

~~WZ~~

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

25/1990

Religionsunterricht

- Allensbacher Untersuchungen zum Religionsunterricht*
Nastainczyk - Entstehungs- und Wirkungsgeschichte
Gabriel - Tradierungsprobleme einer „bestimmten“ Religion?
Schrödter - Bemerkungen zum Religionsverständnis
Werbick - Zurück zu den Inhalten?
Zwergel - Zwischenbilanz in weiterführender Absicht
- Linke* - Religionsunterricht und Alltagserfahrung
Bäumer - Vorstellungen vom Kind
Mette - Das Kind in der Mitte (Mk 9,36)
Hemel - Theorie des Symbols

WZ

ZA

4253

*Schrift der Arbeitsgemeinschaft
katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)*

ISSN 0173-0339

2A 4253
03. Apr. 1990

210

	Inhalt des Heftes 25/1990	
	Vorwort	1
Wolfgang Nastainczyk	Habent fata sua et quaestiones. <i>Oder: Bemerkungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfragen zum Religionsunterricht</i>	3
Karl Gabriel	Tradierungsprobleme einer „bestimmten“ Religion? <i>Religionssoziologische Anmerkungen zu den Umfragen des Instituts für Demoskopie Allensbach zum Religionsunterricht</i>	18
Hermann Schrödter	Bemerkungen zum Religionsverständnis der Allensbacher Untersuchungen	31
Jürgen Werbick	Zurück zu den Inhalten? <i>Die Forderung nach einer „material- kerygmatischen Wende“ in der Religionspädagogik - ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit</i>	43
Herbert A. Zwergel	Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theorie- bildung und empirischer Forschung. <i>Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht</i>	68
Michael Linke	Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung. <i>Was nützt es, Schülern zuzuhören?</i>	92
Franz-Josef Bäumer	Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen. <i>Eine Problemanzeige</i>	110
Norbert Mette	Das Kind in der Mitte (Mk 9,36). <i>Eine Herausforderung für die katholische Schule</i>	126
Ulrich Hemel	Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? <i>Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung</i>	145

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Günter Stachel, Mainz; Schriftleiter: Herbert A. Zwergel, Kassel

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährlich 2 Hefte, Jahresabonnement 27,-DM, Einzelheft 17,-DM, jeweils zuzüglich Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. Manuskripte: Zusendung an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. Konto: Nr. 251 629 0100. Snarda Kassel RI.Z 520 905 00.

© A
leite
Ans

Bezugsbedingungen: Bezug über den Schrift-
leiter Kai Kämper, Vellmar
D, D-3500 Kassel

N12<502519408 021

Vorwort

Die „Allensbacher Untersuchungen zum Religionsunterricht“ haben in der religionspädagogisch interessierten Öffentlichkeit und in der Fachwelt - von Bischöfen über Religionslehrerinnen und Religionslehrer bis hin zu den Religionspädagogen an den Hochschulen - Diskussionen ausgelöst, die in diesem Heft aufgenommen und weitergeführt werden. Daß dies auf der Basis des *gesamten* Untersuchungs- und Auswertungsmaterials möglich war, danke ich in besonderer Weise dem Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Herrn Dr. *Ilgner*. Er hat meinen Vorschlag, das Material der Untersuchungen einer weiteren gründlichen Erörterung zuzuführen, begrüßt und die „vertraulichen“ Datenbände und Auswertungen des *Instituts für Demoskopie*“ (Allensbach) zugänglich gemacht. Daß dieser Diskussionsgang viel Kritisches enthält, hängt mit den Wirkungen der vertraulichen Untersuchungen zusammen, die schon eingetreten waren, bevor die Diskussion begonnen hatte. Hier ist Deutlichkeit der Weg zu angemessener Wahrnehmung. Daß damit den Untersuchungen als Beschreibungen eines bisher in dieser Breite nicht dokumentierten Gegenstandsbereichs, nämlich des Religionsunterrichts und seines „Umfelds“, ihr Wert bleibt, werden vor allem die notwendigen weiteren, noch stärker ins Detail gehenden Auswertungen zeigen. Die ersten fünf, gezielt erbetenen Beiträge dieses Heftes setzen sich mit den Allensbacher Untersuchungen auseinander; die anderen Beiträge ergänzen den Themenbereich in wichtigen Aspekten.

W. Nastainczyk gibt als Mitglied der begleitenden Arbeitsgruppe einen Einblick in die Vorgeschichte der Untersuchungen und zeigt zugleich, daß die ersten Diskussionen schon zu weiterführenden Fragen geführt haben. *K. Gabriel*, gebeten, Untersuchungen und Auswertungen unter den üblichen Standards sozialwissenschaftlicher Forschung vorzustellen und zu bewerten, ist dieser Aufgabe in einer erstaunlich straffen und präzisen Form nachgekommen. Die angestoßenen Fragen werden, von diesem Beitrag unabhängig, von *H. Schrödter* in seinen Bemerkungen zum Religionsverständnis bestätigt. Die notwendige theologisch-religionspädagogische Auseinandersetzung führt *J. Werbick*, wobei die *Inhaltsfrage* des Religionsunterrichts auch ins Zentrum des *Wegs* der Glaubensvermittlung führt. Ich selbst versuche, die Untersuchungen und deren Auswertungen in den Zusammenhang religionspädagogischer Forschung und auch Empirie zu stellen, um damit nachdrücklich zu weiteren Auseinandersetzungen mit dem Untersuchungsmaterial anzuregen.

M. Linke ergänzt den (empirischen) Zugang zur Wirklichkeit der Schüler durch Einnehmen der Perspektive der Betroffenen, während *F.-J. Bäumer* - ein bereits länger vorliegender und für den Kontext dieses Heftes zurückgestellter Beitrag - das Bild vom „Kind“ in anthropologischer und

theologischer Perspektive im Spiegel didaktischer Entwicklungen befragt. Diese Konzentration auf die „Betroffenen“, um die es im Religionsunterricht geht - nämlich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene - wird von N. Mette verstärkt im Blick auf die katholischen Privatschulen, wenn er nach einem spezifischen Schulprofil fragt und wichtige Kriterien für ein solches entwickelt. Der Beitrag von U. Hemel löst nicht nur eine Ankündigung an die Leser dieser Zeitschrift ein - 22/1988, 2: „unter den restringsierten Veröffentlichungsbedingungen... auch umfangreichere Arbeiten zu veröffentlichen“ -, sondern zeigt auch für die Symboltheorie das, was in einigen Beiträgen des ersten Teils dieses Heftes gefordert wird: differenzierte Begriffsarbeit.

Da ich die genannte Ankündigung in RpB 22/1988 bei einer 12-Punkteschrift der Druckvorlagen gemacht habe, um der Lesbarkeit willen aber dann auf eine größere Schrift gegangen bin, habe ich für den Beitrag Hemels und künftige längere Grundsatzbeiträge entschieden, diese auch in der kleineren Schrift drucken zu lassen, um den Seiten-Umfang der Hefte in Grenzen halten zu können. Gegenüber den sehr umfangreichen Heften 23 und 24/1989 konnte dieses Heft bei 176 Seiten gehalten werden, was unter Portogesichtspunkten wichtig ist und dadurch erreicht werden konnte, daß H.-G. Ziebertz damit einverstanden war, daß die Veröffentlichung seines Beitrags „Moralpädagogische Überlegungen zur Tradierung von Werten über Sexualität“ in Heft 26/1990 erfolgt, in dem dann auch mehrere Rezensionen erscheinen.

Bei den Überlegungen zu Kurz-, Gesamt- und Kolummentitel kommt es meist zu unterschiedlichen Formulierungen. Daß dabei aber in der Titelseitenankündigung des Beitrags von T. Schreijäck in RpB 24/1989 die gewollte Polarität der Formulierung verloren gegangen ist, bedauere ich ausdrücklich. Gemäß dem Gesamttitel seines Beitrages müßte es heißen: Der Gott des Lebens und der Kontinent des Todes.

Kassel, im März 1990

Herbert A. Zwergel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Dr. Franz-Josef Bäumer, Warendorfer Str. 90, 4400 Münster

Prof. Dr. Karl Gabriel, Wagnerstr. 13, 2848 Vechta

Dr. Ulrich Hemel, Röntgenstr. 96, 8402 Neutraubling

Dr. Michael Linke, Campestr. 24, 3300 Braunschweig

Prof. Dr. Norbert Mette, Liebigweg 11a, 4400 Münster

Prof. Dr. Wolfgang Nastainczyk, Heckenweg 3c, 8400 Regensburg

Prof. Dr. Hermann Schrödter, Hubertusanlage 38, 6056 Heusenstamm

Prof. Dr. Jürgen Werbick, Goethe-Str. 17, 5902 Netphen 2 - Dreis-Tiefenbach

Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, Wegmannstr. 1d, 3500 Kassel



2A 4253

Wolfgang Nastainczyk

Habent fata sua et quaestiones

Oder: Bemerkungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfragen zum Religionsunterricht

1. Zweifelsfrei: ein Zugewinn

Seit einem Kolloquium, das die Bischöfliche Kommission für Erziehung und Schule vom 23. bis 25. Januar 1989 in der Katholischen Akademie Schwerte veranstaltet hat, sieht die religionspädagogische Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland merklich anders aus als zuvor. Im Rahmen dieser Tagung konnten Ergebnisse repräsentativer Umfragen unter katholischen Religionslehrern und Schülern vorgestellt werden, „die das Institut für Demoskopie Allensbach 1987/88 im Bereich von Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsbildenden Schulen durchgeführt hatte“.¹ Wer sich zuvor „über den Zustand des Religionsunterrichts äußern wollte, war auf Zufälle oder Mutmaßungen angewiesen. Er konnte sich lediglich auf eigene Beobachtungen oder auf Urteile 'Dritter' beziehen, auf Ansichten also, die unweigerlich subjektiv ausfallen. Erst recht blieben weiterreichende Vermutungen über Religionslehre bislang fragwürdig, Meinungen, wie sie etwa in Erklärungen von Verbänden oder Stellungnahmen einzelner Kritiker des Religionsunterrichts begegnen. Wissenschaftlich zuverlässige Erhebungen zum Religionsunterricht gab es in Deutschland bis 1987 nur wenige. Ihr Interesse war auf einzelne Schularten und wenige Fragenkreise begrenzt. Alle diese Untersuchungen lagen Jahre zurück. Ihre Aussagen waren daher weithin überholt.“²

2. Begreifliche Mißverständnisse

Wie die Dinge lagen und liegen, waren aber Mißdeutungen dieser Erhebungen vorprogrammiert. Sie ergaben sich tatsächlich und kommen nach wie vor zustande. Das hat vorab folgende Gründe: Die Umfragen wurden unauffällig vorbereitet und durchgeführt. Bei ihrer Vorstellung vor einem größeren Kreis von Fachleuten und Interessenten wurde zwischen Ergebnissen und Ausdeutung der Befragungen nur ausnahmsweise hinlänglich unterschieden. Manche vorgeblich aus den Befragungsergebnissen gezogenen Folgerungen besaßen in diesen keinen zweifelsfreien Anhalt. Das genannte Schwerter Kolloquium fand in einem kirchenpolitisch ungewöhnlich erregten Zeitraum statt. Nahezu zeitgleich erfolgte beispielsweise die „Kölner Erklärung“, deren Wogen auch nach Schwerte

1) Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, (Arbeitshilfen 73) Bonn 1989 (= Religionsunterricht 1989), 22-59, 5.

2) W. Nastainczyk, Was Religionslehrer heute erfahren und erwarten, in: Pädagogische Welt 43 (1989), 323-236, 323.

trugen. Die Wortführerin des Befragungsinstituts schien auf diesem Symposium ein Deutemonopol zu beanspruchen und zu besitzen, dessen Optionen keineswegs in allem mit den Perspektiven übereinkommen, die Fragestellungen und Ergebnisse der Erhebungen prägen. Berichterstatter und Interpreten, die zu diesen Befragungsergebnissen Stellung nehmen, stützen sich verständlicherweise in der Regel auf scheinbar offiziöse Lesarten und Deutungsmuster, zumal die Tabellenbände voluminös, nicht eben leicht zu lesen und nur mit Mühe einsehbar sind. Dabei unterlaufen fast notwendig „Materialfehler“.

3. Detaillierter Bericht

So ist es unter sachlichem und persönlichem Betracht zu begrüßen, daß die RpB im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit den Umfrageergebnissen auch Raum dazu geben, Entstehung und Wirkungsgeschichte der fraglichen Erhebungen sorgfältiger nachzuzeichnen, als das bisher möglich war oder für nötig erachtet wurde. (Soweit ich sehe, hat für diese Historiographie bislang als einziger L.Hermanutz Vorarbeiten geleistet.³ Ich ziehe diese nur schwer zugängliche Kurzdarstellung nachstehend wiederholt heran.) Der Hauptgrund, weshalb ich gebeten wurde und mich bereiterkläre, diesen Bericht zu verfassen, ist aus chronologischen Rücksichten erst weiter unten anzuführen.

4. Sponsor und handlungsleitende Interessen

Befragungen erwachsen aus Leidensdruck oder Erwartungen ihrer Auftraggeber. Nicht selten bestimmen die Initiatoren deshalb sowohl das Design wie den Ertrag empirischer Untersuchungen. Selbstredend sind auch die Allensbacher Erhebungen zum Religionsunterricht keine Zufallsprodukte absichtsloser Akteure. Jedoch steht an ihrem Anfang ein einzelner Sponsor. Ihn interessierte der Iststand katholischen Religionsunterrichts im Bundesgebiet. Als Vater von Heranwachsenden hatte der Spender, so war zu erfahren, Eindrücke von dessen Situation gewonnen, die ihm wenig gefielen. Er war aber gerade deswegen daran interessiert, „die Wahrheit und nichts als die Wahrheit“ darüber zu erfahren. Deshalb zeigte er sich nicht nur lernbereit, sondern auch gewillt, sich zuverlässige Informationen eine ansehnliche Summe kosten zu lassen. Ich weiß zwar, wo dieser Ideen- und Geldgeber zu suchen ist, kenne seinen Namen jedoch nicht.

Andere Vorgaben als diese Wißbegier haben bei den hier in Rede stehenden Umfragen nicht Pate gestanden oder im Verlauf ihrer Durchführung die Oberhand gewonnen, so weit ich sehe. Nach meiner Kenntnis und

3) L. Hermanutz, Entstehen und Anliegen der Befragung katholischer Religionslehrer und Schüler im Auftrag der Kommission für Schule und Erziehung (Referat auf der Curriculum-Konferenz des RPZ München am 7./8. Juli 1989, maschinenschriftlich, vervielfältigt).

Überzeugung haben sich vielmehr sowohl die Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz als „Agentur“ wie das IfD Allensbach als Exekutor ausschließlich daran interessiert gezeigt, die Lage des katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland zum Befragungszeitpunkt wirklichkeitsgetreu zu erheben. (Über Deutungsmuster und Interpretationsvorgänge, die das gewonnene Datenmaterial später geprägt haben, ist damit noch nichts gesagt. Darüber ist im weiteren Verlauf dieser Darlegungen zu reden.) Andere Absichten, etwa die Befragung aus inhaltlich bestimmten Interessen des Auftraggebers oder anderer Einflußgrößen „vorauszuberechnen“, hätten auch ernste Folgen gehabt, v.a. bei Mitgliedern der Arbeitsgruppe.

5. „Arbeitsgruppe“ und Arbeitsorganisation zur Vorbereitung und Begleitung der Erhebung

Die vom Sponsor über die Deutsche Bischofskonferenz für die Durchführung erstverantwortlich gemachte Zentralstelle Bildung setzte eine Arbeitsgruppe „RU-Studie“ ein. Diese traf sich zwischen Juni 1986 und Februar 1988 viermal. Die meisten ihrer Mitglieder wurden auch auf dem eingangs erwähnten Schwerter Kolloquium tätig. In der Zeit zwischen den Sitzungen erledigten die Angehörigen dieser Gruppe je nach Arbeitsanfall „Hausaufgaben“. Sie führten über ihr Arbeitsvorhaben einen zeitweise belang- und umfangreichen Briefwechsel.

Der erwähnten Arbeitsgruppe gehörten an: Dr. Leo Hermanutz, München; Dr. Rainer Ilgner, Bonn; Dr. Max-Eugen Kemper, Bonn; Prof.Dr. Franz-Xaver Kaufmann, Bielefeld; Dr. Renate Köcher, Allensbach; Prof.Dr. Wolfgang Nastainczyk, Regensburg.⁴

Interessierte mögen nach den Hintergründen dieser Besetzung fragen. Ich gestehe, daß ich mir darüber nur wenige Gedanken gemacht habe und annehme, auch viele andere Kolleginnen und Kollegen hätten dies an meiner Stelle nicht getan, sondern es als Bereicherung empfunden, ein Projekt wie diese Doppelbefragung als „freie Mitarbeiter“ zum Ziel bringen zu können.

Klima und Verlauf der Zusammenkünfte der Arbeitsgruppe habe ich in guter Erinnerung, soweit sie der Vorbereitung und Durchführung der Erhebungen galten. Die Erhebungsmaßnahmen, die Arbeitsschritte wie die Meßinstrumente wurden freimütig erörtert. Aufgrund dieser Überlegungen erstellte Befragungsmaterialien des IfD Allensbach wurden den Gruppenmitgliedern mit hinlänglicher Bearbeitungsfrist zur Stellungnahme übersandt. Nach meinen Unterlagen und meiner Erinnerung ist bei den Diskursen ernstgenommen und wirksam geworden, was die Mitglieder von ihren Standpunkten aus als wünschens- oder bedenkenswert einge-

4) Vgl. Hermanutz (s. Anm. 3), 1.

bracht haben. Der Arbeitsgruppe standen in vier Sitzungen etwa zwanzig Stunden für gemeinsame Arbeit zur Verfügung.

6. Arbeitsinhalte und Befragungsmaßnahmen

Die in der genannten Hinsicht produktive Kooperation der Arbeitsgruppe erwuchs nach meinem Dafürhalten im wesentlichen aus zwei Ursachen: aus Ansatz und Ertrag älterer Erhebungen zum Religionsunterricht sowie aus dem Einvernehmen der Arbeitsgruppe über die Details, die ihr für ein Gesamtbild vom gegenwärtigen Religionsunterricht erforderlich bzw. zu-reichend schienen.

Bereits zur Vorbereitung ihrer ersten Arbeitssitzung am 24.7.1986 überprüften einzelne Mitglieder der Arbeitsgruppe vorliegende ältere empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht⁵ auf mögliche Anregungen für die (zunächst allein vorgesehene) neue Umfrage unter katholischen Religionslehrern. Erwartungsgemäß war diese Umschau nicht eben ertragreich, fehlte es diesen Vorarbeiten doch erklärtermaßen an Repräsentativität und lagen sie allesamt bereits längere Jahre zurück. Hauptsächlich schärfte diese Umschau den Blick der Arbeitsgruppe für Hintergründe und Auswirkungen der Tätigkeit von Religionslehrern wie Berufsmotivation und Berufszufriedenheit. Auf diesen Grundlagen und gemäß ihrem Vorwissen einigten sich die Gruppenmitglieder auf ihrer ersten Arbeitssitzung auf folgendes Zielspektrum für die geplante neue Erhebung: Diese sollte

- möglichst wirklichkeitsnahen und detaillierten Einblick in die gegenwärtige Situation des (katholischen) Religionsunterrichts im Bundesgebiet vermitteln,
- Initiativen zur Verbesserung des Religionsunterrichts ermöglichen,
- keinem bestimmten Theoriemodell des Religionsunterrichts verpflichtet sein, sondern dem (angenommenen) Pluralismus von Konzepten und Akzentuierungen Rechnung tragen,
- auf katholischen Religionsunterricht begrenzt werden,
- in Form einer repräsentativen Stichprobe erfolgen,
- möglichst die wichtigsten Schularten umfassen,
- die unterschiedliche religiöse Situation in Regionen und Milieus des Bundesgebietes berücksichtigen,

5) Meinen Unterlagen und Erinnerungen nach waren dies folgende Studien: *G. Birk*, Grundlagen für den Religionsunterricht an der Berufsschule, Düsseldorf 1974; *J. Fuhrmann*, Religionsunterricht in der höheren Schule, Limburg 1968; *N. Havers*, Der Religionsunterricht, München 1972; *W. Matil/K. Mutschler/K.E. Nipkow*, Medien im Religionsunterricht, Münster 1978; *A. Mock*, Einstellungen zum Religionsunterricht, Köln 1968; *W. Nastainczyk*, Heute Religionslehrer sein, in: *A. Läßle/G. Lange/W. Nastainczyk/F. Weidmann*, Religionspädagogische Gegenwartsfragen, Donauwörth 1980; 62-97; *W. Prawdzik*, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler, (SPT 4) Zürich/Einsiedeln/Köln 1973; *K. Preyer*, Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler, Donauwörth 1972; *B. Schach*, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt, München 1980.

- sowie tätigkeitsrelevante Persönlichkeitsmerkmale der befragten Religionslehrer(innen) einbeziehen.⁶

Weiterhin trug die Arbeitsgruppe auf dieser ihrer ersten Sitzung „eine Reihe von Leitperspektiven bzw. Einzelaspekten“ zusammen, denen die Lehrerumfrage nachgehen sollte. Diese Desiderate waren die folgenden:

- Berufsbild und Berufsmotivation von Religionslehrern,
- Selbstverständnis von Religionslehrern im Kontext der gegenwärtigen kirchlichen Situation,
- Kirchenbild und Glaubensverständnis von Religionslehrern,
- persönliche Glaubenspraxis, z.B. Gebet für Schüler,
- Erfahrungen und Probleme von Religionslehrern im Umgang mit der kirchlichen und staatlichen Schulverwaltung,
- Umgang und Erfahrungen mit Lehrplänen und Lehrbüchern für den Religionsunterricht insbesondere mit Bibel und Katechismen,
- Wahrnehmung und Beurteilung des soziokulturellen und religiösen Wandels im Umfeld,
- Schülerbild von Religionslehrern,
- Selbstbild von Religionslehrern,
- Vermittlung von Glaubenswissen im und durch den Religionsunterricht,
- Akzeptanz und Stellung des Religionsunterrichts innerhalb und außerhalb der Schule,
- Vernetzung des Religionsunterrichts mit anderen Lernorten für das Christsein, insbesondere Familie, Gemeinde und Jugendarbeit,
- Wirksamkeit des Religionsunterrichts im Ganzen der religiösen Sozialisation,
- Glaubwürdigkeit und Zeugnis von Religionslehrern.⁷

(In den Kurzformeln jedenfalls, in denen sie hier aufgeführt werden, klingen manche dieser Befragungsschwerpunkte inquisitorisch. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe haben sich Vorbehalte und Probleme, die sich gegen derart verstandenes oder gar praktiziertes „Ausforschen“ erheben könnten, keineswegs verhehlt, sie vielmehr offen und im Blick auf Konsequenzen erörtert. Im Interesse einer möglichst realistischen Zustandsbeschreibung des Religionsunterrichts, angesichts von Vorwürfen, die diesem Fach und seinen Lehrern immer wieder gemacht werden und deren (Nicht-) Berechtigung zu den auslösenden Faktoren der Umfrage gehörte, verständigte sich die Kommission aber auch auf diese Befragungsdimensionen. Sie ließ sich dabei nicht zuletzt vom Vertrauen darauf leiten, daß die Erfahrungen des angesehenen Befragungsinstituts und die gewählten Erhebungsverfahren gewährleisten würden, daß Inhalte und Form der Erhebung die Befragten nicht verärgern oder verschließen würden. Nach meiner Kenntnis haben sich diese Erwartungen der Arbeitsgruppe sowohl bei der Intensiv- wie bei der Repräsentativbefragung erfüllt.)

Ihren genannten Vorstellungen gemäß erstellte die Arbeitsgruppe unter Federführung von R.Köcher zunächst Erhebungsunterlagen für eine Intensivbefragung. Mit Hilfe dieser Materialien wurden „rund 30“ Religions-

6) Nach d. Protok. der Sitzung vom 24.7.1986, 1f.; vgl. *Hermanutz* (s. Anm. 3), 2f.

7) Nach d. Protok. der Sitzung vom 24.7.1986, 2f.; vgl. *Hermanutz* (s. Anm. 3), 3f.

lehrer(innen) in Form von Tiefeninterviews einvernommen. Diese Befragungsgespräche wurden wörtlich protokolliert und sind aufschlußreich. Sie wurden bis jetzt jedoch leider erst auszugsweise veröffentlicht.⁸ Diese Piloterhebung bestätigte, ergänzte und korrigierte Überlegungen und Annahmen der Arbeitsgruppe. So ergaben sich definitive Aspekte und Items für die vorgesehene Repräsentativumfrage. Auf dieser Grundlage wurde „ein strukturierter Fragebogen entwickelt, mit dem vom 26. Februar 1987 bis 21. April 1987 810 Religionslehrer befragt wurden“⁹.

Die Interviewer erhielten zu diesem Zweck Weisungen darüber, „welche Lehrer (Priester, Laien, Ordenangehörige, Schultyp, Region) sie an ihrem Wohnort zu befragen hatten. Diese Vorgaben erfolgten so, daß sich insgesamt ein repräsentatives Bild aller katholischen Religionslehrer ergab.“ Als Grundlage für diese Vorgaben dienten amtliche Bildungsstatistiken sowie „Angaben der Diözesen“ über Religionslehrer.¹⁰ „Die Stichprobe wurde disproportional angelegt, so daß jede Schulgattung getrennt analysierbar ist; in die Gesamtergebnisse gehen die einzelnen Schularten entsprechend ihrem Anteil an der Grundgesamtheit ein, so daß die Repräsentativität gewährleistet bleibt.“¹¹

Nicht wenigen Einzelentscheidungen, die sie über die Endgestalt der Erhebungsunterlagen zu fällen hatten, ging ein zähes Ringen der Arbeitsgruppe voraus. Sachzwänge, vorab begrenzte Mittel, mehr noch aber organisatorische Schwierigkeiten, die der präzisen Erfassung bestimmter Dimensionen des Religionsunterrichts mit Instrumenten empirischer Sozialforschung entgegenstehen, bildeten die Ursachen für solche Auseinandersetzungen und Entscheidungsprozesse. Aus Gründen wie den erwähnten mußte beispielsweise darauf verzichtet werden, Sonder- und Gesamtschulen in die Befragung einzubeziehen. Zahlreiche Zweige des beruflichen Schulwesens mußten ebenfalls ausgespart werden. Die Lehrerumfrage konzentrierte sich bei dieser Sparte des Bildungswesens „auf die berufsvorbereitenden und ausbildungsbegleitenden Schulen, also die klassischen Berufsschulen und Berufsfachschulen“¹². Die Schülerumfrage folgte später diesem Beispiel. Aus dieser Fokussierung erklären sich nicht wenige auffällige Besonderheiten der Befragungsergebnisse zum beruflichen Zweig des Schulwesens. Wegen der Vielzahl von Verlaufs-, Sozial- und Arbeitsformen und wegen des reichen Medienangebotes, die dem

8) Vgl. Köcher, Religionsunterricht - zwei Perspektiven, in: Religionsunterricht 1989 (s. Anm. 1), 23f.

9) Köcher, ebd., 23f.

10) Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts, hrsg. vom Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach o.J., 1987 (= L 1987), Anhang: Untersuchungsdaten, unpaginiert.

11) Köcher, Religionsunterricht (s. Anm. 9), 23.

12) Hermanutz (s. Anm. 3), 3.

Religionsunterricht zur Verfügung stehen, begnügte sich die Umfrage mit nur wenigen Schlaglichtern auf diese beiden didaktischen Dimensionen. Im Rahmen der Lehrerumfrage wurde diesbezüglich beispielsweise nach dem Aufgreifen von Medienberichten,¹³ nach der Bedeutung von Bibel¹⁴ und Katechismen im Religionsunterricht¹⁵ geforscht.

Während die genannten Umfrageschritte zügig verliefen, erhielten die Mitglieder der Arbeitsgruppe erst vergleichsweise spät, nämlich im November 1987, in Gestalt des Tabellenbandes vollständige Informationen über den Rothertrag der Lehrerumfrage. Erst recht hatten sie, mit Ausnahme von Frau Dr. Köcher, keinen Einfluß auf Inhalt, Form und Zugänglichkeit dieser Dokumentation. Noch weniger waren sie an der Erstauswertung dieser Unterlagen beteiligt, die R. Köcher erstellt und Anfang 1988 als vertrauliche Veröffentlichung des IfD Allensbach vorgelegt hat.¹⁶

Die Ergebnisse der Lehrerumfrage ließen den Wunsch nach einem Gegenstück, nach Erhebung der Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ihren Religionsunterricht, aufkommen. Der Geldgeber für die Lehrerumfrage war bereit, auch diesen Erhebungsgang zu finanzieren. Die Arbeitsgruppe zeigte sich gewillt und in der Lage, auch diese weitere Befragung vorzubereiten. Insofern die Lehrerumfrage als Bezugsgröße vorlag und Konsens darüber erhalten blieb, waren die Vorarbeiten der Arbeitsgruppe zugunsten der Schülererhebung weder sonderlich zeitaufwendig noch schwierig.

Anhand der von der Arbeitsgruppe konzipierten Unterlagen konnte das IfD Allensbach zwischen dem 14. April und dem 9. Mai 1988 1094 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 14 und 20 Jahren befragen, die im Bundesgebiet bzw. in Berlin (West) an katholischem Religionsunterricht teilnahmen. Der Verzicht auf jüngere Schüler verstand sich von selbst. Jedoch wurden die befragten Schüler um Stellungnahmen zu ihrem Religionsunterricht während ihrer Grundschulzeit gebeten. Die Schülerumfrage wurde 259 „sorgfältig ausgewählte(n)“ freiberuflich tätigen Interviewern anvertraut. Sie erhielten Vorgaben, die ihnen vorschrieben, welche Schüler (Alter, Geschlecht, Schultyp, Region) sie an ihrem Wohnort zu befragen hatten. Diese Vorgaben erfolgten so, daß sich insgesamt ein repräsentatives Bild aller Schüler ergab, die am katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Die Grundlagen für die Vorgaben an die Interviewer stellten die amtlichen Bildungsstatistiken dar.¹⁷

13) Vgl. L 1987 (s. Anm. 10), 13.

14) Vgl. L 1987, 16a-d.

15) Vgl. L 1987, 17a-b.

16) Religionsunterricht heute, hrsg.vom Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach o.J.(1988).

17) Vgl. Schüler erleben den katholischen Religionsunterricht. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage, hrsg.vom Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach o.J. (1988) (= Schülerumfrage); Anhang: Untersuchungsdaten, unpaginiert.

Im Oktober 1988 legte das IfD Allensbach einen Tabellenband zur Schülerumfrage vor, der nach Form und Inhalt dem zur Lehrererhebung entsprach. Auch auf diese Dokumentation hatte aus der Arbeitsgruppe lediglich R.Köcher Einfluß. Nicht mitgewirkt haben die Mitglieder der Arbeitsgruppe außer R.Köcher weiterhin an Fragen zum Religionsunterricht, die das IfD Allensbach im Zeitraum der beiden genannten Umfragen „in eine repräsentative Bevölkerungsumfrage auf der Basis von 2000 Personen eingeschaltet“ hat. Unter diesen Probanden befanden sich „200 Eltern von Schülern,“ die an katholischem Religionsunterricht teilnahmen.¹⁸

7. Umfrageergebnisse, ihre Deutung, Vorstellung und kritische Reflexion

Wer die Tabellenbände mit den Grunddaten der beiden Erhebungen zum Religionsunterricht zur Hand nimmt und vorurteilsfrei prüft, wird schwerlich ein anderes Gesamturteil fällen, als es die ersten Zeilen dieses Beitrags umreißen. An Details der Lehrer- wie der Schülerumfrage kann sich dagegen unschwer Kritik entzünden. Freilich ist Besserwisseri im nachhinein leichter, als es optimales Vorgehen auf weithin unbekanntem Gelände war. Ein Beispiel: Als sie die Lehrerumfrage konzipierten, haben sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe besonders intensiv, mündlich und schriftlich, darüber ausgetauscht, wie Ziele und Themenstellungen des „real existierenden Religionsunterrichts“ erhoben werden könnten und sollten. Diese Frage wurde schließlich relativ pragmatisch entschieden und zu lösen versucht. In der Lehrer- wie in der Schülerumfrage wurden zu diesem Zweck Kurzformeln benutzt, die die wichtigsten Maßgaben geltender Lehrpläne für katholischen Religionsunterricht im Bundesgebiet wiedergeben. Ich habe die Entscheidung dafür seinerzeit überzeugt mitgetragen, vorab, weil mir ihre Durchführung praktikabel und zur Gewinnung eines quantitativen wie qualitativen Überblicks über Angebote und Akzeptanz des Religionsunterrichts nützlich schien. Ich war selbst maßgeblich am Durchforsten und Einbringen von Lehrplanmaßgaben beteiligt. Jetzt erblicke ich in den einschlägigen Befragungsergebnissen das bedauerlichste Defizit beider Umfragen. Sie geben zwar aufschlußreiche Auskünfte darüber, welche Reaktionen zentrale Themen des Religionsunterrichts bei Lehrern und Schülern hervorrufen, wenn diese distanziert darüber reflektieren. Dagegen lassen die vorliegenden Daten kaum etwas darüber erkennen, mit welchen Akzenten, Intensitäten und Wirkungen einzelne Inhalte katholischen Religionsunterrichts tatsächlich verhandelt werden.¹⁹

18) Hermanutz (s. Anm. 3), 7.

19) Vgl. dazu K. Nientiedt, Glaubensvermittlung und Hilfe zur Selbstfindung, in: Herkorr 43 (1989), 267-272, 272.

Mehr als das vergleichsweise spröde statistische Material zu den Umfragen beachtet die interessierte Öffentlichkeit aber Tabellen, Grafiken und Texte, die sich als offiziöse Erschließungen des Rohmaterials darstellen oder Folgerungen daraus anbieten. Bis zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags liegen drei Veröffentlichungen solcher Art vor.²⁰ Diese Darlegungen sind teilweise textidentisch, bedienen sich der gleichen Interpretationskategorien und verfolgen die nämlichen Tendenzen, so weit ich sehe. Alles spricht für die Annahme, daß sie ausschließlich von der gleichen Autorin abgefaßt worden und deren ureigenen sozialwissenschaftlichen (und religiösen) Optionen verpflichtet sind.

Tragende Positionen dieser Kommentare seien an jenem von ihnen aufgewiesen, der allein im Druck erschienen und käuflich ist.²¹ Leitvorstellungen und Schlüsselbegriffe dieser Interpretation treten bereits in der Einleitung dieses Text hervor. Es heißt darin nämlich u.a.:

„Über die siebziger Jahre hinweg wurden die religiösen und kirchlichen Bindungen gerade in der jungen Generation kontinuierlich schwächer. Nur noch in einem Teil der Elternhäuser werden durch die Religiosität der Eltern und durch die religiöse Erziehung gute Bedingungen für dauerhafte tragfähige religiöse Bindungen geschaffen. Während die Mehrheit katholischer Eltern wünscht, daß ihre Kinder glauben, ist der Beitrag der Elternhäuser zur Tradierung des Glaubens geringer geworden; oft erwarten Eltern von Kirche und auch Religionsunterricht, daß sie anstelle der Familie die religiösen Bindungen ermöglichen und festigen. Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus teilweise die schwierige Situation, daß die Erwartungen der Eltern wie der Kirche an seine Bedeutung bei der Vermittlung religiöser Bindungen zunehmen, sich gleichzeitig jedoch die Rahmenbedingungen für einen Beitrag zu dieser Aufgabe verschlechtern und die Ansprechbarkeit der Jugendlichen für religiöse Themen sinkt.“²²

Dieser summarischen Darstellung der gegenwärtigen religiösen Situation im Bundesgebiet entsprechen tragende Details der nachfolgenden Darlegungen. Als Beispiele für solche elementaren Sichtweisen seien die folgenden hervorgehoben: Im Aufgabenverständnis der quantitativ interessierten Religionslehrer zeigen sich der fraglichen Darstellung zufolge Unterschiede bzw. Entwicklungen, die auf die angenommene religiöse Gegenwartslage verweisen:

„Während die Verkündigungsdimension im Aufgabenverständnis der Lehrer mit zunehmendem Alter der Schüler zurücktritt, gewinnt die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage und auch die kritische Auseinandersetzung mit Glauben und Kirche an Bedeutung. Bei den Lehrern 15jähriger und älterer Schüler stehen diese Ziele im Vordergrund.“²³

20) Köcher (s. Anm. 8); Religionsunterricht heute (s. Anm. 16); Religionsunterricht - zwei Perspektiven, hrsg. vom Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach o.J. (1988).

21) Köcher (s. Anm. 8)

22) Ebd., 22.

23) Ebd., 32f.

Die Akzeptanz des Religionsunterrichts bei der befragten Schüleraushwahl beurteilt die herangezogene Studie zusammenfassend wie folgt:

„Die Themenvielfalt des Religionsunterrichts, besonders die Auseinandersetzung mit vielen Fragen, die die persönliche Lebensorientierung und -situation betreffen, der Blick auf die ganze Person und nicht nur einen Begabungsbereich, bietet auf den ersten Blick außerordentliche Chancen, für den Religionsunterricht eine Sonderstellung im positiven Sinn zu erringen und Schüler besser anzusprechen als in anderen Fächern. Der Beliebtheitsgrad des Faches ist jedoch enttäuschend, wobei bei der Bewertung der Ergebnisse noch zu berücksichtigen ist, daß sich die Untersuchung nur auf Schüler bezieht, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, nicht auf Schüler, die ihm den Rücken gekehrt oder nie daran teilgenommen haben.“²⁴

Wirkungen und Vernetzung des Religionsunterrichts mit anderen „Agenturen“ religiöser Orientierung umreißt der in Rede stehende Beitrag folgendermaßen: Religionsunterricht nimmt „in der Regel eine Verstärkerfunktion“ wahr. Er „initiiert... nur in Ausnahmefällen religiöse Bindungen... Die Schüler, deren religiöse Bindungen durch den Religionsunterricht gefestigt wurden, stammen überdurchschnittlich aus sehr religiösen Elternhäusern, nur eine kleine Minderheit aus einem areligiösen Elternhaus.“²⁵ Unter Bezugnahme auf die religiöse Selbsteinstufung der interviewten Schüler sowie auf die Intensität der Gottesbeziehung, die sich die Probanden zuschreiben, unterscheidet die Vorlage zwischen „religiösen“ und „nicht religiösen“ Schülern. Über beide Gruppen und deren unterschiedliche Beziehung zum Religionsunterricht urteilt sie wie folgt:

„Während die Bindung religiöser Schüler stärker von den Inhalten und Gratifikationen abhängt, wird die Bindung von Schülern, die sich als nicht religiös einstufen, stärker von personalen Einflüssen geprägt. Daraus folgt, daß in einer Phase wachsender religiöser Indifferenz die Bindung an das Fach zunehmend stärker von der Person des Lehrers abhängt.“²⁶

Auch im Religionsunterricht sieht der Kommentar eine „Schweigespirale“ wirksam, die für Religionsunterricht und Christsein aufgeschlossene Schüler aus Bekenntnisscheu zurückhaltend sein läßt, was sie als Minderheit schwächt und schrumpfen läßt.²⁷ Zur Themenpräferenz des Religionsunterrichts vermerkt die Studie u.a.:

„Auf eine gute Resonanz treffen nach den Erfahrungen der Lehrer vor allem Themen, die das Alltagsleben und die persönlichen Erfahrungen der Schüler berühren, wie die Behandlung zwischenmenschlicher Beziehungen... und - in den höheren Klassen - gesellschaftspolitische Themen... Außerordentlich schwierige Themen sind dagegen nach den Erfahrungen der Lehrer vor allem die Sakramentenlehre, Sünde und Schuld, die Behandlung des Rituals und der Gebote. Der Vergleich mit den Angaben der Schüler zeigt eine außerordentlich hohe Übereinstimmung zwischen den Interessen der Schüler und der Einschätzung dieser Interessen durch die Lehrer.“²⁸

24) Ebd., 35.

25) Ebd., 41.

26) Ebd., 48.

27) Ebd., 52.

28) Ebd., 55.

Aus diesen Gegebenheiten folgt der Beitrag:

„Je stärker sich die Perspektive von der Vermittlung von Glaubenswissen, religiösen und kirchlichen Normen und der Behandlung biblischer Inhalte auf allgemein zwischenmenschliche Beziehungen und gesellschaftspolitische Fragen verschiebt, desto mehr Resonanz verspricht der Unterricht bei den Schülern.“²⁹

Wenn ich recht sehe, liegt diesen Interpretamenten ein umfassendes religionssoziologisches Konzept zugrunde, das religionspädagogische Implikationen aufweist. Solche „systemischen“ Positionen der Autorin traten m.E. jedenfalls in den Sitzungen der Arbeitsgruppe vielfach zutage. Sie sind meiner Überzeugung nach jedoch nicht in Leitlinien und Einzelfragen der beiden Umfragen eingeflossen, weil die übrigen Mitglieder der Arbeitsgruppe dies zu verhindern wußten. Dieser Referenzrahmen der Interpretin prägt ihr umfangreiches schriftstellerisches Werk. Am deutlichsten zeigt er sich wohl in ihrer bisher am meisten beachteten Veröffentlichung.³⁰ Mit den in diesem Rahmen unvermeidlichen Vereinfachungen kann dieses Denkmodell meinem Einblick nach wie folgt umrissen werden:

Dieses Denkmuster ist einerseits von einer Abstiegs- oder Verfalls-schematik bestimmt. Es sieht den Einfluß der Kirchen, gelebtes Christsein und religiöse Bindungen im Bundesgebiet seit der kulturellen Wende zu Ausgang der sechziger Jahre schwinden. In zahlreichen Hinsichten schreitet dieser Verfall fort und beschleunigt sich, mögen sich neuestens auch einige Gegenströmungen anbahnen. Die andere Basisannahme dieses Konzepts besteht in gläubiger Hochschätzung der spirituellen und kulturellen Sendung und Leistung von Kirche und Glauben. Sie gipfelt in der Hoffnung, eine hinlänglich orthodoxe und offensive Kirche und Theologie hätten an Lernorten wie dem Religionsunterricht bessere Chancen für evangelisatorisches Wirken, als sie sie hier und heute wahrnahmen. Zuletzt darf diese Erwartungshaltung wohl als bekümmertes Vertrauen in die Dynamik des Christentums bezeichnet werden, die mit einer ontologisch begründeten Identität von Strukturen und Strategien der Kirche(n) rechnet und der situative Funktionalisierung der christlichen Sendung und Botschaft widerstrebt.³¹

Was sich aus den vorliegenden Printkommentaren zu den beiden Allensbacher Religionsunterrichts-Umfragen folgern läßt, drängte sich während des Schwerter Symposions nicht wenigen Teilnehmern noch stärker als deren Tenor, wenn nicht Vorgabe und Fazit auf. Dieser Eindruck geht auf die Regie dieser Präsentationsveranstaltung zurück. Die Tagungsleitung verabsäumte es, Entstehungsgeschichte, tatsächliche und nicht gemachte

29) Ebd., 56.

30) E. Noelle-Neumann/R. Köcher, *Die verletzte Nation*, Stuttgart 1987, bes. 74-355.

31) Vgl. zu dieser Konzept-Charakteristik auch: R. Köcher, *Die Entwicklung von Religiosität und Kirchlichkeit seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute*, in: *Diak* 19 (1988), 35-39.

Vorgaben glaubhaft darstellen zu lassen. Die einzig anwesende Vertreterin des IfD Allensbach reflektierte und relativierte ihre interpretationsleitenden Optionen nicht. Diskussion darüber war kaum möglich, weil die Referentin nur kurzzeitig anwesend war. Andere Mitglieder der Arbeitsgruppe hatten kaum Gelegenheit zu differenzierenden Äußerungen, weil ihnen andere Funktionen übertragen oder sie auf dieser Tagung nicht tätig waren. Das Referat des Soziologen und Mitglieds der Arbeitsgruppe, F.-X. Kaufmann³², basierte zwar auf merklich anderen Perspektiven als die einleitenden Darlegungen der Allensbacher Erstvortragenden. Es relativierte oder korrigierte deren Ansätze jedoch nicht ausdrücklich und konnte auch nicht anderweitig (kontra-)produktiv dazu werden. Meine Ausführungen über Zustand und Zukunft katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland³³ konnten aus Zeitgründen nicht erörtert werden, wiewohl der Wunsch danach im Plenum laut wurde. Das bischöfliche Schlußreferat, des Vortragenden und seines verheißungsvollen Titels wegen mit Spannung erwartet, ging auf brisante Erträge der Erhebungen wie deren Themenpräferenzstatistiken nicht näher ein und ließ es sowohl an innovativen Perspektiven wie an Konkretionen für die Praxis des Religionsunterrichts fehlen.³⁴ So bedauerten nicht wenige Tagungsteilnehmer vertane Chancen der Umfragen und wähten sich selbst mit ihren Kompetenzen und Fragen zum Religionsunterricht überspielt. Unmut war die Folge. Ihn bekamen auch Mitglieder der Arbeitsgruppe zu spüren. Verständlicherweise, aber unzutreffend, wurde ihnen unterstellt, sie hätten sich zu manipulativen Unternehmungen hergegeben oder benutzen lassen, ob sie dabei nun überzeugt oder unbedarft gehandelt hätten.

Nachklänge solcher Unterstellungen finden sich auch in sonst seriösen Darlegungen zu den Umfragen und dem Schwerter Symposium.³⁵ Selbstredend kam es nach den Umfragen und dieser Tagung auch zu massiven Vorwürfen aus dem ultrarechten Lager gegen Verantwortliche und Pro-

32) Vgl. *F.-X. Kaufmann*, Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht, in: *Religionsunterricht* 1989 (s. Anm. 1), 60-73.

33) Vgl. *W. Nastainczyk*, Schultartprofile nach Umfrageergebnissen als Einblicke in Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Religionsunterricht* 1989 (s. Anm. 1), 74-116, bes. 95-99.

34) Vgl. *J.J. Degenhardt*, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: *Religionsunterricht* 1989 (s. Anm. 1), 7-21.

35) Vgl. z.B. *Nientiedt* (s. Anm. 19). Dieser Beitrag spricht von der „Allensbacher Untersuchung“ mehrfach so, daß der Anschein entsteht, die Arbeitsgruppe habe auch die Interpretationen der Erhebungen mitgestaltet und mit zu verantworten (vgl. z.B. 271). In anderen Fällen unterscheidet der Autor und Teilnehmer am Schwerter Symposium korrekt zwischen Datenmaterial und Deutung der Befragungen (vgl. z.B. 272).

dukte der Erhebungen.³⁶ Die Auseinandersetzung mit solchen Mißdeutungen verspricht aber erfahrungsgemäß wenig.

Fruchtbar ist dagegen das Bemühen, die Erhebungsunterlagen sachgerecht und handlungsbezogen zu deuten. In dieser Hinsicht ist meines Erachtens jüngst ein Durchbruch gelungen. K. Gabriel folgt bei seiner Auslegung andersartigen religionssoziographischen und religionssoziologischen Basisannahmen als die Allensbacher Ersterklärerin der Umfrageergebnisse. Kurz gesagt, nimmt der Autor in der (westdeutschen) Gesellschaft drei unterschiedliche Gestaltformen des Christlichen wahr. Nach Gabriel besteht die „gesellschaftliche Verfassung des Christentums... aus einem spannungsreichen Beziehungsgeflecht zwischen dem in den Kirchen institutionell verfaßten, expliziten Christentum, einem unbestimmter gewordenen gesellschaftlichen Christentum und mehr oder minder kirchlich geprägten persönlichen Transformationsgestalten des Christentums auf der Ebene individueller Lebensführung“.³⁷ Die Gemengelage dieser Aggregatzustände von Christlichkeit in der bundesdeutschen Gegenwartsgesellschaft versetzt den Religionsunterricht nach Gabriel und seinem Gewährsmann A. Feige³⁸ in „symbiotische Distanz“ zur Kirche. Das bedeutet aber durchaus: Religionsunterricht hat als ordentliches Lehrfach für eine breite Mehrheit der jungen Generation auf dem außerhalb, jedoch im Spielfeld der Kirche gelegenen Lernort Schule religionspädagogische Chancen unverwechselbarer und unentbehrlicher Art. Gabriel erblickt diese Möglichkeiten im Bemühen und Erfolg von Religionslehrern, aufgrund ihrer persönlich ausgearbeiteten Christlichkeit zwischen den expliziten kirchlichen und impliziten gesellschaftlichen Konsistenzweisen des Christlichen zu vermitteln und dabei Einflüsse weiterer mikro- und makrosozialer weltanschaulicher Systeme lebensweltbezogen aufzuarbeiten.³⁹

Auf diese Weise skizziert K. Gabriel einmal mehr ein religionssoziologisches Denkmuster, das er ähnlich wie andere angesehene Vertreter seiner Disziplin vertritt,⁴⁰ und operationalisiert es (auch) für das Handlungsfeld Religionsunterricht. Thesenartig konzentriert, stellt sich diese Sehweise wie folgt dar: Erscheinungsformen einer Tradierungskrise, eines Annahme- und Bedeutungsverlustes christlicher Überzeugungen und Haltungen, sind in Ländern der Ersten Welt unübersehbar. Hauptursache dafür ist

36) Vgl. z.B. J.M. Reiner, Positive Aspekte beim Religionsunterricht?, in: SAKA-Informationen 15 (1990), 14f.

37) K. Gabriel, Religionsunterricht und Religionslehrer im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft, in: KatBl 114 (1989), 865-879, 874.

38) Vgl. A. Feige, Christliche Traditionen auf der Schulbank, in: A. Feige/K.E. Nipkow, Religionslehrer sein heute, Münster 1988, 5-62.

39) Vgl. Gabriel (s. Anm. 37), bes. 868-872.

40) Vgl. z.B. F.-K. Kaufmann/B. Schäfers (Hrsg.), Religion, Kirche und Gesellschaft in Deutschland (Gegenwartskunde, Sonderheft 5) 37 (1988), bes. 11-57; 129-181.

aber weder einfachhin die Führungsschwäche der jetzigen Kirchenleitung noch rückläufige Christeinsbereitschaft im Kirchenvolk. Vielmehr ist dieser Wandel Moment eines Modernisierungsschubs, der seit Beginn des Industriezeitalters alle Lebensbereiche erfaßt und zu einer offenen, segmentierten Gesellschaft geführt hat. Deren gestaltende Kräfte haben auch jene weltanschaulichen, vorab konfessionellen Milieus und christentümlichen Lebensordnungen aufgelöst, die bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs vielfach prägend blieben. An ihre Stelle ist Individualisierung getreten. Beides hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die religiöse Orientierung. Diese wird in demokratischen Rechtsstaaten mit hohem Bildungsstand und Selbstbewußtsein ständig angstfreier, subjektiver und eklektischer. Im Zug solcher Entwicklungen ist aber in einer Schule für alle ein Fach dringend geboten, das die religiösen Traditionen des Lebenskreises, vorab also das Christentum, in seinen synchronen und diachronen Ausprägungen im Bewußtsein hält und zur Lebensweisheit für hier und heute werden zu lassen sucht, die Erfahrungen und Fragen der Menschen aufnimmt und konstruktiv-kritisch unterbricht.⁴¹ Ein Religionsunterricht, der sich in solcher Weise als diakonisch erweist, ist zukunftsfähig. Er kann nicht zuletzt in einem zusammenwachsenden Europa mit neu aufgebrochenem Vertrauen zu Kirche und Christentum mit dem erforderlichen gesellschaftlichen Konsens und Engagement rechnen.⁴²

8. Folgerungen

Stand und Fortgang religiöser Entwicklungen in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland können auch erheblich anders gesehen werden, als sie in der bisherigen „institutsoffiziösen“ Deutung der Erhebungsdaten zum katholischen Religionsunterricht dargestellt werden. Andere Zustands- und Trendbeschreibungen wie die zuletzt umrissenen haben jedenfalls meines Erachtens sogar bessere Gründe für sich, als sie der „Allensbacher Referenzrahmen“ aufweist. Daher legt sich erneute Lektüre und Deutung der Umfrageergebnisse auf der Basis anderer Konzepte als bisher nahe. Im Zug dieser *relecture* dürften manche vorliegenden Clusterungen wie etwa „religiöse Bindung“, „Verkündigungsdimension“ oder „Erfolgs- und Mißerfolgsthemen“ aufgebrochen und bislang nicht herangezogene (religions-)soziologische Kategorien wie etwa „Modernisierung“, „Segmentierung“ und „Individualisierung“ erkenntnisleitend werden.

41) Vgl. zu diesem Aufriß u.a. U. Beck, Risikogesellschaft, (es 1365) München 1986; K.H. Schmütt, Religionsunterricht und Evangelisierung, in: KatBl 114 (1989), 856-864, bes. 856, 858.

42) Vgl. zu diesen Perspektiven z.B. O. Fuchs, Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, in: KatBl 114 (1989), 848-855; F.-X. Kaufmann/J.B. Metz, Zukunftsfähigkeit (Freiburg/Basel/Wien 1987); W. Nastainczyk, Religionsunterricht - Bezeugen, Bewahren und Entfalten des Glaubens im Dienst an Menschen und Welt (im Druck, erscheint voraussichtlich 1990).

Im Verein mit Wortmeldungen zum Religionsunterricht von rechts und links, an denen es neuerlich nicht mangelt, veranlassen die Rohdaten der Allensbacher Umfragen weiterhin dazu, die Sinn-, Ziel- und Inhaltsbestimmung für dieses Schulfach öffentlich und gezielt fortzuschreiben. In diesem Sinn hatte bereits die Arbeitsgruppe in ihrem Maßgabekatalog für die Lehrerumfrage von innovatorischen Konsequenzen gesprochen, die ermöglicht werden sollten. Im Rückgriff auf diese Zielvorstellung hatte ich in Schwerte angeregt, „Grundlagenarbeit“ zu betreiben, d.h. „kontinuierliche kompetente Reflexion der Struktur, Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts, die von aktuellem kirchen- und bildungspolitischen Erwartungs- und Leistungsdruck frei ist, wie ihn befristete regionale Lehrplanarbeit erzeugt“. Zunächst habe ich dabei an ein Expertengremium gedacht, das auf „Bundesebene“ tätig wird, sich aber auf regionale Zuarbeit stützen kann. Ohne die politische Wende vorausahnen zu können, die das Jahr 1989 (wohl auch für schulischen Religionsunterricht in Ost und West) bedeutet, brachte ich zu diesem Zweck aber auch „eine gesamt- oder teilkirchliche Einrichtung nach Art klassischer Akademien der Wissenschaft“ ins Gespräch.⁴³ Leider sind diese Anregungen bisher Papier geblieben. Ich erneuere sie daher im Rahmen dieser Darlegungen. Sodann ist es nach meiner Überzeugung angezeigt, von Pessimismus hinsichtlich der didaktischen Relevanz des Religionsunterrichts wie von gemeindekatechetischen Utopien zu lassen und sich nüchtern auf Möglichkeiten zu besinnen, die weltgestaltende Dynamik des Christseins auch im Religionsunterricht zu veranschaulichen. In diesem Sinn komme ich auf eine weitere Anregung aus meinem Schwerter Vortrag zurück und verweise auf Chancen der Projektarbeit. Diese fördert nämlich „kreatives und kooperatives Verhalten von Lehrenden und Lernenden“. Sie trägt zur „Konzentration und Transparenz von Lernzielen und Lerninhalten“ bei und läßt christliches Glaubens- und Lebenswissen als Lebensweisheit kenntlich werden. Daher kann Projektarbeit die „Effektivität des Religionsunterrichts“ erheblich verstärken.⁴⁴

Endlich legen es die durch die Umfragen gewonnenen Erkenntnisse über die didaktische und kommunikative Situation gegenwärtigen Religionsunterrichts nahe, „das Verhältnis von Pflichtbereichen zu Wahlangeboten und Ermessensspielräumen im Religionsunterricht deutlich zugunsten der beiden letztgenannten“ Möglichkeiten zu verändern.⁴⁵

43) *Nastainczyk* (s. Anm. 33), 98. Für einen neuerlichen Diskurs über den Religionsunterricht spricht auch: Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft. Eine Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, in: HerKorr 44 (1990), 31-36.

44) *Nastainczyk* (s. Anm. 33), 98; vgl. *ders.*, Aktuelles Plädoyer für Projektarbeit im Religionsunterricht, in: M. Lang/N. Weidinger (Hrsg.), Maßstäbe weitergeben - Entscheidungen ermöglichen, (FS A.Gleißner) München 1989, 147-156.

45) *Nastainczyk* (s. Anm. 33), 98.

Karl Gabriel

Tradierungsprobleme einer „bestimmten“ Religion?

Religionssoziologische Anmerkungen zu den Umfragen des Instituts für Demoskopie Allensbach zum Religionsunterricht.

„...“, denn die 'Idee' von der zwangsläufig und ständig fortschreitenden Entkirchlichung und Entchristlichung der 'modernen' Gesellschaft ist mittlerweile im kirchlichen Betrieb selber zur 'materiellen Gewalt' geworden, die beharrlich über die Orientierung des kirchlichen Handelns herbeiführt, was als 'objektiv' und 'analytisch' gewonnene Einsichtsgrundlage des kirchlichen Handelns ausgegeben wird: Entkirchlichung und Entchristlichung.“ (J. Matthes)

1. Einführung

Der folgende Beitrag setzt sich kritisch mit zwei Untersuchungen des Instituts für Demoskopie Allensbach zum katholischen Religionsunterricht auseinander. Im Auftrag der „Zentralstelle Bildung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz“ führte das Institut nach einer Vorbereitung durch Tiefeninterviews eine repräsentative Befragung von katholischen Religionslehrern in der Bundesrepublik durch. Dieser Befragung, deren Erhebungsphase im Frühjahr 1987 stattfand, schloß sich ein Jahr später eine Befragung von Schülern im Alter von 14 bis 20 Jahre an, die den katholischen Religionsunterricht besuchen. Die Untersuchungen wurden in zwei Berichtsbänden dargestellt und interpretiert: Die Religionslehrerbefragung in dem Band „Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts“ und die Schülerbefragung in dem Band „Religionsunterricht - zwei Perspektiven. Schüler und Lehrer über den katholischen Religionsunterricht“. Wie im Titel des zweiten Bandes schon deutlich wird, stellen die vom Institut für Demoskopie vorgelegten Berichtsbände die Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragung einander vergleichend gegenüber. Im ersten Band wird zusätzlich noch auf Befragungsergebnisse einer Elternbefragung zum Religionsunterricht verwiesen.

Meine kritische Auseinandersetzung hat die beiden Berichtsbände, die Fragebogen der Lehrer- und Schülerbefragung, sowie die entsprechenden Tabellenbände zur Grundlage. In meinem Zugang orientiere ich mich an dem normalen Verfahren der Kritik an sozialwissenschaftlich ansetzenden Untersuchungen jedweder Art: Ich setze mich zunächst mit dem Ansatz der Untersuchung und ihren expliziten und impliziten Prämissen auseinander. Im zweiten Teil geht es um die Operationalisierungen des Ansatzes und das eingesetzte methodische Instrumentarium. Der dritte Schritt der Kritik bezieht sich auf die so gewonnenen und präsentierten Ergebnisse

der Untersuchung und ihre Stichhaltigkeit. Meine Grundintention bei der Durchsicht der Untersuchungen ist die Beantwortung der Frage, ob und inwieweit die Untersuchungen zu einer angemessenen Problemsicht sowohl der Situation des Religionsunterrichts als auch der Religionslehrer in der Bundesrepublik beitragen, an der sich alle an den Zukunftschancen des Religionsunterrichts Interessierten in ihrem künftigen Handeln orientieren können.

2. Der Ansatz und seine Prämissen

Bei der Frage nach dem Untersuchungsansatz und seinen Prämissen stößt man zunächst auf das Problem, daß spezifische Ausführungen dazu in den Berichtsbänden fehlen. Man ist deshalb darauf angewiesen, den Ansatz mehr oder weniger aus verstreuten Passagen in den Berichtsbänden zu rekonstruieren. Für das übliche Geschäft der Umfrageforschung ist das nicht so ungewöhnlich, wie es im ersten Augenblick erscheinen mag. Nicht in allen Fragen hängt so viel vom gewählten Untersuchungsansatz ab, wie in Sachen Religion. Wenn allerdings weitreichende Folgerungen aus theoriefrei auftretenden Daten gezogen werden, dann wird es in jedem Fall unabdingbar, nach den Prämissen zu forschen, die die Auswahl der Fragen gesteuert und damit die Ergebnisse und ihre Interpretation notwendig vorstrukturiert haben.

Wenn es um Fragen der Religion in der gegenwärtigen Gesellschaft geht, so stellt sich das Problem deshalb mit besonderem Nachdruck, weil - wie Franz-Xaver Kaufmann überzeugend gezeigt hat - der Religionsbegriff unbestimmt geworden ist und im wissenschaftlichen Diskurs ein Konsens darüber, was Religion sei, keineswegs mehr unterstellt werden kann. (Kaufmann 1989, 53ff.) Dies zeigt sich etwa daran, daß man sich heute keineswegs mehr als ernstzunehmender Diskussionspartner von vorneherein desavouiert, wenn man die Säkularisierungsthese rundweg in Frage stellt. (Savramis 1979; Ebertz/Schultheis 1986) Eher riskiert der seinen Ruf, der ohne erklärende Zusätze über den Status seiner Aussagen und sein Religionsverständnis von Säkularisierung mit Bezug auf die Gegenwartsgesellschaft spricht.

Auf diesem Hintergrund überrascht es, daß sich die beiden Untersuchungen des Instituts für Demoskopie zum Religionsunterricht von Fragen dieser Art unberührt zeigen. Zu den als selbstverständlich angenommenen und nicht hinterfragten Prämissen gehört, daß der Religionsunterricht sich heute in einer säkularisierten Gesellschaft abspielt, daß die Gesellschaft entsprechend in der Vergangenheit weniger säkularisiert war und in Zukunft - offen erscheint lediglich die Tempofrage - mehr säkularisiert sein wird. Dabei wird eine äußere von einer inneren Säkularisierung unterschieden. Wenn Eltern zwar für eine Beibehaltung des Religionsunterrichts plädieren, aber von ihm keine oder weniger „Glaubensver-

mittlung“ erwarten, sondern „daß er soziales Denken schult und zur Rücksichtnahme auf andere anhält“, so handelt es sich für den Bericht um so etwas wie eine „innere Säkularisierung“ (Religionsunterricht heute, 43). Die beiden Größen, an denen sich der Säkularisierungsprozeß abspielt, sind auf der einen Seite die „religiöse Kirche“ und auf der anderen Seite die „säkulare Gesellschaft“. Wer an der Kirche Kritik übt, sich von ihr in bestimmten Fragen distanziert und darüber denkt, wie die Mehrheit der Katholiken, folgt dem „säkularen Wertesystem“ und gehört zur „säkularen Gesellschaft“. (Religionsunterricht heute, 148) Das Interpretament der Säkularisierung sorgt dafür, daß die beiden Größen polarisiert einander gegenübergestellt werden können, daß die Zwischenräume eng werden, wenn sie nicht ganz verschwinden, und daß die wechselseitigen Verflechtungen zwischen Kirche und Gesellschaft aus dem Blick geraten, bzw. einen illegitimen Status erhalten.

Wie nicht anders zu erwarten steht das zugrundegelegte Säkularisierungskonzept in einem engen Zusammenhang mit dem Verständnis von Religion, Religiosität, Christlichkeit und Kirchlichkeit. Folgende Argumentationskette läßt sich in diesem Punkt rekonstruieren: Religiös ist zunächst derjenige, der sich selbst als religiös definiert, der von sich sagt, „ein religiöser Mensch“ zu sein. Religiosität wird weiterhin als bestimmt gedacht durch die selbstbekundete Wichtigkeit von Gott im Leben eines Menschen. Religiosität drückt sich drittens in religiöser Praxis aus, worunter der Bericht die Praxis des Gebets und des Gottesdienstbesuchs versteht. (Religionsunterricht - zwei Perspektiven, 33ff.) Für die so definierte Religiosität wird auch der Begriff des Glaubens und der Glaubensintensität ohne erkennbaren Unterschied benutzt. Die Akzeptanz kirchlicher Dogmen und Normen wird sowohl als Ausweis von Religiosität wie von Glaubensintensität betrachtet. Religiosität und Kirchlichkeit bilden eine Einheit und falls sie überhaupt als zwei Phänomene erscheinen, stützen sie einander. Dieses Konstrukt wird nun nicht theoretisch begründet, sondern allein empirisch. Zwischen allen herangezogenen Indikatoren lassen sich hohe Korrelationen feststellen: Wer sich selbst als religiös definiert, der bekundet auch mit großer Wahrscheinlichkeit eine hohe Bedeutsamkeit von Gott in seinem Leben, der betet, besucht den Gottesdienst und folgt kirchlichen Dogmen und Normen, jedenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit. Umgekehrt, wer von sich sagt, er sei „kein religiöser Mensch“, der zeigt auch deutlich andere Werte im Bereich der Wichtigkeit von Gott in seinem Leben, der betet seltener und zeigt auch eine signifikant andere Praxis des Gottesdienstbesuchs. Im Bericht heißt es dazu: „Wie in der gesamten Bevölkerung ist auch das Verständnis der Schüler von Religiosität wesentlich von dem Glauben an Gott bestimmt. Ein diffuser, ausufernder Religionsbegriff, wie er heute teilweise in der Theorie angewandt

wird, ist dem Denken und dem Selbstverständnis der Bevölkerung überwiegend fremd.“ (Religionsunterricht - zwei Perspektiven, 34)

Wenn die Datenlage so klar ist, wo stecken die Probleme des gewählten Religionsbegriffs? Zunächst ist zu fragen, was die angesprochenen Korrelationen zwischen Religiosität, Wichtigkeit von Gott im Leben und Gottesdienstbesuch tatsächlich belegen? Sie machen deutlich, daß jemand, der sich selbst als religiös definiert, dies auch heute in unserer Gesellschaft vornehmlich nur in der Sprache der christlich-kirchlichen Dogmatik zu denken und auszudrücken vermag, zumindest auf dem Niveau repräsentativer Umfragen. Wer Schwierigkeiten damit hat, wird sich als „unentschieden“ definieren oder von sich sagen, er sei „kein religiöser Mensch“. So erklärt sich, daß eine Mehrheit der Jugendlichen sich als „unentschieden“ (28%) und als „kein religiöser Mensch“ (24%) definiert, aber nur zwei Prozent von sich sagen, daß sie überzeugt nicht an Gott glauben, also sich als „ein überzeugter Atheist“ bezeichnen. (Religionsunterricht - zwei Perspektiven, 35, Tab. 10)

Wer - wie die Allensbach-Untersuchungen - einen Religionsbegriff benutzt, der Religiosität, Gottesglaube und Kirchlichkeit faktisch als Einheit betrachtet, der wird auch nur eine spezifische Form von Religion erfassen, nämlich die institutionell bestimmte Religion. Darin läßt sich dann im religionssoziologischen Diskurs leicht Konsens erzielen: die Integrationskraft der institutionell bestimmten, kirchlichen Religion hat in den letzten 20 bis 30 Jahren tatsächlich nachgelassen. Allerdings ist mit einem Blick in die Geschichte auch hier Vorsicht geboten. Das Verhältnis zwischen der offiziellen kirchlichen Religion zu anderen Formen - etwa populärer Religiosität - war stets variabel. Hat man nur die letzten 20 bis 30 Jahre im Blick oder selbst nur den Katholizismus seit den Kulturkampfzeiten und mißt daran die weitere Entwicklung, so kommt man leicht zu Fehleinschätzungen über generelle Entwicklungslinien von Religion. Betrachtet man dagegen die Integrationskraft der kirchlichen Religion - mitbedingt durch angebbare historische Konstellationen - gerade im Katholizismus dieser Phase als außergewöhnlich hoch, so wird die Einschätzung schon anders oder zumindest vorsichtiger ausfallen.

Das zentrale Problem des Ansatzes der Allensbach-Befragungen zum Religionsunterricht besteht nun darin, daß das Nachlassen der Integrationskraft der kirchlichen Religion, das „Unbestimmtwerden von Religion“ - wie Franz-Xaver Kaufmann formuliert -, als Säkularisierung interpretiert wird. Möglich wird dieses Verfahren auf dem Hintergrund eines theoretisch und historisch wenig informierten Zugangs zum Religionsphänomen. Die Gefahr, die darin - sicher gegen die Intentionen der Forscher und noch mehr der ihrer Auftraggeber - liegt, ist die der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“. Setzt man in der öffentlichen Semantik erst einmal durch, daß es sich bei der unbestimmten Religiosität um „Areli-

giosität“ handelt, dann muß man damit rechnen, daß sich ein entsprechendes Selbstbewußtsein auch allmählich bildet. Es handelt sich hier um eine sehr wichtige Frage, die nicht nur die Untersuchungen zum Religionsunterricht betreffen, sondern gerade auch die innerkirchlich einflußreichen Studien des Instituts zur Religion allgemein und zur Jugend. (Köcher 1985; 1987)

Man kann an dieser Stelle einwenden, daß auf dem Niveau repräsentativer Umfragen nur die institutionell bestimmte Religion erfaßbar ist und der gewählte Religionsbegriff sich von den realistisch eingeschätzten Möglichkeiten der Umfrageforschung her rechtfertigt. Diese Argumentation ist sicher nicht falsch, nur hat sie zur Voraussetzung, daß man sich vorgängig bewußt macht, nur ein Teilphänomen erfassen zu können und dies auch in aller Deutlichkeit offenlegt. Nach Ausführungen dieser Art sucht man vergeblich in den Berichten.

Insgesamt wird man sagen können, daß der skizzierte Religionsbegriff in Verbindung mit dem Säkularisierungskonzept den Horizont und die Problemstellung der Untersuchungen zum Religionsunterricht nachhaltig prägt. Das macht sich in der Frage nach dem Aufgabenverständnis der Religionslehrer bemerkbar, wo man an einem Gegensatz von Verkündigung und Lebenshilfe festhält, obwohl gerade die Verbindung beider sich als charakteristisch erweist; aber auch in der Bewertung der elterlichen Erwartungen, in der Bevorzugung eines möglichst homogenen Erziehungsmilieus, in der starken Betonung der rituellen Dimension der Religion, im Unverständnis für reflexive Glaubensformen und insgesamt an der Enge dessen, was als religiös gelten kann und wo „religiöse Entleerung“ und Säkularisierung beginnt. - Im nächsten Schritt gilt es nun zu prüfen, wie der gewählte Ansatz operational umgesetzt wurde und welche Probleme sich auf dieser Ebene der Untersuchung ergeben.

3. Die Operationalisierung des Ansatzes: Die Konstruktion der Fragebögen

Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, ob und inwieweit die den Untersuchungsansatz prägende Verknüpfung von institutionell bestimmter Religion mit der Säkularisierungsperspektive in die beiden Fragebögen Eingang gefunden hat.

Beginnen wir zunächst bei der zeitlich früheren Befragung der Religionslehrer. Ein erster Komplex des Fragebogens ist dem Aufgabenverständnis der Religionslehrer gewidmet. Ausgehend von der Frage, ob der Religionsunterricht „ein Fach wie jedes andere oder ein besonderes Fach“ sei, wird den Religionslehrern ein erfreulich breites Spektrum von Antwortmöglichkeiten zum präferierten eigenen Aufgabenverständnis des Faches vorgelegt. Die Besonderheiten des Untersuchungsansatzes schlagen sich allerdings an der Stelle nieder, wo die Fragestellung eine Polarisierung im

Selbstverständnis zwischen Verkündigung auf der einen, und Lebenshilfe und Wissensvermittlung auf der anderen Seite erzwingen soll. Offensichtlich bestand die vom Ansatz her verständliche Erwartung, daß Religionslehrer in einer „säkularisierten Gesellschaft“ sich entweder für das eine oder das andere entscheiden müßten. Glücklicherweise war das Instrumentarium zum Aufgabenselbstverständnis insgesamt doch so komplex, daß eine Widerlegung dieser Annahme überhaupt möglich war. Wie der Bericht selbst eingesteht, ist dies auch prompt eingetreten. (Religionsunterricht heute, 19ff.)

Die besondere Bedeutung, die der Ansatz der rituellen Dimension als „Glaubenspraxis“ (eine andere „Glaubenspraxis“ ist nicht vorgesehen) zuspricht, kommt in der Zusatzfrage zum Aufgabenverständnis zum Ausdruck, die wissen möchte, ob Religionslehrer zum Gottesdienstbesuch ermuntern sollten oder nicht. (Tab. 5 im Tabellenband) Nicht um diese Frage an sich geht es hier, sondern darum, daß nach nichts anderem gefragt wird, wozu Religionslehrer neben dem Gottesdienstbesuch ermuntern sollten. Offensichtlich hat an dieser Stelle die Vorstellung den Fragebogen bestimmt, daß die Haltung zur rituellen Dimension des Glaubens in Form des Gottesdienstbesuchs von besonderer Signifikanz für das Aufgabenverständnis der Religionslehrer sei.

