Die religionspädagogische Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde für die Weitergabe des Glaubens

Autor(en): **Eigenmann, Urs**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie = Revue philosophique et théologique de Fribourg = Rivista filosofica e teologica di Friburgo = Review of philosophy and theology of Fribourg**

Band (Jahr): **33 (1986)**

Heft 3

PDF erstellt am: **25.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-760691

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Urs Eigenmann

Die religionspädagogische Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde für die Weitergabe des Glaubens

1. *Einleitung*

Bereits vor einiger Zeit stellte Franz-Xaver Kaufmann nüchtern und ernüchternd zugleich fest: «Wir müssen ... davon ausgehen, daß alles Bedenken der Probleme der Glaubensvermittlung heute im Horizont einer Situation ihrer manifesten Erfolglosigkeit geschieht»[1]. Kaum viel optimistischer führte Norbert Mette auf dem Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten im Jahre 1984 in seinem Vortrag mit dem Titel «Zur Situation der Religionspädagogik» folgendes über die momentane Lage religionspädagogischer Praxis und Theorie aus: «Trotz einer gewissen Konsolidierung und trotz einer Reihe von bemerkenswerten Einzelprojekten scheint momentan innerhalb der Religionspädagogik eine eher düstere Grundstimmung verbreitet zu sein: Es herrscht bei vielen der Eindruck vor, daß noch so kräftigen Bemühungen um eine motivkräftige Weitergabe des christlichen Glaubens an die kommende Generation nur wenig Erfolg beschieden ist ... Das Neue der momentanen Situation besteht darin, daß kein Ansatz im Blick ist, der für die nächsten zwei bis drei Jahre die Religionspädagogik erneut in Atem halten könnte»[2].

[1] F.-X. Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg i. B. 1979, 156.

[2] N. Mette, Zur Situation der Religionspädagogik, in: KatBl 110 (1985) 4.

Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen ist die Problematik der folgenden Ausführungen zu sehen. Im Wissen um die Schwierigkeiten heutiger religionspädagogischer Bemühungen aufgrund eigener Erfahrungen im Religionsunterricht und in der Gemeinde möchte ich versuchen, einen Beitrag zur Klärung der gegenwärtigen Situation zu leisten. Dieser Versuch ist vom Interesse geleitet, daß die befreiende Praxis und Botschaft Jesu auch in Zukunft oder in Zukunft wieder deutlicher durch einzelne Christen und christliche Gemeinden unter heutigen Bedingungen schöpferisch weitergeführt und zur Sprache gebracht wird.

Mit der Frage nach der religionspädagogischen Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde für die Weitergabe des Glaubens sind ebenso weitreichende wie komplexe Probleme religionspädagogischer Praxis und Theorie angesprochen.

Ich möchte zunächst einiges Grundsätzliches anmerken zum Gegenstandsbereich der Religionspädagogik. In einem weiteren Schritt geht es um die Ziele religionspädagogischen Handelns und deren Rahmenbedingungen. Vor diesem Hintergrund soll dann nach der religionspädagogischen Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde gefragt werden.

2. *Zum Gegenstandsbereich der Religionspädagogik: Glauben lernen*

Nach dem Urteil von Hans Joachim Dörger, Jürgen Lott und Gert Otto hat sich im deutschsprachigen Raum die Religionspädagogik weithin ausschließlich als Suche nach einer tragfähigen Theorie für den Religionsunterricht in der Schule entwickelt [3]. Jener Prozeß, in dessen Verlauf sich das religionspädagogische Handeln der Kirche langsam aber unaufhaltsam auf Kinder und Jugendliche konzentrierte und beschränkte, begann im Laufe des 19. Jahrhunderts. Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht und eines besonderen Faches Religionsunterricht in den Schulen blieben fast nur noch Schulkinder als Adressaten religionspädagogischer Bemühungen übrig[4]. Damit setzte eine

[3] Vgl. H. J. Dörger, J. Lott, G. Otto, Einführung in die Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 1977, 173.

[4] Vgl. W. Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 19.

Entwicklung ein, die Wolfgang Bartholomäus als «kerygmatische Auszehrung der Gemeinde» [5] bezeichnet. Lernen in Sachen Glauben wurde zu einer Angelegenheit von Kindern und entsprechend abgewertet. Bis zum Aufkommen des kerygmatischen, verkündigungstheologischen Religionsunterrichts in den 30er Jahren unseres Jahrhunderts war dieses Lernen in Sachen Glauben zur ebenso systematischen wie sterilen Vermittlung von Glaubenssätzen im Sinne einer angewandten Dogmatik fernab kindlicher Vorstellungs- und Lebenswelt verkommen [6].

Sowohl in der katholischen als auch in der evangelischen Kirche und Theologie gilt heute die Reduktion religionspädagogischen Handelns auf den schulischen Religionsunterricht und die Kinderkatechese weitgehend als überwunden.

Der evangelische Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow zitiert im dritten Band seiner «Grundfragen der Religionspädagogik», der den programmatischen Untertitel «Gemeinsam leben und glauben lernen» trägt, zustimmend Erich Bochinger und Eugen Paul: «Heute nun betrachtet man immer mehr das Gesamt religiöser Erziehung quer durch die verschiedenen Lehr- und Lernorte als Gegenstandsbereich der Religionspädagogik: also religiöse Erziehung angefangen von der Familie über Kindergarten/Vorschule, kirchliche Jugendarbeit bis hin zur kirchlichen Erwachsenenbildung, obwohl letzteres strenggenommen unter dem Namen ‹Erwachsenenerziehung› nicht dazu gehört, wenn man nicht annehmen will, ein Mensch werde lebenslang erzogen» [7]. Nipkow fügt seinerseits hinzu: «Unter dem Begriff ‹Religionspädagogik› werden ... gegenwärtig ... alle einschlägigen Praxisbereiche und entsprechenden Theoriebildungen versammelt, auch die ‹religionspädagogischen Handlungsfelder in kirchlicher Verantwortung› i.e.S.» [8].

