

1. Religiöse Bildung zwischen Funktion und Eigengewicht

Die Frage 'Wozu religiöse Bildung heute?' wirft einen Blick nicht nur auf das Thema, sondern auch auf uns, die wir uns diesem Thema zuwenden. Wir fragen nach dem 'Wozu', nach der 'Aufgabe', nach der 'Funktion', nach den 'Zwecken' der religiösen Bildung. Deutlich wird: Religion hat ihre Fraglosigkeit verloren. Was jahrhundertlang zum weithin selbstverständlichen Bestand des Lehrens und Lernens gehörte, muss sich nun ausweisen, muss deutlich machen, was es zu dem leistet, was allgemein als wichtig und bedeutsam erachtet wird. Etwa: seinen Beitrag zur Entwicklung von Identität und Person oder zum gesellschaftlichen Zusammenleben, zur Entstehung von Wertebewusstsein und Moral oder zur Gewährleistung einer kulturellen Kontinuität. Dabei ist ein entscheidender Aspekt von Religion, dass sie nicht in den Zwecken aufgeht, denen sie legitimerweise dienen kann. Sie hat etwas Eigenes, einen Überschuss, ein Originäres, etwas, das sich nicht in den 'Zwecken', 'Funktionen' und 'Aufgaben' erschöpft und nicht von ihnen ableitbar ist: einen Eigenwert, von dem sie wesentlich lebt und ihre Strahlkraft erhält. Vermag sich Religion im Bildungsprozess tatsächlich zu entfalten, dann kann gerade dieser Aspekt hervortreten. Und vor allem hier entscheidet sich auch, ob Religion als bloßes 'Überbauphänomen' und 'Ideologie' einer Gesellschaft erscheint oder ob sie einer eigenständigen Lebens- und Daseinsweise entspringt, in der auch immer *das ganz Andere*, oder besser, *der ganz Andere* in den Raum der Wahrnehmung tritt.

Überhaupt stand ein Denken, das nach dem 'Wozu' von Religion und Glaube fragt, im Mittelpunkt der Religionsdidaktik in den letzten Jahrzehnten. Religion und Glaube wurden vor allem als etwas begriffen, das 'Probleme löst', 'leben hilft', in die Erfahrungen der Menschen eingreift und ihren Blick weitet; hierin lag die Rolle, die ihnen zugeschrieben wurde. Didaktisch führte der Weg vor allem von den Lebensfragen der Schüler zur Suche nach Antworten aus der Glaubenstradition, mit der Gefahr, dass die gegenwärtigen Fragehorizonte der Schüler zum Maßstab für die Wahrnehmung des Glaubens wurden. Und obwohl die *Korrelationsdidaktik* von Anfang an in ihrer konzeptionellen Anlage eine bloße Einbahnstraße von den Schülern zum Glauben vermeiden wollte, indem sie programmatisch erklärte, es gelte auch umgekehrt, in einer 'wechselseitigen' und 'kritischen Korrelation' den Weg quasi zurück zu gehen und vom Glauben her die jeweiligen Lebensweisen zu betrachten und in einem neuen Lichte wahrzunehmen¹, so blieb der Religionsunterricht im Ganzen doch hinter einem solchen zweiseitigen Korrelieren zurück.

Diese einbahnige Funktionalität ergab sich vor allem durch die Art und Weise, in der sich das Lernen im Religionsunterricht weithin vollzog. Beispielsweise wurden biblische Texte oft bloß als direkte Lebenshilfe gelesen. Verfahren, mit denen es möglich wird,

¹ So etwa *Gottfried Bitter*, Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: KBl 106 (5/1981) 343-345 oder *Jürgen Werbick*, Wahrheit, die den Menschen gut tut. Die Diskussion um die Korrelationsdidaktik, in: KBl 110 (5/1985) 326-335.

zunächst die eigene Welt der großen Texte und Bilder des Glaubens und der Religion zu umkreisen, zu erschließen und ihr Eigengewicht zu rekonstruieren, sind bis heute wenig entwickelt. In bester 'korrelativer' Absicht wurde oft am Ende der Religionsstunde nach den Konsequenzen für den eigenen Alltag gefragt und wurden so die immer wieder gleichen stereotypen Antworten evoziert: gut sein, verzeihen, sich für Frieden einsetzen, Außenseiter integrieren, der alten Frau über die Straße helfen usw. Acht bis zehn Antworten, die im Religionsunterricht immer und überall passen: Das sogenannte Religionsstunden-Ich feiert fröhliche Urständ.

