

Harald Schwillus

Vom Wert der Tradition - Christliche Überlieferung und Bildung in der pluralen Gesellschaft

Von europäischer Identität und Kultur ist derzeit – und das nicht erst seit den Terroranschlägen in den USA und Europa, nicht erst seit der Auseinandersetzung um die Mohammed-Karikaturen einer dänischen Zeitung – immer lauter die Rede. Dabei rückt ein Begriff immer wieder ins Zentrum der z.T. heftig geführten öffentlichen Debatte: der Wert – oder besser: die Werte – der abendländischen Zivilisation. Wird dann nach inhaltlichen Bestimmungen und Füllungen gefragt, ist schnell die Rede von den Überlieferungen der klassischen Antike und den Traditionen des Christentums und der Kirche. Was genau aber damit gemeint ist und wie damit umzugehen ist, wird dann schnell Thema weiterer heftiger Auseinandersetzungen von der *talk-show* bis zum Stammtisch.

Im wissenschaftlichen und didaktischen Diskurs werden immer wieder die „geistigen Wurzeln einer europäischen Wertegemeinschaft in Antike und christlichem Abendland“ hervorgehoben, wie dies u.a. Friedrich Maier unter Hinweis auf die damit einhergehende Entwicklung von Rationalität und Menschenrechten deutlich machte.⁽¹⁾ Nicht selten führt ein solches Programm dann zu einer Aufzählung unterschiedlicher, gern mit Personen in Verbindung gebrachter Inhalte von den Vorsokratikern über Platon und Kant bis zu Derrida, von Paulus über Augustinus und Thomas von Aquin bis zu Karl Rahner.

Die Aufgabe, die sich angesichts einer solchen Fülle von Traditionsbeständen stellt, ist, wie diese vom Individuum angeeignet werden und sich für sein Leben als tragfähig erweisen können. Es geht also um nichts anderes, als das eigene Leben und die Überlieferung miteinander in Korrelation zu bringen. Genau vor dieser Aufgabe steht auch die religionspädagogische Bildungsarbeit in Bezug auf die Traditionen und Überlieferungen des Christentums. Dies wird vor dem Hintergrund des Verschwindens traditionsstabilisierender Milieus in der pluralen Gesellschaft vielfach als schwierig empfunden.

Dabei sind christlich-europäische Werttraditionen durchaus präsent. Sie werden aber zugleich immer weniger reflexiv gewusst und zur Erringung eigenen Selbststandes genutzt. Wie kann aber Dialog im Pluralismus gelingen, wenn er nicht von zuvor errungenen Standorten aus betrieben wird? Ohne im Eigenen zu stehen, kann Kommunikation über Inhalte und Wertsetzungen nicht gelingen.

Zur Illustration der Situation diene ein Beispiel aus Mitteldeutschland, das m.E. einen insgesamt in unserer Kultur zu verzeichnenden Trend vielleicht deshalb besonders gut aufzeigt, weil es in seiner Schärfe sehr aussagekräftig ist.

Die Religionspädagogin Birgit Zweigle berichtet in ihrem 2005 erschienenen Aufsatz „Religion in der Grundschule einer entkonfessionalisierten Region“ von einem Erlebnis in einem Dorf nahe Halle (Saale): „Ich stand vor einem Garten, einem verwilderten, fast verwunschen anmutenden Garten. Mitten drin: eine

verfallene Dorfkirche. Ganz versunken in den Anblick merkte ich kaum das Herannahen eines kleinen Mädchens. ‚Schön, nicht wahr!‘ sprach sie mich an. ‚Ja, schön!‘ antwortete ich ihr und wir lächelten uns zu. Da eilte ihre Mutter herbei: ‚Komm, wir müssen gehen!‘, nahm ihre Tochter und eilte davon. ‚Einen Augenblick, warten Sie!‘, rief ich ihr nach, ‚Eine Frage: wird in der Kirche noch Gottesdienst gefeiert?‘ ‚Tut mir leid, darüber kann ich Ihnen keine Auskunft geben. Ich wohne erst seit zehn Jahren in diesem Dorf.‘ Verwundert ließ sie mich stehen und ging ihres Weges. Das Mädchen aber riss sich los, lief auf mich zu und flüsterte mir ins Ohr: ‚Ich hab gehört: In der Kirche, da wohnt Gott!‘“(2)

Hier wird kein völliger Traditionsausfall beschrieben. Nein, denn gerüchteweise wird da etwas gewusst vom *fascinosum et tremendum* des Heiligen. „Gerüchte von Gott“ dringen immer noch an die Ohren der Menschen. Wie kann aber mit diesen Gerüchten von Traditionen umgegangen werden - auch schulisch umgegangen werden -, damit sie sich als wert-volle Bestandteile des Eigenen erweisen können? Die Religionspädagogik geht dieser Frage in mehrfacher Weise nach:

- in einem diakonisch verstandenen Religionsunterricht und einer ebenso akzentuierten Religionspädagogik, die den Menschen das Bildungsgut christlicher Theologie und Religion als etwas Wertvolles erschließen helfen wollen, und
- im Sinne einer in Freiheit zu gestaltenden Ermöglichung, diese Traditionen nicht nur als beschreibbares kulturelles Erbe, sondern auch als Basis und Möglichkeit für eigenes Leben zu erschließen - hier sind dann deutlich Fragen nach der Katechese zu stellen, die in kirchlichen und gemeindlichen Kontexten ihren Sitz im Leben hat.

