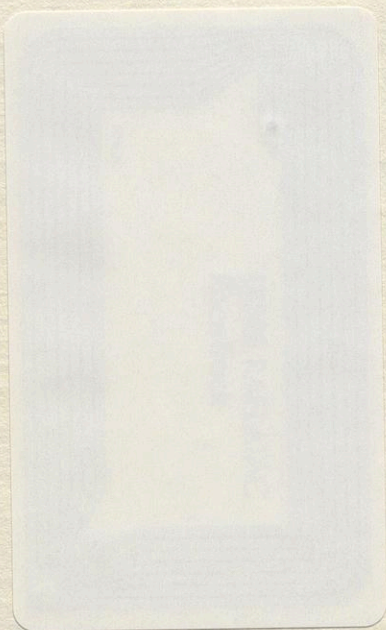




N12<502780367 021

UB Tübingen

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

11-14
1983. 1984
11/1983

Kirche und Arbeiter

Schobel · Kirche am Ort der Arbeit

Maire · Arbeiterpastoral in Frankreich

Ludwig · Arbeiterschaft und Theologie

Krämer · Gesellschaftliche Lage der Arbeiterschaft

Gleißner · Berufsschule

Stachel · Religiöse Erziehung

Nastainczyk · Ziele und Inhalte des RU

Jendorff · Hausaufgabenpraxis

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

Herausgeber: Günter Biemer · Fritz Dommann

WZ ange · Günter Stachel · Hans Zirker

Schriftleitung: Hans Zirker

Z A

4253

208259 2A² 425317

10. MARZ 1983

ISSN 0173/0339

✓
210

INHALT

Paul Schobel	Kirche am Ort der Arbeit	3
Paul Maire	Arbeiterpastoral und Katechese von Arbeiterkindern in Frank- reich	19
Heinrich Ludwig	Arbeiterschaft und Theologie. Anfragen an die Religionspäda- gogik	28
Werner Krämer	Zur gesellschaftlichen Lage der Arbeiterschaft	48
Alfred Gleißner	Die Berufsschule	72
Günter Stachel	Religiöse Erziehung und ihre Zielsetzung. Versuch einer Vor- austheorie für empirische Unter- suchungen und für die Curricu- lumentwicklung	92
Wolfgang Nastainczyk	Thesen zu Zielen und Inhalten des katholischen Religions- unterrichts	114
Bernhard Jendorff	Die Hausaufgabenpraxis im Fach Katholische Religion	117

Bezug der Hefte
über die Schriftleitung:

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

Konto:
PSA Essen 2810 37-430

Preis:

Einzelheft 15,- DM
Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM
und Versandkosten

N11< 32249590 021

UB Tübingen

VORWORT

Im letzten Jahrgang dieser Zeitschrift war Heft 9 der Thematik "Berufsschule/Arbeitswelt" gewidmet. Dabei nahmen - wie es bei Religionspädagogen nahe- liegt - schulische Aspekte einen so großen Anteil ein, daß die Arbeitswelt, auf die der Unterricht bezo- gen sein sollte, relativ wenig zur Sprache kam. In dieser Hinsicht brachte der Kongreß der Arbeitsge- meinschaft Katholischer Katechetikdozenten, der vom 28. bis 30. September 1982 in Leitershofen bei Augs- burg stattfand und sich mit dem Thema "Kirche und Arbeiter" beschäftigte, wichtige Ergänzungen. Die Hauptreferate sind in dieses Heft aufgenommen.

Zunächst erörtern zwei Industrieseelsorger aufgrund ihrer Erfahrungen, wie Kirche unter den Lebensbedin- gungen der Arbeiter gegenwärtig und wirksam sein kann. Im einen Fall ist dabei die deutsche Situation (Scho- bel), im anderen die französische (Maire) im Blick. Die unterschiedlichen Ansätze und Perspektiven in der Wahrnehmung der Verhältnisse sind dabei ebenso auf- schlußreich wie die gemeinsamen grundsätzlichen Be- wertungen. Darüber hinaus widmen sich zwei Beiträge in sozialetischen Reflexionen der Beziehung von Kirche und Arbeiterschaft (Ludwig, Krämer). Sie gehen dabei auf die Belastungen der Geschichte, auf die theo- retischen Leistungen der kirchlichen Soziallehre und deren Folgen wie auf die bleibenden dringlichen Er- wartungen an die Kirche ein.

Daß Bildungspolitik und Schulgeschichte (von den Sonn- tagsschulen des 16./17. Jahrhunderts über die Ein- richtung der Volksschule und gewerblicher Fortbil- dungsschulen bis zu den verschiedenen Konzeptionen der Berufsschule im 20. Jahrhundert) in signifikanter Weise die gesellschaftliche Einschätzung der Arbeit widerspiegeln, verdeutlicht ein weiterer Aufsatz (Gleißner - in Ergänzung und Fortsetzung seiner Aus- führungen von Heft 9).

Außerhalb der Rahmenthematik "Kirche und Arbeiter" gab der Kongreß der AKK verschiedenen Sektionen mit spezifisch religionspädagogischen und didaktischen Fragestellungen Raum. Daraus gehen die weiteren Beiträge dieses Heftes hervor, die sich mit der theoretischen Bestimmung "religiöser Erziehung" (Stachel), mit curricularen Grundsätzen zum Religionsunterricht (Nastainczyk) und mit der Hausaufgabenpraxis samt den ihr zugrunde liegenden Einstellungen (Jendorff) beschäftigen. Auch das nächste Heft wird zum großen Teil noch dem Ertrag des Kongresses gewidmet sein.

Hans Zirker



2A² 4253

PAUL SCHOBEL

KIRCHE AM ORT DER ARBEIT

1. Arbeiterleben heute.

Wir haben vor kurzem in einem Kreis von Arbeitern über ihr Leben gesprochen und dabei auch Symbole gemalt. Einer zeichnete einen Schraubstock, in den eine Zitronenhälfte eingespannt war, deren Saft davonrann. Er fühlte sich in seinem Arbeitsleben "ausgepresst wie eine Zitrone..."

- physischer Verschleiß, Krankheit, Frühinvalidität
- psychische Verelendung, Isolation, Vereinsamung
- Resignation und Ohnmachtsgefühl

Die Schraubstockbacken sind:
Rentabilität/Produktivität

- Rationalisierung
- Arbeitsbedingungen: Schichtarbeit, Arbeitsteilung
- Kurzarbeit/ Arbeitslosigkeit



*Ausgepresst
wie eine
Zitrone*

Wer dreht an der Kurbel?

Schlimmer noch: die Sache hat System:

- Kapital ist wichtiger als Arbeit; Maschinen wichtiger als Menschen.
- Es herrscht das Gesetz des Stärkeren: Wettbewerb und Konkurrenz als Prinzip.

Dieses Bild erwies sich als sehr vorteilhaft, um drei wichtige Fragestellungen zu beurteilen:

- Was bedeutet der Schraubstock? Was drückt da ganz konkret auf unser Leben?
- Was bedeutet der Saft der Zitrone, der davonläuft?
- Wer dreht in diesem System an der Kurbel?

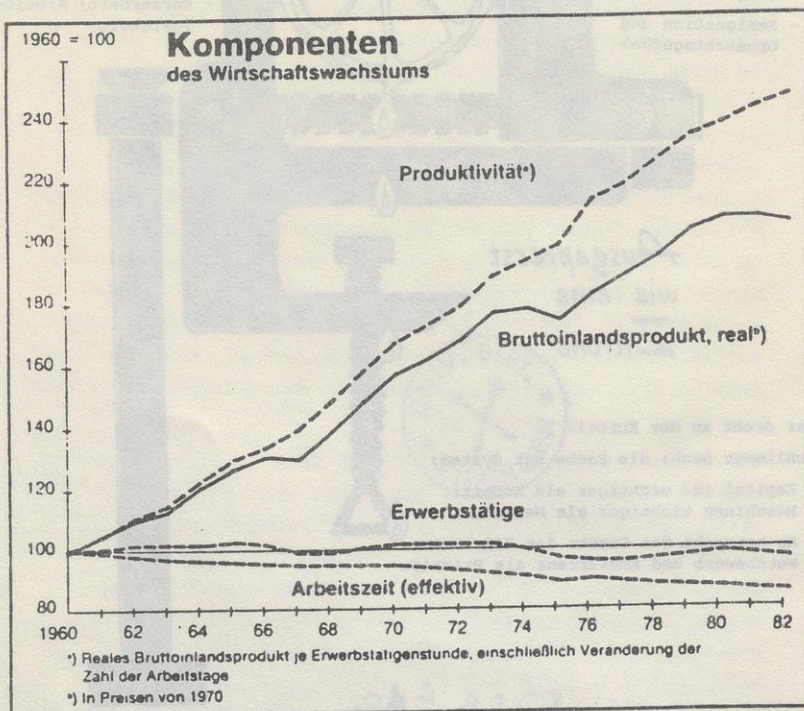
In wenigen Ausschnitten sei aus diesen Erfahrungen berichtet.

1.1 Das macht 'gegenwärtig am meisten zu schaffen

1.1.1 Rationalisierung:

Gemeint ist damit "Ökonomisierung" (Produktivitätssteigerung) mit Hilfe neuer Technologien und neuer Arbeitsabläufe, insbesondere durch Anwendung analytischer Verfahren.

Ergebnis:



Wie erfahren die Arbeiter selbst die Rationalisierung?

- "Sie bedroht unsere Arbeitsplätze": Und sie haben Grund zu dieser Annahme, denn in der Industrie sind in den letzten 10 Jahren zumindest 1,2 Millionen Arbeitsplätze verlorengegangen. Automatisierung und Roboterisierung machen durch Einführung der Mikroelektronik gewaltige Fortschritte. Die Rationalisierung schlägt nun auch voll im Verwaltungsbereich durch; alle formalisierbaren Vorgänge werden letztlich auch dort automatisiert.

- "Sie erleichtert körperlich schwere Arbeit, aber belastet immer mehr Sinne und Nerven."

Der Druck hat sich also mehr in die psychischen Ebenen verlagert: Tempo und Stückzahlen; schnelle Entscheidungen im Dialog mit dem System; Belastungen durch Bildschirmarbeit.

1.1.2 Arbeitsteilung/Taktarbeit

Der "Taylorismus" ist nach wie vor Organisationsprinzip im modernen Produktionsprozeß. Auch wenn nun seine Grenzen erkennbar werden. Einige typische Arbeitsformen sind ihm zu verdanken:

- Fließarbeit:¹ reduziert die Arbeit auf wenige Handgriffe; erlaubt keine Kreativität, keine Entfaltung, keine Eigenverantwortlichkeit. Die ständige Repetition führt zum Gefühl ungeheurer Monotonie und zur Vereinsamung bei gleichzeitiger Hetze mit der Zeit und körperlich einseitiger Beanspruchung. Die Zwangsverkettung der Fließarbeit schafft schließlich ein Übermaß an Abhängigkeit.
- Akkordarbeit:² sowohl Einzel- als auch Gruppenakkorde. Die Vorgabezeiten werden heute mehr und mehr durch das sogenannte MTM-System bestimmt: Ein amerikanisches, analytisches Verfahren mit fixen Zeitbausteinen (daher der Name: Methode der vorherbestimmten Zeiten), mit Hilfe derer ein Arbeitsplatz zeitlich berechnet wird. Die Recheneinheit dabei ist die 300/1000 Sek.

1 Vgl. P. Schobel, Dem Fließband ausgeliefert, München/Mainz 1981.

2 Th. Ulrich, Leben im Akkord, München/Mainz 1982.

Akkord bedeutet, daß von einer sogenannten "Normalleistung" ausgegangen wird, für die ein Grundlohn vereinbart ist. Die Mehrleistung aber wird entsprechend höher honoriert. Von einer eigentlichen Wahlfreiheit des Arbeiters aber, auf diese Mehrleistung zu verzichten, kann schlechterdings nicht die Rede sein: Akkordsätze z.B. von 127 bis 130 Prozent sind die Regel und bilden die Grundlage der Kalkulation. Auch subjektiv wird er auf Mehrleistung nicht verzichten können, weil erst sie das Entgelt "lukrativ" macht. Falls aber die Akkordsätze zu sehr in die Höhe gehen, wird das Unternehmen danach trachten, die 100 Prozent-Normalleistung entsprechend höher zu setzen.

Arbeit, die solchen Arbeitsformen unterliegt, gibt nichts her als ihr bißchen Geld! "Langsam wirst du halt blöde...", sagen sie. Oder ein Fließarbeiter: "Es ist nicht so am Abend, daß man sagen kann: Das habe ich geschafft; vielmehr denkt man nur: Gottseidank ist dieser Tag auch wieder vorüber...".

1.1.3 Schichtarbeit

Fast jeder 4. Arbeitnehmer schafft heute in Schicht. Schichtarbeit ist zum Teil produktionstechnisch bedingt, zum anderen auch gesellschaftlich (Sicherheit, Versorgung, Ansprüche), vor allem aber wirtschaftlich zur Auslastung der immer teureren Produktionsmittel, die möglichst rasch amortisiert werden müssen. Nur so können die Produkte im weltweiten Wettbewerb bestehen.

Die Schichtarbeit nimmt weiter zu: In den letzten Jahren kamen jeweils ca. 75.000 neue Schichtarbeiter hinzu.

Die Auswirkungen auf den Menschen sind dreifach:

- Gesundheitlich durch Schlafstörungen, Verdauungskrankheiten, Herz- und Kreislaufprobleme, psychosomatische Schädigungen, nervöse Leiden. Nachgewiesen ist ein erhebliches Schlafdefizit und vor allem auch eine erhöhte Unfallhäufigkeit.
- Gesellschaftlich durch Isolation und zunehmende Passivität. Schichtarbeiter sind vom gesellschaftlichen Leben so gut wie ausgeschlossen.
- Familiär: Entfremdung der Partner (vor allem durch sogenannte "Gegenschicht"), Belastung des Familienlebens.

1.1.4 Arbeitslosigkeit

Über all diesen Belastungen liegt nun die ständige Bedrohung durch Arbeitslosigkeit. Sie trifft nämlich nicht nur die, die bereits draußen sind, sondern die drinnen genauso. Ständig werden sie im betrieblichen Alltag in der Form bedroht, daß "draußen 2 Millionen stehen", und sie ja gehen könnten, wenn ihnen irgendetwas nicht paßt. Willfährigkeit, "Radfahrerei", Entsolidarisierung nehmen zu. Angst und Ohnmacht bestimmen die Szene. Der gegenwärtige "Krankenstand" liegt mit unter 5% gegenwärtig niedriger als 1967. Es gehen Menschen krank zur Arbeit aus Angst vor Verlust des Arbeitsplatzes, ebenso wird auf Heilmaßnahmen (Kuren) aus demselben Grunde verzichtet.

Mehr noch als den Verlust der Existenzgrundlage durch Arbeitslosigkeit fürchten die Arbeiter das Gefühl "nicht gebraucht zu werden".

Hinsichtlich der Folgen all dieser Belastungen sei lediglich auf zwei wichtige Indikatoren hingewiesen:

- An- und ungelernte Arbeitnehmer haben die niedrigste Lebenserwartung.
- Die Frühinvalidität nimmt erschreckende Ausmaße an: über 50% der Arbeiter erreichen das Rentenalter im Betrieb nicht mehr.

2. Werte im Leben der Arbeiter (Erfahrungen, Sehnsüchte, Hoffnungen...)

Vieles von dem, was Evangelium intendiert, wird von den Arbeitern schon gelebt. Rudimentär und unter widrigsten Umständen. Oft ist auch nur das Umkehrbild solcher Wertvorstellungen vorhanden: die Sehnsucht, ja sogar die uneingestandene Sehnsucht.

Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

2.1 Der Wert der Arbeit

Er wird erkennbar in der Bedeutung, die Arbeiter ihrer Arbeit beimessen. In der Bereitschaft, in der Hingabe, mit der sie selbst entfremdete Arbeit tun. Oder negativ aufgezeigt: Der Wert der Arbeit wird erkennbar in der Sehnsucht der Arbeitslosen, die am Gefühl, nicht gebraucht zu werden, zerbrechen.

Er wird erkennbar in den Tränen bei Betriebszusammenbrüchen, wenn Arbeiter erfahren, daß "ihr" Betrieb am Ende ist.

Dieser Wert, den die Arbeiter ihrer Arbeit beimessen, ist theologisch leicht in Verbindung zu bringen mit jenem "Schöpfungsauftrag" ("Laborem exercens")¹, den wir in der "Theologie der Arbeit" der menschlichen Arbeit beimessen. Auf diesem Hintergrund müßte dann aber auch deutlich von der "Sünde" der Arbeitslosigkeit, der Vorenthaltung die Rede sein. Da wäre ein Wirtschaftssystem zu hinterfragen, das nicht einmal mehr imstande ist, den wertvollsten Wirtschaftsfaktor, nämlich die "menschliche Arbeit" ökonomisch zu verwerten.

2.2 Wert der kreativen, sinnvollen und verantworteten Arbeit

Da ist fast nur Sehnsucht übriggeblieben, und viele haben sogar diese Sehnsucht schon verlernt. Denn ein großer Teil der Arbeiterschaft hat Arbeit ja nie anders erfahren und kennengelernt, als entfremdet, fremdbestimmt, abhängig, arbeitsteilig, ausbeuterisch. Für sie hat Arbeit längst ihr "Gesicht" verloren, ist verludert und verkommen. Sie knüpfen an Arbeit nur noch die Erwartung von Geld. Der Schriftsteller C. Lewis bemerkt einmal, Arbeit sei für viele Menschen schon zur "Hure" geworden, weil man sie nicht mehr tue aus Liebe, ja nicht einmal mehr aus Lust, sondern ausschließlich des Geldes wegen.

Was Arbeit wieder im Sinne der "Theologie oder Spiritualität der Arbeit" ("Laborem exercens") für den Menschen bedeutet, nämlich Phantasie, Gefordertsein, Entwurf und Ausführung zugleich, muß wegdelegiert werden in den Bereich der Freizeit. Dort wird diese Sehnsucht nach kreativer, sinnvoller und verantworteter Arbeit realisiert: In den Arbeiterhäusern und -wohnungen, in Kleingärten, Nebenerwerbslandwirtschaften und auch in der sogenannten Schwarzarbeit. Außenstehenden fällt es leicht, die Unart der Arbeiter, auch noch in der Freizeit zur Arbeit zu gehen, zu schmähen. Sie wissen nicht, wie vielen Arbeitern sich der Wert der Arbeit nur in der Freizeitarbeit erschließt. Sie realisieren dort die Sehnsucht nach kreativer, sinnvoller und verantworteter Arbeit.

Auch in dieser Hinsicht ist der Verweis auf die "Theologie

1 Vgl. W. Klein/W. Krämer, Sinn und Zukunft der Arbeit - Konsequenzen aus "Laborem exercens", Mainz 1982

der Arbeit" angebracht, die der Arbeit ja diese Bedeutung der menschlichen Entfaltung zuweist. Wiederum gilt: Wer eine solche Theologie verkündet, der muß für die reale Annäherung der Wirklichkeit an eine solche "Utopie" kämpfen. Unter den Bedingungen der Fremdbestimmung, der Unterordnung, der Arbeitsteilung genügt menschliche Arbeit im Betrieb diesem Anspruch nicht.

2.3 Wert der Solidarität

Ist die Solidarität noch die alte, geradezu klassische Waffe der Arbeiterschaft? Man muß diese Frage verknüpfen mit der Frage nach "Arbeiterbewußtsein", besser gesagt nach "Klassenbewußtsein". Ich entdecke bei Arbeitern zumeist ein "gespaltenes" Bewußtsein. Und die Trennungslinie dieses Bewußtseins ist die zwischen Wohn- und Arbeitswelt. In der "bürgerlichen" (auch kirchlichen) Öffentlichkeit wird nicht gezeigt, wer man ist. Warum auch? Wie sollte man dort plötzlich sein wollen, was ja in diesen Bereichen gar nicht zählt? Anders im Betrieb: Dort gibt es nach wie vor ein ausgeprägtes Arbeiter- und Klassenbewußtsein. Und es gibt dort auch noch die Zeichen der Solidarität, oft klein und verborgen und viel Sehnsucht ist im Spiel, etwa, wenn ältere Mitarbeiter aus früheren Tagen erzählen. Da war eben doch manches noch anders, meinen sie. Wie man da noch miteinander gelebt und gefeiert hat, was da für ein "Zusammenhalt" war, da sei vieles anders geworden.

Diese Aussagen deuten darauf hin, mit welcher widrigen Umständen heute die Arbeitersolidarität zu kämpfen hat. Denn da sind Mechanismen am Werk, die ganz bewußt zur Entsolidarisierung hinführen.

- Da wäre noch einmal auf Akkord und Leistungslohn zu verweisen. Sie lassen eindeutig die Absicht erkennen, Konkurrenz und Wettbewerb am Arbeitsplatz selbst zu erzeugen. Akkord ist die "Marktwirtschaft" ganz unten. Da wird Druck ausgeübt, da wird selektiert, da bleiben Schwächere auf der Strecke. In diesem System ist weder Luft noch Zeit noch Kraft, füreinander da zu sein. Ein jeder ist total mit sich selbst beschäftigt, isoliert. Und dieser Druck erzeugt Gegendruck. Er entlädt sich demjenigen gegenüber, mit dem man es konkret zu tun hat. Das

ist der Kollege von nebenan, während die "Steuermänner" in den Zentralen, die anonymen und unbekannten Verursacher ungeschoren bleiben.

Um so schwerer wiegen trotz solcher Widrigkeiten die Zeichen lebendiger Solidarität: Da hilft man eben am Band dennoch einander aus. Obwohl man es nicht müßte, obwohl man es gar nicht darf und obwohl man es fast auch gar nicht kann. "Wenn die Kameradschaft nicht wäre...", sagen die Leute, dann würde einen überhaupt nichts mehr mit dem Arbeitsplatz verbinden. Der "Zusammenhalt" genießt einen ungeheuren Stellenwert. Er ist heutzutage fast entscheidend für das Befinden am Arbeitsplatz, nachdem die Arbeit selbst innerlich so gut wie nichts mehr hergibt.

- Als weitere Widrigkeit kommt hinzu, daß die Betriebe von heute wahren Vielvölkerstaaten gleichen. Verschiedene Rassen, Nationalitäten, Sprachen, Kulturen, Religionen und Mentalitäten prallen auf engstem Raum aufeinander. Wer hautnah mit internationaler Arbeitersolidarität Tag für Tag konfrontiert ist, das sind die Arbeiter. Schon bei den Angestellten ist das nicht mehr im selben Maße der Fall. Deswegen haben Außenstehende so gut reden. Ihre Erfahrungen beziehen sich auf Nachbarschaft, oder vielleicht auch nur auf Konferenzen, Kongresse, Begegnungen oder gar Urlaubsreisen. Im Betrieb aber läuft man miteinander im Geschirr, es geht halt nicht anders. Da ist wenig Überschwang, aber doch das nüchterne sachliche Miteinander. Und nicht selten reichen Kontakte auch hinein in Freizeit und Familie.
- Fast mag als weiterer "widriger" Umstand gegen die Arbeitersolidarität noch in Betracht kommen, was diese Solidarität selbst für sich errungen hat: eine starke Interessenvertretung, in- und außerhalb des Betriebs. Aber Institutionen und Organisationen laufen Gefahr, abzukoppeln und Eigengesetzlichkeit zu entwickeln. So gibt es auch in Betriebsräten und Gewerkschaften Mechanismen der Entfremdung. Viele Arbeiter sehen in ihrer Gewerkschaftsmitgliedskarte eine "Police" für den Streikfall. Und Betriebsrat ist identisch mit "Bürokratie", die etwas für einen zu unternehmen hat. Denn dafür bezahlt man sie. Doch ist demgegenüber auch zu bedenken, daß natürlich von "Mitbestimmung" nicht die Rede sein kann. Was der Gesetz-

geber der Arbeitnehmervertretung in die Hand gibt, ist ein wenig Mitmacht, ein wenig Teilhabe, ein wenig Zugabe zu Entscheidungen, die nach wie vor die Geschäftsleitungen im Auftrag der Kapitaleigner zu treffen haben. Und stets ist diese Machtausübung gekoppelt an den Kompromiß, erreichbar oft nur mit Hilfe der Taktik.

Solidarität ist Realität, die freilich Tag für Tag anzukämpfen hat gegen viele belastende, äußere Bedingungen. Um so schwerer wiegen ihre Zeichen.

Solidarität läßt den Verweis auf den zu, der unser aller "Weggefährte" geworden ist, der sich selbst ganz einließ in die "Knechtsgestalten" seiner Zeit. Den Arbeitern bedeutet der was, viele kennen ihn auch. Aber sie entdecken diesen Jesus nicht in der Gestalt und den Gestalten seiner Kirche.

Solidarität läßt aber auch den Verweis zu auf jenes alttestamentliche Heilsgeschehen: Den Exodus des unterdrückten Volkes aus der Knechtschaft Ägyptens. Der "alten" Arbeiterschaft ist diese Philosophie der "Wanderschaft" bewußt.

Noch viele Wertvorstellungen wären in diesem Zusammenhang anzuführen: die Sehnsucht nach Sinn, nach Glück. Die Werte Ehe und Familie. Sie alle stellen Berührungspunkte dar für die Botschaft Jesu Christi. Sie alle stellen auch Potentiale der Veränderung dar, wenn sie vom Evangelium her getroffen, motiviert und begleitet würden.

Ergo: Nicht das, was wir zu vermitteln haben, trennt uns von den Arbeitern. Im Gegenteil: da lägen ja die Erwartungen, die Hoffnungen, da wird ja Evangelium schon unbewußt im Ansatz gelebt.

3. Erfahrungen mit Kirche

"Die Kirche schuldet allen Menschen ohne Unterschied die frohe Botschaft von Jesus Christus...", so heißt es im Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland "Kirche und Arbeiterschaft" von 1975 (3.1). Und dann wird auf religions- bzw. kirchensoziologische Untersuchungen verwiesen, die klar herausstellen, "wie wenig die Arbeiter am kirchlichen Leben beteiligt sind". Und nicht etwa nur bei den der Kirche fernstehenden oder völlig entfremdeten Arbeitern treffen wir auf Ablehnung und Skepsis der Kirche gegenüber:

auch bei vielen kirchlich gebundenen Arbeitern gibt es "Mißtrauen und Vorbehalte...".

Was ist es denn, was sich da so trennend zwischen Kirche und Arbeiterschaft schiebt? Wer hat sich da wem entfremdet und warum? Welches sind die Hindernisse, und wie könnte man sie aus dem Weg räumen?

3.1 Hindernis: Die Lebenslage der Arbeiter und ihre Arbeitsbedingungen

Am Beispiel Schichtarbeit wird es ganz deutlich: Schichtarbeit verhindert Familienleben. Während der Samstag noch für allgemeine Erledigungen herhalten muß, gehört der Sonntag ganz und gar der Familie, aber auch der Erholung und dem Bedürfnis nach Erlebnis. Die ganze Woche steht unter dem Diktat der Uhr, der Unterordnung, der Fremdbestimmung und Abhängigkeit. Und da läuten am Sonntag die Glocken. Und da ist irgendwie auch noch etwas in Erinnerung von Sonntagsgebot...

Ich bringe es auf einen Nenner: Arbeits- und Lebensbedingungen erschweren dem Arbeiter und seiner Familie die Teilnahme am Leben der christlichen Gemeinde. Er will am Sonntag "seine Ruhe" haben: wenigstens dieser Tag soll ihm ganz verfügbar sein zur eigenen Gestaltung. Sonntag ist für ihn "Freiraum" und eigentlich ist das ja etwas "Evangelisches". Etwa, wenn man an jene Botschaft von den "Mühseligen und Beladenen" denkt, die heute unter der Last dieser Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zusammenzubrechen drohen. Die Frage ist dann nur: Warum sind wir in unseren Gemeinden für diese Menschen nicht "Einladung"; warum bringen sie uns nicht mit "Freiraum" in Verbindung? Warum betrachten sie uns als Institution, die allenfalls noch weitere Lasten auflädt? Warum sind wir ihnen nicht "Heimat"?

3.2 Hindernis: Kirche - das sind die "anderen"

Die Arbeitswelt kennt ganz klar ein "oben und unten". Der Arbeiter erfährt diesen Tatbestand Tag für Tag. Von der Kirche weiß er, daß es genauso ist. "Ihr seid kein bißchen besser als alle anderen auch..." hieß es damals beim "Fall Küng". Und wenn sich Arbeiter einmal Kirchenleute begucken, dann sehen sie auch nur die von "oben". Gemeint ist im Klartext: die bürgerliche, mittelschichtige Kirche. Mit diesen Leuten

will der Arbeiter nichts zu tun haben.

3.3 Hindernis: Reiche, mächtige, einflußreiche Kirche

Beklagt wird bei der Kirche, daß sie eben gerade nicht anders ist als die "anderen", sondern in ihr ähnliche Machtkämpfe toben wie in allen anderen Institutionen auch. Und daß sie selbst als Institution in dieser Gesellschaft nicht auf Macht, Reichtum und Prestige verzichten will. Dauerbrenner im Betrieb: Reichtum des Vatikans, Gehälter und Autos der Pfarrer, teure Kirchenbauten und Gemeindezentren, alles festgemacht an der Kirchensteuer. Die trifft den Arbeiter in einer für ihn schmerzlichen Größenordnung. Es gibt Grund zur Annahme, daß die wenigen Kircheng Austritte von Arbeitern überwiegend aus diesem Grunde erfolgen. Auf dem Hintergrund dessen, was bereits über Arbeit und Geld gesagt wurde, wird dies auch vollends begreiflich: Wem Geld alleiniges Entgelt seiner Arbeit darstellt, dazu knappes, sauer verdientes Geld, dem ist es wertvoller als den anderen, die in Arbeit auch Erfüllung und Aufgabe erblicken. Und die in aller Regel dafür auch das bessere Geld einstreichen. Im Klartext: Lohn ist wertvoller als Gehalt. Denn Lohn wird bezahlt nach Minuten im Akkord (dessen Vorgabezeit in Sekundenbruchteilen errechnet wird), Lohn wird ausbezahlt nach Stunden und Tagen effektiver Leistung. Geld ist der einzige Gegenwert gegen alle Mühe und allen Schweiß. Und ausgerechnet da bedient sich die Kirche, greift zu, wie der Staat auch und benützt dazu noch dasselbe Instrumentarium. Es ist keine Frage: Eine arme Kirche hätte bei den Arbeitern mehr Kredit. Und Kredit heißt übersetzt "Treu und Glauben", Vertrauen.

3.4 Hindernis: Sprach- und Empfindungsbarrieren

Die Sprache der Verkündigung ist dem Arbeiter fremd. Das hängt sicher zum einen damit zusammen, daß die zu verkündende Botschaft fast 2000 Jahre alt ist und - obgleich ihre Bilder aus der Arbeitswelt von damals stammen - diese doch schwer auf die Arbeitswelt von heute zu übertragen sind. Das alles ist nicht so einfach mit den "Früchten der Erde und der menschlichen Arbeit". Hinzu aber kommt: die kirchliche Sprache ist verkopft, neigt zum theoretisieren, theologisieren, problematisieren. Die Sprache der Akademiker, der Sozialarbeiter und Psychologen.

Dies gilt nicht nur für die Verkündigungssprache, sondern auch die kirchliche Umgangssprache überhaupt. Sie läßt den Arbeiter ständig spüren, daß wir die "anderen" sind. Ein Arbeiter in einem Kirchengemeinderat: Wenn ich grad so richtig über ein Problem nachdenke und mir überlege, wie ich es sage, hat's ein anderer schon gesagt...". Dabei ist gerade die Arbeitersprache viel direkter, viel reicher, "narrativer", der gegenüber unsere Sprache geradezu verblaßt.

3.5 Hindernis: Das Versagen der Kirche gegenüber der Arbeiterschaft

Der Arbeiter erfährt Kirche als Kirche "auf der falschen Seite". Er hat das Empfinden, daß sie selbst verfilzt ist, selbst überall die Finger drin hat.

Die Synode der deutschen Bistümer hat in ihrem Beschluß "Kirche und Arbeiterschaft" das geschichtliche Versagen der Kirche in der Arbeiterfrage klar aufgedeckt. Dieser "Skandal" wirkt aber noch fort, hinein bis in unsere Zeit. Ich will den folgenden Ausführungen daher den "Sünden katalog" der Würzburger Gewissenserforschung zugrunde legen:

3.5.1 Es fehlte und fehlt bei den meisten Kirchenleuten an einer klaren, schonungslosen Analyse. Analyse ist "marxistisch". Dafür spukt in den meisten Köpfen noch die Idee der "nivelierten Mittelstandsgesellschaft". Nirgendwo hat man solche Mühe, als gerade vor "kirchlichem" Publikum, erst einmal nachzuweisen, daß es "den Arbeiter" überhaupt noch gibt. Daß er draußen nicht sein will, was in dieser Gesellschaft natürlich auch nicht seinswert ist, daß er es drinnen aber sehr wohl ist, das verbirgt sich den meisten kirchlichen Zeitgenossen. Sie lassen sich blenden vom Erscheinungsbild der Wachstumsjahre, in denen auch die Arbeiterschaft relativ teilhaben durfte am Aufstieg. Sie wissen nichts davon, um welchen Preis dieser "Aufstieg" vollzogen wurde, welche Sehnsucht sich dahinter verbirgt, wenn sie sich (in den Wachstumsjahren!) mit Gütern ausstaffierten, um so zu sein wie die anderen.

3.5.2 Viele von uns kennen das Arbeiterleben nicht. Das ist nur teilweise unsere Schuld, denn der Betrieb in der privatwirtschaftlich organisierten Wirtschaft ist ein hermetisch abgeriegeltes, geschlossenes Gebilde. So wissen wir von dort

nicht, wer, wo, was und um welchen Preis arbeitet. Wer aber das Leben der Menschen nicht kennt, dessen Verkündigung kann ja bekanntlich nicht treffen.

3.5.3 Nach wie vor schlägt unser Herz eher auf der Seite der Caritas. Unsere Beratungsdienste sind hochspezialisierte "Reparaturkolonnen" für all den menschlichen Schrott, den vor allem auch die Arbeitswelt produziert. Und obgleich die Telefonseelsorger eine Steigerung der Anrufe konstatieren, die vor allem durch Arbeitslosigkeit bedingt sind, sind wir nicht imstande, diese Erfahrung in Gesellschaftskritik und Sozialpolitik umzumünzen. Wir sind zu wenig prophetische Kirche, die hart und eindringlich Unrechtszustände beim Namen nennt.

3.5.4 Und immer noch tun wir uns schwer mit der "Selbsthilfe" der Arbeitnehmer, den Gewerkschaften. Eine Geschichte der Skandale: Die radikale Ablehnung, das kirchliche Verbot der Mitgliedschaft sogar in den christlichen Gewerkschaften im sogenannten Deutschen Gewerkschaftsstreit, die Ablehnung des Streiks, die mühselige Anerkennung der Gewerkschaft und auch die Zulassung des Streiks als letztes Kampfmittel erst in den jüngsten Dokumenten usw. Dabei aber immer wieder seit "Rerum novarum" die Feststellung, daß es ein Koalitionsrecht der Arbeiter gibt, daß ohne Gewerkschaften kein Fortschritt sei, daß Mitarbeit in den Gewerkschaften unabdingbarer christlicher Auftrag ist. Und nun der neueste Skandal: Den kirchlichen Mitarbeitern wird drinnen verboten, was draußen lauthals propagiert wird. Ablehnung gewerkschaftlicher Betätigung, Verbot des Zutritts von externen Gewerkschaftsfunktionären, eigenes Arbeitsrecht in Form der Mitarbeitervertretung, Ablehnung von Tarifverträgen.

Da liegen Welten zwischen Kirche und Arbeiterschaft, die kommen so schnell nicht zueinander. Auf diesem Hintergrund wird klar, daß fast alle Bemühungen der bisherigen Pastoral nicht gegriffen haben: so zum Beispiel

- der Versuch, Arbeitswelt stärker in die Verkündigung und in die Gottesdienstgestaltung einzubeziehen: die, die es angeht, sind ja gar nicht da;
- der Versuch, über Vermeldungen, Einladungen, Prospekte, Bildungsangebote die Zielgruppe der Arbeiter zu erreichen: vergeblich.

Es gibt fast nur noch gelegentliche Berührungspunkte: bei Kasualien, aber da stehen andere Dinge im Vordergrund. Bei Hausbesuchen, und die sind selten genug.

In der Frage Kirche - Arbeiterschaft erleben wir längst eine "missionarische" Situation. Da genügt das Rufen nicht mehr, da muß man hin, das muß man gesehen haben... Und dies setzt voraus, daß man sich von einem Ufer an das andere begibt. Wo so viel Vertrauen verspielt ist, wo man sich so viel Mißtrauen eingehandelt hat, da hilft nur noch, sich total einzulassen. Da kann es auch nicht darum gehen, schnell Ernten einzufahren und die Arbeiter "zurückzuholen". Da kann es nur darum gehen, Kirche in der Arbeiterschaft selbst zu begründen.

4. Für eine Kirche der Arbeiter

4.1 Missionarische Situation

Ich halte die "missionarische Situation" im Bereich der Arbeiterschaft sowohl subjektiv als auch objektiv für gegeben:

4.1.1 Der Ort der Arbeit läuft Gefahr, zum Ort der "Gottlosigkeit" zu werden (Wenn er es nicht ohnehin schon ist...).

Der Betrieb ist vielfach Ort des Unglaubens: "Vertrauen ist gut. Kontrolle ist besser". Mißtrauen auf der ganzen Linie; man glaubt nicht aneinander, verfolgt kein gemeinsames Ziel.

Der Betrieb ist vielfach Ort der Hoffnungslosigkeit: Das Leben vieler Arbeiter kennt keine Perspektive. Ihr Leben ist schon "ausgelebt" mit 30 Jahren. "Es wird alles nur noch schlimmer..." "Ich warte nur noch auf die Rente...".

Der Betrieb ist vielfach Ort der Lieblosigkeit: Organisiert nach dem Gesetz des Stärkeren: Brüderlichkeit, Liebe sind Fremdworte. "Jeder ist sich selbst der Nächste". "Du mußt sehen, wo du hier bleibst...".

Dieser Ort der Arbeit hat "frohe Botschaft", das heißt, Glaube, Hoffnung, Liebe als elementar christlichen Tugenden nötig. Und zwar vermittelt in Form des gelebten Zeugnisses.

4.1.2 Die Arbeiter aber, die Subjekte dieser Verkündigung, sind mit der Kirche nicht in Verbindung. Die Kirche ist ihnen fremd geworden oder fremd geblieben. Die Arbeiter folgen kirchlichen Einladungen zunächst nicht.

Beispiel: Eine Kirchengemeinde in einer süddeutschen Industriestadt hatte vor kurzem dieses Defizit erkannt und wollte eine "Initiative" in Richtung Arbeiterschaft starten. So wurden in diesem Zusammenhang 400 Menschen direkt angeschrieben. Laut Pfarrkartei muß es sich bei ihnen zumeist um Arbeiter gehandelt haben. Das Thema für die Abendveranstaltung lautete: "Der Konflikt zwischen Kapital und Arbeit - aufgezeigt am Beispiel Rationalisierung und Arbeitsplatz". Es gibt in dieser Stadt laufend Entlassungen, insbesondere wegen Einführung neuer Technologie. Gekommen sind dennoch für diesen ersten Abend nur 3 Teilnehmer, die allesamt bereits mit der Kirche Verbindung hatten. Insgesamt dreimal wurde der Versuch wiederholt, immer mit demselben Ergebnis.

Inzwischen wurde die Strategie umgestellt: Jeder dieser 3 Teilnehmer hält in seinem Bekanntenkreis Ausschau nach einem Arbeiter. In Form einer kleinen Runde wird man nun die Arbeit fortsetzen.

4.1.3 Diese Situation benötigt missionarische Instrumentarien. Es bedarf einer spezialisierten Arbeiter- und Betriebsseelsorge: Es sind laut Empfehlung der Würzburger Synode dafür Priester, Diakone, Laientheologen auszubilden und freizustellen. Diese Empfehlung wurde jedoch in der Bundesrepublik sehr unterschiedlich verwirklicht. Es ist kein klares, einheitliches Konzept erkennbar.

Zum anderen sind KAB und CAJ als klassische Arbeiterbewegungen beauftragt, "Kirche in der Arbeitswelt" zu bilden. (Dabei wird jedoch die KAB in weiten Teilen erst selbst noch eine klare Option in Richtung auf die eigentliche "Arbeiterklasse" entwickeln, sich neu an der betrieblichen Wirklichkeit orientieren müssen.)

4.2 Eigenständige "religiöse Sozialisation"

Was für das ganze Leben der Arbeiter gilt, nämlich einen eigenen Raum ihrer Sozialisation einzuklagen, gilt im besonderen Maße auch für die religiöse Sozialisation. Arbeiter tun sich zunächst unter ihresgleichen leichter. Das bedeutet nicht, daß diese "Separation" auf Dauer so bleiben muß.

Die Betroffenheit ist Ansatz für die Bildung von Gruppen, seien es betriebsbezogene, funktionale (z.B. Betriebsräte)

oder mehr schichtspezifische (z.B. berufstätige Frauen, Schichtarbeiter usw.).

