

*Hans-Günter Heimbrock*

## Rituale in religionspädagogischer Perspektive - Chancen und Gefahren

### 1. Schule zwischen Weltbildkritik und Schador

Eine Beobachtung: Nicht nur die religiösen Rituale auf Kirchen- und Katholikentagen stehen hoch im Kurs bei Jugendlichen heute. Unter bundesdeutschen Schülern und Schülerinnen verschiedener Bildungsschichten und kirchlicher Herkunft gehört es beinahe schon zum guten Ton, daß man nachmittags oder abends auch einmal an einer Sitzung mit okkulten Übungen teilgenommen hat. Das läuft vielfach harmlos ab mit Gläserücken oder Tischbewegen. Zu unterstellen ist auch da eine vielfach mitschwingende religiöse Sehnsucht. Die Religionspädagogik kann dazu nicht schweigen, erst recht nicht, wenn so etwas existentielle Folgen hat, wenn etwa, wie geschehen, junge Menschen sich unter den vermeintlichen Zwang eines Orakels begeben und im Gehorsam gegenüber einem imaginären Luzifer eine Mitschülerin umbringen.

Es ist ein Faktum, daß der Entkirchlichungsprozeß moderner Gesellschaften nicht automatisch zum Verschwinden von persönlicher und öffentlicher Religiosität geführt hat. Das läßt sich an der politischen Bedeutung von Gottesdiensten im Prozeß der Reform der Ostblockländer, vor allem in Polen und in der DDR leicht ablesen. Gesellschaftlich fundierte und politisch ausgerichtete Rituale finden wir nicht nur in Ersatzriten des Sozialismus.<sup>1</sup> Was man zuerst im Blick auf die USA als „civil religion“<sup>2</sup> bezeichnet hat, rituelle Selbstvergewisserung der Nation in Gedenktagen und anderen öffentlichen Dramatisierungen, ist mittlerweile auch in der Bundesrepublik angekommen.

Auch wenn es in der bundesdeutschen Diskussion noch nicht recht zur Kenntnis genommen worden ist - religionspädagogisch höchst brisant sind aktuelle bildungspolitische Ereignisse in zwei Nachbarländern, und zwar insbesondere deshalb, weil dort Streit um Rituale nationale Dimensionen annahm.

In England fand im Sommer 1988 ein öffentlicher, teilweise erbittert geführter Streit darüber statt, ob die seit 1944 geltende Konzeption des multireligiösen, phänomenologisch orientierten RUs beibehalten oder

<sup>1</sup> K. Richter, Feiern mit politischer Zielsetzung. Anmerkungen zur Ritenbildung im gesellschaftlichen System der DDR, in: ThPr 13 (1978), 181-192, sowie G. Krusche, Civil Religion und Kirche in der DDR, in: epd-Dokumentation 18/1987, 22-34.

<sup>2</sup> R.N. Bellah, Civil Religion in America, in: W.G. McLin/R.N. Bellah (ed.), Religion in America, Boston 1968, 3-23, sowie S. Moore/B. Meyerhoff (ed.), Secular Rituals, Assen 1977.

zugunsten eines dominant christlichen Unterrichts verändert werden sollte. Wobei den Hauptstreitpunkt nicht der Unterricht selber, sondern die Feierstunde der Schulgemeinde zu Beginn der wöchentlichen Arbeit, also ein religiöses Ritual, ausmachte.<sup>3</sup> In die darüber geführte Parlamentsdebatte griff schließlich die Premierministerin Frau Thatcher selbst mit dem Votum für einen deutlich restaurativen Kurs ein.

In Frankreich gab es 1989 erhebliche Auseinandersetzung darüber, ob vier Schülerinnen auch in der Schule den Schador tragen dürften. Die einen sahen darin eine unzumutbare Gefährdung eines laizistischen Schulsystems; die anderen forderten die Zulassung der im Islam vorgeschriebenen Kopfbedeckung als notwendige Konsequenz eben aus dem Prinzip der Religionsneutralität. Daß es nicht um Prinzipien, sondern auch um Emotionen ging, nämlich gegen oder für Minderheiten Partei zu ergreifen, war vielen Beobachtern rasch deutlich. Der gefundene Kompromiß eines separaten Unterrichts in separaten Räumen stellt wohl keine echte Lösung dar.

Ob und wie die Theorie religiöser Erziehung auf solche Phänomene und Ereignisse reagiert, hängt natürlich nicht allein von persönlicher Betroffenheit ab. Blickt man in die Geschichte der Religionspädagogik nicht nur in der BRD, werden historische Kontexte deutlich.

