

Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland

Wer über die Zukunft zu sprechen hat, sollte vorsichtig sein, denn wir haben von ihr kein sicheres Wissen. Alle Zukunftsreflexionen sind vorläufig, und es ist angebracht, sie an Prinzipien besonnener Selbstkontrolle zurückzubinden.

Obwohl Zukunft immer weniger eine überschaubare Folge von Vergangenheit ist, sollte man erstens fortsetzen, was sich bewährt hat (geschichtliche Kontinuität). Zweitens brauchen zukunftsfähige Veränderungen zu ihrer Verwirklichung Anhaltspunkte an den gegebenen Bedingungen (empirische Bedingungsprüfung). Da im Thema betont vom vereinigten Deutschland die Rede ist, sind außerdem zum einen die unterschiedlichen geschichtlichen Erfahrungen in der Bundesrepublik und DDR zu beachten (regionalisierende Betrachtung). Zum anderen kann man über die Zukunft in einzelnen Regionen heute nicht mehr sprechen, ohne gleichzeitig den europäischen und den ökumenisch-interreligiösen Problemhorizont zu berücksichtigen (globalisierende Betrachtung).

1 Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik als Disziplin

1.1 Methodologie

Die vorstehenden Gesichtspunkte sind bereits eine erste Antwort auf die Themafrage, nämlich auf die Teilfrage nach der zukünftigen Reflexionsgestalt der Religionspädagogik als Disziplin. In ihrer gegenwärtigen Struktur sind mehrere der für die eben berührten Bestimmungsmomente notwendigen Instrumentarien schwach entwickelt, so die *Historische*, *Empirische* und besonders die *Vergleichende Religionspädagogik*. Erst in letzter Zeit gibt es Anzeichen einer entschiedeneren Veränderung in allen drei Hinsichten.¹

Als klassische Methodologie bleibt im übrigen die *hermeneutisch* angelegte Forschung weiterhin grundlegend. Sie kann jedoch längst nicht mehr einseitig ideen- oder – wie sehr beliebt – konzeptionsgeschichtlich betrieben werden, als ob allein Ideen die Entwicklung bestimmten. Die Religionspädagogik ist konsequent auf die sie um-

1 Vgl. in letzter Hinsicht E. Hauschildt, Die Globalisierung und Regionalisierung der Praktischen Theologie, *PraktTheol* 29 (1994) 175–193.

brandenden und mitbedingenden politischen Faktoren zu beziehen (Gesellschaftspolitik, Schulpolitik), zumal wenn ihre Praxis in nationale Bildungssysteme integriert ist.²

Wegen der gesellschaftlichen Verflechtungen sind in den 70er Jahren neben empirisch-analytischen auch *ideologiekritische* Fragestellungen in die Religionspädagogik eingetragen worden.³ Inzwischen drohen sie den Blicken wieder zu verschwinden, obwohl sich in der Bundesrepublik wie in anderen europäischen Ländern⁴ die Tendenzen zur gesellschaftlichen Instrumentalisierung des Religionsunterrichts verstärkt haben.

1.2 Gegenstandsbereiche

Hinsichtlich der Gegenstandsbereiche ist *analytisch* der weiteste Begriff zu befürworten, die Beschreibung und Deutung von Religion und religiöser Erziehung unter den soeben berührten gesellschaftlichen, den traditionellen kirchlich-institutionellen und den an Bedeutung zunehmenden individuellen Perspektiven. Wie die Globalisierung markiert auch die in immer mehr Weltregionen sich ausbreitende religiöse Individualisierung, um mit der Dimension der *individuellen Religiosität* zu beginnen, einen nicht aufzuhaltenden Entwicklungstrend, dem über die übliche »Schülerorientierung« hinaus theoretisch und praktisch Rechnung zu tragen ist.

Als erstes ist zu beachten, daß jeder von früh an eigenständig religiös relevante Erfahrungen macht und entsprechende Vorstellungen ausbildet, d.h. selbst unter der Verfassung äußerer Konfessionslosigkeit eine Art »Alltagstheologie« entwickelt, das Kind eine charakteristische Religion des Kindes. Zweitens ist die Tatsache der individuellen Entwicklung ernster zu nehmen als bisher, mit ihr verbunden der Blick auf die Lebensgeschichte des einzelnen. Für die Religionspädagogik ist diese Perspektive bereits in dem Maße wichtig geworden, wie versucht worden ist, das Konzept generationsübergreifenden Lernens und das einer lebensbegleitenden Bildung zu entwerfen sowie nachdrücklich Entwicklungspsychologie und Le-

2 In diesem Sinne habe ich 1975 bewußt mit dem Vorgehen der geisteswissenschaftlichen (Religions-)Pädagogik gebrochen und mit einer Analyse der ökonomisch-politischen Antagonismen westlicher Demokratien begonnen: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte; Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, 1990.

3 Vgl. neben den in Anm. 2 genannten Bänden die Schriften G. Ottos und seiner Schule, S. Vierzigs und D. Stoodts.

4 Schärfster Kritiker in dieser Hinsicht ist in Großbritannien J.M. Hull u.a., The new government guidelines on religious education, BJRE 16 (1994) 66-69. Im internationalen Vergleich ist eine auch ideologiekritisch angelegte Religionspädagogik sonst selten anzutreffen.

benslaufforschung in die Religionspädagogik zu integrieren.⁵ Drittens werden mit den individuellen Personen Formen von Religiosität sichtbar, die in einem nicht-pejorativen Sinn des Begriffs »synkretistisch« sind.⁶ Es wird in Zukunft in jeder Religionsgemeinschaft immer mehr um das Verhältnis von Orthodoxie und Heterodoxie gehen, es sei denn, sie schließt sich sektiererisch ab. In der enger werdenden Nachbarschaft von verschiedenen Religionsgemeinschaften in multireligiösen lokalen und regionalen Lagen, bei gleichzeitigem Wegfall gesellschaftlicher religiöser Kontrolle auf der Grundlage der Religionsfreiheit, werden die einzelnen zum Ort religiöser Osmose und Transformation. Wer von den Zeitgenossen ausgeht, wird viertens auch realistischer erkennen, wie sehr die Religionsgemeinschaften und die in ihr sich entwickelnden Religionspädagogiken die Vielfalt der individuellen Verbundenheitsgrade und -formen zu bedenken haben, die Weisen unbestimmter Christlichkeit und schwebender Religiosität, Beobachtungen zu »Gott im Konjunktiv«, zu seelischen Lagen, in denen man glauben möchte, aber nicht kann usw.

Die Erinnerung an den altkirchlichen Katechumenat, das lebenszeitlich umfassend gedachte Bildungsprogramm der Reformatoren und die erwähnte Konzeption generationsübergreifenden Glaubenlernens haben bereits dazu geführt, hinsichtlich der institutionellen Religion, hier besonders des *kirchlichen Christentums*, die Disziplin der Religionspädagogik unter Einschluß der kirchlichen Erwachsenenbildung zu entfalten, d.h. überhaupt alle einschlägigen Handlungsfelder in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter in Gemeinde, Schule und Gesellschaft theoretisch zusammenhängend in den Blick zu nehmen.⁷ Durch die zuvor betonte individuelle Perspektive wird

5 Vgl. für die psychoanalytische Entwicklungspsychologie besonders H.J. Fraas, für die kognitiv-strukturelle der Piaget-Schule R. Englert, K.E. Nipkow, H. Schmidt, F. Schweitzer; zur Einführung s. dessen: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987, ³1994, und seine große Untersuchung: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

6 Auf diesen Punkt hat neben anderen besonders V. Drehsen aufmerksam gemacht (Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: J.A. van der Ven und H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen / Weinheim 1994, 39-69, Wiederabdruck in: V. Drehsen, Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Gütersloh 1994, 313-345).