Christliche Tradition ist immer noch bedeutend, sie muss nur benannt werden. Ihre schlichte Weitergabe eins zu eins und die Weitergabe der mit ihr verbundenen Werte ist angesichts der beschriebenen Situation aber nicht mehr möglich. Birgit Zweigle zieht daher eine pädagogische Schlussfolgerung:

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 3

„Die Kinder brauchen einerseits Freiheit ihren eigenen Weg der Gottessuche zu experimentieren, sie brauchen aber gleichzeitig das richtungsweisende Angebot, das ihnen neue Wege eröffnet.“(3) Über die Art und Weise, wie solche experimentellen Wege eines Umgangs mit Tradition gestaltet werden können, wird zu sprechen sein. Und übrigens: Die Frage der Erschließung von Tradition, die sich hier angesichts verschütteter religiöser Überlieferungen stellt, gilt *mutatis mutandis* für alle Fächer, die sich mit den tragenden Überlieferungen unserer Zivilisation abmühen und für die alten Sprachen m.E. allen voran.

Wie bereits erwähnt, spiegelt das obige aus der Literatur entnommene Beispiel verschütteter christlicher Tradition deutlich grundlegende gesellschaftliche Trends und Gegebenheiten wider, die nicht nur auf die neuen Länder der Bundesrepublik Deutschland zu beschränken sind.

Eine Analyse der Situation, unter der sich der Wert der Tradition - der Wert christlicher Überlieferung - heute in Deutschland und Europa zu bewähren hat, kann gut anhand der soziologischen Beobachtungen von Säkularisierung und Individualisierung vorgenommen werden.

Daher zunächst einige kurze Bemerkungen zum Säkularisierungstheorem: Im Zuge der Aufklärung entstand die These, dass Welt und Gesellschaft sich in zunehmendem Maße von Religion befreien; die Erwartungen, die sich mit dieser Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert (v.a. im Gefolge der Religionskritik von Feuerbach, Marx und Nietzsche) verbunden haben, erfüllten sich jedoch nicht. Insbesondere verschwindet die Religion nicht, wenn die Säkularisierung voranschreitet (und auch nicht, wenn sie wie in der DDR geschehen ‚vorangeschritten wird‘).

Demnach ist eine einfache Gleichsetzung von Moderne und Säkularisierung falsch, denn die Moderne zeigt sich gerade wegen der durch sie selbst verursachten Destabilisierungen mittlerweile als regelrecht ‚religionsproduktiv‘. Immer mehr verbreitet sich die Auffassung, dass Religion durch keine andere Weltsicht ersetzbar ist. Allerdings tritt sie heute in veränderter Gestalt auf, da sie sich häufig als eine recht unverbindliche Suche nach tragenden und fundamentalen Erlebnissen darstellt.⁽⁴⁾

Dies bedeutet, dass empirisch zwar durchaus eine Entkirchlichung feststellbar ist, dass aber dort, wo im Zusammenhang mit Säkularisierung religiöser Verlust überhaupt beklagt wird, diese Einschätzung nur bedingt als Basis für die Entwicklung einer religionspädagogischen Theorie, die die christliche Überlieferung für hier und heute kommunikabel macht, hilfreich sein dürfte. „Das Konzept ‚Säkularisierung‘ hat viele Interpretationen erfahren. Ohne die Vielzahl der Nuancen verkennen zu wollen, ist nicht von der Hand zu weisen, dass in den meisten Diagnosen katholischer Autoren eine Denkfigur im Mittelpunkt steht, nach der wir in einer Zeit ‚religiöser Degeneration‘ leben, dass die religiöse Substanz bei Einzelnen und in der Gesellschaft insgesamt schwindet und dass es immer weniger gelingen wird, ererbte religiöse Traditionsbestände an die nachwachsenden Generationen zu tradieren.

