

[1999 erschienen Heft 42-43]

Heft

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 42/1999

ReligionslehrerInnenausbildung

- Burow*, Ausbildung für eine Schule von morgen
- Bucher/Arzt*, Vom Katecheten zur Religionspädagogin
- Hilger/Rothgangel*, Wahrnehmungskompetenz
- Berg*, Im Spannungsfeld von Hermeneutik und Didaktik
- Szagan*, Religionspädagogik in den neuen Bundesländern
- Lachmann/Ruppert*, Ökumenischer Religionsunterricht
- Ziebertz*, Forschungspolitische Aspekte
- Mokrosch; Mette*, Thesen zum Religionsunterricht
- Marenbach*, Aus der Sicht eines Studienleiters
- Zwergel*, Förderung kommunikativer Kompetenzen

WZ

Arts/Roebben/Ginneberge, Godinet

**ZA
4253**

Schrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)

ISSN 0173-0339

11

30

Inhalt RpB 42/1999

<i>Vorwort</i>	1
<i>Olaf-Axel Burow</i> , Lehrer/innen-Ausbildung für eine Schule von morgen	3
<i>Anton A. Bucher/Silvia Arzt</i> , Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von jungen TheologInnen	19
<i>Georg Hilger/Martin Rothgangel</i> , Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung	49
<i>Horst Klaus Berg</i> , Ausbildung im Spannungsfeld von Hermeneutik und Didaktik	67
<i>Anna-Katharina Szagun</i> , Religionspädagogik in den neuen Bundesländern	85
<i>Rainer Lachmann/Godehard Ruppert</i> , Schiff im Strom der Zeit. Ökumenischer Religionsunterricht in der Praxis	111
<i>Hans-Georg Ziebertz</i> , Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden? Forschungspolitische Aspekte	115
<i>Reinhold Mokrosch</i> , Thesen zur zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts. Einleitungsvotum zu einer Podiumsdiskussion	131
<i>Norbert Mette</i> , Thesen zur Podiumsdiskussion	135
<i>Udo Marenbach</i> , Religionspädagogische Kompetenz aus der Sicht eines Studienleiters	137
<i>Herbert A. Zwergel</i> , Zur Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Ausbildung	151
<i>H. Lombaerts/B. Roebben/G. Ginneberge</i> , GODINET: Ein flexibles Arbeitsinstrument für ein Fach in Bewegung	167
Nachrichten aus dem Internet	179

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stochel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Freiburg

Schriftleiter: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c
e-mail: zwergel@hrz.uni-kassel.de; Tel. 0561/8900857

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 33 DM, 3 Hefte (nur 1999!) 45 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: Herbert A. Zwergel, erstellt mit Ventura Publisher®

Druck: Dissertations Druck Darmstadt.

Vorwort

Vom 21. bis 24. September 1998 fand in Freising der gemeinsame wissenschaftliche Kongreß von AfR und AKK statt. Der (evangelische) *Arbeitskreis für Religionspädagogik* und die *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten* setzten damit ihren wissenschaftlichen Austausch unter dem Thema „Religionslehrerinnen- und Religionslehrausbildung“ – und wie der Einleitungsvortrag formuliert – „für eine Schule von morgen“ fort.

Soweit der Schriftleitung die Manuskripte vorgelegt worden sind, werden diese hier in der Reihenfolge, in der die Beiträge auf dem Kongreß vorgetragen worden sind, dokumentiert. Auf die Publikation von Kurzbeiträgen und Berichten aus den Arbeitskreisen wurde aus Platzgründen verzichtet.

Für die Podiumsdiskussion des Mittwochabends seien noch die weiteren Gesprächsteilnehmer der z.T. kontrovers geführten Debatte genannt: Dr. E. Nordhofen, Leiter der Zentralstelle Bildung, sowie Prof. Dr. F. Rickers; ich selbst habe das Gespräch moderiert.

RpB 42/1999 enthalten einen Beitrag, der nicht auf dem Kongreß vorgetragen worden ist, aber wegen der zunehmenden Bedeutung des Internet aufgenommen worden ist: der Beitrag von H. Lombaerts/B. Roebben/G. Ginneberge. Damit soll in RpB die Möglichkeit gegeben werden, künftig Informationen zum Internet auszutauschen (vgl. S. 180; Kontaktmöglichkeit mit RpB über die im Impressum angeführte e-mail-Adresse).

Wie im letzten Band bereits angekündigt, erscheint RpB 43/1999 zum Arbeitsthema „feministische Religionspädagogik“ noch in diesem Jahr.

Kassel, im August 1999

Herbert A. Zwergel

Anschriften der Autorinnen und Autoren:

- Arzt*, Dr. Sylvia (wissenschaftliche Mitarbeiterin), Universität Salzburg, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Universitätsplatz 1, 5020 Salzburg
- Berg*, Prof. Dr. Horst Klaus (PH Weingarten), Am Bläsiberg 25, 88250 Weingarten
- Bucher*, Prof. Dr. Anton A., Universität Salzburg, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Universitätsplatz 1, 5020 Salzburg
- Burow*, Prof. Dr. Olaf-Axel, Universität GhK Kassel, FB 01, Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel Str. 1, 34127 Kassel;
e-mail: burow@hrz.uni-kassel.de
- Ginneberge*, Godelieve (wissenschaftliche Mitarbeiterin der Akademischen Lehrerbildung der Theologischen Fakultät K.U. Leuven), Afd. Pastoraaltheologie, St.-Michielsstraat 6, B-3000 Leuven, Belgium
- Hilger*, Prof. Dr. Georg, Universität Regensburg, Katholisch-Theologische Fakultät, Universitätsstraße 31, 93040 Regensburg
- Lachmann*, Prof. Dr. Rainer, Universität Bamberg, Evangelische Theologie, Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Hetzstr. 3, 96049 Bamberg
- Lombaerts*, Prof. Herman (Professor für Pastoraltheologie) Theologische Fakultät, K.U. Leuven, Afd. Pastoraaltheologie, St.-Michielsstraat 6, B-3000 Leuven, Belgium
- Marenbach*, Dr. Udo (Studienleiter), Wangelister Feld 5, 31789 Hameln
- Mette*, Prof. Dr. Norbert, Universität – Gesamthochschule Paderborn, Fachbereich 1, Pohlweg 55, 33098 Paderborn
- Mokrosch*, Prof. Dr. Reinhold, Universität Osnabrück, Fb Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Evangelische Theologie, Neuer Graben/Schloß, 49069 Osnabrück
- Roebben*, Bert (Hauptdozent für Religionspädagogik, Theologische Fakultät Tilburg; Dozent für Pastoraltheologie, Theologische Fakultät K.U. Leuven), Afd. Pastoraaltheologie, St.-Michielsstraat 6, B-3000 Leuven, Belgium
- Rothgangel*, Prof. Dr. Dr. Martin (PH Weingarten), Im Kalkofen 41, 88273 Fronreute
- Ruppert*, Prof. Dr. Dr. Godehard, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Katholische Theologie, 96045 Bamberg
- Szagan*, Prof. Dr. Anna-Katharina, Universität Rostock, Theologische Fakultät, 18051 Rostock
- Ziebertz*, Prof. Dr. Dr. Hans-Georg, Universität Würzburg, Fb Katholische Theologie, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg;
email: hg.ziebertz@mail.uni-wuerzburg.de
- Zwergel*, Prof. Dr. Herbert A., siehe Impressum

ZA 4253



Lehrer/innen-Ausbildung für eine Schule von morgen

„Ein unzuträgliches Arbeitsumfeld kann selbst Menschen mit den besten Fähigkeiten lähmen. Das passende Umfeld aber stimuliert zu Höchstleistung.“

Cummings & Oldham

Summary

In meinem Text analysiere ich aktuelle schulpädagogische Positionen und ziehe daraus folgende Konsequenzen für die Lehrer/innenausbildung:

In einer Gesellschaft beschleunigten Wandels müssen LehrerInnen in vier Kernbereichen Kompetenzen ausbilden:

1. *Persönlichkeitsbildung*

- „Persönliche Paradigmen“
- Bewußtheit über eigene Stärken und Schwächen
- Team-, Dialog-, Synergiefähigkeit

2. *Konzepte Personenzentrierten Lernens & Lehrens*

- Gestaltpädagogik, TZI, „Humanistische Pädagogik“
- Pädagogische „Urideen“/„Reform der Erziehung“
- Gruppenleitungs-, Moderationskompetenzen
- Fähigkeit zur Bildung „Kreativer Felder“
- Selbstgesteuertes Lernen in Teams mit „Info-Medien“

3. *„Lernende Organisationen“ aufbauen*

- OE-Kompetenzen (Abwehrroutrinen etc.)
- Kenntnis von Verfahren zum Wandel in großen Gruppen (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, Dialog-Gruppen, Metaplan etc.)

4. *Blick über den Tellerrand*

- Entrepreneurship (Faltin u. a. 1998; „Teekampagne“)
- Alternative Arbeitsplätze anbahnen

Konsequenz für die Lehrer/innenausbildung:

- Mehr eigenständiges Team- bzw. Projektlernen; „exemplarisches Lernen“ (Negt 1974/1997)
- Mehr Praxisbezug (auch außerschulisch)
- stärkere Verbindlichkeit: Klare Zuordnung von Teams zu betreuendem Hochschullehrer
- Jeder wird Problemlöser

Alle sind sich einig: Beim Übergang von der Industriegesellschaft alten Typs zur Wissensgesellschaft wird Schule sich grundlegend wandeln müssen. In der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts werden Bildung und Wissen zu den zentralen Produktivkräften und das Überleben unserer Gesellschaften wird auch davon

abhängen, inwiefern es uns gelingt, effektivere Formen der Vermittlung von Wissen zu entwickeln. Dabei ist zu beachten, daß sich der Charakter des Wissens selbst ändert: aufgrund der Beschleunigung des Wissensumsatzes und der weltweiten Vernetzung von Informationen, verflüssigt sich Wissen selbst. Es reicht nicht mehr aus einfach Wissen, zu vermitteln, weil es immer schneller veraltet, sondern Lehrer und Schüler müssen sich immer mehr selbst aktiv in den Prozeß der kreativen Wissensvernetzung einschalten. Der amerikanische Managementprofessor Marvin Weisbord hat den grundlegenden Wandelungsprozeß in folgendem einfachen Schaubild versucht nachzuzeichnen.

Weisbord beschreibt vier Phasen der Problemlösung in sozialen Organisationen:

1900: Experten lösen Probleme

1950: „Jeder“ beteiligt sich an der Lösung von Problemen

1965: Experten beginnen, ganze Organisationen zu entwickeln

Jetzt: „Jeder“ ist gefordert seinen Beitrag zur Entwicklung des sozialen Systems zu leisten, in dem er arbeitet.

Das *neue Paradigma*: Es zeichnet sich das Ende von extern kontrollierten und durch exklusive Experten vorangetriebenen Problemlösungen an. Wir alle stehen vor der Herausforderung, Problemlösungsexperten zu werden. Wandel kann nur durch Selbstorganisation und Partizipationen erfolgreich sein.

Wenn Weisbords Analyse zutrifft, dann stellt sich die Frage, wie dieser Wandel in Selbstorganisation erreicht werden kann. Lehrausbilder müssen sich insbesondere mit der Frage auseinandersetzen, wie sie die zukünftigen LehrerInnen darin unterstützen können zu Problemlösungsexperten zu werden. Hierzu müssen sie sich vom überholten Top-down-Führungsmodell der Einzelkämpfer verabschieden und an der Umsetzung des vielversprechenden *Jazzbandmodells der Führung* arbeiten (vgl. Burow 1999). In einer Jazzband gibt es keinen Leiter, sondern Spezialisten auf ihrem jeweiligen Instrument kommen zusammen und improvisieren über ein gemeinsam gewähltes Thema. Entscheidend für den Erfolg ihrer Improvisation ist, daß sie aufeinander hören und sich synergetisch unterstützen. In einem schnell sich wandelnden gesellschaftlichen Umfeld werden Dirigenten, die nach vorgegebenen Partituren Prozesse steuern wollen ebenso anachronistisch wie auf sich selbst bezogene Solisten, weil das zu spielende Stück immer wieder neu gemeinsam entwickelt werden muß.

Drei aktuelle Positionen zur Schulentwicklung

Bevor wir uns anschauen, wie dieses Führungsmodell an der Schule und in der Lehrerbildung umgesetzt werden kann, möchte ich kurz drei grundlegende Antworten skizzieren, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Bundesrepublik zur Zeit zur Schulentwicklung vertreten werden. Daran anschließend stelle ich meine eigene Position der Schule als „Kreatives Feld“ vor.

1. Organisationsperspektive und Expertenmodell:

H.G. Rolff, P. Dalin, E. Osswald u.a. vertreten das Konzept professioneller Organisationsentwicklung mithilfe von OE-Experten. Dieser Ansatz, der z.T. auf positiven Erfahrungen im Bereich der Wirtschaft basiert, hat sich in den letzten Jahren immer stärker verbreitet. Als Vorteile dieses Ansatzes sind zu sehen:

- Professionelle Betrachtung des Systems durch außenstehende Spezialisten
- kontinuierliche Beratung
- systematische Evaluation des Entwicklungsprozesses

Nachteile sind vor allem:

- zeitaufwendig und teuer
- Gefahr einer Verstärkung der Expertenabhängigkeit

In Absetzung zu diesen eher managementbezogenen Ansätzen haben einige Autoren – nicht zuletzt auch im Gefolge der erfolgreichen Bücher von Klippert zum Methodentraining – für eine „Pädagogische Organisationsentwicklung“ plädiert, in der vor allem stärker auf verbesserte Unterrichtsverfahren fokussiert wird. Eine Kritik dieser Strömung an der managementorientierten Organisationsentwicklung besteht darin, daß die Kollegen zwar aufwendige Analyseverfahren kennenlernen, sich aber in der konkreten Schulwirklichkeit oft zu wenig ändert. Meineserachtens wird hier ein falscher Gegensatz aufgebaut, weil Unterrichtsverfahren nicht unabhängig von der Organisationskultur der Schule gesehen werden können. Die Rahmenfaktoren lassen sich nicht allein durch Methodentraining beeinflussen, sondern die Verbesserung der Methoden muß Bestandteil der Selbstveränderung des Gesamtsystems sein. Gleichwohl ist das Methodentraining sehr beliebt, weil man zu Recht das Gefühl hat, hier etwas Konkretes in der Hand zu haben.

2. Diskussion der Aufgaben und Inhalte von Schule

Im Kontrast zu diesen eher organisations- und methodenbezogenen Ansätzen, versuchen Pädagogen wie Hartmut v. Hentig und Herrmann Giesecke die Schule durch eine Diskussion ihres grundlegenden Auftrages zu verändern.

2.1 H. v. Hentig: „Die Schule neu denken“ und „Bildung“

In seinen beiden Büchern vertritt v. Hentig einen engagierten inhaltlich bestimmten emanzipatorischen Bildungsbegriff und richtet ihn gegen die allein an ökonomischen Erfordernissen orientierte Qualifizierungsfunktion von Schule. Die Richtung dieser Argumentation kommt in v. Hentigs berühmter Formel: „Die Menschen stärken. Die Sachen klären“ zum Ausdruck. Aufgrund der veränderten Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen haben sich die Aufgaben, denen Schule genügen muß, grundlegend verändert. Hentig zufolge soll Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum werden. Es geht ihm um einen Abschied von der Schule als Pauk- und Belehrungsanstalt. Im Mittelpunkt soll stattdessen umfassende Menschenbildung stehen.

2.2 H. Giesecke (1996): „Wozu ist die Schule da?“

Während v. Hentig für eine Ausweitung des tradierten Auftrags der Schule um die Dimension der sozialen Kompetenz plädiert, wehrt sich Giesecke in einem vehementen Plädoyer gegen diese Überforderung und fordert eine Selbstbeschränkung der Schule auf ihre Kernaufgaben. Insbesondere soll sich die Schule gegen die von der Gesellschaft an sie herangetragenen Aufgaben wehren und sich auf ihren Bildungsauftrag konzentrieren. Da die Schule im Konzert der Sozialisationsinstanzen nur einen geringen Einfluß hat, soll sie sich auf das konzentrieren, was sie wirklich gut kann: Unterricht. Die Zumutung der Sozialpädagogisierung ist zurückweisen. Alles andere liegt in der Verantwortung von Eltern, Politikern etc. Eine Schwachstelle dieser Argumentation besteht darin, daß mit der Abweisung von Ansprüchen, die alltäglichen Probleme der Lehrer nicht verschwinden. Auch wenn die Schule, die Ansprüche, die an sie gestellt werden, zurückweist, wird sie doch alltäglich mit diesen Ansprüchen konfrontiert. Aus verständlichen Gründen ist die Position Gieseckes bei vielen Lehrern populär, scheint sie doch Entlastung zu bieten.

2.3 NRW-Kommission: „Schule als Haus des Lernens“

Eine weitere Antwort besteht im Bericht der NRW-Kommission, in dem Vertreter aus Politik, Wirtschaft, Schule und Erziehungswissenschaft versuchen, das Bild einer zukunftsfähigen Schule zu entwerfen. In dem Gutachten stehen zwar viele begrüßenswerte Vorstellungen. Jedoch teilt es die Schwächen solcher von Experten über die Köpfe der Betroffenen hinweg entwickelten Modelle. Das Gutachten gleicht einem Warenhauskatalog z.T. wünschenswerter Anregungen, doch bleibt unklar, wer was wie umsetzen will.

Als Vor- und Nachteile sehe ich:

- Fundierte Klärung des Auftrages von Schule
- Geeignet zur Klärung des eigenen Standortes
- Gute Anregungen zum Neudenken von Schule
- Allgemeines Manifest mit unklarem Praxistransfer
- Mangelnde Berücksichtigung der Visionen der Beteiligten im Sinne Weisbords

3. Grundsätzliche Gesellschaftskritik

Sehen die bisher skizzierten Ansätze in der Organisations- bzw. der Methodenentwicklung oder der eindeutigen Aufgabenbestimmung der Schule, einen Weg, mit den Anforderungen des Wandels klarzukommen, so geht der Soziologe und Mitbegründer der Glockseeschule, Oskar Negt, den Weg grundsätzlicher Gesellschaftskritik. In seinem programmatischen Buch „Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche“ (1997) geht er von folgenden Thesen aus:

- Wir leben in einer Welt sich beschleunigender epochaler Umbrüche. Alles wandelt sich, nichts ist sicher. Deshalb muß Schule Krisenbewältigungs- und Orientierungsfähigkeiten in den Mittelpunkt stellen.

- Wir brauchen eine zweite Bildungsreform. Die 1. Bildungsreform der 70er hatte 3 Entwicklungslinien: Aufhebung des Modernisierungsrückstandes; Herstellung der Gleichheit von Bildungschancen; Politisches Mandat: demokratische Umgestaltung von Schulen und Hochschulen.
- „Die (erste) Bildungsreform hat keine Möglichkeit gehabt, ihre Tragfähigkeit unter Beweis zu stellen; sie ist aus politischen Gründen auf halber Strecke steckengeblieben, abgebrochen und zum Teil ins Gegenteil verkehrt worden... Die damals formulierten Ideen haben ihre Gültigkeit bewahrt. Vorstellungen über die Gleichgewichtigkeit von sozialem, emotionalem und kognitivem Lernen, Förderung der Kreativität, das Lernen des Lernens usw. sind nie aktueller gewesen als heute, wo sie mit aller Macht aus dem Schulalltag und aus den übrigen Bildungseinrichtungen hinausgedrängt werden.“ (S.32)

In dieser Perspektive war Schule also seit den siebziger Jahren auf dem „richtigen“ Weg. Skeptisch sieht Negt die Versuche zur Effizienzsteigerung von Schulen etwa mithilfe von Expertengutachten durch Wirtschaftsinstitute. Er gibt zu bedenken:

- „Schulen lassen sich nicht wie Fabrikationsanlagen rationalisieren. Es ist höchste Zeit, die Ideologie betriebswirtschaftlicher Rechnungslegung, den Rationalisierungsblick zu überwinden und die gesamtgesellschaftlichen Kosten der Rationalisierung zu betrachten: Je entschiedener jeder Einzelbereich durchrationalisiert wird, desto irrationaler wird das Ganze. Was wir an der einen Stelle einsparen, scheint das Gemeinwesen mit immer größeren Kosten zu belasten. Jeder spart auf Kosten des anderen.“ (S.34)

Seine Schlußfolgerung lautet denn auch:

- Eine zweite Bildungsreform muß deshalb der „Ökonomie des ganzen Hauses“ verpflichtet sein.
- „Die zweite Bildungsreform kann nicht von oben kommen“.

Ganz im Sinne von Weisbords Analyse, derzufolge wir alle zu Problemlösungsexperten werden müssen, sieht Negt die Lehrerschaft als entscheidenden Motor der Veränderung. Seine entscheidende Kritik an den Pädagogen besteht allerdings darin, daß sie zu resignativ seien:

„Der erste Akt zur Befreiung besteht darin, die selbstverschuldete Mutlosigkeit im überschreitenden Denken zu überwinden.“

„Und der zweite Akt besteht darin, das eigentliche Beziehungsfeld, in dem diejenigen stehen, die mit Erziehungs- und Lernprozessen lebendiger Menschen zu tun haben, in der ganzen Weite der Organisationsphantasie zuzulassen. Denn die Verarmung pädagogischer Phantasie ist das Resultat dieser unheiligen Allianz von bürokratischer Staatsschule und einem Typus von Lehrer, der vorausseilenden Gehorsam übt gegenüber Regelsystemen, die er in seinem Innern verneint, aber aus mangelnden alternativen immer wieder akzeptiert und in seinem Denken und Verhalten mitschleppt.“ (S.40)

Seine Kernthese, der ich zustimmen möchte, lautet, die pädagogischen Ideen sind vorhanden, was fehlt ist die Umsetzung! Und Negt benennt die Inhalte, die es umzusetzen gilt:

„Angesichts der breiten Tradition von Gegenschulen, revolutionären Schulexperimenten und wissenschaftlichen Einsichten fällt es schwer, in Erziehungsfragen ganz neue Ideen zu fassen. Alle grundlegenden pädagogischen Ideen sind schon einmal gedacht worden; was fehlt sind nicht Ideen, sondern ihre Verwirklichung. Zu den 'Urdeen' der Erziehung gehören Vorstellungen über Selbstregulierung, tendenzielle Entschulung der Schule, Lernen ohne Angst und Zwang, Projektunterricht, Erfahrung als Grundlage des Lernbegriffs.“ (S.140)

4. Schule als „Kreatives Feld“

Um nicht mißverstanden zu werden: ich glaube, daß jede der hier skizzierten Positionen auf ihre Weise einen interessanten Fokus auf spezifische Möglichkeiten wirft, mit den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels umzugehen. Jeder hat etwas richtiges gesehen. Doch die Frage bleibt, wie kann der notwendige Wandel organisiert werden. Hierzu müssen wir einen Schritt weiter gehen und Schule als ein komplexes „Feld“ aufeinander wirkender Kräfte betrachten, in dem alle bislang beschriebenen Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Wichtiger noch: die beschriebenen Zugangsweisen spiegeln spezielle Akzentsetzungen wider, die mit den spezifischen Erfahrungen ihrer Vertreter zusammenhängen. Und im Kollegium wird es für jede der Positionen engagierte Befürworter und Gegner geben. Was wir brauchen sind dialogische Verfahren, die das gemeinsame Potential, das in den unterschiedlichen Zugängen liegt, konstruktiv nutzen können. Die Betrachtung der Schule als „Kreatives Feld“ geht von folgenden Grundannahmen aus:

- Wir alle verfügen über die Fähigkeit zu lebenslangem persönlichem Lernen und „Wachsen“.
- Wir erleben den Wandel von einem atomistischen Weltbild zum Bild einer komplex vernetzten Kultur, die sich auf allgemeine Prinzipien biologischer und physikalischer Ordnung gründet: Wir ziehen es nicht länger vor, immer nur die kleinste Einheit zu analysieren und lineare, mechanistische Top-down-Systeme zu bauen. Vielmehr setzen wir darauf, die grundlegenden Regeln sich selbstorganisierender Systeme zu verstehen, die die Kontrollfunktion in sich selbst besitzen. Dies meint: Wir glauben nicht an die überlegene Wirksamkeit externer top-down-Kontrolle.
- Wir wissen, daß wir uns in Richtung auf eine Gesellschaft bewegen, in der jede Person mit ihrem spezifischen Wissen gebraucht wird, um komplexe soziale Systeme zu entwickeln.
- Wir wissen, daß unsere traditionellen Schulsysteme oft so überorganisiert und überreglementiert sind, daß wir gehindert sind, das vorhandene Potential an Selbstorganisations- und Selbstverbesserungsfähigkeiten freizusetzen.

- Der tradierte Organisationsaufbau bzw. die Verfaßtheit des Feldes schafft nur geringe Anreize zur Selbstverbesserung.
- Unsere zentrale Frage ist: Was können wir tun, um das Wissen und die kreative Energie freizusetzen, die im jeweiligen sozialen System bereits vorhanden sind?

Drei Hauptaufgaben der Inneren Schulentwicklung

Schulentwicklung wird aus meiner Sicht nur erfolgreich sein, wenn drei Hauptaufgaben angegangen werden, die in der LehrerInnenausbildung durch die Vermittlung entsprechender Kompetenzen angebahnt werden sollten:

1. *Hauptaufgabe: Die Entwicklung von „Self-Science-Curricula“ für die Lehreraus- und Weiterbildung*

Wie wir wissen ist die Lehrerpersönlichkeit ein entscheidender Faktor bei Veränderungsprozessen. Die gleiche Arbeitsbelastung wird von Kollegen in Abhängigkeit von ihren persönlich geprägten Wahrnehmungsmustern sehr unterschiedlich erlebt (Burow 1993; Hinz 1997). In der Schule der Wissensgesellschaft treten Kommunikations- und Teamfähigkeiten in den Vordergrund. Damit Kollegen in der Lage sind, ihren Arbeitsplatz selbst zu verbessern, müssen sie fähig sein zu analysieren, was ihr eigener Anteil an den Problemen ist, was an der Schulkultur bzw. der Kommunikation im Kollegium liegt und was den Rahmenbedingungen zuzurechnen ist. Schulentwicklung ohne Berücksichtigung der persönlich-kommunikativen Ebene scheitert an der Veränderungsfähigkeit der Einzelnen. Kurse zur Gesprächsführung, kollegiale Supervision, Fallbesprechungsgruppen und ähnliches können nicht nur wirksame Hilfen für den Einzelnen bieten, sondern die Schulkultur insgesamt positiv beeinflussen. Angehende LehrerInnen müssen mit Konzepten personenzentrierten Lehrens und Lernens vertraut gemacht werden und sollten erste Kernkompetenzen erwerben.

2. *Hauptaufgabe: Entwicklung von Konzepten Personenzentrierten Lehrens*

Im Zuge des Individualisierungsschubs und der Ausdifferenzierung von Wissensgebieten wird Lernen immer individueller. In einem schnell sich wandelnden Umfeld mit einer vielfältig ausdifferenzierten Schülerschaft, muß jede Schule selbst ein eigenes Unterrichtsprofil entwickeln, das auf die spezifischen Fähigkeiten ihrer besonderen Lehrer und Schüler zugeschnitten ist. Das Zeitalter der normierten Massenproduktion neigt sich dem Ende zu. Maßgeschneiderte Konzepte sind gefragt. Schulen können dabei auf das von Negt benannte reichhaltige Inventar an „pädagogischen Urideen“ zurückgreifen. Da es keine allgemeingültigen Lösungen für alle Schulen gibt, entsteht hier ein kreativ zu nutzender Gestaltungsspielraum.

Hierbei geht es auch um die Entwicklung eines veränderten Lern- und Leistungsbegriffs. Wie ich anhand einer Analyse des Entstehens der Comedian Harmonists, des Personalcomputers und der Musik der Beatles gezeigt habe (Burow 1999), sind diese kreativen Schöpfungen Ergebnisse von spezifisch

aufgebauten kreativen Feldern, die sich in spontaner Selbstorganisation oft außerhalb bestehender Bildungsinstitutionen entwickelt haben. Bill Gates wäre nichts ohne die Schulfreundschaft zu seinem Partner Paul Allen. Steve Jobs hatte die Idee zum objektgesteuerten Personalcomputer. Doch ohne seinen Freund, den Technikbastler Stephen Wozniak, hätte er sie nicht realisieren können. Harry Frommermann, der Gründer der Comedian Harmonists schrieb als Autodidakt geniale Arrangements, doch ohne den handwerklich versierten Pianisten Erwin Bootz wären nicht die Lieder entstanden, die wir noch heute bewundern. Wie uns neuere Forschungsergebnisse zeigen, zeichnen sich Vivisysteme durch interagierende Vielfalt aus. Entscheidend ist hier das Zusammenwirken, der Synergiefaktor. Die Begründer der Comedian Harmonists, der Beatles, von Apple und Microsoft waren keinesfalls genialische Personen. Entscheidend ist vielmehr das Zusammenwirken z.T. durchschnittlich begabter Personen, denen es gelang, ihre Stärken und Schwächen so zu kombinieren, daß ein fruchtbares Kreatives Feld entstand, das sich selbst steuerte. Komplexität entsteht aus einfachen Elementen. Mehr ist anders!

Die am tayloristischen Fließbandmodell orientierte Pädagogik der Sortierung von Kindern in altershomogenen Jahrgangsstufen, die nach normierten Leistungsvorgaben vorrücken, ist ein antiquiertes Modell, das der Bio-Logik widerspricht und nicht zu den Anforderungen der Wissensgesellschaft paßt. Den komplexen Herausforderungen werden wir nicht mit individueller Optimierung gerecht, sondern eher durch die Bildung sich ergänzender Teams, in denen jeder sein spezifisches Ego einbringen kann. Vermeintliche Schwächen erweisen sich im gut zusammengesetzten Team als Stärken, weil sie die Andockpunkte für mögliche Synergiepartner sind.

Wenn wir also SchülerInnen und angehende LehrerInnen auf die Wissensgesellschaft vorbereiten wollen, dann müssen wir Abschied nehmen von der Überbewertung normierter Einzelleistungen und nach Wegen suchen, wie wir Synergiebeziehungen ermöglichen und so Kreative Felder schaffen können. Anstatt uns auf Einzelleistungen im künstlich ausgedünnten Feld von Schule zu konzentrieren, sollten wir also lernen zu erkennen, welches Potential Schüler in unterschiedlichen Feldern und Beziehungen entfalten können. Vermeintliche Schwächen von Schülern erweisen sich im kreativen Team als Stärken, weil der Partner das kann, was mir fehlt. Lehrer und Schüler müßten in diesem Sinne aufhören, für alle zur gleichen Zeit gleiche Ziele anzustreben, sondern ein Feld- bzw. Synergiebewußtsein entwickeln, in dem jeder sein profiliertes Ego entfalten und in ein passendes Synergieteam einbringen kann. Es geht also um die Entwicklung von feldbezogenen Konzepten personenzentrierten Lehrens und Lernens auch in außerschulischen Feldern.

3. Hauptaufgabe: Entwicklung von Schulen zu „Lernenden Organisationen“

Wenn es gelingt, daß Lehrer und Schüler mehr über sich wissen, besser miteinander kommunizieren, so daß gemeinsam Unterrichtsverfahren entwickelt werden, die der Vielfalt der Beteiligten Rechnung tragen und die Nutzung von Syn-

ergiepotentialen fördern, dann befindet sich Schule auf dem Weg zur „Lernenden Organisation“. Schule wandelt sich von einer Belehrungsanstalt zu einem Kreativen Feld. Wie in der Jazzband kann jeder seine Spezialfähigkeit in die Improvisation über das gemeinsame Thema „Lernen“ einbringen.

Doch jede Schule braucht die Einigung auf ein gemeinsam geteiltes Grundthema und den Grundrhythmus. Um dies zu erreichen, benötigt man von Zeit zu Zeit einen gemeinsamen Selbstanalyseprozeß, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Schule gemeinsam analysiert und entworfen werden. Die *Zukunftskonferenz* ist ein solches Verfahren, das Lehrern, Eltern, Schülern und anderen Dienstkräften dabei helfen kann, herauszufinden, wie sich der Lern- und Arbeitsplatz angenehmer gestalten läßt. Sie ist ein Verfahren, das Schulen dazu befähigt, ihre bislang ungenutzten Ressourcen zu entdecken und freizusetzen. Zukunftskonferenzen können einen kontinuierlichen Prozeß der Selbstanalyse und Selbstverbesserung einleiten, indem sie dazu beitragen, den „Gemeinsamen Grund“ zu entdecken. Wie Joseph Beuys einmal gesagt hat, bekommen wir nur dann die Zukunft, die wir uns wünschen, wenn wir sie aktiv erfinden. Mit der Zukunftskonferenz können wir die von Negt angemahnte soziale Organisationsphantasie freisetzen.

Die Zukunftskonferenz basiert auf der Einsicht, daß Top-down-Strategien des Wandels sehr ineffektiv sind. Wie Dalin gezeigt hat, benötigt die Top-down orientierte Implementation von Schulreformen zwischen zehn und zwanzig Jahren. Eine Ursache dafür sind die institutionellen AbwehrROUTINEN gegen von oben verordneten Wandel (Argyris). Schneller Wandel ist nur möglich, wenn alle Mitglieder des sozialen System daran echt beteiligt sind.

Die fünf wichtigsten Stufen zur Entwicklung einer positiven und innovativen Schulkultur sind:

1. Konzentrieren Sie sich auf die einzelne Schule als Handlungseinheit.
2. Finden Sie Wege, die es allen Mitgliedern erlauben, eine zunehmende Bewußtheit über die komplexe Situation, in der sie sich befinden, zu entwickeln.
3. Fördern Sie Strukturen und „Kreative Felder“, die die Mitglieder Ihrer Institution befähigen, ihr eigenes ungenutztes Kreatives Potential zu entdecken und synergetisch umzusetzen.
4. Fördern Sie die Einsicht, daß wir selbst verantwortlich und in der Lage sind, unsere Zukunft selbst zu erfinden und zu bestimmen. Das nötige Wissen und viele der nötigen Fähigkeiten sind bereits in uns und im System.
5. KISS: Keep It (the changing steps) Short & Simple!

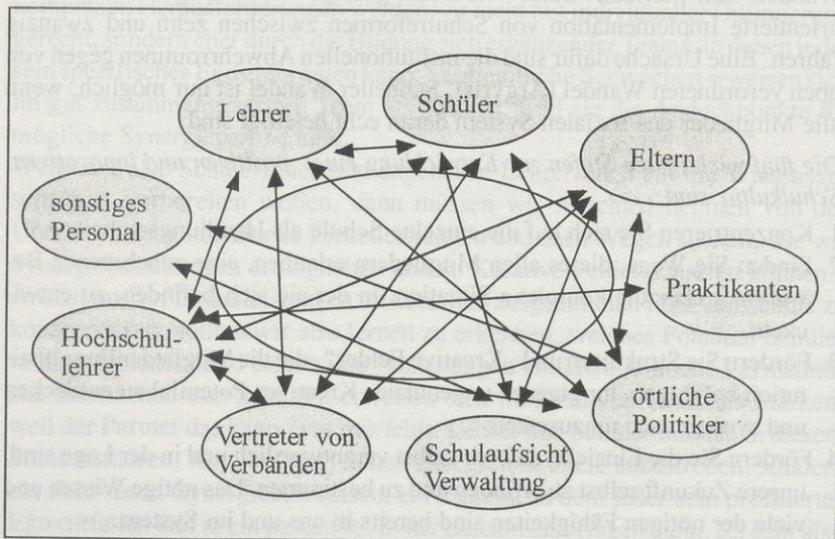
5. Mit der Zukunftskonferenz Schule zum Kreativen Feld machen

Es gibt mittlerweile von der Zukunftswerkstatt über die Zukunftskonferenz bis zur Open Space Konferenz und der Bildung von Dialoggruppen eine Reihe von Verfahren, die geeignet sind, das ungenutzte Kreative Potential innerhalb von Kollegien freizusetzen (vgl. Burow 1999). Allen diesen Verfahren ist gemein-

sam, daß sie davon ausgehen, daß die erforderlichen Ressourcen zur Einleitung des Wandels in der Institution selbst vorhanden sind. Diese Verfahren schaffen lediglich einen veränderten Rahmen, einen veränderten Kontext, der es ermöglicht, neue Seiten an sich selbst und anderen zu erkennen und neue Verbindungen zu knüpfen. Im Rahmen dieses Artikels beschränke ich mich darauf, die Zukunftskonferenz zu skizzieren. Die Zukunftskonferenz basiert auf folgenden Grundsätzen:

- Das ganze System in einen Raum (key-persons)
- Nutzung der im System vorhandenen Ressourcen
- Keine Vorträge! Die Teilnehmer der Konferenz sind die Experten, weil sie das Problem „besitzen“.

Die grundlegende Idee ist, daß Wandel nur dann erfolgreich stattfinden kann, wenn die Schlüsselpersonen ihn gemeinsam planen. Wandel kann nicht von oben verordnet werden, sondern muß Bestandteil einer gemeinsamen Diskurs- und Lernerfahrung des gesamten Systems sein. Indem die oftmals isoliert voneinander arbeitenden Personen im Rahmen der Konferenz zusammengeführt werden, kann das gesamte im System vorhandene Wissen genutzt und die vorhandenen Energien für den notwendigen Wandel gebündelt werden.



Jede(r) angehende Lehrer/Lehrerin sollte in seinem/ihrem Studium eine solche Großgruppenkonferenz miterlebt haben und vielleicht sogar erste Moderationserfahrungen sammeln. Wenn Sie eine Zukunftskonferenz durchführen wollen, dann sollten Sie zunächst eine Vorbereitungsgruppe bilden, in der von jeder relevanten Gruppierung mindestens eine Person vertreten sein sollte. Die-

se Schlüsselpersonen gewährleisten nicht nur, daß möglichst alle Sichten, die die Schulwirklichkeit beeinflussen, vertreten sind, sondern sorgen auch dafür, daß der gemeinsam erhobene Veränderungsbedarf von allen am System Schule beteiligten Personen getragen und vorangetrieben wird. Die Schlüsselpersonen planen gemeinsam den Ablauf und die Durchführung der Zukunftskonferenz und sorgen in ihren jeweiligen Gruppen für eine entsprechende Beteiligung. Ihr versammeltes Wissen stellt die wichtigste Ressource für die Einleitung des Schulentwicklungsprozesses dar. Der Ablauf der Konferenz ist in sechs Phasen strukturiert, die die Gruppen selbständig bearbeiten. Alle Ergebnisse werden auf großen Packpapierbahnen von den Gruppen visualisiert, so daß eine Ausstellung der erhobenen Sichten entsteht.

Phasen der Zukunftskonferenz

1. Fokus auf die Vergangenheit

Rückschau: Wo kommen wir her?

Was sind die „Höhe-/Tiefpunkte“ in der Geschichte unserer Institution?



2. Fokus auf externe Trends

Gemeinsames Erstellen eines Mindmaps der externen Trends, von denen wir meinen, sie werden unsere Arbeit massiv beeinflussen. Es geht darum, die subjektiven Zukunftserwartungen der beteiligten Personen herauszuarbeiten.



3. Fokus auf die Gegenwart - *Owning our Actions*

Was tun wir schon heute bezogen auf die erwarteten Herausforderungen?

Was sind unsere „prouds“ and „sorries“?

Worauf sind wir stolz und was bedauern wir?



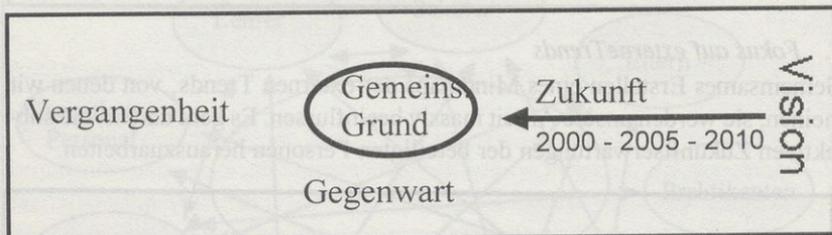
4. Wir erfinden unsere Zukunft: Fokus auf erwünschte Zukunftsszenarien

Was ist unsere Vision? Entwickeln eines Portraits der von uns erwünschten Zukunft. Was sind die Zukunftsprojekte, die wir gemeinsam angehen möchten?



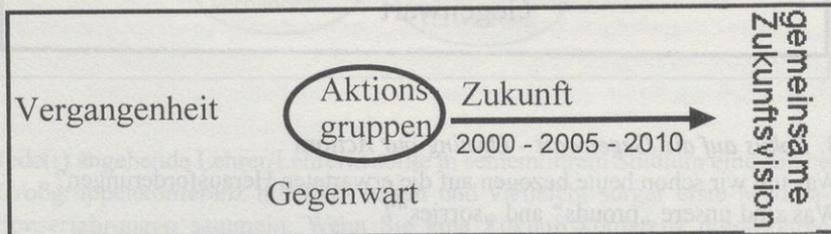
5. Entdeckung des Gemeinsamen Grundes

Was sind die Kernpunkte unserer gemeinsamen Zukunftsvision?



6. Fokus auf die Planung von Umsetzungsstrategien

Wer möchte, mit wem, in welcher Zeit, welches konkrete Projekt angehen. Bildung von verantwortlichen Umsetzungsgruppen.



Kreativer Problemlösungsstil und Persönlichkeitstyp

Wie wir aus unserer Beratungsarbeit wissen, kann eine gelungene Zukunftskonferenz ein entscheidender Anstoß zur Verbesserung der Kultur einer Schule sein. Die für viele überraschende Erfahrung, daß es bei allem Trennenden doch gemeinsame Visionen gibt, die Erfahrung der lustvollen kreativen Arbeit, die Konfrontation mit unterschiedlichen Sichten – dies alles bringt fixierte Kommunikationsstrukturen in Bewegung und macht Lust auf Veränderung. Auszubildern kommt hier eine entscheidende Aufgabe zu: Sie müssen dafür sorgen, daß der Energieschub der oft euphorisch erlebten Zukunftskonferenz nicht schnell wieder verpufft.

Die Arbeit in der Zukunftskonferenz macht vielen deutlich, daß man gemeinsam geteilte Belastungssituation auch als lohnende Herausforderung für die Entfaltung des eigenen kreativen Potentials ansehen kann. Gerade für angehende LehrerInnen ist es wichtig, die Chancen zu erkennen, die sich aus einer Arbeit mit den Kräften des gesamten Systems ergeben. Insofern ist die Perspektive der Ausbildung von individualisierten Einzel Lehrern zu überwinden, indem man schon im Studium Teambildungs- und Synergiefähigkeiten fördert. Angehende LehrerInnen würden dann die Chance haben, der verbreiteten Überforderung zu entgehen. Denn im Rahmen einer teamzentrierten Ausbildung lerne ich zu erkennen, daß die Entwicklung meiner kreativen Bewältigungsfähigkeiten nicht von mir allein abhängt. Offenbar spielen hier günstige Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle, für deren Schaffung das Kollegium gemeinsam mit dem Schulleiter sorgen kann. Oldham & Cummings haben in zwei Untersuchungen analysiert, inwieweit kreative Mitarbeiter auf ein förderliches Arbeitsumfeld angewiesen sind. Sie unterscheiden zwei Grundtypen von KollegInnen.

Diese Typen lassen sich am *Problemlösungsstil* und *Persönlichkeitstyp* erkennen. Kreative Mitarbeiter neigen dazu, vorhandene Regelwerke zu ignorieren und bemühen sich um Lösungen, die den gewohnten Rahmen sprengen. Sie weichen oft als einzelne von der Gruppenmeinung ab, indem sie

- eher einen neuen Weg einschlagen, als einen gewohnten zu verbessern
- neue Perspektiven gegenüber alten Problemen entwickeln
- sich mit mehreren neuen Ideen gleichzeitig befassen
- keineswegs betont methodisch und systematisch vorgehen
- Sachverhalte, die sie kontrollieren können, keiner strikten Ordnung unterwerfen
- auf eine Absicherung durch präzise Anweisungen keinen Wert legen
- Regeln weitherzig auslegen oder zu brechen suchen
- oft riskieren, Dinge anders zu machen
- es aushalten, wenn sie mit der Gruppenmeinung nicht übereinstimmen
- auch ohne besondere Befugnis aktiv werden.

In diesem Sinne ergeben sich viele Belastungssituationen in der Schule aus der Orientierung an dem berühmten „vorausseilenden Gehorsam“, den Negt so ve-

hement kritisiert. Aus der Organisationstheorie wissen wir, daß komplexe soziale Institutionen nur deshalb funktionieren, weil viele Mitglieder Regeln, die sie nicht für sinnvoll halten, eigenmächtig übergehen. In diesem Sinne hilft die Zukunftskonferenz LehrerInnen, mehr Selbstbewußtsein und eigenständige soziale Organisationsphantasie zu entwickeln. Machen Sie sich frei von tradierten didaktischen Konzepten und ihrem Idealbild „guten Unterrichts“! Versuchen Sie stattdessen herauszufinden, welche Lösung für ihre Situation die Geeignete ist!

Der zweite wichtige Faktor, in dem sich Mitarbeiter voneinander unterscheiden, ist ihr individuelles Persönlichkeitsprofil. Kreative sind

- selbstbewußt und einfühlsam
- finden Komplexität reizvoll
- nehmen Mehrdeutigkeit hin
- sind vielseitig interessiert.

Was Lehrerbildner beachten müssen

Ob kreative Persönlichkeiten ihr Potential entfalten können, hängt von einer geeigneten Arbeitsplatzumgebung ab. Wichtig sind dabei insbesondere folgende Faktoren:

- Komplexität der Tätigkeit
- nicht-autoritativer Führungsstil
- Unterstützende Vorgesetzte
- Anregende Arbeitskollegen
- Kreative Konkurrenz (Motivierende Herausforderungen)

Wenngleich Cummings & Oldham ihre Einsichten aus dem Vergleich der Arbeitsumgebungen von zwei Produktionsbetrieben gewonnen haben, so lassen sich doch auch Schlußfolgerungen für den schulischen Arbeitsplatz ziehen. Mitarbeiter mit einer kreativen Persönlichkeit leisteten nur dann einfallreichere Arbeit als Personen mit einem niedrigeren Kreativitäts-Testwert, wenn sie komplexe Aufgaben zu bewältigen hatten und von nicht-autoritativen Vorgesetzten unterstützt wurden.

Diese Erkenntnis stimmt mit Einsichten der Streßforschung überein, die uns lehrt, daß es für Streßbewältigung wichtig ist, daß ich das Gefühl habe, die Situation selbst kontrollieren zu können. Belastung wird in diesem Sinne dann zur Chance, wenn sie als komplexe Herausforderung begriffen wird, die man gemeinsam mit KollegInnen zu bewältigen sucht.

In einer zweiten Studie untersuchten sie die Rolle des Faktors Stimulation durch Kollegen und Wettbewerb untereinander.

„Diese zweite Studie bestätigte das Ergebnis der ersten: Verschiedene Typen von Mitarbeitern reagierten auf ihre Arbeitsumgebung recht unterschiedlich. Wie Studie 2 zeigt, waren Mitarbeiter mit einer generell kreativen Persönlichkeit und einem innovativen Problemlösungsstil zu starker Konkurrenz unter Kollegen positiv eingestellt. Mitarbeiter mit einer wenig kreativen Persönlichkeit dagegen nicht. In dieser letzten Gruppe hatte die Stärke der Konkurrenz

unter Kollegen nur geringe Auswirkungen auf die Zahl der kreativen Vorschläge. In der anderen Gruppe führte hoher Wettbewerbsdruck zu einer Fülle an kreativen Vorschlägen, während bei geringerer Konkurrenz unter Kollegen die Kreativen auffällig wenig fruchtbringende Vorschläge einbrachten.“ (S.40)

Ausblick

In der Zukunftskonferenz entsteht durch die gemeinsame Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen ein Klima kreativer Konkurrenz. Lehrer, Schüler und Eltern wetteifern oft darum, die originellsten Visionen und Projekte zu entwickeln. Sie merken in der Konferenz, daß Veränderung Spaß machen kann. Eine wichtige Aufgabe besteht also darin, dauerhaft ein anregendes Umfeld zu schaffen, so daß das im Kollegium vorhandene kreative Problemlösungspotential freigesetzt wird. Wenn es gelingt, daß die Kollegen sich in kreativer Konkurrenz gegenseitig zur Entwicklung origineller Bewältigungsmöglichkeiten stimulieren, dann kann die gemeinsame Bearbeitung von Belastungssituationen in eine Verbesserung der Arbeitsplatzsituation insgesamt münden. Schule und Unterricht werden dann zu einem Kreativen Feld.

In diesem Sinne müßte auch die Lehrerausbildung zu einem experimentellen Kreativen Feld werden, zu einer Art Zukunftskonferenz, in der man beginnt, mit neuartigen Lehr- und Lernformen zu experimentieren, die den Fähigkeiten zur Selbstorganisation mehr Raum lassen und die die unterschiedlichen Feldkräfte stärker miteinbeziehen. Jeder soll Problemlöser werden. Hierzu gehören z.B. Seminare, in denen berufserfahrene LehrerInnen zusammen mit Anfangssemestern beginnen, Praxis zu reflektieren und Schule neu zu entwerfen. Bei alledem darf man aber nicht übersehen, daß viele der Studierenden keine Lehrerstelle erhalten werden. Von daher muß sich Lehrerbildung öffnen für den Erwerb vielfältiger sozialer und praktischer Kompetenzen, die auch in anderen Feldern eingesetzt werden können. Von einer erweiterten Blickrichtung auf verschiedene Bezugfelder könnte Lehrerausbildung insofern profitieren, als die damit verbundenen unterschiedlichen Praxis- und Theoriezugänge die Lehrerbildung insgesamt bereichern und erneuern könnten.

Literatur:

- Bohm D.* (1998). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A.* (1999). Die Individualisierungsfalle: Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A.* (1999) Kreative Felder. Das Potential der Gruppe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A.* (1998). Belastung als Chance. Gemeinsam ein angenehmes Arbeitsumfeld schaffen. Pädagogik 12.

- Burow O.A.(1993). Gestaltpädagogik - Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.
- Cumings A. & Oldham G.R. (1998). Wo Kreativität am besten gedeiht. In: Harvard Business manager 4, S.32-43
- Giesecke H. (1995). Wozu ist die Schule da? Stuttgart: Klett.
- Hentig H.v. (1996). Bildung. München: Hanser.
- Hentig H.v. (1993). Die Schule neu denken. Stuttgart: Klett.
- Hinz H. (1997). Arbeitsplatz Förderschule. Belastungsbedingungen und Bewältigungsstrategien. Frankfurt: Peter Lang.
- Negt O. (1997). Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- Rolff H.G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. München: Juventa.
- Weisbord M. & Janoff F. (1995). Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organisations & Communities. San Francisco: Berrett-Koehler.

Das „Institut für Synergie und soziale Innovationen“ (ISI) vermittelt Moderatoren für Zukunftskonferenzen und bietet entsprechende Ausbildungen. Weitere Informationen über unsere Homepage:

http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/ISI_Aktuell.html

Anton A. Bucher/Silvia Arzt

Vom Katecheten zur Religionspädagogin.

Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von jungen TheologInnen

0. Problemlage und Fragestellung

Noch vor wenigen Jahrzehnten war es für eine Familie eine große Ehre, wenn sich der Sohn entschloß, an einer theologischen Fakultät zu studieren. Im katholischen Bereich führte dies zumeist zur Primiz, in evangelischen Landen ins Pfarrhaus. Dem gegenüber hat sich die Population Theologiestudierende in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert, dies zunächst dadurch, daß auch Frauen in Theologie immatrikulieren (in Österreich ist dies seit dem Studienjahr 1945/46 an katholischen Fakultäten möglich, an der evangelischen Fakultät in Wien seit 1928), bei Lehramtsstudiengängen sogar deutlich mehr als Männer.

Einer dramatischen Transformation unterworfen war in den letzten Jahrzehnten auch das kirchlich-religiöse Umfeld.¹ Man mag von der Säkularisierungsthese halten was man will; unbestreitbar ist: Die Kirchenbindung vieler Menschen hat sich gelockert, die Institution Kirche erlitt einen drastischen Plausibilitätsverlust, in den evangelischen Milieus, die stets moderner waren, ausgeprägter als im katholischen Bereich, wo die reaktionäre Kehrtwendung schon bald nach dem Konzil die Reputation und Autorität der Kirche zu untergraben begann. Dies speziell im Zusammenhang mit der Enzyklika „Humanae Vitae“, die ein Symbol für kirchlichen Autoritätsverlust ist und paradoxerweise gerade aus Angst vor Autoritätsverlust durchgesetzt wurde.

Vor diesem Hintergrund ist ein Theologiestudium nicht mehr selbstverständlich. Wer sich in seinem Abiturjahr dazu entschließt, gilt weniger als charismatisch, sondern gerät leicht unter Legitimationsdruck, oder in den Verdacht, hinterweltlerisch, reaktionär, ja infantil zu sein. Dies schlug sich in den letzten Jahren auch darin nieder, daß an den meisten Fakultäten – zumindest den katholischen – die Inskriptionszahlen deutlich sanken; PolitikerInnen überlegen sich, ob sie sich diese finanziellen Aufwendungen noch leisten können bzw. noch leisten wollen.

In dieser Umbruchsituation – auch an den Fakultäten selber, weil vielfach mit Studienreformen befaßt – sind Kenntnisse darüber, aus welchen sozioreligiösen Lebenswelten Studierende den Weg in ein theologisches Studium finden, unabdingbar.² Ebenfalls Kenntnisse darüber, aus welchen Motiven und – vor

¹ Klöcker, M.: Katholisch- von der Wiege bis zur Bahre. Eine Lebensmacht im Zerfall?, München 1991; Gabriel, K.: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg i.Br. 4 1994; Brück, M. von/Werbeck, J.: Traditionsabbruch – Ende des Christentums? Würzburg 1994.

² In der letzten Zeit wurden unter Theologiestudierenden eine Reihe empirischer Studien durchgeführt: Engels, D.: Religiosität im Theologiestudium, Stuttgart u.a. 1990; Friesl, Ch.: Die Utopie als Chance. Lage und Zukunft der „LaientheologInnen“, Innsbruck/Wien

allem – mit welchen Erwartungen sie dies tun. Um diesbezüglich zu einigermaßen objektiven Urteilen zu gelangen – die über die im theologischen Diskurs vielfach üblichen N=1-Stichproben hinausgehen –, wurde im letzten Jahr vom Vorstand der AKK und der Arbeitsgemeinschaft für Religionspädagogik eine Befragung von 755 StudienanfängerInnen an zum Großteil deutschen und auch österreichischen Theologischen Fakultäten und Hochschulen durchgeführt, über die in diesem Aufsatz kurz berichtet wird. Anspruch auf Repräsentativität besteht nicht, obschon eine Stichprobe von N=755 recht aussagekräftig ist; eher geht es um die inferenzstatistische Überprüfung von Unterschieden und Zusammenhängen.

1. Fragebogen – Stichprobe

1.1 Gliederung des Fragebogens

Auf die üblichen soziodemographischen Variablen folgte die offene Frage: „Dürfen wir Sie bitten, kurz in eigenen Worten zu beschreiben, wie Sie dazu kamen, Theologie zu studieren.“ Die Texte fielen von ihrer Länge her sehr unterschiedlich aus und wurden klassisch inhaltsanalytisch ausgewertet (Abschnitt 2.1). Sodann wurden, unter der Überschrift „Ich studiere Theologie“, insgesamt 20 mögliche Motive vorgelegt, die von „sehr richtig“ bis „gar nicht richtig“ beurteilt werden konnten (Abschnitt 2.2)

Aufgrund der sozialisationstheoretischen Annahme, die Wahl eines Theologiestudium hänge von der religiösen Praxis im Elternhaus ab, wurde mit 11 Items auch deren Häufigkeit erfragt (Abschnitt 3.)

Gegen Ende des Fragebogens konnten die Befragten angeben, was sie sich vom Theologiestudium vor allem erwarten (Abschnitt 4).

Von besonderem religionsdidaktischem Interesse ist es, in Erfahrung zu bringen, wie angehende ReligionslehrerInnen ihren eigenen Religionsunterricht erlebt haben, sowohl in der Grundschul- als auch in der Gymnasialzeit, aber auch, ob er mit ihrer Studienwahl zusammenhängt. (Abschnitt 5). Ferner wie – wenn überhaupt – die kirchliche Jugendarbeit, die ebenfalls religiös-kirchlich sozialisieren und zu einem Theologiestudium motivieren kann, erlebt wurde (Abschnitt 6). Abschnitt 7 faßt zusammen und zieht Konsequenzen.

1.2 Stichprobe

Ausgewertet wurden die Fragebögen von 191 Männern (25.3%) und 564 Frauen (74.7%); Studentinnen sind damit deutlich überrepräsentiert, was aber auch in der Population der zukünftigen ReligionslehrerInnen speziell an Pflichtschulen der Fall ist. Durchschnittlich sind die RespondentInnen 22.2 Jahre alt; die jüngsten (N=6) 18 Jahre, der/die älteste 77 Jahre. Die Standardabweichung

1996; *Friesl, Ch.*: Christsein als Beruf. Chancen und Problemfelder theologischer Karrieren, Innsbruck/Wien 1996; *Friesl, Ch (Hg)*: Christsein als Beruf. Neue Perspektiven und theologische Karrieren, Innsbruck/Wien 1996; *Köhler, Th./Schwaiger, B.*: Wer studiert heute noch Theologie? Studienbeweggründe und Studienverläufe bei Theologiestudierenden. Eine Langzeitstudie, Kampen/Weinheim 1996.

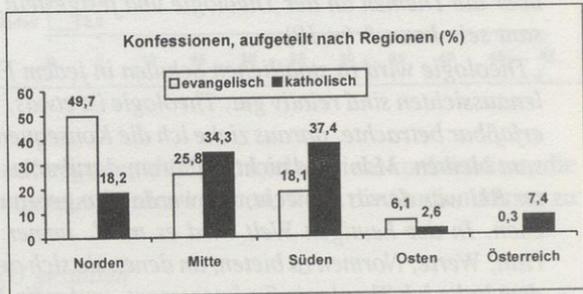
chung beträgt 5.5 Jahre. Für varianzanalytische Berechnungen mit dem Faktor Alter wurden die Studierenden verschiedenen Altersgruppen zugeordnet.

Lebensjahre	%
18-19	18.8
20-21	45.9
22-23	15.8
24-30	15.3
31 und mehr	4.3

Sozioökologische Herkunft: Die Befragten stammen zur Hälfte aus ländlich-dörflichen Milieus, zur anderen Hälfte aus urbanisierten.

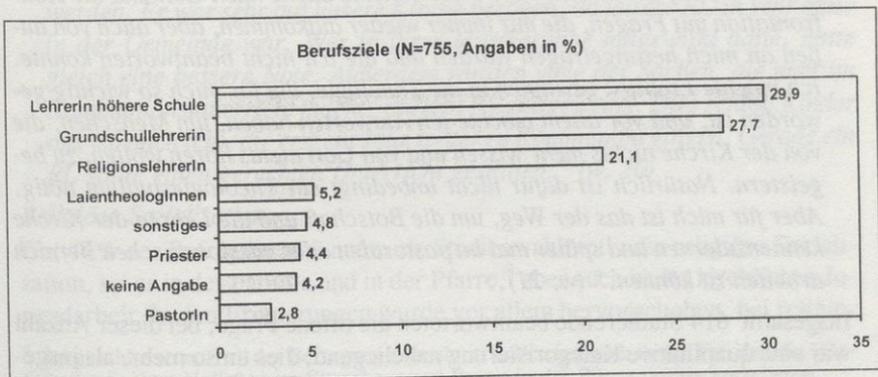
Konfession: An der Untersuchung nahmen 320 (42.4%) evangelische ChristInnen teil, sowie 435 (57.6%) KatholikInnen.

Wie aus nebenstehender Grafik zu ersehen ist, widerspiegelt die Stichprobe die konfessionellen Gegebenheiten: Die evangelischen ChristInnen sind im Norden deutlich in der Mehrheit, im Süden hingegen in der Minderheit, ebenso im traditionell katholischen Österreich.



Studienrichtung: Mehrheitlich studieren die Befragten Theologie im Nebenfach: Zweitfach (33.9%), Drittfach (27.5%); 291 (38.5%) hingegen als Erstfach. Der Anteil an HauptfachstudentInnen ist in der katholischen Population größer als in der evangelischen. Bei „Drittfach“ sind die konfessionellen Quoten ausgewogen; es studieren jedoch deutlich mehr evangelische Studierende im Zweitfach.

Berufsziele: Mehrheitlich streben die Befragten eine Lehrtätigkeit an.



33 RespondentInnen (4.4%) wollen Priester werden (darunter eine Frau!), 21 (2.8%) PastorInnen (davon fast zwei Drittel Frauen). In die Kategorie „sonstiges“ fallen mehrheitlich pädagogische Berufe, aber auch 4 JournalistInnen.

2. Wie es zum Theologiestudium kam

2.1 Offene Frage

Die Antworten auf: „Dürfen wir Sie bitten, kurz in eigenen Worten zu beschreiben, wie Sie dazu kamen, Theologie zu studieren“ fielen nicht nur inhaltlich, sondern auch von ihrem Umfang her sehr unterschiedlich aus.

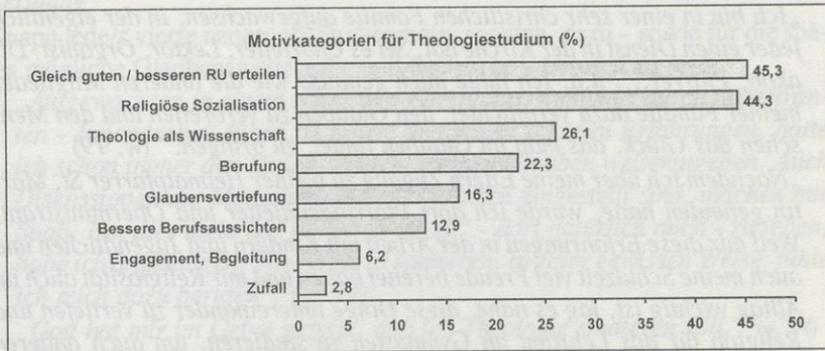
„Ich mußte mich für zwei Nebenfächer entscheiden. Ich habe mich erkundigt über die Themen an der Theologie und festgestellt, daß es für mich interessant sein kann.“ (w, 19)

„Theologie wird in staatlichen Schulen in jedem Fall unterrichtet, die Stellenaussichten sind relativ gut. Theologie ist etwas, was ich als nicht rational erfaßbar betrachte, daraus ziehe ich die Konsequenz, es wird immer interessant bleiben. Man wird nicht aufhören, darüber zu reden. Mein selbst erlebter RU war derart schlecht, ich werde also gebraucht, um es besser zu machen. In der heutigen Welt wird es m. E. immer wichtiger, den Schülern Halt, Werte, Normen zu bieten, an denen sie sich orientieren können. Außerdem halte ich Theologie für interessant, und mein Wissensstand hat ein Studium nötig.“ (w, 29)

„Eine solche Frage läßt sich eigentlich in wenigen Worten nur schwer beantworten, denn einen solchen Studiengang zu beginnen bedarfes großer Überlegung in einem Prozeß. Deshalb kann ich mich nur kurz und oberflächlich fassen. Vor vier Jahren wurde ich das erste mal mit dem Fach Theologie konfrontiert, da ein Seminarist aus Mainz in meiner Heimatpfarrei Praktikum machte, und so wurde ich das erste mal mit Theologie als Studiengang konfrontiert, und seitdem begann der Prozeß. Mir wurde irgendwann klar, daß ich meinen Dienst unter Gott stellen und für die Kirche arbeiten wollte. Es war also meinerseits das Berufsziel, welches mich zum Theologiestudium animierte, auf der anderen Seite aber, meine Suche nach Gott und die Konfrontation mit Fragen, die mir immer wieder aufkommen, aber auch von außen an mich herangetragen wurden und die ich nicht beantworten konnte. Ich möchte Einblick gewinnen in die Theologie, die für mich so wichtig geworden ist, und vor allem möchte ich Antworten haben, um Menschen, die von der Kirche nichts mehr wissen und von Gott nichts hören wollen, zu begeistern. Natürlich ist dafür nicht unbedingt ein Theologiestudium nötig. Aber für mich ist das der Weg, um die Botschaft und die Lehren der Kirche kennenzulernen und später mal im pastoralen oder missionarischen Bereich arbeiten zu können.“ (w, 21).

