

HANS-JÜRGEN FRAAS

# RELIGIÖSE LERNPROZESSE IN DER DIALEKTIK VON FUNKTION UND SUBSTANZ

Die in der Problematisierung anthropologischer Wert- und Zielvorstellungen begründete Ablösung der Bildungstheorie durch die Lerntheorie<sup>1</sup> seit Ende der 60er Jahre ist nicht allein unter dem Gesichtspunkt des Verzichts auf allgemeingültige Wertorientierung zu sehen; sie hat zugleich zu einer Konkretisierung und Präzisierung unserer Kenntnis der sozialisierenden Vorgänge geführt. Allerdings ist nun zu beachten, daß die lerntechnische Engführung durch Reintegration der umso dringenderen bildungstheoretischen Fragen überwunden wird. Daß Lernen in "Verbesserung oder Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten" (H. Roth) besteht, ist heute eine selbstverständliche Einsicht. Nun war es auf dem Boden biblischer Anthropologie von jeher bewußt, daß Lernen einen ganzheitlichen, den ganzen Menschen betreffenden Prozeß darstellt. Das drückt sich aus in der Betonung des "Herzens", der "Herzensbildung" (vgl. das Bemühen des Pietismus im 17. Jahrhundert, das Christentum vom "Kopf" ins "Herz" zu verlagern). Dennoch ist, insbesondere innerhalb des protestantischen Hanges zur Intellektualisierung, die Praxis weit hinter dieser theoretischen Einsicht zurückgeblieben. Lernen erschöpfte sich bis in die jüngste Zeit hinein weithin im Memorieren, und die Berufung auf die Wirkung des Heiligen Geistes mußte als Alibi für fehlende Erfahrung des Gelernten dienen. Die katholische Praxis pietatis hat auf der Basis ihrer positiven Wertung der naturhaften Existenzbedingungen des Menschen von jeher eine mehr ganzheitliche Erziehung angestrebt; inwieweit diese Intention in der Religionspädagogik im Einzelnen konsequent verwirklicht worden ist, entzieht sich meiner genauen Kenntnis.

Der Mensch lernt in Situationen und durch Situationen, er lernt am Gegen-Stand. Der Widerstand der Situation, der versperrte Weg zwingt ihn zur Umkehr und Neuorientierung; der

1 H. Roth (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1971, 22.



gangbare Weg verstärkt ihn in der eingeschlagenen Richtung. Große technische Fortschritte sind durch Sackgassen der kontinuierlichen Entwicklung hervorgerufen. Religiöses Lernen im Sinn von Glaubenserfahrung läßt sich in dieser Paradigmatik an der Bekehrung des Paulus verdeutlichen: Gott bzw. in diesem Fall der Auferstandene stellt sich dem Menschen in den Weg und zwingt ihn zur Umkehr, zur Umorientierung seines bisherigen Wert- und Sinnsystems. Sofern diese Erfahrung nicht innerhalb des bestehenden Orientierungssystems einen Zuwachs darstellt, sondern ein neues Orientierungssystem aus sich heraussetzt, gewinnt sie kategorialen Charakter, wird zur "Erfahrung mit der Erfahrung" (E. Jüngel). Erfahrungsbedingtes Lernen führt zur Verhaltensänderung. Gotteserfahrung als Erfahrung des Umgreifenden führt zu umgreifender Verhaltensänderung. In den Begriffen "Buße", "Nachfolge" ist diese Totalität der Glaubenserfahrung manifestiert. Denn Buße und Nachfolge bedeuten ein radikales Umdenken, eine Umwertung aller Werte. (Erfahrung kann auch Bestätigung und Verstärkung bedeuten, derjenigen Tendenzen nämlich, die schon vorher auf den Weg der "Buße" gebracht wurden - die Erfahrung des Unbedingten ist objektiv die gleiche; die Situation, in der sie mich trifft, kann aber grundverschieden sein). Dabei sei im voraus festgehalten, daß mit "Metanoia" auch das Denken als ein unmittelbar lebenspraktischer Bezug bezeichnet wird, also mit dem heute gängigen Begriff des Kognitiven keineswegs identisch ist.

Während also das Lernen in Begegnungssituationen erfolgt, unterliegt das Lehren bestimmten Beschränkungen. Nicht das Inden-Weg-treten des Beziehungspartners, nicht die zur Umkehr führende Begegnung ist lehrbar, wohl aber die dadurch bedingte Verhaltensänderung kann in gezielten Lernprozessen (Lehr-Prozessen) vermittelt werden. Die Erlebnisqualität der unmittelbaren Glaubenserfahrung ist indirekt mittelbar im Bereich ihres Niederschlages in sozialen Haltungen, also im Bereich sozialen Erlebens. Das heißt, daß (religiöse) Erziehungsprozesse ihr Ziel darin haben, spezifische (durch unmittelbare Glaubenserfahrungen bedingte und hervorgerufene) Haltungen (Verhaltensdispositionen) aufzubauen. Der Vorwurf des Nur-Psychischen und damit beliebig Anthropologischen eines solchen auf den Aufbau von Haltungen zielenden religionspädagogischen Ansatzes ist insofern unangebracht, als diese Verhaltensdisposi-



tionen bzw. Haltungen der (allerdings durchaus zweideutige, mißverstehbare) körperliche Ausdruck der Begegnungserfahrung des Glaubens sind und auf diese zurückbezogen bleiben. Als Manifestationen des in der Ersterfahrung wirksamen Sinnerlebens enthalten die Verhaltensweisen den Verweis auf das sie bedingende Sinnsystem immer mit, wiewohl sie erst durch explizite Zuordnung bzw. Deutung (s.u.) im entsprechenden Sinn qualifiziert werden. So setzt nach dem Selbstverständnis des Glaubens die soziale Beziehung in ihrer religiösen Qualifikation die unmittelbare Gotteserfahrung voraus. Über das Selbstverständnis des Glaubens kann dabei nicht hinausgegangen werden; ob menschliche Vaterschaft sich davon herleitet, daß Gott der wahre Vater ist, oder ob Gottes "Väterlichkeit" als Projektion menschlicher Vatererfahrung zu deuten ist, das ist die unlösbare Frage des Universalienstreites. Der Glaube aber ist der Akt des Transparentwerdens des Sozialen, er bezieht das Erleben sozialer Haltungen zurück auf die in der Ersterfahrung begegneten Sinnimpulse. Der Schritt über das soziale Erleben hinaus im Rückbezug auf das der es bedingenden Ersterfahrung implizite Sinnsystem ist zwar als spezifische Haltung vermittelbar, nämlich als die Fähigkeit, soziale Erfahrungen mittels eines vorgegebenen Sinnsystems zu deuten. Ob diese Fähigkeit nun einen erfüllten personalen Glauben darstellt oder eben nur eine erworbene Haltung, das hängt vom damit möglicherweise verbundenen Evidenzerlebnis im Sinne unmittelbarer Erfahrung ab und entzieht sich letztlich der pädagogischen Verfügbarkeit. Insofern ist Glaube "Rechtfertigungsglaube", als er das Ergreifen der angebotenen Gottesgemeinschaft darstellt, die sich wohl in den Haltungen vermittelt, indem sie diese zugleich rechtfertigt, d.h. sie in ihr Recht einsetzt, ihnen ihre Berechtigung verleiht, damit aber über sie hinausreicht. Mit der Bedeutung des sozialen Erlebens (die Haltungen, von denen die Rede ist, vollziehen sich immer im sozialen Raum, haben immer eine soziale Dimension) wird der Prozeß der Vermittlung von Werthaltungen, der Sozialisationsprozeß zum tragenden Begriff der weiteren Überlegungen.



## Die religiöse Dimension des Sozialisationsprozesses

Der Begriff "religiöse Sozialisation" ist heute ebenso verbreitet wie mehrdeutig und mißverständlich. Einerseits wird er im Sinn des engen Sozialisationsverständnis (Wurzbachers, im Gegensatz zur Personalisation) kirchensoziologisch, d.h. als Ein-Weg-Prozeß der Hineinnahme in die christliche Gemeinde interpretiert. Das geschieht, wenn L. Vaskovics von der Volkskirche ausgeht, "die sich zum Zwecke der Tradierung ihrer Werte, Normen und Symbole aller wesentlichen 'Agenten' der Sozialisation in einer konkreten Gesellschaft bedient und diese kontrolliert".<sup>2</sup> Hier ist der Inhalt des Vorgangs klar umrissen, damit aber zugleich eine doppelte Begrenzung gesetzt: Der Ein-Weg-Prozeß verleugnet die aktive Teilhabe des Kindes, und in der Gleichsetzung von "religiös" und "kirchlich" betrifft er lediglich ein Segment der Gesellschaft. In dem Maß aber, in dem Erwägungen zur religiösen Sozialisation sich in die Offenheit der gesellschaftlichen Situation begeben, werden sie unpräzise und inhaltsleer. Die Polarisierung von substantiellem und funktionalem Religionsverständnis bildet keine überzeugende Alternative. Denn es ist deutlich, daß inhaltliche und funktionale Elemente in der klassischen Ausprägung von Religion übereinstimmen, so daß die heutige Frage nach dem Funktionalen keinen Gegensatz zum "klassischen" Verständnis von Religion, sondern einen Teilaspekt desselben darstellt, während der andere, inhaltliche Teilaspekt dennoch, zwar desintegriert, direkt (im Selbstverständnis kirchlicher Kreise) oder indirekt (in Form säkularisierter oder regressiver Glaubenselemente) fortbesteht.