Nach einer langen Periode von relativ ungebrochener Verbindung zwischen religiöser Erziehung und kirchlich-christlichem Ritual in der Zeit bis Anfang der 50er Jahre,<sup>4</sup> suchten einige, vor allem auf protestantischer Seite, eine größere Distanz. Der RU, der im Verlauf der Reformdebatte der 60er und beginnenden 70er Jahre stark auf das Selbstverständnis der öffentlichen Schule in der pluralen Gesellschaft ausgerichtet war, rückte Gebet und Gottesdienst stark an den Rand; sie kamen, wenn überhaupt noch, nicht als praktische Vollzüge, sondern als Themen und Objekte kritischer Auseinandersetzung vor.<sup>5</sup> Für viele in Westdeutschland wurde es geradezu zum religionspädagogischen Credo, was Th. Wilhelm in seiner „Theorie der Schule“ formulierte: „Der schulische RU ist die Stelle im Lehrplan, wo Religion als rationale Struktur veranschlagt und 'durchgespielt' wird. Während die kirchliche Verkündigung von der frohen Botschaft der Andacht und der Öffnung der Herzen für die Offenbarung Gottes dient, geht es im RU der Schule darum, die Welt als religiöse Vorstellung zu denken und diese religiöse Vorstellungswelt kritisch zu ordnen und mit profanen Weltbildern zu kontrastieren.“<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Vgl. N. Slee, Conflict and Reconciliation between competing models of religious Education: Some reflections on the British scene, in: Brit. Journal of RE 1989, 126-135.

<sup>4</sup> O. Hammelsbeck, Der kirchliche Unterricht, München 1972.

<sup>5</sup> G. Otto/H.J. Dörger/J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972.

<sup>6</sup> Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1969.

Ungefähr zur selben Zeit konstatierte der englische Religionspädagoge J. Hull mit Blick auf die pädagogische Unvereinbarkeit von Unterricht und Gottesdienst: „In worship ... one not only starts but finishes by assuming the truth of certain doctrines.“<sup>7</sup> Im Unterschied dazu kommt der US-amerikanische Autor W.C. Olson auf dem Hintergrund seines strikt kirchlich bezogenen und begrenzten religionspädagogischen Handelns - zur These: „The process of creating a ceremony is obviously an educational experience in and of itself.“<sup>8</sup> Das hinter der Gegenüberstellung von „Verkündigung“ und „Unterricht“ erkennbare Interesse am Beitrag religiöser Erziehung zur intellektuellen Mündigkeit der Schüler ist seit den 60er Jahren in manchen religionspädagogischen Konzeptionen der BRD weiter ausgeführt worden.<sup>9</sup> Und in anderen westeuropäischen Ländern hat dieses religionspädagogische Interesse eine noch viel weiter reichende Bedeutung. Prinzipiell gilt, daß hinter religionspädagogischen Entwicklungen auch bestimmte erziehungswissenschaftliche Theorien und bildungspolitische Optionen stehen.<sup>10</sup> Das gilt oder galt zumindest für eine bestimmte ideologiekritisch orientierte deutsche Erziehungswissenschaft, die vor allem auf die Konflikte verdeckenden Funktionen pädagogischer Rituale im Schulalltag aufmerksam machte.<sup>11</sup> Mitunter wurde dabei sogar mit Berufung auf die Aufklärung die Einbeziehung von Ritualen in Erziehungsprozessen prinzipiell als entmündigend und repressiv abqualifiziert, eine Kritik, die von manchen dann ihrerseits ritualisiert wurde.<sup>12</sup>

Auf katholischer Seite läßt sich die grob skizzierte Entwicklung nicht ganz spiegelbildlich daneben stellen. Einerseits hat man hier im Kontext einer höheren theologischen Wertigkeit der Liturgie, mehr oder weniger durchgängig, die Sakramentenkatechese stets als integralen Bestandteil religionspädagogischer Arbeit verstanden. Auf der anderen Seite diagnostizieren aber katholische Liturgiker und liturgisch interessierte Religionspädagogen im Bereich der liturgischen Bildung theoretisch und praktisch

<sup>7</sup> J.M. Hull, *Worship and Education* (1971), in: *ders.*, *Studies in Religion and Education*, London/New York 1984, 23.

<sup>8</sup> W.C. Olson, *Ceremony as Religious Education*, in: RE 74 (1979), 566.

<sup>9</sup> P. Biehl/H.B. Kaufmann, *Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition*, Frankfurt 1975, sowie D. Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, in: K.-W. Dahm/N. Luhmann/D. Stoodt, *Religion und Sozialisation*, Darmstadt/Neuwied 1972, 189-237, sowie W. Offele (Hg.), *Emanzipation und Religionspädagogik*, Zürich/Einsiedeln 1972.

<sup>10</sup> J.D. Imelman, *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*, Groningen 1982, sowie J.A. Sealey, *Religious Education: Philosophical Perspectives*, London 1985.

<sup>11</sup> F. Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim/Basel 1973.

