

Nachdenken über religiöse Erziehung

Was tut sich gegenwärtig in der Religionspädagogik?

Seit zwei Jahren stellen wir in einer losen Folge von Beiträgen den derzeitigen Stand theologischer Disziplinen vor. Nach der alt- und neutestamentlichen Exegese, der Dogmatik und zuletzt der Pastoraltheologie (vgl. HK, April 1993, 197ff.) ist jetzt die Religionspädagogik an der Reihe. Es handelt sich dabei um ein vergleichsweise junges Fach, das heute angesichts der vielbeschworenen Tradierungskrise des Glaubens vor großen Herausforderungen steht. Martina Blasberg-Kuhnke, 1992 an der Universität Mainz in Religionspädagogik habilitiert, gibt einen Überblick zu Themen und Entwicklungen ihres Fachs.

Christlichen Glauben ohne religiöse Bildung und Erziehung hat es in der Christentumsgeschichte nicht gegeben und kann es nicht geben. Da Christsein von Anfang an mit religiösen Lernprozessen verbunden und auf Bildung verwiesen gewesen ist und bereits die ersten christlichen Gemeinden ihre Formen der (Tauf-)Katechese für Erwachsene, Predigten und Homilien und vor allem der Verkündigung des Evangeliums Jesu Christ entwickelt haben, gibt es keine Phase des Christentums, die ohne religiöse Lern- und Vermittlungsprozesse ausgekommen wäre. Die Predigt Jesu selbst, seine (Gleichnis)Reden, seine wirkmächtigen Taten lösen handlungsrelevante Neuorientierungen bei denen aus, die ihn hören oder ihm begegnen, provozieren Lernen im eigentlichen Sinn.

Studien zum „Glaubenlernen in Israel“ (Norbert Lohfink, in: Katechetische Blätter 108 [1983] 84–99) zeigen nicht nur „das Gottesvolk der Bibel als Lerngemeinschaft“, (Ders., in: Das Jüdische am Christentum, Freiburg – Basel – Wien 1987, 144–263), sondern verdeutlichen auch, daß und wie Jesus und seine Reich-Gottes-Verkündigung aus ihr hervorgehen. Die jüdisch-christliche Tradition, die konstitutiv auf Tradierung an nachwachsende Generationen angewiesen ist, hat in jeder ihrer geschichtlichen Epochen ihre Formen religiöser Unterweisung und Praxis hervorgebracht. Wer sich der Mühe unterzieht, die „Geschichte der christlichen Erziehung“ (Eugen Paul, 2 Bd., Freiburg 1993) aufzuarbeiten, erfährt von der Fülle leitender Optionen, Ideen und Zielbestimmungen religiöser Erziehung ebenso, wie von der Vielzahl *institutioneller Formen*, in denen sich religiöses Lernen im Laufe der Zeit vollzogen hat und vor allem von der Bedeutung und Wirkung des gesellschaftlichen und sozialgeschichtlichen Kontextes auf religiöse Erziehung und Bildung.

Dieser Horizont sei wenigstens erwähnt, wenn hier Themen und Entwicklungen der wissenschaftlichen Religionspädagogik der Gegenwart überblickartig vorgestellt werden. „Religionspädagogik als Teildisziplin der praktischen Theologie, als theologische Theorie der Praxis des Lernens und Lehrens von Religion und christlich Glauben“ (Georg Bitter, Gabriele Miller [Hg.], Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 2 Bd., München 1986, 9) ist eine noch junge Wissenschaft, die ohne die ganze jüdisch-christliche Lern-Geschichte mit ihrem Gott „den Boden unter den Füßen“ verlöre.

Die *Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik* hingegen ist eng verknüpft mit der der Pastoraltheologie, die 1774 (durch Kaiserin Maria Theresia) als Universitätsdisziplin eingeführt wurde. Zu ihrem Gegenstandsbereich gehörte unter anderem die religiöse Unterweisung, so daß Katechetik, als Teil der Pastoraltheologie, sich als theologische Disziplin begriff: „Die Aufgeschlossenheit der Theologie für die pädagogischen Interessen der Aufklärung hatte die Katechetik als Wissenschaft hervorgebracht. So lag es nahe, daß sie sich zunächst auch unter dem Einfluß der Aufklärungspädagogik entfaltete“ (Wolfgang Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 48).

