in: W.F. Kasch (Hg.), Entchristlichung und religiöse Desozialisierung, Paderborn 1978, 17-28; vgl. dazu Mette, Voraussetzungen, 46-52.

15 Vgl. daraufhin insbesondere Köcher, Entwicklung; die Empfehlungen reichen von der Aufforderung, die Elternhäuser für die Aufgabe der religiösen Erziehung wieder zurückzugewinnen, bis hin zum Drängen auf eine stärkere Präsenz der Kirchen in den Massenmedien.

16 Zur kritischen Auseinandersetzung vgl. O. Fuchs, Individualization and Institution: Theological Reflection on Some Recent Survey Results in West Germany, Journal of Empirical Theology 2 (1989) 69-80.

17 Vgl. insbesondere U. Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt a.M. 1986. Vgl. auch K. Gabriel, Lebenswelten unter den Bedingungen entfalteter Modernität, PThI 8 (1988) 93-106.

bensziele und -stile«¹⁸ sowie auf die damit einhergehende weltanschauliche Pluralisierung der Gesellschaft zurückzuführen - ein Vorgang, von dem übrigens auch andere gesellschaftliche Großorganisationen wie z.B. die politischen Parteien oder die Gewerkschaften betroffen sind.

Dieser »Individualisierungsschub« ist Folge einer fortschreitenden Rationalisierung und Differenzierung der Industriegesellschaft, die eine weitgehende Auflösung verbliebener traditionaler Lebenszusammenhänge bewirkt und eine neue Integrationsform durchgesetzt hat, insofern der einzelne nunmehr den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen unmittelbarer, d.h. ohne daß diese länger durch eines der traditionellen Sozialmilieus aufgefangen werden, konfrontiert ist und entsprechend die Auswirkungen zu spüren bekommt. »Hochdifferenzierte Gesellschaften erfordern und erzeugen einen hohen Individualisierungsgrad und verkleinern die Lebenswelten. Kleine Lebenswelten bilden sich um Knotenpunkte gemeinsamer Rollenkombinationen, finden aber nur wenig Halt in der Sozialstruktur. Die Differenzierung... verschiebt gewissermaßen die Schwerpunkte gesellschaftlicher Integration von »oben« nach »unten«. An die Stelle eines gemeinsamen Deutungs- und Wertesystems tritt die Freigabe der Entscheidung des einzelnen und die prinzipielle Teilnahmechance aller an allen Teilsystemen.«¹⁹ Entsprechend bilden sich jene individualisierten Existenzformen und Existenzlagen heraus, die durch keinerlei traditionelle Lebenszusammenhänge mehr vorstrukturiert sind und für die darum auch keine traditionellen Sicherheiten zur Verfügung stehen, sondern die »die Menschen dazu zwingen, sich selbst... zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanungen und Lebensführung zu machen.«²⁰

2. Es mag paradox anmuten, daß die Freisetzung der Individuen nicht nur strukturell erzwungen wird, sondern auch Zwänge zur Folge hat. Doch bringt die Individualisierung tatsächlich zahlreiche neue Abhängigkeiten mit sich, z.B. vom Arbeitsmarkt, von Bildung, vom Konsum. Auf diese Weise werden die Lebenslagen der Individuen tendenziell institutionalisiert und standardisiert. Nur sind diese sozialen Vorgaben für die Identitätsformation des einzelnen anonymer und abstrakter als die bisherigen durch die traditionellen Sozialmilieus geprägten Erwartungsmuster. Die Möglichkeiten von Optionen, Widersprüchen und Rollenkonflikten sind angesichts der unüberschaubar gewordenen Komplexität so gut wie unermesslich geworden. Wenn überhaupt, wird die bewußte Identitätsbildung zu einer individuell zu leistenden Aufgabe, die vor erhebliche Anforderungen stellt. Gilt es doch, »Konsistenz und Sinnstiftung für die eigene Lebensführung zu erzeugen, wenngleich die gesellschaftlichen Widersprüche sich verschärft haben und immer unabweisbarer offenkundig werden.«²¹

3. Als die klassischen Verkörperungen der Tradition schlechthin bekommen die Kirchen den mit der Auflösung der Sozialmilieus verbundenen Vorgang der »Enttraditionalisierung« besonders drastisch zu spüren. Wie aufgezeigt, gestaltet sich das Verhältnis der Mitglieder ihnen gegenüber im allgemeinen distanzierter und differenzierter, als es in den geschlossenen konfessionellen Milieus der Fall gewesen ist.

18 Köcher, Entwicklung, 38.

19 Gabriel, Lebenswelten, 99.

20 Beck, Risikogesellschaft, 116f.

21 K. Gabriel, Das Unbehagen an der Wirklichkeit, in: A. Biesinger und P. Braun (Hg.), Jugend verändert Kirche, München 1989, 31-48, hier: 35 (Zitat von G. Nunner-Winkler).

Doch wäre es kurzschlüssig, von daher von einem Rückgang bzw. Verlust von Religion überhaupt in der Gesellschaft zu sprechen. Vielmehr ist auch im religiösen Bereich ein Prozeß der Differenzierung und Pluralisierung zu konstatieren. Die bislang dominante institutionell-kirchenbezogene Religiosität ist zu einer Ausdrucksform neben anderen geworden und steht teilweise in Konkurrenz zu ihnen.²²

Als Beispiel für den Prozeß religiöser Differenzierung sei auf den Wandel verwiesen, der sich im Verhältnis von Familie und Religion vollzogen hat.²³ Offensichtlich vermögen explizit kirchliche Sinnstiftungen auf das familiäre Zusammenleben immer weniger Einfluß zu nehmen. Ein betont kirchlich-konfessionelles Familienmilieu ist nur noch in Ausnahmefällen antreffbar. Dennoch hat auch die vielbeschworene »Säkularisierung« der modernen Familie so nicht stattgefunden. Jedenfalls geben vorliegende Untersuchungen Anhaltspunkte dafür, daß Religiosität in der Familie durchaus noch zu Hause sei, »zwar punktuell und situativ, aber in einem Ausmaß, wie wir es sonst in keinem religiös unspezifischen Lebensbereich mehr finden«.²⁴ Nach M.N. Ebertz läßt sich diese von ihm so typisierte »Familienreligiosität« wie folgt charakterisieren: Sie »hat einen deutlich pragmatischen Charakter, ist gegenüber den Deutungen und Einwirkungen der offiziellen Kirche weitgehend immun und autonom und weist - im Vergleich zu den offiziellen kirchentheologischen Standards - diffuse und inkonsistente Züge auf. Inkonsistent ist sie darin, daß in ihr Elemente allgemeiner Religion mit Elementen von Christlichkeit, Kirchlichkeit und Unkirchlichkeit zusammenfließen, oftmals mit Anleihen aus der jeweils anderen Konfession, mit außerchristlichen Fragmenten aus dem Hinduismus, Buddhismus, Astrologie, Parapsychologie, I Ging und Wahrsagerei durchmischt. Einen diffusen Charakter hat die Familienreligiosität deshalb, weil sie von den Handelnden kaum als »Objekt des Denkens« (Alfred Schütz) erlebt und weitgehend unreflektiert praktiziert wird.«²⁵

Innerhalb der Unterscheidung einer dreifachen Gestalt des neuzeitlichen Christentums, wie sie D. Rössler vorgenommen hat, wäre diese Familienreligiosität am ehesten dem »individuellen oder privaten Christentum« zuzuordnen und als eigenständige Ausdrucksform vom kirchlichen und vom öffentlichen Christentum abzuheben.²⁶ Aber die von Ebertz notierten synkretistischen Einflüsse auf die Familienreligiosität machen darauf aufmerksam, daß sich nicht bloß Differenzierungsprozesse innerhalb des Christentums vollzogen haben, sondern daß sich die religiöse Szene darüber hinaus pluralisiert hat: Neben dem Christentum gewinnen zunehmend auch andere religiöse Traditionen an Einfluß oder es entstehen neue religiöse Bewegungen.

1.3 Veränderte Rahmenbedingungen religiös-kirchlicher Sozialisation

Es ist naheliegend, daß sich aus einem solchen Interpretationsansatz, der die Befunde zur Situation der religiös-kirchlichen Sozialisation mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in Verbindung bringt, andere Konsequenzen für mögliche religionspädagogische Handlungsorientierungen erge-

22 Vgl. die bibliographischen Überblicke: VuF 33 (1988) H. 2: Religion heute.

23 Vgl. M.N. Ebertz, Heilige Familie. Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), *Wie geht's der Familie?*, München 1988, 403-413; vgl. auch H. Tyrell, Familie und Religion im Prozeß der gesellschaftlichen Differenzierung, in: V. Eid und L. Vascovics (Hg.), *Wandel der Familie - Zukunft der Familie*, Mainz 1982, 19-74.

24 Ebertz, Familie, 412.

25 Ebd.

26 Vgl. D. Rössler, *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin / New York 1986, bes. 79ff.

ben, als dies bei einer institutionsbezogenen Sichtweise der Fall ist. Daß diese komplizierter ausfallen und nicht unmittelbar in erfolgversprechende »Lösungsstrategien« zur Überwindung der sog. »Tradierungskrise des Glaubens« umgesetzt werden können, hängt mit den aus den skizzierten Entwicklungstendenzen sich ergebenden Schwierigkeiten des Christ-Seins und -Werdens in der modernen Gesellschaft zusammen²⁷:

1. Angesichts des »strukturellen Zwangs zum Individualismus« (F.-X. Kaufmann) sind alle bisherigen Ansätze der Glaubensvermittlung zum Scheitern verurteilt, die auf die Integration in ein vorgegebenes konfessionelles Milieu abzielen. Vielmehr sind die Individualisierung der Lebenslagen sowie die Tatsache, daß der einzelne zum Subjekt von Entscheidungen über seine Lebensführung geworden ist, nicht nur zu respektieren, sondern die damit gegebene Möglichkeit von Individualität und Autonomie - auch in religiösen Fragen - ist gebührend zu fördern.

»Die Schnittpunktexistenz des Menschen, das Auseinandertreten der Lebenslagen und Lebenswege, die Einzigartigkeit der Biographien und die Differenzierung der Erfahrungsräume verlangen einen entsprechend individuell und persönlich geprägten Glauben. Er muß fähig sein, in der dünneren Luft der kleinen Lebenswelten sich einzuwurzeln und überleben zu können. Auf die großen, einheitlich geprägten Lebenswelten, in denen der Glaube als ein fester Bestandteil der geteilten Wirklichkeit erscheint, wird er verzichten müssen.«²⁸

2. Damit hängt die weitere Notwendigkeit zusammen, daß die Kirchen eine der Individualisierung des Glaubensverständnisses und der Kirchenbindung angemessene Sozialgestalt ausbilden - eine Sozialgestalt, deren Strukturen weniger auf Kontrolle als vielmehr als Begleitung und Unterstützung der individuellen »Glaubensstile« ausgerichtet sind. Daß »Angebote«, die verdächtigt werden, fremdbestimmt zu sein, und dem Anspruch auf aktive Teilhabe nicht Rechnung tragen, immer weniger Resonanz finden, ist eine Erfahrung, die in der kirchlichen Jugendarbeit beispielsweise besonders drastisch zu machen ist und der mit ihrer strafferen Rückbindung an vom kirchlichen Amt verordnete Denkmuster und Strukturen wohl kaum wirksam zu begegnen ist.²⁹ Solange eine »verkirchlichte« Form des Christentums, wie sie im vergangenen Jahrhundert ausgebildet worden ist³⁰, als dessen einzig legitime Sozialgestalt ausgegeben wird, werden die Distanzerfahrungen ihr gegenüber weiterhin zunehmen. Konturen einer zukunftsbezogenen Sozialform des Christentums sind demgegenüber am ehesten dort auszumachen, wo sich Menschen - seien es Gläubige oder Zweifler - aus eigener Betroffenheit heraus zusammenfinden und sich von seinen Traditionen her zu

27 Vgl. F.-X. Kaufmann, Über die Schwierigkeit des Christen in der modernen Kultur, in: N. Klein u. a. (Hg.), Biotope der Hoffnung, Olten 1988, 113-141.