Sofern nun das Funktionale ein Teilaspekt der ehemals religiösen Weltdeutung, aber nicht mit ihren inhaltlichen Aspekten identisch ist, wird die Rede von der "religiösen Sozialisation" und die damit verbundene Forderung eines eigenen diesbezüglichen Forschungsansatzes fragwürdig. Rein forschungstechnisch ergibt sich das Problem, daß die sachgemäße Auseinandersetzung mit Religionstheorien einerseits und Sozialisationstheorien

---

2 L. Vaskovics, Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation wertorientierter Verhaltensformen, in: IJRS 3 (1967) 115-151, hier 125.



andererseits je für sich bereits eine schwierige Aufgabe darstellt, die Verbindung beider zu einer Theorie "religiöser Sozialisation" aber vor fast unlösbare Probleme stellt. Eine derartige Theorie kann angesichts des Diskussionsstandes nicht Ausgangspunkt, sondern höchstens fernes Ziel einer religionspädagogischen Theoriebildung sein. Die Sachfrage selbst aber läßt eine solche Theorie nun überhaupt problematisch erscheinen, sofern mit ihr die Vorstellung einer inhaltlichen Fixierung verbunden ist und die Segmentierung der Gesellschaft sich in einer Segmentierung des Sozialisationsprozesses niederschlägt (religiöse Sozialisation als fakultativer inhaltlicher Sonderbereich). Der gegenwärtige Mangel einer "Theorie der religiösen Sozialisation" ist dann keine Verlegenheit, sondern strukturell bedingt. Sachgemäßer ist der Weg, den C. Morgenthau beschreitet: die religiösen Dimensionen des Sozialisationsprozesses aufzuzeigen, diese herauszuarbeiten und in Beziehung zu den unterschiedlichen Sozialisationstheorien zu stellen.<sup>3</sup>

Die Diskussion dieses Punktes zielt auf die Frage nach der "Religion der Religionspädagogik".<sup>4</sup> Der geschichtlich und sozial eindeutig definierte und der anthropologisch offene Begriff von Religion lassen sich nicht auf einen Nenner bringen. Die terminologische Unterscheidung zwischen Religiosität und Religion dürfte am ehesten weiterhelfen. Jede konkrete menschliche Haltung enthält eine allgemein menschliche Möglichkeit

---

3 C. Morgenthau, Sozialisation und Religion. Sozialwissenschaftliche Materialien zur religionspädagogischen Theoriebildung, Gütersloh 1976, 242ff. Zwar beschreibt er die Möglichkeitserfahrungen von Religion einerseits und christlicher Tradition und Theologie andererseits als die beiden Pole der Religionspädagogik (246), gleichwohl aber hält er an einem Theorieprogramm "religiöser Sozialisation" fest. Noch widersprüchlicher M. Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, 7, der religiöse Sozialisation formal als Lernprozeß definiert, "innerhalb dessen eine vom gesamten Sozialisationsprozeß unablässbare spezifische Deutungskompetenz gegenüber dem Selbst und der Wirklichkeit in den Subjekten hervorgebracht wird". Indem zu Recht die Unablösbarkeit dieses Aspekts vom Gesamtprozeß betont wird, wirkt aber der Begriff der "religiösen Sozialisation" irreführend, sofern er zwangsläufig inhaltliche Momente einschließt, die aber mit der Aspekthaftigkeit nicht deckungsgleich sind. Im Sinn der Polarisierung kann "religiös" nur entweder substantiell gedeutet werden (dann ist religiöse Sozialisation kein allgemeiner Aspekt, sondern Zusatzleistung) oder aber formal (dann wird der Begriff inhaltsleer und überflüssig).



und eine definitive Sinnvorgabe. Ersteres als Religiosität und letzteres (ggf.) als Religion zu bezeichnen ermöglicht die unterschiedlichen Aspekte ohne ständige Verwechslung ihres strukturellen Hintergrundes darzustellen. Die allgemeine Religiosität konkretisiert sich ausschließlich an religiösen (bzw. nichtreligiös-weltanschaulichen) Sinngebilden, die Vielfalt der geschichtlichen Religionen andererseits legt sich in die menschliche Religiosität hinein aus.<sup>5</sup> Die Unterscheidung ermöglicht es, eine anthropologisch allgemeine Grundbedingtheit der menschlichen Existenz (Ideologiebedürftigkeit, Zwang zum Transzendieren, exzentrische Positionalität, Frage- und Suchhaltung) und ein inhaltlich bestimmtes, sozio-kulturell vermitteltes und damit austauschbares Element (Antwortschema) logisch zu trennen. Faktisch ist eine solche Trennung nicht möglich; die lange Geschichte der Selbstausslegung biblisch-christlichen Glaubens bedingt einen Prozeß des Gesprächs zwischen Frage- und Antwortschema, in dem der fragende Mensch zwar als der natürliche Mensch schlechthin erscheint, die Frage selbst aber längst christlich eingefärbt ist - ein Tatbestand, von dessen Konsequenzen sich niemand dispensieren kann. Es liegt deshalb nahe, von einem wirkungsgeschichtlichen Verständnis auszugehen, das die Polarisierung substantiell-funktional in den geschichtlichen Prozeß aufhebt, gleichwohl Raum hat für Entwicklungstendenzen, nach denen bei gleichbleibendem funktionalen Aspekt substantielle Elemente in säkularisierter Form fortwirken bzw. substituiert werden können.

Wenn in diesem Sinn von der religiösen Dimension des Sozialisationsprozesses gesprochen wird, so ist damit die kirchensoziologische Engführung (Gleichsetzung mit kirchlicher Soziali-

---

4 H. Schrödter, Die Religion der Religionspädagogik, Zürich 1975.

5 Die bei Nichtunterscheidung eines historisch-konkreten und eines allgemeinen Aspekts von Religion entstehende Aporie vgl. bei H. Halbfas, Zur Religion der Religionspädagogik, in: ThPr 13 (1978) 91-93, hier 92, wenn er nur die anthropologische "Universalität der Religion" (welcher?!) und "dogmatische Exklusivansprüche" bzw. "kulturpolitische Konstellationen" einander gegenüberzustellen vermag. Vgl. auch W. Schneider, Aspekte des Entstehens von Wertvorstellungen, in: religion heute. Informationen zum religionsunterricht 11 (1979) H. 1, 29f, hier 30, Anm. 18.



sation, K.-E. Nipkows Verständnis von Religionspädagogik als "pädagogischem Handeln der Kirche") ebenso vermieden wie die formalisierend-entleerende Ausweitung. Die wirkungsgeschichtliche Betrachtungsweise setzt mit den konkreten, im Bezugsrahmen von sozio-historisch vorgegebenen Möglichkeiten, situativen Anforderungen und anthropologischer Grundstruktur in Erscheinung tretenden Lebensphänomenen ein, deren komplexer Charakter allerdings keinen monistischen Theorieansatz erlaubt. Das konkrete Lebensphänomen ist unterschiedlichen Fragestellungen und damit auch unterschiedlichem methodischen Vorgehen zugänglich; je nach dem erkenntnisleitenden Interesse ist eine bestimmte Ergebnisrichtung vorprogrammiert. Keiner möglichen Fragestellung ist das Existenzrecht abzusprechen; problematisch aber werden jede mögliche Fragestellung und jeder methodische Ansatz, wenn sie das Beziehungsgeflecht leugnen und Teilaspekte verabsolutieren.