Im Spannungsfeld von Theologie und Pädagogik

Aus ihrer Wissenschaftsgeschichte versteht sich mithin, was die Religionspädagogik bis heute auszeichnet: ihre Verortung im Spannungsfeld von Theologie und Pädagogik, als zugleich theologische und erziehungswissenschaftliche Disziplin. Zugleich ist dieser Ort der Religionspädagogik aber auch Gegenstand dauernder widerstreitender Diskussion, nämlich die Frage nach der Bestimmung ihres Verhältnisses, der Vorordnung der Theologie vor der Pädagogik oder umgekehrt. Ist die Religionspädagogik zuerst der Theologie verpflichtet, konkret den Inhalten des Glaubens („fides quae“), die es zu vermitteln gilt, oder ist sie zuerst pädagogische Disziplin, mithin vorrangig an den Subjekten religiösen Lernens, ihrer anthropologischen, individuell-biographischen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Situation, interessiert?

Gegenwärtig taucht dieser Dauerbrenner religionspädagogischer Wissenschaftstheorie innerhalb der Tradierungsdiskussion ebenso wieder auf, wie im Streit um die Zukunft des *schulischen Religionsunterrichts*. Vorerst sei auf die Bezeichnung „Religionspädagogik“ selbst verwiesen. Sie taucht um die Jahrhundertwende, zunächst im evangelischen, dann auch im katholischen Raum auf, für die „pädagogisch orientierte und psychologisch gerichtete Reformkatechetik“ (Bartholomäus, Religionspädagogik, 51). Im Kontext der praktischen Theologie hat die Religionspädagogik die Aufgabe, zu reflektieren und gegenüber der (systematischen) Theologie

zur Geltung zu bringen, „wie die Wahrheit des Glaubens in der alltäglichen Lebenspraxis zur schlechthin verheißungsvollen Lebensalternative werden kann und darauf zu achten, welche Möglichkeiten wahren Lebens die Wahrheit des Glaubens aufschließt“ (*Jürgen Werbick, Vom Realismus der Dogmatik*, in: *Katechetische Blätter* 110 [1985] 459–463, hier: 462).

Einem deduktiven Ansatz dem Abschied gegeben

Kaum eine andere Herausforderung beschäftigt die deutschsprachige Religionspädagogik in den letzten Jahren in vergleichbarer Weise wie die *Tradierungskrise*, die Frage mithin, wie der christliche Glaube motivkräftig und sinnstiftend an die nachkommenden Generationen innovativ und transformativ tradiert werden kann. Die Fülle religionspädagogischer Literatur zu diesem Themenkomplex (vgl. zusammenfassend *Erich Feifel, Walter Kasper* [Hg], *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987) und die Wahl als Kongreßthema der „Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten“ (AKK), der Fachschaft der Religionspädagogen und -pädagoginnen an wissenschaftlichen Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern, bereits 1986 zeugen davon.

Der religionspädagogischen Grundlagenforschung stellen sich in der Tat eine Reihe von Problemen fundamental neu und anders. Lange haben die kulturelle und pädagogische Tradierungsform des Christentums gegriffen. Der christliche Glaube konnte durch christlich geprägte und durchformte kulturelle und soziale Kontexte und Milieus, beziehungsweise durch eine christlich orientierte Erziehung im Zusammenwirken der Trias der „klassischen“ Lernorte des Glaubens von Familie, Schule und Gemeinde weitervermittelt werden. Schon vor etlichen Jahren hat *Franz Xaver Kaufmann* (*Kirche begreifen*, Freiburg – Basel – Wien 1979), die damals in ihrer Bedeutung noch kaum wirklich erkannte These formuliert, zukünftige Tradierungsformen des Christentums trügen voraussichtlich wieder stärker missionarische Züge, wobei der entscheidende Unterschied zu den vorgenannten Tradierungsformen in dem Umstand liege, „daß in der missionarischen Tradierungsform der Glaube primär erwachsenen Menschen vermittelt wird, welche sich mit einem vergleichsweise hohen Bewußtseinsgrad ‚bekehren‘“ (ebd., 172).