Der katholische Religionspädagoge Wolfgang Bartholomäus bestimmt den Gegenstand der Religionspädagogik folgendermaßen: «Die gemeinsame Achse der verschiedenen religionspädagogischen Praxisfelder und Handlungsformen ist, und damit ist der Gegenstand der Religionspädagogik bezeichnet, das religiöse Lernen und Lehren (als

[5] Ebd. 27.

[6] Vgl. W. Nastainczyk, Religion unterrichten. Aufgaben und Möglichkeiten neu gesehen, Freiburg i. B. 1979, 28.

[7] E. Bochinger, E. Paul, zit. in: K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 236.

[8] Ebd.

Verkündigen, Erziehen und Unterrichten)»[9]. Für Bartholomäus sind religiöse Familienerziehung, Gemeindekatechese, schulischer Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit religionspädagogische Praxisfelder. Unter religionspädagogischen Handlungsformen versteht er Verkündigung, Erziehung und Unterricht[10].

Neuerdings hat Rudolf Englert einen – wie er sagt – «... nicht der üblichen Einteilung der Religionspädagogik in Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung...»[11] folgende Unterscheidung vorgenommen, wenn er die Handlungsfelder entsprechend den verschiedenen Vollzugsformen des Glaubenlernens so differenziert: «Curricular geordnetes religiöses Lernen unter schulischen oder quasi-schulischen Bedingungen – Religiöses Lernen im Modus der Partizipation am Umgangs- und Lebensstil christlich orientierter Gruppen und – Religiöses Lernen durch eine Orientierung an glaubensgeschichtlichen Modellen»[12].

Im Blick auf die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion läßt sich ein weitgehender Konsens über den Gegenstand der Religionspädagogik feststellen: Religionspädagogik hat es mit dem noch genauer zu bestimmenden Lehren und Lernen von Christen in Sachen Glauben zu tun.

Um naheliegende bzw. mögliche Mißverständnisse zu vermeiden, muß wenigstens kurz auf das hier gemeinte Verständnis von Lehren und Lernen hingewiesen werden.

Zunächst ist ein Lernverständnis abzulehnen, «... das Lernen behavioristisch als Reiz-Reaktions-Lernen verabsolutiert»[13]. Zwar wird in der religionspädagogischen Diskussion dieser behavioristische Lernbegriff zurückgewiesen, aber in der religionspädagogischen Praxis ist mit ihm zu rechnen, wie Nipkow feststellt, wenn er sagt: «Die Geschichte der bürgerlich-christlichen Erziehung gibt immer wieder ein Zeugnis vom Vertrauen in die Wirkung von Belohnung und Bestrafung (Verstärkungslernen), von Nachahmung (Imitationslernen) usw.»[14].

[9] W. Bartholomäus, Einführung, a.a.O. 64.

[10] Ebd. 103.

[11] R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 382.

[12] Ebd.

[13] K. E. Nipkow, Grundfragen, a.a.O. 241.

[14] Ebd.

Nicht nur wegen der behavioristischen Engführung des Lernbegriffs ist dieser belastet. Hinzu kommt, daß er «...fast ganz am schulischen, und d.h. geplanten und methodisierten Lernen abgelesen wird»[15]. Damit soll eine gewisse Notwendigkeit und Möglichkeit solchen Lernens nicht grundsätzlich bestritten, wohl aber in seiner relativen Bedeutung gesehen werden[16].

Für das religionspädagogische Lernverständnis scheint mir ein Dreifaches entscheidend wichtig zu sein:

Zum einen muß Lernen in einem umfassend ganzheitlichen Sinne verstanden werden, nämlich als Lernen, sich unter heutigen Bedingungen im Geiste Jesu zu verhalten und als Lernen zu verstehen, worum es im christlichen Glauben geht.

Zum andern ist neben der operativ-kognitiven Ausrichtung des Lernens, die auch eine emotionale Dimension in sich schließt, zu beachten, daß Lehren und Lernen nur in einem eingeschränkten Sinne auf Lehren und Lernen in Sachen Glauben angewandt werden können. Glauben als ganzheitliche Entscheidung eines Menschen ist nicht lehrbar im Sinne einer methodisch sicheren Vermittlung, wohl aber ist dies lernbar[17]. Das hier Gemeinte kann in bezug auf das Lernverständnis mit der Unterscheidung von funktionalem und intentionalem Lernen begrifflich gefaßt werden. Lernen in Sachen Glauben bedarf zwar auch der Anregung durch Verkündigung, Erziehung und Unterricht, damit intentionale Prozesse in Gang kommen. Die Lernbereitschaft eines Menschen kann aber auch durch das Anregungspotential der Umwelt initiiert werden[18].

Zum dritten ist auf die gegenseitige Verschränkung von Glauben lernen und Leben lernen hinzuweisen; denn Glaube ist kein vom Leben abgetrennter Bereich, sondern eine Dimension des Lebens selbst, insofern sich dieses auf die im Evangelium bezeugte Existenzweise einläßt. In diesem Sinne sagt Rudolf Englert: «Wenn für irgendwelches Lernen im besonderen Maße gilt, daß der Ort seiner Bewährung das Leben ist, dann für das Glauben-Lernen. Bei religionspädagogischen Hilfen zum Glauben-Lernen muß es immer auch und ineins damit um Hilfen zum Leben-Lernen gehen»[19].