#### Das Interesse der Religionspädagogik

Wenn die Religionspädagogik nach der religiösen Dimension der Sozialisation fragt, so tut sie das in einem anderen Interesse als die (Religions-)Soziologie. Die Religionspädagogik fragt als Handlungswissenschaft nach den Bedingungen und Möglichkeiten der religiösen Vermittlung. Sie hat dabei ein selbstverständliches Interesse an der deskriptiven Darstellung des Faktischen; sie fragt aber zugleich nach den Möglichkeiten, das Faktische in Richtung auf ein sachlich Sein-Sollendes zu verändern. Sie folgt damit dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz, der normativ-inhaltliche, an der Ursprungsgeschichte der Erst Erfahrungen zu messende Fragen (also theologische Fragestellungen) und empirisch-deskriptive bzw. funktionale Fragen integriert, ungeachtet dessen, daß auf der Meta-Ebene dann auch wieder die Wechselbeziehung zwischen theologischen und humanwissenschaftlichen Elementen zu diskutieren ist, insofern, als für theologische Inhalte die psychosozialen Bedingungen der Vermittlung, für psychosoziale Inhalte aber philosophisch-theologische Vermittlungs- und Geltungsbedingungen geltend gemacht werden müssen. Wenn die weiteren Überlegungen im unmittelbar-praktischen Interesse sich auf die erste Ebene beschränken, so bedeutet das, daß auch hier der normative Aspekt bei der Diskussion des Sozialisationsprozesses nicht ausgeklammert



werden kann. Die Wertproblematik, die gerade in der religiösen Dimension des Sozialisationsprozesses manifest ist, darf nicht durch Beschränkung auf deskriptives Vorgehen neutralisiert werden.

Das Problem besteht nicht darin, daß der christliche Glaube nicht auf seine Funktionalität hin befragt werden könnte oder dürfte. R. Preul weist mit Recht darauf hin, daß "eine 'religiöse Wahrheit' deren Funktion sich nicht ausmachen ließe, ... keine den Menschen betreffende Wahrheit" wäre<sup>6</sup>. Es ist vielmehr die Frage, inwieweit dieser Satz umkehrbar ist: Ein funktionales Element, das der transsubjektiv-inhaltlichen Rechtfertigung entbehrte, gewänne im Sinne permanenter Selbsttäuschung neurotischen Charakter. Als "Opium des Volkes" erfährt Religion funktional eine relative Rechtfertigung - wenn aber Religion sich innerhalb eines Systems als dysfunktional erweist, so ist das nicht unbedingt "um so schlimmer" für die Religion, sondern u.U. für das System. Die Beschränkung auf die funktionalistische Betrachtungsweise verführt zur Festbeschreibung des Bestehenden im Sinn eines vorgegebenen Systems, von dem her Funktionieren und Funktion erst definiert sind.<sup>7</sup>

---

6 R. Preul, Alltagswelt und Ich-Konstitution, in: WzM 28 (1976) 186-190, hier 186.

7 Vgl. P. Alheit, Desymbolisierte Religion. Sozialisation und Sprachzerstörung, in: Arndt (s.o. Anm. 3), 89-99. Seine Analyse kreist um den Begriff der Identität, aber nun in einer Weise, daß die religiöse Symbolik im Sinn des psychoanalytischen Symbolverständnisses beliebiger und austauschbarer Niederschlag der ihrer Eigengesetzlichkeit folgenden psychischen Dynamik zu sein scheint. Dem entspricht, daß er sich auf die Analyse von biographischen Krisensituationen beschränkt. Die in seiner Sicht einzige Alternative, der "Realität ein Netz aus religiösen Symbolen überzuwerfen", wird dem theologischen Symbolverständnis nicht gerecht. Auch die Intersubjektivität bestimmter Symbolgehalte bietet noch keine über das bloß Funktionale hinausreichende Begründung ihres Anspruchs, sondern weist ihrerseits weiter in Richtung transzendentalphilosophischer Überlegungen, vgl. T. Kochs Diskussionsbeitrag in H.-E. Bahr (Hg.), Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle der Religion, Darmstadt/Neuwied 1975; vgl. auch Preul (s.o. Anm. 6), 177ff. Bei W. Fischer, Von der Kirchensoziologie zur Soziologie der Wissens- und Deutungssysteme, in: ThPr 13 (1978) 124-133, hier 133 dagegen bleibt offen, ob Transzendenz als "Summe dessen, was mein hic et nunc ... überschreitet", das dem individuell-psychischen Sein Jenseitige intendiert oder das dem psychischen Sein überhaupt Jenseitige bzw. auf welcher Ebene "Transzendenz" angesiedelt ist. Auch W.-D. Bukow und G. Czell, Suche nach dem Allheilmittel,



Bei solcher Beschränkung auf deskriptives Verfahren fließen im Sinne der "Normativität des Faktischen" leicht gesellschaftspolitische oder weltanschauliche Normierungen ein. So wird vielfach, gewiß nicht ohne Berechtigung, schlechte religiöse Praxis von einem vorgegebenen Emanzipationsverständnis her kritisiert, statt daß zunächst das der religiösen Tradition eigene Emanzipationsverständnis erhoben würde, das sich anderen Ableitungen von Emanzipation gegenüber durchaus als kritisch erweisen kann. Wenn die Funktion dagegen nicht systemimmanent, sondern vom in der Wirkungsgeschichte präsenten Selbstverständnis der Religion her definiert wird, vermag sie auch systemkritische Impulse zu vermitteln.<sup>8</sup>

Mit dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz ist die Bindung der jeweiligen Praxis an die jeweils historisch-konfessionelle Ausprägung der Religion gegeben. Eine positivistisch-konfessionelle Engführung würde das nur dann bedeuten, wenn der normative Aspekt mit dezisionistischer, sich öffentlich nicht der Verantwortung stellender Autorität eingebracht würde (im Sinn der kirchlichen Sozialisation, sofern deren Normen im Rückgriff auf den Offenbarungsbegriff ungefragt vorausgesetzt werden). Nach dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz ist die kirchliche Religiosität in Hinsicht auf ihre Funktionalität hin zu überprüfen, die außerkirchliche faktisch-funktionale Religiosität in Hinsicht auf ihre Legitimation aus der theologischen Tradition. Erst in diesem Prozeß von Kritik und Gegenkritik kann es zu einer angemessenen Theorie der Praxis kommen. Das dargestellte Problem spitzt sich somit auf die Fragestellung zu, wie theologisch-normative Aussagen und humanwissenschaftlich-deskriptive Aussagen einander vermittelbar sind.

---

in: EvKom 8 (1975) 230-232, hier 231 muß entgegengehalten werden, daß es bei der Analyse der religiösen Sozialisation nicht sein Bewenden haben kann, sondern die Reflexion des inhaltlich-normativen Aspekts mit einbezogen werden muß. G. Czell, Religiöse und kirchliche Sozialisation in der Alltagswelt, in: Arndt (s.o. Anm. 3), 46ff läßt in der Zusammenfassung (S.49) nicht deutlich werden, daß "Religiosität" wirkungsgeschichtlich immer -durchaus im Sinn des Aushandlungsprozesses- mit Kirche verbunden bleibt.

<sup>8</sup> G. Milanesi, Religionssoziologie, Zürich 1976, 77-101.  
H. Reiser, Identität und religiöse Einstellung, Hamburg 1972, 22 weist zu Recht den Begriff einer "richtigen Religion" zurück, bleibt aber andererseits den Nachweis schuldig, daß das mit Selbstverständlichkeit eingeführte Mündigkeitsideal kein



## Der Aufbau von Identität

Als ein zentraler, religionspädagogisch hochrelevanter Konvergenzpunkt hat sich in der Diskussion der letzten Jahre (seit R. Bellah) der Begriff der Identität erwiesen, sofern Identität nicht nur in ihrer Entstehung, Bewährung und Gefährdung empirisch untersucht, sondern zugleich in ihrer Bedingtheit im Zusammenhang mit dem Gottesbegriff theologisch erfaßt wird.<sup>9</sup> Mit dem neuzeitlichen Subjektivierungsprozeß der Vernunft gewinnt der Gottesgedanke mehr und mehr transzendentalen Charakter, sofern er nicht mehr als substantieller Eigenbereich, sondern im Zusammenhang der Frage nach Bedingung und Begründung menschlicher Subjektivität gesehen werden muß (K. Rahner, W. Pannenberg). Auf dem Hintergrund der Theorien E. H. Eriksons, G. H. Meads, der neueren Narzißmusforschung usw. tritt andererseits die transzendente Bedingtheit des Mensch-Seins ins Licht. Die Fähigkeit zum Urvertrauen oder die Unableitbarkeit des Mead'schen "I" weisen über sich hinaus. "Handelt es sich aber bei dem Prozeß der Identifikationen und der Identitätsbildung ermöglichenden Urvertrauen um die religiöse Thematik des Lebens, dann sind wir auch zu der Feststellung berechtigt, daß die Ich-Identität, die in diesem Prozeß heranwächst, letztlich durch die jeweilige Form einer impliziten oder expliziten Gottesbeziehung konstituiert ist".<sup>10</sup>

Nach L. Krappmann entsteht "Identität immer nur in bestimmten Situationen und unter anderen, die sie anerkennen".<sup>11</sup> Damit

---

der christlichen Religion sachfremdes Kriterium ist. Vgl. dagegen W. Lohff, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974.

