

# Bildungsverantwortung der Gemeinde?

## Überlegungen zur religiösen Bildung

*Klaus A. Baier*

Kann man *Gemeinde, Glaube* und *Pädagogik* noch zusammen denken? Manche meinen, die Zeit der „Pädagogisierung des Glaubens“ sei zu Ende, die in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts forcierte Gemeindepädagogik der in sie investierten Kirchensteuermittel nicht wert; Religionsunterricht solle in den Schulen nicht mehr erteilt werden. Überhaupt habe die Religion in der Öffentlichkeit nichts (mehr) zu suchen.

Aber die Verhältnisse, die sind nicht so, möchte man mit Bert Brecht ausrufen. Religion springt uns wieder an, wir können ihr kaum entkommen. Sie dringt in den politischen Alltag ein und beherrscht die Schlagzeilen. Die fulminante Wiederentdeckung der Religion zwingt zur Auseinandersetzung. Selbst die, die sich von ihr abwenden, müssen ihr ins Auge sehen. Wir sind schlecht darauf vorbereitet, denn Religion spielte keine große Rolle im öffentlichen Leben der bundesrepublikanischen Gesellschaft und im Osten Deutschlands wurde sie öffentlich verschwiegen und fast ausgelöscht. Wir sind ihr entwöhnt. Das religiöse „Geschmäckle“ ist uns abhanden gekommen, die Sensibilität für Gefühle, Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Handlungsmuster religiöser Menschen verloren. Nun sitzen wir da mit unseren Fragen: Wie sollen wir den religiösen *backlash* einschätzen? Welche Rolle spielt die religiöse Komponente z.B. im Zusammenleben mit den Muslimen in unserem Land? Haben wir im Blick auf unsere eigene unerkannte Religiosität vielleicht einen blinden Fleck, der uns hindert, die religiöse Seiten unseres Lebens wahrzunehmen?

Aber genau besehen ist das nur die eine Seite der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Denn mehr und mehr beobachten Religionswissenschaftler (und Theologen) eine zunehmende Sehnsucht nach Religion auch in Europa. Darum betonen immer

mehr Pädagogen (und Politiker), dass man die Sehnsucht vieler Menschen nach spiritueller Erfahrung angemessenen begleiten und fördern solle. Wichtiger als der Religionsunterricht in seiner bisherigen Form seien heute aber Meditation, Liturgie und Mystagogie, die das Geheimnis des Glaubens und des Lebens besser erschließen als pädagogisches Handeln. Das mag so sein. Aber auch die Suche der Menschen nach Sinn und religiöser Selbstfindung geht nicht ohne individuelle Lernprozesse vonstatten, ohne Lernen wird es da denn wohl auch nicht gehen.

Was ist Lernen? Die Antwort sollte leicht fallen, meint man, denn lernen tut doch jeder, also weiß jeder, was das ist. Aber so einfach ist es nicht.

Denn *Lernen* ist ein weiter und offener Prozess, der nicht so leicht zu definieren ist. Als Begriff allerdings erinnert er uns daran, dass wir von unserem pädagogischen Handeln auf das schauen, was sich tatsächlich in dem Menschen abspielt, dem wir als Lehrende begegnen. Lerntheorien versuchen die äußeren und inneren Bedingungen des Lernprozesses zu erhellen. Sie können (und wollen) aber keine Aussagen dazu machen, *was mit welchem Ziel* gelernt wird. Darauf antworten Bildungstheorien, die anders als eher abstrakt formulierbare Lerntheorien dem jeweiligen Weltverständnis ihrer Zeit verpflichtet sind.

Der Bildungsbegriff ist Wandlungen unterworfen. Lange ging es darum, den einzelnen zur selbstreflexiven Übernahme der in der jeweiligen Gesellschaft allgemein akzeptierten Denkweisen und Lebensformen zu befähigen. Der fundamentale Unterschied liegt heute darin, dass der konventionelle, also an den *Leitwerten einer Gesellschaft* orientierte Bildungsbegriff abgelöst wird durch einen Begriff, der *Bildung am Leben selbst* orientiert - und zwar am Leben des einzelnen und der vielen inmit-

