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 (regelmäß., 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, Kirchnähe 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, unabhängigkeitorientierten 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%/IfD: 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 Auseinandersetzungprozesse 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 Abmelderegulation 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 Synodenbeschuß „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 Reflektion 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 unbekanntem 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 abstinente; 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. Linke*²⁹ oder die Monographie von *H. Schmid*³⁰. 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 Wünsche*³¹ 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 Personennähe 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 Gloys³² 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 vorbehalten - 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 Abwehrlösungen 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 heranführen. 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.