Die Gruppe wird zum Ort der Glaubenserfahrung. Hilfreich ist dafür jenes "gemeindetheologische" Konzept im Synodenbeschluß Kirche und Arbeiterschaft (3.4.4 Aufbau einer christlichen Gemeinde vom Leben her). Danach werden in Gruppen "qualifizierte" Erfahrungen gemacht, ja diese Erfahrungen werden dort zielstrebig ermöglicht, miteinander reflektiert und unter das Wort Gottes gestellt. Daraus wächst auch Aktion zur Veränderung, und schließlich darf diese Gemeinde auch den Mut haben, in der Liturgie Erfahrungen voranzunehmen, die jetzt nicht ganz verwirklicht werden können.

Paul Schobel, Industriepfarrer
Olgastraße 4
7030 Böblingen

3 Vgl. meinen Beitrag "Aus der Werkstatt einer Arbeitergemeinde", in: N. Mette (Hg.), Wie wir Gemeinde wurden, München/Mainz 1982, 54ff.

PAUL MAIRE

ARBEITERPASTORAL UND KATECHESE VON ARBEITERKINDERN IN FRANKREICH

Das Thema dieses Kongresses ist mir von großem Interesse. Seit ich Priester bin - über 25 Jahre -, habe ich versucht, zu begreifen, weshalb Arbeiter in der Kirche wie in der Gesellschaft so wenig Platz und so selten ein Wort zu sagen haben, obgleich sie mir doch als die vorrangigen Adressaten des Evangeliums erscheinen. Mein Urteil ist natürlich durch meine eigenen Erfahrungen und meine persönliche Zuneigung zur Arbeiterklasse bestimmt. Ich gebrauche das Wort "Arbeiterklasse", wie es in Frankreich bei den Arbeitern und bei denen, die sich um die Kirche in der Welt der Arbeiter bemühen, üblich ist. Im Unterschied dazu spricht man in ihrem Land lieber von "Arbeiterschaft".

Ich werde mich erstens kurz über die Arbeiterklasse in Frankreich äußern, bevor ich einiges zur Arbeiterpastoral sage; dies hilft uns einerseits die A.C.E. (= Action Catholique des Enfants) und andererseits einen für die Arbeiterkinder geeigneten katechetischen Schritt besser zu begreifen.

Die französische Arbeiterklasse und die Kirche

In Frankreich sagt man, daß die Kirche die Arbeiterklasse verloren hat. (In den Enzykliken liest man von der "Abtrünnigkeit der Massen".) In der Tat steht aus historischer Sicht fest, daß die Arbeiterklasse außerhalb der Kirche entstanden ist. Die moderne Welt stammt aus der Französischen Revolution. Vorher war das Volk unter der feudalen Herrschaft hauptsächlich ländlich und bäuerlich - in einer Gesellschaft, in der man aufgrund der kulturellen Situation Christ wird wie noch heute in Arabien Muslim. Die bestimmende Größe war aufgrund ihrer Position, ihrer Macht und ihres Einflusses die Kirche.

1789 hat die liberal gesinnte Bourgeoisie die wirtschaftliche und politische Macht ergriffen und dabei die Demokratie, den Laizismus und das freie Unternehmertum eingeführt. Dies hat die Gesellschaft gespalten.

Bald nutzte der liberale Kapitalismus in seinen Fabriken die

Arbeitskräfte aus, die - der Erde entwurzelt - das industrielle und städtische Proletariat bildeten. Allmählich lehnte sich dieses Proletariat auf (1830, 1848), forderte Brot und Freiheit, organisierte sich trotz der Unterdrückung, träumte von seiner Emanzipation und entdeckte bei manchen Denkern die "Wissenschaft seines Elends" sowie die Wege zur sozialen Revolution.

Die Arbeiter formierten sich zu einer Klasse gegen die liberale Bourgeoisie einerseits aber auch gegen eine reaktionäre Strömung, der die Kirche verhaftet blieb und die die moderne Welt ablehnte - auch die Menschenrechte und die Demokratie. Zwar wandte sich die Kirche sowohl gegen den wirtschaftlichen Liberalismus wie gegen den Sozialismus, doch sobald die soziale Ordnung von einer Revolution bedroht war (1830, 1848, 1871) verbündete sie sich mit der laizistischen und liberalen Bourgeoisie.

Die französische Arbeiterklasse ist bis zur Gegenwart von ihrer Geschichte bestimmt, aber auch von ihrem revolutionären Ziel (die Gesellschaft muß grundlegend geändert werden und nicht nur reformiert); sie hat ihre Traditionen, die vom Willen nach Unabhängigkeit, von der Bereitschaft zur Solidarität und vom Antiklerikalismus durchdrungen sind. Dieses Klassenbewußtsein ist heute in Frankreich bei den Arbeitern - trotz der schwachen Gewerkschaftsbewegung, trotz des gesellschaftlichen Wandels und trotz der Differenzen innerhalb der Arbeiterbewegung - stark ausgeprägt.

Die Arbeiterpartei

Nie ist die Kirche gegen die Arbeiterklasse gleichgültig geblieben, doch hat sich ihr Verhältnis im Laufe der Geschichte deutlich geändert. Zunächst wollte sie, im Widerstand gegen die moderne Welt, die aus der Französischen Revolution hervorgegangen ist und der Kirche als ein Ergebnis des Sündenfalls erschien, wieder ein Christentum nach dem Mythos einer sozialen homogenen christlichen Gesellschaft aufbauen. Die Strategie der Päpste seit Leo XIII. war auf die Wiedereroberung des verlorenen Terrains durch die Hilfe christlicher Institutionen, christlicher Gewerkschaften, christlicher politischer Parteien und katholischer Aktionen ausgerichtet.

Diese Pastoral wurde in Frankreich weitgehend zum Mißerfolg; man wollte die Arbeiter wieder zur Kirche bringen und gleichzeitig verhindern, daß sie ihrer Geschichte treu blieben und ihre Ideologien, ihre Organisationen, ihre Bildung beibehielten - wie man die Afrikaner unter der Bedingung bekehren wollte, daß sie in gregorianischer Weise sängen und darauf verzichteten, den Krieg gegen ihre Kolonisatoren zu führen.

Ich habe gesagt, daß diese Pastoral "weitgehend zum Mißerfolg" wurde, denn die CAJ hat vielen Arbeitern ermöglicht, sich als Arbeiter geachtet zu fühlen, zum Arbeitermitkämpfer zu werden und sich dennoch ganz und gar der Kirche zugehörig zu fühlen. Da man darüber hinaus die Werte der Arbeiter, nämlich Gerechtigkeit, Solidarität, Großherzigkeit ernstnahm, erkannte die Kirche in Frankreich an, daß die Arbeiterklasse keine geistige Wüste war. Nur gilt es heute, nicht die Arbeiter zur Kirche zu bringen, sondern die Kirche in der Arbeiterklasse entstehen und heranwachsen zu lassen - inmitten einer eingeborenen Kirche.

Heute bestehen verschiedene Bewegungen und Gruppen

- die katholische Arbeiteraktion der Erwachsenen
- die christliche Arbeiterjugend, männlich und weiblich
- die Kinderbewegung in der Arbeiterwelt ACE
- die Arbeiterpriester, berufstätigen Ordensschwwestern und -brüder in der Arbeiterwelt, Forschungsgruppen in der Arbeiterpastoral
- der bischöfliche Ausschuß der Arbeiterwelt
- die Arbeitermission.

Alle diese Bewegungen berücksichtigen das apostolische Vorhaben.

Die Arbeiterpastoral stützt sich auf einige theologische Überzeugungen, wie

- Gott offenbart sich im Herzen der Völkergeschichte (entsprechend der biblischen Geschichte des jüdischen Volks)
- Gott geht voran und überschreitet die Kirche durch das Wirken seines Geistes auf die Welt
- Die Universalität und die Einheit der Kirche verlangen nicht, daß die Unterschiede in ihr aufgehoben werden; die Kirche wird vielmehr durch die Vielfalt der Gruppen und die

Ehrfurcht ihrem jeweiligen Sein gegenüber reicher.

Die "Action Catholique des Enfants" (A.C.E.) in der Arbeiterwelt

Diese Bewegung ist aus der Perspektive einer Evangelisation der Kinder entstanden. Für die Pastoral einer Arbeitermission ist dies ein Vorzug gegenüber der Katechese, wenn man die Distanz der Arbeiter als Klasse gegenüber dem Christentum berücksichtigt. Die ACE gründet sich heute auf eine gewisse Anzahl von Überzeugungen.

- Das Leben der Kinder hat Wert für die Gegenwart und nicht nur im Blick auf das, was die Kinder später werden.
- Die Evangelisation der Kinder verlangt die Evangelisation ihres Lebensstandes, ihrer Familie, ihrer sozialen Umgebung.
- Im ganzen Leben der Kinder ist Gott anzutreffen, denn hier reden sie in Beziehungen und verwirklichen sie sich. Sie äußern ihr Sein, ihre Lebensweise besonders im Spiel, wo sie in Freiheit handeln.
- Die Kinder nehmen durch ihre Spontaneität und ihre Hilfsbereitschaft in der Evangelisation eine prophetische Rolle ein; sie bringen der Welt und der Kirche Neues.
- Der Zugang der Kinder zum Leben, zur Gruppe, zu Gott äußert sich vor allem durch das Fest.

Das Unternehmen der ACE ist eine weitreichende Bewegung, in der das ganze Leben und die Dynamik der Kinder aufgenommen werden können; eine Bewegung, die den Kindern dazu hilft, ihr Leben wahrzunehmen, zu äußern und zu ändern. Soweit sie hilft, diese Änderungen des Lebens zu erleuchten, leitet sie auch dazu an, den lebendigen Gott zu entdecken, zur Sprache zu bringen und zu feiern. Die ACE will auf diese Weise die für die Kinder geeignete Kirche sein.

Die Mittel zu diesem Vorhaben sind verschieden: Massenzeitungen, Zeugnisse der Gemeinschaft, Clubs, Feste, Versammlungen und insbesondere der Einsatz verantwortlicher Personen (junger und erwachsener). Eine "Jahreskampagne", die unter einem Leitthema steht, bestimmt die Aufmerksamkeit, die Aktionen und das Nachdenken der Kinder, zum Beispiel "Information" (Fernsehen, Film...), "Umwelt" (Wohnviertel, Schule, Haus, Zimmer...).

Manche Kinder erfahren besondere Schwierigkeiten in der Schule und damit verstärkt die Angst oder gar das Scheitern angesichts ihrer Zukunft. Ihr Wortschatz und die von ihnen berichteten Erlebnisse in ihrer Familie spiegeln - bewußt oder unbewußt - die soziale Geschichte wider, in der sie stehen.

Hinzu kommen noch weitere Belastungen: die äußeren Schulbedingungen, das Fehlen von Gemeinschaftsgebäuden, die für ihr Alter geeignet wären, die Schwierigkeit in den Großstädten zu spielen, die religiöse Gleichgültigkeit ihrer Umgebung. Dies treibt oft die Kinder dazu, am Rande ihrer Familie und selbst ihres Milieus zu leben. Sie suchen ihre Vorbilder anderswo: in den Comicstrips, in der Werbung, bei Sängergruppen, im Fernsehen.

Im Blick auf die Erwachsenen soll die Katechese die Gelegenheiten bieten, Verbindungen mit den Arbeiterfamilien aufzunehmen, die oft von den Strukturen und dem Leben der Kirche weit entfernt sind. Deshalb ist der Schritt der Eltern, ihre Kinder zur Katechese zu bringen, sehr ernst zu nehmen. Sie wollen nämlich für ihre Kinder eine bessere Zukunft. Von dieser Erwartung her kann man sie begleiten und weiterführen.

Die Arbeiterkinder gehören zu einem Volk und einer sozialen Klasse. Wenn wir diese Wirklichkeit anerkennen, haben wir auch, wie nach der Apostelgeschichte die ersten christlichen Gemeinschaften, die in der gegebenen Lage mögliche Bildung, Empfindsamkeit, Werte und Geschichte zu schätzen. Daher behaupten wir, daß die Katechese wohl ein Kind gesondert ansprechen kann, aber daß sie sich dabei seinem Stand und seinen Beziehungen nähern muß, entweder in seiner Familie, in der Schule oder in seinem Stadtteil. Diese konkreten menschlichen Gegebenheiten sind wesentlich, damit der Glaube des Kindes entsteht, wächst, seine Identität findet. Die Seligkeit ist universal, aber dies heißt gerade, daß sie jeden Menschen in seiner je eigenen Persönlichkeit und in seinen eigenen sozialen Beziehungen erreichen soll. Wir wollen dazu beitragen, daß die Kinder und Jugendlichen durch ihre Aktionen ihre eigenen Lebenserfahrungen machen - jeweils nach ihrer Art und ihrem Alter.

Die Katechese der Arbeiterkinder

In Frankreich wurden unter denjenigen, die sich mit der Arbeiterpastoral beschäftigten, oft, - meiner Ansicht nach zu oft - zwei Begriffe einander entgegengestellt, nämlich Katholische Aktion und Katechese. Dies hatte zwei Ursachen: einerseits die Dringlichkeit der Mission und die aus ihr sich ergebenden vielen Bemühungen, die ACE zu gründen und anzuregen, andererseits das Ungenügen der offiziellen Katechese angesichts der Notwendigkeit, sich auf das Leben der Arbeiterkinder einzulassen.

Heute meinen wir, daß die Katechese ein notwendiger Schritt mit eigenen Gesetzen ist, aber nicht der erste in einer Missionspastoral. Die Katechese und die Katholische Aktion brauchen einander und bereichern je auf ihre Weise das Leben in der Kirche.

Eine für die Arbeiterkinder geeignete Katechese zu finden, ist freilich ein schweres Werk. Heute, nach Jahren voller Versuche, haben die intensiven Bemühungen zur Veröffentlichung verschiedener Werke geführt, die für die Katechese bestimmt sind - im Rahmen der Erneuerung der Katechese in Frankreich. Gerade ist anlässlich des Schulanfangs 1982/83 das erste Material zur Katechese der Kinder im Alter von 11-14 Jahren unter dem Titel "Sagt euren Freunden!" (Allez-dire à vos amis!, Editions ouvrières, Paris 1982). Andere werden für die Kinder in der Grundschule vorbereitet. Ich stelle im folgenden anhand der Dokumente "Allez-dire à vos amis" konkrete Beispiele vor, die es - wie ich hoffe - ermöglichen, die Eigenart unseres Weges zu begreifen.

- Das Projekt

Die wichtigsten Punkte der Voraussetzungen und Absichten des Unternehmens werden im ersten Kapitel des "Buchs der Gruppenführer" skizziert:

Im Blick auf die Kinder stellt man fest, daß sie weitgehend die harten Lebensbedingungen ihres Standes erleiden - schlechte Wohnverhältnisse in Wohnblöcken, Arbeitslosigkeit, Unsicherheit, schwierige Monatsenden. Sie sind in ihrer Bildung, ihren Werten und ihrer Empfindlichkeit von ihrer Umwelt bestimmt.

Auf das Leben aufmerksam sein bedeutet uns, auf das gesamte Handeln der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu achten. Im Herzen dieses Lebens gibt der Mensch seine Antwort auf Gottes Ruf; hier ist der Ort des Bundes. Deshalb betonen wir den Vorrang der Beziehung, der Versammlung, der Gruppe, der Gemeinschaft; als Gottesbegegnung und Kirchenerfahrung.

- Die pädagogischen Mittel

In kleinen Gruppen können die Kinder Gemeinschaft erleben und die Solidarität finden, die ein besonderer Wert der Arbeiterklasse ist. Ihr Notizbuch, in das sie das schreiben, was sie in ihrem Leben und in ihren Aktionen entdecken, eröffnet ihnen den Sinn ihrer Geschichte und leitet sie an, nach Gott zu suchen und zu ihm zu beten.

Der Austausch in der Gruppe und die Gespräche mit ihren Eltern geben ihnen das Gespür dafür, daß sie ihr Leben und ihren Glauben mit anderen teilen. Die "Beziehungskarte", auf die sie die Namen ihrer Freunde in der Schule und im Stadtteil, bei ihrer Arbeit und ihrer Freizeit schreiben, erweckt in ihnen das Verantwortungsbewußtsein den anderen gegenüber.

Aber außer den Kindern spielen die Eltern, die "Aufnahmefoyers" (d.h. die Bezugsfamilien, bei denen man sich trifft) sowie die Gruppenleiter eine bedeutende Rolle als Stütze, Partner und Erzieher des Kinderglaubens. Sie alle sind aufgerufen, gemeinsam Fortschritte zu machen. Der Weg dazu wird in verschiedenen Schriften untersucht, detailliert und vorgeschlagen:

- dem Buch der Gruppenführer
- den Blättern für die Eltern
- den Arbeitsdokumenten und dem Notizbuch über das Leben und die Aktion (für die Kinder).

Der Weg ist in zwölf Themen gegliedert, die sich auf zwei Jahre verteilen:

1. Das Leben in der Gemeinschaft oder allein
2. Die Augen
3. Das Leben ist ein großes Abenteuer
4. Die Herzen der Reichen - die Herzen der Armen; die Aufnahme (nämlich Gottes und der Mitmenschen)
5. Weihnachten gestern - Weihnachten heute

6. Die Forscher
7. Bauen wir eine grenzenlose Welt auf!
8. Die menschliche Arbeit
9. Das Brot (Eucharistie)
10. Offene Türen, geschlossene Türen (Buße)
11. Ostern, das Fest des Lebens, das Fest des Durchgangs
12. Die Welt ist ein großer Bauplatz

Betrachten wir das zweite Thema "Die Augen":

Die erste Seite enthält das Bild einer großen Eiche, die von fünf Personen mit jeweils anderen Augen angeschaut wird: vom Holzhauer, Spediteur, Fabrikanten, Naturforscher, Dichter usw. Darunter stehen auf derselben Seite drei Arten, einen Schulfreund zu sehen: "er versteht nichts von Mathe; er ist schlecht angezogen; er ist mein bester Freund." - Dies ist die Einleitung.

Der zweite Teil bringt Materialien zum Anschauen: die Augen der Menschen. Der dritte Teil regt die Kinder dazu an, ihr Notizbuch über das Leben und die Aktion zu führen. Es soll ihnen helfen, ihr Leben besser wahrzunehmen, indem sie ihre eigenen Beobachtungen eintragen, ihre Entdeckungen und Überlegungen, die Liste ihrer Freunde und worauf sie bei ihnen achten. Der vierte Teil führt in das Verständnis der Evangelien ein: Vier Zeugen, die jeweils mit anderen Augen gesehen haben. Vorgesehen ist im besonderen Mk 10,46-52: Die Begegnung zwischen Jesus und dem blinden Barthimäus. Der fünfte Teil bezieht sich mit dem Beispiel des heiligen Vinzenz von Paul, der dem Volk seiner Zeit die Augen geöffnet hat, auf die Geschichte der Kirche. Der sechste bringt Gedichte und lädt dazu ein, auch eigene Gedichte zu verfassen. Die letzte Seite bezieht sich auf die erste zurück und schlägt vor, den Blick auf die Eiche durch den Blick auf einen Hundert-Franc-Schein zu ersetzen.

Eine solche Wegstrecke durch das Thema wird durch verschiedene Begegnungen und Tätigkeiten unterstützt:

- die Versammlung der Gruppe mit den Gruppenführern, um das Thema zu entfalten, zu überlegen, was es dabei zu tun gibt, eine Messe vorzubereiten und zu feiern
- die Arbeit zu Hause, nach Möglichkeit im Gespräch mit der Familie über das Blatt für die Eltern.

- die Gruppenversammlung in einem "Aufnahmefoyer", um sich über die Themen der Materialien zu äußern
- die Elternversammlungen (eine pro Trimester), um den Eltern zu helfen, an der Katechese Anteil zu nehmen
- die Versammlungen der "Aufnahmefoyers" ohne die Kinder, mit den Gruppenführern.

Zusammenfassung

Die dargelegten Hauptlinien der Pastoral lassen sich in drei Punkte zusammenfassen:

- Es handelt sich um eine Pastoral, die versucht, den Kindern in ihrer Sprache, ihrem Erbe, ihrer Kultur, ihrer Welt gerecht zu werden.
- Es ist eine Pastoral, die nicht allein eine religiöse Belehrung der einzelnen anstrebt, sondern eine Evangelisation des gemeinschaftlichen Lebens der Kinder in allen seinen Bereichen: zwischenmenschlich, familiär, gesellschaftlich, körperlich, spielerisch, intellektuell, religiös...
- Schließlich und vor allem ist eine missionarische Pastoral, weil sie sich auf kirchliche Vorhaben stützt (getragen von Laien und Klerikern) und weil sie das Kind dazu ermutigt, von heute an Apostel für die anderen Kinder zu sein, nach seinem Maß und seiner Weise.

Dies verlangt von uns eine tiefe Umkehr, wie sie Jesus von seiner Umgebung forderte, als er voller Vertrauen auf die Kinder schaute, weil ihnen "das Himmelreich gehört".

Paul Maire, Industrieseelsorger
6, rue du Presbytère Rurange
F - 57310 Guenange

HEINRICH LUDWIG

ARBEITERSCHAFT UND THEOLOGIE. ANFRAGEN AN DIE RELIGIONS- PÄDAGOGIK

Zu Beginn unseres Jahrhunderts konnte man in meiner saarländischen Heimat - und überall in Deutschland - in der österlichen Zeit Gruppen von katholischen Arbeitern begegnen, die durch die Ortschaften zogen auf der Suche nach der Absolution. Die Todsünde, von der viele Priester sie nicht lossprechen wollten oder konnten, war lediglich ihre Mitgliedschaft in der christlichen Gewerkschaft. Der damalige Trierer Bischof Korum war neben dem Breslauer Bischof, Kardinal Kopp, sicherlich der entschiedenste Gegner der christlichen Gewerkschaften, und somit war die Situation der katholischen Arbeiter an der Saar besonders schlimm, aber der Bruch ging quer durch die Diözesen. Es gab kaum einen Bischof, der entschieden auf seiten der christlichen Gewerkschaften stand - und viele Priester waren es auch wieder nicht.

Dieser mutige Kampf mündig werdender katholischer Arbeiter gegen die überwältigende Mehrheit der Amtskirche - während der Modernismushysterie geführt - hat sicherlich mehr Positives zum Thema Arbeiterschaft und Theologie beigetragen als viele Gedankenarbeit an Theologenschreibtischen, aber auch sehr viel Negatives: Enttäuschung, Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung an der Kirche, Verbitterung. Die Synode der deutschen Bistümer spricht daher in diesem Zusammenhang zu Recht von einem fortwirkenden Skandal. Hier zeigt sich aber auch, daß das Thema Arbeiterschaft und Theologie immer auch das Thema Arbeiterbewegung und Theologie mit einschließen muß. Das wäre der erste Punkt dessen, was ich an dieser historischen Auseinandersetzung verdeutlichen will.

Der zweite Punkt ist die Tradition der kirchlichen Allzuständigkeit:

Anlaß für den Gewerkschaftsstreit war der interkonfessionelle Status der christlichen Gewerkschaften. Anders als die rein katholischen Arbeitervereine der damaligen Zeit,

die von Geistlichen geführt wurden, konnten die christlichen Gewerkschaften, wenn sie denn interkonfessionell sein wollten, diese geistliche Leistung nicht zulassen. Dazu sagte wiederum eindeutig der Trierer Bischof als Wortführer: "Auch wenn die Gewerkschaften nur katholische Mitglieder aufwiesen, die Leitung aber einem Arbeiter zuwiesen, müßten wir sie verbieten. Alles kommt darauf an, daß die Geistlichen die katholischen Arbeiter in der Hand behalten."¹ Das Amt in der Kirche soll also sicherstellen, daß aus der kirchlichen Lehre allein auf alle Fragen nicht nur des privaten, sondern auch des öffentlichen Lebens zu entnehmen sind. Neben diesem formalen Allzuständigkeitsanspruch kommt es natürlich ganz wesentlich auch auf die Inhalte dieser kirchlichen Tradition an, und damit komme ich zum dritten Punkt dessen, was ich an diesem historischen Beispiel aufzeigen will.

Dieser sogenannte deutsche Gewerkschaftsstreit hatte sich zwar an der Interkonfessionalität entzündet, aber es ging um viel mehr, nämlich um das Prinzip Gewerkschaft. Gewerkschaften können ihre Aufgaben als kämpferische Interessenvertretung und Gegenmacht nicht wahrnehmen, wenn ihnen als ultima ratio nicht das Streikrecht zur Verfügung steht. Und so haben auch die christlichen Gewerkschaften von Anfang an tüchtig gestreikt, manchmal mehr als die anderen. Für die integralistische sogenannte Berlin-Trierer Richtung aber war ein Streik ein Verstoß gegen die gottgewollte Ordnung, der den Christen nicht erlaubt sei. "Im Streik", so argumentierten sie, "unterbrechen die Arbeiter ihre Standesbeziehungen zu den Arbeitgebern, die dadurch an der Ausnutzung ihres natürlichen Eigentumsrechtes, welches sie nur mit Hilfe der Arbeiter verwirklichen können, gehindert werden. Da die Beziehung der Stände nicht auf freier Vereinbarung der Beteiligten, sondern in der Natur der menschlichen Gesellschaft und der irdischen Güter beruhten, dürfen diese nicht durch einen einseitigen Akt - den Streik - aufgehoben werden. Die Re-

1 Zitiert nach J. Horstmann, Katholizismus und moderne Welt. Katholikentage - Wirtschaft - Wissenschaft 1848-1914, München/Paderborn/Wien 1976, 78.

gelung der Beziehungen zwischen den Arbeitgebern und den Arbeitnehmern sollte - da ihnen, um einen modernen Ausdruck zu gebrauchen, eine Tarifaufonomie inklusive Streik und Aussperrung nicht zugestanden wurde - einem System von Einigungsämtern unter dem Schutz des Staates übertragen werden. Diese Einigungsämter wurden verstanden als Ausfluß distributiver Gerechtigkeit der von Gott gesetzten Obrigkeit."²

Die ständische Rückorientierung nach idealisiertem mittelalterlichen Vorbild einer gerade gefestigten neuscholastischen Naturrechtslehre war die für die Kirche und die Theologie (insofern die Theologie sich überhaupt mit diesen Fragen befaßte) kennzeichnende Reaktion bei uns bis ins 20. Jahrhundert hinein.

Das historische Erbe

Das mittelalterliche Verständnis der Arbeit wurde konzipiert innerhalb eines von Gott geordneten Weltalls, wo die natürliche Neigung und die Berufsmöglichkeit einander entsprechen. Jeder Mensch hatte seinen besonderen Stand und Platz in der Gesellschaft. Der Glaube an die göttliche Vorsehung unterbaut diese Harmonie, da er die Erfordernisse der Gemeinschaft und die Neigungen des einzelnen Menschen im Gleichgewicht denkt. Kraft dieser von Gott verfügbaren Entsprechung ist die Lebensaufgabe eines Menschen von Gott bestimmt, und sie sichert die persönliche Erfüllung und gleichzeitig die Erfüllung der Ansprüche der Gemeinschaft. Die Menschen gelangen also zur Lebenserfüllung, indem sie sich der Erfordernisse der Gemeinschaft annehmen. Gott will die verschiedenen Neigungen wie die verschiedenen Berufungen. Somit gibt die göttliche Vorsehung den Neigungen, dem Stand und der beruflichen Beschäftigung eine religiöse Bedeutung, einen religiösen Sinn.³

Das ist im Kern auch noch die Lehre Luthers, der 1522 in der Kirchenpostille zum ersten Mal den Begriff "Beruf" prägt: "Gott beruft den Menschen direkt durch das Evangelium

2 Ebd. 73.

3 Vgl. F. Schüssler-Fiorenza, Glaube und Praxis: Überlegungen zu katholischen theologischen Auffassungen über die Arbeit, in: Concilium 16 (1980), 51-57, hier 52.

und zugleich indirekt durch die ständische Ordnung der Gesellschaft, das Gesetz. Weil es derselbe Gott ist, darf es hier zu keinem Mißklang oder Widerspruch kommen."⁴ Der Stand der Standlosen fiel immer schon aus dieser Betrachtung heraus. Im Mittelpunkt stehen das bäuerliche Leben, das durchtränkt ist vom Sakralen, und das Handwerkerleben als Modell christlicher Aktivität, in Stände gefaßt. Aus ihnen entwickelt die mittelalterliche Christenheit das reichhaltigste Bild von sich selbst, das der christlichen Weltansicht einen so wunderbaren Ausdruck verliehen hat, und diese Erinnerung an das Mittelalter als eine glückliche Zeit wird zu Beginn der Industrialisierung aus kirchlich-religiösen Motiven genährt.

Es wird dabei vergessen, daß es für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung eine Zeit voller Mühsal und harten Lebens war; daß Massen von Menschen buchstäblich Hungers starben; daß es Fehden ohne Ende gab, fortgesetzte Plünderungen, Bettler- und Bauernaufstände; es wird vergessen die Last der Arbeit, welche Menschen aufgrund von rechtlichen Ordnungen in der Leibeigenschaft an den Boden fesselte usw. Noch die Erinnerung an jene Zeit ist für Generationen derart schmerzvoll gewesen, daß daher einer der Gründe verständlich wird, warum eine allgemeine Landflucht einsetzte, sobald die Industrie die Möglichkeit dazu bot.

Wirksam wurde in diesem Kontext eine von der theologischen Reflexion weithin unberücksichtigte kirchliche Praxis, die in der Ergebung in Gottes Willen, in mühevollen Arbeiten und Leiden den "unumgänglichen, wegen der Erbsünde zu zahlenden Tribut" sah und in ihren positiven Ergebnissen "die Mittel zur Unterstützung der Armen"⁵.

In der Arbeit wurde darüber hinaus - besonders bei den Jansenisten und den Jesuiten des 17. und 18. Jahrhunderts - ein Heilmittel gegen die Vergnügungssucht und ein Hinweis auf die Nichtigkeit der Welt gesehen. Diese religiöse Belobigung der Arbeitsdisziplin verstärkte die für die Arbeit notwendige Selbstzucht. Für die aufkommende Mittel-

4 J. Moltmann, Der Sinn der Arbeit, in: Ders. (Hg.), Recht auf Arbeit - Sinn der Arbeit, München 1975, 59-83, hier 70.

5 Vgl. S. Burgalassi, Für eine Theologie des Menschen als Arbeiter, in: Concilium 16 (1980), 57-67, hier 60.

lobigung der Arbeitsdisziplin verstärkte die für die Arbeit notwendige Selbstzucht. Für die aufkommende Mittelklasse aber diente diese Arbeitsdisziplin nicht mehr als Ablenkung von der Herrlichkeit dieser Welt, sondern sie wurde zu einem Mittel zum Erfolg und zu einer konstruktiven Aufgabe.⁶ Diese bürgerliche Haltung erwächst also aus der religiösen Bewertung, geht aber über sie hinaus.

Während demnach die kirchliche Praxis wohl auf das Gottesvolk und seine alltäglichen Mühsale und Ängste ausgerichtet ist, bleibt die wissenschaftliche theologische Reflexion dieser Zeit merkwürdig ohne Verankerung in der kirchlichen Praxis und ist mehr abgestimmt auf Probleme, die in Beziehung stehen zur Macht, zur Rechtsordnung; sie erscheint abgetrennt von den existentiellen Problemen der überwiegenden Mehrheit der Menschen, und all dies geschieht, während die vornehmen Stände, die Repräsentanten der Rechtsordnung, alles tun, um sich selbst "ländlich", "georgisch" zu fühlen, während die Stadt selbst für sie nichts anderes ist als eine "Pause in ihrem Landleben".⁷

Die katholische Soziallehre, die im 19. Jahrhundert entstanden ist zunächst als Reflexion der Versuche, die proletarisierten Arbeiter aus ihrer bloßen Objektrolle zu befreien und zu Subjekten im Wirtschaftsprozeß zu machen (Nell-Breuning), hat auch diese Tradition übernommen, und sie ist eben auch die Erbin einer tradierten katholischen Staatslehre.

Auch dieses Erbe wird - wie ich glaube - in den Auseinandersetzungen und Argumenten des Gewerkschaftsstreitsstreits deutlich, zumindest wollte ich dies mit den dargelegten Zusammenhängen, die nicht mehr als Stichworte sein können, verdeutlichen.

Aber auch die überwiegende, ja einheitliche Reaktion der Kirche und der Theologie des 19. Jahrhunderts auf die Industrialisierung und ihre Folgen wird so, wie ich hoffe - einsichtig. Man interpretierte die Situation einmal als

6 Vgl. Schüssler-Fiorenza (s.o. Anm.2), 54.

7 Vgl. Burgalassi (s.o. Anm.5), 60.

Massenarmut (Pauperismus) und zum anderen als Säkularisierung und reagierte mit den überkommenen und zur Verfügung stehenden Mitteln: durch Caritas (in einem erstaunlichen Maße) und Rechristianisierung. Rechristianisierung konnte man sich aber fast nur vorstellen als Verchristlichung des Staates, eines nach idealisiertem mittelalterlichen Vorbild ständisch gegliederten, aber christlich geprägten Staates, wenn auch verschiedentlich in modernisierten Formen (Franz Hitze). Dies geschah zudem in einem Kontext des vehementen Kampfes gegen alles, was diese Orientierung, in der man das einzige Hilfsmittel sah, gefährdete: Liberalismus, Sozialismus, Demokratisierung usw.

Im Deutschland des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde diese kirchliche und theologische Tradition auf eine für den deutschen Katholizismus bis heute noch prägende Art und Weise festgeschrieben und verstärkt: durch die gesellschaftliche und politische Situation der deutschen Katholiken.

Im Kontext des politischen Katholizismus

Kehren wir also noch ein letztes Mal zum Gewerkschaftsstreit zurück und fragen zunächst, warum es zu der Sondergründung der christlichen Gewerkschaft gekommen ist.

Die katholische Kirche in Deutschland war zu Beginn des 19. Jahrhunderts theologisch durch die unbewältigte Aufklärung geschwächt, sie war durch das Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation ihrer juristischen, also der staatskirchenrechtlichen Grundlagen beraubt und durch den Reichsdeputationshauptschluß ihrer finanziellen, besonders bildungsökonomischen Grundlagen. Die Katholiken waren seit der Neugliederung durch den Wiener Kongreß überwiegend Minderheit unter protestantischen Dynastien (Preußen, Hessen, Württemberg, Baden). Erst das sogenannte Kölner Ereignis in den dreißiger Jahren und dann der Kulturkampf rüttelten die Katholiken wach; d.h. für unser Thema: der soziale Katholizismus, der Motor und Träger des Themas Arbeiterschaft und Kirche und Theologie war, war immer eingeordnet, d.h. begrenzt und gefördert zugleich, von dem alles beherrschenden Thema: Katholische Bewegung.

Der Kulturkampf spitzte diese Situation der weltanschaulichen

Auseinandersetzung zu. Für unseren Zusammenhang wichtig ist die allgemeine Erfahrung, daß eine Gruppe, die unter starken Außendruck gerät, sich im Inneren hierarchisch, ja fast militärisch organisiert. Der Katholizismus erschien als monolithischer Block. Er bildete sozusagen eine eigene Gesellschaft. Für jeden möglichen Zusammenschluß von Menschen gab es (und gibt es ja immer noch) ein katholisches Pendant: Kindergarten, Schule, alle erdenklichen Vereine, die KAB als eigene Arbeiterbewegung, katholische Gewerkschaften (oder eben christliche) und eine eigene politische Partei, das Zentrum. Der Katholik konnte so fast allen seinen gesellschaftlichen Bedürfnissen und Betätigungsmöglichkeiten nachgehen, ohne mit einem anderen kommunizieren zu müssen. Das führte zu der "Abgrenzung der Katholiken von der sie umgebenden, sich modernisierenden Umwelt" und zu dem "weitgehend erfolgreichen Versuch, die sozialen Beziehungen zwischen den Katholiken zu verstärken. Dadurch wurden die tradierten konfessionsspezifischen Deutungs- und Auslegungsschemata der Welt fest im Alltagsbewußtsein der Katholiken verankert".⁸

Wichtig ist nun weiter, daß ein Jahrzehnt später, unter dem Sozialistengesetz auch die sozialistische Arbeiterbewegung sich vergleichbar organisierte: vom Arbeiterradfahrerbund, Arbeitersängerbund, Arbeiterbildungsverein bis zu eigenen Gewerkschaften und einer eigenen politischen Partei, der SPD. Also auch dort: Von der Wiege bis zur Bahre. Eine solche Situation ist das ideale Mistbeet für die Pflege von Vorurteilen, Feindschaften und Mißverständnissen.

In diesem Kontext war die ursprüngliche Intention vieler Gründer der christlichen Gewerkschaften, eine Einheitsgewerkschaft nach englischem Vorbild zu gründen, nicht realisierbar. Dagegen stand "der kämpferische Atheismus und das Staatsumstürzlertum" der Sozialisten, wie es in fast allen Begründungen und Gründungsaufrufen lautet.

Die Einbettung in den politischen Katholizismus setzte nun für die katholische Arbeiterbewegung und auch für die interkonfessionellen christlichen Gewerkschaften enge Grenzen:

8 F.-X. Kaufmann, Kirche begreifen, Freiburg i.Br. 1979, 71.

Die dominierende Politik verschärfte in der Folgezeit, besonders in der Weimarer Republik, die Situation. Das Zentrum wollte Verfassungspartei und nicht Weltanschauungspartei sein, sie konnte aber das Kulturkampftrauma nicht überwinden. Das einzige, was diese Partei zusammenhielt, war "das Katholische". Dieses "Katholische" mußte die Partei integrieren, und es mußte immer stärker als Abgrenzungskriterium zu den anderen Parteien herausgestellt und betont werden. In der Weimarer Republik war das besonders für die Arbeiterzentrumswähler ein großes Problem. Die SPD wollte ihre Interessen vertreten, das Zentrum konnte sie günstigenfalls berücksichtigen. Die Betonung "des Katholischen" band sie weiter ans Zentrum. Man kann die Wahl des Zentrumsvorsitzenden 1928 geradezu als Symbol dieses Problems ansehen: Es kandidierten A. Stegerwald (Christl. Gewerkschaften) und Josef Joos (KAB) - gewählt wurde Prälat Kaas. Die überwiegende Mehrheit der Landesvorsitzenden und Landtagsfraktionsvorsitzenden des Zentrums waren zu dieser Zeit Kleriker. Diese Reklerikalisierung des Zentrums sollte den Zusammenhalt, eben "das Katholische" garantieren.

Den christlichen Gewerkschaften wurde im Gewerkschaftsstreit die Diskussion und die Berücksichtigung "des Katholischen" aufgezwungen. Als das ausgestanden war, sah man sich gezwungen, die notwendige Massenbasis zu erweitern. Das war aber nur rechts von SPD und Zentrum möglich, verstärkt dadurch, daß die evangelischen Arbeiter, die Mitglieder der christlichen Gewerkschaften waren, auch politisch rechts organisiert oder zumindest orientiert waren. Damit gerieten die christlichen Gewerkschaften in einen tiefen Konflikt mit der KAB, die in den christlichen Gewerkschaften ihre Ziele verraten sah. Aber selbst die KAB als - wenn man so will - linkeste Organisation des damaligen politischen Katholizismus konnte das damit geförderte Block- und Grenzliniendenken nicht überwinden. Als die Sozialenzyklika "Quadragesimo anno" 1931 den Begriff "Klasse" verwendete und von Klassenauseinandersetzungen sprach, konnte sie diese Sozialenzyklika nicht wirklich rezipieren: Klasse war das Vokabular des politischen Gegners, und um sich von diesem wirksam abgrenzen zu können, mußte man weiterhin vom 'Stand' reden.⁹

⁹ Vgl. H. Ludwig, Einheitsgewerkschaft aus Tradition und Prinzip, in: W. Krämer (Hg.), DGB-Grundsatzprogramm '81. Beiträge zur Diskussion, Mainz 1981, 11-25.

Diese Tradition haftet tief; auch wenn nach dem Zweiten Weltkrieg der politische Katholizismus offiziell tot ist und nach dem Konzil auch theoretisch-theologisch tot sein soll, lebt er inoffiziell weiter. Das Denken in Grenzlinien bestimmt weite Teile der deutschen Katholiken immer noch, und die katholische Soziallehre - eben als die k a t h o l i - s c h e Lehre von der Gesellschaft - soll, so erwarten viele, diese Grenzlinien weiterhin begründen, verteidigen und pflegen - und das tut sie bei uns dann auch vielfach.

Das wirkliche Problem

Diese Entwicklung darzustellen erschien mir notwendig, um gegenwärtige Denk- und Verhaltensorientierungen zu unserem Thema verständlich zu machen. Dieses Thema "Arbeiterschaft und Theologie" fand in der theologischen Reflexion in Deutschland kaum statt. Es wurde sozusagen in den Aufgabenbereich "katholisch-soziale Bewegung" abgelegt, die, vor allem nach 1945, theologisch allein gelassen wurde.