28 Gabriel, Lebenswelten, 102.

29 Vgl. u. a. M.N. Ebertz, Handlungsbedingungen verbandlicher christlicher Jugendarbeit in der Gegenwartsgesellschaft, KatBl 114 (1989) 17-31; Gabriel, Unbehagen.

30 Vgl. dazu zusammenfassend K. Gabriel, Zur Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus, Orientierung 50 (1986) 153-157.

»Suchbewegungen« für neue solidarische Lebensformen inspirieren lassen.³¹ Viel hängt deshalb davon ab, ob es der institutionellen Kirche gelingt, Anschluß an solche »selbst-aktiven Felder« des Christlichen in der Gesellschaft zu gewinnen und zu einem - nicht vereinnahmenden, sondern spannungsvollen - Miteinander mit ihnen zu gelangen.

3. Es wäre ein Fehlschluß zu meinen, die sog. »Tradierungskrise des Glaubens« ließe sich allein mit solchen strukturellen Angleichungen (nicht Anpassungen!) der Kirche an den Modernisierungsprozeß überwinden. Weil sich Strukturen und Inhalte gegenseitig bedingen, ist es unerläßlich, auch die tradierten Inhalte einer kritischen Revision zu unterziehen. Solange seitens der Kirchen etwa ein Wertsystem inhaltlich repräsentiert und für maßgeblich erklärt wird, das lediglich die traditionell bewährten Handlungsmuster festschreibt und sich dem Bemühen einer persönlich verantworteten Daseinsgestaltung sowie dem Suchen nach neuen solidarischen Lebensformen in den Weg stellt, lassen sich auch die angedeuteten strukturellen Veränderungen nicht realisieren. Auch kann es nicht bloß darum gehen, das bislang Tradierte mit Hilfe eines »modernerer Out-fits« absatzfreundlicher zu gestalten. Sondern es muß angesichts der neuen Problemlagen und Herausforderungen einer ständigen Bewährung unterzogen werden, was auch Korrekturen oder Neuakzentuierungen erforderlich werden lassen kann, um die Tradition in ihrer ursprünglichen Kraft neu zur Geltung kommen zu lassen.³²

Aus diesen sozialisationstheoretischen Hinweisen ergibt sich eine doppelte Heraus- (und Auf-)forderung für die religionspädagogische Theorie und Praxis: Zum einen machen sie deutlich, daß sich der Relevanzverlust der religiösen Erziehung nur überwinden läßt, wenn die Kirchen sich auf eine produktive Auseinandersetzung mit dem Modernisierungsprozeß und seinen Folgen einlassen. Zum anderen zeigen sie aber auch, daß diese Auseinandersetzung sich nicht bloß von der Sorge um den Bestand und die Reproduktion christlicher und kirchlicher Bestände auf Zukunft hin leiten lassen darf, sondern die Widersprüchlichkeit der Sozialisationsbedingungen in einer modernen Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmen muß, soll von der religiösen Erziehung weiterhin ein genuiner Beitrag zur Menschwerdung ausgehen. Das macht es erforderlich, wenigstens kursorisch die Ambivalenz des Modernisierungsprozesses deutlicher zur Sprache zu bringen.

1.4 »Individualisierung« als »Gleichschaltung«?

Welche tiefgreifenden Veränderungen mit dem Modernisierungsprozeß für die Sozialisationskapazität der Gesellschaft verbunden sind, ist mit den Stichworten »Individualisierung« und »Enttraditionalisierung« bereits angedeutet worden. Dabei erwies es sich als ein paradox erscheinender Sachverhalt, daß die moderne Gesellschaft einen unbestreitbaren Freiheitszuwachs im Hinblick auf die Entscheidung und Gestaltung einer individuellen

31 Vgl. *Gabriel*, Lebenswelten, 104f; *F.-X. Kaufmann*, Kirche für die Gesellschaft von morgen, in: *Ders. und J.B. Metz*, Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum, Freiburg 1987, 11-54, hier: 50ff; *ders.*, Christentum im Westen, in: ebd., 55-90, hier: 87ff.

32 Vgl. ausführlicher *D. Mieth*, Tradierungsprobleme christlicher Ethik, in: *Feifel/Kaspar*, Tradierungskrise, 101-138.

Lebensführung eingebracht hat, daß zugleich aber die strukturellen Anpassungszwänge enorm gestiegen sind.³³ Daß das mit der Logik des Modernisierungsprozesses zusammenhängt, sei anhand von zwei immer stärker durchschlagenden Entwicklungstrends knapp erläutert.

1.4.1 Die Logik der Expansion und ihre destruktiven Folgen

Nach Hegel besteht das grundlegende Merkmal der modernen Gesellschaft darin, daß sie nach dem Prinzip der »persönlichen Selbstzwecklichkeit des einzelnen in seinen Bedürfnissen«³⁴ gestaltet ist. Sie bildet somit ein »System von Bedürfnissen, in dem tendenziell jeder sich selbst bestimmen und verwirklichen können soll, in der aber faktisch doch jeder gegen jeden sich behaupten muß«.³⁵ Zum Kriterium der »gerechten« Verteilung der zur Verfügung stehenden Güter werden somit die Bedürfnisse des einzelnen; Ort der Regulation ist der freie Markt. Zur Erfüllung der progressiv sich entwickelnden individuellen Bedürfnisse und zur Kompensation des ihr innewohnenden Konkurrenz- und Aggressionspotentials ist die Gesellschaft auf eine ständige Expansion ihres Marktes und ein Erschließen immer neuer Ressourcen angewiesen. Wird dabei eine bestimmte Schwelle überschritten, beginnt dieser Prozeß sich zu verselbständigen. Das bedeutet, daß ab dann ständig neu die Bedürfnisse selbst produziert werden müssen und das Bedürfnissubjekt seinerseits mehr und mehr durch die Bedürfnisproduktion und die sie steuernden und immer undurchschaubarer werdenden Systemmechanismen fremdbestimmt wird. Seinen Niederschlag findet das mittlerweile in einem weitverbreiteten Gefühl der Ohnmacht und Wehrlosigkeit gegenüber den anonym gesteuerten und globale Ausmaße umfassenden Entwicklungen, auf die der einzelne keinen Einfluß mehr zu nehmen vermag.

Immer weniger läßt sich allerdings übersehen, daß die Logik der Expansion nicht beliebig fortsetzbar ist, wenn sie nicht in einer Logik der Destruktion enden soll. Schon immer haben die das leidvoll zu spüren bekommen, die im Kalkül, das auf die eigene Bedürfnisbefriedigung gerichtet ist, als beliebig verfügbare Objekte behandelt worden sind: die schamlos ausgebeuteten und ihrer Lebensgrundlage beraubten Menschen in der sog. Dritten und Vierten Welt einerseits und die dem beherrschenden menschlichen Zugriff wehrlos ausgelieferte Natur andererseits. Doch die psychosozialen und ökologischen Katastrophen haben inzwischen auch die eingeholt, die sie in Gang gesetzt haben. Die Bedrohung des Überlebens ist universal geworden.

33 Vgl. Kaufmann, Kirche, 160ff.

34 Grundlinien der Philosophie des Rechts, 3. T., 2. Abschn., § 182ff; hier zitiert nach: H.P. Siller, Wo und wie die Theologie mehr Nähe zur Praktischen Theologie und zur kirchlichen Praxis finden könnte, unveröff. Ms. 1988, 1; vgl. zum folg. ebd., 1f.

35 G. Fuchs, Neue Gnosis - alte Kirche, in: Biesinger/Braun, Jugend, 49-79, hier: 62f. Vgl. zum Ganzen ausführlicher P. Eicher, Die Anerkennung der Anderen und die Option für die Armen, in: Ders. und N. Mette (Hg.), Auf der Seite der Unterdrückten?, Düsseldorf 1989, 10-53, bes. 27ff.

1.4.2 Die »Kolonialisierung der Lebenswelten«

Ein häufig gesuchter Ausweg aus diesen verschärften Krisenerfahrungen besteht in dem Versuch, sich in überschaubare Lebenswelten hinein zurückzuziehen. Daß damit eine Realitätsverweigerung eingehandelt wird, macht die eine problematische Seite dieses Auswegs aus. Gravierender noch ist die andere Seite, nämlich daß sich die Ansicht, in solchen Lebenswelten könne man sich des destruktiven systemischen Gesamtzusammenhangs entziehen, als Illusion erweist. Im Gegenteil, Formen der ökonomischen und administrativen Rationalität mit ihren abstrakten Steuerungsmechanismen nehmen immer stärker auch Einfluß auf die lebensweltlich strukturierten Gesellschaftsbereiche und deformieren sie, weil ihnen damit ihre für sie charakteristische kommunikative Struktur, die Möglichkeiten eines verständigungsorientierten Handelns eröffnet, auf Dauer entzogen wird.³⁶

Besonders nachhaltig sind davon die Aufgabenbereiche der kulturellen Reproduktion und Sozialisation betroffen. Denn je weniger sich Heranwachsende auf in der sozialen Wirklichkeit vorfindliche Normen und Geltungsansprüche beziehen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen können, sich des Sinnes menschlichen Handelns und gesellschaftlicher Realität nicht mehr versichern und auf seine Gestaltung keinen Einfluß nehmen können, desto mehr sind sie wehrlos dem Zwang zur »Gleichschaltung« an die systemischen Erfordernisse ausgesetzt.³⁷ Ungehindert können sich diese der so sozialisierten Menschen bemächtigen.

1.4.3 Funktionalisierung von Religion und Kirche

Von der hier skizzierten Logik des Modernisierungsprozesses her ergeben sich nochmals weiterführende und vertiefende Erklärungszugänge zu der skizzierten Entwicklung von Religion und Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft. Auf der einen Seite wird nämlich verständlich, daß gerade sie wegen ihrer traditionellen Verankerung im lebensweltlichen Bereich als »Auffangbecken« für alle möglichen gesellschaftlichen Fluchtendenzen erhalten müssen, angefangen von dem fundamentalistischen Bedürfnis nach absoluten Gewißheiten bis hin zu der neoreligiösen Wendung nach innen. Auf der anderen Seite muß nüchtern gesehen werden, daß die Kirchen eine Bestandsgarantie innerhalb der modernen Gesellschaft in dem Maße erlangen, wie sie sich als Teilsystem etablieren, das sich der ihnen von den Erfordernissen dieser Gesellschaft her zugeschriebenen Aufgabe annimmt, für die Beschaffung und Legitimation der anderswoher nicht zu gewinnenden Moral, auf die die Gesellschaft angewiesen ist, zu sorgen und für die anfallenden, den vorherrschenden Verhaltensstandards nicht gewachsenen Opfer karitativ tätig zu werden.³⁸

Beide Male vermögen die Kirchen dem sich rasant beschleunigenden Prozeß der Expansion der Systemmechanismen und ihren (selbstdestruktiven) Folgen nichts Wirkungsvolles entgegenzusetzen. Sie drohen vielmehr, auf höchst

36 Vgl. J. Habermas, Dialektik der Rationalisierung, in: Ders., Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a. M. 1985, 167-208; vgl. auch Mette, Voraussetzungen, 3. Kap.

37 Vgl. H. Steinkamp, Gleich-geschaltet oder Gleiche vor Gott?, in: H. Kramer und U. Thien (Hg.), Gemeinde und Soziale Brennpunktarbeit, Freiburg 1989, 201-210; vgl. auch J.B. Metz, Wohin ist Gott, wohin denn der Mensch?, in: Kaufmann/Metz, Zukunftsfähigkeit, 124-147.

38 Vgl. Fuchs, Gnosis, 62ff.

sublime Weise sogar ein Einverständnis der Opfer mit ihrer eigenen Vernichtung zu bewerkstelligen.

