

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

9/1982

Berufsschule/Arbeitswelt

Spescha · Arbeit und Freizeit

Gleißner · Berufsschulunterricht

Birk · Berufliches Schulwesen

Rittgen · Berufsschüler

Gräßle · Grundlagenplan

Kopp · »Schritte ins Leben«

Neuser · Bildungstheoretische Begründungen

Wegenast · RU in der Schweiz

Sauer · Liturgische Bildung

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

Herausgeber: Günter Biemer · Fritz Dommann

Günter Lange · Günter Stachel · Hans Zirker

WZ

ng: Hans Zirker

ZA

4253

2A²4253

UR TUB

ISSN 0173/0339

18 JUN 1982

210

I N H A L T

Plasch Spescha	"Arbeit und Freizeit" als sozial- ethische und theologische Heraus- forderung	3
Alfred Gleißner	Religionsunterricht im Rahmen des Berufsschulunterrichts	23
Gerd Birk	Entwicklung des beruflichen Schul- wesens - Berufsschule und (etablier- te) Religionspädagogik	38
Paul Rittgen	Beeinflußt der Berufsschüler die Konzeption des Religionsunterrichts?	53
Erwin Gräßle	"Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen" - Zielsetzung, Struktur, religionspädagogische Konzeption und weiterführende Aspekte	60
Manfred Kopp	"Schritte ins Leben" - Überlegungen für eine Aktualisierung des Themas "Beruf und Arbeitswelt"	75
Heinz Neuser	Aspekte bildungstheoretischer Begrün- dungen des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen	87
Klaus Wegenast	Der Religionsunterricht in der Schweiz - Ein Überblick	124
Ralph Sauer	Liturgische Bildung heute aus reli- gionspädagogischer Sicht	149

Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:

Prof. Dr. Hans Zirker
Blumenstr. 29
D-4044 Kaarst 1

Konto:
PSA Essen 2810 37-430

Preis:

Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM
und Versandkosten

V O R W O R T

Die Neigung, Religionslehrer an berufsbildenden Schulen zu werden, ist unter den Theologiestudenten trotz der prekären Arbeitsmarktlage erstaunlich gering. Dennoch ist dies leicht verständlich. Die Komplexität und Uneinheitlichkeit dieser Institution macht sie für Außenstehende schwer durchschaubar; ihr gesellschaftliches Ansehen ist - gemessen am Gymnasium - nicht hoch; die pädagogische Situation wird im allgemeinen als außergewöhnlich mühevoll und kräftezehrend geschildert, insbesondere bei einem Fach wie dem Religionsunterricht. Diesen Belastungen steht andererseits das bildungs- und gesellschaftspolitische Gewicht der Berufsschule gegenüber, das eigentlich den Einsatz besonders engagierter und fähiger Lehrer erfordert. Darüber hinaus müßten gerade die hier gegebenen Verhältnisse für die Religionspädagogik und die Praktische Theologie überhaupt ein entscheidendes Bewährungsfeld abgeben. Für viele Berufsschüler ist der Religionsunterricht der einzige Ort, an dem sie ausdrücklich auf Kirche treffen und sich mit ihr auseinandersetzen; und umgekehrt wird der Kirche kaum irgendwo so massiv deutlich wie hier ihr Glaubwürdigkeitsverlust vor Augen gebracht. (Müßten deshalb nicht die Religionslehrer an Berufsschulen ihrerseits innerkirchlich viel mehr gehört werden, damit die beunruhigenden Erfahrungen, die sie machen, und die Fragen, die sie sich stellen, noch weiter in das kirchliche Bewußtsein eindringen?)

Den Aufsätzen dieses Heftes, die sich spezifisch mit der Berufsschule beschäftigen, ist ein Beitrag vorangestellt, der eine sozialetische Thematik ohne den besonderen unterrichtlichen Bezug aufgreift (Spescha). Über das hinaus, was hier im einzelnen zu "Arbeit und Freizeit" gesagt wird, soll damit vor allem unterstrichen werden, wie notwendig es ist, daß auch andere theologische Disziplinen sich bereithalten, ihre Überlegungen in eine solche didaktische Umgebung zu stellen. Schon die äußere Nachbarschaft zwingt dann dazu, sich zu fragen, wie sich das eine zum anderen verhält.

Die einzelnen Aufsätze zur Berufsschule und zum Religionsunterricht in ihr wählen unterschiedliche Perspektiven,

auch wenn es dabei verständlicherweise zu manchen inhaltlichen Berührungen kommt. Die Schwerpunkte der Ausführungen liegen zunächst beim institutionellen Rahmen und den mit ihm gesetzten Bedingungen (Gleißner - vor allem am Beispiel des beruflichen Bildungssystems in Bayern), dann bei der Entwicklung des beruflichen Schulwesens und dessen wechselnder pädagogischer wie religionspädagogischer Beachtung (Birk), dem didaktischen Gewicht der Schülerorientierung unter den hier gegebenen Bedingungen (Rittgen), dem derzeitigen Lehrplan auf dem Hintergrund seiner Entstehungsgeschichte (Gräßle) und grundsätzlichen bildungstheoretischen Überlegungen (Neuser). Hinzu kommt ein Beitrag, der die Situation des Religionsunterrichts in der Berufsschule aus evangelischer Sicht beleuchtet (Kopp).

Zwei Aufsätze stehen außerhalb der Rahmenthematik dieses Heftes: Mit dem Bericht über den Religionsunterricht in der Schweiz (Wegenast) wird uns erfreulicherweise wieder wie in vorausgehenden Heften ein Einblick in die Verhältnisse jenseits der deutschen Grenzen gewährt. Die Ausführungen zur liturgischen Bildung (Sauer) verdienen schon deshalb Beachtung, weil sie aus dem gewiß nicht häufigen Gespräch zwischen Liturgiewissenschaftlern und Religionspädagogen hervorgehen.

- - -

Die Religionspädagogischen Beiträge verdanken ihre Existenz vor allem dem Mitherausgeber und Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft katholischer Katechetikdozenten Günter Stachel. Er feiert in diesem Jahr seinen 60. Geburtstag. Ihm sei an dieser Stelle herzlich gratuliert und für seine vielfältige Arbeit, in der sich wissenschaftliches Bemühen, kritisches Engagement und Sorge um eine gute Praxis miteinander verbinden, Dank gesagt.

Hans Zirker



2A² 4253

PLASCH SPESCHA

"ARBEIT UND FREIZEIT" ALS SOZIALETHISCHE UND THEOLOGISCHE
HERAUSFORDERUNG

1. Problemstellung

Im vorliegenden Aufsatz stellt der Ausdruck "Arbeit und Freizeit" eine plakative Bezeichnung für ein Grundproblem der ersten Welt dar. Es bezieht sich auf die Trennung in den Dimensionen von Raum und Zeit. Der erste Aspekt zeigt sich symptomatisch in der Trennung von Wohnen und Arbeiten in den industriellen Zentren und städtischen Ballungsgebieten. Strukturell festgeschrieben wird diese durch die Citybildung und die Erstellung von Schlafstädten. Sie bringt mit sich, daß der einzelne in zwei Lebensräumen verkehren muß, die in keinem sichtbaren Zusammenhang mehr zueinander stehen. Eine äußere Verbindung stellt der Verkehrsweg dar, sei es als Arbeitsweg, sei es als Einkaufs- und Unterhaltungsweg. Das zweite zeigt sich in der Strukturierung der Zeit durch die Arbeitszeit, deren Symbol die Fabriksirene bzw. die Stempeluhr darstellt. Sie markieren auf die Sekunde genau den Anfang und das Ende der Arbeitszeit an vielen Arbeitsplätzen, früher ausschließlich in den Fabriken, heute immer mehr auch in den Büros. In der Schule übernimmt die Glocke dieselbe Funktion. Auf den Beginn der Arbeitszeit hin müssen das Aufstehen, das Frühstück und der Arbeitsweg ausgerichtet werden. Das Ende der Arbeitszeit organisiert wiederum den Arbeitsweg, Mittag- und Nachtessen und die Verbringung des Abends. Das letzte wiederum greift vor auf den Arbeitsbeginn am nächsten Tag. Ähnliches läßt sich für die zeitliche Strukturierung der Woche sagen, die auf das freie Wochenende hin und vom freien Wochenende her organisiert wird. Stichworte dazu sind z.B. Wocheneinkauf im Supermarkt, Sport am Wochenende, Ausflüge usw. Im zeitlichen Rahmen des Jahres stehen die Ferien, die eine längere Unterbrechung der Arbeit darstellen.

Das Problem von "Arbeit und Freizeit" ist auf der Ebene des

Alltags situiert. "Alltag" bezieht sich auf ein Lebensgefühl, das nicht so sehr von Sensationen und außerordentlichen Ereignissen als von wiederkehrenden Ereignissen und Verpflichtungen geprägt ist. Es handelt sich um die "unauffälligste Form des sozialen Zwangs."¹ In Anlehnung an psychoanalytische Begriffsbildung könnte man auch vom "soziostrukturellen Unbewußten" sprechen. Damit gemeint wäre dann die normative Kraft, die von der zeitlichen Strukturierung des Alltags ausgeht und die nicht offen zutage liegt, sondern erst bei näherer Betrachtung und genauer Beobachtung als solche erkannt werden kann.

Die zeitliche Strukturierung des Alltags, bezogen auf den Tag, die Woche und das Jahr, bringt eine Unterteilung von Lebenswelten mit sich, die psychisch, sozial, politisch, wirtschaftlich und auch ethisch unterschiedlichen Bedingungen gehorchen. Stichwortartig und ohne weitergehende Ansprüche seien erwähnt: effiziente Arbeitsausführung mit Ein- und Unterordnung der persönlichen Ansprüche und Entfaltung der emotionalen Fähigkeiten; Eingliederung in eine vorgegebene Arbeitsorganisation und Eigenständigkeit in den zwischenmenschlichen Beziehungen; politische Enthaltsamkeit und aktive politische Betätigung; rentable Produktion und quantitativ steigender Konsum; unternehmerische Rentabilität und sozial gerechter und umweltbewußter Lebensstil.

Das ethische Erkenntnisinteresse richtet sich zum einen auf die Erhellung der normativen Implikationen, die mit der zeitlichen Unterteilung des Alltags in "Arbeit und Freizeit" gegeben sind. Dieses Interesse an ethischer Transparenz sucht vorrangig die handlungsleitenden Wertvorstellungen zu erheben, die mit der Unterteilung soziostrukturell festgeschrieben werden. Über das ethisch analysierende Interesse hinaus geht dann das Interesse an der Konstituierung der "sittlich handelnden Persönlichkeit" (D. Mieth), das als Interesse an der

1 K. Laermann, Alltagszeit, in: Kursbuch 41, 1975, 87-105, hier 87.

Konstituierung solidarischer Identität präzisiert wird. Moralgeschichtlich gesehen liegt dieses Interesse in der Gewissenstradition, denn beide reklamieren - wenn auch unter unterschiedlichen gesellschaftlichen und reflexiven Bedingungen - die unverfügbare Integrität der Menschen für sich.²

2. Vielfalt der Zuordnungen von Arbeit und Freizeit

Eine ausführliche Analyse der Zuordnung von Arbeit und Freizeit zeigt, daß monokausale Erklärungsmuster zu kurz greifen.³ Die gesellschaftliche Wirklichkeit zeigt ein vielfältiges und auch widersprüchliches Bild. J. Dumazedier z.B. unterscheidet zwischen *délassement* (Erholung), *divertissement* (Zerstreuung) und *développement de la personnalité* (Selbstverwirklichung).⁴ J. Habermas betrachtet die Freizeit als komplementär zur Arbeit und unterscheidet zwischen regenerativer und vor allem suspensiver und kompensatorischer Funktion der Freizeit.⁵ W. Nahrstedt nennt die vier Funktionen Produktion, Rekreation, Kompensation und Emanzipation.⁶ H. W. Opaschowski zählt als Zielfunktionen der Freizeit auf: Rekreation, Kompensation, Edukation, Kontemplation, Kommunikation, Partizipation, Integration und Enkulturation (Kulturelle Selbstentfaltung und Kreativität).⁷

All diese Einschätzungen der Zuordnungen von "Arbeit und Freizeit" folgen einer ungeklärten normativen Logik; sei es dem

2 G. Hunold, Identitätstheorie: Die sittliche Struktur des Individuellen im Sozialen, in: A. Hertz u.a. (Hg.), Handbuch der christlichen Ethik, Bd. I, Freiburg/Basel/Wien/Gütersloh 1978, 177-195, vor allem 179.

3 Vgl. im einzelnen P. Spescha, Arbeit - Freizeit - Sozialzeit. Die Zeitstruktur des Alltags als Problem ethischer Verantwortung, Bern/Frankfurt/Las Vegas 1981 (Europ. Hochschulschriften XXIII/156), 23-66.

4 J. Dumazedier, Vers une civilisation du loisir, Paris 1962, 27-29.

5 J. Habermas, Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, 112, 117, in: H. Giesecke (Hg.), Freizeit- und Konsumerziehung, Göttingen 1968, 105-122.

6 W. Nahrstedt, Freizeitberatung. Animation zur Emanzipation?, Göttingen 1975, 81-88.

7 H. W. Opaschowski, Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis, Bad Heilbrunn 1976, 118.

Selbstverwirklichungsideal, das sich am Vollkommenheitsdenken orientiert (J. Dumazedier), sei es der Eindeutigkeit der Entfremdungsinterpretation von Arbeit und Freizeit (J. Habermas), sei es einer unausweichlichen genetischen Stufenlogik (W. Nahrstedt) oder einer an Vollständigkeit interessierten Aufzählung ohne Berücksichtigung gegenseitiger Abhängigkeiten und eventueller Rückführungen (H. W. Opschowski). Demgegenüber soll im folgenden ein Zuordnungsvorschlag vorgelegt werden, der von vornherein auf ethische Qualifizierung angelegt ist und von der Unterscheidung ausgeht, daß sowohl Arbeit als auch Freizeit sowohl identitätsfördernd als auch identitätshemmend sein können. Ungeklärt bleibt vorerst noch, was mit "identitätsfördernd bzw. -hemmend" gemeint ist.

2.1 Reproduktive Zuordnung

Die reproduktive Zuordnung bezieht sich auf Arbeitssituationen, die zur physischen Erschöpfung führen. Die Freizeit dient dazu, diese Erschöpfung soweit abzubauen, daß die physischen Kräfte wiederhergestellt und die Arbeit am anderen Tage wieder aufgenommen werden kann. Im Unterschied zur echten Erholung geht es hierbei nur um den Abbau der stärksten Erschöpfung, ohne daß es zu einem eigentlichen Erholungseffekt kommt, der Lust auf andere Tätigkeiten mit sich bringt. Klassisches Beispiel dafür ist die Fabrikarbeit zu Beginn der Industrialisierung. Aktuelle Beispiele finden sich bei uns unter den ausländischen Arbeitskräften, die z.B. auf Gebirgsbaustellen arbeiten, in den industriellen Schwellenländern in der Massenproduktion und in der Dritten Welt bei Plantagenarbeitern.

2.2 Regenerativ-rekreative Zuordnung

Im Unterschied zur ersten Zuordnung geht diese nicht vom Erschöpfungs-, sondern vom Ermüdungseffekt der Arbeit aus. Der Freizeit kommt hierbei die Funktion der Erholung von der Ermüdung zu, die mit jeder Arbeit verbunden ist. Mit "Regeneration" wird der physische Aspekt der Ermüdung akzentuiert, wie er mit jeder körperlichen anstrengenden Arbeit verbunden ist. Demgegenüber bezeichnet "Rekreation" die - vielfach aktive - Erholung bei mehr psychisch und nervlich anspannender

Arbeit. Dies bringt mit sich, daß die Freizeit die Ermüdungsfunktion übernehmen muß. Ersteres trifft z.B. für viele handwerkliche und gewerbliche Tätigkeiten und die Arbeiten auf dem Bau zu, sofern diese nicht der reproduktiven Zuordnung folgen, letzteres bezieht sich auf die Mehrzahl der administrativen Tätigkeiten, von Kontroll- und Überwachungsarbeiten.

2.3 Komplementäre Zuordnung

Diese geht davon aus, daß selbst die qualifizierteste Berufsarbeit nicht auf alle wesentlichen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche eingehen kann. Beispiele, die für sich sprechen, sind Sexualität und Selbstreflexion. Sie haben ihren Platz in der Freizeit. Die Realisierung dieser identitätsrelevanten Bedürfnisse ist konstitutiv in die Freizeit verwiesen. Arbeit und Freizeit werden hierbei als zwei Lebensbereiche verstanden, die einander positiv ergänzen. Einschränkend ist allerdings darauf zu verweisen, daß es sich hierbei vielfach eher um eine Forderung handelt als um eine Beschreibung gegenwärtig feststellbarer Zusammenhänge.⁸

2.4 Suspensive Zuordnung

In der suspensiven Zuordnung richten sich die Identitätserwartungen auf die Freizeit. An die Arbeit werden keine weitergehenden Identitätserwartungen gestellt. Es genügt, wenn sie einigermaßen zufriedenstellend ist, das nötige Geld bringt und nicht verhindert, daß Freizeitaktivitäten gewählt werden können, die persönliche Befriedigung und Erfüllung ermöglichen. Beispiele dafür sind unbezahlte Aktivitäten, die angesichts zerstückelter und unüberschaubarer Arbeitszusammenhänge eine ganzheitliche Betätigung ermöglichen und ein sichtbares Ergebnis zeitigen: Reparaturarbeiten, Basteln, Do-it-yourself, Hobby, Kleingärtnerei usw.

2.5 Emanzipatorische Zuordnung

Die emanzipatorische Zuordnung geht davon aus, daß sowohl die Arbeit als auch das gegenwärtig vorherrschende Freizeitver-

⁸ D. Hanhardt, Arbeiter in der Freizeit, Bern/Stuttgart 1964 (Schriften zur Sozialpsychologie 3), 56.

halten entfremdend sind. Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ist die Freizeit allerdings jene zeitliche Bedingung der Möglichkeit, um den Emanzipationsprozeß vorwärts zu bringen. So paradox es ist, die kapitalistische Wirtschaftsstruktur hat einen Zeitabschnitt hervorgebracht, der von seinem Sinngehalt her, die Verwirklichung von Freiheit ermöglicht. Dadurch wird die Freizeit zum "gesellschaftspolitischen Emanzipationsinstrument".⁹

2.6 Regressive Zuordnung

Die regressive Zuordnung ist dadurch gekennzeichnet, daß die Identitätserwartungen auf die Arbeit beschränkt werden. Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, die sich nicht auf die Arbeit beziehen, werden ausgeblendet. Es handelt sich hierbei um eine Umkehrung der suspensiven Zuordnung. Klassisches Beispiel dafür ist die bürgerliche Lebensmaxime: Müßiggang ist aller Laster Anfang. Als regressiv wird diese Zuordnung bezeichnet, weil sie hinter dem positiven Gehalt der geschichtlichen Ausdifferenzierung von "Arbeit und Freizeit" zurückbleibt und ihn auf eine vergangene geschichtliche Entwicklung fixiert.¹⁰

2.7 Kompensatorische Zuordnung

Kompensatorisch ist das Verhältnis von Arbeit und Freizeit, wenn die Arbeit das Aufkommen eines tragfähigen Selbstwertgefühls verhindert und die Identitätserwartungen unterdrückt und von den Freizeitaktivitäten ein Ausgleich erwartet wird. Weil die üblichen Freizeitaktivitäten ebensowenig eine personale Identität vermitteln können, erscheinen diese als unbefriedigender Ersatz. Konkret geht es z.B. um einen unreflektierten, vom Diktat der Werbung bestimmten Konsum, um die kritiklose Nutzung der Identifikationsfiguren, die der Leistungs- und Zuschauersport anbietet, um den Bezug von Leben durch die Auslieferung an die Produkte der Unterhaltungsbranche usw.

9 W. Nahrstedt, Freizeitberatung (s.o. Anm. 6), 92.
10 S. später S.9-11.17.

In der gesellschaftlichen und lebensgeschichtlichen Wirklichkeit treten die verschiedenen Zuordnungen nicht in reiner Form auf, sondern in Mischformen. Je nach persönlichem Wohlbefinden, beruflicher und wirtschaftlicher Situation, sozialer Stellung, Geschlecht, Alter - um nur einige Parameter zu nennen - können sie sich verändern. Dies kann zudem innerhalb kurzer Zeit geschehen (z.B. unerwartete Arbeitslosigkeit). Ebenso ist auch mit Widersprüchen zu rechnen.

Die Unterscheidung der Zuordnungen ist formaler Art, jedoch wurde bereits eingangs unterstellt, daß sie auf die Frage bezogen wird, ob Arbeit bzw. Freizeit identitätsfördernd oder -hinderlich sind. Was unter "Identität" verstanden wird, blieb ungeklärt. Bevor jedoch darauf eingegangen wird, muß vorerst einer zweiten Unterstellung nachgegangen werden, die bei der komplementären Zuordnung am deutlichsten aufscheint, nämlich der Unterstellung, daß Arbeit und Freizeit je einen spezifischen Sinngehalt haben und sich in dieser Hinsicht nicht aufeinander reduzieren lassen.

3. Die Sinngehalte von Arbeit und von Freizeit als Vorverständnisse

3.1 Arbeit: Notwendige Befriedigung der materiellen Grundbedürfnisse

In pragmatischer Betrachtung sind unter Arbeit jene Tätigkeiten zu verstehen, die dazu dienen, die materiellen Grundbedürfnisse sicherzustellen. Diese Bestimmung ist insofern konsensfähig, als auf eine allgemein anerkannte Definition des Internationalen Arbeitsamtes zurückgegriffen werden kann. Deren bekanntere Schwester ist die Gesundheitsdefinition der WHO:

"Erstens, bestimmte Mindestanforderungen einer Familie in bezug auf den privaten Verbrauch: ausreichende Ernährung, Wohnung und Bekleidung gehören offensichtlich ebenso hierher wie bestimmte Haushaltsgüter und Möbel.

Zweitens, lebenswichtige Dienstleistungen der Gemeinschaft für die Gemeinschaft: Versorgung mit gesundem Trinkwasser, sanitäre Anlagen, die Bereitstellung öffentlicher Verkehrsmittel, sowie die Schaffung von Gesundheits- und Bildungseinrichtungen.

Eine auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen abzielende Politik setzt die Beteiligung der Menschen an den Entscheidungen voraus, die sie betreffen. Zwischen einer solchen Beteiligung und den beiden wichtigsten Elementen einer auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen abzielenden Strategie besteht eine Wechselwirkung. So erleichtern Bildung und Gesundheit eine Beteiligung, während eine Beteiligung wiederum der Forderung nach Erfüllung der materiellen Grundbedürfnisse Nachdruck verleiht.

Die Befriedigung absoluter Grundbedürfnisse im Sinne der vorstehenden Definition sollte innerhalb eines größeren Rahmens erfolgen, nämlich als Teil der Erfüllung der grundlegenden Menschenrechte, die nicht nur einen Selbstzweck darstellen, sondern auch zur Erreichung anderer Ziele beitragen.¹¹

Als materielle Grundbedürfnisse können Ernährung, Bekleidung, Wohnung und Gesundheit verstanden werden, unter Einbezug der damit zusammenhängenden Wissensvermittlung und Infrastruktur. Die Sicherstellung dieser Bedürfnisse ist in der Wirklichkeit von einer außerordentlichen Vielfalt gekennzeichnet.

Verschiedene Gesellschaften haben zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Formen und gesellschaftlich anerkannte Standards der Sicherstellung der Grundbedürfnisse entwickelt. Sie sind deshalb immer nur in ihrer kulturellen Ausformung und sprachlichen Interpretation festzustellen und nur als konkrete faßbar.¹² In Konsequenz davon stellt die Rede von den materiellen Bedürfnissen ein pragmatisch hergeleitetes theoretisches Konstrukt dar, mit dem Ziel, die gemeinsame Struktur der Grundbedürfnisse zu erhellen.

Sie zeichnen sich dadurch aus, daß sie notwendige Bedingungen für das Lebenkönnen darstellen. Sie in Frage stellen bedeutet nichts anderes als den Menschen das Lebensrecht abzusprechen. Grundlegendes Kennzeichen der Grundbedürfnisse ist deshalb, daß sie notwendig sind. Gleichzeitig kommen sie jedem einzelnen zu und gelten für alle Menschen. Formal lassen sie sich deshalb als notwendig, individuell und universal kennzeichnen.

11 Beschäftigung, Wachstum und Grundbedürfnisse, 1976, 34f. Vgl. auch: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dez. 1948, Art. 25,1.

12 G. Ropohl, Bedürfnisforschung und soziotechnische Praxis, in: S. Moser u.a., Die "wahren" Bedürfnisse oder: wissen wir, was wir brauchen?, Basel/Stuttgart 1978 (Philosophie aktuell 11), 111-133, hier 117.

Sinngehalt der Arbeit ist somit die notwendige, aber gleichzeitig kulturell unterschiedliche Befriedigung der universalen Grundbedürfnisse von Ernährung, Bekleidung, Wohnung, Gesundheit und der entsprechenden Wissensvermittlung und Infrastrukturen.

3.2 Sinngehalt der Freizeit: zeitliche Ermöglichung von Freiheit

Wenn man sich nicht zufrieden geben kann mit Erklärungen wie: Freizeit ist arbeitsfreie Zeit oder Freizeit kennzeichnet sich durch Wahlfreiheit in Bezug auf die Freizeitaktivitäten und den Konsum aus, legt es sich nahe, nach dem geschichtlichen Ursprung der Freizeit zu fragen. Hierbei sind vor allem drei Zusammenhänge von Bedeutung.

Im 17. Jahrhundert entsteht im Kontext der reformatorischen Tradition das neuzeitliche Grundmodell der Zweiteilung des Alltags.¹³ "Freizeit" tritt sprachlich als "Freystunde" bzw. "Freistunde" auf. Sie bezeichnet Zeiten außerhalb von Arbeit und Schule, die der Rekreation und der Bildung, vornehmlich der religiösen Belehrung dienen. Diese Funktionen dienen der Entfaltung jener Bedürfnisse, die in Arbeit und Schule zu kurz kommen. Allerdings werden sie noch nicht im Sinne der Aufklärung als Zeiten der Freiheit betrachtet, sondern stehen unter dem dominierenden Einfluß des reformatorischen Arbeitsethos, das auch in den Freistunden "nützlich Tun" verlangt.

Von der Aufklärung beeinflusste Pädagogen übernehmen in der Folge dieses duale Grundmodell des Alltags, geben der Freizeit jedoch einen andern Sinngehalt, indem sie sie von der Idee der Freiheit und Mündigkeit her betrachten. Die "Freistunden" werden zu einer "Zeit zu freier Beschäftigung"¹⁴ zu einer "Zeit...freier Tätigkeit"¹⁵. Die Freizeit wird aus ih-

13 Vgl. W. Nahrstedt, Die Entstehung der Freizeit. Dargestellt am Beispiel Hamburgs. Ein Beitrag zur Strukturgeschichte und zur strukturgeschichtlichen Grundlegung der Freizeitpädagogik, Göttingen 1972, 32, 42, 70.

14 Ebd. 72.

15 Ebd. Anm. 4.

rer Abhängigkeit vom Arbeits- und Schulbereich befreit und erhält eine eigene Bedeutung. Dies bringt mit sich, daß die Arbeit zum negativen Gegenbild der Freizeit wird. Nach W. Nahrstedt wird die Freizeit zu einem Zeitabschnitt, in dem die persönliche Freiheit im Vergleich zu den partiellen Freiheitsrechten der Glaubens- und Gewissensfreiheit, der wirtschaftlichen und politischen Freiheiten 'absolut' verwirklicht werden kann.¹⁶ Mit anderen Worten: Freizeit ist zeitliche Bedingung der Möglichkeit der Freiheit. Freizeit als zeitliche Ermöglichung von Freiheit ist die strukturgeschichtliche These, wie sie von W. Nahrstedt entfaltet wurde. Fundamentalmoralisch betrachtet, handelt es sich dabei um eine Festlegung von sozio-strukturellen Handlungsbedingungen.

In einem langwierigen und widersprüchlichen Prozeß dringt dieser Sinngehalt der Freizeit in die sozialpolitischen Auseinandersetzungen des 19. Jahrhunderts ein. Von Bedeutung dafür ist die Tatsache, daß das Argument "größerer individueller Freiheit" von den Arbeitgebern als Argument gegen jede gesetzliche Beschränkung der Arbeitszeit verwendet wird.¹⁷ Dagegen hat K. Marx die Arbeitszeitverkürzung nicht in erster Linie mit karitativen und medizinischen Argumenten begründet, sondern sie als Zeit der Freiheit interpretiert. In den Grundrissen der Kritik der Politischen Ökonomie schreibt er: "Die Ersparung von Arbeitszeit (ist) gleich Vermehren der freien Zeit, d.h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums..."¹⁸.

16 Vgl. ebd. 282; ders., Die Entstehung des Freiheitsbegriffs der Freizeit. Zur Genese einer grundlegenden Kategorie der modernen Industriegesellschaften (1755-1826), 342, in: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 60 (1973) 311-342, hier 342.

17 V. Schiwoff zitiert ein Manifest der Industriellen: "Darum ihr Alle, die Ihr vom alten guten Geist der Freiheit, von der Freude am freien Schaffen und Erwerben beseelt seid, stimmt mit einem "Nein!": Die Beschränkung der Arbeitszeit durch kantonale Gesetzgebung und durch das erste eidgenössische Fabrikgesetz 1877. Eine zeitpolitische Studie, Bern 1952 (Berner rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Abhandlungen H. 63), 53 Anm. 1.

18 K. Marx, Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie, Berlin 1953, 599.

Im Kontext der Forderung nach dem Normalarbeitstag dringt dann die Bezeichnung der arbeitsfreien Zeit als Freizeit allmählich in die sozialpolitische Auseinandersetzung ein.

Diese Hinweise zeigen, daß - geschichtlich gesehen - der Sinngehalt der Freizeit die Realisierung der aufklärerischen Freiheit darstellt. In der Bindung an die Zeit wird die materielle Bedingung der Möglichkeit von Freiheit eingeholt und gleichzeitig als Bedingung der Möglichkeit für die Arbeitenden eingefordert. Arbeitszeitverkürzung dient nicht mehr allein der Erhaltung der Arbeitsfähigkeit, sondern der Entfaltung des mündigen Menschen. Freiheit kann nur verwirklicht werden, wenn sie an die Zeit gebunden und strukturell festgeschrieben wird.

4. Das ethische Grundanliegen: die Erfahrung solidarischer Identität

Mit der Erhellung der Sinngehalte von Arbeit und Freizeit ist allerdings erst ein Schritt getan, um von der formalen Beschreibung der Zuordnungen von Arbeit und Freizeit zu einer inhaltlichen zu kommen und dadurch den unterstellten Identitätsbezug zu präzisieren. Die pragmatische und geschichtliche Beschreibung der Sinngehalte wird alltagssprachlich formuliert und ist insofern als ethisches Vorverständnis zu qualifizieren. Darüber hinaus führt erst das Interesse an der Erhellung der sittlichen Grunderfahrung auf dem Hintergrund eines aktuellen wissenschaftstheoretischen Problembewußtseins¹⁹.

4.1 Zur wissenschaftstheoretischen Situierung der Moralthologie: Paradigmawechsel in den Sozialwissenschaften

Grundlegendes Merkmal dieses Problembewußtseins, das gleichzeitig für die theologische Ethik von ausschlaggebender Bedeutung ist, ist die Erkenntnis, daß sich die Sozialwissenschaften - im weiteren Sinne des Wortes - wissenschaftsge-

¹⁹ Beispielhaft dafür: H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie, Düsseldorf 1976.

schichtlich in einem Paradigmawechsel befinden. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, daß ein Abgehen von einem monologisch strukturierten Freiheitsverständnis bzw. einer entsprechenden Anthropologie stattfindet und an Stelle dessen die grundsätzlich kommunikative oder interaktionelle Verfaßtheit des Menschen zum Ausgangspunkt genommen wird. Ein klassischer Ausdruck des monologischen Paradigmas ist jene Formulierung des kategorischen Imperativs bei Kant, in der er ein allgemeines Sittengesetz vom Handeln des einzelnen her entwirft. Angesprochen ist dabei die Formulierung: "Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte"²⁰, die ein nicht kommunikativ konstituiertes Universalisierungsprinzip impliziert.²¹

In lapidarer Einfachheit wird der angesprochene Paradigmawechsel von P. Watzlawick u.a. im Axion "Man kann nicht nicht kommunizieren" ausgedrückt.²²

In der praktischen Philosophie hat dieser pragmatische und unabdingbare Sachverhalt in verschiedenen Strömungen Eingang gefunden und trägt alle Züge eines Konsens. K. O. Apel spricht vom Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und zeigt in Auseinandersetzung mit einem dezisionistischen Wissenschaftsverständnis, daß alle Wissenschaft als Gemeinschaft Kommunizierender immer schon bestimmte Wertvorstellungen impliziert. Explizit nennt er die wahre Rede, sowie die Explikation und Rechtfertigung von Argumenten und - auf einer grundsätzlichen Ebene - die Anerkennung aller Menschen als 'Personen'.²³

20 I. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, hg. von W. Weischedel, Frankfurt a.M. 1977, 51.

21 Kant-Interpreten unterscheiden verschiedene Formulierungen des kategorischen Imperativs. B. Brülisauer nennt fünf und illustriert damit nicht zuletzt die Offenheit und den experimentierenden Charakter dessen, was Kant als kategorischen Imperativ zu begreifen sucht; Kants kategorischer Imperativ aus utilitaristischer Sicht betrachtet, in: FZPhTh 26 (1979) 426-455, hier 431.

22 P. Watzlawick/J. H. Beavin / D. D. Jackson, Menschliche Kommunikation, Bern u.a. 1971, 53.

23 K. O. Apel, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: Ders., Transformationen der Philosophie II, Frankfurt a.M. 1976, 358-435, hier 400.

J. Habermas expliziert im Rahmen seiner Konsenstheorie der Wahrheit die Bedingungen der idealen Sprechsituation und erhebt sprachtheoretisch die ihr immanenten handlungsleitenden Wertvorstellungen: Wahrheit als Fehlen der Täuschung über die Intentionen, Freiheit als Chancengleichheit in der Verwendung von Repräsentativa und Gerechtigkeit als Reziprozität der Verhaltenserwartungen.²⁴

W. Kamlah rekurriert auf die Lebenserfahrung, daß alle Menschen bedürftig und aufeinander angewiesen sind, und formuliert im Anschluß daran die praktische Grundnorm: "es ist jedermann jederzeit geboten zu beachten, daß seine Mitmenschen bedürftig sind wie er, und demgemäß zu handeln".²⁵

N. Luhmann bestimmt die Funktion der Moral systemtheoretisch als Achtungskommunikation, wobei "Achtung" ein Kürzel für den komplexen Sachverhalt der wechselseitigen Konstituierung von Ego und Alter ist. "Ego achtet Alter und zeigt ihm Achtung, wenn er sich selbst als Alter im Alter wiederfindet, wiedererkennt und akzeptieren kann oder doch sprechende Ausichten zu haben meint".²⁶

Diese Hinweise, die nicht auf die Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen eingehen, genügen zur allgemeinen Illustration des genannten Paradigmawechsels. Fragt man danach, ob das, was sich neu gibt und als neuartig erscheint, es wirklich ist, muß zumindest festgestellt werden, daß die Grundeinsicht des Paradigmenwechsels bereits in der Goldenen Regel angesprochen ist. Diese gibt eine Alltagserfahrung wieder, die schon vor jeder wissenschaftlichen Reflexion in vielen Kulturen verbreitet gewesen ist und die sittliche Grundeinsicht festzuhalten sucht. Daß sie in der Philosophie der Neuzeit wenig Beachtung fand, ist wohl nicht zuletzt mit H. Reiner dar-

24 J. Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz 133f, in: Ders./N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a.M. 1971, 101-141.

25 W. Kamlah, Die praktische Grundnorm, in: M. Riedel (Hg.), Rehabilitierung der praktischen Philosophie I, Freiburg 1972, 101-111, hier 102.

26 N. Luhmann, Soziologie der Moral, in: Ders./S.H. Pfürtnner, Theorietechnik und Moral, Frankfurt a.M. 1978, 8-116, hier 46ff.

auf zurückzuführen, daß sie von Kant abschätzig beiseite geschoben wurde.²⁷

Deutlich gemacht wird diese Verbindung von G. W. Hunold, der im Kontext der Frage nach den sozialen Bedingungen des Sittlichen, verstanden als Identitätsfindung, auf die Goldene Regel verweist. Dabei unterscheidet er im Sinne einer moralischen Entwicklung zwischen ihrer negativen Fassung, der positiven und der neutestamentlichen Liebeseinsicht. Dadurch entsteht eine ethische Rangordnung. In Anlehnung an sozialwissenschaftliche Identitätstheorien fragt er, wie der Mensch unter Voraussetzung seines "je unverwechselbar eigenen, genetisch bestimmten biopsychischen Potentials" innerhalb der jeweiligen konkreten Sozialwirklichkeit "zur Übereinstimmung mit sich selbst" gelangen kann²⁸. Die dritte "Stufe" entspricht der Bejahung des anderen um seiner selbst willen; "für ihn dazusein, heißt ihn in die Hoffnung hineinnehmen, die man für sich selber hat"²⁹.

4.2 Solidarische Identitätserfahrung als ethisches Modell

Im Folgenden ginge es nun darum, den anfänglich unterstellten Bezug der Zuordnungen von "Arbeit und Freizeit" zur menschlichen Identität näher zu erläutern und in Auseinandersetzung mit psychologischen und soziologischen Identitätstheorien die sittliche Grunderfahrung im Kontext des Paradigmenwechsels - in Entsprechungen und Unterschieden zur Goldenen Regel - darzustellen, um dann die Sinngehalte von Arbeit und Freizeit als Verständnisse zu beschreiben. Weil sich dies in wenigen Zeilen nicht machen läßt, möchte ich an die Stelle theoretischer Überlegungen zur solidarischen Identitätserfahrung ein ethisches Modell setzen, das die wechselseitige Zueignung des Identitätsempfindens anschaulich darstellt.

Vgl. zur Auseinandersetzung S. H. Pfürtners, Moralfreie Moralthologie in der wertpluralen Gesellschaft? Eine Fortsetzung der Diskussion mit Niklas Luhmann, in: ZEE 24 (1980) 192-208.

27 H. Reiner, Die Grundlagen der Sittlichkeit, Meisenheim 1974, 2. erw. Aufl., 350, 355; vgl. neustens: O. Höffe, Sittlich-politische Diskurse, Frankfurt a.M. 1981, 66.

28 G. W. Hunold, Identitätstheorie (s.o. Anm. 2), 185.

29 Ebd. 196.

Im Anschluß an Th. W. Adorno³⁰, G. Schiwy³¹ und H. Rombach³² sehen J. Blank³³ und D. Mieth³⁴ im ethischen Modell eine ethische Vermittlungsfigur, die einerseits die Grunderfahrung sittlichen Handelns darzustellen und andererseits Mündigkeit und sittliche Kreativität freizusetzen vermag. Im Unterschied zu Normensystemen, die Befolgung fordern, und von Vorbildern, die Imitation verlangen, wollen ethische Modelle die sittliche Autonomie darstellen und fördern.³⁵

Das Modell stammt aus einer entwicklungspolitischen Aktion einer Gruppe von Ostschweizer Frauen. Anhand des Beispiels der Banane wollten sie einen Beitrag leisten, die Bevölkerung über die Produktionsbedingungen, die Arbeitsverhältnisse der Bananenarbeiter und die internationalen Handelsbeziehungen aufzuklären. Die Erfahrungen innerhalb der Aktionsgruppe hat eine Journalistin beschrieben.

"Sitzt man mit Bananenfrauen zusammen, spürt man das beglückende Moment ihres Engagements sehr stark. Indem sie auf Veränderung hin arbeiten - an einem bestimmten Punkt, der sie betrifft, in die Verhältnisse einzugreifen versuchen -, erfahren sie selber ein Stück eigener Befreiung.

Bei allen Befragten war das Erlebnis der Zusammenarbeit und Solidarität das stärkste und schönste Erlebnis. Die Gruppe setzt sich nicht etwa aus alten Freundinnen zusammen. Die Herkunft (partei-, berufsmäßig und konfessionell) war verschieden. Doch die Unterschiede fielen weg, alte Grenzen (z.B. du bist gescheiter) spielten nicht mehr. 'Wir haben uns als gleichwertig empfunden.'...

30 Th. W. Adorno, Negative Dialektik, Frankfurt a.M. 1966, 37.

31 G. Schiwy, Moralthelogische Aspekte zur Erotik in der Kunst, in: A. Grabner-Haider, K. Lüthi (Hg.), Der befreite Eros. Ein Dialog zwischen Künstlern, Kritikern und Theologen, Mainz 1972, 126-133.

32 H. Rombach, Strukturontologie. Eine Phänomenologie der Freiheit, Freiburg/München 1971, bes. 252-262.

33 J. Blank, Zum Problem "Ethischer Normen" im Neuen Testament, bes. 360-362, in: Concilium 3 (1967) 356-362.

34 Zusammenfassend: Epik und Ethik. Eine theologisch-ethische Interpretation der Josephsromane Thomas Manns, Tübingen 1976 (Studien zur deutschen Literatur 47), 1-11. Anschaulich zus. mit I. Mieth, Vorbild oder Modell?, in: G. Stachel/D. Mieth, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 106-116.

35 Ein literarisches Beispiel ist der Roman "Vorbild" von S. Lenz, Hamburg 1973.

Eine gemeinsame Grundlage...gibt es nicht (im Sinne einer Organisation). Neben dem Aufgewühlt-Sein von Ungerechtigkeit, neben dem Genughaben vom Nichts-tun-können wurde von allen, mit denen ich länger sprach, auf eine christliche Basis, die sie zusammengehalten habe, verwiesen. Dies war nicht programmatisch, wurde aber im Verlaufe des Engagements als das Einigende erfahren: eine gemeinsame Hoffnung, ein gemeinsames Vertrauen, die gemeinsame Schuld den Unterdrückten gegenüber habe sie zusammengehalten...

Im Laufe des Prozesses, in dem sich die Frauen miteinander befinden, hat sich in vielen eine Veränderung vollzogen. Sie kamen vom eher passiven Annehmen zu eigener Aktivität. (Bei einigen war diese Haltung schon vorher da.) Eine Frau erzählte mir von ihrem Telefongespräch mit der Abteilung für Technische Zusammenarbeit im Bundeshaus, sie hat sich über Projekte in den Bananen produzierenden Ländern erkundigt. Früher hätte sie sich vor einem solchen Anruf geschämt, früher hätte sie auch nicht gewagt, einer Zeitung zu schreiben, 'wenn mir etwas nicht paßte'. Jetzt dagegen traut sie sich dies zu. Sie hat wie andere in der Gruppe eigene Fähigkeiten erfahren und ist dadurch selbstsicherer geworden.

Eine andere Frau erzählt, wie sie vor 80 Frauen über ihre Aktion berichtet habe. 'Wenn ich dies vorher von mir gehört hätte, ich hätte selber nicht geglaubt, daß ich das kann'. Eine dritte verlor ihre Angst vor dem Verhandeln. In einer Diskussion mit Migros-Vertretern erfuhr sie: 'Ich verstehe ja etwas, habe Gegenargumente, kann meine Sache belegen und lasse mich nicht mehr so schnell abschieben'. ...

Wichtig war der Weg vom Glauben an eine Autorität und dem Sich-sagen-Lassen, was zu tun sei, zu eigenen Recherchen. Es wurden natürlich Bücher wichtig oder der Kontakt zu Fachleuten - doch die Art der Erarbeitung geschah ganz persönlich. An die Stelle der bloßen Übermittlung von Informationen traten Aktionen der Erkenntnis (P. Freire). An einem öffentlichen Diskussionsabend war auffällig, wie gut die Bananenfrauen argumentieren konnten, wie intensiv sie sich mit dem Problem auseinandergesetzt haben müssen. ...

Das Sich-Formieren als Frauengruppe hat erstaunlicherweise nichts Militantes an sich. Überhaupt wirkt die Gruppe nicht militant und nicht aggressiv, allerdings sehr entschieden und klar. Ihr Engagement hat nichts Verbissenes, im Gegenteil - Freude und Spaß sind spürbare Elemente. Die Bananenfrauen erleben das gemeinsame Arbeiten und Lernen als Geschenk, die Arbeit, die sie vor sich sehen, ist nicht nur Belastung, sondern auch Befruchtung."

Das Erleben der Solidarität mit den betroffenen Bananenarbeitern wird in der Einführung formuliert:

"Als ich in den Bergen Guatemalas einer Gruppe von Indios von unserer Arbeit in der Schweiz erzählte, von dem, was wir erkannt haben und was uns nun zum Handeln bewegt, da stand einer auf, legte seinen Arm auf meine Schulter und sagte: 'Daß Sie in einem Land, so weit entfernt von uns, unsere Probleme zu

ihren Problemen machen, das gibt uns Mut, für unser Leben hier zu denken und zu handeln."³⁶

Der Text spricht für sich selbst und macht einen Kommentar überflüssig. Er fordert den Leser heraus, Stellung zu nehmen. Er kann sich nicht neutral verhalten, sondern wird genötigt, sich zu fragen, was bedeutet diese Erfahrung für mich, für meine Einstellung, mein Verhalten und Handeln. Eigenartig ist, daß der Text auf mich als Leser drängend wirkt, jedoch nicht bedrängend. Er fordert mich heraus, aber er erschlägt mich nicht.

5. "Arbeit und Freizeit" als sozialetische und theologische Herausforderung

In den bisherigen Ausführungen wurden zuerst die formalen Zuordnungsstrukturen von "Arbeit und Freizeit" beschrieben, wobei ein Bezug zur Identitätsfrage unterstellt wurde. Im Anschluß daran wurden die Sinngehalte von Arbeit und Freizeit als Vorverständnisse beschrieben und dann mittels eines ethischen Modells die sittliche Grunderfahrung solidarischer Identität evoziert. Diese drei Zugänge erlauben es jetzt, die sozialetische und theologische Herausforderung anzugeben.

(1) Aus der Sicht solidarischer Identitätserfahrung erweist sich die strukturgeschichtliche These, daß Freizeit die zeitliche Institutionalisierung von Freiheit ist, als These, die ein Freiheitsverständnis institutionalisiert, das vor dem Paradigmawechsel liegt. Das Positive an der Institutionalisierung der Freiheit als Freizeit ist einerseits die Erkenntnis, daß die Rede von Freiheit ideologisch ist, wenn nicht die entsprechenden materiellen Bedingungen der Möglichkeit - hier: Zeit - gegeben sind. Andererseits wird deutlich, daß Arbeit und Freizeit je verschiedenen Grundanliegen gehorchen; jene dem der Notwendigkeit, diese dem der Freiheit. Darin liegt auch der Sinn einer Zweiteilung des Alltags. Verbindet man die Einsicht, daß Freiheit auch zeitlich ermöglicht sein muß, damit sie real wird, mit der Einsicht des Paradigmawechsels,

36 Die ganze Aktion ist beschrieben in: U. Brunner, Zum Beispiel Bananen ..., Eine Bürgerinitiative für die Dritte Welt, Basel 1979 (Zeitbuchreihe Polis, NF 4). Der folgende Text stammt aus 27-31 und 11.

daß sich Freiheit solidarisch konstituiert, legt sich der Vorschlag nahe, das Moment der Solidarität ebenfalls in die Kategorie der Zeit umzusetzen. Ich würde dieses Zeitsegment z.B. als "Sozialzeit" bezeichnen. Dies führt in der Folge dazu, daß an die Stelle einer Zweiteilung des Alltags eine Dreiteilung tritt. Arbeit, Freizeit und Sozialzeit wären die drei Pole, in deren Spannungsfeld der Alltag gestaltet werden müßte. Mit anderen Worten: gefordert ist eine grundlegend veränderte Zeitstruktur des Alltags, um in Hinsicht auf die soziostrukturellen Handlungsbedingungen dem Paradigmenwechsel gerecht werden zu können. Dies ist vorerst nur die Seite soziostruktureller Handlungsbedingungen.

(2) Im Sinne eines Vorverständnisses ist der Sinngehalt dieser Sozialzeit als zeitliche Ermöglichung der Wahrnehmung sozialer Verantwortung zu beschreiben. Es geht darum, daß die Möglichkeit politisch-gesellschaftlicher Beteiligung nicht allein demokratisches Formalrecht bleibt oder nur einzelnen Interessengruppen offensteht, sondern schon von der zeitlichen Bedingung her jedem Interessierten möglich ist. Politisch-gesellschaftliche Partizipation soll weder der Arbeit noch der Freizeit konkurrieren. Formal gesehen sollte die gegenseitige Zuordnung im Sinne der Komplementarität immer neu ihren Ausgleich suchen.

(3) Um nun aber nicht die gleichen Probleme zu haben wie sie mit der bestehenden Zweiteilung des Alltags gegeben sind, müssen die Sinngehalte auf eine gemeinsame Basis bezogen werden. Dies ist dadurch möglich, daß die bisher entwickelten Vorverständnisse an der solidarischen Identitätserfahrung orientiert werden. Dies bedeutet, daß die Sinngehalte von Arbeit, Freizeit und Sozialzeit in je eigener Weise so gestaltet werden, daß sie sowohl identitäts- als auch solidaritätsfördernd sind. Perspektiven dafür sind: Arbeitsbedingungen, die nicht der Ausbeutung dienen und die Entfremdung stützen; Freizeitmöglichkeiten, die die kommunikative Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion fördern; Partizipationschancen und -kompetenzen, die die Beteiligung am politisch-gesellschaft-

lichen Zusammenleben ermöglichen.

(4) "Arbeit und Freizeit" wird zu einer theologischen Herausforderung, weil die Institutionalisierung der Freiheit als Freizeit auch dazu geführt hat, die religiöse Bedeutung und Gestaltung der Freizeit zurückzudrängen. Hierbei wird die von W. Nahrstedt genannte verabsolutierende Darstellung der aufklärerischen Freiheitsidee wirksam. Akzeptiert man die These des Paradigmawechsels, kann die theologische Reflexion nicht bei einem monologischen Freiheitsverständnis ansetzen, sondern muß von der solidarischen Identitätserfahrung ausgehen.

Die theologische Reflexion kann einerseits beim Liebesgebot ansetzen und danach fragen, was "Gottesliebe" im Zusammenhang der Selbst- und Nächstenliebe bedeutet. Der Zusammenhang zwischen solidarischer Identitätserfahrung und dem neutestamentlichen "Liebesgebot" legt ein solches Vorgehen zwanglos nahe. Sie wird dann vorrangig auf den theologischen Gehalt biblischer Symbole reflektieren und sie in die Identitätsfindung einzubringen suchen. Beispiele dafür sind: die Zeitstruktur des Reiches Gottes als Symbol dafür, daß Identitätsfindung innerhalb der Lebenszeit nie endgültig abgeschlossen werden kann, sondern immer offen ist; Gnade als Symbol für das Geschenksein von Identität; Kreuz und Auferstehung als Symbol dafür, daß Identitätskrisen nicht notwendigerweise destruktiv sein müssen usw.

Andererseits kann die theologische Reflexion unmittelbar die theologische Herausforderung, die im Kontext der solidarischen Identitätserfahrung liegt, annehmen. Dieser kann nur als Herausforderung zu einer nicht-theistischen Theologie gelesen werden. Um dieser Herausforderung gerecht werden zu können, muß die Theologie sich vor allem jener Symbole erinnern, für die das Moment der Relationalität konstitutiv ist. Nur diese erlauben eine angemessene theologische Erschließung der solidarischen Identitätserfahrung. Einer metaphysischen Theologie ist diese Möglichkeit vom Ansatz her verschlossen. Das entsprechende Symbol ist jenes der Trinität, die das theologische Symbol ist, für das gleichzeitig Beziehung und Unterscheidung konstitutiv sind. Das eine ist ohne das andere nicht

denkbar. Anstelle eigener Ausführungen zu dieser Frage soll abschließend ein längeres Zitat aus H. Czuma, Autonomie, angeführt werden, das anregen soll, in dieser Richtung weiter zu reflektieren.

