

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

40/1997

† Paul, Schriftenverzeichnis

Mendl, Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens

Schlüter, Ökumenisches Lernen

Nanni, Friedenserziehung aus religionspädagogischer Sicht

Spiegel, Bericht X. Deutsch-Italienisches Treffen

Bucher/Montag, Vorbilder

Mette, Handlungsorientiert unterrichten im Fach Religion

Sauer, Der göttliche Gott - der lebendige Mensch

Bußmann, Vom Ende der Erwerbsarbeitsgesellschaft

Krauß-Siemann, Sinnfrage und Arbeitslosigkeit

Sein, Seminar, Seminarkritik auf der Basis eines Seminarreports

WZ

ZA

4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

00 000

8

✓ 21

Inhalt

Vorwort	1
† Prof Dr. Eugen Paul, Schriftenverzeichnis	3
Hans Mendl, Hinweise zum wissenschaftlichen Nachlaß von Eugen Paul	11
Hans Mendl, Religionsunterricht als Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens	13
Richard Schlüter, Ökumenisches Lernen - pädagogische und theologische Aspekte einer neuen religionspädagogischen Konzeption	25
Carlo Nanni, Friedenserziehung aus religionspädagogischer Sicht	39
Egon Spiegel, Friede und Gerechtigkeit im ökumenischen Horizont - neue Herausforderungen an die Religionspädagogik. Bericht vom X. Deutsch-italienischen Religionspädagogen/-innentreffen	49
Horst Herion, Rezension: E. Alberich u.a.: Rassegna delle Riviste: Selezione internazionale di articoli di catechetica	59
Anton A. Bucher/Saskia Montag, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen	61
Norbert Mette, Handlungsorientiert unterrichten im Fach Religion. Thesen	83
Ralph Sauer, Der göttliche Gott – der lebendige Mensch. Die doppelte Treue als Leitmotiv der praktischen Theologie	93
Gabriele Bußmann, Religionspädagogisches Handeln als Eröffnung von Gegenwelten. Was leistet die Religionspädagogik zum konstruktiven Umgang mit dem Ende der Erwerbsarbeitsgesellschaft?	109
Jutta Krauß-Siemann, Die Sinnfrage in der religiösen Erwachsenenbildung. Vorschläge für eine Bearbeitung des Themas aus der Perspektive der Arbeitslosigkeit	123
Egon Spiegel, Seminarkritik auf der Basis eines Seminarreports. Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik	137

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

Am 16. Februar 1995 starb *Prof. Dr. Eugen Paul*, Ordinarius für Religionspädagogik an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Augsburg. Eugen Paul hat sich insbesondere um die historische Religionspädagogik verdient gemacht. *Religionspädagogische Beiträge* 40/1997 setzen ein Zeichen ehrenden Gedächtnisses, indem sie das Schriftenverzeichnis von Eugen Paul drucken. Die nicht mehr abgeschlossenen Arbeiten, besonders zur religionspädagogischen Biographieforschung, sowie die Literaturdatenbank sind, wie der Bericht von Hans Mendl ausweist, zugänglich. *Hans Mendls* Beitrag zur Selbstkonstruktion des Glaubens zeigt, welchen Horizont die Arbeiten um Eugen Paul abgeschritten haben.

Ein weiterer Schwerpunkt dieses Heftes ist die teilweise Dokumentation des *X. deutsch-italienischen Religionspädagogen/-innentreffens* (Benediktbeuern September 1997) zum Thema „Friede und Gerechtigkeit im ökumenischen Horizont – neue Herausforderungen an die Religionspädagogik“ mit Beiträgen von *Richard Schlüter* und *Carlo Nanni* (Alfred Gleissner gebührt Dank für die Übersetzung) sowie des Tagungsberichts (*Egon Spiegel*) und der Rezension eines beachtenswerten bibliographischen Hilfsmittels (*Horst Herion*).

Anton A. Bucher und *Saskia Montag* legen dann einen Bericht über zwei empirische Untersuchungen zur Frage nach der Bedeutung von Vorbildern vor.

Mit dem folgenden Block von Beiträgen versucht der Schriftleiter gleichsam durch die Anordnung derselben Position zu beziehen, ohne inhaltlich selbst in die Debatte einzugreifen: *Ralph Sauer* macht in seiner Abschiedsvorlesung kritische und diskussionswürdige Anmerkungen zum Stellenwert von Gebet und Liturgie in der gegenwärtigen Religionspädagogik: „Ihr Interesse gilt vornehmlich, wenn nicht gar ausschließlich, dem bedrängten und geschädigten Menschen unserer Zeit, so daß dabei die Rühmung Gottes zurücktritt, wenn nicht ganz verstummt.“ (S. 93) Da solche Äußerungen in bestimmten kirchen- und berufungspolitischen Problemlagen zu Fehlwahrnehmungen führen können, wird der Beitrag von R. Sauer eingerahmt von Beiträgen (*Norbert Mette*, *Gabriele Bußmann* und *Jutta Krauß-Siemann*), aus deren Diskussion sich im Blick auf die Sorgen um den Menschen in der Religionspädagogik notwendig Modifikationen der These Sauers ergeben, ohne deren Hinweis abwehren zu wollen. Daß gerade der Umgang mit Arbeitslosigkeit und die Kritik gängiger Standards der Erwerbsarbeitsgesellschaft nach befreienden Einreden verlangen, zeigt dabei konkrete Vermittlungslinien einer zu erwartenden Debatte.

Abschließend will die Übernahme des Beitrags von *Egon Spiegel* zur Seminarkritik anregen, angesichts durchgängig geforderter Evaluation der Lehre ähnliche Erfahrungen und diskutierbare Kriterien in dieser Zeitschrift zur Diskussion zu stellen.

Angesichts des erheblich erweiterten Umfangs von *Religionspädagogische Beiträge* 39/1997 ist dieses Heft 40/1997 vom Seitenumfang schmaler ausgefallen. Die Gesamtlieferung des Jahrgangs 1997 wahrt aber den in nunmehr 20 Jahren erreichten Umfang dieser Zeitschrift.

Kassel, im Januar 1998

Herbert A. Zwergel



Anschriften der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Anton A. Bucher, Universität Salzburg, Kath.-theol. Fakultät,
Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Universitätsplatz 1,
A - 5020 Salzburg

Dr. Gabriele Bußmann, Soesterstr. 23, 48155 Münster

Dr. Horst Herion, Kräuterwiese 35, 97273 Kürnach

Prof. Dr. Jutta Krauß-Siemann, Heßlerstr. 136, 45329 Essen

Dr. Hans Mendl, Kriegshaberstr. 56b, 86156 Augsburg

Prof. Dr. Norbert Mette, Universität-GH Paderborn, Fb 1: Katholische
Theologie, Praktische Theologie, 33095 Paderborn

Saskia Montag, Von-Niesewand-Str. 11, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Carlo Nanni, Università Salesiana, Istituto di Catechetica, Piazza
Ateneo Salesiano 1, I-00139 Roma

Prof. Dr. Ralph Sauer, Oldenburger Str. 10a, 49377 Vechta

Prof. Dr. Dr. Richard Schlüter, Universität Gesamthochschule Siegen, Adolf-
Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

PD. Dr. Egon Spiegel, Stockwiesenweg 18, 35287 Amöneburg

7A4052

† Prof. Dr. Eugen Paul

Schriftenverzeichnis

1970

Denkweg und Denkform der Theologie von M. J. Scheeben (Münchener Theol. Studien II 40), München: M. Hueber (Dissertation)

Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, in: Theologische Quartalschrift 150, 214-228

1971

Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik, in: G. Stachel / W. G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik? Zürich u.a., 9-31 (leicht veränderter Nachdruck von Theologische Quartalschrift 1970), vgl. unten 1983

Kirchengeschichts-Unterricht (mit F. P. Sonntag), Zürich u.a.: Benziger
Rezension: in: Theologische Revue 67, 478-486 (zu Religionspädagogik und Didaktik, Curriculum und Lernziele)

Fragen des Religionspädagogen an den Geschichtsdidaktiker, in: A. Brückner u.a. (Hg.), Miscellanea in honorem Hellmut Kämpf, Weingarten/Württ., 23-36

1972

Unterrichtsmodelle - Modelle wofür?, in: Katechetische Blätter 97, 177-180

1973

Konflikte in religionspädagogischer Sicht, in: Der Blick. Zeitschrift der Studentenschaft der Hochschule Passau, 19-22

Wie ist Glaube auf Erfahrung beziehbar?, in: Katechetische Blätter 98, 699-703

1974

Methoden des Religionsunterrichts, in: Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 2, Gütersloh u.a., 145-172

1975

Matthias Joseph Scheeben (1835-1888), in: H. Fries / G. Schwaiger (Hg.), Katholische Theologen Deutschlands im 19. Jahrhundert, Bd. 2, München, 386-408

Praktische Theologie. 2. Verf. Hermann Steinkamp, in: Wissenschaftstheorie und Studienreform, Zürich (Studium Katholische Theologie 3), 136-144

Religionspädagogik, in: Wissenschaftstheorie und Studienreform, Zürich (Studium Katholische Theologie 3), 99-103

Religionspädagogik. Planungsbeispiel für das Teilziel "Fähigkeiten, im Feld schulischen Religionsunterrichts zu handeln", in: Wissenschaftstheorie und Studienreform, Zürich (Studium Katholische Theologie 3), 145-148

Tätigkeitsfeld "Religiöse Erziehung und Unterrichtung", in: Zum Berufspraxisbezug des Theologiestudiums, Zürich (Studium Katholische Theologie 4), 79-86

1976

Analyse von Unterrichtsmethoden als Interdependenzanalyse, in: Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, hg. v. Günter Stachel, Zürich (Religionspädagogik - Theorie und Praxis 32), 74-82, 137-143, 201-205

Interdependenzanalyse in methodischer Absicht, in: Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert, hg. v. Günter Stachel, Zürich (Studien zur Praktischen Theologie 11), 54-57, 103-110, 175-179

Matthias Scheeben, Graz: Styria (Wegbereiter heutiger Theologie)

Theologische Grundlagen und Aufbau der Bußgottesdienste, in: Bußgottesdienste. 1: während des Jahres, Stuttgart, 7-12

1977

Interdependenzanalyse in methodischer Absicht, in: Sozialethischer Unterricht - dokumentiert und analysiert, hg. v. Günter Stachel, Zürich (Studien zur Praktischen Theologie 15), 64-68, 127-132, 182-186

Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens, in: Inhalte religiösen Lernens, hg. v. Günter Stachel, Zürich (Studien zur Praktischen Theologie 14), 198-204

Religionsunterricht, in: Wörterbuch der Pädagogik 3, hg. v. Heinrich Rombach, Freiburg, 66-69

Religionsunterricht in der Primarstufe. Zu den neuen Schulbüchern, in: Herder-Korrespondenz, 87-94

1978

Die Bibel unter heutigen Bedingungen verstehen, in: Religionspädagogische Beiträge, Heft 1, 3-24

Lernorte des Christseins. Zur Notwendigkeit und Tragweite dieser Thematik heute, in: Theologische Quartalschrift 158, 208-217

Rezension: Heine, Susanne, *Biblische Fachdidaktik - Neues Testament*, Wien u.a. 1976, in: *Theologische Revue* 74, 236

1979

Möglichkeiten der Erziehung zu praktischer Nächstenliebe im Religionsunterricht, in: *Caritas '79. Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes*, Freiburg, 227-231

Einführung in die Religionspädagogik (mit E. Bochinger), *studium theologie*, Mainz: Grünewald / München: Chr. Kaiser

Rezension: Dörger, Hans Joachim / Lott, Jürgen / Otto, Gert, Einführung in die Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart u.a. 1977, in: *Theologische Revue* 75, 401

1980

Religion (kath.) - Sekundarstufe I und II, in: L. Roth (Hg.), *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*, München: Ehrenwirth, 414-418

'Grundriß des Glaubens'. - Ein neuer Katechismus, in: *Herder-Korrespondenz*, 404-408

1981

Zur Vernachlässigung der Lehr- und Lernmethodik, in: *Religionspädagogische Beiträge*, Heft 7, 18-32

1982

Der Katechismus im Gesamt der Glaubensverkündigung: Zur Entstehung und Entwicklung bis zum "Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands" (1955), in: E. Paul / G. Stachel / W. Langer, *Katechismus - Ja? Nein? Wie?*, Zürich u.a., 7-29

Das Selbstverständnis der Kirchengeschichtswissenschaft - ein Hindernis für einen fruchtbaren Kirchengeschichtsunterricht?, in: *Religionspädagogische Beiträge* 10, 3-19

1983

Rezension: H. Schmidt, *Religionsdidaktik*, Bd. 1, in: *Theologische Revue* 79, 497-499

Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik. Eine Rück- und Umschau (1971), in: K. Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik. Zweiter Band: Der kath. Weg*, Darmstadt, 194-215 (194-214 Nachdruck v. 1970; 214f. Nachtrag 1983)

Religionspädagogik, in: K. Wegenast (s.o.), 406-411 (Nachdruck v. 1975)

1984

Rezension: J. Hofmeier, Kleine Fachdidaktik Kath. Religion, in: Theologische Revue 80, 144f.

Religionsbücher als Medien des Unterrichtsprozesses, in: Religionspädagogische Beiträge 13, 2-18

Geschichte christlicher Erziehung und Sozialisation - Zu einem Stiefkind der Forschung, in: Theologische Revue 80, 177-186

1985

(Neue) Medien - religionspädagogisch betrachtet, in: Religionspädagogische Beiträge 15, 2-24

Rezension: Ch. Reents, Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder, in: Theologische Revue 81, 149

Rezension: F. Trzaskalik, Studien zur Geschichte und Vermittlung des kath. Katechismus in Deutschland, in: Theologische Revue 81, 149f

Mythos und religiöse Sozialisation - zur Symbolik des Glaubensverständnisses und der Glaubenserziehung, in: A. Halder/K. Kienzler (Hg.), Mythos und religiöser Glaube heute, Donauwörth, 133-151

Rezension: H.-G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, in: Theologische Revue 81, 225f

Rezension: H. Schmidt, Religionsdidaktik II, in: Theologische Revue 81, 325f

Rezension: E. Germain, 2000 ans d'éducation de la foi, in: Theologische Revue 81, 401f

Rezension: D. Emeis, Jesus Christus - Lehrer des Lebens, in: Theologische Revue 81, 502

1986

Zur historischen Dimension religionspädagogischer Forschung, in: Religionspädagogische Beiträge 17, 2-11

Rezension: R. P. Crimmann, Dialogische Religionspädagogik, in: Theologische Revue 82, 66f

Artikel in: J. Gevaert (Ed.), Dizionario di Catechetica, Leumann-Torino: Canisio Pietro: 100f

Deharbe Joseph (e la C. neoscolastica): 199f

Felbiger Ignaz von: 278f

Gesuiti (Catechesi dei): 301f

Hirscher Johann Baptist von: 329f

Illuminismo: 336f

Lutero Martin: 393f

Sailer Johann Michael: 556f

Schmid Christoph von: 560f

1987

- (mit A. Stock) Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz, darin: 'Katechese' heute. Zur Problematik einer Begriffsbildung, 33-46
- Brüche im Glaubensverständnis: im Leben von Arbeitern/Arbeiterinnen, in: Religionspädagogische Beiträge 19, 81-92
- Aus der Geschichte lernen?, in: Katechetische Blätter 112, 365-367
- Zur Geschichte des Katechismus in Deutschland, besonders in neuerer Zeit, in: Religionspädagogische Beiträge 20, 45-62
- Rezension: H. J. Kupka, Neues Sprechen von Kirche, in: Katechetische Blätter 112, 976
- Il catechismo nell' insieme della predicazione della fede, in: C. Bissoli u.a., Il catechismo ieri e oggi (Collana: Studi e ricerche di catechetica 10), Leumann-Torino, 11-30

1988

- Die Münchener Methode: Intention - Realisierung - Grenzen, in: Katechetische Blätter 113, 186-192
- Rezension: E. Weber, Generationskonflikte ..., in: Katechetische Blätter 113, 537

1989

- Historische Religionspädagogik: Leerfelder der Forschung und Darstellung, in: Religionspädagogische Beiträge 23, 186-188.
- Gemeinde und Glaubensvermittlung um 200 n. Chr. - um 400 - in der Mönchsgemeinde, in: Religionspädagogische Beiträge 24, 191-200.
- Der Praxis nach- und vorausdenken, in: R. Lachmann / H. F. Rupp (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 2, Weinheim, 235-251
- De spectaculis in ecclesia non faciendis, in: M. Lang / N. Weidinger (Hg.), Maßstäbe weitergeben - Entscheidungen ermöglichen. Alfred Gleißner zum 60. Geburtstag, (Privatdruck) München, 167-170

1990

- (Buchempfehlung zur Kirchengeschichte) in: Katechetische Blätter 115, 295f.
- Rezension: Zottl, Anton / Schneider, Werner (Hg.), Wege der Pastoraltheologie. Texte einer Bewußtwerdung, 3 Bde., Eichstätt 1986-1988, in: RoJKG 9, 293f.

1991

'Geistlich werden' vor 200 Jahren, in: A. Ziegenaus (Hg.), Sendung und Dienst im bischöflichen Amt (Festschrift Bischof Josef Stimpfle), St. Ottilien, 303-325

Theologische Grundlagen, in: W. Tripp (Hg.), Deine Sünden sind dir vergeben. Bußgottesdienste, Ostfildern, 11-15

Leben und Lernen im Licht des Schulkonzepts der Würzburger Synode (1974/75), in: Lebendige Katechese 13, 14-18

Zum Pastoraljargon der Gegenwart, in: W. Fleckenstein / H. Herion (Hg.), Lernprozesse im Glauben (Festschrift Paul Neuenzeit), Gießen, 397-402

Theologie und Verkündigung am Beispiel der inhabitatio-Lehre, in: H. Hammans u.a. (Hg.), Geist und Kirche. Studien zur Theologie im Umfeld der beiden Vatikanischen Konzilien (Gedenkschrift für Heribert Schauff), Paderborn, 201-211

Bibliographie zur historischen Religionspädagogik - Weiterführung, in: Religionspädagogische Beiträge 28, 157-167

Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend, in: W. Brandmüller (Hg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte, Bd. 3, St. Ottilien, 681-711

1992

Augustinus und die Geschichte der Katechetik bzw. Katechese, in: H.-F. Angel / U. Hemel (Hg.), Basiskurse im Christsein (Festschrift Wolfgang Nastainczyk), Frankfurt a.M. u.a., 232-240

Rezension: B. Jendorff, Religion unterrichten - aber wie? München 1992, in: Katechetische Blätter 117, 604

1993

(Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum) Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg: Bibelarbeit reflektiert. Stichwort: Gleichnisse, München: Kath. Schulkommissariat in Bayern 1993, Heft 1, 2-35

Geschichte der christlichen Erziehung I: Antike und Mittelalter, Freiburg u.a.: Herder

Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend, in: W. Brandmüller (Hg.), Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte II: Von der Glaubensspaltung bis zur Säkularisation, St. Ottilien, 557-612

Rezension: Erwin Gatz (Hg.), Geschichte des kirchlichen Lebens in den deutschsprachigen Ländern seit dem Ende des 18. Jh. I und II, Freiburg 1991 und 1992, in: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 12, 310f, 312

- Rezension: Gustav Pirich, Franz Giftschütz (1748-1788) - der erste Wiener Pastoraltheologe, Würzburg 1992, in: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 12, 312f
- Glaubensbücher für Kinder und Jugendliche, in: Gottes Volk 1/94, Stuttgart 1993, 130-143
- L. Auer, in: Lexikon für Theologie und Kirche Bd. 1, Freiburg u.a. 1993, Sp. 1176.

1994

- Bibliographie zur historischen Religionspädagogik - Weiterführung, in: Religionspädagogische Beiträge 33, 105-125

1995

- Historische Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 79-85
- Geschichte der christlichen Erziehung II: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a.: Herder

1996

- Petrus Canisius als Katechet und Pädagoge, in: J. Oswald u. P. Rummel (Hg.), Petrus Canisius - Reformator der Kirche. Festschrift zum 400. Todestag des zweiten Apostels Deutschlands, Augsburg, 194-201.

voraussichtlich 1998

- Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend..., in: W. Brandmüller (Hg.), Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte I: ..., St. Ottilien

Herausgeberschaft/Mitarbeit:

- Studien zur Praktischen Theologie (SPT), Zürich u.a., jetzt: St. Ottilien, Mitherausgeber seit 1972
- Religionspädagogik - Theorie und Praxis, jetzt: Religionspäd. Forum, Zürich u.a., Mitherausgeber seit 1973
- Dienst am Wort - Gedanken zur Sonntagspredigt, Stuttgart (Mitarbeit und Mitglied der Schriftleitung seit 1961 bzw. 1972)

Hinweise zum wissenschaftlichen Nachlaß von Eugen Paul

1. Datenbank zur Autobiographienforschung von Eugen Paul

Sein Projekt zur Autobiographienforschung konnte Eugen Paul nicht mehr abschließen. Die einzige Veröffentlichung zu diesem Forschungsgebiet mit ersten Analysen erschien 1991: 'Geistlich werden' vor 200 Jahren, in: A. Ziegenaus (Hg.), Sendung und Dienst im bischöflichen Amt, St. Ottilien, 303-325.

Um die umfangreichen, in langjähriger akribischer Arbeit angesammelten Einzelergebnisse in Form von Exzerpten, Karteikästen und Sekundärliteratur zu erhalten, wurden diese mit dem Datenbankprogramm *turbolit* systematisch erfaßt.

Die Datenbank enthält 1831 Datensätze. Erfaßt sind: Name; Vorname (bzw. Pseudonym); Geburtsjahr und -ort; Sterbejahr und -ort; Konfession; Beruf; Land; Titel der Biographie; Sonstige Titel (andere Autobiographien); Verlag; Jahr; Seiten; Stichworte; Quelle; Standort; Sekundärliteratur; Kommentar- und Themenfelder (Zusatzinformationen, Einzelnachweise zu den Stichworten, Kommentare von Eugen Paul zur religionspädagogischen Ergiebigkeit, Hinweise auf Exzerpte).

Als hilfreich erweist sich diese Datenbank, wenn man zu einem bestimmten Stichwort, z.B. Erstkommunion, herausfinden will, welcher Autor sich in seiner Autobiographie dazu äußert.

Wenn Sie im Besitz von *turbolit* sind, können Sie die Datenbank auf Diskette gespeichert (Schutzgebühr von DM 5.-) erwerben. Darüberhinaus sind Einzelrecherchen möglich.

2. Literaturdatenbank historische Religionspädagogik

Die Literaturdatenbank zur historischen Religionspädagogik (*dBase-IV*) ist das Ergebnis von Eugen Pauls langjährigen wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Teilbereich seiner Tätigkeit. Eugen Paul hat die gesammelte Literatur unter anderem auch für seine beiden Bände der „Geschichte der christlichen Erziehung“ (Bd. 1: Antike und Mittelalter, 1993, Bd. 2: Aufklärung und Barock, 1995, jeweils bei Herder) verwendet. In gedruckter Form erschienen Auszüge der Datenbank regelmäßig in den „Religionspädagogischen Beiträgen“. Eugen Paul wollte mit der Anlage einer Datenbank den reichhaltigen Fundus seiner Forschungen zur historischen Religionspädagogik einer breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit zur Verfügung stellen; sein Tod am 16.2.1995 verhinderte zunächst dieses Vorhaben. Daß wir dies im Sinne Eugen Pauls weiterführen, haben auch seine Geschwister ausdrücklich begrüßt.

Sie können gegen eine Schutzgebühr von DM 5.- die originale *dBase-IV*-Version (4 Disketten) erwerben. Es sind auch Konvertierungen in die gängigen

Textverarbeitungssysteme (z.B. Winword oder WordPerfekt) oder gegen Erstattung der Kopiekosten ein allerdings sehr umfangreicher Ausdruck der Datenbank möglich.

3. „Eugen Paul – Schwerpunkte seines religionspädagogischen Schaffens“

Alfred Gsöll, der selbst noch bei Eugen Paul studierte, zeichnet in seiner Diplomarbeit anhand der religionspädagogischen Veröffentlichungen Eugen Pauls denkerische Hauptlinien nach.

Konkrete Nachfragen bezüglich der beiden Datenbanken und der Diplomarbeit richten Sie bitte an folgende Adresse:

Dr. Hans Mendl, Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, 0821/5982733; Fax: 0821/5985503; e-Mail: Hans.Mendl@KTHF.Uni-Augsburg.DE

Eine Bitte: Falls Sie in größerem Umfang auf Datenmaterial aus Eugen Pauls Datenbanken zurückgreifen, sollten Sie in den betreffenden Veröffentlichungen knapp auf die Quelle hinweisen. Das Andenken an Eugen Paul als anerkannter Autorität im Bereich der historischen Religionspädagogik kann auch auf diese Weise aufrecht erhalten werden!

Hans Mendl

Religionsunterricht als Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens

1. Krise des Religionsunterrichts – Krise der Schule

Der Spagat, die traditionellen Inhalte des Glaubens korrelierend in der und zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in einer „Schule für alle“ zu erschließen, erscheint als zunehmend schwierig. Klaffen die Erfahrungsdimensionen von Lehrplänen und Schülerwelten nicht so weit auseinander, daß überhaupt kein religiöses Lernen jenseits reiner Wissensaneignung mehr möglich ist (1.1)? Müssen wir deshalb nicht Abschied nehmen von der religionsdidaktischen Sisyphus-Arbeit eines Korrelierens von Glaube und Erfahrung (1.2)? Sollte sich als Zeichen einer neuen Bescheidenheit nicht Religionsunterricht insbesondere an weiterführenden Schulen auf Religionslehre beschränken (1.3)? Diese kritischen Anfragen verweisen auf dahinterstehende Problemkomplexe existentieller, hermeneutischer und lerntheoretischer Prägung, die im folgenden mit dem provozierenden Titel „Notstand“ bezeichnet werden sollen. Perspektivisch gewendet können diese „Notstände“ allerdings auch als Chance für eine veränderte Religionsdidaktik gewertet werden, die im Anschluß (2.) ansatz- und thesenhaft zu begründen ist.¹

1.1 Erfahrungs-Notstand

Die griffige Formel vom „Leben aus zweiter Hand“² beschreibt anschaulich die Situation von Kindern und Jugendlichen heute; alle Studien zum Phänomen „Kindheit“ und „Jugend“ beziehen die bekannten Veränderungstendenzen ein: Vor allem in Städten, zunehmend aber auch auf dem Land machen Kinder und Jugendliche weniger Primärerfahrungen, ist die „Straßenkindheit“ im Rückgang begriffen. Dafür spricht man heutigen Kindern eine „Medienkindheit“ zu; die Welt wird zunehmend über Sekundärerfahrungen erschlossen, Kinder wachsen in kleineren sozialen Gebilden (Kleinfamilie, Kinderzimmer-Freundschaften) auf.

Verändert hat sich auch das Reservoir an religiösen Erfahrungen: Die Jugendstudien der letzten Jahre bestätigen die Tendenz, daß Jugendliche sich zwar durchaus als religiös verstehen, aber doch deutliche Distanz zu konfessionell gebundenen Formen von Glauben und Religion empfinden.³

¹ Die Ausführungen gehen zurück auf: Thesen für die AKK-Tagung 1996: Perspektiven für den Religionsunterricht (Arbeitskreis 2); siehe auch: H. Mendl, Neue Lernwege im (Religions-)Unterricht an weiterführenden Schulen?, in: Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg, 1/96, 13-17.

² Exemplarisch: Frankfurter Manifest zum Bundesgrundschulkongreß 1989, in: G. Faust-Siehl u.a. (Hg.), Kinder heute – Herausforderung für die Schule, Frankfurt 1990, 13.

³ Siehe die zusammenfassende religionspädagogische Würdigung der wichtigsten Studien der letzten Jahre (Shellstudie: Jugend '92, 4 Bde. 1992; H. Barz, Jugend und Religion, 3 Bde. 1992/93) bei L. Kuld, Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: KatBl 120 (1995), 4-7. – Siehe auch A. Foitzik, Autonomie

Hinzu kommt, daß die klassische religiöse Sozialisation kaum mehr funktioniert:⁴ Häufig kann man im Religionsunterricht nicht auf eine familiäre und gemeindebezogene lebensbegleitende Einführung in die „Sache Religion“ referieren; vielmehr stößt man auf ein mangelhaftes religiöses Lebens- und Handlungswissen. Dieses Grundproblem (schon von der Würzburger Synode recht drastisch als „Farbenlehre für Blinde“⁵ veranschaulicht!) hat sich in den letzten Jahren eher noch verschärft. Es macht für die Konstruktion religiöser Lernprozesse jedoch einen Unterschied, ob die Lehrperson beispielsweise im Bereich des Liturgischen mit regelmäßigen Gottesdienst Erfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern rechnen kann oder, falls nicht, andere originäre Korrelationen aus dem Komplex des Ritualen erhoben werden müssen und schrittweise und wenn möglich praxis- und erfahrungsbezogen in die Welt des Liturgischen eingeführt werden muß – wobei letzteres Verfahren vielleicht sogar das hermeneutisch vielversprechendere ist!

Lustorientiert, narzistisch, religiös kaum sozialisiert, kirchendistanziert, religiös wild: wie soll man mit solchen Jugendlichen über prosoziales Verhalten im Sinne der Bergpredigt, die Bedeutung der Sakramente, das Zweite Vatikanische Konzil, Grundaussagen des Glaubens, reden?

Vielsprechend erscheint die Denkrichtung von Lothar Kuld: er mildert die Dramatik jugendsoziologischer Ergebnisse über den Einbezug von religionspsychologischen Erkenntnissen⁶ ab und bezeichnet die Distanz von Jugendlichen zu konventionellen Formen verfaßter Religion als entwicklungsadäquate Durchgangsstadien. Eine solche Sicht kann in einem ersten Schritt dazu beitragen, jugendliche Religiosität, so kirchenfern sie auch sein mag, ernst zu nehmen und nicht immer nur als defizitär im Hinblick auf die „eigentlichen“ Ziele des Religionsunterrichts, wie sie sich in den Lehrplaninhalten widerspiegeln, zu bewerten. In einem zweiten Schritt müßte man aber weiterfragen: Wer ist eigentlich „blind“ (siehe obiges Synoden-Zitat): Sind es nicht vielmehr die Lehrpläne, in denen Inhalte dominieren, die weit entfernt von jugendlichen Lebenswelten angesiedelt sind, die zwar fachrepräsentativ, meist dogmatisch in sich geschlossen sind, nur selten lebensrelevante Bezüge aufweisen, aber schon gar nicht vom Lebens-, Denk- und Empfindungshorizont der Schü-

gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: HerKor 47 (1993), 411-417.

⁴ R. Köcher, Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung, in: rhs 32 (1989), 349-357. – Auch in der interessanten schweizerischen Untersuchung zur „Religiösen Lebenswelt junger Eltern“ (hg. v. Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut, Zürich 1989) wird die „kirchendistanzierte Christlichkeit“ (193ff) bei jungen Eltern näher beschrieben.

⁵ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. ⁴1976, 125 (1.1.1): „Wenn der Lehrer dennoch versucht, in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzüben, so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht.“

⁶ J. Fowler, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991; F. Oser u. P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh ³1992.

rinnen und Schüler her konzipiert sind? Handelt es sich also weniger um einen Erfahrungs-Notstand auf Schülerseite, sondern um einen Notstand in der Wahrnehmungsfähigkeit Erwachsener für reale Erfahrungswelten Jugendlicher?

1.2 Begründungs-Notstand

Dies hat religionsdidaktische Folgen. Je weiter die beiden Größen „Erfahrung“ des Schülers und „Glaube“ der Kirche auseinanderdriften und je enger Korrelationsdidaktik als Zuordnung zweier polarer Größen (miß)verstanden wurde, umso naheliegender lautet der Schluß, dem Korrelationsprinzip der Würzburger Synode einen „ehrenwerten Abgang“⁷ (Englert) zu verschaffen. Es drängen sich Parallelen zur Curriculumdiskussion⁸ auf: Das Prinzip einer Korrelationsdidaktik scheint deshalb zu scheitern, weil es in der Praxis, wenn überhaupt umgesetzt, dann häufig falsch verstanden (eben als Zuordnung zweier polarer Größen, als motivierender schülerbezogener Aufhänger zur ansonsten trockenen und lebensfernen theologischen Materie, anstatt als permanent wechselseitige Erschließung zweier ineinanderverwobener Größen) und auf der Theorieebene mit Ansprüchen überfrachtet worden zu sein scheint.⁹ Freilich wird man, wenn man die Aufgabe des Religionsunterrichts nach der Konzilerklärung „Gravissimum educationis“ zunächst darin sieht, den Glauben der Schülerinnen und Schüler zu erleuchten und zu stärken,¹⁰ und dies nach obigen Erkenntnissen stärker vom Subjekt her als Förderung einer Glaubenshaltung (*fides qua!*) und weniger von den Glaubensinhalten her interpretiert, zu kritischen Anfragen an der Inhaltsfülle und -komposition der neuen Lehrpläne kommen und stärker an basale Fragestellungen (beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage, der Bedeutung des Ritualen, der Sinnfrage) denken. Von hier aus behält das

⁷ R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97-110.

⁸ Genauer hierzu siehe unter 1.3.! Man könnte noch weiter in die Geschichte der Religionspädagogik zurückgreifen: Auch die sogenannte „Münchener Methode“ zu Beginn dieses Jahrhunderts oder die „Sokratische Methode“ im Aufklärungszeitalter (s. H. Mendl, Literatur als Spiegel christlichen Lebens, St. Ottilien 1995, 123-133) scheiterten an Verabsolutierungsansprüchen und gravierenden Fehlern in der Praxis.

⁹ Siehe hier auch die Kritik an Englert (F. Schweitzer u. a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 91): es würden Erwartungen aus der Perspektive der Glaubenserfahrung von Erwachsenen an schulisches Lernen formuliert („Christsein als authentischen christlichen Existenzvollzug und gelebte christliche Gemeinschaft“) und zu wenig über die „Entwicklungsbedingungen, Erfahrungsformen und Zugangsmöglichkeiten von Heranwachsenden“ reflektiert.

¹⁰ Gravissimum educationis, 4, in: LThK², Ergänzungsband II, 378f; siehe den dort angebrachten Kommentar (hg. v. J. Pohlschneider): „Das Ziel katechetischer Unterweisung ist danach nicht nur ein Glauben im Sinne des theologischen Fürwahrhaltens, sondern zugleich Realisation in dem Sinne, 'daß die christlichen Wahrheiten gegenwärtig sind als Beweggründe, ja als die höchsten Motive des Wertens, der Entscheidung und der Wahl des ganzen Menschenlebens' [Negri].“

Korrelationsprinzip nach wie vor seine Bedeutung, nur steht eine Neureflexion im Sinne von Schillebeeckxs „kritischer Interrelation“ noch aus. Auf korrelative Klimmzüge, wie beispielsweise in den Handreichungen zum bayerischen gymnasialen Lehrplan¹¹ beim Thema „Maria“, wird man dann allerdings verzichten müssen: Hier wird Korrelation als rein formales Prinzip ausgeleuchtet; jedenfalls wird nicht verdeutlicht, inwiefern über das (so formuliert banale) Lebensprinzip „Offenheit für Neues“ hinaus eine dreizehnjährige Schülerin heute auch von der thematischen Ebene her Gott im eigenen Leben Mensch werden lassen kann. Aber die Wurzel des Übels liegt dann wohl weniger an der Korrelationsdidaktik noch an den Autoren der Handreichungen, sondern vielmehr am gymnasialen Lehrplan selbst, der in Fragen der Sequenzierung des Lernens in vielen Bereichen dem Prinzip fachlicher „Repräsentanz“ den Vorrang einräumt; die „Lebensrelevanz“ wirkt dann oft arg aufgesetzt.¹²

1.3 Bedeutungs-Notstand

Was den Lernort Schule betrifft, sind in den letzten Jahren zwei miteinander verbundene Tendenzen zu beobachten:

Auf der einen Seite wird, wie an den bayerischen Lehrplänen deutlich wird, schrittweise von der curricularen Idee Abschied genommen, weil die curriculare Didaktik in der konkreten Umsetzung zu zwei Fehlformen führte: zum einen zu einer Dominanz des Kognitiven (ein klassisches systemimmanentes Eigentor: evaluiert werden können primär kognitive Inhalte; Folge gerade auch für den Religionsunterricht: „wichtig“, weil überprüfbar und abfragbar ist Lernbares; Affektives wird als zwar nettes, aber eigentlich schulisch unbedeutendes „Zuckerl“ abgetan), zum anderen zum problematischen „Lernen für später“ (d.h. sich Qualifikation für „das Leben“ erwerben) und der „Ungegenwärtigkeit“ und Lebensferne schulischen Lernens.

Andererseits und neben anderen gesellschaftlichen Gründen auch als Gegenreaktion zum Überhang des kognitiven Lernens wird mehr „Leben“ auf die Schule übertragen: Schule soll sich nicht nur als Lernanstalt verstehen, sondern Erziehungsdefizite ausgleichen,¹³ gelernt werden soll Lebensbedeutendes im „Hier und Jetzt“, wie es neben reformpädagogischen Gruppen beispielsweise

¹¹ Handreichungen zum Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Katholische Religionslehre, hg. v. Katholisches Schulkommissariat in Bayern. Allgemeine Einführung zur Orientierung und zum Gebrauch, München 1992 (= Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/92), 45 („schülernahe Erschließungsaspekte“) u. 86 („Korrelative Entsprechungen zwischen der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und dem Thema“).

¹² Zur Begrifflichkeit siehe G. Biemer u. A. Biesinger, Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976.

¹³ Siehe das Geleitwort zum neuen gymnasialen Lehrplan von H. Zehetmair (hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, S. 3): Sein Auftrag für die Lehrplanrevision lautete, „den erzieherischen Auftrag des Gymnasiums in unserer Zeit zu verdeutlichen und eine fächerübergreifende Abstimmung der Ziele und Inhalte des Gymnasiums sicherzustellen“.

die humanistische Psychologie forderte.¹⁴ Angefragt wird außerdem, ob beispielsweise gymnasiales Lernen in der herkömmlichen Form tatsächlich Schlüsselqualifikationen für Universität (signifikant: gravierende Probleme von Studierenden, selbständig Seminararbeiten zu konzipieren, Literatur zu besorgen, in ersten Ansätzen wissenschaftlich zu arbeiten)¹⁵ und Berufsleben vermittelt oder nicht auch hier Korrekturen z.B. im Bereich der Kollegstufe vorzunehmen sind, die Selbständigkeit und Eigenaktivität, vor allem die selbständige Erarbeitung neuer Wissensbereiche erhöhen.¹⁶

Konkrete Veränderungen im Sinne einer inneren Schulreform sind hier flächendeckend aber (noch?) nicht zu beobachten. Der eigentliche bildungstheoretische Notstand besteht eher darin, daß zur Zeit keine klare bildungspolitische Perspektive erkennbar ist, sondern verschiedene, von unterschiedlichen Interessenslagen gespeiste, einander widersprechende Tendenzen erkennbar sind, die von der Verkürzung der Schulzeit mit den damit verbundenen Folgen einer Inhaltsverdichtung (Schule als effiziente Lernanstalt?) bis hin zur Öffnung von Schule (Schule als Lebensraum?) reichen.¹⁷ Beschleunigung oder Verlangsamung, so könnte man die Pole zuspitzen!

2. Perspektiven einer sich verändernden Religionsdidaktik innerhalb einer sich verändernden Schule

Ein klassisches Argument gegen zu viel „Spielchen“ (gemeint waren erfahrungsbezogene Zugänge, veränderte Lernformen etc.) im Religionsunterricht lautete zu meiner Referendarszeit noch: Wenn der Religionsunterricht seine Stellung im Fächerkanon sichern will, muß er auch die üblichen schuldidaktischen Spielregeln übernehmen und „ordentlichen“ – und das hieß in curricularen Zeiten ausschließlich – überprüfbaren (mit der oben angemerkten Gefahr einer Verengung auf Kognitives!) Unterricht anbieten. Wenn ich die neuere

¹⁴ Z.B.: C.R. Rogers, Lernen in Freiheit, München 1974.

¹⁵ Die Aussagen der Kultusministerkonferenz zur Sicherung der Studierfähigkeit im Rahmen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe vom 3.12.1995 (siehe die Erläuterung zum KMK-Beschluß in: Das Gymnasium in Bayern, Heft 1/1996, 20f) halte ich demgegenüber für eine nicht hinreichende Beschreibung; genannt werden drei Kompetenzbereiche (sprachliche Ausdrucksfähigkeit, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Texte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen); es fehlen Aussagen zum propädeutisch eminent wichtigen Erlernen selbständigen Erarbeitens neuer Sachgebiete.

¹⁶ Siehe hier z.B. die Vorschläge des Bayerischen Philologenverbands, besonders zur Umorganisation der Facharbeit zu einem mehrsemestrigen Seminar (Das Gymnasium in Bayern 1995, Heft 5, S. 15ff). Der oben genannte KMK-Beschluß wurde hinsichtlich des 5. Prüfungselementes bereits im Sinne der gewünschten Veränderung der Facharbeit interpretiert; den Kollegiaten sollte eine eigene fächerübergreifende Themenwahl ermöglicht werden, „die sie motiviert und die vielleicht stärker als bisher das Ziel verwirklicht, selbständig zu lernen und selbständig zu arbeiten“ (G. Knauss, in: Das bayerische Gymnasium 1996, Heft 2, S. 8).

¹⁷ Siehe hierzu auch E. Fuhrmann (Hg.), Chancen und Probleme der gymnasialen Oberstufe, Stuttgart u.a. 1995, bes. 14.

schulpädagogische und -didaktische Entwicklung recht überblicke, ist hier inzwischen eine behutsame Trendwende eingetreten, die mich zur Weiterführung der obigen Argumentation veranlaßt: Wenn der Religionsunterricht im Gespräch mit didaktischen Neuansätzen anderer Fachgruppen bleiben und in einer sich öffnenden Schule seine Existenz sichern will, muß er sich selber verändern.¹⁸ Anzeichen für eine Verspätung des Religionsunterrichts sind die geringe Repräsentanz von

- a) religionsdidaktischen Materialien in den einschlägigen reformpädagogisch orientierten Verlagsverzeichnissen,¹⁹
- b) innovativen Beiträgen in den einschlägigen Handbüchern zu Freiarbeit und Öffnung von Unterricht,²⁰
- c) Religionsunterricht bei Projekten zu Formen von Freiarbeit an Gymnasien und Realschulen.²¹

Freilich ist der Anschluß an die allgemeine didaktische Diskussion ein zwar notwendiges, jedoch noch kein hinreichendes Argument für eine religionsdidaktische Neubesinnung. Diese kann nur gelingen, wenn den fachinternen Krisenphänomenen (1.1-1.3) Rechnung getragen wird.

2.1 Lebensraum Schule

In der Praxis führen beide oben angeführten Tendenzen – die sackgassenartige Verengung der curricularen Idee und die Forderung nach mehr „Leben“ in der Schule und der Umsetzung dieser Forderung – zu einer Dichotomisierung des Schullebens: Im Pflichtbereich, dem im 45-Minuten-Rhythmus getakteten Fachunterricht, wird gerade dann, wenn es um etwas geht (= Noten!), frontal und kopflastig unterrichtet. Daneben hat sich an den Schulen aber so etwas wie ein „zweiter Arbeitsmarkt“ über den Unterricht hinaus, zum Teil auch schon vom Unterricht aus, entwickelt:

1. Engagierte Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer treffen sich zu Sonder-, Plus- und Neigungsgruppen (Schulspielgruppen, Schulgottesdienst, Schulgarten, Jonglage, Arbeitskreis „Schulprofil“, Tanzveranstaltungen ...).
2. Kirchliche und sonstige gesellschaftliche Gruppierungen können im Rahmen Schule Veranstaltungen anbieten und Ausstellungen gestalten (Auto-

¹⁸ Siehe ähnlich lautende Argumentationen z.B. bei R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995, 94.

¹⁹ Fehlanzeige z.B. in: *Materialien für Freiarbeit in der Sekundarstufe I*, hg.v. Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff, Freiburg o. J. (Liste vom Juli 1995).

²⁰ Eine der wenigen Ausnahmen: M. Israel u. H.A. Zwergel, *Offene Lernsituationen im Religionsunterricht*, in: H. Kasper (Hg.), *Laßt die Kinder lernen*, Braunschweig 1989, 112-117.

²¹ In R. Vercamers interessanter Darstellung „Lebendige Kinderschule. 'Offener Unterricht' im Spiegel einer Klassenchronik, Weinheim u. Basel 1995“ fällt der Religionsunterricht mit einem „eher lehrerzentrierten Unterrichtsstil“ (38) aus dem Rahmen des Gesamtprojekts! Siehe auch H.K. Bergs gleichlautende Beobachtung zum Schattendasein des Religionsunterrichts bei der Vorstellung von Freiarbeitsmaterialien und -Handbüchern, in: ru 26 (1996), 106.

renlesungen, Fachleute im Rahmen von gesellschaftlich bedeutsamen Projekttagen, konkret z.B. Adveniat, Misereor).

3. Vom Unterricht oder den Fachschaften aus werden traditionelle und neue Projekte gestartet (Börsenspiel, Exkursionen wie Bankerkundung oder Betriebsbesichtigungen, Theaterbesuche, Skikurse, Praktika, Besinnungstage). Diese Formen sind attraktiv für die beteiligten Schülerinnen und Schüler (Abwechslung vom Schulalltag, Sonderinteressen nachgehen), die beteiligten Lehrer (meist steckt viel Eigenengagement dahinter, positive Rückmeldungen) und die Schulleitungen (Publicity!). Direkt prüfungsrelevant sind die meisten dieser Aktivitäten in der Regel allerdings nicht; im Gegenteil: man gerät häufig und nicht zu Unrecht mit den nicht betroffenen Kollegen in Konflikt, denen wieder eine Stunde für eine wichtige Schulaufgabenvorbereitung genommen wird. In Lehrerkonferenzen wird die Festlegung von „veranstaltungsfreien Zeiten“ im Schuljahr diskutiert.

Schulkritiker beziehen in ihre kritische Analyse häufig diese Veränderungstendenzen nicht mit ein!²² Gerade von den angedeuteten Randbereichen her erfährt Schule einen Zugewinn an Leben und wird als gesellschaftlich vororteter Lebensraum gesehen. Was aussteht, ist eine bessere strukturelle Verzahnung von „normalem“ Unterricht und Schulleben darüberhinaus. Hier sind vor allem solche reformpädagogische Ansätze gefragt, die im Sinne einer inneren Schulreform ihren Blick stärker auf das richten, wie Unterricht lebensnah und existentiell bedeutsamer werden kann. Impulse gehen hier vor allem von der Grundschuldidaktik aus (Stichworte: Freiarbeit, Offenes Lernen).

Man darf allerdings auch nicht die Gegenargumente vernachlässigen: Die skizzierte Tendenz einer Veränderung von Schule erfährt über die „Schulpädagogik“ der Finanzminister derzeit einen kräftigen Gegenwind: Wahlkurse werden gekürzt, Klassenstärken heraufgesetzt – dieser Organisationsrahmen schränkt die Möglichkeiten didaktischer Veränderungen enorm ein und führt zu einer noch stärkeren Belastung engagierter Lehrerinnen und Lehrer.

2.2 Lebensraum Religionsunterricht

Ein tragfähiger Religionsunterricht, welcher den genannten „Notständen“ Rechnung trägt, indem er sie als Chance für ein stärker subjektorientiertes Lernen versteht, muß thematische und lernmethodische Neuorientierungen wagen; beide Ebenen sind, wie zu zeigen sein wird, hermeneutisch eng miteinander verzahnt.

²² Z.B. J.H. Schneider, Zur Diskussion der Schulseelsorge, in: KatBl 120 (1995), 22-28, bes. 26 („Thesen zur derzeitigen Situation der Schule“) im Hinblick auf „öde Schullandschaften“, das „krasse Gegenteil eines kreativitätsfördernden und menschenfreundlichen Milieus“: „Das 'outfit' vieler Schulen macht verständlich, warum die Schüler- und Lehrerschaft sie flieht. Besonders weiterführende Schulen sind in der Mehrzahl weder anheimelnd noch Freizeit- und Kulturmittelpunkte.“

2.2.1 Kontextualisierung der Inhalte

Nimmt man die religionspsychologischen Erkenntnisse zur Religiosität Jugendlicher ernst und sieht man in ihrer Kirchendistanziertheit nicht nur ein Defizit, sondern auch eine Chance,²³ wird man der Selbstkonstruktion von Glauben (besonders bedeutsam für Fowlers „synthetisch-konventionelle“ und „individuierend-reflektierende“ Phase!) im Religionsunterricht mehr Platz einräumen. Sowohl eher strukturgenetisch orientierte Religionspädagogen (im Anschluß an Oser), als auch eher symboldidaktisch orientierte (Halbfas, Baldermann, Oberthür) und bibeldidaktisch orientierte (Berg) legen dies nahe.²⁴ Was für den Primarbereich als Zeichen einer Achtung vor der Qualität kindlichen Fragens „Kinderphilosophie“ genannt wird, müßte auch für das Jugendalter gelten: Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebenskontext zum Fragen anregen, zur intellektuellen Neugier, zum Reflektieren über das eigene Leben und den eigenen Glauben, zur Offenlegung religiöser Vorstellungen. Von daher kann dann auch ein neuer Zugang zur „konventionellen“ Religiosität verschafft werden – freilich nicht ohne Reibungspunkte, Kritik und die Erfahrung von Fremdheit und Distanz. Schillebeeckxs Begrifflichkeit einer „kritische Interrelation“ wird hier bedeutsam! Wie kann es gelingen, Erfahrungsberichte über das Abtanzen in einer Techno-Party mit einer Reflexion des Ritualen im katholischen Gottesdienst zu verbinden?

Freilich erfordert ein Religionsunterricht, welcher sich an der alltäglichen Mystik²⁵ Jugendlicher orientiert und dazu beitragen will, daß Jugendliche selbige auch kultivieren²⁶ und eigenständig religiösen Sinn aufbauen²⁷, ein Religionsunterricht also, welcher „Schüler und Schülerinnen als aktive Subjekte ihrer religiösen Biographie ernst nehmen“²⁸ will, zweierlei:

Erstens: eine Umgestaltung von Lehrplänen, die stark fachrepräsentativ angelegt sind hin zu „kontextuellen“, lebensrelevanten – dies gilt vor allem für die gymnasialen Lehrpläne. So müßte beispielsweise bei kirchengeschicht-

²³ Siehe den bereits erwähnten Artikel von Kuld (Fußnote 3).

²⁴ F. Oser u. P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh 1992; H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982; I. Baldermann, *Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden*, in: F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule*, Frankfurt 1994, 187-195. H.K. Berg, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München u. Stuttgart 1991; H.K. Berg, *Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz*, Stuttgart 1994 (4. Kap.: Lernen in Freiheit. Freie Arbeit im Religionsunterricht); ders., *Freiarbeit im Religionsunterricht*, Stuttgart-München 1997; R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995.

²⁵ Siehe R. Sauer, *Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube*, Freiburg 1990.

²⁶ H. Schmid, „Nein, – aber ...“ Religiosität der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht an der Hauptsschule, in: ru 26 (1996), 74-78, hier 76.

²⁷ Resümee von H. Weingärtner, *Bilder von Gott*, CRP 3/96, 7-10.

²⁸ Siehe Hilgers so lautende „Grundregel 1“ (G. Hilger, *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*, in: E. Groß u. K. König (Hg.), *Religionsdidaktische Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9). Zahlreiche Anregungen bieten: L. Rendle u.a., *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 1995.

lichen Themen, welche häufig noch unreflektiert epochal angelegt sind, herausgearbeitet werden, inwiefern sie als „Beitrag zur Lebensorientierung“²⁹ heutiger Jugendlicher dienen.

Zweitens: eine veränderte Religionslehreraus- und fortbildung. Als unverzichtbare neue Kompetenz müßte eingeübt werden, Religion im je konkreten Kontext, besonders die lebensweltliche Religiosität Jugendlicher wahrzunehmen.

2.2.2 Subjektorientierung der Methoden

Ein Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden, an der Selbstkonstruktion des Glaubens zu arbeiten, verweist über den Raum, die Zeit und Struktur konventionell gestufter 45-Minuten-Einheiten hinaus. Zwergel folgert: „Wer Korrelation von Glauben und Erfahrung als subjektverankertes Lernen will, kommt an offenen Lernsituationen nicht vorbei, muß didaktisch das in den Unterricht aufnehmen, was ganzheitliches Lernen, anregungsreiche Lernumwelt, vielgestaltiger sozialer Austausch, Ineinander von kognitiven und ästhetischen Momenten und Vernetzung der Schulfächer für den Religionsunterricht bedeuten.“³⁰ Hilger hat hierbei vor allem den Zeitaspekt ins Spiel gebracht, wenn er für „produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterrichts“³¹ plädiert.