Will sich die religiöse Erziehung nicht dafür in Anspruch nehmen lassen, diesen Prozessen der Entmächtigung und Auflösung des Menschen ihrerseits noch Vorschub zu leisten, kann sie sich nicht damit abfinden, bloß gesellschaftlich erwartete Funktionen erbringen zu sollen. Die sich in der gegenwärtigen Krisensituation stellende Herausforderung ist allerdings so grundsätzlicher Art, daß eine grundlegende pädagogische und theologische Rückbesinnung auf die Ziele und Aufgaben der Erziehung überhaupt notwendig ist, um darin den Beitrag religiöser Erziehung verorten und näher bestimmen zu können.

2 Erziehung angesichts der krisenhaften Zuspitzungen des Modernisierungsprozesses

Daß von den krisenhaften Tendenzen der Gegenwart der Prozeß der Erziehung und Bildung in besonderer Weise, ja in seinem Kern betroffen ist, wird unweigerlich ersichtlich, wenn man von ihrem - jedenfalls herkömmlichen - Verständnis ausgeht. Demzufolge ist pädagogisches Handeln dadurch bestimmt und darauf gerichtet, »daß Menschen anderen Menschen helfen, sich (in und mit Welt) hervorzubringen«³⁹ und »gemeinsames Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen«.⁴⁰ Wie kann und soll jedoch der nachwachsenden Generation Leben auf Zukunft hin ermöglicht werden, wenn das Überleben der menschlichen Gattung überhaupt im höchsten Maße bedroht ist? Und wie soll sie in ihrer Aufgabe unterstützt werden, die grundlegenden Orientierungen und Fähigkeiten für einen selbständigen und verantwortlichen Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Natur zu erwerben, wenn sich allenthalben Orientierungsunsicherheit und Sinnlosigkeit ausbreiten? Für Bildung und Erziehung stellt sich somit die Frage, wie angesichts solch krisenhaft zugespitzter Entwicklungen eine Handlungskompetenz gefunden und einsichtig begründet werden kann, die die erforderlichen Veränderungen individueller, sozialer und ökologischer Verhältnisse in Angriff zu nehmen ermöglicht, und wie in der Erziehung eine solche Praxis antizipiert und kritisch dazu angeleitet werden kann.

2.1 Zwischen Verpflichtung auf den status quo und Flucht in die Postmoderne

Es kann nicht verwundern, daß je nach Einschätzung des Ausmaßes der gegenwärtigen Krisensituation und der daraus sich ergebenden gesellschaftspolitischen Optionen auch die pädagogischen Lösungsvorschläge unterschiedlich ausfallen:

39 H. Bokelmann, Streiten für die Menschen. Zum Verständigungsproblem in der Pädagogik, in: H. Röhrs und H. Scheurl (Hg.), Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt a.M. 1989, 367-392, hier: 374.

40 H. Peukert, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, Rpb 19/1987, 16-34, hier: 24.

- So meldet sich etwa in der bildungspolitischen Diskussion seit einiger Zeit eine Position mit Nachdruck zu Wort, die es für übertrieben hält, in den unleugbar bestehenden Krisenphänomenen der Gegenwart eine gesellschaftliche »Zielkrise« erblicken zu wollen, und diese statt dessen auf eine »Steuerungskrise« zurückführt. Sie geht also davon aus, daß die bestehenden Krisen durch einen möglichst perfekten und effektiven Einsatz von verfügbaren und technologisch noch zu gewinnenden Mitteln erfolgreich überwunden werden können.⁴¹ Als pädagogische Handlungsmaxime ergibt sich daraus, daß die heranwachsende Generation auf die bewährten strukturellen Leitwerte der Gesellschaft so verpflichtet werden muß, daß sie sich diese mitsamt den sich daraus ergebenden Verfahrensweisen und Steuerungsinstrumenten zu eigen macht.⁴² In diesem Rahmen wird ausdrücklich die für das »Computerzeitalter« erforderliche Bereitschaft zur Flexibilität und Fähigkeit, technologische Innovationen in Angriff zu nehmen, gefördert.

- Dem steht die Überzeugung gegenüber, daß es mit einer bloßen - wenn auch technologisch perfektionierten - Fortschreibung der herkömmlichen Lösungsstrategien nicht getan ist, sondern daß es einer grundlegenden Neuorientierung des Denkens und Handelns bedarf. Angesichts des offenkundigen Versagens von Erziehung wird auch eine Revision der geltenden pädagogischen Grundannahmen für notwendig gehalten. So kritisieren etwa Verfechter einer »postmodernen Pädagogik« ein aufklärerisches Bildungsverständnis, das einseitig auf Vernunft setzt, und plädieren für das Erlernen und Einüben von alternativen, auch das »Andere der Vernunft« einbeziehenden Lebensformen und -stilen.⁴³

Beide Ansätze legen übrigens Wert auf ihr Affinität zur religiösen Erziehung, wenngleich diese in höchst unterschiedlicher Weise beansprucht wird: Während sie in den (neo-)konservativen Erziehungsprogrammen herangezogen wird, um zur Übereinstimmung mit den »Vorgegebenheiten« zu führen und die für die gesellschaftliche Ordnung unverzichtbaren Wertmaßstäbe und Handlungsnormen zu vermitteln⁴⁴, richtet sich das Interesse der anderen Seite darauf, die in der Religion bzw. im Mythos aufbewahrte Kraft eines ursprünglichen, archaischen Bewußtseins, das noch ganzheitlich ausgerichtet ist, in seiner für die Erziehung konstitutiven Bedeutung wieder zu rehabilitieren.⁴⁵

Auffällig ist, daß beiden Ansätzen ein einseitiges Verständnis von Vernunft gemeinsam ist, das in dem einen Fall unkritisch affirmiert, in dem anderen Fall zugunsten einer Zuwendung zum »Un-Vernünftigen« abgewiesen wird: die Gleichsetzung nämlich von Vernunft mit »instrumenteller Vernunft«. Wohl im Zusammenhang mit diesem reduzierten Vernunftbegriff steht die Tatsache, daß in beiden Ansätzen von einem genuin pädagogischen Handeln nicht gesprochen werden kann. Wird von der einen Seite Erziehung mit reinen Anpassungsleistungen gleichgesetzt, so wird von der anderen Seite programmatisch das Ende der Erziehung propagiert. Dem Grundpathos der

41 Vgl. W. Huber, *Bedrohte Welt und christlicher Glaube - Herausforderung für Lehrende und Lernende*, in: R. Becker u.a. (Hg.), *Mensch und Christ in der Schule*, Paderborn 1988, 61-82, bes. 62ff; vgl. ausführlicher ders., *Protestantismus und Protest*, Reinbeck 1987.

42 Vgl. die entsprechenden Hinweise bei K.E. Nipkow, *Jugend und Bildung*, in: *Comenius-Institut* (Hg.), *Allgemeinbildung im beruflichen Schulwesen*, Münster 1987, 47-78; ders., *Erziehungsprogrammatische ohne Bildungsbegriff?*, in: G. Czell und H. Mogge (Hg.), *Parabel. Bildung als historische Verantwortung*, Münster 1988, 8-19.

43 Vgl. die Diskussion um eine »postmoderne Pädagogik« mit Beiträgen von K. Mollenhauer, J. Oelkers, D. Lenzen, D. Benner / K.-F. Göstemeyer, *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) H. 1.

44 Als exemplarisch hierfür könnten verschiedene neuere Stellungnahmen von Politikern zum Religionsunterricht angeführt werden.

45 Vgl. z.B. D. Lenzen, *Mythologie der Kindheit*, Reinbeck 1985; ders., *Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung?*, *EvTh* 46 (1986) 159-170.

neuzeitlichen Pädagogik, den Menschen sich als schaffendes und verantwortliches Subjekt sowohl seiner individuellen Lebensgeschichte als auch der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bewußt werden zu lassen und so eine humane Praxis zu ermöglichen, ist beide Male der Abschied gegeben.

2.2 Pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis

Weder mit Hilfe einer auf die Steigerung instrumentellen Handelns reduzierten Vernunft noch mit Hilfe ihrer gänzlichen Eskamotierung läßt sich die dem pädagogischen Handeln eigene Grundstruktur erfassen. Anhand des sog. »pädagogischen Paradox« läßt sich das besonders klar demonstrieren⁴⁶: Als paradox kann die in der Erziehung gegebene Situation bezeichnet werden, weil es sich um eine Interaktion von Ungleichen handelt, die allmählich in einen kommunikativen Umgang von Gleichen überführt werden soll. Soll diese intergenerationelle Praxis gelingen, soll also unter Bedingungen anfänglich äußerster Ungleichheit ein Verhältnis vollständiger Gegenseitigkeit mit den zu Erziehenden erreicht werden, müssen die Erziehenden um der Förderung der Selbsttätigkeit des zu Erziehenden willen auf jegliche Fremdbestimmung ihnen gegenüber verzichten und sich statt dessen vom Grundprinzip intersubjektiver Anerkennung leiten lassen, auch wenn umgekehrt diesem Prinzip noch nicht oder erst bedingt entsprochen werden kann. Dazu müssen also bestimmte Vorleistungen seitens des Erziehenden erbracht werden: Den Heranwachsenden dürfen die ihnen jeweils noch fehlende Einsicht und Handlungskompetenz nicht grundsätzlich abgesprochen, sie müssen ihnen vielmehr als grundsätzlich gegeben in einer Weise zugemutet werden, daß sie sich diese vermittelt über die im Erziehungsprozeß an sie ergehenden Aufforderungen zu eigenem Tätigwerden aneignen können.⁴⁷ Pädagogisches Handeln, das darauf abzielt, die Entwicklung eines Heranwachsenden so zu fördern, daß er zu eigener Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gelangen kann, setzt also voraus, daß ihm diese Fähigkeiten von Anfang an grundsätzlich zugesprochen werden, und vollzieht sich in einem Interaktionsmodus, der zur allmählichen Ausbildung dieser Fähigkeiten auffordert und ermutigt.

Wie sehr der Erziehende seinerseits von einem solchen Handeln - das den anderen nicht determiniert, sondern freisetzt, ihn zu seiner Freiheit befähigen will - betroffen ist, hat U. Peukert am Beispiel des Umgangs mit Kleinkindern eindrucksvoll ausgeführt: »Wenn die Erwachsenen das Kind als selbständig handelnd betrachten, müssen sie mit ihm so umgehen, als ob es schon voll ausgebildete Intentionen hätte, die es in seinem Verhalten äußert. Damit unterstellen sie dem Verhalten des Kindes von vornherein einen interaktiven Sinn und entwerfen vorgreifend und stellvertretend, aber zugleich dialogisch, eine gemeinsame Sinnwelt. Das ›Unterstellen‹ von Intentionen, das ›Fingieren‹ des autonom handelnden Subjekts, das ›Vorgreifen‹ auf voll ausgebildete Interaktionsstrukturen bedeutet gerade das Eröffnen eines Handlungsspielraumes und zugleich die Vorgabe intersubjektiver Handlungsstrukturen, in denen die

46 Vgl. zum folg. H. Peukert, Was ist eine praktische Wissenschaft?, in: O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 64-79, bes. 69f; D. Benner und H. Peukert, Art. Erziehung, moralische, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, 394-402, hier: 395f; D. Benner, Allgemeine Pädagogik, München 1987, 71f.