Die Durchsicht des Fragenkomplexes zur Unterrichtsgestaltung und -erfahrung ergibt ein ähnliches Bild. Das Frageinstrumentarium insgesamt ist facettenreich und geht auf ein breites Spektrum interessanter Themenbereiche ein. Eine Ausnahme macht in diesem Teil die Frage nach dem Gebet im Unterricht. Hier wird nach einer Einleitungsfrage nach der üblichen Praxis des Schulgebets im Religionsunterricht die Alternative konstruiert, in einer Klasse, in der die meisten Schüler nicht religiös sind, entweder am Gebet festzuhalten, „um Zeichen zu setzen, daß man zu seinem Glauben steht“, oder auf das Gebet zu verzichten. (Tab. 20) Wie auch an anderen Stellen steht im Hintergrund dieser Fragestellung die Annahme der Bedrohung der öffentlichen religiösen Kultur und Praxis durch die sogenannten „Schweigespirale“. Die demonstrative Praxis soll die „Schweigespirale“ durchbrechen. Wie immer man über die „Theorie der Schweigespirale“ denken mag: Mit dieser Alternative dürfte sicherlich die Situation der Religionslehrer angesichts des schwierigen und sensiblen Problems, wie eine gemeinsame Gebetspraxis in der Klasse wieder zugänglich gemacht werden kann, wenn sie einmal ihre Selbstverständlichkeit verloren hat, nur sehr unzureichend erfaßbar sein.

Der Fragekomplex zum Schülerbild und zur Religiosität der Schüler löst sich am weitesten von den Fesseln eines engen Religionsbegriffs und des dazu passenden Interpretaments der Säkularisierung. Es kommt denn auch in diesem Fragebereich zu Ergebnissen - wie etwa bei der Frage, ob sich Religiosität bei Jugendlichen heute anders äußert -, die eigentlich zu

einem Überdenken des Ansatzes und seiner Prämissen führen müßten, was aber nirgendwo thematisiert wird. Anders sieht es bei den Fragen zur Einschätzung der Eltern und der religiösen Erziehung im Elternhaus aus. Hier rückt wiederum ein enges Religionsverständnis viele Elternhäuser in die „Religionsferne“, fehlt es den Eltern an Mut zur religiösen Erziehung, dabei - so suggeriert die entsprechende Frage - liegt doch der Zusammenhang zwischen Glück und religiöser Erziehung auf der Hand. (Tab. 46) Wie auch an anderen Stellen beobachtbar, lassen die Fragen eine eindeutige Präferenz für möglichst homogene Erziehungsmilieus erkennen. Wo sie sich auflösen, beginnt die Misere. Deshalb ist es auch wichtig zu wissen, ob Religionslehrer an der Berufsschule oder der gymnasialen Oberstufe die religiösen Einstellungen der Eltern ihrer Schüler kennen, ob sie Kontakt zu ihnen haben bzw. mehr Kontakt wünschen. In diesem Kontext degeneriert der Gottesdienst nicht zufällig zu einem Mittel der Glaubensstärkung. (Tab. 45)

Die Operationalisierung des Kirchenbilds und der Kirchenbindung der Religionslehrer fällt demgegenüber wieder viel differenzierter aus. Die schon in einer Umfrage im Auftrag des ZDF erprobte Gegenüberstellung von Idealbild und Realbild erweist sich wiederum als ein sehr aussagekräftiges Instrumentarium. Insgesamt kann man den Eindruck gewinnen, die Fragestellungen sind eher daran interessiert, die Distanzen der Religionslehrer zur „offiziellen Haltung der katholischen Kirche“ offen zu legen, als sie zu verdecken. Hier wird man davon ausgehen können, daß es sich - was die Kirchenbindung der Religionslehrer angeht - um einen Test unter eher erschwerten Bedingungen handelt.

Die Fragestellungen zum schulischen Umfeld und zur Zufriedenheit mit Beruf und Ausbildung sind wiederum so formuliert, daß sie auch überraschende Ergebnisse zulassen. So zeigt sich, daß das Klima an den Schulen so schlecht, wie in einer „säkularisierten Gesellschaft“ eigentlich zu erwarten wäre, gar nicht ist, und daß die Religionslehrer auch in dieser Gesellschaft erstaunlich gern Religion unterrichten.

Insgesamt ergibt sich das Bild eines differenzierten Frageinstrumentariums mit gewissen „Schiefagen“ zugunsten einer möglichst ungebrochenen, in der kompakten Einheit familiärer Milieus grundgelegten und durch institutionelle Stützen gefestigten Religiosität.

Dieselbe Tendenz läßt sich auch anhand des Schülerfragebogens nachweisen. Der Fragebogen wird eingeleitet mit Fragen nach Familienfesten mit vielen Verwandten und nach dem weihnachtlichen Ritual der Familienreligion. (Frage 1 u.2) An den in der Regel viel unproblematischeren Religionsunterricht in der Grundschule wird erinnert und gefragt, ob der Religionsunterricht damals besser oder weniger gut gefallen habe als heute (Frage 9), bevor sich die Frage nach der Häufigkeit aktueller Themen im Religionsunterricht anschließt (Frage 10). Die Frage nach dem Verbleib

im Religionsunterricht ist betont defensiv gestellt: „Warum gehst Du eigentlich *noch* (Hervorhebung von mir, K.G.) in den Religionsunterricht, Du kannst Dich doch abmelden!“ (Frage 11)

Die abgefragten „ähnlichen Ansichten“ zwischen Schülern und ihren Eltern (und keine Frage in umgekehrter Richtung) lassen das Ideal einer Tradierung als Übernahme erkennen. (Frage 12) Wenn man gerade gegenüber jungen Menschen dazu auffordert, die Nähe und Ferne gegenüber einem Menschen auf die Nähe und Ferne zu „der katholischen Kirche“, also einer Institution, zu übertragen, wird man damit rechnen müssen, Kirchenferne zu provozieren. (Frage 21) Zumindest wäre es wichtig zu wissen, wie nah oder fern die Schüler anderen Institutionen in unserer Gesellschaft stehen im Verhältnis zur katholischen Kirche. In der Frage 22 wird Religiosität explizit auf den Gottesglauben reduziert. Sie lautet: „Haben Sie den Eindruck, daß Religiosität, ich meine, der Glaube an Gott, eher zunimmt oder eher abnimmt?“ Hier zeigt sich im Hintergrund die Verbindung von eingegengtem Religionsverständnis und Säkularisierungsgedanke besonders deutlich. Bei der Frage nach dem Beten im Unterricht ist auch hier zu bedauern, daß die Fragestellung nur ein generelles Einstellungsurteil zuläßt und keine Bezüge zu bestimmten Situationen im Unterricht herstellbar sind. (Frage 28) In den Stellungnahmen gegenüber Jesus Christus fällt auf, daß die einzige Position, die dem kirchlichen Glauben entspricht, zumindest fundamentalistisch mißverstanden werden kann: „Jesus Christus ist der Sohn Gottes. Er hat den Menschen Gottes Wort verkündigt, und das gilt heute ebenso wie vor 2000 Jahren.“ (Frage 34) Bei der Frage nach der Wichtigkeit des christlichen Glaubens in unserer Zeit, kann der Fragebogen ein „noch“ nicht unterdrücken. („... noch wichtig ist, oder ist der Glaube zu wenig zeitgemäß und überholt?“ Frage 38). Eine besondere Rolle bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Studie spielt die Selbsteinschätzung der Religiosität der Schüler. Hier ist zu bedauern, daß die Antwortvorgaben nur die Alternativen (1) „ein religiöser Mensch“, (2) „kein religiöser Mensch“, (3) „ein überzeugter Atheist“ und (4) „Unentschieden“ zulassen. Wie schon oben angesprochen, werden aus den Schülern, die die Kategorie (2) angekreuzt haben, in der Interpretation „areligiöse Schüler“ und dies, obwohl Religiosität in der Studie eng an den Gottesglauben gebunden wird und die Schüler der Kategorie (2) die Kategorie (3) eben nicht angekreuzt haben. Auf die Problematik dieser Antwortvorgaben macht auch aufmerksam, daß 28% der Schüler in die Kategorie „Unentschieden“ ausweichen.

Einen breiten Raum nehmen im letzten Teil des Fragebogens Fragen ein, die gewissermaßen der Bestätigung der „Theorie der Schweigespirale“ dienen sollen. Ihr Nutzen ist damit eng an die Plausibilität dieser Theorie gebunden. Man kann die gegenwärtige „religiöse Sprachlosigkeit“ als ein

gravierendes Problem betrachten, ohne der in der „Theorie der Schweigespirale“ enthaltenen Annahme gerade im Bereich der Religion zu folgen, ein bekenntnisthafter, demonstrativer religiöser Sprachgebrauch sei ein probates Mittel zur Problemlösung.

An dieser Stelle muß noch einmal betont werden, daß ich mich in der Analyse des Schülerfragebogens auf die Bereiche beschränkt habe, in denen das spezifische Religions- und Säkularisierungskonzept der Studie sich in den Fragestellungen auswirkt. Auch für die Schülerbefragung gilt im übrigen, daß sie in vielen Bereichen ein differenziertes Instrumentarium zur Anwendung bringt und zentralen Fragestellungen im Zusammenhang des Religionsunterrichts mit einem - gemessen an den Möglichkeiten der repräsentativen Umfrageforschung - sensiblen Instrumentarium nachgeht. Dies gilt auch für die statistischen Operationen und Auswertungsverfahren, die sicher an manchen Stellen noch vertieft werden könnten, aber ein erwartbares Niveau nicht unterschreiten. Mit Bezug auf meine Fragestellung an die beiden Untersuchungen konzentriere ich mich deshalb im meinem vierten Teil auf die Interpretation der Daten in den beiden Berichten.

4. Die Interpretation der Ergebnisse

Die Einseitigkeiten des Ansatzes werden am deutlichsten bei der Interpretation der Ergebnisse spürbar. Die Daten werden nach einem Grundmuster interpretiert und präsentiert, das die einmal eingenommene Problemperspektive stets aufs neue bestätigt und verfestigt. Dieses Grundmuster läßt sich etwa folgendermaßen skizzieren: Der Kern des christlichen Glaubens, der sich im sicheren Überzeugtsein von Dogmen und Normen und im sichtbaren Ritual ausdrückt, ist in der zunehmend säkularen Gesellschaft gefährdet. In diese Gefährdung sind auch der Religionsunterricht und die Religionslehrer einbezogen, allerdings weniger durch Angriffe von außen, als von innen durch eine schleichende Kapitulation vor der säkularen Gesellschaft. Das gefährdende Gift des säkularen Pluralismus und Individualismus trifft dabei die Festigkeit des Glaubens wie die Nähe zur und die Übereinstimmung mit der Institution. Der Gefährdung am meisten ausgesetzt sind die älteren Schüler und die jüngeren Lehrer. Als Konsequenz aus der Problemdiagnose ergibt sich, gerade nicht den Tendenzen einer Individualisierung und Pluralisierung des Glaubens nachzugeben, sondern die allein Sicherheit gewährende Einheit von Glaube, sichtbarer Institution und Ritual hervorzuheben und die dafür nötigen homogenen Sozialmilieus aufzubauen. - Betrachten wir nun auf diesem Hintergrund, der erst so manche überraschenden Bewertungen verständlich macht, die Interpretation der Ergebnisse im einzelnen.

Die veränderte Deutung der Sonderstellung des Faches Religion bei den Religionslehrern an der Berufsschule und an der gymnasialen Oberstufe,

gegenüber den Lehrern, die es vornehmlich mit jüngeren Schülern zu tun haben, wird als „Rückzug aus der Verkündigung ... auf die weniger problematische Vermittlung von Wissen oder die Behandlung ethischer Fragen“ (Religionsunterricht heute, 14) gedeutet. Bei der Frage nach dem Aufgabenverständnis der Religionslehrer zeigt sich, daß die Mehrheit der Religionslehrer die Verkündigung als zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts bejaht. Im Anschluß daran problematisiert der Bericht, daß aber der „Einübung in die Glaubenspraxis“ und „allen Zielen, die eine Verbesserung und Festigung der Beziehung zur Institution anstreben, eine untergeordnete Bedeutung beigemessen“ werde. (Religionsunterricht heute, 19) Ernsthaft wird zum Überdenken gegeben, ob nicht zunehmend der Religionsunterricht gerade älteren Schülern die „Glaubenspraxis“ nahebringen hätte. Angesichts von Schülern, die doch alle die Grundschule mit der dort üblichen Einübung in die rituelle Praxis durchlaufen haben, ein merkwürdiger Vorschlag.

In denselben Zusammenhang gehört, wenn der Bericht auf Grund des Ergebnisses, daß die Religionslehrer an zentraler Stelle zwar den Verkündigungsauftrag in ihr Aufgabenverständnis integriert haben, nicht aber die Darstellung und Werbung für kirchliche Positionen, eine „große Reserve“ unter der Mehrheit der Religionslehrer gegenüber der Funktion des Bindeglieds zur Institution sieht und von einer „klare(n) Trennung zwischen der Vermittlung religiöser Inhalte und der Vermittlung institutioneller Aspekte und Positionen“ spricht. (Religionsunterricht heute, 23)

Der Religionsunterricht, wie ihn der Bericht zum Ideal erhebt, vollzieht sich in der Grundschule. „Nur im Umgang mit sechs- bis zehnjährigen Schülern“ - so heißt es - „wird die Verkündigung und Glaubenspraxis unbefangen wie selbstverständlich in den Unterricht einbezogen.“ Mit Bedauern wird demgegenüber festgestellt: „Nicht nur die Einübung der Glaubenspraxis, sondern sämtliche Ziele, die die Verankerung im Glauben anstreben, werden von den Lehrern weitgehend ausgegrenzt, wenn sie überwiegend mit älteren Schülern konfrontiert sind.“ (Religionsunterricht heute, 32)

Die Persönlichkeit der Schüler prägen und ihr soziales Engagement fördern rechnet der Bericht zum „säkularen Aufgabenverständnis“ der Religionslehrer gegenüber dem „religiösen“ der Verkündigung. Das wohl wichtigste Ergebnis zum Komplex des Aufgabenverständnisses erfährt man am Ende des Abschnitts und mehr nebenbei: Die Mehrheit der Religionslehrer verbindet Religiosität und Säkularität im Sinne des Berichts explizit miteinander. „Lehrer, die besonderen Wert darauf legen, die Persönlichkeit der Schüler zu prägen und ihr soziales Engagement zu fördern, engagieren sich gleichzeitig überdurchschnittlich in der Verkündigung.“ (Religionsunterricht heute, 37)

Besonders drastisch kommt die Verknüpfung von verengtem Glaubensverständnis und Säkularisierungsperspektive in der Interpretation der überraschend positiven Haltung der Eltern zum Religionsunterricht zum Ausdruck. Das Ergebnis wird so interpretiert, daß der Religionsunterricht „auch im Falle einer weiter fortschreitenden Entchristlichung der Gesellschaft nicht zwangsläufig die Unterstützung der Eltern“ verliere, sondern die Erwartungen von „religiösen Bezügen“ entleert würden und sich auf „Sozialisation und Wissensvermittlung“ konzentrierten. „Kirchenferne Eltern“ - so wird resümiert - „erwarten von dem Unterricht in erster Linie, daß er soziales Denken schult und zur Rücksichtnahme auf andere anhält, Wissen über Glaubensinhalte vermittelt, Maßstäbe für Gut und Böse klärt und das soziale Engagement der Schüler fördert“. Daran schließt sich die Warnung an: „Auch hier wird deutlich, daß Religion und Kirche von einer wachsenden religiösen Indifferenz weniger Ablehnung als die Tendenz fürchten müssen, sie aus religiösen Bezügen zu lösen und für sozial erwünschte Ziele instrumentell einzusetzen.“ (Religionsunterricht heute, 43)

Die Gründe dafür, daß der Religionsunterricht sich in einer „säkularisierten Gesellschaft“ abspielt, werden in der Dateninterpretation in erster Linie im Unterlassen der religiösen Erziehung in der Familie bzw. im elterlichen Versagen gegenüber den eigenen Zielen religiöser Erziehung gesehen. Diese Interpretationsrichtung überrascht, nachdem an anderer Stelle des Berichts die Meinung vertreten wird und dafür ja auch einige Bestätigung im empirischen Material gewonnen werden kann, daß im Kleinkindalter, wo die familiäre Erziehung ihre stärkste Prägekraft besitzt, die säkulare Gesellschaft die ungebrochene Religiosität der Kinder noch ungestört zur Entfaltung kommen lasse. (Religionsunterricht heute, 66)

Im Interpretationsrahmen fehlen gänzlich Bezüge zur Situation der Jugend, ihrer zunehmend schwieriger werdenden Prozesse der Ablösung aus den Elternhäusern. Auch in der Interpretation der Schülerbefragung - es geht ja um Schüler zwischen 14 und 20 Jahren - wird fast ausschließlich auf die Elternhäuser rekurriert und die Situation der Jugend nicht angesprochen. (Religionsunterricht - zwei Perspektiven, 51ff.) Bezug genommen wird auf einen nach Meinung des Berichts zum höchsten Wert avancierten Pluralismus, der die Elternhäuser von der entschiedenen, offensiven, „auch gegen Widerstand“ verfolgten Glaubens- und Wertevermittlung abhalte, nicht aber auf einen strukturell erzwungenen Pluralismus mit entsprechenden Freisetzungsprozessen aus den Herkunftsmilieus und zumindest minimaler Reflexivität. Die präsentierten Daten mit dem Nachweis der Auflösung der „ersten Naivität“ und der mit dem Alter wachsenden Kritikbereitschaft der Jugendlichen gegenüber der Institution ließen sich so meines Erachtens besser erklären, als mit dem Elternversagen gegenüber einer entschiedenen Glaubensvermittlung.

Auch bei der Interpretation der Ergebnisse zur Gestaltung des Unterrichts wird nicht die erkennbare Balanceleistung der Religionslehrer hervorgehoben, sondern angesprochen wird die Sorge um die „Entleerung von religiösen Bezüge“, die Ausblendung von „Elemente(n) des dokumentativen Bekenkens und der Glaubenspraxis“ in den höheren Klassen und die Unterschätzung der Wirksamkeit des Gottesdienstes zur Stärkung der Glaubenssicherheit. (Religionsunterricht heute, 80ff.)

Von den Prämissen des Ansatzes her wird es auch verständlich, daß das komplexe Verhältnis der Lehrer zur Kirche, das themenspezifisch von voller Identifikation bis zur ausgeprägten Distanz reicht, nur unter dem Aspekt der „Gebrochenheit“ artikuliert und problematisiert wird. Mehr als die übrige Bevölkerung wird die Lehrerschaft im Widerstreit zwischen einem säkularen und einem kirchlichen Wertesystem gesehen, in dem gerade unter den jüngeren Lehrern das säkulare Wertesystem immer häufiger die Oberhand gewinne. (Religionsunterricht heute, 146) Der Mehrheit der Lehrer, die Verkündigung, Lebenshilfe und Wissensvermittlung komplementär als Zentrum ihres Aufgabenverständnisses sehen, wird eine Vermittlerrolle zwischen Kirche und Schülern abgesprochen, soweit sie nicht auch als wichtigste Aufgabe des Unterrichts „die Einführung in das Leben der Kirche“, oder „die Verbindung zur Kirche festigen“, oder „das Verständnis für die Positionen der Kirche wecken“ oder „die Positionen der Kirche darstellen“ nennen. Trotz der festgestellten Komplementarität im Aufgabenverständnis wird aus der Gegenüberstellung der so gewonnenen „Vermittler“ und derjenigen, „die die Vermittlerrolle völlig aus ihrem Aufgabenverständnis ausgrenzen“ der Schluß gezogen: „Das Engagement der Lehrer und die Inhalte des Unterrichts hängen wesentlich von einem intakten Verhältnis zwischen der Institution und den Religionslehrern ab.“ (Religionsunterricht heute, 156) Auch das erwartbare Ergebnis eines über das Niveau der übrigen katholischen Bevölkerung hinausgehenden, ausgeprägt hohen Kirchenideals unter den Religionslehrern wird nicht etwa mit ihrem Engagement und ihrer bekundeten Zufriedenheit mit dem Beruf in Zusammenhang gebracht, sondern in der Diskrepanz zur Wahrnehmung der realen Kirche als Eindringen des „zentralen Konfliktfelds zwischen der katholischen Kirche und der säkularen, individualistischen Gesellschaft“ in die Reihen der Lehrerschaft interpretiert. (Religionsunterricht heute, 164)

5. Schluß

In religionssoziologischer Perspektive liegt das Kernproblem des Ansatzes der Studien und insbesondere der Interpretation der Ergebnisse darin, daß aus einem Formwandel von Religion, der in besonderem Maße die institutionelle Seite betrifft, ein Abfall von der Religion konstruiert wird. Die Abschwächung der institutionellen Integrationskraft im Katholizismus

und der Prozeß des „Unbestimmtwerdens“ von Religion werden als Säkularisierung interpretiert. Der institutionell verfaßten Religion und der aufs Religiöse spezialisierten Kirche steht die säkulare, individualistische Gesellschaft gegenüber. In diesem Blickwinkel droht das weite, abgestufte Feld von Religiosität, Christlichkeit und Kirchlichkeit in einer Gesellschaft zu verschwinden, in der Religiosität, Christlichkeit, Kirchlichkeit und Gesellschaftlichkeit unterschiedliche Formen der Verflechtung angenommen haben und wohl auch annehmen müssen, wenn sie sich in die unterschiedlichen Erfahrungsräume der Menschen hinein transformieren sollen.

In die Prämissen der Interpretation der Daten ist die Verknüpfung eines soziologischen Konservativismus, der von jeher auf den Vorrang der Institutionen gegenüber den Individuen gesetzt hat, mit einer bestimmten theologisch-ekklesiologischen Position eingegangen. Eine soziologische wie eine theologische Position zu haben, ist sicherlich nicht illegitim, nur sollte man sie offen legen und ihre Verknüpfung kontrollieren. Meine kritischen Anmerkungen haben sehr explizit von einer anderen soziologischen wie theologisch-ekklesiologischen Position aus argumentiert, um die Selektivität der Studien pointiert zu verdeutlichen. Wie hoffentlich deutlich geworden ist, läuft der beschriebene „soziologisch-theologische Konservativismus“ ständig Gefahr, die Probleme, die er beklagt, durch sein Vorverständnis selbst zu produzieren. Gerade der Religionsunterricht kann es sich am wenigsten leisten, im Sinne des obigen Zitats von Joachim Matthes, als Einrichtung des kirchlichen Betriebs zu fungieren, der über seine Orientierungen des Handelns das herbeiführt, „was als 'objektiv' und 'analytisch' gewonnene Einsichtsgrundlage des kirchlichen Handelns ausgegeben wird: Entkirchlichung und Entchristlichung.“ (Matthes 1975, 10).

Literatur:

Ebertz, M.N./F. Schultheis, 1986: Einleitung: Populäre Religiosität, in: Dies. (Hrsg.), Volksfrömmigkeit in Europa. Beiträge zur Soziologie populärer Religiosität aus 14 Ländern, München

Institut für Demoskopie Allensbach, Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts, Allensbach o.J. (Bericht, Fragebogen und Tabellenband)

Institut für Demoskopie Allensbach, Religionsunterricht - zwei Perspektiven. Schüler und Lehrer über den katholischen Religionsunterricht, Allensbach o.J. (Bericht, Fragebogen und Tabellenband)

Kaufmann, F.-X., 1989: Religion und Modernität, Tübingen

Köcher, R., 1985: Religiosität Jugendlicher ohne Kirche? Religionsunterricht heute 1-2

Köcher, R., 1987: Religiös in einer säkularisierten Welt, in: E. Noelle-Neumann/R. Köcher, Die verletzte Nation, Stuttgart

Matthes, J., 1975: Vorwort, in: Ders. (Hrsg.), Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance?, Gelnhausen-Berlin

Savramis, D., 1979: Kriterien des Christlichen. Analysen eines Soziologen, Graz

Hermann Schrödter

Bemerkungen zum Religionsverständnis der Allensbacher Untersuchungen

I. Zur Bedeutung eines Religionsbegriffs für die Untersuchungen¹

Auswertungen der beiden Untersuchungen und Stellungnahmen dazu führen immer auch zu Problemen, die mit dem Religionsbegriff zusammenhängen, den die Erhebungen zugrundelegen. Eine solche „Gesamtauswertung der Grunddaten“ beider Befragungen stellt folgendes fest: 1. eine „Distanz gegenüber den Inhalten des Religionsunterrichts“ bei den Schülern, 2. eine Spannweite zwischen „Verkündigungsaufgaben“ und „Orientierungshilfe“ bei den Lehrerantworten auf Fragen zu den Aufgaben des Religionsunterrichts, 3. hohe Erwartungen, die „zum Teil über das Interesse an Glaubensinhalten und religiöser Praxis“ hinausgehen, bei den Eltern.²

Die Festlegung von Inhalten des Religionsunterrichts, die Bestimmung seiner Aufgabe, das Hegen bestimmter Erwartungen ihm gegenüber: All dies bestimmt sich danach, was jeweils unter „Religion“ verstanden wird, und daran wiederum hängt die Besonderheit dieses Unterrichts, des Schulfachs Religion. Aber auch für die Untersuchungen selbst ist der ihnen zugrunde liegende Religionsbegriff von Bedeutung. Denn Feststellungen über „die Religiosität der Schüler“ - ein „Grunddatum“ der Untersuchungen - und über das Einhergehen einer positiven Einstellung zu „Religiosität“ mit einer Distanzierung von „Kirchlichkeit“ setzen voraus, daß ein hinreichend genauer Begriff von „Religion“ als „Meßkriterium“ für „Religiosität“ zur Verfügung steht. Die gleiche Voraussetzung gilt auch für die Beantwortung kritischer Fragen bei der Auswertung der Untersuchungen, etwa ob nicht durch die Fragestellungen der Untersuchungen schon „auseinandergerissen wird, was in sich zusammengehört“ (nämlich Theologie und Anthropologie) und ob nicht „eine zu starke Gleichsetzung von Religiosität und (institutioneller) Kirchenbindung“ von vornherein unzulässig reduktiv wirkt.³ Dies mag als Hinweise darauf genügen, wie zentral der Religionsbegriff für die Untersuchungen, ihre Erläuterung und ihre Auswertungen ist.

1) *Institut für Demoskopie Allensbach*, Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben, Möglichkeiten und Resonanz des Religionsunterrichts, 1987 (= UL); Schüler erleben den Katholischen Religionsunterricht, 1988 (= US).

2) Ich beziehe mich exemplarisch auf einen Bericht, der auch über Fachkreise hinaus bekannt sein dürfte: K. Nientiedt, Glaubensvermittlung und Hilfe zur Selbstfindung. Zwei Allensbacher Untersuchungen zum Religionsunterricht, in: Herder Korrespondenz 43/6 (1989), 267-272.

3) Nientiedt, 272.

1. Anforderungen an den Religionsbegriff

Die Erläuterungen⁴ zu den Untersuchungen kommen ausdrücklich auf den Religionsbegriff zurück:

„Die Neigung, sich zum Atheismus zu bekennen, ist in der gesamten Bevölkerung trotz des Verlustes an religiösen Bindungen außerordentlich gering. Zahlreiche Untersuchungen dokumentieren eine ausgeprägte Scheu, sich kompromißlos von dem Glauben abzugrenzen. Wie die gesamte Bevölkerung, definieren auch die Schüler ihr Verständnis von Religiosität über den Glauben an Gott. Ein diffuser, ausufernder Religionsbegriff, wie er heute teilweise in der Theorie verwendet wird, ist dem Denken und Selbstverständnis der Bevölkerung überwiegend fremd. Die Selbsteinstufung als religiöser Mensch und die Intensität der Beziehung zu Gott hängen auf das engste zusammen ...“ (E, 46).

Abgesehen davon, ob man bei solchen Umfragen und ihrer Interpretation „sehr viel mehr über das Urteilsvermögen der Frager erfährt als über das, was an Ergebnissen dabei herauskommt“⁵, werden offensichtlich bestimmte Anforderungen an „den“ Religionsbegriff hinsichtlich seiner Konkretheit gestellt.

Die folgenden Bemerkungen möchten die im Zitat zum Ausdruck kommende Forderung nach hinreichender Bestimmtheit des Religionsbegriffs aufnehmen und auf den in den Untersuchungen und ihrer Auswertung wirksamen, aber unausdrücklichen („operativen“) Religionsbegriff und einige damit verbundene Probleme aufmerksam machen. Vor allem ist zu überprüfen, inwieweit der Religionsbegriff der Untersuchungen und ihrer Erläuterung im Unterschied zu den erwähnten „teilweise in der Theorie“ verwendeten, der geforderten Klarheit und Deutlichkeit entspricht. Die zu dieser Prüfung erforderlichen allgemeinen begriffslogischen Standards seien kurz vergegenwärtigt.

2. Zum „Begriff des Begriffs“

Die Vermittlung von Bewußtsein und Sein, von Denken und nicht nur Gedachtem, von Mensch und Welt vollzieht sich über „Begriffe“. Das, was wir „Begriff“ nennen, leistet und formt diese Verschränkung von „Intension“ (Denkinhalt) und „Extension“ (durch diesen Inhalt Bedachtes). Begriffe sind komplexe Strukturen solcher Verschränkung,⁶ eine gegliederte Mannigfaltigkeit von Inhalten, die eine „Welt“ oder „Teilwelt“ repräsentieren, in denen sie Geltung beanspruchen.⁷ Sich über Begriffe verständigen, heißt dann zugleich, die Ordnung dieser Verschränkungen

4) R. Köcher, Religionsunterricht - zwei Perspektiven, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, (Arbeitshilfen 73) Bonn 1989, 22-59 (= E).

5) D. Rössler, Wiederkehr von Religion - als Thema der praktischen Theologie (und Diskussion). In: W. Oelmlüller Hrsg.), Religion und Philosophie. Bd 1: Wiederkehr der Religion? Paderborn 1984, 170-202, 194.

6) Vgl. L. Geldsetzer, Logik. Aalen 1987, bes. 98f.

7) H. Schrödter, Analytische Religionsphilosophie. Hauptstandpunkte und Grundprobleme, Freiburg/München 1979, 16, vgl. 15-24.

offen zu legen. Über den ontologischen Status eines begrifflich erfaßten Nicht-nur-Gedachten ist dabei zunächst noch nichts ausgemacht: Es kann sich etwa um die Stellung einer Intension im Strukturzusammenhang eines Begriffs selbst handeln (logische Extension⁸) oder um einen Sachverhalt an hier und jetzt wahrgenommenen Gegenständen (gegenwärtig wahrnehmbare Extension). Diese Spannweite ist gerade für die Bestimmungsleistung von Begriffen wichtig. So besitzt etwa die Intension des Begriffs 'System' in der Physik eine Extension, die von der Struktur einer mathematischen Formel bis zum Zusammenhang beobachtbarer Tatsachen reicht und dadurch gerade die „Anwendung“ jener auf diese ermöglicht. Will man hier zu den erforderlichen Differenzierungen kommen, sind eigene methodisch und sachlich zu rechtfertigende Überlegungen nötig. Sie setzen das Logische voraus, auf das wir uns im folgenden konzentrieren wollen, beziehen sich aber zusätzlich noch auf andere Kriterien.

Vor allem muß man gegenüber gängigen Unterbestimmungen von 'Begriff' (etwa als 'Terminus' [Begriffswort] oder als bloße Intension) im Begriff des Begriffs seine eigentliche Leistung, die Verschränkung von Intension und Extension, festhalten. Diese Leistung eines Begriffs kann „ausdrücklich“ („explizit“) sein, sozusagen klar vor Augen stehen, muß es aber nicht. Sie kann auch „implizit“ bleiben, läßt sich dann aber aus ihren Wirkungen erschließen. Erst aufgrund einer solchen Rekonstruktion läßt sich erkennen und beurteilen, ob und inwieweit implizite, operative Begriffe den Anforderungen an Differenzierung und Strukturierung entsprechen, die an untersuchungsleitende Begriffe (als „Kriterien“) zu stellen sind (s. u. Abschnitt III.1).

Eine Grundanforderung für arbeitsfähige Begriffe - dies spiegelt sich auch im Zitat aus der Erläuterung - bildet eine für den jeweiligen Frage- bzw. Untersuchungszusammenhang hinreichende Bestimmtheit von Intension und Extension. Dies läßt sich methodisch durch intensionale oder extensionale Vorgehensweisen erreichen.⁹

Für alltägliche Zusammenhänge und nicht-axiomatisierte Wissenschaften empfiehlt sich ein intensionaler Ansatz. Er kann sich eines in den Grundzügen altbekannten Verfahrens bedienen, des Begriffsbaums (einer Ver-

8) Ein Beispiel logischer Extension ist die Tatsache, daß in einer Begriffspyramide die Intension „durch Kiemen atmendes Lebewesen“ der Intension „Lebewesen“ untergeordnet und der Intension „durch Lungen atmendes Lebewesen“ nebengeordnet ist. Dadurch wird z.B. (mengentheoretisch formuliert) ausgesagt, daß die Menge der Lebewesen die Menge der Kiemenatmer und Lungenatmer enthält, nicht aber die Menge der Kiemenatmer die der Lungenatmer.

9) Für Genaueres vergleiche man B. v. Freytag-Löringhoff (Neues System der Logik, Hamburg 1985) - er legt eine anschaulich aufgebaute intensionale Logik vor, die auf der Grundrelation des „Enthaltenseins“ aufbaut - und Geldsetzer (s. Anm. 6) - seine Inhaltslogik stützt sich auf die Begriffspyramide, eine Verallgemeinerung des „Porphyrischen Baums“. Beide Ansätze liefern Grundlagen für den Aufbau und Regeln für die Anwendung einer Inhaltslogik.

allgemeinerung des sog. „Porphyrischen Baums“) oder seiner Umkehrung, der Begriffspyramide.¹⁰ Es besteht im Ansatz darin, jeden Begriffsinhalt ausdrücklich zu machen (d.h. in seiner Intension zu bestimmen) und in seiner Beziehung zu den in ihn eingehenden Inhalten („generelleren Begriffen“), zu den Inhalten, in denen er enthalten ist („spezifischere Begriffe“) und jenen Inhalten, denen er nebengeordnet ist („Nebenartbegriffe“) zu beschreiben (d.h. seine Extension zu bestimmen). Beides in seiner Verschränkung umschreibt die Leistung(sfähigkeit) eines Begriffs. Die hier vorzutragenden Bemerkungen verstehen sich in diesem Sinn als Versuch, den Begriff von Religion, wie er sich in den Untersuchungen und ihrer Erläuterung darstellt, zu rekonstruieren und zu kommentieren mit dem Ziel, zu einer angemessenen Rezeption der Umfrageergebnisse beizutragen.

II. D e Spannweite des Religionsbegriffs in den Untersuchungen

Die Untersuchungen wie ihre Erläuterung verwenden die Ausdrücke „religiös“ und „Religion“ (z.B. „religiöse Bindung“ und „religiöse Erziehung“) einerseits ohne weitere Spezifizierung (UL, Fragen 7-9, 23, 29; E, 23), andererseits jedoch im Sinn von „kirchlich“ und „Kirche“ (UL, Fragen 24-28; Lehrerstellungnahmen in E, 23f.).

In die dadurch gegebene begriffliche Spannung werden auch die Auffassung davon, was „Religionsunterricht“ sei, und die Erwartungen an ihn hineingezogen. Hier entsteht ein erstes Problem: Die Bestimmung 'Religion'¹¹ im Begriff 'Religionsunterricht' ist traditionell und institutionell-rechtlich als 'christlich-konfessionell' zu interpretieren. Logisch gesehen wird damit die Extension von 'Religion' deckungsgleich mit der Extension des Generalisats¹² 'katholisch oder evangelisch'. Dies bringt in einer Situation, die durch den wachsenden Anteil nicht-christlicher, also weder katholischer noch evangelischer Schüler, und durch die Ausbreitung religiöser Strömungen und Haltungen, die bewußt oder mindestens faktisch außerhalb der traditionellen konfessionellen Grenzen angesiedelt sind, Probleme mit sich. Denn man muß mit einer Diskrepanz zwischen diesem traditionell-institutionellen Sprachgebrauch und dem des allgemeinen Bewußtseins, also auch dem der befragten Lehrer und Schüler, rechnen: Man hört

10) Geldsetzer (s. Anm. 6), Freytag-Löringhoff (s. Anm. 9); vgl. auch H. Schrödter, Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchungen zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 15-27 (eine kurze Einführung).

11) Einfache Anführungszeichen bezeichnen die Verwendung des betreffenden Terminus als Bezeichnung für den gemeinten Begriffsinhalt.

12) Genau den Begriffsinhalt, den zwei oder mehr Begriffe gemeinsam haben, den sie also gemeinsam enthalten, kann man mit Freytag-Löringhoff deren Generalisat nennen und aussagenlogisch durch das nichtausschließende „Oder“ wiedergeben.

und liest „religiös“ nicht mehr selbstverständlich im traditionell konfessionellen Sinn „katholisch oder evangelisch“.

Für die Interpretation der Ergebnisse der Umfrage, die 'religiös' oder 'Religion' ohne spezifizierenden (*differentia specifica*) Zusatz verwenden (E, 24f., 24f., 30f. und die Zusammenfassung 31), bleibt also offen, in welchem Sinn diese Termini genau von den Befragten verstanden worden sind (z.B. UL, Fragen 5-7; US, Frage 42; anders: US, Frage 22). Wenn z.B. „günstigere Bedingungen“ für den Religionsunterricht in den Grundschulen festgestellt werden, ist die Tragweite dieser Aussage dadurch begrenzt, daß weder die möglicherweise unterschiedlichen Auffassungen von 'Religion', die in den Schularten vorherrschen, und die damit verbundenen Erwartungsunterschiede an den Religionsunterricht sowie die dort Lehrenden mit ausgewiesen sind, noch in allen Fragen konsequent eine christlich-konfessionelle Terminologie verwandt wurde (vgl. die Tabellen E, 32f.).

Die begriffliche Spannweite des Terminus 'Religion' ist nicht nur für die Erwartungen an den Religionsunterricht und den Religionslehrer von Bedeutung, sondern vor allem auch für die Bewertung der Antworten auf die Frage nach der Selbsteinschätzung der Mitschüler und ihres Elternhauses (US, Fragen 35 und 40). Der Wortlaut der Fragestellung nach der Einschätzung der eigenen Einstellung legt durch die Aufforderung, dabei vom Gottesdienstbesuch abzusehen, ein nicht-konfessionelles Verständnis der Frage direkt nahe (US, Frage 42; E, 46). Die Erläuterung interpretiert die Frage an die Schüler nach ihrer „religiösen“ Selbsteinschätzung als Antwort auf die Frage nach ihrer „Gottesbeziehung“. Dafür gibt es jedoch keine Stütze im Wortlaut der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Sie lauten im Zusammenhang der Frage:

„Einmal abgesehen davon, ob Sie in die Kirche gehen oder nicht - würden Sie sagen Sie sind ein religiöser Mensch, kein religiöser Mensch, ein überzeugter Atheist?“ (US, Frage 42, außerdem konnte der Interviewer noch „unentschieden“ vermerken)

Daß „religiös“ im Sinn von „Beziehung zu Gott“ gemeint ist, läßt sich nur aus dem Gesamtkontext der Fragestellung, aus der Kontrastierung der ersten beiden Antwortmöglichkeiten mit der dritten erschließen. Ob die Befragten die Gleichsetzung von 'religiös' und 'Gottesbeziehung' in der Situation des Interviews mitvollzogen haben, muß also offen bleiben. Dies gilt umso mehr, als die Unterscheidung zwischen „kein religiöser Mensch“ und „überzeugter Atheist“ in den Antwortmöglichkeiten eher gegen diese Gleichsetzung spricht, weil sie sich dem Wortlaut nach auf einen qualitativen Unterschied und nicht einen unterschiedlichen Grad des gleichen Verhältnisses zu beziehen scheint: Es liegt nahe, daraus zu entnehmen, man könne „kein religiöser Mensch sein“, ohne „Atheist“ sein zu müssen, und umgekehrt.

III. Stufen des Religionsbegriffs

Sucht man nach genaueren Informationen über den Inhalt des den Untersuchungen zugrunde liegenden Religionsbegriffs, bietet sich eine den Befragten vorgelegte Merkmalsliste an (Tabelle 2 in E, 34).

1. Begriff als Merkmalsmenge

Da es keine Anhaltspunkte für eine weitere Strukturierung des Religionsbegriffs gibt, muß man davon ausgehen, daß die Umfragen begriffslogisch gesehen im Rahmen des Verständnisses von Begriff als Merkmalsmenge bleiben, wie sie im vorigen Jahrhundert (B. Bolzano) aufkam. Anders als intensional-begriffslogische Auffassungen vom Begriff des Begriffs, die Begriffe als geordnete Komplexe von Bestimmungen (also von Begriffen oder Intensionen) verstehen, verzichtet die Sicht von Begriff als Merkmalsmenge auf die Anforderung struktureller Ordnung der den Begriff bildenden Bestimmungen. Dies hat zwei Vorteile: Es ermöglicht, einen Begriff durch einfachen Mengeneinschluß testbarer Eigenschaften zu bilden, und minimiert die logischen Voraussetzungen (und damit den „innerlogischen“ Arbeitsaufwand) bei der Begriffsbildung. Diese Vorteile gehen jedoch zu Lasten der extensionalen Trennschärfe so aufgebauter Begriffe. (Nach Bolzano kann man beispielsweise zwischen den Begriffen 'ungelehrter Sohn eines gelehrten Vaters' und 'gelehrter Sohn eines ungelehrten Vaters' nicht unterscheiden, weil beide Begriffsinhalte sich in der Menge ihrer Merkmale gleichen. Damit erlaubt es die als Begriff aufgefaßte Merkmalsmenge nicht, zwischen den Sachverhalten, daß der Vater gelehrt und der Sohn ungelehrt ist, oder daß es sich umgekehrt verhält, zu unterscheiden.) Eine solche Fassung des Begriffs des Begriffs bringt für hinreichend axiomatisierte Wissenschaften keine Nachteile mit sich, vielmehr können sich dort die Vorteile voll auswirken. Denn die nötige Trennschärfe wird bereits vorgängig zur ihrer logischen Analyse durch eine entsprechende Axiomatik und Methodologie sichergestellt. Es wandern sozusagen begriffliche Leistungen in den „vorlogischen“ Bereich ab. Diese Wissenschaften enthalten bereits strenge Festlegungen darüber, was als ihr „Gegenstand“ zu gelten hat und welche Operationen bzw. Verknüpfungen zwischen diesen Gegenständen zugelassen sind (in der Mathematik etwa leisten dies die Peanoschen Axiome und die zugelassenen Rechenoperationen). In alltäglichen und nicht-axiomatisierten wissenschaftlichen Kontexten liegen die Verhältnisse jedoch anders. Hier wirkt sich die Rücknahme der Anforderungen an Begriffe nachteilig aus, weil es den durch Axiomatik und Methodologie aufbereiteten Bereich nicht gibt. Seine Leistung muß vielmehr von der logischen Analyse mitübernommen werden, will man nicht methodisch eine „Grauzone“ erzeugen, in der erhebliche und entscheidende Begriffsleistungen zwar vollzogen und vorausgesetzt werden müssen, aber logisch unthematizierbar bleiben.

Dies gilt besonders für nicht sinnvoll formalisierbare oder axiomatisierbare wissenschaftliche Fragestellungen. Denn kann im Alltag unter Umständen die jeweilige Verwendungssituation der Termini anstelle der Axiomatisierung die erforderliche Trennschärfe liefern, gibt es diese Möglichkeit für situationsübergreifende (wissenschaftliche) Zusammenhänge nicht. Dort muß vielmehr die Begrifflichkeit selbst über ihre begriffslogische Strukturierung, über ihre ausdrücklich gemachten Inhalte und deren extensionale Ordnung die erforderliche Genauigkeit und Trennschärfe liefern, eben durch ihre über den einfachen Mengeneinschluß hinausgehende Ordnung der Intensionen und Extensionen kann sie dies auch leisten (im Beispiel also wären 'gelehrt', 'ungelehrt', 'Vater' und 'Sohn' etwa durch die logische Pyramide zu ordnen).

2. Merkmalsebenen

Da die Untersuchungen nur eine Merkmalsliste und keine Ordnung dieser Merkmale ausdrücklich vorgeben, legt sich ihre Ordnung nach dem einfachen Verhältnis zunehmender Konkretheit nahe. Zunehmende Konkretheit bemißt sich dabei am steigenden Voraussetzungsreichtum der verwendeten Merkmale. Da jedoch Begriffe nur als Merkmalsmenge auftreten, bleibt die Rolle dieser Merkmale im durch sie zu bestimmenden Religionsbegriff implizit und läßt sich nur indirekt und aufgrund sehr allgemeiner Kriterien - hier der vergleichsweise zunehmenden Konkretheit - erschließen.

Eine erste Ebene bestimmt das an dem Begriff 'Religion' hängende Spezifikum (*differentia specifica*) von 'Religionsunterricht' ganz formal mithilfe der Merkmale Lebensbewältigungshilfe (Nr.9 in der Reihenfolge der Aufzählung nach E, 34; vgl. UL, Tabelle 2 zu Frage 5), Situations-/Zeitanalyse (Nr.13), Allgemeinbildung (Nr.17).

Auf einer zweiten Ebene lassen sich Bestimmungen ansiedeln, die darüber hinausgehen, indem sie praktische oder theoretische Haltungen zum Ziel des Religionsunterrichts machen: Soziale Einstellung (Nr.2), Selbstkritik (Nr.4), Toleranz (Nr.7), Engagement (Nr.16), Betroffenheit gegenüber Not (Nr.19), Gegnerschaft gegen „einseitigen Materialismus“ (Nr.15); Vermittlung eines Lebenssinns (Nr.5), eines Maßstabs für Gut und Böse (Nr.18).

Mit der Zielangabe „Interesse für die Religion wecken“ befinden wir uns auf einer dritten Ebene (Nr.20), wenn wir davon ausgehen, daß die - in der Auflistung vereinzelte und nicht näher erläuterte - Bestimmung 'Religion' nicht als anderer Name für die ersten beiden oder die folgende Ebene gedacht ist.

Auf einer weiteren Ebene liegen Bestimmungen, die die Inhalte 'christlich' (Nr.8), 'Glaube' (Nr.1,3,21) oder 'Kirche' (Nr.6,10,12,14,22) in die Aufga-

benbestimmung einbegreifen. Auch „Vermittlung des Wortes Gottes“ läßt sich hier ansiedeln (Nr.11).

IV. Der Religionsbegriff des Synodenbeschlusses

In einer der Untersuchung entsprechenden Weise verfährt auch der Beschluß der „Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974, auf den die Erläuterung selbst verweist (E, 28f.): Hier wie in der Untersuchung fällt auf, daß zwar von „Religion“ und „religiös“, von „christlich“, „Glaube“ und von „Kirche“ gesprochen wird, aber äußerst selten der Ausdruck „katholisch“ verwendet und damit die Konfessionalität thematisch wird (so z.B. US, Frage 21). Sicher, dies ist durch den jeweiligen Kontext deutlich - die Synode ist eine der katholischen Bistümer, die Umfrage richtet sich an Katholiken, was in der Schüleruntersuchung auch im Titel festgehalten ist. Immerhin bleibt dadurch ein wesentlicher Zug faktischer Religiosität unthematisiert, auf den sich gerade auch die Institutionalisierung des Religionsunterrichts hierzulande stützt. Im Verhältnis von Sprache und Begriffsinhalt bewegt man sich damit in einer Dauermetaphorik, nämlich in der Figur der Synekdoche, indem man ständig den Ausdruck für eine generische Bestimmung (*genus*) spezifisch (*differentia specifica*) verwendet und dadurch schon sprachlich die Konfessionalität unterläuft. An den logischen Ort möglicher Gemeinsamkeit des 'Christlichen' tritt das entweder 'Katholische' oder 'Evangelische' der jeweiligen Konfession. (Wohlgermerkt: Es geht hier um Logik und Semantik, nicht um inhaltliche Stellungnahmen.) Die Frage nach dem Gemeinsamen bringt uns noch einmal zum Religionsbegriff der Untersuchung zurück: Gibt es dort eine Bestimmung, die „Religion als Religion“ kennzeichnet?

V. 'Bindung' als zentrale Bestimmung des Religionsbegriffs der Untersuchungen

Versucht man, aus einem Vergleich der besprochenen Ebenen eine den Religionsbegriff allgemein charakterisierende inhaltliche Bestimmung in der nach dem Kriterium der Konkretheit ihrer Bestimmungen geordneten Merkmalsliste ausfindig zu machen, so bietet sich als Kriterium der Gesichtspunkt einer mit den Ebenen wachsenden Verbindlichkeit an. Denn betrachtet man die inhaltliche Anreicherung der Merkmalsebenen als zunehmende Präzisierung des Religionsbegriffs (bei einem Religionsbegriff als geordneter Komplex wäre es eine fortschreitende Spezifizierung), stellt sich diese als wachsende Anerkennung inhaltlicher Verbindlichkeiten für die eigene Position dar. Dies bestätigt die Erläuterung, in der durchgängig die Begriffe 'religiös' und 'Bindung' verknüpft werden, was sich natürlich schon durch die traditionelle Etymologie von *religio* nahelegt. In die gleiche Richtung weist die bereits diskutierte „Präzisierung“ des Religionsbegriffs als 'Glauben an Gott' in der Erläuterung, obwohl - wie

ebenfalls schon gezeigt - an vielen Stellen nach dem Wortlaut der Fragen offen bleiben muß, ob 'religiös' oder 'Religion' mit oder ohne diese Spezifikation¹³ gemeint bzw. von den Befragten verstanden worden ist.

Die Wahl des Merkmals „Bindung“ zur vorrangigen Bestimmung von 'Religion' führt zur Auszeichnung derjenigen Sachverhalte als eigentlicher, maßgebender Extension dieses Begriffs, die diesem Merkmal entsprechen. Da sich empirisch „Bindung“ zuverlässig nur an der Zugehörigkeit zu Institutionen ausmachen läßt, ergibt sich für die Untersuchungen auf diese Weise ein hoher Grad an Übereinstimmung von Frageansatz (Religion als Bindung) und Untersuchungsgegenstand (Religionsunterricht als konfessionell gebundenes Fach). Dabei muß man jedoch wiederum beachten, daß dies zum guten Teil auf einer Interpretation der Fragen im Licht eines Religionsbegriffs beruht, von dem nicht sicher ist, ob er in der Formulierung der Fragen für die Befragten erkennbar war. Hinzu kommt, daß diese Interpretation heute auch nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Dazu seien noch einige kurze ergänzende Hinweise angefügt.

Zunächst ist festzuhalten, daß die Aufnahme der Bestimmung 'Glaube an Gott' in den Religionsbegriff über einen Religionsbegriff hinausgeht, der sich auf 'Bindung' beschränkt. Dies wird deutlich, wenn man bedenkt, daß zur Extension des Begriffs 'religiöse Bindung' der Buddhismus gehören kann, nicht aber zur Extension des Begriffs 'Glaube an Gott'.

Weiter ist es sogar eher unwahrscheinlich, daß die Befragten mit dem Begriff 'religiös' immer die Spezifizierungen der 'Bindung' bzw. noch weitergehend des 'Glaubens an Gott' mitgedacht haben, stellt man die gegenwärtige religiöse Situation - ohne von einer Perspektive der „Bindung“ auszugehen - in Rechnung. Ein Beispiel kann das Problem sozusagen von der anderen Seite her schlaglichtartig erhellen: Max Planck war christlicher Gemeindevorstand und glaubte dennoch weder an einen persönlichen noch an einen christlichen Gott. „Solche Beispiele zeigen, daß der Schluß vom konfessionellen Ritus auf den Gottesbegriff des einzelnen mindestens vorschnell und problematisch ist.“¹⁴ Dies sei durch

13) „Spezifizieren“ bedeutet begriffslogisch das Anreichern mit Inhalt. So ist der Begriff 'vernunftbegabtes Lebewesen' gegenüber dem Begriff 'Lebewesen' durch den Inhalt 'vernunftbegabt', spezifiziert. Das Spezifikat zweier oder mehrerer Begriffe ist der Begriff, der genau die das Spezifikat bildenden Begriffe enthält, also nicht mehr und nicht weniger Inhalt. Wie das Generalisat (s. Anm.12) dem nichtausschließenden „Oder“ entspricht das Spezifikat dem aussagenlogischen „Und“. Zum Beispiel: 'Katholischer Lehrer' als Spezifikat der in ihm enthaltenen Begriffe definiert jemand, der ein Lehrerexamen bestanden und katholischen Glaubens ist. Das Generalisat 'Christ' dagegen trifft - juristisch gesehen - auf jemand zu, der katholisch oder evangelisch (oder Mitglied einer anderen rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaft) ist.

14) C. Liesenfeld, Der liebe Gott würfelt nicht! Das Gottesbild der modernen Physik am Beispiel Einstein und Heisenberg, in: J. Hoeren/M. Kessler (Hrsg.), Gottesbilder, Stuttgart 1988, 146. Das gleiche gilt für Einstein und Heisenberg, vgl. Liesenfeld, 156.

einige knappe Hinweise aus der gegenwärtigen philosophischen Diskussion von Religion noch etwas näher verdeutlicht.

Die bisher vorgetragenen Überlegungen bestätigen, daß statistische Angaben über „Religion“ nur etwas „über die Funktionen und Funktionsfähigkeit der religiösen Institutionen“ aussagen. Dann ist aber bei jeder Interpretation von Erhebungen immer zu berücksichtigen, „daß das Maß der Teilnahme an ausdrücklicher [d.h. sozial-institutionell identifizierbarer] Religion [also Kirchlichkeit] kein Barometer für das Maß an gelebter Religion [d.h. an Religion der Subjektivität] ist“¹⁵. Die „Unverrechenbarkeit und Unaufhebbarkeit der Individualität“ und die dadurch gegebene Veränderung des Autoritätsverständnisses sind gerade als kennzeichnender Wandel des Christentums in der Neuzeit zu sehen.¹⁶ Dies läßt fragen, ob der Begriff 'Bindung', macht man ihn zum ausschlaggebenden Merkmal von Religion, nicht wesentliche Züge heutiger Religiosität von vornherein ausblendet.¹⁷ Denn gerade in der Neuzeit ist deutlich geworden, daß „Bindung an die Wahrheit“ als „grundlegender religiöser Akt“ notwendig Freiheit impliziert.¹⁸ Selbst wenn man mit Schleiermacher Religion wesentlich auf das Bewußtsein „schlechthiniger Abhängigkeit“ gründet, ist dabei zugleich „schlechthinige Freiheit“ mitzudenken;¹⁹ ein Gleiches gilt für den Zusammenhang von Religion und Wahrheit.²⁰ Auf jeden Fall gilt: Die Religion auszeichnende Bestimmung kann nicht an Institutionalisierung bzw. Kirchlichkeit festgemacht werden.²¹

VI. Ein begriffslogisch aufgebauter Religionsbegriff

Vergleichen wir zur Verdeutlichung des Gesagten den am Begriff als Merkmalsmenge orientierten der Untersuchungen mit einem begriffslogisch strukturierten Religionsbegriff. Zunächst ist der intensionale Gehalt dieses Begriffs ausdrücklich zu machen, wobei wir hier voraussetzen, daß er sich auf einer angemessenen Stufe der Allgemeinheit bewegt.²²

15) Rössler (s. Anm. 5), 173, 178.

16) T. Rendtorff, in: Oelmüller (s. Anm. 5), 239f [Diskussionsbeitrag].

17) Vgl. auch F.-X. Kaufmann, Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven (s. Anm. 4), 60-73, 64-69.

18) L. Oeing-Hanhoff, Kriterien der wahren Religion, in: Oelmüller (s. Anm. 5), 124-134, 126f.

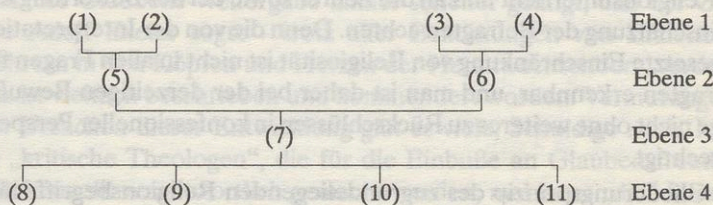
19) H. Krings, 252 [Diskussionsbeitrag]; einschränkend A. Schwan, 195f. [Diskussionsbeitrag], beide in: Oelmüller (s. Anm. 5).

20) Vgl. auch H. Schrödter, Erfahrung und Transzendenz. Ein Versuch zu Anfang und Methode von Religionsphilosophie, Altenberge 1987, 245-259; vgl. ders., Sinnfragen aus theologischer Sicht. Religionsphilosophische Überlegungen in pädagogischer Absicht, in: Hess. Blätter f. Volksbildg. 1/1986, 3-10.

21) Krings, 249; Schwan 254f. (beide s. Anm. 19); W. Oelmüller, Zur Eröffnung des Kolloquiums, in: Oelmüller (s. Anm. 5), 132-134.

22) Vgl. Schrödter (s. Anm. 7), 299, und die Erläuterungen 293-303; Krings (s. Anm. 19), 250-252.

'Religion' wird dann definiert als 'Gesamtheit der Erscheinungen (Objektivationen), in denen Menschen das Bewußtsein der radikalen Endlichkeit ihrer Existenz und deren reale Überwindung (Religiosität) ausdrücklich machen', läßt er sich in folgender logischer Pyramide darstellen:



Die durch Ziffern wiedergegebenen Intensionen sind: (1) Bewußtsein radikaler Endlichkeit menschlicher Existenz; (2) reale Überwindung dieser Endlichkeit; (3) Ausdrücklichkeit (Inhalte und Vollzüge); (4) Erscheinungscharakter (in Raum und Zeit); (5) Religiosität (subjektive, persönliche Seite von Religion); (6) Objektivation (objektive Seite der Religion, Institutionen); (7) Religion (als Spezifikat der darüberstehenden (selbst zum Teil Spezifikate) und Generalisat der darunterstehenden Begriffe); (8)-(11) konkrete Religionen.

Die Begriffe auf den verschiedenen Ebenen der Merkmalliste der Untersuchungen lassen sich den Begriffen der logischen Pyramide zuordnen und dadurch in ihrer Beziehung zum vorgeschlagenen strukturierten Begriff von Religion erfassen. Die Begriffe der ersten und zweiten Ebene sind solche, die intensional in den Religionsbegriff eingehen, der also inhaltsreicher ist als jeder von ihnen. Die Begriffe der letzten Ebene dagegen sind spezieller (inhaltsreicher) als der Religionsbegriff. Die Begriffe dieser Ebenen sind somit entweder zu allgemein oder zu speziell für einen angemessenen Religionsbegriff. Andererseits bleibt die entscheidende dritte Ebene des strukturierten Religionsbegriffs in den Untersuchungen durch das Fehlen einer Strukturierung unbestimmt, denn die Beschränkung auf eine Merkmalsmenge als Charakterisierung des Religionsbegriffs läßt eine logisch angemessene inhaltliche Bestimmung von 'Religion' [im strukturierten Begriff das Spezifikat (5) von (1) und (2)] nicht zu. An deren Stelle tritt etwas Außerlogisches, nämlich die Wahl des Merkmals der Bindung als bestimmenden Grundzug von Religion. Dies bringt den objektivierend-institutionsbezogenen Charakter des impliziten Religionsbegriffs mit sich.

VII. Zur Bedeutung der Untersuchungen angesichts ihres Religionsbegriffs

Die Analyse des die Untersuchungen und die Erläuterung leitenden Religionsbegriffs ergab eine Reihe von Gesichtspunkten, die bei ihrer Bewertung nicht übersehen werden sollten. Es sind vor allem folgende:

(1) Es besteht eine Spannung zwischen der schlichten Verwendung des Terminus „religiös“ (bzw. „Religiosität“) und seiner interpretativen Auffüllung in Richtung auf „Gottesbeziehung“ und institutionalisierte Religion. Darauf sollte man insbesondere bei Rückschlüssen auf Erwartungen an den Religionsunterricht und an die Lehrer sowie bei der Bewertung der Selbsteinschätzung der Befragten achten. Denn die von der Interpretation vorausgesetzte Einschränkung von Religiosität ist nicht in allen Fragen für die Befragten erkennbar, und man ist daher bei der derzeitigen Bewußtseinslage nicht ohne weiteres zu Rückschlüssen in konfessioneller Perspektive berechtigt.

(2) Als Gliederungsprinzip des zugrundeliegenden Religionsbegriffs läßt sich nur die Bildung einer Merkmalsmenge ausmachen. Damit bleibt die logische Zuordnung der als Merkmale auftauchenden Bestimmungen offen. Die nötige Trennschärfe erhält der Religionsbegriff erst durch das Hervorheben des Merkmals der „Bindung“, also nicht durch eine logische Strukturierung, sondern über eine am Phänomen institutionalisierter Religion orientierte Akzentuierung. Eine solche pragmatisch motivierte Präzisierung ist sicher den Untersuchungen angemessen, denn sie entspricht der Verfassung ihres Untersuchungsgegenstandes. Nur sollte man festhalten, daß dies angesichts vieler Formulierungen der Befragung eine mögliche, aber nicht auch für die Befragten klar gesicherte Auslegung der Fragen darstellt.

(3) Eines kann man von den Ergebnissen der Untersuchungen nicht erwarten: eine Auskunft darüber, was und wie Religionsunterricht sein *soll*. Aus der Analyse des Religionsbegriffs der Untersuchungen und ihrer Erläuterung ergibt sich vielmehr, daß die Wertungen, die dabei ins Spiel kommen (müssen), die Resultate der Umfragen aus einer darüber hinausgehenden Perspektive beurteilen. Diese kann aus den Untersuchungen den notwendigen Sachkontext in gesicherter Form gewinnen und damit den Bewährungsrahmen für das Gewollte - das ist viel, aber eben nicht alles. Die Diskussion über die „richtige“ Aufgabenstellung des Religionsunterrichts darf an den Ergebnissen der Untersuchungen nicht ohne Realitätsverlust vorübergehen, aber sie kann sich ihre Kriterien auch nicht von ihnen vorgeben lassen.

Die vorgetragenen Überlegungen zeigen, daß sich das tatsächliche Gewicht der Untersuchungen nur zureichend bestimmen läßt, wenn man bei ihrer Auswertung auch die durch ihren - impliziten - Religionsbegriff gesetzten Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Zurück zu den Inhalten?

Die Forderung nach einer „materialkerygmatischen Wende“ in der Religionspädagogik - ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit

1. „Verdunstung“ der Glaubens-Inhalte im RU?

Daß die Glaubens-Weitergabe immer seltener gelingt, daß der Glaube - wie Adolf Exeler sagte - trotz aller Bemühungen von Erziehern und Lehrern in den Köpfen und Herzen der Heranwachsenden „verdunstet“, das ist vielfach beschrieben und kommentiert worden. Vermutungen über die Ursachen dieser Entwicklung gibt es viele, Schuldige auch. Mal sind es „kritische Theologen“, die für die Einbuße an Glaubensfreude beim Kirchenvolk verantwortlich gemacht werden; mal ist es „die“ Hierarchie, der es eher um die Selbstbehauptung der Großinstitution Kirche und um die Wahrung ihrer Rechte zu gehen scheint als um das „Subjektwerdendenkönnen“ der Menschen im Glauben; fast immer aber ist es der Religionsunterricht, der nicht mehr vermittelt, was er vermitteln sollte: die authentischen Inhalte des christlichen (katholischen) Glaubens, die Inspiration zur Nachfolge Jesu Christi. Für die Aufweichung des inhaltlichen Profils wiederum konnte man die Pädagogisierung des RU verantwortlich machen, näherhin die Vorentscheidung der curricularen Pädagogik, Inhalte von wünschenswerten Qualifikationen her auszuwählen und zu legitimieren. Mußte diese Vorordnung der Ziele vor die Inhalte nicht zu einer „Funktionalisierung“ der Glaubensinhalte für eine humane bzw. soziale Konfliktbearbeitungskompetenz führen? Der curriculare Spuk war schnell vorüber; die Lehrpläne hießen nicht mehr „Zielfelderplan“ oder curricularer Lehrplan, sondern „Grundlagenplan“; sie markierten nicht mehr vorrangig die Ziele, sondern „Themen“ und „Leitmotive“. Und man meinte, ein für allemal gelernt zu haben, daß der RU sich nur dann von Sozialkunde und Religionskunde abheben könne, wenn er sich klar an den Glaubensinhalten ausrichte, wie sie das kirchliche Lehramt authentisch auslege und zu glauben vorlege. So wird die Forderung „Zurück zu den Inhalten“ von vielen Seiten immer nachdrücklicher erhoben:

- die „Juristen“ weisen darauf hin, daß nach G.G. Art. 7.3 nur ein RU, der nach den „Grundsätzen“ der Kirchen bzw. der christlichen Bekenntnisse (Bayerische Verfassung Art. 135) erteilt werde, den Schutz der Verfassung genieße;
- die Katholische Elternschaft Deutschlands und mit ihr das Zentralkomitee der deutschen Katholiken beklagen, im RU würden kaum noch die Fundamente katholischen Glaubens gelegt, und die Lehrer wählten die Inhalte oftmals nach Gutdünken aus;¹

1) Vgl. Religionsunterricht - Sorge um die christliche Erziehung (KED 1980); Zur gegenwärtigen Diskussion um den Religionsunterricht (ZdK 1980).

- Josef Cardinal Ratzinger wendet sich gegen die - nach seinem Urteil - weithin festzustellende „Hypertrophie der Methode gegenüber den Inhalten“; er mahnt, die Methode müsse „Vehikel“ der Inhalte und dürfe nicht ihr Maßstab sein;²

- die deutschen Bischöfe möchten „die zentralen Inhalte des Glaubens“ wieder in den Mittelpunkt des RU gerückt sehen;³

- Kultusminister sehen sich veranlaßt, Entwürfe von Religionslehrplänen zurückzugeben, weil sie das „Gefühl“ haben, sie seien ein „laienhafter Abklatsch von Sozialkunde- oder Biologielehrplänen“ (so Minister Gölter nach der FAZ vom 13.4.89).

Solche und ähnliche Interventionen stimmen überein in der Forderung nach einer „materialkerygmatischen Wende“ in der Religionspädagogik.⁴ Sie erhoffen sich von dieser Wende offensichtlich eine überzeugendere und profiliere Vermittlung des christlich-katholischen Glaubens im RU. Zu fragen bliebe freilich, ob die Diagnose „Inhaltsarmut“ den faktisch erteilten RU tatsächlich trifft und ob diese „Inhaltsarmut“ tatsächlich als ausschlaggebender Faktor für die - behauptete - „Erfolglosigkeit“ des RU anzusehen ist. Aufschluß sollte hier eine Doppelumfrage bringen, die das Institut für Demoskopie in Allensbach 1987/88 unter katholischen Religionslehrern und Schülern, die am katholischen RU teilnehmen, durchgeführt hat.

2. „Je bibelferner und je kirchenferner, desto leichter ist es“

So faßt ein in Vorbereitungsgesprächen zur Umfrage interviewter Lehrer sein „Erfolgskonzept“ für die inhaltliche Gestaltung des RU zusammen; und umgekehrt gilt für einen anderen: „Je spezifischer das Thema mit Kirche und Theologie zu tun hat, um so schwieriger ist das Thema zu behandeln.“ Besonders aufschlußreich scheint hier die Liste der die befragten Schüler am meisten interessierenden Themen bzw. der Themen, die nach Meinung der Schüler im RU aufgegriffen (intensiver behandelt) werden sollten. Zu den Themen, denen das Interesse der älteren Schüler gilt, zählen: Berufswahl, Menschenrechte, Umweltschutz, Frieden und Abrüstung, Kernenergie, soziale Randgruppen und Arbeitslosigkeit. Hinzu kommen als „Wunschthemen“: Sexualethische Probleme (im Zusammenhang mit Abtreibung, Geburtenkontrolle, Aids), Menschenrechte, Sinn des Lebens, Dritte Welt und die Stellung der Frau in der Kirche. Die

2) Josef Cardinal Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, dt. Fassung: Einsiedeln 1983, 15.

3) Die Deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule, Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, Bonn 1983, n.7.

4) Zu ihr bekennt sich etwa Walter Kasper in seinem Aufsatz zur Vorstellung des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus, in: Kat BI 110 (1985), 363-370, 369. Kritisch differenzierend zu dieser Forderung: W. Bartholomäus, Erleben wir eine neue materialkerygmatische Wende?, in: Theologische Quartalschrift 164 (1984), 243-256.

Erfahrungen der Lehrer mit Erfolgs- und Problemthemen des RU decken sich weitgehend mit diesen Schüleräußerungen (sieht man von den Erfahrungen der Grundschullehrer ab). Grundsätzlich schwierige Themen sind nach der Erfahrung der Lehrer: Sakramente und kirchliches Ritual, die Gebote, Auseinandersetzung mit Sünde, Schuld und Tod, überhaupt alle Fragen, die als „binnenkirchlich“ angesehen werden. So ist für die Mehrzahl der Lehrer die Vermittlung von Glaubenswissen generell die undankbarste und am wenigsten erfolgreiche Aufgabe des RU. Der Befund ist umso prekärer, als immerhin 69 % der Befragten die Vermittlung von „Wissen über Glaubensinhalte“ zu den wichtigsten Aufgaben des RU rechnen; ein Prozentsatz, der sonst nur von der Aufgabe „soziales Denken schulen“ annähernd erreicht wurde. Die Präferenz mag überraschen und die Vorbehalte von Hierarchie, Elternverbänden und katholischen „Funktionären“ gegen den RU unbegründet erscheinen lassen. Aber das Bild ändert sich, wenn die befragten Lehrer sich unter verschiedenen Aufgaben des RU alternativ entscheiden sollen. Vor diese Entscheidung gestellt, optieren 60 % der befragten Lehrer für die zentrale Aufgabendimension „dazu beitragen, daß das Leben der Schüler gelingt / Orientierungshilfe“, 22 % für die Aufgabendimension „Verkündigung / Vermittlung christlicher Überzeugungen“ und nur 12 % für die Aufgabendimension „Wissen über Glauben, Glaubenspraxis und die Geschichte der christlichen Religion vermitteln“. Dieses abweichende Bild mag damit zusammenhängen, daß die zur Wahl stehenden Alternativen äußerst unglücklich voneinander abgegrenzt sind. Aber es begründet für die Auswerter der Umfrage offensichtlich doch den Verdacht, daß auch viele Religionslehrer sich den immer stärker säkularisierten Erwartungen an den RU anzupassen beginnen. Dieser Erwartungsdruck spiegelt sich in den erwähnten Themenpräferenzen der Schüler, aber vor allem auch in den Erwartungen der Eltern an den RU (Quelle Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen 4091, 4092/I und 2265): Die Förderung sozialer Verhaltensweisen steht hier (mit ähnlichen Prozentzahlen wie bei der Lehrerumfrage) ganz im Vordergrund; Einübung in Glaubenspraxis, Vermittlung des Wortes Gottes und Weckung des Interesses für Religion treten demgegenüber stark zurück (weitaus stärker übrigens als bei den Religionslehrern; die Differenz liegt jeweils deutlich über 20 Prozentpunkten). Dieser Befund veranlaßt die Auswerter der Umfragen zu der Feststellung, der RU sei offenkundig weniger durch offene Ablehnung gefährdet als durch eine Säkularisierung der Erwartungen an ihn. Skepsis klingt bei ihrer Frage durch, inwiefern über die Behandlung der von Schülern und Eltern bevorzugten „sozialen“ Themen religiöse Bezüge und Informationen über Glauben und Kirche „transportiert“ werden könnten.

Die Religionslehrer scheinen sich in einer Zwickmühle zu befinden. Geben sie den Themenpräferenzen der Schüler nach, so entfernen sie sich von

dem, was sie als *Religions*-Lehrer eigentlich wollen (sollen?). Favorisieren sie ausgeprägt religiöse Themen, so verstärken sie das Desinteresse an ihrem Fach, die Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber den Unterrichtsinhalten. Man kann es natürlich auch anders sehen und sich auch für diese andere Sicht auf die Umfragen berufen. Man kann eine Korrelation zwischen dem Desinteresse am RU und der Tatsache herstellen, daß im RU eben „nichts verlangt“ wird und speziell damit, daß für ihn kaum Wissensstoff zu lernen sei (so immerhin 63 % der befragten Schüler). Hier setzen erste Therapievorschläge ein. Das Fach „Religion“ muß wegkommen vom dem Image, ein „Fach ohne Anforderungen“ zu sein. Der RU muß sich - so meint man - trauen, wieder mehr zu verlangen: mehr Kenntnisse, mehr Konsequenz; er selbst muß konsequenter, inhaltlich profilierter und stringenter sein. Offenkundig - so der Schulbischof Erzbischof J.J. Degenhardt - „erwarten Schüler vom RU, daß er wie alle übrigen Fächer einen erkennbaren systematischen Aufbau besitzt und nicht von einer Beliebigkeit oder Austauschbarkeit seiner Inhalte und Themen gekennzeichnet ist.“⁵ Der schulfachlichen Qualifizierung des RU müsse es vor allem um „inhaltliche Konsistenz“ und damit um die Beseitigung der inhaltlichen wie der didaktischen Beliebigkeit des RU - eben um „eindeutige Verbindlichkeit“ - gehen. Degenhardt versäumt es nicht, auf die - aus der Lehrerumfrage hervorgehende - Geringschätzung des Katechismus einzugehen. Der weitgehende Verzicht auf den Katechismus in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung könne „nicht unbefragt hingenommen werden“; gerade vom Gebrauch eines Katechismus erwartet sich Degenhardt offenbar die Steigerung der inhaltlichen Konsistenz, der „Vollständigkeit und Systematik“ der Glaubensvermittlung im RU wie auch die Profilierung seiner „kirchlichen Identität“.