7 Siehe bereits die Anlage von E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel und K. Wegnast (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik 1, Zürich / Einsiedeln / Köln 1973, 2 (1974), 3 (1975); außerdem u.a. H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991, sowie v. Vf.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, ²1992. Für die ehemalige DDR ist der breite Ansatz von J. Henkys bei den »pädagogischen Diensten der Kirche« zu nennen (HPT, III, Berlin [Ost] 1978).

die institutionelle in keiner Weise nachrangig, sind doch schon analytisch gesehen die Individualisierungs- und Pluralisierungsvorgänge in unserer Zeit nur auf dem Hintergrund religiöser Institutionen und ihrer Traditionen angemessen zu deuten.

Mit ihnen rückt zugleich die *gesellschaftliche Religion* ins Blickfeld, nicht nur die gesellschaftlich vermittelte, die üblicherweise unter dem Begriff der »religiösen Sozialisation« erforscht wird, sondern auch die gesellschaftlich verwertete Religion und religiöse Erziehung, sei es durch direkte gesellschaftliche und staatliche Inanspruchnahme der Religionsgemeinschaften oder durch die Entwicklung funktionaler Äquivalente (Ethikunterricht als »Ersatzunterricht«, »Jugendweihe« als Ersatzkonfirmation).

1.3 Fundierungsproblematik

Während die zukünftige Religionspädagogik analytisch ohne einen weiten Religionsbegriff nicht auskommt, wird es schwierig, das Konstrukt »Religion« im Singular so »aufzuladen«, daß es der Religionspädagogik auch *normativ* dienlich ist. Ich gehe davon aus, daß Erziehung, erst recht religiöse Erziehung und Bildung, nicht wertneutral gedacht werden kann und in der gesellschaftlichen Praxis entsprechend nicht wertneutral abläuft.⁸ Jede religionspädagogische Theorie hat daher das Normenproblem ernst zu nehmen, ohne daß sie damit eine »normative Pädagogik« alten Stils werden muß – eine der verhängnisvollsten und nahezu unausrottbaren Verwechslungen in der Diskussion. Sie verführt dazu, immer wieder die institutionelle Perspektive, die die Existenz der Kirchen ernst nimmt, mit »dogmatisch«, »klerikal« oder »konfessionalistisch« gleichzusetzen, die individuelle und gesellschaftliche religiöse Perspektive dagegen als Kennzeichen einer Religionspädagogik hervorzuheben, die jener Attribute enthoben sei. Entsprechend wird die kritische Destruktion kirchlich orientierter Religionspädagogik zum Hauptkennzeichen der Disziplin erklärt. Gegen Kirchenkritik wie Religions-, Gesellschafts- und Ideologiekritik ist nicht nur nichts einzuwenden, sondern sie gehören, wie bereits bemerkt, konstitutiv zur Religionspädagogik. Die hier vertretene Sicht weiß sich seit Jahrzehnten pädagogisch wie religionspädagogisch einem Begriff kritischer Bildung

8 Der umstrittene Versuch W. Brezinkas, die »Erziehungswissenschaft« als wertneutral forschende Disziplin zu etablieren, bestätigt nur das Gesagte. B. sieht sich nämlich genötigt, neben der »Erziehungswissenschaft« eine »Philosophie der Erziehung« und eine »Praktische Pädagogik« zuzulassen, um so doch wieder den Handlungsaufgaben mit ihren Normenfragen Rechnung zu tragen (Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971; Neubearbeitung: Metatheorie der Erziehung, München 1978).

verpflichtet. Wie aber religiöse Erziehung *nicht neutral* sein kann, ist sie *insgesamt* auch *nicht aus Antipositionen* zu entwickeln, zumal diese ihre Ansprüche ihrerseits auch von eigenen Positionen aus begründen müssen.

Erziehung ist ein Vorgang zwischen den Generationen (Schleiermacher), der in einen geschichtlichen Gestaltungsprozeß und Verantwortungszusammenhang eingebettet und zutiefst auf allen Seiten der an ihm Beteiligten von Grundüberzeugungen, Werteinstellungen und Glaubenspositionen geprägt ist. Die Logik einer Theorie der Erziehung muß diesem Tatbestand Rechnung tragen.

Wer die (Religions)Pädagogik als Wissenschaft davon ausklammern will, kann dies bestenfalls, nach dem Modell Brezinkas verfahren, für einen Teilaspekt versuchen wollen, um sich jedoch damit die erwähnte normative Aporie einzuhandeln, daß das Normenproblem an einer anderen Stelle auftaucht. Die Pädagogik als Ganzes setzt sich auch bei dem genannten Autor aus allen drei Weisen, Pädagogik zu treiben, zusammen.

Darum hilft an dieser Stelle auch der Rückgriff einiger Religionspädagogen auf die *Religionswissenschaft* nicht weiter, sofern diese die Religionen wertfrei untersuchen möchte⁹, es allerdings eingeständenermaßen immer nur »ideologiereduziert« zu tun vermag.¹⁰ Grundsätzlich gewichtiger als die stets lediglich eingeschränkt vollziehbare Distanzierung vom unvermeidbaren »Normenhintergrund« (ebd.) ist jedoch der schon genannte, unentrinnbar gegebene *pädagogische Handlungszusammenhang*. Religionspädagogik ist etwas anderes als Religionswissenschaft. Eine ausschließlich religionswissenschaftliche Begründung der Religionspädagogik würde mehreren Aporien zugleich erliegen (gegen eine Einbeziehung von Religionswissenschaft ist nichts zu sagen; sie ist sogar verstärkt zu fordern!): Es droht nicht nur eine selbstwidersprüchliche »Lösung« der normativen Problematik, da sie bei Ausklammerung an der einen Stelle an anderer Stelle unausweichlich wird, eben im handlungstheoretischen Zusammenhang, sondern es droht auch ein Verlust der charakteristischen pädagogischen Handlungsformen, die sich von deskriptiv-analytischen Forschungsweisen unterscheiden, wie dies übrigens inzwischen auch immer deutlicher in Großbritannien, Schweden und anderswo erkannt worden ist.¹¹

9 In Europa ist dies besonders in Schweden mit einem »objektiven Religionsunterricht« und in Großbritannien mit einem multireligiösen, phänomenologischen Ansatz unter dem Einfluß der Religionsphänomenologie *Ninian Smart*s versucht worden.

10 S. Körber, Didaktik der Religionswissenschaft, in: H. Cancik et al. (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe 1, Stuttgart 1988, 195-215, hier: 204.

11 M. Grimmitt (zuletzt: Religious Education and Human Development, Great

Man kann allerdings versuchen, und man hat es versucht, zum einen in einem der Religion gegenüber freundlichen Sinne die Religionspädagogik in einer *humanistischen Anthropologie* zu begründen, in der der Mensch als religionsoffenes Wesen angenommen wird, verbunden mit einem Rückgriff auf ein in allen Religionen auffindbares *ethisch-religiös Gemeinsames*.¹² Umgekehrt hat es im Machtbereich des atheistischen Marxismus-Leninismus eine »Religionspädagogik« gegeben, die den Religionen feindlich gegenüberstand und ihre Aufgabe darin sah, sie zu widerlegen. Beidemal aber ist dann eine solche Religionspädagogik ihrerseits positionell. Im ersten Falle läßt sich die deutliche Tendenz beobachten, »entweder ein *neues theologisches (monistisches) Letztprinzip auf der Meta-Ebene* zu etablieren oder unbewußt wieder traditionelle, kontextgebundene Normativa in die – vorgeblich universale – Formalkonstruktion einfließen zu lassen«¹³.

