N12<519689552 021

ubTÜBINGEN

Buchbinderei
Schaffhauser
Biberach, Krummer Weg

theol.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 39/1997

39-43
1997-1999
Ohne TR

Blasberg-Kuhnke, Theologie studieren als Praxis

Meier, Autobiographieforschung

Scharer, Kommunikation – Communio

Mendl, Vom Gott, der ins Dunkle führt

Goerlich, Glaubensentwicklung

Svoboda/Röhrkohl, Religionsunterricht in Sachsen

Leimgruber, Religionsunterricht mit behinderten Kindern

Lesch, „Allein mit Gott"

Spiegel, Beziehungsverhalten und -handeln

Ziebertz, Die Foerstergefahr

WZ

ZA
4253

tschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

ZA 4253
22. AUG. 1997

Inhalt

Vorwort 1

Martina Blasberg-Kuhnke, Theologie studieren als Praxis. Ein Beitrag zur Korrelationsdiskussion 3

Uto Meier, Über Glauben und Dichtung und Wahrheit. Autobiographieforschung in der Religionspädagogik und die Erhebung des Sensus fidelium 19

Matthias Scharer, Kommunikation managen – Communio praktizieren. Leiten und Kommunizieren in Schule und Gemeinde als theologische Herausforderung 43

Hans Mendl, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks) 65

Stephan Goerlich, Glaubensentwicklung im Kindes- und Jugendalter. Eine empirische Untersuchung zu Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung 93

Gregor Svoboda/Nicolas Röhrkohl, Katholischer Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Einschätzung durch katholische Religionslehrkräfte 107

Stephan Leimgruber, Schulischer Religionsunterricht mit behinderten Kindern 141

Karl Josef Lesch, „Allein mit Gott". Beobachtungen und Gedanken Janusz Korczaks zur (religiösen) Erziehung des Kindes 151

Egon Spiegel, Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimer Religiosität. Theologische Deutung und religionspädagogische Konsequenz 165

Hans-Georg Ziebertz, Die Foerstergefahr. F.W. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20.Jahrhunderts 195

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE
Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*
Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten
Vorsitzender: Univ.Prof. Dr.Dr. Richard Schlüter, Siegen
Schriftleiter: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement: 33 DM, Einzelheft 20 DM, jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. *Manuskripte* an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. *Konto:* Nr. 606 376, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten; Abdruckgenehmigungen über den Schriftleiter.

Druckvorlagen: Zwergel, erstellt mit Ventura Publisher®. *Druck:* Dissertationsdruck Darmstadt.

Vorwort

Religionspädagogische Beiträge 39/1997 werden eingeleitet durch drei Beiträge mit akademischem Anlaß, nämlich die Antrittsvorlesungen (in alphabetischer Reihenfolge) von *M. Blasberg-Kuhnke*, *U. Meier* und *M. Scharer*.

Es folgen drei Beiträge zur empirischen Religionspädagogik. Der Beitrag von *H. Mendl* knüpft dabei an die Forschungen von E. Paul an; das wissenschaftliche Werk des geschätzten verstorbenen Kollegen Eugen Paul wird im Heft 40/1997 bibliographisch dokumentiert und zugleich die Bibliographie zur Kirchengeschichte fortgeführt werden. Der Beitrag von *S. Goerlich* legt eine Untersuchung zur Stufentheorie von J. Fowler vor. In der Reihe der bisherigen RpB-Beiträge zur Entwicklung des Katholischen Religionsunterrichts in den Neuen Bundesländern steht die umfangreiche Untersuchung von *G. Svoboda und N. Röhrkohl*. Wegen dieses Umfangs wurde der Beitrag bis auf die Zusammenfassung in einer 13-Punkte-Schrift gedruckt, die aber wohl noch gut lesbar ist; desgleichen mußten die komplexen Tabellen und Grafiken direkt übernommen werden – mit Problemen für den Satzspiegel statt aufwendiger Neubearbeitung.

Die Beiträge von *S. Leimgruber* und *K.J. Lesch* richten auf je eigene Weise den Blick auf das Kind, während *E. Spiegel* sich mit Ausdrucksformen jugendlicher Religiosität auseinandersetzt. *H.G. Ziebertz* beschließt mit einer Untersuchung zur historischen Religionspädagogik das Heft ab.

***

Mit dem Jahrgang 1997 wird leider eine maßvolle Preisanhebung notwendig. *Religionspädagogische Beiträge* haben den Abonnementspreis von 30,- DM (zuzüglich Porto) seit 1994 für insgesamt 3 Jahre konstant gehalten. Aufgrund der Preisentwicklung bei Papier und Druck sowie Hard- und Software bei der Erstellung der Druckvorlagen wird es leider unvermeidlich, den Abonnementspreis auf 33,- DM anzuheben und die Portokosten künftig den jeweiligen Entwicklungen anzupassen. Wir bitten die Leserinnen und Leser um Verständnis; vielleicht hilft dabei, daß eine Zeitschrift dieses Umfangs, über einen Verlag verlegt, mehr als das Doppelte kosten würde. Es darf aber auch diesmal erwartet werden, daß dieser neue Preis länger als ein Jahr gehalten werden kann.

Kassel, im Juli 1997 *Herbert A. Zwergel*

207045

Anschriften der Autorin und der Autoren:

Prof. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke, Universität Osnabrück, Institut für Katholische Theologie, Schloßstr. 4, 49074 Osnabrück

Stephan Goerlich, Blumenthalstr. 1, 50670 Köln

Prof. Dr. Stephan Leimgruber, Theologische Fakultät, Kamp 6, 33098 Paderborn

Dr. Karl Josef Lesch (Hochschule Vechta), An der Uhlandsbäke 7, 49393 Lohne

Prof. Dr. Uto Meier (Universität Eichstätt), Elmauer Weg 11 D, 86163 Augsburg

Dr. Hans Mendl (Universität Augsburg), Kriegshaberstr. 56 B, 86156 Augsburg

Univ.Prof. Dr. Matthias Scharer, Universität Innsbruck, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, A - 6020 Innsbruck

PD Dr. Egon Spiegel (Universität Münster), Stockwiesenweg 18, 35287 Amöneburg

Gregor Svoboda, Mönchwörthstr. 27, 68199 Mannheim (zugleich für: *Nicolas Röhrkohl*)

Prof. Dr. Hans-Georg Ziebertz (Universiteit Utrecht), Niersstr. 8, 47533 Kleve

ZA 4253

Martina Blasberg-Kuhnke

Theologie studieren als Praxis.

Ein Beitrag zur Korrelationsdiskussion[1]

1. „Wir erinnern uns an das, was wir brauchen" – Zum Phänomen alltäglicher Korrelation

Teilnehmerorientierte kirchliche Erwachsenenbildung arbeitet mit einem Grundsatz, der inzwischen bereits den Charakter einer Beschwörungsformel angenommen hat: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 'da abholen, wo sie stehen'." So klischeehaft diese Wendung oft gebraucht wird, berührt sie doch das für die Religionspädagogik des Erwachsenenalters, die Agogik, zentrale Phänomen alltäglicher Korrelation. Glaubensfragen werden lebensweltlich oder (lebens-)situationsbezogen verortet und auf diese hin zu beantworten gesucht. So fragt beispielsweise die inzwischen über siebzigjährige Elisabeth Moltmann-Wendel: „Hatte Jesus eine Oma?"[2] Diese Frage wird ihr erst zu einer, als sie sich selbst in dieser Rolle vorfindet. „Ich bin Großmutter", beginnt ihr Artikel, der im Fortgang die religiöse, kirchlich-theologische und gesellschaftliche Situation altgewordener Frauen ausleuchtet. Auf den „Mangel an biblischen Großmüttertraditionen"[3] kommt sie nur in einer kurzen Passage zu sprechen. Es geht eigentlich um die „Oma" – um die Not und die Herausforderung, die Altern als gesellschaftliche, psychische, aber auch religiöse Wirklichkeit für die betroffenen alten Frauen bedeutet.

An diesem Beispiel zeigt sich: Existentielle und biographische Erfahrungen lassen – so der christliche Referenzrahmen als Deutehorizont den betroffenen Subjekten überhaupt zugänglich ist – kreativ nach der Wechselbeziehung zwischen erlebter, oder gar erlittener, Lebenssituation und dem biblisch verbürgten christlichen Glauben fragen. Dabei bedienen sich die, die so fragen, einer Form der „didaktischen Reduktion" ganz eigener Art. Aus der Fülle der jüdisch-christlichen Tradition oder aus der christlichen Glaubensgeschichte werden jene Situationen, Teiltraditionen, Personen und Erzählzusammenhänge aufgenommen, die hier und jetzt „passen", die, wie auch immer, helfen, die eigene als deutungsbedürftig erfahrene Lebenswirklichkeit zu erhellen. Eine solche Umgangsweise beschränkt sich dabei nicht auf individuelle und biographische oder soziale Lebenssituationen; sie findet sich, wie ich in einer Untersuchung über religiöses Lernen in den neuen sozialen Bewegungen festgestellt habe,[4] häufig auch bei der Suche nach der Bewälti-

[1] Der folgende Text stellt die überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung als Professorin für Praktische Theologie am Institut für Katholische Theologie der Universität Osnabrück am 14. Juni 1996 dar.

[2] *E. Moltmann-Wendel*, Hatte Jesus eine Oma? Von den heutigen Schwierigkeiten und Freuden, eine Großmutter zu sein, in: Publik-Forum Nr. 6, vom 24. März 1995.

[3] Ebd.

[4] Vgl. *M. Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des

gung von Gegenwartsherausforderungen. Sie zeigt sich dort, wo nach Wert- und Verhaltensorientierungen oder nach exemplarischen Lebensentwürfen gefragt wird, die zum Christsein im Horizont globaler Krisen ermutigen. Fulbert Steffensky bezeichnet die so Agierenden provozierend, wenngleich mit großer Sympathie, als „wilde Exegeten": „Wir erinnern uns an das, was wir brauchen."[5]

Was hier passiert, entspricht in der Grundausrichtung, wenngleich noch nicht im Vollsinn, dem, was sich in der Religionspädagogik als „Prinzip der Korrelation" und, ihm folgend, als „Didaktik der Korrelation" durchgesetzt hat. An dieser Stelle ist vorerst entscheidend: Es gibt offenkundig Individuen, Gruppen und Bewegungen, denen es gelingt, den Glauben „im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben... im Licht des Glaubens verstehbar werden"[6] zu lassen. (Die mit der Religionspädagogik Vertrauten werden unschwer die Kurzformel des Korrelationskonzepts im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht wiedererkannt haben.) Es gibt sie also, denen die „Einübung in die Suche nach einem eigenen Stil christlichen Glaubens"[7], wie Rudolf Englert es formuliert hat, möglich ist.

2. Korrelationsdidaktik vor dem Ende?

Das ist bemerkenswert, und sogar tröstlich, angesichts der Tatsache, daß diese, nach Auffassung des Mitverfassers Wolfgang Nastainczyk, „folgenreichste innovative Leistung"[8] des Synodenbeschlusses zum RU, der die katholische Religionspädagogik und Religionsdidaktik seither entscheidend bestimmt hat, zunehmend zu deren „Sorgenkind" geworden ist. So war etwa das auf Einladung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz im März 1993 durchgeführte Symposion „Religionsunterricht zwanzig Jahre nach dem Synodenbeschluß" bestimmt von einem breiten Konsens der Anwesenden aus der religionspädagogischen Theorie und Praxis, „daß ein didaktischer Tradierungswechsel stattfinden muß angesichts des rapiden Relevanzverlusts des christlichen Glaubens und der ihm fehlenden Anknüpfungspunkte im Leben der meisten Schülerinnen und Schüler"[9]. Er

Glaubens und Glaubenlernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen, St. Ottilien 1992, 252-322.

[5] *F. Steffensky*, Wir erinnern uns an das, was wir brauchen, in: *H.E. Bahr, G. Mahlke, D. Sölle, F. Steffensky*, Franziskus in Gorleben. Protest für die Schöpfung, Frankfurt 1991, 59-61.

[6] Synodenbeschluß der „Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland", Der Religionsunterricht in der Schule 2.4.2, Freiburg 1976, 136.

[7] *R. Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *G. Hilger, G. Reilly (Hg.)*, Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97-110, hier 101.

[8] *W. Nastainczyk*, Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft, in: Sekretariat der DBK (Hg.), Religionsunterricht zwanzig Jahre nach dem Synodenbeschluß. Dokumentation des Symposions vom 23.-25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Bensberg (Arbeitshilfen 111), Bonn 1993, 13-28, hier: 22.

verbindet sich mit der skeptisch-pessimistischen Einschätzung, die Gottfried Bitter und Hans-Willi Winden zusammenfassend wiedergeben, diese Frage insinuiere „das Ende der im Synodenbeschluß grundgelegten korrelativen Didaktik, wenn sie denn überhaupt im Unterricht tatsächlich zur Geltung gekommen“[10] sei.

Unübersehbar erfährt die Korrelationsdidaktik gegenwärtig also Anfragen und Kritik und dies auch vonseiten derjenigen, die sie mitentwickelt und vorangetrieben haben. Allenthalben schwindet der Optimismus, die zentralen Gehalte der biblisch bezeugten jüdisch-christlichen Tradition ließen sich auch nur einigermaßen zusammenhängend, wenn nicht gar „unverkürzt“, in eine korrelative Wechselbeziehung zur Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen bringen.[11] Belassen wir es vorläufig bei diesen Schlaglichtern; soll es hier doch einmal nicht zuerst um die Schülerinnen und Schüler, um Erwachsene in Gemeinden, um den Kontext von Erwachsenenbildung oder Altenarbeit gehen, sondern um Theologiestudierende und das Theologiestudium. Verschiedentlich ist nämlich in der angeschnittenen Diskussion um Ende oder Zukunftsfähigkeit des Korrelationskonzepts der Verdacht geäußert worden, „daß der Religionsunterricht ein Problem – die Vermittlung von Glaube und Erfahrung – lösen soll, was den Religionslehrerinnen und -lehrern in ihrem eigenen Leben zunehmend weniger gelinge und das von der Theologie bislang unzureichend beleuchtet worden sei“[12]. Rudolf Englert geht in seinem „Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“ der Korrelationsdidaktik sogar noch einen Schritt weiter: „Daß Religionslehrer/Innen andere schwerlich lehren können, was sie nicht gelernt haben, trifft die gesamte universitäre Theologenschaft. Diese hat sich, bei allen sicherlich vorhandenen guten Ansätzen, nicht entschieden genug der Aufgabe gestellt, Theologie korrelativ zu lehren. Wie aber sollen Religionslehrer/Innen und Schüler/Innen 'korrelationsfähig' werden, wenn die 'große' Theologie hier nicht Spuren legt und Schneisen schlägt, wenn das Studium der Theologie (als Ganzes!) nicht auch Einübung in eine solche Form raum-zeitlich und biographisch geerdeten Theologisierens ist?“[13]

Damit landet der „Schwarze Peter“ bei den die Theologie Lehrenden, zumindest auch bei ihnen; denn die anderen Faktoren, die bei den Institutionen Schule und Kirche, bei den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lebenswelt liegen, und viele andere mehr, sollen keineswegs als *quantité negligeable* angesehen werden, wenn es hier im folgenden um diese Dimension der

[9] *G. Bitter, H.-W. Winden*, Diskussionsschwerpunkte des Arbeitskreises „Von der korrelativen zur kommunikativen Didaktik?“, in: DBK, Religionsunterricht, 103f., hier: 103.

[10] Ebd.

[11] Vgl. *M. Blasberg-Kuhnke*, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: DBK, Religionsunterricht, 103-129, hier: 108.

[12] *Bitter, Winden*, Diskussionsschwerpunkte, 103.

[13] *Englert*, Korrelationsdidaktik, 101.

Korrelationsproblematik geht. Sie ist auch eine und sie ist zudem eine, an der gearbeitet werden kann und muß. *Es geht um das Ziel, Theologie studieren als Praxis einer persönlich-biographisch verantworteten christlichen Existenz unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle erfahrbar werden zu lassen.*

3. Zur Notwendigkeit, Theologie korrelativ zu lehren

Der Anspruch an die Lehrenden der Theologie tritt deutlich hervor: Sich der Aufgabe stellen, Theologie korrelativ zu lehren. Theologische Lernprozesse selbst müssen sich den Beteiligten als eine korrelative Vermittlung von Alltags- und Gegenwartserfahrung und christlicher Glaubenshoffnung erschließen. Denn auch für Theologiestudierende gilt zunehmend, was sich als Grundproblem eines korrelativen Unterrichts zeigt: Es kann nicht mehr einfachhin davon ausgegangen werden, daß junge Erwachsene, die sich zum Theologiestudium entscheiden, einen Bezug zu einer Praxis gelebten Glaubens mitbringen, in der korrelativ jenes Frage-Antwort-Geschehen zwischen überliefertem Glauben und lebensweltlicher Erfahrung und gelebtem Glauben heute greift.[14]
Das Problem spitzt sich zu, wenn danach gefragt wird, wie bedeutsam eine Glaubensgemeinschaft – eine Gemeinde oder ein Jugendverband etwa – für die Möglichkeit kommunikativ vermittelten Einübens darin, was es heißt, in dieser Zeit, in dieser Gesellschaft und in dieser Kirche Christin oder Christ zu sein, ist. In meinen praktisch-theologischen Seminaren bekundet ein beachtlicher Teil der Studierenden, keine eigene Erfahrungen mit Gemeinde, einem Jugendverband, einer Gruppe oder sonst irgendeiner Glaubensgemeinschaft von Christen zu haben. Manche bedauern dies ausdrücklich und begründen die Wahl des Theologiestudiums und den Wunsch, Religionslehrerin oder -lehrer zu werden, gerade damit, für sich einen Ort zu suchen, an dem ihr Leben und ihr Glaube thematisch werden können.
Und selbst wenn immer noch eine Mehrheit ihre Motivation, Theologie zu studieren und Religion als Unterrichtsfach zu wählen, aus den positiven Erfahrungen als Gruppenleiterin, als Meßdiener, als Pfarrgemeinderatsmitglied, als Firmkatechetin oder ähnliches begründet, suspendiert das gerade nicht von der Aufgabe, Theologie korrelativ zu lehren. Studierende aus noch recht homogenen katholischen Regionen, in denen fast noch von einem katholischen Milieu, das die wesentlichen Lebensbereiche bestimmt, gesprochen werden kann, verlassen mit dem Eintritt ins Studium diese selbstverständlich christlich-katholische Welt. Sie stehen, womöglich wenig vorbereitet, vor der Notwendigkeit, den Sinn einer bisher erlebten und mitgelebten Praxis reflektieren zu müssen, deren Sinn außerhalb längst nicht mehr geteilt wird. Ihre Situation ist am ehesten vergleichbar der der Generation der heute Alten,

[14] Vgl. *G. Bitter*, Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: Katechetische Blätter 106 (1981), 343-345, hier: 344.

die in ihrer Biographie den Umbruch von einer noch relativ homogenen christentümlich geprägten Gesellschaft hin zu einer modernen differenzierten Gesellschaft mitvollziehen mußten. Für sie müßte das Theologiestudium Raum zur Reflexion erlebten und gelebten Glaubens sein, der ihnen ermöglicht, einen persönlichen, existentiell verbürgten Glauben zu entwickeln, der sich auch unter veränderten gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen als tragfähig erweist. Für alle Studierenden der Theologie, die sich auf das schwierige Unterfangen einlassen wollen, künftig Religionsunterricht korrelativ zu erteilen, ist entscheidend, daß sie Korrelation eben nicht nur als ein didaktisches Konzept mißverstehen, sondern sich einüben in ein theologisches Selbstverständnis und Selbstbewußtsein, das den reflektierten persönlichen Glauben und die kirchlich verbürgte biblische Tradition gleichermaßen ernstzunehmen gewillt und fähig ist. „Korrelation steht für eine Grundhaltung, der die Relevanz des Glaubens ebenso wichtig ist wie dessen Identität, und die deshalb alle schöpferische Anstrengung in den Versuch investiert, Glaube und Erfahrung zusammenzubringen."[15] An dieser Grundhaltung, wie Günter Lange sie zu Recht nennt, zu arbeiten, sie interaktiv miteinander zu erarbeiten, kristallisiert sich damit als Aufgabe korrelativ verstandenen Theologietreibens heraus.

Wie kann an dieser Grundhaltung gearbeitet werden? Welche Zugänge für ein korrelatives Theologietreiben können beschritten werden? Bevor ich mich diesen Fragen zuwende, ist vorab die theologische Legitimität korrelativen Theologietreibens zu klären.

4. Christlicher Glaube als Praxis. Zur theologischen Legitimität korrelativen Theologietreibens

Wenn von „Praxis" im Kontext des Theologiestudiums die Rede ist, so in aller Regel im Blick auf die antizipierte Berufsrolle der Studierenden, Religionslehrerin oder -lehrer zu werden und dann „in der Praxis zu stehen". Oder auch dann, wenn es um die ersten Praxiserfahrungen im Feld „Schule", um die ersten Hospitationen und Unterrichtsversuche im fachdidaktischen Seminar oder im mehrwöchigen Schulpraktikum geht. Gerade das zuletztgenannte Fachpraktikum bedeutet für viele Studierende in der zweiten Hälfte ihres Studiums tatsächlich einen Motivationsschub, sich in der verbleibenden Zeit möglichst gut auf den schulischen Alltag und die Herausforderung, Religion zu unterrichten, vorzubereiten.

Also hie Theologiestudium als Theorie – dort schulischer Religionsunterricht als Praxis? Auch in der religionspädagogischen Literatur trifft man noch immer auf dieses Modell, wobei der Religionspädagogik dann die Aufgabe zufallen soll, „den fehlenden Praxisbezug in der universitären Ausbildung zu verringern. Sie leistet Brückenbauarbeiten zwischen religionspädagogischer

15 *G. Lange*, Zwischenbilanz zum Korrelationsprinzip, in Katechetische Blätter 105 (1980), 151-155, hier: 153.

Theorie und Praxis, damit nicht Theorie grau bleibt und Praxis grausam wird"[16].

Eine solche Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis und der Rolle der Praktischen Theologie, besonders der Religionspädagogik in ihr, muß in mehrfacher Hinsicht als problematisch angesehen werden. Sie entspricht in keiner Weise dem neuzeitlichen Praxisbegriff. Diesem geht es, wie Helmut Peukert herausgestellt hat, um ein intersubjektives Handeln, das die Veränderung von Strukturen, die die Selbstfindung von Subjekten verhindern, impliziert.[17] Um das Gesagte zu veranschaulichen: Nicht erst, wo Studierende das erste Mal vor die Klasse treten, ist Praxis. Das Bemühen einer Seminargruppe um eine exegetisch verantwortete Begegnung zwischen biblischer Tradition und Gegenwart ist ebenfalls Praxis. Denn, wie Ottmar Fuchs betont, gerade „am Vorbild Jesu kommt jede gegenwärtige Praxis in die Krise der Metanoia und Umkehr, sofern mit seinen Handlungsgeschichten und mit allen, die ihm nachfolgen (innerbiblisch und in der Kirchengeschichte) eine spannungsreiche Kommunikation aufgenommen wird"[18]. Eben genau darum geht es in universitären Lernprozessen, womöglich intensiver als an anderen Orten wie der Schule. Sie, wie auch die Hochschule, wären daraufhin zu befragen, ob sie eben jenes intersubjektive Handeln ermöglichen, oder aber verhindern, das der Selbstfindung der Subjekte dienlich ist.

Zudem wird der Praktischen Theologie, die mühsam um ihr Selbstverständnis als Handlungswissenschaft gerungen hat und sich mit Norbert Mette als „Theorie der Praxis"[19] begreift, leichtfertig wiederum die Rolle einer Anwendungswissenschaft zugewiesen, die die „graue Theorie" in das „bunte Schulleben" transferiert. Vor allem aus theologischen Gründen muß ein solcher Praxisbegriff zurückgewiesen werden. Um es noch einmal mit Peukert zu sagen: „Der Glaube ist in sich selbst eine Praxis, die als Praxis, also im konkreten kommunikativen Handeln, Gott für die anderen behauptet und diese Behauptung im Handeln zu bewähren versucht. Der Glaube an die Auferweckung Jesu ist Glaube als faktisch auf das Heil für die anderen und damit für die eigene Existenz vorgreifendes kommunikatives Handeln. Als praktische Solidarität mit den anderen bedeutet er die Behauptung der Wirklichkeit Gottes für sie und für die eigene Existenz."[20]

16 *B. Jendorff*, Fachpraktikum Religion. Ein Leitfaden gegen den Praxisschock, München-Stuttgart 1994, 28.

17 Vgl. *H. Peukert*, Was ist eine praktische Wissenschaft?, in: *O. Fuchs (Hg.)*, Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 64-79, hier: 73.

18 *O. Fuchs*, Die Praktische Theologie im Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung, in: *Ders.*, Theologie, 209-244, hier: 236.

19 Vgl. immer noch grundlegend *N. Mette*, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der Praktischen Theologie, Düsseldorf 1978, passim.

20 *H. Peukert*, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie, Frankfurt 1978, 331.

In dieser Hinsicht hat sich alle Theologie als Praktische Theologie, als Theorie dieser so qualifizierten Praxis, zu begreifen. Norbert Mette formuliert die Einheit und Vielfalt der theologischen Disziplinen unter dieser Perspektive: „Während die Aufgabe der biblisch-historischen Theologie darin besteht, christliches Handeln in seinem Ursprung und in seiner Wirkungsgeschichte kritisch zu erinnern, die systematische Theologie es vor dem zeitgenössischen Verstehenshorizont in seiner Bedeutung zugänglich zu machen hat, hat die Praktische Theologie den ursprünglichen und bleibenden Bezug theologischer Reflexion auf die Praxis des Glaubens zu gewährleisten, indem sie erhebt und prüft, wie die Wahrheit des christlichen Zeugnisses sich in die gegenwärtige alltägliche Lebenspraxis hinein konkret auslegt. Sie reflektiert, wie diese beiden Bezugsgrößen (Wahrheit des Glaubens – gegenwärtige Lebenspraxis) so zusammenkommen können, daß ein Sich-Einlassen auf die Nachfolge Jesu als für heute und morgen bedeutsam erfahren, gelernt und gelebt werden kann."[21]

Wird die Grundstruktur des christlichen Glaubens als Praxis ernstgenommen, ist korrelatives Theologietreiben nicht nur legitim, sondern gefordert. Zugleich stellt sich dringlich die Frage nach Zugängen zu einem korrelativen Theologietreiben im universitären Feld, das die Studierenden ihr Theologiestudium als Praxis erfahren läßt.

5. Korrelation als Grundhaltung. Zugänge zu einer Praxis korrelativen Theologietreibens

Die Zielperspektive sei noch einmal erinnert: Theologie studieren soll als Praxis einer persönlich-biographisch verantworteten christlichen Existenz unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und der antizipierbaren Zukunft und im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle erfahren werden. Damit bieten sich verschiedene, miteinander zu vermittelnde, Theoriekonzepte als Zugänge zu einer solchen Praxis korrelativen Theologietreibens an.

5.1 Identität, Entwicklung und Gesellschaft. Theoretische Zugänge

Die Anforderung an Studierende, an einer persönlich und biographisch verantworteten und theologisch geklärten christlichen Existenz zu arbeiten, läßt zum einen nach identitäts-, sowie entwicklungs- und stufentheoretischen Konzepten fragen. Es geht um die Frage nach der lebensgeschichtlichen und religiösen Situation junger Erwachsener und der Bedeutung des Glaubens „bei der Bearbeitung der lebensgeschichtlichen Grundkonflikte"[22].

[21] *N. Mette*, Praktische Theologie, in: *G. Bitter, G. Miller (Hg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Band 2, München 1986, 552-560, hier 556.

[22] Vgl. dazu die Arbeiten von *J. Werbick*, Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich 1983, und *ders.*, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989.

Entwicklungstheoretisch ist auf die psychosoziale Ich-Entwicklung und die Entwicklung des Glaubens im jungen Erwachsenenalter zu schauen. Kann das Theologiestudium ein entwicklungsförderlicher Raum sein und ein Klima schaffen, das Studierende anregt, sich den Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen in dieser biographischen Phase zu stellen? Läßt sich darin christlicher Glaube als identitätsbezogenes und -verbürgendes Wissen erfahren?

Die Anforderung, einen reflektierten Glauben im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und der antizipierbaren Zukunft zu entwickeln, fordert zum anderen einen sozialisations- und gesellschaftstheoretischen Zugang. Was bedeutet der gesellschaftliche Kontext der entfalteten Moderne, angedeutet in Charakterisierungen als Risiko- oder Erlebnisgesellschaft, und die Situation der Religion und der Kirchen in ihr für Theologiestudierende, die sich auf die Rolle als Religionslehrerinnen oder -lehrer vorbereiten? Heute Theologie zu studieren heißt, Bewußtsein für die gesellschaftliche und kirchliche Situation der Gegenwart und, soweit schon absehbar, für die der Zukunft entwickeln zu müssen. Wie stellen sich gegenwärtig Lebens- und Glaubenswirklichkeit junger Erwachsener dar, der Generation also, die die nähere gesellschaftliche und kirchliche Zukunft unmittelbar mitbestimmen wird, gerade darin, daß sie die nachfolgende Generation erzieht? Welche religiösen, theologischen und sozialen Kompetenzen in Theorie und Praxis universitärer Bildung sind angesichts der Gegenwartssituation gefordert?[23]

5.2 Glaube als identitätsbezogenes Wissen. Korrelieren lernen im Kontext von Identitätsbildung und Entwicklung

Das erste Zugangsfeld stellt, vereinfachend zusammengefaßt, also die Frage: Wer sind die Studierenden, mit denen wir als Lehrende zu tun bekommen? Es sind in der Mehrheit junge Erwachsene zwischen etwa 20 und 35 Jahren. Und selbstverständlich gilt, daß mit jeder jungen Frau eine unverwechselbare andere begegnet, mit jedem jungen Mann ein einmaliger anderer. *Die* Zwanzig- bis Fünfunddreißigjährigen gibt es nicht. Diese ebenso banale wie wichtige Aussage sei ausdrücklich vorangestellt, wenn im folgenden gleichwohl der Versuch unternommen wird, der Lebenswirklichkeit und Glaubenssituation Studierender näherzukommen.

5.2.1 „Zweifel an der Richtigkeit der bisher getroffenen Entscheidungen". Die Krise um dreißig

Dabei ist das junge Erwachsenenalter zuerst als eigenständige Entwicklungsphase im Lebenslauf ernstzunehmen, die sich durch spezifische Entwicklungsaufgaben und -krisen auszeichnet. Entwicklung meint ja jenen lebenslangen

[23] Vgl. zu diesem Themenkreis *M. Blasberg-Kuhnke*, Lebenswirklichkeit und Glaubenssituation junger Erwachsener als Herausforderung an praktisch-theologische Ausbildung und pastorale Praxis, in: *A. Schifferle (Hg.)*, Verantwortung und Freiheit, Fribourg 1990, 413-428.

Prozeß, in dem das Individuum sich je neu, unter Rückgriff auf bereits erworbene und erprobte Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, mit seiner Umwelt, den anderen Menschen und ihren Anforderungen interaktiv auseinandersetzt.

Die spezifische Entwicklungsaufgabe und -krise des jungen Erwachsenenalters läßt sich mit Karl Ernst Nipkow als „Zweifel an der Richtigkeit der bisher getroffenen Entscheidungen"[24] bestimmen. Die Befragung – und nicht selten auch Revision – lebenspraktischer Entscheidungen, die in der Adoleszenz getroffen werden mußten und getroffen worden sind, beziehen sich auf alle Lebensbereiche, die identitätsstiftende und -sichernde Bedeutung für Menschen haben. Sie betreffen gerade auch die Wahl des Studiums, verbunden mit der Entscheidung für den Beruf, die Wahl von Partnerinnen und Partnern, oft schon die des Lebenspartners oder der Lebenspartnerin oder die Entscheidung, allein zu leben und die – vor allem von Frauen nicht selten als schwierig oder gar nicht zu lösendes Dilemma empfundene – Frage nach Beruf und Kindern. Diese Überprüfung der bisher getroffenen Lebensentscheidungen bedeutet schließlich eine Überprüfung der eigenen Sinnorientierung und des Glaubens. Die Krise zwischen zwanzig und dreißig bereitet die eigenständige Phase des notwendigen „Seßhaftwerdens" vor. Einmal getroffene Entscheidungen müssen entweder bestätigt und für die Zukunft angenommen oder spätestens jetzt revidiert werden. Für Studierende fällt diese Entwicklungskrise in die Zeit ihres Studiums.

5.2.2 „Intimität versus Isolation". Zur psycho-sozialen Entwicklung im jungen Erwachsenenalter

Legt man an diese Grundsituation junger Erwachsener die funktionelle Stufentheorie der psycho-sozialen Ich-Entwicklung Erik H. Eriksons an, so kristallisiert sie sich als für die Identitätsbildung bedeutsame Phase heraus.[25] Erikson hat bekanntlich in einer thematischen Analyse die Persönlichkeitsentwicklung während des gesamten Lebenslaufs beschrieben, indem er sie in acht Entwicklungsphasen einteilt, von der jede „ihre eigene, dem jeweiligen Entwicklungsabschnitt angemessene Auseinandersetzung zwischen psychodynamischer Strebung und sozialer Bindung"[26] fordert.[27] Ihm folgend, läßt sich Entwicklung im Lebenslauf als qualitativ je neu akzentuierter Vorgang der Identitätsbildung verstehen, „als eine geregelte Abfolge von Beziehungs- und

[24] *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh 1982, 114, und *ders.*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 97.

[25] Aus den Schriften *E.H. Eriksons* vgl. bes. Identität und Lebenszyklus, Frankfurt ^{8}1980, 114ff., und *ders.*, Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt 1988, 85ff.

[26] *E. Ohlbrich*, Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf, in: *R. Oerter, L. Montada*, Entwicklungspsychologie, München-Wien-Baltimore 1982, 102.

[27] Vgl. zusammenfassend zur Theorie Eriksons *M. Blasberg-Kuhnke*, Gerontologie und praktische Theologie, Düsseldorf 1985, 35ff.

Reifungskrisen, die das Individuum vor die Aufgabe stellen, sein Selbst auf einem höheren, jetzt erst erreichbaren Niveau zu integrieren"[28].

Die Phase des jungen Erwachsenenalters kennzeichnet Erikson mit dem polaren Begriffspaar „Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit"[29] oder an anderer Stelle mit „Intimität versus Isolation"[30] und stellt damit die zentrale Herausforderung an die Ich-Entwicklung heraus, fähig zu Intimität und Liebe zu werden: „Junge Erwachsene, die eben die Zeit der adoleszenten Suche nach einem Identitätsgefühl hinter sich haben, können sehr begierig und bereit sein, ihre Identitäten in wechselseitigen Intimitäten zu verschmelzen und sie mit solchen Menschen zu teilen, die sich in Arbeit, Sexualität und Freundschaft als komplementär zu erweisen versprechen."[31] Junge Erwachsene sind mithin mit der Aufnahme verbindlicher, exklusiver Beziehungen befaßt, müssen Verantwortung für den oder die andere, die anderen, übernehmen können, gleichzeitig aber die Fähigkeit zur Distanzierung, zur Wahrung des eigenen Ichs, entwickeln; ein Scheitern dieser Reifungskrise mündet in Isolation, die Unfähigkeit zu wechselseitigen und verbindlichen Beziehungen.

Intimität wird damit durchgängig als normativer Begriff gefüllt:[32] Sie umfaßt Gegenseitigkeit und Teilen, die Wahrnehmung der Bedürfnisse des oder der anderen, Sensibilität und körperliche Nähe, Offenheit und Verzicht auf eine Verteidigungshaltung dem oder der anderen gegenüber, die Bereitschaft zu Beständigkeit, Verbindlichkeit und Treue, zur Arbeit an der Beziehung, zur Aufgabe falscher Erwartungen, zur Aufrechterhaltung bedeutungsvoller und sinnhaltiger Kommunikation und zur Akzeptanz der Entwicklung der Identität des oder der anderen.[33]

Mit den Stichwörtern Beruf, Beziehungen und Freundschaft verweist Eriksons Bestimmung zugleich auf die zentralen Bereiche der Erwachsenensozialisation, die als „wesentliche Konfrontationsobjekte im Leben eines Erwachsenen"[34] anzusehen sind.

5.2.3 „Erwählung und Erlösung". Glaube als identitätsbezogenes Wissen im jungen Erwachsenenalter

Junge Erwachsene sind also tatsächlich mit einer neuen Qualität ihrer Identität und Entwicklung befaßt, der es im Kern um schöpferische Liebe, die für die

[28] *Werbick*, Glaubenlernen, 90.

[29] *Erikson*, Identität, 114.

[30] *Ders.*, Lebenszyklus, 87.

[31] Ebd., 92.

[32] Vgl. die Zusammenfassung des Forschungsstandes bei *F.K. Whitebourne, C.S. Weinstock*, Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Lebensalters, München-Wien-Baltimore 1982, 160-163. Vgl. auch *E.H. Erikson*, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1961, und *C.R. Rogers*, Becoming partners. Marriage and its alternatives, New York 1972.

[33] Vgl. *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene, 390-393.

[34] *H. Griese*, Erwachsenensozialisation, München 1976, 79. Vgl. auch *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene, 388ff.

anderen da ist, geht und die – im Idealfall – auf die selbstvergessene Hingabe an ein schöpferisches Werk zugeht, bei Erikson als „Generativität" des mittleren Erwachsenenalters beschrieben. Das junge Erwachsenenalter zeigt sich als anspruchsvolle biographische Phase, die durch die Grundthematik des Erwachsenendaseins „lieben und arbeiten"[35] charakterisiert wird. In dieser Lebensphase mit Theologiestudierenden an der Grundhaltung der Korrelation zu arbeiten heißt, die Bedeutung des Glaubens für diese neue Qualität der Identitätsbildung zu erschließen und den Glauben als identitätsbezogenes und -verbürgendes Wissen, als verheißungsvolle Alternative, zur Geltung zu bringen. Vor allem Jürgen Werbick hat sich dieser Aufgabe gestellt und betont: Der Glaube „bringt Gott als jene Wirklichkeit zur Sprache, auf die hin der Heranwachsende in den Reifungskrisen seiner physisch-psychisch-kommunikativen Entwicklung unterwegs ist, und er markiert die Reifungskrisen als Stationen auf diesem Weg, an denen jeweils eine neue Form der Gottesbeziehung als heilsame Alternative zu einer spezifischen Entfremdungserfahrung entdeckt werden kann"[36]. Die entwicklungslogischen Herausforderungen können entsprechend als „Stationen menschlicher Freiheitsgeschichte"[37] begriffen werden.

Die Symbolik der Erwählung und die der Erlösung hält Werbick für junge Erwachsene für zentral, die Alternative des Glaubens korrelativ zur Geltung zu bringen. Wenn Selbstfindung und Selbsthingabe im Ringen um Identität versus Isolation Entwicklungsthemen sind, macht der Glaube die Alternative zwischen ideologischer Selbstermächtigung und der Berufung zum Zeugnis geltend: „Der Zeuge unterscheidet aber das Bezeugte... – das in Jesus Christus Wirklichkeit Gewordene und von ihm her alle Wirklichkeit verändernde Verhalten Gottes zum Heil der Menschen: Die Gottesherrschaft – vom Zeugnis – dem Tun der Menschen... So geht den Glaubenden hier die schlechthin entscheidende Alternative auf zwischen dem, was der Mensch vermag, und dem, was allein Gott vermag."[38]

Im Zugehen auf Generativität, auf schöpferische Verantwortung und Fürsorge für Personen, Dinge und Ideen, müssen junge Erwachsene sich von anderen in Anspruch nehmen lassen und die Selbstbehauptung gegen andere überwinden. „Die Symbolik der Erlösung", so Werbick, helfe „den Glaubenden, sich dieser Aufgabe zu stellen. Sie symbolisiert jenes Ereignis der Befreiung, aufgrund dessen der Mensch sich von der Selbstbehauptung lösen kann und für den (das) Andere(n) offen wird, ihn (es) frei auf sich zukommen läßt in der Gewißheit, im Anderen, das ihn über sich selbst hinausruft, komme letztlich Gott selbst – der transzendente, schlechthinnig Andere – auf ihn zu."[39]

[35] Nach Sigmund Freud, hier zit. nach: *Erikson*, Lebenszyklus, 92, und *D. Sölle*, Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung, Stuttgart [2]1985, passim.

[36] *Werbick*, Glaubenlernen, 92.

[37] Vgl. ebd., 96.

[38] Ebd., 106f.

Ein solcher Glaube als identitätsbezogenes Wissen befreit zu einer Beziehungswilligkeit und -fähigkeit in „Sorge für Dinge und Menschen“[40]. Diese Sorge für Dinge und Menschen war bereits mit „lieben und arbeiten“ benannt worden. Lieben und Arbeiten erweisen sich als eng mit der Sinnkonstitution handlungsfähiger Erwachsener verbunden. Schöpfungstheologisch interpretiert, wie Dorothee Sölle es in ihrem so betitelten Buch tut, handelt es sich zugleich um Grundmuster des Christlichen, wo Lieben und Arbeiten unter der verheißungsvollen Alternative des Glaubens praktiziert werden. Im Lieben und Arbeiten können junge Erwachsene erfahren lernen, was es heißt, als Gottes Ebenbilder geschaffen und berufen zu sein. Lieben und Arbeiten können aber unter Menschen immer auch als höchst sublime Mittel zur Entfremdung und Unterwerfung mißbraucht werden.
Diese Unterscheidung zu lernen und zu praktizieren, also die Glaubenspraxis im Lieben und Arbeiten im Nahbereich wie auch im globalen Kontext zu leben und sich dem Mißbrauch zu widersetzen, macht demnach die bleibende Herausforderung für erwachsene Christen aus.[41]

5.3 Theologiestudium und Glaubensentwicklung. Korrelieren lernen als intergenerationelle Praxis

Junge Erwachsene, die in ihrem Theologiestudium Raum erhalten, ihre Lebensthematiken in dieser Weise korrelativ mit Ursprung, Wirkungsgeschichte und zeitgenössischem Verstehenshorizont der Wahrheit des Glaubens zu vermitteln, haben zum einen und vorrangig für sich gewonnen. Zugleich ist damit Wesentliches für die Vorbereitung auf die Berufsrolle als Religionslehrerin oder -lehrer geschehen. Adolf Exeler hat in seinem seinerzeit bahnbrechenden Beitrag „Der Religionslehrer als Zeuge“[42] auf diese unersetzliche Bedeutung der Zeugenschaft der Religionslehrerinnen und -lehrer aufmerksam gemacht. Es geht um die Entwicklungschancen von Frauen und Männern, die Religion unterrichten werden und mit ihrer Person, ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte ihren Schülerinnen und Schülern „Rechenschaft über die Hoffnung“ (1 Petr 3) zu geben bereit und fähig sind. Diese Perspektive neu zur Geltung zu bringen heißt nicht, der alten Vorbildpädagogik neu das Wort reden zu wollen. Hingegen geht es um eine Sicht auf religiöse Lernprozesse, die Karl Ernst Nipkow gar als Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik qualifiziert sehen will: Von der christlichen Erziehung hin zum gemeinsamen Glaubenlernen zwischen den Generationen.[43] Das Theologiestudium selbst ist intergenerationelle Praxis, insofern Erwachsene in den verschiedenen Phasen

[39] Ebd., 108.

[40] Vgl. *Erikson*, Identität, 117f.

[41] Vgl. *M. Blasberg-Kuhnke, N. Mette*, Erwachsene Frauen und Männer, in: Religionspädagogik seit 1945 – Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch der Religionspädagogik Band 12, Neukirchen-Vluyn 1996, 137.

[42] *A. Exeler*, Der Religionslehrer als Zeuge, in: Katechetische Blätter 106 (1981), 3-14.

[43] *Nipkow*, Grundfragen, bes. 30-43.

des Erwachsenenalters – Studierende in der eben beschriebenen Entwicklungssituation, Lehrende im mittleren Erwachsenenalter mit den spezifischen Anforderungen an ihre Generativität – sich theologischen Fragestellungen zuwenden. Gerade wenn der Theorierahmen der strukturgenetischen Theorie James W. Fowlers zur Entwicklung des Glaubens im Lebenslauf[44] angelegt wird, wird die Chance für die religiöse Entwicklung aller Beteiligten intergenerationeller universitärer Lernprozesse offenkundig. Fowler übernimmt u.a. von Erikson das Interesse an der Lebensgeschichte von Menschen; ihm geht es darum zu verstehen, „wie Erfahrungen und Beziehungen zu irgendeinem Zeitpunkt des Lebens sowohl den Inhalt als auch die Strukturierung des Glaubens eines Menschen beeinflussen können"[45]. Zu diesen Erfahrungen und Beziehungen, die dem Übergang zu komplexeren Stadien des Glaubens förderlich sind, gehören gerade intergenerationelle Begegnungen mit reiferen Erwachsenen.[46] In den intergenerationellen Lernprozessen, für die wir als Lehrende verantwortlich sind, besonders in Seminaren, dürften nach Fowler vor allem zwei Glaubensstadien aufeinandertreffen: Der individuativ-reflektive Glaube, den Fowler und sein Team gerade auch bei Collegestudierenden festgemacht haben, und der konjunktive Glaube, der vor dem mittleren Erwachsenenalter nicht erwartbar ist.[47] Der individuativ-reflektive Glaube, Fowlers Stufe vier, folgt dem synthetisch-konventionellen der Adoleszenz, der durch den „Kampf um die Synthese einer Identität"[48] gekennzeichnet ist. Auf Stufe vier hängt die Selbstreflexion hingegen nicht mehr so sehr von anderen ab, sondern von dem Dialog zwischen den Vorstellungen des Selbst und denen der anderen. Die Fragen nach dem wahren Selbst, wie nach der Wahrheit von Wertvorstellungen und Ansichten treten hervor, wie auch die Aufgabe der Wahl und des Ausschlusses von Glaubensoptionen. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wird bewußt gewählt.

Demgegenüber stellt der konjunktive Glaube der Stufe fünf, der nach Fowlers empirischen Studien normalerweise im Alter über fünfunddreißig[49] erst erreicht wird, eine neue Qualität der Glaubensdynamik im Lebenslauf dar. Sie zeichnet sich aus durch ein neues Bewußtsein für Polaritäten, Doppeldeutigkeiten im Selbst und im Leben und das Verwischen der klaren Vorstellungen des Selbst und der Ansichten, die sich im jungen Erwachsenenalter herausgebildet haben. Die frühen Wahrheiten werden erneut erarbeitet, auch revidiert. „Dieses Stadium", so Fowler, „repräsentiert einen kritischen Schritt bei der

[44] Vgl. grundlegend *J.W. Fowler*, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991.

[45] *Ders.*, Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung, in: Concilium 18 (1982), 444-447, hier: 445.

[46] Vgl. *Ch. Bruning, K. Stokes*, The Hypotheses Paper, in: *K. Stokes (Hg.)*, Faith Development in the Adult Life Cycle, New York 1982, 54-57.

[47] Zur Bestimmung der Stufen vgl. *Fowler*, Theologie, 44ff., und *ders.*, Stages of Faith and Adults Life Cycles, in: *Stokes*, Life Cycle, 178-207.

[48] *Fowler*, Theologie, 446.

[49] Ebd.

Relativierung des Selbst als zentralen Ort der Sinngebung auf die Ergänzung mit dem Sein zu, in welcher die radikale Sorge für andere möglich ist."[50]
Fowlers Beschreibung der „stages of faith" bezieht sich allgemein auf „Vorstellungen der Letztgültigkeit in unserem Leben", die sich auf „Ursachen, Personen oder Ziele konzentrieren, die versprechen, unserem Leben Sinn, Sicherheit oder Würde zu verleihen"[51]. In den christlichen Referenzrahmen eingetragen, fordert der individuativ-reflektive Glaube junger Erwachsener vorrangig zu dem heraus, was Rudolf Englert als eine von drei religionspädagogischen Grundaufgaben beschrieben hat, nämlich die „Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens"[52]. An früherer Stelle war schon davon die Rede, daß religiös erzogene und sozialisierte Theologiestudierende gerade durch das Studium notwendig mit der Erfahrung konfrontiert werden, daß „eine in den Anfängen der glaubensgeschichtlichen Entwicklung zustandegekommene Identifikation mit christlicher Lebens- und Glaubenspraxis", die man mit Englert „als präreflexive Form des Glaubens bezeichnen könnte"[53], unter den gesellschaftlichen Bedingungen der entfalteten Moderne auf Dauer nicht lebensfähig ist. Individuativ-reflektiver Glaube geht durch die Plausibilitätskrise, in deren Verlauf „Fragen nach der theoretischen Vernunft des Glaubens und nach der praktischen Vernunft der Kirche"[54] gestellt werden, hindurch.
Theologische Lernprozesse sind entsprechend so anzulegen, daß sie Studierenden die Chance geben, diese Fragen nicht nur als solche von theologischen Denkern kennenzulernen, sondern ihre eigenen Fragen, Zweifel und Gründe des Glaubens in ihnen zu thematisieren und zu bearbeiten. Dabei sind die biblischen, theologischen und theologiegeschichtlichen Angebote als hilfreiche Interventionen einzubringen und zu erschließen. Theologielehrende hätten mithin eine religionspädagogische Funktion in die Wahrnehmung ihrer Hochschullehrerinnen- und -lehrerrolle zu integrieren: Die Begleitung des glaubensgeschichtlichen Prozesses junger Erwachsener in dieser Phase des Ringens um die Plausibilität des Glaubens, ihres Glaubens. Gelingen theologische Lernprozesse unter dieser Perspektive, ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung von Korrelation als Grundhaltung getan.[55]

[50] Ebd.

[51] Ebd., 445.

[52] *R. Englert*, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit". Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß, in: Katechetische Blätter 113 (1988), 159-169, hier: 166.

[53] Ebd., 167.

[54] Ebd.

[55] Die Konferenz der nordrhein-westfälischen Pastoraltheologinnen und Pastoraltheologen wird im November 1997 dazu eine Studientagung unter dem Thema „Wer sind unsere Theologiestudierenden und was bedeutet ihre Situation für das Theologietreiben?" durchführen.

6. Theologietreiben als korrelative Praxis

Theologiestudierende, die so zu fragen und zu reflektieren gelernt haben, haben den wechselseitigen Konstitutionszusammenhang von Glauben und Bildung verstehen gelernt und werden ihre Praxis religiöser Erziehung und Bildung in der Schule von dort her inspirieren.[56] Ebendies aber meint „korrelieren" im Kern. „Korrelation steht für den Versuch..., religiöse Bildungsbemühungen so anzulegen, daß diese sowohl den Sinn des christlichen Glaubens als auch gleichzeitig das Selbst der in diesen Lernprozessen interagierenden Subjekte erschließen helfen, in der Art einer Synchronisierung von Sinn-, (Welt-) und Selbsterschließung."[57] Das verlangt von den beteiligten Lehrenden allerdings eine reziproke Einbindung in die universitären Lern- und Bildungsprozesse. Lehrende sind gefordert, sich mit ihrem Selbst, das nach dem Sinn des christlichen Glaubens für die Welt- und Selbsterschließung fragt, zu erkennen zu geben. Als Erwachsene des mittleren Erwachsenenalters hätten sie in die gemeinsamen Bildungsbemühungen womöglich die Einsicht des konjunktiven Glaubens einzubringen, „daß man an die Wahrheit aus verschiedenen Richtungen und Blickwinkeln herangehen muß"[58]. Verbindender Glaube zeichnet sich nach Fowler nämlich gerade durch die Bereitschaft und Fähigkeit aus, sich mit den „dialektischen Dimensionen der Erfahrung und mit offensichtlichen Paradoxa auseinanderzusetzen: Gott ist immanent und transzendent; Gott ist ein allmächtiger und sich selbst begrenzender Gott; Gott ist der Herr der Geschichte und zugleich der Fleischgewordene und Gekreuzigte."[59] Konjunktiver Glaube entspricht für Fowler weithin dem, was Paul Ricoeur als „zweite Naivität"[60] bezeichnet hat; man könnte, vielleicht weniger mißverständlich, auch von „zweiter Unmittelbarkeit" sprechen. Verbindender Glaube ist bereit, „in den reichen Sinnraum einzutreten, den Gleichnis, Liturgie und wahre Symbole bieten"[61]. Zugleich macht er besonders bereit, in einen Dialog mit Traditionen, der eigenen und fremder, zu treten und eine „vertiefte und korrigierte Wahrnehmung der Wahrheiten seiner eigenen Überlieferung"[62] zu gewinnen.

Wenn es dies ist, was Lehrende unter anderem in die gemeinsamen Lernprozesse einzubringen haben, dann ist zugleich an die „didaktische Leitlinie" der „Plus-Eins-Konvention" zu denken.[63]

[56] Vgl. *G. Bitter, R. Englert*, Religionspädagogik, in: *J. Wohlmuth (Hg.)*, Katholische Theologie heute. Eine Einführung, Würzburg 1990, 351-363, hier: 356.

[57] Ebd.

[58] *J.W. Fowler*, Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit, München 1989, 103.

[59] Ebd.

[60] *P. Ricoeur*, hier zit. nach: *Fowler*, Glaubensentwicklung, 104.

[61] Ebd.

[62] Ebd., 105.

[63] Vgl. *F. Oser, W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich – Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 104.

Das bedeutet, daß für Studierende auf der Stufe des individuativ-reflektiven Glaubens die stärksten Lerneffekte dort zu verzeichnen sind, wo sie mit dieser nächsthöheren Stufe des Glaubens konfrontiert werden. Korrelation und intergenerationelles Theologietreiben öffnen, unter diesen Bedingungen, einen entwicklungsförderlichen Raum.

Die Entwicklung von Theologiestudierenden geschieht an Lehrerausbildungsstätten auch und gerade zugunsten der Schülerinnen und Schüler, mit denen sie es im Religionsunterricht zu tun bekommen werden. So möchte ich schließen mit einem Wort Hartmut von Hentigs: „Erwachsensein ist kein irgendwann und irgendwie erreichter Zustand, es ist eine Pflicht gegenüber denen, die es noch nicht sind."[64]

64 *H. von Hentig*, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985, 122.

Uto Meier

Über Glauben und Dichtung und Wahrheit.

Autobiographieforschung in der Religionspädagogik und die Erhebung des Sensus fidelium[1]

> Ihr könnt ja alle der Reihe nach prophetisch reden,
> damit alle etwas lernen und alle ermahnt werden.
> (1 Kor 14,31)

1. Zwei Autobiographien – divergente Erfahrungen zur ewigen Strafe

„Den eigentlichen Bruch meiner frühen Kinderwelt bedeutete für mich, (...), nicht der Schuleintritt, sondern der Übergang in das zweite Schuljahr. Und zwar geschah er durch den Religionsunterricht des Kaplan Lang. Von jetzt an war ja ein regelmäßiger Religionsunterricht über uns verhängt, und er diente dazu, uns zum Bewußtsein zu bringen, daß es nicht nur einen Gott gab, der in fremd erhabener Höhe thronte, sondern daß er mit strengen, unabdingbaren Forderungen an uns herantrat. Alles, was früher ein fröhliches, kindliches Spiel und ein vertrauensvolles Geschehenlassen war, wurde nun zum harten unerbittlichen Muß.

Der liebe Vater im Himmel zeigte plötzlich eine ganz andere Seite. Er fuhr mit einer Reihe von Geboten auf, die jeden, der sie nicht beachtete, zum Sünder machten und der Strafe überlieferten. Keiner Strafe, wie man sie in der Schule zu gewärtigen hatte, die man abbüßte und die dann vorüber war, sondern einer ewigen Strafe, deren Ausmaße man gar nicht kannte.

Gebote – es hatte sie bisher nicht gegeben, und man hatte, gläubig an die Güte des Daseins hingegeben, nichts von ihnen gewußt. Ja, damals war das Leben noch ein Leben gewesen! Jetzt aber wurde es plötzlich zum Gefängnis.“[2] (...)

*„Ehe ich nur eine Ahnung vom wahren, lebendigen Gott erhalten konnte, war mir dieses despotische und nach meinem Verstande gnadenlose Gottesbild eingeprägt worden, das mich die ganze Jugend hindurch verfolgte, und an dem ich mich rieb. Mein Verhältnis zur höchsten Güte und Liebe war vergiftet und verzerrt. Immer wußte ich im Hintergrunde meines Daseins diesen Despoten lauern, der mich zum Sünder machte und verdammte. (...) Jetzt erst (...*im Beichtunterricht!*) wurde der ganze Gebots- und (...) Sündenkodex vor mir ausgebreitet, und ich erstarrte vor dem, was alles Sünde war. Wie ahnungslos hatte ich bisher gelebt!(...) Daß Gott sich so vielfältig und differenziert durch unser harmloses Bubendasein beleidigen ließ.(...) Dieser Gott aber war mir fremd, kalt und unheimlich, jedem Wesen konnte man eher vertrauen als ihm.“*[3]

[1] Antrittsvorlesung am 24. Juni 1996, Katholische Universität Eichstätt.

[2] *Arthur Maximilian Miller*, Das Haus meiner Kindheit, Memmingen 1972, 116.

[3] Ebd. 117f.

Mit diesem kleinen Auszug aus der Autobiographie des schwäbischen Dichters Arthur Maximilian Miller[4], den ich selbst noch kennenlernen durfte, und den ich in seinem Alter als zutiefst frommen und liebenswert heiteren Katholiken erfuhr, mit dieser Autobiographie möchte ich mein Thema eröffnen, das der Frage nachgehen will, inwiefern Lebensreflexionen in Gestalt von Autobiographien theologisch und religionspädagogisch als legitime Bezeugungsinstanzen des Glaubens gewertet werden können.

Es scheint hier – bei Milller –, daß also eine frühe rigorose moralische Erziehung mit der nicht unerheblichen Gefahr verbunden ist, daß ein vertrauensvoller tragfähiger Gottesglaube schwer behindert, wenn nicht gar verunmöglicht wird.[5]

Oder doch nicht? Hören wir in ein anderes Lebenszeugnis hinein:

„Ich sage mir häufig: Es ist ein Glaubenssatz, daß es den Himmel gibt für die Guten und die Hölle für die Bösen. Es ist Glaubenssatz, daß die Strafen der Hölle ewig sind. Es ist Glaubenssatz, daß eine einzige Todsünde genügt, um eine Seele zu verdammen, denn die Todsünde bedeutet eine unendliche Bosheit, weil man durch sie einen unendlichen Gott beleidigt. Diese Grundsätze stehen absolut fest."[6] Der Verfasser dieser Überzeugung sieht sich schon seit Kindesbeinen mit dieser Glaubenswahrheit der ewigen Verdammnis konfrontiert, die ihm dann auch für sein weiteres Leben zur zentralen Motivation wird:

„Der Gedanke an die Möglichkeit ewigen Unglücks begann mich schon vom fünften Lebensjahr an äußerst lebhaft zu beschäftigen. Ich hatte ihn sehr lebendig vor mir, immer stärker, und mit Gottes Hilfe will ich ihn niemals vergessen. Dieser Gedanke ist Triebfeder und Ansporn meines Eifers für die Rettung der Seelen."[7]

[4] Geb. 1901 in Mindelheim, gest. 1992 in Oberstdorf.

[5] Man ist hier versucht, Kardinal Ratzinger absolut rechtzugeben, der vor nicht wenigen Jahren schrieb: „Der katastrophale Mißerfolg der modernen Katechese ist allzu offenkundig. Nur das Ineinander einer in sich schlüssigen Wahrheit mit ihrer Bewährung im Leben dieser Wahrheit kann jene eigene Evidenz des Glaubens aufleuchten lassen, auf welche das menschliche Herz wartet; nur durch diese Tür tritt der Heilige Geist in die Welt ein." Siehe *Ratzinger, Joseph*, Auf Christus schauen. Einübung in Glaube, Hoffnung, Liebe, Freiburg u.a. 1989, hier: 39. Allerdings bezieht Ratzinger diese Wertung auf die Katechese der Gegenwart. Inwiefern auch vergangene Zeiten unter dieses Verdikt fallen, könnte vielleicht eine Glaubensgeschichtsschreibung von unten erhellen.

[6] *Antonio Maria Claret*, Autobiographie, (original: San Antonio Maria Claret, Autobiografia), Übersetzt von Berthold Lipp und Wolfgang Deiminger. Herausgegeben im Auftrag der deutschen Provinz der Claretiner von Wolfgang Deiminger. Würzburg 1988, 14. Daß diese extreme Form der Satisfaktionstheorie des Hl. Anselm von Canterbury (1033-1109) heute auch von Kardinal Joseph Ratzinger kritisch gesehen wird, sei nur marginal erwähnt, wenn er schreibt, „daß das perfekt logisierte göttlich-menschliche Rechtssystem, das Anselm aufgerichtet hat, die Perspektiven verzerrt und mit seiner ehernen Logik das Gottesbild in ein unheimliches Licht tauchen kann." (vgl. *Ratzinger, Joseph*, Einführung in das Chistentum, Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München, 7. Aufl. 1968, 189.

[7] Ebd. 15f.

Diese Überzeugung von der klaren Faktizität gerade auch der ewigen Verdammnis schon in der Jugend bleibt wegweisend für das Lebenswerk dieses Gläubigen, führte zu keinerlei Verunsicherung: *„Diese Vorstellung ist es auch, die mich mehr als alles andere an die Arbeit trieb. Sie treibt mich auch jetzt noch, und sie wird mich mein Leben lang antreiben, auf die Bekehrung der Sünder hinzuarbeiten, auf der Kanzel, im Beichtstuhl, mit Büchern, Bildern und Flugblättern (...) usw.'*[8]

Mit diesem Zeugnis aus der Autobiographie des Erzbischofs Antonio Maria Claret, als Gründer des Claretiner-Ordens bekannt, den die Kirche 1950 heiliggesprochen hat (er starb 1870), stellen sich nun im Vergleich zu Arthur Maximilian Miller eine Reihe von Fragen:

Warum wird einmal auf ein Gottesbild, das den strengen Richter in den Mittelpunkt stellt – warum wird einmal mit einem Vertrauensentzug reagiert (Miller: *„Dieser Gott war mir fremd!*), ein andermal mit glühendem Missionseifer (beim Heiligen Claret)? Lassen sich also Erfahrungen mit Glaubensaussagen nicht verallgemeinern?

Subtiler zeigt sich folgender Einwand: Sind diese Erfahrungszeugnisse denn auch wirklich die Positionen der beiden Knaben, oder Rückprojektionen des späteren Volksmissionars, bzw. des schwäbischen Dichters, der am Ende seines Lebens einen Katholizismus vertrat, der besonders die Verletzbarkeit des Kindes vertrat? Erfahren wir – bei A.M. Miller – etwas über den Schüler A.M. Miller oder etwa gar über den die Kindheit wertenden philosophierenden Schriftsteller A.M. Miller? Entsprechend bei Antonio M. Claret: Spricht hier der Bischof oder der Knabe?

Und kann und soll diese Retrospektive Grundlegung oder Korrektiv für eine religiöse Erziehung sein? Oder gar für Glaubensinhalte? Die Hölle also abschaffen? Sind das nicht subjektive, um nicht zu sagen subjektivistische Erfahrungen, die hier aufscheinen, ob sie nun im Gewand der positiv erfahrenen Führung des Lebensweges zu Gott hin ausgebreitet werden oder im zerrissenen Kleid derer, die sich durch Kirche und Glaubenshinführung verwundet sehen.[9] Dieser Problematik muß man sich wohl bewußt sein, wenn der „biographische Faktor" ernstgenommen sein will.

Und große Lebensweggeschichten im Zeitalter der Postmoderne? Hier wird agnostische Skepsis abwinken![10]

Nicht zuletzt wird man fragen können: Kommt die Beschäftigung mit Autobiographien nicht immer zu spät, sozusagen post Festum?

[8] Ebd. 14.

[9] Vgl. *Jürgen Werbick*, Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre. München 1992, hier Kapitel 4: Gott verstehen lernen in meiner Geschichte. Zur biographischen Struktur konkreten Glaubens (305-341). Die kritische Sicht zur Verwendung autobiographischer Dokumente findet sich 311.

[10] Literaturwissenschaftlich unterscheidet man zwischen „zum Ziel führenden Autobiographien" und gleichsam permanent offen selbstreflektierenden Formen; die letzteren können als Manifestationen der Moderne gelten.

Diesen hier nur angerissenen Fragen wollen die nun folgenden systematischeren Überlegungen nachgehen, indem

2. die theologische und religionspädagogische Notwendigkeit einer Wahrnehmung des subjektiven Faktors zu begründen versucht wird (=die Lehre vom „Sensus fidelium"),
3. schließlich die pädagogische respektive religionspädagogische kriitsche Diskussion einer Autobiographieforschung skizziert wird (inclusive hermeneutischer und philosophischer Anfragen), und schließlich
4. eine produktive Begründung für die Verwendung von Autobiographien in Religionspädagogik und Theologie versucht wird.

Nicht *last but not least*, sondern *between* sollen vorsichtige kleine Neuvermessungen gewagt werden, auf welchen religionspädagogischen Feldern Neu-Einschätzungen geboten sein könnten und welche theologischen Orte sich dieser Fragen annehmen sollten.

Beginnen wir mit der Frage, warum es überhaupt Sinn macht, derartig subjektive Zeugnisse als *theologisch* und *religionspädagogisch* bedeutsame Quellen wahrzunehmen.

2. Die Lehre vom Sensus fidelium – Eine Grundlegung für Autobiographieforschung

a) Die Geschichte des gelebten Glaubens – Kernbestand katholischer Tradition

Das Sammeln von Lebens- und Glaubenszeugnissen[11] ist eine mit Beginn der Verfolgung der ersten Christen in den ersten Jahrhunderten anzutreffende Tatsache: Die Märtyrerakten sind beredte Beispiele dafür, daß auch der frühen Kirche die subjektiven Erlebnisse ihrer Glaubenszeugen nicht gleichgültig waren. Das bis heute unvollendete Werk der „Acta sanctorum" (begonnen unter Jean Bolland seit 1643), der Heiligen-Akten, macht deutlich, daß die Kirche immer schon Wert legte auf die Wahrnehmung des gelebten und rezipierten Glaubens, der bekanntlich in der katholischen Hochschätzung der Heiligen-Verehrung, also – wenn man so will – der „Menschwerdung des Dogmas und der Schrift" seine sinnenfällige Gestalt fand. So konnte z.B. schon die frühe Kirche Einblick nehmen, wie etwa die ca. 202 n. Chr. hingerichtete 22jährige Perpetua ihr Leben resümiert, nämlich mit dem Dank an den guten Gott: „*cuius beneficia tanta experta eram*" (von dem ich so viele Wohltaten erfahren habe)[12], ein Topos, den ich ganz ähnlich bei dem von mir bearbeiteten Christoph von Schmid in dessen „Erinnerungen" von 1853 fand.[13]

[11] Vgl. die Übersicht bei: *Benrath, Gustav Adolf*, Art. „Autobiographie" In: TRE (Theologische Realenzyklopädie) Bd 4, Berlin/New York 1979, 772-789.

[12] Zitiert nach *Benrath* a,a,O. 774.

[13] *Christoph von Schmid,* Erinnerungen aus meinem Leben. Erstes Bändchen: Jugendjahre. Augsburg 1853, hier: „*Der gütige Gott hat für mich, meine lieben Ältern, unsere ganze*

Natürlich stehen diese Zeugnisse über die Erfahrungen mit dem Glauben unter dem katechetischen Verwendungs-Vorzeichen des „Glaubensvorbildes".

Mit dem Ende der Verfolgungszeit kommen dann auch „Glaubensweg-Erfahrungen" in die kirchliche Gemeinschaft, die weniger Bekenntnisse im Angesicht der *äußeren* Bedrohung sind, sondern als Betrachtungen des langen Stufenweges des Glaubens oder der Bekehrung zu Gott sich verstehen. Unüberboten und geradezu als Grundmuster für alle späteren religiösen Autobiographien stehen hier Augustinus' „Confessiones" – seine Bekenntnisse – aus dem Jahre 397/398, in denen der große Heilige und Denker ein Jahrzehnt nach seiner Bekehrung eine schonungslose Selbstinventur ohne Angst vor Entblößung sich abringt. Allein der Titel gibt das Programm wieder: *Confessiones*, also *beichtende* Bekenntnisse *und* – das wird bisweilen übersehen – Preisungen, Preisungen des Gottes, der ihn unwiderstehlich gerufen und zu sich selbst führt, das ist die zweifache Wahrheit über diese Berufung aus dem Leben des bis dahin ehrgeizigen Rhetorikprofessors und Lebemannes. Diesem Erkenntnisweg fühlen sich später nicht wenige Christen verpflichtet, und nicht wenige greifen bis hin zum Titel auf dieses Grundmuster einer geistlichen Identitätsfindung zurück:

- Rückbesinnung auf den Weg der Irrungen, bis hin zum Verlust des Selbst,
- Eingreifen Gottes in einem oft spontanen Akt der Wahrheitsfindung über sich,
- „Umkehr" und das Einmünden in das neue Leben der Gegenwart der Erzählzeit.

Dem berühmten „*Unruhig ist unser Herz, bis es ruht in Dir*"[14], dieser Grundfigur des confessorischen Erzählens vor Gott, mit der Augustinus seine Confessiones einleitet, folgten nicht wenige nach: Ausdrücklich Petrus Canisius[15], Jean Jaques Rousseau[16], John Henry Newman[17], ja bis in die Gegenwart hinein Thomas Merton[18]; aber auch noch so scheinbar gottesferne Autoren wie Brigitte Schwaiger, die ihre Autobiographie „Der Himmel ist süß" mit dem Untertitel „Eine Beichte" (1984) als Confessionsliteratur kennzeichnet. Allerdings ist ihre Wahrheitsfindung eine kritisch-befreiende Retrospektive. Doch dazu später mehr.

auf ihn vertrauende Familie augenscheinlich gesorgt." (im Vorwort, IV); vgl. zu Christoph Schmids Autobiographie: *Uto J. Meier*, Christoph von Schmid. Katechese zwischen Aufklärung und Biedermier, St.Ottilien 1991.

[14] *Aurelius Augustinus*, Confessiones, eingeleitet, übersetzt und erläutert von Joseph Bernhart, München 4/1980 (erstmalig 1955), hier 13.

[15] *Petrus Canisius*, Confessiones, 1570; die Jesuiten hatten die Pflicht, die Geschichte ihrer Berufung aufzuzeichnen.

[16] *Jean Jaques Rousseau*, les confessions, 1782;

[17] *John Henry Newman*, Apologia pro vita sua, 1864.

[18] *Thomas Merton*, Der Berg der sieben Stufen. Die Autobiographie eines engagierten Christen. [8]1990, erstmalig unter dem Titel The seven storey mountain, New York 1948.

Versucht man die Funktion dieser an Augustinus orientierten Literatur zu beschreiben, so hat sie für die Kirche (nicht für den Autor!) die Funktion des Belegs und der Erbauung. Soweit ich sehe, tradierte die Geschichte der christlichen Erziehung[19] vor allem diese Zeugnisse, insofern sie Dokumente, Erfahrungsquellen und Belege für die gelingende Christwerdung sind.[20] Machen wir die Probe: Nicht wenige unter uns in diesem Hörsaal kennen die Stelle der Bekehrung des Hl. Augustinus am Ende des achten Buches,[21] wo er die Kinderstimme hört, die ihm sagt „Nimm und lies!" und Augustinus dann seine Berufung in der Schrift erfährt. Aber kennen wir auch den Beginn des siebten Buches, wo ein – so meine ich – zentrales Moment dieser faszinierend zögernden Glaubensgeschichte ungeschützt zum Ausdruck kommt? Augustinus blickt auf sein bis ins Erwachsenenalter hineinreichendes Gottesverständnis zurück und er bekennt freimütig: *„Je mehr ich in die Jahre kam, um so beschämender war mein Unvermögen, etwas Wirkliches anders zu denken, als es sich mit diesen Augen sehen läßt."*[22] Und für seinen Glauben hieß das: *„Wohl dachte ich Dich, mein Gott, nicht in Menschengestalt, seitdem ich einiges von Philosophie vernommen hatte, (...) aber wie anders ich dich denken sollte, das wollte mir nicht kommen."*[23] So Augustinus von Hippo, Bischof, Kirchenlehrer und Heiliger. Sollten Sie, meine lieben Studenten, auch manchmal mit einem rein geistigen Gottesverständnis Probleme haben, Sie sind in bester Gesellschaft.

Es scheint, daß unser Wahrnehmen erfolgsorientiert ist, das Ende ansieht, die Vollendung in den Blick nimmt, weniger den mühseligen Prozeß der schmerzhaften Selbst- und Christwerdung mit Achtsamkeit bedenkt.

Dieses Beispiel könnte einen neuen Zugang zur Heiligenverehrung eröffnen, zu einer Heiligenverehrung, die nicht mit manchmal erschlagenden Idealisierungen arbeitet, sondern den und die Heilige in ihrem Wachstumsprozeß mit all ihren/seinen Umwegen in den eigenen geistlichen Weg aufnimmt

Es bleibt festzuhalten: Die Kirche hat immer schon die Selbstzeugnisse ihrer Glaubenszeugen festgehalten, wenngleich in der Katechese mit verstärktem

19 Vgl. dazu *Eugen Paul*, Geschichte der christlichen Erziehung, Band 1 (Freiburg 1993) und Band 2, Freiburg 1995, auch *Benrath* 1979 (Fußnote 11).

20 Nur ein konkretes Beispiel der neueren Zeit sei genannt: *Carl Zuckmayer*, der nicht unbedeutende Dramatiker des 20. Jahrhunderts („Hauptmann von Köpenick", „Des Teufels General" u.a.m.), dessen 100. Geburtstag wir dieses Jahr feiern, schreibt in seiner Autobiographie „Als wär's ein Stück von mir" (Stuttgart 1966), daß sein Religionslehrer, als er in kritischer Distanz zur „lehrenden" Kirche gegangen war (*„Auch wir waren, in unserem humanistischen Entwicklungsjahren, Rebellen gegen Dogmen und Glaubenssätze, die uns plötzlich nicht mehr begrifflich und überaltert erschienen."* Ebd. 180) und in einer Religionsstunde Nietzsches „Gott ist tot!" frech an die Tafel geschrieben hatte, ihm eben *keine* Strafe gab. „Er gab mir, statt einer Strafe, die 'Bekenntnisse' des Augustinus, die sonst in der Schule nicht gelesen wurden." (ebd. 181)

21 *Augustinus*, Confessiones, Hgg von J.Bernhart, a.a.O. (= Fußnote 14) 415.

22 Ebd, 301.

23 Ebd.

Blick auf die gelungene Gottfindung.[24] Ob auch die andere Seite der Glaubensgeschichte, die Krise, der Umweg, der Widerstand relevant für Pädagogik oder gar Theologie sein mag, das soll die nächste Überlegung ventilieren.

b) Die explizite Lehre vom Sensus fidelium

Fragt man *den* – oder in unserer Fakultät *die* Dogmatikerin, was diesbezüglich einmalig in Deutschland ist – woher denn der christliche und katholische Glaube seine inhaltlichen Überzeugungen hernimmt, so erfährt man, daß ein redlicher Katholik ein suchender Mensch ist, der

- hinhört auf die Heilige Schrift
- die Tradition des gelebten und gelehrten Glaubens ernst nimmt
- das Lehramt in seinen verschiedenen Gestalten respektiert
- die wissenschaftliche Theologie als Auslegungsorgan wahrnimmt
- und schlußendlich den Glaubenssinn der Gläubigen, den *sensus fidelium*, mit einbezieht.

So Petra Kurten und mit ihr alle Verfasser einer Einführung in die Glaubenslehre der Kirche.[25]

Was ist nun dieser *Glaubenssinn*?

In der jüngsten großen Dogmatik von Wolfgang Beinert[26] habe ich dazu ein schönes Beispiel gefunden, das vielleicht besser als eine abstrakte Definition die Kategorie des Glaubenssinns verdeutlicht: Ein Kunstwerk – denken wir vielleicht an Bachs Matthäuspassion – kann einen Betrachter zuinnerst anrühren, ihn begeistern, erschüttern, beglücken, kurz: kann ihm seine innerste Wahrheit und Schönheit enthüllen, ohne daß dieser Betrachter und Hörer Professor für Musikgeschichte sein muß, auch ohne daß er (übrigens gegen Wittgenstein und sein Sprachgrenzentheorem!) dafür Begriffe hat und ein sinnvolles hermeneutisches Analyseinstrumentar besitzt. Damit sich allerdings ein Werk durchsetzen kann und soll, braucht es natürlich den *Konsens* vieler und wohl auch die Reflexion derer, die Bewertungskriterien für den Diskurs ausbilden können; doch die ursprünglich spontane Zustimmung oder Ablehnung ist durch nichts zu ersetzen.[27]

Das gilt auch für den Glaubenssinn, so W. Beinert: „Da zur Gemeinschaft der Gläubigen alle Getauften gehören, gehört der Konsens der Amtsträger, der Theologen und aller anderen Gläubigen zum realen Ziel der Kirche. Anders könnte sie nicht das Anwesen der Wahrheit bleiben."[28]

[24] Die Ausbildung und Tradierung der Heiligenlegenden als idealtypische „Muster ohne Krise" können hier als Beispiel herangezogen werden.

[25] *Wolfgang Beinert*, Glaubenszugänge. Lehrbuch der katholischen Dogmatik. Herausgegeben von W.B. Band 1, Paderborn/München/Wien/Zürich 1995, hier Kap. 2, Theologische Erkenntnislehre, 45-197.

[26] Ebd. 167f. das Analogiebeispiel zur Erfassung eines Kunstwerkes.

[27] Ausführlich dazu: *Scharr, Peter*, Consensus fidelium. Zur Unfehlbarkeit der Kirche aus der Perspektive einer Konsenstheorie der Wahrheit. Würzburg 1992.

[28] *W. Beinert* 1995, a.a.O. 169.

So eben auch beim Glaubenssinn. Er ist, und nun erlauben Sie eine korrekte Definition „ein allen Kirchengliedern zukommendes freies Charisma der inneren Übereinstimmung mit dem Gegenstand des Glaubens, kraft dessen die Kirche in ihrer Gesamtheit, die sich im Glaubenskonsens ausspricht, den Gegenstand des Glaubens erkennt und in Übereinstimmung mit dem Lehramt und der wissenschaftlichen Theologie bekennt“[29].

Und dies hat mannigfache biblische Grundlagen,[30] wie auch historische Ausformungen[31], sehr entschieden etwa vom Hl. Cyprian in einem Brief an Priester und Diakone formuliert: „Nichts ohne euren Rat und des Volkes Zustimmung.“[32] Und als schönstes Beispiel können die letzten Dogmen der Katholischen Kirche herangezogen werden: 1950 dogmatisierte Pius XII die leibliche Aufnahme Mariens in den Himmel; hier gibt es nur eine sehr leise biblische Traditionslinie und auch kein Crescendo einer stetigen Tradition, wohl aber gab es zwei Jahrhunderte eine kräftige Zustimmung der Gläubigen und deren Glaubenspraxis. *Lex orandi lex credendi*, Die Norm des Betens ist die Norm des Glaubens, so lautet eine alte theologische Maxime.

So nimmt es kein Wunder, daß diese theologische Größe explizit Eingang in das II. Vatikanische Konzil genommen hat, von dem aus die Kirche sich in der Moderne her selbst versteht: Klassisch wurde diese theologische Wende von Karl Rahner zuende gedacht, der die anthropologische Wende, die Wende zum Subjekt, wie sie seit Immanuel Kant unser Denken bestimmt, in das Denken über den Menschen und seine Gottverwiesenheit transformierte.[33]

Schlaglichtartig nun eine knappe Beleuchtung der Erkenntnisqualität des Glaubenssinnes im Konzil, die ich – in Anlehung an Stephanie Klein[34] – die *„Dignität des konkreten Menschen“* nennen möchte[35]:

[29] Ebd. 169.

[30] Exemplarisch sei nur der folgenreiche Beschluß im Apostelkonzil zu Jerusalem über das Verhältnis von jüdischem Gesetz und Heidenmission genannt: Hier liest man, daß die „Apostel und die Ältesten *zusammen* mit der ganzen Gemeinde beschlossen“ (Apg 15,22); oder man denke nur an die Pfingstpredigt des Petrus in Apg 2,16-18, an Hebr 8,10 und an 1 Kor 2,16. Mehr zu der Begründung des Glaubenssinnes aus dem NT bei: *Schillebeeckx, Edward*, Die Lehrautorität aller. Besinnung auf die Struktur des Neuen Testaments. In: Concilium 21 (1985), 242-249. Eine Zusammenfassung findet sich bei *W. Beinert*, a.a.O. 171f und *Beinert* 1994, 77-79 (vgl. Fußnote 31).

[31] Vgl. ausführlich dazu: *Beinert, Wolfgang*, Der Glaubenssinn in Theologie- und Dogmengeschichte. Ein Überblick. In: Der Glaubenssinn des Gottesvolkes – Konkurrent oder Partner des Lehramtes. Hrgg.v. Dietrich Wiederkehr (= Quaestiones disputatae 151) Freiburg 1994, 66-131 (dort Lit.!).

[32] Nach *W. Beinert* 1995, a.a.O. 174.

[33] Schon 1967 schrieb Rahner, daß natürlich der Gegenstand der Theologie Gott ist, aber „sobald der Mensch begriffen wird als das Wesen der absoluten Transzendenz auf Gott hin, sind 'Anthropozentrik' und 'Theozentrik' der Theologie keine Gegensätze, sondern streng ein und dasselbe von zwei Seiten aus gesagt“. In: *Rahner, Karl*, Theologie und Anthropologie, In: Schriften zur Theologie, Band VIII, Einsiedeln, 1967, 43-65, hier 43.

[34] *Klein, Stephanie*, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart 1994.

- im Dekret über das Laienapostolat (=AA) wird jedem Getauften die Würde zugesprochen, für Christus Zeugnis zu geben (AA 3). Das Apostolat des einzelnen „kann durch nichts ersetzt werden" (AA 16), damit wird jedes gelebte Glaubenszeugnis – so scheint mir – bedeutsam, im Blick auf meine Fragestellung läßt sich von daher gesehen keine Autobiographie aussondern, etwa weil sie eigenwillige und kritische Erfahrungen mit Kirche wiedergibt.[36]
- in der Kirchenkonstitution Lumen Gentium (=LG) wird die fundamentale Gleichheit der Würde aller Getauften betont (LG 32, 33 und 34[37]). Die Gaben des Geistes sollen eingebracht werden, und zwar gerade unter dem Aspekt der Unverfügbarkeit, die der Geist Gottes bringt. (AA 3)
- Das Gewissen wird als oberste Handlungsinstanz anerkannt, sogar das irrende Gewissen verliert seine Würde nicht (so die Pastoralkonstitution Gaudium et Spes Nr.16), auch damit wird der Würde des konkreten Subjektes Rechnung getragen.
- Nicht zuletzt formuliert zum erstenmal die Kirche das „Dialogprinzip" in der Kirche aus, wenn sie in LG Nr. 43 den „offenen Dialog" fordert, weil – bei gewissenhafter Prüfung – niemand die Autorität der Kirche für sich reklamieren kann.[38]
- Schließlich münden die Ansätze einer am Subjekt orientierten Glaubensbegründung in die explizite Lehre vom Sensus fidelium in LG 12:

„Die Gesamtheit der Gläubigen (...) kann im Glauben nicht irren. Und diese ihre besondere Eigenschaft macht sie durch den übernatürlichen Glaubenssinn des ganzen Volkes dann kund, wenn sie 'von den Bischöfen bis zu den letzten gläubigen Laien' ihre allgemeine Übereinstimmung in Sachen des Glaubens und der Sitten äußert. Durch jenen Glaubenssinn nämlich (...) hält das Gottesvolk (...) den einmal den Heiligen übergebenen Glauben unverlierbar fest. Durch ihn dringt es mit rechtem Urteil immer tiefer in den Glauben ein und wendet ihn im Leben voller an."

Bedeutende Theologen haben diese berühmte Stelle kommentiert:
Heinrich Fries[39] spricht von einer „Wahrheitsfindung von unten"[40], die zwar

35 Ebd. 34.

36 Vgl. dazu ausführlich: *Schrofner, Erich*, Die Würde des Laien – eine Existenzfrage der Kirche. In: Zeugnis und Dialog. Die katholische Kirche in der neuzeitlichen Welt und das II. Vatikanische Konzil. (= FS für Klaus Wittstadt), hrgg. von Wolfgang Weiß, Würzburg 1996, 362-382. Schrofner verweist auch auf die notwendige kritische Kompetenz der Laien, die in LG 37 begründet liegt. Von hier her (LG 37) könnte auch die geprüfte Lebensrevision (vieler!) Autobiographien als dogmatisch relevant erkannt werden (ebd. 368).

37 Lumen Gentium 34: „Sie (die Laien, U.M.) bestellt er (Christus, U.M.) deshalb zu Zeugen und rüstet sie mit dem Glaubenssinn und der Gnade des Wortes aus."

38 LG Nr. 43: „Oftmals wird gerade eine christliche Schau der Dinge ihnen (*sc. den Laien, U.M.*) eine bestimmte Lösung in einer konkreten Situation nahelegen. Aber andere Christen werden vielleicht, wie es häufiger, und legitim, der Fall ist, bei gleicher Gewissenhaftigkeit in der gleichen Frage zu einem anderen Urteil kommen. (...) Immer aber sollen sie in einem offenen Dialog sich gegenseitig zur Klärung der Frage zu helfen suchen;"

nicht mit der Normativität des Faktischen verwechselt werden darf, aber doch als Normativität geprüfter [41] Glaubensüberzeugung verstanden werden kann. Er resümiert: „Die gesamte Kirche (...) ist die lernende und hörende Kirche."[42] Karl Rahner merkt an, daß es „zuerst und zuletzt auf den im konkreten Christen wirklich vollzogenen Glauben ankommt, so armselig und fragmentarisch er auch (...) sein mag"[43], ankommt. Im Anschluß an Karl Rahner formuliert Herbert Vorgrimler: „Das Lehramt hat, (...das) Wort Gottes zu behüten und auszulegen, es hat aber auch auf das 'Volk' und dessen Glaubenserfahrungen zu hören."[44]

Heftiger argumentiert Johann Baptist Metz[45]: Er beklagt die tiefe Gespaltenheit zwischen „theologischem System und religiöser Erfahrung"[46]; spricht von der „immer mehr zur objektivistischen verkümmerten Lehre"[47], die „Berührungsangst vor dem unbegriffenen Leben"[48] habe. Metz plädiert daher für eine „lebensgeschichtliche Theologie"[49], die „den Menschen in seiner religiösen Lebens- und Erfahrungsgeschichte zum Thema der Dogmatik"[50] macht. Diese geforderte lebensgeschichtliche Theologie wird die „religiöse Alltags- und Durchschnittserfahrung, geradezu die kollektive Durschnittserfahrung des Katholiken buchstabieren"[51]. Dazu gehört aber auch eine Neubesinnung auf die dazu gehörige Sprache, weil eben „Theologie die völlige theoretische Ächtung der Unmittelbarkeit, der Naivität gelebter Überzeugung oder überzeugten Lebens (sich nicht) leisten könnte, ohne ihre Identität preiszugeben"[52].

39 *Fries, Heinrich*, Gibt es ein Lehramt der Gläubigen? In: Concilium 21 (1985), 288-293 und: *Fries, Heinrich*, Sensus fidelium. Der Theologe zwischen dem Lehramt der Hierarchie und dem Lehramt der Gläubigen. In: Theologische Berichte XVII: Theologe und Hierarch, hrgg. im Auftrag der Theologischen Hochschule Chur von Josef Pfammater und der theologischen Fakultät Luzern. Zürich 1988, 55-77.

40 *Fries* 1988, 74f.

41 D.h. „im gemeinsamen Hören und Tun der Offenbarung sich faktisch herausbildender" (*Fries* 1988, ebd.).

42 *Fries* 1988, 75.

43 *Karl Rahner*, Offizielle Glaubenslehre der Kirche und faktische Gläubigkeit des Volkes, In: *Karl Rahner*, Schriften zu Theologie XVI, Einsiedeln 1984, 217- 230, hier 223.

44 *Vorgrimler, Herbert*, Vom „sensus fidei" zum „Consensus fidelium" In: Concilium 21 (1985), 237-242, hier 240.

45 In einer Laudatio auf Karl Rahner, vgl. nächste Fußnote.

46 *Metz, Johann B.*, Theologie als Biographie. Eine These und ein Paradigma. In: Concilium 12 (1976), 311-315 hier: 311.