Aber liegt es nicht gerade an den spezifisch „kirchlichen“ Inhalten, wenn der RU Desinteresse und Abmeldungsgeanken hervorruft? Die „schwierigen Inhalte“ sind - so Degenhardt - kein Spezialproblem des RU: „Es ist stets Aufgabe des Lehrers gewesen, in allen Fächern Inhalte des Lehrstoffs, die weniger interessant sind oder zunächst Gleichgültigkeit hervorrufen, so lebendig und pädagogisch entsprechend der Altersstufe zu vermitteln, daß das Unterrichtsziel doch erreicht werden kann. Das gilt selbstverständlich auch für den katholischen Religionsunterricht.“⁶ Und die Vermittlung auch der schwierigen Inhalte wird gelingen, wenn es dem Lehrer ernst ist mit seinem Glaubenszeugnis, mit seinem „eindeutige(n) und klare(n) Bekenntnis zur Kirche, zur Gemeinschaft der Glaubenden“. Folgt daraus der didaktische Grundsatz: Wer sich möglichst eindeutig mit der

5) So in seinem Referat auf der Schwerter Tagung, bei der die Allensbacher Ergebnisse diskutiert wurden; publiziert unter dem Titel: Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: Kat BI 114 (1989), 528-540, 539.

6) J.J. Degenhardt antwortet Norbert Scholl: Gottes Wille unverkürzt, in: Publik-Forum Nr. 5 vom 10. März 1989, 38-40, 39.

Kirche und den Inhalten ihrer Glaubenslehre identifiziert und wer im RU so weit als möglich im „Originalton Mutter Kirche“ (W. Kasper) spricht, der wird letztlich auch die Ziele des RU optimal realisieren? Dagegen sprechen denn doch die Umfragebefunde eine zu eindeutige Sprache. Gleichwohl spricht auch viel dafür, daß der RU nur durch inhaltliche Profilierung der schleichenden Aufzehrung seiner Substanz und dem wachsenden Desinteresse der Schüler entgegen kann. *Adolf Exeler* hat schon vor 15 Jahren im Blick auf die damalige Inflation von Unterrichtsmodellen vor der Atomisierung des Inhalts gewarnt und darauf hingewiesen, daß hier die theologischen Hintergründe und Bezüge kaum noch mitreflektiert würden bzw. weithin beliebig blieben.⁷ Der RU verliert vielleicht noch nicht sofort seine juristische, gewiß aber seine „sachliche“ Legitimation, und er kann gewiß nur kurzfristig oder oberflächlich Interesse wecken, wenn er sich inkompetent in alles Mögliche einmischt und die Antwort auf die Frage schuldig bleibt, warum in all diesen Zusammenhängen von Gott die Rede sein müsse. *Thomas von Aquin* hat in art. 7 der ersten quaestio seiner *Summa Theologica* als einigenden Grundgedanken der „*sacra doctrina*“ formuliert, sie habe alles zu behandeln „sub ratione Dei“, sei es, daß sie Gott selbst zum Thema hat, sei es, daß sie alles andere als in Beziehung zu ihm stehend zur Sprache bringt. Diese Bestimmung des Formalobjekts der *sacra doctrina* dürfte gewiß auch für den RU heute und für die Auffindung seiner Inhalte auf Anhieb überzeugen. Und so fordert Degenhardt zu Recht, der RU müsse vor allem und in allem „von Gott reden, auch wenn es gefährlich sein kann, von Gott zu reden.“ Und das heißt für Degenhardt konkret, der Religionslehrer habe im RU „die Botschaft Christi und die Lehre der Kirche“ vorzulegen: er müsse die Weisung Gottes seinen Schülerinnen und Schülern darlegen, sei es gelegen oder ungelegen; „denn nicht das, was ankommt..., kann Maßstab für das sittliche Handeln sein, sondern was Gottes Wille ist.“⁸

Der Glaube an Gott, wie er von Christus verkündet und von der Kirche gelehrt wird, sowie Gottes Wille, wie er von Christus geltend gemacht und von der Kirche verbindlich eingeschärft wird - mit diesen „Eckdaten“ scheint die Inhaltsfrage für den RU hinreichend klar beantwortet. *These dieses Aufsatzes* ist es, daß diese Auskunft sowohl die *didaktisch* entscheidende Frage, wie der Inhalt (des Glaubens) das Unterrichtsgeschehen zu bestimmen hat, als auch die (fundamental-) *theologisch* entscheidende Frage, wie denn der Inhalt (des Glaubens) zugänglich - „glaubbar“ - wird, unberücksichtigt läßt. Diese Fragen müssen in der Religionspädagogik verhandelt werden, wenn sie mehr sein will als eine bloß instrumentell denkende Methodik, wenn sie sich ernst nimmt als Theorie all jener

7) Vgl. *A. Exeler*, Inhalte des Religionsunterrichts, in: *E. Feifel u.a. (Hrsg.)*, Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 2, Zürich 1974, 90-118, 106.

8) Vgl. Gottes Wille unverkürzt (s. Anm. 6), 40.

Lernprozesse, in denen authentische Glaubensüberzeugungen und die Bereitschaft zum Zeugnis für den Heil schaffenden Gott als die „alles bestimmende Wirklichkeit“ wachsen können.

3. Wie sollen die „Inhalte“ das Unterrichtsgeschehen im RU bestimmen?

Diese Frage mag zunächst Verständnislosigkeit auslösen; jedenfalls für den traditionell geprägten RU war fraglos klar: indem sie gelernt werden, möglicherweise sogar auswendig gelernt werden. So legt ja auch Ratzinger großen Wert auf Bereitstellung und Einprägung des Merkstoffs; und die Auswerter der Umfragen legen ihren Auftraggebern geradezu die Forderung in den Mund, im RU müsse wieder mehr verlangt werden. Aber auch im traditionell geprägten (etwa kerygmatisch ausgerichteten) RU bestimmten die Inhalte das Unterrichtsgeschehen nicht einfach als „von außen“ an die Schüler herangetragener „Merkstoff“. Sie wurden ja eingeführt als normative Explikation der bei den Schülern vorausgesetzten *fides implicita*. Der RU bzw. die Katechese hatten die *fides implicita* der Schüler wenigstens so weit zu explizieren, zu korrigieren und eindeutig zu machen, daß die Schüler eine ihren intellektuellen Fähigkeiten entsprechende Glaubenszustimmung zu den heilsnotwendigen Wahrheiten der *fides catholica* geben, von den Heilmitteln der katholischen Kirche den rechten Gebrauch machen und die Forderungen des göttlichen Gesetzes an ihre sittliche Lebensführung unzweideutig erkennen konnten.

Die fundamentaltheologischen Ansätze der Immanenzapologetik und der transzendentalen bzw. „anthropologisch gewendeten“ Theologie legten ein anderes didaktisches Grundkonzept nahe: Die „Inhalte“ sollten das Unterrichtsgeschehen bestimmen als Explikation und Bewahrheitung der tiefsten Sehnsucht aller Menschen guten Willens und ihres natürlich-übernatürlichen Wesens-Strebens. Die zu vermittelnden Glaubens-Inhalte waren hier als Angebot verstanden - als *Sinnangebot* für einen verheißungsvollen Umgang mit letzten Existenzfragen bzw. für die Motivation zu humaner mitmenschlicher und gesellschaftlicher Praxis. Dieses mehr oder weniger reflektierte Konzept ist einerseits als gefährlich naiv, andererseits als Ausverkauf der spezifisch christlichen Inhalte attackiert worden. Dem RU dürfe es doch nicht um einfache Befriedigung des Sinnbedürfnisses, um Sinn-Zufriedenheit und kompensierende existentielle Beruhigung in einer zutiefst falschen und veränderungsbedürftigen Welt gehen; er dürfe angesichts vieler katastrophaler Entwicklungen und der freigiebig verabreichten Analgetika, mit denen man sie für die Heranwachsenden aushaltbar macht, nicht auch noch die „Sinn-Droge“ (D. Sölle) des Gottvertrauens verabreichen. Die - für den ersten Blick - genau entgegengesetzte Kritik verweist auf die drohende anthropologische bzw. sozialpraktische Funktionalisierung der Glaubenswahrheiten: Der „anthropo-

logisch gewendete“ RU verdopple doch nur die Selbstausslegung des Menschen und schmeichle sich grundlos, für die daraus sich ergebenden Imperative die „beste“ Motivation bereitzustellen. Bei diesem betriebsblinden, hilflos aufgesetzten Interessantmachen der Religion entgehe der Aufmerksamkeit der Religionslehrer, daß sich das „religiöse“ Interesse mit der Erzeugung sozialer Aufgeregtheit meist restlos verbrauche, so daß der RU zwar nicht sein offiziell deklariertes Ziel erreiche, wohl aber Wasser auf die Mühlen politischer Demagogen leite. Keine Funktionalisierung der Glaubens-Inhalte mehr, sondern Herausarbeitung und Geltendmachen ihrer „göttlichen Autonomie“, ihrer inneren Logik und Systematik, ihrer Vollständigkeit! so lautet hier die Parole. Nicht an der anthropologischen (gesellschaftskritischen) Relevanz, sondern an der dem allem vorausliegenden Objektivität der „Sache“ selbst, an der gegen alle Funktionalisierung sich sperrenden *Vorgegebenheit* des Inhalts müsse der RU sich ausrichten.⁹ Meine Rückfrage: Wie ist diese Objektivität/Vorgegebenheit (Absolutheit?) des Inhalts im Unterrichtsgeschehen geltend zu machen: als die unverfügbare Norm dessen, was man glauben und zu befolgen annehmen *muß*, um gerettet zu werden, oder doch wenigstens: um zu Recht Katholik heißen zu dürfen?

Religionsunterricht als autoritäre und nichts Heilsnotwendiges auslassende „Vorlage“ dessen, was man glauben muß: vielleicht wird - von konservativen Eiferern abgesehen¹⁰ - niemand offen dieses Konzept vertreten wollen. Die Vermittlung der heilsnotwendigen Wahrheiten, des wahren und umfassenden katholischen Glaubens, „außer dem niemand gerettet werden kann“ (Glaubensbekenntnis von Trient, DS 1870/NR 940), mag solange durch bloße „Vorlage“ möglich gewesen sein, als die Lernenden diese „Vorlage“ als zuverlässige Information über anders nicht wißbare übernatürliche Sachverhalte entgegennahmen, auf die man sich einzurichten hat, wenn man sein Heil nicht verwirken will. Es wäre ja ebenso unklug gewesen, an diesen Tatsachen achtlos vorüberzugehen, wie es unklug ist, die Naturgesetze oder die Gesetze des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu ignorieren. Außerdem geschah ja mit der Vorlage der je nach Altersstufe entfalteten *fides explicita* nichts anderes als das ausdrückliche Kenntlichmachen der Faktoren und Einflußgrößen, die die Sozialisation immer schon bestimmten. Der epochale Bruch, den man etwas hilflos und ohne analytischen Anspruch „Säkularisation“ des öffentlichen und des privaten Lebens nennt, wirkt sich nun offensichtlich so aus, daß die in den Glaubenswahrheiten ausgesprochenen „Heilstatsachen“ die Sozialisation

9) Vgl. W. Kaspers Andeutungen zu den erkenntnistheoretischen Implikationen seiner Bestimmung des Verhältnisses von Dogmatik und Religionspädagogik in: Der neue Erwachsenenkatechismus (s. Anm. 4), 369, und meine Auseinandersetzung mit seiner Position: Vom Realismus der Dogmatik, in: Kat Bl 110 (1985), 459-463.

10) Vgl. als eher kuriosen Beleg: F. Reckinger, Verfälschung des Glaubens. Was derzeit alles in Religionsbüchern steht, Stein am Rhein 1989.

immer weniger bestimmen, ja daß sie selbst weithin als Festlegungen einer das Geheimnis des Göttlichen mit menschlichen Projektionen überlagernden kirchlich-institutionellen Selbstbehauptungsideologie wahrgenommen werden. Den „Ideologieverdacht“ gegenüber den „offiziellen Inhalten“ der Glaubenslehre kann man sich heute mit relativ geringen geistigen Unkosten leisten, zumal jede institutionell vermittelte Tradition an der Unglaubwürdigkeit der ihrer Propagierung sich widmenden Funktionäre ihre innere Haltlosigkeit zu erweisen scheint. Wie kann in dieser Situation, in der nur noch für wenige Schüler die „Vorlage“ des Glaubensinhalts als Explikation des ihre Sozialisation Bestimmenden und nunmehr von ihnen zu Verantwortenden wahrgenommen wird, in der die Schüler weithin „imprägniert“ sind von einem überlegenen Ideologieverdacht, der sie von den „großen ewigen Fragen“ sich abwenden und den lösbar scheinenden Fragen des eigenen Lebensstils sich zuwenden läßt - wie kann in dieser Situation der Inhalt des Glaubens das Geschehen des RU bestimmen?

Die Antworten der kirchlich Letztverantwortlichen für den RU erscheinen mir eigentümlich widersprüchlich? Sie sprechen weiterhin einfach vom „Vorlegen“ der von der Kirche als verbindlich erklärten Inhalte und verlangen andererseits das engagierte Zeugnis der Religionslehrer.¹¹ Warum sind diese Therapievorschläge widersprüchlich. Die Forcierung des *institutionellen Charakters* der Inhalte macht den Religionslehrer der Tendenz nach zum Funktionär, zu einem Vertreter der Gro institution Kirche, der ja so reden *muß*, wie er redet, weil er beruflich im Dienst dieser Gro institution steht (auch wenn er faktisch Staatsbeamter sein sollte). Dem „ideologiekritischen“ Mißtrauen gegen alle, „die ja so reden müssen“, soll der Lehrer sein *Zeugnis* entgegensetzen; er soll das als seine innerste Überzeugung erkennen lassen, was er zugleich als dem Amt zugeordneter Verkünder und Ausleger der kirchlichen Lehre zu sagen hat. Das Objektive soll das Subjektivste sein, damit die Inhalte über das allein motivkr ftige *Vorbildlernen* gelernt werden können. Dem Lehrer wird faktisch - bei allem Verständnis für seine Situation - Totalidentifikation abverlangt, und er erfährt doch täglich, daß ihn diese Forderung überfordert, ja daß er unglaubwürdig wäre, wenn er sie erfüllte. Man kann sagen, das sei eben die Spannung, die der Religionslehrer auszuhalten habe; aber man darf sich nicht verhehlen, wie diese Spannung das Unterrichtsgeschehen bestimmt - die Umfragen sprechen hier eine deutliche Sprache; und man müßte diese Spannung wenigstens reflektieren und den Betroffenen Hilfen geben, damit zu leben. Dazu nun einige Beobachtungen und Hinweise, die sich aus unserer Themenstellung ergeben.

11) Vgl. Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, nn.6-16, 24-27.

4. Überich-Glaube und Zeugnis

Bestimmen die Inhalte den RU als die fertig vorgegebene Glaubenslehre, die man glauben muß (soll), mit der man sich identifizieren muß (soll), wie ja auch der Lehrer sich mit ihr (mehr oder weniger oder auch nur weil er muß) identifiziert, so sind sie - psychoanalytisch gesprochen - Elemente einer Überich-Botschaft, in der sich auch noch die „Doppelbindung“ des Sendenden ausdrückt, die man ihm - bewußt oder unbewußt - aufdrängen möchte: Ich muß gern und aus innerstem Antrieb (annehmen) wollen. So übermittelt der Lehrende, ohne es zu wollen, die - wie Drewermann zu Recht etwas dramatisch formuliert - „furchtbare Gegenfinalität eines 'Glaubens', der als fertige Lehre wesentlich von außen her vermittelt wird, so daß er immer in der Gefahr steht, *nur* übernommen, *nur* als 'Überich' voller Angst und Zwang auf Kosten des eigenen Ichs aufgenommen zu werden“.¹² Die Inhalte als Elemente einer u.U. auch noch die eigene Doppelbindung - also die Indienstnahme des Ich für diese Botschaft - verratenden Überich-Botschaft, das wäre Anti-Kerygma und Antizeugnis schlechthin: Das, was ich hier vertrete, ist meine innerste Überzeugung, die ich haben muß, die mir die Kirche als Glaubender und als Religionslehrer abverlangt, damit ich vor euch überzeugend rede - dieser verheerend widersprüchlichen Botschaft müssen sich die Schüler entziehen, wenn sie von ihrer Widersprüchlichkeit nicht selbst angesteckt werden wollen. Und ihr Widerstand äußert sich als *Gleichgültigkeit*; wenn Bindung doch nur als paradoxe „Doppelbindung“ zu haben ist, dann doch lieber keine allzu „verbindliche“ Bindung. Gleichgültigkeit ist - und das wäre in der Religionsdidaktik ernst zu nehmen - ein Reaktionsphänomen; Reaktion auf uneindeutige, widersprüchliche und diffus irritierende Herausforderungen; Reaktion auf Überich-Botschaften, die einen mit der Zumutung konfrontieren, sich von dem vereinnahmen zu lassen, wovon der Sendende sich hat vereinnahmen lassen. Die Reaktion der Gleichgültigkeit verschafft dem Sendenden gegenüber eine überlegene Position; die Botschaft des Gleichgültigen lautet etwa: Ich muß nicht, was Du „wollen muß“; mich treibt nicht um, was Dich umtreibt und ungeheuer unter Streß setzt; ich kann cool bleiben, während Du rotierst. Und der jetzt unterlegene Lehrer wird noch ohnmächtiger, wenn er die Zustimmung des Gleichgültigen um seiner eigenen Selbstvergewisserung - der Beruhigung des Widerspruchs zwischen Ich und Überich - willen braucht.

Gewiß, das sind nur laien- und bruchstückhafte, vielleicht dramatisierende Versuche zur Rekonstruktion unterrichtlicher Kommunikationsverläufe. Sie wollen Problemangabe sein und Aufforderung, der Frage genauer nachzugehen, warum die Lehrer-Schüler-Kommunikation im RU oft so katastrophal mißlingt und die „eentlichen Inhalte“ dabei regelmäßig auf

12) E. Drewermann, Das Markusevangelium. Bilder von Erlösung, Erster Teil, Olten 1987, 198.

der Strecke bleiben. Verblüffenderweise ist ja eine unterrichts- und kommunikationspsychologisch unterstützte Erforschung der Gründe für das Mißlingen der Kommunikation im RU noch kaum in Gang gekommen; und dieses Defizit ist durch Umfragen allein nicht zu beheben. Klar ist jedenfalls auch für den mit herkömmlichen Methoden und Denkmodellen arbeitenden Religionssoziologen, daß eine „motivkräftige Weitergabe“ des christlichen Glaubens „einen qualifizierten Interaktionsstil voraus(setzt; J.W.), bei dem nicht funktionsspezifische Merkmale, sondern solche der gegenseitigen Identitätswahrnehmung dominieren.“¹³ Und das hieße in eher psychoanalytischer Terminologie und für unsere Fragestellung: Glaubensinhalte können nur „erfolgreich“ kommuniziert werden, wenn sie Elemente einer Ich-Botschaft sind. Das ist es ja, was hinter der Forderung an die Religionslehrer steckt, *Zeugen* zu sein. Das Problem liegt nur darin, daß man Ich-Botschaften nicht *abfordern* kann; man muß sie *ermöglichen*. Aber man ermöglicht sie erst, wo man die anderen - die Lehrenden wie alle anderen „potentiellen“ Zeugen - auf ihr Ich und nicht auf ihr Überich hin anspricht und einen Zeugnis-Diskurs initiiert; wo die mit der Tradierung des Glaubens Beauftragten - und damit beauftragt sind die Lehrenden ja nicht erst durch amtlichen Auftrag, sondern bereits als Getaufte und Gefirmte - „nicht primär als Objekte, sondern als Subjekte, ... als Träger des Glaubens und des Gottesgedächtnisses angesprochen“ werden.¹⁴ *Subjekt* im Glauben ist wiederum nicht, wer über den Glauben verfügt und auswählt, was ihm paßt. Zum Subjektsein im Glauben unterwegs ist vielmehr der (bzw. die), der (die) die Überzeugungskraft und „Tragfähigkeit“, die zuinnerst befreiende und lösende Macht des Geistes erfahren hat und mit der Autorität des Erfahrenen die seine „Existenz bestimmende Wirklichkeit dem Anderen gegenüber zum Ausdruck“ bringt. Die Überich-Botschaft *verrät*, was mich antreibt und in undurchsichtiger Ambivalenz gefangen nimmt; der Empfänger dieser Botschaft wird von dem, was sich da verrät, eher zu Skepsis und Distanz herausgefordert. Die Ich-Botschaft des Zeugen *zeigt* und will an sich selbst greifbar machen, auf welche Wirklichkeit der Zeuge sein Leben gründet, welcher Wirklichkeit er Hoffnung, Mut und die verheißungsvolle Herausforderung zu wahrhaftem Leben wie zum entschiedenen Einsatz für das Lebenkönnen der anderen, welcher Wirklichkeit er seine Identität verdankt.¹⁵ Im Zeugnis-Diskurs teilen die Glaubenden einander und all denen mit, die sie mit ihrem Zeugnis errei-

13) Vgl. F.X. Kaufmann, Gesellschaftliche Bedingungen der Glaubensvermittlung, in: G. Stachel u.a. (Hrsg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich-Einsiedeln-Köln 1979, 67-100, 97.

14) Vgl. J.B. Metz, Suchbewegungen nach einem neuen Gemeindebild, in: F.X. Kaufmann/J.B. Metz, Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum, Freiburg/Br. 1987, 148-165, 150.

15) Vgl. H.P. Siller, Die Kompetenz des Bezeugens und was die Theologie dazu beiträgt, in: Diakonia 20 (1989), 226-236, 229-231.

chen wollen, wie der Glaube in ihrem Leben fruchtbar und bedeutsam wird, was er ihnen zu denken, zu hoffen und zu tun gibt.¹⁶ Und die Ich-Botschaft des Zeugnisses kann den Hörenden herausfordern, sich selbst „einzubringen“: zu zeigen, was sein Leben zutiefst bestimmt, erfüllt oder in Frage stellt, was ihm deshalb der christliche Glaube - als Inspiration, als Irritation oder als Irrweg - bedeutet.¹⁷

5. Die „Inhalte“ als Inhalte eines Zeugnis-Diskurses

Sollen die Inhalte den RU als Inhalte eines Zeugnis-Diskurses bestimmen bzw. will man sich diesem Ziel wenigstens annähern, so wird man ermöglichen müssen, daß die Inhalte in ihm Quelle der Inspiration und der Herausforderung sind und jedenfalls nicht primär die Norm des Glaubens, auf die man festgelegt werden soll. Dies ist vielleicht die didaktische Konsequenz der mit der Reformation zu neuer Geltung gelangten fundamentaltheologischen und soteriologischen Grundunterscheidung von *Gesetz und Evangelium*: der Glaube und seine Inhalte nicht als eine Norm, zu der man gehalten ist und auf die man festgelegt werden soll, sondern als eine verheißungsvolle Lebensmöglichkeit, von der man Gebrauch machen darf; ja: als *Angebot*, wenn auch nicht als „unverbindliches“¹⁸. Seine Verbindlichkeit liegt aber in der „Sache“, da er den Menschen mit letzter Radikalität vor die Grundalternativen seines Daseins stellt, und nicht im amtlichen Zugriff, der die Menschen auf das autoritativ Mitgeteilte festlegen will. Von dieser Verbindlichkeit kann Zeugnis geben, wer sich *frei* von ihr überzeugt, wer sie erfahren hat. Zeugnis wird nicht dadurch unglaubwürdig und zum Antizeugnis, daß es das eigene Ringen und die verantwortliche Auseinandersetzung mit den lehrhaften Artikulationen der Glaubenswahrheit ebenfalls herzeigt, sondern allenfalls dadurch, daß das Ich vom Überich übertönt wird und doch der Eindruck erweckt werden soll, hier rede ein glaubendes „Subjekt“, das Ich des Zeugen.

Aber ist damit nicht doch die inhaltliche Bestimmtheit des RU faktisch der Beliebigkeit, den Vorlieben der mit ihrem subjektiven Zeugnis sich selbst in den Vordergrund spielenden Lehrer und Lehrerinnen überlassen? Muß ihr Zeugnis nicht doch rückgebunden sein an die normative kirchliche Lehre als dem eigentlichen Inhalt des RU? Die Rückbindung an die „Eckdaten“ der kirchlichen Glaubenslehre ist für den RU nicht nur aus verfassungsrechtlichen Gründen selbstverständlich. Aber heißt das auch schon, daß diese „Eckdaten“ das thematische Zentrum des RU ausmachen müssen? Hier wäre zunächst an fundamentaltheologisch Elemen-

16) Vgl. meinen Aufsatz: Kann der Weltkatechismus helfen, die Krise der Glaubensvermittlung zu überwinden?, in: Concilium 25 (1989), 322-328, 326.

17) Vgl. mein Buch: Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, 236 ff.

18) Warum eigentlich assoziiert man bei „Angebot“ immer „unverbindlich“ (so etwa Degenhardt in seinem Publik-Forum-Beitrag [s. Anm. 6], 40)?

tares, aber in seinen didaktischen Konsequenzen kaum Bedachtes zu erinnern. Die Festlegungen und doxologischen Sätze der Bekenntnisse und der kirchlichen Glaubenslehre haben für den gelebten Glauben durchaus verschiedene Bedeutungen und Funktionen, durch die sie nicht immer einfach „Gegenstand“ der *fides*, sondern z.B. eher *Voraussetzungen* eines authentischen Glaubens in der Nachfolge Jesu Christi sind. Die zentralen Lehr- und Bekenntnissätze der Christologie und der Trinitätslehre etwa benennen die Voraussetzungen dafür, daß die Christen Jesus Christus eine für ihren Glauben zentrale Bedeutung beimessen; sie benennen gleichsam, was der Christ schon „im Rücken hat“, wenn er auf Jesus Christus schaut: Jesus von Nazareth - die *Botschaft seines Lebens und Sterbens, seiner Vollendung* - ist für ihn Selbstmitteilung Gottes, das Hörbar- und Greifbarwerden des göttlichen Wesenswortes, des Logos. Die Botschaft dieses Lebens und Sterbens gilt es zu hören und zu verstehen; wer sie hört und zu verstehen beginnt - und *nur*, wer sie hört und zu verstehen beginnt -, der kann von der Frage bewegt werden, ob es Gott selbst ist, der sich im Logos dieser Botschaft ausspricht. Wer die kirchliche Lehre unvermittelt - gleichsam als erstes - geltend zu machen versucht, wer zuerst darauf festlegen will, daß Jesus Christus der Logos ist und nicht zuerst dazu anleitet, zu verstehen, was dieser Logos „sagt“, der macht die *fides quae* zum Glaubensgesetz, der verlangt die Zustimmung zu einer (theo-)logischen Voraussetzung vor der Erschließung des *Inhalts*, auf den hin die (theo-)logische Voraussetzung über die Formalität ihrer Begriffe hinaus inhaltlich bedeutsam wird.

Ein weiterer Hinweis: Zentrale kirchliche Lehraussagen müssen aus ihrem Kontext heraus als „*So nicht*“-Aussagen verstanden werden. Sie prägen eine Sprachregelung, die weniger die positive „Lösung“ eines Problems als die Zurückweisung inadäquater Lösungen formuliert (so etwa das Dogma von Chalcedon). „*So nicht*“-Aussagen sind Versuche des kirchlichen Lehramts, die gläubig-theologische Wahrheitsfindung vor Verirrungen und verengten Fragestellungen zu bewahren, den Raum offenzuhalten, in dem Gottes Geist die Bedeutung des Gott-Logos Jesus Christus im Herzen und in der Vernunft der Glaubenden auslegt. Wo im RU vor allem diese - gewiß notwendigen und oft auch hilfreichen - Abgrenzungen zentrales Thema wären und nicht der durch sie offengehaltene Raum betreten würde, die Bedeutung des Gott-Logos Jesus Christus für die Glaubenden hier und jetzt zur Sprache käme, da wäre der Glaubens-Inhalt kodiert in der „*So nicht*“-Sprache des Überichts. Die herkömmlichen Merksatz-Katechismen geben weithin einen beklemmenden Eindruck von dieser Kodierung, von einer didaktischen Grundorientierung, der es vor allem um Vermeidung, kaum jedoch um Erschließung geht.

Aber redet die Glaubenslehre, redet das Bekenntnis (oder die *regula fidei*) denn nicht auch und vor allem „positiv“: davon, daß in Jesus Christus - und

in keinem anderen - die Menschen das Heil haben, daß in ihm Gottes schöpferischer Gemeinschaftswille Wirklichkeit wurde, dem auf diese Erwählung hin geschaffenen Menschen am göttlichen Leben Anteil gab und ihm eine Zukunft eröffnete, in der er bei und durch Gott er selbst sein kann? Wiederum kommt für den RU alles darauf an, daß diese Bekenntnissätze nicht einfach als Behauptung stehenbleiben, neben der man keine anderen Heilswahrheiten gelten lassen darf - eben als Überich-Botschaft, sondern erschlossen werden als die zugegeben gewagte und nicht einfach selbstverständliche Konsequenz der Botschaft, die Jesus Christus ist. Die Religionspädagogik hat also bis in ihre didaktischen Einzelüberlegungen zum Inhalt des RU hinein die heilsame Unterscheidung von Gesetz und Evangelium zur Geltung zu bringen: Die im RU zu kommunizierende „Botschaft“ ist zuerst Zusage, Versprechen, ehe sie (Heraus-)Forderung ist; sie muß als *Zusage* und darf nicht zuerst als Forderung (also auch nicht als die Forderung, sich auf das Vorgelegte festzulegen) kommuniziert werden. Die Botschaft, die den RU inhaltlich und als Kommunikationsgeschehen bestimmt, muß also der Botschaft entsprechen, der der Glaube sich verdankt: der Botschaft, die Jesus von Nazareth *ist*; der Botschaft, die Gott im Medium eines wahrhaft menschlichen Lebens, einer schlechthin aufschlußreichen Verkündigung und des Sterbens für diese „Botschaft“ kommuniziert - eine identitätsdarstellende „Ich-Botschaft“, wenn dieser verfremdende psychoanalytische Sprachgebrauch auch hier erlaubt sein darf. Von dieser „Botschaft“ her ist alles weitere zu erschließen; ihr hat der RU inhaltlich und didaktisch zu entsprechen, auch wenn von ihr natürlich nicht immer und überall ausdrücklich die Rede sein muß.

6. Die inhaltliche Mitte des RU: Jesus Christus, das Wesenwort Gottes

Die Redeweise von der Botschaft, die Jesus Christus selbst ist und in seinen Worten ihre Auslegung findet, setzt ein bestimmtes Offenbarungsverständnis voraus; ein Offenbarungsverständnis, das dann auch unmittelbar didaktische Konsequenzen hat¹⁹: Gott teilt *sich selbst* - nicht primär irgendwelche Lehren - in der „Botschaft“ dieses Lebens mit; und die Botschaft dieses Lebens ist zuerst die Selbstzusage - die Solidarisierung - Gottes mit den Verlorenen; mitgeteilt in einer Lebenspraxis, in der geschieht, wovon dann gewiß auch - deutend - geredet wird. In Jesu Wirken und in seinem Wort wird offenkundig, was die Wirklichkeit zutiefst bestimmt, bestimmen will und bestimmen soll, so wie es dieses Leben zutiefst

19) Darauf hat sehr genau R. Schlüter hingewiesen; vgl. seine Aufsätze: Der Religionsunterricht - ein Ort des Glaubenlernens, in: RpB 22 (1988), 16-31, 19; bzw.: Wider die „Tradierungskrise des Glaubens“ - Eine Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Theologie und Glaube 79 (1989), 114-129, 119ff. Auch Schlüters didaktische Folgerungen decken sich weithin mit den von mir bereits formulierten und noch zu formulierenden.

und zuletzt bestimmt - zuletzt: in der Auferweckung des Gekreuzigten: Gottes lebensschaffender, die lebensfeindlichen Gefangenschaften des Menschen auflösender Geist. Jesu „Ich-Botschaft“, sein Zeugnis zeigt her und macht greifbar den „Geist“, in dem und durch den er lebt, den er ausspricht. Der (theo-logische) Primat dieser Botschaft, die Jesus Christus ist, ergibt sich aus der strikten Beobachtung der Implikation des Selbstoffenbarungsgedankens: Gott offenbart sich selbst durch Jesu „Selbst“-Offenbarung, der Offenbarung seines und des Vaters Geistes. Auch kirchenamtliche Dokumente zum Offenbarungsverständnis (vgl. *Dei verbum*) und zur Katechese betonen diesen Primat. Das apostolische Schreiben *Catechesi tradendae* spricht präzise von der Wahrheit, die Christus „mitteilt“ oder genauer: „die er ist“ (Ziffer 6), und es folgert, „daß wir im Kern der Katechese wesentlich eine Person vorfinden, nämlich Jesus von Nazareth, einziger Sohn vom Vater, voll Gnade und Wahrheit, der für uns gelitten hat und gestorben ist und der jetzt als Auferstandener für immer mit uns lebt.“ So ist es - nach *Catechesi tradendae* - „das Endziel der Katechese, jemanden nicht nur in Kontakt, sondern in Gemeinschaft, in Lebenseinheit mit Jesus Christus zu bringen“ (Ziffer 5). Andererseits liegt auch in *Catechesi tradendae* der Akzent auf „Christus als Lehrer“ (Ziffer 7), dessen Lehren von der Kirche authentisch ausgelegt werden und in der Katechese *systematisch und vollständig* weiterzuvermitteln sind (Ziffern 21 und 30). Die Bestimmung des zentralen Inhalts der Katechese geht wie selbstverständlich von der Botschaft, die Jesus Christus ist, über zu der kirchlichen Lehre, die ja ihre unverzichtbare Funktion auch für Katechese und RU hat, aber - wie sich gezeigt hat - doch nicht einfach an die Stelle der Ur-Botschaft Gottes in Jesus Christus - des im Menschen Jesus lautwerdenden Wesens-Wortes Gottes - treten darf. Traditions- und Vermittlungsprozesse lassen sich eben nicht einfach als *Weitergabe* der von Jesus Christus empfangenen Lehrsätze und Gebote verstehen, allenfalls als Explikation des so Empfangenen in einer bestimmten Situation und für einen bestimmten Hörerkreis. Bei der katechetischen Vermittlung ginge es ansonsten nur um die angemessene „Methode und Sprachform“, die auch wirklich „Werkzeuge“ bleiben müssen, „um die Gesamtheit und nicht nur einen Teil der 'Worte des ewigen Lebens' oder von den 'Wegen des Lebens' mitzuteilen“ (Ziffer 31). Erzbischof Degenhardts Verständnis der Aufgabe des RU bleibt ganz von diesem Verständnis der Glaubens-*Weitergabe* bestimmt; er ist Dienst und Angebot der Kirche gerade dadurch, „daß die Botschaft Christi und die Lehre der Kirche vorgelegt wird“. Und Degenhardt unterstreicht sofort, worauf es ihm im RU ankommt: auf die „Weisungen Gottes, Christi und der Kirche“, die im RU eben nicht nur als „unverbindliche Angebote“ zur Sprache kommen dürften.²⁰ Aber wie kann denn im RU Jesus Christus als Gottes Wesens-Wort, wie kann hier

20) Vgl. Degenhardt (s. Anm. 6), 40.

Gottes Selbstoffenbarung in der „Ich-Botschaft“ Jesu authentisch zur Sprache kommen; *authentisch*: im Zeugnis-Diskurs der von dieser Ich-Botschaft Angesprochenen und nicht verzerrend kodiert in der Überich-Botschaft derer, die die Grundsätze des christlichen Glaubens, die Forderungen Gottes und der Kirche unverkürzt vorzulegen sich von Rechts wegen gehalten wissen?

7. Gott - die Herausforderung des Menschen

Jesu „Ich-Botschaft“ ist nicht Forderung, sondern Herausforderung: die Herausforderung eines Lebens, einer „Lebenspraxis“, die nicht in die herrschenden Plausibilitäten und Verhaltenssysteme, in die gültigen Definitionen der Wirklichkeit eingepaßt ist; die Herausforderung einer Lebenspraxis, die Gott und seine Herrschaft als das allein Ausschlaggebende, die das Geschehen, das Sich-Durchsetzen seiner neuen Gerechtigkeit als Grundgewißheit in Anspruch nahm. Diese „alternative“ Lebenspraxis Jesu war sein „Tatzeugnis“ für die nahegekommene Gottesherrschaft, war Gottes Nahekommen selbst; und es fand seine Begründung und Auslegung in der Wortverkündigung Jesu: in der Seligpreisung der - für die herrschende Theologie - Gottfernen, in den Gleichnissen, die das befremdlich Neue der ankommenden Gottesherrschaft aufblitzen ließen, schließlich in einer ungewohnten Weise, von Gott und mit ihm zu sprechen. Diese Herausforderung wollte in einer mit Gottes Heilswillen identifizierten, auf das Ankommen seiner Herrschaft setzenden und ihm Raum gebenden Lebenspraxis aufgenommen werden. Gott wollte zur Sprache kommen im Tatzeugnis für die ankommende Gottesherrschaft, gewiß auch in dem dieses Tatzeugnis begleitenden und es auslegenden („kommentierenden“) Wortzeugnis. Liegt die viel beklagte Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten des RU vielleicht vor allem daran, daß diese Herausforderung des Gott-Logos Jesus Christus gerade noch an der Herausforderung kritischen Denkens durch nicht hinreichend begründete sittliche Normen, an der Herausforderung neuzeitlichen und nach-neuzeitlichen Denkens durch antike und mittelalterliche Denkmodelle, an der Herausforderung durch einen offen autoritären Führungsstil in der Kirche, an der Verweigerung der Zeitgenossenschaft durch im Vorgestern lebende und dem Vorgestern nachtrauernde Nostalgikergruppen greifbar wird? Diffuse Irritation statt tiefreichende Herausforderung, das bewirken alle Versuche der Glaubens-„Weitergabe“, die die „Grundsätze der katholischen Kirche“ als solche, im „Originalton Mutter Kirche“ (W. Kasper) weitergeben und nicht als „kontextuelle Wahrheit“ zur Geltung bringen wollen - im Kontext jener Selbstverständlichkeiten, in dem der Gott-Logos je neu als Herausforderung zum alternativen Denken und Leben bedeutsam werden will.

„Es ist nicht damit getan,“ so sagt der Befreiungstheologe *Clodovis Boff*, „die Wahrheit des Glaubens zu kennen. Vielmehr kommt es auch darauf an, die menschliche und geschichtliche Bedeutung des Glaubens zu entwickeln.“²¹ Die Wahrheit des Glaubens - die Wahrheit des Gott-Logos Jesus Christus - gewinnt Bedeutung als herausfordernde Alternative zum „Menschenwort“, zum allzu nahe Liegenden und immer schon sich Aufdrängenden. Als kontextfreies, bloß objektiv vorgegebenes Wort würde sie bedeutungslos - kommt sie faktisch gar nicht vor. Wenn jetzt so viel von der Objektivität und Vorgegebenheit der Glaubenswahrheit(en) vor aller bloß methodischen (instrumentellen) Vermittlung die Rede ist,²² so wäre zurückzufragen, ob die Glaubenswahrheiten im „Originalton Mutter Kirche“ nicht ahistorische Verabsolutierungen eines historisch genau lokalisierbaren kontextuellen Bedeutsamwerdens des Gott-Logos Jesus Christus sind; eines Eingehens des Gott-Logos in das „ungleichzeitige“ Zeugnis von Zeitgenossen, das uns heute nicht einfach zur „Übernahme“, sondern zum Erspüren der damals zweifellos wirksamen Herausforderung in *unserem* und für *unseren* Kontext bewegen müßte und anleiten könnte.

Die Debatten um die Kontextualität der Glaubenswahrheit(en) mögen zwar im befreiungstheologischen, im psychoanalytisch-sozialpsychologischen Diskurs, im Diskurs der Lebenslaufforschung und der eher kognitiven Stufentheorien wie in den kulturtheoretisch und kulturvergleichenden Diskursen beunruhigend offen sein und die Herausstellung einer kontextlosen, objektiv-überzeitlichen Wahrheit (Identität) des Christentums angezeigt erscheinen lassen. Von dieser wissenssoziologisch verständlichen Reaktion sollte sich die Didaktik nicht an ihrer Grundorientierung irre machen lassen, die Glaubensweitergabe als kontextuelle Vergegenwärtigung der Herausforderung des Gott-Logos Jesus Christus zu einer alternativen Lebenspraxis im Anbruch der Gottesherrschaft zu verstehen, die Glaubenslehren der Kirche aber als Auslegung dieser Herausforderung und gleichsam als Kommentar zur Reich-Gottes-Praxis der ihr sich Öffnenden ernstzunehmen. Vor diesem Hintergrund wird die Forderung nach einer materialkerygmatischen Wende, nach inhaltlicher Profilierung des RU nicht weniger dringlich. Nur ist sie dann nicht mehr einfach gleichbedeutend mit dem Verlangen, die Übermittlung der Lehrinhalte in den Mittelpunkt des RU zu stellen.

8. Ziel und Inhalt des RU: das Weitergeben einer Herausforderung - Gott genannt

Hilfreiche didaktische Reflexionen setzen ein authentisches Offenbarungsverständnis und damit eine „orthodoxe“ Christologie voraus: die

21) *C. Boff*, Theologie der Befreiung. Eine Einführung in ihre Grundlagen, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 69 (1985), 161-178, 167.

22) Vgl. Catechesi Tradendae, Ziffer 31, und *Ratzinger* (s. Anm. 2), 15f.

Aufhebung des herkömmlichen, eher „instruktionstheoretischen“ (M. Seckler) Offenbarungsbegriffs in einer konsequenten Theorie der Selbstoffenbarung Gottes - der „Inkarnation“, des Greifbarwerdens des Gott-Logos im Menschen Jesus von Nazareth. Sie setzen aber auch eine authentische Trinitätslehre voraus: Der Gott-Logos hat sich inkarniert, (be)greifbar gemacht in Jesus Christus; das heilige Pneuma aber macht ihn greifbar im Lebens- und Wortzeugnis der von ihm Ergriffenen. Inkarnation bedeutet das Eingehen des Gott-Logos in die Konkretion eines geschichtlichen Menschenlebens; das Wirken des Pneumas gilt der Konkretion, dem Greifbarwerden des Gott-Logos im situativen Zeugnis, in all jenen Formen alternativen Lebens, die die Herausforderung des Gott-Logos Jesus Christus aufzunehmen versuchen. Dieses situative Zeugnis ist das Greifbarwerden des den Gott-Logos vergegenwärtigenden Pneumas; alle Spekulationen über eine spezifische „Pneumatifikation“ Marias führen hier in die Irre. Nicht nur bzw. nicht einfach in ihrem Menschenleben hat der heilige Geist „menschliche Gestalt angenommen“; vielmehr: in jedem authentischen Zeugnis und in der Zeugengemeinschaft des „Leibes Christi“ - des Christus zum Anfassen - nimmt er menschliche Gestalt an, da er für die Zeugen und durch sie die Herausforderung des Gott-Logos Jesus Christus vergegenwärtigt.²³ So haben auch alle Lernprozesse im Glauben und auf Glauben hin dem Greifbar- und Gegenwärtigwerden der Herausforderung Jesu Christi zu dienen; ihr zentrales Anliegen darf nicht die Weitergabe einer fertigen, überzeitlichen Glaubenswahrheit, muß vielmehr die Weitergabe einer Herausforderung sein. Und eine Herausforderung läßt sich nur weitergeben, indem man erschließt, welche Alternative sie hier und jetzt bedrängend und ermutigend ansagt, wozu der Heilige Geist jetzt antreibt, wie er menschliche Gestalt annehmen will. Damit sind die zentralen Inhalte des RU hinreichend deutlich bestimmt. Und diese Inhalte sind gegen die Neigung zu bloßer „Problemreiterei“ einzufordern; sie machen das *Kerygma* aus, das hier und jetzt die Herausforderung des Gott-Logos Jesus Christus zur Sprache bringt. J.A. Jungmanns treffendes Wort: „Das Dogma sollen wir kennen, verkünden müssen wir das Kerygma“²⁴ hat - unbeschadet der neu zu diskutierenden Frage, ob und vor allem in welchem Sinne dem RU Verkündigungscharakter zugesprochen werden müsse - bleibende Aktualität auch für den RU: Dogma und kirchliche Glaubenslehre markieren gleichsam den (theo-logischen) Bedingungszusammenhang, der die Botschaft des Lebens, Verkündens, Sterbens und der österlichen Vollendung Jesu von Nazareth Gottes eschatologische Herausforderung - die Inkarnation des Gott-Logos - sein läßt; aber sie sind deshalb nicht unmittelbar *Inhalt* dieser

23) Gegen L. Boff, Das mütterliche Antlitz Gottes, dt. Düsseldorf 1985, 91-117, bzw.: Der dreieinige Gott, dt. Düsseldorf 1987, 240-242.

24) Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936, 60.

Herausforderung, jener Inhalt, der im Kerygma zur Sprache kommen und neu Herausforderung werden soll. So wird auch der immer wieder neu vorgebrachte Wunsch verständlich, den Inhalt des Kerygmas in „religionspädagogischen Leitideen“ (A. Exeler²⁵) zu konzentrieren bzw. nach einer „zündenden (kerygmatischen; J.W.) Idee zu suchen, die die Wahrheit des Glaubens als Befreiung und Heil zur Sprache und zur Wirkung bringt.“²⁶

Man scheint heute geneigt, mit J.B. Hirscher diese inhaltliche Konzentration in der kerygmatischen Idee vom „Reich Gottes“ zu finden.²⁷ Schon allein die Tatsache, daß dieses Grund-Motiv der Lebenspraxis wie der Verkündigung Jesu in den Glaubensbekenntnissen nicht vorkommt - und in der christlichen Zeugnisgeschichte höchst unterschiedlich aufgenommen wurde -, könnte vor der kurzschlüssigen Annahme bewahren, der Formulierung solcher Leitideen bedürfe es nicht, da der Inhalt des Kerygmas im Glaubensbekenntnis ja ein für allemal und überzeitlich vorgegeben sei. Die Option für das Thema „Gottesherrschaft“ ist nicht zufällig oder beliebig. Das Grundthema des Kerygmas Jesu muß doch ganz selbstverständlich Grundthema des mit seinem Namen verbundenen Kerygmas zu allen Zeiten sein, wenn denn an diesem Kerygma die Herausforderung des Gott-Logos Jesus Christus vernehmbar und greifbar werden soll. Nur: was bedeutet diese Herausforderung im Kontext der postmodernen neuen Beliebigkeit, angesichts einer auf die „lösaren Fragen“ konzentrierten und die unlösaren bagatellisierenden Lebenspraxis, angesichts eines „System“-Denkens, in dem alles irgendwie gerechtfertigt ist, weil es auch „positive“ Systemwirkungen hat und aufs Ganze gesehen sowieso von gegenläufigen Entwicklungen paralysiert wird?

Wer sich dieser Frage aussetzt und konkret auf seinen Unterricht hin ernsthaft überlegt, wie in ihm etwas von der Herausforderung des Gott-Logos spürbar werden könnte, der überläßt sich leicht einer überlegen-resignativen, pauschalen Kulturkritik. Die „Negative Dialektik“ der Frankfurter scheint sich nicht schon im Faschismus, sondern vollends erst in unserer Unterhaltungsgesellschaft zu bewahrheiten. Und der Religionslehrer steht drinnen und draußen - drinnen, wenn er seine Haustür aufmacht; draußen, wenn er die Tür zum Klassenzimmer aufmacht und geradezu leibhaftig fühlt, daß er der Unterhaltungs- und Motivationskünstler nicht sein darf, dessen mehr oder minder interessanten Beiträge zum Wochenprogramm man sich mehr oder weniger gelangweilt auch noch reinzieht: Leiser Zynismus ist bei den Kollegen nicht selten anzutreffen, auch wenn die Umfragen davon nichts wissen. Die kulturkritische Überlegenheit ist die Waffe, mit der wir uns gegen die demonstrativ gelangweilte

25) Exeler (s. Anm. 7), 107-112.

26) Bartholomäus (s. Anm. 4), 248.

27) So etwa Exeler (s. Anm. 7), 109, bzw. Bartholomäus (s. Anm. 4), 253 ff., der freilich stattdessen von der „Neuen Welt Gottes“ spricht.

Gleichgültigkeit unserer Schüler selbst behaupten - und ihnen damit jede Möglichkeit nehmen, unsere „Botschaft“ ankommen zu lassen: Die elitäre Kritik ist ja nur taktisches Mittel im Kampf um Überlegenheit; man glaubt sie uns wiederum nicht als „Ich-Botschaft“.

Die Bezeugung der Reich-Gottes-Herausforderung verschafft keine überlegene Position; auch nicht die Position dessen, der die Antwort weiß, die ihm freilich kaum einer abnimmt. Wir wissen auch nicht, was „nach“ dem alles Leben zerstörenden Umweltkollaps kommt, wenn er kommt. Aber wir sind von unserer Glaubensbiographie her unfähig, uns mit den angebotenen Tröstungen und Entschädigungen abzufinden. Wir sind nicht bereit, uns den Hunger nach Gerechtigkeit, die Frage, was das alles soll und was der Mensch sein soll, abtrainieren zu lassen. Stimmt das? Und bestimmt es mein „Zeugnis“, das, was von mir ausgeht? Ist dies meine Ich-Botschaft, daß ich meine Schüler anstecken will mit meinem Hunger nach Gerechtigkeit, mit meiner Unfähigkeit und Unwilligkeit, mich abspiesen zu lassen, mit meinem Widerstehenwollen gegen das, was von selbst funktioniert und sich von selbst versteht, mit meiner vermessenen Hoffnung, daß mein Drinnenseinmüssen und Drinnenseindürfen - in den Systemen der Wertschöpfung und Vermarktung, der Information und Desinformation, der Machterhaltung und der Selbstbehauptung, des Lebens - nicht alles ist, weil das „Draußen“ eben nicht nichts ist?

Die großen Weltreligionen lehren auf je eigene Weise die Kultur einer Lebenspraxis, für die das „Drinnensein“ nicht alles ist und damit auch eine spezifische Kultur des Widerstands gegen den Absolutheitsanspruch geschlossener Funktionszusammenhänge, gegen den Absolutheitsanspruch des faktisch Bestimmenden und Maßgebenden. „Widerstand ist der wahre Name des Glaubens“ (D. Sölle), Widerstand, herausgefordert und getragen von einer Wirklichkeit, die vom Wirbel des Gleichgültigen nicht mehr erfaßt, im Verbrauch aller Ressourcen nicht aufgezehrt wird. Herausforderung zum Widerstand ist Herausforderung zu der vermessenen und oft genug angefochtenen Hoffnung darauf, daß die Alternative zur Herrschaft des Greifbaren und Konsumierbaren, die Alternative zur Herrschaft des Gleichgültigen, weil letztlich Beliebigen, zur Herrschaft allerer, die sich selbst zum gleichgültigen Endzweck aller Wirklichkeit zu machen versuchen, daß die Alternative zu diesen Herrschaften jedem offensteht, der sich herauslösen - erlösen - läßt, der sich verläßt auf die göttliche Wirklichkeit, die sich ihm in der Herauslösung öffnet. Gott herrscht; und deshalb muß der Mensch nicht in dem aufgehen, was ihn beherrscht und bestimmt. Im Christentum ist diese Wahrheit gleichsam auf die Spitze getrieben. Gott herrscht in der Liebe; und deshalb ist der Mensch Person/Subjekt - der (die) um seiner (ihrer) selbst willen unverlierbar Wertvolle, der (die) in nichts anderem aufgehen Dürfende, niemals zum Gleichgültigen, zur *quantité négligeable* zu Reduzierende. Dem Zur-

Herrschaft-Kommen Gottes stellt der Glaubende sich zur Verfügung; das ist sein Zeugnis für Gott und Gottes Herrschaft: daß er Widerstand leistet, jedenfalls nicht mitmacht, wo andere Herrschaften nach ihm und seinen Mitmenschen greifen; zumindest aber dies: daß er zu begreifen sucht, was da vorgeht, was ihn beherrscht und wie Gott nach ihm greift, ihn zu er-lösen.

Um „weniger“ darf es auch im RU nicht gehen. Erziehung zum Nicht-Mit-machen, zum „Nicht-Aufgehen-in“, die Befähigung zum Durchschauen subjektfeindlicher, den Menschen als Mittel zum Zweck verbrauchender Herrschaften - mit all dem treibt der RU nicht Allotria, bei dem jeweils skeptisch zu fragen wäre, ob es als Vehikel für die eigentlich religiösen „Inhalte“ dienen kann; mit all dem ist der RU unmittelbar bei „seiner Sache“: beim Streit darüber, was die Wirklichkeit im Letzten und meine konkrete Lebenswelt - meinen „Lebensstil“ - zuerst und zuletzt bestimmen darf, bestimmen muß. Nur wenn die Tragweite dieser Frage wenigstens anfänglich erahnt wird, kann von Gott als dem die Rede sein, an den man sein Herz hängt, auf den man sich verläßt und bei dem man seine Zuflucht sucht in allen Nöten (Martin Luther²⁸). Gott als die „letzte Instanz“, der für die Alternative steht und für sie einsteht, der die anderen Herrschaften nicht das Letzte sein läßt - er ist eine Hoffnung für die, die sich mit weniger als Subjektsein, Liebe und Gerechtigkeit nicht abfinden, die deshalb darauf setzen, daß Gottes Herrschaft kommt, daß sie ankommt im Zeugnis derer, die Gott die Zukunft zutrauen.

Die Didaktik des RU hat danach zu fragen, wie der RU den Schülern dabei helfen kann, die sie bestimmenden „Herrschaften“ zu benennen und zu distanzieren, die quasi-automatischen Abläufe und Reiz-Reaktions-Ketten produktiv zu unterbrechen,²⁹ mit dem „fremden Blick“ von außen auf das „Drinnein-Sein“ zu schauen. Die Meditationswege des Ostens wie des Westens wären hier didaktisch zu würdigen. Aber diese Distanzierung ist doch nur legitim als Phasenmoment einer umso intensiveren Auseinandersetzung mit dem „geheimen Lehrplan“ der Unterhaltungs-, Informations- und Verbrauchergesellschaft. Von Gott sprechen heißt im RU, die nach diesem Lehrplan ablaufende Sozialisation durch das Einbringen „produktiver Antitraditionen“ (H. Peukert³⁰) zu stören, eben: zu unterbrechen: Gott und den Widerstand gegen das Aufgehen in Systemen (mit welchen Systemzwecken auch immer) in einem Atemzug zu nennen. Von Gott sprechen im RU heißt aber auch, Gottes Option für das Subjektsein der Menschen, für unverkürzte Gerechtigkeit und Gerechtworden als Forde-

28) Großer Katechismus, Erläuterung zum ersten Gebot, Bonner Ausgabe, Bd. 4,4, 21-32.

29) Schlüter führt zu Recht die Reich-Gottes-Gleichnisse als „Provokationen produktiver Unterbrechungen“ an (Wider die Tradierungskrise [s. Anm. 19], 125).

30) Vgl. H. Peukert, Tradition und Transformation - Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: RpB 19 (1987), 16-34, 33f.

rung geltend machen. Der nach Gerechtigkeit Hungernde und Dürstende kann nicht tatenlos warten, bis ihm die Mahlzeit vorgesetzt wird; er hat sie zu bereiten aus dem, was Gott ihm schenkt. Wer diese Forderung geltend macht, der gerät nicht ernsthaft in die Gefahr, bloß sein Überich sprechen zu lassen, vorausgesetzt, daß er den Hunger und den Durst nach der Gerechtigkeit wirklich in sich spürt.

9. Gottes Offenbarwerden und die Selbstverborgenheit des Menschen

„Ich würde es wagen, die Bibel offenbart zu nennen, insofern das neue Sein, von dem sie redet, für die Welt, für die gesamte Wirklichkeit einschließlich meiner Existenz und meiner Geschichte offenbarend ist“³¹ - dieser von Paul Ricoeur so vorsichtig formulierte und gleichwohl für christliche Theologie fundamentale Satz enthält auch die für jede Didaktik des RU elementare Einsicht: Authentisches, den biblischen Traditionen verpflichtetes Reden von Gott kann keine zusätzliche Information bieten wollen, die allenfalls interessant zu wissen wäre. Die Rede von Gott ist authentisch - treffend, eben: *wahr* - insofern sie *offenbarend* ist, insofern sie mit der Wahrheit Gottes die Wahrheit des Menschen und seiner Welt - und das heißt seine faktische Unwahrheit - ans Licht bringt. Wo das nicht geschieht, da bleibt das Thema „Gott“ bei allem methodischen Aufwand absolut bedeutungslos, da ist der RU mit all seinen Themen und Problemen nicht bei seiner „Sache“. Daraus ergibt sich aber eine realistische Einschätzung dessen, was der RU - gerade, wenn er inhaltlich profiliert und bei seiner Sache ist - erreichen kann: Wenn er die Wahrheit Gottes - die Wahrheit des Glaubens - nur so zur Sprache bringen kann, daß dabei die „Selbstverborgenheit des Menschen“ (K.E. Nipkow³²) wenigstens ein Stück weit überwunden wird; wenn Gott authentisch nur als *Heraus-Forderung* und als *Heraus-Lösung* offenbar werden kann, so wird jeder Lehrer schon aus seiner Selbsterfahrung wissen, was es bedeutet, was es ihn kostet, dem Hang zur Selbstverbergung zu widerstehen und sich aus manchen ebenso vorteilhaften wie angenehmen Arrangements *herausfordern* zu lassen. Wenn es dem RU um *diese* offenbarende Wahrheit, um die Herausforderung des Gott-Logos geht, wenn es ihm deshalb um ein „Gegen-Lernen“ gegen den „geheimen Lehrplan“ der alles imprägnierenden Unterhaltungs-, Informations- und Verbrauchersozialisation geht und eben nicht mehr um Explikation des in einer religiösen Sozialisation implizit Mitgeteilten, dann wird er nach aller psychologischen Wahrscheinlichkeit in der Regel gegen das schon Gelernte und Angeeignete den Kürzeren ziehen. Legitimität und „Erfolg“ des RU können

31) P. Ricoeur, Philosophische und theologische Hermeneutik, in: P. Ricoeur/E. Jüngel, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, München 1974 (Sonderheft der „Evangelischen Theologie“), 24-45, 40.

32) Vgl. K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott. Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 11.

nicht länger an der Gewährleistung einer flächendeckenden Christlichkeit festgemacht werden. Und die schulische Legitimation kann nicht länger daran festgemacht werden, daß der RU mit den „Grundsätzen“ der christlichen Konfessionen faktisch doch den gemeinsamen Nenner der religiösen Überzeugung unseres Volkes, seinen weltanschaulichen Rückhalt übermittelt. Hat er damit - wie etwa J. Brechtken meint³³ - seine schulische Legitimation verloren? Oder sollte unsere Gesellschaft das im RU oft hilflos genug angebaute Gegen-Lernen nicht überlebensnotwendig genug haben? Daß er damit seine kirchlich-christliche Legitimation nicht verloren hat, das wird jedenfalls für den außer Frage stehen, für den Christsein noch etwas anderes ist als Sozialisationsprodukt. „Jener Eifer, der Eifer der Selbstsucht, viele Christen zuwegezubringen auf eine Weise, die gerade dem Christentum im innersten Herzen zuwider ist“³⁴, der Eifer, möglichst viele „Gleichgesinnte“ zu haben, möglichst viele „Mitglieder“ und „Mitfinanzierer“ zu halten - dieser „Eifer der Selbstsucht“ läßt den RU nicht bei seiner Sache sein.

10. Fundamentaltheologisches Nachwort: Herausforderung und Lehre - das Problem der „indirekten Mitteilung“

Zwischen „Bezeugen“ und „Vorlegen“ - die Rolle des Lehrers, der sich die Weitervermittlung des Christlichen zur Aufgabe gemacht hat, scheint von einer geradezu strukturellen Widersprüchlichkeit gezeichnet; und die bischöflichen Stellungnahmen zur Krise des RU bringen diese Widersprüchlichkeit vielleicht nur zu Bewußtsein. Sören Kierkegaard hat sie unnach-sichtlich zugespitzt: „Das Christentum ist keine Lehre..., sondern eine Existenzmitteilung“; so hat auch Christus „keine Dozenten eingesetzt - sondern Nachfolger“. Das Christliche ist nicht durch Lehren zu vermitteln, sondern nur durch das Zeugnis, durch das Zeugnis einer von Christi Wahrheit verwandelten, aus ihrer Unwahrheit zur Wahrheit gebrachten Existenz. Kierkegaard spricht hier von „Verdoppelung“ des Christlichen in dem, der nicht nur von ihm redet, sondern es *darstellt*: „Wenn das Christentum (eben weil es keine Lehre ist) sich in dem Darstellenden nicht verdoppelt, so stellt er nicht das Christentum dar; denn das Christentum ist eine Existenzmitteilung und kann nur dargestellt werden - durch Existieren.“³⁵ Die „Darstellung durch Existieren“ nennt Kierkegaard *indirekte Mitteilung*: eine Mitteilung, deren „Geheimnis gerade darin besteht, den anderen freizumachen“, ihn auf sein eigenes Existieren, auf seine Entschei-

33) Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?, in: Kat Bl 113 (1988), 776-784.

34) S. Kierkegaard, Der Augenblick, dt. Werke XIV, hrsg. und übersetzt von H. Gerdes, Düsseldorf-Köln 1959, 178.

35) S. Kierkegaard, Die Tagebücher, ausgewählt, neugeordnet und übersetzt von H. Gerdes, Bd. 3, Düsseldorf-Köln 1968, 50.

dung hin anzusprechen.³⁶ Die indirekte Mitteilung will dem anderen das Mitzuteilende nicht so geben, daß er es *übernimmt*, sondern so, daß es ihn zutiefst herausfordert. Denn die Wahrheit des Christlichen ist nichts, was einfach übernommen werden könnte, sondern ein „Logos“, der seine Wahrheit erweist, indem er zur Wahrheit bringt, indem er den Angesprochenen von Grund auf verwandelt. Er ist nur „anzueignen“ im Sich-Verwandeln-Lassen und nur mitzuteilen durch „Verdoppelung“: durch Darstellen dessen, was der Logos an mir - mit mir - „macht“. Oder weniger jargonhaft gesprochen: Eine Herausforderung kann man nicht einfach zur Kenntnis nehmen und (geistesgeschichtlich, psychologisch) einordnen, wenn man „wissen“ will, worum es in ihr „inhaltlich“ geht; eine Herausforderung kann man nur als Herausgeforderter, in der „Verdoppelung“ des eigenen Herausgefordertseins mitteilen - Mitteilen durch Darstellen.

Aber ist damit die Rolle des Religionslehrers nicht vollends unmöglich geworden? Vielleicht hat sich diese Unmöglichkeit seit Kierkegaard noch verschärft. Das Zeugnis (das „Darstellen“) dringt ja kaum noch durch. Die „Darsteller“ des Christlichen sind zu „Himmelskomikern“ geworden, die um ihrer Reputation willen eine gewisse Distanz zum Dargestellten durchblicken lassen oder doch wenigstens um „Objektivität“ bemüht sind. Das Zeugnis wirkt komisch, weil es wichtig nimmt, was es darstellt - in einer Zeit, wo die „Seite des Wichtigenehmens“ (Thomas Mann³⁷) absolut unzeitgemäß scheint, weil man ja alles auch völlig anders sehen kann, weil nichts so wichtig ist, daß man sich davon in seiner Coolness oder „Gelassenheit“ irritieren, „berühren“ lassen müßte. Das Zeugnis gegen die „Gleichgültigkeit“ ist komisch geworden, da man überall feststellen kann, wie alles gleich wichtig und gleich unwichtig ist.

Oder spricht dieses Urteil doch nur dafür, daß man sich selbst von der Gleichgültigkeit hat anstecken lassen, die man den anderen zum Vorwurf macht; daß man einem Zynismus zum Opfer gefallen ist, der die anderen von vornherein „verloren“ gibt, der blind macht für die Sehnsucht, für die Leidenschaft, für Ängste, Freuden und Sorgen, die sie bewegen? Ist die „Komik“ unseres Zeugnisses Reflex einer Abstand nehmenden Desolidarisierung, in der jüdisch-christlicher Erwählungsglaube sich nur noch zersetzt? Komisch wirkt der Beziehungslose, der keine „Bindung“ zur gemeinsamen Lebenssituation hat, so daß er hilflos-komisch an ihr vorbeigiert. Große Komik behauptet sich gegen die Wirklichkeit, entlarvt und relativiert sie. Komisch in diesem Sinne ist das Christentum selten gewesen, vielleicht in den Anfängen der Fastnacht und in den mittelalterlichen Osterspielen. Sie ließen etwas von der Widerstandskraft spüren, mit der die Glaubenden die konkrete Lebenssituation eben nicht „alles“ -

36) *Ders.*, Unwissenschaftliche Nachschrift, in: Philosophische Brosamen und unwissenschaftliche Nachschrift, hrsg. von H. Diem und W. Rest, Köln-Olten 1959, 202.

37) Joseph und seine Brüder. Erster Band (Fischer Taschenbuch 1183), 316.

jedenfalls nicht das „Reich Gottes“ - sein ließen. Nur wer diese Kraft wenigstens keimhaft in sich spürt, kann sich glaubend oder zu glauben versuchend auf die gemeinsame Lebenssituation einlassen, ohne Berührungangst, aber auch ohne in ihr aufzugehen. Die Gesten, der Lebensstil des Glaubenden - sie sind nicht eingepaßt in das Funktionieren der wie Zahnräder ineinander greifenden alltäglichen Funktionszusammenhänge; sie laufen gleichsam „leer“. Das macht ihre „Komik“ aus. Daß sie die gemeinsame Lebenssituation auch *offenhalten* - offen für all das, was „unter die Räder kommt“ bei diesem Ineinandergreifen und reibungslosen Funktionieren, das wird nur der wahrnehmen, der sich mit seinen ungelebten Ängsten und Hoffnungen auf dieses Offene hin öffnen kann; der *sich selbst* in den Gesten, im Lebensstil der Glaubenden ausdrücken und ausgelegt erfahren kann. Und das setzt voraus, daß das Zeugnis der Glaubenden nicht nur das „Nicht-Aufgehen-In“, sondern auch die Solidarität der gemeinsam Verstrickten darstellt, die Solidarität der über das maschinelle Ineinandergreifen Hinaushoffenden, die Solidarität der von diesem Ineinandergreifen Zerriebenen. „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände.“ (*Gaudium et Spes* 1). Ist es so? Oder steht das nur auf dem Papier? - Auf dem Papier waren wir ja schon immer gut. Es gilt - *Gaudium et Spes* ernstnehmend - zu begreifen, daß diese Solidarität *indirekte Mitteilung* des solidarischen Gottes - seine „Verdoppelung“ - wäre, das Greifbarwerden unserer Hoffnung darauf, daß wir weder mit unserer Trauer und Angst, noch mit unserer Freude und Sehnsucht, ja nicht einmal mit unserem schleichenden Zynismus alleingelassen sind. Solche Solidarität - was denn sonst! - vermag das „Senfkorn Hoffnung“ zu pflanzen. Vielleicht nicht die große, dröhnende Hoffnung, wie sie in Barockkirchen Stein wurde; das Senfkorn Hoffnung eben, der verwegenen Hoffnung, die sich mit Max Horkheimer über Horkheimers „metaphysische Trauer“ hinaus auch danach sehnt, daß am Ende doch nicht immer „das Nichts über die Freude siegt“, „daß es bei diesem Unrecht, durch das die Welt gekennzeichnet ist, nicht bleibe, daß das Unrecht nicht das letzte Wort sein möge.“³⁸

Diese Solidarität hätte auch eine lehrhaft-objektive Dimension. Nur der nimmt die eigenen Hoffnungen, Fragen, Ängste und Aporien wie die der Zeitgenossen wirklich ernst, der auch argumentativ Rechenschaft darüber gibt, wie der Glaube sich auf diese Fragen und Aporien bezieht; gewiß nicht einfach als die alle Fraglichkeit auflösende Antwort, aber eben doch

38) Vgl. M. Horkheimer, *Kritische Theorie*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1968, 208; bzw. *ders.*, *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Ein Interview mit Kommentar von H. Gumniör*, Hamburg 1970, 61.

als sinnvolle, verstehbare und womöglich weiterführende argumentative „Provokation“; als Rückruf und Vorwärtsruf zur Sache des Menschen, von der jeder prinzipiell einsehen kann, daß es hier um *seine* Sache geht. Die indirekte Mitteilung in der Sprache des Arguments, das überzeugen will, das überzeugen wollende Zeugnis dafür, daß mich überzeugt, wovon ich ergriffen bin - darin bezeugt sich ja nicht einfach meine argumentative Schlagfertigkeit, sondern - so darf ich hoffen, wenn ich sorgfältig argumentiere - die alle Unwahrheit zur Wahrheit bringende, alles Fragen auf sich ziehende Wahrheit Gottes. Der Affekt gegen die Objektivität des Lehrens - wie er in der Nachfolge Kierkegaards etwa auch in Eugen Drewermanns fatal verkürzendem Schlagwort „Das Christentum ist keine Lehre“ steckt³⁹ - täuscht darüber hinweg, daß das Zeugnis ohne Lehre nicht sein kann, wenn es nicht zu bloßem Überreden- und Beeindruckenwollen verkommen soll. Ich darf mich darauf verlassen, daß wahr ist, worauf ich mich verlasse, daß ich im Diskurs der Wahrheitsansprüche standhalten kann, ohne mich den Fragen meiner Gesprächspartner verschließen zu müssen - was wäre unser Zeugnis ohne diese oft genug angefochtene, senfkorngroße Gewißheit? Die Didaktik des RU täte gewiß gut daran, von Kierkegaard mehr über „indirekte“ Glaubensmitteilung zu lernen und sich so zu wappnen gegen die amtliche Naivität bloßen „Vorlegenwollens“, einer die Umwege - die Vermittlung - scheuenden direkten Mitteilung des „Inhalts“. Aber sie sollte sich auch vor falschen Alternativen hüten. Die Solidarität der Zeugen stellt sich dar im subjektiv betroffenen Mit-Hoffen und Mit-Fragen, im Ringen mit der eigenen und zugleich gemeinsamen Selbstverborgenheit, aber auch in der engagierten Objektivität derer, die dem christlichen Glauben zutrauen, im Diskurs der Wahrheitsansprüche bestehen, ja seine Überzeugungskraft immer wieder neu beweisen zu können. Indirekte Mitteilung - ja; das heißt freilich nicht notwendigerweise: Verharren im stammelnden Betroffenheitsgestus oder im Verbalradikalismus der gar nicht solidarisch genug sein könnenden revolutionären Hilfstruppen. Die Mitteilung des Glaubens sei indirekt; aber sie sei in *jeder* Hinsicht überzeugend, authentisch. Darum ist sie zu fordern: die materialkerygmatische Wende in der Didaktik des RU.

39) Vgl. etwa E. Drewermann, „An den Früchten sollt ihr sie erkennen“, Olten 1988, 15ff., besonders 26-32.

Herbert A. Zwergel

Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung

Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht

Die Untersuchungen des Instituts für Demoskopie Allensbach, deren interne Auswertungen und erste Diskussionen können angesichts der Fülle an Informationen z.Zt. nur in einer Zwischenbilanz resumiert werden. In Kenntnis der Beiträge dieses Hefts, die ich auch beim Leser voraussetze, gebe ich zunächst einen Überblick und referiere über die Auswertungen, unterziehe diese dann einer methodologischen Reflexion und stelle schließlich meine Beobachtungen in einen Zusammenhang religionspädagogischer Theoriebildung.

1. Orientierender Überblick

Die bisherigen Diskussionen der Allensbacher Untersuchungen haben bestimmte *Aspekte* des Datenmaterials bzw. der internen Auswertungen herausgearbeitet und damit Einstieg und Orientierung ermöglicht¹ - so auch in diesem Heft. Hier ein Blick auf den *Gesamtkomplex*:

Datenbände („Vertraulich“)

*Institut für Demoskopie Allensbach, Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts.*²

Ordnungsgesichtspunkte: Aufgabenverständnis, Unterrichtsgestaltung und -erfahrungen; Schülerbild und Beziehung zu den Schülern; Einschätzung der Eltern und Kontakte zu den Eltern; Kirchenbild und Kirchenbindung, Religiosität; Schulisches Umfeld; Zufriedenheit mit Beruf und Ausbildung; Strukturdaten.

