

Werner Helsper/Heinz Streib

Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen?

Zur Konzeption der (religions-)pädagogischen Praxis zum Thema „Okkultismus“

1. Einleitung

Seit die in den letzten Jahren von den Medien hochgepeitschte 'Okkultwelle' ins Rollen gekommen ist, ist auch an den Schulen starker Handlungsbedarf festgestellt worden. Erhebliche Beunruhigung hat vor allem die Religionslehrer erfaßt, die ja zu diesem Thema in ihrem Unterricht meist stärker gefragt sind als ihre KollegInnen. Obwohl auch vorher schon Unterrichtsreihen zu Okkultismus und 'Aberglauben' vorlagen (vgl. z.B. JANZEN 1975; Kursbuch Religion 1978), gab es eine starke Nachfrage nach Unterrichtsmaterialien und Beratung (vgl. HOFFMANN 1989; JANZEN 1988; Schulfunksendungen 1988/89 im HR, vgl. auch 4.1). Darüber, was angesichts der Jugendokkultismus-Welle zu unterrichten sei und mit welchem Ziel, herrscht erheblicher Klärungsbedarf: Welche Konzeption aus dem Spektrum der – sich zum Teil widersprechenden – pädagogischen Interventionsvorschläge („Alles fauler Zauber“, sachlich, aufklärender Informationsunterricht, „Vorsicht: psychische Gefahr!“, „Warnung: Aberglaube, satanische Mächte“ oder Pendelversuche im Unterricht) sollen die Unterrichtenden verfolgen?

So gibt es einerseits die offene Aufforderung an die ReligionslehrerInnen, ihre Berührungsängste gegenüber „paranormalen 'Originalerfahrungen'“ aufzugeben und okkulte Praktiken, „spielerische Übungen mit Hellsehen/Telepathie und einfache Pendelversuche“ (JANZEN 1988:119f) in den Unterricht einzu-beziehen:

„Die Argumente, die gegen solche Versuche im Unterricht angeführt werden, sind bekannt: Man stoße Schüler auf etwas, auf das sie sonst nicht kommen würden; man leite sie zu etwas an, was zum Weitermachen und zum Mißbrauch führen könne. (...) Dennoch helfe ich Jugendlichen in der Regel nicht, indem ich Themen dieser Art aus dem Unterricht ausspare. (...) Ich kann als Lehrer Jugendliche nicht davor bewahren, daß sie danach greifen, wenn sie wollen. Ich kann aber als Lehrer Jugendlichen das Angebot einer kompetenten Auseinandersetzung, Aufarbeitung und Begleitung in den Fragen des Umgangs mit Okkultem machen.“ (JANZEN 1988:120)

Voraussetzung dafür sei allerdings die Bereitschaft, sich selbst den praktischen Erfahrungen auszusetzen.

Van DIJK hält zwar ebenfalls die aufklärerisch-pädagogische Grundhaltung für notwendig aber nicht hinreichend, um okkulte Praktiken in ihrer subjektiven, lebenspraktischen Bedeutung zu erhellen, plädiert jedoch für eine Abstinenz gegenüber praktischen Vorführungen im Unterricht, gerade weil den Phänomenen auf seiten der Jugendlichen eher zu viel Aufmerksamkeit gelte und leicht Irritationen, Polarisierungen und Konflikte im Unterricht erzeugt werden könnten. Mit Blick auf die Lehrer stellt er fest:

„Sich vom Drängen der Schüler überrumpeln zu lassen und nachzugeben, kann sich negativ auswirken. Der Lehrer/Gruppenleiter muß damit rechnen, daß die Praxis sich trotz des theoretischen Erklärungsmodells nicht so leicht und sofort deuten läßt, und daß er selber nicht doch noch in seinem Verarbeitungsprozeß durch vorübergehend unerklärliche Phänomene erschüttert werden kann, wodurch zugleich der Unterricht beeinträchtigt wird.“ (vanDIJK 1989:13)

Hinter dieser Kontroverse um die Form des Einbezuges des Okkulten in den Unterricht steht auch der Gefahren-Blick. Aus der medialen Okkultberichterstattung resultiert ein Erschrecken: Sollten etwa große Teile der Schüler okkult orientiert sein? Verbreitet wird unter Berufung auf die zahlreich wieder abgedruckte Freiburger Pilotstudie unter ReligionslehrerInnen (MISCHO 1988) angenommen, möglicherweise wären mehr als ein Drittel der Jugendlichen Okkultpraktizierende.¹ Zur Unsicherheit über das Ausmaß der Verbreitung kommt die Unsicherheit darüber, wer hier eigentlich gefährdet ist: Sind es die Jugendlichen selbst, die gleichzeitig wiederum – als jugendkulturelle 'Multiplikatoren' – andere Jugendliche gefährden. Oder ist es vielmehr die kulturelle und sozialisatorische Reproduktion der Gesellschaft, da Okkultgläubigkeit und okkulte Entscheidungsdelegation selbstverantwortetes Handeln in hochkomplexen sozialen Handlungsräumen modernisierter Gesellschaften gefährde (vgl. HUNFELD/DREGER 1990, HILSE 1990). Schließlich wird im jugendlich-okkulten Engagement auch eine Gefährdung und Herausforderung für spezifische Institutionen gesehen: Vor allem für die christlichen Kirchen, die darin eine Verstärkung der ohnehin feststellbaren Kirchenentfremdung der Jugend sehen (vgl. FUCHS 1985; BARZ 1992; FEIGE 1988), aber auch für die Naturwissenschaften und die kritischen Sozialwissenschaften. Und nicht zuletzt stellen okkulte Praktiken bei Jugendlichen eine Herausforderung für die pädagogischen Experten dar, die sich dem Ziel verpflichtet sehen, die Jugendlichen zu kritisch-reflexivem Denken und einer selbstverantworteten Auseinandersetzung mit der sozialen und subjektiven Welt zu befähigen.

2. Jugendokkultismus als Gefahr?

2.1 Zur Gefährdung der Jugendlichen selbst

Zur Gefahr durch den Jugendokkultismus sind inzwischen einige Argumentationslinien ausformuliert, die genauerer Betrachtung bedürfen. Wenden wir uns zunächst den Diagnosen einer Gefährdung der Jugendlichen selbst zu. Folgende Gefahren werden diagnostiziert:

- Eine erste Gefährdung wird im Autonomieverlust gesehen. Die reflexive Auseinandersetzung mit Entscheidungsmöglichkeiten werde durch das Gläserücken, das Befragen der Karten und Horoskope abgegeben. Dadurch verfestige sich eine Haltung, lebensgeschichtlich bedeutsame Entscheidungen schicksalhaft zu deuten (ZINSER 1990; 1991).

¹ Wiederholt oder regelmäßig okkultpraktizierende Jugendliche sind jedoch mit weniger als 5 % anzunehmen, vgl. STREIB 1993.

- Zweitens wird befürchtet, daß Jugendliche durch okkulte und satanistische Praktiken in Abhängigkeit geraten oder sich in autoritären Gruppenstrukturen dem Willen eines imaginären Führers unterwerfen. Derartige Okkultzirkel stellen ein sozialisatorisches Milieu bereit, in dem bereits vorliegende Wünsche nach Leitung, Führung und der Identifikation mit einer starken Macht bestärkt und durch die Gruppenregeln kollektiv gestützt werden. Eine lebensgeschichtlich erworbene Fixierung auf Autorität, eine Auflösung der Ich-Wir-Balance durch das Aufgehen in einem Gruppenselbst (vgl. auch HEITMEYER 1988), kann in verschworenen Okkultzirkeln weiter verfestigt werden.
- Daneben erzeugt das Experimentieren mit Okkultem eine Potenzierung der Irritationen des Alltags. Die Aufstörung der Weltsicht, die Konfrontation mit Merkwürdigem kann Angst auslösen. In wenigen extremen Varianten können daraus Ängste vor dem eigenen Tod, Angst vor Dunkelheit und panische Zustände, verfolgt und bedroht zu werden, resultieren.
- Viertens wird befürchtet, daß die Beschäftigung mit dem Okkulten zu einem Durchbruch des Unbewußten führe und ein gefährliches „Spiel mit der Psyche“ sei. Das ruhende Unbewußte werde durch okkulte Praxen geweckt. Dadurch werde der junge Mensch „sehr oft mit Anteilen seines Seelenlebens konfrontiert, die er nicht verarbeiten kann: mit verdrängten Trieben und Emotionen, von denen er nichts ahnte und die ihn total aus der Bahn werfen können.“ (WEIS 1986, zit. in BIENEMANN 1988:98f) Die psychomotorischen Automatismen sind nach Ansicht der Parapsychologen als gefährlich einzuschätzen, denn sie können „Angstsyndrome“ und ein „Abhängigkeitssyndrom“ erzeugen und „bergen die Gefahr eines unkontrollierten Umgangs mit den Tiefenschichten der menschlichen Person in sich“ (MISCHO 1991).
- Die stärkste Gefahr wird in der Auslösung psychotischer Schübe, im Stimmenhören und Spaltungen der Psyche vermutet, wofür die umstrittene Diagnose einer „mediumistischen Psychose“ (z.B. BENDER 1958) mit paranoiden Ängsten und Spaltungen verwendet wird.

Diese Befürchtungen, wie auch die Vermutung, daß okkultes Engagement in destruktive und suizidale Handlungen münde, sind aber grundlegend einzuschränken: Zum ersten treffen sie nur auf eine kleine Gruppe Jugendlicher zu, die sich mit Okkultem beschäftigen. Für jene – und dies ist die überwiegende Mehrheit –, die sich aus Neugierde, kritisch oder zwecks Sinn-Bricolage mit Okkultem oder Spirituellem beschäftigen, ebenso für jene, die Aufregung suchen, stellen derartige Formen wohl die Ausnahme dar. Zum zweiten ist jede lineare Kausalkonstruktion, die Okkultengagement als unmittelbare Ursache von Angstzuständen, destruktiven oder selbstdestruktiven Tendenzen begreift, abzulehnen. Wie anhand von einschlägigen Fallrekonstruktionen deutlich wird (vgl. exemplarisch etwa die Fallrekonstruktion zu Bill: „Katholizismus und 'Satanismus' – der Weg Bills von der 'heiligen' zur 'schwarzen Messe'“ in HELSPER 1992:162ff), können Angstzustände und Spaltungen der