<sup>12</sup> D. Kerbs, *Das Ritual und das Spiel - über eine politische Dimension der ästhetischen Erziehung*, in: *Ästhetik und Kommunikation* 1970, 40-47.

seit längerem einen weitgehenden Ausfall eigentlich notwendiger Anstrengungen.<sup>13</sup>

Hinter bestimmten religionspädagogischen und pädagogischen Absagen an beinahe alles, was mit geformter Symbolhandlung zu tun hatte, stehen indirekt sicher auch bestimmte theologische bzw. frömmigkeitsgeschichtliche Traditionen. Zu erwähnen ist nicht nur die Tendenz aufklärerischer Frömmigkeit, den Gottesdienst in „Lern-Zeiten“ umzufunktionieren, nicht zuletzt durch überlange Predigten.<sup>14</sup> Heute fragen zunehmend auch protestantische Liturgiker und gegenüber M. Luther aufgeschlossene Theologen, welche Weichenstellung die durchaus ritualkritische Tendenz der Reformation im Blick auf spätere Entwicklungen vorgezeichnet hat. Wobei interessanterweise die theologisch begründete Ritualkritik Luthers auf ein pädagogisches Verständnis des Gottesdienstes hinauslief,<sup>15</sup> gleichzeitig aber neue pädagogische Rituale ins Leben gerufen wurden, etwa diejenigen um den Katechismus.

Die Mannigfaltigkeit des theologischen Problemhorizontes unseres Themas drückt sich darin aus, daß seit Jahren u.a. in der Praktischen Theologie intensiv nach einer Neubewertung der rituellen Dimension kirchlicher Liturgie gesucht wird. So fragte etwa der Ökumeniker E. Lange schon auf dem Düsseldorfer Kirchentag 1973: „Müssen wir uns nicht trennen von der Illusion, man könne den Gottesdienst umfunktionieren in eine Aufklärungs- und Lernveranstaltung? Natürlich geht es im Gottesdienst um Aufklärung. Aber nicht ... in der Form des Christlichen 'teach-in'. Da kommen Feier und Spiel viel zu kurz.“<sup>16</sup>

## 2. Fragen an die Religionspädagogik

Die angesprochenen Phänomene und Problemhorizonte belegen, daß das Thema international und interkonfessionell auf aktuelle wie alte Fragen verweist. Es entpuppt sich bei näherem Zusehen als Etikett für ein ganzes Bündel von Problemstellungen, die hier nicht im einzelnen aufgeführt werden können. Mir scheint, daß in diesem Bündel drei Probleme von herausragender Bedeutung sind: das Lernverständnis, das Religionsver-

<sup>13</sup> Vgl. R. Sauer, Liturgische Bildung heute aus religionspädagogischer Sicht, in: RpB 9/1982, 149-175; ders., Sakramentenpastoral, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung Bd. 2, Düsseldorf 1987, 379-390.

<sup>14</sup> H.B. Meyer, Zeit und Gottesdienst. Anthropologische Bemerkungen zur liturgischen Zeit, in: LJ 31 (1981), 193-213.

<sup>15</sup> K.H. Bieritz, Gottesdienst als 'offenes Kunstwerk', in: In; PTh 75 (1986).

<sup>16</sup> E. Lange, Was nützt uns der Gottesdienst? (1973), in: ders., Predigen als Beruf, München 1982, 83-95, sowie M. Josuttis, Der Gottesdienst als Ritual, in: Fr. Wintzer u.a., Praktische Theologie, Neukirchen-Vluyn 1982, 40-53, sowie F. Steffensky, Feier des Lebens, Stuttgart 1982.

ständnis und schließlich das Konfessionsverständnis, welches wir in religiöser Erziehung für maßgeblich achten.

Im Blick auf das *Lernverständnis* religiöser Erziehung ist zu fragen, ob Rituale (alltagsweltliche wie religiöse) eher Objekte kritischer Abarbeitung des reifenden Verstandes sein sollen, oder inwieweit sie auch als Medium der Identitätssicherung in Betracht kommen können. Wobei sie dann nicht allein unter pädagogischen Strategien zur Manipulation gezählt werden müßten. Man kann auch anders fragen: Hilft die didaktische Bezugnahme auf Rituale, etwa in Erweiterung der Symboldidaktik, dazu, bestimmte kognitive Verengungen religiöser Erziehung aufzusprengen - oder ist sie, wie manche dies auch von der gegenwärtigen Mythenrezeption befürchten, der anti-emanzipatorische Sündenfall unserer Gesellschaft und deren Bildungssystem? Es muß genauer geprüft werden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Intentionen welcher Umgang mit Ritualen einen pädagogisch verantwortbaren Beitrag zu religiöser Erziehung leistet.