47 Formuliert im Anschluß an Benner/Peukert, Erziehung, 396.

volle Gestalt reziproker Interaktion vorgebildet wird, in die das Kind handelnd hineinwachsen kann. Obwohl Erwachsene so stellvertretend und vorgreifend handeln, müssen sie andererseits den Mut und das Vertrauen haben, ihre eigenen Vorstellungen und Sinnkonstruktionen vom Kind selbst korrigieren, ihren vorgreifenden Entwurf hinterfragen und verändern zu lassen. Das bedeutet, daß sie um der möglichen Identität des Kindes willen ihre eigene Identität aufs Spiel setzen, sich verletzbar machen. Gerade die Bereitschaft und Fähigkeit, selbst ein anderer zu werden, ist untrennbar verbunden mit der den Eltern wie jedem Erzieher abverlangten spezifischen Leistung, stellvertretend für das Kind in Anknüpfung an seine Wünsche und Bedürfnisse dessen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu behaupten und somit vorgreifend zu realisieren.«⁴⁸

Gewissermaßen als »Grenzfall« intersubjektiven Handelns setzt pädagogisches Handeln also zumindest von der Seite des Erziehenden die konsequente Einlösung des Prinzips der Intersubjektivität voraus, also auch die Bereitschaft, im Zuge der Selbstwerdung des anderen auch Transformationen des eigenen Selbst anstoßen zu lassen. Treffend hat darum Peukert die pädagogische Ethik als »Ethik intersubjektiver Kreativität« umschrieben.⁴⁹ »Behandle die Freiheit des anderen vorgreifend als wirkliche Freiheit, um seine mögliche Freiheit in reale Freiheit zu überführen!«, könnte ihr kategorischer Imperativ lauten.⁵⁰

Die hier vorgenommene Bestimmung der (normativen) Grundstruktur pädagogischen Handelns erweist sich im Hinblick auf die krisenhaften Tendenzen der Gegenwart als höchst brisant: Denn zum einen läßt sich nicht davon absehen, wie sehr eine solche Erziehung, die sich ja nicht in einem gesellschaftlichen Enklave abspielt, durch das Zurückdrängen der Lebenswelten und das Überhandnehmen der Systemzusammenhänge mitsamt seinen destruktiven Folgen bedroht ist. Zum anderen weist jedoch die »Ethik intersubjektiver Kreativität« die Richtung eines um des Bestandes des Lebens auf der Erde und der Schaffung einer humanen Kultur willen erforderlich geworden Handelns überhaupt - einer kommunikativen Praxis, »welche diejenigen gemeinsamen und individuellen Lernprozesse anstößt, in denen destruktive Handlungsweisen transformiert werden und diejenige Orientierung kommunikativer Vernunft erarbeitet werden kann, die gemeinsam Leben ermöglicht«.⁵¹

48 U. Peukert, Psychische und soziale Bedingungen kindlicher Identität, RpB 4/1979, 4-22, hier: 20f.

49 Vgl. H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, Frankfurter Hefte, FH-extra 6 (1984) 129-137, hier: 134; vgl. auch ders., Bildung - Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung - Die Menschen stärken, die Sachen klären (Friedrich Jahresheft VI), Seelze 1988, 12-17; ders., Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J.-E. Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88.

50 Formuliert in Anlehnung an Th. Pröpper, Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte, München 1988, 224.

51 Peukert, Tradition (s.o. Anm. 40), 27.

2.3 Die theologische Dimension pädagogischen Handelns

Peukert hat mehrfach darauf aufmerksam gemacht, daß pädagogisches Handeln in seiner normativen Grundstruktur auf Grenzprobleme stößt, die auf eine religiöse und somit theologisch zu bestimmende Dimension dieses Handelns verweisen. Diese These resultiert aus einer radikal durchgeführten Analytik kommunikativer Praxis⁵²: Was für ein konsequentes, d.h. die Freiheit des anderen respektierendes und sie anerkennendes Bemühen um eine kommunikative Realisierung möglicher Freiheit gilt, daß nämlich ein solches Handeln höchst verletzlich ist, sofern es »auf mehr setzen muß als das, worüber es real verfügt«⁵³, trifft um so nachhaltiger für die Erziehung zu. Geht es doch in ihr darum, überhaupt erst die Bedingungen für einen anderen zu schaffen, daß er selbst werden und in Freiheit seinem Gegenüber zustimmen oder widersprechen kann. Nicht auf die Entwicklung des Heranwachsenden bestimmenden Einfluß zu nehmen, über ihn manipulativ zu verfügen, wie es den eigenen Vorstellungen und Wünschen entspricht, sondern ihn aufzufordern und ihm dazu zu verhelfen, selbst zu bestimmen, wer er sein will, ihn also in der Wahrnehmung und Einforderung seiner Freiheit zu fördern, ist riskant. Es kann vergeblich sein, weil nicht vorweggenommen werden kann, wie er mit der gewonnenen Freiheit umgeht. Die erbrachte Vorleistung von Freiheit kann schonungslos ausgenutzt, das Prinzip der freien Anerkennung des anderen in Freiheit zurückgewiesen werden. Angesichts solcher möglicher - und ja auch faktischer - Bestreitungen kommen leicht Zweifel auf, ob sich eine solche Praxis unbedingter Achtung und vorbehaltloser Liebe, die man dem anderen zuteil werden läßt, überhaupt lohnt, ob sich dafür ein tragfähiger Beweggrund angeben läßt.

Das Gewicht dieser Überlegungen erhöht sich, wenn man erinnert, wie sehr die Zurückweisung von Freiheit bis hin zur Vernichtung derer, die stellvertretend für ihre Realisierung durch den anderen eingetreten sind, reale geschichtliche Erfahrung ist: Menschen sind an dem Versuch, unbedingt solidarisch zu handeln, zugrunde gegangen. Wenn geschehene Vernichtungen nicht aus dem Bewußtsein verdrängt werden sollen und dennoch das Bemühen um kommunikative Realisierung möglicher Freiheit nicht aufgegeben und somit das eigene Scheitern riskiert werden soll, drängt sich die Frage nach einer Gewähr solcher Unbedingtheit im kommunikativen Handeln auf - »die Frage nach der Rettung der vernichteten Opfer, nach einer absoluten, im Tode befreienden Freiheit«.⁵⁴ Solche Fragen, die kommunikative Praxis in einen eschatologischen Horizont rücken, sich nicht ausreden zu lassen, sie zumindest offenzuhalten, gehört nach Peukert zu einem umfassenden Verständnis von Bildung konstitutiv hinzu.⁵⁵

52 Vgl. Peukert, Tradition; ders., Kontingenzerfahrung und Identitätsfindung, in: J. Blank und G. Hasenhüttl (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 76-102; ders., Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: E. Schillebeeckx (Hg.), Mystik und Politik, Mainz 1988, 172-185. - Vgl. zum folg. auch P. Biehl, Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-44, bes. 40ff.

53 Peukert, Tradition, 31f.

54 Peukert, Praxis, 184.

55 Vgl. Peukert, Zukunft, 136f.

Zugleich warnt er jedoch ausdrücklich vor einer allzu raschen affirmativen religionspädagogischen Anknüpfung an dieses Postulat, wenn er ergänzend bemerkt: »Ein solches Bewußtsein hätte sich freilich gegen Regressionen zu schützen. Es wäre abzugrenzen gegen neokonservative Religionstheorien, die Religion nur als Legitimation des faktisch Bestehenden, also auch der destruktiven Mechanismen der Machtsteigerung, begreifen können. Es hätte sich zugleich gegen institutionelle Versuche zu wehren, den nicht nur von Marx geäußerten Verdacht, bestehende religiöse Systeme beuteten Ohnmachtserfahrungen zur Stabilisierung eigener und politischer Macht aus, auf den Index verbotener Fragestellungen zu setzen; es hätte vielmehr selbst ideologiekritische Aufklärung zu leisten.«⁵⁶

2.4 Befreiungspädagogik als Modell

Als ein instruktives Lehrstück für pädagogisches Handeln als »Praxis befreiender Freiheit« führt Peukert den befreiungspädagogischen Ansatz von P. Freire an.⁵⁷

Für diesen Ansatz ist ja gerade kennzeichnend, daß er die Grenzprobleme humanen Handelns in der geschichtlich gewordenen Situation und im gesellschaftlichen Kontext nicht verdrängt, sondern sie bewußt aufnimmt. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß dieser Ansatz seinen Ausgang von der Kehrseite nimmt, die die neuzeitliche Freiheitsgeschichte gezeitigt hat und deren Folgen insbesondere die Menschen auf der südlichen Hälfte der Erdkugel zu tragen haben: Was von den einen als Zuwachs von - auch materiell ermöglichter - Freiheit in Anspruch genommen wird, wirkt sich für die anderen als ständige Zunahme von Armut, Elend und Tod im Kontext von Ungerechtigkeit und Gewalt aus. Die Unterdrückten und arm Gemachten wissen in ihren alltäglichen leidvollen Erfahrungen um die letztlich tödlichen Folgen eines Freiheitsanspruchs, der auf grenzenlose Selbstverwirklichung bedacht ist und darum unweigerlich auf Kosten der anderen durchgesetzt wird. Sie wissen darum allerdings in dem Maße, wie sie es gelernt haben, sich nicht länger bis in ihr eigenes Bewußtsein hinein unterdrücken und abhängig machen zu lassen. Dazu zu verhelfen ist Anliegen und Kennzeichen der Befreiungspädagogik: Menschen, die zu »Un-Personen« degradiert worden sind, zu befähigen, in ihren Situationen extremer Ausbeutung und Armut die Möglichkeit von Freiheit und Selbstbestimmung wahrnehmen zu können und sie um ihrer Würde willen zu erkämpfen. »Pädagogisches Handeln versucht dabei, Hilfe zu leisten, die eigene Situation in ihrer Widersprüchlichkeit zu buchstabieren, dabei sich selbst artikulieren zu lernen und gemeinsame Handlungsmöglichkeiten zu erschließen, und zwar ohne das Bewußtsein der Unterdrückten zu übernehmen, sie also noch einmal über sich siegen zu lassen und den Zirkel der Gewalt fortzusetzen.«⁵⁸

Wesentlich für die Befreiungspädagogik ist, daß sie von Anfang an Freiheit und ihre Realisierung nicht individualistisch, sondern kommunikativ durchbuchstabiert: Der andere Mensch wird nicht als die Grenze meines Freiseins angesehen, sondern als Ermöglichung, um als Person mit ihm in Beziehung leben zu können. Nicht vom isolierten Ich her, sondern nur von der Beziehung zum anderen her ist ein zureichendes Verständnis von Freiheit zu gewinnen. Sie realisiert sich somit in der unbedingten Bejahung und Anerkennung des anderen und der anderen. Achtung, Liebe und Solidarität

56 Ebd., 137.

57 Vgl. Peukert, Praxis, 185. - Zum Ansatz von P. Freire vgl. seine Schriften: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971; Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974; Dialog als Prinzip, Wuppertal 1980; Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbeck 1981; (zusammen mit F. Betto) Schule, die Leben heißt, München 1986. Zur theologischen Rezeption vgl. R. de Almeida Cunha, Pädagogik als Theologie, in: F. Castillo (Hg.), Theologie aus der Praxis des Volkes, München/Mainz 1978, 61-124.

58 Peukert, Praxis, 185.

markieren darum den Weg der Befreiung zur Freiheit. Daß dieser höchst konflikträchtig verläuft, steht dazu nicht in Widerspruch. Denn in dem Maße, wie das unterdrückte Bewußtsein überwunden und die Fähigkeit der Selbstbestimmung erworben wird, wird auch die Notwendigkeit der Transformation in Unterdrückung behaftender Strukturen bewußt. Insofern bedingen sich das Bemühen um Bewußtseinsbildung und das Engagement für eine Überwindung inhumaner Verhältnisse gegenseitig. Pädagogisches Handeln, ethische Bewußtseinsbildung und politische Praxis gehen ineinander über und korrespondieren miteinander. Eine explizit theologische Dimension gewinnt eine solche Praxis dadurch, daß aus der Erinnerung und Verheißung einer absolut befreienden Freiheit - biblisch gesprochen: österlichen Lebens - heraus die Kraft und Zuversicht erwachsen, solidarisch gegen die Widersprüche der eigenen Lebenssituation anzugehen und weder zynischer Selbstbehauptung noch apathischer Resignation das letzte Wort der Geschichte zu lassen.⁵⁹

3 Religiöse Erziehung als freiheitsstiftendes und -begründendes Handeln

Vor dem Hintergrund der dargelegten Bestimmung und Explikation pädagogischen Handelns gilt es nun, Ziel und Aufgabe einer religiösen Erziehung grundzulegen und zu entfalten. Dabei richtet sich an die religionspädagogische Praxis und Theorie die Anforderung bzw. die Anfrage, ob und inwiefern sie hinter die normative Grundstruktur einer pädagogischen Praxis, die auf die Befähigung zu autonomem Handeln in freier Selbstbestimmung gerichtet ist, nicht nur nicht zurückfällt, sondern von ihrer »Sache« her grundlegend darauf bezogen ist. Dazu ist es unerlässlich, wenigstens in Grundzügen ein christliches Verständnis von Freiheit und Befreiung anzugeben und dieses zu der für die Pädagogik maßgeblich gewordenen neuzeitlichen Freiheitstradition in Beziehung zu setzen.