Daß sich die Tradierung des christlichen Glaubens in der Krise befindet, der „Glaube verdunstet“, wie der unvergessene *Adolf Exeler* es in ein viel zitiertes Bild gefaßt hat, ist unbestritten; hingegen gerät in ein fast undurchschaubares

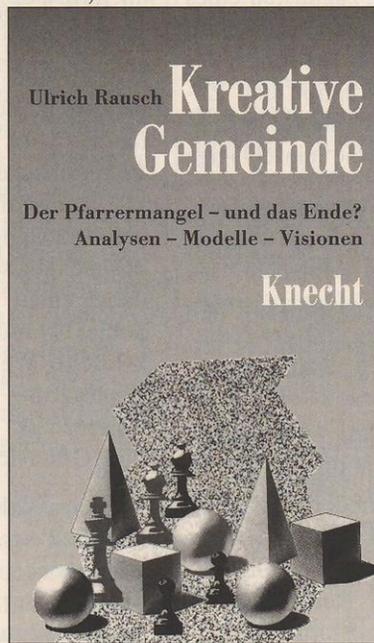
Aktiv werden!



KNECHT

Das Buch will anregen, über die Zukunft von Kirche und Gemeinde nachzudenken. An der Kirche soll weitergebaut, in und mit ihr gehandelt werden.

DM 48,-



Sehen Sie mal rein in diese Bücher – bei Ihrem Buchhändler

Verlag Josef Knecht
Liebfrauenberg 37
60313 Frankfurt/M.

(ISBN 3-7820-0684-4)

(ISBN 3-7820-0630-5)

Dickicht, wer der Frage nachgeht, *was* denn eigentlich in die Krise geraten sei. Handelt es sich um eine Krise der Kirche(n), deren Bestand, zumindest in der vertrauten Sozialform der Volkskirche, auf Zukunft hin nicht mehr als gesichert gelten kann, handelt es sich um eine Krise der Tradition, die nicht mehr gekannt und demnach auch nicht mehr anerkannt wird oder ist die Tradierungsproblematik erst im Kontext der Krise der Gesellschaft, die als Krise der Moderne, mit ihren entscheidenden Prozessen gesellschaftlicher Differenzierung, Rationalisierung und Individualisierung, mitsamt den darin liegenden Aporien, zu verstehen ist, angemessen erfaßt?

Die religionspädagogische Diskussion tendiert in wichtigen Vertreterinnen und Vertretern in die zuletzt genannte Richtung (vgl. zusammenfassend *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen*, St. Ottilien 1992, 10–108). Die Krise der Moderne erweist sich als Krise der Gesellschaft und ihrer Sozialisationsbedingungen; die Modernisierungsprozesse haben den Menschen „in seinem Subjektsein, in seinen zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeiten und seinem Geschichtsbewußtsein nicht eigentlich stärker, sondern schwächer“ gemacht (*Herbert Mette*, „Tradierungskrise“ als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, in: *Religionspädagogische Beiträge* 20/1987, 100–126, hier: 112).

Wird die Tradierungsdiskussion innerhalb der Religionspädagogik inzwischen weithin auf diesem Niveau und in diesem Horizont geführt, zunehmend also einem deduktiven Ansatz der Abschied gegeben, der die Weitergabe des depositum fidei unter veränderten gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen als seine Aufgabe sieht, zugunsten eines Ansatzes, der *induktiv* von der Situation der Gesellschaft, eingeschlossen der christlichen Kirchen am Ende der Moderne, samt ihren Implikationen für Situation und Zukunft des Subjekts ausgeht, so evoziert dies eine Reihe religionspädagogisch relevanter Fragen, die die einschlägige Diskussion derzeit bestimmt:

- Was heißt „Tradierung“ angesichts der Offenheit der Zukunft, mehr noch, angesichts der Frage, ob „die Zukunft überhaupt eine Zukunft habe“?
- Was heißt Bildung im Horizont gesellschaftlicher und mehr noch globaler Krisen? Was gilt es eigentlich „zu lernen“, wenn denn das Bestehende immer weniger das Zukunftsträchtige ist?
- Wo zeigen sich Ansätze religiösen Lernens, oft erst als Suchbewegung, in denen Subjekte ihre Handlungsfähigkeit aus Glauben im Horizont globaler Krisen wiedergewinnen?
- Welchen Stellenwert und welche Chancen haben die traditionellen Lernorte des Glaubens, gerade auch der religionspädagogisch lange bevorzugte schulische Religionsunterricht, angesichts dieser fundamentalen Herausforderung?
- Wie steht es um die Kinder und Jugendlichen, deretwegen über Erziehung und Bildung, die Leben auf Zukunft hin er-

möglichen und zu einer humanen Praxis befähigen wollen, nachgedacht wird?