Insgesamt 614 Studierende beantworteten die offene Frage; bei dieser Anzahl war eine quantitative Kategorisierung naheliegend, dies umso mehr, als insge-

samt 1081 Antwortsegmente kategorisiert werden konnten, von einem/r Befragten durchschnittlich 1.76.



Im folgenden werden die Kategorien durch Ankerbeispiele konkretisiert, die auch in Proseminarien eingesetzt werden könnten, wenn die Studienmotive zu klären sind.

Gleich guten/besseren RU gestalten

Dieser Kategorie wurde zugeordnet, wer Theologie studiert, um später Religionsunterricht zu erteilen, der entweder besser ist als der in der eigenen Schulzeit erlebte, oder diesem – wenn er positiv erinnert wird – das Wasser reichen könnte.

„Einer der Gründe warum ich Theologie studiere ist, daß der Religionsunterricht eine Vielfalt an Themen umfaßt. Der RU bietet u.a. die Möglichkeit über viele Interessen und Probleme zu sprechen. Mein eigener RU in der Grundschule war teilweise ganz interessant, aber ich möchte dennoch versuchen, ihn besser/interessanter und schülerorientierter zu gestalten.“ (w, 21)

„Der Hauptgrund für mich, Theologie zu studieren, war der Religionsunterricht in der Grundschule. Ich glaube, er könnte um vieles besser gestaltet werden. Er war sehr auf unsere Kirche bezogen, da unsere RL-in sehr aktiv in der Gemeinde war. Wer in ihrer Musikgruppe mitgewirkt hatte, hatte gleich eine bessere Note. Außerdem wurden viele der Sachen, die man im Kommuniionsunterricht macht, auf den RU ausgeweitet. Dies schloß Kinder aus (so auch ich), die erst ein Jahr später zu Kommunion gingen. Gerade ein RL sollte einen gerechten Unterricht gestalten.“ (w, 20)

Religiöse Sozialisation

Gut 44% der Befragten benannten als Studienwahlmotiv die religiöse Sozialisation, sei es in der Familie und in der Pfarre,³ aber auch in der kirchlichen Jugendarbeit. In den Erinnerungen wurde vor allem hervorgehoben, bei religiö-

³ Im geschlossenen Teil der Befragung (Abschnitt 2.2) zeigte sich in der Tat, daß die Häufigkeit religiöser Vollzüge im Elternhaus und Praxis in der Pfarre positiv korrelieren.

sen Vollzügen aktiv mitgewirkt zu haben, sei es als MinistrantIn, sei es als JugendleiterIn, LektorIn etc. Religiös-kirchliche Sozialisation geschieht in dem Maße, in dem partizipatorische Aktivität möglich ist.

„Ich bin in einer sehr christlichen Familie aufgewachsen, in der eigentlich jeder einen Dienst in der Kirche hat. Sei es Chorleiter, Lektor, Organist, Diakon, Pfarrer,... u.a. Ich fühle mich genauso wie die anderen Mitglieder meiner Familie dazu verpflichtet, den Glauben zu verbreiten und den Menschen das Glück, das man im Glauben findet, zu bringen.“ (w, 19)

„Nachdem ich über meine Eltern Zugang zu meiner Heimatpfarrer St. Martin gefunden hatte, wurde ich dort Pfarrjugendleiter und Oberministrant. Weil mir diese Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und auch meine Schulzeit viel Freude bereitet haben und mir Religiosität auch im Alltag wichtig ist, lag es nahe, diese Dinge untereinander zu vertiefen und Religion für das Lehramt an Gymnasien zu studieren, um auch anderen Schülern später einmal die Möglichkeit geben zu können, Glauben und Religion in einer ähnlich offenen und modernen Weise zu erfahren, wie ich es in Gemeinde und Schule selbst erleben durfte.“ (m, 20)

Theologie als Wissenschaft

Die dritthäufigste Kategorie ist Interesse an theologischen Wissenschaften sowie daran, religiös-theologisches Wissen zu erweitern und zu vertiefen:

„In unserem Bekannten- und Freundeskreis gibt es mehrere Pastöre. Gespräche mit ihnen trugen dazu bei, daß mich theologische Fragen und Probleme zunehmend bewegten und interessierten. Um ein größeres Hintergrundwissen zu bekommen, etwas „bibelfester“ zu werden und etwas über Deutungs- und Auslegungsmöglichkeiten zu erfahren, habe ich, nachdem ich im letzten Semester bereits Examen gemacht habe, beschlossen, die Zeit bis zum Referendariat sinnvoll zu gestalten, indem ich Theologie als weiteres Fach hinzunehme.“ (w, 23)

„Theologie ist meiner Meinung nach eine sehr interessante Wissenschaft. Mit einem Theologiestudium erhoffe ich mir vertiefte Einblicke u. Erkenntnisse in Religion überhaupt. Außerdem würde ich gerne genauer einige Sachen aus der Sicht der kath. Theologie beleuchtet bekommen, um zu klareren Aussagen bzw. zu einem klareren Verständnis zu kommen, welches einem eine gewisse Sicherheit bietet, um auch auf Fragen wie „Warum bist du katholisch? Warum glaubst du?“ hieb- und stichfeste Antworten geben zu können. Außerdem erhoffe ich mir durch dieses Studium einen besseren Umgang mit der Bibel zu erlernen, damit man sich in ihr besser auskennt um sie auch richtig zu deuten vermag. Die Bibelarbeit und die Behandlung von Glaubensaussagen sind für mich Hauptgründe, um dies Studium aufzunehmen. In der Schule wurden diese Themen nicht genügend behandelt; meiner Meinung nach und nur auf sozialem Hintergrund. Doch eine Behandlung der Kernaussagen, der Grundaussagen unserer Religion hätte ich interessanter gefunden, um überzeugt zu sein. Wenn dies auch sehr schwer scheint, so hof-

fe ich doch, nähere Aussagen zu bekommen, die man auch an die nachfolgende Generation mit Überzeugung weitergeben kann.“ (w, 29)

Berufung

Knapp jede/r vierte nannte als Studienmotiv spontan, dazu – sowie für die später mögliche Glaubensweitergabe und Seelsorge – berufen zu sein:

„Aufgewachsen in einem religiösen Elternhaus, motiviert durch Ministranten - Jugendarbeit (über 10 Jahre) und vielen schönen Erfahrungen, hatte ich schon immer den Drang danach, meinen Glauben weiterzugeben. Auch Diskussionen mit Menschen, die eher kritisch eingestellt sind, machen mir Spaß. Um dies nicht nur in der „Freizeit“ - dort natürlich auch - zu leben, habe ich angefangen, Theologie zu studieren. In einer gewissen Weise, fühle ich mich dazu berufen.“ (w, 24)

„Gott hat mir im Gebet gezeigt, daß ich Theologie studieren soll.“ (w, 24)

„Auf Grund des Berufswunsches, Priester werden zu wollen, nahm ich das Theologiestudium auf.“ (m, 20)

Glaubensvertiefung

Ähnlich wie zahlreiche Psychologiestudierende erwarten, hernach Menschen besser zu kennen, erhofft sich ein Teil der Theologiestudierenden eine Vertiefung des Glaubens:

„Was mich jedoch am stärksten dazu bewegte, Theologie zu studieren, war/ist die Frage nach Gott!!!!, weil es Phasen gibt, in denen ich große Glaubenszweifel habe/hatte. Durch das Studieren hoffe ich schließlich, „Antwort“ zu finden, um meinen Glauben zu vertiefen.“ (w, 21)

„Um meine eigene Religiosität zu vertiefen, zu mehr Klarheit in Glaubensfragen zu gelangen, weil ich Antworten auf die Fragen des Lebens finden will, weil ich mich mit Gott (weniger mit der Kirche) verbunden fühle.“ (w, 22).

„Ich selbst kann mich von Kind auf als gläubigen Menschen bezeichnen. Ich hatte schon immer großes Interesse an meiner eigenen Religion und an anderen Religionen. Ich hoffe, daß mein Theologiestudium mich in meinem Glauben stärkt und weiterbringt und nicht etwa vom Glauben wegführt.“ (w, 20)

Bessere Berufsaussichten

Diese Kategorie sprachen 13% der Befragten zumeist nicht ausschließlich an, sondern als „weiteren“ Grund oder als „Außerdem“-Motiv:

„Ein weiterer Grund war sicherlich auch, daß ich mir als Lehrerin für kath. Rel. bessere Chancen in Bezug auf einen späteren Arbeitsplatz verspreche.“ (w, 19)

„Desweiteren kommt hinzu, daß man mit katholischer Theologie eine Chance hat, einen Job zu bekommen.“ (w, 20)

„Mein Vater ist Lehrer und hat mir gesagt, daß man als Religionslehrer die besten Chancen hat, eine Anstellung zu bekommen, da man in der Hauptschule das Fach Religion nur unterrichten darf, wenn man es auch studiert

hat. Und da nicht so viele Lehrer Religion als Hauptfach studiert haben, hat man so recht gute Aussichten, eine Anstellung zu bekommen (im Vergleich zu anderen Fächern!) Außerdem ist mir auch keine anderes Fach eingefallen, da es mich entweder nicht interessiert hat, oder ich nicht gut genug war.“ (m, 20)

Engagement, Begleitung (junger) Menschen

Dieser Kategorie wurde zugeordnet, wer mit (jungen) Menschen arbeiten, sie begleiten, ihnen Orientierung und Glauben weitergeben will.

„Letztendlich war es meine eigene Überzeugung, den katholischen Glauben weiterzugeben, damit Kinder in der heutigen Zeit der Medien und Orientierungslosigkeit Halt und Orientierung geboten werden kann. Die Sache Jesu braucht Begeisterte, und dazu zähle ich mich auch, damit der Glaube weiterleben kann.“ (w, 21).

„Ausschlaggebend für mich war der Zivildienst, den ich in einem Altersheim auf der Pflegestation absolvierte. Das Umgehen mit Menschen und der religiöse Hintergrund, der von Kindheit an schon vorhanden war, ließen mich diesen Berufszweig einschlagen.“ (m, 20)

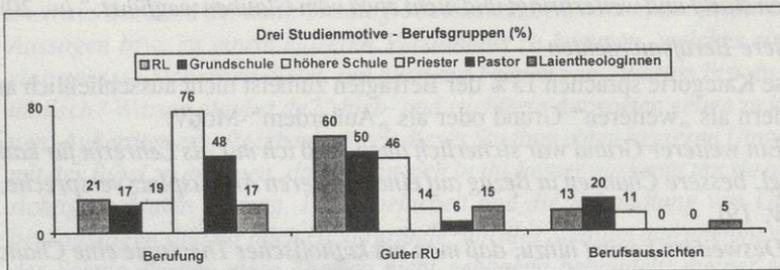
Zufall

Und nicht zuletzt gerieten einige Studierende eher zufällig ins Theologiestudium:

„Zunächst stand der Entschluß fest, Grundschullehrerin zu werden, was eine Auswahl von nur wenigen Fächern bedeutete, in Frage kamen für mich neben Mathe und Deutsch noch Religion oder Kunst, ich habe mich für Religion entschieden, da ich 1. die Frist für Kunst versäumt hatte, 2. durch einen guten RU in der Oberstufe das Interesse geweckt bekommen habe.“ (w, 19)

„Da ich weder für Musik noch für Kunst begabt bin, blieb nur noch Sport oder Theologie zur Auswahl. Schließlich habe ich mich für Theologie entschieden, da hier weniger Leistungsnachweise verlangt werden.“ (w, 20)

Geschlechtstypische, altersmäßige und konfessionelle Unterschiede sind gering;⁴ markant hingegen die zwischen den verschiedenen Berufsgruppen:



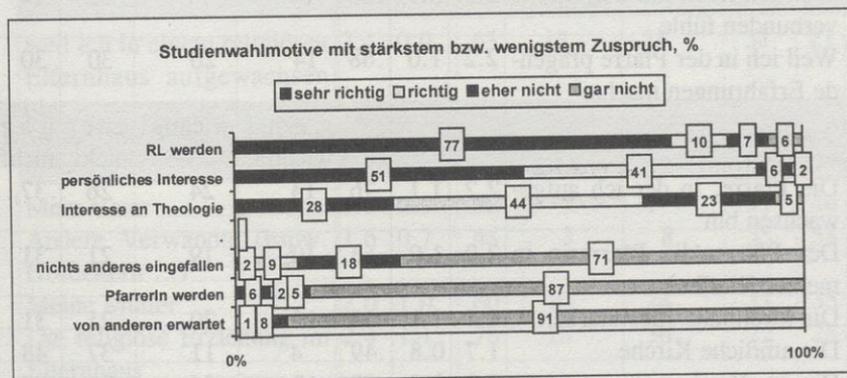
⁴ Das Motiv, „besseren / gleich guten RU zu erteilen“ begegnet bei Frauen häufiger. „Theologie als Wissenschaft“ ist bei der jüngsten (18/19 Jahre) sowie in der ältesten Gruppe (31 und mehr) stärker. Die jüngeren Studierenden gaben häufiger an, Theologie aufgrund der Berufsaussichten gewählt zu haben, auch intendieren sie häufiger, ihren eigenen RU besser zu gestalten. Konfessionelle Unterschiede bestehen keine.

Das Berufungsmotiv ist bei den Priesteramtskandidaten am stärksten, gefolgt von den PastorInnen; bei den künftigen (Religions-)LehrerInnen ist es eher selten. Dafür sind diese stärker vom Motiv inspiriert, später besseren bzw. ebenso guten Religionsunterricht zu erteilen; auch artikulierten sie häufiger stellenpragmatische Gründe.

Signifikante Unterschiede bestehen auch bei „Glaubensvertiefung“: Zukünftige Priester und PastorInnen nannten dieses am seltensten; offensichtlich erscheint ihnen ihr Glaube schon so gefestigt, daß ihn das Studium nicht vertiefen müsse. Ferner beim Motiv „Theologiestudium aufgrund religiös-kirchlicher Sozialisation“: Dieses nannten die angehenden LientheologInnen am häufigsten, sodann die PastorInnen und Priester, am seltensten hingegen die künftigen LehrerInnen. Dies ist insofern verständlich, als prägende Erfahrungen im Raum der Kirche eher dazu motivieren, einen Beruf in diesem Handlungsfeld anzustreben.

2.2 Studienwahlmotive: geschlossene Items

Im geschlossenen Teil der Befragung wurden die Studienmotive mit insgesamt 35 Items erfragt. Zwanzig davon konnten auf einer vierpunktigen Skala hinsichtlich ihrer „Richtigkeit“ beurteilt werden, 15 hinsichtlich ihrer „Wichtigkeit“.



Das häufigste Motiv ist, Religionslehrer/in zu werden; nur für jede/n siebte/n trifft es nicht zu. Auffällig ist ferner die Häufigkeit von „Interesse“, wobei das Item das „persönliche Interesse“ noch mehr Zuspruch erhielt als „weil ich mich schon immer für theologische Fragen interessiert habe“ (Interesse an Theologie). Am wenigsten relevant sind Erwartungen anderer, sowie das Ziel, Priester bzw. PastorIn zu werden; letzteres ist auch dadurch bedingt, daß sich die Stichprobe mehrheitlich aus LehramtskandidatInnen zusammensetzt.⁵

⁵ Ein anderes Ergebnis erzielen Köhler/Schwaiger (Anm. 1, 86): An Hauptmotiven für das Theologiestudium nennen die Erstsemestriegen (1983-89): Klärung von Lebens- und Glaubensfragen (24%), Theologie als Wissenschaft (23%), Glaubensvollzug im Studium (16%), Priester werden (16%), Mitarbeit in der Kirche (7%), Berufung (4%) und erst am letzter Stelle ReligionslehrerIn werden (3%). Auch die Ergebnisse von Friesl (Utopie, Anm. 1,

Um die Datenmenge zu reduzieren und sie überschaubarer präsentieren zu können, wurden die 35 Items einer varimaxrotierten Faktorenanalyse unterzogen. Auch lassen sich auf diese Weise Dimensionen bzw. Motivbündel eruieren:

Bezeichnung des Faktors: Theologiestudium	Eigenwert	erklärte Varianz
aufgrund der Verbundenheit mit Pfarre und Kirche	8.5	24.4%
aufgrund religiöser Erziehung im Elternhaus	3.3	9.5%
aus Berufung	2.3	6.6%
aus Glaubensinteresse	1.9	5.3%
aufgrund (sicherer) Berufsaussichten	1.7	4.8%
aufgrund des Religionsunterrichts	1.4	4.0%
um ReligionslehrerIn zu werden	1.3	3.7%

Theologiestudium aufgrund der Verbundenheit mit Pfarre und Kirche

Theologiestudium	M ⁶	s	r _i	Sehr richtig	richtig	eher nicht	gar nicht
Weil ich mich mit der Kirche verbunden fühle	2.5	0.9	.56	14	40	32	14
Weil ich in der Pfarre prägende Erfahrungen machte	2.2	1.0	.68	14	26	30	30
				sehr wichtig	wichtig	eher nicht	gar nicht
Die Pfarre, in der ich aufgewachsen bin	2.2	1.1	.76	13	24	26	37
Der Pfarrer/die Pfarrerin in meiner Kindheit	2.0	1.0	.63	10	19	21	31
Die kirchliche Jugendarbeit	2.4	1.1	.58	19	29	21	31
Die amtliche Kirche	1.7	0.8	.49	4	11	37	48
Die im Kirchenjahr gemachten Erfahrungen	2.3	0.9	.59	10	36	35	19

38f) unterscheiden sich von unserer Untersuchung: die von ihm im Jahre 1989 befragten Inskribierten (nicht nur Erstsemestrieger) nannten als Studienmotive Interesse an theologischen Fragen (83%), Bedürfnis, mit anderen Menschen zu arbeiten (82%), Menschen auf die Fragen des Lebens eine Antwort bieten können (79%), Glaube und Beruf verbinden (75%), Mehr über Gott erfahren (74%), Voraussetzung für meinen Beruf (70%), Persönlichen Glauben vertiefen (72%), Ich möchte wissen, was und warum ich glaube (67%).

⁶ M = Mittelwert, s = Standardabweichung, r_i = Transnschärffkoeffizient.

⁷ Angaben in Prozenten.

Die Skala, hoch reliabel, bündelt jene Items, die auf Pfarre und (amtliche) Kirche Bezug nehmen. Diese beiden Größen korrelieren in der subjektiven Wahrnehmung der Befragten sehr hoch, auch wenn die deutlich geringere Zustimmung bei „amtliche Kirche“ nicht zu übersehen ist.

Anzahl Items	7
Punktwertspanne	7-28
Erreichtes Minimum	7
Erreichtes Maximum	28
Mittelwert Skala	15.33
Mittelwert Item	2.19
Reliabilität (α)	.85

An den Ergebnissen ist insbesondere bemerkenswert, daß eine überwiegende Mehrheit den in der Pfarre gemachten Erfahrungen nur einen geringen Stellenwert für die Studienwahl beimißt. Am ehesten gilt dies noch für die kirchliche Jugendarbeit und die im Kirchenjahr gemachten Erfahrungen, aber wenig mit den in der Kindheit erlebten PfarrerInnen. Amtliche Kirche mag für viele ein Reizwort geworden sein; nur 15% halten sie hinsichtlich ihrer Studienwahl für wichtig, aber gut jede/r zweite überhaupt nicht.

Familie und religiöse Erziehung

Theologiestudium	M	s	r _i	sehr richtig	richtig	eher nicht	gar nicht
weil ich in einem religiösen Elternhaus aufgewachsen bin	2.4	0.9	.63	13	35	31	21
				sehr wichtig	wichtig	eher nicht	gar nicht
Mein Vater	1.8	0.9	.58	5	17	31	46
Andere Verwandte (bspw. Großeltern ...)	1.6	0.7	.44	3	8	35	54
Meine Mutter	2.0	1.0	.60	10	24	31	35
Die religiöse Erziehung im Elternhaus	2.4	1.1	.78	18	36	22	25
Die religiöse Praxis in unserer Familie	2.4	1.1	.77	18	33	23	26

Auch diese Skala ist sehr reliabel. Der eigenen religiösen Sozialisation in der Herkunftsfamilie messen die Befragten keinen besonders hohen Stellenwert für ihre Studienwahl bei, noch weniger den familiären Bezugspersonen.

Anzahl Items	6
Punktwertspanne	6-24
Erreichtes Minimum	6
Erreichtes Maximum	24
Mittelwert Skala	12.68
Mittelwert Item	2.11
Reliabilität (α)	.85

Berufung

Theologiestudium	M	s	r _i	Sehr richtig	richtig	eher nicht	gar nicht
Um in die praktische Seelsorge zu gehen	2.1	0.9	.57	10	20	42	28
Weil ich mich dazu von Gott berufen fühle	2.0	1.0	.70	10	19	35	36
Weil ich mich in den Dienst der Kirche stellen will	2.1	0.9	.65	7	25	41	27
Um anderen Menschen die Frohbotschaft zu verkünden	2.6	0.9	.73	19	39	28	14
				Sehr wichtig	wichtig	eher nicht	gar nicht
Der Wunsch, das Evangelium weiterzutragen	2.6	0.9	.70	17	42	30	11

Anzahl Items	5
Punktwertspanne	5-20
Erreichtes Minimum	5
Erreichtes Maximum	20
Mittelwert Skala	11.51
Mittelwert Item	2.30
Reliabilität (α)	.86

Auch diese Skala mißt sehr reliabel. Auffallend ist, daß weniger als 30% angaben, sich von Gott berufen zu fühlen, und daß es 40% als nicht wichtig erscheint, Theologie gewählt zu haben, um das Evangelium weiterzutragen.

Glaubensinteresse

Theologiestudium	M	s	r _i	Sehr richtig	richtig	eher nicht	gar nicht
Um meine Religiosität zu vertiefen	2.6	0.8	.56	14	45	32	9
Aus persönlichem Interesse	3.4	0.7	.51	51	41	6	2
Um zu mehr Klarheit in Glaubensfragen zu gelangen	2.9	0.9	.57	25	48	20	7
Weil mich die Sache Jesu, das Evangelium genackt hat	2.7	0.9	.49	19	43	28	10
Weil ich Antworten auf die Fragen des Lebens finden will	2.7	0.9	.52	21	42	28	9
Weil ich mich schon immer für theologische Fragen interessierte	2.9	0.8	.36	28	44	23	5
Weil ich konkrete Hinweise erwarte, wie ich anderen Menschen in ihren Lebensproblemen beistehen kann.	2.6	0.8	.37	14	42	34	10

Punktwertspanne	7-28
Erreichtes Minimum	7
Erreichtes Maximum	28
Mittelwert Skala	19.93
Mittelwert Item	2.84
Reliabilität (α)	.77

Den Items dieser Skala wurde deutlich mehr zugestimmt als jenen aller bisherigen Skalen. Ein Theologiestudium wird insbesondere aus persönlichem Interesse gewählt. Darin manifestiert sich der entwicklungspsychologisch verständliche und epochalgeschichtlich bezeichnende Anspruch auf Selbstbestimmung. Mehr als 60% erwarten sich Antworten auf Glaubensfragen. Ob das einer distanziert sachlichen, ‚objektiven‘ Theologie gelingt, ist fraglich. 72% gaben an, sie seien schon immer an theologischen Fragen interessiert gewesen.

Verbesserung der Berufsaussichten

Theologiestudium	M	s	r _i	S e h r richtig	richtig	e h e r nicht	g a r nicht
Weil mir die Berufsaussichten sicherer erscheinen als bei anderen Studienrichtungen	2.2	1.0	.73	11	26	31	32
				S e h r wichtig	wichtig	e h e r nicht	g a r nicht
Die Berufsaussichten	2.3	0.9	.73	11	31	35	23

Punktwertspanne	2-8
Erreichtes Minimum	2
Erreichtes Maximum	8
Mittelwert Skala	4.44
Mittelwert Item	2.22
Reliabilität (α)	.84

Gut 40% gaben an, das Theologiestudium gewählt zu haben, um die Berufsaussichten zu verbessern. Diese Quote ist nicht zu vernachlässigen. Jedenfalls wird noch zu fragen sein, ob dieses Motiv mit dem der Berufung negativ korreliert, oder es unabhängig neben ihm besteht, was etliche Texte insinuierten, in denen zunächst prägende (Berufungs-)Erfahrungen

im RU oder in kirchlichen Handlungsfeldern beschrieben werden, worauf dann als „zudem“ und „weiterhin“ die besseren Berufsaussichten genannt wurden.

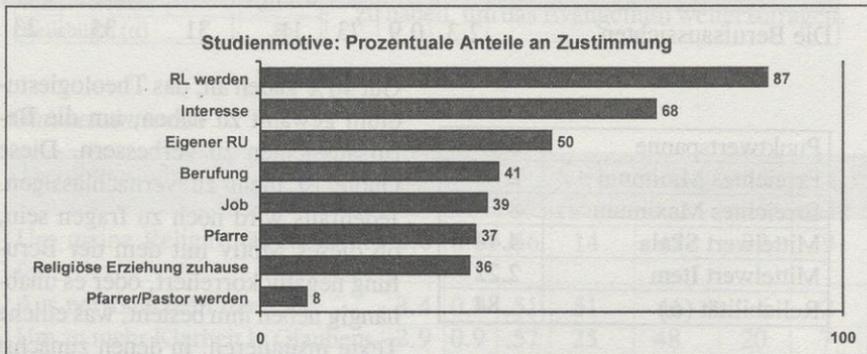
Theologiestudium aufgrund des Religionsunterrichts

Theologiestudium	M	s	r _i	Sehr richtig	richtig	eher nicht	gar nicht
Weil mich der Religionsunterricht dazu motivierte	2.5	1.0	.67	21	26	32	21
				Sehr wichtig	wichtig	eher nicht	gar nicht
Der Religionsunterricht	2.5	0.9	.67	15	38	29	18

Punktwertspanne	2-8
Erreichtes Minimum	2
Erreichtes Maximum	8
Mittelwert Skala	4.95
Mittelwert Item	2.48
Reliabilität (α)	.80

Gut die Hälfte stuft den Religionsunterricht als wichtiges Motiv für die Studienwahl ein.

Die Ergebnisse im Überblick, Varianzanalysen und Interkorrelation der Skalen



Die Trends bei der offenen Frage decken sich mit jenen der geschlossenen Items, wenngleich die Ausprägungen bei letzteren – wie bei solchen Designs üblich – höher sind. Aber hier wie dort trat als vorherrschende Option zu Tage, Theologie zu studieren, um später Religion (besser oder ebenso gut) unterrichten zu können. „Berufung“ liegt hier wie dort im Mittelfeld, gefolgt von anstellungspragmatischen Kalkülen.

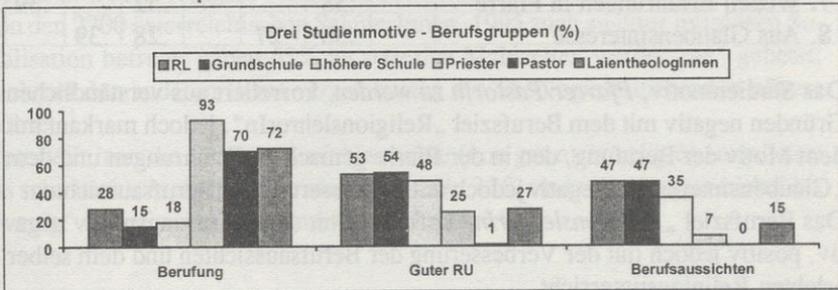
Geschlechtstypische Unterschiede: „Berufung“ ist bei den Studenten häufiger, auch prägende Erfahrungen in der Pfarre. Um Priester zu werden, studieren in der katholischen Stichprobe – mit einer Ausnahme – nur Männer; in der evangelischen hingegen besteht kein Unterschied. Das Studienwahlmotiv „Reli-

gionslehrerIn werden“ hingegen ist bei den evangelischen und katholischen Studentinnen signifikant häufiger.

Altersmäßige Unterschiede: Je jünger die Studierenden, desto häufiger habe Religionsunterricht zur Studienwahl motiviert; desto häufiger auch das Berufsziel ReligionslehrerIn.

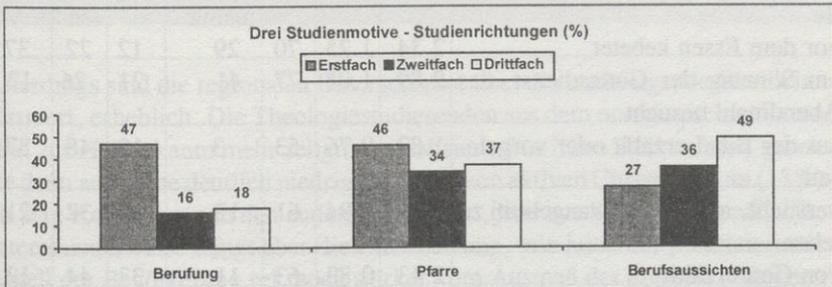
Konfessionsmäßige Unterschiede: Die evangelischen Studierenden nannten als Motiv häufiger den Beruf des/r Religionslehrer/in; die katholischen hingegen häufiger das Berufungsmotiv sowie die in der Familie und in den Pfarren erfordere religiöse Sozialisation.⁸

Markant – und mit den Ergebnissen bei der offenen Frage frappant übereinstimmend – sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen *Berufszielgruppen*:



Die zukünftigen LehrerInnen nannten das Berufungsmotiv seltener als die angehenden Priester, PastorInnen und LaientheologInnen, dafür umso häufiger den selber erlebten Religionsunterricht sowie die Verbesserung der Berufsaussichten.

Die Variable *Studienrichtung* bewirkte ebenfalls signifikante Unterschiede, insbesondere bei „Berufung“: Diese ist bei den Hauptfächlern deutlich stärker



⁸ Ganz ähnliche Unterschiede stellt auch *Friesl* (Utopie, Anm. 1, 40ff.) fest: Die Motivbündel „Glaube“ und „Engagement“ sind bei evangelischen Studierenden weniger wichtig, das Motivbündel „Berufung“ geben ca. 80% der Priesteramtskandidaten an, aber nur 40% der anderen Studierenden, „Theologisches Interesse“ ist für die evangelischen Studierenden am wichtigsten, für Priesteramtskandidaten am wenigsten wichtig.

als bei Zweit- und DrittfachstudentInnen; ebenfalls die Studienwahl aufgrund der in der Pfarre gemachten Erfahrungen. Umgekehrt ist der Trend bei „Berufsaussichten verbessern“: Während von den HauptfachstudentInnen gut ein Viertel zustimmte, sind es bei jenen mit Theologie im Drittfach die Hälfte.

Die *Interkorrelationsmatrix* der Skalen präsentiert sich wie folgt:⁹

Theologiestudium	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Um Pfarrer/in zu werden	-.59	.52	-.21			.34	.22
2. Um Religionslehrer/in zu werden		-.32	.26	.23			
3. Aus Berufung	-.32		-.26		.36	.58	.58
4. Wegen Berufsaussichten	.26	-.26					-.27
5. Aufgrund Religionsunterricht	.23						
6. Aufgrund religiöser Erziehung		.36		.10		.52	.28
7. Wegen Erfahrungen in Pfarre		.58			.52		.39
8. Aus Glaubensinteresse		.58	-.27		.28	.39	

Das Studienmotiv, *Pfarrer/PastorIn zu werden*, korreliert aus verständlichen Gründen negativ mit dem Berufsziel „ReligionslehrerIn“, jedoch markant mit dem Motiv der Berufung, den in der Pfarre gemachten Erfahrungen und dem „Glaubensinteresse“, negativ jedoch mit Verbesserung der Berufsaussichten. Das Berufsziel „*ReligionslehrerIn*“ korreliert mit dem Berufungsmotiv negativ, positiv jedoch mit der Verbesserung der Berufsaussichten und dem selber erlebten Religionsunterricht.

Markant korreliert *Berufung* mit prägenden Erfahrungen in der Pfarre und dem Motiv der Glaubensvertiefung qua Studium; letzteres korreliert jedoch negativ mit dem Berufsziel „ReligionslehrerIn“ und dem Motiv der Verbesserung von Berufsaussichten.

3. Die im Elternhaus erfahrene religiöse Sozialisation

In meiner Herkunftsfamilie wurde	M	s	r _i	regelmäßig	oft	selten	nie
vor dem Essen gebetet	2.34	1.25	.70	29	12	22	37
am Sonntag der Gottesdienst, das Abendmahl besucht	2.89	1.08	.77	41	21	26	12
aus der Bibel erzählt oder vorgelesen	1.82	0.76	.53	3	12	48	37
versucht, nach dem Evangelium zu leben	2.38	0.94	.61	12	35	32	21
von Gott erzählt	2.43	0.83	.63	11	33	44	12
über kirchliche Fragen gesprochen	2.57	0.83	.53	13	39	39	9
das Kirchenjahr mitgefeiert	3.12	1.01	.64	48	26	15	11

⁹ Aufgenommen wurden nur Koeffizienten, die größer als 0.2 sind.

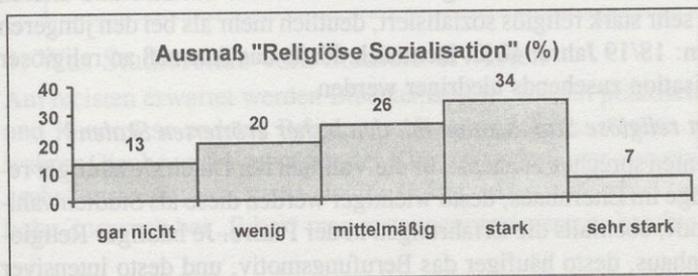
am Abend vor dem Einschlafen gebetet	2.89	1.09	.63	41	24	20	15
das Kreuzzeichen gemacht ¹⁰	2.31	1.31	.53	31	13	11	45

Die Skala ist sehr reliabel. Im einzelnen ist anmerkwürdig: In mehr als einem Drittel der Herkunftsfamilien wird das Tischgebet nicht praktiziert, nicht aus der Bibel erzählt oder vorgelesen, und in jedem achten Fall kein Gottesdienst oder Abendmahl besucht.

Anzahl Items	9
Punktwertspanne	9-36
Erreichtes Minimum	9
Erreichtes Maximum	36
Mittelwert Skala	22.80
Mittelwert Item	2.5
Reliabilität (α)	.88

Dennoch ist das Ausmaß religiöser Sozialisation überdurchschnittlich. Denn von den 2700 österreichischen SchülerInnen, 1995 auch zu ihrer religiösen Sozialisation befragt, gaben 65% an, vor den Mahlzeiten werde „nie“ gebetet; auch bei den anderen Items verzeichneten die Theologiestudierenden höhere Werte.¹¹

Unterteilt man die Skala in fünf Abschnitte (von gar nicht religiös sozialisiert bis sehr stark), ergibt sich die nächste Grafik. 33% sind religiös „gar nicht“ bis „wenig“ sozialisiert, 41% „stark bis sehr stark“.

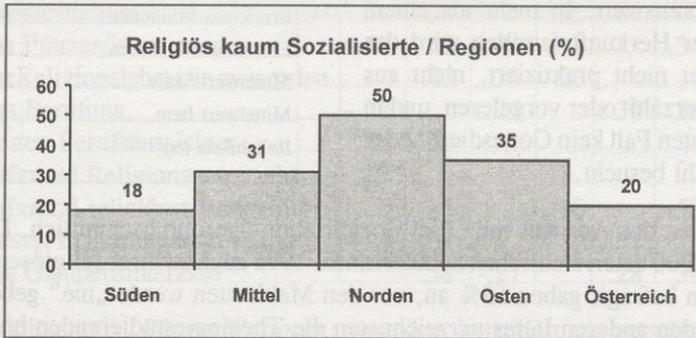


Allerdings sind die regionalen Unterschiede, über die nachfolgende Grafik informiert, erheblich. Die Theologiestudierenden aus dem norddeutschen Raum sind zur Hälfte kaum mehr religiös sozialisiert. Für ihren Herkunftsort gaben sie denn auch eine deutlich niedrigere Quote von aktiven ChristInnen an (15%) als ihre KollegInnen in den anderen Regionen, jene aus Süddeutschland 32%. Interessanterweise hängt aber die Einschätzung, wie hoch der praktizierende Anteil der Bevölkerung sei, noch stärker vom Ausmaß der eigenen religiösen

¹⁰ Bei diesem Items waren die konfessionellen Unterschiede am ausgeprägtesten: An regelmäßige Kreuzzeichen erinnerten sich 53% der KatholikInnen, 1% der evangelischen StudentInnen.

¹¹ Bucher, A.: Religionsunterricht: besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996, 52.

Sozialisation ab. In der Gesamtstichprobe attestierten die religiös wenig Sozialisierten nur 11 % der Bevölkerung, aktive Mitglieder ihrer Konfession zu sein, die religiös stark Sozialisierten hingegen 38 %. Einmal mehr zeigt sich, daß die Einschätzung der sozioreligiösen Verfassung der Gesellschaft von subjektiven Erfahrungen abhängt.



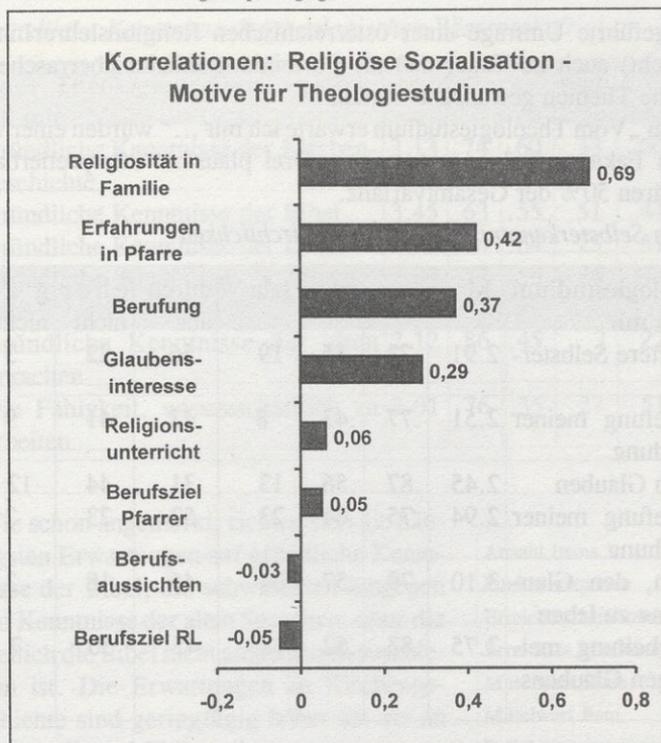
Mit der Region konfundiert sind die konfessionellen Unterschiede: Gemäß dieser hoch reliablen Skala¹² sind 17% der katholischen Studierenden wenig bis gar nicht religiös sozialisiert, von den evangelischen KollegInnen hingegen 56%. Markant sind auch die altersmäßigen Differenzen, die am ehesten Prognosen für die weitere Entwicklung erlauben: 68% der 31Jahre und älteren sind stark bis sehr stark religiös sozialisiert, deutlich mehr als bei den jüngeren Kommilitonen: 18/19 Jahre: 40%. Demnach dürfte das Ausmaß an religiöser Primärsozialisation zusehends niedriger werden.

Wie korreliert religiöse Sozialisation mit den bisher erörterten Skalen?

Die Koeffizienten sprechen zunächst für die Validität der Daten: Je häufiger religiöse Vollzüge im Elternhaus, desto wichtiger werden diese als Studienwahlmotiv eingestuft, ebenfalls die Erfahrungen in der Pfarre. Je häufiger Religiosität im Elternhaus, desto häufiger das Berufungsmotiv, und desto intensiver das Interesse an Glaubensfragen.

Keine Zusammenhänge bestehen hingegen bei den Berufszielen (wobei bei „Pfarrer“ ein leicht parabolischer Zusammenhang besteht: Häufiger ist diese Berufsoption in der Gruppe der religiös gar nicht sowie der sehr stark Sozialisierten). Nicht erhärten ließ sich die Vermutung, „bessere Berufsaussichten“ seien bei den religiös wenig Sozialisierten ausschlaggebender: Wer im Elternhaus viel religiöse Praxis erfahren hat, kann ebenso ein Theologiestudium wählen, um seine Anstellungschancen zu erhöhen (36%) wie jene, die kaum religiös sozialisiert wurden (40%).

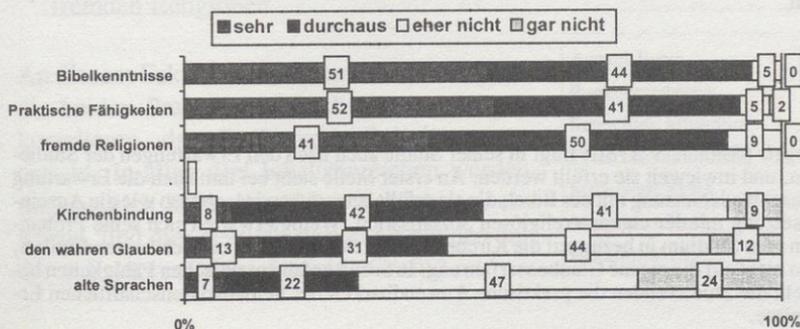
¹² Und dies sowohl dann, wenn die Reliabilität nur mit den evangelischen StudentInnen gerechnet wird ($\alpha = .87$) oder nur den katholischen ($\alpha = .88$)



4. Was Studierende vom Studium erwarten

Am meisten erwartet werden Bibelkenntnisse, sodann praktische Fähigkeiten und Kenntnisse anderer Religionen. Dem gegenüber werden alte Sprachen, wahrer Glaube und Vertiefung der Kirchenbindung nur von einer Minderheit „sehr“ erwartet; von mehr als der Hälfte „eher nicht“ bis „gar nicht“. Der hohe Zuspruch bei „Bibel“ mag erstaunen; andererseits brachte eine vor zwei

Erwartungen ans Theologiestudium: Die je 3 Items mit stärkster bzw. schwächster Zustimmung



Jahren durchgeführte Umfrage unter österreichischen ReligionslehrerInnen (unveröffentlicht) auch zu Tage, daß als Fortbildungsinhalte überraschend häufig biblische Themen gewünscht wurden.¹³

Die 15 Items zu „Vom Theologiestudium erwarte ich mir ...“ wurden einer varimaxrotierten Faktorenanalyse unterzogen. Drei plausibel interpretierbare Faktoren erklären 50% der Gesamtvarianz.

Vertiefung von Selbsterkenntnis, Glaube und Kirchlichkeit

Vom Theologiestudium erwarte ich mir	M	s	r _i	sehr	durchaus	eher nicht	gar nicht
Eine vertiefte Selbsterkenntnis	2.91	.73	.55	19	56	22	3
Eine Vertiefung meiner Kirchenbindung	2.51	.77	.43	8	42	41	9
Den wahren Glauben	2.45	.87	.56	13	31	44	12
Eine Vertiefung meiner Gottesbeziehung	2.94	.75	.64	23	52	23	2
Anregungen, den Glauben im Alltag zu leben	3.10	.79	.57	34	45	18	3
Eine Aufarbeitung meiner bisherigen Glaubensgeschichte	2.75	.83	.52	18	45	30	7

Dieser Faktor ist an sich bemerkenswert. Vertiefung von Kirchenbindung und Gottesbeziehung korrelieren positiv mit der ans Theologiestudium gerichteten Erwartung von mehr Selbsterkenntnis und der Aufarbeitung der bisherigen Glaubensbiographie. Es wäre demnach ein Klischee, Studierende, die mehr Kirchenbindung erwarten, von solchen zu unterscheiden, die mehr Selbsterkenntnis wünschen.

Anzahl Items	6
Punktwertspanne	6-24
Erreichtes Minimum	6
Erreichtes Maximum	24
Mittelwert Skala	16.66
Mittelwert Item	2.77
Reliabilität (α)	.80

¹³ Engels (Anm.1, S. 178ff) fragt in seiner Studie auch nach den Erwartungen der Studierenden, und inwieweit sie erfüllt werden. An erster Stelle steht bei ihm auch die Erwartung der Auseinandersetzung mit der Bibel, die als erfüllt betrachtet wird, ebenso wie die Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Sozialisation. Wenig erwarten sich seine ProbandInnen vom Studium in bezug auf die Kirche, und das Studium hat hier auch keinen Einfluß, ebenso nicht auf die eigene Glaubenserfahrung. In bezug auf die praktischen Fähigkeiten bezweifeln die Studierenden die praktische Anwendbarkeit der humanwissenschaftlichen Erkenntnisse.

Gründliche Kenntnisse der theologischen Wissenschaft

Vom Theologiestudium erwarte ich mir	M	s	r _i	sehr	durch -aus	eher nicht	g a r nicht
Gründliche Kenntnisse der Kirchengeschichte	3.13	.74	.60	33	50	17	1
Gründliche Kenntnisse der Bibel	3.45	.63	.55	51	44	5	0
Gründliche Kenntnisse der Dogmen	2.99	.74	.64	25	51	22	2
Gründliche Kenntnisse in Philosophie	2.97	.77	.50	26	47	25	2
Gründliche Kenntnisse der alten Sprachen	2.12	.86	.45	7	22	47	24
Die Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten	3.01	.76	.35	27	51	18	4

Wie schon angemerkt, richten sich die häufigsten Erwartungen auf gründliche Kenntnisse der Bibel, die schwächsten hingegen auf Kenntnisse der alten Sprachen, ohne die freilich die Bibel nicht angemessen auszulegen ist. Die Erwartungen an Kirchengeschichte sind geringfügig höher als die an Dogmatik und Philosophie.

Anzahl Items	6
Punktwertspanne	6-24
Erreichtes Minimum	7
Erreichtes Maximum	24
Mittelwert Skala	17.68
Mittelwert Item	2.94
Reliabilität (α)	.77

Praktische Kompetenzen

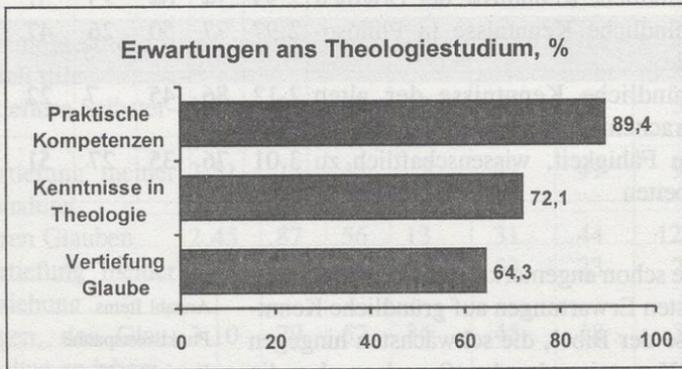
Vom Theologiestudium erwarte ich mir	M	s	r _i	sehr	durch -aus	eher nicht	g a r nicht
Praktische Fertigkeiten: Unterrichten können, predigen können	3.42	.68	.41	52	41	5	2
Gründliche Kenntnisse in den praktischen Fächern	3.32	.64	.29	42	42	13	3
Gründliche Kenntnisse auch der fremden Religionen	3.23	.75	.41	41	50	9	0

An diesem Faktor ist vor allem interessant, daß die beiden Praxis-Items hoch mit demjenigen korrelieren, das die fremden Religionen anspricht. In allen drei Inhaltsbereichen werden mehrheitlich Kenntnisse bzw. Fertigkeiten erwartet, und dies deutlich stärker als bei den anderen Faktoren (siehe folgende Grafik).

Anzahl Items	3
Punktwertspanne	3-12
Erreichtes Minimum	5
Erreichtes Maximum	12
Mittelwert Skala	9.97
Mittelwert Item	3.32
Reliabilität (α)	.80

Synopse der Studienerwartungen

Wie zu Studienbeginn verständlich, sind die Erwartungen generell sehr hoch. Auch bei Vertiefung von Selbsterkenntnis, Glaube, Kirchlichkeit hegen immerhin zwei Drittel Erwartungen, was für Studienpläne ebenso zu beherzigen wäre wie der Umstand, daß sich die stärksten Erwartungen an die Praxis richten.



Am markantesten unterscheiden sich die einzelnen *Berufszielgruppen*, nicht jedoch Geschlecht, Alter, Konfession.¹⁴

Praxiserwartungen sind unterdurchschnittlich bei jenen, kein Berufsziel angeben, infolgedessen kaum an Praxis dachten, ferner bei angehenden Priestern; überdurchschnittlich hingegen bei künftigen LaientheologInnen und ReligionslehrerInnen.

Glaubensvertiefung wird überdurchschnittlich von ReligionslehrerInnen, Priestern, PastorInnen sowie LaientheologInnen gewünscht, unterdurchschnittlich hingegen von LehrerInnen an Grundschulen und höheren Schulen.

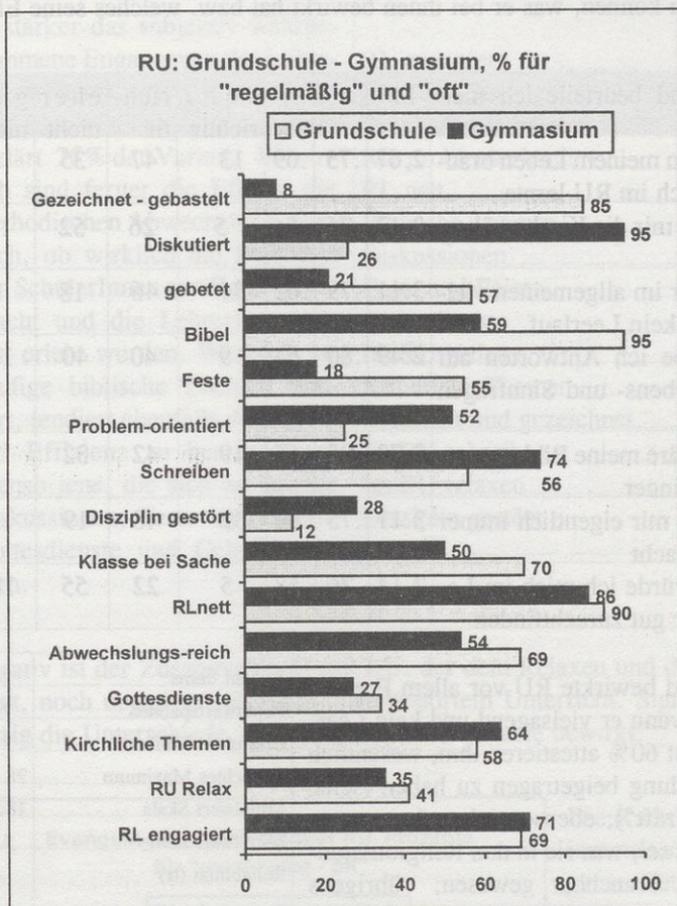
Gründliche Kenntnisse in Theologie erhoffen sich insbesondere angehende PastorInnen und Priester; am wenigsten künftige GrundschullehrerInnen.

Die Erwartungen an das Theologiestudium sind berufszielsmäßig also sehr verschieden: Gründliche theologische Kenntnisse erwarten sich vor allem die traditionellen theologischen Kernberufe Priester bzw. PastorIn; mehr praktische Kompetenzen eher die angehenden LehrerInnen.

¹⁴ *Geschlechtstypische* Unterschiede sind sehr gering. Die Studentinnen erwarten geringfügig mehr praktische Kompetenzen, zudem geringfügig weniger Kenntnisse speziell in den systematischen theologischen Disziplinen. *Altersmäßige* Unterschiede bestehen - geringfügig - einzig bei Vertiefung von Glaube, Selbsterkenntnis, Kirchlichkeit. Die entsprechenden Erwartungen sind bei den jüngsten (18/19 Jahre) und ältesten Studierenden (31 Jahre und mehr) höher. *Konfessionsmäßige* Unterschiede bestehen ebenfalls bei Vertiefung des Glaubens, Selbsterkenntnis, Kirchlichkeit: Die Erwartungen der KatholikInnen sind signifikant höher (erklärte Varianz: 7%).

5. RU in der Erinnerung angehender ReligionslehrerInnen

43 Items betreffen den selbst erlebten Religionsunterricht, zunächst den der Grundschule, sodann jenen der Gymnasialzeit; auch wurden die subjektiv wahrgenommenen Effekte dieses Faches erfragt.



RU in Grundschule – am Gymnasium

In der Erinnerung der Befragten präsentieren sich die Profile von RU in der Grundschule und im Gymnasium unterschiedlich. In der Grundschule herrschen vor: Basteln / Zeichnen, Kennenlernen biblischer Geschichten, Beten. Im Gymnasium hingegen Diskutieren, Problemorientierung, Disziplinprobleme seien signifikant häufiger bzw. die Klassen seltener bei der Sache gewesen. Auch wird im RU an Gymnasien häufiger geschrieben; vermutlich auch deswegen sei dort der Unterricht seltener abwechslungsreich.

Am geringsten sind die Unterschiede in der Einschätzung des Engagements der LehrerInnen; es wird in beiden Schulstufen auffallend häufig attestiert. Auch

hinsichtlich der Häufigkeit kirchlicher Themen gibt es keine signifikanten Differenzen.

Die dem RU zugeschriebenen Effekte

Von Studierenden der Theologie ist zu erwarten, ihren RU rückblickend darauf beurteilen zu können, was er bei ihnen bewirkt hat bzw. welches seine Effizienz sei.

Rückblickend beurteile ich meinen RU so	M	s	r _i	sehr richtig	richtig	eher nicht	gar nicht
Ich konnte in meinem Leben brauchen, was ich im RU lernte	2.67	.75	.69	13	47	35	5
Der RU hat mir die Kirche nähergebracht	2.17	.76	.54	5	26	52	17
Der RU war im allgemeinen vielsagend und kein Leerlauf	3.11	.79	.62	34	46	18	2
Im RU habe ich Antworten auf wichtige Lebens- und Sinnfragen erhalten	2.49	.80	.64	9	40	40	11
Ohne RU wäre meine Bildung wesentlich geringer	2.73	.85	.65	19	42	32	7
Der RU hat mir eigentlich immer Freude gemacht	3.11	.75	.60	32	48	19	1
Ohne RU würde ich mich im Leben weniger gut zurechtfinden	2.14	.76	.58	5	22	55	18

Rückblickend bewirkte RU vor allem Freude, dies zumal wenn er vielsagend und kein Leerlauf war. Gut 60% attestieren ihm, wesentlich zu ihrer Bildung beigetragen zu haben (seine „Bildende Kraft“); ebenso viele geben an, in ihrem Leben sei, was sie in den Religionsstunden lernten, brauchbar gewesen; übrigens deutlich mehr als in der Umfrage zum RU in Österreich, wo 48% dieses Item bejahten. Die Hälfte erhielt Antworten auf wichtige Lebens- und Sinnfragen. Deutlich weniger (ein Drittel)

Anzahl Items	7
Punktwertspanne	7-28
Erreichtes Minimum	7
Erreichtes Maximum	28
Mittelwert Skala	18.44
Mittelwert Item	2.63
Reliabilität (α)	.86

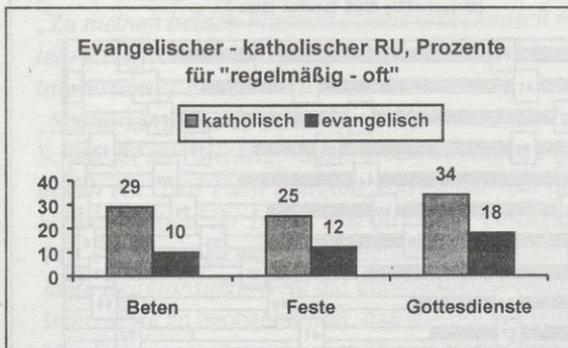
meinen, das Fach habe ihnen die Kirche nähergebracht. Und noch weniger (gut ein Viertel) helfe es, sich im Leben zu orientieren. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dem RU realistische Ziele vorzugeben und es nicht mit Optionen wie Identitätsbildung der SchülerInnen, ihrer Persönlichkeitsbildung etc. zu überfordern; das gelingt in den lebensweltlichen Segmenten 2 mal 45 Minuten allenfalls partiell.

Von besonderem Interesse ist, die Effizienzbeschreibung von RU damit in Beziehung zu setzen, was in den Lektionen (an den Gymnasien) häufig getan wurde.

Je stärker das subjektiv wahrgenommene Engagement der LehrerInnen, desto mehr Effizienz wird dem RU attestiert; der Koeffizient erklärt 28% der Varianz. Beachtlich sind ferner die Effekte der methodischen Abwechslung, aber auch, ob wirklich die Probleme der SchülerInnen zur Sprache gebracht und die LehrerInnen als nett erlebt wurden. Wer sich an häufige biblische Themen erinnert, tendiert ebenfalls dazu, dem RU Effizienz zu bescheinigen; ebenso jene, die sich an häufige Diskussionen, Feste und Feiern, Gottesdienste und Gebete erinnern.

	r	p
RL engagiert	.53	.000
RU abwechslungsreich	.45	.000
SchülerInnen bei der Sache	.44	.000
RU problemorientiert	.41	.000
RL nett	.39	.000
Biblische Themen	.28	.000
Diskussionen	.27	.000
Feste und Feiern	.26	.000
Gottesdienste	.24	.000
Im RU gebetet	.24	.000
Kirchliche Themen	.20	.000
Gebastelt und gezeichnet	.18	.000
Im RU schreiben	.07	.057
Im RU relaxen	-.09	.021
Disziplin gestört	-.23	.000

Negativ ist der Zusammenhang mit RU, der dem Relaxen und der Erholung dient, noch negativer mit disziplinar gestörtem Unterricht. Signifikant sind einzig die Unterschiede, die die Konfessionsvariable bewirkt.¹⁵



Die KatholikInnen erinnerten sich an häufigeres Beten im RU, häufigere Feste und Gottesdienste. Bei den weiteren Items bestehen keine Unterschiede, auch nicht bei „biblische Geschichten kennengelernt“.

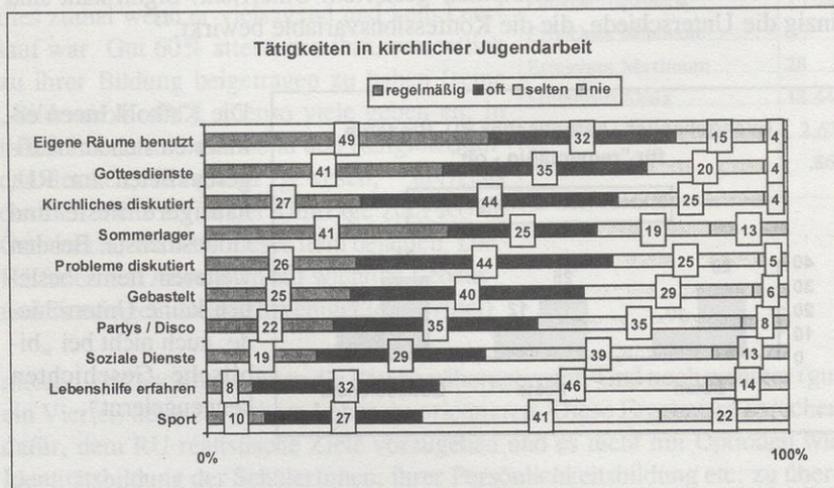
¹⁵ *Geschlechtstypische* Unterschiede bestehen weder bei der dem RU zugeschriebenen Effizienz, noch hinsichtlich der Häufigkeit unterrichtlicher Vorgänge wie basteln, diskutieren etc. Auch die *altersmäßigen* Differenzen sind gering: Die älteste Gruppe (31 Jahre und mehr) erinnert sich häufiger an Beten im RU, seltener hingegen an Disziplinstörungen.

Wie wirkt sich subjektiv erinnertes RU auf das Studienwahlmotiv aus? Je effizienter er erinnert wird, desto häufiger wird er als Studienwahlmotiv genannt. Der Koeffizient beträgt .59, was 35% der Varianz erklärt. Positive Zusammenhänge – wenngleich deutlich schwächer – bestehen auch mit der religiösen Sozialisation im Elternhaus, dem Faktor Glaubensinteresse sowie den in der Pfarre gemachten Erfahrungen. Damit bestätigt sich wiederum, daß den RU für umso effizienter hält, wer zuhause *und* in der Pfarre häufiger religiöse Erfahrungen sammeln konnte. Daraus ergibt sich die Konsequenz, vom RU nicht umfassend zu erwarten, die fehlende religiöse Primärsozialisation zu kompensieren.¹⁶

6. Jugendarbeit in der Erinnerung von Theologiestudierenden

Kirchliche Jugendarbeit ist ein Stiefkind der empirischen Religionspädagogik. Aber sie scheint ein bedeutsamer Faktor zu sein, ein Theologiestudium zu beginnen und einen kirchlichen Beruf anzustreben. 67% der Befragten waren bzw. sind Mitglied einer kirchlichen Jugendgruppe; das ist deutlich mehr als in der in Österreich durchgeführten SchülerInnenbefragung, in der 16% angaben, „regelmäßig“ in einer kirchlichen Jugendgruppe mitzumachen, 19% selten, aber 65% „nie“.

Theologiestudentinnen erinnern sich ebenso häufig an kirchliche Jugendarbeit wie ihre Kollegen; auch zwischen den Konfessionen gibt es keine Unterschiede; hingegen bei den Berufszielgruppen: Am häufigsten an kirchliche Jugendarbeit erinnern sich angehende PastorInnen (85%), gefolgt von Priestern (81%) und LientheologInnen, am seltensten hingegen die zukünftigen GrundschullehrerInnen (61%).



¹⁶ Bucher (Anm. 11), 87.

Die Befragten erinnern sich keineswegs nur an Partys und Sport, sondern am häufigsten daran, eigene Räume benutzt und gestaltet zu haben, sodann an Gottesdienste, Diskussion kirchlicher Themen und Sommerlager, am seltensten hingegen an Sport sowie an, „Anregungen für die Bewältigung unserer Probleme (etwa in der Schule)“.