Person (etwa in eine 'satanistische' Teilperson und die Alltagsperson) im Gefolge häufiger und sich steigernder okkultur Praktiken entstehen. Aber das Okkulte ist hier lediglich ein 'Katalysator' der lebensgeschichtlichen Angstkomplexe, der Traumatisierungen im Rahmen der Objektbeziehungen und der Selbstschicksale, die bereits latent in der Psyche vorhanden sind und auch durch andere Lebenssituationen aktualisiert werden können. Oft spüren Jugendliche auch, daß okkultes Experimentieren die Aktualisierung von Ängsten mit sich bringen könnte und bleiben – trotz Faszination – auf Distanz (vgl. Fallstudie Esra in HELSPER 1992:181ff). Andererseits können Jugendliche, die Okkultes kritisieren, trotzdem massive Angstzustände erleben. Etwa ein siebzehnjähriger Gymnasiast, der sich reflexiv mit verschiedenen religiösen, spirituellen und philosophischen Weltdeutungen auseinandersetzt, sie in einem Kreis um sich als Zentrum der Sinn-Bricolage gruppiert und das herauslöst, was zu ihm 'paßt', okkulte Erklärungen kritisch einschätzt, aber trotzdem im Keller seines Wohnhauses von panikartiger Angst befallen wird. Die Angst wird von der Vorstellung ausgelöst, im Dunklen warte etwas Unbenennbares und Ungreifbares, das ihn bedrohe, wobei diese Angst ohne jede Form okkulter Engagements vorhanden ist. An diesen Beispielen wird deutlich: Jede eindimensionale Kausalkonstruktion zwischen Okkultem und psychischer Gefährdung Jugendlicher greift zu kurz. Vielmehr muß jeweils die Bedeutung des Okkulter für Jugendliche im Kontext der spezifischen Lebensgeschichte, der familialen und der soziokulturellen Lebenslage herausgearbeitet werden. Drittens ist in einer Perspektive, die im jugendlichen Okkultengagement vor allem Gefahr sieht oder die Ablehnung sozialer Werte befürchtet, eine heimliche Komplizenschaft mit der sozialen Ordnung enthalten. Letztlich erscheint das Unbewußte als ein gefährlicher psychischer 'Ort', den es unter Kontrolle zu halten gilt, um die soziale Ordnung zu schützen. Neben diesem affirmativen Blick wird der Eindruck einer Wahlmöglichkeit vermittelt: Einerseits eines vom Unbewußten unbehelligten und andererseits eines dadurch gefährdeten Lebens. Dabei wird verkannt, daß das Unbewußte ständig wirkt. Die unbewußten Konflikte und Affekte werden lediglich an der offenen Artikulation gehindert, aber oftmals um den Preis einer psychischen Erstarrung, einer rigiden Abwehr und Selbsteinschränkung. Die Warnung vor dem Durchbruch des Unbewußten im okkulter Engagement stellt sich letztlich auf die Seite der Abwehr und Entthematisierung der Lebensgeschichte. Die Äußerung unbewußter Dynamiken und abgesperrter Affekte aber ist für die Auseinandersetzung mit der subjektiven Welt notwendig. Dabei kann es, gerade wenn die starke Abwehr unbewußter Dynamiken brüchig wird, tatsächlich zu eruptiven affektiven Äußerungen des Abgewehrten kommen. Daraus zu folgern, daß okkultes Engagement Jugendlicher deswegen prinzipiell gefährlich sei, verkennt, daß dadurch auch ein Zugang zu abgewehrten Aspekten des Selbst erfolgen kann und daß die Beschäftigung mit okkulter Visionen und mystischen Bildern auch als Motor der Selbsterfahrung fungieren kann. In diesem Sinne kann die Auseinandersetzung mit Okkultem bei

Jugendlichen und die darin erfolgende Evozierung unbewußter Selbstanteile auch eine Erweiterung der Selbsterfahrung sein und Aufschlüsse über die subjektive Welt vermitteln.

Die Relativierung der Gefährdungsperspektive ist vor allem auch deswegen erforderlich, um einer Gefahr für Jugendliche vorzubeugen, die weniger aus etwaigem okkultem Interesse, sondern aus den sozialen Kontrollpraktiken der Institutionen resultiert. Denn wie das Okkulte als Gefahr für Jugendliche erscheint, so okkult orientierte Jugendliche als Gefahr für die Sozietät. Ihnen wird mit Kontrolle und institutioneller Sanktionierung begegnet. Dadurch kann eine Zuschreibung und Verfestigung abweichender Positionen resultieren, deren Konsequenz für Jugendliche eine Problemverschärfung darstellt. HILSE beschreibt diesen Stigmatisierungsverlauf idealtypisch:

„Zur Verdeutlichung der Reaktion wurde hier ein Beispiel aus dem Satanismus ausgewählt. Ein Jugendlicher kleidet sich vorwiegend in schwarz etc., ist also in seinem gesamten outfit als 'Grufti' zu erkennen. Als Musikrichtung bevorzugt er Hardrock, sein Auftreten gegenüber anderen – insbesondere Erwachsenen sowie Skinheads, Popper, Punkern etc. – ist als aggressiv zu bezeichnen. Aufgrund seines Äußeren und seiner Verhaltensweisen wird er immer mehr von den anderen isoliert. Seine Reaktion besteht ebenfalls in einem Rückzug, in der Ablehnung und Verweigerung von Kommunikation. Die verstärkte Abkapselung verstärkt die Übernahme der Außenseiterrolle und führt dazu, daß er sich entsprechend dieser Rolle verhält. Gleichzeitig beschäftigt er sich aufgrund der Isolation intensiver mit dem Satanismus und findet schließlich Anschluß an eine Gruppe Jugendlicher mit ähnlichen Erfahrungen und Interessen. Die Gruppe beginnt, satanistische Praktiken und Rituale zu zelebrieren. Als dies bekannt wird, erfolgt als gesellschaftliche Reaktion die Etikettierung und Stigmatisierung als 'abweichend'. Die Folge davon ist, daß Partizipation an der Gesellschaft verwehrt wird.“ (HILSE 1990:88)

Derartige Erfahrungen sozialer Stigmatisierung, die in extremen Fällen sozialer Ausschluß bedeuten können, zeigen sich sowohl in den Äußerungen von Heavy-Metal-Fans wie auch bei den Gruftis, am deutlichsten in den Schwierigkeiten mit Lehrstelle und Arbeitgeber (vgl. HELSPER 1992). Aber subtile Formen der Stigmatisierung zeigen sich selbst im kritisch gedachten Beitrag HILSES: Denn indem er den 'Gruftis' zuschreibt, aggressiv zu sein, Hardrock zu hören und diese Szene mit Satanismus in Verbindung bringt, reproduziert er unterschwellig mediale Klischees und wird der eher friedfertigen und kritischen Kultur der Schwarzen und Gruftis gerade nicht gerecht (vgl. die Studie zur Jugendkultur der Gruftis in HELSPER 1992, S. 215ff.). Bis in kritische Expertenberichte hinein findet sich eine Wirksamkeit medial- sozialer Stigmatisierungen.

2.2 Zur Gefahr für die Gesellschaft

Der jugendschützerische Blick auf den okkultgefährdet-gefährlichen Jugendlichen muß zudem dahingehend korrigiert werden, daß nicht das okkulte Interesse Jugendlicher eine wesentliche Gefahr für demokratische Willensbildung und kritisches soziales Handeln darstellt, sondern die sozialen Strukturen selbst. Denn es sind die sozial erzeugten Risiken, die Undurchsichtigkeit systemischer Strukturen, die Verunsicherung von Zukunftsperspektiven und

Lebensentwürfen, die Destabilisierungen und Orientierungsprobleme, die Jugendliche zu okkulten 'Versicherungen' greifen lassen. Okkulte Praktiken Jugendlicher wären eher als Symptom einer soziostrukturellen Problematik zu verorten. Damit aber müßte der Blick über die okkultgefährdeten Jugendlichen hinaus auf die dahinter liegenden sozialen Risiken gerichtet werden, auf die Analyse der sozialen Konstituierung jugendlicher Problemlagen. Dies gilt in einem umfassenderen Sinne für die Diagnose des jugendlichen Okkultismus. Denn die Entgegensetzung: jugendlicher Okkultismus hier und soziale Rationalität da, stellt sich als unhaltbare Kontrastierung heraus. Denn auch Erwachsene zeigen okkulte Neigungen und die soziale Struktur ist selbst nicht frei von magischen Unterströmungen. Damit sind Phänomene der Alltagsmagie oder Paramagie angesprochen (vgl. ZINGERLE & MONGARDINI 1987; HEINRICH 1984). Hinter der Fassade des Wissenschaftlichen und Aufgeklärten werden magische oder pseudomagische Denkformen und Handlungen sichtbar, nicht nur beim Individuum, sondern auch auf der Ebene der Systemstrukturen. Wenn Magie der Versuch ist, mittels Beschwörung, Worten, Essenzen und Anrufungen das Schicksal zu beherrschen, so durchziehen magische Praktiken alle Bereiche auch unseres hochmodernisierten sozialen Lebens: Ein Arsenal von beschwörenden Gesten und Anrufungen, politische Beschwörungen und magische Formeln von Katastrophenabwendung, Aufschwung und Wachstum, von Verkaufsformeln und Verkaufsmagie. Es gibt die großen und kleinen Wunder der Technik im Alltag, die magischen Zahlen und Worte, die Geldautomat und Computerinformation öffnen, die Pakete und Verträge gegen die Unbilden des Schicksals, gegen Unheil und Tod, es gibt viele kleine Gesten, die mittels Knopfdruck oder durch bloße Anwesenheit Türen öffnen, Bewegungen verursachen, Funktionen in Gang setzen, Bilder erscheinen lassen, Vorgänge die kaum jemand im Detail erklären kann. Es gibt die phantastischen Bilderwelten, die zunehmende Auflösung der Grenzen von Fiktion und Wirklichkeit, indem die Bilderwelten immer realer und die 'Wirklichkeit' eher immer blasser wird, es gibt die magischen Helfer des Menschen in Film und Alltag, ebenso wie die neuen Menschenopfer, die kein Gott und kein Teufel mehr verlangt, aber das Wachstum und die ökonomische 'Notwendigkeit'. Mit einer Zigarette geht alles wie von selbst, es gibt die magischen Helfer der 'Küchenfee' über den 'weißen Riesen', 'Meister Propfer' oder den 'weißen Wirbelwind'. Im Angebot befindet sich die Zauberdecke, die magische Glühbirne, der Wundermob und anstelle Gottes beobachtet uns das 'magische Auge'. Der neue Fiesta wird inzwischen im Auftrag Gottes von seinen Engeln und seinen Teufeln in sieben Tagen erschaffen. Ob in weißmagischer oder schwarzmagischer Form, er ist auf jeden Fall ein „Segen für die Menschheit“ (Werbespot).

Damit wäre festzuhalten: In den unauffälligen alltäglichen kulturellen Formen, in den Mythen unseres modernen Alltags (vgl. BARTHES 1964), sind profan entstellt jene Aspekte latent enthalten, die ehemals in der Sphäre des instituierten Religiösen oder Magischen offensichtlich präsent waren: Das Heilige,

das Rituelle, das Magische und Wundervolle, das Böse, Teuflische und Dämonische. Die Aufmerksamkeit müßte sich demnach weniger auf die auffälligen Phänomene des jugendlichen Okkultismus richten, sondern diese Phänomene würden vielmehr als 'verstellte' Wahrheit der alltäglichen Normalkultur begriffen, in der das Magische in unauffälliger Form profan weiterhin präsent wäre und sich mit rationalen Strukturen 'paramagisch' verbindet. Okkulte Praktiken Jugendlicher würden somit weniger ein spirituelles Defizit der Sozietät zum Ausdruck bringen, sondern wären vielmehr eine expressive Darstellung einer latenten sozialen 'magischen' Struktur. Der Theologie und Religionspädagogik legt sich hier nahe, über das Verhältnis von Magie und Religion nachzudenken. Für die Religionswissenschaft und für die Theologie stellt sich hier die Frage, wie diese neuen und zugleich uralten magisch-religiösen Grundströmungen zu verstehen sind, die uns als alltägliche, kulturelle Magie und ebenso als okkultfaszierte Reiz- und Thrillsuche Jugendlicher vor Augen treten – jedoch neuerdings ohne Verankerung in einem institutionell-religiösen, kirchlichen Rahmen, ohne dogmatischen Bezug, ohne Traditionsbezug, ja zunehmend häufiger gar ohne erkennbaren spezifischen Weltbildbezug. Hatte die christliche Frömmigkeit immer auch magische Anteile angesprochen und – der These WEBERs von der Feindschaft der Religion gegen die Magie zum Trotz und z.B. die reformatorischen, besonders die reformierten, Ausgrenzung des Magischen quasi unterlaufend – war und ist Magie auch in der christlichen Frömmigkeit als Grundströmung beibehalten worden, so begegnen uns heute meist nur die Residuen einer religiös-magischen Auffassung; die Suche und Frage nach dem Jenseits wird zunehmes als religiös-magische Frage gestellt.