Hier muß neu gefragt werden, welche bisher vielleicht übersehenen Aspekte die Handlungsdimension von Lernen beinhaltet. Neben der Verständigung über ethisch angemessenes Handeln geht es im Blick auf Rituale darum, nach Religion als offenem Handlungsspielraum auch in seinen ästhetischen Qualitäten zu fragen.<sup>17</sup>

Für die Theoriebildung religiöser Erziehung ist die Klärung dieser Fragen direkt verbunden mit einer weitergehenden Reflexion auf das *Religionsverständnis*. Dabei können alte Sackgassen als Warnsignale dienen, z.B. diejenige, den RU insgesamt auf einen allgemeinen Begriff von Religion begründen zu wollen. Zur Debatte steht aber in diesem Zusammenhang eine noch viel ältere wissenschaftliche Sackgasse, nämlich die über Generationen in verschiedenen Disziplinen gepflegte Einschätzung, daß Rituale vorzugsweise zum „primitiven“ unaufgeklärten, historisch elementaren Bestand von Religionen zählen. Wobei es dann u.a. der Erziehung zufiele, aus den kultur-geschichtlichen Eierschalen solcher „primitiven“ Religiosität in lichte Höhen aufgeklärten Denkens und Theoretisierens zu führen. Zu fragen ist hier, ob Religion im religionspädagogisch relevanten Sinn eher als Reflexions- bzw. Handlungswissen definiert werden soll (im Sinne von Dogmatik und Ethik also) oder ob auch ein nicht auf religiöses Wissen bzw. moralische Orientierung reduzierbarer Anteil mit in Betracht kommen muß. Dabei sind Funktion und Bedeutung von Ritualen in den eigenen christlichen Traditionen, aber auch im Blick auf fremde Religio-

<sup>17</sup> Ich greife damit einen Aspekt auf, den ich bereits vor einigen Jahren genannt habe: vgl. *Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 202f., wo ich, ähnlich wie E. Feifel, von der notwendigen Einheit von Verstehen, Deuten und Handeln sprach.

nen religionswissenschaftlich neu zu klären. Ein in unseren Schulen und Erziehungseinrichtungen schon längst vorhandener „Gemeinsamer Markt“ von Sinnsystemen und religiösen Überzeugungen zwingt die Religionspädagogik im Kontext des beginnenden interreligiösen Dialogs nachdrücklicher dazu, die überkommenen Schablonen zur Wahrnehmung und Verortung von „Religion“ zu überprüfen.

Die bildungspolitischen Optionen einer modernen pluralistischen und säkularen Demokratie haben im Blick auf den Umgang mit verschiedenen Religionen, deren Mitglieder vielerorts faktisch einander begegnen, zu einem brisanten Dilemma geführt: Auf der einen Seite steht die Option von Schule als Einübung von Rationalität und Ideologiekritik. Dies führt im RU zwangsläufig auch zu kritischer Betrachtung bestimmter ritueller Bräuche von Religionen hinsichtlich Machtmißbrauch u.a. Auf der anderen Seite steht die Option von Neutralität und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen Überzeugungen und religiösen Praktiken verschiedener Religionen. Das könnte streng genommen dann im Einzelfall auch den Respekt vor eben jenen religiösen Handlungen erfordern, die vor dem Forum der modernen westlichen Rationalität als „irrational“ oder unsinnig erscheinen.<sup>18</sup>

Nicht allein im Blick auf die Situation in der BRD zeigt sich dabei, daß vom Thema der Rituale her die Kirchlichkeit bzw. die *Konfessionalität* religiöser Erziehung weiter bedacht werden muß. Zielt eine Indienstnahme religiöser Rituale (wie Schulgebet oder Wochenandacht) auf reaktionäre Klerikalisierung des RUs und der Schule - oder stellt gerade auch die Partizipation an solchen und anderen Vollzügen ein notwendiges Gegengewicht dar, welches insbesondere gesellschaftlich unabhängigere Gruppen wie Kirchen gegen eine herrschende Reduzierung des Lebens auf Zweckrationalität mit Gewinn in Bildungsprozesse einbringen können? Der damit angesprochene Problemzusammenhang macht die Revision jener von Th. Wilhelm zitierten reichlich plakativen Gegenüberstellung von „Verkündigung“ und „Unterricht“ notwendig. Betroffen ist schließlich die Zuordnung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik, jenseits von institutionellen Grenzregulierungen. Im Kern geht es bei alledem nicht um organisatorische Fragen, sondern um das konfessorische Element im eigentlichen Sinne des Wortes, d.h. um die Wahrheitsfrage. Insoweit diese wiederum theologisch und pädagogisch nicht vom Weg des Lernens, von der „Methode“ im ursprünglichen Sinn, abtrennbar ist, schließt sich der Kreis der aufgezählten Probleme hin zur Frage des Lernverständnisses.

<sup>18</sup> Im Blick auf die stärker multikulturell geprägte Situation in England hat dies M. Grimmitt, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP Bd. 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191ff., näher untersucht.