9 W. Fischer, Identität - die Aufhebung der Religion? in: WPKG 65 (1976) 141-161; J. Scharfenberg, Menschliche Reifung und christliche Symbole, in: Concilium 14 (1978) 86-92 u.a. Im religionspädagogisch-praktischen Bereich liegen bisher vor allem Einzeluntersuchungen zur Identität bestimmter (Berufs-) Gruppen vor, vgl. die Arbeiten von Dahm, Schibilsky, Ulonska, Schmidtchen.

10 W. Pannenberg, Person und Subjekt, in: NZfSystTh 18 (1976) 133-148, hier 143. Nicht anders Fischer (s.o. Anm. 9), 160, wenn er Offenbarung so ausgelegt sehen will, "daß in der Konstitution von Identität eine transzendente Grundbefindlichkeit des Menschen aufgehoben ist".

11 L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971, 35.



ist eine wechselseitige Beziehung aufgrund eines gemeinsamen Symbolsystems vorausgesetzt. Identität bezeichnet also kein starres Selbstbild, sondern die je neue Verknüpfung von Interaktionsbeteiligung des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen in der konkreten Situation. Identität entsteht so in einem Lernprozeß, d.h. einem Prozeß, in dem Widerstand erfahren und integriert wird. Dieser andeutungsweise skizzierte Ansatz sei in einer speziell religiösen Lerngeschichte verdeutlicht: Das sich allmählich konstituierende Volk Israel findet seine Identität innerhalb einer Reihe geschichtlicher Ereignisse, die unter dem Zeichen der Interaktion zwischen Jahwe und dem sich bildenden Volk gedeutet werden: Ich bin dein Gott, du bist mein Volk. Die Situation während des Wüstenzuges (Goldenes Kalb) zeigt die nach Krappmann bestehende Notwendigkeit, Erwartungen und Bedürfnisse zu verknüpfen, was ein Offenbleiben, einen Schwebezustand, ein Risiko zur Folge hat. Zugleich bestätigt dieses Beispiel, daß herrschaftsfreie Kommunikation nicht die Voraussetzung für das Entstehen von Identität darstellt, sondern daß auch in "asymmetrischen Beziehungen" "der Unterprivilegierte noch Möglichkeiten" besitzt, "seine Definition der Situation zu signalisieren, wenn auch oft in verkleideter und verzerrter Form".<sup>12</sup> Gleichwohl wird in diesen Interaktionen das gemeinsame Symbolsystem mitvermittelt, das seinerseits diese Interaktionen als ihre Voraussetzung ermöglicht. Es besteht also innerhalb der Interaktionen eine Wechselwirkung zwischen Übernahme von Symbolsystem und Entstehen der Identität. Glaubensgeschichtlich läßt sich das Ergebnis dieses Prozesses so veranschaulichen: Die absolute Zusage Jahwes, dieses Volk als sein Volk erwählt zu haben, begründet das starke Identitätsbewußtsein, das Israel als Volk alle Verbannungen hat überstehen lassen und bis zum heutigen Tag prägt. Aus der starken kommunikativen Bindung an Jahwe entsteht das starke Ich. Genetisch bedeutet das, daß die Kette kontingenter religiöser Erlebnisse und die jeweils in gewissem Maß freie Reaktion darauf Erwählungsglauben und Identitätsbewußtsein hervorgebracht haben. Voraussetzung dafür ist die Deutung dieser Erlebnisse in einem übergreifenden Symbolsystem,

---

12 L. Krappmann, ebd.



das sich gleichzeitig in ständiger Wechselwirkung konstituiert und konsolidiert. Diese Deutung macht die Erlebnisse zu Erfahrungen, macht sie kommunikabel und begründet darin ihre Wirkung. Symbole theologisch begründeter, gefährdeter und die Gefährdung überwindender Identität sind "Gott-Vater", "Gotteskindschaft", "Erwählung", "Schöpfung", "Reich Gottes", "Schuld", "Sündenvergebung", "Auferstehungshoffnung" usw.

Aus diesen Überlegungen läßt sich nun das Ziel der anzustrebenden religiösen Lernprozesse ableiten. War zu Anfang die Rede vom Aufbau religiöser Haltungen, die der den christlichen Glauben begründenden Gottesbegegnung entsprechen, so hat sich im Verlauf der Überlegungen erwiesen, daß diese Haltungen zurückverweisen auf das sie tragende, in Gott begründete Subjekt. Christlich-religiöse Erziehung will dem Kind Hilfestellung geben, zu einer Identität zu gelangen, die über die zwischenmenschlichen Beziehungen hinaus in der Gottesbeziehung gegründet ist. Ein Beispiel aus der Praxis mag diesen Zusammenhang konkretisieren: Einem vierjährigen Mädchen ist die Mutter gestorben. Kurz darauf weist dieses Kind beim Spielen im Kindergarten mit der Hand auf eine Wolke und sagt, auf dieser Wolke sitze seine Mutti und schaue ihm zu. Die Identität dieses Kindes ist offensichtlich noch in einem solchen Maß auf die Mutter fixiert, daß es die Gegenwart der Mutter fiktiv aufrecht erhalten muß, um sich selbst nicht zu verlieren. Man wird eine solche kindliche Fehlvorstellung nicht aufarbeiten können, ohne dem Kind vorher ein neues Identitätsbewußtsein innerhalb eines neuen Interaktionssystems (Erzieherin, Gruppe, neue Bezugspersonen in der Familie usw.) zu ermöglichen. Gleichzeitig wird aber deutlich, daß etwa eine frühzeitige Praxis gemeinsamen Gebets (die Mutter stellt sich zusammen mit dem Kind in die Beziehung zu Gott) eine Interaktionsform einschließt, die die deutenden symbolischen Elemente darstellt, die die identitätsgründende Beziehung des Kindes zur Mutter in eine höhere Einheit aufhebt (das Kind weiß sich mit der Mutter in Gott verbunden). Es vermag so seine Verlassenheit in das Gebet einzubringen und darin eben nicht mehr verlassen zu sein. Ein sinnvoller religiöser Lernprozeß bestünde also darin, innerhalb entsprechender Interaktionen ein Symbolsystem aufzubauen, innerhalb dessen das Kind seine entstehende Identität als Ergebnis der Rollenbeziehung zu Gott zu definieren vermag. Das



impliziert im Hinblick sowohl auf die Interaktionsformen als auch auf die Symbolik die Notwendigkeit entsprechender Vorgaben, zugleich aber die aktive Teilnahme des Kindes. "Situationsdefinitionen und Erwartungsinterpretationen müssen zwar jeweils neu erfolgen, aber doch im Rahmen eines gemeinsamen Systems von geteilten Erwartungen und Bedeutungen und diese bezeichnenden Symbolen. Aus dieser Sicht erscheint gerade ein gut internalisiertes Normen- und Symbolsystem für erfolgreiche Verständigung und übersubjektive Interpretationen als eine notwendige Voraussetzung".<sup>13</sup>

Ist damit das "Recht des Kindes auf indoktrinationsfreie individuelle Selbstfindung" eingeschränkt, wie W. Schneider vermutet?<sup>14</sup> Immer wieder muß betont werden, daß der notwendige Bezug auf Handlungs- und Erfahrungsräume (s.u.) und unreflektierte, passive Übernahme von Normen nicht zwangsläufig identisch sind. Es geht nicht darum, "Kindern durch Einbezug in das Gemeindeleben die Auseinandersetzung mit verschiedenen (also auch außerchristlichen) religiösen Antwortsystemen einzugrenzen" (Schneider), sondern vielmehr darum, mittels entsprechender Vorgaben diese Auseinandersetzung geradezu erst zu ermöglichen. Nach Berger/Luckmann kann die Reflexionsfähigkeit "erst einsetzen, wenn bereits eine stabile Identität als Ergebnis des primären Sozialisationsprozesses vorliegt".<sup>15</sup>

Die Freiheit des Individuums hängt nicht davon ab, ob oder ob nicht, sondern lediglich, wie die Orientierungsvorgabe erfolgt. Krappmann bezeichnet als ich-fördernde Maßnahme auf Seiten der Gesellschaft bzw. der Gruppe/Familie flexible Normensysteme, die Raum zu subjektiver Interpretation und individueller Ausgestaltung des Verhaltens offenlassen bei gleichzeitigem Abbau gesellschaftlicher Sanktionen und Repressionen,