– Und schließlich: Wo zeigen sich neue Orte zukunftsträchtiger religiöser Praxis, denen die Religionspädagogik genauso verpflichtet wäre, wie den vertrauten von Familie, Schule und Gemeinde?

Bildung als Handlungsfähigkeit angesichts globaler Krisen

Nachdem der Bildungsbegriff seine Schlüsselposition in Pädagogik und Religionspädagogik längere Zeit verloren hatte, andere „Leitbegriffe wie Erziehung, Lernen, Sozialisation, Wissenschaftsorientierung, Identität“ (*Peter Biehl*, *Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh 1991, 124) an seine Stelle getreten sind, kommen Pädagogik wie Religionspädagogik neuerdings in ihren Bemühungen um eine *Neufassung des Bildungsbegriffs*, gar um ein neues Allgemeinbildungskonzept, überein. Religionspädagogik, die sich lediglich auf (religiöse) Erziehung, als planvoll-absichtsvolles einwirkendes Handeln auf Kinder und allenfalls noch Jugendliche bezöge, stieße schnell an ihre Grenzen und führte in Aporien. „Das Fehlen eines kritischen Bildungsbegriffs und einer entsprechenden Bildungstheorie hat... mit dazu beigetragen, daß das Erziehungsverständnis – auch unter theologischem Einfluß – konservativ geprägt, das Lernverständnis instrumentell verengt und die Sozialisationskategorie rein deskriptiv verwendet wurde. Besonders das instrumentelle Verständnis von Lernen mußte sich im Hinblick auf die Ziele und Inhalte sowie die Verlaufsformen religiöser Lernprozesse nachteilig auswirken“ (ebd.).

Statt dessen kreisen Neuansätze um eine kritisch-konstruktive Vermittlung (religions-)pädagogischer Leitbegriffe, wie etwa die von Identität und Bildung oder von Subjektsein können und Bildung. *Helmut Peukerts* „Ansatz einer allgemeinen und erst recht... einer pädagogischen Handlungstheorie“ bei der „Möglichkeit innovatorischen und transformatorischen Handelns als Grundzug menschlicher Handlungsfähigkeit“ (Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: *Religionspädagogische Beiträge* 19/1987, 16–34, hier: 29) liefert dabei einen Theorierahmen, der Bildung als lebenslange Subjektwerdung durch die suchende Teilnahme am Prozeß kritischer Weltgestaltung bestimmt. Er rechnet ein, daß „die Realisierung von personhafter Wirklichkeit... nicht methodisierbar ist“ (*Rainer Preul*, *Religion – Bildung – Sozialisation*, Gütersloh 1980, 3).

Insofern Bildung „in sich ein praktisches Verhältnis zur Zukunft“ (*Peter Biehl*, *Theologische Aspekte des Bildungsverständnisses*, in: *Der Evangelische Erzieher* 43 (1991) 575–591, hier: 584) darstellt, griffe eine bildungstheoretische Vergewisserung zu kurz, setzte sie sich nicht zugleich der Frage aus, ob die „Zukunft eine Zukunft habe“; wenn Leben und Zukunft für die nachwachsenden Generationen grund-

legend bedroht sind, droht auch Bildung selbstwidersprüchlich zu werden.