3. Die Problematik des Unterrichts zum Thema „Okkultismus“

3.1 Unterricht unter dem Vorzeichen der Okkultgefährdung

Vor dem oben skizzierten Hintergrund ist die dramatisierende Perspektive einer Okkultgefährdung Jugendlicher abzulehnen. Denn angeleitet durch einen jugendschützerischen Blick, der weite Teile der Jugendkultur Okkultgefahren ausgesetzt sieht und von Äußerlichkeiten auf Okkultgefahren schließt, treten verbotende oder pädagogisierende Interventionen in den Vordergrund, die ein pädagogisches Verstehen der Bedeutung des Okkulten verhindern. Wenn wir von einer Zielbeschreibung (religions-)pädagogischen Handelns ausgehen, daß die Jugendlichen erstens sich selbst und zweitens die Welt, in der sie leben, in kreativer Begegnung und Auseinandersetzung mit dem kulturell akkumulierten Wissen, den Erklärungen, den Wertsystemen und den kulturellen Werken besser verstehen sollen, greifen jugendschützerische Interventionsversuche bei weitem zu kurz. Im Gegenteil: Es erwachsen durch diese Blickverengung Gefahren für die allgemeine und die religionspädagogische Bildung der Jugendlichen:

Zum einen, führt die Gefährdungsperspektive dazu, jugendliche Neugierde, riskantes Selbsterproben, Thrillsuche – wesentliche Bestandteile jugendlichen Experimentierens – zu einem Jugendproblem zu stilisieren, dem sich die Experten zuwenden müssen. Damit werden alltägliche Verhaltensweisen Jugendlicher in die pädagogischen und therapeutischen Diskurse eingebunden, mit pädagogischen Interventionsstrategien belegt und damit der Pädagogisierung bzw. Therapeutisierung als subtiler Form sozialer Kontrolle weiter Vorschub geleistet. Für die Jugendlichen werden dabei jedoch Möglichkeiten, sich selbst zu verstehen, der eigenen Okkultfaszination auf die Spur zu kommen, eher eingeschränkt als eröffnet. Dies gilt umso mehr, als, von Ausnahmen abgesehen, eine Mehrheit von durchschnittlich über 95% der SchülerInnen einer Klasse nicht regelmäßig okkult praktiziert. Unterricht über das Thema Okkultismus spricht daher einen Bereich an, der für die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen nicht zum Alltag gehört. Prophylaktische oder gar prohibitive, wenn auch wirklich besorgte und gutgemeinte, Interventionsversuche können nicht um einer kleinen Minderheit willen das gesamte pädagogische Arrangement leiten.

Zum zweiten kann aus einer engen Verknüpfung jugendlicher Probleme mit okkultem Experimentieren eine Vereinfachung im Deutungsrepertoire pädagogischer Experten und der Jugendlichen selbst resultieren, indem die jugendlichen Ängste, destruktive oder selbstdestruktive Handlungen kurzschlüssig dem Gläserücken zugeschrieben werden, ohne sie als Ausdruck der Lebensgeschichte und Lebenslage zu begreifen und auch durch institutionelle Strukturen und pädagogische Interaktionen verursacht zu sehen. Der jugendschützerische Gefahrenblick auf okkultes Interesse fungiert eher als pädagogische Entlastung und trägt dazu bei, ein adäquates Verstehen und Selbstverstehen der Jugendlichen zu blockieren. 'Sozialisationsbegleitender Unterricht', der die Identitätssuche, die Krisen und Entwicklungsschritte der Jugendlichen begleiten will, kann sich nicht mit einer bloß negativen, warnend-jugendschützerischen Haltung zufrieden geben, sondern muß grundlegender ansetzen und die Voraussetzung für Selbst- und Kompetenzentwicklung schaffen. Ein 'fallverstehender Zugang' (s. dazu ausführlich Abschn. 4.3), der ohne das a priori der Okkultgefahr – in der die Diagnose bereits feststeht – versucht, jugendliches Experimentieren mit Okkultem konkret zu verstehen, eröffnet die Möglichkeit einer Begründung pädagogischer Optionen oder den Hinweis auf außerschulische therapeutische Möglichkeiten, die – in begründeten Einzelfällen – erforderlich sein können. Dieses angemessene Fallverstehen aber bedarf einer Gelassenheit gegenüber okkultem Engagement bei Jugendlichen, das als eine kulturelle Praxis neben anderen verstanden werden muß, die – wie andere kulturelle Praxen – auch Gefahren bergen kann.

3.2 Verunsicherungen und Stabilisierungsversuche der PädagogInnen

Die Begegnung und Konfrontation mit dem Okkulten löst Verunsicherung aus. Das Unbekannte, Geheimnisvolle hat seinen Reiz, hat zugleich jedoch auch

den verunsichernden Charakter des Unheimlichen und nicht leicht Integrierbaren. Und dies gilt nicht nur für die SchülerInnen: Die befürchtete Infragestellung der eigenen Person, der christlichen Lehre, die Konfrontation mit okkulten Deutungen löst auch bei den PädagogInnen Verunsicherung aus, die durch die Unkenntnis okkulten Praktiken noch verstärkt wird. Steht ein okkult unerfahrener Religionsexperte plötzlich hilflos den okkulterprobten jugendlichen Experten gegenüber? Vor dem Hintergrund dieser Verunsicherung sind unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Okkultem und Spirituellem im Unterricht auch als Versuche der Stabilisierung der pädagogischen Experten gegenüber dieser Verunsicherung zu lesen. An den folgenden fünf idealtypischen Interventionsrichtungen im Unterricht wird diese Verunsicherung in jeweils spezifischer Form deutlich:

1. Im *rationalistischen Kognitivismus* wird das Okkulte als 'Wissensstoff' behandelt und aus einer rationalistischen Perspektive betrachtet: es ist unwissenschaftlich, Scharlatanerie und wissenschaftlich zu erklären. Okkultglaube ist Ausdruck mangelnder Aufklärung. Diese Haltung vermittelt Sicherheit, weil der pädagogische Experte sich auf der Seite der richtigen, wissenschaftlichen Erklärung der Welt situiert und die Schüler, die Zweifel äußern, entweder aufzuklären sind oder aber ideologisch verblendet bleiben. Die Expertensicherung gegenüber den Irritationen des Okkulten erfolgt hier im Rückgriff auf einen Wissenschaftsmythos, der zugleich die habituelle Überlegenheit des Lehrers und sein Wissensmonopol sichert: Wissenschaft ist die einzig legitime und wahre Sicht und der omnipotenten Welterklärung fähig. Mythisch ist dieses Wissenschaftsverständnis, weil es nur mangelhaft über die Grenzen der Wissenschaft aufgeklärt ist: Denn wissenschaftliche Erklärungen bleiben vorläufig; jede theoretische Erklärung der Welt wirft neue ungelöste Fragen auf; es existieren unterschiedliche, ja gegensätzliche wissenschaftliche Erklärungen der Welt; Letztbegründungen des Lebens vermag Wissenschaft nicht zu liefern und gegenüber konkreten lebenspraktischen Problemen und Sinnfragen bleibt Wissenschaft letztlich abstinert. Der 'rationalistische' Umgang mit Okkultem reproduziert eine soziale Struktur, die Jugendliche gerade zur Beschäftigung mit Okkultem führen kann: Über- und Unterordnung, Wissensprimat und -ausschluss, hegemoniale wissenschaftliche Expertendeutung und defizitäres Alltagswissen. Demgegenüber bedürfte es eines reflektierten Umganges mit den Grenzen der Wissenschaft, angesichts derer – im Bereich von subjektiver Welt, expressiver Erfahrung und konkreter Sinnoptionen – okkulte und spirituelle Deutungen der Welt eine Möglichkeit neben anderen bilden. Erst vor diesem Hintergrund wäre eine kritische Auseinandersetzung mit okkulten Deutungen möglich, die jenen Schülern, die damit liebäugeln, nicht von vorn herein das Stigma des Defizitären zuweist und ihnen nur die Unterordnung unter die wissenschaftlich und institutionell legitimierte Expertenmacht des Lehrers oder die Verfestigung einer 'antiinstitutionellen' Okkulthaltung läßt.

2. Der *ideologische Kreuzzug* gegen Okkultismus und 'Aberglaube', der in fundamentalistisch-religiösen Kreisen propagiert wird (z.B. KOCH 1961; vanDAM 1970) und sich vereinzelt in Ratschlägen für Lehrer niederschlägt (vgl. ROHRBACH 1989; 1990), führt im Unterricht sehr schnell zu einer starren Konfrontation partikularer Glaubenshaltungen: Christlicher Glaube und christliche Ordnung hier, Aberglaube, Blasphemie, satanische Gefahr und Teufelswerk dort. Diese christliche Kampfpose verunmöglicht eine Auseinandersetzung um okkultistische Weltdeutungen und Erfahrungen gerade, führt innerhalb der Klasse sowohl zu einer Verhärtung eventuell bestehender Fronten, wie zu einer Bestätigung möglicherweise antichristlich-okkulturer Haltungen. Eine derartige pädagogische Haltung kann als 'Self-fulfilling-prophecy' fungieren: Was in der christlichen Kampfhaltung unterstellt wird, kann durch die ideologisch-christliche Verhärtung erst erzeugt oder zumindest verstärkt werden. Mit RUPPERT (1989:17) muß hierzu gesagt werden: „Die christliche Auseinandersetzung mit dem Okkultismus und Spiritismus darf nicht selber okkult sein!“ SchülerInnen dürfen nicht zum Objekt der eigenen Angstabwehr und der in der Grundstruktur selbst satansgläubigen Stabilisierung von christlichen Okkultisten werden.

3. Auf der anderen Seite finden sich *esoterische Legitimationen* des Okkulten und Spirituellen im Unterricht. Denn nicht zuletzt die pädagogischen Expertenkreise partizipieren am breiten esoterischen oder New-Age-Spektrum. In der Auseinandersetzung mit Okkultismus oder New-Age im Unterricht sind immer auch eigene Überzeugungen und Lebensformen der Pädagogen angesprochen und somit auch implizit oder explizit geteilte esoterische Überzeugungen. Vor allem in Verbindung mit Jugendlichen, die okkulten und spirituellen Erfahrungen aufgeschlossen gegenüberstehen, können Pädagogen in eine Propagierung alternativ-spirituelle Lebensformen verfallen, anstatt eine Auseinandersetzung um verschiedene Deutungsformen, Lebensformen und Glaubensüberzeugungen zu eröffnen. Implizit kann damit ein Näherungsversuch gegenüber Jugendlichen verbunden sein, mit denen – unter Ausschluß anderer Schüler und zur eigenen Stabilisierung – eine exklusive Lebensform und alternative Weltdeutung geteilt wird.

4. Dies gilt auch für eine *jugendkulturelle Annäherung*. Jugendkulturelle Praktiken, wie Gläschenrücken, Heavy-Metal-Platten, Okkult- bzw. Horrorvideos, Todessymbole oder magische Embleme sollen in den Unterricht einbezogen werden. Damit kann die Absicht verbunden sein, die Lehrer-Schüler-Distanz zu reduzieren, Zugang zum ausgeblendeten Lebensbereich der Jugendlichen zu erhalten, um daran ansetzend Lernprozesse zu initiieren. Diese pädagogische Annäherung an den Jugendlichen, die eine persönlichere Auseinandersetzung mit Okkultem ermöglichen und die Motivierungsprobleme des Lehrers lösen soll, ist widersprüchlich. Denn erstens können Jugendliche dies als pädagogischen Übergriff auf ihre Privatsphäre erfahren und angesichts der Einforderung von Persönlichem (etwa der Todesemblematisierung bei den Graftis) auf Distanz bestehen, sowohl wegen der institutionellen

Hierarchie und Macht und weil die Klasse eine Zwangsgemeinschaft oftmals rivalisierender Cliques ist und die in den jugendkulturellen Symbolen enthaltene Mitteilung von Persönlichem auch Risiken birgt, etwa Ablehnung durch oder Bloßstellung vor den Gleichaltrigen. Zweitens besteht die Gefahr, daß der jugendliche Alltag lediglich als didaktischer Motivierungstrick in den Unterricht aufgenommen wird, was bei den Jugendlichen schnell Enttäuschung auslösen kann. Drittens kann die unterrichtliche Inszenierung von Außerunterrichtlichem (z.B. Pendeln) nicht mit den Erlebnisintensitäten der Freizeit konkurrieren und gerade bei Jugendlichen, die okkultes Engagement als Flippraxis betreiben, besteht eine Reserve, die Alltagsthrills zu 'theoretisieren'. Wenn SchülerInnen diese 'jugendkulturelle Annäherung' als pädagogische Motivierungsstrategie enttarnen, dann kann daraus eine Verweigerung gegenüber der unterrichtlichen Einforderung persönlicher Erfahrungen resultieren und der pädagogische Stabilisierungsversuch einer 'jugendkulturellen Näherung' scheitert.