Diese Einbettung des Themas einmal in die Tradition der katholischen Staatslehre und der neuscholastischen Naturrechtslehre und zum anderen in die Gemengenlage "politischer Katholizismus" hat die Einsicht in das wirkliche Problem versperret. Der Freiburger Historiker Oskar Köhler hat darauf hingewiesen, daß die Arbeiter diejenigen sind, die am frühesten und am radikalsten von der Industrialisierung und ihren Folgen betroffen wurden, d.h. sie machten am frühesten und am radikalsten die Erfahrung der Schwierigkeit, wie man unter den Verhältnissen komplexer, arbeitsteiliger Industriegesellschaften im gesamten Lebensvollzug Christ sein kann. Sie konnten "auch im kirchlichen Bereich kein Verhältnis zu den Traditionen haben ...innerhalb derer ein konventionelles Christentum noch Jahrzehnte am Leben bleiben konnte. Vor allem aber war die Industriearbeiterschaft früher und unmittelbarer als jede andere Schicht von der Technisierung des Daseins und damit von dem epochalen Bruch der Überlieferung getroffen, der die Gesamtgesellschaft erfaßte. Von daher ist es klar, daß sich die allgemeine Problematik des Verhältnisses des Katholizismus zur modernen Gesamtgesellschaft in der katholischen Ar-

beiterbewegung in eigentümlicher Weise zuspitzen mußte".¹⁰

In Frankreich hatte man diese entscheidende Frage früher erkannt. Die in den 30er Jahren entstehende Kirchensoziologie wies darauf hin, daß die Entkirchlichung der Massen nicht aus den Ideen der Aufklärung und der französischen Revolution kam, sondern primär aus den Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen. Das Christentum, so sagte Gabriel Le Bras, der Gründer der Kirchensoziologie, liege am Gare du Nord, dort legten es die Arbeiter am Montag ab, wenn sie vom Land nach Paris zur Arbeit kommen, und dort holten sie es samstags wieder ab, wenn sie nach Hause fahren.

Die Arbeiterpriesterbewegung hat dann auch dazu geführt, daß man theologisch intensiver über Arbeiter, Arbeiterbewegung und Kirche nachdachte als bei uns. So betonte in der französischen Theologie in den fünfziger Jahren vor allem M. D. Chenu mit Vehemenz: "Die Arbeit konnte keinen religiösen Sinn mehr haben, weil sie keinen menschlichen Sinn mehr hatte."¹¹ Er forderte daher, sie in ihre kosmische und menschliche Funktion und in die Ordnung des Schöpfergottes zurückzusetzen. Die Heilsordnung bzw. Heilsökonomie verlange nicht die Vernichtung der materiellen Welt, sondern deren Umgestaltung und Eingliederung in die Gnadenordnung. Die Arbeit sei als Element dieser Umgestaltung und Integration zu sehen. Die Industrialisierung befähige die Menschen, an Gottes Schöpfer-tätigkeit mehr als früher Anteil zu haben: Arbeit als Anteilnahme an der Schöpfertätigkeit Gottes ist ein wichtiger neuer Gesichtspunkt. Die Industrialisierung dehne den Bereich der Menschennatur und ihrer Kreativität aus.

Chenus damaliger Ansatz ist optimistisch, auf das Positive und Objektive ausgerichtet. Der Sinn der Arbeit liegt in ihrer Objektivität und Kreativität. Er vernachlässigt die verheerenden Folgen vor allem dadurch, daß er die Arbeitszerstückelung übersieht, die Zergliederung der Arbeit bis in einige wenige einfache Handgriffe, die dann auch ein Affe ausführen könnte und der gegenüber die richtige Rede von der

10 O. Köhler, in: Handbuch der Kirchengeschichte VI, 240f.

11 M.D. Chenu, Die Arbeit und der göttliche Kosmos, Mainz 1956; hier zitiert nach Schüssler-Florenza (s.o. Anm. 3), 53.

Teilnahme an Gottes Schöpfertätigkeit leicht zum objektiven Zynismus geraten kann.

Dieser französische Einfluß, vor allem die Ersetzung eines statischen durch ein evolutives Weltbild wird für das Konzil, vor allem für die "Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute" entscheidend - auch für ein neues Verständnis von katholischer Soziallehre. Wenn wir uns - auf dem Hintergrund der bisher geschilderten Inhalte - typische Definitionen von katholischer Soziallehre anschauen, kann man den Wandel der Argumentation besser verdeutlichen.

Gustav Gundlach, maßgeblicher Repräsentant der Katholischen Soziallehre in der Ära Papst Pius' XII., definierte die Katholische Soziallehre als "die einheitliche Zusammenfassung aller aufgrund der christlichen Heilsordnung möglichen Erkenntnisse von den Ordnungsstrukturen der diesseitigen menschlichen Gesellschaft im ganzen und in ihren Einzelbereichen, als Norm der dem innerlich gesellschaftlichen Menschen dauernd und im Wandel der Geschichte erwachsenden Ordnungsaufgabe".¹²

Das Lexikon für Theologie und Kirche beschreibt die Katholische Soziallehre als "das Ganze der aus Naturrecht und Offenbarung gewonnenen Normen, die sich auf die Ordnung der Gesellschaft richten. Allerdings sind die Inhalte der Katholischen Soziallehre weit überwiegend und zu einem so wesentlichen Teil dem Naturrecht entnommen, daß das System der Katholischen Soziallehre allein sozialphilosophisch und ohne Bezug zur Offenbarung begründbar ist."¹³ Diese letzte Feststellung gilt auch für die Definition Gundlachs; auch er sagt: "...was der christliche Glaube dazu beitragen kann, besteht in der wichtigen Aufgabe, den menschlichen Verstand vor Irrtum zu bewahren und in seinen natürlichen Möglichkeiten zu unterstützen. Aber natürliche Erkenntnis bleibt immer als solche eine Erkenntnis der natürlichen Vernunft."¹⁴

Das Zweite Vatikanische Konzil

Mit dem Konzil wird eine Besinnung und Konzentration auf das Kirchenverständnis vollzogen, die sich deutlich auch

12 G. Gundlach, Artikel "Katholische Soziallehre", in: Staatslexikon VI, 914.

13 F. Klüber, Artikel "Katholische Soziallehre", in: LThK 21964, 917.

14 G. Gundlach, Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft I, Köln 1964, 56.

in der kirchlichen Sozialverkündigung und im Selbstverständnis der Katholischen Soziallehre niederschlägt.

Das Konzil formuliert als Kernsatz der Katholischen Soziallehre: "Wurzelgrund nämlich, Träger und Ziel aller gesellschaftlichen Institutionen ist und muß auch sein die menschliche Person..." (GS Nr. 25); oder nach dem Wirtschaftskapitel "ist doch der Mensch Urheber, Mittelpunkt und Ziel aller Wirtschaft" (GS Nr. 63).

Das ist sozusagen das Ziel, das anzustreben alle Katholiken verpflichtet sind. Bezüglich der Wege zu diesem Ziel stellt das Konzil ausdrücklich fest, daß es darüber unter Katholiken "berechtigte Meinungsverschiedenheiten" geben kann, daß andere Katholiken "wie es häufiger, und zwar legitim, der Fall ist, bei gleicher Gewissenhaftigkeit in der gleichen Frage zu einem anderen Urteil kommen" und daß in solchen Fällen "niemand das Recht hat, die Autorität der Kirche ausschließlich für sich und seine eigene Meinung in Anspruch zu nehmen" (GS Nr. 43). Die Einschätzung, Auswahl und Entscheidung über die Wege und Mittel sind von vielerlei Faktoren abhängig, also nicht allein von theologischen oder philosophischen.

Aber - und das ist für unser Thema von zentraler Bedeutung - diese Offenheit für die Wege darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Auch die viel gehörte Forderung, daß die Kirche für alle da ist, darf nicht vergessen lassen, daß sie zur Solidarität mit den Benachteiligten verpflichtet ist; nicht weil das Benachteiligtsein ein privilegierter Status ist, sondern weil dem Benachteiligten auch das erfüllte Menschsein ermöglicht werden muß. Die Inhalte der Botschaft, die die Kirche verkündigen muß, sind also nicht beliebig und dürfen auch nicht nur auf Caritas reduziert werden. Daher zeigt das Konzil verpflichtende Orientierungen auch für die Wege zum Ziel auf. So heißt es etwa in *Gaudium et spes*: "Der ganze Vollzug werteschaftender Arbeit ist daher auf die Bedürfnisse der menschlichen Person und ihrer Lebensverhältnisse auszurichten..." (GS Nr. 67) oder: "Ebenso ist alles, was die Menschen zur Erreichung einer größeren Gerechtigkeit, einer umfassenderen Brüderlichkeit und einer humanen Ordnung der gesellschaftlichen Verpflichtungen tun, wertvoller als der technische Fortschritt" (GS Nr. 35) oder auch

- und dieser Konzilssatz ist der Leitsatz für "Laborem exercens": "Die in der Gütererzeugung, der Güterverteilung und in den Dienstleistungsgewerben geleistete menschliche Arbeit hat den Vorrang vor allen anderen Faktoren des wirtschaftlichen Lebens, denn diese sind nur werkzeuglicher Art. Die Arbeit nämlich, gleichviel, ob selbständig ausgeübt oder im Lohnarbeitsverhältnis stehend, ist unmittelbarer Ausfluß der Person..." (GS Nr. 67).

Das wären also im Sinne des Konzils verpflichtende Orientierungen für die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Konsequenzen, die sich aus dem Ziel ergeben und orientiert sind an der christlichen Lehre vom Menschen. Darüber hinaus gibt es keine konkreten verbindlichen "katholischen" Problemlösungen. Das heißt nicht, daß Katholiken, katholische Gruppen und Organisationen nicht nach solchen Problemlösungen suchen oder sich an dieser Suche beteiligen müßten. Ihre Problemlösungen sind aber als ihre jeweiligen Angebote an die gesellschaftlichen und politischen Kräfte einer Gesellschaft und eines Staates zu verstehen. Darauf komme ich nochmal zurück.

Wenn wir uns jetzt wieder an das vorkonziliare Selbstverständnis erinnern, wie es etwa G. Gundlach deutlich formulierte, für den katholische Soziallehre "allein sozialphilosophisch und ohne Bezug zur Offenbarung begründbar ist", so haben wir den Gegensatz dazu schon beim Konzil, das, wie auch Johannes XXIII. in "Mater et magistra", davon ausgeht, daß die Katholische Soziallehre ein "integrierender Bestandteil der christlichen Lehre vom Menschen" sei (MM Nr. 222). Diese kann nicht ohne Bezug zur Offenbarung begründet werden.

Diese Entwicklung scheint bei Johannes Paul II. für die Katholische Soziallehre zu einem epochemachenden Höhepunkt gekommen zu sein. Schon bei seinen Ansprachen auf seinen vielen Reisen wurde deutlich, daß die Katholische Soziallehre für ihn ihre Bedeutung nicht hat als Entfaltung naturrechtlicher Aussagen und Prinzipien, sondern als "Konsequenz des Evangeliums sowie einer aus dem Evangelium hervorgegangenen Vision (!) des Menschen in seinen interpersonellen Bezügen, aber auch in seinem sozialen und gesellschaftlichen Leben"; sie "entsteht" - so sagt er - "im Lichte des Wortes Gottes

und des authentischen Lehramts wie auch der Gegenwart der Christen inmitten der wechselvollen Verhältnisse der Welt und in unmittelbarer Beziehung mit den Herausforderungen, die sich daraus ergeben"¹⁵.

Das ist offensichtlich ein ganz anderer Ansatz als das bei Gundlach der Fall ist - und nicht nur bei ihm.

Die neue Enzyklika "Laborem exercens"

"Laborem exercens" konzentriert sich auf den Vorrang des Faktors Arbeit vor dem Kapital und auf die Überwindung der Trennung und Entgegensetzung von Arbeit und Kapital. Sie betont den subjektiven Sinn der Arbeit, den Menschen als Subjekt der Arbeit. Das Subjektsein des Menschen wird biblisch begründet, ebenso wie der Wert der Arbeit: "Die Arbeit ist eine Wohltat für den Menschen - für sein Menschsein -, weil er durch die Arbeit nicht nur die Natur umwandelt und seinen Bedürfnissen anpaßt, sondern auch sich selbst als Mensch verwirklicht, ja gewissermaßen 'mehr Mensch wird'" (LE Nr. 9). Sie betont, daß das "Evangelium der Arbeit die Grundlage bildet, um die menschliche Arbeit zutreffend zu würdigen und festzustellen, daß deren Würde sich nicht so sehr nach der Art dessen, was geleistet wird, als danach bestimmt, daß derjenige, der diese Arbeit leistet, Person ist. Die Würde der Arbeit wurzelt zutiefst nicht in ihrer objektiven, sondern in ihrer subjektiven Dimension" (LE Nr. 6). Diese Einschätzung der Arbeit sieht der Papst bedroht, und er nimmt an, daß diese Bedrohung im Zuge neuer Entwicklungen weiter zunimmt. Daher, so sagt er, halte es die Kirche für ihre Aufgabe, "immer wieder die Würde und die Rechte der arbeitenden Menschen ins Licht zu stellen und die Verhältnisse anzuprangern, in denen diese Würde und diese Rechte verletzt werden, und den Wandel der Dinge in die Richtung zu lenken, daß dabei ein echter Fortschritt für die Menschen und für die Gesellschaft herauskommt" (LE Nr. 1). Diese Bedrohung ist der inhaltliche Anlaß für die Enzyklika. Von dieser Bedrohung her muß man die starke Betonung und Herausstellung der subjektiven Dimension der Arbeit verstehen.

15 Zitiert nach E. W. Böckenförde, Das neue politische Engagement der Kirche. Zur "politischen Theologie" Johannes Pauls II., in: StdZ 105 (1980) 219-234, hier 233, Anm. 15.

Neben einer falschen geistigen Einstellung sieht der Papst vor allem die falsche Organisation des Wirtschaftslebens als eine Gefahr für die Würde des Menschen. Daher sagt er: "Richtig, das heißt der Natur der Sache gemäß richtig, m.a.W. innerlich wahr und zugleich moralisch zulässig, kann nur eine Ordnung des Arbeitslebens sein, die den Gegensatz zwischen Arbeit und Kapital schon in ihrer Grundlage überwindet und darauf angelegt ist, das oben dargestellte Prinzip zu verwirklichen, wonach der Arbeit ein wesentlicher und wirksamer Vorrang zukommt, weil die Arbeit von ihrem Subjekt her gesehen menschlich ist und demzufolge der arbeitende Mensch entscheidenden Anteil am ganzen Produktionsprozeß hat, unabhängig von der Art der von ihm erbrachten Leistung." (LE Nr. 13) Ganz erstaunlich ist für mich - besonders wenn man die Mitbestimmungsdiskussionen im deutschen Katholizismus in Erinnerung hat - folgendes Argument: Es gilt "vor allem ein Prinzip in Erinnerung zu rufen, das die Kirche immer gelehrt hat: das Prinzip des Vorranges der Arbeit vor dem Kapital. Dieses Prinzip betrifft unmittelbar den Produktionsprozeß, für den die Arbeit immer den ersten Platz als Wirkursache einnimmt, während das Kapital, das ja in der Gesamtheit der sachlichen Produktionsmittel besteht, bloß Instrument oder instrumentale Ursache ist. Dieses Prinzip ist eine offensichtliche Wahrheit, die aus der ganzen geschichtlichen Erfahrung des Menschen erfließt." (LE Nr. 12)

Man könnte noch eine Fülle ähnlicher Zitate anführen. - Zusammengefaßt: der Papst entwirft eine ethische Perspektive vom biblisch begründeten Vorrang des arbeitenden Menschen und von der Arbeit. Aber wie man das konkret macht, das weiß kein Mensch, auch der Papst nicht. Er hält sozusagen kontraktisch an dem konziliaren Leitsatz fest: Der Mensch ist Ursprung, Träger und Ziel aller gesellschaftlichen Institutionen.

Die Enzyklika ist wohl eine eindeutige laboristische Option, aber kein laboristisches Modell. Sie ermuntert alle Initiativen, die dieser Option nahestehen und ihrer Verwirklichung dienen, und verurteilt die, die ihr eindeutig widersprechen. Daher sagt der Papst: "In dieser Hinsicht bleibt der Standpunkt eines 'harten' Kapitalismus, der das ausschließliche

Recht des Privateigentums an den Produktionsmitteln wie ein unantastbares 'Dogma' des Wirtschaftslebens verteidigt, nach wie vor unannehmbar." (LE Nr. 14) Denn "man darf die Produktionsmittel nicht gegen die Arbeit besitzen, man darf sie auch nicht um des Besitzes willen besitzen, denn der einzige Grund, der ihren Besitz rechtfertigt - sei es in der Form des Privateigentums, sei es in der des öffentlichen oder kollektiven Eigentums -, ist dieser, der Arbeit zu dienen und dadurch die Verwirklichung des ersten Prinzips der Eigentumsordnung zu ermöglichen, nämlich die Bestimmung der Güter für alle und das Recht auf ihren gemeinen Nutzen" (LE Nr. 14).

Der Papst redet unbefangen von der Sozialisierung der Produktionsmittel. Er kritisiert an der Verstaatlichung in kollektivistischen Systemen, daß die Überführung in Staatseigentum eben keine richtige Sozialisierung ist; also nicht, daß sie ein Verstoß gegen die katholische Lehre vom Eigentum sei. Er fährt fort: "Von wohlverstandener Vergemeinschaftung kann man nur dann sprechen, wenn der Subjektcharakter der Gesellschaft gewährleistet ist, das heißt, wenn jeder aufgrund der eigenen Arbeit sich mit vollem Recht zugleich als Mitinhaber der großen Werkstätte betrachten kann, in der er gemeinsam mit allen anderen arbeitet." (LE Nr. 14)

"Aufgrund der eigenen Arbeit" heißt es hier; nicht also aufgrund von Mitbesitz, Arbeitnehmeraktien oder ähnlichem. Aufgrund der eigenen Arbeit muß also jeder den vollen Anspruch haben, "sich mit vollem Recht zugleich als Mitinhaber der großen Werkstätte zu betrachten, in der er gemeinsam mit allen anderen arbeitet". Der diesem Zitat folgende Satz beginnt dann: "Ein Schritt auf dieses Ziel hin könnte es sein..."; also ist das wohl die Situation, die nach dem Papst letztlich anzustreben ist, um die Würde der Arbeit und des arbeitenden Menschen zu gewährleisten.

Arbeit und theologische Reflexion

Viele kritisieren an der Sozialenzyklika, daß sie nicht konkreter wird. Ich halte diese Kritik für grundfalsch. Andere Kritik ist möglich und nötig. Aber diese Kritik ruft in meinem Verständnis nach einem Mißbrauch des päpstlichen Amtes. Denn darüber, wie man das vorgegebene Ziel erreicht, kann man - wie das Konzil sagt - legitimerweise unterschiedlicher

Meinung sein, und keiner hat das Recht, die Autorität der Kirche für seine Meinung in Anspruch zu nehmen. Auch der Papst hat dieses Recht nicht!

Die Erwartung, konkreter zu werden, - ob von einer antikapitalistisch-laboristischen Position oder von einer der sozialen Marktwirtschaft her - bleibt in der Tradition einmal des Block- und Grenzliniendenkens und andererseits in einer Soziallehretradition, die konkrete Weisungen für den (allein) richtigen Aufbau der staatlichen und wirtschaftlichen Ordnungen vom kirchlichen Lehramt erwartet. Diesen Erwartungen aber dürfen der Papst und seine Sozialenzyklika nicht entsprechen. Faktisch kann er es nicht von den unterschiedlichen Erfahrungen der Kirche als Weltkirche her, theologisch darf er es nicht von der Kirche als Kirche her, für deren Selbstverständnis und Einheit das Amt in ihr zu sorgen hat.

Papst Paul VI. hat dazu in "Octogesima Adveniens" gesagt: "Angesichts solch unterschiedlicher Voraussetzungen erweist es sich für Uns als untunlich, ein für alle gültiges Wort zu sagen oder allerorts passende Lösungen vorzuschlagen, doch ist das auch weder Unsere Absicht, noch Unsere Aufgabe. Das ist vielmehr Sache der einzelnen christlichen Gemeinschaften ...Diesen einzelnen christlichen Gemeinschaften also obliegt es, mit dem Beistand des Heiligen Geistes, in Verbundenheit mit ihren zuständigen Bischöfen und im Gespräch mit den anderen christlichen Brüdern und allen Menschen guten Willens darüber zu befinden, welche Schritte zu tun und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Reformen herbeizuführen, die sich als wirklich geboten erweisen und zudem oft unaufschiebbar sind."

(OA Nr. 4) Die neueren Sozialenzykliken konzentrieren sich daher darauf, weltweite Situationen der Ungerechtigkeit, offensichtliche, auch systembedingte Mängel aufzugreifen und zu kritisieren; sie verpflichten die Katholiken dazu mit allen Menschen guten Willens zusammen diese Mängel zu beheben.

Die neue Enzyklika schreibt auch nicht den dritten Weg zwischen Kapitalismus und Kommunismus vor. Es gibt viele Wege zu dem verpflichtenden Ziel und innerhalb der verpflichten-

den Orientierungen.¹⁶ Gerade deshalb aber gilt die Behutsamkeit und relative Offenheit des kirchlichen Amtes nicht für die Katholiken, auch nicht für katholische Organisationen, etwa für CAJ und KAB. Sie müssen sich entscheiden, und sie können sich entscheiden; sie müssen konkret werden.

Für viele wird dadurch die Einheit der Kirche, der Gemeinde prekär und schwierig. Es muß daher viel stärker als bisher bewußt werden, daß diese Einheit eine *verheißene* Einheit ist, und man muß sich noch deutlicher als bisher bewußt machen, inwiefern es eine *kirchliche* Einheit ist.

Die Arbeit bestimmt im weiten Ausmaß nicht nur unseren Lebensstandard. Sie prägt darüber hinaus unsere Ansichten über uns selbst und über die anderen, unsere Wert- und Zielvorstellungen. Zudem sind Kämpfe um die Arbeitsorganisation Hauptfaktoren, die die ganze Gesellschaftsordnung bestimmen. Aus all diesen Gründen sind Sinndeutungen der Arbeit immer auch Deutungen der Menschennatur und der ganzen Gesellschaftsordnung. Die Theologie muß die religiöse Schau mit der praktischen Vernunft verbinden. Wenn es um Arbeit und Arbeitsverteilung geht, muß sie auch Bedacht haben auf Ausbeutung, Unterdrückung und Ungerechtigkeit; diese Fragen dürfen eben nicht lediglich als technische Probleme behandelt werden; es muß z.B. gefragt werden: Wie bringt man die Vorteile der Arbeitsteilung für die Produktivität und Leistungsfähigkeit im Industrie-, Büro- und Dienstleistungssektor ins Gleichgewicht mit ihren entmenslichenden Auswirkungen auf den Arbeiter? Wie bringt man die Rechte der einzelnen Menschen auf eine sinnvolle Beschäftigung ins Gleichgewicht mit dem Bestreben, auf dem internationalen Markt wettbewerbsfähig zu sein? Wie bringt man Gerechtigkeit und Wachstum ins Gleichgewicht? usw. Dies sind eben nicht lediglich pragmatische Probleme, sondern Fragen nach dem Sinn und der Bedeutung, welche die christliche Schau einer eschatologischen Gesellschaft der Gerechtigkeit und des Friedens für die Öffentlichkeit hat.¹⁷ Dabei muß als Grundsatz gelten, was Chenu so formuliert: "Die Armen und Kleinen sind die ersten Kunden des Evangeliums und der Test für

16 Zur Sozialenzyklika "Laborem Exercens" vgl. W. Klein/W. Krämer (Hg.), Sinn und Zukunft der Arbeit. Konsequenzen aus Laborem exercens, Mainz 1982

17 Vgl. Schüssler-Fiorenza (s.o. Anm. 3), 56.

die Wahrheit und Wirksamkeit der Befreiung. In Treue zu dieser messianischen Sendung steht die Kirche der Welt zu Diensten."¹⁸

Die Theologen der Befreiung machen uns darauf aufmerksam, daß Theologie in unserer Tradition primär die Verantwortung des Glaubens vor dem Unglauben, vor der aufgeklärten Vernunft ist, und daß wir zu wenig oder gar nicht wahrnehmen, daß Theologie auch, oder gar in erster Linie, die Verantwortung des Glaubens vor der Ungerechtigkeit, der Sinnlosigkeit zu leisten hat.¹⁹ Daher sagt die Bischofssynode 1971: "Der Kampf für die Gerechtigkeit und die Mitarbeit an der Verwandlung der Welt erscheinen uns in vollem Ausmaß als wesentliche Dimension der Verkündigung des Evangeliums."²⁰

Daraus ergeben sich eine Fülle von Konsequenzen, vor allem, daß Christen nicht nur für das verantwortlich sind, was sie sagen, sondern auch für die Effizienz dessen, was sie tun müssen: zusammen mit allen Menschen guten Willens, wie es in den neueren Sozialenzykliken immer wieder heißt. Wenn nämlich die Vorgabe Gottes in Jesus Christus nicht in das eigene Handeln hineingenommen wird und dieses verändert, ist sie gar nicht wahrhaft als solche angenommen. Ich kann nicht sagen: "Ich bin angenommen" und dann meine Hände in den Schoß legen. Christlich glauben heißt immer auch, die anderen wie sich selbst als von Gott bejaht bejahen. Der christliche Glaube verlangt als zweiten Schritt, als Antwort auf Gottes Vorgabe, unsere eigene Anstrengung. Kehrt man die Reihenfolge um, kommt die Moral an erster Stelle, wird das Evangelium zur Last. Damit kann man nur leben, wenn man den Anspruch entschärft und die Nachfolge verharmlost. Aber dieser zweite Schritt gehört unaufgebar dazu. Nachfolge Jesu heißt dann auch die einseitige Vorgabe oder die Solidarität mit dem Schwächeren. Davon spricht das Neue Testament fast auf jeder Seite. Es fordert dazu auf in dieser einseitigen Solidarität dem Anderen Identität und Freiheit zu ermöglichen, auch wenn das mit Feind-

18 M.D. Chenu, Die "Soziallehre" der Kirche, in: Concilium 16 (1980) 715-718, hier 715.

19 Vgl. H. Ludwig, Katholische Soziallehre und Theologie der Befreiung, in: H. Goldstein (Hg.), Befreiungstheologie als Herausforderung, Düsseldorf 1981, 182-205.

20 Hier zitiert nach Chenu (s.o. Anm. 18), 716.

schaft beantwortet werden sollte.²¹

Theologische Reflexion über Arbeiter, Arbeiterschaft und Arbeiterbewegung heißt dann in erster Linie das Nachdenken darüber, was Menschen - existentiell verstanden - tun in ihrer - wiederum so verstandenen - ständigen Suche nach Gott und in ihrem Dialog mit Gott (oder auch in der Ablehnung dieser Entscheidung). Dabei sei es dahingestellt, ob man diese Erfahrungen verallgemeinern kann; es sei sogar die Hypothese zugelassen, daß diese Erfahrungen - auch als existentielle - partiell sind und bleiben; aber eine Kirche ohne diese Erfahrungen und ohne die Menschen mit diesen Erfahrungen kann nicht die Kirche Jesu Christi sein!

Prof. Dr. Heinrich Ludwig
Schloßgasse 7
6302 Hungen 1

21 Vgl. H. Keßler, Die Schwierigkeit zu glauben. Vortrag auf dem Religionslehrttag 1980 in Limburg, in: Informationen. Mitteilungen für die Religionslehrer des Bistums Limburg 1980, 71-78.

WERNER KRÄMER

ZUR GESELLSCHAFTLICHEN LAGE DER ARBEITERSCHAFT

Seitdem sich Vertreter der Kirchen und der kirchlichen Verbände in Fällen massiver Arbeitsplatzvernichtung, besonders bei Betriebsstillegungen, mit den Betroffenen solidarisieren, ist eine öffentliche Auseinandersetzung im Gang. Repräsentanten der Unternehmerseite sprechen denen, die für die Betroffenen Partei ergreifen, die Fähigkeit und die Berechtigung zur Parteinahme ab, weil es ihnen sowohl an Informationen als auch an Urteilsvermögen für die getroffene Maßnahme fehle. Demgegenüber haben kirchliche Mitarbeiter mehrfach die These vertreten, daß sie sehr wohl die Anliegen der Betroffenen mittragen könnten, ohne deren gewählte Vertreter zu sein, auch ohne umfassenden Einblick in die sogenannten ökonomischen Sachzwänge des Einzelfalls.

Die Legitimation von den Betroffenen her ergibt dann einen Sinn, wenn ihr eine "soziale Kompetenz" entspricht: Das Urteil, was ein Arbeitsplatzverlust bedeutet, kann sich auch von der Kenntnis der Lebenschancen der Arbeiter und ihrer Familien her rechtfertigen. Die Zukunft ganzer Stadtteile und der dort lebenden Menschen kann nicht durch die resignative Annahme ökonomischer Entscheidungen bestimmt sein. Die in diesem Bereich zu beachtenden Gesetzmäßigkeiten wird zwar niemand leugnen (vgl. Gaudium et spes Nr. 36), aber gegenüber der Tendenz, wirtschaftliche Autonomie zu verabsolutieren, sind soziale und ethische Forderungen einzuklagen: Ökonomische Entscheidungen über Arbeitsplatzverlagerungen, über die Konstruktion und Organisation von Arbeitsrollen haben auch Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeit der Arbeitenden in der Familie, auf die sozialen Kontakte außerhalb der Arbeit, auf die Gestaltung der Freizeit. Wird aber die Chance für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit und durch die Arbeit minimiert und eine Verbindung von Arbeit und Lebenssinn kaum noch zugelassen, ist ein wichtiger Lebensbereich deformiert, dem eine identitäts-

stiftende Funktion zukommt. Beim Eintritt in das Arbeitsleben oder bei ihrem Ausscheiden erfahren immer mehr Menschen schockartig die fortschreitende Zweiteilung zwischen Arbeit und Leben; als Arbeitende reagieren sie mit einem Fluchtverhalten. Zwischenmenschliche Beziehungen, schöpferische Eigenverantwortlichkeit, selbstbestimmte Zeitdisposition suchen sie nach und außerhalb der Arbeit. Dieses Verhalten wird ihnen durch die widersprüchliche Kombination zweier ethischer Prinzipien unseres Wirtschaftssystems aufgedrängt. In der Arbeit wird ihnen ein striktes Pflichtethos als Unterwerfung unter die Disziplin der Hierarchie und der Maschinen abverlangt; demgegenüber sollen sie in der freien Zeit einem möglichst unbegrenzten Lustprinzip folgen und die unter lebensberaubenden Bedingungen produzierten Waren verbrauchend genießen. Diese widersprüchliche Konstruktion und Trennung von Arbeit und Leben ist eine Folge des nach den ökonomistischen Grundsätzen des Liberalismus gestalteten Wirtschaftssystems, das "die wirtschaftliche Initiative ausschließlich der Kapitalbesitzer stärkte und sicherte" und die menschliche Arbeit lediglich als ein Produktionsmittel charakterisierte (vgl. Laborem exercens Nr. 8.3). Aber nicht nur die Zuordnung des Pflichtethos zur Arbeit und des Lustprinzips zum Konsum, sondern die immer stringendere Segmentierung des Wirtschaftsmechanismus als autonomer Bereich ökonomischer Gesetze (gegenüber dem metaökonomischen Bedürfnis nach ganzheitlicher Lebensorientierung) sind die Ursache für die strukturelle Trennung von Arbeits- und sogenannter Freizeitwelt. In diesem Prozeß der Segmentierung gesellschaftlicher Wirklichkeit wird aus den Bereichen von Politik und Wirtschaft immer wieder der Versuch unternommen, Theologie und Kirche auf die Zuständigkeit für das Individuelle, für die Innerlichkeit und für das Private festzulegen.

Die Notwendigkeit, diesem gesellschaftlichen Druck entgegenzuwirken und eine berechnete Zuständigkeit für die Probleme der Industrie- und Arbeitswelt sowie für die sie prägenden Strukturen zu erwerben, ergibt sich für Kirche und Theologie

aus ihrem Selbstverständnis. Das aktive Eintreten für die Gerechtigkeit und die Beteiligung an der Umgestaltung der Welt sind für die römische Bischofssynode wesentlicher Bestandteil der Verkündigung der Frohen Botschaft, also der Sendung der Kirche zur Erlösung der Menschen und ihrer Befreiung aus jedem Zustand der Unterdrückung (De iustitia in mundo Nr 6). Für diejenigen aber, die sich als die Schwächeren in diesem Wirtschaftssystem erfahren, wird sich der prophetische Dienst aus dem Evangelium erst dann legitimieren, wenn er das bisherige Maß an Inaktivität aufwiegt, das die Betroffenen als Duldung der Zustände interpretieren mußten.

Gegen diese Tendenz geht der Fastenhirtenbrief der niederländischen Bischöfe (Utrecht 1980) an, indem er betont, daß die Lasten der Arbeit nicht gleich verteilt sind. "Es gibt auch Menschen, für die es beinahe normal geworden ist, ohne Freude an der Arbeit, ohne das Gefühl, von der Gesellschaft her zu ihrem Recht zu kommen, leben müssen....

Wenn Menschen leiden, dann ist das immer ganz persönlich, aber die Ursache dafür ist nicht immer nur persönlich, sondern struktureller Art." Zu deren Analyse gehöre auch "eine kritische Betrachtung von Auffassungen und Ansichten, die im Laufe der Jahrhunderte selbstverständlich und zu Unrecht fast absolute Normen geworden" seien. "Von besonderer Tragweite sind unseres Erachtens alle Schritte, die dazu beitragen können, die Klassenunterschiede in unserem Volk zu durchbrechen, so daß die Menschen die Lebens- und Arbeitsumstände anderer besser verstehen lernen und dadurch die Bereitschaft wächst, die Lasten, die Arbeit und das Einkommen besser zu verteilen" (Seite 9, 12, 50).

1. Perspektiven der gesellschaftlichen Analyse

Die Lebenschancen und die Arbeitsumstände der Menschen, die als abhängig Beschäftigte in der Privatwirtschaft den modernen Produktionsbedingungen unterworfen sind, wahrzunehmen, ist oft mit der Revision sozialer Vorurteile verknüpft. Beobachtungen und Urteile über derart komplexe Situationen sind immer auch zum Teil Ableitungen aus unseren eigenen gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen. Teile unseres Gesell-

schaftsbildes mögen wissenschaftlich erworben sein, die meisten sind Ergebnis unserer gesammelten Alltagserfahrungen. Sie sind entstanden durch die Auseinandersetzung mit unserer Umwelt, auch mit den dort verkündeten Gesellschaftsbildern. So diffus derartige Vorstellungen auch sein mögen, meist neigen sie dazu, Bestehendes zu akzeptieren und objektiv differente Lebenssituationen zu harmonisieren. Auch den Verfassern des Synodenbeschlusses "Kirche und Arbeiterschaft" schien es unumgänglich, auf die Neigung zu einseitig harmonistischer Sicht in weiten Teilen der Kirche (1.4.3.) hinzuweisen, weil diese ins vorargumentative Bewußtsein gesunkene Sehweise den Blick für die tatsächlich bestehenden Interessensgegensätze und die aus ihnen sich ergebenden Konflikte verstellt.

Diese Grundeinstellung habe, wegen der weltanschaulichen Konfrontation mit dem Marxismus, es sogar verhindert, die analytischen Begriffe Klasse und Klassengesellschaft in der Enzyklika Pius XI. aus dem Jahre 1931 (vgl. Quadregesimo anno Nr. 83 und 114) wahrzunehmen.

Gegenüber dem im deutschen Katholizismus fortlebenden ständegesellschaftlichen Denken hatte schon 1835 Franz von Baader die Ursache für das soziale Elend der Arbeiter dadurch beschrieben, daß er die Wirtschaftsmacht der Unternehmer analysierte: "Wie oft habe ich... den meetings... in England beigewohnt, welche alle mit der Festsetzung eines Maximums für die Arbeitslöhne und eines Minimums für die Verkaufspreise endeten." Während die Unternehmer in gemeinsamen Absprachen ihre Macht aufbauten und verteidigten, wehrten sie den Arbeitern den Zusammenschluß, weil "die Freiheit der Konkurrenz kein Monopol verträgt". Baaders Analyse des wirtschaftlichen Machtkampfes zwischen den "Proletaires" und den "Vermögen-besitzenden-Klassen", mit der er sich an die reformierten Kreise aller politischen Lager in Deutschland wandte, zielte auf den zentralen Grund der Ohnmachtposition der Arbeiterschaft: Gerade im sogenannten freien Lohnarbeitsverhältnis sind die "Proletaires" der Lohn- und Preisfestsetzungsmacht der Fabrikherren ausgeliefert. Gesellschaftliche Veränderungen im Sinn der sozialen Gerechtigkeit

keit sind für die neue soziale Klasse nur dann zu erwarten, wenn den Arbeitern ein neues, zeitgemäßes Repräsentationsrecht und ein Recht auf Selbstorganisation zugestanden wird.¹ Zu einer noch schärferen Beurteilung kam Franz Josef von Buß in seiner Rede vor dem Badischen Landtag im Jahre 1837, wenn er das Lohnarbeitsverhältnis als eine "Hörigkeit neuer Art" bezeichnet, da es nicht einmal die Wechselseitigkeit (von Rechten und Pflichten) der mittelalterlichen Leibeigenschaft kenne. Eine Verbesserung der Lage der Arbeiter erwartete Buß, der auch die Lohnabsprachen der Fabrikherren vor Augen hatte, vor allem durch die Verabschiedung einer Fabrik- und Gewerbeordnung².

Die beiden frühen Analysen (vor Karl Marx) zeichnen sich dadurch aus, daß sie durch Beobachtung der Situation (vor allem in England und Frankreich) im Rahmen einer konkreten Machtanalyse den individuellen Lohnarbeitsvertrag als das Instrument erkennen, der die gesellschaftliche Lage der Arbeiter bestimmt. Dieser Ansatz konnte sich gegenüber der in Theologie und Sozialkatholizismus verbreiteten Auffassung nicht durchsetzen, die in einer ausschließlich ganzheitlich-symbolischen Betrachtungsweise immer auch den Schöpfungsentwurf Gottes rekonstruierte, und zwar derart, daß Dingen und gesellschaftlichen Strukturen immer zugleich auch ein Sinn im Gesamt der theistischen Weltdeutung zugesprochen wird. In dieser Deutung, die etwa die "Studienrunden" vertreten, wurde die kapitalistische Ordnung scharf kritisiert, weil sie "in allen Dingen gegen die natürlichen und geoffenbarten Gottesgesetze verstößt" (Vogelsang); sie

1 F. von Baader, Über das dermalige Mißverhältnis der Vermögenslosen oder Proletairs zu den Vermögen-besitzenden-Klassen, in: Bundesverband der KAB (Hg.), Texte zur Katholischen Soziallehre II,1, Kevelaer 1976, 43-53; Vgl. E. Benz, Franz von Baaders Gedanken über den Proletair, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 1 (1948), 97-123; hier 114: "Was (Baader) dabei vor allem bewegte, war die entsetzliche Angst vor einer kommenden Sozialentwicklung Europas, in der die Kirche ihre soziale Aufgabe ganz verraten und in der der Aufstieg des Proletariats sich im Kampf gegen die Kirche und gegen das Christentum vollziehen würde."

2 F.J. von Buß, Rede am 25. April 1837, in: Texte zur Katholischen Soziallehre II,1 (s.o.Anm. 1), 54-86, hier 65.

wird als "durch und durch wucherisch" bezeichnet (Freiburg 1887), weil sie dem Arbeiter und seiner Familie nicht alle nötigen Unterhaltsmittel und einen Sparpfennig für die Zeit der Arbeitslosigkeit zukommen lasse (Haid 1883)³. Diese Deutung konnte die "Herzlosigkeit der Betriebsherren und deren ungezügelte Habgier" (Rerum novarum Nr.2) und die daraus folgenden Mißstände, das Elend und die Not der Arbeiterschaft analysieren und kritisieren, aber die Schärfe des sozialen Konflikts, die in ihm zutage tretenden Machtpotentiale, die ihn begründende Herrschaft von Menschen über Menschen kommen weit weniger in den Blick; denn diese ganzheitlich-symbolische Betrachtungsweise arbeitet nicht mit der Unterscheidung von Situationserhebung und Sinndeutung, sondern mit der wahren Deutung durchgängiger Kontinuen wie Reichtum und Armut, Obrigkeit und Untergebene, Einheit und Vielheit. Einen neuen Ansatz in der Gesellschaftsanalyse und -deutung beschritt im Jahre 1929 G. Gundlach, indem er in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissenschaftsrichtungen und deren Erkenntniswegen die traditionelle christliche Grundposition des realen Idealismus neu erhebt; die soziale Wirklichkeit der Gesellschaft und ihrer Gliederungen wird nicht mehr als Seinsgemeinschaft in dem Sinn begriffen, daß sich das Leben von ihr erst in die Einzelnen ergießt (vgl. corpus mysticum, Stand), sondern als intentionales Sein, das in seiner konkreten Lebendigkeit als normgerichteter Handlungszusammenhang der sozial verbundenen Individuen erscheint (soziale Klasse). Dieser Ansatz ist offen für die soziologische Betrachtung und für den Entwurf einer zu entwickelnden Gesellschaftsordnung.⁴

3 Nach A. Berchtbold, Von Rerum novarum bis Populorum progressio, in: H. Glassl (Hg.), Ein Leben - drei Epochen, Festschrift für Hans Schütz, München 1971, 13f; vgl. auch K. Lugmayer, Grundrisse zur neuen Gesellschaft. Berufsständische Bedarfswirtschaft nach Vorgängern und Zeitgenossen, Wien 1927.