1.4 Religionspädagogik und weltanschaulich-religiöse Pluralität

Das sichtbar gewordene Fundierungsproblem ist keineswegs neu und längst ausführlich diskutiert worden.¹⁴ Es ist jedoch jetzt mit noch größerem Gewicht neu aufgebrochen. Anders als noch vor 20 Jahren geht es heute und in Zukunft zentral um den *Umgang mit weltanschaulich-religiöser und kultureller Pluralität*. Die religions-theoretische Begründung der Religionspädagogik nimmt für sich in Anspruch, eine religiöse Erziehung mit einem weitaus größeren Maß an Toleranz und wechselseitiger Verständigung anleiten zu können als eine theologisch begründete. Für diesen Anspruch wird zum einen die Grundnorm einer liberalen humanistischen Anthropologie geltend gemacht, die als Anthropologie anstelle von Theologie den Menschen, seine individuelle Erfahrung und freie Wahl zum maßgeblichen Ausgangspunkt nimmt. Zum anderen wird das Besondere in den Religionen zugunsten des Gemeinsamen, nach John Hick des »Realen selbst«, des »wirklich Wirklichen« relativiert, das vom Menschen unterschiedlich perspektivisch wahrge-

Waking: McCrimmon 1987) hat den »Religious Studies approach« durch die Perspektive des erfahrungsbezogenen Ansatzes (»experiential«) im Sinne der persönlichen Suche (»personal quest«) modifiziert und hält geradezu »einen wertfreien, ideologisch neutralen und »objektiven« Religionsunterricht für selbstzerstörerisch« (Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext, in: JRP 8 [1991], Neukirchen-Vluyn 1992, 37-54, hier: 44). Inzwischen hat auch N. Smart selbst mit seiner Ergänzung des Religionsunterrichts als religionswissenschaftliche »Information« durch Religionsunterricht als religiöse »Suche« Konsequenzen gezogen, ohne aber das Normproblem durch seinen Standpunkt eines »soft non-relativism« lösen zu können, eine ungenaue Formel, die alles offenläßt (Global Christian Theology and Education, Durham, Juni 1994, unveröffentl. Ms).

12 So die Vertreter einer »Welt-Theologie« wie W.C. Smith bzw. einer »universalen Theologie der Religion« (im Singular) wie L. Swidler sowie J. Hick und P.F. Knitter. Vgl. als jüngste Übersicht hierzu A. Grünscloß, Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie, EvErz 46 (1994) 287-299.

13 Grünscloß, ebd., 295, mit Belegen.

14 Vgl. Bd. 1 meiner Grundfragen, 129-222.

nommen werde und sich in den historischen Religionen entsprechend formiert habe.¹⁵

Daß ein solcher Denkansatz entstehen konnte, der tendenziell übergeschichtlich, transkulturell und übergreifend argumentiert, ist selbst wiederum nur geschichtlich zu verstehen, so auch in der Selbstdeutung seiner Vertreter, nach denen nämlich die christlichen Kirchen die *Freiheitsprobe* der Neuzeit nicht bestanden haben sollen und für das interreligiöse Gespräch der Zukunft weder gerüstet seien noch auf Grund ihrer Exklusivitätsansprüche die angemessenen Voraussetzungen mitbrächten. Damit aber verwandelt sich die Frage der Zukunft der Religionspädagogik als Disziplin in die Frage, welchen Weg die Kirchen in diesen Fragen finden und gehen werden. Von der Antwort ist wesentlich die Überzeugungskraft und die Sach- und Zeitgemäßheit einer Religionspädagogik mitabhängig, die sich anstelle einer religionstheoretisch-religionswissenschaftlichen Begründung theologisch und pädagogisch fundiert und an dem konstitutiven Bezug zur Kirche einschließlich ihrer spezifischen, historisch gewordenen konfessionellen Ausprägungen festhalten will.

Wie die Zukunft nach dieser Seite hin offen ist, so aber auch nach der anderen: Wird eine sich von den historischen Religionen lösende, mit neuen Letztprinzipien auf der Metaebene arbeitende Religionspädagogik die *Dialogprobe* in der Zukunft bestehen? Es verstärken sich die Zweifel. Analytisch gesehen wird anstelle eines »starken« ein »schwaches Pluralismusbild« zugrundegelegt, d.h. man tendiert dazu, die tatsächlichen tiefen Differenzen zu überspielen. Die Gläubigen der jeweiligen Religionen und Konfessionen sehen sich damit zugleich in ihren besonderen Glaubenserfahrungen und -überzeugungen existentiell nicht mehr ernstgenommen. Schließlich müssen schon zwangsläufig die Kategorien religionswissenschaftlicher Analyse oder religionsphilosophischer Spekulation als ein künstliches, dem eigenen Selbstverständnis übergestülptes System empfunden werden, noch dazu westlichen wissenschaftlichen Ursprungs.

Zusammengefaßt steht mithin jede wie auch immer konzipierte Religionspädagogik künftig vor demselben *Grundproblem*. Sie hat mehreres zugleich selbstkritisch-konstruktiv zu bewältigen, die *Freiheits-* und die *Dialogprobe*, und zwar ohne Preisgabe der *Wahrheitsfrage*, die mit erfahrener individuellem Glauben und korporativen Glaubenstraditionen ansteht. Zugleich darf sie nicht an der *Individualität*, an den individuellen einzelnen, den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, vorbeigehen – mit diesem Punkt begann unsere Beschreibung (1.2). Was dies spannungsreiche Gefüge mit seinen vier Momenten bedeutet, ist in den nächsten beiden Teilen historisch (2) und systematisch (3) zu entfalten.

15 Siehe zuletzt J. Hicks Hauptwerk: *Human Responses to the Transcendent. An Interpretation of Religion*, New Haven / London: Yale University Press 1989, bes. 233ff.

Zur Frage der RP als Disziplin ist zuvor abschließend zu folgern, daß sie, sofern sie sich anstelle einer religionswissenschaftlichen Rahmung theologisch-pädagogisch begründet, als »Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung« mit einer Theorie kirchlichen Handelns einhergehen muß. Die Fragen »Wohin geht die Religionspädagogik?« und »Wohin geht die Kirche?« sind unter den gegebenen regionalen deutschen Bedingungen zur Zeit noch miteinander verbunden. Beide Fragen bündeln sich in der vielschichtigen, die Binnen- und die Außenorientierung der Kirche zusammenfassenden Frage Volker Drehsens »Wie religionsfähig ist die Volkskirche?«¹⁶.

2 Religionspädagogik im zukunftsffenen geschichtlichen Prozeß

Der als Grundproblem bezeichnete Sachverhalt kann nur mit historischer Tiefenschärfe näher verdeutlicht werden. Das einschneidende Datum ist für die evangelische Kirche die *Aufhebung der Staatskirche* 1919 (Art. 137 WRV) und damit auch der äußere *Verlust ihrer gesellschaftlichen religiösen Monopolstellung*. Das Ereignis machte freilich nur besonders dramatisch sinnfällig, was sich als von der Kirche immer schwerer zu bewältigende doppelte Herausforderung im Sinne zweier *gegenläufiger Handlungsnotwendigkeiten* schon längst angebahnt hatte: Wer äußeren Einfluß verliert, der ja immer auch die innere Identität stützt, muß sich verstärkt um innere Konsolidierung (Binnenorientierung) bemühen und zugleich seine Selbstdarstellung in der Gesellschaft (Außenorientierung) ganz neu regeln. In dieser Gleichzeitigkeit besteht nach wie vor der brisante, schwer auflösbare Problemknoten. Wie kann die Kirche Kirche bleiben? Und wie soll sie zugleich auf die immer unübersichtlichere pluralisierte Lage um sie herum antworten, die sie auch in sich selbst vorfindet? Die religiösen Abweichungen und Abbrüche, aber auch die religiösen Osmosen und Transformationen – man darf nicht einseitig verfallstheoretisch deuten – vollziehen sich ja in ihrer eigenen Mitgliedschaft. Das Problem der Volkskirche und das Pluralismusproblem sind, so gesehen, zwei Seiten ein und desselben Sachverhaltes (vgl. bereits den Schluß von Teil 1).

