

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 hineinragen, 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.: Was 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 ist 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 Problembereich 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 Gemeindegearbeit 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.