4 Vgl. G. Gundlach, Zur Geistesgeschichte der Begriffe Stand und Klasse, (1929) posthum veröffentlicht, in: Ders., Die soziale Ordnung II, Köln 1964, 191-204; ders., Artikel "Klasse", in: Staatslexikon III, Freiburg⁵ 1929, 383-399.

In der Enzyklika *Quadragesimo anno* ist Gundlachs Ansatz an zwei Stellen erkennbar: Die sich gegenüberstehenden Arbeitsmarktparteien und die um die gesellschaftliche Herrschaftsstellung des Eigentums entstandene Auseinandersetzung zwischen den Klassen (Nr. 83; 114) deuten auf die Analyse konstanter Strukturelemente der industriellen Gesellschaft. Während O.v. Nell-Breuning die Katholische Soziallehre immer als normative Wissenschaft angesehen hat, der es nicht um die Erkenntnis der sozialen Wirklichkeit aus theoretischem Interesse geht, sondern um den Entwurf für das richtige Handeln, der auf den Ergebnissen der Fachwissenschaften aufbaut⁵, schlug F. Hengsbach die idealtypische Konstruktion verschiedener Profile von "Soziallehre" vor.⁶

Unter dem Eindruck der immer stärkeren Segmentierung der Humanwissenschaften und dem Auseinanderklaffen von Aktion und Besinnung haben Johannes XXIII. (*Mater et magistra* 236f) und Paul VI. (*Octogesima adveniens* Nr.4; 42) einen ganz anderen Weg eröffnet bzw. zugelassen: Die christlichen Gemeinschaften müssen die Verhältnisse ihres jeweiligen Landes objektiv abklären, in Auseinandersetzung mit dem Evangelium und der Soziallehre, sowie in gegenseitiger Unterstützung und Korrektur, gesellschaftliche Reformen initiieren. Diese Neuumschreibung der Trägerschaft, der Situationsanalyse aus Erfahrung und Betroffenheit, die Problematik der Konsensfähigkeit ethischer Argumente und deren Annahme durch die Handelnden stellen eine neue Anfrage der wissenschaftlichen Begründungsfähigkeit einer theologischen Handlungslehre dar.⁷

Im Zusammenhang der Fragestellung nach der Perspektive

5 O.v. Nell-Breuning, *Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge Katholischer Soziallehre*, Wien 1980, 95, vgl. ders., Artikel "Gesellschaft", in: Ders./H. Sacher (Hg.), *Wörterbuch der Politik*, Freiburg 1954, Heft 1, 27ff.

6 F. Hengsbach, *Arbeit hat Vorrang. Eine Option katholischer Soziallehre*, Mainz 1982, 274-306; Ders., *Drei Typen Katholischer Soziallehre*, in: *Orientierung* 46 (1982), 132-135.

7 Vgl. St. Pfürtnner, *Einführung in die Katholische Soziallehre*, Darmstadt 1980, 47; vgl. Hengsbach (s.o. Anm. 6), 300-306.

der Gesellschaftsanalyse kann hier nur darauf hingewiesen werden, daß diese sich auch von dreierlei her bestimmt und legitimieren muß: der Zielbestimmung (demokratische Begrenzung der Macht), dem Ausgangspunkt (Differenzerfahrung zwischen Normativität und Realität) und der Methode (gemeinsame kreative Lernprozesse mit den Betroffenen). Bei einer derart zu reflektierenden, christlich engagierten Vorgehensweise geht es keineswegs darum, die Interessen und das Gesellschaftsbild derer, denen das Engagement gilt, mit all den subjektiven Verstellungen zu übernehmen; soll aber andererseits die Neuumschreibung der Trägerschaft nicht im theoretischen Ansatz steckenbleiben, müssen Theologie und Sozial"lehre" ihre Avantgardenrolle ablegen und demgegenüber diejenigen ökonomischen Faktoren, Eigentumsstrukturen, Ausbeutungsformen und Mechanismen der Verschleierung von Interessen und Ungerechtigkeiten in die Analyse einbringen, die mit den Erfahrungen der Betroffenen korrespondieren.

Der Streit um die unterschiedlichen Gesellschaftsanalysen mußte ausführlich reflektiert werden, weil er einen grundlegenden Unterschied offenbart: (1) bei Vertretern der Stände- und Schichtentheorie lebt eine ursprünglich religiös legitimierte Vorstellung von Naturordnung fort, nach der die Einheit der Gesellschaft tendenziell nur über ein Kontinuum von oben gestaffelter Machtverteilung und -ausübung sowie durch eine möglichst stillschweigende Eingliederung aller gesellschaftlichen Gruppen in die vorgegebene Ordnung möglich ist. (2) Demgegenüber verweisen Vertreter einer Gesellschaftstheorie verschiedener Klassenlagen insbesondere darauf, daß die aktuellen Machtstrukturen über den Menschen als Ergebnisse der ungleichen Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu interpretieren sind; ohne die Konfliktthese zu totalisieren, betonen sie, daß die unterschiedlichen Klassenlagen durch die ungleiche Partizipation an der Herrschaft produziert wurden.⁸

8 W. Krämer, Entwicklung des Arbeiterbewußtseins und soziale Lage der Arbeiterschaft, Mainz 1980.

2. Interesse bei der Zielgruppendefinition

Ein soziologischer Ansatz der Gesellschaftsanalyse würde sich selbst widerlegen, wenn er bei der Beschreibung gesellschaftlicher Gruppen Einteilungen folgt, die nur von arbeits- und sozialrechtlicher Bedeutung sind. Die amtliche Statistik, welche die "abhängig Beschäftigten nach (ihrer) Stellung im Beruf" gliedert und von daher Beamte, Angestellte und Arbeiter unterscheidet, muß sich an leicht zugänglichen Kriterien orientieren. Aber die Aussage, im Jahre 1981 seien 10 Millionen (oder 47 Prozent) der abhängig Beschäftigten "Arbeiter" gewesen, läuft in mehrfacher Hinsicht der Gesellschaftsanalyse zuwider. Zum einen sind dann weder die erwerbslosen Arbeiter und Arbeiterinnen, noch die ehemals erwerbstätigen Arbeiter (Rentner) im Blick. Zum anderen zielt doch jede Betrachtung von sozialer Benachteiligung letztlich auf die betroffenen Familien. Außerdem ist die aus der amtlichen Statistik zahlenmäßig beschriebene Gruppe zu zwei Dritteln männlichen Geschlechts. In bestimmten Branchen arbeiten aber vorwiegend Frauen. In anderen, wie etwa im Kredit- und Versicherungsgewerbe, gibt es fast nur die arbeitsrechtliche Stellung der Angestellten (94 Prozent). Die arbeitsrechtliche Stellung des Arbeiters überwiegt im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe, im Bergbau, in der Energiewirtschaft und im Baugewerbe. Aber die Grenzen zwischen Arbeitern und Angestellten sind fließend: die Gruppe der Arbeiter hat sich im letzten Jahrzehnt (gegenüber Beamten und Angestellten) um 8 Prozent verringert; dies deutet schon auf die strukturellen Umschichtungsprozesse zwischen den einzelnen Branchen hin; zum anderen besteht zunehmend die Tendenz, bestimmte Facharbeiter ins Angestelltenverhältnis zu übernehmen (z.B. die Industriemeister, die Verkaufsfahrer). Da aber unsere Analyse auf die Merkmale der alltäglichen Arbeitssituation, der relativen Ohnmacht in sozialen Konflikten und besonders bei Betriebsstillegungen zielt, werden wir auch bestimmte Angestelltengruppen (und Beamte) vor Augen haben, insofern sie die kollektiven Erfahrungen

der Arbeiter teilen.

Dennoch muß der übergreifende Begriff "Arbeitnehmerschaft" als irreführend verworfen werden. Er verstellt den Blick für eine ethische Betrachtungsweise, denn die soziale Lage dieser Erwerbstätigen und ihrer Familien ist gerade dadurch bestimmt, daß sie in ihrer relativen Eigentumslosigkeit lebenslang dazu gezwungen sind, ihre Arbeitskraft einzusetzen. Sie setzen ihre Arbeit in einem gemeinsamen Unternehmen ein, in dem andere durch ihren Kapitaleinsatz oder durch den Einsatz ihrer Leitungsfunktion zum Betriebszweck beitragen. Durch ihren Arbeits-einsatz erwerben sie Rechte, als "Arbeitnehmer" erscheinen sie semantisch als Empfänger.

Die gemeinsame Synode der Bistümer hat die Bedeutungsstruktur der Bezeichnung Arbeitnehmerschaft nicht eigens kritisiert und definierte die Arbeiterschaft als einen Teil der Arbeitnehmerschaft: "Der Begriff 'Arbeiter' knüpft nach wie vor an das Merkmal der unselbständig zu leistenden Arbeit im Rahmen des Lohnarbeitsverhältnisses an." Die daran anschließende, am historischen Entstehungsprozeß des Proletariats orientierte, inhaltliche Bestimmung, verweist auf die spezifischen Lebensbedingungen der "Arbeiterschaft", die in der "Existenzenge und Daseinsunsicherheit" gesehen werden. Aber die wiederholte Konkretisierung auf die "un- und angelernten Arbeiter" greift zu kurz, weil die Entfremdung vom Arbeitsinhalt, die technologisch oder konjunkturell bedingte Arbeitsplatzunsicherheit und die absolute Lohnabhängigkeit in vielen Gruppen der bisher handwerklich bestimmten Produktion oder in der Verwaltung und dem Vertrieb ebenso verbreitet sind oder durch die fortschreitende Automation drohen. Andererseits hat diese Umschreibung manche Arbeiter in ihrem historisch orientierten Selbstbewußtsein getroffen, da sie mit Blick auf die Kämpfe und Errungenschaften der Arbeiterbewegung einen Teil der Existenzenge und der Daseinsunsicherheit überwunden zu haben glauben. Offensichtlich assoziieren sie mit beiden Begriffen etwas ganz anderes, als die Verfasser des Synodenbeschlusses ausdrücken wollten.

3. Die gesellschaftliche Organisation der Erwerbsarbeit

Auf der Suche nach den bestimmenden Gründen für die gesellschaftliche Lage der "Arbeiterschaft" heute werden wir die entscheidenden Schritte der industriellen Revolution zu rekonstruieren haben, deren historisches Ergebnis die Arbeiterschaft darstellt. Daß die hinsichtlich ihrer Bezeichnungen, ihrer Erwerbschancen, ihrer Qualifikationen und Arbeitstätigkeiten äußerst heterogene gesellschaftliche Gruppe der Industriearbeiter in den Sozialgesetzen zum Ende des 19. Jahrhunderts überhaupt mit einem präzisierten Begriff umschrieben werden konnte, ist wesentlich durch deren kollektive Selbstfindung in der Arbeiterbewegung bedingt.

Die Anfänge dieser Entwicklung sind dadurch gekennzeichnet, daß die zuvor in relativ stabilen Berufen mit ganzheitlichem Inhalt organisierte Arbeit nach und nach aller Verordnungen über die soziale Sicherung, über den technischen Fortschritt, und damit auch des gesellschaftlichen Ansehens, entkleidet wurde. Mit der Einführung der absoluten Gewerbefreiheit wurde die zuvor historisch gewachsene gesellschaftliche Organisation der Arbeit durch eine ökonomistische ersetzt. Nicht mehr der politische Kampf der Zünfte entschied über das Maß der sozialen Sicherung und das gesellschaftliche Ansehen der Arbeitenden, sondern der "freie Markt" wurde der Maßstab für die Erwerbschancen der im Lohnarbeitsverhältnis beschäftigten Menschen. Dieser Wirtschaftsgrundsatz entstand dadurch, daß der Liberalismus die Idee der Volkssouveränität mit ihrem ursprünglich naturrechtlichen Gleichheitssatz zur "Gleichheit im Konkurrenzkampf" mit dem als natürlich anerkannten Sieg des Stärkeren umgestaltete. Die Nationalökonomie des Adam Smith wurde ihrer moralischen Grundlage beraubt, und die Tatsache, daß die Einführung des gleichen Stimmrechts für alle mit Hinweis auf die mangelnde Bildung der Arbeiter verhindert wurde, zeigt die parallele Sicherung von ökonomischer und politischer Herrschaft in der entstehenden Industriegesellschaft. Die großen technischen Erfindungen (Energieerzeugungsmaschinen, Arbeitsmaschinen, neue Verfahren bei der Rohstoffgewinnung und in der Stahlproduktion) und die Neuorganisation

der Produktionsweise in Fabrikhallen konnten unter ausschließlich ökonomischen Grundsätzen eingeführt werden. Der Arbeitsmarkt wurde auch für Frauen und Kinder geöffnet, die Reallöhne konnten dadurch soweit gedrückt werden, daß für viele Beschäftigte eine 80-Stunden-Arbeitswoche notwendig war, um das Existenzminimum zu sichern.⁹

Gekennzeichnet durch Besitzlosigkeit und Altersarmut, durch Arbeitskrankheiten und soziale Desintegration, stand eine große Bevölkerungsgruppe als neue gesellschaftliche Klasse (neben dem alten Mittelstand) der ebenso neuen gesellschaftlichen Klasse der Fabrikherren gegenüber. Die Einführung der industriellen Produktionsweise auf der Basis technischer Innovationen war aufgrund der Wirtschaftsordnung in eine soziale Revolution umgeschlagen.

Ein zweiter Schritt der industriellen Revolution vollzog sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Auf der Basis der Kapitalansammlung entstand die Großindustrie; die fortschreitende Technisierung erforderte Fabrikarbeiter mit hoher fachlicher Qualifikation. Gerade diese Facharbeiter sind die Stütze der Arbeiterbewegung. In dieser Phase wurde das von F.W. Taylor¹⁰ entwickelte System einer neuen Organisation der Arbeit eingeführt: Die Arbeit wird zerlegt in Planung, Entscheidung, Ausführung und Kontrolle. Neben die strukturelle, die durch das Lohnarbeitsverhältnis ausgeübt wird, treten die detaillierten Vorschriften über die Art und Weise, wie die zergliederte, vorstrukturierte Arbeit auszuführen ist. Dadurch erhält die "Kontrolle" einen völlig neuen Charakter als Beherrschungsinstrument; sie wird von einem hochspezialisierten Management wirksam eingesetzt. In dieser Phase geht die organisatorische Innovation der technischen Neugestaltung der Arbeit (dem Fließband) voraus.

Weitere wissenschaftliche Untersuchungen des Arbeitsprozesses brachten um 1930 die Bedeutung der Gruppeneinbin-

9 Vgl. die Beiträge von A. Paulinyi und A. Oppolzer, in: A. Eggebrecht u.a. (Hg.), Geschichte der Arbeit, Köln 1980.

10 F.W. Taylor, Die Grundzüge wissenschaftlicher Betriebsführung, Weinheim/Basel 1977.

dung zutage. Da diese Versuche unter dem Apriori analysiert wurden, durch richtige Organisation seien soziale Konflikte weitgehend auszuschalten¹¹, war diese angewandte Psychologie leicht als Instrument für den ökonomischen Machtaufbau vereinnehmbar. Unternehmensleitungen setzten das Instrument der subtilen psychotechnischen Führung der abhängig Beschäftigten seitdem auf verschiedene Weise ein: als System informeller Betriebsgruppen im betrieblicherseits vorstrukturierten Freizeitbereich zur Integration, als System von Hochleistungsgruppen vor allem in Frauenbetrieben zur Selbstkontrolle durch Gruppennormen, als Humanisierungsprogramm zur gruppalen Bewältigung von Arbeitsaufgaben.

War in der ersten industriellen Revolution der Hunger die Geisel, mit der die Menschen in die von Wirtschaftsinteressen beherrschte Arbeit hineingetrieben wurden, zielte die Neuorganisation der Arbeit in der zweiten industriellen Revolution auf eine radikale Produktivitätssteigerung. Durch die organisatorische Rationalisierung wurde bewußt in Kauf genommen, daß die menschliche Arbeit auf einfache, mechanische Handgriffe reduziert, auf ein Tätigsein ohne Überblick über den Gesamtprozeß, ohne zwischenmenschliche Beziehungen degradiert wurde. Die in einer derart organisierten Produktionsweise Arbeitenden sollten eine rein instrumentale Arbeitsauffassung entwickeln: ihr Interesse soll sich ausschließlich auf das ökonomisch verwertbare Ergebnis ihrer Arbeit richten, um ihre Integration in die Gesellschaft über den Konsum sicherstellen zu können.

4. Klassenlage durch Einbindung in interessenbesetzt konstruierte Arbeitssituationen

Alle bisherigen Überlegungen zur Trennung von Arbeitswelt und Wohnwelt in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften und die kritische Rekonstruktion der Gestaltungs-

11 E. Mayo, Probleme industrieller Arbeitsbedingungen, Frankfurt 1949; Vgl. L. Klein, Die Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation, Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Nr. 20, Göttingen 1975.

konzepte der industriellen Arbeit sind von der Überzeugung getragen, daß die Betrachtung der gesellschaftlichen Lage der Arbeiterschaft vorrangig von einer Analyse der Arbeitssituation ausgehen muß. Die Dispositionschancen im Bereich Arbeitswelt sind nicht nur selbst ein wesentlicher Teil der Lebensbedingungen, sondern oft auch in verschiedenster Weise Ursachen für Position und Partizipation in anderen Lebensbereichen. Dieser Aspekt der Folgewirkungen von Arbeitssituationen für das Selbstwertgefühl, für das Familienverhalten, für die sozialen Kontakte, für das Bildungsverhalten und die politisch-kulturelle Partizipation, steht als Leitidee hinter den folgenden Betrachtungen, ohne jeweils die vielfältigen Verflechtungen explizieren zu können.

4.1 Bestimmungsgrößen der Arbeitssituationen

Um die verwirrende Vielfalt der verschiedenen Arbeitsformen in der industriellen Produktion und im Dienstleistungsbereich beschreiben zu können, sollten verschiedene Grundformen erwähnt werden. Die reine Handarbeit fordert meist körperliche Höchstanstrengungen; sie ist am schlechtesten bezahlt, mit dem kleinsten Dispositionsspielraum verbunden und streng überwacht. Die handwerkliche Arbeit verlangt eine hohe berufliche Qualifikation und hat dementsprechend meist große Freiräume. Fließbandarbeit bedeutet kleinste Bewegungsabläufe und beinhaltet kaum eigene Entscheidungsspielräume. Die Arbeit mit Einzelmaschinen erfordert berufliche Qualifikation und läßt in der Regel eigene Entscheidungen zu. Bei der Halbautomatenbedienung braucht der Arbeiter nur noch das Werkstück einzuspannen, der Arbeitsablauf ist programmiert. Die Arbeit an Aggregaten, an halb- oder vollautomatischen Anlagen, hat nur noch das Ablesen der Kontrollinstrumente zum Inhalt.

Werden die Arbeiter selbst nach den besonderen Belastungen in ihrer Arbeit und durch die Arbeitseinbindung befragt, nennen sie Probleme, die sich folgenden Bereichen zuordnen lassen: Belastungen durch das betriebliche Beziehungsgefüge (38 Prozent aller Nennungen), durch die Umweltbedingungen am Arbeitsplatz (36 Prozent), durch die Arbeits-

organisation (17 Prozent); demgegenüber werden technische Probleme (3 Prozent), die ökonomischen Bedingungen (9 Prozent), aber auch der Zusammenhang von Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Partizipation (5 Prozent) kaum als Probleme empfunden oder sie sind als solche nicht im Blick der Arbeiter. Stellt man aus ihren Äußerungen eine Rangliste konkret benennbarer Problemfelder zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Probleme mit dem Meister, Erhalt der Gesundheit, Sondervergütungen, Verleihen an einen anderen Arbeitsplatz, das Fehlen von Information, die fehlende berufliche Fortbildung, der Umgang mit ihren Verbesserungsvorschlägen, übermäßige Kontrolle, die Probleme der Leistungsgeminderten oder der Behinderten, der schlechte Umgangston. Aus dieser Problemliste wird deutlich, daß die Arbeiter noch vor der Belastung durch Hitze, Lärm und Staub und vor ihren Beschwerden über die rekreativen und sanitären Einrichtungen vorrangig die ungelösten sozialen Probleme beim Produktionsablauf als besondere Belastungen empfinden. Ihre Position am Ende der Befehls- und Informationspyramide, das Verfügen über sie durch häufiges Versetzen und Kontrollieren stellt für sie eine menschliche Degradierung und persönliche Verletzung in der Arbeit dar.¹²

Aber diese Problembeschreibung der Arbeiter muß andererseits kritisch hinterfragt werden, wenn die Schichtarbeit, die Isolation am Arbeitsplatz, die geringen Kommunikationsmöglichkeiten wegen des Lärms und der Arbeitshetze und das Problem der geringen kulturellen Partizipation (aus welchen Gründen auch immer) kaum im Problemhorizont auftauchen. Es ist nicht auszuschließen, daß hier zum Teil betriebliche Enkulturationen stattgefunden haben, die die Interpretation nahelegen, daß durch die lebenslange Einbindung in eine Betriebshierarchie und in eine funktional zergliederte Arbeit elementare Bedürfnisse verdeckt wurden. Erhärtet wird diese Annahme durch die Beobachtung, daß sich Arbeiter in erstaunlichem Maß kooperations- und kommunikationsfähig, aktiv und einfallsreich zeigten, ein stärkeres Interesse an beruflicher Bildung und politischer

¹² Die Rangliste beruht auf der Auswertung von Problemnennungen, welche Arbeiter eines Großunternehmens in Gruppendiskussionen in den Jahren 1971-1980 vorgetragen haben (Gesamtumfang 3520 Problemnennungen).

Mitbestimmung entwickelten, sobald ihnen das Recht eingeräumt wurde, an ihrem Arbeitsplatz Initiative zu entfalten und davon ausgehend die Befehlshierarchie und die Arbeitsorganisation zu ändern¹³. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen, die Betroffene und Beobachter in hochdifferenzierten Produktions- und Dienstleistungsprozessen gewonnen haben, gilt es, einen sozialetischen Standpunkt zu entwickeln, von dem aus die Arbeitssituationen zu beurteilen sind: Die menschliche Arbeit kann nicht ausschließlich nach ihrer wirtschaftlichen Brauchbarkeit betrachtet (Laborem exercens 13,3) und auch nicht als bloße Erfüllung vorgegebener Ziele definiert werden, sondern sie ist immer eine freie, wissentlich und willentlich frei übernommene, Betätigung der Menschen, durch die diese Fähigkeiten einsetzen und beim Lösen der Arbeitsaufgaben ihre Fähigkeiten vervollständigen; in der Arbeit werden technische Hilfsmittel verwendet, und die Arbeit vollzieht sich in Organisationsstrukturen, welche so weiter zu entwickeln sind, daß die gerechte Versorgung der Menschen mit gemeinschaftsnützlichen Gütern gewährleistet ist.

Wer von diesem Standpunkt aus die fortschreitende Verdrängung der Facharbeiter durch angelernte Arbeiter beurteilt, wird nicht zum Gegner technischer Innovationen, sondern er wird fordern, daß die ethische Zielsetzung eines sparsamen Umgangs mit Stoffen und Kosten (nicht nur Lohnkosten) durch eine Technikentwicklung anzustreben ist, die mit den und durch die Betroffenen zu erfolgen hat. Demgegenüber ist festzustellen, daß die meisten Arbeiter in Situationen eingebunden sind, in denen sie einen Prozeß fortschreitender Dequalifikation erleben. Ihr Bildungsinteresse und ihr Selbstwertgefühl wird durch diese Erfahrung negativ beeinflusst. Als Menschen, die einfache ausführende Tätigkeiten zu vollbringen haben, erfahren sie eine zunehmende Verdichtung der Arbeit, einen Leistungszwang mit vornehmlich psychischen Folgen, der durch ein

13 W. Krämer, Mitbestimmung der Arbeitsorganisation in neuen Beteiligungssystemen, in: W. Klein (Hg.), Sinn und Zukunft der Arbeit. Konsequenzen aus Laborem exercens, Mainz 1982, 166-188; vgl. hier Anm. 7 und 16ff: Berichte über Einzelmodelle.

Lohnsystem verstärkt wird, welches eher vom Prinzip des Konkurrenzkampfes als von dem der Kooperationsbereitschaft bestimmt ist.

Da die sozialen Grundrechte der Arbeiter, das Recht arbeiten zu können, das Recht auf Selbstentfaltung in der Arbeit, politisch nicht durchgesetzt werden konnten, haben Arbeiter heute keinen Einfluß auf die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes. Die ständige Vermehrung von Einzelarbeitsplätzen und die Reduktion des Arbeitsinhalts auf einfache Vollzüge sind oft die Vorstufen des vollständigen Ersatzes der arbeitenden Menschen durch automatische Systeme. Das Erleben dieser Situationen, vor allem aber die den Lebensrhythmus zerstörende Schichtarbeit, zeigen Auswirkungen in den anderen Lebensbereichen. Die Isolation der Väter in den Arbeiterfamilien, die verbreitete Kommunikationsunfähigkeit, der zum Teil vorherrschende autoritäre Erziehungsstil, die Reduktion der sozialen Kontakte auf den Verwandtenbereich und die überdurchschnittlich hohe Scheidungsquote der Arbeiterfamilien korrelieren zum Teil signifikant mit den Arbeitssituationen.

4.2 Arbeiterbewußtsein

Das in der Arbeiterbewegung manifest gewordene Bewußtsein der gemeinsamen Abhängigkeit wie auch der Wille, durch politische Aktionen diese Abhängigkeit zu verändern, sind seit der Ausbreitung des Taylorismus eher geschwunden. Die reduzierte Kommunikation während der Arbeit und die durch Lohnsysteme, durch Betriebs- und Branchenunterschiede bedingte Entsolidarisierung lassen gegenwärtig ein kollektives, kämpferisches Arbeiterbewußtsein nicht entstehen. Die weitere Differenzierung der Arbeitsorganisation und der rasch fortschreitende Wandel der Arbeitsinhalte verhindern das Entwickeln allgemeiner Wertmaßstäbe für die Arbeit, an denen sich ein relativ homogenes Selbstbewußtsein in der Arbeiterschaft aufbauen kann.

Auch die Erfahrungen mit ihren eigenen Vertretungsorganen beschreiben die Arbeiter doppeldeutig: die auf die Einheitlichkeit der gemeinsamen Initiativen, auf die Kontrollmöglichkeit und die Wahrung des Besitzstandes bedachten Ge-

werkschaften, können angesichts der Komplexität der Problemlage und der Geschwindigkeit des sozioökonomischen Wandels weder hinsichtlich ihrer eigenen Rolle (Ordnungsfaktor oder Gegenmacht) noch hinsichtlich der Staats- und Wirtschaftsentwicklung ein klar profiliertes, einprägsames Deutungsmodell vermitteln. Damit aber sind die Bedingungen für die Verfestigung eines ambivalenten individuellen Bewußtseins gegeben: Einerseits haben die Arbeiter in der Geschichte ihrer Bewegung immer wieder erfahren, daß sie eine Verbesserung ihrer Lage nur durch den solidarischen Kampf erreichen können, andererseits wurde ihnen durch die überbetrieblichen Löhne immer wieder von den Unternehmern signalisiert, daß sie Mit-nutznieser der nach den Unternehmerprinzipien vorangetriebenen wirtschaftlichen Entwicklung sind. Durch das Erleben dieses Zwiespaltes haben die Arbeiter zwar niemals die Identifikation mit ihrer Gewerkschaft auch nur in Frage gestellt, andererseits haben sie auch angesichts des gegenwärtigen strukturellen Wandels (mit über zwei Millionen Arbeitslosen in der Bundesrepublik) weder ein Krisenbewußtsein noch zukunftsweisende Pläne (etwa eine weitreichende, tarifvertraglich abgesicherte Arbeitsverteilung) entwickelt.

Diese Feststellung ist von der Überzeugung getragen, daß unsere Gesellschaft auf kreative, zukunftsweisende Beiträge der Arbeiterschaft nicht verzichten kann. Denn im Arbeiterbewußtsein spiegelt sich ganz eindeutig wider, daß unser Gesellschaftssystem vom Grundsatz der gleichen Rechte aller weit entfernt ist. Für die Arbeiter stellt sich unsere Gesellschaft als ein Zwei-Bereiche-System dar: auf der einen Seite stehen für sie die wenigen, welche die Werte und die Macht haben, auf der anderen Seite stehen sie selbst, die sich damit abfinden müssen, immer "die da unten" zu sein. Diese Äußerungen würden mißverstanden, wollte man aus ihnen eine jeweils persönliche Resignation ablesen. Arbeiter beschreiben differenziert ihre Tätigkeit und ihre Situation, urteilen differenziert über ihre Kollegen und über ihre direkten Vorgesetzten (oft verknüpft

mit einem gewissen Berufsstolz und nicht ohne Selbstwertgefühl), nur das Wirtschaftssystem und die Gesellschaft insgesamt beschreiben sie mit der abstrakten Zweiteilung.

In diesem Gesellschaftsbild ist die kollektive Erfahrung aufgehoben, daß bei allen Errungenschaften der Arbeiterbewegung, die nicht geleugnet werden dürfen, die Verfügungsrechte der Kapitaleinsetzer weit größer sind als die der Arbeitseinsetzer. Hier zeigt sich, daß es bisher nicht gelungen ist, der Arbeiterschaft das berechnete Gefühl einer gleichberechtigten Stellung in unserer Gesellschaft zu vermitteln. Trotz der konkreten, rationalen Beurteilung der individuellen Lage spiegelt sich in den kollektiven Bewußtseinsstrukturen der Arbeiterschaft, in ihrer resignativen Wertung der Klassenlage, die entscheidende Kluft unserer Gesellschaft wider: die Arbeiter denken nicht im Kontinuum, sondern erfahren sich in allen qualitativen Entwicklungsstufen des staatlichen und wirtschaftlichen Lebens als die mit Abstand Benachteiligten.¹⁴

Vor dem Hintergrund ihrer kollektiven Ohnmachtserfahrung reagieren viele Arbeiter verletzt, wenn Menschen anderer Bevölkerungsgruppen wie selbstverständlich über ihre Privilegien sprechen oder sich über die Bedrohung ihrer privilegierten Position empören; es widerspricht dem Realitätssinn der Arbeiter, von ihrer Position aus urteilend, derartige Einschätzungen nachvollziehen zu können. In der Regel haben sie einen empfindlichen und starken Gerechtigkeitssinn entwickelt. Sehen sie andere ungerecht behandelt, stehen sie ihnen bei. Viele Arbeiter entwickeln ein deutliches Ehrgefühl auf der Grundlage dessen, was sie selbst aus eigener Kraft erreicht haben, und sind bereit, Verantwortung zu übernehmen.

4.3 Sozialer Status der Arbeiterschaft

Der Hinweis auf den hohen Identifikationsgrad der Arbeiterschaft mit ihrer Organisation könnte leicht in die Be-

¹⁴ H. Popitz u.a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1977, 184-249.

hauptung vom "Gewerkschaftsstaat" umschlagen. Ein Blick auf die quantifizierbaren Ergebnisse des gesellschaftlichen Verteilungsprozesses belehrt eines besseren. Obwohl die Arbeiter ebenso gesellschaftlich notwendige Arbeit verrichten, stehen sie sich schlechter als alle anderen sozialen Klassen: das verfügbare Haushaltseinkommen (einschließlich aller sozialen Leistungen) lag 1978 bei durchschnittlich 2100 DM, obwohl viele Ehefrauen mitarbeiten. In ihrem Alter haben Arbeiter nur eine sehr geringe Rente zu erwarten. Teilt man aber das Haushaltseinkommen auf die Familienmitglieder auf, so entfallen pro Mitglied im Arbeiterhaushalt weniger als 700 DM pro Monat; das ist weniger, als einem Mitglied eines Rentnerhaushalts im Durchschnitt monatlich zur Verfügung steht. Eine direkte Folge der ökonomischen Situation der Arbeiter ist ihre schlechte Versorgung auf dem Wohnsektor. Arbeitersiedlungen sind von Luftverschmutzung, Fabrik- und Verkehrslärm stärker betroffen als gemischte Wohngebiete und wesentlich stärker als geschlossene Wohngebiete der oberen gesellschaftlichen Klassen. Dabei verbringen Arbeiter ihre Freizeit vornehmlich in der Wohnung, obwohl diese verhältnismäßig klein ist. Die starke Konzentration auf die Familie ist das entscheidende Motiv. Verwandtenkontakte, vor allem über die Ehefrau, stehen im Vordergrund. Da die Arbeitererehefrau aus finanziellen Gründen mitarbeiten muß, werden die Kinder oft Dritten oder sich selbst überlassen; auch ältere Geschwister müssen Erziehungsaufgaben übernehmen. Die in der Arbeiterfamilie herrschenden Wertvorstellungen (Ordnung, Sauberkeit und Unterordnung) bestimmen Lebensanschauung und soziale Einordnung der nächsten Generation. Arbeiterkinder werden durch das öffentliche Bildungssystem besonders benachteiligt. Von Grundschullehrern werden sie nur halb so gut eingeschätzt, wie sie in Testverfahren unter Beweis stellen. Unter den Abiturienten stellen sie einen Anteil von 13 Prozent, aber nur 1 Prozent sind Kinder von ungelernten Arbeitern. Weil Arbeiter bei allen Wahlen vernachlässigt werden (die Wähler, auch sie selbst, erwarten von Repräsentanten Sachwissen, Sprachfertigkeit, nicht Lebenserfahrung), ist die

Arbeiterschaft insgesamt in allen Systemen der öffentlich-politischen Vertretung weit unterrepräsentiert. Obwohl doch die Hälfte aller Familien in unserer Gesellschaft Arbeiterfamilien sind, sind sie weder in den Parlamenten, noch in den Elternvertretungen der Schulen, noch in den Vereinen, noch in den Pfarrgemeinderäten auch nur annähernd anteilmäßig präsent. Dies bedeutet, daß ihre Probleme verschwiegen oder harmonisiert werden. Auch Soziologen, die von der Eingliederungsthese ausgehen, führen dies nicht auf den zu geringen Beteiligungswillen der Arbeiterschaft, sondern darauf zurück, daß die anderen Gruppen die "Integration der Arbeiterklasse" verhindern.¹⁵ Wer die Zielsetzung der Demokratisierung und Humanisierung unserer Gesellschaft vertritt, muß resignierend zur Kenntnis nehmen, daß die Arbeiterschaft ihren speziellen Erfahrungsbeitrag zur sozialen Gerechtigkeit nur ungenügend einbringen kann. Ihr wird im gesellschaftlichen Machtprozeß weitgehend nur eine Empfänger- oder Konsumentenrolle zugewiesen, obwohl gerade auch von dieser Trägergruppe (mit ihrem aus ihrer Lebenssituation erwachsenen Gerechtigkeitssinn) bei einer dialogischen kollektiven Entscheidungssuche zukunftsichernde Lösungsvorschläge zu erwarten sind.

5. Zukunft der Arbeiterschaft?

Arbeiter der Schwerindustrie, aber auch Betriebsräte haben in den vergangenen Jahren immer deutlicher ihre Distanz zur Fabrikarbeit bekundet; sie wollen sich nicht mehr vorzeitig gesundheitlich ruinieren, aber sie sind auch nicht mehr bereit, vorgefertigte Arbeitsrollen zu übernehmen, auf deren Gestaltung sie keinerlei Einfluß haben. Sie sehen die Erwerbsarbeit nicht mehr als einzigen Zugang zu materiellen Werten und schon gar nicht als Vorbedingung ihres eigenen Lebensglücks. Dennoch sind ihre Versuche der intensiveren Selbstversorgung, der Nachbarschaftshilfe, neuer sozialer Kontakte, der Weiterbildung und der politischen Beteiligung nur erste vage Ansätze einer neuen Orientierung, in der sie die Verbindung von Arbeit und Familie,

¹⁵ F. Fürstenberg, Die Soziallage der Chemiewarbeiter, Neuwied 1969.

von Arbeit und freiem Engagement anstreben. Ganzheitliche Arbeitsformen und die Freude am Ergebnis stehen im Vordergrund.

Nicht nur im Zusammenhang dieser zaghaften Neuorientierung, sondern vor allem angesichts der hohen und künftig noch steigenden Zahl der Arbeitslosen stellen sich die Fragen, wie angesichts des stagnierenden Arbeitsvolumens Jugendliche oder Erwerbslose wieder "Arbeit" finden können, wie sich unter den Bedingungen des Marktes und der Technikentwicklung Arbeitsorganisation und Unternehmensverfassung entwickeln werden, so daß wir berechtigterweise von einer Arbeit für Menschen sprechen können, wie eine künftige Verteilung der Arbeit und eine Verteilung der in der Erwerbswirtschaft erzielten Werte aussehen kann, wie sich die weitere internationale Arbeitsteilung entwickelt und schließlich, welche Formen und Chancen es außerhalb der formellen Wirtschaft gibt, Arbeit mit Versorgungscharakter zu entwickeln?

In der gegenwärtig geführten Diskussion zeichnen sich vor allem zwei kontroverse Thesen ab: (1) Die Protagonisten der Gütermaximierung rufen zum Ausbau der Wirtschaftsgesellschaft auf. Ihre Argumente gehen dahin, unsere Gesellschaft müsse der von ihr selbst vorgebrachten zivilisatorischen Logik folgen. Kopflose Arbeit und Arbeit mit gesundheitsschädigenden Belastungen sei auf Maschinen zu übertragen. Da qualifizierte Arbeit hohe Kosten verursache, sei sie entsprechend der bisherigen Entwicklungen unter Kostengesichtspunkten zu zergliedern. Aus dem Aufbau der hochentwickelten Produkte, die in Zukunft vermehrt nachgefragt würden, ergebe sich die Produktionstechnik. Den neuen Gruppierungen in der Arbeit würde wohl in einer Übergangszeit eine neue Gesellschaftsstruktur korrespondieren (Arbeitsbesitzer und Erwerbslose). Aber insgesamt könnte durch den Ausbau der freiberuflichen Eigen- und Verbandsarbeit sowie durch die Vermehrung ehrenamtlicher Tätigkeiten ein Ausgleich zur zwangsläufig technisch-rationalen Produktionsarbeit geschaffen werden.

Wird eine solche Wachstumsgesellschaft Realität, dann wird sich für einen Großteil der Arbeiterschaft die Klas-

sensituation verschärfen. Als Erwerbslose, die ihre Erwerbslosigkeit vererben, werden sie (durch ein Sozial-einkommen versorgt) ohne berufliche Identität denen gegenüberstehen, die im Bildungssektor, in der Freizeitindustrie und im Bereich der gesundheitlich-sozialen Betreuung tätig sind.

(2) Demgegenüber fordern Vertreter einer solidardemokratischen Gesellschaftsentwicklung die gerechte Verteilung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit wie auch des in ihr erwirtschafteten Wohlstandes. Um die Verbindung von sinnvoller Arbeit und sinnvoller Freizeit wiederherzustellen, sei die verbliebene qualitative Arbeit zu erhalten, nicht zu zergliedern. Aber sie müsse gerecht verteilt werden. Dabei seien die verschiedensten Formen der Teilarbeit rechtlich so abzusichern, daß sie nicht der noch schnelleren Rationalisierung unterliegen. Der Rationalisierungsbegriff sei neu zu definieren, er müsse auch die sozialen Kosten, die Auswirkungen der Arbeit auf die Freizeitgestaltung und den Gebrauchswert der Produkte umfassen. Konkurrenzfähige Lösungen seien in dezentralen Organisationsformen unter Einsatz modernster Technik zu suchen, die unter Beteiligung aller Arbeitenden zu entwickeln sind.

In dieser Perspektive ergeben sich für die Arbeiterklasse berechnete Hoffnungen. Im Bewußtsein, daß die Wachstumswirtschaft mit dem Prinzip der quantitativen Steigerung der Warenmenge an objektive Grenzen stößt, müssen sich Gruppen um alternative Ziele organisieren. Hier geht es um die Rückgewinnung der Fähigkeit, in Eigeninitiative neue Tätigkeiten mit Erwerbscharakter für die eigene Familie oder für die Nachbarn zu entdecken. Hier geht es darum, dem Arbeitsvollzug wieder den Vorrang einzuräumen gegenüber dem Prinzip der Privatwirtschaft, alles von der kostengünstigen Erstellung des Arbeitsergebnisses her zu konstruieren. Gegenüber dem drohenden Protektionismus der Industrieländer gehört zu der Neuorientierung auch jede Arbeits- und Handelsform, die eine direkte Verbindung zu Genossenschaften in der Dritten Welt herstellt.