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 4

In dieser Denktradition wird unterstellt, dass in der Moderne das Ende des Christentums und der Religion insgesamt angelegt ist.“⁽⁵⁾ Man kann sich bisweilen des Eindrucks nicht erwehren, dass die etwa hundert Jahre zwischen der Mitte des 19. und der Mitte des 20. Jahrhunderts oftmals den Hintergrund abgeben, von dem aus die religiöse Gegenwart beurteilt wird. „Es handelt sich um eine Zeit, in der jenes kirchlich-religiöse Gebilde erstarkte, das weithin als ‚Katholizismus‘ bezeichnet wird. Wie Kirche idealiter zu sein hatte, wie Glaube idealiter konkret werden sollte, das alles schien in jener Zeit so vorbildlich realisiert. Demgegenüber ließ sich die Gegenwart allein in Konzepten religiösen Abbruchs und Traditionsverlusts deuten. [...] In einer kritischen Rückschau ist die Stärke der katholischen Kirche und die Blüte des kirchlichen Lebens im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert evident. Aber die Stärke hatte ihren Preis in der Abschottung des Binnenbereichs der Kirche von Austauschprozessen mit der sie umgebenden Gesellschaft und Kultur.“⁽⁶⁾

Aus einer solchen Analyse ergeben sich Herausforderungen für Theologie und Kirche, denn die Sprengung des beschriebenen katholischen Milieus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts konnte auch deshalb so rasch geschehen, „weil für die Öffnung zur pluralistischen Gesellschaft keine eingeübten religiösen und kirchlichen Deutungsmuster bereit standen. Man hatte antimodernistisch verlernt, die Spannungen von Einheit und Vielfalt gerade innerkirchlich auszuhalten. Dennoch setzte sich in der Nachkriegszeit, dramatisiert seit den 1960er Jahren, eine Pluralisierung im Christentum durch, die z.T. erneut mit Verlusterfahrungen verbunden ist.“⁽⁷⁾ Zu denken ist dabei an Phänomene wie den Rückgang der Mitgliederbindung bei den Kirchen und Glaubensgemeinschaften, die Entstehung eines sog. Auswahlchristentums, eine allgemeine Deinstitutionalisierung religiöser Praxis u.ä. „Mit dieser Situationsbeschreibung stehen wir vor der postmodernen Herausforderung der Gegenwart. Es gehört zur Tragik der modernen Kirchengeschichte, dass der Durchbruch zur Moderne zu einem Zeitpunkt geschafft wird, als in der Moderne selbst das Unbehagen an ihr wächst.“⁽⁸⁾ Gemeint ist damit die Überwindung des Antimodernismus im Zweiten Vatikanischen Konzil in den 1960er Jahren sowie eine historisch-kritische (d.h. moderne) Sicht von Theologie. Dies alles geschieht nun jedoch unter postmodernen gesellschaftlichen Bedingungen, wie dem Unbehagen an der Moderne, der Vernunftkritik, der Pluralität. Hier eröffnen sich für die Theologie neue Bezugfelder – die theologische Disziplin der Religionspädagogik hat sich schon auf den Weg gemacht.

Mit ‚Individualisierung‘ ist ein weiterer soziologischer Begriff für die Analyse der derzeitigen Situation, der

die Weitergabe von Tradition unterliegt, benannt. Gemeint ist damit - nach U. Beck - ein Prozess der Vergesellschaftung (Sozialisation) der Individuen, der der zu verzeichnenden beschleunigten und selbstreflexiv gewordenen Phase der Modernisierung entspricht.

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 5

„Wachsende Mobilisierungsanforderungen in verschiedenerelei Hinsicht aufgrund des allgemein geltenden Beschleunigungsprinzips erschüttern die Voraussetzungen jeglicher auf Dauerhaftigkeit angelegten Vergemeinschaftungsformen und erfordern ein hohes Maß an individueller Flexibilität. Alle gesellschaftlichen Anforderungen und Regelungen, angefangen vom Arbeitsmarkt bis hin zu den sozialstaatlichen Unterstützungsleistungen, sind auf die Einzelperson hin orientiert und erwarten ihre aktiven Eigenleistungen. Für den Einzelnen bedeutet das Freisetzung aus die gesamte Biographie determinierenden Zwängen, wie es früher der Fall gewesen ist, zugunsten der Möglichkeit, den Lebensweg nach eigenen Optionen gestalten zu können. Zugleich gibt es keine Alternative dazu. Für die Entscheidung darüber, wer man werden und sein will, gibt es keine verbindlichen Vorgaben mehr; sondern sie muss selbständig getroffen werden. Die Freisetzung zur freien Entscheidung und der strukturelle Zwang dazu bilden die beiden Seiten ein und derselben Medaille.“[\(9\)](#)

Die Säkularisierung und die Autonomieansprüche, die mit der Individualisierung verbunden sind, werden seitens der Religionspädagogik als Herausforderungen gewertet. Zwar ist unter diesen Gegebenheiten die Ermöglichung religiösen Lernens schwieriger geworden und das Wort eines religiösen Tradierungsabbruchs - oder vorsichtiger formuliert: einer Tradierungskrise - macht die Runde. Bleibende Erkenntnis ist jedoch, dass die Weitergabe christlicher Religion unter den Bedingungen der vorangeschrittenen Moderne nicht mehr so wie früher geschehen kann.