Man darf nicht vergessen, daß ein „guter“ Religionsunterricht und damit zusammenhängend eine attraktive Schulpastoral immer schon Aspekte eröffnen und subjektorientierten Lernens beinhaltet: meditative Übungen, Exkursionen, (Sozial-)Projekte, Besinnungstage, Gottesdienstvorbereitungsgruppen. Kompetenzerwerb geschieht hier durch die Bereitstellung von Handlungsfreiräumen. Es bleibt nicht beim Reden über Erfahrungen, es werden Erfahrungen gemacht: eine barocke Kirche erlebt, nicht nur gezeichnet, meditiert, mit Gästen aus der „Dritten“ Welt gesprochen, der Gottesdienst mit eigenen Texten und Musik gestaltet.

Aktuelle religionsdidaktische Innovationen, die die genannten Optionen nach einer Verlangsamung und Individualisierung des Lernens ernst nehmen, wenden sich nun stärker dem Binnenraum des (Religions-)Unterrichts zu:

²⁹ B. Gruber, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth 1995.

³⁰ H. Zwergel, Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits, München 1993, 46; ders., Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: RpB 33/1994, 40-60, bes. 44 mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von „subjektorientierten Verankerungsformen“ für die „kognitiv-emotionale Verknüpfung von Glauben und Leben“.

³¹ G. Hilger, Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht, in: F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt ²1995, 215-220; G. Hilger, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 261-279.

- Formen von Freiarbeit: Vor allem H.-K. Berg und U. Weber³² haben neuerdings Materialien zur biblischen Freiarbeit veröffentlicht, die freilich rein sachorientiert sind.³³ Es wäre auszuloten, inwieweit auch im Rahmen von sachorientierten Freiarbeitsmaterialien stärker Prozesse der Glaubens-reflexion und -konstruktion einzubinden wären. R. Oberthürs³⁴ Materialien sind demgegenüber stärker erfahrungsbezogen angelegt. Was ausssteht, sind Materialien, die sich auf Mittel- und Oberstufe beziehen. Die Lernform des Lernzirkels³⁵ scheint mir persönlich insofern gerade für weiterführende Schulen passend zu sein, weil hier einerseits die angemahnte Subjektivierung des Lernens stattfindet und andererseits strukturell den Bedingungen des Fachstunden- und -lehrerprinzips Rechnung getragen wird.
- Vernetzung von Unterricht: Am konsequentesten wird dies im „Marchtaler Plan“³⁶ umgesetzt, bei dem Religionsunterricht kein eigenes Fach darstellt, religiöse Themen und Fragestellungen sehr wohl aber kontextuell im Lehrplan vorgeschrieben sind. Gerade die Lehrpläne der neueren Generation bieten hier auch für Regelschulen vielfältige Formen vernetzten und ökumenischen Unterrichtens.

3. Zusammenfassung

Wir brauchen keine gänzlich neue Religionsdidaktik, sondern die Fähigkeit, die vorhandenen Konzepte, Lernformen und Lehrpläne situationsadäquat und kontextuell³⁷ so aus- und umzugestalten, daß junge Menschen in ihrem Selbstwerdungsprozeß im Bereich des Religiösen auch durch den Religionsunterricht gefördert werden können. Dazu sind Lehrerinnen und Lehrer nötig, die gelernt haben, die Lebenskontexte und Glaubensbiographien ihrer Schü-

³² H.K. Berg u. Ulrike Weber, *So lebten die Menschen zur Zeit Jesu*, Stuttgart u. München 1996; *dies.*, *Mit Jesus beginnt etwas Neues*, Stuttgart u. München 1995.

³³ Berg begründet den Verzicht auf aktualisierende Materialien mit der dezidiert vertiefenden Konzentration auf die biblische Perspektive (H.K. Berg u. U. Weber, *Mit Jesus beginnt etwas Neues*, 9) und räumt vergegenwärtigenden Fragestellungen ihren Ort *nach* der Freiarbeitsepoche ein.

³⁴ R. Oberthür u. A. Mayer, *Psalmwort-Kartei*. In *Bildworten der Bibel sich selbst entdecken*, Heinsberg 1995; R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.

³⁵ U. Wallaschek, *Lernzirkel – eine Arbeitsform, die selbständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht*, in: B. Lehmann (Hg.), *Kinder-Schule: Lehrer-Schule*, Langenau-Ulm 1990, 86-106. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.), *Freies Arbeiten*, Donauwörth 1994, 430-534 (mit Praxisbeispielen). H. Krebs u. G. Faust-Siehl, *Lernzirkel im Unterricht der Grundschule*, Freiburg 1993. H. Mendl, *Lernzirkel „Zu Gott beten“* (5. Klasse). Ein Werkstattbericht, in: *Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg*, 1/1996, 23-25.

³⁶ Marchtaler Plan. *Erziehung- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, hg. v. Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 2 Bde., Rottenburg 1990.

³⁷ Siehe die treffenden Überlegungen zu einer „Kontextuellen Religionsdidaktik“ von G. Bubolz, in: *rhs* 39 (1996), 118-122.

lerinnen und Schüler wahrzunehmen, und von daher situativ ihren Religionsunterricht gestalten. Maxime für derartig verlangsamt-intensivierte Lernprozesse an Themen wie der eigenen Subjektivität könnte dabei das Wort des Ignatius von Loyola³⁸ sein: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen.“

³⁸ Ignatius von Loyola, Die Exerzitien. Übertragen von Hans Urs von Balthasar, Einsiedeln 1956, 7.

Richard Schlüter

Ökumenisches Lernen – pädagogische und theologische Aspekte einer neuen religionspädagogischen Konzeption¹

1. Zum problemgeschichtlichen Hintergrund

Neuere religionssoziologische Analysen zum Wandel von Christentum und Kirche im Prozeß neuzeitlicher Gesellschaftsentwicklung und Überlegungen zur Kirche für die Gesellschaft von morgen im Zusammenhang der allmählich entstehenden Weltgesellschaft unterstreichen die Notwendigkeit des Wachsens eines neuen, erweiterten ökumenischen Bewußtseins. Dabei wird zunächst dafür plädiert, über die Bereitschaft zu größerer Anerkennung der (noch) getrennten christlichen Kirchen hinaus ein vertieftes Verständnis für alle Religionen der „Ökumene“ zu entwickeln. Desweiteren wird von der Gefahr eines Anachronismus gesprochen, falls für die Zukunft das Hauptthema ökumenischer Theologie oder ökumenischen Lernens die theologische Situation der Kirchen in der westlichen Welt bliebe und allein die zwischenkirchlichen theologisch-dogmatischen Bemühungen und Ergebnisse das Handeln der Kirchen auf Einheit hin normierten. Entsprechend dem christlichen Anspruch, eine *Welt-Religion* zu sein, wird nachdrücklich gefordert, sich verstärkt auch auf die auf die Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtete Idee der Gerechtigkeit, der Bewahrung der Schöpfung und des Friedens zu konzentrieren und sie im Lernprozeß von Ökumene zur Geltung kommen zu lassen.²

Mit dieser Forderung ist ein Paradigmenwechsel angezeigt, den die Theologie im ganzen und besonders auch die Ökumenische Theologie gegenwärtig vollziehen bzw. zu vollziehen haben. Immer klarer wird die Notwendigkeit des Übergangs vom konfessionellen zum ökumenischen Zeitalter und der Wahrnehmung eines erweiterten ökumenischen Horizontes erkannt. Darauf hat z.B. G. Casalis schon vor einigen Jahren aufmerksam gemacht: „Fast überall beginnt man unter dem Wort 'Ökumene' wieder die gesamte bewohnte Welt zu verstehen und benutzt dieses Wort damit so wie die griechische Welt zur Zeit Jesu und wie das Neue Testament ... Die Sorge um die Einheit der Welt ist die wirkliche Triebkraft des Ökumenismus ... mit der zentralen Aufgabe: der Menschheit eine bewohnte Erde und eine Hoffnung für die Zukunft zu schenken. Alles, was diesem ... Ziel nicht untergeordnet ist, ist von einer radikalen Zweitrangigkeit und einer traurigen Bedeutungslosigkeit. Die Kirche ist nur dann 'universal', wenn sie das universelle Glück zum Ziel und zur Aufgabe hat. Nur so wirkt sie ökumenisch.“³ Die hier bestimmende

¹ Vortrag beim deutsch-italienischen Religionspädagogentreffen von 15.-18.9.97 in Benediktbeuern.

² Vgl. dazu nur F.X. Kaufmann/J.B. Metz, *Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum*, Freiburg 1987.

³ G. Casalis, Die richtigen Ideen fallen nicht vom Himmel. Grundlagen einer induktiven

Vorstellung von der einen Kirche in der einen Menschheit war auch für E. Lange, dem Direktor der Abteilung für „Ecumenical Education“ beim ÖRK in Genf von 1968-1970, leitend: „Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist. Der Horizont, in dem dieses Für-andere-dasein der Kirche sich für uns darstellt, ist der ökumenische Horizont, die Welt der schreienden Disparitäten und der wachsenden Interdependenzen, eine Welt unter dem Zwang zum Frieden und daher auch unter dem Zwang, Antworten auf die Frage nach der Gerechtigkeit und der Freiheit ... zu finden.“ Eine Kirche, die möglichst viele Glieder in diese Aufgabenbewegung hereinziehen will, müsse dieses „auch und vor allem als ein pädagogisch-didaktisches Problem“ erkennen.⁴ K. Raiser sieht gegenwärtig einen zweifachen Paradigmenwechsel der ökumenischen Bewegung. Zum einen sei an die Stelle einer eurozentrischen Sicht einer „christlichen Welt“ die universale Perspektive getreten: „Das Aufkommen eines 'globalen Bewußtseins' stellt einen qualitativen Sprung in der Entwicklung ökumenischen Denkens und Handelns dar“. Zum anderen sei statt „einer Vision, welche das Geschick der Menschheit aus der Perspektive universaler Heilsgeschichte zu verstehen sucht“, eine Perspektive leitend geworden, die den Phaenomenen der Risikogesellschaft und der Bedrohung des Überlebens Rechnung trägt. Raiser ist deshalb der Auffassung, daß sich der Begriff 'Ökumene' in Zukunft verstärkt auf die bestehende Wirklichkeit beziehen und auf sie verändernd und gestaltend einwirken muß. Ökumene ist für ihn folglich der Inbegriff einer „dynamische(n) Beziehungswirklichkeit“: „Wer von 'Ökumene' spricht, meint nicht eine abstrakte Totalität (die 'eine Welt', die Gesamtheit der Menschheit, eine Welteinheitskirche), sondern redet von wahrgenommenen und zugleich gefährdeten Zusammenhängen und Beziehungen zwischen Kirchen wie zwischen Kulturen, zwischen Menschen und menschlichen Gesellschaften in ihrer unendlichen Vielfalt, zwischen der Menschenwelt und der Schöpfung im ganzen.“⁵ Das Thema „Ökumenisches Lernen“ wird von Raiser in diesem Zusammenhang nur am Rande erwähnt, es hat aber genau in diesem Kontext seinen genuinen Ort.

2. Zum Konzept – konstitutive Merkmale

Der Begriff und die Konzeption „Ökumenisches Lernen“ werden seit ca. zwanzig Jahren intensiver diskutiert.⁶ „Ökumenisches Lernen“ ist vom „Ökumene lernen“, das bis heute im katholischen Raum bestimmend ist, grundsätz-

Theologie, Stuttgart 1980, 179f; vgl. *ders.*, Die Zukunft des Ökumenismus, Frankfurt 1972, 27ff.

⁴ E. Lange, Sprachschule für die Freiheit, München 1980, 159f; vgl. *ders.*, Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung?, Stuttgart 1972, 197ff.

⁵ K. Raiser, Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung?, München 1989, 54ff; 137ff; vgl. *ders.*, Wir stehen noch am Anfang. Ökumene in einer veränderten Welt, Gütersloh 1994, 95ff.

⁶ Vgl. dazu R. Schlüter, Ökumenisches Lernen in den Kirchen Schritte in die gemeinsame Zukunft. Eine praktisch-theologische Grundlegung, Essen 1992.

lich zu unterscheiden. Im Konzept „Ökumene lernen“ ist der Begriff Ökumene vorrangig bzw. ausschließlich auf die Wiederherstellung der Einheit der Kirche bezogen. Gegenstand des Lernens sind folglich primär rein innerkirchliche Themen- und Problemfelder, ausgerichtet auf das Zusammenkommen und das Zusammensein der christlichen Kirchen. Im Grunde wird von den kirchlichen Organisationen (römisch-katholische Kirche, konfessionelle Weltbünde o.ä.) her gedacht, sie sind und bleiben letztlich bei allem Reden und Handeln in Sachen Ökumene die eigentlichen Subjekte. „Ökumene lernen“ hat das umfassende Ziel, durch geeignete Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen die 'Organisationen' in ein neues Verhältnis zueinander zu bringen. Dabei wird darauf geachtet, daß die Lernprozesse selbst die die Organisationen konstituierenden Grundstrukturen und -positionen nicht tangieren oder in Frage stellen. So wird z.B. im Ökumenischen Direktorium⁷ sehr nachdrücklich betont, daß beim „Ökumene lernen“ die eigene konfessionelle Identität zu wahren und zu sichern sei. Auffallend sind die zahlreichen Imperative, sich an die Vorgaben der Kirchenleitung zu halten, und die detaillierten Aufzählungen von Sachverhalten, die in diesem Lernprozeß nicht zur Disposition stehen dürfen.

Die Forderung nach einem „Ökumenischen Lernen“ geht u.a. auf E. Lange zurück. Nach ihm soll ökumenisches Lernen kein neuer Arbeitsbereich im kirchlichen Bildungssektor sein; vielmehr geht es um die Erinnerung an eine aus ihrem Selbstverständnis sich ergebende Grundaufgabe der Kirche und um die neu zu vollziehende Ausrichtung der pädagogischen Aktionen der Kirche an dieser. Für Lange stellt sich ökumenisches Lernen als eine „Suchbewegung“⁸ dar, die – aus heutiger Sicht – in ihrem Ansatz vielfältige Impulse aus den Konzeptionen des entwicklungspolitischen Lernens, aus den Lernprozessen der Ökumenischen Bewegung und der „neuen sozialen Bewegungen“ (Ökologie-, Dritte-Welt-, Friedens-, Frauen-Bewegung ...) integrieren soll. W. Simpfendörfer gibt folgende Bestimmung: „Ökumenisches Lernen im Welthorizont meint das Einleben in den komplexen und widersprüchlichen Zusammenhang der Einen Welt.“⁹

Schon in diesen knappen Definitionen wird deutlich, daß die „ökumenische“ Dimension dieses Lernkonzeptes nicht nur an das traditionelle Verständnis von Ökumene als Annäherungs- und Lernprozeß zwischen den christlichen Konfessionen anschließt. Im Unterschied dazu wird Ökumene – wie in der Arbeitshilfe der EKD „Ökumenisches Lernen – Grundlagen und Impulse“¹⁰

⁷ Päpstlicher Rat zur Förderung der Einheit der Christen, Direktorium zur Ausführung der Prinzipien und Normen über den Ökumenismus (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 110) Bonn 1993, Nr. 55ff; 72ff; 82ff; 161ff; 172ff u.ö.

⁸ E. Lange, Sprachschule für die Freiheit, a.a.O. 108.

⁹ W. Simpfendörfer, „Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde“ – ökumenisches und ökologisches Lernen, in: H. Dauber/ders. (Hg.), Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der „Einen Welt“, Wuppertal 1981, 64-93.67.

breit entfaltet – in seinem ursprünglichen Bedeutungsgehalt als die „ganze bewohnte Erde“ verstanden: dieser Begriff umfaßt die Einheit der Kirche, das Zusammenleben der Menschen und die Weltverantwortung der Christen. Dieser Sprachgebrauch ist inzwischen in der ökumenischen Bewegung auf dem Hintergrund des „konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ heute geläufig.

Von diesem Ökumeneverständnis her läßt sich eine allgemeine umfassende Charakterisierung von ökumenischem Lernen formulieren: es ist ein Lernen von Einstellungen und Verhaltensweisen, die zur Einheit von Kirche und Menschheit beitragen. (15) In ihm soll die ursprüngliche Einheit von Glauben und Leben, von sozialem und religiösem Lernen, von Spiritualität und politischer Verantwortung, von örtlicher und weltweiter Gemeinde prägend sein. Im Mittelpunkt des ökumenischen Lernens steht also der Gedanke der Beziehung, der Beziehung zum anderen und Fremden, der Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen, Traditionen, Glaubensweisen, Religionen und Lebensformen. Konkret formuliert ist ökumenisches Lernen daher ein „grenzüberschreitendes“, „handlungsorientiertes“, „soziales“, „ganzheitliches“ und „verknüpfendes Lernen“. (17) Entscheidende Qualifikationen, die dieses Lernen anstrebt, sind Dialog- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Sensibilität für andere, die Fähigkeit, sich einander aufzuschließen und mitzuteilen, sich der Andersartigkeit und der Wahrheit in der Position des anderen auszusetzen und sich mit ihr auseinanderzusetzen, für Gerechtigkeit einzutreten und Partnerschaft, Solidarität zu praktizieren. Diese Qualifikationen sollen über die Lernwege der Information, der Teilhabe, der Aktion und der Kommunikation in Gemeinschaft erreicht werden (48f), wobei das Prinzip „learning by doing“ bestimmend ist.

3. Zur theologischen Begründung

Für die Konzeption ökumenischen Lernens ist theologisch grundlegend „die Heilsabsicht Gottes, die am Weg und Handeln der Christen als Volk Gottes heute sichtbar wird“. ¹¹ Im Dokument der EKD werden deshalb u.a. die biblische Verheißung des Schalom unter dem Eindruck unabweisbarer Herausforderungen in Kirche und Gesellschaft heute interpretiert und die Auseinandersetzungen zwischen Juden- und Heidenchristen auf dem „Apostelkonzil“ (Apg 15) als Impuls dafür verstanden, daß die Überwindung und Überschreitung von Grenzen die zentrale christliche Lebensbewegung sein sollte. (19ff) In der biblischen Begründung wird – die soziale, politische und ekklesiale Dimension von Ökumene zur Geltung bringend – auch herausgestellt, daß der Ort der Kirche als Gemeinschaft des Volkes Gottes in der Welt konstitutiv ist

¹⁰ Gütersloh 1985, 11ff. Im folgenden Text werden die Zitate direkt durch die Seitenzahlen angegeben.

¹¹ K. Goßmann, Identität in ökumenischer Perspektive, in: F. Johannsen/H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnte Erde, Gütersloh 1990, 106-115.113.

für ihr Selbstverständnis und ihr Handeln, d.h. die Welt gibt der Kirche ihre Aufgaben und Themen vor (33). Deshalb kann gesagt werden, daß die „Gemeinschaft“ nicht nur „dort eine Realität des Glaubens (ist), wo sich Christen zum Gottesdienst versammeln und miteinander das Abendmahl feiern“, sondern auch dort, wo „alle Arten von Ungerechtigkeit, Rassismus, Trennung und Mangel an Freiheit“ abzubauen versucht werden (39f). Mit dieser Bestimmung wird die Glaubensüberzeugung, daß Kirche „Heil für die Welt“ (42) ist und sein muß, praktisch bedeutsam. M.E. ist diese ekklesiologische Fundierung des ökumenischen Lernens für dessen Konzeptionalisierung bestimmend. Um sie wurde im ÖRK lange Zeit gerungen.¹² Schon die Studie „Einheit der Kirche – Einheit der Menschheit“ (1971) ließ sich von der Frage leiten, in welchem Verhältnis die Einheit der Kirche und die Einheit der Menschheit zueinander stehen, und betonte, daß das Reden von der Einheit der Kirche fundamental auf den Kontext „Einheit der Menschheit“ bezogen werden müsse, wenn es praktisch relevant sein soll. Die Ausführungen dieses Dokuments sind von der Überzeugung bestimmt, daß die Kirche aufgerufen ist, eigene Modelle des Zusammenlebens zu liefern und auf echte Gemeinschaft der Menschheit hinzuarbeiten. In der nachfolgenden Diskussion im ÖRK wurde deshalb das Thema „Einheit der Kirche“ verstärkt theologisch angegangen. Konkret ging man der Frage nach, welche Art von Einheit der Kirche zukommen müsse, um ein Zeichen der Hoffnung zu sein, wobei bewußt die gesellschaftlichen Konflikte als Konflikte auch innerhalb der Kirche selbst und so als Herausforderung an die traditionelle Ekklesiologie, an die ökumenische Bewegung und an die Suche nach einer sichtbaren Einheit der Kirche gewertet wurden. Die Frage wurde in Nairobi (1975) mit dem Modell der konziliaren Gemeinschaft beantwortet, das in Canberra (1991) mit Hilfe des biblischen *Koinonia*-Begriffs weiter konkretisiert wurde und bis heute intensiv diskutiert wird.¹³ Die Einheitsvorstellung „konziliare Gemeinschaft“ subsumiert eine Einheit von Kirchen, die durch Raum, Kultur und Zeit voneinander getrennt sind. Sie setzt grundsätzlich die Gleichberechtigung unterschiedlicher Formen von Kirche voraus. Sie impliziert die Suche nach einer gemeinsamen christlichen Identität durch eine gemeinsame Rezeption des christlichen Erbes für die Gegenwart in Treue zu eigenen konfessionellen Traditionen. Konziliarität ist somit der Inbegriff für die Qualität kirchlicher Gemeinschaft, sie ist eine Praxis der Lebensqualität von Katholizität. Sie verlangt eine ökumenische Hermeneutik, die es ermöglicht, Einheit als Gemeinschaft von bleibend Verschiedenem verstehbar zu

¹² Vgl. zum Folgenden mit Literatur und Belegen R. Schlüter, *Ökumenisches Lernen in den Kirchen*, a.a.O. 60ff.

¹³ Vgl. R. Schlüter, *Die eine Bibel und die vielen Konfessionen – Bleibt die Einheit eine Utopie?*, in: H. Frankemölle (Hg.), *Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch*, Paderborn 1994, 233-248; ebenfalls das Themenheft zur V. Vollversammlung für Glauben und Kirchenverfassung in Santiago de Compostela: ÖR 1/94 und das Beiheft 67 zur ÖR (1994).

machen, die die Bedingungen schafft, Pluralität gelten zu lassen und anzunehmen. Unter Aufnahme von Überlegungen zur ökumenischen Hermeneutik als „Stiften des Zusammenhangs“ (A. Houtepen) gibt K. Raiser¹⁴ neuestens zu bedenken, daß, insofern Einheit nicht als Einheitlichkeit, sondern als Be-zugensein von Unterschiedenen in Gemeinschaft verstanden würde, Vielfalt und Pluralität nicht im Gegensatz zur Einheit stehen, sondern „in gewisser Weise die Bedingung der Möglichkeit von Gemeinschaft“ seien. Er regt an, Kirche als eine „hermeneutische Gemeinschaft“ zu verstehen, so daß dann die Einheit der Kirche verstanden werden könnte „als Gemeinschaft der bleibend Verschiedenen ... im Sinne eines offenen hermeneutischen Prozesses, der auf die Sammlung und kohärente Verknüpfung der unterschiedlichen Gestaltwerdungen des Evangeliums ausgerichtet ist“.

Die Praxis der Konziliarität entsprechend einer Hermeneutik der Einheit als Kohärenz zielt also ab auf ein Zusammenleben in Vielfalt und auf die Realisierung eines Modells zur (unausweichlichen) Konfliktbewältigung. Das Dokument der EKD steht in dieser theologisch-ekklesiologischen Denkrichtung und thematisiert entsprechende Qualifikationen, die durch das ökumenische Lernen angezielt und eingeübt werden sollen. Nach dem Dokument ist es *die* Aufgabe ökumenischen Lernens, Konziliarität als Weg leben zu helfen, (Vor-) Formen der Konziliarität einzuüben, sogar selbst ein konziliarer Vorgang zu sein. Da sich der „konziliare Gedanke“ nicht nur innerkirchlich, sondern gesellschaftlich und sozialetisch auswirken muß, beinhaltet dies konkret auch, „für Gerechtigkeit einzutreten, wo Ungerechtigkeit, Krieg und Rassenhaß der von Gott gestifteten Einheit widersprechen“, „Partnerschaft, Solidarität, Auseinandersetzungen mit der Umwelt und Einmischung“ zu praktizieren (45).

Diese wenigen Hinweise zeigen m.E., daß das Konzept „Ökumenisches Lernen“ auf einer „praktischen Ekklesiologie“ basiert¹⁵ und einen praktischen Glaubensbegriff verwendet. Kirche wird dabei grundlegend als Sakrament, Zeichen und Werkzeug für die Einheit der Menschheit verstanden. Der Kirche sowohl als „Zeichen und Werkzeug“ wie als Kommunikationsgemeinschaft von Glaubenden kommt die Welt zu, sie ist ihr wesentlich zugeordnet, gegenüber ihr hat sie eine bestimmte Funktion, wie umgekehrt die Kirche auch derart von der 'Umwelt' bestimmt wird, weil diese wesensmäßig zum Inhalt des zu kommunizierenden Glaubens gehört. M.a.W.: die 'Welt' ist Kommunikationspartner der Kirche und eigentlicher Ort der Bewährung der Glaubens-kommunikation im Modus der Interaktion, des Dialogs und der Kooperation.¹⁶ Die eine Kirche in Form der konziliaren Gemeinschaft ist gerade dann die

¹⁴ K. Raiser, Hermeneutik der Einheit, in: ÖR 4/96, 401-415; Zitate 404-407; vgl. dazu R. Schlüter, Toleranz in der innerchristlichen Ökumene? Zur Diskussion um die Einheit der Kirche, in: I. Broer/R. Schlüter (Hg.), Christentum und Toleranz, Darmstadt 1996, 135-161, bes. 137-144.

¹⁵ K. Raiser, Einheit der Kirche und Einheit der Menschheit, in: ÖR 1/86, 18-39.28.

¹⁶ Vgl. dazu auch Vaticanum II, Gaudium et spes, Nr. 42; 77-90.

versöhnende Gemeinschaft unter den Menschen, wenn und weil sie ihr Wesen, worin es im Grunde besteht, findet „im Aus-sich-herausgehen zu den anderen, um sich von ihnen bereichern zu lassen, ... um ihnen eine menschenwürdigere Lebenswelt zu gestalten und zur Überwindung der drängenden Weltprobleme beizutragen.“¹⁷

Diese theologisch-ekklesiologische Fundierung des Konzeptes „Ökumenisches Lernen“ führt im Dokument der EKD zu einem weitreichenden Perspektivenwechsel. Dieser besteht in der Herausstellung von „Kirche als Lerngemeinschaft im ökumenischen Horizont“ (15). Während eine lehrende Kirche – dieses Selbstverständnis bestimmt die Ausführungen im Ökumenischen Direktorium – sich tendenziell gegenüber der Welt und anderen Kirchen abgrenzt, versteht sich „Kirche als Lerngemeinschaft“ gerade nicht im Gegensatz zu anderen Kirchen und Konfessionen und sieht sich nicht im bloßen Gegenüber zu den Problemen der Welt stehen, sondern praktiziert ein Lernen „mit anderen, von anderen und für andere“.¹⁸ Sie akzeptiert die ökumenisch Lernenden als Subjekte der Kirche, sieht sie nicht als Objekte der Belehrung an. Ein ökumenisches Lernen, bei dem sich die Kirche als „Lerngemeinschaft“, wobei gerade die Pluralität als ihr konstituierendes Merkmal subsumiert wird, versteht, fragt deshalb auch nicht zuerst und vor allem nach den Grenzen eigenen Christ- und Kirchenseins, hat kein vordringliches Interesse am inneren (kirchlich-konfessionellen) Zusammenhalt, an der konfessionellen Homogenität und Integrität der eigenen Kirche. Es will vielmehr primär Kirche nach innen und außen bewußt und erfahrbar machen als Zeichen und Instrument der Hoffnung für die Menschheit und Glauben zutiefst als Praxis einer Hoffnung auf Zukunft.

4. Zu pädagogischen Grundannahmen

Der Kreis derer, die sich um die Entfaltung einer didaktischen Theorie des ökumenischen Lernens bemühen, ist relativ klein. Von der pädagogischen Konzeption ökumenischen Lernens kann man noch nicht sprechen. Zur Diskussion und Klärung stehen u.a. an die Fragen nach der Ortsbestimmung des Konzepts zwischen Politik, Pädagogik und Theologie, nach der empirischen Basis dieses Lernens, den Lernvoraussetzungen, den Lernwegen und der Operationalisierbarkeit. Koerrenz z.B. entwirft eine praktisch-theologische Theorie ökumenischen Lernens mit dem Ziel, diesen Begriff „als Leitformel wissenschaftlich zu etablieren, um darauf aufbauend konkrete Konzeptionen für Lehren und Lernen zu entfalten“. Ihm geht es um die Konstituierung eines Gesprächszusammenhangs zwischen Allgemeiner Pädagogik und Religionspädagogik vor dem Hintergrund der gemeinsamen Auf-

¹⁷ H.-J. Höhn, Kirche und kommunikatives Handeln. Studien zur Theorie und Praxis der Kirche in der Auseinandersetzung mit den Sozialtheorien N. Luhmanns und J. Habermas', Frankfurt 1985, 182.

¹⁸ Vgl. A. Schönherr, Horizont und Mitte, München 1979, 206ff.

gabe, dem „Erlernen des Welthorizontes“, und um die Bearbeitung gemeinsamer Problemkonstellationen im Schnittpunkt säkularer und theologischer Sichtweisen und Lösungsversuche.¹⁹ K. Piepel stellt einen sehr spezifisch profilierten Entwurf einer „handlungsorientierten ökumenischen Didaktik“ vor mit dem Globalziel der Befähigung zu einer universalen Solidarität, die die Momente der Identitäts- und Verhaltensänderung einschließt.²⁰ M. Bröking-Bortfeld sieht im ökumenischen Lernen ein Paradigma der Religionspädagogik. Deshalb fragt er zunächst generell nach den Bedingungen und Möglichkeiten religiöser Lern- und Bildungsprozesse in der säkularisierten Gesellschaft und im Anschluß daran nach der spezifischen „Antwort“, die ökumenisches Lernen im Blick auf „gesellschaftliche Auseinandersetzungen mit Religion“ geben kann.²¹

Die unterschiedlichen Theorieentwürfe und „Zwischenbilanzen“²² beschäftigen sich im Grunde mit den wichtigsten didaktischen Grundprinzipien des ökumenischen Lernens und versuchen, daraus lern- und bildungstheoretische Implikationen zu entfalten und weiterführende Aspekte zu benennen. M.E. stehen insbesondere vier Grundprinzipien zur didaktischen Klärung an.

Als *erstes* ist zu nennen: „Das Globale im Lokalen entdecken“. (17) Es signalisiert, daß die Tatsache der vielfachen politischen, ökonomischen, kulturellen und religiösen Verschränkung unterschiedlichster Lebenswelten der Ausgangspunkt des ökumenischen Lernens ist. Didaktische Konsequenz dieses Ausgangspunkts ist, daß ökumenisches Lernen zu allererst „ökumenische Wahrnehmung“ einzuüben hat. Dabei geht es nicht bloß um die Kenntnisnahme der Vielgestaltigkeit kultureller, politisch-sozialer, religiöser und kirchlicher Lebenswelten, sondern auch um die selbst-kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Bewertungsmaßstäben und Umgangsweisen mit Fremden. In einem zweiten Schritt sollen die Beziehungen zwischen den eigenen und fremden Lebenswelten erkannt werden. Hier hat ökumenisches Lernen als „verknüpfendes Lernen“ seinen Ort. Dieses „bezieht sich auf die bewußte oder unbewußte Präsenz des Globalen im Lokalen, seien es die nur noch in ihren globalen Dimensionen verstehbaren und lösbaren Umweltpro-

¹⁹ R. Koerrenz, *Ökumenisches Lernen*, Gütersloh 1994, 208.

²⁰ K. Piepel, *Lerngemeinschaft Weltkirche. Lernprozesse in Partnerschaften zwischen Christen der Ersten und der Dritten Welt*, Aachen 1993, 16; 257ff.

²¹ M. Bröking-Bortfeld, *Mündig Ökumene lernen. Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma*, Oldenburg 1994, 71ff.

²² Vgl. nur die Einzelbeiträge in G. Orth (Hg.), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*, Münster 1991; F. Johannsen/H. Noormann (Hg.), *Lernen für eine bewohnte Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont*, Gütersloh 1990; K. Goffmann/A. Pithan (Hg.), *Schritte der Hoffnung gehen. Ökumenisches Lernen zwischen Basisgruppen und Kirchengemeinden*, Gütersloh 1992; R. Schlüter (Hg.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Eine theologische und pädagogische Herausforderung*, Paderborn/Frankfurt 1994; K. Goffmann u.a. (Hg.), *Zukunftsfähiges Lernen? – Herausforderung für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht*, Münster 1995.

bleme, die eigene Verstrickung in globale Ausbeutungs- und Unterdrückungsstrukturen oder die Herausforderung der eigenen Gemeinde und Kirche durch Theologien der Dritten Welt.²³ Durch diese dialektische Beziehung zwischen dem Lokalen und Globalen im ökumenischen Lernen soll die „parochiale“ Gewissensstruktur (E. Lange) von Christen überwunden werden.

Das zweite didaktische Grundprinzip ist das „Lernen in Beziehungen“. Ökumenisches Lernen bedeutet in erster Linie ein Lernen mit und von den anderen, nicht ein Lernen über die anderen. Dies impliziert, daß die lebendige Beziehung zu den anderen wichtiger ist als umfassendes Wissen über den anderen. Ökumenisches Lernen ist von seinem Selbstverständnis her also wesentlich Erfahrungslernen und partizipatorisches Lernen. Das didaktische Medium ist die Schaffung von Möglichkeiten der Teilhabe. Ökumenisches Lernen basiert folglich auf Primärerfahrungen, sie sind dessen „Grundausrüstung“ (W. Simpfenförfer), auch wenn an bestimmten Lernorten das „Fremde“ in der Regel nur über authentische Medien vermittelt werden kann.²⁴ Grundsätzlich ist ökumenisches Lernen deshalb von seinem implizierten Lernverständnis her kein formalisiertes und institutionelles Lernen, kein zweckrational geplanter und kognitiv akzentuierter Vorgang, sondern ein praktisches Lernen; es überschreitet geplante und methodisierte Lernprozesse, es ist ein eigenständiger, offener, auf Veränderung und aktive Partizipation angelegter Lernprozeß. Es hat entscheidende Wurzeln im Lernverständnis von Paolo Freire: Lernen als die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung eines Problems in der Praxis.²⁵ Ziel des Lernens ist nach P. Freire die Befreiung des Menschen zur Humanisierung seines Daseins. Es erfolgt in einem Lernvorgang, der Erkenntnisse vor allem aus der aktiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Konflikten, Problemen und Fragen seiner Lebenssituation gewinnt. Leitend ist nicht die Übermittlung von Wissen in einem hierarchischen Subjekt-Objekt-Verhältnis, also die Anhäufung von Wissen, sondern befreiendes Lernen besteht in „Aktionen der Erkenntnis“, in denen jeder Subjekt ist und sich schrittweise der Realität kritisch annähert und so Bewußtsein bildet. Diese bewußtseinsbildenden Lernprozesse sollen – so auch im Konzept des ökumenischen Lernens – zur Praxisveränderung führen.²⁶

²³ K. Piepel, a.a.O. 204.

²⁴ Hingewiesen sei auf Hilfen für den Religionsunterricht: K. Goffmann (Hg.), Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987; U. Becker u.a. (Hg.), Vorlesebuch Ökumene, Lahr/Kevelaer 1991; U. Becker u.a. (Hg.), Projekt Ökumene, Düsseldorf/Lahr 1997; S. Cyrus, Aufbruch zu neuen Horizonten. Ökumenisches Lernen mit Kindern und Jugendlichen, Essen 1996.

²⁵ P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbeck 1973.

²⁶ Vgl. die Nähe zum Konzept „Ökumenisches Lernen“ bei R. Koerrenz, a.a.O. 14ff; 86ff; 165ff; U. Becker/K. Goffmann, Lernen in der Gemeinschaft. Konkretionen des ökumenischen Lernverständnisses, in: R. Preul u.a. (Hg.), Bildung-Glaube-Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie, Gütersloh 1989, 230-249.

Als *drittes* didaktische Grundprinzip kann genannt werden: „Sich selbst mit den Augen der anderen sehen“, anders gesagt: die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist eine Grundqualifikation des ökumenischen Lernens. Sie eröffnet nicht nur die Chance zu neuen Erkenntnissen über sich selbst als Voraussetzung der Selbstrelativierung des eigenen Standpunktes, sondern ermöglicht auch einen grundlegend neuen Zugang zum Fremden. Dies ergibt sich aus dem Begriff „Perspektivenwechsel“ selbst. Dieser Begriff ist die Beschreibung einer Tätigkeit, zugleich aber auch eine Zielbeschreibung. Durch den praktischen Vollzug wird angestrebt, die eigene Lebenswelt/-kultur und den eigenen Glauben aus der Perspektive der anderen zu sehen, sie aus eigener wie aus fremder Sicht zu verstehen. Dazu muß von der eigenen Position, den eigenen Argumenten und eigenen Überzeugungen Abstand genommen werden können im Sinne einer Dezentrierung (J. Piaget). Diese ist die Bedingung für eine Kommunikation mit dem Ziel der Verständigung.²⁷ Insbesondere dieses didaktische Grundprinzip versucht m.E. Konsequenzen daraus zu ziehen, daß in der neueren Diskussion zum Verständnis von „Ökumene“ dieser Begriff nicht mehr primär als ein Zustandsbegriff, sondern als ein Beziehungswort verstanden wird. Es impliziert einen „ökumenische(n) Dialog der Zukunft“, der „ein konstruktiver Dialog der verschiedenen 'Kulturen' sein (muß), ein Dialog, der auf wachsendes Verständnis der Integrität des anderen, des uns Fremden, ausgerichtet ist und nicht mehr unter dem Druck steht, die Unterschiede möglichst alle in Konsens aufzulösen“.²⁸ Religionspädagogisch kann dabei zurückgegriffen werden auf Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik und auf Erkenntnisse zum interreligiösen Lernen.²⁹ Hier wird grundsätzlich für die Schaffung einer neuen ökumenisch-interkulturellen Hermeneutik und Kultur votiert: für die Kultur der Anerkennung und des Sein-lassens des anderen in seinem Anderssein, weg von der geschichtlich tief internalisierten Praxis einer Beherrschungs- und Angleichungshermeneutik hin zu einer Anerkennungshermeneutik und es werden Hilfen für ein entsprechendes Lernen angeboten.

Im Zusammenhang mit diesem didaktischen Grundprinzip wird – ähnlich wie in der interkulturellen Pädagogik – die Frage nach dem Aufbau und der Wahrung der religiösen (konfessionellen) Identität des einzelnen gestellt.³⁰

²⁷ Vgl. H.-G. Ziebertz, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln II, in: E. Groß/K. König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 30-48, bes. 44ff.

²⁸ K. Raiser, Die Zukunft des Ökumenischen Rates der Kirchen und die Rolle von Glauben und Kirchenverfassung im Kontext der ökumenischen Bewegung, in: ÖR (BH 67) 1994, 188-194.191; vgl. auch H.-G. Stobbe, Das Verständnis der Ökumene im konziliaren Prozeß. Seine Wurzeln und Grenzen, in: Diak 1/1997, 4-10.

²⁹ Vgl. dazu nur mit umfassenden Literaturangaben M. Jäggle, Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 243-258; St. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995; H. Kohler-Spiegel, Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts), in: RpB 38/1996, 19-42.

Die anstehende Problematik verdeutlicht eine Äußerung von W. Simpfendörfer: „Wo die eigene Identität über Bord geworfen wird, ist der ökumenische Lernprozeß schon mißlungen. Ökumenisches Lernen kommt aber auch dort nicht von der Stelle, wo an die Stelle von Identität die Tradition gesetzt wird. Oft wird die ökumenische Bewegung dadurch behindert und verfälscht, daß die Positionen der Tradition bezogen werden, wo das Bekenntnis für lebendige Identität gefragt ist. Identität kommt im Prozeß der aktuellen Entscheidung heraus, wo Tradition sich mit aktueller Situation auseinandersetzt. Der ökumenische Lernprozeß krankt viel weniger an den Bildern, die andere sich von uns machen, als vielmehr an den Bildern, die wir selbst von uns haben und die wir festhalten möchten. Wie oft holen wir im Lauf einer ökumenischen Begegnung und Herausforderung Masken aus der Mottenkiste unserer Tradition und setzen sie uns auf als Schutz gegen die ökumenische Herausforderung“.³¹

Insofern das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit fremden Deutungsmustern und Handlungsmaximen zum Kern ökumenischen Lernens gehören, muß die Bereitschaft, die eigene Identität in Frage stellen zu lassen, vorausgesetzt werden. Deshalb ist es notwendig, daß ökumenisches Lernen die eigenen Befürchtungen, Abwehrmechanismen und andere Lernhemmnisse aufnimmt, be- und verarbeitet. Dies kann entsprechend dem Konzept des ökumenischen Lernens zunächst dadurch geschehen, daß die Verschiedenheit nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erlebt wird, und desweiteren dadurch, daß die eigene Identitätsfindung im Dialog geschieht (44ff). Mit diesen Hinweisen wird – indirekt – die Auffassung akzeptiert, daß sich christliche (konfessionelle) Identität aus einem Wechselspiel der Verständigungsprozesse entwickelt. Diese sind offenbar geradezu konstitutiv für das Finden und den Ausbau der Identität, die somit letztlich als ein „dynamisches Gewebe“ verstanden wird, „das aus einem fortlaufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht“.³²

Damit wird zugleich ausgesagt, daß Identität vornehmlich nicht durch Besinnung auf das „Eigene“ entsteht, und daß die Kenntnis und die Beschäftigung mit der Differenziertheit von weltanschaulich-religiösen Positionen den Aufbau eigener Identität nicht erschweren, sondern bedingen. Der Modus der Identitätsfindung im Konzept des ökumenischen Lernens ist offenbar, mit der Pluralität in Interaktion zu treten, sie zu prüfen und abzuwägen. Gerade im prüfenden Diskurs soll die Aufmerksamkeit für Differenzen und Gemeinsamkeiten geschärft und unterschiedliche Positionen zueinander in Beziehung gesetzt werden. So gesehen ist das Konzept des ökumenischen Lernens ein –

³⁰ Vgl. K. Goßmann, Identität in ökumenischer Perspektive, in: F. Johannsen/H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde, a.a.O. 106-115; H.-G. Ziebertz, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Rpb 36/1995, 83-104.

³¹ W. Simpfendörfer, in: H. Dauber/ders. (Hg.), Eigener Haushalt – bewohnter Erdkreis, a.a.O. 93.

³² H.-G. Ziebertz, a.a.O. 94.

wie Fr. Schweitzer bemerkt -³³ bisher „am weitesten reichende(s)“ Konzept religiöser Bildung in der Pluralität, weil der Bildungsbegriff eine Orientierung an Mündigkeit, Subjektivität und kritischer Urteilsfähigkeit enthält (W. Klafki) und Identitätsbildung grundsätzlich in fortlaufenden Interaktionsprozessen festgemacht wird (L. Krappmann).

Das *vierte* didaktische Grundprinzip ist das „Lernen in Konflikten und solidarischer Praxis“. Der Annäherungsprozeß der Kirchen selbst, aber auch die Verantwortung der Kirche für Welt und Menschheit, deren Fragen in der Kirche ausgehalten und ausgetragen werden müssen, bringen in der Praxis unvermeidlich Konflikte mit sich. Ein grundlegender Schritt ökumenischen Lernens ist es daher, dem Risiko des Streits nicht auszuweichen und Formen zur organisierten Austragung von Konflikten zu suchen. Ökumenisches Lernen soll als Konfliktlernen organisiert werden, als ein „Lernen am und für den Konflikt“³⁴, das nicht bei der Analyse der verschiedenen Weltdeutungen, Interessen und Verhaltensweisen auf lokaler und globaler Ebene stehenbleiben kann und darf. Da ökumenisches Lernen die „Kirchen wie Christen immer wieder die Augen dafür öffnen (wird), daß sie an Gott und auch aneinander schuldig werden“ (39), soll die theologische und ethische Bewertung der eigenen Verstrickung in die Konfliktsituation und die Erkenntnis der eigenen (Mit-)Verantwortung zu der Einsicht führen, daß nur solidarisches Handeln eine Überwindung der Konflikte ermöglicht. (45ff) M.a.W.: Ohne Bereitschaft zur Umkehr als eine spezifische Form christlicher Spiritualität im eigenen Leben, ohne soziale und politische Aktion, wozu der Entdeckungsprozeß des Lernens selbst herausfordert, kann von ökumenischem Lernen nicht gesprochen werden.³⁵

5. Schlußbemerkungen

Ökumenisches Lernen – es besagt, daß der Bezugsrahmen der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts nicht mehr vorrangig der binnenkirchliche oder innerchristliche Raum sein kann und darf, sondern die Ökumene im umfassenden Sinn sein muß. Ökumenisches Lernen ist ein auf Zukunft von Kirche und Welt bezogenes Lernen, ein spezifisch religionspädagogischer Beitrag zu der umfassenden pädagogischen Aufgabe, zum Leben in einer multikulturellen und postmodern geprägten Gesellschaft zu verhelfen. Es ist auch ein Weg, Pluralitätsfähigkeit innerhalb und zwischen den Kirchen zu fördern. Ökumenisches Lernen eröffnet Dimensionen, die auf Verantwortung im lokalen wie globalen Rahmen zielen, eine Verantwortung, die in jüdisch-

³³ Fr. Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1996, 175.

³⁴ K. Goffmann, *Ökumenisches Lernen in der Schule*, in: *Erziehen heute* 2/1985, 12-18.17.

³⁵ Vgl. dazu H.-G. Stobbe, *Spiritualität als Voraussetzung ökumenisch-konziliaren Lernens*, in: R. Schlüter (Hg.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen*, a.a.O. 55-65; ders., *Ehrfurcht und Achtsamkeit. Religiöse Grundlagen der Toleranz*, in: I. Broer/R. Schlüter (Hg.), *Christentum und Toleranz*, Darmstadt 1996, 122-134.

christlicher Tradition in besonderer Weise getragen werden kann durch die zentrale und aktive Hoffnung auf das Reich Gottes.³⁶ Es ist bestimmt von der Erkenntnis, daß der Dialog und die Wahrnehmung des anderen nicht nur für die Bildung des Menschen konstitutiv ist, sondern auch für eine auf den lebendigen, unverfügbaren Gott bezogene Theologie.³⁷ Ökumenisches Lernen als Unterrichtsprinzip und nicht Unterrichtsgegenstand des Religionsunterrichts verlangt im Grunde eine didaktische Elementarisierung im RU und ein neues Kerncurriculum, das sich auf die ethische Grundlagenproblematik, die Herausforderungen des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion beziehen sollte. Ein solcher Religionsunterricht entspricht vielleicht weniger der von verschiedenen Seiten erhobenen Forderung, der Religionsunterricht solle wieder stärker zu den Glaubensinhalten zurückkehren in der authentischen Auslegung des kirchlichen Lehramtes, weil er andernfalls Gefahr laufe, sein kirchliches und systematisch glaubenvermittelndes Profil zu verlieren. Stellt man aber die Frage, wie denn diese Glaubensinhalte im Unterrichtsgeschehen als glaubbar Zugang finden können³⁸, dann muß m.E. gesagt werden, daß die Glaubbarkeit der prophetischen und erlösenden Botschaft Jesu nirgends glaubbarer als am „Material“ der ganzen „Tagungsordnung“³⁹ der Welt zu erkennen ist, insofern sie sich dort in der Nachfolge des Beispiels Jesu praktisch bewährt – ein Dienst an jungen Menschen, die sich nach Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sehnen.⁴⁰

Zusammenfassende Thesen⁴¹

1. Ökumenisches Lernen bedeutet, bei allen Themen ökumenisch sehen, denken und handeln zu lernen. Es handelt sich nicht um die Berücksichtigung spezieller ökumenischer Themen, sondern um eine Lehr- und Lerndimension, die den Religionsunterricht und die kirchliche Bildungsarbeit bestimmen sollte.

³⁶ Vgl. hierzu W. Weiße, Ökumenisches Lernen und Erneuerung der Kirche. Lernimpulse aus der Geschichte der ökumenischen Bewegung, in: R. Schlüter (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen, a.a.O. 67-85.

³⁷ Vgl. z.B. H. Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: I. Lohmann/W. Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster 1994, 1-14; E. Arens (Hg.), Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation, Freiburg 1995; W. Weiße (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996.

³⁸ Vgl. J. Werbick, Zurück zu den Inhalten?, in: RpB 25/1990, 43-67.

³⁹ Vgl. Würzburger Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ Nr. 2.3.2.

⁴⁰ R. Koerrenz, Ökumenisches Lernen, a.a.O. 77ff sieht die theologischen Inhalte ökumenischen Lernens didaktisch konzentriert in den „Lernwegen evangelischer Nachfolge“.

⁴¹ Formuliert in Anlehnung an K. Goßmann.

2. Ökumenisches Lernen besteht in der Bereitschaft, sich auf Lernprozesse einzulassen, sich dem Fremden, Neuen, Unerwarteten auszusetzen und die eigene Identität in der Begegnung mit der Andersheit und Fremdheit des anderen zu entdecken und zu vergewissern.
3. Ökumenisches Lernen besteht in einer besseren Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation unter Einbeziehung der Erfahrung des Fremden.
4. Ökumenisches Lernen muß eine Offenheit für die Lebensweisen, die Verhaltensweisen und die Glaubensweisen anderer Menschen und Völker anstreben. Es muß einer Verabsolutierung der eigenen religiösen und sozialen Normen entgegenwirken.
5. Ökumenisches Lernen ist durch eine spirituelle Dimension bestimmt: die ökumenischen Visionen, der Rückgriff auf die biblischen Verheißungen eines universalen, die ganze Erde und den gesamten Kosmos umfassenden Heils als Ermöglichungsgrund heutigen Lebens und Handelns.
6. Ökumenisches Lernen zielt auf die Bereitschaft, die eigenen Interessen im Kontext der Interessen der Mit-, Um- und Nachwelt wahrzunehmen. Dies schließt die Bereitschaft zu solidarischem Handeln und zur Einmischung ein.

Friedenserziehung aus religionspädagogischer Sicht

Unser Jahrhundert ist in vielfältiger Weise ein Jahrhundert der Schrecken, der Weltkriege, der Atombombe, der Ideologien und der totalitären Regime, des Holocaust und des Völkermordes. Aber es ist auch das Jahrhundert, das die Wege des Pazifismus, des Internationalismus, der Gewaltlosigkeit, der Verteidigung der Menschenrechte und der Suche nach solidarischer Entwicklung eingeschlagen hat. Es suchte nicht nur den Nicht-Krieg („negativer Friede“), sondern auch Freiheit und Gerechtigkeit für alle („positiver Friede“). Es probte gewaltfreie Strategien für die Lösung von Konflikten unter Beteiligung außergewöhnlicher Persönlichkeiten (M. Gandhi, M.L. King, Mutter Theresa usw.) und vieler einfacher Personen, die mit ihrem Leben bezahlt haben für Freiheit und Gerechtigkeit, Befreiung und Demokratie, Kampf gegen das Elend, die Unterdrückung, die Ungerechtigkeit und die Teilung von Völkern (Tentori, 1970).

1. Die Erziehung zum Frieden und deren Stationen

Auf der Suche nach den Grundvoraussetzungen für den Frieden haben die pazifistischen Bewegungen und die Forscher der „Peace Studies“ neben den juristischen, politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen einstimmig die Friedenserziehung gestellt (Damiano, 1985, 278ff). Die Erziehung zum Frieden ist eine der zahlreichen „neuen Erziehungen“ geworden, der sich die Schule, die kirchliche Katechese, die Massenkommunikationsmittel, die Bewegungen und Verbände annehmen sollen in ihrem gesellschaftlichen Bildungsauftrag (Rodriguez, 1995, 46).