Die "Sinntotalität des Menschlichen und Idee der Universalität des Menschlichen wird in der christlichen Symbolik der Sinntotalität 'Gott' repräsentiert: in der Symbolik von Vater, Sohn und Heiligem Geist. In der Idee der Universalität des Menschlichen nimmt die im Namen 'Gott' genannte Sinntotalität des Menschlichen die Bedeutung der schöpferischen Möglichkeit absoluter Zukunft des Menschlichen an, in deren Antizipation die Idee der Universalität des Menschlichen sich intentional (als Vernunft) entwirft und gründet und ihre historische Möglichkeit und Mächtigkeit entfaltet, und die in der Realisierung der Idee der Universalität des Menschlichen ihre menschliche Symbolwirklichkeit erhält: diese Bedeutung ist im Symbol des Vaters genannt. Diese Bedeutung ist aber nur (vermittelt) in und als Historie zu realisieren, wobei der historische Realisierungsvorgang der endlich-endgültige, in historischen Handlungssymbolen reale Bedeutungsinhalt der Sinntotalität des Menschlichen selber ist: genannt im Symbol des Heiligen Geistes. Damit jedoch diese Bedeutung der Sinntotalität des Menschlichen als reale historische Bewußtseinsbestimmung des Menschen verstanden werden und zur Realisierung kommen kann, muß sie vermittelt und muß ihre historische Vermittlung als ihr eigenes Bedeutungsmoment festgehalten werden: daß sie einen bestimmten historischen Ursprung hat (und nicht unhistorischer Mythos ist) und ein reales historisches Angebot (zur Entscheidung) darstellt (und nicht bloßer Begriff ist): genannt im Symbol des Sohnes, repräsentiert im historischen Menschen Jesus."³⁷

Dr. Plasch Spescha
Sozialethische Arbeitsstelle
der kath. Gesamtkirchgemeinde
Aebisstr. 85
CH-2503 Biel

37 H. Czuma, Autonomie. Eine Hypothetische Konstruktion praktischer Vernunft, Freiburg/München 1974, 197f.

ALFRED GLEISSNER

RELIGIONSUNTERRICHT IM RAHMEN DES BERUFSSCHULUNTERRICHTS

I. Situation

1. Schulorganisatorische Faktoren

1.1 Berufliche Schulen - ein verwirrend vielfältiges Bildungssystem

Wir sprechen von der Berufsschule; damit meinen wir einen bestimmten Schultyp innerhalb des zum beruflichen Schulwesen zusammengefaßten Bildungssystems. Das berufliche Schulwesen umfaßt alle jene Schulen, die im nicht-akademischen Bereich auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten¹ und/oder zu "beruflichen Qualifikationen verschiedener Stufen (z.B. Facharbeiter, Meister)"² führen und "zusammenhängend damit bis zu Hochschulreife"³ führen können.

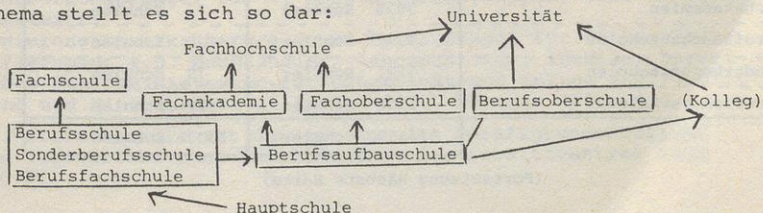
Das berufliche Schulwesen ist wegen der Vielfalt der Berufe oder Tätigkeiten und der Vielzahl der berufsqualifizierenden Ausbildungsmöglichkeiten so verzweigt, daß es nur schwer übersehbar ist. Es wird noch verwirrender, wenn man über die Betrachtung eines Bundeslandes der BRD hinausgeht, weil in anderen Bundesländern sowohl einzelne Schultypen des beruflichen Schulwesens anders konzipiert sind, als auch - bei gleicher oder ähnlicher Konzeption - deren Benennung anders lautet; gleichwohl verfügt jedes Bundesland über ein in sich kohärentes und durchlässiges berufliches Bildungssystem⁴.

1 Zum Beispiel das Berufsgrundschuljahr J, d.h. Jungarbeiter, die keine Berufsausbildung anstreben. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Der richtige Weg für mich, München 1982, 35.

2 Ebd. 34.

3 Ebd.

4 (1) Im folgenden wird vor allem das berufliche Bildungssystem im Freistaat Bayern auf der Grundlage des Gesetzes über das berufliche Schulwesen (1972) beachtet. Im (stark vereinfachten) Schema stellt es sich so dar:



In allen Bundesländern bilden die Berufsschulen -innerhalb des beruflichen Schulwesens - zusammen mit der betrieblichen Ausbildung das duale Bildungssystem⁵.

An allen beruflichen Schulen ist der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach⁶.

1.2 Hohe Schülerzahlen beruflicher Schulen

Die höchste Schülerzahl innerhalb des beruflichen Schulwesens weisen die Berufsschulen auf;

ihnen folgen mit weitem Abstand

die Berufsfachschulen (mit Gesundheitswesen)

die Fachoberschulen

die Fachschulen.

Vergleichsweise geringe Schülerzahlen finden sich in

den Fachakademien,

den Berufsaufbauschulen,

den Sonderberufsschulen,

den Berufsoberschulen.⁷

(2) Eine Orientierungshilfe bezüglich des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen bietet der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Beruflichen Schulen, München 1980, 15.

(3) Einzelne Schulen können auch innerhalb eines Bundeslandes in verschiedenen Formen bestehen, z.B. kooperativ/nicht kooperativ; 2jährig/3jährig; mit/ohne (Zusatz-)Prüfung. Beträchtliche Unterschiede werden durch die Verschiedenheit der Berufsfelder verursacht.

5 Duales Bildungssystem verbindet schulischen Unterricht in allgemeinbildenden und fachlichen Unterrichtsfächern mit fachlicher Ausbildung im Betrieb. Dies trifft zu für Berufsschulen mit Teilzeitunterricht und für die kooperative Form des Berufsgrundschuljahres.

Zusätzlich zur staatlichen Berufsschule unterhalten überdies die meisten (Groß-)Betriebe eigene berufsschulähnliche Ausbildungsstätten.

6 GG Art. 7.

7 Die Statistik im Freistaat Bayern per Schuljahr 1980/81 nach Schülerzahlen geordnet:

Berufsschulen	385535 Schüler	195 Schulen
Berufsfachschulen (mit Gesundheitswesen)	64279 Schüler	555 Schulen
Fachoberschulen	24643 Schüler	58 Schulen
Fachschulen	14318 Schüler	194 Schulen
Fachakademien	9925 Schüler	73 Schulen
Berufsaufbauschulen	7672 Schüler	129 Schulen
Sonderberufsschulen	5181 Schüler	78 Schulen
Berufsoberschulen	2906 Schüler	21 Schulen
	514459 Schüler	1302 Schulen

(Fortsetzung nächste Seite)

1.3 Einteilung der Berufsschulen

1.3.1 Berufsfelder

Die Berufsschulen selbst können gewerbliche, kaufmännische, hauswirtschaftliche und landwirtschaftliche Berufsschulen sein. Diese Schulen sind in heutigen sogenannten beruflichen Zentren (Berufsschulen mit oft mehr als 6000 Schülern) so aufgefächert, daß für möglichst viele Berufe eigene Klassen geführt werden können. Man führt also z.B. nicht einfach Schlosserklassen, sondern Maschinenbauschlossler, Stahlbauschlossler, Blechslossler, oder: nicht einfach Verkäuferinnen-Klassen, sondern Konditoreiverkäuferinnen, Metzgereiverkäuferinnen.

Das Anliegen nach möglichst berufsnahen Klassen bringt mit sich, daß vergleichsweise seltene Berufe (Splitterberufe), die nur geringe Nachfragen aufweisen, aber ein eigenes Berufsverständnis und eigene Berufstechniken (und meist auch eine eigene Innung) haben, nur an einzelnen Orten angeboten werden.⁸

1.3.2 Schulzeit

Die Einteilung der Schulzeit an Berufsschulen ist unterschiedlich. Man unterscheidet

Vollzeitunterricht: nur Schule, keine betriebliche Ausbildung;⁹

Teilzeitunterricht: entweder ein oder zwei Schultage(e) und vier oder drei betriebliche Ausbildungstage pro Woche, oder eine (z.B. 3wöchige)

Im gleichen Schuljahr besuchten das

Gymnasium	329554	Schüler	395	Schulen
Abendgymnasium	1076	Schüler	4	Schulen
Kolleg (mittl. Reife)	1098	Schüler	6	Schulen
	331728	Schüler	405	Schulen

(Quelle: Bayer. Statistisches Landesamt)

8 So gibt es z.B. Fachklassen für angehende Binnenschiffer nur in Würzburg oder Fachklassen für angehende Karosseriebauer nur in Augsburg.

Sie erfordern größere Fachsprengel. In Bayern sind an überregionalen Fachsprengeln eingerichtet:

Landesfachsprengel für 43 Berufe/Berufsgruppen, z.B. Uhrmacher, Forstwirt;

Regierungsbezirksübergreifende Fachsprengel für 25 Berufe/Berufsgruppen z.B. Buchhändler, Zahntechniker. (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Bildung und Wissenschaft in Zahlen 1980, München 1980, 132.)

9 Vollzeitschule ist derzeit nur das Berufsgrundschuljahr für Jugendliche ohne Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag (BGJ Zug J).

Schulphase wechselt mit einer (z.B. 9wöchigen) betrieblichen Ausbildungsphase ab (Blockunterricht).¹⁰

Es ist selbstverständlich, daß die unterschiedliche Zeiteinteilung die Unterrichtsorganisation¹¹ erschwert; sie hat aber auch für den Unterrichtsverlauf wesentliche Bedeutung.

So müssen sich Berufsschullehrer - oft von Stunde zu Stunde - auf Klassen mit beträchtlich unterschiedlicher Mentalität ein- und umstellen, die - abgesehen von anderem - durch die Schulzeiteinteilung bedingt ist; es wechseln Klassen, deren Schüler sich wirklich als Schüler verstehen, mit Klassen, deren Schüler die Schule als einen Einschnitt in ihr alltägliches Berufsleben betrachten.

Für Lehrer, die ein Fach vertreten, das pro Klasse über 1 oder 2 Wochenstunde(n) verfügt, z.B. Religionslehrer mit vollem Religionsunterrichtsdeputat, kann die additive Betreuung von Vollzeit- und Teilzeitklassen die Begegnung mit 30 bis 40 Klassen in einem einzigen Schuljahr bedeuten; das ergibt bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von 20 (katholischen) Schülern 600 bis 800 Schüler pro Schuljahr.

Die Zeiteinteilung des Berufsschulunterrichts macht bei Teilzeitschulen den Unterricht am Vormittag und am Nachmittag notwendig, um die erforderliche Stundenzahl zu erreichen¹². Dadurch ergeben sich ungünstige Unterrichtszeiten am späten Vormittag und am Nachmittag, unter denen besonders jene Unterrichtsfächer leiden, die nicht zur Fachkunde gehören.

2. Schülerspezifische Faktoren

Zur Situation des Religionsunterrichts an Berufsschulen tragen schulspezifisch folgende Faktoren von seiten der Schüler bei:

10 Blockunterricht gibt es mit zunehmender Tendenz in vielen Berufen. Blockunterricht gibt es darüber hinaus in allen Fachklassen, die wegen der weiten Entfernung die An- und Abreise an einem (Schul-)Tag für die meisten Schüler nicht erlauben.

11 In größeren Berufsschulen müssen Vollzeit- und die verschiedenen Formen von Teilzeitklassen gleichzeitig nebeneinander geführt werden; dadurch entstehen diffizile Stundenplanprobleme. Erschwerend wirkt sich auch die unterschiedliche Ausbildungszeit einzelner Berufe aus, teils 2jährig (z.B. bei Nachrichten-gerätemechanikern), teils 3jährig (z.B. bei Bäckern) und teils 3 1/2jährig (z.B. bei Elektroinstallateuren und Radio-/Fernsehtechnikern).

12 Das Gesagte trifft vor allem für Teilzeitunterricht mit einem oder zwei Schultag(en) pro Woche zu.

2.1 Altersspanne

Die Altersspanne unter Schülern ein und derselben Klasse kann sehr groß sein; Berufswechsel oder das Durchlaufen unterschiedlicher, der Berufsausbildung vorgeschalteter Ausbildungsgänge verursachen Altersspannen von mehr als fünf Jahren.

2.2 Vorbildung

In vielen Berufsschulklassen ist die Vorbildung der Schüler sehr unterschiedlich. Zu Schülern mit dem Abgangszeugnis der Hauptschule kommen Schüler mit qualifizierendem Hauptschulabschluß und mit abgebrochenem oder abgeschlossenem Realschulbesuch; in der gleichen Klasse können Schüler sitzen, die die gymnasiale Ausbildung abgebrochen haben. Zwischendurch begegnet man Schülern mit dem Abgangszeugnis einer Sonderschule. In manchen Klassen dominieren Abiturienten.

2.3 Begabung - Interessenlage

Der Berufsschullehrer, der die Masse seines Deputates in der 10., 11. und 12. Klasse der Berufsschule erfüllt, also keine größere Stundenzahl in anderen beruflichen Schulen hält, unterrichtet immer in mehreren Parallelklassen derselben Jahrgangsstufe. Parallelklassen derselben Jahrgangsstufe sind aber in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle verschiedene Fachklassen; es liegt auf der Hand, daß angehende Jungarbeiter, Friseurinnen, Optiker oder Elektroanlagen-Elektroniker extrem unterschiedliche Möglichkeiten mitbringen, auch wenn sie alle der gleichen Jahrgangsstufe angehören¹³.

Diese Kennzeichen von Berufsschulklassen treten meistens kumulativ auf.¹⁴

13 Klassen, die sich z.B. nur ungern mit (kürzeren) Texten beschäftigen, stehen solche gegenüber, die an - evtl. sogar fremdsprachlichen - Texten mit Interesse und Gewandtheit arbeiten.

Die durch weit auseinanderliegende Begabung und Interessenlage gekennzeichnete Verschiedenheit von Berufsschulklassen der gleichen Jahrgangsstufe kennzeichnet vor allem die gewerbliche Berufsschule; sie findet sich aber auch bei kaufmännischen, hauswirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Berufsschulen und bei den übrigen beruflichen Schulen, vor allem Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien.

14 Die hier versuchte Beschreibung von Merkmalen, die Berufsschüler von den Schülern anderer, insbesondere weiterführender, Schultypen unterscheiden bzw. von einigen charakteristischen Merkmalen des Berufsschulunterrichts sagt selbstverständlich nichts aus über die religiöse Ansprechbarkeit von Berufsschülern.

3. Religionslehrer

Im beruflichen Schulwesen sind, wie in allen Schulen, Lehrer haupt- oder nebenamtlich, haupt- oder nebenberuflich tätig.

Hauptamtliche und hauptberufliche Lehrer, die Religionsunterricht erteilen, können sein

- Volltheologen, Geistliche; sie haben ein Deputat von 24 Wochenstunden und erteilen nur Religionsunterricht;
- Volltheologen, Laien, meist Diplomtheologen; ihr Deputat beträgt ebenfalls 24 Wochenstunden. Sie müssen sich vor Ablegung der 2. Dienstprüfung durch eine Zusatzprüfung die Qualifikation für ein zweites Fach erwerben, meist Deutsch oder Sozialkunde.
- Theologen mit einer Zweifächerkombination; ihr Erstfach ist eines aus dem Kanon der gewerblichen, kaufmännischen, hauswirtschaftlichen oder landwirtschaftlichen beruflichen Fächer; ihr Zweitfach ist Religion. Die Lehrbefähigung für ein drittes Fach kann durch eine Zusatzprüfung erworben werden. An ihrem Deputat von 24 Wochenstunden hat der Religionsunterricht von Fall zu Fall unterschiedlichen Anteil; oft verringert sich die Zahl der Religionsstunden drastisch wegen des überproportionalen Einsatzes im Erstfach¹⁵.

Nebenamtlich und nebenberuflich tätig als Religionslehrer sind entweder Lehrer anderer Schularten oder Katecheten, Pfarrer

lern. Als deren Indiz kann - mit größter Vorsicht als ein Indiz unter anderen Indizien - bestenfalls die Abmeldequote vom Religionsunterricht herangezogen werden. Sie beträgt an Berufsschulen in der Stadt München im Schuljahr 1981/82 9,4 %. An Gymnasien in München werden gleichzeitig 5,6 % registriert; an der gymnasialen Oberstufe (11. - 13. Klasse) aber beträgt die Zahl der Abmeldungen 11,9 %. Schon diese Zahlen zeigen, wie wenig Abmeldequoten über die Religiosität der Schüler aussagen.

¹⁵ Dies ist überaus bedauerlich, denn wegen der besonderen Bedingungen im beruflichen Schulwesen haben - gerade an Berufsschulen - diese Religionslehrer die besten Chancen, dem Anliegen des Religionsunterrichts gerecht zu werden. Ausbilder im beruflichen Kernfach, finden sie bei ihren Schülern als Lehrer, die fachlich qualifiziert sind und im Bereich zentraler Fragen über Kompetenz verfügen, leicht Anerkennung und sind nicht gezwungen, sich in einem Fach, dessen Anspruch nicht auf den ersten Blick erkennbar ist, solche Anerkennung von Grund auf zu erwerben. Eine zusätzliche günstige Voraussetzung liegt vor, wenn solche Religionslehrer selbst eine berufliche Ausbildung durchlaufen haben und erst nach deren Abschluß auf dem zweiten Bildungsweg zum Studium gelangten; sie haben durch ihre genaue Milieu- und Sprachkenntnis einen bemerkenswerten Vorsprung gegenüber den Absolventen des ersten Bildungsweges. (In München studierten im WS 1981/82 im Studiengang für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen 40 % Angehörige des ersten Bildungsweges und 60 % Angehörige des zweiten Bildungsweges).

oder Kapläne; sie erteilen meistens nur einige Stunden¹⁶.

Die Zahl der verfügbaren Religionslehrer steht in einem sehr ungünstigen Verhältnis zur Zahl der anfallenden Religionsstunden. Im Schnitt fällt etwa jede zweite Religionsstunde wegen Lehrermangels aus¹⁷. Schulorganisatorisch bedeutet das, daß ganze Jahrgangsstufen - in Einzelfällen ganze Schulen - keinen Religionsunterricht haben.

II. Folgerungen

1. Religionsunterricht - ein überraschendes Fach

Nicht wenige Schüler, die in die Berufsschule eintreten, sind überrascht, daß sie auf ihrem Stundenplan unter den allgemeinbildenden Fächern¹⁸ Religionsunterricht vorfinden.

In dem mit der Berufsschule beginnenden neuen Lebensabschnitt¹⁹ sehen Berufsschüler die Notwendigkeit der Fachkunde (= berufliche Ausbildung) und deren Nützlichkeit leicht ein; sie akzeptieren schließlich auch die wenigen an der Berufsschule vertretenen allgemeinbildenden Fächer²⁰, deren Inhalte mit der Berufswelt verknüpft werden²¹.

Die Notwendigkeit oder die Nützlichkeit des Religionsunterrichts ist auf den ersten Blick nicht in gleicher Weise einsichtig. Darum sind viele Schüler überrascht. Die Lehrpläne

16 Die Zahl der an der Berufsschule tätigen Geistlichen ist rückläufig.

17 Im bayerischen Landesdurchschnitt fallen 8 % der Berufsschulstunden aus, davon sind 42 % Religionsstunden. In einer ähnlich schlechten Lage befindet sich nur noch der Sportunterricht. Die Zahl der an Realschulen und Gymnasien ausfallenden Religionsstunden ist demgegenüber erheblich niedriger.

18 An allgemeinbildenden Fächern werden an allen beruflichen Schulen angeboten:

- Deutsch
- Sozialkunde
- Religion/Ethik
- Sport.

Darüber hinaus gibt es zusätzliche allgemeinbildende Fächer für bestimmte Schultypen.

19 Das Berufsgrundschuljahr in der Form der nicht-kooperativen Vollzeitschule markiert natürlich den neuen Lebensabschnitt etwas weniger deutlich.

20 S.o. Anm. 18.

21 Insbesondere Deutsch- und Sozialkundeunterricht verdeutlichen ihre Berufsbezogenheit, so z.B. durch die Behandlung des

für den Religionsunterricht tragen dem Rechnung.²²

2. Gründe für die anscheinend mangelnde Notwendigkeit

2.1 Herkunft

Viele Berufsschulanfänger kommen aus Familien, in denen es, solange sie leben, keine religiöse Praxis gab. Sie wurden z.B. von ihren Eltern (der Generation der jetzt etwa 35-40jährigen) als kleine Kinder nicht mit zur Kirche genommen, wie es in der vorangehenden Generation noch verbreitet üblich war, weil ihre Eltern zu jener Zeit selbst nicht mehr in die Kirche gingen; der Gottesdienstbesuch dieser Schüler beschränkte sich auf wenige Male rund um Erstkommunion und Firmung. Sie haben also nicht einmal mehr aus der Kindheit her wirksame Erinnerungen und Gewohnheiten, die ihnen als Brücke für die neue Lebensphase dienen könnte²³.

beruflichen Schriftwesens (Geschäftsbrief, schriftliches Stellengesuch, Lebenslauf oder technischer Texte, Gebrauchsanweisungen, Montage-Anleitungen o.ä.) bzw. durch die Behandlung von Aspekten der beruflichen Kommunikation (Arbeitsgesetze und -verordnungen, Umgang mit Kunden, Arbeitskollegen, Vorgesetzten, Untergebenen o.ä.).

22 a) Curricularer Lehrplan (Bayern), 10. Schuljahr:

Erster Themenbereich: Warum Religionsunterricht?

Lernziele: Einsicht, daß der Religionsunterricht einen Beitrag zur Lebensbewältigung leisten will.

Einsicht, daß der Religionsunterricht Gelegenheit bietet, sich mit religiösen Fragen und den Antworten aus dem Glauben der Kirche auseinanderzusetzen.

Bereitschaft, im Religionsunterricht mitzuarbeiten.

b) Grundlagenplan (Außerbayern), 10. Schuljahr:

Themenbereich I.1: Sinn des Religionsunterrichts

- Intentionen:
1. Zielsetzung und Begründung des katholischen Religionsunterrichts innerhalb der Gesamtaufgabe der Beruflichen Schulen kennenlernen,
 2. Den Religionsunterricht als Angebot zur Reflexion von Sinn- und Wertfragen verstehen.
 3. Die Bedeutung von Religion, Glaube und Glaubensbildung für das Leben des einzelnen und der Gesellschaft prüfen.
 4. Interesse an der Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Fragen gewinnen.

In den Lehrplänen für Gymnasium oder Realschule gibt es keine entsprechenden Themenbereiche.

23 Von daher ist zu vermuten, daß - wenn nicht neue Entwicklungen wirksam werden - eine Phase der tatsächlich leeren Kirchen den Pfarreien erst bevorsteht.

2.2 Kindertümllichkeit

Viele Schüler sehen in der Religion etwas, das mit dem Abschluß der Kindheitsphase ebenso beiseite gelegt wird wie kindertümlliche Spiele oder kindliches Wohlverhalten. Die mit der Religion verbundenen Inhalte verbleiben in der Welt des Märchens und der Fabeln und weisen keine Ansatzpunkte für einen Transfer in die neue Welt der Realitäten auf.

2.3 Ältere

Angehende Berufsschüler orientieren sich an den Älteren oder Erwachsenen, die ihnen in ihrer neuen Welt begegnen. Sie halten diese neue Welt für die eigentliche Welt; die Schule repräsentiert ihre neue Welt nur, insofern sie hilft, mit deren Realitäten besser zurechtzukommen. Die Realitäten dieser Welt aus der Perspektive angehender Berufsschüler eröffnen sich mit dem Erwerb des Know-how für Leistung (berufliche Kenntnisse, Verdienst, inskünftiger Aufstieg) und des Know-how für effektive Freizeitgestaltung, deren Gelingen verbreitet an den Montagsgesprächen gemessen wird. Beides kann man von den Älteren lernen. Als bereits Fortgeschrittene werden sie - zumindest kurzfristig - zum Vorbild.

Im Leben der Mehrzahl der Älteren artikuliert sich Religion vordergründig nicht; selbst ihr Vorhandensein kann übersehen werden, weil anderes die Optik verstellt.

2.4 Praxis

Die neue Lebensphase der Arbeitswelt mit der ihr korrespondierenden Freizeit verlangt vor allem auf die Praxis ausgerichtete Aktions- und Reaktionsvermögen. Rasches Erfassen technischer Möglichkeiten (in Beruf und Freizeit) ist ebenso gefragt wie situationsentsprechende Mimik/Gestik und griffige verbale Ausdrucksweisen (in Freizeit und Beruf); all dies signalisiert dem Partner bzw. der Gruppe Gleichwertigkeit oder Überlegenheit. Religion kann dazu nichts beisteuern. Religion hat mit Praxis nichts zu tun. Religion ist Reden über eine unwirkliche Welt, deren Werte in der wirklichen Welt höchstens peripher vorkommen.

2.5 Technik

Das an der Praxis orientierte Interesse von Berufsschülern offenbart sich der Perspektive des Berufsanfängers vorwiegend als das Vermögen des Umgangs mit Technik²⁴. Die dem Berufsschüler gegenüberstehende Technik steht auf dem Niveau der Anwendungstechnik, weil der Schüler ja erst in die spezifische Eigenart seiner Berufstechnik eingeführt werden muß; es handelt sich immer um die sachgerechte Anwendung von Arbeitsmitteln oder -techniken. Ihre fortschreitende Beherrschung wird gelernt und geübt. Religion entspricht dem Schema Vorgabe - Anwendung nicht; aus der Erfahrung des früheren Religionsunterrichts klafft vielmehr zwischen der Vorgabe ("Problem") und der Anwendung (vom Religionsunterricht nahegelegte Problemlösung) eine erhebliche Lücke.

2.6 Sprache

Die das Interesse absorbierende Technik beeinflusst das Sprechvermögen der Jugendlichen.

Technische Sprache ist konkret, nüchtern; ihre Termini gehen das Gemeinte direkt an, ohne Umschweife und Hintergründigkeit; technische Sprache trifft - wenn sie richtig gebraucht wird - das Gemeinte genau, sie ist für den Kenner unmißverständlich, kennt nicht die Unterscheidung zwischen wortwörtlichem und übertragenem Sinn. Sie läßt der Phantasie keinen Spielraum.

Die technisch gewendete Sprache ist deshalb verschieden von der religiösen Sprache.²⁵

3. Das Ganze des Glaubens

Gesellschaft und Kirche knüpfen bestimmte Erwartungen an den Religionsunterricht. Der Beschluß der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland über den Religions-

²⁴ Der Terminus Technik meint hier nicht nur gewerbliche (= handwerkliche) Berufe, sondern auch die kaufmännischen, haus- und ernährungswissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Bereiche.

²⁵ Dazu scheint die Tatsache aufschlußreich, daß die Eltern der meisten Berufsschüler selbst keine weiterführende Schulbildung haben, also ein spezifisches häusliches Sprachniveau vorliegt.

unterricht in der Schule hat diese Erwartungen zum Ausdruck gebracht²⁶.

Zum Zeitpunkt seines Entstehens in einer Phase der Krise des Religionsunterrichts vom breiten Konsens getragen, werden die Forderungen an den Religionsunterricht in den letzten Jahren spürbar ausgeweitet: Der Religionsunterricht müsse das Glaubensgut so weitergeben, daß dem Schüler das Ganze des Glaubens ausgelegt wird; tut er das nicht in der gewünschten Weise, werde Religionsunterricht Sozialkundeunterricht²⁷.

Begriffe wie "das Ganze des Glaubens" oder "der vollständige Glaube" bedürfen jedoch der Interpretation. Sie können verstanden werden als alle Inhalte des Glaubens, wie sie sich aus Schrift und Tradition ergeben oder als alle Inhalte des Glaubens, wie sie sich aus Schrift und Tradition ergeben, insofern sie einen bestimmten Gläubigen oder eine bestimmte Gruppe von Gläubigen betreffen.

Im ersten Verständnis stehen die Inhalte des Glaubens ohne (unmittelbaren und aktuellen) Zusammenhang zu den Personen, die sich mit ihnen beschäftigen, und zu den persönlichen Fragen und Problemen, die diese Personen in ihrer konkreten Situation haben. Zusammenhänge zwischen Inhalt des Glaubens und den Personen, die sich mit ihnen beschäftigen, bestehen zwar, aber ein direkter Einfluß wird, soweit dies möglich ist, vermieden. Im zweiten Verständnis treten Inhalte und die Personen, die sich mit ihnen beschäftigen, in unmittelbaren und persönlichen Kontakt. Die aktuelle Verfaßtheit der Personen empfiehlt oder verursacht die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten mehr als die Beschäftigung mit anderen Inhalten; desgleichen empfiehlt sie eine Beschäftigung mit bestimmten Inhalten unter einem bestimmten Blickwinkel, möglicherweise auch im Hinblick auf eine bestimmte Erwartung.

In beiden Interpretationen kommt "das Ganze des Glaubens" in

²⁶ Würzburg 1974.

²⁷ Zu Verlautbarungen aus neuester Zeit vgl. W. Langer, Der Religionslehrer zwischen Erwartungen, Kritik und Forderungen. Die Bedeutung programmatischer Erklärungen für die Wirklichkeit des Religionsunterrichts, in: KatBl 107 (1982) 4-19.

den Blick, freilich unter je verschiedenem Aspekt: einmal überwiegt der Gesichtspunkt materialer Vollständigkeit, im anderen Fall stehen die Beziehungen zwischen (ausgewählten) Inhalten und Personen im Vordergrund. In beiden Fällen aber wird das Ganze des Glaubens verhandelt: einmal in sich, einmal in Bezug auf bestimmte Personen(gruppen).

4. Die Nützlichkeit des Religionsunterrichts

4.1 Keine numerische Vollständigkeit der Glaubensinhalte

Es scheint nach dem oben Gesagten (= 2.1 bis 2.6) nicht sinnvoll, dem Berufsschüler das Ganze des Glaubens so weit wie möglich in numerischer Vollständigkeit anzubieten.

4.2 Auswahl von Glaubensinhalten entsprechend den Verständnismöglichkeiten

Sinnvoll aber ist, dem Berufsschüler angesichts seiner Situation Glaubensinhalte anzubieten, die seiner Problemlage und seinen Verständnismöglichkeiten entsprechen²⁸. Die beiden neuen Lehrpläne für berufliche Schulen erfüllen dieses Anliegen in weitgehend befriedigender Weise²⁹.

4.3 Erschließung von Zusammenhängen

Darüber hinaus scheint es notwendig, die den Berufsschüler betreffenden Glaubensinhalte im Verständniszusammenhang zu erschließen. Das heißt: Je nach Verstehensmöglichkeit der einzelnen Berufsschulklassen sollten, ausgehend von den Themenbereichen der Lehrpläne oder von unmittelbar aufbrechenden Fragestellungen, Wege zu grundlegenden Glaubensinhalten erschlossen werden. Die im Unterricht besprochene Fragestellung könnte dann im Licht zentraler Glaubensinhalte ihre begründete Antwort erfahren. Die Betonung liegt dabei deutlich auf der Befähigung des Schülers, Zusammenhänge herzustellen und zu lernen, Detailfragen am Modell grundsätzlicher Fragen zu messen und Lösungsversuche zu unternehmen.³⁰

28 In dieser Grundbedingung unterscheidet sich der Berufsschulunterricht nicht vom Unterricht anderer Schularten.

29 Siehe den Beitrag von E. Gräßle in diesem Heft.

30 Hier ergeben sich aus dem Lebenskontext des Berufsschülers erheblich andere Akzentuierungen als bei Gymnasiasten.

Der zur Selbständigkeit strebende Berufsschüler sucht Orientierungshilfen, die anwendbar sind; er bedarf dabei der Hilfe zum Verständnis der inneren Logik des Glaubens, nicht additiv nebeneinanderstehender Glaubenssätze. Nur die seiner Altersphase und spezifischen Situation entsprechende Kenntnis des Sachzusammenhangs versetzt ihn in die Lage, vor sich selbst - und vielleicht auch vor anderen - Entscheidungen argumentativ anzubahnen und zu vertreten. Einzelwissen ist dazu unerlässlich, aber nur auf dem Hintergrund einer Zusammenschau verwertbar; ist diese nicht wenigstens andeutungsweise vorhanden, reduziert sich Einzelwissen - wenn es überhaupt behalten wird - zu sterilem Wissen, das weder prägt noch trägt.

4.4 Beispiel: Richtziel für die 10. Jahrgangsstufe

Wenn z.B. im Religionsunterricht der 10. Jahrgangsstufe nach dem bayerischen Lehrplan für Berufsschulen das Richtziel lautet: Fähigkeit, sich mit altersgemäßen ethischen und religiösen Fragen und Problemen auseinanderzusetzen, dann kann darunter keinesfalls die nebeneinanderstehende Behandlung solcher Fragen verstanden werden. Angezielt ist vielmehr die Fähigkeit, einzelne Aspekte altersgemäßer ethischer und religiöser Fragen und Probleme im Licht grundsätzlicher Glaubensaussagen zu sehen und sich mit solchen Fragen im Zusammenhang des Glaubensanspruches überhaupt auseinanderzusetzen und daraus Optionen für die Lösung lebenspraktischer Fragen abzuleiten.

4.5 Beispiel: Themenbereiche der 10. Jahrgangsstufe

Zur Verdeutlichung sei wiederum der curriculare Lehrplan für bayerische Berufsschulen herangezogen. Dort werden in der 10. Jahrgangsstufe - abgesehen von der einführenden Fragestellung über den Sinn des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen - 7 Themenbereiche benannt. Sie lauten:

1. Was ist der Mensch - wer bin ich?
2. Glaube an Gott - Lebenshilfe oder Illusion?
3. Autorität
4. Fragen an die Kirche
5. Menschliche Geschlechtlichkeit
6. Arbeit und Beruf
7. Menschen mit Mut und Glauben.

Nach dem Verständnis des curricularen Lehrplans ist die Durchnahme der Themenbereiche verpflichtend, ihre Reihenfolge jedoch fakultativ.

Unter den Themenbereichen selbst kann eine (mutmaßlich) vorherrschende anthropologische Akzentuierung bei 1. bis 4. und eine (mutmaßlich) theologische bei 5. bis 7. erwartet werden. Innerhalb jeder der beiden Gruppen aber bestehen sachliche Zusammenhänge: In der ersten können ethische und sozialetische Zusammenhänge nicht schlüssig behandelt werden ohne Verbindung zu Grundaussagen des christlichen Menschenbildes. Die Wertung ethischer Fragen in christlicher Sicht ist nicht möglich ohne Rückgriff auf die Grundaussagen des christlichen Menschenbildes, weil die Haltung des Christen zu Autorität, Geschlechtlichkeit oder Arbeit erst aus seiner christlichen Grundoption heraus sich artikuliert; ohne zur Kenntnis zu nehmen, was er ist, könnte kein Christ darüber entscheiden, wie er ist oder sein möchte. Alle Entscheidungshilfen, die dies nicht bewußt zu machen versuchen, blieben im Vordergrundigen³¹.

So ergibt sich der sachliche Zusammenhang

Autorität	}	Was ist der Mensch - wer bin ich?
Geschlechtlichkeit		
Arbeit und Beruf		

Um dem sachlichen Gesamtzusammenhang gerecht zu werden, muß der Unterricht zeigen, daß von der Grundlage des christlichen Selbstverständnisses her Fragen wie Autorität usw. angegangen werden können und Antworten erarbeitet werden können.

Oder: diese Themenbereiche stehen keinesfalls bloß additiv nebeneinander³².

31 Man denke z.B. an die augenscheinliche Schwierigkeit, den Themenbereich Arbeit und Beruf verstehbar zu machen bei Jugendlichen

- die in einem Ausbildungsberuf stehen, den sie innerlich ablehnen, aber akzeptieren müssen, weil sie einen Ausbildungsplatz im gewünschten Beruf nicht bekommen;
- die keinen Ausbildungsberuf anstreben, weil sie als Jungarbeiter möglichst bald Geld verdienen wollen;
- die arbeitslos sind.

32 Damit erhält natürlich auch die Beliebigkeit ihrer Reihenfolge einen neuen Sinn.

Aus den gleichen Gründen, wie sie ausgeführt wurden, gilt im Bereich der zweiten Themengruppe der sachliche Zusammenhang:

Fragen an die Kirche	}	Glaube an Gott -
Menschen mit Mut und Glauben		Lebenshilfe oder Illusion?

Die Zusammenschau der Themenbereiche der 10. Jahrgangsstufe ergibt dann:

Autorität	}	Was ist der Mensch	Glaube an Gott	}	Fragen an die
Geschlecht-		- wer bin ich?	Lebenshilfe		Kirche
lichkeit			oder Illusion?		Menschen mit
Arbeit und					Mut und Glauben
Beruf					

Prof. Dr. Alfred Gleißner
Inhausen 9
6048 Heimhausen

GERD BIRK

ENTWICKLUNG DES BERUFLICHEN SCHULWESENS

Berufsschule und (etablierte) Religionspädagogik

Mitte November 1981 veranstaltete der DKV ein Symposium über die Lehrplansituation des beruflichen Schulwesens in der Bundesrepublik. Man ließ die einzelnen Länder Revue passieren. Da wurde klar: Beim Turmbau zu Babel muß es sich um ein Lehrplaninstitut gehandelt haben. Eine solche auf den ersten Blick verwirrende Vielfalt von Divergenzen in der Realisierung bestimmter Schultypen und schließlich von äquivoken Nomenklaturen findet man nicht leicht wieder in ein und demselben Bereich zusammen.

Diese Unausgegorenheit ist aber auch ein Zeichen von Frische und Lebendigkeit. Es rührt sich etwas. Das gesellschaftliche Leben in seiner Vielschichtigkeit bricht sich Bahn in den Raum der Schule und macht die Schule dienstbar für die unterschiedlichen Bedürfnisse des Lebens in unserer Gesellschaft.

Die Schulpädagogik legt nicht mehr einseitig die Hände verhätschelnd um die lieben Kleinen und dann um das Grüpplein Gymnasiasten, um sie zur Edelreife zu wärmen. Sie hat die große Schar der Berufsschüler - es sind um die 80 % aller Jugendlichen - regelrecht neu entdeckt. Sowohl aus Ausbildungs- als auch aus anthropologischen Gründen lassen sich diese Schülermassen nicht über den Leisten der klassischen Berufsschule - neben der beruflichen Praxis ein Tag in der Woche Schule - schlagen.

Berufsschüler sind nicht einfach Schüler, die mit den Gymnasiasten nicht mitkommen. Zwar sind sie in der formalen Bildung unterlegen, nicht aber was den Ernst der Lernmotivation, die Lebenserfahrung und die persönliche Reife angeht. Die Kenntnisnahme dieses Sachverhaltes schließt pädagogische Verpflichtungen in sich.

Das gesellschaftliche Bewußtsein gegenüber dem, was man umgangssprachlich Arbeit nennt, ist wacher und differenzierter geworden. Arbeit läßt sich nicht nur als Alternative zur schulischen Bildung sehen, sondern beide sind integrierende Bestandteile in der Entfaltung der menschlichen Person. Das muß

seinen Ausdruck finden in einem entsprechenden Schulwesen, nicht nur in den Organisationsformen, sondern auch in den Formen und den Inhalten des Lernens.

Wie heikel es ist, den Glauben in eine Sprache zu fassen, die einer bestimmten Schülergruppe entspricht, hat noch einmal der Wirbel um die beiden Katechismen "Botschaft des Glaubens" und "Grundriß des Glaubens" deutlich gemacht. Die Religionspädagogik zeigt erfreuliches Engagement in dieser unumgänglichen Aufgabe. Ein ähnliches Lob kann man der Religionspädagogik, sofern sie sich von den Lehrstühlen ergießt, nicht ausstellen, wenn es darum geht, daß "der Arbeiter die ihm eigene Kultur im Raum der Kirche zum Ausdruck bringen kann", um auf diese Weise "das religiöse Leben für den Arbeiter möglich, annehmbar und zugänglich (zu) machen." (Paul VI)¹ Unbefolgt blieb bisher die Empfehlung der Würzburger Synode, "die theologische Wissenschaft (sollte) alles ihr nur mögliche tun, um die religiösen Wahrheiten in eine "Sprache zu kleiden, die der Arbeiter versteht."²

Im Dienst dieser Forderung sieht sich dieser Beitrag. Er will nicht umfassend dokumentieren, sondern exemplarisch den Aufschwung des beruflichen Schulwesens aufzeigen, damit es allmählich seinen gebührenden Platz auch im akademischen Bereich finde. Die Berufsaufbauschule in Bayern soll als Fenster dienen, um einen konkreten Eindruck vom modernen beruflichen Schulwesen zu bekommen. Wo Strukturfragen dem Religionsunterricht besondere Aufgaben stellen, wird ebenfalls kurz darauf hingedeutet.

Zur (Wieder-)Entdeckung des berufsbildenden Bereichs

Als man daranging, das Bildungswesen in der Bundesrepublik neu zu regeln und Bestandsaufnahme machte, kam zutage, daß der berufliche Bereich von Staat und Kirche stiefmütterlich behandelt wurde. Erstaunen und Unmut über diese Tatsache fan-

1 Ansprache vom 12.10.1972 an die Teilnehmer am Europagespräch über die Seelsorge in der Welt der Arbeit, in: AAS LXIV (1972) 633-637. Zitiert nach Gemeinsame Synode, Beschluß: Kirche und Arbeiterschaft 3.1.

2 Ebd. 3.3, Empfehlung I.

den ihren Niederschlag in Stellungnahmen und Beschlüssen einschlägiger Gremien:

- Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung:

"Die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung ist eine vordringliche bildungspolitische Aufgabe. Sie erfordert eine Neuordnung und einen Ausbau des beruflichen Bildungswesens sowie die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in der vereinbarten differenzierenden Form."³

- Der Deutsche Bildungsrat:

"Durch das veränderte Konzept (gemeint ist die Neuordnung der Sekundarstufe II) sollen vor allem die Lernbedingungen für jene 30 bis 35 Prozent der Lernenden eines Jahrgangs verbessert werden, die heute in der Berufsausbildung oder aber ohne Ausbildungsvertrag im Arbeitsleben stehen."⁴

- Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland:

"Jahrelang stand die gesamte Berufsbildung im Schatten der Expansion des allgemeinen Schulwesens - vor allem des Gymnasiums - und des Hochschulbereichs. In letzter Zeit erkannte man die Fragwürdigkeit dieser einseitigen Bevorzugung. Damit ist jedoch keineswegs die Benachteiligung eines großen Teiles der Jugend aufgehoben. In ihrer Mitverantwortung für den Bildungsbereich sieht sich die Synode deshalb zu einigen in diesem Zusammenhang wichtigen Feststellungen veranlaßt... Die Synode fordert, die berufliche Bildung aus einer rein zweckbestimmten Engführung zu befreien und so zu gestalten, daß sie die Lebenschancen des einzelnen sichert, jungen Menschen die Möglichkeit gibt, ihre Anlagen und Fähigkeiten zu entfalten, und die Erfordernisse von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft berücksichtigt..."

Die Synode empfiehlt, den Religionsunterricht an den beruflichen Schulen stärker zu fördern, weil er dem Schüler hilft,

3 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan Kurzfassung, Stuttgart 1973, 20.

4 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974, 29.

die Frage nach Mensch, Welt und Gott zu stellen, sich mit den möglichen Antworten auseinanderzusetzen und so sein Leben verantwortlich zu gestalten."⁵

- Das Zentralkomitee der deutschen Katholiken:

"Die berufliche Bildung darf sich nicht auf die Vermittlung funktioneller Fertigkeiten beschränken. Berufsbildung muß umfassende und qualifizierte Bildung sein. Sie muß Menschsein in seiner ganzen Breite fördern, so wie es bei weiterführender Schulbildung als selbstverständlich angesehen wird...

Religiöse Erziehung darf nicht Fremdkörper unter anderen Fächern sein; sie hat nicht Alibi-Funktion für eine in den übrigen Fächern vernachlässigte menschliche Bildung... Der Religionsunterricht kann entscheidend dazu beitragen, daß im Wechsel von Freizeit, Schule und Beruf das eigene Leben als Einheit und Sinnganzes erfahren wird."⁶

H. Neuser stellt die Gewichtung der Berufsbildung innerhalb der Reformdiskussion heraus: "Nimmt man zu den Reformvorschlägen des Bildungsrates Zielsetzungen und Maßnahmen der Regelungen von Bund und Ländern, wie sie im Bildungsgesamtplan formuliert sind, hinzu - sie beziehen sich vor allem auf die Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung, auf den Ausbau von Lehrwerkstätten und auf eine Erhöhung des Theorieanteils in der beruflichen Ausbildung - und außerdem noch die "Markierungspunkte" der Bundesregierung als Grundlage für die Neuverfassung des Berufsbildungsgesetzes und die programmatischen Äußerungen von Parteien und Verbänden, dann ist es nicht übertrieben, von einem Wendepunkt des Berufsbildungssystems zu sprechen. Die Reformbestrebungen berühren dabei den ganzen Fächerkanon des berufsbildenden Schulwesens".⁷

5 Synodenbeschluß: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich (1974) 4-4,4, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 531ff.

6 Stellungnahme des Zentralkomitees der deutschen Katholiken zur beruflichen Bildung vom 13.5.1977, Punkt 1 und 5.

7 H. Neuser, Religiöse Erziehung in berufsbildenden Schulen D.I.P.-Studien Nr. 1, Münster 1975, 9.

Drei Generationen Berufsschularbeit

Rückblickend auf die gesamte Geschichte des berufsbildenden Schulwesens spricht O. Monsheimer von drei Generationen Berufsschularbeit.³

Was die erste Generation, die Entstehungsgeschichte, angeht, haben recht unterschiedliche gesellschaftliche Bedürfnisse, Interessengruppen, Ideen, Einfluß auf das berufliche Schulwesen genommen und lassen dessen Anfangsphase als außerordentlich verwickelt erscheinen. S. Thyssen⁹ unterscheidet die "Religiöse Sonntagsschule", die seit ca. 1739 unter dem Einfluß der christlichen Ethik und dem Vorbild des sog. Württemberger Modells im ganzen Deutschen Reich verbreitet wurde, die "Gewerbliche Sonntagsschule", ab etwa 1790, die unter dem Einfluß von Aufklärung und Merkantilismus entstand und ab 1850 "Gewerbliche Fortbildungsschule" wurde, die "Allgemeine Fortbildungsschule", ab etwa 1874, die sich aus der religiösen Sonntagsschule durch den Einfluß von Neuhumanismus und Allgemeinbildungsideen entwickelte, und schließlich die die bisherigen Entwicklungen vereinigende und zusätzlich die Staatsbürgerbildung aufnehmende "Berufliche gegliederte Fortbildungsschule" ab der Jahrhundertwende.¹⁰

Von der zweiten Generation der Berufsschularbeit spricht man mit Einsetzen der Reformbestrebungen in der Weimarer Republik. Seit 1920 wird die Fortbildungsschule umbenannt in Berufsschule. Was bereits in der ersten Generation erstrebt, jedoch erst ansatzweise erreicht werden konnte, wurde nach dem ersten Weltkrieg fortgesetzt: die Integration von "Staatsbürgerbildung", "Allgemeiner Bildung" und "Fachbildung". Die Namen G. Kerschensteiner, E. Spranger und A. Fischer stehen für das Bemühen, diese Aufgabe geistig zu bewältigen, bei der beruflichen Ausbildung die menschliche Bildung - im Sinne des Humanismus - nicht zu vernachlässigen. Kerschensteiner selbst, ferner A. Siemsen und P. Petersen haben auch schulorganisato-

3 O. Monsheimer, Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim 1970.

9 S. Thyssen, Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen 1954.

10 Vgl. Neuser (s.o. Anm. 7), 34.

rische und didaktische Konsequenzen daraus zu ziehen versucht, aber insgesamt kam die Praxis der Berufserziehung den pädagogischen Konzepten nicht nach. "Nützlichkeitsdenken stand häufig im Vordergrund, Staatsbürgerbildung richtete sich nach zeitgebundenen Zielen aus, und mit dem abstrakten Ideal der Menschenbildung wurde in der Berufsschule nur recht hilflos umgegangen."¹¹

Nach dem Desaster des zweiten Weltkriegs wurde zunächst restauriert, was aus der Weimarer Republik übriggeblieben war. Doch setzte bald ein kritisches Nachdenken über das Bildungswesen ein, das besonders für die berufliche Bildung entscheidende Anstöße erhielt durch die gesellschaftlichen Veränderungen auf Grund des wirtschaftlichen Aufschwungs. Hatte schon immer eine Spannung bestanden zwischen Berufsethos und dem Alltag des Berufslebens, so wurde die tradierte Bildungstheorie jetzt grundsätzlich in Frage gestellt. Sie orientiere sich an vorindustriellen Lebensverhältnissen, gehe von handwerklichen Berufsvorstellungen aus, die erworbenen praktischen Fähigkeiten seien ein Leben lang auszuführen, wobei der einzelne zur Identifikation mit seinem Beruf zu finden habe und aktiv planend am Arbeitsprozeß mitgestalte. Solche Vorstellungen ließen jedoch die Sachzwänge der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation außer acht. Mobilität sei ein Charakteristikum beruflicher Existenz. Sachlichkeit und Rationalität seien die Eckpfeiler einer zeitgemäßen Berufspädagogik. Der bedrohlich wachsenden Gefahr der Verplanung und Entmündigung des arbeitenden Menschen durch technische Prozesse müsse pädagogisch entgegengearbeitet werden durch Befähigung zu emanzipatorischem und demokratischem Handeln, damit in einem gesellschaftlichen Prozeß der Technik die Herrschaft über den Menschen wieder entrissen und eine menschenwürdige Gesellschaftsordnung aufgebaut werde. Die Brisanz dieses Anliegens findet ihren Ausdruck sowohl in den Turbulenzen, die von den verschiedenen Gruppierungen aus der Alternativ-Szene ausgehen, als auch in den dringenden Appellen der Enzyklika "Laborem exercens" zur menschenwürdigen Gestaltung der Arbeitswelt.

¹¹ Ebd. 37.

Das Schicksal des Religionsunterrichts in der Berufsschule

Heutzutage ist klar: Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach in der Berufsschule wie an den allgemeinbildenden Schulen auch. Diese Rechtslage war nicht von Anfang an so klar. Im Anfang stand, wie oben erwähnt, die schulische Betreuung der Arbeiterjugend auf der Basis privater Unternehmungen. Der Kirche ging es in den von ihr getragenen "religiösen Sonntagschulen" um das Heil der von Verwahrlosung bedrohten Proletarierjugend. Ihr ging es darum, daß die Jugendlichen, um es schlicht zu sagen, nach den Geboten Gottes lebten, um in den Himmel zu kommen. Religiöse Unterweisung ist daher Selbstverständlichkeit. Zum ordentlichen Leben gehört - nachgeordnet - auch ein ordentlicher Beruf mit den dazugehörigen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Wer sich um jemanden kümmert, ist immer in Gefahr zu bevormunden und zu vereinnahmen. Mit einer Spitze gegen kirchliche Bevormundung entwickelte sich alternativ zur "Religiösen Sonntagsschule" unter dem Einfluß von Aufklärung und Merkantilismus die "Gewerbliche Sonntagsschule". Von dieser Seite bestand Interesse, religiöse Unterweisung aus der Schule herauszuhalten.

Bei der Neuordnung und gesetzlichen Verankerung des Schulwesens in der Weimarer Republik wurde der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der Verfassung festgeschrieben. Damit war der Streit um den Religionsunterricht in der Berufsschule noch nicht beendet. Der Verfassungstext nennt nicht ausdrücklich die Berufsschule. So gab es kontroverse Rechtsauffassungen. Eine Position vertrat die Ansicht, die Berufsschule falle nicht unter die in der Verfassung gemeinten Schulen, der Religionsunterricht sei daher auch nicht als ordentliches Lehrfach gefordert. Eine andere Position sah im Verfassungstext die Berufsschule mitgemeint und betrachtete den Religionsunterricht auch in der Berufsschule verankert.

Die gesetzliche Durchsetzung der Schulpflicht auch für die Berufsschule gestaltete sich äußerst schwierig und kompliziert. Neben finanz- und wirtschaftspolitischen Fragen hat der Streit um die Einführung des Religionsunterrichts Reformbestrebungen

belastet. Es ist in der Weimarer Republik zu keiner umfassenden gesetzlichen Regelung der Berufsausbildung und zu keiner Bestimmung der Funktion des Religionsunterrichts im Rahmen ihrer Aufgaben gekommen. Die einzelnen Länder haben in unterschiedlicher Manier den Religionsunterricht im Stundenplan der Berufsschule berücksichtigt, bzw. nicht berücksichtigt.¹² Wie auch immer man die kirchlicherseits vorgebrachten Argumente beurteilen mag¹³, die damit verbundene Unnachgiebigkeit ist Ausdruck dafür, daß für die Kirche Berufsschüler an erster Stelle nicht Arbeitskräfte und Produktionsfaktor sind, sondern Menschen. "Es läßt sich nicht verkennen, daß gerade die Argumentation evangelischer und katholischer Religionspädagogen (trotz aller dogmatischen Befangenheit) die Berufsschule in der eigentlichen Gründungsphase vor starken utilitaristischen Tendenzen bewahrt hat und daß damit, direkt oder indirekt, pädagogisch und bildungstheoretisch der Berufsschule zu allgemeiner Anerkennung verholfen haben."¹⁴

Die nationalsozialistische Diktatur usurpiert die Berufsschule für ihre Zwecke: Dem Primat der geistigen Bildung wurde die "körperliche Ertüchtigung" entgegengesetzt. Allgemeinbildung wird auf ein Minimum reduziert. Erstaunlicherweise - aber doch auch wieder aus recht durchsichtigen Motiven: die Kirche einkaufen, Spekulation auf ethische Ertüchtigung - wird der Religionsunterricht zunächst in den Fächerkanon der Berufsschule aufgenommen und im Reichskonkordat abgesichert.¹⁵

Aber die Schikanen folgten auf dem Fuß. Unter allen möglichen Vorwänden hat man die ausgehandelten Rechtsbestimmungen nicht zur Ausführung kommen lassen, bis eine Verordnung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 23. August 1939 verfügte, "...daß die bisher dem Religionsunterricht zur Verfügung gestellte Zeit für die eigentlichen Aufgaben der Berufsschule verwandt wird."¹⁶

12 J. Lott, Religion in der Berufsschule, Hamburg 1972, 17-22.

13 Etwa ebd. 22 den Verweis auf "...kirchen- und parteipolitischs Machtstreben", das "eine sinnvolle Weiterentwicklung... behindert" habe.