Im Bildungsbereich war die Kirche mit dem Staat besonders eng verflochten (christliche Staatsschule, obligatorischer Religionsunterricht, konfessionalisierte Lehrerbildung, geistliche Schulaufsicht usw.). Er mußte darum zum prominenten Kampfplatz werden. Wie aber ist von kirchlicher und – so füge ich bewußt hinzu – christlicher Seite insgesamt auf die Moderne *reagiert* worden? Seit über-

16 Vgl. V. Drehsen, *Wie religionsfähig ist die Volkskirche?*, Gütersloh 1994.

haupt 200 Jahren in *zweifacher Weise*, durch *Widerstand und Anpassung*, durch *Rückzug und Anverwandlung*, und zwar in einem wellenförmig ausgetragenen, dialektischen geschichtlichen Wechselspiel der Kräfte.

Das Ringen um den Fortbestand des kirchlichen Einflusses wurde auf der *Ebene der Schulpolitik* erst im Weimarer »Schulkampf« akut. Die Kirchen ließen sich von dem pragmatisch-strategischen Interesse leiten, daß es auf die Schule als ganze ankomme, nicht nur auf ein einziges Fach. Dies wurde auf evangelischer wie katholischer Seite prinzipiell ähnlich begründet, wodurch m.E. reformatorische Prinzipien preisgegeben wurden. Unmittelbar nach Kriegsende forderte O. Dibelius (1919) die gesinnungseine »evangelische Erziehungsschule« im Sinne eines Begriffs von Erziehung (nicht Bildung!) als einheitlicher Prägung »auf der Grundlage einer bestimmten, geschlossenen Lebensgesinnung«¹⁷. Der gesamtstaatliche, »völkische« Nutzen der konfessionellen evangelischen Schule ist unter dem Einfluß neulutherischer Theologie (M. von Tiling, H. Kittel) 1936 von seiten der Dt. Ev. Kirche auch dem nationalsozialistischen Staat ausdrücklich anempfohlen worden. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs haben beide großen Kirchen die Konfessionsschulpolitik fortgesetzt, die evangelische Kirche allerdings unter dem Protest einzelner wie O. Hammelsbeck, unter dessen Einfluß mit dem Schulwort der EKD von 1958 dann die Abkehr eingeleitet worden ist.¹⁸

Auf der *konzeptionellen Ebene* hat das dialektische Gegeneinander der um eine Antwort auf die Moderne streitenden innerprotestantischen Lager viel früher begonnen. Auf die erste große, durch den Pietismus vorbereitete, in der Aufklärungsepoche erfolgende Modernisierung des evangelischen Erziehungs- und Bildungsdenkens (christliche Philanthropen, Pestalozzi, im 19. Jahrhundert besonders Diesterweg) reagierte eine konfessionelle, betont als »Katechetik« sich kirchlich begründende Gegenbewegung, die freilich zum Teil bereits auch auf »Vermittlung« bedacht war (Ch. Palmer), worauf anschließend wiederum eine liberale »Religionspädagogik« antwortete, vom ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts an unter diesem Begriff (F. Niebergall, O. Eberhard). Gegen sie wiederum richtete sich mit schärfstem Protest im Gefolge der Dialektischen Theologie die Verkündigungskatechetik der »Evangelischen Unterweisung«, die jedoch, als sie sich nach 1945 fortsetzen will (»Nie wieder Religionsunterricht!«, H. Kittel), bereits wenige Jahre später von nun wieder wirksam werdenden modernisierenden Teilströmungen, unterstützt durch »moderne« Theologie (historisch-kritische Exegese, Neue Hermeneutik), abgelöst wird, ein bis heute nicht abgeschlossener, zur Zukunft hin offener Prozeß.

In diesem zwei Jahrhunderte umfassenden Vorgang hat sich auch die *Religionsdidaktik und -methodik* im neuzeitlichen Sinne grundlegend gewandelt, und zwar so, daß sich selbst die konservativen katechetischen Gegenbewegungen davon nicht unberührt zeigen konnten.¹⁹ Da für die moderne Entwicklung unter anderem die Subjektorientierung charakteristisch ist, kann die Transformation

17 O. Dibelius (Hg.), *Die evangelische Erziehungsschule. Ideal und Praxis*, Hamburg o.J. (1919), 23.

18 Vgl. K.E. Nipkow und F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Bd. 2/2: 20. Jahrhundert (TB 89), Gütersloh 1994, 20ff, 34ff, 38f.

19 Belege zu Palmer, von Zezschwitz, Böhne, Rang u.a. bei F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes*.

daran abgelesen werden, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene als individuelle Subjekte wahr- und ernstgenommen worden sind. Seit spätestens der aufklärerischen »Sokratik«, der Berücksichtigung der »Individuallage« durch Pestalozzi und Schleiermachers Verständnis für die eigentümliche Religion des Kindes und seiner Betonung der »Selbständigkeit« des mündigen evangelischen Christen bilden die Bemühungen um einen das individuelle Subjekt respektierenden, »erlebnisorientierten« (Kabisch), entwicklungsgemäßen und »erfahrungsbezogenen« Religionsunterricht (s. besonders heute) sowie um einen volksgemeinlich-lebensweltlich angelegten (W. Neidhart) und subjektbezogenen Konfirmandenunterricht (H. Luther), mit Entsprechungen in Kindergottesdienst, Jugendarbeit und kirchlicher Erwachsenenbildung, eine große charakteristische Linie. Die Modernisierung der Religionspädagogik, wie sie inzwischen mit ähnlichen »korrelativen« Verfahren zur Überbrückung von Tradition und Situation, Glaubenswahrheit und Person, kirchlicher Autorität und subjektiver Erfahrung auch in der katholischen Religionspädagogik stattgefunden hat, hat sich schon früh in den Fragen der *Begründung* und der *konfessionellen Gestalt* des Religionsunterrichts zugespitzt. In der ersten Hinsicht ist die schultheoretische Begründung des Existenzrechts des Faches im protestantischen Raum heute ebensowenig umstritten wie als Kern dieser Begründung der Rekurs auf das individuelle Recht des einzelnen auf Wahrnehmung seiner Religionsfreiheit²⁰. Auf der individuellen Ebene ist für die evangelische Kirche das Pluralismusproblem allerdings immer schon leichter zu lösen gewesen als auf der Ebene der sachgemäßen Gesamtbindung des Faches, ist ja schon für die Reformation charakteristisch, daß zwar die Vermittlung der christlichen Heilswahrheit in Eindeutigkeit zu geschehen habe, die Aneignung der Wahrheit durch die individuelle Person aber strikt unverfügbar ist und frei bleiben muß.