[15] Ebd. 242.
[16] Vgl. ebd.
[17] Vgl. ebd.
[18] Vgl. W. Bartholomäus, Einführung, a.a.O. 81.
[19] R. Englert, Glaubensgeschichte, a.a.O. 3.

Im Folgenden soll nun nach der eher formalen Bestimmung des Gegenstandes der Religionspädagogik als Glauben lernen in den verschiedenen Praxisfeldern und durch die verschiedenen Handlungsformen genauer nach dem Inhalt und den Rahmenbedingungen dieses Glauben-Lernens gefragt werden. Damit ist zentral die Frage nach dem Ziel bzw. den Zielen religionspädagogischen Handelns gestellt. Untrennbar damit verknüpft ist die Frage nach den die Erreichung religionspädagogischer Zielsetzungen fördernden bzw. hindernden individuellen, gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen; denn Handlungsorientierungen lassen sich nicht ohne gründliche Kenntnis bestimmter Handlungsbedingungen ausarbeiten [20].

3. Zu den Zielen und Rahmenbedingungen religionspädagogischen Handelns

Dem Problem, woraufhin religionspädagogische Praxis zielen soll und unter welchen konkreten Bedingungen dies geschieht, wird in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion große Beachtung geschenkt. Dies hat zum einen seinen Grund in der von Franz-Xaver Kaufmann diagnostizierten und eingangs erwähnten manifesten Erfolglosigkeit der Bemühungen um die Glaubensvermittlung. Praktische Probleme rufen nach einer theoretischen Aufarbeitung.

Zum andern sieht sich die Religionspädagogik mit einer wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion insbesondere der Fundamentaltheologie, aber auch der Praktischen Theologie konfrontiert, der sie sich als Teildisziplin der Praktischen Theologie stellen muß. Ohne im einzelnen auf diese breit geführte Diskussion eingehen zu können, sollen doch einige ihrer Schwerpunkte und Ergebnisse für die Religionspädagogik wenigstens genannt werden.

Zum einen wird eine Funktionalisierung religiöser Erziehung bzw. religionspädagogischen Handelns im Dienste der Tradierung der kirchlich-lehramtlichen Tradition und der Aufrechterhaltung kirchlicher Strukturen ebenso abgelehnt wie die Funktionalisierung der Religionspädagogik für die Reproduktion von Mitgliedern, wie sie die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen benötigen [21]. In diesem Sinne

[20] Vgl. ebd. 120.

[21] Vgl. N. METTE, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorberei-

sagt Rudolf Englert: «Wir begreifen Religionspädagogik als Teil einer Praxis, die jener durch die gesellschaftliche Einrichtung des Lebens insinuierten und vorherrschenden Lebensweise in verschiedenen wesentlichen Hinsichten zuwiderlaufen muß» [22].

Gleichsam als andere Seite der Kritik einer Funktionalisierung religionspädagogischen Handelns fordert Englert, daß religionspädagogische Bemühungen letztlich die Veränderung erniedrigender Lebensverhältnisse im Sinne haben müssen [23]. Bezogen auf die Adressaten religiöser Erziehung fordert Norbert Mette als deren Ziel die «... Sensibilisierung gerade für die, deren Identität aufgrund von Leid, Not und Unterdrückung elementar gefährdet ist, sowie Befähigung zu einem befreienden, kommunikativ-solidarischen Handeln» [24]. Dabei weiß sich Norbert Mette einem Praxisbegriff verpflichtet, wie ihn Helmut Peukert so formuliert hat: «Es geht um ein intersubjektives Handeln, dem weder die Struktur des Subjekts noch die Struktur der Gesellschaft fraglos und stabil vorgegeben sind, sondern dem sie in einer zwar geschichtlich ableitbaren, aber nicht determinierten krisenhaften Instabilität zur Entscheidung aufgegeben sind. Der Rückgriff auf angeblich unausweichliche Kontingenzen hilft nicht weiter, weil gerade das Verhältnis, in das man sich zu Kontingenzen setzt, darüber entscheidet, als wer man als einzelner und als welche eine Gesellschaft weiter existieren will» [25].

In bezug auf die Religionspädagogik führt Mette die in diesem Praxisverständnis implizierte Verantwortung, die den Rahmen gesellschaftlicher Strukturen nicht als vermeintlich unveränderbar vorgegeben, sondern als je neu zu gestaltenden aufgegeben begreift, zu folgendem Ergebnis: «Zusammenfassend ist also die Religionspädagogik als eine – im emphatischen Verständnis dieses Begriffs – praktische Wissenschaft zu konzipieren, in der es darum geht, einen Beitrag zu einem gemeinsamen, befreienden, innovatorischen, zu gemeinsamer Selbstbestimmung befähigenden und dabei systemische Widerstände und Widersprüche überwindenden Handeln zu leisten» [26].

tende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, 331f.; R. Englert, Glaubensgeschichte, a.a.O. 145.

[22] R. Englert, Glaubensgeschichte, a.a.O. 17.

[23] Vgl. ebd. 27.

[24] N. Mette, Voraussetzungen, a.a.O. 278.

[25] H. Peukert, zit. in: N. Mette, Voraussetzungen, a.a.O. 55.

[26] N. Mette, Voraussetzungen, a.a.O. 282.

Die in diesem Verständnis von Religionspädagogik angesprochene Leitperspektive religionspädagogischer Praxis und Theorie muß operationalisiert werden, soll sie für das konkrete Handeln von Christen und christlichen Gemeinden fruchtbar werden. Im Zuge dieser Bemühungen haben sich in den letzten Jahren sozialisations- und identitätstheoretische Überlegungen als recht hilfreich erwiesen.