Für die präzisere Bestimmung der gegenwärtigen geistigen Situation helfen - neben den erwähnten soziologischen Kategorien - insbesondere solche philosophische Sichtweisen weiter, die hierbei von Postmoderne sprechen. Jenseits aller modischen Verwendung beschreibt dieser Terminus ‚Postmoderne‘ m.E. recht zutreffend den derzeitigen gesellschaftspolitischen Zustand in Mitteleuropa, der einen Zustand nach dem Ende der Moderne mit ihrem Vernunft- und Fortschrittsglauben darstellt. Die Postmoderne verzichtet auf das Betrauern verlorener Einheiten und setzt auf Neukombinationen der Tradition in Zitat, Collage und Ironie. Der französische Philosoph Jean-François Lyotard spricht angesichts dieser Situation vom ‚Ende der Metaerzählungen‘, d.h. vom Ende der übergreifenden Welt- und Geschichtsdeutungen, unter denen er Emanzipation, Fortschritt, kommunistische Revolution, Hegelschen Weltgeist und die christliche Heilsgeschichte versteht. Als grundlegende Erfahrung der Postmoderne kann die eines nicht aufgebaren Rechts höchst differenter Lebensentwürfe, Handlungsmuster und Wissenszugänge bezeichnet werden. Werte und Begriffe wie Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit stehen zukünftig im Plural. Angesichts einer solchen Lebenshaltung, die auf Einheitskonzepte verzichten will, werden Differenzen wichtiger. Diese sind daher nicht zu überwinden, sondern um echter demokratischer Toleranz willen gerade zu stärken.[\(10\)](#)

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 6

Der Jenenser Philosoph Wolfgang Iser konzipiert an diesem Problempunkt einen pluralisierten Vernunfttyp, der zwischen den Polen radikaler Differenz und totalisierender Identität Übergänge erlaubt. ‚Offenbar muß es zwischen den Diskursarten - bei aller Heterogenität - auch Vergleichs- und Übergangsmöglichkeiten geben, sonst könnte man ihre Heterogenität nicht einmal feststellen, ja sonst vermöchten die Vertreter heterogener Optionen gar nicht miteinander zu sprechen.‘ Absolute Differenz

funktioniert hermeneutisch offensichtlich nicht. Das Verstehen selbst ist vielmehr über eine Vernunft einzurichten, die einerseits individuelle Züge besitzt, andererseits ein gemeinsames Niveau vorgibt. Auf diesem Hintergrund profiliert Welsch einen grundlegend pluralen Denktyp transversaler Vernunft, der die Übergänge in den Diskursarten selbst ansetzt. Kognitiver, moralisch-praktischer und ästhetischer Diskurs überschneiden sich vielfach. Zugleich sind die Diskurse nicht einfach ineinander aufzulösen. Jeder der entsprechenden Vernunfttypen hat sein Eigenrecht. Aber keiner ist absolut. Vernunft funktioniert in Übergängen, die zweierlei leisten: es gibt keine totale Differenz, aber auch keinen ersten Punkt, von dem aus her alles zu denken wäre.“(11)

Welsch erläutert diesen transversalen Typ von Vernunft am Beispiel der Sirenen-Episode aus der Odyssee: „Odysseus hält sich, als die Vorbeifahrt an den Sirenen ansteht, genau an den Rat Kirkes. Er sorgt dafür, daß die Gefährten durch das Wachs in den Ohren vor dem verführerischen Gesang geschützt sind. Ebenso wenig wie der Gesang können nachher, wenn er selbst diesem lauschen und verfallen wird, seine Befehle die Gefährten erreichen. Überdies läßt er sich, um nicht eingreifen zu können, an den Mastbaum fesseln. Er handelt also insgesamt vorsorglich und lebensdienlich. So wird er beides erreichen: sowohl den wundervollen Gesang der Sirenen zu hören wie am Leben zu bleiben.“(12)

