

Vom Umgang mit »lebensweltlich verhafteter Religiosität« in (kirchlich-)religiöser Erwachsenenbildung

Besprechung von *Rudolf Englert*, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation, Probleme, Handlungsorientierung (Praktische Theologie heute, Bd. 7), Stuttgart 1992 (416 S.)

Wie steht es mit »Teilnehmerorientierung« und »Lebensweltorientierung« als didaktischen Grundkategorien einer religiösen Erwachsenenbildung, die es mit Formen gelebter Religiosität zu tun bekommt, bei denen die Intention christlicher Freiheits-Botschaft von lebensweltlichem Anpassungsverhalten überlagert, der Eigen-Sinn des christlichen Glaubens durch den Eigen-Sinn der konkreten Lebenswelt einseitig dominiert wird? Welches Konzept »religiösen Lernens«, welche Form »bildnerischen Bemühens« wird dieser Problemkonstellation am ehesten gerecht? (326) Welches Verständnis von Lernen kann helfen, »eine bestimmte Form lebensweltlich verhafteter Religiosität so zu transformieren, daß diese nicht lediglich Reflex lebensweltlicher Prägungen bleibt, sondern zum bewußten Ausdruck religiösen Eigen-Sinns wird?« (375)

Damit sind Kernfragen der (katholisch-theologischen) Habilitationsschrift von *Rudolf Englert* genannt, die diesem Buch in dem erfreulich vielfältigen Chor der jüngeren Arbeiten, mehr zur Theorie als zur Praxis von Erwachsenenbildung, im Zusammenhang von evangelischer wie katholischer Theologie und Kirche (Blasberg-Kuhnke [1991], Foitzik [1992], Frey [1991], Hungs [1991], Nipkow [1990], Orth [1990], Uphoff [1991]) ein eigenständiges Gewicht verleihen.

Thema der Arbeit ist religiöse Erwachsenenbildung *im Raum der Kirche(n)*, Erwachsenenbildung anderer als kirchlicher Träger wird ebenso wenig thematisiert wie das Spektrum zeitgenössischer religiöser Bildungsarbeit außerhalb kirchlicher Institutionalisierung. Englerts Reflexionen »Zur Schwierigkeit« lebensweltorientierter, korrelativer und selbstorganisierter kirchlich-religiöser Erwachsenenbildung angesichts des Gewichts »lebensweltlicher Verhaftungen« (Teil III, 266-416) beruhen einerseits auf einer Darstellung der »Situation religiöser Erwachsenenbildung«, in der die »Dringlichkeit neuer Initiativen« nachgewiesen wird (Teil I, 11-128), andererseits

auf einem Grundlagenkapitel, das nach Sinnbestimmungen religiöser Erwachsenenbildung fragt (Teil II, 129-265). Alle drei Teile des Buches folgen formal dem von Englert (gemeinsam mit Zerfaß) andersorts entwickelten Duktus praktisch-theologischen Denkens: Aufriß der Fragestellung, Bestandsaufnahme, Problemanzeige, theoretische Vergewisserung, Optionen für Handlungsperspektiven. Religiöse Erwachsenenbildung hat es mit einer für Christentum und Kirche mehrdeutigen Situation zu tun (»Tradierungskrise des christlichen Glaubens«) und muß für ihre konzeptionellen Überlegungen die *Privatisierung* religiöser Orientierungsmuster ebenso beachten wie deren *Pluralisierung*, die Zunahme von religiösem Indifferentismus (F.-X. Kaufmann) ebenso wie die »Tendenz zu immer ›mehr‹ (möglicher) Religion mit immer ›weniger‹ (tatsächlicher) Relevanz« (15).