In kritischer Abhebung von einem Sozialisationsverständnis, das sich auf die Beschreibung von Anpassungsprozessen des Individuums an die Gesellschaft bzw. einzelne Institutionen beschränkt, wird in der religionspädagogischen Rezeption von Sozialisationstheorien betont, daß diese sich nicht von der Frage dispensieren können, «...ob in einem historischen Augenblick aufgrund von bestimmten Rahmenbedingungen individuellen und gesellschaftlichen Handelns Subjektwerdung weniger gefördert als vielmehr eingeschränkt wird und welche Innovationsmöglichkeiten ausfindig zu machen sind»[27]. In diesem Sinne muß eine Theorie der Sozialisation, will sie weder gesellschaftliche Strukturen noch ein bestimmtes Verständnis des Subjekts einfach als unveränderlich vorgegeben voraussetzen, übergehen zu einer Theorie gesellschaftlicher Strukturen, und ist sie auf eine Theorie des Subjekts verwiesen[28]. Sozialisation wird also nicht verstanden als Erwerb eines gesellschaftskonformen Verhaltens, sondern es geht in einem solchen Konzept von Sozialisation um den Erwerb jener Handlungsqualifikationen, «...die es einem Subjekt gestatten, sich nicht einfach den vorherrschenden Normen zu unterwerfen, sondern aktiv das menschliche Zusammenleben mitzugestalten sowie um die Frage, wie solche Fähigkeiten im Prozeß der Sozialisation erworben werden können»[29]. Bezogen auf das Subjekt sind in einem solchen Konzept die Begriffe Identität und Identitätsbildung leitend[30].

Aus der weitläufigen Diskussion um Identität und Identitätsbildung sollen in unsere Überlegungen lediglich die die Identität bestimmenden Grundqualifikationen aufgenommen werden, deren Erwerb zentrales Anliegen religionspädagogischer Praxis ist. Helmut Peukert nennt vier solcher Qualifikationen: «(1) Empathie als die Fähigkeit, sich in die Situation des andern hineinzuversetzen und sich in ihn einzufühlen,

[27] N. Mette, H. Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 35.

[28] Vgl. ebd.

[29] Ebd. 40.

[30] Vgl. N. Mette, Voraussetzungen, a.a.O. 27.

sowie sich selbst aus der Sicht des andern wahrnehmen zu können; (2) Rollendistanz als die Möglichkeit der Distanz gegenüber den Erwartungen des andern; (3) Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, in einer Situation nicht nur die momentan aktuellen Erwartungen zu berücksichtigen, sondern das gesamte soziale Feld, in dem man steht, zu erinnern, um die Kontinuität des eigenen Erlebens und der eigenen Person aufrechtzuerhalten; und schließlich (4) Frustrationstoleranz, nämlich die Fähigkeit, Interaktion auch dann nicht abzubrechen, wenn sie nicht unmittelbare Gratifikation für die Zuwendung zum andern zu geben verspricht»[31].

Für unsere weiteren religionspädagogischen Überlegungen ist die Feststellung Lothar Krappmanns wichtig, wenn er schreibt: «Das Identitätskonzept erhält ein noch auszuarbeitendes Programm für eine bildende und erziehende Umwelt, die nicht durch Zureden und Besserwisserei, sondern durch die Art ihrer Kommunikations- und Interaktionsangebote die soziale Genese eines Identität behauptenden Subjekts fördert»[32].

Bevor wir uns nach diesen grundsätzlichen Hinweisen zum Gegenstand der Religionspädagogik und zur Zielsetzung religionspädagogischen Handelns dem Problem der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde zuwenden, sollen die den religiösen Bildungsprozeß bestimmenden Faktoren wenigstens genannt werden.

Anknüpfend an die bildungstheoretische Diskussion, wonach der Determinationsrahmen von Bildungsprozessen von den drei Faktoren «Individuum», «Gesellschaft» und «kulturelle Überlieferung» gebildet wird, fordert Rudolf Englert eine Indexikalisierung religiöser Bildungsprozesse.

Er geht davon aus, daß das Lebensalter eines Menschen allein keine zuverlässigen Aufschlüsse über sein Glaubensalter zuläßt, und daß deshalb nach den zusätzlichen Determinanten glaubensgeschichtlicher Entwicklung gefragt werden muß[33]. Diese Determinanten, Indizes oder Spezifizierungsmomente religionspädagogischer Bemühungen be-

[31] H. Peukert, Sprache und Freiheit. Zur Pragmatik ethischer Rede, in: F. Kamphaus, R. Zerfass (Hg.), Ethische Predigt und Alltagsverhalten, München-Mainz 1977, 54.

[32] L. Krappmann, zit. in: N. Mette, H. Steinkamp, Sozialwissenschaften, a.a.O. 39f.

[33] R. Englert, Glaubensgeschichte, a.a.O. 13.

zeichnet er als «Indexikalisierungsfaktoren». Er nennt deren drei: «Individualgeschichte», «Gesellschaftsgeschichte» und «Christentumsgeschichte»[34]. Mit der Rede von Individual-, Gesellschafts- und Christentums*geschichte* will er die geschichtliche Wandelbarkeit dieser Faktoren selbst und ihres gegenseitigen Verhältnisses betonen[35].