Kategorien über alle Tabellen: Relig.Lehrer insges.; Geschlecht; Altersgruppen (unter 35, 35-44, 45 Jahre u. älter), Hauptsächlich Unterricht an (Hauptschule, Realschule, Gymnasium U./Mi.St., Oberst., Berufsschule), Unterricht (hauptberufl., nebenberufl.), Religionsunterricht seit (1-5, 6-10, 11-20, 21 Jahren u. länger), Unterrichtete Altersstufe (6-10, 11-14, 15-16, 17 Jahre u. älter), Stand (Klerus, Laien), Unterstützung von der Kirche (ausreichend, nicht ausr.), Schulklima für Religion (günstig, weniger günstig), Aufgabenverständnis (Wissensvermittl., Verkündigung, Lebenshilfe), Es unterrichten Religion (sehr gern, weniger gern), Religionsstunden pro Woche (1-6, 7-13, 14 Stund. u. mehr), Mitarbeit in (kirchl. Verband, Pfarrgemeinde, weder/noch), relig. Umfeld (mehr Kathol., mehr Protest.), Kirchenbesuch (regelmäß., unregelmäßig), Ausbildung (Voll.theol., Lehramt, Fachhochschule, Pädag. Studium).

1) Vgl. u.a. Kt Bl 114 (1989), Hefte 7-8 u. 12, bes. K. Gabriel, Religionsunterricht und Religionslehrer im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft, 865-879.

2) Allensbach o.J. (Erhebungszeitraum 26.2. bis 21.4.1987): Vorbemerkungen und technische Erläuterungen, 87 Tabellen auf 215 S., Anhang (Untersuchungsdaten und Fragebogen mit 57 Fragen und Anlagen) (MS-Druck). (= UL)

Institut für Demoskopie Allensbach, Schüler erleben den katholischen Religionsunterricht. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage.³

Ordnungsgesichtspunkte: Der Religionsunterricht im Vergleich zu den anderen Fächern; Der Religionsunterricht; Der Religionslehrer; Religion und Kirche; Sonstige Fragen; Struktur.

Kategorien über alle Tabellen: Schüler insges., Geschlecht, Altersgruppen (14-15, 16-17, 18-20 Jahre), Schultyp (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule), Rel.-Lehrer ist (Kleriker, Laie), Alter des Rel.-Lehrers (unter 35, 35-44, 45 Jahre u. älter), Religion ist (Liebl.Fach, ungeliebt. Fach), Interesse am Fach Religion (groß, mittel, gering), Abmeldg. v. Rel.-Unterricht (fest vor, erwogen, nie gedacht), Bezeichn. s. als (relig., nicht relig.), Bedeutung von Gott (groß, mittel, gering), Kirchenbesuch (regelmäßig, unregelmäßig), Mitgl. in kirchl. Jugendgruppe, Elternhaus (sehr relig., mittel, nicht relig.), Mit Kirche (eher zufr., weniger zufried.).

Auswertungen („vertraulich“)

Institut für Demoskopie Allensbach, Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts.⁴

Ordnungsgesichtspunkte: Die Sonderstellung des Fachs Religion; Das Aufgabenverständnis der Religionslehrer; Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft; Die Gestaltung des Unterrichts; Gebrochenes Verhältnis zur Kirche; Priester und Ordensleute; Überwiegend Zufriedenheit mit Beruf und Fortbildung.

Institut für Demoskopie Allensbach, Religionsunterricht - zwei Perspektiven. Schüler und Lehrer über den katholischen Religionsunterricht.⁵

Ordnungsgesichtspunkte: Der Religionsunterricht im Umfeld anderer Fächer; Einflüsse auf die Beziehung zum Religionsunterricht: Die Religiosität der Schüler, Religiosität und Haltung des Elternhauses, Kirchennähe und Kirchenkritik, Die Wahrnehmung der Religiosität der Mitschüler; Der Religionslehrer: Erwartungen und Erfahrungen; Die Resonanz der Unterrichtsthemen.

*R. Köcher, Religionsunterricht - zwei Perspektiven*⁶

Ordnungsgesichtspunkte: Überwiegend günstige Bilanz des schulischen Umfelds; Die Sonderstellung des Fachs aus der Sicht von Lehrern und Schülern; Religionsunterricht: Weder ein beliebtes noch ein unbeliebtes Fach; Einflüsse auf die Bindung an den Religionsunterricht; Der Religionslehrer aus der Sicht der Schüler: Erwartungen und Erfahrungen; Abhängigkeit von der Peer-group; Erfolgs- und Mißerfolgsthemen im Unterricht.

3) Tabellenband, Allensbach o.J. (Erhebungszeitraum 14.4. bis 9.5.1988): Vorbemerkungen und technische Erläuterungen, 90 Tabellen auf 174 S., Anhang (Untersuchungsdaten und Fragebogen mit 55 Fragen und Anlagen) (MS-Druck). (= US)

4) Allensbach o.J. (17.7.1988), 203 S., dazu 8 Anhangtabellen und Anhang (Allgemeine Anmerkungen zur Faktorenanalyse und Faktorenanalysen; technische Erläuterungen und Untersuchungsdaten) (MS-Druck). (= RU heute)

5) Allensbach o.J. (1.12.1988), 109 S., dazu 8 Anhangtabellen und Anhang (Allgemeine Anmerkungen zur Faktorenanalyse, Faktorenanalysen; Technische Erläuterungen, Untersuchungsdaten, Zusammensetzung der Stichprobe und Fragebogen mit Anlagen) (MS-Druck). (= RU-Perspektiven)

6) Veröffentlicht in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Kolloquium 23.-25. Januar 1989, (Arbeitshilfen 73) Bonn o.J. (1989), 22-59.

Die *Chronologie* macht deutlich, warum man bereits vor einer öffentlichen Diskussion auf verschiedenen Ebenen auf Interpretationen der Untersuchungen hin angesprochen wurde.⁷ Die erste Information der religionspädagogischen Öffentlichkeit erfolgte auf dem Symposium in Schwerte (23.-25.1.1989),⁸ zu dem die Bischöfliche Kommission für Erziehung und Schule sehr bald eingeladen hatte, sicher nicht ohne vorherige interne Auseinandersetzung mit den Ergebnissen. Der Frühjahrsvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz vom 13. bis 16.2.1989 in Mainz lagen die Auswertungen vor. Die Diskussion setzte zeitlich später als die Wirkungen der internen Auswertungen ein.

2. Institutsinterne Auswertungen

Da Daten empirischer Untersuchungen Aussagekraft erst im Kontext von Theorie erhalten, die Auswertungsbände aber weder untersuchungsleitende theoretische Annahmen explizit machen noch den Theorierahmen der Auswertungen diskutieren, müssen auch die mich interessierenden theologisch-religionspädagogischen Implikationen aus den Untersuchungen herausgearbeitet werden, um eingeflossene Wertungen diskutieren zu können. Das Ergebnis dieser Theoriediskussion wird zeigen, ob das Material weiteren Analysen zugeführt werden kann.

2.1 Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer⁹

Eine der wichtigsten Fragestellungen ist um das Aufgabenverständnis der Religionslehrer zentriert. Es ist keineswegs eindimensional, sondern sehr komplex: „Wissen über Glaubensinhalte zu vermitteln; Rücksicht auf andere einzuüben; Verkündigung; Lebenshilfe; soziales und politisches Engagement zu wecken.“¹⁰ Es fächert sich aber in Schulstufen unterschiedlich auf:

„81 Prozent der Grundschullehrer zählen die Hinführung zum Glauben wie selbstverständlich zu den besonderen Aufgaben des Faches. Von den Lehrern, die an Haupt- oder Realschulen oder in der gymnasialen Unter- und Mittelstufe unterrichten, sehen immer noch knapp zwei Drittel die Hinführung zum Glauben als eine Aufgabe des Religionsunterrichts. Bei Lehrern, die vorwiegend 17-jährige und ältere Schüler unterrichten, wird dieser Anspruch nur von einer Minderheit vertreten. Generell kristallisiert sich als Muster heraus, daß auf eine erhöhte Kritikbereitschaft der Schüler - ... - teilweise mit einem Rückzug aus der Verkündigung reagiert wird, auf die weniger problematische Vermittlung von Wissen oder die Behandlung ethischer Fragen.“ (14)

7) Vgl. G. Lange, Religionsunterricht auf dem Prüfstand - in Naurod und in Allensbach, in: Kt Bl 113 (1988), 489-492, 492: „unter der Hand kursieren“.

8) Zu Diskussionsverlauf und -ertrag vgl. in diesem Heft W. Nastainczyk. Das Symposium ist seit Herbst 1989 als Arbeitshilfe 73 (s. Anm. 6) dokumentiert.

9) Ich möchte wenigstens in dieser Überschrift die große Zahl von Frauen unter den Religion Unterrichtenden ansprechen, auch wenn ich dann aus Platzgründen und denen der Zitation dem Sprachgebrauch der Untersuchungen folge. - Zur Zitation selbst: Die im Text in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich jeweils auf die dort zuletzt genannte Quelle.

10) RU heute, 18; dort statt Semikolon mit Spiegelstrichen zeilenweise.

Die Aussage läßt ein die Untersuchungen tragendes Argumentationsmuster erkennen: Zunächst scheint die „Hinführung zum Glauben“ selbstverständlich, umfassend und ganzheitlich gemeint zu sein. Wenn aber ein Eingehen auf Kritik im Religionsunterricht als „Rückzug aus der Verkündigung“ gewertet wird, ist eine Engführung vollzogen: „Hinführung“ wird nur nach dem Modell der „Verkündigung“ verstanden, in der „Glauben“ und „Kritikbereitschaft“ nicht zusammen gehören. Eine vergleichbare Engführung zeigt sich, wo von „Glaubenspraxis“ im Unterricht nur im Sinne von Gebet gesprochen wird (vgl. RU-heute 21.).

Mit „Gebrochenes Verhältnis zur Kirche“ ist das Kapitel (137-175) überschrieben, das wichtige Aussagen zum Selbstverständnis der Religionslehrer macht, u.a. zur überwiegenden Zufriedenheit über Unterstützung durch die Kirche, aber auch zur Kritik an der Kirche wegen ihres zu starren Festhaltens an überholten Normen (vgl. 138, 141). Dabei beurteilen die jüngeren Lehrer „die Institution nicht generell kritischer“, wobei Ausgangspunkte der Kritik hauptsächlich Normenfragen sind: Sexualität, Zölibat und die Rolle der Frau in der Kirche (144). In sozialen und politischen Fragen gehen dagegen sogar „überwiegend kritisch eingestellte Lehrer mit der Kirche konform“: Menschenrechte, Dritte Welt, Haltung zu Asylanten, Vorstellungen über eine humane Arbeitswelt und Stellenwert von Konsum (144f.).

Ein Vergleich des Idealbilds mit dem Realbild von Kirche bei den Lehrern mittels eines erprobten Frageinstruments¹¹ gehört zu den wichtigsten Ergebnissen:

„Die ideale Kirche zeigt aus der Sicht der Religionslehrer vor allem die folgenden Eigenschaften: Gibt Geborgenheit; Verzeihend; Gibt dem Leben Sinn; Menschlich; Hilfreich; Bringt die Menschen dazu, sich mehr um andere zu kümmern; Auf der Seite der Armen; Sorgt dafür, daß die Menschen verständnisvoll miteinander umgehen; Gerecht und Steht Gott nahe.“¹² „Im *Idealbild* der Lehrer von der Kirche hat die helfende Kirche mit Abstand die größte Bedeutung, gefolgt von der unbequemen, unabhängigkeitsorientierten Kirche und der normsetzenden Kirche. Gemessen an den Erwartungen der gesamten katholischen Bevölkerung liegen die Erwartungen der Lehrer in diesen drei Erwartungsdimensionen deutlich höher, in bezug auf... die Fortschrittlichkeit und Permissivität der Kirche dagegen deutlich niedriger.“ (159, Herv. H.Z.)

Das *Realbild* der Religionslehrer zeigt eine Kirche, die hinter den Erwartungen zurückbleibt, *Defizite* zeigt bei: „menschlich; gütig; offen; fröhlich; gerecht; selbstlos; ermutigt zu Freiheit und Selbständigkeit und gibt Geborgenheit.“¹³ Wenn diese Angaben nicht trügen, haben die Religions-

11) Zum Vergleich wird herangezogen: IfD-Bericht, Das Kirchen- und Religionsverständnis von Katholiken und Protestanten, Allensbach, August 1986. Das Untersuchungsprogramm wurde in Zusammenarbeit mit P. Zulehner erarbeitet; vgl. RU heute, 158, Anm.

12) RU heute, 158; vgl. zur Wiedergabe Anm. 10.

13) RU heute, 166; vgl. zur Wiedergabe Anm. 10.

lehrer ein theologisch anspruchsvolles Kirchenbild zur Grundlage ihrer Kritik gemacht.

Der Kirche überwiegend kritisch gegenüberstehenden Lehrer konzentrieren ihre *Kritik* auf „Normen, Strenge, Macht und männliche Dominanz“. Dies mag eindimensional sein; von einem weitgehend eindimensionalen Gesamtbild zu sprechen, ist aber problematisch, da Kritik als theologische Kategorie selbst nicht in den Blick kommt, weshalb die Suche nach „uneingeschränkt positive(n) Eindrücke(n)“ auch erfolglos bleibt. Der gut differenzierende Fragebereich Ideal- und Realbild zeigt denn auch ein differenziertes Bild: „Der normative Anspruch der Kirche dominiert auch die Vorstellungen überwiegend positiv urteilender Lehrer, weitaus weniger jedoch Strenge, Macht und männliche Dominanz. Die helfende Kirche und die Nähe zu Gott bestimmen die Vorstellungen mit der Kirche zufriedener Lehrer dagegen weitaus stärker als die unzufriedener Lehrer.“ (171)

Die Bezugsgröße „Kirchenzufriedenheit“ wurde mit Frage 41 erhoben: „Einige Fragen zur Kirche: Sind Sie mit der Kirche in der heutigen Form alles in allem eher zufrieden oder weniger zufrieden?“ - zusätzliche Antwortmöglichkeit „unentschieden“. Diese letzte Antwortmöglichkeit¹⁴ variiert über alle Kategorien (s.o.) der UL-Tabelle 49 zwischen 7,5% (min.; Stand: Kleriker) und 28,1% (max.; RU seit 6-10J) (Streuung 22,57; Mittelwert 17,75%/IffD: 17,6%). Ich führe die Werte an dieser Stelle an, weil ich unten auf solche hohen Werte (über 5%) als Indiz für mangelnde Dimensionendifferenzierung zu sprechen komme. Es hat dann natürlich auch wenig Sinn, die Indikatoren „mit der Kirche zufrieden“ und „unzufrieden“ zur Beurteilung des hochdifferenzierenden Instruments zum Ideal- und Realbild heranzuziehen, vor allem nicht als dominante Kriterien.

Nicht das Idealbild mit seiner durchaus gegebenen Spannung zum Realbild, sondern allein das Realbild wird zum Kriterium genommen, wenn von der „Gefahr einer zunehmenden 'Entfremdung'“ gesprochen und gefordert wird, „die Beziehung zwischen der Institution und der Lehrerschaft“ zu verbessern (173), wobei wiederum ein umfassender theologischer Kirchenbegriff vermieden wird. Die drohende Entfremdung zwischen Religionslehrern und Kirche wird auch am Verhältnis Kleriker-Laien durchbuchstabiert.

Kleriker schätzen höher als Laien ein: Ritual und Institution, die Festigung der Bindung an diese und Einführung in das Leben der Kirche; weniger als Laien wollen sie „die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler... beeinflussen“ (177); sie werten die Möglichkeiten, im Religionsunterricht Zugang zum Glauben zu ermöglichen, höher, haben dagegen mehr Schwierigkeiten mit Kindern aus „religionsfernen Elternhäusern“. (179)

Daß Priester und Ordensleute mit stärkeren Bindungen an die Institution „scharf“ durch die „Zufriedenheit mit der Institution“ von den Laien getrennt sein sollen, überzeugt angesichts des Materials nicht: Zwar sind

14) Sog. „Residualkategorie“ (vgl. unten, Anm 47).

78 Prozent der Priester und Ordensleute und nur 46 Prozent der Laien mit der Kirche in der heutigen Form zufrieden. Geht man aber über diese globale Fragestellung hinaus, zeigt sich, daß auch die Kleriker mit den Laien übereinstimmend kritisieren: das veraltete Vokabular der Kirche, die mangelnde Begründung von Positionen, die Ängstlichkeit der Kirche. (183) Auch im Konfliktfeld Normen ergibt sich ein differenziertes Bild:

„Der Auffassung, die Kirche halte zu starr an überholten Normen fest, stimmen 63 Prozent der Laien zu, aber nur 30 Prozent der Priester und Ordensleute... Einzelne Normen für Sexualität und Familie werden auch von vielen Priestern und Ordensleuten abgelehnt, insbesondere die Haltung der katholischen Kirche zur Empfängnisverhütung und Scheidung; insgesamt trägt jedoch die Mehrheit der Priester und Ordensleute die Normen im Bereich der Sexualmoral mit. So sind 57 Prozent von ihnen mit den Normen für die Sexualmoral einverstanden, aber nur 36 Prozent der Laien...“ (183f.)

Nimmt man dazu, daß Kleriker und Laien vor allem - ähnlich die o.g. kritisch eingestellten Lehrer - bei Fragen der „Menschenrechte, der Bewertung menschlicher Arbeit, in bezug auf die Dritte Welt, die Haltung zu Konsum und die Richtlinien für den Religionsunterricht“ (187) mit der Kirche übereinstimmen, zeigt sich in Kritik *und* Zustimmung ein differenziertes Bild von Kirche, das von den Religionslehrern aus zur Anfrage an die Kirche wird.

Die Überlegungen zum Selbstverständnis der Religionslehrer - sie sind *nicht* demotiviert und die Freude am Unterricht ist hoch (vgl. 190) - wird mit der Überschrift „Überwiegend Zufriedenheit mit Beruf und Fortbildung“ (190) zusammengefaßt. Die Spannung zur (Tendenz-)Überschrift des vorhergehenden Kapitels „Gebrochenes Verhältnis zur Kirche“ bleibt aber unaufgeklärt.

2.2 Die Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts

Religionslehrer beobachten bei Kindern, die zu Hause nicht religiös erzogen wurden, „eine besondere Offenheit, die Neugierde auf das Unbekannte oder zumindest Unvertraute“ (59). Für religiöse Fragen sind Schüler aus sog. „religionsfernen“ Elternhäusern allerdings schwieriger zu interessieren (vgl. 62).

Bei den Schülern nehmen im Laufe der Schulzeit die Haltungen ab, „die jede Vermittlung, insbesondere jedoch die Vermittlung religiöser Inhalte erleichtern: Begeisterungsfähigkeit. Aufgeschlossenheit, Vertrauen, Interesse.“ (66) Dahinter steht ein religionspädagogisches Verständnis von Vermittlung, das auf die freudige Annahme des vom Lehrer Angebotenen setzt und weniger an hermeneutische Auseinandersetzungsprozesse der Existenzbestimmung denkt, weshalb Kritik auch nicht als eine die Glaubensvermittlung fördernde Haltung gesehen werden kann. Daß bei „Begeisterungsfähigkeit“ wohl besonders an Grundschüler gedacht ist - der Grundschulreligionsunterricht wird ja auch in den Auswertungen hoch eingeschätzt -, deckt ein Problem auf: Wenn der Religionsunterricht in der

Grundschule nicht hermeneutisch sensibel an den Erfahrungen der Kinder anknüpft¹⁵ und zu sehr auf Begeisterungsfähigkeit setzt, kann dies zu den Brüchen führen, die im Übergang zu den anderen Schularten sich auch in den Untersuchungen abzeichnen. - Daß Religionslehrer über ein offeneres Verständnis von Vermittlung auch die Religiosität ihrer Schüler umfassender sehen, geht daraus hervor, daß sie in Formen eines gesellschaftspolitischen Engagements, zum Beispiel für den Frieden, für Umweltschutz oder die Dritte Welt, Religiosität sehen können. (vgl. 77)

Die Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Schüler hat die Schüleruntersuchung erhoben. Eine Faktorenanalyse führte zu 5 Dimensionen („Ein Fach, zu dem der Schüler keine Beziehung hat; Ein Fach ohne Anforderungen; Ein Fach, das Lebenshilfe und existentielle Erfahrungen vermittelt; Isolationsfurcht, Kritik an der Religionsferne des Unterrichts.“ [RU-Perspektiven, 15f.]), die sich unterschiedlich ausprägen:

„Von diesen fünf Facetten des Religionsunterrichts hat die Aura eines Faches ohne Anforderungen in den Vorstellungen der Schüler mit Abstand das größte Gewicht. Annähernd zwei Drittel der Schüler stufen Religion als ein Fach ein, für das kaum Wissenstoff zu lernen ist, 53 Prozent als ein Fach, in dem eine gute Note besonders leicht zu erringen ist; 45 Prozent empfinden den Ablauf des Religionsunterrichts als weniger diszipliniert als den in anderen Fächern.“ (16) „Die im positiven Sinne besondere Stellung des Faches sehen die Schüler in erster Linie in dem eigenen Freiheits- und Gestaltungsspielraum und in den Inhalten und Unterrichtsmethoden, die über bloße Wissensvermittlung hinausgehen, zur Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen anregen und auch ermöglichen, über persönliche Probleme zu sprechen.“ (16)

Durch die Gegenüberstellung zu „im positiven Sinne“ assoziiert die Benennung „Fach ohne Anforderungen“ - ein mathematisch gewonnener Faktor und eine Benennung sind zu unterscheiden - Negatives, ohne allerdings im weiteren Verlauf der Untersuchung aufzuklären, ob nicht gerade in einer Situation, in der bestimmte Leistungsanforderungen bereits bis in die Grundschule durchschlagen, dieses niedrigere Anforderungsniveau am Gelingen dessen, was Schüler als „Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen“ schätzen, wesentlich beteiligt ist.

Ein starkes Untersuchungsinteresse besteht dagegen an der „Bindung“ der Schüler an Glauben¹⁶ und über das Abmeldekriterium an der zum Religionsunterricht: „Die Bindung an den Religionsunterricht entscheidet sich in erster Linie daran, ob eine innere Beziehung zu den Inhalten des Faches existiert oder hergestellt werden kann. Potentielle 'Abwanderer' unterscheidet von anderen Schülern vor allem die fehlende Bindung zu den

15) Vgl. von mir: Auferstehungsspuren im Alltag von Kindern, in: Grundschule 3/1990, 8ff.

16) Auf das zirkuläre Erklärungsmuster hat *Gabriel* in diesem Heft schon hingewiesen: 20.

Inhalten des Fachs.“¹⁷ Dabei werden allerdings die Probleme der religiösen Selbsteinschätzung der Schüler nicht diskutiert.¹⁸ Der Hinweis, daß „Gebet, Teilnahme am Gottesdienst und die Intensität der Gottesbeziehung... wesentlich klarer als die Selbsteinschätzung die sukzessive Lockerung religiöser Bindungen während der Adoleszenz“ (41) zeigen, ersetzt ein unpräzises Kriterium durch ein anderes, von den Schülern in der Befragungssituation durchaus unterschiedlich interpretierbares („Intensität der Gottesbeziehung“), oder durch die den Glauben nur partiell erfassenden, wie „Gebet“ und „Gottesdienstbesuch“.

Besondere Aufmerksamkeit widmet die Untersuchung einem Aspekt, der im Blick auf die Mitschüler als „Exponierbereitschaft“ beschrieben wird: Diese wird bei religiösen Schülern „erheblich davon beeinflusst, ob man sich in einem Kreis überwiegend Gleichgesinnter oder Andersdenkender befindet“ (69). Ich halte die empfohlenen „demonstrativen Zeichen der eigenen Überzeugung“ für wenig geeignet, für den Glauben zu werben. Die „konsequente Bildung von Kleingruppen“ können dagegen wohl „die individuellen Überzeugungen in der Gemeinschaft“ stabilisieren.¹⁹

Für die Erwartungen an die Religionslehrer seitens der Schüler ergeben sich die mit Hilfe einer Faktorenanalyse gewonnenen Dimensionen: „Die Bindung an das Fach und seine Inhalte; Die Kameradschaft mit den Schülern; Die Autorität des Lehrers; die Toleranz des Lehrers; Zurückhaltung des Lehrers.“²⁰ „Die Erwartungen der Schüler werden durch die Realität nur bedingt erfüllt.“²¹ „Die Chancen, auch nicht religiöse Schüler an den Unterricht zu binden, hängen jedoch entscheidend davon ab, ob

17) RU-Perspektiven, 21; als potentielle Abwanderer gelten Schüler, die schon einmal erwogen (38,9%) oder fest vor haben (4,1%), sich vom RU abzumelden - im Unterschied zu den Schülern, die noch nie daran gedacht haben (53,5%; vgl. US-Tabelle 27); vgl. zur Abmelderegelung der Bundesländer u. 3.3.2, weshalb ich hier auf die Analysen über das Kriterium „Abmeldung“ nicht näher eingehe.

18) „Von den 14- bis 20jährigen Schülern, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, beschreiben sich 46 Prozent als religiös, 24 Prozent ausdrücklich als nicht religiös. Nur 2 Prozent beschreiben sich als überzeugte Atheisten.“ (RU-Perspektiven, 33) Das „ausdrücklich nicht religiös“ wirft von der Formulierung her Probleme auf, bes. in Spannung zur Selbsteinschätzung „atheistisch“: wie ausdrücklich ist das gemeint? Oder ist nicht eher die mangelnde Trennschärfe der Vorgaben mit zu bedenken? Vgl. die Residualkategorie „unentschieden“, die wiederum hohe Anteile zeigt: Schüler insges. 28,6%; bei Hauptschülern z.B. 33,3%; bei Schülern, die Religion als Lieblingsfach bezeichnen, noch 16,9% (US-Tabelle 49). Auf die Problematik, bei der Interpretation die sich als nicht-religiös bezeichnenden Schüler mit den sich als atheistisch bezeichnenden Schülern in einer Gruppe als „nichtreligiöse“ Schüler zusammenzufassen (z.B. in RU-Perspektiven-Tabelle 15), hat oben bereits *Gabriel* hingewiesen.

19) RU-Perspektiven, 74; nachfolgend werden die „demonstrativen Zeichen des Glaubens und der religiösen Praxis“ am Beispiel „Gebet“ diskutiert (vgl. 77-81) und als „religiöses Bekenntnis und Ritual“ präzisiert (82).

20) RU-Perspektiven, 85; zur Darstellung vgl. Anm. 10.

21) RU-Perspektiven, 88; vgl. das Schaubild *Köcher* (s. Anm. 6), 50.

es dem Lehrer auch in solchen ungünstigen Konstellationen gelingt, ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern zu etablieren und sie durch seine Person zu beeindrucken.“ (90)

Die „Resonanz der Unterrichtsthemen“ schlägt den Bogen wieder zur Beobachtung, daß Schüler die Bearbeitung existentieller Fragen im Religionsunterricht schätzen: Sie interessiert am meisten: „Berufswahl; Menschenrechte; Umweltschutz; Frieden, Abrüstung; Kernenergie; soziale Randgruppen und Arbeitslosigkeit.“ (96) „Zu den Themen, die die Schüler am wenigsten berühren, zählen alle Themen, die Glaubenswissen vermitteln, Kenntnisse des Rituals oder der Kirchengeschichte.“ (97)

In RU-Perspektiven wird eine Faktorenanalyse²² durchgeführt, die aus der Themenwahl 12 Faktoren extrahiert, wobei folgende Faktoren auf folgende Items laden: 1 (Heilige Messe, Sakramente, Beichte, Kirchliche Feste/Kirchenjahr, Maria, Pfarrgemeinde, Die Zehn Gebote, Eucharistie, Apostel, Sünde/Schuld); 2 (Berufswahl, Arbeitsfreizeit, Arbeitslosigkeit); 3 (Verhältnis zwischen Christentum und Marxismus, Atheismus, Theologie der Befreiung); 4 (Leben nach dem Tod, Tod/Sterben, Sinn des Lebens); 5 (Abtreibung, Sexualität, Geburtenkontrolle, Aids); 6 (Freiheit/Verantwortung, Freundschaft, Nächstenliebe); 7 (Reformation/Bedeutung Luthers, Andere Weltreligionen); 8 (Neues Testament, Altes Testament); 9 (Dritte Welt, Frieden/Abrüstung, Umweltschutz, Kernenergie, Menschenrechte); 10 (Soziale Randgruppen, Politische Probleme); 11 (Kirchengeschichte); 12 (Das Verhältnis von Naturwissenschaft und Glauben, Gottesbeweise, Schöpfung).²³

Es ist *bedauerlich*, daß in „RU-Perspektiven“ nicht darauf hingewiesen wird, daß die auf S. 104 aufgeführten 21 Themen und die daraus errechneten und auch benannten Dimensionen sich nicht aus dem Religionsunterricht, sondern als Antwort ergeben haben auf: „Frage: In Jugendzentren werden ja oft Diskussionsveranstaltungen zu den verschiedensten Themen angeboten. Hier auf diesen Karten sind einige Themen aufgeschrieben. Bei welchen Themen würden Sie sagen: 'Das interessiert mich, da würde ich gerne hingehen'.“ Das Ergebnis: „religiöse Themen; okkulte Themen; politische Themen aus christlicher Perspektive; Befreiungstheologie; Selbsterfahrung und soziale Themen.“ (104)

Die Faktorenanalyse der für die Schüler „interessanten Themen im Religionsunterricht“ dürfte hilfreich sein für folgende Beobachtung:

Nach US-Tabelle 15 ergibt sich für Themen, die Schüler nicht interessiert haben, über die Gruppen - Gesamt; Sich als religiös bezeichnende Schüler; Sich als nicht-religiös bezeichnende Schüler; Aus sehr religiösem Elternhaus; Aus nicht-religiösem Elternhaus - folgendes Bild: In *allen* fünf Listen sind unter den ersten 10 Ablehnungen vertreten: Neues Testament, Altes Testament, Sünde-Schuld, Kirchengeschichte, Kirchliche Feste, Kirchenjahr, Zehn Gebote. Da dieses Phänomen zwar auf unterschiedlichem Niveau, aber der Tendenz nach bei den sog. religiösen und nicht-religiösen Gruppierungen gleich ausgeprägt ist, bedarf es weiterer Diskussion der problematisierten Säkularisierungsthese und der Selbst- und Elternhauseinschätzung der Schüler.

22) Vgl. Faktorenanalyse „Interessante Themen im Religionsunterricht“, Anhang.

23) Eigene Anordnung der vorgegebenen Formulierungen.

Die Ausführungen: R. Köcher, Religionsunterricht - zwei Perspektiven, basieren auf dem bisher dargestellten Material und zeigen in der Straffung der Darstellung eher eine Verstärkung tendenziöser Interpretationen, welche in den ausführlicheren Auswertungen durch weiteres Material jeweils wieder modifiziert worden sind. So wird etwa eine stärkere Verschiebung der Perspektive „von der Vermittlung von Glaubenswissen, religiösen und kirchlichen Normen und der Behandlung biblischer Inhalte auf allgemein zwischenmenschliche Beziehungen und gesellschaftspolitische Fragen“ als „Anpassung“ (56) interpretiert; „Hier werden Grenzen der Anpassung des Religionsunterrichts an ein Umfeld erkennbar, dessen Aufgeschlossenheit für religiöse Themen deutlich gesunken ist. Die Erwartungen nicht religiöser Schüler an den Unterricht zu erfüllen, hieße oft, zentrale Aufgaben und Themen des Religionsunterrichts zurückzustellen und die Erwartungen religiöser Schüler zu enttäuschen.“ (57) Die läßt nach einem theologisch begründeten Verkündigungsbegriff und nach der Rezeption des Synodenbeschlusses fragen.

2.4 Der Religionsunterricht als „Vermittler zwischen christlicher Religion und säkularer Gesellschaft“

„RU heute“ formuliert „Erwartungen“ an den Religionsunterricht:

- „daß der Religionsunterricht
- zur Reflektion der Frage nach Gott, des Weltbildes, der Sinnfrage und der Normen für das menschliche Zusammenleben anhält
- die christliche Botschaft und Glaubenswirklichkeit vermittelt
- instand setzt zur Entscheidung über den eigenen religiösen und weltanschaulichen Standpunkt und zugleich zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden anhält
- zu einem religiösen Leben mit allen Konsequenzen anhält, das heißt zu einem von der religiösen Überzeugung geprägten Leben in der Gesellschaft, in Familie, Schule, Beruf und Freizeit.“ (4)

Demgegenüber heißt es im Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“:

„Aus alledem ergibt sich für den Religionsunterricht:

- er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten;
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer;
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“ (2.5.1)

„Die Vermittlung des Glaubens ist in einer Krise. Die Tradierungsprobleme sind offensichtlich... Die Kirche hat den Kontakt zu vielen Familien verloren... In dieser Situation richten sich viele, manchmal zuviele Erwartungen an den Religionsunterricht“. Daraufhin wird formuliert: „Der

Religionsunterricht hat in diesem Umfeld mehr als früher die Rolle des Vermittlers zwischen christlicher Religion und säkularer Gesellschaft.“ (RU heute, 2) Dieser letzte Satz kann als Schlüssel zum Verständnis vieler verdeckter theoretischer Annahmen gesehen werden.

Der erfreuliche Bezug auf den Synodenbeschluß deckt in den Verben eine Verengung auf: „anhält“ statt „weckt und reflektiert“, „ermöglicht“, „vermittelt“ statt „macht vertraut“, „hilft“, „setzt instand“, „hält an“ statt „befähigt“, „hilft“, „anhält“ statt „motiviert“. Es zeigt sich auch, daß „RU heute“ durchgehend verfahrensorientiert-strategisch, ergebnisorientiert und zugleich weniger subjektorientiert formuliert. Demgegenüber bemüht sich der Synodenbeschluß um eine hermeneutisch offenere Formulierung, die das Subjekt in seiner Freiheit miteinbezieht und auch der psychischen Komplexität Rechnung trägt.

Man könnte argumentieren, daß solche Verschiebungen sich bei Zusammenfassungen ergeben, vor allem aber, wenn Sozialwissenschaftler die offenen Zielbeschreibungen der Religionspädagogen für Untersuchungszwecke operationalisieren müssen. Wenn dabei allerdings theologische Optionen verschwinden, wird die tragende Begründung des Synodenbeschlusses gefährdet; diese lautet: „Der Mensch, der sich auf diese Botschaft einläßt, wird zum Partner Gottes und entdeckt bei der Suche nach seiner Identität neue Antworten auf die Fragen: Wer bin ich?... Theologie, die den Glauben reflektiert und verantwortet, muß deshalb offen und sensibel sein für den Menschen, seine Befindlichkeit, seine Situation, seine Vorstellungen, Nöte und Bedürfnisse.“ (2.4.2) „Die christliche Botschaft ist Angebot und Einladung, von deren freier Annahme oder Ablehnung gemäß dem Evangelium das Heil oder Unheil des Menschen abhängt.“ (2.4.4)

Angebot und Einladung werden nicht nur durch die Verben von „RU heute“ zugedeckt. Wie z.B. die Gegenüberstellung des jeweils ersten Spiegelstriches zeigt, sind in „RU heute“ Objektbereiche der Reflexion benannt, während im Synodenbeschluß mit „weckt die Frage... und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche“ der in sich noch einmal spannungsreiche hermeneutische Horizont eines dynamischen Prozesses angesprochen wird. So ist es fast konsequent, daß der eher offene und darin einladende letzte Spiegelstrich des Synodenbeschlusses in „RU heute“ zu einem strengen und fordernden Satz wird: „mit allen Konsequenzen..., zu einem von der religiösen Überzeugung geprägten Leben in der Gesellschaft, in Familie, Schule, Beruf und Freizeit.“

Der Bezug auf den Synodenbeschluß kann nicht verdecken, daß die Auswertung der Religionslehrerbefragung an einem Verständnis von Religionsunterricht orientiert ist, das tragende theologische Optionen des

Synodenbeschlusses aus dem Blick zu verlieren droht und, wie die vorangegangene Analyse gezeigt hat, auch verloren hat.

3. Methodologische Diskussion

Die beiden Untersuchungen können als „deskriptive Studien“ charakterisiert werden, auch wenn die Unterscheidung in „deskriptiv“ und „analytisch bzw. hypothesenprüfend“ nicht trennscharf durchgehalten werden kann: In deskriptiven Studien will man „Kenntnisse über einen bisher unbekannten oder nur wenig bekannten Gegenstandsbereich gewinnen, die Auswahl der Variablen ist mehr oder weniger intuitiv, der Studie liegen nur vage Annahmen zugrunde. Sind die Beschreibungen hinreichend ausführlich und nach gleichen Merkmalen vorgenommen, so stellen solche Studien eine außerordentlich wichtige Grundlage für weitere Studien und für die Hypothesenbildung dar.“²⁴

3.1 Theoriedefizite und Methoden

In beiden Untersuchungen geht es um Phänomene, die *psychisch* hochkomplex und *sozial* vielfältig vernetzt sind, die zudem noch in einem Kontext *sozialen Wandels* stehen und in den Bereich von Schule und Unterricht hineinreichen, den angemessen zu bearbeiten die empirische *Unterrichtsforschung* seit langem versucht. Solche komplexen Phänomene empirisch in den Blick zu bekommen, setzt mehrere theoretische Zugänge voraus: „You can be a good empiricist only if you are prepared to work with many alternative theories rather than with a single point of view and 'experience'.“²⁵ Wie K. Gabriel in diesem Heft gezeigt hat, sind die Untersuchungen und ihre Auswertungen zumindest in ihrer Orientierung auf Religiosität/Religionsunterricht sehr stark von *einem* theoretischen Bezugsrahmen bestimmt, der durch den engen Zusammenhang von Säkularisierung, Institutionenbindung und Verkündigung charakterisiert und auch theologisch-religionspädagogisch nicht zureichend ausgearbeitet ist.

Die Vielfalt der Ergebnisse verdankt sich dem *know-how* eines kommerziellen Meinungsforschungsinstituts. Es scheint auf diesem Hintergrund plausibel, wenn der enge Rahmen des Ansatzes eher zur Bestätigung von bisher Bekanntem führt, neue Erkenntnisse sich dagegen vor allem dort einstellen, wo durch ausreichende Differenzierungen von Fragen und Antwortvorgaben die Respondenten eigene Strukturierungen eintragen konnten. Hier haben die Untersuchungen auch ihren größten Wert, weil sich Tendenzen auch gegen implizite theoretische Annahmen durchsetzen.

24) J. Friedrichs, Methoden empirischer Sozialforschung, 13. Aufl., Opladen 1985, 107.

25) L.S. Shulman, Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective, in: M.C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching, 3rd ed., (Macmillan) New York/London 1986, 3-36, 5.

Wegen des Zusammenhangs von Qualität theoretischer Kenntnisse und Brauchbarkeit deskriptiver Schemata sowie der theoretischen Relevanz so gewonnener Erkenntnisse²⁶ müssen über die von der vorbereitenden Arbeitsgruppe gemachten, eher formalen und globalen Vorgaben hinaus²⁷ die erforderlichen theoretischen Bezüge hergestellt werden.

3.1.1 Dimensionale Analyse und theoretische Perspektiven

Aufgabe einer *dimensionalen Analyse* ist die adäquate Beschreibung eines empirischen Sachverhalts²⁸: Herausarbeitung der für die Diagnose relevanten Aspekte der zu untersuchenden Situation und ihre Bezeichnung mit Begriffen.

In *psychologischer Perspektive* zeigen sich die Auswertungen theoretisch abstinert; dies mag durch die Aufgabenstellung und das Selbstverständnis des Meinungsforschungsinstituts verständlich sein, wird aber der Problemlage des Untersuchungsbereichs nicht gerecht: Religiosität/Glaube im Sinne eines in den Untersuchungen angezielten umfassenden Sinn- und Selbstkonzepts zeigt mit seinen kognitiven, emotionalen und praktischen Dimensionen sowie im Zusammenhang von Motivation und Handlung eine Komplexität, die auf der Ebene von Einstellungsmessungen allein nicht angemessen erfaßt werden kann. Erst wenn z.B. das Selbstkonzept und kognitive Verarbeitungen in die Untersuchungen mit einbezogen werden, werden die biographischen Leistungen als *Subjektarbeit* von Religionslehrern und Jugendlichen gerade in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen deutlich.

3.1.2 Subjektarbeit und Selbstkonzept: die Perspektive der Betroffenen

Eine Vorstellung vom Gemeinten gibt der Beitrag von M. Linke²⁹ oder die Monographie von H. Schmid³⁰. Schmid hat darauf aufmerksam gemacht, daß man den Eigenwert jugendlicher Suchbewegungen nur entdeckt, wenn man die Perspektive der Schüler einnimmt und nicht mit voreingenommenen Meinungen an die Wahrnehmung der Situation herangeht. In Nähe zu Konrad Wünsche³¹ hat er unter Beachtung sprachlicher Artikulation in Gruppendiskussionen den vorurteilsbelasteten Rahmen, der in

26) Vgl. H. Kromrey, Empirische Sozialforschung - Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung: Lehrtext, Fernuniversität Hagen, 1985, 24.

27) Dankenswerterweise hat W. Nastainczyk in seinem obigen Beitrag einen Teil des Arbeitsgruppenprozesses offengelegt und einige Vorgaben benannt; vgl. 6f.

28) Kromrey (s. Anm 26), 55.

29) Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung; in diesem Heft s. u.

30) Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, (Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik Bd. 2) Bad Heilbrunn 1989.

31) Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1974. Wünsche hatte u.a. am Beispiel des Redens von Hauptschülern über Sexualität eine Wirklichkeitsnähe und Personnähe beobachtet, wie er sie bei Gymnasiasten trotz gehobener Terminologie nicht feststellen konnte; diese Sprache wußte nur noch wenig von den Nöten und Fragen der Gymnasiasten.

den Jugend-Formen nur Defizite überkommener Religiosität und Sinnsuche sieht, durchbrochen und den Eigenwert jugendlicher Gestaltungsversuche herausgearbeitet und dadurch eine Korrektur in einige Untersuchungen über die Schüler im Religionsunterricht der Berufsschulen eingetragen.

Schmid beobachtete aggressive Momente in der Gottesrede (59). Die Frage nach Gott wurde zwiespältig gesehen, als „blödes Thema“ (122) und immer wieder als Frage: Gibt's Gott oder nicht? (160), wobei Gott als Bezugsperson der Erwachsenen, nicht der Jugendlichen (59) zuerst ins Blickfeld tritt. Bei der Kritik an Theologie (76f.) fällt eine Orientierung an Wahrhaftigkeit und Authentizität (77) auf, worin sich eine „freischwebende Religiosität“ im Elaborieren von Sinnmustern äußert (78), z.B. einem Hang zum Philosophieren (208). Vor allem aber zeigt sich eine bejahte Religiosität mit Evidenzcharakter: angesichts der Endlichkeit des Kosmos, des Nichts, des Bösen „muß“ es etwas geben, muß man an etwas glauben, an einen „irgendwie-Gott“ (200ff).

Schmid beobachtet aber auch eine Hilflosigkeit, sprachlich traditionelle, aber auch eigene Deutungsversuche zu artikulieren (89). Diese Beschreibung ist aber keine Bewertung. Wie er am Beispiel der Untersuchung Gloy's³² zeigt, darf man die Artikulationsfähigkeit nicht nach mittelstandskulturellen Mustern beurteilen, da sonst das Urteil „unfähig“ unvermeidlich ist. Schaut man die oft unbeholfenen Versuche näher an, zeigen sich ernsthafte Versuche, die eigenen Erfahrungen *authentisch* zu äußern. Es gibt eine *Differenz* zur Hochsprache, nicht aber ein *Defizit* von Ausdrucksfähigkeit. „Die Alltagssprache der Berufsschüler hat eine eigene Struktur; sie ist metaphorisch, redet in Bildern und Gleichnissen, deutet vieles in Hinweisen an, ohne es auszuführen.“ (220) Von einem „umfassenden Wirklichkeitsverlust“ (Gloy) kann nach Schmid deshalb nicht die Rede sein. Eher deuten die Beobachtungen auf Hilflosigkeit, die religiöse Situation zu artikulieren, vielleicht auch auf eine Not, die darin liegt, „daß diese überkommene Begriffswelt den Jugendlichen nicht geeignet erscheint, ihrer eigenen lebensweltlich verankerten, spontanen und zutiefst im Individuell-Persönlichen angesiedelten Religiosität Gestalt zu geben“ (222).

Die Artikulation der Jugendlichen lebt oft von nur negativ entworfenen Gegenhorizonten, ohne diese bleibt sie stecken (98). Kritik an Kirche und Institution hat dann, so denke ich, den Stellenwert, für das Ausloten der eigenen Möglichkeiten so etwas wie eine Abarbeitungsfolie - bei Personen sagt man: Abarbeitungspartner - zu sein: Das eigene Selbst bildet sich

32) Er bezieht sich auf H. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an Berufsschulen, Hamburg 1969.

heraus in Auseinandersetzung mit dem *Anderssein des anderen*, dialektisch und als Arbeit am Charakter und Subjektarbeit.

Religion wird auch in Notsituationen des Alltags akzeptiert: wenn ich nachts Bauchschmerzen habe, wenn ich ganz allein bin (106). Gott oder einen Bezugspunkt muß es doch geben (Stützpunkt-Metapher, 170). Selbst eine lebensweltliche Verankerung des Gebets (195) im Bereich des Persönlichen, wenn aus dem sozialen Zusammenhalt auf das Individuum zurückgeworfen ist (196), findet sich als authentischer Ausdruck. Sehnsucht nach Transzendenz artikuliert sich im Traum von der Weltreise (132), die dem Gedanken Bedeutung gibt: Am Leben teilnehmen, die eigenen Begrenzungen durchbrechen (212). Und insistierend: Ich bin einmalig und für mich verantwortlich! (163f., 190f.) Ähnlich intensiv ist die Frage nach dem „Sinn des Lebens“ in der Form: „Für was bin ich da?“ (205)

Schmid sieht daher „nicht in erster Linie die religionspädagogische Aufgabe, Defizite zu beheben, sondern *zunächst*, der lebensweltlichen Religiosität der Berufsschüler im institutionellen Raum des Berufsschulreligionsunterrichts zur Darstellung und Ausgestaltung zu verhelfen“ (231). Er betont immer wieder die Gefahr, beim Blick von der Glaubenstradition her die Schülersituation als Defizit zu sehen. „Und diese Defizitzuschreibungen wirken sich insofern auf die Korrelationsdidaktik aus, als durch sie ihr zweites Standbein, das *Leben der Schüler*, das sie zum 'Stehen' und 'Gehen' benötigt, nicht angemessen wahrgenommen bzw. in wesentlichen Dimensionen verfehlt wird.“ (264)³³

Was ich Subjektarbeit der Jugendlichen nenne, kommt in den Blick, wenn die Perspektive der Betroffenen eingenommen wird³⁴ und die Selbstbild-Aspekte mit den kognitiven Verarbeitungsprozessen in Verbindung gebracht werden. Gerade die kognitive Perspektive,³⁵ und die biographisch orientierte Forschung,³⁶ können helfen, Schüleräußerungen zu Themenpräferenzen des Religionsunterrichts in einem neuen Licht zu sehen, nämlich nicht als eine Fortführung säkularisierender Tendenzen, sondern als Versuch, ihre eigene Lebenssituation im Kontext aktueller zu buchstabieren. Selbstkonzept-Bildung und Ausbalancierens eigener Identität sind dabei in einem komplexen kognitiv-emotionalen Merkmalsraum

33) Vgl. auch N. Weidinger, Elemente einer Symboldidaktik und Hermeneutik für Berufliche Schulen, in: RpB 24/1989, 3-25.

34) Vgl. hierzu auch meinen Beitrag: Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik, (FS. G. Stachel) Mainz 1987, 128-145, 130ff.

35) Vgl. A.A. Bucher/K.H. Reich (Hg.), Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendungen, Freiburg/Schweiz 1989; Themenheft „Wachsen im Glauben“ RpB 21/1988.

36) Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982; R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

mit entwicklungsabhängigen Verarbeitungsprozessen angesiedelt, weshalb auf die Unterschiede zwischen pubertierenden Jugendliche mit 14 und jungen Erwachsenen mit 20 Jahren einzugehen ist.

3.1.3 Unterrichtsforschung

Was die *Unterrichtsforschung*, auf die beim Religionsunterricht immer zu achten ist, angeht, fand zwar die „religionspädagogische Realitätskontrolle“, wie sie E. Feifel propagiert hat,³⁷ nicht umfassend statt. Es gibt allerdings für die Rezeption religionspädagogischer Forschung auf diesem Gebiet zu denken, wenn aus der Beratung durch die Arbeitsgruppe nur eine bestimmte Richtung religionspädagogischer empirischer Forschung zur Orientierung der Untersuchungen herangezogen worden ist.³⁸ Gerade im Blick auf die vielfältigen Probleme und Interdependenzen auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung muß die Ausblendung der „Mainzer Dokumentation zum Religionsunterricht“ und die in drei Auswertungsbänden zumindest versuchte umfassende Würdigung religionsunterrichtlicher Prozesse³⁹ als bedauerliche Ausblendung betrachtet werden: Inhalts- und thematische Analyse, Interdependenzanalyse von Inhalt und Methode, kognitive Struktur- und Interaktionsanalyse haben versucht, Unterricht nicht mehr nur einseitig von den Lehrprozessen aus ergebnisorientiert zu verstehen, sondern Interaktion, Methoden und kognitive Prozesse in die Analyse mit einzubeziehen und darin Unterricht als ein Geschehen unterschiedlichster Wechselwirkungen zu verstehen, was auch neueren amerikanischen Anforderungen an empirische Forschung im Bereich von Unterricht entspricht. Diese fordern:⁴⁰

Abkehr vom *process-product research* (orientiert am Lehrerhandeln und den Lernprodukten bei den Schülern), Überwindung der engen Orientierung an Lerninhalten und Berücksichtigung der Prozesse in den Schülern; hin zum *student mediation program* der kognitiven Richtung, der Persönlichkeitspsychologie und des Selbstkonzepts.⁴¹

37) Religionspädagogische Realitätskontrolle. Überlegungen zum erfahrungswissenschaftlichen Ansatz der Religionspädagogik, in: Kt Bl 95 (1970), 321-342.

38) Vgl. Köcher, (s. Anm. 6), 59: Die dort genannten Autoren N. Havers, A. Mock und G.H. Seelig werden bei Nastainczyk, dieses Heft, 6, Anm. 5, ergänzt.

39) G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. (RTP 31) Zürich u.a. 1976; ders. (Hg.), Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts. (SPT 11) Zürich u.a. 1976; ders. (Hg.), Sozialethischer Unterricht - dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts. (SPT 15) Zürich u.a. 1977 und Folgearbeiten.

40) Vgl. Shulman (s. Anm. 25), 7.

41) Vgl. Shulman: „How do students make sense of the instructions they encounter in the classroom? What are the immediate and intermediate-term processes engendered in students by teaching?“ (16) „The learner does not respond to the instruction per se. The learner responds to the instruction as transformed, as actively apprehended. The consequences of teaching can only be understood as a function of what that teaching stimulates the learner to do with material.“ (17)

Wenn sich Inhalt und Interaktion wechselseitig durchdringen, ist zu fragen, ob nicht im Religionsunterricht das Interaktionsgeschehen viel nachhaltigere Unterrichtseffekte zeitigt als die Auseinandersetzung mit den Inhalten.⁴² Es muß gerade im Blick auf die Forderung von Vollständigkeit und Systematik der Inhalte untersucht werden, ob das auch durch die Allensbacher Untersuchungen hervorgetretene Phänomen des relativen Vorrangs von Personen und Unterrichtsklima nicht dem Religionsunterricht positiv Vermittlungschancen eröffnet.

3.1.4 Dimensionen der Religiosität

Da Religiosität/Glaube auch in den Untersuchungen als *soziale* Phänomene betrachtet werden, wären in eine dimensionale Analyse auch Untersuchungen wie z.B. die von U. Boos-Nünning⁴³ oder von M. Schibilsky⁴⁴ einzubeziehen gewesen. Es stehen damit heuristische Modelle zur Verfügung, die die von Gabriel aufgedeckten Engführungen etwa in der Schüleruntersuchung hätten vermeiden können: enge Interpretation der Glaubenspraxis der Schüler als „rituelle Dimension“ oder die fast völlige Ausblendung der Situation Jugendlicher⁴⁵ und junger Erwachsener.

Mangelnde Dimensionentrennung schlägt sich meist in hohen Anteilen der sog. Residualkategorien nieder, was sich besonders bei den Ergebnissen der Selbsteinschätzung Jugendlicher betrifft der eigenen Religiosität gezeigt hat.⁴⁶ Diese „unentschieden“⁴⁷ müssen in künftigen Untersuchungen durch angemessene Dimensionentrennung aufgeklärt werden. Bis dahin sind die vielfältigen Interpretationen auf der Basis dieser Selbsteinschätzung mit der gebotenen Zurückhaltung zu interpretieren. Hierher gehört auch, daß unterschiedliche Schüler in unterschiedlichen Entwicklungsabschnitten - unterschiedliche Fokussierungen der Selbsteinschätzung im biographischen Kontext⁴⁸ - und sozialen Milieus⁴⁹ unter den Antwortvorgaben Verschiedenes verstehen.

42) Daß dem so ist, vermutet mein Kollege R. Messner im Anschluß an H. Rumpf, Die Schule als Ort institutionalisierten Lernens, in: Kindlers Enzyklopädie: Der Mensch, IX, 378-390.

43) Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen, München u.a. 1972.

44) Religiöse Erfahrung und Interaktion. Die Lebenswelt jugendlicher Randgruppen, Stuttgart u.a. 1976.

45) Vgl. Gabriel, oben 23, 28.

46) Vgl. oben, Anm. 18. Vergleichbares gilt für die Einschätzung, ob „Religiosität, ich meine, der Glaube an Gott, eher zunimmt oder eher abnimmt“, wo ebenfalls noch 11,5% der Schüler unentschieden bleiben (US-Tabelle 48).

47) „Entfallen auf solche Residualkategorien mehr als 5 Prozent aller Antworten resp. Fälle, dann sollte man sie auflösen und präzisieren, ...“ Friedrichs (s. Anm. 24), 378.

48) Vgl. Kromrey (s. Anm. 26), 198: Die eigenen Ansichten für mitteilenswert zu halten und nicht nur in Gruppenbezügen zu denken, setzt bei Heranwachsenden ein hohes Maß an Selbst-Verfügbarkeit voraus; vgl. Friedrichs (s. Anm. 24), 209.

49) Vgl. oben zu Schmid.

3.2 Semantische Analyse

3.2.1 Der Religionsbegriff

Zur methodologischen Rückfrage an die Untersuchungen gehört auch das Annehmen einer *semantischen Analyse*, in der der Sprachgebrauch verschiedener Begriffe in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten des Fragebogens *vorab* überprüft, die Bedeutung der verwendeten Begriffe in einen theoretischen Zusammenhang gestellt und festgelegt wird, welche Aspekte der Realität ihnen entsprechen sollen.⁵⁰ In diesem Heft hat H. Schrödter in seiner Begriffsuntersuchung die Problemstellen der verwendeten Religionsbegriffs offengelegt, so daß der Hinweis darauf genügen muß.

3.2.2 Theorie sozialen Wandels

Auch die in den Auswertungen immer wieder verwendeten Konstrukte „religiöse Bindung“ und „Säkularisierung“ müßten einer semantischen Analyse im genannten Sinne unterzogen werden, um vor allem das in den Blick zu bekommen, was sich in Religiosität im Kontext sozialen Wandels ausdrückt. Es kämen dann mit dem Interpretationsmuster „Modernisierung“ Individualisierung und Subjektivierung deutlicher in den Blick. Vor allem wäre aber als weiteres Deutungsmuster auch über die „Legitimität der Neuzeit“⁵¹ nachzudenken, da darin etwas von der Spannung zwischen neuzeitlichem Lebensgefühl und Kirche aufgegriffen wird, welche zu den allgegenwärtigen Erfahrungen von Religionslehrern und Schülern im Religionsunterricht zählt, aber im Interpretament von Säkularisierung nur negativ interpretiert werden kann. Viele Errungenschaften der Moderne mußten sich *gegen* den Widerstand vor allem der katholischen Kirche durchsetzen,⁵² statt konstruktiv von ihr begleitet zu werden. Die Spätfolgen, die heute schmerzlich deutlich werden, werden im Interpretament Säkularisierung als Verfallserscheinungen gewertet, während sie im Interpretament Legitimität der Neuzeit mit der Geschichte der Kirche in einen inneren Zusammenhang gebracht werden müssen: Die Kirche hat an dieser neuzeitlichen Entwicklung vor allem durch die Festigung ihrer Organisationsstruktur partizipiert, zugleich sich aber dem Gesamtkontext der gesellschaftlichen Entwicklung entzogen und darin Autoritäts- und Herrschaftsmuster perpetuiert, die heute auch bei vielen Gläubigen - auch bei Religionslehrern und Schülern - zu kognitiven und emotionalen Dissonanzen im Innenraum der Kirche führen, was mit „Schweigespirale“ nur

50) Vgl. Kromrey (s. Anm. 26), 42.

51) H. Blumenberg, *Die Legitimität der Neuzeit*, Frankfurt/M 1966.

52) Vgl. F.-X. Kaufmann, *Christentum im Westen: Spannungsfeld der Verweltlichung*, in: F.-X. Kaufmann/J.B. Metz, *Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum*, Freiburg/Br. 1987, 55-92, 59; vgl. dazu auch meinen Beitrag: *Symbole zur Rettung des Lebens. Eine Herausforderung an die Zukunftsfähigkeit des Christentums*, in: K. Heipcke (Hg.), *Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt*, Weinheim 1989, 119-141, 129ff.

phänomenologisch umschrieben, nicht aber in auch kirchenbedingte Zusammenhänge gestellt wird.⁵³ Hier sind andere Interpretamente als Säkularisierung notwendig, um zuerst Bekehrung der Kirche in ihren Strukturen denken und dann auch fordern zu können, damit sie auch von Schülern in ihrem vielfältigen Alltag in ihrer Sozialgestalt wieder glaubwürdig erfahren werden kann. Ohne einen solchen Interpretationsrahmen wird möglicherweise das Kirchenbild vieler Religionslehrer falsch verstanden und werden viele Aussagen von Religionslehrern und Schülern mit dissonantem Hintergrund nur unzureichend interpretiert, was in die endgültige Distanzierung drängen kann.

3.3 Methodische Einzelprobleme

Im Blick auf Durchführung und Auswertung der Untersuchungen ergeben sich ebenfalls einige Fragen, von denen die wichtigsten genannt werden sollen.

3.3.1 Quoten-Verfahren

Die beiden Untersuchungen wurden als „repräsentative Quotenauswahl“ durchgeführt. In der Literatur werden für das Quoten-Verfahren Probleme der Repräsentativität diskutiert, die insbesondere darauf zurückgeführt werden, daß es besonders im Bereich von Schule und Unterricht kaum vollständige Listen der Grundgesamtheit gibt.⁵⁴ Vor allem aber gibt es kaum eine zuverlässige Statistik für am Religionsunterricht teilnehmende bzw. abgemeldete Schüler, so daß hier die Interviewer große Entscheidungsspielräume haben. Die große Zahl der Interviewer - 259 für 1094 Interviews - steuert diesem Effekt zwar entgegen; dennoch wäre es hilfreich, Auskunft darüber zu erhalten, wie bei der Schülerbefragung die Vorgabe „nimmt am RU teil“ sichergestellt worden ist: eine Frage an Schüler vor der Befragung selbst „Nimmst Du am RU teil?“ bringt in jedem Fall eine erhebliche Vorstrukturierung mit sich.

Für die Interpretation ist es wichtig zu wissen: wo die Schüler befragt worden sind (Jugendtreff, Schule nach einer Religionsstunde, Gemeinden, zu Hause), auch, ob andere Personen bei der Befragung anwesend waren; bei den Religionslehrern: ob diese im Lehrerzimmer befragt worden sind.⁵⁵ Der Forderung, alle Schritte und Entscheidungen gut zu dokumentieren und zu begründen⁵⁶ sind bei kommerziellen Meinungsforschungsinstituten Grenzen gesetzt, weil gerade bei Quoten-Verfahren die Erfahrungen und Zugriffswege aus berechtigten Interessen geschützt werden.

53) Vgl. dazu meinen Beitrag: Chancen der Hilfe zum Glauben als Hilfe zum Menschsein, in: RpB 16/1985, 179-190.

54) Vgl. Kromrey (s. Anm. 26), 143f. und Friedrichs (s. Anm. 24), 133ff.

55) Vgl. Friedrichs (s. Anm. 24), 148ff.; auch 219.

56) Vgl. Kromrey (s. Anm. 26), 20.

3.3.2 Abmeldung vom Religionsunterricht

In den Bundesländern gibt es *unterschiedliche* gesetzliche Regelungen zur Religionsmündigkeit und zur Abmeldung vom Religionsunterricht.⁵⁷ Da für die Auswertung der Schüleruntersuchung in „RU-Perspektiven“ das mögliche „Abwandern“⁵⁸ von Schülern als Unterscheidungskriterium eine herausragende Rolle spielt (vgl. Tabellen 6-9, 13, 15f., 21, 23-25, 33), erweist sich die Vernachlässigung dieses Befundes nicht nur für die Beurteilung der genannten Tabellen, sondern für die gesamte Auswertung und ihre Repräsentativitätsansprüche als *gravierender Mangel*. Für Bayern konkretisiert: Von insgesamt 1094 Schülern im Alter von 14 - 20 Jahren stammen insgesamt 19,8% aus Bayern, wo Religionsmündigkeit und damit Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht erst mit 18 Jahren zugestanden werden.⁵⁹ Bei unterschiedlichen Abmeldemöglichkeiten - mit 14 oder mit 18 Jahren - *muß* davon ausgegangen werden, daß Schüler diese Möglichkeit unterschiedlich für sich thematisieren, weil die Realisierbarkeit unterschiedlich ist. Da die Untersuchungsdaten hier nicht differenzieren, sind hier vom Institut für Demoskopie Allensbach durch Extraktion die Werte für die Schüler z.B. aus Bayern nachzureich, woraus sich interessante Überprüfungen für das Klima des Religionsunterrichts unter unterschiedlichen Abmeldebedingungen ergeben könnten.

3.3.3 Weitere Anfragen

Die fortzuführende Diskussion muß auch die *Themenvorgaben* in der Schülerbefragung nochmals daraufhin prüfen, welche Effekte es hat, daß Themen einmal generalisiert (Altes Testament, Neues Testament), das andermal konkretisiert (Schöpfung, Nächstenleibe) gefragt werden. Bei Erfahrungsnahe der konkreten Themen könnte die negative Einschätzung der generalisierten befragungsbedingt sein.

Faktoren sind als methodische Hilfsmittel, als durch die *Faktorenanalyse* gewonnene Größen *mathematisch* definiert. Als Ergebnis einer bestimmten mathematischen Routinetechnik sind sie für Interpretationen auf Theorie angewiesen, desgleichen, wenn sie benannt werden. Da die Benennung der Intuition der Forscher überlassen bleibt, aber theoretisch plausibel sein soll, müssen die vorgenommenen Faktorenbenennungen

57) Vgl. W. Langer, Art.: Religionsunterricht, in: NhbthG Bd. 4, München 1985, 56-67, 63; E. Feifel, Art.: Religionsunterricht, in: HbrpG Bd. 1, München 1986, 198-208, 202: „Zur aktiven Religionsmündigkeit, die rechtlich nach Vollendung des 14. Lebensjahres (in 3 Bundesländern nach vollendetem 18. Lebensjahr) eintritt, gehört neben dem Recht des Austritts aus einer Religionsgemeinschaft auch das - für ein früheres Lebensalter den Erziehungsberechtigten vorbehaltene - Recht der Abmeldung vom RU.“ Für Bayern wurde diese Regelung erst 1989 wieder gerichtlich bestätigt.

58) Mögliche Abwanderer sind Schüler, die „fest vorhaben“ oder es zumindest „erwogen“ haben, sich vom Religionsunterricht abzumelden.

59) Der Einbezug Berlins (RU in kirchlicher Regie mit besonderen Problemen bei RL und Schülern) fällt dagegen nicht so ins Gewicht, weil die Teilnahmequote an der Befragung mit 1,1 % vergleichsweise gering ist. Vgl. UL-Tabelle 89.

noch diskutiert werden: problematisch erscheinen mir „Isolationsfurcht“ und „Fach ohne Anforderungen“, weil beide Formulierungen eine deutliche Tendenz signalisieren. Die Faktorenanalysen sind im übrigen mit jeweiliger Faktorenmatrix gut dokumentiert, die Abbruchkriterien definiert und die Anteile erklärter Varianz angegeben. Das hindert nicht daran, wenn das Ausgangsmaterial möglicherweise Unschärfen hat, mit weniger brauchbaren Daten zu rechnen.

3.4 Forschungsperspektiven

Vor einer religionspädagogischen Bewertung sind für sozialwissenschaftliche Studien wichtige Fragen zu stellen: „1. Hat eine Studie zu einer Reihe von neuen Hypothesen geführt? 2. Ist eine deskriptive Studie methodisch (z.B. in Variablendefinition, Code und Stichprobe) so exakt, daß sie für eine spätere, theoriegeleitete Sekundäranalyse brauchbar ist?“⁶⁰

Die zweite Frage ist einfacher zu beantworten: Da die Studien Mängel in der Begriffsbestimmung, in der Dimensionentrennung - um nur zwei zu nennen - aufweisen, können sie in den Bereichen, in denen diese Mängel aufgezeigt worden sind, vor einer erneuten und modifizierten empirischen Überprüfung nicht in Sekundäranalysen einbezogen werden. Dies gilt jedoch nicht für alle Teile der Untersuchungen, die in ihrem empirisch-theoretischen Gehalt unterschiedlich zu gewichten sind.

Damit zur Beantwortung der ersten Frage: Die aufwendigen Untersuchungen haben vielfältige, auch gesicherte Informationen erbracht. Daß sie überwiegend kritisch diskutiert werden müssen, hängt mit den *religionsunterrichtspolitischen Konsequenzen* zusammen, die daraus, angestoßen durch die interne Interpretation der Daten bei nicht offengelegtem Theorierahmen, z.T. gezogen werden. Trennt man Interpretationsrahmen und gliedert die aufgewiesenen methodisch problematischen Teile aus, erfährt man viel Überraschendes aus dem Religionsunterricht und seinem Umfeld. Die Religionspädagogik wird gut daran tun, hier weiterzuarbeiten, weshalb ich diesen Beitrag auch „Zwischenbilanz“ nenne.

So wäre z.B. eine Hypothese zu formulieren und zu prüfen, die sich aus der Beobachtung der „Hilflosigkeit der Eltern“ ergibt, derzufolge sie den Religionsunterricht oft mit Erwartungen konfrontieren, das zu leisten, „was sich das Elternhaus nicht zutraut“ (RU heute, 57). Hier ist aufzuklären, ob das Ausdruck von Säkularisierung ist oder eher, vor allem bei älteren Eltern, Ausdruck mangelnder Sprachfähigkeit, über ihren Glauben zu reden, weil dieser eher symbolisch-rituell abgestützt gewachsen ist; wo diese Abstützung nicht mehr gegeben ist, stehen sie selbst in der Vermittlungsaufgabe vor ganz neuen Erfahrungen mit dem eigenen Glauben und dessen Artikulation. Wenn dann Sprechansätze über den Glauben selten und oft mit emotional-kognitiven Dissonanzen belastet sind, so daß eher

60) Friedrichs (s. Anm. 24), 109.

Schweigen und aus dem Felde gehen verstärkt werden, muß das selbst bei gläubigen Eltern Folgen für die Vermittlungssituation haben.⁶¹ Hieraus ergibt sich die Aufgabe der Alphabetisierung von Eltern und Erwachsenen, nicht nur der Kinder.

Eine weitere ganz wichtige Einsicht drängt sich angesichts des Materials auf: Kirche steht im Religionsunterricht im Horizont der Realitätskontrolle ihrer Glaubwürdigkeit, der einzigen, der sie sich nicht entziehen kann - meist entziehen sich andere, was die harte Konfrontation erspart -, wenn sie den Religionsunterricht nicht insgesamt aufgeben will. Daraus ergeben sich in Verbindung mit der theologischen Kompetenz und der Aufgabe der Religionslehrer Chancen einer theologischen Kirchenkritik mit dem Ziel der Umkehr.

Im Blick auf religionspädagogische Selbst-Kontrolle wären auch Folgerungen zu ziehen: Die Gefahr psychologischer Reaktionsbildung auf die oft unbequemen Aussagen ist eigens zu reflektiert: Entwicklung von Abwehrhaltungen zur Verleugnung von Ergebnissen ist in der Religionspädagogik mit ihren Rezeptionsdefiziten keine Seltenheit, die für die Weiterentwicklung der Disziplin und auch ihrer empirischen Dimension überwunden werden muß. Tiefenpsychologische Konzepte wären aber auch im Blick auf die Schüler heranzuziehen, die in einer „Double-Bind“-Situation stehen könnten: Wenn viele Schüler dem Religionsunterricht weder stark zustimmen noch ihn stark ablehnen und sie sich dennoch nicht abmelden, könnte dies darauf zurückgeführt werden, daß sie merken, daß es für sie wichtig ist, sich diesen Fragen zu stellen, auch wenn es unbequem ist?⁶²

4. Religionspädagogischer Ausblick

J. Werbick hat in diesem Heft die Inhaltsseite des Religionsunterrichts theologisch umfassend diskutiert, so daß ich hier die religionspädagogischen, didaktischen und unterrichtsbezogenen Perspektiven als Ausblick formulieren möchte.

Das zweite Kapitel hat gezeigt, daß die Auswertungen in vielen Punkten von einem theologisch unzureichenden Kirchenbild, aber auch von einem genauso theologisch wie religionspädagogisch unzureichenden Vermittlungsbegriff ausgehen. In die Interpretationen sind daher einzutragen und korrigierend auf Empirie hin zu formulieren: die anthropologische Wende der Theologie; die Hierarchie der Wahrheiten (wenn verschiedene Zeiten durch unterschiedliche Wahrheiten in Rückbindung an den tragenden Grund Hilfe erfahren, gilt dies auch für verschiedene Lebensabschnitte). Hierher gehören auch die Überlegungen zu einer „diakonischen Funk-

61) Vgl. meinen in Anm. 53 genannten Beitrag; zur Ermöglichung von Sprechanschlüssen in der Familie über einen offenen Religionsunterricht vgl. *M. Israel/H.A. Zwergel*, Offene Lernsituationen im Religionsunterricht, in: *Grundschule* 6/1989, 53ff.

62) Vgl. zu einem solchen Deutungsmuster auch *J. Werbick* in diesem Heft.

tion“ des Religionsunterrichts, wie sie von *W. Fleckenstein*⁶³ und *O. Fuchs*⁶⁴ dargestellt worden ist, in der Auswertung von Köcher aber keinerlei Rolle spielt. Kirche muß sich um ihrer Glaubwürdigkeit willen auch der Erinnerungsarbeit stellen, welche Bekehrung in den Strukturen nach sich ziehen kann.

Nicht nur theologisch, sondern auch didaktisch ist in den Blick zu nehmen, was mit „Gnade als geschenkte Freiheit“ (A. Schilson) umschrieben ist. Freiheit läßt sich nicht erzwingen, nur ermöglichen, im Vertrauen auf Menschen. Warum dann nicht auch im Vertrauen auf Gott, in dem dann auch Machbarkeitsphantasien durchbrochen werden? Zum Glauben eine Einladung aussprechen, heißt ein Klima der Offenheit und der Entscheidung fördern und beinhaltet eine radikale anthropologische Option aus der Befreiungserfahrung des Christen in Erzähl-, Handlungs- und eucharistischer Gemeinschaft. Die Gnade Gottes ins Spiel des Lebens, ins Abenteuer des Lernens und die Feier des Glaubens einzubringen, entschuldigt zwar nicht Schlamperei, darf aber Verkrampfungen auflösen.

Entwicklungspsychologisch ist zu überprüfen, inwieweit nicht die These ergänzt werden muß, daß gerade die frühe Kindheit für die religiöse Erfahrung von vordringlicher sozialisatorischer Relevanz ist. Es muß diskutiert werden, ob es nicht zu einem neuen religiösen *Sozialisationstyp* kommt: Wenn Eltern heute, wo die Bedingungen günstig sind, viel Zuwendung in die Erziehung von Kleinkindern legen, setzt dies große Fähigkeiten zur Selbstannahme frei - darauf setzt ja die o.g. These -, die bei den Jugendlichen eine neue Qualität der Subjektarbeit freisetzen. Dies wäre als Transformation in den Blick zu nehmen, wobei die in religionspädagogischer Interpretation zu beobachtende *Übererwartung an* das Urvertrauen in ein *Vertrauen in* die Schüler und Jugendlichen wandeln sollte. Ihre hohe Selbstsensibilität angesichts einer gefährdeten Zukunft kann in ganz neuer Weise an tragende Erfahrungen und Inhalte jüdisch-christlicher Tradition heranzuführen. Wenn sich dabei Selbstakzeptanz und autoritär erfahrene Kirche nicht miteinander vertragen, spricht dies nicht gegen die Jugendlichen.