### 3. Nutzen, Entstehung und Bedeutung von Ritualen

Bei der Skizzierung der drei Problemstellungen ist bereits mehrfach ein Bedarf nach humanwissenschaftlicher Klärung angesprochen worden. Ohne damit religionspädagogische und auch theologische Reflexion zu ersetzen, scheint es mir geboten, an das Orientierungspotential humanwissenschaftlicher Ritualforschung für weitere Überlegungen zu erinnern. Perspektiven und Sachkenntnis erweitern sich dabei gerade auch dort, wo anthropologische Disziplinen von ihren Ansätzen her die Frage nach spezifisch religiösen Qualitäten von Ritualen unterschiedlich beantworten oder gar bewußt offen lassen. Ich versuche, in diesem begrenzten Rahmen allein eine gewisse Bündelung der in Ethologie, Kulturanthropologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie u.a. Disziplinen vorgelegten Forschungsperspektiven unter drei leitenden Fragestellungen zu geben:<sup>19</sup>

a) Wozu nützen Rituale? Diese Frage wird von einer funktional ausgerichteten Forschung verfolgt.

b) Wie entwickeln Menschen die Fähigkeit zur Partizipation an Ritualen? Diese zweite Frage richtet sich auf eine genetische Perspektive einiger Fächer.

c) Was bringen Menschen in Ritualen zum Ausdruck? Diese Frage zielt auf hermeneutische bzw. symboltheoretische Zugänge im weitesten Sinne.

#### 3.1.

In einer interessanten sachlichen Konvergenz verweisen bestimmte sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Ergebnisse der Ritualforschung auf Leistungen von formalisierten Verhaltensweisen für personale und soziale Systeme. So kam bereits am Beginn dieses Jahrhunderts etwa der französische Religionswissenschaftler E. Durkheim zur Grundthese: „Riten sind Verhaltensregeln, die dem einzelnen Menschen vorschreiben, wie er sich den heiligen Dingen gegenüber zu benehmen hat.“<sup>20</sup> Wobei er in der Tradition aufklärerischer Sozialphilosophie religiöses Handeln als im Kern soziales Handeln zu analysieren, d.h. zu entlarven versuchte. Seine These, daß Rituale eine die Gesellschaft stabilisierende Funktion haben, daß sie Zusammenhang im Wandel der Generationen stiften, Ordnung in persönlichen oder sozialen Krisen, ist hinsichtlich verschiedener Teilfunktionen inzwischen theoretisch und durch Feldforschung breiter belegt worden.<sup>21</sup> Dabei gingen auch andere oft von der quasi selbst-

<sup>19</sup> Zu ausführl. Darstellung vgl. *Heimbrock*, Ritual als religionspädagogisches Problem, in: JRP Bd 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989.

<sup>20</sup> *E. Durkheim*, Die elementaren Formen des religiösen Lebens (1912), Frankfurt 1984, 67.

<sup>21</sup> *A. v. Genep*, Übergangsriten (1909), Frankfurt 1986; *B. Malinowski*, Magie, Wissenschaft und Religion (1948), Frankfurt 1983.

verständlichen Annahme aus, das Regulierungssystem 'Ritual' sei zwar für „primitive“ Gesellschaften tauglich, an seine Stelle trete jedoch in modernen technisch-wissenschaftlich orientierten Gesellschaften zunehmend die wissenschaftlich-rationale Kontrolle von Verhalten.

Heute dürfte niemand mehr bestreiten, daß Rituale die genannten und andere Funktionen erfüllen oder erfüllen können. Was auch impliziert, daß religiöse Rituale u.U. faktisch einen anderen Zweck verfolgen, als offiziell zugestanden. Entsprechendes gilt von Ritualen im pädagogischen Feld. Die Grenze der funktionalen Erklärung liegt allerdings darin, daß eben die nicht-funktionale Bedeutung, der „nicht zweckmäßige Mehrwert“, nicht erklärt werden kann.

### 3.2.

In der älteren funktionalen Ritualforschung ging man vielfach mit einem unterstellten religionshistorischen Entwicklungsmodell zuwege, etwa dem Schema Malinowskis: „Magie-Religion-Wissenschaft“. Weniger spekulativ und auf individuelle Entwicklung gerichtet wurde die genetische Perspektive in der Verhaltensbiologie und der Sozialpsychologie verfolgt. Interessant sind die Analogie, aber auch die prinzipiellen Grenzen zwischen tierischem und menschlichem Ritualverhalten.<sup>22</sup> Bei formaler Übereinstimmung von Strukturmerkmalen des Signalverhaltens entwickelt der Mensch auf Grund seiner Instinktgebundenheit und Lernfähigkeit doch qualitativ anders und qualitativ anderen Umgang mit Ritualen - leider muß man sagen: einschließlich seiner Fähigkeit, Rituale auch schneller zu verlernen.

In der kognitiven Psychologie J. Piagets<sup>23</sup>, die ja insgesamt in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine breite Resonanz findet, werden Rituale im Kontext der Entwicklung von Denkfähigkeiten eher skeptisch beurteilt. Gegenüber logischen Operationen stufte sie Piaget als unterentwickelte Formen des „partizipativen Denkens“ ein. Auch wenn damit keine umfassende Analyse des Ritualverständnisses beabsichtigt war - sicher ist es unbestreitbar, daß Kinder auf ihrer jeweiligen Stufe der kognitiven Entwicklung auch religiöse Rituale anders interpretieren als bestimmte Erwachsene, und wie sie dies tun, bedürfte weiterer empirischer Untersuchung.