Die 10 Items wurden ebenfalls zu einer Skala zusammengestellt ($\alpha = .76$). Diese korreliert am stärksten mit dem Studienwahlmotiv „Verbundenheit mit Pfarre und Kirche“ ($r = .34$), aber nur geringfügig mit der religiösen Erziehung im Elternhaus ($r = .12$) und der dem Religionsunterricht zugesprochenen Effizienz ($r = .11$). Prägende Erfahrungen der Pfarre geschehen damit nach wie vor über die Jugendarbeit, und weniger über den Religionsunterricht

7. Zusammenfassende Thesen und Schlußfolgerungen

- Beinahe $\frac{3}{4}$ der hier befragten Studierenden sind *Frauen*, viele von ihnen wollen Religionslehrerin werden, weil dieser theologische bzw. kirchliche Beruf familienfreundlich ist. So erinnert sich eine 21jährige Studentin, sich in der Jugendarbeit für Theologie entschieden zu haben:
„Auch der Gedanke des Konvertierens und damit das Ziel der Pastorin ... kamen mir in den Sinn. Jedoch blieb meine Studienwahl bei meinem Kinderwunsch die Grundschullehrerin. Auf jeden Fall aber mit Hauptfach Theologie.“
- Die „Verweiblichung“ der religiösen Erziehung in Familie, Kindergarten und Grundschule bleibt.
- Das Lehramt ist für 78,8% der Befragten *Berufsziel* Nr. 1. Viele wollen nicht zuerst „KatechetIn“ werden, sondern *vor allem LehrerIn*. Oft kommt Religion erst bei der Frage ins Spiel, welches das Zweit- oder Drittfach sein soll:
„Für mein Lehramtsstudium benötigte ich ein Zweitfach. Dabei stand Religionspädagogik gleich zur engeren Wahl.“
„Zu meinen beiden Fächern Mathe und Deutsch mußte ich ein 3. Fach wählen. Religion war in der Grundschule und bis in die Oberstufe ein durchaus interessantes Fach, ...“
„Schon lange ist es mein Wunsch, einmal als Lehrerin tätig zu sein. Die Schule ist sehr wichtig, nimmt einen wichtigen Platz im Leben eines Jugendlichen ein. Das Fach Religion scheint mir nun der geeignetste Ort, auf die Schüler selber, ihr Leben und ihre Ziele einzugehen.“
- Für viele (insbesondere angehende ReligionslehrerInnen) ist der *selbst erlebte Religionsunterricht* das entscheidende Motiv, Theologie zu studieren. Interessant zu beobachten ist, daß sowohl ein sehr guter als auch ein miserabler Religionsunterricht zum Theologiestudium führen können – die einen wollen es genauso gut, die anderen viel besser machen.
- Ebenso motivierend ist religiöse Sozialisation, sofern sie *eigene Aktivität und Gemeinschaftserfahrungen ermöglichte*: *Viele der Studierenden waren*

oder sind in der Pfarrgemeinde als MinistrantIn, LektorIn, Pfarrgemeinderatsmitglied, KindergottesdienstleiterIn, in der Jugendarbeit oder in Gebetsgruppen aktiv und haben durchaus auch leitende Funktionen wahrgenommen. Diese tendieren deutlich stärker zu einem kirchlichen Beruf (PastorIn, PastoralreferentIn) als zu dem des/r Religionslehrers/in.

- In dem Zusammenhang ist aber auch anzumerken, daß zusehends mehr junge Menschen ein Theologiestudium wählen (mehrheitlich als Zweit- oder Drittfach), die von zuhause (und von der Pfarre) eine nur noch geringe religiöse Prägung mitbringen (im nordeutschen Raum jede/r zweite). Zusehends werden weniger religiöse Erfahrungen, aber auch weniger Kenntnisse zur Bibel, zum Kirchenjahr vorausgesetzt werden können. Daraus lassen sich zwei konträre Konsequenzen ziehen: Entweder die Anforderungen im Studium generell reduzieren, von diesem weniger eine glaubensmäßig-kirchliche Prägung erwarten, oder dann – speziell in der Studieneingangsphase – *elementare religiöse Inhalte erfahrungsorientiert einbeziehen* und Kompensation versuchen.
- Viele erwarten sich im Theologiestudium eine Auseinandersetzung mit *ihrem eigenen Glauben, mit ihren Lebensfragen und ein vertiefteres Glaubensleben. Um dieser Erwartung gerecht zu werden, muß das Studium „die Möglichkeit bieten, persönliche Erfahrungen und Fragen in bezug auf den Glauben in die wissenschaftliche Arbeit zu integrieren, um sie so der wissenschaftlichen Reflexion zugänglich zu machen.“*¹⁷ Daneben braucht es auch eine spirituelle Begleitung der theologiestudierenden Laien, die vor allem in Hochschulgemeinden und Zentren für Studierende verankert ist und werden kann.
- Die StudentInnen erwarten sich vom Studium vor allem Kenntnisse der Bibel, praktische Fähigkeiten und Wissen um andere Religionen. Die erste Erwartung wird bei vielen erfüllt. Unzufrieden sind viele AbsolventInnen jedoch mit den praktischen Fähigkeiten, die sie sich – nicht – erwerben können: eine österreichische Befragung zeigt, daß sich 44% der TheologieabsolventInnen unterqualifiziert fühlen, vor allem jene, die nicht im Priesterberuf tätig sind.¹⁸ Das neue Universitätsstudiengesetz in Österreich fordert den *Praxisbezug der Studien* vehement, und in der Erstellung neuer Studienpläne muß hier ein Schwerpunkt gesetzt werden – in Kooperation mit den Fortbildungsinstitutionen für ReligionslehrerInnen, denn manches ist besser verankert in der Berufsbegleitung als in der Ausbildung.
- Auch die Erwartung, Kenntnisse anderer Religionen zu erfahren, wird bei vielen enttäuscht – und von Studierenden immer wieder eingefordert. *Reli-*

¹⁷ Schnabl, Ch./Hamachers, U.: Im Zirkel von Theorie und Praxis. Herausforderungen an das Theologiestudium der Zukunft, in: Friesl, Ch (Hg): Christsein als Beruf (Anm.1), 116-130, 125.

¹⁸ Tschemer, M.: Die TheologInnen und ihr Studium. Universitäre (Aus)bildung im Umbruch, in: Friesl, Ch. (Hg): Christsein als Beruf (Anm.1), 101-115, 104.

- gionswissenschaft muß auch an theologischen Fakultäten und Hochschulen einen wichtigen Stellenwert bekommen.¹⁹
- Die Erwartungen an das Studium sind je nach dem gewünschten späteren Beruf sehr verschieden. Diesen Erwartungen kann ein *breites Angebot an theologischen Studienmöglichkeiten* mit je eigenen Schwerpunktsetzungen und einer Orientierung an den Qualifikationen, die die Studierenden später brauchen, entgegen kommen.
 - Überraschend war die Häufigkeit ganz *pragmatischer Motive* für die Studienwahl Theologie, die vor allem bei den angehenden ReligionslehrerInnen an Grund- und höheren Schulen eine Rolle spielen: Da ein Mangel an ReligionslehrerInnen in der Pflichtschule besteht, erhöht ein Zweit- oder Drittfach Religion die Anstellungschancen. Gerade wenn die Fakultäten unter dem Rückgang der InskribentInnenzahlen leiden und Maßnahmen überlegt werden, sollten auch so „handfeste“ Gründe nicht außer acht gelassen werden. Genau diese pragmatischen Motive begegnen in den in Fußnote 1 aufgelisteten Studien, die klassische Studienmotive wie Berufung oder theologischen Wissensdurst als stärker auswiesen, kaum; sie dürften aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation speziell im Lehrberuf noch zunehmen.
 - Die Befragten trennen häufig zwischen ihrem Glauben und der Kirche. *Distanz* formulieren sie weniger zur konkreten Pfarrgemeinde, in der ja viele positive Erfahrungen machen, sondern eher zur „*amtlichen*“ Kirche. Manche wollen auf keinen Fall von dieser angestellt werden. Das Verhältnis vieler ReligionslehrerInnen zu ihr ist problematisch, wie eine österreichische Untersuchung zeigt: Mehr als die Hälfte der 400 befragten LehrerInnen leiden darunter: „Daß ich kirchliche Entscheidungen vertreten sollte, hinter denen ich mit meinem Gewissen nicht stehen kann“ und „Daß ich mich für das Erscheinungsbild der amtlichen Kirche förmlich entschuldigen muß“.²⁰
 - Insgesamt hat sich die Berufsidentität der Theologiestudierenden stark verändert: Vor einigen Jahren war es vor allem *der Katechet*, der als Mann der Kirche Kinder und Jugendliche zum Glauben (und in die Kirche) führte, heute ist es vor allem *die Religionspädagogin*, die für die Lebens- und Glaubensfragen der Kinder und Jugendlichen da sein und sie für die Frohbotschaft begeistern will.

¹⁹ Vgl. auch den Beschluß des Evangelisch-Theologischen Fakultätentages zu den Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik, der unter Punkt 5 nennt: „Als Regelausstattung für das Lehramtsstudium an nichttheologischen Fachbereichen ist für jedes der Fächer Altes Testament, Historische Theologie, Systematische Theologie, *Religionswissenschaft* (Hervorhebung Verf.) und Religionspädagogik eine vollausgestattete Professur anzustreben.“ (Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik: Empfehlungen, Gütersloh 1997, 156.

²⁰ Bucher (Anm. 11), 127.

Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung

1. Wahrnehmungskompetenz als religionspädagogische Schlüsselqualifikation

In religionspädagogischen Publikationen, aber auch in kirchlichen Verlautbarungen zum Religionsunterricht findet sich gegenwärtig oftmals das Stichwort „Perspektivenwechsel“¹. Gemeint ist dabei, daß man sich konsequent auf die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern einläßt, daß Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Biographie ernst genommen werden.

Was bedeutet aber dieser Perspektivenwechsel für die religionsunterrichtliche Praxis? Bei allem wissenschaftlichen Konsens über den Perspektivenwechsel sollte man gerade ein wachsames Auge dafür besitzen, wie sich dieser Perspektivenwechsel in der religionsunterrichtlichen Praxis realisieren läßt. Dieses Problem sollte aus zwei Gründen nicht unterschätzt werden: Erstens müßte nach all den schülerorientierten, erfahrungsorientierten, korrelationsdidaktischen Konzeptionen der angemahnte Perspektivenwechsel eigentlich schon längst etabliert sein. Daß dies ungeachtet aller schülerorientierten Konzeptionen offensichtlich nicht der Fall ist, wirft die Frage auf, ob religionspädagogische Theorie nicht noch weitere Beiträge zu leisten hat, um den Perspektivenwechsel auch in seiner religionsunterrichtlichen Realisierung wirksamer unterstützen zu können.²

Zweitens sind viele Lehrende im Religionsunterricht mit einem Problem konfrontiert, das in der religionspädagogischen und religionssoziologischen Diskussion auf die Formel „Individualisierung und Pluralisierung von Religion“ zum Ausdruck gebracht wird.³ Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen demnach mit den unterschiedlichsten Gestalten von religiösen, quasi-religiösen und nicht-religiösen Ausdrucksformen rechnen. Dem schließt sich aber eine entscheidende Frage an: Wie vermitteln wir ReligionslehrerInnen eine Kompetenz, damit sie die religiöse Vielgestaltigkeit in ihren Klassenzimmern differenziert wahrnehmen können? Diese Fragestellung ist der ei-

¹ Vgl. z.B. Kirchenamt der EKD (Hrsg.) im Auftrag des Rates der EKD: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, 49ff; *Becker, U./Scheilke, C.Th. (Hrsg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995.

² In der Diskussion, die dem hier zugrundeliegenden Referat folgte, wurde deutlich, daß der angemahnte Perspektivenwechsel keineswegs eine Vernachlässigung des „Bildungsobjekts“ beabsichtigt. Vielmehr verstehen wir darunter eine bewußt zugespitzte Formulierung, die deutlich machen soll, daß der wechselseitige Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt unter dem Primat des Subjekts steht.

³ Vgl. z.B. *Hilger, G.: Jugendliche und ihre Religiosität. Individualisierung und Pluralisierung als religionsdidaktische Herausforderung*, in: *H. Petri u.a.: Glaubensvermittlung im Umbruch*, FS Bischof M. Müller, Regensburg 1996, 334-361.

gentliche Ausgangspunkt unseres Projekts.⁴ Allerdings soll an dieser Stelle auch hervorgehoben werden, daß dieses Projekt selbstverständlich nur *ein* Beitrag sein kann, um dieses Desiderat zu beheben.⁵ Zweifellos ist aber religionspädagogische Forschungsarbeit zur Verbesserung der Wahrnehmungskompetenz für die vielgestaltigen und oftmals beinahe unsichtbaren Ausdrucksgestalten von Religion eine wesentliche Aufgabe. Diese Kompetenz ist grundlegend für jeglichen Lehr-Lernprozeß. Schließlich eignen sich Lernende ausgehend von ihrem Vorverständnis ihre Umwelt aktiv an. Aus diesem Grund verdient bei jedem Thema – auch in der Physik⁶ – das jeweilige alltagsweltliche Vorverständnis der SchülerInnen größte Beachtung.

Einleitend sei noch ein letzter Gedanke in aller Kürze angesprochen. Auch in wissenschaftstheoretischer und hochschulpolitischer Hinsicht ist es sehr bedeutsam, daß sich ReligionspädagogInnen differenziert um die Wahrnehmung und Interpretation der gegenwärtigen Situation bemühen. Denn hier wird ein genuiner Beitrag deutlich, den die Religionspädagogik für die Theologie zu erbringen vermag. Sieht man nämlich in formaler Hinsicht die Aufgabe der Theologie darin, zwischen biblisch-christlicher Tradition einerseits und gegenwärtiger Situation andererseits zu vermitteln, dann wird die Bedeutung einer empirisch und phänomenologisch ausgerichteten Religionspädagogik für die Theologie unschwer deutlich.⁷ Wo manche Systematiker mit Hilfe philosophischer Terminologie den Zeitgeist abstrakt auf den Begriff zu bekommen suchen, können bzw. könnten Religionspädagogen der Theologie insofern einen Dienst erweisen, als sie die Religiosität von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, Älteren differenziert analysieren. Dieser Beitrag der Religionspädagogik für die Theologie läßt zudem anschaulich werden, daß Religionspädagogik mehr ist als eine Anwendungswissenschaft – eine Erkenntnis, die gerade ange-

⁴ Vgl. Hilger, G./Rothgangel, M.: Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. Ein Beitrag zum religionspädagogischen Perspektivenwechsel, in: KatBl 122 (1997), 276-282; Hilger, G.: Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: Ritter, W./Rothgangel, M.: Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998, 246-263; Rothgangel, M.: Die Religiosität von SchülerInnen wahrnehmen lernen (erscheint 1999 in Bensberger Protokolle 101).

⁵ Vgl. etwa auch Nipkow, K.E.: Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: Hilger, G./Reilly, G. (Hg.): Religionsunterricht im Absicht? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, 183-223, München 1983, sowie das Projekt von Schweitzer, F./Nipkow, K.E./Faust-Stehl, G./Krupka, B.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

⁶ Vgl. Duit, R.: An Schülervorstellungen anknüpfend Physik lehren und lernen, in: Naturwissenschaft im Unterricht Physik 5 (1994), 48-50.

⁷ Vgl. dazu z.B. Biehl, P.: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: Grözinger, A./Lott, J. (Hg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach/Merzbach 1997, 380-411; Heimbrock, H.-G. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 15), Weinheim 1998; Failing, W.-E./Heimbrock, H.-G.: Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart u.a. 1998.

sichts der gegenwärtigen hochschulpolitischen Infragestellung der Fachdidaktiken sehr bedeutsam ist.⁸

2. Exploration von religiös-relevanten Äußerungen

2.1 Religiös-relevante Texte von Schülerinnen und Schülern in unterrichtsnahen Situationen

Wenn eine differenzierte Wahrnehmung lebensweltlicher Religiosität eine unverzichtbare Kompetenz für Lehrende im Religionsunterricht ist, dann stellt sich die Frage, an welchen Äußerungen von Kindern und Jugendlichen die Wahrnehmungskompetenz von Studierenden erworben und verfeinert werden kann: an Texten, Tonbandmitschnitten bzw. Transskripten von Gesprächen, an Interviews, Videoaufzeichnungen, Bildern oder Fotos etc.? Aus pragmatischen Gründen haben wir uns für *Texte* entschieden, und zwar für solche, die in einer realitätsnahen Unterrichtssituation von den Studierenden selber erhoben werden mußten mit einer Methode und einem Impuls, die relevant sind für spätere Anwendungssituationen. Situiertheit und Entstehungskontexte der Texte waren den Studierenden also bewußt und wurden reflektiert. Es ging also nicht um Gruppendiskussionen in einer Disco wie bei Hans Schmid⁹, um Interviews zu Dilemmageschichten bei F. Oser/P. Gmünder¹⁰ oder biographische Interviews bei D. Fischer/A. Schöll¹¹, vielmehr um Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante textliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern in einem unterrichtlichen Kontext und gleichzeitig auch um die Kompetenz, subjektive Äußerungen nicht nur zuzulassen und wahrzunehmen, sondern auch zu provozieren.

2.2 Kreatives Schreiben als Weg zu persönlichem Ausdruck

Anregungen erhielten wir aus dem Methodenrepertoire des Kreativen Schreibens. Wir suchten nach einer unterrichtstauglichen Methode, die Schreibhemmungen abbaut, in einen intuitiv gesteuerten Schreibfluß hineinlockt, die eigene Gestaltungskraft aktiviert, zu einem persönlichen Ausdruck befreit und einen Prozeß der Arbeit an der eigenen Subjektivität darstellt. Wichtig im Sinne eines so verstandenen Kreativen Schreibens sind ein irritierender Impuls mit evokativer Kraft und Vorgaben, die einen Rahmen abstecken und dadurch Freiräume eröffnen für Irritation und Imagination.¹² Wir wählten die seit Jah-

⁸ Vgl. Rothgangel, M.: Im Kern verrottet? Fachdidaktik als Chance für deutsche Universitäten, in: Ritter, W./Rothgangel, M.: Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998, 227-245.

⁹ Schmid, H.: Religiosität von Schülern im Religionsunterricht. Empirischer Zugang für den Religionsunterricht der Berufsschule. Bad Heilbronn 1989.

¹⁰ Oser, F./Gmünder, P.: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich-Köln 1984.

¹¹ Fischer, D./Schöll, A.: Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1994.

¹² Vgl. Spinner, K.H.: Anstöße zum kreativen Schreiben, in: Christiani, R. (Hg.): Auch leistungsstarke Schüler fördern, Frankfurt a.M. 1995, 46-60; Themenheft Kreatives Schreiben von Praxis Deutsch 119 (1993); Merkelbach, V. (Hg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig

ren weitverbreitete Methode des Clusterings und den Impuls „heilig ist mir ...“. Dieser wird beim Clustern in die Mitte eines leeren Blattes geschrieben und eingekreist. Zu diesem Impuls werden nun weitere Worte oder Wortgruppen notiert, sie werden ihrerseits eingekreist und durch eine Linie mit dem Ausgangswort (oder einem anderen bereits geschriebenen Wort) so wie sie einfallen verbunden. So entsteht ein verzweigtes Wortnetz. Nach einer Weile hört man mit dem assoziierenden Aufschreiben auf und schaut sich ruhig das entstandene Cluster an: Schließlich schreibt man einen Text, wobei man frei ist, welche Elemente aus dem Cluster verwendet werden.¹³

2.3 Der Impuls „heilig ist mir ...“ als ein Weg zu religiös-relevanten Schüleräußerungen

Der Impuls „heilig ist mir ...“ war für die Kinder und Jugendlichen fast immer ein irritierender Anstoß, dazu auch Ungewohntes zu denken und aufzuschreiben, etwas, was sie vorher vielleicht noch nie als „heilig“ bezeichnet haben. Der Impuls „heilig ist mir ...“ forciert, die religiöse Dimension der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im ursprünglichen Sinn des Wortes transparent zu machen. Inhaltlich trifft der Begriff „heilig“ das Herz jeder Religion und ist auch ein theologisch bedeutungsvoller Begriff. Der Impuls hat sich schon mehrfach bewährt als Zugang zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und zu ihrem subjektiven Verhältnis zur Religiosität im weitesten Sinne.¹⁴

Es ging uns um eine möglichst phänomennahe Wahrnehmung, wie sich Heiliges lebensgeschichtlich und lebensweltlich im Alltag der SchülerInnen und in ihrer Perspektive zeigt.

2.4 Beispiele von Textproduktionen

Einen Eindruck von den Texten, die durch das Clustern angeregt worden sind, können folgende zwei Beispiele vermitteln:

Eine 13-jährige Schülerin schreibt auf der Grundlage des Kreativen Schreibens folgendes zum Impuls „heilig ist mir“:

Es gibt viele verschiedene, wichtige Dinge in meinem Leben. Eines der wichtigsten Dinge meines Lebens ist mein Elternhaus. Auf meinen bis jetzigen Le-

1993; Liebnau, U.: Eigensinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt a. M. 1995; Vucsina, S.: Deutsch. Vom Wort zum Text. Kreatives Schreiben im Unterricht, Linz 1996.

¹³ Vgl. Rico, G.L.: Garantiert schreiben lernen, Hamburg 1984.

¹⁴ Zum einen zeigt das die folgenreiche Ausstellung in der Neuen Galerie – Sammlung Ludwig, Aachen anlässlich des 89. Deutschen Katholikentages und der Aachener Heiligtumsfahrt unter dem Titel 'Das ist mir Heilig' (BDKJ 1983). Im Jahre 1993, zur nächsten Heiligtumsfahrt, wurde dieser Impuls Anlaß für viele Schulklassen und Jugendliche, Gegenstände zusammenzutragen, Bilder zu malen und Texte zu schreiben. Vgl. Reilly, G.: Was (jungen) Menschen heilig ist. In: ru. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht (Editorial zum Themenheft: 'Was Menschen heilig ist') (1995) H 1, 1 - 3. Die Abteilung Religion in Hörfunk und Fernsehen des ORF führte im November 1991 bis April 1992 eine Aktion „Was mir heilig ist“ durch: Die über dreitausend Rücksendungen regten eine Befragung durch Leopold Neuhold und Andreas Schneider unter steirischen SchülerInnen zwischen 14 und 19 Jahren zum selben Thema an.

bensweg sind sie mir immer zur Seite gestanden und haben auch in schwierigen Zeiten zu mir gehalten und haben mir dabei geholfen. Auch die Liebe zu meinem Freund gibt mir Kraft. Ich habe mit ihm sehr viel Spaß auch beim Sex. Ich kann mit ihm über viele Dinge offen reden, aber es gibt auch Thema, über die ich mich mit ihm nicht unterhalten kann. Dafür habe ich meine beste Freundin, die immer für mich Zeit hat und mit der ich über alles rede. Sie ist für mich sehr wertvoll. Der Glaube an Gott gibt mir immer wieder Kraft weiterzuleben und an allen meinen Freundschaften festzuhalten und sie zu lieben. Ohne ihn wäre ich wahrscheinlich nicht mehr am Leben. Allerdings habe ich ein Laster, das mir aber auch heilig ist: das Rauchen. Ich denke, ohne dies kann ich auch nicht mehr leben.

LIEBE, LIEBE

LIEBE

Das nachstehende Textbeispiel stammt aus einer 10. Realschulklasse:

Heilig sind mir manche Stofftiere, mit denen ich angenehme Erinnerungen verbinde. Oder einige Bilder, die ich gemalt habe, und etwas bestimmtes ausdrücken möchte. Heilig ist auch die kleine Box mit den ganzen kleinen Sachen + süßen Geschenken von meinem Freund. Auch der Teller aus der Ukraine von meiner Mutter war mir heilig, weil ich ihn irgendwie immer mit meinem Vater (ich kenne ihn nicht) in Verbindung brachte. Aber leider hab' ich ihn neulich zerschlagen.

3. Methodisch reflektierte Achtsamkeit für religiös-relevante Schüleräußerungen

Nicht nur die Schülerinnen und Schüler praktizierten das Kreative Schreiben zum Impuls „heilig ist mir“. Vielmehr erprobten auch die Studierenden die Methode des Kreativen Schreibens anhand dieses Impulses. Diese Erhebung des eigenen Vorverständnisses wurde noch vor dem Gang der Studierenden in die Schulklassen durchgeführt. Sie sollte zu einer Selbstvergewisserung der Studierenden führen, was ihnen selbst heilig ist. Dieser Schritt ist deshalb nicht unwesentlich, da eine Bewußtwerdung des eigenen Vorverständnisses wiederum auch die Wahrnehmung der Schülertexte zu diesem Impuls sensibilisieren kann.

Nachdem die Studierenden mit Hilfe des Kreativen Schreibens Schülertexte zum Impuls „heilig ist mir“ erhoben hatten, sollten sie die von ihnen erhobenen Schülertexte selbst deuten. In der Terminologie der Lehr-/Lernforschung handelt es sich hier um eine sogenannte „vorwissenschaftliche“ Interpretation. Wissenssoziologisch formuliert läßt sich vielleicht angemessener von einer alltagstheoretischen Wahrnehmung der Schüleräußerungen sprechen. Im Anschluß daran beschrieben die Studierenden die von ihnen intuitiv angewandte Methode. Beides sollte schriftlich festgehalten werden.

Für die sogenannte „wissenschaftliche Interpretation“ der individuellen und pluriformen Ausdrucksgestalten von Religiosität haben sich in unseren Seminaren zwei qualitative Methoden der empirischen Sozialwissenschaften bewährt: zum einen die „Dokumentarische Methode der Interpretation“ von R. Bohnsack, zum anderen die „Grounded Theory“ von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss.¹⁵ Vor allem drei Gründe führten uns zur elementarisierten Rezeption gerade dieser beiden Methoden. Sie wurden bereits in verschiedenen religionspädagogischen Untersuchungen erfolgreich angewandt.¹⁶ Beide Methoden sind als entdeckende (explorative) an den konkreten Phänomenen interessiert. Ferner ergänzen sich beide Methoden vorzüglich.

Die „Dokumentarische Methode der Interpretation“ zwingt zu einer Verlangsamung, indem sie anleitet zu einer sorgfältigen und differenzierten Wahrnehmung der Textgestalt, jedes Textelements sowie der Textdramaturgie. Charakteristisch für eine lebensweltliche Interpretation nach dieser Methode ist, daß der Inhalt über die Form rekonstruiert wird.

Für die „Grounded Theory“ als gegenstandsbezogene Theoriebildung ist kennzeichnend der ständige Vergleich zwischen einzelnen Phänomenen. Dieser Vergleich führt mit einem mehrschrittigen Verfahren (Kodierstrategien, Memos) zur Ausarbeitung von Kategorien und schließlich zu Hypothesen. Mit dieser Methode lassen sich Schüleräußerungen einer oder mehrerer Lerngruppen in ihren Differenzen und Übereinstimmungen wahrnehmen.

Die Studierenden lernten beide Methoden nach dem gleichen Schema kennen: zuerst wurde ihnen die jeweilige Methode von einem Referenten vorgestellt, der diese Methode bereits in religionspädagogischen Kontexten angewendet hatte. Anschließend wandten die Studierenden die jeweilige Methoden in Kleingruppen selbst an. Diese Interpretationen wurden im Plenum ausgetauscht. Wichtig war uns auch die Reflexion der Reichweite und Grenzen dieser ‚wissenschaftlichen‘ Methoden. Es wechselten somit Theorieinput durch Experten, praktische Erprobungen in Kleingruppenarbeit und Reflexion in Plenumsdiskussion.

3.1 Beispiel: Interpretation nach der Grounded Theory

Was ist nun „heilig“ in der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler? Was konnten die Studierenden entdecken? Ein mehrfacher Durchgang

¹⁵ Vgl. Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, Opladen 1989; Glaser, B./Strauss, A.: The Discovery of Grounded Theory, Chicago 1967; Strauss, A./Corbin, J.: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1995.

¹⁶ Die Dokumentarische Methode der Interpretation wird von H. Schmid rezipiert (vgl. z.B. ders., „Was Dir das Leichteste dünkt ...“ Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: Hilger, G./Reilly G. (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 224-237). Die Grounded Theory wird u.a. angewendet von Nipkow, K.E.: Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Umfrage, in: Nembach, U. (Hg.): Jugend und Religion in Europa. Bericht eines Symposions (FPT 2), Frankfurt a.M. 1990, 233-259.

durch die Texte in Anlehnung an das „offene Kodieren“ der „Grounded Theory“¹⁷, führte in der Reihenfolge der Häufigkeiten zu folgenden Kategorien: 1. Familie, 2. Freunde/FreundIn; 3. Gegenstände, 4. Werte, 5. explizit Religiöses, 6. Freie Zeiten, 7. Orte, 8. Tiere, 9. Mein Leben, 10. Sonstiges.

Auf einige dieser Kategorien soll kurz eingegangen werden, um anzudeuten, welche für sie überraschenden Entdeckungen die Studierenden machen konnten.

- Familie: die, die immer für mich da sind

„Meine Familie ist mir z.B. heilig, weil sie total hinter mir steht, alles mit mir durchsteht und immer für mich da ist. Ich könnte auf keinen meiner Familie verzichten, da jeder mir in einem anderen Gebiet hilft und ich mit jeden über etwas anderes Reden kann. (9. Klasse)

Familie und Freunde werden von den Jugendlichen am häufigsten als „heilig“ hervorgehoben. Die eigene Familie ist heilig als Lebensbasis, als die Ermöglichung, überhaupt da zu sein und nicht nichts zu sein. Ihr verdankt man das, was man ist („Ohne Familie wäre ich nicht da“). Familie ist auch Lebensbasis in der Gewährung basaler Bedürfnisse („... weil ich ohne sie nicht leben kann“), vor allem aber wird sie als „heilig“ hervorgehoben, weil sie Geborgenheit, Vertrauen, Halt und Hilfe gewährt: „Heilig ist mir meine Familie, denn sie ist immer für mich da, und ich liebe meine Familie.“ – „Meine Eltern (vor allem meine Mutter) sind für mich heilig, weil sie immer für mich da sind, wenn ich Probleme habe, ohne Geschwister wäre das Leben auch langweiliger.“ Auffällig oft werden Qualitäten des biblischen Gottesnamens – Jahwe als der „Ich bin da für euch“ – auf die Familie oder Familienangehörige bezogen: „Meine Eltern sind immer für mich da, ich bin also nie allein“, „Meine Großeltern, weil ich weiß, daß sie immer für mich da sind.“

In der Familie und in freundschaftlichen Beziehungen, in diesen noch überschaubaren kleinen Welten, wird Sicherheit und Halt gesucht – und hier auch gefunden. Die von manchen Soziologen im Zusammenhang der Individualisierungsthese vertretene Annahme eines Verfalls traditioneller Milieus und Familienzusammenhänge muß wohl differenzierter dargestellt werden.¹⁸ Anstelle eines Bedeutungschwundes der Familienbindung registrieren wir eher einen Bedeutungszuwachs von Familie. Individualisierungsprozesse und Familienbindungen scheinen sich – nach unseren Texten – nicht zu widersprechen.

Meine Familie ist mir besonders wichtig, weil ich sie besonders lieb hab. Außerdem ist es in der heutigen Zeit eigentlich etwas besonderes, eine intakte Familie zu haben.

Meine Freunde sind auch wichtig, da man sie einfach braucht in Situationen, bei denen Eltern einfach nicht helfen können, oder wenn man Probleme mit

¹⁷ Glaser, B.G./Strauss, A.L. und Strauss, A.L./Corbin, J. in Anm. 15.

¹⁸ Vgl. Popp, U.: Individualisierung. Das 'jugendtheoretische' Konzept auf dem Prüfstand, in: Pädagogik Heft 11 (1996) 31-35.

den Eltern hat, kann man sich einen Rat holen. Außerdem kann man auch Erfahrungen tauschen. (16 Jahre, weiblich)

Die überschaubaren, nahen „Welten“ werden immer wichtiger, vor allem dann, wenn sie auch Freiräume für die Jugendlichen enthalten und gewähren. Übrigens registriert auch die quantitative Jugendforschung eine hohe Wertschätzung der Eltern. Diese und eine gleichzeitige Wertschätzung von Freunden und Freundinnen vertragen sich bei Jugendlichen. Vielleicht hängt das damit zusammen, daß Eltern heute mehr als früher ihren jugendlichen Kindern Freiräume gewähren, und daß Jugendliche heute eleganter verschiedene Lebensbereiche miteinander verbinden können in der Haltung eines „Sowohl als auch“.

Natürlich sind mir meine Eltern, Geschwister und Freunde am heiligsten. (12 Jahre, weiblich)

- Freunde/FreundIn: denen ich vertrauen kann und mit denen ich über alles sprechen kann

Auch bei den Freunden, den Freundschaftscliquen oder beim andersgeschlechtlichen Freund oder der Freundin spiegelt sich ihre Heiligkeit in der Erfahrung von Vertrauen und Verlässlichkeit wider: *„Freunde sind wichtig und geben Halt.“* *„Freunde: Man kann mit ihnen etwas unternehmen, kann sich auf sie verlassen, kann mit ihnen über alles reden.“* *„Ich bin froh, Freunde zu haben, die mich verstehen.“* *„Heilig sind mir Freunde – jemanden vertrauen, jemand, der einem zuhört, wenn man Probleme hat.“*

Zwei Qualitäten von Beziehungserfahrungen konzentrieren sich hier in auffälliger Weise: Freunde werden immer wieder hervorgehoben als Gesprächspartner, mit denen man „über alles reden kann“: *„Mit ihnen kann ich über vieles reden, was ich vor meinen Eltern nicht trau, darüber zu sprechen, sei es Jungs usw.“* *„Heilig sind mir ehrliche Freunde, mit denen man alles besprechen kann.“* *„Meine Freunde sind mir wichtig, weil ich ihnen alles erzählen kann, sie mir zuhören und mich akzeptieren, so wie ich bin.“*

Die zweite spezifische Auffälligkeit von hoher Bedeutung für Jugendliche: Man kann mit den Freunden zusammen Spaß haben: *„Meine Freunde und der Spaß sind mir heilig, weil ich finde, daß man ohne Freunde keinen Spaß haben kann, und ohne Spaß wäre mir das Leben zu traurig.“* *„Aber auch meine Freunde sind mir heilig, da ich mit ihnen Spaß habe, sie mich akzeptieren, so wie ich bin und weil ich ihnen alles erzählen kann, was mich bedrückt.“* *„Meine Freunde sind für mich heilig. Mit ihnen kann ich reden, Spaß machen, rumblödeln, manchmal auch ausweinen, einfach alles.“*

Immer wieder wird die Sehnsucht artikuliert, offen und ehrlich sein zu können, dem anderen nichts vormachen zu müssen. Spaß, Spaß am Leben ist ein Schlüsselwort für Jugendliche. Hier zeigt sich vielleicht ein wichtiges Abgren-

zungsmerkmal von der gallig-ernsten Erwachsenenwelt, dem nachzugehen sich lohnt.¹⁹

Der andersgeschlechtliche Freund ist heilig, ganz schlicht, „weil er über alles geliebt wird“. Und hier verdichten sich in besonderer Weise Erfahrungen von Vertrauen, Liebe, Zärtlichkeit und Spaß: „Mein Freund ist mir heilig, er schenkt mir Vertrauen, Liebe, Zärtlichkeit und Spaß.“

• Werte: Zuverlässigkeit – Gesundheit – Liebe – Freiheit

In den oben genannten Kategorien Familie und Freunde sind schon eindeutige Werte ausgedrückt, die für die befragten Jugendlichen den Status von Heiligkeit bekommen: im Kontext von Familie vor allem das Bedürfnis nach Geborgenheit, Sicherheit und nach Angenommensein; bei Freunden/Freundinnen vor allem die Werte Vertrauen, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit und gemeinsamer Spaß. Nun evoziert der Impuls „heilig ist mir“ ausdrücklich keine Werte, Werthierarchien und kaum Stellungnahmen zu negativ besetzten Werten. Die Texte zeigen, daß die meisten Jugendlichen mit „heilig“ das konnotieren, was ihnen besonders am Herzen liegt, was ihnen noch mehr als wichtig ist. Ein 12-jähriger Junge schließt seinen Text mit der rhetorischen Frage „Warum sind mir diese Sachen heilig? Sie sind eben wichtige Sachen in meinem Leben.“ (Wobei er damit keine Gegenstände gemeint hat.) „Heilig“ wird von vielen Jugendlichen oft ersetzt durch „besonders wichtig“, „extrem wichtig“; manche unterscheiden auch bewußt zwischen „heilig“ und „wichtig“, wobei das Heilige dann eine Steigerung des Wichtigen darstellen soll. Bei diesen Bedeutungszuschreibungen verwundert es nicht, daß auch, losgelöst von Personengruppen, immer wieder Werte genannt werden.

„Meine Freiheit: Ich fühle mich schnell eingeengt, mißverstanden, bin ziemlich faul und da kann es schon einmal zu einem riesigen Krach führen, wenn man mich ständig bevormundet oder mir vorschreibt, was ich tun und lassen soll.“ (16 Jahre, weiblich)

Es sind solche, welche die Familien- und Freundschaftswerte nochmals unterstreichen wie z.B.: „Vertrauen ist mir heilig, weil ich denke, man kann keine Beziehung führen, wenn man sich nicht vertrauen kann.“ „Mir ist die Ehrlichkeit in einer Freundschaft bzw. einer Beziehung heilig, weil ich finde, daß

¹⁹ Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierung. Ergebnisse, Opladen 1997; vgl. hierzu auch die Analyse des Soziologen Ulrich Beck: „Die Jugendlichen haben - endlich - auch etwas für sich entdeckt, mit dem sie die Erwachsenen zur Panik treiben können: Spaß - Spaß-Sport, Spaß-Musik, Spaß-Konsum, Spaß-Leben. Da aber Politik, so wie sie praktiziert und repräsentiert wird, mit Spaß nun wirklich nichts zu tun hat, im Gegenteil: als todsicherer Spaßverderber wirkt, sind Jugendliche ihrem eigenen Selbstverständnis und dem Oberflächeneindruck nach »unpolitisch«. Allerdings eben auf sehr politische Weise: Kinder der Freiheit finden und erkennen sich wieder in einer bunten Rebellion gegen Stumpfsinn und Pflichten, die ohne Gründe, ohne daß man sich damit identifizieren kann, ausgeführt werden sollen.“ (Beck, U.: Ja, ja, die Jugend von heute! In: Zeitschrift für Wissenschaft und Kunst in Bayern aviso 2/98: Vom Wandel der Werte. Hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus und Kunst, 11-14.)

nichts dabei herauskommt und man nicht wirklich eng verbunden sein kann, wenn man nicht offen und ehrlich ist.“

Wenn man in den Texten sehr oft Werte findet, die fragil sind und tiefe Sehnsüchte ausdrücken und vielleicht deshalb in den Schutzraum des Heiligen gehören, dann verwundert es mich, daß schon Jugendliche überraschend oft „Gesundheit“ hervorheben: *„Meine Gesundheit ist mir heilig, weil ich sie nicht mit Geld bezahlen kann.“* *„Natürlich ist mir meine Gesundheit heilig, denn das Leben würde keinen Spaß mehr machen, wenn man z.B. mit einer unheilbaren Krankheit wie Aids leben muß.“*

Danach folgen Werte mit etwa gleich häufiger Nennung: „Freiheit“, „Liebe“ und „Friede“:

„Frieden und Freiheit ist mir heilig, weil das Leben ohne diese Dinge keinen Spaß macht.“

„Für mich aber das Heiligste im Leben ist für mich die Liebe, denn leben und lieben gehört zusammen.“

„Ich denke, daß die Liebe das Heiligste überhaupt ist, denn die Liebe ist etwas Einzigartiges. Die Liebe selbst, Liebe zu meiner Familie, die mir Halt gibt, und die Liebe zu meinen Freunden, die immer für mich da sind.“

„Heilig ist mir Friede auf der Welt, weil es so viel Leid in der Welt gibt.“

Relativ selten werden ökologische Werte hervorgehoben wie z.B. in folgendem Satz:

„Meine Umwelt ist mir heilig, weil man die Umwelt schützen sollte. Ohne sie können wir nicht leben.“

Was sich aus unseren Texten fast beiläufig an Werthierarchien ergibt, das bestätigt auch eine Jugendstudie aus dem Jahr 1996. Hier nimmt „Frieden“ den Spitzenplatz ein, es folgen „wahre Freundschaft“, „Freiheit“ und „familiäre Sicherheit“.

„Wenn ich meine Freiheit nicht hätte, wäre ich nur ein halber Mensch. Ich muß mich frei bewegen können, sonst würde ich durchdrehen.“ (15 Jahre, weiblich)

Relativ verpönt sind nach dieser Umfrage „Reichtum“, „Soziale Macht“, „Tradition“ und „Autorität“. Im Vergleich von 1991 zu 1996 läßt sich eine Abschwächung ökologischer und hedonistischer Werte und eine Zunahme des Bedürfnisses nach Sicherheit und Geborgenheit erkennen.²⁰

- Freie Zeiten: Abschalten, Frei sein und ekstatische Erfahrungen machen Mit „Freunden“ eng verbunden sind die Erfahrungsqualitäten der freien Zeiten. Sie sind heilige Zeiten, nicht im Sinne eines religiösen Festkalenders, sie sind deshalb heilig, weil man hier mit Freunden zusammenkommen und Spaß haben kann, weil man hier einmal abschalten und sich erholen kann (z.B. vom Schulstreß), weil hier Freiheit erfahren werden kann, auch von den an sich bergenden wohltuenden Familienbindungen (*„Das Fortgehen ist mir auch heilig,*

²⁰ *Silbereisen, R.K. u.a.: Jungsein in Deutschland, Opladen 1996.*

weil ich da endlich von zu Hause weg bin und machen kann, was ich will.“). Wichtig ist den Jugendlichen, daß hier keiner Vorschriften macht, und daß es hier anders ist als in der Schule.

„Mir ist Fußballspielen wichtig, heilig. Beim Fußballspielen hat man viel Spaß mit der Mannschaft. Dabei lernt man Teamgeist und Zusammenhalt. Es ist auch ein Ausgleichssport, bei dem man nicht an Schule denken muß.“
(19 Jahre, männlich)

In den freien Zeiten werden ekstatische Erfahrungen gemacht, welche die Eintönigkeit und die Banalität des Alltags durchbrechen: „... speziell Inline-Skating gibt mir einen besonderen Kick im Alltag“; „die Disco ist mir heilig, weil ich irgendwo abtanzen kann“; „Musik ist einfach geil. Da kann ich alles aus mir rauslassen.“

Ekstatische Erfahrungen werden auch gemacht durch das Austoben im Sport oder einfach nur dadurch, daß man „die Sau rauslassen kann“. Hier spielen auch der Alkohol und der Sex eine - in der Häufigkeit untergeordnete - Rolle („Sex ist spitze, Liebe ist wie lauter Schmetterlinge im Bauch, irres Gefühl.“); „Sport, wie Snow borden oder Karate ist für mich wichtig, da ich das ganze Alltagsleben und den ganzen Streß vergessen kann.“²¹

Im Zusammenhang mit den freien Zeiten spielt auch neben dem Sport die Musik eine bedeutende Rolle: „Musik ist für mich heilig, weil Musik etwas ausdrücken soll.“ „Musik ist einfach geil, bei Musik kann ich mich entspannen und alles aus mir rauslassen.“ „Auch Musik ist für mich etwas Heiliges, hauptsächlich die Back Street Boys und Peter André.“²²

Vielleicht erwartet man es gar nicht so sehr von den Jugendlichen, die noch nicht in einem wirtschaftlichen Produktionsprozeß oder in beruflicher Ausbildung stehen, daß sie den Kontrast von Schulzeit und freien Zeiten so intensiv wahrnehmen. Daraus spricht wieder die Bedeutung einer Zeit, welche z.B. den schulischen Alltag unterbricht und andere Erlebnisqualitäten ermöglicht: „Meine Freizeit ist mir heilig, weil ich nicht immer viel davon habe.“ „Ein schönes Wochenende mit meinen Freunden ist mir heilig, weil ich am Wochenende einfach so richtig Spaß haben will.“ „Das Wochenende ist mir heilig, weil man dann nicht an die Schule denken muß.“

21 Hubert Knoblauch sieht in solchen Phänomenen (‘Alltagsflips, Kicks und kleine Fluchten’) funktionale Äquivalente, die in eine echte Konkurrenz zur Religion treten können, weil sie für Jugendliche Träger echten Sinns bedeuten und Weltansichten vermitteln. Dies gilt auch für die bedeutender werdende Musikkultur. Vgl. Die unsichtbare Religion im Jugendalter. Geschlossene Sinngebiete, symbolische Universa und funktionale Äquivalente der Religion bei Jugendlichen. In: Tzscheetzsch, W./Ziebertz, H.-G.: Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 65-97.

22 Bei der Hitliste der jugendkulturellen Stile rangieren die Fans von Musikgruppen mit fast einem Viertel aller 13- bis 29-jährigen an erster Stelle. Vgl. Silbereisen, R.K. u.a.: a.a.O., 63.

- Orte: Mein Zimmer, Schutzraum für das innerste Selbst

In einer gewissen Spannung bzw. Polarität zu den intensiven Beziehungs- und Begegnungserfahrungen in Familie und im Freundeskreis stehen die am häufigsten genannten heiligen Orte: „mein Zimmer“ und „Bett“.

Das Zimmer ist heilig: „Weil ich oft einen Ort brauche, um mich zurückziehen zu können“; „... denn hier möchte ich alleine sein“; „...weil ich dort machen kann, was ich will“. Das Zimmer ist für die Jugendlichen ein wichtiger Rückzugsort. Ferner ist das eigene Zimmer ein heiliger Ort, weil hier „meine persönlichen Sachen sind, die nicht jeden etwas angehen.“ Hier kann man sich abgrenzen, hier ist ein Schutzraum für das innerste Selbst, und hier kann „Ich zu mir kommen“.

Die häufige Nennung des Betts verwundert dann gar nicht: „Mein Bett ist mir heilig, weil ich mich öfters reinlegen kann, wenn ich müde bin.“

Wenn dann öfters auch die Wohnung und das Zuhause genannt werden, dann verweisen diese Texte wieder auf die Geborgenheitserfahrungen im Raum der Familie. Auch hier also drückt sich die Sehnsucht nach Geborgenheit und Sicherheit aus.

3.2 Beispiel: Interpretation nach der Dokumentarischen Methode

Angeregt durch die Dokumentarische Methode der Interpretation nach R. Bohnsack und in der Elementarisierung durch Hans Schmid hat sich in einer der schriftlichen Arbeiten im Rahmen des Projekts „Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von Kindern und Jugendlichen“ eine Studentin mit folgendem Text sensibel auseinandergesetzt. Es ist der Text eines 13-jährigen Mädchens, der erst auf den zweiten Blick seine Tiefe freigibt.

Dinge, die mir heilig sind

- Familie: *Das wird zwar im Alter immer unwesentlicher und manche denken als Eltern, daß sie vielleicht überflüssig sind, aber einen gewissen Grundstein braucht wohl jeder. Familie würde ich als Lebensgrundlage bezeichnen, ohne die ich kaum lebensfähig wäre.*
- Freundschaft: *Das ist nicht nur auf Freundinnen bezogen gemeint, obwohl es selbstverständlich auch hier sehr wichtig ist. Noch wichtiger wäre die Freundschaft zwischen Völkern und Menschen, auch wenn manche meinen das ginge nicht. Man kann sich mit jedem Menschen anfreunden, wenn nur beide wollen.*
- Glaube: *Es ist mir sehr wichtig zu wissen, daß immer jemand da ist, der mich beschützt. Das ist hier weniger die Kirche, weil ich sagen muß, daß es mir mehr gibt abends im Bett zu beten, als eine Stunde in der Kirche zu sitzen. Das läuft alles so auswendiggelernt ab, so programmiert. Es ist Quatsch, wenn man sagt, die Menschen würden sich von Gott wegbewegen. Sie bewegen sich höchstens von der Kirche weg. Es ist auch dumm zu sagen, junge Menschen sind unfromm oder sind sich zu cool zum Beten. Jeder betet, aber auf eine andere Weise und sogar zu einem anderen Gott. Aber im Grund sind wir alle gleich.*

- Mein Zimmer: *Auch wenn es ein wenig oberflächlich erscheinen mag, ist es mir doch wichtig. Dort kann ich alleine oder mit Freunden sein, es kann Schutzhöhle oder Sammelplatz sein. Dort kann ich Tiere (die mir auch sehr wichtig sind) halten, tun und lassen was ich will.*

Die Kunst der Interpretation solcher Texte liegt darin, den Wahrnehmungsprozeß zu kontrollieren und ihn zu verlangsamen, und so den Text vor zu schnellen Vereinnahmungen zu schützen und nicht die eigenen Vorurteile in die Deutung einzutragen. Hierfür zeigten sich die Schritte der Dokumentarischen Methode der Interpretation als besonders ergiebig.

Ein Schutz vor zu schneller Vereinnahmung ist es, die Form des Textes wahrzunehmen und ihr nachzugehen.²³

Wir haben hier einen Text vorliegen, der von dem Mädchen eine vierteilige Struktur bekommen hat, sie verwendet dazu Spiegelstriche, unterstreicht die für sie hervorgehobenen Begriffe und setzt einen Doppelpunkt dahinter. Daran schließt sich ihre Argumentation an. Drei Abschnitte sind in etwa gleich lang, die Ausführungen zu „Glaube“ nehmen den umfangreichsten Raum ein. Interessant ist die Abfolge: zuerst Familie, dann Freundschaft, es folgen Glaube und mein Zimmer. Häufig findet man abwägende Adverbien wie „vielleicht“, „wohl“, „kaum“ und eine Vorliebe für indirekte Rede.

Was thematisiert wird steht in einer Spannung zur Überschrift bis auf „mein Zimmer“, das man als Ding bezeichnen könnte. Man wird auch feststellen können, daß über Familie und Freundschaft in relativ abstrakter Weise gesprochen wird, hier spielt das Ich eine untergeordnete Rolle. Anders wird dies von dem Punkt an, wo über Glaube und Zimmer gesprochen wird.

Anfangs bringt das Mädchen recht vorsichtig in konjunktivischer Rede ihre Meinung ein und ist noch äußerst behutsam mit eigenen Wertungen („*Familie würde ich als Lebensgrundlage bezeichnen, ohne die ich kaum lebensfähig wäre*“).

Diese Behutsamkeit gibt sie dann in dem dritten Punkt, bei „Glaube“, auf. Hier beginnt sie gleich mit ihrer Wertung: „*Es ist mir sehr wichtig zu wissen, daß immer jemand da ist, der mich beschützt.*“ Es wird nur nicht gesagt, wer dieser „jemand“ oder „der“ eigentlich ist. Wichtig ist ihr, sofort auszuschließen, wer „der“ garantiert nicht ist – die Kirche, die zuerst einmal als Gottesdienstraum gesehen wird, wohin sie wohl (noch) geht.

Drei Sätze später ist es die Institution, die mit Kirche gemeint ist. Ihre Kritik, die sie auch anderen Menschen, die sich von der Kirche wegbewegen, unterstellt, ist: „*Das läuft alles so auswendiggelernt ab, so programmiert.*“ Hervorgehoben ist in dieser Kritik die Metapher „programmiert“. Mit hoher Emotionalität verteidigt sie sich gegen fiktive Kritiker: „*Es ist Quatsch, wenn jemand*

²³ Die folgende Interpretation des Textes bezieht sich auf eine Vorarbeit von *Evelin Hartl* in einer Zulassungsarbeit zum I. Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen mit dem Titel „*Was Jugendlichen heilig ist ...*“ - Zugänge zu einer neuen Religiosität Jugendlicher? Regensburg 1997.

sagt, die Menschen würden sich von Gott wegbewegen.“ Erst zum Ende des Textes wird klar, wer der anfangs genannte „jemand“ bzw. „der“ ist: „Gott“. Zum Ende dieses recht langen Textes zu „Glaube“ gerät sie wieder in die generalisierende Ebene: „Jeder betet, aber auf eine andere Weise und sogar zu einem anderen Gott. Aber im Grunde sind wir alle gleich.“

Der vierte Punkt ist „mein Zimmer“. Es ist das einzige Mal, daß sie „mein“ schreibt. Es scheint fast so zu sein, daß sie über ihre so persönliche Auseinandersetzung mit Glaube zu sich selbst, zu ihrem Ich, gekommen ist. Die Metaphern „Schutzhöhle und Sammelplatz“ lassen die Verbindung zu Glaube ahnen. Schutz gewähren sowohl Gott als auch ihr Zimmer.

Es läßt sich eine weitere Verbindung herstellen: Sie betet abends im Bett, das wiederum wird vermutlich in ihrem Zimmer stehen. Eng verbunden mit der Schutzhöhle und im Sammelplatz des Zimmers sind dann wiederum auch die Freunde und auch ihre Tiere. Die Schlußaussage ist „tun und lassen, was ich will“. Das wiederum lenkt den Blick zurück auf ihre Kirchenkritik. Tun und lassen, was ich will, steht im Kontrast zu programmierten Abläufen.

Diesen Text jetzt zusammenfassend zu interpretieren, das fällt schwer. Eindeutig steht „Glaube“ im Mittelpunkt ihrer Überlegungen, und ein Schlüssel zum Textverständnis ist vielleicht die auf das Zimmer bezogene Metapher „Schutzhöhle und Sammelplatz“. Von hier her, vom Geborgen-Sein und Beschützt-Sein, kann sie ihren Blick in die Weite, bis hin zu Transzendenzerfahrung wagen. Sie ist bereit, sich auseinanderzusetzen, Position zu beziehen, signalisiert Toleranz und Sehnsucht nach Verständigung und Frieden, scheut sich aber auch nicht, sich abzusetzen von der Meinung anderer. Ihre Weite im Denken und Mitempfinden und ihre Bereitschaft, sich auch kritisch zu unterscheiden, setzt etwas voraus, was den Text letztlich vom Anfang bis zum Ende durchzieht: Schutzräume. Die findet sie bei den Eltern, bei Gott und in ihrem Zimmer, wahrscheinlich auch bei ihren Freundschaften. Solche Erfahrungen im Nahbereich sind für sie Basis für universale Offenheit.– Übrigens, heilig wird für sie durchgängig mit „wichtig“ gleichgesetzt.

4. Kompetenzgewinn und neue Herausforderungen

Um zu erreichen, daß die erworbene Kompetenz nicht nur an einem bestimmten Inhalt „festklebt“, war uns u. a. die Reflexion der angewendeten Methoden wichtig: Die Reichweiten und die Abhängigkeit der Erkenntnisse von den jeweiligen Methoden, hier der Grounded Theory und der Dokumentarischen Methode der Interpretation, wurden reflektiert und verglichen.

In den Selbstevaluationen signalisierten auffällig viele Rückmeldungen, daß den Studierenden folgendes wichtig war:

- Methodenkompetenz:

„Im Seminar habe ich gelernt, Methoden zur Erhebung von Texten, Methoden der Interpretation anzuwenden. So habe ich zwei qualitative Methoden

kennengelernt, mit deren Hilfe die Texte bewußt und möglichst genau wahrnimmt und mit deren Hilfe man neue Theorien entwickeln kann.“ (E.H.)

„Ich denke, daß beide Methoden bei konsequenter Anwendung sicherlich zu wirklichkeitsnahen Theorien über ein bestimmtes Phänomen führen können.“ (S.R.)

- Hermeneutisches Problembewußtsein:

„Eine angemessene Interpretation bedeutet vor allem, daß wir unsere Alltagsinterpretationen außer Acht lassen und unser Vorverständnis über den Forschungsgegenstand zurückstellen. In Alltagssituationen erfolgt nämlich meistens eine vorschnelle Eingliederung in bestimmte Gruppen und Schemata....“ (M.L.)

„Sehr vorsichtig muß ich sein, um nicht das aus den Texten herauszulesen, was mich bestätigt, sondern das, was die SchülerInnen sagen wollen. Nötig dazu ist meine Offenheit, Wahrnehmungsfähigkeit und die Bereitschaft, alte Sichtweisen aufzugeben.“ (E.H.)

- Perspektivenwechsel:

„Wenn man als Lehrerin weiß, was für die SchülerInnen eine besondere Rolle spielt, und was sie vorrangig beschäftigt, ist es leichter, sie zu verstehen und einen „Draht“ zu ihnen zu finden. Nicht zuletzt ist es auch für die Jugendlichen und Kinder wichtig, ihnen das Gefühl zu geben, daß man sich für sie interessiert, und daß sie ernstgenommen werden. Diese Ziele – ein besseres Verständnis und eine Aufwertung der Jugendlichen – lassen sich mit dem, was im Seminar gelernt wurde, sicherlich erreichen.“ (S.R.)

- Einsicht in die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes:

„Zuerst müßte diskutiert werden, ob ich mit der Fragestellung, was Jugendlichen heilig ist, Aussagen über ihre Religiosität erhalte. Oder ist es mit nur möglich, Religiosität in die Texte hinein zu interpretieren, obwohl die SchülerInnen eigentlich etwas aussagen wollten/sollten, was ihnen überaus wertvoll ist? Oder ist das, was mir heilig ist bzw. die Beziehung, die ich dazu habe, schon Ausdruck der gewandelten Religiosität?“ (E.H.)

5. Anschlußprojekte

Die Rückmeldungen der Studierenden führten jedoch auch zu Modifikationen des Seminars. Insbesondere in der ersten Pilotstudie trat in der Abschlusssitzung eine wichtige Krisenerfahrung der Studierenden zutage, eine Krise ihres Rollenverständnisses. Läßt man sich nämlich konsequent auf die Perspektive der SchülerInnen ein, dann wird folgende, bei vielen Studierenden verbreitete Vorstellung obsolet: das in der theologischen Sachanalyse Festgestellte könne mit dem richtigen methodischen Geschick auf die SchülerInnen - natürlich in vereinfachter Form - übertragen werden. Wird einem der Perspektivenwechsel in seiner Tragweite bewußt, dann entstehen ganz neue Unsicherheiten, die vereinfacht mit folgenden Fragen umschrieben werden können: Wie komme ich von den religiösen Vorstellungen der SchülerInnen zu den theologischen Inhal-

ten? Wie müßte also eine darauf aufbauende konkrete Unterrichtseinheit verlaufen? Ist das, was SchülerInnen heilig ist, wirklich heilig? Was bedeutet „heilig“ aus theologischer Perspektive?

Solche und ähnliche Fragen führten in den Anschlußprojekten zu Modifikationen, die an dieser Stelle nur stichpunktartig benannt werden können: Zum einen wurde mit Professor W. Beinert ein Dogmatiker eingeladen, der, ausgehend von den Heiligtümern Jugendlicher, eine eingehende systematisch-theologische Reflexion zum Begriff „heilig“ leistete. Diese Zusammenarbeit mit einem systematischen Kollegen erwies sich als sehr fruchtbar: dessen Anerkennung der Heiligtümer Jugendlicher als Heiligtümer auch in einem theologisch qualifizierten Sinne gab den Studierenden offensichtlich fachwissenschaftliche Sicherheit.

Eine weitere Modifikation wurde von den Studierenden sehr begrüßt, wobei sogar der Wunsch nach einer weiteren Intensivierung dieses Bausteins angeregt wurde: Ausgehend von den Heiligtümern Jugendlicher, und unter Berücksichtigung der entsprechenden theologischen Reflexionen zum Stichwort „heilig“ entwickelten die Studierenden in Gruppenarbeit Unterrichtsentwürfe, die dann im Plenum präsentiert und diskutiert wurden.

Eine jüngste Modifikation verdankt sich jedoch weniger den Studierenden als vielmehr der Teilnahme an einer Projektgruppe im Comenius-Institut.

Unter dem Vorzeichen „Wahrnehmungskompetenz für die subjektive Religiosität von Kindern“ wurden im WS 98/99 an der Universität Regensburg sowie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten nach ähnlichem Aufbau Seminare zu Gottesvorstellungen von Grundschulkindern im Rahmen eines größeren Projekts durchgeführt, das vom Comenius-Institut Münster koordiniert wird.²⁴

Auch bei diesen Seminaren geht es um situiertes und anwendungsrelevantes Wissen und um eine Sensibilität für die subjektive Religiosität von Kindern. Wir bleiben bei dem Grundmuster: Exploration, alltagstheoretische Analyse, methodisch geleitete Analyse, Methodenreflexion, multiple Perspektiven durch die Konfrontation der eigenen Sichtweisen mit denen aus verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen, religionsdidaktische Konsequenzen für die eigene Lehrerrolle und für die Inhalte des Religionsunterrichts.

Abschließend können wir im Blick auf die Komplexität der Qualifikationen zukünftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer nur einige Anregungen zur Diskussion stellen:

Den Studierenden sind in Laufe des Studiums Möglichkeiten zu geben, den Lernort „Universität“ oder „Hochschule“ mit dem Lernort „Schule“ integrativ zu verbinden und das nicht nur im Rahmen fachdidaktischer Praktika, sondern auch im engen Zusammenhang sog. fachwissenschaftlicher Fragestellungen.

²⁴ Vgl. Hilger, G./Rothgangel, M.: Wahrnehmungsschulung für „Gottesbilder“ von Kindern. Ein hochschuldidaktischer Werkstattbericht (im Erscheinen).

Vor allem unter dem Vorzeichen einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik²⁵ bekommt die Frage, wie Lehrende Wahrnehmungskompetenz für die Phänomene subjektiver Religiosität von Jugendlichen gewinnen können, eine hohe Bedeutung. Es handelt sich dabei um einen Ernstfall religionsdidaktischer Ästhetik als Wahrnehmungslehre, gilt es doch, komplexe Phänomene der Alltagsreligiosität der Kinder und Jugendlichen und sie als produktive Subjekte ihrer Religion und ihres Glaubens wahrzunehmen.

Die hier angesprochene Kompetenz ist unter dem Vorzeichen eines wissenschaftsbestimmten Praxisbezugs zu vermitteln, bei dem theoretische und praktische Probleme von Anfang an miteinander verbunden sind. Die schon mehrfach durchgeführten Seminare zur Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von Kindern und Jugendlichen kommen dieser Zielperspektive nahe. Die Studierenden waren der Meinung, daß sowohl die Theorierelevanz von Praxis wie auch die Praxisrelevanz von Theorie erfahren und reflektiert werden konnte. Modellhaft wurden die Studierenden in eine Anwendungssituation gebracht, sowohl in der thematischen Ausrichtung als auch durch die Seminaregestaltung. Die Studierenden waren kooperativ und aktiv Beteiligte an einem gemeinsamen Such- und Entdeckungsprozeß im Austausch untereinander und mit Experten, bei dem in authentischen Situationen an unterrichtsnahen Fragestellungen anwendungsrelevantes Wissen aufgebaut und ein Perspektivenwechsel eingeübt wurde.

Kausch und Pfennigser sind davon überzeugt, dass es nicht um einen Relativismus, letztlich aber um ein Ziel geht, an dem alle zu arbeiten haben, um die gesellschaftliche, undiskriminierende Lehren der Kirche im entsprechenden Verantwortungsbereich der „an den Mann“ zu bringen.

Nun müssen wir uns heute nicht mit der Frage befassen, ob die Kirche die Antwort auf die diskutierte Frage, ob Religion „auf der Straße“ zu erlangen ist. Das ist nicht im Augenblick interessiert mich, sondern die Antwort.

Ich habe den Eindruck, dass diese Kirche hier im Moment nicht so vertriebt und in ihren Vorlesungen und Konferenzen nicht so weitgehend genug aufgeführt ist. Für interessierte Leute ist das Thema der Kirche, was sie heute in der Lage ist, Rotenburg/Schulung, demnach der Tagung. „Wichtig ist die Glaubens an die konstante Graciam“. Die Fortschrittlichkeit ist dabei ein, dass „der Glaube“ vorhanden und vorhanden sein muß, um die mit der „kommende Generation“ aufzubrechen und aufzubauen.

2. Ein Vorschlag zur Neu-Orientierung

Ich setze mich dafür ein, den skizzierten Ansatz mindestens in Frage zu stellen und eine andere Sichtweise zu wählen.

²⁵ Vgl. Hilger, G.: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Schmuttermayr, G. u. a. (Hg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. FS Joseph Kardinal Ratzinger, Regensburg 1997, 399 - 420.

Horst Klaus Berg

Ausbildung im Spannungsfeld von Hermeneutik und Didaktik¹

Im Kreis von Kollegen über Ausbildungsprobleme zu handeln, sich über die erwünschte oder erforderliche Qualifizierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Studium zu äußern ... das hat seine eigene Dynamik: Muss ich nicht als besser Wissender erscheinen, der das neue Konzept bekannt gibt? Dabei wissen wir nur zu genau, dass die „Globalziele“ und „Gesamtcurricula“ uns längst abhanden gekommen sind.

Ich habe mir vorgenommen, Ihnen eher einige Gedanken vorzulegen, die mir wichtig geworden sind und die meine eigene Praxis anregen. Vieles ist bruchstückhaft, nur in Umrissen erkennbar. Dabei ist mir lieber, darüber nachzudenken, was Religionslehrer/innen lernen sollten, als festzulegen, was sie können sollen (wie das Tagungsthema nahe legt).