3.1 »Zur Freiheit befreit« (Gal 5,1)

»Das Evangelium und in Verbindung damit der christliche Glaube, ebenso die Kirche als Gemeinde aller Glaubenden sind in der Sicht des Neuen Testaments nicht nur keine Größen, welche die Freiheit unterbinden, minimalisieren oder gar unterdrücken würden, sondern sie sind, theologisch betrachtet, wirksame Garanten der Freiheit, ja sogar ihre letzte Grundlage und Sicherung.«⁶⁰ Das biblische Freiheitsverständnis verdankt sich allerdings nicht, wie dieses Zitat vermuten lassen könnte, philosophischen Diskursen, sondern den Erfahrungen von Gottes befreiendem Handeln in der

59 Vgl. ebd. - Als Beispiel vgl. *Equipo Pastoral de Bambamarca, Vamos Caminando. Machen wir uns auf den Weg!*, Freiburg (Schweiz) / Münster³1983.

60 J. Blank, Das Evangelium als Garantie der Freiheit, Würzburg 1970, 35. - Vgl. zum folg. auch: R. Berthouzo, Gnade und Freiheit, in: P. Eicher (Hg.), *Neue Summe Theologie 2*, Freiburg 1989, 205-236; O.H. Pesch, Freiheit als Gabe und Aufgabe, *rhs* 29 (1986) 141-153; Präpper, Erlösungsglaube; ders., Art. Freiheit, in: *Neues Handbuch Theologischer Grundbegriffe* (1984), 374-403.

Geschichte. So bezeugt z.B. Paulus, wenn er das Evangelium als jene Freiheit proklamiert, zu der Jesus befreit und berufen hat (vgl. Gal 5,1.13), genau diese Erfahrung, die auch ihm zuteil geworden ist und die er in dem Glaubensbekenntnis zusammenfassen kann: »Wo der Geist des Herrn wirkt, da ist Freiheit« (2Kor 3,17). Der christliche Glaube hat - in notwendiger Verbindung mit der ihm vorausliegenden Geschichte des befreienden Bundes Gottes mit Israel - darin seinen Grund, daß sich in Leben, Tod und Auferweckung Jesu der alles entscheidende Übergang von der alten todbringenden zur neuen österlichen Welt vollzogen hat. Im Lichte Christi als der einzig bleibenden Wirklichkeit, die Leben eröffnet - für Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges -, werden erniedrigende und vernichtende Zwänge außer Kraft gesetzt. Die »Freiheit der Kinder Gottes« (Röm 8,21) ermöglicht ein Tun der Versöhnung und Gerechtigkeit, der Liebe und Solidarität. Ihr Maß findet sie in jener Freiheit, wie sie Jesus gelebt und praktiziert und in seiner Predigt von dem nahegekommenen und angebrochenen Reich Gottes kommentiert hat.

»Seine Heilungen signalisieren das Ende der Mächte; sein Aufruf zur Sorglosigkeit, Armut und Feindesliebe entspricht der Freude an Gottes Kommen und seiner unbegrenzten Güte. Im Blick auf ihn, der das Heil aller Welt will, kann Jesus die geltenden Trennungen mißachten, den Verlorenen nachgehen und Sünden vergeben. Mit der Autorität ursprünglicher Gottesgewißheit kritisiert er die Religion, wo sie Menschen und Gott und sich selber entfremdet, interpretiert das den Menschen gegebene Gesetz im Interesse der Menschen und ermächtigt zur Freiheit der Liebe, die das Gesetz überbietet, weil sie eins ist mit Gottes Willen und offen zum Nächsten. Jesu Vollmacht aber ist sein Gehorsam: Freiheit des Sohnes, die - allein und unmittelbar an den Gott der Liebe gebunden - den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie in sich aufhebt. Aus dem Grund dieser Liebe ist sie Freiheit für andere, im Vertrauen auf sie Bereitschaft zur Ohnmacht und in der Treue zu ihr Hingabe des Lebens.«⁶¹

Als durch Jesus Christus ermöglicht und an ihm orientiert kann demnach christliches Handeln nichts anderes sein als freiheitsstiftendes und befreiendes Handeln. Umgekehrt wird gegen es verstoßen, wo - offen oder sublim - auf Mittel des Zwangs und der Gewalt zurückgegriffen wird oder wo auf Kosten der Durchsetzung der eigenen Freiheit die Freiheit des anderen beschnitten oder zunichte gemacht wird.

Gegenüber solchen immer wieder anzutreffenden Tendenzen zu einer Halbierung des Freiheitsverständnisses und einer entsprechenden Praxis - sei es in den eigenen Reihen, sei es im kulturellen oder politischen Bereich - sind darum vom christlichen Glauben her folgende grundlegende Bestimmungen in Anschlag zu bringen⁶²:

1. Den biblischen Schriften zufolge nehmen der jüdische und der christliche Glaube von grundlegenden Erfahrungen der Befreiung aufgrund Gottes Handeln in der Geschichte ihren Ausgangspunkt. Der Name Gottes ist in dieser Tradition unmittelbar mit diesen Erfahrungen verknüpft; er »bürgt für Freiheit«.⁶³

61 Pröpper, Freiheit, 380.

62 Vgl. zum folg. insbesondere Pröpper, Erlösungsglaube.

63 F. Kamphaus, Gottes Ja - unsere Freiheit, Limburg 1987, 41.

2. In solcher umfassenden Befreiung zur Freiheit erblickt die biblische Tradition die von Gott gewollte Bestimmung des Menschen. Dadurch, daß er seine Freiheit als Geschenk ergreifen und annehmen darf, ist er von dem Zwang und der Last befreit, sie selbst machen, d.h. »unmittelbar durch sich selbst sein zu müssen«.⁶⁴

3. Diese Freisetzung zur Freiheit ist für den Menschen allerdings nicht nur Gabe, sondern auch Aufgabe. Denn es widerspräche ihr, würde sie nur für einen allein beansprucht. Sie drängt vielmehr auf gegenseitige Anstiftung zu und kommunikative Realisierung dieser Freiheit. Sie vollzieht sich als eine Praxis, in der dem anderen unbedingte Anerkennung zuteil wird, ohne dafür seinerseits Vorleistungen erbringen zu müssen.

4. Der Universalität der Liebe Gottes entspricht die Aufforderung und Befähigung, die ihr verdankte Freiheit nicht nur in einem dialogischen Handeln untereinander zur Darstellung kommen zu lassen, sondern universal zu bezeugen. Dies verpflichtet zur Wahrnehmung von und zu solidarischen Einsatz gegen alle Formen sowohl psychischer als auch sozialer Unterdrückung von Menschen. Christliche Freiheit vollzieht sich in einer Praxis universaler Solidarität und konkreter Parteinahme vor allem für die Armen und Unterdrückten.⁶⁵

5. Was es heißt, zur »Freiheit der Kinder Gottes« (Röm 8,21) berufen zu sein, findet modellartigen Ausdruck in einer bestimmten Sozialform, in der in der Weise des Miteinander- und Für-andere-Daseins die in Jesus Christus angebrochene und von ihm verheißene endgültige und umfassende Befreiung realsymbolisch vergegenwärtigt wird.

6. Christliche Freiheit ist und bleibt ein Geschenk, »das uns nach der christlichen Botschaft auf dieser Welt immer nur als »Angeld« zuteil wird: in den Fragmenten des Gelingens von Freiheit, deren Vollgestalt erst einer Existenzform des Menschen nach diesem geschichtlichen Dasein verheißt ist. In der Freiheitsgeschichte der Menschheit wirkt diese Vollgestalt voraus, wo diese Freiheitsgeschichte so begriffen und ergriffen wird«.⁶⁶

3.2 »Erziehung des Herrn« (Eph 6,4)

Die biblischen Traditionen sind zu stark in den Erziehungsvorstellungen ihrer Zeit befangen, als daß sich in ihnen eine konsequente Umsetzung dieses Freiheitsverständnisses für die Erziehung auffinden ließe.⁶⁷ Die gängigen Erziehungspraktiken werden jedenfalls nicht in Frage gestellt. Aber indem in Eph 6,4 die Worte »*paideia*« und »*nuthesia*« (Zucht und Weisung⁶⁸) mit dem Genitiv »*kyriou*« (des Herrn) verbunden werden, gewinnt der Erziehungsvorgang als ganzer eine neue Sinnrichtung: Er wird für die Gläubigen zu einem von Jesus Christus bestimmten und inspirierten Tun.⁶⁹

Was das heißt, hat W. Bartholomäus wie folgt prägnant umrissen:

»In der neuen Welt Gottes ist den Menschen eine Erziehungsbeziehung möglich und auferlegt, die die Betroffenen, Eltern wie Kinder, zur Entfaltung aller ihrer Lebensmöglichkeiten bringt. Erziehung ist dazu freigestellt von der Sorge um das Heil. Nicht sie bringt die heilende Gottesherrschaft hervor, sondern Gott. Darum können sich Erzieher absichtslos am anderen interessiert zeigen: an dem, was der andere als seine Not erlebt.«⁷⁰

64 Pröpper, Freiheit, 402.

65 Vgl. außer den einschlägigen Beiträgen von J.B. Metz, H. Peukert und E. Schillebeeckx auch G. Baum, Compassion and Solidarity, Montreal 1987.

66 Pesch, Freiheit, 151. Vgl. auch E. Schillebeeckx, Befreiende Theologie, in: Ders., Mystik (s.o. Anm. 52), 56-71.

67 Vgl. dazu die einschlägigen Bibellexika-Artikel zu »Erziehung«; vgl. auch A. Wuckelt, »Hast du Söhne, so halte sie in Zucht... Hast du Töchter, so behüte sie...« (Sir 7,23f). Erziehung aus der Bibel?, KatBl 114 (1989) 711-718.

68 So laut Einheitsübersetzung.

69 Vgl. E. Feifel, Art. Glaube und Erziehung, in: J. Speck und G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe 1 (1970), 537-598, bes. 549ff; W. Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, München/Darmstadt 1983, bes. 88-95.

70 Bartholomäus, Einführung, 92f.

Solches vom Evangelium freigesetzte erzieherische Handeln grenzt sich von jeglicher Pädagogik ab, »die durch gesetzliche Ideale, Vorstellungen, Maßnahmen Heranwachsenden zu ihrem wahren Menschsein verhelfen zu wollen sich anmaßt«⁷¹; es entlastet zugleich vom Anspruch eines Sich-Bilden-Wollens auf Gott hin, wie es dem hellenistischen Bildungsideal vorschwebte. Im übrigen bedingt der Geschenkcharakter des Glaubens eine Grenze, die auch in der expliziten religiösen Erziehung nicht überschritten werden kann.