Im Rückgriff auf psychoanalytische, ethnologische, aber auch kognitionspsychologische Forschung hat schließlich der Sozialpsychologe E.H. Erik-

<sup>22</sup> K. Lorenz, Evolution of Ritualization in the biological and cultural Sphere, in: Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Ser. B Vol 251 (1966), 273-284, sowie I. Eibl-Eibesfeld, Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen, München (1970) 1985.

<sup>23</sup> J. Piaget, Das Weltbild des Kindes (1926), Frankfurt 1980.



son<sup>24</sup> eine konflikttypologische Beschreibung alltäglicher Ritualisierungen vorgelegt. Danach lösen bestimmte Formalisierungen schrittweise die anthropologische Grundaufgabe der „pseudo-speziation“, der insbesondere im Spiel möglichen Ausgestaltung eines biologisch gerade nicht determinierten menschlichen Freiheitsraumes. Ritualisierung dient, wenn sie geglückt verläuft, im sozialen Zusammenhang der individuellen Entwicklung zur Identitätsbildung des Subjekts, und das gerade in modernen Gesellschaften im drohenden Chaos sich zunehmend überschlagenden sozialen Wandels. In jeder Phase seines Lebens steht es aber zugleich in der Gefahr, den Freiheitsraum zu überspannen oder zwanghaft einzuzengen.

Zu den jüngsten Forschungsthemen in genetischer Hinsicht zählt die Frage, inwieweit religiöses Ritual als wiederholende Ausgestaltung der frühkindlich elementaren Ich-Welt-Differenzierung rekonstruiert werden kann. Eine solche kritische Rekonstruktion habe ich im Anschluß an Winnicotts Theorie der „Übergangsobjekte“ vorgelegt.<sup>25</sup>

### 3.3.

Der kommunikative Aspekt von Ritualen ist bereits in funktionaler Analyse zutage getreten. Daß damit aber mehr als nur ein Zweck von Ritualen unter anderen instrumentellen Absichten angesprochen ist, gehört zu den grundlegenden Fortschritten gerade innerhalb der modernen Kulturanthropologie. Die Erforschung von Ritualen als Ausdruck und Ausgestaltung von Bedeutungen beruht auf einer Reihe prinzipieller Einsichten der psychoanalytischen, der philosophischen und der religionswissenschaftlichen Symbolforschung. Grundlegend sind u.a. S. Langers Unterscheidung von „diskursiver“ und „präsentativer“ Symbolik<sup>26</sup> und C. Geertz' Trennung zwischen Religion als „sozialem System“ und Religion als „kulturellem System“<sup>27</sup>, also die Unterscheidung von Handlungs- und Deutungssystemen.

Auf dem Hintergrund solcher Einsichten ist insbesondere die ältere Abqualifizierung von Ritualen als „vorwissenschaftlich-primitive“ Denk- und Handlungsform als unhaltbares ethnozentrisches Vorurteil entlarvt worden. Während wissenschaftliches Denken unserer konventionellen Art die Welt analysiert, um Theorien zu erstellen und technisches Handeln zu

<sup>24</sup> E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität (1977), Frankfurt 1978.

<sup>25</sup> Vgl. Heimbrock, Ritual und Transformation, Antrittsvorlesung, Reichsuniversität Groningen 13.9.1988.

<sup>26</sup> S.K. Langer, Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. (1942), Frankfurt 1984.

<sup>27</sup> C. Geertz, Religion as a Cultural System, in: *ders.*, The Interpretation of Cultures, New York 1973, 87-125.

ermöglichen, gehört das Ritual wie der Mythos und die Kunst in den Bereich des expressiven Handelns. Der qualitative Unterschied der Denkformen liegt darin, „daß Wissenschaft die Erfahrung analysiert, wohingegen Mythos, Magie und Religion sie dramatisieren. Der Mythenmacher ... gehört zu den Dichtern, nicht zu den Wissenschaftlern; beide Gruppen entdecken Ordnungen unter scheinbarer Unordnung, aber die Ordnungen, die sie aufdecken, sind völlig verschieden und die Mittel, mit deren Hilfe sie sie suchen, sind ganz andere.“<sup>28</sup> Es war u.a. der britische Kulturanthropologe V. Turner, der in seinem Lebenswerk diese Mittel und Ordnungen in ritueller Symbolik verschiedener Kulturen näher erforscht und strukturiert beschrieben hat. Er hat insbesondere Aufschluß gegeben über Rituale als Gestaltung und Erleben tiefgreifender Transformation an Grenzsituationen des Lebens von Individuen und Gruppen, aber auch darüber, wie sich sozialgeschichtlich die Bedingungen solchen Erlebens gewandelt haben.<sup>29</sup>