5. In der pädagogischen Haltung einer *Therapeutisierung des Okkulten* können Lehrer, angeleitet durch den Gefahrenblick, im Tragen von Pentagrammen, verkehrten Kreuzen, den Todes- und Horrorsymbolen der Heavy-Metal-Kutten, in Berichten von Gläseln und Pendeln Anzeichen psychischer Störungen sehen. Diese Pädagogen versuchen mit den Jugendlichen über persönliche Hintergründe und Probleme zu reden, auf die Gefahren des Okkulten aufmerksam zu machen usw. Daraus kann – trotz bester jugendschützerisch-helfender Absicht – zum einen eine Dramatisierung und subtile Pathologisierung resultieren. Außerdem aber besteht die Gefahr, den Jugendlichen zu nahe zu rücken, eine helfende Aufdringlichkeit zu entwickeln, die eher zu einem Rückzug der Jugendlichen führt. Aufgrund unserer bereits skizzierten Kritik an der Gefahrenperspektive, die vor dem „unkontrollierten Umgang“ mit dem Unbewußten warnt, kann die 'Therapeutisierung des Okkulten' auch als eigene Stabilisierung und Abwehr gegenüber dem gefährlichen, 'die Ordnung störenden' Unbewußten verstanden werden.

Das Thema Okkultismus als Unterrichtsthema, soviel dürfte deutlich geworden sein, stellt nicht nur eine Lernaufgabe für die SchülerInnen dar, sondern zuerst und vor allem eine Herausforderung an die Pädagogen. Wenn und solange PädagogInnen im Unterricht mit eigener Stabilisierung und Abwehr beschäftigt sind, kann nicht gelingen, was die zentralen Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischer Praxis angesichts des Jugendokkultismus wären: Das Geheimnis der Welt, die zum Teil 'okkulte Gesellschaft', sich selbst und die offenen oder latenten magischen Anteile des Selbst besser verstehen zu lernen.

4. Konzeptionelle Überlegungen zur (religions-)pädagogischen Praxis im Umgang mit dem Okkultismus

4.1 Unterrichtsentwürfe zum Thema 'Okkultismus' – einige Beispiele

Bei der Durchsicht der Unterrichtsentwürfe zum 'Okkultismus' läßt sich eine Tendenz zur Einbeziehung oder Wiedergewinnung des Erfahrungsbezugs erkennen; sie fällt besonders im Vergleich zwischen älteren und neueren Modellen ins Auge und ist wohl eine Reaktion auf die sogenannte 'Okkultwelle'.

Die älteren Entwürfe folgen eher der traditionellen didaktischen Zielorientierung und Unterrichtsgestaltung, wie sie für die Sekundarstufe I beispielsweise von SCHMIDT/THIERFELDER (1978) oder von JANZEN (1975) vorgeschlagen, in einigen neueren Entwürfen wiederholt werden (z.B. HAPPEL 1989; MERTIN 1990) und in vielen Religionsbüchern ihren Niederschlag gefunden hat: Aberglaube (häufig anhand des Horoskops) wird thematisiert und einige Ursachen aufgezeigt, um dann mehr oder weniger unvermittelt mit biblischen Texten und dem christlichen Glauben konfrontiert zu werden. Dies führt z.B. bei HAPPEL (1989) dann zu folgender Stundenaufteilung, die für derartigen Religionsunterricht nicht untypisch ist:

1. Std.: Aberglaube
2. Std.: Horoskop
3. Std.: Horoskop
4. Std.: Gegenstände, Sprüche, die mit Aberglaube zu tun haben
5. Std.: Vorstellungen von Glück
6. Std.: Magie
7. Std.: Schadenszauber / Gegentext: 5.Mose 18
8. Std.: Saul bei der Hexe von Endor / evtl. Infoblatt zu Spiritismus.

Etwas anspruchsvoller wird die wissensorientierte didaktische Absicht für die SchülerInnen der Sekundarstufe II formuliert, bleibt aber innerhalb des Horizonts, der detailliert in dem umfangreichen Werk von JANZEN (1975) vorgeschlagen wird: In seinem Entwurf, „Talisman, Telepathie, Hellsehen, Spuk – Irrglaube oder Wahrheit? Die Okkulten Phänomene und der christliche Glaube“ (JANZEN 1975:65-123) für SchülerInnen der Sekundarstufe I oder II stellt JANZEN detailliert die Intention-, Themenschwerpunkt- und Lernzielformulierung dar, aus denen seine Zielsetzung klar hervorgeht:

- Formen des Aberglaubens heute kennenlernen und auf ihre Ursachen (hauptsächl.: Angst) zurückführen;
- Erklärungsmodell der tiefenpsychologisch orientierten Parapsychologie kennenlernen;
- die Konsequenzen für das Welt- und Menschenbild erkennen, d.h. daß diese Phänomene „nicht über unsere Wirklichkeit hinausweisen und nichts mit der echten Transzendenz, der Wirklichkeit und dem Bereich Gottes zu tun haben“;

- also: Unterscheidungskompetenz zwischen christlichem Glaube und okkulten Phänomenen gewinnen;
- Unterschied zwischen Religion (und Okkultismus sieht JANZEN als „eine Form von Religion“) und Glaube erkennen.

In seinem für die Sekundarstufe II ausgearbeiteten Entwurf, „Parapsychologie, Spiritismus und christlicher Glaube“ (JANZEN 1975:175-196) steht die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Spiritismus (ohne den Alltagsbezug zum Aberglaubens so stark zu thematisieren) im Zentrum:

- Die Einführung in die Parapsychologie (z.B.Forschungsarbeit RHINES) und die Palette parapsychologischer Erscheinungen stehen am Anfang;
- Die Behandlung des Spiritismus und seiner Welterklärung folgen;
- Spiritismus und christlicher Glaube sollen gegenübergestellt und die Unterschiede begriffen werden.

Freilich ist dieser fundierte Unterrichtsvorschlag mit seiner Überbetonung der intellektuellen und wissensorientierten Auseinandersetzung von einem neueren Vorschlag JANZENs (1988) erweitert und modifiziert worden, der den Erfahrungsbezug stärker betont.

Als eine neuere, auf die Okkultfaszination und mögliche Okkulterfahrungen der SchülerInnen eingehende Konzeption, die jedoch keine praktischen Erfahrungen und Experimente in den Unterricht aufnimmt, könnte beispielsweise auf GATHERs (1989) Entwurf hingewiesen werden oder auf den Entwurf von HOFFMANN (1989), der folgende Stundenfolge vorsieht – die als typische Skizze gegenwärtiger Unterrichtspraxis zum Thema 'Okkultismus' gelten kann:

1. Std.: Einführung in das Thema 'Okkultismus' (Medien: Fragebogen)
2. Std.: Erfahrungen mit Okkultismus (SchülerInnen berichten ungezwungen)
- 3./4. Std.: Okkultismus – was ist das? (Erläuterung der verschiedenen Praktiken und deren Funktion)
5. Std.: Erklärungsmodelle paranormaler Phänomene (Medien: animistische und spiritistische Erklärung)
6. Std.: Ursachen/Motive für die Hinwendung zum Okkultismus
7. Std.: Gefahren des Okkultismus (anhand von Fallbericht)
8. Std.: Satanismus/Satanistische Rockmusik
- 9./10. Std.: Christlicher Glaube und Okkultismus – Biblischer Hintergrund
11. Std.: Christlicher Glaube und Okkultismus – Antworten des Glaubens und kirchliche Reaktionen.

Einen mit HOFFMANN vergleichbaren Ansatz schlagen RAUSCH/TÜRK (1991) in ihrer jüngst erschienen, vorwiegend für die Erwachsenenbildung gedachten Arbeitshilfe vor. Noch etwas deutlicher soll an Erfahrungen der SchülerInnen angeknüpft werden, damit unter Hinweis besonders auf animistische und modernste parapsychologische Erklärungsansätze sowie durch Thematisierung der Motive für die Okkultfaszination eine „differenzierte Bewertung“

und eine eigene Stellungnahme und Strategie des (künftigen) Umgangs mit Okkultpraktiken gefunden werden kann. Warum für den Unterrichtsentwurf, den RAUSCH/TÜRK am Ende ihres Buches veröffentlichen, die theologische Dimension fehlt, bleibt, angesichts der breiten Entfaltung auch theologischer Aspekte im gesamten Buch, unverständlich. Im Unterrichtsentwurf von RAUSCH/TÜRK werden Erfahrungen zwar aufgenommen, jedoch nicht ausreichend in ihrer Tiefe reflektiert, leider auch überhaupt nicht unter religiösen und theologischen Gesichtspunkten.

JANZEN hat, wie bereits erwähnt, vorgeschlagen, den Erfahrungsbezug – bis hin zu Pendelversuchen im Unterricht – stärker in den Vordergrund zu stellen, einen Erfahrungsbezug, dem sich auch die Lehrer nicht verschließen sollten: „Ein Lehrer, der hier eigene Erfahrungen gemacht hat und verarbeitet hat, wird das Thema in ganz anderer Weise behandeln und Schüler in ihren Erfahrungen helfend begleiten können. Er wird dann auch in glaubhafter Weise eine Relativierung oder In-Frage-Stellung okkultur Erfahrungen seiner Schüler – etwa in ihrer Deutung als Transzendenzerfahrungen – vornehmen können.“ (JANZEN 1988:199f)

Dieser 'Pendel'-ausschlag von weitgehender Erfahrungsabstinenz hin zur Einbeziehung von Okkultpraktiken in den Unterricht hat in den letzten Jahren Schule gemacht, wie z.B. der Bericht BÖCKERS (1989) und anderer PädagogInnen dokumentiert, und hat sich bereits in einem Unterrichtsentwurf niedergeschlagen: in dem Entwurf für den Religionsunterricht an der Berufsschule, den ENGELKE (1987) vorgestellt hat. Dieser Unterrichtsentwurf ist darum von besonderem Interesse, weil er neue Wege des pädagogischen Umgangs mit dem jugendlichen Okkultismus aufzeigt. ENGELKES Versuch macht deutlich, daß der thematische Fokus von der – vorwiegend mit dem Spiritismus geführten – intellektuellen Auseinandersetzung um die Weltbildproblematik und die von ihr tangierten theologischen Themen auf die Motiv- und Erfahrungsdimension der Jugendlichen gelegt werden kann und sollte. So nennt ENGELKE das Grundthema seines Unterrichts „Angst und Befreiung“. Eher auf Drängen der SchülerInnen hat sich ENGELKE dazu entschlossen, praktische Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen. Das Ergebnis ist ein Unterrichtsentwurf, der folgende Schritte vorsieht:

1. Schritt: Erfahrungshorizont orten, Vorwissen abklären, Abgrenzung des Themas von Parapsychologie einerseits und Satanskult andererseits.
2. Schritt: Das Außergewöhnliche, Problematisierung der Begriffe 'außergewöhnlich' und 'normal', Selbstwahrnehmung der Phantasie mittels Assoziationsübungen.
3. Schritt: Durchführung eines Experiments, zum Beispiel Pendeln, Erstellung eines Gedächtnisprotokolls.
4. Schritt: Darstellung eines Erklärungsmodells, das nachvollziehbar macht, warum spiritistische Sitzungen funktionieren; Anwendung des Modells auf das Gedächtnisprotokoll.
5. Schritt: „Wovor habe ich Angst“ – Gespräch über Angst ohne Pendeln.