Natürlich: Glaube und Leben gehören im Innersten zusammen. Aber das Geflecht zwischen beiden, das sich bilden muss, soll diese Beziehung lebendig werden, ist fein und vielgestaltig. Es wehrt sich vor allem gegen vorschnelle Koppelungsversuche und Holzhammerkorrelation, die meist in kruder Funktionalisierung enden und im übrigen in ihrer stereotypen Form keinerlei Lebensrelevanz für die Lernenden nach sich ziehen. Vieles aus Glauben und Leben muss lange nebeneinander und ineinander aufbewahrt sein, gleichsam wie ein Samen im Ackerboden, um irgendwann einmal leise aufzugehen, zu wachsen und miteinander in Verbindung zu treten. Denn das, was da zusammenfinden soll, ist meist nicht ein Gleiches. Es erscheint zumindest nicht so; oft ist es sich fremd. Die Gehalte der Glaubenstradition, aber auch die Strebungen der Schüler/innen sind in und unter vielen Schichten und Schalen eingeschlossen; sie brauchen Zeit, um aufzuweichen und sich zu lösen. Noch mehr: Bei den großen Gehalten des Glaubens und der Religion vermögen die Schüler/innen in ihrem situativen Fragehorizont nur teilweise diese Schichten zu durchdringen. Es sind vor allem auch Gehalte für ihre Zukunft, die sich mit ihren kommenden Fragen erst weiter entfalten und offenbaren, was in ihnen ist. Dies bedeutet jedoch umgekehrt: Nicht alles, was im religiösen Bildungsprozess bedeutsam sein kann, vermögen die Schüler/innen im Augenblick des Lernens in dieser Bedeutsamkeit zu erfassen. Vielen Inhalten haftet deshalb auch ein Fremdes, nur zum Teil Verstehbares an.

Jede Bestimmung der religiösen Bildung heute muss deshalb die Spannung zwischen Funktion und Eigengewicht reflektieren. Religion und Glauben dürfen, ja müssen eine Funktion und Aufgabe für die Schüler/innen, für die Gesellschaft und die Kultur haben, sie dürfen darin jedoch nicht aufgehen. Religiöse Bildung muss auch zur Ahnung und Wahrnehmung des 'Überschusses', des 'ganz Anderen', des 'Fremden' hinführen, das jenseits der Horizonte unserer Konstruktionen liegt. Nur so vermag sie dem Menschen etwas zu geben und zu 'schenken', das sie nicht sowieso schon besitzen; nur so halten wir vor allem den Raum offen, dass die Botschaft in ganz neuer Weise zu sprechen beginnen kann. Gerade hierin besteht ein wesentlicher Aspekt der religiösen Bildung heute. Und sie gelingt nur, wenn wir die funktionale Engführung des Lernens überwinden und ein verlangsamtes und umkreisendes Lernen kultivieren, in dem das 'Eigene' von Religion und Glaube – das uns oft als das 'Fremde' erscheint, weil es außerhalb unserer Frage- und Wahrnehmungsbereiche liegt – zu sprechen beginnen kann.² Es ist ein Lernen, das Lust am Fremden und am Verstehen des Fremden hat, ein Lernen, das sich

² Siehe hierzu: *Hans Schmid*, Ein Lackmusest für die Qualität des Religionsunterrichts, in: KBl 126 (6/2001) 409-416; *ders*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10.

überraschen lässt von der nicht gefragten Botschaft, die gerade oft die entscheidende ist. Denn bekanntlich liegen nicht nur die größten Schwierigkeiten, sondern auch die größten Lösungen und Antworten da, wo wir sie nicht suchen³: Das rettende Wort können wir uns oft nicht selber sagen.

