

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Wiener Jahrbuch für Theologie* 1 (1996). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Religiöse Bildung der Individuen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Schule und Kirche

In: *Wiener Jahrbuch für Theologie* 1 (1996), pp. 207–229

Göttingen: v & r unipress 1996

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Wiener Jahrbuch für Theologie* 1 (1996) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Religiöse Bildung der Individuen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Schule und Kirche

In: *Wiener Jahrbuch für Theologie* 1 (1996), S. 207–229

Göttingen: v & r unipress 1996

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Religiöse Bildung der Individuen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Schule und Kirche

GOTTFRIED ADAM

0. Vorbemerkung

Es ist für das Zuhören hilfreich, wenn man weiß, von woher der Vortragende sein Thema angeht. Ich spreche zu Ihnen als Religionspädagoge. Mit Religionspädagogik ist die Theorie evangelischer Bildungsverantwortung im Blick auf Gemeinde, Schule und Gesellschaft gemeint¹. Dabei differenziert sich diese Theorie in dreifacher Weise. *Zum einen* betrifft sie die Fragen schulischer Religionspädagogik, damit ist der engere Begriff von Religionspädagogik im Blick. *Zum anderen* umgreift sie das, was man als Gemeindepädagogik bezeichnet². Hierbei ist die Bearbeitung all jener Aspekte im Blick, die das pädagogische Handeln am Lernort Gemeinde betreffen. Und *zum dritten* ist der Aspekt der Religionspädagogik zu nennen, der sich auf gesamtgesellschaftliche Fragestellungen bezieht. Dabei geht es um die öffentliche Schule, die Erwachsenenbildung und die weiteren pädagogischen Institutionen der Gesellschaft, d.h., hier ist die Mitverantwortung im Blick auf das öffentliche Schul- und Bildungswesen überhaupt gemeint. Diese Mitverantwortung gilt es wahrzunehmen, unabhängig von den legitimen Eigeninteressen der Kirche. Das meint: Es geht um die Mitverantwortung in der Schulfrage allgemein, jenseits der speziellen Frage nach dem eigenständigen pädagogischen und theologischen Profil und der rechtlichen und organisatorischen Sicherung des Religionsunterrichts als einer schulischen Veranstaltung.

In inhaltlicher Hinsicht orientiert sich die Religionspädagogik einerseits an der Sache Jesu Christi, d.h. am Evangelium von der Menschenfreundlichkeit Gottes, und andererseits am Personsein des Menschen. Ich verstehe Religionspädagogik als eine kritisch-konstruktive Theorie religiös-christlicher Bildung und Erziehung

¹ Weiteres s. G. Adam, Evangelische Bildungsverantwortung wahrnehmen, in: AuG 45, 1994, S. 129-141 sowie *ders.*, Glaube und Lernen in Schule und Gemeinde - Eine Verhältnisbestimmung, in: *ders.*, Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I, Würzburg ²1994, S. 139ff. Ferner: K.E. Nipkow, Religiöse Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh ²1992.

² S. dazu G. Adam/R. Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik?, in: *dies.* (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen ²1994, S. 13-54.

in Gemeinde und Schule, in Kirche und Gesellschaft³. Sie ist in der wissenschaftlichen Denkbemühung, die wir Theologie nennen, als eine praktisch-theologische Disziplin anzusprechen, die durch die kritische Kooperation von Theologie und Pädagogik konstituiert wird. Ich sage bewußt *kritische* Kooperation, um dem Verdacht einer einseitig pädagogischen Dominanz ebenso vorzubeugen wie dem einer einseitig theologischen Dominanz. Im Blick auf den Fächerkanon der Theologie besteht zudem eine besondere Nähe zur Systematischen Theologie, wenn es denn gilt, daß Theologie formulieren soll, was heute und morgen unter uns gelten soll.

Kennzeichnend für die Entwicklung der Disziplin der Religionspädagogik ist in den letzten beiden Jahrzehnten die Aufnahme der lebensgeschichtlichen Fragestellung gewesen und damit einhergehend die Rezeption des Entwicklungsaspektes, wie er in der allgemeinen Entwicklungspsychologie, speziell der Jugendforschung und den einschlägigen Theorien der Glaubensentwicklung und des religiösen Urteils, ausgearbeitet wurde. So wende ich mich zunächst den Subjekten religiöser Bildung zu.

1. Die Individuen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Schule und Kirche

Wenn wir eine Schulklasse betreten, wenn wir mit einer Jugendgruppe arbeiten, welchen Formen von Religiosität begegnen wir? Ich beschränke mich im folgenden auf eine holzschnittartige phänomenologische Charakterisierung. Es sind m.E. vornehmlich fünf Gruppen von Schülerinnen und Schülern bzw. Jugendlichen, mit denen wir es bei den religiösen Bildungsprozessen in Schule und Gemeinde zu tun haben.⁴

1.1 Kleine Phänomenologie individualisierter Religiosität heute

Da ist *erstens* die *Form traditionaler Religiosität*. Hierbei handelt es sich keineswegs um eine homogene Gruppe, sondern um verschiedene Gruppierungen. Da ist zum einen der volkshkirchliche Typ zu nennen, der eher eine bewahrende Grundhaltung erkennen läßt. Da sind *zum anderen* die kritisch engagierten Schüler und Schülerinnen, die sich aktiv ökologischen Problemstellungen zuwenden, sich für

³ Dazu G. Adam, Religionspädagogik als kritisch-konstruktive Theorie, in: *ders.*, Glaube und Bildung, aaO., S. 91ff.

⁴ Für diesen Abschnitt verdanke ich manche Anregung einem unveröffentlichten Vortrag von H.-J. Fraas zum Thema „Religionsunterricht und Religiosität heute“, der im Januar 1994 bei einem Symposium an der Universität Regensburg gehalten wurde.

soziale Probleme einsetzen und Interesse zeigen für die Dritte - Welt - Problematik. Da sind zum dritten diejenigen, die durch die pietistische Tradition geprägt sind. Der Pietismus stellt im Blick auf die Ausbildung des neuzeitlichen Subjektivismus ein wesentliches Traditionselement dar, das in großem Maße persönliche Frömmigkeitsstile geprägt hat. Und da ist schließlich die Gruppe der Jugendlichen, die sich mehr oder minder gelangweilt geben, aber gleichwohl ansprechbar sind.

Zweitens ist auf die *fundamentalistische Religiosität* in ihren verschiedenen Spielarten hinzuweisen. Sie ist sicher eine Antwort auf die große Verunsicherung und die Schocks, die die Entwicklung der Moderne hervorgerufen hat.

Drittens ist die *christlich-spirituelle Gruppierung* zu nennen. Hier sind zum einen jene Schülerinnen und Schüler zu nennen, die von einem neuen Interesse an christlicher Spiritualität bestimmt sind. Dies wird etwa in der Bewegung von Taizé, bei den Zusammenkünften des Deutschen Kirchentages und in der Praktizierung von neuen Formen von Osternacht-Gottesdiensten greifbar. Diese Gruppe steht - unter inhaltlichem Aspekt gesehen - relativ nahe bei der zuerst genannten Gruppe. Sie legt vor allem Wert auf den Erfahrungsaspekt des Glaubens.

Viertens ist eine weitere spirituelle *Gruppierung esoterischer Art* vorhanden. Hierbei handelt es sich um jene Jugendlichen, die sich von der neuen Esoterik angesprochen fühlen und ihren substantiellen Bezugspunkt vor allem in Elementen fernöstlicher Religiosität finden. Davon muß man aber deutlich jene Jugendlichen unterscheiden, die sich von der Esoterik in ihren mancherlei skurrilen Formen ansprechen lassen. Man braucht nur in einen beliebigen Buchladen mit religiöser Literatur zu gehen, so ist nach wie vor deutlich, daß diese Welle der Esoterik weiterhin ungebrochen ist und ihr interessiertes Publikum findet.