47 Ebd.

48 Ebd.

49 Ebd 312.

50 Ebd.

51 Ebd.

52 *Metz* 1976, a.a.O. 313; Neuere Ansätze – wie Peter Scharr – versuchen Kriterien zu formulieren, wie der *sensus fidelium* legitim zum *consensus fidelium* sich entfalten kann. (*Peter Scharr*, Consensus fidelium. Zur Unfehlbarkeit der Kirche aus der Perspektive einer

Selbstkritisch will hier ein junger Theologieprofessor bekennen und meine Studentinnen und Studenten wissen das aus meinen Veranstaltungen – daß mir immer mehr Skepsis zu Bewußtsein kommt über eine Theologie und ihre Vermittlung, deren Sprache sich nicht am heilenden erzählten und erzählenden Wort orientiert, und einer Religionspädagogik, die in immer stärkerem Maße sich an der Sprachwelt anderer Wissenschaften orientiert, denen es aber nun mal nicht um die Heilung und Heiligung des Menschen geht: Wer einmal eine normale Didaktik in der Hand hatte, fragt sich vielleicht, ob „Lernzielkontrolle" und „Methodenvarianz", „Sozialkompetenz" und „Kontingenzbewältigung" nicht Erfahrungen mittransportieren, die gut und gerne in einem Handbuch für Hundedressur stehen mögen, doch dem gütigen Zugehen Gottes auf den Menschen sprachlich wohl etwas ferner stehen. Doch gestehe ich, daß ich keine Lösung für die Spannung zwischen notwendiger präziser Begriffsbildung und authentischer Sprachbildung sehe.
Eine lebensgeschichtlich orientierte Theologie fordert also J.B. Metz, oder sollten wir besser sagen, eine Theologie „gelebter Geschichten" oder „geschehenen Lebens"?

Direttissima, verehrtes Auditorium, scheine ich nun in meine argumentative Zielgerade einzulaufen, die jetzt heißen könnte: Studieren und lesen wir doch die von getauften und gefirmten Gläubigen verfaßten Autobiographien und so haben wir den heiligen Gral des Sensus fidelium gefunden, wir wissen, wie Glaubenswahrheiten ankommen und wie Glaubenserziehung wirkt.
Ich will es mit Ihnen an zwei Beispielen wagen. Zuerst eine verletzte (weibliche) Stimme, 1929 geboren:[53]
„Die Religion hatte in meiner Kindheit einen wichtigen Stellenwert, weil ich durch sie mit meiner Mutter in enge Berührung kam. Mir bedeutete sie, ehrlich gesagt, kaum etwas, denn ich hatte weder die Erfahrung von Glauben, noch von Gnade gemacht. Und doch weiß Gott allein, wie sehr ich gebetet, wie sehr ich ihn angefleht habe, mich an diesem Manna teilhaben zu lassen. Es hätte meine Unruhe und mein Schuldbewußtsein beruhigt. (...) Bei den Meditationen, zu denen man mich zwang (ich ging auf eine katholische Schule, und meine Mutter praktizierte ja auch sehr ausgiebig), langweilte ich mich entsetzlich. Ich konnte mich einfach nicht konzentrieren. (...) Ganz im Ernst litt ich darunter, daß ich nicht die Kraft hatte, solchen Zerstreuungen aus dem Weg zu gehen. Da ich hundertprozentig sicher war, daß das Paradies und die Erlösung durch Gott nur über Opfer, Leid, Mühsal und Armut zu erreichen waren, folgerte ich logisch, daß ich schnurstracks in die Hölle käme. Und daß in diesem Augenblick Gottvater höchstpersönlich die Stirn runzelte und Kummertränen über mich vergoß. In solch trostlosem Zustand endete für mich

Konsenstheorie der Wahrheit. Würzburg 1992.

[53] *Marie Cardenal*, Schattenmund. Roman einer Analyse. Reinbek 1979 (erstmalig Paris 1975), hier 66f.

meine Gewissenserforschung: Ich hatte Gott verletzt, Gott, den meine Mutter so liebte, dem sie alles opferte. Ein unentwirrbares Geflecht."[54]

Eine positive Erfahrung nun von einem (männlichen) Autor, 1930 geboren: *„Mein Elternhaus war, wenn ich es mit einem Satz sagen darf, katholisch, aber gleichzeitig liberal -(...). Beide Elternteile nahmen ihren Glauben, ihre Religion ernst, auch die Praktizierung der Religion. Die katholische Kirche war für sie die schützende und gleichzeitig schöpferische Mitte, die Gottvertrauen und Lebenstüchtigkeit, Gelassenheit und Beharrlichkeit vermittelte. Vor allem für meine Mutter war ihr Glaube Mittelpunkt ihres Daseins. Sie kannte sich nicht nur in der Bibel aus, sondern auch im Leben der Heiligen, die sie je nach Bedarf und Zuständigkeit anrief; sie ging regelmäßig beichten und übte die vorgeschriebenen Riten sorgfältig und gewissenhaft aus. Aber sie tat es ohne Anmaßung, mit schlichter Selbstverständlichkeit, ohne sich deshalb besser zu dünken als diejenigen, die es nicht taten. Dem entsprach die religiöse Toleranz. (...) Ihre (der Eltern, U.M.) Wertskala war eindeutig christlich bestimmt.(...) Meine Eltern haben mir vorgelebt, wie sich Pflichtbewußtsein und Fröhlichkeit des Herzens vereinbaren lassen, wie der Einsatz für andere das eigene Leben reicher macht. Und dafür bin ich meinen Eltern dankbar.*[55]

Bei beiden Zeugnissen wird das Verhältnis von familiärer religiöser Erziehung und eigener späterer religiöser Identität angesprochen, wobei der Glaube – besser die Glaubenspraxis der Mutter – wegweisend wurde. Allerdings sind als Ergebnisse diametral andere Glaubensidentitäten zu konstatieren: Die französische Schriftstellerin Marie Cardenal arbeitet in ihrer Autobiographie „Schattenmund" den schmerzvollen Prozeß ihrer analytischen Befreiungsgeschichte auf (ihr Werk trägt die bezeichnende Widmung: „Für den Doktor, der mir half geboren zu werden."), einer Befreiungsgeschichte, die vor allem Angstbewältigung leisten muß, die bei ihr ganz entschieden mit dem erfahrenen Gottesbild ihrer Mutter und ihrer religiösen Erziehung zu tun hatte, wie eine Kernstelle zeigt: *„Ich sündigte, sündigte, sündigte ununterbrochen! Alle meine Freuden waren von Sünde getrübt. Ich mißtraute mir selbst, und dieses Mißtrauen war schwer zu ertragen. Ich durfte keine Sünderin sein, wenn ich meiner Mutter gefallen wollte. Aber ich war nun einmal eine, und was für eine!"*[56]

Hingegen lernen wir bei Helmut Kohl, unserem Bundeskanzler, von dem das zweite Zeugnis stammt, eine völlig unproblematische Übernahme religiöser Grunderfahrungen kennen, die eine stabile katholische Persönlichkeit hervorbrachte, die bekanntlich auch sonst nicht durch Skrupulanz sich auszeichnet.

[54] Ebd. 66f.

[55] *Helmut Kohl* (deutscher Bundeskanzler), Katholisch, liberal, patriotisch. In: Mein Elternhaus. Ein deutsches Familienalbum, hrgg. v. Rudolf Pörtner, Düsseldorf 5/1996 (erstmalig 1984), 358-364, hier 363.

[56] *M. Cardenal*, Schattenmund, a.a.O., 69.

Dieses Beispiel-Paar zeigt also, daß eine einfache lebensgeschichtlich orientierte Theologie so leicht nicht zu schreiben ist, denn wo findet sich eine „kollektive Durchschnittserfahrung" des Katholiken, wie sie J.B. Metz fordert? Der Glaubenssinn liegt also nicht so einfach auf der autobiographischen Straße.

An diesem, der gleichen Generation angehörigen, Paar lassen sich – so meine ich – recht anschaulich Grenzen und Chancen einer pädagogischen bzw. religionspädagogischen Autobiographieforschung gemäß dem derzeitigen wissenschaftlichen Problemstand skizzenhaft nachzeichnen.

3. Grenzen und Chancen der Autobiographieforschung aus pädagogischer Sicht

3.1 Grenzen der Autobiographieforschung

Differenziert man – wie Theodor Schulze – begrifflich „Lebenslauf" und „Lebensgeschichte"[57], so erhält man ein gutes Unterscheidungskriterium für einen religionspädagogisch relevanten Begriff von „Autobiographie", denn hier geht es nicht um Lebensbeschreibungen, die etwa im Blick auf Bewerbungen oder andere erwartete Rollen/Laufbahnen/Karrieren geschrieben werden, sondern Autobiographie, die hier gemeint ist, will ganz bewußt die eigene Lebensgeschichte konzipieren. Ich vertrete dabei einen sehr engen Autobiographie-Begriff, weil ich – im Rekurs auf K. Poppers Kritik an der vermeintlichen Objektivität der Forschung – bereits ein autobiographisches Interview – wofür etwa St. Klein votiert[58] – als einen entscheidenden Eingriff in die freie Konzeption der eigenen Lebensgeschichte betrachte.

Im Folgenden seien die Einwände aus Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaft und Literaturwissenschaft knapp summarisch zusammengestellt, dabei auf die schon genannten Autobiographien Bezug nehmend:[59]

57 *Schulze, Theodor*, Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: *Baacke, D./Schulze Th., (Hg)*, Pädagogische Biographieforschung, Weinheim und Basel 1985, 29-63.

58 *Klein, Stephanie*, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart 1994, St. Klein plädiert für eine empirische Biographieforschung als Rezeptionschance religiöser Sozialisation, dabei das autobiographisch-narrative Interview verwendend. (vgl. 145ff und die empirische Fallstudie in Teil II).

59 Vor allem: *Winter, Helmut*, Der Aussagewert von Selbstbiographien. Heidelberg 1985; vgl. dazu *Reuter, Klaus*, Lebensgeschichte und religiöse Sozialisation. Aspekte der Subjektivität in Arbeiterbiographien aus der Zeit der Industrialisierung bis 1914. Frankfurt 1991, hier 54-60; *Szczpanski, Jan*, Die biographische Methode. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung Band 4: Komplexe Forschungsansätze. Stuttgart 1974, 226-252 und: *Schulze, Theodor*, Thesen zur wissenschaftlichn Erschließung autobiographischer Quellen für pädagogische Erkenntnis, In: Neue Sammlung 18 (1978), 324-332. *Schulze, Theodor*, Autobiographie und Lebensgeschichte, In: *Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg)*, Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979, 51-98. *Luther, Henning*, Das unruhige Herz. Über implizite Zusammenhänge zwischen Autobiographie, Subjektivität und Religion. In: *Sparn, Walter (Hg)*, Wer schreibt meine

Unter dem Aspekt Wahrheitsbezug finden sich folgende Anfragen:

- Der Einwand der *mangelnden Faktizität:* Im Vergleich mit anderen Zeitzeugnissen zeigen Autobiographien durchaus Lücken, Fehlstellen, die eine Irritation bezüglich der Objektivität zurücklassen. Bei unserem Beispiel wäre die Frage denkbar, ob bei Arthur Max. Miller wirklich der düstere Kaplan Langer allein die lieblose Sündenkasuistik in das Leben des späteren Dichters eingebracht oder ob hier nicht Rückprojektionen vorliegen?
- Schwerer wiegt der übergeordnete Einwand der *selektiven Wahrnehmung*. Aus meiner Beschäftigung mit dem Sailer-Schüler Christoph von Schmid (religiöser Jugendschriftsteller und Bestseller-Autor des 19.Jahrhunderts) wurde mir klar, daß dessen Lebensrückblick nicht unbedeutende Differenzen etwa zu seinen synchronen Briefzeugnissen aufweist; so fehlten im Rückblick seiner Autobiographie die Krisis-Erfahrungen als Priesteramtskandidat (er war heftig verliebt)[60], die in den Briefen sich zeigten. Die Autobiographie darf also nicht als Fotografie des Lebens mißverstanden werden. Aus Gründen staatsbürgerlichen Respekts fragen wir daher nicht, warum Helmut Kohl gewisse Themen in seinem autobiographischen Abriß wegließ.
- Nachdenklich muß der Einwand des *Konstruktivismus* stimmen. Seit Goethes Autobiographie „Dichtung und Wahrheit" ist mit diesem Titel die Spannung der Frage „Fiktionen oder Fakten?" im Bewußtsein verankert. Der Autor ist eben nicht einfach der Held. Marie Cardenal schreibt die Geschichte ihrer Befreiung von Angst und Fremdbestimmung; und dies als Erwachsene. Ob die befreienden Einschätzungen, die Wertungen dieser Autorin im Alter die Empfindungen des Kindes wiedergeben, ist keineswegs klar. Interessant wäre z.B., ob eine Autorin einer Autobiographie ihr eigenes Leben 10 Jahre später wieder so schreiben würde. Mit unserem Beispiel gesprochen: Würde Marie Cardinal nach ihrer „Neugeburt" wieder ihre Mutter, die religiöse Erziehung, die strenge soziale Kontrolle ihrer Schicht so schildern? Ganz erheblich spielt dabei die Sprache die bewußtseinssteuernde Rolle, denn die Wahrnehmung des Rückblickenden strukturiert die autobiographische Erzählung, und wohl weniger das unmittelbare Erleben des Kindes oder Jugendlichen.[61] Radikal sieht dies eine

Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990 360-385. *Marquard, Odo,* Identität – Autobiographie – Verantwortung. In: *Marquard, Odo/Stierle, K. (Hg)*, Identität. (Poetik und Hermeneutik VIII), München 1979, 690-699. *Osterland, Martin*, Die Mythologisierung des Lebenslaufes. Zur Problematik des Erinnerns, In: *Martin Baethge/Wolfgang Eßbach (Hg)*, Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen (FS Hans Paul Bahrdt) Frankfurt a.M. 1983, 279-290.

[60] Vgl. *Uto Meier*, Christoph von Schmid, Katechese zwischen Aufklärung und Biedermeier. Konzeption, Verwirklichung und Rezeption. Ein Beitrag zur Umsetzung der katechetischen Theorie Johann Michael Sailers. St.Ottilien 1991, 69-72. Dort die entsprechende Brief- bzw. Autobiographie-Belege.

[61] Wenn Identität aus Geschichte erwächst, wird man das Verhältnis von „Rückblickserspektive des Autobiographie-Autors" und authentischer „Jugenderfahrung" als dialektisch

literaturwissenschaftliche Position, die Autobiographien nur noch als Sprachkunstwerke betrachtet.[62] Mark Twain hat das Phänomen Autobiographie als Konstrukt unnachahmlich in die ironische Formel gebracht: „Vielleicht war es so, vielleicht war es nicht so, aber es hätte so sein können."[63]

- Nicht weniger zentral ist die kritische Anfrage zur impliziten (oder auch expliziten) *teleologischen Tendenz* des Rückblicks: Ist nicht jede Autobiographie unter einer Intention geschrieben, die das jetzt agierende Ich erklären will, das eben so wurde, wie es ist, weil es darauf hinauslaufen sollte? Kurz – Autobiographien werden geschrieben, um eine Identität im Jetzt herzustellen. Bei Helmut Kohl ist dies spürbar, wenn er seinen autobiographischen Abriß beendet mit einer Pflichtethik, die eben einem verantwortlichen Politiker wie ihm zukommt: „Noch etwas war in meinem Elternhaus zu lernen: die Bereitschaft, zuzufassen, seine Pflicht ohne große Worte zu erfüllen."[64] Die philosophische Reflexion führt diese teleologische Ausrichtung auf zwei Wurzeln zurück, die hier die autobiographische Äußerung veranlassen: Erstens auf das Motiv der Rechtfertigung der Identität bzw. zweitens auf die Stiftung von und die Suche nach Identität.[65]

Unter dem Aspekt der pädagogischen Operationalisierung wird ferner angefragt,

- Kommt Autobiographieforschung nicht immer zu spät, sozusagen post festum, wenn die erkannten Zusammenhänge und Ergebnisse bereits Ge-

sehen müssen; denn auch lebendige Erinnerung wirkt.

62 *Aichinger, Ingrid*, Art. „Selbstbiographie" In: Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte, Band III, Berlin/New York, ²1977 hg. Von W. Kohlschmidt und W. Mohler, 801-819; auch: *Niggl, Günter (Hg),* Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung (= Wege der Forschung 565) Darmstadt: Wiss.Buchges. 1989, hier 1-17; Niggl faßt in diesem Sammelband die wichtigsten literaturwissenschaftlichen Positionen zur Autobiographieforschung zusammen; vgl. dazu auch die Habilitationsschrift von *Jürgen Lehman*, Bekennen – Erzählen – Berichten. Studien zur Theorie und Geschichte der Autobiographie. Tübingen 1988. Hier wird das autobiographische Erzählen als Sprechakt gewertet, der in den drei verschiedenen Formen des Bekennens, Erzählens und Berichtens unterschiedliche Ansprüche und Selbstverpflichtungen des Autors gegenüber seinem Publikum aufbaut.

63 Zitiert nach *Beise, Karl-Walter*, Autobiographie. Historische Pädagogik und das Subjekt der Geschichte. Berlin (Diss.) 1987, hier 1.

64 *Helmut Kohl*, a.a.O. 364.

65 *Marquard, Odo,* Autobiographie – Identität – Verantwortung. In: Literatur aus dem Leben. Autobiographische Tendenzen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, hrgg. von Herbert Heckmann, München/Wien 1984, 58-67: „Die Identitätspräsentation durch Geschichten ist die bekräftigende oder resignierte Hinnahme je unserer personalen, sozialen Identität, so zwar, daß man zugleich die einzige Freiheit sich nimmt, die dabei bleibt: sich in verschiedenen Geschichten zu erzählen; also: zwar sich nicht zu ändern, wohl aber sich umerzählen zu können." (ebd. 66) Vgl. zur „Wurzel der Rechtfertigung" in der Autobiographie die Studie von *Fuhrmann, Manfred,* Rechtfertigung durch Identität – Über eine Wurzel des Autobiographischen, in: *Marquard, Odo/Stierle, K. (Hg)*, Identität. (Poetik und Hermeneutik VIII), München 1979, 685-690.

schichte sind? Im Beispiel: Was und wem nützt die Erkenntnis, daß eine Bußkatechese, wie sie A.M. Miller erfahren hat, die primär die ewige Verdammnis in den Blick nahm, einen tragfähigen Glauben (beinahe) zerstört hat? Die einstigen Umstände können für das Heute nicht mehr fruchtbar gemacht werden.

- Fernerhin, steht die eben nur die Autobiographie auszeichnende Darstellung des einmalig individuellen Lebensweges nicht einer – der Wissenschaft eigenen – Verallgemeinerbarkeit entgegen? Also: Wenn Erziehungskonzepte aufgrund autobiographischer Zeugnisse neugestaltet würden, wäre dies für völlig andere Individuen brauchbar?
- Schließlich, sind Autobiographien repräsentativ? Oder sprechen hier nur hypersensible Betrachter, die nicht nur sich, sondern auch ihre Welt nur im Modus der Problematik sehen können? Sind also Autoren von Autobiographien bereits vorselektierte Lebensgeschichten?

Zusammenfassend: Hat also Paul Valery recht, der apodiktisch urteilt: „Qui se confesse ment“[66] (Wer sich selbst darstellt, lügt!) oder sollte doch der Spur Wilhelm Diltheys nachgegangen werden, der formulierte, die Autobiographie sei „die höchste und am meisten instruktive Form, in welcher uns das Verstehen des Lebens entgegentritt“?[67]

3.2 Grundsätzliche Chancen der Autobiographieforschung

Meine Position ist nicht ganz so emphatisch, ich möchte milde für die Wahrnehmung der Autobiographie als *Quelle für Glaubensaneignung, für Glaubenssuche und für Glaubensverlust* werben:

Drei Aspekte, die ich sowohl theologisch wie soziologisch[68] begründen will, scheinen mir letztlich doch für eine produktive Arbeit mit Autobiographien zu sprechen:

a) Der erste Aspekt: *Autobiographieforschung nimmt das ganze Leben in den Blick und ergänzt so reduktionistische Tendenzen.* Denn nur der ganze Mensch ist das Ebenbild Gottes.

Es ist nämlich legitim, daß ein Mensch in seinem Leben selbst die Motive und Rhythmen zu Papier bringt, die ihm aus den unendlichen Melodien seiner Lebenssymphonie geblieben sind. Die Subjektivität der autobiographischen Darstellung (in Selektion und Konstruktion) ist gerade ihre Chance, die wir in der Forschung akzeptieren sollten, und zwar in der Theologie insonderheit in Würdigung der Ebenbildlichkeit je des einen einmaligen Menschen, der in der Autobiographie selbst seinen Weg in einem „Unbedingten-zu-sich-kommen“ schreibt (vielleicht auch in einem „Zum-Unbedingten-Kommen“?);

[66] „Wer sich selbst darstellt, lügt.“ Zitiert nach *Lejeune Philippe*, L'autobiographie en France, Paris 1977, 231.

[67] *Wilhelm Dilthey*, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, In: Gesammelte Schriften, Bd. VII, hg.v. B.Groethuyse, Leipzig 1927, hier 233.

[68] *Martin Kohli*, Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufes, in: *Martin Kohli*, Soziologie des Lebenslaufes, Darmstadt 1978, 9-31.

niemand anders hat das Recht, den ureigenen Weg zu erzählen, zu berichten oder zu bekennen. Hier ist die Würde des Subjekts im Spiel.[69]

So können, wie bei Miller, lange (Glaubens-)Wege verfolgt werden, die der kurzfristigen Wertung überlegen sind. Ein düsterer Katechet führt hier eben nicht notwendig zum Verlust der Hoffnung, wohl aber zu Angst und Zweifel. Was ist konkret dadurch gewonnen: Bei allem Respekt vor der empirischen Sozialforschung, wird in standardisierten Befragungen der Proband nicht selten solange hin- und herbefragt, bis das Spezifische seines Menschseins – die freie Selbstverfügung und die jeweilig erfahrene Vernetzung von Ich und Geschichte und Gott – in das binäre schmale Prokrustes-Bett der zählbaren Antwortreduktionen gepreßt wird, die zudem wohl das Heute, selten aber langfristige und tiefschichtige Prozesse klären helfen können.

b) Daraus folgt*: Die Eigenperspektive wird als Gegengewicht zu scheinbar allein objektiven Theorien und Methoden gesetzt.*

Ein Beispiel: Es wäre sehr reizvoll – und ich meine notwendig –, ob die derzeit hoch gehandelten Theorien über religiöse Entwicklung (ich nenne nur Fritz Oser, James Fowler und Gabriel Moran) vor den tatsächlichen Lebens- und Glaubensgeschichten wirklicher Menschen Bestand haben. Freilich, je weiter und komplexer Selbstaussagen zugelassen werden, umso schwieriger wird es, klare Faktorenanalysen durchzuführen und Aussagen zu bestimmten Zusammenhängen zu gewinnen, etwa, weshalb eine Glaubensgeschichte positiv oder negativ beeinflußt wird. Doch nur so, im Akzeptieren der selbstgewählten und erfahrenen Lebensgeschichte haben wir Zugang zum freien Subjekt, zum *sensus fidei*, der diesen Namen verdient. Lothar Kuld hat dies in seiner faszinierenden Habilitationsschrift unternommen, die in diesem Jahr veröffentlicht wird.[70]

c) Schließlich wird gerade in der Autobiographieforschung die *zeitliche und historische Dimension von Menschsein* berücksichtigt, die in nicht wenigen systematischen Ansätzen vernachlässigt wird.

Aus theologischer Sicht ist Glauben und auch Glaubensverlust immer Glauben in Kirche; und diese ist immer Kirche in der Zeit. Daher ist Autobiographie-

[69] Vgl. dazu auch: *Wiederkehr, Dietrich*, Sensus vor Consensus – auf dem Weg zu einem partizipativen Glauben – Reflexionen einer Wahrheitspolitik. In: Der Glaubenssinn des Gottesvolkes – Konkurrent oder Partner des Lehramtes. Hrgg.v. Dietrich Wiederkehr (= Quaestiones disputatae 151) Freiburg 1994, 182-206, bes. die Reflexion auf „Wahrheitsgestalten": hier nennt Wiederkehr *Kontextualität, aktiv-freiheitliche Aneignung,, bevorzugende und auslassende Selektion,* menschlich-ganzheitliche Erfahrungswahrheit, *Glaubensreflexion, Glaubenssprache und Wahrheitsinteresse.* (ebd. 184-189). Dies sind – so scheint mir – allesamt sinnvolle Kriterien für eine (glaubens-)prozeßorientierte Autobiographieforschung, die hier als plurale Wahrheitsformen des Glaubenssinnes angesprochen sind. Autobiographien leisten gerade dies für die Erforschung des geschichtlichen Sensus fidelium.

[70] *Kuld, Lothar*, Glaube in Lebensgeschichten. Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung. Stuttgart/Berlin/Köln 1997.

forschung der demokratischen „Mitgliederbefragung" überlegen, da diese nur kurzfristig – und oft vordergründig(e?) – Meinungen erhebt.
Nach dieser grundsätzlichen Befürwortung der Autobiographieforschung nun Konkretes:

4. Konstruktive Möglichkeiten der religionspädagogischen Autobiographieforschung. Exemplarische Einblicke in die Glaubenswege katholischer Christen

In Antwort auf die obigen Einwände soll nun eine konstruktive und – naturgegeben in diesem Rahmen – beispielhafte Begründung für eine religionspädagogische Beschäftigung mit Autobiographien formuliert sein.[71]
Die *selektive Wahrnehmung* darf als Chance begriffen werden, denn in ihr sind eben gerade bedeutsame Erfahrungen aufgehoben; bekanntlich merkt man sich das, was prägend war, eher:
Ein positives Beispiel: Der Augsburger Domkapitular Christoph Schmid erinnert mit 80 Jahren seine erste Erfahrungen mit biblischen Erzählungen: Der Vater, ein Mann, der den Kindern die Bergpredigt in Alltagskonflikten vorlebte, erzählte ihnen oft biblische Geschichten, was Schmid kommentiert: „Die Freundlichkeit Gottes, der mit den ersten Menschen wie ein Vater mit seinen Kindern umging, war mir mehr zu Herzen gegangen, als die gelehrten Begriffe, die in der Folge mir meine Religionslehrer mir, in hohen, für Kinder nicht geeigneten Worten beizubringen suchten."[72] Im übrigen scheut sich der altersweise Christoph von Schmid nicht, was für einen derart loyalen Kirchenmann des 19.Jahrhunderts nicht verwunderlich wäre, das anerkannte Medium Katechismus zu kritisieren, von dem ihm nichts mehr blieb, obwohl er ganze Stücke auswendig lernen mußte.[73] (Ähnlich übrigens der Hl. Antonio Maria Claret.)[74] Um wieviel höher muß dieses Zeugnis gewertet, werden, wenn hier der Vater, nicht nur einmal, als Stifter für ein Leben aus dem Evangelium genannt wird, die Instanzen Schule und Gemeinde jedoch kaum erwähnt werden?
Gerade auch die kritische Betonung erfahrener religiöser Erziehung scheint mir hier ein erheblicher Lernort für die Kirche zu sein, wo wir vielleicht

[71] Vgl. zu ersten Ansätzen einer Forschungsstrategie in der Autobiographieforschung: *Biehl, Peter*, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: *Grözinger A./H. Luther (Hg)*, Religion und Biographie, München 1987, 272-296.

[72] *Christoph von Schmid*, Erinnerungen aus meinem Leben, Band 1, Jugendjahre, Augsburg 1853, 3f.

[73] *C.v. Schmid*, Erinnerungen 1, a.a.O. 160.

[74] *A.M. Claret*, a.a.O.: 19: „Was meine Eltern und meine Lehrer mir erzählten und erklärten, verstand ich alles ganz genau, obwohl ich noch ein kleines Kind war. Nicht verstehen konnte ich hingegen die Fragen und Antworten des Katechismus. Ich konnte sie, wie gesagt, sehr gut aufsagen, aber wie ein Papagei." Allerdings lehnt A.M. Claret den Katechismus als Methode nicht ab, weil er später Zugang zu den Glaubenswahrheiten fand, für die er eben früh schon eine (aber eben lange unverständliche) Sprachformel gefunden hatte.

Spuren nachzeichnen können, die – sollten sie als generelle Strukturen in der Glaubensaneignung festmachbar sein – die Geschichte eines Menschen mit der Zusage Gottes behindern.

Stellvertretend für nicht wenige Zeugnisse mißlungener Bußkatechese möchte ich den Münchner Psychotherapeuten Wolfgang Schmidbauer zitieren, der in der frühen Nachkriegszeit seine erste Beichte erfuhr. Gewiß liegt der Blick des Therapeuten stärker auf Feldern neurotischer Triebsublimierung oder Traumaverarbeitung, aber der konkrete Wirklichkeitsgehalt seiner Erstbeichte kann deswegen nicht als fiktiv demontiert werden. Hören wir also in sein Lebenszeugnis hinein:[75]

„Erst sollten wir lernen, unsere Sünden zu beichten. Das war nicht so einfach, denn wer erinnert sich gerne an seine Sünden? Daher nahmen wir Gebot für Gebot durch. Es gab eine Liste von nützlichen Fragen, eine Sündengliederung. Zwar durfte man nicht zu viele und zu schwere haben. Aber gar keine war sicher auch nicht richtig. Das wäre hoffärtig gewesen. Schon das erste Gebot gab Material: „Habe ich das Morgen-, Abend- und Tischgebet verrichtet (...)?" Natürlich hatte ich die Gebete vergessen. (...)War ich in Heimsuchungen und Widerwärtigkeiten kleinmütig?" Hier hatte ich ein reines Gewissen. Ich wußte nicht, was kleinmütig war.(...) Andrerseits erleichterte es auch mein Gewissen, wenn ich einen Überblick darüber gewann, was ich noch alles hätte anstellen können – zum Beispiel: „Habe ich meine Eltern gar mißhandelt, ihnen der Tod gewünscht? War ich gegen die geistliche oder weltliche Obrigkeit widerspenstig?" Nein, ich hatte nur nicht immer gehorcht. (...) Das sechste und neunte Gebot war in eines zusammengefaßt. Da ging es immer nur um eines: Unkeuschheit. Es war ein magisches Wort. Ich wußte nicht genau, was gemeint war, hätte mir aber eher die Zunge abgebissen, als Erklärungen einzuholen(...). Habe ich unkeusche Gedanken gehabt mit Wohlgefallen in mir unterhalten(...)? Habe ich Unkeusches mit Wohlgefallen geredet, angehört, gesungen, gelesen?(...) Habe ich gesündigt durch unkeusche Blicke, unkeusche Berührungen?(...)" Viele Gedanken schwirrten durch meinen Kopf. War es unkeusch, sich ans Bipfi zu fassen? Es war. Aber es war doch unausweichlich beim Bieseln. Wie der Papst das wohl machte?"

Vielleicht verdeutlichen diese zwei Beispiele, welchen Erkenntnisgewinn eine Phänomenologie glaubensbiographisch bedeutsamer Situationen leisten könnte: Bruch- wie Brückenerfahrungen können gesammelt werden und auf ihre eventuell strukturellen Ursachen – im Vergleich mit anderen Autobiographien – der gleichen Zeit – geprüft werden. Für unser Beispiel wäre zu erkennen: Sowohl kirchliche Sprache wie Intention des Bußsakramentes gingen wohl daneben.

Wolfgang Schmidbauer hatte nicht alle Sünden gebeichtet. Damit kam er in eine Falle, die leider immer wieder in der autobiographischen Literatur anzutreffen ist: Bei Marie Cardenal, bei Brigitte Schwaiger, bei A.M. Miller:

75 *Wolfgang Schmidbauer*, Eine Kindheit in Niederbayern, Reinbek 1987, hier: 195-197.

Die Angst vor der nicht gebeichteten Sünde, die als Todsünde mit der Gefahr ewiger Verdammung aufgenommen wird, sie beschäftigte (oder beschäftigt?) Kinder mehr, als es im öffentlichen Bewußtsein gewahr wird. Hier ist theologischer Handlungsbedarf angesagt, will man Kindern mit dem Bußsakrament den Weg zum vergebenden Gott Jesu Christi durch Angst nicht verbauen. Und diese Erfahrung von Angst und Glaube ist leider keine vereinzelte. Friedrich Heer, der große Kulturgeschichtsforscher eröffnet seinen autobiographischen Abriß „Die Angst vor dem lieben Gott" mit den Worten: „Mein lieber Gott war furchtbar. Ich habe mich heute, in meinem sechzigsten Lebensjahr, noch nicht ganz von ihm erholt."[76]

Diese Erkenntnischance über Autobiographieforschung möchte ich daher die *kathartische Funktion für die Katechese*

nennen. Gerade die subjektive Seite der Rezeption von Glaubenspraktiken (in der Katechese) und Glaubensinhalten ist nicht von der Theologie als Offenbarungswissenschaft zu leisten, sondern eben vom Sensus fidelium, wie auch die gegenwärtige dogmatische und religionspädagogische Diskussion zeigt.[77]

Greift man den Einwand auf, Autobiographien seien subjektiv konstruierte Lebensmodelle, so kann auch dies konstruktiv gesehen werden. Der lange und (oft) schmerzhafte Prozeß, sein Leben in bestimmten (Rück-)Sichten zu erzählen, hat keine Alternative. Gerade weil hier – in der Autobiographie – ein Mensch sich Rechenschaft über sein bisher ganzes Leben gibt – sei es

[76] *Friedrich Heer*, Die Angst vor meinem lieben Gott, In: Katholische Kindheit. Literarische Zeugnisse. Hrgg. v. Erich Jooß und Werner Ross, Freiburg 1988, 82-86, hier: 82; daß diese Erfahrung keine vereinzelte ist, sondern für den oben schon angesprochenen Bereich der Sakramentenvorbereitung durchaus repräsentativ ist, zeigen die großen Sammlungen von *Mitterauer, Michael und Kloss, Peter (Hg)*, Damit es nicht verloren geht, Wien 1983ff, bisher 17 Bände. Mitterauer berichtet für den Ausgang des 19. Jahrhunderts von heftigsten Angsterfahrungen bei der Kommunionvorbereitung, beispielhaft sei genannt: *„Wochen vorher bekam es Sepperls Klasse in den fürchterlichsten Farben geschildert, was denn alles sein kann, wenn die Beichte nicht in aller Aufrichtigkeit vor sich geht. So erzählt der Katechet immer wieder, daß bei einer ungebeichteten Sünde schon mancher am Kommuniontisch tot umgefallen sei, damit Jesus nicht in der Gestalt einer Hostie in den sündigen Mund dieses Menschen einzugehen brauchte. Weiters, daß nach Verschweigen von läßlichen Sünden, sich manchmal das Gesicht des Sünders schwarz färbe, damit der Priester weiß, in diesen Mund will das Jesuskindlein nicht eingehen usw. usw. Die Furcht der Kinder stieg von Tag zu Tag und für lange Zeit gab es bei den Kindern keinen andern Gesprächsstoff, als was bei einer falschen Beichte alles passieren kann."* So Mitterauer aus der Autobiographie eines Häuslersohns in Oberösterreich, In: *Mitterauer, Michael*, Religion in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen, in: *Gestrich, Andreas/Knoch Petra (Hg)*, Biographie – sozialgeschichtlich, Göttingen 1988, 61-85, hier: 81.

[77] Vgl. *Beinert, W.*, Glaubenszugänge, a.a.O. 170f. und *Scharr* 1992, 218-225 aus dogmatischer Sicht und religionspädagogisch *Feifel, Erich*, Wie drückt sich der Glaubenssinn der Gläubigen aus? In: Lebendige Katechese, Beiheft zu „Lebendige Seelsorge", 18 (1996), 8-15: „Die vielleicht entscheidende Funktion des Glaubenssinns muß wohl darin gesehen werden, daß er anleitet, nach den Motiven, nach den Beweggrüngen zu fragen, die Veranlassung geben, nach Veränderungen und damit nach Zielen krichlicher Reform Reformen Ausschau zu halten." (ebd. 13)

emanzipativ befreiend, Krisis-bewältigend, dankbar-rückschauend oder auch anklagend – so ist es doch ein Zeugnis über das ganze Leben und seinen Sinn, und birgt damit ein eminent religiöses Potential. Sollte dieses Potential einer umfassenden Sinn-, Ziel-, und Selbstsuche keine Quelle dafür sein, wie vielleicht in anderer Sprache, mit anderen Metaphern, über andere Wege Gott gesucht wird?

Ein Beispiel: In Brigitte Schwaigers Autobiographie „Der Himmel ist süß" (von 1984) wird mit ungeheurer Wucht eine religiöse Erziehung demontiert, die auf alle Lebensfragen eine perfekte katholische – meist im Katechismus situierte – Anwort hatte, die kein Fragen mehr offen ließ: Originalton Schwaiger[78]:

„Und was gibt Jesus den Aposteln beim letzten Abendmahl?"
„Seinen heiligen Leib und sein heiliges Blut."
„Und zu wem will dieser Heiland auch kommen?"
„Zu uns"
„Und was wollen wir daher tun?"
„Wir wollen uns bereit machen."
Herr Katechet fragt uns noch einmal, was wir von der heiligen Taufe wissen.

Natürlich sind diese „Berichte" von Brigitte Schwaiger keine Wortprotokolle, das können sie angesichts der unendlichen Dialog-Erinnerungen in Sachen religiöser Erziehung nicht sein. Aber diese literarische Konstruktion, die ich hier nennen möchte „Glauben lernen heißt zugedeckt werden mit Antworten" – diese Konstruktion sollte als Aufgabe von Religionspädagogik und auch Dogmatik ernstgenommen werden: Muß nicht auch die Gegenwart – jedenfalls in Gestalt einiger Zeitgenossen – neue Sprach-Chiffren für das Geheimnnis Gottes suchen?

Dieselbe Brigitte Schwaiger, die mit all ihrer Sprachgewalt den Lückenbüßer-Gott der kontrollierenden Autoritäten zertrümmert,[79] dieselbe B. Schwaiger schreibt Gedichte über Gott, die mehr vom Geist des Evangeliums atmen, als ihr Religionsunterricht.

Kurzum: Vielleicht können Autobiographien durchaus als Manifestationen einer – oft kritischen – anonymen Transzendenzsuche verstanden werden, die in dieser Gestalt wichtig für die Theologie der Gegenwart sein müssen. Diese Funktion möchte ich die

Areopag-Funktion

nennen, im Anklang an die Missionsrede des Hl. Paulus in seiner Areopagrede, wo er den Athenern ihre Ahnung vom unbekannten Gott auf seine

[78] *Brigitte Schwaiger*, Der Himmel ist süß. Eine Beichte. Hamburg 1984, hier: 141.

[79] Vgl. dazu das Interview, das B. Schwaiger im PublikV-Forum (Nr. 17, 24. August 1990, Seite 21-24) gegeben hat: Hier heißt es auf die Frage des Interviewers, ob ein gebrauchter Gott nicht Götze sei: „Das habe ich selbst so erfahren, etwa in der Schule, wenn von Gott die Rede war, wenn die natürliche Autorität nicht ausreichte, da hieß es: Gott hört euch, Gott sieht euch. Gott wurde als Lückenbüßer benützt, als Instrument. Ich habe keinen anderen erlebt." (ebd. 24) Vgl. auch FAZ vom 23.5.1984).

Erfahrung des in Jesus spürbaren Gottes hin auslegt. Der Dialog mit Menschen wie Brigitte Schwaiger muß gesucht, nicht gemieden werden.

Schwieriger ist der Hinweis, daß das Studium von Autobiographien post festum geschieht. Natürlich weiß ich auch, daß gegenwärtiger Religionsunterricht (meist) schon lange nicht mehr wie bei Brigitte Schwaiger abläuft, doch leben wir in unseren Gemeinden mit vielen Menschen, die diese Katechese erfahren haben. Insofern ist zumindest das Studium zeitgenössischer Autobiographien durchaus noch praxisrelevant, da es die Funktion einer

Glaubens- und Kirchengeschichtsschreibung von unten

erfüllen könnte, die sich als Geschichtsschreibung von den Subjekten der Kirche her versteht. Damit wäre auch eine Chance eröffnet, Glaubenserfahrungen einer Generation auf ihre Brüche[80] zu befragen, wie es beispielhaft mein Doktorvater Eugen Paul mit Arbeiterautobiographien der Jahrhundertwende gemacht hat. Ebenso könnten aber auch Autobiographien über Brücken befragt werden, Brücken, die es in der Tat gibt:[81]

Ein Zeugnis gelungener katholischer Personalisation sei in Gestalt von Carl Zuckmayer[82], dem Autor des berühmten Hauptmann von Köpenick, wiedergegeben:

„Ich war katholisch – das war bei uns selbstverständlich, es gibt wenige Andersgläubige in dieser Gegend, und meine väterliche Familie war, solange man sich erinnern konnte, katholisch gewesen. Aber auch das halte ich für einen der Glücksfälle meiner Jugend. Gerade das Selbstverständliche dieser Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, deren Ritus in uralten Formen verwurzelt ist, zu einer Kirche, in der das Mysterium der Menschwerdung, das Wunder der Transfiguration in jeder Messe neu geschieht: aber das Kind läuft in die Kirche wie in einen Bäckerladen, es ist nichts pietistisch Würdevolles oder Griesgrämiges dabei, hier riecht es nach warmem Brot, dort nach steinkühlem Weihrauch; das Kniebeugen, Niederknien, Händefalten, Kreuzschlagen, das Klingeln der Meßglöckchen, das Heben der Monstranz und das Klopfen an die Brust während der tiefen Stille bei der Wandlung, das alles fügt sich ins tägliche Leben ein wie Schlafengehn, Aufstehn, Anziehn, Lernen, Spielen – es ist der Sonntag, der allen gehört, und an dem sich der dicke schwarze Mann aus dem Pfarrhaus in eine Heiligenfigur mit prachtvollen Gewändern verwandelt.'[83]

[80] *Paul, Eugen*, Brüche im Glaubensverständnis: Im Leben von Arbeitern/Arbeiterinnen. In: RpB 19 (1987), 81-92.

[81] Vgl. dazu etwa die Sammlung positiver Kurzautobiographien: *Karl Heinz Schmitt (Hg)*, Mein Glaubensweg. Christen im Dienst der Kirche erzählen. München 1985. Auch: *Lachmann, R./Rupp, H.F. (Hg)*, Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie. 2 Bände, Weinheim 1989 (Hier erzählen deutsche Theologen und Religionspädagogen ihre individuelle Glaubensgeschichte.)

[82] Carl Zuckmayer, deutscher Dramatiker, geb 27.Dez. 1896 in Nackenheim/Mainz, gest. 18. Januar 1977 in Visp (Wallis, Schweiz).

[83] *Carl Zuckmayer*, Als wär's ein Stück von mir. Horen der Freundschaft. Stuttgart u.a.

Hier deutet sich an, wie auch bei nicht wenigen anderen Autobiographien, daß weniger der kognitive Zugang über Lehre und mentales Verstehen den Glauben begründet, sondern entschieden stärker die tiefe Symbolik des Katholizismus persönlichkeitsprägend wirkte.

Hören wir weiter über den Einfluß der katholischen Zeichen und Symbole für Zuckmayers Glaubensweg: *„Nicht daß ich andere Religionen für schlechter hielte. Aber das war nun die meine, und sie bot mir, in der Kindheit* (sic!) *die Erweckung eines inneren Lebens, das Fleisch und Blut durchdrang, zeitweise das Glück der unbedingten Gläubigkeit, später, im Heranwachsen, alle Kämpfe, Zweifel, Geisteskrisen, die zum produktiven Dasein gehören, bis zum Abfall, aber niemals bis zur Gleichgültigkeit – und schließlich, über alle Stiegen und Stufen hinweg, das gelassene Wissen um die Wahrheit des Kinderglaubens.*

Dieser besondere Zauber, der dem Geheimnis der Sakramente innewohnt, vom Geflüster der ersten Beichte bis zum Schlucken der Hostie bei der ersten Kommunion, auch solche Ritualien, die man oft als abergläubisch, gebetsmühlen- oder schamanenhaft belächelt, wie das Eintauchen der Fingerspitzen ins geweihte Wasser, der Rosenkranz, das Ewige Licht am Altar, üben Symbolkraft aus und beschenken das Herz mit einem einfältigen Vertrauen."[84]

Verbunden mit dieser hier erkennbaren Prägung durch die Kraft der Symbole war es noch eine innige Beziehung zum einfachen, aber überzeugenden Glauben der Großmutter, der folgenreich für Zuckmayers katholische Identität wurde: Der Großmutter *„lebensheitere und weitherzige Frömmigkeit, ihre Vertrautheit mit Kirche und Klerus, mit Dom und Kapelle, hatte nichts Zelotisches oder Beschränktes, ihre Religiosität war eine natürliche Ergänzung zur Realistik des täglichen Lebens, eine naive, unpathetische Bezogenheit zur Transzendenz, ebenso tolerant und menschenfreundlich wie gottes- und himmelsnah. An ihr war keine Spur von Grämlichkeit oder Vergilbtheit, wie man sie gern mit der Vorstellung von frommen Mütterlein verbindet."*[85]

Vielleicht kann die – zugegebenermaßen komplexe – Analyse erlebter (auch erlittener) Glaubensgeschichte doch einige Momente herausarbeiten, die – über die Individualgeschichte hinaus – Strukturen allgemeingültiger Grundsätze in der religiösen Erziehung konsistent formulieren.

Es bleibt abschließend noch der Einwand des teleologischen Erzählens zu beantworten, also desjenigen Moments einer Autobiographie, der die Zielorientierung auf eine wahrgenommene Entwicklungslinie beschreiben will, sei es Bekehrung, sei es Befreiung, sei es Selbstfindung. Dieses zielsuchende Erzählen hat noch eine tiefere Bedeutung, als irgendeine vorgefertigte literarische „Message" zu befördern, die ankommen will.

1966, hier 179.

[84] *Carl Zuckmayer*, a.a.O. 179f.

[85] Ebd. 185.

Hermann P. Siller[86] hat dazu einen wesentlichen Aspekt des autobiographischen Erzählens herausgearbeitet, der die Verbindungslinie zur ursprünglichen Wurzel der Confessionsliteratur aufzeigt: Es ist dies die *Suche nach unbedingter Anerkennung*. Diese Suche nach unbedingter Anerkennung, die durch eine Korrektur der vielen zugeschriebenen Rollen und Erwartungen in der Lebensgeschichte sichtbar wird, geht einen Weg, der – so Siller – eine transzendenzeröffnende Richtung nimmt; denn autobiographisches Erzählen ist vorgängig getragen, getragen von einem Vorschuß-Vertrauen in das Verstanden-Werden, das empirisch keinen Anhalt hat. Der oder die Autorin gibt sich eine Blöße, gibt sich preis, wagt es, auch völlig mißverstanden zu werden. Mit der Deutung dieses – jeder Autobiographie vorausliegenden – Vertrauens, das nicht ins Bodenlose fallen will mit der Suche nach Ganz-Verstanden-Werden, mit dieser Deutung, möchte ich, verehrtes Auditorium schließen. Ich darf zitieren:

„So kommt im Erzählen der eigenen Lebensgeschichte nicht nur die Suche nach noch ausstehender Anerkennung, sondern noch viel mehr die schon geschehene Anerkennung zum Ausdruck: Die unzerstörbare Würde des Menschen, die ihm von dem zukommt, der ein besserer, genauerer und zugleich wohlwollender Zuhörer ist, als wir es sein können."[87]

Ich danke Ihnen, meine Damen und Herren, für das heute praktizierte wohlwollende Zuhören!

[86] *Siller, Pius Hermann*, Biographische Elemente im kirchlichen Handeln, In: *Fuchs Ottmar*, Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der praktischen Theolgie als Handlungstheorie. Düsseldorf 1984, 187-208 und: *Siller, Hermann P.*, Die Fähigkeit, eine Biographie zu haben. In: Biographie und Glaube. In: Diakonia 26 (1995), Heft 1 (Themaheft), 7-16.

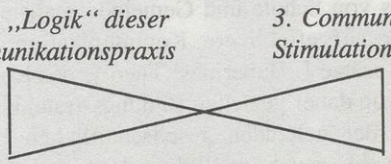
[87] *Siller H.P.* 1995, a.a.O. 16.

Matthias Scharer

Kommunikation managen – Communio praktizieren.

Leiten und Kommunizieren in Schule und Gemeinde als theologische Herausforderung[1]

Worum es (mir) geht:
Ich werde in dieser Vorlesung weder die Problematik der Leitungs- und Kommunikationspraxis in der kirchlichen Bildungsarbeit gebührend würdigen, noch den Stand der Communiotheologie umfassend darstellen können. Mein erkenntnisleitendes Interesse geht in die Richtung, an zwei herausfordernden Trends kirchlicher Bildungspraxis danach zu forschen, wie man praktisch- theologisch mit den schwierigen Nahtstellen zwischen theologischer Reflexion und der Logik praktizierter Kommunikation einerseits und zwischen einer – in der Communio der Kirche begründeten – Leitungs- und Kommunikationspraxis unter den Bedingungen neuer gesellschaftlicher Herausforderungen andererseits umgehen kann. Dabei leitet mich folgendes Denk- und Frageschema:



1. Neue Herausforderungen für das Leiten/Lehren und Kommunizieren in Schule und Gemeinde

Kommunizieren unter Erfolgsdruck – eine Realität von Schule und Gemeinde?

„Wie kann man erfolgreich kommunizieren?", fragt der Kommunikationstrainer Jerry Richardson aus San Francisco in seiner praktischen Einführung in die Arbeitsweise von NLP, dem sogenannten „Neurolinguistischen Programmieren".[2] Der Autor verspricht: „Wenn Sie das Buch lesen und Sie die beschriebenen Techniken und Strategien beherrschen, wird es ihnen möglich sein:

1. *Sofort jegliche Situation zu kontrollieren...*
2. *Vertrauen und Kredit aufzubauen...*
3. *Die Macht der Suggestion einzusetzen, um zu bekommen, was Sie wollen...*

[1] Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck; der Vortragscharakter wurde bewußt beibehalten.

[2] *Richardson, Jerry*, Erfolgreich *kommunizieren*. Eine praktische Einführung in die Arbeitsweise von NLP, deutsch: München 1992.

4. *Ihre Vorschläge auf eine Art zu präsentieren, die tatsächlich unwiderstehlich ist...*
5. *Widerstände ohne Anstrengung, aber erfolgreich zu überwinden...*
6. *Zu erreichen, daß man Ihnen zustimmt...*
7. *Zu erreichen, daß andere Sie genau verstehen...*
8. *Zu verhindern, daß man Sie manipuliert...*"[3]

J. Richardson und mit ihm viele andere, die zu einer verbesserten Kommunikation – u.a. auch im Bildungsbereich – befähigen wollen, greifen neueste Ergebnisse „der Kommunikations- und Überzeugungsforschung" auf, in denen „Entdeckungen aus solch verschiedenen Gebieten wie Hypnose, Kybernetik, Linguistik, Psychologie und Psychiatrie wie auch Verkaufs- und Management – Kommunikation zusammengefaßt werden"[4]. Der Autor gibt darüber Auskunft, auf welches Ziel hin die Forschungsergebnisse ausgewertet werden: „Beim Suchen nach Lösungen für Kommunikationsprobleme bevorzuge ich das, was wirkt."[5] Im Gespräch mit NLP-Vertretern konnte ich feststellen, daß inzwischen auch in diesem Ansatz die reine Pragmatik überwunden ist. Es geht auch nicht darum, den Kommunikationsansätzen, welche in der Bildungspraxis von Schule und Gemeinde realisiert werden,[6] unterstellen zu wollen, nur auf effektivere Kommunikation abzuzielen; schließlich rezipieren viele Ansätze J. Habermas' Theorie des Kommunikativen Handelns[7] und arbeiten von daher gezielten Bildungsstrategien entgegen. Insgesamt läßt sich aber – der geltenden gesellschaftlichen Logik eines effektiven Marktes entsprechend – auch im Bildungsbereich ein Trend zum schnellen Erfolg beobachten. Input und Output müssen in einem kalkulierbaren Verhältnis stehen; oder wie es in der Begrifflichkeit der Lernzieldidaktik heißt: Die Qualität der Ziele wird durch ihre – möglichst empirische – Operationalisierbarkeit und Evaluierbarkeit bestimmt.

Allein ein Blick in die Fortbildungsprogramme (Religions-)pädagogischer Institute zeigt, wie umfangreich und bunt gemischt die Angebote wurden, um den Leitungs- und Kommunikationsbereich besser „in den Griff" zu bekommen. Je schwieriger die Kommunikationsbedingungen in Schule und Gemeinde werden und je hilfloser die darin Handelnden agieren, um so größer wird

[3] *J. Richardson*, kommunizieren, 9f.

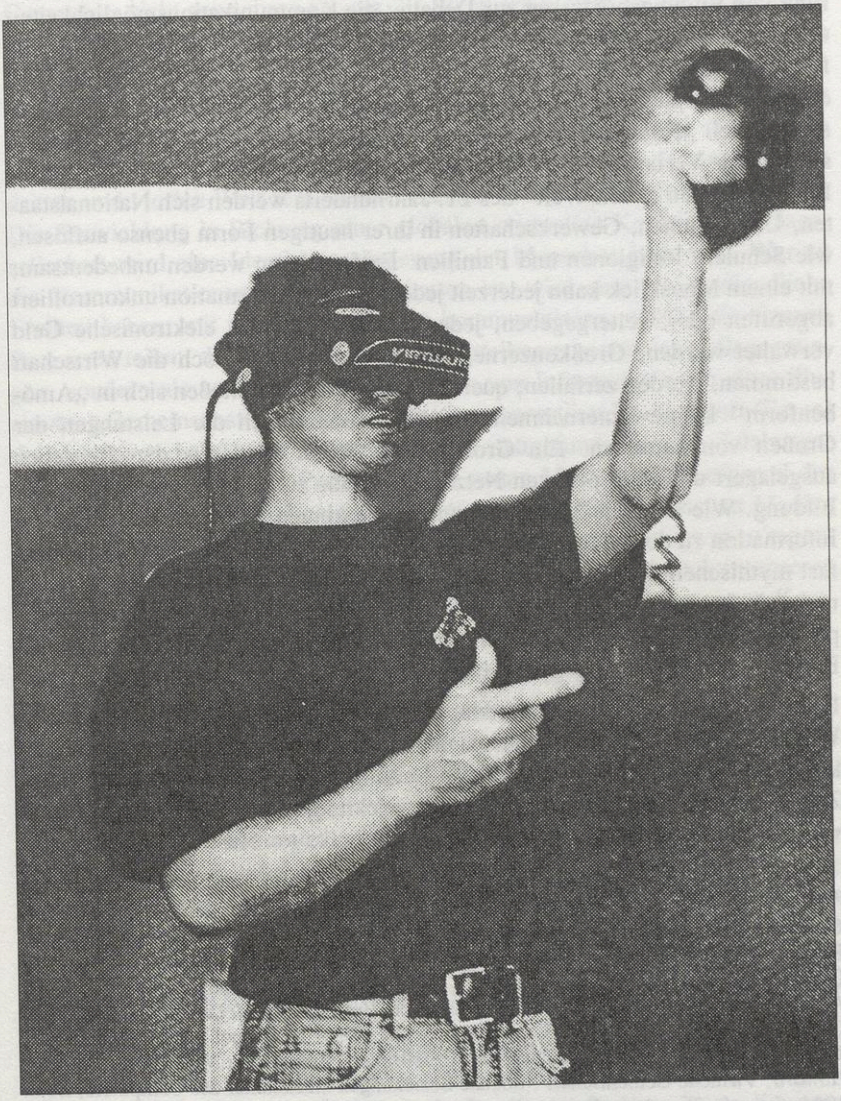
[4] *J. Richardson*, kommunizieren, 12.

[5] *J. Richardson*, kommunizieren, 12.

[6] Vgl. aus der umfangreichen Literatur zur Kommunikativen Pädagogik und Didaktik u.a.: *Schaller, Klaus*, Pädagogik der Kommunikation, St. Augustin 1987; *ders.*, Die kritisch-kommunikative Pädagogik, in: *Gudjons (Hg.)*, Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg ^{3}1991. *Winkel, Rainer*, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: WPB 32 (1980), 200-204. *Bock, I.*, Kommunikation und Erziehung, Darmstadt 1978. *Peukert, Helmut*, Praxis universaler Solidarität: Grenzprobleme von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: *Schillebeeckx, Edward (Hg.)*, Mystik und Politik, Mainz 1988, 172-185.

[7] *Habermas, Jürgen*, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt 1981.

der verständliche Wunsch nach Rezepten und schnell anlernbaren „Tips und Tricks“[8].



8 Bei einem Gespräch der Linzer Diözesanleitung mit ProfessorInnen der Theologischen Fakultät bezüglich einer nebenberuflichen Ausbildung von GemeindeassistentInnen, formulierte ein prominenter Sprecher der Diözese prägnant jene Meinung, die in weiten Bereichen die kirchliche Öffentlichkeit bestimmt: „Für die theologische Ausbildung soll die Fakultät Kurse anbieten und für das, was die SeelsorgerInnen für die Arbeit in der Pfarre brauchen, sollen Kommunikations- und Managementtrainings u.ä. zusammengestellt werden.“

Leiten und Kommunizieren im „globalen Dorf"[9] – Vision oder Trauma?

In der modernen Schule und Gemeinde steht nicht nur die Effektivitätssteigerung von Bildungsprozessen zur Debatte; die Kommunikationsmöglichkeiten und das Kommunikationsausmaß sind in einer epochalen Veränderung begriffen. Wir gehen einer „placeless society", einer „ortlosen Gesellschaft", entgegen, prophezeit der britische Zukunftsforscher William Knoke in seinem neuen Buch „Kühne neue Welt"[10]. Raum und Zeit werden keine Rolle mehr spielen; die Vernetzung der Informationen dürfte zum Nabel der Welt werden. In der „kühnen neuen Welt" des 21. Jahrhunderts werden sich Nationalstaaten, Unternehmen, Gewerkschaften in ihrer heutigen Form ebenso auflösen, wie Schulen, Religionen und Familien. Entfernungen werden unbedeutsam; mit einem Mausklick kann jederzeit jede beliebige Information unkontrolliert abgerufen oder weitergegeben, jede Ware bestellt, das elektronische Geld verwaltet werden. Großkonzerne, welche gegenwärtig noch die Wirtschaft bestimmen, werden zerfallen; quer über den Globus schließen sich in „Amöbenform" kleine Unternehmen zusammen und bieten die Leistungen der Großen von heute an. Ein Großteil der Arbeit wird aus den Betrieben ausgelagert und vom privaten Netzanschluß aus zu erledigen sein, auch die Bildung. Wie einst die Menschen zur Schule gingen, so wird in Zukunft die Information zu den Menschen kommen. „Daß die Figur des Lehrers zu einer fast mythischen Größe heranwachsen, daß selbst die geschmähte Betriebsgemeinschaft ein Sehnsuchtsziel werden, daß sich die Studenten nach dem persönlichen Unterrichtsgespräch drängen könnten, von dem sie in den Erzählungen ihrer Eltern gehört haben, ist nur allzu wahrscheinlich."[11]

Im „global village" ist zentrale, klar erkennbare Leitung verpönt. Bis hin zur Weltregierung wird es kein Zentrum mehr geben; so wie eben auch das Internet kein Zentrum und keine definierbare Leitung hat und dennoch funktioniert. Zu den großen Verlierern der neuen Entwicklung werden alle jene gehören, welche nicht zeitgerecht in die globale Kommunikation einsteigen können, das

[9] Vgl. zur Problematik digitaler Kommunikation u.a.: *Brand, Stewart*, Medialab – Computer, Kommunikation und neue Medien – Die Erfindung der Zukunft am MT, Reinbeck 1990. *Gates, Bill*, Der Weg nach vorn – Die Zukunft der Informationsgesellschaft, Hamburg 1995. *Heuser, Uwe Jean*, Tausend Welten – Die Auflösung der Gesellschaft im digitalen Zeitalter, Berlin 1996. *McLuhan, Marshall*, Die Gutenberg-Galaxis, Bonn 1995. *Postman, Neil*, Das Technopol – Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1992. *Rheingold, Howard*, Virtuelle Gemeinschaft – Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers, Bonn 1994. *Roszak, Theodore*, Der Verlust des Denkens – Über die Mythen des Computer-Zeitalters, München 1994. *Turkle, Sherry*, Life on the Screen – Identity in the Age of the Internet, New York 1995. *Wetzstein, Theo u.a.*, Datenreisende – Die Kultur der Computernetze, Opladen 1995.

[10] *Knoke, William*, Kühne neue Welt. Leben in der „placeless society" des 21. Jahrhunderts, deutsch: Wien 1996.

[11] *Frühwald, Wolfgang*, Vor uns die Cyber-Sintflut, in: Der Mensch im Netz. Kultur, Kommerz und Chaos in der digitalen Welt, ZEIT Punkte 5/96, 12.

sind bei uns die medialen Analphabeten. „Umfragen zufolge fürchtet beinahe jeder zweite Deutsche, der neuen Medienflut und den Anforderungen des Computers nicht gewachsen zu sein."[12] Wenn schon jetzt die Armut weiblich ist, dann wird sich auch die diesbezügliche Teilung der Gesellschaft weiterhin verschärfen: „Nur zehn Prozent aller Netz-Nutzer sind, Schätzungen zufolge, weiblich", schreibt Susanne Gaschke. Sie hält den „vernetzten Computer" für „ein überschätztes Männerspielzeug"[13]. Die größten Verlierer werden die zahllosen nicht vernetzbaren Arbeitskräfte in den Ländern der sogenannten dritten und vierten Welt sein, deren Potential völlig unbrauchbar wird.

Die Entwicklung in Richtung einer globalen, virtuellen Kommunikationsgesellschaft wird eine Identitätsveränderung der Menschen bewirken. Wer an die Kommunikationsmedien angeschlossen ist, wird eine schier unendliche Freiheit haben, mit jenen Menschen zu kommunizieren, welche die eigenen Interessen teilen; dies freilich nicht in unmittelbaren persönlichen Begegnungen, sondern als wechselseitiger Austausch von Informationen in einer illusionären Gemeinschaft. Der Kommunikationstheoretiker Norbert Bolz (Essen) diagnostizierte bei den im Juli dieses Jahres stattgefundenen „39. Salzburger Gesprächen" als eine der Paradoxien der neuen Medienwelt: Aufgrund der menschlichen Lust nach Kommunikativität steigern die technischen Medien die Kommunikationsaktivitäten des Menschen, ohne sich dabei etwas zu sagen. Zwischenmenschliche, „face to face" Kommunikation wird auch in unseren Schulen und Gemeinden zukünftig nur mehr im Kontext dieser neuen Kommunikationsmöglichkeiten denkbar sein.

Neue Herausforderungen für die kirchliche Bildungspraxis

Es geht nicht darum, die Anstrengungen abzuwerten, Leiten und Kommunizieren lernbarer und damit auch effektiver zu machen.[14] Auch will ich die rasanten technologischen Entwicklungen in Richtung einer überwiegend digitalisierten Kommunikation nicht grundsätzlich verdammen.[15] Gerade angesichts dieser Entwicklungen, der sich in Hinkunft Menschen kaum völlig entziehen können werden, ist nach dem spezifisch kirchlichen Bildungsauftrag neu zu fragen. Liegt er vorwiegend darin, das methodisch-mediale Know-how der kirchlichen Kommunikation effektiver zu machen bzw. die kirchliche Vernetzung möglichst schnell voranzutreiben, um an den – zweifellos faszinierenden – neuen Kommunikationsmöglichkeiten teilhaben zu können? Oder

12 *Heuser, Uwe Jean*, Die fragmentierte Gesellschaft, in: Der Mensch im Netz. Kultur, Kommerz und Chaos in der digitalen Welt, ZEIT Punkte 5/96, 17.

13 *Gaschke, Susanne*, Frauen und Technik, in: Der Mensch im Netz. Kultur, Kommerz und Chaos in der digitalen Welt, ZEIT Punkte 5/96, 44.

14 Schließlich führe ich am Institut ein Aufbaucurriculum „Leitung und Kommunikation nach dem Ansatz der Themenzentrierten Interaktion R.C. Cohn" ein.

15 Das Manuskript für diese Vorlesung ist auf dem PC geschrieben und die Vernetzung mit den Bibliotheken oder die Nachfragen bzw. der Austausch im Internet verschaffen mir in kürzester Zeit wichtige Informationen. Mit dem Note-book und dem Handy kann selbst die Bahnfahrt noch als effektive Arbeitszeit genutzt werden.

wird die Option kirchlichen Bildungshandelns vorrangig bei den durch Kommunikationstechniken nicht herstellbaren und medial nicht produzierbaren Begegnungen von Mensch zu Mensch liegen? Wird es also darum gehen, dem Ich, dem Du, dem greifbaren und nicht dem illusionären Wir der vernetzten Welt, den Vorrang zu geben und an überschaubaren, geleiteten, intersubjektiven Kommunikationsprozessen verstärkt interessiert zu sein? Wie trifft man theologisch verantwortete Optionen im modernen Kommunikationsbereich?

2. Die Kommunikationslogik kirchlicher Bildungspraxis: management- oder communiobezogen?

Kirchliche Bildung zwischen „soft facts"-Produzent und „online"-Unternehmen?

Wer marktgerecht denkt und die kirchliche Bildung aus der Perspektive eines „Non-profit Unternehmens" in der modernen Gesellschaft betrachtet, das es nicht in erster Linie mit den „hard facts" wie Gewinnmaximierung u.ä., sondern mit den „soft facts" menschlicher Beziehungen zu tun hat, könnte nach der Logik des vermuteten Erfolges entscheiden. Tatsächlich wird im modernen kirchlichen Bildungsmarkt oft nach solchen Kriterien gehandelt. In der Weise gefällte Entscheidungen stoßen aber schon dort an ihre Grenzen, wo zukünftige Entwicklungen im Kommunikationsbereich widersprüchlich eingeschätzt werden.

Einerseits kann jemand besondere Chancen darin sehen, daß schon in naher Zukunft Erfahrungen unmittelbarer, ohne technische Vermittlung zustandekommender Kommunikation, in der Menschen jenseits von Erfolgs- und Leistungsdruck einander begegnen und an „ihren Themen" arbeiten, zu Alternativerfahrung werden könnten. Andererseits eröffnen die neuen Kommunikationsmedien derart faszinierende Möglichkeiten, Glaubensinformation und mediale Beteiligung an kirchlichen Handlungen grenzenlos weltweit zu verbreiten und vielen Menschen, die niemals in ein kirchliches Bildungsgeschehen involviert werden könnten, einen einfachen Zugang – via Mausklick – zu ermöglichen. Es zeigt sich doch schon heute, mit welcher Gutgläubigkeit nicht zuletzt traditionalistisch orientierte Kirchenkreise auf den „Daten Highway" aufzuspringen versuchen, um dort Glaubensinhalte unterzubringen. Bedenken sie die Auswirkungen solcher Kommunikationsformen, auf die Beziehungsqualität christlicher Botschaft und stellen sie die Beliebigkeit des Zugriffs genügend in Rechnung? Ist christlicher Glaube in einem Kommunikationssystem kommunizierbar, das scheinbar keine Grenzen kennt, in das zu jeder Zeit jede Information eingespeist werden kann, zu dem jede/r zugelassen ist, das aber letztlich unverbindlich bleibt und aus dem sich jede/r ohne Folgen zurückziehen kann; einer Kommunikation, welche trotz der Fülle transportierbarer Informationen letztlich begegnungsleer bleibt?

Das kirchliche Bewußtsein dafür, daß nicht jeder Glaubensinhalt, zu jeder Zeit, von jedem Menschen abrufbar sein kann, sondern des Intimraumes

menschlicher Begegnung in definierbaren Beziehungen von Familie, Gruppe oder Gemeinde bedarf, jenes Bewußtsein, das vor allem am Anfang die kirchliche Glaubenserschließung geleitet hat, scheint immer mehr zu schwinden; ja man kann fragen ob nicht die Kirchen durch ihre Massenkommunikation schon heute einer postmodern-beliebigen Glaubensrezeption Vorschub leisten.

Wenn man genauer hinsieht, dann zeigen sich in solchen, scheinbar nur pragmatisch getroffenen Entscheidungen implizite theologische Spuren. Könnte nicht jemand behaupten, die unbegrenzte Verbreitung von glaubensrelevanten Inhalten, welche man in das Internet einspeichert, sei das wichtigste Anliegen der Glaubenserschließung und sich dabei auf eine traditionsreiche kirchliche Logik berufen? Läßt sich eine solche Argumentationsfigur nicht von der reformatorischen und gegenreformatorischen Katechismusbewegung bis zu jenen KirchenvertreterInnen und TheologInnen verfolgen, welche die authentische Glaubenserschließung ausschließlich den dogmatisch richtig formulierten Glaubensinhalten zutrauen?[16] Geht es demnach nicht gerade heute um die Rückbesinnung kirchlicher Glaubensvermittlung auf jene überzeitlichen Inhalte des Glaubens, die von der systematischen Theologie als zentral vorgegeben werden? Und sollte nicht im Formalen – das betrifft in unserem Fall die Kommunikationsformen und -mittel – weniger Reflexionsaufwand betrieben werden? Es liegt auf der Hand, wie sehr eine solche künstliche Trennung von Inhalt und Form der Glaubenserschließung die theologisch unbedachte und damit kritiklose Übernahme von Kommunikationstechniken in kirchlichen Vermittlungsprozessen forcieren kann.

Kommunikationsform, Kommunikationsmittel und Kommunikationsgehalt sind nicht voneinander zu trennen

Mehr denn je bedarf es in einer Kommunikationsgesellschaft, welche auf eine wahl- und grenzenlose Informationsvermittlung ausgerichtet ist, einer eindeutigen kirchlichen Option für das unentflechtbare Ineinander von Kommunikationsform, Kommunikationsmittel und Kommunikationsgehalt. Denn es verändert den jeweiligen Glaubensgehalt erheblich, ob er in zwischenmenschlichen Begegnungen „rüberkommt", also – mit J. Habermas gesprochen – in „kommunikativen Handlungen" erschlossen,[17] d.h. über konkrete Menschen, mit denen ich in lebendiger Beziehung stehe, als Identifikationsmöglichkeit angeboten wird – mit der gebotenen Freiheit, die Identifikation zu verweigern – oder ob mich eine Glaubensinformation via technischem Medium erreicht. In dieser Hinsicht steht das Vertrauen zur Debatte, das die Kirchen von je her, entweder mehr in die Eindeutigkeit begrifflicher Vermittlung oder in die

16 Vgl. u.a. *Ratzinger, Joseph Kardinal*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

17 Zum Zusammenhang von christlicher Communio und kommunikativem Handeln in der Schule vgl. die aufschlußreiche Grundlegung durch: *Scheidler, Monika*, Christliche Communio und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule, Altenberge 1993.

Vielsinnigkeit interpersoneller Begegnungen und Lebenszeugenschaft aus dem Glauben heraus, gelegt haben. Begriffe kann man leichter auf ihre Wahrheit hin überprüfen als menschliche Begegnungen.

Ob nun mehr der richtige Glaubensinhalt oder die Glaubenswahrheit, die sich im Beziehungsgeschehen zeigt, betont wird, immer muß feststehen, daß kein Kommunikationsarrangement die Erschließung des christlichen Glaubens garantieren kann oder darf. Fundamentale theologische Grenzen in der Glaubenserschließung werden dort überschritten, wo kommunikativ so gehandelt oder der Anschein dafür gegeben wird, als könnte mit einem bestimmten Inhalt, mit einer speziellen Methode oder mit einem erfolgversprechenden Medium Glaubenserschließung garantiert werden; vielmehr kann es in der Religionspädagogik immer nur um die etwas richtigeren oder weniger richtigen Bedingungen für die Möglichkeit der Glaubenserschließung gehen; die Glaubenszustimmung muß der freien Verantwortung des Menschen und dem Geschenk Gottes anheimgestellt bleiben. Im untrennbaren Zusammenspiel von Kommunikationsgehalt und Kommunikationsform stehen also nicht nur methodisch-didaktische Entscheidungen, sondern Gottes-, Menschen- und Kirchenbilder zur Debatte.

Theologie als kritische Hermeneutik des Kommunikationsgeschehens

Die anstehenden Fragen kirchlicher Bildung in einer sogenannten Kommunikationsgesellschaft können mit der herkömmlichen Konzentration der Theologie auf die begriffliche Wahrheit des Glaubens nicht mehr gelöst werden. Es bedarf einer kritischen anthropologisch-theologischen Hermeneutik des ganzen Kommunikationsgeschehens. Nicht umsonst leisten sich die Kirchen und mit Recht auch der Staat eine Theologie. In einer offenen Gesellschaft haben TheologInnen den Auftrag, ihr im Diskurs jüdisch-christlicher und kirchlicher Tradition mit den heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen gewonnenes kritisches Denk- und Handlungspotential u.a. als Entscheidungshilfe in konkreten Bildungsfragen allen zur Verfügung zu stellen. Etwas vereinfacht gesagt geht es um den Unterschied zwischen einem Wirtschaftsunternehmen, dem in seinem Management hochqualifiziertes Personal für strategische Planungen und Entscheidungen zur Verfügung steht und der Kirche, die durch ihre an die jüdisch-christlichen Ur-kunden und die kirchliche Tradition angebundene Theologie die Logik strategischer Plausibilitäten zu durchbrechen vermag und damit einer traditionsvergessenen Gesellschaft heilend-befreiende Impulse für alle Menschen, nicht nur für die ChristInnen, anbieten kann.

Partizipierende und kooperierende TheologInnen

Gleichzeitig steht ein solch kritischer Diskurs der Theologie mit der kirchlichen und gesellschaftlichen Alltagspraxis in Gefahr, zu einem Überbau oder gar zu einem Sollensanspruch der alles besser wissenden ExpertInnen zu werden, gegen den sich PraktikerInnen zu Recht wehren. Von der Kommunikation mit den PraktikerInnen abgekoppelte, am „grünen Tisch" deduzierte

und von oben herab vermittelte philosophisch-theologische Thesen können noch so richtig sein, sie werden die Praxis nicht verändern. Nur angemessene, d.h. jede Über- und Unterordnung von BerufstheologInnen und PraktikerInnen ausschließende Kommunikationsvorgänge, werden auf Dauer Praxis verändern. Es sind das Kommunikationsprozesse, in denen die Kompetenz aller gefragt ist und in die nicht lebensfremdes ExpertInnenwissen von außen eingespeist, sondern kooperativ um theologisch verantwortbare Praxis gerungen wird.

Daß ein solcher Anspruch zur Herausforderung des theologischen Lehrbetriebes werden muß, liegt auf der Hand. Dem glaubwürdigsten Zeugnis eines partizipativen Theologen bin ich in G. Gutierrez begegnet; tausend Kilometer nördlich von Lima, in einer communidad der Armen am Stadtrand von Chiclayo, in der ich mehrere Wochen mitgelebt habe, kannte ihn fast jeder Jugendliche aus persönlicher Begegnung.

Ob die wechselseitige und wechselseitig kritische Kommunikation zwischen expliziten theologischen Anschauungen und der Praxis in Schule und Gemeinde gelingt, oder ob im Gegensatz dazu aus der Theologie abgeleitet oder theologievergessen praktiziert wird, ist nicht nur ein äußeres Kommunikationsproblem an der Nahtstelle von Theologie und Bildungspraxis.[18] Nicht zuletzt als Ergebnis unseres immer noch weithin auf Deduktion ausgerichteten geisteswissenschaftlichen Studienbetriebes haben manche Menschen diese Strukturen so verinnerlicht, daß sie nicht fähig sind, für neue Situationen einen adäquaten theologischen Ausdruck zu finden. So sagte mir eine Theologin, die 15 Jahre in der Praxis steht und im Alltag sehr wohl ihre Frau stellt, daß sie es bis heute kaum wage, eine eigenständige theologische Aussage zu treffen. Immer verfolge sie dabei das Gefühl, sie wisse viel zu wenig.

Mit diesen Erfahrungen im Hintergrund frage ich nach jenen anthropologisch-theologischen Kriterien der Kommunikation, die mit den neuen Kommunikationsherausforderungen im kirchlichen Bildungsbereich kritisch ins Spiel gebracht werden können.

[18] N. Mette bringt für die Schnittstelle zwischen theologischer und humanwissenschaftlicher Argumentation den Begriff „konvergierender Optionen" ins Spiel. Er fragt – auf unser Problem bezogen – danach, wo und wie eine humanwissenschaftlich orientierte und eine anthroplogisch-theologisch begründete Argumentation zur Kommunikationsproblematik miteinander konvergieren und welche Optionen sich daraus für das praktische Handeln ergeben; vgl. *Mette, Norbert*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994. Jochen Hilberath und ich suchen nach dieser Konvergenz bei unseren Versuchen lebendigen Theologisierens in Gruppen von PraktikerInnen, im Zusammenspiel impliziter theologischer Spuren, wie sie sich offen oder verborgen in der Gruppe zeigen, mit expliziter theologischer Argumentation. Meiner Ansicht geht es auch dem Fundamentaltheologen J. Werbick um ähnliches, wenn er danach fragt, was die Bibel und die kirchliche Tradition bzw. wir heute „mit Gott zusammenbringen" und wie sich dadurch das Gottes- und Menschenbild verändert. (*Werbick, Jürgen*, Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre, 79-200).

3. Anthropologisch-theologische „Spuren" der Kommunikation

Der Mensch, ein kommunizierendes Subjekt

„Wie immer man es auch versuchen mag," der Mensch kann „nicht *nicht* kommunizieren" [19], behauptet bekanntlich der Sozialpsychologe P. Watzlawick in seinem ersten Axiom zur menschlichen Kommunikation; dies entspricht auch unserer alltäglichen Erfahrung. Tatsächlich ist jeder Mensch ein, vom Beginn des Lebens an auf Kommunikation hin angelegtes und von gelingender menschlicher Kommunikation zutiefst abhängiges Wesen; dies auch dann noch, wenn sie/er in der Abgeschiedenheit eines kontemplativen Ordens leben und die verbale Kommunikation mit Menschen auf ein Minimum einschränken würde. Gerade ein solch religiöser Kontext erweitert den Kommunikationsbegriff; denn die nonverbale Kommunikation untereinander und die Kommunikation im und mit dem geheimnisvoll verborgenen und dem Menschen dennoch unendlich nahen Du, die wir Beten nennen, wird vermutlich auch das Personsein dieses Menschen bestimmen. Menschliche Kommunikation ist für uns so entscheidend, daß frühe Kommunikationsstörungen oder -verweigerungen zu schweren seelischen und körperlichen Schädigungen, ja zum Tod von Menschen führen können.[20]

Intersubjektivität vom Beginn des Lebens an

Entwicklungs- und Sozialpsychologien haben für die pränatalen und frühkindlichen Lebensphasen lange Zeit eine weitgehend einseitige Kommunikation der Mutter und anderer früher Bezugspersonen mit dem Fötus bzw. mit dem Säugling oder Kleinkind angenommen. Demgegenüber behaupten neuere Forschungen bereits für die frühesten Lebensphasen eine wechselseitige Kommunikation.[21] Die Mutter und andere frühe Bezugspersonen beeinflussen nicht nur das Kind, es gilt auch umgekehrt: schon das Kind im Mutterleib kommuniziert in der Weise mit der Mutter und über sie mit der Umwelt, daß es darauf aktiven Einfluß nehmen kann. Welche schwangere Frau weiß nicht, wie sehr ihr Kind das Leben bestimmen kann. Kinder sind von der liebenden Zuwendung ihrer frühen Bezugspersonen abhängig. Es gilt aber auch, daß sie in der „Kommunikation zwischen den Generationen", welche mit der Kommunikation zwischen Mutter und Kind in der Schwangerschaft beginnt und das ganze Leben fortdauert, nicht einfach die geliebten, verwöhnten, vernachlässigten, mißbrauchten Objekte Erwachsener sind; die Subjekthaftigkeit und Intersubjektivität auch schon des sehr jungen Kindes, ja des Embryos, wird in der neueren Pädagogik mit Recht antizipierend vorweggenommen. Für

19 *Watzlawick, P.*, Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, Bern (1969) [8]1990, 51.

20 Vgl. u.a. *Spitz, Rene A.*, Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr, deutsch: Stuttgart [9]1989. *Erikson, Erik H.*, Kindheit und Gesellschaft, deutsch: Stuttgart 1987.

21 Vgl. u.a. *Benjamin, Jessica*, Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht (1988) dt. Frankfurt 1993.

menschliche Kommunikation gilt – insofern sie menschenwürdig ist –, daß immer Menschen Menschen begegnen. Menschliche Kommunikation ist eine „Ich – Du" bzw. eine „Ich – Wir" Beziehung.

M. Buber unterscheidet, wenn es um Begegnung geht, die „Grundworte" „Ich – Du" und „Ich – Es": „Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an andere Es, Es ist nur dadurch, daß es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung."[22] Kein Mensch darf also in der menschlichen Kommunikation zum „Etwas", zum Objekt des anderen gemacht werden, wenn Begegnung gelingen soll. „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung", sagt M. Buber.

Der französisch-litauische Philosoph E. Lévinas radikalisiert – in Auseinandersetzung mit M. Buber – die Perspektive der Intersubjektivität. Für ihn ist das „Antlitz" des Menschen die zentrale Metapher für den anderen. In der radikalen Hinwendung zum Antlitz des anderen ist letztendlich Transzendenz-erfahrung möglich. Die Begegnung mit dem anderen bleibt nicht auf die Ich – Du Beziehung beschränkt. Wenn der andere des anderen in den Blick kommt, wird die eigene Freiheit in Frage gestellt; Fragen der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit brechen auf. E. Lévinas faßt den Kerngedanken seiner Philosophie des anderen in folgender Weise zusammen:

„Dia-Konie vor jedem Dia-log. Ich analysiere die zwischen-menschliche Beziehung so, als wäre in der Nähe zum *Anderen* – jenseits des Bildes, das ich mir vom anderen Menschen mache – sein Antlitz, der Ausdruck des *Anderen* (und in diesem Sinn ist mehr oder weniger der ganze menschliche Körper Antlitz), das, was mir *befiehlt*, ihm zu dienen."[23]

E. Lévinas unterstreicht also, über die Reziprozität und Symmetrie in der Begegnung, wie sie M. Buber vertritt, hinausgehend, die Ungleichheit, die Disymmetrie. Die Ungleichheit besteht aber nicht in klassischen Abhängigkeitsverhältnissen wie dem der Kinder von den Eltern, dem der SchülerInnen von den LehrerInnen, dem der Armen von den Reichen usw., es verhält sich geradezu umgekehrt: Das Ich wird vom Du in den Dienst genommen. „In diesem Sinn bin ich verantwortlich für den *Anderen*, ohne Gegenseitigkeit zu erwarten, und wenn es mich das Leben kosten würde. ... Gerade in dem Maße, in dem die Beziehung zwischen dem Anderen und mir nicht gegenseitig ist, bin ich dem *Anderen* gegenüber unterworfen."[24]

22 *Buber, Martin*, Ich und Du, Heidelberg [11]1983.

23 *Lévinas, Emmanuel, Ethik* und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo, Graz-Wien 1986, 74. Entgegen der üblichen Schreibweise wird bei E. Lévinas „der andere" groß geschrieben.

24 *Lévinas*, Ethik, 75.

Kommunizieren ChristInnen anders?
Communiopraxis – eine Gottesanalogie?

Theologisch gesprochen ist Kommunikation elementarer Ausdruck menschlicher Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit. Denn – so läßt sich fragen – gilt P. Watzlawicks Axiom vom Menschen, welcher, wie immer er es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann, der also gerade dann, wenn er ganz bei sich ist, auf ein Du und Wir hingeordnet bleibt, in analoger Weise nicht auch von Gott? Bekennen ChristInnen nicht den einen und dreieinigen Gott, den Vater, den Sohn und den Hl. Geist, als den beziehungsreichen Gott? Und ist nicht die Kirche – so sehr ihr Wesen auch verstellt sein mag, weil sie nicht nur heilige sondern auch sündige Kirche ist – als koinonia/communio Ikone des trinitarischen Gottes?[25]

Ich frage als praktischer Theologe, der – wie jeder Theologe – zwischen Tradition und Situation steht, dessen besondere Aufmerksamkeit aber auf die Menschen, ihre Beziehungen und auf die Gesellschaft gerichtet sein muß – wie und woran man in der modernen Kommunikation erkennen kann, ob das „Wir Gottes" im Spiel ist? Welches Wir ist gemeint, wenn wir nach der Communiopraxis im Bildungsgeschehen fragen? Ist es das effiziente Wir einer straff geleiteten Lerngruppe, die möglichst produktiv arbeitet? Ist es das in schier unendlicher Wahlmöglichkeit sich ständig neu konstituierende und wieder verändernde Wir einer Internetkonferenz? Ist es das Wir einer rivalisierenden Schulklasse, in der es drunter und drüber geht? Ist es das Wir einer interaktionslos vor sich hinsingenden und -betenden Eucharistiegemeinde? Ist es das Wir einer Jugendgruppe, die gerade ein Umweltprojekt plant?

Wenn es um das Wir geht, das Ikone des einen und dreieinigen Gottes sein soll, dann verbietet sich jeder vorschnelle Ausschluß. Vielleicht helfen in der Ermutigung, die „Wir Dimension" einer in der Trinität verankerten Communio weit zu halten, nicht nur streng theologische, sondern auch poetische Texte, wie der folgende von K. Marti weiter:

„Am Anfang also: Beziehung.
Am Anfang: Rhythmus.
Am Anfang: Geselligkeit.
Und weil Geselligkeit: Wort.

25 In der Koinonia – Communio – Ekklesiologie, deren Spuren in das Neuen Testament und in die alte Kirche zurückreichen, die im 2. Vatikanum aufgegriffen und speziell in den Dokumenten der Außerordentlichen Römischen Bischofssynode 1985 entfaltet wurde, ist die Kirche als communio die „Ikone" des trinitarischen Gottes. „So wie in der Trinität die Dreiheit der Person die Einheit der Natur weder aufhebt noch erst hervorbringt, sondern vielmehr deren konkrete Daseinsweise ist, so daß die eine göttliche Natur nur in Relation zwischen Vater, Sohn und Geist existiert, so gilt analog von der Kirche, daß sie nur in und aus den Ortskirchen existiert. (...) Die Kirche ist gerade als communio Ikone der Trinität." (*Kasper, Walter*, Kirche als Communio. Überlegungen zur ekklesiologischen Leitidee des II. Vatikanischen Konzils. In: Theologie und Kirche, Mainz 1987.)

Und im Werk, das sie schuf,
suchte die gesellige Gottheit sich
neue Geselligkeiten.
Weder Berührungsängste
noch hierarchische Attitüden.
Eine Gottheit, die vibriert
vor Lust, vor Leben.
Die überspringen will
auf alles,
auf alle."

Kurt Marti[26]

Sind also Grenzen dem trinitarischen Gott zuwider? Gewährleistet nicht gerade die weltweite Vernetzung erstmals in der Geschichte ein interkulturelles, interreligiöses, universelles Wir, das keine Grenzen mehr kennt und so zu einem evolutionären Schritt in der Menschwerdung des trinitarischen Gottes werden könnte? Und muß nicht bis zu diesem quantitativen Sprung universeller Vernetzung der Menschheit alles getan werden, um möglichst effektiv den trinitarischen Gott zu vermitteln? Es scheint die Zeit gekommen, in der die „hard facts" der Mission und Volkskirche den Erfolg nicht mehr garantieren. Sollten in der Glaubensvermittlung nicht alle „soft facts" der Kommunikationstechniken eingesetzt werden? Hätten nicht gerade sie den Vorteil, im Hinblick auf das Christentum stimmiger zu sein, als die alten Missionierungsmethoden und volkskirchlichen Praktiken der Glaubensweitergabe?

4. Im (kritischen) Wechselspiel von Communiotheologie und - praxis: dem „wir" aufhelfen

Das geschenkte Wir

Besinnen wir uns auf die Frage, von woher und warum ChristInnen von der Communio – dem Sakrament des „Wir Gottes in der Welt" sprechen. Nicht weil sie es herstellen, machen, produzieren, managen müssen, sondern weil es ihnen im einen und dreieinigen Gott geschenkt ist. Die ganze Kirche, nicht das Amt oder das Pastoralmanagement für sich, ist Sakrament des allen Menschen geschenkten Wir Gottes. Was heißt das für die Kommunikation im kirchlichen Bildungsbereich?