2. Religiöse Bildung zwischen Dissoziation und Assoziation

Der schulische Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten war unausgesprochen von einem bestimmten Lernverständnis geprägt: Religiöses Lernen bestehe darin, über Dinge des Glaubens und der Religion zu reden. Gespräch, Diskurs, Dialog, Erörterung, Reflexion kennzeichneten die zentralen Stichworte des Weges, über den sich religiöses Lernen und religiöse Bildung vollziehen sollten. Über sie sollte es möglich werden, das Auseinanderfallen von Glaube und Erfahrung in der modernen Gesellschaft zusammenzubringen, in eine Beziehung zu setzen, zu 'korrelieren'. Über sie sollte es gelingen, „Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Jesus Christus im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens“ zu 'zeigen'⁴, wie es die *Würzburger Synode* 1974 formulierte.

Zunächst erschien diese Ausrichtung des Religionsunterrichts als ein sehr wirkungsvolles Konzept: Hatte doch der Glaube in der modernen Gesellschaft zunehmend seine Fraglosigkeit eingebüßt. Religiöse Bildung in der Schule konnte deshalb nicht einfach hin nur mehr darin bestehen, den Glauben in festen Sätzen zu memorieren, wie sich dies noch in der Epoche des Katechismusunterrichts anbot: Durch die neue Orientierung am Gespräch eröffnete sich nun die Möglichkeit, das als problematisch erlebte Verhältnis von Glaube und Erfahrung, Gott und Welt, Bibel und Leben, Kirche und Gesellschaft zu thematisieren und zu klären. Nicht umsonst begann das Lernen oft gerade bei den 'Problemen', beim Auseinanderdriften dessen, was doch eigentlich zusammengehörte, und der Unterricht wollte sich auf die Suche nach Lösungen machen, nach Verbindungen, nach neuen 'Korrelationen'.

Seit einigen Jahren hat jedoch diese Konzeption in eigenartiger Weise ihre Leuchtkraft verloren. Schon 1993 stellte *George Reilly* die 'bittere' Frage: „Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?“⁵ *Rudolf Englert* formulierte plakativ das Wort von der „Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche“⁶. Religionslehrer/innen vor Ort berichten, dass es im Unterricht sehr gut gelänge, Erfahrungen der Schüler zu thematisieren, dass aber der 'Übertritt' zur Glaubensbotschaft meist künstlich sei und wie angeklebt erscheine.

Bei näherem Zusehen zeigt sich, dass die Konzeption des Redens über Dinge des Glaubens und der Religion und der hierdurch unternommene Versuch, Erfahrung und Glaube zusammenzubringen, auf Voraussetzungen ruht, die in den letzten Jahren in drasti-

³ Frei nach einem Wort, das *Johann Wolfgang von Goethe* zugeschrieben wird: „Die größten Schwierigkeiten liegen da, wo wir sie nicht suchen.“

⁴ *Der Religionsunterricht in der Schule*. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hefreihe Synodenbeschlüsse; Nr. 4), Bonn o. J., Punkt 2.5.1.

⁵ *George Reilly*, Süß aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Georg Hilger / George Reilly (Hg.)*, Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1993, 16-27.

⁶ *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Hilger / Reilly* 1993 [Anm. 5], 97-110.

scher Weise geschwunden sind. Um es vereinfacht zu sagen: Man kann auf Dauer nicht 'über' Gott reden, wenn man nicht 'mit' Gott redet. Im 'Reden mit Gott' werden Erfahrungen zugänglich, die im 'Reden über Gott' reflektiert, gedeutet, verstanden und mit Gesellschaft und Kultur vermittelt werden können. Im 'Reden über' trennen wir uns von der Wirklichkeit, treten ihr gegenüber, machen sie zu einem Objekt, um über sie zu reflektieren: Wir bringen uns in ein *dissoziatives Verhältnis* zur Wirklichkeit. Im 'Reden mit' nehmen wir an ihr Anteil, verbinden uns mit ihr, treten in eine Beziehung zu ihr: Wir bringen uns in ein *assoziatives Verhältnis* zu Wirklichkeit.