Auch auf die Gefahr hin, Englerts differenziertem Konzept einer religionspädagogischen Kairologie nicht ganz gerecht werden zu können, soll sein Verständnis der Indexikalisierung der drei Faktoren widergegeben werden, wie er es selbst zusammenfassend formuliert hat: «Im Blick auf die Individualgeschichte bedeutet Indexikalisierung die Berücksichtigung des Verstehensweges der Lernenden, d.h. die Vermittlung der sachlogisch wünschenswerten Verlaufsform religiöser Bildung mit ihren entwicklungslogisch bedingten, faktischen Verlaufsformen. Im Blick auf die Gesellschaftsgeschichte zielt die Indexikalisierung auf die Auseinandersetzung mit den den Handlungssinn christlicher Praxis konterkarierenden Motiven des ‹heimlichen Lehrplans› gesellschaftlicher Verkehrsformen. Im Blick auf die Christentumsgeschichte intendiert die Indexikalisierung eine kritische Aufmerksamkeit auf die durch die jeweilige Verfassung des Christentums gegebenen spezifischen Depravierungsversuchungen des Glaubens»[36].

Im Hinblick auf die Frage nach der religionspädagogischen Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde können wir zusammenfassend folgendes festhalten: Die religionspädagogische Praxis ist angesichts ihrer Erfolglosigkeit zu einem schwierigen Geschäft geworden. Dies hat zu einer intensiven Aufarbeitung der mit dem Glaubenlernen unter heutigen Bedingungen verbundenen Problemen in der religionspädagogischen Theorie geführt.

Gegenstand religionspädagogischer Praxis und Theorie sind nicht mehr nur schulischer Religionsunterricht und Kinderkatechese sowie deren Konzeptionen. Die Religionspädagogik beschäftigt sich vor allem mit jenen intentionalen Prozessen in den verschiedenen kirchlichen Handlungsfeldern, in denen Menschen durch verschiedene Praxisformen entsprechend ihrem Alter und angesichts kirchlicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu einem eigenständigen und eigen-

[34] Vgl. ebd. 15.
[35] Vgl. ebd.
[36] Ebd. 309.

verantwortlichen Leben aus dem Glauben befähigt werden sollen. Die Religionspädagogik unternimmt dies in der Weise in kritischer Absicht, indem es ihr nicht um die funktionale Einpassung von Menschen in kirchliche oder gesellschaftliche Strukturen geht, sondern indem sie sich praktisch und theoretisch an jenem Praxisbegriff orientiert, der die Realisierung einer gerechteren und solidarischeren Welt zum Ziel hat.

Dies Verständnis vorausgesetzt, stehen religionspädagogische Bemühungen in der Spannung zwischen den im Rückgriff auf die Reich-Gottes-Praxis und -Botschaft Jesu von ihr intendierten Zielsetzungen und jenen gesellschaftlichen Mechanismen, die vom Interesse geleitet sind, Menschen zum reibungslosen Funktionieren innerhalb bestehender Verhältnisse zum Zweck von deren nahtlosen Fortschreibung zu qualifizieren.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses religionspädagogischer Praxis und Theorie soll nun die Frage nach der religionspädagogischen Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde erörtert werden.

4. *Zur religionspädagogischen Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde für die Weitergabe des Glaubens*

Die Dringlichkeit, unter religionspädagogischer Rücksicht die Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde im Hinblick auf die Weitergabe des Glaubens zu problematisieren, ergibt sich von zwei Seiten her: zum einen aus der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts und zum andern aus der Erkenntnis, daß für die Zukunft der Kirche und des christlichen Glaubens der Arbeit mit Erwachsenen pastorale Priorität zukommt.

Zumindest für schweizerische Verhältnisse, in denen aufgrund der Schulhoheit der Kantone und der kantonal unterschiedlichen Regelung des Verhältnisses von Kirche und Staat auch der Religionsunterricht eine unterschiedliche Stellung hat, gilt für jene Kantone, in denen der Religionsunterricht als konfessioneller Unterricht von kirchlichen Vertreterinnen und Vertretern sowie in kirchlicher Verantwortung erteilt wird, weitgehend auch heute noch, was Wolfgang Bartholomäus aus deutscher Sicht über den Religionsunterricht in der Mitte unseres Jahr-

hunderts gesagt hat: «Hin- und hergerissen zwischen pädagogischer Konzeption und theologischer Profilierung befand sich der Religionsunterricht Mitte dieses Jahrhunderts in der Situation des äußeren Exodus aus der Gemeinde und der inneren Isolierung in der Schule»[37].

Im Grunde genommen muß von einer dreifachen Isolierung des Religionsunterrichts gesprochen werden: Isolierung innerhalb der Schule, Isolierung von der Gemeinde und Isolierung vom konkreten Leben.

Im Folgenden klammere ich den Religionsunterricht an Mittelschulen aus und beschränke mich auf den Religionsunterricht an Primar-, Real- und Sekundarschulen. In diesen Schulen ist der Religionsunterricht eine weitgehend isolierte Größe. Er teilt das Schicksal von andern Nebenfächern und wird entsprechend eingestuft. Er wird von Leuten erteilt, die nur selten in den Lehrkörper integriert sind. Er hat Glaubenlernen zum Gegenstand und ist deshalb im Unterschied zu sogenannt nützlichen Fächern in einer schwierigen Position.

Der Religionsunterricht ist auf weite Strecken von der Gemeinde isoliert. Nicht nur dort, wo vor allem in großstädtischen Verhältnissen geographische Gründe dafür verantwortlich sind, sondern auch dort, wo er innerhalb des Territoriums einer Pfarrei erteilt wird, gibt es oft wenig Kontakt mit der Gemeinde. Dies hängt zum Teil damit zusammen, daß Katechetinnen oder Katecheten nicht in der Gemeinde wohnen und sich engagieren, in der sie Religionsunterricht erteilen. Was unter günstigen Bedingungen allenfalls auf der Unter- und Mittelstufe an Kontakten mit der Gemeinde noch möglich ist, wird in vielen Fällen auf der Oberstufe problematisch.