14 Neuser (s.o. Anm. 7), 60.

15 Ebd. 62.

16 Ebd. 66.

Die eindeutige rechtliche Verankerung des Religionsunterrichts gelang erst im Grundgesetz der Bundesrepublik vom 23. Mai 1949. In voneinander abweichenden Modifizierungen räumten alle Bundesländer dem Religionsunterricht einen festen Platz in der Berufsschule ein.

Religionsunterricht in der Berufsschule zu erteilen, galt und gilt zum Teil immer noch als das härteste Brot des Berufsstandes "Religionslehrer". Weitgehend ohne angemessene didaktische Vorbereitung und entsprechende Unterrichtshilfen gegenüber einer Jugend, die immer weniger brav wurde und keinen Hehl machte aus ihrer Abneigung gegenüber der Kirche, resignierten viele Religionslehrer - es waren überwiegend Seelsorgepriester, kaum integriert ins Lehrerkollegium - und zogen sich aus der Schule zurück. Bedenkliche Resignation machte sich zeitweise breit.

Andere Lehrer hingegen nahmen den Kampf mit dem Wind, der ihnen ins Gesicht blies, auf, erarbeiteten allein (z.B. Schlachter, Hagedorn) oder gemeinsam (z.B. die Autorengruppe von "Impulse zur Verantwortung") schülergerechte Unterrichtshilfen und leisteten Pionierarbeit - auch für einen schülerorientierten Religionsunterricht in anderen Schulgattungen. Bei aller Nüchternheit gegenüber dem, was schulischer Religionsunterricht überhaupt leisten kann, darf man ihn in der Berufsschule als Fach im Aufwind betrachten. Lebensnahe Unterrichtsstoffe, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, ändern Fächern gleichwertige Lehrpläne, ansprechende Schulbücher und Medien, sorgfältige Lehreraus- und -fortbildung tragen dazu bei, daß sich der Religionsunterricht in der Berufsschule auf dem Weg zu einem bei Lehrern und Schülern angesehenen Schulfach befindet.

Lernwege im modernen Berufsschulwesen

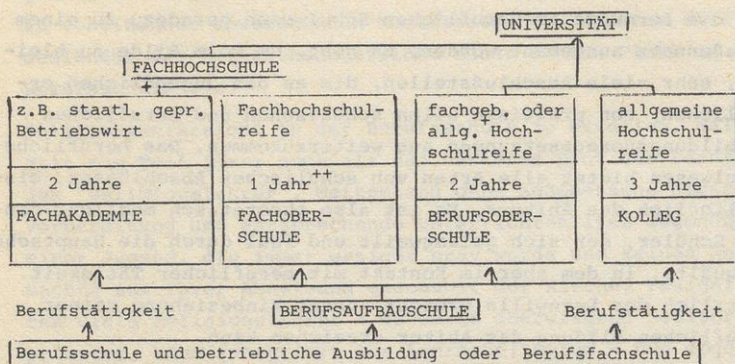
Lernen ohne vitales Interesse der Lernenden ist ein unfruchtbares Unternehmen. Man kann Lernmotivation nicht organisieren. Wohl aber kann man versuchen, die Organisationsformen schulischen Lernens vielfältig und flexibel zu gestalten, um der persönlichen Lerngeschichte der Schüler entgegenzukommen und sie pädagogisch zu begleiten. Darin liegt ein sinnvoller An-

satz, Chancengleichheit - die ja nicht Gleichmacherei bedeutet - zu verwirklichen. So sind in den letzten zwei Jahrzehnten die Lernwege im beruflichen Schulwesen geradezu zu einem Straßennetz ausgebaut worden. Es gibt, um beim Bilde zu bleiben, sehr viele Anschlußstellen, die es den Jugendlichen ermöglichen, von praktisch allen schulischen und beruflichen Ausbildungsvoraussetzungen aus weiterzukommen. Das berufliche Schulwesen bietet alle Arten von schulischen Abschlüssen, einschließlich des Abiturs. Es ist also theoretisch möglich, daß ein Schüler, der sich gelangweilt und faul durch die Hauptschule quälte, in dem aber im Kontakt mit beruflicher Tätigkeit plötzlich der Lernwille erwacht, unter Einbeziehung seiner beruflichen Bildung das Abitur erreichen kann.

Solche institutionalisierten Lernwege erwachsen aus dem Zusammenspiel von wohl überlegter Planung und Bewährung in der Praxis. Manche dieser Wege sind noch im Stadium der Erprobung. Trotz des Bemühens der Kultusminister, die Entwicklung des beruflichen Schulwesens in den einzelnen Bundesländern aufeinander abzustimmen, gibt es doch zum Teil beachtliche Akzentverschiebungen und unterschiedliche Benennungen ähnlicher oder gar gleicher Sachverhalte. Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, eine Synopse des beruflichen Bildungswesens aufzuführen. Vielmehr sei exemplarisch ein beruflicher Schultyp mit Brückenfunktion (wie er in Bayern realisiert wird) unter die Lupe genommen: die Berufsaufbauschule. "Berufsaufbauschulen sind weiterführende Schulen, die in der Regel von Jugendlichen besucht werden, die den qualifizierenden Hauptschulabschluß erworben haben. Sie vermitteln eine über das Ziel der Berufsschule hinausgehende allgemeine und fachtheoretische Bildung. Ihre Zielsetzung ist ein mittlerer Schulabschluß besonderer Art, der als Fachschulreife bezeichnet wird. Die Fachschulreife beinhaltet einen dem Realschulabschluß gleichwertigen Schulabschluß und Berufsabschluß."¹⁷ Die Fachschulreife ist Voraussetzung für höhere berufliche Bildungsgänge. Die Berufsaufbauschule ist also eine Brücke von beruf-

17 F. Hirdina, Vielfalt der Wege - Vielfalt der Qualifikationen, in: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern, 1981, Heft 1, S. 1-3.

licher Basisausbildung zu höherer berufsbezogener Bildung.¹³



+ mit Ergänzungsprüfung

++ bei Wechsel der Fachrichtung
zwei Jahre

Das Schema ist so gestaltet, daß die Brückenfunktion der Berufsaufbauschule deutlich wird. Der Block der beruflichen Grundausbildung ist komprimiert. Ebenso wurde unberücksichtigt gelassen die Fachschule (zu unterscheiden von Berufsfachschule), gelegentlich auch Meisterschule genannt, die auch Brückenfunktion hat.

Richtet man die Lupe wieder auf die Berufsaufbauschule, so präsentiert sie sich in zwei Formen, in der 3jährigen und in der 1 1/2jährigen Form. Jede der beiden Formen hat zwei Stufen.

Stufe I will eine einheitliche Basis an Allgemeinwissen schaffen durch die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Technische Physik, Geschichte. Dieses Wissen kann angeeignet werden durch - zwei Jahre Teilzeitunterricht neben der Berufsschule während

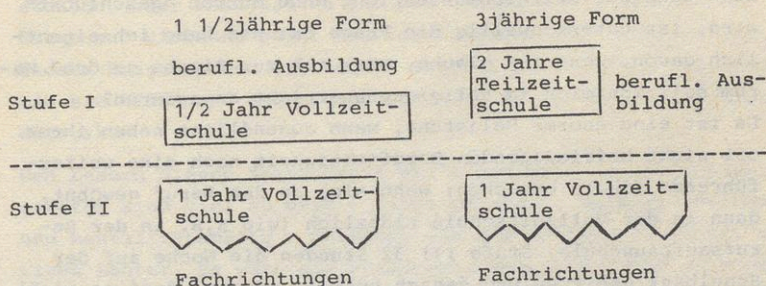
¹³ Zur folgenden Graphik vgl. E. Rindt, Berufsaufbauschulen - Fundament für den beruflichen Aufstieg, ebd. 5 und die Broschüre "Das berufliche Schulwesen in Bayern", hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1972, 4-5.

Die Kultusministerien der Länder verteilen Informationsbroschüren über mögliche Bildungsgänge, z.T. sehr attraktiv aufgemacht wie z.B. "Bildungswege in Nordrhein-Westfalen. Sekundarstufe II", Düsseldorf 1981.

- der Berufsausbildung oder Berufstätigkeit (also auch für ältere Personen möglich) im Umfang von acht Wochenstunden,
- oder ein halbes Jahr Vollzeitunterricht im Umfang von 32 Wochenstunden nach einer Berufsausbildung oder entsprechender Berufstätigkeit,
 - oder den Besuch bestimmter zweijähriger oder dreijähriger Berufsfachschulen.

Stufe II besteht in einem einjährigen Vollzeitunterricht mit den Fächern Religion/Ethik, Deutsch, Sozialkunde, Englisch, Mathematik, Chemie, Technische Physik, Volkswirtschaft, Rechnungswesen, Sport. Die Stundenplangestaltung dieser zweiten Stufe wird noch einmal ausdifferenziert in fünf Fachrichtungen: allgemein-gewerblich, gewerblich-technisch, kaufmännisch, hauswirtschaftlich-pflegerisch und sozialpädagogisch, landwirtschaftlich. In den für alle verpflichtenden Fächerkanon werden für die einzelnen Fachrichtungen spezifische Fächer eingefügt.

BERUFSAUFBBAUSCHULE



Läßt man die Lupe über alle Schulformen des beruflichen Bildungswesens kreisen, so ergibt sich eine Vielfalt, die auf einen Blick nicht mehr zu fassen ist.

Der Religionsunterricht im modernen Berufsschulwesen

Rechtlich ist der Religionsunterricht in der Berufsschule abgesichert. Diese Rechtssicherheit garantiert aber noch nicht, daß der Religionsunterricht auch als sinnvoll erfahren und innerlich von den Schülern, denen er ja dienen soll, angenommen wird. Hier beginnt nun die Aufgabe der Religionspädagogik,

den Lehrern zu helfen, im Rahmen der gegebenen schulischen Möglichkeiten, einen sowohl pädagogisch wie theologisch verantwortbaren Religionsunterricht zu erteilen.

Das Fach Religion erwartet ein ganz anderes persönliches Engagement von Lehrern und Schülern als das in anderen Fächern der Fall ist. Ohne existentielle Betroffenheit ist Religion auf die Dauer wirklich das überflüssigste Fach. Und gerade gegen dieses persönliche Engagement regen sich von seiten der Schüler die verschiedensten Widerstände.

- Warum jetzt wieder Religion? Man ist doch aus dem Alter des Religionsunterrichts heraus. Will man uns wieder wie Kinder behandeln?
- Wenn es ums berufliche Weiterkommen geht, dann heißt es lernen, lernen, lernen. Religion bedeutet loslassen von diesem Lernkrampf. Das kann die Konzentration auf die nächste Prüfung gefährden. Also sperrt man sich oder "frißt" den religiösen Lernstoff wie den der anderen Fächer.
- Auch wenn der Religionsunterricht ohne Murren "geschluckt" wird, ist unterschwellig die Frage da: Was habe ich eigentlich davon, wenn ich glaube, wenn ich zur Kirche gehöre? Warum soll ich mich im Religionsunterricht engagieren?
- Es ist eine enorme Belastung, wenn Jugendliche neben ihrer oft nicht befriedigenden Berufstätigkeit noch eine weiterführende Schule besuchen; wenn sie, an den Beruf gewöhnt, dann in der Vollzeitschule plötzlich (wie z.B. in der Berufsaufbauschule, Stufe II) 32 Stunden die Woche auf der Schulbank absitzen und danach büffeln müssen, darf es nicht wundern, wenn die Sinnfrage für die Schüler das wichtigste Thema ist.

Religionslehrer müssen in sich oft unglaubliche Spannungen aushalten in ihrem Bemühen, in solche Klassensituationen hinein etwas von der sinnstiftenden, tröstenden, aufrichtenden Kraft unseres Glaubens zu vermitteln. Es sind oft sehr lange Anlaufwege erforderlich, um zum "Thema" (wie es etwa der Lehrplan vorsieht) zu kommen. Sie jammern dann gelegentlich, daß ihnen während der Ausbildung die Theologie zu wenig handgreiflich vermittelt worden sei.

Der Religionsunterricht steht und fällt auf die Dauer mit dem persönlichen Zeugnis des Religionslehrers. Gefragt ist nicht der Predigerton oder der kirchliche Musterknabe, sondern die Authentizität seiner gläubigen Existenz. Die kann nur dann zum Vorschein kommen, wenn ein Minimum an persönlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Klasse besteht. Häufig haben die Religionslehrer an beruflichen Schulen Woche für Woche ganze Schülermassen zu bewältigen, nicht selten bis über 500. Man kann sich noch nicht einmal die Namen merken.

Bei Blockunterricht läuft der Religionsunterricht gelegentlich so ab: Doppelstunde der ersten Woche - Stoff durchnehmen
Doppelstunde der zweiten Woche - Schularbeit schreiben, um die vorgeschriebene Note zu liefern; Doppelstunde der dritten Woche - Schularbeit zurückgeben und besprechen. Nach einem halben Jahr etwa dasselbe Ritual noch einmal und dann später noch einmal.

Man kann die Sinnhaftigkeit solcher Veranstaltungen in Frage stellen, aber Resignation ist die schlechteste Lösung. Die Frage muß vielmehr sein: Was ist trotzdem noch möglich? Mit dieser Frage stehen die Lehrer meist völlig allein. Da bräuchten sie Hilfe und Ermutigung auch von seiten der Religionspädagogik.

Den Lesern dieser Zeitschrift sei's geklagt: Die Ausbildungsstätten sind viel zu weit - nicht räumlich, sondern kenntnis- und mentalitätsmäßig - entfernt von den Praxisfeldern der künftigen Lehrer. Es wäre ein Desiderat, wenn die Lehrstuhlinhaber ihr Angebot an Vorlesungen und Seminaren an dem ausrichteten, was die angehenden Lehrer aufgrund der Lehrpläne und Schulbücher zu vermitteln haben.

Dies ist aber nur sinnvoll, wenn der betreffende Professor nicht wie ein überheblicher Richter über gut und schlecht befindet und Neues verkündet, sondern - die künftigen Lehrer vor Augen - aufbauend korrigiert, indem er theologisch zu seicht Geratenes vertieft und unterfängt und schief zugeschnittene Lehrplanthemen in größere Zusammenhänge stellt.

Den Prozeß der Lehrplan- und Schulbuchentwicklung verantwortlich mitzubegleiten ist mühsam, aber es gibt dabei unglaublich

lich viel von der Schulpraxis her zu lernen. Diese Nähe kann uns auf lange Sicht einen Schritt weiterbringen in der Wahrnehmung des Auftrags, auf den uns die Würzburger Synode verpflichtet hat, nämlich alles nur mögliche zu tun, um die religiösen Wahrheiten in eine Sprache zu kleiden, die der Arbeiter versteht.¹⁹

Dr. Gerd Birk
Religionspädagogisches Zentrum
in Bayern
Schrammerstraße 3
8000 München 2

19 Vgl. Anm. 2.

PAUL RITTGEN

BEEINFLUSST DER BERUFSSCHÜLER DIE KONZEPTION DES RU?

In der 1. Hälfte der 70er Jahre geriet auch die Berufsschule im Zuge der allgemeinen Bildungsreform ins Blickfeld des öffentlichen Interesses. Das Interesse schwand genauso schnell, wie es gekommen war. Wir können rückblickend fragen, welche Verbesserungen die öffentliche Diskussion über berufsschulische Probleme dem RU gebracht haben.

Wie neueste Statistiken zeigen, fallen zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen in den Teilzeit-Berufsschulen nach wie vor 68,9%¹ des katholischen Religionsunterrichts aus. Im Wahl-schulbereich beträgt die Ausfallquote immerhin 40,3%². In Rheinland-Pfalz sieht es zwar etwas besser, doch keineswegs befriedigender aus: Insgesamt ist ein Defizit von 44% des katholischen RU wegen Lehrermangels zu verzeichnen. In der Teilzeit-Berufsschule liegt die Ausfallsquote bei 48,1%; in dem Wahlschulbereich wird der RU zu 95,9% erteilt.³

Außerdem verbesserte die Diskussion über das berufliche Schulwesen auch nicht das Image dieser Schulart: So kann ich von den Theologiestudenten der Theologischen Fakultät Trier berichten, daß weiterhin kaum zu überwindende Vorurteile gegen die Berufsschule bestehen. Die gymnasialen Lehramtskandidaten mit dem Fach katholischer Religion ziehen lieber nach bestandenen 2. Staatsexamen Arbeitslosigkeit vor, anstatt eine Laufbahn an der Berufsschule anzutreten. Ein Referendariat im Berufsschulwesen wird von vornherein abgelehnt. Auch flieht man lieber in Berufe, zum Beispiel in den des Pastoralreferenten, die man sonst abgelehnt hätte.

1 G. Kutscha, "Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - verwaltete Krise, in: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 55-72, hier 61. Unter Teilzeit-Berufsschule versteht man jenen Berufsschul-Typ, den der Auszubildende während seiner Ausbildungszeit wöchentlich einmal oder im Blockunterricht besucht.

2 Ebd. Unter Wahlschulbereich versteht man die Vollzeitschul-typen innerhalb des Berufsschulwesens: zum Beispiel Fachschu-len, Fachoberschulen usw.

3 W. Schulz, Situation des katholischen Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen im Bistumsanteil Trier, Stichtag: 13.01.81, Bischöfliches Generalvikariat Trier.

Angeichts dieser weiterhin wenig erfreulichen Situation des RU an der Berufsschule, die eher auf eine Außenseiterrolle des Fachs, zumindest in der Teilzeit-Berufsschule schließen läßt, ist die Frage nach einer religionspädagogischen Berufsschuldidaktik berechtigterweise zu stellen: Im Wahlschulbereich hat der Lehrer Schüler vor sich, die Realschülern und Gymnasiasten gleichzusetzen sind.

Der Schüler, der durch sein Arbeitsverhältnis vom "normalen" Schüler abweicht, ist der Lehrling in der Teilzeitberufsschule. Fordert er einen besonderen RU und damit eine besondere Didaktik? Diese Frage schließt das Problem einer möglichen Einwirkung der Arbeitswelt des Lehrlings auf die Didaktik ein.

Eine Beantwortung dieser Problematik ist schwer, da entsprechende Untersuchungen fehlen. Daher wird im folgenden versucht, indirekt einer möglichen Beantwortung der Fragen näherzukommen.

Erschwerend kommt das Faktum noch hinzu, daß gerade in diesem Teilzeitbereich die höchste Ausfallsquote zu verzeichnen ist. Die Reform des beruflichen Bildungswesens brachte gerade eine Aufsplitterung und damit eine Ausweitung des Wahlschulbereichs mit sich. Das bedeutet, daß sich vor dieser Reform der Einsatz des Berufsschulreligionslehrers noch schwerpunktmäßig auf die Teilzeit-Berufsschule konzentrierte. Daher läßt sich die Frage nach dem Einfluß der Arbeitswelt auf die Didaktik der Berufsschule leichter aus der zurückliegenden Periode, der Zeit vor 1970, beantworten. Vielleicht kann aus der Perspektive von damals auf heute einiges übertragen werden.

Schauen wir in die Zeit vor 1970. Es würde zu weit führen, eine Entwicklungsgeschichte des berufsschulischen RU der Nachkriegszeit bis 1970 darzustellen.⁴

Es bietet sich eine Bestandsaufnahme der religionspädagogischen Diskussion der 50er und 60er Jahre in den beiden Rahmenplanentwürfen von 1970 an⁵. Es ist bezeichnend, daß damals

4 Vgl. H. Misalla, Weltbezogener Glaube, Düsseldorf 1968.

5 RP IIa: Deutscher Katechetenverein, Die Arbeit am Rahmenplan für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen IV. Teil. Entwurf der Kommission IIa: Rabs (= Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Beiheft zu KatBl) 2 (1970) 17-35.

kein einheitlicher Rahmenplan wegen didaktischer Meinungsverschiedenheiten zustande kam. Zwei Rahmenplanentwürfe IIa und IIb wurden vorgelegt. Schauen wir uns die Struktur der beiden Rahmenpläne an⁶:

Auffallend lassen sich pointierte Gemeinsamkeiten beider Kommissionen feststellen:

1. Beide Rahmenpläne betonen primär als eine didaktische Komponente die Schülerwirklichkeit.
2. Beide Rahmenpläne versuchen eine Vermittlung zwischen Schüler und Glauben.
3. Diese hermeneutische Problemstellung wird von beiden Lagern vom gleichen Ansatz her zu lösen versucht: dem personal-offenbarungsorientierten, existentialen.

Beide Kommissionen unterscheiden sich in der Pragmatisierung dieser Gemeinsamkeiten. Zunächst ist aber den Wurzeln dieser Gemeinsamkeiten nachzugehen, die auch zugleich die Differenzen beider Lager klarstellen dürften.

Der gemeinsame hermeneutische Grundsatz einer personal-offenbarungsorientierten, existentialen Interpretation der Lebenswirklichkeit stammt von A. Thome, dem ersten Berufsschuldidaktiker. Thome entwickelte aufgrund von R. Guardini und J. Goldbrunner eine Hermeneutik personaler Glaubens- und Gewissensbildung als sinnvoller Lebensgestaltungsmöglichkeit in einem technischen Zeitalter, das geprägt ist von Apersonalität und Sinnleere.⁷ Dieses didaktische Grundkonzept beinhaltet mit der Personalorientierung eine Schülerorientierung und folglich eine Anthropologisierung der Theologie. Schüler und Glaube stehen sich gleichrangig vermittelnd gegenüber.

RP IIb: Deutscher Katechetenverein, Die Arbeit am Rahmenplan für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen
V. Teil. Entwurf der Kommission IIb: Rabs 2 (1970) 49-112.

6 Vgl. P. Rittgen, Gott in der Berufsschule, Zürich 1974, 119-210; M. Drescher/P. Rittgen, Gestaltung des RU im Bereich des beruflichen Schulwesens, DIFF-Studienbrief V/7, Tübingen 1981, 46-64.

7 A. Thome, Berufsschulkatechese als personale Glaubens- und Gewissensbildung, Düsseldorf 1960; ders., Unser Heil in Gottes Wort, Düsseldorf 1964.

In der Pragmatisierung dieses didaktischen Ansatzes wurden, wie schon erwähnt, verschiedene Wege beschritten:

Die Vertreter des Rahmenplans IIa gingen von einer anthropologisch gewendeten Theologie aus, die sie bis in die Diktion konsequent durchkonstruierten. Die personal-offenbarungsorientierte, existentielle Hermeneutik Thomes spiegelt sich in dem responsorischen und existentialen Charakter der Titel der Erlebnisbereiche des Jugendlichen (Angesprochen-Werden - Antworten), den Themenfeldern, wieder. In der Klafkischen Didaktik der "kategorialen Bildung" und der "Pädagogik der Entsprechung" (Th. Balauff, K. Schaller und M. Stallmann) sah die Gruppe eine Möglichkeit, diese theologische Hermeneutik didaktisch aufzubereiten. Es wurde versucht, eine Schnittmenge aus den Komponenten einer theologischen Hermeneutik und pädagogischen Didaktik zu bilden. Leider blieb der Rahmenplan IIa noch zu sehr im Theoretischen stecken. Es fehlte weiterhin eine Operationalisierung auf Unterricht hin.⁸

Die Kommission Rahmenplan IIb sah diese Schwäche und schlug einen anderen, nach ihrer Ansicht praxisnäheren Weg zur Verwirklichung des Ansatzes von Thome ein:

Neben diesem theoretischen Ansatz von Thome hatte H. Schlachter⁹ einen rein praktischen Weg beschritten. Er hatte eine Stoffverteilung mit Unterrichts-Konzepten vorgelegt. Seine Unterrichtsstunden wiesen eine responsorische Struktur auf: Eruiierung einer themenbezogenen Schüleranalyse (besondere Berücksichtigung des Schülers) und Antwort aus dem Glauben. Diese Struktur ging als "induktiver Ansatz"¹⁰ in die Religionspädagogik ein.

8 P. Rittgen (s.o. Anm. 6), 130-137; 162-177.

9 H. Schlachter, Berufsschulkatechesen, Freiburg I 5 1966; II 3 1966; III 3 1966; IV: Berufserziehung und Glaubensbildung. Grundlagen zu Berufsschulkatechesen (1960); V: Handbuch des RU an Berufsschulen. Eine Berufsschulkatechetik 1962.

10 Vgl. B. Dreher, Induktive Katechese, in: KatBl 91 (1966) 241ff; W.G. Esser, Religionsunterricht=Traditionsunterricht? Daseinsunterricht in Korrelation, in: Ders. (Hg.), Zum RU morgen I, München 1970, 212-230.

Den Vertretern des Rahmenplans IIB ging es ebenfalls weniger um eine didaktische Struktur als vielmehr um den Stoff, seine Auswahl und Verteilung. Die Curriculumtheorie wurde von ihnen aufgegriffen, da man sich hier bestärkt sah, sich auf die Inhalte zu konzentrieren und weniger auf didaktische Struktur. Eine kritische Auseinandersetzung mit der theologischen Hermeneutik Thomes blieb aus. Man begnügte sich mit der unkritischen Übernahme des induktiven Ansatzes. Daher kann dem Rahmenplan IIB materialkerygmatische Züge, ein Dualismus von Immanenz und Transzendenz (induktives Prinzip) und ein neuscholastisches Theologiekonzept nachgesagt werden¹¹.

Diese Darlegung ergibt, daß in der Berufsschuldidaktik eine entscheidende Stellung dem Schüler eingeräumt wurde. Der Berufsschulreligionslehrer war gezwungen, sich dem Schüler und seiner Lebenswirklichkeit zu stellen und den Glauben praktikabel und sinnvoll für diese Wirklichkeit darzustellen.

Der Einfluß der Arbeitswelt und des Schülers bedingte somit

1. eine Schülerorientierung der Didaktik
2. eine personal-offenbarungsorientierte, existentielle Hermeneutik.

Es wurde in den 50er und 60er Jahren eine Diskussion innerhalb der Berufsschuldidaktik über das Problem geführt, das später in der allgemeinen Religionspädagogik als Korrelationsproblem bezeichnet wurde.

Leider wurde diese theologisch-pädagogische Auseinandersetzung mit dem Korrelationsproblem durch die Entwicklung des Zielfelderplans gestoppt. Das Zielfelder-Konzept gab in einer oberflächlichen Pädagogisierung des Problems vor, ein Korrelationsmodell vorlegen zu können. In Wirklichkeit war es eine neue Auflistung alter, fern von theologischen Kriterien zusammengestellter Inhalte. Das Strukturgitter wollte einen personalen Prozeß formalistisch lösen.¹² Was daraus geworden ist, erübrigt sich inzwischen zu sagen.

11 P. Rittgen (s.o. Anm. 6), 123-129; 138-162.

12 Vgl. R. Ott/G. Miller (Hg.), Zielfelderplan-Dialog mit den Wissenschaften, München 1976.

Es ist nur zu bedauern, daß über 10 Jahre die Pragmatisierung der hermeneutischen Frage des Religionsunterrichts und damit die Diskussion der Didaktik stagnierte. Es ist an die Diskussion der 60er Jahre wieder anzuknüpfen. Auch der Grundlagenplan folgte hier leider den Vorgaben des Zielfelder-Konzepts und baute damit den Rahmenplan IIB weiter aus.¹³

Angesichts dieser Analyse stellt sich die Frage nach dem Heute: Beeinträchtigt heute noch die Teilzeit-Berufsschule die Didaktik? Es liegen, wie erwähnt, keine entsprechenden Analysen vor, diese Frage kompetent anzugehen. Die neuesten Untersuchungen über unsere Jugend stimmen darin überein, daß von einer Angleichung der Lehrlinge und studierenden Jugend durch die post-adoleszente Phase gesprochen wird.¹⁴ Es ist zu fragen, ob diese Pauschalierung richtig ist und nicht eine Mikroanalyse der Lehrlinge Differenzierungen aufzeigen würde. Für unseren Zusammenhang ist es wichtig, daß der Berufsschulreligionslehrer das Breitenspektrum der Jugend von heute, Sonderschüler, Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten, erfährt. Das hat sicherlich weiterhin Auswirkungen auf ihn und damit auf seine Didaktik.

Die Verschiedenartigkeit seines Schüler-Publikums wird ihn weiterhin in seiner Schülerorientierung und in der Auseinandersetzung mit Glaube und Mensch von heute fordern.

Ferner stimmen die Untersuchungen darin überein, daß immer mehr Jugendliche die Leere, Kälte und Bindungslosigkeit unserer Gesellschaft verspüren und diesem Zustand zu entfliehen suchen. Dabei finden sie in Extremfällen Unterschlupf zum Beispiel in totalitären Sekten, Punkerbanden oder Diskosubkulturen.¹⁵

13 M. Drescher/P. Rittgen (s.o. Anm. 6), 47-64.

14 Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend 81, Bd. 1-3, Hamburg 1981, bes. Bd. 1, 100-103; H.-J. Veen, Solange nur die Kasse stimmt...: Rheinischer Merkur Nr. 23, 5. Juni 1981, 8; Der Kreuzweg der Vaterlosen: ebd. Nr. 24, 12. Juni 1981, 18; Befragung von 2000 Jugendlichen zwischen 19 und 21 Jahren des Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts der Konrad-Adenauer-Stiftung im Jahre 1979.

15 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (s.o. Anm. 14), 367-420; K.E. Nipkow, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 379-402; M.T. Siegert, Neoreligiöse Bewegungen unter Jugendlichen, ebd. 403-419.

Die Wurzeln der angeprangerten Leere und Bindungslosigkeit liegen auch in unserem Bildungssystem begründet, das unsere Jugendlichen mit Informationen füttert, aber einer existentiellen Wertauseinandersetzung ausweicht.

Unsere Jugendlichen fordern wieder eine Hinwendung zu dieser existentiellen Auseinandersetzung. Dabei findet unser Glaube wieder Interesse. Es wäre fatal, blieben wir in unserem Religionsunterricht in der Wissensvermittlung stecken. Es ist notwendig, die didaktische Auseinandersetzung der 60er Jahre aufzugreifen und weiterzuentwickeln, damit der Religionsunterricht einer existentiellen Glaubensauseinandersetzung dienen kann.¹⁶

Dr. Paul Rittgen
Danystr. 1
5500 Trier

¹⁶ Es ist bezeichnend, daß auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in den 60er Jahren dominierte, gegenwärtig wieder Interesse gewinnt, so daß das Heft 1/1981 der Zeitschrift für Pädagogik ganz der hermeneutischen Pädagogik gewidmet war. Es wäre somit eine Parallelentwicklung innerhalb der Religionspädagogik nicht verwunderlich.

ERWIN GRÄSSLE

"GRUNDLAGENPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT AN
BERUFLICHEN SCHULEN" - ZIELSETZUNG, STRUKTUR, RELIGIONSPÄD-
AGOGISCHE KONZEPTION UND WEITERFÜHRENDE ASPEKTE

1. Blick auf die bisherigen Rahmenlehrpläne für berufliche
Schulen

Bis 1970 gab es in der Bundesrepublik Deutschland ausschließ-
lich diözesane oder regionale Lehrpläne für den katholischen
Religionsunterricht an beruflichen Schulen. 1967 wurde erst-
mals die Arbeit an Rahmenlehrplänen auf Bundesebene aufgenom-
men. Diese Arbeit geriet in die heftigen religionspädagogi-
schen Diskussionen dieser Jahre hinein, die durch den Übergang
vom kerygmatischen zum curricular orientierten Religionsunter-
richt gekennzeichnet waren. Es gelang damals zwar eine gemein-
same didaktische Grundkonzeption zu erarbeiten; in der Er-
stellung eines Ziel- und Stoffplanes gingen die Meinungen aber
soweit auseinander, daß schließlich die Entwürfe der Gruppen
II a und II b herauskamen. Diese wurden 1970 als "Entwürfe
eines Rahmenplanes für den katholischen Religionsunterricht
an beruflichen Schulen" veröffentlicht.¹

2. Entstehung und Zielsetzung des "Grundlagenplans"

In der Mitte der 70er Jahre verstärkte sich die Absicht, die
Entwürfe der Gruppen II a und II b unter Einbeziehung curri-
cularer Elemente zu einem einheitlichen Rahmenlehrplan zu-
sammenzuführen. Das Ergebnis ist der "Grundlagenplan". Er
liegt seit Anfang 1980 vor.²

In der gegenwärtigen Situation kommt dem "Grundlagenplan" fol-
gende Funktion zu:

- Er will eine gewisse gemeinsame Linie des katholischen Reli-
gionsunterrichts an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik
sichern. Er will Anregungen über Ländergrenzen hinweg ver-
mitteln und verhindern, daß die Entwicklungen in den einzelnen
Bundesländern allzu sehr auseinanderlaufen.

1 Rabs (= Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Bei-
heft zu KatBl) 1 (1969) 17-25; 2 (1970) 17-35.49-112.

2 Herausgegeben von der Zentralstelle Bildung der Deutschen
Bischofskonferenz, Auslieferung durch den Deutschen Katecheten-
Verein, Preysingstr. 83, 8000 München 80.

- Er will als Grundlage für schulform-spezifische Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern dienen.
- Er will Orientierungshilfe und konkrete Arbeitshilfe für den einzelnen Religionslehrer sein.

3. Die Struktur des "Grundlagenplans"

Von dieser Zielsetzung ist die Struktur des Grundlagenplans bestimmt. Er umfaßt die Schuljahre 10 bis 13; führt also von Klasse 9 der Sekundarstufe I weiter und bezieht sich auf vier Schuljahre. Eine Spezifizierung nach beruflichen Vollzeitschulen und berufsbegleitenden Schulen ist nicht vorgenommen. Es ist Aufgabe der Lehrplankommissionen in den Bundesländern, eine Konkretisierung für die sehr verschiedenartigen Schultypen zu erarbeiten. Dafür stellt der Grundlagenplan den Rahmen und die Grundlagen bereit.

Der formale Aufbau ist aus der Übersicht der folgenden beiden Seiten ersichtlich.³

a) Die Problembereiche

Die Problembereiche lassen sich nicht scharf voneinander abgrenzen. Sie sind als Beziehungsfelder zu verstehen, in denen sich die für den Schüler bedeutsamen Fragen und Situationen erfassen lassen, zu deren Erhellung und Bewältigung der Religionsunterricht einen Beitrag leisten kann.

b) Die Zielebenen

Die allgemeine Zielsetzung des Religionsunterrichts wird auf drei Ebenen entfaltet. Die "Qualifikationen" beschreiben die Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Bewältigung der Lebenssituationen im jeweiligen Problembereich notwendig sind. Die "Richtziele" beschreiben, was im Unterricht insgesamt erreicht werden soll. Die "Intentionen" umschreiben die Zielsetzungen für die einzelnen Themenfelder. Der Begriff "Intentionen" ist bewußt gewählt. Er umfaßt kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele. Die "Richtziele" und "Intentionen" sind in einer bestimmten Abfolge angeordnet. Diese wird in der "Religionspädagogischen Konzeption" erläutert.

3 Näheres zu Aufbau und Struktur bei: E. Gräßle, Intention und Struktur des "Grundlagenplans für berufliche Schulen", in: Rabs 1978, H. 3, 78-90.

ALLGEMEINE ZIELSETZUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS:

Problembereich I: Individuum - Verantwortung Qualifikationen Richtziele	Problembereich II: Soziale Beziehungen - Christliche Solidarität Qualifikationen Richtziele
Themenfelder mit Intentionen (3. Zielebene)	
10.I.1 Sinn des RU 10.I.2 Mensch sein - Mensch werden 10.I.3 Leitbilder - über- zeugende Christen 10.I.4 Berufsmöglichkei- ten - Berufs- findung 10.I.5 Freizeit - Muße 10.I.6 Im Sog der Kon- sumwelt	10.II.1 Der junge Mensch in der Familie 10.II.2 Kontakte - Konflikte 10.II.3 Sexualität und Partner- schaft 10.II.4 Arbeit und Beruf 10.II.5 Spiele und Feste
11.I.1 Selbstbestimmung - Freiheit 11.I.2 Meditation und Selbstbesinnung 11.I.3 Angst und Ver- trauen 11.I.4 Schuld und Verge- bung 11.I.5 Leid - Krankheit - Tod	11.II.1 Wahrhaftigkeit und Lüge 11.II.2 Kommunikation und Kom- munikationsmittel 11.II.3 Betrieb als Lebensraum 11.II.4 Benachteiligte Gruppen 11.II.5 Toleranz - Dialog - Konfliktlösungen
12.I.1 Ich-Entfaltung und Kreativität 12.I.2 Die Frage nach dem Sinn 12.I.3 Machbarkeit der Welt	12.II.1 Ehe 12.II.2 Menschenwürde - Menschen- rechte 12.II.3 Kirche und soziale Frage 12.II.4 Entwicklungshilfe - Dritte Welt 12.II.5 Krieg und Frieden
13.I.1 Erziehung	13.II.1 Familie 13.II.2 Christ in Politik und Ge- sellschaft 13.II.3 Wirtschaft und christliche Verantwortung

ERKLÄRUNG DER BISCHOFSKONFERENZ UND DER SYNODE

Problembereich III: Weltsichten - Lebensprogramme Qualifikation Richtziele	Problembereich IV: Christliche Botschaft - Kirchliches Leben Qualifikationen Richtziele
10.III.1 Aberglaube - Reli- gionsersatz 10.III.2 Gewissen - Norm - Gebot 10.III.3 Evolution und Schöpfung	10.IV.1 Glaube 10.IV.2 Kirche - Volk Gottes - Ortsgemeinde 10.IV.3 Gottesdienst - Kulti- sche Feiern
11.III.1 Religion und Reli- gionskritik 11.III.2 Neue Formen der Religiosität 11.III.3 Weltreligionen	11.IV.1 Frage nach Gott 11.IV.2 Zeichen - Symbole - Sakramente 11.IV.3 Erlösung und Heil
12.III.1 Pluralität - eige- ner Standpunkt 12.III.2 Menschenbilder 12.III.3 Naturwissenschaft und Glaube 12.III.4 Religion und Sprache	12.IV.1 Jesus Christus 12.IV.2 Kirche in der Welt von heute 12.IV.3 Zellen christlichen Lebens 12.IV.4 Die Bibel als Dokument des Glaubens 12.IV.5 Missionarischer Dienst
13.III.1 Gesetze - Normen - Evangelium 13.III.2 Weltgestaltung - Weltvollendung 13.III.3 Kunst und Religion 13.III.4 Befreiende Ideen - Versklavende Ideolo- gien	13.IV.1 Hoffnung - Auferste- hungsbotschaft 13.IV.2 Ausdrucksformen reli- giöser Lebenshaltung 13.IV.3 Kirche - Konfessionen - Ökumene 13.IV.4 Gesellschaft - Staat - Kirche

c) Die Themenfelder

Die Themenfelder sind didaktische Einheiten, in denen "Intentionen" und "mögliche Themen", also Inhalte, miteinander verknüpft sind.⁴ Der "Grundlagenplan" beschränkt sich auf "Mögliche Themen und Beispiele für Motivationen". Die "Themen" bedürfen dringend der Entfaltung und inhaltlichen Konkretisierung. Dies soll von den Lehrplankommissionen auf Landesebene geleistet werden. Die "Beispiele für Motivationen" wirken teilweise willkürlich. Sie haben mehr den Charakter von Assoziationen.

d) Materialhinweise

Im Anhang zum "Grundlagenplan" finden sich zu jedem Themenfeld Hinweise auf Materialien aus den für den katholischen Religionsunterricht zugelassenen Unterrichtsbüchern und auf geeignete audio-visuelle Medien. Auch auf zusätzliche Unterrichtsmaterialien und auf Literatur wird hingewiesen. Diese Hilfen sind für die Religionslehrer(innen) wertvoll.

4. Religionspädagogische Konzeption

Früher als in anderen Schulformen wurde an beruflichen Schulen ein induktiver Religionsunterricht versucht. Didaktisch näher reflektiert wurde er vor allem von B. Dreher⁵, A. Vogt⁶, R. Hagedorn⁷ u.a. In der allgemeinen Religionspädagogik wurden ähnliche Anliegen vor allem vom "Zielfelderplan" für die Sekundarstufe I aufgenommen. Der Aufbau des "Zielfelderplans" ist von vier Erfahrungsbereichen bestimmt. Die Verknüpfung von Leben und Glauben will er dadurch lösen, daß im Laufe des Schuljahres Themenfelder aus allen vier Erfahrungsbereichen behandelt werden. Der "Grundlagenplan" hat davon den Aufbau nach vier Bereichen übernommen, nennt sie aber "Problembereiche". Der entscheidende Unterschied gegenüber dem "Zielfelderplan" besteht darin, daß der "Grundlagenplan" die Verknüpfung von

4 Zur Auswahl der Themenfelder und ihrer Zuordnung zu den einzelnen Schuljahren, vgl. Rabs ebd. 86f.

5 B. Dreher, Induktive Katechese, in: KatBl 91 (1966) 241-253; ders., Berufsschulkatechesen, Graz 1969.

6 A. Vogt, Neuorientierung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, in: KatBl 95 (1970) 145-162.

7 R. Hagedorn, Induktiver Religionsunterricht. Aspekte einer Fachdidaktik, in: W. Schulz (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen IV, München/Wuppertal 1973, 221-258.

Glauben und Leben in jedem Themenfeld vorsieht und durch eine entsprechende Abfolge der Ziele zu sichern sucht. In jedem Themenfeld sind also die Erfahrungen der Schüler zu erschließen, die Sinn- und Wertfragen zu wecken und die Angebote des christlichen Glaubens einzubringen.

In der religionspädagogischen Diskussion der letzten Jahre traten - verstärkt durch die Veröffentlichungen von G. Stachel⁸ - die Gefahren eines einseitig induktiv oder problemorientiert angelegten Religionsunterrichts deutlich ins Bewußtsein. Sie liegen darin, daß die Glaubensbotschaft meist nur in Ausschnitten zur Sprache kommt, daß die Schüler kaum einen Gesamteindruck vom Glauben bekommen, daß die Bedeutung der Tradition für die Weckung religiöser Fragen unterschätzt, die kritische Funktion des Glaubens verkürzt und der provozierende Anspruch des Evangeliums vernachlässigt wird. In dieser langen Diskussion hat der Beschluß der Synode "Der Religionsunterricht in der Schule" eine sehr ausgewogene Position bezogen. Nach der Darlegung der Ziele des Religionsunterrichts heißt es dort (2.5.2): "Dieses Zielspektrum läßt verschiedene Akzentsetzungen zu. So kann der Akzent einmal stärker auf der Auslegung des Daseins, dann wieder stärker auf der Auslegung der Überlieferung liegen. Es wäre jedoch unsachgemäß, diese Akzente gegeneinander auszuspielen. Auf das Ganze des Religionsunterrichts bezogen, sollen heute gelebtes Leben und der Anspruch des Glaubens und seiner Wirkungsgeschichte in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen."

Aus diesen Aussagen wurden für den "Grundlagenplan" Konsequenzen gezogen. Es gibt Themenfelder, die "daseinsauslegend" und Themenfelder, die "traditionsauslegend" angelegt sind.

a) Daseinsauslegender Akzent

Hier setzt der Unterricht induktiv bei den Lebenssituationen und Erfahrungsbereichen der Schüler an. Er sucht diese zu erschließen, durch sachbezogene Informationen zu ergänzen und auf die Sinn- und Wertfragen hinzuführen, die sich in diesen Bereichen und Situationen stellen. Wenn die Fragehaltungen geweckt sind, kommen die Lebens- und Weltdeutungen, vor allem

⁸ G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich 1976.

die christliche Glaubensbotschaft zur Sprache. In der Auseinandersetzung damit sind Verhaltensdispositionen und Handlungsorientierungen zu entwickeln. Bei diesem daseinsauslegenden Akzent zeigen sich deutliche didaktische Schwerpunkte. Daraus wurde die Abfolge für die Richtziele und die Intentionen der einzelnen Themenfelder des "Grundlagenplans" entwickelt.

Abfolge der Intentionen: z.B. Themenfeld 10.II.4 "Arbeit und Beruf":

- | | |
|--|--|
| 1. Erkennen und Verstehen von Sachverhalten | 1. Arbeit als zielgerichtete Tätigkeit zur Erzeugung und Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen erkennen. |
| 2. Entdeckung der Sinn- und Wertfragen | 2. Den personalen und sozialen Sinn menschlicher Arbeit entdecken. |
| 3. Auseinandersetzung mit weltanschaulichen Deutungen, vor allem mit der Botschaft des christlichen Glaubens | 3. Sich mit verschiedenen Auffassungen, besonders mit zentralen christlichen Aussagen über Arbeit und Beruf auseinandersetzen. |
| 4. Entwicklung angemessener Verhaltensdispositionen | 4. Bereitschaft zur Ausbildung eigener beruflicher Fähigkeiten und zu kollegialer Zusammenarbeit entwickeln. |

b) Traditionsauslegender Akzent

Hier setzt der Unterricht bei der Vermittlung religiöser oder christlicher Tradition an, sucht die darin artikulierten Lebensfragen herauszufinden und setzt sich mit dem Beitrag der Tradition zur Erhellung und Bewältigung heutiger Lebenssituationen auseinander. Daraus sind Motive für neue Verhaltensorientierungen zu gewinnen. Auch bei diesem traditionsauslegenden Akzent zeigen sich deutliche didaktische Schwerpunkte. Daraus ergibt sich eine gegenüber dem daseinsauslegenden Akzent variierte Abfolge der Ziele.

- | | |
|--|---|
| Abfolge der Intentionen: | z.B. Themenfeld 12.IV.1 "Jesus Christus" |
| 1. Darlegen weltanschaulicher, religiöser oder christlicher Tradition | 1. Grundzüge von Botschaft und Wirken Jesu darstellen und geschichtlich einordnen. |
| 2. Entdecken der darin artikulierten individuellen und sozialen Lebensfragen | 2. Botschaft und Verhalten Jesu - wie sie im Neuen Testament bezeugt sind - als Herausforderung für damals und heute verstehen. |
| 3. Verknüpfen mit gegenwärtigen Fragestellungen - Aktualisierung für heutige Lebenssituationen | 3. Das Christusbekenntnis der Kirche mit nichtchristlichen Auffassungen über Jesus und mit dem eigenen Verständnis von Jesus vergleichen. |
| 4. Entwickeln angemessener Verhaltensdispositionen | 4. Sich mit Jesu Weg des Vertrauens auf Gott und seiner Hinwendung zu den Menschen als einem Heilsangebot auseinandersetzen. |

c) Verknüpfung von Leben und Glauben

Der "daseinsauslegende Akzent" findet sich vorwiegend in den Problembereichen I und II, der traditionsauslegende Akzent in einigen Themenfeldern der Problembereiche III und IV. Wichtig ist, daß es sich hier nur um Akzentsetzungen, um verschiedene didaktische Ausprägungen des Religionsunterrichts handelt, die in Wechselbeziehung zueinander stehen. Es gibt im Religionsunterricht nicht das eine ohne das andere. Es herrscht eine Pendelbewegung zwischen heutigem Leben und der Glaubenstradition. Daseinsauslegung durch Traditionsauslegung und Traditionsauslegung im Kontext heutiger Fragen und Situationen.

Der Religionsunterricht - besonders an beruflichen Schulen - hat nur dann eine Chance, wenn ihm die Verknüpfung von Lebenssituationen und Glaubensbotschaft gelingt. Diesem Anliegen will die Abfolge der "Intentionen" in den einzelnen Themenfeldern dienen. Sie zielt darauf, daß die Erfahrungen und Probleme der Schüler in ein schöpferisches Gespräch mit der überlieferten und neu auszulegenden Glaubensbotschaft gebracht werden. Es

darf nicht der Eindruck entstehen, daß es nur in den Problem-bereichen III und IV um Religion und Glaube geht. Auch in den Themenbereichen I und II müssen - nachdem Erfahrungen erschlossen, Sachverhalte geklärt und die Fragehaltungen geweckt sind - die Beiträge des christlichen Glaubens sachgemäß und ausführlich zur Sprache kommen. Andererseits ist es für die Themenfelder in den Problembereichen III und IV wichtig, daß die in der religiösen Tradition überlieferten Antworten auf Lebensfragen mit gegenwärtigen Fragestellungen verknüpft und für heutige Lebenssituationen aktualisiert werden. Die Abfolge der Ziele dient sowohl der Lebensnähe wie auch der theologischen Profilierung des Religionsunterrichts.

Die genannten didaktischen Ausprägungen des Religionsunterrichts mit ihrer Abfolge der Ziele, dürfen nicht als methodische Festlegungen verstanden werden. Damit sind keine Vorentscheidungen für die Unterrichtsverlaufsplanung verbunden. Sie wollen auch keinem Schematismus Vorschub leisten, wie er sich im Gefolge der Formalstufenlehre ergeben hat. Für jeden Unterricht sind lebensbezogene Verknüpfungen nötig. Auch Exkurse zu wesentlichen Glaubensaussagen sind immer möglich. Der jeweilige Unterrichtsinhalt behält sein Gewicht für die didaktische Strukturierung und die methodische Durchführung.

5. Weiterführende Aspekte: Überschreiten des pragmatischen Bewußtseins

Jeder Lehrplan basiert auf einer Reihe von theologischen und fachdidaktischen Entscheidungen. Dies ist selbstverständlich auch beim "Grundlagenplan" der Fall. Die damit zusammenhängenden Fragen sind mit dem Vorliegen eines Lehrplans nicht erledigt. Sie stellen sich immer wieder neu. Von den vielen anstehenden Fragen möchte ich eine aufgreifen, die mir für die Weiterführung des "Grundlagenplans", wie auch für die konkrete Unterrichtsgestaltung, besonders wichtig erscheint.

a) Verengtes Wirklichkeitsverständnis

Viele junge Menschen leben in einer Umwelt, die vorwiegend an Funktionen interessiert ist. Damit verbindet sich weitgehend ein vordergründiges, pragmatisch-innerweltliches Wirklichkeitsverständnis und ein positivistisch verengtes Bewußtsein. Darüber können auch manche Signale einer neuen Religiosität

nicht hinwegtäuschen. Die Mehrheit der berufstätigen Jugend ist davon wenig berührt. Hier sind nach wie vor pragmatische Einstellungen vorherrschend. Diese drohen Frageimpulse zu ersticken, die über das Selbstverständliche und Feststellbare hinausführen. Manche Schüleräußerungen zeigen dies deutlich: "Ich finde das Leben hat keinen allzu großen Sinn. Man wächst auf, geht zur Schule, zur Arbeit, man spart für sich und seine Kinder, für ein Haus usw. Aber was bringt das alles? Man lebt praktisch nur, um zu arbeiten und für seine Kinder, damit es die einmal besser haben als ich. Am Schluß, wenn man einmal alt ist, denkt man zurück und man sieht, daß man doch nicht so viel geleistet hat."⁹

"Der eine glaubt an das, der andere an das, das ist mir egal. Man soll auch nicht so viel fragen, sonst kommt man bloß ins Grübeln, das hat doch keinen Zweck. Vom Sinn des Lebens halte ich nicht viel. Man soll leben, wo man nur leben kann, daß man viele schöne Augenblicke gehabt hat."¹⁰

Der Soziologe R. Döbert kommt zu der Feststellung: "Man kann sich offensichtlich sehr gut auf den "niederen Sinnebenen (wie Beruf, Freizeit, Geldkumulation, Familie) einigeln und muß die Ebene von Sinnstiftung, die traditionellerweise von Religion besetzt wurde, überhaupt nicht betreten."¹¹

b) Berücksichtigung im "Grundlagenplan"

Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher wurde in den Berufsschulen schon immer als Problem empfunden.¹² Darum hat auch der "Grundlagenplan" diesem Fragenkreis besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies zeigt sich in der Abfolge der "Intentionen". In der zweiten Intention jeden Themenfeldes geht es um das "Entdecken der Sinn- und Wertfragen". Es sollen Fragehaltungen geweckt werden, damit die Glaubensbotschaft wirklich vernommen werden kann. Schaut man die "Intentionen" der einzelnen Themenfelder an, so sind sie freilich in diesem Punkt nicht immer konsequent und einheitlich. Dies erklärt sich teilweise

9 Zit. bei V. Hertle, Der Schüler als Anfrage an den Lehrer, in: KatBl 106 (1981) 370-372, hier 370.

10 Nach W. Jaide, zit. bei R. Sauer, Die religiöse Ansprechbarkeit junger Menschen heute, in: KatBl 106 (1981) 712-721, hier 716.