Wie solche freisetzenden und freiheitsstiftenden Beziehungen im erzieherischen Bereich aussehen können, dafür gibt der Umgang Jesu mit den Kindern ein instruktives Beispiel (vgl. Mk 10,13-16 Parr.; Mk 9,33-37 Parr.); erfahren dabei doch die geläufigen Vorstellungen von Kindern sowie die daran orientierten Verhaltensmuster zwischen Erwachsenen und Kindern eine folgenreiche Umkehr.⁷² Auch wenn es sich bei diesen Szenen um eschatologische Zeichenhandlungen handelt, die nicht einfach pädagogisch uminterpretiert werden dürfen, dürfen sie gleichwohl »als tiefgründige theologische Chiffre für die christliche Erziehung entziffert werden: Christliche Erziehung sollte ein gemeinsames Lernen vor Gott sein und dadurch ein wechselseitiges Lernen der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen voneinander«.⁷³

3.3 Befähigung zur Identität in universaler Solidarität

Dem dargelegten Freiheitsverständnis zufolge besteht eine christlich orientierte Erziehung darin, Heranwachsende in einer an Jesu Christi Praxis orientierten und von seinem Geist inspirierten Weise des Umgangs mit ihnen so mit den Verheißungen des Reiches Gottes in Berührung kommen zu lassen, daß sie Vertrauen und Zuversicht gewinnen, sich in ihrem Leben auf den eröffneten Weg der Freiheit einzulassen und sich für ihn einzusetzen. Für den Heranwachsenden wird das zuallererst dadurch erfahrbar, daß er die Erfahrung unbedingter Bejahung und Anerkennung machen kann, wie sie ihm von den Erziehenden vermittelt wird und die ihn dazu ermutigt und befähigt, die ihm eröffnete Freiheit auch realisieren zu lernen. Für die Erziehenden bedeutet es umgekehrt eine Befreiung, vertrauen zu dürfen, im pädagogischen Handeln Freiheit nicht erst herstellen zu müssen, sondern als Geschenk darstellen zu dürfen, wenngleich das für sie heißen kann, bereit zu sein, »sich selber zurückzustellen, sich einzusetzen, das Eigene zu vergessen«.⁷⁴

In der Formel »Identität in universaler Solidarität« als zusammenfassender Umschreibung für die Leit- und Zielvorstellungen solcher Erziehung sind treffend ihre beiden Pole zum Ausdruck gebracht:

- Auf der einen Seite dient die so konzipierte religiöse Erziehung den Heranwachsenden in ihrer Aufgabe der Identitätsbildung. Die volle Entfaltung menschlicher Identität wird dem hier skizzierten Glaubensverständnis zufolge dann erreicht, wenn der Mensch sich auf die erlösende und befrei-

71 S. Schmutzler, Jesus Christus - eine »grundsätzliche Wende in der Geschichte der Pädagogik«, EvErz 39 (1987) 196-213, hier: 199.

72 Vgl. H.-R. Weber, Jesus und die Kinder, Hamburg 1980; Mette, Voraussetzungen, 353-357.

73 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 39; vgl. auch N. Mette, Das Kind in der Mitte (Mk 9,36). Eine Herausforderung für die katholische Schule, RpB 25/1990, 126-144.

74 Pröpper, Erlösungsglaube, 222.

ende Wirklichkeit Gottes einläßt, sich von ihm prinzipiell geliebt und in Freiheit gesetzt weiß und diese Erfahrung in seinem Handeln seinen Mitmenschen zuteil werden läßt. Entsprechend läßt religiöse Erziehung die Heranwachsenden ein, ihrerseits die Wahrheit des Glaubens als Herausforderung zu einer solidarischen und befreienden Lebenspraxis zu entdecken und sich gemeinsam mit anderen darauf einzulassen. Dazu gehört, daß diese Wahrheit als etwas erfahrbar wird, das sich die Heranwachsenden nicht selbst zu sagen vermögen, das aber ihren Sehnsüchten nach einem »Leben in Fülle« nahekommt, diese möglicherweise zuallererst weckt oder kritisch korrigiert und entfaltet und Wege zu ihrer - wenn auch fragmentarisch bleibenden - Umsetzung weist.⁷⁵ So verstandene religiöse Erziehung erhebt Einspruch dagegen, daß Menschen ihre Würde vorenthalten wird oder daß das Leben in allen seinen Zügen banalisiert zu werden droht. Sie widersetzt sich den Bestrebungen, daß der Mensch von früh an auf seine gesellschaftlich erwünschten Verhaltensmuster reduziert oder auf die Erfordernisse einer auf die Logik der Expansion fixierten Konsumgesellschaft hin dressiert wird. Statt der Bildung einer allein auf den eigenen Vorteil, am Haben und Besitzen orientierten Identität versucht sie, eine Identitätsbildung zu ermöglichen, die nicht dazu anhält, das eigene Selbst gegen andere zu behaupten und durchzusetzen, sondern ermutigt, im kreativen Umgang mit ihnen sich in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit zu erkunden und erproben.

- Auf der anderen Seite heißt, wie schon angedeutet, die Befähigung zur Identität in universaler Solidarität als Ziel und Aufgabe religiöser Erziehung, daß die gesellschaftlich-strukturelle Komponente eines solchen Handelns ausdrücklich berücksichtigt werden muß, daß es also nicht auf einen individuell-intersubjektiven Bereich beschränkt werden darf. Denn das Bekenntnis zum Gott Jesu Christi ist gekoppelt an entschiedene Parteinahme zugunsten der Subjektivwerdung aller Menschen. Gerade das muß in besonderer Weise aufmerksam werden lassen für die, denen die Ausbildung ihrer Identität in Freiheit verwehrt wird, die in Nicht-Identität gehalten werden. Religiöse Erziehung, die sich nicht vom Ziel leiten läßt, für alle gemeinsames Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen - und zwar im Widerstand gegen die destruktiven Tendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft -, und die das nicht in konkreten Zeichen und Aktionen der Solidarität mit denen, die ihrer Zukunft beraubt werden, manifestiert, bleibt hinter dem Freiheitszuspruch und -anspruch des Evangeliums zurück.

Eine so verstandene und praktizierte religiöse Erziehung ist sehr wohl - um das bekannte Diktum Freuds aufzugreifen, in dem das abgestritten wird - »Erziehung zur Realität«, allerdings zu einer Haltung und einem Handeln gegenüber der Wirklichkeit, wie sie christlichem Verständnis entsprechen: als Zustimmung zu ihr als Manifestation von Gottes schöpferischem Handeln - als Unterscheidung zwischen der Leben schenkenden Macht Gottes und todbringenden

75 Vgl. J. Werbick, Art. Religiöse Erziehung, in: U. Ruh u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Gegenwartsfragen (1986), 400-405; vgl. auch H. Luther, Identität und Fragment, ThPrTh-ThPr 20 (1985) 317-338; N. Mette, Identität ohne Religion?, in: E. Arens (Hg.), Habermas und die Theologie, Düsseldorf 1989, 160-178.

den Götzen - als Widerstand gegen alle entfremdenden Widersprüche und evidenten Negativitäten, die Leben behindern oder zerstören.⁷⁶

3.4 Die Ambivalenz von Religion in der Erziehung

Zustimmung, Unterscheidung und Widerstand sind nicht zuletzt im Bereich der religiösen Erziehung selbst gefordert. Denn es darf nicht übersehen werden, daß unter dem Vorzeichen von Religion und Christentum Ideale der Erziehung propagiert und Methoden angewendet worden sind, die auf alles andere als auf eine Befähigung des Heranwachsenden zur freien Selbstbestimmung und Ausbildung einer autonomen Handlungskompetenz gerichtet waren. Statt zu einer eigenständigen Identität zu ermutigen, trägt solche Erziehung zur Entfremdung des Menschen von sich selbst und anderen bei, liefert ihn der fremdbestimmten Abhängigkeit von Autoritäten, Perfektionsidealen, Schuldgefühlen und Ängsten aus. Statt grenzenlose Solidarität zu fördern, fixiert sie die Heranwachsenden auf einen intoleranten und aggressiven Korpsgeist, verpflichtet sie auf die hergebrachten Rollenklischees und internalisiert sie die bestehenden Herrschaftsstrukturen.⁷⁷ Statt ökologisch sensibel werden zu lassen, motiviert sie zu einem Denken und Verhalten, das die Umwelt dem Diktat destruktiven Verfügens ausliefert.⁷⁸

Religiöse Erziehung steht darum nicht zufällig in dem Verdacht, daß sie Menschen deformiere und dies noch um so nachhaltiger leiste, weil sie entsprechend auf die Tiefenstrukturen des Bewußtseins und des Verhaltens einwirke. Und für diesen Verdacht lassen sich zu viele Lebensschicksale anführen, als daß er einfach abgetan werden könnte. Will sie darum nicht weiterhin einer Religion der Angst Vorschub leisten, die sich zur Motivation und Legitimation unterdrückender psychischer und gesellschaftlicher Strukturen vereinnahmen läßt, muß sich die religiöse Erziehung die Vermittlung eines religionskritischen Bewußtseins als ureigene Aufgabe angelegen sein lassen.⁷⁹ Das nachhaltig bewußt werden zu lassen und einen eigenständigen Beitrag dazu zu leisten ist einer der wichtigen Impulse, die paradigmatisch von der »feministischen Religionspädagogik« ausgehen. Sie macht deutlich, daß das Befreiungspotential des christlichen Glaubens - auch in der Erziehung - erst in dem Maße eingelöst werden kann, wie die mit ihm verbundene Unterdrückungs- und Leidensgeschichte in selbstkritischer Trauerarbeit offen angegangen wird.⁸⁰

76 Vgl. G. Fuchs, Die Ökumene der Seligpreisungen und der horror concreti in Theologie und Kirche, in: Ders. (Hg.), *Glaube als Widerstandskraft*, Frankfurt a.M. 1986, 11-44, bes. 22ff.

77 Vgl. überblicksartig W. Bartholomäus, Art. Fehlformen religiöser Erziehung, in: HbRG 1 (1986), 106-110.

78 Vgl. J. Moltmann, *Gerechtigkeit schafft Zukunft*, München/Mainz 1989, 96ff.

79 Vgl. Peukert, *Kontingenzerfahrung*; W. Huth, Art. Psychohygiene und Religion, in: *Ruh u.a.* (Hg.), *Handbuch* (s.o. Anm. 75), 377-381.

80 Vgl. H. Pissarek-Hudelst, Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik, in: E. Moltmann-Wendel (Hg.), *Weiblichkeit in der Theologie*, Gütersloh 1988, 112-148; A. Wuckelt, *Entdeckungen - Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik*, in: M.-Th. Wacker (Hg.), *Theologie - feministisch*, Düsseldorf 1988, 180-200; vgl. auch H. Halbfas, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1989.

4 Erziehung, Bildung, Institution - zur Entfaltung einer religionspädagogischen Handlungstheorie

»Es kann nicht Ziel religiöser Erziehung sein, den Glauben selbst herbeizuführen, wenn nicht die grundlegende Bedeutung theologischer Rede vom Geschenkcharakter des Glaubens verkannt werden soll. Religiöse Erziehung hat vielmehr die Aufgabe, den Schritt zum Glauben in einer für den Heranwachsenden nachvollziehbaren Weise zu explizieren. Somit werden nicht Bedingungen aufgezeigt, die Glauben von seiten des Menschen ermöglichen, sondern es wird auf Erfahrungen verwiesen, die eine Gewißheit des Glaubens aussagbar machen.«⁸¹

Von dem so umrissenen Ziel religiöser Erziehung her ergeben sich für eine religionspädagogische Handlungstheorie drei prinzipielle Problemstellungen⁸²: In erziehungstheoretischer Hinsicht gilt es, jene Weise einer pädagogisch-sozialisatorischen Interaktion näherhin zu bestimmen, in der die identitätsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erfahrbar wird, die also ermöglicht, »Identität aus der Erfahrung der Befreiung zu einer nicht begrenzten, universalen Solidarität«⁸³ zu finden. In bildungstheoretischer Hinsicht ist Rechenschaft darüber abzulegen und zu vermitteln, warum und inwiefern der christliche Glaube zum Einsatz für die Ermöglichung eines gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin anhält und die Möglichkeit sowie die Orientierungen zu einer entsprechenden kommunikativen Praxis eröffnet. In institutionstheoretischer Hinsicht sind schließlich die sozialen Rahmenbedingungen einer religiösen Erziehung zu klären, die gegeben sein müssen, sollen sie nicht faktisch jene Freiheit widerrufen, die in ihnen programmatisch verheißen wird.