1. „Wie lehren wir Religion“?

Wenn man einmal versucht, die Aufgabe der Ausbildung auf eine kurze Formel zu bringen, könnte man formulieren: Wie lehren wir Religion?

Bekanntlich wurde diese Frage in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts aufgeworfen – in der genannten Form von Richard Kabisch, programmatisch verändert von Emil Pfenningsdorf; er fragte: „Wie lehren wir Evangelium“?

Kabisch und Pfenningsdorf gingen von verschiedenen inhaltlichen Basis-Sätzen aus; letztlich aber war es das Ziel, zu bestimmen, auf welche Weise zuvor festgestellte, undiskutierte Inhalte mit Hilfe entsprechender Vermittlungsmethoden „an den Mann“ zu bringen seien.

Nun müssen wir uns heute nicht den Kopf zerbrechen über die seinerzeit viel diskutierte Frage, ob Religion – oder „das Evangelium“ – lehrbar seien. Im Augenblick interessiert nur der genannte Ansatz.

Ich habe den Eindruck, dass diese Grundfigur bis heute durchaus verbreitet und in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen noch nicht deutlich genug aufgeklärt ist. Ein interessanter Beleg ist das Thema einer vor einigen Jahren in der Diözese Rottenburg/Stuttgart durchgeführten Tagung: „Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation“. Die Formulierung geht davon aus, dass „der Glaube“ vorhanden und verfügbar sei; man muss ihn nur für „die kommende Generation“ aufschließen und aufbereiten.

2. Ein Vorschlag zur Neu-Orientierung

Ich setze mich dafür ein, den skizzierten Ansatz entschieden in Frage zu stellen und eine andere Sichtweise zu wählen.

¹ Vortrag auf dem gemeinsamen Kongress von AKK und AfR am 22.9.1998

In meiner Sicht muss ein Studium der Religionspädagogik im Grundsatz darauf aus sein, die Studenten in einen gemeinsamen Prozess elementaren, von Erfahrungen ausgehenden theologischen Fragen und Denkens einzuladen und zu verwickeln.

Zur Begründung will ich drei Erfahrungen und Gedanken benennen, die mir in den letzten Jahren meiner Lehrtätigkeit gewachsen sind. Dabei bin ich vor allem bei jüdischen Gelehrten in die Schule gegangen und bei einigen Vertretern der Reformpädagogik. Ich bemerke dabei, dass sich diese Traditionslinien oft höchst interessant kreuzen.

2.1 Wir „haben“ nicht die Sache, die zu lehren ist

Der Inhalt theologischen Denkens und Lernens ist nicht verfügbar.

Dies enthüllt eine Stelle aus der jüdischen Tradition (die Elie Wiesel erzählt): Im Talmud heißt es zu dem vom Propheten Jeremia gesprochenen Wort „Ist nicht Mein Wort wie Feuer und wie ein Hammer, der den Felsen zerschmettert?“ (Jer 23,29): „Was geschieht, wenn der Hammer auf den Felsen aufprallt? Funken sprühen! Ein jeder Funke ist das Ergebnis des Hammerschlages auf den Felsen, aber kein Funke ist das einzige Ergebnis. So kann auch ein einziger Schriftvers viele verschiedene Lehren vermitteln.“² – Es gilt: Nur Gott besitzt die volle Wahrheit, die Menschen können versuchen, ihr durch das Zusammentragen ihrer „Funken“ ein wenig näher zu kommen.

Das bedeutet aber auch, dass die Arbeit der Theologie nie „fertig“ ist, im Sinne des abgeschlossenen, verfügbaren Ergebnisses. Diese Erkenntnis sorgt für die nötige Demut, aber vielleicht auch für die Gelassenheit, unsere eigenen Unzulänglichkeiten ernst zu nehmen – und für die nötige Offenheit, unbefangenen aufzunehmen, was andere zuvor gedacht, geglaubt, erfahren haben.

Es geht um die Erkenntnis: Was uns am Glauben zu bedenken gegeben ist, ist viel zu tief und hoch, viel zu reich und ausgebreitet, um durch anmaßendes methodisches Hantieren und reglementierendes Einordnen verfügbar zu werden. Zu lernen sind: Demut, Neugier, Offenheit.

Neugieriges Lernen ist nötig, „zuvorkommendes“ Lernen im Sinn der bekannten hermeneutischen „Wette“ Ricoeurs. Er stellt fest, dass ein Leser einem Text nicht einfach neutral gegenübertritt; in der Regel wird er davon ausgehen, dass der Text etwas für ihn Wichtiges mitzuteilen hat, dass es also lohnt, sich auf ihn einzulassen. Ricoeur faßt diesen Vorgang im Bild der „Wette“: Der Leser „wettet“, dass er gewinnt, wenn er den Text versteht. Das schließt für einen Text auf, mit dem man ins Gespräch kommt, schließt aber auch das Risiko des Nicht-Verstehens und des Scheiterns ein: Eine Wette kann man auch verlieren.

2.2 Wir lernen zu wenig

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Erfahrung, dass die Ergebnisse unserer Ausbildungsarbeit nicht selten unbefriedigend bleiben. Ich habe für mich als

² Nach b.Sanhedrin 34a; mitgeteilt von *Petuchowski*, 1982, 7.

eine Ursache gefunden: Unsere Lehre gelingt nicht gut, weil wir selbst zu wenig lernen.

Der Satz will sagen: Der Umgang mit dem Glauben, mit der Bibel soll nicht damit anfangen, dass wir lehren, sondern dass wir lernen.

Lernen – da gehen wir am besten bei denen in die Schule, die die Bibel schon doppelt so lange lernen wie wir, bei den jüdischen Weisen. In einer chassidischen Geschichte heißt es:

Als Levi Jizchak von seiner ersten Fahrt zu Rabbi Schmelke von Nikolsburg, die er gegen den Willen seines Schwiegervaters unternommen hatte, zu diesem heimkehrte, herrschte er ihn an: „Nun, was hast du schon bei ihm erlernt?!“

„Ich habe erlernt“, antwortete Levi Jizchak, „dass es einen Schöpfer der Welt gibt.“ Der Alte rief einen Diener herbei und fragte den: „Ist es dir bekannt, dass es einen Schöpfer der Welt gibt?“

„Ja“, sagte der Diener.

„Freilich“, rief Levi Jizchak, „alle sagen es, aber erlernen sie es auch?“

Die Bibel lernen – das hat etwas mit Leben zu tun, mit der eigenen Person, mit Beziehungen – sonst bleibt es bei dem, „was alle sagen“ und was niemand mehr anspricht.

Lernen heißt eben nicht: Bestimmte fertige Sätze zur Hand haben und wiedergeben, sondern: Anhaltendes, geduldiges Verleiblichen, was es denn bedeuten könnte, dass es einen Schöpfer gibt ... Ich denke, es heißt: Achtsam, aufmerksam leben; und: Das Leben meditieren im Horizont des Glaubens.

Dieser Lernprozess ist zuallererst uns Hochschullehrern aufgegeben; denn allzu oft stehen wir mit all unserer Wissenschaft uns selbst und unserer Sache im Weg. Das soll im nächsten Abschnitt bedacht werden.

2.3 Lernen und Lehren in einer sich wandelnden Welt

Die gewohnte, mehr an der Vermittlung von Inhalten ausgerichtete Ausbildung wird zunehmend unzeitgemäß.

Sie setzt ja im Grunde voraus, dass die Inhalte unverändert bleiben – eine Annahme, die sich angesichts der „ewigen Wahrheit“ der biblischen Überlieferung scheinbar von selbst versteht. Veränderungen werden im Rahmen eines solchen Konzepts nur als Anpassungen der Vermittlungsstrategien als notwendig erachtet, etwa im Blick auf bessere lernpsychologische Aufbereitung der Inhalte.

Ein solcher Ansatz aber lässt nicht nur die Unverfügbarkeit und Offenheit der Inhalte außer Acht – davon war bisher die Rede; sie übersieht auch, dass es zu tiefgreifenden Veränderungen in der Rezeption des Christentums, insbesondere der biblischen Tradition, gekommen ist.

Zuerst zeigen sich Veränderungen bei den *Studierenden* selbst:

- Bei den Studenten der Theologie/Religionspädagogik scheint die Tendenz zu fundamentalistischer Verengung zu wachsen. Als eine Ursache erkenne ich die Furcht, im Dickicht differenzierter wissenschaftlicher theologischer

Arbeit den sicheren Stand zu verlieren. Der Rückzug auf die „einfachen Wahrheiten“ scheint Orientierung und Halt zu bieten. Verengte Sichtweisen und Neophobie sind die Folgen.

- Ebenso lässt sich zunehmend beobachten, dass Studenten ihre theologischen Informationen aus Trivialquellen beziehen, nicht selten aus sehr schlichten religiösen (auch: evangelikalen) Schriften, aber auch aus Vorbereitungs-Heften für die Kinder- und Jugendarbeit. Dies scheint ein Indiz dafür zu sein, dass sie in der wissenschaftlichen Theologie und Fachdidaktik nur wenig Anleitung zur Auseinandersetzung mit dem Christentum bzw. zur sachgerechten Vorbereitung von Unterricht finden.
- Auch die – hinreichend bekannte und oft beklagte – mangelnde Bereitschaft von im Beruf arbeitenden Religionspädagogen und Theologen, sich durchgehend an der erlernten Wissenschaft zu orientieren, weist in die gleiche Richtung: Theologie und Religionspädagogik zeigen sich nicht als hilfreiche Grundlegung und Unterstützung ihrer Arbeit, sondern als Ballast, den man so schnell abwirft, wie „Hans im Glück“ den Mühlstein!

Als Konsequenz aus solchen und ähnlichen Beobachtungen ergibt sich mir die Aufgabe, Plausibilität im Blick auf die wissenschaftliche Theologie und Religionspädagogik aufzubauen, vielfältige Bezüge zum gegenwärtigen und künftigen beruflichen Leben zu knüpfen.

Tiefgreifender aber scheint mir, dass wohl für viele die Theologie die Kraft verloren hat, Glaube und Erfahrung authentisch zu deuten und überzeugende Lebenslinien vorzuzeichnen.

Diese Einsicht kam mir in einer eigentlich banalen Unterrichtssituation.

Ein befreundeter Religionslehrer bat mich, ihn in seiner 7. Klasse zu besuchen: Er habe sich beim Thema „Gottesfrage“ ein wenig festgefahren, und ich sei doch Theologe ... Ich überlegte mir, was ich diesen Jugendlichen wohl sagen könnte und ging zum Unterricht. Bevor ich aber auch nur den Mund aufmachen konnte, fragte ein Schüler: „Glauben Sie an Gott, und wenn ja, warum?“

Was ist hier geschehen? Der Jugendliche wollte keine „Theologie“ im Sinne fertiger Aussagen von mir hören, aber auch nicht einfach eine abgehobene Bekenntnisaussage, sondern eine begründete persönliche Stellungnahme; ich habe das in der Situation begriffen – glücklicherweise. Ich war allerdings nicht darauf vorbereitet. Im Grunde musste ich jetzt mit den Schülern gemeinsam darüber nachdenken, was denn in unserer Zeit „an Gott glauben“ bedeuten könnte.

Es handelte sich um einen ziemlich drastischen, aber nicht unfruchtbaren Lernprozess.

Aber auch im Blick auf die *Voraussetzungen des Religionsunterrichts* kommt es zu tiefen Erosionen. Während Bildungspläne und religionspädagogische Literatur nach wie vor davon ausgehen, dass Kinder mit einer gewissen christlichen Sozialisation in den Religionsunterricht eintreten, schwindet die tatsächliche Kenntnis und Beziehung zum Christentum immer mehr. Auch hier gab es

für mich – abseits aller längst bekannten Problembeschreibungen und Analysen – ein Schlüsselerlebnis:

In einem 1. Schuljahr wurde im Rahmen eines Praktikums eine Stunde zum Lehrplan-Thema „Jesus segnet die Kinder“ gehalten. Die Praktikantin hielt eine überzeugende Stunde; sie sagte den Kindern, dass Jesus auch heute die Kinder liebt und sie segnet... bis ein Bub sich meldete und herausplatzte: „Können Sie mir noch mal erklären, was der Typ eigentlich von mir will?“ „Der Typ“ war natürlich Jesus, und der Schüler wusste überhaupt nichts mit dieser Person anzufangen – geschweige denn mit dem ihm zgedachten Segen. Dem ersten Schock folgte die Erkenntnis: Wir hatten ganz selbstverständlich angenommen, dass in einer „christlichen Gesellschaft“ jedes Kind wüsste, wer Jesus sei – eine gründliche Fehleinschätzung, auf der immer noch die Bildungspläne der Länder basieren.

Insgesamt wird man von einem rapiden Schwund christlichen Wissens in der Gesellschaft ausgehen müssen. Insbesondere die Bibel ist wohl längst für viele zu einem vergessenen Buch geworden (vgl. Berg, 1995; Berg, 1998).

Aber eben hier zeigen sich auch aufschlussreiche Entwicklungen, neue Aufbrüche zur Bibel hin. Ich nenne exemplarisch die Tiefenpsychologische und die Feministische Auslegung; diese Auslegungswege ziehen viele an, die sich von traditionellen Sichtweisen nicht mehr angesprochen fühlen. Starke Zustimmung hat auch die erfahrungsbezogene Bibelarbeit in Gruppen gefunden, die seit einigen Jahren in Gang gekommen ist – auch als „Interaktionale Bibelarbeit“ bekannt (vgl. S. Berg, 1998). Wo beispielsweise im Rahmen dieser Bibelarbeit bei der Erzählung von der Heilung eines Gelähmten (Mk 2, 1-12) nicht länger nur die vergangene Wundertat thematisiert, sondern der Text zum Gesprächsanlass darüber wird, was in uns selbst gelähmt ist und der Heilung bedarf, kommt es zu einer lebhaften Auseinandersetzung mit der Überlieferung.

Die Faszination, die von solchen neuen Auslegungsmethoden ausgeht, wird vermutlich nicht nur dadurch ausgelöst, dass traditionelle Sichtweisen aufgebrochen werden; hier wird der Leser ganz unmittelbar in seiner Erfahrung angesprochen.

Ich denke, dass sich im Blick auf den Umgang mit der Bibel bei uns tatsächlich so etwas wie ein Paradigmen-Wechsel anbahnt, eine Umkehr der Sichtweisen und Interessen: Nicht zuerst die Glaubenswahrheit ist gefragt, sondern die Lebens-Orientierung, nicht der Lehrsatz, sondern der Erfahrungsschatz.

2.4 Anfängergeist: Elementare Theologie

Wenn ich recht sehe, ist dies der Prozess elementarer Theologie – gemeinsam von Anfang an, vom Grund auf theologisch nachdenken. Er wurde für mich zum Schlüsselbegriff meiner theologischen Arbeit – auch im Blick auf die Ausbildung.

Aus etwas anderer Sicht beleuchtet der Begriff „Anfängergeist“ die Sache.

Anfängergeist ist ein wichtiger Grundsatz im ZEN. Dort bedeutet er, dass sich ein Gegenüber erst dann eröffnet, wenn ein Mensch sich nicht vom Standpunkt des Wissenden um Erkenntnis bemüht, sondern gleichermaßen von vorn anfängt. Im Blick auf das Verständnis von Glauben und Theologie lädt der Grundsatz des Anfängergeistes dazu ein, einmal das Vorwissen über den Glauben und die eingeführten Verstehenswege beiseite zu legen, sich einem Gegenstand, einem Text, einem Menschen respektvoll zu nähern und sich ganz unmittelbar auf das Gespräch mit einem Gegenüber einzulassen.

Elementar lernen heißt: „von Anfang an, von Grund auf“ lernen mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam. Denn der Lehrer/Erzieher hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf ihrem eigenen Weg zum Glauben helfend zu begleiten. Daraus ergibt sich die Aufgabe, den Lernenden einen eigenen Weg zum Glauben – oder auch: zum reflektierten Nicht-Glauben – zu zeigen. Dies ist nicht im Sinne eines neutralistischen Patchworks von allen möglichen Aspekten zu verstehen; der Unterrichtende wird verdeutlichen, wo er selbst seine Basis sucht, seine Hoffnungen formuliert, seine Lebensrichtung findet. Aber alle Angebote werden von tiefem Respekt vor der Würde des Kindes geleitet sein. Von ihm aus, seinen Fragen und Bedürfnissen, sind didaktische Entscheidungen zu treffen. Das sollen Religionslehrerinnen und Religionslehrer lernen.

Ich fasse zusammen:

Weil wir den Gegenstand Theologie nicht „haben“ können, weil es angemessen ist, erst einmal selbst Theologie zu „lernen“ und weil ein Zugang zur Theologie nur ein lebensbezogener, elementarer Zugang sein kann, sollte ein Studium der Religionspädagogik so angelegt sein, dass es die Lernenden und Lehrenden in einen gemeinsamen Prozess elementaren, demütigen, anthropologischen, von Erfahrungen ausgehenden theologischen Fragens und Denkens bringt.

Ein Seitenblick: Ideen und Anstöße aus dem Manager-Training

In seinem bemerkenswerten Buch „Lernen als Lebensform“ hat der amerikanische Professor für Human Systems/Organisationsentwicklung, Peter B. Vaill, ein „Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten“ geschrieben (Vaill, 1998). Er untersucht zunächst die Voraussetzungen und Bedingungen konventionellen („institutionellen“) Lernens und benennt charakteristische Merkmale wie Stofforientierung, Fremdbestimmung, Abgeschlossenheit, Hierarchisierung. Er stellt heraus, dass ein solches Lernen nicht mehr ausreicht, um angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen bestehen zu können. Als Metapher für den Zustand der Gesellschaft wählt er „permanentes Wildwasser“, um zu kennzeichnen, dass wir uns in komplexen, chaotischen, unberechenbaren und letztlich nicht beherrschbaren Makrosystemen vorfinden. Demgegenüber stellt er ein Verständnis von Lernen dar, das er als „Le-

bensform“ oder „Seinsweise“ bezeichnet. Sieben Qualitäten zeichnen ein solches Lernen aus:

- *Selbstgesteuertes Lernen*: Der Lernende entscheidet weitgehend selbst über Inhalte, Ziele, Umfang, Dauer und Erfolg des Lernens.
- *Kreatives Lernen*: Lernen ist als offener Prozess entdeckender Erforschung der Welt aufzufassen, der Fehler und „Umwege“ als produktiv wahrnimmt.
- *Expressives Lernen*: Dies meint ein Lernen, das das experimentelle Tun als Grundform anerkennt; erst damit öffnet sich die Chance, die Inhalte in ihrer Bedeutung und Verknüpfung zu erkennen.
- *Gefühlslernen*: Vaill wendet sich gegen die gängige Trennung von kognitiven und emotionalen Lernprozessen und fordert, Gelerntes mit Gefühl und Geist aufzunehmen.
- *Online-Lernen*: In Abgrenzung zum herkömmlichen „Offline-Lernen“, das in künstlichen, isolierten Räumen stattfindet und das Leben weitgehend ausblendet, setzt sich Vaill für ein „Online-Lernen“ ein, das den Kontext des Lebens als Lern-Raum begreift.
- *Kontinuierliches Lernen*: Lernen ist in der „Wildwasser-Welt“ prinzipiell nicht abschließbar, sondern steht immer wieder am Anfang; es geht darum, Schlüsselqualifikationen eines lebenslangen „reflektierten Anfängers“ zu erwerben; dies ist nicht in erster Linie als Belastung, sondern als Chance der Entwicklung wahrzunehmen.
- *Reflexives Lernen*: Wichtig ist, dass der Lernende auch dadurch immer mehr zum Subjekt seiner Lernprozesse wird, dass er sie ständig kritisch reflektiert.

Interessant ist, dass Vaill neben seinen weiterführenden Untersuchungen zum systemischen Lernen, zum Führungslernen und kulturellen Lernen nun auch das spirituelle Lernen einbezieht. Unter Bezugnahme auf Paul Tillich stellt er heraus, dass in einer Welt der Verunsicherung die „Wildwasser-Erfahrung“ als Chance begriffen werden kann, nach dem „Grund des Seins“ zu fragen. Ein solches spirituelles Lernen muss offen bleiben für permanentes Wachstum und verträgt sich nicht mit den Regeln institutionellen Lernens, das auf die Vermittlung festgestellter Inhalte und richtiger Antworten aus ist.

Dieser Seitenblick zu einer auf den ersten Blick kaum benachbarten Disziplin beleuchtet noch einmal einige grundlegende Merkmale des bisher vorgetragenen Gedankengangs aus anderer Sicht. Ich hebe hervor: Elementares Lernen („Anfängergeist“), Selbstgesteuertes Lernen, Offenes Lernen, Lernen im Lebensbezug (Online-Lernen), Ganzheitliches Lernen, Kontinuierliches Lernen. Wer so Theologie treibt, geht einen Weg, einen Denkweg und lädt andere ein, mitzugehen. Ich habe im Blick auf die Ausbildungssituation fünf Schritte auf diesem Denk-Weg gefunden. Gleichzeitig schlage ich vor, diese Schritte auch als ein Grundmuster schulischen Lernens aufzugreifen.

Wie könnte ein solcher Prozess elementarer Theologie sich gestalten?

3. Theologie als Prozess elementaren Denkens: Fünf Schritte

3.1 Erster Schritt: Das Leben meditieren lernen

Hier geht es darum, Alltagserfahrungen auf anthropologische Grunderfahrungen hin zu bedenken.

Lebenserfahrung als Ausgangspunkt der Theologie: Das ist zunächst für die Studenten – für uns? – ein sehr ungewohnter, weil scheinbar fach-fremder Vorgang.

Ich habe gute Erfahrungen mit dem Versuch gemacht, sich zu solcher Lebens-Meditation von Psalmtexten anregen zu lassen, denn sie kreisen ja um Grund-Erfahrungen wie: Klagen – Zweifeln ...

Und für diese Texte ist offenbar das Ausleben und Durchdenken solcher Erfahrungen überhaupt kein „fach-fremder“ Vorgang, sondern elementare Glaubensäußerung (vgl. auch: Berg, 1997).

Ein Beispiel für eine solche Meditation zeige ich anhand der Grunderfahrung: Klagen; die Übersicht entstand in einer Ausbildungsveranstaltung.

Das Leben meditieren

Vier Dimensionen des Klagens:

Ich kann meine Situation überdenken und vielleicht neue Perspektiven gewinnen
(*Reflexiver Aspekt*)

Ich kann mich aussprechen und erfahren, dass ich mit meinem Kummer nicht allein bin
(*Kommunikativer Aspekt*)

Ich kann jemand um Unterstützung bitten
(*Invokativer Aspekt*)

Ich finde mich mit meiner Situation nicht ab, möchte etwas verändern
(*Veränderungs- / Hoffnungsaspekt*)

Ein solcher Denk-Gang hat u.a. folgende Funktionen:

- Anregung zum bewussten, aufmerksamen Leben
- Anregung zum Bedenken von Erfahrungen
- Anregung zum Gespräch über Erfahrungen
- Schmerz wahrnehmen und aushalten lernen; für Lehrer besonders bedeutsam: auch die Schmerzen der Kinder beachten; für Religionslehrer: Kummer nicht vorschnell durch unbedachtes Lob Gottes zudecken.

3.2 Zweiter Schritt: Das Leben im Horizont des Glaubens meditieren lernen

In einem zweiten Schritt geht es um die Reflexion solcher Grunderfahrungen im Blickfeld des Glaubens.

Wenn man dem erfahrungsbezogenen Zugang folgt, beginnt dieser Schritt sicher nicht zuerst durch Nachschlagen in theologischen Lexika, sondern wieder einmal durch Reflexion: Das Be-Denken der erfahrenen Wirklichkeit vor Gott; hier verschränken sich Elemente der Reflexion, der Meditation und des Gebets miteinander (zu den vier Dimensionen als Aspekten des Gebets vgl. Berg, 1991). Es kann deutlich werden, dass Beten sich nicht auf die Anrufung Gottes begrenzt, sondern – wie in den Psalmen selbst – das aufmerksame Nachdenken über die eigene Situation einschließt, aber auch die Erfahrung kommunikativer Zuwendung.

3.3 Dritter Schritt: Deutungsangebote theologischen Denkens wahrnehmen und einordnen lernen

Dieser Arbeitsschritt zielt auf die Verarbeitung der bisher gewonnenen Einsichten durch theologisch wissenschaftliche Methoden. Im Blick auf das gewählte Beispiel der Psalmen käme jetzt die Exegese in den Blick.

Wissenschaftliche Exegese hat eine doppelte Funktion:

- Sie stellt den Text auf Distanz. Damit wird er vor Willkür und Projektion geschützt;
- dabei wird aber grundsätzlich der Ansatz erfahrungsbezogener Theologie im Auge behalten: Es wird immer wieder um die Erschließung von Erfahrung in der Überlieferung gehen.

Das will ich an zwei Beispielen verdeutlichen:

3.3.1 Beispiel 1: Ursprungsgeschichtliche Exegese

Dieser Verstehensweg versucht, die Situation, in der ein Text entstanden ist, genau zu erfassen und als Bedingung für seine Produktion zu erkennen. Dabei ist vorausgesetzt, dass nicht die Geistes- oder Glaubensgeschichte allein oder in erster Linie maßgebend ist, sondern dass die realen Lebensverhältnisse die Entstehung und Gestaltung von Texten grundlegend beeinflussen. Anders formuliert: Es geht darum, die Erfahrungen, die in einer (historischen) „Sprechsituation“ wichtig waren und zu einer Auseinandersetzung drängten, zu rekonstruieren und die dann entstandenen Texte als Antworten auf diese Erfahrungen, Probleme und Konflikte hin zu interpretieren.

Hier werden Texte also nicht in erster Linie nach ihrer „Aussage“ befragt, sondern nach ihrer Funktion in einem kommunikativen Prozess. Die funktionale Analyse von Texten „fragt nach den Bedingungen ihrer historisch-sozialen Situation wie nach ihren Intentionen, vor allem aber danach, inwiefern sie eine objektive Aufgabe, die Gestaltung menschlichen Daseins im weitesten Sinne, bewältigen“ (Theißen, 1974, 38).

Die Ursprungsgeschichtliche Auslegung versucht also, die Entstehung und Veränderung einer Überlieferung unter den konkreten Bedingungen einer geschichtlichen Situation als Auseinandersetzung mit Erfahrungen zu beobachten

und verständlich zu machen. Diese Beobachtungen sind außerordentlich fesselnd. Methodisch werden die Verfahren der Historisch-Kritischen Exegese benutzt, wenn auch unter veränderten Fragestellungen. Im Blick auf die Interpretationen von Psalmtexten wird es in aller Regel nicht um die historische Wiederherstellung bestimmter Situationen gehen können, sondern um die Aufhellung spezifischer Sprechansätze und Tradierungsprozesse durch die formgeschichtliche Analyse.

Es geht also um die Erschließung von Fremderfahrung durch Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit mit ihren Fragen, Zweifeln, Erkenntnissen, Bekenntnissen. Diese Rekonstruktion bedient sich wissenschaftlicher Methoden, geschieht aber nicht aus der neutralen Distanz einer „Zuschauerhermeneutik“ heraus; sie versteht sich als teilnahmevolle Rekonstruktion mit dem Ziel, an solchen Erfahrungen teilzuhaben, Beziehungen zum eigenen Leben erkennen, Impulse zur Auseinandersetzung und Veränderung aufzugreifen...

3.3.2 Beispiel 2: Erschließung der Symbole

Das Symbol ist die Sprache der Religion – konstatiert bündig Paul Tillich. Eine erfahrungsbezogene Interpretation theologischer Inhalte, biblischer Sprache zumal, ist auf ein sicheres Symbolverständnis angewiesen. Hier nur einige ganz knappe Hinweise.

Symbole verdichten in einzigartiger Weise menschliche Grunderfahrungen und bringen sie in einem ganzheitlichen Wahrnehmungs- und Verstehensprozess in Kraft. Sie teilen nicht einfach Inhalte mit, sondern stimulieren die Tiefenschichten der Psyche.

Symbolbezogene Auslegung biblischer Überlieferung kann Tiefenschichten der Texte aufschließen, verborgenen Strebungen, heilsamen Erfahrungen nachspüren, sie für uns heute fruchtbar werden lassen.

Dafür ist eine symbolhermeneutische Kompetenz und sicherer Umgang mit entsprechenden Erschließungsmethoden nötig.

Insgesamt erkenne ich im Zusammenhang von Schritt 3 die Aufgabe, die Aufmerksamkeit deutlicher auf die Ausbildung hermeneutischer Qualifikationen zu legen; die StudentInnen sollten am Ende des Studiums fähig sein, selbständig die wichtigsten fachbezogenen Inhalte und Aufgaben von Theologie und Religionspädagogik so zu bearbeiten, dass sie als Orientierungsangebote für Glauben und Leben aufscheinen können.

Zur Ausbildung einer solchen hermeneutischen Kompetenz gehören u.a. folgende Arbeitsgänge:

- „aufschlussreich“ lernen durch den Erwerb von (fachbezogenen) Erschließungsmethoden („Schlüsseln“);
- „aufschlussreich“ arbeiten durch Anwendung und Übung dieser Methoden;
- „aufschlussreich“ denken durch Übertragung der „Schlüssel“ auf andere Gegenstände/Problemfelder;

– „aufschlussreich“ planen durch Einbeziehung der „Schlüssel“ in die Unterrichtsplanung.

3.4 *Vierter Schritt: Den Text erfahrungsbezogen aneignen*

Dieser Schritt versucht wieder den Schritt aus der Distanz in die Nähe.

3.4.1 Auf die eigene Person bezogen

Es kommt darauf an, erkannte und erarbeitete neue Erfahrungen und Erkenntnisse auf die eigene Existenz zu beziehen und in ihr Gestalt werden zu lassen. Das soll auf dem Wege einer ganzheitlichen Aneignung geschehen; deshalb überwiegen kreative Verfahren. Sie sind nicht methodische Spielereien, sondern möchten bewirken, dass die Teilnehmer nicht nur auf kognitiver Ebene angesprochen, sondern alle seelischen Kräfte wie Phantasie, Intuition, kreative und manuelle Fähigkeiten aktiviert werden.

Die Studenten drücken mit Farben, Formen, Materialien, mit Tanz, Spiel oder Wort Gefühle und Erfahrungen aus, die der Text evoziert hat. Das kann wieder neue Erfahrungen hervorbringen, die im Gespräch – ohne gegenseitige Wertung! – ausgetauscht und vertieft werden.

3.4.2 Auf die öffentliche Gestaltung des Glaubens bezogen

Im vierten Schritt soll es keinesfalls bei der Verleiblichung des Textes im persönlichen Lebensbereich bleiben; gerade angesichts der auch bei Studenten überdeutlich spürbaren Tendenz zum Rückzug in die private Innerlichkeit ist es nötig, die öffentliche Dimension des Glaubens immer wieder bewusst wahrzunehmen. Im Bezug auf das Thema „Klagepsalm“ könnte überlegt werden, welche Bedeutung für die Praxis einer Gemeinde ein reflektierter Umgang mit dem Seufzen der Leidenden im Gottesdienst haben könnte: Kann man es bei der oft unverbindlichen Fürbitte belassen – oder ist tätige Praxis gefragt?

3.5 *Fünfter Schritt: Erste Unterrichtsideen entwickeln*

Hier geht es nicht um detaillierte Unterrichtsplanung – diese wird ja in speziellen Ausbildungsveranstaltungen angeboten –, sondern darum, den Rahmen und die Richtung bewusst zu machen, in dem die Ausbildung geschieht: Fähig werden, Kinder und Jugendliche helfend und fördernd auf ihrem Weg zu begleiten, das ist das Ziel.

Die StudentInnen reflektieren noch einmal, was ihnen selbst in den bisherigen Arbeitsschritten aufgegangen und wichtig geworden ist und denken darüber nach, was Schüler daran für sich lernen könnten – Ingo Baldermann nennt dies: das Didaktisch Notwendige; ich schlage vor, von Lernchancen zu sprechen.

Gerade am Anfang des Studiums sollten begleitete Kontakte zu Schülern angeboten werden, um die Praxis-Perspektive in Erfahrung zu bringen.

4. Lehrerausbildung als personales Geschehen

Im Zusammenhang dieses lebensbezogenen Theologie-Treibens ist nun auch die Bedeutung der Personen im Ausbildungsprozess zu bedenken:

Über Curricula wird ja immer viel verhandelt. Dabei fällt mir auf, dass die am Lernprozess Beteiligten eigentlich meistens nur undeutlich ins Spiel kommen. Ich kann dies im engen Rahmen eines Referats beinahe nur als Problemanzeige formulieren ... aber ein solcher Anlass hat ja auch die Funktion, Forschungsaufgaben zu benennen, vielleicht auch Arbeitsvorhaben anzuregen.

Dabei hatten wir die Fragen schon einmal aufgeworfen: In den 70er Jahren wurden als „Curriculum-Determinanten“ aufgeführt: Schüler – Inhalte – Gesellschaft (interessanter Weise kamen die Lehrer hier meist nicht vor – allenfalls als „Vermittlungsagenten“).

Ich glaube, diese Sichtweise ist nicht richtig; denn in diesem Kontext wurde Lernen weitgehend als „operationalisierbarer“ Prozess aufgefasst, in dem Schüler neben den Inhalten und „Gesellschaft“ eben als „Curriculumdeterminanten“ begriffen wurden, weniger als Menschen.

Die hier skizzierten Sichtweisen scheinen mir auch in der heutigen Ausbildungsarbeit noch nicht ganz abgelegt zu sein. Aber: die Schüler und Studenten sind nicht einfach – wie man einmal formulierte – Adressaten unserer Bemühungen – noch sind wir einfach Absender wissenschaftlicher Botschaften.

Religionsunterricht, religiöse Erziehung hat mit Menschen zu tun; unsere Arbeit ist eingebettet in ein Geflecht von Menschen (Lehrer/Studenten – Schüler/Kinder, Jugendliche, – Ausbilder/wir). Sie alle sind an einem Lernprozess beteiligt, der letztlich nur als Ganzes, als unteilbarer Prozess zu begreifen ist.

Fangen wir bei unseren unmittelbaren Partnern an, den *Studenten* (einige Beobachtungen hatte ich ja schon eingangs genannt)!

Ich denke, zu unseren Ausbildungspflichten gehört auch das Angebot, die Person als Religionslehrer auszubilden. Dazu leistet die Übung elementarer Theologie gute Beiträge. Denn sie

- leitet zum bewussten, aufmerksamen Leben an;
- kann die Abkoppelung der Theologie vom Leben hindern und deren Integration fördern;
- kann angstfreie Kommunikation fördern und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Glaubensverständnis anregen;
- kann Plausibilität im Blick auf wissenschaftliche Theologie aufbauen;
- qualifiziert zu einem erfahrungsnahen Religionsunterricht;
- ...

Damit sind wir schon bei den *Schülern*.

Letztlich sind es doch allein die Kinder, die Jugendlichen, auf die sich unser Interesse zu richten hat: Wer sind sie? Was ist wichtig, damit sie – mit unserer Hilfe – vorangehen können im Leben und Glauben? Was können sie – unter den eingeschränkten und einschränkenden Bedingungen schulischen Arbeitens – für sich lernen?

Allerdings: Sie brauchen Zeit, bis sie solche Angebote wahrnehmen können. Ein erfahrungsnaher Religionsunterricht, der von elementaren Fragen ausgeht, passt oft nicht zu ihrer mitgebrachten Sicht von Religion und Religions-

unterricht. Ich habe den Eindruck: Kinder und Jugendliche sind die traditionellen Theologen. Das ist im Zeichen schwindender religiöser Sozialisation auch kein Wunder. In einem Kriminalroman des italienischen Autorenduos Fruttero & Lucentini las ich die hübschen Sätze: „Wie viele nichtreligiöse Menschen sah er Gott mit orthodoxen Augen, ganz ohne Schatten und Schattierungen; er stellte sich Ihn (und warum auch nicht, da er nicht gläubig war) nach traditioneller Weise vor – mit weißem Bart und erhobenem Zeigefinger, von Wölkchen und Engeln umgeben. Und die Gläubigen gleichen sich alle, wie die Japaner“!³

Und *wir selbst*?

Zunächst einmal stehen wir nach meiner Erfahrung dem Prozess einer elementaren Theologie im Weg; denn wir haben ja in unserer eigenen Ausbildung eine ganze andere Art von Theologie erlernt und in vielen Berufsjahren nachhaltig trainiert. Ich bringe mit meiner erlernten Weise, Theologie zu treiben, Attribute ins Spiel wie: Besitzergreifend, konstatierend, verfügend, ab- und ausgrenzend. Wir müssen daher manches verlernen und anderes neu lernen.

Uns wird zgedacht, nicht mehr nur unsere wissenschaftlichen Inhalte zu vermitteln – das bleibt natürlich eine zentrale Aufgabe – sondern mit den „Auszubildenden“ einen Weg zu gehen, ganz im Sinne der Forderung: Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes.

Allerdings steht nicht von vornherein fest, wie der Weg verläuft und wohin er führt. Ich habe dies als anstößig, neue Sichtweisen anstoßend und damit ungewein produktiv und fördernd erfahren.

5. Konkretionen

Wie lassen sich diese Ideen elementarer Theologie in der Ausbildungspraxis konkretisieren? Ich nenne drei Formen.

5.1 Elementares theologisches Denken als eigener Veranstaltungstyp

Manche Ausbildungsveranstaltungen konzipiere ich im Ganzen als Einführungen und Übungen in elementarer Theologie.

Beispiel:

Veranstaltung „Einführung in die Theologie“

Thematische Leitlinie: Glück

1. Einheit: Grunderfahrung

- Freie Assoziationen
- Interviews
- Trivialkultur (Schlager; Werbung ...)
- Dichtung, Kunst ...

2. Einheit: Deutung im Glauben

- „Glück vor Gott“ – „Glück im Sinne Gottes“ ... Freie Assoziationen

³ Aus: Fruttero & Lucentini, *Wie weit ist die Nacht?* Serie Piper 2508., S. 15.

– Religiöse Lieder, Dichtung, Kunst zum Thema

– Bibel

– „Glück“ in Religionen ...

3. Theologische Interpretation

– Exegese

– Geschichte

– Systematische Theologie

(Jeweils verbunden mit Einführungen in Fragestellungen und Methoden der Disziplinen)

4. Erfahrungsbezogene Aneignung

– Symbolgestaltungen

– Symbolhandlungen

– Verfremdungen

– Kreatives Schreiben

5. Unterrichtsideen

– Kontakte mit Kindern/Jugendlichen

– Lernchancen

– Unterrichtsbausteine

Mir ist bei dieser Veranstaltung wichtig, dass die Studenten gleich zu Beginn des Studiums in Sichtweisen und Methoden elementaren theologischen Denkens eingeführt werden.

Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass dies auch gelingt, ist die durchgehende Reflexion der einzelnen Schritte unter hermeneutischem Aspekt – nur so kann sich hermeneutische Kompetenz bei den Studenten aufbauen.

5.2 Elementares theologisches Denken als Teilthema von Ausbildungsveranstaltungen

Nicht bei allen Veranstaltungen bietet sich die durchgehende Planung anhand der genannten fünf Schritte an. Aber manche Teilthemen eignen sich sehr gut für elementares theologisches Denken.

Dies ist mir wichtig, damit der Ansatz sich nicht nur in ausgewählten Veranstaltungen zeigt, sondern sich immer wieder bewähren und auch eingübt werden kann.

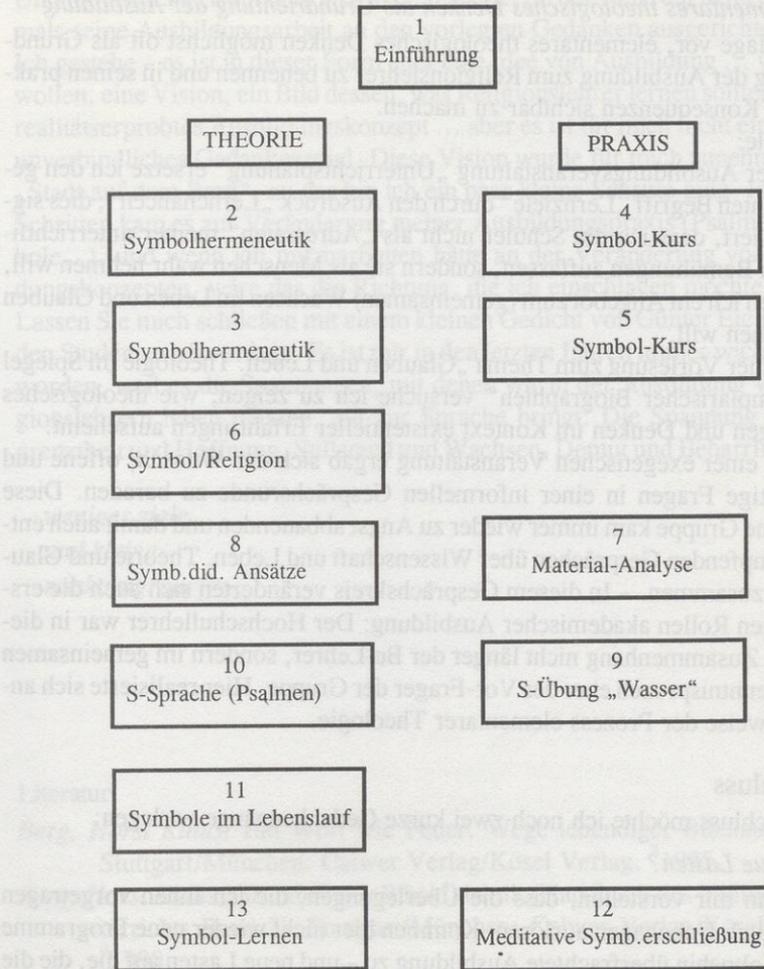
Beispiel 1:

Ein Hauptseminar zur *Symboldidaktik* war so aufgebaut (siehe Grafik folgende Seite):

Anlage einer Einzelsitzung:

Praktische Einführung: Symbolinszenierung (teilnehmerorientiert)

Thematische Durchführung der Sitzung

*Beispiel 2:*

Die Ursprungsgeschichtliche Sichtweise und Methode, die ja eine tragende Säule des Ansatzes ist, kann bei vielen Themen angewendet und vertieft werden; hierfür bieten sich nicht nur exegetische Ausbildungsangebote an, sondern auch geschichtliche Themen, nicht zuletzt auch bei der Beschäftigung mit Kunst. (Praxisbeispiel: Berg/Weber, 1998)

Beispiel 3:

Ich denke, wenn man dem Vorschlag zustimmt, die theologisch-religionspädagogische Ausbildung insgesamt deutlicher auf die Vermittlung hermeneutischer Qualifikationen auszurichten (s.o.), ist die verstärkte Einrichtung „aufschlussreicher“ Ausbildungsveranstaltungen zu erwägen; ich denke an Trainingskurse beispielsweise in Hermeneutik, Symbolerschließung, Korrelation.

5.3 Elementares theologisches Denken als Grundrichtung der Ausbildung

Ich schlage vor, elementares theologisches Denken möglichst oft als Grundrichtung der Ausbildung zum Religionslehrer zu benennen und in seinen praktischen Konsequenzen sichtbar zu machen.

Beispiele:

- In der Ausbildungsveranstaltung „Unterrichtsplanung“ ersetze ich den gewohnten Begriff „Lernziele“ durch den Ausdruck „Lernchancen“; dies signalisiert, dass ich die Schüler nicht als „Adressaten“ meiner unterrichtlichen Bemühungen auffassen, sondern sie als Menschen wahr nehmen will, denen ich ein Angebot zum (gemeinsamen) Wachsen im Leben und Glauben machen will.
- In einer Vorlesung zum Thema „Glauben und Leben. Theologie im Spiegel exemplarischer Biographien“ versuche ich zu zeigen, wie theologisches Fragen und Denken im Kontext existentieller Erfahrungen aufscheint.
- Aus einer exegetischen Veranstaltung ergab sich der Wunsch, offene und strittige Fragen in einer informellen Gesprächsrunde zu bereden. Diese kleine Gruppe kam immer wieder zu Angst abbauenden und damit auch entkrampfenden Gesprächen über Wissenschaft und Leben, Theorie und Glauben zusammen. – In diesem Gesprächskreis veränderten sich auch die erstarrten Rollen akademischer Ausbildung: Der Hochschullehrer war in diesem Zusammenhang nicht länger der Be-Lehrer, sondern im gemeinsamen Erkenntnisprozeß eher der Vor-Frager der Gruppe. Hier realisierte sich ansatzweise der Prozess elementarer Theologie.

6. Schluss

Zum Schluss möchte ich noch zwei kurze Gedankengänge vorlegen:

6.1 Neue Lasten?

Ich kann mir vorstellen, dass die Überlegungen, die ich Ihnen vorgetragen habe, auch Unbehagen auslösen: Kommen hier nicht wieder neue Programme auf die ohnehin überfrachtete Ausbildung zu – und neue Lasten auf die, die die Ausbildung tragen?

Ich wollte verdeutlichen, dass es nicht darum geht, den bisherigen Ausbildungsinhalten neue hinzuzufügen, sondern ich wollte eine veränderte Sichtweise vorschlagen. Im Blick auf die bisher vorgegebenen Inhalte sehe ich eher Chancen der Konzentration, indem die Themen auf ihren exemplarischen Charakter (Schlüsselaspekt) geprüft werden, auf ihre Qualität, neue Lernprozesse anzustoßen, auf ihre Fähigkeit, vernetzendes Denken anzustoßen.

Für mich selbst habe ich diese Versuche nicht als zusätzliche Beschwerde wahrgenommen, sondern als entlastend, anregend, ermutigend.

6.2 Und der Praxisbezug?

Ich kann mir ganz gut vorstellen, dass jetzt manche denken: Was hat das alles mit der konkreten Ausbildungssituation zu tun, in der wir ja alle auch nicht selten eher Frust als Lust erfahren?

Und möglicherweise fragen sich auch manche, ob der Referent denn selbst jemals seine Ausbildungsarbeit an den vorliegenden Gedanken ausgerichtet habe. Ich gestehe – es ist in dieser Form eher eine Idee von Ausbildung ... wenn Sie wollen, eine Vision, ein Bild dessen, was Religionslehrer lernen sollten, als ein realitätserprobtes Ausbildungskonzept ... aber es ist für mich nicht einfach ein unverbindliches Gedankenspiel. Diese Vision wurde für mich zunehmend zur „Stadt auf dem Berg“, zu der hin ich ein paar kleine Schritte ging. In kleinen Schritten kam es zur Veränderung meiner Ausbildungspraxis (Psalmen; Symbole...), und wenn ich mitzuarbeiten hätte an der Veränderung von Ausbildungskonzepten, wäre das die Richtung, die ich einschlagen möchte.

Lassen Sie mich schließen mit einem kleinen Gedicht von Günter Eich, das ich den Studenten oft vorsage. Es ist mir in den letzten Jahren immer wichtiger geworden, weil es die Spannungen, mit denen wir in der Ausbildung von Religionslehrern leben müssen, gut zur Sprache bringt: Die Spannung von Begrenztheit und Hoffnung, Stillstand und Wachsen, Demut und Beharrlichkeit:

weniger ziele
und kleine
reiskorngroß.

Literatur:

- Berg, Horst Klaus*, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung. Stuttgart/München: Calwer Verlag/Kösel Verlag. ³1995
- Berg, Horst Klaus*, Grundriß der Bibeldidaktik (Handbuch des biblischen Unterrichts Band 2). Stuttgart/München: Calwer Verlag/Kösel Verlag. ²1998.
- Berg, Horst Klaus*, Beten – Gedanken zu einem mehrdimensionalen Verständnis. In: ru 1991 (Heft 3), S. 85-88.
- Berg, Sigrid*, Kreative Bibelarbeit in Gruppen. 16 Vorschläge. München/Stuttgart: Kösel Verlag/Calwer Verlag. ³1998
- Berg, Horst Klaus*, Erfahrungsbezogene Zugänge zur biblischen Überlieferung. Hermeneutische und didaktische Erwägungen, Konsequenzen für die Ausbildung. In: *Lachmann, R.; Ruppert, G. (Hg.)*, Theologie und ihre Didaktik. Würzburg: Stephans-Buchhandlung. 1997. S. 63-90
- Berg, Horst Klaus/ Weber, Ulrike*, Ostern – In Bildern Spuren des Neuen Lebens entdecken (Freiarbeit Religion 3). Kösel Verlag/Calwer Verlag. München/Stuttgart 1998
- Fruttero & Lucentini*, Wie weit ist die Nacht? Serie Piper 2508.

Religionspädagogik in den neuen Bundesländern

Angesichts der Vielfalt der regionalen Verhältnisse auch im Osten Deutschlands möchte ich mich hinsichtlich der Schilderung des spezifischen Kontextes und der damit verbundenen Herausforderungen für die Religionspädagogik auf Mecklenburg-Vorpommern¹ konzentrieren, hinsichtlich des Versuchs einer gezielten Reaktion auf die geschilderten Herausforderungen auf die religionspädagogische Ausbildung an der Theologischen Fakultät Rostock. D.h. die Religionspädagogik in den neuen Bundesländern wird exemplarisch an einem Bundesland und an einer Fakultät thematisiert. – Zunächst seien die wichtigsten Aspekte des Hintergrundes der Situation umrissen.

1. Zum Hintergrund des Handlungsfeldes Religionspädagogik

1.1 Soziökonomischer Hintergrund

Mecklenburg-Vorpommern (MV) ist ein Flächenstaat mit geringer Einwohnerdichte, – nur 78 P auf 1 qkm, d.h. ein Drittel des Bundesdurchschnitts. Die Bevölkerungszahlen sind nach der Wende anhaltend gesunken, zum einen durch die starke Abwanderung infolge der unterdurchschnittlichen Arbeitsmarktchancen, zum anderen durch den enormen Geburtenrückgang, – zunächst auf ein Drittel. Inzwischen sind die Geburten wieder leicht angestiegen, liegen aber nur etwa auf dem Niveau der Hälfte der Vorwendezeit. Die Zahl der Gestorbenen war über Jahre doppelt so hoch wie die der Geburten, – jetzt bewegt sie sich in Richtung auf ein Drittel mehr Gestorbene als Geborene. Die Wanderungsverluste werden inzwischen durch Wanderungsgewinne aufgewogen, d.h. es findet eine gewisse West-Ost-Durchmischung statt. Je 100 Auspendlern stehen 50 Einpendler gegenüber. Auf 100 Eheschließungen kommen landesweit etwa 55 Ehescheidungen, in Rostock gab es 1996 ebenso viele Scheidungen wie Eheschließungen.

MV ist traditionell ein Bereich der Fischerei, Land- und Forstwirtschaft; industriell von Bedeutung waren der Schiffsbau und die Fischverarbeitung. Diese Industrien sind entweder sehr geschrumpft (Werften) oder aber ganz zusammengebrochen unter dem Druck der westdeutschen Konkurrenz. Das Baugewerbe pusht vorübergehend. Der Bereich Fischerei, Land- und Forstwirtschaft hat mit 14,4% die am stärksten rückläufige Erwerbstätigenzahl und mit (1996) 2,6% den geringsten Anteil an der Bruttowertschöpfung; 60% der Industrieumsätze kommen aus dem Schiffsbau und dem Ernährungsgewerbe; in einer engeren regionalen Verbindung von Agrarwirtschaft und Ernährungsgewerbe liegen vermutlich neben Tourismus und den sich entfaltenden High-tech-Unternehmen die Zukunftschancen dieses Bundeslandes. Die offizielle Arbeitslosenquote (trotz besonders niedrigen Lohnniveaus war der Arbeitsplatz-

¹ Vgl. ergänzend die Spiegelung von der Situation Sachsens her bei *Hanisch, Helmut/Polack, Detlef*, Religion – ein neues Schulfach. Stuttgart 1997.

schwund in MV 1997 mit 9% am höchsten von allen Bundesländern) liegt gegenwärtig offiziell bei 20%, das Arbeitsamt Rostock sprach im Herbst 1998 von 25% und hinter vorgehaltener Hand ist von 30-35% die Rede: Die Zahl derer, die in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Umschulungen usw. hineingenommen wurden, ist außerordentlich hoch. – Es fehlt vor allem an Lehrstellen, obwohl die ostdeutschen Arbeitgeber weit überdurchschnittlich viele Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Die Lehrstellenknappheit ist mitbedingt durch die niedrige Studienmotivation der Abiturienten, – 40% gehen nach dem Abitur in die Lehre. Die Arbeitnehmer in den neuen Ländern erhielten 1996 ca. 83% des Nettolohnes der Beschäftigten der BRD. Die Festschreibung einer Zweiklassengesellschaft gilt auch in Universitäten, wo 1998 die Ostprofessoren nur 86% des Gehalts ihrer aus dem Westen zugezogenen Kollegen beziehen. Ab 1998 sollen im Regelfall auch aus dem Westen neu zu berufene Kollegen nur 86% des Westgehalts bekommen, – eine Bestimmung, die im Interesse von Neuberufungen aus dem Westen nicht durchzuhalten sein dürfte. – Die Kaufkraft in MV ist die niedrigste in Deutschland. Sie liegt bei 90% der übrigen neuen Bundesländer und bei 70% der alten Länder. Dem steht eine Erhöhung der Einzelhandelsfläche von 1990-96 um 60% gegenüber, weiter wachsend. Die nächsten Pleiten sind damit vorprogrammiert. Die Zahl der Firmengründungen hat sich reduziert, die der Konkurse erhöht. Nach den aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamts ist die durchschnittliche Lebenserwartung in MV am niedrigsten von allen Bundesländern (MV: Männer 68,9; Frauen: 77,6; Baden-Württemberg: Männer: 74,5; Frauen: 80,7)².

1.2 Kirchlicher Hintergrund

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es zwei ev. Landeskirchen, die unierte Landeskirche Vorpommerns und die lutherische Landeskirche Mecklenburgs. Exemplarisch seien einige Zahlen aus Mecklenburg benannt (Vorpommern 1994: 150.000, '96: 148.000):

Von 1988-97 sank die Mitgliederzahl von 451.000 auf 244.000, davon rund 73.000 durch Austritte (gegenüber etwa 8500 Eintritten, gehäuft in den Jahren 91/92) und etwa 47.000 durch Beerdigungen. Wieviele der noch verbleibenden Differenz von 85.000 dem Wegzug zuzurechnen sind und wieviele einer Bereinigung der Akten i.S. des Aufspürens von „Karteileichen“, entzieht sich meiner Kenntnis. Während die Taufen nominell rückläufig sind bei etwa konstanter Tauftrate seit der Wende (Tauftrate sank von 1950: 77% auf 1989: 15%, liegt jetzt bei 25%), gibt es einen leichten Anstieg der Konfirmationen, – die Jugendweiheszahlen sind hoch geblieben.³ Die Christenlehrekinderzahl ist et-

² Bericht: Welt am Sonntag, Nr. 9, vom 28.2.1999, S.38

³ *Karl-Heinrich Bieritz*, Rostock, interpretiert die neueren Daten zur Kasualpraxis in Mecklenburg dahingehend, daß die Kirche bei den lebensgeschichtlich bedeutsamen Rites de passage Trauung, Konfirmation und Beerdigung ihr früheres Ritenmonopol weitgehend verloren habe. Die auf den Westen bezogene Aussage von Trutz Rendtorff, daß auf dem Felde lebenszyklischer Begleitung „die Zuständigkeit der Kirche in keiner Konkurrenz steht und dementsprechend bejaht und in Anspruch genommen wird“, treffe für die Ostkirchen so nicht zu. Und es scheine sich (von regionalen Ausnahmen abgesehen) auch keine Rückkehr

was gesunken bei einem gleichbleibendem Anteil von ca. 30% ungetauften Kindern. Leicht sinkende Tendenz zeigt auch der Gottesdienstbesuch, nur die Heiligabendzahlen sind gewachsen. Pro Kirchgebäude gibt es derzeit noch etwa 70 Gemeindeglieder. Von der Altersstruktur der Kirche her werden es in wenigen Jahren nur noch die Hälfte sein: Die deutliche Mehrheit der Christen ist über 55 Jahre alt. In den Gottesdiensten sitzen an vielen Orten weniger als 10 Personen, und diese sind meist Rentner. Der vor der Wende wesentlich vom Westen (besonders von der Bayrischen Landeskirche) finanzierte Haushalt – nur diese finanzielle Stützung ermöglichte trotz Minderheitensituation das Überwintern volkskirchlicher Strukturen mit ihrem hohen Personalaufwand – muß nun extrem heruntergefahren werden und damit auch die – gemessen an den Gemeindegliedern – hohe Zahl von Mitarbeiterstellen. Pfarreien wurden zusammen gelegt (Rückgang der Pfarreien in 6 Jahren um 20%), oftmals hat ein Pfarrer ein halbes Dutzend oder mehr Dörfer zu versorgen und ist häufig stark mit der Einwerbung von Mitteln für die Gebäudeunterhaltung und deren Durchführung befaßt. Abgebaut wurde auch bei der Kinder-/Jugendarbeit. Liegt die Kirchengliederzahl im Landesschnitt⁴ bei 20%, so bewegt sie sich in Wismar, Rostock, Schwerin und Neubrandenburg zwischen 8-13%, – in den Neubaugebieten dort gar zwischen 3-8%.

1.3 Schulischer Hintergrund

Hier sollen zunächst einige Ostspezifika bzw. Spezifika von MV skizziert werden. Danach möchte ich – selbst Westbürgerin bis 1992 – Zeitzeuginnen zu Wort kommen lassen. Zunächst wird hier die äußerst kritische Einschätzung der Entwicklung in und seit DDR-Zeiten von Freya Klier⁵ bündelnd referiert. Um ein differenzierteres Bild zu gewinnen, wurde die Darstellung von Freya Klier mit in der DDR ausgebildeten Lehrkräften diskutiert: Die Ergebnisse werden kurz vorgestellt.

- Die Schule ist Frauendomäne: Durchgehend – auch in Gymnasien – findet sich ein Frauenanteil von 80-90%, – manchmal gibt es lediglich einen männlichen Sportlehrer.
- Lehrkräfte sind grundsätzlich nicht verbeamtet und werden nach niedrigeren Tarifen als im Westen bezahlt. Um die bei den rückläufigen Schülerzahlen drohenden Bedarfskündigungen zu vermeiden, wurde in MV ein Lehrpersonalkonzept entwickelt, – die Lehrkräfte quasi gezwungen, daran teilzunehmen (Beendigung des Arbeitsverhältnisses bei Nichtteilnahme;

zum volkskirchlichen Ritenmonopol abzuzeichnen. Damit entfallt „eine grundlegende Bedingung für die Existenz einer stabilen ‘Volkskirche’, die fest in gesamtgesellschaftlichen Konventionen und ‘Plausibilitätsstrukturen’ verankert ist und sich im wesentlichen durch ihr Kasualhandeln reproduziert“. In: Vorlesungsskript Kybernetik (1998, unveröffentlicht), S. 8

⁴ Insgesamt ist für die Kirche Mecklenburg seit 1950 ein Schwund von ca. 70% der Mitglieder zu verzeichnen. Das regionale Gefälle ist dabei auch gegenwärtig stark; so sind im Kirchenkreis Malchin noch etwa 40% der Einwohner evangelisch.

⁵ Klier, Freya, Schule im Osten – Lernort der Demokratie? In: Politische Bildung 3/97, Jg. 30, S. 23-39

Teilnahme: 97,6%). Älteren Lehrkräften wurden Auflösungsverträge, jüngeren die Nachqualifizierung für Mangelfächer nahegelegt, auch für Ev. Religion. Prinzipiell müssen sich alle auf das Modell 50 + x einlassen, d.h. es wird nur eine 50% Beschäftigung garantiert, das x an Beschäftigung hängt von dem Bedarf ab, der schularts- und schulamtsbezogen für das betreffende Fach besteht. Wer also die Fachlichkeit⁶ für ein Mangelfach hat, hat damit beste Aussichten für das Er kämpfen eines höheren x-Anteils mit entsprechend höherem Verdienst und besserer Rente.

- Lehrkräfte an Grundschulen erhielten zu DDR-Zeiten – ohne Abitur – eine Fachschulbildung, d.h. sie sind mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen kaum in Berührung gekommen. Auch die Ausbildung von Diplomlehrern entsprach aufgrund ideologischer Vorgaben in manchen Bereichen (z.B. in Geschichte, Psychologie) nicht den Standards einer westlichen Lehrerbildung.

Freya Klier postuliert: Alle künftigen Lehrkräfte seien in ihrer Ausbildung ideologisch straff geschult⁷ worden. Das ideologisch scharf ausgerichtete Klima der Schulen habe zunehmend weniger Abiturienten in den Lehrerberuf gezogen, weshalb man in den 70er Jahren immer wieder versucht habe, Abiturienten planmäßig in ein Pädagogikstudium umzulenken: Für andere Studiengänge abgelehnte BewerberInnen erhielten im angebotenen Pädagogikstudium ihre zweite Chance. Zur Reduzierung von Reibungen in der ideologischen Ausrichtung seien ab den 80er Jahren bevorzugt Abiturientinnen der neuen sozialistischen Intelligenz für dieses Studium geworben worden. In der letzten Erziehungsgeneration – so Klier – habe es so bei vielen nicht einmal mehr eine Vorstellung von selbstbestimmtem Denken und Handeln gegeben: „Mit der jüngsten Pädagogen-Generation ist auch ein neuer Lehrer/innen-Typus entstanden, ein gläubiger, der keine Chance mehr hatte, sich historisches Wissen anzueignen. In einer ineinanderzahnenden Dreierstufung wurde ihm Denken schon vor Berufsantritt abtrainiert: Zunächst durch ein politisch zuverlässiges Elternhaus, ... durch ein Dutzend Jahre DDR-Schule und durch Gehirnwäsche eines Pädagogischen Instituts.“⁸

⁶ „Fachlichkeit bedeutet, die Lehrkraft besitzt die erforderliche Lehrbefähigung für ein Fach oder eine Fachrichtung für die jeweilige Schulartgruppe oder hat in der jeweiligen Schulartgruppe in den letzten 3 Schuljahren in einem Fach Unterricht ohne Lehrbefähigung erteilt oder befindet sich in der Nachqualifizierung zum Erwerb der Lehrbefähigung oder Lehrberechtigung bis zu deren erfolgreichem Abschluß“, Informationsbroschüre 3 zum Lehrpersonal-konzept, KM Schwerin, August 1997, S. 13.

⁷ „Der zentrale Auftrag der Pädagogischen Institute bleibt bis zum Ende der DDR, Studenten zu 'politisch und weltanschaulich gefestigten' Lehrern zu formen, und das heißt unter anderem: bewußte Fälschung von Geschichte. Kein Absolvent kann sich dem entziehen, nicht im Studium, nicht in der Schulpraxis. Ob verändertes Lehrplanwerk oder neue Rahmenbedingungen, DDR-Lehrer stehen in ideologisch vorderster Front, denn auch sie haben ihre Schüler zu linientreuen Staatsbürgern zu erziehen; das stets reiche, zentral vorgegebene Stoff-Pensum hat marxistisch-leninistisch durchdrungen zu sein“, Freya Klier, ebd., S. 28.

⁸ Ebd., S. 29.

Unterricht und Erziehung seien durch Lehrpläne minutiös zentral vorgegeben worden und mußten nur noch methodisch umgesetzt werden. Didaktik war so auf Methodik reduziert, Psychologie auf behaviouristische Ansätze. Differenziertes Denken und selbständiges Bildungsverhalten seien unerwünscht⁹ gewesen. Wer sozialistische Inhalte und Werte zielstrebig umsetzte, reines Faktenwissen vermittelte und augenscheinlich zu Disziplin, Ordnung, Gehorsam und Pflichterfüllung erzog, konnte der sozialen Gratifikationen sicher sein.