Angeichts der Zukunft der Arbeitsgesellschaft und ihrer

konträren Entwicklungsmöglichkeiten stellt sich die Frage nach dem Sinn der Arbeit in verschärfter Form. Der Philosoph und Berater von Solidarność, Jozef Tischner, hat seine Antwort so formuliert: "Der Sinn der Arbeit ist ähnlich dem Sinn eines Gesprächs. ... Die Arbeit hat einen Sinn, wenn die Arbeit der einen mit der Arbeit der anderen sich verbindet und wenn die Früchte verschiedener Arbeiten sich gegenseitig ergänzen. Die Wahrheit der Arbeit beruht also vor allem auf der Wahrheit der Verständigung zwischen den Menschen.... Die Verständigung durch die Arbeit ist die beste Art des modernen Kampfes für den Frieden."¹⁶

Die konkrete Antwort auf die Frage nach Sinn und Zukunft der Arbeit und die konkrete Gestaltung der Arbeit müssen die Trägergruppen selbst bestimmen können: aus der Zielsetzung der demokratischen Begrenzung der Macht, aus der Betroffenheit zwischen Normativität und Realität und in einem solidarischen Lernprozeß, in dem wir für die Schwächeren Partei ergreifen.

Dr. Werner Krämer, Wiss. Assistent
Oskar-Wachtel-Weg 11
4600 Dortmund 1

16 J. Tischner, Kultur der Arbeit, in: Diakonia 12 (1981), 402-404; vgl. ders., Ethik der Solidarität. Prinzipien einer neuen Hoffnung, Graz 1982.

ALFRED GLEISSNER

DIE BERUFSSCHULE

1. Elemente der Entwicklung

1.1 Die Sonntagsschule

Neben den Lateinschulen sind die Sonntagsschulen die Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts.

Die Sonntagsschule beschäftigte sich - soweit sie vom Pfarrer gehalten wurde - mit religiösen Inhalten¹; soweit sie vom Küster gehalten wurde, lehrte sie das Lesen und das Schreiben - beides als Vorbedingung für den Umgang mit Bibel, Gebet- und Gesangbuch. Berufliche Elemente gibt es in der Sonntagsschule nicht.²

Im Laufe des 17. Jahrhunderts beginnt langsam und nur mancherorts die Sonntags-(Volks-)schule sich aus der rein kirchlichen Kompetenz zu lösen.

1619 dekretiert Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt, alle Kinder zur Schule zu schicken; im gleichen Jahr führt Weimar den Schulzwang ein. 1642 bestimmt Ernst der Fromme von Gotha das 5. Lebensjahr zum Beginn der Volksschulpflicht.

Durch die Herauslösung aus der kirchlichen Kompetenz wird die Schule selbständiger; gleichzeitig beginnt der Staat, zeitliche und inhaltliche Vorschriften zu machen; "damit erlangte der Lehrer eine andere und selbständigere Stellung, als er sie bisher gehabt hatte. Aus dem Gehilfen des Geistlichen wurde nach und nach der Schulmeister. Die Ablösung seiner Tätigkeit von der des Geistlichen hatte begonnen."³

1 "Idem etiam saltem dominicis et aliis festivis diebus pueros in singulis parochiis fidei rudimenta, et oboedientiam erga Deum, et parentes diligenter ab iis, ad quos spectabit, doceri curabunt; et, si opus sit, etiam per censuras ecclesiasticas compellent: non obstantibus privilegiis et consuetudinibus", Trid., sess. 24, 1563.

2 Vgl. S. Thyssen, Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen o.J. (1954), 13-19; Thyssen vertritt die Meinung, die Sonntagsschule sei die Vorgängerin der allgemeinen Volksschule, nicht aber der Berufsschule.

3 Ebd. 20.

Seit 1656 gibt es in Gotha auch für die schulentlassene Jugend 3 Stunden Unterricht, nicht nur in Religion, sondern auch in den "natürlichen Dingen", d.h. Elementen der Naturwissenschaft, der Erdkunde, der Bürger- und Landeskunde.⁴

So konstituiert sich langsam eine neue Art der Sonntagsschule.

1.2 Die neuen Elemente der Sonntagsschule

Ein weiterer Grund für die langsame Veränderung der Inhalte der Sonntagsschule liegt im Merkantilismus, ausgehend vom absolutistischen Frankreich des 17. Jahrhunderts. Dort nimmt der Staat für sich in Anspruch, wichtige Lebensbereiche von sich aus zu regeln, nicht zuletzt im Bereich des wirtschaftlichen Lebens; der Staat erläßt dieserhalb wirtschaftliche Gebote und Verbote; er ergreift bevölkerungspolitische Maßnahmen; er ordnet bildungspolitische Initiativen an.

Um die notwendigen Mittel für die Unterhaltung der Heere und des Hofes zu erbringen, bedarf es einer nachhaltigen Förderung des Warenexportes. Zu diesem Zweck müssen Rohstoffe gesichert werden; es ist nötig, billige Produktionsmethoden zu suchen; günstige Arbeitskräfte müssen verpflichtet und tüchtige Facharbeiter ausgebildet werden. Die Ausbildung von Facharbeitern aber kann nur geleistet werden von neuen Schulen.

Darum beschäftigen sich die Volksschulen von da an nicht mehr nur mit Katechismus; sie wenden sich zunehmend realen Fächern zu. Darüber hinaus entstehen Fachhochschulen, Kunstakademien, Realschulen.⁵

In Deutschland geht die Entwicklung zögernder voran. Zwar folgt auf die Einführung der allgemeinen Volksschule rasch und an vielen Orten die Einführung einer Fortbildungsschule für die aus der Volksschule entlassenen und in das Berufsleben Übergewechselten Jugendlichen.⁶ Diese Fortbildungsschule dient

4 Ebd. 21f; vgl. ebd. 164-166.

5 Vgl. ebd. 30. Nachhaltigen Einfluß auf die Einbeziehung von tätigkeits- und berufsbezogenen Unterrichtsinhalten hat Johann Amos Comenius (1592-1670), besonders durch seine Anregungen während seines Aufenthaltes in England 1641, vgl. Did. magna, 18. und 29. Kapitel; dazu Thyssen (s.o. Anm. 2), 32-33.

6 1739 in Würzburg, 1755 in Baden, 1763 in Preußen, 1971 in Bayern.

der Erhaltung und Festigung der in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und der nachträglichen Auffüllung lückenhaften Volksschulwissens; bei Jugendlichen, die nur sporadisch die Volksschule besucht haben, tritt die Fortbildungsschule weitgehend in die Aufgabe der Volksschule ein und vermittelt Grundwissen.⁷

Die Fortbildungsschule des 18. Jahrhunderts ist also vor allem eine Weiterführung der Volksschule, gelegentlich auch ein Ersatz für die Volksschule; sie bleibt "eine Ersatz-, Ergänzungs- und Wiederholungsschule, die Stoffe der Volksschule meist in volksschulmäßiger Weise behandelte und den Unterricht am Sonntag oder am Abend erteilte, damit die Berufsarbeit nicht gestört wurde. Zum Teil übernahm die Fortbildungsschule auch die Aufgaben der Christenlehre, die besonders seit der Reformation für die heranwachsende Jugend eingeführt war. Einen neuen Inhalt bekam die Fortbildungsschule erst im 19. Jahrhundert, seitdem sie die Aufgabe übernahm, eine Ergänzung der beruflichen Ausbildung zu geben. Christenlehre, Ersatz-, Ergänzungs- und Wiederholungsschule, Berufsschule sind die Entwicklungsstufen dieser Schulform."⁸

1.3 Die gewerbliche Sonntagsschule

Um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert entstehen die gewerblichen Sonntagsschulen. Die Gründung geschieht meistens durch Geistliche, städtische Beamte u.a. aus Gründen philanthropi-

7 General-Landschul-Reglement, Preussen 1763: "Des Sonntags soll außer der Catechisations- oder Wiederholungsstunde des Predigers in der Kirche auch vom Schulmeister eine Wiederholungs-Stunde in der Schule mit den noch unverheirateten Personen im Dorfe gehalten werden. Es sollen sich dieselbst theils im Lesen, theils im Schreiben üben. Das Lesen geschieht in dem Neuen Testament oder einem anderen erbaulichen Buche, und zur Übung im Schreiben können ein paar Sprüche oder die Epistel und das Evangelium genommen werden."

8 A. Kühne (Hg.), Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1929, 10. Auch die 1747 von Johann Julius Hecker (1707-1768) in Berlin gegründete Ökonomisch-mathematische Realschule, deren Lehrer vorwiegend Praktiker sind, ist eigentlich keine Berufsschule. Sie ist nicht für ein einzelnes Gewerbe bestimmt, sondern ist eine allgemeine technische Fachschule, die lediglich Abteilungen für einzelne Fachrichtungen enthält, vgl. H. Südhof, Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Entwicklung - Aufbau - Arbeit, Frankfurt a.M. 1976, 2; vgl. auch S. Thyssen (s.o. Anm. 2), 44f. Ihrer Zeit weit voraus ist die k. u. k. Allgemeine Schulordnung für Normal-, Haupt- und Trivialschulen Ignaz von Felbigers, 1774: "In der 4. Klasse

scher Art: "Man erstrebte eine Veredelung des Menschengeschlechts, wollte die als mangelhaft empfundenen Kenntnisse der Handwerker verbessern und - nach dem Vorbild der Zeichenschulen und Provinzialkunstschulen usw. - den Handwerker mit solchen Kenntnissen beruflicher Art ausstatten, die eine neue Zeit gefordert hatte...Die Tatsache, daß es zunächst nicht die Länderregierungen gewesen sind, die den Ton angegeben haben, führte zu einer Unterschiedlichkeit der Schulen, die teils einen mehr allgemeinen, teils einen mehr gewerblichen Charakter gehabt haben."⁹

Das wirtschaftliche Bedürfnis bleibt "die treibende Kraft für die Einrichtung und den Aufbau der beruflichen Schulen"; so vor allem in der Periode des raschen Aufbaus beruflicher Schulen im 19. Jahrhundert. "Immer wieder zeigt es sich an den verschiedensten Orten, daß die altüberlieferte Ausbildung nicht genügte und die neue Technik eine erweiterte Vorbildung verlangte. Um die verschiedenen Bedürfnisse zu befriedigen, schufen weitblickende Unternehmer und Gemeinden Schuleinrichtungen, die im wesentlichen örtlichen Zwecken dienten. Ebenso suchten Inhaber von privaten Schulen geeignete Bildungsgelegenheiten gegen entsprechendes Entgelt zu schaffen. Der Staat trat an einzelnen Stellen ordnend und fördernd ein, die Leitung des gesamten beruflichen Schulwesens nahm er aber erst verhältnismäßig spät in die Hand. Damit hängt es zusammen, daß eine einheitliche Entwicklung vielfach schwer zu erkennen ist. Doch läßt sich feststellen, daß das Fachschulwesen im allgemeinen der wirtschaftlichen Entwicklung folgt, etwa in einem Abstand von einem halben Menschenalter. Die Schule vermag im allgemeinen nicht zu führen, sondern kann nur das, was die Wissenschaft und Kunst gefunden haben und die Wirtschaft anwendet, dem heranwachsenden Geschlecht in zweckmäßiger Form überliefern."

der Normalschule sollten diejenigen Schüler, die sich einem bürgerlichen Gewerbe widmen wollten, einen theoretischen Unterricht in den für die Praxis wichtigen Fächern erhalten, u.a. in Zeichnen, Geometrie, Mechanik, Baukunst, Naturlehre." (Nach Thyssen, ebd., 24).

⁹ Thyssen (ebd.) 49. Nord- und Mitteldeutschland sind führend: Meiningen 1791, Lübeck 1795...: "daß sich die religiöse Sonntagsschule in ausgesprochen katholischen Gebieten länger als in protestantischen gehalten hat, ist nicht zu übersehen" (ebd. 50). Ebenso zögern die landwirtschaftlichen Gebiete im Osten (vgl. ebd. 50 und 65).

Weiter ist zu beobachten, daß die Bildung auch hier von oben nach unten geht. Zuerst werden für die Landwirtschaft wie für die Industrie Schuleinrichtungen geschaffen, die der Ausbildung einer Oberschicht dienen sollen und im Laufe des 19. Jahrhunderts sich zu Hochschulen weiter entwickeln. Dann folgen Schulen, die vor allem auch einer Mittelschicht von Unternehmern und Angestellten zugute kommen, und schließlich werden Schulen für die breite Masse der erwerbstätigen Bevölkerung geschaffen. Damit hängt es zusammen, daß eine immer weitergehende Gliederung der Schulen nach den Bedürfnissen einzelner Berufszweige stattfindet."¹⁰

1.4 Die gewerbliche Fortbildungsschule

Die Entwicklung in Deutschland wird kräftig vorangetrieben unter dem Einfluß der ersten Weltausstellungen¹¹; dort zeigt sich, daß die außerdeutschen Länder auf handwerklichem und kunstgewerblichem Gebiet überlegen sind; die besseren Ausbildungsmöglichkeiten zählen sich aus.¹²

In Preußen war im Zuge des Ausbaues des weiterführenden technischen Schulwesens das Gewerbeinstitut gegründet worden; ihm war die Aufgabe der Ausbildung von Führungskräften übertragen; 1866 wurde das Gewerbeinstitut zur Gewerbeakademie. 1871 wurde die Gewerbeakademie als Technische Hochschule anerkannt. Diese neue Form der Hochschule enthielt Abteilungen für Architektur, Maschinenbau, Hüttenkunde, Schiffsbau und Chemie.¹³

10 Kühne (s.o. Anm. 8), 18.

11 1851 London, 1855 Paris.

12 Vgl. Kühne (s.o. Anm. 8), 20.

13 Vgl. ebd. 21: "Ähnlich wie auf dem Gebiet des gewerblichen Schulwesens verlief die Entwicklung auf dem des landwirtschaftlichen Schulwesens." Unter dem Einfluß Justus von Liebig's entstanden an einzelnen Universitäten landwirtschaftliche Institute, zuerst 1862 in Halle. Seit etwa 1850 wurden auch Ackerbauschulen als Schulen mit praktischen Unterrichtszielen eingerichtet, jedoch hauptsächlich für landwirtschaftliche Mittelschulen oder Realschulen mit einem (geringen) Anteil von landwirtschaftlichem Fachunterricht. "Das ländliche Fortbildungswesen gelangte in diesem Zeitraum nicht zur Entwicklung." (Ebd.) Erst zwischen 1900 und 1910 kam es zur Einführung der Schulpflicht für ländliche Fortbildungsschulen (vgl. ebd. 22).

Auf die einfachen gewerblichen Fortbildungsschulen wirkte sich diese Entwicklung in der Ausbildungsförderung von Führungskräften zunächst nicht gleichermaßen begünstigend aus.¹⁴ Erst nach der Reichsgründung verlangte das preußische Kultusministerium 16 Wochenstunden für die Fortbildungsschule; von diesem Stundenmaß wurde die staatliche Unterstützung abhängig gemacht. "In der Unterstufe sollten alle Fächer der Volksschule mit Ausnahme des Religionsunterrichts fortgeführt werden, erst in der Oberstufe sollte auf die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens, insbesondere auf das Zeichnen, Rücksicht genommen werden."¹⁵ Das hohe Stundenmaß erwies sich als undurchführbar; deshalb erfolgte 1884 die Reduktion auf 6 Wochenstunden in Rechnen, Deutsch und Zeichnen.¹⁶

Von Bedeutung war immer die Anbindung des gewerblichen Schulwesens an ein bestimmtes Ministerium. Die Anbindung an das Unterrichtsministerium in Preußen (1860 für die Fortbildungsschulen, 1878 für das technische Unterrichtswesen) gereichte der beruflichen Ausbildung in der Fortbildungsschule nicht zum Nutzen; gefördert wurde jedoch der Anteil der allgemeinbildenden Fächer an der Fortbildungsschule; gefördert wurde auch der Ausbau des weiterführenden beruflichen Schulwesens bis zur Errichtung technischer Hochschulen.

Bismarck befand, daß "eine wirksame Gewerbeförderung ohne Einfluß auf das gewerbliche Schulwesen nicht durchzuführen sei, und deshalb setzte er eine Neuordnung der Zuständigkeit durch"¹⁷. Das gewerbliche und technische Schulwesen wurde 1885 dem Handelsministerium unterstellt; von dort bestehen naturgemäß enge Verbindungen zum Handwerk, zum Handeln, zur Industrie. Die Anforderungen der verschiedenen Gewerbearten können leichter be-

14 "Für die berufliche Ausbildung der handarbeitenden Bevölkerung war nur wenig Gelegenheit geboten. Soweit Fortbildungsschulen vorhanden waren, blieben sie meist Wiederholungs- und Ergänzungsschulen. Im ganzen konnten sie sich nicht entwickeln, da die Unterstützung durch Gemeinden und Staat fehlte, Eltern und Lehrherren nicht die zum Besuch erforderliche Zeit gewährten und meist auch die richtigen Lehrer nicht vorhanden waren." (Ebd. 19). Kühnes Feststellung betrifft die Lage vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, sie gilt aber weitenteils auch für die Zeit nach 1850.

15 Ebd. 20.

16 Vgl. ebd. 20f.

17 Ebd. 21.

rücksichtigt werden. Dies führte zur Ausformung verschiedener Schulformen für einzelne Berufsgruppen.¹⁸

Besonders günstig wirkte sich die Neuordnung auf die Entwicklung der Fortbildungsschulen aus; flankiert wurde der Aufschwung durch den deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen (gegründet 1892 in Leipzig durch den Fortbildungsschuldirektor Pache) und den deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen (gegründet 1896 in Braunschweig durch Stegemann). Die Festlegung von Strafbestimmungen für Schulversäumnisse in der novellierten Gewerbeordnung von 1891 bedeutete die Durchsetzung einer wirklichen Schulpflicht; so konnte 1899 das Handelsministerium die Einführung der Pflichtschule dringend nahelegen.¹⁹ In anderen deutschen Staaten wurde die Fortbildungsschulpflicht durch Landesgesetze geregelt, vorbildlich in Württemberg und Baden (1925).²⁰

18	Maschinenbauschule 2jährig höhere Maschinenbauschulen und Baugewerbeschulen 2 1/2jährig	staatlich
	Kunstgewerbeschulen	meist städtisch,
	Textilfachschulen	jedoch mit
	Handelsschulen	staatlicher Unterstützung
	höhere Handelsschulen	
	Bergschulen	bergmännische Vereine
	Sonderfachschulen für einzelne Gewerbe	
	Meisterkurse	

(Die Ausrichtung auf einzelne Berufe wird deutlich, ebenso die unterschiedliche Trägerschaft, vgl. ebd. 21).

19 Als erste Großstadt errichtete Magdeburg 1900 die Berufsschule als Pflichtfortbildungsschule; andere Großstädte folgten, zuletzt Essen 1911. - 1900 wurde die Fortbildungsschulpflicht für die im kaufmännischen Bereich tätigen Mädchen eingeführt, 1911 für alle gewerblich tätigen Mädchen.

20 Vgl. Kühne (s.o. Anm. 8), 21f. Zur Verdeutlichung der Entwicklung:

Fachschulen in Preußen	1884:	56 mit 8000 Schülern
	1913:	93 mit 30000 Schülern/Schülerinnen
Fortbildungsschulen	1884:	664 mit 58400 Schülern
	1913:	2400 mit 505000 Schülern/Schülerinnen
Aufwand	1884:	570000 Mark
	1913:	14 Millionen Mark

(Vgl. ebd. 22).

In Bayern gibt es gewerbliche Fortbildungsschulen seit 1864.²¹ Daneben blieb auch die "Allgemeine Fortbildungsschule" (die frühere Sonntagsschule) weit verbreitet; so gibt es 1910: 7000 allgemeine Fortbildungsschulen mit etwa 300000 Schülern.

1.5 Die Übergangsperiode zur Berufsschule

1873 wird in Sachsen die Fortbildungsschule gesetzlich neu geregelt, - immer noch im Rahmen der Ordnung des Volksschulwesens:

"Aufgabe der Fortbildungsschule ist die weitere allgemeine Ausbildung der Schüler, insbesondere aber die Befestigung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind."²²

In Bayern erfolgt eine Neuregelung ab der Jahrhundertwende.²³

Der Unterricht wird in der Regel vom Sonntag auf Werktagabend verlegt.²⁴

Die Lehrerschaft an Berufsschulen "setzte sich, außer vereinzelt Praktikern, in der weitaus überwiegenden Mehrheit aus nebenamtlich tätigen Volksschullehrern zusammen."²⁵

Für die Entwicklung bis 1913 gilt: "Die Fortbildungsschulen bieten eine Ergänzung zu der praktischen Ausführung des Berufes, sind mehr und mehr Berufsschulen geworden. Darüber hinaus haben sie besonders unter dem Einflusse Kerschensteiners auch

21 "Zwar hatte man seit Beginn der 30er Jahre den 'Gewerbe- und Landwirtschaftsschülern' besondere Handwerkerfeiertagschulen, also beruflich orientierte Sonntagsschulen angegliedert, doch haben diese nie einen nennenswerten Umfang annehmen können. 1864 wurde eine Reorganisation des technischen Schulwesens vorgenommen und die Gewerbliche Fortbildungsschule gegründet...Die neuen Schulen waren der Unterrichtszeit nach teils Sonntags-, teils Abendschulen, dem Lehrinhalt nach waren sie in der Elementarabteilung allgemeinbildend, in der Fachabteilung beruflich ausgerichtet." (Thyssen, s.o. Anm. 2, 64 - Lit.!).

22 Ebd. 87. "Die allg. Fortbildungsschule war in den meisten Staaten noch ein Teil der Volksschule. Ihre gesetzliche Grundlage war fast überall in Volksschulgesetzen verankert. Der Stoff war der der Volksschule, der Unterricht fand in Volksschulgebäuden statt. Eigene Lehrinhalte, ein eigenes Bildungsziel, eigene Lehrer und Schulgebäude waren noch nicht vorhanden." (Ebd. 88)

23 Vgl. ebd. 88.

24 Vgl. ebd.

25 O. Monsheimer, Drei Generationen Berufsschularbeit, Wein-

die Aufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung in Angriff genommen."²⁶

1.6 Die Berufsschule

Die Verfassung von 1919 schreibt in

Art. 145 die Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr fest; Ausführungsbestimmungen dazu sind nie erschienen. In Art. 146 bestimmt sie, daß für den Aufbau des Schulwesens die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe maßgebend sei.

1920 legt die Reichsschulkonferenz den Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes vor; aber dieses Gesetz wird wegen Finanzmangel nicht eingeführt.

Das Reichsschulpflichtgesetz vom 6.7.1938 schreibt den Besuch der Berufsschule für Anlernlinge und Ungelernte beiderlei Geschlechts vor.²⁷ Gleichzeitig regelt es eine neue Berufsschullehrerausbildung.²⁸ Die Berufsschulen bekommen nun eigene Schulgebäude mit Werkstätten; ihr Unterricht findet am (Werk-)Tag statt.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949 unterstellt das gesamte Schulwesen - also auch das Berufsschulwesen - der Aufsicht des Staates (Art. 7).

heim o.J. (1956), 13.

Preußische Statistik von 1912:

1/5 des Unterrichts wird von hauptamtlichen, 4/5 von nebenamtlichen Lehrkräften erteilt; von 702 hauptamtlichen Lehrkräften kommen 460 aus der Volksschullehrerschaft, 242 aus der Praxis; von 15474 nebenamtlichen Lehrkräften sind 12701 Volksschullehrer und 2773 Praktiker (ebd. 14).

26 Kühne (s.o. Anm. 8), 22. Neben den Fortbildungsschulen vermitteln "die Fachschulen...ein unmittelbar für das Berufsleben verwertbares Wissen und Können und ermöglichen damit einer breiten Schicht der werktätigen Bevölkerung, sich eine umfassende berufliche Ausbildung anzueignen und zu gehobenen Stellen in Großbetrieb oder zu Leitern selbständiger Unternehmen aufzusteigen. Auch die Fachschulen sind sich der Aufgabe mehr und mehr bewußt geworden, daß sie ihren Schülern nicht bloß eine technisch wirtschaftliche, sondern zugleich auch eine staatsbürgerliche Erziehung zu geben haben." (Ebd. 22f.)

27 Vgl. den Erlaß des Reichserziehungsministers vom 29.10.1937: "Berufsschulen sind sämtliche Schulen, die pflichtmäßig von gleichzeitig in der praktischen Ausbildung (mit Lehr- oder Anlernverhältnis u. dgl.) oder in Arbeit befindlichen jungen Menschen sowie von erwerbslosen Jugendlichen besucht werden." (Zit. nach ebd. 12.)

28 1910 gab es im Deutschen Reich 3000 hauptamtliche Berufsschullehrer, 1938 sind es 18000, vgl. Thyssen (s.o. Anm. 2), 163-170.

Das Berufsausbildungsgesetz von 1969 scheidet die Berufsbildung in die Berufsausbildung der Jugend, berufliche Fortbildung der Erwachsenen, berufliche Umschulung der Erwachsenen (§ 1,1).

Die uns hier zuvorderst interessierende Berufsausbildung der Jugendlichen "hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen" (§ 1,2).

Sie wird "durchgeführt in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung) sowie in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung" (§ 1,5).

Demnach sind Institutionen mit verschiedenem Rechtscharakter an der Berufsbildung beteiligt; darunter sind zwei Hauptträger: Betrieb und Schule. Deshalb spricht man vom "dualen Ausbildungssystem"; richtiger müßte man wegen der Vielzahl der Ausbildungsträger sagen: plurales Ausbildungssystem.

Die Schule kann die Ausbildung entweder in vollem Umfang allein durchführen (Vollzeitunterricht) oder als Partner des Betriebes einen Teil der Ausbildung übernehmen (Teilzeitunterricht). Die Lehrabschlußprüfung erstreckt sich auf das in beiden Bereichen erworbene Wissen und Können (§ 35).

2. Das Selbstverständnis der Berufsschule

2.1 Wilhelm von Humboldt und Johann Friedrich Herbart

Auf das Selbstverständnis der modernen Berufsschule hat Wilhelm von Humboldt, der als Leiter der preussischen Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht (1809/10) an ihrer Wiege stand, nachhaltigen Einfluß ausgeübt. Sein Hauptinteresse galt der Trias von Volksschule, Gymnasium und Universität.

Humboldt verachtete nicht den Beruf und dessen Ausübung.²⁹

Aber eine Schule, die lediglich der Ausbildung für einen Beruf dient, hat keinen Ort in seinem Konzept einer allgemeinbildenden Schule³⁰; sie kann nicht der grundlegenden Förderung kindlicher Anlagen und Fähigkeiten dienen, sondern höchstens nach Abschluß dieser Förderung notwendige zusätzliche und spezielle Kenntnisse vermitteln.³¹

Darum gilt: "Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen Berufsarten bezwecken."³²

Damit werden die Berufsschulen als Anstalten, die bloße technische Fertigkeiten vermitteln, in eine Gattung von Schulen minderen Ranges abgedrängt. Die wirtschaftliche Notwendigkeit,

29 "Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Form zu geben." (Ges. Schriften I, 118, vgl. Thyssen - s.o. Anm. 2 -, 72)

30 "Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen eine allgemeine Menschenbildung bezwecken.- Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gebote erheischt, muß abgesondert... werden. Wird beides verwischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen." (Ebd., XIII, 276f., vgl. Thyssen - s.o. Anm. 2 -, 73).

31 "Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnung und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie es im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen. Fängt man aber von dem besonderen Beruf an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die notwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloß mechanisch, was Andere vor ihm gethan nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen." (Ebd. X, 205f, vgl. Thyssen - s.o. Anm.2, 72).

32 Wilhelm von Humboldt, Entwurf eines Unterrichtsgesetzes, Vorwort von Süvern. Zit. bei Kühne (s.o. Anm. 8), 14.

die zum Auf- und Ausbau der Berufsschule führte und als erstes Ziel deren abwägbare Nützlichkeit vor Augen hatte, blockierte jetzt die Chance, auch den volksschulentlassenen Jugendlichen eine weiterführende und vertiefte Allgemeinbildung zuteil werden zu lassen; diese Chance blieb allein den mittleren und höheren Schulen vorbehalten.

"Die Folge hiervon war, daß die Vertreter der fachlichen Schulen sich später bewußt auf die einseitige Fachausbildung zurückzogen und hier auf große äußere Erfolge hinwiesen, die sie in einem Jahrhundert des Fortschritts auf technischem Gebiet ohne Zweifel gehabt haben. Sie fingen an, sich mit ihrem eigenen Maßstab zu messen. Man gewinnt den Eindruck, daß sie, da man Zweifel in ihre menschenbildende Fähigkeit gesetzt hatte, nun bewußt oder unbewußt Ignoranten der menschlichen Aufgabe einer Schule würden, daß sie in voller Absicht eine Aufgabe von ihrem Programm absetzten, für deren Lösung sie nicht geeignet sein sollten."³³

Auch für Johann Friedrich Herbart gibt es keine innere Verbindungslinie zwischen Bildung und Beruf; darum bleiben Berufsschulen "außerhalb der pädagogischen Sphäre."³⁴

Damit sind die Weichen gestellt. Die Berufsschule spielt in der Erörterung schulpädagogischer Probleme für lange Zeit keine Rolle mehr.

2.2 Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger

Erst durch Georg Kerschensteiners Autorität kommt die Berufsschule (wieder) ins pädagogische Gespräch. Kerschensteiner erkennt die erziehliche Bedeutung des praktischen Tuns; darum ist ihm die gemeinsame Erfahrung der Bearbeitung, Veränderung, Verfeinerung von Materialien in der Schule wichtig als pädagogisches Element eines den ganzen Menschen umfassenden Bildungsvorgangs (Schulwerkstatt). Er räumt der praktischen Selbsttätigkeit des Jugendlichen sogar eine vorrangige Stellung ein: "Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung."³⁵

33 Thyssen (s.o. Anm. 2), 77.

34 Sämtliche Werke II, hg. v. S. Hartenstein, Hamburg 1884, 409.

35 Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, hg. v. J. Dolch, München/Düsseldorf 1954, 47. Vgl. P. Luchtenburg, Georg Kerschensteiner und die Berufsschule heute, in: W. Krefting/E. Wingerath (Hg.), Zur Pädagogik der Berufsschule, Ravensburg 1962, 17-31.

Ebenso deutlich bringt Eduard Spranger das Gewicht der Berufsbildung für die Bildung des Menschen zum Ausdruck. Spranger will "das Wesen der Bildung nicht auf intellektuelle Kultur beschränken. Gewiß bedarf ein 'gebildeter Mensch' eines hohen Maßes von Einsicht. Aber bloße Kenntnisse oder Denkfähigkeit begründet noch keine Bildung. Es ist eine einseitige Auffassung, daß Bildung nur in wissenschaftlicher oder literarisch-ästhetischer Gestalt möglich sei. Zur Vollendung aber gehört auch eine beseelte 'Hand' und ein gebildetes 'Herz', d.h. praktischer Sinn und gesellschaftliche Form, Menschenfreundlichkeit und Seelenkultur im tieferen, philosophisch-religiösen Sinne."³⁶

Darum ist auch der Beruf nicht "ein notgedrungenes Übel, das uns durch den Sündenfall vererbt worden ist, sondern es ist die Stelle, wo der Mensch sich wirklich entfaltet."³⁷ Auf die allgemeine Einschätzung der Berufsschule blieben solche Äußerungen nicht ohne Wirkung. Eigentlich wird die ehemalige Fortbildungsschule erst jetzt zur eigenständigen und eigenwertigen Berufsschule.³⁸

3. Religionsunterricht an beruflichen Schulen

3.1 Von den Anfängen des Religionsunterrichts bis zur jetzigen Rechtslage

Vor dem 1. Weltkrieg wird die staatsbürgerliche Erziehung in das gewerbliche Schulwesen eingegliedert.³⁹ Dies kommt der Forderung nach einem pädagogischen Akzent, der die Berufsschule davor bewahren könnte, zur bloßen technischen Rekrutierungsanstalt für den gewerblichen Nachwuchs zu werden, entgegen. Auch eine besondere Lebenskunde wird gefordert. Damit "steht in enger Verbindung die Forderung der Aufnahme des Religionsunterrichts in den Bildungsplan der Berufsschulen. Nach An-

³⁶ E. Spranger, Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Kühne (s.o. Anm. 8), 29.

³⁷ Spranger, Vortrag Allgemeinbildung und Berufsschule, 1920, zit. nach Thyssen (s.o. Anm. 2), 134. Vgl. Emmy Wingerath, Die Bedeutung Eduard Sprangers für die Berufsschule, in: Krefting/Wingerath (s.o. Anm. 35), 32-43.

³⁸ Preußen ersetzt 1921 in seinem Gesetz für das Gewerbe- und Handelslehreereinkommen, die Bezeichnung Fortbildungsschule durch Berufsschule. Die anderen Länder schließen sich - teils zögernd - an, vgl. Thyssen, ebd., 132.

³⁹ Vgl. Kühne (s.o. Anm. 8), 22-23.

sicht der Vertreter des Religionsunterrichts genügt eine allgemeine ethische Grundlage für die Lebenskunde nicht. Darum ist eine Fundierung lebenskundlicher Unterweisung auf christlich-religiöser Weltanschauung bzw. auf der Lehre einer anerkannten Religionsgemeinschaft zu verlangen... So sehr eine Vertiefung der religiösen Erziehung unserer Jugend zu wünschen ist, so wird doch von manchen Seiten befürchtet werden, daß die Aufnahme von Bildungsstoffen aus der Lehre der Konfessionen in die Bildungsmaterie der Berufsschulen neue Schwierigkeiten für die erstrebte Einheit des Unterrichts und der Erziehung in den Berufsschulen mit sich bringen wird."⁴⁰

Als Gründe für die Einführung des Religionsunterrichts wurden angeführt:

einerseits der Kampf gegen die immer mehr um sich greifende Entfremdung von Religion und Kirche, besonders seit dem Rückgang der kirchlichen Sonntagsschulen etwa seit 1880; außerdem die erweiterte Aufgabe der Berufsschule als Erziehungseinrichtung für die heranwachsende Jugend.

An Schwierigkeiten gegen die Einführung des Religionsunterrichts wurden benannt:

einerseits fürchten die Schulträger und die Wirtschaft die Reduzierung der Fachstunden bei Einführung eines zusätzlichen Faches, außerdem scheut man die neu anfallenden Kosten.

Die Verfassung von 1919 schreibt die Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr fest, es kam aber nie zu einem Ausführungsgesetz.

Dieselbe Verfassung bestimmt in Art. 149, Abs. 1: Religion ist ordentliches Lehrfach aller Schulen. Es kam aber auch hier nicht zu einem Ausführungsgesetz. So hat die Verfassung von Weimar die Frage des Religionsunterrichts als Pflichtfach an Berufsschulen nicht gelöst.

40. Ebd. 129; Auslassung von uns. 1910 wurde in Preußen der Entwurf eines allgemeinen Fortbildungsschulgesetzes vorgelegt. Er entsprang einer Initiative des preußischen Landesgewerbeamtes. Der Entwurf scheiterte am Widerstand der Parteien, die den Religionsunterricht als Pflichtfach in die Fortbildungsschule eingeführt sehen wollten und dafür die Unterstellung der Fortbildungsschulen unter das Kultusministerium neben dem Handelsministerium verlangten.

Erst 1925 hat der badische Kultusminister Hellpach im Zusammenhang mit der Neuordnung des badischen Berufsschulwesens wiederum die "Dreiheit von Muttersprache, Staatskunde und Religionsunterricht" neben dem Fach- und Berufskundlichen gefordert.⁴¹ Zur Rechtfertigung des inzwischen in Baden eingeführten Religionsunterrichts führte Hellpach auf dem Berufsschultag 1931 folgende Gründe aus: "Unter den menschenbildenden Fächern der Berufsschule muß eines sein, das sich mit den großen weltanschaulichen und sittlichen Fragen befaßt, um die gerade der Durchschnittsmensch nie so zuinnerst ringt, wie in den Lebensjahren, mit denen es die Berufsschule zu tun hat. Auf die Erscheinungsform dieses Unterrichtsfaches kommt es nicht in erster Linie an, sondern auf seine Existenz. Ob es als Religionsunterricht, als Weltanschauungsunterricht, als Lebenskunde, als Moralunterricht, als Gesittungskunde oder wie immer erscheint, das ist eine Frage zweiter Ordnung, deren Lösung nicht zuletzt von politischen Konstellationen abhängen wird. Unangreifbar aber ist die Notwendigkeit, eine Wochenstunde im Leben des Berufsschülers zu sichern, in welcher Kopf und Herz an die überzeitlichen Zusammenhänge von Menschendasein und Berufsschaffen herangeführt werden. Kopf und Herz eines Fünfzehnjährigen hungern nach dieser Speise; es gibt wenige jugendpsychologische Tatsachen, die so notorisch sind wie diese!

Millionen von jungen Menschen finden in keinem Elternhause und in keiner Werkstatt heutzutage einen Hauch jener überkirchlichen, außerkonfessionellen Frömmigkeit, die um das Eingliedertsein des Menschen, seines Tuns und Lassens in ewige Ordnungen weiß. Die Schule ist die letzte Zuflucht dieser Dinge für Millionen. Versagt sie sich dieser Sendung, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn für Millionen das Dasein keine höheren Zwecke und keinen tieferen Sinn kennt als Sich-Nähren, Sich-Ausleben, Sich-Fortpflanzen. Von dem Einbau dieser 'Fächer' in den Berufsschulunterricht hängt die Entscheidung ab, ob die Berufsschule zur Fachschule im öden, stofflichen Sinne verflacht, wie es ihr Schicksal fast im ganzen vorigen Jahrhundert gewesen ist, das sie zugleich verhindert hat,

41 Vgl. Monsheimer (s.o. Anm. 25), 440.

ihre große pädagogische Sendung zu erfüllen, oder ob sie sich nun ihren Namen Berufsschule durch ihr Wesen als Erziehungsschule verdient: denn 'Beruf' ist heute und morgen nichts anderes als das von Menschen sittlich gewirkte Fach."⁴²

Hellpach sah bei 12 Wochenstunden Berufsschulunterricht 8 Stunden fachlichen Unterricht und 4 Stunden allgemeinbildenden Unterricht als wünschenswerte Regel an.⁴³

In den ehemals preußischen Gebieten blieb der Religionsunterricht bis 1945 unbekannt.

Zwar hatte das Reichskonkordat vom 20.7.1933 in Art. 21 die Religionslehre zum ordentlichen Lehrfach an Berufsschulen erklärt. Aber:

"Die Durchführung dieser Bestimmung stößt auf größte Schwierigkeiten. Bei der gegenwärtigen Finanzlage der Gemeinden, die die Berufsschulen in der Hauptsache unterhalten, können höhere Aufwendungen durch die Einführung neuer Pflichtfächer nicht gemacht werden."⁴⁴

Ausführungsbestimmungen zu den Schulartikeln des Reichskonkordates erschienen nicht. So konnte durch Verordnung vom 23.8.1939 der Religionsunterricht an beruflichen Schulen völlig abgeschafft werden, - wo er überhaupt eingeführt worden war.⁴⁵

Seit 1949 gilt die Maßgabe des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, das in Art. 7 Abs. 3 den Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach an öffentlichen Schulen bestimmt.⁴⁶

42 ebd., 440-441.

43 Vgl. ebd. 441. Hellpach hat als badischer Kultusminister diese Regelung auch durchgesetzt. Ihm folgten allerdings andere Länder - vor allem Preußen - nicht. Nur Bayern führte ebenfalls den Religionsunterricht ein.

44 Südhof, (s.o. Anm. 8), 31. Vgl. ebd. 30f.

45 Vgl. R. Mayer, Von der Evangelischen Unterweisung zur gesellschaftspolitischen Ethik I, Stuttgart 1980, 15.

46 Ob seither die allgemeinbildenden Fächer - darin eingeschlossen der Religionsunterricht - an den Berufsschulen mit der gleichen Intensität gefördert wurden, sei dahingestellt. Die nachstehend angeführte hessische Bilanz ist

3.2 Derzeitige Situation

In den offiziellen Lehrplänen und Lehrbüchern blieb der Religionsunterricht noch über Jahre hinweg der Tradition verpflichtet, so z.B. in Bayern mit "Gott unser Heil" und "Junger Mensch - wohin".

Die in den beruflichen Fächern von Haus aus gegebene Verbindung von Lebenswirklichkeit und unterrichtlichem Inhalt machte sich im Religionsunterricht wenig bemerkbar, - mit der unausbleiblichen Folge eines verminderten Ansehens des Faches.⁴⁷

Dem steuerten - früher als in anderen Schularten - religionspädagogische Überlegungen entgegen, die einen am

(Forts. Anm. 46:)

jedenfalls kein Sonderfall:

"Im berufsbezogenen Unterricht aller Berufsfelder wird das nach der Rahmenstundentafel vorgesehene Unterrichtssoll von 6 bis 7 Stunden je Schulwoche in vollem Umfang erteilt." "Größere Defizite sind noch in den allgemeinen Fächern zu verzeichnen, darunter insbesondere in Deutsch, Sport und Religion."

Fach	Stundensoll	Stunden-Ist	Ausfall
Politik	6762	6720,2	0,06%
Wirt- schaftsk.	4482	4088,5	8,8 %
Deutsch	6762	4233,5	37,4 %
Sport	6762	916,3	86,4 %
Religion	6762	2012,6	70,2 %

Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion vom 12.8.1982, bezogen auf das Schuljahr 1981/1982, in: Bildungspolitische Informationen, hg. vom Hessischen Kultusminister, 1/82, 31.