Das Vertrauen auf das geschenkte Wir befreit zunächst vom Druck, es durch effizienten methodisch didaktischen Einsatz herstellen zu müssen, unter dem viele LehrerInnen, SeelsorgerInnen und ErwachsenenbildnerInnen leiden. Wenn der Erfolgsdruck geringer ist, wird mehr Aufmerksamkeit frei für das, was zunächst ohne besondere Absicht alltäglich geschieht. Ich nenne ein

[26] *Marti, Kurt*, Die gesellige Gottheit. Ein Diskurs, Stuttgart [2]1993, 8f.

Beispiel für eine geschenkte Begegnung, die sich in der Familie, im Kindergarten oder in den ersten Schulklassen ereignen kann.

Mit dem Gameboy in der Hand und dem Kindergott unter dem Arm

Jedes Kind begegnet, „den Kindergott unter dem Arm…", dem „Kirchengott".[27] Mit diesem Bild beschreibt die amerikanische Religionspsychologin A. Rizzutto die kaum planbare erste Begegnung der Kinder mit spezifisch christlichen bzw. kirchlichen Gottesvorstellungen. Wo immer die frühe Begegnung zwischen dem kindlichen Gott und dem „Kirchengott" stattfindet, sie ist als eine Art biographischer Inkulturation zu begreifen, für die ähnliche

[27] *Rizzuto, Annemaria*, The birth of a living god, Chicago 1979.

Bedingungen gelten, wie für die Inkulturation des Christentums in andere Kulturen: Wie es für Inkulturationsprozesse kennzeichnend ist, gehen auch aus dieser frühen Begegnung weder die kindlichen Gottesanschauungen, noch der kirchlich vermittelte Gottesglaube, noch jene, die ihn repräsentieren, unverändert hervor. Wenn die biographische Inkulturation zwischen dem Kindergott und dem Kirchengott theologisch richtig von statten geht, dann wird sie nicht aufgedrängt oder hergestellt, sondern ist in der Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen geschenkt, wie das Leben des Kindes. Deshalb geschieht sie in Ehrfurcht und Respekt vor der Überzeugung des jeweils anderen, wobei – um mit E. Lévinas zu sprechen – Kinder zu den „Auftraggebern" für die Erwachsenen werden.

Das frühe Szenarium ist für die Charakteristik geschenkter Glaubenskommunikation grundsätzlich aufschlußreich. Denn die jüdisch-christliche Botschaft und die kirchliche Tradition werden im Leben von jungen Kindern nicht als eine geplante, theologisch mehr oder minder abgesicherte, begriffliche Rede von Gott kommuniziert. Wer mit Kindern umgeht, weiß, wie unvermittelt und ungeplant in Metaphern, bildhaften Erzählungen, symbolischen Handlungen oder Symbolgegenständen eine solche Kommunikation beginnen kann. Die Begegnungsqualität der Menschen untereinander, in unserem Fall der Kinder und Erwachsenen, ist von entscheidender Bedeutung. Sie geschieht in einem System, das auf die Glaubwürdigkeit oder Unglaubwürdigkeit der Begegnung einen erheblichen Einfluß hat. Wie aber läßt sich jene spezifisch christliche Begegnungsqualität – ich habe sie das geschenkte Wir Gottes genannt – im weiteren Leben von Menschen beschreiben?

Identität in universaler Solidarität

Die „Wir Dimension" gewinnt ihre Ausprägung in der weiteren Entwicklung und Sozialisation von Menschen in einem Selbstkonzept, das man mit N. Mette als „Identität in universaler Solidarität" bezeichnen könnte. Ein solches Selbstkonzept widerstreitet den weitverbreiteten isolierten Selbstbezogenheiten und einsamen Selbstentfaltungen.

Da die Entwicklung und Sozialisation zu einer Identität in universaler Solidarität sich aber nicht einfach von selbst ergibt, ja geltenden gesellschaftlichen Normen in vielem zuwiderläuft, ist nach „dem Geist" eines solchen Wir-Konzeptes zu fragen. ChristInnen können ihn am eindeutigsten im Lebens- und Todesschicksal Jesu, ihres Bruders im Menschsein sehen.

Das integrierende Wir

Im Schicksal Jesu, der ganz und gar aus dem über alle Zeiten hinweg kommunikationsstiftenden Geist lebend, letztendlich isoliert, zum Sündenbock für alles und alle – auch für uns weltweit vernetzte, scheinbar zu grenzenloser Kommunikation fähigen Menschen – geworden, wird Gottes grenzenlose Liebe zum Leben jedes Ausgegrenzten, noch durch den Tod hindurch offenbar. Sie zeigt sich darin, daß der geheimnisvoll verborgene Gott den nach menschlichem Ermessen von ihm Geschlagenen (vgl. Jes 53,4b) rettet, ja zum

Retter für die Vielen macht. Der sein Leben lang in einer Weise Menschen begegnet ist, daß er das geknickte Rohr nicht zerbrochen und den glimmenden Docht nicht ausgelöscht hat (vgl. Jes 42,3), wird nicht nur zum Leitbild christlicher Kommunikation, er ist deren elementarster Inhalt; er, der die Marginalisierten in die Tischgemeinschaft hereingeholt hat und sie bis heute hereinholt, so kirchliche Ausgrenzungen das nicht verhindern. Wenn Menschen, ohne auszugrenzen, miteinander kommunizieren geht es auch dann schon um den Glauben, wenn Glaubensinhalte nicht ausdrücklich angesprochen werden, sondern die Wir Dimension Gottes als Liebe, Solidarität und Gerechtigkeit ins Spiel kommt.

Leiten und Kommunizieren angesichts der Opfer

Wenn eine, in der kommunikativen Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit begründete, jesuanisch inspirierte, geistbewegte Communiopraxis heutige Kommunikationsprozesse in Schule und Gemeinde beseelen soll, dann ist die Aufmerksamkeit im modernen „Bildungsmarkt" zunächst nicht auf den schnellen Erfolg und die willkommenen AdressatInnen, sondern auch auf die Opfer zu richten. Ich beginne bei denen, denen man die Marginalisierung am wenigsten zuschreiben würde, bei den Erwachsenen.

Kirchliche Erwachsenenbildung unter Marginalisierungsverdacht

Die Not der Erwachsenen im Bildungsbereich zeigt sich zunächst in den Lernverweigerungen. Was hindert Erwachsene am Lernen? Mit dieser Frage richtet sich das kirchliche Bildungsinteresse nicht mehr primär an die wenigen kirchlich Engagierten, die aus Interesse oder Pflichtbewußtsein die Statistiken kirchlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen auffüllen, sondern an jene, deren Lernfähigkeit und Lernwilligkeit grundsätzlich beschnitten wurde. Kirchliche Erwachsenenbildung hat nach den biographischen und systemischen Ursachen zu fragen, die Menschen mundtot und scheinbar bildungsunfähig machen. Nach E. Lange seien für das Stagnieren der Lernfähigkeit Erwachsener nicht nur konstitutionelle und entwicklungspsychologische Gründe maßgebend. Zu den Ursachen gehört „... der unbewältigte oder verschleierte, der in einem seelischen oder gesellschaftlichen Gewaltverhältnis unterdrückte Konflikt. ... Wo Menschen im Konflikt lernunfähig geworden sind, gelingt die Wiederherstellung ihrer intellektuellen, affektiven und sozialen Kräfte, ihrer Chance menschlichen Wachstums nur so, daß der unterdrückte Konflikt und seine Folgen thematisiert und zum eigentlichen Lernfeld gemacht werden. Eingeschüchterte Menschen lernen nur *im* Konflikt und *am* Konflikt. Das gilt vor allem für die, die scheinbar 'ausgelernt' haben: die Erwachsenen."[28] Speziell im Hinblick auf die neuen Kommunikationsmedien ist zu fragen, ob die Kirchen die bisherige Bildungsklassengesellschaft verfestigen, indem sie die Privilegien der Lernfähigen und Lernwilligen vermehren, oder

[28] *Lange, Ernst*, *Sprachschule* für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München 1980, 123.

bemüht sind, dem Vorgang der Entmächtigung durch eine Bildung, die bestimmte Menschen von vorneherein ausschließt, entgegenzusteuern.
E. Lange meint, daß sich speziell in den Kirchen Heranwachsende in der Identitätskrise, alte Menschen, solche, deren Kontakt- oder Berufsfähigkeit beschädigt ist, finden; unter ihnen sind die Frauen nochmals in der Überzahl. Auch sogenannte Asoziale, Vorbestrafte und sexuell Abnorme könnten in den Kirchen beheimatet werden. E. Lange nennt auch die vielen Kleinbürger, die ihren Ängsten mit religiöser Legitimation Herr zu werden suchten. Die Religion selber sei ein Konfliktfeld, in dem Einschüchterung und Angst, Übermacht und Unterwerfung im Spiel seien und lernunfähig machten.
Ein Spezifikum kirchlicher Erwachsenenbildung ist nach E. Lange das religiöse Konfliktfeld. Ihm zufolge ist Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft neben der individuellen Liebe und der „Liebe durch Strukturen" zu einer „Liebe durch Aufklärung" berufen. Wo sich die Liebe durch Strukturen und die Liebe durch Aufklärung verbinden, werden „Akte notwendiger Wiedergutmachung" möglich.[29] Damit können in einer konfliktorientierten Erwachsenenbildung infantile und entmündigende Glaubenshaltungen aus nie bearbeiteten Konflikten auf die Freiheit des Evangeliums hin aufgebrochen werden. E. Langes Vorschlag verschärft die Frage nach einer Agogik als Raum für selbständiges, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen Erwachsener, das insbesondere den Mundtotgemachten gilt. Es ist nach kommunikativen Ansätzen zu fragen, die Betroffenheiten und Störungen ausdrücklich in ihr Konzept hereinnehmen und bearbeiten können.

Die Opfer der Schule

Die Kirchen können die Nöte und Ungerechtigkeiten, welche die moderne Konkurrenz- und Leistungsschule produziert, nicht in der Form heilen, daß sie mit einem sozialtherapeutischen Religionsunterricht, zu dem die LehrerInnen nicht entsprechend ausgebildet sind, die ärgsten menschlichen Defizite abzufangen versuchen. Aus systemischer Perspektive kann die Not der Schulen nicht mit gutgemeinten, aber letztlich doch relativ hilflosen Einzelinterventionen engagierter ReligionslehrerInnen, die an ständiger Überforderung leiden, ausgetragen werden.
Schulen in kirchlicher Trägerschaft könnten konsequenter als bisher die privatschulrechtlichen Möglichkeiten und ihre Chancen in der Schulautonomie wahrnehmen, um Innovationen im Schulsystem zu setzen, die Schule beispielgebend zu humanisieren. Kirchliche Privatschulen könnten u.a. in Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in ihrer Trägerschaft liegen, neue Formen der Zusammenarbeit von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern erproben. Schulautonome, den jeweiligen regionalen Bedürfnissen angemessene Stundenverteilungspläne und Lehrplanveränderungen in Hinblick auf persönlichkeitsbildende Schwerpunkte könnten Alternativen zu einer

[29] *Lange*, Sprachschule, 129f.

technokratischen und ökonomischen Inanspruchnahme der Schulautonomie setzen. Interkulturelle und interreligiöse Lernmöglichkeiten wären naturgegebene Anliegen kirchlicher Privatschulen. In Anlehnung an alternative Schulmodelle könnten Versuche unternommen werden, das starre Jahrgangssystem und die traditionelle Stundenverteilung aufzuheben und Schule insgesamt stärker an den Interessen der SchülerInnen und den gesellschaftlichen Realitäten zu orientieren. Als Communio förderndes Verhalten von LehrerInnen kann gelten:

- konsequent partnerschaftliches Handeln zwischen LehrerInnen und SchülerInnen;
- Verzicht auf vordergründige Machbarkeit;
- Bedingungen für die Möglichkeit kooperativer Lernsituationen schaffen;
- Aporien der Schulwirklichkeit ernst- und annehmen.

Gemeindekatechese/-pädagogik: Das Wir zwischen den Generationen

Anders als in der Schule und in der Erwachsenenbildung, wo eine Generation dominant ist, leben in der Gemeinde die verschiedenen Generationen miteinander. Auf diesem Hintergrund spricht K.E. Nipkow nicht mehr von christlicher Erziehung und Bildung, sondern von „gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen“[30]. Damit ist ein neues Verständnis vom Lernen in der Gemeinde verbunden. Nicht mehr das Weitergeben, Übernehmen und Eingliedern von Kindern und Jugendlichen steht im Mittelpunkt, sondern „Hinführung“, „Erschließung“, „Begleitung“ und vor allem „Eröffnung von Erfahrung durch Teilhabe“.[31] Die Teilhabe am Leben und Glauben als gemeinsamer Suchprozeß von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist wechselseitig. Die Erwachsenen lernen von den Kindern und Jugendlichen ebenso, wie umgekehrt. Niemand darf zum Lernobjekt des/der anderen mißbraucht werden. Solches Lernen ist lebensbegleitend und „identitätsnah“[32]. Wer bin ich? Was will ich? Wie sehen mich die anderen? Wer bin ich für andere? Welchen Sinn hat mein Leben? – das sind Fragen, die Menschen ein Leben lang beschäftigen und im Lebens- und Lernzusammenhang von Gemeinden thematisiert werden könnten.

Tatsache ist aber auch, daß nicht wenige (Pfarr)gemeinden eher „Verlernorte“[33] als Lernorte für lebensbegleitendes, generationenübergreifendes und identitätsnahes Lernen sind.

Gemeindepädagogisches Handeln als „gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen“ zielt nicht in erster Linie auf die traditionelle

30 *Nipkow, Karl Ernst*, *Grundfragen* der Religionspädagogik Bd. 3. Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 33.

31 *Nipkow*, Grundfragen, 34.

32 *Nipkow*, Grundfragen, 33.

33 Vgl. *Zerfaß, Rolf/Roos, Klaus*, Gemeinde, in: *Bitter, Gottfried/Miller, Gabriele (Hg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1986, 123f.

Glaubensunterweisung ab. Es ist als Dienst der Kirchen an einer solidarischen Zukunft der Generationen zu verstehen.

Dem konflikthaften „Wir" eine Chance geben

Wie – so frage ich abschließend – können ReligionslehrerInnen, SeelsorgerInnen, ErwachsenenbildnerInnen dem Wir eine Chance geben und so leiten und kommunizieren, daß niemand ausgegrenzt, Intersubjektivität im Sinne von symbolischen Interaktionen zwischen den Generationen, ja zwischen Kulturen möglich wird und die TeilnehmerInnen erahnen können, daß dies alles nicht managebar ist. Wo und wie üben sie sich in einem communiopraktischen Handeln, das Rivalitäten, Konflikte und Störungen nicht tabuisiert und Bildungsvorgänge nicht isoliert vom kirchlichen und gesellschaftlichen Kontext ablaufen läßt. Dafür gibt es kein Rezept.

Ich persönlich suche seit Jahren nach Möglichkeiten solcher Leitung und Kommunikation und bin für mich im Ansatz der Themenzentrierten Interaktion nach R.C. Cohn z.T. fündig geworden. Das heißt nicht, daß ich TZI – wie die Kurzformel für den Ansatz lautet – „heiligsprechen" oder kritiklos rezipieren will.

Worum geht es R. Cohn?

Ruth Cohn ist Jüdin und u.a. von der Philosophie Martin Bubers beeinflußt. Ihr Lebenswerk gilt dem Bemühen, eine Pädagogik als Haltung und Methode zu entwickeln, welche potentiell den Holocaust verhindert. Insofern ist ihr Konzept von einem starken politisch – gesellschaftlichen Impuls geprägt, der aus der Erinnerung an die Opfer lebt. Klassisch psychoanalytisch ausgebildet kommt sie nach ihrer Emigration mit der in Amerika aufkommenden humanistischen Psychologie in Beziehung und lernt in ihrer Arbeit auch das Erziehungs- und Bildungssystem kennen. Mehr intuitiv als zunächst reflektiert spricht sie von einem Traum, setzt sie das berühmte Dreieck in der Kugel als Bild eines lebendigen Lernprozesses in die Welt. Wenn Lernen lebendig, persönlich bedeutsam und humanisierend sein soll, dann steht niemals nur ein abstrakter Lerngegenstand im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens: jede/r einzelne mit seinen/ihren Erfahrungen und Betroffenheiten, Ängsten und Widerständen ist wichtig; ebenso wichtig ist die Gruppe mit ihrer jeweiligen Dynamik, mit ihrem Verhältnis von Leitung und Kommunikation und allem, was das Gruppenleben prägt; gleich wichtig ist auch der sogenannte Globe, die engeren und weiteren Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden, angefangen vom Raum und der Zeit bis zur gesellschaftlichen und politischen Situation, bis zu Fragen der Umwelt und der Geschichte. Das Es, die Sache bzw. das Anliegen ist so zu thematisieren, daß jeder/jede Lernende darin Platz findet und der Prozeß in der Gruppe durch adäquate und einfühlsame Themensetzungen angestoßen wird. Der sachlich-inhaltliche, der persönliche, gruppen- und situationsbezogene Aspekt des Lernens sind in einer „dynamischen Balance" zu halten, damit Lernprozesse lebendig bleiben. Aus ihrer psychoanalytischen Ausbildung heraus wird verständlich, daß Ruth Cohn

den Lernwiderständen und Störungen, den Betroffenheiten, ja dem speziellen Involviertsein von Menschen in spezifische Themen ihre besondere Aufmerksamkeit schenkt. So „nehmen" sich in ihrem Konzept sogenannte Störungen und Betroffenheiten Vorrang vor dem offiziellen Thema. Sie müssen angesprochen oder bearbeitet werden, um wieder zum Gruppenthema zurückkehren zu können. Das Lernen ist darauf ausgerichtet, daß alle TeilnehmerInnen ihre „chair-person" forcieren, also in der Wahrnehmung nach innen und nach außen authentisch entscheidungs- und ausdruckfähig werden. Leitung soll in der Weise geschehen, daß sie modellhaft zeigt, wie ich mich selber leite und andere leiten kann. Tendenziell gehen Lernprozesse in die Richtung, daß alle zu potentiellen LeiterInnen werden. Authentisches Leiten und Teilnehmen wird angestrebt.

Leiten vor den, für die, mit den TeilnehmerInnen?

Demgegenüber ist das traditionelle LeiterInnenmodell in der kirchlichen Bildungspraxis noch immer stark vom Rollenverständnis geprägt: Ich bin LeiterIn *vor* den AdressatInnen, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Als (theologisch) Kompetente/r und methodisch Geschulte/r vermittle ich bestimmte Bildungsgehalte an AdressatInnen, die zumindest weniger kompetent sind als ich als LeiterIn. Dieses Verständnis kann bis in die Sitzordnung hinein seinen Ausdruck finden. Die universitäre Vorlesung ist ein typisches Beispiel dafür. Am konkretesten läßt sich am LeiterInnenverhalten in Gruppen wie Schulklassen, Runden Erwachsener, Firmgruppen u. ä. zeigen, worum es hier geht.

Das andere Extrem wäre ein laissezfairer Leitungsstil, bei dem sich der/die LeiterIn weitgehend passiv verhält, alles der Gruppe überläßt und die Leitungsfunktion nicht oder nur sehr eingeschränkt wahrnimmt. Dieses Modell verschleiert die für die Gruppe wichtige Leitungsfunktion und führt in der Regel zum Chaos bzw. zum offenen Kampf der GruppenteilnehmerInnen untereinander.

Vor allem im Zusammenhang mit der umfassenden Rezeption gruppenpädagogischer und therapeutischer Ansätze in der Bildungspraxis wurde ein Leitungsstil bekannt, den man mit dem Stichwort „Leitung *für* die AdressatInnen" bezeichnen könnte. Damit ist das in der Pastoral, Katechese und Bildung häufig anzutreffende Versorgungsmodell gemeint, in dem sich die LeiterInnen allein für die Motivation und den Vermittlungserfolg, garantiert durch den kompetenten Einsatz entsprechender Methoden und Medien, (über)verantwortlich wissen. Es ist das Rollenbild des pastoralkatechetischen Managements, dem keine Vermittlungschance entgeht und kein Adressat sich entziehen kann. Daß dieser versorgende Leitungsstil zu großen menschlich-religiösen Überforderungen führen kann, ist evident. Bei den AdressatInnen bewirkt er in der Regel gerade nicht die authentische, eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Leben und Glauben, sondern eine Abhängigkeit von möglichst attraktiven Angeboten. Fallen diese weg, oder werden versor-

gende GlaubensbegleiterInnen in einen anderen Bereich versetzt, lassen sie in der Regel Lücken zurück, die kaum geschlossen werden können. Sie haben sich selber unersetzlich gemacht und damit unter Umständen den Aufbau einer Communio aus eigenverantwortlichen und zu personaler Glaubensentscheidung gekommenen Subjekten eher behindert als gefördert.

Der Aufgabe von Bildung und Glaubenserschließung im kirchlichen Kontext entspricht am ehesten ein demokratisch/partnerschaftlicher, nondirektiver und solidarischer Leitungsstil im Sinne der Lebens- Glaubensbegleitung als Lebens- Glaubenskommunikation. Das heißt, ich bin nicht mehr LeiterIn vor oder für die AdressatInnen, sondern *mit* ihnen. Sie sind ebenso Subjekte des Bildungsgeschehens wie der/die LeiterIn. Gemeinsam sind wir „Hörer des Wortes" (K. Rahner). Miteinander, allerdings in unterschiedlichen Funktionen, sind wir für das Anliegen, für den Gruppenprozeß, und jede/r für sich selber, verantwortlich. Leitung ist in diesem Modell Dienst an der Lebens-/Glaubenserschließung, an der Gruppe in ihren vielfältigen Beziehungen und an den Einzelnen, unter den gegebenen, realen, kirchlich-gesellschaftlichen, ökologischen, politischen usw. Rahmenbedingungen.

Letzterer Intention entsprechend wird Leitung im Konzept von Ruth Cohn als Funktion und nicht als Status verstanden. Man könnte auch sagen als Dienst. Worin besteht dieser Dienst? R.C. Cohn spricht vom teilnehmenden Leiter/von der teilnehmenden Leiterin, weil er/sie nicht nur, wie in traditionellen Lern- und Bildungsprozessen, der Gruppe gegenübersteht, sondern auch am Gruppengeschehen mit eigenen Ideen und Beiträgen, Gefühlen und Betroffenheiten involviert ist. Das Postulat der teilnehmenden Leitung ist etwas vom schwierigsten, was es in der Themenzentrierten Interaktion zu lernen gilt.

Die Grenzen einer Vorlesung

Damit bin ich an der inhaltlichen Grenze einer Vorlesung angelangt. TZI, ohne praktische Erfahrungsmöglichkeit in Gruppen zu vermitteln, dazu ist die Form der Verlesung wirklich ungeeignet.

Hans Mendl

Vom Gott, der ins Dunkle führt.

Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks)

A. Zum empirischen Projekt der „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum"

1. Absicht und Vorgehen

„Die Auftragslage ist gut!"[1] Es gibt beileibe keinen Überschuß an empirischen Arbeiten zur Religionslehrerforschung und noch weniger empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht selbst[2]. Empirisches Arbeiten ist eben zeitaufwendig, personalintensiv und dementsprechend teuer. Initiiert durch Eugen Paul, dem im Februar 1995 verstorbenen Augsburger Ordinarius für Religionspädagogik, wurde seit ungefähr zehn Jahren ein empirisches Forschungsprojekt zur Evaluation des Curriculums durchgeführt. Über eine systematische Untersuchung curricular verordneter Themen des Religionsunterrichts und ihrer Umsetzung im Religionsunterricht sollten verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse gewonnen werden, die in künftige Revisionsarbeiten zu den jeweiligen Lehrplänen einfließen sollen. Dieses Ziel entspricht der von Bitter und Englert beschriebenen „Grundstruktur wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitens", die darin bestehe, „theologische Einsichten zur Hermeneutik des Glaubens mit Analysen zu den empirischen Voraussetzungen einer pädagogischen Erschließung dieses Glaubens so zu vermitteln, daß sich daraus Empfehlungen für die Praxis religiöser Erziehung und Bildung begründen lassen".[3]

Das Projekt lebt schon in seiner Anlage von einer Theorie-Praxis-Verschränkung: Die „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum" setzt sich aus Mitarbeitern des Lehrstuhls für Religionspädagogik sowie aus Lehrern verschiedener weiterführender Schularten zusammen. Zu jeweils vereinbarten Themen wurden im Videolabor der Universität Unterrichtsstunden aufgezeichnet, diese als Verbalprotokolle dokumentiert und am Lehrstuhl nach dem Verfahren der

[1] So Ziebertz abschließend in seiner instruktiven Zusammenfassung empirischer Forschungen im Bereich der Religionspädagogik (*Ziebertz*, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon (Hg.)*, Bilanz der Religionspädagogik, 1995, 47-78, hier 75). Siehe auch die neueste empirische Lehrer- und Schülerbefragung von Bucher (*Bucher*, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, 1996).

[2] Eine der wenigen neueren Untersuchungen zur Rezeption der Inhalte im Religionsunterricht wurde in Tübingen durchgeführt (24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, hg. v. *Faust-Siehl u. a.*, 1995; siehe hierzu auch *Schweitzer, Nipkow, Faust-Siehl u. Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 1995).

[3] *Bitter/Englert*, Religionspädagogik, in: *Wohlmuth (Hg.)*, Katholische Theologie heute, 1990, 351-363, hier 360.

Inhaltsdeskription[4] analysiert. Die Ergebnisse wurden im Arbeitskreis diskutiert, daraufhin eventuell die Fragerichtungen verändert.[5]
Erster Gegenstand waren biblische Gleichnisse (Die Arbeiter im Weinberg, Der gütige Vater, Der unbarmherzige Gläubiger), zu denen inzwischen insgesamt 24 Unterrichtsaufzeichnungen vorliegen. Eine zusammenfassende Veröffentlichung zu den „Arbeitern im Weinberg" erschien 1993 in den „Materialien für den RU an Gymnasien". Abgeschlossen sind die Aufzeichnungen zur „Opferung des Isaak" (Gen 22; 11 Aufzeichnungen), deren Auswertung im Hauptteil dieses Beitrags exemplarisch dargestellt werden soll.

Zur *Forschungsmethode*: Es wurde ein prozeßorientiertes Verfahren gewählt. In einer inhaltsbezogenen analytischen Diagnose[6] wird der unterrichtliche Gesprächsverlauf daraufhin untersucht, welches Verständnis von bestimmten Inhalten Schüler und Schülerinnen gewinnen, welche Ursachen hinter den beobachteten Rezeptionen zu vermuten sind und ob dabei kulturspezifische und mentalitätsbedingte Verstehensmuster deutlich werden. Bei der Hypothesenbildung konnte man auf die Ergebnisse der einschlägigen entwicklungs- und religionspsychologischen Forschung zurückgreifen.[7] Daneben interessierte die Suche nach besonderen kultur- und mentalitätsspezifischen Verstehensmustern.
Der Nachteil gegenüber anderen empirischen Verfahren wie standardisierten Tests oder Interviews besteht in einer zunächst geringeren Repräsentativität und in der mangelhaften Möglichkeit, Ergebnisse in eindrucksvoller statistischer Weise zu präsentieren; gegenüber der Ergebnisorientierung (welches Verständnis haben Individuen *nach* einem in sich nicht weiter eruierbaren Lernprozeß) vieler anderer Verfahren hat unsere prozeßorientierte Methode dafür den Vorteil, auch Erkenntnisse über einzelne Phasen des schulischen Lehr- und Lernprozesses zu gewinnen. Dies kann dann in eine besser begründete unterrichtliche Praxis münden und soll langfristig zu einer Umfor-

[4] *Stachel*, Analyse von Religionsunterricht, in: JRP 6 (1989), 229; *Stachel (Hg.)*, Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, 1976, 49-58.

[5] Alle Videoaufzeichnungen und schriftlichen Stundenprotokolle werden am Augsburger Lehrstuhl für Religionspädagogik aufbewahrt. Interessenten können die Verbalprotokolle einsehen; die Verwendung der Videoaufzeichnungen ist jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen nur innerhalb ganz enger Grenzen möglich.

[6] Die Parallelen zur „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht" aus den 70er Jahren sind augenfällig; Eugen Paul arbeitete damals auch in Stachels Forschungsgruppe mit. – Siehe *Stachel (Hg.)*, Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, 1976; *Stachel (Hg.)*, Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert, 1976; *Stachel (Hg.)*, Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert; *Schuh*, Interaktionsanalyse, 1978; *Simon*, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, 1983; zusammenfassend *Ziebertz*, Lehrerforschung, in: *Ziebertz/Simon (Hg.)*, Bilanz der Religionspädagogik, 1995, hier 54-57.

[7] *Fowler*, Stufen des Glaubens, 1991; *Oser/Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, ^{3}1992; zu Kohlberg siehe *Oser/Althof*, Moralische Selbstbestimmung, 1992; *Bucher*, Gleichnisse verstehen lernen, 1990; *Kellner*, Das Verstehen biblischer Texte im Kindes- und Jugendalter, 1991.

mulierung von Lehrplänen führen. Tatsächlich wurden die Lehr- und Lernarrangements bei den einzelnen Teilprojekten im Laufe der Zeit modifiziert,[8] um verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu testen.[9]

Auch das prozeßorientierte Verfahren muß viele Fragen unbeantwortet lassen; ausgewertet werden können hauptsächlich Verbaläußerungen, in der Regel nur einzelner Schüler: Gelegentlich standen schriftliche Dokumente einer ganzen Klasse aus Einzelarbeitsphasen zur Verfügung. Emotionale Anteile wurden insofern eingearbeitet, als über das Medium Videoaufzeichnung nonverbale Elemente (Tonfall, Mimik und Gestik, Unmuts- und Beifallsäußerungen, globale Meinungskundgabe qua Handzeichen) einbezogen werden konnten. Aus diesem Grund wurde bei den Verbalprotokollen auch eine nur mäßig gereinigte Dialektfassung beibehalten.[10] Freilich bleibt häufig unklar, ob die Mehrzahl der Klasse dieselben Verstehensstrukturen aufweist wie die Schüler, deren Verbalaussagen aufgezeichnet wurden, weil sie sich zu Wort meldeten oder denen das Wort erteilt wurde. Weiter würde interessieren, inwiefern die Rezeption verschiedener Themen die Schüler kurz- und langfristig in ihrer Religiosität und ihrem Gottesbild beeinflußt; nur gelegentlich konnten reflektierende Äußerungen festgehalten werden, beispielsweise, daß Gott nun „ein bißchen strenger" wirke oder daß das Bild vom alttestamentlich „harten" Gott eine Wurzel in der Szene von der Opferung des Isaak habe.[11]

Insgesamt wurde im Arbeitskreis vereinbart, möglichst offen gehaltene Unterrichtsgespräche zu führen, um die spontanen Schülerreaktionen zu ermit-

[8] So konnte beispielsweise beim Gleichnis von den „Arbeitern im Weinberg" beobachtet werden, daß aktualisierende Parallelerzählungen eine theologische Deutung eher verhindern als fördern, da sich bei der Diskussion von Alltagssituationen aus der Erfahrungswelt der Schüler der Eindruck noch verstärkte, daß „Gerechtigkeit" im Sinne eines strengen Leistung-Lohn-Verhältnisses (Verteilungsgerechtigkeit) das „bessere" Prinzip sei (siehe hierzu *Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum*, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 1993, bes. 34f; ähnlich auch *Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 1995, 95-123). – Siehe hierzu auch gut gemeinte aktualisierend gestaltete Unterrichtsentwürfe mit dem Ziel, ein Gespür für „ausgleichende Gerechtigkeit" zu entwickeln, wie z. B. von *Havenith/Laschet* (Handlungsgleichnisse im Religionsunterricht, in: ru 15 (1985), 115-118) oder von *Gerlach u.a.* (Ein Traum vom Leben, in: forum religion 2/1992, 20-24), die aber das Gleichnis auf der sozialethischen Ebene belassen und faktisch eine theologische Deutung schuldig bleiben.

[9] In bezug auf Gen 22 bedeutete dies, daß sowohl verschiedene inhaltliche Zugangsweisen (z.B. über die Opferthematik, über den heilsgeschichtlichen Kontext, über die Entstehungsgeschichte der Erzählung, über zeitgenössische Analogien), als unterschiedliche methodische Elemente (z. B. Rollenspiele, kreatives Schreiben, psychologisierende Identifikationsübungen, Metapher-Übungen) ausprobiert wurden.

[10] Da die Klassen aus dem „Augschburger" Umland stammen, wurden aus Platzgründen nicht alle „sch"-Umformungen eingearbeitet.

[11] Im Arbeitskreis wurde die Idee einer Longitudinalstudie diskutiert: Verschiedenen Klassen sollte nach einigen Jahren ihre Unterrichtsaufzeichnung vorgeführt werden; das Gespräch über die Beoachtungen, Veränderungen, Selbsteinschätzungen etc. sollte dann wiederum aufgezeichnet und ausgewertet werden. – Noch ist dies nicht geschehen!

teln.[12] Es interessieren nicht vom Lehrer vorgegebene oder durch ihn eng gesteuert produzierte Schülerergebnisse, sondern authentische Antworten!

2. Bisherige Ergebnisse zur Gleichnsdidaktik

Die Auswertungen von Stundenaufzeichnungen zu den oben genannten Gleichnissen stehen in Einklang mit den bekannten strukturgenetischen entwicklungsbezogenen Erkenntnissen der Religions- und Moralpsychologie (Piaget, Oser, Kohlberg), die zur Hypothesenbildung mit herangezogen wurden. Eine Andeutung zu den „Arbeitern im Weinberg"[13] (genaueres siehe in: Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 1993): Es scheint schwer, wenn nicht unmöglich zu sein, Schülerinnen und Schülern ein nicht-leistungsorientiertes Denken nahezubringen; ihre Moralvorstellung bewegt sich im Rahmen des „do-ut-des" und einer strengen gegenseitigen Entsprechung von Tun und Folgen. Von diesem Horizont her ergeben sich beispielsweise massive Einwände gegen das „ungerechte" Verhalten des Weinberg-Besitzers. Allenfalls über plausible Beispiele aus dem sozialen Bereich (Umgang mit Randgruppen) ist eine eingeschränkte sozialethische Akzeptanz möglich. Selbständige theologische Deutungen („Mit dem Himmelreich ist es wie ...") über religiöse Allgemeinplätze hinaus gelingen kaum, was in der Unter- und frühen Mittelstufe mit den bekannten kognitionspsychologischen Bedingungen zusammenhängt, die verhindern, daß das Gleichnis *als Gleichnis* verstanden wird und darüber auch in angemessener Weise kommuniziert werden kann. Oberstufenschüler sind zwar in der Lage, die theologische Aussage in ihrer Oberflächendimension zu verstehen. Probleme ergeben sich hier hinsichtlich der Akzeptanz: Nur kirchlich gebundene und engagierte Schüler fühlen sich ernsthaft vom Gleichnis provoziert und verstehen die theologische Zumutung für die „Arbeiter der ersten Stunde". Aus der Distanz hingegen kommt es auffallend häufig zu den bekannten Umdeutungen, beispielsweise, es genüge eine „Bekehrung auf dem Sterbebett". Ähnliche Beobachtungen wurden zum noch nicht vollständig ausgewer-

[12] Verhindert werden sollte, daß durch eng gesteuerte Lehrer-Schüler-Gespräche Schüler auf die vom Lehrer gewünschten Antworten gestoßen wurden. Der Vorteil der Gesprächsprotokolle besteht auch darin, daß man in bezug auf die einzelne Unterrichtsstunde in der Regel eindeutig nachweisen kann, ob Schüler selbständige oder reproduzierende Antworten geben.

[13] Rückblickend erweist sich das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Lieblingsthema der Religionspädagogik: Sowohl Empiriker (z.B. *Bucher*, Gleichnisse verstehen lernen, 1990; *Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 1995) als auch Didaktiker (z.B. *Oberthür*, „Das ist ein zweifaches Bild", in: KatBl 120 [1995], 828f) wendeten sich wie der Augsburger Arbeitskreis Curriculum vor allem diesem schwierigen Gleichnis zu, was wohl mit den vermuteten facettenreichen Problempunkten zusammenhängt. Dies bietet den Vorteil, eigene Ergebnisse anhand der genannten Fremdforschungen zu überprüfen, wobei bei der Wertung der Ergebnisse die unterschiedlichen methodischen Ansätze berücksichtigt werden müssen: Interviews (Bucher), veranschaulichende subjektive Empirie (Oberthür) oder – unserer Methode am nächsten – Unterrichtstransskripte (Schweitzer u.a.), die unter entwicklungspsychologischen und elementarisierenden Gesichtspunkten ausgewertet werden.

teten Projekt zum „Gütigen Vater" (Lk 15) gemacht, wo vor allem der Einbezug des zweiten Teils, d.h. die Perspektive des daheimgebliebenen Sohnes, interessierte und – wieder wegen der problematischen Moralstruktur – Probleme bereitete. Als für 7. Jahrgangsstufen besser geeignet erwies sich das „Gleichnis vom unbarmherzigen Knecht" (Mt 18) – wegen der eher nachvollziehbaren linearen Struktur des „Vergebung erlangen – Vergebung gewähren"; Grenzen werden hier erreicht, wenn versucht wird, auf dem Denk- und Erfahrungshorizont von Schülern sich der theologisch-existentiellen Frage nach der „unermeßlich großen Schuld" Gott gegenüber zu nähern. Was die unterrichtliche Präsentation solcher komplexer Gleichnisse betrifft, plädiert der Arbeitskreis deshalb gegen eine „pädagogische Verfrühung"; Gleichnisse wie die „Arbeiter im Weinberg" sollten *als Gleichnisse* frühestens ab der 8. Jahrgangsstufe behandelt werden, und auch dann nur, wenn man sich über die Interpretationsrichtung (nur die soziale oder die schwierige theologische Dimension?) im Klaren ist.

B. Die Opferung des Isaak (Gen 22)

1. Exegetische Basis

Als gemeinsame exegetische Grundlage, die für ein einigermaßen einheitliches Grundverständnis des Textes und die darauf aufbauende didaktische Konzeption wichtig war, wurde von der Annahme dreier Überlieferungsstadien von Gen 22 ausgegangen. Nach Kilian besteht die älteste Schicht in einer Kultätiologie, die auf eine wohl nicht israelitische Tradition Bezug nimmt und den Übergang vom Menschen- zum Tieropfer erklären will.[14] Aus der Kultätiologie wurde eine Erzählung von der Rettung des zum Opfer bestimmten Sohnes, die bei der Aufnahme in die israelitische Vätertraditionen als Gefährdung der an Abraham ergangenen Verheißung verstanden wurde. Schließlich wurde die Erzählung vom Elohisten zur paradigmatischen Lehrerzählung ausgestaltet, zur Erprobung der „Gottesfurcht" des Abrahams: „Das ist nicht knechtische Angst vor Strafe, sondern ehrfürchtige Anerkennung der Souveränität Gottes und Treue gegenüber Gott, der sich bisher als treu erwiesen hat."[15] In diesem Sinn bekommt die Erzählung in der elohistischen Fassung als „paradigmatisches und didaktisches Ziel"[16], die Vorbildhaftigkeit Abrahams als „Vater des Glaubens" herauszustellen.

Die umstrittene exegetische Frage zur Textentstehung, vor allem zur Rekonstruktion der kultätiologischen Schicht und die damit verbundene Menschenopferthematik,[17] ist insofern nicht unbedeutsam, weil für die unterrichtliche

[14] *Kilian*, Isaaks Opferung, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 98-104; bes. 100f; ausführlich zur Problematik des Menschenopfers siehe *Maiberger*, Genesis 22 und die Problematik des Menschenopfers in Israel (im selben Heft, 104-112).

[15] *Scharbert*, Genesis 12-50, 1986, 166.

[16] *Kilian*, Isaaks Opferung, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 102.

[17] Siehe hierzu *Westermann*, Genesis 12-36, 1981, 433f. 437f (Menschenopfer als Relikt

Erschließung von Gen 22 auch das kulturelle Umfeld der Erzählung und ihrer Entstehung narrativ ausgestaltet wurde. Die Teilnehmer des Arbeitskreises schlossen sich hier einer Interpretation an, die Menschen-opfer in der Umgebung Israels durchaus als zeitgenössische Realität und nicht nur als „ferne Vergangenheit“[18] ansieht. Die drastische Probe der Gottesfurcht erhält ihre Glaubwürdigkeit nur durch die auch praktisch vorstellbare Möglichkeit der Verwirklichung des Tötungsauftrags im Glauben, „daß Gott, der Herr über Leben und Tod, eine solche Forderung stellen könne“[19].

Im Zentrum der unterrichtlichen Erschließung stand jedoch der uns vorliegende Text Gen 22 selbst; interessant war dabei auch, ob und wie die drei im heutigen Text vorhandenen Text- und damit auch Interpretationsschichten im hermeneutischen Prozeß für die Rezeption *heutiger Leser* bedeutsam werden.

2. Hypothesen

Ausgangspunkt war die zunächst subjektive Einschätzung vieler Religionslehrer im Umfeld des Arbeitskreises, daß der theologische Gehalt von Gen 22 in seiner elohistischen Höchstform und der modernen Fragestellung einer Theodizee von Schülern der Unterstufe nicht erfaßt werden könne. „Der Gott, der in's Dunkle führt“ liegt nicht im Erfahrungshorizont von 10- oder 14jährigen. Man ging außerdem davon aus, daß die altersadäquate Identifikation mit dem zum Opfer bestimmten Sohn ein Verständnis der Erzählung blockiert. Dem Verstehen zugänglich erschien die Thematisierung der kultätiologischen Ebene.

Bei Schülern höherer Jahrgangsstufen könnte die Rezeption mit den entwicklungs- und mentalitätsbedingten Einstellungen zu Autorität und Gehorsam sowie mit ihrer Nähe oder Distanz zu Religion und Kirche zusammenhängen. Letzteres erweist sich auch theologisch als bedeutsam; denn wie die Exegeten nahelegen, werden durch die Erzählung „nicht die Zuschauer, sondern die Teilnehmenden“[20] angesprochen. Speiser: „One can only suffer with Abraham in helpless silence.“[21] Kann ein Verständnis für einen „leidenden, schwergeprüften Vater auf dem ganzen Weg“[22] und den ihn in dieser Form prüfenden Gott unter den genannten Vorbedingungen überhaupt gelingen? Wir waren hier schon vor den Stundenaufzeichnungen skeptisch!

Das Hauptziel unserer Forschung zu Gen 22 bestand nun darin, über die „subjektive Empirie“ hinaus mit Hilfe eines „geordneten Austausches von

ferner Vergangenheit).

[18] *Westermann*, Genesis 12-36, 1981, 438. *Scharbert* (Genesis 12-50, 1986, 165-167) dagegen geht davon aus, daß es zur Zeit der Tradenten tatsächlich Kinderopfer im Umkreis Israels gegeben hatte. Inwieweit Gen 22 darauf reflektiert, ist jedoch umstritten (siehe hierzu *Maiberger*, Genesis 22 und die Problematik des Menschenopfers in Israel, in: Bibel und Kirche 41 (1986), bes. 112f).

[19] *Scharbert*, Genesis 12-50, 1986, 165.

[20] *Westermann*, Genesis 12-36, 1981, 447.

[21] A.a.O.

[22] A.a.O.

Lehr- und Lernerfahrungen"[23] anhand konkreter und einigermaßen repräsentativer Unterrichtsaufzeichnungen plausible Argumente für oder gegen die Hypothesen zu ermitteln.

3. Untersuchungsmaterial

Es liegen elf Aufnahmen zu Gen 22 vor. Schwerpunktmäßig interessierten die Jahrgangsstufen, in denen Gen 22 im Lehrplan verankert ist, besonders die 5. Jahrgangsstufe (Vätergeschichten) und die Oberstufe (Gottesbild). Viermal wurde eine 5. Klasse, je einmal eine 8. und 10., zweimal eine 11. und dreimal eine 12. Klasse (darunter eine Klasse des „Bayernkollegs", einer schulischen Einrichtung zur Erlangung des Abiturs nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung) aufgenommen.

Zur Zitationsweise: Die erste Zahlenreihe gibt Hinweise auf das Aufnahmedatum (z.B. 91-4-2: die zweite Aufnahme im April 1991); die zweite verweist auf die verstrichene Unterrichtszeit (Minuten. Sekunden), welche als formales Gliederungsprinzip auch am Rand der Verbalprotokolle notiert ist.

4. Die Rezeption in der Unterstufe

Im bayerischen curricularen Lehrplan des Gymnasiums, der bis 1992 noch galt und auf den sich die Unterrichtsaufzeichnungen in der ersten Projektphase bezogen, heißt es beim ersten Lerninhalt „Abraham – Vorbild des Glaubens" lapidar: „Isaak, der Sohn der Verheißung – geboren – zurückgefordert – wiedergeschenkt"[24]; beim Thema „Gottesvorstellungen" soll unter 3.1. (Der Gott Abrahams) vom „Opfer des Isaak" gesprochen werden, der Kontext lautet hier: „Gott ist größer, als Abraham sich vorstellt".

Wie wurde nun Gen 22 in den vier Unterrichtsmitschauen von 5. Klassen rezipiert?

a) Allgemeine Beobachtungen

Wie wichtig die Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Voraussetzungen bei der Erschließung von Gen 22 ist, belegen allgemeine didaktische Schwierigkeiten schon bei der Einführung der Erzählung: Nicht ohne weiteres verstehen 11jährige Formulierungen wie „Gott versucht Abraham"[25]; die Einteilung der Erzählung in Erzählschritte und deren inhaltliche Kurzzusammenfassung gelingt nur mit kräftiger Lehrerunterstützung[26] (formale Abstraktionen!).

[23] Zur Notwendigkeit, über die „subjektive Empirie" hinaus zu verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen siehe *Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum*, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 1993, 3.

[24] CuLp Katholische Religionslehre für die 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums: 1.2 Abraham, der Vater des Glaubens. – Auch beim Thema „Gottesvorstellungen" ist unter 3.1. (Der Gott Abrahams) vom „Opfer des Isaak" die Rede; der Kontext lautet hier: „Gott ist größer, als Abraham sich vorstellt".

[25] 91-4-2, 6.45-8.32.

[26] 91-4-2, 13.35-20.20.

Ein alterstypisches Problem zeigte sich regelmäßig beim Thema „tierisches Ersatzopfer". Wegen der emotionalen Blockaden nützte es auch nichts, auf den religionsgeschichtlichen Fortschritt zu verweisen; auch die Hinweise auf die Unterschiede zwischen unserem Gottesbild und dem abrahamitischen erweisen sich hier nur als fader Trost.[27]

b) Religionsstunden-Ich

Bei der inhaltlichen Rezeption überraschte zunächst bei manchen Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe eine zumindest nach außen hin getragene „Fraglosigkeit" zur Handlung. So äußern sich Schüler auch nach Unterrichtsschritten, die die Erzählung aus der Perspektive Abrahams nacherlebbar machen sollten, folgendermaßen:

S: „Und er kann si' ja au' denken, Gott wird schon wissen, was er will."[28]

S: „Mein armer Sohn. Aber wenn Gott es will, daß ich ihn opfere, dann werd' ich es auch tun."[29]

S: „Ich liebe meinen Sohn sehr. Aber Gott bedeutet mir mehr."[30]

S: „Gottes Wille ist es, nicht der meine."[31]

Aus der Stereotypik der Formulierungen geht hervor, daß eine solche Oberflächenrezeption wohl auf das bekannte „Religionsstunden-Ich" zurückzuführen ist; die Erzählung gilt schon aus der Grundschule her als bekannt; als „fromme Geschichte" wird sie insbesonders im Religionsunterricht nicht weiter hinterfragt und ist somit ihrer provozierenden Dimension beraubt.[32] Es war nun das Ziel im Arbeitskreis, die jenseits solcher Äußerungen eher verborgenen Schülerreaktionen ans Licht zu heben und spontane Kommentare, Deutungen, Einwände zu ermöglichen.

c) Dominante Rezeption: Unverständnis

Andere Schüleräußerungen klingen schon realistischer: „das klingt grausam" (92-2-1, 15.55), „ich hätte das nicht gemacht" (92-21-1, 16.37ff) lauten spontane Kommentare von 11jährigen unmittelbar nach dem Lesen von Gen 22. Problematisch erscheint hier, daß Kinder in dieser Altersstufe wegen ihres mangelhaften Abstraktionsvermögens und der doch noch sehr anthropomorph geprägten Vorstellung von Gott nur die Inkonsequenz eines Willkürgottes

[27] Siehe z.B. 92-2-1, 37.24: „Des is doch irgendwie alles grausam, wenn ma' jetzt da irgendwas bei lebendigem Leib verbrennt." – Das Thema taucht als unerledigtes einige Minuten später nochmals auf: 40.16ff. – Siehe auch 94-11-1, 42.30: „Aber die Anja sagt ja, daß er ja keine, daß er keine Opfer haben, also daß er keine Opfer nimmt. Aber wieso nimmt er dann Tieropfer?" Der Lehrer will das Thema ausklammern (42.59), dennoch äußern sich noch mehrere Schülerinnen und Schüler dazu.

[28] 91-4-2, 34.35.

[29] 91-4-2, 35.28.

[30] 91-4-2, 37.21.

[31] 91-4-2, 37.21.

[32] *Sigrid und Horst Klaus Berg (Hg.)*, Auferstehung, 1990, 5, greifen für dieses Phänomen die treffende englische Bezeichnung „Overfamiliar" auf, „ein Verhältnis, in dem übergroße Vertrautheit eine wirkliche Begegnung nicht mehr aufkommen läßt".

erkennen,[33] nicht aber in der Lage sind, die Deutungsebenen voneinander zu trennen: „Ja, warum will Gott, also, daß er getötet wird? Weil z'erst hat er ihm den Sohn g'schenkt und dann soll er'n wieder töten. Des wär ja dann so g'wesen, als wenn er erst überhaupt keinen Sohn kriegt hätt'."[34] Ähnliche Zitate sind bis in die Oberstufe hinein belegbar. Die ausführliche Thematisierung der heilsgeschichtlichen Verheißungen, die mit dem Tötungsauftrag auf dem Spiel stehen, wirkt sich ambivalent auf das Verständnis der Schülerinnen und Schüler aus: Zunächst und überwiegend wird bei den Schülern der Eindruck verstärkt, hier treibe ein grausamer Gott sein unmenschliches Spiel mit einem langjährigen Freund. Daß gerade in diesem Unverständnis der Deutungsschlüssel für Gen 22 liege (im Unverstehbaren auf Gott vertrauen), würde Distanz zur Geschichte, zur „story"[35], verlangen, wozu die Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe nicht in der Lage sind. Was bleibt, ist Unverständnis.[36]

Manchmal wird versucht, über psychologisierende Deutungen die Situation zu entschärfen: „Vielleicht hat der scho' g'wußt, daß, daß Gott dann irgendwie o eingreift."[37] Entgegen Gen 22,12 und wohl konform mit ihrem eigenen Gottesbild äußern mehrere Schüler spontan nach dem Vorlesen des Bibeltextes, Gott verlange Liebe statt Gottesfurcht.[38]

d) Vereinzelte Zugänge über den heilsgeschichtlichen Bogen

Gelegentlich aber scheinen einzelne Schülerinnen und Schüler auch gerade in der Vorgeschichte zwischen Abraham und Gott ein Motiv zu entdecken, welches das übergroße Vertrauen Abrahams plausibel macht: „Der hat vielleicht o sehr lange nach'dacht, ob er's wirklich tun soll. Weil er vielleicht dann zur Erkenntnis kommt, er hat Gott so oft vertraut. Und am Ende hat's ihm g'holfen, also muß, also hilft er ihm au' jetzt."[39] – „... Gott, der war ja jetzt eigentlich scho' immer mit ihm. Und da hot er eigentlich jetzt nur gute Erfahrungen g'macht. Und da wird er vielleicht sich jetzt denken, jetzt wird er ihm ja, halt net was antun."[40] Gerade solche „High-Lights" an Schüleräußerungen prägen nach Einschätzung des Arbeitskreises in hohem Maße die „subjektive Empirie" der Unterrichtenden zu dem, was im Unterricht

33 "Erst schenkt mir Gott den Sohn, dann nimmt er ihn mir wieder." 91-4-2, 39.14.

34 91-4-2, 36.45. Ähnlich: 92-2-1, 37.50: „I find des o irgendwie überflüssig, wenn ma', der Gott, der schenkt ihm ja des, und wann ma' des ihm dann praktisch wieder zurückgibt."

35 Siehe hierzu Fowlers Aussagen zur Entwicklung vom mythisch-wörtlichen zum synthetisch-konventionellen Glauben (*Fowler*, Stufen des Glaubens, 1991, 153. 166f).

36 Siehe die längere Passage in 94-11-1, 43.37-46.50. Der Lehrer muß den Satz („Abraham bleibt bei seinem Glauben, obwohl ...") selbst vollenden („... er Gott nicht versteht").

37 92-4-2, 31.50.

38 94-11-1, 28.30. Der Lehrer bestätigt diese Schülerinterpretation: „Habt Ihr's alle g'hört? War a schöner Satz." – Siehe auch zusammenfassend 40.20: „Man muß Gott net fürchten." und 55.18: „Daß ma'n Gott net fürchten sollen."

39 92-2-1, 26.45, auch 31.10.

40 94-11-1, 41.50.

machbar ist; ordnet man diese Ausnahmerezeptionen aber in den Gesamtrahmen der bei allen 11 Unterrichtsaufzeichnungen beobachteten Rezeptionszeugnisse ein, verlieren sie sehr bald an Gewicht.

e) Die Paradigmatik von Abrahams Glauben – Chancen für einen Transfer?

Versuche, die „Paradigmatik" des Glaubens Abrahams im Kontext der Schüler zu erschließen, gelangen kaum. Wenn Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, eigenständige Transfers zu Gen 22 anzustellen, kann man die Antworten in dieser Altersstufe folgendermaßen einteilen:

1. Ein Transfer im eigentlichen Sinn mißlingt. Die Schülerinnen und Schüler bleiben im Rahmen ihrer kognitionspsychologischen Möglichkeiten und antworten auf die Frage, ob Gott heute noch so etwas vom Menschen fordere: „Nein, aber nur in Indien."[41] Eine Schülerin entscheidet sich für eine ausdrücklich historisierende Deutung: Gott verlangt heute keine Menschenopfer mehr, „weil des hat er ja bei einem ausprobiert"[42].
2. Wie immer, wenn im Religionsunterricht die Fragerichtung unklar ist, greifen Schülerinnen und Schüler auf Religionsunterricht-Stereotype zurück;[43] die gesamte christliche Semantik und Pragmatik wird bemüht: Der sonntägliche Kirchbesuch, Klostereintritt, Krankheit, Not, Verzeihen (?) werden als analoge Situationen genannt.[44] Daß statt Opfer Vertrauen das Verhältnis zwischen Mensch und Gott bestimmen, wird häufig als Ergebnis festgehalten.[45] Ob Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe aber über die allgemeine und meist formale Bestimmung dieses Verhältnisses hinaus auch dessen inhaltliche Ausgestaltung (*im Widersinnigen meinem Gott vertrauen)* verstehen und dafür Belege aus ihrem Lebenskontext finden, darf nach Durchsicht der vorliegenden Stunden bezweifelt werden.
3. Freilich sind die Grenzen fließend, vor allem, da in vielen Fällen erst ein Einzelinterview Aufschluß über die Deutungstiefe folgender Antworten einzelner Schülerinnen und Schüler ergeben hätte: Leiden in schlimmer Krankheit, Tod eines Sohnes, Krieg etc.[46] Eine Schülerin stellt spontan folgende Parallele zwischen der vermuteten Reaktion Abrahams und sich selber her: „Warum hab' ich immer 'n Sechser und die andern immer 'n

[41] 92-2-1, 51.04. Die Aussage bezieht sich auf die vorausgehende Stunde, in der ein Schüler als Beispiel für Menschenopfer die Verbrennung von Frauen gemeinsam mit ihren verstorbenen Männern in Indien einbrachte.

[42] 91-4-2, 60.18.

[43] Hypothese: Ursache für diese Formen des Religionstunden-Ichs sind wohl auch wenig variable Formen exemplarischer Jesus-Nachfolge; sie beschränken sich häufig auf eine „Mutter-Teresa"- und „Franz-von-Assisi"-Stereotypik. – Siehe hierzu auch Fußnote 75.

[44] Z.B. 92-1-1, 51.04-53.35 (siehe auch die zusammengefaßten Ergebnisse der Einzelarbeit im Anhang); 91-4-1, 57.13-61.50; 94-11-1, 52.24-54.40 (Kirchgang, auf Süßigkeiten verzichten, teilen).

[45] Z.B. nach der Feststellung, daß Gott keine Menschenopfer will: L: „Aber was will er dann?" – S: „Daß ma' auf ihn vertraut". 92-2-1, 36.37.

[46] 92-2-1, 50.48-53.35.

Einser?"[47] Eine Ausnahme stellt auch folgender spontaner Transfer unmittelbar nach der Lektüre von Gen 22 dar: „Gott stellt uns immer wieder Aufgaben, wo er sieht, daß wir ihn noch achten (lieben)."[48]

Daß die in Gen 22 zugrundeliegende Lebenserfahrung nicht zum unmittelbaren Erfahrungsschatz 11jähriger gehört, zeigt auch die Unterrichtsaufzeichnung 94-11-1: Hier thematisiert der Lehrer anhand des bekannten Lieds „Danke für diesen guten Morgen" den Aspekt „Danke für manche Traurigkeiten". Daß Traurigkeiten zum Leben gehören, wird bejaht, die gesamte These jedoch verneint: „L: Kann man dank' schön sagen für Traurigkeiten. – S: Na, wirklich net."[49] Es folgt eine „kosmologische" Antwort.[50] Daß sich etwas Trauriges im Nachhinein zum Guten wendet, wird vor allem in utilitaristischen Denkformen akzeptiert: „Wenn zum Beispiel der Bruder oder so auswandert, oh, nach Australien, und dann macht er da, is er erst mal traurig beim Abschied und dann wird er halt da, kriegt er halt da viel Geld. Und wenn er wieder heimkommt, dann is die Familie dann trotzdem froh, daß er ausg'wandert is und daß se a bissle mehr Geld ham."[51] Der Lehrer lenkt das Gespräch auf „Traurigkeiten im Alltag": Nun werden von mehreren Schülern konkrete Erfahrungen eingebracht, die mit Tod der Großeltern zusammenhängen: „... wo se g'storben is, war mer scho' traurig. Aber danach wer mer da scho' froh, daß sie dann g'storben is, weil se soviel leiden hat müssen."[52] Der Lehrer insistiert auf noch direktere, eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Antwort geht in die gewünschte Richtung: Trauer über den Verlust eines Balls im Meer; der Ball wird von einem Jungen „gerettet", woraus eine Freundschaft zwischen den Kindern entsteht.[53]

f) Veränderungen im Gottesbild

Nicht unwichtig ist, daß die Behandlung der Erzählung nicht ohne Folgen für das Gottesbild der Schülerinnen und Schüler bleibt: Konkrete Nachfragen ergaben die Tendenz einer Erschütterung des „lieben" Gottes hin zu „strengeren" Formen. Eine Schülerin hatte sich Gott früher als „'n gutherzigen alten Mann im a schönen Sessel vorgestellt": „Und jetzt denk' i mer, wenn i die

47 91-4-2, 35.28.

48 94-11-1 (Anhang). Zur Problematik der Rede vom „prüfenden Gott" siehe *Sauer*, Kinder fragen nach dem Leid, 1986, 46-48.

49 94-11-1, 2.43.

50 94-11-1, 3.34: „Aber wenn's nie sterben würd'sch, die Milliarden von Jahr, wenn die Erde mal explodiert, du bisch äh, unendliche Zeit lang im All, du schwebsch rum, du kannsch nie sterben ..."

51 94-11-1, 4.16. Auch die zusammenfassende Lehrerdeutung 55.55 wird nur im utilitaristischen Kontext akzeptiert: „Ja, wenn 'en Beruf aufgeben musch, und danach dann 'en bessern kriegsch, dann kannsch des scho' machen dann. Aber du weisch ja net, obsch 'en bessern dann kriegsch." (57.20)

52 94-11-1, 4.58f. – Das Thema dominiert das Gespräch, weil die Schülerinnen und Schüler assoziativ ihre Erfahrungen mit „Leid" und „Erlösung" einbringen.

53 94-11-1, 7.04

G'schichte g'hört hab', denk' i mer, des ist fast desselbe, also, bloß daß er bißchen strenger is."[54] Dies ist nun nicht von vorneherein als negativ zu beurteilen; man könnte dagegenhalten, gerade derartige Elemente seien sinnvoll im Sinne eines Versuchs, den Schülern bei der Fortentwicklung ihres Gottesbildes zu helfen. Es stellt sich freilich die Frage, ob derselbe Effekt nicht auch mit altersadäquateren Geschichten zu erreichen ist. Der kognitive Konflikt (wieso fordert dieser Willkürgott ein Opfer, welches er gar nicht will?) ist für die Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe nicht lösbar, wie die obigen Äußerungen gezeigt haben.

Schülerinnen und Schüler identifizieren sich in der Regel mit Isaak und verfolgen die Geschichte von dessen Position aus; da der karge Bibeltext[55] aber wenig über die Vater-Sohn-Beziehung aussagt, sind die Schülerinnen und Schüler aus der Isaak-Perspektive heraus fassungslos über das, was Abraham hier seinem Sohn zumutet. Es fallen Äußerungen wie: „I glob net, daß der Isaak dann einfach si' festbinden hat lassen, ohne den Grund dafür zu wissen."[56] – „Das Verhältnis zwischen Isaak und seinem Vater ist nach dieser Geschichte gestört. – Der traut ihm nicht mehr!"[57] Hier werden dann auch aussagekräftige Transfers hergestellt: „Wenn ma a Katze oder so hat, die ma' ganz gern hat, und da ruft jemand an und sagt: Jetzt gib mir a Katze. I will die einfach haben oder so. Dann gibt ma' die bestimmt net einfach her."[58]

g) Die kultätiologische Ebene als Chance und Grenze

Anders lief die Rezeption ab, wenn die kultätiologische Ebene didaktisch in den Mittelpunkt gestellt wurde.[59] Es wurden „elementarisierende Zugänge" (Nipkow) über die Menschenopferthematik gesucht. Von religionsgeschichtlichen Veranschaulichungen (Umwelterzählungen, Bilder)[60] zum Menschen-

[54] 91-4-2, 54.16. Es dominiert die Verschiebung in Richtung „strenger", gelegentlich erweitert durch die Vorstellung eines „neugierigeren" Gottes.

[55] Siehe hierzu *Stachel*, Bibelunterricht als Erlernen der Sprache des Glaubens, in: KatBl 115 (1990), 52-58, bes. 55 mit dem Plädoyer für eine textnahe, nicht glättende Übersetzung von Gen 22.

[56] 92-2-1, 17.13

[57] So geäußert in einem eigenen, nicht vollständig dokumentierten Unterrichtsversuch in einer 5. Klasse im Oktober 1995. Spekulativ wurde in derselben Stunde auch die Mutterperspektive einbezogen: „Sara hätte das sicher verhindert!" – Die literarische Ausarbeitung *Zitelmanns* in „Abram und Sarai" (1993, 210-219) führt in dieselbe Richtung; die Fassungslosigkeit Saras über das Handeln Abrahams raubt ihr die letzte Lebenskraft. – Siehe auch *Tschirch*, Bibel für Kinder, 1995, 178-180 (mit anschaulichen autobiographischen Belegen zu den Folgen der Identifikation mit Isaak).

[58] 94-11-1, 36.10.

[59] Zur exegetischen Problematik siehe oben, 3.1. Zur historischen Situierung des Moloch-Opfers meint *Maiberger*: „In dem verwüsteten und religiös entwurzelten Land Juda werden sich daher, wie O. Kaiser mit Recht vermutete, manche gefragt haben, ob nicht ein so wertvolles Opfer wie das Leben des eigenen Kindes die persönliche und allgemeine Not abzuwenden helfe." (*Maiberger*, in: Bibel und Kirche 41 (1986) 110f)

[60] Z.B. Abbildung in *Othmar Keel*, Die Welt der altorientalischen Bildsymbolik und das Alte Testament, Köln 3. A. 1980, S. 130; Aktuelle Zeitungsausschnitte, z.B. „Mumie aus

opfer aus sollten die Schülerinnen und Schüler selbständig die Teilaussage von Gen 22 erkennen: Dieser Gott Abrahams will keine Menschenopfer. Auf diese Weise vorbereitet gelangen spontane Deutungen, so z.B. auf die Lehrerfrage, was Gen 22 den fiktiven Einwohnern einer Stadt, in der Menschenopfer praktiziert wurden, über den Gott Abrahams sagt: „Also daß ma', ma' soll vielleicht dem Gott scho' Opfer darbringen, aber halt keine Menschenopfer. Vielleicht Tieropfer soll ma' Gott darbringen. Aber niemals Menschenopfer. Des is viel zu grausam."[61]

Freilich bleibt auch in dieser Stunde dann die positive Wendung, was Gott denn nun wolle, recht allgemein: „Vertrauen", und wird erst auf die Lehrernachfrage „in welchen Situationen" etwas konkreter: „Vertrauen o in ganz schlimmen und schweren Situationen".[62]

Ein interessanter Zugang wird in 93-7-1 ausprobiert: Über eine fiktive, breit ausgestaltete Geschichte zur literarischen Ursprungssituation[63] (Kriegsgefahr, Zweifel im Volk am Bund, Suche nach Handlungsalternativen) wird die Alternative „Menschenopfer" bzw. „Vertrauen auf Gott" problematisiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen dann selbständige Erzählungen zum vorgegebenen Raster (Gott belohnt die Hauptfiguren, wenn sie in schwierigen Situationen auf ihn vertrauen) verfassen, um das Volk wieder zum Glauben an Jahwe zu bringen. Die Auswertung der Schülerbeiträge ergibt, daß es den Schülern kaum gelingt, geeignete Entsprechungen für „unverständliche Situationen" zu formulieren; sie sind wohl durch den Arbeitsauftrag in ihren kognitiven Möglichkeiten überfordert. Nur eine Schülergruppe erinnert sich an Gen 22 und rekonstruiert selbständig die Erzählung unter dem Titel „Schwer zu verstehen"[64]. Wieder wird versucht, die Radikalität der Erzählung zu entschärfen, indem der in Gen 22 völlig unbegründete Auftrag Gottes in den kreativen Erzählungen mit Motiven angereichert wird: Gott befiehlt, Abraham solle wegziehen, „denn in zwei Tagen wird der Nil überflutet"[65]. Entwicklungspsychologisch interessant sind die nach dem „do-ut-des"-Muster stimmig ausgearbeiteten utilitaristischen Strukturelemente, die freilich durch den Arbeitsauftrag (der Erzähler „Achaias will zeigen: Von Anfang an, d.h.

dem Eis der Anden. Vor 500 Jahren von den Inkas den Göttern geopfert" (Augsburger Allgemeine v. 27.10.1995); Makors Schutzgott, in: Das Leben suchen. Religion 5/6, *Diesterweg*, S. 44; Menschenopfer auf dem Silberkessel von Gundestrup, in: Die Götter und der wahre Gott. Die germanische Religion, München 1974, 12.

61 92-2-1, 36.16. Ähnlich: 94-11-1, 28.02ff; die Zusammenstellung aller Schüleräußerungen, die in dieser Stunde unmittelbar nach der Lektüre von Gen 22 niedergeschrieben wurden, ist insofern sehr aussagekräftig, weil über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Erzählung vom guten Schluß her interpretiert.

62 92-2-1, 38.25f.

63 Zum Erzähltypus: *Walter Neidhart u. Hans Eggenberger (Hg.)*, Erzählbuch zur Bibel, 1975, 10.

64 93-71-1, Geschichte 15-16 (Anhang).

65 93-71-1, Geschichte 7 (Anhang); ähnlich Geschichte 8: Gott befiehlt Abraham zu opfern, da ein Gewitter komme.

seit der Zeit Abrahams und Isaaks, wird Israel belohnt, wenn es Gott vertraut und Gottes Anweisungen gehorcht...") motiviert sind und selbst davon nur den Lohn-Aspekt, nicht aber den Zusammenhang von schwerer Situation und Gottesauftrag übernehmen: Ein Stamm in Gefahr und Not kommt zur Überzeugung, „daß sie weiter an Jahwe glauben müssen. Und es hat sich gelohnt, denn nach einem Tag floß das Wasser wieder"[66].

Interpretieren die Schülerinnen und Schüler die Erzählung vom guten Ausgang der Geschichte und der kultätiologisch motivierten Absage an ein Menschenopfer her, fällt es schwer, die anderen Deutungsebenen didaktisch noch ins Spiel zu bringen, wie man gut an 94-11-1 beobachten kann. Der Lehrer will von der Aussage „gegen den Glauben der Umwelt" zur Bedeutung für Abraham selbst überleiten (33.44), doch die Schülerinnen und Schüler insistieren mehrmals: „Der Abraham hat daraus g'lernt, daß man keine Kinderopfer eben bringen soll." (34.45), und auch nach längeren Gesprächen über das Vertrauen Abrahams kommt dennoch wieder auf die Lehrerfrage „Finden wir jetzt a neue Antwort, warum uns der Erzähler diese Erfahrung Abrahams aufgehoben hat?": „Daraus lernt man, daß ma' net seinen eigenen Sohn verbrennen soll ..." (39.40; nochmals ähnlich 45.04) Trotz aller Versuche, das Verhalten Abrahams verstehbar zu machen, bleibt Unverständnis: „Warum hätt' der des 'tan? Des versteh' i jetzt net ganz." (44.24; auch 51.58) Was bleibt, ist eine verflachte Deutung von Gen 22 auf die Lehrerfrage, was die Geschichte uns heute sage: „Daß ma' auch, äh, ohne besonders, also uns auch mag, liebt oder ohne irgendwas besonders machen." (51.58) Die schriftlichen Antworten zeigen, daß Gen 22 gelegentlich sogar gänzlich umgedeutet und mißverstanden wird: „Tu nicht immer, was Gott sagt".[67]

(h) Zusammenfassung

Die kulturgeschichtliche Schiene scheint der einzige plausible Zugang zu Gen 22 für Kinder in dieser Altersstufe zu sein und gibt gleichzeitig die Grenze des Verstehens an. Dem schließen sich auch die Autoren verschiedener Kinderbibeln, biblischer Erzählungen und Sachbücher zur Bibel an, die auffällig häufig über Umwelterzählungen bzw. Kommentare zur Entstehungsgeschichte zu Gen 22 hinführen.[68] Interessant ist, daß im neuen bayerischen

[66] 93-71-1, Geschichte 1 (Anhang). Ähnlich: Noah betet zu Gott „und Gott senkte die Wellen" (Geschichte 3).

[67] 94-11-1 (Anhang). Die gesammelten Schülerniederschriften belegen, wie manifest einmal angelegte und akzeptierte Deutungsspuren bleiben: „Man muß Gott nicht fürchten" – „Gott will keine Menschenopfer" – die Hälfte der Schüleräußerungen gehen in diese Richtung.

[68] „Es gab viele Völker, die Kinder töteten als Gabe an die Götter. Aber dieser Bericht zeigt, daß der Gott Abrahams das nicht will." (Einleitung zu „Das Opfer" in: *Chabert, Mourvillier u. Galli*, Erzähl mir aus der Bibel, 1990, 24) Ähnlich: siehe z.B. *Eykman/Bouman*, Die Bibel erzählt, 1978, 32; *Beck*, Meine Bilderbibel, 1983, 32; *Zitelmann*, Abram u. Sarai, 1993, 191-200; *Quadflieg*, Die Bibel für den Unterricht in der Grundschule und in der Orientierungsstufe, 1995, 31. – Siehe zu Gen 22 auch: *Tschirch*, Bibel für Kinder, 1995, 178-182.

gymnasialen Lehrplan ebenfalls eine Akzentverschiebung festzustellen ist: Nicht mehr die Unbegreiflichkeit Gottes, sondern die Kultätiologie steht nun im Vordergrund: „Abrahams Prüfung führt zur Erkenntnis: Gott fordert keine Menschenopfer, er ist Bundesgott, der Vertrauen verdient."[69] Allerdings ist fraglich, ob wegen der latent oder offen geäußerten Verstehensschwierigkeiten mit Gen 22 insgesamt letztlich nicht doch die Verwirrung bei den meisten Schülern überwiegen wird. Der Arbeitskreis plädiert deshalb dafür, Gen 22 in der Unterstufe nicht zu behandeln.

5. Die Rezeption in der Mittelstufe

In den Lehrplänen der Mittelstufe wird zwar Gen 22 in der Regel nicht direkt thematisiert; um Aufschluß über mögliche Veränderungen in der Rezeption im Laufe der Mittelstufe zu gewinnen, wurden zwei Stunden – eine in der 8. und eine in der 10. Jahrgangsstufe – aufgenommen.

a) 8. Jahrgangsstufe

Der Lehrer der 8. Klasse einer Realschule (91-12-2) wählt einen ersten Zugang über historisch-kritische Fragestellungen: die Rekonstruktion der Vätererzählungen dient in ihrer Grundaussage der Verfestigung des Ein-Gott-Glaubens. Die recht zögerlichen Schülerantworten[70] bei der Wiederholung des Stoffs der Stunde zuvor wurden vom Arbeitskreis so gedeutet, daß derartige Themenstellungen, die inzwischen in den Lehrplänen der neuen Generation quantativ eher reduziert und in ältere Jahrgangsstufen verlagert wurden, Schülerinnen und Schüler überfordern, vor allem, weil zur an sich schon komplexen Geschichte auch noch die Ebene der Wahrheit von erzählenden Gattungen hinzu kommt, was im Stundenverlauf gelegentlich anklingt.[71] Die entstehungsgeschichtliche Fragestellung wirkt sich jedoch insofern positiv aus, als die Schüler mit Hilfe dieses Instrumentariums später selbständig die kulturgeschichtliche Aussage von Gen 22 ermitteln können (36.30). Zunächst jedoch sind die spontanen Kommentare auf Gen 22 rational-distanzierter Art:[72] Ein Schüler erkennt, daß Gott Abraham auf die Probe stellt, ein anderer ist „einverstanden, daß des Gott so macht" (10.29). Erst bei der näheren Beschäftigung mit dem Handlungsverlauf und den beteiligten Personen wird die Zumutung von Gen 22 in ersten Ansätzen deutlich (14.43): „Der Vater, der muß ja unter Druck gestanden haben, in Gedanken seinen Sohn zu opfern."

[69] 5/2: Die Stammväter Israels: Anruf und Vertrauen, in: Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, 14.

[70] Z.B. beim Versuch, die Gattungsfrage der Erzählungen zu thematisieren, antwortet ein Schüler: „Ähnlich wie Sagen waren sie halt." (3.48ff)

[71] So sinniert ein Schüler unvermittelt über der Art des Kontakts zwischen Abraham und Gott (27.30): „I glob weniger, daß der die Nachricht von Gott erhalten hat, sondern daß er sich's selber, selber denkt hot." Das Thema wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

[72] Dies korreliert mit Fowlers Bemerkungen bezüglich der Distanz zu den *stories* auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens (*Fowler*, Stufen des Glaubens, 1991, 168).

Daß die Erfüllung des Opfers die Verheißung rückgängig gemacht hätte, wird von den Schülern selbst ermittelt (27.11) und verschärft ihr Urteil über die Zumutung Gottes: der Befehl Gottes stößt ab, das Opfer geschieht nicht freiwillig, Gott bringt einen Menschen „in Verzweiflung" (30.16f). Lehrer und Schüler versuchen, das Vertrauensverhältnis zwischen Abraham und Gott mit analogen Beispielen zu erklären: Vater-Sohn-Verhältnis, Lehrer-Schüler-Verhältnis; doch es deutet sich hier eine Rezeptionsbarriere an, die sich in der Oberstufe in verschärfter Form offenbaren wird: Die Schüler, die wohl insgesamt eine gute Beziehung zum Lehrer haben, äußern sich im Kontext von Gen 22 gelegentlich schon autoritätsskeptisch: L: „Du glaubst mir auch Dinge, die ich Dir nicht beweisen kann." – S: „Ja, aber nicht alles." (34.30). Auch in dieser Stunde sind jedoch textinterne und aktualisierende plausible Deutungsversuche kaum möglich. Der Lehrer versucht, den Schülern über zwei Chagallbilder zu Gen 22 einen Zugang zu verschaffen; inwiefern die Schüler dies verstehen und akzeptieren, wird nicht deutlich, da in dieser letzten Passage überwiegend der Lehrer spricht. Der erläuternde Zugang über die Frage, ob es auch in Kroatien und Serbien (1991) „Abrahams ..., die's Messer in der Hand ham", gebe, ist in sich zwar schlüssig,[73] dient aber nicht der weiteren Erschließung für das, was Gott Abraham zumutet: Die Schülerantworten („Minister oder Präsidenten... die bestimmen ja, daß die Krieg führen sollen, und nicht sie selber", 54.05) belegen, daß eben kein Verständnis für unverständliche autoritative Aufträge vorhanden ist.

b) 10. Jahrgangsstufe

In der 10. Jahrgangsstufe (92-11-1) bettet der Lehrer Gen 2 in den Themenbereich „Die Frage nach Gott" ein und erschließt die Bibelstelle[74] über die bildliche Darstellung Marc Chagalls. Die Schülerrezeption erweist sich diesbezüglich als ambivalent: Die Multiperspektivität der Darstellung, vor allem der Einbezug der Kreuzigung Jesu, überfordert die Schülerinnen und Schüler. Die Farbsymbolik hingegen, im Lehrer-Schüler-Gespräch breit ausgedeutet, verhilft zu einem vertieften Verständnis (10.17-21.30); die Schülerinnen und Schüler arbeiten vor allem das Unverständnis und die Angst des Abraham heraus. Interessant ist, daß die mehrmaligen Versuche des Lehrers, vom Bild wegzukommen und zur Theodizee-Frage überzugehen, von den Schülern ignoriert wird (21.30, 29.18). Die Ebene, über die eine gewisse Akzeptanz erreicht wird, ist der Aspekt „Vertrauen" (45.30), welcher vom Lehrer in der Stunde zuvor schon angebahnt wurde und die Stunde (anhand eines Habdank-Bildes) abschließt. Daß Abraham mit dem Tötungsbefehl das Vertrauen Abrahams testet, wird von den Schülern ohne Probleme erkannt (39.15), schon bei der spontanen Rückerinnerung zu Beginn der Stunde (3.50). Leider bleibt

[73] Die gutgemeinte Zielrichtung des Lehrers ist, zu verdeutlichen, daß Gott auch heute keine sinnlosen Menschenopfer wolle.

[74] Ein Schüler kann zwar den groben Inhalt von Gen 22 anhand der Chagall-Darstellung wiedergeben, die Namen der Personen sind jedoch nicht präsent (3.50).

keine Zeit mehr, zu den entscheidenden Aussagen („Gott kann Schweres schicken, kann prüfen, kann Rätsel aufgeben" – Tafelbild) eigenständige Schülertransfers einzuholen, weil hieraus ersichtlich werden würde, in welcher Form und Deutungstiefe die Schülerinnen und Schüler die Erzählung rezipieren und akzeptieren! Der Lehrer bietet selbst eine Deutung an, indem er Rigoberta Menchú, die Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 1992[75] vorstellt; Schüler formulieren auf die Frage nach der Parallele zu Abraham (54.20): „Ja, daß sie trotzdem also, sie hat ja ihre Mutter und ihren Vater verloren, und daß sie trotzdem no' weitermacht, also daß sie net aufg'hört hat, g'rad da 'n Glauben von Gott an die andern Menschen zu reden." – Und nach einem Zitat Menchús (55.40 – „Mein Leben liegt nicht in meiner Hand ...") (56.45): „Ah, i glob, daß sie sich vielleicht o opfern würde für, äh, was steht da drin, äh für den Glauben. Also sie glaubt an die Sache." Hier läge ein vielversprechender aktualisierender Ansatz als Rezeptionshilfe für Gen 22 vor!

c) Zusammenfassung

Fazit: Selbst in einer Altersstufe, in der formal-operatorische Denkprozesse allmählich möglich sein müßten, bereitet die Komplexität von Gen 22 Schwierigkeiten. Dies hängt sicher auch mit den emotionalen mentalitätsbedingten Barrieren zusammen, welche Gen 22 auslöst. Es gelingt nicht, diese selbst zum Thema zu machen und davon ausgehend einen vertieften Zugang zu erarbeiten, umso mehr, als die Schülerinnen und Schüler in der Regel eine Außenperspektive einnehmen.

6. Die Rezeption in der Oberstufe

Hier liegen fünf Unterrichtsaufzeichnungen vor: je zwei aus der 11. und 12. Jahrgangsstufe und eine aus dem Bayernkolleg. Die Lehrer versuchten, über verschiedene Interpretationsmethoden und von verschiedenen Seiten her (Kulturgeschichte, Texttheorie, Bundesgeschichte, Psychoanalyse, Gottesvorstellungen, moderne Kunst, Aktualisierungen ...) Zugänge zu ermöglichen.

a) Ein autoritärer Gott – ein unheimlich ergebener Abraham

Die Spontanrezeptionen laufen in allen Aufzeichnungen der 11. und 12. Jahrgangsstufe nach demselben Muster ab: Die Geschichte handelt von einem brutalen Gott, dem sich Abraham unverständlicherweise unterwirft.[76] Offen-

[75] Der restringierte Religionsstunden-Code, wie ich dies überspitzt nennen würde, führt auch hier wieder dazu, daß ein Schüler spontan „Mutter Teresa" (49.45) zu erkennen glaubt.

[76] 93-4-1, 10.00-14.10: Es ist in den Schülerkommentaren die Rede von einer „unheimlichen Ergebenheit", die Szene wird als „total schlimm" empfunden", das Verhalten Abrahams seinem Sohn gegenüber ist nicht in Ordnung, und immer wieder fällt das Urteil: es handelt sich um einen „brutalen Gott". Siehe auch: 93-4-2, 15.24-21.39. Auch die breiten Spontanrezeptionen in 93-4-3 (9.59-20.07) nach der Lektüre von Gen 22 gehen bis auf eine Ausnahme in dieselbe Richtung; die Stichworte lauten: Unverständnis über das kritiklose Handeln, totalitäres Führerprinzip, autoritärer Gott, Abraham denkt nicht, seelische Grausamkeit, Gott quält Abraham. Ebenso in 95-2-1, 8.32-13.39, z.B. 9.28 : „... i find's eigentlich ziemlich schwachsinnig, wenn ma' seinen Sohn opfert, weil des

bar ist das die dominierende Perspektive, unter der sich die seit Kindertagen bekannte Geschichte bei den Schülerinnen und Schülern eingeprägt hat.[77] Bezeichnenderweise gehen in einer Stunde[78] schon die spontanen Schülerassoziationen auf die reine Themenstellung („Die Opferung des Isaak. Hm, is bekannt ...?") durch den Lehrer genau in diese Richtung: „Ja, so grob halt. Also Abraham soll, also kriegt von Gott den Auftrag, daß er sein' Sohn opfern soll. Ja und des, der wär au' dann wirklich bereit dazu." – „Und wie geht die G'schichte aus?" – „Ja er bereitete das alles vor, und, äh, im letzten Moment muß er's dann doch net machen. Aber er hätt's also g'macht." Der Schüler insistiert auf das Detail, das ihm am unverständlichsten erscheint: die fraglose Bereitschaft Abrahams zur Tötung seines Sohnes.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen Gen 22 in erster Linie aus der Position Abrahams. Hier kann eine Verstehensbarriere erschlossen werden, die die mentalitäts- und kulturgeschichtliche Hypothese zu bestätigen scheint: Immer wieder wird mit eindeutig ablehnender affektiver Färbung der blinde Gehorsam und die fehlende Gegenwehr Abrahams kritisiert, vom Verlust der persönlichen Meinungsfreiheit und der Gefahr autoritären Mißbrauchs gesprochen:[79]

„Äh, bei so blindem Gehorsam geht ja die persönliche Meinung total verloren. Das is ja irgendwie wie beim Militär. Und das, find ich, kann ma' eigentlich net gutheißen. Weil, wenn Religion bedeutet, daß ma' einfach nur 'en blinden Gehorsam, daß ma' eben das tut, was einem da auferlegt is oder was jetzt eben

irgend jemand sagt, ganz egal, ob des Gott ist oder sonst wer ..." In 91-12-1 läßt der Lehrer nach der Lektüre von Gen 22 die Schülerinnen und Schüler schriftlich ihre spontanen Eindrücke niederschreiben; auch hier wirken die Negativrezeptionen plastischer. Die vom Lehrer ausdrücklich eingeforderten positiven Kommentare („Ich finde diese Erzählung gut und weiterführend in Glaubensfragen / in der Deutung meines Lebens, weil ..." enthalten interessante (Um-, Teil-)Interpretationen („... Gott nichts Unmögliches von mir verlangt"), aber nur wenige Äußerungen, die auf ein vertieftes Verständnis von Gen 22 schließen lassen, so z.B. „Es ist lohnend, anderen Leuten bzw. best. Leuten zu vertrauen ... Durch den Glauben an das Gute geschieht Gutes."

77 Gelegentliche Rückfragen ergaben, daß die Geschichte sicher zu den bekanntesten alttestamentlichen Passagen gehört. – Z.B. 93-4-1, 6.34; 95-2-1, 47.19; 91-12-1, 1-30-2.30. Auch auf das als Impuls vom Lehrer eingebrachte Augstein-Wort von der Grausamkeit des alttestamentlichen Gottes (93-4-2, 5.02-5.44) wird sofort Gen 22 assoziiert. Auf die Frage, welche biblische Erzählungen die Vorstellung vom strafenden alttestamentlichen Gott prägen (93-4-3, 6.10) werden die Sintflut, die Zerstörung von Sodom und Gomorrha und „solche Sachen" genannt und Gen 22 problemfrei in diesen Kontext eingeordnet. – Siehe die ähnlich gelagerten Beobachtungen zur einprägsamen Wirkung biblischer Erzählungen: Nipkow, Elementarisierung, 1986, 5f.

78 93-4-3, 5.48-6.10.

79 93-4-2, 15,24; 21.07; 46.45 – 54.39: „Toll. Kommt irgend a Psychopath daher und bringt sein' Sohn um und sagt: Gott hat's mir gesagt. Oder wie schaut des aus?" – In 93-4-3 (31.49, 49.30) wird die Ablehnung autoritären Gehorsams mit den zeitaktuellen (April 1993) Geschehnissen um die Davidianer-Sekte in den USA veranschaulicht. – Schüler in 95-2-1 (10.14) assoziieren: „irgendwie ... Fanatismus", und später (26.19): „irgendwie wie im Dritten Reich: Führer befiehl – wir gehorchen, und so ..."

in der Bibel drinsteht, dann kann ma' si' zu 'em Individuum bestimmt net entwickeln."[80] Abrahams Verhalten entspricht gerade nicht der eigenen Mentalität: „Es gibt Grenzen, wo i sag, do muß i mei' Handlung eingrenzen. Also wo i sag, do kann i jetzt net, bloß weil der mir des g'sagt hat, mach i des."[81]

Radikales, freiwilliges Vertrauen in ein Gegenüber wird aus der Schülerperspektive primär als unfreiwilliger, fremdbestimmter, „blinder Glaubensgehorsam" (miß)verstanden und mit negativen Situationen konnotiert.[82] Auch die Sicht von Isaak her wird ähnlich interpretiert: „Man hört gar nix von dem Sohn, was er danach denkt, nachdem er da gefesselt auf dem Scheiterhaufen g'legen is ... Anscheinend is des in Ordnung, wenn der Vater ihn da opfern will."[83] Die Lehrerfrage, ob man Gen 22 kleinen Kindern erzählen sollte, wird mit denselben Argumenten verneint: „Absoluter Gehorsam" wird als Erziehungsziel abgelehnt.[84]

Schülerinnen und Schüler, die Gen 22 von dieser Perspektive her deuten, sind auch nicht bereit, diese Deutung aufzugeben, wie die Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler belegt.[85]

Zaghafte Versuche, die Haltung Abrahams zu verstehen, vom Lehrer fördernd unterstützt, werden häufig von Klassenkameraden sofort kritisiert oder konterkarikiert.[86]

Zur Gottesvorstellung: Es dominiert bei heutigen Schülern die Vorstellung vom barmherzigen Gott, wie eine Passage in 93-4-2 (18.30 – 20.05) sehr schön belegt: Vom Lehrer durch konkrete Nachfragen ermuntert, formuliert dies S1 so:

[80] 93-4-2, 17.29.

