
Rudolf Englert

Vorsicht Schlagseite!

Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt

- ◆ Wie wird religiöse Bildung im religiösen Bildungsdiskurs begründet? Ist Bildung hier noch eine anthropologische Grundkategorie, welche die Frage nach der Bestimmung des Menschen wesentlich miteinschließt? Oder wird darunter eher eine Produktionsstätte all jener Kompetenzen verstanden, derer der Arbeitsmarkt besonders bedarf? Der Duisburg-Essener Religionspädagoge Rudolf Englert plädiert überzeugend für die in der Geschichte der Bildungstheorie steckende kritische Traditionslinie und deckt konstruktiv-kritisch „blinde Flecken“ in einer subjektorientierten Religionspädagogik auf. (Redaktion)

Von Bildung ist heute viel und bis zum Überdruss die Rede. Es soll mehr investiert werden in Bildung und mehr herauskommen am Ende. Was? Output! Leistung! Qualität! All diese Initiativen und Reformen zur Effizienzsteigerung des Bildungssystems haben ihre guten Gründe. Aber immer mehr Menschen, die an welchem Ort auch immer an dieser gigantischen Bildungsmaschinerie mit herumzuschrauben haben, werden von Zweifeln befallen. Fährt der schwerfällige Tanker, als den man das Bildungssystem einmal bezeichnet hat, wirklich in die richtige Richtung? Entlässt dieses Bildungssystem wirklich gebildete Menschen? Macht es Lust auf immer wieder neue Entdeckungen bei der Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst? Hilft es den Maßstäben zu genügen, an denen sich nach Hartmut von Hentig gelungene Bildung bewähren müsste: Abscheu vor Unmenschlichkeit,

Wahrnehmung von Glück, Wachheit für letzte Fragen, Bereitschaft zur Verantwortung ...?¹

Es gibt also Anlass zur Befürchtung, dass die diversen Manöver zur Umorientierung von Bildung bei manchem Guten, das sie bewirkt haben, auch neues Ungenügen produzieren. Im Folgenden möchte ich dieser Befürchtung am Beispiel des religiösen Bildungsdiskurses etwas genauer nachgehen. Dabei beschränke ich mich auf zwei Fragen:

1. Welcher Horizont für die Begründung religiöser Bildung wird in diesem Diskurs aufgespannt? Und

2. Welche Vorstellungen von den Subjekten religiöser Bildung sind in diesem Diskurs anzutreffen?

Bei der Bearbeitung beider Fragen werden, in Anbetracht der hier geforderten Kürze, Reduktionen und Zuspitzungen unvermeidlich sein.

¹ Vgl. Hartmut von Hentig, Bildung. Ein Essay, München 1996, 73ff.

1 Der Horizont religiöser Bildung

Eines der wenigen Werke aus den letzten dreißig Jahren, die es wirklich verdienen, eine „religionspädagogische Bildungstheorie“ zu heißen, ist die 1980 erschienene Schrift „Religion – Bildung – Sozialisation“ des evangelischen Religionspädagogen Reiner Preul. Eine religionspädagogische Bildungstheorie ist nach Preul eine „Theorie des gesamten Bildungsprozesses“², wenn auch natürlich unter der besonderen Perspektive des Verhältnisses von Religion und Bildung. Sie hat sich also nicht auf eine Theorie *regionaler* – eben religiöser – Bildung zu beschränken, sondern den religiösen Bezug des Menschen so zu entfalten, dass dessen *umfassende* Bedeutung für die Entfaltung des Humanum deutlich wird. Diesen Anspruch hat Preul jüngst noch einmal unterstrichen. Er schreibt: „Beim Thema Bildung geht es ... um die ... Bestimmung des Menschen. Andernfalls könnte auch nicht gezeigt werden, inwiefern denn der Glaube fundierende Bedeutung für alle Menschenbildung hat.“³ Die bildungstheoretische Bedeutung von Religion und Glaube hängt somit am Verständnis von „Bildung“ als einer anthropologischen Grundkategorie, mit der die Frage nach der Bestimmung des Menschen aufgeworfen ist.