#### 4. Theologische Kriterien

Humanwissenschaftliche Forschung über Wirklichkeit, Wirkung und Bedeutung von Ritualen kann theologische und religionspädagogische Zielbestimmung nicht ersetzen. Allerdings weist sie empirische Bedingungen auch für die Wirklichkeit religiöser Erziehung auf. Wer weiterfragt, welche Funktion Feste und Feiern für die religiöse Erziehung haben sollen, der muß zunächst akzeptieren, daß die Strukturierung der alltäglichen Erziehungswirklichkeit mannigfaltig auch durch Ritualisierungen geschieht, sei dies in bestimmten Sprachritualen von Lerngruppen, bei Formen von Leistungsmessung, in der Freizeit von Jugendlichen sowie vor allem durch den seinerseits auch rituell geprägten sozialen Kontext. Der theologische Begründungszusammenhang, der dem Rechnung tragen muß, ist damit allerdings noch nicht ganz abgedeckt. Als Kriterien für religionspädagogisches Handeln kann man hier m.E. theologisch vor allem dreierlei benennen.

1. Auch in biblischer Analyse ist religiöses Ritual ambivalent zu werten. Analog humanwissenschaftlichen Bestimmungen von Ambivalenz steht das Ritual auch theologisch in Mehrdeutigkeit und Offenheit: in ihm ereignet sich möglicherweise die Begegnung mit Gott; auch Jesus von

<sup>28</sup> J.H.M. Beattie, Über das Verstehen von Ritualen (1970), in: H. Kippenberg/B. Luchesi (Hg.), Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt 1978, 203; vgl. auch M. Douglas, Ritual, Tabu und Körpersymbolik (1970), Frankfurt 1986.

<sup>29</sup> V. Turner, The Ritual Process. Structure and Anti-Structure, Ithaca/New York 1969, sowie ders., Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society, Ithaca/New York/London 1974.

Nazareth hat die jüdischen Feste gefeiert. Das Ritual steht aber, worauf insbesondere die Kultkritik im Alten und im Neuen Testament verweist, andererseits in permanenter Gefahr, abzugleiten in den Versuch, sich aus eigener Kraft des Heils zu bemächtigen. Diese spannungsreiche Qualifizierung zwischen Kultkritik und Kultempfehlung bildet ein kritisches Prinzip auch für religionspädagogisches Handeln.

2. Alle humanwissenschaftlich als Ausdruckshandeln von Menschen in symbolischer Formgebung beschreibbare rituelle Praxis steht theologisch betrachtet jedoch in einer weiteren Spannung. Es ist einerseits als sinnlich wahrnehmbare Inkarnation, d.h. als Offenbarung Gottes identifizierbar. Andererseits kann theologisch solches Offenbarungsgeschehen immer nur als symbolisch gebrochene Verleiblichung der Verborgenheit Gottes bezeichnet werden. Ästhetische Bildung als Grundanliegen auch religiöser Erziehung muß sich u.a. auch im Umgang mit symbolischer Formsprache von Ritualen an diesem Grundsatz theologischer Ästhetik orientieren.<sup>30</sup> Für eine dem Rechnung tragende Religionspädagogik kommt es deshalb in erster Linie nicht auf einen an inhaltlichen Kriterien meßbaren Kanon „religiöser“ Rituale an. Vielmehr entscheidet der Gebrauch bzw. das jeweilige Verständnis über die Wahrheit des Rituals im theologischen Sinne. Das ermöglicht auch einen neuen Zugang zu Ritualen anderer Religionen, der allerdings die soziale Ambivalenz von Ritualen nicht außer acht lassen darf.

3. Wie alle anderen pädagogischen Vollzüge werden deshalb auch alle lernenden Zwischenschritte auf dem Weg zu unverfügbaren Erfahrungen des christlichen Glaubens im Zusammenhang mit menschlichen Ritualen an einem dritten Kriterium zu messen sein, nämlich dem, wie sehr oder wenig sie der Bestimmung des Menschen Ausdruck verleihen, im Sinne Herders und Moltmanns „Freigelassene der Schöpfung“ zu sein.<sup>31</sup>

Dieses dritte Kriterium erlaubt eine wichtige Zuordnung von theologischer und anthropologischer Bestimmung des Rituals. Unter der Voraussetzung einer theologischen Unterscheidung *und* Zuordnung von „Gesetz“ und „Evangelium“ gesprochen, gilt: es besteht eine Korrelation zwischen dem dogmatischen Urteil „Gott ist mehr als notwendig“<sup>32</sup> und der kulturanthropologischen Analyse, wonach Rituale jenseits instrumenteller Funktionen Sinngabungsakte für religiöse Grunderfahrungen sein können. Christlicher Glaube kann auf bestimmte Erfahrungen verweisen, die Menschen in liturgischer Feier machen können, um an eben diesen

<sup>30</sup> Vgl. dazu ausf. A. Grötzingler, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987.