Die Anfänge einer Erziehung zum Frieden lassen sich verbinden mit der Bewegung der „neuen Schulen“ (Correa, 1991). Es sei erinnert an die Kongresse in Prag 1927 und in Brüssel 1936 und unter den Autoren insbesondere an P. Bovet und M. Montessori (vgl. Montessori, 1949). Nach dem 2. Weltkrieg verknüpfte man auf Drängen von UNO und UNESCO sehr eng Friedenserziehung und Menschenrechte (Danuvola, 1989; Gomez, 1992). In den 60er Jahren suchte die „International Peace Research Association“ (IPRA) vor allem durch E.K. Boulding und J. Galtung „wissenschaftliche Begründungen“ für die Erziehung (Galtung, 1985); andere rückten die Friedenserziehung in die Richtung der Gewaltlosigkeit, z.B. Lanza del Vasto, D. Doci, Capitini (Capitini, 1967; Sharp, 1986; Salio, 1995) oder den Gewissensbereich (Milani, 1967). In der folgenden Zeit näherte sich die Friedenserziehung der Erziehung zur Behebung der Unterentwicklung (Cobalti, 1985), der Öffnung gegenüber Europa (Istituto di sociologia, 1988) und der Welt (Nanni – Economi, 1987), der interkulturellen Begegnung (Rodriguez, 1995) an.

In den 80er Jahren wurde die Friedenserziehung – bisher von Verbänden und Bewegungen im außerschulischen Bereich getragen – immer mehr in die Schule einbezogen und man suchte sie in Inhalte und Methoden zu fassen, die

in der Schule für alle umgesetzt werden konnten (Roveda, 1982; Catti, 1988; Novara, 1990; Scuola die Pace di Boves, 1990).

Trotzdem ist zu sagen, daß wir in letzter Zeit eine gewisse Abkühlung der Sehnsucht nach Frieden und der Friedenserziehung erleben.

2. Eine schwierige Situation

Paradoxerweise kann man sagen, daß die Begründungen für den Frieden und die Gewaltlosigkeit heute vielleicht weniger verständlich sind als in den 50er Jahren im Klima des Kalten Krieges (vgl. Farnè, 1989; Nanni, 1995a).

Wir erfreuen uns relativen Wohlstandes und sozialer Ruhe, so daß auch tatsächlicher Krieg auf der Welt (wenn auch in unserer Nähe und virtuell aktuell durch die Medien) als schwerwiegendes Problem, das man lösen muß, erscheint, uns selbst aber nicht unmittelbar betrifft (wenn es auch Angst und existentielles Unbehagen verursacht): wenigstens im Westen.

Das ethische Engagement für den Frieden wird überdies vermindert durch die aktuelle kulturelle Entwicklung.

Der Konsumismus zerstört das Zeitgefühl für Kontinuität und Perspektive auf die Zukunft hin. Der internationale Markt zeigt dank der Medien den leichten Zugang zu den Konsumgütern, schürt die Hoffnung darauf und treibt zur Suche nach materiellem und subjektivem Wohlstand – jetzt und hier! – ohne zu viele hohe Ideale.

Die Betonung der subjektiven Ansprüche macht erstrebenswerter, was subjektiv bedeutsam und interessant ist, als Aufgaben im größeren sozialen Feld.

Mehr als alles, was das subjektive Empfinden derzeit kennzeichnet, leidet die Kultur des Friedens auch unter der Art und Weise, wie das Soziale, Politische, Bürgerliche und Kirchliche gelebt wird.

Unter Jugendlichen und Erwachsenen gibt es nicht viel Begeisterung für die pazifistischen und gewaltfreien Ideale; es besteht vielmehr eine Art allgemeiner Müdigkeit (oder sogar ein Verdacht oder eine Art Mißvergnügen) gegenüber politischer Tätigkeit (vor allem mit hohem idealem Anspruch) in Staat und Kirche.

Die Ernüchterung geht wahrscheinlich auch auf die offensichtliche Unfähigkeit der internationalen Organe zurück, „friedlich“ – besser: „diplomatisch“ – politische Konflikte (z.B. Iran – Irak, Golfkonflikt, Somalien, Bosnien) und Auseinandersetzungen zwischen Armen (die man nicht einmal alle kennt) zu regeln oder die Rechte der ethnischen, religiösen, staatlichen Minderheiten wirksam zu schützen.

Die Unsicherheit und Ungewißheit bezüglich der Zukunft und die kaum beherrschbare Komplexität des sozialen Bereiches scheinen bei Einzelnen und bei Gruppen Verhaltensweisen zu begünstigen, die vom Frieden weit weg sind: das Anschwellen des Rassismus und der Intoleranz, die Herausforderung der Fundamentalismen, die ethnische Ausgrenzung, die Verteidigung partikularistischer Interessen, der Verlust an Verantwortung für das Gemeinwohl.

3. Religion und Erziehung.

Unter solchen Umständen über Friedenserziehung nachzudenken, ist ein mühsames Unternehmen. Noch mehr, wenn der Beitrag der religiösen Erziehung einbezogen werden soll. Tatsächlich wird die Bedeutung der religiösen Erziehung für die Friedenserziehung immer noch gesehen (Nanni, 1995b).

Schon immer hat die Religion Fragen aufgeworfen, Entzweiungen und Bürgerkriege verursacht, ist parteiisch gewesen, diente zur Rechtfertigung von Rassismus und Unterdrückung von Minoritäten. Nichtsdestoweniger begründete sie auch Hoffnung auf Befreiung und Menschlichkeit.

Im Bereich der Erziehung ist die Religion beschuldigt worden, Urheberin von Indoktrination, psychologischem Druck, Geisteskrankheit, psychischer Pathologie und Lebensüberdruß zu sein. Aber die Erfahrung zeigt auch, daß die Religion Quelle vielfältiger Fähigkeiten sein kann.

Religion kann tatsächlich einen wichtigen persönlichen Sinn haben. Sie kann den Charakter des persönlichen Lebens als Geschöpf und die Befähigung zur Transzendenz aufzeigen, der sich die Beziehung zu einem Transzendenten (verschieden benannt, aber nach R. Otto gekennzeichnet als Numinosum, Tremendum, Fascinosum) verbindet. Im Licht dieser Beziehung zum Absoluten werden wieder bedeutsam die Beziehungen zur Natur, zu den Anderen, zur Gesellschaft, das persönliche Handeln in Welt und Geschichte wird wieder wichtig.

Der gute Fortgang dieser lebendigen Dimension eröffnet der persönlichen Entwicklung eine „seelische Bereicherung“, die Erweiterung der Horizonte, bisher unbekannte Wegweisungen für friedfertiges Handeln.

Es ist auch wahr, daß die Erziehung gemäß ihrem heutigen Selbstverständnis kritisch und prophetisch agieren kann im Bezug auf religiöses Bekenntnis und Glaube.

Ein unmenschlicher Gott, ein furchterregender Richter; Religion als Negierung von Freiheit; die göttlichen Gebote als Zwang zu konformistischer Unterwerfung; legalistisches Verständnis des kirchlichen Lebens: diese religiösen Vorstellungen könnte das heutige Verständnis von Erziehung nicht akzeptieren.

Auch wenn das heutige Verständnis von Erziehung nicht einheitlich ist – pendelnd zwischen der offenen Ablehnung der Religion und ihrer Anerkennung als personaler erziehungsbedürftiger Dimension – setzt sie auf das „humane“ Antlitz der Religion, sucht sie im Leben zu inkarnieren, den Glauben in Freiheit, Reife, Respekt, Freigebigkeit, sozialer Aufgeschlossenheit zu leben.

4. Die Erziehung zur Mentalität und zur Kultur der Gewaltlosigkeit.

Um die genannte Entwicklung zu fördern, muß religiöse Erziehung m. E. vor allem Anregungen geben für gewaltfreie Mentalität und Kultur: das ist keine

leichte Aufgabe; aber sie ergibt sich aus der kritisch-prophetischen Funktion der Religion für die Kultur der Völker.

Diese Erziehung geht in zwei Richtungen:

4.1 Die Kritik gegenüber dem Entwicklungsmodell

Ein erstes weites Feld der Erziehung (oder vielleicht Wiedererziehung) zu einer friedlichen Mentalität ist die Aufmerksamkeit (oder, wie man früher sagte, die Kritik oder der „Verdacht“) gegenüber dem derzeit vorherrschenden Entwicklungsmodell, das nicht nur im Westen, sondern im Grunde in der ganzen Welt die Mentalität prägt (Nanni, 1995a).

Dabei sind durch solide Informationen, Durchdenken, Diskussion, Auseinandersetzung und Dialog folgende Wesensmerkmale des Entwicklungsmodells zu überprüfen:

- der kapitalistische Ökonomismus (nachdrückliche Betonung von Gewinn und nicht die Berücksichtigung personaler und gemeinschaftlicher Bedürfnisse); beherrschend ist der internationale Markt und seine Gesetze, nicht aber z.B. der angemessene Fortschritt der Völker;
- ein subtiler Materialismus (beachtet nur, was empirisch durch Technik untersucht werden kann, läßt wenig Raum der Transzendenz, dem „Geistlichen“);
- die Betonung der Produktion (bevorzugt Kredite vor den Möglichkeiten und Eingrenzungen).

Dahinter steht ein Bild eines Menschen als eines Starken, Siegenden (konkret: männlich, erwachsen, weiß, westlich, modern, reich, gesund, intelligent, selbstbewußt). Schmerz, Leid, Grenzen werden tabuisiert, d.h. auf jede Weise – bis zum pathologischen – eliminiert (vgl. bezüglich des nahen Todes die Altenheime und die „Begräbnisindustrie“).

4.2 Ambivalente Tendenzen in der heutigen Kultur

Die allgemeine Aufmerksamkeit zielt mehr auf das „Haben“ als auf das „Sein“, auf Selbstverwirklichung als auf Gemeinwohl. Aber auch das „Handeln“ und das „Produzieren“ haben manische Anziehungskraft in Abhebung von jeder Suche nach sich selbst (Nanni, 1995a). Manche wichtigen Werte und Lebensweisen werden wenig beachtet: Armut, Einfachheit, Reinheit, Wahrhaftigkeit, Freundlichkeit, Langmut, Treue, ehrenamtliche Tätigkeit, Einsatz für das Gemeinwohl; Gemeinschaftssinn, Solidarität mit dem eigenen Volk und der eigenen Zeit, Bescheidenheit vor Gott; Suche nach Gerechtigkeit und Wahrheit (in Teilhabe mit der allgemeinen Mentalität der Gewaltfreiheit, Ehrlichkeit, transparent und wahrhaft zu sein, politisch korrekt zu handeln usw.).

Auf der sozialen Ebene finden sich Ähnlichkeiten zum Modell des ökonomisch-politischen Imperialismus, zum religiös-kulturellen Fundamentalismus, zur sozio-ökonomischen Dominanz und zur „unbarmherzigen“ Konkurrenz in den Beziehungen zwischen Völkern, Gruppen, Personen (auch wenn der

Sinn für Toleranz, Mitleid und der allgemeine Wille zur Respektierung der Menschenrechte und der Rechte des Einzelnen nicht fehlen).

Vor allem wir im Westen müssen ein kulturelles Handicap überwinden: die modernen Freiheiten, der laisierte Staat, die westlichen Gesetze stützen sich auf das Ich als Individualsubjekt (sodaß der Andere zum Objekt und Feind wird, den man unter Kontrolle halten muß) und auf den Ich-Staat (der imperialistisch andere Staaten oder Völker beherrschen will), aber auch auf ein sehr formales und allzu „öffentliches“ Recht (ohne Rücksicht auf die vitale Ebene, auf die Dynamik von Gruppen oder auf subjektive Innerlichkeit).

So werden Beziehungen zwischen Personen und Gruppen oft zu Überrumpelungen, Gewalt und Krieg und suchen darin die Lösung von Konflikten und die Stabilisierung der Beziehungen zwischen Personen, Völkern, Nationen und Staaten: die militärische Aufrüstung wird zur wichtigsten Aufgabe.

Diese Mentalität und die ihr zugrunde liegende Kultur zu ändern, ist wesentliche Aufgabe der Erziehung; sie zielt auf eine Gesellschaft der Liebe, Brüderlichkeit, freier und gerechter Zusammenarbeit unter den Menschen; sie baut auf Spuren von positiver Haltung und von Werten, die sich vor allem bei „einfachen Leuten“ finden.

Erziehung ist seit jeher „educere“ (= das Positive herausziehen) und „educare“ (= nähren, um zu verbessern, reifen zu lassen, was keimhaft da ist, wachsen lassen, was klein ist).

5. Die Hilfe der Erziehung zur Bildung einer friedfertigen Persönlichkeit

Ein zweiter Gegenstand der Erziehung ist die Stärkung der persönlichen Struktur im Hinblick auf Frieden (vgl. Roveda, 1982).

5.1 Die Erziehung zur personalen Identität

Friedenserziehung weist vor allem auf Personen hin, die verantwortungsbehaftet, kritisch, nüchtern und realistisch sind, aber auch offen für die Zukunft und voll Vertrauen auf die guten Anlagen, die jeder Mensch als „wesensmäßige Begabung“ mitbringt.

Der wichtigste Wert ist das Leben (zerstört oder wenigstens bedroht durch Krieg, Zwang, militärische Unterdrückung); darum die Notwendigkeit, eine angemessene Selbstachtung zu stützen; entstehen für das, was man erstrebt und verwirklichen will; oder wenigstens helfen einzusehen, daß persönliche Freiheit nicht wachsen kann und Ziele nicht erreicht werden ohne Einsatz und ohne Selbstdisziplin (entgegen der Versuchung, alles sofort zu erreichen).

Um also Freiheit, Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe („Die 4 Pfeiler des Hauses des Friedens“, Joh. XXIII. in *Pacem in terris*) zu erreichen, müssen die Menschen lernen, subjektives Fühlen und objektive Realität miteinander zu verbinden. Nach Freud: das Wertprinzip vermittelt dynamisch zwischen dem Lustprinzip und der Realität. Lernziel ist, die eigenen Erwartungen zu

pflegen nicht durch Unterdrückung der Wünsche, sondern durch Kultivierung im Hinblick auf die eigenen Lebensvorstellungen.

Ethisch-religiös gesagt: Friedenserziehung bedeutet Lernen der Hoffnung in der persönlichen und gemeinschaftlichen Erfahrung. Diese Hoffnung gründet auf der realistischen Einschätzung der Realität als Grundlage für ein menschenwürdiges Leben für alle (Joh. Paul II., 1994).

Der Sinn für die Öffnung gegenüber den anderen, dem sozialen Leben, positiven Veränderungen erschließt sich, weil der Sinn für Grenzen mit Händen zu greifen ist (und die Angewiesenheit auf Hilfe, Unterstützung, Wertschätzung, Liebe durch Andere); gleichzeitig zeigen sich Anlagen zum Guten bei sich selbst und bei den Anderen.

Religiös-christlich ausgedrückt: der Einsatz für das Gute (so verschieden er auch motiviert wird) hat als Grundlage den Glauben an das Leben und an die Menschlichkeit (und für Gläubige: an den Gott des Lebens).

Die Vertiefung der sozio-kulturellen Identität (= das Bemühen um Bildung zur Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, zur Suche nach Lebensqualität und Gemeinwohl) unterstützt die Erziehung zu personaler, ausgeprägter, solider und flexibler, gefestigter und offener Personalität (immer im Spiel zwischen Eigenem/Anderem, Subjektivem/Objektivem, Aktuellem/Bleibendem).

5.2 Haltungen, die unterstützt werden müssen

Zu Übereinstimmung mit dem Gesagten scheint mir nützlich, einige Grundhaltungen zu beschreiben, die ausgebildet und verstärkt werden sollten:

- Klares Bewußtsein für die eigenen Grenzen, aber auch der eigenen idealen, ethischen, personalen Kraft;
- Kenntnis und Bewußtsein der Grenzen in der Geschichte, aber auch der Befreiungsbestrebungen und der weitausgreifenden „Utopien“ der Menschen aller Zeiten;
- Respekt vor Anderen und vor den Gesetzen, aber auch Einsatz für Gewissensentscheidungen, Freiheit für Personen, Gruppen, Minoritäten;
- Wertschätzungen von Diskretion und persönlicher Reflexion, aber auch von Diskussion, Auseinandersetzung, Dialog;
- Persönliche Qualitäten wie Ruhe, Selbstkontrolle, Milde, aber auch Entscheidungsfreude, Mut, Kraft;
- Wertschätzung von Innerlichkeit, Schweigen, Zuhörenkönnen, Alleinsein, aber auch Offenheit für Beziehungen, Nähe, Teilhaben;
- Opfergeist, Einsatzbereitschaft. Kooperationsfähigkeit, Suche nach dem Besseren, aber auch die Fähigkeit zur Freude.

6. Die Rolle der Katechese und des Religionsunterrichts

Die Friedensthematik betrifft auch besondere Formen der religiösen Erziehung: Katechese und Religionsunterricht (Nanni, 1997).

Sie können mit ihrem Verweis auf Transzendenz gegen kulturelle Idole wirken und neue „erziehlische und kulturelle Hilfen“ bieten. Neben ihren Glaubenserfahrungen in der Beziehung zum Gott des Friedens können sie auch eine ökumenische Friedensethik anregen, offen für Brüderlichkeit, in Achtung der Verschiedenheiten, gemeinsam im Wirken zu Lösung von Problemen und der Verminderung von Konflikten (Laeng, 1992; Küng/Kuschel, 1995). Zugleich ermöglichen sie Erfahrungen und Erprobung durch die gemeinsame Teilnahme an Initiativen, an Freiwilligenaktionen, an Bewegungen, die ihrerseits der Friedenskultur und der Solidarität dienen: vor allem durch friedliches Zusammenwirken, durch Erziehung zur Legalität, durch Anregung zum Zivildienst anstelle des Militärdienstes bis zur Sensibilisierung gegenüber Formen einer kriegerischen, oppressiven Kultur.

Dazu einige Anmerkungen bezüglich des Inhalts und der Methode der religiösen Erziehung und der Katechese (und der Homiletik und der Liturgie), damit sie zur Friedenserziehung werden:

- Wie die italienischen Bischöfe im Brief zur Übergabe von „Il rinnovamento della Catechesi“ unter Nr 8 schreiben, bedürfen sie „einer versöhnenden Haltung ... gegenüber der konfliktgeladenen pluralistischen Welt voller Leid und Bedarf nach Barmherzigkeit“.
- Sie brauchen „eine klare kulturelle Vorstellung, um den komplexen Anforderungen der heutigen Gesellschaft zu entsprechen, und geeignete Bildungswege, die die Relation Glaube – Leben, Evangelium – Geschichte aufzeigen“; sie brauchen „Verständnis für die großen ethischen Themen, um die Werte der Menschenwürde und der sozialen Gemeinschaft in dieser zersplitterten Welt zu verdeutlichen; eine Katechese, offen für die Ökumene und gegenüber der Welt, kirchlich und human“ angesichts eines Gottes, der in seiner Transzendenz und Transkultur es „nicht erträgt“, zum „Privateigentum“ der historisch-soziologischen Religionen zu werden, der vielmehr einlädt, gemeinsame Wege für die Sorge um den Menschen von heute zu suchen.
- Sie müssen diskret, motivierend, stimulierend, anregend sein: ausgehend von der persönlichen Lage suchen sie die direkte Erfahrung, vielleicht auch durch die Medien vermittelt; aber sie suchen mehr, benutzen die Formen der Erzählung, oder des Symbols, der Gesten, der Körpersprache; dies alles kann helfen, das „Mysterium des Lebens“ zu entdecken, das man lebt und feiert in Frieden, d.h. in Übereinstimmung mit sich, mit den anderen, mit den Dingen und mit Gott.
- Sie fördern die Haltung des „bewußten Bürgers“ und des „Mitglieds einer kirchlichen Gemeinde“ (und erziehen darum zu den „bürgerlichen und kirchlichen Tugenden“ wie Teilen, Teilnehmen, Ehrlichkeit, Zivilcourage, Kompromißfähigkeit, Dienstbereitschaft, Einsatzfreude für das Gemeinwohl). Johannes Paul II. sagte im November 1990 in Neapel, die „Hoffnung müsse organisiert werden“; ich füge hinzu: der Glaube muß inkarniert und die Liebe praktiziert werden.

So könnte es möglich sein, Gottesbeziehung und Brüderlichkeit miteinander zu verbinden und in der religiösen Erfahrung mit dem Transzendenten und mit dem Gott des Friedens zu vereinen.

7. Schluß: Das kirchliche Zeugnis

Die religiöse Motivation für den Frieden bestand immer und ist präsent im Bewußtsein vieler Jugendlicher und Erwachsener, die sich für den Frieden einsetzen; daneben gibt es die laikale Motivation der Nichtgläubigen (vgl. Istituto di Sociologia, 1988, 172ff).

Die Kirchen haben eine große Verantwortlichkeit in diesem Bereich. Um eine Stütze für die Friedenserziehung zu sein, müssen sie durch ihr Handeln zeigen, daß sie die Menschenrechte verwirklichen und daß sie in ihrer Praxis friedliche, gewaltfreie Grundsätze haben. Die gegenwärtige Situation voller Widersprüchlichkeit und konträrem Geist in den Beziehungen zwischen den Kirchen macht die Botschaft der Geschwisterlichkeit, die jede Religion verkündigen sollte, unglaublich.

Auch für die Friedenserziehung gilt, daß die Kirchen untereinander friedfertige, gewaltfreie Beziehungen pflegen sollten. Ökumenischer Geist und Dialogfähigkeit unter den Religionen zeigen soziale, kulturelle und politische, aber auch religiöse Nähe, vor allem in einer Gesellschaft mit auseinanderstreichenden Säkularisierungstendenzen oder – gegenläufig – mit fundamentalistischen Tendenzen und religiöser Intoleranz. Ereignisse wie das von Assisi (1986) oder die Treffen religiöser Gruppen zur Diskussion über das ökologische Gleichgewicht oder über eine internationale Ethik haben Bedeutung über ihre unmittelbare Thematik hinaus für Kultur und Erziehung.

Das Zeugnis für einen gemeinsamen Weg zur Wahrheit in Anerkennung der tiefgehenden Verschiedenheiten ist schon in sich bedeutsam für die Kultur des Friedens und kann als Beispiel dienen für viele andere Situationen, in denen Gegensätzlichkeiten und Konflikte vorherrschen.

Im Grunde liegt die Glaubwürdigkeit ihres Einsatzes für den Frieden darin, daß die Kirchen ihrer eigenen Identität und Mission treu sind. Die Wertschätzung des kirchlichen Einsatzes für den Frieden wird (mehr als ihre dogmatischen Erklärungen oder ihre Diplomatie) in ihrem menschlichen, friedfertigen, gewaltfreien Umgang als Förderung ihres gegenseitigen Konsenses verstanden. Vor allem müssen die soziale Gesinnung und die Verteidigung ethischer Grundsätze sich auch in der sozialen Praxis der Kirchen finden; in Situationen der Ungerechtigkeit und der Unterdrückung sehen sich manche Kirchengemeinden veranlaßt, z.B. die Todesstrafe zu fordern, um ein gerechtes und ruhiges Zusammenleben zu gewährleisten.

Partei für aktive Gewaltlosigkeit zu ergreifen, wird unter den Gläubigen immer zu diskutieren sein. In jedem Fall ist – bei aller Unterschiedlichkeit der Ansichten – Pazifismus und Gewaltlosigkeit eine „Utopie“, die Verhaltens-

weisen von hoher menschlicher und erziehlicher Qualität freisetzt, bei Einzelnen und bei Gruppen, bei kirchlichen und bürgerlichen Gemeinden.

Anregungen für die Gruppenarbeit

1. Welche Haltungen und Wertungen bezüglich Friede, Krieg, Waffeneinsatz, Todesstrafe, Gewissensentscheidung, Verhalten gegenüber Anderen und Anderem finden sich in Ihrer Umgebung bei einfachen Leuten, Jugendlichen, Gruppen, kirchlichen Gemeinschaften ...?
2. Was kann bei Jugendlichen und bei Erwachsenen (lokal, national, international) helfen, das Anliegen des friedlichen Zusammenlebens, die Zusammenarbeit unter den Völkern und den religiösen Ökumenismus zu fördern?
3. Was müßte die theologische und katechetische Forschung herausstellen, um der Friedenskultur zu dienen?
4. Können Katechese und Religionsunterricht ein neues religiöses Interesse im Sinne des Friedens anstoßen? Wie müssen sie sich verhalten angesichts neuer Formen von Religiosität?
5. Wie kann da, wo Gleichgültigkeit und Relativismus vorherrschen, wo die Nicht-Evidenz von Gut und Böse bestimmend ist, eine Mentalität des Friedens erzeugt werden? Was ist dabei wichtig?

Literatur

- Capitini, A.*, Le tecniche della nonviolenza, Milano, Feltrinelli, 1967
- Catti, G. (Ed.)*, Studiar per la pace. Bologna, 2 voll, Thema, 1988
- Cei*, Il rinnovamento della catechesi, Leumann (To), LDC, 1988
- Cobalti, A.*, Pace, ricerca sociale, educazione, Firenze, La nuova Italia, 1985
- Correa, I.*, Educare alla pace nella scuola, in: Note die Pastorale Giovanile, 1991, 9, 46-51
- Damiano, E.*, Leducazione alla pace nella scuola, in: *G. Milanese (Ed.)*, Educazione alla pace, Roma, Ed. Orientamenti Pedagogici, 1985, pp. 271-318
- Dal Pos, M.S./E. Perillo/A. Tabaro*, Educare alla pace. Alla ricerca di una possibile identità, Verona, Mazziana, 1993
- Danuvola, P. (Ed.)*, I diritti umani, Brescia, La Scuola, 1989
- Farne, R.*, La scuola di „Irene“. Pace e guerra in educazione, Firenze, la Nuova Italia, 1989
- Fernandez, A. (Ed.)*, Educando para la paz. Nuevas Propuestas, Granada, Universidad de Granada
- Galtung, J.*, Sobre la paz, Fontamara, Barcelona, 1985
- Giovanni Paolo II*, Varcare la soglia della speranza, Milano Rizzoli, 1994
- Gomez, J.*, Educar para la paz, Madrid, CCS, 1992
- Istituto die Sociologia/FSE/UPS, I giovani europei e la pace, Leumann (Torino), LDC, 1988
- Kueng H./K.-J. Kuschel*, Per un' etica mondiale, Milano, Rizzoli, 1994

- Laeng, M.*, Educazione alla libertà civile morale e religiosa, Lisciani & Giunti, Teramo, 1992
- Milani, L.*, Lobbedienza non è più una virtù, Firenze, Fiorentina, 1967
- Miller, A.*, La persecuzione dei bambini. Alle radici della violenza, Torino, Boringhieri, 1987
- Montessori, M.*, Educazione e pace, Milano, Garzanti, 1949
- Nanni, A./C. Economi*, Educare alla pace nella scuola, Brescia, La Scuola, 1987
- Nanni, C.*, Obiezione di coscienza e servizio civile alternativo; implicanze formative ed educative, in: *Note die Pastorale Giovanile*, 1995 (a), 8, 64-73 (numero nonografico dedicato a: Giovani, obiezione di coscienza, servizio civile: un sentiero per l'educazione alla pace)
- Nanni, C.*, L'educazione della dimensione religiosa in una società complessa e differenziata" in: *O. Bombardelli*, Problemi dell'educazione alle soglie del Duemila, Trento, Università degli Studi di Trento, 1995, pp. 243-265
- Nanni, C.*, L'esperienza religiosa dei giovani. Approfondimenti pedagogici, in: *M. Midali/R. Tonelli*, L'esperienza religiosa, vol. 3: Proposte per la progettazione pastorale, Leumann (Torino), LDC, 1997, pp.57-69
- Novara, D.*, Scegliere la pace. Guida metodologica, Torino, Gruppo Abele, 1990
- Rodriguez, M.*, La educación para la paz y el interculturalismo como tema trasversal, Barcelona, Oikos-Tau, 1995
- Roveda, P.*, Per educare alla pace, Milano, Vita e Pensiero, 1982
- Salio, G.*, Il potere della nonviolenza, Torino, Gruppo Abele, 1995
- Sharp, G.*, Politica dell'azione nonviolenta, 2 voll., Torino, Ed. Gruppo Abele, 1986
- Scuola di pace di boves, Verso la pace, Leumann (To), LDC, 1990
- Tentori, T. (Ed.)*, Educazione alla pace, Roma, Studium, 1970

Egon Spiegel

Friede und Gerechtigkeit im ökumenischen Horizont – neue Herausforderungen an die Religionspädagogik

Bericht vom

X. Deutsch-italienischen Religionspädagogen/-innentreffen

Im Kontext der vielfältigen europäischen Einigungsprozesse kommt den seit 1975 durchgeführten Symposien deutscher und italienischer Religionspädagogen/-innen eine zunehmend grenzüberschreitende Bedeutung zu. Was gegenwärtig Wirklichkeit wird – das institutionelle und gesellschaftliche Zusammenrücken einzelner europäischer Staaten – ist auf religionspädagogischer Hochschulebene eine bereits seit Jahrzehnten geübte Praxis (vgl. auch das ebenfalls regelmäßig stattfindende deutsch-französische Religionspädagogen/-innentreffen). Passend zum Jubiläum der Initiative lautete das diesjährige Veranstaltungsthema: *Friede und Gerechtigkeit im ökumenischen Horizont als eine neue Herausforderung an die Religionspädagogik*. Tagungsort der abwechselnd in Italien und Deutschland stattfindenden Treffen war diesmal das Kloster der Salesianer in Benediktbeuern. Wie immer war der Kreis der insgesamt 30 Teilnehmer/-innen paritätisch besetzt. Die ökumenische Dimension der Friedensthematik arbeiteten in Plenumsvorträgen Prof. Dr. Ralph Sauer (Vechta) und Prof. Dr. Dr. Richard Schlüter (Siegen) heraus, einen sozialphilosophischen bzw. theologischen Zugang zur Aufgabe der Friedenserziehung eröffnete Prof. Dr. Armido Rizzi (Fiesole), religionspädagogische Konsequenzen zog Prof. Dr. Carlo Nanni (Rom).

Die Friedenschancen des Konziliaren Prozesses

Die mit dem Konziliaren Prozeß verbundene Hoffnung und die in ihm zum Ausdruck kommende Dynamik, seine Chancen und seine Grenzen im Hinblick auf eine Friedensbewegung, die unweigerlich mit ökumenischen Fragestellungen und Prozessen verbunden ist, waren Thema des Vortrages von R. Sauer: *Von Vancouver nach Graz. Die Geschichte des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung*. In seiner resümierenden Einschätzung beklagt Sauer die in Graz (1997) deutlich gewordene Kluft zwischen den Delegierten des Konziliaren Prozesses einerseits und der die eigentliche Arbeit vor Ort leistenden Basis andererseits. Daneben stellt der Vortragende kritisch heraus, daß der Prozeß vornehmlich eine im Grunde westeuropäische Angelegenheit geblieben sei, obgleich (1983/84) ausdrücklich das Thema Gerechtigkeit neben dem des Friedens mit Blick auf die Situationen in den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas aufgenommen worden war. Positiv verzeichnet er den Einfluß der im Konziliaren Prozeß betonten ökologischen Fragestellungen auf das Themenspektrum der christlichen Soziallehre in den einzelnen Kirchen. „Schmerzlich, wenn nicht gar als skandalös“ ist nach Sauer die Verweigerung der eucharistischen Gastfreundschaft auf der Versammlung in Graz (1997) empfunden worden, zumal die

verschiedenen Treffen dort von einer beachtenswerten spirituellen Dimension geprägt gewesen seien.

Indem Sauer die Geschichte des sog. Konziliaren Prozesses Revue passieren läßt, arbeitet er seine besonderen Akzentsetzungen und Problemfelder heraus. Ein Blick in die Vorgeschichte des Konziliaren Prozesses zeigt, daß sich in ihm die bereits 1938 von Dietrich Bonhoeffer und 1939 von Max Josef Metzger vorgetragenen Appelle im Hinblick auf die Durchführung eines ökumenischen Friedenskonzils verdichten und sich die von der 6. Vollversammlung des ÖRK in Vancouver 1983 und von Carl Friedrich von Weizsäcker auf dem Evangelischen Kirchentag in Düsseldorf 1985 ausgehenden Initiativen niederschlagen. Neben zahlreichen Versammlungen und regionalen Treffen hat nicht zuletzt das Friedensgebet der Weltreligionen (1986) zum Konziliaren Prozeß beigetragen. Während der konziliare Prozeß mit der Europäischen Versammlung in Basel 1989 einen ökumenischen und spirituellen Höhepunkt erreicht, gerät er bei weiteren Zusammenkünften in Seoul (1990) und Canberra (1991) in eine durch Ernüchterung und Frustrationen geprägte Krise (ausbleibende Konkretisierungen, ungeklärte Basisbeteiligung, problematische Zusammenarbeit mit der römisch-katholischen Kirche).

Die dem Thema Versöhnung (als einer Gabe Gottes und Quelle des Lebens) gewidmete und von 700 Delegierten und 10.000 nichtamtlichen Teilnehmer/-innen getragene 2. Ökumenische Versammlung in Graz 1997 war geprägt durch einen großen Abstand zwischen einer sich diplomatisch gebenden Hierarchie und einer „buntscheckigen“ Basis im Hinblick auf Fragen der Ökumene. Vor allem in der unterschiedlichen Wertschätzung diakonischer bzw. christozentrisch-/theozentrischer Ansätze wurden massive Konflikte im ökumenischen Gespräch mit den orthodoxen Christen manifest: nachdem lange der Mensch im Mittelpunkt der theologischen Reflexion gestanden habe, ist es aus orthodoxer Sicht an der Zeit, an Gott zu denken. Eine theologische Ausgangsüberlegung für die in diesem Zusammenhang von Sauer geforderte Ausweitung des ökumenischen Dialogs auf die Orthodoxie könnte in der von ihm selbst getroffenen Feststellung vorliegen: „Die im Konziliaren Prozeß Engagierten sind sich bewußt, daß all unserem sozialpolitischen und ökologischen Engagement das Handeln Gottes vorausgeht.“ Gegenüber einer einseitigen Akzentsetzung der Diakonie in Theologie und Pastoral (wie sie von orthodoxer Seite vorgeworfen wird) sieht Sauer in der Verknüpfung von Forschung und Lehre mit der Liturgie eine Chance, in der Religionspädagogik auf einen Dialog mit der Orthodoxie hinzuarbeiten.

Frieden durch Ökumenisches Lernen

Während Sauer „bei nicht wenigen Religionspädagogen“ die Gefahr sieht, daß ihr Blick einseitig auf den interreligiösen Dialog fixiert sei, und er davor warnt, die Kontroversen zwischen den einzelnen christlichen Kirchen zu verdrängen und das Augenmerk zu schnell auf die abrahamitische Ökumene oder sogar auf die Ökumene der Einen Welt und Menschheit zu lenken und

dabei zu vergessen, daß das eine nicht ohne das andere zu haben sei, verweist R. Schlüter in seinem Beitrag *Ökumenisches Lernen – pädagogische und theologische Aspekte einer neuen religionspädagogischen Konzeption* auf der Grundlage religionssoziologischer Analysen und (welt-)gesellschaftlicher Entwicklungen auf die „Notwendigkeit des Wachsens eines neuen, erweiterten ökumenischen Bewußtseins“ und arbeitet – indem er die Religionspädagogik auf den im Sinne eines Paradigmenwechsels notwendigen Übergang vom konfessionellen zum ökumenischen Zeitalter hinorientiert – Forderungen eines kultur- und religionenübergreifenden sowie religionenumfassenden Beziehungslernens an Begriffen und Konzeptionen des „Ökumenischen Lernens“ heraus. Das dabei zugrundegelegte Ökumeneverständnis hebt nach G. Casalis auf die Sorge um die Einheit der Welt ab und schreibt den Kirchen die universelle Aufgabe zu, sich zentral für eine die gesamte Menschheit betreffende Weltgestaltung einzusetzen. Die durch ein globales Bewußtsein und eine universale Perspektive geprägte Ökumene hebt als Inbegriff einer dynamischen Beziehungswirklichkeit nicht auf eine abstrakte Totalität („eine“ Welt, Gesamt der Menschheit, Welteinheitskirche), sondern, so K. Raiser, auf die gefährdeten Zusammenhänge und Beziehungen „zwischen Kirchen wie zwischen Kulturen, zwischen Menschen und menschlichen Gesellschaften in ihrer unendlichen Vielfalt, zwischen der Menschenwelt und der Schöpfung im ganzen“ ab.

Als eine Art Suchbewegung (vgl. E. Lange) geht „Ökumenisches Lernen“ (ÖL) weit über das bis heute im katholischen Raum bestimmende, auf die Wiederherstellung der Einheit der Kirche bezogene und streng an kirchenamtliche Vorgaben gebundene „Ökumene lernen“ hinaus und unterscheidet sich grundsätzlich von diesem. Das sich u. a. den Konzeptionen des entwicklungspolitischen Lernens, den ökumenischen und neuen sozialen Bewegungen verdankende ÖL zielt nach W. Simpfendorfer auf „das Einleben in den komplexen und widersprüchlichen Zusammenhang der Einen Welt“, auf die Verantwortung der Christen für ein globales, die „ganze bewohnte Erde“ umfassendes Zusammenleben der Menschen, wie es die entsprechende Arbeitshilfe der EKD „Ökumenisches Lernen Grundlagen und Impulse“ betont. Im ÖL geht es – mehr als nur um die Einheit von Kirche – um die Einheit der Menschheit. Es geht um Beziehung schlechthin: um Beziehung zwischen den Menschen und Kulturen, Traditionen und Glaubensweisen, Religionen und Lebensformen und damit um ein grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales, ganzheitliches und verknüpfendes Lernen, um Dialog- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Sensibilität (vgl. EKD-Arbeitshilfe).

Seine theologische und ekklesiologisch-praktische Fundierung hat ÖL in der Annahme der Heilsabsicht Gottes und einem Verständnis von Kirche als Heil für die Welt. Die mit Konziliarität, Koinonia und Katholizität überschriebenen Modelle kirchlichen Zusammenlebens sind als funktional auf die Einheit der Welt bezogen zu sehen. Dabei legt eine entsprechende ökumenische Hermeneutik nahe, Einheit nicht als Einheitlichkeit, sondern als Bezogensein von

Unterschiedenen in Gemeinschaft, als Gemeinschaft von bleibend Verschiedenem, als Vielfalt und Pluralität in der Einheit zu verstehen. Kirche ist hier eine „hermeneutische Gemeinschaft“ und ihre Einheit im Sinne eines „offenen hermeneutischen Prozesses“ zu verstehen, „der auf die Sammlung und kohärente Verknüpfung der unterschiedlichen Gestaltwerdungen des Evangeliums ausgerichtet ist“ (K. Raiser). ÖL zielt damit auf die Befähigung zu Konziliarität als Weg, als ein Modell der innerkirchlichen sowie gesellschaftlichen Konfliktbewältigung. Kirche begegnet hier nicht als lehrende, sondern als Lerngemeinschaft im umfassenden ökumenischen Horizont (Lernen mit und von anderen sowie für andere), als Sakrament der Einheit, Zeichen und Werkzeug für die Einheit der Menschheit.

Globalziele der verschiedenen, interdisziplinär verankerten Konzeptionen Ökumenischen Lernens sind etwa das Erlernen des Welthorizontes (R. Koerrenz) bzw. die Befähigung zu universaler Solidarität (K. Piepel). Im Hinblick darauf arbeitet Schlüter vier zentrale Grundprinzipien des ÖL heraus. Erstens: Das Globale im Lokalen entdecken. Dies beginnt mit der ökumenischen Wahrnehmung und setzt sich in einem verknüpfenden, die Beziehungen zwischen den eigenen und fremden Lebenswelten erkennenden Lernen fort. Zweitens: Lernen in Beziehungen. Hier geht es um den Vorrang des Lernens in lebendigen Beziehungen (anstelle von Wissenserlernen), um die Bedeutung von Erfahrungslernen, partizipatorischem, praktischem, befreiendem Lernen (etwa im Anschluß an Paolo Freire). Drittens: Sich selbst mit den Augen der anderen sehen. Anknüpfend an die interkulturelle Pädagogik und interreligiöses Lernen wird hier für eine ökumenisch-interkulturelle Hermeneutik und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als einer Grundqualifikation des ÖL votiert: für eine „Kultur der Anerkennung und des Sein-lassens des anderen in seinem Anderssein“ und damit weg von einer Angleichungshermeneutik hin zu einer Anerkennungshermeneutik unter der selbstverständlichen Voraussetzung, daß dabei weder die eigene Identität über Bord geworfen noch hinter die Masken überholter Traditionen geflüchtet wird (W. Simpfendorfer). Verschiedenheit wird hier nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erfahren und im Dialog eine Chance zur Identitätsfindung gesehen. Viertens: Lernen in Konflikten und solidarischer Praxis. Dies setzt voraus, daß dem Risiko des Streites nicht ausgewichen und jener Erkenntnis Rechnung getragen wird, daß nur die Bereitschaft zu Umkehr und solidarischem Handeln zur Überwindung der Konflikte beizutragen vermag.

ÖL ist damit durch einen umfassenden, den binnenkirchlichen und innerchristlichen Raum sprengenden ökumenischen Bezugsrahmen geprägt. Es ist auf die Zukunft von Kirche und Welt bezogen, auf ein Zusammenleben in einer multikulturellen, postmodernen Gesellschaft. Es zielt auf die Fähigkeit zur Pluralität, auf die Übernahme von Verantwortung in lokalen wie globalen Räumen, auf die theologisch mit dem Wirken eines lebendigen, unverfügbaren Gottes verbundene Wahrnehmung des anderen und fremden und den Dialog mit ihm. Als Unterrichtsprinzip (nicht -gegenstand) des Religionsunterrichts

verlangt ÖL eine didaktische Elementarisierung und ein neues, die interkulturellen und interreligiösen Herausforderungen annehmendes Kerncurriculum. Ein an den Forderungen des ÖL orientierter Religionsunterricht sucht weniger eine Glaubarmachung der Glaubbarkeit der prophetischen und erlösenden Botschaft Jesu über die Vermittlung von Glaubensinhalten als durch die praktische Bewährung des Beispiels Jesu am Material der ganzen Tagesordnung dieser Welt.

Mögen Bemühungen im Rahmen der kleinen (innerchristlichen) und der großen (interreligiösen, -kulturellen) Ökumene bisweilen in einem Spannungsverhältnis stehen, in einer Hinsicht teilen sie ein gemeinsames Schicksal. Ihre Vertreter beklagen es unisono. Sauer: „Die Zahl der Religionspädagogen, die sich im zwischenkirchlichen Dialog engagieren, ist an der Hand abzulesen, sie ist nicht sehr groß.“ Schlüter: „Der Kreis derer, die sich um die Entfaltung einer didaktischen Theorie des ökumenischen Lernens bemühen, ist relativ klein.“ Wie das Symposium selbst und die Diskussionen der Vorträge zeigen konnten, zieht das Engagement der wenigen seine Kreise. Unumkehrbare Entwicklungen in Gesellschaft und Kirche forcieren auf ihre Weise die ökumenische Annäherung als einen wesentlichen Beitrag zum Frieden in der Welt.

Frieden durch Vergebung

Über den spezifisch christlichen Beitrag zu einem gesellschaftlich relevanten Friedenshandeln sprach A. Rizzi in seinem Vortrag *Religiöse Erfahrung und Friedenserziehung: philosophische und theologische Überlegungen*. Im Zentrum seiner Ausführungen stand die These, daß sich die Erneuerung sozialer Beziehungen der Vergebung verdankt. In der Vergebung sieht Rizzi das Herzstück des authentisch biblischen Weges zu einem Zusammenleben, das die Bezeichnung Frieden verdient.

Seine Gedanken knüpfen an Vorgänge um die Ermordung eines hohen juristischen Beamten durch die Roten Briganden in Rom 1980 an. Vier Jahre nach der grausamen Tat haben Angehörige der Brigaden das von einem Sohn des Juristen während dessen Begräbnisfeier im Namen der Familie gemachte Angebot der Verzeihung aufgegriffen und sich in einem Brief an den Bruder des Ermordeten gewandt, in dem sie ihre Reue auf die im Akt der Verzeihung zum Ausdruck gekommene großzügige Menschlichkeit zurückführen. Daß sich dabei nur wenige nach eigenem Bekunden einer religiösen Erfahrung explizit geöffnet haben, unterstreicht nach Rizzi nur, daß ein christliches Bewußtsein auch dann anerkannt werden kann, wenn der mit ihm verbundene Glaube im einzelnen nicht geteilt wird. Am Beispiel der Terroristen und der Angehörigen des Opfers zeigt sich, daß Verzeihung nicht der Reue folgt, sondern die freiwillig gewährte Verzeihung zur Reue und damit zu einer Bewältigung der Vergangenheit im Licht der Erlösung als Möglichkeit zu persönlicher Veränderung und neuem Leben führen kann.

Die Vergebung, so legt das von Rizzi herangezogene Beispiel nahe, bricht in den Versuch ein, Gewalt dadurch ethisch zu rechtfertigen, daß sich der Mensch bestimmter Werte bemächtigt und sich zu deren ultimativen Hüter erklärt. Indem die der universalen Liebe und umfassenden Solidarität verpflichtete und in die Weltordnung eingebundene Vergebung das „gewalttätige Herz“ zum „evangelischen Herz“ umwandelt, realisiert sie ethisch die religiöse Überzeugung von der grenzenlosen Liebe Gottes. Vergebung als Ausgangsort neuer positiver menschlicher Beziehungen ist damit Grundlage einer existentiellen Wiedergeburt. Sie ist das Evangelium im Evangelium und als solches greifbar im zeichenhaften Handeln Jesu, in der Praxis seiner Tischgemeinschaften, nicht zuletzt in seinem Kreuzestod, der „Umarmung der Versöhnung“. Friedenserziehung hat diese Zusammenhänge aufzuzeigen. Indem sie auf diese Weise den Bogen transparent werden läßt, der das religiöse Moment mit seinen ethisch-politischen Auswirkungen verbindet, ist sie mehr als nur eine Teildimension der religiösen Bildung und Erziehung.

Zum Frieden erziehen

Friedenserziehung zählt zweifellos zu den Grundvoraussetzungen des Friedens und ist deshalb unverzichtbar. Ihr Hintergrund ist heute zwar einerseits ein Jahrhundert des Schreckens und der Gewalt, aber auch ein Jahrhundert der Gewaltlosigkeit, pazifistischer Strömungen und Friedensbewegungen. Vor diesen Grundannahmen beleuchtet C. Nanni in seinem Vortrag *Friedenserziehung aus religionspädagogischer Sicht* die Geschichte der Friedenserziehung, ihre gegenwärtige Situation, schließlich das Verhältnis von Religion und Erziehung und die darin begründeten religionspädagogischen Möglichkeiten in Katechese und Religionsunterricht.

Ein Blick in die Geschichte der Friedenserziehung in diesem Jahrhundert legt zahlreiche Verknüpfungen und Akzentsetzungen frei: ihre Anfänge im Zusammenhang mit der Bewegung der „neuen Schule“, ihre Verbindung mit Arbeiten von Bovet und Montessori, ihr Bezug zu Menschenrechtsfragen nach dem Zweiten Weltkrieg, Versuche ihrer wissenschaftlichen Begründung durch etwa Boulding und Galtung in den 60er Jahren, ihre inhaltliche Hinorientierung auf Gewaltlosigkeit durch Einflüsse von Lanza del Vasto, Danielo Dolci, Aldo Capitini, Gene Sharp, sodann die in ihr thematisch werdende Unterentwicklung in vielen Teilen dieser Erde und ihr Interesse an Fragen der interkulturellen Begegnung, schließlich – in den 80er Jahren – Ansätze schulischer Realisierungen.

Ungeachtet der damit skizzierten lebendigen Vernetzung von Friedensfragen und -engagements muß allerdings ernüchternd festgestellt werden, daß paradoxerweise „die Begründungen für den Frieden und die Gewaltlosigkeit heute vielleicht weniger verständlich sind als in den 50er Jahren im Klima des Kalten Krieges“, daß „wir in letzter Zeit eine gewisse Abkühlung der Sehnsucht nach Frieden und der Friedenserziehung erleben“ und unter Jugendlichen und Erwachsenen „nicht viel Begeisterung für die pazifistischen und gewaltfreien

Ideale“, sondern „vielmehr eine Art allgemeiner Müdigkeit (oder sogar ein Verdacht oder eine Art Mißvergnügen) gegenüber politischer Tätigkeit (vor allem mit hohem idealem Anspruch) in Staat und Kirche“ zu verzeichnen ist. Gründe dafür können in einem relativen Wohlstand und Konsumismus gesehen werden, in einem Mangel an unmittelbarer Betroffenheit, in der aktuellen kulturellen Entwicklung, im Vorrang subjektiver, partikularistischer Ansprüche vor sozialen Aufgaben, ein dementsprechendes Konkurrenz- und Ausgrenzungsverhalten und nicht zuletzt einer Ernüchterung im Urteil über die Funktionstüchtigkeit internationaler Organe.

Nicht ohne die Bedeutungsambivalenz von Religion und damit das mit Religion verbundene Elend zu leugnen, sieht Nanni die Chance der Religion, die Beziehung zu einem Transzendenten aufzuzeigen und in diesem Licht die Beziehungen zur Natur und zu den Mitmenschen neu zu sehen und zu gestalten. In diesem Zusammenhang unterstreicht er das humane Antlitz der Religion, hier am Beispiel ihrer kritisch-prophetischen Funktion für die Kultur der Völker, und formuliert von daher die Forderung, zu einer Mentalität und Kultur der Gewaltlosigkeit zu erziehen, d. h. im Sinne von „educere“ das Positive herauszuziehen und von „educare“ reifen lassen, was keimhaft da ist, wachsen lassen, was klein ist. Damit liegt nahe, daß eine Erziehung zur Bildung einer friedfertigen Persönlichkeit bei der Stärkung der persönlichen Struktur im Hinblick auf Frieden ansetzt und dabei „voll Vertrauen auf die guten Anlagen, die jeder Mensch als ‚wesensmäßige Begabung‘ mitbringt“, setzt. Als Grundlage des Einsatzes für das Gute sieht Nanni den Glauben an das Leben und an die Menschlichkeit, kurz: an den Gott des Lebens. Von daher unterstützt die FE ein Bündel von Grundhaltungen, die u. a. im klaren Bewußtsein der eigenen Möglichkeiten, dem Einsatz für Gewissensentscheidungen, dem Dialog, persönlicher Verhaltensqualitäten, der Wertschätzung von Innerlichkeit wie der Offenheit für Beziehungen, Opfergeist, Kooperationsfähigkeit u. v. a. m. zu sehen sind.

Von der Katechese und dem Religionsunterricht erwartet Nanni, daß sie mit dem Verweis auf Transzendenz gegen kulturelle Idole wirken und so auf eine ökumenische Friedensethik hinarbeiten, auf Achtung der Verschiedenheiten, auf Freiwilligenaktionen und Zivildienst zugunsten einer Friedenskultur usw. Im Anschluß an Johannes Paul II., der 1990 in Neapel forderte, daß die Hoffnung „organisiert“ werden müsse, verlangt Nanni, daß der Glaube inkarniert und die Liebe praktiziert werden müsse, und sieht darin einen Weg, Gottesbeziehung und Brüderlichkeit miteinander in Verbindung zu bringen. Von den Kirchen erwartet er die Verwirklichung der Menschenrechte in ihrem eigenen Handeln, die Ausbildung von friedfertigen, gewaltfreien Beziehungen untereinander, Dialogfähigkeit und einen ökumenischen Geist bei den Lösungsversuchen unumgänglicher Konflikte. Zwar weiß auch Nanni, daß die Parteinahme für aktive Gewaltfreiheit unter den Gläubigen immer zu diskutieren sei. Jenseits aller Meinungsverschiedenheit muß seiner Ansicht nach aber anerkannt werden, daß Pazifismus und Gewaltlosigkeit eine „Utopie“

darstellen, „die Verhaltensweisen von hoher menschlicher und erziehlicher Qualität (bei Einzelnen und bei Gruppen, bei kirchlichen und bürgerlichen Gremien) freisetzt“.