Bildung als Handlungsfähigkeit angesichts und trotz globaler Krisen muß sich an den alle gemeinsam angehenden Fragen der Gegenwart und der nur begrenzt antizipierbaren Zukunft abarbeiten, muß die „Befähigung zur Bearbeitung uns alle angehender Schlüsselprobleme“ (*Henning Luther, Religion und Allgemeinbildung*, in: *Der Evangelische Erzieher* 43 [1991] 2–6, hier: 4) eröffnen. Als solche nennt der Pädagoge *Wolfgang Klafki* die Friedensfrage, die Ökologieproblematik, den Nord-Süd-Konflikt, das Geschlechter- und Generationenverhältnis und die Beziehungen zu Kranken und Fremden (*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1985). Obwohl unabhängig voneinander entwickelt, decken sich Klafkis „Schlüsselprobleme“ verblüffend genau mit den von den christlichen Kirchen im konziliaren Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung artikulierten Herausforderungen an Glaubensreflexion und Glaubenspraxis. Damit leuchtet zugleich die theologische Qualität dieser Neubestimmung des Bildungsbegriffs auf: Die eschatologische Hoffnung auf Vollendung eröffnet Handlungsfähigkeit dort, wo es einer vernünftigen Begründung dafür bedarf, nicht aufzugeben, nicht zu resignieren und erst recht nicht, die lebensbedrohenden Realitäten einfach zu ignorieren.

Die religionspädagogischen Grundaufgaben, für die, bezogen auf die verschiedenen Lebensalter, biographischen und sozialen Situationen, eine Didaktik weithin noch zu entwickeln ist, liegen für Biehl (*Erfahrung*, 186ff.) darin, Menschen zu begleiten im Prozeß der interaktiven Gewinnung einer Ich-Identität aus der ihnen schon gewährten Person-Identität, angesichts der „Schlüsselprobleme“ der Gegenwart ihre Handlungskompetenz und ethische Urteilsfähigkeit zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt mit Hilfe von Symbolen, Metaphern und Erzählungen in der Perspektive der biblischen Verheißungen Gottes zu deuten: Es geht um Subjekt-sein-Können in universaler Solidarität.

Damit mündet ein solches Bildungsverständnis in den Horizont *ökumenischen Lernens*, das seine Praxis vorrangig im „konziliaren Prozeß“ gefunden hat. Es geht um grenzüberschreitendes, Problemfelder verknüpfendes und handlungsorientiertes Lernen: In Gemeinschaft aller Christen weltweit, zur Wahrnehmung weltweiter Verantwortung und Solidarität, methodisch ausgerichtet an Situationsanalyse, und -deutung, Stellungnahme zu den erkannten Herausforderungen, Konsensbildung unter unterschiedlich geprägten Christen und Kirchen, Anleitung zu verantwortlichem Handeln. Sein Ort ist an der Seite der Unterdrückten und Entrechteten, der Armen, der Frauen und Kinder. Ökumenisches Lernen ist interkulturell, alters- und generationenübergreifend und dient der Befreiung von Menschen und Völkern: „Ökumenisches Lernen geschieht zwischen Schöpfung und verheißener Neuschöpfung innerhalb des Bundes Gottes mit der Menschheit“ (*Günter Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung*, Göttingen 1990, 57).

Vermutlich hat manche verwundert, daß bislang noch nicht vom Religionsunterricht die Rede gewesen ist. Für nicht wenige hat die Religionspädagogik primär oder gar ausschließlich die Aufgabe, Theorie der Praxis *schulischen Religionsunterrichts* zu sein. Die Anlage dieses Beitrags und die Definition des Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik haben bereits darauf aufmerksam gemacht, daß ein solches Verständnis zumindest als stark verkürzt gelten muß. Gleichwohl nimmt die Reflexion auf (religions-)unterrichtliche Praxis und Religionsdidaktik in der Schule nach wie vor (zu Recht) breiten Raum in der religionspädagogischen Forschung und Lehre ein.

Perspektiven für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Die Diskussion der religionspädagogisch bedeutsamen Grundkategorie „Bildung“ ist auch auf den Religionsunterricht zu beziehen, wenngleich Bildung – wie gezeigt – mehr ist als dieser. Auch andere wichtige Themen der Religionspädagogik, so vor allem das „ökumenische Lernen“ im „konziliaren Prozeß“, berühren das Umfeld der Theorie und Praxis des Religionsunterrichts. Dezidiert Situation und Zukunft des Religionsunterrichts bestimmen gegenwärtig aber die gewandelten gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen für die Erteilung des Religionsunterrichts nach Artikel 7,3 GG. Zunehmend wird die *Konfessionalität* des Religionsunterrichts angefragt, gerade auch im Blick auf die Situation der fünf neuen Bundesländer, die weithin keine volkswirtschaftlichen Strukturen aufweisen, auf deren Basis Religionsunterricht in Verantwortung einer der beiden Großkirchen erteilt werden könnte.