Der Transformationsprozeß habe – so Freya Klier – den Schulen häufig nur neue Schulstrukturen übergestülpt und d.h. eigentlich nur neue Etiketten für den alten Inhalt: „Die Hülle ist neu, die alte Prägung noch vorhanden. Sie wird, sobald die Phase der ersten Euphorie vorbei ist, zum sicheren Rückzugsort für Pädagogen, die sich überfordert fühlen.“¹⁰ Das pädagogische Alltagsbewußtsein eines großen Teils der Lehrkräfte sei – so Klier – weitgehend unaufgearbeitet geblieben. Daran hätten auch die vielen hastig durchgeführten Nachqualifikationen kaum etwas geändert, seien sie doch in einer von Streß und Versagensangst gekennzeichneten Gesamtsituation durchgeführt worden, die kaum angetan sei, sich die „persönliche Vergangenheit kritisch sortierend anzueignen“¹¹. – Die hohe Schule der Anpassung¹² Sorge auch in der Gegenwart dafür, daß das meiste äußerlich bleibe: Man spiele so als ob und betreibe sein bewährtes Ding weiter.

Einige an Ostschulen tätige Westlehrkräfte gaben folgende Rückmeldung zu ihren Eindrücken: Angeblich hat man in DDR-Schulen mehr gelernt – die Abiturienten aus der Alt-BRD sind alle ungebildet, hört man. – Die Zugangs- und Verarbeitungsweisen, das Menschenbild, pädagogische Ziele und Alltagshandeln von vielen Ostlehrkräften wird als deutlich anders empfunden, i.S. von Freya Kliers Einschätzung als „unverändert“. Verstärkt werde dieser Trend durch den beträchtlichen Teil der ostaligisch¹³ ausgerichteten Elternschaft, die

⁹ Freya Klier konstatiert: „Die (mit der Wende Lehrkräften angesonnenen. A. K.S.) neuen Anforderungen – Eigenverantwortung, Konfliktfähigkeit, Risikobereitschaft – sind den Lebensgewohnheiten und dem bisherigen Erfahrungshorizont der ehemaligen DDR-Lehrer diametral entgegengesetzt. Es sind genau die Verhaltensweisen, die in der DDR bestraft wurden... Dieser radikale Bruch löst Hilflosigkeit und Versagensangst aus und den Griff nach jenem Seil, an dem sich bisher noch am sichersten durch Problemphasen balancieren ließ: 'Anpassung'.“ Ebd. S. 32.

¹⁰ Ebd., S. 31.

¹¹ Ebd., S. 32.

¹² Gewöhnt an die Schere zwischen Ideologie und Realität („Denk, was du willst, aber sag es nicht!“) werde auch unter neuen Verhältnissen schizophoren gelebt, ohne dies als Schmerz zu empfinden.

¹³ Ostdeutschland sei eine 'andere Republik' geblieben nach der Wende, konstatiert Klaus Harprecht, verursacht „durch die Entchristlichung der Regionen jenseits der Elbe, die das kommunistische Regime in einem halben Jahrhundert der Verkarstung eben doch in eine religiöse und geistige Steppe verwandelt hat. Die wahre Crux... der Ex-DDR ist die geistige Heimatlosigkeit ihrer Bürger, die sich in der Abwehr Europas und des Westens verkrampfen... Es ist das schwelende Ressentiment gegen die Demokratie, das aus dem Notstand der Massenarbeitslosigkeit genährt wird... (Die jüngste Allenbacher Studie zeige, daß sich das Bild der autoritären Gesellschaft verklärt habe) Sie erscheint einer Mehrheit als ein Hort gemüthlicher Geborgenheit, Stasi hin oder her. Nur noch 36% der Ostdeutschen verbinden mit

auf ihre Disziplin, Ordnung und eine große Stofffülle eintrichternde paternalistische Leistungsschule sehr stolz sei. Ein guter Lehrer ist, wer viel abfragbares Wissen beibringt und aus dessen Klassenzimmer nie ein Geräusch dringt. Offene Curricula, Kreativität, kritische Diskurse, offene Unterrichtsformen seien – so die Befragten – vielen Lehrkräften und Eltern unheimlich und würden abgelehnt, häufig auch von den Schülern selbst, die die Sichtweisen und Wertungen von zu Hause mitbringen. Nicht wenige Eltern und Lehrkräfte wünschten sich frühere Verhältnisse zurück¹⁴.

Freya Klier bilanziert 1997, es habe mehr Kontinuität in der pädagogischen Landschaft gegeben als Wandel, mitbedingt durch die Unterwanderung des Transformationsprozesses durch DDR-Altlasten – auch in Form von Altkadern – in Institutionen von Schulaufsicht, Aus- und Fortbildung.

Es gibt selbstverständlich auch das Gegenteil des skizzierten Schreckensgemäldes: Aufgeschlossene, bewegliche Eltern, kreative Lehrkräfte, reformfreudige Schulleiter und offene Schulaufsichtspersonen. Aber sie sind an vielen Orten Minderheiten und erkämpfen mühsam Freiräume und Veränderungen, – in MV mit einem fortschrittlich-offenen Schulgesetz im Rücken. Allorten schießen allerdings private Schulgründungen aus dem Boden, m.E. auch Ausdruck dessen, daß reformwillige Eltern und Lehrkräfte der öffentlichen Schule momentan keine durchgreifenden Veränderungen zutrauen und deshalb selbst etwas Neues schaffen.

Die Darstellung von Freya Klier mit Ostlehrkräften zu diskutieren, war ein sensibles und schmerzhaftes Unterfangen. Es versteht sich von selbst, daß nur Personen befragt wurden, die sich von ihrem eigenen Prozeß der Aufarbeitung der Vergangenheit her auf eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Kliers Thesen einlassen konnten. Schmerzhaft war diese Konfrontation mit der DDR-Schule auch für solche Personen, die als engagierte Christen selbst auf der 'anderen' Seite gestanden hatten. „Es treibt mir den Blutdruck hoch, dies zu lesen“, bekannte eine, „es tut so weh, weil man sich immer wieder fragt, was der eigene Anteil am Funktionieren dieses ganzen Systems gewesen ist. Und weil man, wenn man ehrlich zurückschaut, immer wieder auch tiefe Unsi-

dem Sozialismus, den sie erlebten, negative Gefühle. Für 63% war er 'von der Grundidee her ein gutes Konzept, das nur unbefriedigend umgesetzt wurde'... Beinahe die Hälfte der Leute gibt zu erkennen, sie hätte sich in der DDR vor Verbrechen besser behütet gefühlt... nur 36% der Ostdeutschen (halten) die Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik für verteidigungswert (gegen 69% der Bürger des Westens).“, in: Die Zeit Nr. 38/1998, S. 48

¹⁴ „Es besteht geradezu eine Sehnsucht nach klar gegliederten, folgerichtig aufgebauten Unterrichtsmaterialien und -hilfen, die wie früher komplexe Menschheitsprobleme, auch für Schüler nachvollziehbar, mit einer Wahrheit erklären können bzw. zwischen richtig und falsch zu unterscheiden wissen. So nimmt es nicht wunder, daß die große Mehrheit nach dem neuen Schulbuch verlangt, das all diese Ansprüche erfüllt, und daß 'mutigere' Lehrer schon längst wieder die alten Lehrbücher einsetzen. Diese Haltung trifft sich mit dem aus Schülersicht legitimen Interesse, möglichst wenig komplexe und kontroverse Sachverhalte zu erörtern, statt dessen Übersichtliches zu favorisieren, womit bei Leistungskontrollen zwischen richtig und falsch zu unterscheiden ist.“ *Uwe Hillmer/Klaus Schroeder*, Thesen zur Situation im Bildungsbereich in den neuen Bundesländern (Manuskript), FU Berlin, Forschungsverbund SED-Staat, 1996, hier zitiert nach *Freya Klier*, ebd., S. 35

cherheit empfindet bezüglich der eigenen Rolle...“ Es wurden Gespräche mit Lehrkräften zwischen 30-60 Jahren geführt: Je nach Alter, Studienfach und Ausbildungsort und -zeit ergaben sich erwartungsgemäß unterschiedliche Differenzierungen: Die Ideologisierung und Disziplinierung an Universitäten sei harmloser gewesen als an Pädagogischen Hochschulen. Perestroika bzw. Glasnost hätten in den 80er Jahren z.T. massive Auswirkungen auf Bildungseinrichtungen gehabt, z.B. in Teilen der Kunst- und Literaturszene. Es habe an vielen Schulen/Hochschulen Nischen gegeben, wo auch praktizierende Christen ihren Dienst tun konnten. Das Bild von Klier verallgemeinere zu stark. Insgesamt aber – dies war weit überwiegend der Tenor – seien die Aussagen von der Tendenz her zutreffend, – auch hinsichtlich der Gegenwart: Im Klima der ostaligisch ausgerichteten Mehrheit werde in weiten Bereichen nicht nur versteckt sondern offen auf die „bewährte DDR-Pädagogik“ zurückgegriffen.

2. Religionspädagogik in Mecklenburg-Vorpommern

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Holzschnittartig sei das Wichtigste herausgestellt an Vereinbarungen bzw. Rechtsbestimmungen: Ab 1992 gab es erste Anfänge mit RU, beginnend mit Kl. 5 und einstündig. Schrittweise wurde der RU dann auf die gesamte Sek I und II und – zögerlich – auch auf die Grundschule ausgedehnt. Kl. 1-2 waren die letzten, die erfaßt wurden. Der RU in der Grundschule war seitens der Kirche lange strittig: Man fürchtete, durch Einführung des RU in der Grundschule die Christenlehre zu schädigen bzw. ganz zu zerstören. Es war vor allem der starke Druck seitens der nachqualifizierten Lehrkräfte, der hier die Entwicklung vorantrieb. Sie stammten zum großen Teil aus Grundschulen und sollten nun in ihrem originären Wirkungsfeld keinen RU erteilen, sondern stattdessen in benachbarte Haupt- und Realschulen gehen. Dies löste Widerstand aus.

März 1992: Rahmenkonzept für den RU, gemeinsam von beiden Kirchen verabschiedet. Das offene, problemorientierte Grundsatzpapier erwies sich als hilfreich nicht nur zur Verständigung mit Christen, sondern vor allem auch mit atheistisch geprägten Eltern, Kollegien, Öffentlichkeit.

Ab 1992 gab es Rahmenrichtlinien-Kommissionen, in welche beide Fakultäten und Kirchen integriert waren einschließlich eines katholischen Vertreters. Ab 1993 bereitet eine ebenso zusammengesetzte Gemischte Kommission im Kultusministerium alle wesentlichen Erlasse mit vor.

Verwaltungsvereinbarungen wurden 1993 zwischen dem Land Mecklenburg-Vorpommern und der Pommerschen Kirche bzw. dem Bistum Berlin/Erzbischöflichen Amt Schwerin abgeschlossen über die Erteilung von RU durch kirchliche Mitarbeiter, die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit unabhängig von Ort und Zeit des Unterrichts dem Staat unterstehen. Letztere Bestimmung wurde notwendig, weil katholischer RU fast nur nachmittags in Gemeinderäumen stattfindet. Bestimmt wurde auch: RU darf nur erteilen, wer eine entsprechende Ausbildung und die *vocatio/missio* hat.

20.1.1994 wurde der Staatskirchenvertrag zwischen dem Land und den beiden Ev. Landeskirchen abgeschlossen. In ihm wurden die beiden Theologischen Fakultäten in Rostock und Greifswald festgeschrieben sowie die Erteilung des RU als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen gewährleistet, ebenfalls die Beteiligung der Kirchen an der Erarbeitung der RRL und an der Zulassung der Lehrmittel, dazu die Notwendigkeit der Vokation für die Erteilung einer Unterrichtserlaubnis. Beide Kirchen erließen entsprechend Vokationsordnungen.

1995 und 1996 kamen jeweils *Runderlasse zum RU* heraus, in denen sich die aktuellen Probleme des Aufbaus des Religionsunterrichts in MV spiegeln.

1995:

- (1) Das Unterrichtsfach ev. Religion soll in Inhalt und Konzeption... vom Fachlehrer... in der jeweils ersten Klassenelternversammlung... vorgestellt werden.
- (2) Der RU wird ab Schj. 95/96 in den Kl. 3-12 angeboten, sofern Lehrkräfte zur Verfügung stehen.
- (4) Das Ersatzfach ist Philosophieren mit Kindern/Philosophie...
- (5) Das Ersatzfach kann, falls Ziff. 4 nicht realisierbar ist, weiterhin aus dem musisch-ästhetisch-künstlerischen Lernbereich gewählt werden. Andere Regelungen bedürfen der Zustimmung durch das Kultusministerium.
- (6) Kann wegen fehlender Lehrkräfte kein RU stattfinden, entfällt auf jeden Fall die Ersatzfachregelung nach Ziff. 5.
- (7) (nicht erteilte RU-Stunden sind als Abminderungsstunden zu nutzen für Lehrkräfte, die sich in Weiterbildungsmaßnahmen für RU/Philosophie befinden)
- (9) Benotung nur in gymnasialer Oberstufe

1996 *Runderlaß*: Noch immer ungelöste Probleme werden noch einmal thematisiert:

- (3) Ist an einer Schule mindestens ein Religionslehrer vorhanden, muß RU angeboten werden. (*Schulleiter behaupteten schlicht, es gebe keinen Bedarf für RU und ließen Religionslehrkräfte anderen Unterricht erteilen*)
- (6) RU und Unterricht im Ersatzfach sollen zeitgleich erteilt werden. (*RU wurde häufig auf Nachmittage verlegt, um Schüler davon abzuhalten*)
- (7) Der RU/Ersatzfachunterricht ist so zu organisieren, daß er möglichst wenig in Randstunden liegt. RU kann jahrgangsstufenübergreifend oder schulartübergreifend durchgeführt werden. (*Der RU lag häufig in der 7./8. Stunde, - es gab zunehmend Disziplinprobleme und Abmeldungen, da der Ersatzunterricht oft ausfiel.*)
- (8) RU ist den Erziehungsberechtigten vor Einführung und vor Klassenneubildung durch den Religionslehrer ggf. zusammen mit einer weiteren kompetenten Persönlichkeit im Rahmen einer (11) Elternversammlung vorzustellen. (*Atheistische Schulleiter informierten z.T. polemisierend oder gaben den Eltern gleich Abmeldezettel aus.*)
- (9) Ein Schüler darf nach Widerruf der Abmeldung sofort in den RU seiner Klasse/Gruppe einsteigen. (*Einmal abgemeldete Sch wurden auf ihrer Entscheidung festgenagelt.*)
- (10) RU und U im Ersatzfach werden ab Schuljahresbeginn 1997/1998 benotet...
- (11) (nichterteilte RU-Stunden werden den Schulen weggenommen bzw. für Weiterbildungs-Abminderungen genutzt) (*Nichterteilte Religionsstunden wurden für anderes genutzt und damit die Motivation untergraben, RU einzuführen.*)

(12) RU ist ein Mangelfach und deshalb bei der Stellenausschreibung besonders zu berücksichtigen (*Es erfolgten keine Ausschreibungen wegen angeblich fehlenden Bedarfs.*)

Das am 15.5.96 verabschiedete *neue Schulgesetz* ermöglicht den Verbund von Religion und Philosophie zu einer Fächergruppe, vorbereitet durch eine von Vertretern beider Fächer gemeinsam erarbeitete Konzeption: „Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheit und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden“ (§7,3).

RU und Philosophie werden – abgesehen von der Oberstufe – auch 1999 noch nur einstündig unterrichtet. Es gibt zwar schulorganisatorisch die Möglichkeit, den RU epochal und d.h. ein halbes Jahr zweistündig zu erteilen. Da die Stundenpläne in Ostschulen aber stets für ein ganzes Jahr galten, hält man daran fest und nutzt die Möglichkeit zu epochalem Unterricht nur in wenigen Fällen.

2.2 Entwicklung und gegenwärtiger Stand des RU bzw. der Ausbildung von Lehrkräften

Der RU ist in MV langsamer als anderswo eingeführt worden, insbesondere weil man sich scheute, kirchliche Mitarbeiter schnell zugerüstet in die Schulen zu entsenden. Die beiden Landeskirchen gingen in dieser Frage unterschiedliche Wege. Während Vorpommern bald eine größere Zahl kirchlicher Mitarbeiter religionspädagogisch nachqualifizierte (Umfang 140 Std., Unterrichtsentwurf als Abschlussarbeit) und auch in die Vikarsausbildung schnell eine religionspädagogische Phase einschließlich Schulpraktikum integrierte, wurden in Mecklenburg bis 1996 überhaupt keine kirchlichen Mitarbeiter für den RU zugerüstet. Hier wurde zunächst ganz auf die Weiterbildung von Lehrkräften für den RU gesetzt. Z.T. unterstützt durch die religionspädagogischen Institute von Hamburg und Kiel (1x Loccum) wurden in Schwerin und Greifswald 5 je 2-3jährige Kurse für Lehrkräfte abgehalten. Sicher mitbedingt durch die geographische Lage stellte Vorpommern – statt ausschließlich auf jeweils aus dem Westen „einfliegende“ Kursleiter zu setzen – bald einen religionspädagogisch ausgewiesenen Theologen ausschließlich für religionspädagogische Fort- und Weiterbildung ein. Dieser vermittelte durch seinen situations- und adressatenspezifischen Ansatz nicht nur Wissen, sondern stieß persönlichkeitsentwickelndes Lernen an und baute Vertrauenbeziehungen auf. Die personelle Kontinuität wie der Ansatz des Greifswalder RPI führte auch zu einer signifikant größeren Fortbildungsmotivation der ausgebildeten Religionslehrkräfte in diesem Bereich.- Seit '97 werden auch in Mecklenburg kirchliche MitarbeiterInnen/Theologen für den RU qualifiziert, ab '98 sind die Vikare im Schulpraktikum. Und künftig sollen Diplomtheologen, die von der Universität eine komplette religionspädagogische Vorbildung auf Gymnasialniveau mitbringen¹⁵,

¹⁵ An der Theologischen Fakultät Rostock kann eine solche Qualifikation nach der jüngst verabschiedeten Prüfungs- und Studienordnung im Rahmen des normalen Studiums (160 SWS) durch eine entsprechende Nutzung der Stunden im Wahlpflichtfach- und im Wahlbereich erworben werden. An der Theologischen Fakultät Greifswald wird zur Erlangung einer solchen Qualifikation ein Aufbaustudiengang (40 SWS in 2 Semestern) vorbereitet.

im Vikariat eine Art Referendariat mit entsprechender Abschlußprüfung ableisten, die auch eine Einstellung in den Schuldienst ermöglicht. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Möglichkeiten einer solchen Doppelqualifikation von DiplomtheologInnen werden derzeit entwickelt.

Genauere Zahlen zur Religionslehrerschaft gab es lange Zeit nicht. Das Kultusministerium (inzwischen in Ministerium für Bildung und Wissenschaft umbenannt) sprach '98 von 188 hauptamtlichen ev. Religionslehrkräften, dazu von weiteren 15 kath. Lehrkräften. Die Landeskirche Mecklenburg meldete 172 vozierte Lehrkräfte (dazu eine Handvoll RU erteilende kirchliche Mitarbeiter). Die Vorpommersche Kirche benannte 95 Religionslehrkräfte mit zwei Fächern, 27 kirchliche Mitarbeiter und 5 Theologen, die ev. Religion erteilen, d.h. 127 Lehrkräfte insgesamt. Die staatlicherseits und kirchlicherseits genannten Zahlen sind offenkundig widersprüchlich. Das liegt nicht nur an unterschiedlichen Zählweisen, sondern auch an der erheblichen Fluktuation in diesem Bereich. Jedes Jahr werden beträchtliche Stellenausschreibungen für den RU vorgenommen. Da es noch nicht genügend Absolventen aus MV gibt, nimmt man auch Westbewerber auf diese Stellen. Diese suchen entsprechend um eine Vokation nach. Von den eingestellten Westlehrkräften sind nach einem halben Jahr in der Regel kaum 50 % noch da (in Wismar blieben von 20 für verschiedene Fächer eingestellten Westlehrkräften 2). Die Gründe für die meist schnelle Abwanderung liegen einerseits in den schlechteren materiellen Konditionen (keine Verbeamtung, schlechtere Bezahlung, 50+x-Vereinbarung des Lehrpersonalkonzepts), andererseits in den Schwierigkeiten, in dem so anders geprägten Umfeld Fuß zu fassen und akzeptiert zu werden. Sich die Akzeptanz im Ostumfeld zu erkämpfen, ist ein nicht zu unterschätzendes Problem für alle Westlehrkräfte. Wer ein so umstrittenes Fach unterrichtet wie Religion, muß für seine Akzeptanz naturgemäß noch weit mehr kämpfen. Durch die hohe Fluktuation der Westlehrkräfte geraten die Religionslehrerzahlen immer neu durcheinander, ebenso die Zahlen zur Versorgung mit Religionsunterricht. 1996 lag die Versorgung erst bei ca. 13%, 1997/98 bei fast 17%. Dort, wo RU angeboten wird, lag die Akzeptanz durchschnittlich bei 39%, d.h. von 100 Schülern gingen 39 zum RU, der Rest in Ersatzfächer, z.T. in Philosophie. Nach neueren amtlichen Zahlen¹⁶ liegt die Versorgung mit RU an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1998/99 hinsichtlich RU+Ersatzfach bei 41%, d.h. sie ist deutlich gestiegen (die Gymnasien sind überwiegend gut versorgt, – besonderer Mangel herrscht an Grundschulen); die Akzeptanz liegt bei durchschnittlich knapp 42% inzwischen.¹⁷ – Auch bezüglich

¹⁶ Quelle: Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Protokoll der Sitzung der Gemischten Kommission am 21.12.98, Anhang: Danach betrug an allgemeinbildenden Schulen die Gesamtschülerzahl: 279 649; mit Fachlehrern (RU/Ersatzfach) versorgte Schüler: 119 745; am RU teilnehmend: 50 261, – davon am ev.RU: 48 096; am kath. RU: 2165; am Ersatzfach teilnehmend: 69 484.

¹⁷ Ein amtliches Schreiben vom 22.3.99 meldet für Februar 1999 die Teilnahme von 21,3% aller Schülerinnen und Schüler am RU. Der ev.RU werde von 324 staatlichen Lehrkräften und im Bereich der Pommerschen Evangelischen Kirche von zusätzlich 27 kirchlichen Mit-

des gesetzlichen Ersatzfachs Philosophie gibt es kaum zuverlässige Zahlen. Es gebe 87 examinierte Philosophielehrkräfte und 130 in der Ausbildung befindliche, die überwiegend auch schon unterrichten, verlautete es '98 vom Fachdezenternenten des L.I.S.A., – die Universitäten sprechen von wesentlich höheren Zahlen. Obwohl möglicherweise bereits etwa 200 Philosophielehrkräfte unterrichten, heißt dies noch längst nicht, daß 200 Religionslehrkräfte nun mit dem Ersatzfach Philosophie konkurrierten statt mit Darstellendem Spiel, Kunst, Musik oder Computerspielen. Das liegt daran, daß Religionslehrkräfte und Philosophielehrer oft an ganz verschiedenen Schulen unterrichten und die Ersatzfachregelung dadurch hinsichtlich Philosophie unterlaufen wird (an BBS unterrichten z.B. bereits mehr als 30 Philosophielehrkräfte [Versorgung von 60%], denen 9 z. T. noch in der Ausbildung befindliche Religionslehrkräfte gegenüberstehen, die mit insgesamt 68 Wochenstunden etwa 900 Schüler versorgen). Solche Phänomene sind zwar ungesetzlich, werden aber als Übergangserscheinung in Kauf genommen.

Die meisten Religionslehrkräfte im Land sind über Kurse nachqualifizierte Ostlehrer. Grundständig „neue“ Universitätsabsolventen kommen erst langsam nach. Gegenwärtig läuft noch je ein Weiterbildungskurs in Schwerin und Greifswald, inzwischen in Zusammenarbeit mit dem DIFF (Tübingen). An der Fakultät Greifswald sind etwa 50 Religionspädagogikstudierende eingeschrieben, in Rostock 90-100, davon etwa ein Drittel tätige Lehrkräfte im Weiterbildungsstudium.

3. Religionspädagogisch handeln in MV – Probleme und Lösungsansätze

Auf der Grundlage von im September '98 geführten Gesprächen mit einem reichlichen Dutzend von Religionslehrkräften und einigen Studienleitern, Ost- und Westlehrkräften, grundständig ausgebildeten wie nachqualifizierten, soll eine aktuelle Problemskizze versucht werden. Die Basis ist nicht repräsentativ. Aber die Befragten brachten durch ihre Funktionen in Aus- und Fortbildung bzw. Verbandsarbeit (Religionslehrerverband) die Sichtweisen und Probleme eines breiteren Personenkreises mit ein. Interessanterweise lagen die Akzeptanzzahlen bei dem befragten Personenkreis durchweg weit über dem Durchschnitt, z. T. bei 70-90% oder mehr. Die breiten Schwankungen der Akzeptanz z. T. bei gleicher Region und /oder Person und die Deutungen dieses Phänomens durch die Lehrkräfte erhellten noch einmal die für die Akzeptanz des RU besonders relevanten Faktoren. Wenn nachfolgend typische Probleme benannt werden, so heißt dies nicht, daß alle Religionslehrkräfte ständig mit ihnen zu kämpfen haben. Es gibt durchaus auch unspektakuläre Entwicklungen in Richtung auf „Normalität“ des RU an Schulen, z. B. in manchen stärker kirchlich gebundenen Landbezirken, aber auch an manchen Stadtschulen, wo sich etwa eine im Kollegium allgemein akzeptierte Person zur Religionslehrkraft nacharbeiten erteilt, der katholische RU mit ganz wenigen Ausnahmen (7 Lehrkräfte) von kirchlichen Mitarbeitern.

qualifizieren ließ. Aber solche unspektakulären Verläufe sind noch nicht die Regel. Welche Faktoren/Aspekte werden von Religionslehrkräften besonders häufig in ihren Situationsbeschreibungen benannt?

3.1 Religionslehrkräfte sind Einzelkämpfer und häufig Wanderprediger

Die geringe Zahl der Religionslehrkräfte bringt es mit sich, daß sie in der Regel EinzelkämpferInnen sind. Auch heute unterrichten sie häufig in mehreren (bis zu 5) Schulen, die gelegentlich mehr als 30 km auseinanderliegen. Im Unterschied zu früher wird bei Lehrkräften heute bei solch überregionalem Einsatz meistens vorher die Bereitschaft dazu erfragt.¹⁸ Die Vereinzelung erschwert nicht nur den fachlichen Dialog sondern auch die Vorbereitungsarbeit: Da, wo Religionslehrkräfte sich vernetzen und kooperieren (regelmäßige Treffen zur Unterrichtsvorbereitung), wird erfolgreicher gearbeitet, oft auch mit der Folge größerer Akzeptanz.

3.2 Religionslehrkräfte werden gern auf 'Religion pur' reduziert

Religionslehrkräfte müssen gegenüber Kollegien/Schulleitungen z.T. heftig um ihr zweites Fach kämpfen. Häufig wird versucht, sie völlig in den RU abzu-drängen, damit sie anderen Kollegen keine Stunden wegnehmen und überdies die Versorgung mit RU hochhalten. Manche Religionslehrkräfte unterrichten so in 17-20 verschiedenen Lerngruppen einstündig Religion und verschleißten sich dabei völlig, zumal der RU weiterhin häufig in Randstunden liegt. Es kam bereits zu Zusammenbrüchen. Da Lehrkräfte nicht verbeamtet sind und nach dem 50+x Modell antreten, Ostreligionslehrkräfte dazu als Kirchenmitglieder z.T. eine von politischer Einschüchterung geprägte Sozialisation mitbringen, fällt es ihnen doppelt schwer, sich gegenüber Kollegien und Schulleitungen durchzusetzen.

3.3 Jede Religionslehrkraft muß sich ihren Stand gegenüber Schülern, Eltern, Kollegium und Schulleitungen erst erkämpfen

Westlehrer und Religionslehrkräfte, die erkennbar aus der Kirche kommen (z.B. Pfarrfrauen) und vor allem Wanderlehrkräfte haben es wesentlich schwerer, sich ihren Stand zu erkämpfen. Der Stand kann über eine Bewährung im zweiten Fach bzw. durch konstruktive Beiträge zum Schulleben (Chor, Band, usw.) wesentlich leichter erworben werden als über den RU. Wer sein zweites Fach erfolgreich durchhält und sich ins Schulleben konstruktiv-offensiv einbringt, findet zumeist auch eine höhere Akzeptanz im Kollegium und im RU.¹⁹

¹⁸ Nach Runderlaß vom 2. Juni '98 soll der Einsatz an mehr als zwei Schulen vermieden werden; nicht überall richtet man sich danach, z.T. mit ausdrücklicher Billigung durch die Schulaufsicht, die an Erfolgsmeldungen hinsichtlich der Versorgung interessiert ist. Quelle: Protokoll a.a.O.

¹⁹ Nach durchgängiger Meinung der Schulamtsleiter von MV hängt die Akzeptanz von RU mehr oder weniger ausschließlich von der Persönlichkeit der Religionslehrkraft, ihrem pädagogischen Charisma und ihrem Einsatz in der Schule ab: Letzterer sei bei Religionslehrkräften mehrheitlich auch besonders hoch. Quelle: Protokoll a.a.O. Auch wenn man einrechnet, daß bei einem solchen Votum der Wunsch mitspricht, die äußerst harte Rahmenbedingungen der Erteilung von RU in ihrer Bedeutung herunter zu spielen, spricht der Augenschein für die These der Schulamtsleiter, – da zuweilen bei gleich harten Rahmenbedingungen die

3.4 Manche Schulleitungen untergraben bzw. blockieren den RU

Gegner des RU versuchen nach wie vor an vielen Orten, die Schutzvorschriften für den RU zu umgehen. Den Schülern werden z.B. gleich Abmeldezettel zum RU mitgegeben. Da, wo eine Westreligionslehrkraft ausfiel, schickt man z.B. jemanden mit einem anderen Fach hinein, weist diesen Unterricht dann aber als RU aus. – Oder man befragt z.B. die Eltern von Grundschulern, ob ihre Kinder RU haben sollten und richtet dann feste RU- bzw. Philosophieklassen ein, die bis Kl. 10 erhalten bleiben. Wollte ein Kind hinterher von Philosophie zu RU oder umgekehrt, müsste es die Klasse wechseln. Obgleich das Bildungsministerium sehr bemüht ist, Mißstände schnell abzustellen, wird häufig keine Meldung von den Lehrkräften gemacht, weil sie Angst vor möglichen Sanktionen in der Schule haben, z.T. fehlt auch die Rechtskenntnis, da die Erlasse nicht bis unten durchgestellt werden. Am RU interessierte Eltern wagen selten, gegen solche Behinderungen von seiten der (früher mächtigen) Schulleitungen vorzugehen.

3.5 „Für den ersten Eindruck gibt es keine zweite Chance“!?

Offensichtlich hängt sehr viel davon ab, wer die erste Einführung für Eltern in das Fach vornimmt und wie dies geschieht. Wo Religionslehrkräfte offen und authentisch eine einladende Konzeption vorlegen, lassen sich die Eltern zumeist auf einen Versuch mit RU ein. Eine offenkundig positive Parteinahme für den RU durch die Schulleitung, vor allem, wenn diese atheistisch ist, kann die Akzeptanz sehr verstärken. Umgekehrt kann die Polemik einzelner Eltern starke Einbrüche bringen, ebenfalls – durchaus vorkommende gezielte – Falschmeldungen zum Ersatzunterricht (angeblich Computerkurs, angeblich völlig freie Wahl von beliebigen Freizeitbeschäftigungen). Authentische, offene argumentationsfreudige, anspruchsvolle Bildung verheißende Religionslehrkräfte finden auch bei atheistischen Eltern Resonanz, ebenso bei Kollegen, die die Bildungszulieferung durch Religionslehrkräfte – z.B. für ihren Deutschunterricht – durchaus schätzen, weil es ihnen Arbeit abnimmt.

3.6 Die konfessionelle kirchliche Bindung wirkt als Stolperstein

Bei dem größten Teil auch der atheistischen Elternschaft besteht durchaus Interesse an religiösen Fragen und Inhalten als Bildungsgut, insbesondere, wenn dabei verschiedene Weltreligionen mit in den Blick kommen. Nicht interessiert sind sie jedoch an religiöser Erfahrung, und Gott sollte am besten gar nicht vorkommen. Die Ziele und Inhalte der sehr offenen Rahmenkonzeption von MV werden überwiegend gutgeheißen. Verdächtig macht den RU aber für die atheistische Bevölkerung die konfessionelle Bindung: Warum gibt es ev. und kath. RU, wenn die Schüler zu 90% ungetauft sind? Warum müssen Lehrkräfte nicht nur ein wissenschaftliches Studium, sondern dazu auch noch eine spezielle Erlaubnis einer bestimmten Kirche haben, dieses Fach zu unterrichten? Diese Phänomene irritieren und nähren das Mißtrauen, letztendlich sollten die Kin-

der/Jugendlichen eben doch geschickt zum Taufstein gezerrt, d.h. missioniert werden. Das Mißtrauen wird genährt durch Gemeindeglieder bzw. kirchliche Mitarbeiter, die im Missionieren auch die eigentliche Funktion des RU sehen und dieses Ziel offen oder verdeckt vertreten, wenngleich dies im Gegensatz zu den kirchlich-offiziellen Verlautbarungen zum RU steht. Auf dem Hintergrund des je berechtigten oder auch nichtberechtigten Mißtrauens gegenüber den Absichten eines an die Kirchen gekoppelten RUs können schon Vorhaben wie z.B. das Erkunden einer Kirche, eine meditative Übung oder ein gemeinsames Lied mit christlichem Inhalt, insbesondere aber christlich enggeführte Unterrichtswerke zum RU massive Befürchtungen in Richtung auf Missionierung oder gar Indoktrination auslösen. Wer jahrzehntelang durchgängig Indoktrinationsversuchen ausgesetzt wurde, hat es schwer, Mißtrauen, Ängste und entsprechende Projektionen hinter sich zu lassen und Personen, die erklärterweise eindeutig positioniert sind und Sinn- und Wertfragen thematisieren, offene Angebote zuzutrauen. Es gehört viel geduldige Vertrauens- und Öffentlichkeitsarbeit dazu, Ängste und Mißtrauen abzubauen, dazu ein sehr lebenswelt- und schülerbezogener Unterricht. Selbst die vergleichsweise offenen Rahmenrichtlinien von MV werden von etlichen Religionslehrkräften noch als zu binnentheologisch eingestuft: Der Bezug zur Lebenswirklichkeit heute müsse stärker herausgestellt werden. Nun kann man streiten, ob nicht genau hier die Aufgabe der Lehrkräfte liegen müßte, diese Verknüpfung selbst herzustellen. Die Kritik spiegelt nichtsdestotrotz die Schwierigkeit, bestimmte Themen überhaupt in den Denkhorizont des ostdeutschen Klientels zu rücken.

Einen weiteren Stolperstein der kirchlichen Bindung nicht nur für die atheistische Öffentlichkeit, sondern auch für nicht wenige Religionslehrkräfte, bildet die Vokation. Manche haben aufgrund der mit der Vokation verbundenen Erfahrungen zu ihrer Kirche eine recht gespaltene Haltung: Die kirchliche Zulassung als Religionslehrkraft setzt in Mecklenburg – anders als in den meisten Bundesländern – nicht nur Kirchenmitgliedschaft voraus. Vielmehr soll sich die Lehrkraft bereits durch besonderes Engagement in der Gemeinde hervorgetan haben, ehe sie die Vokation bekommt. Der dahinter stehende Gedanke, Sorge dafür zu tragen, daß nur authentische Personen den RU erteilen und nicht etwa ehemalige „rote Socken“, ist durchaus nachvollziehbar. Allerdings fühlen sich manche Lehrkräfte bei der Handhabung der Bestimmungen z.T. an das System erinnert, das man hinter sich zu haben hoffte. Pfarrer/Pfarrerinnen müssen ein entsprechendes Zeugnis ausstellen für den Oberkirchenrat. Es kommt zu telefonischen Nachfragen zu Personen in den Pfarreien. Einige Lehrkräfte fühlen sich pfarramtlich gedrängt, sich doch häufiger im sonntäglichen Gottesdienst zu zeigen oder den Kindergottesdienst zu übernehmen o.ä., wenn sie doch RU erteilen wollen. Und manche brauchten etliche Anläufe, um eine Vokation zu erlangen.²⁰ Während in vielen Fällen das Zusammenwirken

²⁰ Westlehrer müssen aus ihrem Bundesland eine Vokation mitbringen, die den Westfälischen Regelungen entspricht, weshalb z.B. eine Vokation aus Niedersachsen (erteilt durch kirchliche Beteiligung an der Prüfung) nicht anerkannt wird. Die Vokation aus den Altbun-

von Religionslehrkräften und Kerngemeinden harmonisch und kooperativ geschieht, begegnet man in manchen Gemeinden nach wie vor Lehrkräften z.T. noch mit erheblichem Mißtrauen, und auch die Einstellung zum RU ist bei vielen noch ablehnend aufgrund der gemeindepädagogischen Tradition, die man durch den RU bedroht sieht: Gerade Christen der Kerngemeinden melden relativ häufig ihre Kinder vom RU ab, was die Religionslehrkräfte in den Schulen gerade bei Kirchendistanzierten in eine zweifelhafte Sicht bringt. So ist das Verhältnis zwischen Kirche und Religionslehrkräften nicht ohne Spannung, – vor allem, weil der im Westen positiv wirkende fürsorgliche Teil der kirchlichen Anbindung – Begleitung, Beratung, Unterstützung durch Medien, Materialien und Fortbildung – in Mecklenburg erst langsam aufgebaut wird. In Pommern existiert er schon länger.

3.7 Die eingeführte Benotung des Faches bringt nicht nur Vorteile

Viele Religionslehrkräfte haben – genervt durch die vielfältigen Probleme ihrer Exotenstellung an den Schulen – jahrelang heftig für eine Benotung des RU gekämpft, während das Kultusministerium und die Kirchen – m.E. sehr zu Recht – zögerten, vor allem wegen der eingeschliffenen DDR-Bewertungspraxis, die auf Reproduktion von Fakten focussierte und auch Gesinnungsnoten vergab. Eine Leistungsmessung und -bewertung (in Sek II gab es sie von Anfang an) sollte erst nach gründlichen Fortbildungen der Religionslehrkräfte in diesem Bereich eingeführt werden. Ab 1997/98 gibt es in allen Schulstufen Benotungen. Viele Lehrkräfte begrüßen dies uneingeschränkt: Man habe die Anforderungen steigern können und angemessene Gratifikationen dafür ausgeben, – man habe nun einen anderen Stand bei Kollegen, – man könne notorischen Störern auch eine Quittung verpassen usw. Es gibt andererseits auch viele kritische Stimmen: Der Zwang zur Benotung (die Schulleitungen fordern 3 belegte Noten pro Halbjahr) verleite dazu, mehr Inhalte und Verfahren, die sich gut bewerten lassen, in den RU einzubringen als diesem Fach gut tue. Bei Schülern und Eltern müsse man wieder mit dem Verdacht kämpfen, es würden Noten für Meinungen vergeben. Wenn man lasch zensiere, gelte man als Lamerfach, – wenn man höhere Anforderungen stelle als das Ersatzfach, liefen einem die Schüler wegen der Noten fort. Vergleichsweise locker und schülerorientiert-kooperativ mit dieser Frage umzugehen, wird den Ostlehrkräften durch ihre Tradition einer rigide überwachten Bewertungspraxis erschwert.

3.8 Die gegenwärtige Situation des Ersatzfachs belastet den RU stark

Da dort, wo RU erteilt wird, oft Philosophielehrkräfte fehlen, konkurriert der RU weiterhin überwiegend mit Freizeitbeschäftigungen: Wer wählt nicht gern, was weniger Arbeit fordert und mehr Unterhaltung verspricht? Noch immer (und wahrscheinlich noch über Jahre) besteht die Alternative zum RU in Freizeitfächern oder echter Freizeit, z.T. auch in aus Elternsicht attraktiven

desländern gilt nur als vorläufige Berechtigung für ein Jahr, – danach muß ein pfarramtliches Zeugnis aus einer Gemeinde in MV beigebracht werden; erst dann kann eine endgültige Vokation erfolgen.

Fächern wie Informatik oder Förderenglisch. Das ist zwar verboten, wird aber viel praktiziert.

3.9 Die antichristliche Prägung vieler Philosophielehrkräfte behindert das mögliche Miteinander in der Fächergruppe

Durch die Wahlmöglichkeit konkurrieren Religions- und Philosophielehrkräfte zwangsläufig bei Eltern und Jugendlichen, was das Miteinander belastet. Die für eine Fächergruppe notwendige Kooperation wird zusätzlich dadurch erschwert, daß die nachqualifizierten Philosophielehrkräfte z.T. dem traditionell aggressiv-atheistischen DDR-Milieu entstammen und von ebenso geprägten Eltern in ihrer Haltung verstärkt werden. Der große Zeit- und Stoffdruck erschwert auch in den Nachqualifikationskursen für Philosophielehrkräfte eine gründliche, geduldige Aufarbeitung solcher biographischer Prägungen, so daß die negative Grundhaltung (Religion = Opium fürs Volk, Christentum = mittelalterlicher Aberglaube) trotz Aneignung von Wissensbeständen der christlich-mitteleuropäischen Philosophie z.T. nahezu unverändert erhalten bleibt.

3.10 Die Zumutung immer größerer und heterogenere Lerngruppen macht sachgerechten und zugleich Schüler ansprechenden Unterricht zunehmend schwieriger

Infolge steigenden Finanzdrucks legen Schulleitungen zunehmend Lerngruppen auch jahrgangsübergreifend zusammen. Religionslehrkräfte sollen so aus mehreren Klassen und Jahrgängen zusammengewürfelte Gruppen von bis zu 30 Jugendlichen einstündig unterrichten. (Auf Rügen weigerten sich schon Ersatzfachlehrer, denen ähnlich große und heterogene Gruppen zugemutet wurden, um mit diesen zu spielen bzw. zu basteln.) In solch zusammengewürfelten Gruppen wachsen die Disziplinprobleme überdimensional an. Die jeweils älteren Schüler fühlen sich zudem durch das (für sie ungewohnte) Zusammenarbeiten mit jüngeren in dieser einen Stunde pro Woche entwürdigt und unterfordert und melden sich ab.

3.11 Die Prägung des pädagogischen Alltagsverständnis mancher Religionslehrkräfte durch die sozialistische Schulkultur der DDR steht einer sach- und schülergerechten offenen Praxis des RU zentral entgegen.

Die meisten der gegenwärtig tätigen Religionslehrkräfte sind in Kursen nachqualifizierte DDR-Lehrkräfte. Unter diesen gibt es viele authentische, hochgebildete und pädagogisch sensible und kreative Personen, die ihre Kompetenzen sicher auch z.T. der kirchlichen Gegenkultur verdanken. Aber es gibt auch solche Lehrkräfte, deren Menschenbild, pädagogisches Alltagsverständnis und Handlungsrepertoire einem fruchtbaren RU entgegensteht. Nur in wenigen Kursen gab es genügend Raum und Zeit zur geduldigen und intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie. Der Stoffdruck war groß. Und die meisten Ausbilder der Kurse wurden jeweils kurzzeitig aus dem Westen eingeflogen und konnten sich auf die komplexe Situation ihrer Adressaten

kaum einstellen. Überwiegend wurde Fachwissen vermittelt, kaum Fachdidaktik. Bei einem Erweiterungsstudium ist - dies gilt bundesweit - Fachdidaktik generell ausgeklammert, so als ob die Fachdidaktik der bereits studierten und praktizierten Fächer ohne weiteres übertragbar sei. Ein Rückgriff auf eine kreativ-offene und schülerorientierte Didaktik und Methodik aus der eigenen Lernbiographie war vielen (vom Fach oder von der Persönlichkeitsentwicklung her) nicht möglich. Von daher fehlt etlichen nachqualifizierten Religionslehrkräften die für einen fruchtbaren RU notwendige Handlungskompetenz, die als Basis die Verwurzelung in einer konstruktiven Schulkultur braucht (wenn schon nicht real, so müßte sie mindestens als Vision im Kopf sein): Beides fehlt häufig. Von Westreligionslehrkräften war häufiger ein Satz zu hören, der bei Ostlehrern ganz fehlte: Das Problem des RU in MV sei vor allem das Problem der noch bestehenden DDR-Schule: Hierarchisch-rigide, paternalistische Beziehungen zu Jugendlichen, undifferenziertes und unkritisches Denken von niveaulosen Lehrkräften, frontale Sitzordnungen und Methoden, Reduktion von Inhalten auf Begriffslernen, - in einer solchen Schulkultur könne ein RU, wie er eigentlich sein sollte, nicht gedeihen.

Bilanz

In den typischen Problemen von Religionslehrkräften im Osten sind zwar auch deutliche Spuren der gegenüber den Kirchen restriktiv und ideologisch festgelegten DDR-Schulpolitik erkennbar, überwiegend spiegelt sich in ihnen aber die christliche Minderheitssituation in einer sich transformierenden säkularen Gesellschaft, die - wie im Westen, nur in z.T. nachholenden, insgesamt rasanteren Abläufen - durch Traditionsabbruch und Pluralisierung, Subjektivierung, Privatisierung und Relativierung gekennzeichnet ist. Der Osten stellt die unter den Bedingungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit quasi „normalen“ Problemlagen vor Augen, - Problemlagen, die sich auch im Westen bereits abzeichnen, wenn etwa die kritische Situation des RU auch in den Altbundesländern 1997 beschrieben wird als eine, die durch tendenziell abnehmende gesellschaftliche Akzeptanz des konfessionell getrennten Unterrichts, gestiegenen Druck der Öffentlichkeit, brüchiger werdende Wertschätzung durch Eltern, zunehmend bedrängte Stellung in Kollegien und mangelnde Versorgung mit Fachlehrkräften gekennzeichnet ist: „Dieser Bedeutungs- und Begründungsverlust des Religionsunterrichts korreliert mit dem Bedeutungsverlust der Kirchen in der sich als säkular verstehenden Gesellschaft.“²¹

Der Osten entwickelt und praktiziert bereits RU und die Ausbildung von Studierenden unter den Bedingungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit: Er erprobt in beiden Bereichen Modelle, wie in konstruktiver Weise auf die Herausforderungen einer solchen Situation reagiert werden kann hinsichtlich Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, hinsichtlich Kommunikations- und Koopera-

²¹ Im Dialog über Glauben und Leben: Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie, Religionspädagogik; Empfehlungen der Gemischten Kommission, hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1997, S. 25

tionsstrukturen, hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit in Universität und Region: Die Erprobungsmodelle sind ein Stück Vorwegrealisationen von Möglichkeiten, die in nicht ferner Zukunft auch für die Religionspädagogik des Westens von Interesse sein dürfte.²²

4. Religionspädagogik an der Universität Rostock: Was geben wir mit als Wegzehrung und Reisegepäck? Welche Akzentsetzungen erfolgen entsprechend den Herausforderungen der spezifischen Situation?

4.1 *Zum Rahmen unseres Handlungsfeldes: Personal- und Raumausstattung*

Die Fakultät ist klein, zwei Drittel sind LA-Studierende. Die Bewußtseinsveränderung in diese Richtung kostete Mühen für alle. Neben den 5 klassischen Professuren gibt es Religionspädagogik und Religionsgeschichte, außerdem einen Kirchenmusiker und 7 Mitarbeiterstellen. 4 Ost- stehen 3 Westprofessoren gegenüber, 3 Ost- 4 Westassistenten. Die Fakultät kann selbst über ihre inzwischen leidlich ausgestatteten Räume verfügen. Bei 15 Lehrenden und ca. 150 Studierenden ergeben sich überwiegend optimale Lerngruppen. Durch einen regelmäßigen Dozentenaustausch mit der Greifswalder Fakultät wird das Spektrum der Lehrenden und ihrer speziellen Angebote erweitert.

4.2 *Studiengänge, Curricula, Studienorganisation*

Es können sämtliche Lehramter in Rostock studiert werden, in Greifswald lediglich HS/RS und Gymnasium. Die Curricula sind bausteinartig aufgebaut, um Ressourcen einzusparen, aber auch, um die Lehramtsausbildungen miteinander zu verschränken. Abweichend von den meisten Bundesländern absolvieren in Rostock alle Lehramtsstudierenden (auch GS/HS) ein wissenschaftliches Studium im Umfang von 160 SWS und 9 Semestern, die Gymnasialen mit 180 SWS. Das sogenannte Beifach (=Drittfach) umfaßt 20 SWS. Die Verschränkung zwischen Diplom-, Magister- und LA-Studiengängen ist in Rostock wie Greifswald weit gediehen und wird durch die z.T. schon 1999 an den Start gehenden Bachelor-/Mastermodelle beider Philosophischer Fakultäten weiter vorangetrieben

Die LA-Studienordnungen enthalten je nach Studiengang 6-8 SWS pro Fachwissenschaft einschließlich Religionsgeschichte und Philosophie, – Religionspädagogik hat den doppelten Umfang, Fachwissenschaft und Fachdidaktik enthaltend.

Die Pflichtveranstaltungen lagen in den letzten Jahren jeweils auf festen Studentagen: Ein Drittel der LA-Studierende waren tätige Lehrkräfte mit einem schulfreien Tag pro Woche. Da diese Gruppe von Studierenden stark rückläu-

²² Eine speziell auf das ostdeutsch-konfessionslose Umfeld bezogene religionspädagogische Konzeption wurde von der Verfasserin 1993 vorgelegt unter dem Titel: In Nischen Archiven bauen? Was es zu verlernen und zu lernen gilt, wenn Schule und Religionsunterricht der Erhaltung und Erneuerung des Lebens dienen und Lehrkräfte Lebensbegleiter werden sollen. In: BTZ, Theologia Viatorum Neue Folge, 11. Jahrgang, Heft 2/1994, S. 243-268.

fig²³ ist, kann wieder flexibler geplant werden. Neben den semesterbegleitenden Seminaren gibt es regelmäßige Blockveranstaltungen (Wochenenden, Schulferien), offen auch für tätige Lehrkräfte bzw. kirchliche MitarbeiterInnen. Stundenplankonferenzen stimmen Inhalte wie Zeiten ab. Die meisten Lehrenden führen systematische Lehrveranstaltungsevaluationen durch. Es gibt Gesprächsrunden zu hochschuldidaktischen Fragestellungen.

4.3 Die Studierenden

Zu Beginn der Arbeit mit Lehramtsstudierenden 1992 in Rostock konnte man die zwei Dutzend Studierenden grob in drei Gruppen einteilen:

- a) Mit ihrer Kirche eng Verbundene, in der Jungen Gemeinde großgeworden, nicht selten mit erheblichen Diskriminierungserfahrungen und z.T. deshalb überaltert, insgesamt eine hochmotivierte, aufgeschlossene Gruppe,
- b) Auf die Kirche Neugierige, die früher wegen politisch bedingter Zurückhaltung ihrer Eltern nur gelegentlich mit der Kirche im Kontakt waren (z.T. heimlich in der Christenlehre). Jetzt holten sie, offen und voller Wissensdurst, ihre religiöse Sozialisation i.e.S. sozusagen nach. Auch dies war eine hochmotivierte Gruppe, bereit, sich mit aller Vorsicht auch Gemeinde und Spiritualität anzunähern.
- c) Eine kleine Gruppe von Konjunkturrittern: Die erkennbare Marktlücke zu nutzen versprach zugleich, eine persönliche Bildungslücke vergleichsweise interessant schließen zu können. Man wollte objektiv über Religion informiert werden – und natürlich hatte nichts davon mit einem selbst zu tun –, um dann ebenso objektiv Kinder/Jugendliche zu informieren. Weststudierende fehlten 1992 völlig.

Solange Fakten mitgeschrieben werden konnten, gab es keine Probleme. Wenn es um spontane Reaktionen, um den Ausdruck von Gefühlen, um eigene existentielle Auseinandersetzung mit Inhalten oder gar um kreative Umsetzungen ging, mußte oftmals mit erheblichen Widerständen gerechnet werden. Rollenspiele, Körperarbeit, ästhetische Gestaltungen erschienen als lächerliche bzw. Angst erregende Zumutungen. Stilleübungen versetzten viele in Ratlosigkeit und Nervosität. Etwa ein welkes Blatt 5 Minuten schweigend in der Hand zu halten und sich darin zu versenken, statt es analysierend zu zerpfücken, schien manche an die Grenzen ihrer Belastbarkeit zu bringen. – Für mich als Lehrende war das ein vorher nie gekanntes Gefühl: Meine Gegenwart schien für einen Großteil der Studierenden nur Kommunikation in bestimmter Weise zuzulassen. Wortbeiträge und Blicke wurden ausschließlich an mich gerichtet statt an

²³ Das Reservoir von konfessionell gebundenen Lehrkräften (nur sie erhielten bislang die Erlaubnis zur Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums in Ev. Religion) ist mehr oder weniger erschöpft. Da zur umfassenden Versorgung der Schulen mit RU noch mindestens weitere 150 Religionslehrkräfte benötigt werden, denkt man derzeit darüber nach, auch interessierten konfessionslosen Lehrkräften eine Weiterbildung zu ermöglichen: Während der Ausbildungsphase müßten diese Lehrkräfte in fachlicher und persönlicher Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Tradition für sich klären, ob eine Kirchenmitgliedschaft für sie in Frage kommt. Die Unterrichtserlaubnis bleibt weiter an die Kirchenmitgliedschaft gebunden.

die Gruppe. Kleingruppenarbeit brach mit meinem Erscheinen augenblicklich zusammen. Offenbar erwartete oder befürchtete man ständige Leitungs- oder Bewertungsfunktionen von mir. Auffallend seltener fanden sich diese Verhaltensweisen bei Studierenden, die in der Jungen Gemeinde aufgewachsen waren und dort eine alternative pädagogische Kultur kennengelernt hatten.

Die Unterschiede (verglichen mit Studierenden in Niedersachsen) im Lernverhalten von jungen Studierenden sind seit 1992 spürbar geringer geworden. Gewöhnlich hat man Ost-West-Mischungen etwa im Verhältnis 4:1 vor sich: Grund- und Sonderschulpädagogen kommen z.T. aus dem Westen, Gymnasiale gewöhnlich aus dem Osten, was stark mit NC und Anstellungschancen zu tun hat. Die Gruppe der durch Neugier motivierten Studierenden gibt es seltener, und die gemeindefernen Konjunkturritter unter den Studienanfängern fehlen praktisch ganz. Fast durchgehend steht ein engagierter Gemeindebezug durch Jugendarbeit, Kirchenmusik o.ä. im Hintergrund der Studienwahl. Die von Pollack²⁴ beschriebenen Merkmale der jugendlichen Kirchenmitglieder im Osten, höhere Partizipationsbereitschaft, unkonventionelle Lebenseinstellungen mit politischer und gesellschaftlicher Offenheit lassen sich auch an unseren Studierenden feststellen, was die Arbeit mit ihnen besonders erfreulich macht. Ein Grüppchen von Konjunkturrittern ist gleichwohl geblieben in Gestalt einiger weniger tätiger Lehrkräfte im Weiterbildungsstudium. Neben den hochmotivierten, authentischen Personen dieser Gruppe gibt es auch solche, die – so scheint es mindestens – vor allem aus Gründen der Sicherung eines Mangel-faches dieses Studium durchziehen, wenig interessiert, – die Versuche einer existentiellen Auseinandersetzung mit Lebensproblemen bzw. pädagogischen Grundsatzfragen meistens unterlaufend, selten bereit, sich auf ganzheitliche Seminarformen einzulassen und damit die grundständig Studierenden oft blockierend. Diese Gruppe von Studierenden – sie alle erteilen aufgrund einer vorläufigen Unterrichtserlaubnis bereits RU, – trägt zuweilen starke Spannungen und Frustrationen in Studententage ein.

4.4 Religionspädagogische Kompetenz für Lehrkräfte in einem mehrheitlich konfessionslosen Handlungsumfeld: Inhaltliche und methodische Akzentsetzungen der LA-Ausbildung an der Theologischen Fakultät Rostock

Gemäß der Komplexität des Handlungsfeldes und den daraus resultierenden Problemsituationen (vgl. Kap.3) ist auf ganz verschiedenen, verschränkt zu denkenden Ebenen auf die Herausforderungen zu antworten. Statt einen systematischen Aufriß zu entfalten, sollen einige Grundgedanke des Ansatzes skizziert werden und anhand von typischen Beispielen aus der Lehr- und Lernpraxis veranschaulicht werden.

Unser Ziel ist die Ausbildung von Religionspädagogischer Kompetenz i.S. der Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Lehramtsstudi-

²⁴ Pollack, Detlev, Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung. Eine religionssoziologische Analyse, in: ZthK 93 (1996), S. 586-615.

ums: Die Grundideen zu einem solchen die Anforderungen des Berufsfeldes wie die der theologischen Wissenschaft integrierenden Ansatz wurden, maßgeblich von Wolfgang Dietrich getragen, im Lehrgebiet Theologie/Religionspädagogik Hannover bereits Ende der 80er Jahre diskutiert und nachfolgend in der Pädagogischen Studienkommission in Loccum kommuniziert. Als aktiv Beteiligte an diesem Prozeß nutzte ich die Chance des Neuaufbaus der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät in Rostock, diesen integrativen Ansatz ab 1992 ein Stück weit umzusetzen, sowohl auf der Ebene der Studienordnungen bzw. Leistungsnachweise als auch in Hinblick auf die Formen des Lehrens und Lernens. Die 1997 von der Fachkommission II verabschiedeten Empfehlungen des integrativen Ansatzes zur Ausbildung von religionspädagogischer Kompetenz²⁵, wirkte als ermutigende Bestätigung einer seit 1992 bereits begangenen Wegstrecke.

Was wurde auf den verschiedenen Ebenen versucht?

- Ebene der Prüfungsordnungen, Studienordnungen, RU-Rahmenrichtlinien Gemäß der Intention, eine mehrheitlich konfessionslose Adressatenschaft für das Angebot eines schulischen RUs zu öffnen, wurden entsprechend der off-dialogischen Grundkonzeption an den drei Bezugspunkten 'Erfahrung – Erinnerung – Erneuerung' orientierte Rahmenrichtlinien entwickelt, die eine konfessionelle Engführung vermeiden und in allen Jahrgangsstufen dem RU Raum geben für religionsgeschichtlich akzentuierte Themen: Zur Vermittlung der entsprechenden Sachkenntnis sehen Prüfungs- und Studienordnungen für alle Lehrämter 4-8 SWS Religionsgeschichte/-wissenschaft vor.

In Aufnahme des starken Interesses der Öffentlichkeit an Religion als Bildungsgut wurde Religiöse Kunst/Musik/Literatur als Wahlpflichtbereich eingeführt.

Um Studierende zu befähigen, die Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen und sie in ihrer religiösen Entwicklung zu begleiten, sieht die Studienordnung nicht nur pflichtmäßig die Beschäftigung mit Methoden und Ergebnissen der Religionssoziologie und -psychologie vor (2SWS), sondern auch seelsorgerliche Gesprächsführung (2 SWS, teils Pflicht-, teils Wahlfach) sowie vielfältige Angebote zu Seminaren mit Selbsterfahrungsanteilen.

Zum Pflichtbereich gehören auch Mediendidaktik und Methodenlehre und -praxis in vielfältigen Entfaltungen, jeweils Theorieansätze mit praktischen

²⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben: zur Reform des Lehramtsstudiums Ev. Theologie, Religionspädagogik, Gütersloh 1997. Die Integrationsleistungen auf den unterschiedlichen Ebenen werden folgendermaßen skizziert: Es gehe einerseits um Integration wissenschaftlich-theologischer Inhalte und humanwissenschaftlich-pädagogischer Gegenstände, andererseits Integration von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis, auf der Ebene der Subjekte sei eine Verschränkung von theologischem Denken und Biographie der Studierenden gefragt; bezüglich des Erwerbs einer dauerhaften Lernkompetenz seien Verknüpfungen des Lehrens und Lernens im Studium erforderlich, – bezüglich der Sozialität im fächerübergreifenden Kontext gehe es um die Verbindung von eigenständiger Arbeit mit (interdisziplinären) Kooperationsformen

Erprobungen verbindend (z.B. Seminare zu Spielpädagogik, analytischem und kreativem Umgang mit Film, Bildern usw.).

Die Studienordnung sieht die Möglichkeit der Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Seminaren ausdrücklich vor.

• Ebene der Inhalte und Methoden

Traditionell werden an Theologischen Fakultäten Studieninhalte mehr oder weniger nur unter fachimmanenten Gesichtspunkten ausgewählt. In Rostock hat die kollegiale Kommunikation des Berufsfeldes bzw. der Interessen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Inhalte zu neuen Akzentsetzungen geführt.

Bezüglich der Religionspädagogik gibt es – entsprechend den Herausforderungen im Berufsfeld – z.B. ausführliche Thematisierungen der Verletzungsgeschichte von Schule und Kirche in den letzten Jahrhunderten bzw. Jahrzehnten unter differenzierter Berücksichtigung der Rechtsbestimmungen (nicht nur WV und GG, sondern auch der aktuellen Erlaßlage) sowie ausführliche, persönlich akzentuierte Beschäftigung mit den religionspädagogischen Konzeptionen dieses Jahrhunderts unter dem Blickwinkel, zu einer fachlich fundierten eigenen Position zu finden, die glaubwürdig vor anderen vertreten werden kann: Der Meinungsstreit um den RU im konfessionslosen Umfeld und um seine konzeptionelle Gestaltung wird dabei im Rollenspiel erprobt; Studierende werden darüber hinaus ermutigt, Lehrkräfte bei öffentlichen Auftritten vor Elternversammlungen o. ä. zu begleiten und Rückmeldung ins Seminar zu geben.

Das religionspädagogische Handeln an der Fakultät ist prinzipiell erfahrungsorientiert ausgerichtet. Es geht von folgenden Grundannahmen aus:

- a) Das wichtigste Instrument der Vermittlung ist die Person des/r Lehrenden selbst²⁶: Deshalb muß vor allem persönlichkeitsentwickelndes Lernen angestrebt werden.
- b) Musische, kreative und kommunikative Kompetenzen und ebenso unterrichtsmethodische Handlungskompetenzen können nur im üben (und diese Übung reflektierenden) Vollzug²⁷ erworben werden.
- c) Lernen erfolgt immer situativ-kontextbezogen: Beide vermitteln eine Botschaft. Die explizite (=Inhalt) und die implizite (= Kontext/Setting) Botschaft sollten aufeinander abgestimmt sein, wenn handlungsleitendes Lernen intendiert wird. Widerspricht der Kontext/das Setting dem Inhalt, so erweist sich in der Regel die Botschaft des Kontextes als wirksamer: D.h. hinsichtlich der Lehrpersonen und -situationen an der Universität, daß sie stets -bewußt oder unbewußt - als Modelle wirken und in dieser Funktion die expliziten Botschaften unterstützen oder auch konterkarieren können.

²⁶ Vgl. das Votum der Schulamtsleiter zur individuell-spezifischen Abweichung der Akzeptanz von Religionslehrkräften.

²⁷ Probleme der unterschiedlichen Formen von Leistungsmessung werden z.B. anhand von selbst bearbeiteten unterschiedlichen Formen von Klausuraufgaben zum gleichen Inhalt thematisiert.