Konnte sich religiöse Bildung in der Schule in ihrem dissoziativen 'Reden über' noch bis vor einigen Jahren, trotz Entkirchlichung und Säkularisierung, auf assoziative Bestände der Anteilnahme und des 'Redens mit' in familiären, gemeindlichen und kulturellen Zusammenhängen stützen, so sind diese Bestände in den letzten Jahren radikal geschwunden. Obwohl sie getauft sind, bringt die Mehrzahl die Schüler/innen heute 'fast nichts mehr mit', wie viele Religionslehrer/innen immer wieder klagen. Genauer betrachtet, bezieht sich dieses 'Nichts mehr' weniger auf fehlendes Glaubenswissen, sondern vor allem auf die fehlende Teilhabe an der Welt des Gebets und Gesangs, der Erzähltradition und Bilderwelt, der Liturgie und der Rituale des Jahreskreises, des christlichen Zeugnisses und Symbols. In dieser Weise fehlt die assoziative Basis der Anteilnahme als Reservoir der Erfahrung, auf der sich das dissoziative 'Reden über' klärend entfalten könnte, um deutend und verstehend Glaube und Leben zusammenzubringen. Noch mehr: Es gehen auf Dauer vor allem Motivation und Dynamik, und damit zusammenhängend auch der Sinn des 'Redens über Dinge des Glaubens und der Religion' verloren, wenn die assoziative Basis der Anteilnahme abhanden gekommen ist.

In dieser veränderten Situation muss sich religiöse Bildung in der Schule neu definieren. Sie kann sich nicht mehr nur auf ein dissoziatives 'Reden über Gott' beschränken, sondern muss assoziative Elemente des 'Redens mit Gott' und der Anteilnahme in das Lern- und Bildungsgeschehen hereinholen. Hierüber vermag sie primäre religiöse Erfahrung im Raum der Schule zu ermöglichen, um so dem Gespräch, der kritischen Reflexion, dem Diskurs, der Erörterung Motivation, Dynamik und vor allem erfahrbaren Sinn zu verleihen.

Zu den assoziativen, Teilnahme ermöglichenden Sprach- und Ausdrucksformen von Glaube und Religion in der Schule gehören neben dem Gebet in zentraler Weise Erzählen, Singen, Bildbegegnung, Ausdruck in malerischer, symbolischer und liturgischer Weise, Aktion usw.

- Im *Gebet* wenden wir uns Gott als einem Gegenüber zu und sprechen ihn mit 'Du' an. Wir fügen uns in diese Ich-Du Struktur ein. Wir erzählen ihm von unserem Leben, wir klagen, bitten, danken, loben. In dieser Beziehungsstruktur erlebt der Betende sein Ich auf dieses Du hin in neuer Weise. Hieraus erwächst die besondere Ich-Erfahrung des Betenden: Der Mensch im Gespräch und in der Beziehung zu Gott.
- Im *Erzählen* und *Geschichten hören* lassen wir uns in eine andere Welt entführen. Wir machen mit den darin handelnden Personen Erfahrungen. Wir nehmen teil an ihrem Geschick, an ihren Herausforderungen und Siegen. Die assoziative Teilnah-

me geschieht über die Identifikation mit der Gestalt der Heldinnen und Helden. Wir verbinden uns mit ihr und sie verbindet sich mit uns.

- *Singen* hat in sich einen assoziierenden Charakter. Singen lädt ein, mitzusingen, teilzunehmen. Wir fügen uns in ein harmonisches Ganzes aus Melodie, Rhythmus und Text und bringen dieses Ganze in neuer Weise mit unserer Stimme zum Ausdruck. Darüber hinaus haben die Texte der Lieder meist einen narrativen oder bekenntnishaften Charakter und stiften damit weitere Assoziation und Teilhabe.
- Auch eine *Bilderschließung*, welche das Bild nicht nur als Gegenstand behandelt, sondern zur Identifikation etwa mit den dargestellten Personen oder Zusammenhängen anregt⁷, ermöglicht eine assoziative Teilnahme. Wir denken und fühlen uns in ein Bild hinein, finden darin unseren Platz oder werden von ihm herausgefordert oder provoziert, mit der Folge, dass das Ganze in einem neuen Lichte erscheint.
- Alle Formen des *sprachlichen, bildhaft-malerischen und sonstigen Ausdrucks* leben vom assoziierenden Bezug zur Wirklichkeit. Malen oder zeichnen Schüler/innen ein Bild zu einem Thema, so kommt ihre Beziehung und Haltung, ihre gefühlsmäßige Gestimmtheit zur Geltung. Das Gleiche gilt für das kreative Schreiben, die spielerische bzw. dramatische Darstellung.
- Im *liturgischen Mitvollzug* lassen wir uns mitnehmen von der 'Sprache' der Liturgie und erleben leibhaft und sinnlich Feier, Geste, Handlung und Symbolik.
- In allen *Aktions- und Projektformen*, in denen sich Schüler oder eine ganze Klasse für ein Anliegen engagieren, etwa die gemeinsame Gestaltung eines Tages mit behinderten Schüler/innen oder ein 'Dritte-Welt'-Informations- oder -Hilfsprojekt, ermöglichen die assoziierende Identifikation mit den Menschen und den Zielen der Aktion.⁸