Das viel diskutierte (und angegriffene) Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins (DKV) als des größten Zusammenschlusses von Religionspädagoginnen und -pädagogen, vor allem Religionslehrerinnen und -lehrern in der Bundesrepublik, „für einen Religionsunterricht...“, der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird“ (Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, in: *Katechetische Blätter* 117 [1992] 611–627, hier: 612) und der Stellenwert, den diese Frage beim Symposium der Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz im Frühjahr 1993 zum „Religionsunterricht zwanzig Jahre nach dem Synodenschluß“ (Arbeitshilfen 111, Bonn 1993) genommen hat, verweisen auf ein Reizthema (nicht nur) der katholischen Religionspädagogik. Dabei reicht das Spektrum der Positionen inzwischen vom konfessionellen Religionsunterricht, der an der konfessionellen Übereinstimmung von Lehre, Lehrer und Schüler („Trias“) des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht festhalten möchte, bis hin zum Modell eines bi- beziehungsweise multi-konfessionellen Religionsunterrichts in der „Schule für alle“.

Die Reflexion auf gesellschaftliche Entwicklungen in verschiedenen Regionen der Bundesrepublik, die als nach-

christlich zu charakterisieren sind, läßt Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht wie etwa die Religionskunde oder die Einführung eines übergreifenden Fachbereichs, der Lebensgestaltung, Ethik und Religion umfassen soll, in den Blick rücken. Da in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen etwa jedes zehnte Schulkind muslimischen Glaubens ist, werden Überlegungen zu einem *multireligiösen Lernen* in einer multikulturellen Gesellschaft drängender; eine Herausforderung, der sich die Religionspädagogik aber erst in Ansätzen gestellt hat.

Auch die politischen Umbrüche in Europa und die Europäische Union stellen die Religionspädagogik vor neue Aufgaben: Zum einen gilt es, Aufbau und Entwicklung von religiöser Erziehung und Unterricht in den östlichen Ländern zu begleiten, zum anderen ist die Frage, welchen Ort Religionsunterricht und Katechese im zusammenwachsenden Bildungswesen des geeinten Europas einnehmen und zu welchen humanen und demokratischen Zielen sie beitragen sollen. Auch hier stecken Austausch- und Diskussionsprozesse auf wissenschaftlicher Ebene noch in den Kinderschuhen.

Für den Religionsunterricht in der Bundesrepublik zeichnen sich Erfahrungen und Probleme ab, die in differenzierten modernen Gesellschaften nicht singular sein dürften. Religionslehrerinnen und -lehrer bestätigen, daß das seit den siebziger Jahren die Religionspädagogik bestimmende Konzept der Korrelation(sdidaktik), das die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in ein kritisch-konstruktives Wechselspiel mit der biblisch bezeugten Glaubensbotschaft zu bringen sucht, immer weniger trägt. Am ehesten unter Glaubenden, die ihr Christsein existentiell begreifen und gemeinsam leben (und damit eher in Gemeinden) gelingt, was Korrelation im Kern intendiert, christlicher Existenzvollzug „unter den Bedingungen einer mündig gewordenen Welt“ (*Rudolf Englerl*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche, in: *Georg Hilger, George Reilly*, Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97–110, hier: 103).

Deutlicher als es am Lernort Schule möglich wäre, rückt gleichzeitig die biographische und lebensphasenspezifische Dimension der Korrelation in den Blick; die besondere Chance der Gemeinde (-pädagogik) liegt gerade in der intergenerationellen Verständigung über Leben und Glauben. Feministische Religionspädagogik macht dabei besonders auf geschlechtsspezifische Unterschiede, befreiungstheologisch orientierte Religionspädagogik auf interkulturelle und soziale Aspekte aufmerksam.