In seinem Erklärungsmodell sucht sich ENGELKE der geheimnisvollen Erfahrungsdimension, die in spiritistischen Sitzungen erfahren wird, aufklärend zu nähern: Unter Verweis auf „nicht-bewußtes Wissen, Vorstellen oder Ahnen“ und auf „nicht-bewußtes Tun als Selbstäußerung verschiedener Schichten des Menschen“ sowie auf die Erfahrung des „Wir-Bewußtseins“, das in „in der Trance, in Träumen“ erfahren wird, möchte ENGELKE das Phänomen verstehbar machen, daß in den Okkultpraktiken möglicherweise Vergessenes, Verdrängtes und Ängstigendes herbeigerufen, projiziert und bearbeitet wird: „Die indirekte Mitteilung erlaubt das Äußern von Tabuisiertem und von Leid bei gleichzeitiger (vorübergehender) Minderung des Leidensdrucks.“ (ENGELKE 1987:720) Um dies zu verdeutlichen, schlägt ENGELKE die Arbeit mit „Verfremdungstechniken“, etwa mithilfe des Arrangements eines „Gesprächs unter Puppen“ vor:

„Hier liegt der Transfer besonders nahe: Nicht ich konfrontiere mich mit meiner Angst, meinen Befürchtungen etc., sondern das Pendel offenbart es mir beziehungsweise der in dem Pendel anwesende Geist.“ (ENGELKE 1987:722)

Der von ENGELKE skizzierte Weg eines Unterrichts über 'Okkultismus' bringt didaktische Dimensionen ins Spiel, die, jedenfalls hinsichtlich des Unterrichts über 'Okkultismus', bislang vernachlässigt worden sind: Selbstreflexion und Selbstverstehen, sowie Aspekte des Symbolverstehens. Die umsichtige Ausgestaltung dieser didaktischen Perspektiven sollten für die Praxis des Unterrichts zum 'Okkultismus' erwogen werden, weil sie okkultfaszinierten Jugendlichen einen tiefgreifenden und heilsamen Lernprozeß eröffnen könnte: die geheimnisvollen Erfahrungen, bis hin zu den Botschaften der 'Geister' als Ausdruck von motivational und lebensgeschichtlich verankerten (und, zumindest andeutungsweise, verortbaren) eigenen Erfahrungen zu verstehen, und den symbolischen Gehalt derartiger Äußerungen wahrzunehmen.

4.2 Ziele für die (religions-)pädagogische Praxis

Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen? Im folgenden wollen wir eine systematisierte Zusammenstellung der Unterrichtsziele vorstellen und zur Diskussion stellen. Bereits in den vorgestellten Unterrichtsentwürfen sind allgemein-pädagogische und religionspädagogische Ziele formuliert und umgesetzt und in den vorangehenden Abschnitten waren bereits Ziele impliziert, die hier trotz Wiederholung – der Systematik wegen – zusammengefaßt und aufgeführt werden sollen. Eines der globalen Ziele sollte die Thesenreihe eröffnen, denn seine Mißachtung würde die angesichts des Okkultismus angezeigten Lernprozesse blockieren oder verhindern:

These 1: Wenn es insgesamt um eine kritisch reflexive Aufarbeitung der Struktur okkultur Weltdeutungen und ihrer Konsequenz für das Alltagsleben Jugendlicher gehen soll, darf okkultes Engagement nicht subsumptionslogisch stigmatisiert werden; darum gilt es, die Gefahrenperspektive zu relativieren und Dramatisierungen zu vermeiden.

4.2.1 Ziele für die Jugendlichen, sich selbst zu verstehen

Auf den notwendigen Lernprozeß des Selbstverstehens der Jugendlichen, des besseren Verstehens der eigenen Okkultfaszination, muß sich der Unterricht besonders einstellen: mit den Stichworten 'fallverstehend' und 'sozialisationsbegleitend' können die Ziele grob skizziert werden. Mit diesem Anliegen kann vorsichtig und nochmals modifiziert an eine Unterrichtskonzeption angeknüpft werden, die als 'therapeutischer' oder nach streitbarer Diskussion modifiziert: als 'sozialisationsbegleitender' Unterricht (STOODT 1977) konsequent seelsorgerische Elemente in den Religionsunterricht einbeziehen will (Vgl. BÜTTNER 1991).² Begleitung impliziert jedoch zunächst und vor allem, den SchülerInnen dabei zu helfen, sich selbst und ihre Okkultfaszination in ihrer lebensgeschichtlichen Bedingtheit besser zu verstehen. Dies kann am besten anhand eines 'fremden Falls' und dann möglicherweise am Fall der 'eigenen' Lebensgeschichte geschehen:

These 2: Eigene Erfahrungen der Jugendlichen sollten nach Möglichkeit in den Unterricht einbezogen werden. Die jugendlichen Erfahrungen sollten freilich nicht als Anbiederung oder Motivationstrick fungieren, vielmehr:

These 3: Ein Unterricht zum Thema 'Okkultismus' soll den SchülerInnen ermöglichen, die motivationale, lebensgeschichtliche und soziale Verwurzelung der Okkultfaszination und ihre 'Logik' anhand eines 'fremden' Fallberichts zu verstehen, wobei die Arbeit am 'eigenen Fall' eher erst am Ende zu stehen hätte und Freiwilligkeit impliziert.

These 4: Im Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollen Möglichkeiten eröffnet werden, die motivationale, lebensgeschichtliche Verwurzelung der eigenen Okkultfaszination besser zu verstehen.

Dieses zweite Unterrichtsziel, zweifellos das weit anspruchsvollere, sollte trotz der größeren Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung nicht aus den Augen verloren werden; hier ist das Einfühlungsvermögen und die Kreativität der pädagogischen Experten herausgefordert. Es sind Sternstunden pädagogischer Praxis, wenn Jugendliche über sich selbst und ihre Lebensgeschichte reflektieren, wenn eigene Erfahrungen eingebracht werden und miteinander darüber gesprochen wird; und solche Sternstunden können und sollen durchaus auch in Klassenzimmern stattfinden, weil Schule nicht gänzlich zur Anstalt der reinen Wissensvermittlung verkommen darf und in ihm höchst subjektbedeutsame Bildungsprozesse stattfinden und in der selbstreflexiven Auseinandersetzung neue Kompetenzen entfaltet werden können. Allerdings ist für diese Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst Freiwilligkeit konstitutiv, d.h. diese Teile des Unterrichts ergeben sich

² Daß solche seelsorgerliche Prozesse im Unterricht auf keinen Fall erzwungen werden dürfen, ist gegen ein zwanghaftes Mißverstehen der Konzeption eines 'therapeutischen' Unterrichts festzuhalten. Ein 'sozialisationsbegleitender' Unterricht muß den freiwilligen Charakter subjektbezogenen Lernens besonders respektieren.

entweder spontan in der Arbeit am Gegenstand 'Magie und Okkultismus' oder als Ergebnis gemeinsamer Absprache zwischen Lehrer und Schülern, sind also vom Lehrer nur begrenzt 'planbar' und keinesfalls einfordernbar.

Andererseits ist vor einer therapeutischen Selbstüberschätzung oder -überlastung der LehrerInnen zu warnen:

These 5: PädagogInnen sollten den Jugendlichen zwar die Bereitschaft zu persönlichen Gesprächen über Okkultes signalisieren, sich aber mit dem therapeutischen Gestus zurückhalten, um keine überzogenen Erwartungen zu wecken und sich nicht in überfordernde psychische Dynamik verstricken zu lassen.

Wenn Jugendliche von sich aus das Gespräch suchen und der Eindruck schwerwiegender Problematiken entsteht, sollten die Jugendlichen, freilich ohne weiteren Gesprächen völlig auszuweichen, an beratende oder therapeutische Einrichtungen verwiesen werden.

4.2.2 Ziele für das Verstehen der Welt

Was bereits oben zur möglichen gesellschaftlichen Bedingtheit der Okkultfaszination Jugendlicher gesagt worden ist, daß Jugendliche hiermit auf die Undurchschaubarkeit und 'Okkultheit' der gesellschaftlichen Strukturen reagieren, hat Implikationen für den Unterricht über unser Thema, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Es ist ein Lernerfolg im Sinne des Verstehens der sozialen Welt und der eigenen Einbindung in sie, wenn Jugendliche lernen, durch die vordergründige Okkultfaszination auf deren Ursachen in der 'gesellschaftlichen Okkultheit' 'durchzublicken'. Diese könnte und müßte auch in die (religions-)pädagogischen Zielformulierungen aufgenommen werden.

These 6: Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollte darum bemüht sein, den Jugendlichen den 'Durchblick' durch die Okkultfaszination hindurch auf die 'gesellschaftliche Okkultheit' zu eröffnen.

Außer dem Verstehen der sozialen Welt steht beim Thema Okkultismus – und häufig allzu dominant – das Verstehen der natürlichen, physikalischen Welt zur Debatte. Hier kann und darf der Unterricht jedoch nicht ausweichen:

These 7: Im Unterricht über 'Okkultismus' muß eine kritische Analyse der Deutungen und Erklärungen des Okkulten erfolgen. Ohne dies ist ein Verstehen der Welt, in der eben auch Magisches und Okkultes vorkommt, unzureichend.

Ein Grund für eine kritische Analyse der Erklärungsmodelle zum Okkultismus besteht auch darin, daß damit die unter Jugendlichen gängige – und meist angstbesetzte! – spiritistische Deutung relativiert werden kann:

These 8: Eine Deutung der okkulten Phänomene anhand des Modells der 'psychischen Automatismen' kann angstvermindernd und entlastend sein.

Andererseits besteht die Gefahr bei der Analyse der verschiedenen Erklärungsmodelle, daß sich das Interesse der SchülerInnen darauf fixiert, das Okkulte nun doch mit physikalischen Modellen erklären zu wollen. Und mit den

vorliegenden Erklärungsmodellen ist ja längst nicht alles erklärt. Dieser Unterrichtsgegenstand sperrt sich gerade gegen die totale Erklärbarkeit. Aber eben dies gilt es hier zu lernen: Unsere Auffassung von Natur und deren Gesetzmäßigkeiten sind Annäherungen und Konstrukte, die jeweils zur Revision anstehen:

These 9: SchülerInnen sollten verstehen und akzeptieren lernen, daß die Erfahrungen mit dem Okkulten ein Beispiel dafür sind, daß Nicht-Erklärbares, Unerklärbares, Geheimnis und Kontingenz zum menschlichen Leben dazugehören.

Diese These hat Implikationen für ein allgemeines, kognitiv-entwicklungspsychologisches Lernziel: Voraussetzung für ein angemessenes, wirkliches Verstehen und Akzeptieren dieser Unerklärbarkeit ist die Kompetenz zur Anwendung von entsprechenden (formal-operationalen) Denk-Operationen im Sinne einer Dezentrierung von Weltbildern und Welterklärungen.

These 10: Da die 'Unabgeschlossenheit' der Deutung des Okkulten ein anregendes Lernfeld für Nicht-Erklärbarkeit und komplementäres Verstehen darstellt, könnten und sollten angesichts des Okkultismus SchülerInnen komplexes Verstehen entfalten und anwenden lernen.

4.2.3 Ziele für das Verstehen von Religion

Auch für die spezifisch religionspädagogischen Ziele ist die Lernaufgabe im Hinblick auf die natürliche, physikalische Welt, die darin besteht, Nicht-Erklärbarkeit anzunehmen und zu akzeptieren, von großer Bedeutung. Die unterrichtliche Behandlung von Natur- und Wirklichkeitsauffassung könnte auf das Symbolverstehen, besonders der symbolischen Rede von 'Gott', 'Geister' und 'Satan' fokussiert werden:

These 11: Eine angemessene Behandlung des Themas 'Okkultismus' impliziert eine Entwicklung von einem konkret-magisch-eindimensionalen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis hin zu einem mehrperspektivisch-offenen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis.

These 12: Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollte auch Entwicklungsschritte in der Glaubensentwicklung oder religiösen Entwicklung, besonders hinsichtlich der religiösen Symbole 'Gott', 'Geister' und 'Satan' anregen und anwenden lehren.

In inhaltlicher Hinsicht sind für eine Symboldidaktik im Unterricht zu unserem Thema folgende Ziele zu formulieren:

These 13: Ein analytisch-erklärender Zugang zu den im Okkultismus angesprochenen Symbolen könnte SchülerInnen dabei helfen, Wünsche und Hoffnungen, Ängste und Befürchtungen, die in diesen Symbolen zum Ausdruck kommen, zu verstehen.