Deutlich wird, assoziierende Formen leben von der aktiven, bejahenden Teilhabe an der Wirklichkeit von Religion und Glaube. Sicherlich: Diese aktive und bejahende Teilhabe, die in gemeindlichen Zusammenhängen quasi in 'natürlicher Weise' lebendig ist, kann im Raum von Schule und Unterricht nicht vorausgesetzt werden. Hier muss sie immer Angebotscharakter haben. Sie darf auf gar keinen Fall erzwungen werden. Bildungsprozesse im Religionsunterricht müssen den Schüler/innen jedoch solche Assoziationsformen als Möglichkeiten anbieten, auf die sie quasi aufspringen können, d.h. auf die sie sich in Freiheit einlassen oder denen sie sich verweigern können. Im Primarbereich sind die Kinder für die unterschiedlichsten assoziativen Formen dankbar und freuen sich, wenn der Unterricht in dieser Weise an Vielfalt gewinnt. Überhaupt vollzieht sich religiöses Lernen in der Grundschule in einem wesentlichen Aspekt durch Teilhabe. Für die Jugendlichen der Sekundarstufe wird aber zunehmend auch Abgrenzung wichtig, über die sie ihren eigenen Weg finden müssen. Nicht von ungefähr werden von vielen Religionslehrer/innen religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen zunehmend als schwierig und prekär erlebt und sie blicken wehmütig auf die Grundschule zurück. Aber auch die Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufen suchen nicht nur Abgren-

⁷ Siehe hierzu die Stufen der Bilderschließung von *Günter Lange*, *Kunst zur Bibel*. 32 Bildinterpretationen, München 1988, 10 sowie *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens*. Ein praktischer Leit-faden für den Religionsunterricht, München 1997, 125ff.

⁸ Detaillierter sind diese assoziierenden Formen beschrieben in *Schmid* 2002 [Anm. 2], 3-5.

zung. Gerade, wenn ihnen Assoziationsformen in Freiheit angeboten werden, nehmen sie diese Formen oft dankbar an. Es gibt nicht nur das Bedürfnis nach Zurückweisung und Abgrenzung, sondern auch ein starkes Bedürfnis nach authentischen und stimmigen assoziativen Formen der Teilnahme und Teilhabe, in denen die Jugendlichen sich selbst neu erleben und zum Ausdruck bringen können.

Weiterhin haftet den assoziativen Formen in schulischen Bildungsprozessen, im Gegensatz zur Gemeinde, immer etwas Punktuell und Experimentelles an. Die Schüler/innen werden eingeladen, sich probeweise etwa auf ein Gebet oder eine Meditation einzulassen, mit ihnen zu 'experimentieren', um sich später dissoziativ mit dieser Wirklichkeit zu beschäftigen, d.h. sie reflektierend zu erörtern, sie zu verstehen und mit dem Gesamt des Handelns in einen Zusammenhang zu bringen. Und jene Schüler/innen, die sich nicht darauf einlassen können oder wollen, dürfen in legitimer Weise ihr 'Nein' formulieren, müssen aber das 'Ja' der anderen respektieren und sollen den Unterrichtsprozess nicht stören. Religiöse Bildungsprozesse heute erfordern in dieser Weise einen Rhythmus aus der Möglichkeit der assoziativen Anteilnahme an der Welt von Glauben und Religion sowie der dissoziativen Reflexion, des Gesprächs, des Diskurses, des Verstehens. Beide Bewegungen sind wesentliche Momente eines umfassenden Wirklichkeitsverhältnisses, das gerade für Lern- und Bildungsprozesse in der Schule unabdingbar ist; übrigens nicht nur für den Religionsunterricht, sondern auch für alle anderen Fächer.