Schließlich ist der Religionsunterricht vom konkreten Leben isoliert. Darüber vermögen auch jene begrüßenswerten Versuche nicht hinwegzutäuschen, die einen lebensnahen und erfahrungsbezogenen Religionsunterricht anstreben, wenn sie nur den Unterschied zwischen organisiertem Lernen und alltäglichem Leben genügend in Rechnung stellen. Karl Heinz Schmitt stellt fest: «Der Religionsunterricht lockt die Schüler in eine Welt, in der sie nicht zu Hause sind. Sobald dieser Rahmen entfällt, ist auch ihre innere motivationale Bindung dahin. So erklärt sich zwanglos das eklatante Defizit an Glaubenswissen trotz so vieler Religionsstunden»[38]. Rudolf Englert relativiert seinerseits die

[37] W. Bartholomäus, Einführung, a.a.O. 121.

[38] K.H. Schmitt, Zur Situation der Glaubensweitergabe, in: KatBl 110 (1985) 578.

Möglichkeiten unterrichtlicher Erfahrungen, wenn er schreibt: «Ein Glaube, dessen Erfahrungsbezug katechetisch vorwiegend als Unterrichtserfahrung zu aktualisieren versucht wird, wird mit dem Ende des interessanten Unterrichts in der Regel aufhören interessant zu sein»[39].

Die Problematik des Religionsunterrichts in bezug auf seinen Beitrag für das Glaubenlernen reicht aber noch weiter und tiefer. Der Stellenwert des Religionsunterrichts in bezug auf die Tradierung des Glaubens hat sich dadurch entscheidend verändert, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse sich insgesamt gewandelt haben. Im Zuge der Ausdifferenzierung der neuzeitlichen Gesellschaft in relativ autonome funktionale Teilbereiche hat die Kirche ihre Monopolstellung verloren und ist zu einem gesellschaftlichen Teilbereich unter andern geworden. Die Kirche kann deshalb bei ihren Bemühungen um die Weitergabe des Glaubens nicht mehr auf einen gesamtgesellschaftlichen Konsens in Sachen Glauben abstellen. Aus der Sicht der Kirche erscheint der Ausdifferenzierungsprozeß als Säkularisierung, d.h. als «... Emanzipation der Moderne von der ehemals wichtige gesellschaftliche Integrations- und Orientierungsfunktionen einnehmenden Sinnwelt und Plausibilitätsstruktur des Christentums»[40].

Mit diesem Prozeß hat die von Franz-Xaver Kaufmann sozio-kulturelle Tradierung genannte Art und Weise der Glaubensvermittlung an Bedeutung verloren bzw. weitgehend eingebüßt[41]. Die auf den kulturell-sozialen Modus gefolgte pädagogische Tradierungsform in Familie und Schule vermag unter den Bedingungen einer zerfallenden Volkskirchlichkeit ebenfalls nicht mehr, den Glauben weiterzugeben.

Angesichts dieser Situation fordert Kaufmann eine missionarische Tradierungsform, in der der Glaube, verstanden als Umkehr und Nachfolge, primär erwachsenen Menschen vermittelt wird. In dieser missionarischen Tradierungsform des Christentums «... erfolgt die Tradierung weder in Prozessen langjähriger Gewohnheitsbildung noch in Form einer allmählichen Verinnerlichung religiöser Orientierungen, sondern als *Umstrukturierung* einer bereits vorhandenen Plausibilitätsstruktur und als *Umorientierung* in den sozialen Beziehungen»[42].

[39] R. Englert, Glaubensgeschichte, a.a.O. 396.
[40] Ebd. 192.
[41] Vgl. F.-X. Kaufmann, Kirche, a.a.O. 184.
[42] Ebd. 172.

So viel zu den Grenzen religionsunterrichtlicher Bemühungen für die Weitergabe des Glaubens. Im Zusammenhang mit unserer Frage nach der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde ergibt sich vom Postulat her, der Erwachsenenarbeit pastorale Priorität einzuräumen, eine wichtige Konsequenz. Ein bestimmter Teil der Erwachsenen einer Gemeinde stellen gleichsam ein personales Scharnier zwischen dem schulischen Religionsunterricht und der kirchlichen Gemeinde dar. Gemeint sind die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Durch den Religionsunterricht ihrer Kinder sind die Eltern insofern mitbetroffen, als sie sich selbst vor allem im Zusammenhang mit der Erstkommunion, der Erstbeichte und der Firmung fragen müssen, wie sie zu dem Glauben stehen, zu dessen liturgischer Feier ihre Kinder hingeführt werden. In diesem Sinne plädiert unter den Religionspädagogen heute vor allem Karl Ernst Nipkow für ein «gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen»[43]. Dahinter steckt die Einsicht, daß Glaubenlernen ein lebenslanger Prozeß ist. Dieses Postulat ist aber auch von der Überzeugung geleitet, daß – wie es Wolfgang Bartholomäus formuliert hat – «das eigentliche Problem des Lernens von Christsein ... nicht die lernenden Kinder (sind). Es sind die erziehenden Erwachsenen ... Was die Kinder werden sollen, müssen die Eltern sein wollen»[44]. Bartholomäus ist überzeugt, daß die Arbeit mit Erwachsenen die wichtigste Aufgabe der Kirche heute ist: «An ihr ... hängt die Zukunft der Kirche. Denn nicht die Kinder sind deren Zukunft. Die Zukunft der Kirche hängt an der Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft derer, die sie vor allem tragen: an den Erwachsenen, Amtsträgern wie Laien. Ohne sie hat die Kirche keine Zukunft. Ohne sie haben Kinder keine kirchliche Zukunft. Ohne sie können Kinder nicht die Zukunft der Kirche werden»[45].