Fünftens ist die Gruppe derjenigen zu nennen, die sich von jeder Form von Religiosität verabschiedet zu haben scheint. Sie sei als die Gruppe der „*voll säkularisierten Zeitgenossen*“ bezeichnet. Hier wird man zwei Gruppen unterscheiden können. Zum einen geht es um jene Menschen, deren Säkularität Ergebnis atheistischer Erziehung und Propaganda darstellt. Zum anderen ist auf jene Jugendlichen zu verweisen, die auf das Stellen und die Erörterung der Sinnfrage grundsätzlich verzichten und trotz aller Angebote in ihrer Umwelt der Religiosität den Abschied gegeben zu haben scheinen.

Es ist notwendig, sich diese religiöse Gesamtsituation zu vergegenwärtigen, weil eine Vielfalt erkennbar wird, der wir uns unwiderruflich gegenüberfinden. Dies zieht im Einzelfall jeweils sehr unterschiedliche Konsequenzen nach sich hinsichtlich der Bearbeitung in den religiösen Bildungsprozessen. Dabei macht uns jene letztgenannte Gruppe von Menschen, die das Christentum durchaus kennt, aber nichts mit ihm oder mit Religion überhaupt anfangen kann bzw. möchte, rat-

los. Für ein solches Verhalten haben wir noch keinen Vorläufer in der Geschichte. Hier werden wir wohl nur im Aufzeigen von Lebensalternativen in unaufdringlicher Weise die eigene Position einbringen können. Von dieser Gesamtausgangslage her differenziert sich das religionspädagogische Handeln mit seinen Zielen und Inhalten gegenüber der Vergangenheit ganz erheblich.

1.2 Aufwachsen in schwieriger Zeit:

Kindheit und Jugend in heutiger Gesellschaft

Um die veränderte Situation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft sachgemäß wahrzunehmen, haben die evangelische und die katholische Religionspädagogik in den letzten fünfzehn Jahren in einem bislang nicht gekannten Ausmaße die Jugendforschung rezipiert⁵.

Ich nenne exemplarische einige Aspekte⁶. Der niedersächsische Religionspädagoge Wilfried Bergau sichtete Mitte der 80er Jahre die neuen Schüler. Er schreibt: „Es besteht keine Bereitschaft, Gottesvorstellungen auf ihre ‚Rationalität‘ hin zu prüfen, ihre Wirkung im heutigen pluralistischen Denken aufzuspüren, d.h. also eigene Voreinstellungen zu hinterfragen, sie in einem größeren Rahmen zu reflektieren, eben die persönliche Einstellung auf eine allgemeine Ebene zu heben, damit sie überhaupt kommunikabel wird ... So werden religiöse Fragen ... grundsätzlich

⁵ Zur Thematik im Ganzen sei verwiesen auf: *Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit* (Hrsg.), *Achter Jugendbericht*, Bonn 1990; *H. Fend*, *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken* (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne 1), Bern 1990; *D. Baacke*, *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*, Weinheim/München 1987; *H.-H. Wiebe* (Hrsg.), *Jugend in Europa. Ihre Situation in den zentraleuropäischen Gesellschaften und der Stand der Forschung*, Opladen 1988; *M. Baethge u.a.*, *Jugend: Arbeit und Identität*, Opladen 1989; *W. Ferchhoff*, *Jugendkulturen im 20. Jahrhundert Von den sozial-milieuspezifischen Jugendsubkulturen zu den individualitätsbezogenen Jugendkulturen*, Frankfurt u.a. 1991; *A. Feige*, *Jugend und Religion*, in: *H.-H. Krüger* (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung*, 2. erw. Auflage, Opladen 1992 (Lit.); für die österreichische Situation s. *I. Kromer u.a.*, *Abschied von der Kindheit? Die Lebenswelten der 11- bis 14jährigen Kids* (Studien zur Jugendforschung 95/2), Wien 1995; zur religionspädagogischen Rezeption s. *G. Adam*, *Zur Lebenssituation der zehn- bis sechzehnjährigen Schülerinnen und Schüler*, in: *ders.*, *Glaube und Bildung*, aaO., S. 263-286 (Lit.); *F. Schweitzer*, *Auf der Suche nach eigenem Glauben*, Gütersloh 1996 (Lit.).

⁶ Aus Raumgründen beschränke ich mich auf die Jugendzeit. Zur Kindheit vgl. etwa *EKD-Kirchenamt* (Hrsg.), *Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995 sowie *G. Adam*, *Religiöse Bildung und Lebensgeschichte. Beiträge zur Religionspädagogik*, II, Würzburg 1994, S. 11ff.

als Privatprobleme angesehen, über die nicht weiter nachgedacht werden muß ... Es herrscht eine völlige Beliebigkeit in den Ansichten.“⁷ Der Bielefelder Jugendforscher Dieter Baacke signalisiert auf der Jugendburg Gemen im Oktober 1988 „Jugend ist anders.“⁸ Der Schulpädagoge Fritz Bohnsack fragt 1991 nach „Veränderte Jugend - veränderte Schule?“⁹ Was drückt sich in solchen Beobachtungen aus?

(1) *Das Individualisierungstheorem.* In den Materialien zum 8. Jugendbericht in der Bundesrepublik Deutschland „Lebensverhältnisse Jugendlicher“¹⁰ tauchen im Untertitel „Zur Pluralisierung und Individualisierung der Jugendphase“ zwei Schlüsselbegriffe auf, die als „Signaturen des Jugendalters“ in der Religionspädagogik rezipiert und breit diskutiert worden sind. Das Individualisierungstheorem erklärt in einem umgreifenden Sinne den Vorgang, der für moderne funktional differenzierte Gesellschaften ab einem bestimmten Stadium der Entwicklung die typische Form darstellt, in welcher sich der Vorgang der Vergesellschaftung vollzieht. Der Soziologe Ulrich Beck spricht von drei Dimensionen der Individualisierung: (1) Freisetzung, (2) Entzauberung und (3) Kontrolle bzw. Reintegration¹¹. Die Individualisierung erweist sich im ganzen als ambivalent.

Man muß die gegenwärtige Entwicklung auf dem Hintergrund jener hohen Erwartungen sehen, die sich Anfang der 70er Jahre an die Ideen von Freiheit, Emanzipation und Fortschritt geknüpft hatten. In der Jugendforschung haben wir seit Mitte der 80er Jahre einen Wechsel der Begrifflichkeit, indem der schillernde und vieldeutige Begriff der Individualisierung eingeführt wurde. Das Ganze liest sich auf einmal anders. Statt Befreiung aus Unmündigkeit kommt es zur Freisetzung aus herkömmlichen sozialen Bindungen. Dabei ist zugleich der Gedanke enthalten, daß man auch Verluste erleidet. „Wie Freiheit zur Freisetzung, so wird unter den neuen Auspizien des Individualisierungsbegriffs aus Aufklärung Entzauberung. Einerseits läßt die Individualisierung den Zauber herkömmlicher Deutungen der Welt und des Lebens verblassen und gibt die Chance, sich selbst einen Reim darauf zu machen. Auf der anderen Seite schafft sie Unsicherheit und einen kaum zu stillenden Bedarf an Orientierungen.“¹²

⁷ W. Bergau, Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen, in: EvErz 39, 1987, S. 636-654, hier: S. 638.

⁸ D. Baacke, Jugend ist anders! Jugendarbeit auch?, Köln 1990.

⁹ In: F. Bohnsack/K.E. Nipkow, Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?, Münster 1991, S. 9-55.