These 14: In den Unterricht über 'Okkultismus' sollten zentrale kulturelle und religiöse Symbole eingebracht und ins Spiel gebracht werden (z.B. Symbole des Todes, des Bösen, des Dämonischen), die mit den

Symbolisierungen des Okkultismus in kritisch-kreative Interaktion treten können.

Aus dieser hier nur kurz skizzierten thesenhaften Zusammenstellung der Unterrichtsziele möchten wir im folgenden zwei näher erläutern. Wir greifen die Ziele eines *fallverstehenden Zugangs* und der *Entwicklung des Symbolverstehens und der Symbol-Begegnung* deshalb heraus, weil sie in der didaktischen Umsetzung zu unserem Themenbereich noch kaum Berücksichtigung gefunden haben und darum etwas näher ausformuliert und begründet werden müssen. Doch greifen wir diese beiden Schwerpunkt auch mit der Absicht heraus, die Auflistung der konzeptionellen Ziele zum Unterrichtsthema 'Okkultismus' mit zwei deutlichen Akzenten zu versehen, die als Leitperspektiven für eine mögliche, vom Lehrer oder der Lehrerin je neu – nämlich der Klassensituation angepaßt – zu entwerfende Unterrichtskonzeption tragen könnten.

4.3 Überlegungen zum exemplarischen Fallbezug im Unterricht

Was nun ist 'fallverstehender Zugang'? Und was kann 'fallverstehender Zugang' für den Unterricht bedeuten? Zum einen versucht ein 'fallverstehender Zugang' im Unterricht das unverbundene Nebeneinander mehr oder weniger auswendiggelernter Wissensfragmente und -kataloge (vgl. die skizzierten Unterrichtseinheiten), das gerade kein grundlegendes Verstehen von Inhalten bedeutet, zu überwinden. An die Stelle solcher, fast beliebig wirkender, Wissenskataloge soll die zeitexpansive deutende Erschließung von Bedeutungsstrukturen in der Konzentration auf einen 'Fall' treten. Zum zweiten aber ist vorerst noch unklar, was im Unterricht 'der Fall ist'. Denn dort steht ja nicht der einzelne Jugendliche mit seiner konkreten und 'ganzen' Subjektivität und Lebensgeschichte im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Vermittlung von 'Inhalt' und jeweiliger 'Bildungsgeschichte' im Medium pädagogischer Interaktion. In der sozialwissenschaftlichen Forschung bedeutet die hermeneutische Rekonstruktion einer Einzelfallstruktur, daß damit zugleich eine Erkenntnis über die soziale Struktur gewonnen und somit am exemplarischen Fall eine verallgemeinerbare Erkenntnis über das Soziale erzeugt wird. Im therapeutischen Diskurs werden im 'fallverstehenden Zugang', durch das Zusammenspiel, den Prozeß und die Kontrolle von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen abgewehrte und abgespaltene Teile der Subjektivität wieder zugänglich gemacht und dem Subjekt damit ein offenerer und flexiblerer Umgang mit dem Unbewußten ermöglicht. Im Unterricht nun kann keines der beiden Modelle 'fallverstehenden Zugangs' ungebrochen zur Geltung kommen. Denn Unterricht kann weder sozialwissenschaftlich-hermeneutische Forschung im Sinne der Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse noch therapeutischer Diskurs, mit dem dafür notwendigen Setting (Arbeitsbündnis, Freiwilligkeit, Schweigepflicht etc.), sein. Aber vielleicht läßt sich von der Sachdimension her, der Beschäftigung mit dem 'Inhalt' – hier dem Magischen – eine Analogie zwischen Unterrichtsprozeß als exemplarischem

'Erkenntnisprozeß' und der wissenschaftlich-rekonstruktiven Erkenntnisgenerierung konstruieren, die wiederum anschußfähig sein könnte für subjektrelevante Aspekte des therapeutischen Diskurses.

Bezugs- und Ausgangspunkt in einem derartigen Unterrichtsprozeß wäre der 'fremde Fall': Dies könnte etwa die – medial unterschiedlich vermittelte – Darstellung eines magischen Rituals in einer 'archaischen Kultur' sein, auch unterschiedlich repräsentierte Tradierungen des Magischen in den europäischen 'Volkskulturen', genauso aber auch Interviewausschnitte, autobiographische Berichte oder Dokumente von Jugendlichen, die mit Magischem experimentieren. Entgegen dem moralischen, dem aufklärerischen Entlarvungs- oder dem Gefahrendiskurs wäre in einem ersten interpretativen Zugang zu diesem 'fremden Fall' im Unterricht zu klären, was das Magische ist, welche Bedeutung und Struktur es besitzt (was Zeitentlastetheit fordert!). In diesem ersten Schritt hätte ein derart 'fallbezogener' Unterricht tatsächlich eine Nähe zum hermeneutischen Forschungsprozeß: Zwar würde es im Unterricht nicht prinzipiell um die Entdeckung des wissenschaftlich 'Neuen' gehen, aber im Sinne eines offenen, emergenten Deutungsprozesses wäre es für die jeweilige Bildungsgeschichte einzelner Jugendlicher möglich, daß sie für sich 'Neues' entdecken und anhand der Analyse eines exemplarischen magischen Falles sich ein neues Verständnis dessen erschließen, was Magie bedeutet (vgl. etwa OEVERMANN 1991). Anhand der exemplarischen Analyse des 'fremden' magischen Falles könnten die Schüler – ohne daß sie als 'Lernstoff' damit konfrontiert würden – jene magischen Gesetzmäßigkeiten für sich neu entdecken, die etwa FRAZER oder MAUSS in ihren soziologischen und kulturellanthropologischen Studien entdeckten (FRAZER 1890; MAUSS 1903). Indem die Jugendlichen die magischen Praktiken als eine kulturelle Praxis begreifen, die eine ständige Variation über das Thema der Kausalität darstellt – also: Wie und warum geschieht etwas, wodurch sind Ereignisse zu beeinflussen, wie kann Erwünschtes herbeigeführt und Schaden abgewendet werden, wie sind Schicksalsschläge zu verhindern, warum werde ich, meine Familie, das Dorf, der Stamm etc. von diesem Ereignis getroffen usw? –, kann der Blick vom 'fremden' magischen Fall darauf gerichtet werden, wie in der 'eigenen' Gesellschaft und im eigenen sozialen Alltag mit Krisen, Unglück, Katastrophen, mit Gefahr, Niederlage, Scheitern, Krankheit, Tod, der unaufhebbaren Unbestimmtheit und Offenheit der Zukunft umgegangen wird. Hier liegt schließlich auch der Ansatzpunkt für Vergleiche zwischen den oftmals als 'primitiv', 'zurückgeblieben' oder 'unzivilisiert' etikettierten magisch Praktizierenden oder 'Okkultgläubigen' und den hochmodernen, scheinbar vollends rationalen sozialen Praktiken der Wissenschaft, der Technik, aber auch der Politik. Wenn in den magischen Praktiken davon ausgegangen wird, daß Gegenstände, die einmal in Verbindung standen, auch getrennt Wirkung aufeinander besitzen, daß mit der symbolischen Darstellung eines Ereignisses dieses selbst herbeizuführen ist, und daß mittels der symbolischen Darstellung des Gegenteils ein Geschehen aufgehoben werden kann, dann kann danach

gefragt werden, ob weite Bereiche der 'modernen Gesellschaft' nicht von derartigen magischen Gesetzmäßigkeiten durchdrungen sind.

Die exemplarisch anhand der Erschließung des Bedeutungsgehaltes des 'fremden Falles' gewonnene Erkenntnis über die Magie als einer kulturellen Praxis ermöglicht somit einen Perspektivenwechsel: Es kann danach gefragt werden – und hier wäre die Arbeit an neuen 'fremden Fällen', etwa den Reden von Politikern, den Darstellungen der Werbung, großen Sportereignissen etc. notwendig –, in welchen Formen das Magische im Alltag der modernen Gesellschaft 'unerkant' und vermischt mit wissenschaftlichen, technischen, kulturellen oder politischen Praktiken fortbesteht (vgl. LUHMANN 1977; ZINGERLE/MONGARDINI 1987): So wäre zu fragen, ob etwa die monoton wiederholten 'Beschwörungsformeln' des 'Aufschwungs Ost', nicht im Grunde politisch verkleidete 'magische Formeln' einer Beeinflussung der Zukunft darstellen und ob die Hinweise an Kritiker dieser Zukunftsbeschwörung, sie würden mit ihren 'Schwarzmalereien' nur die Realisierung des Aufschwungs verhindern, nicht Ausdruck einer magischen Denkstruktur sind – daß nämlich bereits der zweifelnde Gedanke gegenüber einem Ereignis dieses verhindern könne.

Ermöglicht somit die exemplarische Entdeckung der magischen Strukturen und Bedeutungen am 'fremden Fall', dem Magischen in seinen latenten Formen in der modernen Gesellschaft und kulturellen Realität nachzuspüren, so eröffnet die Entdeckung der 'magischen Gesetze' auch den Übergang zum 'eigenen Fall'. Indem das Magische als kulturelle Praktik der Beeinflussung von Zeit, Raum und Personen, der Machtausübung, der Gewalt über das Schicksal, der Beherrschung der Ungewißheit erscheint und der 'magische Diskurs' als eine symbolische Zirkulation von Kraft zwischen den Polen von Allmacht und Ohnmacht (vgl. FAUVRE-SAADA 1979), wird in der Erschließung des fremden Falles zugleich das Eigene evoziert. Wenn gerade für Jugendliche davon ausgegangen wird, daß in den unterschiedlichen Manifestationen einer Adoleszenzkrise die Wiederbelebung narzißtischer Omnipotenz- und Vollkommenheitsphantasien zentral ist, ja daß diese Regression auf narzißtische Idealphantasmen und Omnipotenzphantasien eine notwendige Begleiterscheinung der Adoleszenz ist, damit die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Ordnung ihr Selbst herausbilden können (vgl. BLOS 1979, ERDHEIM 1982, HELSPER 1991), dann bedeutet die Auseinandersetzung mit den magischen Omnipotenzstrukturen, hinter denen die Abwendung der Ohnmacht und Hilflosigkeit und letztlich die Angst steht, daß diese adoleszenten Selbstanteile implizit mitthematisiert und mitreflektiert werden. Indem in der Analyse des 'fremden Falles' auch die animistischen und magischen Denkstrukturen des Kindes erschlossen werden können, die Partizipationsbeziehungen, wie sie PIAGET als Bestandteil der kognitiven Entwicklung herausgearbeitet hat und wie sie auch im Erwachsenenendenken noch fortbestehen (vgl. PIAGET 1926), wird es für die Jugendlichen möglich,

ihr eigenes Denken daraufhin zu befragen, wo es magische und partizipatorische Züge aufweist.