In der Weiterentwicklung des korrelativen hin zu einem „diakonischen Religionsunterricht“, bei dem das Bekanntmachen mit den Lebensmöglichkeiten und die Befähigung zu verantwortetem Entscheidungskönnen aus dem Sinn von Religion und christlich Glauben im Vordergrund stehen (vgl. stellvertretend für diverse Positionen *Gottfried Bitter*, Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: Pädagogische Rundschau 43 [1989] 639–658, hier: 642), zeichnet sich für manche ebenso eine Perspektive ab, wie in einem „koinonischen“

Ansatz des Religionsunterrichts, der im System „Schule“ lebensweltliche Kommunikation aus Glauben zwischen Schülern und Lehrern ermöglichen will (vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke*, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: DBK, Arbeitshilfen, 105–129, hier: 110ff.).

Daß diese konzeptionellen Anfragen Folgen für die Religionsdidaktik mit sich bringen, versteht sich von selbst; vor allem die Neuansätze zur Bibel- und zur Symboldidaktik, aber auch zur ethischen, ästhetischen und spirituellen Erziehung, dürfen als zukunftssträftig angesehen werden (vgl. für eine Fülle von Ansätzen die Zusammenschau bei *F. Rickers*, Religionspädagogik 1990, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 8, Neukirchen 1991, 233–254, hier: 236–240).

Stufenmodelle der Glaubensentwicklung

Zuletzt sei ein Feld religionspädagogischer Forschung genannt, auf dem in den letzten Jahren geradezu atemberaubend intensiv empirisch gearbeitet worden ist, das eine Fülle von neuen Fragen aufwirft und erhebliche Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis mit sich bringt: Die strukturgegenetischen Ansätze zur moralischen Entwicklung und zur Glaubensentwicklung im Lebenslauf, sowie zur Genese des religiösen Urteils, mit denen sich die Namen von *Lawrence Kohlberg*, *John Fowler* und *Fritz Oser* und ihren Schülerinnen und Schülern verbinden. Diese kognitiven Stufentheorien beschreiben Dimensionen der religiösen Entwicklung im Lebenslauf, angefangen von der frühesten Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter, als Prozeß aufeinander aufbauender Stufen der Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Anforderungen. Sie enthalten von vornherein den religionspädagogischen Impetus, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, durch pädagogische Impulse auf „höhere“, komplexere Stufen zu fördern.

Wenngleich die Stufentheorien nicht ohne Kritik geblieben sind, vor allem wegen ihrer einseitigen Konzentration auf die kognitive Dimension (vgl. zur Einführung und zur Kritik das Themenheft „Wachsen im Glauben“, in: Religionspädagogische Beiträge 21/1988), so liefern sie doch wesentliche Erkenntnisse, hinter die die religionspädagogische Theorie und Praxis nicht zurückfallen dürfen: Sie machen auf die Prozeßhaftigkeit des Glaubenslernens im Lebenslauf aufmerksam und schärfen den Sinn dafür, daß Glaubensäußerungen und religiöse Urteile, gerade von Kindern, eine vollgültige, weil entwicklungsgerechte Gestalt aufweisen, auf die es angemessen einzugehen gilt. Sie zeigen Entwicklung als einen lebenslangen, vieldimensionalen Vorgang, in den das Wachsen im Glauben einbezogen ist. Sie helfen, religiöse und moralische Äußerungen von Menschen zu verstehen und zu deuten und bei der Planung religiöser Lernprozesse entwicklungsgerechte religiöse Begleitung zu beachten.

Inzwischen zeichnet sich eine gewisse Übereinkunft ab, daß Stufenmodelle der Glaubensentwicklung nicht verabsolutiert werden dürfen, sondern zusammengebracht werden müssen mit soziologischen Ansätzen, etwa den in jüngerer Zeit ebenfalls intensiv diskutierten Konzepten einer „Soziologie des Lebenslaufs“, mit biographisch-sozialökologischen oder lebensweltorientierten Studien oder auch sozialisations- und rollentheoretischen Modellen religiöser Entwicklung, die auf die Bedeutung des sozialen Umfelds, des Geschlechts, der Kohorte etc. für religiöses Urteilen und Handeln aufmerksam machen. So finden gegenwärtig gerade empirische Studien zur Religiosität Jugendlicher (vgl. HK,

August 1993, 411–417) oder zu den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen der Kindheit großes Interesse. Der Überblick über religionspädagogische Themen und Ansätze mag am Ende den Eindruck einer beinahe unüberschaubaren Differenziertheit und Vielfalt hinterlassen; Fachvertreterinnen und -vertreter hingegen werden wohl manches Thema vermissen oder für zu kurz gekommen halten. Vielleicht ist gleichwohl etwas vom Reiz dieser Disziplin aufgeschienen, die gerade in der Vielfalt der Partner in Lern- und Bildungsprozessen, der Lernorte, -situationen und -prozesse, Inhalte und Handlungsmuster des Glaubens liegt.