Auf diesem Hintergrund zeigt sich, dass auch das 'Reden über' eine besondere *Erfahrungsweise* darstellt. Es ist die Erfahrungsform der Theologie, welche die Praxis des Glaubens zum Gegenstand hat und diese Praxis reflektiert. Die Entwicklung des Lernens in der Schule hat in den letzten Jahrzehnten tendenziell dazu geführt, dass der Religionsunterricht immer mehr zum Theologieunterricht geworden ist und hierdurch der dissoziative Pol zum dominierenden und beherrschenden Moment wurde. Religionsunterricht muss aber unter den heutigen Bedingungen mehr als Theologieunterricht sein. Er muss auch zur originären Begegnung mit den assoziierenden, Teilnahme und Teilhabe ermöglichenden Elementen von Glaube und Religion führen, um seine Bildungspotentiale entfalten zu können.

Im Ganzen brauchen wir ein angemessenes Verständnis einer Grammatik der religiösen Sprache und des religiösen Ausdrucks als Grundlage einer religiösen Lern- und Bildungstheorie. Sprach- und Ausdrucksstrukturen sind Handlungsstrukturen; sie bringen die Sprechenden in eine bestimmte Beziehung zur Wirklichkeit und ermöglichen hierdurch eine bestimmte Wirklichkeitserfahrung. *Unterschiedliche Sprach- und Ausdrucksformen sind zugleich unterschiedliche Erfahrungsformen*. Es gibt nicht die religiöse Erfahrung an sich, quasi körperlos, sprachlos, ausdruckslos. Es gibt religiöse Erfahrung als *Gebetserfahrung*, *Erzählerfahrung*, *Gesangs- oder Musikerfahrung*, *Bilderfahrung*, *Liturgieerfahrung*, *Körpererfahrung*, *Symbolerfahrung*, *Aktionserfahrung*, *Gesprächs- und Theologieerfahrung* usw. Und gerade in ihrer Vielfalt sind diese Erfahrungsformen für religiöse Bildungsprozesse unabdingbar.

3. Von der Macht und Ohnmacht religiöser Bildung heute

Dass die assoziativen Bestände der Teilnahme an Glaube und kirchlichem Leben bei den heutigen Schüler/innen drastisch geschwunden sind, bedeutet nicht, dass sie in keinen Assoziationen leben und keinen Anteil an der Wirklichkeit hätten; dies wäre überhaupt nicht möglich. Ganz im Gegenteil: Die Jugendlichen befinden sich in einem vielfältigen Assoziationsgeflecht; ihre Welt ist voll von Assoziationsangeboten, die ständig um sie werben und auch miteinander konkurrieren. Die Suche nach Identität in der heutigen, postmodernen Gesellschaft besteht gerade darin, die zum eigenen Lebensgefühl passenden Assoziationsmöglichkeiten auszuwählen, zu ihnen 'Ja' zu sagen und an ihnen Anteil zu erlangen. Eine der Hauptbeschäftigungen vieler Jugendlicher besteht beispielsweise darin, Geschichten und mythische Erzählungen zu hören, bzw. solche Geschichten in filmischer Form über Fernsehen, Video oder Kino aufzunehmen, oder auch zu lesen. Man denke nur etwa an Buch- und Kinoereignisse wie *Harry Potter* und *Herr der Ringe*. Das Bedürfnis, sich mit den Heldinnen und Helden und deren Geschick zu verbinden, sich ihnen anheimzugeben, ist ungebrochen. Identitätsstiftende Bilder und Lebensfiguren spielen für Kinder und Jugendliche eine große Rolle, in denen sie sich selbst wahrnehmen und erfahren können. Sie hören Musik, identifizieren sich mit den Protagonisten und ihrem Ausdruck, ahmen ihren expressiven Gestus nach, bringen sich selbst darin zur Darstellung und probieren Haltungen aus. Sie inszenieren sich über Kleidung, Gesten und vielfältige Rituale. Bei aller Abgrenzung und Zurückweisung geht es immer auch und gerade darum, ein 'Ja' zur Wirklichkeit zu finden und sich in bestimmter Weise mit ihr zu assoziieren und an ihr Anteil zu nehmen, einer Weise, die als passend empfunden wird.