Die von Schulbischof Degenhardt bemühte Argumentation ist in diesem religionspädagogischen Kontext aufzugreifen: „Die natürliche Aufgeschlossenheit der jüngeren Kinder für alle Fragen nach Gott und einem christlichen Leben kann trotz bester Bemühungen (und mancher schöner Erfolge im Bereich der Grundschule) insgesamt nicht zum Aufbau einer dauerhaften Verbundenheit mit Glaube und Kirche fortentwickelt werden, weil der notwendige stabilisierende Einfluß eines täglichen christlichen Lebens in Familie, Kinder- und Jugendkultur oder Gemeinde

63) Religionsunterricht für einen „heiligen Rest“ oder „für alle“. Die diakonische Funktion des Religionsunterrichts als Zukunftsperspektive, in: RpB 24/1989, 26-44.

64) Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche?, in: Kt Bl 114 (1989), 848-855.

fehlt.⁶⁵ Es ist zu prüfen, ob sich der Bruch nicht dadurch ergibt, daß das erfahrungsbezogene und offene Lernen, das Anknüpfen an kindgemäße Ausdrucks- und Lernformen in den weiteren Schul-Stufen zunehmend abgebaut werden und einem Methodenmonismus, einer Vertextung, einer Lebensferne und einer inhaltlichen Orientierung Platz machen. Unterrichts- und schultheoretisch ist deshalb für eine verantwortete Theorie des Religionsunterrichts unbedingt zu fordern, daß sie nicht die Unterschiede von Schulen, Klassen, Entwicklungsabschnitten und auch sozialen Situationen der Schülerinnen und Schüler in einem zu allgemeinen Theorierahmen zum Verschwinden bringt. Unterricht muß auf die Lebensbedingungen eingehen, muß sie also auch differenziert wahrnehmen, auch sehen, wie unterschiedlich z.B. jugendliche Arbeitslose im BGJ oder Gymnasiasten sich artikulieren, um das auszudrücken, was sie wirklich berührt. Hier sind einseitige Normsetzungen abzulehnen.

Religionsunterricht kann dies allein kaum leisten, wohl aber kann er Anstöße zu einer *Veränderung der Schulkultur* insgesamt einbringen, neben dem Geben aber auch Impulse empfangen, insbesondere von der grundschulpädagogischen Arbeit, die sich auch Lehrer der anderen Schulen ansehen sollten.⁶⁶

Wenn die Allensbacher Untersuchungen zum Religionsunterricht trotz ihrer Mängel oder gerade durch sie auf vielen der genannten Ebenen die Religionspädagogik im Dienst an den Heranwachsenden - mit Auswirkungen auf die anderen Handlungsfelder - voranbringen, wären nicht nur Geld, Anfragen und auch weitere Arbeit nicht umsonst gewesen, es wäre dann auch die leichtfertige Rede von offensichtlicher Erfolglosigkeit des Religionsunterrichts überwunden: Der Religionsunterricht als Schulfach hat nicht die Aufgabe *sozialer* Bestandssicherung von Kirche. Und Erfolg und Leistung sind für die Weitergabe des Glaubens ohnehin keine tragenden Kategorien: Es ist der von Jesus verheißene Geist Gottes, der der Kirche im Beistand Bestand verheißt.

65) J.J. Degenhardt, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: Religionsunterricht (s. Anm. 6), 9.

66) Vgl. dazu H. Kasper, Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1989; auch A. Garlichs, Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen, (Beiträge zur Reform der Grundschule 78) Frankfurt/M 1990.

Michael Linke

Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung.

Was nützt es, Schülern zuzuhören?

Ein Religionsunterricht, der an die soziale Wirklichkeit seiner Adressaten anknüpfen will, steht zunächst vor der Aufgabe, ihre Alltagserfahrungen zu verstehen. Alltagserfahrungen werden aufgefaßt als Deutungen gesellschaftlichen Alltags, in denen sich die soziale Wirklichkeit von Schülern konstituiert.

Um solche Deutungen kennenzulernen, haben wir mit drei Jugendlichen - Alex, Claus und Sabine - ausführliche Gespräche geführt, diese aufgeschrieben und versucht, sie interpretierend zu verstehen. Die Interpretation soll ein kommunikatives Verstehen der in den Gesprächen mitgeteilten Alltagserfahrung leisten. Der interpretative Verstehensprozeß läßt sich mit Thiemann¹ auffassen als ein „zirkulärer Prozeß, in dem wir einerseits uns Bekanntes über die Struktur von Deutungswissen in das Erzähldokument hineintragen, andererseits in der Konfrontation mit dem singulären Fall das Bekannte ausdifferenzieren“.

Die Interpretation der Gesprächstexte erfolgt nach einem Prozeßmodell, das sich in vier Schritte gliedert. In Analogie zum Bild des Entzifferns von Schriften wird bei den einzelnen Schritten von Entzifferungsversuchen gesprochen.

Der erste Entzifferungsversuch: Sorgfältig zuhören.

Es werden aus den Interviewprotokollen Textauszüge zu den Erfahrungsfeldern „Religionsunterricht“ und „Berufliche Orientierung“ zusammengestellt.

Der zweite Entzifferungsversuch: Das Erzählte nacherzählen.

Die Perspektive des Interviewten wird virtuell übernommen. In solcher Haltung werden die ausgewählten Textauszüge paraphrasiert.

Der dritte Entzifferungsversuch: Im Erzählten Bezüge entdecken.

Die einzelnen Textstellen werden nicht mehr nur in sich betrachtet, sondern es wird versucht, zwischen ihnen Verbindungen herzustellen und so die Bedeutung von Teilen auf dem Hintergrund des Ganzen zu erschließen. Dieser Teil des Interpretationsvorganges vollzieht sich als stetiges Schlußfolgern vom Einzelnen auf das Ganze und umgekehrt. Dabei wird davon ausgegangen, daß der zu interpretierende Text *sinnvoll* ist. Die Interpretation muß darum darauf bedacht sein, auftauchende Widersprüche nicht einfach zu glätten, sondern eine innere Logik im zu Interpretierenden zu entdecken, auf Grund derer Sinn sich konstituieren kann.

Der vierte Entzifferungsversuch: Das Bemühen, einige Bezüge in einem Kontext zu sehen.

1) F. Thiemann, Kritische Unterrichtsbeurteilung, München 1979, 23.

Der dritte Entzifferungsversuch erfährt hier seine Fortsetzung in der Weise, daß zusätzlich zu am Gesprächstext selbst festmachbaren Annahmen gesellschaftliche Kontextbedingungen als hypothetische Einflußgrößen in die Interpretation eingeführt werden. Damit soll eine Betrachtungsweise erleichtert werden, die es erlaubt, das Verständnis der alltagstheoretischen Deutungen z.B. des Religionsunterrichts im Lichte des Verständnisses der Erfahrungen der Schüler aus dem außerschulischen Kontext zu sehen.

Jeder Entzifferungsversuch entfernt sich weiter vom transkribierten Gesprächskorpus. Hermeneutisches Interesse des Interpretationsvorganges ist das Entdecken von Deutungsmustern, worunter mit Allert kollektive Sinninterpretationen verstanden werden, die sich „als Antworten auf objektive gesellschaftliche Problemlagen begreifen, die auf die Gesellschaftsmitglieder einen Deutungszwang ausüben. Sie integrieren theoretisch rekonstruierbare objektive Inkonsistenzen in den Organisationsprinzipien einer Gesellschaft in einen subjektiv konsistenten Sinnzusammenhang, der eine Thematisierung gerade dieser Widersprüche verhindert.“²

Der Ertrag der Untersuchung für die religionspädagogische Praxis und Theorie

Die an der Untersuchung beteiligten Hauptschüler waren bereit und in der Lage, umfassend über lebensweltliche Erfahrungen zu berichten. Sie haben in die Gespräche Sorgen und Nöte eingebracht und für die Schule und den Religionsunterricht die Erwartung formuliert, daß diese in Beziehung zum Unterricht gesetzt werden. Eine hervorragende Stellung wurde dabei der Rekonstruktion von Erfahrungen beigemessen, die mit dem Problem der beruflichen Orientierung zusammenhängen. Die im Rahmen der Gespräche geäußerten Gedanken der Schüler sind ungleich komplexer und differenzierter, aber auch widersprüchlicher, als das in durchschnittlicher unterrichtlicher Kommunikation erkennbar wird.

Eine Interpretation der Gesprächstexte ergibt Hinweise auf Problemsituationen und -definitionen, die für einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht Relevanz besitzen. Die Schüler zeigten außerordentlich hohe Bereitschaft, sich mit dokumentierten Gesprächsprotokollen - also mit überwiegend von ihnen selbst produzierten Texten - kritisch im Unterricht auseinanderzusetzen. Sie waren dabei in der Lage, aus für sie evidenten Widersprüchen heraus eigene, neue Fragestellungen zu formulieren, die die Unterrichtsplanung des Religionsunterrichts wesentlich steuerten.

2) T. Allert, Legitimation und gesellschaftliche Deutungsmuster, in: R. Ebbinghausen, Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, Frankfurt/M 1976, 217-244, 237.

Im folgenden finden sich Auszüge aus einem ersten Entzifferungsversuch und daran anschließend der zugehörige vollständige vierte Entzifferungsversuch.

Ein erster Entzifferungsversuch: Sorgfältig zuhören

Textauszüge zu den Erfahrungsfeldern „Berufliche Orientierung“ und „Religionsunterricht“.

(M. = Interviewer; A. = Alex, Schüler einer 8. Hauptschulklasse in Braunschweig; Zeitpunkt des Gesprächs: Februar 1983; ... = Pause; (... = Auslassung.)

M.: Meinst Du, warum wird heute überhaupt jemand arbeitslos, der eine Arbeit hat?

A.: Einerseits durch eigene schlechte Leistungen und andererseits durch, ja, es werden ja zum Beispiel dauernd welche entlassen, bei VW, MAN und so weiter, weil sie, äh, die nicht mehr brauchen, weil eigentlich nicht mehr so viel gekauft wird, hergestellt und verarbeitet wird oder repariert wird, ... und dann werden eben nicht mehr so viele Personen gebraucht, und wer dann erst neu im Betrieb drin ist oder so, die werden ja dann zuerst gekündigt....

M.: Hhm. ... Kennst Du jemanden, der arbeitslos ist?

A.: Nein.

M.: ... Ich hab' mal gelesen, die Forderung, daß Arbeitslose sich vermitteln lassen sollten in jede beliebige Stadt, was hältst du denn davon?

A.: ... Tja, ich meine, wenn's wirklich so ist, man ist arbeitslos, hat keine Unterstützung und so weiter. Ich meine, man kriegt ja immer, es gibt ja Leute, glaub' ich zumindest, die direkt auf diese Arbeitslosenunterstützung reisen, zwischendurch 'nen Job machen, daß sie wieder 'nen bißchen mehr kriegen und dann das Ganze wieder fallen lassen. Aber so sich vermitteln lassen, das kommt denn darauf an, ne, manche, die machen das vielleicht ganz gerne, daß mal von hier wegkommen, daß sie mal woanders sind, in 'ner anderen Stadt und so, ... aber ... andererseits, wer möchte schon sein Leben lang sich vermitteln lassen und, oder dann in 'ne andere Stadt ziehen, wo man keinen kennt und so, ich meine, das ist unterschiedlich, den einen, denen ist das ziemlich stinkegal, die anderen, die ärgern sich natürlich wahnsinnig darüber, ... weil sie ganz gerne in den Beruf reinmöchten und vielleicht auch in dem Beruf überhaupt keine Chance mehr haben reinzukommen, weil sie sich zum Beispiel durch eigene Faulheit den Hauptschulabschluß versaut haben oder so Und daß sie sich nicht gerade besonders wohlfühlen, ... na ja (lacht), das ist ja irgendwie wohl 'ne logische Schlußfolgerung

M.: Hhm. ... Meinst Du, Deine Eltern oder ... andere Erwachsene könnten Dir helfen, wenn Du keine Lehrstelle kriegen würdest?

A.: Ja ... höchstens durch Beziehungen, daß sie vielleicht irgendjemand kennen, so bißchen privater und ... mit dem das aushandeln können, daß man möglicherweise 'ne Lehrstelle kriegt, ... und sonst können die einem wohl kaum helfen, es sei denn, sie ... bringen einen dazu, immer weiter zu lernen, daß man vielleicht hinterher bessere Abschlüsse kriegt und so ... also auf Handelsschule und Realschule nachmachen und so Aber andererseits ist es auch so, daß viele Eltern die Kinder dann, beziehungsweise Jugendlichen dann so nerven, daß die dann hinterher total keinen Bock mehr haben, irgendwas zu machen. Also etwa die Situation, man kommt nach Hause, nun mach doch Hausaufgaben und lern, du mußt lernen (ahmt die Erwachsenen nach), irgendwie durch den Streß total runterkommen

- M.: Hhm. Sag mal, und die Jugendlichen untereinander? Meinst Du, die können sich ... stützen und helfen?
- A.: Nö, man könnte sich zwar gegenseitig Mut machen, aber, aber direkt 'nen Ausbildungsplatz zu kriegen, ich glaube, das liegt an jedem selber Naja, eben wenn es so nicht klappt, daß man irgendwie durch Praktikum und so 'ne Lehrstelle kriegt, daß man versucht, erstmal sich so ein paar Bewerbungen zu schreiben, öhm, da gibt es ja Eignungstests und ähnliches, wo man dann eben halt ein bißchen besser sein muß, ein bißchen für vorüber, sich vorbereiten, und wenn man da halt durchfällt, dann zum Berufsberater, da sich weiter informiert, versucht, Lehrstellen zu kriegen, obwohl der Berufsberater sagt ja nicht nur, du kriegst, ich werde jetzt sehen, daß du eine kriegst, denn es kommen ja Tausende, die sich dann für einen Beruf entscheiden, und dann muß er ja bei allen zusehen, daß sie 'nen Beruf kriegen, 'ne Lehrstelle kriegen
- Also, das müßte jeder mit sich selber ausmachen. Wenn, wenn man natürlich sagt, ist egal, früher oder später wird mir schon jemand was vermitteln, ... dann ist es ja so, daß sie, ... also ich glaube, es muß ja vermittelt werden, wenn man wirklich keine kriegt und nicht weiter gehen kann, von einem (...) schon zum anderen gegangen ist und so, denn irgendwann steht man ja dann da und dann muß man, also wenn man noch immer nichts kriegt, weil man schlechte Abschlüsse hat, wird man ja so ziemlich vermittelt vom Arbeitsamt und so, ... tja und wenn man endlich die Lehrstelle hat, auch wenn sie einem nicht so gefällt, und man läßt sich da echt durchhängen, dann liegt es an einem selbst, daß man wahrscheinlich da wieder rausfliegen wird
- M.: Das geht ja vielen Erwachsenen heute auch so, ne, daß sie keine Arbeit haben, was weißt Du denn darüber?
- A.: ... Ehrlich gesagt, überhaupt nichts.
(...)
- A.: In der Schule? Ich weiß nicht, direkt behandeln, ich finde, man sollte mehr darauf eingehen. Darum bin ich auch der Meinung, man sollte bestimmt vier bis fünf Praktikas im Jahr machen, damit Schüler sich für einen Beruf entscheiden können und dann wirklich dafür die Lehrstelle nehmen. Denn wenn sie erstmal die Lehre haben und ihnen ihr Lehrberuf keinen Spaß macht, wobei man auch bedenken muß, daß, ähm, ... nicht jeder den Beruf kriegen kann, wie ich vorhin schon das Beispiel gegeben hatte, ähm, man kann nicht tausend in der Reparatur nehmen und nur einen in der Herstellung, ne, man kann nicht einen Wagen durch tausend Mann reparieren lassen. Aber direkt, ähm, das Thema Arbeit so zu behandeln, so, wie schon gesagt, mehr Praktikas, wo man dann auch die Chance hat, seinen eigenen Beruf zu finden und möglicherweise da schon die Lehrstelle kriegen kann.
- M.: Hmh, hmh.
- A.: Ansonsten direkt behandeln, klar, man kann jahrelang darüber, über dieses Thema diskutieren, Ideen finden, öhm, wie man diesen Arbeitslosen helfen könnte, denen Arbeitsle-..., ähm, Arbeit verschaffen kann oder wie, wie die Arbeitslosen oder man selber sich später zusammentun könnte, um selber irgendwas aufzubauen, sowas sollte man in der Schule schon behandeln, aber direkt jetzt über diese Arbeitslosen zu jammern, ich weiß nicht, nicht unbedingt.
- M.: Hmh.
- A.: Man sollte lieber sehen, wie man selber eine Lehrstelle kriegen kann.
- M.: Hmh. ... Für den Bereich des Religionsunterrichts haben wir letztes Mal schon mal drüber gesprochen, äh, kannst Du Dir vorstellen, daß es da drankommt?

A.: ... Ich weiß nicht, für mich gibt es eigentlich grob gesagt zwei Arten von Religion. Die eine Religionsart, die behandelt, ja eben nur das Christentum und so weiter, und das andere, das ist eben Probleme, die Jugendliche und auch Erwachsene haben. Wo das Zweitgenannte irgendwo interessanter ist, wo man sich auch wirklich darüber unterhalten *könnte*, ... da finde ich aber, im Religionsunterricht sollten echt mehr private Probleme besprochen werden, als so wie, ... ich meine, Arbeit ist natürlich auch ein Privatproblem, manch einer sagt, Mensch, ich kann das wirklich nicht mehr länger aushalten, in dem Betrieb zu arbeiten, weil, die ganzen Mitarbeiter sind so, die machen einen echt total fertig und so, ne, das sind schon Probleme. Und Religion, klar, das wär' 'ne Stunde, über, bei der man sich über solche Sachen unterhalten könnte, eigene Probleme vorbringen und, ich mein', das kann man jetzt drei, vier Wochen lang machen, zehn Stunden oder so, und dann sind die Probleme erstmal bejammert (lacht), wenn ich mal sagen darf, und ... man hat vielleicht auch 'ne Lösung dafür gefunden. Und dann müßte man sowas wieder abbrechen und das innerhalb der nächsten zehn Wochen erstmal wieder sammeln, was man so gemerkt hat und so und wieder neue Probleme sammeln, die man vielleicht wieder bearbeiten kann und gemeinsam dafür 'ne Lösung finden.

M.: Das, meinst Du, kann man auch in dem Unterricht machen, im Religionsunterricht?

A.: Jaha.

Der vierte Entzifferungsversuch: Das Bemühen, einige Bezüge in einem Kontext zu sehen

Die Gespräche mit Alex haben in einer Zeit hoher Arbeitslosigkeit stattgefunden. Als Schüler einer Abschlußklasse ist Alex vor allem von der Jugendarbeitslosigkeit betroffen; er weiß, daß die vorhandenen Ausbildungsplätze nicht ausreichen werden, um allen Jugendlichen seiner Klasse und seines Jahrganges eine qualifizierte, ihren Wünschen entsprechende Ausbildung zukommen zu lassen. Gegen diese Bedrohung der eigenen beruflichen Zukunft setzt Alex die Hoffnung, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und nicht arbeitslos zu werden, wenn er nur einen guten Schulabschluß erreicht und über Kontakte zu ausbildenden Betrieben verfügt.

In der Deutung seiner eigenen Situation spielt zur Aufrechterhaltung einer Perspektive die Annahme eine Rolle, daß Leistung auch honoriert wird. Andererseits hat Alex Kenntnis davon, daß andere Jugendliche trotz guter Schulabschlüsse und trotz Kontakten zu Betrieben keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Seine Vermutung, daß bei Jugendlichen, denen es so ergeht, ein gewisses Desinteresse an einem Ausbildungsplatz vorhanden sein könnte und daß sie sich deshalb nicht genügend angestrengt hätten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, deutet darauf hin, daß die Annahme, Schulleistung werde angemessen honoriert, Alex' Deutungsmuster solcher Situationen nur unvollständig wiedergibt. Es muß ergänzt werden um die Annahme, daß jeder einzelne Schüler auch die Chance hat, solche guten Leistungen

zu erreichen und daß es auch in der Hand des einzelnen liegt, ob er diese Chance wahrnimmt oder sie ausschlägt.

Es ist zunächst festzuhalten, daß Alex darauf angewiesen ist, die konkrete Situation einer Bedrohung seiner Lebensperspektive durch Jugendarbeitslosigkeit durch Heranziehung eines Interpretationsmusters zu deuten, das in keiner Weise die gesellschaftlichen Hintergründe dieser Problemsituation einbezieht, sondern sie zurückführt auf individuelles Versagen im Leistungsbereich. Dieses Verständnis hält Alex aufrecht, obwohl er weiß, daß es eine Reihe von Schülern gibt, die trotz guter Abschlüsse keine Lehrstelle gefunden haben und obwohl er Jugendlichen nachfühlen kann, daß sie die Lust am Lernen verlieren, weil sie zu immer höheren Leistungen aufgefordert werden.

Das Wissen um die Bedeutung gerade informeller Kontakte bei der Lehrstellensuche paßt ebenfalls nicht in das Bild vom Erhalt eines Ausbildungsplatzes bei gutem Schulabschluß. Es scheint, daß das Wissen um die Arbeitslosigkeit leistungsstarker Mitschüler eine zumindest latente Erschütterung dieser Vorstellung bewirkt hat. Solcher Erschütterung begegnet Alex mit der Konstruktion einer Annahme, die geeignet ist, die alte Vorstellung zu stabilisieren. Er nimmt an, Jugendliche, die trotz guter Leistungen keine Lehrstelle gefunden haben, hätten kein wirkliches Interesse daran gehabt oder sich zu sehr auf einen bestimmten Beruf versteift. Die Ebene des fehlenden Leistungswillens wird - wenn sie allein nicht mehr erklärungs mächtig ist - um die Ebene der mangelnden Flexibilität der Jugendlichen erweitert. Damit iest die individuelle Verantwortlichkeitsregel wieder hergestellt.

Warum begegnet Alex der Wahrnehmung eines ökonomischen Problems mit Deutungen individueller Art?

Warum versucht er relativ rigide, die Gültigkeit dieser Deutungen aufrecht zu erhalten?

Wie ist zu erklären, daß er das in einer Zeit tut, in der der ökonomisch-strukturelle Charakter des Problems Arbeitslosigkeit immer evidenter wird, weil es zu einem Massenproblem geworden ist?

Immerhin ist Alex nicht sicher, ob er selbst eine Lehrstelle finden wird, und hat sich schon Gedanken gemacht, wie er sich in einem solchen Fall weiterbilden würde. Der Vorwurf des individuellen Versagens würde ihn dann selber treffen.

Die Vermutung liegt nahe, daß in Alex' Deutungsversuche Erfahrungen einfließen, die er während der schulischen Sozialisation gemacht hat. In neun Schuljahren hat er immer wieder erlebt, wie leistungsstärkere Schüler mit besseren Noten belohnt wurden, wie Lehrer und Eltern bessere und höhere Leistungen forderten, sei es, um in der Orientierungsstufe eine möglichst gute Empfehlung zu bekommen, sei es, um nun den besten von mehreren möglichen Hauptschulabschlüssen zu erhalten. Und er hat

erlebt, daß andere Schüler es geschafft haben. Hätte er nicht dazugehören können, wenn er sich nur mehr angestrengt hätte?

Oder wirken in Alex' Deutungsversuche gesellschaftlich vorhandene Vorurteilmuster hinein? Er äußert die Vermutung, daß es Arbeitslose gäbe, denen es nur auf die Unterstützung ankäme und nicht darauf, wieder Arbeit zu finden. Er kennt aber einen solchen Menschen nicht, und das weist darauf hin, daß für ihn gesellschaftlich vorhandene Vorurteilmuster Erklärungskraft besitzen.

Sie machen plausibel, warum jeden Tag in der Zeitung Stellenanzeigen zu finden sind und die Arbeitslosenzahlen dennoch steigen.

Sie machen plausibel, warum in bestimmten Ausbildungsberufen noch Stellen frei sind und in anderen gar keine mehr.

Sie machen plausibel, warum auch in einem Sozialstaat die Vorschriften für die Vergabe von Unterstützung gestrafft werden müssen.

Und sie gefährden nicht das in langen Sozialisationsprozessen Teil der eigenen Identität gewordenen Selbstverständnis, daß Leistung belohnt wird und daß es in der Hand des einzelnen liegt, solche Leistung zu erbringen.

Die genannten Hypothesen postulieren, daß es bei Alex ein Bestreben gibt, sich das Phänomen Arbeitslosigkeit/Jugendarbeitslosigkeit erklären oder es sich zumindest plausibel machen zu können und daß die eingangs herausgearbeiteten Deutungsmuster vorläufiges Ergebnis dieses Bestrebens sind. Die Annahme, daß es sich nicht um eine sozusagen nur statische Übernahme angebotener Erklärungsmuster handelt, sondern um Ergebnis einer dynamischen Auseinandersetzung wird durch eine Betrachtung der strukturell-theoretischen Annahmen Alex' zum Problembereich gestützt.

Als Alex gefragt wird, was er über die Arbeitslosigkeit Erwachsener wüßte, sagt er zunächst, er wüßte darüber so gut wie gar nichts. Obwohl im weiteren Verlauf des Gesprächs klar wird, daß er sich über die ökonomische Seite des Problems Gedanken gemacht hat, macht diese Aussage seine Schwierigkeiten damit zugespitzt deutlich: Ein Problem, das ihn unmittelbar betrifft, kann er weder erklären noch lösen. Er hat vielmehr beim Nachdenken über dieses Problem ein Gefühl der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins bekommen. Strukturell versteht Alex das Problem Arbeitslosigkeit als Ausdruck eines Mißverhältnisses zwischen der Zahl arbeitssuchender Menschen und der Zahl vorhandener Arbeitsplätze. Zu diesem Mißverhältnis ist es seiner Ansicht nach gekommen, weil der Bedarf an Waren gesunken ist. Ein erneuter Bedarf ist nicht erzeugbar, weil es aus Alex' Sicht schon alles gibt. Seine Bemerkung, nur ein dritter Weltkrieg könne neuen Bedarf schaffen, kann als Ausdruck seines diesbezüglichen Ohnmachtsgefühls verstanden werden.

Zu der Empfindung, in solch einer fertigen Welt zu leben, in der er selbst nicht mehr gebraucht wird, kommt das Gefühl, in die ökonomischen Gesetze dieser Welt ohne eigene Handlungschance involviert zu sein. Auf diesem Hintergrund wird verständlich, welche Erklärungskompetenz individualistisch verkürzte Problemanalysen für Alex erhalten: Sie bergen die Hoffnung, sein Schicksal wieder in die eigenen Hände nehmen zu können. Der familiäre Zusammenhang ist der einzige Bereich, in dem in Alex' Auseinandersetzung mit dem Problem Arbeitslosigkeit konkrete Personen - seine beiden Brüder - vorkommen. Gemessen an seinen Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden, erscheint das Verhalten des einen Bruders - das zweimalige Abbrechen einer Lehre - nicht als Teil einer Suche nach dem richtigen Beruf, sondern als leichtsinnige Vergabe innegehabter Chancen. Der Bruder wird zum Paradigma für jemanden, der selbst schuld ist an seiner Arbeitslosigkeit. Sein anderer Bruder verlor seine Lehrstelle aus gesundheitlichen Gründen; er wird für Alex zum Paradigma der von ihm zugelassenen Ausnahme von individueller Schuldzuweisung, der Arbeitslosigkeit wegen körperlicher oder geistiger Überforderung.

Seit der fünften Klasse nimmt Alex nicht mehr am *Religionsunterricht* teil. Erst in den letzten beiden Schuljahren gab es an seiner Schule Ersatzunterricht im Fach „Werte und Normen“. Alex hat dennoch eine überraschend differenzierte Meinung zum Religionsunterricht. Er vermißt im Rahmen der Schule einen Ort, an dem es möglich ist, mit Lehrern und mit anderen Schülern drängende Alltagsprobleme zu erörtern. Eine solche Funktion müßte seiner Meinung nach der Religionsunterricht übernehmen. Er betont die Notwendigkeit einer freien Meinungsäußerung und der Gesprächsmöglichkeit mit dem Lehrer ohne Autoritätsschranken. Alex formuliert diesen Anspruch, obwohl er aus seiner Schulzeit negative Erfahrungen mit diesem Fach erinnert.

Er könnte inzwischen Erfahrungen im religiösen oder kirchlichen Kontext gemacht haben, die ihm eine solche Forderung auch als aussichtsreich erscheinen lassen. Einen Hinweis darauf gibt er, als er von seinen Erfahrungen in kirchlichen Jugendtreffs erzählt, in denen er sein Interesse an Gespräch und Gedankenaustausch verwirklichen konnte. Zum anderen wird seine Hoffnung genährt von der Vermutung, daß es einen Religionsunterricht gäbe, der nicht - wie er es erinnert - biblische Inhalte in den Vordergrund des Interesses rückt, sondern in dem die Schüler betreffende Themen verhandelt werden. Es darf vermutet werden, daß Alex von einem solchen Religionsunterricht aus Gesprächen mit anderen Schülern weiß. Alex spricht von zwei Arten von Religion; die eine, die seiner Ansicht nach nur das Christentum zum Inhalt hat, hat er im Religionsunterricht der Grundschule kennengelernt. Sie hatte mit seinen Gedanken und Fragen wenig oder gar nichts zu tun. Die andere Art - sie greift Probleme der

Menschen auf und hilft ihnen bei der Lösung - möchte er im Religionsunterricht aufgehoben wissen. Die beiden Arten von Religion lassen sich für Alex nicht miteinander vereinbaren. Christentum und Bibel, das hat er gelernt, haben mit ihm kaum etwas zu tun.

Der Wunsch nach einem seinen Vorstellungen entsprechenden Religionsunterricht steht für Alex stellvertretend für den Wunsch, den gesamten schulischen Kontext in eine derartig kommunikative Richtung zu verändern. Er gibt damit einen Hinweis auf ein Bedürfnis, das von der Schule nicht oder zu wenig erfüllt wird.

Exemplarische didaktische Fortschreibung der Interpretationen

Der Ertrag der Interpretationen ist aufgehoben in den Entzifferungsversuchen. Seine breite didaktische Entfaltung ließe sich nur im Religionsunterricht unter weiterer Beteiligung der Jugendlichen erreichen. Die folgende Darstellung der didaktischen Tragweite der Ergebnisse der Interpretation in einem erfahrungsorientierten Religionsunterricht trägt daher den Charakter einer exemplarischen Beschränkung. Ich leite sie ein durch Aussagen zur gesamtgesellschaftlichen Situation, in der die Gespräche stattgefunden haben.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es über 2 Millionen Arbeitslose, auch Akademiker finden nicht mehr selbstverständlich eine Beschäftigung, Lehrer- und neuerdings Theologenarbeitslosigkeit sind Beispiele dafür. Sämtliche offiziellen Zahlenangaben über die Höhe der Arbeitslosenzahlen liegen wohl zu niedrig. In der „Grauzone“ des Arbeitsmarktes, auch im Bereich der Sozialhilfe, befindet sich eine Fülle von erwerbslosen Personen, die aus der üblichen Arbeitsmarktstatistik herausfällt. Gleichzeitig wird das sogenannte soziale Netz immer tiefer gehängt, die hineinfallen, erfahren schmerzvolle Bodenberührung. Für sie sind seine Maschen zu Fußangeln geworden, in denen sie hängenbleiben. Die Arbeitslosenunterstützung unterliegt seit April 1982 verschärften Modalitäten; es hat tiefreichende Einschränkungen der Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz für Schüler und Studenten gegeben.

Die Erkenntnis, daß Arbeitslosigkeit krank macht, dringt tiefer ins öffentliche Bewußtsein, seit nach dem Hochschnellen der Arbeitslosenquote in der Bundesrepublik die wesentlichen Fachverbände aus der psychosozialen Versorgung von den direkten und indirekten Auswirkungen berichtet haben, mit denen Psychologen, Ärzte und Sozialarbeiter beim Umgang mit Arbeitslosen in ihrer täglichen Praxis konfrontiert sind.

Die Untersuchung hat gezeigt, daß für die beteiligten Schüler die Beschäftigung mit diesem Problemereich Teil ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart und Zukunft ist. Von den drei Jugendlichen vertritt Alex als einziger explizit die Meinung, daß Arbeitslose selbst schuld an ihrer Lage seien und bestimmte Berufe nicht ausüben oder erlernen

wollten. Bei Claus und Sabine taucht solch ein Schuldvorwurf - man kann von partieller individueller Schuldzuweisung sprechen - implizit auf.³ Claus meint, daß Jugendliche sich in der Schule anstrengen müßten, um später mit einem guten Zeugnis auch eine Lehrstelle erhalten zu können und daß Anpassung dabei eine zusätzliche Hilfe sei. Sabine bindet den Anspruch guter Schulleistungen an Fächer, die für den jeweiligen Beruf wichtig sind. Beide führen sie ihren Erfolg bei der Suche nach einem Betriebspraktikumsplatz auf ihre guten Zeugnisse zurück.

Obwohl nur vier Schüler in seiner Klasse Aussicht auf eine Lehrstelle haben, hält Alex die individuelle Schuldzuweisungshypothese aufrecht. Das Verhalten seines Bruders, der zweimal hintereinander ein Lehrverhältnis abgebrochen hat, wird von ihm als Ausschlagen der Möglichkeit einer Ausbildung verstanden, für das den Bruder die volle Verantwortung trifft.

Es wird deutlich, daß von allen drei Jugendlichen die Fragen der beruflichen Orientierung, die auf sie mit dem Abschluß der Schule zukommen, im Kontext ihres Konfrontiertseins mit den Phänomenen Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit präsentiert werden. Die Schüler setzen sich zu diesen Phänomenen so in Beziehung, daß dabei die Frage nach der eigenen Betroffenheit als Frage nach eigener Schuld auftaucht, die wiederum als Anfrage an die in der bisherigen Biographie gezeigte Leistung definiert wird. In der Beurteilung dieser Leistung sind alle drei Jugendlichen auf ihre Schulleistungen verwiesen, wobei ihr Selbstbild abhängig ist von Erfolg und Mißerfolg bei der Lehrstellensuche. Auch „gute“ Schulleistungen erscheinen als „nicht gut genug“ oder „schlecht“, wenn eine Bewerbung erfolglos bleibt.

Die Verantwortung für Mißerfolge trifft so in erster Linie den Arbeit Suchenden in seinem leistungsmäßigen Unvermögen; wer keinen Erfolg hat, hat sich nicht genügend angestrengt, oder irgend etwas ist mit ihm nicht in Ordnung; Erfolge bestätigen dagegen sein Leistungsvermögen - zwei Seiten eines Deutungsmusters, das sich spätestens bei eigenen Mißerfolgen gegen die Jugendlichen selbst richtet. Es wird zur Folie, auf der sich neue Erfahrungen strukturieren. So erübrigt es sich für Alex, weitere Fragen nach den Begleitumständen der Lehrstellenabbrüche seines Bruders zu stellen. Das knappe Lehrstellenangebot bringt auf dem Hintergrund dieser Folie den Anspruch hervor, zu nehmen, was angeboten wird, unabhängig von eigener Neigung.

3) Unter partieller individueller Schuldzuweisung werden Deutungsmuster verstanden, die die Tendenz erkennen lassen, eigene - aktuelle oder zukünftige - Betroffenheit von Arbeitslosigkeit auf individuelles Versagen in der eigenen Biographie zurückzuführen. Vgl. dazu M. Linke/H. Noormann, „Denk ja nicht, Du bist selber schuld!“ Zum Thema Jugendarbeitslosigkeit, in: Religion heute 1/1983, 31-39.

Das in seiner individuellen Reduktion zunächst sehr geschlossene Deutungsmuster integriert das Wissen um das im Entwurf der eigenen Zukunft bedeutsame Faktum der „Gnadenlosigkeit der Leistungsgesellschaft“⁴. Es gibt für die Jugendlichen zunächst keine andere Möglichkeit, als diese Herausforderung anzunehmen, sich ihr zu stellen. Die scheinbare Gewißheit, daß jeder seines Glückes Schmied sei, läßt zwar noch ein Mitgefühl für Arbeitslose zu, induziert aber eine partielle individuelle Schuldzuweisung an diese und verursacht bei den Jugendlichen - bei eigener Betroffenheit von Arbeitslosigkeit - die bohrende Frage nach den Gründen des eigenen Versagens.

Es gibt aber Erschütterungen, Widersprüche und Brüche in der Konsistenz dieses Deutungsmusters; es tauchen Anfragen an seine Gültigkeit auf. Alex meldet Zweifel an, als er gegen Ende des Gesprächs auf die eventuelle eigene, künftige Betroffenheit von Arbeitslosigkeit zu sprechen kommt. Die Krankheit seines zweiten Bruders ist für ihn Anlaß, in dessen Fall andere Maßstäbe als bei seinem ersten Bruder anzulegen, und das Wissen um die Tatsache, daß die übergroße Mehrheit der Mitschüler keinen Ausbildungsplatz findet, birgt für ihn zumindest eine Infragestellung der dominierenden Deutungen.

Claus will die Einschränkung seiner Lebensperspektive, die er in der Arbeitslosigkeit sieht, nicht hinnehmen und weist diese Einschränkung zunächst mit Stereotypen zurück. Bei allen drei Jugendlichen schließlich gibt es Keime gesellschaftlich-politischer Erkenntniskategorien und Anfragen zu dem Problembereich in den Kontext des Religionsunterrichts hinein.

Diese Hinweise auf die Inkonsistenz und Unvollständigkeit ihrer Deutungsmuster geben den Alltagserfahrungen der Jugendlichen die dialektische Qualität, Anlaß für Desorientierung und Anstoß für Neuorientierung zu sein. Sie böten im Rahmen einer religionspädagogischen Problematisierung der Kategorie Hoffnung etwa, die mit diesen Jugendlichen in Verschränkung mit ihren Erfahrungen um Arbeitslosigkeit, Schuld- und Leistungsproblematik erfolgen könnte, Ansatzpunkte für ein didaktisches Aufbrechen alter, verfestigter Erfahrungen und ein Angebot neuer, alternativer Deutungen.

Ich beende die exemplarische didaktische Fortschreibung der Interpretationen an dieser Stelle und diskutiere im folgenden den strukturellen Ertrag der Untersuchung für Praxis und Theorie des Religionsunterrichts.

4) M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1985), 3-28, 5.

Veränderte Unterrichtspraxis als Konsequenz einer didaktischen Orientierung an Alltagserfahrung

Trotz der bestehenden methodologischen und methodischen Schwierigkeiten zeitigt ein interpretativer Ansatz bei der Alltagserfahrung von Schülern eine Reihe von Konsequenzen, die das didaktische Handlungsfeld, in dem Lehrer und Schüler im Religionsunterricht agieren, positiv beeinflussen.

Er verändert den qualitativen Gehalt der pädagogischen Prozesse im Unterricht.

Schüler erhalten die Chance, „sich ihrer sozialen Existenz - und darin verflochten sich ihrer selbst - bewußt werden zu können“⁵. Die Orientierung der in Schule stattfindenden Prozesse an dem Kriterium, Schüler verwertbar, verwendbar zu machen, die die Schule tendenziell zu einer „parapädagogischen Anstalt“⁶ macht, wird dadurch in Teilen ausgesetzt.

Er begünstigt die Entwicklung sich ihrer sozialen Wirklichkeit bewußter Subjekte, die in der Lage sind, Fragen an christlich-theologische Entwürfe und an christliche Traditionsgeschichte zu stellen und die so zum kritischen Gegenüber dieser Entwürfe werden.

Die bei dem Versuch, „neue Erfahrungen mit der Erfahrung zu ermöglichen“⁷, entstehenden Spannungen sind für einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht von großer didaktischer Bedeutung, weil sie es erleichtern, eine existentielle Verdichtung auf Grunderfahrungen hin vorzunehmen, ohne sich in der Thematisierung solcher Grunderfahrungen von der alltäglichen Lebenswelt der Schüler zu lösen.

Für die Aufgabe der Vermittlung von Tradition und Wirklichkeit hat das die Konsequenz, daß in den Prozeß dieser Vermittlung nicht abstrakte Grunderfahrungen „des Menschen“⁸ einerseits und das christliche Symbolinventar (als Verdichtung von Grunderfahrungen ehemals lebender Menschen) andererseits eingehen, sondern daß beide Seiten dieses Prozesses in enger Verbindung bleiben mit den die Grunderfahrungen konstituierenden Alltagserfahrungen. Zu Erhellung der Traditionsseite in diesem Vermittlungsprozeß bekommen damit diejenigen theologischen Ansätze besondere didaktische Relevanz, die sich um eine Einbeziehung der Alltagserfahrungen der historischen Subjekte bemühen, die in den Entstehungs- und Tradierungsprozeß biblischer Texte und christlicher Traditionen eingebunden waren.

Er nötigt den Lehrer einerseits, macht es ihm andererseits aber auch möglich, eine interpretative Kompetenz aufzubauen, die ihn befähigt, aus einem

5) Thiemann (s. Anm. 1), 43.

6) J. Ruhloff, Ein Schulkonflikt wird durchgespielt, Heidelberg 1970, 104.

7) P. Biehl, Erfahrungsbezogener, themenzentrierter Religionsunterricht, in: U. Becker/F. Johannsen, Lehrplan - kontrovers, Frankfurt/M 1979, 32-55, 43.

8) Veit (s. Anm. 4), 4.

Verständnis von Schülererfahrungen heraus die für eine religionspädagogische Vermittlung von Tradition und Wirklichkeit zu lösenden didaktischen Aufgaben anzugehen.

Im Prozeß der Aneignung dieser interpretativen Kompetenz wird der Lehrer zum Lernenden in einem Prozeß zuverlässiger wechselseitiger Aufklärung.⁹ Damit kommt er ein Stück voran auf dem Weg zum „forschenden Lehrer“. Die Begleitung eines Schülers durch den Lehrer auf seinem Weg von der Schule nach Hause erhält in einem solchen Kontext überraschende hermeneutische Relevanz für einen Religionsunterricht zum Thema Freundschaft und Spiel, weil sie dazu beiträgt, die Berichte des Kindes über Ersatzobjekte zu deuten, auf die es angewiesen ist, um sein Bedürfnis nach Spiel im Freien zu stillen.¹⁰ Von ähnlich großer Bedeutung etwa sind die Selbstdefinitionen, die Sabine als Reaktion auf Mißerfolge bei Berufseingangstests vornimmt.

Sollen die durch Interpretation entdeckten Erfahrungen im Religionsunterricht bearbeitet werden - und das ist das Verständnis der in dieser Arbeit vertretenen Sichtweise von Erfahrungsorientierung des Religionsunterrichts -, müssen sie zur Grundlage eines religionspädagogischen Diskurses gemacht werden, in dem von ihnen her christliche Traditionsgeschichte befragt wird und von christlicher Traditionsgeschichte her Anfragen an die entdeckten Alltagserfahrungen vorgenommen werden. Dieser Diskurs greift in den Veränderungsprozeß der bei den Schülern vorhandenen Deutungsmuster ein und hat das Ziel, sie weiterzuentwickeln und alternative Deutungsmuster bereitzustellen.

Dabei werden die in den explorierten Deutungsmustern enthaltenen Ideen, Verallgemeinerungen, Gefühle, Schablonen und Vorurteile, Widersprüche und Utopien den Diskurs strukturierenden Charakter haben. Sie sind die in sprachlicher Veräußerlichung entdeckten Bausteine der subjektiven Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität und enthalten Hinweise auf die individuellen Versuche, diese Realität zu bewältigen. Der Lehrer erhält durch sie die Möglichkeit, sich einem Verständnis der sozialen Realität der Schüler anzunähern. Für ihn erhalten sie die Bedeutung einer vermittelnden Instanz zwischen aus wissenschaftlicher Literatur angeeigneten allgemeinen Erkenntnissen sozio-ökonomischer und sozio-psychologischer Art und den Schülern seiner Lerngruppe.

Gegenüber religionspädagogisch-theologischen Entwürfen baut der Lehrer durch ein Verständnis derartiger Deutungsmuster eine Sensibilität auf, die ihm den Blick schärft für die Offenheit dieser Entwürfe bezüglich einer Orientierung an Alltag und lebensweltlicher Erfahrung der Schüler.

9) Vgl. K. Mollenhauer/C. Rittelmeyer, *Methoden der Erziehungswissenschaft*, München, 1977, 54.

10) C. Lehmann/M. Linke, Gerd kommt im Religionsunterricht nicht vor. Kindheit heute - Herausforderung an die Religionspädagogik, in: ru - Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, 1/1985, 21-29.

Er verändert die Art der Unterrichtsplanung.

Die Initiative für Themenfindung und leitende Frage- und Zielaspekte wird stärker auf die Schüler orientiert. Thematische Situierung und didaktische Sequenzierung werden in engem Dialog mit den Schülern vorgenommen. Die Betroffenheit der Schüler von einer Sache dient nicht als „didaktischer Aufhänger“ oder gerät in die Funktion eines bloß motivationalen Faktors, sondern die Explikation dieser Betroffenheit in möglichst breitem Facettenreichtum ist maßgeblich strukturierender Teil des Lernprozesses.

Es werden so nicht nur Themen für den Religionsunterricht erschlossen, auch innerhalb gesetzter Themen werden die didaktischen Aufmerksamkeitsrichtungen gefunden, die das Thema für die Schüler bedeutsam machen. Dabei können zu Themen, die den Schülern bekannt sind, weil sie beispielsweise zum klassischen Repertoire des problemorientierten Religionsunterrichts gehören, neue Zugänge entdeckt werden. Die Fähigkeit zum Aufspüren solcher Zugänge erfordert eine große Sensibilität für von Schülern in den Unterricht eingebrachtes sprachliches und nichtsprachliches Material.

Er verändert die Kommunikationsstruktur im Religionsunterricht in einer Weise, in der sich die Rollen der an unterrichtlicher Kommunikation Beteiligten tendenziell vervollständigen: Zuhörende Schüler werden zu Sprechenden (und Zuhörenden), Sprechende Lehrer werden zu Zuhörenden (und Sprechenden).

Die Rekonstruktion von Alltagserfahrung ist ein kommunikativer Vorgang. Er umfaßt Zuhören, Nachfragen, Interpretieren und Verstehen, Rücksprache halten und Korrigieren. Schüler können zusammenhängend über ihre Erfahrungen sprechen, ohne Angst haben zu müssen, daß etwas nicht richtig ist, nicht in den Unterricht hineingehört. Dadurch wird die Gefahr geringer, daß durch eine didaktische Selbstzensur Wichtiges ungesagt und unreflektiert bleibt. Die Schüler sind in den explorativen Gesprächen ja nicht gezwungen, sehr knapp und bündig zu formulieren und werden vor allem nicht an einer vom Lehrer vorkonstruierten, fragend-entwickelnden Leine geführt. Sie haben die Gelegenheit, beständig ihnen wichtige Zusammenhänge zu entwickeln, sich an Tabuiertes heranzutasten, das sie bisher nicht aussprechen konnten oder durften.

Eine derartige Struktur hat etwa die gleichzeitige Behauptung scheinbar antagonistischer Annahmen über einen Sachverhalt. In schulischen Lernprozessen scheint häufig gefordert zu werden, sich für eine Annahme als die allein gültige zu entscheiden. Es kommt zu einem dualen Denken, in dem Widersprüchliches keinen Platz hat, sich in den angestrebten Lernprozeß nicht stromlinienförmig einfügen will und darum von den Schülern verschwiegen wird. Ein Aussprechen und Offenlegen solcher Strukturen macht sie einer Bearbeitung und Reflektion zugänglich. Die Schüler

können Distanz zu ihnen bekommen und sind eher in der Lage, sie zur Diskussion zu stellen.

Als Beispiel sei Claus erwähnt, der in Zusammenhang mit der Bedeutung von Schulleistungen für den von ihm angestrebten Beruf meint, sie seien maßgeblich für die Chancen, eine Lehrstelle zu finden, an anderer Stelle dagegen hält, es komme gar nicht auf Schulleistungen, sondern auf die handwerklichen Fähigkeiten eines Bewerbers an.

Die Schüler der Lerngruppe, aus der die in die Untersuchung einbezogenen Jugendlichen stammen, haben im Unterricht Einblick genommen in solche tabuierten Widerspruchsstrukturen, sie stehen ihnen nicht mehr hilflos oder schweigend gegenüber, sondern sind zu aktiv Fragenden geworden. Die große Bereitschaft, mit der sie sich an den Gesprächen für diese Untersuchung beteiligt haben und auch Äußerungen gegen Ende der Gespräche des zweiten Interviewdurchgangs lassen darauf schließen, daß sie die Möglichkeit solchen Sprechens in der Schule zu wenig bekommen.

Der Rekonstruktion von Alltagserfahrungen wird aus den dargestellten Gründen für den Religionsunterricht zentrale didaktische Bedeutung zuteil: Als Unterrichtsprinzip verleiht sie seiner Problemorientierung die Qualität einer Nähe zur sozialen Lebenswelt der Schüler, als gegenstandskonstituierender Faktor definiert sie Ausgangs- und Zielpunkte eines religionspädagogischen Diskurses um die Vermittlung von Tradition und Wirklichkeit.

Forschungsaufgaben

Biehl¹¹ unterscheidet im erfahrungsbezogenen Lernen im Religionsunterricht die Ebenen vorgängiger, didaktisch vermittelter und interaktional vermittelter Erfahrungen und betont die Notwendigkeit einer didaktischen Verknüpfung dieser Ebenen. Auf der Ebene vorgängiger Erfahrungen sollen die Alltagserfahrungen der Schüler bewußt gemacht werden, auf der Ebene der didaktisch vermittelten Erfahrung geht es um Diskussion und Erprobung von Alternativerfahrungen zu den bisherigen Erfahrungen, auf der Ebene der interaktional vermittelten Erfahrungen sollen durch praktisches Handeln gemeinsame Erfahrungen gemacht werden und die auf den anderen Ebenen gewonnenen Einsichten und Erfahrungen weiter erprobt werden. Diese Trennung von Erfahrungsebenen hat in die religionspädagogische Diskussion Eingang gefunden,¹² die Lösung der Aufgabe ihrer didaktischen Verknüpfung wird angegangen.¹³

11) P. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: P. Biehl/G. Baudler, Erfahrung - Symbol - Glaube, Frankfurt/M 1980, 37-121, 46ff.

12) W. Ritter, Erfahrungsorientierte Religionspädagogik im Dialog mit Bibel und Wirklichkeit, in: Nachrichten der Ev.-luth. Kirche in Bayern (36.), 8/1981, 149.

13) P. Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vlyn 1989.

Neuere Veröffentlichungen zur Symboldiskussion in der Religionspädagogik¹⁴ sehen in der Fähigkeit zum Verstehen religiöser Symbole Grundlagen einer religiösen Sprache aufgehoben, die an die von Symbolen geprägte Lebenswelt heutiger Jugendlicher heranreichen. Ein Bezug der in biblischen Geschichten aufgehobenen christlichen Traditionsgeschichte auf die Erfahrungen der Schüler soll über ihre Vermittlung mit christlichen Symbolen möglich werden. Aber auch in diesen Veröffentlichungen finden sich wenig Untersuchungsergebnisse aus lebensweltorientierten Studien.¹⁵ Heumann¹⁶ betont in seinem kritischen Beitrag zur Symboldidaktik, daß er die Rede von einer neuen didaktischen Konzeption für verfehlt hält, weil Problemorientierung, Ideologiekritik, wissenschaftliche Exegese und Symboldidaktik aufeinander bezogen werden müssen. Der Ansatz Veits ist deshalb von so großer Bedeutung, weil er Ergebnisse ausmalt, die ein Forschungsprozeß über eine Verknüpfung dieser Bereiche haben könnte. Mit ähnlicher Entschiedenheit wie Veit plädiert Casel¹⁷ für den Bereich religionspädagogischer Gemeindearbeit in Übernahme von Ergebnissen neuester Jugendstudien für ein Verknüpfen religionspädagogischer Arbeit mit der Lebenswelt Jugendlicher. Copray¹⁸ verfolgt ein analoges Interesse, wenn er die Situation von Schülern heute als Herausforderung für die Religionspädagogik bestimmt. Fischer¹⁹ schließlich stellt eine Reihe von „Kernthemen oder Schlüsselsituationen“ vor, die sie mit Hilfe qualitativer Methoden in Untersuchungen an Berliner Hauptschulen gewonnen hat und „die in der Lebenswelt von großstädtischen Hauptschülern eine besondere Rolle spielen“.

Die Untersuchung, von der ich in diesem Aufsatz berichte, wollte Sensibilität wecken für die didaktische Bedeutung der Rekonstruktion von Alltagserfahrung. Sie hat gezeigt, daß es sich lohnt, Schülern zuzuhören und sich in die Welt ihrer Sprache hineinzudenken, um sie zu verstehen.

14) P. Biehl, Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik, in: Theologia Practica 18 (1983), 101-109; ders., Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: JRP 1 (1985), 29-64; ders., Die Chancen der Symboldidaktik nicht verspielen. Kritische Symbolkunde im Religionsunterricht, in: Religion heute 3/1986, 168-173; H. Halbfas, Was heißt „Symboldidaktik“?, in: JRP 1 (1985), 86-94; RpB 23/1989: Themenheft „Symbol“.

15) R. Mokrosch, Ob ich schon mal 'ne religiöse Erfahrung gemacht hab? Plädoyer für eine Entdeckung religiöser Dimensionen in der Lebenswelt Jugendlicher, in: Religion heute 6/1984, 243-249.

16) J. Heumann, Bestandsaufnahme: Religionspädagogik. Auf dem Weg zu einer kritischen Symboldidaktik, in: Religion heute 4/1985, 252f.

17) G. Casel, Die Lebenswelt von Jugendlichen in der Bundesrepublik heute, in: Kt Bl 109 (1984), 776-788.

18) N. Copray, Die Situation spaltet das Bewußtsein - Thesen zur Diskussion der Schülersituation 1984, in: Kt Bl 109 (1984), 179-187.

19) D. Fischer, Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten, Münster 1987, 114ff.

Es ist möglich und für einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht und seine Didaktik unerlässlich, lebensweltliche Erfahrung der Schüler zu rekonstruieren und sie zum Ausgangspunkt eines religionspädagogischen Diskurses zu machen.²⁰

Ich habe oben die von Veit vorgenommene theologische Interpretation der Alltagserfahrungen Jugendlicher als mögliche Zielperspektive eines religionspädagogischen Forschungsprozesses bezeichnet. Ein solcher Forschungsprozeß trägt zu einer Didaktik des Religionsunterrichts bei, die die Initiierung und Anleitung eines erfahrungsorientierten Diskurses um eine Vermittlung von Tradition und Wirklichkeit als ihren Gegenstand betrachtet. Seine Aufgaben werden als Kommentar zu Veits Vorgehen gefaßt.

Postulierend, daß Gemeinde das „eigentliche Subjekt der Theologie“ sei, formuliert Veit ihre zentrale These: „Was 'unten' geglaubt wird, das wird wirklich geglaubt und macht die Wirkung des Christentums in der Welt aus. Nur neue Erfahrungen, die 'unten' gemacht werden, erneuern das Christentum wirklich. Jugend gehört zu denen 'unten'. Wir haben Anlaß, uns mit der Theologie zu beschäftigen, die ihre alltäglichen Erfahrungen sie lehren.“²¹

Zur Deutung der alltäglichen Erfahrungen Jugendlicher zieht Veit human- und gesellschaftswissenschaftliche Analysen heran, „die theologische Relevanz besitzen“. Ihre theologische Interpretation der alltäglichen Erfahrung Jugendlicher überschreitet die Kategorien der human- und gesellschaftswissenschaftlichen Analysen und erhellt damit die gesellschaftliche Situation, in der diese Erfahrungen zustande gekommen sind, ein Stück weiter.

In methodischer Hinsicht sollen zwei Optionen Veits herausgestellt werden. Sie korreliert zum einen aktuelle alltägliche Erfahrungen mit Erfahrungen, die biblischen Texten zugrunde liegen und die insbesondere von der sozialgeschichtlichen Exegese erforscht werden. Zum anderen versucht sie, durch Verknüpfung von theologisch-systematischen Begriffen mit aktueller alltäglicher Erfahrung diese Begriffe inhaltlich neu zu füllen und damit ihre Deutungsmächtigkeit für Jugendliche als Repräsentanten der „eigentlichen Subjekte der Theologie“ im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext evident werden zu lassen. Ich ordne dieses Vorgehen methodologisch einer „religionspädagogischen Hermeneutik“ zu, die für

20) M. Linke, Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung. Die Bedeutung der Rekonstruktion von Alltagserfahrungen für Theorie und Praxis eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Diskussion um den problemorientierten Religionsunterricht, Frankfurt/M 1987; vgl. T.M. Neuberger, Lebensorientierung und religiöse Deutungssysteme, Frankfurt/M 1989; H.A. Zwergel, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, (FS G. Stachel) Mainz 1987, 128-145.

21) Veit (s. Anm. 4), 4.

eine erfahrungsorientierte Religionspädagogik grundlagentheoretische didaktische Erkenntnisse bereitstellen könnte.

Im Zusammenhang der Erarbeitung einer solchen „religionspädagogischen Hermeneutik“ fallen religionspädagogischer Forschung eine Reihe von Aufgaben zu.

Im Dialog mit der Theologie als ihrer fachwissenschaftlichen Bezugswissenschaft muß sie

- sich dafür einsetzen, daß Alltagserfahrungen Jugendlicher in Äußerungen der verfaßten Kirche/Theologie - als *eine* in unsere gesellschaftliche Ordnung eingebundene Gestalt christlicher Selbstdarstellung - berücksichtigt werden;
- die kirchengeschichtlichen, systematischen und exegetischen Forschungsansätze, die für einen alltags- und lebensweltorientierten religionspädagogischen Diskurs offen sind bzw. für seine theologische Qualifizierung herangezogen werden können, in ihre didaktische Theoriebildung einbeziehen, wobei den theologischen Ansätzen sozialgeschichtlicher Exegese einschließlich ihrer systematischen Implikationen besondere Bedeutung zukommt.

Im Dialog mit der religionspädagogischen Praxis als dem pragmatischen Bezugsfeld ihrer Theoriebildung einerseits und mit den Erziehungs- und Sozialwissenschaften als methodologischen Korrespondenten andererseits muß sie

- Bearbeitungsversuche von Alltagserfahrung Jugendlicher in gegenwärtiger religionspädagogischer Praxis in ihren Forschungshorizont einbeziehen und die daraus resultierenden Fragen und Antworten ernst nehmen;
- die Aufgabe des Aufbaus einer Alltagserfahrung erschließenden hermeneutisch-interpretativen Kompetenz bei Religionslehrern angehen;
- klären, welche Bedeutung einer Theorie des Alltags und der Lebenswelt für die Didaktik eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts in diesem Zusammenhang zukommt, wobei die didaktische Relevanz von Ergebnissen der qualitativen Sozialforschung zu berücksichtigen ist.

Ein diese Fragen angehender Praxisforschungsprozeß wird zu einem Bindeglied zwischen Praktikern und Theoretikern des Religionsunterrichts. Er bedeutet für die einen eine Beteiligung an didaktischer Forschung, für die anderen eine Beteiligung an unterrichtlicher Praxis.

I. Die Problematisierung des Kindheitsbegriffs in den Erziehungswissenschaften

Kinder begegnen uns täglich. Wir sind selbst Kinder gewesen. In unserem jetzigen Beruf befassen wir uns mit Kindern. Sie sind so selbstverständlich für uns präsent, daß wir uns kaum Gedanken darüber machen, wie wir uns Kinder vorstellen, was Kinder wirklich für uns sind oder was Kindheit letztlich ausmacht. Nun haben uns die historischen Studien von Ph. Ariès und de Mause - um nur die bekanntesten zu nennen - deutlich gemacht, daß die uns so selbstverständliche Kindheit und das, was wir uns darunter vorstellen, historisch gewachsen, eine gesellschaftliche Konstruktion und keineswegs ein unwandelbares Naturphänomen ist.² Wenn auch umstritten ist, ob die Entdeckung der Kindheit als neuzeitliche Errungenschaft positiv zu bewerten oder eher zu beklagen ist, eines ist darüber in den Erziehungswissenschaften in Bewegung gekommen: ihre Vorstellung von Kindheit; sie ist als relative deutlich geworden. Mit der Infragestellung ihres bis dahin unreflektierten Verständnisses vom Kind sind auch ihre Ansichten und Konzeptionen von Erziehung problematisiert, denn sie setzen eine Vorstellung vom zu Erziehenden, eben vom Kind, voraus.

Um nicht gleich zu Beginn ins Uferlose zu geraten, möchte ich zunächst meinen Überlegungen mit D. Baacke³ ein vorläufiges, formales Kindheitsverständnis voranstellen, nämlich daß Kindheit ein tatsächliches Phänomen in der Lebensentwicklung des Menschen ist, die erste große Phase von der Geburt bis zur Pubertät, also bis zum 12. bzw. 14. Lebensjahr. Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das materiale Verständnis dieser Lebensphase von gesellschaftlichen Zuschreibungen der Erwachsenenwelt, die sie inhaltlich definierend bestimmen und ihr einen

1) Dieser Beitrag, als Referat gehalten auf dem Symposium „Religionspädagogische Grundlagenforschung“ in Regensburg, 28.4. bis 30.4. 88, wurde geringfügig geändert.

2) Vgl. Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München⁵ 1982; L. de Mause (Hrsg.), *Hört ihr die Kinder weinen?*, Frankfurt a. M. 1977; K. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München 1983; weitere Hinweise zu Studien der Geschichte der Kindheit finden sich bei H. von Henß, Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Ph. Ariès, *Geschichte*, 7 - 44 und U. Herrmann, *Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie*, München 1980; H. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 1988; D. Richter, *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt a. M. 1987.

3) Vgl. D. Baacke, *Kindheit - Jugend - Adoleszenz*, in: D. Lenzen, K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, 452-457, bes. 452.

gesellschaftlichen Ort, insbesondere in ihrer Beziehung zur Erwachsenenwelt zuschreiben, geprägt ist.

Die erziehungswissenschaftliche Problematisierung von Kindheit vollzieht sich auf der Grundlage heterogener Ansätze.

D. Lenzen kritisiert mit seinen Studien zur Kindheit insbesondere die folgenreichen Vorstellungen der Erwachsenen vom Kind.⁴ Diese Arbeit ist eine herbe Kritik an der konkreten gesellschaftlichen Realität der Kindheit, eine Kritik an dem, was die gesellschaftliche Welt der Erwachsenen mit ihren Vorstellungen vom Kind Kindern zufügt. Sie stilisiert Kinder zu kleinen Erwachsenen, idealisiert und verniedlicht sie gleichzeitig, macht sie zu Projektionsflächen der Enttäuschungen, unerfüllten Bedürfnisse und Hoffnungen der Erwachsenen. Die Ergebnisse seiner Begriffs- und Gesellschaftsanalyse bringen seiner Ansicht nach die Erziehungswissenschaft in eine Krise, insofern sie von gesellschaftlich bedingten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist, die als solche problematisch sind. Sein Fazit: Kindheit gibt es nicht als klar feststellbare und erkennbare Altersphase, sondern als mythologisches Vorstellungsmodell⁵ der Erwachsenen. Das bedeutet, daß ihre Vorstellungen von Erziehung, die doch Vorstellungen vom Kind voraussetzen, gleichfalls hinfällig werden, mythologisch sind und nicht vernunftbegründet, was die Erziehungswissenschaft ja für sich fordert.

Andere Erziehungswissenschaftler werten Kindheit a priori als positive historische Errungenschaft. Ihrer Ansicht nach gefährden, ja, zerstören unsere modernen gesellschaftlichen Verhältnisse und Umwälzungen diesen historischen Gewinn. Stichworte, die diese Verhältnisse und Veränderungen schlagwortartig charakterisieren, sind: Industrialisierung und Massenkultur, Konsumgesellschaft⁶, Medien- und Computertechnologie⁷,

4) Vgl. D. Lenzen, *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*, Reinbek b. Hamburg 1985; ders., *Die Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung? Anmerkungen zur Krise erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung*, in: *EvTh* 46 (1986), 159-170.

5) Mit dem Mythos-Begriff will Lenzen gegen ein rationalistisches Selbstmißverständnis der Erziehungswissenschaften angehen, das sie dazu verleitet anzunehmen, sie wisse begründet genau, worin Kindheit bestünde. Gleichzeitig zeigt dieser Begriff Lenzens methodologischen Standort sowie methodisches Verfahren an: Vom Strukturalismus herkommend will er der verbalen und nonverbalen Rede vom Kind rekonstruierend nachgehen, um so dem tieferen Sinn und der tieferen Bedeutung von Kindheit auf die Spur zu kommen. Vgl. dazu Lenzen, *Mythologie*, 23-36, bes. 34ff.

6) Vgl. H. Hengst u.a., *Kindheit als Fiktion*, Frankfurt a. M. 1981; ders. (Hrsg.), *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer*, Frankfurt a. M. 1985; F. Thiemann, *Kinder in den Städten*, Frankfurt a. M. 1988.

7) Vgl. N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt a.M. 1987; C. Eurich, *Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört*, Reinbek b. Hamburg 1985.

Zukunftsverlust⁸. Diese Veränderungen, darin sind sich alle Autoren einig, verwischen die Generationsgrenzen, machen Kinder zu kleinen Erwachsenen⁹ und zerstören Kindheit. Massenkultur und hochindustrialisierte Konsumgesellschaft machen Kinder und Erwachsene gleichermaßen zu Objekten, verlangen an Arbeitsplatz und Schule gleichermaßen Leistung und ebnen so den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ein. Kindheit ist keine lebensalterspezifische Sonderwelt mehr, auf die die „Gesetze“ der Erwachsenenengesellschaft nicht zuträfen. Die modernen Medien wie Fernsehen/Video und die Massenverbreitung der Computertechnologie bewirken, daß sich Kinder ihre Welt ohne Anleitung der Erwachsenen aneignen und an der ausschließlich zweckrationalen Computerkultur der Erwachsenen ausrichten. Die Kindheit konstituierenden Spezifika, als da sind ein erzieherisches, lehrendes und lernendes Verhältnis zwischen den Generationen, die altersspezifisch bedingten Vernunftmöglichkeiten des Kindes, nämlich seine Phantasie und Kreativität, sein spielerischer Umgang mit der Umwelt, verschwinden. Zukunft, die Domäne der Erwachsenen, auf die hin sie auf Kinder erziehend und lehrend einwirkten, ist den Erwachsenen selbst diffus und undurchschaubar geworden und begründet kein Kindheit konstituierendes oder begründendes Generationsverhältnis mehr.¹⁰

Auf der Grundlage der historischen und kindheitskritischen Untersuchungen läßt sich der minimale Kindheitsbegriff, wie ich ihn oben definiert habe, erweitern:

- (1) Kindheit ist relational. Sie bestimmt sich durch die Beziehung einer älteren zu einer jüngeren Generation und umgekehrt.
- (2) Diese Relation ist dynamisch und verändert sich.
- (3) Kindheit ist als Altersphase erkennbar und unterscheidet sich von der der Erwachsenen. Kinder und Erwachsene sind nicht identisch.
- (4) Kinder sind Zweck an sich selbst. Ihnen kommt damit Menschenwürde zu, die unantastbar ist.
- (5) Ihre Würde ist verletzbar und ihr Kindsein zerstörbar, wenn sie einseitig an die Erwachsenenwelt angepaßt werden und ihre Andersartigkeit nivelliert wird. Umgekehrt wird ihre Würde respektiert und geachtet, wenn sie

8) Vgl. *H. Giesecke*, Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1985, 15-29. Giesecke bewertet diesen Prozeß des Verschwindens der Kindheit allerdings positiv, vgl. ebd. 82ff, 111ff.

9) Vgl. *Postman*, Verschwinden, 137ff; *Eurich*, Computerkinder, 69ff, *Giesecke*, Ende, 54, 64ff; *Hengst u.a.*, 30ff, 90, 106ff, 124ff, 238f.

10) Vgl. dazu *H. Peukert*, Tradition und Transformation, in: Religionspädagogische Beiträge 19/1987, 16-34, 21ff.

in ihrer Andersartigkeit in einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis zur Erwachsenenwelt stehen.¹¹

Aus diesem Verständnis von Kindheit läßt sich folgern, daß die Humanität einer Gesellschaft nicht zuletzt damit steht und fällt, daß sie so etwas wie Kindheit ermöglicht. Kindheit zu ermöglichen ist damit nicht nur eine Forderung um der Kinder, sondern in gleichem Maße eine um der Menschlichkeit der Gesellschaft willen.

II. Möglichkeit und Notwendigkeit der Vergewisserung religionspädagogischer Vorstellung vom Kind

1. Notwendigkeit

Die Notwendigkeit braucht nicht großartig breit dargelegt zu werden. Die Studien zur Kindheit in der Gesellschaft sowie der daraus gewonnene Begriff legen bereits nahe zu fragen, wie Kindheit in der Religionspädagogik gesehen und ermöglicht oder verhindert wird. Sie ergibt sich ferner aus dem *common sense*¹² der Religionspädagogik. Er besteht grundsätzlich im (erzieherischen) Vermittlungsinteresse der Religionspädagogik, Glauben lebensrelevant zu vermitteln sowie in der Betonung ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung. Um ihrem Interesse nachzukommen braucht sie eine Vorstellung ihres Adressaten. Sie setzt ja auch immer eine voraus. Sie begreift ihr Vermittlungsinteresse als ein gesellschaftskritisches. Das kann sie nicht einfach als ein solches behaupten, sondern muß es nachweisen. Ein wesentlicher Aufweis ihrer Gesellschaftskritik verlangt eine Darlegung ihrer Kindheitsvorstellung.

Sie begreift ihr pädagogisches Handeln als notwendig zur Erhaltung und Förderung des Humanum in der Gesellschaft. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muß sie aufzeigen, was sie unter Kindheit versteht, und

11) Zum Begriff der Menschenwürde allgemein vgl. *E.-W. Böckenförde, R. Spaemann (Hrsg.), Menschenrechte und Menschenwürde. Historische Voraussetzungen - säkulare Gestalt - christliches Verständnis*, Stuttgart 1987; im Blick auf Kinder vgl. *R. Farson, Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, München 1975; *D.-J. Löwisch, Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Darmstadt 1982, bes. 30 - 38; eine polemische pädagogische Auseinandersetzung zum Problem der Menschenwürde und Menschenrechte von und für Kinder findet sich in der sogenannten Antipädagogik. Vgl. etwa *E. v. Braunmühl, Antipädagogik*, Weinheim 1975; *ders. u.a., Gleichberechtigung für Kinder*, Frankfurt 1976; *ders., Zeit für Kinder*, Frankfurt 1978; *ders., Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik*, Reinbek b. Hamburg 1986.

12) Vgl. dazu insbesondere *K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1978; *N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung*, Düsseldorf 1983; *J. Werbick, Glaube im Kontext*, SPT 26, Zürich, Einsiedeln, Köln 1983; *U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen*, München 1984; *R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1986.

inwiefern ihr Verständnis zur Wahrung und Förderung der Menschenwürde unerlässlich ist.

2. Möglichkeit

Aus der oben angeführten Notwendigkeit ergibt sich noch nicht automatisch die Möglichkeit der Vergewisserung, sondern sie muß eigens erarbeitet bzw. erhoben werden. Die Kindheitsvorstellung wird nicht eigens selbstreflexiv in der Religionspädagogik thematisiert, muß also auf indirektem Wege erhoben werden.

Ich möchte sie im folgenden auf der Grundlage des oben gefaßten Kindheitsbegriffs zu erfassen suchen. Demnach läßt sie sich erheben, indem man danach fragt:

- (1) ob die Religionspädagogik überhaupt Kindheit als eine von der Erwachsenenwelt unterschiedene Lebensphase ansieht,
- (2) wie sie Kinder zur Erwachsenenwelt in Beziehung setzt, näherhin hier zur Gesellschaft, zur Kirche und zum Glauben der Kirche, nämlich offen und dynamisch oder geschlossen und statisch, und
- (3) ob sie die Andersartigkeit der Kindheit so respektiert, daß die Würde des Kindes, seine Selbstzwecklichkeit, gewahrt bleibt. Das meint also näherhin, ob die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenenwelt gegenseitig ist, geprägt durch wechselseitige Akzeptanz im Denken und Empfinden sowie den dafür erforderlichen Verstehensbemühungen.