[81] 91-12-1, 47.19.

[82] 93-4-3, 11.49: „Ja irgendwie so, wenn jetzt einer kommt und sagt: Spring, spring aus'm Fenster. I mein', dann tut er's. So ungefähr."

[83] 93-4-2, 15.47.

[84] 95-2-1, 45.54-50.08. Ausnahme: Eine Schülerin schildert im Anschluß (50.45), vom Lehrer ermuntert, eine positive Eigenrezeption von Gen 22: sie hat die Geschichte immer schon vom positiven Ausgang her verstanden.

[85] 93-4-2: Ein mit S1 bezeichneter Schüler läßt sich auch nicht durch kulturhistorische Erläuterungen (27.05) von seiner anfangs geäußerten Meinung („Ja, der Gott is ziemlich brutal ..." – 16.30) abbringen, stellt den gesamten Bund zwischen Abraham und seinem Gott, also die positiven Erfahrungen mit der vertrauensvollen Haltung in einen Vertragspartner, in Frage (34.04), widerspricht Klassenkameraden, die die Haltung Abrahams verstehen wollen (41.00: „Das is für mich net unbedingt a Auszeichnung.") oder den Segen Gottes als Lohn für Abrahams Opferbereitschaft bezeichnen (51.44) und spricht auch noch am Stundenende (56.39) vom „Vater des blinden Glaubens". – Ähnlich S1 in 93-4-3, der bis zum Stundenende seine kritische Haltung beibehält (10.42, 11.49, 12.14, 15.42, 18.00, 45.22), oder S2 in 91-12-1 (z.B: 15.48, 19.20, 29.12), welcher nur an einer Stelle (48.12) Verständnisbereitschaft signalisiert.

[86] 93-4-2, 21.07: „Vielleicht hat er bloß Vertrauen g'habt." – „Der kei eigene Entscheidungsfreiheit hat." – Siehe auch die Minderheitenposition von S2 in 93-4-3 (ab 16.04). Eine interessante Diskussion zwischen S1 und S6 (Verständnis) sowie S2 (Unverständnis) durchzieht die gesamte Stunde 91-12-1.

„Also, des was ma' lernt, was ma' in der Grundschule ham. Und des, woran i auch glaub, is, also wenn's, also i glaub, daß' einen gibt. Und wenn's einen gibt, also, is der au' wirklich so barmherzig und so, und wirklich der gute, liebe Gott. Also net irgendwie einer, der, der halt Opfer verlangt und sowas. Au' des Widder, daß er ihm dann trotzdem des Widder opfert, oder so, daß er, daß er des braucht. Mein Gott braucht des net."[87] Einer der wenigen Belege dafür, daß in Ausnahmefällen auch Jugendliche in dieser Altersstufe ein Gespür für die Unfaßbarkeit Gottes entwickeln können, liegt in 95-2-1 vor: „Ich würd sagen, daß ma' Gott nicht verstehen kann, au' wenn's so ausschaut, daß es so wird. Und dann stellt er einen doch wieder auf die Probe..." Und auf Abraham bezogen: „Ja, daß, zuerst kriegt er halt die Hoffnung, der Abraham, und alles klappt und schaut so ganz g'rade aus und unkompliziert. Und dann kommen eben die Steine in den Weg. Und man kann Gott eben doch net so eindeutig festnageln."[88] Die Jugendliche folgert schließlich, „Ja, es gibt ein Ziel, aber man, Gottes Wege sind unergründlich", distanziert sich aber mit einem freundlichen Grinsen von der letzten Formulierung, was die Mitschüler mit Lachen und inhaltlichem Widerspruch quittieren.[89]

Gen 22 scheint dem Lebensgefühl heutiger Jugendlicher diametral entgegenzustehen: Die immer wieder in den Stunden von den Lehrpersonen eingebrachte Formel von „Abraham als Vater und Vorbild des Glaubens" kann unter diesen Voraussetzungen nicht geerdet werden. Was bleibt? „Mir scheint das eher kein starker Charakter zu sein."[90]

Vor allem derartige stark emotional getönten Deutungsmuster aus der Perspektive Abrahams zeigen, daß gerade in dieser Altersstufe die von Tschirch[91] bevorzugte Deutung „von unten", von Abraham her, kaum zu einer gelingenden Rezeption führen kann.

Verständlich wird die Reaktion der Schülerinnen und Schüler, wenn man sie aus der Sicht der aktuellen Jugendforschung betrachtet, die die Institutions- und Autoritätsdistanz heutiger Jugendlicher und die (entwicklungsadäquate?[92]) Orientierung auf das „Ich als letztem Sinnhorizont" herausgearbeitet hat.[93]

87 Ralph Sauer hat auf die Gefahren der an sich honorigen religionspädagogischen Bemühungen hingewiesen, daß über die Vermeidung einer Rede vom strafenden Gott schließlich „nur" noch ein pflegeleichter „lieber" Gott bleibe; er plädiert für eine stärkere Betonung des unbegreiflichen Gottes (*Sauer*, Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid, 1991, 32-35; Kinder fragen nach dem Leid, 1986, 81-92).

88 95-2-1, 37.17-37.50.

89 95-2-1, 38.38.

90 95-2-1, 21.28.

91 *Tschirch*, Bibel für Kinder, 1995, 180.

92 Siehe hierzu den Aufsatz von *Kuld* (Kirchenfern und religiös wild?, in: KatBl 120 (1995), 4-7), der die Ergebnisse von Jugendforschung und Entwicklungspsychologie aufeinander bezieht!

93 Siehe die prägnante Zusammenfassung von *Foitzik* (Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: HerKor 47 (1993) 411-417) zu den neueren Studien: *Barz* (Religion ohne Institution, 1992), *Schmidtchen* (Ethik und Protest,

b) Folge: Weitere Deutungsprobleme

Interessant ist, daß aber auch die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe nach den kulturgeschichtlichen Erläuterungen zum Menschenopfer im Umfeld Israels und dem Heranziehen der einschlägigen alttestamentlichen Stellen, in denen Menschenopfer abgelehnt werden,[94] zunächst auf den schon in den früheren Jahrgangsstufen festgestellten logischen Widerspruch zu Gen 22 hinweisen: Der Lehrer in 93-4-1 zielt mit seinem Impuls (31.00: „Aber, wenn Gott also dagegen ist ... dann weist das im Vorfeld zunächst mal auf was ganz anders hin ...") auf die Antwort („Daß die Kinder geopfert ham", 31.20); die Spontanantwort zuvor lautet jedoch (31.00): „Ja, also wenn Gott dagegen is, na' is ihm Abraham ja eigentlich, also is des' ja praktisch a Widerspruch."[95] Daß Gen 22 auch für Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe viele Probleme aufwirft, die im Kontext des schulischen Religionsunterrichts und innerhalb einer einzelnen Unterrichtsstunde nicht ohne weiteres gelöst werden können, belegen gerade die Passagen, in denen die Lehrpersonen neue Deutungsansätze einschlagen, die Schülerinnen und Schüler aber (unter Umständen nach einem kurzen Eingehen auf die neue Fragestellung) wieder auf „ihre" Themen und Fragestellungen zurückfallen und daran weiterdiskutieren.[96] Es dominieren die Anfragen an den fraglosen Gehorsam Abrahams und den unsinnigen Opferbefehl Gottes; dies beschäftigt gedanklich und affektiv so sehr, daß andere Deutungsangebote einfach überblendet werden.

Die Frage ist nun, ob jenseits dieser Barrieren und Deutungsschwierigkeiten in den dokumentierten Stunden Zugangsmöglichkeiten aufgespürt werden können, die den massiv negativen Ersteindruck überwinden helfen.

c) Kulturgeschichte

Kulturgeschichtliche Erläuterungen[97] mildern den Ersteindruck und ermöglichen die problemfreie Deutung einer Absage an Menschenopfer, auch unter Einbezug der Perspektive einer Absage an den „do-ut-des"-Mechanismus (93-4-1, 20.09)[98]. Freilich kann die Erkenntnis dieser Deutungsschicht für die Oberstufe nicht in ähnlicher Form genügen, wie dies für die Behandlung von

1992) und die Shell-Studie (Jugend '92).

94 Jer 32,26-35; Ex 13,11-14; Sam 11,24-28; Lev 20,1-5.

95 Ähnlich: 91-12-1, 29.50; 95-2-1, 33.23. 93-4-3, 21.25: Von Gott her gedacht wird die Opferforderung als sinnlos erachtet. – Fortsetzung in 39.33: Wie kann es Gottes Wille sein, daß im Krieg tausend Leute umkommen. – Gerade diese Passage zeigt, daß Gen 22 nur insofern eine unterrichtliche Berechtigung haben könnte, wenn die Opferung des Isaak in umfänglichere Sequenzen, beispielsweise zum Theodizeeproblem, eingebettet wird.

96 93-4-2, 48.46 (der Drewermann-Ansatz des Lehrers wird nicht weiterverfolgt), 93-4-3, 39.33-53.25 (in der Schlußphase werden geballte Vorbehalte gegen das Verhalten Abrahams formuliert), 93-4-1, 31.00 (die Lehrerfrage wird so beantwortet (assimiliert!), daß der entdeckte logische Widerspruch im Verhalten Gottes auf die Frage paßt).

97 Es wurden zum Teil entsprechende Bibelstellen unterstützend herangezogen (Jer 32, 31-35; Ex 13, 11-15; Sam 11, 24-38, Lev 20, 1-5).

98 Siehe auch 93-4-2, 23.50-26.45; 93-4-3, 22.14; 93-4-3, 50.38; 95-2-1, 30.55.

Gen 22 in der Unterstufe als Maximalleistung angegeben wurde.[99] Es interessiert darüberhinaus vielmehr, ob zumindest in Ansätzen die vertrauensvolle Haltung Abrahams verstanden und gegebenenfalls akzeptiert wird und ob es Äquivalente für die Paradigmatik der Glaubenshaltung im Kontext der Schülererfahrungen gibt.

d) Bundesgeschichte – Vertrauen lohnt

Ein plausibler Zugang zum zunächst unverständlichen vertrauensvollen Verhalten Abrahams wird ebenfalls, wie schon in früheren Jahrgangsstufen in Ansätzen, über die Thematisierung der positiven Vorerfahrungen Abrahams mit seinem Gott ermöglicht, z.B in 93-4-2:[100] „Ja, am Anfang ist es ein harter Gott, der einem viele Prüfungen auferlegt. Aber wenn man auf Gott vertraut, dann wird er ihn am Ende doch belohnen."[101] Es entsteht hier bei einer Minderheit anfanghaft das Gespür von der Souveränität Gottes: „Ja, vielleicht Gott als der, der alles gibt, der aber au' alles nehmen kann, wenn er will."[102]
Eine Schülerin betont im Anschluß daran die Gültigkeit dieser Aussage auch für heute noch; leider wird dieser Faden an dieser Stelle nicht weiterverfolgt.
Ein Schüler erkennt auch ohne Erläuterungen zur Bundeserfahrung: „Also ich, daß ich diese Geschichte eigentlich, äh, eher ein Beispiel für'n, für'n Menschen geben soll, der halt ganz auf Gott vertraut."[103]
Die Argumentationslinie von S2 in 93-4-3 läßt ein Gespür für einen „verbindenden Glauben" erkennen; im Gegensatz zur kritischen Mehrheitsmeinung arbeitet S2 in verschiedenen Äußerungen immer wieder heraus, daß die Handlung aufgrund des langandauernden Vertrauensverhältnisses zwischen Abraham und Gott für ihn verständlich ist.[104]
Daß in 91-12-1 insbesonders von einem Schüler ein vertieftes Verständnis für Gen 22 geäußert wird, verwundert insofern nicht, weil sich im „Bayernkolleg"

[99] Religionsgeschichtlich ertragreiche, bildliche Darstellungen zu Gen 22, besonders „Die Opferung Isaaks" von Marc Chagall, führen diese Interpretationslinie weiter, in der Regel jedoch werden die Schülerinnen und Schüler durch die Komplexität des Dargestellten verunsichert. So auch in 95-2-1, wo das Chagall-Bild zum Einstieg gewählt wird; immerhin folgert ein Schüler (36.48): „Ja, Gott fordert, äh, von den Menschen nicht, daß sie, äh, ihre Kinder opfern oder so. Sondern er opfert seinen Sohn für die Menschen, später." Ähnlich in 91-12-1 (52.30): „Gott hat ja uns, indem er sein' Sohn g'opfert hat, ja o irgendwo a grenzenloses Vertrauen entgegen'brocht. Und des verlangt er o von den Menschen."

[100] 93-4-2, 31.36-46.59. – Der Lehrer betont immer wieder den Aspekt: Abraham vertraut, ohne Sicherheiten zu haben, aktualisiert diese Grundhaltung („ohne Grundpfandrechte, ohne Wertpapierdepots" – 36.22).

[101] 93-4-2, 39.14.

[102] 93-4-2, 40.20.

[103] 95-2-1, 24.24.

[104] 93-4-3, 15.06-16.04: Gott nützt die „absolute Unterwerfung" Abrahams vom Ende her gedacht nicht aus. – 19.13: Abraham akzeptiert, daß alles, z.B. auch die Geburt seines Sohnes, von Gott abhängt. – 19.56: Weil Abraham dies akzeptiert, erweist er sich als ehrfürchtig. – 34.49: Aus dem Glauben ergeben sich vielleicht Hindernisse oder Nachteile: „Wenn ma' des, äh, mei', akzeptiert, daß ma' dann wirklich glaubt, daß einen Gott auch so auf die Probe stellt."

in der Regel Schülerinnen und Schüler befinden, die im Schnitt einige Jahre älter sind als Gymnasiasten der Kollegstufe. S1: „In der Wirkung auf mich, äh, kann i des insofern nachvollziehen, daß, äh, er vertraut ja jetzt net irgend jemandem, sondern er vertraut Gott, und er hat ja a gewisses Bild von seinem Gott. Und er weiß, daß der Gott wahrscheinlich nicht schlecht zu ihm ist. Und daß er sich deswegen, ja vielleicht fallen lassen kann auch."[105] In der Folge versucht dieser Schüler auch die Meinung anderer zu korrigieren. Von Kadavergehorsam könne man hier insofern nicht sprechen, da Abraham „weiß, wem er vertraut".[106] Freilich: Wenn die affektiven Vorbehalte zu massiv sind, wird auch die Bundesgeschichte nicht von der vertrauensschaffenden, sondern von der bedrohlichen Seite her interpretiert oder gar karikiert, wie z.B.: „Der hofft halt drauf, daß er dann mit hundertzwanzig seinen nächsten Sohn kriegt."[107]

Exkurs zur Forschungsmethode: Daß man beim prozeßorientierten Auswertungsverfahren sich davor hüten sollte, lediglich isolierte Schüleraussagen zu interpretieren, belegen Beobachtungen zu 93-4-3: Die spontane Schüleräußerung nach der Lektüre von Gen 22 lautet: „Daß also ungefähr, wenn ma' halt des macht, was Gott will, also dann, äh, wird ma' halt, also dann findet ma' Gnade und dann, ja dann hat ma' a glückliches und langes Leben ... Ja und praktisch deswegen is also sehr zentral, also die Gottesfurcht, also aus'm Alten Testament."[108] Erst die weiteren Beiträge des von hier an mit S1 bezeichneten Schülers[109] legen nahe, daß es sich bei dieser Aussage um eine kognitive Schülerleistung handelt, von der aus man aber nicht darauf schließen darf, der Schüler akzeptiere auch die vorgenommene Deutung. Dies belegt schon die diesbezügliche Nachfrage des Lehrers, auf die S1 antwortet: „Äh, ich weiß net. Ich glaub, ich könnt des net, also ich könnt des net einfach, zumindest net ohne Kritik, also irgendwie hinnehmen." S1 entwickelt sich im Laufe der Stunde zum vehementen Gegner „autoritären Gehorsams".

e) Transfers

Neben den bekannten allgemeinen und wenig aussagekräftigen Transfers (Leute, die ins Kloster gehen, Priester ...[110]) sind erste inhaltsträchtige Übertragungen möglich: das Erkranken eines sehr gläubigen Menschens, das Sterben von Kindern, Krieg, Situationen, die der Verstand nicht erklären kann, werden als analoge Prüfungen heute thematisiert.[111] Auch vom Lehrer eingeführte Themen werden inhaltlich gefüllt: Die Prüfung für einen Priester, „die

105 91-12-1, 14.37. 93-4-3 (5.48-6.10)
106 91-12-1, 39.37.
107 91-12-1, 44.37.
108 93-4-3, 10.15.
109 Siehe auch Fußnote 85: S1 ist während der gesamten Stunde nicht bereit, seine kritische Haltung zu korrigieren.
110 93-4-2, 55.53.
111 93-4-1, 49.16. Ähnlich 93-4-2, 47.30; 93-4-3, 38.51-39.33.

Erfahrung der Sinnlosigkeit, der Leere" (Lehrer) wird so fortgeführt: „durch leere Kirchen"[112]. Ein Schüler überträgt die Opfer-Struktur in die heutige Zeit: „Das heißt dann vielleicht, daß man sich vielleicht auch von seinem Liebsten trennen soll. Das heißt dann zum Beispiel in unserer Gesellschaft vielleicht Auto oder was anderes."[113] Allerdings bleibt in der Regel zu wenig Zeit, um die angeschnittenen Themen zu vertiefen oder, wie im letzten Beispiel, ihre theologische Dimension näher zu beleuchten.

f) Innen- und Außenperspektive

Zwar sind die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter in der Lage, die unterschiedlichen Deutungsebenen zu verstehen und in der Regel[114] auch zu unterscheiden; sie wechseln auch souverän zwischen Erzähl- und Deutungsebene hin und her und bringen im Gegensatz zu den Schülern der Unterstufe sofort die eigenen (Kontrastiv-)Erfahrungen ein: Gerade die mentalitäts- und entwicklungsbedingten Vorbehalte der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Übertragungsversuche, die allesamt von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wegführen, verdeutlichen dann aber doch, daß Gen 22 letztlich von außen betrachtet wird, es aber kaum gelingt, die Rede von „Abraham als Vater des Glaubens" existentiell mit eigenen Erfahrungen zu füllen. Ein Schüler erkennt kognitiv dieses Grundproblem:[115] Er distanziert sich vom „Weltbild" in Gen 22, daß Abraham „nix steuern kann": „Aber des hängt ja auch wieder von der Beziehung zu Gott ab ... Also ich find, wenn ma' a gute Beziehung zu Gott hat, dann macht ma' eher des, was er sagt, und, äh, nimmt's so totalitär hin, wie's jetzt der Abraham macht, wie jetzt, wenn ma' jetzt kei' gute Beziehung zu Gott hat und sich o net für Gott interessiert, so wie's bei uns g'rad in der Zeit is, und dann vernachlässigt ma' eigentlich des, was Gott sagt, oder was er will, und sieht gar net die Proben, die er an einen stellt, also. Wenn ich so Kriege anschau' dann ist es ja eigentlich für jeden 'ne Probe, weil jeder drüber nachdenken muß, was des jetzt eigentlich soll."[116]

Die Sicht, daß Gen 22 heutigen Menschen nichts sagt, bringt ein Schüler in seiner Sprache so auf den Punkt: „I find's eigentlich historisch. Aber es is nimmer so reell."[117]

g) Zusammenfassung:

Auch in der Oberstufe fällt es noch schwer, die verschiedenen Deutungsebenen voneinander zu trennen. Wieso fordert Gott etwas, was er gar nicht will? Wie

112 93-4-1, 50.48.

113 95-2-1, 23.32.

114 Siehe die oben dargestellte Problematik, im Verhalten Gottes (psycho)logisch betrachtet einen Widerspruch zu sehen.

115 93-4-3, 41.52-43.39.

116 Ähnlich 95-2-1, 41.14: „Des kommt ja drauf an, was für a Rolle Gott im Leben spielt. Und welche Erfahrung ma' damit g'macht hat."

117 95-2-1, 10.43.

schon in den Aufzeichnungen aus der Mittelstufe beobachtet, ist dies mit dem massiven emotionalen Einwand gegen Gen 22 verbunden, der charakteristisch für die Rezeption in dieser Altersstufe wird: die „leidenschaftliche Auflehnung" gegen die Bibelstelle seit der humanistischen Aufklärung, von der Westermann (432) spricht, wird hier in zahlreichen Schüleräußerungen manifest. Die Religionspsychologie hilft bei der Deutung dieser Widerstände weiter: Man geht sicher nicht fehl, wenn man den Grund für die massive[118] Ablehnung des Gottesbildes und des dargestellten Gott-Mensch-Verhältnisses in der Weiterentwicklung vom „Do-ut-des"-Glauben hin zu stärker deistisch geprägten Vorstellungen vom Verhältnis zum Ultimaten vermutet. Dies scheint mit mentalitäts- und kulturbedingten Problemen des Sich-Anvertrauens und Sich-Bindens an Autoritäten zusammenzuhängen, wie oben bereits angemerkt wurde;[119] die genaueren Zusammenhänge müßten jedoch noch intensiver untersucht werden.

Es zeigt sich deutlich, daß bei einem fehlenden Erfahrungsbezug mit dem Gott, der ins Dunkle führt, letztlich nur schwer ein Zugang zur „Opferung des Isaak" möglich wird; die beschriebene leidenschaftliche Ablehnung wird aus der Zuschauerperspektive an Gen 22 herangetragen, nicht aber aus der Innenperspektive eines nachempfindenden Betroffenen. Was bleibt, ist die Zementierung einer Vorstellung vom grausamen alttestamentlichen Gott und vom charakterschwachen Gläubigen.[120] Insofern verwundert es nicht, daß auch die Drewermann'sche Perspektive „Man behält nur, was man opfert" bei den Schülerinnen und Schülern nicht ankommt,[121] weil dafür nur schwer Äquivalente aus ihrem Lebenshorizont gefunden werden können.

7. Folgerungen: Eine Vätergeschichte für Kinder?

Die eingangs geäußerten Bedenken zu Gen 22 im Religionsunterricht wurden auf breiter Basis bestätigt. Entscheidend für das Verstehen von Gen 22 scheint zu sein, aus welcher Fragestellung heraus und unter welcher Perspektive der Leser die Erzählung rezipiert, wie auch die Exegese nahelegt: „Angeredet sind nicht die Zuschauer, sondern die Teilnehmenden; für die Teilnehmenden aber bekommt die Erzählung einen anderen Sinn."[122] Zum Mit-Leiden mit

118 Siehe hierzu die neueren religionspsychologischen Untersuchungen, die besagen, daß vor allem dieser Übergang von der 2. zur 3. Stufe mit viel Emotionen geprägt ist (*Oser*, Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde, in: *Merz (Hg.)*, Alter Gott für neue Kinder?, 1994, 136-157, hier 145f).

119 Siehe hier die einschlägigen Ergebnisse der Jugendforschung zum individualistischen Sozialisationstypus. – Siehe Fußnote 93!

120 Siehe die erwähnte Festellung zu Abraham: „Mir scheint das eher kein starker Charakter zu sein" (95-2-1, 21.28).

121 93-4-2, 48.46. – Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Deutungsrichtung kaum auf, sondern kehren bald zu ihren Anfragen an Abraham zurück. – In 95-2-1 wird eine fruchtbar erscheinende Interpretationsrichtung (56.29) durch das Stundenende abgebrochen: „In 'ner Beziehung oder so. Da gibt ma dem anderen dann Freiheit. Und wenn er trotzdem bei einem bleibt, dann hat ma' den Vertrauensbeweis oder Liebesbeweis."

122 *Westermann*, Genesis 12-36, 1981, 447.

Abraham sind jedoch Schülerinnen und Schüler kaum in der Lage und bereit. Die festgestellten kognitiven und affektiven Sperren gegen Gen 22 korrelieren dabei mit den bekannten religionspsychologischen und jugendsoziologischen Daten.

Fatal wäre es jedoch, die in den Unterrichtsaufzeichnungen sehr plastisch sich artikulierende Religiosität und Wertehaltung von Jugendlichen als defizitär zu bewerten; wir brauchen keine „besseren", das heißt den Inhalten des Religionsunterrichts angepaßteren Jugendlichen, sondern eine „bessere" Religionsdidaktik, die von der religiösen Praxis der Jugendlichen her ihren Ausgangspunkt nimmt und von daher die Inhalte der Lehrpläne einer kritischen Reflexion unterzieht. Konkret: Gen 22 scheint halt doch eine Väter- (und Mütter-) und keine Kindergeschichte zu sein!

Verschiedene Gründe – personelle, organisatorische, die derzeitige Funktionsunfähigkeit der Aufnahmetechnik im Videolabor und vor allem der Tod Eugen Pauls im Februar 1995 – führten dazu, daß die Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum sich im letzten Jahr aufgelöst hat. Allerdings sollen die bisher erstellten Unterrichtsdokumentationen noch systematisch analysiert und die Ergebnisse der Analyse veröffentlicht werden, wozu die vorliegende Darstellung einen Beitrag leistet. Für eine Weiterarbeit und Vertiefung wären freilich sowohl Einzelinterviews als auch Longitudinalstudien (z.B. Rückerinnerungen von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe bezüglich ihrer Rezeption von Gen 22 in der Grundschule und Unterstufe) interessant, um die Wirksamkeit überfordernden Religionsunterrichts noch genauer zu untersuchen.

Literaturverzeichnis:

Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, in: Bibelarbeit – reflektiert. Stichwort. Gleichnisse. Materialien für den RU an Gymnasien, Heft 1/1993, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, S. 2-35.

Gottfried Bitter u. Rudolf Englert, Religionspädagogik, in: *Josef Wohlmuth (Hg.)*, Katholische Theologie heute, Würzburg 1990, 351-363.

Anton A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.

Anton A. Bucher u. K. Helmut Reich (Hg.), Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung, Freiburg/Schweiz 1989.

Anton Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck-Wien 1996.

Gabriele Faust-Siehl u. a. (Hg.), 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995.

James W. Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie menschlicher Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

Gerhard Kellner, Das Verstehen biblischer Texte im Kindes-und Jugendalter, Augsburg 1991 (Diss.).

Rudolf Kilian, Isaaks Opferung, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 98-104.

Paul Maiberger, Genesis 22 und die Problematik des Menschenopfer in Israel, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 104-112.

Hans Mendl, Was könen SchülerInnen verstehen? Augsburger Arbeitskreis Curriculum bittet um Rückmeldung, in: KatBl 120 (1995), 843-844.

Karl Ernst Nipkow, Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge 37/1986, H. 3, 3-16.

Fritz Oser u. Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, 3. A. Gütersloh 1992.

Fritz Oser u. Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Mit einem Beitrag von Detlef Garz. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992.

Fritz Oser, Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde. Neuer Gott für neue Kinder, in: *Vreni Merz (Hg.)*, Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994, 136-157.

Ralph Sauer, Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid, Freiburg u.a. 1991.

Ralph Sauer, Kinder fragen nach dem Leid. Hilfen für das Gespräch, Freiburg u.a. 1986.

Josef Scharbert, Genesis 12-50, Die neue Echter Bibel. Kommentar zum Alten Testament mit der Einheitsübersetzung, 16. Lfg., Würzburg 1986, 165-169.

Hans Schuh, Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des RU, Zürich u.a. 1978.

Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl und Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

Werner Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich u.a. 1983.

Günter Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u. a. 1976ff.

Günter Stachel (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert u. analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich 1976.

Günter Stachel (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Unterrichts, Zürich 1977.

Günter Stachel, Analyse von Religionsunterricht, in: JRP 6 (1989), 217-234.

Güner Stachel, Bibelunterricht als Erlernen der Sprache des Glaubens, in: KatBl 115 (1990), 52- 58.

Reinmar Tschirch, Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie, Stuttgart u.a. 1995.

Claus Westermann, Genesis 12 – 36, Neukirchen-Vluyn 1981(= Biblischer Kommentar zum Alten Testament, Bd. 1/2).

Hans-Georg Ziebertz u. Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.

Hans-Georg Ziebertz, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon (Hg.)*, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 47-78.

Stephan Goerlich

Glaubensentwicklung im Kindes- und Jugendalter.

Eine empirische Untersuchung zu Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung[1]

1. Religionspädagogik und Theorien der Glaubensentwicklung

Versteht man mit Nipkow[2] die individuelle Lebensgeschichte als zentrales Feld der Erfahrung von Religion, verdient die Frage nach der Glaubensentwicklung über die Lebensspanne seitens der praktischen Theologie einiges Interesse. Mit diesem Themenbereich beschäftigen sich vor allem religionspsychologische Arbeiten. „Die Geburt des lebendigen Gottes"[3], „Stufen des Glaubens"[4] oder „Im Glauben erwachsen werden"[5] sind Titel entsprechender Veröffentlichungen, die sich grundlegend durch die unterschiedlichen psychologischen Schulen unterscheiden, auf die sie Bezug nehmen. Neben tiefenpsychologischen Ansätzen werden auch die auf empirischen Erkenntnissen beruhenden Theorien der kognitiven Entwicklungspsychologie Piagets und Kohlbergs als Ausgangspunkt religionspsychologischer Forschungen genommen. Die in den achtziger Jahren veröffentlichten Arbeiten von Fowler[6] und Oser[7] gehören in diesen Zusammenhang. Während es Oser mit der Entwicklung des religiösen Urteils[8] vor allem um kognitive Aspekte geht, versucht Fowler, Glauben als umfassendes Phänomen zu begreifen, bei dem auch die emotionale Seite einbezogen wird.[9]

[1] Die hier referierte Untersuchung wurde im Rahmen einer Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Bonn bei Prof. Dr. Hermann-Josef Fisseni durchgeführt.

[2] Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (München ^{3}1990) 5.

[3] *Ana-Maria Rizzuto*, The Birth of the Living God (Chicago 1979).

[4] *James W. Fowler*, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn (Gütersloh 1991).

[5] *Dieter Funke*, Im Glauben erwachsen werden. Psychische Voraussetzungen der religiösen Reifung (München 1986).

[6] Hier ist vor allem das im amerikanischen Original 1981 veröffentlichte Hauptwerk Stufen des Glaubens zu nennen. Fowler führte seinen Ansatz in Richtung praktisch-theologischer Fragestellungen weiter. Vgl. *James W. Fowler*, Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit (München 1989). Zum Diskussionsstand der Glaubensentwicklungstheorie vgl. die Aufsätze im Sammelband *Karl Ernst Nipkow, Friedrich Schweizer, James W. Fowler (Hgg.)*, Glaubensentwicklung und Erziehung (Gütersloh 1989).

[7] *Fritz Oser, P. Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung (Zürich, Köln 1984). Eine kurzgefaßte Darstellung bietet *Fritz Oser, Karl Helmut Reich*, Entwicklung und Religiosität: *Edgar Schmitz (Hg.)*, Religionspsychologie (Göttingen 1992) 65/99.

[8] Zur Definition des religiösen Urteils und den Grundannahmen der Theorie Osers vgl. ebd. 80.

[9] Vgl. *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß: Versuch einer religionspädagogischen Kairologie (München 1985) 269.

Gerade die Verbindung von empirischer Fundierung und weitem theoretischen Ansatz macht die Bedeutung der Forschungen Fowlers für die Religionspädagogik aus. Fowler und sein Team sammelten in Interviews Datenmaterial über konkrete Lebensgeschichten, das die Grundlage der Glaubensentwicklungstheorie (*Faith Development Theory)* bildet, in der Fowler komplexe und strukturierte Stufen des Glaubens und deren Abfolge über die Lebensspanne beschreibt. Ein solch offener Ansatz hat den Vorteil, das Thema Glaube möglichst unverstellt anzugehen. Gleichzeitig stellen sich gerade hier auch kritische Fragen: Lassen sich die vielfältigen Einzeldaten zu einem kohärenten Bild integrieren? Gelingt es, mit den in den USA erhobenen Daten Glaubensstufen von universeller Gültigkeit zu beschreiben?
Sowohl die methodischen als auch die inhaltlichen Aspekte der Glaubensentwicklungstheorie sind Thema der vorliegenden Studie. Es geht darum, die Thesen Fowlers für den Bereich des Kindes- und Jugendalters zu überprüfen. Grundlage der Untersuchung sind Interviews mit Schülerinnen und Schülern eines Kölner Gymnasiums.
Im folgenden werden zuerst die wichtigsten Aspekte der Glaubensentwicklungstheorie Fowlers vorgestellt. Im nächsten Abschnitt geht es um die Planung, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung. Abschließend werden die Ergebnisse dargestellt und ihre Bedeutung für die Glaubensentwicklungstheorie diskutiert.

2. James Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung

Glaube als universale Struktur

Bei der Erforschung der religiösen Entwicklung geht Fowler von einem universalen Glaubensbegriff aus, der von den Arbeiten Tillichs und Niebuhrs geprägt ist.[10] Was damit gemeint ist, wird in der Unterscheidung der Begriffe *faith*, *belief* und *religion* deutlich, die Fowler in seinem Hauptwerk aufgreift. Glaube (*faith*) wird dabei im Anschluß an Paul Tillich als das verstanden, 'was uns unmittelbar angeht', und von Glaubensinhalten (*belief*) als satzhaften Überzeugungen abgehoben. Beim Glauben geht es so um persönliche Sinnfindung (*meaning-making*), die in ihrer Tragweite weit über einzelne inhaltliche Fragen hinausgeht.
Ein solch weiter Glaubensbegriff, der sich auf unterschiedliche Religionen, ja sogar auf atheistische Weltanschauungen anwenden läßt, spiegelt sich in einer Vielzahl von Aspekten und Dimensionen wider, die sich nach Fowler zu Mustern (*patterns*) des Glaubens gruppieren.[11] Hier greift Fowler den strukturalistischen Ansatz Piagets und Kohlbergs auf, die einzelne Charakteristika der kognitiven und moralischen Entwicklung zu organisierten Stufen zusam-

[10] Vgl. *Fowler*, Stufen 30-36.

[11] Vgl. *Romney Moseley, David Jarvis, James W. Fowler*, Manual for Faith Development Research (Atlanta 1986) 1/2. Dort wird auch ausführlich auf den Einfluß des Strukturbegriffs Piagets eingegangen.

mengefaßt haben. Im Werk Fowlers lassen sich unterschiedliche Klassifikationsansätze zur Beschreibung der Glaubensstruktur ausmachen.[12] Der bedeutendste von ihnen benennt sieben Aspekte des Glaubens, die Fowler auch bei der Auswertung der Interviews zugrunde legt. Bei diesen sieben Aspekten handelt es sich neben den Glaubensstufen um eine hermeneutische Grundstruktur der Glaubensentwicklungstheorie. Im einzelnen führt Fowler die auf die Entwicklungstheorien von Piaget, Selman und Kohlberg zurückgehenden Aspekte 'Form der Logik', 'Rollenübernahme' und 'Form des moralischen Urteils' an. Die beiden nächsten Aspekte, 'Grenzen des sozialen Bewußtseins' und 'Verortung von Autorität', thematisieren die soziale Wahrnehmung und das Autoritätsverständnis, während die letzten beiden Aspekte, 'Form des Weltzusammenhangs' und 'Symbolfunktion', sich mit der Sicht der eigenen Lebensgeschichte und deren symbolischer Repräsentation beschäftigen.[13]

Stufen des Glaubens

Die so entstehenden Strukturen versteht Fowler als dynamische Größen, die sich im Lebenslauf bilden, verändern und neu organisieren. In Anlehnung an die Entwicklungstheorie Eriksons beschreibt Fowler sechs solcher aufeinanderfolgender Stufen des Glaubens, die er jeweils mit einem kurzen Stichwort charakterisiert, und die den Kern seiner Theorie ausmachen.[14] Da sich die vorliegende Untersuchung auf das Schulalter beschränkt, kommen nur drei der sechs Stufen für die Klassifikation der empirischen Daten in Frage. Diese Stufen seien kurz erläutert.

Zentral für die Stufe des *mythisch-wörtlichen Glaubens* (Stufe 2) ist die Fähigeit zum Verständnis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, die zum Erzählen und Ausdenken von Geschichten führt. Solche *stories* sind gradlinig, eindimensional und von einem konkret-wörtlichen Verständnis geprägt. Das kausale Denken ist verknüpft mit dem Bewußtsein gegenseitiger Fairneß, was sich im Gottesbild des strengen und gerechten Richters, von dem Belohnung und Bestrafung ausgehen, niederschlägt.

Stufe 3 kennzeichnet Fowler als *synthetisch-konventionellen Glauben*. Das Individuum lernt, sich selbst aus der Sicht anderer Personen zu sehen. Diese wechselseitige soziale Perspektivenübernahme eröffnet einen Zugang zu inneren Vorgängen und der Welt der Emotionen. Geborgenheit und Akzeptanz durch signifikante andere sind von großer Bedeutung. Dementsprechend wird Identität als Konformität mit der Bezugsgruppe verstanden. Gott wird in den

[12] *Heinz Streib*, Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory = Europäische Hochschulschriften, Reihe XXIII Theologie, Bd. 408 (Frankfurt a.M. 1991) 36/43. Streib beschreibt vier verschiedene Ansätze.

[13] Vgl. auch die tabellarische Darstellung in *Fowler*, Stufen 262/3.

[14] Eine ausführliche Darstellung findet sich bei *Fowler*, Stufen 136/231. In *Fowler*, Glaubensentwicklung 82/110 ist die Darstellung der Stufen um die Aspekte der Entwicklung des Selbst nach Kegan und des Gottesbildes ergänzt. Knappere Übersichten bieten *Englert*, Glaubensgeschichte 273/6 und *Michael Utsch*, Glaubensentwicklung als Thema der Psychologie. James Fowlers „Stufen des Glaubens": WzM 42 (1990) 359/66.

Kategorien zwischenmenschlicher Kommunikation als personale Größe erfahren, zu der ein emotional inniges Verhältnis aufgebaut werden kann. Fowler setzt diese Stufe in der Pubertät an, weist aber darauf hin, daß sie bis ins Erwachsenenalter dominierend bleiben kann.

Die weitere Individuation und die Distanzierung von bisher als maßgeblich angesehenen Gruppen sind die Hauptcharakteristika des *individuierend-reflektierenden Glaubens* (Stufe 4). Jenseits aller Gruppenzugehörigkeit kommt es zu eigenständiger Reflexion und Bewertung der einzelnen Traditionsstränge und Weltanschauungen. Die Gottesvorstellungen werden entmythologisiert, wobei eine Tendenz zu ideologischem Reduktionismus auftreten kann.

Empirische Grundlage

Die empirische Grundlage der Theorie Fowlers bilden 359 Interviews, die zwischen 1972 und 1981 in den USA durchgeführt worden sind.[15] Dabei handelte es sich um halbstandardisierte Explorationen, d.h. allen Gesprächspartnern wurde eine Reihe von Fragen gestellt, die im Einzelfall durch weitere Fragen ergänzt werden konnten. Die durchschnittlich etwa zweieinhalbstündigen Gespräche wurden per Tonband aufgezeichnet und später schriftlich festgehalten. Die Interviews gliedern sich in fünf Abschnitte.[16] Zu Beginn geht es um biographische Daten, dann werden die Beziehungen des Probanden zu anderen Personen thematisiert. Im dritten Bereich werden Sinnerfahrungen, Autoritäten und moralische Grundsätze angesprochen. Das Thema Religion wird explizit im vierten Abschnitt angesprochen. Hier werden Fragen nach dem Zweck des menschlichen Lebens, der Bedeutung des Todes und der religiösen Praxis gestellt. Im letzten Abschnitt werden Krisen und Grenzerfahrungen (*crisis and peak expieriences*[17]) behandelt.

Zur Auswertung der Interviews stellen Fowler und seine Mitarbeiter konkrete Regeln auf, die im Interviewhandbuch zusammengefaßt sind.[18] Theoretischer Bezugsrahmen der Auswertung sind zum einen die oben angeführten sieben Aspekte des Glaubens und zweitens die sechs Glaubensstufen. Vereinfacht dargestellt wird jede Antwort zuerst einem der sieben Strukturaspekte (wie z.B. Autorität oder Form der Logik) zugeordnet. Dann wird entschieden, welcher der sechs Glaubensstufen die Antwort entspricht. Jede Antwort kann so entsprechend der kodierten Glaubensstufe ein Zahlenwert zwischen eins und sechs zugeordnet werden. Schließlich wird der Mittelwert über alle Antworten eines Probanden berechnet, um so die individuelle Glaubensstufe eines Probanden angeben zu können.

15 Vgl. die Darstellung bei *Fowler*, Stufen 334ff.

16 Eine ausführliche Darstellung des Interviews, seiner Durchführung und Auswertung bietet *Moseley, Jarvis, Fowler*, Manual. Im Werk Fowlers finden sich unterschiedliche Fassungen des Forschungsinterviews. Die bei *Fowler*, Stufen 327/330 veröffentlichte Fassung hat nur vier Teile. Da das Manual eine weitaus differenziertere Erläuterung bietet, wurde innerhalb dieser Arbeit ausschließlich seine Fassung verwendet.

17 *Moseley, Jarvis, Fowler*, Manual 35/6.

18 Ebd. 42/9.

Kritik

Die Kritik an der Theorie Fowlers soll hier nur insofern angesprochen werden, als sie für die folgende Untersuchung relevant ist.

Zum einen geht es um den von Fowler verwendeten Stufenbegriff.[19] Fraglich ist, inwiefern sich die einzelnen Aspekte zu kohärenten Stufen zusammenfassen lassen. Dieser Zusammenhang stellt ein zentrales Postulat der Glaubensentwicklungstheorie dar, wird aber von Fowler nicht eigens überprüft, sondern bei der Auswertung einfach vorausgesezt.

Ein weiterer Kritikpunkt ist der Aufbau seines Forschungsinterviews. Die Aspekte, nach denen es ausgewertet wird, sind aus dem Aufbau des Interviews nicht ersichtlich. Prinzipiell erfolgt die Zuordnung einer Antwort zu einem Auswertungsaspekt willkürlich.[20] Ein solches Vorgehen erschwert die Interpretation der Ergebnisse, da im Nachhinein nicht klar ist, welche Frage in der Auswertung auf welchen Aspekt bezogen wurde. So gewonnene Ergebnisse sind kaum vergleichbar, da es bei mehreren Probanden für die jeweils gleiche Frage zu einer unterschiedlichen Zuordnung der Aspekte kommt.

Schließlich ist die Verrechnung der einzelnen Stufenzuordnung zu einem Mittelwert zu hinterfragen.[21] Diese mathematische Operation ist nur zulässig, wenn die untersuchten Daten auf einer Intervallskala liegen, wie z.B. Größen oder Zeitangaben. Die Glaubensstufen stellen jedoch unterschiedliche und einander ausschließende Muster dar. Deshalb ist ein Durchschnittswert, bei dem z.B. die zweite mit der vierten Stufe im Ergebnis zur dritten Stufe gemittelt wird, keine sinnvolle statistische Kennzahl.

3. Anlage der empirischen Untersuchung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, Informationen über die Glaubensentwicklung im Kindes- und Jugendalter zu erhalten, die einen Vergleich mit den Thesen Fowlers ermöglichen.

Stichprobe

Die untersuchte Stichprobe wurde aus Schülerinnen und Schülern der Liebfrauenschule Köln gebildet. Bei dieser Schule handelt es sich um ein Gymnasium in der Trägerschaft des Erzbistums Köln mit ca. 1000 Schülerinnen und Schülern. Um Aussagen über den Altersunterschied machen zu können, wurden unterschiedliche Jahrgangsstufen über einen Brief angesprochen. Auf diese Weise konnten 66 Probanden der Stufen 8/9 und 11/12 gewonnen werden, die sich zu einem Gespräch bereiterklärt haben. Es handelt sich also nicht um eine Zufallsstichprobe. Ebenfalls ist die Alters- und Geschlechtsauf-

[19] Zur Diskussion des Stufenkonzepts bei Fowler vgl. *Clark Power*, Harte oder weiche Stufen der Entwicklung des Glaubens und des religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik: *Nipkow, Schweizer, Fowler*, Glaubensentwicklung 108/23.

[20] So *Streib*, Hermeneutics 65.

[21] Zur theoriebildenden Qualität statistischer Kennwerte vgl. *Gerd Gigerenzer*, Messung und Modellbildung in der Psychologie (München 1981) 28/34.

teilung nicht homogen. Es liegt ein höherer Anteil an jüngeren Probanden vor, und die Schülerinnen sind mit 56% ebenfalls überrepräsentiert (vgl. Tab.1). Das mittlere Alter beträgt 15,65 Jahre bei einer Standardabweichung von 1,669.

Tabelle 1: Alters- und Geschlechtsverteilung der untersuchten Stichprobe

	Alter								
	13	14	15	16	17	18	19	tot	%
männlich	0	6	9	3	5	3	3	29	43,9
weiblich	2	13	9	1	5	7	0	37	56,1
gesamt	2	19	18	4	10	10	3	66	100
Prozentsatz	3,0	28,8	27,3	6,1	15,2	15,2	4,5	100	
kum. Häufigkeit	3,0	31,8	59,1	65,2	80,3	95,5	100		

Die Erhebung der gesamten Stichprobe erfolgte vom 11.5. bis zum 20.6.1995. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Sie dauerten zwischen 20 und 45 Minuten

Aufbau der Interviews

Vom Ziel der Untersuchung her, möglichst breite Daten zur Glaubensentwicklung zu gewinnen, ist es naheliegend, die Form einer halbstandardisierten Exploration[22] beizubehalten. Allen Probanden werden so die gleichen Fragen vorgelegt, die sie frei beantworten können. Aufgrund der oben referierten Kritik wurde das Interview so konstruiert, daß seine Abschnitte mit den Auswertungsaspekten Fowlers übereinstimmen. Das hat den Vorteil, daß auch für die Befragten eine größere Transparenz erreicht wird. Aus arbeitsökonomischen Gründen konnten allerdings nicht alle sieben Aspekte berücksichtigt werden. Deshalb wurden die Bereiche Rollenübernahme, Autorität und Form des Weltzusammenhangs ausgewählt, zu denen insgesamt 25 Fragen formuliert wurden.

Inhaltlich geht es bei den Fragen zur *Rollenübernahme* darum, wie ein Subjekt soziale Beziehungen wahrnimmt. Relevant sind hier die Vorstellung des Probanden von seinen Interaktionspartnern, das Verständnis einzelner Handlungen anderer, die Selbstwahrnehmung durch die Reaktionen von Gruppenmitgliedern und die Modelle, die ein Individuum zum Verständnis sozialer Systeme heranzieht. Einzelne Fragen dieses Bereichs sind z.B. „Kannst Du Dir vorstellen wie Deine Freundin/Dein Freund über Dich denkt?“ oder „Versuche einmal zu beschreiben, wo Du in der Gruppe stehst.“

Für den Bereich *Autorität* sind nicht nur die einzelnen Autoritätsträger, sondern auch das Verhältnis des Individuums zu ihnen von Interesse. So wurde nach der Legitimation, dem Einfluß und den Grenzen von Autoritäten gefragt. Eine weitere Unterscheidung wurde zwischen Identifikationsfiguren und Rat-

22 Vgl. *Hermann-Josef Fisseni*, Lehrbuch der psychologischen Diagnostik (Göttingen 1990) 162/8.

gebern getroffen, da es sich hierbei um zwei verschiedene Gruppen signifikanter Dritter handelt.

Der Aspekt *Form des Weltzusammenhangs* (*world-coherence*) bezieht sich auf die Art und Weise, wie ein Individuum seine Welt und ihren Sinn konstruiert. Es handelt sich um einen sehr umfassenden Themenbereich, der nicht leicht zu definieren ist. Grundsätzlich kann das Erleben von Sinnstrukturen auf das eigene Leben, aber auch auf allgemeine Werte und Normen bezogen werden. Als weiteres Gebiet wurde die Einstellung zum Pluralismus behandelt, da hier der 'Weltzusammenhang' besonders in Frage gestellt wird. Die Formulierung der Frage nach der Sicht des eigenen Lebens erwies sich wegen des Alters der Probanden als schwierig, da sie für jüngere und ältere gleichermaßen beantwortbar sein sollte. Deshalb wurde nicht direkt nach der Lebensgeschichte gefragt, sondern dazu aufgefordert, einen Film zu beschreiben, der die Lebensgeschichte zum Inhalt hat. Weitere Fragen waren z.B. „Was ist Dir persönlich im Augenblick das Wichtigste in deinem Leben?" oder „Gibt es Gesetze und Ansichten, von denen Du glaubst, alle Menschen sollten sich in ihrem Leben danach richten?"

Der vierte Bereich, *Gottesglaube*, ist bei Fowler nicht eigens vorgesehen. Explizit religiöse Äußerungen werden bei der Interviewauswertung unter dem Aspekt 'Weltzusammenhang' subsumiert. In späteren Darstellungen seiner Theorie[23] geht Fowler aber bei jeder Stufe ausdrücklich auf deren spezifisches Gottesbild ein. Aus diesem Grund lag es nahe, die religiösen Fragen gesondert zusammenzufassen. Es wurden dabei vier Teilbereiche ausgewählt, die sich mit der Gottesvorstellung, dem Verständnis von Religiosität, der eigenen religiösen Erfahrung und der argumentativen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen beschäftigen. Beispiele für Fragen dieses Themenbereichs sind etwa: „Versuche einmal zu beschreiben, wie Du Dir Gott vorstellst", „Was bedeutet es für Dich, ein religiöser Mensch zu sein?" oder „Manchmal machen Menschen Erfahrungen, die sie daran hindern oder es ihnen schwer machen, an Gott zu glauben. Kennst Du persönlich so etwas?"

Auswertung

Bei der Auswertung des Datenmaterials ging es darum, die Antworten der Probanden in Beziehung zu den Aussagen Fowlers setzen zu können. Als Methode bietet sich eine qualitative Inhaltsanalyse[24] an, die es ermöglicht, die Antworten zusammenzufassen und zu strukturieren. Um die Grundanforderungen der Systematik und Nachprüfbarkeit[25] zu gewährleisten müssen dabei

[23] *Fowler*, Glaubensentwicklung.

[24] Die methodischen Möglichkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse sind dargestellt bei *Philipp Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim 1990). *Ders.*, Qualitative Inhaltsanalyse: *Gerd Jüttemann (Hg.)*, Qualitative Forschung in der Psychologie (München 1985) 187/211 bietet eine gestraffte Erläuterung des Verfahrens.

[25] Vgl. *Hans Thomae*, Zur Relation von qualitativen und quantitativen Strategien psychologischer Forschung: *Jüttemann*, Qualitative Forschung 92/107.

für jeden einzelnen Schritt des Analyseprozesses möglichst detaillierte Regeln aufgestellt werden, damit die Auswertung intersubjektiv nachvollziehbar ist. Konkret wurde für jede einzelne Frage ein Kategoriensystem aufgestellt, mit dessen Hilfe die Antworten vollständig beschrieben werden können. Um eine eindeutige Zuordnung zu gewährleisten, wurden Kodierregeln ausgearbeitet und Beispiele für typische Antworten (sog. Ankerbeispiele) angegeben. Mit Hilfe einer weitergehenden quantitativen Analyse[26] war es möglich, die Zuordnung der einzelnen Antwortkategorien zu den Stufen Fowlers zu überprüfen.

Als Illustration der Auswertungsmethode werden in Tabelle 2 die Antwortkategorien, Ankerbeispiele und Stufenzuordnungen für die Frage nach der Wirksamkeit Gottes angeführt.

Tabelle 2: Kategorien, Ankerbeispiele und Stufenzuordnungen zur Frage 4.2. („Nimmt Gott Deiner Meinung nach Einfluß auf Dein Leben oder auf die Welt?")

Kategorie	Ankerbeispiel	Stufe
1. allgemein-abstrakt	– Er wirkt in den Naturgesetzen.	–
2. direkter Einfluß	– Er bestimmt, was mit jedem geschieht.	II
3. Instanz im Hintergrund	– Der Friede geht von ihm aus.	III
4. Krisenbewältigung	– Man hat jemand, an den man sich halten kann.	III
5. eigene Praxis, Denken, Gewissen	– Ich gehe oft in die Kirche.	III
6. kultureller Einfluß der Religionen	– Unsere ganze Kultur ist religiös geprägt.	–
7. kein Einfluß (bei angenommener Existenz Gottes)	– Er ist ganz fern.	IV
8. Gott existiert nicht	– Es gibt ihn nicht.	–

Die Stufenzuordnungen der Antwortkategorien passen für diese Frage gut mit den Aussagen Fowlers zusammen. Dem konkreten Gottesverständnis der zweiten Stufe entspricht die zweite Kategorie „direkter Einfluß". Das für den synthetisch-konventionellen Glauben als zentral angesehene Verständnis für innerliche und indirekte Vorgänge findet sich in den Kategorien 3-5 wieder, die der dritten Stufe zugeordnet werden. Eine deistische Haltung, die zwar von der Existenz Gottes ausgeht, seine Einflußnahme auf die Welt allerdings bestreitet (Kategorie 7), korrespondiert mit dem von Fowler für die vierte Stufe angenommenen begrifflich-abstrakten Gottesbild. Drei Kategorien ließen sich keiner Stufe zuordnen (1,6,8). Das kann dadurch begründet werden, daß gleiche Aussagen über das Wirken Gottes auf verschiedenen Stufen gemacht werden können. Entscheidend sind die unterschiedlichen Strukturen des Denkens und Erlebens im Hintergrund, die sich aus den Antworten nicht immer klar erschließen lassen.

26 Näherhin wurde eine Trennschärfenanalyse durchgeführt. Zur Methodik vgl. *Fisseni*, Lehrbuch 37/43.

Kategorienbildung und Stufenzuordnung wurden für insgesamt 23 Fragen des Interviews durchgeführt[27] und ermöglichen eine detaillierte Beschreibung der Glaubensstufen auf der Ebene der einzelnen Fragen. Das bedeutet gegenüber dem Interview Fowlers eine weitergehende Operationalisierung und damit Nachprüfbarkeit der theoretischen Aussagen. Obwohl die statistischen Kennwerte, die der Stufenzuordnung zugrunde liegen, insgesamt durchweg im mittleren bis unteren Bereich liegen, lassen sie sich als Hinweis auf die Validität der Theorie Fowlers verstehen, da sie doch insgesamt zu Kategorienzuordnungen führen, die der Stufenkonzeption Fowlers inhaltlich entsprechen.

Allerdings ergaben sich einzelne Fragen, sowohl auf formalem wie auf inhaltlichem Gebiet. Grundsätzlich geht es dabei um die Allgemeingültigkeit der Konzeption Fowlers. So ergeben sich in der Einzelanalyse bezüglich des Stufenbegriffs eine Reihe von Abgrenzungsschwierigkeiten. Zur Erklärung des empirischen Befundes reicht das System der sechs starren Stufen nicht aus. Es bieten sich z.T. Übergangsstufen an, oder stufenübergreifende Themen zeichnen sich ab. Inhaltlich wirkt sich der sozio-kulturelle Kontext der Glaubensentwicklungstheorie aus. Von der Theorie her wird der intellektuellen Dimension auf Stufe 4 großes Gewicht beigemessen, was sich bei der untersuchten Stichprobe nicht feststellen ließ. Demgegenüber läßt sich die für die vierte Stufe festgestellte Tendenz zu angepaßtem, sozial erwünschtem Verhalten und bürgerlichen Idealvorstellungen bei Fowler nicht finden. Ebenfalls wird das Gottesbild der vorliegenden Stichprobe auf der zweiten Stufe nicht so sehr durch die Vorstellung des gerechten Richters bestimmt, sondern Gott wird unter Ausblendung negativer Konnotationen eher als Garant des Guten verstanden. Hier könnte sich der Einfluß veränderter religiöser Erziehung auswirken. Neben solchen sozialen Einflüssen kommen zusätzlich noch die Bedingungen der einzelnen Lebensgeschichte mit ins Spiel. Von Interesse ist hier der Befund, daß bei der untersuchten Stichprobe Krisensituationen von einigen Probanden als unterstützend und von anderen als belastend für ihren persönlichen Glauben empfunden wurden.

4. Ergebnisse

Fowlers Theorie erhebt über die Beschreibung der Glaubensstufen hinaus den Anspruch, als strukturelle Entwicklungstheorie Aussagen über die diachrone Abfolge der Stufen und den synchronen Zusammenhang der Aspekte, die zu einer Stufe integriert werden, zu machen. Beide Dimensionen wurden bei der weiteren Analyse des Datenmaterials untersucht. Die entwicklungspsychologische Fragestellung war Gegenstand der Altersgruppenvergleiche, während die Frage nach der Struktur der Stufen in einer Rangplatzuntersuchung thematisiert wurde.

[27] Zwei Fragen konnten nicht mit in die Auswertung einbezogen werden, da die Antworten so unterschiedlich bzw. nicht eindeutig waren, daß sich keine Kategorien bilden ließen.

Glaubensentwicklung

Innerhalb der entwicklungspsychologischen Fragestellung geht es um den Nachweis, daß die von Fowler postulierte Stufenfolge als Modell der Glaubensentwicklung brauchbar ist. Das optimale Versuchsdesign wäre eine Längsschnittstudie, also die mehrmalige Befragung einer Stichprobe zu verschiedenen Zeitpunkten. Die vorliegende Untersuchung läßt demgegenüber nur einen Querschnittsvergleich zu, bei dem Daten aus der Befragung von Stichproben unterschiedlichen Alters miteinander verglichen werden. Der Nachteil dieses Vorgehens ist, daß es unklar bleibt, ob die Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Schülern auf die Variable Alter zurückzuführen sind oder sich aus den unterschiedlichen Bedingungen der einzelnen Altersgruppen ergeben.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Probanden in zwei Altersgruppen aufgeteilt, die hinsichtlich der Gesamtzahl und der Geschlechtsverteilung nicht ausgewogen sind (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Stichprobencharakterisika der Altersgruppe

	Gruppe I	Gruppe II
	13-16 Jahre	17-19 Jahre
Gesamtzahl	43	23
männlich	18	11
weiblich	25	12

Fowler gibt für den mythisch-wörtlichen Glauben das Alter ab 6 Jahre an, während die Stufe 3 zwischen dem elften und dreizehnten Lebensjahr erreicht wird und die Stufe 4 erst im frühen Erwachsenenalter auftritt. Für die beiden Altersgruppen der vorliegenden Stichprobe ergeben sich aus diesem Altersansatz die Hypothesen, daß sich Kategorisierungen der zweiten Stufe häufiger in der jüngeren Altersgruppe finden lassen, während die vierte Stufe einen Schwerpunkt bei den älteren Probanden ausbildet. Für die dritte Stufe wird von der Theorie her kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen erwartet. Entsprechende Vergleiche wurden für jede der drei Stufen und jeden der vier Themenbereiche durchgeführt und auf ihre statistische Signifikanz getestet. So ergaben sich 12 Vergleiche, von denen zehn theoriekonform ausfielen. Dieser Befund läßt sich als Beleg für die von Fowler angenommene Stufensequenz interpretieren.

Stufenstruktur

Die synchrone Dimension der Theorie Fowlers besteht darin, daß die verschiedenen inhaltlichen Aspekte wie z.B. Rollenübernahme oder Autorität nicht eine vollkommen selbständige und separate Entwicklung durchmachen, sondern aufeinander bezogen sind und auf jeder Stufe charakteristische Muster bilden. Konkret nimmt Fowler an, daß ein Proband, dessen Entwicklungsstand z.B. hinsichtlich des Aspektes Perspektivenübernahme der dritten Stufe entspricht, auch bezüglich der anderen Aspekte dieser Stufe zuzuordnen ist. Mit

der Stufenstruktur steht letztlich Fowlers umfassender Glaubensbegriff zur Debatte. Es geht darum, ob sich die unterschiedlichen Aspekte, die er in seiner Theorie zu integrieren versucht, als Teile eines Ganzen verstehen lassen oder ob sie eher unzusammenhängend nebeneinander stehen. Fowler setzt die Einheit der Stufen voraus, ohne sie explizit zu überprüfen, wenn er die Werte für die Aspekte in seinem Interview einfach miteinander verrechnet. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein solches Vorgehen vermieden. Der Zusammenhang der thematischen Aspekte wurde vielmehr mit Hilfe einer Rangplatzuntersuchung überprüft, bei der die Summe der kodierten Kategorien für jeden Probanden nach Stufen und Bereichen getrennt zugrunde gelegt wurde.[28] So konnte die Korrelation der einzelnen Inhaltsbereiche angegeben und auf statistische Signifikanz geprüft werden. Die Ergebnisse dieses Analyseschritts faßt Tabelle 4 zusammen.

Tabelle 4: Korrelationen der Inhaltsbereiche

	Rollenübernahme	Autorität	Form des Weltzusammenhangs	Gottesglaube
Rollenübernahme	1,0	0,1714*	0,3452**	0,6933**
Autorität		1,0	0,3945**	0,2862**
Form des Weltzusammenhangs			1,0	0,4001**
Gottesglaube				1,0

Signifikanzniveau: * 0,01; ** 0,001

Für alle sechs Kombinationen der Inhaltsbereiche ergeben sich signifikante Korrelationen. Die höchsten Zusammenhänge lassen sich für die Kombination des Bereiches Gottesglaube mit Rollenübernahme und Form des Weltzusammenhangs feststellen. Diese Ergebnisse bestätigen die These Fowlers, daß das Phänomen Glaube nicht von den kognitiven, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen des Glaubenden getrennt zu verstehen ist. Die Art und Weise, in der Menschen über ihr eigenes Leben nachdenken und andere Personen wahrnehmen und verstehen, hängt mit ihrem persönlichen Glauben und ihrer Gottesvorstellung zusammen.

5. Schlußfolgerungen

Insgesamt stützen die vorliegenden Ergebnisse den weiten Glaubensbegriff, den Fowler in seiner Theorie verwendet. Das Phänomen Glaube läßt sich nicht auf kognitive Prozesse beschränken, sondern steht in einem nachweisbaren Zusammenhang mit sozialen und emotionalen Entwicklungen. Sowohl für die

[28] Für jeden Probanden lagen die Summenwerte der Kodierungen für jede der drei Stufen und der vier Inhaltsbereiche, also insgesamt 12 Werte vor. Da die absoluten Werte kaum miteinander zu vergleichen sind, wurde eine Rangplatzzuweisung vorgenommen. Für jeden Inhaltsbereich bekam die höchste Kategorienzahl den Rangplatz 3, die mittlere den Rangplatz 2 und die niedrigste den Rangplatz 1. Die berechneten Korrelationen sind um so höher, je ähnlicher das Muster der Rangplätze für die verschiedenen Inhaltsbereiche ist.

von Fowler postulierte Abfolge der Stufen des Glaubens wie auch für ihre innere Struktur finden sich Belege im erhobenen Datenmaterial. Kritik an der Glaubensentwicklungstheorie ergibt sich vor allem aus den Einzelergebnissen der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse. Hier geht es um das Stufenkonzept Fowlers und um die inhaltliche Modifikation seiner Theorie im jeweiligen sozio-kulturellen Kontext.

Grundsätzlich scheinen die mit verhältnismäßig großem methodischen Aufwand erzielten Ergebnisse gegenüber den in der pastoralen Praxis oft implizit vorausgesetzten Einsichten über die religiöse Entwicklung und ihre Bedingungen keinen wesentlichen Erkenntnisfortschritt zu bringen. Fowler selbst weist darauf hin, „daß die Theorie der Glaubensentwicklung und ihre theologische Entfaltung in der Praktischen Theologie für im pastoralen Bereich Tätige weder fremd noch unbedingt neu ist"[29]. Die Bedeutung empirischer religionspsychologischer Forschungen bestehe allerdings darin, stillschweigendes Wissen zu explizieren und die Einzelbeobachtungen der religionspädagogischen Praxis in eine systematische Analyse und Konzeption des eigenen Handelns zu integrieren.[30]

Die grundlegende theologische Frage im Zusammenhang eines solchen empirischen Ansatzes ist die nach dem Stellenwert der Erfahrung innerhalb der Theologie. Die Forderung nach einer erfahrungsbezogenen religiösen Erziehung muß dabei in der konkreten religonspädagogischen Praxis eingelöst werden. Ansatzpunkte hierfür ergeben sich aus der Analyse des vorliegenden Datenmaterials zum einen da, wo das *Bedingungsgefüge religiöser Entwicklung* in den Blick kommt. So stellt z.B. die Tendenz zu sozial angepaßtem Verhalten, die für die vierte Stufe festgestellt werden konnte, auch eine Herausforderung für den Religionsunterricht dar. Hier wäre etwa das gesellschaftskritische Potential biblischer Texte für den Prozeß der Glaubensentwicklung fruchtbar zu machen. Zweitens können die vorgelegten Ergebnisse, die Fowlers Stufenkonzeption der religiösen Entwicklung grundsätzlich bestätigen, das Bewußtsein für die *Pluralität der Glaubenswege und -erfahrungen* schärfen, die z.B. in einer Schulklasse oder einer Gemeinde aufeinandertreffen. Die Glaubensentwicklungstheorie wäre dabei mißverstanden, wenn man sie als katechetisches Rezeptbuch einsetzen oder ihr lediglich für die Bedingungsanalyse Bedeutung zumessen würde. Vielmehr ergeben sich auch Konsequenzen für die Sicht religiöser Erziehung überhaupt. Das psychologische Wissen um die dargestellten Entwicklungen wird pädagogisch nur innerhalb eines heilsgeschichtlichen Horizonts fruchtbar, der es erlaubt, die einzelne Lebensgeschichte als Raum des Wirkens Gottes zu sehen.[31] Die Glaubensentwicklungstheorie und die hier dargestellten Ergebnisse untermauern so eine partnerschaftliche Konzeption religiösen Lernens, in der unterschiedliche

29 *Fowler*, Glaubensentwicklung 111.

30 Vgl. ebd.

31 Vgl. *Nipkow*, Erwachsenwerden 112/5.

Menschen mit ihrer Geschichte und Glaubenssituation miteinander ins Gespräch gebracht werden. Innerhalb dieses Gesprächs kommt dem Religionspädagogen die Aufgabe der kritischen und wohlwollenden Begleitung zu.
Die religiöse Erziehung erweist sich so als ein theologisches Handlungsfeld, in dem das Miteinander pluraler Erfahrungen exemplarisch gelebt werden kann, um gerade so Einheit- und Sinnstiftung zu ermöglichen. In einer Zeit immer fortschreitender Pluralisierung ist die systematische Reflexion dieses Prozesses für das Ganze der Theologie unverzichtbar. Theologie kann nur bestehen „wenn sie Erfahrungen nicht vereinnahmt, sich von ihnen zu *denken* geben läßt und ihre Botschaft im umfassenden, Heil stiftenden Kontext der Gottesherrschaft zu verstehen sucht“[32]. Die Herausforderung durch die Erfahrungen ernstzunehmen, die die jeweiligen Entwicklungsbedingungen des Glaubens ausmachen, bedeutet auch, sich auf ein ständiges Fragen und Lernen einzulassen. Wie in der vorliegenden Untersuchung gezeigt werden konnte, stellt die Glaubensentwicklungstheorie James Fowlers Begriffe und Methoden zur Verfügung, die es erlauben und ermöglichen, solche Fragen zu stellen und zu untersuchen. Die Konzeption Fowlers erweist sich so als sinnvolle Bezugstheorie für die Erforschung des Phänomens Glaube und für die Reflexion der eigenen religionspädagogischen Praxis.

[32] *Jürgen Werbick*, Erfahrung II. Systematisch-theologisch: LThK^3 3 (1995) 755.

Gregor Svoboda/Nicolas Röhrkohl

Katholischer Religionsunterricht im Freistaat Sachsen.

Einschätzung durch katholische Religionslehrkräfte[1]

Vorbemerkung

Seit dem Schuljahr 1992/93 ist schulischer Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht im Freistaat Sachsen offiziell eingeführt. In einer Gesellschaft, in der rund 75 % der Menschen nicht, rund 20 % evangelisch und nur etwa 4 % katholisch getauft sind, begegnet dieser Neuanfang bekannten und neuen Vorbehalten und muß sich in besonderer Weise bewähren. Nicht nur organisatorische Schwierigkeiten sind bei dem Bemühen zu überwinden, in Sachsen schulischen katholischen Religionsunterricht zu konzipieren und zu praktizieren, wie er in den alten Bundesländern bekannt ist. Weitere Fragen und Problemstellungen drängen sich auf:

- Kann katholischer Religionsunterricht in Sachsen überhaupt flächendeckend angeboten werden; finden sich also genügend Schülerinnen und Schüler, die ihn besuchen können oder wollen?
- Sind die Schulleitungen in Sachsen bereit, schulischen Religionsunterricht zustande kommen zu lassen, oder wirken hier Blockadehaltungen, weil (insbesondere) der katholische Religionsunterricht als „schwarze" Indoktrination angesehen wird, die die vor wenigen Jahren abgeschaffte „rote" Indoktrination ersetzen will?[2]
- Gibt es vielleicht von seiten der Pfarrer und Gemeindekatecheten Vorbehalte gegenüber einem Religionsunterricht, der nun vom Staat organisiert wird und nicht mehr unter der alleinigen Obhut der Kirche steht, wie zu Zeiten der ehemaligen DDR? Entsteht da also etwas, was der Kinder- und Jugendarbeit in der Kirchengemeinde nun „das Wasser abgräbt"?[3]
- Haben Pfarrer, Gemeindereferenten und Katecheten, die schon in der ehemaligen DDR in der Kinder- und Jugendkatechese gearbeitet haben und nunmehr einen großen Anteil der Religionslehrkräfte in Sachsen bilden, nun eine andere Vorstellung von Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts bekommen, weil er nun unter staatlicher Schulaufsicht steht. Oder unterrichten diese Lehrkräfte in der ihnen vertrauten Weise weiter?
- Ist der katholische Religionsunterricht auf die durch den seit 1991 anhaltenden Geburtenrückgang um rund 50 %[4] entstehende Situation vorbereitet? Entwickeln Staat und Kirche gemeinsam zukunftsorientierte Handlungsstrategien, damit der Religionsunterricht in Sachsen auf Dauer bestehen kann, z.B. durch Intensivierung der interkonfessionellen Zusammenarbeit?

Zu all diesen Fragen und Vermutungen waren bislang nur Einzelaussagen und -meinungen in religionspädagogischen Zeitschriften, Lehrerfortbildungen oder Vorträgen zu lesen und zu hören. Ein Gesamtbild von der Situation des katholischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen, wie übrigens auch in den anderen neuen Bundesländern, konnte bisher nicht gezeichnet werden, weil entsprechendes Datenmaterial fehlte. Dies liegt zum Teil daran, daß die deutsche Religionspädagogik eher theologisch, philosophisch und erziehungswissenschaftlich orientiert ist als (zusätz-

[1] Ergebnisse einer im ersten Halbjahr 1995 als Forschungsprojekt des Instituts für Katholische Theologie der Technischen Universität Dresden unter Leitung von Prof. Dr. Joachim Maier (Religionspädagogik) durchgeführten empirischen Untersuchung.

[2] Vgl. *Reiher, Dieter*, 1991, S. 489.

[3] Vgl. *Schulze, Winfried*, 1994.

[4] Vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.), 1995, S. 30.

lich) an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden. Letztere scheinen sich bisher nur zögernd in der Religionspädagogik durchzusetzen.

Aus diesem Grunde wurde von uns gegen Ende des Schuljahres 1994/95 als Forschungsprojekt des Instituts für Katholische Theologie, Abteilung Religionspädagogik, der Technischen Universität Dresden unter Leitung von Prof. Dr. Joachim Maier eine empirische Untersuchung mittels eines Fragebogens unter katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Sachsen konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Es ist die erste empirische Untersuchung, die in diesem Umfang katholischen Religionsunterricht in den neuen Bundesländern untersucht. Das Leitziel der Befragung war eine umfassende deskriptive Darstellung der Situation des katholischen Religionsunterrichts in Sachsen aus Lehrersicht. Es ging uns darum, zunächst Arbeitshypothesen zu schaffen, die Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sein können. Aus diesem Grunde wurde bei dieser Untersuchung von einer genaueren Ursachenforschung für die Phänomene, die in dieser Untersuchung beobachtet wurden, abgesehen.

1. Allgemeine Ziele der Befragung

Mit der Befragung sollte ermittelt werden

- ob die seit dem 01. August 1992 verbindlich eingeführten vorläufigen Lehrpläne für schulischen katholischen Religionsunterricht im Freistaat Sachsen[5] in den Klassen 3, 9 und 10 im Schuljahr 1994/95 durchgehend in diesen Klassenstufen verwendet werden und wie deren Themenbereiche eingeschätzt werden;
- ob (grundlegende) Unterschiede zwischen kirchlichen und staatlichen Lehrkräften für schulischen katholischen Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht im Freistaat Sachsen hinsichtlich der Einschätzung der Ziele und Inhalte vom Religionsunterricht bestehen;
- welche Rahmenbedingungen den schulischen katholischen Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht in Sachsen und seine Lehrkräfte betreffen (z.B. Unterrichtszeit und -ort, Zugriff auf Medien, finanzielle Mittel etc.);
- ob schulischer katholischer Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht in Sachsen von Schulleitungen, Lehrerkollegen, Pfarrern und Eltern akzeptiert wird;
- wie groß die Religionsklassen sind und wie sich diese zusammensetzen (getaufte, ungetaufte Schüler);
- welchen beruflichen Werdegang die katholischen Religionslehrkräfte in Sachsen haben;
- wie katholische Religionslehrkräfte die Situation des Religionsunterrichts selbst einschätzen, welche Probleme sie sehen und was sie motiviert.

2. Grundgesamtheit und Rücklaufquote

Insgesamt konnten uns die (Ober-)Schulämter des Freistaates Sachsen *163* Dienstadressen von katholischen Religionslehrenden dieses Bundeslandes zur Verfügung stellen. Wegen des Mangels an staatlichen Lehrkräften wird schulischer katholischer Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht in Sachsen vielfach auch von Pfarrern sowie Gemeindereferenten und Katecheten erteilt.[6] Die Zielgruppe (insge-

[5] Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), 1992.

[6] Einzelheiten regelt der Vertrag (zwischen dem Freistaat und den evangelischen Kirchen sowie den katholischen Bistümern auf dem Gebiet des Freistaates Sachsen) über die Gestellung von Lehrkräften im kirchlichen Dienst für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 7.9.1994. Vgl. Bistum Dresden-Meißen (Hrsg.), 1994.

samt *222*) setzt sich daher aus drei Berufsgruppen zusammen. Nach Auskunft des Bischöflichen Ordinariates Dresden-Meißen erteilten in Sachsen im Untersuchungszeitraum *53* staatliche Lehrkräfte, *107* Pfarrer (und Kapläne) und *62* Gemeindereferenten und Katecheten katholischen Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht.

Somit konnten die von uns aufgrund von Fachlektüre, Gesprächen und Voruntersuchungen entwickelten Fragebögen an 73,4 % aller katholischen Religionslehrkräfte in Sachsen verschickt werden.[7]

88 Fragebögen wurden beantwortet zurückgesandt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 54 %. Der Fragebogen eines Probanden (Pbn) mußte wegen unzureichender Antworten von der Auswertung ausgeschlossen werden. Die 87 verbleibenden Pbn teilen sich folgendermaßen in die drei o.g. Berufsgruppen auf:

Befragte der jeweiligen Berufsgruppe		*in % der jeweiligen gesamten Berufsgruppe*
staatlich angestellte Lehrkräfte	23	43,4 %
Katecheten, Gemeindereferenten	18	29,0 %
Pfarrer	39	36,4 %
Nicht eindeutig zuordenbar, aber Pfarrer oder männl. Gem.referent	7	

Tab. 1: Rücklaufquoten der Berufsgruppen staatliche Lehrkräfte, Katecheten und Gemeindereferenten sowie Pfarrer in ganzen Zahlen und Prozent.

Insgesamt konnten die Angaben von 64 kirchlichen Lehrkräften zur Auswertung herangezogen werden. Dies entspricht einem Prozentsatz von 37,8 % aller in Sachsen tätigen kirchlichen Lehrkräfte für schulischen katholischen Religionsunterricht.

2.1 Verteilung der Probanden (Pbn) auf den Freistaat Sachsen

Die Fragebögen wurden landesweit an all diejenigen verschickt, von denen die Dienstadressen bekannt waren. Dabei findet sich bei den Pbn eine relativ breite Streuung hinsichtlich ihrer Herkunft. Die Befragten in den Großstädten sind hier allerdings eindeutig in der Minderzahl, während sich die Pbn aus dem ländlichen und mittelstädtischen Bereich einigermaßen die Waage halten. Insgesamt verteilen sich die Pbn wie folgt auf verschiedene Ortsgrößen[8]:

Großstädte mit mehr als 100 000 Einwohnern (Dresden, Chemnitz, Zwickau):	8 Pbn;
Mittelgroße Städte mit mehr als 10 000 Einwohnern (z.B. Bautzen, Plauen, Freiberg)	41 Pbn;
Ländliche Gebiete mit Kleinstädten und Dörfern mit bis zu 10 000 Einwohnern (z.B. Oelsnitz, Reichenbach, Crimmitschau, Engelsdorf)	36 Pbn.

Wie mit Hilfe der Antwortpostkarten, die unabhängig von den Fragebögen zurückerbeten wurden, festgestellt werden konnte, verteilen sich die Dienststellen der Befragten fast auf die gesamte Fläche des Landes. Eine Ausnahme bildet jedoch der

[7] Viele Lehrkräfte unterrichten an verschiedenen Schulen. Sie erhielten den Fragebogen nur an ihre Stammschule zugesandt. Eine Doppel- oder Mehrfachanfrage wurde dadurch vermieden.

[8] Drei Pbn können aufgrund fehlender Angaben hier nicht zugeordnet werden.

Großraum Leipzig: Das Oberschulamt Leipzig konnte keine Dienstadressen von Religionslehrkräften an Höheren Schulen zur Verfügung stellen.

2.2 Beschreibung der Probanden (Pbn) und ihrer Tätigkeit (Geschlecht, Dienstjahre und -erfahrung, Klassenstufen)

In den Berufsgruppen der Katecheten oder Gemeindereferenten (ein Katechet) sowie der staatlich angestellten Religionslehrkräfte (zwei Religionslehrer) bilden die Frauen die Mehrheit. Bei den Pfarrern entfällt eine Unterscheidung.

Bei der Einteilung der Pbn in Dienstjahre-Gruppen wurde wegen ungleicher Zellbesetzungen in der Auswertung die Dienstjahrvariable zu vier Kategorien zusammengefaßt:

Außer einem Pbn haben im Schuljahr 1994/95 alle staatlich angestellten Religionslehrkräfte weniger als sechs Jahre Berufserfahrung. Ebenso haben 11 kirchlich angestellte Lehrkräfte nur sechs Jahre Berufserfahrung als Religionslehrer. Dagegen sind es 21 kirchliche Lehrkräfte, die zwischen sechs und 20 Dienstjahren und 30 kirchliche Lehrkräfte, die mehr als 20 Dienstjahre als Religionslehrer arbeiten. Diese beiden letztgenannten Gruppen werden zu rund zwei Dritteln aus Pfarrern gebildet, während bei den kirchlich angestellten Lehrkräften, die weniger als sechs Jahre Berufserfahrung besitzen, nur rund die Hälfte Pfarrer sind:

	Dienstzeit					
	< ein Jahr	1-3 Jahre	3-6 Jahre	6-10 J.	10-20 J.	> 20 J.
Pfarrer	0	2	4	2	11	20
Katecheten	0	0	5	2	5	5
staatliche LK	1	9	12	1	0	0

Tabelle 2: Die Verteilung der Berufsgruppen auf die verschidenen Kategorien der Dienstzeit

64% aller Pbn haben vor ihrer Tätigkeit als Religionslehrende im Freistaat Sachsen katechetischen Religionsunterricht in der ehemaligen DDR erteilt. Nur 3 Pbn geben zudem an, vor ihrer Tätigkeit in Sachsen in den alten Bundesländern Religionsunterricht erteilt zu haben.

Klassenstufen / Gesamtzahl der in der Klassenstufe unterrichtenden Lehrkräfte		**Anteil der Pfarrer unter den Gesamtlehrern der Klassenstufe (in Zahlen (N) und %)**	**Anteil der Katecheten/Gemeindereferenten unter den Gesamtlehrern der Klassenstufe (in Zahlen (N) und %)**	**Anteil der staatlichen Lehrkräfte unter den Gesamtlehrern der Klassenstufe (in Zahlen (N) und %)**
Klasse 1	N = 57	(N=21) 36,8 %	(N=16) 28,0 %	(N=14) 24,5 %
Klasse 2	N = 50	(N=20) 40,0 %	(N=12) 24,0 %	(N=12) 24,0 %
Klasse 3	N = 49	(N=21) 42,8 %	(N= 7) 14,2 %	(N=11) 22,4 %
Klassen 4-5	N = 65	(N=28) 43,0 %	(N=12) 18,4 %	(N=20) 30,7 %
Klassen 6-8	N = 61	(N=33) 54,0 %	(N=10) 16,4 %	(N=12) 19,6 %
Klasse 9	N = 48	(N=32) 66,6 %	(N= 3) 6,2 %	(N= 7) 14,5 %
Klasse 10	N = 45	(N=31) 68,8 %	(N= 2) 4,4 %	(N= 7) 15,5 %

Tabelle 3.: Anteile der eindeutig in Berufsgruppen zuordenbaren Pbn an den Klassenstufen 1-10.

Grundsätzlich kann die Tendenz festgestellt werden, daß in den Klassenstufen 9 und 10 der Anteil der Pfarrer unter den Lehrkräften für diese Klassenstufen wesentlich höher ist als der Anteil der anderen beiden Berufsgruppen. Dafür ist der Anteil der anderen beiden Berufsgruppen unter den Lehrkräften der unteren Klassenstufen (1-3) wesentlich höher als in den oberen Klassenstufen. Dies zeigt auch Tabelle 3.

Weil die Lehrplanthemen der Klassen 4-5 und 6-8 in den Lehrplänen für die katechetische Arbeit, herausgegeben im Auftrag der Berliner Bischofskonferenz[9], jeweils zusammengefaßt werden, sind diese Klassenstufen auch in dieser Tabelle zusammengefaßt.

Knapp 82 % aller Pbn erteilen Religionsunterricht an einer Grundschule. Knapp 80 % der Pbn erteilen Religionsunterricht an Mittelschulen und knapp 68 % an Gymnasien. 17 % der Pbn geben an, an einer Förderschule dieses Fach zu unterrichten. Nur vier Pbn geben an, an einer beruflichen Schule Religion zu unterrichten. An diesen Zahlen ist schon erkennbar, daß zahlreiche Religionslehrkräfte, insbesondere die Pfarrer, gleichzeitig für verschiedene Schularten Religionsunterricht erteilen.

Daß die Gruppe der Katecheten und Gemeindereferenten in den höheren Klassenstufen (insbesondere Klasse 9 und 10) kaum zu finden ist, hängt mit Regelungen im Vertrag über die Gestellung von Lehrkräften im kirchlichen Dienst für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen[10] zusammen. In § 2 dieses Vertrages wird geregelt, daß in den Mittelschulen und Gymnasien nur Priester, Diplomtheologen sowie kirchliche Mitarbeiter mit einem durch Prüfung abgeschlossenen theologischen oder religionspädagogischen Hochschulstudium, in Ausnahmefällen auch Diakone mit entsprechender Ausbildung sowie in den Mittelschulen auch Mitarbeiter mit staatlich anerkanntem religionspädagogischen Fachhochschulabschluß oder Fachschulabschluß Religion unterrichten dürfen. Katecheten sind hier also bis auf Ausnahmen ausgeschlossen und lediglich für den Einsatz in der Grundschule vorgesehen. Bei den wenigen Pbn der Gruppe der Gemeindereferenten/Katecheten könnte es sich demnach um Diplomtheologen oder solche Ausnahmefälle handeln.

3. Ergebnisse

3.1 Verwendung der im Schuljahr 1994/95 verbindlich vorgeschriebenen Lehrpläne für katholische Religion im Freistaat Sachsen

Zwischen 66 % und 73 % der Pbn aller drei Berufsgruppen geben an, daß sie die Lehrpläne für die katechetische Arbeit, 1990 als Neuauflage im Auftrag der Berliner Bischofskonferenz (BBK-LP) herausgegeben, für ihren Religionsunterricht verwenden. Demnach gibt es hier keine wesentlichen Unterschiede zwischen diesen drei Berufsgruppen. Auch die Anzahl der Dienstjahre und die damit verbundene Berufserfahrung ist kein Kriterium für die Häufigkeit der Verwendung dieser Lehrpläne. Der Einsatz dieser Lehrpläne ist auch nicht vom Ort (Schule oder Gemeinde) abhängig, an dem Religionsunterricht erteilt wird (vgl. 3.11).

[9] Vgl. Berliner Bischofskonferenz (Hrsg.), 1990.

[10] Vgl. Bistum Dresden-Meißen (Hrsg.), 1994, S. 205 ff.

Lehrpläne aus den alten Bundesländern werden von rund 33 % der Katecheten und Gemeindereferenten, 24 % der Pfarrer und 18 % der staatlichen Lehrkräfte verwendet. In allen drei Berufsgruppen geben wesentlich mehr als die Hälfte der Pbn an, Lehrplaneinheiten (LPE) selbst zu erstellen.

Wird die unterschiedlich lange Berufserfahrung in Relation zu Selbsterstellung von Lehrplaneinheiten gesetzt, so ist erkennbar, daß es zwischen den kirchlichen sowie staatlichen Lehrkräften mit weniger als sechs Dienstjahren als Religionslehrkraft und den kirchlichen Lehrkräften mit mehr als 20 Dienstjahren keine tendenziellen Unterschiede gibt. Zwischen 53 % und 66 % dieser drei Gruppen geben an, Lehrplaneinheiten selbst zu erstellen. In der Gruppe der kirchlichen Lehrkräfte, die zwischen sechs und 20 Dienstjahre tätig ist, sind es dagegen rund 90 %, die Lehrplaneinheiten selbst erstellen.

Interessant wird es vor allem bei den vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) herausgegebenen Lehrplänen für die Klassen 3, 9 und 10 (SMK-LP). Obwohl die im Schuljahr 1994/95 gültigen, vom SMK herausgegebenen Lehrpläne verbindlich vorgeschrieben wurden,[11] werden sie von den Lehrkräften aller drei Berufsgruppen, die in diesen Klassen Religionsunterricht erteilen, zum großen Teil nicht verwendet. Dies zeigt folgende Tabelle:

SMK-LP für:	Anzahl der Pfarrer, die in der Klassenstufe unterrichten, aber **nicht** den SMK-LP verwenden (ganze Zahlen)	Anzahl der Katecheten/Gemeindereferenten, die in der Klassenstufe unterrichten, aber **nicht** den SMK-LP verwenden	Anzahl der staatlich angestellten Pbn, die in der Klassenstufe unterrichten, aber **nicht** den SMK-LP verwenden
Klasse 3	25 von 26 Pbn	6 von 7 Pbn	7 von 11 Pbn
Klassen 9 und 10	25 von 32 Pbn	0 von 3 Pbn	2 von 7 Pbn

Tabelle 4.: Nicht-Verwendung der SMK-LP in Abhängigkeit von der Berufsgruppe

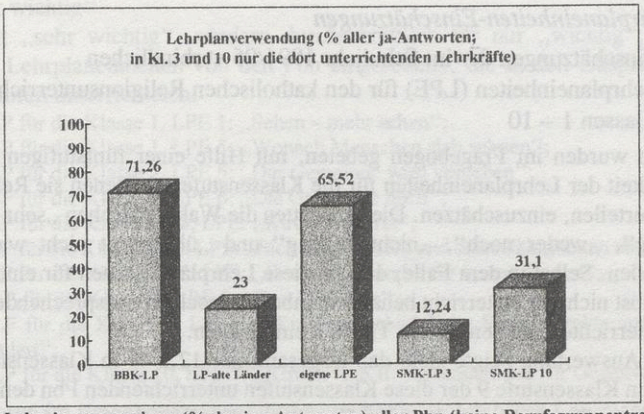
Von den 49 in Klasse 3 unterrichtenden Pbn verwenden sechs Pbn den SMK-LP; das sind insgesamt nur rund 12,24 %. In Klassenstufe 9 unterrichten insgesamt 45 befragte Lehrkräfte. Davon verwenden 14 Pbn den verbindlich vorgeschriebenen SMK-LP; dies sind insgesamt 31,1 %. Die Lehrplanartverwendung aller drei Berufsgruppen zusammen zeigt auch Grafik 1 (S. 113)[12]:

Tendenziell könnte es sich zeigen, daß die Pbn, die für Klassenstufen 9 und 10 in den Räumen einer Schule Religionsunterricht erteilen, eher den SMK-LP verwenden als die Pbn, die das Fach in den gleichen Klassenstufen in den Räumen einer Gemeinde unterrichten. Aufgrund der zu kleinen Pbn-Zahl für den Unterricht in den

[11] Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 1992, S. 72.