In älteren Bildungstheorien, sowohl evangelischer als auch katholischer Provenienz, wurde dieser umfassende Anspruch sehr deutlich herausgestellt. In Karl Barths Schrift zum Verhältnis von Evangelium

und Bildung aus dem Jahre 1938 heißt es etwa: „Das Wort ‚Bildung‘ bezeichnet die Aufgabe der äußeren und inneren Gestaltung der menschlichen Existenz im Blick auf deren ursprüngliche, letzte und eigentliche Bestimmung und Möglichkeit.“⁴ Es liegt auf der Hand, dass so verstandene Bildung ohne ein Bedenken dessen, was man in einem weiten Sinne die religiöse Orientierung eines Menschen nennen könnte, gar nicht denkbar ist. Denn gerade in dieser religiösen Orientierung realisiert sich ja der Versuch, sich von einem bestimmten Verständnis der „ursprünglichen, letzten und eigentlichen Bestimmung und Möglichkeit des Menschen“ her zu begreifen und zu entwerfen. Ähnlich umfassend ist auch der Anspruch der Bildungstheorie Romano Guardinis, um Barth ein katholisches Beispiel an die Seite zu stellen. Guardini schreibt: „Wenn es den lebendigen Gott gibt, dann gibt es ihn auch für die Bildung. Gibt es ihn, und man lässt ihn aus dem Wirklichkeitsgefüge, auf welches jenes Bildungstun aufgebaut ist, aus, dann wird dieses falsch, und zwar falsch an der bedeutungsvollsten Stelle.“⁵

Nun wird man aus heutiger Sicht einwenden, dass sowohl Barth als auch Guardini die Bildungsaufgabe auf eine Weise theologisch gelöst haben, die dem Eigenanspruch pädagogischen Bemühens nicht gerecht wird. Das Zweite Vatikanische Konzil hat die Beachtung der (relativen) Autonomie irdischer Wirklichkeiten gefordert (vgl. GS 36). Diese Autonomie ist auch im Bereich pädagogischen Handelns

² Reiner Preul, Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, 14.

³ Ders., Die Bildung eines Christenmenschen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 61 (2009), 194.

⁴ Karl Barth, Evangelium und Bildung, Zollikon 1938, 3.

⁵ Romano Guardini, Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1963, 17f.

zu respektieren. Und sie kommt eben nicht zu ihrem Recht, wenn Barth das Evangelium von Jesus Christus als „die Lösung der Bildungsaufgabe“⁶ bezeichnet. Hier wird eine pädagogische Frage theologisch überformt. Gleichwohl liegt auf der Hand, dass Bildung im Sinne einer auf die eigentliche Bestimmung des Menschen abhebenden anthropologischen Grundkategorie auch theologisches Gebiet berührt.

Kaum irgendwo anders ist dies so deutlich ausgesprochen wie in einem 1960 erschienenen Erwachsenenbildungs-Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In dieser grundlegenden und damals entsprechend vielbeachteten Expertise heißt es: „Wir dürfen die Augen nicht davor verschließen, daß die letzten und wesentlichen Anliegen des Menschen in dem Bereich liegen, in dem wir nun einmal eine anerkannte Einigkeit weder voraussetzen noch herstellen können. Eine Bildung, die den letzten Fragen auswiche, um sich unseren religiösen Konflikten zu entziehen, würde sich damit zugleich den Zugang zu den ursprünglichsten Quellen jeglicher Bildung versperren. Religiöse Bildung, sei sie im christlichen Glauben, sei sie in anderen Grundentscheidungen begründet, ist der Kern lebendiger menschlicher Bildung.“⁷ Hier wird sehr klar herausgestellt: Der Umstand, dass die Frage nach der letzten Bestimmung des Menschen nicht anders als in weltanschaulich bedingter Differenz beantwortet werden kann, bedeutet nicht, dass man sie aus dem Bildungsgeschehen heraushalten sollte – denn sie ist ein

zentrales Moment menschlicher Bildung. Wenn wir uns diese Überlegungen im Abstand eines halben Jahrhunderts heute anschauen, werden wir sagen müssen: Von einem solchen Bildungsverständnis, das die reflexive Auseinandersetzung mit der eigentlichen Bestimmung des Menschen für eine wesentliche Komponente von Bildung hält, sind wir weit entfernt. Dass die religiöse und weltanschauliche Pluralität zwischenzeitlich erheblich zugenommen hat, hat gerade nicht dazu geführt, dass in Bildungsprozessen eine produktive Auseinandersetzung über die „letzten und wesentlichen Anliegen des Menschen“ versucht würde. Die Tendenz ist eher, diese Fragen bildungstheoretisch und pädagogisch zu neutralisieren.