11 Zit. ebd. 717; vgl. dazu Th. Eggers, Der Religionsunterricht und seine Schüler, in: RpB 3/1981, 138-178, hier 159f.

12 Vgl. H. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher, Hamburg 1969.

aus den "Inhalten". Diese wirken ja immer auf die "Intentionen" zurück. Manches erklärt sich auch aus den verschiedenen Denkansätzen der Kommissionsmitglieder. Ein weiterer Hintergrund scheinen mir zwei verschiedene Konzepte zu sein, die bei der Arbeit am "Grundlagenplan" wirksam waren. Das eine Konzept setzt bei den subjektiven Erfahrungen der Schüler an, sucht diese zu erschließen, zu Grunderfahrungen vorzustoßen und will dadurch eine Offenheit für religiöse Deutungen und die christliche Glaubensbotschaft erreichen. Dieser Weg ist bisher am konsequentesten im Zielfelderplan für die Grundschule realisiert worden.¹³ Das andere Konzept sucht zunächst das zu entwickeln, was die empirischen Wissenschaften anbieten und will dann zu dem Punkt führen, wo sich weltanschauliche Deutungen und die Interpretation durch den christlichen Glauben nahelegen. Diese Position ist etwa die, die dem "Rahmenplan von 1970, Entwurf II b" zugrunde liegt. Hier wird deutlich zwischen "Sachgehalt" und "Sinngehalt" unterschieden. Im "Grundlagenplan" vermischen sich beide Konzepte.

c) Öffnung für die religiöse Dimension

Wie sprengt man am besten das pragmatisch-innerweltliche Wirklichkeitsverständnis? Wie kann Offenheit für Transzendenz angebahnt werden? Dazu bietet der "Grundlagenplan" viele Ansatzpunkte. Diese müssen bewußt aufgegriffen und weitergeführt werden. Dazu einige Anregungen:

- Ansetzen bei den Erfahrungen und Lebenssituationen der Schüler, Erfahrungen bewußt machen, erschließen und Situationen suchen, die fruchtbar sind für den Überstieg zu Transzendenz-erfahrungen.
- Sachbezogene Informationen einbringen. Einzelne Erfahrungen sind oft sehr subjektiv und individualistisch verengt. Darum ist es wertvoll, wenn Sachzusammenhänge und gesellschaftliche Bedingungen einbezogen werden. Erfahrungen in Arbeit und Beruf z.B. können nur verstanden werden, wenn die Bedingungen der heutigen Arbeitswelt mitbedacht werden.
- Hinführung zu Situationen, die nach Deutung und Sinngebung verlangen, Grunderfahrungen ansteuern, die das Ganze des Da-

13 Vgl. Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1977.

seins in den Blick rücken, die die Fragen nach dem Woher? Wozu? und Wohin? des Lebens provozieren. Es sind Punkte zu suchen, wo diese Welt sozusagen Löcher hat und sich Ansatzpunkte für Transzendenzerfahrungen anbieten.¹⁴

d) Aufsuchen von "disclosure - Situationen"

Im Anschluß an I. T. Ramsey kann man von "disclosure-Vorgängen" sprechen, wenn sich in bestimmten Situationen plötzlich etwas enthüllt und sich eine tiefere Dimension auftut. G. Baudler bringt ein sehr eindrucksvolles Beispiel von dem Liedermacher Wolf Biermann. Im Oktober 1977 gab es eine tiefe Betroffenheit über die Entführung, Gefangenschaft und schließliche Ermordung des Arbeitgeberpräsidenten Hanns Martin Schleyer. Im Zusammenhang damit schrieb Wolf Biermann in "Pardon": "Ich war wie verrückt, als ich plötzlich diesen Menschen Schleyer in den Zeitungen abgedruckt sah. Plötzlich sah ich ein Menschenantlitz, wo ich gewohnt war, in politischen Kategorien zu denken. Plötzlich war aus diesem Kapitalistenkopf mit Specknacken, verfetteten Augen und Schmissen im Gesicht ein Mensch geworden, der einem Jesus Christus, dem Gekreuzigten, ähnlicher sah als den Wechslern, die er aus dem Tempel vertrieb."¹⁵ Hier wird der disclosure-Vorgang sehr deutlich: Der Klassenfeind wird plötzlich als leidender Mensch wahrgenommen. Dazu wird eine Beziehung zum leidenden Christus hergestellt.

Es dürfte fruchtbar sein, bewußt Erfahrungen und Situationen aufzusuchen, die den Überstieg zu Sinnfragen und Transzendenz-erfahrungen nahelegen. Stichworte dafür sind: Natur, Musik, Fest, Spiel, Gemeinschaft und Grunderfahrungen wie Dankbarkeit, Geborgenheit, Vertrauen, Liebe, Verantwortung u.a. Ein Lehrplan kann hier nur Hinweise bringen. Allerding wäre zu überlegen, ob man nicht zu einer begründeten Stoffbegrenzung kommen könnte, wenn man nach dem Kriterium, ob sich disclosure-Situationen anbieten, noch einmal alle Unterrichtsinhalte ableuchten würde. Ein Hauptproblem der Didaktik ist ja die Begrenzung der Unterrichtsinhalte. Für die Fachdidaktik des Religionsunterrichts dürfte das genannte Kriterium

14 Vgl. P. L. Berger, Auf den Spuren der Engel, Frankfurt a.M. 1970 (orig.: A Rumor of Angels, New York 1969).

15 Vgl. G. Baudler, Religiöse Erziehung heute, Paderborn 1979 (= UTB 898), 193.

fruchtbar und höchst aktuell sein. Darum sollten die Mitglieder in den Lehrplankommissionen in den Ländern, die Ausbilder in der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung und überhaupt alle Religionspädagogen darauf achten. In vielen Fällen wird es freilich Sache des einzelnen Lehrers bleiben müssen, für seine Lerngruppe die fruchtbaren Situationen und Erfahrungen aufzusuchen. Die 63 Unterrichtseinheiten des "Grundlagenplans" bieten dazu viele Ansätze. Im folgenden soll dies an zwei Unterrichtseinheiten verdeutlicht werden.

e) Arbeit und Beruf (10.II.4) - Überstieg zur Sinndimension

Gerade im Bereich von Arbeit und Beruf denken die meisten Berufsschüler sehr pragmatisch. Es ist nicht leicht, die Fragen nach dem personalen und religiösen Sinn der Arbeit anzustoßen. Dazu könnten folgende Texte helfen.

Anfrage eines Schriftstellers

Aufstehen, Straßenbahn, vier Stunden Büro oder Fabrik, vier Stunden Arbeit, Straßenbahn, Essen, Schlafen, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, immer derselbe Rhythmus - das ist lange ein bequemer Weg. Eines Tages aber steht das "warum" da, und mit diesem Überdruß, in den sich Erstaunen mischt, fängt alles an. "Fängt an", das ist wichtig. Der Überdruß ist das Ende eines mechanischen Lebens, gleichzeitig aber auch der Anfang einer Bewußtseinsregung. Er weckt das Bewußtsein und bereitet den nächsten Schritt vor.

Stillegung eines verdienten Mitarbeiters

Die Gutachter sind gekommen und haben seine Rentabilität überprüft. Mitarbeiter Pobel, 60 Jahre alt, hat: zwei Hände, aber die packen nicht mehr wie früher. Pobel hat: zwei Beine, aber die laufen nicht mehr auf vollen Touren. Pobel hat: einen Kopf. Überaltertes Erfahrungsmaterial - sagen die Experten. Pobel hat noch Augen und Ohren, einen Mund, eine Nase, Gefühle und Fähigkeiten, eine lange Liste, die kommt zu den Akten. Pobel lohnt nicht mehr. Mitarbeiter Pobel wird stillgelegt.

Die Gutachter verabschieden sich. Sie müssen noch zu anderen, und es sind viele. Verschleißerscheinungen, sagen die Gutachter und reden vom Wetter. Unsere schnellebige Zeit. Pobel funktioniert noch ein bißchen und darf, auf eigene Gefahr, unter die Menschen.

Ein Amt überweist ihm monatlich die Betriebskosten seiner Person. Wenn er sich sparsam hält, kommt er hin. Sein Magen-leiden ist ein Glück. Es mindert den Verbrauch und die Kosten.¹⁷

16 A. Camus, Der Mythos von Sisyphos, Reinbek 1953 (=rde 90), 16.

17 P. Maiwald, zit. nach: Stuttgarter Zeitung vom 25.10.1980.

Der Text von A. Camus geht von der Erfahrung der Monotonie aus und entwickelt daraus die Frage nach dem Sinn der Arbeit. Der Text von P. Maiwald wirkt durch seinen völlig funktionalen Geist provokativ und führt unmittelbar in die Sinnfrage hinein. Wenn so Fragehaltungen geweckt sind, ist zu hoffen, daß die Schüler Angebote zum personalen, sozialen und religiösen Sinn der Arbeit, die der Unterricht vermittelt, aufnehmen können und als wertvoll empfinden.

f) Frage nach Gott (11.IV.1) - Nachvollzug von Transzendenz-erfahrungen

Wie Berufsschüler an die ernsthafte Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott herangeführt werden können, ist ein bedrängendes Problem. Daß mit den Gottesbeweisen nicht viel auszurichten ist, ist eine Erfahrungstatsache. Hilfreich kann es sein, Erfahrungen und Situationen aufzugreifen, in denen sich die Fragen nach Gott aufdrängen. Dazu zwei Beispiele.

Eine Sinnerfahrung: Danken - wem?

Zwei Freunde, Georg - ein gläubiger Mensch - und Herrmann, der sich als Atheist bezeichnet. An einem späten Nachmittag hören sie von den Selbstmordabsichten eines gemeinsamen Bekannten. Sofort eilen sie zu ihm und kommen gerade noch rechtzeitig. In einem langen nächtlichen Gespräch gelingt es ihnen, ihrem Bekannten neuen Lebensmut zu geben. Im Morgengrauen gehen sie erschöpft, aber tief beglückt darüber, daß sie noch zur rechten Zeit gekommen sind und helfen konnten, nach Hause.

Herrmann: "Ich habe das Bedürfnis, jemand zu danken! Ist das nun, was ihr Gott nennt, dem ich jetzt danken möchte?"

Georg: "So kannst du es sehen. In einer solchen Situation meine ich, daß ich Gott zu danken habe".

Eine Grenzerfahrung: Hoffen - auf wen?

Petter Moen, Versicherungsmathematiker, während des Dritten Reiches Leiter der norwegischen Widerstandspresse in Oslo, Verhaftung am 4.2.1944. Während seiner Gefangenschaft schrieb er ein eigenartiges Tagebuch. Mit einem Nagel stach er die einzelnen Buchstaben in das Toilettenpapier, wickelte einige Blätter zusammen und warf diese durch einen Schlitz in der Holzwand. Sie fielen in einen Hohlraum zwischen den Wänden und wurden erst nach dem Kriege entdeckt.

Petter Moen war Atheist. Die Verhöre und Schikanen im Gestapogefängnis ließen ihn wieder nach Gott fragen. Einige Gedanken aus seinem Tagebuch:

9. Tag, Sonnabend 12. Februar: Mutter in deinem Himmel, bete für mich. Mutter war gut.

10. Tag, Sonnabend 13. Februar: Mutter dachte immer an andere. Darin lag ihre Stärke. Und in ihrem Glauben an Gott. Mutter! Schenk mir dein starkes Herz und deinen Glauben! Ich brauche sie so bitter nötig. Ich will Mutters Weg versuchen...Ich will heute abend zu dem Gott meiner Mutter beten, daß das an

mir vorübergehe. Ich habe gebetet.

12. Tag abends: Eine höhere Macht mag uns beistehen. Auf den Knien habe ich zu Vaters und Mutters Got gebetet. Ich betete für mein eigenes und meiner Kameraden Leben." 18

Der erste Text geht von der positiven Grunderfahrung der Dankbarkeit aus, die sowohl der Atheist wie der gläubige Christ machen. Die gemeinsame Grunderfahrung führt zur Frage, wem letztlich zu danken ist. Das tiefere Bedenken dieser Frage verweist auf Gott. Der zweite Text geht von einer Grenzerfahrung aus. In äußerster Gefahr fängt P. Moen an, an Gott zu denken. Wertvolle Brücke dafür ist ihm die Erinnerung an den Glauben seiner Mutter.

Jungen Menschen zu helfen, daß sie das weit verbreitete pragmatische Nützlichkeitsdenken überschreiten, zu den Sinnfragen vorstoßen und die religiöse Tiefe ihres Lebens entdecken, ist eine wichtige Aufgabe. Dazu sind gangbare Wege aufzuzeigen. Dies ist sowohl für die Weiterentwicklung des "Grundlagenplans", wie auch für den konkreten Unterricht an den beruflichen Schulen von elementarer Bedeutung.

Prof. Erwin Gräßle
Posenerstr. 2
7000 Stuttgart 50

18 Zit. nach: R. Bleistein, Die jungen Christen und die alte Kirche, Freiburg i.Br. 1975, 146.

MANFRED KOPP

"SCHRITTE INS LEBEN" - ÜBERLEGUNGEN FÜR EINE AKTUALISIERUNG DES THEMAS "BERUF UND ARBEITSWELT"

Seit fast zwanzig Jahren gebe ich in einer Berufsschule evangelischen Religionsunterricht, einige Jahre hauptberuflich 27 Stunden in der Woche, dann einige Stunden im Lehrauftrag. Zu keiner Zeit habe ich daran gezweifelt, daß die jungen Menschen, die den Schritt in die Arbeitswelt getan haben, die Begleitung im Religionsunterricht besonders brauchen. Ihre persönliche Lebenssituation vom Vollzeitschüler zum Lehrling bzw. Auszubildenden hat sich in dieser Zeit wenig verändert. Sie haben eine Berufswahl getroffen und hoffen, daß die Ausbildung sie einen großen Schritt auf dem Weg zur Eigenständigkeit weiter bringt: Arbeit bringt Verdienst, Verdienst eröffnet Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten und diese wiederum geben einen verbesserten Status in der Familie. Träume und Wunschvorstellungen geraten schnell in Diskrepanz zur Ausbildungs- und Arbeitswirklichkeit. Zuspätkommen und Orientierung sind dann hilfreiche Angebote des Religionsunterrichts.

Seit etwa sechs Jahren zeichnen sich Veränderungen in den Ausbildungsmöglichkeiten und in der Arbeitsmarktsituation ab, die erhebliche Auswirkungen haben. Das Thema "Arbeit und Beruf" ist zunächst gegenüber anderen Themen in den Hintergrund gerückt, aber es ist an der Zeit, die Herausforderung um der Berufsschüler willen aufzunehmen und neu zu konzipieren.

Nach einem Rückblick auf die Unterrichtshilfen zu Beginn der sechziger Jahre möchte ich die heutige Situation charakterisieren und einen Vorschlag zur Neuorientierung vorlegen.

1. Rückblick

Leitfunktion hatte in der Aufbauphase der "Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen" (der "gelbe" Plan) o.J. (1960), der über die Landeskirchen verteilt wurde. Dort heißt es im Themenkreis: "Unser Leben als Gottes Gabe und Aufgabe" im Abschnitt 5 "Arbeit und Beruf": "Arbeit ist dem Menschen von Gott aufgetragen, damit er die von Gott geschaffene Welt bebaue, bewahre und über sie herr-

sche (Gen 1,28; 2,15). Im Gehorsam gegen diesen Auftrag gibt er Gott die Ehre." (25) Da die Schüler in ihren Zielen durch "mancherlei Umstände in Frage gestellt werden", gilt es, gegen Widerstände diesen Sinn herauszuarbeiten und die Arbeitsfreude zu wecken. In den "Handreichungen für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufs- und Berufsfachschulen" (Hg. Dr. W. Nordmann, Frankfurt a.M. ²1956) wird für die Unterrichtseinheit "Unser Beruf - eine große Entscheidung" als Ziel genannt: "Es soll den Schülern Gabe und Aufgabe des irdischen Berufes nach biblisch-evangelischem Verständnis deutlich gemacht werden". (Bd. II, 5) Die unterschiedlichen Auffassungen, die von den Schülern vertreten werden, werden aufgegriffen, aber nur insofern ernst genommen, als sie den Hintergrund für die evangelische Sicht abgeben. In der Zusammenfassung heißt es (9):

- "1. Wir wollen lernen, unseren Beruf als Christen ernstzunehmen, unsere Anlagen in ihm zu fördern und darin Gottes Willen und Plan erkennen.
2. Wir wollen unsere Arbeit nüchtern, tapfer und fröhlich tun in der Erkenntnis, daß rechte Berufserfüllung nicht Selbstzweck ist, sondern als Gottesdienst und Ausdruck der Nächstenliebe ihren hohen Wert hat.
3. Wir wollen versuchen, auch die Mühsale und Härten unseres Berufsdaseins im Blick auf die Entscheidungen Gottes, des Vaters Jesu Christi, auszuhalten. Das gilt besonders in den vielen Fällen, in denen unsere Zeit Entsagung und Entscheidung verlangt."

In dieser und weiteren Unterrichtshilfen wird die Arbeitswelt als unter Gottes Auftrag stehend dargestellt, in der sich der Lehrling in seinem Christsein zu bewähren hat. Beruf heißt im Ursinn des Wortes "Wir sind von Gott angerufen". Dem entspricht der Gehorsam und die Willigkeit. Nicht die persönliche Befriedigung ist entscheidend. Der Mahnruf eines württembergischen Lehrers an seine Schüler wird zitiert: "Es ist gleich, was ihr werdet, und wenn ihr Nachtwächter werdet; aber treu müßt ihr sein!" (Handreichungen II, 15). In diesem Kontext wird der Begriff "Job" ausdrücklich abgewertet. Es ist eine Tätigkeit, die allein am zu erzielenden Gewinn oder sonstigen

Vorteilen orientiert ist. Der Fragezeichenfilm "Beruf oder Job", bei dem ein junger Automechaniker vor der Wahl steht, als Gitarrensänger leicht Geld zu verdienen oder in seinem Beruf zu bleiben, war ein häufig eingesetztes Medium.

Einen weiteren Gesichtspunkt stellten Karl W. Apel u.a. in den Vordergrund ("Dialog mit der jungen Generation über Glauben und Leben", - Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen, Stuttgart 1963): "Die Verantwortung des Christen vor Gott gilt nicht nur dem guten Werk, sondern ebenso, wenn nicht noch mehr den sozialen Beziehungen. Arbeit und Beruf führen heute mehr als je zur Gemeinschaft und dienen ihr. Daraus gewinnt der Arbeitende Ansehen und Befriedigung in erster Linie. Dafür darf der Christ dankbar sein." (103)

Insgesamt werden die Probleme, die sich dem jungen Menschen beim Eintritt in die Arbeitswelt stellen, der Zeit gemäß dargestellt, aber wirksame Hilfe bietet allein der Glaube. Die dringliche Aufforderung an erwachsene Christen, den jungen Menschen dabei engagierte Begleiter zu sein, blieb bis heute wirkungslos. "Es ist die Pflicht einer lebendigen evangelischen Gemeinde, ihrer werktätigen Jugend gegenüber von Herzen offen zu sein, sich nicht mit dem leidigen 'Gehenlassen' zu begnügen oder blind zu sein gegen Mißstände". (Handreichungen II, 17).

Der Lehrling/Berufsschüler blieb in der Regel allein.

2. Die gegenwärtige Situation

1976 - der Drogenkonsum unter Jugendlichen nahm weiter zu und veranlaßte Aufklärungsaktionen und Hilfsprogramme durch zuständige Institutionen - zeichnete sich ein neues Problem für die Heranwachsenden ab: Jugendarbeitslosigkeit und Numerus clausus. Kommissionen und Ausschüsse wurden gebildet, Beratungsangebote erweitert, Förderungsmittel bereitgestellt, aber das Problem besteht für die Jugendlichen verschärft weiter.

- Die Zahl der Ausbildungsplätze geht im Verhältnis zur Zahl der Schulabgänger zurück.

- Berufswunsch und realisiertes Ausbildungsverhältnis gehen verstärkt auseinander.
- Haupt- und Sonderschüler können kaum ausweichen und spüren den Druck am schärfsten.
- Lehrstellen bieten häufig keine Aussicht auf Weiterbeschäftigung nach dem Abschluß.
- Die Rationalisierungsbemühungen im Blick auf Personalkosten werden weiter zu Reduzierung von Arbeitsplätzen führen. Die Arbeit wird knapper.
- Die "Erfolge" der Eltern sind so nicht wiederholbar, weil z.B. das erforderliche Kapital zur Schaffung von Wohnungen nicht erwirtschaftet werden kann, aber die Erwartungen der Eltern an die "Erfolge" ihrer Kinder bestehen weiter.

Der Arbeitsmarkt und ebenso die Zugänge durch Ausbildung und Studium erleben Veränderungen, die kaum konjunkturabhängig sind, sondern strukturell bedingt sind. Die Versprechungen von Politikern in den Regierungen wie in der jeweiligen Opposition, bald spürbare Abhilfe zu schaffen, wirken lächerlich. Die Jugendlichen vertrauen ihnen nicht mehr.

Hinzu kommt, daß die Frage nach Sinn und Ziel ohne glaubwürdige Antwort bleibt. 1976 schrieb Johann Christoph Hampe zur "Berufswahl der Jugend" (RADIUS Nr. 1/1976, 5): "Wir haben sie aufgezogen, als ließe sich alles in der Welt kaufen. Nun kaufen wir ihnen nicht einmal ihre Zeit ab. Wir geben ihnen nichts dafür, daß sie durch das Nadelöhr der Bewerbungen, Tests und Zulassungen gepreßt werden. Wir haben sie leergelassen, indem wir ihnen das Leben an unseren Lohntüten und Einkäufen vorrechneten. Wie bringen wir es fertig, daß sie leben können, wenn sich diese Rechnung jetzt als trügerisch erweist?"

Die Frage nach dem Wohin und Wozu stellt sich im Religionsunterricht an der Berufsschule unüberhörbar. In den beiden vergangenen Jahren habe ich in einer Reihe von Klassen "Zukunftsinventare" erstellen lassen, insgesamt waren es 204. Etwa 425 Schüler waren beteiligt. Aus 24 Begriffen waren 12, die für lebenswichtig gehalten wurden, ausgewählt und in eine Reihenfolge nach Prioritäten gebracht worden. Obwohl unterschiedliche Klassen wie Berufsgrundbildungsjahr (Hauptschüler), Büro-

gehilfinnen, Bankkaufleute, beteiligt waren, zeigte die Auswertung eine einheitliche Tendenz.

Lieben und geliebt werden, Freiheit, Frieden, Gemeinschaft und gesunde Umwelt belegten die vorderen Plätze. Bei weniger als 10 % der Inventare, und dann auf den hinteren Plätzen, wurden Einfluß, Ansehen, Leistung, Genußmittel und das Auto genannt. Die Diskussion dieser Ergebnisse kann hier nicht wiedergegeben werden, aber es zeigte sich deutlich, daß zum Beispiel das Auto und die Genußmittel wie Alkohol als Ersatz für "Eigentliches" angesehen wurden.

Die "Arbeit" wurde in 141 von 204 Inventaren plazierte und zwar sowohl mit hoher wie mit geringer Priorität. Im Gespräch differenzierten die Schüler dahingehend, daß die Platzierung auf den hinteren Plätzen oder die Auslassung die entfremdete Arbeit meint, hohe Priorität aber der Arbeit gegeben wird, die Selbstverwirklichung ermöglicht. Die Existenzsicherung durch Verdienst war den o.g. Begriffen wie Lieben und Geliebtwerden klar nachgeordnet.

Als Ergebnis neben der rechnerischen Aufzählung kann ich feststellen, daß die Schüler mehrheitlich sowohl Wunsch und Wirklichkeit voneinander zu trennen vermögen als auch klare Bereitschaft zeigen, sich vorrangig der Konkretisierung ihrer Zielvorstellungen zu widmen. Die Resignation ist spürbar, aber nicht dominant. Ob sie in der vielzitierten Weise auch Projektion der Erwachsenen ist? ... Hinzufügen muß ich, daß nur wenige Schüler der sogenannten "alternativen Szene" zugerechnet werden können.

Ich möchte diese Überlegungen zur gegenwärtigen Situation mit einer Behauptung und einer Forderung abschließen.

Zunächst die Behauptung: Die Generation der Erwachsenen und Erfahrenen hat keine überzeugenden Lösungsvorschläge für die anstehenden Weltprobleme wie Overkill-Kapazitäten, Hunger, Bevölkerungsexplosion, Umweltzerstörung und Arbeitslosigkeit. An die Stelle von Kompetenz ist Ratlosigkeit getreten, die nur schwer zu verbergen ist. Die Zeit, in der die Alten gleichzeitig die Weisen waren, ist vorüber.

Die Forderung: Den notwendigen Lernprozeß kann es nur geben,

wenn wir uns gemeinsam, Religionslehrer und Schüler, auf ihn einlassen. Die Lehrenden sollten, statt klare Orientiertheit vorzutäuschen, ihre Mitverantwortung und Ratlosigkeit eingestehen.

Nur ihre Zuversicht, ihr Mut, ihre Hoffnung, daß Gott die finden läßt, die suchen, ist ihnen Legitimation, voranzugehen.

3. Vorschläge zur Korrektur

In der gemeinsamen Erklärung der Bischöfe von Luxemburg, Metz und Trier zur Wirtschaftsentwicklung und zum Bau von Kernkraftwerken vom 3.10.1973 heißt es: "Die Ereignisse deuten darauf hin, daß die Menschheit an einem Wendepunkt angekommen ist. Was immer wir jetzt tun, es wird die Zukunft von Generationen mitbestimmen. Wenn wir eine menschenwürdige Zukunft vorbereiten wollen, in der es sich zu leben lohnt, dürfen wir uns nicht damit begnügen, die Vergangenheit in die Zukunft hinein zu verlängern. Wir müssen vielmehr einen neuen Stil der Entscheidungsfindung, überhaupt einen neuen Stil des öffentlichen Miteinander entwickeln. Wir müssen anders leben, damit andere leben können."

In einem Bericht des Sozialausschusses der Evangelischen Kirche Westfalen (1976) heißt es: "Die Zukunft der Arbeit liegt in ihrer Befreiung aus dem ökonomisch verengten Verständnis seit Beginn der Neuzeit. Arbeit ist alles Tun des Menschen, das leiblich, geistig und seelisch die Bejahung des eigenen und fremden humanen Daseins dient."

Die Neukstimmung des Begriffs "Arbeit" wird unter dem Vorzeichen weltweit knapper werdender Arbeitsmenge weiter diskutiert werden. Dies braucht Zeit. Für Berufsschüler und ihre Religionslehrer aber sind die Fragen der Berufswahl und der Eingliederung in oder des Ausgeschlossenseins von der Arbeitswelt jetzt brennend und stehen zur Verhandlung an. Für die jungen Menschen hängt sehr viel davon ab, wie diese Schritte gelingen.

Auf dem Hintergrund der früher im Religionsunterricht gesetzten Schwerpunkte, der Einschätzung der gegenwärtigen Problemlage und der mitgeteilten Erfahrungen aus der Unterrichts-

praxis von Religionslehrern an Berufsschulen, nenne ich fünf Aspekte, die im Religionsunterricht zur Sprache kommen sollten:

- a) Der Aspekt der persönlichen Vergewisserung
- b) Der Aspekt des gemeinsamen Aufbruchs
- c) Der historische Aspekt
- d) Der ökumenische Aspekt
- e) Der eschatologische Aspekt

- a) Der Aspekt der persönlichen Vergewisserung

Die persönlichen Erfahrungen bei der Berufswahl und bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, die Berichte von Klassenkameraden und die Hiobsbotschaften in den öffentlichen Medien legen dem Berufsschüler Resignation und Verzweiflung nahe. Der Versuch, ihn von dem Gefühl des persönlichen Versagens dadurch zu entlasten, daß in der Politischen Bildung die ökonomischen und politischen Ursachen der Arbeitsverknappung weltweit dargestellt werden, erreicht in der Regel das Gegenteil: verstärkte Hilflosigkeit.

Die Konsequenz sollte sein, die persönliche Vergewisserung voranzutreiben. Dazu gehört die gezielte und intensive Stärkung des Selbstvertrauens, das seinen Grund in der bedingungslosen Zuwendung Gottes in Jesus Christus hat. Durch Berufswahl, Bewerbungen, Prüfungen und Arbeitsanforderungen erfährt der Schüler Forderungen, ohne sich selbst schon mit den eigenen Stärken und Schwächen entdeckt zu haben. Er kann dies gewiß unter solchen Anforderungen lernen, aber die Belastbarkeit ist in der Regel gering und die Suche nach dem Weg des geringsten Widerstands, vielleicht auch die Flucht, liegen nahe.

Stichworte, die ich im Zusammenhang mit der persönlichen Vergewisserung nennen möchte, sind: die Breite von persönlichen Fähigkeiten und Begabungen entdecken, Testsituationen trainieren, positive Bewertungskriterien von Leistung entwickeln und anwenden, Nächstenliebe in der Klasse einüben, Entscheidungen treffen und Konsequenzen aushalten, Vergebung annehmen.

Kennzeichen des Religionsunterrichts ist gerade bei diesem Aspekt, daß das Leben der Schüler als Einheit, als Ganzes in

den Blick kommt und nicht nach vielfältigen Kriterien parzelliert wird.

b) Der Aspekt des gemeinsamen Aufbruchs

Der persönlichen Vergewisserung entspricht der gemeinsame Aufbruch, denn es geht ja nicht darum, der grausamen Wirklichkeit ein glückliches Inseldasein vorzuziehen. "A ship in a harbour is safe, but that is not what ships are built for" sagt ein englisches Sprichwort. Der Hafen ist notwendig, aber nicht Zweck.

Der Aufbruch zielt nicht allein auf die Arbeitswelt, in der es zu lernen und eine Position zu erringen gilt, sondern ebenso auf den Bereich der Freizeit, der disponiblen Zeit. Arbeitswelt und Freizeit bieten Chancen sinnvoller Tätigkeit, aber der Versuch, Fremdbestimmung und Unzufriedenheit im Arbeitsleben durch ein selbstbestimmtes, an persönlichen Zielen orientiertes Freizeitverhalten zu korrigieren, verkennet jedoch die tief in die Person hinein prägende Kraft der Arbeitsverhältnisse. Die Wünsche für die freien Stunden, das Wochenende und den Urlaub umfassen die Sehnsucht nach Selbstverwirklichung, aber der tatsächliche Verlauf bleibt in der Regel nur ein schwacher Abglanz. Arbeit und Freizeit sollten deshalb nicht deutlich getrennt verhandelt und gegeneinander ausgespielt werden, etwa schreckliche Arbeit und erholsame Freizeit oder vergeudete Zeit und bezahlte Produktivität.

Der Aufbruch ist vom Einzelnen kaum zu leisten. Zum Erkennen, zur gegenseitigen Hilfe und zum Bestehen ist die Gemeinschaft notwendig. H. Ruh schreibt (in: "Arbeit - Sinn des Lebens oder Entfremdung?" Reformatio 26/1977, 503):

"Erfülltes Leben heißt die Entfaltung der in mir und in anderen Menschen schlummernden Möglichkeit, ein freier Mensch, ein dienender Mensch und ein anderen Menschen begegnender Mensch zu sein. Weil der Mensch aber nicht jenseits der Arbeit Mensch sein kann, so meine ich, wir müssen danach streben, in der Arbeit wie jenseits der Arbeit uns als freie, dienende und begegnende Menschen zu entfalten. Der Einzelne spürt, wie klein der Spielraum ist, sein Leben angesichts der finanziellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zwänge zu ver-

ändern. In der Tat: Der Einzelne kann es nicht schaffen."

Die Gemeinschaft kann in der Klasse beginnen, in der offenen oder gruppenorientierten Jugendarbeit, im Bildungsurlaub und insbesondere am Arbeitsplatz.

Im Religionsunterricht kann thematisiert werden, wie Gemeinschaft gestiftet und gestaltet wird. Teilen oder konkurrieren, Arbeitsgemeinschaft und Dienstgemeinschaft, recht verstandene Solidarität sind weitere Gesichtspunkte.

Klassischer biblischer Text zum Aspekt des gemeinsamen Aufbruchs ist Gen 12,1. In seiner Auslegung und im gemeinsamen Nachdenken über ihn lassen sich Neugier und Risikobereitschaft verstärken und Vertrauen auf Geleit und Geborgenheit finden.

c) Der historische Aspekt

Verständnis der gegenwärtigen Situation in der Arbeitswelt und Überlegungen zu geplanten Veränderungen im Blick auf die Zukunft können nur in Kenntnis historischer Zusammenhänge gefunden werden. Sicher können nicht kontinuierliche Entwicklungen über lange Zeiträume dargelegt werden. Exemplarische Bilder von Menschen in der Arbeitswelt können entworfen werden (Ansätze in: "Impulse zur Orientierung", für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Düsseldorf 1931, 120 und 123).

Welche Formen und welche Bewertung von Arbeit gab es? Einen guten Ansatz bieten Erkundungen in der eigenen Familie (Fotos, Briefe, Erinnerungen) und am Wohnort/Wohnbezirk. Sollte hier eine Kooperation mit Gesellschaftslehre/Pol. Bildung möglich sein, so kann der Religionsunterricht seinen Akzent auf vielfältige und angepasste Auslegungsgeschichte biblischer Texte legen und auf ausgewählte Lebensbilder oder Beispiele von Christen, die profilierte und engagierte Aussagen zur Arbeit, zu Arbeitnehmern und Arbeitgebern gemacht haben. Unbedingt sollte das Verhältnis von Kirchen und Gewerkschaften angesprochen werden. Wie haben sich bewußte Christen eingebracht und in den Arbeitskämpfen Stellung bezogen? In den gängigen Schulbüchern und Lehrplänen für den Evangelischen Religionsunterricht habe ich keinen Hinweis auf die geschichtliche Bedeutung der Gewerkschaften und ihre Funktion heute gefunden.

Insgesamt kann die Berücksichtigung des historischen Aspekts die

Nüchternheit in der Charakterisierung der gegenwärtigen Situation und der Beurteilung der weiteren Entwicklung fördern. "Man kann das Leben nur rückwärts verstehen, aber leben muß man es vorwärts". (S. Kierkegaard)

d) Der Ökumenische Aspekt

Die Verflechtungen von Unternehmen und die Interdependenz von Rohstoffgewinnung und technologischem Know-how ist ebenso weltweit wie die Probleme des Arbeitsmarktes. Millionen von Ausländern leben und arbeiten in der Bundesrepublik, deutsche Firmen investieren und produzieren in Billiglohn-Ländern, Menschen ohne Arbeit und Brot hoffen auf unsere Hilfe: Wer über die Probleme unserer Arbeitswelt nachdenkt, wird diese weltweite Abhängigkeit ebenfalls in den Blick nehmen müssen.

Im Religionsunterricht werden wir deshalb dem ökumenischen Aspekt Raum geben müssen. Wie leben und arbeiten Christen in anderen Ländern? Wie sind sie geprägt von kulturellen Eigenarten und abhängig von Klima und landwirtschaftlicher und industrieller Entwicklung? Sowohl Beispiele von Freiheit gegenüber Streß und Leistungsdruck als auch von erbärmlichem Vegetieren ohne Arbeit und Verdienst gehören hierher. Die kirchlichen Werke "Brot für die Welt" und "Misereor" und die verschiedenen Missionsgesellschaften bieten reichhaltiges und gutes Material an. Exemplarische Darstellungen sollen vor allem informieren und in ihrem Kontrast zur Klärung der eigenen Situation verhelfen. Der Akzent: "Es gibt viele Menschen auf der Welt, denen es noch viel schlechter geht als euch!" sollte auf alle Fälle vermieden werden.

Die Rolle der Kirche und der Verkündigung des Evangeliums kann in diesem Zusammenhang ebenfalls exemplarisch dargestellt werden, insbesondere dort, wo sie sich mit anderen Religionen in enger Berührung befindet.

Insgesamt sollte bei der Behandlung des ökumenischen Aspekts die Themenstellung "Christen in der Arbeitswelt" immer deutlich im Vordergrund bleiben und nicht unter vielen anderen allgemeinen Fragen von Mission und Entwicklungshilfe untergehen.

e) Der eschatologische Aspekt

"Sie werden Häuser bauen und sie bewohnen, werden Weinberge pflanzen und ihre Früchte ernten. Sie werden nicht bauen, daß ein anderer bewohne, werden nicht pflanzen, daß ein anderer genieße; denn wie das Alter des Baumes soll das Alter meines Volkes sein, und was ihre Hände erarbeitet, das sollen meine Erwählten verzehren." (Jes 65,21ff.) Diese Vision vom neuen Himmel und der neuen Erde ist bekannt und sie lädt ein, zu träumen vom Reich Gottes.

"Dein Reich komme" beten wir im Vaterunser und hoffen darauf, daß Gott unseren Bemühungen um gute Lösungen der Probleme die Vollkommenheit zuteil werden läßt, die wir nie schaffen werden. Im Eifer um Verbesserungen, z.B. in der Arbeitswelt, verlagern wir Probleme, schaffen neue, während wir uns noch über die Lösung der alten freuen. 1966 haben sich Banklehrlinge beklagt, sie müßten so stumpfsinnige Arbeiten machen wie Belege abstempeln. Das Problem ist gelöst: Der Computer erledigt die stumpfsinnige Arbeit und einiges andere mehr. Die Arbeit wird knapper, und neue Klagen müssen angestimmt werden.

Wenn es im zweiten Schöpfungsbericht Gen 3,18f heißt: "Dornen und Disteln soll dir der Erdboden tragen, und das Kraut des Feldes sollst du essen. Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zur Erde kehrst, von der du genommen bist", so bündelt der Erzähler hier die Erkenntnis seiner Zeit in rückwärts gewandter Prophetie. Es ist, wenn auch in anderen Strukturen, unsere Erkenntnis bis auf diesen Tag.

Die Hoffnung auf Veränderung zum Guten schlägt sich in Visionen und Träumen nieder. In den oben erwähnten Gesprächen über lebenswertes, sinnvolles Leben in der Zukunft haben die Schüler in Worten und Bildern von ihren Träumen erzählt. Da sind christliche Elemente, marxistische, volkstümliche und solche aus der Science-fiction-Literatur. Ich votiere ausdrücklich dafür, diese Träume der Jugendlichen ernst zu nehmen, auch die absonderlichen. Hier liegen viele Anknüpfungspunkte und wichtiges Hoffnungspotential. Das Ziel, eine "richtige", unserer christlichen Lehre gemäße Vorstellung zu verbreiten, wird schon durch die Vielfalt der innerhalb der christlichen

Tradition vorhandenen Zukunftsbilder infrage gestellt.

Wenn die Träume profiliert werden und die Realität der Arbeitswelt mit aller Deutlichkeit dagegensteht, dann sind wir im Religionsunterricht am zentralen Thema des "Schon jetzt aber noch nicht", der Tod ist überwunden, und noch werden wir in das Grab gelegt.

Wenn wir nicht die rasche Anpassung an die Gegebenheiten fördern wollen, dann müssen wir den Blick darüber hinaus schärfen und Mut machen.

In den Augen der Berufsschüler gehört die Kirche zu denjenigen Einrichtungen, die Ruhe und Ordnung wollen und die Anpassung der Jugend an die Gewohnheiten und Fehler der Erwachsenen fördern.

In der Frage Berufsfindung, Ausbildung und Arbeit hat der Religionsunterricht in der Berufsschule die Chance, das Bild zu korrigieren: Wir nehmen die Herausforderung der Zeit an und gehen mit den Schülern den schweren Weg.

"Die Hoffnung, die das Risiko scheut, ist keine Hoffnung. Hoffen heißt, an das Abenteuer der Liebe glauben, Vertrauen zu den Menschen haben, den Sprung ins Ungewisse tun und sich ganz Gott überlassen." (Dom Helder Camara)

Dozent Manfred Kopp
Im Brühl 30
6242 Kronberg

HEINZ NEUSER

ASPEKTE BILDUNGSTHEORETISCHER BEGRÜNDUNGEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS AN BERUFLICHEN SCHULEN

Die Reform der beruflichen Bildung ist seit Anfang der 70er Jahre bis hin zu curricularen und organisatorischen Konsequenzen betrieben worden. Die Forderungen nach Reformen der Ziele, Inhalte und Organisationsformen beruflicher Bildungsprozesse angesichts weitreichender Veränderungen im Beschäftigungssystem waren unmittelbar einsichtig geworden. Aber die tiefer liegenden Fragen nach einer Veränderung des für berufliche Bildungsprozesse pädagogisch relevanten Bildungs- und Berufsbegriffs blieben lange verdeckt. Nicht selten beschränkten sich Reformvorstellungen auf eine Anpassung der Ausbildungsinhalte an ökonomisch-funktionale Veränderungen, ohne die Strukturdiskrepanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, gekennzeichnet durch den Anstieg der geburtenstarken Jahrgänge bis Mitte der 80er Jahre, durch konjunkturelle und strukturelle Jugendarbeitslosigkeit und eine steigende Anzahl niedrig qualifizierter Jugendlicher wesentlich abzubauen.

Damit verbunden ist ein breiter Funktionsverlust der traditionellen kulturpädagogischen Bildungstheorie der Berufsschule. In dieser Bildungstheorie wurde die Notwendigkeit einer vierfachen Aufgabenstellung der Berufsschule bestimmt:

- "die realistische Aufgabe: Tüchtigkeit";
- "die politische Aufgabe: Verantwortlichkeit";
- "die humanistische, musisch-gesellschaftliche Aufgabe: Urteilsfähigkeit und Empfänglichkeit";
- "die religiöse Aufgabe: Gewissen und Glauben".¹

In der Reformdiskussion wurde die religiöse Dimension als eigenständiger Aufgabenbereich kaum thematisiert und beim Ausbau der beruflichen Bildung (ebenso wie die politische und humane Aufgabe) entsprechend weniger oder gar nicht berücksichtigt. Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen ist das Interesse an einer Fundierung der religiösen Dimension beruf-

1 F. Blättner, Pädagogik der Berufsschule, Heidelberg 1958, 89ff (2.A. zus. mit Münch, Heidelberg 1965).

licher Bildungsprozesse im Kontext kommunikativer, ethischer und politischer Qualifikationen, die Schüler berufsbildender Schulen vermittelt werden sollen. Es soll ansatzweise versucht werden, bildungstheoretisch zu begründen, daß die religiöse Dimension als ein unverzichtbares Moment bei der Ausstattung von Jugendlichen für die Bewältigung von zukünftigen Lebenssituationen² Geltung bekommt. Berufsbildungsprozesse müssen neben funktionalen auch solche Qualifikationen vermitteln, die Jugendliche zur Verwirklichung eines gelungenen, individuellen und gesellschaftlichen Lebens mit weniger Unfreiheit, Ungerechtigkeit, Ungleichheit, Entfremdung und Unmenschlichkeit ausstatten.

Im Rahmen der mit diesem Beitrag vorgelegten Erörterung kann schon allein wegen des notwendigerweise begrenzten Umfangs kein umfassender Lösungsversuch erwartet werden. Es geht in erster Linie darum, einige bedeutsame Aspekte hervorzuheben und damit die unverzichtbare religiöse Dimension beruflicher Bildung im Kontext der Qualifikationsaufgabe von Jugendlichen zur Bewältigung ihrer zukünftigen Lebenssituationen in einer demokratischen Gesellschaft zu befähigen, aufzuzeigen. In einem ersten Schritt soll die Diskussion um Grundlegung, Selbstverständnis und notwendige Differenzierung in der Berufspädagogik nach relevanten Legitimationskriterien befragt werden. Daran schließt sich eine realistische Beschreibung der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen an, um zu verdeutlichen, welche empirischen Probleme (neben den theoretischen) beachtet werden müssen. In einem dritten Schritt wird ein Versuch zur Diskussion gestellt, religiöse Erziehung im Kontext der Ziele beruflicher Bildung zu beschreiben. Im abschließenden und zusammenfassenden vierten Schritt werden schließlich Perspektiven von didaktisch und theologisch legitimierten religiösen Bildungsprozessen im Kontext der Berufsbildung entwickelt.

1. Die Diskussion um Grundlegung, Selbstverständnis und notwendige Differenzierung der Berufspädagogik als Ausgangspunkt

Die Frage nach den Inhalten und Zielen der Berufsbildung ist

2 Vgl. S.B. Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, 31972.

stets von der Diskussion begleitet gewesen, deren Kern die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von "Bildung" war und ist. Je nachdem, wie "Bildung" als Qualifikation für den künftigen Berufstätigen oder allgemein für das erwachsene Gesellschaftsmitglied in den unterschiedlichen Lebenssituationen reklamiert wurde, mußten allgemeine Lernziele beschrieben werden, die Angaben über benötigte Qualifikationen und damit über Maß und Art der allgemeinen Bildung markierten. Dies führte in der Tradition der Berufsbildung schon sehr früh zu der Forderung nach der Aufnahme von Fächern bzw. fachlich bestimmten Aufgabenfeldern und Curriculumelementen, die das Verständnis von Bildung im Kontext der beruflich-funktionalen Qualifikation konkretisierten. Zu diesen Fächern bzw. Fachaspekten gehörte auch von Anfang an die religiöse Erziehung.³ Mit der Legitimationskrise beruflicher Bildung allgemein stellt sich auch für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen das Problem, den Zusammenhang mit den allgemeinen Qualifikationen, Zielen und Curriculumelementen zu den als relevant erkannten Lebenssituationen zu begründen. Der Qualifikationsbegriff wird hier in Anlehnung an S.B. Robinsons situationsanalytischen Ansatz der Curriculumtheorie verwendet; Qualifikationen sind demnach umfassende Handlungsdispositionen, die auf Verwendungssituationen bezogen sind und als Ergebnis eines intentionalen, situationsorientierten Unterrichts in der beruflichen Bildung angestrebt werden.

Für die bildungstheoretische Argumentation ist die inhaltliche Füllung des Berufsbegriffs von entscheidender Bedeutung. Aus der geschichtlichen Entwicklung läßt sich festhalten, daß die relativ junge Berufstheorie einmal lange einen "alten" Berufsbegriff zugrundegelegt und zum anderen sich fast ausschließlich auf den schulischen Teil des Berufsbildungsgeschehens bezogen hat (der oft als das Gesamt der Berufsbildung vorgestellt wurde). Die geschichtliche Entwicklung der bildungstheoretischen Legitimationsversuche beruflicher Bildung kann Grundlagen lie-

3 Vgl. dazu H. Neuser, Religiöse Erziehung an berufsbildenden Schulen, Münster 1975, 48-83; H. Keuser, Geschichte und Problematik des Religionsunterrichts an Berufsschulen in Deutschland, Diss. Saarbrücken 1969.

fern, die die heutige Problematik, resultierend aus dem Faktum des raschen sozio-ökonomischen und technischen Wandels besser verstehen läßt.

Die Problematik einer dem Individuum und der Gesellschaft in ihrem Spannungsverhältnis gerecht werdenden Legitimation beruflicher Bildung wird dadurch erschwert, daß die beiden für die Theoriebildung grundlegenden Begriffe "Beruf" und "Bildung" nicht mehr als hinreichend gesichert gelten. Der Berufsbegriff wurde herangezogen im Zusammenhang mit der Legitimation von Ordnungsvorstellungen und soziale Erwartungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Bereich von beruflich-funktionalen Qualifikationen und beruflicher Zuweisung (Allokation). Je mehr er in der Folge von Arbeitsteilung und Spezialisierung in der sich stetig verbreitenden industriellen Produktion obsolet wurde, verlor auch der Gedanke einer metaphysischen Legitimation des Qualifikationssystems und der sich anschließenden beruflichen Sozialisation bzw. Allokation seine pädagogische Kraft.

Als grundlegend für die Begründung beruflicher Bildung wird zunehmend die Sozialisationsfunktion im und durch den Beruf anerkannt. Der Prozeß der Menschwerdung vollzieht sich demnach wesentlich auch als sozialer Prozeß, in dem mit der Fähigkeit der Rollenübernahme zugleich auch eine Rollendistanz erlernt wird. Neben Familie und Schule wird der Bereich von Beruf und Arbeit als von entscheidender Bedeutung für die lebenslange Sozialisation, die in ihrer engen Wechselbeziehung als aufbauender Prozeß erklärt werden kann, anerkannt. Arbeit als eine fundamentale Dimension menschlicher Existenz ist als lebensnotwendig anerkannt, aber in gleichem Maße ambivalent: Sie ist mit Mühe, Last und Entfremdung verbunden, aber sie kann auch zur Selbsterfüllung, Autonomie und Identität beitragen. Zwischen der Polarität von "Zwangsarbeit" und "freier Arbeit" steht die Erwerbstätigkeit, die gegen Entlohnung ausgeführt wird und zur Existenzsicherung beiträgt.

In traditioneller Sicht wurde die persönliche Verantwortung für die "Werkvollendung", die Sicherung anerkannter sozialer Platzierung durch die Arbeit, die durch das "Werk" gelingende soziale Verankerung des Individuums in der Gesellschaft sowie die Identifikation mit dem Ideal der Berufstreue (als erreichbar vorgestellte Festigkeit der moralischen Lebensführung über-

haupt) betont. Eduard Spranger hat diese Sicht zusammenfassend mit der "Größe", "Heiligkeit" und "Schönheit" des Berufs als "Lebensinhalt" begründet.⁴ Diese Interpretation von Arbeit und Beruf wurde um so fragwürdiger, je mehr die Lebensbewältigung andere als nur beruflich vermittelte Kompetenzen verlangte.

Neben der schon angedeuteten technologischen Innovation und deren Wirkungen auf die Veränderung in der Erwerbstätigkeit hat ein ideologischer Berufsgedanke mit einer in ihn hineinverlegten Macht über das gesellschaftliche Leben dazu beigetragen, daß dieser Berufsbegriff zunehmend an Wirksamkeit verlor; er hatte keine empirische Basis mehr und wurde immer weniger akzeptiert. Beruf läßt sich heute nicht mehr allein verstehen als etwas, was "für das Ganze verantwortlich macht, zuletzt vor einem Höchsten und Größten bindet", so daß man nicht im "bloßen Beruf wurzelt, sondern in einer Berufung", die man mehr zu achten hat "als alle bloß gesellschaftliche Ehre"⁵. Mit den Ergebnissen beruflicher Sozialisationsforschung läßt sich hinreichend belegen, daß die Sozialbeziehungen wesentlich durch Berufsarbeit bedingt und geknüpft sind, und damit ist eine Begrenzung gegeben, die den Berufsgedanken pädagogisch nicht länger unhinterfragt hinnehmen ließ.⁶

Die berufspädagogischen Theoretiker bezogen sich durchgängig in unterschiedlicher Weise auf die Bildungstheorie Wilhelm Humboldts. Auch die heute noch vorhandene Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird allgemein auf den Bildungsbegriff des Neuhumanismus zurückgeführt.⁷ Nach dieser Auffassung wird Individualität (als der eigentliche und nicht mehr hintergehbare Sinn des Lebens verstanden) zum obersten Ziel aller Bildung bestimmt; gesellschaftlich-funktionale und utilitaristische Momente werden zwar auch gesehen, jedoch nur in einer nachgeordneten Bedeutung interpretiert. Die auf dem neuhumanistischen Ideengut formulierte Bildungstheorie ist allerdings nicht blind für die gesellschaftliche Notwendigkeit und Qualifikationsanfordernisse und die sich daraus ergebenden Konflikte zwischen Anspruch und Realität. Sie proklamierte deshalb gegen alle Notwendigkeit gesellschaftlicher Brauchbarkeit ihr Prinzip, es gehe um den "Menschen überhaupt". Die scharfe Trennung zwischen der allgemeinen und der speziellen bzw. beruflichen Bildung wird dann einseitig verbunden mit der Favourisierung der Bildung als "allgemeiner" Bildung. Schon die Verminderung dieses Anspruches macht nach Humboldt die Bildung "unrein": "wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen"⁸. Diese Aussage verdeutlicht den Gegensatz, der das bildungstheoretische Denken im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert bestimmte: Allgemeinbildung gegen und vor Berufsbildung. Die kritische Potenz dieses Bildungsbegriffs ließ allerdings

4 E. Spranger, Allgemeinbildung und Berufsschule (1920), zit. nach K. Stratmann/W. Bartel (Hg.), Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Köln 1975, 42ff.