III. Aspekte religionspädagogischer Vorstellungen vom Kind

Im folgenden möchte ich zwei wesentliche didaktische Phasen der Religionspädagogik auf ihre Vorstellung von Kindheit und Kind hin untersuchen: die material-kerygmatische Katechese und die Religionspädagogik im Zuge der Korrelationsdidaktik. Dabei interessieren mich sowohl Arbeiten vor als auch solche, die nach dem Synodenbeschluß zum Religionsunterricht geleistet worden sind.

Eine Vermutung läßt mich bis zur längst zurückliegende material-kerygmatischen Didaktik zurückgehen¹³: Diese Didaktik hat die Religionspädagogik lange geprägt. Ich glaube, daß sie auch in konzeptionellen Neuentwürfen noch latent vorhanden ist; Denkmuster gibt man mit neuen Konzeptionen nicht einfach auf; sie tragen sich durch und schwinden langsam.¹⁴ Ob das in der Religionspädagogik so ist, das wird sich zeigen. Sollte es nicht so sein, dann wird diese Didaktik zumindest als Vergleichsgrundlage dazu beitragen, die veränderten Sichtweisen von Kindheit schärfer herauszuarbeiten.

13) Die inzwischen in der Religionspädagogik gängige Unterscheidung von RU und Katechese lasse ich hier unberücksichtigt und verwende darum naiv auch den Begriff Didaktik.

14) Für die Wissenschaftsgeschichte im Bereich der Naturwissenschaften vgl. dazu Th.S. Kuhn, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt a.M. 1967.

1. Material-kerygmatische Didaktik

Im Zentrum dieses didaktischen Modells, das bis Ende der 60er Jahre gültig war, steht der Glaube an Jesus Christus. Diese Christozentrik ist unlöslich gekoppelt mit einer Ekklesiozentrik.¹⁵ Ihre Aufgabe sieht diese Katechese in der Verkündigung¹⁶, ihr Ziel ist der gläubige Mensch¹⁷. Bezüglich der Christozentrik ist zu sagen, daß hier der heilsgeschichtliche Erlösungsgedanke im Vordergrund steht. Dabei ist das Erlösungswerk Christi in seiner Wirksamkeit gebunden an die Kirche, die es fortsetzt. Erlösungs- und Heilsmöglichkeit sind nur innerhalb der Kirche gegeben durch ihre Sakramente und ihre Lehre.¹⁸ Christus selber ist „Priester“, „Lehrer“ und „König“. Die Kirche führt diese drei Ämter weiter.¹⁹ Glaube als Ziel katechetischen Bemühens ist demnach heilswirksam gegeben in tätiger Kirchlichkeit und Annahme ihrer Lehren, die sich nicht zuletzt in sittlich praktischer Lebensführung zeigt. Christozentrik und damit gegeben Ekklesiozentrik bedingen hier ein starres hierarchisches Gefüge, dem auch der Erzieher unterworfen ist. Sein erziehendes und katechetisches Bemühen ist nur insofern von Wert und Bedeutung als es in Abhängigkeit dieses Gefüges erfolgt. „Mittelpunkt aber der Glaubensunterweisung und christlichen Erziehung ist der Herr Jesus Christus..., sein Heilswirken und dessen weitreichende Folgen“²⁰, dem gegenüber der Religionslehrer und Katechet verantwortlich ist. Es realisiert sich in der konkreten Gestalt seines Bischofs, „der ihn durch die 'missio canonica' legitimiert.“²¹ Diese Einseitigkeit in der Beziehung des Katecheten zur Kirche und ihrer Glaubenslehre setzt sich in der Beziehung zum Kind fort. Der soteriologische Aspekt in der Christologie und der Ekklesiologie zeigt bereits, daß das Kind in dieser Perspektive als heilsbedürftiges Wesen gesehen werden muß und als notwendig auf die Kirche hingeordnet. Seine Verschiedenheit vom Erwachsenen, seine eigene Lebens- und Denkweise und seine Unwissenheit im Glauben sind auf diesem Hintergrund immer heilsgefährdend. Demnach besitzt es keinen eigenen Wert. Termini wie „führen“, „zwingen“, „aufschließen“, „pflegen“ und „unterweisen“²² deuten an, daß

15) Vgl. J.A. Jungmann, Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung, Freiburg i. Br. 1939, 1-17, 26-37, hier in Auszügen in: K. Wegenast (Hrsg.), Religionspädagogik, Bd. II: Der katholische Weg, WdF Bd. 603, Darmstadt 1983, 83-94, 85ff; Th. Kampmann, Religionspädagogik und Katechetik heute, in: KatBl 83 (1958), 97-104, 145-149, 193-199.

16) Vgl. G. Weber, Religionsunterricht als Verkündigung, Braunschweig 1961, bes. 19-28; Th. Kampmann, Religionspädagogik, 198f.

17) Vgl. Kampmann, ebd.; J. Goldbrunner, Katechese im Dienst am Glauben, in: KatBl 86 (1961), 145-150, 210-216, 215f; Weber, Religionsunterricht, 25.

18) Vgl. Jungmann, Christus, 86ff, 93; Kampmann, Religionspädagogik, 104, 145: „Extra ecclesiam nulla salus.“

19) Vgl. Jungmann, Christus, 90f.

20) Kampmann, Religionspädagogik, 146.

21) Ebd.

22) Vgl. ebd. 195; Goldbrunner, Katechese, 212ff.

das Kind in seiner von der Erwachsenenwelt verschiedenen Art zwar gesehen wird, aber sie ist eine Phase der Heilsdefizienz. Seine Eigenständigkeit ist nur zu berücksichtigen, um sie zu überwinden und so heilssichernde Glaubensannahme zumindest vorzubereiten, wenn nicht zu ermöglichen.

Innerhalb der kirchlichen Hierarchie steht es an unterster Stelle. Ist schon der Katechet und Lehrer nur kraft Beauftragung legitimiert, wird er aber als Erwachsener als mündiger Christ gesehen, gilt das nicht vom Kind. Es ist in dieser Hinsicht vom Erwachsenen abhängig. Seine Beziehung zur Kirche und zum Glauben beschränkt sich auf passive „Teilhabe“ über die Begegnung mit dem Erwachsenen.²³ Man darf diese Teilhabe nicht als selbstgestaltende aktive Beteiligung verstehen, sondern eher als ein vom Erwachsenen gewährtes und gewünschtes Teilhabenlassen.

Man mag vielleicht einwenden, daß doch die Fremdheit und Andersheit des Kindes verstanden werden sollte, wenn man auf so feinsinnige Pädagogen wie M. Pfliegler²⁴ schaut, der sich durch ein sensibles psychologisches Wissen auszeichnet, oder an die Forderung Kampmanns, daß „zum unentbehrlichen Handwerkszeug jedes Volksschullehrers (gehört), Grundgestalt und Grundgesetzlichkeiten der vier Großphasen kindlich-jugendlicher Entwicklung zu kennen und zu beherrschen.“²⁵ Das kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das so begriffene Anderssein im Dienst hierarchisch organisierter Wahrheitsvermittlung steht, also sekundär ist gegenüber einem Verstehen des Kindes.²⁶

2. *Das Kind im Sog innerkirchlicher Reform und gesellschaftlicher Selbstbehauptung*

Mit dem Vaticanum II und der gesellschaftlich politischen und in ihrem Zuge bildungspolitischen Veränderung in der Bundesrepublik vollzog sich auch in der Religionspädagogik ein dramatischer Wandel, der in seiner publizistischen Fülle und inhaltlichen Aspektvielfalt kaum zu überschauen und nur schwer für unser Thema zu systematisieren ist. Eine gewisse Willkür in der Auswahl der Literatur sowie der Untersuchung spezifischer Inhaltsbereiche ließ sich nicht vermeiden. Man hätte die Auswahl auch anders treffen können. Sollte die ein oder andere Interpretation polemisch erscheinen, möchte ich zu bedenken geben: Es geht mir hier nicht darum anzugreifen und anzuklagen, sondern ein Problem herauszustellen. Nicht Polemik ist also intendiert, sondern möglichst scharfe Konturierung des Problems.

23) Vgl. Goldbrunner, Katechese, 214ff.

24) Vgl. M. Pfliegler, Der rechte Augenblick. Erwägungen über die rechten Zeiten im Bildungsvorgang, Salzburg - Leipzig 1938.

25) Kampmann, Religionspädagogik, 193.

26) Vgl. Pfliegler, Augenblick, 44ff; Kampmann, Religionspädagogik, 198f.

Mich haben bei der Auswahl zwei Veränderungen in der Religionspädagogik geleitet, eine extern ausgelöste, nämlich der Wunsch und Wille, sich gesellschaftlich bildungspolitisch zu legitimieren, und eine eher intern sich vollziehende Veränderung: Die Unterscheidung von RU und Katechese und die Wandlung im Sprachgebrauch vom Kind zum Schüler.

Sollte und wollte der RU als ordentliches Lehrfach in der Schule Berechtigung behalten, mußte die Religionspädagogik und Didaktik in einen konstruktiven Dialog mit der Pädagogik und ihren Bezugswissenschaften treten. Das hat sie gründlich und schnell getan; mit dem Jahrzehntwechsel 1960/70 überfluten eine Fülle didaktischer Konzepte zum RU den Markt unter reger Aufnahme allgemein didaktischer Reflexionen von der Berliner Schule²⁷ bis zur Kritischen Theorie²⁸. Die charakterisierenden Stichworte sind wohl Emanzipation und Curriculum.²⁹ Mit der Übernahme der Emanzipation als normativer Leitidee religionspädagogischer Handlungsreflexion und der Curriculumtheorie in die didaktischen Bemühungen der Religionspädagogik setzt eine differenzierte Sicht des Kindes ein, die sich bis heute durchgetragen hat. Konnte Günther Weber noch 1961 behaupten, daß es im Religionsunterricht „nicht primär um die 'Erziehung' des Kindes, sondern um sein Heil“³⁰ gehe und wurde demnach sämtliches religionspädagogisches Handeln konzentrisch um den Glauben der Kirche gelegt³¹, setzt jetzt ein grundlegender Wandel ein. Es findet nun so etwas wie eine Anthropologisierung des Kindes statt, die sich darum müht, die Lebens- und Lernbedingungen des Kindes deutlicher zu erfassen und als Bedingungsfaktoren religionspädagogischen Handelns in Rechnung zu stellen. Das Kind wird in individueller und in sozialer Hinsicht differenzierter wahrgenommen. Es wird nicht mehr ausschließlich als ein zu unterweisendes Wesen betrachtet, um dessen Heil man sich angesichts seiner Unheilssituation zu bemühen hat, sondern sein Glück und sein Elend, seine individuellen und sozialen Unfreiheiten, in denen es steht, und die es in seiner Lebensentfaltung hemmen, werden schärfer gesehen.³² Im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht konzentrieren sich diese Veränderungen unübersehbar. Man versucht die Eigenart kindlichen Lernens und Erfahrens zu erfassen und in der Glaubensweitergabe konstruktiv zu berücksichtigen: christlicher Glaube und Erfahrungen der

27) Vgl. P. Heimann, G. Otto, G. Schulz, Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 61972.

28) Vgl. Th. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M. 61975.

29) Einen guten Überblick gibt G. Miller, Konzeptionen des Religionsunterrichts, in: G. Bitter, G. Miller (Hrsg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 432-440, bes. 435-438.

30) Weber, Religionsunterricht, 27; vgl. auch ebd. 25f.

31) Vgl. etwa Goldbrunner, Katechese, 212ff; Kampmann, Religionspädagogik, 198f.

32) Vgl. R. Leuenberger, Schüler und Lehrer im Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: HRP I, 301-312, bes. 304ff; A. Exeler, Inhalte des Religionsunterrichts, in: HRP II, 90-118, bes. 94ff.

Kinder sollen in Korrelation miteinander gebracht werden.³³ Gleichzeitig wird eine Art ekklesialer Zuordnung betrieben: Das Kind wird in Beziehung gesetzt zur aktuell bestehenden Kirche und ihrer Lehre.³⁴ Der Schüler wird differenziert nach Art und Intensität seiner Kirchenzugehörigkeit. Danach haben sich Ziel und Handeln des RU zu richten. Erfreulicherweise wird der Zugehörigkeitsgrad nicht gewertet, wenngleich natürlich eine möglichst große Nähe zu Kirche und Gemeinde gewünscht ist und auch letztlich Maßstab bleibt.³⁵ Die Rede von der Unheilsituation und der Heilsnotwendigkeit des Glaubens wird entschärft und die Freiheit des Kindes rückt mehr ins Zentrum der Betrachtung.³⁶

Innerhalb der religionspädagogischen Literatur zeigt sich der Wandel daran, daß der Schüler in den Mittelpunkt des Interesses gerät.³⁷ Es ist schon bemerkenswert, daß sich hier innerhalb der Religionspädagogik ein nicht näher reflektierter Begriffswandel vollzogen hat, nämlich der vom Kind zum Schüler. Damit ist ausgedrückt, daß man das Kind als ein Gegenüber betrachtet, das wesentlich durch die Schule und die mit ihr gegebenen Rollenanforderungen und -konflikte bestimmt ist.³⁸ R. Leuenberger versucht dabei noch zu verstehen, was die Probleme und Erfahrungen, die Schüler haben bzw. machen, ihnen wohl bedeuten mögen.³⁹ In der Folge findet sich die Problem- und Konfliktwahrnehmung in der Religionspädagogik nicht selten in der Hauptsache zweckbestimmt: inwiefern stören oder fördern Schüler mit ihren Erfahrungen, Problemen und Erwartungen den RU.⁴⁰ Neben dem so empirisch⁴¹ begriffenen Kind, das in seiner Andersartigkeit und Widerständigkeit zum RU zur Geltung kommt,

33) Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe Bd. I, Freiburg i.Br. 1976, 123-152, Kap. 2.3.1f, 2.5.3, 3.7.

34) Vgl. Religionsunterricht, bes. Kap. 1.1, 2.5.

35) Vgl. Religionsunterricht, Kap. 1, 1.1.1, 2.5.1, 2.6.5.

36) Vgl. Religionsunterricht, Kap. 2.4.4.

37) Vgl. F. Weidmann, Religionsunterricht - am Schüler orientiert, Donauwörth 1978; ders., Der Schüler im Religionsunterricht, in: A. Läßle u.a., Religionspädagogische Gegenwartsfragen, Donauwörth 1980, 98-128; ders., Der Schüler, in: ders. (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1982, 85-99; E. Feifel, Schüler und Lehrer im gewandelten Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: A. Exeler (Hrsg.), Umstrittenes Lehrfach Religion, Düsseldorf 1976, 63-94; ders., Schülerorientierung, in: J. Glötzner (Hrsg.), Kritische Stichwörter, München 1981, 273-282; vgl. auch Anm. 30.

38) Deutlich so herausgearbeitet bei R. Leuenberger, Schüler und Lehrer im Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: HRP I, 301-312.

39) Vgl. ebd. 312.

40) Vgl. Feifel, Schülerorientierung; ders., Schüler, 83ff; Weidmann, Schüler, 88ff.

41) Vgl. K. Preyer, Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler, Donauwörth 1972; W. Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler, Zürich-Einsiedeln-Köln 1973; J. Mauthe, Erhebung von Schülermeinungen zum Thema „Kirche“, in: KatBl 102 (1977), 830-841.

um allerdings gleich in Motivation umgewandelt zu werden⁴², tritt ein deutliches Interesse, das Kind in seinen altersspezifischen Denk- und Erlebensweisen wahrzunehmen und seine spezifischen Erfahrungen für den RU zu berücksichtigen⁴³. Zugleich wird das Kind allerdings auch in einer, wie ich meine, folgenschweren Weise transzendentalisiert. Das will meinen, daß in ihm bzw. seinen Erfahrungen Bedingungen der Möglichkeit für die Rezeption christlicher Glaubensstradition ausgemacht werden wollen. Man postuliert dementsprechend kindliche Grunderfahrungen und Grundbedürfnisse, auf die dann christliche Glaubensinhalte und -traditionen passen sollen. Es ist das sinnbedürftige Kind, das wertorientierte bzw. wert-desorientierte Kind, dem der christliche Glaube bedeutsam sein soll.⁴⁴ Hier lauert nicht selten die Gefahr der Vereinseitigung:

Vereinseitigungen kindlicher Erfahrungen und kindlichen Erlebens auf der einen Seite, in Korrespondenz dazu Vereinseitigungen christlicher Glaubensstradition auf der anderen Seite. Religionspädagogen werden z.B. nicht müde, ausschließlich die religiös relevante Erfahrung von Geborgenheit und die damit verbundene Erfahrung und Bildung des Urvertrauens zu betonen.⁴⁵ Dementsprechend finden sich Vereinseitigungen, die in ihrer extremen und fatalen Konsequenz Feifel ausformuliert, wenn er daraus ableitet, daß „es berechtigt (ist) zu sagen: ein Kind, das einmal an Gott glauben soll, braucht als Grundlage eine stabile Mutter- und Vaterbeziehung.“⁴⁶ Das Problem derartiger Auffassungen sehe ich darin, daß damit für das katechetische bzw. religionspädagogische Bemühen im Vorfeld bereits all die Kinder ausgeschlossen werden, die bspw. als Waisen oder als Kinder sogenannter Alleinerziehender aufwachsen.⁴⁷ Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß hier nur solche kindlichen Erfahrungen zugelassen sind, die auf dem Hintergrund kirchlich sozialen Milie-

42) Vgl. Weidmann, Schüler, 97ff; Feifel, Schüler, 93.

43) Paradigmatisch dafür Englert, Glaubensgeschichte.

44) Vgl. E. Feifel, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff, in: HRP I, 34-48, 44ff; Weidmann, Schüler, 85ff.

45) Vgl. G. Baudler, Familie, in: HRP I, 178-190, 179ff; F. Weidmann, Erfahrung und Religionsunterricht, in: ders. (Hrsg.), Didaktik, 73-84, 78; siehe auch Anm. 49; anders übrigens W. Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 140ff.

46) E. Feifel, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: ders., W. Kasper (Hrsg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 53-100, 66.

47) Vgl. C. Lehmann, M. Linke, Gerd kommt im Religionsunterricht nicht vor, in: ru 1/1985, 21-29.

us „idealerweise“ gemacht werden oder gemacht werden sollen.⁴⁸ Diese Einseitigkeit findet sich auch bei G. Baudler.⁴⁹ Er konzentriert sich auf Geborgenheitserfahrungen beim Kind und seiner Sehnsucht danach. Damit finden gegenteilige Erfahrungen, die Kinder ja durchaus machen, keine Berücksichtigung mehr. Daß für Erikson das Kind Erfahrungen des Verlassenseins macht und verarbeiten muß, daß seine Leistung ja gerade darin besteht, disparate Erfahrungen zu integrieren⁵⁰, wird schlicht ausgeblendet.

Dieser monomanen Anschauung kindlicher Erfahrungen korrespondiert ein ebenso monomanes Glaubensverständnis, das einzelne Glaubensaspekte für das Ganze nimmt und absolut setzt. So ist nur die Rede von Heil und Geborgenheit in Gott⁵¹ oder vom „Anspruch“ des Evangeliums⁵². Mit einer korrelativen Berücksichtigung kindlicher Erfahrungen im Prozeß der Glaubensvermittlung hat das nichts zu tun. Die Korrelation ist eine reine Konstruktion.

Doch was bedeutet diese Monomanie für die Vorstellung vom Kind?

Diese monomane Sicht des Kindes und des christlichen Glaubens scheint mir der verständliche aber untaugliche Versuch zu sein, eine nicht aufgearbeitete Ambivalenz innerhalb der Religionspädagogik zu bewältigen, der auch ihre Kindheitsvorstellung prägt.

Dazu ist etwas weiter auszuholen.

Man kann gut und gerne mit G. Miller⁵³ behaupten, daß mit dem theologischen Aufbruch der 50er und 60er Jahre, wofür das theologische Schaffen Karl Rahners stehen kann, und mit dem Vaticanum II innerhalb der Religionspädagogik eine anthropologische Wende stattgefunden hat.

48) Zur Milieubeschreibung katholischer Christen sowie ihrer Wertorientierungen vgl. Volkskirche - Gemeindekirche - Parakirche, Theologische Berichte X, Zürich-Einsiedeln-Köln 1981; N. Mette, Kirchlich distanzierte Christlichkeit. Eine Herausforderung für die praktische Kirchentheorie, München 1982; P. M. Zulehner, „Leute-religion“ Eine neue Gestalt des Christentums auf dem Weg durch die 80er Jahre?, Wien 1982.

49) Vgl. G. Baudler, Kindern heute GOTT erschließen. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen, Paderborn 1986, 40ff; ders., Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu, Stuttgart-München 1986. Sanfte und harmonische Gefühle sind hier zentral.

50) Vgl. E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1973, 143; ders., Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1988, 31, 70; ähnlich B. Bettelheim, Kinder brauchen Märchen, München 1980, 90ff; J. Bowlby, Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen, Stuttgart o. J., 15ff; F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987, 75f.

51) So bevorzugt bei Baudler, Theorie, 42ff.

52) Vgl. Feifel, Grundlegung, 37; ders., Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: HRP I, 86-107, 97, 100; ders., Glaube und Bildung, in: HRP III, 25-41, 32-34.

53) Vgl. G. Miller, Geschichte ist Gegenwart - religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre, in: KatBl 102 (1977), 913-918.

Nicht zuletzt diese Wende hat dazu geführt, das Kind in seiner Verschiedenheit vom Erwachsenen und nicht voll begriffenen Anderssein, mit seinen altersspezifischen Lernmöglichkeiten und mit seinen Erfahrungen und Gefährdungen ins Zentrum religionspädagogischen Bemühens und Verstehens zu rücken. Gleichzeitig erweist sich eben dieses Anderssein des Kindes als sperrig einem absolute und universale Geltung beanspruchenden Glauben des Christentums gegenüber. Die Religionspädagogik, die sich der Vermittlung dieses Glaubens und dem Ernstnehmen kindlicher Erfahrungen verpflichtet weiß, gerät damit in eine spannungsvolle Ambivalenz. Sie muß fürchten, die Erfahrungen der Kinder zu nivellieren, wenn sie an einem festen Glauben sich orientiert; sie muß fürchten, den Glauben in seiner absoluten und universalen Geltung zu verraten, wenn sie sich an den Erfahrungen der Kinder orientiert. Diese Ambivalenz ist m. E. ungenügend aufgearbeitet. Das zeigt sich darin, daß erhebliche Verhaltensunsicherheiten gegenüber Kindern bestehen. Immer wieder wird gefordert, Glaubenlernen als gemeinsames Lernen zu begreifen und das Kind als Partner im Lernprozeß zu sehen.⁵⁴ Echte Partnerschaft besteht da, wo Menschen sich in einer gegebenen Situation gegenseitig als eigenständige Personen anerkennen, ihre jeweilige Andersartigkeit bejahen und zulassen und sich in gegenseitigem Verstehen um Verständigung bemühen. Die jeweilige Andersartigkeit der Partner macht gerade Verständigung nötig, die Anerkennung des jeweiligen Andersseins macht Verständigung und Verstehen erst möglich. Das erfolgt nie reibungslos und erfordert die Bereitschaft der beteiligten Partner, zu verändern und sich selbst zu verändern, zu fragen und sich hinterfragen zu lassen.

Partnerschaftliches Lernen bedeutet demnach, sich auf einen spannungsvollen und risikoreichen Prozeß⁵⁵ einzulassen, der alle Beteiligten verändert, auch im Glauben und eigenen Glaubensverständnis in unserem Fall. Und eben da scheinen mir innerhalb der Religionspädagogik Tendenzen vorhanden zu sein, die dieses Moment ausblenden. Das Kind bzw. der Schüler wird durchaus in seiner Andersartigkeit gesehen. Diese Andersartigkeit irritiert den Religionspädagogen und bringt ihn in Dilemmasituationen, die er nur über Absolutsetzung der Glaubens- oder der Kinderseite oder des Interaktionsgeschehens zu bewältigen scheint.

54) Vgl. dazu L. Hermanutz, Art. (Religions-) Lehrer/Schüler, in: Bitter, Miller, Handbuch 1, 35-38, 36, 38 (Lit.); Feifel, Schüler, 93f; ders., Tradierung, 89ff.

55) Vgl. H. Heidenreich, Handlungstheorie und Handlungsrisiko. Versuch einer pädagogischen Mikroanalyse zum pädagogischen Paradox, in: H.-U. v. Brachel, N. Mette (Hrsg.), Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften, Freiburg (Schweiz)-Münster 1985, 254 - 271, 265f; grundlegend H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976, 250ff.

So behauptet L. Hermanutz, daß das Kommunikationsgeschehen innerhalb des RU ausschließlich komplementär zu erfolgen habe.⁵⁶ Jeder aufmerksame Kenner der Kommunikationstheorie von Beavin und Watzlawick⁵⁷, auf die Hermanutz sich beruft, weiß, daß Kommunikationsprozesse nie nur komplementär verlaufen.

Feifel möchte Schülererwartungen „widerlegen“⁵⁸. Erwartungen kann man doch nur erfüllen oder enttäuschen. Man kann sie nicht wie Argumente, die richtig oder falsch sind, widerlegen. Ihnen argumentativ begegnen zu wollen, das bedeutet, sich ihnen zu entziehen.

Baudler fühlt sich hin- und hergerissen zwischen „Gerede“, geht er auf Schülerfragen ein, und „autoritärem Verhalten“, bezieht er deutlich Standpunkt im RU.⁵⁹ Hier ist gar nichts mehr integriert, sondern nur noch diffuse Hilflosigkeit offenbar.

Was machen derartige Äußerungen deutlich?

Sie zeigen, daß man hier nicht in der Lage ist, die Andersartigkeit des Kindes, gemessen an der eigenen Glaubensüberzeugung und bezogen auf das Interesse der Glaubensvermittlung konstruktiv in das Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Der Grund ist nicht zuletzt der, daß man den eigenen Glauben und das, was man darunter versteht, für absolut nimmt und das Kind mit seinen Erfahrungen, Bedürfnissen und Gefährdungen diesem Glauben unterordnet, statt das eigene Glaubensverständnis zu hinterfragen. Residuen aus der material-kerygmatischen Katechese sind unübersehbar.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein vielschichtiges und schillerndes, keineswegs einheitliches Bild vom Kind innerhalb der Religionspädagogik: Das Kind wird begriffen als vom Erwachsenen unterschieden. In seiner Unterschiedenheit ist es ein Wesen, das verstanden werden will.

In dieser Linie ist es das empirisch begriffene Kind, das in seinen sozialen Bezügen und seiner je eigenen individuellen Entwicklung gesehen wird. Es ist das gefährdete Kind, das in seiner Humanität und Würde bedroht ist.

Es ist ferner das säkularisierte Kind, das in unterschiedlicher Nähe bzw. Distanz zu Kirche und zum Christentum steht.

Und schließlich ist es das von einem fest verstandenen christlichen Glauben her begriffene und bewertete Kind. Es ist das irritierende Kind, um das man sich religionspädagogisch sorgt und bemüht. In dieser Sorge und

56) Vgl. Hermanutz, Lehrer, 38. Ähnlich einseitig Feifel, Schüler, 92, wenn er das Gelingen der Lehrer-Schüler-Beziehung mit dem Ideal der Harmonie verbindet.

57) Vgl. P. Watzlawick, J. Beavin, D.D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Wien 1972.

58) Feifel, Schüler, 86.

59) G. Baudler, Wahrer Gott als wahrer Mensch, München 1977, 53f.

Mühe liegt die Tendenz, seine Irritationen auszublenden und zu nivellieren.

Insgesamt zeigen sich folgende Veränderungen im Kinderbild der korrelationsdidaktischen Religionspädagogik gegenüber dem der material-kerygmatischen Katechese:

- (1) Das Kind wird in seiner Eigenart deutlicher gesehen und geschätzt. Die material-kerygmatische Didaktik konnte darin nur Heilsdefizienz entdecken.
- (2) Es wird in seinen Gefährdungen, die ihm durch die Erwachsenenwelt drohen, wahrgenommen. Die material-kerygmatische Didaktik sorgte sich einseitig um das transzendente Heil des Kindes.
- (3) Daneben ist es der den Erwachsenen verunsichernde Partner. Die material-kerygmatische Didaktik bezog das Kind auf den sicheren, hierarchisch vermittelten Glauben der Kirche.
- (4) Vor diesem Hintergrund ist es das monoman wahrgenommene Kind, das einseitig auf Glaubens- und Wertvorstellungen des Erwachsenen reduzierte Kind. Hier sind Residuen der material-kerygmatischen Katechese spürbar.

IV. Konsequenzen und noch einmal - Kinderbild

Ich möchte den Bogen zunächst noch einmal zurückschlagen zum Anfang dieses Referates.

Der Anlaß für diese Überlegungen war der, daß Kindheit gefährdet ist, ja, schwindet in unserer Gesellschaft. Der Grund dafür ist die Anpassung des Kindes an die instrumentalisierte Welt der Erwachsenen, die nur noch funktionalistisch geplant ist, gläsern und geheimnislos.⁶⁰

Dieser geheimnislosen Welt wird die geheimnisvolle, sperrige Andersartigkeit des Kindes geopfert.

Die Religionspädagogik hat - bei allen gefährlichen Tendenzen wie oben aufgezeigt - ein sensibles Gespür für die unauslotbare Andersartigkeit des Kindes; dies nicht zuletzt aufgrund einer ihrer wichtigsten Voraussetzungen, nämlich des Gottesglaubens selbst. Er verbietet es, das Kind zu verrechnen. Von ihm her kommt der religionspädagogischen Vorstellung vom Kind ein wesentliches Moment hinzu, das bis hieher noch nicht erwähnt wurde: Das Kind ist dem Erwachsenen unverfügbares Geschöpf Gottes, getragen von seiner Gnade⁶¹; sie verbietet letztlich einen zerstö-

60) Vgl. zum Begriff der Instrumentalisierung *J. Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a. M. 1981, 548ff.

61) Vgl. *G. Baudler*, Göttliche Gnade und menschliches Leben. Religionspädagogische Aspekte der Offenbarungs- und Gnadentheologie, in: *H. Vorgrimler* (Hrsg.), Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners, FS Karl Rahner, Freiburg i. Br. 1979, 35-50.

rerischen Zugriff auf das Kind und seine „Abschaffung“. Sie verpflichtet im Gegenteil die Religionspädagogik dazu, Kindheit zu bewahren.

Wie kann sie das tun?

Die vorangegangenen Überlegungen legen folgende Postulate nahe:

(1) Sie hat von ihrer eigenen Glaubensüberzeugung her am Geheimnischarakter des Kindes festzuhalten. Das bedeutet, sie muß sich als eine theologische Disziplin verstehen.⁶²

(2) Die uneinheitlichen Vorstellungen vom Kind sowie die darin enthaltenen, Kindheit gefährdenden Tendenzen machen eine religionspädagogische Anthropologie wünschbar, die diesen Gefahren zu begegnen vermag.

(3) Daß Kindheit mit der Beziehung zu Erwachsenen gedeiht oder verdirbt sowie die Ambivalenzerfahrungen der Religionspädagogen raten dazu, so etwas wie eine religionspädagogische Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen aufarbeitend zu reflektieren und projektiv zu entwerfen.

Sie muß dabei dem Anderssein und der Fremdheit von Kindern⁶³ gerecht werden, um der tödlichen Gefahr begegnen zu können, der Kinder ausgesetzt sind, wenn Erwachsene selbst in wohlmeinender Absicht in die kindliche Lebenswelt eingreifen.

Dazu abschließend das „Märchen von der Unke

Es war einmal ein kleines Kind, dem gab seine Mutter jeden Nachmittag ein Schlüsselchen mit Milch und Weckbrocken, und das Kind setzte sich damit hinaus in den Hof. Wenn es aber anfang zu essen, so kam die Hausunke aus einer Mauerritze hervorgekrochen, senkte ihr Köpfchen in die Milch und aß mit. Das Kind hatte seine Freude daran, und wenn es mit seinem Schlüsselchen dasaß und die Unke kam nicht gleich herbei, so rief es ihr zu:

*'Unke, Unke, komm geschwind,
Komm herbei, du kleines Ding,
Sollst dein Bröckchen haben,
An der Milch dich laben.'*

Da kam die Unke gelaufen und ließ es sich gut schmecken. Sie zeigte sich auch dankbar, denn sie brachte dem Kind aus seinem heimlichen Schatz allerlei schöne Dinge, glänzende Steine, Perlen und goldene Spielsachen. Die Unke trank aber nur Milch und ließ die Brocken liegen. Da nahm das Kind einmal sein Löffelchen, schlug ihr damit sanft auf den Kopf und sagte: 'Ding, iß auch Brocken!' Die Mutter, die in der Küche stand, hörte, daß das Kind mit jemand sprach, und als sie sah, daß es mit seinem Löffelchen nach einer Unke schlug, so lief sie mit einem Scheit Holz heraus und tötete das gute Tier.

62) Vgl. Hemel, Theorie, 384ff.

63) Vgl. F.-J. Bäumer, Kindheit heute. Zwischen Verwahrlosung und Idolatrie, in: H. Flothkötter, B. Nacke (Hrsg.), Zerreißprobe. Auf der Suche nach der verlorenen Einheit, Freiburg i. Br. 1989, 17-32, 230-233, 231f.

Von der Zeit an ging eine Veränderung mit dem Kinde vor. Es war, solange die Unke mit ihm gegessen hatte, groß und stark geworden, jetzt aber verlor es seine schönen roten Backen und magerte ab. Nicht lange, so fing in der Nacht der Totenvogel an zu schreien, und Rotkehlchen sammelte Zweiglein und Blätter zu einem Totenkranz, und bald hernach lag das Kind auf der Bahre.“⁶⁴

64) Kinder- und Hausmärchen, Gesammelt durch die Brüder Grimm, Vollständige Ausgabe mit über 160 Holzschnitten von Ludwig Richter, Würzburg 1978, 323.

Norbert Mette

Das Kind in der Mitte (Mk 9,36).

Eine Herausforderung für die katholische Schule

„Es gibt Anzeichen dafür, daß das Interesse an den freien Schulen nicht weiter abnehmen, vielmehr im Zusammenhang mit der Verunsicherung des staatlichen Schulwesens vielleicht sogar zunehmen wird.“¹ W. Molinski hat mit dieser vor knapp 15 Jahren geäußerten Vermutung offensichtlich Recht bekommen: Schulen in freier Trägerschaft haben allgemein einen guten Ruf und erfreuen sich großer Beliebtheit. Die Zahl der Anmeldungen ist Jahr für Jahr größer als die Aufnahmekapazität. Neue Schulen werden gegründet, wobei freien Elterninitiativen eine zunehmende Bedeutung zukommt. Der Anteil der freien Schulen an der gesamten Schülerpopulation beläuft sich zur Zeit auf etwa 5%. Die Statistik (Stand 1987)² weist darunter 1.134 katholische Schulen mit insgesamt 286.396 Schülern aus; die Schätzungen für Schulen und Heime in evangelischer Trägerschaft sprechen von 684 Schulen mit 85.000 Plätzen. Daneben gibt es 163 Schulen mit 49.850 Schülern, die in ihrem Konzept der Pädagogik Rudolf Steiners folgen, sowie weitere Schulen und Landerziehungsheime in freier Trägerschaft. Deutlich ist, daß die Schulen in kirchlicher bzw. kirchlich orientierter Trägerschaft den größten Anteil unter den sogenannten „freien Schulen“ stellen. Läßt sich für sie eine entsprechend profilierte Konzeption ausmachen, wie sie etwa - bei allen unterschiedlichen Akzentuierungen - für die Waldorfschulen kennzeichnend ist? Ihre kirchliche Anbindung bzw. Trägerschaft unterscheidet sie natürlich von den übrigen Schulen. Doch welche inhaltlichen Maßstäbe sind damit verbunden?

Daß Absolventen etwa katholischer Schulen ein signifikant höheres Maß an kirchlicher Identifikation aufweisen als ihre Altersgenossen, läßt sich kaum feststellen. In diese Richtung weisen auch, soweit erkenntlich, nicht in erster Linie die Erwartungen der Eltern. Sie legen insbesondere Wert auf eine besondere pädagogische Qualifikation. Doch deckt sich das auch mit den Erfordernissen, wie sie von kirchenamtlicher Seite an die katholischen Schulen gerichtet werden?

1. Begründung und Zielsetzungen katholischer Schulen zwischen Programm und Wirklichkeit

In der Tat legen auch die neueren kirchlichen Verlautbarungen über die katholische Schule auf deren pädagogische Qualität ausdrücklich beson-

1) W. Molinski, Freie Schulen in kirchlicher Trägerschaft, in: HRP III, 251-267, 252.

2) Vgl. *Arbeitsgemeinschaft freier Schulen (Hg.)*, Handbuch Freie Schulen (Erweiterte und aktualisierte Neuausgabe), Reinbek 1988, 501ff.; vgl. auch die zusammenfassende Übersicht bei H.-J. Oehlschläger, Alternativschulen, in: D. Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek 1989, 38-56, 38f.

deren Wert.³ Die Merkmale einer katholischen Schule, so heißt es, müssen sich allererst daraus ergeben, daß sie Schule ist und als solche den Anforderungen zu genügen hat, „die heute an eine gute Schule zu stellen sind“⁴. Sie „verfolgt nicht weniger als andere Schulen die Bildungsziele und die menschliche Formung der Jugend“⁵.

Folgt man den programmatischen Aussagen des Synodenbeschlusses zum Bildungsbereich, zeichnen eine „gute Schule“ vor allem folgende Merkmale aus:

- „die Beachtung der pädagogischen Eigengesetzlichkeit“,
- „fortwährende wissenschaftliche Überprüfung des eigenen pädagogischen Tuns“,
- „soziale Offenheit und besondere Berücksichtigung der schwächeren und benachteiligten Glieder der Gesellschaft“
- und „Mitwirkung und Mitbestimmung aller am Bildungsprozeß Beteiligten“⁶.

Diese ausdrückliche Würdigung der Autonomie der Erziehungswirklichkeit bedeutet eine nachhaltige - wenngleich nicht konsistent durchgehaltene - Akzentverschiebung in den lehramtlichen Aussagen zur Erziehung seit dem letzten Konzil. Waren diese doch vorher von einem normativen Duktus geprägt, „bei dem die Dogmatik einen Horizont absteckt, auf den alle Erziehungsfragen vorweg bezogen sind“⁷. Nicht mehr die Kompetenz für eine genuin christliche Erziehungslehre, verbunden mit dem „auf dem Lehrauftrag (Mt 28, 18 ff) und auf ihrer übernatürlichen Mutterschaft“⁸ begründeten Recht, für die Gesamterziehung und den Unterricht der katholischen Kinder und Jugendlichen zuständig zu sein, wird mehr vom kirchlichen Lehramt beansprucht, wohl aber die

3) Vgl. dazu insbesondere: Die Erklärung über die christliche Erziehung „Gravissimum educationis“, in: K. Rahner/H. Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg 1966, 335-348; Erklärung der Kongregation für das katholische Bildungswesen zur katholischen Schule, Bonn 1977; *Der katholische Laie - Zeuge des Glaubens in der Schule*. Dokument der Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Bonn 1982; Kongregation für das Katholische Bildungswesen, *Die religiöse Dimension der Erziehung in der katholischen Schule*, Rom 1988; Synodenbeschluß: *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*, in: L. Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Freiburg 1976, 518-548. Vgl. dazu R. Ilgner, Was macht eine Schule „katholisch“? Elemente einer nachkonziliaren Theorie der katholischen Schule, in: R. Schilmöller u. a. (Hg.), *Erziehung als Auftrag*, Münster 1989, 41-49.

4) Synodenbeschluß (s. Anm. 3), 534.

5) *Gravissimum educationis* 8 (s. Anm. 3), 343.

6) Synodenbeschluß (s. Anm. 3), 534.

7) E. Feifel, *Religiöse Erziehung*, in: SL⁷ IV, 848-853, 850; vgl. auch Ilgner (s. Anm. 3), 41 f.

8) G. Fischer, *Erziehungsenzyklika*, in: LThK² III, 1076f., 1076.

Mitverantwortung der Kirche für eine umfassende Sicht der Erziehung, die den „Gegebenheiten unserer Zeit“⁹ Rechnung trägt.

Daneben hält sich aber in den kirchenamtlichen Verlautbarungen als weitere Perspektive die Auffassung von der katholischen Schule als spezifischem Ort der Heilsvermittlung und damit des Selbstvollzugs von Kirche durch. So heißt es etwa im Synodenbeschluß „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ unmittelbar im Anschluß an die oben zitierte Passage: „Die katholischen Schulen in freier Trägerschaft sollen den Menschen aber auch helfen, ein Leben aus dem Glauben zu führen und sich in der Welt als Christ zu verhalten. Gerade in einer Gesellschaft, in der die Grundhaltung des Menschen zunehmend positivistische und rationalistische Tendenzen aufweist, muß sich der junge Mensch sachgerecht und in zeitgemäßer Sprache mit der Botschaft Christi auseinandersetzen können, um dann aus eigener Reflexion zum personalen Glaubensvollzug vorzustoßen...

Katholische Schulen sollen sich..bemühen, Hilfen für den Glauben zu geben, indem sie u. a. befähigen zur Erkenntnis weltanschaulicher Implikationen in wissenschaftlichen Aussagen, hinführen zu Meditation, anregen zur Selbstbeherrschung und Besinnung und Bereitschaft wecken zum Dialog. Auch in der Schule kann der junge Mensch so die Kirche als wesentliches Element christlichen Gemeinschaftslebens erkennen und erfahren.“¹⁰ Neben der Respektierung der Autonomie der Schule als Erziehungswirklichkeit hält sich also die bislang bestimmende Tradition durch, gemäß der die Schule im Eigenverständnis der katholischen Kirche als Ausdruck und Teil vollen kirchlichen Lebens gilt.¹¹

Es gibt Versuche, diese beiden - pädagogischen und theologisch-ekklesiologischen - Aspekte zur Bestimmung der katholischen Schule in der Weise aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen, daß gerade in ihrem Doppelcharakter - wie es beispielsweise ihre Umschreibungen als „Erziehungsgemeinschaft“ und als „Glaubensgemeinde“ zum Ausdruck bringen¹² - ihre Eigenart festgemacht wird. Die Frage ist jedoch, ob und inwiefern sich diese beiden Aspekte miteinander vermitteln lassen. Unter dieser Perspektive lassen sich verschiedene Ansätze zur Begründung und Zielsetzung katholischer Schulen zwei Grundmodellen zuordnen, die sich darin unterscheiden, wie sie die Spannung zwischen den beiden Aspekten bzw. Dimensionen von katholischer Schule auflösen: zum

9) *Gravissimum educationis*, Vorwort (s. Anm. 3), 335.

10) Synodenbeschluß (s. Anm. 3), 534 f.

11) Vgl. *D. Knab/F. Messerschmid*, Tradition und Gegenwart. Profil von Schulen in katholischer Trägerschaft, in: *D. Goldschmidt/P.M. Roeder* (Hg.), *Alternative Schulen?*, Stuttgart 1979, 363-389, 363f.

12) Vgl. dazu *Ilgner* (s. Anm. 3), 2 ff; vgl. Erklärung der Kongregation für das katholische Bildungswesen zur katholischen Schule (s. Anm. 3), 22f.

einen in der Form einer integralistischen Ineinsetzung, zum anderen in Form eines additiven Nebeneinander.¹³

Das Modell der integralistischen Ineinsetzung von Glaube bzw. Kirche und Schule entspricht jener vor allem im katholischen Raum maßgeblich gewordenen und teilweise bis heute einflußreichen Auffassung, die davon ausgeht, daß pädagogisches Handeln, das der gottgewollten Berufung des Menschen wirklich gerecht werden wolle, letztlich auf den christlichen Glauben grund- und auf ihn hin angelegt sein müsse.¹⁴ Da Aufschluß über die „innerste Wahrheit“ des Menschen und die „letzte Bedeutung“ seines Handelns nur von der Offenbarung zu gewinnen sei, sei alle Erziehung von dorthin und ihrer in der kirchlichen Tradition erfolgten Auslegung zu fundieren und zu normieren. Die Begründungsfiguren, mit denen die Gültigkeit dieses Verständnisses einer christlich geprägten Gesamterziehung darzulegen versucht worden ist und wird, können hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden. Große Bedeutung gewann insbesondere die sog. „katholische Pädagogik“, die eine umfassende Erziehungslehre auf der Grundlage des dargelegten Erziehungsverständnisses auszuarbeiten bestrebt war, indem sie aus den von der Offenbarung und dem Naturrecht gewonnenen theologischen und anthropologischen Prinzipien und Normen Absichten, Methoden und Institutionen der Erziehung deduzierte.¹⁵ Unter Verweis auf die Tatsache, daß erzieherisches Wirken unweigerlich auf einer Sinngrundlage aufruht, beruft sie sich ausdrücklich auf das christliche Menschenbild und macht dieses als Bezugsgröße und Maßstab für die Pädagogik deswegen geltend, weil es der göttlichen Berufung des Menschen zu seiner vollen Menschwerdung folge und entsprechend auf eine ganzheitliche Erziehung und Bildung abhebe. Daß sich das - über ihre Grundlegung in der katholischen Familie hinaus - am ehesten in katholischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gewährlei-

13) Eine aufschlußreiche Rekonstruktion des schulpolitischen Weges in der evangelischen Kirche hat K.E. Nipkow vorgelegt: vgl. *K.E. Nipkow*, Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, in: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, 26 (1985), Beiheft; *ders.*, Grundsätze evangelischer Bildungspolitik im Wandel, in: *Bildung und Kirche*, hg. vom Comenius-Institut, Münster 1985, 37-73.

14) Zur neueren, unter dem Stichwort „christliche Erziehung“ geführten Diskussion vgl. u. a.: *J. Splett*, Christliche Erziehung, in: *ZKTh* 104 (1982), 291-309; *I. Vermehren*, Die Pädagogische Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft, in: *Katholische Bildung* 84 (1983), 356-366; *E.E. Geißler*, Christliche Erziehung in der katholischen freien Schule, in: *StdZ* 202 (1984), 403-412; *J. Schurr*, Von christlicher Erziehung zu unchristlicher Zeit in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 62 (1986), 183-204; *M. Heitger*, Christliche Erziehung - Hoffnung für diese Welt, in: *engagement* 1986, Heft 1, 17-26; *P. Wehrle*, Das christliche Menschenbild - Maßgabe für eine Schule in katholischer Trägerschaft, in: *Informationen* 4/1988, 7-9; *M. Müller*, Katholische Schule - Auftrag und Ziel, in: *Marchtaler Pädagogische Beiträge* 11 (1988), 45-51; *H. Horns*, Was ist christliche Erziehung?, in: *IBW-Journal*, Mai 1988, 3-13.

15) Vgl. u. a. *K. Erlinghagen*, Grundfragen katholischer Erziehung, Freiburg 1963.

sten und realisieren läßt, ergibt sich für das Konzept der „katholischen Pädagogik“ nahezu von selbst.

Zunehmende - nicht zuletzt praktisch folgenreiche - Brisanz erfährt dieser pädagogische Ansatz in dem Maße, wie die Kirche ihr gesellschaftliches Monopol im Erziehungs- und Bildungsbereich verliert und sich einer Pluralität von Weltanschauungen, Lebensstilen und entsprechend auch Erziehungsverständnissen gegenüberstellt. Um unter solchen Bedingungen die einheitlich-ganzheitlich orientierte christlich-katholische Prägung der innerhalb der eigenen Konfession nachwachsenden Generation zu sichern, bekommt für die katholische Pädagogik die Existenz einer katholischen Schule eine besondere Dringlichkeit: Sie nimmt in den unterschiedlichen Bemühungen um die Begründung und Erhaltung der Identität der katholischen Bevölkerung einen wichtigen Stellenwert ein und dient dazu, ein stabilisierendes Element des katholischen Milieus darzustellen. Von daher erklärt sich „auch die Heftigkeit, mit der Katholiken im Streit um die staatliche Konfessionsschule reagiert haben, und die Bedeutung, die sie den Schulen in katholischer Trägerschaft für die Erhaltung katholischer Selbstidentität zumessen“¹⁶. Dieses Grundmodell der integralistischen Ineinssetzung von Glaube, Kirche und Schule begegnet in unterschiedlichen Varianten bis heute. Teilweise steht eine binnenkirchlich-apologetische Argumentation im Vordergrund, wenn etwa die besondere Chance der katholischen Schule, eine der Glaubensvermittlung förderliche „christliche Plausibilitätsstruktur“ zur Verfügung zu stellen, hervorgehoben wird.¹⁷ Mit Blick auf die Gesellschaft wird gern der Vorteil der katholischen Schule geltend gemacht, anders als die öffentlichen Schulen sich auf eine einheitliche Wertorientierung beziehen zu können und damit einen wichtigen Beitrag angesichts der, wie es heißt, verbreiteten Sinn- und Wertkrise zu leisten.¹⁸ Nicht allzu weit davon entfernt ist übrigens die Position N. Lohfinks, wenn er postuliert, die Eigenart katholischer Schulen (wobei er sich ausdrücklich auf „Klosterschulen“ bezieht) müsse darin zum Ausdruck kommen, daß in ihnen die christliche Alternative zur bestehenden Gesellschaft erfahrbar werde und sie eine „Kontrastgesellschaft“ auszubilden versuche.¹⁹

Das zweite Grundmodell des additiven Nebeneinander von Glaube, Kirche und Schule wird in der programmatischen Diskussion über Sinn und Zweck der katholischen Schule aus verständlichen Gründen nicht so prägnant vertreten wie das erste Grundmodell. Aber faktisch scheint es in

16) Knab/Messerschmid (s. Anm. 11), 364.

17) Vgl. R. Schlund, Der erzieherische Auftrag des Konzils und die Katholische Freie Schule, in: Informationen 4/1988, 10-16, bes. 15.

18) Vgl. z. B. G. Schneider, Katholische Schulen in freier Trägerschaft, in: StdZ 196 (1978), 231.242; K.-H. Weger, Sinn und Bedeutung einer christlichen Schule heute, in: StdZ 204 (1986), 522-532.

19) Vgl. N. Lohfink, Der Geschmack der Hoffnung, Freiburg 1983, 100.

nicht unbeträchtlichem Ausmaß verbreitet zu sein und prägt auch weithin den Alltag katholischer Schulen. Das hängt nicht zuletzt mit den eingangs angedeuteten Schwierigkeiten der unmittelbar Beteiligten zusammen, das eigentlich „Katholische“ einer katholischen Schule näherhin bestimmen zu können. Man behilft sich dann gern mit Verweis auf besondere Veranstaltungen oder Aktivitäten, die gemeinhin als religiös bzw. kirchlich gelten und auf die an katholischen Schulen mehr Wert gelegt wird als an anderen Schulen, von denen aber nur mit Mühe erkenntlich wird, was sie mit dem sonstigen Leben der Schulen zu tun haben. Es sind, wenn man so will, einige kirchliche Nischen innerhalb des ansonsten davon kaum geprägten Raumes der Schule. Zu Recht kann darum W. Trutwin bemerken: „Manchmal habe ich den Eindruck, die katholischen Schulen heute seien oft nur eine Art guter öffentlicher Schulen, manchmal auch die besseren öffentlichen Schulen. Sie profitieren sehr stark von den Schwächen und Mängeln des allgemeinen Schulsystem. Sie machten all das, was auch die öffentlichen Schulen tun müßten, einschließlich der religiösen Dimension, oft nur etwas besser, etwas eindrucksvoller als es die öffentlichen Schulen tun können.“²⁰ Für ihn ergibt sich als Gesamtbild: „Die katholischen Schulen sind heute geschätzte, gut geführte, oft bürgerliche, konservative Schulen, in denen viele wichtige Werte Geltung haben, deren katholische Prägung aber eher schwächer ist, als sie in der Vergangenheit war.“²¹ Mit dieser letzten Feststellung ist bereits die zentrale Problematik des zweiten Grundmodells angesprochen: Worin unterscheidet sich eine solche katholische Schule von den anderen Schulen? Der Verweis auf die kirchliche Trägerschaft sowie auf eine Reihe von speziellen Angeboten ist für eine überzeugende Begründung kaum tragfähig genug. Wenn dennoch die Feststellung zutreffend ist, daß ein additives Nebeneinander von Glaube, Kirche und Schule zumindest in institutioneller Hinsicht für viele katholische Schulen charakteristisch geworden ist, dann könnte das nicht zuletzt damit zusammenhängen, daß das erste Grundmodell der integralistischen Ineinssetzung mittlerweile selbst in den katholischen Schulen nicht mehr überzeugend zu vertreten und durchzusetzen ist.

In der Tat erweist sich dieses Begründungsmodell aus vielerlei Gründen als aporetisch. Das beginnt, ohne die einzelnen Faktoren hier ausführlich erörtern zu wollen, mit der wissenschaftstheoretischen Problematik, die der Ansatz einer „normativen Pädagogik“, wie die „katholische Pädagogik“ sie beispielhaft darstellt, überhaupt aufwirft,²² und reicht hin bis zu

20) W. Trutwin, *Katholische Schule - Wirklichkeit und Anspruch*, unveröffentl. Manuskript 1987, 7.

21) Ebd. 10.

22) Vgl. dazu vor allem H. Bokelmann, *Die Pädagogik des Konzils*, in: *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 6 (1976), 60-96.

dem Tatbestand, daß die der katholischen Schule - jedenfalls in den letzten 100 Jahren - Plausibilität verleihende Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus seit einiger Zeit schon in der für ihn charakteristischen Geschlossenheit nicht mehr antreffbar ist.²³ Statt einen Ausschließlichkeitsanspruch zu verfolgen, setzt sich in Theorie und Praxis immer stärker die Überzeugung durch, es gelte, eine besondere Prägung in der Weise zu entwickeln, daß der Freiraum einer freien Schule genutzt wird, bestimmte Akzentuierungen leichter vornehmen zu können:

- sei es, daß dem Bereich der Schuleseelsorge besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird,²⁴
- sei es, daß bewußt Anstrengungen in Richtung einer gedeihlichen Schulkultur unternommen werden,²⁵
- oder daß die besondere spirituelle Tradition des Schulträgers wie beispielsweise einer Ordensgemeinschaft zu aktualisieren versucht wird,²⁶
- daß die Schule nach einem bestimmten pädagogischen Ansatz ausgerichtet wird, wie etwa der „Montessori-Methode“,²⁷
- daß bewußt eine neue Schulform erprobt wird, wie etwa die integrierte Gesamtschule, auch wenn das nicht unbedingt allgemeinen Beifall in der katholischen Bevölkerung findet,²⁸
- daß der Fachunterricht durch die Ausarbeitung eigener Lehrpläne bzw. Curricula zu profilieren versucht wird,²⁹ oder anderes mehr.

23) Vgl. dazu sehr prägnant K. Gabriel, Kirchliche Sozialverkündigung im Umbruch der Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus, in: *Ders. u.a. (Hg.), Die gesellschaftliche Verantwortung der Kirche*, Düsseldorf 1988, 71-84, bes. 75-79. Ein Bewußtsein für die Aporetik des lange Zeit programmatisch vertretenen ersten Grundmodells scheint sich auch in der aktuellen Theoriediskussion über die katholische Schule anzubahnen. So trägt z. B. J. Dikow die Argumente zusammen, die es verbieten, sich für die Begründung der katholischen Schulen auf ein „unterscheidend Christliches“ zu berufen, das nur diesen Schulen zukomme. U. a. führt er dazu aus: „Denn weder diese Beweggründe und Maßstäbe noch die oben beschriebene pädagogische Gestalt können und dürfen von der katholischen Schule unter Ausschluß der öffentlichen Schule und ihrer Lehrer beansprucht werden. Dieses würde von unerträglichem Hochmut zeugen, wenn wir das bedenken, was wir zur Eigenart der katholischen Schule zählen: gute Schule zu sein, einen erweiterten Wertehorizont vor die freie Entscheidung des Schülers zu stellen, Begegnung von Kultur und Glauben zu ermöglichen, den Lebensort Schule auch einen Glaubensort sein zu lassen, ein Erinnerungspotential bereitzustellen, das vom Schüler zu freier Glaubensentfaltung verarbeitet werden kann, von der Liebe Christi im Beruf des Lehrers getrieben zu werden und sich am christlichen Menschenbild orientieren. Niemand darf behaupten, daß dies nicht auch der öffentlichen Schule und ihren Lehrern möglich ist und dort seine Heimat hat. Es wäre auch widersinnig, einen solchen Ausschließlichkeitsanspruch zu erheben.“ (*J. Dikow*, *Katholische Schule: Ein Ort des Handelns katholischer Christen als Pädagogen*, in: *Schilmöller* (s. Anm. 3), 11-26, 19f.)

24) Vgl. Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft, Evangelisation in der Schule - Christlich leben in einer säkularisierten Welt (Materialien), Bonn o. J.

25) Vgl. W. Wittenbruch, Schulleben - ein pädagogisches Programm, in: *Schilmöller* (s. Anm. 3), 78-105; speziell zur Elternarbeit: Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?, Opladen 1985; *ders.*, Eltern sind Partner (Schriftreihe der KED - Heft 13), Bonn 1989; Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft, Elternarbeit

Wenn auch unterschiedlich akzentuiert, drängt sich die Frage auf, ob nicht den genannten Ansätzen eine Grundtendenz gemeinsam ist, die in Richtung eines dritten Grundmodells der Begründung und Zielsetzung katholischer Schulen weisen. Ich möchte dieses Grundmodell als „diakonisch“ charakterisieren, im Bewußtsein, daß dabei ein erweitertes Verständnis von Diakonie verwendet wird.

Mit diesem „diakonischen Grundmodell“ wird keineswegs etwas Neues in die Tradition des katholischen Schulwesens eingeführt. Im Gegenteil, das diakonische Moment kann als durchgängige Linie durch seine gesamte Tradition hindurch rekonstruiert werden, angefangen von dem Tatbestand, daß die Kirche als Erziehungs- und Bildungsinstitution entscheidende Wegbereiterin für das Schulwesen insgesamt gewesen ist. Doch darüberhinaus ist bemerkenswert, wie gerade in den letzten zwei Jahrhunderten sich die Kirche oder kirchliche Gruppen in den Bereichen engagiert haben, die vom staatlichen Schulsystem vernachlässigt worden sind: Schulen für Kinder aus den pauperisierten Bevölkerungsschichten sind hier zu nennen wie auch schulische Einrichtungen für Mädchen, die Einrichtungen höherer Schulen in ländlichen Gebieten wie das Engagement im Bereich des sog. „Zweiten Bildungsweges“ und nicht zuletzt die zahlreichen Schulen für die aufgrund geistiger und/oder körperlicher Behinderung marginalisierten Kinder und Jugendlichen.

Wo die Kirchen oder kirchliche Gruppen sich in solcher oder ähnlicher Weise auf dem schulischen Sektor engagieren, bedarf es kaum einer ausführlichen Begründung. Dies wurde mir schlagartig deutlich, als ich vor nunmehr mehr als einem Jahr die Gelegenheit hatte, am äußersten Rande von Lima in einem sog. „Pueblo Joven“ eine Schule zu besuchen, die von der Organisation „Fe y Alegria“ getragen wird, einer 1955 von einem Jesuiten in Chile und bald in ganz Lateinamerika verbreiteten Bewegung, die sich ausschließlich die Bildung der armen Bevölkerungsgruppen zur Aufgabe gemacht hat. Die dortige Präsenz der Schule unter den Ärmsten der Armen sowie das Bemühen ihrer LehrerInnen, sowohl den Kindern als auch ihren Eltern zum Bewußtsein ihrer Menschenwürde zu verhelfen, bedurften für mich keiner eigenen Begründung. Ich empfand es vielmehr als Herausforderung.³⁰ Diese Schule steht beispielhaft für jenen tiefgreifenden Wandel im Bewußtsein und in der pastoralen Praxis weiter Teile der Kirche in Lateinamerika, die auch nachhaltige Konsequenzen für das schulische Engagement der dortigen Kirche gezeitigt haben. Wenn es im Puebla-Dokument heißt: „Auf dem Gebiet der Erziehung ist den zahlreichen armen Gruppen unserer Bevölkerung Vorrang zu geben, die ein materielles und kulturelles Randdasein führen, indem sich die Dienste und

30) Vgl. auch den Beitrag C. Alarcon Hermoza, Die Probleme einer katholischen Schule in einem Pueblo Joven in Peru, in: engagement 1987, 389-390.

Mittel der Kirche für die Erziehung vorzugsweise an diese Gruppen wenden...“³¹, dann bedeutet das einen radikalen Bruch mit jener bis dahin vorherrschenden Tradition, in der die Kirche vorzugsweise für die reichen und einflußreichen Bevölkerungsgruppen Schulen unterhielt und bewußt die gesellschaftliche Elite auszubilden bedacht war. Schulen in pueblis einzurichten, ist eine Konkretion jeder beiden Optionen, wie sie die Kirche Lateinamerikas getroffen hat: die vorrangige Option für die Armen und die vorrangige Option für die Jugendlichen.³² Die hier knapp skizzierte Entwicklung innerhalb der dortigen Kirche fordert zu einer kritischen Selbstvergewisserung und -überprüfung bei uns heraus, insofern dort der gerade für das schulische Engagement der Kirche nachhaltige Schritt von einem Weltanschauungskatholizismus zu einer „Kirche der Armen“ konsequent vollzogen ist. Die Eigenart der dortigen katholischen Schule verdankt sich seitdem einer vom Evangelium her inspirierten Option, nicht einer katholizistisch verbrämten Kulturtheorie oder Ideologie. Eine vergleichbare Option im hiesigen Kontext läßt sich nach meinem Dafürhalten am ehesten mit dem angedeuteten dritten Grundmodell verbinden. Dieses soll im folgenden unter der biblisch entlehnten Leitperspektive „Das Kind in der Mitte“ detaillierter ausgeführt und zur Diskussion gestellt werden.

2. „Das Kind in der Mitte“ - eine theologische und pädagogische Leitperspektive

Mit der Redeweise vom „Kind in der Mitte“ soll zusammenfassend das Eigentümliche von Jesu Einstellung zu und seinem Umgang mit den Kindern charakterisiert werden, wie es in den Evangelien bezeugt wird und in der kleinen Szene von dem Rangstreit der Jünger, der Jesus provoziert, ein Kind in den Mittelpunkt seiner Reichsverkündigung zu stellen, seinen prägnantesten Ausdruck findet.³³ Offensichtlich hat es von Anfang an der erwachsenen Hörern und Lesern dieser Texte Schwierigkeiten bereitet, sich damit abzufinden, daß Jesus ausgerechnet Kindern vor Gott eine Vorzugsstellung einräumt. Anders sind die in der Wirkungsgeschichte dieser Perikope immer wieder antreffbaren Hinweise, das Kind sei als Metapher gemeint, nicht zu erklären. In der Tat werden durch eine wörtliche Interpretation der entsprechenden Bibelstellen die herrschenden Vorstellungen über Kinder völlig umgedreht; gelten sie doch im allgemeinen, da noch nicht erwachsen, als unmündig, unfähig, unerfahren etc. - auf alle Fälle als defizitär im Vergleich zu den Erwachsenen. Das bedingt eine Abhängigkeit, der sie - wie es beispielsweise für ihre rechtliche

31) Puebla 1043; vgl. auch das Medellin-Dokument „Erziehung“.

32) Vgl. Puebla 1134-1205; vgl. auch W. Fernandes, Eine Herausforderung für die katholische Erziehung, in: Concilium 22 (1986), 398-402.

33) Mk 9, 33-37 par.; Mk 10, 13-16 par.; vgl. auch Mt 11, 16-19/Lk 7, 31-35. Vgl. dazu insbesondere H.-R. Weber, Jesus und die Kinder, Hamburg 1980.

und soziale Lage zur Zeit Jesu zutrifft³⁴ - wehrlos ausgeliefert sein können. Vor diesem Hintergrund ist zu ermesen, was es heißt, daß Jesu den Kindern eine Teilhabe an der Gottesherrschaft zuspricht - und zwar ohne Einschränkung und Vorbedingungen. So wie sie sind, haben sie daran Anteil - in ihrer Spontanität, in ihrer Hilflosigkeit, in ihrer Sorglosigkeit, aber auch in ihrer Verschlagenheit. In seiner Angewiesenheit, auf- und angenommen zu werden, in seiner Vertrauensbereitschaft, aber auch in seiner Kreativität und vermeintlichen „Naivität“, mit der man seine die herrschenden Einstellungen und Praktiken durchbrechenden kinderschweren Fragen abtun zu können glaubt, steht das Kind für Jesus als Modell für den Glauben, als Symbol wahrer Jüngerschaft. Angesichts der hereinbrechenden Gottesherrschaft erweisen sich die landläufigen Maßstäbe der Erwachsenen nicht länger als angemessen.³⁵

Im Evangelium werden also die Kinder in einer kaum überbietbaren Radikalität als vollwertige Subjekte - und nicht als „Vorstufe“ dazu - ernstgenommen, ohne jegliche Idealisierung oder Romantisierung; sie werden in ihrem Kinsein belassen. Jesus bekräftigt das in seinen Belehrungen den Erwachsenen gegenüber: Entschieden kritisiert er einen Umgang, der das Eigenrecht der Kinder nicht zur Geltung kommen läßt, der ihnen eine Stellung zuweist, die der Gottesherrschaft nicht entspricht. Wie weit seine Identifikation mit den Kindern geht, ist in Mt 18, 5f zu lesen. G. Krauses Formel „Heil und Gott sind nur dort, wo auch Kinder sein können“³⁶ faßt darum den biblischen Befund zutreffend zusammen.

Welche fortdauernde Sprengkraft diesem „Kind in der Mitte“ innewohnt, läßt sich eindrucksvoll anhand einiger Beiträge aus den letzten Jahren aufzeigen. So erblickt U. Becker darin eine - angesichts 40.000 täglich an Unterernährung sterbender Kinder in der sog. Dritten Welt und angesichts zunehmender Kinderfeindlichkeit in unserer eigenen Gesellschaft - hochaktuelle Herausforderung, Kindern endlich den Lebensraum zu geben - und zwar in Kirche und Gesellschaft -, „auf den sie um Gottes Willen ein Recht haben...“³⁷ Es fordert von der Kirche, Anwalt einer kindgerechten Lebenswelt zu sein, was sie allerdings glaubwürdig nur sein kann, wenn sie dafür in den eigenen Reihen ein Vorbild darstellt.³⁸ Nach

34) Vgl. dazu auch W. Stegemann, Lasset die Kinder zu mir kommen, in: W. Schottroff/W. Stegemann (Hg.), Traditionen der Befreiung. Bd. 1, München-Gelnhausen 1980, 114-144.

35) P. Eicher, Die Kinder der Verheißung: Partner des Bundes und Erben des Reiches, in: *Diakonia* 17 (1986), 302-309, hier: 305.

36) G. Krause (Hg.), Die Kinder im Evangelium, Stuttgart-Göttingen 1973, 101.

37) U. Becker, Das Kind in der Mitte, in: *Bindung und Kirche* (s. Anm. 13), 99-115, 112.

38) Vgl. auch J. Nieuwenhuis, Das Kind wird Euch weiden. Perspektiven einer kinderfreundlichen Pastoral, in: J. Wiener/H. Erharter (Hg.), *Kinderpastoral*, Wien 1982, 75-93; N. Mette, Kinder, in: Chr. Bäumler/N. Mette (Hg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen*, München-Düsseldorf 1987, 228-238.

K.E. Nipkow ist es zwar nicht zulässig, eine eschatologische Zeichenhandlung, wie sie die biblische Begebenheit mit dem Kind in der Mitte darstellt, einfach pädagogisch umzuinterpretieren. Gleichwohl dürfe sie auch „als tiefgründige theologische Chiffre für die christliche Erziehung entziffert werden: Christliche Erziehung sollte ein gemeinsames Lernen vor Gott sein und dadurch ein wechselseitiges Lernen der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen voneinander“³⁹. Weiter geht S. Schmutzler, wenn er die aufgeführten Texte aus den Evangelien als Bestätigung und Illustration einer Bemerkung bzw. These von K. Barth auslegt, „daß das Werk und die Offenbarung Jesu Christi nun einmal eine grundsätzliche Wende auch in der Geschichte der Pädagogik bedeuten mußte“⁴⁰.

H. von Hentig bezieht sich zwar nicht auf diese Bemerkung K. Barths; er kommt jedoch zu einem ähnlichen Schluß, wenn er feststellt, daß sich aus den Evangelien erhebliche „Unterschiede zu unserem Umgang mit Kindern - zu unserer Weise zu erziehen und zu bilden -“⁴¹ ergäben. Er macht diese vor allem in folgenden Bereichen fest: Zum einen vollzieht sich christliche Erziehung, die dem Beispiel Jesu folgt, weniger in Belehrungen als viel mehr in Erzählungen, in Geschichten, die die Hörerinnen und Hörer dazu bringen, ihr Leben zu verändern. Zum anderen gilt es, zu entdecken, daß das Christentum Botschaften enthält, die im Widerspruch zu den geläufigen in der Erziehung transportierten Botschaften unserer Gesellschaft stehen. Von Hentig spricht z. B. von der Vermittlung einer realistischen Zuversicht, die Angst nicht das letzte Wort sein läßt, vom Lob der Bescheidung, statt zu immer mehr Produktion und Konsum anzuweisen, vom Gebot der Armut, das nicht an den Reichtum bindet, von der Hochschätzung des Dienstes am anderen, statt nur die eigenen Interessen wahrzunehmen und u. a. schließlich von der Unmittelbarkeit des einzelnen zu Gott, die auch das Kind in seiner Einzigartigkeit zu würdigen anhält und jegliche fremdbestimmte Verfügung über seine Entwicklung und Zukunft verbietet. Zum dritten verweist von Hentig auf die hier bereits zur Sprache gekommene andere Einstellung Jesu zu Kind. Und aus dem Ganzen entwickelt er für sich selbst „zehn Gebote einer Pädagogik im Geiste Christi“⁴², deren erstes Gebot lautet: „Du sollst Kinder achten wie dich selbst.“⁴³

Das Evangelium wird verraten, wenn es zum Gesetz gemacht wird. Entsprechend verbietet es sich, aus der Chiffre „das Kind in der Mitte“ ein

39) K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3, Gütersloh 1982, 39.

40) S. Schmutzler, Jesus Christus - eine „grundsätzliche Wende in der Geschichte der Pädagogik“?, in: EE 39 (1987), 196-213, 198. - Es handelt sich um ein Zitat von K. Barth, Kirchliche Dogmatik III. 4.2 A, Zollikon/Zürich 1957, 316 f.

41) H. von Hentig, Der glimmende Docht, Oder: Seht, die Kinder! in: Neue Sammlung 27 (1987), 459-480, hier: 469.

42) Ebd. 479.

43) Ebd.

pädagogisches Handlungskonzept abzuleiten, das dann noch etwa den katholischen Schulen als verpflichtend verordnet würde. Aber sie hält dazu an, kritisch zu prüfen, ob es wirklich, wie unentwegt behauptet wird, das Kind ist, das im Mittelpunkt der Erziehungs- und Bildungsbemühungen von Gesellschaft und Kirche steht. Und hinter diesen Anspruch sollte gerade eine katholische Schule nicht zurückfallen. Doch wie ist es darum bestellt? Und wie läßt er sich einlösen?

„Das Kind in die Mitte stellen“ ist - um ein konkretes Beispiel anzuführen - zu einem Leitwort des sog. „Marchtaler Plan“, des Erziehungs- und Bildungsplans für die katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, geworden.⁴⁴ Damit soll die Selbstverpflichtung dieser Schulen zum Ausdruck gebracht werden, alles Handeln, Lernen und Leisten in der Schule aus der personalen Entwicklung des Kindes sehen zu lernen und darauf abstimmen zu wollen. Was das u. a. heißt, hat H. Gerst aus schulpädagogischer Sicht wie folgt kommentiert: „- Ernst zu machen mit der personalen Würde des Kindes, seiner Einmaligkeit, - Ernst zu machen mit dem unveräußerlichen Recht des Kindes auf eine Erziehung, die dem Lebensziel, der jeweiligen eigenen Veranlagung, aber auch der kulturellen Tradition und den erforderlichen Haltungen im ethisch-religiösen Bereich geöffnet ist; - Ernst zu machen mit einer dringend erforderlichen Vielfalt im didaktisch-methodischen Bereich von Unterricht, damit Kinder ihren Weg des Lernens und Arbeitens, aber auch ihren Weg zu sittlich-religiöser Haltung, zum Glauben, in verantwortlicher Freiheit, beschreiten können; - Ernst zu machen damit, daß Kinder nicht nur 'Sachen, Stoffe' brauchen, sondern heute mehr denn je Geborgenheit, Liebe, Orientierungshilfe und Vorbild; - Ernst zu machen damit, daß der vulgärmaterialistische Leistungsbegriff, der Schule immer mehr in die Zange nimmt, korrigiert wird, damit Kinder und junge Menschen, die ja von sich aus etwas leisten möchten, dies auch menschengemäß tun können.“⁴⁵ Ich vermag nicht zu beurteilen, ob der „Marchtaler Plan“ das einlöst. Aber er zeigt die Richtung an, was „Kind in der Mitte“ schulpädagogisch und didaktisch-methodisch heißt: nämlich dem voraussetzungsvollen Denken und Lernen der Kinder angemessen Rechnung zu tragen, was u. a. erforderlich macht, daß die Unterrichtsstoffe so aufgebaut und strukturiert werden, daß sie der spezifischen Erkenntnislogik der Kinder entsprechen und diese vorantreiben; daß Raum für entdeckendes Lernen eröffnet wird; daß die Motivation durch produktive Fragestrategien angespornt wird; daß der Unterricht offen und fächerübergreifend gestaltet wird; daß Erfahrungen des kognitiven und emotio-

44) Vgl. Marchtaler Plan, hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg o. J.