¹⁰ Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.), Lebensverhältnisse Jugendlicher. Zur Pluralisierung und Individualisierung der Jugendphase, München 1990.

¹¹ U. Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt 1986, S. 206.

¹² K. Gabriel, In der Krise der Moderne. Auf der Suche nach Orientierung in einer post-traditionalisierten Welt, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachse-

Aus Autonomie wird im Individualisierungskonzept die Bastelbiographie. Freisetzung und Entzauberung führen nicht geradewegs ins Reich der Freiheit, sondern in die Chance wie den Zwang, sich eine eigene Biographie zusammenbasteln zu können bzw. zu müssen. In einem Resümee der Diskussion der letzten Jahre um die Individualisierung drücken Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim die offen zutage liegende Ambivalenz folgendermaßen aus: „Individualisierung beruht also nicht auf der freien Entscheidung der Individuen. Um es mit Jean-Paul Sartre zu sagen: Die Menschen sind zur Individualisierung verdammt. Individualisierung ist ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, zur Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, auch ihrer Einbindung und Netzwerke.“¹³ Wenden wir uns dem zweiten Schlüsselbegriff zu.

(2) *Pluralisierung der Lebenslagen*. Hatte man traditionellerweise zur Unterscheidung von Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien vor allem die Unterschiede im Einkommen, der Bildung und in den Berufspositionen der Eltern herangezogen, so spielen heute dafür zusätzliche Bedingungen eine Rolle wie etwa die demographische Entwicklung, die darauf reagierende Sozialpolitik (Kindergeld/Familienbeihilfe, Wohngeld, Erziehungsgeld usw.), die Unterschiede, wie Jungen und Mädchen an gesellschaftlichen Entwicklungen partizipieren, sowie die regionale Zugehörigkeit, insbesondere die Stadt-Land-Differenz.

Die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen wird von der demographischen Entwicklung, den unterschiedlichen ökonomischen Entwicklungen in den einzelnen Regionen (in Deutschland das Nord-Süd-Gefälle sowie die hohe Arbeitslosigkeit, besonders im Osten, in Österreich ebenso das wirtschaftliche Gefälle zwischen den Regionen), den soziokulturellen Ausdifferenzierungen in urbane und ländliche Räume, der Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen, Herkunft aus bestimmten Schichten etc. mitbestimmt. Eine wesentliche Frage ist auch, wie man seine Zeit gestaltet, konsumtiv und/oder partizipativ. Weiterhin ist kennzeichnend, daß nicht mehr Bindungen auf „ewig“ eingegangen werden, sondern das Eingehen von begrenzten, überschaubaren Beteiligungen ist das, was praktiziert wird. Das Leben der Heranwachsenden ist zweifellos pluraler geworden. Die Dechronologisierung der Lebensphasen ist eines der auffälligsten Phänomene. Die Situation der Familien ändert sich in deutlich erkennbarem Maße. Der Wertewandel hat auch die Lebensform der Familie voll ergriffen. Die Kernfamilie als Lebensgemeinschaft,

nenbildung in Österreich (Hrsg.), BAKEB-Informationen 1994, H. 4, S. 4-10, hier: S. 6. - Vgl. auch *ders.*, *Zwischen Tradition und Postmoderne*, Wien u.a. 1995.

¹³ U. Beck/E. Beck-Gernsheim, Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie, in: *Zeitschrift für Soziologie* 22, 1993, S. 179.

die aus einem verheirateten Elternpaar mit Kindern besteht, ist nicht mehr die übliche „Normalform“ von Familie. Seit Jahren ist mehr als ein Drittel der Schulkinder Einzelkind. Die Berufstätigkeit beider Elternteile und die große Zahl alleinerziehender Eltern tragen zur weiteren Veränderung der Familie bei. Dies sind wesentliche Aspekte, die zur Pluralisierung der Lebenslagen beitragen. Die Frage, wie man mit den Modernisierungsprozessen umgeht, ist das große Problem.

(3) *Umgang mit Modernisierungsprozessen.* Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen und das Gefühl der Unübersichtlichkeit, das durch das Aufeinanderprallen gegensätzlicher Tendenzen ausgelöst wird, gehören ebenfalls zu unserer gegenwärtigen Situation. Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker haben anhand von Fallstudien im Siegerland konkretisiert, was Stadt-Land-Differenz bedeuten kann¹⁴. Zugleich haben sie darauf aufmerksam gemacht, daß die Jugendforschung der letzten Jahre im Mainstream sich vor allem an dem Berliner Kind, dem Frankfurter Kind etc., kurz: dem Kind in der Großstadt orientiert habe. An Fallstudien haben sie gezeigt, daß in urbanen Zentren zur Normalität gewordene sozialräumliche Mobilität für das Leben in der Provinz nur eingeschränkt gilt. In den eher ländlich geprägten Wohngebieten wachsen Kinder oft in Einfamilienhäusern auf, die sich im Familienbesitz befinden. Häufig sind bereits die Mütter im selben Haus erzogen worden. Sie sind der Frage nachgegangen, wie man in dieser Situation als Gruppe die modernisierungsbedingten Freisetzungsprozesse für die Erwachsenen und Kinder abfedert und ausbalanciert. Somit kehren sie die Fragestellung um und betrachten Religion und Kirche im Dienst von familialen Bewältigungsstrategien als Teil der sozialen Stützungs-systeme. Welche Qualitäten sind es also, die Religion und Kirche zu wirksamen Stützen für die Herausbildung eines familieneigenen Stils des Umgangs mit Modernisierungsprozessen und den damit verknüpften Bedrohungen werden lassen? Die beiden Forscher meinen, eine solche Fragestellung würde dem „kulturkritischen Zerrbild“ des vereinzelt Einzelnen, der individualisiert, d.h. traditions- und ressourcenlos einer voranschreitenden Modernisierung gegenübertritt, ein Bild von Kleingruppen, Subkulturen und Netzwerken gegenüberstellen, die in dieser sozialen Formation Strategien des Umgangs mit gesellschaftlichem Wandel erproben und tradieren. Ich denke, daß durch diese Forschungsergebnisse die Komplexität unserer gesellschaftlichen Situation noch einmal deutlich wird.

Was bedeutet die skizzierte Situation nun praktisch? In welcher Weise hat die Religionspädagogik auf die Herausforderungen reagiert? Sie hat darauf so geant-

¹⁴ I. Behnken/J. Zinnecker, Kirchlich-religiöse Sozialisation in der Familie, in: G. Hilger/G. Reilly (Hrsg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1993, S. 147ff.

wortet, daß sie erstens die Frage der Religion in der Lebensgeschichte aufgenommen und bearbeitet hat, daß sie zweitens das Konzept einer lebensbegleitenden Bildung ausgearbeitet hat und daß sie jüngst und sicher erst anfangsweise begonnen hat, die Ambivalenz der Moderne für das religionspädagogische Handeln intensiver zu bedenken.