5 Ebd.

6 Vgl. Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), XV.

7 Vgl. H. Blankertz, Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969, 45f.

8 W. Humboldt, Gesammelte Schriften, Akademie-Ausgabe, Band VIII. Der Königsberger und der litauische Schulplan, Berlin 1920, 259-283, hier 276f.

die Forderung zu, das Recht auf Bildung für alle zu fordern, verbunden mit dem Recht des Menschen auf seine Vernunft.⁹ Sie konnte nicht davon absehen, daß sie sich auf die Gesellschaftlichkeit des Menschen einlassen mußte, und das bedeutete einerseits das Eingeständnis einer arbeitsteiligen Gesellschaft mit entsprechenden Auswirkungen auf die Verwirklichung von "Menschenbildung"; andererseits konnte der Bezug auf "den Menschen überhaupt" nicht davon absehen, daß die geforderte Humanität sich im Beruf zu konkretisieren hat.

In der weiteren Ausformung der Berufsbildungstheorie ist die Widersprüchlichkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit dieses Bildungsbegriffs zum Ausgangspunkt eines Bemühens geworden, die Idee der allgemeinen Menschenbildung mit der Berufsbildung zu vereinen. So hat Georg Kerschensteiner Beruf und Arbeit einen Bildungswert "von sich aus" zugesprochen und begründet, daß Bildung und Beruf sich nicht ausschließen, sondern vielmehr Berufserziehung als "Pforte zur Menschenbildung" wird. Nachteilig wirkt sich bei dieser Betrachtungsweise aus, daß von den realen Bedingungen der industriellen Arbeitswelt abstrahiert und ein Ideal der Arbeit zugrundegelegt wird, das die ganzheitliche Arbeit in handwerklichen Berufen verallgemeinert und dadurch eine pädagogische Relevanz beansprucht. Die vorschnelle Gleichsetzung von Menschenbildung und Beruf ist auch bei Eduard Spranger vorhanden. Er versucht die Trennung so zu lösen, daß er die Berufsbildung als integrativen Bestandteil der Menschenbildung in der Stufung "grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung" begreift: "Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf."¹⁰ Er legt seiner Konzeption eine Wesensbestimmung des Berufs zugrunde, verbunden mit einem an den Gilden, Innungen und Zünften orientierten vorindustriellen Berufsethos, das abgelöst von den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen der Berufsarbeit entwickelt wurde. Ähnlich wie bei Kerschensteiner (auch bei A. Fischer und W. Hellpach) hatte auch diese theoretische Konzeption einer Vermittlung von Berufsbildung und Allgemeinbildung kaum schulorganisatorische Folgen.

Theodor Litt als ein Theoretiker der Berufspädagogik der "3. Generation" setzt demgegenüber bei Bedingungen der industrialisierten Arbeitswelt an und bemüht sich darum, hieraus Konsequenzen für eine Neufassung des Bildungsbegriffes zu ziehen. Er reflektiert das Problem der Berufsbildung als Problem von Bildung überhaupt¹¹ mit dem Ausgangspunkt beim entfremdenden Charakter der modernen Arbeitswelt, der bedingt ist durch Arbeitsteilung und Trennung von Theorie und Praxis. Da die Entfremdung nicht alleine dem einzelnen angelastet wird, sondern auch den gesellschaftlichen Verhältnissen, wird die individualistische Sichtweise im Ansatz überwunden, verbunden mit der Möglichkeit einer Humanisierung der Arbeit, die sich an den Bedürfnissen der Arbeitenden orientiert. Allerdings fehlen auch bei Litt empirisch fundierte Aussagen darüber, wie sein Konzept unter gegebenen situativen Bedingungen umgesetzt wer-

9 Vgl. W. Humboldt, Bericht der Sektion Kultus und Unterricht in: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hg. v. A. Flitner, Düsseldorf 1956, 121f.

10 E. Spranger, Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung, Heidelberg 1965, 10.

11 Th. Litt, Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1953, 24.

den kann, so daß zwar eine Vermittlung zwischen Beruf und Bildung auf theoretischer Ebene geleistet ist, aber zuwenig die realen gesellschaftlichen Gegebenheiten berücksichtigt werden.

Für unsere Fragestellung ist das beschriebene unauflösbare Spannungsverhältnis zwischen funktionalen und personalen (bzw. nicht-funktionalen) Ansätzen der Berufspädagogik von Bedeutung. In den angedeuteten Unterschieden der bildungstheoretischen Konzeptionen wird zwar die Vermittlung von allgemeiner und beruflicher Bildung theoretisch vorgenommen, sie vermochte jedoch die organisatorische Trennung beider Bereiche vor allem wegen ihrer Ideologiehafteit, ihrer mangelnden empirischen Grundlage, der Vernachlässigung bildungsökonomischer Fragen bzw. der Verwurzelung in einem vorindustriellen, ganzheitlichen Berufsverständnis nicht aufzuheben, so daß Theodor Wilhelm, der das Vermächtnis der Berufsbildungstheorie als Verhängnis für die Berufspädagogik ansah, zusammenfassend feststellt: "Das Schema der 'Bildung durch den Beruf' ist nicht mehr glaubwürdig."¹² Obwohl diese Wertung zu global erscheint, hat die in der Formulierung enthaltene Ablehnung weder zu einer Erneuerung der Berufsbildungstheorie noch zu einer Wiederbelebung der bildungstheoretischen Begründung einer vor allem von F. Schlieper vertretenen "Wesensschau des Handwerklichen" geführt.¹³

Für eine Weiterführung der bildungstheoretischen Legitimation einer zugleich funktionalen, sozialen und personalen Berufsbildung wurden Konsequenzen gezogen, die angesichts der festgestellten relativen Folgenlosigkeit traditionaler Konzepte eine theoretische Neubesinnung versuchen. Dabei kann man beim Begriff der Bildung ansetzen und mit A. Schwarzlose fordern, "daß der Menschen lernen muß, sich mit seiner Umwelt und auch mit sich selbst erfolgreich auseinanderzusetzen und daß er dazu den Gesamteinsatz seiner individuellen Person bedarf".¹⁴ Diese Zielsetzung kann in konkreten Berufsbildungsprozessen eingelöst werden, wobei zu klären bleibt, mit welchen Zieldimensionen und Inhalten der Berufsbildungsprozeß zu gestalten ist, damit für die Auseinandersetzung mit der "Umwelt" und "sich selbst" entsprechende funktionale und extra-funktionale, umfassende Qualifikationen im Rahmen einer aufgeklärten Sozialisation und Personalisation und im Sinne von Fähigkeiten zum technischen, sozialen, kommunikativen und strategischen Handeln erworben werden.

Auf die Befähigung zur Humanität und Demokratie in beruflichen Angelegenheiten kann eine Legitimation beruflicher Bildung nicht verzichten; sie kann nur über die Herausbildung beruflicher Identität ermöglicht werden. Damit sind aber Ziele benannt, auf die Lernprozesse in demokratischen Gesellschaften

12 Th. Wilhelm, Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, in: Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), 95-111, hier 106.

13 F. Schlieper, Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963; ders., Die Grundformen wirtschafts-beruflicher Erziehung, Eberswald 1944.

14 A. Schwarzlose, Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft, Braunschweig 1954, zitn. nach Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), XVII.

generell ausgerichtet sein sollten und die nicht speziell für berufliches Lernen gelten können. Ausgehend vom allgemeinen Orientierungsziel der "kritischen Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" in sozialen Situationen kommt es darauf an, eine bereichsspezifische Konkretisierung für den Beruf zu begründen.

Der Fassung des Berufsbegriffs als didaktischer Leitidee für die berufliche Bildung kommt neben dem Bezug auf den kritischen Bildungsbegriff mit den pädagogischen Kriterien Selbstbestimmung und Mündigkeit eine besondere Bedeutung zu, wobei zu klären ist, wie das objektive Phänomen "Beruf" im Kontext der pädagogischen Leitideen (unter der die Situation des arbeitenden Menschen erziehungswissenschaftlich befragt wird) realisiert werden kann und soll. Es muß gefragt und begründet aufgezeigt werden, wie eine für das Individuum und die Gesellschaft optimale Beziehung zur Erwerbsarbeit hergestellt werden kann, die insgesamt dem kritischen Bildungsziel förderlich ist und in der gleichzeitig eine berufliche Identität aufgebaut wird, die das Individuum befähigt, Arbeit als Möglichkeit von Selbstverwirklichung und individueller Entfaltung zu sehen und die "entfremdenden" Momente von Arbeit aktiv handelnd im Sinne einer "Humanisierung" der Arbeit zu beseitigen. Dazu wird es erforderlich sein, alternative Formen von Arbeit und Lernen zu entwickeln und politisch abzusichern. Angesichts der Bedeutung der beruflichen Sozialisation für das soziale Leben einer Person bekommen berufliche Bildung und Humanisierung der Arbeit eine zentrale Funktion in demokratischen Gesellschaften. Denn sozialer Status und soziale Beziehungen, Verhaltensformen, Erlebnismöglichkeiten, Selbstverwirklichungsmöglichkeiten des Einzelnen werden entscheidend durch die Art seiner Berufstätigkeit mitbestimmt.

Die Frage nach der Gültigkeit einer pädagogischen Leitidee "Beruf" im Spannungsfeld von Individuum und Arbeit läßt sich durch die pädagogische Relevanz von vier bedeutsamen Aspekten des Phänomens Beruf beantworten:

- Der empirische Aspekt beschreibt den Beruf als eine Arbeitsverrichtung, die charakteristische Kenntnisse und Erfahrungen erfordert, die in einer bestimmten Kombination zusammenfließen. Die Arbeit erschließt den tatsächlichen Arbeitsinhalt,

die Tätigkeitsmerkmale und das Anforderungsprofil eines Berufes einschließlich des sozialen Umfeldes am Arbeitsplatz.

- Der ökonomische Aspekt kennzeichnet den Beruf als eine auf Erwerb ausgerichtete Arbeit, die als Leistung bewertet und entlohnt wird. Berufliche Leistungsfähigkeit und berufliches Einkommen sind von pädagogischer Bedeutung, weil sie die Existenz sichern, von der die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit in unserer Gesellschaft stark abhängt.
- Der soziale Aspekt kennzeichnet den gesellschaftlichen Status und die sozialen Rollen, die der einzelne mit seinem Beruf einnimmt. Anspruchsniveau, Bedürfnisstruktur, Kommunikation, Konsum, Erziehung der Kinder werden von der beruflichen Existenz und Geltung stark beeinflusst.
- Der personale Aspekt ist für die pädagogische Legitimation am wichtigsten. Als frei erwählte und ohne ständige Über- oder Unterforderung ausgeübte Tätigkeit bietet der Beruf eine Chance auf individuelle Selbstverwirklichung. Trotz der Grundrechte auf freie Berufswahl, freie Entfaltung der Persönlichkeit, auf Gleichheit und Gleichberechtigung und Menschenwürde auch im Beruf und Betrieb, engen verschiedene Faktoren den beruflichen Freiheitsspielraum ein. Da der einzelne den größten Teil seines Lebens im Beruf 'verbringt', muß es eine vorrangige Aufgabe sein, die Chancen auf individuelle Selbstverwirklichung auch im Beruf zu optimieren. Wenn Zufriedenheit im Beruf als größtmögliche Übereinstimmung zwischen beruflichen Anforderungen und individueller Leistungsfähigkeit und -bereitschaft begriffen wird und bei einer solchen Übereinstimmung eine weitgehende Befriedigung geistiger, seelischer und sozialer Bedürfnisse des Menschen im Beruf erwartet wird, dann wird die pädagogische Relevanz des Berufes deutlich.¹⁵

Zusammenfassend läßt sich der hier zugrundegelegte Berufsbe-
griff wie folgt definieren: "Zuwendung des Menschen zu einer
spezialisierten Erwerbstätigkeit in der arbeitsteiligen Gesell-
schaft, die charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten in
einer typischen Kombination erfordert, materiell und sozial be-

15 E. Lange/H. Neuser, Berufswahlvorbereitung in der Kolleg-
schule. Curriculum Heft 17, Neuss 1981, 47-50.

wertet wird, demzufolge personale (kognitive, affektive), soziale und materielle Bedürfnisse des Menschen befriedigt und als frei erwählte und ohne ständige Über- oder Unterforderung ausgeübte Tätigkeit eine Chance auf die Erfüllung individueller Strebungen bietet".¹⁶ In Bezug auf die verschiedenen Qualifikationsebenen beruflicher Bildung lassen sich den vier Aspekten des Berufs relevante Funktionen beruflicher Bildung unterscheiden:

- Ausbildungsfunktion: Qualifizierung des Lernenden im technisch-funktionalen Sinn für bestimmte erkennbare berufliche Tätigkeiten im Berufs- und Beschäftigungssystem;
- Selektions- und Allokationsfunktion: Durch Art, Umfang und Abschlußniveau beruflicher Bildung wird den Lernenden ein berufs- und statusmäßiger Rang zugewiesen, der vor allem auch unter ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten relevant wird.
- Sozialisationsfunktion: Die Lernenden werden in Wert- und Rollenvorstellungen der Gesellschaft eingeführt, indem ihnen direkt oder indirekt politische Orientierungen vermittelt werden, die dazu beitragen, daß sie in die bestehende Gesellschaft integriert werden.
- Personalisationsfunktion: Den Lernenden wird über den Weg der Selbstbestimmung und der Verwirklichung kritischer Mündigkeit eine berufliche Identität vermittelt, die zur Mündigkeit in allen genannten beruflichen Funktionen befähigt und zur Entfaltung der gesamten Persönlichkeit beiträgt.

In diesem Sinne sind berufliche Lernprozesse als Aspekte einer Bildung zu verstehen, die versucht, allgemeine und berufliche Bildung zu integrieren in dem Sinne, daß Bildung als individuelles Haltungs- und Handlungsgefüge eine unteilbare und dauerhafte Qualität der Person ist, die in allen beruflichen wie außerberuflichen Interaktionen gegenwärtig ist. Legitimiert wird damit berufliche Bildung durch den Bezug auf das pädagogische Ziel des Bildungswesens: die Mündigkeit und Selbstbestimmung des einzelnen im sozialen Bezug. Damit ist das grundlegende Merkmal von "Bildung" oder "Identität" auch

für berufliche Bildung reklamiert, das zu verstehen ist als ein in allen Praxisbereichen aufzubauendes Sachverständnis, kritisches Bewußtsein sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.¹⁷

Personalisation im Sinne von "Bildung" und "Identität" kann immer nur in Verbindung mit den anderen Funktionen beruflicher Bildung verwirklicht werden, d.h. etwa, daß neben einer sprachlichen Kritikfähigkeit auch das Handeln in der Berufsrolle gelernt werden muß.¹⁸ Hervorgehoben werden soll damit, daß eine kompetente Handhabung technisch-funktionaler Kenntnisse und Fertigkeiten allein nicht ausreicht, um Erfahrungen der "Identität" in Berufsvollzügen zu ermöglichen. Zur Fachkompetenz muß in einer kritisch-konstruktiv zu verstehenden Vermittlung eine reflexive, soziale und humane Kompetenz hinzukommen, die insgesamt eine "Identität" in beruflichen Handlungsvollzügen ermöglicht.

Eine dementsprechende berufsbildungstheoretische Begründung hat für den Prozeß beruflicher Bildung (implizite und explizite) Entscheidungen über "erziehungsbedeutsame Bedarfskriterien" zu fällen und zu entfalten,¹⁹ die an einem normativ geprägten Zielbegriff festhalten, ihn aber gleichzeitig der gesellschaftlichen Realität gegenüberstellen, um so eine empirische Fundierung und Maßstäbe für die Kritik realer Bildungsprozesse zu gewinnen. Wenn als Bezugspunkt der pädagogische Zielbegriff der "Identität" im Kontext einer Sozialisation für den Beruf und in den Beruf - resultierend aus einer Vermittlung von "umfassender Qualifikation" und "aufgeklärter Sozialisation" - gewählt wird, dann können die Zieldimensionen "Humanisierung", "materielle Chancengerechtigkeit" und "berufliche und soziale Emanzipation"²⁰ mit zum Tragen kommen und gesichert werden.

Für die beschriebene Aufgabe der Legitimation einer religiösen Dimension beruflicher Bildungsprozesse sind hiermit Ausgangs-

17 Vgl. J. Derbolav, Pädagogik und Politik. Eine semantisch-kritische Analyse, Stuttgart 1975, 13.

18 Vgl. K. Geissler, Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik, München 1974, 55, 73.

19 H. Heid, Pädagogische Konsequenzen sozialkultureller Strukturwandlungen, in: Stratmann/Bartel (s.o. Anm. 4), 188-215, hier 200.

20 Vgl. W. Lempert/R. Franzke, Die Berufserziehung, München 1976, 17-27, ---

punkte beschrieben. Zusammenfassend lassen sich einige allgemeine Konsequenzen für diese Aufgabe ableiten:

- Die Bemühungen um eine Theorie der Berufspädagogik müssen auf die Grundlagendiskussion zurückgreifen, die über Kriterien einer erziehungswissenschaftlichen Theorienbildung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt werden.
- Es ist notwendig, eine Beziehung von gesellschaftlich bedingter beruflicher Mobilität und Flexibilität zur (beruflichen) Autonomie und Identität des Individuums zu realisieren und dabei konsequent an der Arbeitssituation der Jugendlichen anzuknüpfen.
- Es geht um eine theoretische Klärung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung, die eine Theoriebildung von der Praxis anstrebt und die für sich überempirische, metatheoretische Gültigkeit in Anspruch nehmen kann, aber doch nicht Metaphysik ist, sondern in Kontext von Theorie und damit von Wissenschaft bleibt.
- Allgemeinbildung und Berufsbildung sind grundsätzlich nicht zu trennen, da Bildung immer auch Ausbildungsfunktionen hat und berufsorientiert ist und berufliche Tätigkeiten Bildungsfunktionen haben können und Anlässe für Bildung geben²¹.
- Die pädagogische Zieldimension "Identität" bzw. "kritische Mündigkeit" ist nicht in abgeschlossenen Vorgängen, sondern nur in lebenslangen Prozessen zu erreichen.

Die Ausgangsfrage für curriculare Begründungen und Entscheidungen lautet nicht: Was braucht der aktuell vorfindbare Mensch an funktionalen und extra-funktionalen Kompetenzen und Qualifikationen?, sondern: Wie soll der Mensch, wie soll die Gesellschaft aussehen? Dabei dürfen die konkreten Erscheinungsformen von Mensch und Gesellschaft nicht übersehen werden, sie können jedoch nicht an sich und von vornherein Maßstäblichkeit beanspruchen; Entscheidungen über Ziele und Inhalte von Bildung sind in einer interdisziplinären Kommunikation, Argumentation und Kooperation in demokratischen Prozessen zu fällen.²²

21 Vgl. H. Hentig, Die Sache und die Demokratie, in: Neue Sammlung 9 (1969) 101ff.

22 Vgl. H. Heid, "Bildung" vor dem Anspruch des Beschäftigungssystems, in: Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik, hg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft, Köln 1976, 69-136.

2. Zur Situation religiöser Erziehung im Kontext der allgemeinbildenden Aufgabe beruflicher Bildung

Die realisierte berufliche Bildung soll im folgenden in den Zusammenhang der eben herausgestellten berufsbildungstheoretischen Defizite gestellt werden, um die besondere Situation des Religionsunterrichts im berufsbildenden Schulwesen realistisch zu beschreiben. Das besondere Dilemma der beschriebenen bildungstheoretischen Ansätze besteht, wie wir sahen, darin, daß ihr Mangel an Aussagen über die Realität beruflicher Bildung es weitgehend verhindert hat, aus ihnen realisierbare Schlußfolgerungen abzuleiten. Dies führte sogar so weit, daß ihre mögliche Falschheit erst gar nicht erfahrungswissenschaftlich erweisbar ist, weil sie sich gegen diese Falsifizierung verschlossen haben. Das hat zur Folge, daß die Realität beruflicher Bildung sich unabhängig von den bildungstheoretischen Aussagen ausgestaltete und damit für die Ausgestaltung praktischer Berufsbildungsprozesse wirkungslos blieb. Die erziehungswirklichkeit folgte ihren eigenen Prinzipien, weil sie die Abgewogenheit idealistischer, zeitlos gültiger Orientierungen höher einschätzte als die konkret ablaufenden Qualifikations-, Orientierungs- und Sozialisationsprozesse.

H. Heid hat auf die Strukturmängel idealistischer (d.h. inhaltsleerer) Erziehungsideale hingewiesen: "Sie vermögen das Erziehungshandeln...nicht auszurichten und schließen theoretische und praktische Kontrolle eines bestimmten qualitativen und quantitativen Maßes der Zielverwirklichung aus. Da sie im Extremfall vielmehr mit jeder möglichen Sittenordnung vereinbar sind, erlauben sie nicht nur, sondern erzwingen und legitimieren jedes private Gutdünken erzieherischen Handelns."²³ Statt zu klären welche pädagogischen Konsequenzen sich aus den durch technischen, ökonomischen, sozialen und wissenschaftlichen Wandel gegebenen Veränderungen für die Grundlegung einer beruflichen Bildung ergeben und wie sich eine solche Grundlegung als handlungsanleitende Theorie einer Praxis vorgeben läßt, entzieht sich eine auch empirisch arbeitende Berufspädagogik der Realität. Im Zuge dieser Kritik muß man der "kulturpädagogischen" Legitimation beruflicher Bildung (Kerschensteiner, Spranger, Fischer) vorwerfen, daß sie sich vor der Analyse der Realität gedrückt und damit darauf verzichtet hat, die gesellschaftliche Bedingtheit und Vermittlung von beruflicher Bildung mit zu reflektieren.

Mit der Forderung nach einer realistischen Beschreibung beruflicher Bildung sollte nicht einer normativen Kraft des faktischen gehuldigt werden - im Zuge einer An- und Einpassung an eine "entfremdende" Praxis. Vielmehr geht es darum, daß die Berufspädagogik nicht zu entlasten ist bei dem Auf-

²³ Heid, Pädagogische Konsequenzen (s.o. Anm. 19), 201.

zeigen der Möglichkeiten, wie dem Ideal der Menschlichkeit und Mündigkeit in der gesellschaftlichen Wirklichkeit näher zu kommen ist. Dabei wird eine Abwehr von Forderungen nach einer totalen Identifikation des Menschen mit seinem Beruf durch das Argument abgewehrt werden müssen, daß die Reduktion des Menschen auf seine Funktionstüchtigkeit nicht erlaubt ist. Andererseits bedeutet dies nicht, daß Qualifikationsansprüche aus dem Beschäftigungssystem nicht zu berücksichtigen sind. Vielmehr muß sichergestellt werden, daß sich die geforderte Mündigkeit des Individuums im Spannungsverhältnis von Qualifikation, Sozialisation und Personalisation bzw. Anpassung und Widerstand vollziehen kann. Wie dies erfolgen und didaktisch umgesetzt werden kann, ist eine noch nicht hinreichend gelöste Aufgabe einer sich kritisch verstehenden Berufspädagogik, die das Theorie-Praxis-Problem zum Ausgangspunkt nimmt. Die vorliegenden Ansätze zur Begründung beruflicher Bildung bzw. Sozialisation haben den Bezug zur Praxis in unterschiedlicher Weise artikuliert.

Für unsere Fragestellung gilt es dabei zu berücksichtigen, daß berufliche Bildung in sehr heterogenen Organisationsformen realisiert wird. Unter beruflicher Bildung sind dabei im allgemeinen alle berufsbezogenen Lernprozesse gemeint, welche Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung für alle Angehörigen nicht-akademischer Berufe umfassen. Die Hauptform der Berufsbildung bildet das duale System, d.h. die betriebliche Lehre in Verbindung mit der Pflichtberufsschule. Daneben haben in jüngerer Zeit eine Vielfalt von Formen und Typen im beruflichen Schulwesen Bedeutung gewonnen, die für Außenstehende kaum zu überschauen sind: Neben der Berufsschule im dualen System gibt es verschiedene Schulen der Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, Fachschule und berufliche Gymnasien bis hin zu integrativen Systemen wie das der Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen und das Oberstufenzentrum in Berlin.

In sämtlichen Formen und Typen des beruflichen Schulwesens (mit Ausnahme der meisten Fachschulen) ist Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach integriert. Allerdings gibt es ganz erhebliche Unterschiede bei der Aufnahme des Faches und seiner Wochenstundenzahl je nach den Regelungen in den Bundesländern. Daneben hat auch ein gravierender Mangel an Berufsschullehrern mit der Lehrbefähigung im Fach Religion dazu geführt, daß an beruflichen Vollzeitschulen z.T. auf das Fach Religion verzichtet wird, bzw. daß der vorgesehene Unterricht nicht erteilt werden kann oder der erteilte Unterricht mangelhaft erteilt wird, weil Lehrer unzureichend auf ihre Aufgaben im Berufsbildungssystem vorbereitet wurden und werden und kaum auf didaktische Handlungshilfen zurückgreifen können. Hinzu kommt, daß in den Reformvorschlägen seit Ende der 70er Jahre (z.B. des Deutschen Bildungsrates: "Strukturplan

für das Bildungswesen", 1970; "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen", 1974) Fragen nach Zielen, Inhalten und Verlaufsformen religiöser Erziehung weitgehend ausgeklammert wurden.

Zur Krisensituation der religiösen Bildung im Kontext beruflicher Lernprozesse trägt außerdem bei, daß bei den Adressaten kaum noch Restbestände traditioneller Vollzugsformen von Religion bzw. Kirchlichkeit vorhanden sind und die traditionelle religiöse Sprache damit weitgehend den Bezug zur Realität Jugendlicher verloren hat. Andererseits ist ein Verlangen nach einer neuen Religiosität zu erkennen, das aber durchweg überkonfessionell bzw. "außerkirchlich" zu verorten ist. Der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ist aber nach den grundgesetzlichen Vorgaben als obligatorisches Unterrichtsfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen, und die Kirchen sind mit der inhaltlichen Gestaltung dieses Unterrichtes, einschließlich der Überwachung der Religionslehrer bei der Einlösung der religiösen Bildungsaufgabe, beauftragt. Ein beobachtbarer, offener oder stiller Protest Jugendlicher richtet sich (im Gegensatz zu anderen Fächern) z.T. auch gegen den schulfremden Charakter des Religionsunterrichts, in dem eine kirchliche Interessenvertretung durch die Religionslehrer kritisiert wird. Schüler wenden sich zunehmend gegen ihre Vereinnahmung als Objekte von Verkündigung und Mission, indem sie sich offen oder verdeckt vom Religionsunterricht abmelden.

Diese pauschalen Aussagen lassen sich belegen durch relevante Aussagen empirischer Untersuchungen²⁴, auf die hier nicht umfassend eingegangen werden kann. Für unsere Fragestellung ergeben sich zusammenfassend die folgenden, auf die religiöse Einstellung von berufstätigen Jugendlichen bezogenen situativen Bezugspunkte²⁵:

24 Vgl. z.B. G. Birk, Grundlagen für den Religionsunterricht, Düsseldorf 1974; R. Bleistein, Jugend auf kritischer Distanz zur Kirche, in: K. Forster (Hg.), Befragte Katholiken, Freiburg 1973; P. Rittgen, "Gott" in der Berufsschule?, Zürich 1974; R. Mokrosch, Das religiöse Gewissen. Historische und sozialemprirische Untersuchungen zu einer (nach)reformatorischen Wissensbildung bei 15-19jährigen, Stuttgart 1979; R. Raasch, Jugend zur Sache mit Gott. Eine Statistik über Einstellungen, Frankfurt a.M. 1975 (EKHN-Druck); H. Hild (Hg.),

- Berufsschüler haben eine geringe Verbundenheit zur Kirche und pflegen kaum Kontakte zu ihr.
- Sie nehmen an der kirchlichen Praxis nur minimal teil und machen von den kirchlichen Angeboten der Jugendarbeit kaum Gebrauch; sie sind der Kirche entfremdet.
- Sie haben gegen traditionelle Glaubensaussagen eine horrende Abneigung, die sich während ihrer beruflichen Sozialisation immer mehr verstärkt; ein Teil läßt sich für diese Themen motivieren, sofern sie in entmythologisierter Form angeboten werden.
- Sie können mit abstrakten, anthropologisch-existentiellen Formulierungen nichts anfangen, da sie ihre Identitätsprobleme nicht bewußt reflektieren und vielmehr aufgrund ihrer Orientierungslosigkeit apathisch oder aggressiv auf solche Inhalte reagieren. Die Identitätsproblematik läßt sich nur über konkret formulierte Identitätsprobleme in den Motivationshorizont der Schüler einbringen. In dieser induktiven Betrachtungsweise erhalten Sinn- und Identitätsprobleme für die Berufsschüler eine religiöse Bedeutung, d.h. sie haben einen Bezug zu einer transzendierenden Hoffnung auf letzten Sinn.
- Christentum wird von Berufsschülern zwar humanitär interpretiert, diese Interpretation ist aber kaum verhaltensrelevant;
- die meisten Schüler haben eine äußerst nüchterne und kritische Einstellung zu Aberglauben und Magie;
- sie halten den Religionsunterricht für ausgesprochen lebensbezogen, erachten ihn aber an der Berufsschule für nicht sinnvoll; die Trennung nach Konfessionen stößt dabei auf ein durchgängiges Unverständnis bzw. auf Widerstand.

Aus den statistischen Angaben einzelner Diözesen ergibt sich (bei vorhandenen Unterschieden), daß 40 - 60 % des Religionsunterrichts in beruflichen Schulen aufgrund von Fachlehrermangel ausfällt. Bei sinkender Tendenz wird etwa ein Drittel des katholischen Religionsunterrichts von nebenamtlich unter-

(Forts. Anm. 24)

Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Meinungsbefragung, Gelnhausen/Berlin 1974.

25 Vgl. R. Mokrosch, Religiöse Einstellungen berufstätiger Jugendlicher. Fernstudium für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen, Studieneinheit 1, Schülersituation, Tübingen 1980, 11-39.

richtenden Geistlichen erteilt, die keine bzw. nur eine unzureichende religionspädagogisch-fachdidaktische Ausbildung, speziell für den Bereich des beruflichen Schulwesens, erhalten haben. Ohne sie würde gegenwärtig der Religionsunterricht nahezu zusammenbrechen. Benötigt werden vor allem Religionslehrer im Teilzeitbereich der beruflichen Schulen, wo ein erhöhtes Maß an didaktischem Einfühlungsvermögen und Flexibilität erforderlich ist. Hinsichtlich der qualitativen Lehrersituation ist festzustellen, daß Ausbildungsprogramme in der ersten Phase der Lehrerbildung, die dem hochdifferenzierten System dieses Schulbereichs gerecht werden, fast völlig fehlen. Innerhalb der Religionspädagogik gibt es keinen einzigen eigenen Lehrstuhl für die Ausbildung von Religionslehrern im berufsbildenden Schulwesen, obwohl 70 - 80 % aller Jugendlichen eines Altersjahrganges diese Schulformen besuchen. Die Lage auf dem Gebiet fachdidaktischer Veröffentlichungen sieht entsprechend dürrig aus. Demzufolge dürfte auch der Großteil der heute unterrichtenden Lehrer keine für diesen Schulbereich spezifische religionspädagogische Ausbildung erhalten haben. Eine weitere Folge ist, daß sich häufig Religionslehrer (sofern sie ein Zweitfach haben) aus dem Religionsunterricht zurückziehen, weil der Unterricht in dem anderen Fach in der Regel leichter zu erteilen ist. Für die zweite Phase der Lehrerbildung sind zudem nur ganz vereinzelt Fachleiter für den Religionsunterricht verfügbar. Relativ fortschrittliche Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien können deshalb nicht von den Lehrern in ihrem Unterricht umgesetzt bzw. eingebaut werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß der Religionsunterricht im berufsbildenden Schulwesen in ein Randdasein gedrängt ist. Dies belegt neben der beschriebenen Schüler- und Lehrersituation das schon erwähnte Fehlen der religiösen Dimension in neueren wissenschaftlichen Untersuchungen und in Reformvorschlägen zur beruflichen Bildung. Der Synodenbeschluß der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland spricht deshalb zurecht an verschiedenen Stellen von einer "Krise" des Religionsunterrichts, die für den Bereich des beruflichen Schulwesens nur noch düsterer als "Existenzkrise" dargestellt werden müßte. Die Mehrheit der Lehrer, die heute diesen Religionsunterricht tragen, sind aufgrund ihrer Ausbildung und der

schulischen Situation, in der sie arbeiten müssen, nur in Ausnahmefällen in der Lage, den von der Synode geforderten schülerorientierten Religionsunterricht zu erteilen. Ein noch weit verbreiteter stofforientierter, systematischer Religionsunterricht vertreibt allzu oft die Schüler aus diesem Fach, u.a. auch deshalb, weil er vielfach in einer für sie nicht mehr zumutbaren Weise erteilt wird; was wiederum nicht den Lehrern zugeschrieben werden kann, sondern den genannten Mängeln in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und dem damit zusammenhängenden großen Mangel an spezifisch qualifizierten Lehrkräften.

Die beschriebene Krisensituation des Faches Religion in berufsbildenden Schulen muß zudem in Zusammenhang mit dem "allgemeinbildenden" Unterricht in der Berufsschule gestellt werden. Die der Berufsschule - der der Schülerzahl nach am stärksten frequentierten Schulform der Sekundarstufe II - definitiv zugewiesene Doppelfunktion der Vermittlung "allgemeiner" und "fachtheoretischer" Bildung entspricht sowohl dem bildungspolitisch erklärten Willen als auch dem in den Bundesländern geltenden Recht.²⁶ Der außer Zweifel stehende Auftrag zur "Allgemeinbildung" ist bezüglich der Effizienz und zugeordneten Funktion in der Realität der Schule ebenso ungeklärt wie in der bildungstheoretischen Grundlegung, obwohl dieser Auftrag seit den Anfängen der berufsbildungstheoretischen Diskussion im Mittelpunkt der Legitimation beruflicher Bildung stand. Dies gilt zunächst hinsichtlich Anzahl, Zusammensetzung und Umfang der zum "allgemeinbildenden" Lernbereich der Berufsschule zählenden Fächer, die die eingangs beschriebene politische, humanistische, musisch-gesellschaftliche und religiöse Aufgabenstellung - neben der realistisch-fachlichen - der Berufsschule einlösen sollen.²⁷

Die Stundentafel ist zwar nur ein grober Maßstab zur Beurtei-

26 Vgl. z.B. den Beschluß der Kultusministerkonferenz "Bezeichnung zur Gliederung des beruflichen Schulwesens" vom 8.12.75, wonach die Berufsschulen "dem Schüler allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besondere: Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsbildung" zu vermitteln hat; für die Ländergesetzgebung vgl. z.B. das Niedersächsische Schulgesetz in der Fassung vom 21.7.80 (GVBl. S. 261).

27 Vgl. Anm. 1; exemplarisch dazu: "Bildungspläne für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen. Gruppe: Berufsschulen. In: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und

lung der Bildungsarbeit einer Institution, sie gibt aber schon mehr Information als die vagen Aufgabenbeschreibungen in den Lehrplan-Präambeln. Lehrpläne und Stoffverteilungspläne erlauben auch keine gültigen Aussagen über faktische Unterrichtsverhältnisse bzw. die tatsächlich erreichten Ziele des Unterrichts, sie können jedoch als wichtige Hinweise für die Verhältnisbestimmung von geplanten Lehrinhalten zu vom Unterrichtsangebot ausgeschlossenen Inhalten gelten, sowie durch den vorgesehenen zeitlichen Umfang die relative Bedeutung der für das Curriculum vorgesehenen Inhalte aufzeigen. Der allgemeine Lernbereich der Berufsschule umfaßt die Fächer, die für alle Schüler (unabhängig von Berufsfeldern und beruflichen Fachrichtungen) obligatorisch sind. Zu diesen Fächern zählen (mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern) Politik (bzw. Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Sozialkunde), Religionslehre, Deutsch und Sport. Ein Überblick der Wochenstundenzahlen im allgemeinen Lernbereich auf der Grundlage der neuesten Erlaßlage vermittelt die folgende Zusammenstellung:

- Religion/Ethik: 1 Wochenstunde, außer Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein (in Niedersachsen alle 14 Tage im Wechsel mit Sport);
- Deutsch: 1 Wochenstunde, außer 2 Wochenstunden in Berlin und keinem Unterricht in Niedersachsen und Schleswig-Holstein;
- Politik/Sozialkunde: 1 Wochenstunde, außer Berlin, Bremen, Hamburg mit je 2 Wochenstunden;
- Wirtschaftslehre: 1 Wochenstunde in Hessen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein;
- Sport: 1 Wochenstunde, außer Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein (in Niedersachsen alle 14 Tage im Wechsel mit Religion).

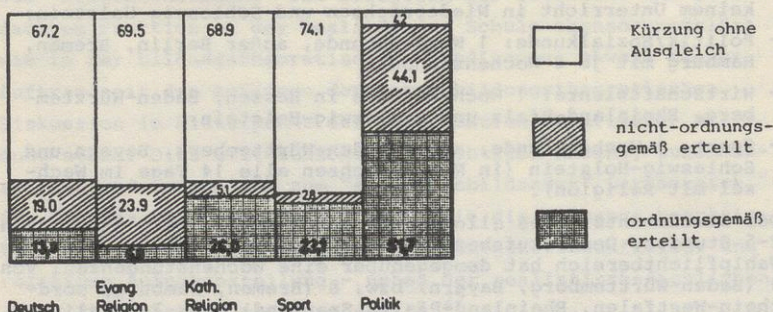
Der Stundenanteil des allgemeinen Lernbereichs beträgt demnach 2-5 Stunden. Der berufsbezogene Lernbereich einschließlich Wahlpflichtbereich hat demgegenüber eine Wochenstundenzahl von 9 (Baden-Württemberg, Bayern) bzw. 8 (Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) bzw. 7 (Berlin, Hessen) oder 6 (Niedersachsen, Schleswig-Holstein). Das geplante Unterrichtsangebot für den allgemeinen Lernbereich beträgt also zwischen 25 und über 40 % des Gesamtlehrangebotes der Berufsschule.²⁸ Die hier vorgelegte quantitative Auswer-

Volksbildung, Sondernummer, August 1962, 3f (ersetzt 1972 durch die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen des Landes Hessen); vgl. auch E. Spranger (Lebensformen, Halle/Saale 61927), der der Berufsschule sechs Kulturgebiete zugewiesen hat: das theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale, politische und religiöse Kulturgebiet.

²⁸ Angaben nach Abbildung 3: Wochenstundenzahl im allgemeinen Lernbereich der Teilzeit - Berufsschule nach Fächern und

tung zeigt, daß es bisher nicht gelungen ist, für alle Berufsschüler einen im Umfang einheitlichen allgemeinen Lernbereich didaktisch einzulösen. Daraus läßt sich u.a. die These von der Notwendigkeit des Defizitausgleiches ableiten, auf die sich die Forderung auf Einbeziehung eines Teils der Fächer allgemeiner Schulen in das Berufsschul-Curriculum bezieht; d.h. es wird einmal unterstellt, "daß der allgemeine Lernbereich der Berufsschule nach Struktur und Funktion seiner Inhalte dem Lernangebot der allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I entspreche, er also die Funktion habe, Defizite der Absolventen...der Hauptschule auszugleichen"²⁹, und zum anderen wird geltend gemacht, daß man der Berufsschule die Kompetenz gebe, Abschluszeugnisse auszustellen, die in ihren Berechtigungen dem Hauptschulabschluß gleichwertig sind oder darüber hinaus auch den Erwerb weiterführender Abschlüsse wie Fachschulreife bzw. Fachoberschulreife zertifizieren³⁰.

G. Kutscha hat diese Defizitausgleichsthese mit der Präambel- Behauptung, berufliche und allgemeine Lerninhalte seien trotz ihrer Ungleichartigkeit gleichwertig, konfrontiert und hervorgehoben, daß die Berufsschule im Kampf um die Vergabe von Berechtigungen den Anforderungen der allgemeinbildenden Schule durch Erweiterung des Angebots an nicht-berufsbezogenen Unterrichtsfächern Rechnung trägt.³¹ Belegt wird diese These mit einem Soll-Ist-Wertevergleich zwischen geplantem und erteiltem Unterricht in den Allgemeinfächern des Landes Nordrhein-Westfalen (auf der Basis der Schulverwaltungsdatei, Stichtag 1.10.1980); das unten stehende Schaubild stellt den Zusammenhang von ordnungsgemäß und nicht ordnungsgemäß erteiltem Unterricht sowie die Kürzungen ohne Ausgleich des allgemeinen Lernbereichs an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen dar³².



(Forts. Anm. 28)

Ländern. In: G. Kutscha, "Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - Verwaltete Krise, in: ZfPäd 23 (1972) 59.

29 Kutscha (s.o. Anm. 28), 60.

30 Vgl. u.a. "die Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule" der Kultusministerkonferenz vom 1.6.79; die Rahmenrichtlinien für Deutsch und Englisch in der Oberstufe an Berufsschulen in NRW (Kultusminister NW: Berufsschulen, Gemeinsames Amtsblatt... 33 (1981) Nr. 3, 53).

31 Kutscha (s.o. Anm. 28), 61.

32 Ebd.

Durchschnittlich wurden in den Teilzeitberufsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen nur 45,7 % des geplanten Unterrichts in den allgemeinbildenden Fächern erteilt, davon 25,6 % ordnungsgemäß und 20,1 % nicht ordnungsgemäß (d.h. durch fachfremde Lehrer, Überstunden u.ä.); 54,3 % fielen also aus. Überdurchschnittlich hoch sind die Ausfallquoten in Deutsch, (evangelische und katholische) Religion und Sport (ca. 70 %). Das erschreckende Bild für das Fach Religion läßt auf einen großen Fachlehrermangel bzw. auf ein Ausweichen der Fachlehrer auf den berufsbezogenen Bereich schließen.

Hieraus kann eine bildungspolitische Vernachlässigung der Berufsschule bzw. des allgemeinen Lernbereichs an der Berufsschule abgeleitet werden, die angesichts der Bedeutung des von 60 - 70 % eines Altersjahrgangs besuchten Teilzeit-Berufsschule als erschreckend gekennzeichnet werden muß. Wenn über 70 % des Unterrichts in einem Fach ausfallen, wird dessen Funktion und Bedeutung in Frage, wenn nicht zur Disposition gestellt.

Nach eigenen Erfahrungen ist der Unterrichtsausfall nicht in allen Bundesländern gleich hoch. So ist er in Rheinland-Pfalz wesentlich geringer, für Hessen und Niedersachsen liegen die Verhältnisse jedoch ähnlich bzw. sie sind noch krisenhafter. Dazu muß noch hervorgehoben werden, daß die statistische Ausfallquote des Fachs Religion noch nichts über den pädagogischen Erfolg des erteilten Unterrichts aussagt, im Sinne der Befähigung zur kritischen Mündigkeit bzw. Identität. Es gibt stichhaltige Hinweise dafür, daß die dem Religionsunterricht im Unterrichtsverteilungsplan zur Verfügung gestellte Zeit zudem oft für den berufsbezogenen Unterricht und für Zwecke der Vorbereitung auf die schulexterne Abschlußprüfung verwendet wird. Spezifische Inhalte des Religionsunterrichts gehen nicht in die Abschlußprüfung ein; für die Benotung werden von den anderen Fächern abweichende Bewertungen eingeführt, die Stellung im Stundenplan ist oft gekennzeichnet durch das Platzieren in die Eckstunden mit der Konsequenz einer großen Anzahl "heimlicher" Abmeldungen (durch häufiges oder permanentes Fehlen einer großen Anzahl von Schülern).

Ähnlich sehen die Verhältnisse in den anderen allgemeinbildenden Fächern der Berufsschule aus. In Sport und Deutsch liegen die Ausfallquoten in vergleichbarer Höhe und auch in der fachdidaktischen Diskussion wird die Situation als krisenhaft beschrieben. So spricht H. Grundmann von einer "katastrophalen Praxis des Deutschunterrichts"³³ und R. Naul beschreibt

33 H. Grundmann, Über die katastrophale Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen, in: Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht, 4 (1979) 176-180.

eine "fortdauernde Misere" des Sportunterrichts³⁴, die mit den für dieses Fach besonders ungünstigen äußeren Rahmenbedingungen der Berufsschule, insbesondere mit zeitorganisatorischen Komplikationen, der im Vergleich mit dem allgemeinen Schulwesen extrem schlechten Ausstattung mit Sportanlagen und der unzureichenden Versorgung mit Fachlehrern zusammenhängen³⁵.

Auch im statistisch gesehen günstiger dastehenden Politikunterricht mit einem relativ geringen Stundenausfall belegen die in jüngerer Zeit durchgeführten empirischen Untersuchungen eine Krisensituation auf dem Gebiet der politischen Bildung³⁶. Das Fach Politik muß sich deshalb gerade in der Berufsschule trotz geplantem und realisiertem Unterricht und damit einer im Vergleich zu den anderen allgemeinbildenden Fächern sehr festen Verankerung im Curriculum der Teilzeit-Berufsschule, Mißerfolge vorhalten lassen, die in keiner anderen Schulform in einem ähnlich großen Umfang auftreten³⁷. Dies läßt sich, ähnlich wie für das Fach Religion beschrieben, vor allem auf eine geringe Bedeutung der vermittelten Inhalte für die schulexterne Abschlußprüfung vor den Kammern³⁸, eine Tendenz zur Umfunktionalisierung des Unterrichts im berufsbezogenen Unterricht, verbunden mit einer Tendenz der Minderbewertung durch die Fachlehrer, zurückführen. Zudem haben sich offenbar auch die in diesem Fach vorhandenen neueren

34 R. Naul, Unterricht: Sport. In: H. Blankertz u.a., Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart 1982.

35 Vgl. H. Lütter/I. Liefländer/H. Heid, Forschungsprojekt in Regensburg: "Sport an beruflichen Schulen". In: Sportunterricht 27 (1978) H. 2, 45-57. W. Biringer, Vier Jahre später: Sport und Berufsschule, in: Sportunterricht 26 (1977) H. 1, 51-55.

36 M. Ibrahim/A. Paul Kohlhoff, Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler, Hannover 1976; W. Böttcher u.a., Zum politischen Bewußtsein jugendlicher Metallarbeiter, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978) 403-415; H. Daheim u.a., Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher I (Untersuchungen zum 4. Jugendbericht), München 1978; D. Holtmann, Berufliche Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Auszubildende über ihre Lage und über gesamtgesellschaftliche Phänomene, Frankfurt a.M./New York 1979; W.-D. Greinert, Bedingungsfaktoren beruflicher Sozialisation, in: VLBS (Hg.), Berufliche Sozialisation. Strategie funktionaler, sozialer und humaner Kompetenz, Krefeld 1981, 53-61.

37 W.-D. Greinert, Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen, Hannover 1975, 13.

38 Vgl. A. Marek, Politikprüfung durch die Kammern - Politik für die Kammern?, in: Neue deutsche Schule 1977 H. 23/24, 458-460; Vierten Jugendbericht: Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der BRD. Bundestagsdrucksache 8/2120, Bonn 1978, 48: 58 % der befragten Lehrer geben an, keinen Einfluß auf die Inhalte der Abschlußprüfungen zu haben, fast 50 % der Schüler meinen, daß die Stoffauswahl sich fast ausschließlich nach den Prüfungsanforderungen der Kammern richtet.

didaktischen Konzeptionen in der Berufsschullehrerausbildung³⁹ und die Entwicklung neuer Lehrpläne (mit den Leitzielen "Emanzipation" und "Demokratisierung") kaum auf die Ergebnisse des Unterrichts ausgewirkt. Weitere und tieferliegende Gründe für die Krise des allgemeinbildenden Unterrichts an der Berufsschule liegen u.a. darin, "daß die Berufsschule als der unverändert strukturell schwächere Teil im System der Berufsausbildung, nicht nur hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch gerade in den Lernvoraussetzungen der Schüler, das Signum der Verhältnisse trägt, die die Erfahrungen am Arbeitsplatz bestimmen."⁴⁰ Sowohl im Bewußtsein der Schüler und der Lehrer als auch im Curriculum der Schule wird der berufsbezogene Unterricht höher bewertet, auch weil ihm für das Bestehen der Abschlußprüfungen und damit für die weitere berufliche Sozialisation eine höhere Bedeutung zugemessen wird.

Wir können zusammenfassend feststellen, daß in der Erziehungswirklichkeit der Berufsschule religiöse Bildung als ein Teil des allgemeinbildenden Bildungsauftrages, trotz fester Verankerung im Stundenplan, nie über den Zustand krisenhafter Deformation hinausgekommen ist⁴¹. Offenbar lassen die strukturellen Bedingungen der Berufsschule im dualen System weniger Möglichkeiten der Problemlösung zu, als zur Beseitigung anhaltender Störungen des Religionsunterrichts und der sozialen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden in Anspruch genommen werden können. Die analysierten berufsbildungstheoretischen Defizite bei der sozialen und humanen Kompetenzvermittlung korrespondieren mit der Schulwirklichkeit: Die Realität beruflicher Bildung hat sich unabhängig von den bildungstheoretischen Aussagen ausgestaltet und blieb für die praktisierten Berufsbildungsprozesse weitgehend wirkungslos. Die curricularen Defizite, die starke Prüfungsorientiertheit, aber auch die überwiegend konservative Grundeinstellung der Berufsschullehrer, bewirken nach der Auffassung der Sachverständigenkommission, die den "Vierten Jugendbericht" vorgelegt hat, "daß die derzeit in der Berufsschule gegebenen Sozialisationsbedingungen kaum Ansatzpunkte für eine planmäßige Förderung mündigkeitsorientierter Sozialisationsziele" enthalten⁴².

39 Vgl. W. Böttcher, Zur politischen Bildung in der Berufsschule, in: Gegenwartskunde, 29 (1980) H. 1, 61-74.

40 Kutscha (s.o. Anm. 28), 69.

41 Vgl. im einzelnen: Neuser (s.o. Anm. 3), 48-130.

42 Vierter Jugendbericht (s.o. Anm. 38), 54 und 50f.

Um dies zu ändern, scheint es notwendig zu sein, die Aufteilung spezieller Funktionen von allgemeiner und beruflicher Bildung in bestimmte Fächer im allgemeinen Lernbereich ebenso wie die überlieferten Berufsbilder im berufsbezogenen Lernbereich zu überdenken - wenn man an der Leitidee "berufliche Identität" mit den Zielen "kritische Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" im Rahmen "umfassender Qualifikation" und "aufgeklärter Sozialisation" zum Zwecke der Bewältigung komplexer, beruflicher und (darin eingeschlossen) gesellschaftlicher Wirklichkeit festhalten will.

Eine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung ist gefordert, sie muß zu einer Verknüpfung von funktionaler, sozialer und humaner Kompetenzen führen und dabei konsequent an der Arbeitssituation der Jugendlichen anknüpfen. Dies schließt Veränderungen der Bildungsinhalte ein, die sich auf die Breite und das Niveau der beruflichen Qualifizierung bezieht und zu entsprechenden Handlungs- und Entscheidungskompetenzen im beruflichen (darin eingeschlossen) sozialen und personalen Situationen in einer demokratischen Gesellschaft führt und die auch das "heimliche Curriculum" betrieblicher Ausbildung nicht ausklammern kann. Weniger geeignet erscheinen für die notwendigen Veränderungen Erweiterungen des allgemeinbildenden Fächerangebots, sondern mehr eine Anhebung der als grundsätzlich wichtig erkannten allgemeinbildenden Dimension in Qualität und damit Wirksamkeit für die Erreichung des kritischen Bildungszieles.

Damit ist angesichts der beschriebenen Krisensituation des Religionsunterrichts (als Teil des allgemeinbildenden Lernangebotes der berufsbildenden Schulen) eine Legitimationsaufgabe beschrieben, die diesen Fachaspekt in den Zusammenhang der Förderung von kritischer Mündigkeit und Selbstbestimmung im Spannungsverhältnis von Sozialisation und Personalisation zum Aufbau einer Identität im Rahmen der beruflichen Sozialisation begründet. Davon abhängig wird es sein, ob "Religion" im Bildungsangebot der Berufsschule eine Wirksamkeit und damit einen Platz findet bzw. behält.