4.1 Identitätsstiftende pädagogische Interaktion

Religiöse Erziehung im dargelegten Verständnis ist - wie Erziehung überhaupt - als ein intersubjektives Handeln zu konzipieren, »das dem anderen Freiheit als seine ursprünglichste Möglichkeit nie abspricht, sondern schon immer vorgreifend voraussetzt und darin seine unantastbare Würde sieht.«⁸⁴ Ein solches Handeln bewegt sich, wie bereits ausgeführt, gewissermaßen zwischen zwei Grundsätzen: Auf der einen Seite bedarf es bestimmter Vorleistungen seitens der Erziehenden im Umgang mit den Heranwachsenden, wie beispielsweise ihnen die Erfahrung ihrer Bejahung und Bejahungswürdigkeit zu vermitteln oder sich zurückzunehmen, damit die

81 G. Sauter, Art. Erziehung, religiöse, in: D. Lenzen (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe* 1 (1989), 456-464, hier: 461.

82 Vgl. Benner, *Pädagogik*, 107-181; Benner/Peukert, *Erziehung*. - Im folg. wird religionspädagogisch weitergeführt, was unter 1.3 als sozialisationstheoretische Rahmenbedingungen angegeben worden ist.

83 Peukert, *Kontingenzerfahrung*, 96.

84 Peukert, *Praxis*, 176. - Als »kategorischen Indikativ gläubiger Praxis« formuliert Pröpper: »Begegne jeder möglichen Freiheit so, daß du sie schon anerkannt und zuvorkommend als wirkliche behandelst«, sowie: »Gib niemals einen Menschen auf und verweigere ihm deine Anerkennung nicht, auch wenn er sie (noch) nicht erwidert oder nicht mehr erwidern kann« (Pröpper, *Erlösungsglaube*, 224).

Kinder und Jugendlichen frei werden und zu sich selbst kommen können. Auf der anderen Seite bedeutet das, daß das Kind von Anfang an aktiv auf die Gestaltung der erzieherischen Interaktion einwirken können muß.

Als hilfreich für entsprechende religionspädagogische Handlungsorientierungen erweisen sich in diesem Zusammenhang verschiedene entwicklungspsychologisch gewonnene Einsichten, wie etwa zu den psychodynamischen Anfängen von Religion⁸⁵, zur Stufenfolge des »Lebensgläubens« (K.E. Nipkow) bzw. des religiösen Bewußtseins⁸⁶ sowie zur Entwicklung eines Sinn rezipierenden und aushandelnden Subjekts.⁸⁷ Indem sie die religiöse Dimension als innerhalb des gesamt menschlichen Entwicklungsgeschehens koextensiv-wachsend verorten und dafür eine Entwicklungslogik rekonstruieren, geben sie der Religionspädagogik wichtige Anhaltspunkte für mögliche, diese Entwicklung unterstützende und fördernde erzieherische Interventionen.⁸⁸ Allerdings bedarf es dazu, sollen nicht etwa problematische Grundannahmen unbedacht übernommen werden, einer eigenen religionspädagogischen Reinterpretation der Entwicklungsmodelle.⁸⁹ So ist z.B. insbesondere an die konstruktivistisch orientierten Ansätze die Frage zu richten, ob sie nicht von ihrem Ansatz her Religion auf eine monologische Handlungsstruktur hin konzipieren und damit Gefahr laufen, ihrer möglichen Instrumentalisierung nicht hinreichend wehren zu können. Demgegenüber ist daran festzuhalten, daß religiöse Entwicklung im christlichen Verständnis angemessen nur bestimmt ist, wenn sie im Zusammenhang einer freiheitsstiftenden kommunikativen Praxis expliziert wird, deren Genese und Entfaltung also rekonstruiert.

Das bedeutet aber auch, daß das Verhältnis von Glaube und Erziehung mißverstanden ist, wenn der Glaube als isolierte Größe innerhalb des Erziehungsgeschehens begriffen und konzipiert wird. Er hat es zentral mit der Konstitutionsweise von Subjekten insgesamt zu tun. Doch wird damit keineswegs die Grundstruktur pädagogischen Handelns außer Kraft gesetzt; dieses gewinnt vielmehr die Möglichkeit seiner konsequenten Realisierung, insofern es angesichts seiner Aporien nicht für vergeblich erklärt zu werden braucht, sondern neue Horizonte offengehalten werden.

Gläubige Praxis findet ja gerade seine Bewährungen etwa

- in der Fähigkeit, »sich ohne Angst um die eigene Identität auf die widerspruchsvolle Wirklichkeit und noch ausweglos scheinende Situation einlassen zu können«⁹⁰;
- in der Fähigkeit, »Anerkennungsverhältnisse nicht nur respektieren, sondern auch innovieren und einseitig durchhalten zu können«⁹¹;
- in der Fähigkeit, schuldig werden und Schuld eingestehen zu können⁹²;

85 Vgl. D. Funke, Im Glauben erwachsen werden, München 1986.

86 Vgl. überblicksartig N. Mette, Stufentheorien zur Glaubensentwicklung in der Diskussion, KatBl 114 (1989) 123-132.

87 Vgl. L. Krappmann, Kann sinnorientierende Sozialisation noch gelingen?, RpB 19/1987, 2-15.

88 Vgl. F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987; vgl. auch H.-G. Heimbrock, Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Psychologie, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 67-85.

89 Vgl. z.B. K.E. Nipkow, Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie, in: Ders. u.a. (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988, 270-289; ders., Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35.

90 Pröpper, Erlösungsglaube, 223.

91 Vgl. ebd.

92 Vgl. ebd.

- in der Fähigkeit, sich Vergebung und damit die Möglichkeit des Neu-Anfangenkönnens zuzugestehen zu lassen.⁹³

So erweisen sich der christliche Glaube und seine Vermittlung zutiefst als ein praktischer Transformationsprozeß, von dem alle Beteiligten betroffen sind. Was für die Erziehung generell zutrifft, nämlich daß sie ein intergenerationelles Handeln ist, das als solches auch die Erwachsenen nicht unberührt läßt, gilt für die religiöse Erziehung um so mehr, hat sie es doch in besonderer Weise mit dem Problem zu tun, das im Verhältnis der Generationen untereinander für beide Seiten aufgeworfen wird - das Problem nämlich der Begrenztheit und Endlichkeit menschlicher Existenz und damit verbunden die Frage nach einer koexistentiellen Praxis, in der diese Gegebenheit nicht einfach verdrängt, sondern bewußtgehalten und gestaltet wird. Damit sind auch und gerade die Erwachsenen unausweichlich selbst zur reflexiven Vergewisserung ihrer Weise, mit anderen zu handeln, sowie ihres Umgangs mit der dabei sich aufdrängenden religiösen Problematik herausgefordert - woraus auch für sie die Chance neuer Identitätsbildung und wachsender Veränderung in einer mit den Heranwachsenden gemeinsam gestalteten Praxis erwächst.

Solche Praxis erschöpft sich allerdings nicht nur in Aktion. Als befreiend erweist sich der christliche Glaube ja nicht zuletzt darin, daß er sich in Handlungsformen vollzieht, in denen - in Gebet und Liturgie etwa - der Dank für und die Freude über die geschenkte Freiheit Gott gegenüber symbolisch zum Ausdruck gebracht werden und die gerade in ihrer Zwecklosigkeit menschlichem Handeln nochmals zugute kommen.⁹⁴ Das verbietet es allerdings auch, sie für die religiöse Erziehung zweckzuzwecken zu wollen. Das bedeutet umgekehrt nicht, es Kindern und Jugendlichen zu verwehren, ihre - nicht selten spontane und kreative - Weise des Dankes und der Freude Gott gegenüber authentisch darstellen zu können. Im Gegenteil, sie sind auf solche Möglichkeiten und Freiräume angewiesen, in denen sie auch ausdrücklich Umgangsweisen mit Gott suchen und erproben können.⁹⁵

4.2 Religiöse Bildung als »Sprachschule für die Freiheit« (E. Lange)

Sosehr gerade für die religiöse Erziehung in Anschlag zu bringen ist, daß der Mitteilung des christlichen Glaubens (*fides qua*) die Weise seiner intersubjektiven Vermittlung zu entsprechen hat und darum die interaktive Dimension von seiten der Religionspädagogik gebührend beachtet werden muß, kann das doch nicht bedeuten, daß im Gegenzug zu ihrer früheren Überbetonung - oder auch in Absetzung zu hermeneutisch und didaktisch fragwürdigen Versuchen, über das Prinzip der »inhaltlichen Vollständigkeit« der sog.

93 Vgl. ebd. - Vgl. zum Ganzen ausführlicher: ebd., 194-224.

94 Vgl. ebd., 211f.

95 Vgl. dazu z.B. N. Mette, Art. Kinder, in: Chr. Bäumler und N. Mette (Hg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen*, München/Düsseldorf 1987, 228-238; H. Luther, Art. Jugend/Jugendliche, in: ebd., 218-227.

Tradierungskrise des Glaubens entgegenzuwirken⁹⁶ - die inhaltliche Dimension völlig dispensiert wird. Im Gegenteil, die Wahrheit des Glaubens will nicht nur vollzogen, sondern auch explizit bewußtgemacht und entfaltet werden. Das entspricht auch seiner freiheitlichen Struktur. Denn der Glaube hat es wesentlich mit einer Entscheidung zu tun, mit einer Wahl zwischen Alternativen. Und die Gründe für diese Wahl müssen - vor sich selbst und vor anderen - angegeben werden können. Gerade die Heranwachsenden haben ein Recht darauf, um ihre Entscheidung in freier Verantwortung treffen zu können, solche Begründungen mitgeteilt zu bekommen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können. Religion will also, wie Nipkow formuliert, mit Bildung zusammen buchstabiert sein, um »- bei allem Gemeinschaftsbezug - persönlich ergriffen, frei angeeignet, selbständig durchdacht und durchgebildet« zu werden.⁹⁷

Soll religiöse Bildung als auch inhaltlich bestimmtes Mitteilungsgeschehen des Glaubens konzipiert werden, der »auf die Unbedingtheit des individuellen Freiheitsvollzuges im Angesicht einer absoluten befreienden Freiheit«⁹⁸ zielt und darum je eigen vollzogen werden können muß, bedeutet das zum einen, daß sie dem Verlauf der individuellen Freiheitsgeschichte Rechnung tragen muß. Die Wahrheit des christlichen Glaubens erweist sich in dem Maße als Quelle der Freiheit, wie Gott als jene Wirklichkeit erfahrbar und zur Sprache gebracht wird, »auf die hin der Heranwachsende in den Reifungskrisen seiner physisch-psychisch-kommunikativen Entwicklung unterwegs ist«⁹⁹ und die Möglichkeit einer authentischen Identitätsfindung auf je neuem Niveau verbürgt. Eine solche Elementarisierung des Glaubens in den lebensgeschichtlichen Kontext hinein ist nicht mit seiner Reduktion auf vordergründige menschliche Bedürfnisse zu verwechseln. Sondern er erweist gerade darin seine kritische, innovative und transformatorische Kraft, daß er den Menschen in seiner konkreten Biographie mit Erinnerungen und Verheißungen in Berührung bringt, die ihm neue, alternative Lebensmöglichkeiten eröffnen und ihn zu ihrer Einlösung herausfordern.¹⁰⁰

Auf der anderen Seite kann die individuelle Freiheitsgeschichte nicht aus ihrem soziohistorischen Kontext herausgelöst und isoliert gefördert werden. Das widerspräche auch dem christlichen Glauben, der die Erfahrung des den Menschen von Gott geschenkten Heils an die konkrete Leidens- und Befreiungsgeschichte bindet und darum durch Versuche zu einem mythologischen Ausstieg aus der Geschichte oder zu deren gnostischer Entwertung in seinem Kern verfälscht wird.¹⁰¹ Der genuine Beitrag vom christlichen Glauben

96 Als exemplarisch vgl. hierzu die Diskussion um einen »Weltkatechismus«: Conc (D) 25 (1989) H. 4.

97 K.E. Nipkow, Bildung in religiösen und ethischen Lernprozessen, in: Bildung (Friedrich Jahresheft VI), Seelze 1988, 26-28, hier: 26.