ten von Leben, das leben will, um es mit der ethischen Maxime Albert Schweitzers auszudrücken. Nicht mehr ein vorausgesetztes „Bildungsideal“ gilt es zu verwirklichen, sondern *das Leben* als das die Menschen „gemeinsam Angehende“<sup>1</sup> (als dem menschheitlichen „Schlüsselproblem“ schlechthin) bildet nun den Aufmerksamkeitshorizont aller Lernprozesse. Wobei die Frage, wie wir leben wollen, in der pluralistisch-kapitalistischen Gesellschaft, in der wir alle uns vorfinden, nicht mehr vorgegeben wird, sondern von jedem und jeder selbst beantwortet werden muss. Dabei eröffnen sich ihm bzw. ihr mehrere u.U. konkurrierende Deutungshorizonte, unter denen sie wählen können. Dazu gehört *auch* die in christlicher Tradition angebotenen Weltansichten. Wenn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Erziehungsfeld sich den Erfahrungen heutiger Menschen öffnen und deren Suche aus christlicher Perspektive in einen biblischen Deutungsrahmen stellen, können sie deswegen der Pädagogik als einer wissenschaftlichen Theorie aller Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der konkreten Situation auch dann nicht entbehren, wenn sie verstärkt auf Meditation und Mystagogik setzen. Lernen ist ja eine der Grundvoraussetzungen menschlichen Lebens. Wo immer Menschen sind, lernen sie. Jeder Ort ist ein Lernort. Gelernt wird Religion also nicht nur im Religionsunterricht oder in den Erziehungs- und Bildungsangeboten einer Kirchengemeinde.

Die Fokussierung auf die bei uns (bisher) vorherrschende Sozialform der christlichen Gemeinde als religiösem Lernort greift daher zu kurz. So hat sich auch in der religionspädagogischen Diskussion der letzten Jahre die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich religiöses Lernen nicht unabhängig von der konkreten Lebenswelt, den persönlichen Bezügen und der jeweils subjektiven Weltwahrnehmung vollzieht<sup>2</sup>. Man

kann daher die Gemeinde als einen (unter anderen Orten) für den einzelnen unterschiedlich wichtigen und bedeutsamen „Lernort *Leben*“ verstehen. Nicht die Kirche ist dann aber das Ziel pädagogischen Handelns, sondern das Leben von einzelnen und ihr Zusammenleben in unterschiedlichsten Bezügen. Die Gemeinde ist ein Lernort neben anderen und eine ihr entsprechende Pädagogik, also die Gemeindepädagogik, wird zu einer *speziellen Form* der Religionspädagogik, verstanden als „Theorie der Praxis christlicher Lern- und Bildungsprozesse“<sup>3</sup>. Alle Lehr- und Lernprozesse aber müssen auf dem Hintergrund gesellschaftlicher, kultureller, lebensweltlicher und privater Prozesse und Gegebenheiten verstanden werden. Darum orientieren sich die religionspädagogische Theoriediskussion und die gemeindepädagogischen Lernkonzepte nicht mehr so stark wie noch vor einem Jahrzehnt an den gemeindlichen Orten wie Familie, Kindergarten Kindergottesdienst, Konfirmandenarbeit, Erwachsenenbildung, Katechese<sup>4</sup>. Die Alltagswirklichkeit der Menschen gewinnt an Aufmerksamkeit<sup>5</sup>, und mit ihr wird der Lebensweltbezug des christlichen Glaubens und Lebens zentrales Thema auch der Gemeindepädagogik, die nun speziell „die Gemeinde“ als einen *Lern- und Lebensort* ins Auge fasst.

Eine spezielle die christliche Gemeinde in den Blick nehmende Pädagogik wird also nicht überflüssig, wenn wir heute nach einer allgemeinen Religionspädagogik fragen. Aber wenn die Gemeindepädagogik der Spezialfall einer allgemeinen Religionspädagogik ist, in der die individuelle Religiosität den Argumentations- und Reflexionshorizont bildet, dann verändert sich

---

<sup>3</sup> TRE<sup>4</sup> Bd. 28, 702.

<sup>4</sup> Vgl. die von K.E. Nipkow beschriebenen gemeindepädagogischen Felder in Kapitel 5-12 seines Werkes *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 263-604.

<sup>5</sup> G. Lämmermann, *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart 1991, der den Lebensbezug zwar für den schulischen Religionsunterricht einfordert, aber auch für die Religionsdidaktik allgemein von Interesse ist.

---

<sup>1</sup> Dazu W. Klafki, *Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes*, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/ Basel 1985, 12-30, hier 18.

<sup>2</sup> Vgl. J. Kunstmann, *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen und Basel 2004, bes. 33-48, 265-278, 313-342.

auch die Perspektive der Gemeindepädagogik: sie fragt auf dem Hintergrund des subjektiven Bedürfnisses nach Transzendenz, Ordnung und Deutung, das dem Menschen eigen ist und das ihn im weitesten Sinne als *homo religiosus* kennzeichnet, nach der Bedeutung, die eine christliche Gemeinde für die religiöse Bildung von Menschen haben kann. Gemeindepädagogik wird zu einer Praxistheorie, mit der die mögliche *Funktion der Gemeinde* im Prozess der individuellen religiösen Bildung bedacht wird, deren Ziel die „gebildete Religiosität“ ist<sup>6</sup>: also die Befähigung des einzelnen zur in der „Unbedingtheitsdimension sich bewegender Sinnreflexion“ und zur gesteigerten „Urteilskompetenz in der lebensdienlichen Wahl“ ihrer religiösen Gehalte und Ausdrucksformen.<sup>7</sup>