[12] Es werden nur die jeweils die entsprechenden Klassenstufen unterrichtenden Lehrkräfte berücksichtigt. Abkürzungen: BBK-LP: Lehrplan für die katechet. Arbeit, hrsg. von der Berliner Bischofskonferenz. LP: Lehrplan. BL: Bundesländer. SMK-LP 3: Lehrplan für die Klasse 3, hrsg. vom Sächs. Staatsministerium für Kultus. LPE: Lehrplaneinheit (Bezeichnung für die in beiden Lehrplänen aufgeführten *Themenbereiche*).

Räumen einer Schule in diesen Klassenstufen (15 Pbn) kann dies allerdings nur vermutet werden.



Grafik 1: Lehrplanverwendung (% der ja - Antworten) aller Pbn (keine Berufsgruppentrennung)

Bei allen drei Berufsgruppen ist erkennbar, daß die vom SMK herausgegebenen vorläufigen Lehrpläne trotz ihrer Verbindlichkeit zum großen bzw. meist überwiegenden Teil nicht verwendet werden, wenn auch bei den staatlichen Religionslehrenden noch eher eine positive Tendenz besteht. Bei einem Teil der Pfarrer sowie Katecheten und Gemeindereferenten könnte dies darauf hinweisen, daß sie einen Religionsunterricht, der nun unter staatlicher Schulaufsicht steht, noch nicht ausreichend akzeptieren. Dahinter könnte die Befürchtung stehen, dieser neu organisierte Religionsunterricht werde die bisherige gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit zerstören.[13] *Da aber auch nur die Hälfte (9 von 18) der staatlich angestellten Lehrkräfte, die meist in den letzten Jahren, also nach der deutschen Vereinigung, ausgebildet wurden,*[14] *den SMK-LP zur Grundlage ihres Unterrichts machen, könnte die Datenlage auch so interpretiert werden, daß diese Lehrkräfte den SMK-LP entweder für ihren Unterricht als unzureichend halten oder daß sich die Kenntnis von der Verbindlichkeit dieser Lehrpläne noch nicht durchgesetzt hat.*

Hinter der Verwendung der selbst erstellten Lehrplaneinheiten können verschiedene Gründe stecken. Zunächst kann, wie erwähnt, eine gewisse Unzufriedenheit mit den vorhandenen Lehrplänen für das Schuljahr 1994/95 vorhanden sein. Weiterhin könnte es aber auch sein, daß manche Pbn darunter lediglich die Erstellung von Stoffverteilungsplänen verstehen, also die Fein- und Zeiteinteilung der Lehrplaneinheiten. Daß die kirchlichen Lehrkräfte mit sechs bis 20 Dienstjahren eher bereit sind, eigene Lehrplaneinheiten zusammenzustellen als die anderen Altersgruppen, könnte damit zusammen hängen, daß sich die Gruppen unter sechs Dienstjahren nicht kompetent genug fühlen, eigene Einheiten zu erstellen. Dagegen betrachten die kirchlichen Lehrkräfte mit mehr als 20 Dienstjahren die von der Berliner Bischofs-

[13] Vgl. z.B. Schulze, Winfried, in: Kirche und Leben Nr. 26, 1994.

[14] 22 von 23 staatlich angestellten Religionslehrkräften geben an, weniger als 6 Jahre Berufserfahrung zu haben.

konferenz herausgegebenen Lehrpläne, die immerhin drei Viertel von ihnen verwenden, offenbar als ausreichend und angemessen.

3.2 Lehrplaneinheiten-Einschätzungen

3.2.1 Einschätzungen der im Schuljahr 1994/95 verbindlichen Lehrplaneinheiten (LPE) für den katholischen Religionsunterricht für die Klassen 1 – 10

Die Pbn wurden im Fragebogen gebeten, mit Hilfe einer fünfstufigen Skala die Wichtigkeit der Lehrplaneinheiten für die Klassenstufen, in denen sie Religionsunterricht erteilen, einzuschätzen. Die Pbn hatten die Wahl, zwischen „sehr wichtig", „wichtig", „weder noch", „nicht wichtig" und „überhaupt nicht wichtig" zu entscheiden. Selbst in dem Falle, daß sie diese Lehrplaneinheiten für eine Klassenstufe selbst nicht im Unterricht behandeln, aber dennoch die entsprechende Klassenstufe unterrichten, sollten sie die Themen einschätzen.

Bei der Auswertung zeigte sich, daß insgesamt nur 12,2 % in Klassenstufe 3 und 29,1 % in Klassenstufe 9 der diese Klassenstufen unterrichtenden Pbn den SMK-LP verwenden. Damit konnte bei der Erstellung des Fragebogens nicht gerechnet werden. Bei der gefragten Einschätzung der Lehrplaneinheiten des SMK-LP wurde eine Kenntnis aller Lehrplaneinheiten des SMK-LP vorausgesetzt. Diese Annahme mußte in der Auswertung in Frage gestellt werden. Offenbar wußten nicht alle Pbn, welche Inhalte hinter der Bezeichnung einzelner Lehrplaneinheiten stecken.[15] Daher müssen wir mit nicht unerheblichen Meßfehlern bei der Einschätzungsanalyse dieser Lehrplaneinheiten rechnen. Bei den anderen SMK-Lehrplaneinheiten kann aufgrund der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung der Pbn davon ausgegangen werden, daß sie wissen, was sich hinter den Themen verbirgt.

Die Lehrplaneinheiten des BBK-LP, die von 71,3 % aller Pbn verwendet werden (s.o.), können als weitgehend bekannt vorausgesetzt werden, weshalb hier die Gefahr eines Meßfehlers eher gering ist.

Insgesamt werden im Durchschnitt *alle* aufgeführten Lehrplaneinheiten bis auf eine Ausnahme entweder als „wichtig" oder als „sehr wichtig" eingeschätzt. Lediglich die Lehrplaneinheit 5 „Jüdisches Leben zur Zeit Jesu" des SMK-LP für die Klasse 3 wird im Durchschnitt eher mit „weder noch" eingeschätzt. Bei keiner der Berufsgruppen wird im Durchschnitt ein Thema als „nicht wichtig" oder „überhaupt nicht wichtig" für die Schüler eingeschätzt.

Von allen drei Berufsgruppen, die im Befragungszeitraum Religion in der Klasse 3 unterrichteten, wird im Durchschnitt besonders das Thema „Eucharistie feiern" (Lehrplaneinheit 6 des SMK-LP) als „sehr wichtig" eingeschätzt. Die Pbn, die die Klassen 4 und 5 unterrichteten, halten besonders die Einheit „Passion-Auferstehung" des BBK-LP für „sehr wichtig".

[15] Dies dürfte für folgende Lehrplaneinheiten des SMK-LP gelten: Klassenstufe 3: LPE 1: Menschen erfahren Jesus; LPE 2: Gelingen – mißlingen – umkehren; LPE 4: Gott rettet sein Volk und bleibt ihm nahe; LPE 7: Von der Gegenwart Christi. Klassenstufe 9: LPE 1: Das Leben in die eigenen Hände nehmen; LPE 2: Eigenes Handeln bedenken und sich entscheiden; LPE 3: Quelle des christlichen Glaubens; LPE 4: Kirche vor der Anfrage Jugendlicher. Klassenstufe 10: LPE 4: Ehrfurcht vor dem Leben; LPE 6: Schuld und Schuldbewältigung.

Die Lehrkräfte, die Religion in der Klasse 10 unterrichteten, halten im Durchschnitt besonders die Lehrplaneinheit 3: „Partnerschaft, Ehe und Familie" des SMK-LP für „sehr wichtig".

Für nicht „sehr wichtig", sondern durchschnittlich für nur „wichtig", werden folgende Lehrplaneinheiten von den Pbn eingeschätzt, die in den entsprechenden Klassenstufen unterrichteten:

- BBK-LP für die Klasse 1, LPE 1: „Sehen – mehr sehen";
- BBK-LP für die Klasse 1, LPE 5: „Wonach Menschen sich sehnen";
- BBK-LP für die Klasse 2, LPE 5: „Der Gemeinde wird vergeben";
- BBK-LP für die Klasse 2, LPE 6: „Die Gemeinde hofft";
- BBK-LP für die Klassen 6-8, LPE: „Kirche konkret";
- BBK-LP für die Klassen 6-8, LPE: „Sich selbst finden und seine Fähigkeiten entwickeln";
- BBK-LP für die Klassen 6-8, LPE: „Gott und einander für immer finden";
- SMK-LP für die Klasse 9, LPE 5: „Das Judentum";
- SMK-LP für die Klasse 9, LPE 6: „Kirchengeschichtliche Schwerpunkte aus dem 20. Jahrhundert";
- SMK-LP für die Klasse 10, LPE 7: „Kirche vom II. Vatikanum bis zur Gegenwart".

Alle anderen im Fragebogen angeführten und berücksichtigbaren Lehrplaneinheiten werden im Durchschnitt *zwischen* „sehr wichtig" und „wichtig" eingeschätzt, sind also nicht wie die bisher hier aufgeführten Lehrplaneinheiten eindeutig der Kategorie „sehr wichtig" oder „wichtig" zuordenbar.

Bei allen drei Berufsgruppen läßt sich eine leichte Tendenz dahingehend feststellen, daß sie neutestamentliche Themen wie „Taten Jesu", „Passion-Auferstehung" (BBK-LP für Klasse 4 und 5) eher für „sehr wichtig" halten, als alttestamentliche Themen wie „Abraham/Glaube", „Auszug/Mose" (ebd.).

3.3 Zusammenfassung der Lehrplaneinheiten zu drei Kategorien

Um die Gefahr eines Meßfehlers möglichst gering zu halten, wurde ein Großteil der Lehrplaneinheiten nach ihren Inhalten ausgewählt und zu drei verschiedenen „Scores" zusammengefaßt.

Dabei wurden von uns die Lehrplaneinheiten gemäß ihrer in den Lehrplänen aufgeführten Zielsetzungen in die drei Kategorien „katechetische-glaubensverkündigende Themen" (z.B. Passion/Auferstehung[16], Gott kennen und anerkennen, Gott und einander für immer finden[17] etc.), „wissensvermittelnde Themen" (z.B. Jüdisches Leben zur Zeit Jesu[18], Auszug [aus Ägypten]/Mose[19], Geschichte Israels[20] etc.) sowie „persönlichkeitsfördernde Themen" (Sich selbst finden und seine Fähigkeiten entwickeln, Mit anderen leben[21]) aufgeteilt. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, daß hinsichtlich der Bewertung katechetisch-glaubensverkündigender Lehrplaneinheiten zwischen Pfarrern und staatlichen Lehrkräften signifikante Einschätzungsunterschiede vorhanden sind, insofern die Pfarrer diese Themen für bedeutsamer halten. Geringer, aber dennoch statistisch signifikant, sind die Unterschiede bei der Einschätzung wissensvermittelnder Lehrplaneinheiten, die v.a. für

16 BBK-LP für die Klassen 4 und 5.

17 Beide im BBK-LP für die Klassen 6 bis 8.

18 SMK-LP für die Klasse 3.

19 BBK-LP für die Klassen 4 und 5.

20 BBK-LP für die Klassen 6 bis 8.

21 BBK-LP für die Klassen 6 bis 8.

die Katecheten/Gemeindereferenten wichtig sind. Im folgenden sollen einige der Einschätzungsunterschiede bei verschiedenen Lehrplaneinheiten dargestellt werden.

3.4 Lehrplaneinheiten-Einschätzungsunterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgruppen

3.4.1 Einschätzungsunterschiede zwischen Pfarrern und staatlich angestellten Lehrkräften

Einer der größten Unterschiede zeigt sich beim Thema „Jüdisches Leben zur Zeit Jesu" (SMK-LP, Klasse 3, LPE 5). Diese Lehrplaneinheit wird von den staatlich angestellten Lehrkräften im Durchschnitt als „wichtig" eingeschätzt, während die Pfarrer diese Lehrplaneinheit im Durchschnitt mit „weder noch" (wichtig) einschätzen. Das Thema „Eucharistie feiern" (SMK-LP, Klasse 3, LPE 6) wird demgegenüber von den Pfarrern als „sehr wichtig" eingeschätzt, während die staatlich angestellten Lehrkräfte dieses Thema als eher „wichtig" einschätzen. Größere Einschätzungsunterschiede vom Durchschnitt der beiden Berufsgruppen sind auch bei der Lehrplaneinheit 2 des BBK-LP für die Klassenstufen 6 bis 8: „Sakramente" zu erkennen. Auch hier sind es die Pfarrer, die diese Lehrplaneinheit für „sehr wichtig" einschätzen, während die staatlich angestellten Lehrkräfte diese Lehrplaneinheit eher nur für „wichtig" einschätzen. Das gleiche gilt auch für die Lehrplaneinheit 8 des BBK-LP für die Klasssenstufen 6 bis 8: „Neues Testament". Weiterhin wird auch die Lehrplaneinheit 6 des BBK-LP: „Die Gemeinde hofft" für die Klassenstufe 2 vom Durchschnitt der Pfarrer eher als wichtiger eingeschätzt als von den staatlich angestellten Lehrkräften. Dies betrifft auch die Lehrplaneinheit 5 des BBK-LP für die Klassenstufen 4 und 5: „Anfänge der Kirche" und auch die Lehrplaneinheit 1 des BBK-LP für die Klassenstufen 6 bis 8: „Kirche als Zeichen des Heils".

3.4.2 Einschätzungsunterschiede zwischen Gemeindereferenten/Katecheten und staatlich angestellten Lehrkräften

Bei der Lehrplaneinheit 4: „Jesus ist gekommen" des BBK-LP für die Klassenstufe 1 tendieren die Einschätzungen der Gemeindereferenten/Katecheten zu eher „sehr wichtig", während die staatlich angestellten Lehrkräfte im Durchschnitt diese Lehrplaneinheit eher als „wichtig" einschätzen. Das gleiche kann für die Lehrplaneinheit 6 dieser Klassenstufe „Jesus leidet und stirbt" gesagt werden.
Ein größerer Einschätzungsunterschied ist bei der Lehrplaneinheit 5 des BBK-LP für Klassenstufe 2: „Der Gemeinde wird vergeben" festzustellen. Die Gemeindereferenten und Katecheten schätzen dieses Thema im Durchschnitt genau zwischen „sehr wichtig" und „wichtig" ein, während die staatlich angestellten Lehrkräfte dieses Thema im Durchschnitt als zwischen „wichtig" und „weder noch" (wichtig) einschätzen.
Auch Lehrplaneinheit 3 des BBK-LP: „Taten Jesu" für die Klassenstufen 4 und 5 wird von den Gemeindereferenten und Katecheten für wichtiger eingeschätzt als von den staatlichen Lehrkräften.

3.4.3 Einschätzungsunterschiede zwischen Pfarrern und Gemeindereferenten/Katecheten

Zwischen den Berufsgruppen der Pfarrer und der Gemeindereferenten/Katecheten gibt es nur wenige Einschätzungsunterschiede. Dies betrifft zum einen die Lehrplaneinheit 3 des SMK-LP: „In Jesus ist Gott zu den Menschen gekommen", die von den Gemeindereferenten und Katecheten als wichtiger eingeschätzt wird als von den Pfarrern. Dies ist bei Lehrplaneinheit 7 des gleichen Lehrplans, „Von der Gegenwart Christi", genau umgekehrt. Auch die Lehrplaneinheit 2 des BBK-LP für die Klassen 6 bis 8, „Sakramente", wird vom Durchschnitt der Pfarrer eher für wichtiger gehalten als von den Gemeindereferenten/Katecheten.

3.5 Einschätzungsunterschiede zwischen den Berufsgruppen und „Berufserfahrungsgruppen" bei den drei Lehrplaneinheiten-Kategorien

Werden die „katechetisch-glaubensverkündigend"-orientierten Lehrplaneinheiten zusammengefaßt betrachtet, so sind bei der durchschnittlichen Einschätzung dieser Kategorie zwischen Pfarrern und staatlich angestellten Religionslehrern kaum Unterschiede festzustellen. Die Gemeindereferenten und Katecheten halten im Durchschnitt dagegen diese Themenart tendenziell für wichtiger als die staatlich angestellten Religionslehrkräfte. Bei einer Zusammenfassung der rein „wissensvermittelnden" Themen sind zwischen den beiden letztgenannten Gruppen ähnliche Einschätzungsunterschiede feststellbar. Hinsichtlich der zusammengefaßten „persönlichkeitsfördernden" Lehrplaneinheiten treten zwischen den drei Berufsgruppen keine signifikanten Unterschiede auf.
Betrachtet man die Bewertung dieser drei Kategorien hinsichtlich der Berufserfahrung als Religionslehrkraft, so kann man bei der Einschätzung von katechetisch-glaubensverkündigenden Lehrplaneinheiten tendenzielle Unterschiede zwischen den kirchlichen Lehrkräften mit über 20 Jahren Berufserfahrung und den staatlichen Lehrkräften, die alle weniger als sechs Jahre Berufserfahrung besitzen, feststellen. Die zuerst genannte Gruppe bewertet diese Themen als wichtiger im Vergleich zu den staatlich angestellten Lehrkräften und wichtiger als sogenannte „wissensvermittelnde" Lehrplaneinheiten.

3.6 Antworten der verschiedenen Berufsgruppen zu Zielsetzungen des Religionsunterrichts (Religionsunterrichtsverständnis)

3.6.1 Inhalte und Zielsetzungen des Religionsunterrichts

Werden die Pbn gefragt, ob ihre Schüler im Religionsunterricht das *Beten* lernen sollen, so antworten die Pfarrer im Durchschnitt mit „trifft weitgehend zu", während der Durchschnitt der staatlich angestellten Religionslehrer eher mit „trifft weitgehend nicht zu" antwortet. Auch die Gemeindereferenten und Katecheten tendieren bei dieser Frage eher zu „trifft weitgehend zu". Besonders große Unterschiede sind hier zwischen den kirchlichen Lehrkräften mit über 20 Dienstjahren und den staatlich angestellten Religionslehrkräften festzustellen.
Sowohl bei der Frage, ob die Schüler im Religionsunterricht zum *Glauben an Gott* hingeführt werden sollen, als auch bei der Frage, ob die Schüler im Religionsunterricht einen engen Bezug zur katholischen Kirche bekommen sollen, sind keine signifikanten Antwortunterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen erkennbar. Bei allen drei Berufsgruppen wird hier durchschnittlich zwischen „trifft zu"

und „trifft weitgehend zu" geantwortet. Betrachtet man nun die Unterschiede zwischen den „Dienstjahres"-Gruppen, so sind Unterschiede feststellbar. Dabei sind es insbesondere die kirchlichen Lehrkräfte mit mehr als sechs Dienstjahren (also mit Berufserfahrung aus der Zeit der ehemaligen DDR), die einen engen Bezug der Schüler zur katholischen Kirche fördern wollen und deshalb im Durchschnitt „trifft zu" angeben. Die staatlichen und kirchlichen Lehrkräfte mit weniger als sechs Dienstjahren geben hier im Durchschnitt eher nur „trifft weitgehend zu" an. Interessanterweise tendieren die kirchlich angestellten Lehrkräfte mit weniger als sechs Dienstjahren weniger zu der Forderung, Religionsunterricht solle die Schüler zum Glauben an Gott führen, als die kirchlichen Lehrkräfte mit mehr als 20 Dienstjahren.

Fragt man die Pbn, ob ihre Schüler im Religionsunterricht hauptsächlich *„biblisches Wissen"* erlernen sollen, so sind alle drei Berufsgruppen im Durchschnitt unentschieden. Die durchschnittlichen Antworten liegen in allen drei Berufsgruppen zwischen „trifft weitgehend zu" und „trifft weitgehend nicht zu". Geht man hier allerdings von der Berufserfahrung aus, so sind tendenzielle Unterschiede zwischen den kirchlichen Lehrkräften mit weniger als sechs Dienstjahren als Religionslehrer und den staatlich angestellten Religionslehrern (auch mit weniger als sechs Dienstjahren) zu erkennen. Die kirchlich angestellten Lehrkräfte antworten im Durchschnitt eher mit „trifft weitgehend zu", während die staatlichen Lehrkräfte eher zu „trifft weitgehend nicht zu" tendieren.

Bei der Frage, ob der eigene Religionsunterricht seelsorgerlich-katechetischen Charakter besitzen sollte, gibt es signifikante Antwortunterschiede zwischen kirchlich sowie staatlich angestellten Religionslehrenden.

Während die kirchlich angestellten Lehrkräfte im Durchschnitt deutlich mit „trifft weitgehend zu" antworten, antworten die staatlich angestellten Lehrkräfte im Durchschnitt deutlich mit „trifft weitgehend nicht zu". Kirchliche Lehrkräfte mit über 20 Dienstjahren tendieren im Durchschnitt sogar zur Antwort „trifft zu".

Dies wirkt sich auch auf einen Vergleich der Pbn aus, wenn man sie in Lehrkräfte an einer Schule oder an einer Gemeinde unterteilt. Die Lehrkräfte, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen, geben wesentlich deutlicher an, daß schulischer Religionsunterricht seelsorgerlich-katechetischen Charakter besitzen sollte als die Lehrkräfte, die in den Räumlichkeiten einer Schule Religion unterrichten.

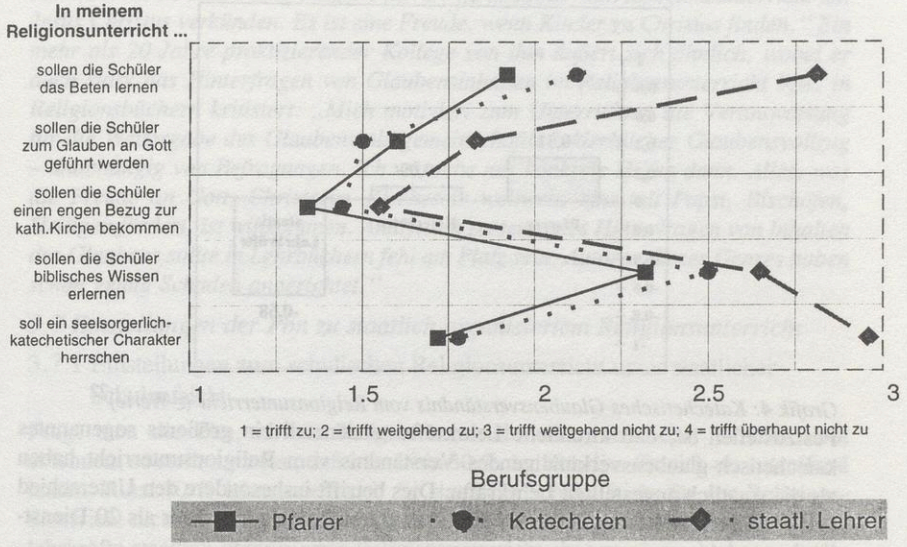
Die Unterschiede im Anwortverhalten verdeutlichen die beiden folgenden Grafiken. Dabei zeigt Grafik 2 (S. 119 oben) die Unterschiede im Antwortverhalten, abhängig von der Berufsgruppe der Pbn.

Grafik 3 (S. 119 unten) geht dagegen auf die Unterschiede im Antwortverhalten in Abhängigkeit von der Berufsgruppe *und* der Diensterfahrung als Religionslehrkraft ein.

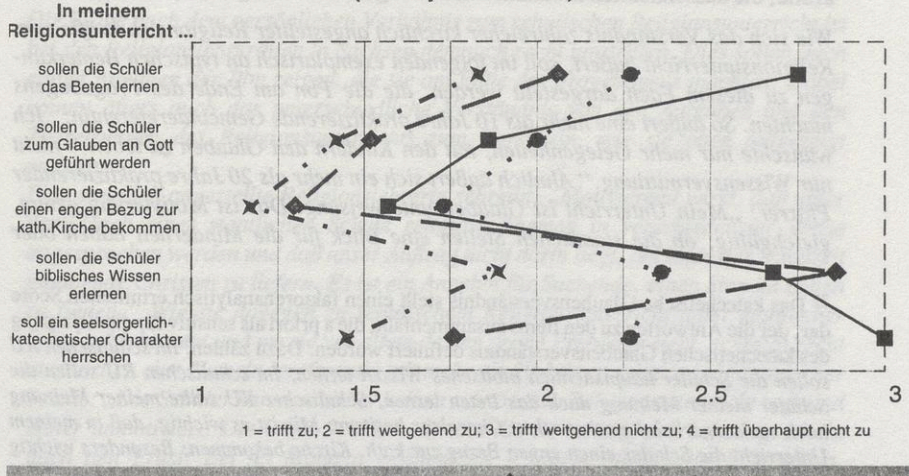
3.6.2 Verständnis vom Religionsunterricht

Bei den Pbn sind mindestens zwei unterschiedliche Verständnisse vom schulischen Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht erkennbar. Zum einen gibt es Pbn, die einen eher religionskundlich, wissensvermittelnden aber auch persönlichkeitsfördernden Religionsunterricht bevorzugen. Zum anderen gibt es Pbn, die einen eher katechetisch-glaubensverkündigenden Religionsunterricht favorisieren.

Einschätzungsunterschiede zu den Zielsetzungen des Religionsunterrichts

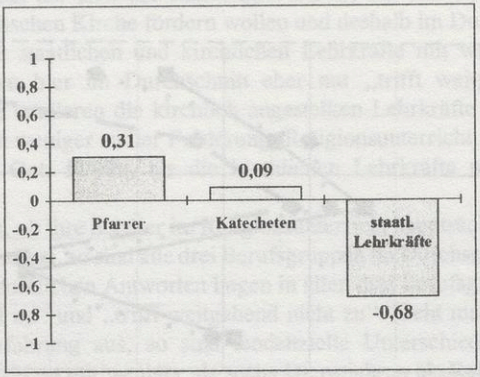


Einschätzungsunterschiede zu den Zielsetzungen des Religionsunterrichts (Dienstjahre x Beruf)



SLK = staatl. Lehrkräfte; KLK = kirchl. Lehrkräfte (Pfarrer, Katecheten, Gemeindereferenten)

Beide Verständnisse sind in Sachsen an die drei Berufsgruppen gebunden. Das unterschiedliche Verständnis (hinsichtlich einer katechetischen Zielrichtung) vom Religionsunterricht zeigt die *folgende Grafik:*



Grafik 4: Katechetisches Glaubensverständnis vom Relgionsunterricht (z-Werte)[22]

Festzustellen ist, daß kirchliche Lehrkräfte tendenziell ein größeres sogenanntes katechetisch-glaubensverkündigendes Verständnis vom Religionsunterricht haben als die staatlich angestellten Lehrkräfte. Dies betrifft insbesondere den Unterschied der letztgenannten Gruppe zu den kirchlichen Lehrkräften mit mehr als 20 Dienstjahren.

Trennt man die Pbn nach Lehrkräften an einer Schule oder an einer Gemeinde, so kann man auch hier ein unterschiedliches Antwortverhalten ausmachen, das sich signifikant auswirkt: Lehrkräfte an einer Schule haben eine wesentlich geringere katechetisch-glaubensverkündigende Sichtweise vom Religionsunterricht als Lehrkräfte, die ausschließlich in Räumen der Pfarrgemeinde Religionsunterricht erteilen.

Wie sich das Verständnis zahlreicher kirchlich angestellter Religionslehrkräfte vom Religionsunterricht äußert, soll im folgenden exemplarisch an typischen Bemerkungen zu diesem Fach dargestellt werden, die die Pbn am Ende des Fragebogens machten. So äußert eine mehr als 10 Jahre praktizierende Gemeindereferentin: „Ich wünschte mir mehr Gelegenheiten, mit den Kindern den Glauben zu leben – nicht nur Wissensvermittlung." Ähnlich äußert sich ein mehr als 20 Jahre praktizierender Pfarrer: „Mein Unterricht ist Glaubensunterweisung. Das ist Motivierung genug, gleichgültig, ob die staatlichen Stellen eine Blick für die Minderheit haben oder

[22] Das katechetische Glaubensverständnis stellt einen faktorenanalytisch ermittelten Score dar, der die Antworten zu den Items zusammenfaßt, die a priori als sensitiv für die Erfassung des katechetischen Glaubensverständnis definiert wurden. Dazu zählen: *Im schulischen RU sollen die Schüler hauptsächlich biblisches Wissen lernen; Im schulischen RU sollen die Schüler meiner Meinung nach das Beten lernen; Schulischer RU sollte meiner Meinung nach seelsorgerlich-katechetischen Charakter besitzen; Mir ist es wichtig, daß in meinem Unterricht die Schüler einen engen Bezug zur kath. Kirche bekommen; Besonders wichtig erscheint es mir, daß die Schüler im schulischen RU zum Glauben an Gott hingeführt werden.* Der k-W-Test gibt hier hochsignifikante Daten. Auch der u-Test Pfarrer versus staatliche Lehrkräfte sowie der u-Test Katecheten versus staatliche Lehrkräfte zeigt hochsignifikante Unterschiede.

nicht!" Ein ebenso lang tätiger Kollege äußert sich so: „... und letztendlich soll ja auch die Eingliederung der Schüler in die konkrete Pfarrgemeinde meines Erachtens auch das Ziel eines jeglichen Religionsunterrichtes sein." Noch direkter äußert sich ein mehr als 10 Jahre lang tätiger Pfarrer: „Das Motiv vom Religionsunterricht ist: Jesus Christus verkünden. Es ist eine Freude, wenn Kinder zu Christus finden." Ein mehr als 20 Jahre praktizierender Kollege von ihm äußert sich ähnlich, wobei er auch stark das Hinterfragen von Glaubensinhalten im Religionsunterricht bzw. in Religionsbüchern kritisiert: „Mich motiviert zum Unterrichten die Verantwortung für die Weitergabe des Glaubens als gemeinschaftlich-kirchlicher Glaubensvollzug – unabhängig von Befragungen. Ich wünsche mir konkrete Hilfen dann. Alles, was die Freude an Gott, Christsein, Kirchesein weltweit, eins mit Papst, Bischöfen, Heiligen fördert, ist willkommen. Analytisch zersetzendes Hinterfragen von Inhalten des Glaubens sollte in Lehrbüchern fehl am Platz sein. Autoren dieses Genres haben schon genug Schaden angerichtet."

3.7 Einstellungen der Pbn zu staatlich organisiertem Religionsunterricht

3.7.1 Einstellungen zum schulischen Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht

Fragt man die Pbn, ob sie Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht ablehnen, so stellt man fest, daß immerhin 30 % der Pbn dies für sich als zutreffend halten. Rund 70 % lehnen demnach die staatliche Schulaufsicht für den Religionsunterricht nicht ab. Tendenziell zeigt sich, daß die staatlich angestellten Religionslehrkräfte staatlich organisierten Religionsunterricht eher weniger ablehnen als die kirchlich angestellten Lehrkräfte. Dabei sind es eher kirchliche Lehrkräfte mit mehr als sechs Dienstjahren, die Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht ablehnen als die staatlichen und kirchlichen Lehrkräfte mit weniger als sechs Dienstjahren. Der Unterrichtsort (Schule oder Gemeinde) wirkt sich auf dieses Antwortverhalten nicht signifikant aus.

Die Frage nach dem persönlichen Verhältnis zum schulischen Religionsunterricht ist bei den Religionslehrkräften in Sachsen demnach recht umstritten. Dies sollen auch einige Angaben der Pbn zeigen, die sie am Ende des Fragebogens machten. Dabei kommt öfters auch das unterschiedliche Verständnis von den Aufgaben und den Zielsetzungen des Religionsunterrichts zum Vorschein, wie sie oben aufgezeigt wurden.

Eine staatlich angestellte Religionslehrerin schreibt: „Motivierend wirkt, daß unter dem Dach einer staatlichen Schule religiöse Themen in verschiedenster Weise angesprochen werden und daß unser Auftrag nicht darin liegt, am Ende der Schulzeit glaubende Christen zu liefern. Es ist ein Angebot für Suchende, einen Sinn im Leben zu finden." Wie sie dagegen zu schulischem Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht steht und wo sie vor allem dessen große Probleme sieht, schreibt recht ausführlich eine Gemeindereferentin mit mehr als 20 Jahren religionspädagogischer Praxis: „Die Schüler kannten bisher keinen schulischen Religionsunterricht und sind daher unmotiviert. Die letzte Schulstunde und die Bewertung der Leistung erhöht noch den Frust. Bei 45 Minuten wöchentlich – zudem Ausfall durch Sportfest, Wandertag, Ferien usw. – konnte ich bisher kaum eine Vertrauensbasis oder echte Zuneigung der Schüler erlangen, was ich bei kirchlichem RU durchaus behaupten kann und was die eigentliche Grundlage meines Unterrichtes ist und sein sollte ...

Als Gemeindereferentin ist es für mich ein Bedürfnis, Menschen den Blick für Gott zu weiten. Allerdings stelle ich mir in dieser einen ... Mittelschule oft die Frage, ob ich es noch vor meinem Gewissen verantworten kann, „Perlen vor Schweine" zu werfen (Mt. 7,6). Der Grund, weswegen ich dem Direktor zugesagt habe, im kommenden Schuljahr [1995/96] erneut den kath. RU zu übernehmen, ist die Hoffnung, durch längere Kontaktmöglichkeit doch noch eine persönliche Beziehung zu den Kindern zu erreichen, da ich bei den Schülern der 6. Klasse, welche mich etwas länger kennen, doch einen gewissen Fortschritt verspüre. In diesem Sinne wünsche ich – wenn schon schulischer RU – dann doch wenigstens 2 Stunden wöchentlich." Eine andere Gemeindereferentin mit mehr als 20 Praxisjahren schreibt zudem: „Ich bin nicht unbedingt für RU in der Schule, da dort nur Wissen und nicht Glauben gelehrt wird und dadurch einige „laue" Katholiken dann nicht den Weg mehr in die Gemeinde fänden." Dagegen schreibt eine Kollegin mit mehr als 10 Praxisjahren: „Ich finde es schön, daß die Kinder sich öffentlich zu ihrem Glauben bekennen können. Zu DDR-Zeiten wurden sie sehr oft geärgert, ausgelacht und unter Druck gesetzt. Diese Anspannung ist weg. Die Kinder sind freier und offener, denn sie wissen, RU ist ein Unterrichtsfach. Nach dem RU rennen die Kinder auf den Gang und erzählen den Lehrerinnen, die sie gerade treffen, von ihrem Religionsunterricht. So müssen die Lehrer sich, ob sie wollen oder nicht, mit dem Fach Religion auseinandersetzen (was ihnen nicht immer leicht fällt)."

Eine besonders bemerkenswerte Äußerung zur Einführung von schulischem Religionsunterricht in Sachsen machte ein Pfarrer mit mehr als 20 Religionsunterrichtserfahrung: „Ich muß aus der verfahrenen Situation machen was möglich ist. Leider mußte ich frühere Freiheit [mit] Schulaufsicht eintauschen. Es ist zum PDS-Wählen in der Hoffnung, daß für ganz Deutschland RU von der Schule getrennt wird." Ein anderer Pfarrer (mit höchstens sechs Praxisjahren) äußerte mit der folgenden Bemerkung zum staatlichen Religionsunterricht seine Enttäuschung: „Mich demotiviert die Tatsache, daß es bei der Einführung des kath. Religionsunterrichts in der Schule keine breite Meinungsbildung gab, sondern daß es sich dabei um eine kirchenpolitisch-ideologische Grundentscheidung gehandelt hat." Ein weiterer Pfarrer mit mehr als 20 Dienstjahren schreibt: „Der gesamte Umbau des Religionsunterrichtes ist schlechthin eine Katastrophe. Der RU war bisher Einübung in den Glauben, nicht nur Wissensvermittlung. Ich lehne es strikt ab, Zensuren zu geben. Ich komme in Konflikte mit meinen Aufgaben als Seelsorger" (Bei dieser Äußerung wird auch deutlich, daß vielfach unter dem Begriff Religionsunterricht sowohl Gemeindekatechese als auch schulischer Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht verstanden wird, wobei leicht eine Vermengung der unterschiedlichen Zielsetzungen beider Unterweisungsarten einhergehen kann). Gegenüber der eben genannten Äußerung schreibt ein Pfarrer mit mehr als 20 Praxisjahren: „Ich bin froh darüber, daß das Problem RU neu überdacht und angegangen wird."

3.7.2 Einstellungen zum Verhältnis von schulischem Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht zur Kinder- und Jugendarbeit in der Gemeinde

Bei der Frage, ob schulischer Religionsunterricht strikt von gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit zu trennen sei, antworten insgesamt knapp 35 % aller Pbn, daß sie dem zustimmen. Rund 65 % lehnen demnach eine solche strikte Trennung ab. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Berufs- und

„Dienstjahres"-Gruppen. Dies hängt wohl v.a. mit dem hohen Anteil an kirchlich angestellten Lehrkräften unter den Pbn ab, die schon über eine große Berufserfahrung in der gemeindlichen Kinder- und Jugenarbeit verfügen.

Eine für viele (zu diesen 35 % gehördenden) kirchlich angestellte Religionslehrkräfte (mit mehr als sechsjähriger Unterrichtserfahrung) typische Äußerung hinsichtlich des Verhältnisses von Gemeindekatechese zu schulischem Religionsuntericht machte ein Pfarrer mit mehr als 10 Dienstjahren: „Demotivieren können uns die ... Probleme deshalb nicht, weil für uns die Situation de facto unverändert ist: Unter verändertem strukturellem Umfeld geschieht bisher unverändert, was Katechese in der Gemeinde bisher war. Sammlung von Kindern und Jugendlichen zur Gemeinde und als Gemeinde motiviert uns ungemein. Es bleibt nur zu wünschen, daß die Oberhoheit der Schule in Fragen des RU nicht so bald effektiv zum Tragen kommt."

3.8 Durchführung von Benotungen im Religionsunterricht

Insgesamt geben knapp 71 % aller Pbn an, ihre Schüler im Religionsunterricht zu benoten. Rund 29 % aller Pbn geben an, Benotungen entweder „weitgehend nicht" oder „überhaupt nicht" durchzuführen. Interessanterweise sind es eher die staatlich angestellten Religionslehrkräfte, die ihre Schüler nicht im Religionsunterricht benoten. Die Räumlichkeiten einer Gemeinde als Unterrichtsort scheinen die Bereitschaft zur Benotung der Schüler nicht zu beeinflussen, obwohl man möglicherweise davon ausgehen könnte, daß der Religionsunterricht in den Räumlichkeiten einer Gemeinde eher von der staatlichen Schulaufsicht losgelöst ist als der Religionsunterricht in den Räumen einer Schule.

Am ehesten scheinen die kirchlichen Lehrkräfte mit zwischen 6 und 20 Dienstjahren bereit zu sein, eine Benotung im Religionsunterricht durchzuführen.

Wie umstritten Benotungen bei den sächsischen Religionslehrkräften sein können, zeigen folgende Äußerungen verschiedener Pbn. So weist ein Pfarrer mit mehr als 10 Jahren religionspädagogischer Praxis auf das Problem der großen Leistungsunterschiede der Schüler hin: „Zensierung ist ein Problem, Teilnahme von Kindern aus unterschiedlichen Schulformen an einem Unterricht bedingt großen geistigen Niveauunterschied." Eine Gemeindereferentin mit mehr als 20 Praxisjahren schreibt: „In den Unterrichtsgruppen, in denen ich eine Benotung durchführen muß, fühle ich mich oft unter Zwang, das Stoffpensum zu schaffen und die Schüler zu beurteilen. – Ohne Benotung kamen [im gemeindlichen katechetischen Religionsunterricht] öfter aktuelle Fragen und Anliegen der Schüler zur Sprache (d.h. ich habe mein vorbereitetes Unterrichtsprogramm zur Seite getan und bin ganz auf die Schüler eingegangen, auf ihre Fragen und Probleme. – Das wage ich nun nur noch selten, weil sich damit oft kein abfragbarer Lehrstoff verbindet. – Aber letztlich gereicht es doch wohl zum Nachteil der Schüler) – es herrschte eine freiere, offenere Atmosphäre. Das Gemeinschaftsgefühl und Verantwortung füreinander war stärker ausgeprägt." Auch eine staatlich angestellte Religionslehrerin schreibt: „Ich würde von einer Zensierung im RU lieber Abstand nehmen wollen – zensieren kann man ohnehin nur Themenbereiche, bei denen ich Faktenwissen überprüfen möchte." Ein staatlich angestellter Religionslehrer hält dem entgegen: „Durch den Schulunterricht begründete Benotung führt zu einer besseren Mitarbeit, was das Wissen betrifft. Wissen ist eine Grundlage für den Glauben."

3.9 Akzeptanz der katholischen Religionslehrkräfte durch Pfarrer, Schulleiter, Kollegen und Eltern

3.9.1 Akzeptanz durch Pfarrer

Grundsätzlich gibt der Durchschnitt aller Pbn an, daß ihre Pfarrer den schulischen Religionsunterricht nicht als Konkurrenz zur Kinder- und Jugendarbeit in der Gemeinde ansehen. Insgesamt sind es nur 11,5 % aller Pbn, die angeben, ihr Pfarrer würde ihren Religionsunterricht als Konkurrenz zur gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit ansehen. Zwischen staatlichen und kirchlichen Lehrkräften sind hier keine signifikanten Unterschiede auszumachen. Entsprechend antworten die Pbn auch bei der Frage nach der Akzeptanz des eigenen Religionsunterrichts durch den zuständigen Pfarrer. 15 % aller Pbn geben an, daß ihr Pfarrer den eigenen Religionsunterricht nicht akzeptiert. Unterschiede zwischen den „Dienstalter"-Gruppen werden nicht signifikant.
Interessanterweise geben Religionslehrkräfte, die in einer Schule unterrichten, tendenziell eher an, daß ihr Pfarrer den eigenen Religionsunterricht akzeptiert als die Religionslehrkräfte, die in den Räumen einer Gemeinde unterrichten.

3.9.2 Akzeptanz bei Schulleitungen und Kollegen

Bei der Frage, ob die (eigene) Schulleitung schulischen Religionsunterricht akzeptiert, geben alle Pbn, die an einer Schule unterrichten, an, daß dies „weitgehend" oder ganz zutrifft. Auch bei der Frage, ob schulischer Religionsunterricht von der eigenen Schulleitung ungern gesehen wird, antworten fast alle Pbn, daß dies bei ihnen nicht zutreffen würde. Ebenso geben fast alle Pbn an, daß ihre Schulleitungen den Religionsunterricht als gleichwertig zu den anderen Schulfächern ansehen.
Interessant ist allerdings, daß rund 43 % aller Pbn, die an einer Schule unterrichten, angeben, ihr Religionsunterricht würde gezielt auf Randstunden verlegt.
Werden die Pbn, die in den Räumlichkeiten einer Schule Religionsunterricht erteilen, danach gefragt, ob schulischer Religionsunterricht von den Lehrer-Kollegen akzeptiert wird, so stimmen dem rund 93 % dieser Pbn zu. Auch bei der Frage, ob die Kollegen (an der Schule) Religionsunterricht als abzulehnende „kirchliche Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler" sehen, wird von rund 93 % dieser Pbn mit überwiegend „trifft überhaupt nicht zu" beantwortet.
Allerdings geben etwas weniger, nämlich 75 % der Pbn an, daß die Kollegen den schulischen Religionsunterricht als gleichwertig zu den anderen Schulfächern ansehen. Rund 83 % der Pbn geben aber an, daß sich die Kollegen positiv über schulischen Religionsunterricht äußern.
Daß relativ viele der Pbn, die an einer Schule unterrichten, angeben, ihr Religionsunterricht würde gezielt auf Randstunden (bspw. erste Stunde, sechste Stunde oder Nachmittags) verlegt, muß nicht unbedingt mit Akzeptanzproblemen zusammenhängen. Dies geschieht vielfach aus organisatorischen Gründen.
Welche Erfahrungen mit Schulleitungen und Lehrerkollegien in Sachsen typisch sind, beschreiben folgende Äußerungen von Religionslehrkräften. So schreibt eine staatlich angestellte Religionslehrerin: „Motivierend für mich ist die Aufgeschlossenheit der Schulleitung und der Kollegen gegenüber dem Religionsunterricht und besonders die Befürwortung und der Zuspruch der Eltern für den RU." Auch ein Kollege beschreibt kurz die positive Annahme des Religionsunterrichts (auch bei den Schülern): „Beeindruckt bin ich von der Akzeptanz bei Lehrern und Schülern." Ebenso

positiv äußert sich ein Pfarrer mit mehr als 10 Praxisjahren: „Ich freue mich über die Anerkennung von Seiten der Schulleitungen. Positiv empfinde ich, daß die RU-Schüler den Unterricht ernster nehmen, weil die Inhalte nun auch staatlich anerkannt sind ..." Dagegen äußert sich ein Pfarrer mit weniger als sechs Praxisjahren sehr kritisch gegenüber den Schulleitungen: „Das Problem in unserer Pfarrei ist: die äußeren Bedingungen sind für den Religionsunterricht in den Schulen formal viel besser als in den schlecht eingerichteten und unzureichenden Räumen der Pfarrei. Da aber viele Direktoren [Schulrektoren] kein Interesse am schulischen [kath.] Religionsunterricht haben, kommt er dort auch nicht in Gang, obwohl die Schülerzahlen dies eindeutig befürworten würden." Auch eine ebenso lang tätige Gemeindereferentin äußert sich ähnlich: „Von Seiten des Schulamtes bzw. der Schulleiter interessiert sich fast niemand für den katholischen RU. Immer wieder werden Schüler und Eltern falsch informiert."
Ein Pfarrer mit mehr als 20 Praxisjahren bemerkt kritisch: „Ich wünschte mir, daß die einzelnen Klassenlehrer ein besseres Verständnis für den hohen Wert des Religionsunterrichts als Schulfach – auch wenn er zum großen Teil in den neuen Ländern noch in den Gemeinderäumen gehalten wird – aufbringen."

3.9.3 Akzeptanz durch Eltern

Werden die Pbn danach befragt, ob der größte Teil der Eltern der Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, diesen Unterricht als positiv bewertet, so geben 75 % aller Pbn an, daß dies mindestens „weitgehend zutrifft". Dabei geben die staatlich angestellten Lehrkräfte eher eine solche positive Elternbewertung an als die kirchlich angestellten Lehrkräfte, wenn auch die Unterschiede hier nicht allzu groß sind. Interessanterweise sind es bei den kirchlich angestellten Religionslehrkräften diejenigen mit mehr als 20 Dienstjahren, die eher eine positive Elternbewertung angeben als die kirchlich angestellten Lehrkräfte mit „nur" sechs bis 20 Dienstjahren.
Der Unterrichtsort (Schule oder Gemeinde) wirkt sich möglicherweise leicht auf die positive Bewertung des Unterrichtsfaches durch die Eltern aus. Die Lehrkräfte, die in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichten, geben eher eine solche positive Bewertung an als die Lehrkräfte, die ausschließlich in Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichten. Zu bedenken ist dabei allerdings, daß die staatlich angestellten Lehrkräfte überwiegend in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichten, was sich auf dieses Ergebnis auswirkt.
Eine Katechetin weist auf ein Problem im Verhältnis zwischen Religionslehrkräften und Eltern hin: „[Mich bewegt], ... daß die Kinder für den Glauben an Gott offen sind, sich für „Religion" interessieren, die Eltern jedoch durch Unwissenheit die Kinder wenig unterstützen können, bzw. ein anderes Glaubensverständnis haben."

3.10 Angaben zur Unterstützung durch den zuständigen Bischof und sein Ordinariat

Insgesamt geben rund 60 % aller Pbn an, daß sie sich ausreichend durch ihren Bischof und sein Ordinariat unterstützt fühlen. Rund 40 % der Pbn fühlen sich demnach nicht ausreichend unterstützt.
Insbesondere sind es die kirchlichen Lehrkräfte mit weniger als sechs Dienstjahren, die im Durchschnitt angeben, daß dies für sie „weitgehend nicht" zutrifft. Die anderen kirchlichen Lehrkräfte sowie die staatlichen Lehrkräfte geben dagegen eher an, daß sie sich weitgehend unterstützt fühlen.

So machte ein Pfarrer am Schluß des Fragebogens bspw. folgende Bemerkung: „Stellenwert, Zielrichtung und Absicherung des RU scheinen mir von der Leitung des Bistums her noch unausgegoren zu sein". Im Zusammenhang mit der vermeintlichen Konkurrenz von schulischem Religionsunterricht und Gemeindekatechese äußerte ein anderer Pfarrer: „Mich demotiviert ... die Tatsache, daß die kirchlich Verantwortlichen sich nicht eingestehen wollen, daß die gegenwärtige Praxis dem Gemeindeaufbau nicht dienlich ist – also überhaupt keine Reflexion der ideolog. Grundentscheidung [der Einführung schulischen Religionsunterrichts] stattfindet."

3.11 Konfessionsübergreifende Zusammenarbeit

Eine konfessionsübergreifende Zusammenarbeit zwischen katholischen und evangelischen Religionslehrkräften findet in Sachsen nur partiell statt. 11 von 88 (12,5 %) Pbn geben an, mit evangelischen Kollegen zusammenzuarbeiten. Davon unterrichten 7 Pbn in den Räumlichkeiten einer Schule.

Nur neun Pbn geben an, mit evangelischen Kollegen Materialien auszutauschen. Bis auf einen Pbn erteilen alle von ihnen den Religionsunterricht in den Räumlichkeiten einer Schule. Eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sowie ein gemeinsamer Unterricht zwischen evangelischen und katholischen Religionslehrkräften findet nicht statt.

3.12 Einstellungen der katholischen Religionslehrkräfte zu konfessionsübergreifendem Religionsunterricht sowie konfessionslosem Religionskundeunterricht

Bei der Frage, ob die Pbn für einen konfessionsübergreifenden schulischen Religionsunterricht sind, stimmten rund 37 % dieser Möglichkeit (mit „trifft zu" oder „trifft weitgehend zu") zu, während rund 62 % der Pbn einem solchen Religionsunterricht ablehnend („trifft weitgehend nicht zu" oder „trifft überhaupt nicht zu") gegenüber stehen. Dabei besteht eine leichte Tendenz dahingehend, daß die staatlich angestellten Lehrkräfte einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht positiver gegenüberstehen als die kirchlich angestellten Lehrkräfte (insbesondere im Vergleich zu den Pfarrern). Staatlich angestellte und kirchlich angestellte Religionslehrkräfte mit unter sechs Dienstjahren stehen im Durchschnitt einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht positiver gegenüber als kirchliche Lehrkräfte mit über 20 Dienstjahren.

Eine konfessionelle Trennung des Religionsunterrichts wird dagegen von rund 72 % aller Pbn befürwortet und von rund 28 % eher abgelehnt. Auch hier lehnen die staatlich angestellten Lehrkräfte eher weniger eine solche Trennung ab als die kirchlich angestellten Religionslehrkräfte. Die staatlich angestellten Lehrkräfte mit unter sechs Dienstjahren befürworten eine konfessionelle Trennung im Durchschnitt tendenziell weniger als kirchliche Lehrkräfte mit mehr als 20 Dienstjahren. Die Auswirkung von Unterrichtsort (Schule oder Gemeinde) auf die Befürwortung eines konfessionsübergreifenden Unterricht bzw. die Befürwortung der konfessionellen Trennung ist nicht signifikant.

Ein Religionskundeunterricht ohne Bindung an eine Konfession wird von nur rund 19 % der Pbn befürwortet und von 81 % abgelehnt. Die Befürworter und Ablehner verteilen sich gleichmäßig über alle drei Berufsgruppen. Auch die Anzahl der Dienstjahre wirkt sich nicht signifikant auf die Einstellung zu einem Religionskundeunterricht aus. Nur eine leichte Tendenz besteht dahingehend, daß kirchliche

Lehrkräfte mit weniger als sechs Dienstjahren einem Religionskundeunterricht etwas positiver gegenüberstehen als kirchliche Lehrkräfte mit mehr als 20 Dienstjahren.

3.13 Materialien und Medien

3.13.1 Materialien für den katholischen Religionsunterricht

62 % aller befragten Pbn geben an, Religionsbücher aus den neuen Bundesländern zu verwenden. Fast genauso häufig, nämlich von 57,5 % aller Pbn, werden Religionsbücher aus den alten Bundesländern verwendet.

Katechetische Materialien aus der Zeit der ehemaligen DDR werden von rund 64 % aller Pbn für den Religionsunterricht herangezogen. Dabei verwendet nur rund die Hälfte der staatlichen Lehrkräfte solches Material, während 64 % der Pfarrer und 83 % der Katecheten/Gemeindereferenten religionspädagogisches Material aus der Zeit der ehemaligen DDR verwendet. Bei der Verwendung dieser Materialien gibt es fast keine tendenziellen Unterschiede zwischen den einzelnen Dienstjahres-Gruppen.

Nur vier von 39 Pfarrern verwenden für ihren Religionsunterricht Materialien von religionspädagogischen Instituten. Dabei sind es v.a. diejenigen unter ihnen, die mehr als 20 Dienstjahre als Religionslehrer hinter sich haben. Dagegen verwenden 10 von 18 Katecheten/Gemeindereferenten und 14 von 23 staatlichen Religionslehrkräften solches Material. Insgesamt verwenden demnach rund ein Drittel aller Pbn Materialien aus religionspädagogischen Instituten.

Was die Verwendung von Büchern aus den neuen Bundesländern betrifft, so unterscheiden sich die Pfarrer und die Katecheten/Gemeindereferenten mit rund 60 % Verwendung kaum. Dagegen verwenden nur rund 48 % der staatlichen Religionslehrkräfte solche Bücher.

Die Verwendungsmöglichkeit all dieser Materialien kann z.T. auch vom Unterrichtsort abhängig sein. Während die Verwendung von selbst erstellten Materialien, katechetischen Materialien aus der Zeit der ehemaligen DDR sowie von religionspädagogischen Instituten herausgegebenen Materialien vom Unterrichtsort (Schule oder Gemeinde) weitgehend unabhängig erscheint (zwischen 0 und 10 % betragen die Unterschiede der Angabe zwischen Lehrkräften, die in den Räumen einer Schule und ausschließlich in den Räumen einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen) sind bei den Verwendungen der Bücher aus den alten und neuen Bundesländern tendenziell leichte Unterschiede zu erkennen. Bücher aus den neuen Ländern werden eher in den Räumlichkeiten einer Gemeinde verwendet als in den Räumlichkeiten der Schule, während dies bei den Religionsbüchern aus den alten Bundesländern eher umgekehrt ist.

Bei einer Betrachtung der Gruppen mit unterschiedlich vielen Dienstjahren kann ein Zusammenhang zwischen der Verwendung von Religionsbüchern aus den neuen Bundesländern und der Anzahl der Dienstjahren kaum erkannt werden. Eventuell besteht eine leichte Tendenz dahingehend, daß kirchliche Religionslehrkräfte mit über 20 Jahren Berufserfahrung eher diese Bücher verwenden als die anderen „Alters-" Gruppen.

Religionsbücher aus den alten Bundesländern werden von den ersten beiden Berufsgruppen weniger verwendet (Pfarrer: 49 % und Katecheten/Gemeindereferenten: 55 %), während dagegen 78 % der staatlichen Religionslehrer diese Schulbücher verwenden. Auch bei einem Vergleich der nach Dienstjahren gebildeten Gruppen

zeigen sich leichte Unterschiede. So geben nur 36 % der kirchlichen Lehrkräften mit über 20 Dienstjahren an, Bücher aus den alten Bundesländern zu verwenden, während es demgegenüber 77 % der staatlichen Religionslehrkräfte tun.

Von 76 % aller Pbn wird selbst erstelltes Material für den eigenen Religionsunterricht herangezogen. Dabei geben fast alle staatlichen Religionslehrer (22 von 23 Pbn) an, eigene Materialien zum Unterricht zu erstellen. Bei den Katecheten sieht dies ähnlich (15 von 18) aus. Hier sind es eher diejenigen unter ihnen, die weniger als sechs Dienstjahre absolviert haben. Lediglich 61 % (24 von 39 Pbn) der Pfarrer geben dagegen an, eigene Materialien zu erstellen.

Ein deutlicher Hinweis auf die Kreativität der Lehrkräfte sowie auf die nicht immer ideale Versorgung mit Medien ist die Erstellung eigener Materialien (z.B. Arbeitsblätter) von drei Viertel aller Religionslehrkräfte, sofern diese unter eigenen Materialien nicht lediglich Stoffverteilungspläne o.ä. meinen.

Daß nur ein Drittel aller Pbn Materialien von religionspädagogischen Instituten verwendet, hängt v.a. damit zusammen, daß es in den neuen Bundesländern nur wenige solcher Institute oder vergleichbarer kirchlicher Einrichtungen gibt. In dieser Hinsicht sind die sächsischen Lehrkräfte auf Materialien von westdeutschen Instituten (z.B. IRP der Erzdiözese Freiburg oder Domschule Würzburg) angewiesen, welche bei den übrigen zwei Dritteln entweder als nicht bekannt vorausgesetzt werden dürfen bzw. von denen es als zu großer Aufwand angesehen wird, sich dort Materialien zu besorgen. Allerdings könnte von einem Teil dieser Pbn-Gruppe das von den Instituten angebotene Material für den eigenen Religionsunterricht als nicht geeignet gehalten werden.

Daß die staatlichen Lehrkräfte Schulbücher aus den alten Bundesländern eher verwenden als die Lehrkräfte der anderen Berufsgruppen, wird damit zusammenhängen, daß sie über den Fernkurs der Domschule Würzburg, den fast alle von ihnen absolviert haben, und in dessen Ausbildungszeit sie auch Hospitationen in Bayern und Baden-Württemberg vornahmen, eher mit solchen Schulbüchern bekannt gemacht wurden.

Einen Eindruck, wie die Material- und Mediensituation vor Ort in Sachsen aussehen kann, beschreibt ein Pfarrer: „Die Medienstelle in Dresden ist weit weg von hier, es gibt keine Fernleihe. Die schulische Medienstelle vor Ort ist im Fach RU nicht genügend gerüstet. Hier wünsche ich mir ein besseres Angebot und mehr Unterstützung." Auch eine staatlich angestellte Religionslehrerin, die in den Räumen einer Gemeinde Religionsunterricht erteilt, steht vor ähnlichen Problemen: „Wünschen würde ich mir, daß in den Gemeinderäumen wesentlich mehr technische Geräte zur Verfügung stehen würden. Wir haben weder einen Recorder oder einen Polylux [= Overheadprojektor], so daß man sich dort mehr oder weniger auf die Arbeit mit dem Lehrbuch beschränkt."

3.13.2 (Technische) Unterrichtsmedien im katholischen Religionsunterricht

Die Möglichkeit einer Benutzung von Overheadprojektoren (Polylux) wird exakt von der Hälfte aller Pbn angegeben. Während demnach also 50 % der Pbn auf ein solches Gerät zurückgreifen können, sind es nur rund 32 % der Pbn, die Overheadfolien zur Verfügung haben. Bei der Verwendungsmöglichkeit zeigt sich, daß rund 70 % der staatlichen Lehrkräfte angeben, auf Overheadprojektoren zurückgreifen

zu können, während bei den Pfarrern dies nur 49 % und bei den Katecheten und Gemeindereferenten rund 39 % angeben.
Etwas mehr als die Hälfte aller Pbn, nämlich 56 % geben an, auf Videofilme zurückgreifen zu können. Dabei sind rund 70 % der Pfarrer damit ausgestattet, während dies nur 39 % der Katecheten und Gemeindereferenten und rund 57 % der staatlichen Lehrkräfte angeben. Mit Dias für den Religionsunterricht versorgt zu sein, geben rund 72 % aller Pbn an.
Fragt man die Pbn allgemein, ob ihnen in ihrer Schule ausreichend technische Unterrichtsmittel zur Verfügung stehen, so geben rund 57 % „trifft weitgehend zu" an.
Knapp 80% aller Pbn geben an, mit Schulbibeln versorgt zu sein. Dabei zeigt sich tendenziell, daß in den Gemeinden eher Schulbibeln vorhanden sind als in den Schulen, da etwa 87 % der Lehrkräfte, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen, dies angeben, während es bei den Lehrkräften in den Räumlichkeiten einer Schule etwa 65 % sind.

3.13.3 Zugriff auf eine Medienstelle

Nur knapp 13 % aller Pbn geben an, eine religionspädagogische Medienstelle zu haben. Dies dürften die Religionslehrkräfte sein, die in der Nähe von Dresden arbeiten und die in der Dresdner Hofkirche eingerichtete religionspädagogische Medienstelle nutzen können.

3.13.4 Angaben zu Schwierigkeiten bei der Religionsbücherbeschaffung

Insgesamt geben knapp 75 % aller Pbn an, daß die Anschaffung von Religionsbüchern an ihrer Schule oder Gemeinde problemlos verläuft. Dabei sind es knapp 70 % aller Pbn, die in der Schule unterrichten, während es knapp 79 % der Pbn sind, die ausschließlich in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichten.
Wenn die Anschaffung von Religionsbüchern erschwert ist, so geben 40 % aller Pbn, daß dies an ihrer Schule oder Gemeinde aus finanziellen Gründen zutrifft. Bei 60 % trifft dies demnach weitgehend nicht zu. Dabei zeigt sich, daß 48 % aller Pbn, die in den Räumlichkeiten einer Schule Religionsunterricht erteilen, eine aus finanziellen Gründen erschwerte Buchanschaffung angeben, während es bei den Pbn, die ausschließlich in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichten, nur rund 35 % sind, die dies angeben. Es besteht demnach eine leichte Tendenz dahingehend, daß die Schulbuchanschaffung an Gemeinden problemloser verläuft.
Nur drei von 27 Pbn, die in den Räumlichkeiten einer Schule Religionsunterricht erteilen, geben an, daß ihre Schulleitung die Anschaffung von Religionsbüchern erschwert.

3.14 Unterrichtsort

Insgesamt erteilen 56 Pbn (64,36 %) Religionsunterricht in den Räumen einer Gemeinde, während 31 Pbn (35,63 %) in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichten. Dabei läßt sich die Tendenz feststellen, daß Pfarrer, Katecheten und Gemeindereferenten eher in den Räumen einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen und staatlich angestellte Religionslehrkräfte eher in den Räumen einer Schule. Dies wird mit der Tabelle 5 (S. 130) dargestellt:
Je höher eine Klassenstufe, desto eher findet Religionsunterricht in den Räumen einer Gemeinde statt. Dies hängt damit zusammen, daß die kirchlichen Lehrkräfte

überwiegend in den Räumen einer Gemeinde unterrichten und es insbesondere Pfarrer und Gemeindereferenten sind, die die höheren Klassen unterrichten.

	Pfarrer	Katecheten/Gemeinde-referenten	staatlich angestellte Lehrer
Gemeinde	32 (von 39)	13 (von 18)	5 (von 23)
Schule	7 (von 39)	5 (von 18)	18 (von 23)

Tabelle 5.: Zusammenhang zwischen Berufsgruppe und Unterrichtsort.

3.15 Schülerteilnahmezahlen

3.15.1 Schülerteilnahmezahlen und Unterrichtsort (Schule oder Gemeinde)

Insgesamt konnten Angaben für 95 Religionskurse, die in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichtet werden und für 200 Religionskurse, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichtet werden, ermittelt werden.

Insgesamt kann eine Tendenz dahingehend beobachtet werden, daß die einzelnen Religionskurse, die in den Räumlichkeiten der Schule unterrichtet werden, mit durchschnittlich 10 bis 15 Schülern häufiger frequentiert werden als die Religionskurse, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichtet werden. In letzterem Falle geben die befragten Pbn eher an, durchschnittlich 5 bis 10 Schüler pro Religionskurs zu unterrichten.

Bei neun von insgesamt 95 angegebenen Religionskursen, die in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichtet werden, geben die entsprechenden Pbn an, weniger als fünf Schüler zu unterrichten; dies entspricht 9,4 %. Bei den insgesamt 200 angegebenen Religionskursen, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichtet werden, werden in 32 Fällen von den Pbn angegeben, daß weniger als fünf Schüler den Religionskurs besuchen; dies entspricht 16 %.

Bei den Religionskursen, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichtet werden, sind es 13 Religionskurse, bei denen die entsprechenden Pbn angeben, daß sie von mehr als 20 Schülern besucht werden; dies entspricht 6,5 %. Bei den Religionskursen, die in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichtet werden, sind es 18 Religionskurse, die von mehr als 20 Schülern besucht werden; dies entspricht knapp 19 %.

Ob Zusammenhänge zwischen Berufsgruppe und Teilnahmezahlen bestehen, kann nicht geklärt werden, da aufgrund der zu kleinen Zahl der kirchlichen Lehrkräfte, die in den Räumlichkeiten einer Schule Religionsunterricht erteilen, keine verläßlichen Aussagen gemacht werden können. Da staatliche Lehrkräfte eher in den Räumlichkeiten einer Schule Religionsunterricht erteilen, werden ihre Religionskurse von mehr Schülern besucht als die Religionskurse von kirchlichen Mitarbeitern, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichten. Die Besuchszahlen dürften vermutlich eher von den Räumlichkeiten und den damit verbundenen organisatorischen Bedingungen abhängen als von der Berufsgruppe.

Daß tendenziell weniger Schüler den Religionsunterricht besuchen, wenn er in den Räumlichkeiten einer Gemeinde stattfindet als in den Räumlichkeiten einer Schule,

kann nicht als Argument für eine Forderung angesehen werden, der Religionsunterricht in Sachsen müsse unbedingt in der Schule erteilt werden. Die Zahlenunterschiede dürften auf strukturelle Ursachen und nicht auf die Qualität des Unterrichts (abhängig vom Unterrichtsort) zurückgehen. Eine strukturelle Ursache dürfte die Uhrzeit sein, zu der der Religionsunterricht stattfindet. Wird er in den Räumlichkeiten einer Gemeinde erteilt, so findet er dort fast ausschließlich am Nachmittag statt.
Da die Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts im Freistaat Sachsen Religionsunterricht in der Regel (mit Ausnahmemöglichkeiten) nur dann genehmigt, wenn ihn mindestes acht Schüler besuchen, könnten hier einige der Kurse mit weniger als fünf Schülern offiziell als nicht genehmigt betrachtet werden.

3.15.2 Anzahl der ungetauften Schüler in den Religionsklassen

Bei der Anzahl der ungetauften Schüler pro Religionsklasse können hinsichtlich des Unterrichtsortes (Räumlichkeiten der Schule oder Gemeinde) keine Unterschiede erkannt werden. Grundsätzlich sind es, unabhängig vom Ort, nur wenige bis keine ungetauften Schüler (0 – 20 % pro Religionsklasse), die den katholischen Religionsunterricht besuchen. Nur drei Pbn, die in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichten, geben für ihre Religionsklassen an, daß mehr als 20% der Schüler ungetauft sind. Für die Religionskurse, die in den Räumlichkeiten einer Gemeinde unterrichtet werden, gibt nur ein Pbn mehr als 20% ungetaufte Schüler an.
Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, daß es für die Lehrkräfte aus Datenschutzgründen[23] *nicht einfach ist, die genaue Anzahl der ungetauften Schüler in einem Kurs oder einer Gruppe zu bestimmen. Aus diesem Grund gab es bei dieser Frage einige „missings", d.h. die verwertbaren Angaben sind mit einiger Vorsicht zu genießen.*

3.15.3 Schüler verschiedener Schulen in einem Religionskurs

Nahezu alle befragten Pfarrer (38 von 39) gaben an, Religionsunterricht in Kursen mit Schülern aus verschiedenen Schulen zu erteilen. Auch 16 von 18 Katecheten und Gemeindereferenten geben an, Schüler verschiedener Schulen in einem Religionskurs zu unterrichten. Bei den 23 staatlich angestellten Lehrkräfte geben dies hingegen nur 9 Pbn (39%) an. Verbunden mit dem Ergebnis, daß die Pfarrer eher in den Räumen der Gemeinde unterrichten, ist anzunehmen, daß dieser Unterrichtsort vor allem dann gewählt wird, wenn Schüler aus verschiedenen Schulen zusammenkommen. Dies wird bestätigt, wenn die Lehrkräfte in zwei entsprechende Gruppen unterteilt werden: In den Räumen der Gemeinde oder in Räumen der Schule unterrichtend. Von den 56 Pbn, die ausschließlich in den Räumen einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen, unterrichten 53 Pbn Schüler verschiedener Schulen in einem Religionskurs. Im Gegensatz dazu unterrichten von den 31 Pbn, die in den Räumlichkeiten einer Schule Religionsunterricht erteilen, nur 16 Pbn Schüler verschiedener Schulen.
Daß es bei den staatlichen Religionslehrenden im Vergleich zu den anderen beiden Berufsgruppen relativ wenige sind, die Schüler verschiedener Schulen in einem Religionskurs unterrichten, wird z.T. dadurch beeinflußt, daß einige der staatlichen Lehrkräfte aus der Oberlausitz kommen, in der ein höherer Prozentsatz von Katho-

[23] Die Schulen erheben bislang bei der Anmeldung der Schüler keine Konfessionszugehörigkeit.

liken lebt als im übrigen Sachsen. Hier wird es kaum Probleme geben, Religionskurse an einer Schule zustande kommen zu lassen.

3.16 Ethikunterricht an der Schule

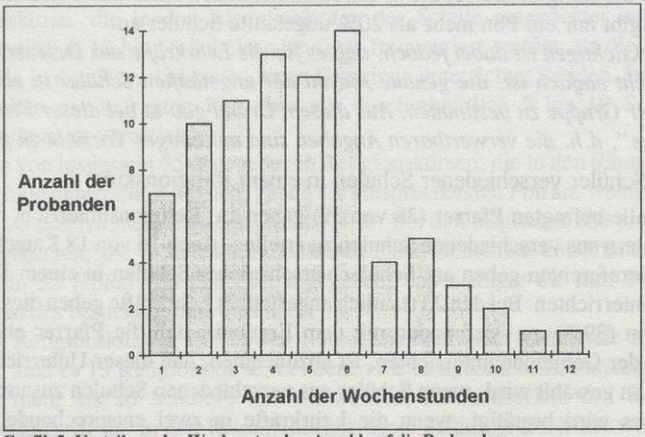
Rund die Hälfte aller Pbn, die an einer Schule Religionsunterricht erteilen, gibt an, daß an ihrer Schule auch Ethikunterricht erteilt wird. Fragt man die Pbn, ob weniger Schüler den Religionsunterricht besuchen, wenn kein Ethikunterricht an der Schule stattfindet, so geben nur vier Pbn an, daß dies für ihre Schule zutrifft.

Die Frage, ob weniger Schüler den Religionsunterricht besuchen, wenn kein Ethikunterricht stattfindet, wurde vor dem Hintergrund der Tatsache gestellt, daß Schüler nur dann zum Religionsunterricht verpflichtet werden können, wenn sie nicht den Ethikunterricht besuchen wollen und umgekehrt.

3.17 Religionsunterrichts-Wochenstunden

3.17.1 Anzahl der Wochenstunden

Wie die folgende Grafik zeigt, erteilen die meisten Pbn zwischen zwei und sechs Wochenstunden Religionsunterricht. Mehr als acht Wochenstunden Religion sind eher unüblich. Jeweils ein Pbn gab an, wöchentlich 15, 17 bzw. 28 Stunden Religion zu erteilen.



Grafik 5: Verteilung der Wochenstunden-Anzahl auf die Probanden

Durchschnittlich werden 5,2 Wochenstunden katholischer Religionsunterricht erteilt. Bei der Anzahl der Religionswochenstunden sind zwischen den Berufsgruppen kaum Unterschiede zu erkennen. Es besteht nur eine leichte Tendenz dahingehend, daß staatlich angestellte Lehrkräfte mit durchschnittlich 6,2 Stunden etwas mehr Wochenstunden Religionsunterricht erteilen als kirchlich angestellte Lehrkräfte mit 5,1 Stunden.

Lehrkräfte, die sowohl in den Räumlichkeiten einer Schule als auch einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen, halten im Durchschnitt etwa 7,5 Wochenstunden. Lehrkräfte, die ausschließlich in den Räumen einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen, halten im Durchschnitt etwa 4,0 Wochenstunden.

3.17.2 Der Wunsch nach mehr Wochenstunden im Fach Religion

Bei der Frage, ob die Pbn gerne mehr als eine Wochenstunde Religion pro Klasse unterrichten würden, antworten 50 % aller Pbn, daß sie dafür seien, während dementsprechend 50 % dagegen sind. Tendenziell sind es v.a. die Katecheten und Gemeindereferenten, die dafür stimmen. Die Pfarrer tendieren leicht zu nicht mehr als einer Wochenstunde. Die staatlich angestellten Religionslehrkräfte tendieren hier eher zur Mitte. Unterschiede aufgrund der unterschiedlichen Dienstjahre als Religionslehrkräfte werden nicht signifikant.

3.18 Unterrichtszeiten

Findet der Religionsunterricht in den Räumlichkeiten einer Schule statt, so geben rund zwei Drittel der betreffenden Lehrkräfte an, daß er bei ihnen überwiegend am Vormittag stattfindet. Nur ein Drittel der in den Schulen unterrichtenden Lehrkräfte gibt an, daß ihr Religionsunterricht überwiegend am Nachmittag stattfindet. Da staatlich angestellte Religionslehrkräfte überwiegend in den Räumlichkeiten einer Schule unterrichten, sind sie es auch, die überwiegend am Vormittag unterrichten. Fast alle kirchlich angestellten Lehrkräfte erteilen Religionsunterricht am Nachmittag. Bei den Religionslehrkräften, die ausschließlich in den Räumen einer Gemeinde Religionsunterricht erteilen, geben alle an, daß dieser überwiegend nachmittags stattfindet.

Findet Religionsunterricht in den Schulen statt, so kann demnach davon ausgegangen werden, daß er überwiegend in den normalen Unterrichtsalltag integriert wird. Findet er in den Räumlichkeiten einer Gemeinde statt, so geschieht dies häufig aus organisatorischen oder personellen Gründen. Um überhaupt einen Religionskurs zustande kommen zu lassen, müssen in der Regel mindestens acht Schüler den Kurs besuchen.[24] Da an einer Schule häufig zu wenig Schüler einer Klassenstufe zusammen kommen, die den katholischen Religionsunterricht besuchen wollen, müssen in solchen Fällen Schüler einer Klassenstufe von verschiedenen Schulen zusammengefaßt werden. In solchen Fällen bieten sich die Räumlichkeiten einer Gemeinde als zentraler Punkt an. Außerdem könnten die Räumlichkeiten einer Gemeinde in vielen Fällen von den Lehrkräften als schöner und für den Religionsunterricht förderlicher angesehen werden als die Schuleinheitsbauten aus der Zeit der ehemaligen DDR. Außerdem muß mit Gewohnheitsverhalten, v.a. bei kirchlich angestellten Religionslehrkräften gerechnet werden, die schon in der ehemaligen DDR in den Räumlichkeiten einer Gemeinde kirchlichen Religionsunterricht erteilt haben.[25]

Vielfach besteht bei den Religionslehrkräften in Sachsen der Wunsch nach anderen Unterrichtszeiten. So schreibt ein Pfarrer mit mehr als sechs Praxisjahren: „Eine wesentliche Schwierigkeit stellen die späten Unterrichtszeiten (bis 17[30] Uhr Unterrichtsbeginn) dar." Das gleiche Problem hat eine in den Räumen einer Gemeinde unterrichtende staatlich angestellte Religionslehrerin: „Ich würde gerne in der Schule [d.h. in den Räumen einer Schule] unterrichten. Mein größtes Problem ist die Arbeitszeit nach 15.00 Uhr."

[24] Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 1993, Abschnitt 5.

[25] Ab etwa der Mitte der 50er Jahre wurde der kirchliche Religionsunterricht in der DDR aus den Räumlichkeiten der Schule verwiesen.

3.19 Fort- und Weiterbildungen

Während nur 12 von 39 Pfarrern (30,7 %) angeben, Fort- und Weiterbildungen[26] zu besuchen, sind es bei den Katecheten und Gemeindereferenten mit 17 von 18 Pbn sowie bei den staatlichen Lehrkräften mit 21 von 23 Pbn fast alle, die sich für das Fach Religion fort- bzw. weiterbilden. Beim Besuch von Fort- und Weiterbildungen spielt es keine große Rolle, wieviele Dienstjahre die kirchlichen Lehrkräfte hinter sich haben, d.h. kirchliche Religionslehrkräfte, die weniger als sechs Jahre Berufserfahrung besitzen, besuchen tendenziell nicht mehr Fort- und Weiterbildungen als kirchliche Lehrkräfte, die mehr als 20 Jahre Berufserfahrung besitzen.

3.20 Der katholische Religionsunterricht in der Oberlausitz

3.20.1 Religionslehrkräfte in der Oberlausitz

Insgesamt 20 der 87 Pbn arbeiten in der Oberlausitz, also in einem Gebiet, in dem der Anteil der Katholiken unter der Gesamtbevölkerung höher ist als im übrigen Sachsen. Dabei handelt es sich um sieben Pfarrer, einen Katecheten/Gemeindereferenten und elf staatlich angestellte Lehrkräfte. Bei einem Pbn ist die Berufsgruppe nicht eindeutig zuordenbar.

Mit einer Ausnahme haben alle befragten staatlichen Lehrkräfte aus der Oberlausitz den theologischen und religionspädagogischen Fernkurs der Domschule Würzburg absolviert.

Tendenziell erteilen die Religionslehrkräfte mit durchschnittlich 6,7 Wochenstunden mehr Religionsunterricht als die Religionslehrkräfte im restlichen Sachsen mit durchschnittlich 4,8 Wochenstunden. Dies dürfte sowohl von dem hohen Anteil staatlich angestellter Lehrkräfte in der Oberlausitz als auch vom Bedarf abhängen.

In der Oberlausitz wird Religionsunterricht eher in den Räumlichkeiten einer Schule erteilt als in den Räumlichkeiten einer Gemeinde. Aus diesem Grunde erteilen die Oberlausitzer Pbn den Religionsunterricht im Durchschnitt auch eher am Vormittag.

Was die Zusammenarbeit und den Austausch von Materialien mit evangelischen Religionslehrern betrifft, so findet dies in der Oberlausitz möglicherweise eher statt als im übrigen Sachsen.

3.20.2 Anzahl der getauften und ungetauften Schüler, die den katholischen Religionsunterricht in der Oberlausitz besuchen

Grundsätzlich besuchen im Durchschnitt mehr Schüler den katholischen Religionsunterricht in der Oberlausitz als im übrigen Sachsen. Während es im übrigen Sachsen durchschnittlich zwischen fünf und 15 Schüler sind, die eine Religionsklasse besuchen, sind es in der Oberlausitz durchschnittlich 15 bis 20 Schüler pro Religionskurs, wenn der Religionsunterricht in den Räumlichkeiten einer Schule stattfindet.

Findet der Religionsunterricht in den Räumen einer Gemeinde statt, so besuchen in der Oberlausitz wesentlich weniger Schüler den Religionsunterricht (meist zwischen fünf und zehn pro Religionskurs). Dies ist ähnlich wie im übrigen Sachsen. Die Zahl der ungetauften Schüler, die in der Oberlausitz den katholischen Religionsunterricht besuchen, ist nicht von Bedeutung.

[26] Fort- und Weiterbildungen werden hier zusammengefaßt, da etliche Pbn hier nicht differenzieren konnten.

3.20.3 Verwendung von Lehrplänen in der Oberlausitz

Hinsichtlich der Verwendung bzw. der Nicht-Verwendung der SMK-LP gibt es keine tendenziellen Unterschiede zwischen den Pbn, die in der Oberlausitz Religionsunterricht erteilen und den Pbn, die im übrigen Sachsen unterrichten. Auch bei der Verwendung der übrigen Lehrplanarten (Lehrpläne der Berliner Bischofskonferenz, eigene Lehrpläne, Lehrpläne aus den alten Bundesländern) sind keine tendenziellen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen erkennbar.

3.20.4 Einschätzungsunterschiede für den Religionsunterricht bei Lehrkräften in der Oberlausitz im Vergleich zum restlichen Sachsen

In diesem Abschnitt werden nur Tendenzunterschiede zwischen Pbn aus der Oberlausitz und dem übrigen Sachsen genannt.

Da die konfessionelle Situation in der Oberlausitz etwas anders ist als im übrigen Sachsen, könnte man möglicherweise zum Schluß kommen, daß die Religionslehrkräfte, die in diesem Gebiet tätig sind, vielleicht eine andere Bewertung von Inhalten und Zielen des Religionsunterrichts vornehmen als die Pbn im übrigen Sachsen. Hinsichtlich der Lehrplanthemen für die Klassen 1-10 konnten aber bis auf zwei Ausnahmen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. So wird die Lehrplaneinheit 6 des BBK-LP für die Klasse 1: „Jesus leidet und stirbt" von den Oberlausitzer Pbn tendenziell für nicht ganz so wichtig gehalten wie von den übrigen Pbn. Umgekehrt verhält es sich bei der Lehrplaneinheit 7 des BBK-LP für die Klassen 6 bis 8: „Gott und einander für immer finden". Hier sind es die Oberlausitzer Pbn, die dieses Thema tendenziell für wichtiger halten als die Pbn aus dem übrigen Sachsen. Damit sind auch keine signifikanten Unterschiede bei der Bewertung der jeweils zu einem „Score" zusammengefaßten „katechetisch-glaubensverkündigenden", „wissensvermittelnden" und „persönlichkeitsfördernden" Lehrplaneinheiten feststellbar. Interessant ist allerdings, daß die Oberlausitzer Pbn eher mit „trifft weitgehend nicht zu" antworten, wenn sie danach gefragt werden, ob ihre Schüler im Religionsunterricht das Beten lernen sollen. Die Lehrkräfte im übrigen Sachsen antworten hier im Durchschnitt mit „trifft weitgehend zu". Bei der Frage, ob Religionsunterricht seelsorgerlich-katechetischen Charakter besitzen sollte, sind die Lehrkräfte aus der Oberlausitz eher unentschlossen. Die Pbn aus dem übrigen Sachsen antworten demgegenüber durchschnittlich mit „trifft weitgehend zu".

Die Lehrkräfte aus der Oberlausitz besitzen tendenziell ein weniger katechetisch-glaubensverkündigendes Verständnis vom Religionsunterricht als die Lehrkräfte aus dem übrigen Sachsen.

3.20.5 Zur Akzeptanz des Religionsunterrichts in der Oberlausitz

Tendenziell geben die Lehrkräfte aus der Oberlausitz eher an, daß ihr Religionsunterricht von ihren Pfarrern akzeptiert wird. Auch die positive Religionsunterrichtsbewertung durch die Eltern geben die Oberlausitzer Pbn eher als zutreffend an als die anderen Pbn.

3.20.6 Materialsituation in der Oberlausitz

Bei den für den Religionsunterricht herangezogenen Materialien (Bücher, Materialien von religionspädagogischen Instituten) sind ebenfalls so gut wie keine Unterschiede erkennbar. Lediglich bei den selbst erstellten Materialien geben ausnahmslos

alle Lehrkräfte, die in der Oberlausitz tätig sind, entsprechende Verwendung an, während es bei der anderen Gruppe rund 70 % sind, die eigene Materialien erstellen. Was die Verwendungsmöglichkeiten von technischen Unterrichtsmedien betrifft, so scheint es, daß die Pbn in der Oberlausitz besser mit Overheadprojektoren, -folien und Videofilmen ausgestattet sind als die Pbn im übrigen Sachsen. Bei Dias und Schulbibeln zeigen sich keine großen Unterschiede. Wenn nach der erschwerten Anschaffung von Religionsbüchern aus finanziellen Gründen gefragt wird, so geben dies die Oberlausitzer Pbn allerdings eher als zutreffend als die Pbn aus dem übrigen Sachsen.

4. Zusammenfassung

Katholischer Religionsunterricht unter staatlicher Schulaufsicht wird überwiegend von kirchlichen Lehrkräften erteilt. Die staatlichen Religionslehrkräfte sind in der Minderzahl. Ein großer Teil der kirchlichen Lehrkräfte hat mehr als sechs Jahre Berufserfahrung als Religionslehrkraft und somit Berufserfahrung zur Zeit der ehemaligen DDR gesammelt. Diese Erfahrung und auch das in dieser Zeit gewonnene Religionsunterrichtsverständnis scheint sich auf den heute von ihnen erteilten Religionsunterricht auszuwirken (s.u.).

Die Umfrage hat weiterhin ergeben, daß der vom sächsischen Staatsministerium für Kultus 1992 herausgegebene Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht (für die Klassen 3, 9 und 10) trotz seiner Verbindlichkeit weitgehend nicht verwendet wird. Vielmehr wird eher auf den von der Berliner Bischofskonferenz herausgegebenen Plan für die katechetische Arbeit aus der Zeit der ehemaligen DDR sowie auf selbständig erarbeitete Lehrplaneinheiten zurückgegriffen.

Pfarrer und Katecheten haben mehrheitlich ein prinzipiell anderes Verständnis von schulischem Religionsunterricht als der Durchschnitt der staatlich angestellten Religionslehrkräfte. Während die kirchlich angestellten Religionslehrkräfte eher die katechetisch-glaubensverkündigende Aufgabe des Religionsunterrichts betonen, legen die staatlichen Lehrkräfte den Schwerpunkt eher auf seine wissensvermittelnde und persönlichkeitsfördernde Funktion. Das zeigten die Einschätzungen der im Schuljahr 1994/95 vorgeschriebenen Lehrplaneinheiten, die zu drei aggregierten „Scores" – „katechetisch-glaubensverkündigende", „wissenvermittelnde" und „persönlichkeitsfördernde" Themen – zusammengefaßt wurden. Die Ergebnisse werden dabei durch die befragten Lehrkräfte aus der Oberlausitz, in der eine andere konfessionelle Situation herrscht als im übrigen Sachsen, nicht verzerrt. Bis auf wenige Ausnahmen zeigen diese Lehrkräfte das gleiche Antwortverhalten auf, wie die Lehrkräfte im übrigen Sachsen.

Die Fragen, ob im Religionsunterricht die Schüler das Beten lernen, zur katholischen Kirche einen engeren Bezug bekommen und zum Glauben an Gott geführt werden sollen, wurden zu einem „Score" zusammengefaßt. Mit dessen Hilfe kann ebenfalls untersucht werden, ob ein katechetisches Verständnis vom Religionsunterricht bei den Berufsgruppen (Pfarrern, Kateche-

ten/Gemeindereferenten, staatlich angestellte Religionslehrer) vorliegt oder nicht. So kann erkannt werden, daß die staatlichen Lehrkräfte signifikant weniger ein katechetisch-glaubensvermittelndes Verständnis vom Religionsunterricht besitzen als die kirchlichen Lehrkräfte.

Religionsunterricht wird überwiegend in den Räumlichkeiten einer Gemeinde abgehalten. Hier sind die Religionsklassen tendenziell kleiner als wenn er in den Räumlichkeiten einer Schule erteilt wird. Bis auf wenige Ausnahmen findet keine Zusammenarbeit zwischen evangelischen und katholischen Religionslehrkräften statt. Außerdem wird ein ökumenischer Religionsunterricht von den katholischen Religionslehrkräften weitgehend abgelehnt. Ebenso wird ein Religionskundeunterricht abgelehnt.

Im Religionsunterricht wird von den katholischen Religionslehrkräften nicht durchgängig benotet. Oftmals sind es gerade staatliche Religionslehrkräfte, die auf eine Benotung nicht verzichten.

Akzeptanzprobleme gegenüber dem Religionsunterricht seitens Schulleitungen, Lehrerkollegien und Pfarrern werden weitgehend nicht angegeben. Auch die Eltern der unterrichteten Schüler scheinen dem Religionsunterricht durchaus positiv gegenüber zu stehen.

Die Materialversorgung mit Büchern, Dias (und Projektoren) etc. ist noch nicht ideal, jedoch auch nicht verheerend. Was allerdings fehlt, sind religionspädagogische Medienstellen, die für die Lehrkräfte erreichbar sind.

Durchschnittlich besuchen zwischen fünf und 15 Schüler den katholischen Religionsunterricht in Sachsen. In der Oberlausitz sind es durchschnittlich zwischen 15 und 20 Schüler pro Religionsklasse. Daß ungetaufte Schüler in Sachsen den katholischen Religionsunterricht besuchen, ist nur selten der Fall.