45) H. Gerst, Der Marchtaler Plan - die schulpädagogische Sicht, in: Marchtaler Pädagogische Beiträge 11 (1988), 31-33, hier: 31.

nen Konflikts und Scheiterns zugelassen werden; daß in der Lehrer-Schüler-Interaktion die Prinzipien des Vertrauens, der Vernunft und der Verantwortung zum Zuge kommen etc.⁴⁶

Unüberhörbar schwingt in den zitierten programmatischen Formulierungen des „Marchtaler Plans“ eine Situationsdiagnose mit, die Einschätzung nämlich, daß mit all den genannten Punkten im allgemeinen offensichtlich zu wenig Ernst gemacht wird. Ohne damit ein generelles Lamento über den gegenwärtigen Zustand der Schule anstimmen zu wollen, läßt sich kaum in Abrede stellen, daß in der landläufigen Schule alles andere den Mittelpunkt bildet - die Schulordnung, der Lehrplan, kultusministerielle Erlasse, wissenschaftliche Vorhaben für den Fachunterricht, Interessen der Gesellschaft etc. -, nur nicht das Kind. Natürlich wird das damit gerechtfertigt, daß man nur das Beste für die Kinder und ihre Zukunft wolle. Ob sie das aber selbst so wollen, danach werden sie in der Regel nicht gefragt. Ihre Antworten geben sie trotzdem, und zwar auf ihre Weise, sei es daß sie verzweifeln, resignieren, aufbegehren, ausbrechen, sei es daß sie sich mehr oder weniger lustlos anpassen, den Leistungsanforderungen genügen, weil es eben sein muß, um weiterzukommen. Wie sollten sich auch Kinder und Jugendliche mit dem, was in der Schule geschieht, identifizieren, wenn sie weder den Sinn dessen einsehen noch sich selbst einbringen können? Was das heißt, wird in seinem Ausmaßen erst bewußt, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Gestaltungsfunktion in der heutigen Gesellschaft die Schule für die Lebensphase der Kindheit und Jugend gewonnen hat. Wenn, wie K. Hurrelmann es formuliert hat, Jugendzeit zur Schulzeit geworden ist, dann trägt eben die Schule entscheidend dazu bei, ob diese Lebensphase von den Betroffenen als verlorene Zeit abgeschrieben wird oder ob den Kindern und Jugendlichen „ein in der Gegenwart erfülltes Leben“ ermöglicht wird, „damit sie sich die Zukunft erschließen können“⁴⁷.

Daß der hier pointiert geschilderte Zustand alles andere als befriedigend ist, zeigt sich daran, daß seit einiger Zeit in der pädagogischen Diskussion der Frage nach einer „guten Schule“ vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet wird, sei es daß durch empirisch durchgeführte Schulvergleiche Qualitätsmerkmale einer Schule zu erheben versucht werden, die wechselseitig zum

46) Formuliert in Anlehnung an W. Edelstein, Einleitung. Zur Rezeption Piagets in der Pädagogik, in: Neue Sammlung 23 (1983), 98-101, 100.

47) K. Hurrelmann, Schule wozu? Wie Jugendliche ihren wichtigsten Arbeitsplatz wahrnehmen, in: Pädagogik 40 (1988), 33-41; vgl. auch ders., Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter, in: ZfPäd 34 (1988), 761-780.

Grad der Zufriedenheit der Betroffenen mit ihrer Schule beitragen,⁴⁸ sei es daß in diese Richtung weisende Schulprojekte initiiert und gefördert werden,⁴⁹ sei es daß Programmschriften über eine „humane Schule“ verfaßt werden.⁵⁰ Die entscheidende Frage, ob solche die vielen guten Erkenntnisse und Programme umgesetzt werden können, ob also etwa Schulen sich nicht bloß als Unterrichts- und Lehrräume, sondern als Erfahrungsräume gestalten können, in denen Leben gelernt - und nicht verlernt - werden kann, ist, ob ihnen die dafür erforderliche „pädagogische Autonomie“⁵¹ eingeräumt wird. In dieser Hinsicht kommt momentan gerade den freien Schulen eine große Bedeutung und auch Verantwortung zu; verfügen sie doch über einen größeren Freiraum als staatliche Schulen, Modelle von „guter Schule“ zu erproben.⁵² In dieser aktuellen Situation könnten und sollten gerade Schulen in kirchlicher Trägerschaft von ihrem Auftrag her Partei ergreifen und sich für Schul(re)-formen engagieren, in denen das Kind in der Mitte steht.⁵³ Es würde dem in diesen Überlegungen verfolgten Ansatz widersprechen, dafür nun ein verbindliches Konzept vorlegen zu wollen. Dieses muß vielmehr jeweils vor Ort in Anbetracht der konkreten Umstände und der eigenen Tradition von den Betroffenen erarbeitet und weiterentwickelt werden. Daß die beteiligten Gruppen - angefangen bei der Schülerschaft bis hin zum Schulträger - sich in solcher Weise um ihre Schule kümmern und sich für ihre Qualität einsetzen, wäre ja bereits ein zentrales Merkmal einer guten Schule.

Es sind bereits Hinweise gegeben worden, was es in schulpädagogischer und didaktischer Hinsicht heißen könnte, das Kind in die Mitte zu stellen. Damit zeigt sich deutlich, daß diese Chiffre alles andere als eine unverbindliche Allerweltsformel meint, sondern eine konkrete Option zum Ausdruck bringt. Mit dem diakonischen Grundmodell sind Akzentuierung

48) Vgl. hierzu vor allem die Forschungen von *H. Fend*, über die er zusammenfassend berichtet: Was ist eine gute Schule?, in: WPB 38 (1986) Heft 7/8, 8-12; „Gute Schulen - schlechte Schulen“, in: Deutsche Schule 78 (1986), 275-293; vgl. auch *K. Aurin*, „Was ist eine gute Schule?“, unveröffentl. Manusk. 1988, sowie die Beiträge in: Begabung - Lernen - Schulqualität, hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1987, sowie in: Schule in guter Verfassung, hg. von der Evangelischen Akademie Bad Boll 1988.

49) Vgl. z.B. das Projekt „Praktisches Lernen“: *P. Fauser u.a.*, Praktisches Lernen und Schulreform, in: ZfPäd 34 (1988), 729-748.

50) Vgl. *H. von Hentig*, „Humanisierung“ - eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?, Stuttgart 1987; *A. Flöner*, Für das Leben oder für die Schule?, Weinheim 1987.

51) Vgl. *Chr.Th. Scheilke/F. Schweitzer*, Bildung und Autonomie der Schule, in: *R. Preul u. a. (Hg.)*, Bildung - Glaube - Aufklärung, Gütersloh 1989, 333-351.

52) Vgl. *A. Flöner*, Freie Schulen, in: Merkur 34 (1980), 772-783.

53) Vgl. *Dikow* (s. Anm. 23), bes. 25f.; *ders.*, Katholische Schulen, in: Handbuch Freie Schulen (s. Anm. 2), 49-71. - Vgl. auch *K. E. Nipkow*, Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, in: ThPr 21 (1986) 98-119, sowie die Beiträge in: *K. Haendler (Hg.)*, der Beitrag der Kirche für eine zukünftige Schule (Hofgeismarer Protokolle 249), Hofgeismar 1988.

gen verbunden, für die zwar kein Monopol beansprucht werden soll, die aber doch für Schulen in kirchlicher Trägerschaft besonders charakteristisch zu sein hätten. Dazu seien noch zwei für den hier erörterten Zusammenhang relevante nähere Bestimmungen von Diakonie zur Diskussion gestellt.

Zu einem knüpfe ich an das Stichwort „kulturelle Diakonie“ an, das G. Fuchs m. W. eingeführt hat.⁵⁴ Kulturelle Diakonie weist darauf hin, daß der Evangelisierung immer auch kulturelle Implikationen und Konsequenzen innewohnen, widersetzt sich jedoch dem daraus in der Vergangenheit vielfach abgeleiteten Anspruch, sich der vorfindlichen Kultur kolonialistisch bemächtigen zu können. Eine Variante dieses kolonialistischen bzw. imperialistischen Gehabes ist, wie aufgezeigt, im traditionellen katholischen Bildungsverständnis zu finden. Kulturelle Diakonie bedeutet demgegenüber, „seitens des christlichen Glaubens in einen wechselseitig kritischen und kreativen Kulturaustausch einzutreten“⁵⁵. Bezogen auf den Bildungsbereich heißt das, daß vonseiten der Kirche und Theologie nicht länger einseitig der Anspruch erhoben (und wo es möglich ist, auch diktiert) wird, allein letztlich über die rechte Bildung der Menschen urteilen zu können. Was rechte Bildung des Menschen ist, ist gerade heute in höchstem Maße umstritten, und zwar nicht nur, weil verschiedene gesellschaftliche Interessen bei der Frage, was und wofür die heranwachsende Generation lernen soll, aufeinanderstoßen und miteinander konkurrieren, sondern weil darüber hinaus die Frage nach der Zukunft der Bildung sich aufgrund krisenhafter Entwicklung in der Gesellschaft wie nie zuvor verschärft hat.⁵⁶ Eine bloße Orientierung am Bestehenden reicht darum nicht mehr aus. Sondern gesucht werden neue Paradigmen des Zusammenlebens, die es auch den zukünftigen Generationen noch ermöglichen, miteinander in einer gemeinsam geteilten Welt zu leben. Dazu einen solidarischen Beitrag zu leisten, sind Christen und Kirchen herausgefordert.

G. Fuchs entfaltet vier Schwerpunkte einer kulturellen Diakonie angesichts der aktuellen Herausforderungen, die nach meinem Dafürhalten auch für den schulischen Bereich wichtig sind: - Das Stichwort „Expertenkultur“ markiert die Tendenz, der auch die Schulen angepaßt zu werden drohen, daß Bildung mit der Vermittlung von Expertenwissen gleichgesetzt und damit elitären Systemen von Herrschaftswissen Vorschub geleistet wird. Einer so sich herausbildenden „Expertenkultur“ korrespondiert zunehmend eine allgemeine „Kultur des Schweigens“ (P. Freire). Kulturelle Diakonie heißt hier gemäß G. Fuchs, „den Stummen und Sprachlosen

54) Vgl. G. Fuchs, Kulturelle Diakonie, in: Concilium 24 (1988), 324-329.

55) Ebd. 326.

56) Vgl. dazu H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte, FH-extra 6 (1984), 129-137.

gemäß den Verheißungen des Evangeliums und den Forderungen der aufgeklärten Vernunft die Kompetenz wieder zu erarbeiten, 'selbst zu denken, sich an die Stelle des anderen zu denken und mit sich selbst übereinstimmend zu denken'(Kant)... Kirche muß mit den Mundtotgemachten, den Verstummten und Sprachlosen weiterhin in einen schöpferischen Alphabetisierungsprozeß eintreten, um mit ihnen und für sie die jeweils eigene Sprache und Identität zu finden"⁵⁷. - Die „Kulturindustrie“ ist gewissermaßen Exponent eines in der gegenwärtigen Gesellschaft sich durchsetzenden „heimlichen Lehrplans“, die Menschen auf einem Niveau der „Halbbildung“ (Th. W. Adorno) gleichzuschalten, der alles, was über die eigenen Belange hinausgeht gleich-gültig ist. „Kulturelle Diakonie“, so fordert G. Fuchs, „muß sich hier im Mut zum Querdenken konkretisieren, in der Kritik bestehender Erblindungs- und Verblendungszusammenhänge“⁵⁸, vorherrschende Plausibilitäten schöpferisch in Frage stellen, Erfahrungsreichtum vergangener Zeiten in seiner Aktualität „gefährlich“ erinnern, Solidarität freisetzende Alternativen entwerfen. - Kulturelle Diakonie bedeutet aber auch eine Herausforderung und Lernaufgabe für die Kirchen und Christen selbst, nämlich allererst Anschluß zu gewinnen an das intellektuelle und kulturelle Niveau der Moderne. Aus einem selbstgeschaffenen Getto heraus können sie nicht kritisch und kreativ auf die Gestaltung der Gegenwart und Zukunft einwirken. Insofern sind kirchliche Schulen - neben den kirchlichen Akademien etwa - wichtige und zugleich notwendigerweise auch kritische Orte der Öffnung der Kirche und der Begegnung mit anderen kulturellen Initiativen. - Eine sehr brisante Frage ist, ob es gelernt und eingeübt wird, daß die dominante Kultur anders als unterdrückerisch und eliminierend mit der „Kultur des anderen“ umgeht. In diesem Zusammenhang kommt gerade auf die Kirchen, die sich ihre Katholizität zugute halten, die besondere Verpflichtung zu, die Kultur einer interreligiösen und interkulturellen Dialogs zu fördern. Unter den Stichwörtern „ökumenische Erziehung“ bzw. „ökumenisches Lernen“ wird seit einiger Zeit diese Aufgabe diskutiert und konzipiert.⁵⁹ Kirchliche Schule als Ort und Träger „kultureller Diakonie“ zu verstehen und zu konzipieren, heißt, sich gemeinsam mit allen Beteiligten an den „Suchbewegungen“ zu beteiligen, die um der Zukunftsfähigkeit der Menschheit - und darin des Christentums - willen so dringlich geworden sind.

57) Fuchs (s. Anm. 54), 326.

58) Ebd. 327.

59) Vgl. K. Goßmann, Ökumenische Erziehung, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch Religiöser Erziehung. Bd. 1, Düsseldorf 1987, 267-278; U. Becker, Ökumenisches Lernen, in: K. Goßmann (Hg.), Glaube im Dialog, Gütersloh 1987, 217-228.

Zum anderen möchte ich noch auf das Stichwort „pädagogische Diakonie“ verweisen, wie es H.-G. Heimbrock geprägt hat.⁶⁰ Es gibt auch der kulturellen Diakonie nochmals eine bestimmte Stoßrichtung, insofern es auf die die Aufmerksamkeit richten läßt, die in der Regel aufgrund der ihnen zugeschriebenen „Kulturunfähigkeit“ abgeschrieben werden. Die biblische Botschaft setzt hier eindeutig andere Maßstäbe. So ist etwa Jesu Umgang mit den Kindern, wie ihn die Evangelien berichten, beispielhafter Ausdruck für die Art, wie er Gottes Vorliebe für die Benachteiligten und Marginalisierten, für die, die als Nicht-Menschen gehalten werden, in seinem Umgang mit ihnen zu leben und zu bezeugen versuchte. Ergibt sich daraus für kirchliche Schulen nicht die besondere Verpflichtung, nicht nur das Kind und die Jugendlichen überhaupt in die Mitte zu stellen, sondern gerade die körperlich, psychisch und sozial Benachteiligten in dieser sowieso schon marginalisierten Gruppe und solidarisch für die Möglichkeit ihrer Subjektwerdung einzutreten? Zumindest hätten sich diese Schulen zu fragen, wie sie Erfahrungsfelder eröffnen und Einsichten vermitteln können, die die bis in die Erziehung hinein herrschenden Zwänge zur Verdrängung des Leidens und zur Verleugnung der Begrenztheit und Endlichkeit des Menschen durchbrechen.

Um Mißverständnisse vorzubeugen, sei betont, daß die hier skizzierte diakonische Option es nicht aus-, sondern einschließt, daß auch die es tragende und inspirierende spirituell-mystische Dimension in einer kirchlichen Schule ihren Ort und Ausdruck findet. Explizit gottesdienstliche Veranstaltungen in der Schule gewinnen allerdings in dem Maße an Plausibilität, wie sie nicht als pflichtmäßig veranstaltete Fremdkörper, sondern als integraler Bestandteil einer umfassenden Praxis von Schule als „Gottesdienst“ (im Sinne von Röm 12, 1) erfahrbar und bewußt gestaltet werden. Wie es Sinn macht, die Beteiligten mit den bewährten Ausdrucksformen von Gebet, Kontemplation und Liturgie vertraut zu machen, so muß neben ihnen auch der Freiraum für die Entwicklung eigener symbolischer Darstellungsweisen gegeben sein.

Die Leitdevise „Das Kind in der Mitte“ hält schließlich dazu an, realistisch die Grenzen der Schule ins Auge zu fassen, soll nicht sie unversehens wieder in die Mitte gerückt werden. Auch wenn die Schule einer kund- und jugendgemäßen Entwicklung und Bildung viel förderlicher sein könnte, als es vielfach der Fall ist, und auch wenn sie entscheidend dazu beitragen kann, daß die heranwachsende Generation nicht bloß affirmativ auf den gegebenen gesellschaftlichen Zustand hin verpflichtet wird, sondern die Kompetenzen erwirbt, die sie zur Ermöglichung eines individuellen und gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin befähigt, rechtfertigt das nicht

60) Vgl. H.-G. Heimbrock, Pädagogische Diakonie, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch Religiöser Erziehung. Bd. 2, 428-439; ders., Pädagogische Diakonie, Neukirchen-Vluyn 1986.

eine totale Inanspruchnahme der Kinder und der Jugendlichen durch die Schule. Kindheit und Jugendzeit dürfen nicht nur Schulzeit und erst recht nicht nur Schularbeit sein. Es muß für die Heranwachsenden weiterhin die Möglichkeit geben, auch anderswo als in pädagogisch konstruierten Arrangements Erfahrungen zu machen. Insofern gehört auch das zu einer guten Schule, daß sie die Freiräume ihrer Angehörigen - auch der LehrerInnen und Eltern - respektiert. Sehr wohl muß es ihr jedoch ein - notfalls auch öffentlich-politisch zu vertretendes - Anliegen sein, daß solche Freiräume erhalten und nicht immer weiter durch andere Zwänge beschnitten werden.

Damit ist das Verhältnis von Gesellschaft und Schule angesprochen. Trotz aller Autonomie ist die Schule nicht ein beliebig gestaltbares gesellschaftliches Enklave, sondern in gewisser Weise immer auch Spiegel der Gesellschaft und der in ihr vorherrschenden Interessen. Von daher ist das beste Programm einer „guten Schule“ in einer „schlechten Gesellschaft“ auf die Dauer zum Scheitern verurteilt. Das gilt auch für das Verhältnis von kirchlicher Schule und Kirche.

3. Zum Schluß: Der Preis der Einrichtung einer „guten Schule“ für die Kirche

Daß die Einrichtung und der Unterhalt einer Schule finanzielle Kosten verursachen, ist eine banale Feststellung. Doch daran zu erinnern, ist im Zusammenhang dieses Themas nicht überflüssig, weil man nicht selten bei kirchlichen Trägern den Eindruck hat, sie wollten Schulen zwar haben, aber zugleich an ihnen sparen. Und das geht bekanntlich auf Kosten der Betroffenen, also der Schülerschaft und vor allem der Lehrerschaft. Wollen die Kirchen und kirchlichen Träger wirklich mit ihren Schulen modellartig „zeigen und erproben, welche Vorstellungen sie von Schule haben, was ihrer Meinung nach die pädagogische Gestalt von Schule sein soll“⁶¹, müssen sie auch bereit sein, dem mit den notwendigen finanziellen Mehraufwendungen zu entsprechen.

Doch über diese exkursartige Anmerkung hinaus - abschließend soll kurz noch von anderen Kosten die Rede sein, die sich aus ihrem schulischen Engagement für die Kirche ergeben. Denn eins ist unverkennbar: Das hier befürwortete und dargelegte diakonische Grundmodell für die Begründung und Zielsetzung einer katholischen Schule tangiert auch das Selbstverständnis der Kirche insgesamt.

Nach L. Liegle ist für die neuere schulpädagogische Diskussion in Theorie und Praxis ein Perspektivenwechsel charakteristisch, der die Schule weniger als Ort der (monologischen) Lehre als vielmehr als Erfahrungsraum

61) Dikow (s. Anm. 23), 25.

(dialogischen und interaktiven) Lernens zur Geltung bringen möchte.⁶² Gerade in der katholischen Tradition ist das Verständnis der Schule als Vermittlungsstätte der Lehre wohl vertraut; korrespondiert sie doch treffend mit dem klassischen Verständnis der Kirche als Lehrmeisterin. Daraus ergibt sich: Schule entsprechend der hier dargelegten Konzeption hat nur Platz in der Kirche, wenn sie sich insgesamt immer neu zum „Kind in der Mitte“ bekehrt und in seine Nachfolge rufen läßt - als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft. Dafür kritische und kreative Impulse zu geben, davon sollte sich eine kirchliche Schule als ihrem genuinen Auftrag innerhalb der Kirche nicht dispensieren.

62) Vgl. L. Liegle, Schule zwischen Familie und systemischer Lebenswelt, in: Schule in guter Verfassung, (s. Anm. 48), 4-13, hier: 8.

Ulrich Hemel

Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich?

Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung

1. Der Kontext der Problemstellung

„Korrelationsdidaktik ist Symboldidaktik“ - mit diesen programmatischen Worten trifft Georg Baudler¹ einen Trend, der in der Religionspädagogik der letzten Jahre unübersehbar geworden ist. Trends aber weisen auf hintergründige Bedürfnisse, unbefriedigte Interessen, vielleicht aber auch auf die „Wiederkehr des Verdrängten“ hin. Sie sind folglich stets mit sozialpsychologischen Vorgängen, nicht automatisch jedoch mit theoretischer Klarheit oder wissenschaftlichem Erkenntnisfortschritt verbunden.

Dies gilt in besonderer Weise für die religionspädagogische Symboldidaktik: Sie artikuliert ein verbreitetes Unbehagen an einseitig rationalen Zugängen zu Glaube und Leben und läßt sich generell als Suche nach verlorengegangener oder verloren geglaubter Ganzheitlichkeit in der religiösen Erziehung verstehen.

Über solche Stimmungsbilder hinaus aber herrscht Konfusion: Der Begriff des Symbols wird von jedem Autor anders gebraucht, ohne daß ernsthafte Bemühungen um Integration erkennbar würden. Wo aber die möglicherweise kontroverse Anstrengung des Begriffs auf dem Weg zu wissenschaftlicher Begriffsbildung fehlt oder gar als aussichtslos, wenn nicht irrelevant angesehen wird, ist auch wissenschaftlicher Fortschritt nicht zu erwarten. Vielmehr wäre unter den genannten Vorzeichen die Suche nach einer religionspädagogischen Theorie des Symbols“ schlicht überflüssig.

Wer wissenschaftlichen Fortschritt in der Religionspädagogik für illusorisch oder überflüssig hält, müßte also vorab fragen: Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols überhaupt nötig?

Wenn ich im folgenden die Notwendigkeit einer solchen Theorie einfach voraussetze, beziehe ich mich auf Hubertus Halbfas, der in seinem Werk „Das dritte Auge“ dringend für eine „integrierende Theorie des Symbols“ plädiert, um „wenigstens eine grundlegende Kommunizierbarkeit zwischen den einzelnen Theorieansätzen“ zu ermöglichen.² Solange eine „Integrationstheorie“ ein Wunsch bleibt, schreibt Halbfas, „gelangen wir mit einer Symboldidaktik über Ansätze und Teilentwürfe nicht hinaus“.³

2. Zur Vorgehensweise

Methodisch gehe ich im folgenden von einer Analyse des Sprachgebrauchs ausgewählter Vertreter einer religionspädagogischen Symboldidaktik aus. Dabei stütze ich mich besonders auf „Das dritte Auge“ von Hubertus Halbfas (1982) und auf die „Korrelationsdidaktik“ von Georg Baudler (1984), weil diese beiden Werke Anstöße gegeben und überdurchschnittliche Resonanz gefunden haben.

Die leitenden Fragestellungen der sprachlichen Analyse dieser Ansätze beziehen sich nicht primär auf die Art und Weise, wie die genannten religionspädagogischen Autoren den Begriff des Symbols definieren. Gefragt werden soll vielmehr Folgendes:

1. Wie sprechen religionspädagogische Autoren über „Symbol“ und „Symboldidaktik“?
2. Welche Hintergründe und Rezeptionszusammenhänge sind dabei erkennbar?

1) G. Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984, 49.

2) H. Halbfas, Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, S.104.- Auf die Grundschulreligionsbücher (mit Lehrerkommentar) von Hubertus Halbfas wird hier mit Bedacht nicht eingegangen, da die Auseinandersetzung mit der Konzeption von Halbfas nicht den Schwerpunkt dieser Studie bilden soll.

3) Ebd.

3. Welche konstruktiven Schlußfolgerungen ergeben sich aus der ins Auge gefaßten Analyse?

Während die ersten beiden Orientierungsfragen ein analytisch-kritisches Anliegen formulieren, führt die dritte Frage stärker zu systematischen Überlegungen, die die weitere Diskussion anregen sollen. Die Ansätze zu einer Theorie des Symbols, die dabei vorgeschlagen werden, gehen folglich vom Dialog mit anderen Fachvertretern aus und sollen auch wieder zu ihm hinführen. Sie sind daher für Anregungen und weiterführenden Kritik offen.

3. Die Sprache der religionspädagogischen Symboldidaktik

Erste weiterführende Hinweise auf den religionspädagogischen Sprachgebrauch sind dadurch zu erhalten, daß man analysiert, welche Komposita mit dem Wort „Symbol“ verbunden werden. Dabei zeigt sich, daß solche Komposita zumindest in einem dreifachen semantischen Kontext stehen können:

1. Der Kontext wissenschaftlicher Begrifflichkeit
2. Der ontologisch-weltanschauliche Kontext
3. Der pädagogisch-anthropologische Kontext

Die These vom dreifachen semantischen Kontext des symboldidaktischen Sprachgebrauchs soll im folgenden belegt werden.

3.1 Der Kontext wissenschaftlicher Begrifflichkeit

Auf den wissenschaftlichen Kontext der Symboldidaktik verweisen bei *Hubertus Halbfas* beispielsweise Komposita wie Symbolbegriff, Symbolkunde, Symboldefinition, Symbolanalyse, Symbolforschung, Symbolkritik, Symbolsystem, Symboltheorien, Symboldeutung, Symbolhermeneutik, Symbolfunktion u.a.⁴

Bei *Georg Baudler* finden wir Komposita wie Symbolstruktur, Symbolansatz, Symbolbegriff, Symbolmerkmale, Symbolträger u.a.⁵

Die Berücksichtigung des wissenschaftlichen Kontexts eines religionspädagogischen Umgangs mit Symbolen verweist offensichtlich auf ein Gespür für den Begründungs- und Rechtfertigungsanspruch, dem religionspädagogische Aussagen im Rahmen der zeitgenössischen wissenschaftlichen Kultur unterworfen sind. Der Begriff der „wissenschaftlichen Kultur“ wird dabei ebenso auf theologische wie auf nicht-theologische Disziplinen und von ihnen verantwortete Aussagen bezogen.

3.2 Der ontologisch-weltanschauliche Kontext

Im Unterschied zu den eher wissenschaftsorientierten Wortbildungen legen die folgenden Komposita eher einen Hintergrund nahe, der von ontologischen oder weltanschaulichen Auffassungen geprägt zu sein scheint:

Symbolwirklichkeit, Symbolwelt, Symbolsphäre, Symbolkosmos, Symbolsprache, Ursymbol (H. Halbfas);

Symbolzentrum, Gottessymbol, Messiasymbol, Glaubenssymbol, Bekenntnissymbol, Symbolschöpfung, Symbolgehalt, Symbolwelt, Symbolqualität, Ursymbol (G. Baudler)⁶;

Der ontologisch-weltanschauliche Hintergrund eines derartigen Sprachgebrauchs läßt sich durch eine weitergehende semantische Analyse durchaus erhärten. Halbfas schreibt z.B. wie folgt: „Jedes wahre Symbol konfrontiert mit Sinn.“⁷ Dabei ist erkenn-

4) *Halbfas*, a.a.O., bes. 84-141

5) *Baudler*, a.a.O., 30, 18, 56, 57, 40.

6) Vgl. *Halbfas*, a.a.O., 29-66, bes. 43-44; *Baudler*, a.a.O., 18-57, bes. 43, 44, 57, 29, 30, 66, 53.

7) *Halbfas*, a.a.O., 121.

bar, daß die Unterscheidung von „wahren“ und „falschen“ oder zumindest „unwahren“ Symbolen einen ontologischen Anspruch stellt, der im Kontext des analysierten Werkes nur auf dem theologischen und christlichen Hintergrund des Autors zu verstehen ist.

Noch deutlicher werden weltanschauliche und speziell theologische Optionen im Sprachgebrauch von Georg Baudler. Er bezeichnet das Symbol als „Urwort“⁸ und lehnt sich in seiner Interpretation des Symbolbegriffs stark an Paul Tillichs religionsphilosophisch-theologische Sicht von „Symbol“ an. Häufig verbindet Baudler Elemente aus dem christlichen Wortschatz mit dem Symbolbegriff, um neue Komposita wie etwa „Messiasymbol“⁹, „Glaubenssymbol“¹⁰ oder „Gottessymbol“¹¹ zu formen.

Die Verwendung einer Begrifflichkeit, die ein vorgängiges Verständnis für die christliche Tradition oder gar eine Identifikation mit ihr schon voraussetzt, kann im Rahmen theologischer Argumentationen zweifelsfrei als legitim gelten. Die in einem solchen Sprachgebrauch vorausgesetzten theologischen Optionen erschweren allerdings unter Umständen den Dialog mit Gesprächspartnern, die solche Voraussetzungen nicht teilen können oder wollen. Gerade im Kontext religionspädagogischer Praxis muß aber in einer religiös pluralistischen Gesellschaft stets auch mit solchen Gesprächspartnern gerechnet werden, die den Begriff des Symbols ohne christliche Konnotationen deuten.

3.3 Der pädagogisch-anthropologische Kontext

Einige Wortbildungen in den analysierten symboldidaktischen Werken lassen sich schließlich eher einem pädagogisch-anthropologischen als einem wissenschaftlichen oder ontologisch-weltanschaulichen Kontext zuordnen. Dazu gehören bei Hubertus Halbfas beispielsweise Wortschöpfungen wie Symbolbildung, Symbolbildungsprozeß, Symbolwahrnehmung, Symbolsinn, Symbolunfähigkeit, Symbolvermögen u.a.¹²

Gelegentlich erscheint ein derartiger Kontext auch bei Georg Baudler, etwa wenn dieser von Symbolerfassung, Symbolerleben, Symbolumgang und Symbolerziehung spricht.¹³ Der pädagogisch-anthropologische Kontext des symboldidaktischen Sprachgebrauchs spiegelt zum einen die religionspädagogisch-erzieherischen Interessen, zum andern aber auch die anthropologischen Prämissen der Symboldidaktik. Wenn Hubertus Halbfas von der „Stiftung des Symbolsinns“ oder von einem menschlichen „Symbolvermögen“ spricht,¹⁴ bringt er offensichtlich bestimmte anthropologische Vorstellungen ins Spiel, die pädagogisches (und näherhin religionspädagogisches) Handeln nahelegen. Darüber hinaus deuten Komposita wie „Symbolbildung“ und „Symbolbildungsprozeß“ auf entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Aspekte hin, die für die religionspädagogische Theorie und Praxis von Bedeutung sind.

4. Schwierigkeiten des religionspädagogischen Symbolbegriffs

Die vorstehende sprachliche Analyse belegt, daß Baudler und Halbfas den Begriff des Symbols in unterschiedlichen Kontexten verwenden, die nicht ohne weiteres miteinander vermittelt werden können. Die religionspädagogische Verwendung des Symbolbegriffs verweist außerdem auf einen differenzierten interdisziplinären Rezeptionszu-

8) Baudler, a.a.O., 41.

9) Ebd., 57-58.

10) Ebd., 86 u.ö.

11) Ebd., 44.

12) Halbfas, a.a.O., 87f., 118, 85f., 131f.

13) Baudler, a.a.O., 58, 109, 111.

14) Halbfas, a.a.O., 128, 131f.

sammenhang, dessen Kehrseite jedoch die Gefahr eines eher eklektischen und synkretistischen Vorgehens ist.

Darüber hinaus scheint es mir für bestimmte Formen theologischen und religionspädagogischen Denkens symptomatisch zu sein, wenn Hubertus Halbfas Vorbehalte gegen ein „ausschließlich wissenschaftliches Denken“ formuliert¹⁵ und die Frage stellt: „Welche Wissenschaft erreicht mit ihren zweckgerichteten Methoden transzendente Wirklichkeit?“¹⁶ Damit wird letzten Endes ein Sonderstatus für auf „transzendente Wirklichkeit“ gerichtetes theologisches Erkennen suggeriert, der jedoch eher stillschweigend vorausgesetzt als argumentativ begründet wird. Kritisiert wird hingegen ein cartesianischer „Begriff von Wahrheit und Wissenschaft“, obwohl dieser sogar „in die Theologie“ eingedrungen sei (G.Baudler)¹⁷.

Gerade solche Äußerungen zeigen, daß beispielsweise zwischen den wissenschaftsorientierten und den ontologisch-weltanschaulichen Bedeutungskontexten des Symbolbegriffs nicht unerhebliche Spannungen bestehen. Diese Spannungen werden in der symboldidaktischen Literatur regelmäßig durch Rekurs auf bestimmte, letztlich theologisch zu bezeichnende Positionen aufgelöst oder aber stillschweigend übergangen. Dabei wird beispielsweise unterstellt, daß neuzeitliche Wissenschaft zur Erfassung transzendenter Wirklichkeit nicht geeignet sei, während das Symbol einen Zugang zu dieser Wirklichkeit ermögliche.

Eine solche Einstellung führt jedoch in ein Dilemma, solange sich Religionspädagogen als Wissenschaftler verstehen wollen und sollen. Wenn soziologische, psychologische und philosophische Theorien die eigentümliche ontologische Wirklichkeit verfehlen, die das Symbol auszeichnet und die hinter ihm steht, dann ist zu fragen, aus welchem Grund derartige Theorien überhaupt in der religionspädagogischen Symboldidaktik rezipiert werden und rezipiert werden sollen. Außerdem beschneiden sich Religionspädagogen ihre Chancen zu interdisziplinärer Kommunikation, wenn sie auf der einen Seite Erkenntnisquellen reklamieren, die nichttheologischen Wissenschaften verschlossen bleiben, während sie auf der anderen Seite ihren eigenen wissenschaftlichen Status im Unklaren belassen.

Das symboldidaktische Dilemma wissenschaftlich tätiger Religionspädagogen läßt sich also wie folgt formulieren:

Entweder sind wir als Religionspädagogen Wissenschaftler - aber dann verstehen wir die Wirklichkeit des Symbols nicht hinreichend - *oder* wir verstehen die letztlich transzendente Wirklichkeit des Symbols, sind dann aber letzten Endes keine Wissenschaftler.

Ich bin der Auffassung, daß dieses Dilemma vermeidbar ist, wenn man - zum einen - den der eigenen Disziplin zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriff klarer reflektiert und wenn man - zum zweiten - die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „Symbol“ präziser als bisher analysiert. Ein solches Vorgehen verspricht m.E. am ehesten, einen Beitrag zum Aufbau einer künftigen Theorie des Symbols zu leisten.

5. Symbolbegriff und Wissenschaftsverständnis

Die besonderen Schwierigkeiten interdisziplinärer Kommunikation auf dem Gebiet der Symbolforschung hängen, wie die obige Analyse schon ahnen läßt, nicht nur mit den üblichen Unterschieden zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Fachsprachen zusammen. Vielmehr läßt sich in diesem Zusammenhang die These aufstellen, daß *jede*

15) Ebd., 86; vgl. 139.

16) Ebd., 86.

17) Baudler, a.a.O., 71.

Verwendung des Symbolbegriffs implizite ontologische und epistemologische Prämissen spiegelt, die in den Symbolbegriff eingehen.

Die genannten Prämissen gehen aber nicht nur in den Symbolbegriff, sondern auch in die wissenschaftliche Kommunikation über Symbole ein. Während beispielsweise in der psychoanalytischen Symboltheorie die Erkenntnistheorie des Positivismus vorherrschen scheint und metaphysische Fragestellungen strikt aus dem Terrain der Wissenschaft verbannt werden,¹⁸ ist beispielsweise Cassirers Symbolverständnis neokantianisch-idealistisch eingefärbt.¹⁹ Dies kommt etwa dadurch zum Ausdruck, daß die Frage nach der ontologischen Wahrheit und Gültigkeit von symbolischen Formen bewußt ausgeklammert wird.

Demgegenüber wird in theologisch beeinflussten Symboltheorien der genannten Frage ein entscheidender Stellenwert eingeräumt: In ihnen geht es nämlich um die Wahrheit und Wahrheitsfähigkeit von Symbolen, insofern diese auf eine (real existierende) transzendente Schicht der Wirklichkeit verweisen. *Paul Tillich* schreibt beispielsweise: „Wenn das Christentum den Anspruch erhebt, in seinem Symbolismus eine Wahrheit zu besitzen, die jeder anderen Wahrheit überlegen ist, so findet es sie im Symbol des Kreuzes, im Kreuz Jesu Christi.“²⁰ *Paul Tillich* spricht in diesem Zusammenhang geradezu von einem „Kriterium für alle Symbole“²¹, postuliert also das christliche Symbolverständnis als normativen Maßstab für jede Art von symbolischem Zugang zur Wirklichkeit.

Es wäre nun unrealistisch, nach einem Generalnenner für die divergierenden epistemologischen und ontologischen Voraussetzungen des Symbolbegriffs zu suchen. Realistisch ist es dagegen, die unterschiedlichen Prämissen der Rede von Symbolen offenzulegen und ins wechselseitige Gespräch einzubringen.

Dabei scheint es möglich zu sein, die genannten ontologischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen jeder Art von Symbolbegriff in formaler Hinsicht wie folgt zu klassifizieren:

1. Ein *positivistisches* Symbolverständnis klammert metaphysische Fragestellungen aus und lehnt sie als erkenntnistheoretisch unergiebig ab.
2. Ein *idealistisches* Symbolverständnis erkennt die Eigenständigkeit metaphysischer Fragestellungen an, spricht ihnen aber Wahrheitsfähigkeit ab.
3. Ein *theologisches* Symbolverständnis erkennt die ontologische Wahrheitsfähigkeit metaphysischer Fragestellungen an und hält sie in Übereinstimmung mit der religiösen Überlieferung der eigenen Glaubensgemeinschaft für entscheidbar.

Diesen epistemologischen „Typen“ eines wissenschaftlichen Symbolverständnisses entspricht offensichtlich auch ein je unterschiedliches Verständnis von Wissenschaft und wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt. Was auf welche Weise als Symbol gelten soll, stellt sich folglich für ein positivistisches, ein transzendentalphilosophisch-idealistisches und ein theologisches Wissenschaftsverständnis je anders dar.

18) Vgl. *A. Lorenzer*, Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs, Frankfurt/M. 1970; vgl. auch *J. Scharfenberg/H. Kämpfer*, Mit Symbolen leben, Olten 1980.

19) Vgl. *E. Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen, Bd.1-3, Berlin 1923-1929, 2. Aufl. Darmstadt 1953, Nachdruck: Darmstadt 1977-1985; vgl. auch *E. Cassirer*, Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt 1956.

20) *P. Tillich*, Das Wesen der religiösen Sprache, in: *M. Kaempfert* (Hrsg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983, 82-93, 92 (= *P. Tillich*, Gesammelte Werke, Bd.5, Stuttgart 1964, 213-222); vgl. auch *K.-D. Nörenberg*, Analogia Imaginis, Der Symbolbegriff in der Theologie *Paul Tillichs*, Gütersloh 1966; außerdem: *K. Rahner*, Zur Theologie des Symbols, in: Schriften zur Theologie, Bd.4, Einsiedeln 1960, 275-311; *J. Heumann*, Symbol- Sprache der Religion, Stuttgart 1983; *W. Jetter*, Symbol und Ritual, Göttingen 1978.

21) *Tillich*, a.a.O., 93.

Im Zug der weithin naturwissenschaftlich geprägten Kultur unserer Zeit scheint es gelegentlich, als sei ein positivistisches Wissenschaftsverständnis der einzig legitime Ansatz von und für Wissenschaft. Philosophisch und theologisch orientierte Disziplinen gelten unter solchen Voraussetzungen bestenfalls als Wissenschaften minderen Rechts, wenn nicht gar als weltanschauliche Pseudowissenschaften. Das defensive Verhalten zahlreicher Theologen und Geisteswissenschaftler scheint dieser These unwillkürlich auch noch Tribut zu zollen.

Dabei wird übersehen, daß die einseitige Privilegierung eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses eher auf sozialer und finanzieller Macht als auf schlüssigen, rational begründeten Argumentationen beruht. Zutreffend ist nämlich in Wirklichkeit, daß die Frage nach der Anerkennung, Wahrheitsfähigkeit und Beantwortbarkeit metaphysischer und ontologischer Fragestellungen stets nur auf der Grundlage einer epistemologischen Option bewältigt werden kann, die mit wissenschaftlichen Methoden nicht weiter hintergebar ist: Der Anfang der Wissenschaft ist selbst nicht wissenschaftlicher Art.

Jede Form von Wissenschaft und wissenschaftlicher Methode impliziert daher eine bestimmte Art und Weise der Weltdeutung, die als erkenntnisleitende Prämisse in den Prozeß des Erkennens selbst eingeht. Ein positivistischer Wissenschaftsbegriff ist daher in sich nicht wissenschaftlicher oder unwissenschaftlicher als ein transzendentalphilosophisch-idealistischer oder ein theologischer Wissenschaftsbegriff. Die Argumentation für oder gegen einen positivistischen Ansatz gründet ja z.B. schon a priori in einer positivistischen oder nicht-positivistischen Option bezüglich der epistemologischen und ontologischen Prämissen und Grundlagen von Wissenschaft. Die Schlußfolgerung aus diesen Überlegungen sollte lauten, daß Wissenschaft legitimerweise auf der Grundlage einer *Pluralität* von wissenschaftlichen Ansätzen betrieben werden sollte. Daher sind neben positivistischen auch philosophische und theologische Ansätze der Erkenntnisgewinnung als legitime und im Wissenschaftsbetrieb (sowie in der Forschungsförderung) vollauf gleichberechtigte Ansätze anzuerkennen.

Das oben formulierte symboldidaktische Dilemma reflektiert folglich eine unangebrachte Reduktion von „Wissenschaft“ auf einen positivistischen Wissenschaftsansatz, von dessen Einseitigkeiten sich Religionspädagogen wie H.Halbfas, G.Baudler u.a. mit guten Gründen abgrenzen. Zu einer integrativen Theorie des Symbols müßte es jedoch gehören, sowohl theologische als auch nicht-theologische, sowohl positivistische als auch nicht-positivistische Ansätze des Symbolverständnisses in das wissenschaftliche Gespräch einzubringen. Gleichzeitig sollte es aber möglich sein, ohne schlechtes Gewissen auf die spezifischen Traditionen und Erkenntnisverfahren der eigenen Scientific Community hinzuweisen, sofern begründbar ist, daß diese ihren Wert auch unter den besonderen Bedingungen der Moderne behalten haben.

6. Merkmale und Unterscheidungskriterien von Symbolen

Als Folge aus dem Gesagten muß der religionspädagogischen Symboldidaktik das Recht eingeräumt werden, ihr Symbolverständnis im Zusammenhang mit der christlichen Theologie zu explizieren und gerade darin ihren Beitrag zu einer interdisziplinären Symbolforschung zu liefern.

Aufgrund der pädagogischen und anthropologischen Interessen der Religionspädagogik ergeben sich dabei jedoch weitere Schwierigkeiten, die sich auf die Semantik des Symbolbegriffs beziehen. Der Symbolbegriff wird nicht nur in unterschiedlichen Disziplinen verwendet, sondern auch von fast jedem Diskussionsteilnehmer neu definiert oder zumindest neu akzentuiert. Man kann fast davon sprechen, daß das weite semantische Feld, das durch den Begriff „Symbol“ evoziert wird, immer wieder zu neuen

Ausgrenzungen und Einschränkungen nötigt, so daß sich jeder Autor durch seine eigenen definitorischen Bemühungen jenes Minimum an Klarheit zu verschaffen versucht, das in der allgemeinen Diskussion um den Symbolbegriff so schmerzlich vermißt wird.

Die Verwirrung, die durch zahlreiche, sich teils überschneidende, sich teils untereinander ausschließende Definitionen von „Symbol“ entstanden ist, führt zur negativen Erwartungshaltung, daß jeder weitere Definitionsversuch der Summe der nur subjektiv als überzeugend empfundenen Lösungen lediglich ein weiteres Element hinzufügt. Es ist insoweit konsequent, wenn nicht wenige Autoren auf eine definitorische Klärung ihres Symbolverständnisses einfach verzichten.

Ein solches Vorgehen beschwört jedoch die Gefahr eines ungebrochenen Eklektizismus und Synkretismus herauf, ohne zum weiteren wissenschaftlichen Fortschritt auch nur irgendetwas beizutragen. Es ist daher erforderlich, sich vom mühsamen Versuch einer Verständigung über den Symbolbegriff nicht vorschnell zu dispensieren. Dabei kann bereits das Nennen von Kriterien für den wissenschaftlichen Austausch über den Gegenstand „Symbol und Symbole“ einen Fortschritt bedeuten. In diesem Sinn sollen im folgenden einige Merkmale und Unterscheidungskriterien von Symbolen benannt werden.

6.1 Gemeinsame Merkmale von Symbolen

Bei der sprachlichen Analyse von Veröffentlichungen zur religionspädagogischen Symboldidaktik wurden zunächst unterschiedliche Bedeutungskontexte des Symbolbegriffs hervorgehoben (Abschnitte 3.1-3.3). Allen Verwendungskontexten gemeinsam ist aber z.B. das gängige Vorverständnis, daß Symbole der *Repräsentation* von etwas dienen: Symbole machen das Abwesende anwesend und das Anwesende sichtbar.

Eine zweite Gemeinsamkeit jeder Art von Symbolverständnis ist die Voraussetzung, daß Symbole grundsätzlich eine *semantische Funktion* aufweisen. Symbole sind Bedeutungsträger, weil sie voll von Bedeutungen sind, weil sie einen Sinn haben und auf Sinn in der Art von umfassenden Sinnbezügen verweisen. Vieldeutigkeit und Bedeutungs Offenheit, aber auch Ambivalenz sind daher typische Eigenschaften, die Symbolen in zahlreichen Definitionen zugeschrieben werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit unterschiedlicher Symbolbegriffe besteht außerdem in der vorausgesetzten Mittelbarkeit oder *Indirektheit* von Symbolen. Diese erschließen oder repräsentieren eine bestimmte Wirklichkeit nicht unmittelbar und direkt, sondern gewissermaßen verschlüsselt, gebrochen oder codiert durch vielfältige Formen symbolischer Vermittlung: durch Bilder, Gesten, Worte, Vorstellungen, Gegenstände, Riten und vieles mehr. Symbole stellen aufgrund ihrer Indirektheit die semantisch gemeinte Wirklichkeit nicht selbst dar, sondern inszenieren sie vielmehr durch ein Arrangement von Sinnbezügen, dem zugleich ein interpretatorisches Moment anhaftet. Pointiert zugespitzt könnte man formulieren: Symbole sind nicht selbst Wirklichkeit, sondern schon Ausdruck eines Verhältnisses zur Wirklichkeit.

Eine solche Formulierung ist allerdings insofern mißverständlich, als sie eine weitere Gemeinsamkeit von Symbolen jeglicher Art zu verdecken droht: Den nicht-symbolischen *Eigenwert des anschaulichen Symbolträgers*. Das konkrete Medium für die Übermittlung symbolischer Bedeutungen ist nicht einfach mit dem Bedeutungsgehalt identisch, der durch dieses Medium kommuniziert werden kann. Die Balken des Kreuzes bleiben Gegenstände aus Holz mit allen Eigenschaften hölzerner Gegenstände, selbst wenn der symbolische Wert des Kreuzes im Christentum unermesslich ist.

Schließlich ist auf die bereits erwähnte Besonderheit des Symbolbegriffs hinzuweisen: Jedes Sprechen von und in Symbolen impliziert *ontologische und epistemologische*

Voraussetzungen, die meist unerklärt bleiben, aber unausgesprochen im Hintergrund symbolischen Sprechens und Handelns stehen. Wenn aber zwischen einem positivistischen, einem idealistischen und einem theologischen Hintergrund des Symbolbegriffs nicht klar differenziert wird, entstehen jene Mißverständnisse, die für den gegenwärtigen Stand der interdisziplinären Symbolforschung so bezeichnend zu sein scheinen. Es ist daher unerlässlich, die spezifische „Voraussetzungsgeladenheit“ oder „Prämissenhaltigkeit“ jedes Gebrauchs von Symbolen bereits in die begriffliche Definition des Symbols aufzunehmen (vgl. Abschnitt 7.2).

Die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten sind ein Generalnenner, der unterschiedliche Akzentuierungen erlaubt. Daraus folgt, daß Symbole sich sowohl durch den gemeinten Gegenstand symbolischer Repräsentation wie auch durch den gemeinten oder den rezipierten Sinn oder durch ihren Symbolträger sowie die Form symbolischer Vermittlung und die dieser zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen und ontologischen Voraussetzungen unterscheiden können.

Darüber hinaus lassen sich aber auch weitere Unterscheidungsmerkmale von Symbolen anführen, die im folgenden Abschnitt 6.2 näher erläutert werden sollen.

6.2 Unterscheidungsmerkmale von Symbolen

Die im folgenden anzusprechenden Unterscheidungsmerkmale von Symbolen besitzen die Eigenart, daß sie nicht bei allen Symbolen in gleicher Weise ausgeprägt sind. Sie eignen sich daher besonders dazu, ein differentielles Profil einzelner Symbole zu erstellen. Aufgrund eigener Analysen schlage ich vor, in der künftigen Symboldiskussion die folgenden Unterscheidungsmerkmale zu berücksichtigen:

1. Genese und Überlieferbarkeit
2. Öffentlicher und privater Charakter
3. Identifikationspotential und existentielle Bedeutung
4. Kommunikative Resonanz und Beschränkung

6.2.1 Genese und Überlieferbarkeit

Das Begriffspaar „Genese und Überlieferbarkeit“ vereint zwei Kategorien, die nicht unmittelbar aufeinander bezogen sind. Es zeigt sich aber, daß der Entstehungskontext von Symbolen wichtige Aufschlüsse darüber erlaubt, ob und wie Symbole überliefert werden können. Wenn man Symbole mit Hubertus Halbfas als „Sprache der Religionen“ umschreibt,²² dann sind Symbole ebenso wie die Wörter eines Wörterbuchs für eine bestimmte Sprache überlieferbar. Dies ist nicht so deutlich der Fall, wenn vom „Prozeß der Symbolbildung“ die Rede ist (Erich Feifel)²³. Der Ausdruck „Symbolbildung“ bezieht sich speziell auf einen entwicklungspsychologisch, interaktionstheoretisch und psychoanalytisch geprägten Symbolbegriff, der sich aus frühen Interaktionserfahrungen und Konflikten herausbildet und dessen Genese auf den Raum innerer Erfahrung verweist. Dabei wird jene anthropologische Lernfähigkeit vorausgesetzt, wie sie jedem (auch dem behinderten) Menschen gegeben ist. Feifel schreibt dazu: „Der Symbolisierungsvorgang liegt im Aufbau einer inneren Struktur, die einen Umgang mit innerer und äußerer Erfahrung ermöglicht.“²⁴ Solche *psychogenetischen Symbole* sind aber nicht ohne weiteres überlieferbar, da sie in eine subjektive seelische Konfiguration eingehen, die als individuelle Symbolwelt einer Person letzten Endes nicht an Dritte weitergegeben werden kann.

22) Halbfas (s. Anm. 2), 107.

23) E. Feifel, *Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem*, in: E. Feifel/W. Kasper (Hrsg.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987, 53-100, 68.

24) Ebd., 67.

Neben kulturell überlieferbaren und vorwiegend psychogenetisch bedeutsamen Symbolen ist hier eine dritte Gruppe von Symbolen zu nennen: *intersubjektive Symbole*, die aus gemeinsamer Erfahrung entstehen, die aber - ebenso wie psychogenetische Symbole - nicht an Dritte überliefert werden können.

Wenn sich beispielsweise zwei junge Leute kennenlernen, während irgendwo das Lied „Yesterday“ gespielt wird, kann dieses Lied auch nach 20 Jahren Ehe ein Symbol für die Beziehung zwischen beiden sein. Ihren Freunden und Kindern könnten die beiden Betroffenen zwar erklären, welche symbolische Bedeutung gerade dieses Lied für sie hat, aber es dürfte unmöglich sein, daß für Kinder und Freunde der symbolische Gehalt des Liedes der gleiche wie für die beiden unmittelbaren Teilhaber ihrer intersubjektiven, symbolisch vermittelten Interaktionserfahrung ist.

Das Unterscheidungsmerkmal „Genese und Überlieferbarkeit“ von Symbolen erlaubt also eine Differenzierung zwischen Symbolen als Gegenstand von Überlieferung, als Ergebnis psychogenetischer Symbolbildung und als Ergebnis symbolisch vermittelter Interaktionserfahrung.

6.2.2 Öffentlicher und privater Charakter

Die subjektiven und intersubjektiven Komponenten des Unterscheidungsmerkmals „Genese und Überlieferbarkeit“ von Symbolen führen zur These, daß der zugleich individuelle und kollektive Doppelcharakter zahlreicher Symbole besondere Aufmerksamkeit verdient. Unabhängig vom gewählten symboltheoretischen Ansatz ist es nämlich möglich, Symbole nach ihrem eher öffentlichen oder ihrem eher privaten Charakter zu unterscheiden. Dabei sind fließende Übergänge möglich. Im Verlauf der individuellen oder kollektiven „Symbolgeschichte“ kann außerdem die Zuschreibung eines eher öffentlichen oder privaten Charakters von Symbolen deutlichen Veränderungen unterliegen.

Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Wenn jemand z.B. erzählt, für ihn sei „Haferschleimsuppe“ das Symbol von Zwang, Hilflosigkeit und Fremdbestimmung, dann läßt sich relativ leicht herausfinden, daß diese subjektive Symbolisierung auf der Erfahrung beruht, bei Krankheiten im Kindesalter von seiner Mutter zwangsweise und gegen seinen Willen Haferschleimsuppe verordnet erhalten zu haben.

Dieses Beispiel kann in seiner Bedeutung jedoch nicht auf subjektive Symbolbildungsprozesse eingeschränkt werden. Es zeigt vielmehr fließende Übergänge zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Der private Charakter des Symbols „Haferschleimsuppe“ beruht auf einer individuellen Erfahrung in Verbindung mit einer besonders heftigen Reaktion gegen deren faktische Implikationen. Andererseits muß „Haferschleimsuppe“ zugleich als ein kulturell vermitteltes Symbol gelten, weil es bei den Angehörigen der entsprechenden Generation im deutschsprachigen Kulturraum sicherlich analoge Erfahrungen evozieren dürfte. Dadurch wird u.a. soziale Identifikation ermöglicht. Nur am Rande sei bemerkt, daß die Wirkung literarischer Texte wohl zu einem bedeutenden Teil auf der fiktiven Präsentation privater, aber öffentlichkeitsfähiger Symbole beruhen dürfte.

Einen öffentlich-privaten Doppelcharakter besitzt beispielsweise auch der Ehering. Er symbolisiert eine durchaus private, einzigartige und individuelle Beziehung und Beziehungserfahrung, die auf ihre Art unwiederholbar ist. Gleichzeitig besitzen Eheringe jedoch auch einen wohlfunktionierenden öffentlichen Symbolcharakter, der im intersubjektiven Umgang situative Orientierung ermöglicht.

Vorwiegend öffentlichen Charakter besitzen Symbole wie das Kreuz, der Halbmond, das Hakenkreuz oder „Hammer und Sichel“ in der Fahne der DDR, die den - inzwi-

schen überholten - Anspruch des Arbeiter- und Bauernstaats nach der Ideologie des Marxismus-Leninismus repräsentieren.

Der Umgang mit solchen öffentlichkeitswirksamen Symbolen muß durch kulturelle Überlieferungsprozesse erst erlernt werden. Dabei ist auffallend, daß ein gewissermaßen „neutraler“ Umgang mit öffentlichkeitswirksamen Symbolen nicht die Regel ist. Vielmehr wird durch den Umgang mit solchen Symbolen meistens ein bestimmtes Maß an Zugehörigkeit, Identifikation oder Ablehnung ausgedrückt. Öffentlichkeitswirksame Symbole erweisen sich folglich in vielerlei Hinsicht als kulturell und historisch bedingt. Auf der anderen Seite darf nicht verschwiegen werden, daß die individuellen Lernprozesse, die zur Aneignung von öffentlichen Symbolen führen, wesentlich von subjektiven Erfahrungen - etwa mit dem Christentum, dem Islam oder dem Marxismus-Leninismus - geprägt werden. Die Symbolwelt jeder einzelnen Person nimmt ja auch dort eine erfahrungsgebundene Tönung an, wo sie überlieferte, öffentlichkeitswirksame Symbole umfaßt.

Im religionspädagogischen Kontext wird z.B. besonders der Einfluß der Vater- bzw. Elternerfahrung auf das Gottesbild erörtert.²⁵ Das überlieferte Symbol „Gott“ kann nicht ohne interaktionellen Erfahrungsbezug verinnerlicht und an die jeweils nächste Generation weitergegeben werden.

Die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Symbolen führt zur Anerkennung fließender Übergänge zwischen dem „öffentlichen“ und dem „privaten“ Charakter von Symbolen. Klärungsbedürftig ist dabei im einzelnen besonders, *welche* Öffentlichkeit jeweils vorausgesetzt wird und mit welchen sachlichen und emotionalen Konnotationen ein Symbol von verschiedenen Personen oder Gruppen angeeignet wird.

Dabei wird erkennbar, daß zahlreiche Symbole nicht nur einen individuell-kollektiven Doppelcharakter aufweisen, sondern daß der Umgang mit ihnen häufig auf Fragen der Zugehörigkeit zu einer durch gemeinsame Symbole vereinten Gruppe stoßen läßt. Symbole unterscheiden sich also auch darin, beim wem sie welche Prozesse der Ablehnung oder der Identifikation mit der ihnen zugrundeliegenden Wirklichkeit hervorrufen. Dieser Befund leitet zum dritten Unterscheidungsmerkmal von Symbolen über.

6.2.3 Identifikationspotential und existentielle Bedeutung

Wenn Symbole etwas mit den psychosozialen Prozessen der Identifikation, Zugehörigkeit und Ablehnung zu tun haben, dann kann man daraus den Schluß ziehen, daß die emotionale und subjektive Relevanz von Symbolen die ganze psychische Bandbreite von höchster existentieller Bedeutung bis zur Gleichgültigkeit ausschöpfen kann. Die Reaktionsbereitschaft auf Symbole hängt folglich von der Bedeutung ab, die die zugrundeliegende Wirklichkeit für den betreffenden Zeitgenossen besitzt.

Obwohl z.B. das Hakenkreuz im Jahr 1988 bestenfalls unter rechtsextremen Randgruppen noch als Identifikationssymbol angesehen werden kann, ist seine existentielle Bedeutung im negativen Sinn für die vielen, die den Schrecken des NS-Regimes erlebt und überlebt haben, bleibend eindringlich. Existentielle Bedeutung und aktuelles Identifikationspotential eines Symbols fallen also, wie dieses Beispiel zeigt, nicht immer zusammen.

Dies gilt auch im umgekehrten Sinn: Für Christen ist etwa das aktuelle Identifikationspotential des Kreuzes als Sinnbild der Erlösung durch Jesus Christus bis in die Gegenwart ungebrochen. Selbst religiös desorientierte Zeitgenossen müssen das hohe Identifikationspotential des Kreuzes als Faktum anerkennen. Dies bedeutet aber nicht, daß das Kreuz auch für sie selbst von existentieller Bedeutung werden müsse.

25) B. Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf-Göttingen 1981 (2. Auflage 1986), 150f., 343-359.

Das Kennen von Symbolen wie Kreuz, Halbmond u.a. und das Anerkennen des identifikatorischen Potentials solcher Symbole ist keine Gewähr für einen positiven emotionalen Zugang zu ihnen. Symbolisch vermittelte Identifikationsprozesse verweisen dagegen grundsätzlich auf gemeinsame Anschauungen und Erfahrungen in kulturell oder subkulturell identifizierbaren, religiösen oder nicht religiösen Gruppen und Gemeinschaften.

Kennzeichen einer pluralistischen Gesellschaft ist es in diesem Zusammenhang, daß jeder einzelne wesentlich mehr Symbole kennt als er existentiell nachzuvollziehen willens und in der Lage ist. Während das Kennen von Symbolen auf kulturelle Sozialisationsprozesse verweist, drückt die Identifikation mit Symbolen und der ihnen zugrundeliegenden Wirklichkeit die Zugehörigkeit zu weltanschaulichen oder religiösen Gruppen bzw. Gemeinschaften aus.

Aus diesen Überlegungen folgt, daß existentiell bedeutsame Symbole in der Regel eine kommunikative Reichweite besitzen, die durch die subkulturellen oder gruppenspezifischen Gültigkeitsgrenzen eines bestimmten symbolischen Universums bestimmt wird. Wird ein Symbol außerhalb des Bereichs seines kommunikativen Wurzelgrunds verwendet, kann es fremd, unverständlich oder sogar sinnlos wirken.

Beispielsweise materialisiert sich der Mythos der modernen Leistungsgesellschaft u.a. an Statussymbolen wie der Automarke, die sich jemand leisten kann. Der symbolische Wert eines teuren Wagens kommt z.B. unter Nachbarn und Bekannten, aber auch in Verwendungssituationen wie auf der Autobahn usw. vollauf zur Geltung. Für die Kommunikation mit Menschen, die einem anderen Wertsystem und Lebensstil verpflichtet sind, stellt sich die Situation jedoch anders dar. Der Symbolwert eines teuren Wagens erschwert vermutlich die Kommunikation mit Angehörigen einer alternativen Wohngemeinschaft, weil dort „Symbolkritik“ geübt wird und weil die mit einem bestimmten Symbol verbundenen Werte in einer solchen Gemeinschaft nicht geteilt werden.

Das Unterscheidungsmerkmal des Identifikationspotentials und der existentiellen Bedeutung von Symbolen verweist daher in besonderer Weise auf die gesellschaftlichen und subkulturellen Bedingungsfaktoren für den Umgang mit Symbolen. Die existentielle Bedeutung von Symbolen scheint dabei nicht so sehr von der Art des betreffenden Symbols, sondern eher von der individuell wahrgenommenen Lebensrelevanz der ihm zugrundeliegenden Wirklichkeit abzuhängen.

Das Unterscheidungsmerkmal des Identitätspotentials und der existentiellen Bedeutung von Symbolen zeigt also, daß nicht nur ein Pluralismus von Symbolen und Symboldeutungen zu beachten ist, sondern daß es auch eine pluralistisch geartete Wahrnehmung der subjektiven Relevanz von Symbolen gibt. Diese subjektive Relevanz hängt wiederum eng mit dem Selbst- und Weltverständnis von einzelnen und von Gruppen zusammen und ist ausschlaggebend für die kommunikative Resonanz von Symbolen.

Die kommunikative Resonanz von Symbolen kann allerdings nicht einfach mit ihrem „Identifikationspotential“ gleichgesetzt werden. Dies soll im nächsten Teilabschnitt erläutert werden.

6.2.4 Kommunikative Resonanz und Begrenzung von Symbolen

Die existentielle Bedeutung eines Symbols (z.B. eines Schlüsseltraums) kann für einen einzelnen außergewöhnlich hoch, ja lebensentscheidend sein. Dennoch kann die kommunikative Resonanz des betreffenden Symbols vielleicht auf den Raum seiner eigenen inneren Erfahrung beschränkt bleiben. Umgekehrt besitzen etwa die olympischen Ringe zweifellos eine universelle kommunikative Resonanz. Von Ausnahmefällen

abgesehen, dürfte ihre existentielle Bedeutung jedoch ebenso wie ihr Identifikationspotential eher begrenzt sein.

Grundsätzlich läßt sich die kommunikative Resonanz eines Symbols in Form konzentrischer Kreise beschreiben:

1. Resonanz im Raum innerer Erfahrung
2. Resonanz im Raum gemeinsamer Interaktionserfahrung
3. Resonanz im Raum gemeinsamer Überlieferung und Identität
4. Resonanz im Raum kultureller Objektivationen
5. Universelle Resonanz

Die innere Symbolwelt einer Person ist also deutlich von der sie umgebenden, aber auch prägenden kulturellen Symbolwelt sowie von der Symbolwelt ihrer engeren und weiteren Bezugsgruppen zu unterscheiden. Teilhabe an einer Kultur setzt folglich auch den Erwerb der kommunikativen Kompetenz für den Umgang mit ihren spezifischen Symbolen voraus. Ebenso setzt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe die Aneignung ihres symbolischen Codes voraus, der u.a. den identifikatorischen Umgang mit bestimmten Symbolen umfaßt.

Der symbolische Code einer Gemeinschaft, die durch gemeinsame Überlieferung und Identität zusammengehalten wird, geht darüber hinaus mit *symbolkritischen Einstellungen* zu konkurrierenden Symbolen oder Symboldeutungen einher. Die Bejahung des christlichen Kreuzessymbols bedeutet - abgesehen vom Wahrheitsanspruch jeder Religion und Weltanschauung - auch eine zumindest psychologische Relativierung islamischer oder marxistisch-leninistischer Symbole, weil für einen Christen die subjektive Relevanz des Kreuzessymbols höher als die Bedeutung islamischer oder sonstiger Symbole einzuschätzen sein dürfte.

Kommunikative Symbolkompetenz umfaßt daher die Fähigkeit zum kritischen oder bejahenden Umgang mit unterschiedlichen Symbolen aus der Lebenswelt der eigenen Bezugsgruppe und aus der sie umgebenden gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Die Begrenzung der kommunikativen Reichweite von Symbolen ergibt sich in der Regel also nicht aus völligem Unverständnis für bestimmte Symbole (wie z.B. „Lederjacke“ oder „Mercedes 500“), sondern aus den identifikatorischen Prämissen und Werten, die von den einen geteilt, von anderen aber gerade nicht geteilt werden.

7. Auf dem Weg zu einer begrifflichen Bestimmung von „Symbol“

Die bisherigen Überlegungen erlauben es, die Analyse von Symbolen einen Schritt weiter zu führen. Die Kategorie der „kommunikativen Resonanz“ von Symbolen erlaubt nämlich Differenzierungen, die dazu geeignet sind, die Vermischung argumentativer Ebenen zu vermeiden, die in der herkömmlichen Symboldiskussion häufig unterläuft. In diesem Zusammenhang soll daher die These aufgestellt werden, daß die folgenden Differenzierungen sich zur kategorialen Erschließung des Symbolgebrauchs in unterschiedlichen Kontexten eignen:

1. Symbole mit Resonanz im Raum innerer Erfahrung und im Raum gemeinsamer Interaktionserfahrung verweisen auf einen kreativen Symbolbildungsprozeß.
2. Symbole mit Resonanz im Raum kultureller Objektivationen oder mit universeller Resonanz verweisen auf Sozialisations- und Aneignungsprozesse, ohne daß dadurch eine Vorentscheidung über die subjektive Relevanz solcher Symbole getroffen würde.
3. Symbole mit Resonanz im Raum gemeinsamer Überlieferung und Identität verweisen auf Aneignungs und Identifikationsprozesse, die der Weltdeutung und dem Lebensstil bestimmter Gruppen und Gemeinschaften verpflichtet sind.

Die Bedeutung von Symbolen hängt in jedem Fall zu einem nicht zu unterschätzenden Teil von ihrem kommunikativen Kontext und ihrer dadurch gegebenen kommunikativen Resonanz ab. Dabei tauchen die genannten Ebenen auch in der alltäglichen Wahrnehmung ständig auf, werden aber im Normalfall sprachlich nicht unterschieden. Führt man die entsprechende sprachliche Differenzierung durch, dann kann man im Zusammenhang mit dem Symbolverständnis in der Religionspädagogik - wie bereits erwähnt - von einem (a) eher wissenschaftsorientierten, einem (b) eher ontologisch-weltanschaulichen und einem (c) eher pädagogisch-anthropologischen Kontext des Symbolbegriffs sprechen, wobei allen religionspädagogischen Verwendungskontexten ein letztlich theologisches Symbolverständnis zugrundeliegt.

In Analogie dazu gilt das besondere Interesse von Entwicklungspsychologen beispielsweise den psychogenetisch-interaktionell bedeutsamen Symbolen, die teils auf den Raum innerer Erfahrung verweisen, teils aber auch auf Gesetzmäßigkeiten im Verlauf von Symbolbildungsprozessen hindeuten können.

Symbole mit Resonanz im Raum kultureller Objektivationen eignen sich besonders für sprach- und kulturphilosophische, soziologische, erkenntnistheoretische und religionswissenschaftliche Zugänge. Schließlich läßt sich anführen, daß Symbole mit Resonanz im Raum gemeinsamer Überlieferung und Identität in spezieller Weise auf religionspädagogische Symboldidaktiker und allgemein auf Theologen zugeschnitten zu sein scheinen, wenngleich sich auch sozialpsychologische, historische und andere Erkenntnisperspektiven denken lassen.

Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, daß die hier vorgelegten Überlegungen zu Unterscheidungsmerkmalen von Symbolen auch für die Erarbeitung einer vorläufigen Definition von „Symbol“ hilfreich sein können. Als Ausgangspunkt dienen dabei Erwägungen zur religiösen und erkenntnistheoretischen Bedeutung des Symbols.

7.1 Die religiöse und die erkenntnistheoretische Bedeutung des Symbols

Die folgenden Überlegungen gehen von der These aus, daß unterschiedliche Interessen und weltanschauliche sowie wissenschaftstheoretische Hintergründe zu unterschiedlichen Akzentuierungen in der Verwendung des Symbolbegriffs führen. Diese These soll zunächst anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden.

Hubertus Halbfas schreibt etwa: „Symbolisch kann nur sein, was in der einen Gegebenheit noch eine andere einschließt.“²⁶ Damit wird an Paul Ricoeur erinnert, für den das Symbol die zur Interpretation herausfordernde „Region des Doppelsinns“ ist²⁷: Das Symbol „gibt zu denken“²⁸.

Georg Baudler beruft sich dagegen auf „die dem Symbol wesenseigene Kraft, eine nicht sinnlich gegenwärtige (,) aber erfahrbare Wirklichkeit auszudrücken“²⁹. Wie zahlreiche andere Autoren spricht Baudler von einer „Brückenfunktion“ der Symbole: Diese würden „für uns zum Weg vom Bedingten zum Unbedingten“³⁰. Baudler betont in Anlehnung an Paul Tillich besonders den „religiösen Erschließungscharakter des Symbols“³¹. Von Tillich übernimmt Baudler auch seine Merkmalsbestimmungen des (religiösen) Symbols.

26) Halbfas (s. Anm.2), 85.

27) P. Ricoeur, Die Interpretation, Frankfurt/M. 1974, 19.

28) Vgl. P. Ricoeur, Symbolik des Bösen, Freiburg/München 1971, 402f., 405.

29) Baudler (s. Anm.1), 36.

30) Ebd., 39.

31) Ebd., 38.

Auch *Erich Feifel* macht deutlich, daß Symbole für ihn eine vorwiegend religiöse Bedeutung haben: „Symbole sind Medien der Glaubenserfahrung.“³² Sie sind „sprachliche, gegenständliche oder abstrakte Bilder, die Sinn erfahrbar machen.“³³ In Verbindung mit dem entwicklungspsychologisch erfaßbaren Symbolbildungsprozeß der Kindheit weist Feifel aber auch darauf hin, daß Symbole als „Sinnsignale individueller und sozialer Identität“³⁴ gesehen werden können.

Eine solche Formulierung weist Berührungspunkte mit dem Symbolverständnis des symbolischen Interaktionismus auf, der Symbole als Reize versteht, die im Individuum als bedeutungsvoll erfahren werden.

Eine solche Nähe zu interaktionistischen Theorien ist auch dem Symbolverständnis von *Günter Stachel* zu eigen: „Ich verstehe unter Symbol etwas, das in der symbolischen Wahrnehmung als 'bedeutsam' erfahren wird (präsentative Form des Symbols) oder das dem Sprachgebrauch symbolischer Rede (diskursive Form des Symbols) zugrundeliegt.“³⁵ Stachel stützt sich in seinem Symbolverständnis u.a. auf das philosophische Werk von *Susanne K. Langer* und *Ernst Cassirer*.³⁶

Cassirers Symbolverständnis ist jedoch im Gegensatz zu Stachels Interessen vorwiegend erkenntnistheoretisch angelegt. Symbole sind für Cassirer Vermittlungsformen, die Wirklichkeit darstellen und repräsentieren. Sprache, Mythos, Kunst und Religion sind „symbolische Formen“, die „nicht anders als in der Eigenart dieser Formen faßbar“ werden und in denen sich die jeweilige Wirklichkeit zugleich „verhüllt wie offenbart“³⁷. Der Symbolbegriff ist daher nach Cassirer u.a. „als konstitutiv für den Begriff der exakten Erkenntnis anzusehen“³⁸. Erkennen ist als symbolisch vermitteltes Erkennen Ausdruck für die grundsätzliche Mittelbarkeit des menschlichen Bewußtseins. Auf der Basis eines solchen epistemologischen Symbolbegriffs läßt sich Erkenntnistheorie prinzipiell als der Versuch einer *symbolischen Grammatik* der Erkenntnis begreifen.