In dieser Spannung zwischen konfessioneller Klarheit in der Sache und Freigabe auf der Ebene der Schülerschaft (ein für alle geöffneter RU) denken zwar bis heute auch noch die meisten evangelischen Religionspädagogen, nicht so jedoch jene Vertreter einer radikaleren Teilströmung innerhalb der modernen Gesamtströmung, die schon früh – hierin zu Recht – einen konfessionell-dogmatistischen Religionsunterricht bekämpft haben, um statt dessen einen »allgemeinen Religionsunterricht« (Diesterweg) einzuführen, hier hingegen wenig überzeugend (vgl. schon Teil 1). Mit dem Vorschlag der Abschaffung des Religionsunterrichts (Bremer Denkschrift 1905) ging man darüber noch hinaus. Ende der 60er Jahre tritt diese Position verschärft wieder auf. Heute, 25 Jahre später, hat im Bundesland Brandenburg ein kirchlich ungebundener Unterricht in Form des Modellversuchs »Lernbereich: Ethik – Lebensgestaltung – Religion« offiziell den Primat erhalten.

20 Zuletzt: *EKD-Kirchenamt* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD*, Gütersloh 1994, 38f.

3 Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik auf komplexen Wegen

Lagen, in denen zwei gegenläufige Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen sind, Identitätsbewahrung nach innen zur eigenen Mitte hin und Relevanzbeweis nach außen zum pluralisierten Umfeld hin von dieser Mitte aus, sind komplex zu nennen; sie werden in Zukunft noch zunehmen, mit einem noch größeren Hang zu simplifizierenden Problemlösungen. Komplexe Lagen aber erfordern komplexes Denken.²¹

Es ist dadurch charakterisiert, daß es differenziert und integriert, ggfs. auf sich verschränkenden und fortsetzenden Ebenen. Zu den komplexen Denkformen gehören die des komplementären, dialektischen und paradoxalen Denkens. Sie alle befinden sich im Gegensatz sowohl zu einer zweiwertigen Entweder-oder-Logik, die in dualistisch oder diastatisch trennendem Denken anzutreffen ist (ohne Kraft zu verbinden), als auch zu einem Denkschematismus, der, was auseinandergehalten werden muß, zusammenfallen läßt oder gar zusammenzwingen möchte, ein monistisch-homogenisierendes Denken (ohne Fähigkeit, Unterscheidungen zu treffen und Unterschiede zu ertragen). Der zweifache Gegensatz ist verständlich, denn die Entweder-oder-Abgrenzung geht oft damit einher, das durch Abgrenzung eingegrenzte Eigene vom Fremden, Anderen frei und in sich homogen zu erhalten.

3.1 Freiheit, Dialog und religiöse Wahrheit auf komplementären Prüfsteinen

Wir brauchen nur einen kurzen Moment unsere regionalisierende, die deutsche Geschichte betreffende Betrachtung globalisierend zu erweitern (vgl. Einleitung), um sofort zu erkennen, daß unser Grundproblem alle Religionsgemeinschaften erreicht hat, in vollem Ausmaß zumindest neben dem Christentum auch das Judentum und den Islam. Überall dort, wo sich der Geist der Moderne als Geist der Freiheit zur Wahl ökonomisch, politisch, kulturell-ästhetisch und moralisch-lebensstilbezogen ausgebreitet hat, sind die Religionen in dasselbe Dilemma gestürzt worden, droht ihnen Traditionen die innere Auflösung, werden sie von den Antworten auf die Moderne hin- und hergerissen, geraten liberale bis liberalistische und konservative bis ultraorthodoxe Positionen oft feindselig aneinander. Angesichts der individuellen modernen Freiheit – vom Indi-

21 Ich danke an dieser Stelle *K.H. Reich* (Fribourg) für wertvolle Anregungen, besonders zum Denken in Komplementarität.

vidualismus und Relativismus gar nicht zu reden – stehen die korporativen religiösen Wahrheitsansprüche auf dem Spiel bzw. geht es um die *Freiheitsprobe der Wahrheit*.

Bereits die internen Spannungen innerhalb der einzelnen Kirchen rufen nach dem innerkirchlichen Dialog, die Gegensätze zwischen den einzelnen Kirchen zusätzlich nach dem innerchristlichen ökumenischen. Nun ist jedoch in unserer Welt »Religion nicht Privatsache, es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist ...«²². Folglich steht nach innen wie nach außen zusätzlich auch die *Dialogprobe der Wahrheit*, die Kraft zum ökumenischen und interreligiösen Gespräch wie überhaupt zur Verständigung in einer Gesellschaft an. Überflüssig zu sagen, daß erst recht dort, wo Religionsgemeinschaften wie die Kirchen im öffentlichen Bildungsdiskurs mitverantwortlich einbezogen sind, ihre Fähigkeit, zur allgemeinen Verständigung beizutragen, auf den Prüfstand gerät, mehr als je zuvor. Gelingende Dialoge aber bedürfen komplexen Denkens.

Dem Wesen des Dialogs und der sich nicht liberalistisch mißverstehenden Freiheit entspricht aber auch die Umkehrung, die komplementäre Probe, die *Wahrheitsprobe des Dialogs und der Freiheit*, die für ihn reklamiert wird, sonst wird der Dialog oberflächlich und der Gebrauch der Freiheit beliebig. Unsere Gesellschaften – und auch die Schulen – müssen alles dies zusammen zu ihrem Besten aushalten und die junge Generation hierfür ausnahmslos an jedem Ort pädagogisch vorbereiten. Aus diesem komplexen Ineinander leitet sich alles Folgende ab (vgl. schon Schluß von Teil 1).

3.2 Grundlegung der Religionspädagogik in Theologie und Pädagogik – ein dialektischer Zusammenhang

Sofern sich die Religionspädagogik in der Altbundesrepublik nicht durch Religionswissenschaft und Religionsphilosophie, sondern durch *Theologie und Pädagogik* hat bestimmen lassen, hat sie bereits komplexe Denk- und Handlungswege beschritten. Sie hat theologisch bewußt bejaht, was bereits seit dem 18., dem »pädagogischen Jahrhundert«, in dem sich die moderne Pädagogik auch als Disziplin zu entwickeln begann, immer wieder in Schüben religionspädagogisch wirksam geworden ist (s.o. 2). Nicht wenige der modernen Anverwandlungen aus dem Raum der Pädagogik bleiben bis heute problematisch. Festzuhalten aber ist das Ethos einer ei-

22 H. von Hentig, Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992, 24; vgl. meine ausführliche Besprechung in JRP 10 (1993) 213-222.

genständigen pädagogischen Verantwortung für das Kind, der Gedanke der Bildung des einzelnen um seiner selbst willen, d.h. gegen seine Unterwerfung unter äußere und innere Zwänge, die seine Menschenwürde zerstören, in allem damit der Respekt vor persönlicher Verantwortung und darum die Förderung von Mündigkeit. Dies ist der Kern eines *kritischen Bildungsbegriffs*.

Ein solcher Zusammenhang von »Bildung, Glaube, Aufklärung«²³ bleibt eine komplexe Spannung, weil es nach wie vor auch um den *christlichen Glauben* gehen soll. Er bezieht sich auf Jesus von Nazareth (ohne hier die Traditionen über den vorösterlichen Jesus und den nachösterlichen Christus gegeneinander ausspielen zu dürfen) als auf eine Erscheinung in unserer Welt, die auch nach dem Urteil von Nichtchristen alle gewohnten Maßstäbe sprengt. Auf ihn glaubend, d.h. vertrauend zu setzen, auf einen Gekreuzigten als den Leben bringenden, ist daher paradox, aber nicht unbegründbar. Über den christlichen Glauben kann als begründetes Vertrauen verständlich kommuniziert werden. Das ist der Rechts- und Ermöglichungsgrund abendländischer, besonders reformatorischer Theologie.