Wie die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen, ist es besonders für einen Religionsunterricht, der in einer Diaspora-Situation aufgebaut werden und bestehen soll, wichtig, daß ein umfassendes Gesamtbild von seiner Situation gezeichnet werden kann. Hierzu sind, neben Erfahrungsberichten, empirische Untersuchungen und Analysen (auf Schüler-, Lehrer- und Elternseite) notwendig. In dieser Hinsicht wäre es unserer Meinung nach wichtig, daß sich die deutsche Religionspädagogik neben ihrer theologischen, philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung auch zunehmend an sozialwissenschaftlichen Methoden orientiert und mit deren Hilfe sich auf zukünftige Situationen vorbereitet. D.h., (kirchen-)politische Entscheidungen und Zukunftsstrategien sollten durch eine verläßlichere Informationsbasis erleichtert werden.

Wir halten die Entwicklung solcher (religionspädagogischen) Zukunftsstrategien in Sachsen für nötig. Denn der stetige Geburtenrückgang in Sachsen (seit 1990 um rund 50 %), sowie der damit verbundene (trotz prozentualer Zunahme) absolute Rückgang der katholischen Taufen in Sachsen[27], bedroht

[27] Vgl. zu beiden Angaben: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.), 1995, S. 30: Geborene sächsische Kinder, zuzüglich Zuwanderungen und abzüglich Abwande-

sehr den schulischen Religionsunterricht, kaum daß er seit 1992 aufgebaut wurde. Auch die katholische Kinder- und Jugendarbeit in den Gemeinden ist davon betroffen (Folgeuntersuchungen müßten solche Prozesse allerdings genauer untersuchen und begleiten). Aus diesem Grunde muß z.B. überlegt werden, ob nicht der Aufbau eines ökumenischen Modells des Religionsunterrichts für Sachsen ratsam erscheint. Hinsichtlich der 1996 abgeschlossenen Lehrplanarbeit für den Religionsunterricht in Sachsen, bei der viele gemeinsame Abstimmungen zwischen evangelischer und katholischer Lehrplankommission erfolgt sind, ist unseres Erachtens schon ein Teil des Weges in diese Richtung beschritten worden (s.u.). Allerdings zeigt die vorliegende Untersuchung, daß z.B. gegenüber einem anderen Religionsunterrichtsmodell wie dem ökumenischen Religionsunterricht mit erheblichen Widerständen seitens der Lehrkräfte zu rechnen ist. Zudem findet in Sachsen bisher kaum eine unterrichtspraktische ökumenische Zusammenarbeit statt. Aus diesem Grunde müßte eine Aus- und Fortbildungskonzeption entwickelt werden, die die Bereitschaft für eine interkonfessionelle Zusammenarbeit erhöht und letztere praktisch einübt. Ein Pfarrer, der mehr als 20 Jahre Religionsunterricht erteilt, könnte hier ein ermutigendes Beispiel liefern, da er am Schluß des Fragebogens äußert: *„Ich würde mir wünschen, daß zwischen den beiden großen Kirchen mehr zusammengearbeitet wird. Wir haben das gleiche Anliegen. Unsere Zahlen sind nur gering. Wir könnten uns so gegenseitig helfen."*
Weiterhin muß von den Verantwortlichen für den katholischen Religionsunterricht überlegt werden, wie die unterschiedlichen Verständnisse vom Religionsunterricht (z.B. katechetisch-glaubensverkündigend oder wissensvermittelnd) relativiert werden können. In der ausgeprägten Diaspora-Situation kann man sich solche, erst auf den zweiten Blick sichtbaren Richtungsunklarheiten, auf Dauer nicht leisten. Für Schüler, Eltern und Lehrer muß klar sein, welche Zielsetzung der Religionsunterricht besitzt, wohin er will und wie er sich vermitteln will. Zudem muß überlegt werden, wie Religionsunterricht auch für ungetaufte Schüler attraktiv werden kann (Vielleicht könnte hier empirisch ermittelt werden, welche Inhalte für den Religionsunterricht wichtig wären). Ein wichtiger Faktor ist hier zunächst die organisatorische Seite. Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung halten wir es für nötig, daß der katholische Religionsunterricht in Sachsen zunehmend in die Räumlichkeiten der Schule verlegt wird, um sich hier auch ungetauften oder evangelischen Schülern öffnen zu können. Denn Erfahrungen des unserer Befragung folgenden Schuljahres 1995/96 belegen, daß das Interesse von Eltern auch ungetaufter Kinder am Religionsunterricht – wenn auch regional sehr unterschiedlich – wächst, wenn er in Räumen der Schule erteilt wird.

rungen (Stichtag 31.12.1994): 52626 (Geburtsjahr 1989), 22755 (Geburtsjahr 1994); S. 137: Taufen auf dem Gebiet des Freistaates Sachsen (sächsische Teile der Bistümer Dresden-Meißen, Görlitz, Magdeburg): 1200 (1992), 1014 (1993), 899 (1994).

Die mit Beginn des Schuljahres 1996/97 neu eingeführten Lehrpläne Katholische Religion an Grundschulen (hier schon seit 1.3.1996), Mittelschulen und Gymnasien in Sachsen geben zudem auf die o.g. Anfragen, v.a. auf die, wie der Religionunterricht attraktiv werden könnte, inzwischen eine weitere mögliche Antwort. Sie entsprechen auf der Grundlage des Synodenbeschlusses von 1974 und der dort formulierten Zielvorgabe für den schulischen Religionsunterricht dem Standard westdeutscher Lehrpläne. Sie sind für eine ökumenische Kooperation offen und versuchen vom 1. Schuljahr an konsequent eine religiöse Sprachschulung, die sowohl ungetauften Kindern einen Zugang zu einem religiösen Selbstverständnis eröffnen kann als auch getauften Schülern ein theologisch und anthropologisch begründetes Verständnis und Bekenntnis des eigenen Glaubens ermöglichen will. Interessant wäre nun, in rund einem Jahr zu ermitteln, auf welche Aktzeptanz diese Lehrpläne mit ihren Einheiten bei Schülern, Lehrern und Eltern stoßen und ob diese Lehrpläne den Religionsunterricht sicher in die Zukunft begleiten und tragen können.

5. Literaturverzeichnis

Berliner Bischofskonferenz (Hrsg.), Lehrpläne für die katechetische Arbeit im Vorschulalter und in den Schuljahren 1 bis 10, Berlin, Ausgabe 1990.

Bistum Dresden-Meißen (Hrsg.), Vertrag über die Gestellung von Lehrkräften im kirchlichen Dienst für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen und Vertrag über die Gestellung kirchlicher Mitarbeiter für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: Kirchliches Amtsblatt für das Bistum Dresden Meißen, 4. Jg., Nr. 16, Dresden, 22.09.1994.

Borz, Joachim, Lehrbuch der empirischen Forschung, Springer, Berlin, Heidelberg, 1984.

Reiher, Dieter, Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, Schulgesetze und Synodenbeschlüsse, in: Die Christenlehre, 44. Jg., Nr. 11/19912, Leipzig.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), Vorläufiger Lehrplan Grundschule – Mittelschule – Gymnasium, Religion, Sächsisches Druck- und Verlagshaus, Dresden, 1992, S. 71ff.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministerium für Kultus zur Durchführung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts im Freistaat Sachsen, in: Amtsblatt des SMK, Nr. 10/1993.

Schröder-Klein, Anita, Das erste Jahr evangelischer Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern, in: Die Christenlehre, 47. Jg., August/September 1994, Leipzig, S. 325ff.

Schulze Winfried, in: Kirche und Leben (Hrsg.), Pionier für den Religionsunterricht, Nr. 26, Münster, 3. Juli 1994.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.), Statistisches Jahrbuch des Freistaates Sachsen 1994, Kamenz, 1994 (darin insbesondere Kapitel II: Gebiet und Bevölkerung).

Svoboda, Gregor, Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen: Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern: Schulischer katholischer Religionsunterricht im Freistaat Sachsen (im Schuljahr 1994/95), eingereicht bei der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Heidelberg, August 1995.

Eine vollständige Dokumentation bzw. nähere Informationen können bei Gregor Svoboda, Mönchwörthstr. 27, 68199 Mannheim angefordert werden.

Stephan Leimgruber

Schulischer Religionsunterricht mit behinderten Kindern

1. Zur Dringlichkeit des Themas

In einer Zeit des Sozialumbaus und des manifesten Sozialabbaus scheint es mir wichtig zu sein, daß wir die armen, schwachen und benachteiligten Glieder unserer Gesellschaft nicht aus dem Auge verlieren. Denn allen und besonders den Benachteiligten kommt das Recht auf Bildung zu.[1] Für alle sollen begehbare Wege des Religionsunterrichtes überlegt werden, auch und nicht zuletzt für jene, die unter erschwerten Bedingungen eine Schule besuchen. – Im Unterschied zu den meisten europäischen Ländern kennt Deutschland einen verfassungsmäßig garantierten Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach nach dem Grundgesetz vom 23. Mai 1949 Artikel 7 Absatz 3. Dieser Unterricht soll auch Kindern mit Behinderungen zuteil werden und einen Beitrag zu einem sinnvollen Leben leisten.

Das gesamtgesellschaftliche Umfeld begünstigt diese Überlegungen nicht, denn ein zweckrationales und oft utilitaristisches Menschenbild herrscht vor.[2] Gesucht werden ein Höchstmaß an Glück und ein Mindestmaß an Leiden. Dagegen müssen sich religionspädagogische Stimmen erheben, die Menschsein auch dann als sinnvoll und würdig ausweisen, wenn Leistung nicht im üblichen Sinne möglich und Lernen nicht am Erfolg meßbar ist.

Noch aus einem weiteren Grund scheint mir das Thema heute brisant zu sein. Die Thesen Peter Singers[3] aus den 80er Jahren haben bei vielen Zeitgenossen an Evidenz gewonnen. Da werden Menschen mit Behinderungen als „Ballastexistenzen"[4] disqualifiziert; wie ein Gespenst geht die Rede vom „lebensunwerten Leben" um, zumeist allerdings hinter vorgehaltener Hand.

Provokativ fragt Peter Singer zusammen mit Helga Kuhse im neuen Buch: „Muß dieses Kind am Leben bleiben?"[5] Mit erstaunlichem Leichtsinn vertreten beide die Meinung, „daß es unter bestimmten Umständen ethisch gerechtfertigt ist, das Leben mancher schwerstbehinderter Neugeborener zu beenden". Im Originalton: „We think that some infants with sever disabilities should be killed."[6] – Zu dieser Meinung kommt Singer aufgrund seiner fatalen

[1] Vgl. *O. Speck*, Bildung – Ein Grundrecht für alle, in: Zusammen 16 (1996) Heft 10/ 4-7.

[2] Vgl. *G. Adam/R. Kollmann/A. Pithan (Hrsg.)*, „Normal ist, verschieden zu sein" – Das Menschenbild in seiner Bedeutung für religionspädagogisches und sonderpädagogisches Handeln. Dokumentationsband des vierten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, dkv/Comenius-Institut Münster 1994.

[3] *P. Singer*, Practical Ethics, Cambridge 1979 (dt.: Praktische Ethik, Stuttgart [2]1994).

[4] Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Zum Religionsunterricht an Sonderschulen. Erklärung der Kommission Schule und Erziehung Nr. 11, Bonn 1992, 9.

[5] *H. Kuhse/P. Singer*, Should the Baby Live?, Oxford/New York 1985 (dt.: Muß dieses Kind am Leben bleiben? Das Problem schwerstgeschädigter Neugeborener, Erlangen 1993).

[6] Ebd. (dt.), 25.

Unterscheidung zwischen Menschen und Personen. Menschen ohne Bewußtsein sind für ihn keine Personen und können folglich auch nach der Geburt aktiv getötet werden.

Schließlich hat der medizinische Fortschritt eine pränatale Diagnostik ermöglicht, welche im Falle einer Behinderung beim Kind im Mutterleib zur Überlegung führen kann, ob jetzt nicht eine Abtreibung angezeigt wäre. Statt dessen ist mit Mutter Teresa in Kalkutta zu betonen, daß jedes Kind unbedingt erwünscht ist – und zwar sowohl das gesunde als auch das behinderte Kind. Keine noch so schwerwiegende Schädigung rechtfertigt eine Verletzung der Unantastbarkeit der Würde des Menschen. Damit wird nicht etwa auf der anderen Seite einer künstlichen Lebensverlängerung um jeden Preis das Wort geredet.

All das sind Gründe für ein erhöhtes dringliches Interesse am Religionsunterricht mit und bei Kindern mit Behinderungen, selbst wenn damit in der Öffentlichkeit der Wissenschaft keine Lorbeeren zu ernten sind. Wenigstens erwähnt sei, daß in München zwei Lehrmittel für den RU an Sonderberufsschulen entwickelt wurden, nämlich im Jahre 1989/90 von Gerd Birk und seiner Arbeitsgruppe.[7]

2. Begriffsbestimmungen und semantische Klärungen

Gott sei Dank gehören verschiedene Bezeichnungen, die noch vor vierzig Jahren üblich gewesen sind, der Vergangenheit an. Man spricht nicht mehr von „Krüppeln", sondern von Menschen mit Behinderungen, nicht mehr von „Irrenhäusern", sondern von Heilanstalten und Kliniken; selbst die sogenannten „Hilfsschulen" haben anderen Bezeichnungen wie Förderschulen oder Sonderschulen Platz gemacht.

Bedeutsam ist ferner die semantische Verschiebung, daß Behinderung nicht mehr als Gegensatz von Normalität definiert wird. Infolgedessen gilt nicht mehr: „gesund gleich normal" und „behindert gleich abnormal", denn diese Redeweise enthält eine Abwertung der Menschen mit Behinderungen gegenüber jenen ohne Behinderungen. Eine Behinderung wird eher als Beeinträchtigung oder Einschränkung der körperlichen, geistigen und seelischen Funktionen verstanden, welche die Teilnahme an den Lebensverrichtungen und am öffentlichen Leben überhaupt erschweren.[8] Diese neue Definition orientiert sich vermehrt an der Entwicklungsfähigkeit und an der Möglichkeit zur Förderung eines Menschen. Sie nimmt auch Abstand vom Mißverständnis eines Menschen als instrumentellem Nutzwert oder als Gebrauchsobjekt. Vielmehr ist mit Emmanuel Lévinas jeder Mensch als einzig zu begreifen, als

[7] Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.), Materialien für den katholischen Religionsunterricht an Sonderberufsschulen, erarbeitet von G.Birk und Arbeitsgruppe, Heft I, München 1989; Heft II, München 1990.

[8] Vgl. Zum RU an Sonderschulen (s.Anm. 4), 7-9.

„Ausdruck und unabhängige Quelle des Sinnes“[9], letztlich als Geheimnis, das uns über das Antlitz trifft und einfordert.

Aus all dem geht hervor, daß es angebrachter erscheint, von Menschen mit Behinderungen zu sprechen statt von Behinderten. Das Gemeinsame – begründet in der Würde aufgrund der Schöpfung – ist wichtiger als das Differente. Deshalb ist hier in der Regel vom Religionsunterricht bei oder mit behinderten Kindern die Rede, nicht aber vom Religionsunterricht mit Behinderten. Denn die Bezeichnung „Behinderte“ allein betont das Differente und kann neue Ausgrenzungen fördern oder bewirken.

3. Wer sind die Kinder mit Behinderungen?

Eine kurze Charakterisierung der Kinder kann mit den *körperlichen* Behinderungen beginnen: mit den einfachen und Mehrfachbehinderungen. Zunächst die Beeinträchtigungen des Gesichtsinnes bei den Kindern mit Sehbehinderungen bis hin zur vollständigen Blindheit; dann die vielstufige Schädigung des Gehörsinns bei Kindern mit kleineren Hörschädigungen, schweren Schädigungen bis hin zur Gehörlosigkeit, was ein starkes Auf-Sich-Selbst-Zurückgeworfen-Sein und Erschwernisse der Kommunikation mit sich bringt. Der preisgekrönte Film „Jenseits der Stille“ von Caroline Link (1996) zeigt diese Problematik auf eindringliche Weise. Vollständige Gehörlosigkeit hat zur Folge, daß auch keine Konsonanten und Vokale nachgebildet werden können, höchstens noch ein gewisses Lallen, und daß anstelle der natürlichen Sprache eine künstliche Symbolsprache zur Verständigung gelernt werden muß. Ohne Vollständigkeit beanspruchen zu können, müssen noch die Kinder, die teilweise oder ganz bewegungsunfähig sind, bedacht werden, sei dies aufgrund organischer oder zerebraler Schädigungen. Gelegentlich erscheint es wunderbar zu sein, wie die Schädigung eines Sinnes durch die besondere Entwicklung eines anderen Sinnes kompensiert wird, etwa bei Blinden der Tastsinn, was für den Religionsunterricht bedeutsam ist.

Eine große Gruppe machen heute die *Kinder mit Lernbehinderungen* aus. Lernbehinderungen sind häufig Lernverzögerungen auf bestimmten Niveaus, die teilweise korrigierbar sind. Oft in der Schule gescheitert, genügen diese Kinder den allgemeinen Leistungsanforderungen nicht, was Ursachen hauptsächlich in anregungsschwachen, emotional verarmten und kulturell wenig entfalteten Milieus haben kann oder auch in negativen Schulerfahrungen wie Versagen und Entmutigung. „Dummheit ist lernbar“[10] lautet ein einschlägiger Buchtitel des Sonderschullehrers Jürg Jegge. – Zur Gruppe der lernbehinderten Kinder zählen häufig Kinder von Ausländern, Aussiedlern und aus geschiedenen Ehen. Diese sind oft Beispiele für die schicksalhafte Akkumulierung von Behinderung und sozialen Problemen, was zum Wort geführt hat:

[9] *Emmanuel Lévinas*, Die Spur des Anderen, Freiburg/München 1983; [3] 1992, 26.

[10] *J. Jegge*, Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“, Bern 1976/ Zürich [2]1980.

„Ein Unglück kommt selten allein." – Kinder mit Lernbehinderungen werden in der Regel in Sonderschulen aufgenommen, oft in Sprachschulen, wo vermehrt Kinder mit sprachlichen Behinderungen sind. Näher betrachtet sind Lernschwierigkeiten oft Sprachschwierigkeiten, welche ihrerseits von emotionalen und sozialen Schwierigkeiten begleitet werden. – Nicht selten werden in Sonderschulen drei Gruppen behinderter Kinder zusammengefaßt: Lernbehinderte, sprachbehinderte und verhaltensauffällige Kinder. Hier sind unsere religionspädagogischen Überlegungen schwerpunktmäßig angesiedelt.
Weiter sind Gruppen von Kindern mit *geistigen Behinderungen*[11] zu erwähnen, die aber oft praktisch bildbar und zu konkreten Denkoperationen fähig sind. Zu der Gruppe verhaltensauffälliger Kinder ist zu sagen, daß sie sich aus verschiedenen Gründen im Zusammenleben mit anderen schwertut, womit die Problematik „Integration – Segregation"[12] angesprochen ist.
Die Aufzählung und Spezifizierung der unterschiedlichen Behinderungen muß hier abgebrochen werden. Die POS-Kinder, also jene mit psycho-organischen Schädigungen oder auch die autistischen Kinder müßten speziell erwähnt werden. Unser Interesse muß sich nun auf den Religionsunterricht mit lernbehinderten Kindern in Sonderschulen fokussieren, während für die anderen analoge Überlegungen anzustellen sind.
In Sonderschulen für körperbehinderte Kinder ist teilweise gewöhnlicher Schulbetrieb möglich und infolgedessen auch Religionsunterricht, insofern die Kognition nicht oder nur wenig beeinträchtigt ist.

4. Pädagogische, religionspädagogische und theologische Grundlagen

Seit der *Würzburger Synode* ist der in der Schule verankerte Religionsunterricht *konvergent* zu begründen und zu verantworten. Das heißt, die Konzeption des Religionsunterrichtes muß in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Argumentationen liegen, um sowohl dem Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen wie auch der Verantwortung der Kirche zu entsprechen.[13]

Religionsunterricht bei Kindern mit Behinderungen kann theologisch durchaus in der Linie der Pastoralkonstituion Gaudium et spes gesehen werden. Die Kirche weiß sich dort solidarisch mit Menschen in Trauer und Angst, in Freude und Hoffnung. Nichts wahrhaft Menschliches soll es geben, das in ihrem Herzen keinen Widerhall fände (GS Nr. 1). Besonders weiß sie sich mit den Armen und Bedrängten verbunden. Zudem liegt dieser Religionsunterricht ganz auf der Linie des Synodendokumentes „*Unsere Hoffnung*", wonach Jesus Christus in die Nachfolge ruft, und zwar auf den Weg der Armut, der Freiheit

[11] Vgl. *B. Senckel*, Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung, München 1994.
[12] Vgl. Zum RU an Sonderschulen (s. Anm. 4), 16-18.
[13] Der Religionsunterricht in der Schule, in: *L. Bertsch u.a. (Hrsg.)*, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Off. GA), Freiburg 1976, 131.

und der Freude. Ersterer verlangt ein solidarisches Verhältnis zu den Armen und Schwachen unserer Lebenswelt. Nachfolge Christi – so der Wortlaut der Synode – kann es sich nicht leisten, von den Armen und Kleinen verachtet zu werden, denn sie sind die Privilegierten bei Jesus, weshalb ihre Sprachlosigkeit und Ohnmacht Anwälte und Vertreter in der Öffentlichkeit brauchen.[14]

Eine *pädagogische wie religionspädagogische Grundlegung* geschieht einerseits im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Lernbehinderte/Förderschulen", herausgegeben von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (München 1991) und andererseits im Dokument „Zum Religionsunterricht an Sonderschulen", herausgegeben von der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (Bonn 1992).

- Der *„Grundlagenplan"* als Folgedokument des Grundlagenplans von 1979 optiert für ein Selbstverständnis dieses Unterrichtes als Mitverantwortung für Leben und Glauben junger Menschen in Schulen für lernbehinderte Kinder, als Begleitung in der geistig-religiösen Entwicklung und grundsätzlich als Diakonie. Analog zum allgemeinen Religionsunterricht nach der Synode soll der Religionsunterricht bei Kindern mit Behinderungen grundsätzlich als absichtsloser Dienst, als uneigennützige Diakonie verstanden werden. „Leiden sie (die jungen Menschen) unter Beeinträchtigungen, sollen sie gestärkt werden. Verspüren sie Verunsicherungen oder Angst, müssen sie ermutigt werden. Erleben sie Zurücksetzungen, brauchen sie Anteilnahme und Wertschätzung." Ferner versteht sich der Plan als Hilfe bei der Planung des Unterrichtes und als Vorgabe für künftige Lehrplanarbeit in den Bundesländern. Seine Besonderheit besteht in der Einteilung nach Lernstufen, nicht mehr nach Altersklassen, sowie in der Zuordnung von Themen einer Lernstufe zu bestimmten Lernfeldern, wodurch ein aufbauendes Lernen ermöglicht wird.
- Das Dokument *„Zum Religionsunterricht an Sonderschulen"* von 1992 versteht sich als Dank und Ermutigung an die Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer. Es zeugt von Fachkompetenz und Erfahrung der Kommissionsmitglieder und der beratenden Kommission. Als Spezifikum des Religionsunterrichtes bringt es die Thematisierung der Sinnfrage angesichts der Behinderung ein, ein zentrales Problem jener Kinder, die durch Unfälle betroffenen sind. Denn sie haben erfahren, welche Möglichkeiten das Leben ohne Behinderungen bietet. Diese Sinnfragen „Warum gerade ich?" – „Wie weiter?" nun aufzuarbeiten, muß stufengerecht und biographisch je neu geschehen, was im Dokument hilfreich aufgezeigt ist, aber nicht für alle behinderte Kinder im selben Maße vordringlich ist.

Darüber hinaus kommen unter dem Titel „Integration und Segregation" Modelle von integrierten Lerngruppen zur Sprache. Es ist ja erfreulich, daß in zunehmendem Maße Kindergärten und Grundschulen bereit sind, Kinder

[14] Ebd., 105.

mit leichten Behinderungen aufzunehmen, um auf diesem Weg gemeinsames Lernen zu fördern und ein ungezwungenes Miteinander von behinderten und nicht-behinderten Kindern zu erwirken. Auf der andern Seite muß kritisch festgestellt werden, daß allgemein die Bereitschaft sinkt, schwerstbehinderte Kinder und schwerstmehrfachbehinderte Kinder zu beschulen, was einen allzu engen Lernbegriff signalisiert.

5. Didaktische Entscheidungen

Die Didaktik des Religionsunterrichtes an Sonderschulen folgt im Wesentlichen denselben Prinzipien, wie sie gegenwärtig in der allgemeinen Didaktik des Religionsunterrichtes vertreten werden. Der Unterschied liegt in der situationsspezifischen Akzentsetzung dieser Prinzipien. Überhaupt gilt als erstes und wichtigstes Prinzip dieses Unterrichtes: *Situationsbezogenheit* und *Schülerorientierung*. Denn die schulischen Randbedingungen, die momentane Verfassung der Schülerinnen und Schüler, die Auswirkungen ihrer Behinderungen bestimmen das Unterrichtsgeschehen mehr als in der allgemeinen Schule. Nicht daß auf eine Zielrichtung des Unterrichtes verzichtet werden könnte, wohl aber sind die Lernelemente flexibel und variabel einzusetzen.
Zweitens muß der Religionsunterricht mit behinderten Kindern die *Schule als Lebensraum* und das Lernen vor allem als *Beziehungslernen* begreifen. Schule ist gerade hier nicht primär Vorbereitung auf das spätere Erwachsenendasein, sondern Leben *in* und *durch* Begegnung. Wer sich für den Unterricht in der Sonderschule entscheidet, muß bereit und fähig sein, sich immer wieder neu auf die Kinder einzustellen und deren Behinderungen ins Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen.
Drittens ist einem *ganzheitlichen, sinnenhaften und erlebnisverwurzelten Lernen*[15] Priorität einzuräumen gegenüber einem einseitig kognitiven Unterrichten. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen haben ebenso emotionale und soziale Bedürfnisse in der Schule wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Behinderung. Mit Heinrich Pestalozzi und der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts ist die Devise „Lernen mit Kopf, Herz und Hand" in Erinnerung zu rufen. Pestalozzi ging es darum, die Schulzimmer in Stuben zu verwandeln, um den Schülern die Erfahrung eines Zuhauses und des Angenommen-Seins zu vermitteln. Als geeignete Methode ganzheitlichen Lernens haben sich das projekt- und produktorientierte Lernen erwiesen, das auch für Sonderschulen situationsgerecht adaptiert werden kann.
Als theologisches und didaktisches Prinzip ist viertens das *Korrelationsprinzip* zu beachten. Dieses läßt das frühere Katechismuslernen hinter sich und versucht eine wechselseitige Erschließung von Lebenserfahrung und Glaube. Vielleicht gelingt es mit den Schülerinnen und Schülern, korrelieren zu lernen, das heißt, das eigene Leben mit Gott zusammenzubringen oder Probleme und

[15] Vgl. *B. Grom*, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf /Göttingen 1976.

Schwierigkeiten in Zusammenhang mit Jesus sehen zu lernen. Die jüngste Kritik am Korrelationsprinzip[16] von Georg Hilger und Rudolf Englert betrifft die veränderten Bedingungen in der Schülerschaft einer nachvolkskirchlichen Zeit; sie meint aber kein Zurück zu fundamentalistischen Positionen und keine grundlegende Aufgabe des Korrelationsprinzips, wohl aber im Anspruch ein eher bescheideneres Vorgehen bei relativ geringen inhaltlichen Voraussetzungen.

Fünftens: Der *symboldidaktische Ansatz*, wie er von Hubertus Halbfas[17] und anderen ausgearbeitet wurde, eignet sich aufgrund seiner Anschaulichkeit recht gut für den Religionsunterricht mit behinderten Kindern. Symbole gelten als hermeneutische Schlüssel, um die alltägliche Erfahrung mit dem Glauben in Zusammenhang zu bringen. In der Tat ist der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht für Lernbehinderte von 1991 mit Leitsymbolen ausgestattet und auf die verschiedenen Lernfelder hin spezifiziert worden.

Als sechste didaktische Leitlinie für die Unterrichtspraxis muß das allgemein gültige Prinzip der *Elementarisierung* und des *exemplarischen Lernens* erwähnt werden. Statt komplexe Sachverhalte direkt vermitteln zu wollen, ist es ratsam, diese in ihren elementaren Faktoren und grundlegenden Zusammenhängen darzulegen, stets im Blick auf die behinderten Schülerinnen und Schüler. Durch das Lernen an Beispielen können wiederum allgemeine Einsichten für das Leben und den Glauben gewonnen und das Modellernen eingeübt werden.

Hier schließt sich harmonisch das siebte Prinzip an, nämlich bei allen unterrichtlichen Maßnahmen die *Eigenständigkeit* und *Mitverantwortung* der Kinder zu fördern. Gerade die benachteiligten Kinder sollen lernen, so weit als möglich selbständig zu handeln und ihr Leben in eigener Regie zu führen, damit sie nicht von anderen abhängig werden. Auch sollen sie zur Mitgestaltung der Schulatmosphäre angeregt werden.

Der Religionsunterricht soll achtens *mit dem Gesamtunterricht verbunden* und – soweit möglich – *in Zusammenarbeit mit den Hauptlehrpersonen* erteilt werden. Die 45-Minuten Taktmaschine funktioniert gerade in Lernprozessen schlecht, deren Basis die persönliche Beziehung bildet. Kommt aber eine „fremde Person" bloß für eine Dreiviertelstunde „eingeflogen", wird sie zunächst auf kommunikative und allenfalls auf disziplinarische Probleme stoßen. Auch in diesem Zusammenhang muß die Schule als Lebensraum begriffen werden, und dazu sind eine relativ konstante Präsenz und andauernde Kommunikation mit dem Kollegium nötig.

Besondere Schwierigkeiten für Sonderschulen stellt das katholischerseits erwünschte und postulierte *Prinzip der Konfessionalität des Religionsunterrichtes* dar. Auch das jüngste Dokumente der deutschen Bischöfe „Die

16 *G.Hilger/G. Reilly (Hrsg.)*, Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion, München 1993.

17 *H. Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

bildende Kraft des Religionsunterrichtes" hält an diesem Prinzip fest, gewährt „im Einverständnis aller maßgeblich Beteiligten"[18] *Sonderlösungen*, etwa interkonfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In der Praxis der Sonderschule ist dieses Prinzip deshalb schwer durchführbar, weil konfessionsgebundene Schülerinnen und Schüler oft in der Minderheit sind und weil selbst die konfessionsgebundenen höchstens anfanghaft kirchlich sozialisiert sind. Außerdem ist es nicht einfach, die bereits kleinen Lerngruppen aufzuteilen. Dazu kommt, daß nicht selten Schülerinnen und Schüler anderer Religionen oder auch Konfessionen am Unterricht teilnehmen möchten und deren Eltern zum Teil damit einverstanden sind. (Ähnliche Probleme stellen sich übrigens im Religionsunterricht der ersten Klasse und in der Berufsschule.)

6. Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichtes mit behinderten Kindern

Versuchen wir, einige wesentliche Punkte festzuhalten:

- Auf anthropologischer Ebene soll dieser Unterricht darauf hinarbeiten, daß die Schülerinnen und Schüler immer wieder die Erfahrung machen dürfen, unbedingt erwünscht zu sein. Angesichts ihrer Behinderungen ist es für sie wichtig, trotz aller Begrenzungen, angenommen zu werden und Wertschätzung zu spüren. Diese Zielbestimmung kann theologisch insofern begründet werden, als letztlich Gott ins Leben ruft und bejaht.
- Ein zweites Ziel liegt mit Johannes Paul II. in „Catechesi tradendae" darin, mit Gottes Hilfe „den noch anfanghaften Glauben zu entwickeln", den Samen des Glaubens zum Wachsen zu bringen (Art. 20).[19] In der gegenwärtigen katechumenalen Situation des Glaubens ist damit zu rechnen, daß oft von Grund auf glauben gelernt werden muß, wobei Glaube als Geschenk und Glaube als Lernprozeß in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen.
- Als drittes Ziel soll der Religionsunterricht mit behinderten Kindern zu Jesus Christus hinführen, denn gerade von ihm gingen Heilung, Ermutigung und Wertschätzung aus. Er scheute sich nicht, Bruder der Kleinen und Bedrängten zu werden und deren Kreuz zu tragen.
- Als viertes Ziel soll der Religionsunterricht zu einem geschwisterlichen Umgang untereinander und zur Achtung vor der ganzen Schöpfung führen, auf daß Leben miteinander geteilt, verantwortet und gefeiert wird.
- Fünftens soll der Religionsunterricht einen Beitrag zur persönlichen Bewältigung des Alltags und einer sinnvollen Gestaltung der Freizeit leisten.
- Schließlich soll er mitmenschlich-soziale Fähigkeiten ausbilden, so daß tragende Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden können.

[18] Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 59.

[19] Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1989, 215.

7. Inhaltliche und methodische Konkretionen

Zum Abschluß sollen aus dem Grundlagenplan 1991 für die erste, dritte und achte Lernstufe einige Konkretionen für die schulische Praxis erwähnt werden. *Lernstufe 1* entspricht dem Beginn der Schule für lernbehinderte Kinder. Diese stammen zumeist aus dem Schulkindergarten, aus der allgemeinen Schule und aus der Förderschule, weshalb inhomogene Lerngruppen entstehen, die weder leistungsmäßig noch sozial leicht auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind, zumal schulisches Lernen für sie weitgehend Neuland bedeutet. Unter dem Leitsymbol „Licht" gilt es nun, die elementaren Fähigkeiten des Schauens, Hörens, Wahrnehmens zu aktivieren und zu sensibilisieren. Licht spendet Wärme, gibt Sicherheit und Orientierung. Licht ist zu entdecken in Kontrast zu Schatten, Dunkelheit und Orientierungsschwierigkeiten. Licht wird mit Geborgenheit und Liebe, Dunkelheit mit Angst zusammengebracht. Advent und Weihnachten sind Zeiten im Kirchenjahr, wo diese Erfahrungen besonders eindringlich gemacht werden und christologisch interpretiert werden können.

Auf *Lernstufe drei* ist von einer bereits fortgeschrittenen Gruppenbildung auszugehen, obwohl noch immer differente Entwicklungen im emotionalen, kognitiven und sozialen Bereich anzutreffen sind. Es gibt erhöhtes Interesse für religiöse Suchfragen. Um kognitive Überforderungen zu vermeiden, sind erlebnis- und handlungsorientierte Vorgehen zu empfehlen. Der Grundlagenplan bietet für diese Stufe das Leitsymbol „Brot" an: Brot als Grundnahrungsmittel, das den Hunger stillt und das Leben erhält. Mit Blick auf die Dritte Welt kann Brot zum Zeichen der Solidarität werden, aber auch – in christologischer Perspektive – zum eucharistischen Brot. Hier ist in der Schule auch eine erste Hinführung zur Kommunion denkbar, die aber der Vertiefung in der gemeindlichen Katechese bedarf.

Auf der *achten Lernstufe* befinden wir uns mitten in einer kritischen Phase, wo traditionelle Orientierungen, Verhaltens- und Wertvorstellungen hinterfragt werden und die Peer-groups an Bedeutung gewinnen. Zur einsetzenden Orientierungssuche gehört auch das Interesse für das andere Geschlecht und der Ausblick auf die Gestaltung der beruflichen Zukunft, oft gepaart mit einsetzender Schulmüdigkeit. Das Leitsymbol für diese Stufe ist der „Baum", der multidimensional eingesetzt werden kann: vom Baum im Garten mit Wurzeln, Blüten und Früchten bis hin zum Lebensbaum am Kreuz, womit wiederum anthropologische wie theologische Zugänge denkbar sind. Die Schöpfungsgeschichte mit dem Paradiesbaum lädt ein zu kreativen Auseinandersetzungen mit bibliodramatischen Gestaltungsformen.

Dieser Beitrag soll mit dem Hinweis enden, daß Religionsunterricht mit behinderten Kindern – verstanden als absichtsfreie Diakonie und Lebensbegleitung – die Lehrpersonen oft mehr bereichert, als sie es erhoffen. Wem es gelingt, mit behinderten Kindern Beziehungen aufzubauen, wird beschenkt.

Karl Josef Lesch

„Allein mit Gott".

Beobachtungen und Gedanken Janusz Korczaks zur (religiösen) Erziehung des Kindes

1. Kindsein am Ende des „Jahrhunderts des Kindes"

Im Jahre 1890, als *Janusz Korczak* 12 Jahre alt war, kündigte die schwedische Reformpädagogin und Frauenrechtlerin *Ellen Key* das „Jahrhundert des Kindes" an.[1] Die Autorin des gleichnamigen Werkes forderte „Selbstverwirklichung" und „Erziehung zur Freiheit" für das Kind und sprach sich gegen eine leistungsorientierte Erziehung und Schule aus, die nur auf Ausbildung und die Vermittlung von Sachkenntnissen ausgerichtet sei. Auch die Fesseln einer einengenden religiösen Erziehung und Bildung sollten dem Kind abgestreift werden. *Rainer Maria Rilke* pflichtete in einer Rezension der Reformpädagogin Beifall und bezeichnete es als die vornehmste Aufgabe des Jahrhunderts, freie Kinder zu schaffen; ihr Sklaventum sei schwer und schrecklich; es beginne schon, bevor die Kinder geboren seien, und ende schließlich damit, daß sie als Erwachsene und Eltern erneut Unterdrücker von neuen Kindern würden.[2]

Wie stellt sich die Situation des Kindes am Ende des „Jahrhunderts des Kindes" dar? Sind dem Kind die geforderten Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten gewährt worden? Im Zuge der Modernisierungs- und Urbanisierungsprozesse sind die Entwicklungschancen von Kindern gestiegen. Völkerrechtliche Vereinbarungen billigen dem Kind das Recht auf Überleben, auf ungestörte frühkindliche Entwicklung, auf Schulbildung, Gesundheitsfürsorge und menschenwürdige Lebensbedingungen zu; dazu kommen Bürger- und politische Rechte, wie freie Meinungsäußerung, Schutz vor Diskriminierung aufgrund von Rasse, Geschlecht oder Minderheitenstatus und Schutz vor sexueller Ausbeutung.[3] Vor allem verfügt das Kind über eine eigene Identität, die von der der Eltern abgegrenzt ist.

Doch wie sieht die Wirklichkeit des Kindes heute aus? Zweifellos genießen Kinder in unserer Gesellschaft eine wesentlich größere Freiheit und Möglichkeit zur Selbstbestimmung als vor 100 Jahren. Seit Ende der 60er Jahre haben sich der Erziehungsstil in den meisten Familien und das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Schule grundlegend geändert: Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist partnerschaftlicher geworden.

[1] Vgl. zum folgenden *Norbert Mette*, „(K)ein Jahrhundert des Kindes" (E. Key)? Zur Situation der Kinder in der Welt in den 90er Jahren – aus UNICEF-Berichten zusammengestellt, in: Concilium 32 (1996) H. 2, 114-117.

[2] Vgl. *Wolfgang Leppmann*, Rilke. Leben und Werk, Bern/München 1981, 238.

[3] So z. B. der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte vom 19.12.1966. – Vgl. Artikel: Kind, in: Staatslexikon[7] III, 402-408, hier 407f.

Inzwischen mehren sich jedoch die Klagen darüber, daß in vielen Familien ein Erziehungsstil herrscht, der den Kindern keinerlei Grenzen mehr setzt und ihnen so die Chance nimmt, die Spielregeln für soziale Integration zu lernen. Untersuchungen zufolge finden wir in fast der Hälfte aller Familien (49 %) einen Erziehungsstil vor, der den Kindern zwar emotionalen Rückhalt gewährt, jedoch auf die Einhaltung von Regeln und Forderungen weitgehend verzichtet.[4] Für eine altersgemäße und sozial angemessene Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat sich ein Erziehungsstil als förderlich erwiesen, der als „reif"[5] oder auch als „autoritativ"[6] bezeichnet wird und folgende Merkmale aufweist:

1. einen emotionalen Rückhalt der Kinder bei den Eltern; d. h. die Eltern-Kind-Beziehung ist liebevoll und fürsorglich.
2. klare Regeln, welche die Eltern dem Kind erläutern und auf deren Einhaltung sie drängen. Das schließt mit ein, daß die Eltern über die Freizeitgestaltung ihrer Kinder informiert sind.

Ziel dieses reifen Erziehungsstils ist eine selbständige und selbstverantwortliche Persönlichkeit. Ein derartiger Erziehungsstil zeigt positive Wirkungen beim Kind. So erzogene Kinder und Jugendliche haben ein höheres Selbstwertgefühl, erbringen bessere schulische Leistungen und konsumieren weniger Alkohol und Drogen. Nachdenklich stimmt die statistische Angabe, daß in 32 % der westdeutschen und 41 % der ostdeutschen Familien ein reifer Erziehungsstil praktiziert wird.[7] Für den Religionspädagogen ist die Tatsache interessant, daß Eltern aus einem kirchlichen Milieu statistisch gesehen eher einen reifen Erziehungsstil praktizieren als andere.[8]

Doch darf uns diese Tatsache nicht zu dem Schluß verleiten, im kirchlichen Milieu finde das Kind stets optimale Bedingungen für seine Entfaltung und Identitätsbildung vor. Vielmehr ist es auch hier notwendig zu fragen: Welche Bedeutung messen wir dem Kind innerhalb der Theologie und der religiösen Erziehung und Bildung bei? Welchen Platz nimmt es in der christlichen Familie, in Gemeinde und Schule ein? Wird es von dem Erwachsenen als ernsthafter Gesprächspartner wahrgenommen, von dem er selbst auch lernen kann, oder nur als ein zu betreuender, zu belehrender und zu erziehender Nicht-Erwachsener?

Nachdenklich stimmt die Tatsache, daß noch im Weltkatechismus von 1993 unter dem Stichwort „Kind" lediglich auf das Stichwort „Eltern" verwiesen wird.[9] Das Kind scheint demnach nur in seiner Beziehung zu den Eltern

[4] Vgl. *Gerhard Schmidtchen*, Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Opladen 1997, 114.

[5] *Schmidtchen*, Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen, Opladen [2]1993, 97.

[6] Vgl. *Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen*, Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996, 229ff.

[7] Vgl. *Schmidtchen*, Wie weit ist der Weg nach Deutschland?, 114.

[8] Vgl. *Schmidtchen*, Ethik und Protest, 99.

erwähnenswert zu sein. Demgegenüber stellt die Religionspädagogik derzeit das Kind als Subjekt heraus und erinnert an das Verhalten Jesu, der das Kind aus der gesellschaftlichen Randstellung seiner Zeit herausnahm, es in die Mitte stellte und ihm die Zugehörigkeit zum Reich Gottes zusprach (vgl. Mk 9,36f.; 10,15f.).[10]

2. Der Kinderfreund aus Warschau

Was kann der polnische Kinderarzt Janusz Korczak mit seinen Beobachtungen und Gedanken dazu beitragen, heutige Kinder besser zu verstehen, ihnen Weg- und Glaubensbegleiter zu sein? Korczak hat keine großen pädagogischen und erst recht keine religionspädagogischen Konzeptionen entworfen. Er ist kein religiöses Vorbild im traditionellen Sinn. Er stammt aus einem jüdischen Elternhaus, hat aber keine streng-jüdische Erziehung genossen.[11] Der katholischen Kirche seines Landes stand er skeptisch bis ablehnend gegenüber. Was war das Bemerkenswerte, das Modellhafte an dieser Persönlichkeit, woran wir Maß nehmen können für unsern Umgang mit Kindern?[12] Wer war dieser Mann, der auch der „Warschauer Pestalozzi"[13] genannt wird?

Janusz Korczak – sein eigentlicher Name war *Henryk Goldszmit* – wurde am 22. Juli 1878 oder 1879 als Sohn des Rechtsanwalts *Józef Goldszmit* und seiner Ehefrau *Cecylia* in Warschau geboren.[14] Schon in jungen Jahren entwickelte sich in ihm die Verantwortung, für andere da zu sein, wie er in seinen „Erinnerungen" bekennt: „Ich bin nicht dazu da, um geliebt und bewundert

9 Karl Rahner hat demgegenüber schon früh eine „Theologie der Kindheit" entwickelt, in der er die unüberholbare Würde der Kindheit aus der Sicht des christlichen Glaubens herausstellte. (*Karl Rahner*, Gedanken zur Theologie der Kindheit, in: *Ders.*, Schriften zur Theologie 7, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, 313-329).

10 Zu neueren theologischen und bes. religionspädagogischen Erörterungen zur Kindheit vgl. Concilium 32 (1996) H. 2: Das Kind in der Mitte? Bes. die Beiträge von *Anton A. Bucher*, Kinder als Subjekte, 141-147 und *Norbert Mette*, Mit Kindern leben und glauben lernen, 177-184 [Lit.]. – RPB 35/1995, Themenheft: Kindsein heute. – *Martina Blasberg-Kuhnke*, Kinderleben und Religionsunterricht. Kindliche Lebenswelt und religiöses Lernen in der Grundschule, in: RPB 34/1994, 63-76 [Lit.] – Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, im Auftrag des Rates der EKD hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1995.

11 Vgl. *Erich Dauzenroth*, Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak. Leben und Werk (GTB 1042), Gütersloh (1981) ^{3}1992, 74.

12 Lange Zeit war er außerhalb seiner Heimat wenig bekannt. Inzwischen sind nicht nur seine Kinderbücher, sondern auch seine pädagogischen Schriften weit über die Grenzen seiner Heimat bekannt. Der Caritasverband des Bistums Speyer hat ihm im Herbst 1996 eine Ausstellung gewidmet, die bis zum 25. November zu sehen war. [Vgl. Christ in der Gegenwart 48 (1996) Heft 45, 10.11.1996, S. 370].

13 *Dauzenroth*, Ein Leben für Kinder, 72.

14 Vgl. *Friedrich Beiner (Hg.)*, Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Korzcak-Kolloquium. Vierzig Jahre nach seinem Tod, Heinsberg 1982, 13ff. – Zur Biographie Janusz Korczaks vgl. auch: *Pelzer*, Janusz Korczak (rororo 1080), Reinbek bei Hamburg (1987) 1989. – *Betty Jean Lifton*, Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak. Aus dem Amerikanischen von Annegret Lösch, Stuttgart ^{3}1991.

zu werden, sondern um selbst zu wirken und zu lieben. Meine Umgebung ist nicht verpflichtet, mir zu helfen, sondern ich habe die Pflicht, mich um die Welt, um den Menschen zu kümmern."[15] Die Vision, sich in den Dienst des Menschen zu stellen, motivierte ihn, Medizin zu studieren, um Kinderarzt zu werden. 1905 begann er seine knapp siebenjährige Tätigkeit als Arzt in einem Warschauer Kinderkrankenhaus. Erfahrungen, die er als Erzieher in Ferienfreizeiten mit Kindern gemacht hatte, ließen in ihm den Entschluß reifen, sich ganz in den Dienst von Kindern seiner Heimatstadt zu stellen, einer Stadt, in der im Zuge wachsender Industrialisierung die Zahl der Proletarier zunahm.[16] Die Aussicht auf eine glänzende Karriere als Kinderarzt schlug er in den Wind und beendete 1911 seine Tätigkeit im Krankenhaus, um fortan in dem neu errichteten Waisenhaus *Dom Sierot* (Haus der Waisen) zu arbeiten. Hier lebten jüdische Waisen und Halbwaisen aus den Armenvierteln von Warschau. Acht Jahre später wurde ein weiteres Waisenhaus, *Nasz Dom* (Unser Haus) errichtet, das für polnische Kinder bestimmt war und ebenfalls von Korczak geleitet wurde. *Mit* den Kindern leben, den verwaisten, ehrlosen, haltlosen Kindern ein menschenwürdiges Leben ermöglichen, das sah er als seine Lebensaufgabe an. Er besaß keine vorgefertigten Rezepte für diese Tätigkeit; vielmehr bestand sein pädagogisches Konzept darin, die Kinder aufmerksam zu beobachten, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und sie zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein zu führen.

Eine schwere Zeit für Korczak und seine Kinder begann mit dem Einmarsch der deutschen Truppen in Warschau. Korczak mußte mit den jüdischen Kindern in das Warschauer Ghetto umziehen. Ein Angebot von Freunden, ihn in einem Unterschlupf außerhalb des Ghettos zu verstecken, lehnte er ab, weil er bei seinen Kindern bleiben wollte. Er begleitete sie bis zum bitteren Ende: Am 5. August 1942 wurde er zusammen mit 200 jüdischen Kindern in das KZ Treblinka abtransportiert, wo sich ihre Spuren verloren; wahrscheinlich fanden sie alle dort den Tod. Aus der Broschüre einer polnischen Widerstandsorganisation ist folgende Tagebuchnotiz von Anfang August 1942 überliefert: „Gestern wurde das Internat, dessen Leiter der bekannte Erzieher und Schriftsteller Janusz Korczak war, geschlossen deportiert. Die Deutschen erlaubten dem Pädagogen, zu bleiben, doch er lehnte das Angebot ab. Aber schon auf dem Umschlagplatz wurde Korczak von den Zöglingen getrennt und in einen anderen Waggon verstaut. Zeugen dieser Szene behaupteten, noch nie etwas Ergreifenderes gesehen zu haben ..."[17]

Korczak war nicht nur ein Mann der pädagogischen Praxis. Seine Beobachtungen und Erfahrungen mit Kindern unterbreitete er der interessierten Öffentlichkeit. Vielbeachtete Radiovorträge und Vorlesungen am Institut für spezielle Pädagogik in Warschau gehörten zu seiner Öffentlichkeitsarbeit

[15] *Korczak*, Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen (1970) ^{4}1988, 304.
[16] Vgl. *Dauzenroth*, Ein Leben für Kinder, 19.
[17] Zitiert nach: ebd., 43.

ebenso wie seine schriftstellerische Tätigkeit. Er hinterließ ein umfangreiches literarisches Werk. Bereits 1901 veröffentlichte er einen Roman mit dem Titel „Kinder der Straße". Seine Hauptwerke sind: „Wie man ein Kind lieben soll" und „Das Recht des Kindes auf Achtung". Bekannt sind vor allem seine Kinderbücher: „König Hänschen I." und „König Hänschen auf der einsamen Insel". Derzeit erscheint eine deutsche Gesamtausgabe seiner Werke.[18]

3. Grundzüge der Pädagogik Korczaks

Obwohl Korczak sich von pädagogischer Theoriebildung distanziert, sehe ich mich im Rahmen dieses Beitrags genötigt, seine Beobachtungen und Gedanken ein wenig zu systematisieren. Denn nur so läßt sich in knapper Form ein Einblick in sein pädagogisches Denken vermitteln. Erich Dauzenroth, einer der besten Korczak-Kenner im deutschen Sprachraum, nennt drei Qualitäten, die den „polnischen Pestalozzi" auszeichnen:

1. seine exakte Beobachtung,
2. seine vorsichtige Diagnose und
3. seine illusionslose Therapie.[19]

3.1 Exakte Beobachtung

Als Arzt weiß Korczak, wie wichtig eine exakte Beobachtung aller Symptome des Patienten ist, bevor eine Diagnose gestellt werden kann. Der Erzieher findet ebenfalls Symptome vor, die es wahrzunehmen und zu diagnostizieren gilt: Lachen und Weinen, Erröten, Gähnen, Schreien oder Seufzen. Auch hier gilt es, aufmerksam zu beobachten. „Wie ein Husten trocken, feucht und erstickend sein kann, so gibt es ein Weinen unter Tränen, ein Weinen unter Schluchzen und ein fast tränenloses Weinen."[20] Selbst Alltäglichkeiten wie das Atmen des schlafenden Kindes in der Nacht[21] und die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder beim Aufstehen am Morgen[22] sind Korczak einer genauen Beobachtung wert. Er wirft der Pädagogik vor, zu wenig zu beobachten und vorschnell endgültige Urteile zu fällen.[23]

Die Kritik an der Pädagogik ist auch eine kritische Anfrage an die Religionspädagogik. Wenn wir als religiöse Erzieher dem Kind gerecht werden wollen, müssen wir seine Lebenswelt und seine Entwicklung aufmerksam beobachten. Wir müssen die Sehnsüchte und Ängste der Kinder und Jugendlichen erkunden und sie in Beziehung zu den biblischen Hoffnungen setzen. Wir müssen uns immer wieder vergewissern, ob die biblische Frohbotschaft vom Kind wirklich

18 *Janusz Korczak*, Sämtliche Werke, Bd. 1: Kinder der Straße. Kind des Salons, aus dem Polnischen von Roswitha Matwin-Buschman, bearb. von Friedhelm Beiner und Erich Dauzenroth, Gütersloh/München 1996.

19 Vgl. *Dauzenroth*, Ein Leben für Kinder, 59.

20 *Korczak*, Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen (1967) ^{9}1989, 223.

21 Vgl. ebd., 232.

22 Vgl. *Korczak*, Das Recht des Kindes auf Achtung, 263.

23 Vgl. *Dauzenroth*, Ein Leben für Kinder, 60.

als befreiend und lebensfördernd erfahren wird. Selbst eine auf empirischen Untersuchungen aufbauende Religionspädagogik kann der Gefahr erliegen, vorschnell endgültige Urteile zu fällen. Das einzelne Kind darf nicht nur statistisch erfaßt werden, sondern muß in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen werden. Korczak lehrt uns, das zu beherzigen, was auch von der christlichen Schöpfungslehre geboten ist, nämlich, daß wir jeden Menschen in seiner Individualität als von Gott geschaffen und gewollt erkennen und schätzen.

Auch der Hinweis auf die zu vermittelnden Inhalte der religiösen Erziehung und Bildung darf nicht dazu führen, den Blick auf das Kind in seiner konkreten Situation zu verlieren. Religiöse Traditionen dürfen, wenn sie recht verstanden werden, nicht gegen die Individualität des einzelnen ausgespielt werden. Sie dienen nicht der Einengung des einzelnen, sondern seiner freiheitlichen Entfaltung. Der Umgang Jesu mit der religiösen Tradition seines Volkes steht uns hier beispielhaft vor Augen. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an Jesu Haltung gegenüber dem mosaischen Gesetz, speziell an seine Aussage zum Sabbatgebot: „Der Sabbat ist für den Menschen da, nicht der Mensch für den Sabbat." (Mk 2,27).

3.2 Vorsichtige Diagnose

Korczak mahnt den Erzieher, sich stets bewußt zu sein, daß er sich irren kann.[24] So entgeht dieser der Gefahr, Kinder zu klassifizieren, sie für immer abzustempeln und ihnen ihre je eigenen Entwicklungschancen zu verbauen. Wie vorsichtig Korczak an die Beurteilung eines Kindes herangeht, beweist sein Eingeständnis: „Wir kennen das Kind nicht, schlimmer noch: wir kennen es aus Vorurteilen. Es ist beschämend, daß sich alle Autoren bis zum Überdruß auf die zwei oder drei Bücher berufen, die wirklich an der Wiege geschrieben worden sind."[25] Als Arzt ist ihm diese Vorgehensweise der Pädagogen seiner Zeit viel zu oberflächlich und ungenau.[26] Für Korczak ist das Kind ein geheimnisvolles Wesen, das wir nie gänzlich zu ergründen vermögen. Es ist wie ein Pergament, das dicht beschrieben ist mit winzigen Hieroglyphen, die der Erzieher nie völlig zu entziffern vermag.[27]

Die richtige Diagnose stellen bedeutet für Korczak, recht unterscheiden können. „Ein hübsches Kind ist anders zu erziehen als ein häßliches"[28], so

[24] „Keine Ansicht sollte zur absoluten Überzeugung oder zu einer stets gültigen Überzeugung werden. Möge der heutige Tag immer nur ein Übergang von der Summe der gestrigen Erfahrungen zu dem höheren Stande der Erfahrungen von morgen sein." (*Korczak*, Wie man ein Kind lieben soll, 228).

[25] Ebd., 226.

[26] Vgl. *Michael Kirchner*, Der diagnostische Blick Janusz Korczaks. Medizinische Phänomenologie als Methode zur Beobachtung des Kindes, in: *Karl Ermert (Hg.)*, Erziehung in der Gegenwart. Zur aktuellen Bedeutung der pädagogischen Praxis und Theorie Janusz Korczaks: Loccumer Protokolle 60/1987, 65-84.

[27] Vgl. *Korczak*, Wie man ein Kind lieben soll, 5.

[28] Ebd., 9.

seine Forderung an den Erzieher. Mangelndes Unterscheidungsvermögen wirft die unterschiedlichsten Kinder in einen Topf;[29] Ausnahmen kommen nicht in den Blick. Nur wer recht zu unterscheiden vermag, vermeidet voreilige Festlegungen und apodiktische Urteile, welche die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit eines Kindes nicht ernst nehmen.

Im Zusammenhang mit Korczaks Forderung nach rechter Unterscheidung sei an eine alte christliche Tugend erinnert, nämlich die *Discretio*. Diese Grundtugend des alten Mönchtums findet sich in der mittelalterlichen Tugendlehre wieder und gewinnt in den Exerzitien des *Ignatius von Loyola* eine zentrale Bedeutung. Angesichts exakterer Beobachtungsmöglichkeiten des einzelnen Gläubigen, die uns Psychologie und Soziologie an die Hand geben, und einer gestiegenen Sensibilität für die Subjekthaftigkeit des Glaubens gewinnt die *Discretio* erneut an Aktualität für die christliche Spiritualität und religiöse Erziehung.[30] In unserer pluralen und individualisierten Gesellschaft, die dem einzelnen so viel Entscheidungen aufbürdet, wissen wir ihre Bedeutung zu schätzen. Sie bewahrt den einzelnen davor, sich vorschnell den Meinungsmachern öffentlicher Medien anzuschließen, zu klassifizieren und zu verurteilen. Sie behütet ihn vor Rigorismus und Fanatismus und verhilft ihm zu einer eigenständigen und ausgewogenen Urteilsfindung.

3.3 Illusionslose Therapie

„Ich gebe keine Rezepte. Wir experimentieren und suchen und entfernen uns nicht von der Wirklichkeit"[31], so beschreibt Korczak sein therapeutisches Vorgehen. Die Vielfalt seiner Beobachtungen und die Vorläufigkeit seiner Diagnose verbieten es ihm, pädagogische Rezepte auszustellen, eine Medizin zu verschreiben, die schnelle Heilung verspricht. Er bleibt nahe bei der menschlichen Wirklichkeit mit ihren Unberechenbarkeiten, ihren Überraschungen, mit ihren Höhen und Tiefen. Mit nüchternem Blick auf die Ergebnisse seiner pädagogischen Arbeit im Waisenhaus notiert er im Jahr 1932 über die ehemaligen Zöglinge in sein Tagebuch: „Ein Moment des Zögerns: bei einer Zahl von 445! – 2 Bettler, 2 Huren, 3 wegen Diebstahls verurteilt. Das versteht nur, wer mit ihnen lebt."[32] *Mit* den Kindern leben, das bedeutet offen sein für das Neue, das Überraschende und Ungewöhnliche, das jeder neue Tag mit sich bringt.[33]

[29] Vgl. *Korczak*, Das Recht des Kindes auf Achtung, 32f.

[30] Vgl. *Robert Schlund*, Artikel: Diskretion, in: LThK^2 3, 418f. – *Josef Sudbrack*, Artikel: Unterscheidung der Geister, in: *Christian Schütz (Hg.)*, Praktisches Lexikon der christlichen Spiritualität, Freiburg i. Br. 1988, 1338-1330. – *Ignatius von Loyola*, Die Exerzitien, übertr. v. Hans Urs von Balthasar, Einsiedeln ^{3}1956, Nr. 313ff. (Regeln zur Unterscheidung der Geister).

[31] Zitiert nach: *Hanna Mortkowicz-Olczakowa*, Janusz Korczak, Kraków 1949, Warszawa 1961, dt. München/Salzburg 1967, 126.

[32] Zitiert nach: *Dauzenroth*, Ein Leben für Kinder, 68.

[33] Vgl. *Korczak*, Wie man ein Kind lieben soll, 229: „Jeder Tag wird ihm [dem Erzieher] etwas Neues, Überraschendes, Ungewöhnliches bringen, jeder Tag wird um einen neuen

Korczak war alles andere als ein Skeptiker oder Pessimist, im Gegenteil, er war erfüllt von pädagogischem Eros, von kuriosen Einfällen, Träumen und Schwärmereien. Der Alltag in seinen Waisenhäusern war geprägt von seinem pädagogischen Einfallsreichtum; davon zeugen die Einrichtung eines Kinderparlamentes, eines Kameradschaftsgerichts, dessen Urteilsspruch sich nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen unterwerfen mußten, sowie die von Kindern und Jugendlichen redigierte Kinderzeitung. Korczak huldigte keiner romantischen Vorstellung vom Goldenen Zeitalter des Kindes. Er wußte um die Schwächen des Kindes. „Unter Kindern gibt es ebenso viel böse Menschen wie unter Erwachsenen“[34], stellt er nüchtern fest. Deswegen gehörten auch Gebote und Verbote zu seinem Repertoire erzieherischer Maßnahmen.[35] In den Waisenhäusern Korczaks herrschte der eingangs skizzierte reife Erziehungsstil, der sich einerseits durch emotionale Zuwendung zum Kind und andererseits durch Forderungen an das Kind auszeichnet.

Ein wesentlicher, wenn nicht sogar der wichtigste Bestandteil seiner pädagogischen Praxis ist Korczaks bedingungsloser Einsatz für das Kind. Hier liegt der Schlüssel für all seine pädagogischen Bemühungen und Erfolge. Er hat in allen Situationen zu den ihm anvertrauten Kindern gestanden. Er ließ seine Zöglinge selbst auf dem Weg ins KZ nicht im Stich. In einer Zeit, da Treue, Verbindlichkeit und Verläßlichkeit im Schwinden sind, gleichzeitig aber das Verlangen von Kindern und Jugendlichen nach eben diesen Werten unvermindert anhält,[36] ist diese Haltung Korczaks eine Herausforderung für jeden Erzieher und jede Erzieherin.

4. Die Gretchenfrage: „Wie hast du’s mit der Religion?“

4.1 Allein mit Gott

Es ist nicht einfach, Korczaks religiöse Einstellung zu bestimmen.[37] Vielleicht könnte man ihn als ’religiösen Humanisten’ bezeichnen.[38] Doch eine solche

Beitrag reicher sein. Das Ungewöhnliche oder Seltene einer Klage, einer Lüge, eines Streits, einer Bitte, eines Vergehens, der Symptome von Ungehorsam, Falschheit oder Heldentum werden für ihn so wertvoll werden wie für den Sammler die Seltenheit einer Münze, einer Versteinerung, einer Pflanze oder der Stand der Gestirne am Himmel.“

[34] Ebd., 213.

[35] „Durch Verbote stärken wir immerhin seinen Willen, wenn auch nur in der Selbstbeherrschung und Entsagung, wir entwickeln seine Phantasie, auf engem Raum tätig zu sein, seine Fähigkeit, sich einer Kontrolle zu entziehen; und wir wecken seine Fähigkeiten zur Kritik.“ (Ebd., 46).

[36] Auf die Frage: „Worauf kommt es im Leben an?“ nennen Jugendliche in erster Linie: Liebe, Glück, meine Freunde, meine Mutter, Familie. D. h. verläßliche Beziehungen sind ihnen besonders wichtig. Als Assoziationen zu „Glück“ werden an 1. und 2. Stelle genannt: Liebe/Partnerschaft, Freundschaft/Nähe. Vgl. *Heiner Barz*, Jugend und Religion, Bd. 2, Opladen 1992, 92ff., 102.

[37] Vgl. *Ralph Sauer*, Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik und Katechese, in: Religionspäd. Beiträge 28/1991, 76-87, hier 78-80.

[38] Vgl. *B. Ignera*, Der religiöse Humanismus Janusz Korczaks, Gießen 1980. – Vgl. auch

Bezeichnung würde das Paradoxe seines Glaubens und Lebens zu wenig beachten.[39] „Indem ich die Zeremonien ablehne, gleiche ich einem ungläubigen Menschen. Aber der Glaube an Gott und das Gebet sind mir geblieben. Daran halte ich fest, denn ohne den kann man nicht leben. Der Mensch kann nicht nur ein blinder Zufall sein"[40], so beschreibt er 1914 sein religiöses Credo. Es ist kein kirchliches Credo, das sich auf den Konsens einer Glaubensgemeinschaft berufen kann. Nein, es ist das Bekenntnis eines einzelnen, eines einsamen Gottgläubigen. Die jüdische und christliche Gebetstradition aufgreifend, breitet Korczak in einem „Gebet der Klage" seine Verlassenheit und Einsamkeit vor Gott aus: „Ich rufe: 'Ihr Menschen!' – Keine Antwort. Ich rufe: 'Mutter.' Auch nichts. Mit meinem letzten Ruf schreie ich hinaus: 'Gott.' Und was ist? Nichts – ich bleibe allein."[41] Und er fleht Gott an, ihm wenigstens den „Engel der Trauer" zu senden, „denn ich bin wieder so allein, so ganz allein, soll ich denn weiter umherirren, mich durch das Dickicht hindurchschlagen und im Dunkeln bluten?"[42]

Ergeht es nicht vielen jungen Menschen der Gegenwart ähnlich wie diesem einsamen Gottsucher, der sich ohne die Stütze einer religiösen Gemeinschaft, ohne feste Riten und Frömmigkeitsformen, in einer 'unbehausten Religion' auf die Suche nach dem Geheimnis seines Lebens macht? Hat nicht die Individualisierung unserer Gesellschaft heute zu einer Privatisierung des Glaubens und der Frömmigkeit geführt, die den einzelnen wie Korczak „allein vor Gott" sein läßt?

4.2 Eine neue religiöse Sprache

Dietrich Bonhoeffer, ebenso wie Korczak ein Opfer des Nazi-Terrors, kündigte den Tag an, an dem das Wort Gottes so ausgesprochen werde, daß es die Welt verändere und erneuere. Er charakterisiert diese neue Sprache als „vielleicht ganz unreligiös, aber befreiend und erlösend, wie die Sprache Jesu", als „Sprache einer neuen Gerechtigkeit und Wahrheit", als „Sprache, die den Frieden Gottes mit den Menschen und das Nahen seines Reiches verkündigt"[43].

Wer die Gebete aufmerksam liest, die Korczak formuliert hat, wird nicht umhinkönnen, ihren Verfasser zu denen zu zählen, die diese neue, befreiende

Werner Licharz, Pädagogisches Denken und Handeln aus den Quellen eines gläubigen Humanismus: Janusz Korczak und Martin Buber, in: *Werner Licharz/Heidi Karg (Hg.)*, Mit Janusz Korczak und den Kindern der Welt: Laßt uns eine Brücke bauen, Frankfurt a. M. 1993, 51-68.

39 Vgl. *Bernd Beuscher*, Positives Paradox. Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik, Wien 1993, 139ff.

40 Zitiert nach: *Sauer*, Die Pädagogik von Janusz Korczak, 78.

41 *Korczak*, Allein mit Gott. Gebete eines Menschen, der nicht betet (GTB 1297), Gütersloh (1980) ^{4}1991, 47.

42 Ebd.

43 *Dietrich Bonhoeffer*, Widerstand und Ergebung (Siebenstern Tb 1), München/Hamburg (1951) ^{5}1968, 153.

religiöse Sprache sprechen. Es handelt sich dabei nicht um eine formelhafte Gebetssprache, sondern um eine erfahrungsgetränkte Sprache, eine Sprache, die den Alltag von Menschen in verblüffender Ehrlichkeit und Offenheit betend vor Gott bringt, eine Sprache, die er den Menschen und ihrem Verhalten abgelauscht hat, eine Sprache, die der Phantasie des Lesers oder Hörers Raum zur Entfaltung gibt. Korczak verleiht hier Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher sozialer Herkunft eine Stimme vor Gott, sei es einer Mutter, einem kleinen Mädchen, einem Jungen, einer leichtfertigen Frau, einem armen Kerl, einem alten Mann, einem Gelehrten, einem Künstler oder Erzieher. Er läßt ihren Gedanken und Gefühlen vor Gott freien Lauf, ihrer Klage, ihrer Trauer, ihrer Schwäche, ihrem Aufruhr, ihrer Versöhnungsbereitschaft, ihrer Nachdenklichkeit oder ihrem Übermut. Ihm gelingt die Korrelation zwischen den Erfahrungen des heutigen Menschen und den Erfahrungen biblischer Traditionen: Wie der Psalmist läßt er den Beter sein Leben mit all seinen Höhen und Tiefen vor Gott ausbreiten und in das lebenspendende Vertrauen zu seinem Gott einmünden.

Hart geht der Beter Korczak mit den Menschen, Institutionen, Lehren und Gesetzen ins Gericht, die ihm den Weg zu *seinem* Gott versperrt haben:

„Und das ist das Schlimmste:
Daß deine helle Gestalt, o Gott, mir verstellt wurde von deinen verlogenen Deutern.
Ich war gezwungen, mich durchzukämpfen durch diese finstere Meute. ... Durch ihren Übelkeit erregenden Weihrauch ... [durch] Drohungen und Sünden ... durch ihre steinernen Tafeln – durch ihre vergiftenden Lehren und Gase ... durch den Haufen deiner Gehilfen, Vermittler, Stellvertreter und Henker, die mich zurückgestoßen haben, mich frieren machten, alles verhüllten, mich nicht zu dir ließen, durch all das und sie alle strebte ich, mein Gott, dennoch zu dir.'[44]

Doch Korczak bleibt nicht bei seiner Anklage gegen die Hindernisse stehen, die andere ihm in den Weg zu Gott gestellt haben. Er gesteht auch seine eigenen Irrungen und Verwirrungen bei seiner Gottsuche ein:

„Deshalb bin ich so spät – deshalb bin ich erst jetzt da.
Durch die Versuchungen des Lebens, durch irre Wolken und Gestöber meiner Sinne, durch falsche Propheten – komme ich zu dir.
Und ich freue mich wie ein Kind – und ich nenne dich weder groß noch gerecht noch gut – ich sage:
'Mein Gott.'
Ich sage: 'Mein' und habe Vertrauen.'[45]

Der Beter Korczak spricht dem heutigen Gottsucher aus dem Herzen, wenn dieser, den traditionellen religiösen Institutionen mißtrauend, sich in das

[44] *Korczak*, Allein mit Gott, 60.
[45] Ebd., 60f.

Abenteuer der Suche nach dem Geheimnis des Lebens und der Welt stürzt. Auch ihn erfüllt eine kindliche Freude, wenn er auf dem unübersichtlichen Markt der Sinnangebote zu seinem Gott gefunden hat.

5. Gedanken zur religiösen Erziehung

5.1 Kinder in das Geheimnis des Lebens einführen

Korczaks Bemühungen tendieren dahin, junge Menschen zu selbständigem Denken und verantwortungsbewußtem Handeln zu befähigen und ihnen ein Lebensziel zu geben. Er will die Kinder lehren, wie man und für wen man leben soll; er will der Jugend in den entscheidenden Momenten des Lebens helfen, wenn sie ihren Lebensentwurf zu gestalten beginnt, wenn sie anfängt, sich zu orientieren und zu suchen, wenn sie sich von Träumen und Visionen fesseln läßt.[46]

Für Korczak bedeutet Erziehung der Kinder mehr als ihre Versorgung mit materiellen Gütern und Gesundheitsfürsorge. In ihren Ängsten, Träumen und Sehnsüchten, die er beobachtet, offenbart sich in seinen Augen ihre Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Um Antworten auf ihre Fragen zu finden, schaut er in die Ferne, in die Vergangenheit, von der weder Vater noch Urgroßvater erzählen können: Er liest in der Bibel; „denn das Geschriebene lebt Generationen und tausend Jahre."[47] Die Bibel mit ihren Erzählungen von menschlichen Schicksalen regt ihn an, über menschliches Leben und damit auch über kindliches Leben nachzudenken. Die Erzählung von der Kindheit des Mose läßt ihn fragen, wie dieser wuchs, was er dachte und was er tat. Korczak sucht keine leichte und schnelle Antwort auf diese Fragen, denn die gibt es nicht; er sucht vielmehr „die eigene, die schwere Wahrheit"[48]. So sind das Hören auf das Wort der Bibel und selbständiges Denken für Korczak keine Gegensätze. Im Gegenteil, die Beschäftigung mit der Bibel muß gepaart sein mit selbständigem Denken: „Ich weiß, denn ich lese die Bibel. Ich weiß mehr, denn ich habe nachgedacht, ich habe gefragt und geantwortet. Ich werde erzählen, und du, suche du auch, suche selbst."[49] Das Erzählen menschlicher Schicksale dient dem Selbstfindungs- und Reifungsprozeß des jungen Menschen. Menschliche Erfahrungen, die hier zur Sprache kommen, lassen sich nicht in vorgefertigte Muster und Kategorien zwängen. Vielmehr bestätigen sie die pädagogische Weisheit, die Korczak immer wieder betont, nämlich, daß wir aus dem Leben lernen sollen.[50]

Zu einem lebenswerten Leben gehören nicht nur Nahrung und Kleidung, sondern auch Feste, Spiel und Spaß. Im Waisenhaus wurde kein Chanukka

[46] Vgl. *Korczak*, Von Kindern und anderen Vorbildern (GTB 1084), Gütersloh 1985, 36.
[47] *Korczak*, Die Kinder der Bibel (GTB 1044), Gütersloh ^{2}1986, 12.
[48] Ebd., 13.
[49] Ebd., 12.
[50] Vgl. Korczaks Formulierung: „Aber das Leben sagt:" (Wie man ein Kind lieben soll, 112).

ohne Kerze, kein Purim ohne Mohnkörner und kein Pesach ohne Mazzen gefeiert.

Auch das Gebet hatte im Alltag des Waisenhauses seinen festen Platz. Täglich wandte sich Korczak im Dom Sierot zusammen mit seinen jüdischen Waisenkindern mit der alten jüdischen Benediktion an Gott: „Gesegnet seist Du, unser ewiger Gott."[51] Wegen der religiösen Dimension der Erziehung kam es häufiger zu Konflikten zwischen Korczak und der Erzieherin *Maryna Falska*, die eine erklärte Atheistin war. Korczak war der festen Überzeugung, daß die Kinder nicht ohne das Wort „Gott" in das Geheimnis des Lebens, in das Geheimnis von Geburt und Tod, eingeführt werden können. Als Falska ihn einmal nach dem Sinn der täglichen gemeinsamen Gebete fragte, antwortete Korczak mit der Frage: „Und was wollen Sie den Kindern dafür geben?"[52]

Die einfachen und leichten Antworten auf die Fragen des Lebens sind nach Korczak nicht tragfähig. Das gilt auch für die religiösen Fragen. Auch hier fordert er die Bereitschaft, sich stets hinterfragen zu lassen und traditionelle Denkschemata aufzugeben. Vor allem hält er es für fragwürdig, Kinder bei ihren existentiellen Fragen vorschnell mit dem Wörtchen „Gott" abzuspeisen:

> *„Diese und jene werden dir sagen:*
> *So machte es Gott. So will es Gott. Gott verzeiht und vergibt. Er zürnt und wütet, dieser Gott. Er belohnt, segnet, hilft, straft. Eine einzige und kurze Wahrheit. Eine einzige Antwort auf alles: Gott.*
> *... Eine Antwort, schnell und leicht, auf alle Fragen.*
> *Möchtest du wirklich eine leichte und schnelle Antwort, oder möchtest du eine schwere und langsame Antwort, alt und neu, die du selbst finden wirst?"*[53]

5.2 Vom Kind lernen: gemeinsam leben- und glaubenlernen

Der evangelische Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* hat mit dem Begriff des 'generationenübergreifenden Lernens' einen Perspektivenwandel innerhalb der Religionspädagogik kenntlich gemacht.[54] Dieses Konzept eines Leben- und Glaubenlernens zwischen den Generationen wird durch neuere entwicklungspsychologische Untersuchungen untermauert, welche die Subjekthaftigkeit des Kindes schon im frühesten Kindesalter herausstreichen und, darauf aufbauend, für eine inter-subjektive, dialogische Erziehung eintreten.[55]

51 *Mortkowicz-Olczakowa*, Janusz Korczak, 117.

52 Ebd., 118.

53 *Korczak*, Die Kinder der Bibel, 12.

54 Vgl. *Karl E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen (GTB 756), Gütersloh (1982) ^{5}1992, 30ff. – *Ralph Sauer*, „Kinder sind nicht Kinder, sondern Menschen". Eine Option für die Subjektwerdung des Kindes, in: *Wilfried Lippitz/Edgar Papp (Hg.)*, MenschensKinder im „Internationalen Jahr der Familie 1994" (VUS 15), Cloppenburg 1995, 101-124.

55 Vgl. dazu *Anton Bucher*, Kinder als Subjekte.

Auch für Korczak geschieht Er-ziehung im wesentlichen durch den Aufbau einer fruchtbaren Be-ziehung zwischen Erzieher und Kind. Wie ernst er dieses Beziehungslernen nimmt, beweist seine Aussage von der „Erziehung des Erziehers durch das Kind". Wer als Erzieher die Selbsterziehung nicht ernst nimmt, scheitert nach Korczaks Meinung. „Das Kind lehrt und erzieht. Für den Erzieher ist das Kind das Buch der Natur; indem er es liest, reift er."[56]
Korczaks unbedingte Achtung vor dem Kind ist eine Grundvoraussetzung für sein pädagogisches Konzept. Er wehrt sich entschieden dagegen, daß Kindern nicht die gleichen Rechte wie Erwachsenen zuerkannt werden. Selbst im Blick auf die Kinder in Erziehungsanstalten fragt er: „Haben die Kinder der sogenannten Besserungsanstalten weniger Recht, Krakau, Posen, Wilna, das Meer, die Seen um Suwalki kennenzulernen?"[57] Eindringlich schärft er dem Erzieher ins Bewußtsein: „Ein kriminelles Kind bleibt ein Kind. Das darf man keinen Augenblick vergessen."[58]
Für Korczak ist generationenübergreifendes Lernen kein rein theoretisches Programm; er hat es in seinen Waisenhäusern praktiziert. Er betrachtet das Kind nicht einfach als noch nicht erwachsenen Menschen. Das Kind hat nicht nur eine Zukunft, sondern auch eine Vergangenheit mit Erfahrungen und Erinnerungen.[59] Er traut dem Kind selbständiges Denken und Urteilen zu, wie seine Einrichtungen des Kinderparlaments, des Kameradschaftsgerichtes und der Kinderzeitung beweisen. Er hat damit der heutigen Religionspädagogik einen Weg zum gemeinsamen Leben- und Glaubenlernen gezeigt, einen Weg den auch Papst *Paul VI.* in seinem Apostolischen Schreiben „Evangelii Nuntiandi" andeutet, wenn er ausführt: „Die Eltern vermitteln nicht nur ihren Kindern das Evangelium, sie können dieses gleiche Evangelium auch von ihnen empfangen, und zwar als tief gelebtes Evangelium."[60] Religiöse Erziehung bedeutet nach dem neuen pädagogischen Paradigma für den Erzieher: sich den unbequemen Fragen des Kindes aussetzen, sich vom Kind hinterfragen, belehren und erziehen lassen. Im Sinne Korczaks sind Fragen religiöser Erziehung immer zugleich Fragen an das religiöse Selbstverständnis des Erziehers, an seine eigenen Einstellungen und Haltungen.[61]
Der Prozeß des miteinander Glaubenlernens ereignet sich nicht auf einem linear aufsteigenden Weg. Vielmehr verläuft dieser Weg über Höhen und durch Tiefen. Kind und Erzieher sind den Unbilden dieses Weges gleichermaßen ausgesetzt.[62]

[56] *Korczak*, Das Kind neben dir. Gedanken eines polnischen Pädagogen, Berlin 1990, 29f.
[57] *Korczak*, Verteidigt die Kinder! (GTB 1020), Gütersloh (1978) [4]1990, 37.
[58] Ebd., 16.
[59] Vgl. *Korczak*, Das Kind lieben, Frankfurt a. M. [3]1988, 191.
[60] *Paul VI.*, Apostolisches Schreiben „Evangelii Nuntiandi" (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 2), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1975, Nr. 71.
[61] Vgl. dazu *Mette*, Mit Kindern leben und glauben, bes. 178f.
[62] „Die Kinder belehren den Erzieher, aber sie tadeln und strafen ihn auch, sie schließen

5.3 Die Sehnsucht nach einem besseren Leben

Für Korczak ist es gerade das Kind, das die Sehnsucht nach einem glücklichen und gelungenen Leben in sich trägt. Nach den bitteren Erfahrungen der Menschen im Ersten Weltkrieg entwirft er in seiner Schrift „Der Frühling und das Kind" (1921) die Vision einer neuen Menschheit. Nach Korczak ahnt das Kind den Augenblick voraus, „wo der Mensch sich nicht nur mit dem Menschen verständigen wird, ... sondern auch mit der Sonne und den Sternen, dem Wasser und der Luft, mit der weißen Birke und dem Maiglöckchen, mit dem Hund und der Lerche." Das Kind „ahnt voraus, daß wir nicht nur in Schweiß und Kampf sondern durch Spiel und freudiges Bemühen das erreichen werden, wonach die Menschheit sehnsüchtig über Kreuze und Scheiterhaufen hinweg, in Schweiß und Blut, tragisch, einsam und von Gott verlassen, strebt."[63] Hier zeigt sich eine verblüffende Parallele zu Jesu Einschätzung des Kindes, wenn dieser dem Kind Modellcharakter für die Jüngerschaft zuspricht[64] mit den Worten: „Wer das Reich Gottes nicht so annimmt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen." (Mk 10,15)

Man würde Korczak nicht gerecht, wollte man versuchen, ihn christlich oder gar kirchlich zu vereinnahmen. Korczak mißt der Vermittlung religiöser Glaubenssätze wenig Bedeutung bei. Dogmatische Lehrsätze sind ihm fremd. Die tragende Funktion einer kirchlichen Gemeinschaft hat er nicht erfahren und weiß sie deswegen nicht zu schätzen. Was er jedoch dem heranwachsenden Kind mit auf den Lebensweg gibt, formuliert er in einem Abschiedsbrief an die Zöglinge, die seine Waisenhäuser verlassen:

„Wir geben Euch nichts.
Wir geben Euch keinen Gott, denn Ihr müßt ihn selbst in der eigenen Seele suchen, im einsamen Kampf.
Wir geben Euch kein Vaterland, denn Ihr müßt es durch eigene Anstrengung Eures Herzens und durch Nachdenken finden.
Wir geben Euch keine Menschenliebe, denn es gibt keine Liebe ohne Vergebung, und vergeben ist mühselig, eine Strapaze, die jeder selbst auf sich nehmen muß.
Wir geben Euch eins: Sehnsucht nach einem besseren Leben, welches es nicht gibt, aber doch einmal geben wird, ein Leben der Wahrheit und Gerechtigkeit. Vielleicht wird Euch diese Sehnsucht zu Gott, zum Vaterland und zur Liebe führen.
Lebt wohl, vergeßt es nicht."[65]

wieder Frieden, vergessen und vergeben bewußt, aber rächen sich auch." (*Korczak*, Das Kind neben dir, 31).

63 *Korczak*, Der Frühling und das Kind, in: *Ders.*, Von Kindern und anderen Vorbildern, 87-109; 89.

64 Vgl. *Peter Dschulnigg*, Artikel: Kind. VI. Biblisch-theologisch, in: LThK^3 V, 1434f.

65 *Korczak*, Von Kindern und anderen Vorbildern, 138.

Egon Spiegel

Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimer Religiosität.

Theologische Deutung und religionspädagogische Konsequenz

Grundthese: *Das Leben von Jugendlichen ist wesentlich bestimmt durch Beziehungsvorgänge. Indem sich Jugendliche auf diese einlassen, verhalten sie sich religiös: setzen sie unbewußt oder bewußt auf eine im Zwischen agierende Dritte Macht. Das im Zwischenmenschlichen (vgl. M. Buber) inhärente Mehr verweist nach jüdisch-christlicher Theologie auf etwas, das (einem Wind gleich) zwischen den Menschen da ist. Eine Religionspädagogik der Beziehung macht den Zusammenhang zwischen Beziehungsverhalten bzw. -handeln und göttlicher „Macht in Beziehung" mit dem Ziel transparent, daß Jugendliche aus dem im Gespräch mit biblischen und kirchlichen Überlieferungen bestätigten Vertrauen auf eine beziehungsstiftende Macht (Gottvertrauen) heraus Leben und Welt gestalten.*[1]

1. Kirchliche Indifferenz und außerkirchliche Religiosität

These: *Das mit erwartungsloser Gleichgültigkeit zu beschreibende Nichtverhältnis von Jugendlichen zu den Kirchen wird häufig als religiöse Indifferenz bezeichnet. Die darin zum Ausdruck kommende Gleichsetzung von kirchlicher mit religiöser Indifferenz hat nicht nur zur Folge, daß die in der Tatsache kirchlicher Indifferenz enthaltende Kritik an der Kirche nicht als solche eigens wahrgenommen werden muß (die Jugendlichen gelten ja im umfassenden Sinn als religiös indifferent). Indem dem Jugendlichen, ausgehend von einer offenkundigen kirchlichen Indifferenz, eine viel grundlegendere, nämlich eine religiöse, unterstellt wird, fehlt eine wesentliche Voraussetzung für den zu führenden Dialog.*

Die Zeiten, in denen sich Jugendliche noch an kirchlichen Amtsträgern rieben und kritisch mit ihrer Kirche auseinandersetzten, sind längst vorbei. Selbst die Parole „Kirche nein, Jesus ja" ist verklungen. Das Verhältnis, das die meisten Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland sowohl zur Kirche als auch zu den von ihr vertretenen Traditionen haben, ist weder positiv noch negativ bestimmt. Weder kritisieren sie Kirche noch ziehen sie ausdrücklich aus ihr aus noch bleiben sie ihr erklärterweise fern; sie leben, ohne sich auch nur ansatzweise mit kirchlicher Existenz auseinanderzusetzen. Kirche mit allem, was sie geprägt hat und ausmacht, läßt sie emotional unberührt.[2] Biblische Überlieferungen interessieren sie nicht. Selbst Jesus ist für sie ohne Bedeutung. Kirche existiert für die meisten Jugendlichen quasi nicht; ihr Verhältnis zur Kirche ist nicht einmal das einer adiaphorischen Distanz, es ist zutreffend beschrieben mit *erwartungsloser Gleichgültigkeit*.[3]

[1] Den Ausführungen der Grundthese liegt ein Referat zugrunde, das ich unter demselben Titel im Rahmen des Deutsch-französischen Religionspädagogentreffens in Köln (24.-27. 10. 1996) zum Thema: „Die unsichtbare Religiosität junger Menschen als religionspädagogische Herausforderung" gehalten habe.

[2] Vgl. auch *Copray, Norbert*: Tendenz fallend. Das Verschwinden von Kirche und Christentum in der Jugendkultur, in: Studientexte 2/1992, 122-135; *Schweitzer, Friedrich*: Kaum noch kirchliche Bindung. Religion und Kirche im Spiegel neuer Jugendstudien, in: Lutherische Monatshefte 32 (1993) 18-20.

[3] Für den Bereich der ehemaligen DDR spricht *A. Franz* von „selbstverständlicher

Aus kirchlicher Perspektive und vor dem Hintergrund einer nachwievor breit vertretenen Säkularisierungsthese[4] (mit ihrer Trennung von Glaube und Welt)[5] hat sich damit die Jugend der Kirche entfremdet.[6] Daß dies so ist, wird nicht zuletzt der Religionspädagogik vorgehalten.[7] Damit einhergehende Ansprüche zielen auf Rekrutierung durch eine Art Neuauflage des materialkerygmatischen Unterrichts. Durch die Darbietung der kirchlichen Glaubensinhalte in ihrer ganzen Fülle[8] sollen Kinder und Jugendliche wieder für die Kirche gewonnen werden.[9]

In der Religionspädagogik wird indes gefragt, ob sich nicht umgekehrt die Kirche den Jugendlichen entfremdet haben könne.[10] Hier ist das Objekt der Sorge nicht die Kirche (die Institution), sondern die Jugend (das Subjekt).[11]

Nichtkirchlichkeit"; vgl. *Franz, Albert*: „Unbefangenes Interesse". Fragen zur religiösen Landschaft in Ostdeutschland an den Dresdner Theologen Albert Franz, in: Herderkorrespondenz (1996) 241-246, 241.