Wesentlich an diesem Transfer zwischen fremdem Fall und eigener Lebensgeschichte ist, daß nicht nur Jugendliche, die selbst mit Magischem experimentieren, dazu animiert werden, ihre 'eigenen' Erfahrungen ergänzend, bestätigend oder auch kontrastiv zum interpretierten 'fremden' Fall einzubringen, sondern gerade auch Jugendliche, die dem Magischen mit Unverständnis und Abwertung begegnen, dazu in die Lage versetzt werden können, über das 'eigene Magische' nachzudenken und in vielfältigen eigenen Gedanken und Handlungen magische Strukturen zu entdecken vermögen, die das Magische plötzlich nicht mehr als 'dumme', 'rückständige' oder irrationale Tätigkeit erscheinen läßt, sondern als unerkannten Bestandteil des eigenen Lebens erfahrbar macht. Das Magische könnte in diesem Sinne 'entdämonisiert', sozusagen 'veralltäglicht', werden, während ein aus der Gefahrenperspektive gespeister Unterricht letztlich die dämonisch-okkulte Aura das Magischen nur noch verstärken würde. Indem der fremde Fall exemplarisch entschlüsselt wird, wird das Fremde zugänglich und kann im Bildungsprozeß zum Vertrauten werden. Das vertraut gewordenen Fremde eröffnet in der Evozierung des fremden Eigenen einen Zugang zur eigenen Geschichte und zu latenten Spuren der eigenen Subjektivität und das bislang unbegriffene Fremde kann zum bislang unerkannten Eigenen werden. Hier wäre die systematische Anschlußstelle für jene selbstreflexiven Prozesse, wie sie 'rein' im subjektorientierten therapeutischen Diskurs vorliegen. Im Unterricht aber wäre die Evozierung des Eigenen immer über die exemplarische Vermittlung der 'Sache' geregelt: Die Arbeit am 'Fremden' läßt stellvertretend eine Abarbeitung am Eigenen und eine Selbsterkenntnis zu, ohne daß das Eigene als subjektiv Eigenes klassenöffentlich formuliert werden muß und ohne daß die Abarbeitung an der eigenen Lebensgeschichte aufgeherrscht würde. Auch ohne sich selbst zum Gegenstand der klassenöffentlichen Lernprozesse zu machen – und angesichts der heterogenen und tendenziell konkurrenzhaften und auf Abgrenzung zielenden unterschiedlichen Gruppen in einer Klasse mag die Bereitschaft zu klassenöffentlicher Darstellung gering sein –, wird das Eigene vermittelt über das Fremde thematisiert. Zugleich ist jenen Schülern, die vom 'fremden Fall' zum 'eigenen Fall' fortschreiten möchten, die Möglichkeit dazu gegeben, ohne daß diese Abarbeitung am genuin Eigenen gefordert würde und unabdingbar wäre, sondern sich in der Auseinandersetzung mit dem 'fremden Fall' vermittelt über 'die Sache' selbstregulativ mit ergeben kann. Die unterrichtsöffentliche Abarbeitung der Lerngruppe an dem, was die Analyse des Magischen und Okkulten an Subjektbedeutsamem evoziert, könnte sich – je nach Unterrichtsverlauf, Lernatmosphäre, Klassenklima, Verhältnis zum Lehrer etc. – zwanglos ergeben, ist aber keinesfalls fest einplanbar oder einklagbar. Diese unterrichtsöffentliche selbstreflexive Phase in der Auseinandersetzung mit dem Magischen, in der über eigene Ängste, magische Erfahrungen, Phantasien und Wünsche im Zusammenhang mit dem Magischen, über die subjektive

Bedeutung von Macht, Kontrolle, Einfluß etc. gemeinsam berichtet und reflektiert werden könnte, wäre eher das offene Ende des Unterrichts über Magie und Okkultismus, in der das, was bisher intrasubjektiv oder in kleineren Gruppen verarbeitet wurde, öffentlich werden und damit gemeinsam ins Bewußtsein gehoben werden könnte.

Kann der Religionspädagoge bereits aus den Deutungen der Schüler zum 'fremden Fall' höchst Sozialisations- und Subjektbedeutsames entnehmen, gerade deswegen, weil in den Schüleräußerungen über das 'Fremde' das 'Eigene' oft einen unverstellteren Ausdruck findet, als bei Äußerungen über die eigene Person, und somit Aufschlüsse über die jeweilige Spezifik des Verhältnisses von 'Sache' und 'Bildungsgeschichte' gewinnen, die ihn zu einem 'Sozialisationsbegleiter' werden lassen können, so gewinnt er in den möglichen selbstreflexiven Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit den 'eigenen Fällen' eine vertiefte Kenntnis der Bildungsverläufe, die ihm wiederum ein umfassenderes Verständnis für die Jugendlichen ermöglicht und ihm damit begründete pädagogische Interventionen, Stützungen und gezielte Gespräche mit einzelnen Jugendlichen erlaubt. In diesem Sinne kann ein fallbezogener Unterricht eine sozialisationsstabilisierende Wirkung in den Bildungs- und Selbstreflexionsprozessen für die Jugendlichen entfalten und der Religionspädagoge, ohne daß er 'therapeutischen Unterricht' propagiert, durch Kompetenzerweiterungen und die Ermöglichung selbstreflexiver Prozesse quasi therapeutische Wirkungen erzielen.

4.4 Überlegungen zur Entwicklung des Symbolverstehens und der Symbol-Begegnung im Unterricht

Hermeneutische Rekonstruktion, wie die Analyse des 'fremden Falls' deutlich werden läßt, hat nicht nur einen Subjektbezug, sondern ebenso eine Inhaltsbezug, der besonders hinsichtlich seines symbolischen Aspekts eigens thematisiert werden sollte. Thematisierung des symbolischen Aspekts jedoch eröffnet und erfordert pädagogische Überlegungen, die in zwei Richtungen weisen: eine formale und eine materiale.

Die skizzierte Lernaufgabe angesichts der natürlichen, physikalischen Welt, die darin besteht, Nicht-Erklärbarkeit anzunehmen und zu akzeptieren, ist und war schon immer Inhalt und Aufgabe religionspädagogischer Praxis – nur was Lehrplan und Rahmenthema angeht, anders verortet: z.B. beim den Themen 'Schöpfung und Naturwissenschaft' oder 'Existenz und Denkbarkeit Gottes'. Vermutlich hat sich bereits eine Schwerpunktverlagerung unter den Jugendlichen vollzogen: die Diskussion, die einst unter dem Schlagwort 'Existenz Gottes' in den Klassenzimmern z.T. hitzig geführt worden ist, dreht sich heute eher um die 'Existenz des Teufels' und 'Geister – Ja oder Nein'. Eines jedoch bleibt für die Religionspädagogik gleich: die Frage nach dem Wirklichkeitsverständnis oder Naturverständnis,³ eines ihrer zentralen Themen. Auch und

³ Daß das Naturverständnis wegen der Auffassung des Sakramentalen eine für das Christentum existentielle Schicksals- und Überlebensfrage ist, hat TILICH in seinem Aufsatz

gerade mit dem Thema Okkultismus ist diese Frage angeschnitten (die freilich zur gründlicheren unterrichtlichen Behandlung in ein neues Themengebiet führt – vielleicht sollte sich eine entsprechende Unterrichtseinheit anschließen). Eine Fokussierung der Frage nach dem Natur- und Wirklichkeitsverständnis auf das Symbolverstehen, besonders der symbolischen Rede von Gott, Geistern und Teufel bietet sich schon wegen der – konkret und zugespitzt in spiritistischer Deutung gestellten – Problematik der symbolischen Repräsentation 'jenseitiger Wesen' an. PädagogInnen, die dergestalt praktische Versuche auf symboldidaktischem Gebiet unternehmen, werden schnell erfahren, wie sich von diesem Fokus der gesamte Fragenkreis des Natur- und Wirklichkeitsverständnisses erschließt, ja wie bereits die Frage nach der *symbolischen* Rede vom Teufel die Okkultismus-Frage an einem empfindlichen Nerv trifft. Als formal-didaktisches Unterrichtsziel kann darum formuliert werden, daß eine angemessene Behandlung des Themas 'Okkultismus' einen Entwicklungsschritt von einem konkret-eindimensionalen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis hin zu einem mehrperspektivisch-offenen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis impliziert. Ein solcher Entwicklungsschritt ist aus der Sicht (religions-)pädagogischer Verantwortung ohnehin von großer Wichtigkeit. Die Aufhebung des konkret-eindimensional-wörtlichen Verständnisses in ein mehrdimensionales Verständnis und offenes Wirklichkeitsverständnis nimmt dem Symbol – z.B. des Satans – die angstbesetzte anthropomorphe Konkretheit, die in der Angstbesetztheit des Okkulten meist zum Ausdruck kommt.

Dieser Schritt von einem konkret-dinghaften Verständnis der 'jenseitigen' Welt und ihrer Wesen hin zu einem *symbolischen* Verständnis kann in entwicklungspsychologischer Theorie ausformulieren, was als genuin theologische und religionspädagogische Aufgabe anzusehen ist: TILICH (1925) formuliert dies als Unterscheidung zwischen symbolischer Vermitteltheit des Unbedingten einerseits und der Unmittelbarkeit magischer Verdinglichung andererseits. TILICH bezeichnet es als Ausdruck des *Unglaubens* und als dämonische Verkehrung des Religiösen, wenn Gott, Götter, göttliche Wesen, religiöse Symbole oder religiöse Handlungen nicht als *Träger* oder *Gefäße* des Unbedingten, Transzendenten aufgefaßt werden, sondern als magisch verdinglichte Wesen, Gegenstände, Mächte und Handlungen.

Die Unterrichtszielperspektive für das Symbolverstehen impliziert also einen *entwicklungspsychologisch* beschreibbaren Lernschritt. In kognitiv-entwicklungspsychologischer Rahmenperspektive läßt sich dieses zentrale formal-didaktische Ziel (religions-)pädagogischer Verantwortung allgemein gefaßt so formulieren: Der Religionsunterricht sollte auch⁴ Entwicklungsschritte in der

„Natur und Sakrament“ (1928) sehr deutlich herausgearbeitet und dabei deutlich gemacht, daß nur eine Naturauffassung, die der magischen nähersteht als der naturwissenschaftlichen, die Auffassung für das Sakramentale tragen kann.

⁴ Denn eine Konzeption nach dem Motto „Entwicklung als Ziel religiöser Erziehung“ soll dabei keineswegs uneingeschränkt propagiert werden.

Glaubensentwicklung (FOWLER 1981) oder religiösen Entwicklung (OSER/GMÜNDER 1984; OSER 1988) anregen und anwenden lernen. Somit läßt sich das Unterrichtsziel, wie oben bereits angeführt, so zusammenfassen: Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollte auch Entwicklungsschritte in der Glaubensentwicklung oder religiösen Entwicklung, besonders hinsichtlich der religiösen Symbole 'Gott', 'Geister' und 'Satan' (die im okkulten Wirklichkeitsverständnis eine Rolle spielen) anregen und anwenden lernen.

Überlegungen zur formalen Didaktik der Symbole standen bislang im Vordergrund und dies mit einigem Recht, weil ihr verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden muß (vgl. SCHWEITZER 1991). Doch treten bei näherer Betrachtung mit einiger Deutlichkeit die materialen Aspekte vor Augen: das Thema 'Okkultismus' richtet ja unseren Blick auf einen Kreis inhaltlich zusammengehöriger Symbole: mit den 'Geistern', dem 'Satan' oder dem Weiterleben nach dem Tod im Jenseits sind Symbole angesprochen, die in ihrer inhaltlichen Bedeutung bedacht werden müssen und auf die der Unterricht eingehen sollte. Der religionspädagogische Umgang mit den Symbolen kann nach zwei Schwerpunkten entfaltet werden: einem analytisch-erklärenden und einem interaktiv-interpretierenden. Anhand von Berichten über 'Okkultpraktiken' oder anhand lebensgeschichtlicher Falldarstellungen könnte mit den SchülerInnen herausgearbeitet werden, welche Wünsche und Hoffnungen, welche Ängste und Befürchtungen wohl in diesen Symbolen zum Ausdruck kommen. Auch liegt ein psychoanalytisch informierter Deutungsversuch nahe: Wen oder was symbolisieren die Geister? Was wird im Umgang mit ihnen gesucht? Könnten Geisterbegegnungen der symbolische Ausdruck der Begegnung mit den guten und bösen 'Geistern' in der eigenen Lebensgeschichte sein?