Ergebnisse der Arbeitskreise – weiterführende Fragestellungen

Eine Themenstellung, wie sie dem Symposium vorgegeben war, kann ihres Umfangs und ihrer Komplexität wegen nur eingeschränkt behandelt werden. Für spezielle Akzentsetzungen in den Arbeitsgruppen und Plenumsdiskussionen sorgten deshalb nicht nur die Referenten, sondern auch die Teilnehmer/-innen. Durch die Vorträge waren bereits zwei breite, ineinander verschlungene Problemfelder abgesteckt: das der Ökumene und das der Friedenserziehung. Die darauf bezogenen Diskussionen richteten sich vornehmlich auf Begriffsklärungen, gesellschaftliche, kirchliche und theologische Voraussetzungen sowie vor allem Fragen der Realisierbarkeit. Kein Zweifel bestand darin, daß das Thema notwendig sei und seine Herausforderung angenommen werden müsse.

Inhaltlich drängten neben den Vorträgen zahlreiche Diskussionsbeiträge auf konfessionelle und religiöse Auseinandersetzungen auf der Basis eines Dialogs, der die Notwendigkeit einer je eigenen Identität voraussetzt. In diesem Dialog scheint sich die jüngere Generation im Vergleich mit der älteren weitaus unbeschwerter zu bewegen. Es sind aber nicht nur die Jugendlichen, die den traditionellen Ökumenismusbegriff von seiner interkonfessionellen Bedeutung gelöst und auf eine interreligiöse Dimension hin erweitert haben. Auch andere können, so wurde festgestellt, den konfessionell eingeschränkten Ökumenismusbegriff nicht mehr akzeptieren. Daneben hebt die theologische Reflexion, indem sie sich auf den religiösen Pluralismus bezieht, darauf ab, daß kirchliche Identität nicht nur mit der Ebene des Intra-Christlichen verbunden ist, sondern einen „ökumenischen“ Bezug zu den großen Religionen aufweist. Hinzu kommt die Wiederentdeckung der Mystiker, die in gewisser Weise das Geheimnis Gottes der Enge des Monopols einer bestimmten Religion entziehen und dadurch ein ökumenisches Verständnis der religiösen Beziehung und der menschlichen Werte begünstigen. Ähnlich könnte auch der „Reich Gottes“-Ansatz wirken. Begründet sich doch von ihm her eine dynamische Konzeption von Identität unter pluralistischen Rahmenbedingungen und ein Ekklesiologieverständnis, das von statischen und fixen Strukturen absieht und dadurch Voraussetzungen für einen friedlichen und offenen Umgang mit Andersdenkenden schafft. In diesem Zusammenhang ist auch der Wahrheitsbegriff neu zu überdenken und zu sehen, daß im Gegensatz zur Korrespondenztheorie, die auf statischen Größen beruht, die Konsensustheorie (vgl. Habermas) eine adäquatere Ausgangsbasis für die Begegnung mit Fremden bietet. Da alle, die eine Botschaft transportieren wollen, als eine Art „Überzeugungstäter“ charakterisiert werden können und insofern Gemeinsamkeiten mit den erwähnten Terroristen aufweisen, sind kritische Anfragen

nicht nur hinsichtlich der beabsichtigten Wirkung, sondern auch und insbesondere nach den Mitteln zu stellen.

Mit welchen Schwierigkeiten, mit welchen Chancen und Grenzen der ökumenische (interkonfessionelle) Dialog vor Ort im Einzelnen rechnen muß, wurde an den Beispielen Bosnien (Identität vornehmlich konfessionell bestimmt), Ukraine (praktisch eher möglich als theologisch), Rumänien (geschichtlich bedingte Ressentiments) und Indien (Interesse am Gespräch sowohl auf katholischer als auch hinduistischer Seite) deutlich, über die Teilnehmer/-innen des Symposions aufgrund ihrer Erfahrungen vor Ort informierten. Für den bundesrepublikanischen Raum gilt, daß Ökumenisches Lernen bislang überwiegend im Raum der evangelischen Kirchen entwickelt wurde und wird. Vergleichbaren Ansätzen im katholischen Bereich steht gegenwärtig die Erklärung der Deutschen Bischöfe zur Konfessionalität des Religionsunterrichts entgegen. Begrifflich unterscheidet sich ökumenisches Lernen von einem pluralistischen dadurch, daß es auf Einheit abzielt, während jenes die Vielheit im Blick hat; im Gegensatz zu „interkulturellem“ und „interreligiösem“ Lernen stellt „ökumenisches“ Lernen stärker auf eine theologische Begründung ab.

Wie der Ökumenismusbegriff so kann auch der für die Friedenserziehung zentrale Begriff der Vergebung nicht nur seinem spezifisch christlichen Gehalt nach, sondern auch in einem überkonfessionellen und überkirchlichen Horizont verstanden werden. Da sie das gewalttätige Herz in ein evangelisches zu verwandeln und so den Status quo feindlicher Beziehungen zu erschüttern vermag, ist unter Vergebung ein umstürzendes (revolutionäres) Ereignis zu sehen, wenngleich kein unfehlbares. So sind Situationen denkbar, die es schwer machen, Vergebung zu verlangen (z. B. in Bereichen der Sexualität). Will darüber hinaus Vergebung im einzelnen Fall nicht zur Komplizin des Bösen werden, darf sie der Klärung von Ungerechtigkeit und Verantwortlichkeit nicht im Wege stehen. Vergebung kann weniger als Belohnung verstanden werden (ich vergebe dir, weil du es von mir erbittest), sondern als liebende Sorge (ich biete dir Vergebung an, weil du so viel wert bist); dadurch kann in der Vergebung eine radikale Umkehrung des Prinzips der Gewalt gesehen werden.

Bei der Suche nach Wegen zur Realisierung von Gerechtigkeit und Frieden müßten die Religionen verstärkt das eigene Potential ihrer Tradition (Kreatürlichkeit, universale Geschwisterlichkeit u. a.) schöpferisch umsetzen. Dabei darf die konkrete Situation vor Ort mit allen Aspekten der Aggression und Gewalt nicht idealistisch aus den Augen verloren werden. Eine Erziehung zu Frieden und Gerechtigkeit kann nicht auf der Grundlage einer einmaligen Thematisierung erreicht werden, sie ist wesentlich geprägt vom ganzen Erziehungsstil und der Persönlichkeit der Lehrenden. Ferment im Sauerteig des Friedenslernens sind Erfahrungen in kleinen Gruppen, fächerübergreifender Unterricht und eine durch Empathie bestimmte Atmosphäre. Nicht zu verkennen ist allerdings, daß mit den Themen des Konziliaren Prozesses auch

strukturelle Fragen verbunden sind: daß etwa einem konsequenten Friedenshandeln aggressive Strukturen entgegenstehen.

Daß die in der Vergangenheit relativ statischen und homogenen Größen „Schüler“, „Theologie“ und „Religion“ in der Moderne in einen Dynamisierungsprozeß eingetreten sind, verhindert zwar einerseits Fixierungen, trägt andererseits aber auch dazu bei, daß Verständigung und Handeln erschwert werden. Für den Religionsunterricht ist deshalb dringend eine Erweiterung seiner Lernziele ins Auge zu fassen. Diese hätte eine Beteiligung an den Zukunftsaufgaben der „einen“ Welt im Konzert der Weltreligionen zu berücksichtigen. In der unterrichtlichen Praxis müßten verstärkt Primärerfahrungen der Schüler/-innen in Familie, Schule und ihrer gesamten Lebenswelt aufgegriffen, außerdem nach Möglichkeiten gesucht werden, nicht nur an vorausgegangenen Erfahrungen anzuknüpfen, sondern auch neue, bisher vernachlässigte Erfahrungen zu machen (Stilleübungen, Konfliktlösungsmodelle, wechselseitige Hilfe u. a.). In der Praxis wird Friedenspädagogik vor allem bei gelingendem Friedenshandeln anzusetzen haben. Nicht zuletzt bedürfen die Initiativen und Dokumente des Konziliaren Prozesses einer fundierten Darlegung, der ganz konkreten, praktischen Vermittlung. Dabei sind theologische Ansätze der Friedenspädagogik deutlich zu machen bzw. verstärkt herauszuarbeiten.

Rezension

E. Alberich; C. Bissoli; J. Gevaert; U. Gianetto; M. Pomponi; Z. Trenti u.a.: Rassegna delle Riviste : Selezione internazionale di articoli di catechetica. Roma : Istituto di Catechetica, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Salesiana. Nuova edizione a cura di J. Gevaert. Vol. 1: 1980-1984, Vol. 2: 1985-1989, Vol. 3: 1990-1994.

Diese italienische Zeitschriftenumschau aus der Religionspädagogik erscheint seit 1980 und ist in Einzellieferungen erhältlich (viermal jährlich). Die vorliegende dreibändige Buchausgabe umfaßt alle Besprechungen der Einzellieferungen. Diese waren im Druckbild bis einschließlich 1996 so ausgelegt, daß die Einzelbesprechungen als Karteikarte aus der A-4-Seite ausgeschnitten werden konnten.

Die Quartalsausgaben wurden nun von Joseph Gevaert in drei voluminösen Bänden zusammengefaßt. Das Karteikarten-Layout wurde in diesen Bänden aufgegeben, stattdessen findet sich eine übersichtliche zwispaltige Darstellung. Die bis 1996 bei den einzelnen Besprechungen der Einzellieferungen angefügten Stichworte sind in der Buchausgabe nur noch am Ende des jeweiligen Bandes untergebracht. Außer diesem Stichwortverzeichnis enthalten die Bände ein Verzeichnis der besprochenen Zeitschriften-Autoren und ein Verzeichnis der ausgewerteten Zeitschriften.

Mit wieviel Fleiß die Mitarbeiter der "Rassegna" die Aufgabe angehen, die international einschlägige Zeitschriften-Literatur zu erfassen, mag dadurch deutlich werden, daß die wesentlichen religionspädagogischen Zeitschriften aus dem Sprachraum des Italienischen, des Deutschen, des Englischen, des Französischen, des Niederländisch-Belgischen, des Spanischen, und Artikel aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien erfaßt sind.

Die am Katechetischen Institut der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Salesianer-Universität in Rom tätigen Religionspädagogen zeigen mit dieser Sammlung, was man mit Arbeitsteilung und Kooperation erreichen kann. Den italienischen Kollegen und Kolleginnen sind auf diese Weise die Trends in Religionspädagogik, Katechetik und Didaktik des RU leicht zugänglich (zu einem sehr erschwinglichen Preis).

Was nicht nur durch die "Rassegna", sondern auch durch die sehr positive Einschätzung des deutsch-italienischen Treffens von seiten der italienischen Teilnehmer und Teilnehmerinnen deutlich wird: Schon viele Jahre - und erst recht jetzt im Zeitalter eines größeren Europa - reicht der Blick der italienischen Freunde über ihren Tellerrand hinaus, eine Haltung, die auch eine Anfrage an uns deutschsprachige Religionspädagogen und -didaktiker ist.

Preise: Die drei Bände kosten zusammen 100.000.- Lit zuzüglich Porto (Einzelband: 35.000.-Lit). Das laufende Abonnement (vier Lieferungen jährlich) kostet 20.000.- Lit.

Ab 1994 bieten die Salesianer auch den kompletten Jahrgang auf Diskette an (im ASCII- und im WS2000-Format) zum Zusatzpreis von 10.000,- Lit. - Die Diskette bietet allerdings die Besprechungen nicht als Datenbank, sondern in der Original-Textausgabe, so daß eine Recherche nur mit Hilfe der üblichen Suchfunktionen - z.B. eines Textverarbeitungsprogramms - möglich ist.

Bestellanschrift: Istituto di Catechetica, Piazza Ateneo Salesiano 1, I-00139 Roma.

Horst Herion

Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig?

Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen

1. Vorbilder: Anachronistisch? Verschwunden?

Mehr denn je notwendig?

Janpeter Heller ist im Roman „Das Vorbild“ von Siegfried Lenz einer der drei Experten, die damit beauftragt sind, für ein Lesebuch das Kapitel „Lebensbilder – Vorbilder“ zusammenzustellen. Schon an einer der ersten Arbeitssitzungen verhehlt er seine Geringschätzung von Vorbildern nicht. Sie seien „eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt“; als „peinliche Überbautypen“ würden sie „den jungen Menschen erdrücken“; die Suche nach Vorbildern sei „prekäre Huldigung an die Leithammel-Idee“¹.

Mit dieser Vorbildkritik, wie sie zumal von der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft vorgetragen wurde² und schließlich in die Feststellung von Margarethe Mitscherlich einmündete, mit den Vorbildern gehe es zu Ende³, kontrastiert folgendes:

- Vorbilder zählen zu den traditionsreichsten und beständigsten Erziehungsmitteln. Schon Platon kannte ihre Macht, zumal die der unerwünschten Vorbilder, für ihn die Götter und Helden Homers und Hesiods. Folgerichtig wollte er ihre Mythen, weil sie die Seelen der Kinder und Jugendlichen verderben würden, aus seinem idealen Staat verbannen.⁴ Aber nicht nur in der Antike stand das Vorbild als Erziehungsmittel hoch im Kurs, sondern in der gesamten abendländischen Bildungsgeschichte. Johannes Chrysostomus riet den Eltern, ihre Kinder nicht auf die Namen der Vorfahren zu taufen, sondern auf die von bedeutenden Gerechten, Märtyrern, Bischöfen und Aposteln: „Auch der Name soll für sie ein Vorbild bedeuten.“⁵ Gemäß der Regula Benedicti sei der Abt „durch sein Vorbild der Größe“⁶. Vom guten Lehrer erwartete Johannes Gerson (1363-1429), nicht nur

¹ Lenz, S.: Das Vorbild, Hamburg 1973, 45, 101.

² Bittner, G.: Für und wider die Leitbilder. Idealische Lebensformen in pädagogisch-psychologischer Kritik, Heidelberg 1964. Auch die Entwicklungspsychologie der 70er Jahre bekundete wenig Interesse an Vorbildern: „Heute ist man an solchen Befragungen über Vorbilder und Leitbilder weniger interessiert.“ Oerter, R.: Das Jugendalter. In: Ders. & L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, München 1982, 277.

³ Mitscherlich, M.: Das Ende der Vorbilder. Vom Nutzen und Nachteil der Idealisierung, München 1978.

⁴ De rep. 377 b

⁵ Chrysostomus, J.: Über Hoffahrt und Kindererziehung, Paderborn 1968, 22, 47.

⁶ Regula Benedicti, Kap. 2. Abgedruckt in: E. Schoelen (Hg.): Erziehung und Unterricht im Mittelalter, Paderborn 1965, 10.

selber ein Vorbild an Rechtschaffenheit, Strenge, Geduld und Arbeitseifer zu sein, sondern den Schülern täglich

„mehrere Beispiele vorzutragen. Wenn auch die Lektüre Vorbilder genug zur Nachahmung bietet, so gewährt doch das lebendige Wort reichere Nahrung; besonders aus dem Munde eines Lehrers, den die Schüler lieben und hochschätzen. Es läßt sich kaum sagen, wieviel lieber wir die nachahmen, die unsere Liebe besitzen.“⁷

Dies liest sich wie eine Vorwegnahme eines berühmten Wortes von Max Scheler, der zu Beginn dieses Jahrhunderts eine nach wie vor beeindruckende Phänomenologie des Vorbilds erarbeitete: „Irgendeine Art der Liebe ... verbindet jede Seele mit ihrem Vorbild“.⁸

- Vorbilder spielten aber nicht nur in der Geschichte der Erziehung eine bedeutsame Rolle; sie sind aktuell. Allenthalben berichten die Massenmedien von Vorbildern wie Kelly-Family, Backstreet-Boys, Tic-Tac-Toe, Spice-Girls und zeigen Bilder von frenetisch schreienden Teenagern, die ihren Idolen Teddybären oder Kußhände zuwerfen, mitunter bis zum Kreislaufkollaps und auf die Rot-Kreuz-Bahre.⁹ Mitunter erfragen Journale die Vorbilder und Idole der Jugendlichen selber bzw. erteilen entsprechende Aufträge. 1992 veröffentlichte der STERN, daß 57 % der bundesdeutschen Jugendlichen Albert Einstein „als Vorbild bewundern“, aber immerhin 18 % Dagobert Duck und 3 % Super-Mario.¹⁰ Dies ist darauf zurückzuführen, daß das beauftragte Forsa-Institut die ProbandInnen telefonisch fragte: „Wie findest Du den ...?“. Wieder einmal mehr zeigt sich, daß die in empirischen Studien faktisch gestellten Fragen ebenso offenzulegen sind wie die angewandten Methoden.
- Eine Renaissance scheinen Vorbilder auch im pädagogischen Diskurs zu erleben. Allerdings ist dieser zwiespältig. Einerseits finden sich durchreflektierte „Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie“, einer Theorie des Vorbildes, die „dem Geist der Emanzipation, des radikalen Denkens und des seiner Voraussetzung bewußten Bedenkens“ entspricht.¹¹ Jüngst hat auch der bekannte amerikanische Psychologe Howard Gardner die umfangreiche Monographie „Die Zukunft der Vorbilder“ vorgelegt, die nicht nur in der frühen Sozialisation, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg menschliche Entwicklung antreiben können.¹²

⁷ Aus *Schoelen* (Anm. 6.), 117.

⁸ *Scheler, M.*: Schriften aus dem Nachlaß. Band 1: Zur Ethik und Erkenntnistheorie, Bern 1957, 262.

⁹ Bspw. News vom 27.6.1996 mit der Schlagzeile „Der Kinderwahnsinn“ nach einem Konzert der Bon Jovi in Wien.

¹⁰ Stern 45/1992, 47.

¹¹ *Hufnagel, W.*: Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie, Würzburg 1993, 15; *Frost, U.*: Erziehung durch Vorbilder? In: *H. Schmidinger* (Hg.): Vor-Bilder. Realität und Illusion, Graz 1996, 91-128.

¹² *Gardner, H.*: Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft, Stuttgart 1997.

- Andererseits erschallt der Ruf nach Vorbildern, um dem als besorgniserregend eingeschätzten Orientierungs- und Werteverlust der Jugend entgegenzuwirken.¹³

„Junge Menschen benötigen gerade in einer pluralistischen Gesellschaft, die mit der Eigenart des Werteverfalls beschrieben wird, personifizierte Orientierungsmarken als Kondensationspunkte für ihre Wertebildung“,

fordert Peter Struck unter der Überschrift „Vorbilder, Forderungen, Deutlichkeit und Konsequenz“. Vorboten einer Pädagogik des Neokonservatismus?¹⁴ Oder die Wiederholung der „Klage, die gegenwärtige Jugend verfüge über keine Leitbilder und Ideale“¹⁵, die sich bis zu Platon und Aristophanes zurückverfolgen läßt?

- Permanent gewarnt wird vor schlechten Vorbildern, insbesondere denen in den (visuellen) Massenmedien, die „ihre Botschaft ins Unterbewußte“ trügen¹⁶, etwa: *always young and cool* sein zu müssen. Und gar nicht erst zu reden von Heman, Batman, Michael Knight, Tom & Jerry & Co, die das Geschehen auf Pausenplätzen und in Hinterhöfen schon längst brutalisiert hätten.¹⁷

Damit sind ausreichend Gründe genannt, sich auch in der Religionspädagogik mit Vorbildern zu beschäftigen.¹⁸ Dies um so mehr, als diese ein häufiges und beliebtes Thema im Religions- und/oder KonfirmandInnenunterricht sind.¹⁹ Zudem benennt der Buchtitel „Christwerden braucht Vorbilder“²⁰ ein Faktum, das gerade jetzt ex negativo beobachtet werden kann: Das Verdunsten des Christlichen auch aufgrund des Verschwindens glaubwürdiger, zur Ident-

¹³ Dazu Ahlborn, H.U.: Werteeerziehung durch Vorbildlernen. Tugenden in moderner Sicht, Frankfurt/M. 1996.

¹⁴ Struck, P.: Die Kunst der Erziehung, Darmstadt 1996, 149. Bereits früher forderte Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, München & Basel 1986, 92: „Die Kinder brauchen Vorbilder eines einfachen, zuchtvollen, suchtfreien Lebens...“ Zur Problematik bereits 1984: Fend, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus, Frankfurt/M. 1984.

¹⁵ So Hans Thomae im Geleitwort zu: Lutte, G.: Leitbilder und Ideale der europäischen Jugend, Ratingen 1970. Beklagt wurde der Verlust jugendlicher Ideale zumal nach dem Ende des Nationalsozialismus, bspw.: Walter, E.: Das Ende der Ideale, in: Kat BI 76 (1951), 353-362.

¹⁶ Bspw. Zeltner, E.: Mut zur Erziehung, Bern 1995, 203.

¹⁷ Bspw. Glogauer, W.: Die neuen Medien verändern die Kindheit, Weinheim 1993.

¹⁸ Bisher am gründlichsten: Ebner, R.: Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe. Eine wissenschaftliche Darstellung mit einer empirischen Untersuchung, Sankt Ottilien 1988. Vgl. auch: Biemer, G. & Biesinger, A. (Hg.): Christwerden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung, Mainz 1983; Stachel, G. & Mieth, D.: ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 86-116; Themaheft KatBI 102 (1977), 611-653.

¹⁹ Dazu den Überblick bei Ebner (Anm. 18), 215-264. Für den Firmunterricht: Peternek, G. & Rendle, L.: Meinen Weg suchen. Schülerheft zum Thema Firmung, München 1990, 15f.

²⁰ Biemer & Biesinger (Anm. 18).

tifikation einladender Vorbilder in der katholischen Kirche, etwa die jungen Kapläne und Vikare, die ihre Freizeit mit den Heranwachsenden verbrachten und oft zur Wahl eines kirchlichen Berufes motivierten.

Religionspädagogik hat jedoch nicht nur zu reflektieren, welche Vorbilder wünschenswert sind und welche nicht. Als integrative Verbunddisziplin mit empirischer Bodenhaftung²¹ hat sie auch zu prüfen, welches die aktuellen Vorbilder der Jugendlichen sind, wie sich diesbezüglich Jungen und Mädchen, verschiedene Altersgruppen etc. unterscheiden. Ein Proprium kann sie setzen, indem sie nach der Akzeptanz religiöser Vorbilder fragt, die in der profanen Kindheits- und Jugendforschung, sofern diese die Vorbilder überhaupt thematisiert,²² zumeist ausgeklammert werden.²³

Die *subjektiven* Urteile über Vorbilder zur Kenntnis zu nehmen, ist um so mehr angemessen, als Personen erst und nur dann zu Vorbildern werden, wenn sie – aus welchen Gründen auch immer, aber notwendigerweise *ohne* Zwang – von anderen Subjekten als solche wahrgenommen werden, so daß viele Personen faktisch Vorbilder sind, ohne dies intendiert zu haben, ja ohne sich dessen bewußt zu sein. „Vorbild“ kann nun definiert werden als eine „Person“, deren „konkreter Lebensvollzug einen anderen Menschen so zu beeinflussen vermag, daß dieser sich – auf der Suche nach Wegen eigener Lebensgestaltung – mit ihr identifiziert und in seinem Handeln bemüht, ihr nachzufolgen.“²⁴ „Eigene Lebensgestaltung“ beinhaltet die Absage an autoritative Festlegung auf Vorbilder. Und die Insistenz auf Personalität ermöglicht die Abgrenzung von „Leitbild“, das gelegentlich als Synonym von „Vorbild“ verwendet wird, aber faktisch stärker abstrakt und nicht notwendigerweise personal ist, so daß dieser Begriff auch auf Institutionen wie die Universität etc. bezogen werden kann.²⁵

²¹ Bucher, A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994; Ziebertz, H.G.: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zur Theorie und Forschungspraxis, Weinheim 1994.

²² Dazu den gründlichen Überblick von Zinnecker, J.: Jugendkultur 1940-1985, Opladen 1987, bes. 285-306.

²³ Etwa von Zinnecker, J. u.a.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim 1996, im aufschlußreichen Kapitel „Haben Kinder heute Vorbilder?“ (195-212)

²⁴ Walrafen R.: Art. Vorbild. In Lexikon der Pädagogik 4, Freiburg i.Br. 1971-193, 328.

²⁵ Die Psychologie gebraucht den Begriff „Vorbild“ kaum, sondern spricht – angelsächsisch geprägt – von „model“, bspw.: *Schönpflug, W. & Schönpflug, U.*: Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie, München 1988, 41: „Eine Alternative zur Gesprächsführung ist das Vorführen von Vorbildern – in der Psychologie (wie im Textilgewerbe) Modelle genannt.“ Entsprechend ist, in der Tradition speziell von Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979, weniger von Vorbildlernen als vielmehr von Modellernen die Rede. Dazu Mieth, I. & Mieth, D.: Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zur narrativen Ethik. In: KatBl 102 (1977), bes. 627f.: Vorbilder zeigten, was wir moralisch tun sollten; Modelle hingegen, was in einer bestimmten Situation das Angemessene und Kluge sei. – Ebenfalls abzugrenzen ist „(erzieherisches) Beispiel“: Dieser Begriff bezeichnet ein geplantes,

Welches sind nun die Vorbilder der Kinder und Jugendlichen? Dies ist seit der Etablierung der empirischen Sozialwissenschaften schon oft geprüft worden. Bereits 1903 befragte Lobsien 500 norddeutsche VolksschülerInnen nach den idealen biblischen und geschichtlichen Persönlichkeiten.²⁶ Jesus dominiert bei den biblischen Gestalten, Wilhelm I. bei den historischen. Mögliche Vorbilder aus dem sozialen Nahbereich kamen jedoch aufgrund der Fragestellung nicht in den Blick. Wird diese offen gestaltet – so wie in der EMNID-Jugendstudie 1953²⁷ – werden als Vorbilder auch Eltern und weitere Personen des sozialen Nahbereichs genannt.

Es ist bekannt, welch rasantem Wandel die Jugendkulturen unterworfen sind, von der Pluralität der vielen Szenen (Rappers, Skaters, Ravers) gar nicht erst zu reden. Um so mehr sind jeweils *aktuelle* jugendsoziologische Daten erforderlich, ferner die Möglichkeit, diese mit früheren Studien zu vergleichen. Diesem Zwecke diene eine Befragung zur Vorbildthematik, die vor gut einem Jahr in Salzburg und Umgebung durchgeführt wurde. Die Ergebnisse, in der Einleitungsvorlesung der Salzburger Hochschulwochen 1996 vorgetragen²⁸, überraschten und motivierten die Koautorin, im Rahmen ihrer Schriftlichen Hausarbeit die Befragung in Paderborn zu replizieren.

2. Die Familie und nicht die Kelly-Family:

Wesentliche Ergebnisse

2.1. Stichproben und methodisches Vorgehen

Die Salzburger Stichprobe besteht aus 630 Schuljugendlichen, 322 (51%) Schülerinnen und 308 (49%) Schülern zwischen dem zehnten und achtzehnten Lebensjahr. Die Stichprobe in Paderborn hingegen umfaßt 530 SchülerInnen zwischen zwölf und zwanzig Jahren, 297 (56%) weiblichen und 232 (44%) männlichen Geschlechts. Altersmäßig sind die Stichproben nicht ganz homogen; Unterschiede in der Vorbildneigung, wie sie vereinzelt zwischen den SalzburgerInnen und PaderbornerInnen festgestellt wurden, sind stärker durch die Variable Alter als Ort bedingt. Denn generell zeigte sich: Je älter die Befragten, desto weniger attraktiv sind Vorbilder (s.u. Abschnitt 2.4.).

Alle SchülerInnen wurden gebeten, zunächst die Frage zu beantworten: „Folgende Menschen sind mir in meinem Leben Vorbild. Bitte Namen aufschreiben und angeben, warum sie Vorbilder sind.“ Anschließend beurteilten sie 38 Personen, teils SportlerInnen, PolitikerInnen, Stars, aber auch

intentionales Handeln und somit ein Erziehungsmittel, wohingegen Vorbilder auch absichtslos wirken können. Dazu Weber, E.: Pädagogik. Eine Einführung, Band 1: Grundlagen und Grundbegriffe 2, Donauwörth 1997, 70f.

²⁶ Lobsien, M.: Kinderideale. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene 5 (1903), bes. 338-343.

²⁷ Die Frage lautete: „Hast du ein Vorbild, dem du ungefähr gleichen möchtest?“, aus: Zinnecker (Anm. 22), 295.

²⁸ Bucher, A.A.: Renaissance der Vorbilder? In: H. Schmidinger (Hg.): Vor-Bilder. Realität und Illusion, Graz 1996, 29-64.

Personen des sozialen Nahbereichs, ob sie vorbildhaft seien, dies auf einer Skala von „sehr“ (4), „etwas“, „wenig“ bis „gar nicht“ (1). Für die Replikation in Paderborn wurden österreichische Personen durch deutsche ersetzt: Nicht der Formel 1-Rennfahrer Gerhard Berger, sondern Michael Schuhmacher, nicht der damalige österreichische Kanzler Franz Vranitzky, sondern Helmut Kohl.

2.2. Die häufigsten Vorbilder

Schon ein kurzer Blick in die Antworten auf die offene Frage zeigt, daß überwiegend Personen des sozialen Nahbereichs als Vorbilder genannt wurden:

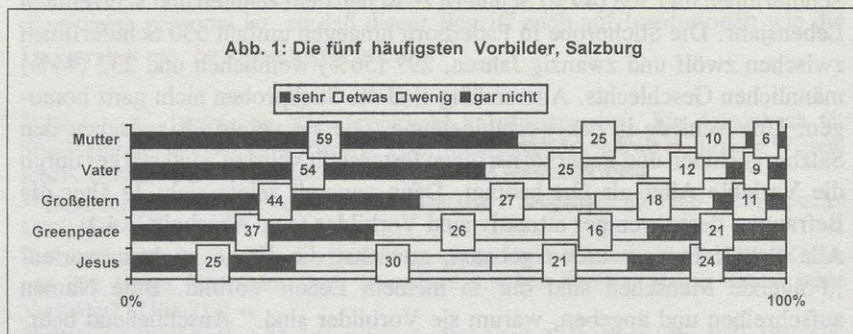
„Meine Mutter und mein Vater: da sie mich erzogen haben. Meine Oma, Cousine, Freundinnen, Lehrerinnen!“ (w, 17)

„Eltern: sie führen einen durchs Leben und helfen in fast jeder Situation.“ (w, 16)

„Meine Oma ist mir eigentlich noch immer ein Vorbild, sie hat meinen Opa über 9 Jahre gepflegt und sich nie beklagt. Und als er starb, hat sie nicht sofort an sich gedacht (wie es ihr ohne ihn gehen wird), sondern sie hat es ihm gegönnt, obwohl sie ihn immer noch wahnsinnig vermißt.“ (w, 16)

„Meine 3 Schwestern, da sie die Schule schon geschafft haben und alle einen guten Beruf bekommen.“ (m, 16)

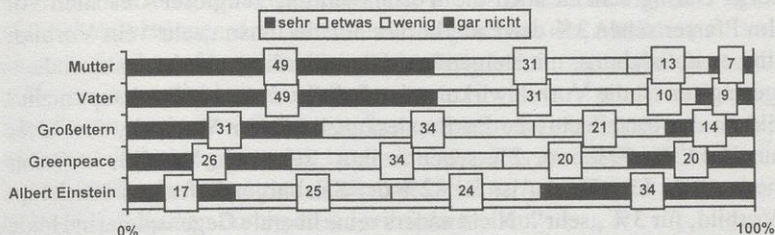
Dieser Eindruck wird bestätigt durch die quantitative Analyse. Die folgenden Grafiken enthalten die fünf Personen mit der stärksten Vorbildwirkung, zunächst für Salzburg, dann für Paderborn.



Verblüffend ähnlich waren die Ergebnisse in Paderborn (Abb. 2 nächste Seite).

Die Quoten für „sehr Vorbild“ sind in Salzburg zwar durchgehend höher, was vor allem altersbedingt ist. Werden die 10- bis 11jährigen ausgeklammert, nähern sich die Ausprägungen jenen in Paderborn an.

Abb. 2: Die fünf häufigsten Vorbilder, Paderborn



Auch die von den Paderborner Jugendlichen gegebenen Begründungen für die Vorbildhaftigkeit der Eltern erinnern frappant an die der Salzburger SchülerInnen:

„Meine Eltern, weil sie mir immer helfen, wenn ich auf Hilfe angewiesen bin. Mein Vater hat mir schon oft in Mathe Nachhilfe gegeben, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Von meinem Opa habe ich meine musischen Fähigkeiten geerbt. Deshalb ist er für mich ein großes Vorbild. Meine Geschwister und ich halten meistens fest zusammen. Darum sind sie für mich auch Vorbilder.“ (m, 16)

2.3. Massenmediale Vorbilder: weniger gefragt

Die populäre Annahme, die Vorbilder heutiger Jugendlicher stammten überwiegend aus der Musik- und/oder Sportszene, ließ sich nicht bestätigen. Arnold Schwarzenegger ist für 21% der Salzburger „sehr“ Vorbild, für 19% „etwas“, aber für 40% „gar nicht“. In Paderborn ist er „sehr“ Vorbild für 14% und für 16% „etwas“. Die Unterschiede sind wiederum weniger auf die Ortsvariable als vielmehr auf das Alter zurückzuführen. Auch die Kelly-Family, an deren Konzerten etliche der zumeist weiblichen Fans in Ohnmacht gerieten, ist „sehr“ Vorbild für 5% in Salzburg und für 4% in Paderborn. Boris Becker würdigten in Paderborn 3% als großes Vorbild, 11% als „etwas“; deutlich weniger als beim österreichischen Tennisstar Thomas Muster, der in Salzburg für jede/n fünften „sehr“ Vorbild ist, dies – vom Alter abgesehen – möglicherweise auch aufgrund des ihm allgemein nachgesagten guten Charakters.

Auch *religiöse Gestalten* wurden nur von einer Minderheit als Vorbild gewürdigt, allen voran Jesus, der in Paderborn für 15% „sehr“ und für weitere 27% „etwas“ Vorbild ist. In Salzburg lagen die Quoten höher: 25% bzw. 30%. Deutlich sind die Unterschiede auch beim christlichen Idealheiligen, den Adolf Holl als „letzten Christen“ würdigte: Franz von Assisi. „Sehr“ Vorbild ist er für 3% der Paderborner Jugendlichen, aber für immerhin 12% in

Salzburg; bei „etwas“ sind es 9% bzw. 18%²⁹. Selbst Mutter Theresa war bloß für 10% der Paderborner Jugendlichen „sehr“ Vorbild, für 12% in Salzburg. Gering scheint auch die Vorbildwirkung religiöser Gestalten vor Ort: Im Pfarrer sehen 3% der Paderborner SchülerInnen „sehr“ ein Vorbild; 9% sind es in Salzburg, mit steigendem Alter allerdings markant sinkend.

Am geringsten ist die Vorbildwirkung der *PolitikerInnen*. „Überhaupt nicht“ Vorbild ist der österreichische Ex-Bundeskanzler Franz Vranitzky für 70%, Helmut Kohl für 59%, nur 2% sehen in ihm „sehr“ ein Vorbild, in Oskar Lafontaine 0%. Jörg Haider ist für 82% der Salzburger Befragten überhaupt kein Vorbild, für 3% „sehr“. Nicht anders seine liberale Gegenspielerin Heide Schmidt: nur acht der immerhin 630 Salzburger SchülerInnen (1.2%) sehen in ihr „sehr“ ein Vorbild. Auch alternative PolitikerInnen kommen schlecht weg: Die jugendlich wirkende Madeleine Petrovic, Klubobfrau der österreichischen Grünen, ist für 3% „sehr“ Vorbild, für weitere 6% „etwas“, für 79% „gar nicht“. Nicht besser ergeht es dem Bürgermeister vor Ort: „Sehr Vorbild“ ist er für 2% in Paderborn, 9% in Salzburg.

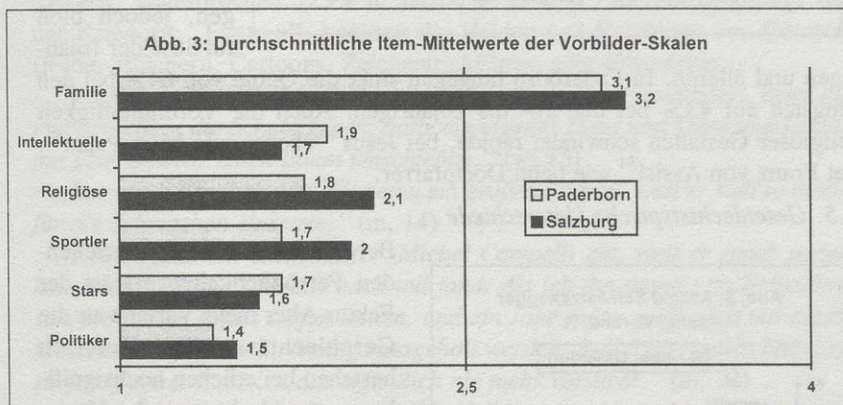
Bezeichnung der Skala	Items in Salzburger Stichprobe	α	Items in Paderborner Stichprobe	α
Familiäre Vorbilder	Mutter, Vater, Großeltern	.81	Mutter, Vater, Großeltern	.78
Sportler	Thomas Muster, Andreas Goldberger, Anita Wachter, Gerhard Berger, Otto Konrad	.84	Boris Becker, Michael Schuhmacher, Henry Maske, Franziska von Almsick, Steffi Graf	.80
Religiöse Vorbilder	Jesus, Maria, Mutter Theresa, Franz von Assisi, Dorfpfarrer, Papst	.89	Jesus, Maria, Mutter Theresa, Franz von Assisi, Dorfpfarrer, Papst, ReligionslehrerIn	.83
Medienstars	Arnold Schwarzenegger, Claudia Schiffer, Thomas Gottschalk, Michael Jackson, Sonja Kirchberger, Take That, Vera, Tarzan, Falco, Kelly-Family	.76	Pamela Anderson, Arnold Schwarzenegger, Claudia Schiffer, Thomas Gottschalk, David Haselhoff, Arabella, Michael Jackson, Take That, Kelly Family, Die Toten Hosen	.80
PolitikerInnen	Bürgermeister, Bill Clinton, Franz Vranitzky, Wolfgang Schüssel, Jörg Haider	.57	Helmut Kohl, Oskar Lafontaine, Bill Clinton, Christa Sager, Simone Probst, Guido Westerwelle, unser Bürgermeister	.67
Linke-Intellektuelle	Greenpeace, Albert Einstein, Franz Jägerstätter, Friedrich Hundertwasser, Kardinal König, Peter Handke, Madeleine Petrovic, Heide Schmidt	.73	Albert Einstein, Albert Schweitzer, Andy Warhol, Hera Lind, Stephen King, Greenpeace-AktivistInnen	.56

²⁹ Auch bei diesen Differenzen erklärt die Variable „Alter“ mehr Varianz als der geographische Ort.

Geringfügig höher ist die Vorbildhaftigkeit einzelner Gestalten aus dem intellektuellen Bereich, allen voran Albert Einstein: „Sehr“ Vorbild ist er für 22% der Salzburger Jugendlichen und für 17% der Paderborner. Auch die UmweltaktivistInnen der Green-Peace liegen, wie die Abbildungen 1 und 2 zeigen, in ihrer Vorbildhaftigkeit deutlich höher als politische und/oder religiöse Persönlichkeiten.

Die Daten aus beiden Orten wurden varimaxrotierten Faktorenanalysen unterzogen. Dabei ergaben sich hier wie dort sechs identische Faktoren.³⁰ Die hochladenden Items wurden zu *Skalen* (siehe vorige Seite) zusammengestellt, deren Reliabilitäten durchgehend zufriedenstellen.

Abbildung 3 zeigt die durchschnittlichen Item-Mittelwerte der Skalen. Die Punktwertspanne reicht von 4 („sehr Vorbild“) bis 1 („gar nicht Vorbild“). Ein Mittelwert von 2.5. bedeutet, daß gut die Hälfte der Befragten Vorbildhaftigkeit attestiert.



Hier wie dort werden überwiegend Personen aus dem sozialen, ja familiären Nahbereich als Vorbilder gewürdigt. Deutlich weniger wählten solche aus dem Fernbereich, mögen diese massenmedial auch noch so bekannt sein. Somit bestätigt sich die These von Struck, wonach die Jugendlichen ihre Vorbilder primär „im privaten Umfeld“ suchten, worin er einerseits eine „Gefahr“ sieht „(Skinheads, Hooligans)“, aber auch eine „größere Chance für Eltern und Erzieher“.³¹

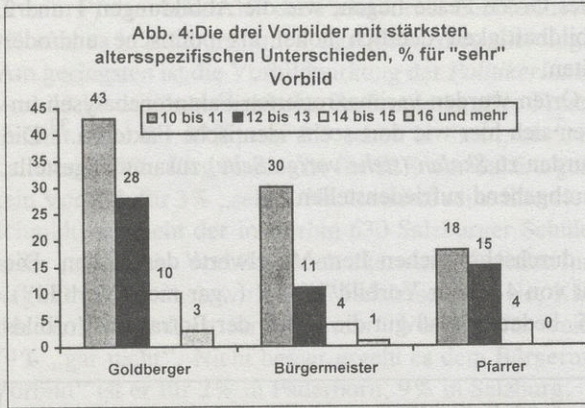
2.4. Alterseffekte

In beiden Stichproben schwindet mit steigendem Alter die Vorbildhaftigkeit der meisten der aufgelisteten Persönlichkeiten drastisch. In Salzburg waren die stärksten altersspezifischen Differenzen bei Andreas Goldberger (Skisprin-

³⁰ In der Salzburger Stichprobe erklären diese 50% der Varianz, in der Paderborner 49%.

³¹ Struck (Anm. 14), 149.

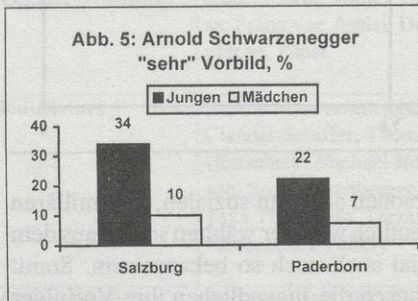
ger), Bürgermeister und Pfarrer zu verzeichnen (Abb. 4), in Paderborn bei Papst, Michael Schuhmacher und von Almsick.



Auch die Vorbilder aus dem familiären Bereich verlieren mit steigendem Alter sowohl in Paderborn als auch in Salzburg an Bedeutung. „Sehr Vorbild“ ist die Mutter in Salzburg für 86% der 10- und 11jährigen, jedoch bloß für 36% der 16jäh-

rigen und älteren. In Paderborn hingegen sinkt die Quote von 64% bei den jüngsten auf 43% bei den 18- bis 20jährigen. Auch die Vorbildhaftigkeit religiöser Gestalten schwindet rapide, bei Jesus³² ebenso wie beim Papst³³, bei Franz von Assisi³⁴ wie beim Dorfpfarrer.

2.5. Geschlechtstypische Unterschiede



Bei den meisten der zu beurteilenden Persönlichkeiten erklärt der Faktor Alter mehr Varianz als die Geschlechtsvariable. Dennoch bestehen bei etlichen hochsignifikante geschlechtstypische Unterschiede. An beiden Orten präferieren mehr Buben als Mädchen Sportler und Stars, vor allem den athletischen Arnold Schwarzenegger (Abb.5), und nicht zuletzt auch Politiker.

³² „Sehr Vorbild“ in Salzburg: 10 bis 11 Jahre: 40%, 12-13 Jahre: 30%, 14-15 Jahre: 20%, 16 und mehr: 11%. In Paderborn: 12-13 Jahre: 15%, 14-15 Jahre: 15%, 16-17 Jahre: 17%, 18-20 Jahre: 8%

³³ „Sehr Vorbild“ in Salzburg: 10 bis 11 Jahre: 19%, 12-13 Jahre: 15%, 14-15 Jahre: 5%, 16 und mehr: 1%. In Paderborn: 12-13 Jahre: 10%, 14-15 Jahre: 6%, 16-17 Jahre: 6%, 18-20 Jahre: 0%.

³⁴ „Sehr Vorbild“ in Salzburg: 10 bis 11 Jahre: 24%, 12-13 Jahre: 14%, 14-15 Jahre: 9%, 16 und mehr: 5%. In Paderborn: 12-13 Jahre: 2%, 14-15 Jahre: 2%, 16-17 Jahre: 2%, 18-20 Jahre: 0%.

Die Bereitschaft, bekannte Persönlichkeiten als Vorbilder zu würdigen, ist bei den Buben allgemein höher. Höhere Quoten verzeichneten die Mädchen sowohl in Salzburg als auch in Paderborn einzig bei den Popgruppen Take That und Kelly Family, sowie bei Mutter Theresa. Auch sehen in Salzburg mehr Buben (59%) in ihrem Vater ein Vorbild als Mädchen (50%); in Paderborn ist dies nicht der Fall. Umgekehrt bei Mutter: „Sehr“ Vorbild ist sie für 61% der Töchter in Salzburg und 55% in Paderborn bzw. für 57% respektive 45% der Söhne.

2.6. Die früheren Vorbilder

Offen erfragt wurden auch frühere Vorbilder: „Vielleicht kannst Du dich noch erinnern, ob Du in der Kindheit andere Vorbilder hattest. Wenn ja, welche?“ In Paderborn beantworteten 23% die Frage nicht, 16% gaben an, als Kind keine Vorbilder gekannt zu haben; in Salzburg waren es 28% bzw. 14%. In den verbleibenden Fällen wurde hier wie dort am häufigsten die Kategorie „Eltern“ angesprochen, (25% in Salzburg, 22% in Paderborn), gefolgt von der Kategorie „Figuren“, konkret: die Helden und Heldinnen von Comics, (Bilder-)Büchern, Cartoons, Zeichentrickfilmen oder Filmserien.

„Ich habe wie viele Mädchen auch Pippi Langstrumpf bewundert, denn die mußte nicht in die Schule gehen, hatte ein eigenes Haus und Tiere und konnte mit dem Gewehr einen Baum umschießen.“ (w, 15)

„In meiner Kindheit war Winnetou ein großes Vorbild, weil er sich so mutig für die Schwachen einsetzte.“ (m, 14)

„Früher fand ich einen Surfer (Michel Campell) gut, weil er super surfen konnte und ich die Sportart auch toll fand. Als ich ihn damals im Fernsehen sah, wollte ich sofort surfen lernen, und ein Jahr später mußte ich mit einem Motorboot aus einer Strömung rausgeholt werden, weil ich versucht habe, zu surfen. Seither habe ich das eigentlich nie mehr versucht.“ (m, 12)

„Superman, er konnte fliegen und half den armen Menschen und bestrafte die bösen. Er ist so stark. Als ich fünf war, wollte ich auch von unserer Garage fliegen.“ (m, 15)

Die früheren Vorbilder zeichnen sich einerseits durch Kompetenzen aus, die die Befragten als Kinder auch anstrebten (surfen oder gut Fußball spielen können etc.); andererseits durch ihr moralisches Verhalten, insbesondere ihren Einsatz für das Gute und den Kampf gegen das Böse. Bud Spencer war für einen jetzt Vierzehnjährigen Vorbild, „weil der so gut die Bösen verprügelt hat“, für einen anderen war dies Michael Knight gemeinsam mit dem sprechenden Wunderauto K.I.T.T., weil sie die Gangster erledigen. Dies assoziiert an das moralische Universum beim Kinde, wie es Piaget bereits in den dreißiger Jahren beschrieben hat, und in dem, wie in den Märchen auch, genau feststeht, wer die Guten und wer die Bösen sind.³⁵

³⁵ Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973.

Ferner erinnern etliche Antworten an die von Erikson konzeptualisierte vierte Stufe in der Epigenese von Ich-Identität, in der die Heranwachsenden ihren Werksinn ausbilden, um nicht von Minderwertigkeitsgefühlen überwältigt zu werden. Ihre Identität binden sie daran fest, was sie können.³⁶ Vorbilder werden als Ansporn erinnert, beliebte Tätigkeiten noch besser zu können, so von einer jetzt 17jährigen Gymnasiastin:

„Eine Freundin meiner Mutter. Als wir einmal eine Radtour machten, war sie ein Vorbild für mich, sie war immer einige Meter voraus, und ich wollte auch so schnell fahren können.“

Auf vielen Haf-pipes der Skaterszene werden ältere Jugendliche, wenn sie beispielsweise einen saltomäßigen Abgang beherrschen, zu den bewunderten Vorbildern der jüngeren.

2.7. Die wünschenswerten Vorbilder

Erfragt wurde ferner: „Es gibt auch Leute, die meinen, die heutigen Menschen müßten wieder mehr Vorbilder haben. Welche Vorbilder sollten sie sich nehmen?“ In Paderborn ließen 26% die Zeilen leer, in Salzburg 24%. An beiden Orten wurden die Antworten kategorisiert, dies freilich unterschiedlich. In Paderborn wurden mehr Kategorien gebildet, in Salzburg hingegen fünf, die in der Reihenfolge der Häufigkeit aufgelistet und konkretisiert sind:

1. Vorbilder sollten gute Eigenschaften verkörpern: *„Menschen, die anderen helfen, sich für andere einsetzen, gegen Krieg kämpfen.“* – *„Es sollten Vorbilder folgende Eigenschaften haben: umweltbewußt, sympathisch, guter Charakter, Sinn für Humor.“*
2. Vorbilder sollten individuell gewählt werden: *„Ich finde, daß dies ganz auf die Art des Menschen ankommt. Jeder betrachtet die Meinung des Vorbildes anders und denkt darüber anders. Es ist jedem selbst überlassen, wen er als Vorbild will.“* – *„Jeder sollte sein eigenes Vorbild wählen, nach seinem Maßstab.“*
3. Stars und Sportler: *„Sportler, weil diese meistens viel Geld verdienen, Filmschauspieler.“* – *„Al Bundy, weil er nach vielen Rückschlägen immer wieder weiter kämpft.“*
4. Nahestehende Personen: *„Eltern und Menschen, mit denen man sein Leben verbringt, sollten Vorbilder sein, um sich gegenseitig besser verständigen zu können.“* – *„Die richtigen Vorbilder muß man aus dem eigenen Leben wählen, zum Beispiel die Eltern. Auch die Vorbilder im sportlichen Bereich, zu denen man persönlich einen Bezug hat.“*
5. Ablehnung von Vorbildern: *„Ich denke, daß Menschen überhaupt keine Vorbilder haben sollten, da man damit nur einen Menschen nachmacht.“*

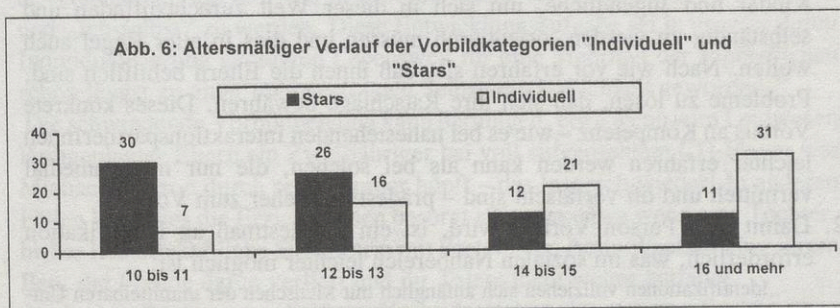
³⁶ Erikson, E.: Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1988, bes. 99 verweist selber auf Vorbilder: „Eine gewisse Hierarchie von Arbeitsrollen hat bereits durch bewährte reale oder mythische Beispiele, die sich in der Person der unterweisenden Erwachsenen und in den Helden von Legenden, Geschichte und Dichtung darbieten, Eingang in die Vorstellung des spielenden und lernenden Kindes gefunden.“

– „Jeder sollte versuchen, aus seinem eigenen Ich das Beste zu machen und dann auch dazu zu stehen.“

Die häufigste Kategorie „gute Eigenschaften“ hätte differenziert werden können (religiöser, sozialer, ökologischer Bereich etc.), wodurch aber die Quoten entsprechend schmal geworden wären. Markant ist der Anspruch auf individuelle Vorbilder, der den allgemeinen Trend zur Individualisierung widerspiegelt. Werden Vorbilder gewählt, dann zumeist aufgrund individueller Bedürfnisse und Vorlieben:

„Ich finde, man sollte sich seine Vorbilder selbst aussuchen, und dies sorgfältig. Man kann z.B. nicht sagen ein Fotomodell ist mein Vorbild, weil sie schön ist. Man sollte sich Vorbilder in Bereichen suchen, in denen man selber gut ist. Vorbilder sollten Menschen sein, die ich bewundere oder die etwas geschaffen haben, das ich auch gerne schaffen möchte. Man sollte aber nicht zu viele Vorbilder haben, weil man leicht enttäuscht werden kann und dann die meisten Hoffnungen vorbei sind.“ (w, 16)

Bezeichnend sind wiederum die altersmäßigen Trends, speziell bei den Kategorien „Stars als Vorbilder“ und „individuelle Vorbilder“ (Abb. 6):



Je älter die Jugendlichen, desto entschiedener wollen sie ihre Vorbilder selber wählen. Darin mag man mit Remplein eine „seltsame Antinomie“ erblicken: „Einerseits Ablehnung jeder äußeren Autorität, andererseits Unterwerfung unter eine innerlich anerkannte Autorität.“³⁷ Aber genau diese freie Wahl ist dem Wesen der Vorbilder adäquat. Sie zeigt, daß es problematisch, ja unmöglich ist, Vorbilder vorschreiben oder gar aufzwingen zu wollen.