Odysseus handelt also vernünftig. Diesen Vernunfttypus des Odysseus charakterisiert Welsch nun als einen Typus eigener Art. „Er ist jedenfalls beträchtlich anders als der Vernunfttypus, den Horkheimer und Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* - unter anderem an Odysseus - diagnostizieren. Er ist der fatalen Dialektik, die dieses Buch beschreibt, nicht ausgesetzt. Horkheimer und Adorno scheinen diesen besonderen Vernunfttypus übersehen zu haben. Odysseus' Vernünftigkeit besteht nicht darin, an einem Zielprojekt unbeirrbar festzuhalten und ihm alles andere zu opfern, sondern darin, mit divergierenden Ansprüchen und Zielen so umzugehen, daß sie im Maß des Möglichen vereinbart werden. Die Vernunft des Odysseus ist nicht [...] eine kompromißlose Zielvernunft, sondern eher - die nautische Metapher wäre ernst zu nehmen - eine Art Manövriervernunft, die gerade auch dem Widerpart der Zielrationalität, den Ansprüchen der Sinne, gerecht zu werden vermag. [...] Die Vernunft des Odysseus dient dem Sinnengenuß und der Heimkehr zugleich. Formen zu finden, wie solch Widerstreitendes verbunden werden kann, macht die Genialität dieser Vernunft aus.

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 7

Diese Vernunft unterwirft sich nicht den Forderungen des Ausschließlichkeitsdenkens, sei dieses mythischen oder aufklärerischen Zuschnitts. Sie stellt sich vielmehr der Unterschiedlichkeit der Ansprüche und ist vernünftig gerade insofern, als sie eine überlegene Strategie entwickelt, die angesichts der Unterschiedlichkeit objektiver Ansprüche gleichwohl eine verbindende, nicht beschneidende Form des Umgangs mit dem scheinbar sich Ausschließenden findet. Weder setzt sie pathetisch auf die Illusion universellen Begreifens und Beherrschens, noch begnügt sie sich resignativ mit der Verfolgung bloß einer der partialen Intentionen. Sie ist als lebenspraktische Intelligenz wirksam, die Verschiedenes im Maß des Möglichen zu verbinden weiß. Ein solcher Vernunfttyp steht jenseits der Alternative von Selbstpreisgabe und Selbsterhaltung. Und *dieser* Vernunft gelingt dem Epos zufolge die Befreiung von den mythischen Mächten. Sie - nicht die monoman rechnende Rationalität - bricht die Macht des Mythos [...] Wenn es in den Erzählungen des Abendlandes die Präfiguration eines Auswegs aus der Standarddialektik der Vernunft gibt, so in dieser Erzählung über Odysseus. [...] Die Episode lehrt, daß veritable Vernünftigkeit erst in dem Moment eintreten wird, wo die Durchbrechung der Totalitätsobsession gelingt; und sie sagt, daß dies bei Odysseus geschehen ist, der eine Vernunft praktizierte, die Unterschiedliches zu verbinden wußte und so die alte Allobsession nach ihrer besseren Seite hin einlöste: als Vernunft vielseitiger (nicht totaler) und transversaler (nicht totalitärer) Verbindungen.“(13)

Aus dem Gesagten sind religionspädagogische Folgerungen zu ziehen: Die von Welsch beschriebenen nicht totalitären Verbindungen werden bewusst, wenn dem Denken und Handeln die Kontextgebundenheit unterschiedlicher Sichtweisen (auch der eigenen) – und damit auch die Kontextgebundenheit christlicher Überlieferung reflexiv zugänglich wird. Überlieferungskontexte sind dann wichtige Hilfen für die Gestaltung eigener Werthaltungen - auch religiöser -, wenn sie einen abgekapselten subjektiven Innenraum überschreiten und sich tatsächlich kommunikativ mit anderen entsprechenden Haltungen in einen Dialog begeben wollen. Gerade ein solcher Dialog ist ein Ausweis jener transversalen Vernunft, die geeignet erscheint, tatsächlich vorhandenen Allmachtsphantasien und Allobsessionen etwas entgegenzusetzen. Hier ist dann auch der Ort, an dem Traditionen einen neuen Wert bekommen, da sie Perspektiven der Freiheit gegenüber dem Faktischen eröffnen können.⁽¹⁴⁾ In einem solchen Verständnis von religiös-christlichen Überlieferungen steht die dem Menschen als Anthropinum je eigene individuelle Religiosität - die sog. subjektive Religion - in einer Wechselbeziehung zur traditionsvermittelten Religiosität - der sog. objektiven Religion. Eine subjektive Religiosität, „die nur aus eigenem Erleben schöpft und ohne Formen, ohne Austausch und ohne praktische Folgen bleibt, [ist] zu fragil, um auf die Dauer lebensfähig zu sein - wenn sie nicht eben wenigstens gelegentlich etwas tiefer eintaucht in den Fluss einer großen religiösen Tradition. Eine solche Tradition lässt sich als eine Art Alphabet betrachten, die dem Einzelnen das Buchstabieren seiner individuellen Religiosität überhaupt erst ermöglicht; und zwar eben nicht, um etwa Schülerinnen und Schüler ihres eigenen Sinn-Erlebens zu enteignen, sondern um dieses einzubringen in ein beziehungsreiches Verweissystem; ein Verweissystem, das dann seinerseits Erfahrungen ermöglicht, die sich ohne es gar nicht ‚ereignen‘ könnten.“⁽¹⁵⁾