Ein Beispiel aus jüngster Zeit: Auf der Grundlage einer entsprechenden europäischen Vorgabe wurde ein „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) ausgearbeitet. Dieser Rahmen versteht sich als eine „bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen“⁸. Die Matrix soll, von der Elementarerziehung bis zum Promotionsstudium, eine Vergleichbarkeit von in Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen ermöglichen. Die hohe Bedeutung eines solchen Instruments liegt auf der Hand! Die Fähigkeit allerdings, auf den höchst kontrovers deutbaren *Sinn von Kompetenzerwerb* – und damit auf die Aufgabe von Bildung und die *Bestimmung des Menschen* – kritisch zu reflektieren, wird von Anfang an aus dem Qualifikationsrahmen herausdefiniert. Warum emp-

⁶ Ebd., 10.

⁷ *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960, 20.

⁸ Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“), o. O. 2009, 2.

findet man die mit Bildung verbundenen Anstrengungen eigentlich letztlich als sinnvoll? *Woraufhin* bilde ich mich denn? Gibt es irgendeine über meine persönliche Karriere hinausreichende Vision, zu deren Realisierung ich mit dem Bemühen um die Bildung meiner selbst beizutragen hoffe? All diese Fragen sind, so scheint es, im Zuge einer Reihe „pragmatischer Wenden“ des Bildungsverständnisses aus der Diskussion mehr und mehr verschwunden. Die einzigen Bildungsmotivationen, die wegen ihrer vermeintlichen Konsensfähigkeit heute öffentlich noch angesprochen werden können, sind „berufliche Qualifikation“ (individuell) und „wirtschaftliches Wachstum“ (gesellschaftlich).

Eine solche einseitige Fixierung aufs „Industriöse“ ist ziemlich genau das Gegen teil dessen, was, mindestens in der aufklärerisch-kritischen Tradition von Comenius bis Heydorn, mit Bildung einmal intendiert gewesen ist. In jener anderen Traditionslinie geht es nicht um die „systemgerechte Kapitalisierung“⁹ von Menschen; hier greift „keine Arbeitsmarktregulierung ... in die Schule ein, um technische Kretins zu produzieren“; hier läuft Bildung nicht darauf hinaus, dass Heranwachsende „an der langen Leine der Steuerungsmechanismen mit präfabriziertem Schwachsinn gefüttert werden“¹⁰. Hier meint Bildung vielmehr sehr entschieden auch „den Willen zum Widerstand gegen die entbildenden Mächte, die den Menschen in seinem Kern bedrohen“¹¹. Dass der Mensch dem Bürger nicht aufgeopfert werden darf¹² und dass die Begabung des Einzelnen nicht nur eine

Ressource für wirtschaftliches Wachstum darstellt, wird zwar mit einer gewissen Regelmäßigkeit von diesem oder jenem Bildungstheoretiker in Erinnerung gebracht. Doch solche Stimmen sehen sich in randständige Spezialdiskurse und schmücken die Festreden abgedrängt und richten, aufs Ganze gesehen, wenig aus. Wo wirklich wichtige bildungspolitische Festlegungen getroffen werden, spielen diese Stimmen so gut wie keine Rolle.

Welche Bedeutung hat all das für den religionspädagogischen „Bildungsdiskurs“? Aus meiner Sicht fällt hier eine wesentliche Vorentscheidung dafür, welche Bedeutung diesem Diskurs zukünftig überhaupt noch zukommt. Wird Bildung als eine anthropologische Grundkategorie verstanden, welche die Frage nach der Bestimmung des Menschen wesentlich mit einschließt? Oder wird sie als Produktionsstätte genau jener Kompetenzen verstanden, die der Arbeitsmarkt gegenwärtig am dringlichsten benötigt? Ist mit Bildung ein Verhältnis des Menschen zu seiner Welt gemeint, das ihn befähigt, sich Zwecke selbst zu setzen und sich nötigenfalls auch von herrschenden Plausibilitäten und sozialen Zumutungen zu distanzieren? Oder wird Bildung unter der Hand mehr und mehr gleichgesetzt mit Qualitäten wie Flexibilität, Funktionalität, Betriebstauglichkeit und moralischer Belastbarkeit? Wenn Letzteres der Fall ist, dann – dies wird man so klar sagen müssen – stört es nur, wenn Menschen mit den „Grundbescheiden“ der biblischen Botschaft infiziert sind (vgl. H. K. Berg), wenn sie ein „drittes

⁹ Heinz-Joachim Heydorn, Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1), Frankfurt a. M. 1980, 221.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Zur Situation (s. Anm. 7), 16.