### 1. Sichtbare und unsichtbare Religion

Als Reaktion auf den Rückgang der Bedeutung der *sichtbaren*, institutionalisierten Religion für den einzelnen (in unserem Kulturraum insbesondere der beiden christlichen main-line-churches) und die Individualisierung als „Rückseite“ (Ulrich Beck) der gesellschaftlichen Differenzierung und Pluralisierung hat man seit einigen Jahren auch in der Religionspädagogik die „Religiosität“ des Menschen zentral gestellt. Um zu verstehen, was Religiosität ist, müssen wir sie abgrenzen von der unsichtbaren Religion und von der sichtbaren Religion. Denn *Religiosität* ist mehr als die von Thomas Luckmann eingeführte Unterscheidung von „unsichtbarer Religion“ und „sichtbarer Religion“<sup>8</sup>.

Mit dem Begriff „*unsichtbare Religion*“ bezeichnet Luckmann das sozialwissenschaftlich erhärtete Phänomen, dass wir Menschen beim Hereinwachsen in unsere Lebensumwelt auf Sinnsysteme im allgemeinen und Symbolwelten im besonderen angewiesen sind. Sie machen das aus, was man Kultur nennt. Kulturen müssen symbolische Ordnungen schaffen, um in-

dividuell wie kollektiv wirksame sinnhafte Orientierungen in einem offenen Welt- und Zeithorizont zu geben. Wir brauchen für unsere Erfahrungen für alle verständliche und also kommunikable Deutungsmuster. Wir müssen lernen, die in der Geschichte gewonnenen Einsichten, wie das Zusammenleben sinnvoll geordnet werden kann, in unsere eigene *Weltansicht* zu integrieren. Weltansichten sind nach Luckmann die subjektiv erfassbaren Sinngehalte, die eine Kultur ausmachen. Es sind konstruierte Wirklichkeiten, die wir teils vorfinden, teils selbst schaffen. Dadurch kann die Lebenswelt „als eine sinnvoll zusammenhängende Wirklichkeit, als ‚Welt‘ erfahren“ werden<sup>9</sup>. Der Einzelne muss nicht immer neu ein Sinnsystem erzeugen, weil er in ein vorgegebenes Sinnreservoir hineingeboren wird, das er übernehmen und auch verändern kann. Ohne konstruierte Wirklichkeit, oder anderes gesagt: ohne ein solches *Weltbild* droht er in einer zusammenhanglosen Vielfalt der Erscheinungen zu versinken. Diese vorgegebene Sinntradition erfüllt nach Luckmann „eine elementare religiöse Funktion ... Sie lässt sich bestimmen als die grundlegende Sozialform der Religion, eine Sozialform, die in allen menschlichen Gesellschaften zu finden ist“<sup>10</sup>. Lösen sich die Rituale der Sinn- und Gemeinschaftsstiftung auf, so entstehen Krisen und Konflikte, Unfriede und im äußersten Fall Kriege.

In diesem Sinne haben alle Menschen mit Religion zu tun, und zwar mit einer Form der unsichtbaren Religion. Davon muss man die *sichtbare Religion*, ihre institutionalisierte und durch Liturgie, Recht, Bekenntnis und Dogma geordnete Form unterscheiden. Von der sichtbaren Religion entfernen sich gegenwärtig (vor allem in westlichen Gesellschaften) viele Menschen, ohne doch die unsichtbare entbehren zu können. Dabei nehmen sie Elemente der sichtbaren Religion in die unsichtbare mit, transformieren sie und integrieren

<sup>6</sup> J. Kunstmann, Religionspädagogik, a.a.O., 339.

<sup>7</sup> Nach einer Formulierung von W. Gräß bei J. Kunstmann, a.a.O., 326.

<sup>8</sup> Th. Luckmann, Die unsichtbare Religion. Mit einem Vorwort von H. Knoblauch, Frankfurt/ M. 1991.

<sup>9</sup> Th. Luckmann, Die „massenkulturelle“ Sozialform von Religion, in: H.-G. Soeffner (Hg.), Kultur und Alltag (Soziale Welt, Sonderband 6), Göttingen 1988, 40.