2. Religiöse Bildung als Lebensbegleitung

Was ist mit dem Konzept der religiösen Bildung als Lebensbegleitung gemeint? Werfen wir zunächst einen Blick auf die erste EKD-Erhebung zur Kirchenmitgliedschaft „Wie stabil ist die Kirche?“¹⁵ Diese Studie erbrachte als eine wesentliche Einsicht, daß für die evangelischen Christen in der alten Bundesrepublik der Lebenszyklus einen entscheidenden Bezugsrahmen für die Teilnahme am Gottesdienst der Kirche und darüber hinaus am Leben der Gemeinde überhaupt darstellt. Ganz offenbar ist für zwei Drittel aller Evangelischen die Kirchenmitgliedschaft auch die Gewährleistung einer religiösen Akzentuierung und Gestaltung, Orientierung und Begleitung des Lebenszyklus. Dieser Zusammenhang mit dem Lebenszyklus macht deutlich, daß die Frage der Religion wesentlich auch als Frage nach der Identität aufbricht. Ernst Lange hat diesen Zusammenhang als grundlegend für das pädagogische Handeln der Kirche herausgestellt, wenn er formuliert¹⁶:

„Ich vermute, die Kirche sollte den Lebenszyklus als eine religiöse Aufgabe, eine zusammenhängende religiöse Aufgabe ernstnehmen und zu verstehen versuchen ..., als eine pädagogische Aufgabe allerhöchster Dringlichkeit, d.h. als eine religiöse Aufgabe im Medium von Bildungsvorgängen ... Im Identitätsproblem gibt es eine wirkliche Korrespondenz, eine Korrelation von Frage und Antwort, von Bedürfnis und Angebot, hier spitzt sich das Evangelium in seinem zentralen Inhalt zu auf ein Kernproblem der Existenz. Und natürlich gibt es hier eine Differenz von *région civile* und Christusbotschaft, aber diese Differenz nicht zu bearbeiten, einfach volksgläubig weiterzumachen wie bisher, das könnte hinauslaufen auf einen ungeheuren Verrat der Kirche an ihrem Mandat *und* an ihren Mitgliedern.“

Von daher ergibt sich für Lange ein Katechumenatszyklus, der seine Gliederung von den Existenzkrisen und Lebensübergängen her gewinnt, durch die ein Mensch

¹⁵ Gelnhausen/Berlin 1974. – Vgl. den Kommentar von *J. Matthes*, Volksgläubige Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte, in: *ders.*, Stabilität als Chance?, Gelnhausen/Berlin 1975, S. 83ff.

¹⁶ *E. Lange*, Bildung als Problem und als Funktion der Kirche, in: *ders.*, Sprachschule für die Freiheit, München 1980, S. 190f.

zu gehen hat. In der Entwicklungspsychologie hatte man schon längst von solchen Zusammenhängen gesprochen: von Entwicklungsaufgaben, beständigen Lebenssituationen oder kontinuierlichen Lebensaufgaben. Bildung als Vorgang der Lebensbegleitung ist eine sinnvolle Konsequenz aus den Überlegungen E. Langes¹⁷. Da in diesem Zusammenhang nicht von Erziehung, sondern von Bildung gesprochen wird, gilt es zunächst diesen Begriff zu klären.

2.1 Bildung – was ist das?

Wenn wir heute von Bildung reden, so bewegen wir uns im Kontext jenes Verständnisses, das im Gefolge von Humanismus und Aufklärung Bildung definiert als eigenverantwortlichen Selbstwerdungsprozeß des Menschen. Darin ist zugleich eingeschlossen, daß Bildung ein Angebot für alle Menschen ist. In diesem Sinne zielt der Bildungsbegriff der Klassik auf die allgemeine Menschenbildung in dem Sinne, daß die Idee der Menschheit in jedem einzelnen zu verwirklichen ist und umgekehrt. Dies hat zur Konzeption der allgemeinbildenden Schulen wie zur Erneuerung der Universität im 19. Jahrhundert wesentlich beigetragen.

Damit ist ein anderer Horizont im Blick als der der griechischen „Paideia“, in der die Musik, die Dichtung, die Naturspekulationen und die Sprachlehren der Sophisten eine Rolle spielten. Diese Bildung galt als Beschäftigung mit der Muse. Sie war der persönlichen Initiative des einzelnen freien Bürgers anheimgestellt. Auch die systematische Grundlegung der menschlichen Bildung bei Platon hat zunächst daran nichts geändert. Gleichwohl wurden die Grundlagen der griechischen Paideia zu einer Art Lehrplan kanonisiert. Es sei nur an die „septem artes liberales“ erinnert. Das Verhältnis von Christentum und antikem Bildungsverständnis gestaltete sich so, daß schließlich das antike Bildungsverständnis als Propädeutik der christlichen Lebensdeutung zugeordnet wurde. Ein erster zentraler Beleg dafür ist etwa der Mönch Alkuin. Man wird freilich sagen müssen, daß Bildung für den Heilsweg des Menschen im Mittelalter nicht von herausgehobener Bedeutung war. Auszunehmen ist davon die Mystik Meister Eckharts, der das deutsche Wort Bildung prägte, bei dem die Bildung als eine Verähnlichung mit Gott bis hin zur Unio verstanden wurde¹⁸.

¹⁷ K.E. Nipkow hat nicht zuletzt unter Bezug auf E. Langes Überlegungen seinen Entwurf einer „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“, Gütersloh²1992, vorgelegt.

¹⁸ Dazu H.F. Rupp, Religion - Bildung - Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung, Weinheim 1994, S. 29f.

Doch für den heutigen Sprachgebrauch ist maßgebend, was in den klassischen Bildungstheorien vor knapp zweihundert Jahren grundgelegt wurde. Zu den klassischen Bildungstheoretikern zählen u.a. Wilhelm von Humboldt, Johann H. Pestalozzi und Friedrich D.E. Schleiermacher. Die klassischen Bildungstheorien weisen zumindest vier Charakteristika auf¹⁹.

Wenn bei diesen Überlegungen von Bildung und nicht von Erziehung gesprochen wird, so ist das kein Zufall. Der Begriff der Erziehung zielt eher auf Anpassung und Einpassung. Er bezeichnet die - gewiß auch notwendige - Aufgabe der Einordnung des einzelnen in die menschliche Gesellschaft. Demgegenüber geht es beim Bildungsbegriff darum, was den Maßstab der Personwerdung des Menschen ausmacht. Bildung ist damit ein kritischer Begriff, durch den die Freiheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gewahrt und ihr Menschsein ernstgenommen werden soll. Damit wird festgehalten und unterstrichen: Das Individuum bildet sich selber. Es sei noch einmal festgehalten: (1) Bildung zielt auf Personwerdung, die Menschwerdung des Menschen, sein Leben in Freiheit; (2) Bildung ist etwas Allgemeines; (3) Bildung kann nur jede und jeder für sich selbst erwerben; (4) Bildung vollzieht sich in Gemeinschaft²⁰.

2.3 Schlüsselqualifikationen statt des Bildungsbegriffs?

Nun macht seit einiger Zeit ein neues Wort die Runde: Schlüssel-qualifikation oder auch Metaqualifikation. Dieter Mertens hat erstmals im Jahre 1974 den Begriff der Schlüsselqualifikation als eine „These zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ in die Diskussion eingebracht²¹. Sein Ausgangspunkt ist nicht eine Bildungstheorie und auch nicht die Frage nach dem Verständnis von Menschsein in Humanität, sondern seine Fragestellung ist, welche Konsequenzen der Modernisierungsschub in unseren westeuropäischen Gesellschaften für Schule und Ausbildung hat. Den Flexibilisierungserfordernissen der sich rapide wandelnden Ar-

¹⁹ Vgl. dazu *W. Jank/H. Meyer*, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. 1991, S. 137ff. sowie *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel ⁴1994, S. 15ff., 43ff.

²⁰ Zum Bildungsbegriff s. auch oben S. 18-20, 34f. und 36-39.

²¹ *D. Mertens*, Schlüsselqualifikationen - Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 1974, S. 36ff.

beitswelt kann nach seinen Vorstellungen nicht durch Differenzierung und Spezialisierung entsprochen werden, sondern dies macht eher Verallgemeinerung und Entspezialisierung erforderlich. Darum werden „Schlüsselqualifikationen“ definiert als jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht einen begrenzten Bezug zu bestimmten Tätigkeiten erbringen, sondern „vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens ausweisen.“ Dies hat Mertens weiter differenziert in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen und Breitenelemente (fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten).