Unter diesen Bedingungen hat heutige religiöse Bildung in der Schule keinen Einfluss darauf, mit welchen Assoziationsmöglichkeiten die Jugendlichen in Form von Geschichten, Mythen, Liedern, Bildern, Lebensfiguren, Gesten, Symbolen, Ritualen usw. in Berührung kommen. Sie hat aber sehr wohl Einfluss darauf, welche bestimmten Assoziationsformen in diesem Ensemble nicht fehlen dürfen. Religiöse Bildung ist verantwortlich, dass den Schüler/innen die großen Erzählungen, Lieder, Bilder, Lebensfiguren und Sprachformen des Glaubens und der Religion berührbar werden. Dass sie Anteil an den Geschichten des Jesus von Nazareth und der Erzähl- und Bildertradition, auf denen er ruht und die von ihm ausgehen, erhalten; jenes Menschen, in dem sich Gott und sein Anliegen für uns ein für alle Mal zeigt. Religiöse Bildung ist den Heranwachsenden vor allem diese Assoziationsformen des christlich-jüdischen Traditionszusammenhangs schuldig. Sie unternimmt darüber hinaus Ausflüge in die Assoziationsweisen der anderen Weltreligionen und zeigt das gemeinsame Reservoir des Religiösen sowie die signifikanten Unterschiede. Denn Identität bildet sich unter postmodernen Bedingungen auf dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Assoziationsmöglichkeiten heraus. Wurden sie nicht berührbar und geöffnet, wurden sie nicht zumindest ein Stück weit 'inwendig'⁹, dann können sie bei Bedarf auch nicht ergriffen werden. Freiheit als unaufgebbare Kernbestand jeglicher Bildung bedeutet gerade in einer Bildungsperspektive, dass vielfältige assoziative Räume berührbar und geöffnet wurden, vor allem auch

⁹ Zum Begriff des Inwendigwerdens im Bildungsprozess siehe: Schmid 2001 [Anm. 2], 414.

die Räume der gläubigen, religiösen, sowie der humanen Überlieferung von Kultur und Tradition. Freiheit heißt in diesem Horizont die Freiheit, auswählen und ergreifen zu können, und nicht, in Ermangelung von Alternativen, der Faszination der eben gängigen assoziativen Mode ausgeliefert zu sein. Denn gerade hier gilt: Sich der Faszination und Macht von Assoziationen entledigen zu können, hängt nicht nur an dissoziativer Reflexion und Kritikfähigkeit, sondern auch und vor allem daran, dass alternative Assoziationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Der Bereich des Assoziativen, in dem sich der Mensch in bestimmter Weise mit der Wirklichkeit verbindet und zu ihr 'Ja' sagt, hat mit jener Bewusstseinsstufe des Menschen zu tun, die *Karl Mannheim* die „mythische Struktur des Alltagsdenkens“ nennt. Dieser „mythische“ Bereich des Bewusstseins bildet auch in modernen Gesellschaften, trotz aller Vernunft, Rationalität und Dissoziation „den Unterstrom des Denkens und Welterfahrens“¹⁰. Er ist in tieferen Schichten der Person beheimatet. Aus ihm entwickeln sich Phantasien und erwachsen Lebensziele. Er enthält die narrativen Grundlagen der je eigenen Weltdeutung. Er stellt ein „Identifikationsreservoir“ dar und bildet eine „Sphäre des generativen Wissens, aus der Werthaltungen und Handlungsmotive erwachsen.“¹¹ In diesem Reservoir fließt ein Lebenswissen zusammen, aus dem wir unsere Daseinsentwürfe schöpfen und unsere Orientierungen beziehen. Diese assoziative, oder, um mit *Karl Mannheim* zu sprechen, diese „mythische“ Ebene des Erfahrens hat tiefen Einfluss auf die Definition von Identität. Religiöse Bildung, will sie den Menschen erreichen, hat mit dieser Ebene und ihren assoziativen Beständen zu tun. Religiöse Bildung muss aber auch diese assoziative Sphäre in das Licht der Dissoziation, der Reflexion, der Erörterung, der Kritik heben, um so ein Begreifen und hierdurch eine Vermittlung mit dem Gesamt des heutigen Weltverstehens zu ermöglichen.