Die Gemeinde wird als Lernort des Glaubens deshalb immer wichtiger, weil Eltern und schulischer Religionsunterricht darauf angewiesen sind, «... daß sie auf Orte verweisen können bzw. selbst daran partizipieren, an denen Menschen aus den Inspirationen des Evangeliums heraus gemeinsam zu leben versuchen»[46].

[43] K. E. Nipkow, Grundfragen, a.a.O. 33.

[44] W. Bartholomäus, zit. in: N. Mette, Voraussetzungen, a.a.O. 321 f.

[45] W. Bartholomäus, Einführung, a.a.O. 125.

[46] N. Mette, Die Aufgaben der kirchlichen Gemeinde im religiösen Lernprozeß, in: Concilium 20 (1985) 331.

Anhand der Firmvorbereitung in der Pfarrei Neuenhof möchte ich kurz aufzeigen, wie schulischer Religionsunterricht und kirchliche Gemeinde einander ergänzend zugeordnet werden können und wie – wenn auch nur in bescheidenen Ansätzen – ein Leben-und-glauben-Lernen zwischen den Generationen angestoßen werden kann. Es ist dies ein Versuch in Richtung auf Gemeindekatechese hin oder Gemeindepädagogik, wie dies in der evangelischen Religionspädagogik genannt wird. Gemeinde soll Subjekt ihres eigenen Lebens werden, und zwar in religionspädagogischer Hinsicht.

Gegen Ende des fünften Schuljahres luden wir die Eltern der Fünftklässler in Gruppen zu Informations- und Gesprächsabenden ein, da wir – wenigstens auf Zusehen hin – die Kinder im sechsten Schuljahr, also mit zwölf/dreizehn Jahren, zur Firmung einladen. An diesen Elternabenden erläuterten wir unser Konzept des schulischen Religionsunterrichts zur Vorbereitung auf die Firmung hin. Theologisch lassen wir uns dabei von der Charismenlehre des Apostels Paulus leiten: Talente und Fähigkeiten, die wir im Glauben an Jesus Christus bereit sind, für andere und zum Aufbau der Gemeinde einzusetzen, dürfen wir als Gaben des Geistes bezeichnen. Durch den Einsatz dieser Gaben wird Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden aufgebaut. Die Firmung bedeutet von seiten des Kindes das Versprechen, seine Fähigkeiten und Talente für andere einzusetzen, von seiten der Eltern, Paten und der Gemeinde, die Bereitschaft, die Kinder auf ihrem Weg zu begleiten und zu unterstützen. Der Firmspender bittet im Gottesdienst als Vertreter der ganzen Kirche für die Kinder um die Gabe Gottes, den Heiligen Geist.

Im Anschluß an die Darlegung unseres religionsunterrichtlichen Konzepts luden wir die Eltern ein, sich zu überlegen, in Ergänzung zum Religionsunterricht eine Firmgruppe außerhalb der Schule zu leiten. Vierzehn Personen fanden sich bereit, allein oder zu zweit eine Firmgruppe von fünf bis neun Kindern zu übernehmen. Im Sommerquartal trafen wir uns mehrmals mit den Firmhelferinnen und Firmhelfern, um sie auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Dabei ging es zum einen darum, daß sie sich über die Lebenssituation der Kinder Rechenschaft gaben und ihr eigenes Verständnis von Christsein heute klärten. Zum andern überlegten wir, wie die Firmgruppen für die Kinder zu einer positiven Erfahrung im Kontakt mit andern Kindern und Erwachsenen werden könnten, wie sie also etwas von einer christlichen Gemeinde erfahren könnten. In den Gruppen lernten sich die Kinder kennen. Einzelne

Gruppen hatten Gespräche mit einer Krankenschwester, mit Behinderten, mit Leuten aus der Gemeinde, die sich um den Kontakt zwischen Schweizern und Ausländern kümmern (der Ausländeranteil in unserer Pfarrei ist über 37%) oder mit dem Sigrist, den persönlich kennenzulernen gerade bei Kindern und Jugendlichen ein wichtiger Beitrag für ein gutes Klima in der Pfarrei ist.

Da wir mit der Firmung immer auch eine Aktion verbinden, um auf die weltweite Dimension der katholischen Kirche und ihre diakonale Aufgabe aufmerksam zu machen, luden wir einen Bruder der Missionsgesellschaft Bethlehem in die Firmgruppen ein, der den Kindern und den Erwachsenen aus seiner Arbeit in einer landwirtschaftlichen Schule in Kolumbien anschaulich und eindrücklich berichtete. Gemeinsam fuhren wir zum Firmspender, dem Benediktinerabt Mauritius Fürst in Mariastein. Die Eltern der Kinder luden wir zu einem gemeinsamen Abend mit den Firmhelferinnen und -helfern ein.

Diese Art der Firmvorbereitung scheint mir ein bescheidener Anfang zu sein, schulischen Religionsunterricht und kirchliche Gemeinde miteinander in Kontakt zu bringen. Ohne der Auswertung vorzugreifen – die Firmung findet erst statt –, kann doch soviel festgehalten werden. In diesem Unternehmen sind neue Kontakte entstanden unter Kindern, zwischen Kindern und Erwachsenen und unter Erwachsenen. Vielleicht ist dies ein Anfang zum gemeinsam Leben-und-glauben-Lernen durch Partizipation am Umgangs- und Lebensstil im Rahmen einer ad-hoc-Gruppe. Mehr möchte ich im Moment nicht behaupten. Soweit der kurze Einblick in einen Bereich religionspädagogischer Praxis.