<sup>10</sup> Th. Luckmann, Die unsichtbare Religion, a.a.O., 89f.

sie ins „kulturelle Gedächtnis“<sup>11</sup>, das die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Menschen einer Gesellschaft prägt. Es gibt also Übergänge zwischen beiden Sozialformen von Religion; allein schon der Zwang zur Kommunikation zwischen ihnen verlangt die Suche nach einer gemeinsamen Sprache, um z.B. die alten Überlieferungen in Unterricht und Predigt verständlich auslegen zu können.<sup>12</sup> Luckmanns Religionstheorie impliziert daher auch die Frage nach der Funktion der sichtbaren Religion (also auch der Kirchen und der Gemeinden in ihr) für die Gesellschaft. Lässt man sich darauf ein, fragt man nach der gesellschaftlichen Bedeutung der Gemeinde und nach den Bedingungen der Möglichkeit, sie (kollektiv) bzw. einzelne auf die Wahrnehmung ihrer Funktion vorzubereiten. Dabei ist weniger der einzelne im Blick als die Kirche *als Lerngemeinschaft*. Sie soll auf die Wahrnehmung ihrer *Weltverantwortung* vorbereitet werden.<sup>13</sup> Die pädagogische Theoriediskussion der 70er bis 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts kreiste deswegen auch vor allem um die Frage, wie Gemeinden und Basisgruppen in ihr oder an ihren Rändern in der Nachfolge Christi zu Lernorten für die Übernahme der Weltverantwortung sein bzw. werden können.<sup>14</sup>

## 2. Religiosität

<sup>11</sup> J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 42002, 48ff.

<sup>12</sup> Dazu K.-P. Jörns, Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum, Gütersloh 2004, 78 ff.

<sup>13</sup> Vgl. z.B. V. Drehsen, Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur Zweiten Phase der Gemeindepädagogik. Dokumentation des Ersten Gemeindepädagogischen Symposiums in Ludwigshafen/Rhein. Comenius-Institut. Münster. Münster 1992, S. 92 ff; Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR. Hrsg. vom Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR. Berlin 1981. epd-Dokumentation Nr. 1/ 2002, Kirche als Lerngemeinschaft und gemeindepädagogische Ausbildung. Gemeindepädagogik – 20 Jahre reale Utopie!?

<sup>14</sup> Vgl. dazu K.A. Baier, Ökumenisches Lernen als Projekt, Münster et al. 2001, 282ff, 357ff.

Die Perspektive hat sich verändert: die *Religiosität* rückt ins Blickfeld. Sie liegt der unsichtbaren und der sichtbaren Religion voraus und beruht letztendlich auf der Fähigkeit des menschlichen Gehirns, Eindrücke zu speichern, zu verknüpfen, wieder zu aktivieren usw. als einer dem Menschen eigene Möglichkeit, „handlungssinntranszendente“ Erfahrungen (Hermann Lübbe)<sup>15</sup> wie Schmerz, Leid, Ohnmacht, Verlust, aber auch Empfindungen von Glück, Freude, Geborgenheit, Anerkennung und Liebe zu deuten, zu ordnen und in sein Selbstbild zu integrieren, kurz, ein Weltbild zu erstellen. Es ist jedoch nicht unser „Weltbildapparat“ (Erhard Oeser), das materielle Gehirn selbst, das die Ordnung hervorruft oder produziert. Erst die Kommunikation mit anderen und deren Deutungen gibt den an sich bedeutungslosen neuronalen Aktivierungsmustern Sinn und Inhalt. Das subjektive Weltbild ist auch nicht das Produkt einer Ein-zu-eins-Adaption eines vorhandenen Weltbilds zum eigenen, sondern eine emergente, d.h. als eine in ihrem Entstehen nicht vorab zu planende oder vorherzusehende Leistung des selbstbewussten, mit anderen kommunizierenden Geistes, durch die er sich ihm begegnende oder vorliegende Deutungen so „anverwandelt“, das Neues entstehen kann. Religiosität ist so gesehen die subjektive, kreativ ausgestaltete Seite von unsichtbarer und/ oder sichtbarer Religion. Eine klare Abgrenzung zwischen beiden Formen ist nicht möglich. In Moment ihrer Artikulation ist die Religiosität auf sprachliche und symbolische Elemente der unsichtbaren wie der sichtbaren Religion angewiesen, die freilich sehr „eigenwillig“ verwendet werden können. Dabei kann unvorhersehbar Neues entstehen, man denke an Jesu Antithesen: „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist ... Ich aber sage Euch...“. Kurzum: *Der Glaube ist eine individuelle emergente menschliche Hirnleistung*.

Das heißt aber nicht, dass irgendwo im Hirn Gott „wohnt“, wie man gelegentlich lesen kann. Die Annahme eines Gottes-Gens, eines Gottes-Moduls oder eines

<sup>15</sup> H. Lübbe, Religion nach der Aufklärung, Graz et al. 1986, 127ff, 257ff.