Die augenscheinliche Schlechterstellung der allgemeinbildenden Fächer gegenüber den technischen Fächern untermauert die These, daß die Grundfrage der Theorie der Berufsschule noch immer nicht gelöst ist, vgl. dazu Thyssen (s.o. Anm. 2), 154-159, und A. Lipsmeier/H. Nölker/E. Schoenfeldt (Hg.), Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft, Berlin/Köln/Mainz 1975, 18.

47 Tatsächlich drängt sich noch heute der Eindruck auf, daß Berufsschuldirektoren Lehrer, die die Lehrbefähigung für ein berufliches Fach und für den Religionsunterricht haben, bevorzugt im Rahmen des beruflichen Faches einsetzen und ihnen lediglich für verbleibende Reststunden - wenn welche verbleiben - Religionsunterricht zuteilen. Die Gründe dafür werden verschiedener Art sein; jedenfalls dokumentieren sie nicht eine besondere Wertschätzung des Faches.

Schüler und seiner (beruflichen) Erfahrung orientierten Religionsunterricht favorisierten und denen es tatsächlich gelang, sich in neueren Schulbüchern⁴⁸ und Lehrplänen⁴⁹ Gehör zu verschaffen.

So besteht unter Religionspädagogen an beruflichen Schulen heute im Grunde Übereinstimmung darüber, daß im Religionsunterricht dieser Schulart die Interessen, Bedürfnisse und Perspektiven der Jugendlichen besondere Berücksichtigung erfordern und gleichzeitig die soziokulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen der beruflichen Bindung⁵⁰ beachtet werden müssen.

Der im Synodenbeschluß "Der Religionsunterricht in der Schule" beschriebene Aufsatz des pädagogisch wie theologisch legitimierten Religionsunterrichts hat darum unter Religionslehrern beruflicher Schulen besonders starke Resonanz gefunden.⁵¹

48 Genannt seien die bahnbrechenden Vorarbeiten durch "Briefe an junge Menschen" (H. Broszka) und die Arbeiten von Hermann Schlachter; eine ähnliche Entwicklung läßt sich evangelischerseits konstatieren. Vgl. auch Bruno Dreher, Berufsschulkatechesen, Graz/München 1969.

49 Vgl. den curricularen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Bayern, 1978, und den Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1980.

50 Vgl. Mayer (s.o. Anm. 45), 9.

51 Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen braucht einen religionspädagogischen Ansatz, "der auf der Schnittlinie von Theologie und Pädagogik bzw. von kirchlichen Erwartungen und pädagogischen Einsichten andererseits (vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik I, Gütersloh 1975, 168) den spezifischen Anforderungen beruflicher Bildung gerecht wird. Denn: 'Will der Religionsunterricht auch in der Berufsschule sein Recht behaupten, so muß er sich nicht nur religionspädagogisch, sondern auch berufspädagogisch ausweisen' (H. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule, Hamburg 1969, 129)... Damit ist der Religionsunterricht an beruflichen Schulen weit mehr als der Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen an die soziale und politische Wirklichkeit als den Zusammenhang der 'Berufswelt' und an die Berufserfahrung der Schüler gewiesen". Es ergibt sich, "daß Denkwege, Methoden und Ergebnisse christlicher Sozialethik für die Didaktik des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen von grundlegender Bedeutung sind." (Mayer, ebd.27)

3.3 Konsequenzen

1. Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen ist unterrichtliche geduldige Hilfe für den Jugendlichen, sich ein Bild seiner Welt zu machen.

Deshalb steht er vor der Notwendigkeit

- des genügenden Raums für den Bericht von Erfahrungen;
- des vorsichtigen Versuchs, neue Optiken zu ermöglichen;
- der Bevorzugung sozialetischer Themen;
- des strikt unduktiven Vorgehens;
- der Annäherung an die in der beruflichen Ausbildung bevorzugten Erkenntniswege: Schemen, Zusammenhänge, Visualisierung;
- der konsequenten Beachtung der schülerangemessenen Sprache;
- der ständigen Beachtung der Aufgabe, das Selbstbewusstsein des Schülers zu fördern und zu stärken.

Begründung: Der Schüler kann nur gefördert werden, wenn er in der Welt seines Lebens verwurzelt wird.

2. Der Religionsunterricht ist der unterrichtliche Versuch, in die Welt des Schülers Elemente der religiösen Dimension einzubringen.

Der quantitative Maßstab dieser religiösen Elemente sollte nicht genommen werden per subtractionem vom eigentlich Wünschenswerten des Ganzen des Glaubens (Katechismus, Gymnasialwissen), sondern per additionem aus dem Ertrag verarbeiteter Erfahrungen des Schülers.

Der qualitative Maßstab ist nicht erstrangig die Breite und Tiefe der lehramtlichen Orthodoxie der Kirche, sondern die Orthodoxie, die aus der dem Schüler möglichen Orthopraxis herauswachsen kann. Dabei werden religiöse Elemente oft in sehr fremden und auf den ersten Blick schockierend verkürzten oder vereinseitigten Bildern, Sprachformen, Vorstellungen angetroffen werden. Begründung: Das oft geäußerte Postulat des kirchlichen Lehramtes nach der Darbietung der Vollständigkeit der Glaubensinhalte kann vom Religionsunterricht keiner Schulart - weder einzeln noch global - erfüllt werden. Die Berufsschule ist - wie jede andere Schulart, aber noch mehr - angewiesen auf komplementäre Gesprächsmöglichkeiten.

3. Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen muß über das unterrichtlichen Geschehen hinaus, aber als integraler

Komplementärbestandteil, Möglichkeiten finden, persönliche Fragen des Schülers anzuhören.

Darum ist es notwendig, die Möglichkeit von Kontakten zum Religionslehrer zu geben

- manchmal in der Klasse
- vor, nach der Stunde, in der Pause
- genügend häufige Sprechzeit des Religionslehrers
- Telefon
- Organisation von Endtagen.

Der Religionslehrer ist an Berufsschulen noch mehr Seelsorger als an anderen Schulen. Begründung: Berufsschüler haben oft keinen Zugang zu Geistlichen, Theologen, Büchern und keine Beziehung zu außerschulischen Seelsorgern. Das Gespräch unter Mitschülern ist schwieriger als bei anderen Schularten, weil der Klassenverband anders strukturiert ist.

Prof. Dr. Alfred Gleißner

Inhausen 9

8048 Haimhausen

GÜNTER STACHEL

RELIGIÖSE ERZIEHUNG UND IHRE ZIELSETZUNG. VERSUCH EINER VORAUS-
THEORIE FÜR EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN UND FÜR DIE CURRICULUM-
ENTWICKLUNG

0. Vorwort

0.1. Es ist nicht leicht zu bestimmen, was "religiöse Erziehung" ist.¹ Die Interferenz mit "humaner Erziehung" oder "Glaubenserziehung" läßt sich nicht aufheben.

Am besten gebraucht man den Begriff pragmatisch und faktisch:

0.1.1. Es gibt Religions-Unterricht an der pluralen Schule. Dort wird nicht in den Glauben eingeführt, sondern der Glaube ist im RU eine Möglichkeit, ein Angebot zur Aktuierung und Erfüllung der religiösen Dimension der Kinder und jungen Menschen. "Das Christentum nämlich, mit dem es Schule zu tun hat, ist mit dem Namen 'Religion' richtig benannt."² Religion ist das anthropologische "Voraus" des christlichen Glaubens; Religion ist ein Toleranz-Begriff: Im RU kann ich abweichende, auch konträre Standpunkte tolerieren.

0.1.2. Das Vaticanum II hat in seinem Dekret über die Religionsfreiheit³ eine Neuorientierung im Verhältnis zu den "Religionen" ausgelöst. Die "falsae religiones" des Augustinus werden jetzt als mögliche Heilswege erkannt. Wo Religionen als Realitäten akzeptiert werden und in der Gesellschaft präsent sind, wird auch eine Theorie religiöser Erziehung möglich und nötig.

0.2. Anthropologisch ist die folgende Theorie charakterisiert dadurch, daß sie den Menschen als eine Ganzheit versteht, zu deren Interpretation freilich dialektische Ansätze nötig sind.

Es gehört zu den Aufgaben religiöser Erziehung, zur Überwindung der Gespaltenheit und Vielheit, zur Überwindung der Dis-

1 Vgl. als letzte Äußerung zum Problem: E. Alberich, Catechesi e prassi ecclesiale, Torino 1982, 49f., 90f., 124ff.

2 M. Stallmann, Christentum und Schule, Stuttgart 1958, 191 (zit. nach K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 23).

3 Dignitatis humanae; vgl. auch: Nostra aetate über die nicht-christlichen Religionen.

soziation des Menschen beizutragen. "Der Mensch soll ganz sein." Der Ort möglicher Überwindung der Vielheit ist die Spiritualität. Die vorgelegte Theorie ist also antipositivistisch, nicht-marxistisch, antinihilistisch.

Dialektisch ist die vorgelegte Theorie bereits im Blick auf die intendierte Praxis. In der Praxis der Spiritualität und des engagierten mitmenschlichen und gesellschaftlichen Handelns begegnet die Dialektik religiöser Erziehung, die beides zugleich zu bezielen hat.

Die vorgelegte Theorie zielt auf Freiheit, aber nicht auf Emanzipation. Die Berechtigung emanzipatorischer Ansätze wird nicht bestritten, aber diese werden auch nicht verteidigt und nicht zur Grundlage der Theorie gemacht.

Freiheit wird verstanden als Befreiung von allen Zwängen, die mich hindern "ganz" zu sein, im Hinblick auf den ganzen Anspruch, dem ich mich gegenübergestellt finde. Freiheit im Sinn religiöser Erziehung ist gerade auch "Freiwerden" von sich selbst. Da dies nur ein Mensch vermag, der schon zu sich selbst gekommen ist, haben Individuation, Ich-Identität oder Selbstfindung eine hohe, aber vorläufige Bedeutung. Insofern derjenige sich selbst rettet, der sich preisgibt, insofern derjenige erfüllt wird, der sich leer macht, wird die Mystik als höchster religiöser Status postuliert (freilich in der ihr eigenen Dialektik der Nähe zu Gott und der Hingabe an Mitwelt und Umwelt). Da der ganze Anspruch in seiner Polarität nie aus dem Auge verloren wird, hat das Folgende keinen pietistischen, quietistischen oder illuminationistischen Charakter.

0.3. Auf dem Gebiet der religiösen Erziehung kann keine operationalisierte Hypothese zur Falsifikation gestellt werden. Aber es wird versucht, im Sinn des Anspruchs empirischer Wissenschaft, in einer Voraus-Theorie zu sagen, welche Ziele religiöse Erziehung anstrebt. Dabei mußte, um des Gegenstandes willen, vorwiegend metaphorisch, symbolisch, beziehungsweise gleichnishaft geredet werden. Innerhalb der Darstellung der Theorie wird hierfür eine religionssoziologische Rechtfertigung gesucht.

0.4. Gegenüber theologischen (katechetischen) Konzepten ist die folgende Theorie im Kontext von Religionspädagogik

als einer sowohl theologisch, religionsphänomenologisch, - psychologisch und - soziologisch, wie auch erziehungswissenschaftlich-humanwissenschaftlich argumentierenden Disziplin in gewisser Weise "glaubensabstinent", dafür aber intensiv "erfahrungsbezogen" dargestellt worden.

Theologie (und mit ihr eine nur innertheologisch konzipierte Katechetik) tendiert zur Indoktrination, zur Realitäts-Erosion, zur Sterilität, besonders dann, wenn sie in strenger Einordnung in institutionelle Bindungen betrieben wird. Insofern ist Religion nicht nur etwas dem Glauben Vorausliegendes, ihm gegenüber Inferiores, sondern sie ist geeignet, den eigentlichen Ort des Glaubens und seiner Praxis zu verteidigen. Die folgende Theorie hält die Option für Glauben offen, der auf dem Weg der Indoktrination "unlebendig" tradiert wird.

0.5. Tragende Begriffe des folgenden Textes sind: Sammlung, vollkommene Aufmerksamkeit, Leerwerden, Durchbruchs-Erfahrung, Hingabe als vollkommene Liebe zum Menschen und Einsatz für die Rechtlosen und Hilflosen. Dabei geht es niemals nur um affektive Vorgänge, sondern gerade auch um klares, kritisches Denken im Sinn der Psychologie Justin Aronfreeds: "The specific quality of an affective state is determined by its cognitive housing."⁴

1. Der Platz religiöser Erziehung innerhalb der Erziehung überhaupt und gegenüber der Glaubenserziehung

1.1. Die Unterscheidung von Erziehung (humaner Erziehung) religiöser Erziehung

Glaubenserziehung

ist für wissenschaftliche Arbeit und Erziehungspraxis erforderlich und nützlich. Eine reale Trennung der drei Bereiche gelingt nicht, insofern Glaubenserziehung religiöse Erziehung voraussetzt und religiöse Erziehung nicht ohne humane Erziehung geleistet werden kann.

1.2. Religiöse Erziehung schließt insbesondere ethische Erziehung ein.

4 "Die besondere Qualität eines affektiven Zustands wird dadurch bestimmt, wie er kognitiv angesiedelt ist": J. Aronfreed, The Concept of Internalization, in: Handbook of Socialization, Chicago 1969, hier 292.

1.3. Wer religiös erzieht, erschließt zugleich (mindestens anfanghaft) den ästhetischen und den mystischen Bereich. Ethisches, Ästhetisches und Mystisches können jedoch nicht im Sinne positiver Wissenschaft beschrieben werden: "Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies zeigt sich..." (Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, 6.522; vgl. 6.421, 6.36 und 6.562).

1.4. Was das Verhältnis von religiöser Erziehung und Glaubenserziehung betrifft, ist die Gefahr ideologischer Trennung von Religion und Glaube zu vermeiden. Weder die Dialektik von Gesetz und Evangelium, noch die reale Trennung von Natur und Übernatur sind heuristisch hilfreich. Schöpfung und Erlösung als theologische Kategorien, die zweifelsfrei in der Schrift begründet und für jede Form christlichen Glaubens konstitutiv sind, betrachten das Wirken des selben Gottes an und mit dem Menschen (der Menschheit) und der Welt unter verschiedenem Aspekt, zum Beispiel dem von Herkunft und Zukunft. Auch das Evangelium von Jesus, dem Christus, macht solche Unterscheidungen nicht zur realen Trennung. Denn insofern geglaubt wird, daß der göttliche Logos bei der Schöpfung die entscheidende Rolle spielt, sind wir dem einen Jesus Christus als Schöpfer und Erlöser verbunden. Allerdings gibt es durch das menschliche Wirken des Jesus von Nazaret eine Mitwirkung des Menschen bei der Erlösung. Auch bei Annahme einer creatio continua ist eine solche Mitwirkung bei der Schöpfung nicht festzustellen.

1.5. Religion und Glaube werden unterschieden, aber nicht so getrennt, daß von dem einen ohne (mindestens impliziten) Bezug zum andern geredet werden könnte: Geglaubt wird an den Gott und Vater unseres Herrn Jesus Christus; geglaubt wird in der Gemeinschaft der Glaubenden, nämlich dem Volk Gottes.

Dieser Glaube ist eine Form von Religion (und Religion ist nicht mit Karl Barth als das gottlose Gegenüber zum Evangelium zu bestimmen). Aber er ist in gewisser Weise mehr als Religion, nämlich als "sichere Hoffnung" und als "Gewißheit" (Hebr 11,1), zuerst geliebt worden zu sein (1 Joh 5,10).

Es gibt Religionen, die nicht an den "Gott und Vater unseres Herrn Jesus Christus" glauben. Auch sie sind Heilswege. Auch sie vermögen die Vielheit zu überwinden, die seit Platon immer wieder, zuletzt von Teilhard de Chardin und Simone Weil als

der eigentliche Grund des Bösen bezeichnet wird.⁵ S. Weil bezeugt, daß sie bereits im "vollständigen Agnostizismus", in dem sie erzogen wurde, "impliziten Glauben" im Sinne ihres Gesprächspartners, des Dominikaner-Priors Perrin, besaß, nämlich, daß "Berufung, Gehorsam, Geist der Armut, Reinheit, Hinnahme, Nächstenliebe...im strengsten Sinne die gleiche Bedeutung haben", seit sie an Jesus glaubt, und sich hierin gegenüber ihrer agnostischen Kindheit und Jugend nichts geändert hat.⁶ Religion besteht für S. Weil "in nichts anderem...als in einem Hinblicken".⁷ "Das aktive Suchen ist schädlich", es "führt in die Irre."⁸ "Die religiösen Gebräuche bestehen völlig in der von der Begierde beseelten Aufmerksamkeit."⁹ (Um solche Aussagen nicht quietistisch mißzuverstehen, müssen sie im Kontext des Pragmatismus der Lebensführung Weils interpretiert werden: Arbeit am Fließband in der Fabrik, Teilnahme am Spanienkrieg, aktive Mitwirkung in der Resistance, Nahrungsaufnahme nach den der Zivilbevölkerung in Frankreich bewilligten Rationen bis zu ihrem Hungertod in England u.a.) Auch Dorothee Sölle kennt den Weg religiöser Erfahrungen im "Transzendieren nach Ganzheit".¹⁰ Dieser Weg wird von Sölle als

5 Bei S. Weil, *Attente de Dieu*, Paris 1950 (deutsch: *Das Unglück und die Gottesliebe*, München 1953, 21961) ist Gott in der Nächstenliebe und in der Schönheit der Welt real präsent (also für jedermann und jede Religion real erfahrbar). Schönheit der Welt ist sogar eine geheime Berührung durch Christus und hat sakramentalen Rang, so wie auch die volle Aufmerksamkeit der geistigen Arbeit (l'attention) und die Last körperlicher Arbeit sakramental wirken.

6 Deutsche Ausgabe, 81f.; der französische Text (75f.) lautet: "Je vous affirme que lorsque'à propos de mon enfance et de ma jeunesse, j'emploie les mots de vocation, obéissance, esprit de pauvreté, pureté, acception, amour du prochain, et autres mots semblables, c'est rigoureusement avec la signification qu'ils ont pour moi en ce moment. Pourtant j'ai été élevée par mes parents et mon frère dans un agnosticisme complet..."

7 Ebd., 213. Französischer Text (196): "...que la religion ne consiste pas en autre chose qu'en un regard."

8 Ebd. 210f.; französisch (193): "La recherche active est nuisible...La recherche mène à l'erreur."

9 Ebd. 211; französisch (194): "Les pratiques religieuses sont entièrement constituées par de l'attention animée de désir."

10 Zitiert nach H.A. Zwergel, *Religiöse Erfahrung als innere Erfahrung. Anmerkungen zum Umfeld eines Begriffs in didaktischem Interesse*, in: *RpB* 2 (1978) 66-81, hier 68f.

"Hinreise" bezeichnet. Die "Rückreise", nämlich zur "Weltgestaltung" scheint nach Zwergel "noch nicht in Sicht".¹¹

1.6. Jedoch gilt: Dort, wo Jesus Christus glaubhaft bezeugt wird, ist Religion nur in Korrelation zum Glauben an Jesus Christus zu beschreiben. Sie hat es dann in irgendeiner Form nicht nur implizit mit ihm zu tun. Diese Korrelation muß aber unter Umständen um der größeren Wahrheit und vollkommeneren Gerechtigkeit willen außerhalb der kirchlich-institutionalisierten Form verbleiben.

1.6.1. Dies findet seinen Grund einerseits darin, daß die Universalität der Wahrheit, der Schönheit und der Liebe größer sind als die Eingrenzungen kirchlicher Lehre. S. Weil bezweifelt deshalb, ob die Kirche, der sie durchaus, auch insofern sie kleiner ist als das Universum, das Recht zugesteht, Verpflichtungen aufzuerlegen, ein Recht hat, zur Liebe zu verpflichten oder eine Verpflichtung aufzuerlegen, die sich auf die Vernunftseinsicht bezieht.¹²

1.6.2. Andererseits konstituieren die Geschichte der Kirche und ihre reale Gegenwart erhebliche Glaubwürdigkeitsmängel, von denen das "anathema sit" der katholischen Dogmen, insofern dieses anathema durch die Inquisition in Gebrauch genommen wurde¹³, und der daraus erwachsene Totalitarismus der Kirche, der auch außerkirchlich "reiche Frucht getragen" hat¹⁴, die

11 Ebd. - Mir scheint auch, daß es keinen Sinn hat, nach einer solchen "Rückreise" Ausschau zu halten, weil im Fall der Kontemplation Hinreise und Rückreise identisch sind oder doch als zwei Seiten derselben Sache, die zugleich vorhanden sind, beschrieben werden müssen.

12 Weil (s.o. Anm. 5), 85; französisch (79): "Les choses moins vastes que l'univers, au nombre desquelles est l'Eglise, imposent des obligations qui peuvent être extrêmement étendues, mais parmi lesquelles ne se trouve pas l'obligation d'aimer. Du moins je le crois. Je suis convaincue aussi qu'il ne s'y trouve aucune obligation qui ait rapport à l'intelligence."

13 Ebd. 61; französisch (55): "Je voudrais appeler votre attention sur un point. C'est qu'il y a un obstacle absolument infranchissable à l'incarnation du christianisme. C'est l'usage des deux petits mots anathema sit. Non pas leur existence, mais l'usage qu'on en a fait jusqu'ici. C'est cela aussi qui m'empêche de franchir le seuil de l'Eglise. Je reste aux côtés de toutes les choses qui ne peuvent pas centrer dans l'Eglise, ce réceptacle universel, à cause de ces deux petits mots. Je reste d'autant plus à leur côté que ma propre intelligence est du nombre."

14 Ebd. 67; französisch (61): "Après la chute de l'Empire

schlimmsten sind.

Aus dem Neuen Testament, speziell aus den Abschiedsreden im Johannesevangelium, läßt sich ein weiteres Kriterium beisteuern: Die Kirchen befinden sich schuldhaft im Zustand der Gespaltenheit. Aufgrund fehlender Einheit und Liebe ist also nicht mehr zu erkennen, daß in den Kirchen die Jünger Jesu angetroffen werden, denn die Jünger Jesu soll man an ihrer Einheit und Liebe erkennen.

1.6.3. Schließlich gilt, daß insbesondere die gegenwärtige katholische Kirche ihre Botschaft an die Welt so vorlegt, daß sie sich vorwiegend belehrender, indoktrinierender Methoden und Argumente bedient, statt über das ihr anvertraute Geheimnis behutsam, eher schweigsam und im Vollzug der Liturgie und des Zeugnisses der Praxis, also auf dem Weg der sinnhaften Symbole den ganzen Menschen aufzurufen.¹⁵

1.7. Auch aus der Realität der Bezeugung des Glaubens ergeben sich also Argumente, das Recht einer religiösen Erziehung anzuerkennen, die keine Glaubenserziehung in der Form von Gewinnung kirchlichen Nachwuchses sein will.

1.8. Religiöse Erziehung in der Form schulischen Religionsunterrichts hat zusätzlich aufgrund des zwingend gebotenen Adressatenbezugs mehr oder weniger glaubensabstinenz zu beginnen und weitgehend zu verbleiben.¹⁶

1.9. Es wird deshalb für möglich und nötig gehalten, religiöse Erziehung als religiöse und ihre Ziele als solche zu skizzieren.

romain, qui était totalitaire, c'est l'Eglise qui la première a établi en Europe, au XIII^e siècle, après la guerre des Albigeois, une ébauche de totalitarisme. Cet arbre a porté beaucoup de fruits.
Et le ressort de ce totalitarisme, c'est l'usage de ces deux petits mots: *anathema sit*."

¹⁵ Vgl. die Kritik, die A. Lorenzer, Das Konzil der Buchhalter, Frankfurt 1981, am Vatikanum II und am Pontifikat Johannes Pauls II. geübt hat. Er behauptet, die Liturgiereform habe die für Religion notwendige Sinnlichkeit der Liturgie derart gemindert, daß sinnlich-symbolische Interaktion nicht mehr stattfinde. Darüber hinaus werde vorwiegend begrifflich indoktriniert, statt sich wenigstens der diskursiven Symbolik der Sprachsymbole zu bedienen.

¹⁶ Vgl. den religionspädagogischen Konsens, der sich 1974 in der Bundesrepublik Deutschland im Synodenbeschuß "Der Religionsunterricht in der Schule" niedergeschlagen hat.

1.10. Der unlösbare Bezug von religiöser Erziehung und Erziehung überhaupt ist zu betonen. Kein Mensch ist wirklich religiös, wenn er nicht wirklich menschlich ist; auch wird das Menschliche nicht erhalten bleiben, wo das Religiöse verloren oder zerstört wird. Darauf hat der alte Max Horkheimer hingewiesen, aber auch Erich Fromm. Also kann man nicht religiös erziehen, ohne humane Erziehung zu leisten, und geht die Humanität der Erziehung verloren, wenn religiöse Erziehung ausstirbt.¹⁷

2. Elemente einer Theorie religiösen Verhaltens

2.1. Es wird vorgeschlagen, zur anthropologischen Grundlage nicht die aristotelische Theorie von Form und Materie und ihr analoge weitere Begriffspaare zu machen. Eine Würdigung des Menschen, die den dualistischen Ansatz begünstigt, macht es schwer, wenn nicht unmöglich, die Erfahrung der Einheit und den religiösen Weg zu dieser Erfahrung zu beschreiben. Der Mensch wird als ein strukturiertes Ganzes (eine Gestalt) verstanden, die einer strukturierten, ebenfalls ganzheitlichen Welt als Gesamtgestalt zugehört. Solche Strukturen sind durchweg sowohl physisch als auch psychisch zu interpretieren. Es gibt einen psycho-physischen Parallelismus. Der Mensch steht in Relation zu seiner mitmenschlichen Welt (die sich als Gesellschaft institutionalisiert hat), zu dem ihm anvertrauten Leben von Tieren und Pflanzen und zu den Dingen der Natur und Kultur als seinem Lebens- und Arbeitsraum. Er begegnet sich selbst als Körper und Geist in einem. Er hat nicht seinen Körper, er ist sein Körper, beziehungsweise er lebt seinen Körper (Leib).

Der "Überwelt" begegnet der Mensch in sich selbst (Weg nach innen), in den Mitmenschen (Nächstenliebe) und dem Leben der Tiere und Pflanzen (Fürsorge für Tiere und Pflanzen), sowie in der Gestaltung seines Lebensraums, nämlich seiner Umwelt

17 Eine Darstellung der in diesem Kapitel skizzierten Inhalte, unter dem Titel "Das Was und das Wie religiöser Erziehung", die sich stärker auf den bedeutenden niederländischen Religionspädagogen M.J. Langeveld bezieht, habe ich 1971 publiziert (in: G. Stachel/W.G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik?, Zürich/Köln 1971, 64-89). Diese Studie wird in Kürze in: K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik, Bd. 2, bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt, wiederveröffentlicht. Der Bezug zu Langeveld kam zu keinen anderen Ergebnissen als der Bezug auf Weil.

(nach S. Weil: Erfahrung von Schönheit der Ordnung der Welt; Geprägt-Werden durch die hingebende Arbeit).

2.2. Religion wird als Begegnung mit dem Heiligen, dem Numinosen verstanden, dessen Anspruch erfahren und von dem Heil erhofft wird. Ihm begegnet der Mensch als ganzer in seiner ganzen Welt. Religion wird deshalb mit Recht als "Ganzheitsfunktion" (Schleiermacher) verstanden. Wird das Wort "Gefühl" im ursprünglichen Sinn gebraucht, und nicht in rationalistischer Abgrenzung als wahrgenommene Zuständlichkeit von "angenehm - unangenehm", so kann Gefühl als spezifisch religiöses Organ des Menschen verstanden werden.¹⁸ - In taxonomischer Terminologie ist religiöses Lernen im affektiven Bereich darzustellen (ohne freilich ausschließlich diesem Bereich zuzugehören!). Der affektive Bereich kann in theologischer Sprache als Bereich des Gewissens bezeichnet werden.¹⁹ In diesem Bereich sind die Internalisierungen oder "Erfahrungen" anzusiedeln, von denen wir ethisch, ästhetisch und religiös geleitet werden.

2.3. Damit ist jedoch nicht ein Zurücktreten der Vernunft oder der Sinnlichkeit intendiert, insbesondere nicht zugunsten von Unschärfe, Gemüthaftigkeit und Überschwenglichkeit. Der Weg der Vernunft bis an ihre Grenze, an der sie 'leer' wird und der klaren nüchternen Sinneswahrnehmung, werden gerade von jenen beschritten, beziehungsweise in ihrem Schrifttum angetroffen, die den höchsten religiösen Status, den der Mystiker erreicht haben, während eine ungenaue Pauschalwahrnehmung Transzendierung geradezu unmöglich macht. Die Vernunft soll bis an ihre Grenzen denken, und der Sinnlichkeit soll 'nichts' entgehen. Sie umgreift die Schönheit der Welt²⁰, sie

18 Bei M.J. Langeveld, *Kind en Religie*, Utrecht 1956, ist Gefühlserziehung der Kern religiöser Erziehung.

19 Gewissen wird hier im Sinn G. Ebelings als Interpretationsgesamt von Gott, Mensch, Welt verstanden: Theologische Erwägungen über das Gewissen, in: *Wort und Glaube*, Tübingen 1960, 429-446.

20 Die Schönheit der Welt oder Ordnung der Welt ist neben den religiösen Riten und der Nächstenliebe der Ort der realen Gegenwart Gottes in der Welt. Die "Schönheit der Welt" ist heutzutage "beinahe der einzige Weg, über den man Gott noch eindringen lassen kann." (Weil, s.o. Anm. 5, 166; französisch 151: "Et pourtant à notre époque, dans les pays de race blanche, la beauté du monde est presque la seule voie par laquelle on puisse laisser pénétrer Dieu.") In der Schönheit

erfährt die Faszination der Liebe des ganzen anderen Menschen, über sie wird jene hohe ästhetische Sensibilität gegenüber Natur und Kultur erlangt, an der man partizipieren muß, um überhaupt religiös ansprechbar zu sein. Die Ausbildung "sinnlich symbolischer Interaktionsformen" hat die Rolle einer "Schaltstelle der Persönlichkeitsbildung".²¹ Daß "ganze Bedeutungsfelder im Erleben ausgefallen sind"²², und durch "Erlebnisschablonen"²³ ersetzt werden, belegt Narzißmus, beziehungsweise löst ihn aus, und ist Ursache zerstörerischer Aggressivität. Von dem religionszerstörenden Effekt der "Desymbolisierung"²⁴ und der Eigenart des Symbolerkennens als religiösen Erkenntniswegs ist alsbald zu sprechen.

2.4. Alfred Lorenzer spricht auf der Basis von Susanne Langers "präsentativen Symbolen" und Sprachsymbolen als "diskursiven Symbolen"²⁵, von "Persönlichkeitsstrukturen", die "Wechselbeziehungen mit der 'Außenwelt'" bestimmen.²⁶ Er unterscheidet "die Ebene der sinnlich-symbolischen Interaktionsform (die der präsentativen Symbolik 'draußen' entspricht) und die sprachsymbolischen Interaktionsformen (die den Sprachzeichen 'draußen' korrespondieren)"²⁷.

Es wird empfohlen, diese beiden Ebenen als für das religiöse Erkennen und die religiöse Äußerung grundlegend wichtige Unterscheidung zu übernehmen. (So werden Einseitigkeiten im Konzept religiöser Erziehung vermieden: z.B. eine kognitivistisch-unsinnliche, vorwiegend auf Texte bezogene 'Belehrung'.)

der Welt begegnet "Christi zärtliches Lächeln durch den Stoff hindurch". Deshalb ist die Erfahrung der Schönheit der Welt "so etwas wie ein Sakrament"; französisch (154): "La beauté du monde, c'est le sourire de tendresse du Christ pour nous à travers la matière. Il est réellement présent dans la beauté universelle. L'amour de cette beauté procède de Dieu descendu dans notre âme et va vers Dieu présent dans l'univers. C'est aussi quelque chose comme un sacrement."

21 Lorenzer (s.o. Anm. 15), 166.

22 Ebd. 167.

23 Ebd. 168.

24 Ebd. 174.

25 S.K. Langer, Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt a.M. 1965, besonders 86-109 (amerikanische Ausgabe: Philosophy a new key. A study in the symbolism of reason, rite and art, New York 1942).

26 Lorenzer (s.o. Anm. 15), 159.

27 Ebd. 159f.

Unter Bezug auf Felizitas und Otto Betz verweist Herbert A. Zwergel darauf, daß bei destruierte Fähigkeit des "Schauens" religiöse Erfahrungen als innere Erfahrungen unmöglich seien, und die Erziehung eventuell mit dem Neu-Erlernen des Schauens beginnen muß.²⁸ Im kritischen Urteil über die verheerende "Flut von Bildern" in der Werbung und in den Medien²⁹ geht Zwergel den Ausführungen Lorenzers parallel. Religionsdidaktik wird also zuerst als Didaktik der Sinne und des Gesamt-sinns oder inneren Sinns zu beschreiben sein. "Sinnlich-symbolische Interaktionsformen sind" - nach Lorenzer³⁰ - "der Tiefenschicht unmittelbar benachbart...stehen den leiblichen Prozessen entscheidend näher"; sie bilden "eine Basisschicht der Subjektivität". Als Beispiele solcher fundamentaler Sinneserlebnisse werden das Raumerlebnis und die Helligkeit genannt. Die Ausbildung sinnlicher Symbole macht "Lebensentwürfe" möglich. Aus diesem Grund gilt die Aussage, daß die sinnlichen Symbole die "Basisschicht der Subjektivität" bilden.³¹

Zu beachten wäre, daß es nicht allein und vorwiegend auf Schauen, sondern ebenso auf Hören, Schmecken, Tasten ankommt. Die Erziehung führt über die symbolbildende Wahrnehmung von Sonnenuntergang oder Wasserfläche³² und dem betroffenen Hören von Vogelgesang oder dem Erlebnis des Waldes bis zum Betrachten der letzten Gemälde, die Cezanne von der Montagne St. Vic-

28 Zwergel (s.o. Anm. 10), bes. 70-73, 77f. Zwergel zitiert die pädagogische Aufforderung von F. Betz zum Gebrauch der "fünf Sinne" und den Vorschlag, die Ahnung zu vermitteln, daß Sinneswahrnehmung die "Weltwirklichkeit" nicht ausschöpft, es sei denn durch Weitervermittlung der Daten der fünf Sinne an die "inneren" Sinne.- Die Zen-Philosophie nennt zu den fünf Sinnen als sechsten den "Gesamtsinn".

29 Ebd. 71f.

30 Lorenzer (s.o. Anm. 15), 162.

31 Ebd. 162.

32 Ein biographisch ursprüngliches Erleben des Blicks auf den See mit der vorsprachlich symbolhaften Vermittlung von erleuchtetem Schiff und einsamem Menschen findet sich bei Elias Canetti, Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend, München 1977, 310-312. "Es saß sich leicht neben dem Kirschbaum auf einer kleinen Erhöhung des Rasens. Von hier hatte man einen freien Blick auf den See und folgte der unaufhaltsamen Veränderung seiner Farbe.

An einem Sommerabend erschien ein beleuchtetes Schiff, es bewegte sich so langsam, daß ich dachte, es stehe still. Ich sah es, als hätte ich nie ein Schiff gesehen, es war das einzige, außer ihm war nichts. Neben ihm war Dämmerung und all-

toire gemacht hat, dem Hören einer Bachkantate, dem Raumerlebnis eines Doms und der Zärtlichkeit, die mit dem geliebten Menschen ausgetauscht wird.³³

Von hier aus ist als zweite Ebene die sprachlich-symbolische Interaktion als das Interagieren mittels diskursiver Symbole bedeutsam. Religiöse Sprache ist Rede in Gleichnissen und Symbolen; religiöses Erkennen ist (immer auch) metaphorisches Erkennen. Über eine metaphorische Rede von Gott wird im Alten Testament und in den synoptischen Evangelien kaum zu einer begrifflichen Rede von ihm weitergeschritten. Die begriffliche Reflexion der Rede von Gott ist eine griechische Leistung, durch die die Theologie eminent beeinflusst und unser Schriftverständnis, wie auch unser Glaube entscheidend (um-)geprägt wurden. Ein Rückgewinn metaphorischer Sprache, eine Entwicklung einer "religiösen Sprachlehre" (H. Halbfas) verbunden mit einer "Bildschulung" ist eine Grundaufgabe religiöser Erziehung.³⁴

2.5. Spielen, Miteinander-Leben, Handeln, die Erfahrung der Solidargemeinschaft Familie und weitere Gemeinschaften, mannigfache Interaktionen, vor allem aber auch die Arbeit, die

mähliches Dunkel. Es war hell erleuchtet, seine Lichter bildeten ihr eigenes Gestirn, daß es auf Wasser war, empfand man an der schmerzlosen Ruhe seines Gleitens. Seine Lautlosigkeit breitete sich aus als Erwartung. Es leuchtete lang, ohne Flackern und nahm Besitz von mir, als wäre ich um seinen Willen in den Obstgarten gekommen. Ich hatte es nie zuvor gesehen, aber ich erkannte es wieder. In der vollen Stärke seiner Lichter entschwand es. Ich ging ins Haus und sprach zu niemand, worüber hätte ich sprechen können." - "Wir hatten ihn nicht lange als Lehrer, ich war erleichtert, als er uns verließ. Ich glaube, er wechselte oft die Klassen. Vielleicht ertrug er es nicht, zu lange mit denselben Schülern zu sein, vielleicht verwandelten sie sich ihm alle bald zu Opfern. Ich sah ihn noch manchmal auf dem Gange und grüßte vorsichtig, er bemerkte es nicht, er bemerkte niemanden. In der Klasse wurde nicht über ihn gesprochen, er war der einzige Lehrer, den niemand nachzumachen versuchte. Ich vergaß ihn und habe nie wieder an ihn gedacht, erst mit dem beleuchteten Schiff ist sein Bild wieder vor mir erschienen."

33 Der schriftkundige Leser wird sich an eine Fülle von Bezügen solcher Sinnlichkeit zur Dichtung des Lobes und der Gottesliebe im AT erinnern sehen.

34 Die geistigen Defizite. Kritischer Rückblick auf zehn Jahre religionspädagogischer Arbeit, in: KatBl 106 (1981) 256-260,

äußerste Aufmerksamkeit (S. Weil: attention, attentive) verlangt, sind religiös äußerst bedeutsam und haben einen quasi-sakramentalen Rang.³⁵

Die moderne Betonung der Individuation oder der Identitätsfindung, deren therapeutische Bedeutsamkeit keineswegs verkannt werden soll, gerät dennoch in den Verdacht, gerade nicht religiös bedeutsam, sondern eher emanzipatorisch-ideologisch wirksam zu sein. Passivität, Leerwerden, Nein-Sagen zu sich selbst, müssen dialektisch mit Selbstliebe und Selbstfindung korrespondieren, damit die religiöse Ansprechbarkeit des "Selbst" gegeben ist.³⁶ Der Hinweis, daß Dorothee Sölles "Hinreise" zu Erfahrungen führe, "die sich gerade gegen Festschreibungen und Einengungen konstituieren"³⁷, ist nicht nur politisch-theologisch, sondern gerade auch religiös-anthropologisch relevant.

2.6. Sinnlichkeit - Vernunfttätigkeit - Sprache - Aktion/ Interaktion stehen in (notwendiger) Dialektik zum Schweigen. Der Gewinn der Stille legt die Fähigkeit zu aktuierter Religiosität grund.³⁸ Zu allen Weltreligionen gehört das systematische Üben des Schweigens. Die Erfahrungen des Schweigens (in Dialektik zur Sprache, zum Denken, zur Wahrnehmung einerseits, zum gesprochenen Gebet und zum religiösen Ritus, wie

35 Weil (s.o. Anm. 5), 103: "Darum wird jedesmal, wenn man wirklich aufmerksam ist, etwas Böses in einem zerstört. Ist man mit dieser Absicht aufmerksam, so wiegt eine Viertelstunde der Aufmerksamkeit sehr viele gute Werke auf." Französische Ausgabe, 92: C'est pourquoi, toutes les fois qu'on fait vraiment attention, on détruit du mal en soi. Si on fait attention avec cette intention, un quart d'heure d'attention vaut beaucoup de bonnes oeuvres."

36 Meister Eckart fordert in Predigt 1 der deutschen Predigten, daß alle "Kaufmannschaft aus diesem Tempel" (des Menschen) heraus müsse, weil der Mensch Gott allein gehöre und dieser allein ihn erfüllen wolle.

37 Zwergel (s.o. Anm. 10), 68.

38 Wieder liefert Canetti (s.o. Anm. 32), 90 ein hervorragendes Beispiel (im human-ethischen Bereich): Die Stille ist die Bedingung für die äußerste Anstrengung des im Altruismus Sich-selbst-Transzendierens: "In diesen Stunden habe ich die Stille gelernt, in der man alle Seelenkräfte versammelt. Ich brauchte sie damals mehr als zu irgendeiner anderen Zeit meines Lebens, denn die Nacht, die auf diese Abende folgte, war von schrecklicher Gefahr erfüllt, ich könnte zufrieden mit mir sein, wenn ich meinen Mann immer so gut wie damals gestellt hätte." Man muß wissen, daß Elias nach dem Tod seines Vaters mit der Mutter schweigend das Abendessen einnahm und in der

zur Praxis der helfenden Tat andererseits) erweisen Religion als ein Durchbruchserlebnis zum All-Einen.