3. Ansätze für die Legitimation einer religiösen Dimension der Berufsbildung

Auf der Grundlage der bildungstheoretischen Problemerkörterung und der Analyse der Unterrichtswirklichkeit des Faches Religion in berufsbildenden Schulen soll jetzt versucht werden, einige Perspektiven für die Begründung und Rechtfertigung des Fachaspektes "Religion" im Kontext der allgemeinen Ziele beruflicher Bildung aufzuzeigen.⁴³ Für die Bearbeitung dieser Aufgabe sind gleichzeitig berufspädagogische, religionspädagogische und theologische Argumentationen, einschließlich ihrer jeweiligen Problemgeschichte, relevant. An dieser Stelle kann allerdings nur zusammenfassend über die ins Blickfeld kommenden Argumente verwiesen werden.⁴⁴ Dabei sollen die im ersten Abschnitt genannten Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

Die zu realisierende Dimension "religiöse Bildung" im Vermittlungsbereich sozialer, humaner und fachlicher Kompetenzen hat nicht so sehr die wechselnden Gegenstände als vielmehr die Strukturen und Prozesse theologisch-wissenschaftsorientierten Problemlösens zum Ziel. Die Orientierung an den didaktischen Prinzipien "Wissenschaftsorientierung", "Situationsbezug" und "Handlungsorientierung" werden dabei zugrunde gelegt. Herangezogen wird deshalb eine Theologie als Wissenschaft, die ihre politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, Implikationen und Folgen mitreflektiert, die induktiv vorgeht und sich an konvergenztheoretischen sowie sozialetisch-sozialpsychologischen Problemstellungen orientiert. Religiöse Bildung beansprucht damit keinen religiösen Sonderbereich, sondern bezieht sich auf den Berufsbildungsprozeß im Ganzen, der unter dem spezifischen Aspekt des "Religiösen" verstanden wird. Theologische Aussagen über das Verhältnis von christlichem Glauben - als Ausformung einer für die gegebene gesellschaftliche Situation relevante Wirkungsgeschichte des christlichen Berufsethos - und der Welt der Arbeit und des Berufs müssen im Religionsunterricht konkret auf die Alltags- und Berufswelt der Jugendlichen bezogen werden. Wenn religiöse Bildung im Kontext der beruflichen Sozialisation die Wirkungsge-

43 Vgl. R.Baumann/H. Neuser/Bergmann..., Argumentation und Kommunikation in einem didaktischen Handlungsmodell, Münster 1974, 130-180

44 Vgl. darüber hinaus Neuser (s.o. Anm.3)

schichte des christlichen Ethos kritisch aufarbeitet und im Zusammenhang mit konkreten Arbeitssituationen zu verdeutlichen versucht, kann sie einen Beitrag zum Aufbau von Identität im Kontext der beruflichen Sozialisation bewirken, indem sie Handlungsorientierungen und Entscheidungshilfen vermittelt und damit praktische Möglichkeiten aufzeigt, wie aus Erfahrungen und theoretischen Lebensdeutungen zur konkreten, kritisch-konstruktiven Lebensgestaltung und -veränderung vorgedrungen werden kann.

Die didaktischen Fragen nach der Relevanz religiöser Bildung für die berufliche Bildung muß damit von der Frage ausgehen, ob "Religion" eine fundamentale Lebensdimension des Menschen in der heutigen Gesellschaft ist, für deren Bewältigung in Bildungsprozessen qualifiziert werden soll. Eine religiöse Dimension der Wirklichkeit kommt zur Geltung, sobald der Mensch versucht, seine Wirklichkeit als Ganze zu erfassen und sie als endliche Wirklichkeit zu begreifen⁴⁵; d.h. religiöse Bildung muß erfahrungsorientiert zeigen, daß und warum die religiöse Dimension zum Menschen gehört und in welcher Weise sie beim berufstätigen Jugendlichen entsteht. Für die Begründung der religiösen Bildung als fundamentale Dimension von Berufsbildung bzw. Bildung lassen sich entsprechend dem bildungstheoretischen Vorverständnis verschiedene Argumentationswege beschreiben. Entsprechend der vorgenommenen bildungstheoretischen Analyse, kommt es darauf an, im Rahmen des Zielspektrums "kritische Mündigkeit" den Jugendlichen "religionsfähig" zu machen.

An die Neuansätze zur didaktischen Legitimation des Religionsunterrichts an der Berufsschule⁴⁶ und unter Anwendung der didaktischen Kriterien "Wissenschaftsorientierung", "Handlungsorientierung" und "Situationsbezug"⁴⁷ werden Fragen nach zu vermittelnden kognitiven Reflexionsprozessen, evaluativen Erfahrungsprozessen und situativen Handlungsprozessen, in welchen sich religiöses Bewußtsein und Handeln im Kontext der beruflichen Sozialisation entwickelt, in den Mittelpunkt der Begründung und der Rechtfertigung religiöser Lernprozesse gestellt. Dabei geht es wesentlich darum, daß diese Lernprozesse hinsichtlich ihrer fundamentalen Voraussetzungen, d.h. im wechselseitigen Bezug von religiös-christlicher Überlieferung, gegenwärtiger politisch-gesellschaftlicher Umwelt und den daraus erkennbaren situativen Voraussetzungen und Bedürfnissen, in der Lebenspraxis Jugendlicher

45 Vgl. u.a. E. Feifel, Fragestellungen und Aufgaben gegenwärtiger Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.-G. Esser (Hr.), Was ist Religionspädagogik? Zürich 1971. 149ff.

46 Vgl. Neuser (s.o. Anm. 3), 139ff.

47 Ebd. 231-247.

mit dort jeweils gegebenen elementaren Bedingungen, motivationalen Möglichkeiten und reflexiven Methoden exemplarisch-genetisch realisiert werden.

Mit den Anfragen an die Bildungstheorie und die Praxis beruflicher Bildung wurde immanent deren Konfrontation angestrebt. Die Zielformulierungen der kulturpädagogischen und utilitaristischen Berufsbildung versperren den Blick auf die Selektionsfunktion beruflicher Bildung. Durch die Überbewertung von Abschlußprüfungen wird den früh ins Arbeitsleben eintretenden Jugendlichen ihr Leben, das gekennzeichnet werden kann durch ein "reduziertes", aufstiegs- und konsumorientiertes sowie ein einseitiges ökonomisch ausgerichtetes Leistungsdenken, nicht einmal bewußt. Religiöse Bildung kann diesen notwendigen Bewußtwerdungsprozeß als Aufgabe ansehen und vorbehaltlos die vorhandenen politisch-gesellschaftlichen Widersprüche aufdecken, zu einer differenzierten Wahrnehmung der eigenen Lebenslage beitragen, die Mündigkeit verhindernden gesellschaftlichen und individuellen Mechanismen und Mythen aufdecken, Theorie und Praxis beruflicher Bildung so miteinander konfrontieren, daß die Diskrepanz des Postulats der identitätsbildenden, humanen Dimension beruflicher Bildung und deren praktische Realisierung deutlich wird und schließlich die Jugendlichen zu Handlungen und Entscheidungen befähigt werden, permanent mitzuwirken an einer menschenwürdigeren Gesellschaft.

Wir gehen davon aus, daß die Überwindung der Krisensituation des Faches Religion bei der Analyse von Theorie und Praxis beruflicher Bildung und der Berücksichtigung der dabei aufgezeigten Probleme und Fragen ansetzen muß. Dazu müssen auch die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Bedingungen religiöser Bildungsprozesse reflektiert und bei der didaktischen Konstruktion und Evaluation berücksichtigt werden. Das grundlegende Krisensymptom ergibt sich dabei aus dem Spannungsverhältnis von säkularisierter Berufsschule in einer weltanschaulich pluralen bzw. indifferenten Gesellschaft und einem Religionsunterricht, der gläubige oder glaubenswillige Schüler voraussetzt. Dahinter steht der allgemein feststellbare Funktionsverlust von "Religion" und "Glaube" in der heutigen Gesellschaft, der mit besonderer Deutlichkeit bei den Berufsschülern festgestellt werden kann.

Bei der Analyse der bildungstheoretischen Diskussion lassen sich in diesem Zusammenhang noch weitere Bezugsebenen für die Bestimmung und Veränderung beruflicher Bildung benennen:

- Ein umfassender Wandel in allen Lebensbereichen hat zu einer tiefgreifenden Veränderung der Wertorientierungen geführt;
- Die Wissenschaften haben eine dominierende Funktion bei der Veränderung aller Wirklichkeitsbereiche beansprucht;
- Eine Zunahme von Spezialisierung und Arbeitsteilung im gesamten Beschäftigungssystem läßt eine soziale und humane Kompetenz zunehmend weniger Realisierungschancen im Berufsvollzug.

Als allgemeines Ziel von Bildungsprozessen in einer demokratischen Gesellschaft wurde die Förderung von Autonomie und kritischer Mündigkeit gefordert. Zu berücksichtigen ist jedoch, daß die Versuche, Bildung nur auf autonomen Vernunftgebrauch des Individuums zu beziehen, zu kurz greifen, "denn wenn Individuen allein auf ihre begrenzte Reflexionsfähigkeit angewiesen sind, fehlt ihnen eine Orientierungsmöglichkeit für gemeinsames, solidarisches Handeln und humanes Miteinanderleben"⁴⁸. Die Selbstbestimmungsfähigkeit muß deshalb ebenso gefördert werden wie die gesellschaftspolitisch-kommunikative Kompetenz. Rationale Kritik ist stets eingebettet in praktische Lebenszusammenhänge. In Bildungsprozessen lassen sich deshalb Aufklärung und konstruktive Kritik nur verwirklichen als offene, rationale Diskussion und Argumentation auf der Grundlage von situativer Erfahrung⁴⁹.

In der Berufsbildung muß es immer auch darum gehen, dem Individuum eine tragfähige Lebensführung im Sinne einer "Identität" zu ermöglichen, nach der es sein Handeln und seine Entscheidungen orientieren kann; die Befähigung zu einsichtiger, bewußter und humaner Wirklichkeitsgestaltung ist damit als Aufgabe bestimmt, zu deren Verwirklichung die Berufsbildung mit beitragen kann. Die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung erscheint uns durch die didaktischen Kriterien "Wissenschafts- und Handlungsorien-

48 Ebd. 229.

49 Vgl. K.-O. Apel, Die Kommunikationsgemeinschaft als transzendente Voraussetzung der Sozialwissenschaft, in: Neue Hefte für Philosophie, H. 2/3: Dialog als Methode, Göttingen 1972, 1-40.

tierung" des Lernens realisierbar. Die Orientierung an der Wissenschaft berücksichtigt die Herausforderung einer zunehmend durch die Wissenschaften geprägten Welt und signalisiert die Unzulänglichkeit der "volkstümlichen Bildung" ebenso wie das unkritische Lernen fraglos vorgegebener Inhalte. Mit diesen Kriterien wird gefordert, in allen Lernprozessen die gesellschaftlichen und situativen Bedingtheiten und Voraussetzungen der Lerngegenstände durch eine wissenschaftlich-kritische Reflexion zur Geltung zu bringen. Unmittelbar folgt daraus die Bedeutung eines "lernenden", eines "forschenden" und "entdeckenden" Lernens. Vorausgesetzt wird dabei, daß sich die Fähigkeiten zu funktionaler, sozialer und humaner Kompetenz nur durch einen Wechselbezug von reflexions- und handlungsbezogenem Lernen erreichen lassen.

Hinter dem didaktisch geforderten Wechselbezug von Reflexion und Handlung steht die Hoffnung, dadurch Jugendliche für die Lösung der sie betreffenden politisch-gesellschaftlichen Probleme zu interessieren, damit ihre Situationen und Probleme so gelöst werden, daß sie mehr Möglichkeiten zu einer humanen Selbstverwirklichung in der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit bieten. Aufgabe der religiösen Bildung wird es sein, konkrete inhumane Lebensverhältnisse und deren jeweilige Bedingungen bewußt zu machen. Gleichzeitig ist es erforderlich, Jugendliche zu deren Veränderung und Verbesserung so zu qualifizieren, daß sie lernen, die Auswirkungen von Veränderungen in Korrelation zum Abbau von Ungerechtigkeit, Unfreiheit und Fremdbestimmung abzuschätzen sowie ihr Bewußtsein dafür zu wecken, daß mit den notwendigen Veränderungen nicht neue, möglicherweise inhumanere Situationen entstehen. Jugendliche werden damit in einen umfassenderen Humanisierungsprozeß einbezogen, der von ihnen selbst mitgetragen und mitverantwortet wird und dem sie nicht nur als Objekte ausgesetzt sind. In erster Linie geht es um die Weckung eines konstruktiven Bewußtseins im Zusammenhang einer solidarischen Gestaltung einer menschlicheren "Berufswirklichkeit" als Teil der umfassenderen "religiösen" Lebenswirklichkeit. In diesem Bildungsprozeß geht es notwendigerweise um die Suche nach gemeinsamen Verbindlichkeiten, die einen Konsens für gemeinsames Handeln stiften. Notwendig ist die Weckung einer Bereitschaft, eigene Einstellungen in Frage zu stellen und andere Einstellungen zu akzeptieren und solidarische Wege zu einer konstruktiven Veränderung menschenunwürdiger Lebenswirklichkeiten herzustellen.

Als Fachaspekt hat religiöse Bildung die Aufgabe, in diesen Prozessen "Sinn" erfahrbar zu machen und "Sinn" zu stiften. Religiöse Reflexionen dienen der Wirklichkeitsfindung und Sinner-schließung, sie wollen Jugendlichen helfen, eine tragfähige Sinn-vergewisserung und Sinnorientierung in ihrer Lebenspraxis zu finden.

Die Notwendigkeit der curricularen Integration des Fachaspektes Religion hat zur Folge, daß es hinsichtlich des Zielrahmens keinen keinen abgrenzbaren Bereich der religiösen Bildung geben kann. Innerhalb dieses Fachaspektes werden Probleme und Situationen aktualisiert, die den Jugendlichen eine bewußtere Sichtweise für un menschliche, unmündige und entfremdende Situationen ihres Lebens vermitteln und sie befähigen, konstruktiv an einer Humanisierung ihrer Lebenspraxis und darüber hinaus der gesellschaftlichen Wirklichkeit (die die Lebenspraxis entscheidend beeinflußt) mit-zuwirken.

Mit religiöser Bildung soll eine Handlungsorientierung vermittelt werden, die Wege aufzeigt, wie durch persönliches, berufliches und politisches Engagement menschlichere und gerechtere Verhält-nisse in Situationen des personalen, zwischenmenschlichen und ge-sellschaftlichen Lebens geschaffen werden können. Die angedeuteten Aufgabenfelder der religiösen Bildung im Kontext der Berufsbildung lassen sich in der folgenden didaktischen Matrix zusammenfassen⁵⁰:

Bezugsebene			
Lernbereich	personal	interpersonal	gesellschaftlich
kognitives Lernen: Wissen - Verstehen	-die Frage nach dem eigenen Ich, seiner Bestimmung, seiner Zukunft und seiner Begrenztheit zu stellen;	-die Frage nach den zwischenmenschlichen Bezügen und den Kriterien für soziales Verhalten zu stellen;	-die Frage nach den gesellschaftlichen Bezügen zu stellen und Urteils- und Kritikfähigkeit gegenüber den Wert- und Normvorstellungen unserer Gesellschaft zu entwickeln;
affektives Lernen: Werten - Empfinden	-das Bewußtsein eigener Werthaltungen und innere Toleranz für den Umgang mit Konflikten zu gewinnen;	-das Bewußtsein für die Werthaltungen anderer Menschen zu gewinnen;	-einen Ausgleich gegen Leistungsdruck, Anpassungszwang und Rollenkonflikte gewinnen-lernen;
sozialintegratives Lernen: Realisieren - Handeln	-zur Verbalisierung ihrer eigenen Konflikte und Zwänge zu befähigen und eine weithin vorent-haltene Anerkennung zu vermitteln;	-ihre Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit gegenüber anderen in Schule, Beruf und Freizeitwelt zu erhöhen;	-engagiert an der Verwirklichung von Aufgaben und Zielen der Gesellschaft mitzuwirken;

Die angestrebte Orientierungs- und Handlungsfähigkeit kann nur gelingen, wenn es zu einer gewissen Integration funktionaler, sozialer und humaner Kompetenzen im Rahmen einer umfassenden Qualifikation und aufgeklärten Sozialisation kommt. Damit ist die Notwendigkeit einer interdisziplinären Lernorganisation für die Berufsbildung begründet. In der Berufsschule wird deshalb religiöse Bildung auf Dauer nur durch eine fächerübergreifende Konzeption beruflicher Grundbildung zu realisieren sein. In einem sich abzeichnenden obligatorischen, berufsfeldübergreifenden (der humanen und gesellschaftlich-politischen Aufgabe dienenden Dimension) Lernbereich wird dabei das Nebeneinander verschiedener allgemeinbildender Fächer durch exemplarisch strukturierte, thematisch, didaktisch und organisatorisch ausgewiesene kooperative Alternativen zum Teil aufgehoben werden - wenn nicht integriert, so doch wenigstens im engen Wechselbezug der verschiedenen Fachaspekte der allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächer. Sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Kurse würden dann die Unterrichtsorganisation bestimmen.

Mit den Kriterien Wissenschafts- und Handlungsorientierung und "Situationsbezug" erhält der religiöse Bildungsprozeß in den berufsbildenden Schulen eine neue Dimension, die zu einer veränderten Verhältnisbestimmung von Zielen, Inhalten und Lernorganisationsformen führt. Vor allem eine geforderte handlungsorientierte und situationsbezogene Unterrichtskonzeption kann einen intensiveren Bezug zur Lebenssituation Jugendlicher im gesellschaftlich-beruflichen Kontext führen, wenn auch ein produktives, forschendes problemorientiertes Erfahrungslernen (z.B. im Rahmen eines Projektunterrichtes) realisiert wird.

Ziel der so verstandenen religiösen Bildung ist weniger, bestehende Vorstellungszusammenhänge als fertige Antworten zu präsentieren, sondern eher die Erhöhung eines ethischen Einfühlungs-, Reflexions- und Urteilsvermögens im gesellschaftlichen Kontext anzustreben im Sinne einer offenen, religiös-ethischen Bildung, die sich realisiert durch die Vermittlung einer Fähigkeit zu praktisch-theologischer Reflexion unter interdisziplinären Aspekten. Dadurch können Jugendliche so ausgestattet werden, daß sie didaktische Entscheidungen mittragen können. Die Aneignung von generativen Regeln theologischen Reflektierens und Handelns kann zudem gewährleisten, daß tragfähigere religiöse Handlungs- und Entscheidungskompetenzen

für zukünftige Lebenssituationen aufgebaut und damit Jugendliche auf die Mobilität und dynamischen Veränderungen des religiös-christlichen Selbstbewußtseins mit den dazu notwendigen hermeneutisch-kritischen und kreativen Interpretations- und Handlungsprozessen vorbereitet werden. Die Befähigung zur Bewältigung theologisch relevanter Lebenssituationen (im Kontext der beruflichen Sozialisation) ist als Ziel religiöser Bildung auch theologisch legitimiert, wenn davon ausgegangen wird, daß die Entscheidung für den Glauben eine "freie" sei; auch berufstätige Jugendliche müssen für diese Entscheidung "befreit" werden. Durch das Einüben eines situationsbezogenen, kompetenten theologischen Reflektierens und Handelns kann kritische Mündigkeit und Selbstbestimmung und damit Identität in der beruflichen Sozialisation aufgebaut werden.

4. Zusammenfassende Perspektiven: theologische und didaktisch-bildungstheoretische Argumente für die Begründung religiöser Erziehung im berufsbildenden Schulwesen

Mit diesen abschließenden perspektivischen Überlegungen sollen zusammenfassend Rahmenaspekte einer inhaltlichen Konkretisierung religiöser Bildung in berufsbildenden Schulen aufgezeigt werden. Vorausgesetzt wird eine Verbindung von theologisch-kritischer und didaktisch-bildungstheoretischer Argumentation für die Legitimation von Zielen, Inhalten und Organisationsformen religiöser Bildung.

Zur Notwendigkeit einer "weltlichen" Interpretation religiöser Bildung

Theologisch wird die Notwendigkeit einer weltlichen Interpretation religiösen Sprechens anerkannt, deshalb kann religiöse Bildung nicht isoliert von theologischer Reflexion begründet werden⁵¹. Ausgegangen werden kann von einem großen Wirkungsverlust religiösen Sprechens, vor allem auch bei Berufsschülern. Religiöse Bildung kann in dieser Situation im Sinne der begründeten Ziele nur wirksam werden, wenn sie sich im Lebenskontext der im Lernprozeß interagierenden (Lehrende und Lernende) realisiert. Der

51 Vgl. im einzelnen Neuser (s.o. Anm. 3), 274-293.

Versuch, eines im situativen Kontext der Berufsschüler vermittelten theologischen Sprechens wird durch die hermeneutisch-kritische Theologie legitimiert, die induktiv von bestimmten Lebenssituationen ausgehend den Sinn der Offenbarung Gottes in ihrer weltlichen Bedeutung zu interpretieren versucht. Damit verliert die Theologie an Bedeutung, die sich von den Grenzen der Welt und der Ohnmacht der Menschen her definierte und immer nur Not-, Krisen-, Problem- und Grenzsituationen anstatt normale Alltagserfahrungen und Gesellschaftsprozesse als Inhalte von religiöser Bildung heranzog, um theologische Aussagen wie Erlösung, Befreiung, Versöhnung, Rechtfertigung u.a. zu verdeutlichen. Das hermeneutisch-kritische Problembewußtsein verbietet Verknüpfungen theologischer Aussagen ohne eine verstehende Aneignung; "Verstehen" ist dabei immer auch ein in "Welt" vermitteltes Handeln. Eine religiös-überweltliche, erfahrungsabgehobene Deutung der Offenbarung Gottes verzichtet nicht nur auf die didaktische, sondern tendenziell auf jede tragfähige Aneignung.

Religiöse Bildung läßt sich deshalb durch verstehende Aneignung einschließlich der sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Handeln in konkreten Situationen erreichen. Die Lebenssituation von Berufsschülern wird damit, theologisch gesehen, als die "Welt Gottes" qualifiziert, ihre Entfremdung oder Befreiung hat es mit Gott zu tun; sie wird damit nicht als "uneigentlich" verleugnet. Das Heil des Menschen kann nur als konkretes Heil verstanden werden, das sich im konkreten, individuellen und sozialen Leben vermittelt.

Die religiöse Dimension beruflicher Bildung spielt faktisch, wie die empirische Analyse ergeben hat, nur eine randständige Rolle in der Berufsschule. Durch den Religionsunterricht ist jedoch angesichts der gesetzlichen Regelungen auch weiterhin Religion an die Berufsbildung und Berufsbildung an Religion geknüpft. Um ihre begründete Funktion im Bildungsgefüge realisieren zu können, wird sich religiöse Bildung mit säkularen, gesellschaftspolitischen, bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Legitimationsversuchen von Berufsbildung auseinandersetzen müssen, um in diesem Kontext ein neues, von der Aufgabe der Berufsschule her zu begründendes Selbstverständnis zu finden. Trotz grundgesetzlicher Absicherung wird ihr Anliegen, wie die Situation in den Berufsschulen zeigt, immer weniger zu erreichen sein, wenn nicht der integrative

Bezug zur "allgemeinbildenden" Aufgabe der Berufsbildung verwirklicht wird. Notwendige konvergenztheoretische Argumentationen müssen dabei versuchen, theologische und pädagogische Aussagen interpretativ gegenseitig abzubilden. Die Herausforderungen seitens gesellschafts- und wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen mit Theologie und Kirche bilden dabei den Rahmen. Eine wesentliche Fragestellung ist hierbei die demokratische Herausforderung, die zugleich eine soziale ist, in der die Realisierung einer Demokratisierung aller Lebensbereiche gefordert wird; damit verbunden ist ein Wissenschaftsverständnis mit einem konstitutiven Wechselbezug von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis; eine weitere Herausforderung ist mit der radikalen Umbruchsituation in allen Wirklichkeitsbereichen gegeben, in der im verstärkten Maße Interdependenzen von wissenschaftlichen, technologischen, gesellschaftlichen und politischen Vorgängen sich auf die berufliche Sozialisation auswirken. Religiöse Bildung hat sich dieser Herausforderung zu stellen, um in ihrem Kontext eine "Identität" aufzubauen, die auch Elemente der kritischen und befreienden Funktion von Religion enthält, d.h. die inhaltlich der Botschaft von Jesus Christus und dem verheißenen Reich Gottes entsprechen.

Kriterien für theologisches Verstehen und Handeln

Bei der Legitimation religiöser Bildung geht es besonders auch darum, Kriterien für theologisches Verstehen und Handeln zu finden, damit deren Relevanz auch von religiös bindungslosen und unkirchlichen Jugendlichen argumentativ nachvollzogen werden können. Zur Lösung des Kriterienproblems können einige theologische Bezüge angegeben werden:

- das eschatologische Kriterium macht religiöse Bildung "frei" von "weltlicher" Weisung, aber auch dauernd fundamental unsicher und offen;
- die humane und soziale Ausrichtung bedeutet eine Berücksichtigung von "niemanden diskriminierenden Werten";
- der Versuch der praktischen Nachfolge Christi verweist religiöse Bildung auf eine exemplarische Verwirklichung ihrer befreienden Aussagen.

Aus dem ersten und dritten Kriterium ergibt sich eine Offenheit gegenüber allen Ideologisierungstendenzen und eine dauernde Ver-

pflichtung zum Praxisbezug; beide Kriterien erweisen sich somit als speziell christliche Kriterien, die zur humanen Dimension der Berufsbildung im Sinne einer Befähigung zur kritischen Mündigkeit und gesellschaftlichen Urteilsfähigkeit, der Vermittlung von Hilfen zur Selbstverwirklichung, Selbstfindung und Selbstkritik und der Orientierung an Interessenlagen und Lebenssituationen der Berufsschüler herangezogen werden können. Christlichkeit würde sich hier durch die Fähigkeit zur Verwirklichung einer menschenwürdigeren Welt und Wirklichkeit auszeichnen.

Die Identifikation des theologischen Reflektierens und Handelns mit der humanen Dimension "kritische Mündigkeit" und "aufgeklärte Sozialisation", die zu einer kritisch-alternativen Praxis allgemeinbildenden Lernens in der Berufsschule führen will, entläßt nicht aus der Aporie der Rechtfertigung dieses Handelns. Zu fragen bleibt dabei, wie sich das eschatologische Kriterium des Transzendierens, die Absicht des dauernden Offenhaltens, durch didaktische Kriterien konkretisieren läßt, damit die praktische Umsetzung nicht beliebig von verschiedenen Interessensrichtungen ausgefüllt wird. Auch eine einseitige Betonung des Kriteriums "Nachfolge Christi" führt tendenziell zu einer Individualethik, die die gesellschaftlich-ökonomischen Zwänge nicht durchbricht. Erst wenn alle drei theologischen Kriterienketten in einen Wechselbezug treten, scheint die Aporie der Verhältnisbestimmung von religiöser Bildung und Berufsbildung überwindbar. Die Lösung des Kriteriumproblems verlangt zudem eine adäquate Institutionalisierung.

Religiöse Bildung als Zeichen der Freiheit

Religiöse Bildung kann sich bei der Berücksichtigung der benannten Kriterien als Zeichen der Freiheit durch eine befreiende Praxis auszeichnen, deren leitende Prinzipien unmißverständliche und praktisch überzeugende Glaubwürdigkeit sind. Angesichts der empirisch beschriebenen Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit des allgemeinbildenden Lernens der Berufsbildung kann die Befreiung des Menschen aus Unmündigkeit und entfremdeten Situationen als Hauptthema der religiösen Bildung im Kontext der Berufsbildung angesehen werden. Auch Berufsschüler sind sensibel geworden für die Diskrepanz zwischen einer religiösen Bildung, die zwar von Befreiung spricht, faktisch aber kaum dazu beiträgt, die Jugendlichen aus ihrer Abhängigkeit zu lösen und sie zu einer bewußten, konstruk-

tiven und aktiven Teilnahme am Prozeß einer umfassenden Humanisierung der beruflichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu befähigen.

Die Befreiung aus individueller und sozialer Fremdbestimmung ist ein zentrales Thema der christlichen Offenbarung. Dabei wird jede erreichte Realisierung als vorläufig beschrieben und als angelegt auf neue Hoffnung, Verheißung und Erfüllung. Aus diesem zentralen Anliegen sind Konsequenzen zu ziehen: Religiöse Bildung muß sich gegen jede Form unberechtigter Bevormundung und Vorenthaltung von Freiheit richten und positiv die Verwirklichung von Freiheit als ihre zentrale Aufgabe ansehen. Dazu gehört zum Beispiel konkret, daß die Fragwürdigkeit einer einseitigen Leistungs-, Ordnungs-, Konkurrenz- und Gehorsamkeitserziehung in der Sozialisation am Lernort/Betrieb bewußt gemacht wird und gleichzeitig konstruktiv zum Gebrauch von Freiheit durch die Förderung eines selbständigen, offenen und solidarischen Denkens und Handelns ermutigt wird. Religiöse Bildung bekommt damit die Aufgabe, auf die vielfältigen Formen von Verfremdung und Entmündigung in konkreten Situationen hinzuweisen. Indem sie als Praxis der Freiheit wirkt und den Jugendlichen ein Bewußtsein von Ungerechtigkeit und Unfreiheit in ihrer eigenen Situation vermittelt, trägt sie auch zur Veränderung dieser Situationen entsprechend dem Dreischritt "sehen", "urteilen", "handeln" bei.

Ausgangspunkt religiöser Bildung wird die Lebenspraxis; mit ihr werden die Berufsschüler konfrontiert mit dem Ziel, ihre Dialogfähigkeit mit der Wirklichkeit und den übrigen Menschen zu intensivieren und ihre Lebenspraxis dauernd auf das Erlebte und die konkretisierten Änderungen hin zu reflektieren.

Diese Dialektik enthält zwei Pole: Aufklärung über die Realität und Ansage einer besseren Realität. Aufklärung soll Hoffnung eröffnen, Fremdbestimmung hinterfragen, die sich einer Befreiung zur Freiheit entgegensetzt. Die Ansage einer besseren Wirklichkeit konfrontiert mit der Berufung, Subjekt der Geschichte und damit Bild und Gleichnis Gottes zu sein. Durch die Betonung der Befähigung zu mündiger Freiheit ist ein gegenüber dem traditionellen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen veränderter Ausgangspunkt hervorgehoben. So wurde in der Vergangenheit der Religionsunterricht primär als Mittel zur Erhaltung und Reproduktion des Bestehenden angesehen. Er diente der Übernahme borgegebener Glaubens-

aussagen, religiöser Riten und entsprechender sittlich-moralischer Verhaltensformen; wirklichkeitsverändernde Wirkungen gingen kaum von ihm aus. Wird der Ausgangspunkt bei der Verwirklichung von Freiheit in konkreten Lebenssituationen gewählt, dann wird "kritische Mündigkeit" als konkrete, permanent zu verwirklichende Aufgabe anerkannt.

Prof. Dr. Heinz Neuser

Flurstr. 35

4405 Nottuln

KLAUS WEGENAST

DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHWEIZ⁺ EIN ÜBERBLICK

1. Vorbemerkungen

Zwischen 1848 und 1874 hatte sich die Eidgenossenschaft von einem Staatenbund souveräner Kantone zu einem Bundesstaat entwickelt. Was das Schulwesen anbetrifft, änderte sich jedoch nichts Grundlegendes. Hier blieben die Merkmale vergangener absoluter Souveränität der Kantone durchaus noch sichtbar. So ist auch heute noch mit 26¹ verschiedenen Schulsystemen ebenso zu rechnen wie mit sehr verschiedenartigen Verhältnisbestimmungen zwischen Kirche und Staat, Schule und Religionsunterricht. Die Lösungen, die das Verhältnis von Kirche und Staat heute bestimmen, reichen von einer fast osteuropäisch anmutenden Trennung in Genf bis zu Spielarten, die an staatskirchliche Verhältnisse vergangener Jahrhunderte in Deutschland erinnern (Bern). Unter den gegebenen Umständen erstaunt es nicht sonderlich, wenn die jeweilige Stellung des Religionsunterrichts innerhalb oder außerhalb der öffentlichen Schule verwirrend vielfältig ist. Dabei muß man sich dessen eingedenk sein, daß zwischen den gesetzlichen Grundlagen, den Verordnungen und Lehrplänen der einzelnen Kantone und der landläufigen Praxis erhebliche Diskrepanzen möglich sind. Die Gemeinde ist ja autonom, die Schulbürokratie fern und die Freiheit des einzelnen Lehrers für deutsche Verhältnisse außerordentlich groß.

Zu den beschriebenen aus der Geschichte der Eidgenossenschaft heraus nicht allzu schwer verständlichen Zuständen kommen noch ein verbreiteter Pragmatismus des Lehrer- und Pfarrerstandes, der mit einer für uns oft unverständlichen Theoriefeindlichkeit gepaart zu sein pflegt, und die Mehrsprachigkeit des Landes. Bringt es der Pragmatismus mit sich, daß z.B. ein nicht speziell für den

⁺ Vortrag an der Universität Bonn am 16.11.1981

¹ In dieser Zahl sind die sog. Halbkantone Basel-Land und Basel-Stadt und die beiden Appenzell enthalten.

Religionsunterricht ausgebildeter Lehrer in seinem Religionsunterricht etwas anderes macht oder einfach eben biblische Geschichten vorliest oder sonst irgendwie über die Runden zu kommen sucht, so führt die Mehrsprachigkeit dazu, daß die französischsprachigen Religionslehrer aus Genf, Lausanne oder Délémont vornehmlich pädagogischen und theologischen Denktraditionen aus Frankreich verpflichtet erscheinen, während in der deutschen Schweiz im Grunde nur deutsche Theologie und Erziehungswissenschaft zum Tragen kommen, sieht man einmal von dem Tatbestand ab, daß Piaget-Schüler auch an deutschsprachigen Universitäten und Seminaren Lehrstühle innehaben (z.B. Aebli in Bern). Wenn sich also Religionslehrer aus Genf und Bern, Lausanne und Schaffhausen treffen, gibt es nicht nur Verstehensschwierigkeiten, sondern nicht selten fassungsloses Erstaunen über die jeweiligen Ansichten z.B. vom Wesen religiöser Erziehung.

Kurzum, es ist schwierig, von dem Religionsunterricht in der Schweiz zu reden. Zu verschieden sind die rechtlichen Konstruktionen in den einzelnen Kantonen, die religionspädagogische Theoriebildung und auch die kirchliche Mentalität in den einzelnen Landesteilen und nicht zuletzt das schulische Klima, das dem Religionsunterricht eher feindlich, aber auch sehr freundlich gesinnt sein kann.

Wenn wir dennoch etwas Licht in die anstehende Problematik bringen wollen, dann ist das im Rahmen eines kurzen Aufsatzes nur so möglich, daß wir uns Vereinfachungen zuschulden kommen lassen und nur hier und da interessante Details hervorheben.

2. Die rechtliche Situation im Bund und in den Kantonen

a) Grundsätzliches

Fehlt auch noch bis heute eine differenzierte religionspädagogische Terrainbeschreibung der Schweiz², so liegt seit 1978 doch eine sorgfältig gearbeitete Abhandlung über

2 Erste Versuche finden sich bei H. Eggenberger, Religionsunterricht in der Schweiz, in: EvErz 27 (1975) 425-437 und bei K. Wegenast, Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen, in: Schweizerische Lehrerzeitung v. 11.3.1973, 1550-1554.

den "Religionsunterricht als Rechtsproblem im Rahmen der Ordnung von Kirche und Staat" aus der Feder des jungen Basler Juristen Werner Kurt Bräm vor³, auf die ich mich im folgenden beziehen kann. Mag diese Arbeit auch nicht immer auf der Höhe religionspädagogischer Theorie argumentieren, so würdigt sie doch das positive Recht nicht ohne Kenntnisse von religionspädagogischen Fragestellungen.

b) Der Bund

In der Verfassung von 1874 hatte sich das Prinzip "Bundesrecht schlägt kantonales Recht" durchgesetzt. Normkonkurrenz, Kompetenzkonflikte und Rechtsunsicherheit zwischen Bund und Kantonen sollten damit für die Zukunft ausgeschlossen sein. Für den Religionsunterricht und seine Stellung in der Schule beschränkte sich jedoch das Bundesrecht auf Garantie- und Rahmenbestimmungen und überließ die Regelung der mit dem Religionsunterricht gestellten Probleme z.B. des Verhältnisses von Schule und Kirche der Rechtsprechung der Kantone, die nach wie vor die Schul- und Kirchenhoheit für sich in Anspruch nahmen.

Wenn man auch nur einen geringen Einblick in die Geschichte der Eidgenossenschaft des 17.-19. Jahrhunderts besitzt mit ihren Konflikten zwischen den Konfessionen, zwischen liberalem französisch beeinflussten Radikalismus und konfessionellem Konservatismus zwischen welsch und deutsch, ist diese Zurückhaltung in Fragen der Religion nur zu verständlich. Noch waren auch die Wunden des Kulturkampfes nicht verheilt als sich die Kantone anschickten, einen Teil ihrer Souveränität an den Bund abzutreten.

Die wichtigsten Bestimmungen der Bundesverfassung, die uns in diesem Zusammenhang interessieren, sind in Art. 27 Abs. 3 und in Art. 49, Abs. 1-3 enthalten:

Art. 27: "Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können."

Art. 49, 1: "Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist unverletzlich."

3 Erschienen im Theologischen Verlag Zürich 1978.

Art.49,2: "Niemand darf zur Teilnahme an einer Religionsgenossenschaft oder an einem religiösen Unterricht oder zur Vornahme einer religiösen Handlung gezwungen oder wegen Glaubensansichten mit Strafen irgendwelcher Art belegt werden."

Art.49,3: "Über die religiöse Erziehung der Kinder bis zum erfüllten 16. Altersjahr verfügt im Sinne vorstehender Grundsätze der Inhaber der väterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt."

Vom Text des Art. 27, Abs.3 her obliegt es also den Kantonen, im Rahmen der Schulen die Glaubens- und Gewissensfreiheit zu wahren und d.h. jeglichen Unterricht so zu gestalten, daß er auch von Angehörigen nichtchristlicher Religionen, vor allem aber allen christlichen Konfessionsangehörigen ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden kann. Unter diesen Umständen können die Kantone im Grunde nirgends einen obligatorischen Religionsunterricht für alle einführen, weil da ja eine Beeinträchtigung einzelner in ihrer Gewissens- und Glaubensfreiheit nicht auszuschließen ist.

In die gleiche Richtung verweist auch Art. 49,2 mit seiner Bestimmung, daß niemand "zur Teilnahme...an einem religiösen Unterricht...gezwungen...werden" darf. Bundesgerichtsurteile aus späteren Jahren sprechen auf Grund gerade dieses Artikels und im Unterschied zur deutschen Rechtsprechung dem Religionsunterricht jeglicher Couleur den Charakter eines obligatorischen Lehrgegenstandes ab und verweisen ihn unter die Privatangelegenheiten der Kirchen und Eltern.⁴ Mit anderen Worten heißt das, daß eine so verstandene Schule zwar einen religiösen Unterricht nicht ausschließt, eine Integration von Religionsunterricht in die allgemeine schulische Erziehung aber von diesem Unterricht verlangt, daß er entweder dem Konfessionspluralismus, ja dem Pluralismus der Religionen, durch verschiedene Angebote Rechnung trägt oder aber für einen 'überkonfessionellen' Charakter sorgt.

Da die Schulhoheit, wie wir gesehen haben, nicht Sache des Bundes, sondern der einzelnen Kantone mit ihrer sehr

⁴ Vgl. dazu Bräm (s.o. Anm. ²3) 36f und P. Saladin, Grundrechte im Wandel, Bern 1970, ²1975, 15ff.

unterschiedlichen konfessionellen Vergangenheit ist, kann es im Grunde niemanden verwundern, daß in den einzelnen Kantonsverfassungen der Begriff der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Bereich der Schule sehr verschieden ausgelegt wurde.⁵ So betonen z.B. die Verfassungen bzw. die Schulgesetze von Bern, Zug, Appenzell-Innerrhoden ausdrücklich den christlichen Charakter von Schule und Erziehung⁶, während andere (Genf, Neuenburg) bewußt dekreten, daß in der neutral-religionslosen Schule jegliche religiöse Unterweisung strikt vom übrigen Unterricht zu trennen sei. Daneben gibt es in den Kantonen Wallis, Freiburg u.a. auch effektiv katholisch-konfessionelle öffentliche Schulen, denen zwar staatlich subventionierte, aber doch dem Recht nach nur private reformierte Schulen entsprechen, deren Einrichtung es deswegen bedurfte, um der konfessionellen Minderheit wenigstens teilweise gerecht zu werden.⁷ Soweit mir bekannt ist, können Eltern jedoch überall das Dispositionsrecht wahrnehmen, was den Religionsunterricht an konfessionellen Schulen anbetrifft, wenn sie und ihre Kinder einer anderen als der "Schul-Konfession" angehören. Nicht möglich ist das allerdings für Konfessionsangehörige der Mehrheitskirche.

Wir sind jetzt so weit, die verschiedenen kantonalen Regelungen im Blick auf den Religionsunterricht Revue passieren lassen zu können. Dabei bedienen wir uns eines Schemas, das so schon Johann G. Fuchs⁸, Hans Eggenberger⁹ u.a. in

5 Verschiedene Deutungen zitiert und kommentiert Bräm (s.o. Anm. 3), 30ff.

6 Bern: Art. 1, Abs. 3 des Gesetzes über die Primarschule vom 2.12.1951: "Die Erziehung in der Schule soll dazu beitragen, die Ehrfurcht vor Gott und in christlichem Sinne den Willen zu gewissenhaftem Handeln gegenüber dem Mitmenschen zu wecken." Diese Formulierung hat alle Revisionen überstanden". Die Schulgesetze aus Zug und Appenzell formulieren sinngemäß.

7 Im Wallis und in Freiburg sind seit einigen Jahren Entwicklungen im Gange, die sich auch in Gesetzesänderungen niedergeschlagen haben, die in die Richtung eines simultanen Schulwesens zeigen.

8 J.G. Fuchs, Zum Verhältnis von Kirche und Staat in der Schweiz, in: Ders., Aus der Praxis eines Kirchenjuristen, Zürich 1979, 137ff.

9 Ebd.

Dienst genommen haben.

c) Die Bestimmungen über den Religionsunterricht in den Kantonen

Aufs Ganze gesehen gibt es drei Rechtsfiguren, die die Stellung des Religionsunterrichts in den Schulen der verschiedenen Kantone der Schweiz zu kennzeichnen erlauben:

1. Konfessioneller Religionsunterricht im Raum der Schule aber ohne Verantwortung der Schule und ohne Mitwirkung von schuleigenen Lehrkräften
2. Konfessioneller Religionsunterricht im Rahmen des schulischen Lehrkanons, aber in der Verantwortung und unter Leitung der Kirche
3. Konfessionell neutraler christlicher Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Schule und ohne Mitwirkung der Kirche

Zu 1. Konfessioneller Religionsunterricht im Raum der Schule aber ohne Verantwortung der Schule und ohne Mitwirkung von schulischen Lehrkräften

In diesem Falle schweigt sich die Schulgesetzgebung entweder völlig über den Religionsunterricht aus oder aber er wird zwar genannt, jedoch nur im Sinne einer deutlichen Ausscheidung aus dem schulischen Lehrgefüge.

Als Beispiel nenne ich den Kanton Genf.¹⁰ Gemäß Art. 163 der Genfer Kantonsverfassung muß der Religionsunterricht von allen anderen Teilen des Unterrichts getrennt sein. Dennoch ist es nicht ausgeschlossen, daß er in den Schulräumen als Fakultativfach erteilt wird - das aber als rein kirchliches Unternehmen und ohne Inanspruchnahme staatlicher Lehrkräfte. Ein Dispositionsproblem gibt es hier selbstredend nicht.

Die katholische Kirche hat unter den gegebenen Rechtsverhältnissen einen mehrstufigen eigenen Unterricht eingeführt. Im 1. Schuljahr werden die Kinder in Familien unterrichtet (Familienkatechese), im 2.-6. Schuljahr von Priestern und kirchlichen Katecheten im Raum der Schule und vom 7.-9. Schuljahr in der jeweiligen Kirchgemeinde. Neuerdings gibt es auch Tendenzen, die Schule ganz zu meiden, um das Ziel einer rein kirchlichen Unterweisung besser erreichen zu können. Die Kinder aus evangelischen Familien besuchen im 4.-6. Schuljahr den von Pfarrern und nebenamtlichen Katecheten erteilten Unterricht in der Schule. Im 7.-9. Schuljahr werden die Schüler noch alle 14 Tage anlässlich eines Picknicks zwischen 11.30 und 14.00 Uhr zu sog. "Begegnungen" eingeladen, an denen religiöse und lebenskundliche Themata

¹⁰ Bräm, (s.o. zu Anm. 3), 162ff. zitiert die einschlägigen Bestimmungen.

abgehandelt werden.¹¹

Weniger weit geht die Trennung von Kirche und Staat und damit auch von Religionsunterricht und Schule im Kanton Basel-Stadt. Der Religionsunterricht wird zwar auch hier als Sache der Kirchen apostrophiert, es stehen ihm aber im Rahmen des Schulpensums ein bis zwei Stunden wöchentlich zur Verfügung. Die reformierten Kinder werden so vom 1.-7. Schuljahr entweder von schuleigenen Kräften oder aber von kirchlichen Katecheten unterrichtet, die von den Kirchen entschädigt werden. Die katholische Seite beansprucht für das 1. und das 7.-9. Schuljahr je eine und für das 2.-6. Schuljahr je zwei Wochenstunden für ihren Unterricht im Rahmen der Schulzeit.

Zu 2. Konfessioneller Religionsunterricht im Rahmen des schulischen Lehrkanons aber in der Verantwortung und unter Leitung der Kirche

Als Beispiel nenne ich den Kanton Sankt Gallen. Der Art. 3, Abs. 3 der Kantonsverfassung bestimmt da, daß der Religionsunterricht "durch die von den betreffenden Konfessionen zu bestellenden Organe erteilt" wird. Ausdrücklich bestimmt wird, daß öffentliche Schullokale für diesen Unterricht bereitgestellt werden und ebenso geeignete Zeiten einzuräumen sind. De facto wird der Unterricht dann in der Unterstufe durch die Lehrer der entsprechenden Konfession erteilt, die von den Kirchenbehörden instruiert und ermächtigt zu werden pflegen; in den oberen Schuljahren der Volksschule unterrichten gewöhnlich Pfarrer und kirchlich ausgebildete Katecheten.

Seit einigen Jahren wird in einzelnen Gemeinden versuchsweise ein interkonfessioneller Religionsunterricht eingerichtet, in dem biblische Stoffe behandelt werden. Organisatorisch sieht das dann so aus, daß eine Wochenstunde interkonfessionell unterrichtet wird und die 2. Wochenstunde konfessionell und das in nicht wenigen Fällen vom gleichen Lehrer.¹² Bei den Katholiken unterrichtet in der Regel der Klassenlehrer biblische Inhalte, ein Priester oder ein Hilfskatechet "Religion". Für beide Unterrichtsformen steht je eine Wochenstunde zur Verfügung. Finanziell trägt der Kanton die religiöse Unterweisung.

Ähnlich liegen die Dinge im Kanton Graubünden. Doch wird da der Religionsunterricht in allen seinen Teilen allein von den Kirchen verantwortet, gilt aber als obligatorisches Fach, das von Staates wegen erteilt wird. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, unterrichtet der Gemeindepfarrer. An den Gymnasien wirken staatlich besoldete hauptamtliche Religionslehrer. In den Oberklassen der Gymnasien gibt es allerdings nur einen fakultativen Unterricht in Religion.

Vergleichbare Regelungen finden wir auch in den inner-schweizer Kantonen. Auf Grund der in diesen Kantonen überwiegend katholischen Wohnbevölkerung wird jedoch aus verständlichen Gründen den Bedürfnissen und Wünschen der katholischen Seite bevorzugt Rechnung getragen.

11 Vgl. dazu H. Eggenberger (Hg.), Neue Modelle für den Konfirmandenunterricht, Gelnhausen 1972, 122ff.

12 Vergleichbare Verhältnisse bestehen auch in den Kantonen Basel-Land, Freiburg, Zürich u.a.

Zu 3. Konfessionell neutraler Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Schule

Z.B. Bern:

Nach Art. 23 des Gesetzes über die Mittelschulen in der Fassung vom 8.6.1980 und im Art. 26 des Gesetzes über die Primarschulen in der Fassung ebenfalls vom 8.6.1980 fungiert das Fach Religion/Lebenskunde an erster Stelle des Fächerkanons der obligatorischen Fächer. Die Stundenzahl für das Fach beträgt an der Primarschule vom 1.-8. Schuljahr zwei Wochenstunden, an der Sekundarschule in den Klassen 5 und 6 je zwei Stunden, in Klasse 7 eine Stunde. Es gibt Bestrebungen, die Stundenzahl in der Sekundarschule¹³ der für die Primarschulen gültigen anzugleichen. Der Wortlaut der Gesetzesbestimmungen läßt erwarten, daß alle Schüler diesen Unterricht besuchen sollen.

Von einer obligatorischen Zusammenarbeit zwischen Kirche und Schule im Blick auf die Gestaltung des Fachs ist nirgends die Rede. Die einzigen Bestimmungen, die zeigen, daß die Kirchen für den Gesetzgeber im Blick sind, betreffen eine Dispensationsregelung für Schüler römisch-katholischer Konfession, denen ein einwöchiger Urlaub für die Vorbereitung zur Kommunion eingeräumt wird, und die eingeräumte Möglichkeit, daß der Ortsgeistliche in bestimmten Fällen den Religionsunterricht erteilen kann, wenn er dabei den überkonfessionellen Charakter des Fachs und seines Lehrplans nicht verletzt.

Hier weht der Geist des Liberalismus des 19. Jahrhunderts, der sich mit Eifer gegen jeglichen kirchlichen Fremdkörper in der staatlichen Schule wehren zu müssen glaubte. Weil aber diese Liberalen noch etwas davon wußten, was das Christentum für das Werden und Gewordensein der Umwelt der Kinder beigetragen hat, meinten sie, diese Kulturmacht doch in einem eigenen Fach thematisieren zu sollen. Dieses Fach sollte aber der Schule gehören und nicht der Kirche. Man nannte es deshalb nicht Religionsunterricht, sondern vergleichbar mit dem Land Bremen "Christliche Religion auf der Grundlage der biblischen Geschichte". Erst neuerdings spricht man von Religion/Lebenskunde, meint aber nach wie vor einen von den Kirchen unabhängigen Unterricht.

Im Gymnasium, das die Klassen 9-13 umfaßt, gibt es nur ein fakultatives Angebot in Religion, das von Pfarrern der Landeskirche bestritten wird. Ein eigentlicher Lehrplan fehlt.

Bemerkenswert ist, daß der größte Teil der katholischen Kinder nicht an diesem 'überkonfessionellen' Unterricht teilnimmt, sondern an einem in den Pfarreien angebotenen kirchlichen Ersatzunterricht, der von kirchlich ausgebildeten Katecheten und auch von Theologen erteilt wird.

13 Die Sekundarschulen sind den deutschen Realschulen oder Mittelschulen zu vergleichen. Im Kanton Bern z.B. müssen alle Schüler, die auf das Gymnasium wollen, mindestens 2 Jahre die Sekundarschule besuchen.

Im Kanton Zürich, der seit dem Inkrafttreten des Schulgesetzes von 1899 im 1.-6. Schuljahr einen zweistündigen Unterricht "Biblische Geschichte und Sittenlehre" auf überkonfessioneller Grundlage kannte, trat im Frühjahr 1975 eine Neuregelung in Kraft, die heute wieder zur Disposition steht: Der Religionsunterricht zerfällt jetzt in einen einstündigen Bibelunterricht, von dem man sich als Katholik zwar abmelden kann, aber der doch von vielen katholischen Kindern besucht wird, und eine einstündige "Lebenskunde", die für alle Kinder obligatorisch ist. Im Unterschied zur Zeit vor 1975 kann sich ein Lehrer heute jedoch weigern, Bibelunterricht zu erteilen.

Interessant die Umschreibung des Fachs im offiziellen Lehrplan: "Im Unterricht in Biblischer Geschichte müssen alle konfessionellen Besonderheiten zurücktreten, so daß er von Angehörigen aller christlichen Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden kann. Der Unterrichtsstoff ist entsprechend der Altersstufe des Kindes auszuwählen und seinem Gedanken- und Vorstellungskreis anzupassen. Der Unterricht in Biblischer Geschichte führt in die Kenntnis der Bibel ein, zeigt die Eigenart der biblischen Welt und weckt anhand der biblischen Texte das Verständnis für das Wirken Gottes."

In den Klassen 7-9 der Volksschule und an den entsprechenden Klassen der weiterführenden Schulen wird der Unterricht in "Biblischer Geschichte und Sittenlehre" in der Regel "von einem von der Schulpflege bestimmten Pfarrer der zürcherischen Landeskirche erteilt". Dieser Unterricht ist nicht obligatorisch. Die katholische Kirche bietet in diesen Jahren parallel zum schulischen Fach einen eigenen konfessionellen Unterricht an, der aber vom Staat nicht subventioniert wird. An den oberen Klassen des Gymnasiums (10-13) gibt es kein Angebot.

Seit 1976 arbeitet in Zürich eine Kommission am Modell eines "konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Rahmen der Schule", das allen interessierten kirchlichen und staatlichen Stellen zur Stellungnahme zugestellt worden ist.¹⁴

Dieses Modell wurde von den evangelischen Kreisen mehrheitlich befürwortet, von den katholischen aber abgelehnt. Die Kommission erarbeitete daraufhin ein Kompromißmodell, das die Bedenken aller Beteiligten auf ein Mindestmaß reduzieren sollte. Dieses Kompromißmodell hat nun die Zustimmung der meisten beteiligten Gruppen erhalten. Es sieht eine Gleichbehandlung beider großen Konfessionen vor. Bedenken gibt es im Grunde nur noch in Detailfragen, die die Lehrerausbildung, die Besetzung der Aufsichtskommissionen und die Stundendotierung betreffen.