Die Rede von den Schlüsselqualifikationen hat weite Verbreitung gefunden im Bereich der beruflichen Bildung, vor allem in der sozialen Managementfortbildung. In der konkreten Umsetzung werden etwa seitens einer Industrie- und Handelskammer im Blick auf den europäischen Binnenmarkt folgende Schlüsselqualifikationen als erforderlich herausgestellt: Selbständigkeit, Belastbarkeit, Lernfähigkeit, Kreativität und Kooperationsfähigkeit. Vermehrte Anforderungen an Schlüsselqualifikationen ergeben sich lt. Umfrage bei Betrieben durch die folgenden Arbeitsformen: Arbeit im Team (39,5 %), Entscheidungskompetenz (20,5 %), selbständiges Arbeiten (32,8 %), Gesprächsrunden (7,3 %) ²².

Auch im schulpädagogischen Bereich findet der Ansatz Befürworter. Vom Landesschulrat für die Steiermark/Österreich wurde „TQMS. Ein Handbuch zur Selbstbewertung von Schulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management EFQM“ ²³ herausgegeben, das von der Arbeitsgruppe Total Quality Management in der Schule „mit Unterstützung der Industriellenvereinigung Steiermark und der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft“ erstellt wurde. Schule wird hier unter den Kriterien von Qualitätsmanagement betrachtet. So wird u.a. nach Schulführung, Mitarbeiterorientierung, Image und der Kundenzufriedenheit von Schülern, Absolventen und Eltern gefragt.

²² Nach K. Giebeler, Zauberformel Schlüsselqualifikation, in: das baugerüst 1994, H. 1, S. 56. - Vgl. auch das Votum von G. Riemer anlässlich der Bildungsenquete der Evangelischen Kirche in Österreich am 26. April 1996 „Qualifikation 2010. Bildungsanforderungen der Wirtschaft“. Dort heißt es, daß künftiger Führungserfolg auf neuen Qualifikationen, den Metaqualifikationen, basiere. Dazu werden u.a. gezählt: Mitmenschlichkeit, Fairness, Verantwortungsbewußtsein, Konfliktbereitschaft, psychologische Datenerkennung (Th. Krobath [Hrsg.], Kirchliche Bildungsarbeit gefragt? Dokumentation der Bildungsenquete vom 26. April 1996 [akademie report 2/96], Wien 1996, S. 9-14, hier: S. 12).

²³ Graz: Landesschulrat für die Steiermark o.J. (1995).

Das Kriterium „Prozesse“ wird definiert als das „Management aller umfassenden Aktivitäten einer Schule, die notwendig sind, um die Vermittlung und Erhaltung der angestrebten Fertigkeiten der Schüler zu gewährleisten.“ Ein Prozeß wird als eine Folge von Schritten definiert, „die aus einer Reihe von Inputs (Unterricht u.a.) einen Output (Wissen) erzeugt. In jeder einzelnen Schule gibt es ein Netzwerk von Prozessen, die alle geführt und verbessert werden müssen. Unter den Prozessen gibt es einige, die für die erfolgreiche Tätigkeit einer Schule ausschlaggebend sind. Diese Prozesse müssen identifiziert werden. Sie überschreiten häufig Abteilungs- und Funktionsgrenzen und erfordern besondere Beachtung.“²⁴ Hier wird eine Terminologie angewendet, die von Hause aus nicht pädagogisch ist. Es wird ausdrücklich auf Systemnormen, wie z.B. ISO 9000, verwiesen²⁵.

Zu den „Schlüsselprozessen einer Schule“ gehören zumindest (1) alle Schritte, die der Vermittlung von Wissen dienen, (2) alle Schritte, die der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen und (3) alle Schritte, die der Persönlichkeitsentfaltung des Schülers dienen²⁶. Es wird hier zwar von Schlüsselprozessen, nicht von Schlüsselqualifikationen gesprochen, freilich ist vom Gesamtkontext und der Gesamtanlage des Handbuches das Gefälle zum Konzept der Schlüsselqualifikationen deutlich. Der Verweis auf die Euronorm ISO 9000 ist dafür ein zusätzliches Indiz. Erfreulich ist der Umstand, daß die Persönlichkeitsentfaltung als ein zentraler Bereich der Schule benannt wird. Angesichts der Betonung der empirisch angesetzten Evaluierungsprozesse stellt sich aber die Frage, inwieweit die Persönlichkeitsentfaltung den Kriterien der empirischen Meßbarkeit und Evaluierung unterwerfbar ist. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Qualifikationen, die leichter evaluierbar sind als der komplexe Vorgang der Persönlichkeitsentfaltung. Liegt hier nicht das innere Problem solcher Top-Quality-Management-Ansätze? Die Überlegungen zu den Aufgaben von Schule sind m.E. deutlich zu erweitern im Blick auf solche Bereiche, die nicht im Sinne der Managementkriterien evaluierbar sind.

Die ausschließliche Orientierung an den Markterfordernissen wäre ein falscher Weg, da die Bildung auch die Aufgabe hat, eine soziale Verpflichtung im Blick zu

²⁴ Ebd., S. 18.

²⁵ ISO steht für „International Organization for Standardization“. Bei ISO 9000 handelt es sich um ein System der Qualitätssicherung im Blick auf jede denkbare Organisation. Diese Normen wurden vom Europäischen Komitee für Normen (ECN) erarbeitet und sind inzwischen von 50 Ländern unverändert übernommen worden. Sie sollen in gleicher Weise Verwendung finden bei Krankenhäusern wie der Zulieferindustrie, bei Feuerwehr wie Hochschule/Schule. Es geht um ein Qualitätsmanagementsystem, das am Kunden und seiner Zufriedenheit orientiert ist.

²⁶ Ebd., S. 19.

haben. Natürlich weist Bildung Elemente einer Ware auf. Sie hat ihren Preis, sie verursacht Kosten. Sie hat sich auch dem Vergleich von Qualität, Effizienz, Flexibilität und der Kosten-Nutzen-rechnung zu stellen. Aber der Zielkonflikt zwischen Wirtschaftlichkeit und Sozialverpflichtung verpflichtet zu einer ständigen Diskussion darüber, in welcher Weise Bildung verantwortbar ist.

Die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen als die „Schulung für eine moderne Gesellschaft“ muß weitergehen, denn der Modernisierungsbedarf der Schule liegt auf der Hand. Man kann sehen, daß die Rezeption der Schlüsselqualifikationen vor allem dort passiert, wo den Anforderungen einer dynamisch sich ständig wechselnden Arbeitswelt Rechnung getragen werden muß. Das heißt, die Schlüsselqualifikationen sind primär zu sehen als Anpassungs- und Flexibilisierungsinstrumente.