Gottes-Ortes ist hoch spekulativ und in der einschlägigen Forschung höchst umstritten. Es heißt lediglich, dass besondere, herausgehobene Momente der Bewusstwerdung von Erfahrungen des Transzendenten, Heiligen und Numinosen (Rudolf Otto), existentielle Schlüsselerelebnissen, innere Betroffenheit, Erschütterungen, seelische Erregungen (Daniel F. Schleiermacher) und Vergleichbares als *unhintergebar, unbedingt und unersetzbar* erlebt werden. Zumeist ist damit das Gefühl der Abhängigkeit, des Geschaffenseins, des Sich-Vorfindens verbunden, das Rudolf Otto als „Kreaturgefühl“ bezeichnet. Ein Gottesbeweis ist das nicht; über die Existenz Gottes kann weder positiv noch negativ entschieden werden. Aber so wie das Ich zum Bewusstsein seiner selbst nur durch die Begegnung und Kommunikation mit einem Du kommen kann, so kann auch das religiöse Ich nur entstehen, wo es zu einer Begegnung kommt, die von ihm als Erfahrungen mit dem Unbedingten wahrgenommen wird. Erfahrungen der Liebe sind z.B. solche Begegnungen, weshalb die johanneische Gleichsetzung von Gott und Liebe dem religiösen Empfinden völlig entspricht. Beide Male geht es um eine unvorhersehbare, emergente, nicht zu erzwingende Begegnung mit unbedingtem Charakter. Um diese Erlebnisse benennen und damit kommunizierbar zu machen, bieten das „kulturelle Gedächtnis“ und institutionalisierte Religionen (u.a. auch die christliche Gemeinde) Gottesnamen (oder andere Bezeichnungen für das Unverfügbare) an, deren Gebrauch in Anbetung und Verehrung als Ermöglichungen ergriffen werden können, mit denen der einzelne seine „Unbedingtheitserfahrungen“ zur Sprache bringt. Auch die „Gottesgeschichten“ bzw. die Geschichten von den Wahrnehmungen Gottes (Offenbarungen), die man sich erzählt, und die Ritualisierungen, die den „Verkehr mit Gott“ regeln, können dazu herangezogen werden. Die dem einzelnen aus dem Reservoir von Religionen angebotenen Symbolisierungen (religiöse Sprache, Mythen, Symbole, Bräuche, Vollzüge, der Gottesbegriff selbst usw.) prägen ihrerseits die subjektive „Ordnung“, die Sinnzuschreibung und die ethischen Konsequenzen seiner Erfahrung. In Spiritualität, Glauben und Frömmigkeit kann der

Moment der Erfahrung selbst überdauern und wiederum neue Erfahrungen ermöglichen; ja, sehr oft sind sie überhaupt Anlass für religiöse Erfahrungen – z.B. im Gottesdienst, auf einer Pilgerfahrt, beim Vollzug eines religiösen Ritus, durch die Atmosphäre eines Gebäudes usw. Wie alle Wahrnehmung, so ist auch die religiöse vorstrukturiert durch die erworbene „Vorstellungsbilder“, die im Gehirn gespeichert sind und die bei jeder neuen Wahrnehmung aktiviert und bewusst werden. Die neuen werden mit den vorhandenen verglichen und als „bekannt“ oder „vertraut“ verzeichnet; andernfalls werden sie ausselektiert, es sei denn sie sind dermaßen überwältigend, dass sie als „neu“ und „wichtig“ eingestuft werden und den Einzelnen zur Veränderung eines vorhandenen Wahrnehmungsmusters motivieren. Im religiösen Bereich zum Beispiel spricht man dann von „Bekehrungserlebnissen“, die eine „Umkehr“ (griech. *metanoia*) des Selbstbildes und eine Veränderung bzw. Erneuerung übernommener Weltbilder bewirken können. Sowohl das eine als auch das andere ist in der Regel mit emotionalen Codierungen verbunden: eine Erfahrung wird unterdrückt oder akzeptiert je nachdem, ob sie z.B. das Gefühl der Geborgenheit verstärkt, Lust verhindert, das Selbstgefühl hebt oder schwächt, also dem individuellen Leben und dem Zusammenleben mit anderen dient oder nicht.

Gelegentlich wird was ich hier skizziere, mit der allgemein menschlichen Disposition zur Sprachfähigkeit oder mit einer musikalischen Veranlagung verglichen bzw. gleichgestellt: wie sie ist auch die Religiosität darauf angewiesen, gefördert, geformt, eingeübt, gestaltet und praktiziert, kurz: *gebildet* zu werden. Wie Sprachfähigkeit und musikalische Veranlagung ist religiöse Begabung theoretisch schwer fassbar und zugänglich nur über praktische Beteiligung. Religiosität ist wie Sprache – um nicht stumm zu bleiben – oder wie Kunst – um Gestalt zu werden – auf Bildung durch Kommunikation angewiesen: ohne, dass jemand mit mir spricht, lerne ich nicht sprechen und ohne, dass ich gelernt habe, Gestalt wahrzunehmen, kann ich nicht gestalten, was mir widerfahren

ist.<sup>16</sup> Man kann also tatsächlich auf unsere Eingangsfrage eine positive Antwort geben: Glauben kann man lernen, man kann ein religiös gebildeter Mensch werden, der seine Begabung zur Religiosität kultiviert – so wie jemand seine sprachliche Kompetenz formt, wie einer seine künstlerische Begabung verfeinert kann jemand seine religiöse Kompetenz fördern. Daraus lassen sich einige grundlegende Einsichten für religiöse Lern- und Bildungsprozesse ableiten.