---

13 L. Krappmann, ebd. 140.

14 Schneider (s.o. Anm. 5), 30.

15 Zit. nach Krappmann (s.o. Anm. 11), 113, vgl. auch 87. Es ist nicht zu leugnen, daß das Kind der Familie in gewissem Sinn "ausgeliefert" ist - allerdings nicht völlig wehrlos, vgl. Krappmann 35. Der Bezug zur Kirchengemeinde als Erfahrungshintergrund bedeutet aber keineswegs, daß "Religion mit der Institution Kirche und folglich religiöse Sozialisation mit kirchlicher Sozialisation gleich-"gesetzt werden müßten, wie Schneider unterstellt.



und auf Seiten des Individuums die Fähigkeit der Antizipation von Erwartungen anderer, der Interpretation von Normen, der Präsentation eigener Erwartungen, der Toleranz für Erwartungsdiskrepanzen und vollständige Bedürfnisbefriedigung. "Rollen-  
distanz in einer Rolle wird also durch den Rückgriff auf andere Rollen bzw. auf das Gesamt der anderen Rollen möglich."<sup>16</sup> Sofern nun die Gottesbeziehung nicht eine beliebige Rolle neben anderen darstellt (das wird sie im Bereich des "Aberglaubens", d.h. wenn ein Teilaspekt der Erfahrung verabsolutiert und damit "Gott" zu einer gegenständlichen Größe wird, wobei sie dann in der Gefahr steht, die anderen Rollen neurotisch zu überlagern), sondern als Bedingung der Subjektivität symbolisierter Inbegriff der Rollenfähigkeit überhaupt ist, vermag sie die Distanz zu allen innerweltlichen Rollen und damit die Freiheit des Individuums erst zu begründen (vgl. "Freiheit" bei Paulus).

Identität baut sich also auf durch Interaktion (soziales Erleben) und Vermittlung des von dieser als Rahmen vorausgesetzten gemeinsamen Symbolsystems. Diese Trennung von Erlebnis und Deutung (in Analogie zu Kants Dualität von Anschauung und Begriff) ist allerdings nur theoretisch haltbar, denn Vermittlungsmodus und Vermittlungsinhalt erscheinen immer eng aufeinander bezogen, oder anders gesagt: der Modus der Interaktion ist immer schon im Symbolsystem dokumentiert (wo das nicht der Fall ist, macht der Umgangsstil den Erziehungsinhalt unglaublich). Ohne Erlebnis bliebe die Deutung im Sinne Kants leerer Begriff, der nur verbaliter aufgenommen und zum "Maulbräuchen", zum "Papageien-Christentum" führen würde. Ohne Deutung andererseits bliebe das Erlebnismaterial unerschlossen, dumpf, unkommunikabel. Nun ist aber die Übernahme des Symbolsystems selbst nur in einer unablässigen Folge von Interaktionen denkbar. Entscheidend wichtig ist, daß Modus der Interaktion und Symbolsystem inhaltlich übereinstimmen. Mit der liebevollen Zuwendung nimmt das Kind die Normen der Bezugspersonen an, in denen sich die Zuwendung ausdeutet (anderenfalls bliebe die "Blindheit" der Kant'schen Anschauung, die in praxi aber nur dort auftritt, wo zwar Zuwendung voll inne geworden ist, aber

---

16 Krappmann (s.o. Anm. 11), 136.



etwa infolge einer unausgebliebenen Reflexionsfähigkeit die Erlebnisse nicht von deutendem und integrierendem Nachdenken begleitet sind bzw. nicht im Lernprozeß bewußt und gezielt durchsichtig gemacht werden). Insofern sind konsequent therapeutischer Religionsunterricht, christlich motivierter Erziehungsstil, gruppendynamische Erlebnisse noch kein religiöses Lernen, wiewohl sie das Erlebnismaterial liefern. Kognitive Vermittlung des Symbolsystems andererseits in der klassischen Form religiöser Unterweisung ist zwar als eine Art gedächtnismäßigen Lernens zu bezeichnen, läßt sich aber nicht als Lernprozeß im hier vorausgesetzten ganzheitlichen Sinn ansprechen. Es kommt vielmehr darauf an, daß beide Bereiche sich gegenseitig integrieren. Von daher hat sich im Elementarbereich der Begriff der integrierten Religionspädagogik eingebürgert. Es geht nicht darum, daß die kognitive Deutung dem Erlebnismaterial additiv beigeordnet bzw. übergestülpt wird (das ist dann der Fall, wenn Unterricht auf Erlebnisbereiche des Schülers sachlich Bezug nimmt und Deutungen anbietet, ohne aber die Integration selbst zu vollziehen). Religiöse Erziehung hat immer schon auf ihre Weise versucht, zum Leben Bezug zu nehmen. Aber das geschah weithin so, daß das Leben als schon Gedeutetes in Erscheinung trat, als normiertes Glaubenssystem, statt daß mit dem Leben selbst die Deutung und mit der Deutung immer auch Leben vermittelt wurde.<sup>17</sup> Die Vermittlung schon gedeuteten Lebens führte dann leicht zur Zweigleisigkeit des Lernenden, der theoretisch über Lebensfragen im Licht des Glaubens Auskunft geben konnte, praktisch aber nicht in der Lage war, sein eigenes Leben im Licht des Glaubens zu deuten. Im folgenden geht es darum, solcher Art wünschenswerte integrierte Lernprozesse näher zu charakterisieren.

#### Die Praxis religiöser Lernprozesse

Religiöse Lernprozesse im entwickelten Sinn sind angewiesen auf entsprechende Erlebnisse im sozialen Raum. Der Idealfall wäre die Familie, die eine im Glauben begründete Lebenspraxis führt. Das hieße, daß die sozialen Erlebnisse hier im Vollzug der Familienpraxis transzendental gedeutet werden, z.B.: das

17 Vgl. das Anliegen B. Suin de Boutemards, Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973.



Kind erfährt bei den Eltern Geborgenheit; im gemeinsamen Gebet wird diese Geborgenheit als eine in Gott gründende gedeutet. Erlebnis und Deutung sind einander voll integriert. Wichtig wäre auch in diesem Rahmen, daß die Bezugspersonen die Möglichkeit haben, ihre eigene Sozialisation zu reflektieren und kritisch aufzuarbeiten.<sup>18</sup>

Nun ist diese idealtypische Erscheinung aber ein Grenzfall. In der durchschnittlichen Familie wird das deutende Element kaum eine Rolle spielen bzw. unkontrolliert erfolgen<sup>19</sup>, sofern die kirchliche bzw. traditionell-religiöse Bindung gering ist. Aber auch das Erlebnismaterial (Erziehungsstil, Umgangsformen, Rollenstruktur und Rollenverständnis) wird von der idealtypischen Konstruktion abweichen. Darum ist es eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik, mittels Eltern- und Familienbildung über konkrete Fragen der Erziehungspraxis und des Erziehungsstiles und deren Konsequenzen zu informieren. Erziehungsstile und -techniken und deren Konsequenzen auch schon in der familialen Praxis sind in den letzten zwanzig Jahren vielfach dargestellt worden.<sup>20</sup> Wichtig ist, daß auch im Bereich deutender Ritualisierungen das Kind zu aktiver Mitgestaltung angeregt und befähigt wird (etwa in der Beteiligung an Tischsitte, Zu-Bett-Geh-Ritus, der Gestaltung von Geburtstagen, Weihnachten, Ostern, aber auch des Kindergottesdienstes usw.). Ein eigenes Aufgabenfeld kirchlicher Erwachsenenbildung sind in zunehmendem Maß die alleinerziehenden Elternteile, denen im Hinblick auf die Notwendigkeit einer gegengeschlechtlichen Bezugsperson für das Kind und damit oftmals auch im Hinblick auf unverarbeitete Eigenerfahrung Hilfestellung gegeben werden muß.<sup>21</sup> Allerdings kann es die Religionspädagogik bei solcher Art Erziehungsberatung nicht belassen, sondern muß versuchen, den Eltern selbst religiöse Kompetenz zu vermitteln und eigenen bewußten oder unbewußten Elementen weltanschaulicher Orientierungsschemata,

---

18 H. Dauber, Religiöse Sozialisation im Zusammenhang der Sozialisationsforschung, in: ThPr 10 (1975) 111-121, hier 115f.

19 Deutung erfolgt immer, sofern jedem Lebensvollzug weltanschauliche Orientierungsschemata zugrundeliegen und vielleicht die Lebenspraxis der Mutter dem Kind die Welt entgegen verbaler Versicherungen pessimistisch deutet. Deutung auf verhängnisvolle Weise geschieht auch, wenn die Mutter "Gott" als Erziehungsmittel mißbraucht.

20 Dauber (s.o. Anm. 18), 117-119. Grundsätzlich vgl. neben



bei gleichzeitigem Angebot der entsprechenden theologisch verantworteten Alternative.