Eine so beschaffene Theologie nun kann im pädagogischen Raum in äußerster *Spannung* zur Pädagogik zugleich mit ihr eine enge *Verbindung* eingehen. Weil es theologisch um eine Befreiung geht, in der der Mensch nach der biblisch-christlichen Überlieferung als Person angesprochen wird, muß das, was ihn kraft der Gnade Gottes *von sich selbst* befreit, *von ihm selbst* »wahrgenommen« werden. Darum kann sich die Religionspädagogik theologisch und zugleich pädagogisch in dem Gedanken der unvertretbar selbstverantwortlichen Person gründen. Eine »*dialektische Konvergenz*« ist diese Verbindung, weil erstens der Unterschied zwischen der umfassenden Befreiung durch Gott und der selbstbestimmten freien Antwort durch den Menschen festgehalten und zweitens die christliche Wahrheit nicht an das säkulare Denken angepaßt wird, sondern das Ja zu dem *anderen*, säkularen Begriff von Mündigkeit aus dem *eigenen* theologischen Grund hervorgeht. Zum Evangelium selbst gehört, daß es von einem freien Gott aus Liebe in und mit Jesus von Nazareth frei geschenkt wird, darum darf es vom Menschen nicht unfrei pädagogisch vermittelt werden.

Eine so verstandene Religionspädagogik ist so lange zukunftsfähig, als sie in aller ihr möglichen Klarheit unterscheidet und verbindet, differenziert und integriert und nicht unklar vermischt. Nur so gibt sie jedem ihre Identität zu erkennen, die eine notwendige Voraussetzung für klar erkennbare Positionen ist, wie sie ein Dialog erfor-

23 Vgl. R. Preul, Ch.Th. Scheilke, F. Schweitzer, A.K. Tremel (Hg.), Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie, Gütersloh 1989.

dert, der diesen Namen verdient. Die Identität der Religionspädagogik ist nicht ein homogenes Etwas, eine Einheit, in der alles zu einem Vereinigungspunkt zusammenfällt.

Abwegig wäre auch eine quantitativ ausgerichtete Überlegung. Die gemeinte komplexe Auffassung wird verfehlt, wenn man meint, entweder müsse doch der Anteil der Theologie oder der der Pädagogik größer sein, entweder müsse die Religionspädagogik mehr zur (Praktischen) Theologie oder mehr zur Pädagogik gehören.

Religionspädagogik wird hier statt dessen ohne Abstriche als theologische Disziplin verstanden, wie ich sie selbst mehr als 26 Jahre an einer theologischen Fakultät vertreten habe, allerdings als eine solche theologische Teildisziplin der Praktischen Theologie, die sich als »Projekt von Theologie nach der Aufklärung« (Friedrich Schweitzer) begreift.²⁴

Dies Verständnis ist schon seit längerem unter westdeutschen Bedingungen formuliert worden. Ungefähr zum gleichen Zeitpunkt hat Jürgen Henkys für die Situation unter den Bedingungen der DDR festgestellt: »In unserer gesellschaftlichen Lage konstituieren religiöse Erscheinungen und religionspädagogische Fragestellungen keine selbständige Disziplin neben und keine Teildisziplin innerhalb der Katechetik. Vielmehr ist es die Katechetik selbst, die durch diese Erscheinungen und Fragestellungen durchgehend mitbestimmt ist... Die Religionspädagogik ist die anthropologische Seite der Katechetik, die Katechetik der theologische Ort der Religionspädagogik«²⁵. Es ist verständlich, daß man in der Katechetik der DDR die westdeutsche Religionspädagogik als eine sich verselbständigende, von der Theologie lösende Größe empfand. Einen Religionsunterricht außerhalb der Gemeinden gab es nicht, und auf einen solchen räumlich und sachlich von Gemeinde und Kirche abgehobenen schien die westdeutsche Religionspädagogik bezogen zu sein. Umgekehrt haben manche westdeutschen Religionspädagogen die Katechetik der DDR als einseitig theologisch-binnenorientiert empfunden. Für die Zukunft ist diese Wahrnehmungsdifferenz nicht wichtig. Aufschlußreich ist vielmehr der Sachverhalt, der sich in der Schlußbestimmung bei Henkys ausdrückt. Hier wird ebenfalls eine unerlässliche komplementäre *Verschränkung* in den Blick genommen. Das umrissene historische Wechselspiel von »katechetischen« und »religionspädagogischen« Antworten auf die Moderne (vgl. 2), in dem sich zugleich das jeweilige Eigenrecht von Theologie und Pädagogik ausdrückt, verlangt offensichtlich heute systematisch generell ein *konstitutiv* verbindendes Denken. Wie für Henkys seine *Katechetik* »durchgehend« von religionspädagogischen Fragestellungen bestimmt ist, ist die hier vertretene *Religionspädagogik* durchgehend von *theologischen* bestimmt, wie sie Henkys seinerzeit nur in dem alten Begriff der Katechetik aufbewahrt sah.

Die Wahl der angemessenen Disziplinbezeichnung ist eine nachrangige Frage. Es ist zu bezweifeln, ob der Begriff der »Katechetik« noch in der Lage ist, den komplexen Herausforderungen im vereinigten Deutschland zu genügen, die sich im Gegenstandsfeld stellen

24 F. Schweitzer, Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, PThI 12 (1992) 211–222.

25 J. Henkys, Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages, in: HPT III, Berlin (Ost) 1978, 32.

(s.o. 1.2). Umgekehrt bleibt der Begriff der »Religionspädagogik« nur dann in Zukunft angemessener, wenn sich bei aller seiner Weite nicht seine theologische Substanz auflöst. Der Sache nach ist so oder so von einem Verhältnis wechselseitiger Inklusivität hinsichtlich Pädagogik und Theologie auszugehen, so daß die doppelte Zugehörigkeit der Religionspädagogik zum Ausdruck gebracht werden kann, ohne zugleich das Problem der Konkurrenz entstehen zu lassen. »Einheitsbestimmungen« mit »exklusiven Zugehörigkeitsverhältnissen« anstelle einer »*inklusive Einheitsvorstellung*« verfehlen die historisch gewordene Praxis in ihrer pluralen Bestimmtheit.²⁶

3.3 Bildung und Glaube in Schule und Gemeinde – komplementäre Herausforderungen und Differenzierungen

Ein Einvernehmen in dem soeben behandelten Punkt ist angesichts der unterschiedlichen Erfahrungen in Ost und West überaus wichtig. Er berührt sich unmittelbar mit dem bekannten, auch außerhalb Deutschlands anzutreffenden Versuch, unser Grundproblem durch eine *Aufteilung von Religionspädagogik und Katechetik* zu lösen. Bei dieser Disjunktion wird erstere nur auf den *schulischen Religionsunterricht* bezogen, während die zweite für die *innergemeindliche Katechese* zuständig zu sein habe. Man kann es auch schärfer und ironischer formulieren – um so eine Gefahr klarer zu benennen –: Die Kirchen geben nur ihre im allgemeinen Bildungssystem vorfindlichen pädagogischen Handlungsfelder für die neue gesellschaftliche Außenorientierung frei, während sie nach innen den innerkirchlichen Zusammenhalt um so »geschlossener« zu stärken suchen, im Sinne des nach wie vor untergründig weiterwirkenden Verständnisses von Erziehung als Prägung und Bildung als Schulung.