¹² Vgl. mit Bezug auf die „klassische“ Bildungstradition Doris Knab / Georg Langemeyer, Art. „Bildung“, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 8, Freiburg i. Br. 1980, 11.

Auge“ entwickelt haben (vgl. H. Halbfas), wenn sie den Visionen der großen Propheten begegnet sind, wenn sie „leidempfindlich“ sind ...

Wenn die in der Geschichte der Bildungstheorie steckende kritische Traditionslinie mehr und mehr zum Verstummen gebracht wird, fehlt jener Referenzrahmen, aufgrund dessen sich die Bedeutung religiöser Bildung erweisen ließe. Mit anderen Worten: Es kann nicht ausreichen, wenn Religionspädagog/innen ihr Interesse auf die Bildung von Religion als einer ausgrenzbaren Domäne beschränken. Sie müssen sich – schon um ihrer eigenen Sache willen – auch in die Auseinandersetzungen um den Bildungsbegriff mit einmischen. Bei allem Verständnis dafür, dass ein früher oft in idealistische Höhen ausgelagerter Bildungsdiskurs einer „realistischen Wende“ bedurfte, mittlerweile ist in dieser Gegenbewegung ein kritischer Punkt erreicht und überschritten, an dem Gegenwehr fällig ist. Wer den Bildungsbegriff kampflos den pragmatischen Reduktionisten aus den Wirtschaftsverbänden und Handwerkskammern überlässt, darf sich nicht wundern, wenn „Religion“ über kurz oder lang bildungspolitisch ganz und gar entbehrlich erscheint – und aus entsprechenden Qualifikationsrahmen herausfällt – wie eine seltsamerweise am Bildungs-Baum vergessene, überreife Frucht.

2 Die Subjekte religiöser Bildung

Keine andere Qualität attestieren sich religiöspädagogische Bildungstheorien selbst so nachdrücklich wie das Merkmal der „Subjektorientierung“. Bei sonst weitreichenden Differenzen: „Subjektorientiert“ wollen die verschiedenen religiöspädagogischen Konzepte eigentlich alle sein. Aber was ist damit genau versprochen? Vertreter einer ästhetischen Bildungstheorie wollen der religiösen Erfahrung des Einzelnen mehr Gewicht geben.¹³ Die Anwälte einer „Kindertheologie“ wollen den religiösen Vorstellungen von Kindern mehr Beachtung verschaffen.¹⁴ Konstruktivistische Religionspädagog/innen möchten das Interesse von den fachlichen Vermittlungsstrategien der Lehrenden auf die individuellen Aneignungsstrategien der Lernenden umlenken.¹⁵ Hier wird schon deutlich: Bildnerisch aufgewertet wird, was von den Subjekten selbst kommt. Der Subjektwerdung von Menschen soll in religiösen Lernprozessen dadurch aufgeholfen werden, dass man würdigt, was sie selbst in den Bildungsprozess einbringen: *ihre* Erfahrungen, *ihre* Vorstellungen, *ihre* Art und Weise, etwas zu verstehen.

Auf dem Hintergrund einer langen katechetischen Tradition der „Verleugnung des Kindes“¹⁶ wird man die damit intendierte Aufwertung der Subjekte gar

¹³ Programmatisch dazu: *Joachim Kunstmann*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh–Freiburg i. Br. 2002.

¹⁴ Vgl. dazu insbesondere das „Jahrbuch für Kindertheologie“ (hg. v. *Anton Bucher* u. a.), Stuttgart 2002ff.

¹⁵ Vgl. dazu *Gerhard Büttner*, Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54 (2002), 155–170; *Hans Mendl*, Konstruktivismus und Religionspädagogik. Replik auf Büttner, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54 (2002), 170–184; *Ders.*, Konstruktivistische Religionspädagogik, Münster 2005.