In der geschichtlichen Entwicklung der religiösen Erwachsenenbildung (*Teil I*) konstatiert Englert eine Wandlung von einem eher konfessionell-christlich apologetischen zu einem theologisch-propädeutischen Unternehmen. Zwei Desiderate bleiben: Zum einen fehlt es an konsequenten Versuchen, »religiöse Bildung als Beitrag zur Erfüllung des allgemeinen Bildungsauftrags auszuweisen«¹, zum andern hegt Englert Zweifel, ob angesichts der zunehmend spürbaren kirchlichen Restauration ein Konzept religiöser Erwachsenenbildung, das »von den konkreten Lebens- und Glaubensproblemen der Teilnehmer ausgeht, zwischen Leben und Glauben hin- und herfragt und sowohl theologisch wie methodisch versiert ist« (66), vor Ort überhaupt Realisierungschancen hat.

Englert sucht sowohl im Bereich der »Wissenschaft von der Erwachsenenbildung« als auch in der Praktischen Theologie nach weiterführenden Elementen für eine »der gegenwärtigen Zwischen-Zeit« angemessene Theorie religiöser Bildung. Übereinstimmungen findet er in einer Neubewertung des *Bildungs*-Begriffs (»Interesse an der Humanität und Identität des Subjekts« und nicht allein an der Weiterbildung seiner Fertigkeiten) und damit verbunden in einer Neubewertung der Kategorie der *Erfahrung* (Biographie, Lebenswelt). Daraus folgt für Englert die Option für eine »perspektivenverschränkende Bildung« (125f) und ein »*differentielles* Konzept« religiöser Erwachsenenbildung, das die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer/innen ebenso berücksichtigt wie die verschiedenen Realisationsweisen des Glaubens und die unterschiedlichen Sozialformen des Christentums. *Bildung* begreift Englert in diesem Zu-

1 Für den evangelischen Bereich gilt das nicht in derselben Schärfe. Vgl. etwa K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, bes. 555ff; J. Lott, *Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religiöspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde*, Weinheim 1991, bes. 129ff, 175ff.

sammenhang als Transformationsprozeß, »der bei den lebensweltlichen Deutungs- und Orientierungsmustern der Lernenden ansetzt, um diese unter Bezugnahme auf das ... Sinnangebot des Glaubens differenzieren und transzendieren zu helfen« (127).

Hier argumentiert Englert in der Tradition der Korrelationsmethode. Einen vorsichtigen Schritt darüber hinaus deutet er mehr an, als daß er ihn schon geht, wenn er fordert, religiöse Erwachsenenbildung könne dann einen »Wert nicht nur für die Subjekt-Werdung des einzelnen« entfalten, »sondern auch für die Entwicklung der Kirche(n)«, »wenn sie, statt bloß eine Kopiermaschinerie theologischer Programme oder eine Exekutionsstätte kirchlicher Evangelisierungsstrategien zu sein, auch ein Ort sein darf, an dem damit gerechnet wird, daß Theologie und Kirche Wachstumschancen »von unten« entstehen können«. Damit ist m.E. die Frage der Fragen einer Korrelationsdidaktik angesprochen: Fungieren Erfahrungen der Teilnehmer/innen und Glaubensüberlieferung wirklich als *gleichberechtigte* Quellen der Theologie? Wenn dies so wäre, müßten auch die Erfahrungen die gebende und die Überlieferung die nehmende Seite in diesem Vermittlungsprozeß sein können. Dies ist in den korrelationsdidaktischen Ansätzen der gegenwärtigen Religionspädagogik und Praktischen Theologie in der Regel gerade nicht der Fall. Erfahrungen und Konflikte der Alltagswelt bleiben der – letztlich normativ gesetzten – Überlieferung *gegenüber*, ohne daß sich gelebtes Leben und überlieferte Erfahrung *wechselseitig* befragen, durchdringen und erschließen.