2.7. Die für Religion (insbesondere Kontemplation und Mystik) typische Dialektik begegnet vielfältig: als Position vs. Negation (in der die unhaltbare Position überschritten wird)³⁹; als Geborgenheit und Verlust von Geborgenheit⁴⁰; als Daheimsein und als Exodus; als Stadt und als Wüste⁴¹; als Leben und als Sterben; als Einwurzelung und Entwurzelung; als Heimat und als Entfremdung; als Sinnfindung und als Sinnlosigkeit; als Fülle und als Leere.

Das Leerwerden für das Göttliche (für Gott) ist die charakteristische Forderung der Mystik⁴², die neuerdings auch psychotherapeutisch erhoben wird als Forderung, die Haben-Struktur zugunsten des Seins preiszugeben.⁴³

2.8. Zu betonen ist, daß nicht für eine unkritische, unsprachliche, sich denkerisch nicht legitimierende Religion plädiert wird. Auch in der Religion ist wahr nur, "was sich bewährt" (Charles S. Peirce⁴⁴). Religion als Praxis ist im kritischen Denken (freilich im Bereich des Glaubens in Form theologischer Argumentation) und am Konsens der Besten (Hera-klit!) zu überprüfen und eventuell zu korrigieren. Der Begriff

ersten Zeit nach dem Tod des Vaters in dessen Bett neben der Mutter schlief. Fast regelmäßig wachte er nachts auf und überraschte die Mutter dabei, wie sie sich aus dem Fenster stürzen wollte. Es war seine Aufgabe, sie daran zu hindern.

39 So in der Theologie seit Dionysius Areopagita.

40 Ausführlich und grundlegend dargestellt bei Langeveld (s. o. Anm. 18).

41 Vgl. meine eigene Arbeit "Plädoyer für weltoffene 'Samm-lung'", zuletzt veröffentlicht in: Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich/Köln 1982, 197-209.

42 Meister Eckart, Nikolaus von Kues, der Meister der Wolke des Nichtwissens, Johannes vom Kreuz und viele andere; auch: Weil (s.o. Anm. 5), 104 und 108; französisch: 92 und 97.

43 E. Fromm, Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1976; amerikanische Ausgabe: To Have or to Be?, New York 1976.

44 Ch. S. Peirce, How to make our ideas clear, in: Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Cambridge, Mass., 1931-1935; deutsch: "Über die Klarheit unserer Gedanken", übersetzt und kommentiert von K. Oehler, Frankfurt a.M. 1968.

(als Begriff eines ethischen Wahrheitsverständnisses) begreift die praktischen Auswirkungen im Vorhinein mit und wird nach Bewährung oder Nichtbewährung in der Praxis reflexiv-erinnernd kritisch aufgearbeitet. Im mystischen Bereich ist die Kritik im "Meister", als Repräsentanten bewährter Tradition, institutionell verpflichtend gemacht.

2.9. Transzendieren (als "Über-sich-hinaus" oder als Weg nach innen, beziehungsweise als vollkommene "Sammlung")⁴⁵ ist für Religion unerlässlich. Symbole weisen über sich hinaus; Nächstenliebe überschreitet das An-sich-selbst-Denken; sie ist "Hingabe" an den andern (die andern), besonders Hilfe für die Hilflosen und Rechtlosen; Hingabe an die Natur und an die Kultur macht sachlich, das heißt selbstlos; konsequentes Schweigen (als "Hingabe an die Stille") bringt die Mauer zum Einsturz, die uns vom Absoluten trennt. Der Durchbruch ist die entscheidende religiöse Erfahrung. Da sie nur wenigen auf dem Weg der Kontemplation geschenkt wird, darf der Tod als das entscheidende religiöse Ereignis bezeichnet werden. Religion gibt Antwort auf die Frage, ob der Tod ein Durchbruch sei. Die Religionen der Menschheit bereiten den Durchbruch aus je meiner Lebenszeit in die mich umgreifende Zeit vor.⁴⁶

Die angemessene Vorbereitung solchen Durchbruchs ist das Leben im "Augenblick" nämlich die Erfahrung erfüllter Gegenwart. Solche Erfahrung ist zugleich tiefer Schmerz (weil das Kostbarste als das Vergänglichste erfahren wird) wie hoffnungsvolle Gewißheit der unverlierbaren Dauer (die dem Mit-Hasten in der weiter eilenden Zeit kontrastiert). Religiöse Menschen sind

45 Die Religionssoziologie bevorzugt das "Über-sich-hinaus"; Halbfas (s.o. Anm. 34) spricht von "Wegen nach innen"; ich selbst habe den Begriff der Sammlung vorgeschlagen, beziehungsweise spreche von "Hingabe an die Sammlung".

46 Man vergleiche die Publikationen von J.S. Dunne, über die J. Meyer zu Schlochtern referiert: Erzählung als Paradigma einer alternativen theologischen Denkform. Ansätze zu einer 'narrativen Theologie', in: Theologische Berichte 8, Zürich/Köln 1979, 35-70. Die entscheidenden Titel von Dunne sind: *A search for God in time and memory*, 1967; *The way of all the earth. An encounter with eastern religions*, 1972; *The city of the Gods. A study in myth and mortality*, 1965; *Time and myth. A meditation on storytelling as an exploration of life and death*, 1975; *The reasons of the heart. A journey into solitude and back again into the human circle*, 1978.

Menschen, die Zeit haben, weil sie verweilen können und müssen. Der olympische Sport steht unter dem Motto: citius - fortius - altius. Nicht nur das citius, auch das altius und fortius sind, wie alles bloß Quantifizierende, a-religiöse Kategorien.

Schweigendes, gesammeltes Warten ist die angemessene Form von Religion.⁴⁷ Freilich erfolgt dies im Lebenskontext der Praxis des Gebets und der Praxis der befreienden Tat (Schillebeeckx).

2.10. Alle Religionen kennen das Gebet in Form eines feierlichen, gemeinsamen Aussprechens. Jene, die keine Rede von Gott entwickelt haben, kennen Gebete in Form des Gedenkens, des Sich-an-etwas-Bedeutsames-Erinnerns, des Aussprechens der Verpflichtung und des Gelöbnisses. Auch kennen alle Religionen Riten, denen große, oft entscheidende Bedeutung zugemessen wird. Solche Riten haben - oft - sakramentalen Charakter. In ihnen wird die Anwesenheit und das Wirken des Numinosen erfahren. Der Verlust der Symbolwelt der Riten und die Gebetslosigkeit markieren das Absterben von Religionen.

Zumindest alle Hochreligionen werden durch ihre Lehre zur Nächstenliebe motiviert. Religiöses Ethos hat in der Liebe seinen Focus. Die Nächstenliebe als Dienst am andern, als Hingabe an die andern, als Hilfe für den Hilflösen wird gerade nach der religiösen Durchbrucherfahrung als unabdingbare Verpflichtung empfunden. Nächstenliebe gehört unlöslich zur Religion, nur wird ihr Kreis verschieden weit gezogen. Auf der letzten Stufe der Entwicklung einer Religion, sei es bei Jesus von Nazaret, sei es im Chassidismus Martin Bubers oder im Hinduismus Mahatma Ghandis umgreift sie auch den Feind. Die von Jesus dargestellte und gelehrt Einheit von Gottesliebe und Nächstenliebe markiert die höchste Stufe von Religion als eines Vor-Gott-sich-Befindens und Vor-ihm-Handelns und -Sprechens bzw. -Schweigens: Religion ist Liebe, weil Gott Liebe ist.⁴⁸

47 Vgl. Weil (s.o. Anm. 5), 210-213; französisch: 194-196.

48 Für Weil ist in dem "aufmerksamen Blick" auf den Unglücklichen eine Entsprechung zur Aufmerksamkeit beim Studieren gegeben. Jenes bereitet auf dieses vor (108; französisch: 97). Auch die Liebe zum Unglücklichen, in dem Gottes Großmut am Werk ist, ist ein Sakrament: "Den unglücklichen Nächsten mit Liebe behandeln heißt, ihm gleichsam die Taufe spenden", 146 (französisch: 132: "Traiter le prochain malheureux avec amour, c'est quelque chose comme le baptiser.")

Äußerste Zuwendung zum Numinosen in der Kontemplation und radikale Hingabe im Dienst an den Armen markieren die äußerste Spannung in der einen Gestalt der Religion.

3. Maßnahmen religiöser Erziehung

Diese Maßnahmen ergeben sich aus den im vorigen Kapitel ausführlicher beschriebenen Merkmalen von Religion. Es genügt auf das bereits Beschriebene zu verweisen und es als Aufgabe darzustellen.

3.1. Religiöse Erziehung setzt voraus, daß Sinneswahrnehmung und Vermittlung an den Gesamtsinn oder inneren Sinn geschult werden. Die eigene Körperlichkeit soll so intensiv erfahren werden, daß das in der Religion ergriffene Transzendente bis in sie hinein durchschlägt. Der Japaner Kakichi Kadowaki hat in "Zen and the Bible"⁴⁹, deutsche Ausgabe: "Zen und die Bibel. Ein Erfahrungsbericht aus Japan"⁵⁰, am Ende eines langen Kontemplationsweges ausgesprochen, daß die theologische Theorie der Kreuzigung Jesu, so richtig sie sein mag, nichts bewirkt. Man muß in seinem eigenen Körper der Gekreuzigten werden. Erst dann weiß man, was das bedeutet und was man glaubt.⁵¹

3.2. Die religiöse Erziehung der Vernunft, des von der mittelalterlichen Theologie über alles geschätzten intellectus erfolgt auf dem Weg über Sprache, also hermeneutisch vermittelt, aber auch und gerade in der Beschränkung, die positive Wissenschaft auferlegt, in der Kenntnis und Erprobung philosophischer, besonders anthropologischer Systeme, die es möglich machen, Daten und Fakten des Erlebens zu Erfahrungen zu integrieren, schließlich auch und gerade in der Begegnung mit theologischen Entwürfen. Ein solches Konzept stellen die synoptischen Evangelien in Jesus von Nazaret vor: 'Jesus lebt die unbedingte Hingabe. Er zeigt durch sein Wort und sein Tun, wer sein himmlischer Vater ist. Er repräsentiert dessen Barmherzigkeit und Heilswillen.'

49 Tokyo 1977.

50 Salzburg 1980.

51 Deutsche Ausgabe: 102-104.

Die Vernunft im Dienst der Religion soll bis zur Grenze zu gelangen streben. Dort findet sie sich vor die Alternative gestellt, Sinnlosigkeit anzunehmen oder unfasslichen, jenseits der Vernunft liegenden Sinn zu bejahen. In den sogenannten 'Grenzerfahrungen' wird solches Leer-Werden der Vernunft erprobt, beziehungsweise erlernt.

3.3. Damit "präsentative Symbolkenntnis" erlangt wird, muß

- die sinnlose Bilderflut der Werbung und der Medien weggebracht oder doch zumindest eingegrenzt werden;
- intensive sinnliche Wahrnehmungen sollen sich tief einsenken und in der Vermittlung mit dem, was die memoria bereithält, transparent werden, das heißt, symbolischen Charakter gewinnen;
- Möglichkeiten zum Gebrauch präsentativer Symbolkenntnis sind zu schaffen. Dies ist Aufgabe vor allem der ästhetischen Erziehung. Es ist das Ergebnis gelungener ästhetischer Erziehung, wenn ein Kind das erleuchtete Schiff auf der Wasseroberfläche des Sees als Symbol wahrnimmt, ohne hierin Unterweisung nötig zu haben.

3.4. Diskursive Symbole der Sprache werden erworben, wo gut gesprochen wird, wo auf der Grundlage von Schweigen wenig gesprochen wird, wo Hören und Verweilen gelernt wird, wo der Schutt rein technischer oder banaler Sprache abgetragen wird, wo die Sprache das Erlebnis erhellt, dort wo es präsent ist oder über Sprache repräsentiert wird.

Märchen und andere Erzählungen der Dichtung - Erzählungen des Alten und Neuen Testaments - Literatur, gerade auch Poesie - Viten und Biographien - das in der Solidargemeinschaft Familie und an der Schule praktizierte Erzählen, vor allem auch die Sensibilisierung durch biographisches Erzählen, geben jene diskursiven Symbole an die Hand, deren religiöses Sprechen bedarf. Religiöse Sprache als eigene Sakralsprache ist nonsens. Aber religiöses Sprechen soll durch die Transparenz seiner Symbole Würde und durch seine Verbalität und Kargheit Gewicht haben. In der Tradition christlicher Erziehung wird zu viel gesprochen und der Eindruck erweckt, es werde viel gewußt. Von hier aus ist der Forderung nach einer Katechese der vollständigen Lehre mit Skepsis zu begegnen.

Sprache ist so viel wert, wie sie Wirklichkeit ausspricht und anspricht:

3.4.1. Im alltäglichen und technischen Bereich lernt man Präzision der Sprache.

3.4.2. Im biographischen Bereich erwirbt man Sensibilität der Sprache für Herkunft und Zukunft und für die entscheidenden biographischen Momente.

3.4.3. Beim begleitenden Sprechen über die Grenzerfahrungen des Lebens stößt die Sprache an das Unsagbare.

3.5. Die Begegnung mit dem sacramentum oder mysterion ist von großer Bedeutung. Wird sie auf den weitgehend entsinnlichten Vollzug von sieben Sakramenten eingegrenzt, so verkümmert auch die persönliche Glaubens- und Liebensrelevanz dieser sieben Sakramente selbst. Das Menschenleben selbst kennt zwei alles überragende Zeichen, die seit je als Geschenk erfahren werden, am eindrucksvollsten ausgesprochen in den Schlüßversen von Vergils IV. Ecloge:

"...Wem nicht die Eltern gelächelt,
den würdigt nicht der Gott des Tisches und nicht die Göttin
des Lagers."

Das Mahl zum frohen Ereignis werden zu lassen, ist von hoher religionspädagogischer Relevanz. Sich beim Mahl und durch das Mahl als Liebesgemeinschaft zu konstituieren ist ein Sakrament. Das Geschenk des Lagers sollte man zunächst bei seiner Mutter erfahren (was westlich-zivilisatorische Torheit abgeschafft hat). Bei den Eltern liegen dürfen, zum Beispiel am Sonntagmorgen, ist für Kinder eine große Erfahrung. Auch das Beieinanderliegen von Geschwistern und Freunden ist wichtig. Beides bereitet auf das Lager vor, das die Göttin schenkt. Mit dem einen geliebten Menschen im Arm zu liegen, kann Vollzug eines Sakraments sein.

Die entschiedene Beachtung und Bevorzugung der Sexualität durch die junge Generation ist keineswegs zuerst eine religionspädagogische Gefahr, sondern vor allem eine Chance zur Erfahrung von Liebe. Wenn der Weg richtig (das heißt: altruistisch) und mit Glück gegangen wird, kann diese Liebe so groß werden, daß in ihr jener Durchbruch erfolgt, der das Kennzeichen von Religion ist. Herkunft und Zukunft der Liebe ver-

weisen auf Übermenschliches.

3.6. Die religiösen Erfahrungen mit der Arbeit von den Wüstenvätern bis zu S. Weil sollte man sich zunutze machen. Arbeit, die, sei es in äußerster Aufmerksamkeit, sei es in völliger Gleichförmigkeit oder Eintönigkeit geleistet wird, entleert den Menschen und befreit ihn zum Geschenk tiefer Einsicht. S. Weil lobt das Glück derer, die in der Jugend, "dieses Vermögen zur Aufmerksamkeit" in geistiger Arbeit entwickeln.⁵² "Wer lange Jahre seines Lebens dem Studium widmet, ohne diese Aufmerksamkeit in sich zu entwickeln, hat einen großen Schatz verloren."⁵³ Körperliche Arbeit ist nach Weil "von unvergleichlicher Würze, welche am Grund der Armut liegt, am Grund des Mangels an sozialem Ansehen und am Grund der langen und langsam schleichenden Leiden."⁵⁴ So gesehen, erweist sich die Strafe, die Adam bei der Vertreibung aus dem Paradies auferlegt wird, als ein Segen: sie ist der Weg seiner Heimkehr ins Paradies.

Ein anderes aber dem der äußersten Aufmerksamkeit analoges Arbeitskonzept wird von den Zen-Meistern vertreten: Tu unter allen Umständen nur eines auf einmal, aber das tu ganz!

Das spirituelle Konzept des ora et labora sieht keineswegs eine gleichmäßige Verteilung der Gebetszeiten und Arbeitszeiten vor, sondern ist - seinem Ursprung nach - ein Konzept meditierender Handarbeit.⁵⁵ Bei den eintönigen Handgriffen werden Schriftworte rezitiert und sinken ein. Konsequentes, ruhiges Arbeiten als Nur-Arbeiten zu erlernen, ist von hohem religions-

52 Weil (s.o. Anm. 5), 106; französisch (95): "Heureux donc ceux qui passent leur adolescence et leur jeunesse seulement à former ce pouvoir d'attention."

53 Ebd. 107; französisch (96): "Celui qui traverse les années d'études sans développer en soi cette attention a perdu un grand trésor."

54 Ebd.; französisch (96): "...d'une saveur incomparable, qui git au fond de la pauvreté de l'absence de considération sociale, et des souffrances longues et lentes."

55 Vgl. Cyrrill v. Korvin-Krasinski OSB, Meditation, nicht Betrachtung. Ein existentiell-anthropologisches Anliegen, in: G. Stachel (Hg.), munen musō. Ungegenständliche Meditation, Mainz 1978, 1981, 218-236, hier 220ff.

pädagogischem Wert. Dabei ist es wichtig, daß Fremdkontrolle zurückgenommen und durch Selbstbegründung ersetzt wird. Auch ist Vorbildlernen wichtiger als Belehrung.

3.7. Auch die Nächstenliebe wird über Vorbilder erlernt: Das erste Erlebnis ist, daß mir Liebe geschenkt wird. Hieraus ergibt sich, zum Beispiel in der Form von in der Phantasie vorbereitetem Probehandeln, die Nachahmung des Schenkens, schließlich die Identifikation mit dem liebenden Vorbild bis hin zu kreativer Liebe.

Ein verheerender Mangel des schulischen Religionsunterrichts und des 'Redens' in der Kirche ist es, wenn zur Liebe sensibilisiert wird, aber es wird nur geredet und nicht gehandelt. Die stete kognitive Dissonanz zwischen einer altruistischen Idealität und einer egoistisch-narzißtischen Praxis ist im westlichen Christentum häufig anzutreffen. Belehrung und mangelnde Praxis oder Scheinpraxis werden den Christen gewissermaßen amtlich vorexerziert.

3.8. Religiöses Lernen erfolgt gerade auch auf dem Weg der Erprobung und Bewährung. Formen der Arbeit, der Liebe, des Gebets, des Schweigens werden erprobt. Sie stellen sich der Kritik des (symbolischen) Erkennens, ihre Rückwirkungen auf die eigene Gestalt werden (mit Hilfe des beratenden Freundes oder Führers) geprüft, Kritik ist unerlässlich, Konsens mit den Guten muß gefunden werden. Vor allem aber ist auf die Bewährung des Nutzens für andere zu achten.

3.9. Die wichtigste und spezifische Aufgabe der religiösen Erziehung in dieser Zeit ist die Erziehung zum Schweigen. Es gibt keine laute, keine geschwätzigte Religiosität. Das Geheimnis muß schweigend ergriffen und ausgetragen werden. Wenn Jesaja die von den Assyriern belagerten Einwohner von Jerusalem vor die Alternative gestellt hat: Glaubt ihr nicht (ohne etwas anderes zur Verteidigung zu unternehmen); so bleibt ihr nicht!⁵⁶, so stellt die Religion und stellt der Glaube die

56 Jes 7,9 (hebräischer Text; nicht LXX und Vulg.); die Einheitsübersetzung übersetzt interpretierend: "Glaubt ihr nicht, so überlebt ihr nicht."

entfremdeten, von der Sinnlosigkeit bedrohten und in Arbeit und Konsum entwurzelten Zeitgenossen vor die Alternative: Schweigt ihr nicht, so bleibt ihr nicht!

Schweigen miteinander lernen, das zeigt sich im Vollzug solchen Schweigens, trennt nicht voneinander, sondern schließt in höchstem Maß füreinander auf. Schweigen erwartet nicht nur den Durchbruch zum All-Einen, sondern schenkt immer neue Durchbrüche zur Mitwelt und zur Umwelt.

Prof. Dr. Günter Stachel
Carl-Orff-Straße 12
6500 Mainz 33

WOLFGANG NASTAINCZYK

THESEN ZU ZIELEN UND INHALTEN DES KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS

1. Sozialer und religiöser Wandel. Curriculumtheorie und Curriculumarbeit haben den Blick katholischer Religionspädagogen im deutschen Sprachgebiet für Orte, Konstellationen und Prozesse geschärft, die für das Lernen des Lebens und christlichen Glaubens Bedeutung haben (können). Ermittlung, didaktische Analyse und Planung möglichst "fruchtbarer Momente" christlich orientierten Lehrens und Lernens sind infolge mancher kirchen- und bildungspolitischer Entwicklungen aber Ansätze geblieben. Die Bereitschaft, solche Grundfragen christlicher Didaktik konsequent und solide zu verfolgen, scheint gering zu sein und zu sinken. Vielmehr zeigen sich Theoretiker und Praktiker dieser Erziehung an "Verstetigung" interessiert.

2. Begründete Aussagen über Orte, Konstellationen und Prozesse christlich orientierten Lehrens und Lernens, insbesondere entsprechende biographische Notizen und Äußerungen in Gebrauchstexten, sind zahlreich und aufschlußreich. Solche Ansichten und Einsichten sind zwar in mancher Hinsicht relativ. Dennoch könnten sie curriculare und didaktische Prozesse auf verschiedene Weise anregen und absichern. Beispielsweise dürften sie das starke Gewicht personaler Beziehungen in christlich orientierten Lehr-Lernprozessen sowie deren durchgängige soziokulturelle Einfärbung belegen. Trotzdem wurden solche Materialien für religionspädagogische Überlegungen und Entscheidungen bislang praktisch nicht herangezogen.

3. Soziokulturelle, speziell religiöse Bedingungen des Religionsunterrichts werden seit dessen jüngster Reformperiode zwar zweifelsfrei stärker beachtet als je zuvor. Jedoch nimmt katholischer Religionsunterricht im deutschen Sprachraum schwerlich bereits im erforderlichen Maß Rücksicht auf augenblickliche Lehr-Lernvoraussetzungen und absehbare Lebensumstände seiner Teilnehmer. Vielmehr folgt dieser Religionsunterricht vorwiegend seinen Traditionen, ohne diese glaubenssoziologisch überprüft und religionspädagogisch gerechtfertigt zu haben.

4. Ziele und Inhalte katholischen Religionsunterrichts im deutschen Sprachgebiet waren seit dessen Erhebung zum ordentlichen Lehrfach (praktisch) aller Schularten zwar stets merklich von soziokulturellen Bedingungen mitbestimmt. Unvermeidlich mußte und wollte man im Religionsunterricht de facto immer auch exemplarisch vorgehen, d.h. in quantitativer wie qualitativer Hinsicht auswählen und akzentuieren. Jedenfalls im allgemeinbildenden Schulwesen zeigte sich katholischer Religionsunterricht seit seiner Begründung bis zu seinen jüngsten Reformen aber grundsätzlich bestrebt, das ganze, d.h. das jeweils jetzt ausgearbeitete und gelebte System katholischen Glaubens für Menschen und Welt fruchtbar zu machen. In diesem systematischen und perfektionistischen Ansatz war die Neigung zu lebensfremdem Dogmatismus, Moralismus und Biblizismus begründet, der Religionsunterricht früher nicht selten erlegen ist. Im Gegensatz dazu und trotz mancher faktischen Nichtachtung dieses Prinzips ist katholischer Religionsunterricht im nachsdydonalen Deutschland aber nicht systematisch strukturiert, sondern deutlich schüler- und problemorientiert. Diese offene Anlage verführt bisweilen dazu, daß Religionsunterricht geschwätzig und banal gerät oder israelisch-christliche Überzeugungen verschweigt, wenn nicht abschwächt. Hinter dieser religionspädagogischen Verschiebung steht vielleicht eine Verlagerung von einem vorwiegend orthodox zu einem mehrheitlich devotional interessierten Verständnis des Christseins im Sinn G. Lenskis¹ bzw. von einer eher rezeptiv-ritualistischen zu einer stärker produktiv-transzendentalen Auffassung christlichen Glaubens². Diese beiden Konzepte und Gestalten von Religionsunterricht stehen vielfach neben- und gegeneinander, auch unbewußt. Auseinandersetzungen und Mißhelligkeiten sind die Folge. Es scheint deshalb an der Zeit, beiden Ausprägungen und ihren Wirkungen vorurteilsfrei nachzugehen und sie zu vergleichen.

1 Vgl. G. Lenski, Religion und Realität, Köln 1967, bes. 200; dazu J. Hach, Gesellschaft und Religion in der Bundesrepublik Deutschland (UTB 997), Heidelberg 1980, 69f.

2 Vgl. dazu K. Forster (Hg.), Befragte Katholiken - Zur Zukunft von Glaube und Kirche, Freiburg 1973, bes. 43-63; 83-97; K. Rahner, Der Mann in der Kirche, in: Ders., Sendung und Gnade, Innsbruck 1959, 286-311.

5. Als wohl genügend bewährt darf aufgrund curricularer und religionsunterrichtlicher Erfahrungen in der jüngsten Vergangenheit das Anliegen gelten, einzelne Ziele und Inhalte katholischen Religionsunterrichts relativ wenigen Zielsträngen bzw. Themenfeldern einzuordnen. Eher beliebig wirken hingegen die bisher vorliegenden Versuche, diese Aufgaben auf Schularten und Jahrgangsstufen zu verteilen, sie zu vernetzen und gestuft zu verfolgen.

6. Weithin ungeklärt ist nach wie vor, welche Rolle die Bibel, die provokanteste Erscheinung der historischen Positivität des Gottes und des Glaubens Israels und der Christenheit, im Rahmen der Ziele und Inhalte katholischen Religionsunterrichts in Gegenwart und Zukunft spielen soll. Kriterien für Definition, Platzierung und didaktische Instrumentierung des Kanons biblischer Ziele und Inhalte, der dafür aus dem Kanon biblischer Bücher, Aussagen und Anliegen zu entwickeln bzw. fortzuschreiben ist, werden kaum diskutiert. Den Ausschlag auf diesem zentralen Feld katholischen Religionsunterrichts geben vielmehr pragmatische Erwägungen und dezisionistische Maßnahmen. Zu fragen ist u.a., ob die vom Religionsunterricht angestrebten bzw. vermittelten biblischen Einzel- und Elementarkenntnisse nicht wenigstens auf der Sekundarstufe II in geeigneter Weise zu einer wissenschaftlich verantworteten biblischen Gesamtschau und Grundorientierung ausgestaltet werden sollten.

7. Das wissenschaftsorientierte Fach Religionsunterricht der Schule einer pluralen Gesellschaft wendet sich im wesentlichen an das "Denkbewußtsein" der Schüler. Ihr "Erlebnisbewußtsein" und damit ihren "personalen Mittenbereich"³ berührt Religionsunterricht nur ausnahmsweise. Es scheint noch nicht genügend überlegt und erprobt zu sein, welche Erfahrungen mit gelebtem Christsein Religionsunterricht in Schule und Gesellschaft der Gegenwart vermitteln kann und welcher flankierenden Maßnahmen er bedarf, um glaubwürdig sein und gewinnen zu können.

Prof. Dr. Wolfgang Nastainczyk
Heckenweg 3c
8400 Regensburg

3 Vgl. A. Vetter, Personale Anthropologie, München 1969, bes. 159.

BERNHARD JENDORFF

DIE HAUSAUFGABENPRAXIS IM FACH KATHOLISCHE RELIGION

Hausaufgaben (= HA)¹ erscheinen in der Öffentlichkeit als Problem. In vielen Familien entwickelten sie sich zu einem permanenten Ärgernis. Wen wundert es daher, daß am 22.3.1982 "Der Spiegel" einen Artikel überschrieb: "Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch"²?

"Die Schule zu Hause währt mitunter länger als der Unterricht".³ Unterricht, HA und Schulweg überschreiten nicht selten die Schülerarbeitszeit, die den Jugendschutzbestimmungen entgegensteht. - Hat der Religionsunterricht (= RU), der sich als schülerorientierter Unterricht versteht, Anteil an diesem tatsächlichen oder vermeintlichen Schulstreß? Macht er sich mitschuldig an einer überforderten Jugend? Ist der Religionslehrer nicht mehr Anwalt der Schüler, die einer von vielen als unbarmherzig charakterisierten Leistungsgesellschaft unterworfen sind? Welchen erzieherischen Wert und welche didaktische Notwendigkeit messen Religionslehrer den HA zu?

Bei sehr vielen Religionslehrern ist ein Informationsdefizit über

- pro und contra HA im allgemeinen,
- die Notwendigkeit der Vorbereitung der HA, d.h. ihre Zielsetzung, die notwendige Ausweitung des Methoden- und Medienrepertoires, die mögliche Differenzierung und Individualisierung bei der HA-stellung,
- den rechten Zeitpunkt der HA-stellung,
- die Kontrollmöglichkeit und Besprechung der Arbeitsergebnisse der Schüler festzustellen⁴.

HA haben in der religionspädagogischen Theorie und Praxis eine Randstellung. Dies ist um so bedauerlicher, da die häufig ein-

1 Im folgenden sind die Termini Hausaufgaben und Schularbeiten gleichgesetzt.

2 Der Spiegel 36 (1982) 12, 56-73.

Titel, die ausführlich im Literaturverzeichnis bibliographiert sind, werden in den Anmerkungen nur gekürzt aufgeführt.

3 Der Spiegel, 56.

4 Vgl. Jendorff (a).

seitig geführte Diskussion um Schulstreß, Versagensangst, Leistungsdruck, physische und psychische Überforderung der Schüler sich auf die Nebenfächer 'einzuschließen' beginnt. Vorrangig der RU dient dann wieder einmal als Ventilfach. Bar jeden Problembewußtseins und resignierend hilflos bei der Suche nach einer Veränderung und Verbesserung der gegenwärtigen HA-praxis sollte der Religionspädagoge nicht sein. Eine generelle Abschaffung der HA in Religion ist nicht des Problems Lösung.

"Es ist nicht zu bestreiten, daß der augenblickliche Stand der pädagogischen Forschung auf dem Gebiete der Hausaufgaben noch unbefriedigend ist."⁵

Diese Feststellung Wittmanns gilt für die allgemeine Erforschung der HA-problematik auch heute noch, obwohl seit Wittmanns Untersuchung (1958-1959) eine Reihe weiterer Untersuchungen vorliegen.⁶ In weit größerem Umfang jedoch trifft die Feststellung Wittmanns für den Bereich der Religionspädagogik zu. Es fehlen empirische Befunde, die das Problembewußtsein schärfen und Anregungen geben, die 'eingefahrene' Praxis im Sinne einer permanenten curricularen Innovation des RU zu revidieren.

1. Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse der Hausaufgabenproblematik

Mit D. v. Derschau⁷ lassen sich die allgemeinen Untersuchungsergebnisse zur HA-problematik wie folgt zusammenfassen:

- HA werden meist als Fortsetzung der schulischen Arbeit angesehen. Sie dienen vor allem der Übung und Festigung des in der Schule Erarbeiteten. Wirkliche Ergänzungen der schulischen Arbeit sind selten.
- HA sind gekennzeichnet durch einfallloses, mechanisches Arbeiten. Abwechslungsreiche, produktive HA sind selten.
- HA sind lehrbuchgebunden. Selten werden die spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Klasse und des jeweiligen Unterrichts berücksichtigt.

⁵ Wittmann, 92.

⁶ Vgl. u.a. Drewelow; Eigler/Krumm; Verband Bildung und Erziehung im Landesverband Niedersachsen; Hardt; Schwemmer.

⁷ V. Derschau, 162-163.

- HA werden als kurzfristige Arbeitsaufträge erteilt. Es überwiegen schriftliche Arbeiten.
- HA werden als Einzelarbeiten gestellt. "Differenzierte Hausaufgaben werden nur in ganz wenigen Ausnahmefällen erteilt; meistens erhalten alle Schüler...die gleichen, relativ unspezifischen Hausaufgaben."⁸
- HA werden von den Lehrern selten geplant. Sie sind 'Gelegenheitsaufgaben'. Lehrer und Schüler haben nur vage Vorstellungen von den Funktionen. HA werden zu ungünstiger Zeit - d.h. kurz vor dem Pausenzeichen oder sogar danach - gestellt.
- Inhaltliche und methodische Erläuterungen der HA sind unzureichend. Lern- und motivationspsychologische Hilfen können die Schüler kaum erwarten.
- Die Schüler können selten mit einer Würdigung ihrer Arbeit im folgenden Unterricht rechnen. HA-kontrollen finden nur unter dem Gesichtspunkt statt, "ob sie sauber, ordentlich und vollständig erledigt wurden".⁹ Eine qualitative Prüfung unterbleibt in vielen Fällen.
- Die Absprachen der Lehrer über HA in einer Klasse sind unzureichend. HA-haussen und -baissen sind zu verzeichnen.
- Schüler und Eltern sind unzureichend über Funktionen, Methoden, Sozialformen der HA in einem curricular konzipierten Unterricht informiert.

2. Planung und Durchführung der "Gießener Untersuchung zur Hausaufgabenpraxis im kath. RU"

Im 1. Quartal des Jahres 1982 wurden 152 Damen und 81 Herren, die katholischen RU im Schuljahr 1981/82 erteilen, in religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften der Diözesen Limburg und Mainz¹⁰ zur HA-praxis im RU befragt. Die 233 Befragten

8 Ebd. 162.

9 Ebd. 163.

10 Gedankt sei allen Kolleginnen und Kollegen, die mir durch das Ausfüllen des Fragebogens einen Blick in die Praxis eröffneten, den Arbeitsgemeinschaftsleitern, die den Fragebogen bearbeiten ließen. Vor allem aber sei herzlich gedankt dem Amt für katholische Religionspädagogik in Frankfurt, ohne dessen technische Hilfestellung diese Befragung nicht hätte durchgeführt werden können. Nicht zuletzt gebührt mein Dank dem Lehrstuhl-inhaber für pädagogische Psychologie an der Justus-Liebig-Universität, Herrn Prof. Dr. E. Todt, der mich bei der Erstellung des Fragebogens beriet und die Computerauswertung der Fragebogen in seinem Fachbereich durchführen ließ.

sind tätig

in Wiesbaden:	32 = 13,7 %
in Frankfurt:	131 = 56,2 %
im Main-Taunus-Kreis:	10 = 4,3 %
im Hoch-Taunus-Kreis:	16 = 6,9 %
im westlichen Wetterau-Kreis:	28 = 12,0 %
in Gießen und Umgebung:	16 = 6,9 %

Die Religionslehrer hatten 19 geschlossene Fragen zu beantworten.

Die befragten Religionslehrer (N = 233) unterrichten in der

1. Primarstufe:	134 = 57,5 %
2. Sekundarstufe I:	87 = 37,3 %
3. Sekundarstufe II:	12 = 5,2 %

Die 12 antwortenden Sekundarstufen II-Lehrer kreuzten an, daß sich ihre Angaben auf die Arbeit in der Sekundarstufe I und II beziehen. Zur Vereinfachung wurden diese Aussagen zusammengefaßt unter den Angaben der Sekundarstufen I-Lehrer.

3 Altersgruppen wurden gebildet (N=223):

1. bis 30 Jahre:	37 = 15,9 %
2. bis 50 Jahre:	119 = 51,1 %
3. bis 70 Jahre:	77 = 33,0 %

Die Fortbildungsveranstaltungen der Diözesen richteten sich vor allem an 31-50jährige Kollegen. Der Stellenstop in Hessen macht sich auch im Fach Religion bemerkbar.

Das Fach Religion erteilt eine heterogene Gruppe. Die Befragten (N = 230) geben an, im RU tätig zu sein als

1. Katechet/in nur mit Religion in der Schule eingesetzt:	39 = 17,0 %
2. Pfarrer nur mit Religion in der Schule eingesetzt:	13 = 5,7 %
3. Lehrer/in u.a. mit Religion in der Schule eingesetzt:	178 = 77,4 %

3. Angaben zur Hausaufgabenpraxis im katholischen Religionsunterricht

1. Werden im Regelfall HA im RU gestellt?

Die Frage ist zu bejahen.¹¹ HA (N = 231) werden zu 39,0 % erteilt, zu 61,0 % nicht erteilt.

¹¹ Obwohl im Anschreiben an die Kolleginnen und Kollegen ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, "stets nur 1 Möglichkeit" anzukreuzen, da herausgefunden werden soll, wie "in der Regel" im RU die Kollegen mit dem Problem der HA fertig werden, kreuzten einige Kollegen mehrfach an. Die Mehrfachankreuzungen blieben bei diesem und den folgenden Items als missing data in der Auswertung unberücksichtigt.

Diesem Ergebnis der Gießener Untersuchung kommt sehr nahe, was in der "Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" (N = 94 Religionsstunden) ermittelt wurde; hier konnten zu 38,3 % HA festgestellt werden. Die Untersuchung von 31 Unterrichtsmodellen (N = 275 Religionsstunden) der Reihe "Fach Religion" erwähnt dagegen nur in 25,1 % der Fälle HA.¹²

In der Primarstufe¹³ werden wesentlich weniger (= 35,8 %) HA gestellt als in der Sekundarstufe I¹⁴ (= 42,9 %). - Die nach der Lehrerbefragung durchgeführte Schülerbefragung¹⁵ weist für den Sekundarstufen-Bereich sogar einen noch höheren Prozentsatz gestellter HA aus (= 69,3 %).

Katecheten (= 48,7 %) sind hausaufgabenfreudiger als Pfarrer (= 38,5 %) und vor allem Lehrer (= 36,9 %).

Die 1. Altersgruppe bis 30 Jahre erteilt häufiger HA (= 45,9 %) als ihre älteren Kollegen (= 36,8 % - 38,5 %).

Ein wesentlicher Unterschied in der HA-praxis zwischen Damen (= 38,7 %) und Herren (= 39,5 %) ist nicht festzustellen.

■ Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß HA im katholischen RU ein fester Bestandteil des Schulalltags sind.

60 der insgesamt 231 antwortenden Religionslehrer (= 26,0 %) begründen ihre Praxis, im Regelfall HA im RU zu stellen wie folgt (N = 60):

29 der 60 Kollegen (= 48,3 %) verlängern die Arbeitszeit der Schüler in den Nachmittag hinein, da ihrer Meinung nach der RU einer notwendigen Ergänzung bedarf. Zu gezielten Lernprozessen im Fach Religion gehört Vertiefung, Wiederholung, Sicherung, Festigung des Gelernten. Aus vielerlei Gründen kann in der kurzen Unterrichtszeit der Unterrichtsstoff nicht ausreichend vertieft, wiederholt, gesichert und gefestigt werden.

RU ist ordentliches Lehrfach im Fächerkanon. HA entsprechen einem rechtlich abgesicherten, ordentlichen Lehrfach. Die Kollegen, die expressis litteris juristisch argumentieren

12 Vgl. Jendorff (a), 378.

13 Die ausführliche Auswertung für den Primarstufen-Bereich findet sich in: Jendorff (e).

14 Die ausführliche Auswertung für den Sekundarstufen-Bereich findet sich in: Jendorff (d).

15 Jendorff (c).

(= 25,0 %), wehren sich gegen eine Sonderstellung des Fachs Religion. "Gleichwertigkeit des RU im Vergleich zu den anderen Fächern - auch hier Leistung!"

Eng damit verbunden ist die Argumentation von 10,0 % der Kollegen, die den Unterrichtsgegenstand im Fach Religion für so wichtig erachten, daß HA gestellt werden müssen. RU in der Schule hat wissenschaftlichen Charakter. Dies macht auch eine Arbeit zu Hause notwendig.

HA werden von weiteren 10,0 % der Kollegen gestellt, um das Interesse der Schüler anzuregen, um sie zu motivieren. Sie sind der Meinung, daß HA die Mitarbeit sichern.

In vielen Klassen kann nur 1 Stunde Religion erteilt werden. HA sind nach Meinung von 6,7 % der Kollegen dazu geeignet, die "Kontinuität in der Auseinandersetzung" zu wahren.

100 der 231 antwortenden Kollegen (= 43,4 %) begründen ihre Aussage, keine HA im Regelfalle im RU zu stellen (N = 100).

Bei diesen Äußerungen sind negative Erfahrungen im Schulalltag unübersehbar. Die normative Kraft des Faktischen - vor allem Austrittserklärungen bei Leistungsanforderungen - verursacht bei vielen Religionspädagogen Resignation. Und das nicht nur bei der Leistungsmessung, sondern auch bei der HA-stellung. Vor allem bei Kolleginnen und Kollegen aus Frankfurt ist diese den Lernprozeß negativ beeinflussende Resignation herauszuhören. "HA sind im RU nicht durchsetzbar. Bis 1975 lustbetontes Arbeiten im RU noch möglich."

So darf es nicht verwundern, daß 23,0 % der Kollegen keine HA stellen, da sie von den Schülern ohnehin vergessen werden und auch mit Druck nicht durchsetzbar sind. - Es verwundert, wenn Primarstufenlehrer so argumentieren, obwohl sie eine Klasse noch nachhaltiger prägen können als Lehrer in der Sekundarstufe I.