¹⁶ Aufgezeigt speziell für die Evangelische Religionspädagogik von *Werner Loch*, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, Essen 1964.

nicht hoch genug veranschlagen können. Allerdings stellt sich – unter anderem – die Frage: Ist, was hier als „Subjekt“ bezeichnet wird, nicht auch eine Konstruktion? Ist es nicht, genauer gesagt, eine idealistische Konstruktion, insofern dieses Subjekt vor allem als Produzent von Ideen, Deutungen und Vorstellungen gesehen wird? Noch dazu wird es mitunter so aktiv, so selbstbestimmt, so „mündig“ gedacht, dass man sich fragen kann, was es noch zu lernen hätte. Worauf ich hinauswill: Manchen Ansätzen einer subjektorientierten Religionspädagogik scheint mir ein Subjekt-Ideal zugrunde zu liegen, an dem eine große Zahl realer Kinder, Jugendlicher und Erwachsener nur scheitern kann. Meines Erachtens müssten diese Ansätze in ihren Überlegungen stärker mit einbeziehen, dass Menschen nicht nur *Produzenten* einer eigenen *Vorstellungswelt* sind, sondern auch *Produkte* einer ihnen vorgegebenen *Lebenswelt*; einer Lebenswelt, die den schöpferischen Elan der Menschen in hohem Maße anregen, aber eben auch fast ganz zum Erliegen bringen kann. Und so steht zu befürchten: Die von einer subjektorientierten Religionspädagogik zugesprochenen Spielräume im Umgang mit religiösen Bildungsgegenständen werden die schon Befähigten zusätzlich motivieren, aber sie werden die „Trägen“, „Gleichgültigen“, „Sprachlosen“, „Unsensiblen“ oft auch zusätzlich deklassieren.

Dieser Punkt ist verschiedentlich bereits kritisch angesprochen worden. An die Adresse der Kindertheologie beispielsweise hat Bernhard Grümme die Frage gerichtet, ob sie nicht einem romantischen Kinder-

bild verhaftet bleibe und „den Zeugnissen gesellschaftlich marginalisierter Kinder“¹⁷ zu wenig Beachtung schenke. Er schreibt: „Ob die Prozesse der Verdinglichung von Kindern in Gesellschaft und Kultur, in Medien und Werbeindustrie wirklich strukturell von der Kindertheologie analytisch und reflexiv durchgearbeitet werden, darf wohl bezweifelt werden.“¹⁸ Hat die Kindertheologie also ein ausreichendes Bewusstsein von den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen gerade Kinder aus „bildungbenachteiligten Schichten“ heute aufwachsen? Bedingungen, die zu den Intentionen subjektorientierter Bildungsprozesse teilweise in erheblicher Spannung stehen? Auch die konstruktivistische Religionspädagogik wäre zu fragen: Sind die Wirklichkeitskonstruktionen vieler Menschen heute nicht eher Ausdruck medial vermittelter Klischees als Deutungsleistungen selbstbestimmter Individuen? Und was heißt dies für die Rolle der Lehrenden, die in religiösen Bildungsprozessen eben auch mit Lernenden zu tun haben, die „an der langen Leine der Steuerungsmechanismen mit präfabriziertem Schwachsinn gefüttert werden“¹⁹? Müsste das Bemühen um die Würdigung der Subjekte hier nicht eigentlich in eine ideologiekritische Analyse von Bedingungen übergehen, welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren?

Um nicht falsch verstanden zu werden: Es geht hier nicht um einen Generalverdacht gegenüber der Selbstständigkeit der Subjekte; und es geht erst recht nicht darum, einen solchen Verdacht zur Wiedereinführung einer überkommenen Aufklärungs-, Belehrungs- und Vermittlungs-

¹⁷ Bernhard Grümme, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?, in: Religionspädagogische Beiträge 57/2006, 118.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Heinz-Joachim Heydorn, Zur bürgerlichen Bildung (s. Anm. 9), 221.

pädagogik zu nutzen. Ich möchte lediglich fragen, ob die Subjekte der Bildung in gegenwärtigen religionspädagogischen Bildungsansätzen nicht in verschiedener Hinsicht verkürzt wahrgenommen werden: 1. weil sie vor allem als die Produzenten von Ideen und Vorstellungen wahrgenommen werden („idealistische Verkürzung“); 2. weil da, wo Subjekte vor allem über ihre kognitiven und ästhetischen Produktionen gewürdigt werden, marginalisierte Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen schnell aus dem Blick geraten („bildungsbürgerliche Verkürzung“); und 3. weil es an einer präzisen Aufmerksamkeit für die sozialen Lebensverhältnisse und gesellschaftlichen Abhängigkeitsstrukturen fehlt, die der Subjektwerdung vieler Menschen im Wege stehen („ideologiekritisches Defizit“).