98 Peukert, Tradition, 21.

99 J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung, München 1989, 92.

100 Vgl. hierzu umfassend J. Werbick, Glaube im Kontext, Zürich/Einsiedeln/Köln 1983; ders., Glaubenlernen.

101 Vgl. M. Lutz-Bachmann, Kirche und Theologie vor der Herausforderung des »postmodernen Denkens«, in: Ders. und B. Schlegelberger (Hg.), Krise und Erneuerung der Kirche, Berlin 1989, 128-151; vgl. auch H. Schmidt, Vertrauen und Verlernen. Glaubensdidaktik am

her im aktuellen Streit um die Bildung des Menschen besteht also wesentlich auch darin, daß er sich hartnäckig allen Tendenzen widersetzt, die der Gleichschaltung auf eine »zweite Unmündigkeit« (J.B. Metz) hin Vorschub leisten. Von Jesus Christus, dem einen und einzigen »durch Gott selbst und nach dem Bilde Gottes selbst ›gebildete(n)‹ Menschen«¹⁰², freigesetzt, einer Bildung zu dienen, »in der der Mensch den Raum seiner Menschlichkeit als solchen wahrt und tätig erfüllt«¹⁰³, läßt der christliche Glaube es nicht zu, den Menschen von klein an zu einem »Antibild« verbilden zu wollen. Umgekehrt können die von diesem Glauben angeleiteten Bildungs- und Befähigungsprozesse zu einem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln in der - durch die verschärften Krisenerfahrungen geprägten - konkreten geschichtlichen Situation wie folgt umrissen werden:

»Der Glaube nimmt die Wirklichkeit als Ort der Gegenwart Gottes wahr. Deshalb vermag er auch dem Bedrohlichen in der Wirklichkeit unserer Welt standzuhalten: nüchtern und leidenschaftlich zugleich. Befreiung zur Angst und Befreiung von der Angst gehören im Glauben zusammen.

Der Glaube unterscheidet die Wirklichkeit dieser Welt von der Wirklichkeit Gottes. Deshalb kann er jeder religiösen Verklärung und Überhöhung der Wirklichkeit entgegentreten. Er entfaltet eine religionskritische Kraft.

Der Glaube stellt die Wirklichkeit dieser Welt unter die Verheißung des Reiches Gottes. Deshalb tritt er in die Verantwortung für die Zukunft des Lebens ein.«¹⁰⁴

Solche Bildung konkretisiert sich in dem Mut zum Querdenken, in der schöpferischen Infragestellung der vorherrschenden Plausibilitäten, in der Kritik bestehender Erblindungs- und Verblendungszusammenhänge, in der Weigerung, vergangene Leiden und Opfer zu vergessen sowie gegenwärtige Unterdrückungen und Ungerechtigkeiten zu verdrängen, in der gefährlichen Erinnerung kreativer Antitraditionen, in Initiativen für Suchbewegungen nach einer Praxis universaler Solidarität.¹⁰⁵ Es handelt sich also um alles

Ende der Moderne, unveröff. Ms., 1989.

102 K. Barth, *Evangelium und Bildung*, Zollikon 1938, 9.

103 Ebd.

104 Huber, *Welt* (s.o. Anm. 41), 65.

105 Vgl. G. Fuchs, *Kulturelle Diakonie*, *Conc* (D) 24 (1988) 324-329. - Das hier angedeutete Bildungsverständnis wäre einerseits weiterzuentwickeln in Anknüpfung an die und in kritischer Auseinandersetzung mit der seit einiger Zeit wieder intensiver geführten Diskussion zum Begriff und zum Konzept von Bildung. Dabei sind vor allem jene Ansätze relevant, die »Freiheit durch Bildung« nicht bloß abstrakt-affirmativ postulieren, sondern in ihrer notwendigen gesellschaftlichen Vermittlung kritisch reflektieren. Vgl. dazu weiterführend den Beitrag von L.A. Pongratz in diesem Jahrbuch, der an die Aktualität der kritischen Bildungstheorie von H.-J. Heydorn erinnert. - Weiterhin ergeben sich deutliche Berührungen zu Ansätzen innerhalb der neueren religionspädagogischen Debatte. Neben den genannten Beiträgen sei insbesondere auf die Stichworte »Symboldidaktik«, »Elementarisierung« und »Ästhetik« verwiesen; vgl. dazu aus den »Jahrbüchern« die Beiträge von P. Biehl, H. Halbfas, G. Lämmermann und H. Schröder. Zu notwendigen kritischen Unterscheidungen und Abgrenzungen vgl. auch meinen Beitrag: »Tradierungskrise« als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, *RpB* 20/1987, 100-126. - Zum Ansatz eines handlungstheoretischen Bildungsbegriffs der Religionspädagogik vgl. auch R. Preul, *Brennpunkte gegenwärtiger Religionspädagogik*, in: W. Härle und R. Preul (Hg.), *Theologische Gegenwartsdeutung*, Marburg 1988, 111-121, bes. 118ff. Grundlegend für die weitere Diskussion ist R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß*, München 1985 (auch wenn die darin vorgenommene Abgrenzung eines »bildungstheoretischen Begründungsansatzes« von einem »handlungstheoretischen Begründungs-

andere als um eine »Weitergabe des Glaubens« in Form von abgeschlossenen Überlieferungsbeständen von einer Generation an die nächste, sondern um einen die Generationen miteinander verbindenden Lernprozeß, in dem die überlieferten Erzählungen und Wissensbestände immer neu gemeinsam so angeeignet werden, daß sie in schöpferischer Weise umgesetzt und fortgeschrieben werden.

4.3 Kirche als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft

Erziehungsprozesse und Lernvorgänge, die an der freien Selbstbestimmung und Entfaltung der Betroffenen orientiert sind und zu deren Ermöglichung beitragen möchten, sind nach Freire an eine bestimmte Lebensform gebunden, die im Anschluß an ihn »Konvivenz« genannt werden kann.¹⁰⁶ Damit ist ursprünglich eine vor allem in den Kulturen des einfachen Volkes beheimatete Weise des Zusammenlebens bezeichnet, die insgesamt als »solidarisches Teilen« umschrieben werden kann. Im einzelnen drückt sich das in einer vielfältigen Praxis des Einander-Helfens, Voneinander-Lernens und Miteinander-Feierns aus.

Im Rahmen der Pädagogik Freires bezeichnet Konvivenz »die Lerngemeinschaft derer, die voneinander und miteinander für ein menschliches Leben lernen wollen. In einer Gemeinschaft der Konvivenz hat das Lernwissen keinen Vorrang vor dem Erfahrungswissen. Im Prozeß gemeinsamen Lernens wird das latente Wissen freigelegt und neues Wissen erzeugt. Kreative Möglichkeiten und soziale Sensibilität werden entdeckt und in gemeinsame Vorhaben eingebracht. Lehrende und Lernende haben gemeinsam an dieser Konvivenz teil.«¹⁰⁷ Kurz: Sie ist praktizierte intersubjektive Kreativität.

Bevor nun - was in diesem Kontext naheliegen könnte - der Begriff der »Konvivenz« auf die Kirche direkt übertragen wird, muß daran erinnert werden, wie sehr der Prozeß der »Kolonialisierung der Lebenswelten« gerade auch die Möglichkeit betrifft, überhaupt noch Freiräume für eine Lerngemeinschaft der Konvivenz zu bewahren oder zu schaffen. Sie werden zunehmend eingeengt und zerstört. Das gilt auch für die Kirche. Und sie hat an solchen Zerstörungsprozessen innerhalb ihrer eigenen Reihen nicht unbeträchtlichen Anteil, wenn sie sich den herrschenden Systemmechanismen anpaßt. Von daher ist »Konvivenz« nicht anders denn als kritische Kategorie gegen den in Gesellschaft und Kirche sich durchsetzenden Prozeß der systemischen Expansion in Anschlag zu bringen.

Konkret heißt das, daß das hier dargelegte Konzept von religiöser Erziehung und Bildung auch Konsequenzen zeitigt sowohl für den institutionellen Kontext als auch für die gesamtgesellschaftlichen Dimensionen, innerhalb derer sie sich vollziehen und von denen sie betroffen sind. Ort der Freiheit zu sein und zur Freiheit zu befähigen dürfte sich jedenfalls in der Kirche nur

ansatz« keineswegs zwingend ist; vgl. ebd., 67-87); vgl. auch R. Preul u.a. (Hg.), *Bildung - Glaube - Aufklärung*, Gütersloh 1989.

¹⁰⁶ Herkunft und Hintergründe dieses Begriffs erläutert Th. Sundermeier, *Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute*, in: W. Huber u.a., *Ökumenische Existenz heute* 1, München 1986, 49-100, bes. 52ff.

¹⁰⁷ Huber, *Welt* 82.

schwerlich realisieren lassen, solange sie in ihren eigenen Strukturen und Organisationsformen diesem Anspruch widerspricht. Umgekehrt zeigt sich, daß, wo Menschen - Frauen und/oder Männer, Junge und/oder Alte, Kranke und/oder Gesunde usw. - beginnen zu begreifen, was es heißt, zur Freiheit der Kinder Gottes berufen zu sein und sich für die Überwindung von Entfremdungsverhältnissen jedweder Art einzusetzen bemühen, Lern- und Solidarbewegungen entstehen, die die genuine Identität von Kirche und so ihre Glaubwürdigkeit wiedergewinnen lassen - nämlich Zeichen von Gottes erlösendem und befreiendem Handeln mit den Menschen zu sein. Nicht zufällig können hier auch die originären Charismen der Heranwachsenden zur Auferbauung von Gemeinde und Kirche zur praktischen Geltung gebracht werden. Denn die Verheißung von der gleichen Würde aller Geschöpfe Gottes führt zu einem Bewußtsein und einer Praxis der Gleichheit und Solidarität, die im Gespräch und im Widerstand zu Bestrebungen systemkonformer Gleichschaltung stehen und mit Phantasie Möglichkeiten und Formen eines gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin erproben lassen. Die geschenkte Freiheit findet ihren Ausdruck in einer bestimmten und verbindlichen Weise des Umgangs miteinander sowie des Daseins für andere und mit ihnen, in der - wie fragmentarisch auch immer - die verheißene Ausbreitung von Freiheit und Liebe antizipiert wird, in der erfahrbar wird, »daß wir einander so gerecht werden, wie Gott uns gerecht werden will, unverdient und ohne Gegenrechnung von Leistung und Gegenleistung«.¹⁰⁸

Was so innerhalb der Kirche - wenigstens anfänglich - praktiziert wird, kann dann glaubwürdig auch über sie hinaus geltend gemacht werden - nämlich jene Freiräume einzuklagen und zu verteidigen, in denen die Lerngemeinschaft der Konvivenz gelebt werden kann und die um der Schaffung und Gestaltung einer humanen Zukunft willen immer dringlicher erforderlich sind.

Dr. Norbert Mette ist Professor für Praktische Theologie an der Universität-Gesamthochschule Paderborn.

Abstract

The current crises of religious socialization and education is understood in connection with the process of modernization and its side-effects. The experience of the crises raises demands for an education which provides a perspective of a communal life for both the present and the future. The determination of an education based on »creative inter-subjectivity« affects the foundations of theology as well as pedagogy. In this context, religious education will have to reconstruct the religious (Christian) dimension of socialization.

¹⁰⁸ Kamphaus, Gottes Ja (s.o. Anm. 63), 59; zu dem hier angedeuteten Kirchen- und Gemeindekonzept vgl. weiterführend Kaufmann/Metz, Zukunftsfähigkeit.