### 3. Lebensdienlichkeit als Kriterium der Religionspädagogik

Die Renaissance des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik hängt mit dem oben erwähnten Druck zur Individualisierung zusammen, dem Menschen in modernen pluralistischen und kapitalistischen Gesellschaften ausgesetzt sind. Der Mensch erfährt sich in ihnen als unabhängiger und selbstbestimmter *homo faber* (Max Frisch) seiner Lebensumstände und ihrer alltäglichen Bewältigung. Die kapitalistische Optionenlandschaft bietet (prinzipiell) freie Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten. Der einzelne muss daher zur Selbstmächtigkeit und Durchsetzungsfähigkeit konditioniert werden. Er selbst ist „seines Glückes Schmied“ – in wirtschaftlicher, beruflicher, emotionaler, partnerschaftsbezogener - und auch in religiöser Hinsicht. „Die Wendung vom Schicksal zur Wahl, von der Außen- zur Innenorientierung, kann als Grundkennzeichen der Individualisierung gelten.“<sup>17</sup> Die Folgen für die religiöse Einstellung sind gravierend. Zum einen führen Freiheit und Notwendigkeit, ohne weitgehende Vorgaben etwas aus sich zu machen, dazu, dass der einzelne immer mehr Aufmerksamkeit auf sich selbst und die eigenen Bedürfnisse lenken muss, die seine Entscheidungen, Handlungen und Haltungen strukturieren. Mitmenschen werden zu Konkurrenten um Anerkennung, Erfolg und Chancen; Ge-

meinschaft als Strukturprinzip der Vergesellschaftung von Religion wird obsolet und höchstens noch für den unmittelbaren (familiären) Nahbereich als wichtig angesehen. Folgerichtig wird auch die Religion individualisiert und zur Privatsache. Die Ablösung von traditioneller Sprache, Dogmatik und überkommenen Riten, von geschlossenen Gruppen, Institutionen und ethischen Verbindlichkeiten sind dafür ein deutliches Zeichen. Auch die, die heute (noch) am Gottesdienst teilnehmen, begründen das nicht mit dem Wunsch, Gott *gemeinschaftlich* zu loben und zu preisen und auf sein Wort zu hören, sondern mit dem Wunsch nach persönlicher Hilfeleistung und Lebensorientierung und voller Erwartung auf Erlebnisse, die ihm helfen, (emotional) zu sich selbst zu kommen. Die Folge: „Erlebnisorientierte Religiosität hält religiöse Objektivierungen (Riten, Bekenntnisse) nur insoweit für belangvoll, wie sie gewünschte innere Wirkungen hervorrufen: Gefühle, Stimmungen, Ekstasen, Betroffenheit, Ergriffenheit ‚durch ein Übermächtiges, das des Grauschleiers des Alltags zerreißt‘.“<sup>18</sup> Nicht die Gemeinschaft innerhalb einer Gemeinde wird gesucht, sondern eine Möglichkeit zur religiösen „Erbauung“ seiner selbst. Der Zugang zur Religion hängt an einsichtigen Erfahrungen und Erlebnissen, die auf den Nutzen für das eigene Leben hin bewertet werden. Die Angebote der sichtbaren und unsichtbaren Religionen werden diesbezüglich durchgemustert und ggf. ausgewählt. Ob man sich in vorhandenen Strukturen der institutionalisierten Religion beheimatet, ist Sache der individuellen Entscheidung. „Gemeinde“ entsteht bzw. wächst aufgrund von „Wahlverwandtschaften“.

Die christliche Kirche, ihre Institutionen und Körperschaften stehen damit vor der Frage, ob die von ihnen verantwortete Religionspädagogik sich den subjektiven Erwartungen des Individuums<sup>19</sup> öffnen und seinen Lebensfragen (und nicht an es herangetragenen Problemen) zuwenden sol-

<sup>16</sup> Zur Gestaltwahrnehmung vgl. V. von Weizsäcker, Ges. Schriften I. Natur und Geist. Begegnungen und Entscheidungen, Frankfurt/ M. 1986.

<sup>17</sup> J. Kunstmann, a.a.O., 269; vgl. zum folgenden ebd. 271 ff, ferner W. Schmid, Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt/ M. 1998, 188ff.

<sup>18</sup> H.J. Höhn, Zerstreungen. Religion zwischen Sinnsuche und Erlebnismarkt, Düsseldorf 1998, 78.