Nur wenige Religionspädagog/inn/en thematisieren, was man – im Unterschied zu Maßnahmen absichtsvoller, „intentionaler“ Bildung – „funktionale“ Bildung nennen könnte: den bildenden bzw. entbildenden Charakter der Lebenswelten. Bildend ist eben nicht nur, was auf dem Lehrplan steht, sondern bildend oder eben nicht bildend ist auch, und vielleicht noch stärker, was um den Einzelnen herumsteht: Sachen zum Selbermachen oder elektronisches Spielzeug ohne Anregungswert, Gebäude mit Charakter oder menschenfeindliche Nutzbebauung, bewusst gestaltete Lebensräume oder chaotisch zugemüllte Wohnanlagen, Bezugspersonen, die zu hören und mit denen man sich besprechen kann, oder Erwachsene, die ihre Kinder so schnell und unaufwendig wie möglich aus ihrem Zeitbudget herausorganisieren. Bildungsgerechtigkeit fängt nicht in der Schule an. Man wird sich wohl eingestehen müssen: Die Vorstellung, die Schule könne ungerecht verteilte Bildungschancen mehr

oder weniger komplett kompensieren, ist eine Illusion. Wahrscheinlich gilt dies für religiöse Bildungschancen sogar in besonderem Maße. Jedenfalls deuten viele Indizien darauf hin, dass gerade in religionspädagogischer Hinsicht zutrifft: Wer hat, dem wird gegeben werden.

Was aus jemandem wird, entscheidet sich in hohem Maße nicht an dem, was man ihm in guter Absicht als Förderung zukommen lässt, sondern an dem, was man ihm gedankenlos in seinem Lebensalltag vorenthält. Wenn Kinder und Jugendliche zuhause keine Sprachkultur und keine Esskultur, kein moralisches und keine ästhetische Verständnis, keinen Stil im Umgang der Geschlechter und keinen Sinn für die Differenz der Generationen erfahren, ist ihnen noch nicht viel geholfen, wenn sie sich in der Schule ein paar der sogenannten „Kulturtechniken“ aneignen können. Damit wird aus etwas Rohem noch nichts Gekochtes. Wenn Kultur, und zwar im umfassendsten Sinne menschlich gestalteter Verhältnisse, nur mehr als eine Art Spezialauftrag der Schule erscheint, der im „richtigen Leben“ kaum mehr einen Widerhall erfährt, hilft auch Schule nicht viel. Diese Sichtweise ist möglicherweise ebenfalls bildungsbürgerlich verkürzt, aber offenbar ist Bildung von den gewachsenen Standards menschlicher und das heißt in Mitteleuropa nun einmal vor allem bürgerlicher Kultur nicht ablösbar.

Man darf sich über die reale Trostlosigkeit der Verhältnisse, in der viele Kinder und auch viele Jugendliche heute leben, nicht hinwegtäuschen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob religiöse Bildung mit ihrer ausgeprägten Wort- und Bildkultur, mit der von ihr mindestens genauso vorausgesetzten wie selbst erzeugten moralischen Sensibilität, mit ihrem Anspruch an kritische Reflexionsfähigkeit

usw. überhaupt in der Lage ist, Kinder und Jugendliche aus solchen Verhältnissen zu erreichen. Dies ist die religionspädagogische Komponente des Themas „Bildungsgerechtigkeit“; sie müsste meines Erachtens deutlich stärker thematisiert werden.²⁰

3 Religiöse Bildung – auf eine anspruchsvolle Weise anders?

Ich bin seit mehr als dreißig Jahren im Bildungsbereich tätig, hauptsächlich – aber keineswegs ausschließlich – an der Universität. In dieser Zeit hat sich vieles gewandelt, auch in Studium und Hochschule. Aus dem Universitätsprofessor alter Tage ist eine neue Spezies kundenorientierter Bildungsmanager geworden, die ihre powerpoint-formatierten „Eingaben“ servicefreudlich „ins Netz“ stellen. Das ist alles

schön aufs gut Lernbare zurechtgemacht, mit dynamischen Schaubildern visualisiert und natürlich zum jederzeitigen „Runterladen“ bereitgestellt. So muss eine Vorlesung sein im Zeitalter ihrer elektronischen Reproduzierbarkeit –, aber sie hinterlässt ein ähnliches Gefühl des Verlusts, wie es Walter Benjamin in Anbetracht der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerkes empfand.