26,0 % der Religionslehrer wollen den Schülern keine weitere Belastung durch HA zumuten. "Schüler werden in anderen Fächern so stark beansprucht." - Das mag zutreffen, doch sollten Religionslehrer nicht allzu schnell den Hauptfächern das Feld räumen. Absprachen in Klassenkonferenzen und vor allem eine sachliche Argumentation könnten den Religionslehrern notwendige HA-zeit sichern.

Eng damit verbunden zu sein scheint die Argumentation von 6,0 % der Antwortenden, die sich gegen Religion als Leistungsfach, Lernfach aussprechen: "Schüler wollen im RU Entspannung finden.- RU Ausnahmefall, weil Abmeldung möglich!" - Diese Begründung einer Lehrerin aus dem Main-Taunus-Kreis macht noch einmal die Problematik des "relativen Pflichtfachs"

(C. Link) Religion deutlich. Resignative Ruhe und Entspannung mag vielleicht für einen Religionslehrer der einzige Weg zum Überleben sein, wird aber dem Bildungsauftrag im Fach Religion nicht gerecht. Es wäre bedauerlich, wenn Religionslehrer durch diese Haltung das Fach Religion im Schulalltag selbst abwerteten. Religionspädagogen dürfen sich dann nicht wundern, wenn andere Kollegen und vor allem Schüler den Religionsunterricht als 'Sofastunde' etikettieren.

25,0 % der Kollegen führen unterrichtsorganisatorische Gründe an. Die Begründungen reichen von der umständlichen und zeitaufwendigen Kontrolle, mangelnden Arbeitsmitteln über "Schulstruktur" bis hin zu der auch den RU belastenden Problematik der ausländischen Kinder, die infolge der Sprachbarrieren, Schreib- und Leseunfähigkeit das Lernen verlangsamen, vielleicht sogar verunmöglichen.

10,0 % argumentieren damit, daß "HA immer wieder Anlaß zu Unmut sind". - Interessant wäre es gewesen zu erfahren, welche Form von HA Anlaß zu dem beobachtbaren Schülerunmut war. Vielleicht hätte eine die Schüler interessierende, d.h. auch praxisbezogene HA-stellung diese Schwierigkeit erst gar nicht aufkommen lassen.

Jeweils 5,0 % der antwortenden Religionslehrer sehen keine Notwendigkeit für HA in Religion, bzw. sie begründen subjektiv, warum sie im Regelfall keine HA stellen: "Mangelnde Energie".- "Das fordert ja noch genauere, gezieltere didaktisch-methodische Überlegungen". - So ehrlich diese Begründungen sind, so alarmierend sind sie auch. Religion unterrichten bedeutet zugegebenermaßen sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische und methodische Vorbereitungen der Praktiker. Geschehen diese nicht, helfen auch nicht die rechtlichen Absicherungen des Fachs oder noch so gut erdachte Lehrpläne oder Lehrbücher.

2. Trotz oder wegen der mangelnden Information wurden in der Vergangenheit von Schülern, Eltern und Lehrern immer wieder HA als "sehr nützlich" bzw. "unbedingt notwendig" in den Untersuchungen eingestuft¹⁶, auch wenn in jüngeren Untersuchungen¹⁷ der Nutzen von HA skeptischer beurteilt wird. Setzt sich dieser Trend im RU fort?

Halten Sie Hausaufgaben der Schüler für die Erreichung des stofflichen Ziels des RU für

1. unbedingt notwendig?	: 7,9 %
2. nützlich?	: 65,2 %
3. ziemlich wertlos?	: 14,1 %
4. unnötig?	: 12,8 %
(N = 227)	(M = 2,32)

Vom Mittelwert (= M) 2,32 - d.h., daß HA im RU als "nützlich" mit deutlicher Tendenz zu "ziemlich wertlos" eingeschätzt werden - weichen auffallend Primarstufen-Lehrer (= M 2,43) und Sekundarstufen-Lehrer (= M 2,18) ab.

Pfarrer schätzen die Effektivität von HA höher (M = 2,23) ein als Katecheten (M = 2,31) und vor allem als Lehrer (M = 2,35).

Je älter die Kollegen sind, um so negativer votieren die Befragten (M = 2,24 - 2,30 - 2,41).

Herren (M = 2,20) sind geneigter als Damen (M = 2,38), den HA im RU einen Nutzen zuzusprechen.

Der Schülerbefragung¹⁸ ist zu entnehmen, daß über die Hälfte der Heranwachsenden allgemein der Meinung ist, HA in Religion würden nur "manchmal" (= 48,1 %) oder "nie" (= 7,4 %) helfen, "das in der Schule Durchgenommene zu begreifen und mehr zu lernen oder ein besserer Schüler zu sein." Davon abweichend aber qualifizieren die Schüler mit überwältigender Mehrheit die ihnen tatsächlich gestellten HA als "nützlich" (= 75,9 %) und "unbedingt notwendig" (= 3,8 %) für den Unterricht.¹⁹ - Ein großes Lob für zielgerichtete religiöse Lernprozesse in der Schule, die auf Arbeiten der Schüler am Nachmittag angewiesen sind.

16 Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse bei: Winkeler, 6-8.

17 Vgl. z.B. die Elternuntersuchung von Hardt, 94-96.

18 Jendorff (c), 133.

19 Ebd. 140.

■ Der Trend einer negativen Einschätzung der HA findet im Bereich des Faches Religion seine Fortsetzung.

3. HA halten Schule und Elternhaus in Spannung. Verbinden sie auch die beiden Erziehungsräume? Eröffnen HA dem Religionslehrer die Chance, Kontakt mit dem Elternhaus aufzunehmen?

Wie schätzen Sie die Chance ein, über Hausaufgaben in Religion mit dem Elternhaus in Kontakt zu treten?:

1. Äußerst gering	: 31,8 %
2. Gering	: 48,1 %
3. Keine Meinung	: 6,5 %
4. Gut	: 12,1 %
5. Sehr gut	: 1,4 %

(N = 214)

(M = 2,03)

Auffallende Unterschiede zwischen den Schulstufen sind nicht zu beobachten (M = 2,02 - jedoch zwischen den 3 Gruppen von Religionslehrern (M = 1,69 - 2,33 - 2,10).

Die 1. Altersgruppe weicht in der Einschätzung von den beiden anderen ab (M = 1,94 - 2,05 - 2,06), ebenso die Damen (M = 2,07) von den Herren (M = 1,96).

Die Gießener Schülerbefragung zeigt ebenfalls an, daß HA "kein Bindeglied zwischen den beiden religionspädagogischen Aufgabenbereichen Religionsunterricht und Elternhaus"²⁰ sein können. Nur ein gutes Viertel (= 27,3 %) der befragten Schüler redet mit den Eltern über Hausaufgaben in Religion. Anregungen, Fragestellungen, Erfahrungen der Elternhäuser kommen auf dem Weg HA nur selten in den RU.

■ HA in Religion bieten den Religionslehrern nur geringe Chancen, Kontakte zwischen Schule und Elternhaus aufzunehmen.

4. Die Gießener Schülerbefragung zu den HA zeigte, daß die Heranwachsenden zu 65,5 % mündliche Arbeiten für den RU bevorzugen²¹. Entsprechen die Religionslehrer diesem Wunsch, mehr mündliche als schriftliche HA zu stellen?

Welche Hausaufgaben bevorzugen Sie in Religion?

1. Mündliche Hausaufgaben	: 47,1 %
2. Schriftliche Hausaufgaben	: 52,9 %

(N = 170)

20 Ebd. 143.

21 Ebd. 134.

Kollegen, die im Regelfall keine HA stellen, geben ihren Schülern mehr mündliche (= 57,3 %), Religionslehrer, die im Regelfall HA stellen, geben eher schriftliche HA (= 65,8 %) auf.

In der Primarstufe überwiegen selbstverständlich deutlich die mündlichen HA (= 54,7 %), während in der Sekundarstufe das Verhältnis sich umkehrt (= 37,3 % - 62,7 %).

Pfarrer bevorzugen eindeutig schriftliche HA (= 87,5 %). Ein beinahe ausgeglichenes Verhältnis zwischen mündlichen (= 51,1 %) und schriftlichen HA (= 48,9 %) zeigt sich auf seiten der Lehrer.

In den 3 Altersgruppen weichen die jüngeren Kollegen bis 30 Jahre auffallend von ihren Kollegen ab: 66,7 % schriftliche HA. Die mittlere Altersgruppe bis 50 Jahre zeigt ein beinahe ausgeglichenes Verhältnis von mündlichen (= 51,6 %) zu schriftlichen HA (= 48,4 %).

Männer stellen eher schriftliche (= 60,0 %) HA, Damen zeigen ein beinahe ausgeglichenes Verhältnis mündlicher (= 50,9 %) und schriftlicher HA (= 49,1 %).

■ Entgegen den Schülerwünschen werden im RU mehr schriftliche als mündliche HA gestellt.

5. HA ergeben sich aus der didaktischen Zielsetzung des RU. Sie sind Elemente curricularen Lernens. Die HA-problematik ist daher nicht isoliert zu sehen, sondern nur im Zusammenhang der Gesamtkonzeption des RU. Welche Funktion haben nach Angabe der Religionslehrer die HA?

5 didaktisch-methodische Funktionen waren den Befragten vorgegeben. Bei jeder Variablen konnten die Lehrer auf einer 5er-Skala von "sehr wichtig" (= 5) bis "ganz unwichtig" (= 1) ihre Meinung artikulieren. Der errechnete Mittelwert (= M) ergibt folgende Rangfolge der 5 Funktionen:

Rang	Funktion der Hausaufgaben	Meinung aller der im Regelfall HA stellenden nicht stellen- den R e l i g i o n s l e h r e r M M M		
1.	HA sollen die Schüler motivieren, sich mit dem Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen.	3,86	3,99	3,73
2.	HA sollen die im RU erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten üben.	3,47	3,81	3,17
3.	In den HA sollen die im RU neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten angewendet werden.	3,32	3,56	3,08
4.	HA sollen der Information dienen, ob die Lernziele erreicht wurden.	2,80	3,14	2,47
5.	HA sollen den RU vorbereiten.	2,73	2,85	2,62

Bei allen 3 Auszählungen sind die Plätze 1 - 3 der Funktionen gleich: 1. Motivation zur Auseinandersetzung - 2. Übung - 3. Anwendung.

Die Auswertung nach Schulstufen ergibt keine Veränderung auf den Plätzen 1 - 5. - Die Schüler der Sekundarstufe I stimmten ebenfalls über die Funktionen der HA im RU ab. Sie wünschten im einzelnen²²:

Rang	Funktion der Hausaufgaben	Rang bei den Religions- Lehrern
1.	Anregung: 40,9 %	1.
2.	Anwendung: 20,0 %	3.
3.	Übung: 14,8 %	2.
4.	Information: 12,2 %	4.
5.	Vorbereitung: 12,2 %	5.

HA werden von Lehrern in erster Linie zur Anregung, sich mit dem Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen, gestellt und auch von den Schülern gewünscht anzufertigen.

Bei den Pfarrern bleibt die Rangfolge der Gesamtauszählung erhalten. Katecheten sehen lieber die 'Übungsfunktion' an 1. Stelle und erst an 2. Stelle die 'Motivationsfunktion'. Lehrer votieren ganz knapp auf Rang 4 für die 'vorbereitende Funktion' und setzen auf Rang 5 die 'Informationsfunktion'.

Bei der Auszählung nach Altersgruppen ist lediglich bei den Kollegen bis 30 Jahre eine Abweichung vom Gesamtergebnis auf den Rängen 4 und 5 festzustellen. Die 'Information' fällt auf Rang 5.

Die antwortenden Herren votieren wie in der Gesamtauszählung angegeben. Die Damen setzen die 'Information' hinter die 'Vorbereitung' auf Rang 5.

■ Über die Funktionen der HA im RU herrschen zwischen Lehrern und Schülern keine gravierenden Divergenzen. HA sollen die Schüler motivieren, sich mit dem Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen.

6. Wenn HA ein Element des RU sind, so müssen sie auch gründlich vorbereitet werden, um nicht am Stundenende - womöglich noch nach dem Schellen - zusammenhanglos gestellt zu werden. Ohne Vorbereitung, d.h. ohne Einbindung in das zielgerichtete Unterrichtsgeschehen, werden sie zum Glücksfall.

Bereiten Sie zu Hause Ihre Hausaufgabenstellung vor?:

1. Ja, immer	: 38,2 %
2. Ja, ab und an	: 46,1 %
3. Nein	: 15,7 %
(N = 191)	(M = 1,77)

HA spielen in der Vorbereitung offenkundig keine sehr große Rolle. - Bereiten sich Religionslehrer nur ab und an für die einzelnen Stunden vor?

Erfreulich hoch (= 48,2 %) ist der Anteil der "immer" HA vorbereitenden Kollegen, die regelmäßig HA stellen (M = 1,58). Diejenigen, die nicht im Regelfall HA stellen (M = 1,94), bereiten diese Aufgaben nur zu 29,8 % "immer" vor; ihr Anteil an Nein-Stimmen ist 5 mal so hoch (= 24,0 %) als bei regelmäßigen HA-stellern (= 5,9 %). "Ab und an" bereiten beide Gruppen - HA-ja/HA-nein - sich ungefähr gleich vor: 45,9 %/46,2 %.

In der Primarstufe werden etwas häufiger ($M = 1,77$) als in der Sekundarstufe ($M = 1,78$) HA vorbereitet.

Häufiger als Pfarrer ($M = 1,78$) und Katecheten ($M = 1,97$) bereiten Lehrer ($M = 1,73$) HA vor.

In den 3 Altersgruppen schneiden die bis zu 50 Jahre alten Kollegen am besten ab ($M = 1,74$) vor den beiden anderen gleichauf liegenden Altersgruppen ($M = 1,81$).

Männer bereiten weniger häufig ($M = 1,81$) als Damen ($M = 1,76$) die HA vor.

■ Religionslehrer bereiten die HA-stellung zu wenig vor. 'Zufallsaufgaben', die nicht in den Lernprozeß integriert sind, dürften nicht selten sein.

7. Zielgerichtete Vorbereitung der HA beinhaltet auch eine Koordination der von den Schülern erbetenen häuslichen Arbeiten mit anderen Kollegen der jeweiligen Klasse. Nur so können die Schüler vor einer Überbelastung geschützt werden.

Koordinieren Sie im Regelfall die Hausaufgaben mit anderen Lehrern, um die Schüler vor einer Überforderung zu schützen?

- | | |
|---------|----------|
| 1. Ja | : 21,4 % |
| 2. Nein | : 78,6 % |

($N = 187$)

HA werden nur zu einem guten Fünftel ($= 21,4 \%$) von Religionslehrern koordiniert.

Auffallend ist, daß Lehrkräfte, die im Regelfall HA stellen, in weit höherem Maße die erbetenen häuslichen Arbeiten nicht koordinieren ($= 81,7 \%$) als Lehrer, die nicht regelmäßig HA stellen ($= 76,9 \%$).

In der Primarstufe wird weit weniger gegen das Koordinationsgebot verstoßen ($= 74,5 \%$) als in der Sekundarstufe I ($= 83,5 \%$). Im Primarbereich macht sich positiv das weniger ausgeprägte Fachlehrersystem bemerkbar.

Die 'von außen kommenden' Pfarrer ($= 88,9 \%$) und Katecheten ($= 86,1 \%$) koordinieren erwartungsgemäß weit weniger als Lehrer ($= 76,3 \%$), die engeren Kontakt mit anderen Kollegen pflegen (können).

In den 3 Altersgruppen liegen die jüngsten Kollegen mit $82,9 \%$ Nein-Stimmen an 1. Stelle. -Verwunderlich, da gerade die jün-

gere Generation großen Wert auf Kooperation und Absprache legt.

Herren sind koordinationsfreudiger - 'nur' 76,5 % Nein-Stimmen - als Damen (= 79,8 %).

■ Religionslehrer koordinieren nur selten die HA. Sie machen sich möglicherweise mitschuldig, wenn ihre Schüler 'Hausaufgabenberge' an manchen Tagen zu bewältigen haben.

8. Der seinen RU sorgfältig planende Religionslehrer stellt bereits während des Unterrichts Beziehungen zu den vorgesehenen HA her. Er weiß, daß häusliche Arbeiten nur dann ihre Funktion erfüllen, wenn sie in einem guten äußeren Bedingungsgefüge gestellt werden. Hierzu gehört auch der rechte Zeitpunkt der Aufgabenstellung. "Nach Stundenschluß erteilte Hausaufgaben werden meist sprachlich schlecht und in der Regel ohne jede Erläuterungen genannt."²³

Wann stellen Religionslehrer "in der Regel die Hausaufgaben im RU"?

1. Innerhalb des Unterrichtsverlaufs	: 23,1 %
2. 10 - 5 Minuten vor Ende des RU	: 29,7 %
3. Unmittelbar vor Ende des RU	: 45,6 %
4. Sobald es schellt	: 1,1 %
5. Nach dem Schellen	: 0,5 %

(N = 182) (M = 2,26)

Nach Angabe der Religionslehrer werden HA zu keiner sehr ungünstigen Zeit - "Sobald es schellte", "Nach dem Schellen" - gestellt. Die hier ermittelten Daten weichen jedoch von denen der "Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" ab:

33,3 % nach, 30,6 % unmittelbar vor Stundenschluß.²⁴ HA-Stellungen zu diesen Zeiten sind für die Aufnahme durch die Schüler ungünstig; sie sind ineffektiv.

Kollegen, die im Regelfall Hausaufgaben im RU stellen, geben einen günstigeren Zeitpunkt (M = 2,24) an als Kollegen, die HA nicht regelmäßig stellen (M = 2,30). Die wenigen HA bleiben möglicherweise auf der Strecke.

Primarstufen- und Sekundarstufen-Lehrer weichen voneinander nur unwesentlich ab (M = 2,27 - 2,26). - Die Befragung der

²³ Wagner, 913.

²⁴ Jendorff (a), 382.

Sekundarstufen I-Schüler²⁵ bescheinigt den Religionslehrern ein wesentlich schlechteres Timing. Sie geben einen Mittelwert von 2,54 an, d.h. HA werden unmittelbar vor Ende des RU gestellt. Ob dieser Unterrichtsschritt über das Pausenzeichen hinaus noch andauert, ist nicht zu beweisen, doch sehr stark zu vermuten.

Lehrer stellen wesentlich früher (M = 2,19) als Katecheten (M = 2,53) und Pfarrer (M = 2,56) die HA.

Je älter die Kollegen sind, um so früher werden HA gestellt (M = 2,13 - 2,31 - 2,34).

Damen beherrschen offenkundig das Timing des Unterrichtens besser (M = 2,24) als ihre männlichen Kollegen (M = 2,31).

■ HA im RU werden zu keinem optimalen Zeitpunkt gestellt. Die HA-stellung erfolgt möglicherweise noch nach dem Pausenzeichen. Eine unkonzentrierte Aufnahme der HA durch die Schüler liegt dann nahe.

9. Der Erfolg der HA ist unmittelbar vom sorgfältigen Planen und vom Zeitpunkt der Aufgabenstellung abhängig. Er wird aber auch von der Form der Aufnahme der Arbeitsaufträge mitbestimmt. Bloßes Nennen bietet eine geringere Gewähr als das Anschreiben oder Diktieren ins Hausheft.

Wie stellen Sie die Hausaufgaben im RU?:

- | | |
|--|----------|
| 1. Hausaufgaben stelle ich mündlich | : 62,1 % |
| 2. Hausaufgaben schreibe ich an die Tafel: | 31,6 % |
| 3. Hausaufgaben diktiere ich in ein Hausaufgabenheft | : 6,2 % |

Im RU ist die mündliche Aufgabenstellung die Regel (= 62,1 %). Nur knapp ein Drittel der Religionslehrer schreibt die HA an die Tafel (= 31,6 %). Das HA-heft erfreut sich im RU keiner Beliebtheit (= 6,2 %).

Primarstufen- und Sekundarstufen-Lehrer verhalten sich bei der Aufgabenstellung gleich. - Die hier ermittelten Ergebnisse weichen von den Angaben der Sekundarstufen-I-Schüler erheblich ab²⁶. Der Anteil der mündlich gestellten HA ist erfreulich geringer (= 40,5 % zu 63,3 %). Die von den Schülern

25 Jendorff (c), 140.

26 Ebd. 141.

angegebenen an die Tafel geschriebenen HA sind etwas höher (= 36,7 % zu 29,1 %). Die in ein Heft diktieren HA werden wesentlich öfter von den Schülern (= 22,8 %) als von den Lehrern (= 7,6 %) genannt.

Pfarrer weichen vom Gesamtergebnis ab. Sie diktieren zu 11,1 % die erbetenen häuslichen Arbeiten (Katecheten: 3,4 %, Lehrer 6,6 %). Lehrer bevorzugen über dem Durchschnitt liegend mit 64,2 % die mündliche Aufgabenstellung.

Je älter die Kollegen sind, um so höher ist der Anteil der mündlich gestellten HA (= 61,3 % - 62,0 % - 63,0 %). Andererseits ist aber auch zu beobachten, daß der Anteil der ins Heft diktieren HA mit dem Alter zunimmt (= 0,0 % - 6,5 % - 9,3 %).

Herren bevorzugen offenkundig eher die mündliche Stellung der HA (= 68,3 %) als ihre Kolleginnen (= 58,8 %); Damen hingegen eher die Tafel: 36,0 % zu 23,8 %.

■ Die Form der HA-stellung im RU ist bei der Fülle der Fächer für die Schüler wenig geeignet, die erbetenen Arbeiten bis zum Nachmittag zu behalten.

10. Neben einer präzisen Formulierung der HA sind inhaltliche und organisatorische Erläuterungen und die Möglichkeit, Verständnisfragen zu den Arbeitsaufträgen zu stellen mit dafür verantwortlich, ob die Arbeiten von den Schülern ausgeführt werden können.

- a) Erläutern Sie die gestellten Hausaufgaben und geben Sie Hilfestellung zur Anfertigung?

Ja : 93,5 %
Nein : 6,5 %

(N = 184)

- b) Geben Sie den Schülern bewußt die Möglichkeit, Verständnisfragen zu den Hausaufgaben zu stellen?

Ja : 87,5 %
Nein : 12,5 %

(N = 184)

Die hohen bejahenden Stimmen zeigen, daß die Schüler eigentlich wissen müßten, was sie zu Hause zu arbeiten haben.

Auffallend ist, daß Lehrer, die im Regelfall HA stellen, weniger Erläuterungen (= 91,9 %) geben (müssen) als ihre Kollegen, die nicht regelmäßig HA erteilen (= 94,8 %). -

Die nicht regelmäßig HA stellenden Kollegen geben auch zu höherem Prozentsatz (= 89,8 %) als die regelmäßig HA stellenden Kollegen (= 84,5 %) eine Möglichkeit zu Verständnisfragen. Vielleicht läßt sich diese Differenz mit einer Unsicherheit der Lehrenden erklären.

Bei den anderen Variablen - Schulstufe, Alter, Geschlecht - sind keine bemerkenswerten Differenzen festzustellen.

Bei der Gruppenauswertung der Frage b) stellt sich heraus, daß Pfarrer nur zu 55,6 % bewußt die Möglichkeit zu Verständnisfragen ihren Schülern einräumen; Katecheten dagegen zu 96,7 % und Lehrer zu 87,3 %.

In der Altersgruppenauswertung weichen die älteren Lehrer (= 85,5 %) geringfügig von den jungen Kollegen ab: bis 30 Jahre: 87,9 %, bis 50 Jahre: 88,5 %.

Damen sind eher bereit, Möglichkeiten zum Nachfragen zu geben (= 89,7 %) als Herren (= 83,8 %).

■ Erläuterungen und Antworten der Religionslehrer auf Verständnisfragen der Schüler garantieren mit, daß HA für Religion 'gekonnt' werden müßten.

Die Voraussetzungen für die HA in Religion scheinen nicht sehr schlecht zu sein. Sie werden zwar nicht zu einem optimalen Zeitpunkt - d.h. 10-5 Minuten vor Unterrichtsende gestellt, die Schüler nehmen sie zu überwiegendem Maße nur durch das Hören auf -, doch Unklarheiten über die HA dürften in den seltensten Fällen zu Hause auftreten. Diese Vermutung wird verifiziert, da 73,4 % der Sekundarstufen-I-Schüler ihre HA anfertigen²⁷. Nur 22,8 % gaben an, die HA meistens schnell vor der Stunde gemacht zu haben. 3,8 % bekannten offen, die HA nicht gemacht zu haben.

Die Inanspruchnahme der Schüler mit HA für Religion beträgt in der Sekundarstufe I ca. 12 Minuten²⁸.

Die Religionspädagogen haben nicht nur zeitlich 'wohl dosiert', sondern auch bezüglich des Schwierigkeitsgrades das Niveau der Schüler getroffen. HA im RU werden zu 62,0 % "gerade recht so" eingestuft²⁹.

27 Jendorff (c), 141.

28 Ebd. 142.

29 Ebd.

11. HA im RU werden einer heterogenen Lerngruppe gestellt. Die Schüler differenzieren sich nicht nur nach ihren geistigen Fähigkeiten, ihrem häuslichen Milieu, ihren Interessen, sondern auch nach ihren religiösen, christlichen, kirchlichen Erfahrungen und Erlebnissen.³⁰ Eine einheitlich gestellte HA kann den unterschiedlichen Gruppen in einer Klasse nicht gerecht werden. Differenzierung und Individualisierung sowohl inhaltlicher wie methodischer Art sind in einem schülerorientierten RU geboten.

Stellen Sie in der Regel die Hausaufgaben

1. allen Schülern einheitlich? : 72,5 %
2. differenziert? : 11,1 %
3. zur freiwilligen Bearbeitung? : 16,4 %

(N = 171)

Die Ergebnisse sowohl der Gießener Lehrer- als auch Schülerbefragung sind nicht ermutigend. Auch die "Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" weist nur 8,3 % differenzierte, aber 86,1 % einheitliche HA aus.

Kollegen, die nicht regelmäßig HA stellen, geben in weit geringerem Umfang einheitliche HA (= 63,2 %) als Kollegen, die im Regelfalle HA erteilen (= 85,3 %).

Das Bild in den beiden Schulstufen ist uneinheitlich:

	PS (N=97)	S I (N=74)
Allen Schülern einheitlich :	66,0 %	81,1 %
Differenziert :	10,3 %	12,2 %
Zur freiwilligen Bearbeitung :	23,7 %	6,8 %

Vor allem wissen um die Notwendigkeit der Differenzierung (= 12,4 %) Lehrer. Sie stellen 'nur' zu 70,5 % einheitliche HA, Katecheten dagegen zu 77,4 % und Pfarrer zu 88,9 %. - Ob dieses Verhalten eine mangelhafte didaktisch-methodische Ausbildung oder mangelnde Erfahrung verursacht, konnte nicht geklärt werden.

Je älter die Kollegen sind, um so weniger werden HA einheitlich gestellt: 84,4 % - 73,4 % - 62,2 %.

30 Vgl. Jendorff (b).

Damen geben in weit geringerem Umfang einheitliche HA (= 67,3 %) als ihre männlichen Kollegen (= 82,0 %).

Ein Wechsel in der Sozialform der HA ist den Religionslehrern angeraten. Es ist unerträglich, wenn nach Aussage der Sekundarstufen-I-Schüler zu 89,9 % Alleinarbeit zu Hause verlangt wird, diese Form aber nur zu 18,6 % von ihnen gewünscht wird. Die Schüler sprechen sich eindeutig für Partnerarbeit (= 53,4 %) und Gruppenarbeit (= 28,0 %) aus. Diese Arbeitsformen wurden aber nur zu 6,3 % bzw. 3,8 % im Schulalltag berücksichtigt.³¹

■ Das Prädikat 'schülerorientiert' verdient der RU bei den HA nicht, da zu geringer Wert auf Differenzierung und Individualisierung gelegt wird.

12. In den HA erbringen die Schüler eine Leistung. Sie bedarf der Anerkennung. Mangelnde Zur-Kenntnisnahme und Anerkennung der häuslichen Arbeit endet in Resignation, Unlust der Schüler, zu Hause für Religion etwas zu arbeiten. Eine formale und quantitative Überprüfung der HA muß durch eine qualitative ergänzt werden.

Kontrollieren Sie die Hausaufgaben Ihrer Schüler in der Regel?:

Ja : 95,2 %

Nein : 4,8 %

(N = 189)

Dieses positive Ergebnis der Gießener Befragung wird durch die "Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" nicht bestätigt. Nur zu 17,1 % können HA-kontrollen festgestellt werden. Die Auswertung der Unterrichtsmodellreihe "Fach Religion" sieht in den 275 Unterrichtsstunden nur 56,5 % HA-kontrollen vor.³²

Kollegen, die regelmäßig HA stellen, kontrollieren etwas häufiger (= 96,5 %) als Lehrer, die nicht regelmäßig HA erteilen.

In der Primarstufe wird zu 100 %, in der Sekundarstufe I allerdings nur zu 89,5 % HA kontrolliert. Diesem Ergebnis widersprechen leider die Aussagen der Sekundarstufe-I-Schüler. Nur 65,8 % der Schüler geben an, ihre HA seien kontrolliert worden.³³

31 Jendorff (c), 137.

32 Jendorff (a), 378.

33 Jendorff (c), 143.

Lehrer weichen in ihrem Verhalten von Katecheten und Pfarrern ab: Sie kontrollieren nur zu 93,8 %, während Katecheten und Pfarrer je zu 100,0 % die Arbeiten ihrer Schüler zur Kenntnis nehmen.

Je älter die Kollegen sind, um so eher kontrollieren sie die HA (= 94,3 % - 95,0 % - 96,3 %). Erfahrungen wirken sich auch auf diesen Unterrichtsschritt aus.

Damen sind weit häufiger (= 97,6 %) bemüht, die HA zu kontrollieren als ihre männlichen Kollegen (= 90,9 %).

■ Religionslehrer würdigen nach eigenen Angaben die HA ihrer Schüler beinahe immer. Dieses positive Ergebnis wird aber durch die Schüleraussagen stark relativiert.

13. HA-Kontrollen müssen zeitlich und methodisch geplant werden. Sie sind in die Zielsetzung der Unterrichtsstunde zu integrieren. Wie kontrollieren katholische Religionslehrer die HA?

Wenn Sie Hausaufgaben stellen, wie kontrollieren Sie in der Regel diese?:

- | | |
|---|----------|
| 1. Kontrolle bei allen Schülern | : 43,3 % |
| 2. Verarbeiten des Inhalts im folgenden RU | : 30,6 % |
| 3. Stichprobenartige Kontrolle bei einigen Schülern | : 19,1 % |
| 4. Kontrolle der Schüler untereinander | : 0,0 % |
| 5. Kontrolle zu Hause | : 7,0 % |

(N = 157)

Auffallendstes Ergebnis ist, daß Religionslehrer keine Kontrollen der Schüler untereinander vorsehen, obwohl bekannt ist, daß in kleinen Gruppen oder im Partnergespräch Hemmungen wegen mißlungener Arbeiten leichter abgebaut werden. Auch die Durchsicht der Hefte zu Hause - möglicherweise, um ein klareres Bild über den Stand der Klasse zu erhalten - findet bei den Religionslehrern keinen großen Anklang (= 7,0 %).

Die Auswertung nach Schulstufen zeigt, daß in der Sekundarstufe I eher (= 38,9 %) als in der Primarstufe (= 23,5 %) die HA im folgenden RU verarbeitet werden.

Pfarrer nehmen überhaupt keine Hefte mit nach Hause, dagegen 14,8 % der Katecheten und nur 5,0 % der Lehrer. Lehrer verarbeiten am häufigsten den Inhalt der HA im folgenden RU

(= 37,8 %) im Gegensatz zu den Katecheten (= 7,4 %) und Pfarrern (= 11,1 %).

In den Altersgruppen ist auffällig, daß die jüngsten Kollegen weitaus häufiger die Haushefte mit nach Hause nehmen (= 13,8 %) als ihre älteren Kollegen (= 3,6 % - 8,9 %).

Damen (= 8,9 %) nehmen die Haushefte ebenfalls eher als Männer (= 3,6 %) zur Kontrolle mit nach Hause.

■ Die überwiegende HA-kontrolle "bei allen Schülern" deutet eher auf eine formale und quantitative Überprüfung, die ergänzt werden müßte durch eine qualitative, um im Lernprozeß effektiv zu sein.

14. HA-kontrollen dürfen nicht ausufern. Die aufgewandte Zeit muß in einer gesunden Relation zum gesamten RU stehen.

Die Kontrolle der Hausaufgaben nimmt in der Regel

- | | |
|---|----------|
| 1. bis zu 15 Minuten des RU in Anspruch | : 13,8 % |
| 2. bis zu 10 Minuten des RU in Anspruch | : 52,3 % |
| 3. bis zu 5 Minuten des RU in Anspruch | : 33,9 % |

(N = 174)

(M = 2,20)

Die HA-kontrolle nimmt ca. 9 Minuten in Anspruch. Ein vertretbares Maß.

Diejenigen, die im Regelfall HA stellen, kontrollieren länger (M = 2,07) als diejenigen, die nicht regelmäßig HA stellen (M = 2,32).

Primarstufenlehrer sind etwas kürzer (M = 2,27) mit der HA-kontrolle beschäftigt als ihre Kollegen aus der Sekundarstufe (M = 2,12).

Pfarrer (M = 2,33) halten sich im Vergleich zu Katecheten (M = 2,21) und Lehrer (M = 2,20) mit der HA-kontrolle kürzer auf.

Am wenigsten Zeit für das Nachsehen der HA bringen die ältesten Kollegen auf (M = 2,43).

Damen (M = 2,21) kontrollieren etwas kürzer als Herren (M = 2,19).

■ HA-kontrollen im RU nehmen einen bedeutenden zeitlichen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen ein.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse über die Hausaufgabenpraxis

■ Die ermittelten Ergebnisse lassen auf eine unbefriedigende HA-praxis im RU schließen.

1. Schulstufen: Primarstufe - Sekundarstufe

■ Primarstufenlehrer schneiden im Vergleich zu Sekundarstufenlehrern besser ab.

Primarstufenlehrer bereiten sich für diesen Unterrichtsschritt weniger schlecht vor; sie koordinieren häufiger als Sekundarstufenlehrer. Die geringere Schreibfähigkeit der Primarstufenschüler senkt den Anteil der schriftlichen HA beträchtlich. Einheitliche HA treten in den ersten 4 Klassen weniger ausgeprägt auf. Der Zeitpunkt der HA-stellung ist in beiden Bereichen unbefriedigend spät. Die Aufnahme der HA durch die Schüler wird in beiden Bereichen nur durch Hören erreicht. Die mündliche HA-stellung entspricht der geringeren Lese- und Schreibfähigkeit der Primarstufenschüler. Die Erläuterungen und die Möglichkeit zu Verständnisfragen können in beiden Schulstufen gleich gut bewertet werden. Die Kontrolle der HA erfolgt in der Primarstufe hundertprozentig. In der Sekundarstufe ist die Kontrolle offenkundig in den RU integrierter als in der Primarstufe.

2. Religionslehrergruppen: Katecheten - Pfarrer - Lehrer

■ Bei den 3 Gruppen von Religionslehrern schneiden die Lehrer am besten ab.

Religionslehrer bereiten sich besser vor; sie koordinieren auch häufiger. Der Anteil ihrer erbetenen schriftlichen HA ist geringer als in den beiden anderen Gruppen. Lehrer wissen, daß Differenzierung und Individualisierung der HA größere Effektivität besitzen. Der Zeitpunkt der HA-stellung liegt bei den Lehrern ebenfalls günstiger. Erfreulich positiv ist bei den Pfarrern die Modalität der HA-stellung: Tafel und Hausheft werden von ihnen in Überwiegendem Maße verwandt. Erläuterungen zu den HA werden stets von Pfarrern gegeben. Katecheten geben eher als die beiden anderen Gruppen Möglichkeiten zu Verständnisfragen. Dies muß nicht nur positiv gesehen werden. Mit der Kontrolle der HA nehmen es Katecheten und Pfarrer ganz genau.

Die Art der HA-kontrolle ist besser bei den Katecheten, die zu Hause häufiger die Arbeiten ansehen, und Lehrern, die eher die HA in den RU integrieren als bei den Pfarrern.

3. Altersgruppen: bis 30 - bis 50 - bis 70 Jahre

■ Die Auswertung in den 3 Altersgruppen zeigt, daß Berufserfahrung auch bei den HA eine große Rolle spielt.

Bei der Vorbereitung und Koordination der HA ist die mittlere Altersgruppe besser zu beurteilen. Der Anteil der schriftlichen HA ist bei den bis zu 50 Jahren alten Kollegen wesentlich geringer. Lange Berufserfahrung macht sich bei der Differenzierung der HA bemerkbar. Die 3. Altersgruppe hat ein deutliches Plus. Ebenso weiß diese Gruppe, daß die HA-stellung vor dem Pausenzeichen abgeschlossen sein muß. Sie stellen deshalb HA eher innerhalb des RU als ihre jüngeren Kollegen. Die 1. Altersstufe benutzt erfreulicherweise häufiger die Tafel als ältere Kollegen. Möglicherweise aufgrund von Praxiserfahrung gibt die 3. Altersgruppe auch weniger Erläuterungen und muß den Schülern weniger die Möglichkeit zu Verständnisfragen einräumen. Die ältesten Kollegen wissen um die Notwendigkeit der HA-kontrolle eher als ihre jüngeren Kollegen. Die 1. Altersgruppe unterzieht sich bei der HA-kontrolle größerer Mühen; sie nimmt die Hefte häufiger mit nach Hause und hat einen relativ hohen Anteil an Verarbeitung des Inhalts der HA im folgenden RU.

4. Geschlecht: Damen - Herren

■ Die HA-praxis der Damen ist besser zu bewerten als die der Herren.

Damen bereiten HA besser vor als Herren; sie schützen ihre Schüler durch Koordination. Schriftliche HA erteilen Damen eher als Herren. Bei der notwendigen Differenzierung und Individualisierung der HA schneiden Kolleginnen besser ab; sie stellen weniger einheitliche HA und legen größeren Wert auf freiwilliges häusliches Arbeiten als Herren. Der Zeitpunkt der HA-stellung wird von Damen weit günstiger gewählt. Bei Lehrerinnen ist die Wahrscheinlichkeit, daß die HA von den Schülern besser aufgenommen werden, größer als bei Lehrern, da sie häufiger die Tafel benutzen. Damen und Herren erläutern gleich häufig

ihre HA. Jedoch, Damen geben den Schülern öfters Gelegenheit zu Verständnisfragen. Eine Kontrolle der HA erfolgt von Kolleginnen eher als von Kollegen. Sie nehmen öfters die Haushefte mit nach Hause. Herren verarbeiten stärker den Inhalt der HA im folgenden RU.

5. Offene Fragen zur Hausaufgabenpraxis im Religionsunterricht

Die HA-problematik bedarf noch weiterer detaillierter empirischer Untersuchungen. Vor allem sind Untersuchungen anzustellen über

1. die methodische Variation der HA,
2. die daraus sich ergebende Effektivität,
3. die Einstellung der Elternhäuser zur HA-problematik im RU.

Literaturverzeichnis

Derschau, v.D.: Die Problematik von Hausaufgaben, in: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977) 159-181

Der Spiegel, "Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch", 36 (1982) 12, 56-73

Drewelow, H.: Empirische Untersuchungen zur Hausaufgabengestaltung in der sozialistischen Schule der DDR, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 20 (1971) 81-89

Eigler, G./Krumm, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim/Basel 1972

Hardt, T.: Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten, Diss. Münster 1978

Jendorff, B. (a): Hausaufgaben - Kein Problem im Religionsunterricht? in: KatBl 107 (1982) 378-383

Jendorff, B. (b): Hausaufgaben für wen? Versuch einer Problemfeldbeschreibung, in: ru 13 (1983) H. 1

Jendorff, B. (c): Hausaufgaben im Fach katholische Religion der Klassen 5 - 10. Ergebnisse einer Schülerbefragung, in: Jendorff, B./Schmalenberg, G. (Hg.), Theologie und Religionspädagogik: Anwalt des Menschen, Gießen 1983, 131-145

Jendorff, B. (d): Wie halten es Sekundarstufenlehrer mit den Hausaufgaben im RU?, in: rhs 26 (1983) H. 1

Jendorff, B. (e): Hausaufgaben im RU des Primarbereichs. Ergebnisse einer Lehrerbefragung, in: ChrpBl 96 (1983) H. 3

Schwemmer, H.: Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit, Paderborn 1980

Verband Bildung und Erziehung im Landesverband Niedersachsen,
Es geht um Hausaufgaben, Osnabrück 1976. (Zu beziehen durch:
VBE Geschäftsstelle, Magdalenenstraße 38, 4500 Osnabrück)

Wagner, K.D.: Zur Methodik der Erteilung von Hausaufgaben,
in: Pädagogik 11 (1956) 844-851, 909-929

Winkeler, R.: Hausaufgaben in der Schulpraxis, Ravensburg
1979

Wittmann, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische
Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen, Neu-
wied/Berlin 1970.

Prof. Dr. Bernhard Jendorff
Sandfeld 20
6300 Gießen