Die ganze Breite des Problems bricht aber bei jener dritten Gruppe von Familien auf, die für entsprechende Hilfen sowohl im Erlebnissbereich, als auch im Bereich der Deutung und Orientierung unzugänglich sind, d.h. die von den Aktivitäten der gängigen Familienbildung nicht erreicht werden. Hier gewinnen vor allem sekundäre institutionalisierte Erziehungsformen ihre kompensatorische Bedeutung, wobei an erster Stelle aufgrund seiner Struktur der der Familie am nächsten stehende Kindergarten zu nennen ist. Kindergarten und Hort bieten dem Kind den Erlebnis- und Handlungsraum, dessen es bedarf, um - zunächst im Mithandeln, in der Partizipation sozialintegrativ-demokratischer Verhaltensweisen - sich in Aushandlungsprozessen von Lebensfragen einzuüben. Kindergarten- und Horterziehung haben die Möglichkeit, elementare ganzheitliche soziale Erlebnisse zu vermitteln und, zumal im Bereich kirchlicher Sozialpädagogik, mit einem entsprechenden Deuteangebot zu verbinden. Die Thematik dieser frühkindlichen Erlebniskompensation lässt sich unter das Doppelmotto stellen "ich bin akzeptiert" und "andere sind anders". Damit wird der vorangegangene Erfahrungshorizont ausgeweitet und nach verschiedenen Seiten hin ergänzt. Ausländerkinder in der Gruppe können in diesem Sinn eine ausgesprochene Bereicherung sein.

Religiöses Lernen muß sich auf gelebte Praxis beziehen können. Es bedarf der Bezugsgruppe, in der das im Sinn des vermittelten Symbolsystems vorgestellte Lebensmodell praktiziert und damit erfahrbar wird. Es ist in diesem Sinn auf die Gemeinde, auf Gemeindegruppen, auf gemeindliche Veranstaltungen angewiesen und rückbezogen. Kirchliche Kinder- und Jugendarbeit haben hier ihren religionspädagogischen Ort.

Auch für den Religionsunterricht gilt, daß er auf Erlebnis- und Handlungsräume muß verweisen können. Das Erlebnis, mit

---

vielen vor allem A. u. R. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1977.

21 Zum Zusammenhang von Geschlechtsrollenfindung und Entwicklung der Religiosität vgl. W. u. N. McCready, Die Sozialisation und das Fortbestehen der Religion, in: Concilium 9 (1973) 28-34.

"unbed.  
aufmerksam  
fess"



Menschen umzugehen, die ihrerseits in einer christlichen Daseinsdeutung und Lebenspraxis verwurzelt sind, ist grundlegend wichtig. Zur Erfahrungserweiterung in der gruppeninternen Interaktion gehört es, daß auch religiös engagierte Jugendliche und Kinder ihre Erfahrungen einbringen können. Diese Beziehungen dürfen sich nicht auf zufällige Kontakte beschränken, sondern bedürfen der religionspädagogischen Gesamtplanung, die die spezifischen Möglichkeiten der einzelnen Erziehungseinrichtungen und Erziehungsträger didaktisch aufeinander bezieht und auf ein Gesamtziel hin integriert. Zusammenarbeit der einzelnen religionspädagogischen Arbeitsbereiche nicht nur in der Praxis, sondern bereits in der Planung und der grundsätzlichen Strukturierung ist unabdingbar. Unterricht hat zwar zwangsläufig vorherrschend informatorischen und reflektierenden Charakter, muß aber auf entsprechende Lebensräume unmittelbar verweisen können.

Dabei spielt die Wiedergewinnung des Erzieherischen eine Rolle. Seit den Arbeiten von A. und R. Tausch, U. Walz u.a. ist der Unterrichtsstil zum unablässigen Gegenstand der Erforschung seiner sozialisierenden Tendenzen geworden. In jüngster Zeit werden zunehmend die Erzieherrolle, die affektiven Erwartungen, das Selbstverständnis gerade auch des Religionslehrers diskutiert. Darin kommt zum Ausdruck, daß die Bezugsperson unmittelbarer Faktor im Erlebnis- und Handlungsfeld des Schülers ist. Therapeutische Maßnahmen wie Summerhill, Kinderläden, therapeutischer Religionsunterricht haben versucht, durch Gegenakzentuierung der Verschulung und der Verkopfung des Schülers entgegenzuwirken. Derartige Versuche verstärken aber die Polarisierung, statt in einem ganzheitlich-integrativen Sinn zu wirken. Sie umschreiben eine klinische, laborartige und damit lebensferne Situation. Anstatt die kognitiven Vereinseitigungen der Schule durch gegenläufige therapeutische zu regulieren, wird es sinnvoll sein, das Gesamtsystem im Sinn eines der Lerngeschichte strukturell entsprechenden Erlebnis- und Handlungsraumes umzustrukturieren. Dabei stößt die Schule allerdings auf natürliche Grenzen, die gerade im Bereich des religiösen Lernens ins Gewicht fallen. Es wird nicht darum gehen können, nach dem geschichtlich überholten Motto vom Religionsunterricht als "Kirche in der Schule" Schulandachten, Schulgottesdienste und dgl. neu einzuführen. Die Didaktisierung



religiöser Praxis stellt wieder eine künstliche, von der Alltagswelt weit entfernte Situation dar. (Daß eine derartige Praxis zugleich der Pluralität der Schule als einer öffentlichen Institution widerspricht, ist ausreichend diskutiert worden.) Vielmehr haben solche Versuche zukunftsweisende Bedeutung, die die Schule selbst stärker unter dem Gesichtspunkt des Erlebnis- und Handlungsraumes sehen. Dabei ist auf abgebrochene Ansätze der Reformpädagogik, etwa die Arbeitsschulbewegung zurückzugreifen.<sup>22</sup>

Die Erlebnis- und Handlungsgruppe als Bezugsrahmen hat aber nicht nur die Funktion des Modellhaften, des Anstoßcharakters zum Mit- und Nachvollzug, sondern sie hat im Rückkopplungsverfahren auch Verstärkungsfunktion. Es ist offensichtlich, daß "Bewußtseinsinhalte, die nicht verstärkt werden, zwangsläufig Löschbedingungen unterliegen. Verstärkungen aber können nur in einem Kontext sozialer Organisation administriert werden".<sup>23</sup>

Das gilt in gleichem Sinn auch für Verhaltensweisen. Von dieser Verstärkungsfunktion absehen zu wollen bedeutet, den geschichtlich-sozialen Charakter menschlicher Existenz zugunsten eines abstrakt-formalen Menschenbildes zu verleugnen.

#### Ganzheitliches Deuten

Nun fordert aber religiöses Lernen mehr als soziale Praxis. Erlebnisse müssen in einen bestimmten schon vorhandenen Referenzrahmen integriert werden (D.P. Ausubel). Ein solcher ist praktisch immer schon mitgesetzt (s.o.): Immer schon erlebt das Kind gedeutete Welt (die Wohnverhältnisse, in die das Kind hineingeboren ist, die Art und Weise, wie die Mutter das Ernährungsproblem des Säuglings löst usw. implizieren bereits eine gewisse bewußte oder unbewußte Deutung von Welt). Insofern

22 A. Kessemeier, Die Klasse - ein Erfahrungsraum, in: religion heute. Informationen zum religionsunterricht 11 (1979) H. 2, 2ff bringt interessante, an P. Petersen erinnernde Vorschläge, wie innerhalb des Grundschulbereichs der Klassenraum zum Erfahrungsraum gestaltet werden kann. Vgl. auch W. Metzger, Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung? in: K. Guss (Hg.), Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt 1975, 34ff.

23 G. Schmidtchen, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: StZ Bd. 196 (1978) 543-553, hier 545. Es ist heute allerdings ein entsprechend der Pluralität christlichen Selbstverständnisses durchaus offenes Problem, an welche Leitbilder sich ein Lernprozeß anlehnen muß, um verstärkt zu werden.



hat alles Erleben immer schon Erfahrungsqualität. Wenn das spezifisch religiöse Deuteschema darauf beruht, daß religiöse Erfahrung als "Erfahrung mit der Erfahrung" zu bezeichnen ist, so gilt es, die mittelbare Erfahrung des Unbedingten als das unbedingte Moment aller Erfahrung zu erschließen. Das geschieht, indem didaktische Impulse über eine vordergründige, oberflächliche Erfahrungsweise hinauszuführen suchen und sie im Blick auf die Mehrdimensionalität der Wirklichkeit hin transparent werden lassen. Es ist das begleitende Element aller Erfahrung, daß sie über sich hinausweist auf das Unbedingte: "Alle Lust will Ewigkeit" (Nietzsche). Es kommt nun darauf an, dieses dynamische Element des Drängens auf Unbedingtheit, unbedingtes Betroffensein, unbedingtes Angesprochensein zum Tragen zu bringen und damit die Transparenz des Erlebnismaterials auf Ganzheit hin deutlich zu machen.<sup>24</sup> Zentren solcher auf Ganzheit ausgerichteter psychischer Kräfte sind das Gemüt als Organ kategorialer Ganzheitserfahrung<sup>25</sup> und das Gewissen als Organ existentialer Ganzheitserfahrung<sup>26</sup>. Gemüts- und Gewissensbildung geschieht, wo mittels meditativer Elemente Ganzheitserfahrungen angestrebt werden. Insofern ist das, was F. Oser in eindrucksvoller Weise als "Kräfteschulung" entwickelt, unter dem Gesichtspunkt der Gemütsbildung zu sehen.<sup>27</sup>

---

24 B. Grom, Erfahrung und Glaube, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie, München 1973, 59-81, hier 63ff. Das Umgreifende wird "im und beim Erkennen und Bewerten ... ständig miterfaßt".