Die Berücksichtigung der o.g. Grundannahmen bezüglich der Inszenierung von Lehr- und Lernsituationen innerhalb der religionspädagogischen Veranstaltungen führt zum Bestreben, möglichst durchgängig die universitäre Lehr- und Lernsituation bewußt zum Erprobungsfeld von Kommunikationsformen und Handlungsmustern und zum Übungsfeld didaktischer Analyse zu machen. D.h. die Studierenden sind einerseits Teilnehmer der Seminarveranstaltung und andererseits deren Beobachter: Die eigenen Lehr- und Lernprozesse werden auf der Metaebene gemeinsam analysiert, d.h. das Seminar wird als Modell eines Settings reflektiert: Was sollte warum und wozu gelernt werden und woran und wie? Welche Lernergebnisse hat das Setting tatsächlich bei den unterschiedlichen Lernenden erbracht und warum? Welche Faktoren sind in der Planung bzw. Durchführung zutreffend eingeschätzt worden, welche nicht? Was können wir aus den u.U. ganz unterschiedlichen Wirkungen des gleichen Settings auf die Adressatenschaft für die Gestaltung eines ähnlichen Settings mit Kindern/Jugendlichen ableiten? Wie sind wir im Seminar mit der Heterogenität der Adressatenschaft und u.U. störenden Widerständen umgegangen? Worauf wäre in Schule bzw. Gemeinde zu achten?

Das Bestreben, die universitäre Lernsituation umfassend als modellhaftes didaktisches Übungsfeld zu nutzen, ist angesichts des Stoffdrucks innerhalb von „normalen“ Seminarsitzungen oft schwieriger durchzuhalten (und manchmal nur mit Abstrichen) als bei Blockseminaren, die bei uns regelmäßig mit einer didaktischen „Tagesschau“ abschließen. Der Einübung von Studierenden in die Analyse von didaktischen Inszenierungen muß selbstverständlich eine elementare Einführung in die grundlegenden Begriffe und Zusammenhänge der Bedingungs- und Entscheidungsfelder des pädagogischen Handelns vorausgehen, d.h. das Handwerkszeug für die gemeinsame Analyse muß vorweg bereit gestellt werden.

Das Grundmuster, religionspädagogische Veranstaltungen als Erprobungsmodell für religionspädagogisches Handeln in Schule und Gemeinde zu inszenieren und die Erprobung auf einer Metaebene gemeinsam zu reflektieren, führt naturgemäß zur völligen Abkehr vom üblichen Seminarstil, der Referate von Studierenden mit anschließender Diskussion vorsieht. Leistungsnachweise können (neben der Möglichkeit von wissenschaftlichen Hausarbeiten) von Studierenden auch in Form von historischen Rollenspielen (z.B. imaginäres Fachgespräch zwischen Comenius, Salzmann und Schleiermacher oder szenische Darstellung des Klosteralltags in Rostock²⁸), Dokumentation und Reflexion von Erkundungsprojekten in Schule und Gemeinde, verantwortlicher Übernahme von Seminarphasen oder Gestaltung von Medien und deren reflektiertem Einsatz erworben werden.

²⁸ Vgl. Szagun, A. – K., Kloster- und Kirchnerkundungen – eine Möglichkeit, die religiöse Herkunft erlebbar zu machen. Identitätsfindung über Erinnerungsarbeit... in: Die religiöse Dimension (in) der Gesellschaft und die Aufgabe der Theologischen Fakultäten: Dokumentation „Rostocker Forum I. Annäherungen“, Rostock 1997, S. 137-146.

Regelmäßige Angebote von Bibliodrama, Tanz und Meditationsübungen, Spielseminaren und Werkstätten zu ästhetischen, musikalischen und/oder szenischen Gestaltungen dienen – vielfältige Elemente der Gestaltpädagogik aufnehmend, aber sich nicht darauf beschränkend – dem ganzheitlich-persönlichkeitsentwickelndem Lernen wie dem Aufbau von unterrichtsmethodischer Handlungskompetenz: Während bei Bibliodrama, Meditation usw. biographiebezogen prozessorientierte Arbeitsweisen im Vordergrund stehen, wird in anderen Veranstaltungen (z.T. in Kooperation mit der Kirchenmusik oder der Hochschule für Musik und Theater) ergebnisorientiert mit dem Ziel einer öffentlichen Vorstellung gearbeitet: Die Studierenden sollen ihre Ideen und ihre Umsetzungsfähigkeiten in Gestaltungen mit Ernstcharakter erproben. Seit 1996 findet z.B. 1-2x pro Jahr ein „Abend der Begegnung“ für Universität und Öffentlichkeit statt, zu dem die Theologische Fakultät einlädt: Szenische Gestaltungen, musikalisches Rahmenprogramm, Ausgestaltung des Raumes (nicht mehr gottesdienstlich genutzte gotische Kirche) und die gesamte Bewirtung von jeweils 100-250 Gästen wird dabei von Studierenden unter Begleitung von Lehrenden gemanagt. Die Themen wie die Ausdrucksformen (z.B. Kabarett und Sketch, Schattenspiele, Performances mit Statuentheater, Klangkörpern, Sprechmotetten) wechseln, was den Aufbau eines umfangreicheren Handlungsrepertoires ermöglicht.

Es wird zunehmend interdisziplinär gearbeitet, innerhalb wie außerhalb der Fakultät. Seit 2 Jahren gibt es integrierte Lehrveranstaltungen von Fachwissenschaftlern und Religionspädagogen. Ziel ist, fachwissenschaftliche Inhalte gemeinsam so fachdidaktisch aufzuarbeiten, daß in der Veranstaltung gleichzeitig Fachwissenschaft und implizite Fachdidaktik vermittelt werden. Die Seminargestaltung ist Erfahrungsmodell und Reflexionsgegenstand auf der Metaebene, für die auch Seminarzeit eingeplant werden muß. Weiteres Ziel der gemeinsamen Veranstaltungen ist, wechselseitig voneinander zu lernen. Die Fachwissenschaftler schätzen besonders die Einübung in didaktisches Denken und die Erweiterung ihres didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires, die Religionspädagoginnen die Konfrontation mit den neuesten fachwissenschaftlichen Erkenntnissen. – Die Theologische Fakultät beteiligt sich regelmäßig an Ringvorlesungen (z.B. mit Juristen und Medizinern zu Tod und Sterben) oder organisiert selbst solche Angebote (z.B. Barlach-Reihe; Auschwitz-Exkursion von Kirchengeschichte, Slawistik, Politikwissenschaften; Kleinasien-Exkursion mit Altertumswissenschaften). Während reguläre interdisziplinäre Seminare (u.a. Philosophie/Theologie) bereits längere Zeit laufen, steht die interdisziplinäre Projektarbeit noch in der Erprobungsphase: Studierende aus der Juristischen, Theologischen und Philosophischen Fakultät arbeiten gemeinsam in Institutionen der Jugendarbeit (z.B. Betreutes Wohnen; Resozialisierung von jugendlichen Delinquenten usw.).

Eine Verschränkung von Forschung und Lehre findet z.B. im mehrjährigen Ausgrabungsprojekt in Israel statt, wo auch Studierende beteiligt sind. Seit 1998 werden seitens der Religionspädagogik Theorie und Praxis, Forschung

und Lehre in einem Schulprojekt verbunden: Kleingruppen von je 3-4 Studierenden pro Klasse unterrichten jede Woche unter Anleitung einer Hochschullehrenden. Sie analysieren und planen dabei nicht nur den wöchentlichen Unterricht, sondern übernehmen auch kleine Forschungsaufgaben, z.B. Durchführung und Transkription sowie Analyse von narrativen Interviews. Dazu erstellen sie regelmäßig Protokolle zur eigenen Lernentwicklung im Prozeß der Unterrichtspraxis: Die Entfaltung der eigenen fachwissenschaftlichen und didaktischen Kompetenz wie auch allgemeiner Lernstrategien wird gemeinsam reflektiert.

- Ebene der Kommunikationsstrukturen

Zur landesweiten Vernetzung der Religionslehrkräfte wurde 1993 der Verband Religionspädagogik MV gegründet: Dieser Selbsthilfeverband ist ökumenisch konzipiert und grundsätzlich offen auch für kirchliche MitarbeiterInnen.²⁹ Neben der Kommunikation von Problemen und gemeinsamer Interessenvertretung gegenüber staatlichen und kirchlichen Institutionen stehen Fortbildungsinteressen im Vordergrund. Studierende werden möglichst früh in Verbandstreffen integriert, um die fachlichen und personellen Beziehungen zum Berufsfeld zu stärken.

Zur regionalen Vernetzung wurden nachfolgend staatlicherseits KoordinatorInnen bestimmt, die – mit regional sehr unterschiedlichem Engagement und Erfolg – Religionslehrkräfte bezüglich Unterrichtsvorbereitung/Materialbeschaffung und Fortbildung unterstützen, z.T. im Zusammenwirken mit kirchlichen Stellen.

Der Förderung von Kommunikation und Kooperation zwischen Philosophie- und Religionslehrkräften dienen Lehrerfortbildungs- und Universitätsveranstaltungen, die für beide Adressatengruppen offen sind: Das (hoffentlich irgendwann gelingende) Zusammenwachsen braucht erkennbar viel Zeit und Geduld. Vorerst gelingt es weit eher, Religionslehrkräfte für von der Philosophie organisierte Tagungen zu interessieren als umgekehrt.

Eine Vernetzung von 1. und 2. Phase geschieht bisher eher informell als systematisch, ebenso die Vernetzung von Personen bzw. Aktivitäten der kirchlichen und staatlichen Institutionen der Aus- und Fort- und Weiterbildung: Schritte eines weiterführenden (auch Ressourcen einsparenden) Zusammenwirkens sind eingeleitet.

Der grenzüberschreitenden (Fachdisziplin, Nation, Konfession) Kommunikation von Fragen der theologischen/religionspädagogischen Ausbildung angesichts des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels in Ost und West widmet sich das 'Rostocker Forum', eine Internationale Theologische Fachkonferenz, die – anknüpfend an frühere Baltische Theologenkonferenzen – 1996 und 1998

²⁹ Die am Vorbild 'ANR-Niedersachsen' (inzwischen 30jährige erfolgreiche Zusammenarbeit von ev. und kath. Religionslehrkräften) orientierte ökumenische Ausrichtung ließ sich bisher nicht in Mitgliedschaften umsetzen, was damit zusammenhängen dürfte, daß der kath. RU bis heute fast ausschließlich außerhalb der Schulzeit in kirchlichen Räumen und von kirchlichen Mitarbeitern durchgeführt wird.

unter besonderer Beteiligung von nord- und osteuropäischen Gesprächspartnern stattfand und für September 2000 eine Fortsetzung des internationalen Diskurses vorsieht.

Ausblick

Knapp 10 Jahre nach der Wende ist der RU im Osten noch immer in Aufbausituation. Wir bilden die 'Pioniergeneration' für diese Arbeit aus. Von ihrem Mut, ihrer Initiative und Kreativität, ihrer Sensibilität für die Bedürfnisse und Barrieren von SchülerInnen, Eltern und Kollegien, von ihrem kommunikativen und didaktisch-methodischem Geschick wie von ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit hängt es entscheidend ab, inwieweit der RU in Schule und Gesellschaft neu Fuß fassen und ein Stück weit Sauerteig werden kann für eine lebensdienliche Schulkultur. Mit dem im Überblick geschilderten Ansatz versuchen wir, unseren Studierenden für ihre spezifische Situation das nötige Rüstzeug mit auf den Weg zu geben. Es sind tastende Versuche, – immer wieder wird inne gehalten, um die bisherigen Erprobungen zu überdenken und gegebenenfalls Kurskorrekturen vorzunehmen. Die Rückmeldungen unserer AbsolventInnen hinsichtlich unseres Grundprinzips, die religionspädagogische Ausbildung als Modell einer auf konfessionsloses Umfeld bezogenen religionspädagogischen Praxis zu realisieren, ist insgesamt ermutigend. Wir haben den Eindruck, auf dem richtigen Weg zu sein. Inspiriert fühlen wir uns von einem Wort Martin Bubers, zugleich Anspruch wie Verheißung beinhaltend:

*Das Ziel steht nicht fest und wartet;
wer einen Weg einschlägt,
der nicht schon in seiner Art die Art des Zieles
darstellt, wird es verfehlen,
so starr er es im Auge behielt:
das Ziel, das er erreicht,
wird nicht anders aussehen als der Weg,
auf dem er es erreichte.*

Rainer Lachmann/Godehard Ruppert
Schiff im Strom der Zeit

Ökumenischer Religionsunterricht in der Praxis

Metaphern haben immer ihre Probleme, aber statt einer „Insel im Meer“¹ – zwar idyllisch, aber auch starr, unbeweglich, unveränderlich – ziehen wir ein „Schiff im Strom“ – beweglich, flexibel, mit und gegen den Strom schwimmend und nicht selten auch quertreibend – ohne Angst vor Schiffbruch vor. Für einen ökumenischen Religionsunterricht oder genauer – um Mißverständnisse von vornherein auszuschalten – für einen *ökumenisch-christlichen* Religionsunterricht bedeutet das Schiffssymbol, wie es so passend im Emblem des Ökumenischen Rates der Kirchen plaziert ist, gerade nicht, Schülerinnen und Schüler „unverbindlich mal hierhin mal dorthin schwimmen“² zu lassen; als Schiff mit Flagge und Kiel zeigt es vielmehr christliche Flagge, stabilisiert und mobilisiert im christlichen Glauben und bietet Schülerinnen und Schülern Raum und Halt an im bewegten Strom ihrer Lebenszeit!

Es geht darum, einen von beiden großen Konfessionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht konzeptionell zu entwickeln und in Projekten modellversuchsartig zu erproben. Diese Versuche stoßen derzeit auf wenig Gegenliebe der Kirchen und einiger Verbände von Lehrerinnen und Lehrern. Daher betonen wir:³

Erste Klarstellung: Es wird uns „geradezu ‘gebetsmühlenartig’“⁴ wiederholt unterstellt, daß ökumenischer Religionsunterricht zwangsläufig und langfristig das Christentum inhaltlich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einenge und dabei im letzten auf eine ethische Engführung hinauslaufe.

Demgegenüber ist ein richtig verstandener und praktizierter ökumenischer Religionsunterricht orientiert an den Elementaria des christlichen Glaubens, die von der Mitte des Evangeliums aus sowohl dogmatische wie ethische Inhalte umfassen. Konfessionelle Unterscheidungslehren werden dabei nicht nivelliert, sondern werden, wo sie unterrichtlich relevant sind, in dialogischer Offenheit behandelt. Das ist der Vorzug eines ökumenischen Religionsunterrichts: Er leitet an zum echten Dialog, erschließt die plurale Fülle christlichen Glaubens und schenkt gerade in der kleinen evangelisch-katholischen Ökume-

¹ „Insel im Meer des Pluralismus“ lautet der Titel eines Aufsatzes von G. Hoffmann, in: Evangelische Kommentare 29 (1996) 45f., in dem der Autor in bewußter Absetzung von ökumenischen Entwürfen vehement einen konfessionellen Religionsunterricht fordert. Mit den vorgetragenen Vorbehalten ist er nur ein Beispiel für eine Reihe ähnlicher, zumeist polemischer Stellungnahmen.

² G. Hoffmann, aaO.

³ Vgl. dazu u. a. auch: R. Lachmann, Zwölf Kennzeichen eines offenen christlichen Religionsunterrichts, in: Katechetische Blätter 119 (1994) 409f.

⁴ B. Krautter, Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?, in: Katechetische Blätter 119 (1994) 763f.

ne bereichernde Ergänzungssichten, etwa von evangelischer Freiheit einerseits und katholischer Traditionsgeborgenheit andererseits.

Zweite Klarstellung: Der große Vorteil richtig verstandenen und praktizierten ökumenischen Religionsunterrichts liegt in der Chance wechselseitig ergänzenden und befruchtenden Lernens. Die non-verbale Glaubenselemente, die in der Vergangenheit durch Symbole, Riten und sakramentale Vollzüge eine Domäne und Eigenart katholischen Glaubens waren, und das denkende Glauben, das dem Protestantismus übertrieben eigen war, läßt sich gerade im ökumenischen Religionsunterricht in seinem jeweils unverzichtbaren Anspruch dem Evangelium sowie den Schülerinnen und Schülern zugute didaktisch vermitteln und erziehungswirksam umsetzen, ohne in einen konfessionellen „Mischmasch“ auszuarten.

Dritte Klarstellung: Ökumenischer Religionsunterricht nimmt die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Mehrheit weder konfessionell noch christlich sozialisiert sind, in ihrem Da- und Sosein ernst, und ist deshalb realistischer, allerdings nicht unbedingt einfacher als konfessioneller Religionsunterricht. Wie jede gute Didaktik und Pädagogik holt ökumenischer Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler da ab, wo sie stehen, arbeitet mit dem, was sie mitbringen, und orientiert daran seine Zielsetzungen. Deshalb will er zunächst Kenntnisse vermitteln und Verständnis für das Christentum anbahnen, ehe er die Kirche und ihre Gaben anspricht, die für die meisten Schülerinnen und Schüler – auch für die getauften – sehr weit weg und fremd sind. Pädagogik verbietet jede Vereinnahmung der Kinder, Religionspädagogik jede Vereinnahmung durch die Kirchen.

Vierte Klarstellung: Ökumenischer Religionsunterricht hält an Art. 7 Abs. 2 und 3 GG fest und betont die gemeinsame Verantwortung von Staat und Kirchen für den schulischen Religionsunterricht. Eine Alleinverantwortlichkeit der Kirche gibt es nicht: Der Staat tritt im Bereich der religiösen Inhalte sein Bildungsmonopol ab, und die Kirchen nehmen unter den Bedingungen der öffentlichen Schule die didaktische Verantwortung für den Inhaltsbereich wahr. Religionsunterricht ist eine „res mixta“! Wo die Kirchen erklären, daß Ökumene zu den „Grundsätzen ihrer Glaubensgemeinschaft“ gehört, ist auch rechtlich die Möglichkeit eines ökumenischen Religionsunterrichts gegeben.⁵

Fünfte Klarstellung: Ökumenischer Religionsunterricht ist offen für alle Schüler, die an ihm teilnehmen wollen. Die daraus folgende Heterogenität und Pluralität der Voraussetzungen auf Schülerseite verlangt eine dialogische Didaktik, die je nach Alter und Voraussetzungen zu interkonfessioneller, interreligiöser und interkultureller Begegnung anleiten und ermutigen will. Wären dazu „feste Konturen der Begegnenden“⁶ unabdingbar, müßte unter den heuti-

⁵ Vgl. G. Ruppert, Religionspädagogik und Ökumenisches Lernen, in: Una Sancta 49 (1994) 37-51, hier: 38-41.

⁶ G. Hoffmann, aaO.

gen Bedingungen schulischen Religionsunterrichts auf entsprechende religionsunterrichtliche Gespräche und Begegnungen in der Regel ganz verzichtet werden. Weil wir uns das unter den gegebenen Umständen aus pädagogischen und religionspädagogischen Gründen nicht leisten können, versucht ökumenischer Religionsunterricht – bei sensibler Aufmerksamkeit auf die vorgegebenen konfessionellen, religiösen oder areligiösen Prägungen und Eigenarten – schon ab den Anfangsklassen einzuüben in die Wahrnehmung des anderen, die Achtung des Andersdenkenden und die Auseinandersetzung und Begegnung mit ihm, seinen Vorstellungen, Meinungen und Gewohnheiten.

Um unsere Grundannahmen in der Praxis überprüfen zu können, haben wir beantragt, in Grundschulen in der Umgebung von Bamberg einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erproben und wissenschaftlich begleiten zu dürfen. Da uns von den beiden Kirchen die Genehmigung verweigert wurde,⁷ konnten wir nur im Rahmen von Projekten entsprechende Erfahrungen machen. Als erste Ergebnisse, die durch kontinuierliche Unterrichtsbeobachtung und begleitende Befragung gewonnen wurden, können wir festhalten:

- Der gesellschaftliche Säkularisierungsbefund hat sich auch im Raum Bamberg bei geringfügigen regionalen Abweichungen bestätigt; eine „faktisch-praktische Ökumene“ war die Regel;
- die überwiegende Mehrzahl der Grundschüler wußte nicht, welcher Konfession sie angehört. Wo ein Wissensanklang war, bestimmte er sich nach den Lehrkräften, an deren katholischem oder evangelischem Religionsunterricht die Schüler Klassen- getrennt teilnehmen mußten, d.h. Konfessionsverschiedenheit wurde nur da augenfällig relevant, wo getrennt konfessionell unterrichtet wurde;
- konfessionsspezifische Elemente auf Seiten der Lernenden und Lehrenden begegneten im beobachteten Religionsunterricht so gut wie nicht; selbst beim Thema „Gebet“ zeigte sich nur bei einer Schülerin eine typisch katholische Gebetshaltung;
- bei den durchgeführten Befragungen lag der einzige, allerdings durchgängige konfessionsbedingte Unterschied darin, daß die katholischen Kinder relativ häufiger in die Kirche gingen als die evangelischen;
- im beobachteten Zeitraum gab es keine Themen oder Unterrichtssituationen, die einen getrennt konfessionellen Religionsunterricht erforderlich oder förderlich gemacht hätten; die Voraussetzungen auf Lehrenden-, Lernenden- und Stoffseite (Trias) gaben dazu bisher keinen Anlaß und keine unumgängliche Notwendigkeit.

Freilich blieb der vom evangelischen wie katholischen Lehrplan für verschiedene Jahrgangsstufen verlangte Themenbereich „Kirche/Gemeinde“ ausgespart. Er wird in Fortsetzung unseres bisherigen Forschungsvorhabens projektspezifisch erarbeitet, um dann in vergleichender Perspektivierung an ver-

⁷ „Wir können keine neue Konfession schaffen“. Ökumenisches Unterrichtsmodell in Bamberg am Widerstand der Kirchen gescheitert, in: Süddeutsche Zeitung 24.7.1995.

schiedenen Schulen und in verschiedenen Klassen – getrennt konfessionellen ebenso wie ökumenischen – in die religionsunterrichtliche Praxis umgesetzt zu werden. Die aufgeführten noch stark hypothetischen ersten Beobachtungs- und Befragungsergebnisse sollen einer ständigen kritischen Verifikation bzw. Falsifikation ausgesetzt werden. Inzwischen scheint auch sichergestellt, daß die beiden Kirchen uns ermöglichen, zuverlässiges empirisches Datenmaterial zu erheben, um verlässliche Auskünfte über Grenzen und Möglichkeiten ökumenischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen geben zu können.

Hans-Georg Ziebertz

Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden?

Forschungspolitische Aspekte¹

Die mir zugetragene Aufgabe interpretiere ich als eine Frage nach den Themen religionspädagogischer Forschung und deren Umsetzung in einem forschungspolitischen Kontext. Nun bin ich allerdings der Ansicht, daß ein einzelner heute kaum für eine ganze Disziplin und hunderte ihrer Vertreter einen möglichen Konsens formulieren kann. Mehr noch: einen solchen Konsensus kann man heute nicht erwarten. Gleichwohl ist es aus einer Reihe von Gründen, die noch zur Sprache kommen, wünschenswert, daß mehr Forschungskoope-ration und -vernetzung geschieht. Anstatt nun also ein ohnehin nicht mehrheitsfähiges Brainstorming darüber vorzuführen, was alles untersucht werden könnte, möchte ich

- in einem ersten Schritt stärker formal (wenngleich mit Beispielen) erläutern, welche Entscheidungen ich auf dem Weg zu einem „Thema“ sehe. Forschen heißt Fragen und Beziehungen herstellen – und das will ich vornehmlich tun.
- In einem zweiten Schritt möchte ich inhaltlich einen Teil dieses Weges gehen und ein Problemfeld skizzieren, das für mich im Blick auf konkrete religionspädagogische Forschungsfragen eine Herausforderung darstellt.
- In einem dritten Teil konkretisiere ich einige forschungspolitische Aspekte als Fragen der Nachwuchsförderung, Forschungsorganisation und Qualitätssicherung.

Ich verstehe diese Überlegungen als ein Statement, das – im besten Fall – eine kontroverse Diskussion erzeugt.

Zuvor noch eine kurze Vorbemerkung: Als Fachvertreter/innen der Religionspädagogik erheben wir seit langem den Anspruch, daß die Religionspädagogik nicht nur eine „Appendix-Theologie“ sei, die als Anwendungs- bzw. Transfer-Feld der Theologie in Aktion tritt. Man kann diese Aufgaben erfüllen und doch darüber hinaus unser Fach auch als eine „Fachwissenschaft“ begreifen, deren materiales Objekt die für Lehr- und Lernzusammenhänge bedeutsame vorfindbare religiöse Praxis ist. Ihr formales Objekt wäre näherhin zu bestimmen als der theologische Fokus, warum und zu welchem Zweck diese Praxis untersucht wird. In Zerschlagungs-schem Sinn wäre dies, kurz gesagt, die Reflexion über die Spannung der Praxis, wie sie ist und wie sie sein soll(te). Vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses der Religionspädagogik sind die folgenden Überlegungen zu verstehen.

¹ Vortrag während des AKK/AfR Kongresses im September 1998. Vortragselemente wurden im vorliegenden Text nicht gänzlich beseitigt.

1. Die Frage nach den Forschungsthemen: Problemkontext, Forschungsfrage und Forschungsziel

1.1 Warum es nicht ausreicht, nur Themen zu benennen

Die Frage nach dem „Was“ der Untersuchung richtet sich auf Inhalte bzw. Themen. Wir kennen das übliche Ritual bei den Absprachen zu Examensarbeiten oder Promotionen: „Ich habe schon ein Thema“, „Das Thema ist mir, glaub' ich, zu schwierig“, bzw. „Ich bin noch auf der Suche nach einem Thema“. Es geht um das Thema. Und so können wir in regelmäßigen Abständen in den Katechetischen Blättern nachlesen, wie reichhaltig und breitgefächert sich die Themenlandschaft etwa auf dem Gebiet der Promotionen und Habilitationen in der katholische Religionspädagogik darstellt. Wir dürfen annehmen, daß die vielen Examensarbeiten landauf landab diesen schon bunten Strauß noch um viele Farben erweitern. Wenn wir vor diesem Hintergrund die hier gestellte Frage beantworten sollten, „Was soll in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden?“, so dürfen wir ganz unbescheiden antworten: „Alles!“

Die Tatsache, daß die Interessenbreite in unserer Disziplin als groß bezeichnet werden kann, hat sicherlich zwei Seiten. Zum einen sind die Phänomene, die religionspädagogisch interessant sind oder sein könnten, nicht auf bestimmte Bereiche des Lebens zu begrenzen. Die Vielschichtigkeit und Komplexität unserer modernen Lebensexistenz schließt nun einmal in allen ihren Segmenten die Möglichkeit von Religion mit ein. Insofern ist eine breit gefächerte Forschungsperspektive die entsprechende Antwort. Die andere Seite ist, daß zwar alles und vieles interessant sein kann, nicht aber, daß dies alles unbedingt gleich relevant ist. Die Frage nach den Themen und Inhalten, so meine ich, darf sich nicht allein nach dem ersten Kriterium der „Interessantheit“ richten, sondern sie muß auch dem zweiten Kriterium der „Relevanz“ Rechnung tragen. Wenn ich die zwei Wörter „gegenwärtig besonders“ in der Überschrift des mir gestellten Themas richtig interpretiere, geht es gerade darum: um die Suche nach Forschungsperspektiven, die relevant sind. Damit wird für die Ankerbelung der Forschungsaktivitäten eine qualitative Note eingeführt.

Beispiel: Es kann relevant sein, sich mit der Konfessionalitätsfrage des Unterrichts zu beschäftigen, wenn diese, wie es geschieht, in Kirche und Gesellschaft unterschiedlich gestellt und beantwortet wird. Die Frage hat eine *politische* Dimension. Der Ausgang der Diskussion um den konfessionellen Unterricht könnte weitreichende Weichenstellungen zur Folge haben. Desweiteren gibt es eine *bildungstheoretische* Dimension, die sich etwa damit beschäftigt, welchen Bildungsbeitrag welche Form des RU in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft leisten könnte. Es gibt eine *kirchenpolitische* Dimension, die das Verhältnis Staat-Kirche ebenso reflektiert, eine *sozialisationsstheoretische* Dimension, die die Frage nach religiöser Erziehung in den diversen kirchlichen und außerkirchlichen Handlungsfeldern betrifft. Schließlich eine *ökumenische* Dimension, weil die Konfessionsfrage nicht hinreichend nur im Zuständig-

keitsbereich einer Konfession zu bearbeiten ist. Nicht zu vergessen die *ausbildungsbegleitende* Dimension, die die Studiencurricula betrifft, nach denen die Lehrerschaft für das betreffende Schulfach ausgebildet wird; usw. Es ist also zu zeigen, welche Dimensionen die Konfessionalitätsfrage hat, wie diese Dimensionen zusammenhängen und worin ihre jeweilige Relevanz liegt.

Interesse ist wichtig, denn eine gediegene persönliche Motivation der Forschenden ist nicht zu unterschätzen. Aber nicht zuletzt aufgrund der Grenzen, die uns unsere physische und materielle Ausstattung setzt, sind Kriterien der Relevanz nötig, um das „Was“ der Forschung zu bestimmen. Wenn nicht alles geht, was interessant ist, sollte die Auswahl von der Frage bestimmt werden, was relevant ist. Ich benenne diesen Punkt so ausführlich, weil ich meine, daß er eine Konsequenz nahelegt: ein Forschungsprogramm, das den theoretischen Fokus für alle Forschungsaktivitäten in einer Einheit² für einen bestimmten Zeitraum festgelegt (vgl. 3.2.1).

1.2 Problem statt Thema

Wenn wir bei der Genese eines Forschungsprojekts die Relevanz-Frage stellen, verlassen wir die eingangs beschriebene Ebene des Themas. Wir wenden uns vielmehr der Frage zu, wofür ein bestimmtes Thema steht, was seine Bedeutung in einem bestimmten Handlungszusammenhang ist. Noch konkreter: ein Thema ist relevant, weil es ein relevantes *Problem* benennt (vgl. Vollmer 1993). Am Anfang muß das Problem stehen; nicht irgendein Problem, sondern ein wissenschaftliches Problem, d.h., ein Problem, das wir unter Zuhilfenahme unseres Alltagswissens nicht zufriedenstellend lösen können; ein Problem, das Modellvergleich, Experiment, Feldkontakt und wissenschaftlich-theoretische Reflexion erfordert. Das ist leichter gesagt als getan. Ein Problem zu beschreiben ist das Ergebnis intensiver Recherche und Reflexion. Es geht darum, eine fragwürdig gewordene Situation auf ihre entscheidenden Elemente hin abzuklopfen und herauszufinden, welche Dimensionen die Problematik kennzeichnen. John Dewey (1986, 110ff) hat diesen Prozeß sehr detailliert nachgezeichnet. Wir nehmen zunächst wahr, daß eine bestimmte Situation Fragen evoziert, weil entweder der zukünftige Verlauf nicht antizipierbar ist, keine finalen Konsequenzen gezogen werden können oder unterschiedliche Antworten möglich sind. Der erste Schritt zur Forschung ist die Fähigkeit, eine Situation als „problematisch“ beurteilen zu können. Herausgefunden zu haben, was das Problem ist bzw. welche Probleme eine problematische Situation repräsentieren, die der Erforschung bedürfen, heißt, sie „halb“ gelöst zu haben. Ohne Problem tappt man im Dunkeln und die Art, wie man ein Problem versteht, entscheidet darüber, welche spezifischen Annahmen getroffen werden und welche nicht, welche Daten ausgewählt werden und welche nicht. In der Zeit stärker positivistisch orientierter Forschung hat man sich darauf beschränkt, „Wissenschaft“ im „Begründungszusammenhang“ zu lokalisieren,

² Unter „Einheit“ verstehe ich einen Lehrstuhl oder mehrere zusammenarbeitende Lehrstühle, interdisziplinär oder interfakultär, usw.

also dort, wo Hypothesen überprüft werden. Woher die Hypothesen kamen und wofür die Ergebnisse standen, war mehr oder weniger Teil eines „vor- oder außer-wissenschaftlichen“ Bereichs. Neuere Forschungsmethodologien weisen dem „Entdeckungszusammenhang“ einen entscheidenderen Platz im Forschungsdesign zu. Er ist der Ort der systematischen Suche nach den Kernproblemen im Objektbereich der betreffenden Wissenschaftsdisziplin. Es geht um Probleme, die einen ungelösten Sachverhalt repräsentieren und deren Aufklärung angesichts der Konsequenzen dringlich und wünschbar erscheint.³ Das Auffinden und die Bestimmung von Problemen wird forschungspraktisch zu einem konstitutiven Teil des gesamten Projekts. Dieser Teil gilt als rational rekonstruierbar, d. h., wie ein Problemkontext elaboriert wird und wie die Facetten eines Problems weiter bestimmt werden, entzieht sich nicht der Intersubjektivität. Im Gegenteil: Die Bestimmung eines Problemkontextes sollte sich der Intersubjektivität bedienen und aussetzen, sie sollte das Ergebnis kollektiver Beratungen in einer Forschungsgruppe sein – sie sollte idealiter einen Horizont spannen, der mehreren konkreten Fragestellungen (Projekten) Raum bietet.

Stärker wissenschaftstheoretisch formuliert: Weil die Wissenschaft eine soziale Erscheinung ist und weil sie (was für die Praktische Theologie besonders gilt) eine soziale Funktion erfüllt, darf die Phase der rationalen Erfassung und Steuerung des Entdeckungszusammenhangs nicht hinter den Begründungszusammenhang zurücktreten. Kriterien für Entscheidungen, die die gesamte Untersuchung betreffen, können nur *innerhalb* des Entdeckungszusammenhangs gewonnen werden und sie begründen den Untersuchungsverlauf und die Verwertung. Eine Evaluation der nur methodologischen Vorgehensweise im Begründungszusammenhang reicht dazu nicht hin, weil nicht erst dort die Entscheidung über die wissenschaftliche Qualität einer Erkenntnis ansteht (Erdmann/Petersen 1979 II, 11ff). Meinefeld formuliert: „Wenn Erkenntnisgegenstand und Erkenntnisssystem im Erkenntnisakt zusammentreffen und sich in ihm verbinden, dann kann die wissenschaftstheoretische Diskussion sich nicht auf den methodischen Aspekt allein beschränken, dann muß in der Wissenschaftstheorie das ‘Erkenntnis’ konstituierende Wechselspiel zwischen ‘Gegenstand’ und Erkenntnistätigkeit aufgenommen werden. Dies bedeutet auch, daß die Wissenschaftstheorie ‘gegenstandsbezogener’ werden muß, indem sie in die Reflexion über die angemessene Methodik der Forschung auch das vorhandene fachwissenschaftliche Wissen über die Beschaffenheit des Erfahrungsfeldes, aus dem der Gegenstand konstituiert wird, einbezieht.“ (1995, 273) Damit wird übrigens auch unterstrichen, daß jede Erkenntnistätigkeit (theorie-) geleitet ist. Wird diese Einsicht akzeptiert, ist sowohl das Extrem bestimmter Richtungen in der empirisch-analytischen Methodologie zu kritisie-

³ Für die empirische Forschung ist dies ein höchst bedeutsamer Sachverhalt, weil er die „Brücke“ zwischen Hermeneutik und Empirie thematisiert; vgl. hierzu auch Ziebertz 1998b.

ren, die diese Subjektivität als „vorwissenschaftlichen Bereich“ neutralisieren wollen, als auch die Naivität bestimmter qualitativer Methodologien, die einen voraussetzungslosen Zugang zur Wirklichkeit für möglich halten. Wissenschaftliches Arbeiten muß sich über den eigenen Konstitutionsprozeß aufklären, weil es *innerhalb* der sozialen Wirklichkeit stattfindet, die erforscht werden soll.

Wenn wir festhalten, daß Forschung mit der Elaboration eines Problems aus einer problematisch empfundenen Situation beginnt, heißt dies noch nicht, eine Forschungsfrage generiert oder ein Forschungsziel benannt zu haben. Es geht immer noch um die Strukturierung eines ins Auge gefaßten Gegenstandes.

Beispiel: Nehmen wir die Konfessionalitätsfrage noch einmal auf. Das Problematische dieser Frage könnte z.B. explizit oder implizit im Sinne des Säkularisierungsprozesses (als Entkirchlichung) wahrgenommen werden. Der Antrieb zur Beschäftigung könnte von der Ahnung herkommen, daß die Aufgabe des Konfessionalitätsprinzips ein Verlust wäre – ein weiteres Opfer bzw. Zugeständnis an die Entkirchlichung der Gesellschaft. Das Problematische könnte aber auch in der Ausdifferenzierung des Religionsbegriffs gesehen werden. Dann stünde jener Zweig religionssoziologischer Forschung im Vordergrund, der nicht von einer Antithese zwischen Religion und Moderne ausgeht, sondern von einem Formwechsel von Religion, der zwar Entkirchlichung einschließt, aber ebenso Präsenz von Religion in anderen Gestalten zu erkennen meint. Dann wäre mit der Konfessionalitätsfrage nicht gleich der Erhalt oder Fall religiöser Bildung in der Schule verbunden, sondern die Fragen rückten in den Vordergrund, welche Problematik eine veränderte Situation im Blick auf die Schüler, die Schule, die religiöse Tradition des Christentums und die Zukunft der Gesellschaft beinhaltet – und zwar im Sinne der weiter oben angesprochenen politischen, bildungstheoretischen, kirchenpolitischen, sozialisationstheoretischen, ökumenischen, ausbildungsbezogenen usw. Dimensionen.

1.3 Vom Problem zur Fragestellung

Ein Problem ist in der Regel so komplex, daß es als solches nicht untersuchbar ist. Die nächste nun zu erbringende Leistung ist die Formulierung einer (oder mehrerer) Forschungsfrage(n). Auch der Schwierigkeitsgrad dieser Leistung ist nicht zu unterschätzen. Es geht um die Reduktion von Komplexität. Die Frage soll den Problemkontext auf exemplarische Weise repräsentieren, d.h., sie soll mit dem Problem systematisch verbunden sein.⁴ In forschungspraktischer Hinsicht ist zu empfehlen, tatsächlich konkrete Fragen zu formulieren. Gerade dieser Versuch zeigt, ob man den Problemkontext hinreichend aufgedigert

⁴ Es kommt hinzu, daß in der Entfaltung eines Problemkontextes und der Formulierung der Forschungsfrage der *theologische* Kern praktischer Forschung angesprochen ist, d.h., nicht erst später, in einer Endreflexion, sondern in der systematischen Aufgliederung eines Problems bis hin zur Frage ist zu zeigen, worin die theologische Dimension einer Untersuchung liegt.

hat, so daß sinnvolle, d.h. logisch konsistente Fragen möglich sind (deren Zusammenhang, wenn es sich um mehrere Fragen handelt, schlüssig ist).

Beispiel: Ich will die Konfessionalitätsfrage noch einmal aufnehmen. (Kirchen-) politische Entscheidungen bezüglich vorliegender Problemlagen beruhen auf Erfahrungswissen. Wenn es sich die Religionspädagogik zur Aufgabe stellt, solches Erfahrungswissen zu vermehren, könnten bspw. folgende Untersuchungsfragen gestellt werden:

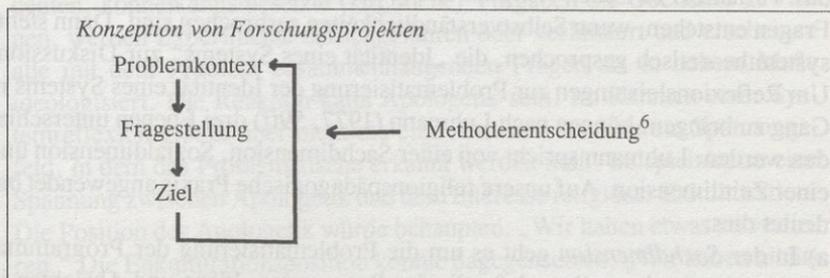
- Ist ein mono-konfessioneller Unterricht nach Typ X und Typ Y geeignet, kirchliche und nicht-kirchliche Kinder und Jugendliche anzusprechen? Wie bewerten Schüler diese Unterrichtstypen nach ihrer Leistung, nach ihrer Ausprägung zwischen religiöser Indoktrination und Neutralität, nach ihrer Zeitgemäßheit, usw.? – Würde sich zeigen, daß ein mono-konfessioneller Unterricht im Urteil der Schülerinnen und Schüler den politischen Befürchtungen nicht entspricht, daß er nämlich religiös indoktriniert und aufgrund der religiös-normativen Ausrichtung letztlich nur für gläubige Christen „aushaltbar“ ist, wäre gewichtigen politischen Argumenten der Boden entzogen.
- Oder von einer anderen Perspektive: Unterscheiden sich ein religionskundlicher Unterricht nach Typ A (z.B. multi-faith-approach) oder Typ B (L-E-R) von einem mono-konfessionellen Unterricht in der Weise, ob sie überhaupt bzw. wie sie religiöse Identität stiften? – Wenn sich zeigen sollte, daß der religionskundliche Unterricht durchaus einen Beitrag zum Aufbau religiöser Identität leistet, könnte man ihm kirchlicherseits vielleicht „freundlicher“ begegnen, sollte sich das Gegenteil erweisen, bekäme die Kritik noch mehr Gewicht.
- Oder: Unterscheiden sich ein konfessioneller und ein pluralistischer Religionsunterricht darin, ob und wie sie religiöse Identität fördern bzw. hemmen? – Sollte sich z.B. zeigen, daß eine Unterrichtsform, die religiöse Pluralität von Beginn an konzeptualisiert, gerade durch die Abarbeitung an differenter Positionen Identität fördert, wäre einer gewichtigen Sorge der Boden entzogen. Sollte sich im Gegenfall zeigen, daß ein pluralistisches Konzept Orientierungslosigkeit fördert, könnte es bildungstheoretisch mit Gründen kritisiert werden.⁵

1.4 Problem, Fragestellung und Ziel

Sowohl die Problementfaltung als auch die konkrete Fragestellung enthalten Verweise auf den Praxisbezug religionspädagogischer Forschung. Beide haben eine problematisch gewordene Situation zur Grundlage. Sie wollen über die Situation „aufklären“ und einen Beitrag zu ihrer Entproblematisierung liefern – darin liegt das Ziel der Forschung. In den Hintergründen, warum dieses Problem ausgewählt und in der Weise, daß es so und nicht anders untersucht

⁵ Es versteht sich von selbst, daß die jeweiligen Unterrichts-Etiketten und Begriffe (Typ A, B, religiöse Identität...) im Rahmen eines Forschungsprojekts zu definieren und zu operationalisieren wären. Es kann hier kein Forschungsdesign entwickelt werden.

wurde, liegt bereits die Antizipation einer Lösung. Die Erwartungen an den Forschungsverlauf steuern die Wahrnehmung und strukturieren die jeweils besondere Perpektivität. Forscher fällen Wertentscheidungen bezüglich der sozialen Realität eines Problems und möglicher Entwicklungen, die dessen Lösung herbeiführen helfen könnten (Lämmermann 1981, 115f). Hat die Untersuchung Lösungen erbracht, ist das vorausgehende Interesse die Plattform, Handlungsszenarien für die Praxis zu entwerfen. Von dieser Einbettung aus erhalten auch alle Wertungen ihre theologisch-theoretische Legitimation, die innerhalb des empirischen Zyklus unausweichlich sind. Dies zeigt, daß neben der Problemdeckung auch der Wirkungs- bzw. Verwertungszusammenhang nicht außerhalb des „eigentlichen wissenschaftlichen Geschäfts“ anzusiedeln ist, sondern darin rational rekonstruiert werden kann. Nach der Beantwortung der Forschungsfrage geht es hermeneutisch um den Transfer des Ergebnisses im Hinblick auf seinen Beitrag zur Erhellung des Problems. Die Leistung des Projekts liegt darin, wie es zum einen Kenntnis und Einsicht vermehrt und zum anderen Praktikern und Entscheidungsträgern hilft, ihre Praxis verantworteter und zielgerichteter zu gestalten. Ein Forschungsprojekt braucht also ein Forschungsproblem, eine Forschungsfrage und ein Ziel – alle drei sind systematisch aufeinander bezogen.



Angesichts der mir gestellten Frage bin ich eine Themenliste schuldig geblieben. Ich habe sie nicht erstellt, weil ich eine konsensfähige Liste innerhalb der ReligionspädagogInnenschaft für nicht möglich halte. Jede/r hat einen anderen Zugang. Stattdessen habe ich aufgezeigt, wie für mich der Weg zu solchen Themen aussieht. Nun gibt es zwischen „Konsens“ und „Jeder für sich“ viele Abstufungen. Ich kann mir vorstellen, daß in kleineren Einheiten solche Listen entstehen, die das heutige isolierte Forschen zu „Knoten in einem Netzwerk“ befördern. Wie in anderen Feldern ist das „anything goes“ auf Dauer unbefriedigend, aber es ist auch nicht einfach „Einheit“ möglich. Der Weg wäre, Einheitsmomente in der Vielheit zu bilden und miteinander in Beziehung zu bringen. Eine eigene Perspektive sei im folgenden wenigstens kurz angerissen.

⁶ Es ist evident, daß neben das „Was“, „Warum“ und „Wozu“ einer Untersuchung die Methodenentscheidung gehört, ohne daß ich diesen Aspekt an dieser Stelle vertiefen kann.

2. Forschungsfokus: Religiöse Bildung in der (Post-)Moderne

Für Lyotard ist das Ende der Metaerzählungen ein zentrales Kennzeichen der Post-Moderne. Metaerzählungen formten eine alles legitimierende Leitidee, über sie konstituierte sich die Einheit des Wissens. Den Hoffnungen, dem Erkenntnisoptimismus und dem Fortschrittsglauben, die mit den Metaerzählungen verbunden waren, schenkt die Postmoderne keinen Glauben mehr. Heute sind alle Sprachspiele erlaubt, alle Handlungsmuster stehen gleichrangig nebeneinander, Lebensweisen, Glaubenssysteme und Werthaltungen entziehen sich einem einheitlichen normativen Eichpunkt, kein Muster hat Vorrang vor einem anderen. Pluralismus bestimmt Kultur und Gesellschaft. Pluralismus gilt nicht mehr nur als Problem, sondern als Gewinn. Versuche, die Vielfalt in Einheit zurückzuverwandeln, können nur „Krieg“ zur Folge haben. Die Postmoderne hat die Totalität aufgekündigt (vgl. Türk 1990; Cahcone 1996; Religious Education 1998).

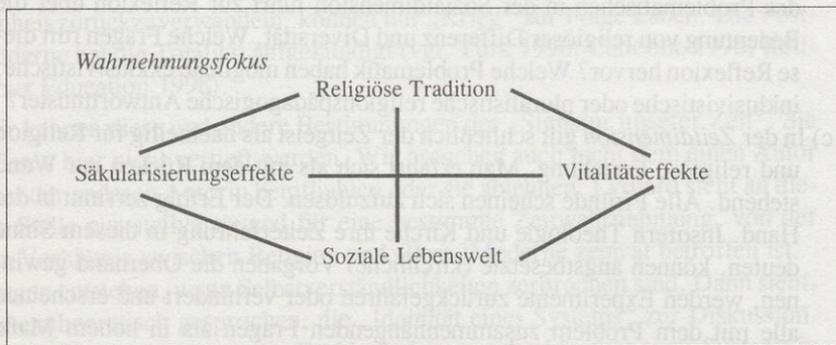
Wir kennen diese und andere Bestimmungen der „Signatur unserer Zeit“. Sie müssen hier nicht vertieft werden. Wir brauchen auch nicht dem einen Autor oder der anderen Autorin beipflichten oder sie ablehnen. Lyotard steht an dieser Stelle nur stellvertretend für eine bestimmte Zeitwahrnehmung, von der das Verhältnis zwischen Religion und (Post-)Moderne zentral betroffen ist. Fragen entstehen, wenn Selbstverständlichkeiten zerbrochen sind. Dann steht, systemtheoretisch gesprochen, die „Identität eines Systems“ zur Diskussion. Um Reflexionsleistungen zur Problematisierung der Identität eines Systems in Gang zu bringen, können nach Luhmann (1977, 59ff) drei Ebenen unterschieden werden. Luhmann spricht von einer Sachdimension, Sozialdimension und einer Zeitdimension. Auf unsere religionspädagogische Praxis angewendet bedeutet dies:

- a) In der *Sachdimension* geht es um die Problematisierung der Programme. Wir können feststellen, daß religiöse Programme, Pläne und Absichten in der Praxis scheitern. Dabei kann es sich um bestimmtes Unterrichtsmaterial handeln, dessen Verwendung in der Unterrichtssituation als problematisch erfahren wird; es kann sich zeigen, daß bestimmte Richtlinien aus Lehrplänen in der Praxis nicht einholbar sind; kirchliche Vorgaben werden als realitätsfern erfahren, was angesichts ihres normativen Gewichts Probleme hervorruft; bestimmte Methoden sind nicht mehr erfolgreich anwendbar, wie dies beispielsweise seit einigen Jahren im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik diskutiert wird; uvm. Es kann also sein, daß Vorhaben und Pläne an der Realität der Schüler, der Schule oder der Gesellschaft scheitern. Die Erfahrung muß eine Reflexion über die Wünschbarkeit und *Haltbarkeit* der Pläne und der entsprechenden Praxis hervorrufen. Die Reflexion kann sich zum Beispiel darauf richten, ob sich die Pläne stärker an der Praxis orientieren sollen; ob die Praxis als „falsch“ erklärt werden kann und ihr weiterhin die eigenen Pläne konfrontierend gegenüberzustellen sind; ob unabhängig von den eigenen Plänen – von den Schülern her eine Lebensbedeutsamkeit

- von Religion zu erkennen ist, die u.U. auf ein Leistungsdefizit der eigenen Absichten, Pläne und Programme angesichts potentieller Erwartungen hinweisen könnte, usw.
- b) In der *Sozialdimension* geht es um die Reflexion des eigenen Universalitätsanspruchs angesichts der Präsenz alternativer Weltanschauungssysteme, die sich „Marktanteile“ aneignen. Was hier als problematisch erscheint, ist die Selbstverständlichkeit der Kirche, autorisiert „wahre“ Religion definieren zu können. Für den Unterricht in Religion hat dies zur Konsequenz, daß von Schülern, aber auch vom Umfeld der Schule und des Elternhauses her, das Monopol des kirchlich vertretenen Christentums als Ausgangs- und Endpunkt aller edukativen Bemühungen hinterfragt wird. Die Erfahrung des Problematischen in der Sozialdimension führt zur Reflexion über die Bedeutung von religiöser Differenz und Diversität. Welche Fragen ruft diese Reflexion hervor? Welche Problematik haben mögliche exklusivistische, inklusivistische oder pluralistische religionspädagogische Antwortmuster?
- c) In der *Zeitdimension* gilt schließlich der Zeitgeist als nachteilig für Religion und religiöse Erziehung. Man erfährt sich als mit dem Rücken zur Wand stehend. Alle Pfründe scheinen sich aufzulösen. Der Erfolg zerrinnt in der Hand. Insofern Theologie und Kirche ihre Zeiterfahrung in diesem Sinne deuten, können angstbesetzte (kirchliche) Vorgaben die Oberhand gewinnen, werden Experimente zurückgefahren oder verhindert und erscheinen alle mit dem Problem zusammenhängenden Fragen als in hohem Maße ideologisiert. Die Reaktion kann Apotheotik sein. Im Rahmen einer Systemreflexion gibt es aber nicht die eine Antwort, sondern ein Spannungsfeld, in dem das Problematische erkannt werden muß. Beispielsweise eine Spannung zwischen Apotheotik und dem Interesse religiöser Enkulturation. Die Position der Apotheotik würde behaupten: „Wir haben etwas zu verlieren.“ Die Enkulturationsposition könnte dagegensetzen: „Wir haben nichts mehr zu verlieren, denn wir haben alles verloren. Wir haben allenfalls zu gewinnen.“ Die Apotheotik kann sich auf das Säkularisierungstheorem im Sinne einer Antithese von Religion und Moderne berufen. Die Enkulturation könnte jenen Zweig neuerer Modernisierungstheorien fruchtbar machen, der nicht von einer Antithese ausgeht, auch nicht einfach von einer Synthese, aber zumindest doch von einer Ambivalenz. Man könnte drittens die eigene Perspektivität befragen und problematisieren, ob dererlei „Wettkampfdenken“ überhaupt adäquat ist: mit wem kämpfen wir oder wer mit uns?

Durch diese drei Reflexionen zieht sich wie ein roter Faden *die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Moderne in ihrer edukativen Bedeutung*. In meiner eigenen Wahrnehmung des religionspädagogischen Gegenstandsfeldes ist die Spannung, die dieses Verhältnis kennzeichnet, ein Basisproblem religiöser Bildung und Erziehung. Es erstreckt sich auf die Pole Säkularisierungseffekte und religiöse Vitalitätseffekte auf der einen Seite sowie Tradition und Lebenswelt auf der anderen (vgl dazu ausführlich Ziebertz 1998a).

Es thematisiert die spürbare Abschwächung einer Einheit von (christlicher) Tradition und sozialer Lebenswelt (senkrechte Linie). Heute ist uns hinreichend bekannt, daß dieser Wandel nicht allein als Säkularisierungseffekt im Sinne einer Antithese von Religion und Moderne erklärbar ist (der Hinweis auf den „Klassiker“ Gabriel 1993 mag hier genügen). Wir erkennen eben auch religiöse Vitalität, ohne daß diese jedoch auf die Wiederherstellung der alten Einheit zielt oder überhaupt im Rahmen der traditionellen (religiösen) Semantik hinreichend verstanden werden kann (waargerechte Linie). Was ansteht, ist eine Religionspädagogik, die sowohl die Differenz zwischen den beiden Polen als auch Momente der Einheit *in Beziehung* zueinander reflektiert, die also Diskontinuität und Kontinuität *in Relationen* aufspürt.



Dieses Schema ist für mich zunächst noch nicht mehr als die Konstruktion eines einfachen Wahrnehmungsrahmens – es expliziert ein bestimmtes Problembewußtsein und schafft den Rahmen, zu problemgesteuerten Fragestellungen zu kommen. Es ist deutlich, daß dies *eine* Möglichkeit der Konstruktion des Wahrnehmungsfeldes für religionspädagogische Forschung ist, wenngleich ich ihr persönlich hohe Relevanz zumesse (vgl. stv. für viele neuere Publikationen die Beiträge in Tzscheetzsch/Ziebertz 1996). Ich erkenne darin grundlegende Probleme für die inhaltliche und organisatorische Bestimmung religiöser Bildung. Wir müßten freilich in einen Disput darüber eintreten, welche Alternativen sich stellen und ob solche Annahmen „intersubjektiv“ geteilt werden. Im Blick auf lebensweltlich orientierte Arbeiten in der Religionspädagogik erkenne ich jedenfalls den Trend, daß man sich zusehends bemüht, die beiden aufgezeigten Spannungsfelder in Beziehung zueinander zu untersuchen. Wenn wir ein solches Wahrnehmungsraster allein auf die Kernaspekte eines Curriculums legen (also die Ziele, Inhalte und Methoden auf der einen sowie die soziokulturellen, institutionellen und individuellen Kontextbedingungen auf der anderen Seite), erfährt die Selbstverständlichkeit hergebrachter Programme grundlegende Anfragen. Was gewünscht wird und was möglich ist, wartet auf eine neue Bestimmung. Um nur einige Beispiele zu nennen: Was soll „Einführung in das Christentum“ bedeuten und wie ist sie möglich? Was ist „religiöse Identität“ und wie kann sie zustande kommen? Wie stehen Angebot

(christliche Tradition) und Nachfrage (funktionale religiöse Interessen) zueinander und wie können sie zusammengeführt werden? Wie bewerten wir „Religion im Plural“ (sowohl im Sinne der religiösen Traditionen als auch im Sinne der lebensweltlich vorfindbaren Religionsstile) und wie gehen wir mit dem Plural edukativ um? – Dies sind nur einige wenige Zugänge, bei denen ich es an dieser Stelle belassen will.

Wir können neugierig, offen und ohne ideologische Interessen auf die vorfindbare Praxis zugehen und sie zu verstehen und zu erklären versuchen, ohne daß dies unser formales Objekt tangiert, nämlich christlich-religiöse Kommunikation in religionspädagogischen Handlungsfeldern zu fördern. Darin würde ich das Ziel der Forschung lokalisieren. Was wir untersuchen, dient dem Zweck, Theorie und Praxis zu einer verantworteten Kommunikation über eben diese Problemlagen zu verhelfen oder anders gesagt: über die Möglichkeit christlich-religiöser Kommunikation in Familie, Gemeinde, Schule und Gesellschaft aufzuklären und zu ihrer Praxis einen Beitrag zu liefern. Antworten, die wir auf Forschungsfragen gefunden haben, sollten dieses Ziel (besser) erreichen helfen.

3. Nachwuchsförderung, Forschungsorganisation und Qualitätssicherung

Forschungspraxis verlangt ein gewisses Maß an Wissenschaftsmanagement. Dazu will ich im folgenden einige Gedanken zusammenstellen, die primär das Ziel haben, eine Diskussion anzustoßen (was ja von einem Vortrag auf einem wissenschaftlichen Kongreß erwartet werden darf). Ich lege kein vollständiges oder direkt umsetzbares Konzept vor. Meine persönliche Motivation zur Auswahl der folgenden Punkte liegt in den Erfahrungen der zurückliegenden 10 Jahre, in denen ich an Universitäten außerhalb des deutschen Sprachraums und in einem Wissenschaftssystem unter deutlich anglo-amerikanischen Einfluß gearbeitet habe. Die Frage ist, ob und ggf. welche Impulse davon für unsere Praxis ausgehen könnten.

3.1 Nachwuchsförderung

Forschung und Nachwuchsförderung gehen Hand in Hand. Die Nachwuchsförderung wird in der Zukunft einen noch höheren Stellenwert bekommen (müssen), denn eine wissenschaftliche Disziplin kann sich auf Dauer nur erfolgreich halten, wenn hinreichend hoch qualifizierter Nachwuchs zur Verfügung steht. Aber gleichzeitig wird der Pool kleiner, aus dem promotionsfähige AbsolventInnen gewonnen werden können. Theologische Fakultäten sind hier Symptomträger eines insgesamt ungünstigen Images der kirchlichen Institutionen und sie bekommen die geringe Attraktivität der Berufsaussichten in kirchlichen Handlungsfeldern direkt zu spüren. Das Berufsfeld Schule (RU) ist hier von derzeit (noch) ausgenommen, wie Zahlen zum Anteil der Lehrämter unter den Studierenden belegen. Die „Ausbildung“ zum/zur Wissenschaftler/in kann durch gezielte Initiativen und Angebote begleitet werden. Im folgenden

nenne ich einige wenige Ideen im Blick auf die Studienzeit und die Promotionsphase.

3.1.1 Beispiele für Ausbildungsmomente im Studium

„Forschendes Lernen“

Studierende sollten das „Forschen“ lernen können, indem Lehrveranstaltungen die oben skizzierte Aufgliederung eines Projekts in Problemkontext, Frage und Ziel durchexerzieren. Ob in jedem Fall eine eigene Feldforschung möglich ist, hängt von vielen Faktoren ab. In jedem Fall aber können vorliegende Interviews oder quantitative Daten genutzt werden, einen Forschungsprozeß einzuüben, d.h.: die Rekonstruktion eines Problemzusammenhangs, die Entwicklung einer Forschungsfrage, die Bestimmung des Forschungsziels sowie den Gebrauch von Analysemethoden (bspw. die Grounded Theory, phänomenologische Analyse, Computerprogramme zur Analyse quantitativer Daten, etc.). Es ist zu bedenken, inwieweit die Teilnahme an solchen Veranstaltungen eine Voraussetzung für die Vorbereitung einer Examensarbeit in der Praktischen Theologie sein sollte. In Nachbardisziplinen (wie etwa der Psychologie) ist es weitgehend üblich, in der Examensarbeit ein Forschungsprojekt zu beschreiben. Wie das geht, will gelernt sein.⁷

Teilnahme an Projekten

Studierende müssen sich (z.B. auf der Homepage des Lehrstuhls) informieren können, welche Forschungsprojekte an einem Lehrstuhl laufen und welche konkreten Mitwirkungsmöglichkeiten bestehen. Projektausführende (Professoren, Assistenten...) sollten darin Studierenden konkrete Forschungsfragen anbieten, die für Examensarbeiten zur Verfügung stehen. Es sollten Fragen sein, die komplementär zu einzelnen Forschungsprojekten ausgliederbare Teilaspekte behandeln. Davon haben sowohl die Projektausführenden einen Gewinn, als auch die Studierenden, die in einen Forschungsdiskurs hineingezogen werden.

3.1.2 Promotionszeit als Ausbildungszeit

Wenn die Promotionszeit als „Ausbildungszeit zum/zur Wissenschaftler/in“ definiert wird, kann mit den betreffenden Promovenden ein Ausbildungscurriculum abgesprochen werden.

Methoden

Hierzu würde ich die Professionalisierung im Methodengebrauch zählen. Methodisch kontrolliertes Arbeiten unterscheidet wissenschaftliches Handeln vom Alltagshandeln. In der Exegese ist es seit 100 Jahren üblich, Methoden zu lernen und anzuwenden. Diese Selbstverständlichkeit gibt es in den praktisch-theologischen Fächern noch nicht. *Daß* Methoden beherrscht werden müssen, ist wohl keine Frage. Das gilt im übrigen nicht nur für empirische Verfahren; die Hermeneutik in allen ihren Spielarten wäre hier einzubeziehen.

⁷ Vgl. das Experiment von Hilger/Rothgangel 1997 sowie unseren Versuch *Forschendes Lernen* in: <http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik>.

Ob das Know how in Zukunft über eine stärkere Vernetzung besser zu entwickeln wäre, ist zu bedenken (vgl. 3.2.2).

Wissenschaftsparadigmen

Desweiteren sollte die Auseinandersetzung mit Wissenschaftsparadigmen zum Ausbildungsprogramm gehören, d.h., sein „Konzept“ beherrschen, angeben und begründen können, was es von anderen unterscheidet, wie die eigene Wahl begründet wird, etc. Dabei geht es auch darum, Beiträge zu leisten, daß sich die Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin fortentwickeln kann.

Sprachkompetenz

Nicht Hebräisch, Latein und Griechisch sind gemeint, über deren Umfang man auch in der Theologie nachdenken darf (wenn z.B. im Laufe des Studiums keine Originaltexte in Latein gelesen werden). Gemeint sind moderne Sprachen, vor allem Englisch. Die internationale Wissenschaftssprache wird bzw. ist Englisch. Wenn die deutsche Theologie (inkl. Religionspädagogik) in Zukunft international Beachtung finden will,⁸ müssen sich junge Wissenschaftler auch in der englischen Sprache bewegen können – besser noch, in Englisch publizieren können. In der Regel reicht dazu das mitgebrachte Schulenglisch nicht aus.