Freilich erfordern solche religiöse Bildungsprozesse ein neues Lernen. Soll die assoziative Ebene berührbar werden, muss sich der Religionsunterricht vor allem von einem Hochgeschwindigkeitslernen verabschieden, das mit der dominierenden Didaktik des 'Redens über' in den Klassenzimmern Einzug gehalten hat. Es geht um ein verlangsamtes Lernen, das dem einzelnen Gegenstand größeren Raum gewährt und so die Oberfläche durchdringen kann. Es geht um eine Didaktik des Umkreisens, welche die Gehalte erschließt, so dass sie zu lebendigen Vorstellungen werden können. Schüler/innen müssen mit den erschlossenen Gehalten Erfahrungen machen und sie auf dieser Basis begreifen und reflektieren können. Schließlich müssen sie in einem solchen vertiefenden Lernen mit ihrem jeweils eigenen biographischen Hintergrund auf diese Gehalte in ihrer Art antworten und ihre Erfahrungen vielfältig und kreativ zum Ausdruck bringen können. Das Verweilen bei den großen Texten, Liedern und Bildern stellt einen zentralen Fokus dar. Bildungsprozesse im assoziativen Bereich implizieren in dieser Weise ein 'inwendiges' Lernen. Dabei ist vor allem ein Bewusstsein von der Dramaturgie¹² der Lern- und Bildungsprozesse erforderlich. Gerade, wenn es darum geht, Fremdes und

¹⁰ *Karl Mannheim*, Strukturen des Denkens (hg. von *David Kettler / Volker Meja / Nico Stehr*), Frankfurt/M. 1980, 295.

¹¹ Stellungnahme des DKV zum „Forum Bildung“ (erarbeitet von *Rudolf Englert, Matthias Hugoth, Hans Schmid* und *Werner Tzscheetzsch*), in: KBl 126 (6/2001) 459-462, 459.

¹² Vgl. *Schmid* 1997 [Ann. 7], 21ff.

Neues zu erschließen, kommt der Frage nach der richtigen Zeit und dem richtigen Ort eine entscheidende Bedeutung zu. *Gorbatschow* kann auch in der Welt des Lernens als Prophet gelten; auch hier gilt unerbittlich: *Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben*. Dazu gehört schließlich eine Balance zwischen Außenorientierung und Innenorientierung, zwischen der Orientierung am Fremden und am Eigenen, zwischen Eindruck und Ausdruck. Gerade an diesem Punkt zeigt sich der Konnex zwischen Art und Richtung von Bildungsprozessen und den Formen und Wegen, in denen sie sich vollziehen. Beides sind zwei Seiten derselben Medaille, sie gehören im Innersten zusammen.

Martin Buber hat eine Perspektive der Erziehung formuliert, die erst recht für die religiöse Bildung gilt: Das Ziel aller Erziehung ist, dass der Mensch von der Gebundenheit zur Verbundenheit gelange.¹³ Dass er aus jenen Assoziationen heraustrete und sie betrachte, in die er natürlicherweise hineingeboren wurde und die ihm verordnet wurden oder die ihn durch die Macht der Suggestion und Verführung gefangen nehmen; dass er sie dissoziativ begreife; dass er schließlich mit den großen Assoziationsformen des Glaubens, der Religion sowie der humanen Tradition in Berührung komme, um sich schließlich in Freiheit und Autonomie mit jenen zu verbinden, die ihm in seinem gegenwärtigen und zukünftigen Welterfahren entsprechen. Religiöse Bildung in der Schule hat auf diesem Weg von der 'ersten' zur 'zweiten Naivität' ihren Beitrag zu leisten.

¹³ Vgl. *Martin Buber*, Über das Erzieherische, in: *ders.*, Werke. Bd. 1, München 1962, 786-808.