Symbole der Religion in die Reflexion über den Okkultismus ins Spiel zu bringen, fällt in die spezifisch religionspädagogische Verantwortung, wobei die Überlegungen zur Didaktik der Symbole in religionspädagogischer Praxis (z.B. BIEHL 1989; 1991; 1992; BUCHER 1990; SCHWEITZER 1987; 1991) aufgenommen und weitergeführt werden können. Der Vorschlag eines interaktiv-interpretierenden Umgangs mit den Symbolen zum Thema Okkultismus kann sich auf RICOEUR (1983) berufen mit seiner zentralen Erkenntnis, daß im Gegenüber zu, in der kreativen Interaktion mit den kulturellen und religiösen Symbolen sich ein Prozeß des Selbstverstehens und Weltverstehens ereignet, der ohne die Begegnung mit den kulturellen Manifestationen nicht möglich wäre. Somit kann als hohe symboldidaktische Aufgabe eines Unterrichts über 'Okkultismus' formuliert werden: *Es könnten und sollten zentrale kulturelle und religiöse Symbole in den Unterricht eingebracht und somit ins Spiel gebracht werden – z.B. Symbole des Todes, Symbole des Bösen, Symbole des Dämonischen –, die mit den 'privaten' oder 'sub-kulturell' verankerten Symbolisierungen des Okkultismus in kritisch-kreative Interaktion treten können.*

An *einem* Beispiel mag dies abschließend verdeutlicht werden: am Beispiel des Symbols vom 'Geist' oder von 'Geistern' (im Sinn von 'Wesen' aus der jenseitigen 'Geisterwelt'). Dieses Symbol spielt eine, wenn nicht die entscheidende Rolle im Jugendokkultismus. 'Geister' werden dabei freilich meist überhaupt nicht als *Symbol* genommen, das ein *Anderes, Tieferes, Gültigeres* repräsentiert, sondern nehmen diese Stelle selbst ein. Hier kommt ein wörtliches, dinghaftes Mißverstehen zum Ausdruck und sowohl die Ernsthaftigkeit des traditionellen Okkultismus und Spiritismus, als auch die ganze Angst-Lust der 'Geister'beschwörung ist von diesem Wirklichkeits-(Miß-)Verständnis getragen.⁵ Ganz im Zeichen der Kritik an diesem dinghaften, wörtlichen Mißverstehen steht TILLICHs (1963:22ff) Kritik der okkultistisch-spiritistischen Annahme eines Reiches der 'Geister'. Dabei ist es aufschlußreich, daß TILLICH die Geisterfrage im Zusammenhang der Entfaltung seiner Auffassung vom „Geist als einer Dimension des Lebens“ in der *Systematischen Theologie* thematisiert, von der aus gesehen die Rede von 'Geist' oder 'Geistern' im Sinn von individuellen körperlosen Wesen als „semantische Verwirrung“ erscheinen muß.⁶ Denn die spiritistische Ansicht setzt die Existenz eines Geist-Bereichs voraus, „der von den übrigen Bereichen des Lebens getrennt ist“ und steht damit in Widerspruch zu dem, was nach TILLICH mit dem Begriff 'Geist' bezeichnet wird. Zu kritisieren und zu überwinden, so ist von TILLICH (1956:396) zu lernen, sind Symbole jedoch nicht durch rationale Argumentation und Demaskierung, sondern nur durch andere Symbole. Dies mag in unserem Fall geschehen durch Symbole des Geistes, die sich dadurch auszeichnen, daß sie nicht allein die vieldimensionale Einheit des Lebens – der 'psychischen' oder 'sympathetischen' Interdependenz – zum Ausdruck bringen, sondern seinen *Grund*. Für das Gelingen dieses symboldidaktischen Arrangements zum jugendlichen Okkultismus freilich kann niemand eine Gewähr übernehmen. Hier jedoch Denkanstöße zu geben und Angebote zu machen, ist eine der vornehmsten Bestimmung des Religionsunterrichts.

⁵ TILLICH (1956:395; 1963:409ff) zufolge gehört das Symbol der 'Geister' mit den Symbolen des 'Weiterlebens nach dem Tod', der 'Unsterblichkeit' oder dem der 'Reinkarnation' zu den Symbolen, die besonders in Gefahr stehen, Mißverstehen hervorrufen.

⁶ Diese Kritik der semantischen Verwirrung, so ist klarzustellen, bringt die Geisterfrage des Spiritismus in nur indirekten Zusammenhang mit der Frage der Gegenwart des göttlichen Geistes. TILLICH geht es hier um die Kläung des Begriffs 'spirit' mit kleinem 's', „'spirit' as a dimension of life“. Doch ein neues Verständnis dieses Begriffs ist für TILLICH „a theological necessity“; denn „every religious term is a symbol using material from ordinary experience, and the symbol itself cannot be understood without an understanding of the symbolic material“ (TILLICH 1963:22).

Literaturverzeichnis

- BARTHES, R. (1964). *Mythen des Alltags*, Frankfurt.
- BARZ, H. (1992). *Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern*, Opladen.
- BENDER, H. (1958). „Mediumistische Psychosen. Ein Beitrag zur Pathologie spiritistischer Praktiken“. *Z.P.G.P.*, 2 (1958/59), 173-201.
- BIEHL, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn.
- DERS. (1991). „Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbollehre Paul Ricoeurs“. in: D. ZILESSON/S. ALKIER/R. KOERREINZ/H. SCHROETER (Hg.): *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach, 141-160.
- DERS. (1992). „Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung“. *Z.f.Päd.*, 38 (1992), 193-214.
- BIENEMANN, G. (1988). *Pendel, Tisch & Totenstimmen. Spiritismus und christlicher Glaube*, Freiburg.
- BLOS, P. (1979). „Der zweite Individuierungsprozeß der Adoleszenz“, in: DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hg.): *Entwicklung des Ich*, Königstein, 179-195.
- BÖCKER, W. (1989). „Bericht und didaktische Notizen Über eine okkultismusbezogene Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I“. *Ev.Erz.*, 41 (1989), 153-166.
- BUCHER, A. (1990). *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*, St.Ottilien.
- BÜTTNER, G. (1991). *Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse*, Stuttgart.
- ENGELKE, M. (1987). „Unterrichtsreihe 'Spiritismus' – Berufsschule“. *Ev.Erz.*, 39 (1987), 711-723.
- ERDHEIM, M. (1982). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*, Frankfurt.
- FAVRE-SAADA, J. (1979). *Die Wörter, der Zauber, der Tod. Der Hexenglaube im Hainland von Westfrankreich*, Frankfurt.
- FEIGE, A. (1988). „Autonomie, Engagement, Distanz. Problemdimensionen im Verhältnis der Jugend zur Kirche“, in: *Gegenwartskunde. Sonderh. 5: Religion, Kirche und Gesellschaft*, Opladen.
- FOWLER, J. W. (1981). *Stages of Faith*, San Francisco: Harper&Row.
- FRAZER, J. G. (1890). *The Golden Bough. The Roots of Religion and Folklore*, New York: Avenel 1981.
- FUCHS, W. (1985). „Konfessionelle Milieus und Religiosität“. in: A. FISCHER/W. FUCHS/J. ZINNECKER (Hg.), *Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich*, Opladen, 265-304.
- GATHER, J. (1989). „Sagen Sie mal, können Sie mir das erklären, was da

- geschieht?' Okkultismus – Spiritismus – Bausteine für den Unterricht". RU. Zeitschr.f.d.Praxis d.Religionsunterrichts, 1/1989, 19-24.
- HAPPEL, E. W. (1989). „Okkultismus“. Braunschweiger Beiträge, (1989), 15-38.
- HEINRICHS, H.J. (1984). Die katastrophale Moderne. Endzeitströmungen, Aussteigen, Ethnologie, Alltagsmagie, Frankfurt.
- HEITMEYER, W. (1988). Rechtsextremistische Orientierung bei Jugendlichen, Weinheim/München.
- HELSPER, W. (1991). Das imaginäre Selbst in der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst“, in: HELSPER, W. (Hg): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen, 73-94.
- DERS. (1992). Okkultismus – die neue Jugendreligion. Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen.
- HILSE, J. (1990). Von allen guten Geistern verlassen? Jugendliche und Okkultismus, Köln: Aktion Jugendschutz NW.
- HOFFMANN, H.-G. (1989). „Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I“. Religionspädagogische Hefte, 3/89, 32-56.
- JANZEN, W. (1975). Okkulte Erscheinungen, Astrologie, Spiritismus. Unterrichtsversuche zu Parapsychologie, Okkultismus und christlichem Glauben, Stuttgart.
- DERS. (1988). „Kreuz & Pendel. Okkulte Phänomene im Religionsunterricht. Religion heute, 2/1988, 115-124.
- KOCH, K.E. (1961). Der Spiritismus aus der Sicht der Seelsorge. Berghausen. Kursbuch Religion 7/8, Stuttgart 1978
- LUHMANN, N. (1977). Funktion der Religion, Frankfurt.
- MAUSS, M. (1903). A General Theory of Magic, London: Routledge&Kegan 1972.
- MERTIN, A. (1990). „Pendel, Pendel in der Hand ... Okkultismus in unserer Gesellschaft – Ideen und Materialien“, in: Forum religion, H.4/1990, 12-22.
- MISCHO, J. (1988). „Okkultpraktiken bei Jugendlichen – Ergebnisse einer Umfrage bei Religionslehrern im Bistum Trier“. Z.P.G.P., 30 (1988), 5-32.
- DERS. (1991). Okkultismus bei Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Mainz.
- OEVERMANN, U. (1991) „Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen“, in: MÜLLER-DOOHM, S. (Hg): Jenseits der Utopie, Frankfurt, 267-336.
- OSER, F. (1988). Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh.
- OSER, F./GMÜNDER, P. (1984). Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln.
- RAUSCH, U./TÜRK, E. (1991). Geister-Glaube. Arbeitshilfe zu Fragen des Okkultismus. Düsseldorf.
- RICOEUR, P. (1983). „On Interpretation“, in: A. MONTEFIORE (Ed.), Philosophy in France Today, Cambridge: Cambridge UP, 175-197.

- ROHRBACH, H. (1989). „Zeuge und Seelsorger in der Schule“, in: Porta 42. Okkultismus und Seelsorge, Marburg, 37-40.
- DERS. (1990). „Licht in der Finsternis“, in LARSON, B./STEIGELMANN, I.: Geht unsere Jugend zum Teufel?, Neuhausen, 141-149.
- RUPPERT, H.-J. (1989). „Umgang mit dem Okkulten“, in: RU. Zeitschr. f.d.Praxis d.Religionsunterrichts, 1/1989, 13-17.
- SCHMIDT, H./THIERFELDER, J. (1978). 27 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart.
- SCHWEITZER, F. (1987). Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München.
- DERS. (1991). „Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole“, in: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart, 161-181.
- STOODT, D. (1977). „Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts“, in: P. M. PFLÜGER (Hg.): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens, Stuttgart, 178-193.
- STREIB, H. (1993). „Geheimnisumwitterte magische Blüten. Jugendokkultismus im Spiegel empirischer Untersuchungen“, in: Ev.Erz., 45 (1993), 111-128.
- TILLICH, P. (1925). Religionsphilosophie, in: Main Works/Hauptwerke Bd.4, Berlin/New York: DeGruyter/Evang. Verlagswerk 1987, 117-170.
- DERS. (1928). „Natur und Sakrament“, in: Ges.Werke, Bd.VII, Stuttgart 1962, 105-123.
- DERS. (1956). „Existential Analyses and Religious Symbols“, in: Main Works/Hauptwerke, Bd.6, 1992, 385-399.
- DERS. (1957). Dynamics of Faith, New York: Harper & Row.
- DERS. (1963). Systematic Theology, Vol. III, London: SCM Press.
- vanDAM, W. C. (1970). Dämonen und Bessessene, Aschaffenburg.
- vanDIJK, A. (1989). Erziehung zum Geisterglauben? Geistige Erziehung oder Erziehung zu den Geistern? Hamm.
- WEIS, C. (1986). Begnadet, besessen oder was sonst? Okkultismus und christlicher Glaube, Salzburg.
- ZINGERLE, A./MONGARDINI, C. (Hg.). (1987). Magie und Moderne, Berlin.
- ZINSER, H. (1990). „Okkultismus unter Berliner Schülern“, in: Materialdienst, 53 (1990), 273-290.
- DERS. (1991). „Okkulte Praktiken unter erwachsenen Schülern des zweiten Bildungswegs in Berlin (West)“, in: Materialdienst, 54 (1991), 176-189.