Zumindest blickt Englert in die Richtung einer konsequenten Fortschreibung des Korrelationskonzepts, wenn er die Frage stellt (und die vorgeschlagenen Antworten bilanziert), wie es bei einem perspektivenverschränkenden und differentiellen Ansatz religiöser Erwachsenenbildung noch tragende Sinn- und Zielperspektiven geben kann, »wenn diese weder einfach von den Teilnehmern »autonom« bestimmt werden können (weil deren Orientierungsmuster ja möglicherweise selbst transformationsbedürftig sind) noch »aus dem Glauben« oder sonstwoher abgeleitet und vorgegeben werden sollen (weil die Normativität etwa sinnvermittelnder Traditionen ja gerade nicht vorausgesetzt werden, sondern problematisierbar bleiben soll)?« (128).

Englert plädiert (*Teil II*) für eine Balance zwischen Pluralität und Verbindlichkeit des Bildungsangebots und »wesentliche Gleichrangigkeit« der Arbeitsformen. Er unterscheidet drei perspektivische Sinn-Richtungen; alle drei bearbeiten »grundlegende Lebens- und Sinnfragen im Horizont religiöser und insbesondere christlicher Tradition« (263):

Unterschieden wird ein *Communio*-Konzept, das auf die theologische und frömmigkeitspraktische Vertiefung des vorgegebenen Glaubens zielt, ein *Subjekt*-Konzept, welches das gesamte Spektrum religiöser Fragen thematisiert, und ein *Praxis*-

Konzept, das vorrangig an der gesellschaftlichen und lebenspraktischen Relevanz des Glaubens orientiert ist und (am ehesten) mit Formen entschulten und selbstorganisierten Lernens arbeitet. Dieses Nebeneinander unterschiedlicher didaktischer Orientierungen zeigt Englerts Interesse an der Verständigung zwischen verschiedenen christlich-kirchlichen Gruppen und Milieus mit ihrer jeweils eigenen christlichen Sinn-Sicht. Ihr Neben- bzw. Gegeneinander stellt eine große Herausforderung der Gemeinden dar, zu deren Bewältigung religiöse Erwachsenenbildung beitragen könnte.

Den »gesellschaftlichen Gebrauchsformen von Religion« wendet sich Englert in *Teil III* zu. Die Schwierigkeiten religiöser Erwachsenenbildung angesichts faktisch gelebter Religiosität werden an der bundesdeutschen Landbevölkerung exemplifiziert. Englert entwickelt ein differenziertes Bild der dörflichen Lebenswelt und der traditionellen »Dorfreligion«, deren Beharrungskraft – bei aller Erschütterung durch Erosion kirchlicher Praxis, Pluralisierung religiöser Stile, Krise der Glaubensvermittlung – nicht unterschätzt werden sollte. Der Begriff der »lebensweltlichen Verhaftung« steht für eine Situation, in der gelebte Religiosität »einseitig unter die Norm lebensweltlicher Imperative« gerät und »Geltung und lebenspraktische Umsetzung christlicher Intentionen ... faktisch von ihrer Vereinbarkeit mit den weltanschaulichen Implikationen der jeweiligen Lebenswelt abhängig« gemacht werden (326). Daß solche »lebensweltliche Verhaftung« nicht nur in ländlichen Räumen anzutreffen ist, liegt auf der Hand und macht die Frage dringlich, wie erwachsenenbildnerisch damit umzugehen ist.