Die Disjunktion kann freilich auch ganz andere Ursachen haben, nämlich Zwang von außen. In der Zeit zwischen 1933 und 1945 für ganz Deutschland, nach 1945 über 40 Jahre in der DDR ist dies Modell den Kirchen durch politische und ideologische Repression aufgenötigt worden. Schulischer Religionsunterricht ist in der DDR gesetzlich ausgeschlossen gewesen und unter der Naziherrschaft zum Teil sehr verfälscht worden, Grund genug, in der Zeit des Kirchenkampfes mit einer »*Christenlehre*« in Gemeinde und Elternhaus (O. Hammelsbeck, M. Albertz / B.H. Forck) den auf innerkirchliche Sammlung und Konsolidierung gerichteten, gemeindebezogenen Weg nach innen zu gehen. Er ist in der DDR fortgesetzt worden, allerdings modifiziert; die *Christenlehre* war einerseits in

26 Im Anschluß an die verwandten Gedankengänge F. Schweitzers (Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik, in: EvErz 43 [1991] 606-619, hier 615 u. 618).

Sammlung und Zurüstung an der Gemeinde orientiert, andererseits im Zeichen einer »Kirche für andere« offen für alle.

Auf katholischer Seite hat das Modell der Unterscheidung zwischen »Religionsunterricht« und »Katechese« Befürworter und Kritiker. Entsprechend wird einerseits relativ traditionell die kirchliche Erwachsenenbildung als »Erwachsenenkatechese« bezeichnet²⁷, andererseits als »religiöse Erwachsenenbildung« (R. Englert), sofern sie sich auf religiöse Fragen bezieht²⁸. Im evangelischen Raum ist nur eine schwache Variante eines Trennungsdenkens zu erkennen, die bezeichnenderweise zum Zeitpunkt der gesteigerten Modernisierung des Religionsunterrichts einsetzende Entwicklung einer »Gemeindepädagogik«. In den USA ist die Aufteilung auf Grund der strikten Trennung von Staat und Kirche sowie Schule und Religion historisch bedingt. In staatskirchlich geprägten europäischen Ländern wie Großbritannien drückt sich die Disjunktion darin aus, daß eine interreligiös offene »Religious Education« einer konfessionell geschlossen prägenden »Christian nurture« gegenübergestellt wird.

Nach allem Gesagten kann dieser Weg dann nicht für gut geheißen werden, wenn er zu einer *unverbundenen Zweigleisigkeit* anstelle eines *integrierten Zusammenhangs mit innerer komplementärer Differenzierung* führt. Konkret: Das religionspädagogische Handeln in der Gemeinde darf nicht vor dem Geist kritischer, grenzüberschreitender Bildung ausweichen. Das religionspädagogische Handeln in Schule und Gesellschaft darf nicht vor der Präsenz und Brisanz von Glaubenstraditionen ausweichen, die sachlich unverstellt – allerdings in pädagogischer Verantwortung! – in den Diskurs der öffentlichen Bildungsinstitutionen einzutragen sind. So gehört dort Bildung zum Glauben und hier Glaube zur Bildung. *Der verständigungs-offene Sinn von Bildung und die Wahrheitserfahrung des Glaubens sind beide unteilbar.* Kirche und Gemeinde einerseits und Schule und Gesellschaft andererseits müssen jeweils die Herausforderung durch die andere Seite aushalten.

Vertreter der Gemeindepädagogik versuchen, der mit diesem Begriff bestehenden Gefahr einer verengten kirchlichen Binnensicht nachdrücklich entgegenzutreten. Bereits die Parallelität des Begriffsgebrauchs von »Religionspädagogik« und »Gemeindepädagogik« kann jedoch die genannte Zweigleisigkeit begünstigen und im ersten Falle das nötige theologische Niveau und im zweiten das erforderliche pädagogische unterbieten. Der Kirche ist aber z.B. mit einem theologisch steilen Konfirmandenunterricht nicht gedient, der eher abschreckt als einlädt, der Schule nicht mit einem theologisch profillosen Religionsunterricht, der bald überflüssig und auch für die Schüler nichtssagend werden könnte.

27 Themaheft »Erwachsenenkatechese« der Theol. Quartalsschrift 174 (1994), H. 2.

28 R. Englert, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung. (PraktTheol heute 7), Stuttgart / Berlin / Köln.

Es versteht sich, daß ebenso wenig wie eine strenge Aufteilung auch eine Verdoppelung der Christenlehre in der Schule oder des Religionsunterrichts in der Gemeinde nicht angemessen ist. Beidemale wird homogenisierend gedacht, nicht differenzierend und komplementär, wie es für das Verhältnis von Religionsunterricht und Christenlehre R. Degen versucht hat.²⁹

3.4 Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen

Daß es notwendig ist, überall gleichzeitig prinzipiell mit derselben theologischen Klarheit und pädagogischen Offenheit zu handeln, wird besonders angesichts der *Kinder und Jugendlichen* zwingend. Die anlaufenden Studien »Zur Konfessionslosigkeit in (Ost-) Deutschland« – sie ist eine Realität in Ost und West – verweisen besonders die ostdeutschen Kirchen in der Schule auf ein ungewohntes Terrain.³⁰ Die Mehrheit der ostdeutschen jungen Menschen ist nicht getauft, im Westen gehören zwar viele noch zur Kirche, aber oft nur in ganz lockerer Bindung. Gleichwohl sind damit weder die einen noch die anderen Atheisten. Nicht wenige zählen zu einem breiten Mittelspektrum zwar konfessionsloser, aber nicht indifferenter Heranwachsender, für Henkys die interessanteste Herausforderung: »Vielleicht bezeichnen sie sich selbst noch als Atheisten. Aber man kann eine Menge von ihnen und mit ihnen lernen«.³¹

Außerdem ist zwischen 1975 und 1990 die Zahl der sog. Atheisten wie die der religiösen Jugendlichen gleichermaßen angewachsen. Auf die westdeutsche Jugendforschung und die zu ziehenden religionspädagogischen Folgerungen bin ich verschiedentlich an anderen Stellen eingegangen. Für die Zukunft ergibt sich aus allem hüben wie drüben unzweideutig, daß in Schule und Gemeinde nüchtern, vorbehaltlos und mit größter Entschiedenheit auf alle Jugendlichen zuzugehen und radikal die Perspektive der Heranwachsenden einzunehmen ist. Hierzu gehört, daß die Lehrenden die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch richtig deuten können, um sie im Zuge einer lebensgeschichtlich und lebensweltlich orientierten Elementarisierung des Unterrichts angemessen zu berücksichtigen (zur Bedeutung dieser Perspektive vgl. schon 1.2).

29 R. Degen, Zum Profil kirchlicher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bei entstehendem Religionsunterricht in den Schulen, in: *Comenius-Institut / Arbeitsstelle Berlin* (Hg.), *Christenlehre in veränderter Situation*, Münster 1992, 27-42; vgl. auch die genannte Denkschrift (Anm. 20), 45-49.

30 *EKD-Studien- und Begegnungsstätte Berlin* (Hg.), *Zur Konfessionslosigkeit in (Ost-)Deutschland. Ein Werkstattbericht (begegnungen 4/5)*, Berlin 1994.

31 J. Henkys und F. Schweitzer, Atheism, Religion, Indifference. Referat auf der 9. Konferenz des International Seminar on Religious Education and Values, Goslar, August 1994 (Ms.), 28.