<sup>19</sup> Vgl. K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, a.a.O., 518: „Die *Subjektivitätsthematik* ist die *Thematik der Moderne*.“

len und wenn ja, wie sie das können. Wenn sie die Frage bejahen, wird es darum gehen, die existentiellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Sehnsüchte der Menschen mit dem christlichen Weltverstehen und Lebensmodell nachvollziehbar zu vermitteln. Die christliche Tradition muss so erschlossen werden, dass sie sich als für das Subjekt im Prozess seiner Selbstfindung hilfreich erweist. Wenn sie von ihm auch nicht mehr fraglos übernommen wird, kann sie sich ihm doch als fragwürdig eröffnen.<sup>20</sup> Wer wählen können muss, muss gebildet sein! Die auch in der Religionspädagogik gebräuchlichen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe wie Lehre, Lernen, Unterricht, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation, Qualifikation und Kompetenz sind alle unverzichtbar, um die Erziehungswirklichkeit angemessen zu umschreiben. Aber im *Bildungsbegriff* finden sie ihr Maß und ihr Ziel. Hartmut von Hentig zählt zu den Maßstäben von Bildung als einem ganzheitlichen, lebenslangen Prozess die Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, Kommunikationskompetenz, die Einsicht in die ökologischen und geschichtlichen Bedingungen der eigenen Existenz, die Offenheit für letzte, nicht mit dem technologischen Wissenschaftsdenken zu beantwortende Fragen, die Bereitschaft, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen und zum *logon didonai*, also dazu, differenziert *Rechenschaft abzulegen* über seinen Glauben, seine Hoffnungen und die Beweggründe seines Denkens und Tuns.<sup>21</sup> Der Bildungsbegriff impliziert also die religiöse Dimension, ohne die, wie dargelegt, menschliches Leben nicht ist. Bildung meint darum auch die religiöse Entfaltung der Person. Einfacher gesagt: Gebildet ist zu nennen, wer sich immer neu aufmacht, die eigene Wahrheit zu finden; sich zu fragen, warum er glaubt, was er glaubt, wer oder was ihn dabei beeinflusst und was er selbst herausgefunden hat – und ob, was ihn beeinflusste, dem Leben (aller) dient oder es verhindert.

<sup>20</sup> Zum folgenden vgl. K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, a.a.O., 517ff.

<sup>21</sup> H. von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, München et al. 1996, 75; ders.: *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*, Düsseldorf 1992, 13ff.

Der Transzendenzbezug ist keine Zutat zu Bildung, sondern – wie der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin formulierte – ein *Moment von Bildung!*<sup>22</sup> Religion ist daher auch heute für die meisten Menschen der Bereich, in dem sie sich ihre Lebensorientierung suchen und sich ihren existentiellen Problemen stellen; in dem Verhaltensmodelle und Gewissheiten erprobt, diskutiert und weitergegeben werden können.

Bildung ist etwas anderes als gesellschaftliche Konditionierung oder funktionale Zurechtweisung. Sie ist immer ein Sich-bilden und darum auch nicht mit Erziehung gleichzusetzen. Wohl aber können Erziehungseinrichtungen Anlässe zur Bildung geben, Anstöße und motivierende Förderung. Zu solchen Anlässen zählt von Hentig Geschichten (vor allem religiöse!), Sprache und Gespräch, Theaterspiel, Feier, Fest und Musik.<sup>23</sup> Aus religionspädagogischer Perspektive kann der Katalog ergänzt werden z.B. durch das Angebot von Möglichkeiten der Pflege des religiös-kulturellen Gedächtnisses im Kultus und in Kunst, durch die Herstellung einer Erzählgemeinschaft und religiös fundierte Dramen. Trotz mancher Ansätze ist die Bedeutung der Pflege der religiösen Festkultur als lebensdienliche Unterbrechung des Alltags noch selten als ernst zu nehmende pädagogische Funktion der Gemeinde im Blick der Religionspädagogik; in allen Kulturen sind Feste für die Gemeinschaft und für einzelne immer von lebensdienlicher Relevanz; Peter L. Berger<sup>24</sup> sprach schon vor Jahren im Blick auf Fest und Feier sogar von einer „Spur der Transzendenz“, weil sie – wie Musik und Ordnung – die Jetztzeit unterbrechen und eine andere Zeit entstehen lassen: die Zeit des Festes, die Zeit in Ordnungen aufgehobenen Seins, die Zeit z.B. einer Klaviersonate von Mo-

<sup>22</sup> Vgl. V. Ladenthin, *Was ist Bildung? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff*, in: *EvTheol.* 63 (2003/ H.4), 237-260, hier 260.

<sup>23</sup> H. v. Hentig, *Bildung*, a.a.O., 74.