3. Diskussion der Ergebnisse

Haben Jugendliche, in einer individualisierten Risikogesellschaft heranwachsend, Vorbildern den Abschied gegeben? Halten sie solche für überflüssig, als

³⁷ Remplein, H.: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1971, 457. Bezeichnend ist auch das Schicksal der Vorbilder innerhalb der Studentenrevolte: „Die progressive 68er-Bewegung trug folgerichtig zum Sturz bis dato durchaus noch vorfindbarer Leitbilder bei, schuf jedoch gleichzeitig neue, stark personifizierte Leitbilder, wie Che Guevara und Ho Tsch Minh.“ so: Ahlborn (Anm. 13), 21.

im Widerspruch zur Selbstwerdung stehend? Oder sind sie mehr oder weniger gelungene Kopien ihrer Vorbilder und Idole, wie sie auf T-Shirts zu sehen sind, in Videoclips, auf den Frontseiten von „Girl“ und „Bravo“? Resümierend kann nun gesagt werden: Wenn Heranwachsende Vorbilder benennen, stammen diese mehrheitlich aus dem sozialen Nahbereich:

„Viele Leute sind meine Vorbilder. Sie sind aber nicht irgendwelche berühmten Menschen. Es sind Menschen, mit denen ich täglich zu tun habe.“ (w, 15)

„Vorbilder können nur Menschen sein, die man kennt.“ (w, 14)

3.1. Warum primär Vorbilder aus dem sozialen Nahbereich?

Wie ist dieser Befund zu erklären, der von vielen TeilnehmerInnen an den Salzburger Hochschulwochen 1996 nicht erwartet wurde und dem massenmedial popularisierten Bild der Jugend und ihrer Vorbilder nicht entspricht?

1. Obschon Margarete Mead bereits in den sechziger Jahren unsere Gesellschaft als postfigurativ bezeichnete,³⁸ ist es nach wie vor der Fall, daß Eltern, ältere Geschwister, LehrerInnen aufgrund der „Entwicklungstatsache“³⁹ über ein Voraus an Erfahrung und Kompetenz verfügen, woran sich Kinder und Jugendliche, um sich in dieser Welt zurechtzufinden und selbständig zu werden, orientieren müssen und dies in aller Regel auch wollen. Nach wie vor erfahren sie, daß ihnen die Eltern behilflich sind, Probleme zu lösen, daß sich ihre Ratschläge bewähren. Dieses konkrete Voraus an Kompetenz – wie es bei nahestehenden InteraktionspartnerInnen leichter erfahren werden kann als bei solchen, die nur massenmedial vermittelt und oft verfälscht sind – prädestiniert eher zum Vorbild.
2. Damit eine Person Vorbild wird, ist ein Mindestmaß an Identifikation erforderlich, was im sozialen Nahbereich leichter möglich ist:
 „Identifikationen vollziehen sich anfänglich mit Menschen der unmittelbaren Umgebung; später gewiß auch Helden aller Art (von Werther bis zu den Pin-ups), aber sie erreichen nie jene umfassende Bedeutung, mit der die ersten, leibhaftigen Vorbilder zu prägen vermögen.“⁴⁰
3. Entgegen dem populären Bild einer aufsässigen Jugend, die die Werte ihrer Eltern buchstäblich pervertiert, ist der Graben zwischen den Generationen gar nicht so breit, wie oft behauptet wird. Darauf verweist in mehreren Aufsätzen Youniss, der die in den letzten Jahrzehnten durchgeführte

³⁸ Mead, M.: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild, Olten 1971, 111: „Nicht nur, daß die Eltern keine Vorbilder mehr sind – es gibt überhaupt keine Mentoren mehr, weder daheim noch im Ausland.“ Anders sieht dies Gardner, H.: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart 1993, bes. 253, wo er zeigt, wie sehr Mentoren auch heute noch Entwicklung stimulieren können.

³⁹ Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. 1973, 51.

⁴⁰ Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963, 146f. Vgl. auch Gardner (Anm. 12), 58: „In der Regel identifizieren sich Kinder mit Personen des eigenen Kreises.“

Jugendforschung im angelsächsischen Sprachraum gründlich kennt und zum Schluß gelange,

„daß Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen nicht notwendigerweise spannungsgeladen sind, daß Jugendliche ihre Eltern achten und ihnen naheifern und daß Jugendliche nicht glauben, daß ihre Freunde in Opposition zu ihren Eltern stehen.“⁴¹

Geachtet und als vorbildhaft eingeschätzt würden die Eltern vor allem dann, wenn sie die Heranwachsenden in ihrer Individuation unterstützen.⁴²

4. Ein weiterer möglicher Grund für die Präferenz von Vorbildern aus dem sozialen Nahbereich könnte darin bestehen, daß auch Jugendliche schon zwischen Vorbildern und den Idolen aus der Musik-, Medien- und Sportszene differenzieren können. Eine 16jährige Schülerin berichtet:

„Früher wollte ich natürlich wie jedes Kind reich und berühmt werden. Vorbilder wie irgendwelche Sänger oder Models waren für mich selbstverständlich und wechselten auch häufig. Dennoch glaube ich nicht, daß das wirkliche Vorbilder waren; ich war einfach nur Fan.“

3.2. Altersmäßiger Rückgang

Auch dieser ist ein diskussionswürdiges Ergebnis. Entwicklungsspezifisch ist er verständlich, gilt es doch, in der Adoleszenz die Ich-Identität zu formieren und „Ich-selbst“ zu werden. Diese Entwicklungsaufgabe sei in unserer durch Individualisierung geprägten Lebenswelt für eine Mehrheit der Jugendlichen schon längst zu einer unhinterfragten Selbstverständlichkeit geworden.⁴³

Die schwindende Vorbildneigung kann beruhigen, etwa wenn zum Leidwesen lärmgeplagter Eltern ein Zwölfjähriger bei voll aufgedrehtem CD-Player wie Michael Jackson durch sein Zimmer hüpf – das legt sich wieder! In anderen Fällen kann dies die ErzieherInnen besorgt stimmen, etwa wenn eine Tochter, bisher leidenschaftliche Skifahrerin mit Posters von Anita Wachter über ihrem Bett, die Freude daran verliert und ihr Talent nicht weiter entfaltet.

Auch der Rückgang religiöser Vorbildgestalten ist enorm. Er könnte – zumindest partiell – durch die religiöse Urteilsentwicklung bedingt sein, insbesondere die Formation der Stufe 3, deren Strukturkern die Selbstbestimmung und Autonomie des Menschen ist.⁴⁴

⁴¹ Youniss, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt/M. 1994, 122. Vgl. auch Oerter, R. & Dreher, E.: Jugendalter. In: R. Oerter & L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage 1985, bes. 363.

⁴² Zinnecker (Anm.23), 209: „Je höher die Ressourceeigenschaften der Eltern ..., desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß diese Eltern zu den Vorbildern ihrer Kinder werden. Kinder, die ihre Eltern als Vorbilder nennen, sehen diese häufiger als Wissens- und Orientierungshilfe in den 'großen' wie 'kleinen' Dingen des Lebens, als Quelle emotionalen Wohlbefindens und als Partner bei kulturellen Aktivitäten.“

⁴³ Zinnecker (Anm. 22, 296f.) spricht vom „kulturellen Verbot, jemanden zu kopieren.“

⁴⁴ Oser, F. & Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgeenetischer Ansatz, Gütersloh 1996.

4. Die Ergebnisse im Vergleich mit früheren Studien

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, sämtliche entsprechenden Untersuchungen zu paraphrasieren.⁴⁵ Die folgenden Skizzen beschränken sich auf Konvergenzen und Divergenzen zu unseren Befunden, um so das Bleibende und den Wandel herauszuarbeiten.

4.1. Altersmäßiger Rückgang

Wiederholt repliziert wurde, daß mit steigendem Alter die Vorbildneigung markant zurückgeht. Ebner stellte in seiner 1984 bei 783 SchülerInnen in Niederfranken durchgeführten Umfrage fest, daß die Mutter für 61 % der 10- bis 12jährigen Vorbild ist, aber bloß für 45 % der 13- bis 15jährigen und 26 % der 16- bis 20jährigen.⁴⁶ Ähnlich bei „Vater“ und den Vorbildern aus dem Freundeskreis. Bei anderen Persönlichkeiten ist der Alterstrend zwar geringer, mitunter leicht gegenläufig, so bei Mutter Theresa: 10 bis 12 Jahre: 5 %; 16 bis 20 Jahre: 7 %. Aber in Anbetracht dieser ohnehin geringen Quote⁴⁷ ist die altersmäßige Zunahme zu vernachlässigen. Auch in der im November/Dezember 1984 vom Emnid-Institut durchgeführten Vorbildstudie zeigte sich ein markanter altersmäßiger Rückgang: Während von den 20- bis 24jährigen 37 % angaben, keine Vorbilder zu haben, waren es bei den 14- bis 16jährigen 14 %.⁴⁸ Ähnlich die Umfrage „Jugend 1984“: 60 % der 15- bis 17jährigen träumten öfters oder gelegentlich von einem Vorbild, aber bloß 48 % im Alter zwischen 18 und 20 sowie 36 % zwischen 21 und 24.⁴⁹ Auch Lutte, in seiner Umfrage zu den Idealen Jugendlicher, die er in den 60er Jahren in mehreren europäischen Ländern durchführte, stellte insbesondere bei religiösen Persönlichkeiten sowie bei Verwandten und Eltern einen deutlichen altersmäßigen Rückgang an Vorbildhaftigkeit fest.⁵⁰ Schon Kesselring, der 1919 bayerische Lehrerseminaristen nach ihren Vorbildern befragte, konstatierte, „daß die Kurve des Bekanntenideals vom 11. Lebensjahre fallende Tendenz und zwischen dem 14. und 16. Jahre ihren Tiefstand erreicht.“⁵¹

⁴⁵ Dazu: Zinnecker (Anm. 22), Ebner (Anm. 18), 163-182.

⁴⁶ Ebner (Anm. 18), 194.

⁴⁷ Sie ergab sich, weil Ebner nach Vorbild im Singular („Hast Du ein Vorbild?“) und nicht im Plural fragte.

⁴⁸ Oertel, F.: Limahl und Nena unter ferner liefen. In: Leben und Erziehen. Das Eltern- und Familienmagazin, März 1985, 8.

⁴⁹ Zinnecker (Anm. 22), 288.

⁵⁰ Lutte, G.: Leitbilder und Ideale der europäischen Jugend, Ratingen 1970, bes. 78 sowie 154: „So zeigte sich, daß die Gruppe der Jüngsten am häufigsten die eigenen Eltern als Vorbild wählt ... Auch die religiösen Persönlichkeiten werden am häufigsten von den jüngeren Versuchspersonen als Ideal angegeben.“

⁵¹ Kesselring, M.: Untersuchungen über Ideale im höheren Jugendalter. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 20 (1919), 24. Auch berichtet er von damals im angelsächsischen Sprachraum durchgeführten Vorbildstudien, die ebenfalls einen markanten altersmäßigen Rückgang in der Vorbildpräferenz belegen.

4.2. Geschlechtstypische Unterschiede

Die meisten Vorbildstudien erbrachten den auch in Salzburg und Paderborn nachgewiesenen Befund, daß sich Jungen Mädchen hinsichtlich ihrer Vorbildpräferenzen unterscheiden. Verursacht ist dies durch die Erziehung sowie die jeweils vorherrschenden Bilder des idealen Mannes – „muß hinaus ins feindliche Leben, muß wirken und streben“ – und der idealen Frau: „und drinnen waltet ... im häuslichen Kreise.“ Remplein, dessen Entwicklungspsychologie Generationen von ErzieherInnen prägte, qualifizierte die Vorbilder der Jungen als „gesund, kraftstrotzend, aktiv, kühn, gewandt und leistungsmäßig überlegen“ und etikettierte sie als „Siegfried-Ideal“.⁵² Dem gegenüber bewege sich das Ideal der Mädchen „selbstverständlich mehr in Richtung des Weiblich-Gemüthhaften und des Ästhetisch-Schönen“.⁵³

Genau das 'bestätigten' empirische Vorbildstudien, schon Lobsien, der um 1900 nach den idealen biblischen Gestalten fragte: „Für die Heldengestalten eines Moses, Josua und David haben die Mädchen keinen Sinn“, hingegen für Maria, Martha, Ruth und Sara. Diese aber wurden von den Buben nicht genannt.⁵⁴ Dreißig Jahre später fand auch Schmeing – der als erster nicht nur positive Vorbilder erfragte, sondern auch die Gegenideale –, daß 7% der Mädchen Sportler und Kinostars als vorbildhaft ansehen, aber immerhin 26% der Jungen.⁵⁵

Trotz der Kritik an Geschlechtsrollenstereotypen änderte sich an der geschlechtstypischen Vorbildpräferenz nur wenig. In Ebners Studie bezeichneten 11% der Jungen Sportler als Vorbilder, gegenüber 1% der Mädchen. Zudem nannten letztere häufiger die Tante, die Oma und die Mutter. Offensichtlich spielt bei der Identifikation mit Vorbildern die Geschlechtsidentität eine wichtige Rolle.⁵⁶ Auch die Umfrage von Müller, zu Beginn der achtziger Jahre in der ehemaligen DDR durchgeführt, zeigte den gleichen geschlechtstypischen Trend: Sportler sind für 8% der Mädchen Vorbild, aber für 30% der Jungen. Umgekehrt nehmen diese die eigene Mutter seltener als Vorbild wahr (58% zu 71%).⁵⁷

4.3. Vorbilder überwiegend aus dem sozialen Nahbereich

Konvergenz besteht nicht zuletzt in der Bevorzugung von Vorbildern aus dem sozialen Nahbereich. „Personen des nahen Umgangs stehen bei allen diesen Untersuchungen deutlich an erster Stelle“, faßt Ebner seinen Forschungsbe-

⁵² Remplein (Anm. 37), 353.

⁵³ Ebd. 353.

⁵⁴ Lobsien (Anm. 26), 340.

⁵⁵ Schmeing, K.: Ideal und Gegenideal. Beiheft 70 der Zeitschrift für angewandte Psychologie, Leipzig 1935.

⁵⁶ Ebner (Anm. 18), 196. Auch in der Studie von Lutte (anm. 50) würdigten 12% der Jungen Sportler als Vorbilder, jedoch bloß 2% der Mädchen.

⁵⁷ Müller, H.: Zum Vorbilderleben älterer Schüler. In: W. Friedrich & H. Müller (Hg.): Soziale Psychologie älterer Schüler, Berlin 1983, 93.

richt zusammen.⁵⁸ In der Emnid Studie 1984 nannten 36% ihre Mutter ein Vorbild, 33% den Vater; populäre Stars hingegen rangierten abgeschlagen auf Platz 6. Gleichzeitig veröffentlichte Müller seine in der DDR gewonnenen Ergebnisse: Von den 14- bis 16jährigen SchülerInnen würdigten 56% ihren Vater als Vorbild, 58% die Mutter, und bloß 18% Sportler:

„Nicht fernliegende Ideale und Wunschbilder sind die Konzentrationspunkte der Lebensorientierung der heutigen Jugend, vielmehr sind es die unmittelbaren lebenspraktischen Beziehungen, die das Denken, Werten und Verhalten junger Menschen in ihren Grundrichtungen bestimmen.“⁵⁹

Selbst wenn die Fragestellung so lautete: „Bitte beschreibe einen Menschen, dem du ähnlich sein möchtest“ – so bei Lutte⁶⁰ – kommen Personen des sozialen Nahbereichs gut weg: 11% der bundesdeutschen Jugendlichen mochten zu Beginn der 60erjahre wie Mutter oder Vater sein, 6% wie Personen aus dem Verwandtenkreis, 10% wie Freunde, 13% wie persönlich bekannte Erwachsene; aber bloß 13% wie massenmediale Stars. Auch in der Studie von Göckel, 1960 als Replikation der bekannten Schmeing-Studie durchgeführt, überwiegen als Vorbilder Personen des „nahen Umgangs“ (28% bei den Buben, 56% bei den Mädchen), und nicht die Sportler und Filmstars (10%).⁶¹

Aus diesem Trend scheren die frühesten Vorbildstudien aus. Klessmann schrieb 1919:

„Als Vorbild erfolgt die Wahl der Eltern anderen Gruppen gegenüber seltener. Von den 10 Fällen, wo von 435 Vpn. direkt Eltern als Vorbild genannt sind, wird der Vater 9 mal, die Mutter 1 mal genannt.“

Um so häufiger stammten damals die Vorbilder aus der Geschichte (Bismarck, Friedrich der Große, Blücher, Hindenburg), sowie der Kunst, speziell der Literatur (Goethe und Schiller). Dies dürfte durch die nationalistische Thematisierung dieser Persönlichkeiten in der Schule bedingt gewesen sein.

5. (Religions-)pädagogische Implikationen

1. Auch wenn Vorbilder gerade aus religionspädagogischer Sicht wünschenswert sind – Franz von Assisi oder Mutter Theresa ebenso wie Eltern, die ihr Leben christlich gestalten – Faktum ist: Sie können nicht einfach vermittelt oder gelehrt werden. Noch problematischer und ohnehin unstatthaft wäre es, Heranwachsende auf Vorbilder autoritativ festzulegen. Derbolav, einer der letzten großen Pädagogen, der Vorbilder im Rahmen einer „Gesamtpädagogik“ reflektierte, ist recht zu geben:

„Ermahnungen wie die: Nimm dir an deinem Freund ein Beispiel! Folge dem Vorbild deines Vaters! usw., werden meist nur Abwehrreaktionen hervorrufen und ein Abwertungsverlangen erwecken, weil sie dem Educandus im Grunde zumuten, auf seinen eigenen Weg und seine eigenen Lösungen zu verzichten.“⁶²

⁵⁸ Ebner (Anm. 18), 179.

⁵⁹ Müller (Anm. 57), 94.

⁶⁰ Lutte (Anm. 50), 15.

⁶¹ Göckel, H.: Eine Vergleichsuntersuchung zur Frage jugendlichen Idealerlebens. In: Psychologische Rundschau 11 (1960), 1-20.

Der lauter werdende Ruf nach Vorbildern – oft gekoppelt mit der Forderung nach einer Erziehung der Konsequenzen und Grenzen – funktionalisiert diese zu strategischen Mitteln einer zumeist neokonservativen Pädagogik und verfehlt ihr wirkliches Wesen. Diesen möglichen Mißbrauch durchschaut zu haben, ist das Verdienst der emanzipatorischen Vorbildkritik. Wirkliche Vorbilder sind vielmehr Persönlichkeiten, die aufgrund ihres Seins und ihres Handelns – vielfach ohne Absicht –, die Bewunderung und Liebe anderer Menschen finden, die ihnen aus freien Stücken zumindest partiell ähnlich werden möchten. Liebe und Bewunderung läßt sich pädagogisch weder verordnen noch beliebig herstellen.

2. Pädagogisch legitim ist jedoch, auch in religionspädagogischen Handlungsfeldern mögliche Vorbilder anzubieten, sei es, indem von ihnen erzählt wird – etwa wie sich Franziskus um die geringsten Geschöpfe kümmerte – sei es, weit wirksamer, indem mit ihnen konkrete Interaktionen ermöglicht werden. Diesen Weg wählte Bill Puka. Er brachte Jugendlichen mit solchen Personen zusammen, die in ihrem konkreten Alltag über Gebühr altruistisch und moralisch handelten, sei es in der Alten- und Krankenpflege, in sozialen Hilfsdiensten oder engagiert für die Umwelt.⁶³ Diese „moral exemplars“ präsentierten sich den Jugendlichen als 'normale' Menschen, behaftet mit Fehlern, aber davon beseelt, in ihrer konkreten Umgebung das ihnen Mögliche zu tun.⁶⁴ Dem gegenüber haben unerreichbare Ideale ohne Fehl und Tadel in der Geschichte der Erziehung nur zu oft Gefühle der Minderwertigkeit erzeugt. Was in der moralischen Erziehung möglich ist, ist es auch in der religiösen. Denkbar wären Begegnungen mit einem jungen Novizen, einer Krankenhausseelsorgerin etc.. Persönlichkeiten aus dem Fernbereich werden um so eher wirkliche Vorbilder, wenn sie konkret erfahren werden können.
3. Jegliche Thematisierung von Vorbildern steht gerade in der religiösen Erziehung in der Spannung zwischen dem Vorwurf der Entfremdung und dem Anspruch auf Mündigkeit. Viele kirchlich propagierte Vorbilder repräsentier(t)en problematische Werte:
 - Die demütige Maria, die sich Josef bedingungslos unterwirft: vorzügliches Leitbild für die patriarchale Familie des bürgerlichen Zeitalters;
 - der Jesusknabe in Nazareth, bis zu seinem dreißigsten Lebensjahr im Blickfeld seiner Mutter und geradezu beunruhigend artig: bestens geeignet, eine Pädagogik des unhinterfragbaren Gehorchens zu legitimieren;

⁶² Derbolav, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik, Frankfurt/M. 1987, 72.

⁶³ Dazu Oser, F. & Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, 469f.

⁶⁴ Solche „moral exemplars“ beschreiben auch A. Colby & W. Damon: Some do care. Contemporary lives of moral commitment, New York 1992.

- die selige Sophie Barat, die den Rat gab: „Freue dich, vergessen und für nichts geachtet zu werden ... Demut geißelt den Teufel, Stolz geißelt den Heiland.“⁶⁵

Solche Vorbilder demütigten, infantilisierten und stabilisierten kirchliche und weltliche Macht. Ihre kritische Aufarbeitung ist um so notwendiger, als Gruppierungen wie das vom Vatikan bevorzugte Opus Dei genau diese infantilisierende Mentalität fördern und das Vorbild des selbstlosen Menschen propagieren, dessen „Ich“ – so Josemariá Escrivá de Balaguer – sogar „enthaupet“ werden müsse.⁶⁶

4. Werden Vorbilder im Religionsunterricht zur Sprache gebracht, ist der Faktor Geschlecht in Rechnung zu stellen. Insbesondere besteht in der Bibeldidaktik ein Defizit an möglichen gleichgeschlechtlichen Identifikationsfiguren für Mädchen. Die im Ersten Testament mutig auftretenden Frauen wurden (und werden) oft verschwiegen: Nicht nur Waschi (Est 1)⁶⁷, sondern auch Rahab (Jos 2), Tamar (Gen 38), Miriam (Ex 14, 20); zu sehr wurden (und werden) sie von Abraham, Jakob, Josef, Moses, David, Jeremias etc. verdeckt.
5. In psychogenetischer Hinsicht sind die Vorbilder zusammen mit den jeweiligen Entwicklungsaufgaben zu sehen.⁶⁸ Unterrichtende sollten empathisch nachvollziehen, warum für den hageren Bernd der muskulöse Arnold Schwarzenegger Vorbild ist, oder warum Sonja, 16jährig und auf der Suche nach sich selbst, von Hesses Siddharta begeistert ist. Mögliche Vorbilder aus der reichen biblisch-christlichen Tradition sollten in didaktischen Analysen nicht nur theologisch reflektiert und ausgewählt werden, sondern weit stärker auch entwicklungspsychologisch.
6. Auch wenn es pädagogisch antiquiert klingen mag: Eltern und (Religions-) LehrerInnen sind zumindest potentielle Vorbilder. Faktisch werden sie dies um so eher und um so prägender, je intensiver und authentischer sie bemüht sind, Kinder und Jugendliche in ihrer eigenen Lebensgestaltung und bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. LehrerInnen, die sich darauf beschränken, den Lernstoff vorzutragen und sich nicht auf lebendige Begegnungen mit den SchülerInnen einlassen, ihnen nicht etwa erzählen, wie sie die Schule meisterten, werden kaum zu Vorbildern.

⁶⁵ Klimsch, R.: Die Heiligen. Die edelsten Helden der Weltgeschichte, Innsbruck 1926, 236.

⁶⁶ Aus: Bucher, A.: Braucht Mutter Kirche brave Kinder? Religiöse Reifung contra kirchliche Infantilisierung, München 1997, 140.

⁶⁷ Arzt, S.: „Absurd, daß die Frauen so niedergemacht werden.“ Zur geschlechtsspezifischen Rezeption der Erzählung vom Widerstand der Waschi in Ester 1, in: KatBl 121 (1996), 370-373, konnte zeigen, daß sich Mädchen signifikant häufiger mit der Waschi identifizierten, die Buben hingegen mit Ahaschwerosch.

⁶⁸ Oerter, R.: Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: Ders. (Hg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß, Hamburg 1978, 66-110.

7. Wie prägend Vorbilder auch sein können, die bekannte Geschichte von Rabbi Meir ist nicht zu vergessen. Im Jenseits werde Gott nicht fragen, warum bist du nicht Moses oder David geworden, sondern: „Warum bist du nicht du selber geworden?“

1. Handlungsorientierter Unterricht – konzeptionelle Kennzeichen

1.1 Schwerpunktmäßig erfolgt bislang die – in der Mitte der 80er Jahre angestoßene – konzeptionelle Entwicklung eines handlungsorientierten Unterrichts im Bereich der beruflichen (Aus-)Bildung. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen: Zum einen gewinnt durch die handlungsorientierte Didaktik und Methodik das berufliche Schulwesen am ehesten ein eigenes – insbesondere vom „kopplastigen“ gymnasialen Schulwesen abgehobenes – Profil. Zum anderen qualifiziert ein handlungsorientierter Unterricht dadurch, daß er die eigenständige Handlungskompetenz der Schüler/innen herausfordert und fördert, besonders gut für die Erfordernisse der späteren beruflichen Praxis. Darüber hinaus begegnet ein stärkerer – „nach außen“ hin gerichteter – Handlungsbezug im Unterricht einer für die Schule eigentümlichen Versuchung, sich für die Wirklichkeit schlechthin und darum eine Berührung mit der übrigen Realität für überflüssig zu halten.

1.2 Als eigentümliche Merkmale eines handlungsorientierten Lern- und Unterrichtskonzepts werden immer wieder angeführt: Ganzheitlichkeit („Kopf- und Handarbeit“), Subjektorientiertheit, Situations- und Erfahrungsbezug, Handlungsrelevanz, Selbständigkeit, soziales Lernen, Inter- bzw. Multidisziplinarität (Projektmethode) u.ä.m.. Zusammenfassend läßt sich nach F.-J. Kaiser und H. Kaminski dieses Konzept wie folgt kennzeichnen (1994, 74f): „(1) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf Handlungskompetenz. Der Erwerb von Handlungskompetenz beinhaltet zugleich die Vermittlung von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit zum permanenten Umlernen und Weiterlernen.

(2) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf die Förderung der vielseitigen Persönlichkeit und Handlungskompetenz durch die Gestaltung von ganzheitlichen Lernprozessen, die Wissen und Handeln so miteinander verbinden, daß wertorientiertes und theoriegeleitetes Denken und Handeln in komplexen Situationen entwickelt (gefördert) werden.

(3) Handlungsorientiertes Lernen ist in dreifacher Weise auf Handlung bezogen: Es ist *erstens* theoretisches Lernen, das auf Handeln vorbereitet, *zweitens* ein Lernen durch Handeln und *drittens* kritische und interaktive Reflexion über das Handeln.

(4) Handlungsorientiertes Lernen zielt auf ein Methodenkonzept, das darauf ausgerichtet ist, die Schüler zu befähigen, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, neue Situationen zu bewältigen, ihre Lebens- und Umwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben.

(5) Die Realisierung eines handlungsorientierten Lernkonzepts zeichnet sich aus durch Methodenpluralismus und Pluralität der Lernorte, so daß auf allen

Stufen an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen Lernprozesse initiiert werden.

(6) Handlungsorientierter Unterricht ist stets verbunden mit der Frage nach den rechten Zielen und dem verantwortlichen Handeln für die Gesamtgesellschaft, den einzelnen und die Umwelt. Das beinhaltet zugleich die Fähigkeit, moralische Konfliktsituationen zu bewältigen.

(7) Handlungsorientierter Unterricht initiiert Lehr- und Lernprozesse, die konsequent aus der Perspektive des Lernenden rekonstruiert sind, d.h. das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellen.

(8) Handlungsorientiertes Lernen setzt auf Lernprozesse, die zunehmend von den Lernenden selbst bzw. autonom gesteuert werden, indem systematisch Planungs- und Arbeitstechniken und Lerntechniken vermittelt und offen gestaltbare Medien in Form von Lernmaterialien mit Arbeitsaufträgen und Leitfragen bereitgestellt werden für die Selbstorganisation der Lernprozesse.

(9) Handlungsorientiertes Lernen verlangt Lehrer, die sich in ihrer traditionellen Rolle der Wissensvermittler zurücknehmen und vorrangig die Schüler anleiten, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Aufgaben zu bewältigen. Sie schaffen die Bedingungen, die Selbstorganisation der Lernenden erst ermöglichen.“

1.3 Handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung erhebt nicht den Anspruch, die einzig wahre Methode schlechthin zu sein. Andere Formen der Wissensvermittlung bzw. -aneignung bleiben neben ihr – oder auch kombiniert mit ihr – möglich und sinnvoll. Unvereinbar ist sie allerdings mit didaktischen Ansätzen und methodischen Konzepten, die pädagogisches Handeln im verhaltenstheoretischen Verständnis auf Konditionierungsmaßnahmen reduzieren. Die handlungsorientierte Unterrichtsmethode stellt demgegenüber die Konkretion einer handlungstheoretisch orientierten Pädagogik dar und basiert auf ihr. Dieser pädagogische Ansatz geht davon aus, daß die Menschen nicht als einfachhin auf von außen vorgegebene Reize reagierende Wesen anzusehen sind, sondern als „sinnvoll“ handelnde Subjekte (vgl. König 1992; Kratochwil 1993). Soll das didaktisch und methodisch ernstgenommen werden, heißt das, daß Lehr-Lernprozesse interaktiv und kokonstruktiv so zu gestalten sind, daß sie allen Beteiligten gerecht werden und sie in ihrer Entwicklung auf je größere Autonomie hin fördern.

2. Handlungsorientierte Religionsdidaktik – ein Desiderat

2.1 Sieht man von den beiden im folgenden angeführten Ausnahmen ab, ist die Diskussion über den handlungsorientierten Unterricht bislang von der Religionspädagogik so gut wie nicht zur Kenntnis genommen worden.

2.2 Eine Ausnahme bildet die kirchliche Jugendarbeit, in der – wie in der Jugendarbeit überhaupt – handlungsorientierte Konzepte (wie z.B. die Projektmethode) seit einiger Zeit als bewährte Methode anerkannt sind. Ansätze gibt es auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Als modellhaft hervor-

zuheben sind die von den kirchlichen bzw. bischöflichen Werken, vorab Misereor, zu ihren Aktionen erstellten Bildungsmaterialien.

2.3 Speziell für den Religionsunterricht hat in jüngster Zeit E. Groß (1994; 1996) Grundlegungen und Vorschläge für ein projekt- bzw. handlungsorientiertes Unterrichtsverfahren vorgelegt. Programmatisch hat er die Leitidee seiner Überlegungen wie folgt umrissen: „Wenn davon ausgegangen werden kann, daß in einer säkularen Situation verstopfter Transzendenz und den daraus sich speisenden Folgen für ein 'Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung' im christlichen Sinne und für ein zu gestaltendes Menschsein in eben diesem Sinne der religiösen Unterweisung – und in ihr dem Religionsunterricht – die Aufgabe zukommt, Kinder und Jugendliche an das 'Wesen' des Christlichen hinzuführen, dann muß dies folgendes meinen: Begegnung mit dem Christlichen als es selber, und das heißt immer: auch mit der Handlungsdimension, die das Christliche erst eigentlich konstituiert, denn es besteht ja nicht simpel bloß aus dogmatischer und moralischer Lehre. Es ereignet sich vielmehr als ein spezifisches Sein, dem ganz wesentlich ein entsprechendes Tun eignet. Eine religiöse Unterweisung müßte demnach, wenn sie ihren 'Gegenstand' nicht verkürzt anrühren lassen will, auch eine vorsichtige Hinführung zur Handlungsdimension des Christlichen bewußt intendieren. Diesem Erfordernis könnte im Rahmen projektpädagogisch orientierter Unterrichtsverfahren ansatzweise entsprochen werden.“ (1996, 157f) Die mögliche Einsatzreichweite der von Groß vorgelegten Materialien dürfte zu einem guten Teil davon abhängig sein, inwieweit das ihnen zugrundeliegende Verständnis von schulischem Religionsunterricht als christlich-kirchlicher Unterweisung noch mehr oder weniger problemlos in die Praxis umzusetzen ist; bemerkenswerte Anregungen lassen sich ihnen in jedem Fall – d.h. auch wenn man einem anders akzentuierten religionsdidaktischen Konzept folgt – entnehmen.

2.4 Solange Texten ein dermaßen hoher Stellenwert als Medien im Religionsunterricht zuerkannt wird, wie es etwa in den für NW gültigen „Lehrplänen Religionslehre für den Unterricht an Abendgymnasien und Kollegs“ der Fall ist, wird sich die Didaktik dieses Faches mit einer handlungsorientierten Akzentuierung schwer tun. Umgekehrt weist die neuere religionsdidaktische Diskussion mit ihrer Betonung etwa der Subjektorientiertheit, des Erfahrungsbezugs, der Offenheit und der Dialogbereitschaft als Grundprinzipien religiöser Vermittlung eine unverkennbare Nähe zu einer Reihe von zentralen, für den handlungsorientierten Unterricht herausgestellten Kennzeichen auf.

2.5 Auf der Grundlage einer handlungstheoretisch orientierten Religionspädagogik lassen sich diese Ansätze zu einer stärker handlungsorientierten Religionsdidaktik konsequent weiterentwickeln.

3. Zum Ansatz einer handlungstheoretisch orientierten Religionspädagogik (vgl. Mette 1994)

3.1 Wenn nach J.B. Metz der Glaube der Christen als „eine Praxis in Geschichte und Gesellschaft“ zu bestimmen ist, „die sich versteht als solidarische Hoffnung auf den Gott Jesu als den Gott der Lebenden und der Toten, der alle ins Subjektsein vor seinem Angesicht ruft“ (1977, 70), dann zielt dieser Glaube wesentlich auf eine Transformation bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse und individuellen Bewußtseins, sofern sie der Ermöglichung eines Subjektwerden- und -seinkönnens – als der von Gott gewollten Bestimmung des Menschen – im Wege stehen. Diesem Glauben wohnt also grundlegend – neben einer mystischen und politischen, noetischen und ethischen Dimension – eine pädagogisch-bildnerische Dimension inne. Ziel und Aufgabe einer daraus erwachsenden (religiösen) Erziehung bestehen wesentlich in der Befähigung zu einer Identität in universaler Solidarität.

3.2 Um die befreiende und identitätsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erweisen zu können, ist religionspädagogisches Handeln darauf angewiesen, eine entsprechende Praxis beschreiben und auf sie verweisen zu können, in der konkret erfahrbar wird, was Solidarität und Einsatz für ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin angesichts der vielfältigen einem solchen Engagement entgegenstehenden gesellschaftlichen Bedingungen heißen. In dem Bemühen um die Gestaltung einer für alle Beteiligten förderlichen pädagogisch-sozialisatorischen Interaktion, in der die Erfahrung der unbedingten Bejahung und Anerkennung zuteil wird, hat das seinen ersten Niederschlag zu finden. Solche Erfahrung der bedingungslos vom anderen geschenkten Zuwendung als Bedingung des eigenen Subjektseins findet ihr – lebensgeschichtlich späteres – Pendant im leidenschaftlichen Interesse am Subjektwerden der anderen, insbesondere „derer, die in Unterdrückung und kollektiver Verfinsterung leben“ (Metz 1977, 68)

3.3 Christliche Praxis erschöpft sich nicht ausschließlich in Aktion. Als befreiend erweist sich der christliche Glaube ja nicht zuletzt darin, daß er sich in Handlungsformen vollzieht, in denen – in Gebet und Liturgie vor allem – der Dank für und die Freude über die geschenkte Freiheit Gott gegenüber symbolisch zum Ausdruck gebracht werden und die gerade in ihrer Zwecklosigkeit menschlichem Dasein nochmals zugute kommen. Religionspädagogisches Handeln wersetzt sich darum jeglichem – gesellschaftlichen, aber auch kirchlichen – Ansinnen, die Heranwachsenden auf die eigenen Interessen hin zu funktionalisieren. Die Betonung der heilsamen Notwendigkeit der Grattut bedeutet keinerlei Abwertung des Engagements für Gerechtigkeit. Im Gegenteil, „Beten und Tun des Gerechten“, wie D. Bonhoeffer es formuliert hat, gehören unabdingbar zusammen.

3.4 Die Bejahung der Welt als Gottes Schöpfung befähigt zugleich, das Bedrohliche in der Wirklichkeit unserer Welt zu erkennen, offen zu benennen

und sich ihm zu widersetzen. Insofern haben es religiöse Erziehung und Bildung auch mit dem Mut zum Querdenken zu tun, mit der schöpferischen Infragestellung der vorherrschenden Plausibilitäten, mit der Kritik bestehender Erblindungs- und Verblendungszusammenhänge, mit der Weigerung, vergangene Leiden und Opfer zu vergessen sowie gegenwärtige Unterdrückungen und Ungerechtigkeiten zu verdrängen, mit der gefährlichen Erinnerung kreativer Antitraditionen, mit den Suchbewegungen nach einer daraus inspirierten gemeinschaftlichen Praxis. Es handelt sich also bei religiöser Erziehung und Bildung um alles andere als um eine Weitergabe des Glaubens in Form von abgeschlossenen und dogmatisch fest umrissenen Überlieferungsbeständen von einer Generation an die nächste, sondern um einen die Generationen miteinander verbindenden Lernprozeß, in dem die überlieferten religiösen Erzählungen und Wissensbestände immer neu gemeinsam so angeeignet werden, daß sie in schöpferischer Weise umgesetzt und fortgeschrieben werden.

3.5 Legt man M. Luthers einschlägige Unterscheidung aus dem „Großen Katechismus“ zugrunde – „Woran du ... dein Herz hängst und [worauf du dich] verlässest, das ist dein Gott.“ –, gibt es keine gott-lose Gesellschaft. Die Frage ist vielmehr, welcher Gott es ist bzw. welche (Ab-)Götter es sind, der bzw. die angebetet werden. Viel nachhaltiger als alle religionspädagogischen Bemühungen nimmt wie auf die Erwachsenen so auch auf die Heranwachsenden jene „Katechese“ (in Form von Werbung, Konsum etc.) prägenden Einfluß, die die herrschende (Wirtschafts-)Ideologie mitsamt ihren Mythen und Verheißungen (Fortschritt, Leistung, Profit, Freizeit etc.) in die Köpfe und Herzen der Menschen einhämmert. Angesichts dessen zur not-wendigen Religionskritik zu befähigen und zur „Freiheit des Christenmenschen“ zu ermutigen, ist gerade heute ein unverzichtbarer Beitrag einer Religionspädagogik, die das Vertrauen in die Möglichkeit von Bildung im Sinne von Aufklärung noch nicht aufgegeben hat. Es ist jedenfalls eine bemerkenswerte Entwicklung zu konstatieren: Mit dem seit einiger Zeit zu verzeichnenden breiten Wegfall von religiöser Erziehung und Sozialisation zumindest in dem traditionell kirchenorientiertem Sinne hat sich offensichtlich keineswegs ebenso breitenwirksam jene autonome Mündigkeit durchgesetzt, wie sie vielfach als Folge des Endes von Religion proklamiert worden ist. Vielmehr ist mit J.B. Metz besorgt die Frage zu stellen, ob nicht mit dem „Tod der Religion“ der „Tod des Menschen“, jedenfalls so wie er uns bislang bekannt und vertraut war, einhergeht. Offensichtlich wurde unter religiösem Vorzeichen nicht nur die Entfremdung der Menschen betrieben – das geschah zwar auch und viel zu oft. Religion stärkte aber auch die Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber den – nicht selten systematisch betriebenen – Versuchen zu ihrer Entmündigung und Unterdrückung; und es stellt sich die Frage, woher, wenn die religiösen (Anti-)Traditionen verblassen oder zivilreligiös entschärft wer-

den, die Ressourcen für die gegebenenfalls notwendige Widerstandskraft genommen werden können.

3.6 Erziehungsprozesse und Lernvorgänge, die an der freien Selbstbestimmung und Entfaltung der Betroffenen orientiert sind und zu deren Ermöglichung beitragen möchten, sind nach P. Freire an eine bestimmte Lebensform gebunden, die im Anschluß an ihn „Konvivenz“ genannt werden kann. Damit ist ursprünglich eine vor allem in den Kulturen des einfachen Volkes beheimatete Weise des Zusammenlebens bezeichnet, die insgesamt als „solidarisches Teilen“ umschrieben werden kann. Im einzelnen drückt sich das in einer vielfältigen Praxis des Einander-Helfens, Voneinander-Lernens und Miteinander-Feierns aus. Im Rahmen der Pädagogik Freires bezeichnet Konvivenz „die Lerngemeinschaft derer, die voneinander und miteinander für ein menschliches Leben lernen wollen. In einer Gemeinschaft der Konvivenz hat das Lernwissen keinen Vorrang vor dem Erfahrungswissen. Im Prozeß gemeinsamen Lernens wird das latente Wissen freigelegt und neues Wissen erzeugt. Kreative Möglichkeiten und soziale Sensibilität werden entdeckt und in gemeinsame Vorhaben eingebracht. Lehrende und Lernende haben gemeinsam an dieser Konvivenz teil.“ (W. Huber) Mittlerweile wird nachhaltig bewußt, daß solche lebensweltlichen Soziotope nicht einfach als überfällige Relikte traditionaler Gesellschaften zu betrachten sind (wobei man sich möglicherweise ein Stück nostalgische Sehnsucht nach diesen vergangenen Zeiten erlaubt), sondern daß ihr Wegfall mit einer verhängnisvollen Erosion der für ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin erforderlichen Ressourcen einhergeht.

4. Einige Folgerungen für einen handlungsorientierten Religionsunterricht

4.1 Ordnet man die angestellten Überlegungen zu einer handlungstheoretisch orientierten Religionspädagogik in den Rahmen einer allgemeinen (pädagogischen) Handlungstheorie ein und versucht man, sie aus dieser Perspektive nochmals bildungstheoretisch zu reformulieren, läßt sich zeigen, daß es im religiösen Handeln und Denken um ganz elementare Erfahrungen menschlichen (Zusammen-)Lebens geht – Erfahrungen, die sich insbesondere im Zusammenhang des Bemühens um ein Gestalten und Gelingen von Existenz in Freiheit und Liebe einstellen, einem, wie sich immer wieder zeigt, höchst prekären und aufgrund verschiedener Faktoren vom Scheitern bedrohten, ja oft genug zugrundegerichteten Unternehmen also –, daß es darum geht, auf solche radikalen (in der Tat an die Wurzeln der eigenen und gemeinsamen Existenz gehenden) Fragen Antworten zu finden, wie man mit solchen Erfahrungen umgehen kann, welche Lebensform und Handlungsweisen sich ihnen gegenüber als angemessen erweisen u.ä.m.. Solche Fragen haben sich aufgrund eines vermeintlichen Fortschritts der Menschheit heute keineswegs

erledigt. Es spricht vielmehr einiges dafür, daß sie sich aufgrund der Bevorzugung und Absolutsetzung einer bestimmten Vorstellung von Fortschritt – im Sinne eines sich auf immer mehr Bereiche ausweitenden machtförmigen Kalkulierens und Machens – nochmals krisenhaft zugespitzt haben, insofern immer deutlicher wird, daß, wenn einfach so weitergemacht wird wie bisher, letztlich die Katastrophe der ganzen Menschheit und ihrer Mitwelt betrieben wird.

H. Peukert schreibt dazu: „Die Erfahrung, daß das Ende der menschlichen Gattung in strategische Kalküle eingeht und die bisher existierenden Formen von Leben von Vernichtung bedroht sind, verändert das Verhältnis zur eigenen Existenz. Sie scheint menschliches Leben zu entwerten; dafür sprechen tiefreichende Veränderungen individueller und kollektiver Stimmungslagen, von denen Therapeuten berichten und die sich bis in die Barbarisierung politischer Herrschaftsformen verfolgen lassen. Zugleich entsteht das Bewußtsein einer menschlichen Solidarität, das sich auch in neuen Weisen unmittelbar gegenseitiger Zuwendung äußert.

Ist Entsetzen eine zureichende Basis neuen Bewußtseins; Es scheint, daß – historisch bedingt durch unsere Situation – in einer neuen Form von Solidarität, die konkret werden will, sich aber nicht einschränken läßt, ein unbedingtes Moment auftaucht, zumindest in offengehaltenen Fragen. Warum verzichtet man mit Rücksicht auf ungeborene zukünftige Generationen auf eigene Vorteile und Lebenschancen? Warum behält man die, die wegen ihres Versuches, unbedingte Solidarität zu leben, vernichtet worden sind, in Erinnerung und gibt doch den eigenen, bedrohten Versuch nicht auf? Ist in der eigenen solidarischen Praxis ein Protest gegen die endgültige Zerstörung des anderen enthalten und darüberhinaus die Behauptung, der andere sei unbedingt bejaht, auch im Tod? Und zugleich die Behauptung, dieses Bejahtsein gelte auch für einen selbst, ihm verdanke sich die eigene Praxis? Diese Fragen zu stellen, konstituiert Theologie. Sie liegen an den Anfängen der jüdischen und christlichen wie der buddhistischen Tradition. 'Was von Entmythologisierung nicht getroffen würde... wäre... die Erfahrung, daß der Gedanke, der sich nicht enthauptet, in Transzendenz mündet, bis zur Idee einer Verfassung der Welt, in der nicht bestehendes Leid abgeschafft, sondern noch das unwiderruflich vergangene widerrufen wäre.' (sc. Zitat von Th.W. Adorno)

Sich solche Fragen nicht ausreden zu lassen, sie – mit dem Risiko, ohne Trost zu bleiben – zumindest offen zu halten, wäre ein konstitutives Moment von Bildung.“ (1984, 136f)

4.2 Vor diesem Hintergrund hat gerade der Religionsunterricht es sich angelegen sein zu lassen, am Ort der Schule als Ort eines Lernens für ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin dafür einzustehen, daß solche Fragen nicht ausgeklammert, sondern bewußt thematisiert werden. Damit ist nicht ein Monopol des Religionsunterrichts für diese Dimension von Bildung beansprucht; im Gegenteil, sie ist im Grunde genommen eine Dimension, die in

allen Schulfächern vorkommt, jedenfalls spätestens dann, wenn sie Grundfragen der Konstitution von Wirklichkeit tangieren. Angesichts der Tatsache, daß das Bewußtsein für diese Dimension der Wirklichkeit in der heutigen Gesellschaft wohl alles andere als der Regelfall ist, gilt es allererst, daß es bei den Lernenden geweckt wird, daß sie für die elementaren Erfahrungen und damit zusammenhängende Fragen menschlicher Existenz und des Zusammenlebens sensibilisiert werden und daß ihnen aufgeht, wie dieses ihnen von ihrer eigenen Lebensgeschichte her keineswegs so unbekannt ist, wie es möglicherweise zunächst und bei oberflächlicher Betrachtungsweise den Anschein hat. Erst wenn in solcher Weise die Lebens- und Handlungsrelevanz von Religion und Glaube wenigstens ansatzweise aufgegangen ist, dürften die Lernenden auch empfänglich werden für die von der Tradition her überkommenen und zum Teil heute auch noch gelebten oder für die verschiedenen neu erprobten Antwortversuche auf die Herausforderungen, die sich individuell und kollektiv stellen. Dabei ist realistisch die heute unübersehbare Pluralität solcher Antwortversuche in Rechnung zu stellen. Es ist darum prinzipiell unmöglich, die Lernenden auf einen dieser Antwortversuche verpflichten zu wollen. Viel ist bereits erreicht, wenn sie bereit sind und merken, daß es sich auch lohnt, sich vergleichend und kritisch mit den verschiedenen Antwortversuchen auseinanderzusetzen, um daraus möglicherweise den für das eigene Leben angemessenen Weg zu finden und diesen zu gehen – soweit möglich, gemeinsam mit anderen und in Offenheit für neue Entdeckungen.

4.3 Zielsetzung des schulischen Religionsunterrichts ist es also, die Handlungskompetenz der Heranwachsenden Erfahrungen und Fragen gegenüber, in denen – wie skizziert – ein unbedingtes Moment auftaucht, kritisch-konstruktiv zu fördern. Dabei ist die für die Ausbildung dieser Kompetenz erforderliche Entwicklung – von einer Naivität ersten Grades zu einer Naivität zweiten Grades – gebührend zu beachten. Insgesamt erweisen sich in diesem Zusammenhang für die Vermittlung und Aneignung die Begegnung und Auseinandersetzung mit praktisch gelebten Antwortversuchen – im Sinne von lebensweltlich verorteter Religiosität oder anderweitig orientierten Weltanschauungen – als zumindest ebenso wichtig wie die Beschäftigung mit deren theologisch oder philosophisch reflektierten Hochformen; eine große Bedeutung kommt darüber hinaus dem gesamten ästhetischen Bereich zu. Zu solchen „Entdeckungen“ kann eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung beitragen, indem sie es den Lernenden zur Aufgabe macht, solche in Vergangenheit und Gegenwart praktisch gelebte Antwortversuche zu erkunden und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Für solche praktisch gelebten Antwortversuche lassen sich nach R. Englert mit Blick auf Religion und Glaube drei „Zustandsformen“ unterscheiden: „1. als kulturelle Objektivation, 2. als gemeinsame Vision und 3. als persönlicher Lebensstil“ (1996, 20).

4.4 Die Möglichkeit einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung sei exemplarisch für die zweite Zustandsform ein Stück weit, so wie Englert es tut, konkretisiert: „Es geht ... darum, probenhalber die Sehansprüche nachzuvollziehen, die eine religiöse Tradition macht; beispielsweise einmal zu versuchen, die Welt als Schöpfung zu sehen: Welche Folgen hätte das? Die Menschen als Kinder Gottes, als geschwisterliche Gemeinschaft zu sehen: Welche Folgen hätte das? (Sc. Und wo und wie erlebe ich Christen und Christinnen, die sich aus diesem Glauben heraus etwa für die Erhaltung der Schöpfung oder für die Einhaltung von Menschenrechten engagieren? Wie geben sie Rechenschaft von ihrem Engagement? Welche Bedeutung kommt diesem Engagement in den Kirchen und in den Gemeinden zu? etc.) Religionsunterricht ist in diesem Sinne auch ein Versuch, die Welt zu entziffern, ein Experimentieren mit den Seh(sc. – und Handlungs-)vorschlägen religiöser Traditionen. Auch hier sehe ich einen Anknüpfungspunkt zu Formen jugendlicher Religiosität, wo auch gemeinsame Visionen und kollektive Identifikationen eine große Rolle spielen. Was leisten die in den verschiedenen Formen jugendlicher Religiosität steckenden Visionen? Was sind deren praktische Konsequenzen? Was ist die praktische Konsequenz, wenn ein Fußballfan sich beispielsweise auf seine Fahnen schreibt: 'Fortuna, die rotweiße Religion'?“ (ebd., 21)

4.5 Daß es bei einer solchen handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung um mehr geht als um eine unverbindliche Spielerei oder um den letzten krampfhaften Versuch, doch noch einmal gegen das allgemein in der Schülerschaft vorherrschende religiöse Desinteresse anzukämpfen, sei abschließend mit einem Zitat von H. Peukert deutlich zu machen versucht: „Wer über die Zukunft von Bildung nachzudenken versucht, kommt an Grenzen... Das Denken kann auf die Widersprüche in unserer Situation aufmerksam machen, auf ihnen insistieren und sie im Entwurf überschreiten; es kann sie aber nicht von sich aus in der Realität auflösen. Dies zu versuchen, ist Sache einer vorgreifenden Praxis, wie sie sich vielfältig in der ausgesperrten nachwachsenden Generation anbahnt. Denn Bildung ist nicht ein Zustand, sondern ein Prozeß, eine Tätigkeit, eine Praxis, und erst als solche 'stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozeß des Menschen' (sc. Zitat von H.-J. Heydorn).“ (aaO, 137)

In einer solchen Praxis, wird sie ernstgenommen, gibt es nur Beteiligte und Lernende. Damit drängt sich unweigerlich als Frage auf, ob zum einen vor allem die „Lehrenden“ dazu bereit sind, sich mit der heranwachsenden Generation auf eine solche solidarische Suchbewegung einzulassen, und ob zum anderen die Schulen und Kirchengemeinden in ihrer derzeitigen institutionellen Verfassung dafür geeignete Lernorte darstellen.