Karl H. Geißler und Frank M. Orthey haben in einer kritischen Analyse des Begriffes Schlüsselqualifikation und der entsprechenden Diskussion herausgestellt, daß der Begriff der Schlüsselqualifikation das Ergebnis einer auf maximale Geschwindigkeit hinauslaufenden Modernisierungsdynamik sei²⁷. Er ist nicht nur dessen Resultat, sondern vermag diesen Beschleunigungsprozeß selbst wieder zu beschleunigen. Der Begriff der Schlüsselqualifikation habe deswegen Karriere machen können, weil er verspreche, von den täglich neuen Wort-Karrieren zu erlösen. Er lebe von der Vorstellung eines von der beschleunigten Bewegung unabhängigen, quasi absoluten Ortes. Dies geschehe aber um den Preis der Entleerung, d.h. der Ortlosigkeit. Diese Formel, die ohne den Begriff Bildung auskomme, suggeriere, man habe den universellen Lernschlüssel für sich beschleunigt verändernde Wirklichkeiten gefunden. „Richtig ist jedoch lediglich, daß es den Begriff gibt, der dies verheißt. Und der hat eine Hoffnungs-trägerfunktion, deren Gründe nicht nur in den skizzierten Modernisierungsdynamiken des Marktes liegen.“²⁸

Die große Zahl von Optionen, die in der relativen Offenheit der Schlüsselqualifikation als Chance der Person angepriesen werde, erhöhe dessen Risiken. Denn das schlüsselqualifizierte Subjekt kann auf dem Arbeitsmarkt keine konkreten, nur allgemeine Qualifikationsansprüche einbringen. „Wenn jemand beispielsweise behauptet, er könne gut kommunizieren, dann bekommt er dafür nichts. Er muß seine Kommunikationsfähigkeit spezialisiert ins Wirtschaftssystem einbringen, das heißt, er muß z.B. gut verkaufen können. Erst die Spezialqualifikation (das Verkaufen-Können) bringt die Chance für Einkommen und Ansehen. Damit aber stellt sich die wichtige Frage: Wer definiert eigentlich jene konkreten Qualifikationen,

²⁷ Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung, in: Grundlagen der Weiterbildung 4, 1993, H. 3, S. 154-156.

²⁸ Ebd., S. 155.

die dann den Arbeitsplatz, die Karriere ermöglichen bzw. garantieren? ... Die Paradoxie unserer verschärften Moderne findet im Konzept der Schlüsselqualifikationen ihren deutlichen Ausdruck. Der Schlüssel allein verspricht viel, nutzt aber wenig, wenn man nicht auch die Verfügungsgewalt über das Schloß hat.“²⁹

W. Stark macht darauf aufmerksam, daß bereits der Begriff „Qualifikation“ gegenüber „Bildung“ eine Reduktion darstelle. Qualifikation (von lateinisch: *qualis facere*, soviel wie: Beschaffenheit herstellen) gehört zur Vorstellungswelt des Machbaren bzw. der Produktion und steht immer in der Gefahr, die (Aus-)Bildung eben der Produktion unter-zuordnen³⁰.

Die Forderung nach Konzentration auf die Schlüsselqualifikationen bedarf also der Ergänzung, nein des umgreifenden Horizontes einer Bildungsdimension, deren Inhalte und Lernformen nicht oder nicht primär durch ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit zentralen Zeitproblemen (etwa wirtschaftlichen Anpassungsprozessen) gerechtfertigt werden, sondern die auf die Mehrdimensionalität menschlichen Lebens und die Vielfalt menschlicher Lebensgestaltung abzielen, auf eine breite ganzheitliche Entwicklung der kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten und das Angebot an die Kinder und Jugendlichen, das eigene Leben an ethischen und/oder religiösen Lebensdeutungen zu orientieren. Oskar Hammelsbeck hat seinerzeit formuliert, daß Humanität der gemeinsame Schnittpunkt von Pädagogik und Theologie sei und daß Erziehung um der Freiheit des Menschen willen geschieht³¹. Diese Aussage scheint mir auch heute noch gültig zu sein.

3. Zukünftige Aufgaben und Perspektiven der Religionspädagogik

3.1 Notwendigkeit eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich, daß wir heute vor der Aufgabe stehen, die Trennung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Weiterbildung in

²⁹ Ebd., S. 156.

³⁰ Schlüsselqualifikationen: Um welches Menschen- und Gesellschaftsbild geht es?, in: *G. Birk/U. Gerber* (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs*, Alsbach/Bergstraße 1991, S. 62-69, hier: S. 67.

³¹ *S. G. Adam*, Oskar Hammelsbeck (1899-1975), in: *H. Schröer/D. Zilleßen* (Hrsg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt a.M. 1989, S. 236-249 = s. u. S. 165ff.

dem Sinne aufzuheben, daß beide aufeinander bezogen werden. Die Aspekte der Allgemeinbildung und der Persönlichkeitsbildung müssen hinreichend zur Geltung kommen, wenn wir wirklich ein ganzheitliches Konzept von Bildung anstreben. Die soziale Dimension, die kulturelle Dimension und die personale Dimension dürfen nicht der wirtschaftlichen Interessenlage untergeordnet werden. Eine Engführung auf den Qualifikationsbedarf, der durch den Modernitätsschub und die technische Entwicklung unserer Gesellschaft erforderlich wird, würde das Bildungssystem auf die Aneignung von Kompetenz- und Qualifikationsprofilen des Beschäftigungssystems reduzieren.

Eine solche Engführung übersieht, daß wir in einer Welt globaler Umbrüche und Gefährdungen und in einer Gesellschaft, die einen enormen Bedarf an moralischer Orientierung hat, leben. Die Gesellschaft wird noch einmal neu nach dem Gemeinwesen und den gemeinsamen Aufgaben und dem notwendigen Maß Solidarität wird fragen müssen, soll es nicht zum Kampf aller gegen alle kommen. Ein Bildungsverständnis, das nur in Kategorien beruflicher Weiterbildung denkt und den Menschen nur von seinem „Marktwert“ im Beschäftigungssystem in den Blick bringt, ist m. E. als nicht ausreichend abzulehnen. Damit wird die freie Entfaltung der Persönlichkeit gemindert, ja schlicht behindert.

Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Es geht nicht darum, die Notwendigkeit des Nachdenkens über Schlüsselqualifikationen und berufliche Anforderungsprofile in Frage zu stellen, sondern es geht um die Frage des Stellenwertes, ob solche Überlegungen der alles entscheidende Gesichtspunkt für das allgemeinbildende Schulwesen sein können. Die Synode der EKD hat in einer Empfehlung zur Frage von Bildung und Ausbildung darauf hingewiesen, daß eine ganzheitliche Bildung erforderlich sei, in der sich nicht nur die intellektuellen, sondern auch die emotionalen und sozialen Anlagen der Menschen angemessen entwickeln können:

„Der Erwerb von humanen und sozialen Fähigkeiten, die über unmittelbar fachliches Können hinausgehen, ist dabei besonders zu betonen. Es sind Einsichten und Werte zu vermitteln, die Menschen den Weg ebnen, Sinn und Aufgabe des Lebens in seinen Zusammenhängen zu erkennen - nicht zuletzt im Bereich von Arbeit und Beruf. Dazu gehört auch die Sorge um Mitmenschlichkeit in unserer Umwelt bis hin zur Arbeitswelt. Die Kirche hat den Auftrag, den Menschen zu zeigen, welche Bestimmung ihnen aufgrund des biblischen Zeugnisses gegeben ist und worin ihre Freiheit und Verantwortung liegen. Ganzheitliche Bildung verlangt eine entsprechende Schulbildung: Elemente emotionaler, moralischer und sozialer Entwicklung wie auch Einübung in mitmenschlichem Umgang müssen verstärkt zur Gel-

tung kommen ... Die Berufsbildung in Schule und Betrieb muß in entsprechender Weise auf die Erfordernisse ganzheitlicher Bildung eingehen.“³²

Zeitgemäß ist ein Bildungsverständnis, in dem berufliche Qualifikation und Bildung im Sinne der Vermittlung von Orientierungswissen miteinander verknüpft sind. Die Frage des Orientierungswissens stellt die Religionspädagogik vor drei Grundaufgaben.