In der gegenwärtigen Praxis religiöser Erwachsenenbildung sieht Englert wenig Ansätze, die Sichtweisen der Teilnehmer zu transzendieren und die »edukative Seite personaler Bildung« sowie die »authentischen Grundintentionen« des christlichen Glaubens ins Spiel zu bringen. Englert befragt unterschiedliche Grundkonzepte zur Transformation religiöser Deutungs- und Verhaltensmuster: Im *Konfrontations*-Konzept liegt der Schwerpunkt auf dem Erleben (und der Einsicht?), daß »ein wirkliches Sich-Einlassen auf das Evangelium von Jesus Christus« die Absage an die durch die dörfliche Lebenswelt dominierte Welt-Anschauung bedeuten kann. Das *Überführungs*-Konzept zielt auf die Einsicht, daß ein sich auf die »kollektive Teilhabe am Glauben der Kirche beschränkendes Christentum« in eine »personalisierte und reflektierte Form christlich gelebten Lebens« übergehen muß. Das *Alltags*-Konzept soll begreifen helfen, daß christlicher Glaube »auch zur Kritik an und zum Exodus aus dem Bestehenden befreit«. Das *Stufen*-Konzept schließlich will die Erfahrung vermitteln, »daß Glauben nicht heißt, sich in einem übernommenen religiösen Vorstellungsgelände halbwegs zurechtzufinden, sondern sich auf einen Weg zu immer größerer Eigenständigkeit bei der Rekonstruktion der letztlich tragenden Lebensgrundlagen zu machen« (374).

Religiöse Deutungs- und Verhaltensmuster – durch die Lebensbedingungen einseitig normiert – sind erwachsenenbildnerischen Beeinflussungen in weitaus geringerem Maße zugänglich als in religionspädagogischen Entwürfen vielfach vorausgesetzt. *Englerts*

Schlußfolgerung: Es ist »nicht nur von den für die Teilnehmer selbst reflexiv verfügbaren religiösen Vorstellungen auszugehen, sondern darüber hinaus auch von (z.B. lebensweltanalytischen, wissenssoziologischen, entwicklungspsychologischen) Erklärungsversuchen, die die Beziehung dieser Vorstellungen zu den jeweiligen Lebensbedingungen der Teilnehmer betreffen« (390).

Damit legt Englert den Finger auf eine wunde Stelle erfahrungsorientierter religionspädagogischer Ansätze. Häufig wird ein entscheidender Aspekt beim Verständnis von Erfahrung übersehen oder ausgeblendet: Erfahrungen sind Interpretationen sozialer Realität. Soziale Realität und Erfahrung stehen nicht einfach nebeneinander oder einander gegenüber, sondern beeinflussen sich gegenseitig. *Erfahrung*, so verstanden, hat mit *Erkenntnis* zu tun. Solche Lebenserfahrungen werden im Laufe eines Lebens gesammelt und als biographisches Wissen aufbewahrt. Für die Bewältigung neuer Situationen muß dieses biographische Wissen erinnert, durchgearbeitet und angeeignet werden. Wie dieser Prozeß konkret in kirchliche Erwachsenenbildung eingefädelt werden könnte, wird von Englert nicht mehr weiter verfolgt.²

Englert schließt seine von einem weiten theoretischen Zugriff geprägte, an einer praxisorientierenden Theorie interessierte Arbeit mit einem Plädoyer für (religions)pädagogischen bzw. erwachsenenbildnerischen *Takt*; seine differentielle Theorie ist für das Erfahrungswissen des Praktikers offen, die Praxis selbst fungiert als weiterer Entdeckungszusammenhang religionspädagogischer Erkenntnisse. Deshalb kann die Frage, wie der Umgang mit lebensweltlichem Eigen-Sinn letztlich vor Ort konkret aussehen könnte, nur in der Praxis selbst erkundet werden. Daß diese Praxis sich dann ihrerseits wieder theoretischen Vergewisserungen aussetzen möge, ist Englerts Forderung. Leider fehlt es in der Praktischen Theologie und in der Religionspädagogik – nicht nur im Feld der Erwachsenenbildung – an Arbeiten, die Praxis dokumentieren, dem theoretischen Diskurs zugänglich machen und Beispiel geben für die These von der *Praxis* als Entdeckungszusammenhang religionspädagogischer Erkenntnis.

Dr. Jürgen Lott ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Bremen.

2 Vgl. dazu und zur didaktischen Umsetzung J. Lott, Religion und Lebensgeschichte. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion, in: *ders.*, Erfahrung, 175ff, 185ff.