Benjamin meinte, die Reproduzierbarkeit des Kunstwerkes und darüber hinaus der kulturellen Tradition insgesamt führe zu „einer gewaltigen Erschütterung des Tradierten“²¹. Dies gilt auch für die Reproduktion von „Bildung“. Auch sie hat natürlich Auswirkungen auf die Qualität der Auseinandersetzung mit dem, was der Bildungsprozess zu erschließen versucht. Sie führt zum einen zu einer Verschlüfung der Prozesse (vom Elementarbereich bis hinein ins Promotionsstudium) und zum anderen zu einer Trivialisierung der Gegenstände: „Was es gibt, das gibt es nur als ‚PowerPoint‘-Präsentation; und was darin nicht aufgeht, das gibt es nicht“²². Man könnte noch ein Drittes nennen: die Infantilisierung der Subjekte. Wie soll jemand erfahren, dass Bildung ein Abenteuer sein kann, wenn er sich nur noch innerhalb vorformulierter „Erwartungshorizonte“ bewegen darf? Wenn Schule mehr denn je die Reproduktion vorverdauter Konzentrate aus zweiter und dritter Hand honoriert? Wie soll jemand verstehen, dass die wirkliche Auseinandersetzung mit einem Fach

Weiterführende Literatur:

Rudolf Englert, Religiöspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008.

Joachim Kunstmann, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh–Freiburg i. Br. 2002.

Thomas Schlag, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religiöspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2010.

²⁰ Es gibt allerdings bemerkenswerte Ausnahmen, vor allem Norbert Mette, dessen Veröffentlichungen durchweg von einer starken Sensibilität für die hier angesprochenen Probleme durchdrungen sind. Vgl. z. B. *Norbert Mette*, Gerechtigkeit lernen – die religiöspädagogische Aufgabe, in: *Ders.*, Praktisch-theologische Erkundungen, Münster 1998, 157–176.

²¹ *Walter Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: *Ders.*, Illuminationen, Frankfurt a. M. 1977, 141.

²² *Thomas Steinfeld*, Brühwürfel des Denkens. Die „PowerPoint“-Kultur hat die Kunst der Rede zerstört, in: Süddeutsche Zeitung vom 30. 11. 2009, 11.

immer auch ein Stück Selbstkonfrontation bedeutet? Wenn er sich im Studium mittlerweile genauso gegängelt fühlen muss wie vorher in der Schule? Wie soll jemand geistig erwachsen werden und etwas wirklich Schöpferisches leisten können, wenn er sich noch als 30-jähriger Promovend durch einen vorstrukturierten Qualifikationsparcours zu zwängen hat?

Das alles hat eine Menge zu tun mit religiöser Bildung. Denn mir scheint, gerade in der Auseinandersetzung mit *religiösen* Fragen sind offene Suchprozesse gefragt, ist Selbstkonfrontation nötig, ist Mut zum Selber-Denken unverzichtbar. Ich fürchte, dass all dies schwieriger zu realisieren sein wird, wenn Bildung sonst vor allem heißt: „Brühwürfel des Denkens“²³ auflö-

sen, „Punkte sammeln“, „Qualifikationen nachweisen“. Es kann aber auch sein, dass religiöses Lernen, wo es bewusst und auf anspruchsvolle Weise mehr ist als das, zu einem „Kult“ eigener Art wird. Das wäre nicht das Schlechteste.

Der Autor: Rudolf Englert, geboren 1953; *Studium in Würzburg und Bochum; Promotion (Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985) und Habilitation (Religiöse Erwachsenenbildung, Stuttgart 1992) in Bonn; seit 1992 Professor für Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen; zuletzt erschienen: Religionspädagogische Grundfragen (Stuttgart 2008); Mitglied im Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins (DKV).*

²³ Vgl. den Titel des oben zitierten Beitrags von Thomas Steinfeld.