3.2 Drei religionspädagogische Grundaufgaben

Es sei noch einmal an das zuvor wiedergegebene Zitat von Ernst Lange erinnert, der davon sprach, daß der Lebenszyklus eine pädagogische Aufgabe allerhöchster Dringlichkeit sei, die eine religiöse Aufgabe im Medium von Bildungsvorgängen darstelle und im Identitätsproblem die Möglichkeit der Korrespondenz von Lebensgeschichte und Evangelium ermögliche. Es sei zugleich daran erinnert, daß im Blick auf den Bildungs-begriff herausgearbeitet wurde, daß der Bildungsbegriff ein kritischer Begriff sei, dem es um den Maßstab der Personwerdung gehe. Die Religionspädagogik zielt auf ein humanes Leben: die Menschwerdung des Menschen oder anders formuliert: die *Subjektwerdung in Solidarität*.

Das religionspädagogische Handeln erstreckt sich einerseits auf das Personsein des einzelnen/der einzelnen (personale Dimension), zum anderen auf die Beziehung zu anderen Personen und Gruppen sowie den Umgang mit Natur, Kultur und Gesellschaft (ethische Dimension) und zum dritten auf die elementartheologische Reflexion (Dimension theologischer Urteilsbildung). Von daher formuliere ich drei grundlegende religions-pädagogische Aufgaben, die zwar im konkreten Falle in der Praxis miteinander verschränkt sind, aber gleichwohl akzentuierend gegeneinander abgehoben werden können³³.

(1) *Erste Grundaufgabe*: Die Religionspädagogik hat erstens die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Sinne einer lebensbegleitenden Bildung dabei zu begleiten, daß sie aufgrund der ihnen zugeeigneten Identität als Person das eigene Subjektwerden im Blick auf die eigene Ich-Identität realisieren und eine eigene Identität, was zwar immer nur im fragmentarischen Entwurf möglich ist,

³² Zukunftsorientierte Bildung und Ausbildung im Zusammenhang des Bildungs- und Beschäftigungssystems, in: *EKD-Kirchenkanzlei* (Hrsg.), *Leben und Erziehen - wozu? Eine Dokumentation über Entschließungen der Synode der EKD vom 9. und 10. November 1978*, Gütersloh 1979, S. 8.

³³ Vgl. dazu *G. Adam*, *Der Unterricht der Kirche* (GTA 15), Göttingen ³1984, S. 184ff. - Inhaltlich parallel laufend hat jetzt auch *P. Biehl*, *Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts*, in: *JRP 12/1995*, Neukirchen-Vluyn 1996, S. 218f., religionspädagogische Grundaufgaben formuliert.

entwickeln. Bei dieser Dimension des Glaubens geht es um den „Seins-Wert“ menschlichen Lebens, um die Wirklichkeit der Freiheit eines Christenmenschen, die mehr ist als die angesichts von realer Bedrückung notwendige Stabilisierungsfunktion des christlichen Glaubens.

(2) *Zweite Grundaufgabe:* Die Religionspädagogik hat zweitens die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu unterstützen, daß sie für sich Kompetenzen des Verhaltens und Urteilens aufbauen können im Blick auf den Umgang mit anderen Personen und Gruppen sowie im Blick auf die Verantwortung in Natur, Kultur und Gesellschaft³⁴. Diese Aufgabe ist u.a. weiter zu differenzieren hinsichtlich der Bildung und Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit, zu Verantwortung für den Frieden und zu einem sach-gerechten Verhältnis zur Natur als Schöpfung Gottes.

Klaus Westphalen³⁵ faßt seine schulpädagogischen Überlegungen zur Frage der Verantwortlichkeit in folgende acht Punkte zusammen:

- „(1) Die Verantwortung gegenüber sich selbst (z.B. die Verpflichtung, sich zu bilden),
- (2) die Verantwortung gegenüber dem Nächsten (z.B. wenn es um die Sicherheit von Ausländern geht),
- (3) die Verantwortung gegenüber der Menschheit als Ganzes (z.B. der sparsame Umgang mit nicht ersetzbaren Energien),
- (4) die Verantwortung gegenüber der Natur (z.B. die Erhaltung bisher unberührter Landschaften),
- (5) die Verantwortung gegenüber der Kultur (z.B. die Wiederherstellung verfallener Baukunstwerke im deutschen Osten),
- (6) die Verantwortung gegenüber der Sprache, (z.B. durch Vermeidung des Alltagsjargons in Zeitungen),
- (7) die Verantwortung gegenüber Gott (z.B. in die der gläubige Mensch alle bisher genannten Verantwortungen einschließt).“

Während in den beiden ersten Grundaufgaben Theologie stärker implizit enthalten ist, geht es bei der dritten Grundaufgabe um theologischen Unterricht, die Anleitung zu theologischer Reflexion im expliziten Sinn.

(3) *Dritte Grundaufgabe:* Die Religionspädagogik hat drittens die Aufgabe, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Angebote zu machen, daß die Genannten

³⁴ Zur Konkretisierung dieser Aufgabe s. G. Adam/F. Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996.

³⁵ *Lerngesellschaft ohne Grenzen?*, in: N. Seibert/H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, München 1994, S. 1343-1363, hier: S. 1362f.

sich theologische Urteilsbildung erwerben können. Es geht dabei um die Thematisierung dessen, was das Christliche des christlichen Glaubens ist. Es sei erinnert an Martin Luthers elementartheologische Anleitung „Ein kleiner Unterricht, was man in den Evangeliiis suchen und gewarten soll“, die er seiner Kirchenpostille 1522 beigelegt hat:

„Christus als eine Gabe nähret deinen Glauben und macht dich zum Christen. Aber Christus als dein Vorbild (= exemplum) übet deine Werke, die machen dich nicht zum Christen, sondern gehen von dir aus, der du schon vorher zum Christen gemacht bist. Wie sehr nun Gabe und Vorbild sich voneinander unterscheiden, so sehr unterscheiden sich auch Glaube und Werke. Der Glaube hat nichts Eigenes, sondern nur Christi Werk und Leben. Die Werke haben etwas Eigenes von dir, sollen aber nicht dein Eigen, sondern des Nächsten sein.“³⁶

Quer zu diesen drei Grundaufgaben liegt eine weitere Dimension: das ökumenische Gespräch und der interreligiöse Dialog. Dabei kommt dieser Bezug stärker im Blick auf die zweite und dritte Grundaufgabe zum Tragen³⁷. Angesichts der Entwicklungen in Europa zu multikulturellen und multireligiösen Gesellschaften kommt dieser Aufgabe in Zukunft eine wachsende Bedeutung zu.

(4) Konkretionen: Religionsunterricht und Erwachsenenbildung

Die genannten Grundaufgaben sind in den Prozessen religiöser Bildung zu konkretisieren. Dabei ist in der zuletzt genannten Dimension des inter-religiösen Lernens noch ein Aspekt enthalten, der für die Religionspädagogik ebenfalls eine Aufgabe neuer Art darstellt. Ich meine die Wahrnehmung der religiösen Situation. Das führt zugleich noch einmal zum Anfang zurück, wo die differenzierte religiös-christliche Lage im Blick auf heutige Jugendliche skizziert wurde. Von daher legt es sich für das *religiöse Lernen in der Schulzeit* nahe, in besonderem Maße die denkerische Bearbeitung und Aneignung von Religion und Glaube in den Mittelpunkt zu stellen. Eine denkerische Beschäftigung mit den Fragen des Lebens aus der Perspektive des christlichen Glaubens, die als offener Lernprozeß inszeniert wird, kann allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden.

³⁶ WA Bd. 10/I,1, S. 12 f. (modernisierte Schreibweise.)

³⁷ Zu den grundlegenden Fragen s. *G. Adam*, Interreligiöses Lernen, in: DtPfbI 96, 1996, S. 359-363; zu unterrichtlichen Konkretionen s. *G. Adam*, Wahrnehmung des Anderen. Religionspädagogische Perspektiven und Materialien zum interreligiösen Dialog und zu konstruktiver Toleranz, in: GluL 11, 1996, S. 83-96 = erweiterte Fassung s. u. S. 247ff.