3.2 Forschungsorganisation und Qualitätssicherung

3.2.1 Forschungsprogramme

Forschung wird immer mehr zu einem kooperativen Unternehmen. Nobelpreise werden dort „verdient“, wo sich Forschungsgruppen über Jahre hinweg mit den gleichen Fragen beschäftigen und versuchen, komplementär Wissen zu akkumulieren. Was dort geschieht, prägt auch das Umfeld solcher Einheiten (bis hin zur Lehre). Ein *Forschungsprogramm* führt für eine bestimmte Zeit eine Gruppe von ForscherInnen zusammen. Das Forschungsprogramm begründet einen Problembereich als *relevanten* Problembereich (vgl. dazu unseren ersten Versuch in Würzburg: *Religionspädagogik in der Pluralität* 1998). Konkret kann dies so aussehen, daß ein Lehrstuhl, besser noch mehrere Lehrstühle zusammen, wenn möglich interdisziplinär und/oder interfakultär, ein Forschungsprogramm formulieren, das das geteilte Problembewußtsein und den theoretischen Fokus einer Forschungsgruppe beschreibt. Aus diesem Problembewußtsein heraus können konkrete Forschungsfragen für einzelne Projekte entwickelt werden. Jedes wissenschaftliche Problem bietet so viele Fragestellungen, daß mit Leichtigkeit über einige Jahre mehrere Wissenschaftler an einem Problem arbeiten können. Die Tendenz sollte sein, so viele Forschungsprojekte wie möglich innerhalb des Forschungsprogramms zu lokalisieren: Dissertationen, Habilitationen und sicher Examensarbeiten von KandidatInnen, die für eine wissenschaftliche Weiterqualifikation infrage kommen. Auf

⁸ In „Die Zeit“ vom 17.9.1998 (Nr.39, S. 50) schreiben *U.J.Heuser, G.von Randow und A.Sentker* unter Verweis auf eine britische Studie: „Deutschland gehört zwar zu den vier Ländern der Welt, aus denen die meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen stammen. Die Publikationen haben allerdings mit der Häufigkeit, mit der sie zitiert werden, einen deprimierend geringen Einfluß.“

diese Weise wandelt sich der traditionelle wissenschaftliche Solismus zu wissenschaftlicher Kooperation, es entsteht eine geteilte akademische Kultur und identifizierbares Qualitätswachstum. In anderen europäischen Ländern ist dies lange Tradition und die Erfindung der Graduiertenkollegs hierzulande nimmt diese Idee von der Grundidee her auf. Es sei am Rande vermerkt, daß Forschungsprogramme einen Beginn- und Endpunkt haben und in jedem Fall evaluiert werden sollten. Wer evaluiert und wie evaluiert wird, wäre eigens zu besprechen.

3.2.2 Methodenzentren

Wenn ich kurz die empirische Forschung herausgreifen darf, so ist hier die Qualifikation zum adäquaten Gebrauch von Methoden eine *conditio sine qua non*. Angesichts des rasanten Fortschritts gerade in diesem Bereich wird es zunehmend schwierig, an jedem Lehrstuhl gleichmaßen *up to date* zu sein und die gesammelte Rationalität der Vielzahl empirischer Methodologien auf Top-Niveau zu beherrschen. Das gilt für phänomenologische, semiotische u.a. Verfahren gleichermaßen. Es ist nicht effizient, wenn einzelne Promovenden sich in Einzelkämpfermanier Methoden aneignen müssen, ohne daß entsprechende institutionelle Kommunikationszusammenhänge zur Verfügung stehen. Wenn wir alles selbst neu erfinden müssen, ist das ein schlechter Umgang mit den *human resources*. Eine mögliche Entwicklung wäre die Bildung von Zentren, die sich um eine je spezifische Professionalität bemühen, der sich junge Wissenschaftler von anderswo bedienen können.

3.2.3 Forschungsakademie

Je mehr Forschung nach ihrer Leistung evaluiert und davon die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln, ja selbst der Bestand von Fakultäten abhängig gemacht wird, drängen sich gemeinsame Anstrengungen von selber auf. Vor allem im angloamerikanischen Bereich haben sich Forschungsakademien gebildet, zu denen Wissenschaftler nach bestimmten Kriterien Zugang erhalten und wo Forschung aus Forschungsprogrammen landesweit gebündelt wird. Dies hat mehrere Effekte: die Kohäsion von Forschung wird erhöht; Senior-Forscher stimulieren sich in ihrem Forschungstreiben; gemeinsame Forschungsanfragen werden „geboren“ (und haben oft eine größere Chance auf Förderung als lokale Maßnahmen); man bemüht sich um die Entwicklung gemeinsamer Qualitätskriterien; man unterhält internationale Beziehungen; richtet Fachkongresse aus (deren Chance einer Bezuschussung mit dem Niveau, der Internationalität und Reichweite steigt); agiert gemeinsam forschungspolitisch und erarbeitet und koordiniert Ausbildungscurricula für Promovenden, etc. Die AKK kann eine solche Aufgabe nicht noch zusätzlich übernehmen, wohl könnte sie eine solche Entwicklung anstoßen. Denkbar ist auch eine Entwicklung „von unten“, daß durch die vermehrte Kooperation von Forschungsgruppen solche (nicht „behördlich“ installierte) Netzwerke entstehen.

3.2.4 Qualitätssicherung

Implizit sind die oben genannten Initiativen bereits ein Beitrag zur Qualitätssicherung. Qualitätssicherung muß aber auch zu einem eigenen Tagungsordnungspunkt auf der Agenda im Wissenschaftsmanagement werden. Wir werden in den kommenden Jahren mit externen Kriteriologien konfrontiert werden. Diese werden nicht in den sogenannten Geisteswissenschaften geboren sein und europäische (globale?) Züge tragen. Die Frage ist, inwieweit und in welchen Bereichen gemeinsame Anstrengungen nützlich bzw. erforderlich sind. Auch hierzu gibt es Beispiele in Nachbarländern, von deren Erfolgen und Mißerfolgen wir lernen können.

Literatur

- Dewey J. (1986), *Logic: The Theory of Inquiry*, Carbondale (In: *The Later Works*, Vol 12)
- Cahoone L. (1996) (ed.), *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Malden/Oxford
- Erdmann H.W./Petersen J. (1979f), *Strukturen empirischer Forschungsprozesse* (Vol. I & II). Kastellaun
- Gabriel K. (1993), *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*. Freiburg
- Hilger G./Rothgangel M. (1997), *Wahrnehmungskompetenz für Religiosität von SchülerInnen*. In: *KatBl.* 122 (1997) 4, 276-282
- Lämmermann G. (1981), *Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie?*, München
- Luhmann N. (1977), *Funktion der Religion*. Frankfurt
- Meinefeld W. (1995), *Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung*. Op-laden
- Religionspädagogik in der Pluralität* (Forschungsprogramm des Lehrstuhls für Religionspädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg). In: <http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik>
- Religious Education* 93 (1998) 1, Themenheft: „Postmodern Themes in Religious Education“
- Türk H.J. (1990), *Postmoderne*, Mainz/Stuttgart
- Tzscheetzsch W./Ziebertz H.-G. (1996) (Hrsg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*. München
- Vollmer G. (1993), *Gelöste, ungelöste und unlösbare Probleme. Zu den Bedingungen wissenschaftlichen Fortschritts*. In: *Vollmer G. (Hg.), Wissenschaftstheorie im Einsatz*, Stuttgart, 183-210
- Ziebertz H.-G. (1996), *Objektivität und Handlungsnormativität*. In: *Theologisch Praktische Quartalschrift* 144 (1996) 4, 412-428

Reinhold Mokrosch

Thesen zur zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts, Einleitungsvotum zu einer Podiumsdiskussion¹

I. Zur Struktur eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

1. These: *Ein 'konfessionell-kooperativer' Religionsunterricht ist abzugrenzen von einem 'überkonfessionellen', 'interkonfessionellen' und 'bikonfessionellen' Unterricht.*

Alle Formen konfessioneller Kooperation, über die heute gestritten wird, hat es im 19. Jahrhundert bereits gegeben: 1817 wurde in Nassau zwischen Lutheranern und Reformierten ein 'überkonfessioneller' RU eingerichtet, in dem die Schüler gemischt wurden und die Lehrkräfte gehalten waren, nicht zu sehr auf konfessionelle Bekenntnisse zu pochen; 1830 wurde in Berlin ein 'interkonfessioneller' Unterricht zwischen Protestanten und Katholiken eingeführt, bei dem die konfessionellen Differenzen geglättet werden sollten; und 1848 hatte F.A.W. Diesterweg sich für einen 'bikonfessionellen' Unterricht zwischen den Konfessionen eingesetzt, bei dem konfessionelle Differenzen toleriert werden sollten. Der streng 'konfessionelle' RU, bei dem die bekannte Trias vorherrschte, wurde erst 1854 in den Stiehlischen Regulativen eingerichtet. – Der 'konfessionell-kooperative' Religionsunterricht, für den ich plädieren möchte, bricht die bekannte Trias an einer Stelle auf und modifiziert sie an einer anderen: Die Schüler und Schülerinnen dürfen sich mischen und die konfessionell verschiedenen Inhalte und Materialien treten in einen Dialog miteinander. Die konfessionellen Bekenntnisse sollen aber weder geglättet noch behauptet, sondern von ihrem konfessionellen Perspektivenreichtum her in einen Dialog gebracht werden. Deshalb grenzt sich diese Unterrichtsform entschieden gegen die anderen genannten ab. Ich möchte sie mit dem Begriff 'ökumenisch' gleichsetzen, sofern darunter Dialog und nicht Fusion der Konfessionen gemeint ist.

2. These: *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht bedeutet Dialog und nicht Fusion der Konfessionen. Dabei ist unter 'Konfession' vorrangig 'Bekenntnis' und erst nachrangig Konfessionskirchen zu verstehen.*

Das Ziel solchen Unterrichts ist es, sowohl die eigene als auch die andere Konfession und sowohl das eigene als auch das andere konfessionelle Milieu kennenzulernen und zu rekonstruieren. Auf keinen Fall darf der Perspektivenreichtum der evangelischen und katholischen Konfession eingeengt werden. Es geht nicht um die Herstellung eines kleinsten gemeinsamen Nenners, erst recht nicht um ein Mischmasch beider Konfessionen, aber auch nicht um eine

¹ Jahrestagungen der AKK und des AfR in Freising 1998.

dritte Konfession. Sondern es soll eine Brücke zwischen den konfessionellen Bekenntnissen, Religionsstilen und Praxen geschlagen werden. Keinesfalls darf konfessionelle Kooperation in der Schule die Konfessionen verwässern. Den Begriff 'Konfession' verstehe ich dabei vorrangig im theologischen und erst nachrangig im historischen und juristischen Sinn. Katholiken und Protestanten sollen zusammen feiern, singen, beten, problematisieren, reflektieren, kurz 'konfessorisch' reden. Natürlich geht es auch um den Dialog zwischen den Konfessionskirchen, zwischen den Milieus usw., aber solcher Dialog steht im Dienst der gemeinsamen 'christlichen' Lebensformen.

3. These: *Organisatorisch soll der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (a) regional unterschiedlich und nicht flächendeckend, (b) in verschiedenen Unterrichtsformen, (c) in sämtlichen angrenzenden Gremien und (d) zuerst im Lehrerzimmer durchgeführt werden.*

(a) Der konfessionell-kooperative Unterricht soll nicht flächendeckend, sondern regional je verschieden durchgeführt werden. Je nach Wunsch der Eltern, Schulen, Kindern und Gemeinden soll eine bestimmte Unterrichtsform gefunden werden.

(b) Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wird nicht die Sparbüchse der Nation sein. Es werden genauso viele evangelische und katholische Religionslehrkräfte gebraucht wie bisher. Folgende Unterrichtsformen wären denkbar: Im sog. *Wechselunterricht* lösen sich evangelische und katholische Lehrkräfte jedes halbe, mindestens jedes Jahr in einer gemischten Klasse ab. Im *Team-Teaching* unterrichten eine evangelische und eine katholische Lehrkraft zusammen. Und im *Wahlunterricht* können die Schüler wählen, ob sie zur evangelischen oder katholischen Lehrkraft gehen. In allen Fällen wäre die Lehrkraft zwar genötigt, sowohl nach evangelischem als auch katholischem Lehrplan zu unterrichten, aber gleichzeitig hat sie das Profil der eigenen Konfession besonders hervorzuheben.

(c) Alle Gremien wie Rahmenrichtlinienkommission, Schulbuchkommission, Fachkonferenz und das geistliche Leben (Schulandachten, Schulgottesdienst, Rüstzeiten usw.) sollten gemeinsam durchgeführt werden.

(d) Da die Schüler und Schülerinnen in der Regel zu einem Dialog über ihre Konfession nicht in der Lage sind, sollte dieser Dialog vorrangig im Lehrerzimmer geführt und in den Klassenraum übertragen werden.

II. Gründe für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

4. These: *Ein jugend- und religionspsychologisches Argument: Da Kinder und Jugendliche Konstrukteure, Akteure und Rekonstrukteure ihrer eigenen Religiosität sind, sollte der RU hier Hilfe leisten. Das ist in einem konfessionell-kooperativen Unterricht eher möglich, als in einem rein konfessionellen.*

Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, den Schülern bei der Konstruktion bzw. Rekonstruktion von Religiosität Entwicklungshilfe bzw. mütterliche Dienste zu leisten. Da diese die Konfessionen und Kirchen bei ihrer Suche nach religiösem Halt kaum bzw. gar nicht mehr in Anspruch nehmen (sie argwöhnen bei Kirchen und geschlossenen Religionssystemen Manipulation und Zwang), muß der Religionsunterricht hier einspringen. In den Neuen Bundesländern korrelieren Religiosität und Kirchlichkeit zwar noch, in den Alten Bundesländern divergieren sie aber.

Solche Entwicklungshilfe kann m.E. besser in einem konfessionell gemischten als in einem homogenen Unterricht stattfinden. Die Schüler sehen hier, wie die Klassenkameraden der anderen Konfession religiös anders leben, praktizieren und agieren. Und sie lernen – hoffentlich – den Perspektivenreichtum der eigenen Konfession kennen. Sie können Religiosität und Glaube in ihren vielfältigen Facetten kennenlernen und möglicherweise frei wählen. Das wäre in einem rein konfessionellen RU nicht möglich.

5. These: *Ein seelsorgerliches Argument: Da Kinder und Jugendliche nach lebensweltlich verankerter Religiosität suchen, sollte der RU seelsorgerliche Dienste leisten. Das kann in einem konfessionell-kooperativen Unterricht effektiver geleistet werden als in einem konfessionell homogenen.*

Die meisten Kinder und Jugendlichen begnügen sich nicht mit Religionskunde, sondern möchten Religion leben und erleben. Aber sie möchten nicht nur *eine* Konfession, sondern mehrere Konfessionsstile erleben. Der Religionsunterricht ist hier seelsorgerlich gefordert. Besonders der konfessionell-kooperative Religionsunterricht. Katholische Lehrkräfte müssen für evangelische und evangelische Lehrkräfte für katholische Schüler offen sein.

6. These: *Ein ekklesiologisches Argument: Da Glaube auf Gemeinschaft angewiesen ist, sollte eine Religionsklasse als „Gemeinde auf Zeit“ vorgestellt werden. Das ist heute in einer konfessionell gemischten Klasse eher möglich als in einer konfessionell homogenen.*

Da m. E. auch im Religionsunterricht Glaube wachsen soll, ist auch hier eine Gemeinschaft gefordert. Natürlich ist eine Klasse keine Glaubensgemeinschaft. Aber ich schlage vor, daß die Lehrkraft sich das *vorstellt*. Sie sollte sich ihre Klasse als „Gemeinde auf Zeit“ vorstellen – wohlwissend, daß die Klasse das nicht ist. Solche imputative Zuschreibung könnte hilfreich sein.

Nun könnte man meinen, daß solche vorgestellte Gemeinschaft in einer konfessionell homogenen Klasse eher möglich ist als in einer gemischten. Das stimmt. Aber die Verhältnisse sind nicht so! Schüler fühlen sich in einer pluralen Gruppe gemeinschaftlicher als in einer homogenen. Gegensätze ziehen sich an! Gerade eine konfessionell gemischte Klasse kann ich mir gut als „Gemeinde auf Zeit“ vorstellen.

7. These: *Ein theologisch-ökumenisches Argument: Da viele Jugendliche die kirchlich-konfessionellen Begriffe als 'Sprache Kanaans' abtun, könnten sie für eine ökumenisch-weltoffene Begrifflichkeit zugänglich sein. Das ist in einem konfessionell gemischten Unterricht eher möglich als in einem konfessionell homogenen.*

Viele Jugendliche können mit konfessionell geprägten Begriffen wie Rechtfertigung, Ablaß, Buße, Verdienstlichkeit, Primat, Zölibat usw. nichts mehr anfangen. Offen sind sie aber für ökumenische Versuche, z. B. statt von Erbsünde von 'struktureller Schud', statt von Rechtfertigung von 'Befreiung', statt von Sünde von 'Entfremdung' usw. zu reden. Eine Erdung der konfessionellen Sprache findet bei vielen Anklang. Sollte der RU es nicht wagen, Schüler mit solcher ökumenischen Begrifflichkeit vertraut zu machen – freilich ohne die konfessionelle Sprache aufzugeben?

8. These: *Ein religions- und kirchensoziologisches Argument: Die meisten Jugendlichen sind skeptisch gegenüber objektiven Wahrheiten, die von Konfessionskirchen vertreten werden. Deshalb sind sie für ökumenische Bewegungen, die an solchen objektiven Wahrheitsansprüchen rütteln, zugänglicher als für homogen konfessionelle.*

Viele Jugendliche kritisieren einen objektiven Wahrheitsanspruch von Konfessionskirchen. Solche Kritik kann sehr flach wirken, wenn sie im „ich finde ...“-Stammtischstil reden. Sie kann aber auch sehr tiefgründig sein, wenn sie im „ich bin überzeugt ...“-Stil sich äußern. Konfessionelle Wahrheiten schmelzen in ihrem Bewußtsein ab.

Angesichts dieser Tendenz scheint mir eine Begegnung mit protestantischen und katholischen Wahrheitsansprüchen hilfreicher zu sein als mit nur einer Konfession. Dabei muß freilich jeglichem Subjektivismus begegnet werden. Vielmehr geht es darum, christliche Wahrheit in der Auseinandersetzung mit den christlichen Traditionen zu finden.

Ich betone, daß ich nicht eindeutig weiß, ob Schüler und Schülerinnen einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eher brauchen als einen konfessionell homogenen. Das müßte die Empirie erweisen. Zur Zeit liegen aber noch keine empirischen Untersuchungsergebnisse über die Auswirkungen konfessionell-kooperativen Unterrichts auf die Religiosität von Schülern und Schülerinnen vor. In Tübingen, Bamberg und Osnabrück wird daran gearbeitet. Bis dahin halte ich aber an meiner Hypothese fest, daß ein konfessionell-kooperativer RU sehr sinnvoll ist.

Thesen zur Podiumsdiskussion

1. Die aktuelle Debatte um eine zukunftsfähige Konzeption des Religionsunterrichts leidet auf weiten Strecken darunter, daß sie – vor allem im katholischen Raum – zu polarisiert geführt wird. Gemeint ist: Es wird der Eindruck erweckt, als gebe es nur die Alternative zwischen einem konfessionellen Religionsunterricht in der herkömmlichen Form und einem religionskundlichen Unterricht, oder anders formuliert: zwischen einem Unterricht *in* Religion und einem Unterricht *über* Religion. Eine solche Polarisierung führt leicht dazu, daß denkbare – und teilweise bereits realisierte – Alternativen, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegen oder die sich gar in ein so vermessenenes Gelände gar nicht einordnen lassen (wie etwa ein Unterricht *von* Religion *aus*), nicht differenziert wahrgenommen und gewürdigt, sondern pauschal nur der einen oder anderen Alternative zugeordnet – damit zugleich in der Regel disqualifiziert werden.

2. Indem die ausschließliche Sorge dem Erhalt des Religionsunterrichts gilt, wird die Diskussion über die religiöse Dimension in den schulischen (und sonstigen) Erziehungs- und Bildungsprozessen zu reduziert geführt. Der Religionsunterricht wird sich als ordentliches Unterrichtsfach an der Schule nur in dem Maße halten lassen, wie es gelingt, der Öffentlichkeit, zumal ihren skeptisch oder kritisch eingestellten Teilen, mit pädagogisch und bildungstheoretisch überzeugenden Argumenten plausibel zu machen, daß Religion einen sinnvollen, wenn nicht unverzichtbaren Faktor in Erziehungs- und Bildungsprozessen bildet. Damit würde die religiöse Dimension zugleich einen höheren Stellenwert in den schulischen (und sonstigen) Erziehungs- und Bildungsprozessen gewinnen

3. Auffällig in der aktuellen Diskussion über den schulischen Religionsunterricht ist, daß die Frage nach weiteren Lernorten von bzw. in Religion bzw. Christentum bestenfalls am Rande gestreift wird; das gilt auffälligerweise auch für die kirchenoffiziellen Dokumente. Könnte das damit zusammenhängen, daß der sozialisatorischen Kraft der Kirchengemeinden von den Kirchen selbst aktuell nicht allzu viel zugetraut wird und daß darum auf die Schule als dem vorzugsweise erfolgversprechenden Lernort gesetzt wird? Dabei wissen vor allem Religionslehrer und -lehrerinnen ein leidvolles Lied davon zu singen, wie schwer ihnen eine überzeugende Vermittlungsarbeit in Sachen Religion zusätzlich dadurch gemacht wird, daß sie nur selten auf Orte oder Gemeinschaften verweisen können, an und in denen anziehungsträchtig für junge Leute das gelebt wird, was im Religionsunterricht darzustellen versucht wird.

4. Notwendig für eine realistische Einschätzung dessen, was der Religionsunterricht „leisten“ kann, ist eine Rückbesinnung darauf, was am Ort der Schule möglich und ihm angemessen ist. Dazu sei im Anschluß an H. Halbfas bemerkt: Der Schule ist es vorrangig um „Verstehen“ von Wirklichkeit (mitsamt

ihrer religiösen Dimension) zu tun. Zu den praktischen Konsequenzen von Verstehen – z.B. eine bewußte Entscheidung für oder gegen einen Glauben – kann sie bestenfalls anregen.

Im übrigen sei auf die Bedeutung und „Chance“ verwiesen, die Kirche mit anderen Formen der Präsenz an der Schule (Schulpastoral) oder in anderen Begegnungsfeldern mit jungen Leuten hat. Auch dies droht in der aktuellen Debatte um den Religionsunterricht zu kurz zu kommen

5. Abschließend sei zur Diskussion gestellt, was mir im Anschluß an eine von mir durchgeführte kleine (alles andere als repräsentative!) Umfrage über konfessionsübergreifend erteilten Religionsunterricht (in allen Schulformen) festhaltenswert erscheint und sich an Konsequenzen nahelegt:

5.1 Es sind schon lange keine Einzelfälle mehr, daß der Religionsunterricht nicht in der Weise erteilt wird, wie es offiziell bislang vorgesehen ist. Darum hilft es nicht weiter, wenn dieser Tatbestand weiterhin abgestritten wird. Vielmehr ist diesem Fach gedient, wenn die „alternative“ Praxis endlich aus dem Schattendasein des Unerlaubten heraustreten kann.

5.2 Ohne diese „alternative“ Praxis nunmehr umgekehrt zur Norm erheben zu wollen, macht schlicht und einfach die Tatsache ihrer Existenz es erforderlich, daß ihr die Hilfestellungen, die sie benötigt, gegeben werden. Dies beginnt mit der Konzipierung entsprechender Curricula und geht über die Erstellung von Lehrmaterialien bis hin zu notwendigen Konsequenzen für eine auf diese Praxis hin befähigende Lehrerbildung in Studium und Beruf.

5.3 Kompensiert werden die bislang nicht gegebenen – oder präziser: verweigerten – Hilfestellungen von „offizieller Seite“ durch das starke Engagement der Lehrkräfte, wie es die Rückmeldungen in bemerkenswerter Weise belegen. Mit diesem persönlichen Engagement sind jedoch – verständlicherweise – Empfindlichkeiten verbunden, die gebührend in Rechnung gestellt werden sollten, sollen diese vorab und unmittelbar für die Kinder und Jugendlichen, aber auch darüber hinaus für Schule, Gesellschaft und Kirche insgesamt so wichtigen Ressourcen nicht unvorsichtigerweise ausgeschöpft und zum Erliegen gebracht werden.

5.4 Im Zusammenhang mit einem „Religionsunterricht für alle“ wird die Unkenntnis der Religionspädagogik über die „religiösen Landschaften“ heutiger Heranwachsender besonders markant. Das Konzept eines darauf Bezug nehmenden schülerorientierten Religionsunterrichts steckt bestenfalls in den Anfängen.

5.5 Der zu verzeichnende gänzliche Ausfall des sozialisatorischen und bildnerischen Beitrags der Kirchengemeinden – womöglich in Kooperation mit dem schulischen Religionsunterricht - ist alarmierend und erweist sich zunehmend als kontraproduktiv für das Beharren auf einen rigide konfessionell gestalteten Religionsunterricht.

Religionspädagogische Kompetenz aus der Sicht eines Studienleiters¹

Die Frage nach religionspädagogischer Kompetenz aus der Sicht eines Studienleiters – Fachleiters, wie er amtlich in Niedersachsen heißt – lässt sich ganz gut erschließen, wenn man das Wort „Kompetenz“ aus seiner Begriffsverengung befreit und die ursprüngliche Bedeutungsvielfalt dazu nutzt, um das Ausbildungsumfeld und -ziel der RuR² zu beschreiben:

1. Das „com-petere“ meint ja zunächst „etwas gemeinsam zu erreichen suchen“ – sowohl in gegenseitiger Unterstützung als auch in Konkurrenz und Vergleich (im Lat. z. B. puellam, honorem). Hiermit sind wichtige *personale* Bedingungen von Ziel, Leistung und Bewertung im Raum von Schule und Seminar bezeichnet: Z. B. gruppendynamische Prozesse im Fachseminar, Gruppenarbeit, Unterrichtsbesprechungen, -planungen, -beurteilungen, sekundäre Motivationen der RuR, Noten.
2. Die „competitio“ ist ursprünglich aber auch ein juristischer Begriff und meint innerhalb eines rechtlichen Rahmens *Befugnis* einerseits und einklagbaren *Anspruch* andererseits, ein Aspekt, der sowohl bei der bildungspolitischen Verortung des Faches als auch bei didaktischen Abgrenzungen und etwa den Rahmenrichtlinien eine besondere Rolle spielt.
3. Der Begriff „competentia“ wird gebraucht, wenn verschiedene Teile in ein *proportionales Verhältnis* zueinander gebracht und verbunden werden – bei einer Statue etwa die competentia membrorum, ein natürliches, proportioniertes Verhältnis der Glieder zueinander. (Aulus Gellius: *Comprehensura Herculani pedis, quanta longinquitas corporis ei mensurae conveniret, secundum naturalem membrorum omnium inter se competentiam modificatus est*). Verschiedene *Desiderate* in ein angemessenes Verhältnis zueinander bringen – etwa in der Vermittlung von Theorie und Praxis, auch von Sache und Schülerhorizont – ist ein Hauptziel der Ausbildung am Seminar.
4. Schließlich bedeutet „competentia“ *Fähigkeit; Vermögen, Mächtigkeit* – *competere animo, auribus, oculis, lingua* – bei Sallust und Tacitus etwa. Die persönlichen geistigen und sensuellen Voraussetzungen, ihre Nutzung und Weiterentwicklung sind wohl entscheidend für die erfolgreiche Ausbildung zum L bzw zur L'.³

¹ Religionspädagogische Kompetenz in Ausbildung und Beruf. Kongreß der AKK und des AfR vom 21. – 24. 09. 98 in Freising.

² Folgende Abkürzungen werden verwendet: RuR: Referendarinnen und Referendare, LuL: Lehrerinnen und Lehrer, SuS Schülerinnen und Schüler, Ref: Referendar, Ref': Referendarin.

³ Zu den Bedeutungsvarianten im Lateinischen vgl: Basilii Fabrii Thesaurus Eruditionis Scholasticae, Frankfurt und Leipzig 1749, 2. Bd, Sp. 191.

Wenngleich die Punkte 1 und 2 – intrapersonale Bedingungen in der Ausbildung und der gesellschaftlich-rechtliche Rahmen des RU – sicher einige Ausführungen verdient hätten, sollen uns hier vor allem die Aspekte 3 und 4 von Kompetenz – hier: religionspädagogischer Kompetenz – beschäftigen, nämlich

- *Proportionalität* – sprich: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im RU und deren Vermittlung, die Funktionalisierung von Theorie für die Praxis bzw. die Sättigung der Praxis mit Theorie
- und *Fähigkeit* – also die Frage nach persönlichen Voraussetzungen für den Lehrberuf und deren Nutzung, gemeint sind hier besonders fachlicher Stand, persönliches Weltbild bzw. persönliche Theologie, intellektuelle, sensuelle und kommunikative Voraussetzungen.

Dabei interessiert besonders: Wie kann ich als Fachleiter in Fachsitzungen, Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen den RuR helfen, ihre religionspädagogische Kompetenz auszubauen?

Lassen Sie mich die Teilziele für eben diese Kompetenz in *5 Punkten* darstellen:

1. Gewinnung einer eigenen theologischen Position
2. Gewinnung eines Selbstbewusstseins als RL und RL'
3. Vergewisserung der eigenen Fähigkeiten – Methodenwahl
4. Entwicklung der Fähigkeit zum Gespräch und zur Moderation
5. Die Befähigung zur didaktischen Entscheidung und Reduktion.

1. Gewinnung einer eigenen theologischen Position

Was den Theologiestudentinnen und -studenten – so die Aussagen der RuR – an der Hochschule mehrfach versichert wurde: „Hier lernen Sie die wissenschaftliche Beschäftigung mit Theologie; Methoden der Umsetzung, Anwendung und Vermittlung erarbeiten Sie, abgesehen vom religionspädagogischen Teil ihres Studiums, vor allem im Referendariat.“ Und so ergibt sich dann das Bild eines Hochschulabsolventen, der, reich durch die Hochschulausbildung mit theoretischem Gepäck versehen, die Reise in den neuen Ort der Praxis, nämlich die Schule getrost antreten kann, kommt es doch nur darauf an, die richtigen Koffer dort je nach Wetterlage auszupacken, sich warm anzuziehen und den staunenden SuS die bunten Mitbringsel zu überreichen. Sicher, das Überreichen und das Reisen will geübt werden, aber hier bekommt man ja im Studienseminar die nützlichen Tips, und im übrigen war man ja selber mal Schüler und geht gern mit Menschen um.

Schon sehr bald wird deutlich, dass das Bild bereits bei den angenommenen Theorievoraussetzungen nicht stimmt:

1. Nicht selten haben die Studenten an der Hochschule sich recht frühzeitig spezialisiert, wobei die traktierten Gegenstände dann eher peripher liegen (Nischenstudium). Die von Hochschullehrern vertretene Meinung, man könne durch die dort gewonnene Methodenbeherrschung sich auch andere, zentralere Gegenstände aneignen, erweist sich nur in Teilen als richtig.

2. Defizite sind vor allem in der mangelnden Klarheit über die eigene theologische Position begründet, etwa, wenn nach der Wahrheit mythologischer, der Gültigkeit von Glaubensaussagen, wenn nach geschichtlichem, naturwissenschaftlich erfaßtem und kerygmatischem Ereignis gefragt wird. Ganz offensichtlich ist in diesen Fällen das fleißig Gelernte nicht in das eigene Welt- und Gottesbild integriert worden. Eine angelesene Theologie überlagert dabei eine persönliche, die im übrigen zumeist als vermeintlich nicht präsentationsfähig unter Verschluss gehalten wird. Auch hat eine Auseinandersetzung mit konkurrierenden anthropologischen Deutungsversuchen kaum stattgefunden. Ein in fataler Weise geschlossener Raum Religionsunterricht, in dem eben alles anders ist und auch anderes als im normalen Leben als richtig gilt, hat hier in einem geschlossenen Raum Theologiestudium sein Vorbild. Zu diesem Phänomen intellektueller Entfremdung einige Beobachtungen:

Meine RuR waren nach der Zugkatastrophe von Eschede in der Schule nicht darauf eingegangen, obwohl eine Referendarin die Theodizeefrage innerhalb einer Einheit über Hiob gerade behandelte. Dabei war es weniger Ratlosigkeit als die disparate Wahrnehmung von RU und Leben, die sie nicht auf den Gedanken kommen ließ, etwa danach zu fragen, was, worüber denn die in Nachrichtensendungen abgebildeten Pastoren an der Unglücksstelle mit Helfern und Angehörigen möglicherweise sprachen.

Im letzten Jahr – für viele das Jahr der Lady DI – stirbt eine Frau in einem Auto-unfall. Nach allem, was man aus ihrer Lebensgeschichte erfährt, war sie ein Mensch mit durchschnittlicher Intelligenz, psychischen Problemen, vielen guten Absichten, gelegentlich recht törichten Verhaltensweisen und einer falschen Partnerwahl. Wie ist es möglich, dass Diana für ein ganzes Land zum Mythos wird, zur „Königin der Herzen“? Was unterscheidet „Mythos“ und „kritische Biografie“? Welche archetypischen Ingredienzien von Verfolgung, Opfer, Entsagung, Liebe, Hoheit helfen hier, eine mythische Person zu schaffen? Gibt es „falsche“ und „richtige Mythen“? Wiederum: Keine(r) der RuR hat von sich aus das Thema als möglichen Gegenstand des RU wahrgenommen, obwohl es sie selbst und die SuS beschäftigt hat.

Weiter: Die RuR haben ja neben Religion mindestens ein weiteres Fach zu vertreten. Nahe läge von daher, daß hier nach Verknüpfungen, hermeneutischen Brücken, Abgrenzungen – auch methodologischer Art – gesucht würde – schon um der Gestaltung eines eigenen Welt- und Menschenbildes willen. In den meisten Fällen werden die Fächer aber in merkwürdig disparater Weise studiert und später auch wieder vermittelt. Die notwendigen Verbindungslinien, die Aussagen unseres Faches plastisch und eindrücklich machen können, werden nicht gezogen:

Im Zusammenhang mit dem Historikerstreit etwa bietet sich für den Religions- und Geschichtslehrer an, danach zu fragen, ob es die Schuld eines ganzen Volkes gebe. Diese Gedanken erschienen den SuS im Zusammenhang mit Thora

und Propheten zunächst noch fremd, zumal sie als Kinder der Postmoderne Schuld, wenn überhaupt, bestenfalls individuell ausmachen. Die scheinbare Entbehrlichkeit des Buß- und Betttages hat hier u. a. ihren Grund. Plastisch wird die Frage für die SuS, wenn sie mit ihrem Deutschlehrer Dürrenmatts Tragikomödie „Romulus der Große“ lesen oder gar im Theater sehen und von einem sich verblödet gebenden römischen Kaiser Romulus mit den anderen Hauptfiguren des Stückes in eine Falle gelockt werden. Das Lachen bleibt ihnen im Halse stecken, als dieser vertrottelte Versager sich als messerscharf argumentierender Richter Roms offenbart und mit den Gerichtsworten Johannes des Täufers „Die Axt ist an den Stamm gelegt“ (Lk 3,9) die plangerechte Vernichtung des Imperium Romanum ankündigt: „Rom ist schwach geworden, eine taumelnde Greisin, doch seine Schuld ist nicht abgetragen und seine Verbrechen sind nicht getilgt.“⁴

Lassen Sie mich im Zusammenhang der Vermittlung einer für SuS neuen religiösen Dimension betonen, dass es im RU nicht nur darum gehen kann, auf vorfindliche Schülerhaltungen und -vorverständnisse zu rekurrieren, um eine didaktische Verschränkung zu erreichen. Es geht auch darum, neue Erfahrungen zu schaffen, den Schülerhorizont durch Fremdes zu erweitern. Hierzu sind literarische Bezüge besonders geeignet:

Nirgendwo gibt es zur Theodizeefrage etwa eine eindrucksvollere und niederschmetterndere Antwort als in Büchners Drama „Dantons Tod“, in dem vor einer Hinrichtungsszene die Menschen mit Ferkeln verglichen werden, die man totpeitscht, damit ihr Fleisch schmackhafter werde, mit sterbenden Goldkarpfen in einer Schüssel am Tisch der lachenden Götter, die sich am Farbenspiel des Todeskampfes erfreuen.⁵

Die Reihe von Beispielen, in denen ein literarisches oder aktuelles reales Geschehen aus theologischer Perspektive betrachtet und vielleicht erhellt werden könnte, ließe sich beliebig fortführen. Und unsere Hochschulabsolventen und absolventinnen erfahren ja die Ereignisse in den Medien, lesen in ihrem anderen Fach nichttheologische Texte mit theologischem Potential, aber sie nehmen das nicht wahr, weil sie – siehe Anmerkungen oben! – sich an einen geschlossenen Raum Theologie und die damit verbundene Entfremdung gewöhnt haben.

Notwendige Ausbildungskonsequenz: Gemeinsame Gespräche, Diskussionen, Einüben von Wahrnehmung, Fachgrenzenüberschreitungen, Materialbörsen, auch im Bereich der visuellen Medien, beispielhafte Erarbeitung von Unterrichtseinheiten exemplarischer Themen abseits der üblichen Textsammlungen zu den Themen, die im Curriculum des RU eine besondere Rolle spielen, nämlich:

- Gottesfrage, Theodizeefrage
- Wunder

⁴ Friedrich Dürrenmatt: Romulus der Große, Diogenes V, Zürich 1980, S. 92.

⁵ Georg Büchner: Dantons Tod, IV. Akt, Gütersloh 1963, S. 105.

- Schöpfung
- Tod und Auferstehung
- Schuld, Rechtfertigung, Identität

Das geschieht in den Fachsitzungen und – einmal pro Jahr – in einem zwei- oder dreitägigen Workshop. So hat das Hamelner Fachseminar mit den Göttingern und ihrem Fachleiter zwei Tage am Thema Auferstehung gearbeitet, im Jahr darauf sich im Kloster Bursfelde drei Tage mit dem Thema „Wunder“ beschäftigt; dieses Jahr ging es im Kloster Amelungsborn um „Rechtfertigung“. Es geht bei diesen Tagungen und bei den vorbereitenden Fachsitzungen um verschiedene Zugangsweisen, exegetische Ansätze, Materialien in großer Vielfalt, aber auch um persönliche Klärungen im Sinne der oben beschriebenen Integration in das eigene Weltbild. Hilfreich ist hier sicher die für manche Referendarin und manchen Referendaren erstmals erfolgte Darstellung *verschiedener* denkbarer exegetischer Zugänge zu einem Text – etwa in Anlehnung an Bergs „Ein Wort wie Feuer.“ „Persönliche Klärung“ meint jedoch mehr: Das Zur-Sprache-Bringen der persönlichen Theologie in Anbindung an eins der o. g. Themen. Die Begegnung mit verschiedenen liturgischen Formen in klösterlicher Umgebung, die Erfahrung, dass sich Religion nicht auf das Kognitiv-Satzhafte reduzieren lässt, gibt hier zusätzliche Impulse.

Lassen Sie mich an dieser Stelle einflechten: Angesichts der sich wohl durchsetzenden Verkürzung der Referendarszeit auf 1 ½ Jahre wäre es wichtig, dass gerade für das oben beschriebene Integrationsmoment bereits an der Hochschule mehr geschähe. Sehr konkrete Gedanken müsste man sich auch darüber machen, welchen Beitrag das intendierte Praxissemester leisten könnte und müsste – die Schulen allein sind hier sicher überfordert.

Der eigentliche Druck, sich in sehr ehrlicher und gründlicher Weise Klarheit über die eigene theologische Position zu verschaffen, geht aber von dem Unterricht selbst und den gemeinsamen Nachbereitungen dieses Unterrichts aus. Schüler und Schülerinnen fragen sehr direkt und impertinent nach Auferstehung, nach dem Realitätsgehalt von Wundern. Sie lassen sich durch gezündete verbale Nebelkerzen nicht verblüffen, auch nicht durch Verweis auf verschiedene Lehrmeinungen, sondern verlangen einen für sie gedanklich nachvollziehbaren Zugang, den der Lehrende glaubhaft und plausibel vertritt. Dieser Zugang kann sehr verschieden – beispielhaft, gleichnishaft, bildhaft, definitivisch, psychologisch, in literarischer Verschlüsselung, intertextuell, symbolisch, in narrativer Einbettung, in synoptischem Vergleich, traditionsgehistorisch – erfolgen, auf keinen Fall aber in Ablösung von dem Unterrichten selbst. *ReligionslehrerInnen beschädigen sich und den Religionsunterricht nicht, wenn die SchülerInnen den Weg nicht über volle Distanz mitgehen können, wohl aber, wenn die Lehrerin/der Lehrer keine eigene Position vertreten und vermitteln kann.* Im Nachgespräch mit dem Fachleiter kann der Referendar zunächst rein theologisch-fachlich argumentieren; es bleibt ihm aber danach nicht die Frage erspart, ob Vorentlastungen und Veranschaulichungen –

z. B. im formgeschichtlichen Bereich, in Analogien, Beispielen, Bildern, Symbolen – Näherungen ermöglicht haben, auch: welcher Bypass gelegt werden könnte, um in das Herz des Problems vorzustoßen, wenn der direkte Zugang nicht benutzbar ist.

2. Gewinnung eines Selbstbewußtseins als RL' und RL – Überwindung von Vermeidungsstrategien

Kein anderes Fach in der Schule ist einem vergleichbaren Legitimationsdruck ausgesetzt wie der RU. Der/die StudienreferendarIn bekommt das in besonderem Maße beim eigenverantwortlichen Unterricht im Fach Religion zu spüren, in einer Zeit, in der das Akzeptieren der Lehrerrolle noch Mühe bereitet. Die Autorität eines begleitenden Fachlehrers fehlt, die Abmeldungsmöglichkeit wird als drohende Niederlage empfunden – besonders, wenn kein Alternativunterricht – Werte und Normen/ Ethik/ Philosophie etwa – eingerichtet werden kann und die SchülerInnen eine Freistunde gewinnen könnten. ReferendarInnen, aber auch einzelne gestandene LuL neigen dann dazu, in negativer Weise eine Ausnahmestellung des Faches erst zu schaffen durch Strategien des Überlebens und Überstehens. Eine dieser Strategien eliminiert das Sperrige, Erklärungsresistente, nimmt den SuS die Möglichkeit des Widerspruchs durch Offenheit bis zur postmodernen Beliebigkeit. Gelegentlich geht dabei auch eine gewisse Täuschung einher, die die SuS zunehmend als unfair empfinden:

Eine sich abnutzende Handhabung des *problemorientierten Ansatzes*, in dem eine Verschränkung von Schülerinteresse und theologischer Aussage stattfinden soll: Ankündigung eines Reizthemas – Gentechnologie, Ökologie, Strafvollzug, Gewissen, Euthanasie, Ethnozentrismus – Anheizen des Interesses, 4/5 psychologischer, ökologischer, politischer Aspekt, 1/5 theologische Deutung hinterher. Wenn mehrfach erfolgt, bössartige Interpretation der SuS des RU als gewerbliche Kaffeefahrt: Reizvolle Landschaft, Kulinarisches, Gemeinschaftsgefühl vorweg, die Verkaufsveranstaltung des Propriums im biblischen Text als Pflicht hinterher.

Oder *Religionskritik*: Ein Text, der mir immer wieder in Besuchsstunden begegnet und auch Ihnen sicher bekannt ist: Tilman Mosers Gottesvergiftung, die Darstellung eines Gottes, der das Überich des Menschen in bedrohlicher Weise ausfüllt und den Heranwachsenden erdrückt, Manifestation einer bigotten Religionsvermittlung, durch die ein Mensch psychisch geschädigt oder gar zerstört wird. „Nein“, so wird die UE im weiteren Verlauf erbringen – „nein, so ein Gott ist unser Gott nicht, er ist ein befreiender, einer, der zum Handeln Mut macht, derartige Mißverständnisse von Gott, derartige Negierungen des Heilsgeschehens in Christo gilt es zu überwinden.“ Gut gemeint und gut zu unterrichten, Autoritäten können ob religiösen Mißbrauchs angegriffen werden, man kann gemeinsam psychologisieren, diskutieren, und irgendein Weltwinkel als Beleg für religiöse Drangsalierung findet sich allemal. Nur: Es ist nicht das Problem der Schüler, im übrigen auch nicht das eines heutigen jungen Lehrers, sie sind nicht gottesvergiftet, psychische Verbiegungen dieser Art gelten

ihnen als Exotica, den vielen Erstaunlichkeiten der Kirchengeschichte wie Hexenverfolgung und Exorzismus vergleichbar.

Die dritte Möglichkeit, mit zentralen Inhalten unseres Faches umzugehen, indem man sie umgeht und sich damit über die Wochen des Schuljahres rettet, ist die intensiv und extensiv durchgeführte literarkritische Methode, didaktisch unter dem *hermeneutischen Ansatz* subsumiert. Da wird verglichen und gestrichen, werden Traditionsstränge herauspräpariert, Hoheitstitel untersucht, unterschiedliches Gedankengut nach Herkunft und Entwicklung katalogisiert: Das theologische Proseminar in der Schule. Der Lehrer exculpiert sich von dem Vorwurf, Religion sei ein Laberfach – „hier wird wissenschaftlich gearbeitet“ – dem Schüler imponiert es, wenigstens zu Anfang, und mit viel Glück gleiten die Stunden über die Frage weg: Wozu soll das gut sein?

In der Sek II hört und sieht man immer wieder Stunden mit hohem *theoretischen Anspruch* und Abstraktionsgrad. Die Schüler erarbeiten Begriffsreihen, wie Gesetz – Evangelium – Rechtfertigung – Freiheit – präsentische und futurische Eschatologie – Reich Gottes. Lehrer und Schüler gewinnen die Befriedigung, die man auch bei der richtigen Anwendung der binomischen Formeln gewinnt: Man kann jonglieren, untereinander in Beziehung setzen, ja sogar menschliche Ursituationen, wie z. B. Erfüllung, Glück, Liebe, Todesangst, Bindungslosigkeit, Schuld theologisch kartographieren. Fraglich jedoch, ob und wann hier mehr als ein reizvolles intellektuelles Manöver stattfindet, ob hier Spirituelles, existentiell Wirkendes stattfindet.

Damit kein Mißverständnis entsteht: Jedes der genannten Verfahren hat im RU seinen Platz ; es verliert jedoch in dem Augenblick Berechtigung und Wert, in dem es seine Begründung nicht in der zu verhandelnden Sache, sondern in der Absicherung der Lehrperson hat.

Zu ergänzen wären als Strategien des Überlebens im RU noch Anbiederung durch Verzicht auf Negativnoten, Verzicht auf Hausaufgaben, permanente Entertainmentleistungen des Lehrers, schneller Wechsel von Reizthemen, um andauernde Schülerakzeptanz zu erhalten, Gewährung eines Beliebigkeitsklimas in End- und Ziellosdiskussionen mit der Folge, dass sich der Status unseres Faches an der Schule ständig verschlechtert: Religion – ein Laberfach.

Die Situation des Faches – im schulischen, im gesellschaftlichen, im rechtlichen Bereich – und die besondere Situation des Religionslehrers werden in der Fachsitzung besprochen, zugleich werden offensive Gegenmodelle des Verhaltens erörtert und – das ist ganz wichtig – durch Hospitationen bei geeigneten Fachlehrern glaubhaft vorgestellt. Faktum ist, dass ein RU in der Sek II beispielsweise, der die SuS fordert, in Klausuren eher strenge Maßstäbe anlegt, Hausaufgaben und Anfertigung von Protokollen verlangt und selbstbewusst und anspruchsvoll als Abiturfach auftritt, seinen Platz in der Schule eher festigt. Für RuR ist weiterhin wichtig zu erfahren, dass RU einen langen Atem braucht und *dass es wahrlich nicht ihre Aufgabe ist, in der Ausbildung den Druck gegenüber dem Fach mit ihrer Person aufzufangen*, sich und die eigene

Berufsperspektive durch Abmeldungen und Verweigerungen in Frage zu stellen, wohl aber, einen Unterricht zu planen, der den SuS ein lohnendes Angebot für die Gestaltung ihrer Welt- und Gottessicht macht.

3. Vergewisserung der eigenen Fähigkeiten – Methodenwahl

Elias Canetti beschreibt in seinem autobiographischen Werk „Die gerettete Zunge“⁶ die Lehrer seiner Züricher Schulzeit: Den Geschichtslehrer, der begeistert und begeisternd griechische Geschichte lehrte. Er sah seine Schüler nicht an, sondern „sah auf das, wovon er sprach, seine Rede war nicht rasch, aber sie setzte nie, sie hatte einen Rhythmus wie von schwerflüssigen Wellen, ob zu Lande oder zu Wasser gekämpft worden war, immer fühlte man sich auf dem Meer.“ Jede Frageunterbrechung erschien dem jungen Canetti als verlorene Zeit: „Dann tat es einem um jeden Augenblick leid, den er uns sonst wieder aufs Meer genommen hätte.“ (S. 183) Er beschreibt weiter den Deutschlehrer als „Antipoden“ zu seinem Kollegen, etwas trocken, aber mit einem „Sinn für Maß und praktisches Verhalten“ (S. 184), „... man wurde von ihm nicht hingerissen, aber er führte einen auch nicht irre.“ und schließt kritisch: „Später ... merkte ich, wie belesen er war, nur fehlten seiner Belesenheit Willkür und Erregung.“ Endlich nennt er den Lateinlehrer, der eine „besondere Offenheit für Menschen hatte“ (S.185). Er erinnert sich: „Seine Reaktionen waren nie vorauszusehen, aber man brauchte sie kaum zu fürchten. Eine leise und kurze ironische Bemerkung war eigentlich alles, was er einem je versetzte, man verstand sie nicht immer, sie war wie eine geistreiche private Wendung, die er für sich gebrauchte.“ (S. 185)

Canetti resümiert: „Die Vielfalt der Lehrer war erstaunlich, es ist die erste bewußte Vielfalt in einem Leben.“ und weiter: „Da ich sie jetzt an mir vorüberziehen lasse, staune ich über die Verschiedenartigkeit, die Eigenart, den Reichtum meiner Züricher Lehrer (...) und der Dank, den ich für sie fühle (...) wird von Jahr zu Jahr größer.“ (S . 186). Die Tatsache, dass die oben bewunderten Verhaltensweisen – andauernde Überwältigung durch Lehrervortrag, Neigung zum Geistreich-Privaten – einem heutigen Referendaren in der Beurteilung eher schaden würden, möchte ich nicht mit Hinweisen auf bildungsgeschichtliche Prozesse und die Entwicklung der Pädagogik abtun. Ich verstehe sie als Anfrage, ob wir der *wünschenswerten Unterschiedlichkeit von LuL* und Verhaltensweisen zu wenig Aufmerksamkeit schenken zugunsten eines normierten Lehrerbildes, bei dem sich die Qualität des Unterrichts im Wesentlichen im Grad der Beherrschung bestimmter Methoden ausdrückt und die didaktische Reflexion die Bedingungen der eigenen Person nicht einbezieht. Von daher müßte sich als eine der entscheidenden Aufgaben des Fachleiters herleiten, im gemeinsamen Competere herauszufinden, worin die besonderen Eigenarten und Fähigkeiten, die Ausgangskompetenzen des Referendars/der Referendarin liegen, um sie zu optimieren. Jeder der doch mindestens sechs- und zwanzigjährigen Menschen hat erfahrungsgemäß bestimmte Stärken ent-

⁶ *Elias Canetti: Die gerettete Zunge*, Fischer Tb, Frankfurt a. M. 1997.

wickelt. Die gilt es zu finden und auszubauen. Dabei ist es durchaus legitim, wenn der junge Lehrer, die junge Lehrerin methodische Wege vermeidet, auf denen die eigenen Schwächen ihn/sie und den Unterricht besonders behindern. Ich selber halte den narrativen Ansatz als methodisch-didaktischen Weg für sehr wichtig, die Bildung einer Erzählgemeinschaft im Klassenraum für möglich und fruchtbar. Hier lassen sich formgeschichtliche Einbettung, Transport von Sachinformationen, Perspektivität von Erfahrungen, Vermittlung von Konflikten mühelos und in ganzheitlicher Weise leisten. Aber: Es gibt RuR, die können nicht erzählen und werden es auch trotz allen Bemühens nie so lernen, dass das Erzählgeschehen die Schülerinnen und Schüler erfasst. Sie werden sich mit dem Vorlesen begnügen müssen, Erzählungen auf Band sprechen lassen oder aber andere, ihnen gemäßigere Wege der Vermittlung suchen. Einer meiner ersten Referendare hatte Schwierigkeiten mit der sprachlich-anschaulichen Umsetzung von Sachverhalten. Andererseits zeigte er einen unglaublichen Erfindungsreichtum bei der Herstellung methodischer Hilfsmittel. Als begeisterter Fotograf hatte er eine ganze Wand mit Fotos verschiedener Lebenssituationen beklebt: „Auf dem Bau“, „ein Hochzeitsempfang“, „ein festliches Essen“, „der Läufer nach einem Langlauf“ u. a. Wortlos packte er aus einer Tasche Bier-, Wein-, Sekt-, Limonadenflaschen aus. Die Schüler ordneten die Flaschen den Fotos zu, begründeten ihre Zuordnungen, formulierten dann: „Bestimmte Formen und deren Inhalte gehören in bestimmte Lebenssituationen“. Sie hatten das Prinzip formgeschichtlicher Fragestellung bei minimalem verbalen Aufwand des Lehrers erfasst. Sie selber waren sehr kreativ dabei, in der Folge einen denkbaren Sitz im Leben für Wundererzählungen zu finden – für Sturmstillung und Speisungswunder etwa – und zu erfahren, dass sich Wert und Macht einer derartigen Erzählung erst in einer Lebenssituation erweisen. Der Referendar baute in der weiteren Ausbildung seine veranschaulichenden Demonstrationen systematisch aus: Dass hier bestimmte unterrichtliche Schwerpunkte in den Methoden und in der Begegnung entstehen, ist in einer Schulwirklichkeit, in der bei anderen Lehrern wieder ganz andere Unterrichtsstile und Verfahrensweisen auf die SchülerInnen einwirken, sicher kein Mangel, sondern die Bereicherung, die nicht nur Canetti dankbar erfahren hat.

4. Entwicklung der Kompetenz zum Gespräch und zur Moderation

Um es vorwegzunehmen: Die RuR haben keine Schwierigkeiten untereinander mit dem gepflegten und intensiven Diskurs – das erweist sich von Anfang an in den Fachsitzungen – wohl aber mit dem Lehrer-Schüler-Gespräch.: Die Gesprächsmoderation – Impulssetzung, Formulierung von Arbeitsaufträgen, Fragetechnik, metasprachliche Verständigungen über den jeweiligen Diskussions- bzw Sachstand, über weitere Zielsetzungen und Verfahren, das alles verbunden mit Feldübersicht, immer in der Bereitschaft, sich auf neue Lösungswege einzulassen, dabei aber den roten Faden und die gesetzten Ziele nicht aus den Augen zu verlieren – das macht wohl bis zum Ende der Ausbil-

dung die stärksten Schwierigkeiten und erfordert den größten Trainingsaufwand. Einige Schwierigkeiten sind relativ leicht zu erklären: Zunächst reagiert der Referendar/die Referendarin „natürlich“, bzw so, wie er/sie es sechsundzwanzig oder mehr Jahre getan hat: Er/sie teilt mit, was er/sie mitteilen möchte, korrigiert, was falsch erscheint, bzw überformt eine Schüleräußerung, wenn sie zu ungenau erscheint (Etwa: „Sie meinen sicher...“), stellt einer Schülermeinung die eigene Auffassung gegenüber. Dieses Gesprächsverhalten ermöglicht bestenfalls einen Meinungs austausch in einer asymmetrischen Kommunikationssituation – eine Sache von fragwürdigem Nutzen – verhindert zugleich eine progressive selbsttätige Problemlösung der SuS, die Informationen auf Dauer nur in ihre Vorstellungen integrieren, wenn sie an der Erarbeitung des gedanklichen Fortschritts mitdenkend, mitentscheidend und mitformulierend beteiligt waren. Dieser Sachverhalt läßt sich in einer Fachsitzung relativ leicht klären, jedoch bringt diese Erkenntnis dem/der ReferendarIn nicht mehr, als dem Fahr Schüler die Erklärung von Schaltung, Kupplung und Gaspedal in der Fahrschule. Eine Gesprächsmoderation, die idealiter eine von den SuS getragene Unterrichtsprogression in Gang setzt und in Gang hält, kann im Normalfall nur durch intensives und lang andauerndes Training im Unterricht selbst erreicht werden. Es ist sicher nicht falsch, davon zu sprechen, dass bestimmte verbale Verhaltensweisen und Reflexe eingeschliffen werden. Dabei erhält der/die ReferendarIn in den Nachbesprechungen bestimmte Aufgaben und entlastende Hilfen für die jeweils nächste Stunde. In Rollenspielen im Rahmen der Seminarsitzungen können immer wiederkehrende Fehler bezeichnet und auf Gründe und Folgen hin untersucht werden. Im übrigen wird man auch hier nach maßgeschneiderten Lösungen je nach Person des/der jungen LehrerIn suchen müssen. Jemandem, der leicht in der Komplexität eines Gesprächs die Übersicht verliert, wird man stärkere Phasierungen des Unterrichts mit deutlichen Methodenwechseln empfehlen, dem/der zu engem, sogar vielleicht rigidem Steuern neigenden Lehrer/Lehrerin wird man aufgeben, statt Fragen Arbeitsaufträge zu formulieren, die komplexe Gesprächssituationen eröffnen, wer im Gespräch eher unflexibel reagiert, sollte in der Vorbereitung verschiedene denkbare Gesprächsverläufe mit einem Partner durchprobieren. Bereits nach wenigen Hinweisen wird deutlich: Gerade für die Übung des Unterrichtsgesprächs erweisen sich die zwei Jahre Ausbildungszeit als bitter notwendig und hier ist i. a. die mühevollste und schwerste Arbeit zu leisten.

5. Die didaktische Kompetenz: Auswahl und Reduktion

Didaktische Entscheidungen sind selbstverständlich immer wieder Gegenstand der Fachsitzungen und der Stundenbesprechungen. Der Referendar/die Referendarin lernt, seine/ihre Vorhaben im Beziehungsdreieck von Fach/Unterrichtsgegenstand – SchülerIn – LehrerIn zu verorten. Dabei kann er/sie sich einer wirklich reichlich vorhandenen Literatur bedienen. Doch derartige Entscheidungen spielen sich nicht allein auf einer überwiegend kognitiven Ebene

ab. Wichtiger ist - und das ist häufig ein recht langwieriger Prozeß - dass einige Grundeinstellungen bei der Stoffauswahl überwunden werden müssen :

1. Die RuR überlegen, indem sie ihr umfangreiches Gepäck - s.o.! - sichten, als die wichtigste Frage, was sie denn den SchülerInnen *mitteilen, beibringen* wollen. Sie übersehen dabei häufig, dass für das Gelingen von Religionsunterricht am wichtigsten ist, was die SuS *fragen*. Beispiel: Er/Sie lehrt Rechtfertigungslehre, ausgehend von der Lage der Menschen im späten MA und trägt dann vor: „In dieser Situation kommt Luther zu der großen Entdeckung...“ Anschließend: „Ich habe Ihnen einen Text mitgebracht...“ Und dann in einer der Folgestunden: „Hat das auch für uns noch Bedeutung?“ - Deduktion - und so wird immer wieder vorgegangen - von der theologischen Aussage auf die Lebenssituation der SchülerInnen. Nur haben die sich inzwischen längst verweigert und das Waswillunsdassagenmodell längst satt. Dabei läge es doch so nahe, bei dem anzuknüpfen, was SuS Tag für Tag betreiben: Die Darstellung ihrer Lebensentwürfe vor anderen, die Absicherung ihres Selbstwertes zu Haus, in der Schule, vor sich selbst, die Frage: Von wem lasse ich mich messen, welche Maßstäbe muß ich anerkennen, wie bestimmt sich mein Wert.
2. An diesem Beispiel wird noch etwas anderes deutlich - und auch das wird erst in einem langwierigen Prozeß gelernt: Unterrichten ist eben *nicht*, Theorie schrittweise zu verdünnen, um sie dann in homöopathischen Dosen den SuS auf dem Löffel zu verabreichen, in der Hoffnung, dass sie dann alles schlucken und sogar verdauen werden. Aufnahme von Nahrung setzt Hunger, zumindest aber Appetit voraus. Wir subsumieren diese Überlegungen unter dem Begriff der Schülerorientierung und der Motivation. Grundsätzlich gilt für das Verhältnis von Theorie, sprich: theologischen Denkmodellen - und Unterrichtsgegenstand: Es handelt sich um *qualitativ unterschiedliche* Dinge, in einem engen Zusammenhang stehend, nicht aber voneinander abgeleitet. Die Verschiedenheit sei in einem Bild formuliert: Ein schwerer Wein wird durch die Auffüllung mit Wasser nicht zu einem leichten Wein, sondern lediglich zu einem verdünnten schweren Wein. Den leichten Wein beziehe ich von ganz anderer Lage und Traube.
3. Neben diesen recht grundsätzlichen didaktischen Überlegungen muss die didaktische Auswahl und Reduktion unter sehr viel weniger spektakulären Vorgaben erfolgen. Bei schulnahen didaktischen Überlegungen in Fachsituationen oder bei der individuellen häuslichen Unterrichtsplanung erweist sich immer wieder - und das ist geradezu ein Hauptthema bei der Examensarbeit - dass didaktische Entscheidungen nicht immer glücklich waren, weil man ganz triviale Dinge übersehen hat. Lernziele werden zu hoch angesetzt, weil man die Randlage der Stunde am Ende eines Vormittags nicht bedacht hat, die Vorkenntnisse der SchülerInnen werden überschätzt - das gilt z. B. besonders für geschichtliche Einordnungen -, Textsorten werden verwendet, mit denen die SuS noch nicht vertraut sind, den überwiegend in konkreten und beispielhaften Zusammenhängen denkenden jüngeren SuS

werden Probleme und deren Lösungen auf abstraktem Niveau zugemutet, es werden Gegenstände angesprochen, die außerhalb des Erfahrungshorizontes der SuS liegen. (7. Klasse: „Versetzt euch mal in einen Penner, und schreibt auf, was der denkt“)

Ziel der Ausbildung muß auch hier sein, dass die jungen LuL zunehmend genügend *Erfahrung* gewinnen, um zu erkennen, was jeweils für die konkrete Lerngruppe, den konkreten Ort und die konkrete Stunde machbar und sinnvoll ist. Dabei können religionspädagogische Trockenübungen – „stellen wir uns eine 7. Klasse vor...“ – die verschiedenen Determinanten didaktischer Entscheidungen bewusst machen. Erfahren und internalisiert werden diese Bedingungen aber nur im eigenen Unterricht und in einer darauf bezogenen Reflexion, die mit der Anschauung einer ganz konkreten Situation gesättigt ist.

An dieser Stelle wird im übrigen auch deutlich, dass die Literatur nur Entscheidungsraaster zur Verfügung stellen kann, dass im übrigen Unterrichtshilfen und -reihen, die die Verlage in reicher Zahl zur Verfügung stellen, nur begrenzt weiterhelfen können: Häufig gehen gerade die aus Arbeitshilfen übernommenen Stunden daneben, weil der Unterrichtende seine möglichen eigenen didaktischen und methodischen Überlegungen durch die Vorgaben der Hilfen verkürzt hat.

Fazit: Der/die ReferendarIn muss lernen, Unterrichtsgegenstände zu didaktisieren und die eigenen didaktischen Entscheidungen begründet zu verantworten. Dabei muss der/die ReferendarIn den eigenen Standort und die Erfahrungen, die Motivationen und die Möglichkeiten der SchülerInnen gleichermaßen ernst nehmen.

Die Bedingungen für ein „*Eruditionem competenter agere*“ hießen also:

1. Vermittlung von Weltbild und persönlicher Theologie beim Lehrer,
2. Selbstbewußtes und offensives Einbringen des Faches in eine Konkurrenz konkurrierender Weltdeutungsentwürfe
3. Profilierung der Lehrerpersönlichkeit durch bevorzugte Entwicklung der eigenen Stärken
4. Professionalisierung der Gesprächssteuerung bzw -moderation
5. Didaktisierendes Denken.