25 F. Krueger, Lehre von dem Ganzen, Bern 1948; H. Friedmann, Das Gemüt, München 1956. Die Erfahrung des "Numinosen" (R. Otto) gehört in diesen Zusammenhang, die häufig abgewandelt definierten "Grenzerfahrungen" gehören teils hierher, teils in den Zusammenhang des Wissens.

26 J. Huijts, Gewissensbildung, Köln 1969; B. Grom, Gewissensbildung als Lernprozeß, StZ Bd. 193 (1975) 677-691.

27 Hierher gehören seit langem die Arbeiten von F. Betz, K. Tilmann, F. Oser, E. Gruber; neuere Arbeiten im evang. Bereich sind R. Schindler, Erziehen zur Hoffnung, Zürich/Lahr 1977; J. Behr, Mit Staunen fängt es an, Göttingen 1977; zur Meditation F. Müller, Meditation im Unterricht, Göttingen 1977; L.M. Boden, Meditation und pädagogische Praxis, München 1978. Ein durchgängiges Problem der letztgenannten Titel besteht darin, daß sie ihre Aufgabe sehr stark rational angehen und damit das Meditative zu einem partiellen Mittel verengen.



An den praktischen Materialien dieses Bereiches wird die Schwierigkeit offenbar, affektive Lerntendenzen durchzuhalten und nicht letztlich doch auf kognitive Elemente zu reduzieren. Ziel ist nicht die differenzierende Sinnesschulung (im Sinn des auf seine Weise natürlich notwendigen sachkundlichen Zusammenhanges), sondern die alle Sinne einschließende integrative Ganzheitserfahrung. Neugierverhalten, Suchen, Fragen, Hunger und Sehnsucht gehören hierher, Ahnung und Hoffnung, Ehrfurcht und Mitleiden, Imagination und Kreativität. Solche Gemüts- und Gewissensbildung geschieht durch Teilhabe am Gemüts- und Gewissensleben der Bezugsperson, am gemeinsamen Singen, Erzählen, Betrachten und Gestalten, am Aufmerksamwerden, Schauen, Horchen usw. Sie führt zu Erschließungserlebnissen, in denen das nicht gegenständlich Gegebene als evident erfahren wird.<sup>28</sup>

Die Gefahr der kognitiven Engführung wird dann besonders deutlich, wenn die notwendige Überführung des Erlebnismaterials in entsprechende Referenzsysteme intellektualistisch mißverstanden wird. Deuten ist kein einseitig kognitiver Vorgang. Deuten heißt Beziehungen herstellen, Zusammenhänge bewußtmachen. "Damit ist nicht gemeint, daß man reflexiv lebt, d.h. über alles nachdenkt. Sonst wäre der moderne Intellektuelle der gesündeste aller Menschen - und das kann man ruhig in Abrede stellen. Unter Bewußtwerden verstehen wir, daß wir mit unserem ganzen Selbst, mit allem was in uns ist, mit allen unseren Möglichkeiten vertraut sind ..." <sup>29</sup> Durch deutende Impulse werden die Einzelerlebnisse einem Zusammenhang eingeordnet, sie gewinnen ihre Bedeutung. Erzählungen deuten dem Kind die Welt, Märchen deuten die Welt der innerpsychischen Prozesse. Aber auch Symbole, Gesten, Riten haben solche deutende Funktion.

---

28 Zu Erschließung/disclosure vgl. analog auch schon F. Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Hamburg <sup>2</sup>1952. Auch H. Sundén ist auf dem Hintergrund K. Dunkers und M. Wertheimers ähnlich zu verstehen im Sinn der Umstrukturierung des Wahrnehmungsfeldes.

29 H. Fortmann, Geistige Gesundheit und religiöses Leben, Freiburg 1968, 16. Damit ist auch die relative Gefahr von Selbsterfahrungsgruppen gekennzeichnet, sofern ganzheitliche Lebensprozesse dadurch zerstört werden. Der Bewußtmachungsprozeß muß Durchgangsphase sein, vgl. V.E. Frankl, Der unbewußte Gott, Neuauf. München 1974, 31f.



Ob dem Kind zum Geburtstag Glück oder Gottes Segen gewünscht wird, stellt jeweils sein Leben in einen anderen Bedeutungszusammenhang. Handauflegung ist eine deutende Handlung. Sie besagt zunächst im familialen Schema: Du gehörst zu mir, ich bin für dich da, ich bin für deinen Schutz verantwortlich. Hier hat auch der Gottesdienst seinen Ort in der religiösen Lerngeschichte des Kindes, und zwar gerade nicht hinsichtlich seiner möglichen katechetischen, sondern hinsichtlich seiner kultischen Komponente. Mit dem Bedeutungsschwund kultischer Elemente und traditioneller Symbole ist die Ordnungsstruktur der gedeuteten Welt, das Referenzsystem selbst relativiert. Je mehr der gesellschaftlich eindeutige Charakter des Referenzsystems einschließlich seiner kultischen, rituellen, symbolischen Konkretionen schwindet, desto mehr muß der Einzelne befähigt werden, in Rückbindung an seine Bezugsgruppe ein eigenes derartiges System zu entfalten. An die Bezugsgruppe ist dieser Vorgang allerdings gebunden, da die Erfahrung der eigenen Identität im Interaktionsprozeß verläuft, der ein übergreifendes Symbolsystem voraussetzt. Die Ausweitung des Erlebnishorizontes im Blick auf die "Anderen" (s.o.) darf nicht zu einer zwangsläufigen Neutralisierung der Standpunkte führen. Die Relativierungstendenz des Werte-Pluralismus muß durch den Gegenpol des Wir-Bewußtseins aufgefangen sein. Mit anderen Worten: Bekenntnisbezogenheit und Toleranz schließen sich nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig. Gerade die Eindeutigkeit des Referenzrahmens in der eigenen Bezugsgruppe schließt die Möglichkeit ein, zu anderen Gruppen Beziehungen aufzunehmen.

Ein eigenes Problem ergibt sich allerdings, wenn das Kind in verschiedenen Bezugsgruppen einander widersprechende Deuteangebote erfährt. Sofern antagonistische Symbolsysteme zur Wirkung kommen und gegenläufige Identifizierungen stattfinden, ist das Kind einem Normenkonflikt ausgesetzt, der die Identitätsbildung gefährdet.<sup>30</sup> Das Erlebnismaterial muß in einen Referenzrahmen eingebracht werden können, der so flexibel ist, daß er ausweitende neue Erlebnisse zu integrieren vermag.

---

30 Zur Identitätsbildung gehört der Aufbau von Ambiguitätstoleranz, vgl. Krappmann (s.o. Anm. 11), 165ff.



Insofern ist, unter Voraussetzung eines entsprechenden Erziehungsstils, die Vorgabe dieses Rahmens keine repressive Entscheidung, sondern dient gleichzeitig der geistig-ganzheitlichen Aktivierung des Kindes.