4 Vgl. *Stentzler, Friedrich*: Zur Dialektik der Säkularisierung, in: *Zinser, Hartmut (Hrsg.)*: Religionswissenschaft. Eine Einführung, Berlin 1988, 185-196, u. a. in Anschluß an *Bonhoeffer*. Vgl. auch *Petzoldt, Matthias*: Säkularisierung – eine noch brauchbare Interpretationskategorie?, in: Berliner Theologische Zeitschrift 11 (1994) 65-82. Vgl. auch *Feilzer, Heinz*: Gesellschaftliche Veränderungen als Anfrage an unsere Seelsorgekonzepte, in: Trierer Theologische Zeitschrift 101 (1992) 241-261, der für einen Paradigmenwechsel von der Säkularisierungsthese zur Handlungsorientierung „Evangelisierung" plädiert (ebd. 249 ff).

5 Vgl. kritisch dazu *Schrofner, Erich*: Säkularisierung. Eine Herausforderung für die katholische Theologie?, in: Geist und Leben 61 (1988) 35-44, bes. 38-41. Vgl. auch *Pollak, Detlef*: Zur neueren religionssoziologischen Diskussion des Säkularisierungstheorems, in: Dialog der Religionen 5 (1995) 114-121.

6 Wie weit die sog. Säkularisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft tatsächlich fortgeschritten ist, ist Gegenstand der Untersuchung von *Terwey, Michael*: Sind Kirche und Religion auf der Verliererstraße? Vergleichende Analysen mit ALLBUS- und ISSP-Daten, in: ZA-Information 32 (1993) 95-112. Trotz eines hohen Säkularisierungsgrades in den neuen Bundesländern, scheinen sich die Säkularisierungsprozesse zu verlangsamen, allerdings divergierende Gottesvorstellungen an Relevanz zu gewinnen. – Die von den Jugendlichen praktizierte Distanz gegenüber den Kirchen stellt möglichweise nur eine Spitze des Eisberges dar; alle Untersuchungen deuten darauf hin, daß sie nur eine allgemeine Tendenz widerspiegelt. Vgl. dazu *Drehsen, Volker*: Alles andere als Nullbock auf Religion. Religiöse Einstellungen Jugendlicher zwischen Wahlzwang und Fundamentalisierung, in: Jahrbuch für Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 47-69.

7 Vgl. dagegen *Grom, Bernhard*: Religionsunterricht – Lernfeld der Kirche, in: Stimmen der Zeit 115 (1990) 289-290.

8 Eckpfeiler sind das *Glaubensbekenntnis*, das *Vaterunser*, die *Zehn Gebote* und die *Sieben Sakramente*. – Eine empirische Untersuchung zeigt allerdings, daß beispielsweise die Zustimmung zum *apostolischen Glaubensbekenntnis* bei aktiven Kirchenmitgliedern bezogen auf einzelne Aussagen stark differieren. Vgl. *Zwingmann, Christian/Moosbrugger, Helfried/Frank, Dirk*: Akzeptanz und Messung christlich-religiöser Glaubensinhalte anhand des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, in: Arbeiten aus dem Institut für Psychologie, H. 2/1995.

9 Vgl. *Ratzinger, Joseph Kardinal*: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

10 Vgl. *Feifel, Erich*: Kirche der Jugend entfremdet?, in: Ders.: Religiöse Erziehung im Umbruch, hrsg. von Stephan Leimgruber u. Michael Langer, München 1995, 11-27.

Nicht daß die Kirche die Jugend verliert, stimmt eine sich als *diakonisch*[12] verstehende Religionspädagogik in erster Linie nachdenklich, sondern daß die Jugend die Kirche verliert und ihr damit Traditionen und Kulturgüter vorenthalten bleiben, deren Kenntnisnahme für die von ihr erwartete Weltdeutung und Lebensgestaltung unabdingbar wäre. Im Interesse seiner Optimierung bedarf das vorfindliche Leben des Gesprächs mit den Traditionen wie der Auseinandersetzung mit seinen komplexen kulturellen und religiösen Kontexten.[13] Insofern sind (nicht nur) Jugendliche auf die Vermittlungsdienste der Kirche angewiesen.

Mehrere Vorgänge verhindern jedoch eine Wiederaufnahme des Gesprächs zwischen Jugend und Kirche.[14] Der wesentlichste drückt sich in der Fehlanalyse jugendlicher Indifferenz gegenüber Kirche aus: statt sie der Realität entsprechend als eine *kirchliche*, das heißt auf Kirche bezogene Indifferenz zu bezeichnen, wird sie weithin kurzschlüssig als *religiöse* Indifferenz bezeichnet.[15] Indem der Jugendliche in dieser Weise als unreligiös beschrieben wird, erübrigt sich eine Auseinandersetzung mit der in seiner kirchlichen Indifferenz zum Ausdruck kommenden Kritik an der Kirche.[16]

[11] Vgl. dazu auch *Nachtwei, Gerhard*: Individualisierung Jugendlicher in Ostdeutschland. Erfahrungsfelder, Deutungen, Optionen, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 22-26, der für die ungeschminkte Wahrnehmung der Situation der Jugendlichen und die bedingungslose Annahme der Jugendlichen plädiert. Vgl. auch *Gabriel, Karl/Hobelsberger, Hans (Hrsg.)*: Jugend, Religion und Modernisierung. Suchbewegungen kirchlicher Jugendarbeit, Opladen 1994; *Krätzl, Helmut*: Jugendgerechte Pfarrarbeit, in: Anzeiger für die Seelsorge 105 (1996) 423-430.

[12] Vgl. *Gottfried, Thomas*: Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, Essen 1995.

[13] Nach *Copray, Norbert*: Stochern im Konfetti, in: das baugerüst 47 (1995) 26-31, wird der von den Kirchen tradierte Christus allerdings „Maß nehmen müssen am Selbst des Menschen" und nicht mehr nur umgekehrt (vgl. ebd. 30). Dabei setzt Copray voraus, daß der Glaube an sich selbst niemals zur Ruhe kommen wird, weil „er selbst immer Anteil haben muß an der ihn übersteigenden Dimension" (vgl. ebd. 31).

[14] Vgl. dazu auch *Biesinger, Albert/Braun, Peter (Hrsg.)*: Jugend verändert Kirche. Wege aus der Resignation, München 1989.

[15] Vgl. dagegen *Baacke, Dieter*: Individualisierung und Privatisierung von Religion. Neue religiöse Ausdrucksformen bei Jugendlichen, in: *Lohmann, Ingrid/Weiße, Wolfram (Hrsg.)*: Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster/New York 1994, 187-194, 187: „Nichtteilnahme am Gemeindeleben und Verzicht auf den Gottesdienstbesuch ist nicht gleichzusetzen mit religiöser Abstinenz." Vgl. dazu auch *Matthes, Joachim*: Wie erforscht man heute Religion?, in: Glaube und Lernen 5 (1990) 125-135: Entlehnen die Untersuchungen zur *Religiosität* Jugendlicher ihre Indikatoren dem normativen Erwartungshorizont, der von amtskirchlichen Institutionen unter den Gesichtspunkten der Kirchenmitgliedschaft aufgespannt wird, kann von ihren Ergebnissen her nur eine Aussage über *Kirchlichkeit* getroffen werden. In diesem Sinn sind zahlreiche sog. *religionssoziologische* Untersuchungen in Wirklichkeit *kirchensoziologische*.

[16] Vgl. die massive Kritik von *Pöggeler, Franz*: Was ist Gott der Jugend noch wert?, in: *Merz, Vreni (Hrsg.)*: Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg (Schweiz) 1994, 23-37, 29: „Die Tatsache, daß heute das Gros der Jugendlichen nicht mehr in der kirchlich verordneten Gottvorstellung

Die unzulässige Gleichsetzung von *kirchlicher* und *religiöser* Indifferenz verbaut gerade im Blick auf Jugendliche die Wahrnehmung *außerkirchlicher Religiosität*[17] und damit eine Brücke, auf der es wieder zu einem neuen Gespräch zwischen Jugendlichen und Kirche kommen könnte. Die reduktionistische Gleichsetzung von kirchlicher und religiöser Indifferenz verhindert die Wahrnehmung von Religiosität und Religion außerhalb ihrer kirchlich definierten Erscheinungsformen und damit von Religiosität und Religion in ihren vielschichtigen und vielfältigen Ausprägungen.[18] Religionspädagogisch gesehen ist damit jeder Versuch der (Neu)Evangelisierung[19] mit der möglichen Konsequenz einer kirchlichen (Neu)Anbindung ad absurdum geführt. Wenn es keine hintergründige[20], außerkirchliche Religiosität und Religion geben kann, kann es auch keine Hin- bzw. Rückführung zur Kirche geben.[21] Baut nicht *belief* als ein Für-Wahr-Halten konkreter Glaubenssätze, als ein konkreter religiöser Glaube auf *faith* als ein umfassendes Lebensvertrauen und Alltagsglauben (um mit einer Unterscheidung von J. Fowler zu sprechen)[22]?

beheimatet ist, kann nicht als Beweis von Areligiosität interpretiert werden." Und ebd. 26: „Die Abwesenheit nominell christlicher Jugendlicher in der Kirche und das Fehlen von Jugendlichen als Ferment kirchlichen Lebens entstehen nicht durch Desinteresse oder Areligiosität der Jugend, auch nicht durch atheistische Erziehung, sondern durch Anachronismen in der pastoralen Praxis und durch Taubheit der institutionalisierten Kirche für die Sprache des Kairos."

17 Vgl. auch *Copray, Norbert*: Jung und trotzdem erwachsen. Bd. 1: Zur Situation junger Erwachsener in der Zukunftskrise, Düsseldorf 1987, 192-203 („Jenseits kirchlicher Religion"). Vgl. auch *Helsper, Werner*: (Neo)religiöse Orientierungen Jugendlicher in der „postmodernen Moderne", in: *Ferchhoff, Wilfried (Hrsg.)*: Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz, Weinheim u.a. 1995, 66-81.

18 Vgl. auch *Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht*: Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1994, 26: „Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Jugend und Religion haben bisher überwiegend kirchensoziologische Perspektiven in den Mittelpunkt gestellt. Infolgedessen konnten Veränderungen von religiösen Einstellungen und Werthaltungen immer nur als Verlust von etwas bisher Dagewesenem begriffen werden ohne Erkennbarkeit dessen, was sich verändert hat oder welche persönlichen Auswirkungen die Veränderungen haben." Fischer und Schöll stellen dem einen theoretischen Ansatz entgegen, der davon ausgeht, „daß Religion nach wie vor existentiell und lebenspraktisch von Bedeutung ist" und „auch heutige junge Menschen für ihr Leben verbindliche Sinnmuster suchen und finden". Ihr Interesse richtet sich sodann auf die Frage, welche *lebenspraktische Funktion* Jugendliche Religion beimessen.

19 Vgl. *Lehmann, Karl*: Was heißt Neu-Evangelisierung Europas?, in: Internationale Katholische Zeitschrift Communio 21 (1992) 312-318.

20 Vgl. auch *Hofmann, Bernhard F.*: Die Religiosität der Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsplanung rekonstruieren. Impulse für die Religionspädagogik aus einer neuen religionssoziologischen Studie, in: Christlich-pädagogische Blätter 106 (1993) 208-211.

21 Vgl. auch *Barth, Ulrich/Gräb, Wilhelm (Hrsg.)*: Gott im Selbstbewußtsein der Moderne. Zum neuzeitlichen Begriff der Religion, Gütersloh 1993.

22 Vgl. etwa *Schweitzer, Friedrich*: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987, 138-140; vgl. auch *Mokrosch, Reinhold*: Lebensziele und Wertbewußtsein. Ein religiös-ethischer Zugang, in: *Adam, Gottfried/Goßmann, Klaus (Hrsg.)*: Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993, 137-149, 139.

2. Jugendlicher Synkretismus als religionsproduktive Leistung

These: *Während frühere Generationen in eine bestimmte religiöse Tradition und christliche Konfession hineingeboren wurden und diese nur von ihnen übernommen werden mußten, sieht sich heute die heranwachsende Generation dem „Zwang zur Häresie" unterworfen. Indem sie unterschiedliche religiöse Einflüsse sichtet und gewichtet und sich auf dieser Grundlage zu entscheiden gezwungen sieht, kreiert sie neue und eigene religiöse Welten. Sie verfährt dabei unausweichlich synkretistisch. Jugendlicher Synkretismus stellt eine beachtenswerte reflexive und kombinatorische Leistung dar, vor allem wenn er von der Absicht getragen ist, eine verbindliche Grundlage für eine normativ anspruchsvolle Ethik zu gewinnen. Das religionsproduktive Bemühen der Jugendlichen ist als eine besondere Leistung zu würdigen. Nur aus dieser Grundhaltung heraus kann es dann auch kritisch beurteilt werden. Um sich mit dem Proprium der von ihr vertretenen Botschaft in die synkretistischen Prozesse einzuschalten, muß Kirche vorhandene Berührungsängste überwinden.*

Eine zusätzliche Barriere ist darin zu sehen, daß kirchlicherseits die *religionsproduktiven*[23] *Leistungen der Jugendlichen* häufig weder wahrgenommen noch anerkannt und gewürdigt, geschweige integriert werden.[24] Die vielfältigen, in langwierigen, keineswegs leichtfertigen, eher schmerzhaften Suchprozessen erzeugten religiösen Welten, Überzeugungen und Riten werden von „oben" mit dem Scheltwort *Synkretismus*[25] belegt und damit von der Diskussion ferngehalten. Selbst die von Jugendlichen mitgetragene und mitgeformte Spiritualität von Taizé oder das von Jugendlichen eingebrachte neue religiöse Liedgut wird (etwa in evangelikaler Polemik) als synkretistisch abqualifiziert.[26] Dabei wird nicht nur verkannt, daß die gesamte Kirchengeschichte geprägt ist von gewaltigen synkretistischen Leistungen (vgl. etwa den römisch-hellenistischen Synkretismus oder die Bedeutung germanischer und irischer Einflüsse)[27] und kirchliche Religiosität in sich plural ist[28], sonden auch, daß

23 Vgl. *Höhn, Hans J.:* Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart, Freiburg i. Br./Basel/Wien 3. Aufl. 1996.

24 Vgl. *Widl, Maria:* Sehnsuchtsreligion. Neue religiöse Kulturformen als Herausforderung für die Praxis der Kirchen, Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1994. Vgl. auch *Schubert-Weller, Christoph*: Bastelreligiosität, in: das baugerüst 46 (1994) 325-327, der (ebd. 327) beklagt, daß es den Kirchen schwerfalle, „die der 'Bastelreligion' innewohnende Produktivkraft zu erkennen" und eine Situation zu akzeptieren, in der sie nur mehr unter vielen anderen als Anbieterinnen auftreten können.

25 Vgl. *Feldtkeller, Andreas*: Der Synkretismus-Begriff im Rahmen einer Theorie von Verhältnisbestimmungen zwischen Religionen, in: Evangelische Theologie 52 (1992) 224-245; *Wagner, Falk*: „Nämlich zu Haus ist der Geist nicht am Anfang". Systematisch-theologische Erwägungen zum Synkretismus, in: Neue Zeitschrift für die Systematische Theologie 36 (1994) 237-267.

26 Vgl. *Brandt, Hermann*: Kontextuelle Theologie als Synkretismus? Der „neue Synkretismus" der Befreiungstheologie und der Synkretismusverdacht gegenüber der Ökumene, in: Ökumenische Rundschau 35 (1986) 144-159, 145 f.

27 Vgl. *Sundermeier, Theo*: Inkulturation und Synkretismus. Probleme einer Verhältnisbestimmung, in: Evangelische Theologie 52 (1992) 192-209.

28 Vgl. *Hobelsberger, Hans*: Soziale Orte christlichen Glaubens im Gesellschaftlichen Strukturwandel als Kontexte religiöser Identitätsfindung, in: *Gabriel, Karl/Hobelsberger, Hans (Hrsg.):* Jugend, Religion und Modernisierung, a.a.O., 117-136, 130. Vgl. auch *Ven,*

Religion und Glaube „nicht Dinge, sondern lebendige Prozesse“[29] sind. Selbstverständlich sind es in der Regel die heranwachsenden Generationen, die – ein Interesse überhaupt vorausgesetzt – auf die Anerkennung des Prozeßcharakters von Religiosität/Glaube, Religion und Kirche drängen, geht es doch hier um eine wesentliche Grundlage ihrer Zukunft.[30]

Konfrontiert mit einem schier unübersichtlichen Markt von Ideen und Theorien, von Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen, sehen sich Jugendliche heute dem „Zwang zur Häresie“ ausgesetzt.[31] Ihre multidimensionale Lebenswirklichkeit verhindert in der Regel[32] die einfache Übernahme vorgegebener Traditionen.[33] Sie sehen sich gezwungen, die vorhandenen Angebote zu sichten und zu gewichten, sie zu reflektieren und zu diskutieren.[34] Ihr Verlangen nach Gewißheiten[35] ist so grundlegend, daß sie nicht bereit sind,

Johannes A. van der: Religiöse Sozialisation an der Hochschule – Begegnung mit Transzendenz, in: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hrsg.):* Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 416-433, 421.

[29] Vgl. *Kurt Marti* in: *Marti, Kurt/Nientiedt, Klaus*: „Vor Synkretismus habe ich keine Angst“. Ein Gespräch mit dem Pfarrer und Schriftsteller Kurt Marti, in: Herder-Korrespondenz 39 (1985) 314-318, 314.

[30] Vgl. auch *Pöggeler, Franz*: Was ist Gott der Jugend noch wert?, a.a.O., 36.

[31] Die gegenwärtige Transformationsphase beschreibt *Terwey, Michael*: Pluralismus des Glaubens in der Diskussion, in: ZA-Information 35 (1994) 110-134.

[32] Selbstverständlich gibt es auch noch eine Reihe von Jugendlichen, die gleichsam fraglos vorgegebene Traditionen übernehmen; einige sogar in fundamentalistischer Enge. Vgl. dazu auch *Drehsen, Volker*: Zwischen Wahlzwang und Fundamentalismusneigung – Einstellungen Jugendlicher zur Religion. Eine kritische Sichtung im Horizont neuerer Erhebungen, in: *Stephan Eschler (Hrsg.):* Vagabundierende Religiosität, Weimar 1994, 11-59; vgl. auch *Ders.*: Alles andere als Nullbock auf Religion, a.a.O. Auch unter den Jugendlichen gibt es noch Opfer rigider religiöser Erziehung; vgl. *Knölker, Ulrich*: Ekklesiogene Zwangsneurosen im Jugendalter anhand von Fallbeispielen, in: *Klosinski, Gunther (Hrsg.):* Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung, Bern u. a. 1994, 179-186.

[33] Vgl. *Feige, Andreas*: Zwischen großkirchlich angesonnener Religionspflicht und autonom-individuellem Religiositätsgefühl: Auf dem Weg zur „postmodernen“ Religion, in: *Gabriel, Karl/Hobelsberger, Hans (Hrsg.):* Jugend, Religion und Modernisierung, a.a.O., 75-90; *Mette, Norbert*: Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-) pädagogische Herausforderung, in: *Becker, Ulrich (Hrsg.):* Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, 69-84; *Freitag, Michael*: Aktuelle Problemhorizonte in der (evangelischen) Jugendarbeit, in: *Schmucker, Klaus (Hrsg.):* Jungsein zwischen den Angeboten – Glauben wählen in unübersichtlicher Zeit. Bericht über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit (aej-Studienband Nr. 17), Hannover o. J., 9-27.

[34] Vgl. *Feige, Andreas*: Vom Schicksal zur Wahl. Postmoderne Individualisierungsprozesse als Problem für eine institutionalisierte Religionspraxis, in: Pastoraltheologie 83 (1994) 93-109; *Schmucker, Klaus (Hrsg.):* Jungsein zwischen den Angeboten – Glauben wählen in unübersichtlicher Zeit. Bericht über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit, Hannover 1994. Vgl. auch *Fischer, Ulrich*: Zwischen Kirchentagsfeeling und Gemeindealltag. Jugendliche auf der Suche nach Glaubenserfahrung, in: das baugerüst 47 (1995) 12-15.

[35] Vgl. *Feige, Andreas*: Der gesellschaftliche Kontext jugendlicher Religiosität heute – eine Skizze, in: *Böhme-Lischewski, Thomas/Lübking, Hans-Martin (Hrsg.):* Engagement und

sich mit *überlieferten* „Gewißheiten" abzufinden; eine Gewißheit wird ihnen erst zur Gewißheit, wenn sie von *innen* kommt. Die Formulierung einer Gewißheit setzt die Freilegung ihrer Basis voraus. Sie verlangen sich damit ungleich mehr ab, als es die Generationen vor ihnen getan haben: jene hatten das Vorgegebene nur anzunehmen.[36] Hinter der den heutigen Jugendlichen attestierten Bereitschaft, sich eine eigene Religion zu machen,[37] ist zunächst ein Potential und eine Leistung zu würdigen, die es positiv aufzugreifen gilt.[38] Weil Jugendliche gezwungen sind, aus der Fülle der kulturellen und religiösen Angebote auszuwählen und das ihnen vielversprechendste zusammenzuführen, entscheiden sie notgedrungen synkretistisch.[39] Ein der religiösen Reflexion „immer schon vorauslaufender Synkretismusverdacht"[40] verhindert nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit religiösen Bewegungen, die sich über kirchliche Rahmensetzungen hinausbewegen bzw. völlig außerhalb kirchlicher Vorgaben operieren, sondern verbaut auch die Chance, die eigenen Angebote ins Gespräch zu bringen.

Selbstverständlich kann Synkretismus dadurch motiviert sein, bestimmten Traditionen ausweichen zu wollen, um entsprechenden religiösen resp. ethischen Verbindlichkeiten entgehen zu können, bzw. Ausdruck eines Individualismus sein, der grundsätzlich vor kollektiven Vereinbarungen (auch im Hinblick auf religiöse Bekenntnisse und Riten) zurückscheut.[41] Ein Synkretismus dieser Art wirft zurück und verdient eine entschiedene Kritik.

Synkretismus kann aber auch die Folge einer Suche nach einer ansprechenderen und infolgedessen ethisch anspruchsvolleren Lebensweise sein. Ihm kann

Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Bielefeld 1995, 137-148, 144 ff.

[36] Ihre kirchenmüden Eltern lebten und leben weitgehend noch von der Substanz: von ihrer religiösen Sozialisation und Erziehung und der Tradition, die sie zum großen Teil noch in relativ ungebrochener Ausprägung kennengelernt haben. – Vgl. auch *Pöggeler, Franz*: Was ist Gott der Jugend noch wert?, a.a.O., 36: „So wie sich jede Generation das Recht nimmt, ihre eigenen Kardinalstugenden zu bestimmen, ihre eigene Generationssprache zu entwickeln, schafft sie sich auch einen eigenen Wertekanon, statt denjenigen vorhergehender Generationen unbesehen zu übernehmen."

[37] Vgl. *Barz, Heiner*: Meine Religion mach ich mir selbst!, in: Psychologie heute 2 (7/1995) 20-27.

[38] Vgl. *Kuld, Lothar*: Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 4-7.

[39] Vgl. *Tischer, Rolf*:, in: *Bubmann, Peter/Tischer, Rolf (Hrsg.)*: Pop und Religion. Auf dem Weg zu einer neuen Volksfrömmigkeit?, Stuttgart 1992, 56.

[40] Vgl. *Feige, Andreas*: Vom Schicksal zur Wahl, a.a.O., 106.

[41] Vgl. *Baacke, Dieter*: Individualisierung und Privatisierung von Religion, a.a.O.; *Feige, Andreas*: Jugend und organisierte Religionspraxis. Struktur- und Bewußtseinsbedingungen für religiöse Kommunikation in einer 'Gesellschaft der Individuen', in: Grimm, Andrea (Hrsg.): Laß' doch der Jugend ihren Lauf?, Rehburg-Loccum 1994, 9-28; *Freitag, Michael*: Jugend und Religion. „Ich finde, jeder sollte seine eigene Religion haben." aej-Studientagung im Mai 1993, in: evangelische jugend information (eji) 43 (1993) 25-27. Vgl. auch *Emeis, Dieter*: Individualisierte Religiosität Jugendlicher und Gemeindekatechese, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 27-31.

das redliche Bemühen um einen breiten interreligiösen und interkulturellen Dialog und eine dafür vorausgesetzte Toleranz (die nicht mit Gleichgültigkeit gleichgesetzt werden darf) zugrundeliegen.[42] Ein Synkretismus dieser Art stellt eine bedeutende komparative und kombinatorische Leistung dar, der die (abwertende) Vorstellung einer Bricolage nicht gerecht wird. Die synkretisierende Leistung der Jugendlichen und die Dignität ihres Alltagsglaubens[43] anzuerkennen, ist nicht gleichbedeutend mit der Bejahung einer teilweise völlig haltlosen und überzogenen Kirchenkritik und auch nicht Zustimmung zu ihren einzelnen, zum Teil atemberaubenden Verknüpfungen und Neuschöpfungen (einschließlich einer bisweilen ebenso haltlosen wie überzogenen Kritik an kirchlichen Traditionen und Institutionen). Wollen die Kirchen ihre Chancen nicht völlig vergeben, dann treten sie nicht gekränkt zurück, sondern versuchen sie, das Proprium ihrer Botschaft im Rahmen der gewaltigen Suchprozesse der Jugendlichen[44] zu artikulieren. Wesentliche Voraussetzung ist, daß sie ihre Berührungsängste aufgeben und auf die Substanz und Überzeugungskraft ihrer inhaltlichen Beiträge vertrauen.

Die weitverbreitete Rede von einer *Jugend ohne Religion* hält Lothar Kuld nicht nur für falschen Alarm, sondern auch für religionspädagogisch verhängnisvoll. „Die Wertung der religiösen Praxis Jugendlicher als defizitär, weil unbefangen kirchenfern und religiös wild, versperrt" seiner Ansicht nach „den Blick auf das Mögliche und die tatsächlichen Erfolge im Lernfeld Religion."[45] Dementsprechend fordert er, daß nicht die Entkirchlichung, sondern die religiöse Praxis der Jugendlichen Ausgangspunkt aller religionspädagogischen Bemühungen sein muß.[46] Unter dem „kaum problematisierte(n) Verfallsparadigma, das sich in dem gängigen Besorgnisvokabular von Erosion, Traditionsabbruch und Relativismus ausspricht", fällt es schwer, in Erwägung zu ziehen, daß „die Vielfalt der Suchbewegungen und religiösen Orientierungen junger Menschen sich sehr wohl als Zeichen der Vitalität des Glaubens, denn als Symptom seiner Krise erweisen".[47]

[42] Vgl. auch *Sohn-Fuchs, Eva*: „Jeder darf glauben, was er will ..." Gedanken zum religiösen Selbstverständnis von Jugendlichen, in: das baugerüst 46 (1994) 320-324.

[43] Vgl. *Kaifel, Mario*: Die Dignität des Alltagsglaubens, in: *Gabriel, Karl/Hobelsberger, Hans (Hrsg.)*: Jugend, Religion und Modernisierung, a.a.O., 201-215; *Schöll, Albrecht*: Alltagsreligiosität von Jugendlichen. Kritische Anmerkungen zur Studie „Jugend und Religion" von Heiner Barz, in: Praktische Theologie 29 (1994) 117-134; *Sauer, Ralph*: Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg i.Br./Basel/Wien 1990.

[44] Vgl. auch *Tzscheetzsch, Werner*: Möglichkeiten und Grenzen einer Jugendtheologie, in: *Biesinger, Albert/Braun, Peter (Hrsg.)*: Jugend verändert Kirche. Wege aus der Resignation, München 1989, 140-145.

[45] Vgl. *Kuld, Lothar*: Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 4-7, 4.

[46] Vgl. ebd.

[47] Vgl. *Noormann, Harry*: Religionspädagogik 1994. Ein Situations- und Literaturbericht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 213-246, 216. Vgl. auch *Schilson, Arno*: Die religiöse Dimension der Gegenwart. Ein Blick in neuere Bücher, in: Herder-Korrespondenz 50 (1996) 28-34.

3. Religiosität: Vertrauen auf Gott als beziehungsstiftende Dritte Macht

These: *Während Religiosität und Religion in der Regel von der Sinnfrage her verstanden und mit Weltdeutung in Verbindung gebracht werden, soll Religiosität hier eine Grundhaltung beschreiben, die sich in einem ungeteilten Vertrauen (Glauben) auf eine beziehungsstiftende Dritte Macht (Gott) ausdrückt, und Religion ein dementsprechendes mit dem konkreten Wirken dieser Dritten Macht rechnendes Handeln. Von diesem Verständnis ausgehend wird jedes prozeßorientierte Beziehungsverhalten von Jugendlichen als im Grunde religiös qualifiziert.*

Eine Religionspädagogik, die ins Gespräch führen will, wird nicht nach der Religiosität bei Jugendlichen vor dem engen Erwartungshorizont der Kirche fragen, sondern vor einem möglichst *weiten* Religiositätsbegriff.[48] Alle Überlegungen zur Religiosität von Jugendlichen führen u. a. zur Feststellung, daß es „keine einheitlichen Strategien oder Verfahren" gibt, „Religion als Bindung und Rückbindung zu sichern oder zu vermitteln".[49] Nur wer anerkennt, daß Jugendliche auch „extra ecclesiam" und in unvorstellbar vielfältigen Formen religiös sein können,[50] und von daher mit ihnen das Gespräch sucht,[51] der vermag im rechten Augenblick und am richtigen Ort[52] auch für biblische und kirchliche Traditionen aufzuschließen.[53] Damit ist die *Praktische Theologie* auf die *Religionswissenschaft* verwiesen.

Sie bietet unter sowohl religionsgeschichtlichen wie religionsphänomenologischen, religionspsychologischen wie religionssoziologischen Betrachtungen

[48] Vgl. auch *Sparn, Walter*: Religion, in: Glaube und Lernen 5 (1990) 101-111, 109: „Die pädagogische Absicht der theologischen Rede von Religion muß es sein, eine möglichst umfassende religiöse Wahrnehmungsfähigkeit auszubilden und dadurch eine so extensive wie orientierte religiöse Lernfähigkeit vorzubereiten." Vgl. auch *Tamminen, Kalevi*: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1993.

[49] Vgl. *Baacke, Dieter*: Individualisierung und Privatisierung von Religion, a.a.O., 193.

[50] Vgl. *Evangelische Akademie/Katholische Akademie Freiburg (Hrsg.)*: Glauben ohne Kirche. Neue Religiosität als Herausforderung für die Kirchen, Freiburg i. Br./Karlsruhe 1995; *Becker, Klaus M./Eberle, Jürgen (Hrsg.)*: Religion – mit oder ohne Kirche?, St. Ottilien 1992.

[51] Mit der Disqualifizierung von Suchbewegungen, die in *New Age* – orientierte Denkrichtungen verlaufen, als religionsferne Unternehmungen wird das Gespräch begrenzt. Das geschieht auch dort, wo von religionswissenschaftlicher Seite New Age bestenfalls als eine Art *Freizeit- und Erlebnisreligion* verstanden wird; vgl. *Zinser, Hartmut*: Ist das New Age eine Religion? Oder brauchen wir einen neuen Religionsbegriff?, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 44 (1992) 33-50.

[52] Vgl. *Englert, Rudolf*: Religiöse Lerngeschichte und biographische Zeitstruktur. Der Zugang einer religionspädagogischen Kairologie, in: *Adam, Gottfried/Goßmann, Klaus (Hrsg.)*: Religion in der Lebensgeschichte, a.a.O., 150-162.

[53] Die hier vorausgesetzte religionspädagogische *Weite* ist nicht nur motiviert und getragen von einer den jesuanischen Ursprüngen verpflichteten kirchlichen Verantwortung (vgl. Lk 9, 49-50), sie dürfte sich letztlich auch unter dem Gesichtspunkt eines kirchlichen Selbsterhaltungsinteresses als *effizienter* erweisen. Die Parallele zum „kaukasischen Kreidekreis" drängt sich auf: wer sein Kind wirklich liebt, der zieht es nicht mit Gewalt an sich und vermag es gerade so (zurück)zugewinnen.

eine Fülle von Untersuchungsansätzen und Definitionen zu Religiosität und Religion, ohne daß daraus auch nur *eine* allgemein anerkannt wäre.[54] Betonen die einen eine weltdeutende und sinnstiftende[55] sowie angstbewältigende und schutzgewährende Funktion von Religion[56], so andere ihre entwicklungspsychologische[57] bzw. gesellschaftliche, kulturelle, gemeinschafts- und ordnungsstiftende Relevanz.[58] Stellen die einen eher auf innere Vorgänge ab, so andere auf Riten und Kulte. Gehen die einen vom Heiligen oder von einer Macht als dem zentralen Gegenstand von Religion aus und betonen die Transzendenz des Alltags, sehen sie andere unter kommunikationstheoretischen Aspekten und in ihr ein besonderes Zeichensystem.[59] Wie fragwürdig in den Religionswissenschaften insbesondere generalisierende Versuche geworden sind,[60] zeigt sich unter anderem in der gegenwärtigen Kritik an Rudolf Otto.[61] Für die Religionspädagogik wie für die Religionsforschung überhaupt ist damit dringend eine Prüfung des Religionsbegriffs bzw. der Religionsbegriffe angemahnt.[62]

54 Vgl. *Kippenberg, Hans G.*: Diskursive Religionswissenschaft. Gedanken zu einer Religionswissenschaft, die weder auf einer allgemein gültigen Definition von Religion noch auf einer Überlegenheit von Wissenschaft basiert, in: *Gladigow, Burkhard/Kippenberg, Hans G. (Hrsg.):* Neue Ansätze in der Religionswissenschaft, München 1983, 9-28.

55 Vgl. etwa *Figl, Johann*: Die Dimension des Religiösen in der Wesensbestimmung des Menschen, in: Theologisch praktische Quartalschrift 135 (1987) 43-48.

56 Vgl. dazu auch *Zirker, Hans*: Sicherheitsdenken in der Religion, in: Katechetische Blätter 115 (1990) 674-684.

57 Vgl. *Flammer, August*: Mit Risiko und Ungewißheit leben. Zur psychologischen Funktionalität der Religiosität in der Entwicklung, in: *Klosinski, Gunther (Hrsg.):* Religion als Chance oder Risiko, a.a.O., 20-34.

58 Vgl. dazu auch *Modena, Emilio*: Religiosität und Gemeinschaftsgefühl. Thesen zur Weiterführung einer materialistischen Religionskritik, in: Psychoanalyse im Widerspruch 11-194, 69-77, der im Zugehörigkeitsbedürfnis eine triebhafte Grundlage des Glaubens sieht. Vgl. auch *Elsas, Christoph*: Religionskritik und Religionsbegründung. Religionswissenschaftliche Diskussion am Beispiel christlicher Offenbarungstradition und Mystik, in: *Zinser, Hartmut (Hrsg.):* Religionswissenschaft. Eine Einführung, Berlin 1988, 197-215, 205 f.

59 Vgl. den Überblick in *Gladigow, Burkhard*: Religionsgeschichte des Gegenstandes – Gegenstände der Religionsgeschichte, in: *Zinser, Hartmut (Hrsg.):* Religionswissenschaft. Eine Einführung, Berlin 1988, 6-37.

60 Vgl. auch *Antes, Peter:* „Religion" einmal anders, in: Temenos 14 (1973) 184-197.

61 Vgl. etwa *Barnes, L. Philip*: Rudolf Otto and the Limits of Religious Description, in: Religious Studies 30 (1994) 219-230.

62 Vgl. auch *Gabriel, Karl*: Wandel des Religiösen, in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen 3 (1993) 24-32; *Gabriel, Karl*: Jugend, Religion und Kirche: Sozialempirische Bestandsaufnahme, in: *Göllner, Reinhard/Trocholepczy, Bernd (Hrsg.):* Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i. Br./Basel/Wien 1995, 9/24, der jedem kirchlichen Monopol auf Religion Realitätsferne bescheinigt. Vgl auch *Biemer, Günter*: Religionspraxis oder Religionsbegriff. Zur Grundlegeung einer Theorie des Religionsunterrichts in der Schule, in*: Paul, Eugen/Stock, Alex (Hrsg.):* Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik, FS G. Stachel, Mainz 1987, 77-93.

Für die folgenden Ausführungen gilt zunächst, daß *Religiosität* im weitesten Sinn eine *Grundhaltung* und *Religion* ein darin begründetes *Handeln* beschreiben. Dabei zeichnet sich eine als religiös bezeichnete Grundhaltung dadurch aus, daß das Dasein überstiegen und einer nicht vereinnahmbaren Dynamik überantwortet wird.[63] Religion als das darin begründete Handeln drückt sich in Interaktionen und der Anerkenntnis ihrer Prozeßhaftigkeit aus.[64] In der Ausprägung jüdisch-christlicher Theologie und Terminologie finden Religiosität und Religion ihren Ausdruck in einem auf Glauben an (= Vertrauen auf) Gott gründenden Beziehungshandeln.

Mit diesen Umschreibungen ist bereits angedeutet, daß jeder Mensch religiös sein kann und es faktisch ist, indem er sich etwa auf einen anderen Menschen einläßt und sich darin einer übergreifenden *Dynamik* öffnet. In diesem Sinn kann bereits ein Säugling *religiös* sein (worauf weiter unten noch einmal einzugehen sein wird), ja muß er, will er überhaupt überleben, *religiös* sein. Religiosität ist, so gesehen, strukturbedingt, eine anthropologische Notwendigkeit.[65]

Um freilich einen Zugang zur *Fülle*(!) lebendigen religiösen Empfindens (nicht nur bei Jugendlichen) finden zu können,[66] müßten entsprechende Untersuchungen sogar zunächst weitgehend auf spezielle Hypothesen zu Religiosität und Religion verzichten.[67] Da es im folgenden allerdings weder um die Frage nach einer *generellen* Definition von Religiosität und Religion noch um deren Erscheinung in ihrer jeweiligen *Fülle* geht, sondern um das Aufspüren bestimmter möglicher Erscheinungsformen, reicht eine Definition hin, die

[63] Vgl. dazu auch *Dorgerloh, Fritz*: Die Religion der Jugendkultur in der kirchlichen Jugendarbeit Ostdeutschlands, in: Jahrbuch für Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 95-102, der sich in der Frage nach der Religiosität bei Jugendlichen für einen *weiten* Begriff von Religion bzw. Religiosität ausspricht und (ebd. 98 u. 100) im Begriff des *Transzendierens* einen Schlüsselbegriff für das sieht, was unter dem Begriff *Religiosität* zu suchen sei. *Dorgerloh* verweist in diesem Zusammenhang auf eine Definition von *H. Holzhey*.

[64] Nach *Luckmann, Thomas*: Über die Funktion der Religion, in: *Koslowski, Peter (Hrsg.)*: Die religiöse Dimension der Gesellschaft. Religion und ihre Theorien, Tübingen 1985, 26-41, ist die Funktion der Religion *„die Vergesellschaftung des Umgangs mit Transzendenz"* (26 u. 34 ff). Eine bemerkenswerte Formulierung beinhaltet der Titel des eben zitierten Sammelbandes: *die religiöse Dimension der Gesellschaft*. Darin scheint einiges von der im folgenden vertretenen These auf.

[65] Vgl. dazu auch *Pannenberg, Wolfhart*: Religion und menschliche Natur, in: *Ders. (Hrsg.)*: Sind wir von Natur aus religiös? Düsseldorf 1986, 9-24. Vgl. auch *Weier, Winfried*: Existentieller Ursprung und psychologistische Deutung der Religion, in: Zeitschrift für Katholische Theologie 110 (1988) 1-23.

[66] Zur Vielfalt von Gottesvorstellungen in verschiedenen Religionen und in den Religionsgemeinschaften selbst vgl. die Untersuchung von *Petersen, Kay*: Persönliche Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen, Entwicklung eines Klärungsverfahrens, Hamburg (Diss.) 1993.

[67] Vgl. *Ellerbrock, Jochen*: Lebensexperimente des Glaubens. Eine empirische Untersuchung zu Entwicklung und gegenwärtigem Erleben von Religiosität. Mit einem Vorwort von Walter Neidhart, Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1990, 20-22.

bewußt darauf verzichtet, das Phänomen in seiner ganzen Komplexität berücksichtigen zu wollen, und ist – mit derselben Einschränkung – eine Hypothese gestattet, von der her *spezielle* Spuren des Religiösen ausgemacht werden können.

Die hier zugrundegelegte Definition stellt jenen Teil von Religiosität heraus, der mit einem Vertrauen auf eine in jedem Zwischen vorausgesetzte Macht beschrieben werden kann. Unter dem im folgenden relevanten Teilaspekt meint Religiosität: das existentielle Vertrauen auf eine im Zwischen allen Lebens wirkende *force vitale*, auf eine allen menschlichen Vereinnahmungsversuchen entzogene beziehungsstiftende *dynamis*, eine real wirksame *Dritte Macht*.[68] Ich schränke noch einmal ein, daß damit nicht Religiosität als ganze definiert, sondern nur ein (bedeutender) Teilaspekt hervorgehoben werden soll. Mit der Hervorhebung dieses Teilaspekts ist bewußt ein besonderes Augenmerk auf die Vielfalt an Interaktionen als Orte der Epiphanie Gottes gelegt. Weniger im Blick, deswegen aber nicht aus dem Blick geraten, ist dabei ein Gottesverständnis, das Gott als *creator ex nihilo* voraussetzt. Zuungunsten der klassischen *kosmo- bzw. physico-theologischen* Sicht dominiert hier ausdrücklich eine *sozio-theologische*: Gott ist „Macht in Beziehung" und Glauben an Gott (*Religiosität*) heißt, auf diese „Macht in Beziehung" setzen, auf sie bauen, auf sie vertrauen. Der damit zum Ausdruck gebrachte Religiositätsbegriff ist insofern sowohl *substantiell* als auch *funktional*, als Gott darin als eine ebenso geheimnisvolle wie konkrete beziehungsstiftende Größe, als ein real wirksamer sozialer Faktor vorausgesetzt wird und seiner schutzengelgleichen[69] Gegenwärtigkeit zufolge mit gleichsam personalen Zügen erfahren wird. Der Gott dieses Religiositätsverständnisses ist eine chaosüberwindende ordnende Matrix und darin mehr als nur das, was uns *unbedingt angeht*. Der Gott dieses Religiositätsverständnisses ist damit auch mehr als nur eine Antwort auf die *Sinnfrage*,[70] er ist mehr als nur die bedeutsame Antwort auf die Erfahrung von *Kontingenz* und mehr als nur hermeneutischer Schlüssel für die ganzheitliche Zusammenschau einer diffusen Wirklichkeit.[71]

[68] Vgl. damit auch die von Josef Franz Thiel in Anlehnung an die klassische Definition von Edward Tylor vorgenommene Definition von Religion: *„Sich abhängig wissen von einer übermenschlichen Macht und sich ihr unterordnen." Thiel, Josef Franz*: Religionsethnologie. Grundbegriffe der Religionen schriftloser Völker, Berlin 1984, 13.

[69] Ich habe hier jene klassische *Schutzengeldarstellung* vor Augen, bei der ein gefügelter blonder Engel ein kleines Kind über eine schwankende und nach links und rechts schlecht gesicherte Brücke begleitet und geleitet. In diesem Bild verdichtet sich die Vorstellung einer göttlichen Macht, die das Leben in allen Lagen schützt und aufgrund ihrer alltagsnahen Dauerpräsenz als gleichsam *personal* erfahren wird.

[70] Vgl. exemplarisch *Schaube, Werner*: Die Sinnfrage im Brennpunkt des Religionsunterrichts. Grundlegung – Modelle – Materialien, München 1979; *Neuberger, Thomas Maria*: Lebensorientierung und religiöse Deutungssysteme. Zu den Voraussetzungen des Religionsunterrichts an der gymnasialen Oberstufe, Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1989.

[71] Vgl. *Dux, Günter*: Zum historischen Stand der Religion, in: *Pannnenberg, Wolfhart (Hrsg.)*: Sind wir von Natur aus religiös?, a.a.O., 43-72 (und ebd. 73-86 die Diskussion zu diesem Beitrag).

Der Gott dieses Religiositätsverständnisses ist auch nicht die Mitte einer *bestimmten* gesellschaftlichen Ordnung; er ist ein Handlungsprinzip, eine *Dynamis*. Der Gott dieses Religiositätsverständnisses ist nicht ein Gott des Individuums, sondern des Zwischens von Individuen. Der Gott dieses Religiositätsverständnisses ist eine konkrete, auf allen Ebenen des menschlichen Zusammenlebens wirksame *Dritte Macht*.

Wenn Vertrauen auf Gott als einer beziehungsstiftenden Dritten Macht, als einer in jeglichem Zwischen und damit auch im Beziehungszwischen der Menschen wirkenden *Dynamis* in einem besonderen (sicherlich eingeschränkten) Sinn als *Religiosität* bezeichnet werden kann, dann entspringen alle Verhaltensweisen und Handlungen von Menschen, die dem Wirken dieser Macht entsprechen, einer religiösen Grundhaltung. Dann sind alle Formen des Zwischenmenschlichen, die mit der Existenz einer Dritten Macht rechnen, Ausdruck von Religiosität. Dann ist jedes dynamische, d. h. entwicklungsoffene (!) Beziehungsverhalten – unabhängig davon, ob dies dem einzelnen Menschen bewußt ist oder nicht – Ausdruck einer religiösen Grundentscheidung. Dann sind Freundschaft, Partnerschaft und Liebe die sichtbaren Realisierungen unbewußter oder bewußter, unausgesprochener oder ausgesprochener Bekenntnisse zu einer „Macht in Beziehung". Dann verhalten sich Jugendliche immer dann *faktisch religiös*, wenn sie sich der zwischenmenschlichen Dynamik stellen. Umgekehrt verhalten sie sich unreligiös, wenn sie der Dynamik entgegenarbeiten, indem sie sich des Mitmenschen zu bemächtigen versuchen, eklatant in allen Fällen (offener bis subtiler) Gewalt.

Zwar zeigt das Verhalten von Jugendlichen, daß ihnen die kultische Komponente von *religio*, nämlich *religere* i. S. von *sorgsam (die kirchlich tradierten Kulte und sakralen Riten) beachten*, fremd geworden ist, es zeigt aber auch, daß ihnen *religio* in ihrer zweiten etymologischen Herleitung, hier von *religare* i. S. von *binden, wieder verbinden, rückbinden (im Hinblick auf eine numinose Macht)*, durchaus etwas bedeutet.[72] Hier ist denn auch der Ansatzpunkt für ein Gespräch mit den Jugendlichen zu suchen. Voraussetzung dafür ist freilich, daß das Verhalten von Jugendlichen mit einem *religare*-orientierten Religiositätsverständnis in Verbindung gebracht und auf der Grundlage einer adäquaten Theologie (s. u.) gedeutet werden kann.

4. Zwischenmenschliche Beziehungen: vestigia Dei

These: *Für einen Realschüler ist seine Klasse ein Heilszeichen, eine Gymnasiastin erfährt Gott in der Liebe, die von Barz befragten Jugendlichen sehen den Sinn des Lebens vornehmlich in der Liebe, ein Grundschüler begegnet Gott in der Beziehung von Mensch und Tier, in der Popmusik werden keineswegs selten Verbindungen hergestellt zwischen Liebesbeziehungen und Gott. Alle Beispiele deuten darauf hin, daß Beziehungen Kindern und Jugendlichen etwas Heiliges sein können. Sie deuten auf ein Mehr, sind ihnen im Grunde Symbole (Fußspuren) Gottes.*

[72] Vgl. *Baacke, Dieter*: Individualisierung und Privatisierung von Religion, a.a.O., 189: „Das Religiöse als Bindungs- und Rückbindungserlebnis bedeutet für Jugendliche viel ..."

Während sich „Heil-sein" für Schülerinnen und Schüler einer siebten Realschulklasse in Gegenständen aus der Natur, in Tierbildern, Tagebüchern usw. ausdrückt, zeigt es sich für einen Mitschüler in der *Klassengemeinschaft* selbst.[73] Die professionellen Verantwortlichen für den Unterricht reagieren symboldidaktisch adäquat und gruppieren die Schülerinnen und Schüler zu einem Kreis. Das Symbolverständnis des Schülers, demzufolge ein konkretes Beziehungsnetz ein Heilszeichen und Gottessymbol ist, wird auf diese Weise plastisch, anschaulich, greifbar.

Für eine 16-jährige Gymnasiastin begegnet *Gott* in der *Liebe*.[74] Ein solche Durchdringung alltäglicher Erfahrungen[75] auf ihre Innenseite hin ist keineswegs singulär; denn „fragt man junge Menschen, wo sie schon einmal die Nähe Gottes gespürt haben, dann verweisen sie sehr oft auf andere Menschen und auf die zwischenmenschliche Liebe."[76] In der Erklärung einer Erzieherin schlägt sich die Theologie der oben zitierten Gymnasiastin folgendermaßen nieder: „Der Himmel ist, wo Gott ist, und Gott ist überall dort, wo Menschen freundlich zueinander sind und wo sie miteinander ehrlich auskommen."[77] Gott begegnet, so heißt es im *Religionsbuch Oikoumene* „in den Worten von Menschen, die etwas Gutes sagen".[78]

Auf die Frage, was ihnen heilig sei, nennen Kinder eines Schulgottesdienstes vor allem Phänomene der Freundschaft.[79] Dies deckt sich mit ähnlichen Erfahrungen aus Religionsunterricht und Katechese.

Die Frage, wo Gott begegnet, beantwortet ein Schüler aus dem zweiten Schuljahr mit einem Bild, auf dem seine Familie in einem Wagen zu sehen ist, vor dem Wagen auf der Straße eine Katze, die durch Hupen aus der Gefahr gebracht wird; über allem ein Regenbogen, eine Sonne und eine Wolke.[80] Gott ist hier der, der eine Beziehung stiftet zwischen Mensch und Tier.

[73] Vgl. *Kuld, Lothar*: Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J. H. Newmans Phänomenologie des Glaubensaktes, Sigmaringendorf 1989, 237.

[74] Vgl. *Nipkow, Karl Ernst*: Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: *Hilger, Georg/Reilly, George (Hrsg.)*: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 183-223, 219 f., und dazu ebd. 191. Vgl. dazu auch *Zillessen, Dietrich*: Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen?, a.a.O., 31 ff.

[75] Vgl. noch einmal *Nipkow, Karl Ernst*: Glaube im Jugendalter – wie entsteht er, wächst er und ist er zu fördern?, in: Brennpunkt Gemeinde 47 (1994) 9-13, 10.

[76] Vgl. *Sauer, Ralph*: Wo begegnen Schülerinnen und Schüler der Frage nach Gott?, in: Lebendige Katechese 16 (1994) 98-104. Vgl. auch *Baumann, Urs*: Gemeinsame Schritte in die Zukunft. Vorangehen – Kraft schöpfen – überlegt handeln, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 34-40.

[77] Vgl. *Ramming, Rosl*: Kinder erfahren Sterben und Tod. Wie Erzieherinnen und Eltern helfen können, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 99 (1991) 70-73, 71.

[78] Vgl. *Steinwede, Dietrich/Lüdke, Kerstin*: Religionsbuch Oikoumene. Werkbuch 1/2, Düsseldorf 1994, 111.

[79] Ich greife hier eine Beobachtung von *Klaus König* auf, die sich mit meinen eigenen Unterrichtserfahrungen deckt.

Den *Sinn des Lebens* sehen die von Heiner Barz befragten Jugendlichen insbesondere in der *Liebe*, [81] mit *Glück* assoziieren sie vornehmlich *Liebe/Partnerschaft* und *Freundschaft/Nähe*.[82] Auf die Frage, was ihnen gut tue (autotherapeutische Praxis), verweisen die Jugendlichen in erster Linie auf das Gespräch mit einer Freundin bzw. einem Freund (als nächstes auf Musik).[83] Zwar können auf der medialen Schiene neue Trends, bestimmte Moden, auch musikalische Richtungen mit der Wirkung kreiert werden, daß sie eine breite Aufnahme und Zustimmung erfahren. Umgekehrt kann „oben" (auf der Produzent/-innenebene) nichts geschaffen werden, das nicht „unten" (auf der Rezipient/-innenebene) eine gewissen inhaltliche und ästhetische Basis hätte. Insofern sind die Beiträge der Popmusik *bahnbrechende Widerspiegelungen* und damit kommerziell einträgliche Aufgipfelungen emotional hochgeladener Grundbefindlichkeiten. Für die Religionspädagogik sind sie deshalb aussagestarke „Wasserstandsanzeiger". Entsprechende Beachtung gebührt von daher auch und gerade jenem relativ breiten Liedgut, in dem (etwa von *Sting* in „If I Ever Lose My Faith In You") *Liebesbeziehungen* mit *Glauben* in Verbindung gebracht werden.[84]

In ihrem Lied „*Nie genug*"[85] trägt die Musikgruppe *Pur* – vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen einer, wie die Mitglieder meinen, von Freude, Lust, Liebe und Leben entfernten Kirche – ihre Theologie des inneren Zusammenhangs von selbstloser *Liebe* und *Gott* vor.[86]

[80] Das hier beschriebene Bild ist im Rahmen einer von mir betreuten Untersuchung zu Gottesvorstellungen bei Kindern entstanden, die von *Anja Dürken*, *Sandra Schulze Hobbeling* und *Melanie Probst* in einer Coesfelder Grundschule durchgeführt wurde.

[81] Vgl. *Barz, Heiner:* Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern (Jugend und Religion, Bd. 3), Opladen 1993, 85; vgl. auch ebd. 86-90. Zu den Untersuchungen von *H. Barz* vgl. u.a. *Bizer, Christoph*: Heiner Barz – Prophet einer Prophezeiung, die sich selbst erfüllen soll? Eine kritische Auseinandersetzung mit der Studie „Jugend und Religion", in: Forum Religion 1/1993, 33-34, der das enge Kirchenverständnis H. Barz' von daher kritisiert, daß die Religionspädagogik schon seit Jahrzehnten Wege subjektiver Aneignung des Christentums aufweist und Kirche so versteht, daß sich die einzelnen mit ihrer ganzen Individualität in ihr einbringen können.

[82] Vgl. *Barz, Heiner:* Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundeslänndern (Jugend und Religion, Bd. 2), Opladen 1992, 102; vgl. auch die ähnlichen Gewichtungen bei den Jugendlichen aus den östlichen Bundesländern, wiedergegeben in *Barz III*, a.a.O., 91 (hier an erster Stelle: *Freundschaft und Nähe*, gefolgt von *Lebensfreude, Familie, Erfolg, Gesundheit*).

[83] Vgl. *Barz III*, a.a.O., 71; vgl. auch ebd. 72-76.

[84] Vgl. *Fermor, Gotthard*: „Die irdische Religion der Liebe": Glaube und Liebe in aktuellen Beispielen der Popmusik. Ein Werkstattbericht, in: Der evangelische Erzieher 46 (1994) 123-137. Vgl. auch *Kögler, Ilse*: Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion. Informationen und Deutungen, Graz u. a. 1994.

[85] Aus *Pur*: Seiltänzertraum, 1993.

[86] Vgl. auch *Kleespies, Britta*: Ein Religionsunterricht für's Leben, in: *Jendorff, Bernhard (Hrsg.):* Katholischer Religionsunterricht: Wohin? Visionen aus Erfahrungen mit einem bewegten Fach, Donauwörth 1996, 280-287, 286 f.

Der Pfarrer riß den Jungen am Haar
und die Ohrfeige saß, weil er unartig war
vor der ganzen Klasse, Tränen im Gesicht,
das ist längst verzieh'n, der Junge war ich.

Leere Formeln, als Gebete getarnt,
vor den Spätfolgen der Onanie gewarnt.
Wunderglaube gegen Phantasie,
gehorsame Schäflein fallen auf die Knie.

Sie thronen unfehlbar, die alten Männer in Rom,
verbannen die Zweifler und auch das Kondom.
Die Lust ist des Teufels, aus Angst vor Frauen,
welcher Reichtum an Macht, Armut an Vertrauen.

Das Buch der Bücher auf Regeln beschränkt,
was zwischen den Zeilen steht, verdrängt,
habt euch vom Lachen und Lieben und Leben entfernt,
ich hab' euch abgestreift
und selbst gelernt.

In Musik, einer Melodie
die mir Gänsehaut verpaßt,
in einer Idee, einem Bild, einem wahren Wort,
***einem Kuß**, der selbstlos macht,*
liegt so viel Gott,
das liegt in der Luft und das hat so viel Kraft.

Davon krieg' ich nie genug,
jeden Atemzug um Zug,
davon krieg' ich nie genug,
ich brauch' mehr, mehr als genug,
davon krieg' ich nie genug.

Die Angst vor der Sünde hat die Freude gelähmt,
die unbändige, göttliche Lebenslust gezähmt.
Triste Mienen bringen Dunkel ins Licht,
küßt ihr nur den Boden, ich küß' lieber dich.

In einer Umarmung
einer durchgefühlten Nacht,
liegt so viel Gott,
mein Gott, das lieb' ich,
das hat mich gepackt.

Davon krieg' ich nie genug,
jeden Atemzug um Zug,

davon krieg' ich nie genug,
*ich brauch' **mehr**, mehr als genug,*
davon krieg' ich nie genug.
Jeden Atemzug um Zug,
davon krieg' ich nie genug,
ich brauch' mehr, noch viel mehr,
noch viel mehr, mehr, mehr,
davon krieg' ich nie genug.

Ich hör' ganz tief in mich.
Ich hör' ganz leise meine Stimme.
Ich hör' ganz tief in mich.
Ich hör' ganz leise, was die Stimme
singt – und das klingt
*nach **mehr**.*

In einem Kuß, der selbstlos macht, in einer Umarmung, einer durchgefühlten Nacht *liegt so viel Gott*. Die Gruppe *Pur* besingt nicht nur diesen Zusammenhang, sondern auch die damit einhergehende Erfahrung einer Dynamik des zweifachen *Mehr*: des Mehr-davon-kriegen-Wollens und des Mehr, das aus ihm spricht. Das ist Beziehungssymbolik und Beziehungstheologie.
Beziehung und Gott – auch in anderen künstlerischen und kommerziellen Beiträgen ist dieser Zusammenhang Thema, wie *Andrew Greeley* aufzuzeigen vermag. So führt er zunächst die Beliebtheit von *Romanen* darauf zurück, daß sie in der Regel die Einladung beinhalten, Liebesbeziehungen gelingen zu lassen,[87] und verteidigt die *Komödie*, weil darin Versuche der Beziehungsgestaltung trotz Mittelmäßigkeiten und Niederlagen am Ende doch durch Hoffnung bestimmt sind.[88] Er selbst wirft sodann in einem eigenen Roman die Frage auf, ob die Liebe nicht Hinweis auf einen göttlichen Schöpfer sein könnte.[89] An den *TV-Sendungen* von *Bill Cosby* schätzt Greeley besonders, daß darin Beziehungsprobleme ernst genommen werden (während dies in seiner eigenen Religion zu wenig geschehe) und Liebes- und Lebensgeschichten eine zentrale Rolle spielen.[90] Die das komplexe Zusammenleben der Menschen thematisierenden *Lieder* von *Bruce Springsteen* enthalten seiner Deutung nach eine „implizite Frömmigkeit".[91] Und auch die Erotik *Madonnas* ist für ihn Hinweis auf den göttlichen Schöpfer.[92] *Woody Allens Filme* zeigen immer wieder, daß in der Suche nach gelingenden Beziehungen ein tiefer Lebenssinn liegt[93] und die Sehnsucht nach Liebe und die Erfahrung von Liebe

[87] Vgl. *Greeley, Andrew*: Religion in der Popkultur, a.a.O., 26-33.
[88] Vgl. ebd. 34-39.
[89] Vgl. ebd. 37.
[90] Vgl. ebd. 40-46.
[91] Vgl. ebd. 58.
[92] Vgl. ebd. 69.
[93] Vgl. ebd. 120.

Hinweis auf etwas anderes, Größeres ist,[94] auf eine andere Dimension des Lebens[95]. Greeley blickt gerade auf die profanen Dinge dieser Welt, um dem göttlichen Geheimnis auf die Spur zu kommen.[96] Immer wieder betont er die Liebe als Hinweis auf die Existenz Gottes.[97]

Im Anschluß an neuere Untersuchungen zur Einstellung von Jugendlichen und ihrem Verhalten wird immer wieder festgestellt, daß *universale Solidarität* im Wertebewußtsein der Jugendlichen nur einen geringen bis gar keinen Platz habe. Daß ein Gelingen des Zusammenlebens auf *allen* Beziehungsebenen, die makrosozialen eingeschlossen, für Jugendliche einen zentralen Wert darstellt, belegt dagegen etwa die *Shell-Studie Jugend '92*: Hier stimmen dem Wert „Eine Welt in Frieden" an 1. Stelle der Wertehierarchie 90% und an 2. Stelle dem Wert „Wahre Freundschaft" 86% der Jugendlichen zu.[98] Die hier zum Ausdruck kommende Wertehierarchie findet in einer *Osnabrücker Untersuchung* ihre Bestätigung.[99]

Daß Beziehungen auf allen Ebenen des Zusammenlebens gelingen mögen, stellt für Kinder und Jugendliche, so sollte mit dem ausgewählten und hier vorgestellten Material unterstrichen werden, einen zentralen Wert dar. Nicht die abstrakte Frage nach dem Sinn des Lebens, sondern die existentiell gefüllte und konkrete Frage nach gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen steht im Zentrum ihrer Interessen.[100]

[94] Vgl. ebd. 123.

[95] Vgl. ebd. 125.

[96] Vgl. ebd. 142 f.

[97] Vgl. ebd. 37.

[98] Vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.)*: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde, Opladen 1992, hier Bd. 2, 33 ff. – Gegen die Annahme, daß Jugendliche zwar den Weltfrieden als einen zentralen Wert anerkennen, aber nicht bereit wären, sich für seine Realisierung entsprechend einzusetzen, und Jugendliche in seiner Erfüllung nur die Voraussetzung für das Erreichen ihrer eigenen individuellen Lebensziele sehen, spricht nach Reinhold Mokrosch bei den Jugendlichen eine „Resignation über die Nichtrealisierbarkeit der Werte internationalen Zusammenlebens". Vgl. *Mokrosch, Reinhold*: Internationale Solidarität im Bewußtsein und Verhalten Jugendlicher. Ergebnisse neuerer Untersuchungen, in: Glaube und Lernen 10 (1995) 46-55, 48. Vgl. auch ebd. 49: „Als Ideale, so resümiere ich die neueren Untersuchungen, sind Werte des internationalen Zusammenlebens im Bewußtsein Jugendlicher relativ hoch geschätzt, nicht aber als konkrete Lebensziele. Die Resignation über Möglichkeiten politischer Mitwirkung und Einflußnahme haben ihre Lebenszielorientierung auf den privaten, überschaubaren Bereich gelenkt." Jugendliche, so ergab eine Untersuchung, an der Mokrosch selbst beteiligt war, plädieren im höchsten Maß für Freundschaft wie internationalen Frieden, sie leiden am Unfrieden in der Welt, resignieren aber hinsichtlich der Veränderbarkeit (vgl. ebd. 52). Ohnmachtsempfinden gepaart mit Uninformiertheit führen dazu, daß sich Jugendliche der Weltverantwortung entziehen und Nahhorizontwerte zu realisieren versuchen (vgl. ebd. 54 f).

[99] Vgl. *Mokrosch, Reinhold*: Internationale Solidarität im Bewußtsein und Verhalten Jugendlicher, a.a.O., 51 ff.

[100] Vgl. auch *Remschmidt, Helmut*: Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter, Stuttgart/New York 1992, 160 ff.

5. Sozialwissenschaftliche Sicht und theologische Deutung

These: *Die Sozial- und Humanwissenschaften sind sich darin einig, daß das Wesen des Menschen grundlegend durch Beziehung bestimmt ist (vgl. auch Beziehungswissenschaft). Ihre Untersuchungen legen einen dem Untersuchungsgegenstand inhärenten Überschuß nahe und eine im Zwischen der Menschen agierende Dritte Macht. In der jüdisch-christlichen Theologie ist das in jeder gelingenden Beziehung greifbare Mehr schon immer reflektiert und mit Gott in Verbindung gebracht worden. Der Gott Israels ist der, der für die Menschen da ist, dem sich das Befreiungshandeln und die Gemeinschaft Israels sowie dessen Schutz gegen Feinde verdanken. Jesus realisiert die beziehungsstiftende göttliche Macht an unzähligen Beziehungsstationen seines Lebens (brennpunktartig in seinen Tischgemeinschaften). Der Gott Israels ist „Macht in Beziehung". An ihn glauben heißt, auf ihn als Dritte Macht setzen (vgl. hebr.: himin), C. Heyward spricht pointiert von „gotten", U. Schmälzle von „Gott handeln". In der Perspektive der hier angedeuteten Beziehungstheologie sind Jugendliche religiös, wenn sie sich verantwortlich auf Beziehung einlassen.*

Das von Jugendlichen religiös gedeutete Beziehungshandeln beschreibt einen Wesenszug des Menschen. Daß der Mensch aus Beziehung lebt und nur in Beziehung leben und überleben kann, ist eine unbezweifelbare, allen Human- und Sozialwissenschaften zugrundeliegende Erkenntnis (vgl. *Beziehungswissenschaft*[101]). Menschen treten durch Beziehung in diese Welt (Zeugung) und wachsen durch Beziehung in ihr auf; Menschen, denen (vor allem in früher Kindheit) Beziehung weitgehend vorenthalten wurden, sind oft nicht überlebensfähig (vgl. Deprivations- und Suizidforschung). Schon Säuglinge und Kleinkinder sind mit einer erstaunlichen Empathiefähigkeit ausgestattet (vgl. neuere Säuglingsforschung, Empathieforschung). Den komplexen Erscheinungsformen prosozialen und altruistischen Verhaltens (vgl. Altruismusforschung), der Nächstenliebe und universalen Solidarität vermag ein soziobiologischer Reduktionismus (vgl. Soziobiologie) nicht gerecht zu werden. Der Mensch ist ein dialogisches Wesen, auf Interaktionen, Kommunikation und Kooperation angelegt (vgl. Sozialphilosophie, Kommunikationswissenschaft, Pragmalinguistik). Er drängt auf Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung (vgl. Soziologie), feiert Feste und bestattet seine Verstorbenen (vgl. Kulturanthropologie). Er setzt sich vielfältig mit seinen Mitmenschen auseinander, sieht sich in Beziehungskonflikten und vor der Notwendigkeit ihrer Überwindung (vgl. Sozialpsychologie, Friedens- und Konfliktforschung).

Eine Vielzahl der sozialwissenschaftlichen Erörterungen zwischenmenschlichen Beziehungsverhaltens drängen an einen Punkt, an dem ein Überschuß, ein Mehr, ein unverrechenbarer Rest dieses Verhaltens aufscheint und Beziehungsverhalten daraufhin reflektiert werden will. In der Dialogischen Philosophie führt *Martin Buber* Gemeinschaft auf eine göttliche Mitte zurück. In der Humanistischen Psychologie sieht *Carl Rogers* jedes Gespräch durch das Wirken eines konstruktiven Potentials bestimmt. Der Gewaltverzicht *Gandhis*

[101] Vgl. *Auhagen, Ann Elisabeth/Salisch, Maria von (Hrsg.):* Zwischenmenschliche Beziehungen, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1993; vgl. auch *Argyle, Michael/Henderson, Monika:* Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens, Paderborn 1986.

ruht wesentlich auf der Vorgabe einer „Macht der Wahrheit" (satyagraha). *Erich Fromms* Gesellschaftskonzept rankt um Biophilie, die Annahme eines auf Lebensoptimierung hinorientierten Charakters im Menschen. Die Diskursethik eines *Jürgen Habermas* gründet im festen Vertrauen auf die Durchsetzungskraft der Vernunft.

Die hier genannten Konzepte sind nur zu verstehen vor dem Hintergrund der Annahme einer quasigöttlichen *Dritten Macht*, eines jedem Handeln übergeordneten Potentials. Eine Art *Skizze* mag dies verdeutlichen: Nur im festen Vertrauen darauf, daß im Vakuum der Gewaltfreiheit eine Dritte, konfliktlösende und beziehungsstiftende Macht wirkt, sieht sich im Gegenüber zweier Konfliktpersonen/-parteien mindestens eine Partei dazu in der Lage, ihre zunächst zum (Gegen)Schlag erhobenen Hände herunterzunehmen und die Konliktlösung letztlich dieser Macht zu überantworten. Sie setzt – theologisch gedeutet und gesprochen – auf eine göttliche *„Macht in Beziehung"* und handelt entsprechend. In der hebräischen Terminologie der biblischen Schriften begegnet die darin zum Ausdruck gebrachte Grundhaltung im Begriff des *himin* (vgl. aman, Amen, emuna), des Vertrauens und Bauens auf *JHWH*. Carter Heyward spricht von *„gotten"*, [102] Udo Schmälzle von *„Gott handeln"*. [103]

Beziehung, das soll damit angedeutet werden, ist in theologischer Perspektive das Werk einer realen „Macht in Beziehung". Jüdisch-christliche Theologie führt zwischenmenschliches Beziehungsverhalten, mehr noch: auch das zwischen Mensch und Tier (vgl. Arche Noach), auf eine Macht zurück, die sich als *JHWH* den Menschen erschlossen hat: als ein ins Zwischen der Menschen hineinfahrender Wind, als etwas, von dem nicht mehr gesagt werden kann, als daß es da ist. Daß da etwas ist, das zusammenführt und zusammenhält, dem sich der Schalom des Zusammenlebens verdankt, ist Israel bahnbrechend in seinen Exoduserfahrungen aufgegangen. Daß da etwas sein muß, das unmittelbar gemeinschaftsstiftend ist, hat sich Israel in der Erfahrung und Vorstellung eines gesellschaftlichen Zusammenschlusses niedergeschlagen, der ohne eine politische Zentralgewalt auszukommen vermag (vgl. 2 Sam 8, Ri 9). Daß da etwas sein muß, das vor Feinden schützt und deshalb auch bei militärischer Bedrohung ungeteiltes Vertrauen verdient, ist ein zentrales Zeugnis prophetischer Rede (vgl. Jes 7, 9; Hos 14, 10). So konkret und effektiv ist die von Israel für das menschliche Zusammenleben veranschlagte „Größe", daß neben ihr jedes Gewalthandeln und jede Herrschaftsinstitution überflüssig wird. Beziehung – im Glauben Israels – ist gottgewollt und gottgewirkt.

[102] Vgl. *Heyward, Carter*: Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 2. Aufl. 1987, 12, wo *D. Sölle* im Vorwort die Vorbehalte der Übersetzerinnen gegenüber einer Wiedergabe von *„to god"* durch *„gotten"* betont.

[103] Vgl. *Schmälzle, Udo*: Gott handeln. Fragen eines praktischen Theologen zur Gottesrede, in: *Lutz-Bachmann, Matthias (Hrsg.)*: Und dennoch ist von Gott zu reden. FS f. Herbert Vorgrimler, Freiburg i. Br./Basel/Wien 1994, 326-342.

In der Linie dieser Theologie ist *Jesu Beziehungshandeln* zu sehen. Von ihr her ist es in allen seinen Ausprägungen zu verstehen. Jesu Leben ist durchzogen von unzähligen Beziehungsvorgängen: von der Geburt über sein öffentliches Wirken bis hin zu seinem Tod und über diesen hinaus. Immer ging es Jesus um die Realisierung Gottes in Begegnung, Beziehung und Gemeinschaft. Besonders hervorzuheben sind hier seine *Tischgemeinschaften*[104]. Seine *Beziehungsstationen* (vgl. Kreuzweg*stationen*) sind Orte der Theophanie. Die *malkut JHWH*, das was lange als Reich Gottes bezeichnet wurde, verwirklicht sich in konkreten Beziehungen.

Gott ist „Macht in Beziehung", wie dies Carter Heyward ausdrückt.[105] Er ist nicht wie das Blut, das in dir kreist, sondern wie die Luft, in der du atmest, wie es Martin Buber auf den Punkt bringt.[106] Er ist nicht eine im einzelnen Individuum sich niederschlagende *force vitale*, sondern *force vitale* im Zwischen der Individuen. Auf Gott als *„Macht in Beziehung"* vertrauen, Gott in Beziehung realisieren, das heißt *glauben*.

Die oben von Kindern und Jugendlichen vertretene Rückführung ihrer Beziehungserfahrungen und Beziehungssehnsüchte auf das Wirken Gottes findet ihre Bestätigung in jüdischer Theologie und ihrer Anwendung im *himin*-orientierten Beziehungshandeln Jesu. Im unbewußten Beziehungsverhalten wie bewußten Beziehungshandeln der Kinder und Jugendlichen drückt sich faktisch Vertrauen in eine göttliche „Macht in Beziehung" aus. Indem Jugendliche Beziehungen leben, handeln sie *religiös*, selbst wenn ihnen dies als solches nicht bewußt ist (vgl. anonymes[107] „Gotten"). Das in der Gruppe erfahrene Heil wird mit *„Gott zwischen uns"* (vgl. dagegen: „Gott über uns") in

[104] Vgl. *Bolyki, János:* Die Tischgemeinschaften Jesu, in: European Journal of Theology 3 (1994) 163-170; *Soon, Park Jae:* Jesus' table community movement and the church, in: Asia Journal of Theology 7 (1993) 60-83; vgl. auch *Schillebeeckx, Edward*: Jesus. Die Geschichte von einem Lebenden, Freiburg i. Br./Basel/Wien 7. Aufl. 1980, 177-193.

[105] Vgl. auch *Heyward, Carter*: Und sie rührte sein Kleid an, a.a.O., 30: „Durch die feministische Bewegung habe ich gelernt, unsere Macht in Beziehung als Gott zu erfahren, zu erkennen und auch Gott zu nennen ... Gottes Transzendenz erfahren wir in der Beständigkeit, mit der Gott zwischen uns Brücken baut. Gott ist nicht mein, sondern unser; und Gott gehört nicht nur uns, sondern auch anderen Menschen und nicht einmal einfach anderen Menschen. Gott ist die Macht in Beziehung zwischen Pflanzen und Hunden und Walen und Bergen und Städten und Sternen. Göttliches Wesen treibt uns, sehnt sich nach uns, bewegt sich in uns und durch uns und mit uns, indem wir uns selbst als Menschen erkennen und lieben lernen, die von Grund auf in Beziehung stehen und nicht allein sind."

[106] Vgl. *Buber, Martin*: Ich und Du, in: *Ders.:* Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954, 5-121, 41.

[107] Zur Problematik des Wortes von K. Rahner vgl. *Schwerdtfeger, Nikolaus*: Gnade und Welt. Zum Grundgefüge von Karl Rahners Theorie des „anonymen Christen", Freiburg i. Br./Basel/Wien 1982. – Es würde hier allerdings zu weit führen, die Frage zu diskutieren, ob es legitim ist, das Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen auch dann als *religiös* zu deuten, wenn sich diese selbst dagegen verwahren würden. Vgl. dazu die kritischen Anfragen von *Bucher, Anton A.:* „Nicht einmal Gott kann sich leisten, altmodisch zu sein". Jugend und Religion in empirisch-individualpsychologischer Sicht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 31-45.

Verbindung gebracht; die Gruppe bekommt „im Erleben der Teilnehmer/-innen eine zusätzlich symbolische Qualität, die aus dem intensiven Erleben dichter Beziehungen, symbiotischer Zustände und dem Klima der Geborgenheit und Akzeptanz erwächst, wobei eine Tendenz besteht, diese 'Wir-Qualitäten' symbolisch zu 'überhöhen'".[108]

6. Religionspädagogische Folgerungen

These: *Gegen gesellschaftsbezogene Individualisierungsprozesse setzen Jugendliche auf Beziehungshandeln in small-is-beautiful-Strukturen vor Ort (1). Nicht Privatheit ist das Merkmal jugendlicher Religiosität, sondern ihr (religiös zu deutendes) Beziehungshandeln (2). Daran anknüpfende beziehungspädagogische Imperative sind Jugendlichen von einem beziehungstheologischen bzw. sozio-theologischen Ansatz (vgl. mutualistische Theologie) her einsichtig und transparent zu machen (3). Gottvertrauen in Beziehung ist als eigenes religiöses Lehr-Lernziel von der Religionspädagogik auszuformulieren und in die bildungspolitische Diskussion einzubringen (4). Didaktisch schlägt sich eine Religionspädagogik der Beziehung in einem Spiralmodell nieder, das den Weg von bloßem Beziehungsverhalten zu einem ausdrücklich religiös motivierten Beziehungshandeln beschreibt (5). In symbol- und korrelationsdidaktischer Hinsicht gilt es, aktuelle und tradierte Beziehungserfahrungen aufeinander zu beziehen und auf Gott hin bzw. von Gott her zu deuten; dem beziehungstheologischen Ansatz entsprechen Beziehungssymbole (dem schöpfungstheologischen dagegen eher Gegenstandssymbole) (6). Mutualistische Theologie schlägt sich beziehungsstrukturell in einem Konzept der Glaubensbegleitung (vgl. dagegen Glaubensweitergabe) nieder (7).*

Aus den beziehungstheologischen Überlegungen sollen nun abschließend einige Folgerungen für die Religionspädagogik formuliert werden. Dies kann in der gebotenen Kürze nur thesenartig geschehen.

6.1 Small-is-beautiful-Beziehungen gegen Individualisierungsprozesse

Die meisten Beiträge zur Religiosität von Jugendlichen heben hervor, daß Jugendliche heute Opfer von Individualisierungsprozessen und einem undurchschaubaren Pluralismus von Orientierungen und Optionen ausgesetzt seien. Was im großen gesellschaftlichen Rahmen als Individualisierung und Privatisierung wahrgenommen wird,[109] kann sich allerdings vor Ort, aus unmittelbarer Nähe zu den Jugendlichen und dem Blickwinkel einer teilnehmenden Beobachtung betrachtet, ganz anders darstellen[110]: als eine Art Sozialisierung, ein Zusammenschluß unterhalb des vorgegebenen gesellschaft-

[108] Vgl. *Steinkamp, Hermann*: Begleitung Jugendlicher bei ihrer Suche nach Spiritualität, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 41-45, 43.

[109] Vgl. dazu *Baethge, M.*: Individualisierung als Hoffnung und Verhängnis, in: Soziale Welt 36 (1985) 299-312; *Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.)*: Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim u. München 1990. Vgl. auch *Feige, Andreas*: Vom Schicksal zur Wahl, a.a.O.

[110] Vgl. auch *Frey, Anna-Lena*: Hat Religion bei Jugendlichen ausgespielt? Beobachtungen und Erfahrungen in Tübingen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 3-9, die davon ausgeht, daß Pfarrer/-innen nur deshalb nicht das (tatsächlich vorhandene) religiöse Interesse von Jugendlichen wahrnehmen können, weil sie nicht in der Lebenswelt der Jugendlichen präsent sind.

lichen Levels. Makrosozial gesehen finden zwar komplexe *Individualisierungs-, besser noch: Separatisierungs- und Atomisierungsprozesse* statt[111] und ereignen sich Entsolidarisierungsprozesse; mikrosozial gesehen kommen aber auch *Gegenprozesse* zustande: indem Jugendliche auf vielfältige und verbindliche Weise in Beziehung zueinander treten, Beziehung leben und gestalten. Dabei liegt die Alternative ihres Beziehungshandelns nicht nur in der naturbedingten, entwicklungsbezogenen Resistenz gegen gesellschaftsglobale Vereinzelungsprozesse und in entsprechenden Versuchen der Gegensteuerung, sie liegt insbesondere auf der Ebene *neuer* Beziehungs*strukturen*: Jugendliche unterlaufen die vorgefundenen sozialen Strukturen und treffen sich auf neuen. Konkret: Plattform ihre sozialen Handelns ist nicht vorwiegend die große politische Bühne und dort die in Aktionsgruppen, Arbeitskreisen und Initiativen agierende Opposition, sondern der überschaubare Ort von Straßenecken, Baubuden, eigener Zimmer und Telefonverbindungen. Nicht das regelmäßige Treffen in einem Friedensarbeitskreis und damit einhergehende verbindliche Termine bestimmen ihr Handeln, sondern das spontan zufallende Gespräch mit einer Freundin oder einem Freund. 20-Uhr-Termine (von denen jeder Arbeitskreis lebt) platzen, weil ein sich plötzlich ergebender Gesprächsbedarf dazu zwingt, sich stundenlang mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin zu unterhalten. Was in der pastoralen Verkündigung immer hochgehalten und als Ideal hingestellt wurde, wird von Jugendlichen zunehmend praktiziert: die spontane Zuwendung zum Nächsten nach dem Vorbild des *barmherzigen Samariters*. Nicht die großen Verpflichtungen sind es, die Jugendliche umtreiben (und – wie im Gleichnis vom barmherzigen Samariter – am Nächsten vorbeigehen lassen), sondern eine „Spiritualität der Berührbarkeit, des Mitfühlens"[112]. Sie bewegt sie dazu, sich den Allernächsten zuzuwenden. Schon längst sind damit Jugendliche dabei, die weithin beklagte Individualisierung – auf ihre Weise! – aufzufangen: indem sie sich auf neuer Ebene zusammenschließen. Damit erklärt sich auch, daß nur bei einem entsprechenden Wechsel der Betrachtungsebene hinter den gesellschaftlich großflächigen Individualisierungsprozessen die gegenläufigen erkannt werden können und mit ihnen die strukturell tiefgreifende Alternative. Es entspricht der von den Jugendlichen hochgehaltenen sozialen Variante des Small-is-beautiful-Prinzips, daß sie nicht marktschreierisch und gigantistisch daherkommt, sondern weitgehend unbemerkt bleibt.[113] Die Jugend organisiert sich nach eigenen Vorstel-

[111] Vgl. *Wanner, Ulrich*: Betrug am Wort. Eine Begriffsverfälschung: Individualisierung, in: Lutherische Monatshefte 33 (1994) 37-39. – Aber auch gegenläufige Tendenzen sind festzustellen: statt (neben) Individualisierung Globalisierung, statt (neben) Pluralisierung Uniformierung; vgl. dazu *Mette, Norbert*: Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: Becker, Ulrich/Scheilke, Christoph Th. (Hrsg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 69-84, 74.

[112] Vgl. *Steinkamp, Hermann*: Begleitung Jugendlicher bei ihrer Suche nach Spiritualität, a.a.O., 45.

lungen in mikro- und mesosozialen Räumen. Mit einem auf makrosoziale Strukturen fixierten Blick und dem darin zum Ausdruck kommenden Verhaftetsein an *gesellschaftliche*[114] Modelle des Zusammenlebens kann dies freilich kaum wahrgenommen, geschweige als ein eigener Beitrag zum sozialen Zusammenleben gedeutet werden. Hinter den gesellschaftsbezogenen Individualisierungsprozessen und Entsolidarisierungsprozessen[115] ereignen sich gemeinschaftsbezogene Sozialisierungsprozesse. Gegen Individualisierung setzt Jugend auf die Beziehung autonomer Subjekte vor Ort. Daß sie, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen,[116] resignativ vor dem großen politischen Engagement zurücktreten (wenngleich sie am Unfrieden in der Welt leiden und eine Welt im Frieden als obersten Wert anerkennen) und sich lieber den Forderungen gelebter Freundschaft stellen, bestätigt einmal mehr ihren alternativen Ansatz.[117] Weltpolitik und Weltordnung werden – auch wenn sie unverzichtbar geworden sind – durch das Verhalten von Jugendlichen als (jedenfalls mit ihren Möglichkeiten) nicht zu bewältigendes Großprojekt eingeschätzt. Ihr Blick richtet sich – mit dem ihnen eigenen Realismus – auf das Nächstliegende und Machbare und dementsprechende Beziehungsstrukturen.[118] Weltweiter Solidarität geht die Erfahrung konkreter lokaler Solidaritätserfahrung voraus.[119]

113 Politikverdrossenheit, fehlender Nachwuchs in den Parteien und Verbänden, kirchliche Indifferenz weisen indes indirekt auf Vorgänge unterhalb der Ebene einer großflächigen gesellschaftlichen Lebens- und Weltgestaltung.

114 Vgl. *Tönnies, Ferdinand*: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie, Darmstadt 1972.

115 Vgl. *Emeis, Dieter*: Individualisierte Religiosität Jugendlicher und Gemeindekatechese, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 27-31.

116 Vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.)*: Jugend '92, a.a.O., 33 ff.; *Roos, Lothar*: Wertspektrum und Wertorientierung junger Menschen. Zu den Ergebnissen einer Jugend-Werte-Studie, in: *Fell, Margret u. a. (Hrsg.)*: Erziehung, Bildung, Recht. Beiträge zu einem interdisziplinären und interkulturellen Dialog (FS Ph. Eggers), Berlin 1994, 76-98; *Mokrosch, Reinhold*: Internationale Solidarität im Bewußtsein und Verhalten Jugendlicher, a.a.O.

117 Aus der Tatsache, daß Jugendliche zwar hohe Ideale verträten, sich aber in der Praxis nicht dementsprechend verhielten, leitet *Roos, Lothar*: Wertspektrum und Wertorientierung junger Menschen, a.a.O., die Feststellung ab, daß sie eher konsumistisch als investiv sowie eher demonstrativ als aktiv seien (vgl. ebd. 81-83).

118 Eine andere Deutung der Einstellung von Jugendlichen könnte davon ausgehen, daß Jugendliche dermaßen mit sich selbst und ihrer Subsistenzsicherung beschäftigt sind, daß ihnen kein Potential zur Verfügung steht, um über einen engen zeitlichen wie räumlichen Rahmen hinauszusehen und -zugehen. Vgl. *Meadows, Dennis u. a.*: Die Grenzen des Wachstums, Stuttgart 1972, 13; vgl. auch *Gruhl, Herbert*: Ein Planet wird geplündert. Die Schreckensbilanz unserer Politik, Frankfurt a.M. 1978, 231 („Wieweit reicht das menschliche Gewissen?").

119 Vgl. auch *Kröselberg, Michael*: Von der reflektierten Gruppe zur partizipativen Kultur, in: *Gabriel, Karl/Hobelsberger, Hans (Hrsg.)*: Jugend, Religion und Modernisierung, a.a.O., 167-180.

6.2 Beziehungsverhalten als Ausdruck von Religiosität

Gängige Antworten auf Fragen nach der Religiosität heutiger Jugend folgen einer Vakuumtheorie und verweisen häufig auf *New-Age*-geprägte, esoterische Einstellungen[120] sowie okkultistische[121] Praktiken. Tatsächlich sind deren Einflüsse auf die Jugendlichen insgesamt eher als gering einzuschätzen. Dies entspricht auch ganz dem Trend unter den Jugendlichen, sich von jeglichen kirchlichen Bindungen frei zu machen[122]: warum sollten sich Jugendliche in Sekten einbinden lassen, während sie eben gerade noch eine kirchliche Bindung für sich abgelehnt haben? Jugendliche *binden sich*, allerdings in überraschend unorthodoxer Weise, jenseits herkömmlicher Angebote (zu denen auch die Sekten zählen). Ihre Immunität gegenüber Angeboten institutionalisierter Religiosität ist ungeteilt und trifft mehr oder weniger alle Anbieter.

Auch die weitverbreitete Feststellung, daß Jugendliche in die Privatheit flüchten[123] und sich dort ihre eigene Religion zurechtbasteln, ist in Frage zu stellen. Unter beziehungstheologischen Gesichtspunkten greifen solche Antworten zu kurz. Zwar fehlen häufig bei Jugendlichen *ausdrückliche* Hinweise auf religiöse Einstellungen, lassen sich aber in bestimmten Verhaltensweisen *versteckte* Hinweise auf eine religiöse Grundhaltung finden: nämlich in den von ihnen vielfach und vielfältig ersehnten und gelebten Beziehungen. Die richtige Antwort auf die Frage nach der Religiosität der Jugendlichen lautet demnach nicht *Flucht in die Privatheit*, sondern – im Gegenteil – *Anwendung in Beziehung*. Nur auf den ersten Blick wird hier mit der Frage nach der Religiosität von Jugendlichen ein Hinweis verknüpft, der nicht auf der Ebene der Frage liegt: ein Hinweis, der nicht auf eine ausdrückliche Religiosität verweist. *Bei entsprechender theologischer Deutung* beinhaltet die Antwort aber einen durchaus schlüssigen Hinweis: Jugendliche sind *religiös*, indem sie auf Beziehung setzen; und sie praktizieren gerade nicht in privater Zurückgezogenheit, sondern in öffentlicher Verbindlichkeit, wenngleich nicht Kirch-

120 In Wirklichkeit sind Bewegungen und Gruppierungen um *New Age* nicht in erster Linie aus Jugendlichen zusammengesetzt. Ihren Hauptzustrom erhalten sie von Erwachsenen, vor allem Frauen, im Alter zwischen 30 und 50 Jahren. Vgl. *Feige, Andreas*: Zwischen großkirchlich angesonnener Religionspflicht und autonom-individuellem Religiositätsgefühl, a.a.O., 84-86.