Im Text genannte Literatur:

- R. Englert, Individualisierung und Religionsunterricht, in: KatBl 121 (1996), 17-21
- E. Groß, Konsequenter Religionsunterricht: Aktion und Projekt, Donauwörth 1994
- ders., Projekt-Didaktik Religion, Bad Heilbrunn 1996
- F.-J. Kaiser/H. Kaminski, Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn 1994
- E. König, Handlungstheoretisch orientierte Pädagogik, in: J. Petersen/G.-B. Reinert (Hg.), Pädagogische Konzeptionen, Donauwörth 1992, 130-145
- L. Kratochwill, Erziehen und Unterrichten auf handlungstheoretischer Grundlage, Donauwörth 1993
- N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994
- J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977
- H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte. FH-extra 6 (1984), 129-137

Ralph Sauer

Der göttliche Gott – der lebendige Mensch.

Die doppelte Treue als Leitmotiv der praktischen Theologie

A.

Kurz vor seinem Tode wurde der katholische Theologe und Jesuit Karl Rahner gefragt, was ihm am meisten Sorge bereite. Seine Antwort lautete: „Wenn Sie mich fragen, was ist denn meine größte Sorge, dann würde ich von einem theologischen Aspekt und von einer konkreten Erfahrung aus sagen: die Sorge, daß Gott angebetet und geliebt wird, daß die Kirche nicht in anderen Sorgen untergeht.“ Eine erstaunliche Antwort, wenn man bedenkt, daß sie aus dem Munde eines Wissenschaftlers stammt, der gemeinhin als Initiator der anthropologischen Wende der Theologie in der Neuzeit gilt, zumindest für den deutschsprachigen Raum, und dafür von bestimmten Kreisen in der Kirche heftig attackiert wurde.

Schon vor ihm hatte sein Ordensbruder A. Delp, der als Widerstandskämpfer und Mitglied des Kreissauer Kreises 1945 von den Nazis hingerichtet wurde, in einem Brief ähnliche Gedanken geäußert: „... das war der Sinn, den ich meinem Leben setzte, besser, der ihm gesetzt wurde: die Rühmung und Anbetung Gottes vermehren ...“¹

Schaut man sich auf diesem Hintergrund einmal die gegenwärtige religionspädagogische und pastoraltheologische Szenerie an, dann gewinnt man den Eindruck, daß die Religionspädagogen und Pastoraltheologen in „anderen Sorgen untergehen“. Ihr Interesse gilt vornehmlich, wenn nicht gar ausschließlich, dem bedrängten und geschädigten Menschen unserer Zeit, so daß dabei die Rühmung Gottes zurücktritt, wenn nicht ganz verstummt. Dieser Eindruck läßt sich u. a. an jüngsten Veröffentlichungen festmachen, in denen sich das gegenwärtige Gesicht der Religionspädagogik und Pastoraltheologie des deutschsprachigen Raumes widerspiegelt.

B.

1. In dem von H. G. Ziebertz und W. Simon 1995 herausgegebenen Buch „Bilanz der Religionspädagogik“ werden im letzten Kapitel verschiedene Lernorte des Glaubens dargestellt: die Familie, der Elementarbereich, der Religionsunterricht, die Hochschule, die Jugendarbeit, die Erwachsenenbildung und die Gemeindliche Katechese. Vergebens sucht man hier nach einem von alters her zentralen Lernort des Glaubens, dem gefeierten Gottesdienst. Allerdings wird hier der Spiritualität als Anleitung zur „Achtsamkeit“, d. h. dem Gebet und der Meditation, ein eigenes Kapitel gewidmet.²

¹ Brief vom 23.01.1945.

² Bilanz der Religionspädagogik. Herausgegeben von H.G. Ziebertz und W. Simon, Düsseldorf 1995.

2. Das gegenwärtige Standardwerk der Religionspädagogik aus der Feder von N. Mette, eine bewunderswerte, sich auf hohem Niveau bewegendende Darstellung unserer Disziplin, die 1994 erschienen ist, spart ebenfalls bei der Aufzählung der Lernorte des Glaubens die Liturgie aus. Auf meine Nachfrage erhielt ich die Auskunft, er betrachte sie als eine Lerndimension, die also in allen Lernorten Beachtung finden müsse. Freilich findet auf den 277 Seiten der Monographie die Liturgie nur zwei Mal eine kurze Erwähnung, einmal nur als Adjektiv und in Klammern gesetzt, ansonsten wird Liturgie lediglich als Dankgebet für die geschenkte Freiheit verstanden. Das gleiche gilt für das Gebet, das nur zweimal Beachtung findet!³

Ist dies der Preis für eine religionspädagogische Handlungstheorie als Folge der anthropologischen Wende, die vornehmlich von der Sozialphilosophie J. Habermas' und ihrer theologischen Entfaltung durch H. Peukert inspiriert ist? Im Mittelpunkt steht hier der Mensch, weil das Ziel der religiösen Erziehung, so wie es A. Exeler formuliert hat, die Menschwerdung des Menschen unter dem An- und Zuspruch des Evangeliums ist. Es geht hier zentral um den heutigen Menschen in seiner Bedrohtheit und Beeinträchtigung in der Entfaltung seiner Kräfte und Möglichkeiten. Der handlungstheoretische Ansatz will dazu anleiten, „die bedrängenden Probleme menschlicher Praxis insgesamt in den Blick zu nehmen.“ (S. 234) Gott steht hier nicht im Mittelpunkt, er wird aber als Ermöglichungsgrund menschlicher Freiheit und zwischenmenschlicher Liebe erblickt, er steht auf der Seite der Armen und Unterdrückten und motiviert zum Freiheitskampf. Das immer wieder zitierte Arbeitspapier der Würzburger Synode „Das katechetische Wirken der Kirche“ hatte jedoch ausdrücklich betont, daß das „Gelingen des Lebens“ und „die Verherrlichung Gottes“ „nur zwei Aspekte ein- und derselben Sache sind“; leider wird dieser Passus meist nicht zitiert (Nr. 3. Aufgaben und Ziele).

3. Der Bamberger Pastoraltheologe O. Fuchs, der wie N. Mette zur sog. „Viererbande“ der Pastoraltheologen in Deutschland zählt, erblickt in der Liturgie lediglich eine Vollzugsweise und einen Vollzugsraum der Martyria (Verkündigung) und Diakonia, ja, er ordnet sie diesen beiden Grunddimensionen, welche die Sendung der Kirche charakterisieren, zu und unter.⁴ Die Martyria und Diakonia bilden für ihn die „Fundamentalkategorien kirchlicher Identität“, während dem Kult etwas Ambivalentes anhaftet. Wie anders dagegen hat das Mittelalter das Gotteslob eingeschätzt! Es hat in der Feier der Eucharistie das Zentrum kirchlichen Lebens erblickt. „L'église fait l'eucharistie“, heißt es in den „Méditations sur l'église“ (in den Betrachtungen über die Kirche) von H. de Lubac. Die Kirche ist erst dann Kirche, wenn sie die Eucharistie feiert. Hier hat sich in der Neuzeit eine entscheidende Akzentverlagerung vollzogen, die nicht ohne Folgen für das Selbstverständnis von

³ N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994.

⁴ O. Fuchs, Heilen und befreien. Der Dienst am Nächsten als Ernstfall von Kirche und Pastoral, Düsseldorf 1990, 209ff.

Kirche sein kann. O. Fuchs kann hier durchaus als Sprachrohr der Mehrheit der deutschsprachigen Pastoraltheologen gelten, die der Diakonie einen eindeutigen Vorrang vor den anderen Lebensvollzügen der Kirche erteilen. Diese Ansicht findet ihren Niederschlag auch in der sog. Leitershofener Erklärung der deutschsprachigen Pastoraltheologen aus dem Jahre 1993, in der sie für eine diakonisch strukturierte Sozialpastoral plädieren.⁵

Dagegen hat das II. Vatikanische Konzil in der Treue zur kirchlichen Tradition die Liturgie als Gipfel bezeichnet, „dem das Tun der Kirche zustrebt“, und zugleich „als Quelle, aus der all ihre Kraft strömt“. Aus diesen Worten hören wir einen Widerhall der mittelalterlichen Einschätzung vom Rang der Eucharistie.⁶

Man könnte noch weitere Indizien für den Ausfall der Theozentrik anführen, so z. B. die Beschränkung auf das Bitt- und Dankgebet in Kinder-, Familien- und Jugendgottesdiensten, die keine eigentliche Rühmung Gottes erkennen lassen. Der Grazer Liturgiewissenschaftler Philipp Harnoncourt, ein Bruder des berühmten Dirigenten Nikolaus Harnoncourt, bemerkt dazu: „Der sogenannte Horizontalismus, d. h. die vorrangige oder ausschließliche Zuwendung zur Welt und zum Menschen, hat die vertikale Orientierung der Christen, d. h. die Ausrichtung in die Tiefe und nach oben, auf Gott hin, verschluckt. Dienst am Fortschritt von Welt und Gesellschaft galt als Gottesdienst und Liebe zum Menschen ersetzte die Liebe zu Gott.“⁷

Bei der religionspädagogischen Behandlung der Gottesfrage fällt auf, wie eindimensional und undialektisch, ja spannungsarm von Gott gesprochen wird, von einer „Gottesbetörung“, wie sie A. Holl fordert, ist hier nichts zu spüren. Gott erscheint hier vornehmlich als der menschenfreundliche gütige Gott, der allzeit Licht und den Menschen zugewandt ist, der sie wie das israelitische Volk von der Unterdrückung befreit und auf der Seite der Armen steht. Gott wird zur Überwindung der Lebensangst, zur Stabilisierung des eigenen Ichs gebraucht, man bedient sich seiner, ohne ihm zu dienen. P. M. Zulehrer spricht von einem Gott der Menschen, der vom Menschen gebraucht und in ihren Dienst genommen wird. Er ist der vielbeschriebene Herrgott oder liebe Gott, der auf Menschenmaß reduziert wird, der passende Gott (J. B. Metz). Auch wenn zu Recht die Rede von Gott im menschlichen Lebensvollzug verankert sein (Korrelation) und die Relevanz dieser Rede für den Menschen aufgezeigt werden muß, so dürfen wir ihn dennoch nicht auf das gelingende menschliche Leben reduzieren. Paradigmatisch für diese Rede von Gott ist das weit verbreitete Buch von A. Biesinger „Kinder nicht um Gott betrügen“, das mittlerweile eine 5. Auflage erreicht hat.⁸ Hier plädiert er für den

⁵ Abgedruckt in: Orientierung 54 (1994), 17-19.

⁶ Vgl. Liturgiekonstitution, Art. 10.

⁷ Ph. Harnoncourt, „Herr, lehre uns beten“, in: Treue zu Gott – Treue zum Menschen, Festgabe zum 60. Geburtstag von E.J. Korherr, Graz 1988, 66.

⁸ A. Biesinger, Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter, Freiburg/Basel/Wien ⁵1997.

liebenden Gott, der als der Freund der Kinder aufscheint und die Kinder in seine Arme nimmt und sie segnet. A. Döblin schreibt dagegen in seinem autobiographischen Bericht „Schicksalsreise“: „Ich vermag mir von Gott kein liebliches Bild zu machen. ... Einen filtrierte[n], 'lieben Gott' kann ich nicht akzeptieren.“⁹ Aber nicht nur A. Döblin, auch andere namhafte Schriftsteller seit der Jahrhundertwende wie Arno Holz, Bert Brecht, Inge Merkel und Günter Grass polemisieren gegen den „lieben Gott“; am bekanntesten ist die Auseinandersetzung zwischen dem Heimkehrer Beckmann und dem „lieben Gott“ in Borcherts Heimkehrerstück „Draußen vor der Tür“ geworden.¹⁰ Bezeichnenderweise fehlen in dem Buch von Biesinger ausführliche Ausführungen zur Leid- und Todesproblematik. Wie sollen die späteren Heranwachsenden aber mit dem Einbruch des Atheismus aufgrund der sie bedrängenden Leiderfahrungen fertig werden, wenn das Leid und das Dunkel in der Welt in der frühen Kindheit nicht zur Sprache gekommen ist. Werden hier nicht ungewollt die Weichen für einen späteren Enttäuschungsatheismus gestellt? Nun scheint dieses auf Menschenmaß reduzierte Gottesverständnis keineswegs ein neuzeitliches Phänomen zu sein, schon Meister Eckhart hat sich gegen eine Gottesvorstellung gewehrt, die Gott wie ein Nahrungsmittel gebraucht. Er schreibt: „Manche Menschen wollen Gott mit den Augen ansehen, mit denen sie eine Kuh ansehen. Sie wollen Gott lieben, mit denen sie eine Kuh lieben. Die liebst du wegen der Milch und des Käses und deines eigenen Nutzens. So halten's alle jene Leute, die Gott um des äußeren Reichtums oder des inneren Trostes willen lieben. Die aber lieben Gott nicht recht, sondern sie lieben ihren Eigennutz.“

Nun soll nicht geleugnet werden, daß all die Eigenschaften, die heute gemeinhin Gott zugesprochen werden und die in der Verkündigung im Vordergrund stehen, durchaus legitime Aspekte Gottes aufzeigen, doch erschöpft sich das unsagbare Geheimnis Gottes keineswegs darin; denn er ist nicht nur der Nahe, uns allzeit Zugewandte, immer ist er auch zugleich auf eigentümliche Weise uns wieder entzogen und erscheint, fern zu sein. Eine Erfahrung, die viele Menschen heute machen und die M. Buber mit dem Begriff „Gottesfinsternis“ oder M. Heidegger mit dem Wort „Fehl Gottes“ umschrieben haben. „Gott ist der Herr im Himmel, das steht ganz fest, das glaub ich sehr ernst, nur ich möchte ihm einmal begegnen! Bitte helf mir!!!“ so lautet der Hilfeschrei eines ausländischen jugendlichen Berufsschülers an die Adresse seines Religionslehrers gerichtet.¹¹ Er steht für viele Junge und Alte, denen Gott noch etwas bedeutet, die aber unter seiner als bedrückend empfundenen Abwesenheit, seinem Schweigen leiden. H. Halbfas dagegen mutet schon Viertklässlern im Religionsunterricht die Begegnung mit Gott als dem „dunklen Licht“ zu, einen Ausdruck, den er der Mystik entlehnt hat. Er

⁹ A. Döblin, Schicksalsreise, Serie Pieper, Nr. 549, 1986, 88.

¹⁰ Vgl. P.K. Kurz, Gott in der modernen Literatur, München 1966, 68.

¹¹ Zitiert in: R. Schuster, Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984, 123.

begnügt sich nicht mit einer harmonisierenden, verharmlosenden Gottesrede, sondern will schon früh Schüler auf die Spannung im Gottesbild aufmerksam machen, die wir meist in der Verkündigung ausblenden.

C

1. Die Hinreise – der göttliche Gott

Wie könnte nun die „Hinreise“ aussehen?, um einen Buchtitel von D. Sölle aufzugreifen; in diesem Buch geht es der Autorin um den Weg nach innen und in die Tiefe der menschlichen Existenz mit Hilfe von Meditation und Versenkung, dabei läßt sie sich von der deutschen Mystik inspirieren. Sie macht uns hier mit einem anonymen Brief eines der größten Zeugen der Mystik in deutscher Sprache bekannt. Darin heißt es: „Lerne Gott lassen um Gott, den verborgenen Gott um den bloßen Gott ... Willst du Fische fangen, so lerne im Wasser waten; willst du Jesum sehen am Gestade, so lerne vorher im Meer versinken!, Mein Kind sei geduldig und laß Dich, dieweil man Dir Gott nicht aus dem Grunde deines Herzens gräbt. O tiefer Schatz, wie wirst du ausgegraben? ... O lichter Glanz, ... bloße Verborgenheit, ... du stilles Geschrei, dich kann niemand finden, der dich nicht zu lassen weiß. Laß dich, mein Kind, und danke Gott, der Dir solch eine Stätte gegeben hat.“¹² Beim Hören dieses Textes fällt auf, wie paradox von Gott hier gesprochen wird: „bloße Verborgenheit, stilles Geschrei, glanzvolle Dunkelheit“, eine für den Mystiker kennzeichnende Redeweise; nur so vermag er, sich dem unbegreiflichen göttlichen Geheimnis zu nähern. Gott ist also nicht nur „ein Licht, er ist zugleich auch ein Dunkler“, in dem aber gerade sein Licht leuchtet. Hier wird eine andere Sprache gesprochen, als es in der herkömmlichen Verkündigung weitgehend geschieht, auch in Religionsunterricht und Predigt. Diese geht nicht so glatt in unsere Ohren ein, an ihr reiben wir uns, sie läßt sich nicht vereinnahmen. Will der Mensch Anteil haben am göttlichen Leben, muß er sich lassen, muß er den „bloßen Gott“ um Gottes willen lassen, d. h. den Gott, der sich unseren Vorstellungen und Kategorien anpaßt, der im Koordinatensystem unseres Denkens aufgeht. Für Eckhart muß der Mensch alles lassen, selbst sein Wollen, sein Denken, ja sich selbst, will er Gottes teilhaftig werden, mit ihm eins sein. Er nennt diese Haltung „Gelassenheit“. Dazu muß er im Meer versinken, damit er, von allem Menschlichen gereinigt, in die göttliche Seligkeit eintreten kann. Auch der zentrale Begriff der Mystik, die „Versenkung“, hängt mit Sinken zusammen: „In deine Lieb versenken, will ich mich ganz und gar, mein Herz will ich dir schenken, und alles, was ich hab“, heißt es bei Angelus Silesius, einen anderen deutschen Mystiker aus dem 17. Jahrhundert, dem wir unter anderem den „Cherubinischen Wandersmann“ verdanken.

Ein anderer hilfreicher Wegbegleiter bei dieser Hinreise kann der verstorbene Freiburger Religionsphilosoph B. Welte sein, der mein Lehrer war und dem

¹² Deutsche Mystikerbriefe des Mittelalters, hg. von W. Gell, Darmstadt 1987, 634f.

ich hier ein dankbares Gedächtnis bewahren möchte. In seiner Religionsphilosophie denkt er Gott an als das dunkle Geheimnis. Glauben heißt für ihn, sich gleichsam fallen zu lassen in den nie zu begreifenden Abgrund Gottes. Dazu bedarf es des Mutes zum Nichts, angesichts des Dunkels zu glauben. Der Mensch ist gefordert, sich bedingungslos auf jenes Geheimnis einzulassen und das heißt, das Äußerste anzunehmen aus Gottes Hand, nämlich das, was wir das Böse nennen müssen, und mit dem wir nie ganz zurecht kommen können. Welte überspringt beim Gang des Denkens nicht die menschlichen Sehnsüchte, Ängste und Fragen, sondern setzt gerade hier an und zeigt, daß der Mensch seine tiefste Sehnsucht nicht aus eigener Kraft und Mächtigkeit erfüllen kann, er muß sich überschreiten, er muß den Schritt des Glaubens wagen. Zugleich verschweigt er nicht, daß der Mensch vor diesem dunklen Geheimnis Gottes erschreckt und erschauert, aber zugleich auch wieder sich davon angezogen und beglückt fühlt. Es gehört zur intellektuellen Redlichkeit des Theologen, auch die beschwerliche, ja manchmal bedrückende Seite des Gotteserlebnisses zu betonen; denn der Weg zu Gott verläuft nicht ohne Gefährdungen und bedrängende Nöte. Dazu gehört auch die Erfahrung des Nichts, die ein Signum unseres Zeitalters ist, dessen besonderer Zeuge Friedrich Nietzsche ist, der wichtigste prophetische Denker unserer Zeit (S. 38). Die Erfahrung des Nichts ist für Welte die eigentliche charakteristische Grunderfahrung unseres Zeitalters. Sie ist das Nichts, die sich entziehende Anwesenheit der unendlichen Macht Gottes. Gott ist das Licht des Nichts, was wie Dunkel und Nichts erscheint, lichtet sich und hellt sich auf. Welte bezieht sich hier auf die Worte des Philosophen Wilhelm Weischedel, die lauten:

„Im dunkeln Bechergrund
Erscheint das Nichts des Lichts.
Der Gottheit dunkler Schein
Ist so: Das Licht des Nichts.“¹³

Zu dieser entscheidenden Erfahrung muß der Mensch bereit sein, er darf sich ihr nicht verweigern, sonst würde er im Nihilismus verharren. Erwächst hier nicht eine Aufgabe für die Verkündigung, den Blick für die Erfahrung des Nichts zu schärfen, und in ihr, im Nichts, das verborgene Geheimnis Gottes aufleuchten zu lassen. Hier wird keine heile Welt dem Menschen vorgegaukelt, hier werden aber auch die Erfahrungen des heutigen Menschen ernstgenommen, zugleich aber auch aufgehellt und gelichtet. Auf diese Weise bleibt das Geheimnis des göttlichen Gottes gewahrt und er wird nicht zu einem Gott der Menschen, der vom Menschen in den Dienst genommen wird. Dieser

¹³ Zitiert nach: B. Welte, *Das Licht des Nichts. Von der Möglichkeit neuer religiöser Erfahrung*, Düsseldorf 1980, 54.

göttliche Gott hat in der Welt überall seine Spuren hinterlassen, die zu deuten unsere Aufgabe ist.

Von L. Bloy stammt die tiefsinnige Geschichte mit dem Titel: „Es ist unstreitbar, daß Gott nicht mehr existiert.“ Darin erzählt er von einer Zigeunerin, die sich mit ihrem neugeborenen Kind auf die Suche nach Gott macht, von dem sie hat reden hören. Sie befragt die Bäume, die Quellen, die Tiere und die Priester, denen sie begegnete und erhielt von diesen keine Antwort, nur ein mitleidiges Lächeln. Die Geschichte endet damit, daß die Frau auf Anraten eines „weisen Mandarins“ in eine geschlossene Anstalt eingewiesen wird. Bloys theozentrisches Problem lautet: „Schlicht und einfach das Geheimnis feststellen, die Gegenwart des Geheimnisses, all den Schwachköpfen und theologischen Schulmeistern zum Ärgernis, die behaupten, alles sei aufgeklärt.“ Seine Polemik richtet sich gegen Theologen, die im Namen der Aufklärung Gott zu einer Chiffre für Mitmenschlichkeit, für Humanismus erklären, wie es z. B. der evangelische Theologe H. Braun getan hat, der das Wort Gott durch Worte wie Liebe und Gerechtigkeit ersetzt. Dieses Anliegen vertritt auch D. Sölle, zumindest gilt dies für das Buch „Die Hinreise“ und für ihr damaliges Plädoyer für eine Gott-ist-tot-Theologie. In diesen Fällen sollte man besser auf die so schwer belastete und mißbrauchte Vokabel Gott verzichten, die mittlerweile einem inflationären Gebrauch ausgesetzt ist. Dagegen hat der Münchener Soziologe U. Beck, Verfasser des Bestsellers „Die Risikogesellschaft“ und „Kirchenvater“ vieler moderner Theologen, die „irdische Religion der Liebe“ propagiert, die er an die Stelle der traditionellen Gottesreligion setzen möchte.¹⁴ Eine solche Haltung ist konsequenter und ehrlicher.

2. Die Rückreise – der lebendige Mensch

Bei dem einen oder anderen Leser bzw. bei Leserinnen mag sich vielleicht der Verdacht regen, hier würde zum Rückzug in die Innerlichkeit und Beschaulichkeit aufgerufen, hier würde für eine weltflüchtige folgenlose Frömmigkeit votiert und damit der Diakonie als einem Lebensvollzug der Kirche eine Absage erteilt. Ein derartiger Verdacht ist nicht ganz unbegründet, immer wieder hat es in der Kirche Gruppen und Gemeinschaften gegeben, die zur Weltflucht und zum Rückzug aus der angeblich bösen Welt aufgerufen haben. Nicht wenige neue religiöse Bewegungen innerhalb und außerhalb der Kirchen neigen zu einer weltflüchtigen Spiritualität, hinter dem das diakonische Engagement bewußt zurücktritt. So wollen beispielsweise die in Paris entstandene „Jerusalemser Gemeinschaften“ „mitten in der Welt den Bruch mit ihr leben“. Diese Tendenz gilt aber nicht durchgängig für alle in der Kirche neu entstandenen Bewegungen. Die 1967 von dem Franzosen Jean Vanier ins Leben gerufene „Arche“ bemüht sich um Behinderte, mit denen die Mitglieder der Gemeinschaft zusammen leben und arbeiten. Die Ökumenische Bruder-

¹⁴ U. Beck/E. Beck-Gernsheim, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M 1990.

schaft von Taizé hat Kampf und Kontemplation auf ihre Fahnen geschrieben, auch wenn Gebet, Meditation und Anbetung das geistige Zentrum bilden, so setzen sie sich doch zugleich engagiert für soziale und politisch Benachteiligte in aller Welt ein. In letzter Zeit scheint sich allerdings das Schwergewicht zugunsten der Spiritualität verschoben zu haben, so daß die notwendige Balance in Gefahr gerät. Die Einheit von Hin- und Rückreise hat dagegen auf überzeugende Weise der frühere Erzbischof von Recife, Dom Helder Camara, vorgelebt. In aller Frühe erhob er sich von seiner einfachen Schlafstätte und verbrachte einige Stunden in Meditation und Gebet vor dem Allerheiligsten, ehe er die Eucharistie zelebrierte und anschließend sich seinen bischöflichen Pflichten widmete. Aus seiner intimen Zwiesprache mit dem in der Eucharistie gegenwärtigen Gott erwuchs ihm die Kraft, trotz mehrfacher Todesdrohungen sich im Kampf für die Armen seiner Diözese einzusetzen und für sie Partei zu ergreifen. In Roger Schutz und Helder Camara dürfen wir zwei Hoffnungsgestalten der gegenwärtigen Christenheit erblicken, die ökumenische Ausstrahlung besitzen.

Auch der hl. Petrus erlag bei der Verklärung auf dem Berge Tabor der Versuchung, die Rückreise verweigern zu wollen, er wollte auf dem Berge Tabor drei Hütten bauen, um hier für immer Wurzeln zu schlagen, aber ein dauerhaftes Verweilen war ihm versagt. Er mußte mit den anderen Jüngern und mit Jesus den Berg wieder hinabsteigen, die Rückreise antreten; denn unten im Tal warteten Menschen auf ihn, denen er zu dienen hatte.

Wer sich dem Gott und Vater Jesu Christi vertrauensvoll anheimgegeben hat, wer in ihm eingewurzelt ist – das verstehen wir heute unter Mystik –, der muß sich dem Weg Jesu zu den Menschen anschließen; denn Jesu Leben und Lehre standen im Zeichen der doppelten Treue zum Vater und zu den Menschen. Jesus hat Anteil genommen an den Sorgen und Freuden der Menschen, er hat ihr Leben geteilt und sich auf die Seite der Kleinen, Schwachen und an den Rand Gedrängten gestellt. Durch Zeichenhandlungen hat er Gottes Option für die Armen unmißverständlich zum Ausdruck gebracht: „Mich erbarmt des Volkes“, lautete seine Devise und danach hat er konsequent gehandelt. In der Gleichnisrede, die Matthäus überliefert hat, wird der Maßstab aufgezeigt, mit dem wir am Ende bei unserer Rechenschaftsablage gerichtet werden: Dem Hungrigen Essen geben, dem Durstigen zu trinken geben, die Fremden beherbergen, die Nackten bekleiden, die Kranken versorgen und die Gefangenen besuchen (Mt 25,35-37). „Was ihr einem dieser meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.“ (Mt 40f.) So ist der Kirche insgesamt die Proexistenz Jesu für die Menschen aufgetragen. A. Delp, dessen Stimme schon einmal erklang, und der den Sinn seines Lebens in der Rühmung und Anbetung Gottes erblickt hatte, hat sich in der Zeit zwischen seiner Verhaftung und Hinrichtung Gedanken über das künftige Schicksal der Kirche gemacht und dabei erschien ihm für die Zukunft der Kirche zweierlei entscheidend: die Überwindung der Spaltung der Christenheit und die Rückkehr der Kirche in die Diakonie. Er ist davon zutiefst überzeugt: „Es wird kein Mensch

an die Botschaft vom Heil und vom Heiland glauben, solange wir uns nicht blutiggeschunden haben im Dienste des physisch, psychisch, sozial, wirtschaftlich, sittlich oder sonstwie kranken Menschen“. Damit meinte er „das Sich-Gesellen zum Menschen in allen seinen Situationen mit der Absicht, sie ihm meistern zu helfen. ... Das Nachgehen und Nachwandern auch in die äußersten Verlorenheiten und Verschwiegenheiten des Menschen, um bei ihm zu sein, genau und gerade dann, wenn ihn Verlorenheit und Verschwiegenheit umgeben.“¹⁵ Seiner Überzeugung nach ist nur der Anbetende und nach Gottes Ordnung lebende Mensch frei und lebensfähig. Darum muß es uns gehen, daß der Mensch zum Leben gelangt und nicht vom Todesbazillus einer entfremdeten, auf Leistung und Konsum ausgerichteten Gesellschaft infiziert wird. Hier kann der christliche Glaube Gegenkräfte mobilisieren und den Todeskräften Einhalt gebieten, weil der Gott und Vater Jesu Christi ein Gott der Lebendigen ist und nicht der Toten, ein „Liebhaber des Lebens“ ist. Für den in seiner Würde bedrohten und in seiner Freiheit eingeschränkten Menschen muß der Christ sich einsetzen, weil das sich aus der Anbetung und Rühmung Gottes ergibt.

Unter einem Mystiker stellt man sich gemeinhin einen der Welt abhanden gekommenen, ganz der Versenkung hingegebenen Mensch vor, der für die Probleme der Menschen und der Natur keine Antenne mehr hat. Dies ist aber nur ein Zerrbild des wahrhaft mit Gott verbundenen Menschen, wie das Leben der großen Mystiker uns belehren kann. Sie alle haben im Orden verantwortliche Positionen eingenommen, sind herumgereist und haben sich um die Reform ihrer Klöster und der Kirche kämpferisch eingesetzt, denken wir nur an die große Theresia von Avila, an Hildegard von Bingen und Meister Eckhart. Letzterer hat die der Welt entrückte Mystik in den Alltag zurückgeholt, für ihn kann selbst beim Küchendienst das Eine-Notwendige geschehen. Die enge Verzahnung von Mystik und politischem und sozialem Engagement hat die Diözesansynode von Rottenburg/Stuttgart auf die prägnante Formel gebracht: „Je mystischer wir Christen sind, umso politischer werden wir sein!“ Zwischen beiden Polen muß das Leben des Christen sich bewegen, auch wenn der Primat der Mystik gilt, das eine schließt das andere nicht aus. Gleichwohl kann im Leben des einzelnen Christen der eine Pol stärker gewichtet und erfahren werden als der andere, doch darf der andere nie völlig aus den Augen verloren gehen. So verlangt das Brotbrechen der Eucharistie nach der brüderlichen Gemeinschaft im Alltag, das uns gebrochene Brot verlangt danach, daß wir es mit anderen teilen. Umgekehrt verflacht und verkümmert die Caritas, wenn sie nicht mit den Quellen verbunden bleibt. Viele praktische Theologen beider Konfessionen schließen sich heute der programmatischen Aussage D. Bonhoeffers an: „Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist.“ O. Fuchs stellt so seinem Beitrag in der Zeitschrift „Concilium“ „Kirche für andere – Identität der Kirche durch Diakonie“,

¹⁵ A. Delp, *Im An*ge*?sicht des Todes*, Frankfurt/M 1958, 139ff.

diesen Ausspruch von Bonhoeffer gewissermaßen als Leitmotiv voran.¹⁶ Bei der Identitätsfrage der Kirche müssen wir uns jedoch vor Einseitigkeiten hüten, die in ihrer Radikalität andere Aspekte kirchlichen Selbstverständnisses verdunkeln. Daher möchte ich sie ergänzen: Kirche ist nur Kirche, wenn sie für Gott ist und vor Gott steht und ihn feiert. Beide Aussagen gehören für mich unlösbar zusammen. Zu Recht hat K. Rahner unterstrichen: „So sehr eine Gemeinde nicht nur eine Servicestation sein darf für die Befriedigung individualistischer Bedürfnisse der Frömmigkeit und der Heilssorge des einzelnen für sich selbst, sondern eine gesellschaftspolitische und gesellschaftskritische Verantwortung hat ..., so sehr darf eine wirklich christliche Gemeinde nicht nur ein gesellschaftspolitischer Zusammenschluß für die Gerechtigkeit in der Welt sein, sondern muß auch eine Gemeinde sein, die auf Gott ausgerichtet ist, eine Gemeinde der Anbetung Gottes, kurz eine Gemeinde des Gebetes.“¹⁷ Es muß uns hellhörig machen, daß im „Gemeinsamen Wort“ der evangelischen und katholischen Kirche „Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland“ prononciert gesagt wird: „Das kirchliche Leben hat im Gottesdienst sein Zentrum. Im Gottesdienst empfängt die Kirche Gottes Gabe und antwortet mit Gebet, Bekenntnis und Lob. Diese Antwort ist vor allem Dank. Wer aus dem Dank lebt, kann die ganze Wirklichkeit als verdankt verstehen und darum mit größerer Zuversicht an die Aufgaben herangehen, die sich dem wirtschaftlichen und sozialen Handeln stellen. Gesellschaftliches Handeln der Christen verliert an Kraft, wenn es nicht mehr an das Beten und Feiern zurückgebunden ist.“

Wie diese beiden Aspekte miteinander verbunden werden können, zeigt anschaulich der Bericht von F. B. Schulte: „Die offene Tür – eine Option für die Anderen“ in dem von N. Mette und H. Steinkamp herausgegebenen und lesenswerten Buch „Anstiftung zur Solidarität. Praktische Beispiele der Sozialpastoral“.¹⁸ Hier werden die Konzeptionen und die Leitideen der Häuser der Offenen Türen vorgestellt und biblisch begründet. Der Verfasser bekennt aber auch ganz offen: „Einfach ist es nicht mit der Option für die Anderen ... Wir spüren, daß wir weder uns selbst, noch den Anderen annehmen können, wenn nicht bereits ein Anderer uns angenommen hätte. In dieser Grenzerfahrung tut sich eine neue Option auf, eine Option für den ganz Anderen, für Gott.“ Im Sinne von A. Delp, wo in dem nach ihm benannten Haus in Brillon diese Erfahrungen gesammelt worden sind, prägt beides ihre Arbeit: Anbetung und Hingabe. „Die gemeinsame Gebeterfahrung der Mitarbeiter“ habe die OT-Arbeit qualitativ verändert. So treffen sich die Mitarbeiter regelmäßig zu

¹⁶ O. Fuchs, Kirche für andere – Identität der Kirche durch Diakonie, in: Concilium 24 (1988), 281-289.

¹⁷ K. Rahner, Über die Zukunft der Gemeinden, in: Schriften zur Theologie, XVI, Zürich/Einsiedeln/Köln 1984, 160-177, hier 177.

¹⁸ F.B. Schulte, Die offene Tür – Eine Option für die Anderen, in: N. Mette/H. Steinkamp (Hg.), Anstiftung zur Solidarität. Praktische Beispiele der Sozialpastoral, Mainz 1997, 145-158.

Gebetszeiten, um für ihre Arbeit, für ihr Dasein, für die anderen Kraft zu schöpfen. Dabei tragen sie auch die jungen Menschen mit ihren Problemen vor Gott, den sie in ihrem pädagogischen Handeln als Verbündeten mitwirken lassen. So können sie zu „Zeugen der Menschenfreundlichkeit Gottes“ werden!

D. Konsequenzen für die Religionspädagogik und Pastoraltheologie

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der doppelten Treue für die Religionspädagogik und Pastoraltheologie?

1. Wenn die gegenwärtige Glaubens- und Kirchenkrise sich bei näherem Hinsehen als Gotteskrise erweist, wenn der Gottesglaube in den westlichen Kulturen immer mehr zu verdunsten droht und einem vagen, diffusen kosmischen Gefühl Platz macht, dann muß das Andenken Gottes in der praktischen Theologie an die erste Stelle ins Zentrum rücken. Gottdenken verstehe ich als andenkendes Denken, aus dem das Denken erwächst, als das radikale Sich-dem-Geheimnis-Anvertrauen, dem der Mensch sich verdankt. Wie dringlich sich diese Gewichtung der Gottesfrage in der Theologie insgesamt und insbesondere in der praktischen Theologie erweist, wird neuerdings durch eine großangelegte repräsentative Emnid-Jugendstudie aus dem Frühjahr 1996 unterstrichen: Danach sind nur noch 9,5 % der jungen Menschen vom christlichen Gottesbild überzeugt, dagegen vertreten 36,1 % ein kosmisches Gottesbild; sie verstehen unter Gott so etwas wie eine kosmische Urenergie. Auf der anderen Seite „gibt es im Zeichen der radikalisierten, ihrer selbst nicht mehr sicheren Moderne da und dort auch eine neue philosophische Offenheit für so etwas wie einen 'göttlichen Gott' und damit für den lebendigen Gott der religiösen Überlieferung oder sogar den 'Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs', wie ihn Blaise Pascal zu Beginn der Neuzeit erfahren hat.“¹⁹

Angesichts der weit verbreiteten Gottesfinsternis, der Gottunfähigkeit des modernen Menschen können wir nicht mehr so unbekümmert von Gott sprechen, wie es immer noch im Religionsunterricht, Katechese und Predigt geschieht. Ein halbiertes Gottesbild, das Gott auf menschliche Bedürfnisse und Einsichten zurückschraubt, wird der gegenwärtigen Not nicht gerecht, es erweist sich als nicht tragfähig. Wir müssen den Mut haben, das Abgründige und Widerständige in Gott zur Sprache zu bringen, dabei kann die Beschäftigung mit dem Alten Testament und seinem Gottesbild uns eine große Hilfe sein; denn hier wird auf existentielle Weise mit Gott gerungen, was bis zur Anklage und Verwünschung der eigenen Geburt gehen kann.

Wir müssen den Menschen wieder Räume eröffnen, wo sie mit dem Geheimnis Gottes im Leben Erfahrungen machen können; satzhafte Aussagen über Gott im Stile von Katechismusantworten genügen nicht mehr. Sie erreichen den

¹⁹ U. Ruh, Auf dem Rückzug? In: Herder Korrespondenz 8 (51. Jg.), August 1997, 379-381, hier 381.

Tiefengrund menschlicher Existenz nicht, wir müssen vielmehr auf Entdeckungsreisen gehen, den „Spuren der Engel“ in unserem Leben und im Leben anderer nachgehen, dann kann uns vielleicht aufgehen, daß Gott immer schon da ist, ja dort ist, wo wir ihn oft gar nicht vermuten.

Dies alles setzt allerdings voraus, daß Religionslehrer und Prediger selbst echte Erfahrungen mit Gott und Jesus Christus gemacht haben und daraus leben. Denn der Gottesglaube kann nur personal erschlossen werden, durch gelebte Überzeugungen, an denen wir andere teilnehmen lassen. Dies meinte L. Wittgenstein, als er auf dem letzten von ihm hinterlassenen Zettel notierte: „Gott kannst Du nicht mit einem Anderen reden hören“, d. h. nicht aus der Distanz betrachten, „sondern nur, wenn du der Angeredete bist.“²⁰ Wiederholt hatte daher Karl Rahner auf die Notwendigkeit einer neuen Mystagogie, einer Einweisung in das Geheimnis Gottes, hingewiesen. Darin müssen wir den suchenden und fragenden Menschen unserer Zeit einweisen. Mystagogen sind gefordert! Müßten nicht auch die angehenden Religionslehrer/innen mit dieser mystagogischen Kompetenz ausgestattet werden? Läßt dies aber der gegenwärtige Lehrbetrieb an einer wissenschaftlichen Hochschule überhaupt zu? Eine bedrängende Frage!

In der zeitgenössischen Literatur wird anders von Gott gesprochen als in den theologischen Handbüchern, ganz zu schweigen von den Katechismen herkömmlicher Art. Die Lektüre dieser Autoren ist keine leichte Kost, sie ist vielmehr schwer verdaulich. Es fällt auf, daß nicht wenige unter ihnen auf diese Weise ihre eigene christliche Erziehung verarbeiten wollen, indem sie sich vom Gott ihrer Kindheit distanzieren, ja oft wenden sie sich ganz von ihm ab. Statt den allmächtigen Gott zu loben, wird ihm bescheinigt, daß seine Schöpfung mißraten sei, so G. Grass in seinem „Meissner Tedeum“ als Persiflage auf den Ambrosianischen Lobgesang oder in Ernst Jandls Sprachspiel auf den Johannesprolog, in dem am Ende das Wort Gott ganz verschwindet. Diese Schriftsteller sind mit dem lieben und allmächtigen Gott aufgewachsen und geben ihm als Erwachsener den Laufpaß. Muß uns das nicht nachdenklich stimmen? Welche Konsequenzen hat das für die Theologie und die religiöse Erziehung?²¹

Wollen wir eine Gewichtung der Themenbereiche vornehmen, so würde das Gottdenken den ersten Platz einnehmen, an zweiter Stelle stünde die Frage nach dem Menschen und erst an dritter Stelle die Kirche. „Wir haben“, so schrieb Andrey Sinjowski im Sibirischen Gulag, „uns lange genug Gedanken über den Menschen gemacht, es wird Zeit, an Gott zu denken.“ Das Engagement der Kirche für Mensch und Welt bezieht seine Kraft aus ihrer Hingabe an den transzendenten Gott. Mit dieser Gewichtung ist aber nicht über die Frage entschieden, wie das konkrete Vorgehen in Religionsunterricht, Kate-

²⁰ L. Wittgenstein, Zettel, Oxford 1967, 124.

²¹ Vgl. L. Motté, Auf der Suche nach dem verlorenen Gott. Religion in der Literatur der Gegenwart, Mainz 1996, 132-142.

chese und Pastoral sich gestaltet. Sehr oft wird hier am Anfang die uneigen-nützige, selbstlose Zuwendung zum Menschen stehen, das Zeugnis ohne Worte, wie es Papst Paul VI. in Evangelii Nuntiandi beschrieben hat. Erst zu einem späteren Zeitpunkt kann und muß dann auch das ausdrückliche Zeugnis vom lebendigen Gott hinzutreten. Das kann zur Folge haben, daß wir auf weite Strecken auf theo-logische Aussagen und Begründungen verzichten müssen, weil der Resonanzboden dafür noch gar nicht bereitet ist. Dieser induktive Weg in Katechese, Religionsunterricht und Pastoral steht aber nicht im Widerspruch zu der oben vorgenommenen Reihenfolge der Sache nach, während zeitlich gesehen die Reihenfolge sich umkehren kann.

2. Bei diesem Bemühen um eine stärkere theozentrische Ausrichtung von Religionspädagogik und Pastoral kann die Beschäftigung mit der Philosophie bzw. Religionsphilosophie der praktischen Theologie eine wertvolle Hilfe leisten. Leider wird das Gespräch zwischen diesen beiden Disziplinen heute kaum oder gar nicht gepflegt. Ein negatives Beispiel dafür bietet die von Ziebertz und Simon herausgegebene „Bilanz der Religionspädagogik“, die eine Reihe von Bezugswissenschaften für die Religionspädagogik auflistet, z. B. die empirische Entwicklungspsychologie, die Pädagogik, die Religionswissenschaft und die Wissenschaftsforschung. Philosophie bzw. Religionsphilosophie finden hier jedoch keine Beachtung. Dabei bietet sich gerade für die Behandlung der zentralen Gottesfrage die spekulative Mystik Meister Eckharts, die eine negative Theologie nahelegt, oder die theologische Religionsphilosophie eines Bernhard Welte an, der ein Schüler Husserls und Heideggers war, aber auch mit der Philosophie des hl. Thomas auf vertrautem Fuße stand. Wem Meister Eckhart zu weit zurückliegt, der kann sich in das Denken Simone Weils vertiefen, die vom Judentum den Weg zum christlichen Glauben gefunden und Aktion und Kontemplation in ihrem Leben verbunden hat. Sie steht in der mystischen Tradition und hat in ihrem Hauptwerk „Schwerkraft und Gnade“ die Konzeption der „décréation“, der Entschöpfung entwickelt. Damit meint sie eine totale Entäußerung des Menschen bis hin zur Nicht-Existenz vor Gott. Nur Gott allein existiert. Sicher eine extreme Position, wie ihr ganzes Leben von Extremen gekennzeichnet war; Charles de Gaulle hat sie für verrückt erklärt. Nicht jeder wird zu einer solchen Entäußerung fähig und willens sein; gleichwohl lohnt sich die Beschäftigung mit ihrem Gedankengut.

Eine besondere Affinität sollte die Religionspädagogik zur dialogischen Philosophie des 20. Jahrhunderts entwickeln, für sie stehen Namen wie Martin Buber, Franz Rosenzweig und Ferdinand Ebner. Der Individualisierungstrend der Moderne erschwert es dem heutigen Menschen, Beziehungen einzugehen, die Gestalt des Singles und die hohe Zahl der Ehescheidungen sind dafür signifikante Beispiele. Wollen wir den heutigen Menschen wieder beziehungs-fähig machen und Erziehung verstehen wir heute vornehmlich als Beziehung (siehe die kommunikative Didaktik), dann müssen wir ihm aufzeigen, daß er

nur zu sich selbst kommen, eine eigene Identität (auch eine eigene konfessionelle Identität) nur entwickeln kann in der Begegnung mit dem Du und Wir. „Ich werde am Du“, lautete der Kernsatz der dialogischen Philosophie von Martin Buber. In den zwischenmenschlichen Begegnungen kann aber zugleich ein unvergänglicher Sinn aufleuchten. Bei Buber können wir lesen: „Die verlängerten Linien der Beziehung schneiden sich im ewigen Du. Jedes geeinzelter Du ist ein Durchblick zu ihm.“²²

Eine Radikalisierung hat die dialogische Philosophie durch die erste Philosophie des französischen jüdischen Philosophen Emanuel Levinas erfahren, der 1995 verstorben ist. Er hat eine Philosophie des Anderen entwickelt, derzufolge der Mensch nicht vom Ich, vom Subjekt, sondern vom Anderen her definiert wird. Ohne den Anderen, für den ich verantwortlich bin, kann ich nicht existieren. „Die Ich-Werdung geschieht in dieser Verantwortlichkeit für den anderen.“ Im Gesicht des Anderen leuchtet das Antlitz des ganz Anderen (Gottes) auf, der immer schon vorübergegangen ist, sich nicht festhalten und nicht begreifen läßt. Auch Levinas bedenkt die Fremdheit Gottes, der uns Theologen immer noch allzu vertraut erscheint. Hier bei Levinas begegnet uns ein neues Sprechen von Gott, der, wie einer seiner Buchtitel lautet, in das Denken einfällt. Er hat versucht, Gott als in der Gegenwart nicht Festzuhaltenden darzustellen, der aber zugleich immer wieder in die Gegenwart hereinbricht. Schon diese wenigen Hinweise lassen erkennen, wie fruchtbar der Beitrag des jüdischen Philosophen für die gegenwärtige praktische Theologie sein kann, die sich um eine neue Rede von Gott bemühen muß. Die Theologie bedarf der philosophischen Denkbemühungen um ihrer eigenen Selbstvergewisserung, sie kann sonst aber auch nicht im Gespräch mit anderen Disziplinen an der Hochschule von ihrer Hoffnung Rechenschaft ablegen.

3. Wenn, wie wir gesehen haben, der Rühmung und Anbetung Gottes in der Existenz des Christen eine so fundamentale Bedeutung zukommt, dann darf die Liturgie als Lernort des Glaubens keine marginale Rolle in der praktischen Theologie spielen; denn die Anbetung Gottes erfolgt in der Gemeinschaft der Glaubenden, in der Feier Gottes. Wenn Christen sich versammeln zum gemeinsamen Gotteslob, dann üben sie hier diesen Lobpreis ein. So ist der Gottesdienst eine herausgehobene Gebetsschule, dabei darf das Beten sich nicht im Bitten und Danken erschöpfen, wie es heute oft der Fall ist. Wollen wir etwas vom Glanz der göttlichen Liturgie verstehen oder ahnen, so können wir dies von unseren orthodoxen Glaubensbrüdern und -schwestern lernen, die sich nicht unter Zeitdruck stellen lassen und auch auf eine „Anbetung des Wortes“ wie bei uns oft verzichten. Für sie bilden Liturgie und Theologie eine Einheit, während bei uns beides getrennt nebeneinander besteht. Bedenklich muß uns allerdings stimmen, daß in den orthodoxen Kirchen die Diakonie fast völlig ausfällt, hier ist die unauflösbare Einheit von Liturgie und Diakonie aufgegeben. Diese aber ergibt sich aus der Einheit von Gottes- und Nächsten-

²² M. Buber, *Ich und Du*, Heidelberg 1954, 76.

liebe, auch wenn die Gottesliebe das tragende Fundament bleiben muß. Bei der Hinführung zu den liturgischen Vollzügen muß auf diesen Zusammenhang hingewiesen werden, noch mehr, er muß im Leben der Gemeinden deutlich hervortreten, sonst verliert das Gotteslob seine Glaubwürdigkeit; „denn in der Liturgie erfährt der Mensch“, wie O. Fuchs zu Recht unterstreicht, „die Diakonie Gottes, nämlich sein helfendes und befreiendes Handeln sich selbst gegenüber, das ihn befähigt, solche Diakonia auch an die Menschen weiterzugeben.“²³

Solange jedoch Religionspädagogen und Pastoraltheologen selbst ein distanziertes Verhältnis zum Gottesdienst haben, solange für sie der einseitige Primat der Diakonie besteht und der Liturgie nur eine dienende Rolle zugesprochen wird, dürfte sich hier kaum viel ändern. Muß es uns nicht zu denken geben, daß aufgrund einer mündlichen Aussage von R. Schlüter, Siegen, bei einer Befragung von angehenden katholischen Religionslehrern und Religionslehrerinnen an der Gesamthochschule/Universität Siegen 80 % erklärten, daß sie über keine gottesdienstliche Praxis verfügten. Gottlob hat eine Befragung in Vechta unter Lehramtsstudenten ein günstigeres Ergebnis zutage gefördert. Etwa drei Viertel der künftigen Religionslehrer/innen nehmen noch am gottesdienstlichen Leben teil. Dennoch, eine wachsende Distanz, auch unter Religionslehrern, zum Gottesdienst ist nicht zu übersehen. Hier müssen schon in der Ausbildung die Weichen gestellt werden, damit das Wort des hl. Benedikt in Erfüllung gehen kann: „Nichts darf dem Gottesdienst vorgezogen werden!“

E.

Ich möchte meine Ausführungen zur doppelten Treue als Leitmotiv für die praktische Theologie mit einer Legende aus dem asiatischen Raum beschließen:

„Einige Engel schauen dem Schöpfer bei seiner Schöpfung voller Interesse zu. Der erste Engel fragt: 'Wie machst du das?', der zweite: 'Warum machst du das?', der dritte: 'Was kostet das?', der vierte: 'Kann ich dir helfen?' Ein fünfter stellt im Augenblick keine Fragen, er erlebt, wie die Schöpfung ins Dasein gerufen wurde und stand dabei voller Staunen und Ehrfurcht.“

²³ O. Fuchs, *Heilen und befreien*, a.a.O., 210.

Gabriele Bußmann

Religionspädagogisches Handeln als Eröffnung von Gegenwelten.

Was leistet die Religionspädagogik zum konstruktiven Umgang mit dem Ende der Erwerbsarbeitsgesellschaft?¹

0. Eine kleine Geschichte als Leitmotiv für den methodologischen Ansatz der Religionspädagogik

Die folgende Geschichte illustriert aus meiner Sicht eindrucksvoll die Situation, mit der wir es gegenwärtig in der Religionspädagogik zu tun haben. Aber nicht nur das, sie enthält auch einige Hinweise darauf, wie wir mit dieser Situation umgehen sollten.

„Eine Gruppe von Wanderern hatte sich in einem tiefen dunklen Wald verirrt. Sie treffen auf einen älteren Mann und bitten ihn, sie aus dem Wald herauszuführen. Der alte Mann antwortet: 'Das ist auch mein Problem; den Weg kenne ich auch nicht so genau. Aber eines weiß ich, nachdem ich mich schon einige Zeit in diesem Wald bewege. Ich weiß, wie es noch tiefer hineingeht.'“ (nach Allabauer).