<sup>24</sup> Peter L. Berger, *Auf den Spuren der Engel, Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz*, Frankfurt/ M. 1970, 75ff.

zart oder geistlicher Lieder<sup>25</sup>, die die Gegenwart gestalten und gleichzeitig transzendieren. Wobei personbezogene Feste, die ihren Anlass in der Biographie des Individuums - Geburt, Hochzeit, Jubiläen, Tod – haben ebenso wichtig sind wie Feste, die die Gesamtheit betreffen und meist im weltlichen Kalender verankert sind.<sup>26</sup> Von daher legt sich im Blick auf die kirchliche Bildungsarbeit nahe, sich nicht so sehr als lehrende Kirche zu verstehen oder die Kirche als Lerngemeinschaft und die Gemeinde als Lernort. *Die Gemeinde ist zuerst der Ort, an dem das Leben gefeiert wird; an dem Religiosität Gestalt gewinnen kann und Religion inszeniert wird; in der Religion sichtbar, erfahrbar und nachvollziehbar und also religiöse und spirituelle Praxis möglich wird.* Sie kann dann und so auch zum Lernort für das Subjekt werden, an dem es lernt, wie es in Theorie und Praxis religiös authentisch sein kann.

Letzteres impliziert die Fähigkeit zum *logon didonai*, also zur Differenzierung, d.h. auch in religiöser Perspektive lebensdienliche von lebensfeindlichen Gestalten zu unterscheiden. Ich will auf diesen wichtigen Aspekt religiöser Bildungsarbeit abschließend etwas ausführlicher eingehen.

Zu lebensfeindlichen Gestalten der Religion gehören alle Formen des Fundamentalismus ebenso wie eine religiöse Selbstgenügsamkeit, die sich der Verantwortung für das Leben entzieht. Religion ist ja nicht *eo ipso* gut für das Leben des Individuums und die Gemeinschaft allen Lebens auf der Erde. Zum Erbe jeder Religion gehört auch die Gewalt. Warum das so ist, muss uns in diesem Zusammenhang nicht beschäftigen.<sup>27</sup> In jeder Religion aber finden sich auch Ansätze zu ihrer Überwindung.<sup>28</sup> René Girard entdeckt sie vor allem in der

Botschaft Jesu von der Liebe Gottes und der Überwindung der tief im menschlichen Erbe verankerten Tendenz, sich im Gegeneinander zu definieren und sich ggf. gegenseitig zu eliminieren, durch die durch Jesus vermittelte Gabe des Glaubens an das unerschöpfliche Vermögen der Liebe.<sup>29</sup> Die Kirche, die Gemeinde, kann und sollte der Ort sein, an dem deutlich wird, dass wir einander nichts schulden als dass wir uns lieben. Die Liebe schöpft aus jenem menschlich unerschwinglichen Vermögen, dass sich nur gratis erschließt. Christen hat es sich in Jesus Christus erschlossen. Ungeschuldet gewährt Gott den Glauben, dass kein Mensch reduziert wird auf die Summe seiner Taten oder Untaten – eine Gabe menschlich ebenso unerschwinglich wie notwendig. Lässt sich die Religionspädagogik darauf ein, geraten alle oben vorgestellten Überlegungen zur religiösen Bildung in diese Perspektive. Sie wird dann auch mit der kulturellen und gesellschaftlichen Relevanz ihres Jesus-Gedächtnisses nicht hinterm Berg halten. Denn mit der freien Gabe, dem Geschenk des Glaubens an die Liebe Gottes, ist eine Unterscheidung von Person und Werk grundgelegt, die erhebliche kulturelle Bedeutung gewinnen kann. Vor dem Hintergrund der Ideologie der globalen Verzweckung des Menschen zum wirtschaftlichen Funktionsträger, die letztendlich die Chance des Individuums, sich zu einem Menschen zu bilden, der leben will inmitten von Leben, das leben will (Albert Schweitzer), in den Zwang zur Selbstmächtigkeit und Durchsetzungsfähigkeit als Grundgesetz des Zusammenlebens pervertiert, *bietet die Unterscheidung von Person und Werk einen theologischen Ansatzpunkt, den Gedanken der Würde und Freiheit des Menschen geltend zu machen und so zur Universalisierung des Gedankens der Würde und Freiheit der einzelnen Person beizutragen.* Dies ist der Dienst, den die Kirche mit Hilfe der von ihr praktizierten Religionspädagogik leistet. So kann sie auch zu einem Ort des Widerstandes gegen menschenverachtende politische und ökonomische Systeme werden.

<sup>25</sup> „Im gottesdienstlichen Singen artikuliert sich der Sinn des Seins“, schreibt M. Josuttis in *Der Weg in das Leben*, Gütersloh 2000, 187.

<sup>26</sup> Vgl. K.-P. Jörns, *Notwendige Abschiede*, a.a.O., 351-377, dort weitere Beispiele; ferner J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, a.a.O., 342-355..

<sup>27</sup> R. Girard, *Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhängnisses*, Freiburg et al. 1985.

<sup>28</sup> G. Baudler, *Gewalt in den Weltreligionen*, Darmstadt 2005.

<sup>29</sup> Vgl. dazu die Studien von Th. Ahrens, *Gegebenheiten*, Frankfurt/ M. 2005, 81ff.