Durch die Übernahme versatzstückhafter Verhaltensmodelle mit deutendem Charakter gewinnt das Kind einen Schatz von Impulsen, innerhalb derer es selbsttätig das vorgegebene Symbolsystem sich zu applizieren vermag (J. Piaget beschreibt den Vorgang in der Dialektik von Akkomodation und Assimilation). Im Sinn der Lernpsychologie kann man von Assoziationslernen oder Kettenlernen (Gagné) sprechen. So kann z.B. die Abfolge der Einzelakte bei der Nahrungsaufnahme das Tischgebet implizieren, das seinerseits die sich bei der Mahlzeit regenerierende Existenz als eine sich verdankende deutet. Das Begräbnisspiel mit einem toten Vogel übt die Verbindung entsprechender ritueller Handlungen mit der christlichen Glaubenssymbolik ein. Ein im Raum angebrachtes Kruzifix oder Kreuz, unter dem das tägliche Leben verläuft, kann dieses Leben im entsprechenden Sinn deuten.<sup>31</sup> Daß dergleichen deutende Elemente auch negative Wirkungen, zwanghaftes Verhalten usw. auslösen können, hängt vom gesamten Glaubensverständnis, das im Einzelsymbol präsent ist, und damit von der Persönlichkeitsreife der praktizierenden Bezugspersonen ab. Insofern bleibt die Forderung durchgängig bestehen, daß die Bezugspersonen ihre eigene Sozialisation, ihre eigene Lerngeschichte und ihre eigene Identität kritisch zu reflektieren haben. Ebenso kann nicht geleugnet werden, daß dergleichen Handlungselemente reinen Reflexcharakter haben können. Sie sind das Gefäß einer Werthaltung, nicht diese selbst. Als Gefäß sind sie aber unentbehrlich. Durch Zuordnung und inhaltliche Füllung gewinnen sie aus dem Gesamtzusammenhang ihre Bedeutungstiefe.

#### Reflektierendes Deuten

Sowohl Erlebnismaterial als auch Deutekompetenz werden also zunächst im ganzheitlichen Lebenszusammenhang erworben. Je nach

---

31 Erlebniselemente werden im Sinn des Assoziationslernens/Kontiguitätslernens mit entsprechenden deutenden Symbolen versehen; vgl. auch die Zeichentheorie Tolmans, der gestalttheoretische Elemente mit der Methode der Assoziationsstiftung verbindet.



dem Maß der Intelligenzentwicklung geht aber nun aus dem ganzheitlichen Lebensprozeß zunehmend eine kognitive Neugierhaltung hervor. Wenn das Kind mit drei Jahren noch nicht beginnt Fragen zu stellen, die die im Verhalten der Bezugspersonen und im entsprechenden Symbolbereich sich ausdrückende Sinn- und Wertthematik betreffen, muß nach dem Grund solcher Blockierung gefragt werden. Tabuisierung der religiösen Thematik in der Umwelt, Ratlosigkeit vieler Erwachsener angesichts solcher Fragen hat eine extinguierende Wirkung. Die Frage "was bedeutet das?" ist eine normale und notwendige und setzt das Deuten als bewußtes, explizites Erklären und Interpretieren in Gang (vgl. Dtn 6,2Off). Die symbolische, kultische, rituelle Deutung des Erlebnismaterials in christlicher Sicht hat ihre Geschichte: die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens. In der Rückfrage des Kindes nach Bedeutung wird diese Geschichte thematisiert. Im Erzählen werden Fremderfahrungen (im Blick auf Menschen, die ihrerseits spezifische Erlebnisse im Rückgriff auf die Erfahrung Früherer gedeutet haben) zum Identifikationsangebot. Der in der Deutung sich widerspiegelnde wirkungsgeschichtliche Ansatz weist zurück auf die Ursprungsgeschichte, die Christusgeschichte.<sup>32</sup> Neben die biblische Geschichte tritt die biographische Geschichte als eine "realisierte Lebensgeschichte", und zwar nicht als idealtypische, sondern als realistische Konkretisierung christlicher Glaubensexistenz.<sup>33</sup>

Um die Ursprungs- und Wirkungsgeschichte der christlichen Welt- und Lebensdeutung zu verstehen, um praktizierte Haltungen am Maßstab ihrer ursprünglichen Intentionen kritisieren und messen zu können, bedarf es im Fortgang der religiösen Erziehung

---

32 H. Zirker, Die Erschließung des Glaubens in seinem Erfahrungsbezug, in: W.G. Esser (Hg.), Religionsdidaktik, Zürich 1977, 87-121. Es entspricht dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz, wenn Zirker S. 98 schreibt: "Im christlichen Sinn gläubig ist demnach der, der seine Erfahrungen in der Abhängigkeit von der jüdisch-christlichen Deutungsgeschichte begreift und sich ausdrücklich entschließt, in der Verständigungs- und Erfahrungsgemeinschaft Kirche zu leben."

33 Zirker, ebd. 121.



auch fachkundlicher Elemente. Der schulische Religionsunterricht ist der Ort, wo die Jesusgeschichte, das Gottesbild in seiner Entwicklung vom Alten zum Neuen Testament hin, die Messiaserwartung, prophetische Geschichts- und Existenzdeutung, der Schöpfungsglaube als ein Sich-Verdanken bis hin zur eschatologischen Geschichtserwartung ebenso wie gewisse kirchengeschichtliche und kirchenkundliche Themen lehrgangartig dargestellt werden müssen, um die "religiöse Kompetenz" des Heranwachsenden abzusichern. Dabei sollte, dem ganzheitlichen Ansatz getreu, das genetische Verfahren als Darstellungsprinzip gelten: Glaubenssymbole und Glaubenssätze sollten verständlich werden, indem ihre Entstehungsgeschichte transparent wird, deren Ausgangspunkt immer die religiöse Praxis ist.

Mit zunehmender Kenntnis der Zusammenhänge wird Reflexion möglich, Reflexion als ganzheitlicher Prozeß, als ein Sich-Gedanken-Machen, ein permanentes Bemühen der Integration aller Erlebnisbereiche. Reflexion in diesem Sinn ist nicht an eine bestimmte Abstraktionsebene, an einen Reifezustand oder einen Typ gebunden, wohl aber an die Prinzipien der Bewußtheit, der Verantwortlichkeit und der Freiheit. Es ist ein Vorgang der nunmehr bewußten Zuordnung des eigenen Erlebnismaterials zu vorgegebenen, geschichtlich bedingten Deutestrukturen. Es ist ein Vorgang, der je in eigenverantworteter Mitbeteiligung verläuft und darin ebenso Ausdruck der Identität des Subjekts ist, wie er auf diese zurückwirkt. Es ist schließlich ein Akt der Freiheit, nicht im Sinn willkürlicher Formung durch das Subjekt, sondern als Möglichkeit kritischer Auseinandersetzung und Weiterführung. Diese Freiheit des Mit-, Nach- und Umgestaltens entsteht allerdings nicht aus sich selbst, sondern gründet im Stil des gemeinsamen Reflektierens, in den das Kind hineingenommen wird, und ist manifest in Symbolen der Freiheit, die ihrerseits den Reflexionsprozeß an die vorreflektiven Deutelemente zurückbinden. Die glaubensgemäßen Haltungen sind auf das Symbolsystem zurückzubeziehen, die Symbole ihrerseits sind auf Haltungen hin auszulegen. Deutungskompetenz oder Reflexionsfähigkeit im wirkungsgeschichtlichen Verständnis beziehen sich auf den Lebenszusammenhang, der nicht mit der Theorieebene des Begründungszusammenhangs christlichen Glau-



bens zu verwechseln ist.<sup>34</sup> Religiöse Lernprozesse zielen nicht auf Theologisierung. Im vorwissenschaftlichen Sinn ist Reflexion durch die geschichtliche Situation gekennzeichnet, daß der typische Zugang zu religiös begründeter Identität nicht mehr auf den kultisch-rituellen Mitvollzug symbolisch vorgegebener Lebensformen sich beschränken kann, daß vielmehr nur die durch die Distanz zur sekundären (menschlichen) "Schöpfung" gegangene Reflexion Identität im Begreifen ihrer transzendentalen Bedingungsstruktur konstituiert.

So ergibt sich die Notwendigkeit einer alle religiösen Erziehungsfaktoren umgreifenden Didaktik, einer Didaktik auf lerntheoretischer Grundlage, die nicht nur kompensatorisch und damit sporadisch ganzheitlich-affektive Elemente einbezieht, womit der weiteren affektiv-kognitiven Polarisierung Vorschub geleistet und einem integrativen Ansatz entgegengewirkt würde, einer Didaktik, der der Aufbau von Identität in der Spannung von psycho-sozial verstandener Funktionalität und theologisch-wirkungsgeschichtlich verstandener Normativität als Strukturprinzip zugrunde liegt.

Prof. Dr. Hans-Jürgen Fraas  
Adelgundenstraße 13  
8000 München 22

---

34 H. Stenger, Strukturanalytische Interpretation der Glaubensgestalt, in: WzM 30 (1978) 400-412, hier 404: "Zweifellos verlangt die gegenwärtige geistesgeschichtliche Situation mit ihrer Un-Selbstverständlichkeit des Glaubens einen höheren Bewußtseins- und Reflexionsgrad in Dingen des Glaubens, als das in früheren Zeiten der Fall war." "Das Maß an Reflexionsfähigkeit ist von Mensch zu Mensch sehr verschieden, da dieses auch milieu- und begabungsabhängig ist...".