Sie kennen vermutlich das Gefühl des Verirrtseins. Üblicherweise sucht man in einer solchen Situation nach sicheren Anhaltspunkten, nach Wegweisern, nach Menschen, die einem den Weg weisen können, der möglichst schnell aus dem Wald herausführt.

Beim Suchen nach dem richtigen Weg bleibt Vieles auf der Strecke: Ich denke dabei z. B. an das Wahrnehmen des Waldes und sogar an das langsame Anfreunden mit der unbekannten Gegend, die vielleicht ungeahnte Schätze bereithalten könnte.

Wer auf Sicherheit setzt, setzt auf Vertrautes, wer sich stattdessen auf Unsicherheit einläßt, muß die bange Frage aushalten: wer weiß, was da alles auf mich zukommt.

Der Wald ist ein treffendes Bild für die Komplexität unserer Wirklichkeit inbegriffen aller Probleme, mit denen wir uns konfrontiert sehen, und die größtenteils einer Lösung harren.

Ich glaube nicht, daß irgend jemand – auch keine der mir bekannten aktuellen religionspädagogischen Theorien – zur Zeit einen Weg aus diesem Wald heraus zu weisen vermag.

Daraus ergeben sich für mich folgende methodologische Konsequenzen:

Ich verstehe Religionspädagogik *erstens* als Reflexionstheorie der Praxis und als Herausforderung für die Praxis.

Aus diesem konstitutiven Praxisbezug folgt für mich, daß die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin nicht primär dazu da ist, einen Weg aus

¹ Dieser Artikel wird in überarbeiteter und wesentlich gekürzter Fassung erscheinen in: Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche, Heft 1, 1998, S. 111 - 116.

diesem Wald der Komplexität zu weisen – denken Sie nur an die bekannte Frage an die Experten: sagen Sie uns doch, was wir tun sollen. Sie sollte sich aber umgekehrt auch nicht als eine Wissenschaft verstehen, die das Verirren im Wald der Komplexität selbst schon zu einem Programm macht. Vielmehr sehe ich die wissenschaftliche Aufgabe und Bedeutung der Religionspädagogik darin, daß sie dazu befähigen sollte, sich dieser Komplexität auszusetzen und mit ihr konstruktiv umzugehen.

Daraus folgt für mich *zweitens*, daß kreative Fragestellungen in einer praktischen Disziplin wie der Religionspädagogik derzeit eher auf induktivem Weg kritischer Wirklichkeitserfahrung als deduktiv aus dem Bestand religionspädagogischer Theoriebildung gewonnen werden können. Das ist kein Votum gegen theoretische Arbeit, im Gegenteil, ich glaube, daß nichts so praktisch ist, wie eine gute *Theorie*, aber es ist ein Plädoyer dafür, sich derzeit auf einen größeren Wirklichkeitsbezug einzulassen, um die Theorieentwicklung weiterzutreiben und verbunden mit der Chance, neue Antworten zu finden.

Und daraus folgt schließlich *drittens*, daß es darum gehen muß, auf das in der Geschichte angesprochene Wissen zurückzugreifen. Konkret: Es geht darum, tiefer in den Wald hineinzugehen, um die sich uns stellenden Probleme und Fragen genauer wahrzunehmen. Hierzu möchte ich Sie im Folgenden einladen.

Folgende Problembereiche werde ich auf diesem Weg streifen:

- Als *erstes* das unsere Gesellschaft bewegende Problem der Erwerbslosigkeit;
- Zweitens das Problem, welche Bedeutung Erwerbsarbeit für unsere Gesellschaft in Zukunft haben wird und was daraus für die gesellschaftliche Verteilung sozialer Güter folgt;
- und drittens werde ich die Bedeutung von Bildung im Rahmen von Schule und Religionsunterricht in Anbetracht dieser Problemlagen erörtern.

Am Schluß meiner Ausführungen werde ich aus meinen Beobachtungen zu diesen Problemfeldern handlungstheoretische Konsequenzen für die Religionspädagogik ableiten.

1. „Ihr habt alles verpaßt“: Lebensmöglichkeiten Jugendlicher angesichts des Verfalls der Arbeitsgesellschaft

„Manchmal stelle ich mir vor, wie es wohl gewesen wäre, als 20-jähriger, als einer in meinem Alter, damals in den Sechzigern. Damals als man erwachsen werden, eine Karriere planen, vielleicht sogar daran denken konnte, ein Haus zu kaufen. Als ein Mensch noch genug verdienen konnte, um eine Familie zu ernähren.

All diese Träume sind im Zeitraum von nur einer Generation zerstoßen. Die Preise sind explodiert, die Arbeitslosigkeit hat zugenommen, und auch

eine Hochschulkarriere bietet längst keine Garantie mehr für einen guten Job.

Doch all das scheint niemanden zu kümmern. Vielleicht ist das ja so, weil ihr älteren Leute nur von Menschen meines Alters gehört habt, die tatsächlich eine Menge Geld machen: ...

Doch immer mehr von uns sind unterbeschäftigt und unterbezahlt und hängen bis weit über ihre Studienjahre hinaus nur noch zu Hause herum.“²

Welche Lebensperspektiven und Perspektiven für ihre Identitätsbildung haben Jugendliche angesichts einer gesellschaftlichen Entwicklung, deren Gesetzmäßigkeit darin zu bestehen scheint, über kurz oder lang einen Großteil der Menschen phasenweise oder sogar dauerhaft von der Erwerbsarbeit auszuschließen?

Als vor einiger Zeit die Ergebnisse der Shell Studie 97 veröffentlicht wurden, ging ein Ruck durch die Medien – aber leider nur durch die Medien und bezeichnenderweise nicht gleichzeitig durch unsere kirchliche, pädagogische und politische Landschaft.

Dabei hätten die Ergebnisse gerade letztere aufrütteln müssen, denn: *Jugendliche haben Angst vor Arbeitslosigkeit*. Diese Angst dominiert das Lebensgefühl vieler Jugendlicher und berührt sowohl die Wahrnehmung ihrer Gegenwart als auch den Entwurf ihrer Zukunftsmöglichkeiten.

Demgegenüber sind die eher klassischen Identitätsfragen mit ihren Erschütterungen und Turbulenzen in den Hintergrund getreten, bilden sozusagen die soft-ware der Angst, die hard-ware das ist: keine Arbeit zu haben oder keinen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Festzustellen ist bei den Jugendlichen ein Gefühl der Anomie „ein Gefühl der Undurchschaubarkeit der Welt, die keinen Halt mehr verspricht und Zukunftsplanung unmöglich macht. Die alten Normen gelten nicht mehr, neue haben noch nicht den Grad der Verbindlichkeit erreicht, der für ein gesichertes Leben notwendig wäre.“³

Diese Angst vor Arbeitslosigkeit lediglich als „Übergangsangst des Jugendalters“ zu bagatellisieren funktioniert meines Erachtens nicht. Im Gegenteil, sie ist deswegen so dramatisch, weil sie exakt den Kern dessen trifft, worauf die ökonomische Entwicklung unserer Gesellschaft zusteuert.

Konkret: Über kurz oder lang wird die Erwerbsarbeit so knapp werden, daß es für einen Großteil der Menschen (und nicht nur für die jeweilige Jugendgeneration) in unserer Gesellschaft zur biographischen Normalerfahrung gehören wird, phasenweise wenn nicht sogar dauerhaft von Erwerbsarbeit ausgeschlossen zu werden.⁴

² „Ihr habt alles verpraßt.“ Offener Brief an Amerikas Eltern von Daniel Smith-Rowsey, in: Der Spiegel Nr. 30 (1991), S. 165f, hier S. 165.

³ Vgl. Jugend 97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen: Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hg.), Opladen 1997, hier: S. 318

⁴ Vgl. Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt/M 1996.

Jugendliche erweisen sich mit ihrer Angst vor Arbeitslosigkeit als Seismograph für diese sich aktuell abzeichnenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen. Ihr Mißtrauen in die Kompetenz politischer Gremien, diese Probleme konstruktiv zu bewältigen, trifft exakt das Problem, daß die gegenwärtig gehandelten politischen Beschwörungsformeln und Rezepturen, sich dem Problem in seiner ganzen Schärfe überhaupt nicht stellen geschweige denn Lösungsmöglichkeiten entwerfen.

Ich verstehe gut, daß die Jugendlichen weder den großen Institutionen noch dem Verhältnis der Generationen trauen. Letzteres apostrophieren sie denn auch als ein Verhältnis der Entsolidarisierung.

Aber dieses Systemmißtrauen in das Funktionieren und die Leistungsfähigkeit der großen politischen Organisationen und Institutionen erweist sich insofern als prekär, als die anstehenden Probleme unbedingt auf der Ebene dieser gesellschaftlichen Systeme gelöst werden müssen.

Aber das ist nur eine Seite des Problems.

2. Eine kleine Phänomenologie der Arbeitsgesellschaft

Hannah Arendt wies auf die andere noch grundsätzlichere Seite des Problems hin, als sie schon 1958 schrieb:

„Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht.“

Und sie stellt weitergehend die Frage:

„Was könnte verhängnisvoller sein?“⁵

Das von Hannah Arendt angesprochene Verhängnis oder das Dilemma besteht darin, daß trotz der Tatsache, daß unserer Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht, die Erwerbsarbeit immer noch (1) *das zentrale Medium sozialer Integration* ist. So stellt sie über synchrone Rhythmisierung ein herausragendes gesellschaftliches Orientierungsmuster zur Verfügung, indem sie individuelle und soziale Zeit strukturiert. Sie verbindet uns als Individuen mit einer größeren Gemeinschaft und ermöglicht Erfahrungen von Kooperation.

Darüberhinaus ist die Arbeit (2) *Grundlage des Lebensunterhaltes*, denn Einkommen und Erwerbsarbeit sind aneinander gekoppelt; und über die Arbeit erhalten wir Chancen in anderen Lebensbereichen.

Und Arbeit ist schließlich (3) *Hauptmedium persönlicher Identitätsbildung und persönlichen Selbstwertgefühls*, insofern sie uns die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kreativität verschafft.

„Was einer (beruflich) tut, entscheidet ..., wer einer ist. Von der beruflichen Tätigkeit her wird der Mensch aufgerollt.“⁶

⁵ Arendt, Hannah: Vita activa. Vom tätigen Leben, München 1981, S.11f.

⁶ Guggenberger, Bernd: Wenn uns die Arbeit ausgeht. Die aktuelle Diskussion um Arbeitszeitverkürzung, Einkommen und die Grenzen des Sozialstaates, München 1988; hier: S.15.

Identität ohne Erwerbsarbeit ist in der Arbeitsgesellschaft letztlich unvorstellbar. Sie ist nur für bestimmte Personengruppen, die unter Krankheit oder anderen körperlichen Beeinträchtigungen leiden, im Sinne eines Verhängnisses und als bemitleidenswerter Zustand denkbar oder eben als 'verdienter Ruhestand' akzeptierbar oder für gewisse Paradiesvögel (Künstler, Hippies, Aussteiger) neidvoll tolerierbar.

Das Problem der Identitätsbildung jenseits einer ausschließlichen Erwerbsorientierung zeigt allerdings aufschlußreiche geschlechtsspezifische Unterschiede: Gilt in unserer Gesellschaft für männliche Jugendliche wie auch für erwachsene Männer traditionell noch die Erwerbsrolle als das Individuationsprinzip schlechthin; so würde der Wegfall dieser Rolle den Zusammenbruch männlich-biographischer Konstruktionsmöglichkeiten bedeuten und wäre mit erheblichen psychischen und psychosozialen Belastungen verbunden. Mädchen und Frauen allerdings unterliegen immer schon einer Doppelorientierung, Doppelsozialisation und Doppelqualifikation. Dementsprechend ist abzusehen, daß die weibliche Normalbiographie mit ihren Mustern von diskontinuierlicher Erwerbsarbeit und kontinuierlicher Beziehungs- und Familienarbeit die männliche Normalbiographie der Zukunft vorwegnimmt.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die derzeitige Krise Frauen und Mädchen in einer Situation trifft, in der diese konventionelle, sexistische Zuschreibungen hinter sich zu lassen versuchen.⁷

Die Überwindung geschlechtsspezifischer Stereotypen wird auch weiterhin ein politisch zu lösendes Problem bleiben.

Aber möglicherweise haben Frauen und Mädchen auf Grund der Vielfalt ihrer Handlungsressourcen einen – vielleicht unerwarteten – großen Vorsprung, diese Situation konstruktiv zu bewältigen.

Neben der regulären Erwerbsarbeit gibt es folglich ein Bündel von Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen, das dazu dient, das auslaufende Modell der Identitätsstiftung durch Erwerbsarbeit zu stabilisieren. Allerdings haben diese Maßnahmen tendenziell den Status eines „so tun als ob“, da ihnen zwar noch die Arbeitsbiografie als Norm zugrunde liegt, diese aber gesellschaftlich immer weniger Realisierungschancen hat.

Sie gehorchen dem Prinzip „mehr desselben“, haben insofern etwas verzweifelt Beharrendes, sind gerade keine innovativen Bewältigungsstrategien im Umgang mit dem Ende der Erwerbsarbeitsgesellschaft. Das Maß dessen, was sich eine Gesellschaft an dergestaltiger Integration ökonomisch und im Hinblick auf ihren kulturellen Fortbestand leisten kann, ist beschränkt.

Wenn gesellschaftliche Integration bedeutet, die Möglichkeit zu haben, an der gesamtgesellschaftlichen Praxis mitzuwirken und wenn dies bisher über die Erwerbsarbeit geleistet wurde, so bedürfen wir am Ende der Arbeitsgesell-

⁷ Vgl. Krüger, Helga: Subjektbildung in der Adoleszenz und die Bedeutung von Arbeit; in: Helsper, Werner (Hg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen 1991, S.147-163.

schaft neuer Integrations- und neuer Individuationsprinzipien. Dabei stehen wir aber in einer für jede Krisenbewältigung typischen Erfahrung des „*schon und noch nicht*“.

„Wir stehen heute am Ende einer alten Tugend, der Arbeitstugend, und am Anfang einer neuen, für die wir, außer einem ganz alten, noch keinen zeitgemäßen Namen kennen: das Recht auf Arbeit bedarf der Ergänzung, vielleicht schon der Ersetzung durch die Pflicht zur Muße.“⁸

Fassen wir die bisherigen Ausführungen zusammen, so läßt sich folgende These begründet formulieren:

Identität ohne Erwerbsarbeit ist in der Arbeitsgesellschaft letztlich unvorstellbar, und dennoch brauchen wir am Ende der Arbeitsgesellschaft dringend neue Integrations- und Individuationsprinzipien.

Aber unsere derzeitige Realität ist auch unser derzeitiges Dilemma: Denn obwohl arbeitsabgewandte Werte heute notwendiger wären denn je, nimmt nicht *ihre* Bedeutung zu, sondern es steigt umgekehrt gerade die Bedeutung der Arbeit und der an sie gekoppelten Werte.

Die Situation der irreversiblen Umstrukturierung der Arbeitsgesellschaft stellt uns damit vor zwei grundsätzliche Herausforderungen, von der die Humanität unserer Gesellschaft zukünftig abhängen wird.

Die *erste* Herausforderung lautet: Wie sollen knappe gesellschaftliche Güter wie z.B. *Arbeit*, *Geld*, *Bildung*, Gesundheitsfürsorge zukünftig verteilt werden.

Die *zweite* Herausforderung lautet: Wird es uns gelingen, menschliche Identitätsbildung und Sinnerfahrung losgelöst von Erwerbsarbeit zu entwerfen und zu erproben.

3. Eine mögliche Lösungsperspektive des Verteilungsproblems

Die gegenwärtige gesellschaftliche Konstellation stellt uns vor Verteilungsfragen und die Humanität unserer Gesellschaft wird wesentlich davon abhängen, ob und wie wir diese Verteilungsprobleme in den Griff kriegen, d.h. nach welchen Standarts wir zukünftig knappe gesellschaftliche Güter – *Arbeit*, *Geld*, *Bildung*, Gesundheitsfürsorge – verteilen werden.

Ich möchte als Lösung nicht vorschnell den Wert der Solidarität favorisieren, weil dieser immer sehr schnell konsensfähig ist, ohne jedoch die anstehenden Verteilungsprobleme konkret zu lösen.

Weiterführend – weil eben konkreter – scheinen mir demgegenüber die Theorieansätze mittlerer Reichweite zu sein, wie sie in der amerikanischen Diskussion z. B. von Jon Elster und von Michael Waltzer vertreten werden. Leitend sind hier Prinzipien wie das der „lokalen Gerechtigkeit“ oder wie das der „komplexen Gleichheit“.⁹

⁸ Guggenberger: aaO, S. 13.

⁹ Vgl. Elster, Jon: Local Justice. How Institutions Allocate Scarce Goods and Necessary Burdens, New York 1992; Waltzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Pädoyer für

Der Kommunitarismus in der Version von Michael Waltzer unterscheidet verschiedene gesellschaftliche Sphären, an die jeweils spezifische soziale Güter gebunden sind. Jeder dieser Sphären liegt ein spezifisches Distributivkriterium zugrunde, das nicht den Gütern selbst innewohnt, sondern davon abhängig ist, „welche Bedeutung die Güter haben und wozu sie da sind“¹⁰. Die Verteilungskriterien unterliegen der Veränderbarkeit entsprechend dem sozialen Bedeutungswandel der Güter.

Es gibt kein übergeordnetes Verteilungskriterium, das für alle gesellschaftlichen Sphären Gültigkeit beanspruchen könnte. Um ein Höchstmaß an Gerechtigkeit zu realisieren, entscheidet Waltzer sich für das Prinzip der *komplexen Gleichheit*.

Aus diesem Prinzip ergibt sich im Hinblick auf das Thema der ausgehenden Erwerbsarbeitsgesellschaft folgende These: Soziale Güter der elementaren Lebenssicherung müssen entsprechend dem Kriterium der komplexen Gleichheit verteilt werden: d.h. z. B. daß der Besitz von Erwerbsarbeit nicht über den Zugang zu anderen Gütern entscheiden darf, also nicht über den Zugang zur Gesundheitsfürsorge, den Zugang zur Bildung oder den Zugang zur Alterssicherung.

Natürlich müßte diese allgemeine Forderung im Sinne einer empirischen Gerechtigkeitstheorie für die einzelnen Handlungssphären einer Gesellschaft buchstabiert werden. Das kann ich hier nicht leisten.

Da wir uns aber mit religionspädagogischen Fragen beschäftigen, möchte ich die *Verteilungsfrage wenigstens exemplarisch für die gesellschaftliche Sphäre der Bildung* elementarisieren.

Folgende *Option* leitet mich bei meinen Überlegungen:

Der Zugang zu differenzierten Formen der Bildung wird wesentlich darüber entscheiden, ob und wie wir langfristig den Ausstieg aus einer ausschließlich an Erwerbsarbeit orientierten Identität schaffen. Er wird wesentlich darüber entscheiden, ob wir kulturell und gesellschaftlich andere Individuationsprinzipien zu generieren und zu etablieren fähig sind.

Mit der Verteilung von Bildung entscheiden wir dementsprechend über nichts weniger als über unsere zukünftigen Kulturtechniken und damit über unsere Lebensmöglichkeiten.

Eine ungerechte Verteilung von Bildung wird die Kultur des Umgangs mit unserer Lebenszeit und damit von sinnvoller Lebensgestaltung bedrohen.

Denn selbst wenn unsere elementaren Bedürfnisse nach Wohnen, Nahrung, Gesundheitsvorsorge und -fürsorge abgedeckt sind, ist ja die Frage noch nicht beantwortet,

– was wir denn mit der uns zur Verfügung stehenden Zeit machen, und

- wie menschliche Grundbedürfnisse von Gebrauchtwerten, Selbstwirksamkeit, Sozialität im Schaffensprozeß, von Sinnerfahrung befriedigt werden können.

Die damit gestellte Aufgabe an die Einzelnen zu delegieren und das Problem damit sowohl zu individualisieren wie auch zu privatisieren, dürfte in Anbetracht der erforderlichen Kreativität und in Anbetracht der dazu notwendigen Mittel auf eine massive Überforderung hinauslaufen.

Demgegenüber glaube ich, daß die Lösung dieser Aufgabe organisierter und subventionierter *Bildungsprozesse* bedarf, die sich allerdings nicht nur auf die regulären Jahre der Schulbildung beziehen dürfen, sondern in der Tat wohl das oft beschworene und vielzitierte Projekt des „lebenslangen Lernens“ erfordern.

Wir brauchen somit neue, zukunftsfähige Verteilungsmaßstäbe für Bildung mit ihrer zuvor skizzierten materiellen, geistigen und sozialen Funktion.

Gegenwärtig haben wir zwar ein Bildungssystem, das beansprucht, ein hohes Maß an Gleichheit bei gleichzeitig hohem Differenzierungsgrad einzulösen. Dennoch ist unübersehbar, daß in Zeiten zurückgehender finanzieller Ressourcen gerade am Bildungssystem gespart wird, mit der Folge, daß ungleiche Ausgangsbedingungen vertieft werden, oder noch pointierter gesagt: „*Wer nichts hat, dem wird auch das noch genommen.*“ Durch Bildung kompensatorische Leistungen zu übernehmen, gilt heute als unverschämte „*soziale Tagträumerei*“.

Zur Zeit hat Bildung primär die Bedeutung von Selektion und Allokation, d.h. sie entscheidet über die Zuteilung von gesellschaftlichen Chancen und ist stark orientiert an der Vorbereitung auf eine Erwerbsarbeitsrolle.

Demgegenüber treten alle eher emphatischen Ansprüche an Bildung, wie sie die klassischen Bildungstheorien formuliert haben – denken Sie nur an die Formulierung der „*Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit*“ – zurück.

Aber schon heute zeichnet sich eine notwendige Verschiebung in der Bedeutung von Bildung ab: Bildung wird immer mehr von ihrer berufsvorbereitenden Funktion Abstand nehmen müssen und stattdessen eine weitestgehende Ausbildung und Kultivierung von Kompetenzen im Umgang mit sich selbst, mit der mitmenschlichen Welt und mit der natürlichen Umwelt ermöglichen müssen.

Die Befähigung zum Umgang mit Zeiten von Erwerbslosigkeit wird ebenso zur künftigen Aufgabe von Bildung gehören, wie die hierzu erforderliche Entwicklung von Fähigkeiten zur Muße und zur kreativen Gestaltung der eigenen Lebenszeit, und ebenso die Förderung und Kultivierung von beziehungs- und fürsorge orientierten Fähigkeiten (die im Zuge einer sexistischen Arbeitsteilung bislang überwiegend den Frauen abverlangt wurden).

Erforderlich wird dementsprechend eine *elementare Grundbildung* (beispielsweise bis zum 16. Lebensjahr) für alle sein.

Darauf aufbauend wäre eine für alle differenzierte und vertiefende aber gleichwertige Ausbildung von ästhetischen, sozialen, ökologischen, technischen Begabungen zu gewährleisten, die sich an die elementare Grundbildung anschließen könnte.

Diese Phase der Bildung hätte auch die Aufgabe, mit sozialen und ökologischen Dienstleistungsbereichen vertraut zum machen.

Grundsätzlich notwendig ist dabei die Förderung besonders begabter Menschen bei *gleichzeitiger* Förderung einseitig oder nur wenig begabter Menschen.

Erforderlich sind schließlich auch Bildungsangebote für spezifische *temporäre Lebensformen* (Zeiten temporärer Erwerbslosigkeit, Sabbathzeiten, Fürsorge- und Familienzeiten, Zeiten beruflicher oder persönlicher Neuorientierung, Zeiten des Ruhestands).

4. Religionspädagogisches Handeln als Streiten um die Menschwerdung des Menschen jenseits einer reinen Erwerbsidentität

Die Umfrage der neuesten Shell-Studie belegt es: die Kirchen sind keine Organisationen, von denen die Jugendlichen irgendetwas Konstruktives für die Lösung ihrer Zukunftsprobleme erwarten: ganz im Gegenteil, beide großen Kirchen sind dem Systemmißtrauen der Jugendlichen ebenso ausgesetzt wie die großen politischen Organisationen.

Glücklicherweise sind primäre Orte religionspädagogischer Bemühungen weniger die institutionalisierten Kirchen als vielmehr auch der kulturelle Sektor von Schule und Bildung.

Hier gilt es für die Religionspädagogik, Gegenwelten zu etablieren, solche Erfahrungsräume zu entwerfen und zu organisieren, „die erfahren lassen, was gesellschaftlich (noch) nicht erfahrbar ist, aber unbedingt erfahren werden muß“ (Hartmut von Hentig).

Die erste und grundlegende Gegenwelt besteht in einer spezifischen Problemsicht im Streit um die Wirklichkeit. Mir scheint deswegen ihre Bezeichnung als eine *hermeneutische Gegenwelt* am treffendsten.

Das Problem der zu Ende gehenden Erwerbsarbeitsgesellschaft wird nicht zu lösen sein über Modelle der Umverteilung und Neuverteilung von Arbeit (so sinnvoll solche Modelle auch kurzfristig und mittelfristig sind), weil diese Modelle letztlich dem Problem, das sie zu lösen angetreten sind, verhaftet bleiben, da sie sich selbst noch einmal an der Norm der Erwerbsarbeit orientieren.

Die Aufgabe der Religionspädagogik bestünde demgegenüber in der Kritik an dieser *totalisierenden Bedeutung von Arbeit*.

Gerade die christliche Tradition verfügt ja über einen gegenkulturellen Traditionsbestand, der das Menschsein des Menschen nicht aus seiner Arbeitsleistung begründet:

- Der erste Schöpfungsbericht betont, daß die Wertschätzung des Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit gründet und nicht in seiner Leistung oder Leistungsfähigkeit. Der Auftrag an den Menschen besteht in einem *umfassenden Gestaltungsauftrag*, nämlich die gute Schöpfung Gottes zu erhalten und fortzuführen.
- In der neutestamentlichen v.a.jesuanischen Tradition werden wir immer wieder auf die Unterscheidung von Person und Werk hingewiesen.
- Historisch waren die Klöster Orte, die sich – neben der Sorge für den Lebensunterhalt – dem zweckfreien Tun (Gebet und Kontemplation) widmeten und die somit immer schon Kontrastgesellschaften gegen gesellschaftliche Nützlichkeitsstandards waren (*ora et labora*).

Die sich aus der hermeneutischen Gegenwelt ergebende Problemsicht bleibt aber nicht folgenlos, sondern ist selbst nur die Voraussetzung weiterer Gegenwelten, die ich unter drei Gesichtspunkten entfalten möchte, weil sich für jeden Gesichtspunkt spezifische Konsequenzen formulieren lassen. Ich unterscheide also:

1. einen individuellen,
2. einen kulturellen,
3. einen politischen.

4.1 Der individuelle Gesichtspunkt: Der Entwurf einer individuellen Gegenwelt

Der Beitrag, den Religion zur individuellen Identitätsbildung leisten kann, besteht im Offenhalten der Antwort auf die Identitätsfrage¹¹ und in der Kritik und Transzendierung gesellschaftlich vorgegebener Identitätsmuster.

Identitätsbildung im theologischen Sinne verstanden bleibt immer fragmentarisch und unabgeschlossen: Unerfüllte Hoffnungen und nicht realisierte Möglichkeiten gehören konstitutiv zur Identitätsbildung dazu. Insofern sind einem theologischen Begriff von Identität ausschließlich lineare Fortschrittskonzepte fremd. Demgegenüber artikuliert sie jede Fortschrittsgeschichte immer auch als eine Verlustgeschichte.

Wenn wir aber den Beitrag von Religion zur Identitätsbildung nicht in einer ganz bestimmten Identitätsformation als Zielpunkt sehen dürfen, sondern gerade im Offenhalten der Antwort auf die Identitätsfrage, so folgt daraus, daß sich die Religionspädagogik von solchen Identitätsvorstellungen zu verabschieden hat, die das Erreichen bestimmter Lebensabschnitte als konstitutiv für eine gesunde Identitätsbildung behaupten. Vorstellungen von Identität im Sinne einer einheitsstiftenden Größe können kein Orientierungsmaßstab mehr sein.

Stattdessen sollte sich die Religionspädagogik an einem Begriff von Identität orientieren, der näher als Kompetenz des Umgangs mit Komplexität, Pluralität

¹¹ Vgl. *Luther, Henning*: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, S. 59.

und Heterogenität zu beschreiben wäre. Ein solcher Begriff von Identität müßte die lebenszyklische Wiederkehr zu lösender Identitätskrisen und temporärer Problemstellungen zu ihrem Ausgangspunkt zu nehmen, als da wären: Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit, Sabbathzeit, Ausbildungszeiten, Zeiten der Familienpflege und die sich damit stellenden Fragen des persönlichen und sozialen Selbstbildes und Selbstwertgefühls.

Die geforderte Umorientierung ist ein langwieriges und schwieriges Projekt: das Suchen, Ausprobieren und Kultivieren innovativer Orientierungen wird nicht ohne *krisenhafte* individuelle und kollektive Erfahrungen zu machen sein: Unabgeschlossenheit und Fragmentarisches, Angst und Unsicherheit werden zu diesem Prozeß ebenso dazugehören, wie auch Trauer und Schmerz.

Der Beitrag der Religionspädagogik zur Zukunftsfähigkeit des Einzelnen wird davon abhängen, ob sie ihn unterstützt, disponible Ressourcen zu entwickeln, mit den sich neu stellenden Herausforderungen umzugehen. Und eine Ressource wird sicherlich die Gestaltungsfähigkeit von erwerbsarbeitsfreier Zeit und der kreative Umgang mit Muße sein.

Als ein Ort, solche Zukunftsmöglichkeiten zu entwerfen und auch ansatzweise zu erproben, käme der Religionsunterricht in Betracht. Der Religionsunterricht hätte sich dann zu etablieren als Instanz der Relativierung oder besser noch der Relationierung geltender Lerninhalte, Lernziele und Leistungsstandards. Er müßte eine Kritik an der Absolutsetzung fachbezogener, individueller Erfolgsmaßstäbe und Leistungskriterien leisten.

Der Religionsunterricht müßte dann für folgende Optionen eintreten:

- für Lehr-, Lern- und Erfahrungsräume von sozialem Lernen,
- für kollektives Lernen und kollektive Beurteilungsverfahren,
- für Erfahrungen in sozial und ökologisch bedeutsamen Einrichtungen (z.B. im Rahmen von Praktika und Reflexion dieser Praktika),
- für kreativ-ästhetischen Selbstausdruck,
- für Kommunikationsfähigkeit auf der Sach-, Person- und Gruppenebene,
- für das Einüben von Handlungsmöglichkeiten jenseits der stereotypen Geschlechtsrollenaufteilung,
- für den Umgang mit und das Einüben von Muße,
- für vielfältige Selbstthematisierungs- und Selbstsymbolisierungsmöglichkeiten.

Diese Optionen bedürfen bestimmter unterrichtsorganisatorischer und auch personaler Veränderungen:

- das Abschiednehmen vom Schulstundenrhythmus, durch Möglichkeiten von Praktika und Reflexion dieser Praktika,
- das Eröffnen vielfältiger Möglichkeiten der Selbstthematisierung und Selbstsymbolisierung,
- für Religionslehrer und-lehrerinnen vielfältige, jenseits einer fachlich-didaktischen Kompetenz liegende Formen der Aus- und Weiterbildung.

In dieser Konsequenz liegt auch, daß sich der Religionsunterricht vom konventionellen Benotungsschema freimachen sollte, und anderen Möglichkeiten sozialen feed-backs Raum geben sollte; auch dadurch wäre er eine erfahrbare kreative Gegenwelt.¹² Der Kampf um den Status als ordentliches Unterrichtsfach sollte meines Erachtens auf der von Hartmut von Hentig eingeklagten Ebene geführt werden: daß ein Fach das erfahren lassen muß, „was gesellschaftlich (noch) nicht erfahrbar ist, aber unbedingt erfahren werden muß“ (Hartmut von Hentig).

Damit leistet die Religionspädagogik ihren innovativen und originären Beitrag zur Identitätsbildung und zur humanen Gestaltung von Schule und hat darin eine prophetische Funktion.

Dazu muß man nicht erst die Schule neu erfinden, sondern das gegenwärtige Schulsystem bietet Möglichkeiten und Freiräume des Experimentierens. Der Bereich der Schulpastoral ist beispielsweise ein solches Experimentierfeld, in dem für Eltern, Lehrer und Schüler im Rahmen ordentlicher Schulveranstaltungen, aber unter Inanspruchnahme von anderen Zeitstrukturen, von alternativen Lernorten, von anders ausgebildetem Personal Zeiten kreativer Unterbrechung organisiert werden: Zeiten für Muße, Meditation und Spiel, Zeiten für vielfältige Formen der Selbsterfahrung und des sozialen Lernens, Zeiten auch religiöser Selbstthematisierung und Selbstsymbolisierung.

Ich möchte die sich daraus ergebenden *Konsequenzen* für den Verteilungsaspekt in bezug auf den Religionsunterricht betonen:

Zu einem derart konzipierten Religionsunterricht muß der allgemeine Zugang rechtlich und real gesichert sein. Auf Grund der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz seiner Fragestellungen ist es kein Luxus, sich ein solches Fach zu leisten, sondern es wäre ein Luxus, sich ein solches Fach nicht zu leisten, und man sollte sich sehr genau überlegen, ob man es sich wirklich leisten kann, auf ein solches Fach zu verzichten.

Die o.g. Optionen können meines Erachtens eine Kooperation der beiden Kirchen – und mittelfristig auch einen ökumenischen Religionsunterricht – begründen; auch für kontroverstheologische/konfessionelle Verschiedenheiten gilt: sie stellen sich für die Religionspädagogik nicht als deduktive, aus der Dogmatik vorgegebene Fragen, sondern wenn überhaupt, dann stellen sie sich induktiv, dann wenn im Streit um die Wirklichkeit konfessorisch relevante Unterschiede auftauchen werden.

¹² Ich bin der Meinung, daß der Religionsunterricht in den letzten Jahren zu sehr in einen Modernisierungsstrudel vielleicht sogar in eine Modernisierungsfalle geraten ist: im Konkurrenzkampf mit anderen Fächern legte er den Akzent auf wissenschaftliche Propädeutik, auf Vergleichbarkeit der Notengebung mit anderen Fächern, auf vergleichbares kognitives Anspruchsniveau. Aber man ist eben nicht erst dann auf der Höhe der Zeit, wenn man sich anderem anpaßt, sondern wenn man die einheimischen Schätze in den Diskurs über die zu gestaltende gesellschaftliche Wirklichkeit einbringt.

4.2 Der kulturelle Gesichtspunkt: Der Entwurf einer kulturellen Gegenwart: Muße und Kreativität

Gegenwärtig haben wir zur Arbeitskultur keine Kontrastkultur, ja, schlimmer noch, die Gesetzmäßigkeiten der Arbeitskultur scheinen sich bis in die Lebenswelt von Individuen hinein zu verdoppeln und die Bereiche von Freizeitgestaltung und Beziehungskultur zu okkupieren.

Geschichtlich können wir keine Anleihen oder Kopierversuche machen, auch wenn es immer Kulturen der Muße und des Müßigganges gegeben hat. Allerdings waren diese Kulturen elitär, Leben jenseits der Notwendigkeit von Arbeit waren geschichtlich nie Massenphänomene, wie sie auf uns zukommen werden.

Wir können diese Situation lediglich als erzwungenen Notstand über uns ergehen lassen, vielleicht in der Hoffnung, daß es uns doch nicht ganz so arg treffen wird, oder wir können individuelle Fluchtmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Wir können diese Situation aber auch als Krise – im Sinne von Risiko und Chance – für kulturelle Innovations- und Lernprozesse begreifen und ergreifen.

Obwohl die Dichotomie zwischen traditioneller Normalarbeitsbiografie und der davon abweichenden Realbiografie vieler Menschen immer weiter wächst, und neue Entwürfe und Visionen gelingenden Lebens längst überfällig sind, halten die Institutionen (Kirchen, Schulen, Parteien, Universitäten) auf Grund ihrer Wandlungsresistenz an überkommenen Lebensentwürfen fest und suchen sie gegen den sozialen Wandel zu behaupten.

Gefordert sind aber Formen der Identitätsbildung jenseits einer – ausschließlichen – Erwerbsidentität, Sensibilität für den Sinn und die Leistungsfähigkeit solidarischen Denkens und Handelns, Sinnerfahrung sozialen Engagements, sinnvolle Zeitgestaltung jenseits bezahlter Arbeit, Freizeitgestaltung jenseits einer Konsumorientierung.

Im Entwerfen dieser kulturellen Gegenwart hat die Religionspädagogik durchaus einiges zu bieten, denn sie lebt selbst von einem Wissens- und Traditionsbestand, der in unserer Kultur verankert ist und deswegen immer noch – vielleicht zwar nur noch auf Grund dunkler Reminiszenzen (aber immerhin!) einen gewissen Grad an Interesse, Legitimation und Akzeptanz aufweist und auch über einen gewissen Grad an sozialer Erkennbarkeit verfügt. Damit haben diese Bestände vorläufig noch einen Vorsprung vor eher partikularen Sinnangeboten, den wir nutzen sollten (Franz-Xaver Kaufmann).

Allerdings wird das Suchen, Ausprobieren und Kultivieren innovativer Orientierungen nicht ohne krisenhafte individuelle Erfahrungen zu machen sein.

„Der geforderte Wandel in der Einstellung zur Arbeit reicht so tief in die Struktur unserer Persönlichkeit, er wird so grundlegende Veränderungen des Zusammenlebens mit sich bringen, daß wahrscheinlich erst die nächste, vielleicht auch erst die übernächste Generation sich auf Grund ihrer psychischen Disposition und ihrer veränderten Wahrnehmungsfähigkeit der

'Nacherwerbsgesellschaft', der Muße und der selbstbestimmten Tätigkeit wird zugehörig und verpflichtet fühlen können.¹³

4.3 Der politische Gesichtspunkt: Der Entwurf einer gesellschaftlichen Gegenwart

Die oben skizzierten individuellen und kulturellen Gegenwelten stellen insgesamt auch eine Kritik an der Organisation von Politik analog der Erwerbsarbeit dar. Sie sind damit gleichzeitig ein Widerstand gegen die Reduktion des Menschen auf seine Erwerbsarbeitsrolle.

Der Entwurf einer Kultur jenseits der Erwerbsarbeit ist von daher auch Voraussetzung einer neuen politischen Kultur. Erst der Abschied von einer Kultur der Arbeit und das Umlernen und Umorganisieren unserer Identitätsmuster schafft eine notwendige Voraussetzung, neue und dringend benötigte Verteilungsformen der bezahlten Erwerbsarbeit zu finden: Erst wenn Arbeit nicht mehr alles ist, wenn es Sinnerfahrung, Selbstwirksamkeit und kreative Tätigkeit jenseits der Arbeit gibt, kann anderes wichtiger als Arbeit werden. Dadurch gewinnen wir neue Freiheitsgrade gegenüber der Arbeit, die es uns vielleicht überhaupt erst ermöglichen werden, unsere Arbeit in Zukunft gerechter aufteilen zu können.

5. Zum Schluß

Ich möchte Sie wieder zu meiner Anfangsgeschichte – sozusagen in den Wald – zurückführen:

Wie Sie sehen, sehe ich die Aufgabe der Religionspädagogik jetzt und in näherer Zukunft darin, tiefer in den Wald der Probleme hineinzuführen anstatt durch vorschnelle Antworten den Weg aus dem Wald zu suchen. Nur so kann sie innovative und kreative Strategien des sinnvollen Lebens und gemeinsamen Überlebens im Wald entdecken. Das bedeutet zugleich, daß sie in gesellschaftliche Prozesse eingreifen und sich von hier ihre Themen vorgeben lassen muß, nur dadurch kann sie Prozesse des öffentlichen Denkens und Nachdenkens initiieren, und nur so wird sie ihrem Status als praktischer Wissenschaft gerecht. Allerdings kann sie die Praxis weder theoretisch vorwegnehmen noch sie ersetzen.

Denn die Praxis selbst ist stets auch Sache einer Streitkultur, und Sache der Willensbildung vieler Menschen; damit beruht sie auf dem, was die Philosophin Hannah Arendt unter dem Begriff „Handeln“ subsumiert.

Es ist Aufgabe der Religionspädagogik, mehrdimensionale Gegenwelten zu eröffnen und erfahrbar zu machen, denn es sind diese Gegenwelten, die ein solches *Handeln* überhaupt erst ermöglichen.

¹³ Guggenberger: aaO, S. 139.

Jutta Krauß-Siemann

Die Sinnfrage in der religiösen Erwachsenenbildung.

Vorschläge für eine Bearbeitung des Themas aus der Perspektive der Arbeitslosigkeit

Weniger als 30 % der Kirchenmitglieder erwarten Sinnorientierung von der Kirche – so das Ergebnis der zweiten EKD-Umfrage, die unter dem Titel „Was wird aus der Kirche?“ veröffentlicht wurde. Die Beschäftigung mit der Frage nach dem Sinn des Lebens ist relativ unabhängig vom Verhältnis zur Kirche. Innerhalb der Sinnthematik spielt die Frage „Wozu all das Leiden auf der Welt?“ die größte Rolle, auch für eher distanzierte Kirchenmitglieder.¹

Für die Mehrheit wird die Frage gestellt: „Erfährt und erwartet man von der Kirche keine Antwort auf Fragen nach dem Sinn, nach Leiden und Tod?“²

Wenn die Sinnfrage nicht zum an Kirche adressierten Thema gemacht wird, drückt sich darin meiner Ansicht nach auch ein Kommunikationsproblem aus. Kirche hat ihre eigenen Sprach- und Deutungsmuster, in denen sich die Mehrheit der Mitglieder nicht artikulieren kann. Es gilt deshalb, in der kirchlichen Praxis Nähe zur Lebenswelt der Mitglieder und dialogische Strukturen zu entwickeln, die Gemeinsamkeit von Erfahrungen ermöglichen. Aufgabe der Erwachsenenbildung (EB) ist es dabei, die verbreitete religiöse Sprachlosigkeit zu überwinden, die Dorothee Sölle folgendermaßen charakterisiert: „Wir haben Angst davor, unsere eigenen Erfahrungen auszusprechen, und vor allem haben wir Angst, die wichtigste Sprache menschlicher Erfahrungen, die religiöse Sprache, zu gebrauchen. Lieber verleugnen und verdrängen wir uns selber und vervielfachen die eigene Sprachlosigkeit, als daß wir uns ausgerechnet von der Religion 'das Hemd ausziehen' lieben.“³

Wenn Kirche einem solchen Trend nichts entgegensetzt, stabilisiert sie meiner Meinung nach ein System, das tiefergehende und beunruhigende Fragen unter der Oberfläche hält.

Im Alltag ist die Frage nach dem Sinn des Lebens weitgehend verschüttet. Nur in Krisen und Grenzsituationen wird sie virulent. In unserer Gesellschaft sind das vor allem die Situationen von Krankheit, Verlust und Trauer, Sterben, Arbeitslosigkeit. Eine Mehrheit der Kirchenmitglieder erwartet nach der zweiten EKD-Umfrage und den ersten Ergebnissen der dritten, daß Kirche sich verstärkt dem Problem der Arbeitslosigkeit zuwendet und sich für die von ihm Betroffenen einsetzt.⁴

¹ Johannes Hanselmann u.a., Was wird aus der Kirche? Gütersloh 1984, 164-166. Die Ende 1997 erschienene dritte EKD-Umfrage bestätigt diesen Trend: 33% der Befragten mit Volks-/Hauptschulbildung sahen Antwort auf die Sinnfrage als Grund für Kirchenmitgliedschaft, 19% der Befragten mit Abitur (Klaus Engelhardt u.a. [Hg.], Fremde Heimat Kirche, Gütersloh 1997, 178).

² Ebd., 164.

³ Dorothee Sölle, Die Hinreise, Stuttgart ³1976, 39.

⁴ Ebd., 122, und epd-Dokumentation 46/93: Was die Kirchenmitglieder sagen, 23. S. auch

Die dem Individuum gesellschaftlich verordnete Verknüpfung von Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit und Sinnproblematik

Hier ist neben gesellschaftsdiakonischen Aktivitäten der Kirche auch ihre EB herausgefordert. Zunächst möchte ich skizzieren, was der Verlust des Arbeitsplatzes in einer Gesellschaft bedeutet, in der Lebenssinn durch Arbeitsleistung gestiftet wird. Sodann zeige ich einige aktuelle Aspekte der religiösen Dimension der Sinnfrage auf, um sie danach auch grundsätzlich theologisch zu würdigen. Abschließend beschreibe ich Möglichkeiten für die Planung einer Veranstaltung der religiösen EB zur Sinnfrage im Horizont von Arbeitslosen. Arbeitslosigkeit, vor allem Langzeitarbeitslosigkeit, hat zerstörerische Folgen:

- wirtschaftliche Verarmung und sozialer Abstieg
- Isolation
- Abnahme des Selbstwertgefühls als Folge des Erlebens, überflüssig, untauglich zu sein, versagt zu haben
- Depression und Apathie durch Entmutigung und Perspektivlosigkeit
- Zunahme von familiären Konflikten
- Zunahme von Alkoholismus, Drogenkonsum, Suiziden und Suizidversuchen
- Zunahme von psychosomatischen Erkrankungen und Verschlimmerung von vorhandenen Störungen.

Arbeitslosigkeit ist in unserer Gesellschaft für den Betroffenen eine zutiefst erschütternde Sinnlosigkeitserfahrung. Angst und Trauer bestimmen das Erleben. Individualpsychologisch muß eine strukturelle Krise ausgetragen werden, die ihre Ursachen in Rationalisierung, Sättigung des Marktes, Ausschöpfung der Ressourcen in der Dritten Welt und Konfrontation mit den ökologischen Grenzen hat.

Daß die Zuschreibung des Lebenssinns an Erwerbsarbeit Entfremdung bewirkt, spüren auch Besitzer von Arbeitsplätzen. Die Sehnsucht nach einem anderen Lebensstil wächst. Gutes Leben zu gestalten, bedarf der Phantasie, Kreativität und der Spielräume, um Modelle eines neuen Lebensstils auszuprobieren. Dabei geht es auch um Überlegungen zur gerechteren Verteilung der Mangelware Arbeit, um politische Initiativen, um Herstellung von Gemeinsamkeit von Arbeitenden und Arbeitslosen.

Religiöse Elemente heutiger Erfahrung von Sinnverfehlung

Theologisch ist anzusetzen bei der Kritik von Arbeit als Religion und bei der Entwicklung von Visionen eines guten Lebens. Biblische Texte und Symbole können die Phantasie fördern und die Hoffnung auf ein anderes Leben stärken. Sie können ihre befreiende Kraft wirksam werden lassen. Bedeutsam wird dies angesichts der Beobachtung, daß der moderne Mensch die Erfahrung der aus mißlingendem Leben resultierenden Sinnlosigkeit als Schuld erlebt. Nach

einer Analyse von Wolfram Kurz über die Wechselseitigkeit von Sinnfrage und Schuldfrage⁵ hat dieses Schuldleben der Sinnverfehlung in individueller und sozialer Existenz religiösen Charakter. Es ist an die Stelle der Erfahrung von Schuld als Versagen vor Gott getreten. Der Mensch, der unter den gesellschaftlich verordneten Maximen von Erfolg, Stärke, Leistung, Perfektionismus, Konsumlust zurückbleibt, empfindet sein Unvermögen als persönlich zu verantwortende Schuld, die aber keine ist. Schuld ist nach Kurz hier vielmehr „der Ausdruck der Unfähigkeit des Menschen, seiner Bestimmung gerecht zu werden, nämlich ein Selbstbild im Medium kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung mit den elterlichen und gesellschaftlichen Idealvorstellungen zu entwerfen“⁶.

Hier ist meiner Meinung nach die befreiende Konfrontation mit der Rechtfertigungszusage vonnöten, die die Annahme des einzelnen durch Gott in seinen Stärken und Schwächen unabhängig von Leistung aussagt. Kurz weist auf den Zusammenhang des neutestamentlichen Wortes für Buße, Metanoia und Sinn hin. Die Zurechtrückung der Maßstäbe hat metanoetische Folgen: „Der Mensch kann und darf neu beginnen, darf sich wandeln, er darf sich auf einen tragenden Sinn besinnen, er kann sein Leben schöpferisch umgestalten, darf aus dem Gefängnis seiner selbst ausbrechen, kann sich selbst überholen.“⁷ Glaube wird dabei als Vorwegnahme endgültigen Gelingens beschrieben. Wolfram Kurz formuliert: „Wenn es im Bilde gesprochen – wahr ist, daß Gott selber die fragmenthafte Skulptur eines jeden Lebens und dieser Welt vollenden wird, dann entkommt der Mensch im Glauben beidem: sowohl der Resignation als auch dem Perfektionismus. Er kann immer wieder getrost anfangen, weil er die Vollendung nicht selbst leisten muß. Und weil er nicht perfekt zu sein gezwungen ist, gewinnt er im Glauben immer wieder Mut, neu zu werden.“⁸ Die Feststellung, „daß die Welt in der Hand Gottes trotz aller Ungeborgenheit letztlich geborgen ist,“⁹ zieht im Blick auf religiöse EB für mich die Notwendigkeit nach sich, genauer nachzuschauen, wie Theologie mit der Ungeborgenheit und der Fraglichkeit des Daseins umgeht? Sind im Glauben wirklich alle Sinnfragen gelöst?

Systematisch-theologische Würdigung der Sinnfrage

Ich setze mich deshalb im folgenden mit zwei zeitgenössischen systematisch-theologischen Ansätzen zur Frage nach dem Sinn des Lebens auseinander.

Ich befasse mich mit Sauter und Gollwitzer, die in ihren dogmatischen Positionen nicht so weit auseinanderliegen, wie man von ihren ethischen Konsequenzen, die zwangsläufig immer auch politische sind, her annehmen

⁵ Wolfram Kurz, Die Wechselseitigkeit von Sinnfrage und Schuldfrage im Kontext des funktionalen und intentionalen Beichtgesprächs, in: Wege zum Menschen 35, 226-244.

⁶ Ebd., 240.

⁷ Ebd., 244.

⁸ Ebd., 237.

⁹ Ebd., 237.

könnte. In der Sinnfrage kommen sie zu diametral entgegengesetzten Sichtweisen. Zwischen diesen beiden Polen ist meiner Auffassung nach die theologische Auseinandersetzung zu führen.

Gerhard Sauter geht in seinem Buch „Was heißt nach Sinn fragen?“ davon aus, daß die Sinnfrage ein Versuch der Selbstrechtfertigung und Selbsterlösung des Menschen ist, der damit seine Geschöpflichkeit verfehlt. Die Haltung des Geschöpfes, ja die Definition für Leben lautet nach ihm: „Das Entscheidende an sich geschehen lassen.“¹⁰ Nach Sinn fragen kommt dem nicht Menschen zu, sondern er soll die gegebene Sinnhaftigkeit der Schöpfung wahrnehmen. Die Güte der Welt werde durch den Anspruch, an der Schöpfung weiterzuarbeiten, in Frage gestellt. Kohelet, der an einem bestimmten Punkt des Nachdenkens über den Sinn Halt mache, wird als Vorbild charakterisiert. Zentral in Sauters Auseinandersetzung ist die Frage des Leidens und zwar des individuellen Leidens an persönlichen Widerfahrnissen. Seine Position lautet: „Wer nach dem Sinn des Leidens fragt, will es nicht hinnehmen, sondern annehmen.“¹¹ „Leiden schafft Geduld und Standhaftigkeit, welche die Spannung zwischen Nichtwollen und Gottes Willen aushält und Gottes Wirken an sich geschehen läßt – wie, ist nicht vorherzusagen.“¹² Der Gedanke, daß man am Leiden *anderer* leidet und dieses bekämpfen will, kommt in Sauters Ausführungen gar nicht zur Geltung. Die Sorge um die Schöpfung wird einmal kurz erwähnt und folgendermaßen als vermessen und unbegründet abgetan: „In den Grenzen dieser Schöpfung zu bleiben, ist etwas anderes als: diese Schöpfung zu erhalten oder gar zu erlösen. Menschen können sie zwar antasten, aufs äußerste gefährden – aber können sie ihr die geschöpfliche Disposition nehmen, auch in allem, was sie zerstören?“¹³ Vom Gesamttenor – es wird nichts Gegenteiliges gesagt – kann die Schlußfolgerung gezogen werden, daß Christen allen bedrohlichen Entwicklungen, z.B. in manchen Bereichen der Gentechnologie, ruhig zusehen können, da Gott ja seine Schöpfung ohne unser Zutun erhält. Es läuft auf eine ganz unbiblische Beschneidung der Freiheit des Menschen hinaus sowie auf ein verkürztes Verständnis der Schöpfungslehre, wenn der Mensch sich nicht als Gottes Mitarbeiter in der Schöpfung verstehen soll. Sowohl die im Auftrag zum Untertanmachen der Erde angesprochene Verantwortung als auch das Gebot des Behauens und Bewahrens weisen dem Menschen unter den Geschöpfen eine aktive, gestaltende Rolle zu. Diese Rolle bezieht sich auf die geistigen Leistungen der Menschen. Warum dort, wo Kohelet, der doch selbst für eine bestimmte Entwicklung und etwas Neues in der biblischen Tradition steht, bei der Sinnfrage denkerisch innehält, für alle Zeiten ein Stoppschild stehen muß, ist nicht begründbar.