Martina Blasberg-Kuhnke

Der „dumme“ Riese

Über das unendliche Bildungsproblem der Vereinigten Staaten

Das Bildungswesen der USA ist von schroffen Gegensätzen geprägt. Auf der einen Seite wissenschaftliche Spitzenleistungen und renommierte Eliteschulen bzw. -hochschulen, auf der anderen Seite heruntergekommene Schulen städtischer Problemviertel, in denen Gewalt an der Tagesordnung ist. Über den Bildungsnotstand in den USA wird viel geklagt, Reformvorschläge gehen aber oft an der Wirklichkeit vorbei. Es fehlt ein realistisches Gesamtkonzept zugunsten der Schulen für die armen Teile der Bevölkerung.

Als während der Olympischen Winterspiele in Lillehammer hämisch unter die Leute gebracht wurde, in USA gäbe es Menschen, die sich Norwegen als eine Stadt in Schweden vorstellten, erzeugte das beim Publikum glücklicherweise nur wenige Lacher. Diese falsche geographische Zuordnung lag einmal nicht zu weit von der historischen Wahrheit entfernt, und zum anderen gibt es auch in Europa manche, die sich in der Erdkunde Skandinaviens wenig auskennen. Wohlfeil ist es, sich über das ferne Amerika herablassend zu äußern. *Martin Walser* hat einmal gegen die amerikaunfreundliche Haltung vieler Moralisten gesagt: „...Aber ein Land muß wohl dafür sorgen, daß sich die meisten dem *pursuit of happiness* widmen können. Nicht jeder kann sein Glück in Verzweiflung machen. Ganze Kulturen der Verachtung hat Amerika provoziert durch seinen Willen zum Glück. Aber verglichen mit Deutschland ist Amerika ein faszinierend romantisch-böses Chaos-Land“ (Die Zeit, 5.10.1990).

Wir wollen uns dem amerikanischen Bildungsproblem widmen und fragen, ob die Vereinigten Staaten auch unter diesem Gesichtswinkel ein „faszinierend romantisch-böses Chaos-Land“ sein können. Schon am Anfang ist erkennbar, daß die Bildungskrise – in einem engen Zusammenhang mit Kriminalität, Drogenmißbrauch, Armut und innergesellschaftlichem Rassismus gesehen – die Grundlagen der amerikanischen Gesellschaft bedroht. Mit großer Sympathie für die sich umwandelnde Supermacht, die an ihrem Bildungs-

notstand leidet, doch ohne die Arroganz europäischer Besserwisser nähern wir uns dem Thema an.

Phänomene des Alltags

Die unterwegs erfahrenen Probleme können zu Indizien für die Defizite der dahinterliegenden Bildungswelt werden. So begegnet auf den großen Busbahnhöfen und beim Umsteigen irgendwo im Land viel *Dilettantismus*. Beratungen werden nicht erbracht oder falsch gegeben. Fahrpläne werden aus Computern abgerufen, die falsch bedient werden. Ein kritisches Hinterfragen ist sinnlos. Es gerät höchstens noch zum Vorwurf rassistischen Überlegenheitsverhaltens, wenn die Angefragten Hispanics oder Schwarze sind. Die genaue Streckenkenntnis reicht nur bis zur nächsten großen Stadt und hört jenseits von ihr sofort auf. Das alles sind Hilflosigkeiten von unzureichend ausgebildeten Menschen, die dann auch nur Hungerlöhne verdienen.

Eindrücke entstehen, als entstammten sie dem Mittelalter oder der Dritten Welt – oder beiden zusammen. Nur darf nicht übersehen werden, daß Ähnliches so oder anders auch in Europa lebt. Service ist nicht mehr Dienstleistung, Manager entbehren oft jeder Kompetenz. Nur noch Stückwissen dominiert. Größere Zusammenhänge werden von denen, die beraten, nicht gewußt und können darum auch nicht er-