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 8

Damit die Subjekte im Bildungsprozess dies leisten können, müssen sie Fähigkeiten entwickeln, die in Bezug zu einer transversal verstandenen Vernunft stehen. Damit Transversalität aber überhaupt gelingen kann, ist ein Perspektiven eröffnender Umgang mit den tragenden Überlieferungen der Tradition vonnöten. Dies gilt sowohl für Menschen, die – wie in der eingangs zitierten Episode mit der verfallenen Kirche – nur mehr verschüttete Restbestände christlich-abendländischer Überlieferung in sich tragen wie auch für alle die, die immer noch in kirchlich-religiöse Traditionskomplexe hineingeboren und -erzogen werden. Die Inhalte der Tradition sind daher nicht unwichtig geworden; es geht vielmehr um die Art und Weise, wie sie ergriffen werden können, wenn sie tatsächlich Hilfen für eine Verlebendigung und kommunikative Begründung eigener Werthaltungen bilden sollen.

Eine solche Aneignung religiöser Traditionen wird nur auf der Basis eines zunächst rationalen - dann aber auch emotionale und ästhetische Momente eröffnenden - Erschließungsprozesses gelingen.

Aufgrund der als Postmoderne beschriebenen Situation der Vielfältigkeit und Unübersichtlichkeit von Sinnangeboten sowie der dauerhaften Gefahr der Überforderung des Individuums angesichts dieser Situation steigt die Bedeutung dessen, „was gewöhnlich in Absetzung gegen die Wissenskultur der technisch-ökonomischen Rationalität als Orientierungswissen bezeichnet wird, sich in philosophischen, religiösen und ästhetischen Traditionen sedimentiert und in den Geistes- und Sozialwissenschaften Gegenstand der Analyse und Pflege ist. Die Instrumente dieses Orientierungswissens dienen dazu, Navigationssysteme in den prinzipiell unabschließbaren Räumen der Information zu entwickeln. Sie erlauben Individuen wie Kollektiven, symbolische Welt- und Selbstbeschreibungen zu formulieren, in denen sie sich in ihrer Welt verorten und wiedererkennen und zu sich und dem Ganzen der Wirklichkeit in Gestalt von Sinnurteilen Stellung nehmen. Von dieser genuinen Aufgabenbeschreibung her versteht sich von selbst, dass sich die Kultur von Orientierungswissen nicht ihrerseits auf Traditionen beschränken kann, sondern auch und sogar zuerst in deren orientierenden Gebrauch einzuweisen hat. Man bezeichnet die Kompetenz zu diesem orientierenden Gebrauch heute gern mit dem englischen ‚literacy‘, das man an sich mit ‚Bildung‘ übersetzen

könnte. [...] Literacy bezeichnet [...] eine pädagogische Grundaufgabe. Deswegen betrifft die Befähigung zur Vermittlung von *literacy* auch nicht nur die Geisteswissenschaften, sondern genauso die Naturwissenschaften.

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 9

Man spricht dort gern von *Science literacy* und meint damit die Fähigkeit, Naturwissenschaft als *eine* Weise der Weltbeschreibung zu verstehen und einschätzen zu lernen, was diese Denk- und Sprechform kann und was nicht, wo also ihre Grenzen liegen. [...] Strukturanalog, aber mit signifikant verschobenen Prioritätssetzungen lässt sich die Aufgabe der *Human literacy* beschreiben, zu der ganz entscheidend auch die Theologie beiträgt: Erschließung und Einübung von Welt- und Selbstbeschreibung, die dem Unverrechenbaren, widerständig Rätselhaften, Fragmentarischen, Wunderbaren, Schönen und Verstörenden des Daseins Rechnung zu tragen vermag und zur Kommunikation darüber befähigt. [...] Ihr erst erschließt sich, warum etwa biblische Schöpfungspoemien keinen Widerspruch zu astrophysikalischen Modellen der Gegenwart bilden, und die Exodusgeschichte auch dann von hoher Verständigungskraft für menschliche Identitätsfindung ist, wenn ihr historisch verifizierbarer Gehalt gegen Null tendiert.“(16)

Was also als religiöse Kompetenz im Rahmen einer *human literacy* gelernt werden muss, ist die Kontextgebundenheit religiöser Traditionen. Erst so wird ein selbstbestimmter Aneignungsprozess und Umgang mit ihnen als sinnvolles Lebenswissen möglich. Schüler und Schülerinnen müssen lernen, im Rahmen welcher Kontexte welche Konzepte sinnvollerweise anzuwenden sind. Solche Konzepte sind nun eben auch die Traditionen und Überlieferungen des Christentums. Das bedeutet, dass nicht etwa das Wissen selbst, sondern seine Situiertheit zu verändern ist. Dabei wird an einen Denkansatz angeknüpft, demzufolge Wissen ein Werkzeug ist, das jeweils mit ganz bestimmten Handlungszusammenhängen einer sozialen Gemeinschaft verbunden ist: Das Erwerben und der Gebrauch von Wissen erfolgen folglich stets im Zusammenhang mit spezifischen Handlungszusammenhängen der jeweiligen sozialen Gemeinschaft.(17)