Der Entwurf, der nur für die Klassen 7-9 gelten soll, hat gegenwärtig folgendes Aussehen:

Träger: Die Schule in Zusammenarbeit mit den Kirchen
 Lehrer: Von der Schule angestellte Vertreter der Kirchen
 Schüler: Der Besuch des reformierten oder katholischen
 Unterrichts ist obligatorisch, doch besteht ein Dispen-
 sationsrecht.

Kooperation: Der Unterricht kann nach Information und Zu-
 stimmung der Eltern kooperativ erteilt werden, wenn Schul-
 pflege, beteiligte Lehrer, Kirchenpflegen und Pfarrämter
 dies wünschen. Üblicherweise erfolgt die Unterweisung der
 Schüler konfessionell getrennt, aber nach einem in der
 Gestaltung und im Umfang ähnlichen Lehrplan.

Es ist hier ein ausgesprochen eidgenössischer Kompromiß
 zustandegekommen, dessen Schicksal auch über die recht-
 liche Gestaltung der religiösen Erziehung im Rahmen der
 Schule anderer Kantone mitentscheiden wird.

Zu denken ist hier vor allem an die Kantone Aargau,
 Glarus, Schaffhausen, Thurgau und Waadt, die gegenwärtig
 noch Regelungen beachten, die dem zur Disposition stehen-
 den Zürcher Modell ähneln.

3. Religionspädagogische Konzeptionen

Wer die Praxis des Religionsunterrichts verschiedener
 Prägung und verschiedener Kantone einigermaßen kennt und
 über einen längeren Zeitraum beobachtet hat, ist von der
 möglichen Vielfalt nicht nur der Inhalte und Organisations-
 formen überrascht, sondern auch der methodischen Möglich-
 keiten. Zur Verwirrung gerät die Überraschung, wenn er
 entdeckt, daß der Vielfalt des Erscheinungsbildes des
 Religionsunterrichts eine theoretische Bewußtheit der
 sehr verschieden und sehr Verschiedenes unterrichtenden
 Lehrkräfte durchaus nicht entspricht. Da unterrichtet eine
 Lehrerin in einem 3. Schuljahr im Rahmen eines überkon-
 fessionellen Bibelunterrichts ganz im Sinne der "Evangelii-
 schen Unterweisung" als Bekennerin ihres Glaubens und
 dort bietet einer im Rahmen eines sich konfessionell ver-
 stehenden Unterrichts ziemlich platte bürgerliche Moral
 anhand wechselnder Paradigmata aus Literatur und Bibel.
 Hermeneutischem Bibelunterricht vergleichbare Unterrichts-
 konzeptionen stehen im gleichen Schulhaus unvermittelt
rein problemorientierte Versuche gegenüber, ja, es kann
 auch der Fall eintreten, daß da noch einer Versuche mit
 therapeutischem Religionsunterricht macht. Dazu kommen
 alle Sorten von Mischformen. Offizielle Lehrmittel, den
 Religionsbüchern in Deutschland vergleichbar, gibt es zu-
 mindest in der deutschsprachigen Schweiz nicht. Einziges
 in mehreren Kantonen als offizielles Lehrmittel zugelas-
 senes Werk für die Hand des Schülers ist die sogenannte

"Schweizer Schulbibel", für die auch ein ausführliches Lehrerbuch und verschiedene Diareihen zur Verfügung stehen.¹⁵

Seit einigen Jahren läßt sich nun eine Entwicklung beobachten, die das verwirrliche Bild übersichtlicher zu machen verspricht. An die Stelle der nur noch von wenigen Lehrern beachteten Stoffpläne für den biblischen Unterricht mit ihren theologisch und pädagogisch kaum mehr so vertretbaren Textlisten aus dem Alten und Neuen Testament traten in verschiedenen Kantonen wohlstrukturierte und didaktisch verantwortete Lehr- und Lernplanungen, die entweder von staatlich bestellten Lehrerkommissionen oder aber von kirchlichen Arbeitskreisen erarbeitet worden sind. Das gilt sowohl für den evangelischen als auch den katholischen Bereich.

a) Die Verhältnisse in der deutschen Schweiz reformierter Prägung

Neue Lehrpläne, die einen Qualitätssprung im Vergleich zum Herkommen signalisieren, sind in den Kantonen St. Gallen, Basel-Land und als noch nicht offizieller Entwurf in Bern erschienen. Alle drei genannten Arbeiten haben auch in anderen Kantonen Beachtung gefunden.

Beginnen wir mit St. Gallen und seinem die Klassen 1-8 betreffenden vom Kirchenrat zuerst 1974 (Klassen 4-6) und dann 1979 (Klassen 1-8) erlassenen "Lehrplan Religionsunterricht".¹⁶

Als Ziel des evangelisch-reformierten Religionsunterrichts bezeichnet es der Lehrplan, "dem Schüler zu helfen, in der Zusage der Liebe Gottes zu sich selber und zur Gemeinschaft zu finden, ihn mit der Botschaft der Bibel vertraut zu machen und seine Fähigkeiten zu fördern, auf die Grundfragen unseres menschlichen Lebens hilfreiche Antworten zu suchen und zu finden."

Unterhalb dieses Globalziels nennt der Plan eine ganze Reihe von weiteren Absichten, die sowohl das 'Klima' des

15. Die Schweizer Schulbibel ist identisch mit der "Neuen Schulbibel", die in Deutschland in 2. Auflage von den Verlagen Benziger, Kaufmann, Kösel und Herder besorgt wurde.

16. Zu erhalten durch die Arbeitsstelle für Religionsunterricht, Oberer Graben 43, CH 9000 St. Gallen.

Unterrichts, die inhaltlichen Ziele einzelner Unterrichtsgänge und die Einstellung des Lehrers zu den Inhalten und Schülern betreffen als auch den institutionellen Ort des Unternehmens Religionsunterricht. Große Sorgfalt verwendet der Plan auf Beschreibungen der Situation der Schüler in den verschiedenen Altersstufen. Der Lehrplan selbst unterteilt die Unterrichtsgegenstände in vier Teilbereiche: "Biblische Überlieferung", "Wirkungsgeschichte (Glaube/Kirche/Religion)", "Eigenes Leben und Glauben (Ichfindung/Sinnfrage)", "Leben mit anderen (sozialethische und politische Verantwortung)".

Diese Einteilung erinnert unversehens an eine ähnliche Strukturierung, wie sie etwa der "Zielfelderplan" für den katholischen Religionsunterricht in Deutschland zeitigt, doch verweisen die Verfasser nicht ausdrücklich darauf.

Im übrigen nennen die Verfasser für jeden Teilbereich Richtziele, für jedes Thema ein Globalziel und verschiedene mögliche Lerninhalte und dazu mögliche Unterrichtshilfen (Modelle, Literatur, Medien, Lieder etc.). Für jedes Schuljahr bietet die "Arbeitsstelle für Religionsunterricht" auch noch eine Mappe mit Unterrichtsentwürfen, die zum größten Teil aus der Zeitschrift RL¹⁷ entnommen sind. Ihr Wert für den Lehrer liegt weniger in der theologischen und didaktischen Klärung der Auswahl etc., als in der unmittelbaren Verwendbarkeit für die tägliche Praxis. Mögen die einzelnen Lernplanungen und auch der Gesamtplan keine weiteren theoretischen Erklärungen enthalten, so ist doch unmittelbar deutlich, daß die Verfasser neueren Entwicklungen in Deutschland verpflichtet sind, die sie vereinfachen und für die spezifisch schweizerischen Verhältnisse modifizieren. In jedem Entwurf kommt die Absicht zur Geltung, Glauben und Wirklichkeit miteinander in Beziehung zu setzen und so den Schüler in die Lage zu versetzen, bestimmte Fragen, die ihm gestellt sind, zu beantworten und Situationen, die in seinem Alter spezifisch sind, zu bewältigen.

17 Die Zeitschrift RL erscheint in ökumenischer Zusammenarbeit beim Theologischen Verlag Zürich und beim Benziger Verlag Zürich.

Auch der neue Lehrplan für den Kanton Basel-Land ist von einer kirchlichen Kommission erarbeitet worden. Federführend für alle Entwürfe ist Pfarrer Paul Kohler, der in Deutschland durch einige Tonbilder bekannt geworden ist.¹⁸

Hatten wir schon, was den St. Galler Plan anbetrifft, Einflüsse des Katholischen Zielfelderplans entdeckt, so sind hier die Anleihen bei diesem Unternehmen des Deutschen Katecheten-Vereins mit Händen zu greifen. Schon der Name des Planes ist hier eindeutig: "Zielfelderplan für einen evangelischen Religionsunterricht in der Schweiz". Wie im deutschen Zielfelderplan werden die gewählten Unterrichtsgegenstände in vier Erfahrungsbereichen vorgestellt (Eigenes Leben/ Leben mit anderen/ Religion(en)/ Glaube/ Kirche). Im Unterschied zum katholischen Vorbild ist der Basler Lehrplan aber nicht für den gesamten Religionsunterricht eines Lehrers gemünzt, sondern für den von Lehrern bestrittenen Bibelunterricht und für den kirchlichen Bauftragten vorbehaltenen Religionsunterricht. Wie das Vorbild geht auch der Basler Plan von Zielen aus (Was sollen die Schüler lernen? Wozu sollen sie fähig werden?...), die im Rahmen einer theologischen und pädagogischen Reflexion bestimmter Lebenssituationen gewonnen worden sind und bestimmte Fähigkeiten beim Namen nennen, die erlangt werden sollen. Dann erst geht es gleichsam in einem zweiten Durchgang der Reflexion um Inhalte, Methoden und Medien. Eine vereinfachte Curriculum-Theorie hat hier Pate gestanden. Wichtig ist es den Verfassern, die einzelnen Zielfelder nicht voneinander zu isolieren, sondern wechselseitig aufeinander zu beziehen und auf diese Weise Welt und Glaub. nicht auseinanderzureißen, sondern miteinander zu vermitteln. Neben einer Art Rahmenplan legte die Kommission in den vergangenen fünf Jahren für jede Klassenstufe Präparationshefte vor, die, was die Klassen 6-9 anbetrifft, auch Fotos, Tonbänder etc. als Ergänzung bei sich haben können.

Der eigentliche "Zielfelderplan"¹⁹ besticht aber nicht nur durch seine praxisnahen Teile (Wie plane ich eine Unter-

18 Pfarrer Paul Kohler, Poststr. 3, Ch 4302 Augst BL. Durch ihn sind auch alle Arbeitsmaterialien und die Präparationen für die verschiedenen Schuljahre zu erhalten.

19 So heißt das Überblicksheft, das die Lehrpläne enthält.

richtsreihe? Wie gehe ich sinnvoll mit den Präparationen um?), sondern vor allem auch durch seine Angaben zum Lied im Religionsunterricht, zu Lesestücken aus den bekannten "Vorlesebüchern Religion" und anderen Publikationen, nicht zuletzt zu Filmen, Diareihen, Tonbildern etc. Meines Erachtens ist es der basellandschaftlichen Kommission gelungen, den katholischen Zielfelderplan nicht nur für evangelische Lehrer und Schüler umzuarbeiten, sondern in weiten Teilen auch zu verbessern, mögen auch hier und da noch Wünsche offengeblieben sein, die vor allem die theologische Reflexion der einzelnen Einheiten betreffen.

Die Berner "Vorschläge für ein neues Arbeiten im Religionsunterricht"²⁰ sind auf meine Initiative von einer kirchlichen Kommission erarbeitet worden, deren Absicht es ist, die herkömmliche, so nicht mehr vertretbare Lehrplanliteratur durch Vorschläge von außen zu ersetzen.

Was die Vorschläge für die Grundschule anbetrifft, so sind diese durch die vom Verfasser dieser Zeilen herausgegebenen Religionsbücher "Religion: Bilder und Wörter"²¹ beeinflusst; was die Klassen 5-8 anbetrifft, machten wir hie und da Anleihen.

In beiden Teilen ging es uns darum, zu zeigen, daß Religion und Glaube in ihrer christlichen Gestalt etwas mit dem Leben zu tun haben und mit der Tradition, aus der wir leben. In beiden Teilen achteten wir darauf, daß die jeweilig andere Konfession ebenso zu ihrem Recht kommt wie die eigene.

b) Zum katholischen Religionsunterricht in der deutschen Schweiz

Nach diesen evangelischen Beispielen jetzt wenigstens einige Bemerkungen zum sog. "Deutschschweizerischen Katechetischen Rahmenplan", der im Auftrag der schweizerischen Bischöfe von der "Interdiözesanen Katechetischen Kommission"

20 Das Unterrichtswerk erschien in 2 "Bänden" (1-6 und 7-8), die bei der Material- und Beratungsstelle für den Religionsunterricht, Sulgeneckstr. 70, CH 3000 Bern zu erhalten sind.

21 Die Bände sind im Metzler Verlag in Stuttgart erschienen.

erarbeitet worden ist.²² Hier gibt es bemerkenswertere-
weise keine Abhängigkeit vom deutschen katholischen Ziel-
felderplan, sondern eher von religionspädagogischen Vor-
stellungen vergangener Epochen. Das gilt sowohl für die
entwicklungspsychologischen Hinweise als auch für die
religionspädagogischen Grundsätze des Planes, die der
klassischen katholischen Katechismustradition und der
materialkerygmatischen Katechetik nach dem 2. Weltkrieg
näher stehen als etwa den hinter dem Zielfelderplan
stehenden Überlegungen. Das geht unter anderem auch aus
den vier Leitsätzen des für das 3.-6. Schuljahr bestimmten
Planes hervor:

1. Das Kind soll lernen, mit Gott zu leben. Auf dieses
Hauptziel ist alles hingeordnet. Für jedes Schuljahr und
jede Bildungsreihe steht im Vordergrund das Bemühen, die
Zielrichtung klar anzugeben. Es geht in allem um eine
religiöse Grundhaltung, die im Kinde und Jugendlichen im
Verlaufe der Schulzeit wachsen soll.

2. In den angegebenen Zielen sollen die wesentlichen Ver-
kündigungsinhalte erfaßt sein. Sie lassen sich in folgen-
den theologischen Grundbereichen zusammenfassen: Gottes-
beziehung und Gottesbild; Jesusbeziehung; Gemeinschaft
und Kirche; Umkehr und Nachfolge (Schuld; Sakramente;
Einführung in die Sprachformen der Bibel).

3. Innerhalb eines Rasters, welcher nach dem Prinzip der
Curriculumspirale in jedem Jahr die Gliederung des stoff-
lichen Rahmens bestimmt, sind je andere Akzentuierungen
vorgenommen worden: 3. Klasse: Freundschaft; 4. Klasse:
Freude; 5. Klasse: Licht (Nachfolge); 6. Klasse: Leben.
Bei Beachtung der existentiellen und gesellschaftlichen
Lage des Kindes (Lebensnähe, Stufengemäßheit, Aktualität)
können alle für das Glaubensverständnis notwendigen In-
halte auf jeder Stufe in den obigen sechs Bereichen in
redlicher Weise zur Sprache gebracht werden.

4. Grundlage allen Religionsunterrichts ist die Bibel.
Sie wird einerseits auf verschiedene Weise in den Reli-
gionsunterricht hereingenommen (als Legitimation, Apolo-
gie, Erhellung, Begründung, Sinnerschließung, Vergleich
etc.); andererseits kann sie auch den inhaltlichen Schwer-
punkt des Unterrichts ausmachen (biblische Bilder, bib-
lische Zyklen, Erklärung der Texte, Erschließung von Text-
zusammenhängen etc.) Im Rahmenplan wird der biblische
Teil den einzelnen katechetischen Jahreszielen zugeordnet.

Wie leicht zu entdecken ist, wird hier ein rein kirch-
licher Unterricht konzipiert, der weder auf die auch in

²² Der Plan für die Klassen 3-6 stammt aus dem Jahr 1974,
für die Klassen 1 und 2 aus dem Jahr 1976 und für die
Klassen 7-9 aus dem Jahr 1977. Alle Pläne sind durch die
IKK-Arbeitsstelle, Hirschmattstr. 15, CH 6003 Luzern zu
erhalten.

der Schweiz Wirklichkeit seiende Säkularisation, noch auf den Pluralismus der religiösen Eingangsvorstellungen der Kinder, noch auf den schulischen Ort des Unternehmens Religionsunterricht Rücksicht nimmt.

Das geht so noch in der Innerschweiz und vielleicht auch noch hier und da in der Diaspora, aber...

Die Interdiözesane Kommission hat die Mängel ihres Entwurfs für das 3.-6. Schuljahr offensichtlich selbst erkannt, denn die später erschienenen Vorschläge für das 1. und 2. Schuljahr reden schon ganz anders. So lesen wir da in der Einleitung:

"Die katechetische Aufgabe im 1. Schuljahr besteht vor allem darin,
- das im Kind von Natur aus vorhandene Ur-Vertrauen religiös zu unterbauen...
- das Kind auf die Mitmenschen hin zu öffnen, weil die gesuchte Geborgenheit nur in der frohen, liebenden Gemeinschaft mit anderen erfahren werden kann..."

Da und in vielen anderen Passagen ist es mit Händen zu greifen, daß auch hier die neuere religionspädagogische Reflexion, die nicht am Kind und seiner Wirklichkeit vorbeidenken möchte, Einfluß gewonnen hat.

Ähnliches kann man auch für die Vorschläge zur Oberstufe (7.-9. Schuljahr) sagen. Hier wird dann auch schon einmal von Didaktik geredet.

c) Der Religionsunterricht in der französischsprachigen Schweiz reformierter und katholischer Prägung

Zuerst zu den katholischen Bemühungen: In allen katholischen Pfarreien der Westschweiz ist gegenwärtig, was die Katechese für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren anbetrifft, ein Rahmenplan (Plan-Cadre du Projet Global pour la catéchèse de l'enfance)²³ in der Erprobung, der auf den Grundschul-Zielfelderplan des Deutschen Katecheten-Ver eins zurückgeht.²⁴

Bis vor kurzem kannte man in der Westschweiz keine direkten Lehrpläne, sondern bloß Richtlinien und einige Bücher,

23 Zu erhalten durch Ecole des Catéchistes, rue de Morat, 240 CH 1700 Fribourg.

24 Erschienen beim DKV, Preysingstr. 83c, D 8000 München 80.

die aus Frankreich übernommen worden sind (Fonds communs obligatoires - bischöfliche Richtlinien und die entsprechenden Religionsbücher). Jedes katechetische Zentrum (Fribourg, Sion, Hauterive, Villars s/ Glane, Délémont) verfaßte dann seinerseits zu den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln kurze Kommentare und versuchte durch jährliche Kurse zu einer gewissen Einheitlichkeit zu kommen.

Das gilt für den in kirchlicher Verantwortung erteilten Unterricht. Schulischen Religionsunterricht gibt es nur in den Kantonen Fribourg, Jura und Wallis. Was Freiburg anbelangt, so wird da auch in der Schule mit dem genannten Rahmenplan gearbeitet und mit Lehrmitteln aus Lyon. Auf der Sekundarstufe (Klassen 5-9) befindet sich ein Rahmenplan in der Erprobung, der aber noch nicht von den zuständigen kirchlichen und staatlichen Behörden approbiert worden ist. Vielen Zuständigen fehlt in dem Plan, der einen Kompromiß darstellt zwischen kirchlichen Wünschen und katechetischen Notwendigkeiten, eine angeblich notwendige breite Wissensvermittlung.

Im Wallis ist alles noch in der Schwebe. Die alten Lehrpläne sollen auch da in der Grundschule durch den Rahmenplan ersetzt werden, in der Sekundarstufe durch den freiburgischen noch nicht approbierten Lehrplan.

Gewisse Privatschulen und Internate haben dann gewöhnlich noch ihre eigenen Traditionen und Pläne.

Aufs Ganze gesehen kann man sagen, daß die Zukunft dem Zielfelderplan gehört und damit einer religionspädagogischen Konzeption, die die Zeichen der Zeit ebenso erkannt hat wie die Notwendigkeit, das Christliche und das Kirchliche angesichts heutiger Anfragen und heutiger Lebenssituationen zu vertreten.

Im Religionsunterricht der französischsprachigen Schweiz mit überkonfessionellem Charakter, wie er etwa im Kanton Waadt erteilt wird, aber auch im Bibelunterricht²⁵ des Kantons Freiburg, hat sich in den letzten Jahren in der

25 Hier handelt es sich um ein überkonfessionelles Unternehmen, das in den Klassen 1-6 mit je einer Wochenstunde dotiert ist.

Primarstufe neben dem genannten Rahmenplan auch noch ein ökumenisch erarbeitetes Unterrichtsprogramm (Enseignement Biblique Romand - ENBIRO)²⁶ immer mehr durchgesetzt, das ausschließlich biblische Inhalte zu erschließen versucht. Hinter seiner Entstehung steht nicht eigentlich eine religionspädagogische Konzeption, sondern eher eine aus der Not des Alltags heraus entstandene Suchbewegung nach Hilfen für mangelhaft ausgebildete Katecheten und Lehrer des 3. bis 6. Schuljahres. Interessant an dem Programm, das den deutschen Leser in seinem Lehrer- und Schüler- teil eher fremd anmutet, ist es, daß es in jeder Einheit den Versuch unternimmt, heutiges Leben, biblische Inhalte und Kirche nahezu 'plötzlich' miteinander in Beziehung zu setzen.

4. Die Lehrerausbildung

Wiederum ist es uns unmöglich, alle Modelle darzustellen. Wir beschränken uns deshalb auf die Erläuterung weniger, aber exemplarischer Ausbildungsmodelle in kirchlicher und staatlicher Verantwortung.

a) Katechetenausbildung in der deutschsprachigen Schweiz (reformiert)

Die deutschschweizerische Kirchenkonferenz unterhält eine Arbeitsgruppe für Unterrichtsfragen, die im Jahre 1980 Richtlinien für eine berufsbegleitende Ausbildung evang.-ref. Katecheten vorgelegt hat. Solche Richtlinien waren notwendig geworden, da in den Gemeinden und in den Schulen verschiedener Kantone Katecheten mit verschiedensten oder auch gar keinen Ausbildungsgängen unterrichteten.

Die Richtlinien gehen von 5 Katecheten-Typen aus:

A: Er hat die theologischen, didaktischen, psychologischen und methodischen Kenntnisse, um 7-12jährigen Religionsunterricht zu erteilen. Er tut dies im Nebenamt, um die nötigen Erfahrungen zu sammeln und Festigung in diesem Fach zu erhalten.

²⁶ Das Programm ist erhältlich bei Editions Enbiro, Rue de l'Alpe 31 CH 1000 Lausanne-9;

Für das 2. Schuljahr: En attendant Jésus (Ancien Testament)

Für das 3. Schuljahr: Jésus à Capernaüm (Nouveau Testament)

Für das 4. Schj.: D'Abraham à David, histoire d'un peuple

Für das 5. Schj.: A la découverte de l'Evangile de Luc 1

Für das 6. Schj.: A la découverte de l'Evangile de Luc 2

Das Programm umfaßt je Schj. 1 Lehrer- und 1 Schülerheft.

B: In Ergänzung zum Katecheten A hat dieser eine begutachtete Bewährungsphase im Religionsunterricht der Primar- schulstufe bestanden und in einer schriftlichen Arbeit seine Erfahrungen reflektiert.

C: Er hat als patentierter Lehrer für die Oberstufe im Fach Religion im Rahmen des Lehrerseminars die für diese Stufe nötigen theologischen und religionspädagogischen Kenntnisse erworben und unterrichtet das Fach Religion neben anderen Fächern.

D: Er hat die theologischen, didaktischen, psychologischen, methodischen und thematischen Kenntnisse, um 13-15-jährigen Religionsunterricht zu erteilen. Er hat eine begleitete Praxis (Supervision) als Religionslehrer über zwei Jahre mit Erfolg absolviert und eine schriftliche Arbeit im Bereich Theologie/Religionspädagogik angefertigt.

E: Mit dem Diplom D hat er neben methodischen, didaktischen und psychologischen zusätzlich als Schwergewicht kirchlich-theologische, exegetische und geschichtliche Kenntnisse. Er kann anstelle des Pfarrers den kirchlichen Konfirmandenunterricht bzw. den Präparandenunterricht erteilen.

Als Zielgruppen, denen eine Katechetenausbildung empfohlen wird, sind für den Typ A Nichttheologen ohne pädagogischen Berufsabschluß und u.U. auch Inhaber eines Lehrerpatsents vorgesehen. Für den Typ C und auch für Typ D denkt die Arbeitsgruppe an patentierte Lehrer mit einem Fähigkeitsausweis für das Fach Religion.

Ausbildungsmöglichkeiten gibt es gegenwärtig in den Kantonen Basel-Stadt und Land, St. Gallen, Zürich und Freiburg. Als Zielsetzung der Ausbildung nennt Basel für den Typ C/D:

- Die Ziele des RU kennen und verwirklichen lernen
- Mehr Klarheit über einige Grundfragen des Glaubens gewinnen
- Entdecken, wie lebendiger Unterricht vorbereitet und gestaltet werden kann

Um diese Ziele zu erreichen, bietet die Evangelisch-reformierte Kirche am kantonalen Lehrerseminar Kurse und Übungen an, die berufsbegleitend sind und drei Semester umfassen:

A - Kurs (Bibel): 40 Stunden

B - Kurs (Erarbeiten von Unterrichtseinheiten 1.-7. Klasse) 48 Std.

C - Kurs (Methodik, Schulpraxis) 32 Stunden

Hospitium 10 Stunden

RU - Praxis 10 Stunden

Die Kurse werden mit einer Bibelkundeprüfung, einer schriftlichen Arbeit mit einem religionspädagogischen Thema und einer Probelektion abgeschlossen.

St. Gallen (Typ A) nennt als Lehrziel seiner von der Arbeitsstelle für den Religionsunterricht angebotenen Kurse eine "gründliche Einführung in die Unterrichtsstoffe, die Methodik und Didaktik des Bibelunterrichts auf allen Stufen des Primarschulunterrichts" (Klassen 1-6).

Auch in St. Gallen ist die Ausbildung berufsbegleitend, umfaßt aber im Gegensatz zu Basel oder Zürich 4 Semester. Die Kurse umfassen 24 Kurstage à 6 Stunden, 16 Hospitationen, 10 supervisierte Lektionen und ein ausführliches Buchstudium.

Geprüft wird nach 4 Semestern Bibelkunde (schriftlich und mündlich), Didaktik (schriftlich und mündlich), Religionspädagogik (schriftlich), Psychologie (mündlich), Methodik (schriftlich). Dazu kommt eine Probelektion.

Außer dieser Ausbildung zum A-Katecheten kennt St. Gallen auch eine solche für Katecheten des Typs C und D für Inhaber von Lehrpatenten, die mit der Basler Ausbildung vergleichbar ist.

Wie deutlich geworden sein mag, ist die beschriebene Katechetenausbildung ganz auf die Praxis ausgerichtet und bringt Theoriemomente nur in dem Umfang in die Ausbildungsgänge ein, als sie unbedingt notwendig erscheinen für eine kritische Sicht des eigenen und fremden Unterrichts und für eine Beurteilung zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterials.

b) Ausbildung von Religionslehrern an staatlichen Lehrerseminaren

Ausbildungsgänge für Religionslehrer an der Volksschule (Primarschule) unterhalten die Kantone Appenzell A.Rh., Bern, Freiburg, Glarus, Thurgau, Waadt, Zürich an den staatlichen Lehrerseminaren. Gewöhnlich sind an den Seminaren Pfarrer im Nebenamt oder auch hauptamtlich gewählte Theologen als Lehrkräfte für das Fach Religion zuständig. Der Trend geht aber überall zu hauptamtlichen Fachlehrern für das Fach Religionspädagogik.

Während einer drei- bis fünfjährigen Ausbildung wird der 17-21jährige Seminarist mit an den verschiedenen Seminaren sehr verschiedener Intensität auch zum Religionslehrer ausgebildet.

Ich exemplifiziere am Kanton Bern:²⁷

Sechs Richtziele bestimmen die Ausbildung, die vier Jahre umfaßt und Pflicht- und Wahlteile beinhaltet:

1. Der künftige Lehrer soll aufgrund fachwissenschaftlicher Kenntnisse, religionspädagogischer Reflexion und

27 Vgl. zum Folgenden den in der Schweizerischen Lehrerzeitung - Schulpraxis 17, vom 27.4.1978, 41-64 abgedruckten Plan.

selbständiger Urteilsbildung eine entwickelbare Lern- und Lehrbefähigung erlangen, die ihm ermöglicht, den RU der Primarschule zu erteilen, Probleme theologischer, philosophischer und ethischer Art im Rahmen anderer Fächer wahrzunehmen und sich weiterzubilden.

2. Die wissenschaftsbegleitete Vermittlung elementarer biblischer Grundkenntnisse soll in eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition führen, ein sachgemäßes Bibelverständnis vermitteln und die künftige Unterrichtspraxis theologisch vorbereiten.

3. (Betrifft Philosophie)

4. Im religionswissenschaftlichen und theologischen Fachbereich sollen wichtige Zeugnisse aus der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens zur Sprache und zum Verständnis kommen. Eine offene Auseinandersetzung mit theologischen und religiösen Traditionen und mit der Problematik heutiger Existenz soll ansatzweise zur Entwicklung eines eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverständnisses helfen.

5. Die Durchdringung von Grundproblemen des einzelnen... und der Gesellschaft gehören in die seminaristische Allgemein- und Berufsbildung. Ziel ist es, diese Probleme in der Auseinandersetzung mit den Angeboten von Religion einer menschlichen Lösung näher zu bringen und zu entsprechender Lebenshaltung anzuregen.

6. Der Einblick in die Grundzüge heutiger Weltreligionen soll dazu verhelfen, andere Beweggründe des Verhaltens beurteilen, fremde Anschauungen respektieren und die eigene Sichtweise besser verstehen zu lernen.

7. Zur unterrichtspraktischen Ausbildung gehören religionspädagogische Kenntnisse, die Einführung fachdidaktischer Grundformen und die kritische Beurteilung von Hilfsliteratur, Unterrichtsmodellen und Medien. Der Seminarist soll befähigt werden, Religionsunterricht selbständig zu planen und durchzuführen.

Das sind für die in Frage stehende Altersstufe von 17 bis höchstens 22jährigen Seminaristen hohe Ziele. Die unter den Richtzielen firmierenden Grobziele und Inhaltsbeschreibung zeigen jedoch, daß die Verfasser des Planes auf dem Boden der Wirklichkeit verblieben sind. Neben einer Einführung in die Bibel, kirchengeschichtlichen Querschnitten, religionspädagogischer Grundinformation, Einführung in religiös gedeutete Grundbefindlichkeiten menschlichen Daseins finden sich in den Inhaltsangaben erfreulicherweise auch eine Methodenlehre religionspädagogischen Handelns, Grundzüge der Weltreligionen und nicht zuletzt eine religionspädagogische Medienkunde.

Die Frage ist nur, wie das ein nebenamtlicher Lehrer oder auch ein hauptamtlicher Fachlehrer bewältigen soll, was da gefordert ist.

Die Zukunft wird auch hier die Pädagogische Hochschule sein müssen.

Für Religionslehrer an der Sekundarschule, unseren deutschen Real- oder Mittelschulen vergleichbar, gibt es eine eigenständige Ausbildung für Religionslehrer nur im Rahmen der sogenannten Lehramtsschule der Universität Bern, die von Fachvertretern der Evang.-theol. Fakultät bestritten wird.²⁸ Diese Ausbildung nehmen Studenten katholischer und reformierter Konfession wahr. In einem 6 bzw. 7semestrigen Studium studieren die Lehramtskandidaten Religion als eines von drei Fächern. Die Ausbildung am "Sekundarlehramt" entspricht weitestgehend der an einer deutschen Pädagogischen Hochschule.

Geprüft werden die Kandidaten mündlich und schriftlich in den Fächern Biblische Theologie, Systematische Theologie und Religionspädagogik. Dazu kommt eine Probelektion.

Einen eigenständigen Studiengang für Religionslehrer an Gymnasien kennen die Universitäten Bern²⁹ und Basel, während in anderen Kantonen die Gymnasien in erster Linie mit nebenamtlich tätigen Gemeindepfarrern oder aber mit Theologen im Hauptamt ihren Gymnasialreligionsunterricht bestreiten.

c) Die Religionslehrerausbildung in der französischsprachigen Schweiz (ausgenommen der Kanton Waadt) (ref.)

Ich exemplifiziere am Kanton Genf: Mit Statuten aus dem Jahre 1970 hat sich in Genf ein "Bureau Protestant de la recherche catéchétique" konstituiert, das zusammen oder im Einvernehmen mit der "Commission de l'enseignement religieuse" die religiöse Erziehung der nachwachsenden Generation verantwortet und neben anderen Aufgaben auch die Aus- und Weiterbildung der Katecheten plant und durchführt. Diese Ausbildung ist wie in Basel u.a. berufsbegeleitend und umfaßt Kurse verschiedener Zeitdauer, die in die theologischen und didaktischen Belange des kirchlichen Unterrichts einführen. Die Inhalte der Ausbildung sind neben biblischen Informationen Kirchengeschichte und Katechetik.

28 Ausbildungspläne für das Fach Religion sind zu erhalten beim Religionspädagogischen Seminar der Universität Bern, Erlachstr. 11, CH 3012 Bern.

29 Ausbildungspläne durch Religionspädagogisches Institut der Universität Bern.

d) Zur Ausbildung katholischer Katecheten und Religionslehrer in der deutschsprachigen Schweiz

Der Kanton Luzern unterhält in enger Verbindung mit der Katholisch-theologischen Fakultät ein Katechetisches Institut, dessen Aufgabe es ist, "vollamtliche Katechetinnen und Katecheten für den Religionsunterricht auf allen Stufen der Volksschule" auszubilden. Daneben führt das Institut auch Kurse für Religionslehrer an anderen Schularten (Sonderschulen, Höhere Schulen) durch. Eine weitere Aufgabe sieht das Institut in der systematischen Fort- und Weiterbildung der Katecheten.

In einem dreijährigen Studiengang, in dessen 1. Teil theologische und religionspädagogische-didaktische Grundlagen, in dessen 2. Teil vertiefende Informationen in den gleichen Gebieten und in dessen 3. Teil im Rahmen eines Praktikums methodische Kenntnisse vermittelt werden, führt das Institut seine Studenten zu einem Diplomabschluß mit einer theoretischen und praktischen Prüfung. Zugelassen zum Studium sind Personen, die mindestens 20 Jahre alt sind, eine abgeschlossene Sekundarschulbildung besitzen und erfolgreich eine Lehre abgeschlossen haben. Die Maturität ist als Voraussetzung für das Studium ebenfalls vorgesehen.

Interessant ist, daß neben den traditionellen theologischen und pädagogischen Fächern in Luzern auch Religionspsychologie, Jugendkunde, Sprach- und Literaturwissenschaft und nach dem Praktikum des 3. Studienteils noch Ökumenische Theologie sowie Konfessions- und Religionskunde gelehrt werden.

Neben dieser Ausbildungsstätte für hauptamtliche Katecheten gibt es in den Kantonen noch Katechetische Arbeitsstellen, die "Hilfskatecheten" ausbilden. Für eine solche Ausbildung werden nur solche Personen zugelassen, die vorher einen sogenannten Glaubenskursus für Laien oder einen Theologiekursus für Laien abgeschlossen haben, die beide zwei Jahre dauern und entweder in der Form von Fernstudienkursen mit Kurswochenenden oder aber in der Form von Abendkursen (8-10 doppelstündige Kursabende pro Trimester bei 6 Trimestern) absolviert werden können.

Der sich anschließende Katechetik-Kurs dauert 2-3 Jahre und führt die Studierenden zu einem Diplom, das ihnen die Übernahme von Unterricht in den Klassen 1-7 im Rahmen der kirchlichen Unterweisung erlaubt.

Schwerpunkt und Eigenart dieser Ausbildung ist die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis und die praxisbezogene theoretische und theologische Information.

e) Die Katechetenausbildung (kath.) in der französischsprachigen Schweiz

Auch in der Westschweiz bildet jeder Kanton Hilfskatecheten aus. Diese Ausbildung wird von den Centres de Catéchèse angeboten. Dabei gibt es verschiedene Kurssysteme, die aber alle den sogenannten 'Lignes Directrices Romandes' verpflichtet sind. Die Inhalte der Ausbildung und der Umfang sind mit denen der deutschen Schweiz vergleichbar. Centres de Catéchèse finden wir in Neuenburg, Délémont, Sion, Villars s/Glane und Fribourg.

An der Ecole des Catéchistes in Fribourg kann man sich außer zum Hilfskatecheten auch zum Berufskatecheten (diplôme de catéchiste professionnel) ausbilden lassen. Die angestrebte Laufbahn ist eine kirchliche. Die Ausbildung zum professionellen Katecheten von Fribourg ist der des Katechetischen Instituts in Luzern vergleichbar, dauert aber nur 2 Jahre.

An der Universität Freiburg gibt es drei Möglichkeiten, in akademischen Studiengängen zum Religionslehrer ausgebildet zu werden:

- Theologiestudium als Laientheologe mit Schwerpunkt in Katechese
- Theologiestudium im Nebenfach mit Schwerpunkt in Katechese
- Studium der Katechetik im Rahmen der Sekundarlehrerbildung

Der Fähigkeitsausweis für die Erteilung von Religionsunterricht ist hier Teil des Sekundarlehrerdiploms. Neben Theologie hat der Kandidat noch zwei weitere Fächer zu studieren.

Die Ausbildung der Katecheten verschiedener Prägung an der Universität Fribourg erfolgt am Pastoralinstitut in Verbindung mit der Ecole des Catéchistes. Letztere hat das nötige Ausbildungspersonal, die Dokumentation und die Bibliothek. In allen Studiengängen werden neben den biblischen Fächern und der Glaubenslehre Pädagogik,

Psychologie, Pastoraltheologie und Didaktik gelehrt.

Damit der Umfang der katechetischen Arbeit der katholischen Kirche in der Westschweiz gewürdigt werden kann, nenne ich hier noch die Zahl der Mitarbeiter (Hilfskatecheten, Katecheten etc.): 5.000 Mitarbeiter in den Gemeinden, auf Bezirksebene und in der Ausbildungstätigkeit.

5. Zusammenfassung

Ausgehend von der verwirrend erscheinenden Vielfalt der religionspädagogischen Landschaft der Schweiz versuchten wir im zweiten Abschnitt, die rechtliche Situation der religiösen Erziehung in den einzelnen Kantonen darzustellen und zu würdigen. Dabei entdeckten wir sehr verschieden Rechtsfiguren, die aber über die eigentliche Praxis z.B. des Religionsunterrichts nur wenig aussagen. Was die religionspädagogischen Konzeptionen anbelangt, sahen wir die Schweiz auf dem Weg von einer unübersehbaren und zufälligen Vielfalt zu einer gewissen Vereinheitlichung, die nicht zuletzt durch Einflüsse des katholischen Zielfelderplans aus der Bundesrepublik bestimmt zu sein scheint.

Die Lehrerbildung ist im katholischen Bereich deutlich besser und differenzierter als im reformierten Bereich. Das betrifft vor allem die Katechetenbildung für die Gemeinden und den kirchlichen Religionsunterricht. Hier bleibt viel zu tun.

Prof. Dr. Klaus Wegenast
Hohstalenweg 30
CH-3047 Bremgarten BE

RALPH SAUER

LITURGISCHE BILDUNG HEUTE AUS RELIGIONSPÄDAGOGISCHER SICHT¹

1. Liturgische Bildung - ein religionspädagogisches und pastoraltheologisches Desiderat

Emil J. Lengeling hat bei seiner Abschiedsvorlesung an der Universität Münster im SS 1981 die Forderung nach mehr liturgischer Bildung in der Kirche erhoben und sich dabei an die Adresse Roms und der Deutschen Bischofskonferenz gewandt. Meines Erachtens müßte man den Adressatenkreis erheblich erweitern. Lengeling signalisiert damit ein allgemeines Defizit in der Pastoraltheologie und Pastoralliturgie. In gleicher Weise könnte man auch den weitgehenden Ausfall liturgischer Bildungsarbeit auf dem religionspädagogischen Sektor beklagen. Dafür gibt es eine Reihe untrüglicher Anzeichen: Die letzten Monographien zum Thema liturgische Bildung oder Erziehung liegen bereits fast 15 Jahre zurück.² Sie fallen in die Periode einer intensiven liturgischen Erziehungsarbeit von 1960 - 1967, die in aller Breite und Intensität in der Schule betrieben wurde. Diese Entwicklung erreichte ihren Höhepunkt in der Veröffentlichung des Rahmenplanes für die Glaubensunterweisung von 1967, welcher der Einübung des Glaubens den Vorrang einräumte vor der Vermittlung von Kenntnissen. In der Grundlegung konnte damals noch formuliert werden: "Die Katechese hat die Aufgabe, zur bewußten und tätigen Mitfeier der Liturgie zu befähigen, das in der jeweiligen Festzeit begangene Heilsergebnis gläubig mitzufeiern"; Katechese vollzieht sich nach den Autoren "im Beten, in der altersgemäßen Mitfeier der

1 Referat im Rahmen eines Symposiums zwischen Liturgiewissenschaftlern und Religionspädagogen vom 7.10. - 10.10. 1981 in Maria Laach.

2 J. Dreißen, Mahl und Opfermahl in der Katechese, Paderborn 1956; F. Diethelm, Erziehung und Liturgie. Eine pädagogische und pastoraltheologische Studie mit besonderer Berücksichtigung der Internatserziehung, Einsiedeln 1964; H. Halbfas, Jugend und Kirche. Eine Diagnose, Düsseldorf 1965, 267-289; ders., Wege zur Liturgie. Überlegungen zur liturgischen Bildung in Katechese und Seelsorge, in: P. Bormann/H.J. Degenhardt (Hg.), Liturgie in der Gemeinde II, Salzkotten 1965, 235-256; ders., Der Liturgieunterricht, in: Ders., Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen, Düsseldorf 1965, 179-216; J. Müller, Katechesen zur Liturgie. Das Kirchenjahr, Donauwörth 1967.

Liturgie und in der tätigen Liebe im begrenzten Wirkungsbereich des Kindes".³

Noch 1965 schrieb Hubertus Halbfas: Auf die Liturgie, "in der sich die Kirche selbst vollzieht und ihr eigenes Wesen in Hingabe an Gott und Mitmenschen darstellt, ist der Religionsunterricht nicht nur in einzelnen Stunden, sondern prinzipiell in all seinem Tun hingeordnet"⁴. Weil dieser Liturgieunterricht im Grenzraum zwischen Schule und Kirche sich bewegte und nach Halbfas "kirchlicher Unterricht" war, wurde diese Konzeption in dem Augenblick fragwürdig, da man sich gezwungen sah, den schulischen Religionsunterricht vom Bildungsauftrag und Verständnis der Schule her zu begründen.

Blättert man einmal die religionspädagogischen Periodika der letzten fünf Jahre durch, so fällt auf, daß kein grundlegender Beitrag mehr der liturgischen Bildung gewidmet ist. Die Jahrestagungen des DKV und die jährlichen religionspädagogischen Kurse des Cassianeum in Donauwörth klammern gleichfalls systematisch diesen Themenkomplex aus. Für diesen Ausfall der liturgischen Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik gibt es mehrere Gründe, die ich nur kurz aufzählen möchte: Zunächst wäre zu nennen die anthropologische Wende in Theologie und Religionspädagogik. Das Interesse konzentriert sich auf die Identität und Sozialität des Educandus. Ethische, soziale und politische Themen schieben sich in den Vordergrund. Im Gefolge moderner Lerntheorien, speziell der Curriculumtheorie, beanspruchen die kognitiven Lernvorgänge erhöhte Aufmerksamkeit, zumal dies den Vorteil hat, daß man sie auf ihre Effektivität überprüfen kann. Angesichts der zunehmenden Distanz der Heranwachsenden von Glaube und Kirche sucht die Religionspädagogik vordringlich das Gespräch mit der Fundamentaltheologie und den Humanwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaften, Kommunikationswissenschaft, Sprachwissenschaft...). Die Kirche und ihre Lebensvollzüge werden nur noch am Rande behandelt. Vordring-

3 Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, München 1967, 19 und 8.

4 Der Religionsunterricht (s.o. Anm. 2), 180.

licher erweisen sich die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Gott und Jesus Christus und nach der sittlichen Gestaltung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens.

Dieser Trend spiegelt sich auch in neueren Plänen oder Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht und in den entsprechenden Religionsbüchern. Während Pläne für die Schuljahre 1-10, die bereits einige Jahre zurückliegen, nur vereinzelt Themen aufgreifen, die einer direkten liturgischen Bildung dienen, lassen jüngere Pläne, wie beispielsweise der Zielfelderplan für die Grundschule und auch das Unterrichtswerk aus dem Auer-Verlag "Ich bin da" (1-4), wieder eine stärkere Berücksichtigung der liturgischen Thematik erkennen. Hier zeichnet sich vielleicht eine beachtenswerte Tendenzwende ab. Für den Bereich des berufsbildenden Schulwesens hat Pater H. Limburg eine umfangreiche Untersuchung im Rahmen einer Hausarbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen durchgeführt.⁵ Das Fazit seiner Analysen kann den Liturgiker und Liturgiepädagogen nicht allzu hoffnungsvoll stimmen. So enthalten beispielsweise die Niedersächsischen Richtlinien für das Berufsbildungsjahr keine Hinweise auf Gottesdienst und Sakramente. Sehr oft bestehen zudem Wahlmöglichkeiten zwischen alternativ angebotenen Themenbereichen; es hängt vom Religionslehrer ab, und wohl noch mehr von seinen Schülern, wie weit er auf Themen der Liturgie eingeht.⁶

Auch im Bereich der kirchlichen Jugendarbeit läßt sich ein liturgisches und sakramentales Defizit feststellen. So hat der Beschluß der Würzburger Synode "Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit" von 1975 Sakramente, Gebet und Buße ausgespart zugunsten eines diakonischen Ansatzes in der Jugendarbeit.⁷

5 Vgl. H. Limburg, Liturgische Erziehung in der berufsbildenden Schule, in: LJ 31 (1981) 79-96, vgl. auch R. Berger, Der Stand der liturgischen Erneuerung in unseren Gemeinden, in: LJ 29 (1979) 193-211, hier 209.

6 Limburg (s.o. Anm. 5), 94f.

7 Vgl. R. Bleistein, Der BDKJ im Spannungsfeld von Jugendpastoral und Jugendarbeit, in: KatBl 106 (1981) 266-274, hier 268.

Auf den ersten Blick stellt sich die Situation in der Gemeindekatechese in einem helleren Licht dar, werden doch in vielen Gemeinden heute intensive Bemühungen unternommen, mit Hilfe von Laienkatecheten Kinder und Jugendliche in kleinen Gruppen auf den Erstempfang von Eucharistie, Buße und Firmung vorzubereiten. Leider beschränkt sich diese Aktivität weitgehend auf die Ersthinführung zu den drei genannten Sakramenten. Die anderen Bereiche der Liturgie kommen bei dieser sakramentalen Engführung der gegenwärtigen Gemeindekatechese nicht genügend in den Blick, z.B. die Sakramentalien, das Kirchenjahr und nicht-eucharistische Gottesdienstformen. Auch bleibt es oft bei der Erstbegegnung mit den drei Sakramenten, eine Weiterführung unterbleibt meistens.

Ungeachtet dieser weitgehend negativen Bilanz bleibt die Notwendigkeit und Dringlichkeit einer liturgischen Bildung bestehen. Die Begründung für diese Behauptung soll im folgenden Kapitel geliefert werden, das den Beziehungen zwischen Liturgie und religiöser, bzw. christlicher Bildung ein wenig nachgehen möchte.

2. Liturgie und Katechese in ihrer Wechselbeziehung

Liturgie und Katechese - letztere in einem weiten Sinne verstanden, der auch noch den Religionsunterricht mit einschließt - stehen in einer engen Wechselbeziehung, so daß beide Lebensvollzüge der Kirche aufeinander verwiesen sind. Diese Verschränkung von gottesdienstlichem Leben und religiöser Erziehung rechtfertigt die Dringlichkeit eines Symposiums zwischen Liturgikern und Religionspädagogen, wie es hier zum ersten Mal stattfindet. Werfen wir einen Blick zurück auf die Geschichte christlicher Erziehung, so begegnet uns in den Anfängen das Taufkatechumenat als "früheste Institution einer christlichen Erziehung"⁸, auf das auch Papst Johannes Paul II. in "Catechesi tradendae" hinweist. Hier verbinden sich christliche Unterweisung und liturgisch-sakramentale Einführung in das Leben der Kirche

⁸ R. Leuenberger, Religiöse Erziehung in den Institutionen, in: Handbuch der Religionspädagogik I, 58. Vgl. auch Papst Johannes Paul II., "Catechesi tradendae" Nr. 23: "In der Urkirche waren Katechumenat und Vorbereitung auf die Taufe und die Eucharistie ein und dasselbe".

aufs engste. Ja, in der Urkirche fand die Unterweisung über den Glauben weitgehend im Zusammenhang mit den gottesdienstlichen Feiern statt. Die mystagogischen Katechesen eines Cyrill von Jerusalem in der Mitte der 4. Jahrhunderts sind ein deutlicher Beweis dafür. Einer besonderen liturgischen Bildung bedurften die Gläubigen damals nicht, diese erfolgte vielmehr unmittelbar durch die Teilnahme am Gottesdienst, in besonderer Weise durch die Art der Predigt.⁹ In der Diaspora heute und in weiten Gebieten in der Kirche, wo Glaubenserziehung nur noch im Rahmen der Liturgie möglich ist, knüpft man wieder an diese Form der liturgischen Bildung an. Hier entdeckt man neu die katechetische Dimension der Liturgie und versucht, diese Chance zu nutzen.¹⁰

Das II. Vatikanische Konzil und nachkonziliäre Dokumente haben uns wieder in Erinnerung gerufen, was früher im lebendigen Bewußtsein der Kirche vorhanden war: Schrift und Liturgie sind die beiden Hauptquellen der Katechese.¹¹ Im Allgemeinen Katechetischen Direktorium heißt es: "Zu den Quellen der Katechese gehört die Liturgie, in der das Geheimnis Christi, die geschriebene und überlieferte Offenbarung gefeiert und verwirklicht wird."¹² Hier wird auf ein altes Axiom zurückgegriffen, wonach das Gesetz des Betens das Gesetz des Glaubens festsetzt (Lex orandi = Lex credendi), das auf Prosper von Aquitanien zurückgeht.¹³ Diese Überzeugung der kirchlichen Tradition hat dann in der Liturgiekonstitution zu der Aussage geführt, auf die sich die Liturgiker verständlicherweise gerne berufen: "Die Liturgie ist der

9 Vgl. Th. Filthaut, Grundfragen liturgischer Bildung, in: Schriften zur katechetischen Unterweisung Bd. 7, Düsseldorf 1960, 8-14.

10 Vgl. Erzbischof J. J. Degenhardt, Katechese und Liturgie in Wechselbeziehung. Anliegen der Römischen Bischofssynode: Lebendige Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an der Liturgie, in: gottesdienst 22 (1977) 169-171, hier 170.

11 Allgemeines Katechetisches Direktorium, in: AAS 64 (1972), Anhang VII: Über die katechetische Unterweisung des christlichen Volkes, deutsche Ausgabe, Fulda 1973.

12 Ebd., Nr. 45.

13 Pseudo-Caelestinus I., Indiculus de gratia: DS 246; vgl. Pius XI.: Die Liturgie sei "das wichtigste Organ des ordentlichen Lehramts der Kirche." in: A. Bugnini, Documenta pontificia ad instaurationem liturgicam spectantia (1903 bis 1953), Rom 1953, 70f.

Gipfel, dem das Tun der Kirche zustrebt, und zugleich die Quelle, aus der all ihre Kraft strömt."¹⁴ Es soll an dieser Stelle freilich auch nicht verschwiegen werden, daß sowohl einige Konzilsväter als auch Theologen in dieser Behauptung eine Übertreibung erblickten und diesen Satz gern ein wenig abzuschwächen versuchten. Die Fülle kirchlicher Dokumente aus Vergangenheit und Gegenwart läßt jedoch deutlich hervortreten, daß die Liturgie ein "locus theologicus" ist, eine Quelle und Schule des Glaubens, der daher eine hohe katechetische Bedeutung zukommt.