121 Daß *die* Jugend dem Okkultismus verfallen sei, hat sich nach *Bucher, Anton A.:* Ist Okkultismus *die* neue Jugendreligion? Eine empirische Untersuchung an 650 Jugendlichen, in: Archiv für Religionspsychologie 21 (1994) 248-266, 264, als Zerrbild erwiesen. Vgl. auch *Baacke, Dieter*: Individualisierung und Privatisierung von Religion, a.a.O., 188, der im Hinblick auf Okkultismus bei Jugendlichen von einem „Marginalphänomen" spricht. Vgl. *Helsper, Werner/Streib, Heinz:* Okkultismus in der Adoleszenzkrise. Zur Durchdringung von Okkultismus, Religion und Selbstreflexivität, in: Wege zum Menschen 46 (1994) 183-198; hier wird die Auseinandersetzung mit okkulten Deutungen von Selbst und Welt „als Ausdruck adoleszenter Suchbewegungen und Verselbständigungen und somit eines entstehenden Neuen zu deuten" überlegt (vgl. ebd. 197).

122 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Kaum noch kirchliche Bindung, a.a.O.

123 Vgl. *Baacke, Dieter*: Individualisierung und Privatisierung von Religion, a.a.O.

lichkeit. Wenn sich demzufolge Kirche der Jugend wieder annähern will, dann ist sie gut beraten, sich auf das implizit religiöse Beziehungshandeln der Jugendlichen einzulassen und die darin aufscheinenden religiösen Zusammenhänge wahrzunehmen.[124]

6.3 Notwendigkeit einer beziehungstheologischen (soziotheologischen) Grundlegung

Die sich immer stärker abzeichnende beziehungspädagogische Programmatik der Religionspädagogik bedarf, will sie sich nicht im bloßen moralischen Imperativ und einem allein darin festgemachten Handeln erschöpfen, einer beziehungstheologischen (sozio-theologischen) Grundlegung. Beziehungspädagogische *Appelle* allein reichen nicht hin. Jugendliche und Kinder sind darauf angewiesen, daß ihnen die oben angedeuteten sozio-theologischen Zusammenhänge zwischen Beziehungsverhalten und -handeln einerseits und einer konkreten „Macht in Beziehung" andererseits von der Religionspädagogik *transparent* gemacht werden. Um dies leisten zu können, muß die Religionspädagogik selbst einen überzeugenden sozio-theologischen Ansatz herausarbeiten und dabei *individualistische* Theologie zu einer *mutualistischen*[125] Theologie weiterentwickeln, indem sie urbiblische Gotteserfahrungen in Erinnerung ruft und mit aktuellen korreliert. Von solchen theologischen Ansätzen her ist Beziehungsverhalten zu deuten (vgl. theologische Deutungskompetenz[126]) und im Hinblick auf ein (bewußtes) mit einer *Dritten Macht* rechnenen Beziehungshandeln zu profilieren (vgl. religionspädagogische Vermittlungskompetenz).

6.4 Formulierung eines ausgesprochen religiösen Lehr-/Lernziels

Der oben skizzierte beziehungstheologische Ansatz legt die Formulierung eines *ausdrücklichen* religiösen Lehr-/Lernziels nahe. Dieses Ziel lautet: *Gott* ungeteilt und mit allen Konsequenzen in der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen *vertrauen,* auf eine *Dritte Macht* setzen, auf eine im *Inter* agierende *force vitale* bauen.[127] Ein Gottvertrauen dieser Art ist Grundlage eines jeden Toleranzpostulates und die Basis eines demokratischen Zusammenlebens. Nur weil es eine *Dritte Macht* gibt, können es sich Menschen

124 Vgl. auch *Schweitzer, Friedrich*: Kaum noch kirchliche Bindung, a.a.O., 20.

125 Der *mutual friend* ist im Englischen der gemeinsame Freund. Dieses Bild spiegelt etwas vom sozio-theologischen Ansatz wieder. Von daher spreche ich auch von einer *mutualistischen* Theologie.

126 Vgl. *Feige, Andreas*: Jugend und organisierte Religionspraxis: Struktur- und Bewußtseinsbedingungen für religiöse Kommunikation in einer 'Gesellschaft der Individuen', in: Grimm, Andrea (Hrsg.): Laß' doch der Jugend ihren Lauf? Probleme und Perspektiven kirchlicher Jugendarbeit, Rehburg-Loccum (Ev. Akademie Loccum: Loccumer Protokolle 61/92) 1994, 9-28, 25.

127 Dies paßt sich in die Feststellung des Synodenbeschlusses ein, daß es dem Religionsunterricht „nicht nur um Erkenntnis und Wissen, sondern ebenso um Verhalten und Haltung" gehe, ein. Vgl. *Der Religionsunterricht in der Schule.* Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974, in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.)*: Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht (Reihe: Arbeitshilfen Nr. 66), Bonn 1989, 269-303, 288 (Nr. 2.5.1).

erlauben, dialogisch um die Wahrheit zu ringen, im Diskurs nach einer Konfliktlösung zu suchen. Jedes Zusammenleben in der Gruppe und jedes (universale) solidarische Handeln verdankt sich einem verbindenden zwischenmenschlichen Impuls, theologisch gesprochen einem *„Gott zwischen uns"*. Keine Gesellschaft kann über ihre Innenseite, über Gott als sozialen Faktor, hinwegschauen. Am Grad der Bereitschaft, gesellschaftliches Zusammenleben auf seinen tiefen Grund hin handlungsorientiert zu reflektieren, bemißt sich die Lebendigkeit einer Gesellschaft. Ein darauf bezogenes religionspädagogisches Ziel trifft sich demzufolge mit einem fundamentalen *bildungspolitischen* Interesse.[128]

6.5 Ausarbeitung eines beziehungsdynamischen didaktischen Konzepts (in der Darstellung eines Spiralmodells)

Auf der didaktischen Ebene schlägt sich eine *Religionspädagogik der Beziehung*[129] in einem Modell nieder, das im Spannungsfeld von Beziehungs*verhalten* und Beziehungs*handeln* angesiedelt werden kann (*s. nachfolgende Darstellung in einer Spirale*). Es knüpft *(deskriptiv)* an das vorfindliche Beziehungsverhalten an, greift es auf, läßt an ihm aufmerken, deckt es auf und läßt darüber staunen. In einem zweiten großen *(hermeneutischen)* Schritt kommt es in diesem Modell zu einem Reflektieren des Beziehungsverhaltens auf seinen geheimnisvollen Urgrund hin, zum Austausch darüber und zur Benennung dieses Grundes. Dem folgt idealiter ein dritter *(praktischer)* Schritt: die im Gespräch mit jüdisch-christlicher Religiosität und Theologie erschlossene „Macht in Beziehung" als JHWH und Gott im alltäglichen Beziehungshandeln auf allen seinen Ebenen vorauszusetzen, sich ihrer begleitend spirituell zu vergewissern und auf sie ungeteilt existentiell zu vertrauen. Eine unterrichtspraktische Binnendifferenzierung wird selbstverständlich in Rechnung stellen, daß die hier veranschlagten Schritte nur mit entsprechender Sensibilität durchgeführt werden können.

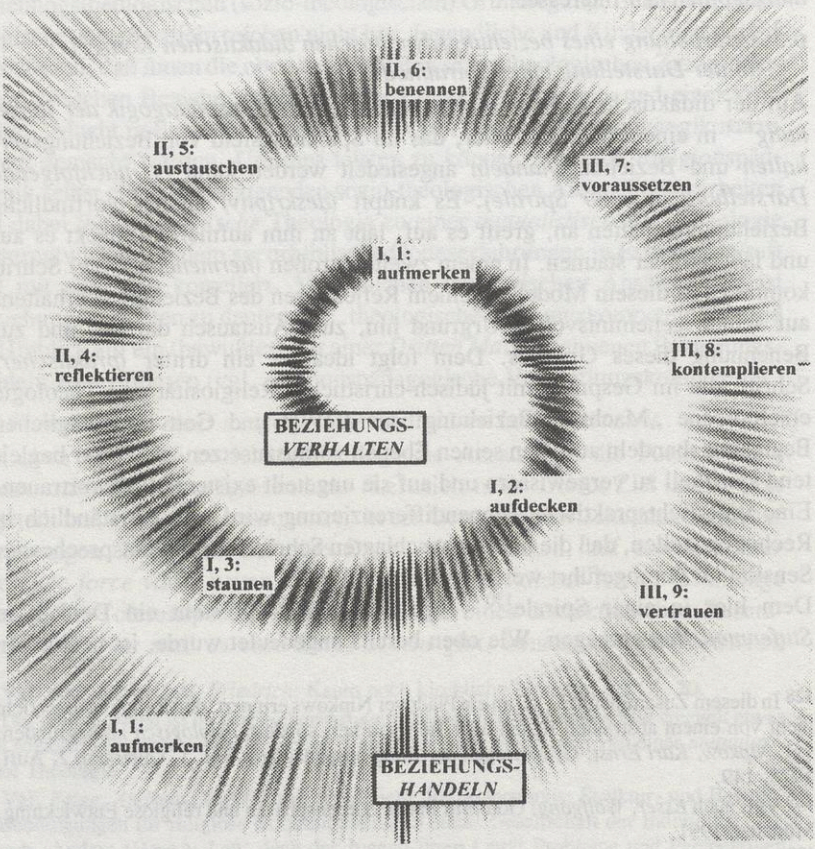
Dem hier in einer Spirale[130] vorgestellten Konzept steht ein Denken in *Stufenmodellen* entgegen. Wie oben bereits angedeutet wurde, ist bereits ein

[128] In diesem Zusammenhang sei an ein Plädoyer Nipkows erinnert, den Religionsunterricht nicht von einem abstrakten Reden über Religion her, sondern *theologisch* zu begründen; vgl. *Nipkow, Karl Ernst*: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1, Gütersloh 2. Aufl. 1978, 149.

[129] Vgl. auch *Esser, Wolfgang*: Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1991.

[130] Eine treffendere Darstellung würde ein Propellermodell ermöglichen: die in den einzelnen Schritten liegende Dynamik würde sich in einer Vorwärtsbewegung ausdrücken und nicht in einer immer größere Kreise ziehenden Bewegung (die ähnlich mißverständlich sein könnte wie Stufenmodelle religiöser Entwicklung bzw. des Glaubens). Dies kann im vorgegebenen Rahmen allerdings nicht weiter problematisiert und ausgeführt werden. Hier muß auch darauf verzichtet werden, das Spiralmodell dahingehend zu differenzieren, daß mögliche Blockaden zwischen den einzelnen Schritten berücksichtigt werden. Innere Differenzierung in Religionsunterricht und Katechese verlangt die Berücksichtigung solcher Blockaden. Das Spiral-Modell in seiner idealen Form bringt dennoch das religionspädago-

Säugling, indem er sich lächelnd dem Erwachsenen zuwendet, unter der Voraussetzung des hier vertretenen Religiösitätsverständnisses (s. o.) *religiös*: er setzt auf einen Prozeß, er setzt auf eine zwischenmenschliche Dynamik, auf das Wirken einer Dritten Macht. Er orientiert sich (sicherlich unbewußt und unreflektiert, aber dennoch faktisch) „an einer interaktiven Dynamik, in welcher das Unbedingte und Letztgültige (Gott) stets und schon immer aufscheint". Nach Fritz Oser wäre eine solche Orientierung allerdings erst der Stufe 5 und damit der obersten Stufe des religiösen Urteils zuzuweisen.[131]



gische Grundanliegen zum Ausdruck.

131 Vgl. *Oser, Fritz:* Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter, in: *Böhnke, Michael/Reich, K. Helmut/Ridez, Luis (Hrsg.):* Erwachsene im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung, Stuttgart u. a. 1992, 67-87.

Die Wahrnehmung von Religiosität vor dem Hintergrund von Stufenmodellen des Glaubens verhindert die adäquate Einschätzung jugendlicher Religiosität. Die von Oser/Gmünder beschriebene Stufe 5 des religiösen Urteils kann nicht erst von einem Erwachsenen erreicht werden, sie wird – mit unbedeutenden Abstrichen – hinsichtlich ihrer zentralen Feststellung bereits von einem Säugling gelebt. Sie kann nicht weniger von einem Jugendlichen realisiert werden.

Die in diesem Beitrag vorausgesetzte Religiosität beruht nicht in erster Linie auf entwicklungsabhängigen kognitiven Leistungen und wird im einzelnen Fall nicht vornehmlich durch Befragung und über verbale Erklärungen in Interviews erhoben.[132] Sie tritt durch ein bestimmtes Verhalten und Handeln in Erscheinung, schlägt sich in zwischenmenschlichen Interaktionen und Relationen nieder und ist in erster Linie auf der Beobachtungsebene zu erheben.[133] Sie liegt auch dann vor, wenn die/der Einzelne sie als solche nicht wahrnimmt bzw. wahrhaben möchte. Sie kann sogar unabhängig von deren/dessen eigenen Einschätzung festgestellt werden.[134]

6.6 Symboldidaktische und korrelationsdidaktische Konsequenzen

Auf der symboldidaktischen Ebene legt eine Religionspädagogik der Beziehung eine Neuorientierung nahe. Zum großen Komplex der bisher im Mittelpunkt der Symboldidaktik gestandenen *Gegenstandssymbole* tritt der Komplex

[132] Untersuchungen zu Religiosität und Religion sind heute weitgehend bestimmt durch qualitative Forschungsmethoden: durch standardisierte Interviews sowie (lebensgeschichtlich ausgerichtete) erzählanalytische Verfahren; vgl. *Matthes, Joachim*: Wie erforscht man heute Religion?, in: Glaube und Lernen 5 (1990) 125-135. Ihr Ergebnis hängt wesentlich von *inhaltlichen* Voraussetzungen ab: vom *Vorverständnis* hinsichtlich des Untersuchungsobjektes, hier der Vorstellung dessen, was Religiosität bzw. Religion sei, worin sie sich ausdrücken, an was sie festzumachen sind. Der von mir herangezogene Religiositätsbegriff hebt auf das durch Beziehungshandeln sichtbare Tun ab. Vgl. auch *Heimbrock, Hans-Günter*: Religiosität, Selbstbild und intermediäre Erfahrung. Zur Interpretation des Interviews aus psychoanalytischer Sicht, in: Comenius-Institut Münster (Hrsg.): Religion in der Lebensgeschichte, a.a.O., 121-136.

[133] Daß auf der Beziehungsebene (im Gegensatz zur Kognitionsebene) keine entwicklungsbedingten Unterschiede das Verhältnis von Jüngeren und Älteren bestimmten, unterstreicht auch die folgende Bemerkung von *Mette, Norbert*: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 108: „Beim Beziehungs-Lernen gibt es keinen Wissensvorsprung etwa der Älteren gegenüber den Jüngeren; alle Beteiligten lernen vielmehr mit- und voneinander." Mette verweist hier auch auf *Schmidt, Heinz:* Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991, 14-18. Hier wären auch noch einmal gründlich Arbeiten von Gabriel Moran zu lesen; vgl. dazu *Rolinck, Eberhard*: Offenbarung – Erfahrung – Gemeinschaft. Die religionspädagogische Konzeption Gabriel Morans, in: Katechetische Blätter 103 (1978) 646-652.

[134] Zur Veranschaulichung eine Parallele aus der Gewaltdiskussion: Statistisch gesehen liegt die Lebenserwartung eines schwarzen US-Amerikaners um nahezu ein Jahrzehnt unter der eines weißen. Ohne daß sich der einzelne darin als Opfer von Gewalt wahrnehmen muß, ist er objektiv ein Opfer struktureller Gewalt (gesellschaftlicher Lebensbedingungen, die für ihn ungünstiger sind und sich in geringerer Lebenserwartung niederschlagen). Hier deckt also der Blick des Außenstehenden auf, was der Betroffene nicht einmal von sich selbst sagen würde. Die problematische Seite dieser Differenz kann hier nicht diskutiert werden.

von *Beziehungssymbolen*. Gott zeigt sich jetzt nicht mehr vor allem in den *Dingen*, sondern in *Beziehung*. Nicht die markellose Blume am Wegesrand, Bäume und Berge, sondern eine liebende und tröstende Umarmung, das Spiel von Kindern, eine Stammtischszene, ein SOS-Kinderdorf, der politische Runde Tisch, Hilfsaktionen von Cap Anamur, selbstverständlich auch ein Ordenskonvent, aber auch eine Gruppe von Kiosksteher/-innen, die Klassengemeinschaft (s. o.) sind jetzt Symbole Gottes.

Auf der korrelationsdidaktischen Ebene werden jetzt aktuelle Beziehungserfahrungen und tradierte zusammengeführt und von ihnen her (beziehungstheologisch) nach dem gefragt, dem sie sich verdanken. Im Gegensatz zum eher schöpfungstheologischen Ansatz (vgl. Gott als Schöpfer der Welt), demzufolge eher an Gegenstandssymbolen anzuknüpfen ist, werden hier Beziehungsvorgänge als Symbole korreliert und auf Gott hin und von Gott her gedeutet (vgl. Gott als Macht in Beziehung). Solcherart Korrelation macht Sinn, spricht existentiell an und findet auch bei den Distanzierten Zuspruch. Jesu Beziehungsstationen (in Anlehnung an die sogenannten Kreuzwegstationen) passen sich in dieses Unternehmen nicht nur zwanglos ein, sie drängen sich als biblische Korrelate geradezu auf.

6.7 Beziehungsstrukturelle Konsequenzen für Unterricht und Katechese

Beziehungsstruktuerell schlägt sich die Erkenntnis, daß Glauben heute im wesentlichen nicht weitergegeben werden kann, sondern nur in einem lebendigen Austausch gemeinsam gesucht und gelebt werden kann (vgl. von der Glaubens*weitergabe* zur Glaubens*begleitung*[135]), in einem überraschungsoffenen, durch Beziehung geprägten Unterricht nieder. Unter denselben soziotheologischen bzw. beziehungstheologischen Voraussetzungen gilt dies auch für die Katechese.

135 Vgl. *Kaifel, Mario*: Die Dignität des Alltagsglaubens, a.a.O., 213 f. Vgl. auch *Barz, Heiner*: Verwöhnt – orientierungslos – bindungsunfähig? Dichtung und Wahrheit über die Jugend von heute, in: Freiheit und Verbindlichkeit in Gesellschaft und Kirche. Vorträge beim Religionspädagogischen Ferienkurs 1994 in Donauwörth, Donauwörth 1994, 25-35, 34.

Hans-Georg Ziebertz

Die Foerstergefahr.

F.W. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Im Jahre 1910 veröffentlicht Josef Weber einen kurzen Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Für und gegen Fr.W. Foerster“[1], in dem er kommentierende Stimmen zu den rezenten Schriften Friedrich Wilhelm Foersters zusammenfaßt. Weber, selber ein gemäßigter Kritiker Foersters, kommt darin zu dem Schluß: „daß wir ruhig behaupten dürfen, es gibt augenblicklich...ein 'Problem Foerster'“[2]. Unter dem Stichwort „Foersterproblem“ finden theologische Publizisten zwischen dem Erscheinen seiner „Jugendlehre“ (1904) bis etwa 1920 regelmäßig wiederkehrende Anlässe, sich mit der Person und dem Werk Foersters auseinanderzusetzen. Umstritten ist die Frage, ob und inwieweit katholische Autoren auf Foerster verweisen, von ihm lernen und ihn für die Katechetik empfehlen dürfen.[3]

Die Kontroverse, die Foersters Namen trägt, soll im folgenden näher beleuchtet werden. Allerdings geht es in dieser Kontroverse nicht nur um ihn. Foerster ist durch seine pädagogischen Schriften als ein Vertreter der sogenannten „induktiven Methode“ bekannt geworden. Sein Ansatz findet das Interesse einer nicht geringen Zahl von Theologen, vor allem reformorientierter Katechetiker, die seine Methode bzw. einzelne methodische Aspekte in der Absicht rezipieren, damit das Konzept religiöser Erziehung von (neu-) scholastischer Abstraktheit zur Erfahrungswelt der Kinder hinzuführen. Es ist in erster Linie dieser Reformversuch bzw. die aus einer bestimmten theologischen Perspektive problematisierte Frage nach der *Zulässigkeit* solcher Reformen auf dem Gebiet der Katechetik, die Kritik hervorruft. Das Foersterproblem entsteht, weil Foersters Schriften zur Legitimation der Notwendigkeit von Veränderungen herangezogen werden, mit denen der Erfahrung ein Ort in religiösen Lernprozessen gegeben werden soll. Wer die Reformen ablehnte, mußte auch Foerster ablehnen. Wer Foerster treffen wollte, zielte auch auf die Reformbemühungen in der Katechese.

[1] In: Pharus 1 (1910), 2.Halbbd., 173-175.

[2] Ebd. 174.

[3] Auch außerhalb des kirchlichen und theologischen Lebens gehen die Meinungen über Foerster weit auseinander. Für manche repräsentiert er einen rückständigen Apologeten des konservativen Bürgertums, andere sehen in ihm einen Vorkämpfer für den demokratischen Fortschritt. Vgl. würdigend: *J. Antz/F. Pöggeler (Hg.)*, F.W. Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart, Ratingen 1955; *J. Hoffmann*, Moraltheologische und moralpädagogische Grundlegung (Moralpädagogik I), Düsseldorf 1979, bes. 40-55 und kritisch: *F. Koch*, Sexualpädagogik und politische Erziehung, München 1975.

1. Bemühungen um eine Reform der Katechese

Im ausgehenden 19. Jahrhundert befindet sich die katholische Kirche in Deutschland in einer Gettosituation. Zum einen aufgrund politischer Fremdeinwirkung, zum anderen aufgrund des eigenen Interesses, sich gegenüber dem als „rationalistisch-aufklärerisch" identifizierten Zeitgeist, dem „Modernismus", abzugrenzen. Eine der wichtigsten inneren Säulen der Kirche, die ihr ideologische Sicherheit gab, war die neuscholastische Theologie.[4] Diese theologische Tradition kam der insgesamt apologetischen Orientierung dieser Zeit zugute in dem Bemühen, das Eindringen „modernistischen" Gedankenguts in Glaubenslehre und Katechetik zu verhindern.

Die Relevanz dieses Sachverhalts für die Katechetik liegt darin, daß das von der neuscholastischen Apologetik präferierte Offenbarungsverständnis bestimmte katechetisch-methodische Konsequenzen impliziert, deren praktische Verwertbarkeit zunehmend in Zweifel gezogen wird. Problematisch ist nicht die wechselseitige Beziehung zwischen Offenbarungsdenken und Katechetik[5], sondern die konkrete hermeneutische Gestalt, die das Offenbarungsverständnis im Rahmen der neuscholastischen Theologie annimmt und deren katechetisch-methodische Konsequenz in Form deduzierter „Lehrsatzkatechesen".[6]

In München[7] artikuliert eine Gruppe von Katechetikern das Interesse an einer Reform der katechetischen Konzepte. Ihre Vorstellungen haben sie zunächst innerhalb der Theologie zu verteidigen.

1.1. Der offenbarungstheologische Hintergrund

Der Eindruck, daß die scholastische Philosophie in ihrer neuscholastischen Ausprägung des 19. Jahrhunderts als das einzig gültige Fundament theologischen Denkens gefestigt werden sollte, war nicht von der Hand zu weisen.[8] Sie bildet den dogmatisch-theologischen Rahmen, innerhalb dessen sich die Katechetik, ebenso wie die Ansätze einer Reform, artikulieren.[9]

Eicher bezeichnet das der neuscholastischen Theologie implizite Wahrheits- und Offenbarungsverständnis als ein „apologetisch-kausales Informationsmodell". Es beruht auf einer Verschärfung der durch Thomas von Aquin

[4] Vgl. dazu u.a. *K. Schatz*, Zwischen Säkularisation und Zweitem Vatikanum, Frankfurt 1986; *N. Trippen*, Theologie und Lehramt im Konflikt. Die kirchlichen Maßnahmen gegen den Modernismus im Jahre 1907 und ihre Auswirkungen in Deutschland, Freiburg 1977.

[5] Diese Wechselbeziehung ist grundsätzlich gegeben, d.h., mit jedem Offenbarungsverständnis sind bestimmte katechetisch-methodische Konsequenzen verbunden, wie *P. Eicher*, Das Offenbarungsdenken in seiner katechetischen Konsequenz; in: KBL 101 (1976), 289-305, aufzeigt.

[6] Vgl. dazu *E. Paul*, Das Ende der theologisch deduzierten Katechetik; in: ThQ 150 (1970), 214-228.

[7] Die „Münchener" stehen im folgenden im Vordergrund. Gleichwohl hatte sich auch in Wien eine Reformbewegung gebildet, die vergleichbare Ziele verfolgte. Beide Reformzentren stehen miteinander in Kontakt. Organe der publizistischen Verbreitung ihrer Gedanken sind die Zeitschriften „Katechetische Blätter" und „Christlich-pädagogische Blätter".

[8] So lautet das Resümee von *Trippen* 1977, a.a.O., 405.

[9] Vgl. das historische Material bei *H.-D. Bastian*, Theologie der Frage, ^{2}1970.

vorgenommenen Unterscheidung zwischen Offenbarung und autonomer Vernunft. Die Verschärfung liegt in der Annahme, menschliches Heilsstreben komme nur durch die sich offenbarende Selbstmitteilung Gottes zu ihrem Ziel, nicht aber anteilig auch durch die Dimension der phänomenal erfahrbaren Offenbarungen – eine Dimension, die in der christlichen Tradition bis zum Mittelalter durchaus bekannt war. Nicht die natürliche Vernunft, sondern das Vertrauen in die Wahrheit Gottes sollte den entscheidenden Zugangsgweg zum Gewahrwerden seiner Wahrheit bilden.[10] Vor dem Hintergrund einer angenommenen Polarität zwischen dem sich offenbarenden Gott und der autonomen menschlichen Vernunft entsteht ein theologisches Lehrsystem,

> „in welchem der Nachweis des Faktums, *daß* Gott gesprochen hatte, den ganzen Inhalt des Glaubens als ein für allemal geoffenbart und also *de fide* gesichert garantierte. Die göttliche Autorität, welche durch die päpstliche Autorität für die Kirche vermittelt wird (1.Vatikanum), wurde jetzt zum zentralen Punkt der kirchlichen Offenbarungsdoktrin"[11].

Wie Eicher zeigen kann, enthält dieses Offenbarungsverständnis direkte Konsequenzen für das katechetische Methodendenken. Aufgrund der angenommenen Einheit von Dogma und Offenbarung konnte die Vermittlung des Glaubens als ein Für-wahr-halten dogmatischer Lehrsätze expliziert werden. Es fand seinen wesentlichen Ausdruck in der Information über die (selbst 'übernatürlich' mitgeteilten) 'übernatürlichen Gegenstände'. In diesem Verständnis ist der Inhalt des Glaubens durch die zurückliegende einmalige Offenbarung festgelegt, dem die Gläubigen als Rezipienten gegenübertreten. Der Akt des Glaubens ist gleichbedeutend mit der Annahme von Lehrsätzen *über* den Glauben. Der Welt- und Lebensbezug (und damit zusammenhängend: das religiöse Vorverständnis) der Adressaten ist nicht im Blickfeld. Wie selbstverständlich diese katechetische Praxis am Ende des 19. Jahrhunderts war, beschreibt Eggersdorfer:

> „Die Katecheten pflückten die Früchte vom Baume der neuscholastischen Theologie, die seit Mitte des Jahrhunderts auf allen Linien den Sieg davon getragen hatte. Zuerst der Stoff, die Zuverlässigkeit des Depositum fidei: Das war die unausgesprochene, aber wie selbstverständlich erlebte Forderung der Zeit. Daß darüber der Sinn für die Form der Lehrübermittlung verlorenging, wer hätte das merken sollen, wenn er doch mitten in seiner Zeit stand."[12]

Was Eggersdorfer für die Zeit des Übergangs vom 19. zum 20. Jahrhundert beschreibt, spiegelte die Situation in volkskirchlich geprägten Gebieten wider. Aus den Städten waren andere Stimmen zu vernehmen. Dort führten zuneh-

[10] Vgl. *Eicher* 1976, a.a.O., 290ff. Ausführlicher in *P. Eicher*, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977.

[11] *Eicher* 1976, a.a.O., 292.

[12] *F.X. Eggersdorfer*, Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert; in: *J. Goldbrunner (Hg.)*, Katechetische Methoden heute, München 1962, 24-47, hier 25. Freilich hatte es in der Vergangenheit Ausnahmen gegeben; vgl. *J.B. Hirscher*, Über das Verhältnis des Evangeliums zu der theologischen Scholastik der neuesten Zeit im katholischen Deutschland, Tübingen 1823; dazu auch *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 44ff.

mende Schwierigkeiten mit der „Lehrsatzkatechese" in der katechetischen Praxis zu verstärkten Rufen nach einer Reform des Religionsunterrichts.[13] Parallel zeigt sich ein Interesse an der Entwicklung einer professionellen Unterrichtswissenschaft „Katechetik", die den Vergleich mit dem Kenntnisstand der entsprechenden „Humanwissenschaften" nicht zu scheuen brauchte.[14] Dieses Ziel war nicht ohne einen Brückenschlag zur Pädagogik und zur Psychologie zu leisten. Namentlich werden Bezüge zu Otto Willmann und Friedrich W.Foerster hergestellt. Ihnen folgend, sollte Unterricht nicht nur als eine Technik des Wissenserwerbs konzipiert werden, sondern vor allem eine *erzieherische* (also pädagogische) Funktion erfüllen. In Willmanns Bildungsgedanken sind die Schüler gar Subjekte ihrer eigenen Bildung. Bildung ist für ihn im Kern die „selbsttätige Bildung" der Heranwachsenden.[15] Die Vertreter der katechetischen Reformbewegung wollten die Herausforderung annehmen, die in der Rezeption solcher Gedanken lag. In München engagieren sich im Einflußbereich des Katecheten-Vereins unter anderen Heinrich Stieglitz, Anton Weber und Josef Göttler für eine solchermaßen grundlegende und zeitgemäße Reform der Katechese und des Religionsunterrichts. Was diese katechetische Erneuerungsbewegung als „Münchener katechetische Methode" bekannt macht, soll zunächst präzisiert werden.[16]

1.2. Der Münchener Reformansatz

Die katechetischen Reformer erkennen, daß das scholastische Lernschema „lectio-memoria-imitatio" nicht hinreichte und daß selbst mit methodischen Verfeinerungen im Rahmen dieses Dreischritts ein entscheidendes Moment nicht zu bewältigen war, nämlich die Erfassung der Fragen, die mit der subjektiven Seite der Aneignung des Gelernten zusammenhingen. Innerhalb des Katechismusunterrichts folgte man der Praxis, Katechismusfragen vorzulesen (und auswendig lernen zu lassen), sie durch Beispiele (auch Bibeltexte) verständlich zu machen und schließlich auf ihre alltägliche Nutzanwendung zu verweisen.[17] Die Bedeutung der Beginnsituation auf seiten der Schüler – ihre Situation, ihre Vorkenntnisse, das Vorhandensein von Anknüpfungspunkten in ihrer Erfahrungswelt – war kein Gegenstand der didaktischen Reflexion.

[13] Vgl. (vornehmlich mit Blick auf das protestantische Spektrum) *W. Rein*, Grundlinien zur Reform des Religionsunterrichts unserer Schulen; in: *Ders. (Hg.)*, Stimmen zur Reform des RU II, Langensalza 1906, 51ff.

[14] Vgl. grundlegend: *A. Weber*, Die Münchener katechetische Methode, Kempten/München 1905.

[15] *O. Willmann*, Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig [4]1909 (1882), 492ff.

[16] Vgl. dazu *H.W. Offele*, Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener Katechetischen Methode, München (1961), bes. 131-189; *G. Grunwald*, Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, Freiburg 1927, bes. 141-190.

[17] *Grunwald* (1927, a.a.O., 169f) berichtet auch von folgender Praxis: „Danach scheinen manche Katecheten 'den Kindern das Memorieren dadurch zu erschweren, daß sie zuerst das Pensum auswendig lernen lassen und dann erst darüber katechesieren'".

Das Reformineresse der „Münchener" richtete sich zunächst auf die Integration lernpsychologischer Erkenntnisse. So interpretierte und modifizierte man die formalen Lernstufen, wie sie Herbart entwickelt hatte, als Abbildung der Aneignungsstufen, deren Struktur konform zur Natur des kindlichen Geistes angelegt sei.[18] Die Aneignungsstufen sollten kognitiv, aber auch affektiv und volitiv gefüllt werden, um Herz und Gemüt der Kinder zu treffen. Die Sprache sollte narrativ und bildhaft sein, an der Erlebniswelt der Kinder anknüpfen und ihre innere Anschauung aktivieren. Erlebnis und Erfahrung sollten am Anfang stehen, nicht das Lernen von Begriffen, deren Bedeutung erst hernach geklärt werde. Offele beschreibt die religionspädagogischen Bemühungen wie folgt:

> „Das Auffassen geschieht durch die Sinne und wird durch die Prozesse der Apperzeption und der gestaltenden Phantasie wie auch von Gefühlen, die Interesse bekunden, unterstützt. So kann das Ganze zu einem Erlebnis werden, das der beziehende und urteilende, der abstrahierende und schlußfolgernde Verstand bearbeitet und der gleichzeitig die geistigen Gefühle auslöst, die sich aus den Elementen der sinnlichen aufbauen. In der Anwendung endlich wird das Erkannte zu einem innerlich beherrschten und verfügbaren Gut, das jederzeit durch äußeres Wiedergeben, Darstellen und Gebrauchen noch weiter geformt werden kann. Dann ist es dem Willen zugeteilt, der die Motive seiner Entscheidungen sowohl aus der sinnlichen wie auch der geistigen Sphäre wählen will."[19]

In der konkreten Ausführung führte dies zur Modifikation der Formalstufen. Zunächst sollten die Kinder eine Zielangabe über die gesamte katechetisch-thematische Einheit erhalten, gefolgt von einer Vorbereitungsstufe, um die Kinder zu motivieren und zu interessieren, sich mit den ausgewählten Sachverhalten zu beschäftigen. Der Einfluß der damals intensiv diskutierten 'Willenspädagogik'[20] ist unverkennbar, in Kindern jene Grundeinstellung zu erzeugen, die intrinsisch motivierte Lernprozesse begünstigt. Nach der Vorbereitungsstufe folgt die Phase des Wissenserwerbs, anschließend die Erklärung, die von der Breite in die Tiefe führen soll. Vor dem Übergang zur Nutzanwendung wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Erklärung empfohlen, um Behaltensprozesse zu verstärken. Am Ende schließt sich

[18] Auf den Zusammenhang mit Herbart verweist *Grunwald*, Die Münchener katechetische Methode, J.Fr. Herbart und Fr.W. Foerster, Münster 1910. *J. Göttler* schreibt in „System der Pädagogik im Umriss" (München ^{4}1927, 179): „Die Lehrstufen dürfen nichts anderes sein wollen als eine aus der Psychologie des natürlichen Lernprozesses aufbauende Anregung und Leitung der jeweils erforderlichen Lernstufen. Sie sind also aufzufassen als Fragen an den die Lektion erteilenden bzw. auf diese sich vorbereitenden Lehrer, was er zum Zustandekommen erfolgreicher Lernarbeit des Schülers zu tun habe. Naturgemäß (naturam [sc. discipuli] sequi) muß auch hier oberster Grundsatz bleiben."

[19] *Offele* 1961, a.a.O., 156 – in Anlehnung an *F.X. Eggersdorfer*, Jugendbildung, München 1928.

[20] Vgl. dazu *Foersters* Aufsätze: Über Willensbildung; in: *F. Weigerl (Hg.)*, Kurs für Heilpädagogik und Schul-Hygiene, Offizieller Bericht, Donauwörth 1908, 381-384 sowie: Die kommenden Aufgaben der religiösen Erziehung; in: KBL 43 (1917), 195-202.

die Phase der Anwendung des Gelernten auf spezielle Fälle des alltäglichen Lebens an.

Offele sieht in der „Münchener Methode", besonders in deren Schülerorientierung, eine anthropologisch bedeutsame Reform der Katechetik angestoßen.[21] Sie wird in der partiellen Anlehnung an die methodischen Erkenntnisse des Pragmatismus sichtbar, von dem sich die Reformer zwar abgrenzen, den sie aber in psychologischer Hinsicht rezipieren, etwa wenn sie die Empfehlung aussprechen, „von der Sache zum Wort, vom Erlebnis zum Denken und von der Anschauung zum Begriff" fortzuschreiten – und nicht umgekehrt. Darin zeigt sich der psychologisch begründete Versuch, die kindliche Rezeptionsstruktur systematisch in der Methodik zu verankern. Was in diesem Sinn als „psychologische" oder auch „induktive Methode" bezeichnet wird, sehen die Katechetiker in der zeitgenössischen Pädagogik vergegenwärtigt, so bei Friedrich Wilhelm Foerster.[22]

Die Schülerorientierung wird darüber hinaus konkret, wo man alters- und entwicklungsgemäße Fragen in den Blick nimmt. Willmann hatte sehr deutlich eine „Bildungsarbeit nach Alterstufen" gefordert:

> „Das Wachstum der menschlichen Kräfte ist bis zu bestimmten Grenzen ein kontinuierliches und im ganzen angesehen einem Wandeln auf allmählich aufsteigendem Pfade ähnlicher als einem Ersteigen von Stufen; allein die Natur und ihr folgend die Gesellschaft haben diesen Pfad in gewisse Abschnitte zerlegt, deren Erreichung mit dem Erklimmen von Stufen verglichen werden kann."[23]

Wollte man also Willmanns Pädagogik auf die katechetische Praxis anwenden, mußte dies zwangsläufig zu einer Überprüfung des gesamten Katechismusstoffes hinsichtlich seiner altersgemäßen Verträglichkeit führen.[24] Damit war die systematische Theologie ihrer exklusiven Funktion hinsichtlich der Bestimmung der Unterrichtsinhalte und -formen enthoben. Psychologie und Unterrichtswissenschaften traten an ihre Seite.[25] Soweit sich diese Gewichts-

[21] Besser würde hier von 'Fortsetzung' gesprochen, denn die Münchener haben die Orientierung am Kind nicht 'erfunden', sondern eine Tradition fortgesetzt, die es bereits gab, wie ein Vergleich mit J.B. Hirschers 'Katechetik' von 1831 leicht belegt. Insofern haben die Kritiker der Münchener nicht ganz unrecht, wenn sie immer wieder Bezüge zu den Tübingern herstellen. Dennoch beziehen sich die Münchener selbst kaum direkt auf die Tübinger und greifen auch in inhaltlicher Hinsicht manche Fragen nicht auf, die die Tübinger behandelt hatten (z.B. Hirschers historisch-heilsgeschichtlich orientierte theologische Ausrichtung). Die Zusammenhänge zwischen 'Tübingen' und 'München' sind daher eher indirekter Art.

[22] Auf den Zusammenhang verweist auch *W. Simon*, Wie kann Göttler behaupten...?, in: KBL 109 (1984), 810-813.

[23] *Willmann* 1909, a.a.O., 436. Willmann legt sechs Alterstufen zugrunde, auf die sich die Anordnung der Bildungsinhalte bezieht (vgl. ebd. 436ff): Frühe Kindheit (6 J.); schulfähige Kindheit (4 J.); unmündiges und mündiges Knabenalter (je 3 J.); frühes Jünglingsalter (4 J.) und waffenfähiges Jünglingsalter (4 J.).

[24] Eine Konsequenz, zu der die Münchener nicht wirklich vorstießen, wie *E. Paul* urteilt: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen; in: KBL 113 (1988), 186-192.

[25] Vgl. in diesem Zusammenhang die Studie von *H. Schilling*, Grundlagen der Religions-

verlagerung durchsetzen konnte, hatte dies weitreichende Folgen. Die Kenntnis theologischer Begriffe und das Wissen um religiöse Glaubenssätze wurde nicht mehr als das zentrale Ziel der Katechese vorgestellt, sondern als eine notwendige Funktion für die Erreichung eines anderen Zieles betrachtet, nämlich der Ermöglichung eines religiös geführten Lebens. Göttler verwendet dazu den Begriff der „Lebensführung" und er schreibt:

> „Vielmehr ist eigentliches Ziel der Katechese und spezifisches Ziel der religiösen Erziehung...die Fähigkeit und Bereitwilligkeit zur selbständigen, auf überzeugtem christkatholischen Glauben fundierten religiösen Lebensführung... Man könnte kurz sagen, Religion sei das Ziel der Erziehung."[26]

Analog zielt der Unterricht in Wertfragen nicht ausschließlich auf die Kenntnis von Normen, sondern zugleich auf die Bildung des Gewissens, das sich diesen Normen gegenüber verhält.[27]

1.3. Methodenrevision oder -modifikation?

Wie sind nun diese Anstrengungen insgesamt zu bewerten? Die von den Münchenern durchgesetzten Veränderungen dürfen sicher nicht überschätzt, aber ebensowenig unterschätzt werden.[28] Was sie hervorbringen, ist keine (im eigentlichen Sinn) „neue" katechetische Methode, denn das Formalstufenschema – der Kern der etablierten katechetischen Methodik – wird, trotz vielfältiger wissenschaftlich begründeter Kritik, nur modifiziert, nicht aber grundsätzlich revidiert.[29] Auf der Folie der von Eicher angesprochenen Wechselbeziehung zwischen herrschendem Offenbarungsverständnis und katechetischer Methode[30] verharren die Münchener im Einflußbereich der damaligen neuscholastischen Theologie.

Interpretiert man diese Veränderungen aus einer „extra-historischen" Perspektive, könnte der Ertrag gering eingeschätzt werden. Nimmt man eine „intra-historische" Perspektive ein und berücksichtigt die Begrenzungen jener Zeit, wie sie hinsichtlich des skizzierten theologischen Diskussionsstandes gegeben waren, so wird deutlich, welche Schwierigkeiten sich dem Versuch eines gänzlichen Ausbrechens aus der neuscholastischen Denktradition in den Weg gestellt hätten. Schon die erzielten Reformen reichten aus, erheblichen innertheologischen und innerkirchlichen Widerstand zu mobilisieren, weil den Reformkritikern deutlich wird, daß die Kompatibilität zwischen dem von ihnen

pädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970, in der er die Entwicklung des Begriffs „Religionspädagogik" im zeitgeschichtlichen Zusammenhang des beginnenden 20. Jahrhunderts entfaltet. Darin vertritt er die Ansicht, dieser Begriff habe sich in Anlehnung an den von Foerster gebrauchten Begriff „*Moralpädagogik*" durchgesetzt.

[26] *J. Göttler*, Unser Erziehungsziel, München 1909, zit. nach *Offele* 1961, a.a.O., 183.

[27] Vgl. *J. Göttler*, Religions- und Moralpädagogik, Münster [2]1931 (1923); kommentierend dazu: *W. Simon*, Josef Göttler (1874-1935), in: KBL 112 (1987), 341-344.

[28] Vgl. dazu *Paul* 1988, a.a.O..

[29] Vgl. *Paul* 1988, a.a.O., 190f.

[30] Vgl. *Eicher* 1976, a.a.O..

präferierten Offenbarungsverständnis und der neuen Methodenbewegung unter Druck geriet; anders formuliert: weil der Eindruck entsteht, daß die neue Methode potentiell auf ein anderes Offenbarungsverständnis, auf eine andere Theologie abzielen könnte – was die Reformer jedoch nicht intendierten. Mit den skizzierten Reformbemühungen bahnt sich immerhin ein Selbstverständnis der Katechetik an, sich nicht mehr nur als „Anwendungsdisziplin der Dogmatik" zu verstehen, sondern eine (auch) pädagogisch und psychologisch begründete Theorie, d.h., ein eigenes wissenschaftliches Fundament zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang betritt Foerster die Bühne der Katechetik. Für Schilling trifft er mit seiner 'induktiven Methode' genau die Anliegen der Münchener Reformkatecheten, die sich gegen Intellektualismus und Verbalismus, gegen Stoffmaterialismus und Memorierwut wandten. Foerster schien sich in hervorragender Weise als Bündnispartner zu eignen. Schilling resümiert: Foerster,

> „ein exponierter Universitätslehrer, der in jenen Jahren, da der ethisch-pädagogische Säkularismus den pädagogischen Katechetikern nicht wenig zu schaffen machte, eine offenkundige, um nicht zu sagen sensationelle Wendung zum Religiösen hin vollzog, mußte den bedrängten Verteidigern des Religionsunterrichts als gewichtiger Bundesgenosse in der Tat hoch willkommen sein."[31]

1.4. „von der Anschauung des Kindes her..."

Die Berufung katholischer Katecheten auf Foerster, den Nicht-Katholiken, gestaltet sich vor dem Hintergrund der Situation von Theologie und Kirche nicht ohne Probleme. Die katholischen Katechetiker sehen sich immer wieder vor die Frage gestellt: Ist Foersters Methode neutral und darum theologisch rezipierbar? Oder enthält sie normative Implikationen, die *mit* seiner Methode übernommen werden? Kritiker meinten, solche, nicht mit der katholischen Lehre in Einklang zu bringende Implikationen, entdecken zu können; daher bestehe eine „Foerstergefahr". Sie sahen die bis dahin geübte Praxis auf den Kopf gestellt: Statt in katechetischen Lernprozessen die geoffenbarte übernatürliche Wahrheit in Form von Katechismussätzen voranzustellen, erklärten die Reformer die „Anschauung des Kindes" zum Ausgangspunkt für religiöse Lernprozesse. Was für die Reformer zunächst nichts anderes war als eine Erweiterung der methodischen Sequenz, bedeutete für ihre Kritiker die Preisgabe der „Wahrheit von oben" zugunsten einer „Wahrheit von unten".

Parallel zu den Bemühungen um eine Reform der Katechese publiziert Foerster sein Konzept einer „psychologischen" bzw. „induktiven Methode". Es findet in der katholischen Fachpresse Beachtung, vor allem in den „Katechetischen Blättern".[32] Die programmatischen Aussagen, 'von der Anschauung' auszu-

[31] *Schilling* 1970, a.a.O., 66.

[32] Vgl. u.a. die Besprechungen seiner Bücher „Schule und Charakter" in den KBL 34 (1908), 67f und eine erneute Auflage in den KBL 40 (1914), 25. Sein Buch „Lebensführung" wird besprochen im Heft 35(1909), 246ff, „Christus und das menschliche Leben" in 48(1922), 281-284 sowie „Sexualethik und Sexualpädagogik" in 34(1908), 83f.

gehen (Münchener) bzw. 'induktiv' vorzugehen (Foerster), schienen in hohem Maße zu korrespondieren. Was man von Seiten der Reformkatecheten von der induktiven Methode erhoffte, erklärt Göttler im Jahre 1911:

„Das Wesen der induktiven Methode! Es ist jene Methode, welche ausgeht und sich verbündet mit den guten, nach oben strebenden Grundkräften der Seele. Deren Äußerungen sind in den verschiedenen Alterstufen aufzudecken und zu zeigen, wie sie notwendig auf höhere Güter, auf ein höchstes Gut hinweisen und Hingabe an dasselbe fordern."[33]

Wie für Foerster, verhält sich auch für Göttler die induktive Methode „neutral" gegenüber dem Inhalt der göttlichen Offenbarung. Die Reformer befragten nicht die (theologischen) Inhalte oder zielten gar auf deren Reform, sondern sie hatten eine Erneuerung der Methode vor Augen. Sie wollten einen anderen (angesichts der Zeitumstände: effektiveren) Weg einschlagen, um zu demselben Ziel zu kommen: Verkündigung und Einswerdung mit der christlichen Wahrheit. Diese Hoffnung, so hielten die Reformkritiker dagegen, sei eine gefährliche Utopie.[34] Eine Methodenreform, so ihre Ansicht, führt zu einer anderen Theologie. Sie erkennen, daß nicht jede methodische Neuerung mit ihrem (neuscholastisch geprägten) offenbarungstheologischen Konzept zu vereinbaren ist. Gleichwohl zielten die Reformer nicht ernsthaft darauf ab, aus dem bestehenden theologisch-methodischen Zusammenhang auszubrechen.

2. Die Foersterrezeption in der Katechetik als „Foerstergefahr"

In einer ersten Phase dieser Auseinandersetzung, die von der Jahrhundertwende bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges währt, profiliert sich Johann Schraml, Geistlicher Rat in Burglengenfeld. Eine zweite, kürzere Phase kann zwischen Kriegsende und etwa 1920 lokalisiert werden. Darin engagiert sich Franz Xaver Kiefl, zunächst Theologieprofessor in Würzburg und später Domdekan in Regensburg.

2.1. Schraml: 'Unser Religionsunterricht bedarf keiner Umformung'

Schraml hatte bereits 1899 in einer Schrift seine Ablehnung der sich abzeichnenden Reformversuche unmißverständlich zu erkennen gegeben und erklärt: „Unser Religionsunterricht bedarf keiner Umformung."[35] Die Umformung sieht er am Werk, wo die traditionelle „analytische Methode" durch eine „synthetische" ersetzt werde. Sie unterscheiden sich wie folgt:

„Die analytische Methode stellt zuerst den Begriff auf und zergliedert ihn dann; die synthetische gibt umgekehrt zuerst die ersten Merkmale, und setzt sie dann zum Ganzen zusammen."[36]

[33] *J. Göttler*, Foersters induktive Methode; in: KBL 37 (1911), 238-240, hier 239.

[34] Vgl. *J. Schraml*, Dr.Foersters induktiv-psychologische Methode in Anwendung auf religiöse Autorität und geistige Freiheit; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 145 (1910), 799-817, hier 810.

[35] *J.Schraml*, Das Prinzip der modernen Anschauung und die Anschauung im Religionsunterrichte. Eine apologetisch-methodische Studie, Regensburg 1899, 76.

Was Schraml als „analytische Methode" bezeichnet, entspricht der neuscholastisch geprägten „Lehrsatzkatechese". Mit seiner Kritik an der „synthetischen Methode" zielt er auf die Münchener Reformer und ihre Foersterrezeption. Die Problematik der methodischen Erneuerung liegt für Schraml darin, daß er sie aus prinzipiellen Gründen nicht für vereinbar hält mit der Natur der christlichen Offenbarungsreligion. Schraml folgend ist die Auffassung, Methode und Inhalte verhielten sich neutral zueinander, ein folgenschwerer Irrtum. Sobald man das Feld der Religion betrete, befinde man sich im Kraftfeld eines bindenden objektiven Moments, das nicht nur keinen Ansatz „von unten" zulasse, sondern, im Gegenteil, zu einem „Ansatz von oben" verpflichte. Schraml argumentiert:

> „Unsere heilige Religion, die einzelnen Glaubensartikel, Gebote und Sakramente sind etwas positiv Gegebenes. Danach richtet sich die Art und Weise der Darbietung. Der Glaube als Lehrdisciplin verlangt seiner Natur nach principiell Zergliederung, nicht Zusammensetzung. Nur Synthese oder doch leitende Synthese setzt zwar die Wahrheit voraus, läßt aber durch Zusammensetzung 'von den Schülern und unter Mitbetheiligung der Schüler' dieselbe erst entstehen. Hier ist die deutliche methodische Spur der modernen Pädagogik. ...Die Synthese als Grundlage und Ausgangspunkt des Unterrichts bedeutet im letzten Grunde nichts anderes als die vorausgesetzte Wahrheit methodisch componiren. Solches Componiren ist auch dem katholischen Methodiker nicht erlaubt; der Weg ist autoritativ abgesteckt: der Glaube muß gelehrt und gelernt werden."[37]

Nach Schraml begeht methodischen Unsinn, wer christliche Wahrheiten synthetisch aufgreifen will. Für ihn gibt es keinen Zweifel daran, daß der Glaube eine direkte Frucht des Hörens ist, daher sei der Analytiker der wahre Lehrer des Glaubens. Er verkündige die Wahrheit und stelle sie den Kindern ungeschmälert zur Annahme vor.[38]

Schraml untermauert seine Position ausführlich mit Hinweisen auf Augustinus und Thomas, aber er interpretiert sie ganz im Sinne der von Eicher bezeichneten neuscholastischen Verengung.[39] Schraml argumentiert: Während die induktive Methode als didaktischen Verlaufsplan die Reihenfolge „Veranschaulichung" (Darbietung), „Denken" (Erklärung) und „Handeln" (Anwen-

[36] *Schraml* 1899, a.a.O., 101.

[37] *Schraml* 1899, a.a.O., 106.

[38] Schraml läßt allerdings auch durchblicken, daß das synthetische Vorgehen in der Erziehung insgesamt sinnvoll sein könne. Schraml meint: „Es kann überhaupt keinen Lehrgegenstand und kein Lehren geben, wobei der eine oder der andere Lehrweg zur Benützung im Nebendienste unmöglich, verboten oder gar schädlich wäre, weil eben das Darbieten und Erlernen eines jeden Faches *nur* mit Hilfe der beiden Wege erfolgen kann" (*Schraml* 1899, a.a.O., 106). Wenn er fortfährt, daß selbst im Religionsunterricht beide Lehrwege einen Platz erhalten könnten, ist ein logischer Bruch in seinem Denken nicht zu übersehen. Dieser Bruch läßt sich auch nicht dadurch abschwächen, daß er eine bestimmte Rangfolge beider Lehrverfahren einfordert, die sich aus dem Stoff ergeben müsse. Was den Stoff des Religionsunterrichts betrifft, so Schraml, komme aufgrund seiner übernatürlichen Bindung nur die analytische Methode in Frage.

[39] Vgl. in diesem Zusammenhang die systematisch theologische Reflexion von *Eicher* 1976, a.a.O.

dung) vorschlägt, lehrt die Tradition, daß der Glaube eine Vergewisserung dessen ist, wovon man keine direkte Anschauung hat. Der Glaube ist seiner Natur nach primär keine Sache des Wissens, weil das dem Glauben Zugehörige die Vernunft übersteigt und er ist sicher keine Sache der Anschauung, wenn nicht ein Bekanntwerden mit dem sich offenbarenden Gott vorausgegangen sei. Nicht die Anschauung bildet den Ausgangspunkt zur Erkenntnis der Glaubenswahrheit, sondern allein die Annahme der in Glaubenssätzen gefaßten Wahrheit des Glaubens selbst. Die übernatürliche Erkenntnis werde begründet durch den Glauben und dieser komme vom Hören. Das Hören sei das „Sinnmittel", wodurch die menschliche Seele die vorgelegte Wahrheit aufnehme.[40] Somit besteht für Schraml zwischen 'Hören' und 'Glauben' ein unmittelbarer natürlicher Zusammenhang, der nicht erst durch eine künstliche methodische Konstruktion hergestellt werden muß:

> „Der Glaubenswillige hört glaubend, weil er weiß, das zu Hörende stammt von Gott."[41]

Die spekulative Durchdringung des gläubig Erkannten folgt zeitlich dem Hören des Glaubenssatzes. Nach Schraml muß der Glaube als die *ratio maior* anerkannt und ihm die Führung zugestanden werden – von ihr soll die Vernunft ihren Ausgang nehmen. Und eben dieses Verhältnis kehre die 'Münchener Methode' um. Sie gehe vom Wissen aus und reduziere die Glaubensinhalte auf eine, dem Verstand subordinierte Willenssache. Darin liegt für Schraml der Beweis, daß die Methode nicht neutral ist, denn indem man das Übernatürliche dem Intellekt unterordnet, macht man es zum Objekt, verletzt, profanisiert und subjektiviert es.[42]

Diese Subjektivierungstendenz ist für Schraml auch der induktiven Methode Foersters implizit. Er dürfe daher nicht als Gewährsmann für methodische Reformen in der Katechese herangezogen werden. Foerster lasse in seinen Schriften keine objektive Bindung erkennen und beweise seine Unkenntnis von der übernatürlichen Wahrheit. Nach Schraml baut Foerster seine Erziehungsmethode auf einer natürlichen Grundlage auf und gibt damit seine Abhängigkeit vom modernistischen und rationalistischen Zeitgeist zu erkennen. 'Rationalistisch' sei die Identifikation von Glauben und Erkennen, 'modernistisch' die Verlagerung von Leben und Wahrheit in das religiöse Gefühl. Durch beide Tendenzen degeneriere die Religion zu einem menschlichen Produkt[43] und

[40] *J. Schraml*, Natur und Übernatur: Die Anschauung als Ausgang der übernatürlichen Glaubenserkenntnis im Lichte der Lehre der Kirche und des heiligen Thomas von Aquin; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 150 (1912), 653-667.

[41] *Schraml* 1912, a.a.O., 663. Für „direktes Erkennen", besonders bei einfacheren Glaubensinhalten, tritt auch A.Satzger ein: Was ist uns Fr.W.Foerster?; in: Pharus 1 (1910), 2.Halbbd., 104-116.

[42] Vgl. *Schraml* 1910, a.a.O., 808f.

[43] Vgl. *Schraml* 1911, Ist Dr.Foersters Methode oder der Glaube die Grundlage des Erlebens der Religion und der christlichen Charakterbildung?; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 148 (1911), 290-303, hier 190f. In der Gefühlsbetonung vermutet er Spuren von J.J. Rousseau, dessen Begriff einer „natürlichen Religion"

zerstöre jede wirkliche Katholizität.[44] Nicht Gott, sondern der Mensch werde an die Spitze gesetzt. Nicht Unterordnung unter eine Wahrheit, sondern menschliche Autonomie sei das Ziel.[45] Eine Anlehnung an Foerster, wie sie die „Münchener" praktizierten, laufe auf die folgenschwere Konsequenz hinaus, daß in der Katechese nicht Gottes Autorität, sondern das „Ich" des Kindes die erste und höchste Norm sei:

> „Entwickelt und nicht bloß geklärt, sondern autorisiert wird lediglich die eigene Selbstherrlichkeit des Kindes in der Beurteilung des Sittlichen und in der Unterscheidung von gut und bös. Eben der methodische Ausgang stellt Intellekt, Urteil und Willen des Kindes prinzipiell autonom heraussetzend, selbstbauend der Glaubens- und Sittenlehre gegenüber. Er statuiert und bedeutet das menschliche 'Ich' als Formalprinzip des Glaubens und der Sittlichkeit. Er bedeutet die Zurückführung der Glaubens- und Sittenlehren auf deren Ein- und Unterordnung unter das Maß der 'Ich'-Einsicht und Beurteilung."[46]

In der Logik, der die Reformkatechetik folgt, entdeckt Schraml den Zeitgeist des Modernismus. Es ginge ihr nicht mehr darum, sich gläubig Gott und der Kirche zu unterwerfen, sondern beide zum Objekt der kritischen Vernunft zu machen. Als übernatürliche Wahrheit werde nurmehr anerkannt, was der vernünftigen Einsicht entspräche. Nicht die Betonung des übernatürlichen Charakters der Offenbarung, sondern deren Vergegenständlichung in der Anschauung des Kindes ist für Schraml die „traurige Konsequenz" dieser Orientierung.[47]

2.2. *Verteidigung des Reformansatzes: 'Vom Kinde ausgehen, von Gott her denken'*

Schramls Angriff auf Foerster und die Foersterrezeption durch die Münchener Reformkatechetiker bleibt nicht unwidersprochen. Um die Gegenkritik zu kennen, bedarf es keiner Gesamtübersicht über alle Diskussionsbeiträge, denn die Argumente wiederholen sich. Auf die Kritik von Anton Weber und Georg Grunwald soll stellvertretend für andere eingegangen werden.[48]

Schraml selbstverständlich ablehnt. Rousseaus' schädlichen Einfluß auf die Katechetik stellt Schraml mehrmals heraus, besonders am Beispiel von J.B.Hirscher. Die „Gefahr" des Rousseau'schen und Kant'schen Einflusses auf die christliche Erziehung durch die Foersterrezeption benennt auch *K.B. Appel*, Moralpädagogik; in: Die christliche Schule 2 (1911), 144-154.

44 *Schraml* 1910, a.a.O., 805.

45 *Schraml* wörtlich: „Das Ausschalten des Glaubens als Ausgang, der Ausgang vom Kinde bedeutet tatsächlich die Autonomie des Kindes", vgl. 1911, a.a.O., 295.

46 *Schraml* 1910, a.a.O., 810.

47 *Schraml* 1910, a.a.O., 814ff.

48 Vgl. desweiteren *F.W. Foerster*, Entgegnung; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 148 (1911), 527-532 sowie *J. Göttler*, Foersters induktive Methode; in: KBL 37 (1911), 238-240; *ders.*, Foersters religionspädagogische Reformvorschläge; in: KBL 39 (1913), 33-38 sowie *ders.*, Induktive Methode und Anschaulichkeit im Religionsunterricht. Zur Klärung und Rechtfertigung; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 151 (1913a), 410-426.

Weber, selbst Protagonist des Münchener Reformkreises, hatte Schramls Schrift von 1899 noch im selben Jahr in den Katechetischen Blättern kritisch rezensiert. Im Frühjahr 1900 reagiert Schraml mit der Streitschrift „Die Fundamentalfrage der katholischen Katechese" und Weber antwortet 1901 mit einer längeren Abhandlung: Die erste Phase der Debatte um die Zulässigkeit einer Reform der Katechese, von der sich Vertreter des neuscholastischen Methodenverständnisses bedroht fühlen, ist eröffnet!

Weber war dafür eingetreten, daß die Katechetik von der modernen Pädagogik die Einsicht übernimmt, den Lernweg synthetisch von der Darstellung und Anschauung zur Lehre zu entwickeln. Ein entscheidender Vorwurf Schramls gegen diesen Vorschlag Webers lautet: Mit der Entscheidung für einen „textsynthetischen" Ansatz setzt Weber das natürliche Erkennen dem übernatürlichen Charakteristikum des Glaubens voraus. Aufgrund der Vorrangstellung der Methode degeneriert die Glaubenslehre zu einem natürlichen Gegenstand. Das inhaltlich und autoritativ Übernatürliche erscheine nicht mehr 'als solches'.

Erstens, entgegnet Weber, sei alle natürliche Tätigkeit von der übernatürlichen Wahrheit umklammert bzw. auf sie hingeordnet – sie stehe jedenfalls nicht in Konkurrenz zu ihr; zweitens müsse man, unter Berufung auf Thomas, den Sinn des Dogmas kennen, sonst könne man ihm nicht gläubig zustimmen. Schramls Argwohn gegen das synthetische Vorgehen sei gegenstandslos, er habe nicht verstanden, so Weber wörtlich,

> „daß ich nicht die religiösen Wahrheiten auffinden oder gar erfinden, sie konstruieren will, sondern daß ich die einzelnen Teile einzeln lehre, darbiete, zur gläubigen Annahme vorstelle und zum Schluß das Detail zusammenfasse. Die Zusammenfassung geschieht nicht per modum conclusionis, sondern per modum additionis. Die Zusammenfassung ist nicht eine Tätigkeit der Vernunft in engeren Sinne, sondern eine Gedächtnisarbeit."[49]

Zur Verdeutlichung gibt Weber ein Beispiel für die Behandlung des achten Gebotes:

> „Unsere Methode beruht also darauf, daß wir der Definition einer Sünde einen konkreten Fall vorausschicken... Dann erklären wir, worin seine Sünde bestanden habe, und legen dann dem Kind die Lehre vor, daß man diese Sünde nicht begehen darf. Hierbei bedienen wir uns der Worte des Katechismustextes."[50]

Mit Hilfe analoger Begriffe lernten die Kinder in der Katechese den christlichen Glauben kennen. Die Kenntnis analoger Bedeutungen müsse gegeben sein, bevor sie mit dem Glaubenssatz in Berührung träten und bevor Glaube selbst möglich sei.

Eigentlicher Streitpunkt in dieser Auseinandersetzung ist der Vorwurf Schramls, Weber öffne einem aufklärerisch getönten Vernunftansatz die Tür zur katholischen Theologie. Für Weber erliegt Schraml mit dieser Kritik einem verkürzten Verständnis der menschlichen Vernunft[51] und er entgegnet ihm:

[49] *A. Weber*, Synthetische oder analytische Methode im Religionsunterricht?; in: KBL 27 (1901), 57-78, hier 61.

[50] *Weber* 1901, a.a.O., 72.

„Es gibt eben, was Schraml übersieht, eine mehrfache Tätigkeit der Vernunft. Dem Glauben widersprechend ist nur jene Vernunfttätigkeit, welche Geheimnisse auffinden oder an sich begründen will, oder welche das Übernatürliche in menschliche Begriffe fassen will."[52]

Schramls Forderung, den Kindern das Übernatürliche begrifflich auf direkte Weise darzubringen, sei nicht umzusetzen.[53] Das sei der Kardinalfehler der katechetischen Tradition, den die neue Methodenentwicklung offen ans Licht gebracht habe. Es handele sich um ein erfolgloses Unterfangen, wenn man meine, es reiche aus, den Kindern den Katechismussatz vorzulesen mit der Konsequenz, daß sie diesem ihre gläubige Zustimmung gäben. Einem unverstandenen Satz könne man weder zustimmen, noch könne man ihn ablehnen. Um die Unhaltbarkeit der Schraml'schen Forderung zu verdeutlichen, zieht Weber sie ins Lächerliche und legt ihm folgende, an die Kinder gerichtete Konklusio in den Mund:

„Ihr versteht das zwar noch nicht, aber ihr müßt doch glauben, daß dieser Satz wahr ist; denn die Kirche stellt ihn euch zum Glauben vor."[54]

Eine zweite wichtige Stimme für die Verteidigung der Methodenreform stammt von Grunwald, der 1910 in einer Schrift Zusammenhänge zwischen Herbart, Foerster und der Münchener katechetischen Methode herausgearbeitet hatte.[55] Er kommt in seiner Replik auf Schraml zu dem Schluß, dieser konstruiere falsche Polaritäten und werde damit weder Foerster, noch der Münchener Methode gerecht.[56] Er habe ein verzerrtes theologisches Verständnis vom Natürlichen und Übernatürlichen, weil er beide als zwei, völlig voneinander unabhängige, Entitäten auffasse. Nicht nur, daß das Übernatürliche (die Gnade) auf der Natur aufbaue, sie ergänze und vervollkommne und auf diese Weise in direkter Beziehung zu ihr stehe, zudem träfen Natur und Übernatur auch in der Menschenseele zusammen. Für Grunwald ist es folgerichtig, wenn sich die christliche Pädagogik im allgemeinen und Foerster sowie die 'Münchener' im besonderen mit diesem Zusammentreffen in der Seele beschäftigen. Während sich Schraml die Beziehung als eine kausal gelenkte Nachahmung der Übernatur in der Natur vorstelle, differenzierten Foerster und die Münchener zwischen Gott und Mensch, zwischen Gottes geschenkter Gnade und dem freien Willen des Menschen, wobei weder Gott, noch Gottes wirkende Gnade, vom Menschen abhängig oder durch sie beeinflußbar wären – sie gehörten absolut in das Reich des Übernatürlichen.[57]

51 Damit kritisiert Weber an Schraml eben jene Verkürzung, die die neuscholastische Theologie an der scholastischen Tradition vorgenommen hatte.

52 *Weber* 1901, a.a.O., 66.

53 Der Erfolg dieses Ansatzes sei „gleich Null", so *Weber* 1901, a.a.O., 77.

54 *Weber* 1901, a.a.O., 69.

55 Die Münchener katechetische Methode, J.Fr. Herbart und Fr.W. Foerster, Münster 1910.

56 *G. Grunwald*, Foersters Willenspädagogik im Verhältnis zur Willenspädagogik der katholischen Kirche; in: Pharus 2 (1911), 1.Halbbd., 103-113.

57 Diesen Weg hatte Hirscher bereits 1831 in seiner 'Katechetik' beschritten.

Mit seiner Kritik an Schraml bringt Grunwald ein Selbstmißverständnis der neuscholastischen Theologie insgesamt zur Sprache. Schraml erwecke den Eindruck, als ob auch die Einwilligung und Zustimmung von Seiten des Menschen der übernatürlichen Sphäre zuzurechnen wäre (Glaube als eine direkte Frucht des Hörens). Träfe diese Behauptung zu, so Grunwald, äußere Schraml seine Kritik zurecht. Schraml erliege aber der irrigen Auffassung, als ob das menschliche Handeln auf die Gnade Gottes Einfluß nehme. Vielmehr müßten die Einwilligungsprozesse von seiten der Menschen als rein menschliche Prozesse betrachtet werden, die das Gnadenhandeln Gottes völlig unbeschadet ließen. Nichts anderes hätten sich Foerster und die Münchener mit ihrer induktiven Methode zum Ziel gesetzt. Sie wollten zeigen, wie die Gnaden*wirkung* in der menschlichen Willenshandlung in Erscheinung tritt und sie wollten methodische Wege erschließen, den Zustimmungsprozeß zu fördern. Schraml müsse anerkennen, daß eine Willenshandlung Erkenntnistätigkeit voraussetze oder sie einschließe – denn worauf sollte sich der Wille richten, wenn nicht auf etwas Erkanntes. Daß die Gnade dem menschlichen Willen zuvor kommt, ist für Grunwald evident. Aber: die immerwährende Gnade hebt den freien Willen nicht auf.[58] Daher laufe auch die Kritik an der Foersterrezeption ins Leere, die Katechese implementiere ein allgemein religiöses System anstatt der Offenbarung, weil Foerster nicht das Übernatürliche im Auge habe, das die katholische Kirche lehre. Was man von Foerster übernehme, sei nicht dessen Religionsverständnis, sondern seine Methode, die in hohem Maße für geeignet befunden wird, die Menschenseele für die Gnadengaben zu öffnen.[59] Damit unterstreicht Grunwald das rein methodische Interesse an katechetischen Reformen, die seiner Meinung nach durchaus mit einer unverkürzten scholastischen Position in Einklang zu bringen sind.

2.3. Das Ende der ersten Phase

Was Schraml in der Tat nicht sieht, ist die doppelte Denkrichtung der Reformer – sie sprechen von „Induktion", aber entwerfen ihre Methode vom christlichen Offenbarungsglauben aus. Während Schraml meint, das Objektive gehe auf dem Weg begrifflicher Vermittlung auf direkte Weise in den annehmenden Glauben über – und damit eine eindimensionale Sender-Empfänger Beziehung unterstellt -, konzentrieren sich die Reformer, nachdem sie den Sender und die zu sendende Botschaft justiert haben, auf die Ausrichtung des rezipierenden Subjekts auf den Sender und die zu empfangende Botschaft. Was Göttler und Foerster als „induktives Vorgehen" bezeichnen, ist eine, der Deduktion folgende und von ihr umschlossene Funktion. Noch schärfer formuliert: „Entwicklung" und „Anschauung" sind Begriffe, die ausschließlich innerhalb des Deduktionsprozesses einen Platz erhalten, sie sind auf ein Objektivum ausgerichtet und haben darin ihr Ziel.[60] Göttler zeigt sich von diesem Verständnis deutlich geprägt, wenn er schreibt:

[58] Vgl. *Grunwald* 1911, a.a.O., 103ff.

[59] Vgl. *Grunwald* 1911, a.a.O., 107-113.

„Schraml kennt doch auch den Satz: Primum in intentione, ultimum in executione: Ziel und Zweck, das Wichtigste bei einer Tätigkeit, tritt erst am Schlusse in Erscheinung, wiewohl es von Anfang an leitend, beherrschend für alle Teilakte der Handlung ist. So ist es auch hier. Der Katechismustext schwebt dem Katecheten vor, wenn er nach einer Veranschaulichung sucht, wenn er dieselbe vorträgt, sie bespricht (erklärt), um schließlich die Wahrheit in der Sprache des Katechismus kurz zusammenzufassen."[61]

2.4. Die zweite Phase der Foersterdebatte: Kiefls Pragmatismusvorwurf

In den Jahren nach Beendigung des ersten Weltkrieges erreichen Verteidigung und Kritik Foersters und des reformkatechetischen Ansatzes einen letzten Höhepunkt. An der Spitze der Kritiker steht nun Franz Xaver Kiefl, Domdekan in Regensburg. Kiefl hatte in seiner Streitschrift „F.W. Foersters Stellung zum Christentum"[62] eine Reihe von Anklagen gegen Foerster formuliert. Neben dem Eindruck, Foerster wolle den katholischen Religionsunterricht durch eine religionslose Moralerziehung ersetzen, beschäftigt er sich vor allem mit dem Vorwurf, Foerster entlehne seinen Religionsbegriff dem amerikanischen Pragmatismus, in dessen Konsequenz Religion nicht nach ihrer Wahrheit, sondern nach ihrer Nützlichkeit bewertet werde. Foerster stehe dem Positivismus eines Comte und dem Pragmatismus und Empirismus eines James nahe. Zwar spreche Foerster häufig von der „höheren Wahrheit", aber diese sei für ihn nichts anderes als ein Komplex von inneren menschlichen Erfahrungen.[63] Diese Auffassung sei nicht mit dem Offenbarungsglauben in Einklang zu bringen. Die katholische Kirche lehre, daß nicht die menschliche Seele, sondern die übernatürliche göttliche Wirklichkeit der wahre Erkenntnisgrund sei. Foersters Interesse am *Wert* der Religion stehe dem Interesse der theologischen Scholastik an der *Wahrheit* direkt entgegen:

60 Dies gilt auch für Foersters Moralpädagogik; vgl. dazu *H.-G. Ziebertz*, Sexualpädagogik in gesellschaftlichem Kontext. Studien zur Konzeptentwicklung katholischer Sexualerziehung, Weinheim/Kampen 1993, 75ff.

61 *Göttler* 1913a, a.a.O., 425. Gleich im Anschluß an die Ausführungen Göttlers geht Schraml darauf ein (ebd. 426-435). Er bleibe dabei, daß Göttler den Glauben vom Verständnis der Begriffe abhängig mache und er frage sich, wozu der Glaube (und die kirchliche Autorität) noch nötig sei, wenn das Begriffsverständnis den zentralen Mechanismus bilde. Die Wahrheit selbst müsse dargeboten werden, und zwar, entsprechend der Ordnung der Offenbarung, „von oben nach unten". Dieses Prinzip, so fährt er unbeirrt fort, kehrten die Münchener und Foerster um – und darin stimmten sie überein. Hier zeigten sich die fatalen Spätfolgen der Hirscher'schen Theologie.

62 Donauwörth 1918. Es handelt sich bei dieser Schrift um eine Bearbeitung und Erweiterung zweier Aufsätze, die zuvor in Heft 5 und 6 der Zeitschrift 'Pharus' veröffentlicht worden sind.

63 Ähnlich der evangelische Theologe H. Büchsel, der Foersters Religionsverständnis für anthropozentrisch verkürzt hält. Die Verehrung Gottes trete hinter die Frage nach dem innersten Bedürfnis des Menschen zurück. Gott sei bei Foerster nicht die schlechterdings erhabene Persönlichkeit, sondern sein Gottesbegriff neige zur Immanenz; vgl. *H. Büchsel*, Fr.W. Foersters Erziehungsgedanken im Lichte lutherischer Heilsverkündigung, Hamburg 1917; zit. nach *G. Wunderle*, Fr.W. Foerster und das Christentum; in: Die christliche Schule 9 (1918), 76-81.

„Foersters System ist schon deshalb abzulehnen, weil es die durch hundertjährigen Geisteskampf in Deutschland gewonnene wissenschaftliche Klarheit des Fragestandes wieder trüben würde."[64]

Und weiter:

„Der Katholizismus hält wie kein anderes System das Prinzip der objektiven Wahrheit heilig und weist das wenn auch noch sehr veredelte Prinzip der Wohlfahrts- und Nützulichkeitsmoral, das der englischen Philosophie bis in ihre feinsten Auszweigungen wie ein unabtrennbarer Schatten folgt, weit von sich. Wer unseren Glauben preist, weil er in der Erziehung wirksam und nützlich ist, aber dabei seine objektive Wahrheit leugnet, der lästert ihn, und das Umsichgreifen dieses Geistes in unserer Erziehung ist nicht wünschenswert."[65]

Die Kiefl'sche Kritik an Foerster, die eine Kritik an der Münchener Reformbewegung einschloß, wurde in ihrer Bedeutung nichtzuletzt gestärkt, weil eine Reihe von Zeitschriften (wie 'Pharus' und 'Die christliche Schule') Foerstergegnern ausführlich Raum zur Darstellung gaben. Gleichwohl sind Versuche einer differenzierten Betrachtung zu erkennen. Josef Weber, der Kiefl darin sekundiert, daß die Foerster'schen Bemerkungen zur (Religions-) Pädagogik vom katholischen Standpunkt aus abzulehnen sind, meint aber, daß nicht Foersters gesamtes pädagogisches Schrifttum verworfen werden müsse. Positive Aspekte entdeckt Weber in Foersters Konzept der Willenserziehung. Mit dessen Ziel, die Vorherrschaft des geistigen über den triebhaften Willen zu sichern, könne der katholische Katechet übereinstimmen. Ebenso mit einem Teil der Methode, wenn Foerster davon spreche, die Erziehung müsse Hemmungsenergie gegenüber dem peripheren Willen und Tatenergie gegenüber dem geistigen Willen aktivieren. Das Problem entstehe dort, wo Foerster den Ursprung der Energie an Ideale knüpfe, die dem Leben aus der Tiefe der Seele heraus einen Sinn geben sollen. Weber folgend wird diese Inspiration, die nach Foerster zwar aus ewigen und unerschütterlichen Wahrheiten kommen soll, im Urgrund der Seele erzeugt. Foerster habe einen durchaus idealistischen und spirituellen Horizont vor Augen, allerdings sei dieser nicht vom Willen des geoffenbarten Gottes autorisiert. Daß sich Foerster für die „höhere Welt" einsetze, sei zu unterstützen, sein Defizit liege aber darin, daß er die Autorität des Geistes in der Seele des Menschen suche, statt beim Urheber der Seele: in Gott. Hierin dürften ihm katholische Christen nicht mehr folgen.[66]

2.5. Das Ende der Foerstergefahr: „Foersters Methode als religionspädagogische Propädeutik geeignet"

Durch solche Stimmen wurde, direkt oder indirekt, die für die Reformkatechetik entscheidende Frage gestellt, ob sie, indem sie Foerster rezipierte, der

[64] *F.X. Kiefl*, F.W. Foersters Stellung zum Christentum, Donauwörth 1918, 37. Diese Schrift wird sehr zustimmend von *G. Wunderle* in 'Die christliche Schule' 9 (1918), 158f rezensiert.

[65] *Kiefl* 1918, a.a.O., 37f.

[66] Vgl. *J. Weber*, Fr.W. Foersters Bedeutung für die praktische Erziehung; in: Pharus 10 (1919), 15-40.

Psychologisierung der Religion Vorschub leiste. Die Brisanz dieser Frage hatte Göttler erkannt.[67] So ist seine Antwort zu verstehen, in der er Foerster eindringlich vor dem Verdacht verteidigt, dieser wolle Elemente der amerikanischen Geisteskultur in das deutsche Unterrichtswesen und in die katholische Kirche tragen. Gleichwohl unternimmt er es, wie bereits früher, auf Unterschiede zwischen Foerster und den katechetischen Reformbestrebungen hinzuweisen. Wenn er beispielsweise erklärt, daß jedem einsichtig sei, daß zwischen Foersters Verständnis der katholischen Dogmatik und dem Selbstverständnis der Kirche eine Kluft bestehe, tritt sein Ziel deutlich hervor, auf diesem Weg die katechetischen Reformprozesse zu schützen. Göttler fügt hinzu, daß niemand danach strebe, „den ganzen Foerster" in die Katechetik aufzunehmen, sondern daß man seine Pädagogik nur „gleichnisweise" benutzen wolle.[68] Überdies habe sich Foerster in zahlreichen Reden und Schriften diese Beschränkung selber auferlegt. Niemals habe er ein katechetisches Programm entwerfen, sondern nur einen kleinen Beitrag zur religionspädagogischen Propädeutik liefern wollen.

In zwei Kommentaren zu der Foerster'schen Entgegnung an Kiefl[69] erklärt Göttler, daß mit diesen Bekenntnissen der Kritik gegen Foerster endgültig der Boden entzogen sei.[70] Foerster selbst hatte an die Grenze zwischen Glaubenspropädeutik und kirchlicher Katechese erinnert und seine Arbeiten der Propädeutik zugeordnet. Aber Foerster geht noch einen Schritt weiter: Allen, die mit der Kritik an seinem Offenbarungsverständnis die Rezeption seiner Pädagogik verhindern wollten, antwortet Foerster nicht allein argumentativ, sondern mit zahlreichen Glaubensbekenntnissen – zum trinitarischen Gott, zur Gottheit in Christo. Foerster bekennt sich zu der Wahrheit, wie sie von der katholischen Kirche gelehrt werde.

Kiefl konstatiert zwar Foersters guten Willen, gibt sich aber in der Sache hart. Noch im selben Jahr läßt er eine knapp hundertseitige Angriffsschrift folgen. Die Folge von Foersters Methode

> „wäre eine radikale Revolutionierung des philosophischen Weltbildes und ein ganz neuer Begriff der Wahrheit, deren Wesen nicht mehr in der Abbildung einer absoluten Wirklichkeit sondern in einer stets fließenden Beziehung des Geistes zur lebendigen Handlung liegen würde."[71]

So reagiert Foerster denn auch ratlos:

> „Ist es wirklich so unverzeihlich, daß jemand nicht mit der Wahrheit geboren worden ist, sondern sich ihr langsam aus schwerem und tiefverwurzeltem Irrtum heraus

[67] *J. Göttler*, Foerstergefahr?; in KBL 44 (1918), 233-243; vgl. *ders.*, Die neue Foersterkontroverse; in: KBL 44 (1918), 484-484.

[68] *Göttler* 1918, a.a.O., 238ff.

[69] *F.W. Foerster*, Christentum und Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit Herrn Domdekan Dr.Kiefl, München 1920.

[70] *J. Göttler*, Das Ende der neuen Foersterkontroverse; in: KBL 45 (1919), 451-452; *ders.*, Bekenntnisse Fr.W. Foersters. Die „Foerstergefahr" beendigt; in: KBL 46 (1920), 20-24.

[71] *F.X.Kiefl*, Christentum und Pädagogik. Eine Antwort auf Foersters gleichnamige Schrift, Regensburg 1920, 3.

> entgegenbewegt?...Kann man denn mehr von mir verlangen, als daß ich jene Auffassungen öffentlich als abgetanen Irrtum zugebe und ausdrücklich jeden Pragmatismus verwerfe? Ist eine solche Behandlung eines *advena* wirklich christlich und katholisch?"[72]

Foerster versteht dies als sein „Schlußwort" in der Auseinandersetzung um die Zulässigkeit seiner Pädagogik vom „katholischen Standpunkt" aus. Göttler und andere sprechen vom Ende der Foersterkontroverse.

3. Die „Foersterkontroverse" – ein Mißverständnis?

Wie konnte Foerster, dessen religiöse Verortung unzweifelhaft im theologischen Denken der Scholastik anzusiedeln ist, dem bisweilen selbst die empirische katholische Kirche zu „modern" war, zu einer 'bedrohlichen Gefahr' stilisiert werden? Daß Foersters „induktive Methode" und ihre Rezeption durch die Katechetiker nur als eine abgeleitete Funktion in einem deduktiven Rahmen zu verstehen war, steht außer Zweifel. Und daß – nach Foersters „Bekehrung" – der „katholische Glaube" diesen Rahmen bildet, legt sein Schrifttum überdeutlich dar. Handelt es sich also bei den dargestellten Auseinandersetzungen um eine lange Kette von Mißverständnissen, deren Betrachtung sich eigentlich erübrigt?

In der Tat gibt es keine starken Indizien dafür, daß Foerster und die Reformer tatsächlich wollten und taten, was ihre Kritiker behaupteten. Die Schärfe der Kampagne kann daher auf den ersten Blick kaum gerechtfertigt erscheinen. Die Reformkatecheten und Foerster haben immer wieder auf den instrumentellen Charakter des induktiven Vorgehens verwiesen und dessen funktionelle Bedeutung für die Glaubensunterweisung hervorgehoben. Der Kern ihres Interesses lag nicht in einer Reform der theologisch zu vertretenen Lehrinhalte, sondern sie beschränkten sich vornehmlich auf lernmethodische Aspekte. Der „Katechismuskern" blieb im ganzen unangetastet. Die Reformer haben es unterlassen, im Zuge der Methodenreform auf eine Reform der Inhalte zuzugehen, d.h., sie stoßen nicht zu einem Verständnis von Didaktik vor (und konnten es auch nicht), bei dem sich Inhalt und Methode gegenseitig befragen.[73]

Indem die Reformer ihr Interesse auf die Methode konzentrierten und die Inhalte außen vor ließen, korrespondierten sie mit dem impliziten Methodenverständnis der scholastischen Theologie, die von einer Unveränderbarkeit der Lehrinhalte ausging. Vor diesem Hintergrund konnte die induktive Methode allmählich ins Methodenarsenal der Katechetik aufgenommen werden, ohne daß damit ein Ausbrechen aus der Tradition angezielt worden wäre. Man definierte die induktive Methode als eine Technik zur Vorbereitung (Propädeutik) auf die eigentliche Begegnung mit dem Herzstück der Katechese: der

[72] *F.W. Foerster*, Mein Schlußwort an Herrn Domdekan Dr.Kiefl, in: KBL 46 (1920), 234-242, hier 238. Die KBL drucken im Anschluß an Foersters 'Schlußwort' eine Reihe von Zuschriften ab, in denen Foerster Unterstützung zuteil wird.

[73] Vgl. dazu *Paul* 1988, a.a.O., 190f.

im Katechismus sprachlich festgelegten religiösen Wahrheit. Somit bewegen sich die Reformer im Rahmen des Spannungsbogens eines bestimmten Offenbarungs- und Wahrheitsverständnisses und dessen impliziten methodischen Konsequenzen. Ihrer Methode konnte ein Platz im Lehrhaus der damals dominanten neuscholastischen Theologie zugewiesen werden.

Daß dies von den Reformkritikern bestritten wurde, hängt damit zusammen, daß Schraml und Kiefl eine bestimmte Prägung neuscholastischer Erkenntnislehre auf die Spitze getrieben hatten. Aus ihrer Perspektive bedeutete die induktive Methode eine einschneidende Neuerung, wenngleich man – historisch betrachtet – eher von einer Rückführung neuscholastischer Verkrampfungen in den (bedingt) weiteren Horizont der scholastischen Tradition sprechen kann, beispielsweise hinsichtlich des Verhältnisses von Glaube und Vernunfterkenntnis. Der Kampf gegen die Reformbewegung ist vor dem Hintergrund der Modernismusdebatte zur Zeit der Jahrundertwende zu bewerten. Schraml und Kiefl empfanden die Reformkatechetik als eine Aufweichungserscheinung.

Aber die Schärfe der Auseinandersetzung ist nicht hinreichend damit zu erklären, was die Reformer faktisch intendierten und praktisch umsetzten. Neben der Sache selbst spielen die Befürchtungen eine wichtige Rolle, die die Reformkritiker auf die Reformpraxis projezierten. Daß Foerster als Sündenbock für geistige Entwicklungen galt, von deren Unvereinbarkeit mit dem eigenen 'System' man überzeugt war sowie die Weise, wie man ihn bekämpfte, läßt zumindest erahnen, daß man spürte, daß die den Reformen innewohnende Stoßrichtung potentiell auf eine andere Theologie hätte abzielen können: eine Theologie, die zwischen dem 'von außen' kommenden Wort und dem anthropologischen Grund seiner Vernehmbarkeit keinen Gegensatz konstruiert, sondern ein korrelatives dialogisches Verhältnis annimmt – eine Theologie, die die Geschichtlichkeit religiösen Sprechens anerkennt.[74] Das hätte in der Tat ein Abrücken von der gesamten scholastischen Tradition bedeutet. Freilich: zu dieser Konsequenz konnte die Münchener Methode selbst nicht mehr gelangen, denn was sie als „Erfahrung" oder „Anschauung" in den Blick nimmt, hat keine eigene Dignität, sondern funktionelle Bedeutung. Erst die Berücksichtigung des „psychologischen" Elements, das in den Projektionen der Kritiker gesehen werden kann, macht die Heftigkeit der gesamten Kontroverse verständlich.

[74] Vgl. *Eicher* 1976, a.a.O., 301ff. Die religionspädagogischen Konsequenzen stellt E. Paul ausführlich dar: *Paul* 1988, a.a.O. sowie *ders.*, Zur Vernachlässigung der Lehr- und Lernmethodik; in: RpB 7/1981, 18-32 .