¹⁰ Gerhard Sauter, *Was heißt nach Sinn fragen*, München 1982, 153.

¹¹ Ebd., 109.

¹² Ebd., 112.

¹³ Ebd., 68.

Ich möchte mich nun Helmuth Gollwitzers Werk „Krummes Holz – Aufrechter Gang – Zur Frage nach dem Sinn des Lebens“ zuwenden. In der Analyse der Entwicklungen, die zur heutigen Sinnfrage führten, wie auch im Gottesbild und in der Betonung der Sündhaftigkeit des Menschen sind durchaus Parallelen zu Sauter zu ziehen. Auch Gollwitzer weist darauf hin, daß wir den Sinn unserer Existenz in unserer Leistung suchen. Wenn auch der urteilende, richtende, strafende, gar verwertende Gott nicht derart betont wird wie bei Sauter, ist doch keinesfalls von dem „lieben Gott“ die Rede, der der Projektion unserer Sehnsüchte entspräche. Die Begegnung mit Gott wird als Konfrontation beschrieben:

„Wir haben bei allem 'Gott-suchen' diesen Gott nicht gesucht; er ist anders als der Gott, nach dem wir verlangen. Das zeigt sich an der Kreuzigung Jesu, in dem unser aller Nein zu Gott manifest wird. Die christliche Botschaft konfrontiert uns mit einem Freunde, der uns sucht, obwohl wir anderes als ihn suchen. Glauben heißt darum: unter dem Einfluß der uns widerfahrenden Konfrontation umdenken (Metanoia) vom Widerspruch zur Annahme dieser Freundschaft.“¹⁴ Im Blick auf diese Erfahrung Gottes in der Konfrontation wird auf die von ihr ausgehende Einladung zur veränderten Lebenspraxis hingewiesen. Die Praxis als sinnerfülltes Leben wird in dem Buch konkretisiert.

Grundsätzlich wird das Fragen nicht als vermessen angesehen, sondern bejaht als die Lebensform des Geschöpfes vor Gott. Die im Glauben gestiftete Sinnbeziehung stellt sogar eine Initiation des Fragens dar, provoziert durch eine Verheißung und adressiert an einen Verheißenden, der beim Wort genommen wird.¹⁵ Der Glaubende sieht sich nicht als Produzent, sondern als Empfänger von Sinngebung. Die Sinnbeziehung gründet sich auf die Geschichte der Erwählung Israels, des Kreuzes und der Auferstehung Jesu Christi und der Sendung der Gemeinde Jesu in die Welt. Es ist nicht Selbsterlösung, sondern Antwort auf die empfangene Gnade, wenn wir – wie Gollwitzer an Luther erinnert – durch den Glauben gerechtfertigt ins aktive Leben gehen.¹⁶ Dieses Wagnis wird unternommen, ohne daß alle Fragen gelöst sind. Die Sinnfrage gerade auch angesichts des Leidens Unschuldiger, angesichts des Bösen in der Welt, wird dem Glauben nicht abschließend beantwortet. Der hier erfragte Sinn liegt für den Glauben in der Verheißung künftiger Antwort. Der Glaube hält sich daran, daß ihm zugesagt ist. „Und er wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein, und kein Leid noch Geschrei noch Schmerz wird mehr sein; denn das Erste ist vergangen.“ (Offbg. 21,4). Der Glaube hofft auf „einen neuen Himmel und eine neue Erde, in denen Gerechtigkeit wohnt“ (2. Petr. 3,13).

¹⁴ Helmuth Gollwitzer, *Krummes Holz – Aufrechter Gang*, München 1970, 354.

¹⁵ Ebd., 292.

¹⁶ WA 40 I, 447, 22f, bei Gollwitzer, a.a.O., 313.

Christlicher Glaube kann so als in Zuversicht getröstetes Fragen verstanden werden. Gollwitzer wendet sich gegen eine nur auf die Innerlichkeit, das Individuum bezogene existentialistische Frageweise und Sicht. Die Verheißung will, daß wir uns nicht mit der Welt, die wir wissen, abfinden, denn „die Verheißung in Person“ ist nicht nur das Licht der Seele, sondern das „Licht der Welt“ (Joh. 8,12).¹⁷

Meines Erachtens kann man von der an Hand von Gollwitzer kurz umrissenen theologischen Basis her redlich mit zweifelnden Christen und Nichtchristen und mit fragenden Menschen ins Gespräch kommen. Die Fragen, Ärgernisse, die dem Glauben zugemutet werden, die Unsicherheiten und die Paradoxa, die er ertragen muß, werden nicht verschwiegen, sondern klar herausgestellt. So heißt es z. B. zur Sinnfrage: „Gerade indem die christliche Beantwortung der Sinnfrage ihre Nichtobjektivierbarkeit und Nichtbeweisbarkeit offen eingesteht, errichtet sie ein Hindernis gegen ihre eigene Ideologisierung.“¹⁸

Wenn es in kirchlicher Bildungsarbeit und Universität gelänge, alle Texte unter dem Vorbehalt des Ideologieverdachts zu lesen und allen theologischen Ansätzen damit zu begegnen, wäre meiner Meinung nach schon viel gewonnen.

Die Auseinandersetzung mit den modernen Wissenschaften wird von Gollwitzer nüchtern geführt im Aufweis ihrer Chancen, aber auch mit klaren Hinweisen auf ihre Grenzen sowie ihre Gefahren. Mißbrauchsmöglichkeiten der Gentechnik werden hier bereits 1970 aufgezeigt.¹⁹

Das Verhältnis von Nutzen und Sinn wird von Gollwitzer ausführlich bedacht, der Fortschritts Glaube kritisch analysiert. Versuche, christlichen Glauben als Vernunftglauben zu konstituieren, wie in der Tradition antik-christlicher Metaphysik, werden abgewehrt.

Kein bestimmtes Weltbild, auch nicht das biblische, wird als zeitlos gültige, verpflichtende Grundlage statuiert. Befreiend und ermutigend für die Praxis ist die Sicht, daß der Mensch nicht klaglos und fraglos das Dasein hinzunehmen hat, daß die meisten Fragen und Klagen bereits in der Bibel zu finden sind. Die biblischen Aussagen über Gottes Liebe und Gerechtigkeit sind „nicht Reflex einer glücklichen Situation oder eines optimistischen Naturells... Sie sind vielmehr entstanden im Angesicht all der Erfahrungen, die gegen sie ins Feld geführt werden können.“²⁰

Dieser Gesichtspunkt wird wichtig bei der Begleitung von Lernprozessen, mit der sich der folgende didaktische Teil beschäftigt.

Lernen am Zusammenhang von Sinnfrage und Arbeitslosigkeit

Vorauszuschicken ist, daß es nicht nur um das Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen geht, sondern daß die Kirche

¹⁷ Gollwitzer, a.a.O., 339.

¹⁸ Ebd., 187.

¹⁹ Vgl. ebd., 137.

²⁰ Ebd., 374.

selbst sich auf einen Lernweg begibt, wenn sie modellhaft Gruppen begleitet, die die Sinnfrage angesichts von Arbeitslosigkeit bearbeiten. Es wird auf diesem Weg auch bewußt, welche Widersprüche die theologische und kirchliche Tradition beinhaltet und welche Versäumnisse die kirchliche Praxis aufzuweisen hat. Auch die Rolle der Kirche als Arbeitgeberin wird kritisch in den Blick kommen.

Ausgehend von einem erfahrungsbezogenen, biographieorientierten Lernverständnis sind folgende Lernschritte zu unterscheiden:

1. das Artikulieren von Erfahrungen,
2. ihr Interpretieren,
3. ihr Transformieren.

Adressaten der zu plandenden mehrtägigen Veranstaltung zur Frage nach dem Sinn des Lebens sind Arbeitslose, aber auch Ruheständler und andere mit Blick auf den Gesichtspunkt der Erwerbslosigkeit Interessierte, z. B. Politiker.

Zu 1. Der Einstieg in die erste Phase ist nicht nur als *Verbalisieren von Erfahrungen* denkbar. Erfahrungen von Sinn und Sinnlosigkeit können auch gespielt oder in anderer Weise kreativ ausgedrückt werden. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern können z. B. auch Fotos aus den Bereichen Arbeit, Familie, Natur, Politik angeboten werden. Aus diesen Bildern können sie solche auswählen, die Not und gelungenes Leben, Werden und Vergehen, Glück und Leid versinnbildlichen. Manche Bilder der Sinnerfüllung, die ausgewählt werden, mögen mehr dem Wunsch entsprechen als der Wirklichkeit. Wünsche, Hoffnungen und Ängste können an Hand der Bilder zur Sprache kommen. Gemeinsamkeiten im Situationserleben lassen auf sozialvermittelte Deutungsmuster schließen. Ziel ist, einen kritischen Umgang mit Deutungsmustern einzuüben. Sie können Befriedigung von emotionalen Bedürfnissen vortäuschen. Sie können Energie blockieren und Entwicklungen verhindern. Deshalb ist es wichtig, Deutung von Erfahrungen aus einem allgemeineren Horizont zu ermöglichen.

Zu 2. In diesem Zusammenhang geht es in der zweiten Phase, der *Interpretation*, darum zu zeigen, daß Leben nicht nur im Modus der Leistungsfähigkeit oder gar Erwerbstätigkeit sinnvoll ist, ja daß das Eingebundensein in diesen Modus sogar häufig die Reflexion über Sinn und Sinnlosigkeit in unserer Existenzweise verhindert oder Flucht vor der Sinnleere ermöglicht. Um im Blick auf Arbeitslosigkeit auch zu einer kritischen Sicht unserer Lebensgestaltung und zur Suche nach Alternativen zu gelangen, muß die Deutung der Arbeitslosigkeit als individuelles Problem und die Annahme von Schuldzuweisungen überwunden werden.

Ein erster Schritt zur Umdeutung wird erreicht, durch die im Anschluß an den Erfahrungsaustausch gewonnene Einsicht: „Ich stehe mit meinen Problemen nicht allein da.“ Nun muß der Weg frei gemacht werden für einen weiteren Perspektivenwechsel, der den Blick öffnet für gegenwärtige und zukünftige Möglichkeiten sinnhaften Lebens. Hilfreich wären in dieser Phase persönliche

Berichte von ehemaligen Langzeitarbeitslosen oder Vertretern von Selbsthilfegruppen, die deutlich machen, daß in der Krisenerfahrung der Arbeitslosigkeit auch ein innovatives Potential freigesetzt werden kann. Dafür müssen zunächst Blockierungen aufgehoben werden. Wenn Mißerfolg und Scheitern, wie eingangs erwähnt, heute Schuldgefühle und Sinnlosigkeitserfahrungen verursachen, so muß an der Befreiung von diesen Schuldgefühlen gearbeitet werden, um überhaupt für weitere Fragen offen werden zu können. Zentral ist dabei die grundsätzliche christliche Wahrheitserfahrung, daß der Mensch von der Sinnzusage und Sinnverheißung lebt und von der Last eigener Sinnproduktion befreit ist, so daß er auch mit noch ungelösten Fragen leben kann.

Viele biblische Texte eignen sich, *Hoffnung* als Kraft gegen die Angst zu stiften. Geeignet für den Einsatz in der EB ist auch die Thesenreihe von Helmut Gollwitzer „Womit bekommt man zu tun, wenn man mit dem Evangelium zu tun bekommt?“ am Schluß seines Buches „Krummes Holz – aufrechter Gang“ mit den Sätzen wie z. B. „Nichts ist gleichgültig. Ich bin nicht gleichgültig.“ „Es geht nichts verloren.“ „Wir sind geliebter, als wir wissen.“ „Wir sind nie allein.“ „Es lohnt sich zu leben.“²¹

Die Bibel läßt aber auch für die *Klage* Raum, z. B. in den Psalmen. Die Psalmen laden mit ihrer lebendigen und bildreichen Sprache dazu ein, kreativ mit ihnen zu arbeiten und in dieses ganzheitliche Geschehen neben den Worten auch Klänge, Farben, Formen, Gebärden und Symbole einzubringen.

Der heutige Mensch in einer Leidenssituation und angesichts der Fraglichkeit des Daseins kann sich auch in der Gestalt des Hiob wiederfinden, der zwischen Rebellion und Resignation schwankt, der anklagt und fragt. Hans-Dieter Bastian weist darauf hin, daß Hiob die Frage als die ihm von Gott zugemutete Lebensform des Geschöpfes vor dem Schöpfer übernimmt.²²

In vieler Hinsicht müssen Erwachsene heute das Fragen wieder lernen. Dazu müssen sie frei werden von allzu einfachen Antworten, die ihnen eingeredet werden. Am Stoff der Hiob-Geschichte kann die Unzulänglichkeit rationalisierender, objektivierender und relativierender Leidensinterpretationen verdeutlicht werden.

Die Einsprüche der Freunde Hiobs, die Hiob einreden wollen, sich mit der Einsicht in den Zusammenhang von gutem Tun und Wohlergehen, von Gottesfurcht und Segen zufriedenzugeben, können in einem psychologischen Zugang zum Text als personifizierte Schuldgefühle verstanden werden. Hiob widersteht aktiv der Versuchung, Leiden auf Verschulden oder Versagen zurückzuführen. Hiob ist ein Vorbild des zähen Beharrens auf der Verheißung. In diesem Zusammenhang sei an Bonhoeffers Hinweis erinnert, daß Sinn eine Übersetzung des biblischen Wortes Verheißung sei.²³

²¹ Gollwitzer, Krummes Holz, a.a.O., 382.

²² Hans-Dieter Bastian, Theologie der Frage, München 1969, 274.

²³ Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Erhebung, München/Hamburg 1966, 196.

Geeignet für die Auseinandersetzung mit der Figur des Hiob, den Einsprüchen seiner Freunde und Fragen zum Sinn des Leidens aus der heutigen Lebenswirklichkeit sind auch Verfremdungen der biblischen Erzählung. Der von Theodor Eggers herausgegebene Band: „Adam, Eva & Co. Ziemlich biblische Geschichten“ (Düsseldorf 1980) bietet zu Hiob unter anderem Passagen von Adolf Holl (Wo Gott wohnt, Stuttgart 1976) und Josef Roth (Hiob. Roman eines einfachen Mannes, Freiburg 1958), die in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen können.

Daß uns zugemutet ist, auch mit ungelösten Fragen des Daseins zu leben, bedeutet nicht, daß wir nicht für die Lösung der heute anstehenden Probleme kämpfen. Biblische Texte bieten hierfür Visionen, die weit über unsere gesellschaftliche Wirklichkeit hinausreichen. So kann in unserem Zusammenhang das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt. 20, 1-16) zum Einsatz kommen, in dem die Arbeitenden nicht nach ihrer Leistung, sondern nach ihren Bedürfnissen aus der Güte des Herrn entlohnt werden.

Arbeit und Leistung insgesamt tragen nach biblischem Verständnis keinen Sinn in sich selbst und sind für den Dienst am Nächsten einzusetzen. Die EB kann den Blick für unterschiedliche Möglichkeiten des Dienstes am Nächsten öffnen und die Phantasie fördern, um neue Denk- und Handlungsmodelle im Blick auf Arbeit zu entwickeln und andere Sinnerfahrungen zu ermöglichen.

Ein umfassender Zugang zur Frage nach dem Sinn je meines wie des Lebens insgesamt ist mit der auch in der Bibel stark repräsentierten *Weg-Symbolik* gegeben. Das Symbol des Weges verbindet innere und äußere Erfahrung. Der Weg meint sowohl die äußere Raumerschließung als auch die Reise nach innen und den Weg zum Ursprung des Seins. Symboldidaktisch gibt es zahlreiche Erschließungsmöglichkeiten. Bei den arbeitslosen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird es sich nahelegen, zunächst einmal den biographischen Einstieg über die kreative Gestaltung und Deutung, z. B. durch Malen des eigenen Lebensweges zu suchen. Auch wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklungen sind neben der Lebenslinie einzuzeichnen.

In einer Imaginationsübung sollen Assoziationen zum Weg genannt werden. Es sind Nennungen zu erwarten wie abgebrochene Wege, Irrwege, Holzwege, Umwege, sich kreuzende Wege, Leidenswege usw. Mit dem bis dahin gewonnenen Erfahrungs- und Deutungsmaterial soll an den Fragen gearbeitet werden: Auf welchem Weg befinde ich mich jetzt? Welchen Weg möchte ich gehen? Übergänge, Grenzen, Wendepunkte sollen thematisiert und mit ihnen verbundene Gefühle von Freude, Schmerz, Trauer und Sehnsucht ausgedrückt werden. Unterwegssein soll als Offenheit für neue Erfahrungen in den Blick kommen, als Bereitschaft, auf dem Weg zu bleiben trotz der Widerständigkeit der Wirklichkeit. Es soll ermutigt werden, sich zu verstehen als jemand, der gemeinsam mit anderen auf dem Weg ist.

Als Medien können Beispiele mit der Weg-Thematik aus Film, Literatur und Malerei eingesetzt werden. Der Weg wird häufig dargestellt als Spirale, als

Labyrinth oder als Irrgarten. Der Irrgarten mag vielleicht dem Lebensgefühl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am nächsten kommen. Mit seinen Entscheidungszwängen, Sackgassen und Irrwegen versinnbildlicht er den Zwang, den Lebensweg immer wieder neu zu suchen. Dagegen beschreibt das Labyrinth – das eine Tradition von 5.000 Jahren hat – einen mühevollen Weg mit vielen Wendungen und Umwegen, der dennoch in das Zentrum und zur anschließenden Umkehr führt. Der Weg zurück aus dem Labyrinth bedeutet Loslassen der Belastungen der Vergangeheit und Erneuerung des Lebens. Die mit dem Kreuzzeichen regularisierten Kirchenlabyrinthe z. B. in Chartres zeigen den Weg zum Heil als Gang durch das Labyrinth. Anhand eines Bildes läßt sich der Weg durch das Labyrinth auch im wörtlichen Sinn erfahren. Hubertus Halbfas z. B. läßt den Lehrer im Dialog sagen: „Such mit dem Finger den Weg in die Mitte. Du kannst den Lebensweg eines Menschen erfahren, der die alltägliche Welt verläßt, um durch eigenständiges Fragen, Denken und Handeln an den Wendepunkt zu kommen. Du gerätst in ein Gewirr von Gängen, die immer nur in Sackgassen zu enden scheinen. Manchmal glaubst du, die Mitte erreicht zu haben – und gleich darauf sieht es so aus, als ständest du erneut am Anfang. Es ist ein Gehen und Suchen und Suchen und Gehen über Jahre. Alles kommt darauf an, nicht aufzugeben, nicht zurück zu wollen, sondern trotz aller Irrgänge die Mitte anzustreben. Denn Mitte heißt hier: neues Leben.“²⁴

Didaktisch wichtig sind Weggeschichten von Menschen. Eine gründliche Einarbeitung in die vielschichtige Weg-Symbolik des Alten und Neuen Testaments wird für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Erwachsenenbildungsveranstaltung zur Sinnfrage, zumal aus dem Blickwinkel der Arbeitslosigkeit kaum leistbar sein. Um den Planenden eine Textauswahl zu ermöglichen, ist für sie eine gewisse Kenntnis biblischer Traditionen erstrebenswert. So begründet die ursprüngliche Weg-Religion der Israeliten und die Vorstellung von Jahwe als „Weg-Gott“ eine Wanderungsterminologie, die sich in einer mehrdimensionalen Rede vom menschlichen und göttlichen Weg ausdrückt. Bedeutsam ist die Exodustradition, in der ein Gottesweg als geschichtlicher Weg des Volkes auf eine Verheißung hin beschrieben wird. Neben dieser erzählenden Überlieferung vom Weg des Volkes als göttlichem Weg gibt es in den Psalmen und in der Weisheitsliteratur eine starke auf die Lebensführung des einzelnen bezogene Weg-Tradition. Dabei ergibt sich besonders von der weisheitlichen Theologie her eine Nähe zur heutigen Frage nach dem Sinn, wenn sie in der bereits mit Sauter erwähnten Richtung nach dem sinnhaft Vorgegeben wie Zeit, Leiblichkeit, Mitmenschen fragt.

Im Neuen Testament wird die Weg- und Wanderungsterminologie weiter ausgebaut und christologisch und eschatologisch untermauert. Das Evangelium ist als Weg-Wahrheit erfahrbar. Die Lebensführung ist orientiert an der

²⁴ Hubertus Halbfas, *Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule*, Düsseldorf 1981, 34.

Vorstellung des wandernden Gottesvolkes, das hier keine bleibende Stadt hat (Hebr. 13,14). Das Bild vom breiten und schmalen Weg (Mt. 7,13 f) hat in der Kirchengeschichte erzieherische Funktion gehabt und könnte auch für die Aufarbeitung der religiösen Sozialisation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Rolle spielen. Höhepunkt der biblischen Weg-Symbolik ist das Jesus-Wort „Ich bin der Weg“ (Joh 14,6). Jesus eröffnet den Weg zum wahren Leben, ist Weg und Ziel zum wahren Leben zugleich. Die Annahme dieser Verheißung führt gerade auch im Blick auf die Sinnfrage zu Vertrauen und Gewißheit. Gottes Mit-Sein auf dem Wege wird in einer neutestamentlichen Weg-Geschichte besonders eindrücklich erzählt, dem „Gang nach Emmaus“ (Lk 24). Dem Lebensgefühl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommt die Ausgangssituation der Jünger hier besonders nahe. Deshalb plädiere ich für die Behandlung der Geschichte in der skizzierten Veranstaltung der EB neben Stoffen aus der Exodustradition, die ebenfalls einen guten Zugang zur psychologischen Seite des Vorgangs der Befreiung bieten.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich mit der Niedergeschlagenheit, der Enttäuschung, dem Verlorenheitsgefühl und der Hoffnungslosigkeit der Jünger identifizieren. Sie können sich in die quälende Warum-Frage und die Situation der Lähmung einfühlen. Nicht nur am Text, auch an künstlerischen Darstellungen des Gangs nach Emmaus kann gearbeitet werden, z. B. an dem Farbholzschnitt von Thomas Zacharias, Gang nach Emmaus.²⁵

Im Bild kann das Loslassen des Dunkels der Vergangenheit im Zugehen auf das Licht der Zukunft, die eröffnet wird, besonders deutlich werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können Texte mit ihren eigenen Erfahrungen zu einem solchen Bild verfassen, Erfahrungen der Mutlosigkeit und Sinnlosigkeit und Gegenerfahrungen der Hoffnung, der geöffneten Augen, der Gemeinschaft, der Freude.

Die Sehnsucht, die sich in der Weg-Geschichte der Emmaus-Jünger erfüllt hat, ist in einem solchen Text zu einem Weg-Bild so ausgedrückt: „... hat doch alles keinen Sinn....Aber wenn jemand mit mir den Weg gehen würde, wenn ich jemanden hätte, mit dem ich reden könnte, wenn ich jemanden hätte, der genau dasselbe durchgemacht hätte, dann wäre alles verschieden, alles würde blühen, alles wieder Spaß machen, alles hätte einen Sinn...“²⁶

Zu 3. In der dritten Phase, der *Transformation* wird konkretisiert, wie die neuen Erfahrungen, mit denen uns gerade auch biblische Symbole und Geschichten bekannt machen, bereits ein Stück weit erlebbar werden können. Dabei kann auf vorhandene Modelle zurückgegriffen werden. Es können auch solidarische Aktionen der betreffenden Teilnehmergruppe, wie z. B. die Gründung eines Arbeitslosentreffs oder eines Netzwerks, initiiert werden.

²⁵ Thomas Zacharias, Gang nach Emmaus, aus: ders., Farbholzschnitte zur Bibel, München o. J./Kösel-Verlag.

²⁶ Peter Biehl, u. a., Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn 1989, 126.

Ein Beispiel, das Arbeitslosen und den nach dem Sinn unseres heutigen Lebensstils Fragenden vorgestellt werden kann, ist das der kirchlichen Gruppen Neuer Lebensstil aus Holland.

Ihr Ziel „Anders Leben“ geht über das kirchlicher Initiativen hinaus, die eine individuelle Wiedereingliederung Arbeitsloser in das Berufsleben anstreben, z. B. die Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte der Gossner-Mission. Doch ergänzen sich verschiedene Modelle in ihrer Vielfalt, die es zu fördern gilt. Die Mitglieder der meisten dieser „Neuer-Lebensstil“-Gruppen verbleiben in den vorhandenen Bezügen von Arbeit, Nachbarschaft und Kirchengemeinde. Ihren Alltag gestalten sie so um, daß dabei Zeit, Kraft und Geld freiwerden, die sie in Bürgerinitiativen investieren.

Ganz aus den bisherigen Lebensgewohnheiten lösen sich die Mitglieder der Werkgemeinschaft Pro. Ihre Einsicht, daß eine gerechtere Verteilung von Arbeit, Kenntnissen, Einfluß und Einkommen nötig ist, leben sie so, daß sie die bei den Mitgliedern vorhandenen Arbeitsplätze teilen. Jeder arbeitet nur 20 Wochenstunden. Der Wohnraum wird geteilt. Das Einkommen fließt in die Gemeinschaftskasse, aus der die Mieten bezahlt werden und jedem ein bestimmter Betrag monatlich zur Verfügung gestellt wird. 10 Wochenstunden leistet jedes Mitglied unentgeltlich Sozial- und Bildungsarbeit im Jugend- und Altenbereich sowie bei Seminaren über humane Arbeitswelt und alternative Lebensstile. 10 Wochenstunden verwendet die Pro-Gruppe für die innere Entwicklung der Gruppe, die Entfaltung der schöpferischen Kräfte der einzelnen Mitglieder und die Weiterbildung durch Kommunikationstraining, Meditation und thematische Kurse.

Die Gruppe versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, den Anforderungen des gemeinsamen Lebens und der Mitarbeit an der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Sie betreibt einen umfassenden Versuch der Selbst- und Sinnfindung. Ein Text über diese Initiative²⁷ oder ein persönlicher Bericht eines einzuladenden Vertreters könnten in der dritten Phase der anvisierten Veranstaltung religiöser EB diskutiert werden.

Auf dieser Grundlage kann erörtert werden, wie Vereinzelung, Leistungs- und Konsumorientierung überwunden werden können und wie anders Leben einschließlich anders Arbeiten aussehen könnten. Die Lebensgestaltung der Pro-Gruppe zeigt über bloße Job-sharing-Modelle hinausgehend beispielhaft, wie Energien für die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit sowie für kirchliches, soziales und politisches Engagement freigesetzt werden können und somit auch für die Sinnfindung im Dienst am Nächsten. Für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Pro und Kontra und der Frage der Übertragbarkeit einer solchen Initiative ist es am förderlichsten, wenn nicht nur an

²⁷ Anders leben... in: *Hans Jürgen Hermann/Albrecht Lohrbächer*, Wer sein Leben verliert... Die Frage nach dem Sinn. Oberstufe Religion, Materialheft 1, Calwer Verlag, Stuttgart 1978, 16f.

Textinformationen über sie gearbeitet wird, sondern persönliche Vertreter eingeladen und befragt werden können. So kann aus den Erfahrungen anderer gelernt werden. Unter Umständen geben sie Anstöße für die Entwicklung eines ähnlichen oder auch ganz verschiedenen Modells, anders zu leben. Die Gestaltung eines gemeinsamen Gottesdienstes zum Thema kann der Ermutigung und Vergewisserung auf diesem Weg dienen und auch andere auf diese Fragen aufmerksam machen.

Kirche stellt mit ihrer EB den Spielraum zur Verfügung, in dem frei gefragt und gedacht werden kann. Ursachen und Folgen von Problemen können umfassend erörtert werden. Die Lebensgeschichte und die in ihr erworbenen Deutungsmuster der Beteiligten kommen zur Sprache und werden in ihren Auswirkungen bedacht. Die EB gibt die Möglichkeit, neue Kenntnisse und Erfahrungen in kritischer Auseinandersetzung zu erwerben. Dabei wird kirchliche EB besonders auch das kritische und befreiende Potential biblischer Verheißungen gegenüber gesellschaftlich verordneten Sinnkonstruktionen zur Geltung bringen sowie die Erfahrungen von Menschen, die sich an ihnen orientiert auf den Weg machten. Kirchliche EB stellt den Raum zur Verfügung, in dem mit Phantasie und Kreativität neue Lebensmodelle entwickelt werden. Sie holt Themen aus der Tabuzone, unterstützt das Öffentlichwerden von Problemen und Problemlösungsvorschlägen und führt Betroffene, Fachleute und Verantwortliche zusammen. Sie unterstützt somit – nicht nur beim Fragen nach Sinn aus der Situation der Arbeitslosigkeit heraus – sowohl personen- als auch wissensbezogenes politisches Denken.

Die Gruppe versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, den Anforderungen des gemeinsamen Lebens und der Mitarbeit an der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Sie bemüht sich um einen Versuch der Selbster- und Selbstbeurteilung. Am Ende ihrer Reise befindet sich ein persönlicher Bericht eines unvollständigen Versuches, einen Teil der Gruppe der Phase der autonomen Verantwortung zuzuführen. Es ist ein Bericht über die

Die Gruppe versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, den Anforderungen des gemeinsamen Lebens und der Mitarbeit an der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Sie bemüht sich um einen Versuch der Selbster- und Selbstbeurteilung. Am Ende ihrer Reise befindet sich ein persönlicher Bericht eines unvollständigen Versuches, einen Teil der Gruppe der Phase der autonomen Verantwortung zuzuführen. Es ist ein Bericht über die

Die Gruppe versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, den Anforderungen des gemeinsamen Lebens und der Mitarbeit an der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Sie bemüht sich um einen Versuch der Selbster- und Selbstbeurteilung. Am Ende ihrer Reise befindet sich ein persönlicher Bericht eines unvollständigen Versuches, einen Teil der Gruppe der Phase der autonomen Verantwortung zuzuführen. Es ist ein Bericht über die

Die Gruppe versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, den Anforderungen des gemeinsamen Lebens und der Mitarbeit an der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Sie bemüht sich um einen Versuch der Selbster- und Selbstbeurteilung. Am Ende ihrer Reise befindet sich ein persönlicher Bericht eines unvollständigen Versuches, einen Teil der Gruppe der Phase der autonomen Verantwortung zuzuführen. Es ist ein Bericht über die

Die Gruppe versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, den Anforderungen des gemeinsamen Lebens und der Mitarbeit an der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Sie bemüht sich um einen Versuch der Selbster- und Selbstbeurteilung. Am Ende ihrer Reise befindet sich ein persönlicher Bericht eines unvollständigen Versuches, einen Teil der Gruppe der Phase der autonomen Verantwortung zuzuführen. Es ist ein Bericht über die

Egon Spiegel

Seminarkritik auf der Basis eines Seminarreports.

Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik

Die *Seminarveranstaltung* ist eine aus der hochschuldidaktischen Unzufriedenheit mit der Vorlesung erwachsene Art der Hochschullehre. Sie hat ihre eigene, hier nicht näher zu erläuternde Bedeutungsgeschichte. Zur Effizienz dieser besonderen Veranstaltungsart gehört der Austausch aller an ihr Beteiligten. Er kulminiert im Idealfall in einer rückblickenden *Seminarkritik* am Ende der Veranstaltungsreihe.

Bis heute wird beileibe nicht in allen Seminarveranstaltungen die Möglichkeit zu einer (abschließenden) Seminarkritik gegeben, geschweige dafür ein eigener Termin in der Veranstaltungsreihe reserviert. Die *Gründe* dafür mögen unterschiedlich sein. Einer mag in der Ansicht liegen, daß es keiner Diskussion der Veranstaltung von einem Metastandpunkt aus bedarf: erst recht keiner Kritik von inkompetenter studentischer Seite. Ein anderer in der Einschätzung der Veranstaltung als einer Lehrveranstaltung, in der neben der Vermittlung und Aneignung von Fachwissen kein Platz für Auswertungsdiskussionen ist. Ein nicht eingestandener Grund könnte auch unbewußte Abwehr von berechtigter Kritik sein, einer grundlegenden Anfrage an die gesamte Veranstaltungskonzeption und der Forderung, für zukünftige Veranstaltungen ähnlicher Art entsprechende Veränderungen vorzunehmen.

Nun zählt anderswo die abschließende Seminarkritik zu den festen Ritualen einer Seminarveranstaltung. Oft ist sie dann allerdings reine *Pflichtübung*. Damit zusammenhängend und häufig als Folge einer undisziplinierten, den zeitlich abgesteckten Rahmen sprengenden Seminardurchführung, muß sie sich mit einem Platz im Schatten eines thematischen Überhangs, der noch dringend und abschließend in der letzten Seminarsitzung bearbeitet werden soll, bescheiden. Sie ist hier ein mehr oder wenig lästiges Anhängsel, das endlich eben doch noch eine Berücksichtigung erfahren soll. Die Kritik selbst folgt einer Dynamik, die häufig durch zufällige Wortmeldungen bestimmt ist. Die einen schließen sich den anderen an, bisweilen kommen polarisierende Bewertungen auf. Das ganze ist in der Regel zufallsbestimmt, selten ein gut begründetes Resümee auf der Grundlage eines verlässlichen Rückblickes, eine Auswertung, die im Grunde nicht den Namen verdient, ein Gesamturteil vor dem Hintergrund diffuser Anforderungen und Erwartungen an das Seminar und auf dem schwachen Unterbau beliebiger Wahrnehmungen, ungeschützter subjektiver Beobachtungen und Eindrücke. Rückwirkungen auf das Seminar selbst kann diese Art Seminarkritik nicht mehr haben, das Seminar ist ja mit dieser Veranstaltung beendet. Und Auswirkungen auf zukünftige wird es nur haben, insofern der Seminarleiter bzw. die Seminarleiterin allgemeine Konsequenzen zu ziehen bereit ist. Diese hier in Frage gestellte Seminarkritik ist unbefriedigend, sie erfüllt nicht viel mehr als eine Feigenblattfunktion.

Ihr bin ich bereits während meines eigenen Studiums so oder ähnlich in Veranstaltungen begegnet. Sie hat sich, wiederum so oder ähnlich, in den später von mir selbst verantworteten Seminarveranstaltungen wiederholt und mir als solche zunehmend *Unbehagen* bereitet. Aus diesem Unbehagen und einer sich über lange Jahre herauskristallisierenden Kritik an der herkömmlichen Seminarkritik hat sich der im folgenden beschriebene Versuch ergeben: Seminarkritik auf der Basis eines *Seminarreports*. Hier eine Zwischenbilanz.

Erste Erfahrungen mit einem Seminarreport

Bei einem ersten Versuch im WS 1991 habe ich zunächst einem Teilnehmer einer Veranstaltung die Möglichkeit eröffnet, einen Leistungsnachweis dadurch zu erwerben, daß er den Ablauf der einzelnen Seminarsitzungen kritisch verfolgt, sich Notizen macht und seine einzelnen Resümees in einer abschließenden Veranstaltung zu einem Gesamtresümee bündelt, dem Plenum vorträgt und damit die anschließende Seminarkritik nicht nur anstößt, sondern auch fundiert. Der Auftrag lautete nicht, zu den einzelnen Veranstaltungen Protokolle anzufertigen. Es sollten zwar durchaus die Themenfelder genannt, vor allem aber die darauf bezogene Bearbeitung, die damit verbundenen Darbietungen, Diskussionen und Interaktionen beschrieben und die Atmosphäre der jeweiligen Veranstaltung widerspiegelt werden. Die Eindrücke durften durchaus seine subjektiven sein, intendiert war auch die Wiedergabe besonderer Ereignisse, Stimmungen, ausgefallener Bemerkungen. Kritische Beobachtung galt den Kommilitonen/-innen ebenso wie dem Seminarleiter. Der Student ließ in der Abschlusssitzung die einzelnen Veranstaltungen Revue passieren. Die Seminarkritik hatte damit Anhaltspunkte. Für den von dem Studenten erwarteten Beitrag erfand ich den Begriff "*Seminarreport*": eine Zusammensetzung aus Seminar und Report/Bericht. Er hat sich als solcher in meinen Veranstaltungen als ein feststehender Begriff etabliert und wird von den Studenten/-innen seitdem wie selbstverständlich für besagte Einrichtung verwendet. Dem ersten Versuch sind mittlerweile zahlreiche weitere gefolgt. Seminarreports habe ich im Rahmen von Lehraufträgen auch in Veranstaltungen an anderen Hochschulen (und in leicht veränderter Form auch in außeruniversitären Seminarveranstaltungen) durchführen lassen und bin dort zu vergleichbaren Ergebnissen gekommen.

Der Seminarreport hat in der Zwischenzeit phantasievolle Ausgestaltungen erfahren. Er basiert mittlerweile auf regelmäßigen Erhebungen und Auswertungen, beinhaltet begleitende Interventionen im Stil eines Blitzlichtes, greift auf Metadiskussionen zurück und ermöglicht so, im Laufe der Veranstaltungen Veränderungen an der Seminarkonzeption vorzunehmen und etwa das Gewicht von Vortrag und Diskussion rechtzeitig neu zu verteilen und in ein dem Seminarverlauf zuträgliches Verhältnis zu bringen. Damit haben sich zwei Bedeutungsschwerpunkte ergeben: die permanente kritische Begleitung des Seminars und ein verlässlicher Rückblick am Ende des Semesters als Ausgangsbasis für eine konstruktive Seminarkritik. Zur Präsentation wird mit allen

verfügbaren Medien (von schriftlichen Bemerkungen über Tonbandumfragen bis hin zu Fotos und Videoaufzeichnungen) gearbeitet. Der damit angedeutete Aufwand ist so groß, daß mit dem Seminarreport in der Regel eine kleine Arbeitsgruppe betraut werden muß, die sich aus nicht weniger, aber auch nicht mehr als drei Studenten/-innen (bei einer Seminargröße von 50 bis 100 Studenten/-innen) zusammensetzt (in kleineren Seminaren genügen auch 2 Bearbeiter/-innen). Der von den Seminarreportern/-innen abverlangte Einsatz ist mittlerweile und nach bisheriger Erfahrung um einiges größer als der zur Erstellung einer Hausarbeit, dem Halten eines Referates oder dem Schreiben einer Klausur notwendige (was bei der Vergabe im Rahmen der Verteilung von Referaten besser nicht herausgestellt wird). Das Ergebnis für die Seminarreporter/-innen selbst ist regelmäßig zufriedenstellend: sie haben sich nicht nur stärker mit der Veranstaltung identifiziert als sie dies ohne ihre spezielle Aufgabe getan hätten, sie haben auch inhaltlich von dem kontinuierlichen Nachgehen der einzelnen Veranstaltungen profitiert. Außerdem haben sie bei ihren regelmäßigen Sitzungen im Anschluß an die jeweiligen Veranstaltungen, bei den Nachdiskussionen, den Auswertungen, ihren Präsentationen und den Vorbereitungen dazu, bei der Ideensuche, dem Zusammenschneiden der Videoaufnahmen, der Auswahl der Fotos, der schriftlichen Ausarbeitung des Seminarreports und vielem anderen mehr (s. u.) einfach auch - einen gewissen Arbeitsspaß gehabt. Schließlich haben sie sich mit ihrer Leistung einen Seminarschein verdient (um Mißverständnisse beim Prüfungsamt, dem die Kategorie "Seminarreport" fremd ist, zu vermeiden, tragen sich die Studenten/-innen ihre Leistung als Referat oder Hausarbeit ein). Mittlerweile ist der Seminarreport in meinen Veranstaltungen zu einer nicht mehr wegzudenkenden Institution geworden. Die der Seminarkritik vorbehaltene Abschlußsitzung einer Veranstaltungsreihe ist jetzt Höhepunkt des Seminars.

Skizze eines Seminarreports

Der oben bereits angedeutete *Untersuchungsrahmen und -gegenstand* erstreckt sich im großen und ganzen auf folgendes:

- *Thematik* (Tag, Thema, Kernaussage/n [nicht Protokoll]);
- *Seminarvorbereitung* (Umfang und Qualität der wissenschaftlichen, inhaltlichen Vorbereitung, Umfragen, Schulversuche ...);
- *Seminar Durchführung* (Themenbewältigung, Aufbau/Struktur, Referat, Statements, Präsentation, Didaktik, Methodik (Methodenwechsel), Balance von Darbietung und Austausch, Beteiligungsmöglichkeiten, Interaktionen, Praxisbezug ...);
- *Themenrelevanz* (eigener Bezug, Praxisbezug ...);
- *Veranstaltungsleitung* (Zeitmanagement, Themeneingrenzung, Beeinflussung der Diskussionen, Umgang mit den Referenten/-innen und Studenten/-innen ...);
- *Beteiligung der Studenten/-innen* (Wortmeldungen, Verteilung der Beteiligung, Art der Beteiligung ...);

- *besondere Vorkommnisse, Beobachtungen;*
- *Atmosphäre* (Umgang miteinander, Gesprächsklima, Raum ...).
- Als geeignete *Methoden* haben sich die folgenden herausgestellt:
- Metadiskussionen, Blitzlichter;
- Umfrage-/Kritikbögen (wichtig: gezielte, regelmäßige, gleichlautende Befragung im Hinblick auf eine "repräsentative" Auswertung bzw. die Erstellung von Qualitäts- und Stimmungskurven), Meckerkasten;
- Interviews (von Einzelnen und Gruppen, von Referenten/-innen, Gästen und Seminarleitung);
- Fotos, Tonband- und Videoaufzeichnungen.

Zur Erhebung wie zur Präsentation der Ergebnisse in der Abschlußveranstaltung bzw. Wiedergabe von Zwischenergebnissen in einzelnen Veranstaltungen (evtl. auch in einer Pufferveranstaltung in etwa der Mitte der Veranstaltungsreihe) kommen in der Regel die folgenden *Medien* zum Einsatz:

- *im Hinblick auf Aufnahme:* Kamera, Camcorder, Cassettenrecorder, Diktiergerät, Wandtafeln, Meckerkasten, Plakate, Wandplakat mit Smilies;
- *im Hinblick auf Wiedergabe:* Overheadprojektor, Diaprojektor, Videorecorder, Tonbandgerät, CD-Player, gewisse Requisiten (bei beispielsweise Rollenspielen).

Die *Präsentation* in der Abschlußveranstaltung bzw. die Wiedergabe von Zwischenbilanzen stützt sich in der Regel auf:

- Seminarreport (schriftlicher Rückblick auf die einzelnen Veranstaltungen mit graphischem Anhang, Gruppenfoto [zur Erinnerung, muß möglichst frühzeitig gemacht werden, da Vervielfältigung, bei Mißlingen Wdhl.] usw.; Aufzeichnungen zur letzten Veranstaltung [Seminarreport, -kritik] incl. eigene Erfahrungen mit dem Seminarreport sind nachzureichen);
- Darstellungen der Einschätzungen in Kurven(Folien) bzw. exemplarischen schriftlichen Statements (Folien); zusammenfassende Auswertungen von Umfrageergebnissen und Mitteilungen über den Meckerkasten;
- Plakatwand (Einschätzungen, Stimmungen, Veränderungsvorschläge), (in Kleingruppen erstellte, danach zu vergleichende) Werbeplakate (Vorderseite: Werbung für Veranstaltung, Rückseite: was besser verschwiegen wird) Erwartungs-/Ergebnisbaum, Baum mit Winter- und Sommerseite (minus/plus), Zeichenhandlung (z. B. Zeitsack oder Lied "Schnell weg da, weg da, weg" wg. ständigen Zeitdrucks); Wandzeitungen, Collagen;
- Fotowand (fotografischer Rückblick auf einzelne Szenen: Gruppenarbeit, Referenten/-innen bei ihrem Vortrag, Schnappschüsse, Gruppenfoto, Umfrageergebnisse; Möglichkeit der Nachbestellung von Fotos), Dias (ähnlich wie bei Fotowand, zur abschließenden Präsentation u. U. besser geeignet), musikuntermalte, mit Zwischentexten (Tag und Thema der Veranstaltung) versehene Zusammenschnitte der Videoaufzeichnungen (Vortragspassagen, Mitarbeit, einzelne Wortbeiträge, Stimmungsaufnahmen) Diktaphonaufnahmen bzw. Tonbandaufzeichnungen (Befragung von einzelnen Stu-

- dentem/-innen, Referenten/-innen, Gäste/Gastdozenten/-innen, Dozent im Anschluß, vor oder während der Veranstaltung), audio-visuelle Aufzeichnungen von kurzen (5-10 Min.), blitzlichtartigen Auswertungsdiskussionen im Anschluß an die einzelne Veranstaltung (kleiner Kreis von Studenten/-innen);
- Rollenspiel (z. B. Studenten/-innen unterhalten sich in der Mensa über das Seminar, eine Studentin berichtet einer Kommilitonin, die die Veranstaltung versäumt hat; rap-Gesang), "Zeitungsbericht" (Zeitungsmeldung über Seminarveranstaltung), Radiosendung (z. B. "Zeitzeichen heute"), "TV-Reportage" (z. B. "Spiegel-TV", mit Bericht über Seminarveranstaltung im Sinne eines Symposiums, Interviews mit Beteiligten, Konsultierung von sog. Gutachtern/-innen, Einblendungen).

Probleme und Ausblick

Da der Seminarreport auf einer Anzahl dokumentierter schriftlicher und mündlicher Befragungen aufruhrt, kann er relativ rücksichtslos Kritik äußern. Von ihr ist selbstverständlich auch der veranstaltungsleitende Dozent nicht ausgenommen. Die Anonymität der kritisierenden Studenten/-innen trägt dazu bei, daß die Kritik ohne falsche Rücksicht erfolgt. Ihr kann es in einzelnen Fällen aber auch zugeschrieben werden, wenn die Kritik maßlos wird. Wie die Befragungen zeigen, können dabei die Urteile völlig konträr sein und überaus positive neben überaus negativen liegen. Das Urteil über die Leistung der Referenten/-innen und der Seminarleitung könnte insbesondere dann schärfer ausfallen, wenn nicht zunächst nach einer Selbsteinschätzung gefragt wird (was in allen mir bisher vorgelegten Befragungsbögen versäumt wird). Ausgangsfrage eines jeden Fragebogens sollte deshalb die Frage sein, welches Urteil die eigene Beteiligung an der Seminarveranstaltung verdient. Darauf aufbauend und daran maßnehmend kann dann die Kritik auch weitergreifen. Der Auftrag zu einem Seminarreport stellt vor mehrere ungewohnte Aufgaben. Seminarreporter/-innen tun sich in der Regel anfangs sehr schwer, die Kommilitonen/-innen zu fotografieren bzw. zu filmen. Ich begründe ihr Tun vom Zwischen- und Endergebnis her: von der für den Seminarverlauf wichtigen Zwischenbilanz und der abschließenden Seminauswertung her. Außerdem weise ich darauf hin, daß wir selbst in Praktika auf z. B. Videoaufzeichnungen zurückgreifen. Das Aufstellen zum Gruppenfoto finden einige peinlich. Wer hier nicht mitmachen möchte, kann es natürlich lassen. Die übrigen werden sicher das mit dem Seminarreport erhaltene Foto gerne interessierten Außenstehenden zeigen (kleine Möglichkeit, mal in die Hochschule zu schauen) bzw. zur Erinnerung verwahren. Videoaufzeichnungen und Fotografieren werden im übrigen schnell zur Normalität des Veranstaltungsalldtags. Die Statements der Referenten/-innen und die Beiträge aus dem Publikum erfolgen ungeachtet der eingesetzten Aufzeichnungsmedien.

Ein beachtliches Problem stellt die Authorisierung der Seminarreporter/-innen dar, Veranstaltungen zu unterbrechen, um etwa über ein Blitzlicht nach der

Motivationslage des Publikums zu fragen und eigenmächtig Zäsuren für kurze Metadiskussionen zu schaffen. Besonders schwer fällt es ihnen, diesbezüglich den Dozenten zu "bremsen". Damit hängt auch zusammen, daß sie sich in der Regel damit schwertun, im Rahmen der einzelnen Veranstaltungen einen kleinen Zeitraum für Zwischenberichte zu reservieren (zu Beginn, in der Mitte oder am Ende).

Ein keineswegs unerhebliches Problem ist technischer Art. Filme stellen sich am Ende als überbelichtet heraus. Dias sind zu dunkel, um verwendet werden zu können. Die Videokamera wurde zu unruhig geführt. Starke Nebengeräusche machen den Ton unbrauchbar. Technische Qualitätsmängel und inkompetente Handhabung der Aufzeichnungsgeräte mindern häufig das Ergebnis eines großen Einsatzes.

Die im Rahmen des Seminarreports zu leistende Arbeit hat nicht nur Bedeutung für die abschließende Seminarkritik; sie schafft auch die Grundlage für Rückmeldungen an das Seminar in den einzelnen Sitzungen und für Zwischenbilanzen. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, in der Mitte der Veranstaltungsreihe eine Art Pufferveranstaltung einzubauen, in der das bis dahin Erreichte festgehalten wird und eventuelle Kurskorrekturen vorgenommen werden können (vgl. Ballance von Wissensvermittlung und Austausch). Wesentlicher Beitrag der Seminarreporter/-innen ist die kontinuierliche Auswertung der Veranstaltungen.

Bisher wurde die der Seminarkritik vorbehaltene letzte Sitzung immer mit dem Seminarreport begonnen. Dem folgte dann die Seminarkritik in der Diskussion der Teilnehmer/-innen. Möglicherweise wird durch diese Reihenfolge aber die anschließende Diskussion lanciert. Es wäre zu überlegen, den Seminarreport erst nach einer ersten Auswertungsrunde zu präsentieren. Eine weitere Gesprächsrunde könnte die Veranstaltung abschließen.

Mit dem Seminarreport wird die Veranstaltung nach außen in gewisser Weise transparent. Das ist eine Chance. Das beinhaltet aber auch eine Gefahr: die im Seminarreport geäußerte Kritik (vor allem die negative) kann außen immer falsch verstanden und einzelne oder die Veranstaltung völlig unbegründet in Mißkredit bringen. Videomitschnitte gebe ich nicht zum Kopieren frei. Den Seminarreport zensuriere ich nicht. Die Reporter/-innen haben freie Hand.

Der Seminarreport, wie er bisher durchgeführt wurde, bewegt sich noch auf einer relativen Auswertungsoberfläche. Dies zeigt sich z. B. bei Fragen wie: Wie hat dir das Seminar gefallen? Andererseits ist auch keine empirisch abgesicherte Auswertung intendiert. Dennoch, eine zentrale Funktion läge darin, das Erreichte mit dem Angekündigten zu vergleichen (für den Dozenten besteht hier noch die Möglichkeit der Lernzielkontrolle über die Klausuren). Dies hieße, Bezug nehmen auf das Vorgenommene, auf die Seminaurausschreibung, auf die Veranstaltungsankündigung. Erwartungshaltungen müßten noch stärker festgehalten werden und das Ergebnis der Arbeit am Ende damit in Verbindung gebracht werden.

Resümee

Die Bedeutung des Seminarreports liegt nicht auf empirisch wissenschaftlicher Ebene, sondern auf einer didaktischen. Der Seminarreport sichert eine Metaebene: nämlich immer wieder in Distanz zu treten zu der Veranstaltung. Die in seinem Rahmen durchgeführten Befragungen haben nicht ihren ersten Sinn in empirisch zuverlässigen Erhebungen, sondern in der Aktivierung (vgl. aktivierendes Interview) und Motivierung. Der Seminarreport trägt zu einer Disziplinierung im Interesse der Sache bei. Er ist Korrektiv. Nebenbei verhilft er der Veranstaltung dazu, ein kleines persönliches Erlebnis zu werden. Uni hat auch etwas mit Atmosphäre zu tun.