Andererseits unterstreichen die kirchlichen Dokumente aber auch die Notwendigkeit einer katechetischen Hinführung zur Liturgie; denn diese setzt bereits Glauben und Bekehrung voraus. In der Erklärung über christliche Erziehung vom 8.12.1975 heißt es: Die katechetische Unterweisung "erleuchtet den Glauben und stärkt ihn, nährt das Leben im Geiste Christi, führt zum bewußten und aktiven Mitvollzug des Mysteriums der Liturgie und ermuntert zur apostolischen Tat."¹⁵ Und Paul VI. weist in "Evangelii nuntiandi" vom 8.12.1975 darauf hin: "Ein Sakrament verliert einen großen Teil seiner Wirkung, wenn seiner Spendung nicht eine gründliche Unterweisung über die Sakramente und eine umfassende Katechese vorausgeht."¹⁶

So wird deutlich, wie Liturgie und Katechese sich wechselseitig bedingen und aufeinander angewiesen sind. Fragen wir uns zunächst, wie geartet und wie umfassend müßte heute die katechetische Unterweisung angelegt sein, damit sie ihre erhoffte fruchtbare Wirkung entfalten kann, die darin besteht, daß die Gläubigen aktiv und fruchtbar die heiligen Geheimnisse mitfeiern können.

14 Konstitution über die heilige Liturgie, Art. 10.

15 Art. 4.

16 Art. 47.

3. Anthropologische und theologische Voraussetzungen für den Mitvollzug der Liturgie - Liturgische Propädeutik

Für den heutigen Menschen gilt nicht mehr das, was wir für die Gläubigen der ersten christlichen Jahrhunderte noch feststellen: daß sie ohne Schwierigkeiten unmittelbar den Gottesdienst mitfeiern konnten. Sie bedürfen dazu heute einer intensiven und schrittweisen Hinführung zur Liturgie, die sehr fundamental ansetzen muß. Diese Notwendigkeit erwächst aus der Tatsache, daß die meisten Getauften nicht mehr liturgiefähig sind. Grundlegende Voraussetzungen fehlen ihnen, um in Gemeinschaft mit anderen unter sinnenfälligen Zeichen Gott zu loben, ihm zu danken, sein Wort aufmerksam zu hören und sich bittend an ihn zu wenden. Die Frage Romano Guardinis, ob "der Mensch des industriellen Zeitalters, der Technik und der durch sie bedingten Strukturen zum liturgischen Akt einfach nicht mehr fähig" sei, ist von so fundamentaler Art, daß sie wie ein Stachel im Fleisch Liturgiker und Religionspädagogen nicht zur Ruhe kommen lassen darf. Sie muß bei all unseren Überlegungen zur gegenwärtigen liturgischen Bildung stets gegenwärtig sein. Sie kann uns dann auch vor allzu glatten und vordergründigen Lösungen bewahren.¹⁷ Nicht nur die Kultfähigkeit des heutigen Menschen, sondern auch seine Symbolfähigkeit wird in Zweifel gezogen. Man behauptet: Er könne nicht mehr schauen, horchen und schmecken, sei blind für die ihn umgebenden Schönheiten, nicht mehr für zeichenhafte Handlungen ansprechbar; ja, er sei nicht mehr in der Lage, ganzheitlich zu erleben; auch sei sein Gemeinschaftsempfinden erheblich gestört. Dies alles seien Folgen der einseitigen abstrakten, begrifflichen Erziehung, die nicht mehr ganzheitlich ausgerichtet sei, meinte Guardini bereits 1923.¹⁸ Kann man wirklich so pauschal vom Verlust symbolhaften Erlebens in der Gegenwart sprechen? Sicher ist bei vielen die Fähigkeit verkümmert, zu erschauen, wie

17 Brief an den liturgischen Kongreß in Mainz 1964, abgedruckt in: LJ 14 (1964), 106. Vgl. auch A. Adam, Die Frage der Liturgiefähigkeit, in: Ders. Erneuerte Liturgie. Eine Orientierung über den Gottesdienst heute, Freiburg 1972, 18-22. E. J. Lengeling, Liturgie - Dialog zwischen Gott und Mensch, hg. von K. Richter, Freiburg 1981, 97-108.

18 Liturgische Bildung, Rothenfels 1923, 23ff.

ein innerer Seelenvorgang sich verleiblicht und sinnhaft Ausdruck findet. Dennoch kann auch heute der Mensch im profanen, gesellschaftlichen Bereich nicht auf symbolische Handlungen und Ausdrucksformen ganz verzichten; denken wir nur an den großen Zapfenstreich beim Schützenfest und bei der Bundeswehr oder an den rituellen Vorgang des Königsschießens und der Inthronisation des neuen Königs samt seinem Gefolge oder an die Symbolhandlungen bei den Olympischen Spielen; zu erinnern wäre auch an die "Prozessionen" der großen Demonstrationzüge mit ihren Transparenten und Sprechchören. Bis in die sozialistischen und faschistischen Ersatzriten hinein läßt sich das nicht zu unterdrückende Bedürfnis des modernen Menschen nach Symbolisierung seines Lebens verspüren. Auch der Mensch eines technischen und wissenschaftlichen Zeitalters erweist sich als "animal symbolicum", wie ihn Ernst Cassirer umschrieben hat. Dagegen erschweren die aus der semitischen Kulturwelt der Bibel und der römisch-byzantinischen Antike stammenden Symbole der offiziellen Liturgie dem heutigen Menschen erheblich den Zugang zur Welt des Gottesdienstes. Viele dieser Zeichen sind in ihrer Sinnhaftigkeit heute verdunkelt und nicht mehr sprechend.¹⁹ Sie sind zu Attrappen verkümmert wie beispielsweise die hauchdünnen Hostien, die kaum noch an Brot erinnern. Sekundäre Symbole wie das Asperges, die Händewaschung bei der Gabenbereitung, das Vorantragen von Kerzen und Weihrauch bei Prozessionen oder die Riten bei der Altar- und Kirchenweihe sind ohne Zuhilfenahme geschichtlicher Rückblenden nicht mehr unmittelbar einsichtig.

Eine weitere fundamentale Schwierigkeit behindert den Zugang des heutigen Menschen zum Gottesdienst: Er kann kaum oder nur noch sehr schwer sein normales, alltägliches Leben mit dem in Deckung bringen, was in der Liturgie festlich begangen wird. Was aber im Leben nicht erfahren und im Lichte des Glaubens nicht bedacht wird, kann auch nicht Gegenstand einer Feier sein. Auf diesen unlösbaren Zusammenhang von Leben, Glauben und Feier hat zu Recht der französische

19 Lengeling (s.o. Anm. 17), 99ff.

sche Pastoralliturgiker Philippe Béquerry hingewiesen.²⁰ Andernfalls fallen alltägliche Welt und die Welt der gottesdienstlichen Vollzüge zu sehr auseinander. Diese Forderung stößt jedoch auf die Kritik seines Landmannes Joseph Gelineau, der dahinter die fragwürdige "Tendenz zum Tatsächlichen" erblickt, "die in der liturgischen Feier nur den Ausdruck dessen zulassen will, was von den Mitgliedern der Versammlung schon erlebt, verstanden und empfunden worden ist". In dieser Liturgie feiere man nur sich selbst!²¹ Hier kann der Religionspädagoge dem französischen Altmeister der liturgischen Erneuerungsbewegung nicht folgen, weil er das liturgische Geschehen abhebt vom Lebenskontext der Mitfeiernden und es damit isoliert. Sicher erschöpft sich die Liturgie nicht darin, daß sie das zum Gegenstand der Feier erhebt, was der Mensch bereits erlebt und erlitten hat. Die Liturgie eröffnet uns darüber hinaus die Dimension des eschatologischen Lebens. Sie läßt uns immer auch etwas vom himmlischen Hochzeitsmahl vorausverkosten. Darin liegt ihr Mehr an Sinn gegenüber einer reinen Reproduktion und Erhöhung der eigenen Erfahrungen, die in die Vergangenheit zurückreichen. Von dem Eschaton fällt ein erhellendes Licht auf das eigene Leben, es wird so in größere und weitere Bezüge hineingestellt. Die Feier des Gottesdienstes setzt ferner voraus, daß die Teilnehmer bereits Erfahrungen mit Gott und Jesus Christus gemacht haben, die in Beziehung zu ihren Lebenssituationen stehen. Schließlich müssen sie schon auf eine erste Weise mit der Bibel vertraut gemacht worden sein, sonst können sie nicht "Hörer des Wortes" im Gottesdienst werden. Die Liturgiekonstitution fordert daher: "Ehe die Menschen zur Liturgie hintreten können, müssen sie zu Glaube und Bekehrung gerufen werden"²².

20 Liturgie und Leben, in: Lebendige Seelsorge, Heft 6 (1978), 304-308. Vgl. D. Zimmermann, Leben-Glauben-Feiern: Dimensionen des Glaubensweges, in: LS 29 (1978) 148-154.

21 Die Liturgie von morgen, Regensburg 1979, 103.

22 Art. 9.

Diese wenigen, noch ergänzungsbedürftigen Hinweise zur Kulturfähigkeit des heutigen Menschen machen die Notwendigkeit einer liturgischen Propädeutik einsichtig. Bevor wir uns um liturgische Unterweisung bemühen, müssen wir zunächst die anthropologischen und theologischen Voraussetzungen für den Vollzug des Gottesdienstes bedenken. Bereits R. Guardini hatte in seiner Schrift "Liturgische Bildung" von 1918 auf Elemente einer liturgischen Vorfeldarbeit hingewiesen und selbst dazu einige praktische Anregungen gegeben. Weitere Hinweise verdanken wir Maria Montessori und ihrer Schülerin Hélène Lubienska de Lenval.²³ Das 1973 erschienene Direktorium für Messen mit Kindern greift die vielfältigen Anregungen der Liturgiker und Religionspädagogen auf, wenn es fordert: "Diese liturgische und eucharistische Unterweisung darf nicht von der gesamten menschlichen und christlichen Erziehung getrennt werden. Ohne eine solche Grundlage könnte eine liturgische Unterweisung sogar schaden."²⁴ Die Notwendigkeit einer umfassenden, zunächst indirekten, liturgischen Bildung wird heute von Liturgikern, Religionspädagogen und den römischen Instanzen übereinstimmend anerkannt. Sie umfaßt folgende Bereiche:

- a) Einübung menschlicher Grundfähigkeiten wie: Danken, sich angenommen wissen, Verzeihung erbitten und gewähren, zuhören können, sich begrüßen, teilen können, schweigen können, Sinn für Gemeinschaft, Fest feiern können, spielen...
- b) Einübung christlicher Grundhaltungen, dazu zählen: Begegnung mit Gott dem Schöpfer und Vater Jesu Christi, Erfahrung mit Jesus Christus, erstes Vertrautwerden mit der Bibel, Einführung in die kirchliche Gemeinschaft...
- c) Erschließung der Symbole und symbolischen Handlungen durch Sinnesübungen, Stille- und Konzentrationsübungen sowie Meditation.

23 H. Lubienska de Lenval, L'éducation du sens liturgique, Paris 1952.

24 Nr. 8 und 9, abgedruckt in: R. Sauer (Hg.), Mit Kindern Eucharistie feiern, München 1976, 194.

Die Befähigung des heutigen Menschen, Symbole zu erfassen und seinen Glauben auf symbolhafte Weise auszudrücken, wird zu einem Hauptanliegen liturgischer Bildung und Erziehung, der wir in Zukunft unsere besondere Aufmerksamkeit schenken sollten; denn ohne Symbolfähigkeit wird man nicht liturgiefähig, vollzieht sich doch Liturgie unter sinnenfälligen Zeichen, die über das Sinnenhafte hinaus auf das Sinnganze verweisen und es zugleich enthalten. Dabei wird mit Hilfe der Symbole eine gemeinsame Verständigungsbasis geschaffen und eine Interaktion unter den Teilnehmern ermöglicht.²⁵ Wir müssen unterscheiden zwischen solchen Zeichen und Symbolen, die, wie es die Würzburger Synode ausdrückt, "bleibender Bestandteil des kirchlichen Handelns und unaufgebar sind", und solchen Zeichen und Formen, die in keiner Beziehung mehr zu unserer Lebenswelt stehen, die abgestorben sind.²⁶ Von diesen abgestorbenen und daher für uns bedeutungslos gewordenen Symbolen müssen wir Abschied nehmen und Ausschau halten nach neuen Symbolen, gleichzeitig aber alte wieder neu zu entdecken versuchen. Dabei sollten wir nicht übersehen, daß der symbolbildende Akt kein "bloßes Gemächte des Menschen" ist, immer fühlt sich hier der Mensch "berührt und angerufen vom Wink und Anruf aus dem Geheimnis".²⁷ Aber wie weit kann unsere technische und rationalisierte Lebenswelt überhaupt Nährboden für neue symbolhafte Ausdrucksformen sein? Es ist unerlässlich, daß die überkommenen Zeichen in Beziehung zu unserem menschlichen Leben und seinen Erfahrungen gesetzt und so gedeutet werden. Das wäre Aufgabe einer Symboldidaktik. Aber dies darf nicht primär auf rationalem Weg erfolgen. Die liturgischen Zeichen und Symbole müssen vor allem mit Hilfe nonverbaler Artikulationsformen erschlossen werden wie: Spiel, Tanz, Musik, Gestik und Mimik. Gerade in Spiel und Tanz können liturgische Symbole uns neu vertraut werden, können wir sie uns persönlich aneignen. (Susanne Langer hat daher unterschieden zwischen diskursiver und präsensativer, d.h. vor allem nicht-sprachlicher

25 W. Jetter, Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst, Göttingen 1978, 72 und 87.

26 Beschluß: Gottesdienst, 6.1: Liturgische Zeichen und Formen.

27 B. Welte, Religionsphilosophie, Freiburg 1978, 195f.

Symbolik; zu letzterer zählt sie die Sprache des Raumes, die Lichtführung, die Farbgestaltung der Wände, die Gestik, die Musik und die Kleidung).²⁸

Ich möchte mich mit der teilweise knappen Aufzählung der Aufgabenfelder hier begnügen, weil die inhaltliche Seite einer liturgischen Propädeutik in der umfangreichen Literatur ausführlich abgehandelt wird.²⁹

Die entfernte und indirekte liturgische Erziehungsarbeit kann nur in Zusammenarbeit von Elternhaus, Kindergarten, Schule und Gemeinde geleistet werden. Sie setzt eine umfassende und kontinuierliche pastorale Planung voraus, die die verschiedenen religiösen Lernfelder berücksichtigt und koordiniert. Wo aber wird diese Forderung in der Praxis eingelöst? Bleibt es nicht oft bei diesen weit ausgreifenden Zielvorstellungen, während die religiöse Erziehung in den einzelnen Lernbereichen nur isoliert und punktuell geleistet wird, so daß kein Gesamtkonzept sichtbar wird? Der Ausfall dieser so dringend erforderlichen liturgischen Vorfeldarbeit belastet in hohem Maße die Hinführung der Kinder zur Eucharistie und Buße. Im Elternhaus werden heute weitgehend nicht mehr die Grundlagen für die Sakramenterziehung gelegt, so daß die Katecheten fast am Nullpunkt ansetzen müssen. Immer dringlicher wird daher eine vorausgehende fundamentale Katechese, in der die oben beschriebenen Grundvollzüge eingeübt werden müssen. Einige Diözesen und Pfarreien sind daher dazu übergegangen, einen sog. "Katechetischen Grundkurs" einzurichten, anderswo wird er auch "Kinderkatechumenat" genannt. In ihm sollen die nötigen Voraussetzungen für die sich später anschließende Sakramentenkatechese geschaffen werden.³⁰ Der Grundkurs

28 Philosophie auf neuem Wege - das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt 1965, 86f., 102-105.

29 Ich selbst habe auch mehrmals mich dazu geäußert, so daß ich darauf verweisen kann: Das Kind im Vorfeld der Eucharistie, in: R. Sauer, Religiöse Erziehung auf dem Weg zum Glauben, Düsseldorf 1976, 115-142; ders., Curriculum eucharistischer Erziehung in Schule und Gemeinde, in: KatBl 104 (1979) 409-417.

30 In den Diözesen Münster und Osnabrück ist ein Konzept für den "katechetischen Grundkurs" entwickelt worden, das in einigen Gemeinden zur Zeit erprobt wird. Vgl. auch H.M. Schulz, Gemeinde als lebendige Katechese. Kinder und Erwachsene auf dem Weg zum Glauben, Mainz 1976, 47-70.

erstreckt sich über ein bis zwei Jahre und geht dem Eucharistie- und Bußunterricht voraus.

4. Die Feier der Liturgie als Ort liturgischer Bildung

Die Feier der Liturgie erschöpft sich aber nicht, wie man bis einschließlich "Mediator Dei" gemeint hatte, in der Verherrlichung Gottes, sie ist immer auch, ja sogar primär Heiligung des Menschen durch Gott in Jesus Christus.³¹ So geht von der Liturgie auch eine belehrende und bildende Wirkung aus: "Denn in der Liturgie spricht Gott zu seinem Volk; in ihr verkündet Christus noch immer die Frohe Botschaft."³² Zu Recht bemerkt Th. Kampmann: "Mehr als ein Pfarrer erzieht das gottesdienstliche Leben."³³ Ob wir uns dessen wohl immer hinreichend bewußt sind?

Wenn aber durch den Vollzug der Liturgie der Glaube der teilnehmenden Gläubigen geweckt und genährt wird, dann erhebt sich für uns die Frage, wie dann der Gottesdienst gestaltet und gefeiert werden muß, damit er im Sinne einer "funktionalen Erziehung" dazu beitragen kann, daß das Reich Gottes in den Herzen der Gläubigen wächst. Das Ziel einer funktionalen liturgischen Erziehung umschreibt die Liturgiekonstitution mit den Worten: "So richtet die Kirche ihre ganze Sorge darauf, daß die Christen diesem Geheimnis des Glaubens nicht wie Außenstehende und stumme Zuschauer beiwohnen; sie sollen vielmehr durch die Riten und Gebete dieses Mysterium wohl verstehen lernen und so die heilige Handlung bewußt, fromm und tätig mitfeiern, sich durch das Wort Gottes formen lassen, am Tisch des Herrenleibes Stärkung finden. ... So sollen sie durch Christus, den Mittler, von Tag zu Tag zu immer vollerer Einheit mit Gott und untereinander gelangen, damit schließlich Gott alles in allem sei."³⁴

31 Liturgiekonstitution, Art. 7; vgl. Lengeling, Liturgie - Dialog zwischen Gott und Mensch (s.o. Anm. 17), 18ff.

32 Liturgiekonstitution, Art. 33.

33 Erziehung und Glaube, München 1960, 1-4.

34 Liturgiekonstitution, Art. 48.

Wie müßte der Gottesdienst der Kirche - und vor allem die Eucharistie als dessen dichteste Form - gefeiert werden, damit er die ihm innewohnende prägende Kraft entfalten kann oder, um mit R. Guardini zu sprechen, "damit der heutige Mensch mit seiner Wahrheit in ihm stehen kann"?³⁵

Wenn wir uns auf diese Frage einlassen, dann stoßen wir auf Postulate einer zeitgemäßen liturgischen Bildung, die zugleich Ausgangspunkt des nachfolgenden Gesprächs zwischen Religionspädagogen und Liturgikern sein könnten. Dabei werden unvermeidlich auch Fragen der Liturgiereform zur Sprache kommen, die sicher zwischen uns kontrovers diskutiert werden, weil wir aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Liturgie schauen. Einschränkend möchte ich jedoch auf das Ergebnis der religionssoziologischen Untersuchung von Gerhard Schmidtchen hinweisen, die er unter dem Titel "Gottesdienst in einer rationalen Welt" veröffentlicht hat. Schmidtchen will uns vor einer Überschätzung der gottesdienstlichen Reformen warnen, da diese nur dann sinnvoll sein werden, wenn sie in eine allgemeine Reformbewegung eingebettet sind, die auch die theologische Forschung und die institutionelle Form der Kirche miteinschließt.³⁶

4.1 Zur Eigenart der liturgischen Bildung gehört es, daß sie einen Gesamtüberblick über die Wirklichkeit der Liturgie vermitteln will, so daß man in der Vielfalt der liturgischen Vorgänge die Einheit erkennt.³⁷ Auf diese Weise gelangt das Wesen der Liturgie in das Blickfeld der Mitfeiernden. Das hat aber zur Voraussetzung, daß z.B. die Eucharistiefeier klar und durchsichtig gegliedert ist, wie es auch das II. Vatikanische Konzil eindringlich gefordert hat. Betrachtet man daraufhin die gegenwärtige Gestalt der Meßfeier, so drängt sich dem liturgisch nicht geschulten Teilnehmer der Eindruck auf, er habe es hier mit einem sehr komplexen Gebilde zu tun. Der normale Gottesdienst-

35 "Brief an den Liturgischen Kongreß in Mainz 1964", abgedruckt in: LJ 14 (1964) 106.

36 G. Schmidtchen, Gottesdienst in einer rationalen Welt. Religionssoziologische Untersuchungen im Bereich der VELKD, Stuttgart, Freiburg, Wien 1973, 1, 148f. Vgl. auch das Nachwort von M. Seitz, Die Umfrage - Ergebnisse als Aufgabe, ebd., 153.

37 Filthaut (s.o. Anm. 8), 41.

besucher überblickt nicht den Grundaufbau des Meßordo, er benötigt dazu vielmehr eine detaillierte Anleitung, sonst verliert er sich leicht im Gestrüpp der einzelnen Teile. Das Ganze ist für ihn nicht hinreichend durchsichtig und verständlich gegliedert. Wie weit haben wir uns doch entfernt von der schlichten, aber wesenhaften Struktur der Eucharistiefeier des 2. Jahrhunderts, wie sie uns der Martyrer und Philosoph Justin im 67. Kapitel seiner Apologie geschildert hat!³⁸

4.2 Wir verdanken dem Konzil die Wiedereinführung der Muttersprache in der Liturgie, die es uns ermöglicht, den Gottesdienst verständnisvoll mitzuvollziehen. Aber damit ist zugleich ein Dilemma aufgedeckt worden, das durch die lateinische Sprache lange Zeit verschleiert worden ist: die uns fremd und antiquiert anmutende Sprachgestalt der Liturgie. Die meisten Orationen des deutschen Meßbuches, die für Sonn- und Feiertage vorgesehen sind, erweisen sich als arm an Gehalt, bleiben höchst unverbindlich und bedienen sich oft einer floskelhaften Sprache. Diese Sprache ist dem heutigen Lebensgefühl weit entrückt und läßt kaum etwas von den Erfahrungen des heutigen Menschen anklingen. Darf man sich dann aber wundern, wenn einige Geistliche dazu übergehen, einige Texte zu formulieren, von denen sie meinen, sie entsprächen eher dem Sprachgefühl und der Bewußtseinslage des Gegenwartsmenschen? Beschwören wir damit aber nicht die Gefahr des Individualismus und der Subjektivität herauf, vor der Guardini so eindringlich gewarnt hat, weil das dem objektiven Wesen der Liturgie widerspräche?³⁹ Betont man, wie er es tut, jedoch zu stark und fast ausschließlich die objektive Ordnung in der Liturgie, dann wird dieser Vorzug erkaufte mit einer erheblichen Einbuße an persönlichen Identifikationsmöglichkeiten von seiten des Gottesdienstteilnehmers, für den ein gefeierter Glaube ohne Erfahrung nicht erstrebenswert erscheint.

38 Zitiert in: J.A. Jungmann, *Missarum Sollemnia I*, Freiburg 1949, 31.

39 Liturgische Bildung (s.o. Anm. 18), 7, 72, 74, 81.

Er möchte sich in der Liturgie und in ihren Texten wiedererkennen. Die Liturgie muß daher in seinem Leben verwurzelt sein und darf keine Sonderwelt darstellen.

4.3 Zu Recht intendiert die konziliare Liturgiereform, daß die Gläubigen bewußt, tätig und mit geistlichem Gewinn an der Liturgie teilnehmen sollen.⁴⁰ Wieweit erlaubt die normale sonntägliche Gottesdienstversammlung jedoch diese geforderte "participatio actuosa"? Erweckt die eucharistische Versammlung nicht immer noch den Eindruck einer weitgehend klerikal geprägten Liturgie, bei der die Laien zu einem großen Teil zur Passivität oder genauer gesagt zur Rezeptivität verurteilt sind? Dieser Eindruck kann zumindest leicht entstehen, wenn an Sonn- und Feiertagen sich in den Großgemeinden eine mehr oder weniger anonyme Masse versammelt, wo der Teilnehmerkreis unüberschaubar und daher auch nicht hinreichend aktivierbar ist. Das Bild ändert sich erst dann, wenn in einem kleinen, überschaubaren Kreis, etwa bei einer Haus-eucharistie oder während eines Ferienlagers, Gottesdienst gefeiert wird. Hier kann der einzelne sich ganz anders einbringen, wirklich den ihm zustehenden Part übernehmen. Gerade junge Menschen beklagen häufig, daß der normale Sonntagsgottesdienst in der Gemeinde ihnen nicht die Möglichkeit einräumt, ihn mitzugestalten und ihm so auch ihr Siegel aufzuprägen. In der kleinen Gruppe erfahren dagegen die Teilnehmer viel intensiver, daß Gottesdienst keine private Angelegenheit, auch nicht nur die Sache einiger weniger ist, sondern Tun der ganzen Kirche. Der Gemeinschaftsaspekt des gottesdienstlichen Handelns tritt hier deutlicher hervor. Symptomatisch ist die Äußerung einer 18jährigen Schülerin: "... außerdem verleiht mir die Kirche, besonders wenn ich im kleinen Kreis Messe feiere, ein unheimliches Gefühl der Gemeinschaft und Verbundenheit mit den Anwesenden und mit Gott."⁴¹

⁴⁰ Liturgiekonstitution, Art. 21.

⁴¹ Zitiert nach N. Mette, in: Auseinandersetzung mit den Selbstzeugnissen junger Menschen heute unter (pastoral-) soziologischen Gesichtspunkten, in: W. Dinger/R. Volk (Hg.), Heimatlos in der Kirche? Probleme heutiger Jugendpastoral, München 1980, 34f.

Gerade über den Gemeinschaftsaspekt der Eucharistie kann man dem Jugendlichen einen Zugang zur Meßfeier eröffnen. Aber diese eucharistische Gemeinschaft will er auch konkret erfahren, sie darf nicht nur beschworen werden! Die Richtlinien für Meßfeiern kleiner Gemeinschaften eröffnen hier viele Möglichkeiten, die in Zukunft noch stärker genutzt werden sollten! Auf diesem Wege werden junge Menschen allmählich in den Gemeindegottesdienst hineinwachsen, den sie ihrerseits durch ihre Beiträge bereichern können.⁴² Eine Hoffnung richtet sich auf den immer mehr sich ausbreitenden Familiengottesdienst, der sich an alle Altersschichten wendet und auch junge Menschen in die Gestaltung einbeziehen will.

4.4 Liturgische Bildung will den ganzen Menschen formen, alle seine Kräfte und Fähigkeiten ansprechen und ihn so befähigen, die Wirklichkeit als ein Ganzes und als eine Einheit zu erfassen.⁴³ Hier wird nicht nur der Verstand angesprochen, gleichfalls erreicht ihn das Paschamysterium über die Sinne (Bilder, Geräte, Gewänder, Gesten, Musik und Spiel) und über Personen. In einer Zeit, die durch das Zweckrationale und Technische beherrscht wird, kommt dem liturgischen Akt eine gegensteuernde Wirkung zu. Wer Liturgie in allen ihren Ausdrucksformen mitvollzieht, wird nicht einseitig geformt, sondern ganzheitlich geprägt. Gerade die heute oft verkümmerten musischen Kräfte können hier aktiviert und entfaltet werden.

Aber huldigen wir nicht auch hier wieder einer Idealvorstellung von Liturgie, die mit der normalen Wirklichkeit kontrastiert? Vielleicht lassen sich diese Vorstellungen in Taizé oder in einer integrierten Gemeinde bzw. einer Basisgemeinde realisieren, aber der Pfarrgottesdienst

42 Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz für die "Meßfeiern kleiner Gemeinschaften" vom 24.9.1970. Vgl. auch: Zugang zur Eucharistie im Jugendalter, in: Eingliederung in die Kirche. Pastorale Handreichung für den pastoralen Dienst, Mainz 1972, 64.

43 Filthaut (s.o. Anm.8), 41., mit Verweis auf Thomas von Aquin. M. Müller versteht unter Bildung "diesen spezifischen Vorgang, innerhalb dessen der einzelne Mensch ein Verhältnis zum Ganzen gewinnt,... so daß er allen Erfahrungen und Begegnungen ihren Ort im Ganzen zuweisen kann". (in: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Donauwörth 1970, 24).

eignet sich dafür kaum. Selbst moderne Jugendgottesdienste ertrinken oft in der Flut von Worten und moralischen Appellen. Eine gewisse Kopflastigkeit und "Überakzentuierung des Wortes"⁴⁴ kann man auch nach der erneuerten Liturgie nicht absprechen, das geben freimütig Liturgiker zu. Zu sehr überwiegen noch Texte und Worte, während das Sinnenhafte und das Musische deutlich unterrepräsentiert sind. Im anfänglichen Übereifer der Reformfreudigkeit hat man zu vieles aus der Kirche verbannt, das man heute wieder zurücksehnt. Schauen wir uns doch nur die schmucklosen und nüchternen modernen Sakralbauten an, denen es an Farbigkeit und Wärme fehlt, so daß man sich in ihnen nicht heimisch fühlen kann. Neben musikalischen Ausdrucksformen sollen wir Tanz und Spiel noch stärker in die Liturgie hineinnehmen. Insgesamt könnten unsere Gottesdienste "gemütlicher" sein, d.h. sie sollten dem Gemüt mehr Nahrung geben. Der Kinder- und Jugendgottesdienst macht von den vielfältigen nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten schon reichlichen Gebrauch, in ihnen wird gespielt, getanzt, viel gesungen und musiziert. Vielleicht können von ihnen ansteckende Impulse für den Gemeindegottesdienst ausgehen?⁴⁵ Möglichkeiten für die Auflockerung des Gottesdienstes durch musische Elemente sieht die erneuerte Liturgie vor, sie werden leider noch zu wenig genutzt, weil viele Seelsorger darum nicht wissen.

4.5 In unserer so verzweckten Welt, in der die Leistung alles zu sein scheint, sehnt sich der Mensch nach zweckfreien Räumen, nach sinnenfälligen Zeichen und Handlungen, die um ihrer selbst willen da sind. Hierfür bietet sich die Liturgie als zweckfreies Spiel an; denn sie hat keinen Zweck, sie ist nicht einmal primär um des Menschen, sondern um Gottes willen da, er soll geehrt und verherrlicht werden (Theozentrik der Liturgie). Gerade junge Menschen sind besonders aufgeschlossen für einen Gottesdienst, in dem eine

44 Lengeling, Liturgie - Dialog zwischen Gott und Mensch (s.o. Anm. 17), 95 f.

45 M. Schnegg, Damit es Freude macht, Freiburg 1980;
W. Hoffsummer, Religiöse Spiele, 1 und 2, Mainz 1980/1981.

festliche Stimmung aufkommt und der somit zur Sinnfindung beitragen kann. An Stelle des "Politischen Nachtgebets" ist mittlerweile die "Liturgische Nacht" getreten. Sie ist zunächst im evangelischen Raum entstanden, hat inzwischen aber auch auf katholische Jugendgruppen übergegriffen.⁴⁶ Hier sind alle mithandelnde Subjekte der Liturgie, sie vollziehen den Gottesdienst als Spiel vor Gott. Die verschiedensten Aktivitäten werden hier gepflegt: Pantomime, Malen, Tanz, Meditation, Gesprächsgruppen.

Zu einem Fest gehört auch eine fröhliche Stimmung, ja, selbst das Lachen müßte in unserem Gottesdienst Heimatrecht haben. Aber widerspricht das nicht dem Ernst der Liturgie? Manchmal gewinnt man den Eindruck, als ob es in unseren Gottesdiensten tierisch ernst zugehe, nicht einmal der "risus paschalis" will uns mehr gelingen. Wenn am Karnevalssonntag Kinder in Karnevalskostümen zum Gottesdienst erscheinen, dann hagelt es Proteste von seiten der Liturgiker, für die dies "nie und unter keinen Umständen" möglich sein kann und darf.⁴⁷ Diesem puristischen und rigiden Standpunkt kann ich mich nicht anschließen, auch wenn ich Masken gleichfalls aus dem Gottesdienst verbannen würde; denn vor Gott brauchen wir keine Masken aufzusetzen!

Ich bin mir durchaus der Problematik bewußt, die in der Forderung nach festlicher Gestaltung des Gottesdienstes enthalten ist. Wieweit ist eine normale Gemeinde in der Lage, Sonntag für Sonntag in allen Gottesdiensten diese festliche Stimmung aufkommen zu lassen? Was bei besonders gestalteten Gottesdiensten glücken kann, nämlich daß sich die Teilnhemer festlich beschwingt fühlen, kann nicht ohne weiteres von jedem Gottesdienst erwartet werden; das übersteigt einfach unsere gewöhnlichen Mittel. Hier liegt das Dilemma einer Seelsorge, die noch weithin volksskirchlich geprägt ist. In Gottesdiensten einer Basisgemeinde

46 N. Weidinger, Die Problematik der Jugendgottesdienste, in: Gemeinsam das Leben feiern, hg. vom DKV, bearbeitet von N. und G. Weidinger und L. Haerst, Kevelaer, Altenberg 1980, 28f.

47 So B. Fischer, Karneval im Gottesdienst?, in: gottesdienst 18 (1973) 25f.

ist dies eher vorstellbar.

4.6 Der Gottesdienst steht in einer eigentümlichen Spannung zur Welt des Alltags. Auf der einen Seite sucht der Gottesdienstbesucher in der Liturgie Abstand vom alltäglichen weltlichen Getriebe, darin besteht ja gerade der Sinn des Festes: von dem Druck und der Last des Alltags mit seinen Sorgen und Nöten befreit zu werden, um nicht deren Sklave zu werden. Auf der anderen Seite darf die Distanz zum weltlichen Geschehen auch wieder nicht so groß werden, daß der Kult als eine Sonderwelt erscheint, sonst kann nicht mehr das gefeiert und vor Gott getragen werden, was im Alltag erlebt und erlitten worden ist, sonst kann aber auch der Alltag nicht mehr geheiligt und bestanden werden. Der Gottesdienst darf nicht in den Verdacht geraten, man wolle hier den Problemen der Welt entfliehen; allzu leicht gerät sonst der Glaube in den Verdacht, er sei Opium des Volkes. So müssen wir uns immer wieder um die rechte Balance zwischen der Eigenart der Liturgie und ihrem Lebensbezug bemühen. Eine Verbindung muß zwischen der Messe des Altares und der Messe des Lebens hergestellt werden, um einen Ausdruck von Karl Rahner aufzugreifen. Von der Feier des Gotteslobes sollten daher Impulse für das Christsein in der Welt ausgehen, sonst ist unser Gottesdienst unfruchtbar und unglaubwürdig. Nicht ohne Grund fordert Paulus uns auf, uns selbst "als lebendiges und heiliges Opfer darzubringen, das Gott gefällt; das ist für euch der wahre und angemessene Gottesdienst" (Röm 12,1). Das Brot der Eucharistie soll uns ermutigen und befähigen, unser Brot mit den Armen zu teilen. Dom Helder Camara und Mutter Teresa können uns die Augen öffnen für die "Eucharistie der Armen". Wir akzentuieren heute wieder stärker die soziale Dimension der Liturgie, speziell der Eucharistie, weil wir um die unlösliche Einheit von Gottes- und Nächstenliebe wissen. Bezeichnenderweise lautete das Leitwort des Eucharistischen Weltkongresses in Lourdes 1981: "Jesus Christus - Brot, gebrochen für eine neue Welt". Dies hat aber auch Konsequenzen für die Art und Weise, wie wir Gottesdienst feiern. So hat beispielsweise der Katechismus von Isolotto konsequent

die Erstkommunionvorbereitung der Kinder auf die sozialen Probleme der Welt bezogen.⁴⁸

4.7 H. Thielicke hat einmal geschrieben, der Gottesdienst bedürfe eines Standbeines und eines Spielbeines; auf zwei Spielbeinen könne man nicht stehen.⁴⁹ Damit umreißt er exakt die Problematik, die heute so leidenschaftlich diskutiert wird: Wie weit muß der Gottesdienst in vorher festgelegten Bahnen verlaufen, oder wie offen sollte der Rahmen sein, damit genügend Spielraum für Phantasie und Kreativität verbleibt? Die Forderung von Novalis läßt sich kaum im Rahmen eines gewöhnlichen Gemeindegottesdienstes einlösen, wohl aber in einer Gruppenmesse: "In gottesdienstlichen Versammlungen sollte jeder aufstehen und aus dem Schatz seiner Erfahrungen göttliche Geschichten den anderen mitteilen."⁵⁰ Es ist einsichtig, daß das Volk Gottes, wenn es sich zum gemeinsamen gottesdienstlichen Tun versammelt, eine Ordnung benötigt, die der einzelne Zelebrant nicht willkürlich abändern kann. Auf diese Weise sind die Gläubigen vor der Subjektivität und Manipulation von seiten des einzelnen Geistlichen bewahrt. Sie können sich darauf verlassen, daß sie im Gottesdienst die ihnen vertrauten Strukturen und die ihnen bekannten Texte des Ordinarius wiederfinden, so daß sie sich in ihm zu Hause fühlen können. Wenn der Grundsatz gilt: "Lex orandi - Lex credendi", dann hat die Hierarchie ein legitimes Recht, die amtliche Liturgie zu ordnen und einen verbindlichen Rahmen zu schaffen. Doch wie eng oder wie weit dieser Rahmen gezogen werden soll, darum geht der Streit. Ich kann mich auch nicht mit dem Gedanken anfreunden, daß jeder Priester sein eigenes Hochgebet spricht; das wäre eine totale Überforderung, sowohl in theologischer als auch in sprachlicher Hinsicht. Wohl aber sollte er von der Möglichkeit der Einschübe von Zeit zu Zeit Gebrauch

48 Die Botschaft Jesu im Isolotto. Der Katechismus des Don Mazzi, Mainz/München, 1970. Vgl. auch das neueste Dokument von "Justitia et Pax", das unter dem Titel "Eucharistie und Gerechtigkeit. Tut dies zu meinem Gedenken" veröffentlicht worden ist.

49 Leiden an der Kirche, Hamburg 1965, 140.

50 Gedanken, Wuppertal 1947, 271.

machen können, wie sie modellhaft das 3. Kinderhochgebet vorsieht. Das Spielbein des Gottesdienstes könnte darin bestehen, daß auch im eucharistischen Teil die Möglichkeit zu gelegentlicher situativer Adaption besteht. Die Liturgiker beklagen doch zu Recht, daß gegenüber dem Wortgottesdienst der eucharistische Teil der Messe von den Gläubigen nicht mit der gleichen Konzentration und Aufmerksamkeit vollzogen werde. Liegt das nicht aber auch daran, daß die Texte dieses Teiles sich weit von ihrer Lebenswelt entfernen und die Gläubigen daher nicht in der Lage sind, "in ihnen mit ihrer Wahrheit zu stehen", daß hier zu wenig Raum für Spontaneität und Aktualisierung gelassen wird.

Sicher eignet der Liturgie eine gewisse Objektivität; betonen wir jedoch diese objektive Struktur der Liturgie zu stark, dann wirkt sie leicht nüchtern und unpersönlich, eine Gefahr, der ohnehin die römische Liturgie gegenüber der östlichen Liturgie nicht entgeht. Jugendlichen, die sich sowieso schon schwer genug mit der offiziellen Liturgie tun, sollte man mehr Freiheit bei der Gestaltung von Gottesdiensten einräumen, sonst versperren wir ihnen vollends den Zugang zur geschichtlich gewachsenen und kirchlich geordneten Liturgie. Dabei sollten wir ruhig einige Verkürzungen und Akzentverschiebungen in Kauf nehmen, dafür tragen diese Gottesdienste eher den Stempel größerer Lebensnähe und der Authentizität. Davon könnte seinerseits der Gemeindegottesdienst wieder profitieren.

4.8 Unsere gegenwärtige Gottesdienstpraxis erschöpft sich weitgehend in der Feier der Eucharistie, nicht zuletzt bedingt durch die Verpflichtung zum Besuch der sonntäglichen Messe. Daneben können sich andere gottesdienstliche Formen nur kümmerlich behaupten. Und doch bedeutet es eine große Verarmung des liturgischen Lebens, wenn man nicht den ganzen Reichtum des Gotteslobes ausschöpft.

Viele getaufte Christen sind heute nicht mehr ohne weiteres fähig, die Höchstform liturgischer Gottesverehrung fruchtbar mitzuvollziehen. Dieser Eindruck drängt sich uns bei Meßfeiern anlässlich einer Hochzeit oder Beerdigung auf,

wenn an ihr der Kirche Fernstehende teilnehmen. Für diese "eucharistischen Analphabeten" bedarf es anderer, einfacherer gottesdienstlicher Vollzüge, die ihnen leichter zugänglich sind. Auf diesem Wege können sie vielleicht allmählich zu Mitfeier der Eucharistie befähigt werden. Auch Schüler und Jugendliche können über nichteucharistische Versammlungen vorbereitet werden für die spätere, fruchtbare Mitfeier der Eucharistie, z.B. im Rahmen eines Wortgottesdienstes, eines Gebetsgottesdienstes oder eines Meditationsgottesdienstes.⁵¹

4.9 Bildende und prägende Wirkung geht nicht zuletzt auch von der Architektur, von der Aufteilung und Gestaltung des sakralen Raumes aus, aber auch von der Art und Weise, wie der Zelebrant und die anderen Rollenträger (Lektor, Kantor, Ministranten, Kommunionausteiler...) ihren Dienst ausüben. Dazu zählt auch die musikalische Gestaltung des Gottesdienstes, das Orgelspiel, der Einsatz einer Schola oder eines Chores und der Gesang der Gläubigen. Das Verhalten aller an der liturgischen Versammlung Beteiligten, ihr Beten, ihre Antworten, die Art ihres Hörens und Schweigens, der Vollzug der Zeichen bestimmen das Gesamtbild des Gottesdienstes. Die Gesamtatmosphäre eines Gottesdienstes prägt oft nachhaltiger als die noch so ausgereifte und rhetorisch blendend vorgetragene Predigt.

5. Die liturgische Unterweisung

Nebender indirekten und funktionalen liturgischen Bildung benötigen wir auch eine direkte liturgische Unterweisung, die ein Teil der umfassenden liturgischen Bildung ist. Die Liturgiekatechese will zum bewußten und fruchtbaren Vollzug des Gottesdienstes hinführen.

5.1 Innerhalb des Gottesdienstes bieten sich Möglichkeiten für eine unmittelbare liturgische Unterweisung besonders in der Predigt an. Sie kann liturgische Themen aufgreifen, z.B. kann sie allgemein über Sinn und Bedeutung der Liturgie sprechen oder über die Eucharistiefeier, sie kann aber

51 Vgl. Beschluß: Gottesdienst 2.4.2: Andere gottesdienstliche Versammlungen.

auch Elemente und Texte der Eucharistiefeier in den Mittelpunkt rücken, beispielsweise den Bußakt, den Friedensgruß, bzw. ein Tagesgebet oder ein Hochgebet. Beispielhaft sind die Kinderpredigten von B. Fischer zu Zeichen und Worten der Liturgie.⁵² Darüber hinaus sollten auch die anderen Sakramente und Sakramentalien zur Sprache kommen.⁵³ Das Kirchenjahr wird im allgemeinen im Gottesdienst weniger stiefmütterlich behandelt.

5.2 Außerhalb des Gottesdienstes wird sich die liturgische Unterweisung darum bemühen, die liturgischen Symbole zu erschließen. Sie wird in die Eucharistiefeier einführen und den Aufbau der Meßfeier erklären. Die Sakramentenkatechese behandelt die übrigen Sakramente, dabei sollten die Sakramentalien nicht übergangen werden, weil hier noch viele Mißverständnisse und abergläubische Vorstellung zu überwinden sind. Schließlich gehört das Kirchenjahr auch zu den Inhalten einer Liturgiekatechese, gerade weil heute der Lebensrhythmus nicht mehr vom Ablauf des kirchlichen Jahres bestimmt wird.

Träger der liturgischen Unterweisung sollten Eltern, Erzieher, Religionslehrer, Katecheten und Geistliche sein. Die erste Hinführung zur Liturgie müßte im Elternhaus erfolgen. Im Rahmen einer sog. "Familienliturgie" können Feste des Kirchenjahres mit den Familienmitgliedern begangen werden, aber auch Familienfeste wie Taufe, Geburtstag, Hochzeit oder ein Todesfall. So werden schon früh Kinder mit der Liturgie der Kirche vertraut und nehmen die Bedeutung der Symbole wahr.⁵⁴ Auch bedarf der Sonntag in der Gemeinschaft der Familie einer besonderen Gestaltung, damit er wirklich als Tag des Herrn erlebt wird und sich abhebt von den übrigen Tagen der Woche. Nicht nur im sonntäglichen Gottesdienst ehren wir Gott, der gesamte

52 Von der Schale zum Kern, Freiburg 1979.

53 J. Müller/V. Doering/J. Reisenbichler, Glaubt an das Wort. Predigten und Texte zu den Sakramenten und zum Christusgeheimnis für die Advents- und Fastenzeit, München 1978.

54 P. Ranwez, Religionspädagogik des Kleinkindes, Zürich 1970, 93-98. Vgl. auch Papst Johannes Paul II. "Catechesi tradendae" Nr. 68.

Verlauf des Tages sollte im Zeichen der Besinnung des Menschen und Christen auf seine Würde stehen.⁵⁵ Eine neue Familienkultur ist gefordert, die den Sonntag davor bewahrt, als Tag der Langeweile und des bloßen Konsumierens diskreditiert zu werden.

Der Kindergarten kann auch seinen Beitrag zur liturgischen Bildung leisten: Er führt ein in die symbolische Welt- und Lebensdeutung, er sensibilisiert für Gottesdienste durch die Feier nichteucharistischer Gottesdienste und macht anfänglich mit kirchlichen Festen vertraut. Beispiele für diese Ziele finden sich im sog. "Trierer Plan für die religiöse Erziehung der 3 bis 6jährigen".⁵⁶ Für den schulischen Religionsunterricht erweist sich die liturgische Bildung als Strukturprinzip, d.h. in allen Schuljahren vom 1.-10. Schuljahr sollten entweder Themen der Liturgie unterrichtlich behandelt werden oder von anderen Themen Beziehungen zum liturgischen Geschehen hergestellt werden. Daneben muß auch der Religionsunterricht seinen Beitrag zur indirekten liturgischen Bildung leisten, wie wir sie oben umschrieben haben. Bei der Vorbereitung von Schulgottesdiensten können Schüler mit dem Aufbau und Sinngehalt der Meßfeier und anderer Gottesdienstformen vertraut gemacht werden und so einen persönlichen Zugang zu diesem Geschehen gewinnen. Die liturgische Bildung in der Schule setzt freilich Religionslehrer voraus, die selbst über ein liturgisches Sensorium verfügen und überzeugt sind, daß die liturgische Bildung ein unverzichtbares Element der christlichen Erziehung ist.

Sehr viel größer sind die Möglichkeiten der Gemeinde, ihre Mitglieder einzuführen in die Welt des Gottesdienstes; denn liturgische Bildung darf keine Trockenschwimmübung sein, sie verlangt von sich aus nach Einübung und Vollzug. Dafür bietet die kleine, überschaubare katechetische Gruppe gute Voraussetzungen. In ihr können Elemente der

55 Vgl. Beschluß: Gottesdienst 2.2: Der Sonntag als Feiertag.

56 Der Trierer Plan besteht aus einer Grundlegung (Trier 1976) und 7 Arbeitshilfen, von denen bislang 5 erschienen sind (Trier 1978-81).

Liturgie mit Hilfe katechetischer Feiern eingeübt, Symbole und Gesten erlebt und vollzogen werden. Die Ziele der liturgischen Bildung im Rahmen der Gemeindekatechese beschreibt das Arbeitspapier der Synode "Das Katechetische Wirken der Kirche" folgendermaßen: "Die Katechese soll mit der Gebetspraxis der Kirche und mit der Liturgie der Kirche vertraut machen. Sie muß sich bemühen, die individuellen geistlichen Erfahrungen mit der reichen Gebets-tradition der Kirche und mit ihrer Liturgie zu verbinden; dies auch deshalb, weil geistliches Leben ohne klare Form und ohne Verbindung zur spirituellen Tradition gewöhnlich rasch verebbt. Zugleich muß die Katechese versuchen, zum eigenständigen Ausdruck des Glaubens anzuregen."⁵⁷

Schließlich darf auch ein Beitrag der kirchlichen Jugendarbeit zur liturgischen Bildung erwartet werden, die nicht nur einen diakonischen Auftrag zu erfüllen hat, mag dieser auch heute zu Recht stärker akzentuiert werden. Neben der Bereitschaft zum sozialen und politischen Engagement sollte die Fähigkeit gefördert werden, in Gemeinschaft auf jugendgemäße und zeitgerechte Weise Gott zu loben und zu ehren. Andernfalls entbehrt das gesellschaftliche Engagement der jungen Christen eines tragfähigen und dauerhaften Fundaments. Taizé und das Konzil der Jugend üben gerade deshalb einen so nachhaltigen Eindruck auf junge Menschen aus, weil hier politische Aktion und Mystik bzw. Kontemplation einander ergänzen und sich gegenseitig bedingen.

Meßdienerarbeit und Liturgiekreise zur Vorbereitung von eigenen Jugendgottesdiensten bilden eine günstige Voraussetzung für die liturgische Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Freilich muß der Jugend ein Freiraum für liturgische Experimente im Rahmen der offiziellen Liturgie gewährt werden. Es darf nicht alles gleich mit der Elle der Rubriken des Römischen Meßbuches gemessen werden, sonst unterbinden wir die Phantasie und Kreativität junger Menschen, die ihr Leben in den Gottesdienst integrieren wollen.

57 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Offizielle Gesamtausgabe II, Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommission, Freiburg 1977, 45f.

Verschließen wir uns diesen Wünschen der Jugendlichen, dann werden wir mit schuld an ihrem lautlosen Auszug aus der Kirche.

Zusammenfassend können wir feststellen: Liturgische Bildung erweist sich als eine Aufgabe, die umfangreich angelegt sein und von allen erzieherischen Institutionen innerhalb der Kirche mitgetragen und verantwortet werden muß. Sie sollte wieder ihre frühere Bedeutung zurück- erhalten, weil der liturgische Analphabet ein halbseitig gelähmter Christ ist. Wohl erschöpft sich religiöse Erziehung nicht in der liturgischen Bildung; sie kann aber auch nicht auf ihren Beitrag verzichten.

Prof. Dr. Ralph Sauer
Bremer Str. 9
2848 Vechta

Aus unserem neuen Programm für Ihre Arbeit

Hermann-Josef Silberberg

Von Beruf Religionslehrer

oder:

Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz

116 Seiten, Broschur

16,- DM – ISBN 3-491-78383-6

Die hier vorliegenden Überlegungen wollen neu die Bedeutung der Person des Religionslehrers für die Vermittlung der Sache Jesu bewußtmachen. Die Leitbegriffe „Identität, Spiritualität und Sachkompetenz“ umschreiben dabei die entscheidenden Lernfelder des Religionspädagogens. In erster Linie geht es um ihn selbst als eine Person, die nicht nur Fachwissen speichert und weitergibt, sondern die auch mit sich und ihrem Glauben in Einklang zu leben lernt. Denn wie soll jemand Schüler auf ihrem Lebens- und Glaubensweg begleiten, wenn er menschlich und spirituell zunehmend selbst verarmt?

Hans Zirker

Religionskritik

Leitfaden Theologie 5

216 Seiten, Broschur

19,80 DM – ISBN 3-491-77259-1

Ausgehend von dem geschichtlichen Hintergrund und den sozialen Voraussetzungen der neuzeitlichen Religionskritik (Erster Hauptteil) werden deren typische Argumentationsmuster herausgearbeitet (Zweiter Hauptteil). Die Interpretationen und theologischen Erörterungen beziehen sich dabei vor allem auf A. Comte, L. Feuerbach, K. Marx, F. Nietzsche, S. Freud und die sprachanalytische Religionskritik.

Eine souveräne und didaktisch gelungene Darstellung wichtiger Denkfiguren der Neuzeit.

Franz-Josef Nocke

Eschatologie

Leitfaden Theologie 6

160 Seiten, Broschur

16,- DM – ISBN 3-491-77258-3

Dieses Buch zeigt die zentralen Motive der jüdisch-christlichen Hoffnungsgeschichte (Verheißungen, Apokalyptik, Reich Gottes, Parusie, Auferstehung der Toten, Gericht über die Welt) auf, skizziert die gegenwärtige theologische Diskussion zum Thema „innerweltliche Zukunft und eschatologische Hoffnung“ und entwickelt dann die Zukunftsperspektive des einzelnen (Tod, besonderes Gericht, Läuterung, Scheitern oder Vollendung).

So wird die Hoffnung für den einzelnen in den größeren Rahmen der Hoffnung für die Welt gestellt.

Eine klar und übersichtlich aufgebaute, verständlich geschriebene Basis-Information über den Komplex „Eschatologie“.

Patmos

Am Wehrhahn 100 · 4000 Düsseldorf 1