Zurück zum Grundsätzlichen. Norbert Mette sagt zur Bedeutung der Gemeinde für den Prozeß der Glaubensvermittlung: «Christlicher Glaube und seine Vermittlung haben es grundlegend mit dem Erlernen- und Ergreifenkönnen neuer Lebensmöglichkeiten zu tun, wie sie von Gott den Menschen angeboten und in Jesus Christus unüberbietbar offenbar geworden sind. Wer sich auf diesen Glauben einläßt, wie er in einer bestimmten – nämlich durch den Geist dieses Jesus bewirkten – Art zwischenmenschlicher Beziehungen sichtbare soziale Gestalt annimmt, wird aus der erfahrenen gegenseitigen Annahme heraus befähigt, Mensch zu werden, der solidarisch mit anderen die gemeinsame Lebensgeschichte verantwortlich gestalten lernt. Glaubenlernen hat es also mit Lebenlernen in einem sehr elementaren Sinn zu tun; charakteristisch für es ist, daß es sich in einer gemeinsamen Praxis vollzieht. In

diesem Sinn bildet die Gemeinde eine konstitutive Dimension im Prozeß der Glaubensvermittlung»[47].

In zweifacher Hinsicht muß der Hinweis auf die Gemeinde als Lernort des Glaubens präzisiert werden:

Zum einen bietet die Tatsache, «... daß Christen zusammenkommen ... keine Gewähr dafür, daß ein Miteinander im Sinne des Evangeliums praktiziert wird; auch hier können sich Sach- und Rollenzwänge in verschiedenerlei Hinsicht ausbreiten»[48]. Deshalb gilt es zu sehen, daß Gemeindebildung in einem qualifizierten Verständnis erst dort geschieht, «... wo bis zu den gesellschaftlichen Konstitutionsprozessen vorgestoßen wird, wo die herrschenden Sozialbeziehungen mit der Perspektive des Reiches Gottes konfrontiert und aus dieser Perspektive heraus neu gestaltet werden»[49].

Religionspädagogisch gewendet heißt dies, daß erst dort, wo eine Gemeinde gleichsam zur Gesellschaft auf befreitem Gebiet wird, indem sie sich gesellschaftlichen Zwängen ökonomischer, politischer und kultureller Art widersetzt und so wenigstens bruchstückhaft versucht, im Sinne der Reich-Gottes-Praxis und -Botschaft Jesu wahres und erfülltes Leben für alle zu ermöglichen, sie jene zugleich einladende und provozierende Qualität erlangt, die für das In-Gang-Kommen von Lernprozessen in Sachen Glauben entscheidend ist.

In einer weiteren Hinsicht muß der Hinweis auf die Gemeinde als Ort der Einübung in die Nachfolge präzisiert werden. Gemeinde verstanden als soziales Gebilde, das sich aus Interaktionen aufbaut, meint nicht dasselbe wie Pfarrei, verstanden als rechtlich-organisatorische Größe von zum Teil beträchtlichem Ausmaß. Für die Gemeinde als religionspädagogisch bedeutsamer Lernort ist wichtig, daß sie überschaubar strukturiert wird im Sinne von Gruppierungen mit durchaus unterschiedlicher Lebensdauer. Anzustreben wären Basisgruppen als Zusammenschlüsse von einzelnen Familien, die miteinander und im Kontakt mit der ganzen Pfarrei Leben- und Glaubenlernen einüben und zu verstehen versuchen.

[47] Ebd. 332.
[48] Ebd.
[49] N. Mette, H. Steinkamp, Sozialwissenschaften, a.a.O. 86.

5. *Zusammenfassung*

Wir sind von der Bestimmung des Gegenstandes der Religionspädagogik ausgegangen und haben uns danach den Zielsetzungen religionspädagogischen Handelns und dessen Rahmenbedingungen zugewandt. Vor diesem Hintergrund haben wir die Frage nach der religionspädagogischen Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde für die Weitergabe des Glaubens gestellt.

Dabei ist deutlich geworden, daß diese Frage im Schnittpunkt verschiedener Problemkreise liegt und daß in ihr wie in einem Brennpunkt grundsätzliche Fragen gebündelt sind.

Als Ergebnis kann festgehalten werden: Mit unserer religionspädagogischen Fragestellung steht das Glaubensverständnis auf dem Spiel, werden gemeindetheologische und gemeindekonzeptionelle Probleme angesprochen und kommen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen heutigen Christseins in den Blick.

Es hat sich gezeigt, daß es – religionspädagogisch gewendet – in bezug auf den Glauben um die Einübung in die Nachfolge Jesu, in bezug auf die Gemeinde um den Aufbau überschaubarer und verbindlicher Lebenszusammenhänge in christlich inspirierten Gruppen als Orte gemeinsamen Leben- und Glaubenlernens und in bezug auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen um Strategien gegen jenen heimlichen Lehrplan in der Gesellschaft geht, der die funktionale Einpassung aller in die etablierten Verhältnisse zum Ziel hat.

Letztlich geht es um die Frage, ob die religionspädagogischen Bemühungen in der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde im Rahmen ihrer durchaus beschränkten Möglichkeiten einzelne Christen und christliche Gruppen und Gemeinden dazu befähigen können, im Rückgriff auf die Reich-Gottes-Praxis und -Botschaft Jesu unter heutigen Bedingungen etwas zum Aufbau einer Gesellschaft und Welt beizutragen, in der niemand mehr wirtschaftlich benachteiligt, politisch abhängig und kulturell unmündig gehalten wird.