<sup>31</sup> J. Moltmann, *Die erste Freigelassene der Schöpfung*, München 1971; vgl. auch J. Huizinga, *Homo ludens* (1938), Hamburg 1956.

<sup>32</sup> E. Jüngel, *Unterwegs zur Sache*, München 1972, 7.

Erfahrungen das besondere christlicher Ritualerfahrung zu identifizieren. „Neue Erfahrungen“ mit menschlichen Erfahrungen im Ritual wären u.a. die Vergewisserung des Menschen außerhalb seiner selbst, d.h. aus Gott, Aufhebung alltäglicher Entfremdungen in utopischer Distanz des „heiligen Spiels“, wie schließlich die Vorwegnahme des Reiches Gottes in liturgischer Feier.

## 5. Religiöse Erziehung vor neuen Aufgaben

Aus dem humanwissenschaftlichen Orientierungspotential wie aus den darauf zu beziehenden theologischen Perspektiven folgt m.E. für religiöse Bildung, daß diese grundsätzlich in der Dreiheit von reflexiv-argumentativen, ethisch-urteilsbildenden und schließlich drittens ästhetisch-expressiven Komponenten zu bedenken und zu gestalten ist. Wobei aus einer Reihe von Gründen gerade religiöse Bildung als Bildung ästhetischer Kompetenz bisher vernachlässigt worden ist und deshalb besonderer Beachtung bedarf. Dabei geht es keineswegs um eine Verabschiedung des kritischen Denkens aus dem Religionsunterricht. Mit anderen halte ich deshalb an bekannten pädagogischen Intentionen fest, etwa derjenigen, Einsicht in die entlastenden und möglicherweise identitätssichernden Funktionen auch des religiösen Rituals zu gewinnen. Aber mit gleicher Entschiedenheit auch an der Zielsetzung, gerade aus dem Mißbrauch politischer, kirchlicher, schulischer und anderer Rituale zu lernen.<sup>33</sup> Das muß im Rückbezug auf konkrete Phänomene aus der Alltagswelt jugendlicher erarbeitet werden.<sup>34</sup> Aber die Bedeutung expressiv-ästhetischer Anteile von Religion verlangt weitere Schritte: Einmal diejenige, Rituale als Dimensionen des elementaren Lernens neu zu berücksichtigen, und zum anderen diejenige, Rituale als elementare Formen des Lernens neu zu verstehen. Beides habe ich an anderer Stelle näher ausgeführt.<sup>35</sup> Das intendiert mehr und anderes, als den rein informativen Umgang mit Ritualen etwa fremder Religionen, so sinnvoll dies für sich genommen auch sein mag.

Inhaltlich darf man solche Vollzüge und Verfahren gerade nicht auf idyllische Gegenwelten beschränken. Mit G. Durka bin ich der Meinung, daß

<sup>33</sup> Dies betont zu Recht der Niederländer *J.A. van der Veen*, *Kritische Godsdienstdidaktiek*, Kampen 1982, 253 ff. bzw. 444 ff. Die Verschränkung von rationaler Bearbeitung und ganzheitlicher Begegnung mit Ritualen insbesondere fremder Religionen in religiöser Erziehung behandelt auch *K. Davies*, *Symbolic Thought and Religious Knowledge*, in: *Brit. Journal of RE* 8 (1985), 76-80.

<sup>34</sup> Material dazu bei *D. Baake*, *Jugend und Jugendkulturen*, Weinheim München 1987, sowie *ders.*, *Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs*, in: *JRP* 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990.

<sup>35</sup> *Heimbrock*, *Ritual als religionspädagogisches Problem*, a.a.O. 77ff.

die kreative Imagination, die dort zum Ausdruck kommen kann, keineswegs die Zwiespältigkeit, Widersprüchlichkeit und Zerrissenheit alltäglicher Wahrnehmung ausblenden darf.<sup>36</sup> In der Praxis religiöser Erziehung folgt daraus auch eine neue Aufmerksamkeit auf Feier und Meditation, dies jedoch ohne naive Rückkehr zu ehemals vorhandener nahtloser Verschmelzung von Gottesdienst und Unterricht.

Für eine religionspädagogische Theorie folgt aus der neuen Gewichtung der ästhetischen Dimension religiöser Erziehung in entwicklungstheoretischer Hinsicht eine stärkere Forschung nach der Genese ästhetischen Verstehens. Die Frage, wie Kinder auf unterschiedlichen Lebensalterstufen unterschiedlich Rituale und Liturgien verstehen und erleben, wäre u.a. im Anschluß an Eriksons Arbeiten gründlich zu untersuchen.

<sup>36</sup> G. Durka, *Imagination, Worship and Learning*, in: *Lumen Vitae*, Washington XLII (1987), 72-81.