Schien vor etwa hundert Jahren die institutionelle und dogmatische Bedeutung der objektiven Religion die subjektive Religion - zumindest im Katholizismus - geradezu zu erdrücken, so stehen wir heute vor einem umgekehrten Phänomen. Religion als Überlieferungs- und Traditionskomplex, eben als objektive Religion, „in Gestalt etwa verbindlichen Bekenntnisses und kirchlichen Lebens, rückt für viele an den Rand ihrer Wahrnehmung, während die subjektive Religion gewissermaßen luxuriert. Die Frage, woran man glaubt, worauf man sich verlässt und was einem heilig ist, wird zu einer Angelegenheit, die man ganz allein mit sich selbst abmacht; derartig privatisierte Religion wird zu einer Art persönlichem Geheimcode, ja, sie wird tendenziell ‚unaussprechlich‘; sie wird zu etwas, das sich nur schwer noch kommunizieren oder gar in einen öffentlichen Diskurs hinein vermitteln lässt.“(18) Transversalität kann so kaum mehr gelingen!

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 10

Hinter solcher nur mehr subjektiver Religiosität steht ein Verständnis von Religion, das ihr im Gefüge von Weltdeutung und Wissenschaft lediglich den Bereich des Irrationalen zuweist. Gegenüber derartigen Tendenzen wird es immer wichtiger, „den spezifischen Weltzugang der Religion so zu profilieren, dass deutlich wird: Hier geht es zwar nicht um den Gewinn technologischen Verfügungswissens, aber durchaus um einen bestimmten Modus von Rationalität. In diesem Sinne spricht etwa die PISA-Studie von einer ‚religiös-konstitutiven Rationalität‘. Diese zählt sie zu der begrenzten Auswahl ‚unterschiedlicher, nicht wechselseitig substituierbarer Modi der Welterfahrung‘ (PISA 2000, 21), die den Horizont moderner Allgemeinbildung bestimmen.“(19)

Wie dies auf der Ebene didaktischer Grundhaltungen und methodischer Vorüberlegungen umgesetzt werden kann, hat unlängst Rudolf Englert erläutert. Er empfiehlt drei religionsdidaktische Konsequenzen für einen nicht-traditionalen Umgang mit der Tradition, der Tradition nicht einfach als unhinterfragbaren Überlieferungstatbestand weitergeben will, sondern einen lebendigen Prozess der Aneignung von Tradition durch das Subjekt ermöglicht. Traditionen werden so zu Wert-Beständen personaler Selbstdefinition und dialogischer Kommunikationsfähigkeit:

„1. Die grundlegende kulturelle und anthropologische Bedeutung eines Bezugs auf Traditionen sollte deutlicher herausgestrichen werden. Dabei wäre erheblich über das hinauszugehen, was man gewöhnlich die ‚kulturelle Legitimation‘ des Religionsunterrichts nennt. Denn es geht hier nicht nur um das Vertrautwerden mit dem eigenen Erbe, sondern weit darüber hinaus um die Einsicht in die fundamentale Bedeutung von Traditionen für die Konfiguration von Welt-Zugängen und Erfahrungen überhaupt. Die Frage ist nicht: Orientiere ich mich an einer vorgegebenen Tradition oder entscheide ich selbst? Die Frage ist: In welche Geschichte lasse ich mich verstricken? Im Lichte welcher bedeutungsspendenden Tradition ‚lese‘ ich mein Leben? Die Reflexion hierüber ist eine Bildungsaufgabe ersten Ranges.

2. Der systemische Charakter der jüdisch-christlichen Tradition wäre stärker zu betonen. Die für posttraditionale und in Sonderheit postmoderne Gesellschaften bezeichnende Tendenz zu einem hochselektiven Umgang mit religiösen Traditionen sollte nicht moralisierend beklagt, sondern müsste kompensatorisch aufgefangen werden. Dazu gehört erstens, dass die spezifische Funktion einer religiösen Tradition verdeutlicht wird. Es muss klar werden: In diesem System artikuliert sich ein spezifischer Weltzugang, der nicht zum Beispiel durch einen wissenschaftlichen oder moralischen Weltzugang ersetzt werden kann. Dazu gehört zweitens, dass versucht werden sollte, die verschiedenen Traditionselemente in ihren Verweisungszusammenhang hineinzustellen, beispielsweise durch eine Einübung in intertextuelle ‚Lektüre‘; und zwar nicht nur von Texten: Auch kirchengeschichtliche Geschehnisse lassen sich als ‚Interpretationen‘ von Texten ‚lesen‘, auch Oster-Bräuche lassen sich als ‚Kommentare‘ zum Auferstehungsglauben ‚lesen‘ usw. Dazu gehört drittens der Versuch, Tradition auch als Praxiszusammenhang erfahrbar werden zu lassen. Die christliche Tradition kann nicht wirklich zu sprechen anfangen, wo nur über sie gesprochen wird. [...]

Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3 (2006), 11

3. Der perspektivische Charakter der jüdisch-christlichen Tradition müsste ins Licht gerückt werden. Ein nicht-traditionaler Umgang mit Tradition streicht nicht den normativen Anspruch der Tradition heraus, sondern lädt ein zu prüfen und auszuprobieren.“[\(20\)](#)

Durch einen solchen Umgang mit der christlichen Überlieferung kann Tradition auch für den öffentlichen Diskurs der pluralen Gesellschaft um Werte gerettet und fruchtbar gemacht werden. Traditionen – und insbesondere christliche – sind dann nicht Hindernisse, nicht *impedimenta*, für ein Voranschreiten und Gestalten der Zukunft Deutschlands in Europa – und in einer globalisierten Welt -, sondern wert-volle Navigationsinstrumente (*gubernacula et vela*), die beim Manövrieren dazu helfen, den Kurs trotz gefährlicher Sirenengesänge zu halten - und diese dabei noch zu genießen.

Prof. Dr. Harald Schwillus
Martin-Luther Universität Halle Wittenberg
Institut für katholische Theologie und ihre Didaktik
06099 Halle
harald.schwillus@kaththeol.uni-halle.de

- (1) Maier, Friedrich: Die geistigen Wurzeln einer europäischen Wertegemeinschaft in Antike und christlichem Abendland. Angedeutet an den Beispielen von Rationalität und Menschenrechten, in: *Anregung* 45/1999, S. 219-234.
- (2) Zweigle, Birgit: Religion in der Grundschule einer entkonfessionalisierten Region, in: *ZPT* 57/2005, S. 284-294, hier: S. 284f.
- (3) Zweigle, Religion in der Grundschule einer entkonfessionalisierten Region, S. 294.
- (4) Vgl. Kunstmann, Joachim: *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen/Basel 2004, S. 251.
- (5) Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich u.a. (Hgg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1)*, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002, S. 51-74; hier: S. 53f.
- (6) Ziebertz, Grenzen des Säkularisierungstheorems, S. 55.
- (7) Hoff, Gregor Maria: Theologische Herausforderung. Religiöse Bildungsarbeit im Horizont postmodernen Denkens, in: Englert, Rudolf u. Leimgruber, Stephan (Hgg.): *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 6)*, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2005, S. 109-125; hier: S. 110.
- (8) Hoff, Theologische Herausforderung, S. 111.
- (9) Mette, Norbert: Religiöser Wandel als Herausforderung für die Religionspädagogik, in: Blum, Matthias u. Hölscher, Andreas (Hgg.): *Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik (Berliner Schriften 17)*, Berlin 2002, S. 53-82; hier: S. 60.
- (10) Vgl. Kunstmann, *Religionspädagogik*, S. 248f.
- (11) Hoff, *Theologische Herausforderung*, S. 116.; darin: Welsch, Wolfgang: *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Frankfurt/M. 1996, S. 324
- (12) Welsch, *Vernunft*, S. 88
- (13) Welsch, *Vernunft*, S. 91ff.
- (14) Vgl. Englert, Rudolf: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: Bahr, Matthias u.a. (Hgg.): *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005, S. 64-77, S. 74.
- (15) Englert, *Auf einmal gar nicht mehr von gestern*, S. 75.
- (16) Müller, Klaus: Kompetenzbildung im theologischen Lehramtsstudium. Ein wissenschaftstheoretischer Zwischenruf, in: *Katholisch-theologischer Fakultätentag (Hg.): Dokumentation zum Studientag „Wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern“*, Fulda 2003, S. 25-51; hier: S. 29f.
- (17) Vgl. Schnotz, Wolfgang: *Conceptual Change*, in: Rost, Detlev (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim 2001, S. 75-81.

[\(18\)](#) Englert, Rudolf: Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt? Was unterrichten wir eigentlich, wenn wir Religion unterrichten?, in: KatBl 130/2005, S. 366-375, hier: S. 373.

[\(19\)](#) Englert, Wie lehren wir Religion, S. 374.

[\(20\)](#) Englert, Auf einmal gar nicht mehr von gestern, S. 75f.