In einem solchen Religionsunterricht kann das authentische Sinnangebot der Religion in einem offenen Lernprozeß einer denkerischen Überprüfung ausgesetzt werden, wobei die jeweiligen Varietäten, die in der Klasse präsent sind, hinreichend zu berücksichtigen sind. - Bei einem solchen Vor-gehen sind zumindest die Voraussetzungen gegeben, daß der Religions-unterricht an den öffentlichen Schulen, um mit Johann Amos Comenius zu sprechen, zu „officinae humanitatis“ - zu „Werkstätten der Menschlichkeit“ werden kann.

Neben dem schulischen Religionsunterricht, der auch in Zukunft eine wichtige Rolle für die religiöse Bildung spielen wird, gewinnt die *Erwachsenenbildung*³⁸ zunehmend an Bedeutung. Auch für sie bilden die drei genannten Grundaufgaben den Rahmen. So seien sie im Blick auf die Erwachsenenbildung unter Bezug auf den Inhalt des Evangeliums als der Botschaft von der Menschenfreundlichkeit Gottes und der darin enthaltenen Freiheitszusage durchdekliniert.

Die Freiheitszusage ist in der Erwachsenenbildung zu buchstabieren und zu konkretisieren als lebensbegleitende Bildung im Sinne *der Ermutigung des Individuums im Blick auf die eigene Lebensgeschichte und Glaubensbiographie* (Identitätsarbeit). Dabei ist noch einmal zu erinnern an das, was Ernst Lange formuliert hat: „Gesucht ist heute mehr denn je eine Kirche, die um das Erwachsenwerden der Menschen im religiösen und im gesellschaftlichen Sinne besorgt ist. Gesucht ist eine ‚Kirche der Wachsenden‘.“³⁹

Die Freiheitszusage ist in der Erwachsenenbildung zu buchstabieren und zu konkretisieren als Bildung zum Erwachsensein im Sinne eines Beitrages zur Vernunftfähigkeit der Gesellschaft und als *diakonisch-solidarisches Dasein und Miteinander für und mit anderen* (Gesellschaftsdiakonie). Solches Erwachsenwerden im gesellschaftlichen Sinne zielt auf „Autonomie, emotionale Reife, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, soziale Kreativität, Verantwortlichkeit.“⁴⁰

Die Freiheitszusage ist in der Erwachsenenbildung schließlich zu buchstabieren und zu konkretisieren als *ökumenischer und interreligiöser Bildungsprozeß* im Blick auf Religion, Kirche und Christentum. Solch bildender Umgang will zur klärenden Unterscheidung und Vertiefung des je eigenen Glaubens und der je eigenen Glaubens- und Frömmigkeitsgestalt verhelfen. - Ich komme zum Schluß.

³⁸ Zur Thematik insgesamt vgl. G. Adam, Evangelische Erwachsenenbildung. Überlegungen zum Gesamtprofil und zur Aufgabe theologischer Bildung am Lernort Gemeinde, in: Lernort Gemeinde o.J., 1996, H. 1, S. 34-45 (Lit.).

³⁹ E. Lange, Sprachschule für die Freiheit, München 1980, S. 132.

⁴⁰ Ebd., S. 135.

4. Schluß

Wir haben keinen Anlaß zum Jubeln in dem Sinne, daß die gesellschaftliche Situation mit ihren Prozessen von Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen besonders geeignet sei zur Kommunikation des Evangeliums. Diese Situation ist eine der uns vorgegebenen Konstitutionsbedingungen unseres Arbeitsfeldes, der wir in angemessener Weise Rechnung zu tragen haben. Dabei sei angesichts von Resignationserscheinung freilich auch darauf hingewiesen, daß die Realität einer modernen Gesellschaft und eine lebendige Religiosität sich keineswegs ausschließen müssen. Man kann dies zum Beispiel der amerikanischen Gesellschaft in den Vereinigten Staaten sehen. Diese Gesellschaft ist kaum als „nicht-modern“ zu bezeichnen, gleichwohl ist Religion in ihr in einem erstaunlichen Maße präsent.

Die religionspädagogische Arbeit wird sich künftig stärker jenen Fragen zuwenden müssen, die mit den Bedingungen und der Gestalt und Gestaltung religiöser Sozialisation in der modernen Gesellschaft zu tun haben. Damit ist verbunden die Ambivalenz der Moderne und die Realität religiöser Vielfalt sowohl im Blick auf die eigene Konfession wie die religiöse Lage überhaupt. Hier reichen rein methodische Überlegungen, so wichtig sie an ihrem Platze sind, nicht mehr aus. Wir müssen noch einmal grundsätzlicher ansetzen.

Zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben stellt sich angesichts der gesellschaftlichen Prozesse der funktionalen Differenzierung und des modernen Pluralismus mit dem Verlust der Selbstverständlichkeiten die Frage, wie das Christentum und die Kirchen ihre Präsenz wahrnehmen und gestalten können und wollen. Offenbar ist die Zeit der großen Institutionen vorbei und eine Zeit der intermediären Institutionen angesagt. Das bedeutet konkret, daß die Ortsgemeinden und die regionalen Einheiten der Kirche hinsichtlich der Weitergabe und des Wirksamwerdens der religiösen Überlieferungen und als die Orte religiöser Lebenspraxis gefragt sind und sozusagen die Hoffnungsträger der Zukunft darstellen.

In diesem Sinne machen Peter L. Berger und Thomas Luckmann geltend: „Nur wenn intermediäre Institutionen dazu beitragen, daß die subjektiven Erfahrungsmuster der Individuen in die gesellschaftliche Aushandlung und Etablierung von Sinn mit einfließen, wird verhindert werden, daß die einzelnen sich in der modernen Welt als gänzlich Fremde wiederfinden; und nur dann wird vermieden werden können, daß die Identität der einzelnen Personen und der intersubjektive Zusammenhalt der Gesellschaften von der Krisenhaftigkeit der Moderne bedroht oder gar zerstört werden.“⁴¹

⁴¹ Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen, Gütersloh 1995, S. 77.

Zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben erhebt sich die Frage, wie sich die Religionspädagogik auch in Zukunft theologisch und pädagogisch verantworten läßt. Ich bin der Ansicht, daß die Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes, die sich - nebenbei bemerkt - inzwischen auch in der Allgemeinen Pädagogik vollzogen hat, einen wichtigen Schritt nach vorne darstellt. Bei der inhaltlichen Bestimmung des Bildungsbegriffes geht es darum, wie das Wort Freiheit sachgemäß ausgelegt wird. Und ein Streit darüber lohnt sich allemale. Auch mit der Pädagogik ist darüber das Gespräch zu führen.

Mit der Freiheitsfrage hängt die Gottesfrage ganz unmittelbar zusammen. Die Gottesfrage stellt aber das Zentrum aller religionspädagogischen Bemühungen dar. Sie ist das religionspädagogische Kern-Curriculum schlechthin. Man kann die Beobachtung machen, daß die Schülerinnen und Schüler sind heute durchaus, bisweilen in einer erstaunlichen Weise auf die Gottesfrage hin ansprechbar sind.

Von diesem Zentrum her werden wir auch befähigt, das Neuland des interreligiösen Lernens⁴², des Pluralismus und der Multikulturalität zu betreten und zu bearbeiten. Freilich wird es dann auch zu einer kritischen Unterscheidung der vielerlei Geister kommen können und müssen. Aber auch dies geht nicht ohne die Gottesfrage und die eng damit zusammenhängende Wahrheitsgewißheit⁴³ zusammen.

⁴² S. u. S. 247ff.

⁴³ S. u. S. 262ff.