Auf dem Weg zu einer umfassenden Definition des Symbolbegriffs empfiehlt es sich daher, neben den unter 6.1 genannten Merkmalen von Symbolen auch deren epistemologischen Stellenwert zu berücksichtigen, der wiederum eng mit den religiös-weltanschaulichen Optionen eines Autors zusammenhängt.

7.2 Ein Vorschlag zur umfassenden Definition von „Symbol“

Allen Verwendungsweisen des Symbolbegriffs gemeinsam ist nach den Ergebnissen der bisherigen Überlegungen eine Reihe von Merkmalen wie Repräsentativität, semantische Funktion, Indirektheit und ontologisch-epistemologische Voraussetzungsge ladenheit. Gemeinsam ist allen Symbolen auch die Notwendigkeit eines anschaulichen Symbolträgers, der jedoch seinen Eigenwert im Verhältnis zur symbolisch repräsentierten Wirklichkeit nicht verliert.

Diese Merkmale sind geeignet, zu einem kontextübergreifenden Begriff von „Symbol“ zu führen, weil sie versprechen, den an Definitionen zu stellenden Anspruch zu erfüllen, unabhängig von idealistischen, positivistischen oder theologischen Kontexten, aber

32) *E. Feifel*, Symbole und symbolische Kommunikation als religionsdidaktische Aufgabe, in: *F. Weidmann* (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth 1985, 188-203, 189.

33) Ebd., 191.

34) *E. Feifel*, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: *Feifel/Kasper* (s. Anm. 23), 53-100, 69.

35) *G. Stachel*, Zeigen und Erzählen, Präsentative Symbole in der religiösen Erziehung, in: *V. Hertle/M. Saller/R. Sauer* (Hrsg.), *Spuren entdecken, Zum Umgang mit Symbolen*, München 1987, 97-107, 97.

36) *S.K. Langer*, Philosophie auf neuem Wege, Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt/M. 1984; *Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen (s. Anm. 19).

37) *Cassirer*, ebd., V.

38) Ebd., 55.

auch unabhängig von der Genese, dem Identifikationspotential, der kommunikativen Resonanz und den anderen Unterscheidungsmerkmalen von Symbolen gültig zu sein. Der Versuch einer umfassenden Definition von „Symbol“ erleichtert außerdem die Ausarbeitung speziellerer Symbolbegriffe sowie die (hier nicht eigens erörterte) Abgrenzung des Symbols von Begriffen wie Metapher, Zeichen, Klischee usw.

In diesem Sinn soll folgende Definition von „Symbol“ vorgeschlagen werden:

Definition: Ein Symbol ist eine Vermittlungskategorie des menschlichen Erkennens und Handelns, die sich durch eine sinnoffene, auf Interpretation angelegte Verschränkung von Sprache, materieller Wirklichkeit und Bedeutung auszeichnet und die durch einen Symbolträger anschaulich gemacht wird.

Man kann folglich sagen, daß Symbole einer subjektiv oder objektiv bedeutungsgeladenen Repräsentation innerer oder äußerer Wirklichkeit im Modus der Indirektheit dient. Dies gilt selbst für Taubstumme, bei denen es erhebliche Einschränkungen in ihrer sprachlichen Performanz und Kompetenz zu berücksichtigen gilt.

Dabei ist die Verwendung von Symbolen kontextgebunden, historisch und psychologisch vermittelt und mit impliziten oder expliziten epistemologischen und ontologischen Prämissen verbunden.

Symbole erscheinen außerdem regelmäßig als zusammengesetzte Größen, die aus einem anschaulichen Symbolträger (als der „*materia symboli*“) und der dadurch repräsentierten Symbolbedeutung (als der „*significatio symboli*“) bestehen:

SYMBOLUM = MATERIA SYMBOLI + SIGNIFICATIO

Wie bereits ausgeführt wurde, verliert der Symbolträger (z.B. Wasser als Symbol des Lebens) nichts von seiner materiellen Eigenwirklichkeit (Wasser bleibt wirkliches Wasser), repräsentiert aber eine darüber hinausgehende, komplexe Wirklichkeit, die als „Bedeutung“ des Symbols bezeichnet werden kann („Leben“). Die Ambivalenz des betreffenden Symbols wird durch die Zuschreibung einer Bedeutung jedoch nicht aufgehoben, so daß Symbole prinzipiell für konkurrierende Deutungen offen bleiben (z.B. „Wasser“ als todbringende Gefahr).

Das Verhältnis von sichtbarer und unsichtbarer Wirklichkeit, von sichtbarer Wirklichkeit und unsichtbarer Bedeutung wird im übrigen in der Theologie vorwiegend unter sakramententheologischen Vorzeichen behandelt. Die auf den ersten Blick weitgehende Analogie zwischen „Sakrament“ und „Symbol“ ist jedoch begrenzt: Symbolen als solchen läßt sich weder Heilswirksamkeit noch Heilswirklichkeit zuschreiben; sie stehen nicht primär und ausschließlich in einem religiösen Kontext, sondern sind - wie bereits öfter angedeutet - für vielfältige, ja widersprüchliche Zwecksetzungen offen. Eine undifferenzierte Einebnung der Unterschiede zwischen Symbol und Sakrament ist daher zu vermeiden.

7.3 Die Frage nach der Wahrheitsfähigkeit von Symbolen

Nach der vorgeschlagenen Definition liegt die Bedeutung eines Symbols niemals endgültig fest. Divergierende Interpretationen der Bedeutung eines Symbols hängen dabei z.T. von der Ambivalenz von Symbolen, z.T. vom historischen Bedeutungswandel eines Symbols (wie etwa des Hakenkreuzes), aber auch von den schon öfter erwähnten unterschiedlichen ontologisch-weltanschaulichen Hintergründen des Zugangs zu Symbolen ab.

Gerade die Mehrdeutigkeit von Symbolen kann aber dort anstößig werden, wo es um Wahrheits- und Geltungsansprüche wissenschaftlicher oder außerwissenschaftlicher (z.B. religiöser) Art geht. Solche Wahrheits- und Geltungsansprüche können aber allein schon deshalb nicht ausgeklammert werden, weil Symbole durch ihre epistemologische und ontologische Prämissenhaltigkeit an genau denjenigen Wahrheits- und Geltungs-

ansprüchen gemessen werden, die im Hintergrund eines bestimmten Zugangs zu Symbolen stehen.

Beispielsweise kann das Symbol S von drei verschiedenen weltanschaulichen Gruppierungen, wissenschaftlichen Schulen oder religiösen Glaubensgemeinschaften unterschiedlich gedeutet werden. Während der Symbolträger M stets gleich bleibt, ändert sich die Bedeutung, die dem Symbol jeweils beigemessen wird. Dabei hält jede Gruppe, Schule oder Glaubensgemeinschaft ihre Bedeutung für die richtige, erkennt aber an, daß faktisch die Bedeutungen B1, B2, B3 usw. nebeneinander existieren und miteinander konkurrieren. *Was ist nun die wahre Bedeutung von S?*

1) Geht man von der ontologischen Wahrheitsfähigkeit von Symbolen aus, dann läßt sich zugunsten *einer* der vorliegenden Deutungen argumentieren, etwa in dem Sinn, daß B1 die wahre Bedeutung des Symbols S ist.

2) Wenn man die ontologische Wahrheitsfähigkeit von Symbolen dadurch einschränkt, daß man auf die Begrenztheit aller menschlichen Erkenntnis hinweist, dann könnte man argumentieren, die wahre Bedeutung von S ergebe sich erst aus der *Summe* der fragmentarisch erkannten Bedeutungen B1, B2, B3 usw. - so daß die wahre Bedeutung W von Symbol S wie folgt lautet: $W = (B1 + B2 + B3 + \dots Bn)$.

3) Nimmt man dagegen an, daß selbst die Summe aller vorliegenden Bedeutungen die ganze Wahrheit des Symbols S nicht ausschöpfen kann, weil wesentliche Aspekte (nämlich der Bedeutungsrest „X“) bisher noch unerkannt geblieben sind, dann gilt für die wahre Bedeutung von Symbol S folgendes: $W = (B1 + B2 + B3 + \dots Bn) + X$

4) Läßt man die Frage nach der ontologischen Wahrheit von Symbolen offen oder bestreitet die ontologische Wahrheitsfähigkeit von Symbolen grundsätzlich, dann stellt sich die Bedeutung von Symbol S als stets revidierbares Ergebnis eines offenen Prozesses zum Zeitpunkt t1 dar. Die gegenwärtige Bedeutung von S umfaßt z.B. die kontextgebundenen Deutungen B1, B2 und B3, ohne daß eine Entscheidung zwischen diesen Alternativen möglich oder erforderlich wäre. Der Maßstab für die Bedeutung von Symbolen sind dann eher psychologisch und soziologisch begründete subjektive oder gruppenspezifische Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten.

Dieses Beispiel bringt einmal mehr die Bedeutung der weltanschaulichen Prämissen zu Bewußtsein, die in den Umgang mit Symbolen einfließen und die in der wissenschaftlichen Kommunikation die wechselseitige Verständigung erschweren. Dies gilt besonders dann, wenn solche Prämissen unerkannt und unbenannt bleiben. Der Dialog zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen und Erkenntnisperspektiven wird durch die dadurch bedingten Unterschiede in der Interpretation der spezifischen symbolischen Verschränkung von deutender Sprache, anschaulicher materieller Wirklichkeit und symbolisch repräsentierter Bedeutung z.T. nahezu unmöglich gemacht. Für die religionspädagogische Symboldidaktik ist dieser Befund von Belang, weil die Unübersichtlichkeit der Interpretationen religionspädagogische Rezeptionsbemühungen erschwert und die Gefahr der Oberflächlichkeit, der Widersprüchlichkeit oder der nur äußeren Aneignung und vorschnellen religionspädagogischen Funktionalisierung von anderweitigen Symboltheorien mit sich bringt. Eine interdisziplinär belangreiche, eigenständige religionspädagogische Symboltheorie kann unter solchen Umständen kaum entfaltet werden. Es empfiehlt sich daher, weitergehende Differenzierungen vorzunehmen, die auf praktisch relevante Verwendungssituationen und Bedeutungskontexte bezogen sein sollen.

7.4 Die kontextuelle Differenzierung des Symbolbegriffs

Die in Abschnitt 7.2 vorgeschlagene Definition von „Symbol“ ist - wie alle generellen Symboldefinitionen - nur dann hilfreich, wenn sie im Sinn speziellerer Symbolbegriffe

entfaltet wird, dabei gleichzeitig aber als deren Bezugsrahmen erhalten bleibt. Die zu lösende Aufgabe besteht also darin, einen Symbolbegriff zu entwickeln, der sich als flexible Bezugsgröße für kontextuell differenzierte Formen des Umgangs mit Symbolen eignet. Der Nachweis der definitorischen Eignung eines allgemeinen Symbolbegriffs erfordert daher auch die Darlegung der auf ihn bezogenen kontextuellen Differenzierungen.

Dabei kann auf die in Abschnitt 6.2 analysierten Elemente einer symboltheoretischen Kontextanalyse zurückgegriffen werden. Es zeigt sich nämlich, daß die dort genannten Unterscheidungsmerkmale von Symbolen (Genese und Überlieferbarkeit, öffentlicher und privater Charakter, Identitätspotential und existentielle Bedeutung sowie kommunikative Resonanz und Begrenzung) für die Entfaltung eines differentiellen Symbolbegriffs fruchtbar gemacht werden können. Im Sinn dieser Ausführungen schlage ich vor, den oben formulierten generellen Symbolbegriff wie folgt auszudifferenzieren:

1. Der *psychogenetisch-interaktionelle Symbolbegriff* (S1) bezieht sich auf Symbole als Ergebnis eines interaktionellen Symbolbildungsprozesses, d.h. als Vermittlungskategorie zwischen äußerer und innerer Wirklichkeit im Raum interaktionell vermittelter innerer Erfahrung.
2. Der *kulturell-objektivierende Symbolbegriff* (S2) bezieht sich auf Symbole als Ergebnis kultureller Überlieferung, d.h. als soziokulturell und historisch geprägte Vermittlungskategorie geistiger Wirklichkeit.
3. Der *weltanschaulich-religiöse Symbolbegriff* (S3) bezieht sich auf Symbole als Ergebnis religiöser oder weltanschaulicher Überlieferungsprozesse, die im Kontext der entsprechenden Sprech- und Glaubensgemeinschaft von existentieller Bedeutung sind und die als gemeinschaftsstiftende Vermittlungsstrukturen religiöser oder weltanschaulicher Identität verstanden werden können.

Alle drei Varianten des Symbolbegriffs (S1, S2 und S3) lassen sich unter die generelle Definition von Symbolen subsumieren, greifen aber spezifische Momente des möglichen Umgangs mit Symbolen heraus und lassen andere Verständnismöglichkeiten unter den Tisch fallen.

Die spezielleren Symbolbegriffe unterscheiden sich untereinander durch ihre besonderen kontextuellen Voraussetzungen. Beispielsweise ist das Kreuz im Rahmen des weltanschaulich-religiösen Symbolbegriffs (S3) zweifellos ein Symbol von hoher existentieller Bedeutsamkeit und Überlieferungsdringlichkeit.

Im Rahmen des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs (S1) ist das Kreuz dagegen nur dann ein Symbol, wenn es sich im Einzelfall tatsächlich als subjektiv bedeutsam und lebensrelevant erweist und wenn es zum Ergebnis eines interaktionellen Symbolbildungsprozesses geworden ist. Als wesentliches Symbol des Christentums ist das Kreuz allerdings auch dann ein kulturell überliefertes Symbol (im Sinn des Symbolbegriffs S2), wenn es nicht zu einer Identifikation mit der dem Kreuz zugrundeliegenden Wirklichkeit kommen sollte.

Die drei spezielleren Symbolbegriffe unterscheiden sich außerdem durch die Kriterien, die sie an Symbole und an das, was zum Symbol werden kann, anlegen. Während im Rahmen des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs (S1) grundsätzlich alles (ein Wort, eine Geste, ein Bild, ein Erlebnis etc.) zum Symbol werden kann, wenn es eine (wie immer geartete) sinnorientierende Bedeutsamkeit gewinnt, gilt dies für den kulturell-objektivierenden und den religiös-weltanschaulichen Symbolbegriff (S2, S3) nicht. Für den kulturell-objektivierenden Symbolbegriff (S2) kann nämlich nur das zum nachvollziehbaren Symbol werden, was in einem gegebenen historisch-gesellschaftli-

chen Kontext eine überindividuelle, überlieferbare Konnotation gewinnt (z.B. „Lederjacke“ als Symbol für das Lebensgefühl motorradbegeisterter Jugendlicher in den 80er Jahren dieses Jahrhunderts).

Noch strenger sind die Voraussetzungen für die Genese weltanschaulich-religiöser Symbole (S3), denen jede Beliebigkeit abgeht, weil sie Identität zugleich verbürgen und vermitteln sollen. Es wäre beispielsweise unmöglich, das christliche Symbol des eucharistischen Brotes durch irgendein anderes Symbol oder einen anderen Symbolträger (z.B. ein anderes Grundnahrungsmittel) zu ersetzen.

Im Rahmen der religionspädagogischen Symboldidaktik ist es ein unverkennbares Ziel, Symbole verschiedener Art und Herkunft so zu präsentieren, daß sie einen propädeutischen Erschließungscharakter für die im engeren Sinn christlich-religiösen Symbole gewinnen. Solche christlich-religiösen Symbole im Sinn des Symbolbegriffs S3 sollen im Prozeß religiöser Erziehung und Bildung im Idealfall zu einer interaktionell angeeigneten und subjektiv bedeutsamen Wirklichkeit im Sinn des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs S1 werden. Religiöse Symbole sollen also nicht nur als kulturelle Überlieferungen begriffen, sondern in ihrem existentiellen Anspruch und Zuspruch erfahrbar gemacht werden. Religiöse Lernprozesse ermöglichen also im Fall des Gelingens einen *identifikatorischen Umgang* mit christlichen Symbolen. Die Aufgabe religiöser Symbolerziehung läßt sich also im Kontext der hier vorgeschlagenen Sprachregelung mit folgender Kurzformel umschreiben:

Wo S2 ist, soll S1 werden. Genau dann nämlich, wenn überlieferte religiöse Symbole subjektiv angenommen werden, ist der religiöse Horizont erreicht, der im Symbolbegriff S3 angesprochen wird.

Die vorstehenden Überlegungen zur Definition von „Symbol“ und zur Unterscheidung eines dreifachen Symbolbegriffs sollen im folgenden auf erste Ansätze zu einer religionspädagogischen Symboltheorie hin ausgewertet werden.

8. Perspektiven einer religionspädagogischen Symboltheorie

8.1 Die Pluralität religionspädagogischer Positionen

Die bisherigen Veröffentlichungen religionspädagogischer Symboldidaktiker zeigen, daß der psychogenetisch-interaktionelle Symbolbegriff (S1), der kulturell-objektivierende Symbolbegriff (S2) und der weltanschaulich-religiöse Symbolbegriff (S3) häufig nebeneinander verwendet werden, ohne daß die Spannungen unter den verschiedenen Symbolbegriffen und ihre jeweiligen Voraussetzungen hinreichend erkannt oder verarbeitet wären.

Wenn z.B. von der „Symbolunfähigkeit des Zeitgenossen“ die Rede ist (*Hubertus Halbfas*), dann tritt offensichtlich ein sozialisationstheoretisch orientierter Symbolbegriff (S1) zeitweilig in den Hintergrund,³⁹ obwohl es entwicklungspsychologisch undenkbar wäre, daß jemand ohne Symbolbildungsprozesse aufwächst.

Bei *Georg Baudler* ist die explizit christliche Bedeutungsdimension des Symbolbegriffs, d.h. die „im Symbol geoffenbarte Wahrheit“ als „absolute Wahrheit der göttlichen Wirklichkeit“⁴⁰, auf Kosten anderer Gesichtspunkte so stark ausgeprägt (S3), daß der Begriff des Symbols letztendlich auf den überlieferten, bekenntnismäßigen Ausdruck der Identität der christlichen Glaubensgemeinschaft beschränkt wird. Dabei wird die Brücke zwischen Erfahrung und Glaube zwar rhetorisch proklamiert, aber sozialisationstheoretisch in keiner Weise eingelöst. Es ist schwer, sich in diesem Zusammen-

39) *Halbfas* (s. Anm. 2), 85.

40) *Baudler* (s. Anm. 1), 48.

hang des Eindrucks einer neokerygmatischen Konzeption von Symboldidaktik zu erwehren.

Ein solches Verständnis deckt sich aber keineswegs mit der Konzeption von *Hubertus Halbfas*, die eher bildungstheoretisch-hermeneutisch genannt werden könnte, weil sie besonders deutlich auf die anthropologische und pädagogische Grundlegung von Symboldidaktik zielt.

Anders als bei Baudler und Halbfas stehen symboldidaktische Überlegungen bei *Erich Feifel* stärker in einem sozialisationstheoretischen Kontext. Symbolbildung und Glaubensweitergabe werden mit „biographisch relevanten Symbolen“ in Verbindung gesetzt, ohne daß die religionspädagogisch-theologischen Anliegen Feifels⁴¹ vernachlässigt würden. Auch die Analyse weiterer symboldidaktischer Veröffentlichungen⁴² zeigt, daß - mit den Worten von *Bernhard Grom* - von einer einheitlichen religionspädagogischen Symboltheorie bisher keineswegs die Rede sein konnte.⁴³

Eine solche Pluralität symboldidaktischer Positionen ist auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß die einzelnen Autoren unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Interessen verpflichtet sind und schon aus diesem Grund in ihrem Rezeptionsverhalten und in ihrer religionspädagogischen Konzeptualisierung unterschiedlich vorgehen.

Andererseits sind die gemeinsamen Voraussetzungen und Anliegen innerhalb der katholischen (und evangelischen) Religionspädagogik spezifisch genug, um einige Ansätze für eine weiterführende religionspädagogische Symboltheorie zu formulieren. Dadurch soll versucht werden, eine gemeinsame Grundlage für unterschiedliche symboldidaktische Konzeptionen zu erarbeiten, ohne bestehende Divergenzen vorschnell zu übergehen, zu harmonisieren oder zu bagatellisieren.

8.2 Kriterien einer integrativen religionspädagogischen Symboltheorie

Eine integrative religionspädagogische Symboltheorie setzt genügend Offenheit voraus, um unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen Raum zu bieten. Dies ist am ehesten dann möglich, wenn sie eine gemeinsame Basis bietet, die als normatives Fundament spezieller symboldidaktischer Konzeptionen allgemein anerkannt werden kann.

Ein solches Fundament sollte daher zunächst in einem Konsens über formale Maßstäbe bestehen, die im Sinn von Gütekriterien auf die Ausarbeitung spezieller Konzeptionen zurückwirken können. Konsens über die Kriterien einer religionspädagogischen Symboltheorie schließt daher Divergenzen über die konkrete Entfaltung symboldidaktischer Positionen nicht aus. Die Benennung von Kriterien religionspädagogischer Theoriebildung hat dabei den Vorteil, daß man zwischen einem Dissens über positionelle Entfaltungen und einem Dissens über die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Gütekriterien genauer als bisher unterscheiden kann.

In diesem Sinn sollen die folgenden Kriterien als Voraussetzung einer integrativen religionspädagogischen Symboltheorie vorgeschlagen werden:

1. Kontextuell differenzierter Symbolbegriff
2. Klärung theologisch-anthropologischer Optionen
3. Reflektierte Interdisziplinarität

41) *Feifel*, Tradierung und Vermittlung (s. Anm. 34), 84.

42) *A. Bucher*, Symboldidaktik, in: Kat Bl 113 (1988), 23-27; *Ch. Dohmen-Funke*, Symboldidaktik auch in der Schule für Lernbehinderte? in: Kat Bl 113 (1988), 435-440; *B. Grom*, Kerygma, Symbol, Struktur oder Erfahrung? in: Kat Bl 113 (1988), 480-487.

43) *Grom*, ebd., 481.

4. Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten
5. Beachtung religionspädagogischer Kontextualität

Dabei ist es offensichtlich, daß symboldidaktische Entwürfe im einzelnen davon abhängen, wie der jeweilige Autor die genannten Elemente deutet und entfaltet.

8.2.1 Kontextuell differenzierter Symbolbegriff

Aufgrund der besonderen Aufgabenstellung der katholischen Religionspädagogik steht deren Symbolverständnis grundsätzlich einem christlich geprägten religiösen Symbolbegriff (S3) nahe. Dabei wird ein theologisches Vorverständnis in der Regel schon vorausgesetzt, während positivistische und idealistische Positionen zwar zur Kenntnis genommen und gegebenenfalls religionspädagogisch ausgewertet, nicht aber in ihren normativen Prämissen übernommen werden.

Die Forderung nach einem differenzierten religionspädagogischen Symbolbegriff umfaßt u.a. die Einsicht in den Wert und die Begrenzung eines weltanschaulich-religiösen Symbolbegriffs (S3). Wenn z.B. vom „Messiasymbol“ die Rede ist,⁴⁴ handelt es sich bei christlichen Religionspädagogen in der Regel um einen identifikatorischen Umgang mit dem Symbolbegriff, da diese Jesus Christus als den Messias anerkennen, d.h. sich mit ihm „identifizieren“.

In der pluralistischen Gesellschaft und in den verschiedenen Kontexten religiösen Lernens (z.B. Schule und Familie) kann ein solcher identifikatorischer Symbolgebrauch allerdings nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, da sonst eine neokerygmatische Verknennung der religionspädagogischen Ausgangsposition droht. Es wäre nämlich mißlich, wenn symboldidaktische Konzeptionen hinter die theoretisch bereits gesicherten Einsicht in die differenzierten religionspädagogischen Lernvoraussetzungen ihrer Adressaten zurückfallen und - nach *Georg Hilger* - zu einer neuen „Verleugnung des Schülers“ beitragen würden.⁴⁵

Für die religionspädagogische Praxis ist es also unerlässlich, die in Abschnitt 7.4 vorgeschlagene dreifache Differenzierung des Symbolbegriffs im psychogenetisch-interaktionellen, im kulturell-objektivierenden und im weltanschaulich-religiösen Sinn (S1, S2, S3) genau zu beachten.

Für Schüler der 10. Klasse eines Gymnasiums dürfte z.B. beim Umgang mit christlichen Symbolen in vielen Fällen ein Sprachgebrauch vorherrschen, der (noch) nicht identifikatorisch ist, sondern Symbole wie das Kreuz, das eucharistische Brot u.a. vorwiegend als Zeugnisse christlich geprägter kultureller Überlieferung ohne tiefere existentielle Bedeutsamkeit auffaßt. Dem Religionslehrer sollte also die Spannung zwischen seinem identifikatorischen Symbolverständnis (S3) und dem (zunächst) objektivierenden Symbolverständnis vieler seiner Schüler (S2) als didaktisches Problem bewußt sein.

Erst durch Prozesse interaktioneller Aneignung gewinnen christliche (und andere) Symbole subjektive Bedeutsamkeit und werden zum individuell oder kollektiv relevanten Ergebnis eines spezifischen Symbolbildungsprozesses, der die Selbst- und Weltdeutung von Jugendlichen tangiert. Der religionspädagogisch erwünschte Symbolbildungsprozeß im Sinn des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs (S1) gehört dabei sicherlich zu den gemeinsamem Zielen aller Spielarten von Symboldidaktik.

Eine sachgerechte Förderung dieses Symbolbildungsprozesses erfordert jedoch die Auseinandersetzung mit den gegenwärtig verfügbaren sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die im wesentlichen auf den genannten psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriff rekurrieren.

44) *Baudler* (s. Anm. 1), 57.

45) *G. Hilger*, Schüler-Rollen, Entwürfe vom Schüler in der Geschichte des Religionsunterrichts, in: *Kat BI* 112 (1987), 370-375, 374.

Es wäre in diesem Zusammenhang also einseitig, ein ausschließlich christlich-religiöses Vorverständnis zum Maßstab des Symbolbegriffs zu erheben. Die Forderung nach einem differenzierten Symbolbegriff durch Berücksichtigung unterschiedlicher Bedeutungsebenen und der zwischen ihnen bestehenden Spannungen wäre in diesem Fall nicht erfüllt.

Dies gilt z.B. für Anton Bucher, der Symbole wie folgt umschreibt: „Alle Wörter, Gegenstände, Bilder, Melodien, Handlungsabläufe und Riten, die den Menschen unbedingt angehen, in denen sich seine Erfahrungen verdichten und sich zeigen.“⁴⁶ Das, was „den Menschen unbedingt angeht“, drückt bei Bucher offensichtlich ein Verständnis von Symbol aus, das im Blick auf die Komplexität des Symbolbegriffs als Verengung erscheint. Das Symbol „Lederjacke“ verliert als Repräsentant eines bestimmten Lebensstils nicht dadurch seinen Status als Symbol, daß das Gemeinte den Menschen vielleicht gerade nicht „unbedingt“ angeht.

Bucher schränkt jedoch seinen vorwiegend weltanschaulich-religiösen Symbolbegriff (S3) noch weiter ein. Er wendet sich ausdrücklich gegen einen „breiten Symbolbegriff“⁴⁷ und definiert religiöse Symbole als „solche, die uns unbedingt angehen, und die zugleich in Beziehung zu unserer religiösen Tradition, und d.h. zur Kirche, stehen“⁴⁸.

Nach dieser Definition wären die Symbole des Islam, des Hinduismus usw. aufgrund der fehlenden Beziehung zur Kirche und ihrer Tradition überhaupt keine Symbole! Ein derartig verengter Begriff von „Symbol“ und „religiösem Symbol“ scheint mir aber weder wissenschaftstheoretisch noch im engeren Sinn religionspädagogisch zwingend zu sein.

Vielmehr scheint es im Sinn der eingangs aufgestellten Forderung in religionspädagogischen Kontexten dringend geboten zu sein, neben dem weltanschaulich-religiösen Symbolbegriff (S3) mit seinem identifikatorischen Sprachgebrauch auch den kulturell-objektivierenden (S2) und den psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriff (S2, S1) zu beachten und terminologisch eindeutig zu verwenden. Geschieht dies nicht, kann den Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns in der modernen Gesellschaft wohl nur schwer, wenn überhaupt Rechnung getragen werden.

8.2.2 Klärung theologisch-anthropologischer Optionen

Die Ausarbeitung einer religionspädagogischen Symboltheorie geht - wie die gesamte katholische und evangelische Religionspädagogik - von bestimmten anthropologischen und theologischen Prämissen aus, die in den religionspädagogischen Umgang mit Symbolen einfließen und die im wissenschaftlichen Alltag expliziert werden sollten. Da jeder Symbolbegriff gemäß der in Abschnitt 7.2 gegebenen Definition epistemologische und ontologische Prämissen voraussetzt, nimmt das religionspädagogische Symbolverständnis im Vergleich mit anderen Positionen formal keine Sonderstellung ein: Auch andere, z.B. positivistische Positionen, sind von epistemologischen und ontologischen Prämissen beeinflusst.

Die Besonderheit des Symbolbegriffs in der katholischen Religionspädagogik besteht dagegen in seinen inhaltlichen Hintergründen: Ihm liegt ein letztlich biblisch fundiertes Menschenbild und Wirklichkeitsverständnis zugrunde, das auf Ganzheitlichkeit zielt und das von der einzigartigen Würde und der Personalität jedes Menschen ausgeht. Für die epistemologischen Prämissen des religionspädagogischen Symbolbegriffs bedeutet dies z.B., daß die menschliche Erkenntnisfähigkeit als Gabe und Auftrag Gottes gesehen wird. Quellen von Erkenntnis sind dabei sowohl die menschliche Vernunft als

46) Bucher (s. Anm. 42), 26.

47) Ebd., 27.

48) Ebd.

auch die göttliche Offenbarung. Die durch Offenbarung vermittelte Erkenntnis gilt jedoch nicht als Gegensatz, sondern als komplemetäre Ergänzung und Überbietung der Vernunftkenntnis.

Zu den *ontologischen Prämissen* eines solchen theologischen Vorverständnisses gehört z.B. die Wahrheitsfähigkeit menschlicher Rede und die letztendliche Entscheidbarkeit metaphysischer Fragestellungen, insbesondere aber die Voraussetzung der realen Existenz und Wirksamkeit Gottes als des tragenden Grunds und Ursprungs aller Wirklichkeit. Das Leben des Menschen wird folglich im christlich-religiösen Sinn von Gott her und auf Gott hin verstanden: Gott steht am Anfang und Ende unseres irdischen Lebens. Solche theologischen Prämissen prägen u.a. die epistemologischen, ontologischen, aber auch anthropologischen Grundannahmen der katholischen (und evangelischen) Religionspädagogik. Symbole werden in einem solchen Kontext zum „Weg vom Bedingten zum Unbedingten“⁴⁹, schaffen einen Zugang zu einer „tieferen Wirklichkeit“⁵⁰, haben einen „religiösen Erschließungscharakter“⁵¹, ermöglichen ein „Ganzheitsverstehen“⁵² und sind die „spezifische Sprachform der Offenbarung“⁵³, weil sie - nach *Paul Tillich* - „tiefere Schichten der Wirklichkeit und der Seele“ eröffnen⁵⁴.

Da Gott als absoluter Ursprung und Grund aller Wirklichkeit dem endlichen Erkennen nicht unmittelbar zugänglich ist, übernimmt der symbolische Zugang zu religiöser Wirklichkeit eine unverzichtbare Brückenfunktion für das religiöse Leben und Erleben: Symbole repräsentieren im Modus der Indirektheit jene letzte Wirklichkeit, auf die sie wirksam verweisen. Dabei ist es dem Menschen eigentümlich, zum symbolischen Erkennen und Handeln grundsätzlich befähigt zu sein. Gleichzeitig ist das symbolische Potential des Menschen aber entfaltungsbedürftig und auf erzieherische Förderung angewiesen. Zur Entfaltung von Menschsein gehört folglich eine Sensibilisierung für symbolische Wahrnehmung, eine Förderung des „Symbolsehens“ (*G. Stachel*)⁵⁵ oder des „Symbolsinns“ (*H. Halbfas*)⁵⁶.

Derartige Prämissen theologischer oder anthropologischer Art können innerhalb der Religionspädagogik als konsensfähig gelten. Dabei bleibt es freilich offen, wie diese allgemeinen theologisch-anthropologischen Prämissen von einzelnen religionspädagogischen Autoren im Rahmen eines legitimen kirchlichen und theologischen Pluralismus akzentuiert werden.⁵⁷

Dabei steht zu erwarten daß unterschiedliche theologische Positionen zum Verhältnis von Gott und Welt, zur Offenbarungstheologie, Ekklesiologie und theologischen Anthropologie auch Unterschiede in den entsprechenden religionspädagogischen und speziell symboldidaktischen Konzeptionen ihrer Vertreter nach sich ziehen. Die theologischen und anthropologischen Prämissen der Religionspädagogik stehen folglich nicht im Widerspruch zur Entfaltung unterschiedlicher religionspädagogischer Konzeptionen.

49) *Baudler* (s. Anm. 1), 39.

50) Ebd., 36.

51) Ebd., 38.

52) Ebd., 109.

53) *P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: *G. Baudler/P. Biehl*, Erfahrung-Symbol-Glaube, Frankfurt/M. 1980, 37-121, 62.

54) *Tillich* (s. Anm. 20), 85.

55) *Stachel* (s. Anm. 35), 106.

56) *Halbfas* (s. Anm. 2), 128.

57) Vgl. hierzu *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 150-166.

Dabei scheint es mir hilfreich zu sein, religionspädagogisches Handeln u.a. auf die spezifisch menschliche Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung zu beziehen. Wenn diese Fähigkeit mit dem Begriff der Religiosität bezeichnet wird, läßt sich argumentieren, daß Religiosität im Lauf eines menschlichen Lebens entfaltet werden oder aber weithin brachliegen kann.

Gerade für religionspädagogisches Handeln bietet die unwiderlegbare anthropologische Prämisse eines religiösen Potentials des Menschen konkretisierbare Hilfestellungen, weil die Entfaltung von Religiosität als vielschichtiger Komplex angesehen werden kann, der eng mit der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Dimensionen verbunden ist. Ich habe daher andernorts versucht, ein mehrdimensionales Modell von Religiosität zu erarbeiten, das von der Unterscheidung der folgenden Dimensionen ausgeht:

1. Dimension der religiösen Sensibilität
2. Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens
3. Dimension der religiösen Inhaltlichkeit
4. Dimension der religiösen Kommunikation
5. Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung

Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können,⁵⁸ kann festgehalten werden, daß die Unterscheidung dieser Dimensionen eine kriteriengeleitete, methodologisch reflektierte religionspädagogische Praxisbegleitung und Theoriebildung erlaubt und daß symbolische Formen in jeder der genannten Dimensionen einen religionspädagogischen Stellenwert besitzen.

Die Offenlegung der jeweiligen anthropologischen Prämissen als Hintergrund religionspädagogischer Positionen führt nicht nur zu verbesserten Möglichkeiten des fachinternen Dialogs, sondern erlaubt auch eine kriteriengeleitete Rezeption bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Forderung nach reflektierter Interdisziplinarität soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

8.2.3 Reflektierte Interdisziplinarität

Die sprachliche Analyse des Umgangs mit dem Symbolbegriff in ausgewählten religionspädagogischen Publikationen zeigt immer wieder, daß die Religionspädagogik in besonderer Weise um die Rezeption der Erkenntnisse benachbarter Disziplinen bemüht ist. *Hubertus Halbfas* deckt in seinen symboldidaktischen Ausführungen in „Das dritte Auge“ z.B. ein Spektrum ab, das von der Psychoanalyse bis zur Religionswissenschaft und vom Symbolischen Interaktionismus bis zur Philosophie Ernst Cassirers und Paul Ricoeurs geht.⁵⁹

Da jedoch der psychogenetisch-interaktionelle, der kulturell-objektivierende und der weltanschaulich-religiöse Symbolbegriff (S1, S2, S3) immer wieder ohne distanzierende Reflexion nebeneinander verwendet, aber nicht klar unterschieden werden, wirkt die religionspädagogische Rezeption von Ergebnissen aus anderen Wissenschaften oft eher additiv als integrativ, eher beliebig als letztendlich weiterführend.

Eine solche Beliebigkeit läßt sich aber nur dann vermeiden, wenn die Voraussetzungen und Interessen offengelegt werden, die mit einer religionspädagogischen Rezeption humanwissenschaftlicher Ergebnisse verbunden sind. Reflektierte Interdisziplinarität, die eine (vielleicht kontroverse) Diskussion ermöglicht, setzt nicht nur die Verwendung eines differenzierten Symbolbegriffs voraus, sondern erfordert auch die Offenlegung der theologischen und anthropologischen Positionen eines religionspädagogischen

58) Vgl. ebd., 51-71; ausführlicher dazu: *U. Heme1*, Ziele religiöser Erziehung (= Regensburger Studien zur Theologie Bd.38), Frankfurt/M. 1988, 543-637, bes. 564-583.

59) *Halbfas* (s. Anm. 2), 85-105.

Autors. Erst ein solches Vorgehen ermöglicht nämlich wissenschaftlichen Fortschritt im Wechselspiel von Hypothesenbildung, Kritik und weiterführender Theoriebildung.

Die bislang allem Anschein nach vorherrschende „Interdisziplinarität der Beliebigkeit“ erschwert dagegen den wissenschaftlichen Dialog, da sie zu eklektizistischen und letztlich monadenhaften Konzeptionen führt. Solche Konzeptionen existieren dann fast beziehungslos nebeneinander her, können aber aus Mangel an reflektierten methodologischen Maßstäben nicht mehr untereinander vermittelt werden.

Aus methodologischen und wissenschaftsethischen Gründen ist daher die Forderung nach reflektierter Interdisziplinarität im Sinn einer Legitimation für das Wie und Was des eigenen religionspädagogischen Rezeptionsverhaltens ein Postulat, das auch für den Aufbau einer religionspädagogischen Symboltheorie ebenso dringlich wie unerlässlich ist.

Zu den Kriterien für die Entwicklung einer religionspädagogischen Symboltheorie gehört es weiterhin, daß eine solche Theorie nicht den Anspruch erhebt, das Ganze religionspädagogischer Theoriebildung zu repräsentieren. Dieser Maßstab der „Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten“ soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

8.2.4 Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten

Wenn von der „religionspädagogischen Mode der Symboldidaktik“ die Rede ist⁶⁰ und die „Gefahr schöngestiger Spielerei“⁶¹ oder „überzüchteter Symbolpflege“⁶² beschworen wird, dann läßt sich aus solchen Äußerungen zumindest schließen, daß der Stellenwert symboldidaktischer Erörterungen in der Religionspädagogik nicht den einer generellen religionspädagogischen Theorie besitzen sollte.

Symboldidaktische Anstrengungen können den mühsamen Prozeß religionspädagogischer Begriffs- und Theoriebildung nicht ersetzen, wohl aber anregen. Die gegenwärtige Inflation symboldidaktischer Veröffentlichungen erweckt jedoch nicht selten den Eindruck der Kurzatmigkeit, so als habe der Zeitgeist ein neues Paradigma vom Himmel fallen lassen, das nun ungeprüft zu übernehmen ist.

Daß aus einem berechtigten Anliegen in einseitiger Weise ein neues, vermeintliches „Paradigma“ zu werden droht, zeigt eher einen Mangel an religionspädagogischer Grundlagenforschung als einen Boom an innovativen Erkenntnissen. Wissenschaftsgeschichtlich und sozialpsychologisch lassen sich hier durchaus Parallelen zur religionspädagogischen Rezeption der Curriculumtheorie Anfang der 70er Jahre ziehen.

Eine konkrete Gefahr der gegenwärtigen Entwicklung besteht beispielsweise darin, daß der symboldidaktische Trend über der Beschwörung einer trügerischen Ganzheitlichkeit zu einer neokerygmatischen Ghettobildung führen könnte, die krisenhafte Zuspitzungen im Religionsunterricht und auf anderen religionspädagogischen Handlungsfeldern nicht bewältigen, sondern beschleunigen hilft. Die in der Symboldidaktik nicht selten zu beobachtende Vernachlässigung methodischer und didaktischer Fragen hat in der religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte durchaus Parallelen.⁶³

Die Entwicklung einer verantwortlichen religionspädagogischen Symboltheorie und Symboldidaktik sollte daher unter Berufung auf das „Lernen aus der Geschichte“⁶⁴

60) Dohmen-Funke (s. Anm. 42), 436.

61) Grom (s. Anm. 42), 483.

62) J. Quadflieg, Weg: Symbol und Antisymbol, Plädoyer für eine korrelative Symboldidaktik, in: Hertle/Saller/Sauer (s. Anm. 35), 108-115, 111.

63) Vgl. U. Hemel, Religionspädagogische Theoriebildung und Wissenschaftsgeschichte, in: Bijdragen (Amsterdam) 45, 1984, 417-430.

64) E. Paul, Aus der Geschichte lernen? in: Kat Bl 112 (1987), 365-367.

keineswegs mit der Vernachlässigung der sozialen Befindlichkeit ihrer Adressaten sowie der psychosozialen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns einhergehen. Zu den vermeidbaren Einseitigkeiten einer religionspädagogischen Symboltheorie und einer sich daraus ergebenden Symboldidaktik gehören außerdem die Versuchungen des Pansymbolismus, der Mystifikation und der Verdinglichung.

Wenn beispielsweise alles und jedes auf seine symbolische Bedeutung hin befragt wird (Pansymbolismus), wenn das Brot nicht mehr Brot und der Wein nicht mehr Wein ist, dann geht die Unmittelbarkeit der sinnlichen Anschauung verloren. Kinder und Jugendliche verlieren dann immer mehr, ihren Augen zu trauen, weil „hinter“ jedem anschaulichen Ding Bedeutungen stecken, die im Extremfall nicht mehr gefunden und erfahren, sondern die nur noch autoritativ-autoritär verordnet werden. Der Pansymbolismus erweist sich insoweit als eine Spielart der pädagogischen Funktionalisierung von Wirklichkeit.

Die sich aus solchen Einseitigkeiten ergebenden Mystifikationen beruhen auf einem Verstoß gegen die Einsicht, daß die Eigenwirklichkeit eines Symbolträgers auch dann erhalten bleibt, wenn er eine weit über ihn hinausgehende Wirklichkeit symbolisiert: Ein goldener Ehering bleibt ein Wertgegenstand aus Gold, auch wenn er die Unendlichkeit ehelicher Liebe repräsentieren soll. Ein Glas Wasser kann Durst löschen, auch wenn Wasser „Leben“ symbolisieren kann. Wird aber nun diese bleibende Eigenwirklichkeit von Symbolträgern nicht mehr zur Geltung gebracht, dann kann es zu einer Verwechslung zwischen Symbol und Symbolträger kommen, die Mystifikationen begünstigt und mit einer mangelhaften Ausbildung von Urteils- und Kritikfähigkeit einhergeht, die gerade nicht das Ziel religionspädagogischen Handelns darstellt.

Eine verantwortliche religionspädagogische Symboltheorie wird daher nicht umhin können, den Stellenwert symboldidaktischer Anregungen im Rahmen eines umfassenden Handlungskonzepts für religionspädagogische Praxis nüchtern und kritisch zu analysieren. Dabei ist u.a. damit zu rechnen, daß die Ansprechbarkeit für Symbole eine individuelle Variable darstellt, die nicht bei allen Menschen gleich ausgeprägt ist. Die Freude am Umgang mit Symbolen ist weder für Religiosität noch für Glaube und Christlichkeit ein zwingendes Kriterium.

Darüber hinaus hängt die Zugänglichkeit von Symbolen für den einzelnen von der subjektiven Relevanz ab, die Symbole für ihn besitzen. Wenn in Familie, Beruf und Öffentlichkeit die Bedeutung von Symbolen eher randständig als zentral ist, kann die damit gegebene Voraussetzung für religiöses Lernen eine Erschwerung für die erfolgreiche Verwirklichung symboldidaktischer Ansätze sein und deren pädagogische Angemessenheit eher verhalten beurteilen lassen.

Außerdem wäre es einseitig, wenn symboldidaktische Bemühungen der unbestreitbaren Ambivalenz symbolischer Wirklichkeit nicht Rechnung tragen würden. Symbole sind nicht uneingeschränkt positiv zu beurteilen. In ihnen stecken u.a. auch Antisymbole.⁶⁵ Nach Paul Ricoeur ist jedes Symbol der „Ikonoklast“ eines anderen.⁶⁶ Schließlich tragen Symbole stets auch die Spuren ihrer Geschichte. Selbst in christlichen Symbolen steckt ebenso sehr die Verheißung des Reiches Gottes wie die Leidensgeschichte der unschuldigen Opfer eines fehlgeleiteten Christentums (Stichwort: Auschwitz).

65) *Quaäflieg* (s. Anm. 62), 108-115.

66) P. Ricoeur, *Symbolik des Bösen*, Freiburg/München 1971, 402.

Die semantische Offenheit von Symbolen darf also im Interesse der Wahrhaftigkeit nicht beschnitten oder ideologisch domestiziert werden, etwa um symbolische Ambivalenzen zu umgehen. Die Förderung von „Symbolsinn“ muß daher mit der Förderung der „Fähigkeit zur Symbolkritik“ einhergehen. Andernfalls könnten symboldidaktische Bemühungen ihrem ganzheitlichen religiösen Bildungsauftrag nur schwerlich gerecht werden.⁶⁷

Symboldidaktische Ansätze können schließlich mit der Gefahr der Verdinglichung verbunden sein. Wenn religiöse Wirklichkeit vorschnell mit den sie repräsentierenden Symbolträgern gleichgesetzt wird, können gegebenenfalls auch unerwünschte magische oder überzogen anthropomorphe Vorstellungen genährt werden. Dies wäre z.B. der Fall, wenn das eucharistische Brot im physischen Sinn einfachhin mit „Gott“ identifiziert würde.

Letztlich ermöglicht nur die sorgfältige Beachtung der kontextuellen und situativen Lernbedingungen im Rahmen eines integrativen Konzepts religionspädagogischen Handelns das Erkennen und Bewältigen der angesprochenen Gefahren symboldidaktischer Ansätze. Die Beachtung religionspädagogischer Kontextualität soll daher im folgenden als eigenes Kriterium religionspädagogischer Symboltheorie erläutert werden.

8.2.5 Beachtung religionspädagogischer Kontextualität

Daß religionspädagogisches wie jedes pädagogische Handeln in seinen Wirkungen stark von kontextuellen Bedingungen abhängt, ist eine Binsenweisheit. Neuerdings hat *Rudolf Engert* den Gedanken *Friedrich Copeis* vom fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß⁶⁸ aufgegriffen und eigenständig zur Konzeption einer religionspädagogischen Kairologie weiterentwickelt.⁶⁹ Dabei geht er davon aus, daß religionspädagogische Lernprozesse „rechtzeitig“ erfolgen müssen, um fruchtbar zu sein. Er betont, daß religionspädagogische „Pünktlichkeit“ als „kontextuelle Genauigkeit“ definiert werden kann⁷⁰ und berücksichtigt z.B. Bedingungsfelder wie „Gesellschaftsgeschichte“, „Christentumsgeschichte“ und „Individualgeschichte“⁷¹.

Symboldidaktische Konzeptionen sollten hinter die Einsicht in die Bedeutsamkeit der (engeren und weiteren) Kontexte religiösen Lernens nicht zurückfallen. Im Anschluß an das Lebenswerk von *Gregory Bateson*⁷² wird die Kontextabhängigkeit von Lernprozessen auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft neuerdings wieder stärker beachtet (*W.Marotzki*)⁷³.

Wenn man sich eine beliebige Stunde Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland vorstellt, lassen sich zumindest die folgenden kontextuellen Determinanten für das Gelingen symboldidaktischer (sowie ganz allgemein aller religionspädagogischen) Bemühungen anführen:

1. Kultureller Überlieferungskontext
2. Situativer Interaktionskontext
3. Subjektiver Rezeptionskontext

67) Vgl. *P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: *Baudler/Biehl* (s. Anm. 53), 37-122; *P. Biehl*, Symbol und Metapher, in: *JRP*, Bd.1, Neukirchen 1985, S.29-64.

68) *F. Copei*, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 9.Auflage 1969.

69) *R. Engert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985.

70) *R.Engert*, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“, in: *Kat BI* 113 (1988), 159-170, 164.

71) *Engert* (s. Anm. 69), 146-307.

72) *G. Bateson*, Ökologie des Geistes, Frankfurt/M. 1985.

73) *W. Marotzki*, Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese - Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons, in: *ZfP* 34 (1988), 331-346.

Der kulturelle Überlieferungskontext umfaßt beispielsweise die von Englert angegebenen Größen „Christentums-“ und „Gesellschaftsgeschichte“, da beide im konkreten Handeln ineinander übergehen.

Christliche Symbole wie „Gott“, „Kreuz“ oder „Messias“ erscheinen für viele Schüler zunächst als Hervorbringungen einer religiös geprägten kulturellen Überlieferung (kulturell-objektiverender Symbolbegriff). Die konkreten Erfahrungen, die die Schüler mit solchen Symbolen machen, hängen vom situativen Ablauf des Religionsunterrichts, z.B. dem didaktischen Geschick und der Glaubwürdigkeit des Religionslehrers, aber auch der Motivation und Leistungsfähigkeit der Klasse u.a.m., ab. Im situativen Interaktionskontext zeigt sich z.B., daß der Religionslehrer und ein Teil der Schüler zu einem identifikatorischen Umgang mit christlichen Symbolen fähig und bereit sind (weltanschaulich-religiöser Symbolbegriff S3), weil ihnen solche Symbole im Lauf ihrer individuellen Lerngeschichte bedeutsam geworden sind (psychogenetisch-interaktioneller Symbolbegriff S1).

Bei anderen Schülern kann dagegen aus einer Vielzahl von Gründen von einem identifikatorischen Zugang zu christlichen Symbolen nicht die Rede sein. Daher hängt die Wirkung der religionsunterrichtlichen Interaktion bei jedem einzelnen Schüler großenteils von seinem subjektiven Rezeptionskontext (d.h. nach R.Englert von seiner „Individualgeschichte“) ab.⁷⁴ Die Relevanz von Symbolen überhaupt sowie speziell von christlichen Symbolen läßt sich für jeden Schüler als Funktion seines rezeptionellen Dispositionsgefüges bestimmen, das er aufgrund seiner religiösen und weltanschaulichen Vorerfahrungen in den Unterricht einbringt.⁷⁵

Ohne Beachtung solcher kontextueller Vorbedingungen religionspädagogischen Handelns scheint eine „korrelationsdidaktisch“ begründete Symboldidaktik gar nicht möglich zu sein. Obwohl beispielsweise *G.Baudler* geradezu eine Identität von Korrelations- und Symboldidaktik postuliert,⁷⁶ ist von einer kontextuellen Analyse religionspädagogischer Lehr- und Lernvoraussetzungen in seinen Ausführungen kaum die Rede. Die von Baudler publizierten Unterrichtsentwürfe setzen willige, gut motivierte Schüler bereits voraus. Solche Gegebenheiten sind aber nicht mit der religionspädagogischen Alltagswirklichkeit gleichzusetzen.

Bei *Hubertus Halbfas* lassen seine hermeneutischen und pädagogisch-anthropologischen Überlegungen offensichtlich wenig Raum für eine detaillierte Analyse der psychologischen und soziokulturellen Pluralität heutiger religionspädagogischer Lehr- und Lernbedingungen. Daß Schüler aus unterschiedlichen Milieus und Familienbedingungen stammen, daß der Religionsunterricht in Bayern und in Nordrhein-Westfalen nicht unter gleichen gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen stattfindet, daß Ausbildungsstand, Alter, Geschlecht und Interessenlage von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zu flexiblen Modifikationen symboldidaktischer Verfahrensweisen nötigen - von all dem ist bei Hubertus Halbfas nicht die Rede. Vielmehr scheint auch bei ihm - dessen symboldidaktische Konzeption von allen bisher vorliegenden die am klarsten entfaltete ist - ein normatives Bild von der pädagogischen Befindlichkeit religionspädagogischer Ansprechpartner vorzuherrschen, das der Vielfalt der heutzutage wirksamen kontextuellen Bedingungen religionspädagogischen Handelns nicht gerecht wird.

Bisher kann jedenfalls wohl noch nicht die Rede davon sein, daß in vorliegenden symboldidaktischen Konzeptionen eine hinreichende Berücksichtigung des kulturellen

74) Englert (s. Anm. 69), 219-307.

75) Vgl. auch Grom (s. Anm. 42), 482.

76) Baudler (s. Anm. 1), 49.

Überlieferungskontextes, des situativen Interaktionskontextes und des jeweiligen subjektiven Rezeptionskontexts religionspädagogischen Handelns gewährleistet wäre.⁷⁷

Sicherlich konnten auch im Rahmen der vorliegenden Überlegungen die angekündigten Perspektiven einer religionspädagogischen Symboltheorie nur programmatisch angerissen, nicht aber in detail entfaltet werden. Dabei war es eine vorrangige Aufgabe, neben systematischen Erwägungen vor allem einen Satz von Kriterien für die zukünftige religionspädagogische Arbeit zu formulieren. Erst ein solcher Satz von Kriterien schafft eine nachvollziehbare methodologische Grundlage für die weitere, u.a. auch symboldidaktische Theoriebildung in der Religionspädagogik.

Dies gilt allein schon deshalb, weil auf der Grundlage solcher Kriterien beurteilt werden kann, ob z.B. der Dissens zwischen unterschiedlichen Konzeptionen von „Symboldidaktik“ durch eine gemeinsame methodologische Basis abgedeckt wird, von der aus je unterschiedliche Entfaltungen präsentiert werden, oder ob bereits in der Frage nach den Maßstäben symboldidaktischer Theoriebildung unterschiedliche Positionen zu erheben sind.

Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn die hier entwickelten Kriterien (differenzierter Symbolbegriff, Klärung theologisch-anthropologischer Optionen, reflektierte Interdisziplinarität, Vermeidung religionsdidaktischer Einseitigkeiten, Beachtung religionspädagogischer Kontextualität) nicht konsensfähig wären, sondern ihrerseits zum Gegenstand der weiteren Debatte erhoben würden.

Die Konsensfähigkeit von Positionen kann allerdings nicht apriori entschieden werden, sondern erweist sich erst im Verlauf der zukünftigen Wissenschaftsgeschichte. Die folgenden, abschließenden Erwägungen beschränken sich daher darauf, auf die eingangs gestellte Frage nach der Möglichkeit (oder Unmöglichkeit) einer religionspädagogischen Symboltheorie zurückzukommen.

9. Möglichkeit und Unmöglichkeit einer religionspädagogischen Symboltheorie

Die Schwierigkeiten, die der Entwicklung einer religionspädagogischen Theorie des Symbols entgegenstehen, wurden im Verlauf der bisherigen Ausführungen immer wieder angesprochen. Dennoch dürfte es im Sinn einer Anregung des interdisziplinären Dialogs hilfreich sein, abschließend einige Thesen zum Verhältnis einer religionspädagogischen Theorie des Symbols zur Symboltheorie, Religionspädagogik und Theologie überhaupt zu artikulieren.

9.1 Religionspädagogische Symboltheorie als Teil einer allgemeinen Symboltheorie

Mit der These, eine religionspädagogische Symboltheorie solle als Teil einer allgemeinen Symboltheorie entfaltet werden, wird das Verhältnis der religionspädagogischen Symboltheorie zur allgemeinen wissenschaftlichen Kultur unserer Zeit angesprochen. Dabei ist auf religionspädagogischer Seite ein Rezeptionsverhalten vorherrschend, das nicht an Kriterien zurückgebunden ist und daher im wesentlichen durch Plausibilitätsvermutungen gedeckt wird.⁷⁸ Es erstaunt daher nicht, daß religionspädagogische Argumente und Befunde im interdisziplinären Gespräch „außerhalb“ der Religionspädagogik so gut wie nie zur Kenntnis genommen werden.

Andererseits fehlt bislang die Ausarbeitung einer interdisziplinär gültigen generellen Symboltheorie. Dieser Sachverhalt kann durch die in Abschnitt 5 erörterte Eigenheit

77) Ansätze dazu jedoch in: H. Schmidt, Religionsdidaktik, Bd.1-2, Stuttgart 1982-1984.

78) Vgl. C. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976; W. Karb, Wissenschaftstheorie, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1976.

erklärt werden, daß jede Verwendung des Symbolbegriffs ontologische und epistemologische Prämissen spiegelt, die letztlich nicht wissenschaftlich entscheidbar sind, sondern auf weltanschaulichen oder religiösen Optionen beruhen.

Eine allgemeine Symboltheorie kann zwischen solchen Optionen keine Entscheidung herbeiführen. Sie kann aber auf den Optionscharakter jedes möglichen Symbolverständnisses hinweisen und den Symbolbegriff so definieren, daß er die Unumgänglichkeit von solchen Prämissen umfaßt, ohne weitere Vorentscheidungen zu präjudizieren (vgl. Abschnitt 7.2).

Weiterhin kann eine allgemeine Symboltheorie Merkmale und Unterscheidungskriterien für Symbole vorlegen und auf Differenzierungen des Symbolbegriffs hinweisen. In diesem Sinn wurde oben (Abschnitt 7.4) zwischen einem psychogenetisch-interaktionellen, einem kulturell-objektivierenden und einem weltanschaulich-religiösen (oder religiös-identifikatorischen) Symbolbegriff unterschieden, obwohl die herausgearbeiteten allgemeinen Merkmale des Symbolbegriffs wie Repräsentationsfunktion, semantische Funktion, Indirektheit und Voraussetzungsgeladenheit für jede dieser Varianten durchaus zutreffen. Eine allgemeine Symboltheorie sollte daher einen Rahmen bieten, der die einzelwissenschaftliche Theoriebildung anregt, aber nicht einengt.

In Verbindung mit dem Gesagten läßt sich das religionspädagogische Symbolverständnis folglich als spezielle Variante des allgemeinen Symbolbegriffs charakterisieren. Dabei gilt für jede Einzeldisziplin, daß die besonderen Symbole, die zum Gegenstand der ihr eigenen Symbolforschung werden, nicht nur aufgrund ontologischer und epistemologischer Prämissen, sondern auch anhand von unterscheidenden Merkmalen wie Genese und Überlieferbarkeit, öffentlichem und privatem Charakter, Identifikationspotential und existentieller Bedeutung sowie kommunikativer Resonanz und Begrenzung gekennzeichnet werden können (Abschnitte 6.2.1-6.2.4). Daraus folgt, daß für jede Disziplin ein eigenes Profil symbolwissenschaftlicher Forschung herausgearbeitet werden kann, das sich in charakteristischer Weise von den Anliegen und Interessen benachbarter Disziplinen abhebt.

Ohne Rückbezug auf eine allgemeine Theorie des Symbols liefe eine religionspädagogische Symboltheorie Gefahr, ihre interdisziplinäre Dialogfähigkeit zu verlieren und zu einem provinziellen Seitenzweig am Baum der Wissenschaften zu verkümmern.

Daß andererseits eine allgemeine Symboltheorie bisher nicht entstanden ist oder vielleicht sogar für unmöglich gehalten wurde, liegt vor allem an der theoretisch bisher noch nicht bewältigten Unmöglichkeit, außerwissenschaftliche Prämissen beim Umgang mit Symbolen zu vermeiden. Aufgabe der Wissenschaft ist es aber nicht, das Unvermeidbare zu vermeiden, sondern kritisch und konstruktiv mit Wirklichkeit umzugehen.

Für die Ausarbeitung einer allgemeinen Theorie des Symbols folgt daraus ein *Diskriminierungsverbot* für die spezifische weltanschauliche, philosophische oder religiöse Richtung der epistemologischen und ontologischen Prämissen spezieller Symboltheorien, solange jedenfalls die getroffenen Optionen offengelegt und die üblichen Kriterien wissenschaftlicher Arbeit eingehalten werden.

Für die Religionspädagogik bedeutet dies, daß sie offen zu ihren theologischen und anthropologischen Prämissen stehen kann und darf, auch wenn diese z.B. im Gegensatz zu einem positivistischen Symbolverständnis stehen.

9.2 Religionspädagogische Symboltheorie als Spezialfall einer allgemeinen Symboltheorie

Das religionspädagogische Symbolverständnis ist nach dem bisher Gesagten deshalb mit einer generellen Theorie des Symbols kompatibel, weil es als spezielle Entfaltung und Deutung der allgemeinen Merkmale des Symbolbegriffs gelten kann. Andere Varianten eines einzelwissenschaftlich entfalteten Symbolverständnisses sind z.B. psychoanalytische oder strukturalistische Symboltheorien.

Für jeden Spezialfall einer Symboltheorie gilt, daß er sich aus bestimmten Entscheidungen herleiten läßt, die den hermeneutischen Zugang zu Symbolen betreffen. Zu fragen ist dabei nicht nur, welche epistemologischen und ontologischen Positionen im Hintergrund stehen, sondern etwa auch, welchen Zweck spezielle Symboltheorien verfolgen und welche kommunikative Reichweite sie anstreben.

Darüber hinaus ist zu fragen, welche Einschränkungen vorgenommen werden, wenn es um die Bestimmung des Gegenstands einer speziellen Symboltheorie geht: Werden nur bestimmte Typen von Symbolen behandelt? Welche formalen Gesichtspunkte leiten das wissenschaftliche Interesse? Welche Rezeptionszusammenhänge werden aus welchen Gründen berücksichtigt?

Für die religionspädagogische Symboltheorie ist es offensichtlich, daß sie mit der ganzen Bandbreite des Symbolbegriffs arbeitet und sowohl psychogenetisch-interaktionale als auch kulturell-objektivierende und religiös-weltanschauliche bzw. religiös-identifikatorische Symbole in ihre Theoriebildung einbezieht. Als Einschränkung kann dabei das formelle Interesse an Prozessen religiösen Lehrens und Lernens und die besondere Beachtung von Symbolen im Kontext des (katholischen oder evangelischen) Christentums gelten.

Der Rezeptionszusammenhang der religionspädagogischen Symboltheorie ist ausgesprochen breit, erreicht bisher aber nur in seltenen Fällen das wünschenswerte Maß an methodologischer Reflexion und Stringenz. Der Zweck symboltheoretischer Erwägungen in der Religionspädagogik ist letzten Endes durch das Interesse an gelingender religionspädagogischer Praxis bestimmt, also nicht unmittelbar auf wissenschaftstheoretische, philosophische oder psychotherapeutische Zwecke ausgerichtet.

Da jedoch der Zweck religionspädagogischer Praxis in der Hilfestellung zu der von Christus verheißenen „Fülle des Lebens“ gesehen werden kann und da der Zweck wissenschaftlicher, philosophischer oder psychotherapeutischer Praxis ebenfalls in einer Hilfestellung zu gelingendem Leben liegt, ist der mittelbare Zweck religionspädagogischer Theorie und Praxis durchaus mit den letzten Interessen und Zielsetzungen anderer Wissenschaften und Handlungsbereiche vereinbar.

Die religionspädagogische Symboltheorie ist daher ein Spezialfall, der sich von anderen symboltheoretischen Varianten und Erkenntnisperspektiven durch spezifische Interessen deutlich abhebt, der aber gleichwohl auf eine (noch weiter auszuarbeitende) allgemeine Theorie des Symbols bezogen bleibt.

9.3 Religionspädagogische Symboltheorie als Teil der allgemeinen religionspädagogischen Theorie

Wie die religionspädagogische Symboltheorie auf der einen Seite aus der allgemeinen Theorie des Symbols hervorgeht, so entspringt sie auf der anderen Seite dem Bemühen um eine allgemeine religionspädagogische Theorie. Obwohl eine solche Theorie bisher bestenfalls ansatzweise im Blick ist, ist die Idee einer allgemeinen religionspädagogi-

schen Theorie eine notwendige regulative Größe, die für die weitere religionspädagogische Theoriebildung und Grundlagenforschung unerlässlich ist.⁷⁹

Eine allgemeine religionspädagogische Theorie sollte dabei den Pluralismus unterschiedlicher religionspädagogischer Positionen nicht unterbinden, sondern produktiv und kritisch ermöglichen. Eine allgemeine religionspädagogische Theorie hätte z.B. die grundlegenden Aufgaben und Ziele, Voraussetzungen und Bedingungen, Mittel und Wege religionspädagogischen Handelns möglichst konsensfähig zu artikulieren.

Wie bei der allgemeinen Symboltheorie sind in diesem Zusammenhang interessengebundene Entscheidungen nicht vorwegzunehmen. Vielmehr ist z.B. auf die Unausweichlichkeit von ekklesiologischen, bibeldidaktischen, offenbarungstheologischen und anderen Optionen hinzuweisen, die erkannt oder unerkannt in religionspädagogische Konzeptionen eingehen. Dies bedeutet z.B., daß symboldidaktische Konzeptionen ohne Bezug auf die Kriterien einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie wissenschaftlicher Kritik unterzogen werden sollten.

Als methodologische Grundlage für die religionspädagogische Evaluation symboldidaktischer Konzeptionen bietet sich z.B. der Kriterienkatalog an, der in Abschnitt 8 erarbeitet wurde (differenzierter Symbolbegriff, Klärung der theologisch-anthropologischen Optionen, reflektierte Interdisziplinarität, Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten, Beachtung religionspädagogischer Kontextualität).

Die Prüfung solcher oder vernünftig begründeter sonstiger Kriterien besitzt auch dann einen wissenschaftshygienischen und methodologischen Wert, wenn der Weg zu einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie noch weit und dornig ist. Die Alternative zum beschriebenen, methodologisch abgesicherten Verfahren ist allerdings wenig erfreulich: Sie besteht im gegenwärtig herrschenden, letztlich nicht wünschenswerten Nebeneinander und Durcheinander subjektiver Entwürfe, wobei im Karussell der Konzeptionen ein Fortschritt, der sich nicht bald schon als Drehen im Kreis entpuppt, nicht oder fast nicht erkennbar ist.

9.4 Religionspädagogische Symboltheorie als Spezialfall der allgemeinen religionspädagogischen Theorie

Die Entwicklung einer religionspädagogischen Symboltheorie sowie daraus folgender symboldidaktischer Konzeptionen ist aber nicht nur Teil, sondern auch Spezialfall einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie.

Symboldidaktischen Auffassungen in der Religionspädagogik dürfte beispielsweise die Idealvorstellung von einem ganzheitlichen, sowohl emotionalen wie kognitiven Vorgehen im Prozeß religiöser Erziehung gemeinsam sein. Darüber hinaus ist der hohe Stellenwert von Symbolen, Bildern, Gesten sowie generell von „formalreligiösen Fähigkeiten“⁸⁰ eine charakteristische Eigenart symboldidaktischer Konzeptionen.

Nicht-symbolische Verfahrensweisen religiöser Erziehung und Bildung finden dagegen weniger Aufmerksamkeit, so daß z.B. lebensweltliche, diskursive und argumentative Elemente religiösen Lehrens und Lernens vernachlässigt werden. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu bedenken, daß der Begriff „nicht-symbolisch“ bereits auf einen spezifisch eingegrenzten Symbolbegriff verweist. Im strengen Sinn besitzt ja bereits jedes sprachliche Verhalten den Charakter symbolischer Repräsentation.

Als Spezialfall der allgemeinen religionspädagogischen Theorie kann eine religionspädagogische Symboltheorie durchaus einen Beitrag zum weiteren religionspädagogi-

79) Zur religionspädagogischen Grundlagenforschung vgl.: U. Hemel, Perspektiven und Desiderate religionspädagogischer Grundlagenforschung, in: RpB 22, 1988, 92-104; R. Englert, Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, ebd., 105-117.

80) Halbfas (s. Anm. 2), 44.

schen Erkenntnisfortschritt leisten. Dies setzt aber u.a. Dialog- und Kommunikationsfähigkeit bei symboldidaktischen Theoretikern voraus.

Eine wesentliche Aufgabe ist es dabei vor allem, den Stellenwert symboldidaktischer Ansätze in ihrem Wert und in ihrer unvermeidlichen Begrenzung nüchtern und realistisch zu bestimmen, ohne in Extreme zu verfallen. Symboldidaktik kann als ergänzende, aber auch korrigierende Perspektive zum Gelingen ganzheitlicher religiöser Erziehung und Bildung beitragen. Sie kann aber weder theoretisch noch praktisch das Ganze religionspädagogischer Theorie und Praxis umfassen: Jugendarbeit und Diakonie, Bibelarbeit und Liturgie, religiöse Erziehung in der Familie und in Verbänden, befreiende Initiativen und Selbsthilfegruppen - all dies sind neben Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese vielfältige „Orte“ des Glaubens- und Lebenslernens, die bestenfalls am Rande symboldidaktisch geprägt sind und geprägt sein sollten.

Die eingangs gestellte Frage: „Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich?“ läßt sich also nur dialektisch beantworten: Nein, weil eine abgekoppelte und von anderen Wissenschaften isolierte Symboltheorie wissenschaftlicher Humbug wäre - ja, wenn sie als Teil und als Spezialfall einer allgemeinen Symboltheorie verstanden wird; nein, weil eine religionspädagogische Symboltheorie als Ersatz für das Ganze religionspädagogischer Theorie und Praxis eine einseitige Sackgasse wäre - ja, wenn eine religionspädagogische Theorie des Symbols und die ihr folgenden symboldidaktischen Entwürfe für das größere Ganze religionspädagogischer Theorie und Praxis offen bleiben und in ihrer Beschränkung eine hilfreiche Komplementärfunktion innerhalb der Religionspädagogik übernehmen.

Im Hintergrund dieser Auffassung steht die Überzeugung, daß es nicht durch antiwissenschaftliche Affekte, sondern nur im Rahmen eines ganzheitlichen Konzepts von Wissenschaft gelingen kann, symboldidaktische Bemühungen aus dem gegenwärtigen Stadium der scheinbaren Beliebtheit herauszuführen und für das dauerhafte Gelingen religiöser Lehr- und Lernprozesse sowie für einen bleibenden Fortschritt religionspädagogischer Theoriebildung fruchtbar zu machen.

Fehlt dagegen die angesprochene Dialektik zwischen Offenheit und Selbstbescheidung, wird es den gegenwärtigen Entwürfen religionspädagogischer Symboldidaktik ebenso ergehen wie manchen ihrer Vorgänger: Sie steigen auf wie Leuchtkugeln am nächtlichen Himmel, aber ihr Glanz ist nur von kurzer Dauer.

Zur Rezension zugegangene Bücher:

Biemer, Günter, John Henry Newman 1801 - 1890. Leben und Werk, Grünewald, Mainz 1989, 202 S.

Bleistein, Roman/Zulehner, Paul Michael (Hg.), Mit der Jugend Gott suchen. Perspektiven für die kirchliche Jugendarbeit, Kösel, München 1987, 175 S.

Bucher, Anton A./Reich, K. Helmut (Hg.), Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendungen, Universitätsverlag, Freiburg/Schweiz 1989, 274 S.

Grabner-Haider, Anton/Weinberger, Ota/Weinke, Kurt (Hrsg.), Fanatismus und Massenwahn. Quellen der Verfolgung von Ketzern, Hexen, Juden und Außenseitern, Graz/Wien 1987, 160 S.

Langer, Klaus, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogogen heute, Gütersloh 1989, 359 S.

Leitner, Rupert u.a., Religionspädagogik 1: Theoretische Grundlagen und Arbeitsmaterialien, Jugend und Volk/Österreichischer Bundesverlag, Wien und München/Wien 1987, 243 S.

Leitner, Rupert u.a., Religionspädagogik 2: Theologische Grundfragen religionspädagogischer Felder und schulische Hilfen, Jugend und Volk/Österreichischer Bundesverlag, Wien und München/Wien 1988, 262 S.

Meier, Uto J., Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. Eine kritische Re-Visio auf den gymnasialen CuLp für Kath. Religionslehre, (SPT 34) St. Ottilien 1989, 122 S.

Prammer, Franz, Die philosophische Hermeneutik Paul Ricoeurs in ihrer Bedeutung für eine theologische Sprachtheorie, (Innsbrucker theologische Studien Bd. 22) Tyrolia, Innsbruck/Wien 1988, 237 S.

Spiegel, Egon, Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie, Kassel 1989, 279 S.

Spieker, Manfred, Flucht aus dem Alltag? Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Schulbüchern des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, Köln 1989, 414 S.

Rezensionsexemplare bitte bei der Schriftleitung anfordern; Anschrift s. Impressum.