3.5 Hermeneutisch-didaktische Pluralität mit wechselseitiger Durchlässigkeit

Auf die angedeutete inhomogene Lage im vereinigten Deutschland kann hermeneutisch-didaktisch nicht mehr ein einziger homogener religionsdidaktischer Ansatz angewendet werden. Wir brauchen eine *Pluralität komplementärer und wechselseitig durchlässiger hermeneutisch-didaktischer Modelle*, die auch den christlich motivierten und engagierten jungen Menschen gerecht werden. Neben einer hermeneutischen Grundsituation, für die eine Hermeneutik des schon gegebenen Einverständnisses im Glauben mit einer Didaktik des Einstimmens und Mitvollzugs angemessen bleibt, gewinnt allerdings immer mehr eine Hermeneutik des nichtvorhandenen, erst zu suchenden oder des verlorengegangenen Einverständnisses an Bedeutung mit einer Didaktik der offenen Prüfung und kritischen Auseinandersetzung, aber auch seelsorgerlichen Begleitung. Durchlässig sind diese Ansätze zu halten, weil die Situationen selbst durchlässig sind und unversehens wechseln können. Wo Verstehen und Einverständnis vorhanden war, kann es unter der Schwere der Lebenserfahrungen und der doch nicht aufzuhaltenden Zweifel bei ›frommen‹ Jugendlichen zum Glaubensverlust kommen, umgekehrt bei ›atheistischen‹, ›indifferenten‹ und ›suchenden‹ jungen Leuten zu religiöser Aufgeschlossenheit und Glaubensgewinn.³²

Glücklicherweise sind auch bei einer früher umstrittenen religionsdidaktischen Kernfrage – *Bibel- oder Problemorientierung* – inzwischen alle Lager im ganzen einig. Die bei der Einführung des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts nie beabsichtigte Zweigleisigkeit ist als falsche Alternative entlarvt worden. Die törichte Entweder-oder-Logik ist schnell zu widerlegen, schon durch die Erkenntnis, daß ein Bibelunterricht theologisch oberflächlich und unangemessen, ein Unterricht über Lebensprobleme theologisch unerhört provozierend und fruchtbar sein kann; der Unterrichtsinhalt allein garantiert nicht den Umgang mit ihm.

3.6 Theologische und ethische Konzentrationen im Zeichen von Elementarisierung

Zu den Perspektiven künftiger *Lehrplangestaltung* gehört in meiner Sicht einmal eine Konzentration auf die *Gottesfrage*. Sie ist vor al-

32 Die getroffene Unterscheidung ist lediglich die allgemeinste. Eine dritte hermeneutisch-didaktische Variante hätte ein verlorengegangenes Einverständnis zu berücksichtigen. Sodann sind in diesen Rahmen auch Überlegungen zu einer Hermeneutik differenter Einverständnisse einzubeziehen, sofern die Lerngruppe ökumenisch und interreligiös gemischt ist. Vgl. v. Vf.: Hermeneutisch-didaktische Pluralität. Zwischenüberlegungen zu einem künftigen Programm, in: U. Becker und Ch.Th. Scheilke (Hg.), Aneignung und Vermittlung. FS Klaus Goßmann, Gütersloh 1995.

lem mit den rätselvollen *Kontingenzen*, den »offenen Wunden« des Lebens verflochten, mit dem Anfang von allem und dem Tod als dem individuellen Ende, mit dem Leid, das zwischen Anfang und Ende erfahren wird, und der Theodizeefrage, mit Gott selbst zwischen vermuteter Fiktivität und untergründig erhoffter Realität³³.

Zukunftspflichtig ist zum anderen ein Unterricht, der in das Ringen um *Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung*, in den »konziliaren Prozeß« einführt, und zwar auf den zur Zeit immer stärker auch unterrichtspraktisch in der Erprobung befindlichen Wegen der *Elementarisierung*.³⁴ Hier hat der Religionsunterricht gegenüber den seit jeher ihn domestizieren und funktional in Dienst nehmen wollenden Erwartungen der bürgerlichen Gesellschaft mutig seine eigene Stimme einzubringen, um in unverkrampfter Partnerschaft zum Ethikunterricht im Lichte des mit Gott gegebenen umfassenden Verantwortungshorizonts die Heranwachsenden kritisch aufzuklären und zu motivieren, auch wenn er für andere unbequem wird.

3.7 »Das Gemeinsame inmitten des Differenten stärken« – zum ökumenischen und interreligiösen Lernen

Komplexe, d.h. differenzierende und integrierende Wege sind nicht zuletzt im *ökumenischen, interreligiösen und interkulturellen Lernen* angesagt. Wieder wird die erforderliche Komplexität unterboten, wenn man reduktionistisch verfährt und zu schnell das Gemeinsame auf Kosten der Unterschiede und damit des je eigentümlichen Schwerpunkts einer Konfession oder Religionsgemeinschaft ausmachen will. Zugleich ist es geboten, die vor Augen liegenden großen christlichen Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen zu unterstützen und mögliche Gemeinsamkeiten mit anderen Religionen in einer so bitter auf Verständigung angewiesenen Welt zu suchen.

Die Denkschrift der EKD von 1994 hat daher »*Identität*« und »*Verständigung*« konsequent nichtreduktionistisch und zugleich verständigungs offen aufeinander zu beziehen versucht. Beides soll sich wechselseitig bedingen und durchdringen, gleichsam perichoretisch – eine komplexe Denk- und Lebensbewegung. Dies Grundmodell ist hinsichtlich eines nachdrücklich geforderten »*konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*« näher ausgeführt worden, der u.a. ab der Grundschule einen Wechsel von »differenzierenden« und »integrierenden« Phasen vorsieht. Das Modell gilt aber darüber hinaus auch für die interkulturell-interreligiösen Bildungsaufgaben;

33 Vgl. ausführlicher: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 1992 sowie: *Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft*, EvErz 45 (1993) 432–445.

34 Vgl. F. Schweitzer, K.E. Nipkow, G. Faust-Siehl, B. Krupka, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995.

denn dies ist es, »was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als *kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt* vor uns liegt: *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen«. ³⁵ Die Religionsgemeinschaften und Konfessionen selbst sind zu fragen und anzumahnen, die Kraft zur Verständigung aus ihrer eigenen Mitte heraus zu entbinden. Wenn sie hier versagen, wird auch die Geschichte der Religionspädagogik anders fortgeschrieben werden müssen.

Die Unvorhersehbarkeit der Zukunft zusammen mit der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen legt abschließend ein wichtiges übergreifendes Entfaltungsprinzip nah, die *Förderung dezentralisierter Vielfalt*: »Autonomie« der Einzelschule und individuelle Schulgestalten, regionale und lokale Spielräume für die Gestaltung des schulischen Religionsunterrichts, Ermutigung zur Variabilität auch in der pädagogischen Arbeit in den einzelnen Gemeinden je nach der besonderen Situation. Durch Entwicklungsvielfalt und -offenheit werden die Lebensprozesse und -veränderungen besser berücksichtigt als durch zentrale Vorschriften. Ferner werden alle Beteiligten zur Partizipation eingeladen. Zukunft wird nicht ängstlich erwartet, sondern in verantwortungsvoller Freiheit eröffnet.

Dr. Karl Ernst Nipkow ist em. Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Abstract

The main challenge today being religious pluralism, the educational ways to be pursued should pay regard to the different faith traditions in their identity and at the same time promote mutual understanding and dialogue by ecumenical and interreligious education. Looking for complex answers in a complex situation, proposals are made for radically taking the perspective of children and youth and simultaneously for theological concentration in linkage to life issues and elementarization. As a discipline, Religious Pedagogy is seen as based upon theological and educational presuppositions in an open-ended historical process. In this context, two alternatives are questioned: religious education constituted by Religious Studies or Catechetics.