Marenbach, Studienseminar Hameln

Fachsitzungsthemen

- Unterrichtsbeobachtung
- Stundenvorbereitung, Aufbau einer Stunde
- Gemeinsame Planung einer Stunde (Schwerpunkt: Phasierungen)
- Prakt. Umsetzung von Elementarisierung: Lehrprobenentwurf (BUB)

Methodik:

- Verwendung von Bild und Film
- Graphisierung von Texten
- Entwicklung von Tafelbildern, Funktionen
- Textarbeit und Gesprächsführung (anhand eines ausgew. Textes)
- Exegetische Erschließungsmöglichkeiten (anhand eines ausgew. Textes)
- Materialsammlung – und -aufbereitung, Verfassen von Texten
- Formen des Erzählens

Didaktik:

- Die religiöse Entwicklung des Jugendlichen (Fowler, Oser, Nipkow)
- Elementarisierung und RRI
- LZe und Lernzielformulierung
- Planung einer Unterrichtsstunde (Schwerpunkt: Materialwahl, Reduktion)
- Planung einer UE zu einem bestimmten Thema
- Did. Entwicklung seit 1945, Auswirkungen auf, Vorkommen in der Gegenwart
- Der narrative Ansatz (mit Übungen)
- Symboldidaktik (mit Beispielen)
- Gestalttheor. Ansatz
- Schulbuchvergleich unter methodischen und didaktischen Gesichtspunkten
- Vorstellen verschiedener didaktischer Entscheidungen und methodischer Möglichkeiten in einem zwei- dreitägigen Seminar

Der Religionsunterricht:

- Staat – Kirche – Schule; RRI
- Leistungsmessung, Lernkontrollen
- Abiturprüfung: Anfertigung von Aufgaben, EPA
- Lehrerrolle
- Examenseinheit, Anlage Examensarbeit

Anm.: Nicht jedem Punkt ist eine eigenständige Fachsitzung gewidmet. Zentrale Punkte dagegen erfordern mehr als eine Fachsitzung (z.B. Vorbereitung des erw. Wochenendseminars). Die Reihenfolge der Themen variiert je nach konkreter Unterrichtssituation und den Wünschen/dem Bedarf der Referendarinnen und Referendare. Einige Punkte werden auch in Teilfachkonferenzen behandelt (unterschiedliche Einstellungstermine!).

Herbert A. Zwergel

Zur Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Ausbildung

Schule *und* Unterricht, Leben *und* Lernen – die Verknüpfung der Begriffe verweist auf Schule als hochkomplexes Handlungsfeld bildungspolitischer Vorgaben, strukturell-institutioneller Rahmenbedingungen und personal-interaktionaler Möglichkeiten aller Beteiligten. Der Religionsunterricht in der Schule kann und will sich dieser Komplexität nicht entziehen. Zu den Herausforderungen und Problemlagen gehören:

- eine stärkere sozialpädagogische Ausrichtung von Schule: Schule muß ihre sozialen Voraussetzungen heute weitgehend selbst sichern (z.B. statt über Schuleignungstests zu selektieren, muß Schule heute die Schuleignung selbst herausbilden);
- psychosoziale Belastungen im Kindes- und Jugendalter, Selbstwertproblematik und Entbehrungserfahrungen mit Zunahme von Kommunikationsstörungen und Aggression;
- veränderte Kindheit mit ambivalenten Folgen für Kindsein heute;
- verändertes Leistungsprofil im Unterricht: Rückgang der unterrichtlich erreichbaren Ziele und Verschiebung der Zeiteile zwischen Sicherung der Rahmenbedingungen und curricular orientierten Lerngängen;
- psychische Verarbeitungsformen bei Lehrerinnen und Lehrern zwischen Wissen um die hochkomplexen Ursachen und Ohnmachtserfahrungen durch der eigenen Person angelasteten unzureichenden Problembearbeitung.

Diese Problemlagen und Herausforderungen teilt Religionsunterricht mit Schule und Unterricht insgesamt, sie stellen gewissermaßen seine Vorab-Struktur dar, welche durch die Schwierigkeiten konfessionell homogen organisierter Religionsunterrichts-Gruppen (klassen- bzw. jahrgangübergreifender Unterricht; Randlage der Stunden und Wanderklassen; Religionslehrkräfte mit geringem Lehrdeputat im Lehrauftrag oder Gestellungsvertrag, welche häufig mit Schule, Kollegium und Schüferschaft kaum in inneren pädagogischen Kontakt geraten) noch verstärkt werden.

Hier braucht es neben verlässlichen strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen, neben fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen von Religionslehrerinnen und -lehrern, um im Religionsunterricht gelingende Lernprozesse zu initiieren und Lebensmöglichkeiten zu erschließen.

Im Stile eines Werkstattberichts soll in diesem Problemkontext dargestellt werden, wie in die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern Elemente zur Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen integriert werden. Mit einem solchen Bericht ist verträglich, daß vorab keine Diskussion zur formalen und inhaltlichen Abgrenzung des Kompetenz-Begriffs geführt wird; die

Begriffsdimensionen werden sich im Gang der Darstellung hinreichend konturieren. Diese ist wie folgt gegliedert: 1. kognitionstheoretische Grundannahmen; 2. Bausteine zur Kompetenzerschließung in Lehrveranstaltungen; 3. Kognitive Verhaltensmodifikation und Selbsterfahrung.

1. Kognitionstheoretische Grundannahmen: Zur Bedeutung von Modellbildung für Situationsbewältigung

Ausgangspunkt ist die Einsicht, daß zur Bewältigung der oben beschriebenen ambivalenten, ja paradoxen Situationen simples Regelwissen nicht mehr ausreicht, sondern Reflexionswissen erforderlich ist, in dem die Bedingungen der Anwendung des Wissens, vor allem auch der Grenzen dieser Anwendung, selbst noch mitbedacht werden.¹

Um dieses Reflexionswissen zu erschließen, zeigt die Auseinandersetzung der unten beschriebenen Elemente in Ausbildungsveranstaltungen diese Abfolge: Zuerst wird die unverzichtbare Bedeutung von Modellbildung für Situationsbewältigung kognitions-theoretisch reflektiert und die Leistungsfähigkeit eines konkreten Modells diskutiert. Dann werden ausgewählte Modelle, wie sie weiter unten beschrieben werden, in konkreten Situationswahrnehmungen in Seminaren und schulpraktischen Studien erprobt. Abschließend werden Wahrnehmungsveränderungen (in der Ambivalenz von Eröffnen und Verschließen von Situationsaspekten) reflektiert und die so praxisverknüpfte und modifizierte Bedeutung des Modells, einschließlich der Bedingungen und Grenzen seiner Anwendbarkeit, mit dem Konzept eigener Fähigkeiten verknüpft. Es geht also nicht um die schlichte Vermittlung von Modellen, sondern um gleichzeitige Reflexion des Modell-Gebrauchs und um die Folgen für die Ich-Welt-Sicht. Die ihrem Gehalt nach als kognitiv zu charakterisierenden Modelle haben auch eine starke emotionale Bedeutung für das Handeln des Menschen, für sein In-der-Welt-Sein: Stehen für relativ unproblematische Situationen keine Modelle zur Verfügung, reagiert der Mensch mit Neugier; nimmt der Situationsdruck zu, ergeben sich häufig Unsicherheit, ja Angst; stehen für existentielle Situationen keine Modelle zur Verfügung, vor allem solche nicht, die „für mich“ möglich sind, folgt existentielle Desorientierung.² Diese emotionale Seite des Ich-Welt-Bezugs kann mittels Modellen nur erschlossen werden, wenn das Reflexionswissen ausdrücklich im Selbst-Konzept verankert wird. Der hier verfolgte Ausbildungsansatz basiert auf diesen Einsichten: Studierenden für die Wahrnehmung ihrer selbst und für die Bewältigung (künftiger) Praxis kognitive Modelle zu vermitteln, welche sie befähigen, Wirklichkeit differenziert zu sehen, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und Realisierungsschritte sowie Modell-Annahmen zu überprüfen, bei gleichzeitiger Reflexion dieser Prozesse in einem kognitiv-emotionalen Ich-Welt-Zusammenhang.

¹ A. Dick, Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenausbildung, in: Berichte zur Erziehungswissenschaft (Nr. 117), Pädag. Institut Freiburg i.d.S., 1999, 6.

² Vgl. H.A. Zwerger, Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: Rpb 33/1994, 40-60.

Diese Sicht kognitiver Konstruktionsleistungen setzt einen Austauschprozess zwischen Subjekt und Umwelt voraus, welcher mit einer radikal konstruktivistischen These³, für die Kultur und sozialer sowie physikalischer Kontext nur Störgrößen sind, nicht verträglich ist. Gegen diese These macht *F. Fischer* das Konzept der *situierten Kognition* geltend:

„Der Perspektive der situierten Kognition liegt die Annahme zugrunde, daß Kognitionen *nicht* unabhängig von den kulturellen, sozialen und physikalischen Kontexten des Individuums betrachtet werden können, weil Kognitionen *keine* rein individuellen, gehirnbasierten Prozesse sind (z. B. Bredo, 1994). Um diesen Gedanken nachvollziehen zu können, ist das Konzept der *Mediation durch Werkzeuge* hilfreich: Beobachtet man die Alltagshandlungen von Menschen, so wird klar, daß die Interaktionen zwischen einem Menschen und seiner Umgebung *indirekt* stattfinden: Stets wird diese Interaktion über *Werkzeuge* – Zeichen und Artefakte – vermittelt. Der Mensch begegnet nicht objektiv und neutral einer Welt, wie sie ist. Menschen lernen mithilfe von Zeichen und Artefakten mit der Welt zu interagieren – mit Werkzeugen, die der Kultur entstammen. In diesem Sinne sind Lernen und kognitive Entwicklung Prozesse der *Aneignung* von Werkzeugen einer Kultur (Säljö, 1996).“⁴

In Fortführung der Thesen von Fischer rechne ich auch theoretische Modelle zu diesen Werkzeugen. Um mittels dieser Modelle mit komplexen Situationen angemessen handelnd umzugehen und vor allem das angezielte Reflexionswissen zu fördern, müssen die darauf abzielenden Lernprozesse

- *aktiv und konstruktiv* sein: Die Studierenden müssen das Konstruktionsprinzip von Modellen aktiv erarbeiten, d.h. es verstehen. Soll Handlungskompetenz erworben werden, reicht Aktivität allein aber nicht aus; diese muß vielmehr authentisch sein, d.h. mit die Studierenden betreffenden relevanten Situationen verknüpft werden.
- *selbstgesteuert* sein: „Der Lernende bestimmt selbst, in welchem Ausmaß er sein Wissen mit dem Lernmaterial in Beziehung setzt und inwieweit er neues Wissen konstruiert.“ Dies geschieht am besten in einem Prozeß forschenden Lernens, in dem Studierende Fragestellungen generieren, Wege zu ihrer Beantwortung suchen und am Ende diesen Prozeß insgesamt reflektieren. Freiheitsgrade der Lernenden, „eigene Entscheidungen über Ziele und Methoden des Lernens zu treffen“ sind darin Voraussetzung für Metakognitionen bzw. Reflexionswissen.

³ Vgl. *E. v. Glasersfeld*, Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: *H. Gumin/A. Mohler* (Hg.), Einführung in den Konstruktivismus, München 1985, 5, wonach „selbstreferentielle Systeme ... ihrer Umwelt gegenüber autonom, selbstbestimmt“ sind; auch: *G. Roth*, Die Entwicklung kognitiver Selbstreferentialität im menschlichen Gehirn, in: *D. Baecker u.a.* (Hg.), Theorie als Passion, Frankfurt/M 1987, 399f. – Eine solche radikal konstruktivistische Position ist mit jeder Form arrangierter Lehr-Lern-Prozesse und auch mit reformpädagogischen Konzepten fähigkeitsorientierten Lernens in anregungsreichen und kontextualisierten, d.h. alltags- und praxisnahen Lernumwelten unverträglich; sie macht Unterricht und damit Unterrichtsplanung obsolet.

⁴ *F. Fischer*, Mappingverfahren als kognitive Werkzeuge für problemorientiertes Lernen, Frankfurt/M. 1998, 24; die herangezogene Literatur: *E. Bredo*, Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyian pragmatism, in: *Educational Psychologist* 29 (1994), 23-35; *R. Säljö*, Mental and physical artifacts in cognitive practices, in: *P. Reimann/H. Spada* (ed.), Learning in humans and machines, Oxford 1996, 83-96.

- *situations- und kontextabhängig* sein: „Wenn aber Wissen nicht kontextfrei erworben werden kann, so ist es von besonderer Bedeutung, bereits in der Lernsituation die zentralen Merkmale des Kontextes mit einzubeziehen.“⁵ D.h. die herangezogenen Modelle und die konfrontierten Situationen müssen die o.g. Problemlagen angemessen abbilden; Komplexitätsreduktion darf nicht auf Simplifizierung hinauslaufen.

In der Lehrerausbildung kann solches Lernen eine Dynamik entfalten, die Theorie und Praxis konstruktiv vermittelt – eine Anforderung, nach der die unten dargestellten Ausbildungselemente ausgewählt sind. Dabei zwischen modellorientierter Sicht von Wirklichkeit und Eigengewicht einmaliger Situationen einen Gegensatz zu konstruieren, wird von den Erfahrungen überholt: Wer von Situationen bzw. der Praxis ausgeht, lernt sowohl die Differenzierungshilfen schätzen als auch dem Eigengewicht der Situation Rechnung zu tragen; wer von den Modellannahmen ausgeht, lernt die Tragfähigkeit des Modells für Situationserschließung schätzen und zugleich die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung theoretischer Annahmen angesichts von Praxis. Wer sich aber blind der Praxis annähert, vertut viel Energie in Versuch und Irrtum, mit gravierenden Folgen für die Interaktionen der sich begegnenden Menschen im Handlungsfeld Schule. Mag es hier durchaus noch Charismatiker geben, für eine Ausbildungssituation braucht es kommunizierbare, d.h. rational ausweisbare und realitätstaugliche und darin auch vermittelbare Modelle.

2. Bausteine zur Kompetenzerschließung in Lehrveranstaltungen

Wenn Unterrichtsbeobachtungen ergeben haben, daß z.B. Disziplinprobleme häufig erst Folge von Unterrichtsproblemen sind – zu viel Frontalunterricht, mangelnde Klarheit von Aufgabenstellungen für Gruppenarbeit, zu enge Fragestellungen, mangelnde kognitive Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes bei der Lehrperson, usw. –, ist klar, daß Ausbildung sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktisch-methodische Kompetenzen fördern muß; viele sog. Unterrichtsstörungen können dann, soweit sie auf solche Kompetenzmängel zurückzuführen sind, vermieden werden. Auf diese Aspekte der Bewältigung von problemhaltigen Unterrichtssituationen wird hier aber nicht näher eingegangen, vielmehr werden Elemente vorgestellt, die zur Bewältigung von Kommunikationsstörungen und Aggressionen hilfreich sind und in den Ausbildungskontext der Hochschule integriert werden können.

2.1 Situationstypen und Situationsmenüs

Bereits die Alltagserfahrung zeigt, daß wir Situationen, die wir diffus wahrnehmen, für die wir kein Modell zur Bewältigung zur Verfügung haben, eher hilflos gegenüber stehen, manchmal auch mit Angst reagieren. Dies führt zu einer zusätzlichen kognitiven Verengung der Wahrnehmung, zu weiteren emotionalen Blockierungen und damit meist zu unangemessenen Bewältigungsstrategien.

⁵ Vgl. zu den drei Merkmalen: *Fischer*, a.a.O., 13f.

Hier hilft, sich bewußt zu machen, welche möglichen Situationen einem z.B. in Schule und Unterricht begegnen können – also Situationsmodelle zu erarbeiten –, dann vor allem aber, diese Situationen im Alltag und in schulpraktischen Studien bewußt wahrzunehmen und zu identifizieren. Hierzu stellt das Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)⁶, auf das weiter unten noch näher eingegangen wird, eine hilfreiche Unterscheidung zur Verfügung: *Situationen des Typs*

- „Recht durchsetzen“: ist ein gekaufter Gegenstand fehlerhaft, habe ich das Recht, ihn zurückzugeben und ggfls. meine Forderung mit Rechtsmitteln durchzusetzen;
- „Beziehung“: gegenüber Partnern oder Freunden habe ich zwar auch Forderungen, aber ich habe keine Möglichkeit, diese Forderungen mit Rechtsmitteln durchzusetzen, ich muß mich verständigen;
- „Um Sympathie werben“: ich habe keine rechtliche Legitimation zur Erfüllung meiner Forderung bzw. Wünsche, möchte diese aber doch erfüllt bekommen: z.B. die bevorzugte Behandlung durch einen Beamten, die Kontaktaufnahme mit einer anderen Person (im Restaurant: „Darf ich mich zu Ihnen setzen?“).

Für Schule und Unterricht sind diese Situationstypen um einen weiteren zu ergänzen; dieser führt über den Typ „Recht“ hinaus, weil manchmal, meist für Kinder, Gefahr besteht, die unmittelbare Intervention erfordert, oder es auch darum geht, feste Vereinbarungen zu treffen und auf deren Einhaltung zu bestehen:

- „Gefahr, Recht, feste Vereinbarung“⁷: Beispiel: „Es ist verboten, den Pausenhof während der Schulzeit zu verlassen. Sie kommen gerade dazu, wie Peter sich aus dem Schultor 'raus zum gegenüberliegenden Bäcker schleichen will.“

Solche Situationen richtig zu unterscheiden, ist Voraussetzung für angemessene Situationsbewältigung, weil *unterschiedliche Situationen unterschiedliche Verhaltensmuster (Situationsmenüs)* erfordern: Ein Beziehungskonflikt kann nicht mit dem Repertoire „Recht“ bewältigt werden; die Forderung einer Lehrerin auf Einhaltung einer Vereinbarung kann zwar Momente des Repertoires „Sympathie“ enthalten, muß aber im Konfliktfall darüber hinausgehen.

Die Unterscheidung und entsprechende Wahrnehmung der verschiedenen Situationstypen führt zu einer ersten kognitiven Orientierung und emotionalen Stabilisierung der sonst eher diffusen Wahrnehmung und emotional belasteten Reaktionsformen. Dieser erste Schritt ist daher kaum zu unterschätzen, vermittelt er mit dieser ersten Orientierung doch einen Zugang zu den Situationen

⁶ Vgl. U. Pfungsten/R. Hirsch, Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien, Weinheim² 1991. (Mittlerweile liegt eine weitere Auflage vor, die die Vorlagen auf Diskette zur Verfügung stellt.)

⁷ Ebd. 151; zur Adaptation des GSK auf unterrichtsbezogene Situationen haben wir in Kassel eine Modifikation vorgenommen (bisher unveröffentlicht): B. Menzel/A. Patetsch-Kröger/H.A. Zwergel und studentische TutorInnen.

und ermöglicht so, näher hinzuschauen und Bewältigungsmöglichkeiten angstfreier auszuloten. Erfahrungen im Zusammenhang mit Wahrnehmungsübungen in Alltag und Unterricht bestätigen diesen Schlüsseffekt der Situationsunterscheidung. Er zieht dann freilich immer auch den nächsten Schritt nach sich, die Bewältigungsformen näher kennenzulernen und auch zu trainieren (vgl. dazu unten zum GSK).

2.2 Unterschiedliche Schritte der Situationsverarbeitung

Ein weitere Differenzierung zur Situationsbewältigung schlägt, ebenfalls auf der Grundlage eines kognitiven Handlungsmodells, das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)⁸ vor. Es trägt in die diffuse Situationswahrnehmung und in den unstrukturierten Bewältigungsablauf vier hilfreiche Unterscheidungen ein:

1. Wahrnehmung und Interpretation der Situation, z. B. eines auffälligen Schülerverhaltens: *Situationsauffassung*

Veränderung der Wahrnehmungsstrategie, der Erklärungsmuster, der Zuordnungsstrategien von Situationskategorien zu Schülerverhalten, der Zielvorstellungen, der Zuordnungsstrategien von Zielen zu Situationskategorien.

2. Auswahl der Reaktion oder Maßnahme: *Handlungsauffassung*

Veränderung der Wissensbestände über die Vermittlung von Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten, des Umgangs mit Handlungsdruck, der Zuordnung von Handlungsplänen zu Zielen und Situationskategorien.

3. Durch-/Ausführung dieser Maßnahme: *Handlungsausführung*

Veränderung der aktuellen Ausführung von Reaktionen.

4. Bewertung des Erfolgs anhand des angestrebten Ziels: *Handlungsergebnisauffassung*

Veränderung der Wahrnehmung und Bewertung der Schülerreaktionen in der Folge einer Lehrermaßnahme.⁹

Eine solche Differenzierung ermöglicht nicht nur eine Unterbrechung des unstrukturierten Bewältigungsablaufs und damit auch Orientierung, sondern vermag Lehrerinnen und Lehrern, auch Studierenden, die Erfahrung schon gegebener Kompetenz in einzelnen Bewältigungsschritten zu erschließen; denn selten liegt bei Pädagoginnen und Pädagogen gänzliche Inkompetenz vor, es fehlen nur oft die Differenzierungshilfen, denen entlang, statt durch eine diffuse Situationsauffassung eher frustriert zu werden, man sich selbst kontrolliert wahrnehmen kann: Ich weiß zwar, um welche Situation es sich handelt, ich

⁸ Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. K.-C. Tennstädt/F. Krause/W. Humpert/H.-D. Dann: Bd. 1: Trainingshandbuch, Bern/Stuttgart/Toronto ²1990; K.-C. Tennstädt: Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung, ebd. 1987; K.-C. Tennstädt//H.-D. Dann: Bd. 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich, ebd. 1987; K.-C. Tennstädt/F. Krause/W. Humpert/H.-D. Dann: Einführung, ebd. 1987 (24 S., orientierender Überblick).

⁹ Vgl. KTM, Bd. 2, 31ff.; Einführung, 11ff;

kenne auch die Handlungsmöglichkeiten, aber in der Durchführung hapert es bei mir; ich komme sogar zur Handlungsausführung, aber ich bekomme nicht richtig mit, zu welchen Ergebnissen das geführt hat, weil der nächste Handlungsbogen meine Aufmerksamkeit schon wieder völlig in Beschlag nimmt – eine für Unterricht typische Situation.

Auch hier zeigt die Erfahrung, daß die vorgeschlagene Sichtweise Lehrerinnen und Lehrer kognitiv orientiert, darin emotional entlastet, zu differenziertem Hinsehen ermutigt und im Entdecken bereits ausgebildeter Fähigkeiten zu dem Wunsch führt, auch Defizite zu bearbeiten. Das KTM bleibt also keineswegs bei dieser kognitiven Orientierung durch das Situationsmodell stehen; es führt vielmehr zu intensiver Arbeit an den subjektiven Theorien und am Fähigkeitsprofil.

2.3 Differenzierungen des Problemfeldes Aggression: BAVIS¹⁰

Aggressionshaltige Situationen werden oft hilflos erlebt, weil auch hier undifferenzierte Wahrnehmung und Interpretation der Situation Möglichkeiten des angemessenen Umgangs blockieren. Hier setzt das BAVIS im KTM an und unterscheidet folgende Listen von Kategorien:¹¹

1. Mögliche Störungs-/Aggressionsarten

Beschädigung von Sachen; Besitzergreifen von Sachen; physische Auseinandersetzung; Drohen und Erpressen; Ablehnen, Geringschätzung; Verweigerung; verbale Auseinandersetzungen; sonstiges aggressives Schülerverhalten; auffallende unterrichtsfremde Störungen; auffallende, störende Teilnahme am Unterricht.

2. Mögliche Lehrermaßnahmen

Beobachten/Ignorieren; Abbrechen; Mahnen; Drohen; Bestrafen; Herabsetzen; Kompromiß vorschlagen; Integrieren; Ermutigen; Einfühlen; sonstige Lehrermaßnahme.

3. Mögliche Lehrerziele

Kurzfristig den Unterricht fortsetzen, Ruhe herstellen; erzieherische Beeinflussung des Schülers; langfristige Verminderung der störenden oder aggressiven Schülerverhaltensweisen; Stoffvermittlung zügig fortsetzen; Kontakt zum auffälligen Schüler herstellen/behalten; die Ursache des Konflikts ermitteln; kein benennbares Ziel; je nach Situation eines oder mehrere der obigen Ziele abwechselnd; sonstige Ziele (z.B. drohende Folgen aggressiven Verhaltens abwenden).

4. Mögliche Schülerabsichten

Schüler/in wollte: Aufmerksamkeit auf sich ziehen; den andern ärgern; sich verteidigen; Macht ausüben; sich rächen; Schüler/in brachte Hilflosigkeit

¹⁰ Die Bedeutung der Abkürzung ergibt sich aus dem Buchtitel: W. Humpert/H.-D. Dann, Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht, Göttingen 1987; es ist integriert in das KTM.

¹¹ Wiedergegeben in enger, z.T. wörtlicher Anlehnung an: KTM Bd.1, Anlagen 1.1 bis 4.1 nach Humpert/Dann (Anm. 10).

zum Ausdruck; Schüler/in wollte mehr spielerisch „die Kräfte messen“ ohne die ernsthafte Absicht zu schädigen; im Moment nicht deutlich.

Wie die Formulierungen als Kategorien, ergänzt durch Beispiele, zeigen, sind sie für zweierlei geeignet:

- Zunächst können Studierende und Lehrpersonen überprüfen, welche Kategorien sie kennen, welche für sie bisher in ihrer Wahrnehmung, Interpretation und Zielsetzung noch keinerlei Rolle gespielt haben. So können die *subjektiven Theorien* über Umgang mit Aggression gleichsam in einer theoretischen Trockenübung überprüft, erweitert, vor allem aber auch korrigiert werden. Korrekturmöglichkeiten erschließen sich insbesondere dort, wo mögliche Schülerabsichten differenziert wahrgenommen werden: Aggressionen durch „Aufmerksamkeit auf sich ziehen“ oder „Hilflosigkeit“ erfordern andere Lehrerreaktionen als „Macht ausüben“ oder „Rache“. Hier werden dann im Seminar die unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze integriert: anregungsreiches Lernumfeld, fähigkeitsorientierte Ansprache von Schülerinnen und Schülern, verantwortliche Aufgabenübernahme zur Selbstwerterschließung, aber auch: die Bedeutung von Grenzbeziehungen und „haltenden Umwelten“¹².
- So vorbereitet, werden die Kategorien-Listen aber auch zur *Unterrichtsbeobachtung* in den schulpraktischen Studien herangezogen. Dabei ist es wichtig, Studierende nicht zugleich zu überfordern: Wo eine Praktikumsgruppe vorhanden ist, beobachten zunächst zwei Studierende nach der gleichen Kategorienliste, um sich in ihrer Wahrnehmung austauschen und schulen zu können. Im weiteren Verlauf können dann unterschiedliche Beobachtungskategorien herangezogen werden.

Beim Umgang mit Aggressionen und Störungen zeigt sich neben den konstruktiven Möglichkeiten kognitiv induzierter Verhaltensmodifikation, daß es auch emotionale Blockierungen gibt, die derart nur begrenzt bearbeitet werden können: Vor allem bei den selbst aggressiven Lehrermaßnahmen „Drohen“ oder „Herabsetzen“ spielen oft eigene unbewußte Motive eine bedeutende Rolle, welche eher in Supervision oder Lehrer-Balint-Gruppen bearbeitet werden müssen. Es zeigt sich aber auch hier, daß eine angemessene kognitive Durchdringung Studierenden wie Lehrpersonen hilft, eigene Reaktionen angemessener wahrzunehmen und Bearbeitungsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen.¹³

¹² Siehe dazu unten 3.

¹³ Vgl. zu einem ganz anderen Zugang: J. Walker, Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4, Berlin ²1996: dies., Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen, Frankfurt/M 1995; vgl. für einen sensiblen Umgang mit Kindern, Wertschätzung, positive Zuwendung und emotionale Nähe zu Kindern immer noch grundlegend: Virginia M. Axline, Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren, München ⁹1997

2.4 Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)

Mit dem GSK wird in der Linie des bisherigen theoretischen Zugangs ein Trainingsverfahren in die Ausbildung integriert, für das kognitive Verarbeitungsprozesse zentral sind. Damit die Darstellung für eine erste Information überschaubar bleibt, werden die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen einschließlich der Definition von Sozialer Kompetenz¹⁴ nicht eigens diskutiert, sondern die wichtigsten Elemente des GSK so vorgestellt, wie sie auch im Training begegnen; diese sind: das Erklärungsmodell; die Rollenspiele nach unterschiedlichen Situationstypen; das Videofeedback.

Das „Erklärungsmodell“

Wer Kompetenzprobleme bearbeiten will, muß eine Vorstellung darüber haben, wie unsicheres, aggressives oder kompetentes Verhalten in sozialen Situationen zustande kommt: Eine konkrete Alltagssituation wird von der betreffenden Person in bestimmter Weise wahrgenommen und sowohl kognitiv wie emotional weiterverarbeitet. Die Verarbeitungsvorgänge führen zu beobachtbaren (‘motorischen’) Verhaltensweisen, welche Veränderungen in der Umwelt bewirken, welche ihrerseits wieder durch Wahrnehmungsprozesse auf das Individuum zurückwirken und von diesem als Konsequenz erfahrung kognitiv und emotional weiterverarbeitet werden.¹⁵ Sowohl auf der Ebene der *Situationswahrnehmung*, der *kognitiven* und *emotionalen Verarbeitung*, der gewählten und ausgeführten *Handlungen* sowie der Verarbeitung der *Rückmeldungen* aus der Umwelt können Störungen auftreten, die dafür verantwortlich sind, ob ein Verhalten als sozial kompetent oder inkompetent bezeichnet werden kann.¹⁶

Sozial inkompetentes Verhalten kann durch ungünstige Prozeßverläufe auf jeder Ebene der Verhaltensgenerierung entstehen; durch: situationale Überforderung, ungünstige kognitive Verarbeitung sozialer Situationen (ungünstige Wahrnehmung der sozialen Situation und der beteiligten Partner, fehlende Diskriminationsfertigkeiten, ungünstige Annahmen über das Zustandekommen derartiger Situationen und ungünstige Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten hinsichtlich Selbstwahrnehmung und Kompetenzvertrauen), ungünstige emotionale Prozesse (Selbstwahrnehmung von Emotionen), motorische Verhaltensdefizite (Vermeidungsverhalten), ungünstige Verhaltenskonsequenzen (objektive Konsequenzen, Selbstbestrafung und Selbstverstärkung).¹⁷

¹⁴ Pfüngsten/Hinsch, GSK, 39: „Als Soziale Kompetenz bezeichnen wir die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen.“ Die Autoren unterscheiden zwischen einer formalen Bestimmung des Zielverhaltens und der inhaltlichen Konkretisierung, d.h. der Bewertung in Relation zu einem Ziel: Wer seinen Partner verletzen will, wird in dessen Beleidigtsein eine positive Konsequenz sehen, während sich dies unter dem Ziel der Versöhnung als negative Konsequenz erweist.

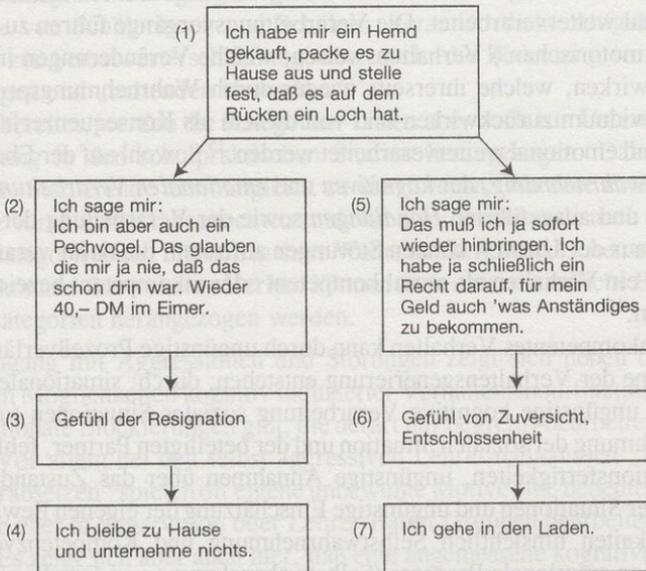
¹⁵ Vgl. ebd., 5.

¹⁶ Vgl. dazu ausführlich: ebd. 21.

Der *Aufbau* des GSK ist an diesem Prozeß orientiert. Für die verschiedenen Teilschritte des Prozesses werden Trainingselemente angeboten, z.B. Situationskategorisierungen zu üben, Wahrnehmungsgenauigkeit und Diskriminationsfähigkeiten (sicher, unsicher, aggressiv) zu trainieren, Gedanken von Gefühlen zu unterscheiden.

Für den Erfolg des Trainings im Sinne einer kognitiven Verhaltensmodifikation ist es aber entscheidend, daß die *Teilnehmerinnen und Teilnehmer diesen Prozeßablauf verstehend verinnerlichen* und dadurch lernen, an den einzelnen Stationen des Prozesses ihr Verhalten zu überprüfen und zu ändern. Die Vermittlung des Prozeßmodells erfolgt im Training nicht abstrakt, sondern an einer konkreten Situation, aus der dann das vereinfachte „Erklärungsmodell“ abgeleitet wird:¹⁸

Beispiel für eine Selbstunsichere bzw. -sichere Verhaltenssequenz

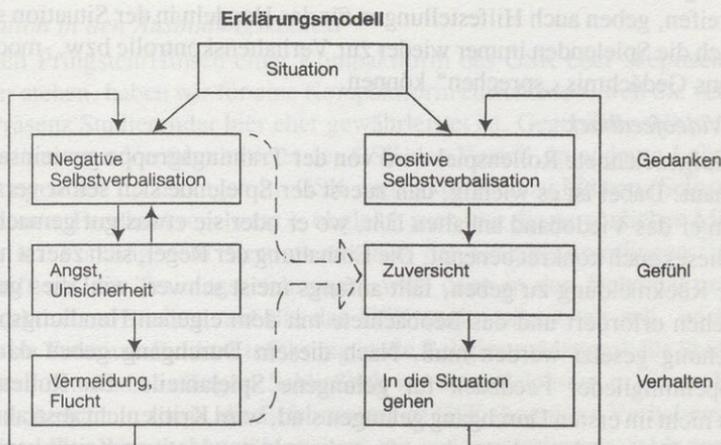


Erst wenn die selbstunsichere und -sichere Verhaltenssequenz von allen verstanden und akzeptiert ist, werden die Begriffe des Erklärungsmodells (zweiter Teil der Grafik) hinzugenommen. In diesem spielt *Selbstverbalisation*, das begleitende innere Sprechen, eine besondere Rolle: In ihm werden sowohl *kognitiv-emotionale Bewertungen wie die inneren Rückwirkungen* (Feedback-Schleifen) auf das eigene Verhalten faßbar: „Ich bin aber auch ein Pechvo-

¹⁷ Vgl. ebd., 8-21.

¹⁸ Ebd., 72, dort beide Grafiken unmittelbar aufeinanderfolgend, auf der Basis des etwas komplexeren „Prozeßmodells“, ebd., 6; die in Klammern gesetzten Zahlen verdeutlichen die Reihenfolge der schrittweisen Darstellung.

gel...“ führt als Interpretation zu einem Gefühl der Resignation und zum Unterlassen der Handlung. Dagegen führt „Das muß ich sofort wieder hinbringen...“ zu einem Gefühl der Zuversicht und Entschlossenheit und zur Ausführung der Reklamation.



Die Veränderung der Bewältigungseinschätzung einer selbst erlebten schwierigen Situation wird dann auch an der Stelle erfahren, wo bisherige negative Selbstverbalisation „Das schaff ich nie!“ innerlich in eine positive „Das wäre doch gelacht! Andere schaffen’s doch auch!“ umgesprochen wird.

Die Rollenspiele nach Situationstypen¹⁹

Die Rollenspiele, die durch Video aufgezeichnet werden, sind in eher therapeutisch orientierten Settings so angelegt, daß immer die Trainerperson den Gegenpart übernimmt (z. B. den Schalterbeamten, der bewegt werden soll, die Bearbeitung eines Antrags vorzuziehen; Typ S). Die Trainerperson kann durch ihre Erfahrung die Schwierigkeit der Situation so gestalten, daß diese für den Spielpartner nicht zu leicht (kein Erfolgserlebnis), aber auch nicht zu schwer (Mißerfolgserlebnis) und damit bewältigbar wird. Anfängliche Mißerfolgserlebnisse würden den Trainingserfolg insgesamt in Frage stellen. In Ausbildungssituationen mit Studierenden der Pädagogik hat es sich als positiv erwiesen, diese den aktiven und reaktiven Spielpart übernehmen zu lassen, weil dann der Gewinn eines anschließenden Rollentauschs mit Perspektivenwechsel für die Entwicklung von Metakognitionen genutzt werden kann.

Die Selbstverbalisation steht als positive Selbstinstruktion auch vor Beginn der das GSK tragenden Rollenspiele, wo die Spielenden je nach Situationstyp sich gleichsam selber Mut machen: „Das ist mein gutes Recht“ (Recht); „Ich habe ein Recht auf meine Gefühle“ (Beziehung); „Es ist mein gutes Recht, einen

¹⁹ Zu den Situationstypen vgl. oben 2.1.

Versuch zu machen“ (Sympathie); sie wird aber auch im Verlauf des Rollenspiels aktiviert – manchmal sogar durch eine Intervention der Trainerperson –, wenn die ursprüngliche positive Absicht durch den Spielverlauf bzw. einschließende frühere Erfahrungen wieder durch negative überlagert wird. Instruktionbögen, die differenziert die Anforderungen des jeweiligen Situationstyps aufgreifen, geben auch Hilfestellungen für das Handeln in der Situation selbst, die sich die Spielenden immer wieder zur Verhaltenskontrolle bzw. -modifikation ins Gedächtnis „sprechen“ können.

Das Videofeedback

Das aufgezeichnete Rollenspiel wird von der Trainingsgruppe gemeinsam angeschaut. Dabei ist es wichtig, daß zuerst der Spielende sich selbst verstärkt, indem er das Videoband anhalten läßt, wo er oder sie etwas gut gemacht hat, und dieses auch konkret benennt. Die Einhaltung der Regel, sich zuerst nur positive Rückmeldung zu geben, fällt anfangs meist schwer, weil dies genaues Hinsehen erfordert und das Beobachtete mit dem eigenen Handlungsplan in Beziehung gesetzt werden muß. Nach diesem Durchgang geben dann die Gruppenmitglieder Feedback für gelungene Spielanteile. Da Rollenspiele meist nicht im ersten Durchgang gelungen sind, wird Kritik nicht abstrakt, sondern als Vorsatz formuliert: Aus einer abstrakten negativen Kritik kann man nur Selbstabwertung lernen; ein Vorsatz („Das möchte ich das nächste mal so und so machen“) hingegen verknüpft die kritische Wahrnehmung der Situation mit den eigenen Fähigkeiten und einem modifizierten Handlungsplan, so daß für die nächste Situation durch das Konzept eigener Fähigkeiten eine positive Motivation zur Situationsbewältigung gegeben ist.

Diese Feedback-Regeln werden mit dem Ziel der Entwicklung von *Metakognitionen* in der Gruppe eigens thematisiert und auch im Blick auf andere Erfahrungsbereiche diskutiert, so z.B. Rückmeldungen zu Unterrichtsbesuchen: Viele Studierende tendieren nach ihren ersten Unterrichtsversuchen beim Rückblick zu einer überbordenden negativen Kritik; sie brauchen viel Zeit, die Dinge zu benennen, die ihnen nicht gefallen haben (vielleicht auch ihrer Meinung nach in den Augen des Beobachters nicht gelungen seien), so daß für die gelungenen Anteile am Ende nur noch wenig Zeit bleibt, vor allem aber die Erinnerung darüber durch die Negativliste überlagert ist. Deshalb gilt: Zuerst die gelungenen Anteile benennen, konkretisieren, was dieses Gelungene ausmacht. Dies führt zu einer Verankerung der Erfahrung mit dem Konzept eigener Fähigkeiten. Erst dann werden die problematischen Anteile reflektiert, auch hier mit dem Ziel, konkrete Ursachen zu benennen, um Veränderungsmöglichkeiten für einen weiteren Durchgang erkennen zu können.

Barbara Jürgens schreibt zu dem Erwerb von Metafähigkeiten als einem zentralen Ziel des GSK:

„Die Teilnehmerinnen lernen, Prozesse und Verhaltensweisen bewußt zu registrieren und auszuführen, die normalerweise automatisiert verlaufen. Sie müssen sich ihre Selbstverbalisationen ins Gedächtnis rufen, auf ihre Gefühle und deren Zusammenhang mit Selbst-

verbalisation achten, ihr eigenes Verhalten beobachten und gezielt ändern sowie sich selbst in systematischer Weise Rückmeldung geben. Man kann annehmen, daß so die Fähigkeit, sich selbst zu kontrollieren und die Unabhängigkeit von situativen Bedingungen beträchtlich verbessert wird. Nicht zuletzt wird durch die Aufforderung zu positiver Selbstrückmeldung und Selbstkritik in Form internal variabler Selbstattributionen das Kompetenzvertrauen der Teilnehmerinnen verstärkt.²⁰

Integration in den Ausbildungskontext

Obleich Pringsten/Hinsch einer Kompaktform des GSK eher skeptisch gegenüber stehen, haben wir für eine Kompaktform entschieden, weil die verlässliche Präsenz Studierender hier eher gewährleistet ist. Gegenüber selbsterfahrungsorientierten Verfahren bietet das GSK den Vorteil, in anderen Lehrveranstaltungen auf Erfahrungen im GSK zurückkommen zu können (Selbstverbalisationen, Feedbackregeln etc.), obgleich auch hier die persönlichen Mitteilungen im Training dem Vertrauensschutz der Gruppe unterliegen.²¹ Ein Rückgriff auf die Trainingserfahrungen wird dann in den fachdidaktischen schulpraktischen Studien, auf die das GSK auch vorbereiten soll, wichtig, ebenso im Tutorium für die Einführung in die Religionspädagogik für Studienanfängerinnen und -anfänger. Schließlich werden, gleichsam in einem Konzept forschenden Lernens, die Erfahrungen im GSK (kognitive Verhaltensmodifikation, Erwerb von Metafähigkeiten) mit anderen (religions-)pädagogisch relevanten Fragestellungen verknüpft – so die eigenständige Adaptation der Situationstypen des GSK auf pädagogische Fragestellungen²² sowie eine geplante weitere auf religionspädagogische Problemsituationen – und auch andere Zugangswege zu Problemlösungen (TZI, Mediation) herangezogen; ein entsprechendes Konzept zur Profilbildung wird derzeit formuliert.

Bei allen positiven Erfahrungen mit dem GSK darf nicht ausgeblendet werden, daß es psychische Problemlagen gibt, die andere, z.B. therapeutische Interventionen erfordern. Trainerpersonen des GSK müssen deshalb zwar keine therapeutische Kompetenz, wohl aber ein genügendes Maß an Selbsterfahrung sowie an Wahrnehmungsfähigkeit von psychischen Problemlagen mitbringen, die sicherstellen, daß in kritischen Trainingssituationen angemessen Hilfe organisiert werden kann.

3. Kognitive Verhaltensmodifikation und Selbsterfahrung

Im Sinne von Reflexionswissen und Metafähigkeiten werden in die Ausbildung auch solche theoretischen Modelle integriert, welche schon für Studierende, vor allem aber später für (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam sind, an denen die kognitiv-emotionale Interaktion, aber auch die Grenzen einer stärker kognitiv akzentuierten Bearbeitung deutlich werden. Die Auseinander-

²⁰ B. Jürgens, Verhaltensgestörte Kinder oder sozial inkompetente Pädagoginnen? in: D.H. Heckt/E. Jürgens (Hg.), Anders kommunizieren lernen, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1996, 18-36, 32.

²¹ So werden auch die Videobänder gelöscht.

²² Vgl. oben Anm. 7.

setzung damit erfolgt in Stile von *Fallanalysen*, wie abschließend einige Beispiele zeigen sollen; diese sind so ausgewählt, daß der emotionale Anteil schrittweise zunimmt.

Von der Opfer- zur Täterzentrierung

Wie sich Sichtweisen durch kognitive Orientierung verändern, zugleich aber auch Blockaden für Neuorientierung vorhanden sein können, zeigt wiederum ein Blick ins Feld der Aggressionen: Wer immer nur die Betroffenheit der Opfer sieht, vermag nicht zu erkennen, was die Täter motiviert, Aggression als Mittel der Wahl einzusetzen; die oben unter 2.3 aufgeführten Schülerabsichten tragen hier hilfreiche Differenzierungen ein – besonders die Bedeutung von Selbstwerterfahrung bzw. deren Beschädigungen –, welche dann auch angemessene Handlungsformen ermöglichen. Blockiert werden diese allerdings dort, wo eine Lehrperson vielleicht selbst als Kind Opfer von Gewalt und sexueller Mißhandlung geworden ist. Hier muß das „verletzte Kind in uns“ erst geheilt werden, bevor, von Projektionen befreit, solche hilfreichen Unterscheidungen eigene Handlungsmöglichkeiten freisetzen.²³

Haltende Umwelt und Containing-Funciton

Das auf Winnicott zurückgehende Konzept „Haltende Umwelt“ ist zunächst für die psychische Entwicklung und Gesundheit von elementarer Bedeutung: Haltende Umwelten zeichnen sich dadurch aus, daß sie

- zuverlässig in der Nähe sind (Halt und Struktur geben; Grenzen ziehen),
- zum Loslassen ermutigen (entwicklungsförderlicher Impuls),
- in Krisen für Rückzugsmöglichkeiten erreichbar sind.²⁴

Auch pädagogische Institutionen müssen haltende Umwelt sein:

„Erst die garantierte äußere Sicherheit und Verlässlichkeit der Grenzen kann Raum schaffen für inneres Wachstum. ... muß die Institution die materiellen und personellen Ressourcen bereitstellen und sichern, die für eine optimale Strukturierung des Binnenraumes der Institution erforderlich sind. Hierzu gehört auch, daß die Institution für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichsam eine haltende Umwelt bereitstellt, die es ihnen wiederum ermöglicht, die Reinszenierungen traumatischer Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche im Winnicottschen Sinne zu 'überleben', also nicht mit Beziehungsabbruch, Vergeltung oder Rückzug zu reagieren. Wesentliche Elemente der haltenden Funktion der Institution für die Mitarbeiter sind dabei ein angemessener Personalschlüssel, Supervision, Gestaltungsfreiräume und nicht zuletzt das institutionell abgesicherte und getragene Akzeptieren von Grenzen pädagogischer Belastbarkeit und Machbarkeit.“²⁵

²³ Vgl. hierzu etwa: *B. Marquardt-Mau (Hg.), Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle*, Weinheim/München 1995; *U. Brockhaus/M. Kolshorn, Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien*, Frankfurt/M. 1993; zum „Kind im Erwachsenen“ besonders: *M. Imhof, Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Konfliktgruppenarbeit in der Schule*, Gießen 1987.

²⁴ Vgl. *R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*, München 1986, 211.

²⁵ *H.-G. Trescher/U. Finger-Trescher, Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung*, in: *U. Finger-Trescher/H.-G.*

Wenn man die Auswirkungen knapper Finanzmittel realistisch einschätzt – von rigide leistungsorientierten Konzepten einmal abgesehen –, wird deutlich, in welche Ambivalenzen Lehrpersonen geraten, die die Gestaltungschancen von „Schulprofil“ und „Qualitätssicherung von Schule“ entschieden nutzen wollen.

Labile institutionelle Bedingungen in der Schule haben dann auch Folgen für die Bearbeitung der immer häufiger auftretenden, o.g. Reinszenierungen traumatischer Erfahrungen in aggressiven Konfliktlagen: Ein Kind, das in seiner Familie nie Anerkennung und Liebe erfahren hat, testet gleichsam in der Reinszenierung durch verstärkte Aggression die Lehrperson, die ihm mit Wohlwollen begegnet, ob auch hier die Zuwendung letztlich nicht trägt und das Kind verletzt, enttäuscht wird. Dies kann den Pädagogen in einen „Zustand der Hilflosigkeit, Ohnmacht, Selbstzweifel, Angst und Wut“ versetzen, worauf er mit Abwehr in Form von „Schuldgefühlen und verstärkter Zuwendung, mit depressivem Rückzug oder mit Enttäuschung und ‘Rache’“ reagieren kann.

„Er kann aber auch im Sinne eines professionellen Umgangs seine emotionale Verstrickung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen (‘Containing-Function’), eigene unbewusste Anteile von denen des Kindes zu unterscheiden suchen (z.B. im Rahmen einer Supervision oder Selbsterfahrung), um einen geeigneten Umgang damit zu finden. So wird er vielleicht entdecken, daß seine Enttäuschung und Wut z.T. auch mit seinen eigenen Größenphantasien zusammenhängt, gerade er müsse in der Lage sein, mit diesem schwierigen Kind besonders gut und erfolgreich umgehen können und wird so verstehen, daß sein Bemühen nur z.T. diesem Kind gilt, zum anderen Teil aber seiner eigenen narzißtischen Befriedigung. Hieraus wird eine realistischere Wahrnehmung des Kindes resultieren und eine Anerkennung der eigenen Grenzen.“²⁶

Das Kind aber wird dann vielleicht als Botschaft des Pädagogen entziffern und erstmals in seinem Leben erfahren können: „Ich ertrage Deine Aggressionen, und unsere Beziehung zerbricht nicht daran.“ Nur diese Reaktion ermöglicht es dem Kind, nicht erneut in der Gegenübertragung und Reprojektion sich unwert zu fühlen, sondern die erfahrene Verlässlichkeit des Pädagogen für seine Entwicklung zu nutzen.

In der Analyse solcher Situationen wird deutlich, welchen Begrenzungen Lehrerausbildung dort ausgesetzt ist, wo Selbsterfahrung unverzichtbar ist, eine Vermischung mit dem Lehrbetrieb sich aber da verbietet, wo ein institutioneller Interessenkonflikt durch Prüfungs- und Bewertungsverfahren gegeben ist. Dennoch ist es unverzichtbar, an ausgewählten Fallbeispielen²⁷ die Sensibilität

Trescher (Hg.), Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Mainz 1992, 90-116, 111.

²⁶ Ebd. 100f.

²⁷ Hierzu gehört auch die geschlechtsspezifische Verarbeitung von Problemlagen durch Frauen, welche dazu neigen, durch institutionelle Bedingungen verursachte Schwierigkeiten zu ihrem eigenen Anliegen zu machen und sich damit Anstrengungen zumuten, mit denen sie die durch die Institution gesetzten Grenzen zu kompensieren suchen – im Falle des Mißlingens mit Schuldzuweisung an ihre eigene Person und der Enttäuschung der Phantasie, „daß alles im eigenen Sinne machbar sei, daß es keine äußeren Grenzen für Erreichbares geben“: *Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Aggression und Geschlecht, in: Finger-Trescher/Trescher, 56-74, 72.*

für solche Problemlagen zu fördern. Daß Studierende, vor allem aber später (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer, im Anschluß daran immer noch selbst entscheiden müssen, ob sie den nächsten Schritt zur Supervision oder Selbsterfahrung tun wollen, dispensiert nicht davon, erste kognitive und emotionale Orientierungen zu erschließen.

3. Ausblick

Bewertet man abschließend die hier vorgestellten Ausbildungselemente und Perspektiven der Pädagogenprofessionalität, wird deutlich, daß die pädagogische Basiskompetenz – von der sozial-kommunikativen Kompetenz bis zur Kompetenz der Selbstwahrnehmung und -erfahrung – auch unverzichtbare Voraussetzung für lebensförderliche religionspädagogische Praxis ist. Angesichts der Ausbildungsbedingungen an der Hochschule und den Arbeitsbedingungen zumindest an den Schulen ermöglichen die ersten Schritte der hier rekonstruierten kognitiven Verhaltensmodifikationen bei den beteiligten Personen, Vertrauen in eigene Kompetenzen und ein Konzept eigener Fähigkeiten zu erschließen, verankert in Reflexionswissen und Metafähigkeiten. Von diesen her darf dann auch darauf vertraut werden, daß vor notwendigen weiteren Schritten, vor allem solchen mit hohem Selbsterfahrungsanteil oder therapeutischem Setting, welche zu institutionalisierten Ausbildungsgängen in Spannung stehen, nicht zurückgeschreckt wird, weil mit der Ahnung einer Befreiungserfahrung die Angst vor ihnen verschwindet.

GODINET: Ein flexibles Arbeitsinstrument für ein Fach in Bewegung

1. Einleitung

GODINET (Godsdienstdidactiek op het Internet, Religionsdidaktik auf dem Internet) ist ein interaktives Arbeitsinstrument, das die Dozenten in den Fachrichtungen Religion/Weltanschauung bei ihrer heutigen Arbeit mit jungen Menschen unterstützen will. Sein religionspädagogisches Konzept schließt sich der Meinung an, dass Schüler und Dozenten in diesem Fach gleichberechtigt sind, dass jede Konfrontation, was immer auch das jeweilige Thema sein möge, vom Dozenten Kreativität verlangt, um eine konkrete Gruppe Schüler zu begleiten. Es geht weiterhin davon aus, dass Jugendliche als Gruppe einen kollektiven „Diskurs“ bezüglich Sinnfragen, Werte, Lebenshaltung.... aufbauen und dass die Aufgabe des Dozenten vor allem darin besteht, die Art und den Aufbau dieses Diskurses gemeinsam mit den Schülern kritisch zu untersuchen, zu evaluieren, zu verbreitern und zu vertiefen. So wird die Freiheit des Schülers vergrößert, um, auf dokumentierte und begründete Weise, eine persönliche Wahl zu treffen und danach zu handeln. Gerade um einen offenen Lernprozess zu fördern, entwickelt GODINET eine ausgewählte und thematisch geordnete interdisziplinäre Datenbank. Was dies konkret bedeutet und was es werden soll, wird im folgenden beschrieben werden. (Der Inhalt dieser Einführung ist auch auf der Website selbst zu lesen: <http://www.kuleuven.ac.be/godinet> – dort auch Grafiken zur Veranschaulichung) Dieses Arbeitsinstrument wird durch das Zentrum für Akademische Lehrerausbildung der Theologischen Fakultät der K.U.Leuven aufgebaut (Lombaerts, Roebben & Ginneberge, 1998).

2. Die tatsächliche Situation: den Lehrplänen und -theorien immer einen Schritt voraus

Die rezenten Bemühungen, den Religionsunterricht dem Zeitgeist anzupassen, sind nicht ohne Resultat geblieben. Vorgeschlagene Veränderungen werden nun auch theoretisch begründet. Neue Rahmenlehrpläne und Methoden bleiben allerdings auch weiterhin die klassischen strategischen Mittel, um neue Ansichten zu verbreiten. Der Inhalt wird neu um Themen herum neu geordnet, die Jugendliche heutzutage besser ansprechen und die auch die Entwicklung der Theologie und Humanen und Sozialen Wissenschaften betonter integrieren. Neue Akzente oder eine Veränderung der globalen Herangehensweise fordern Dozenten zweifellos heraus, ihren Unterricht zu reorganisieren. So stellt der Name „Weltanschauung“ das Fach in einen breiteren Kontext als der begrenztere Titel „Religion“ und der noch früheren Titel „Katechese“. „Inter-religiöser“ Religionsunterricht beruft sich auf eine radikal andere Herangehensweise als ein exklusiv katholischer oder evangelischer Unterricht. Die

Folge der verschiedenen religionspädagogischen Theorien wie zum Beispiel die Textthermeneutik, die Korrelationsdidaktik, die Symboldidaktik, die Befreiungskatechese... zeugen von einer Verbreiterung des Feldes, welches das Fach abzudecken hat und von der zunehmenden Komplexität des Auftrags. Die Didaktik des „selbständigen Lernens“ beruft sich auf die aktive Teilnahme der Schüler beim Planen und Ausführen des Lernprozesses, u.s.w.

Wer die Entwicklung der Lehrpläne während der letzten 40 Jahre verfolgt hat, dem wird zweifellos aufgefallen sein, dass der Lehrplan relativer geworden ist. Meistens bestätigt und formalisiert ein „neuer“ Lehrplan, was Dozenten aus Eigeninitiative in die tägliche Praxis einzuführen gezwungen waren. Das Klassenzimmer ist in erster Hinsicht der Platz, wo sich „Veränderungen“ ungefragt vortun. Die jungen Menschen sind selbst die wichtigsten Protagonisten der Entwicklung des Fachs (Crawford & Rossler, 1995/1996). Aufgrund ihrer instinktiven Verbundenheit mit dem Zeitgeist und der Entwicklung unserer Gesellschaft lenken sie das Unterrichtsmodell in eine andere Richtung. Der aufmerksame Dozent stellt sich darauf ein. Es ist schließlich wichtiger, den Dialog mit der jungen Generation aufrecht zu erhalten, als formal einer Methode zu folgen, die entweder abgewiesen wird, oder der man mit ehrfürchtiger Passivität anhängt. So sorgt der Dozent dafür, dass andere Themen an die Reihe kommen und führt andere Dokumentation ein; die jungen Menschen kommen mit herausfordernden Fragen und Argumenten, um die herum in den Methoden nichts vorgesehen ist, oder sie schließen sich ganz und gar nicht der pädagogischen Arbeitshypothese an. Auf diese Weise hat sich auch die Art der Zusammenarbeit zwischen dem Dozenten und den Schülern mit den Jahren stark entwickelt.

Dieses Projekt geht davon aus, dass die meisten Dozenten mit wechselnden und schwierig vorhersehbaren Veränderungen zu tun haben. In diesem Fall stellt sich häufig die Frage: „Hör mal, wenn ich in einer bestimmten Klasse das Wort „Ehe“ fallen lasse, beginnt jeder zu lachen, man kann nicht mehr ernsthaft darüber reden.... Was ist da bloß los? Was muss ich mir jetzt einfallen lassen, um dieses Thema auf kritische Weise besprechen zu können?“ Oder auch: „In einer bestimmten Klasse werden Religion und Glauben einzig und allein nach ihrem „Profit“ beurteilt. „Man hat nichts davon und also wollen wir auch nichts damit zu tun haben“, sagen die Schüler. Kann ich irgendwo Material finden, das mir verdeutlicht, wie diese Argumentation aufgebaut ist? „Man kann mit ihnen einfach nicht mehr reden. All mein theologisches und fachdidaktisches Wissen geht davon aus, dass dieses Thema zumindest aufgrund kultureller Gründe zu besprechen sein muss. Und dann sage ich noch gar nichts über das Lernen zu glauben. So geht das nicht mehr“ (Reich, 1997/1998).

GODINET will bei dieser kritischen Situation anschließen. Es gibt eine tatsächliche Notwendigkeit, in der Klasse und mit der Klassengemeinschaft eine Wahl zu treffen, um den Gesprächsraum um Religion/Ethik herum auch weiterhin zu ermöglichen. Lehrpläne und Lehrmethoden mögen dann realistisch

und offen entworfen sein, als solches stellen sie keine Garantie mehr da, das Fach auf notwendige und erschöpfende Weise zu unterstützen. Auch wenn alles gut läuft, irgendwann wird der Dozent auf eine unausweichbare Herausforderung stoßen, die darauf weist, dass vor allem die Ausgangspunkte der Lehrpläne und der Methoden ständig überarbeitet werden müssen.

Die Zielsetzungen von GODINET sind:

1. Ein neues Basiskonzept für die Didaktik für die Dozenten R.K. Religion/Ethik in Flandern und den Niederlanden zur Verfügung zu stellen, wobei einerseits das selbstgesteuerte permanente Lernen des Dozenten und andererseits die reale Zusammensetzung der Klassengemeinschaft bezüglich eines Themas im Vordergrund stehen.
2. GODINET will ein verlässlicher Führer für die konkrete Vorbereitung von Unterrichtsstunden sein, indem es eine durchdachte Auswahl an wissenschaftlicher Hintergrundinformation *und* konkrete praktische Dokumentation anbietet.
3. GODINET will ein interaktiver Raum sein, in dem Gebraucher Erfahrungen, Vorschläge, Ausblicke und Fragen zur Diskussion und zur Bereicherung des Projekts vorlegen können.
4. GODINET will Auskünfte über die Entwicklungen der Lehrpläne geben.
5. GODINET will Information und Dokumentation über den pastoralen Bereich an Schulen anreichen.

3. Der breitere Kontext

Vieles hat einerseits mit der veränderten Beziehung zwischen Schule, Gesellschaft und Kirche zu tun und andererseits mit der Entwicklung von ideologisch homogenen Klassen hin zu pluralistischen Gruppen. Im Rahmen dieser Entwicklung steht die vermittelnde Rolle der Schule und der Dozenten ernsthaft unter Druck. Und gerade wegen dieser Umstände ist es hauptsächlich der Dozent, der sowohl die inhaltliche Orientierung als auch die Planung des Lernprozesses hinsichtlich der jeweils in konkreten Gruppen relevanten Problematik, zu bestimmen hat. Wahrscheinlich werden die verschiedenen Unterrichtsverfahren, die in verschiedenen Klassen desselben Niveaus gebraucht werden können, den heutigen Umständen nicht mehr gerecht werden. Stattdessen kann man von der Hypothese ausgehen, dass der Gruppendiskurs einer (pluralistisch eingestellten) Klassengemeinschaft bei der Behandlung einer religiösen/ethischen Thematik eine wichtige Rolle spielt.

Eine Klassengemeinschaft ist in erster Hinsicht ein soziales Interaktionsfeld und entwickelt als solches einen eigenen Kommunikationscode. Gegenseitige Kontrolle und Beeinflussung der Schüler untereinander lenkt den Gedankengang oder verhindert sogar eine vertiefende Reflexion. Man lässt sich nicht so einfach etwas einreden... Hier ist das Paradox jeder menschlichen sozialen Situation sichtbar. Gegenseitige Beeinflussung gibt es auf jeden Fall und sie lässt sich nicht durch eine rationale Planung steuern.

Der Kommunikationsprozess ist in der Gruppe verankert; der Dozent hat viel weniger Steuerungsmöglichkeiten als eine linear gedachte Didaktik vermuten lässt. In der Klassengemeinschaft, wie auch in der Schule allgemein, finden wir tatsächlich in erster Hinsicht Gruppenprozesse vor. Aber in ihrer Kommunikationsstruktur spiegelt die Gruppe auch die heutige Gesellschaft wieder. Es gibt kein Zentrum, das alle Kommunikation regelt und beherrscht oder normiert. Vor allem unter jungen Menschen entsteht ein vielseitiges und vielförmiges Massen-Kommunikationsnetz, das stark durch eine kommerzialisierte Herangehensweise stimuliert und geformt ist.

Diese Kommunikations- und Konsumkultur durchkreuzt das „Unterrichts“system. Sie ist als Interpretationsprinzip aktiv, auf das sich Schüler (unbewusst?) berufen, um das Schulangebot hinsichtlich seines Wertes zu prüfen. Die Klassengemeinschaft bestimmt bis zu einem gewissen Grad, was gelernt werden soll und was nicht. In dieser Hinsicht hat der intentionale Schulunterricht an Rang verloren. Man muss die Schüler berücksichtigen. Dies fordert ein durchdachtes Auftreten auf Seiten des Dozenten, um auf leitende Weise die „Ordnung, die für das Lernen Voraussetzung ist“ aufzubauen. Deshalb, so scheint es uns, ist auch die Konfrontation mit den chaotischen imaginären Elementen der Klassengemeinschaft von fundamentaler Wichtigkeit. Und diese sind von Klasse zu Klasse verschieden und zeigen sich oft zu unerwarteten Zeitpunkten. Methoden und Lehrpläne können dieses Phänomen nur zu einem Teil auffangen. Man benötigt außerdem eine gründliche Diagnose in jeder einzelnen Klassengemeinschaft sowie den Aufbau einer bis zu einem gewissen Grad auf die Klassengemeinschaft ausgerichteten Lehrumgebung.

4. Ein Gruppendiskurs ohne Autorität

Jugendliche auf dem Internet: Man kann es täglich erleben, dass einige junge Gebraucher sich für eine „chat group“ anmelden: Jemand aus den USA, aus Finnland, aus Deutschland, aus Neuseeland, aus Süd-Afrika, aus Kanada, aus Italien, aus Berkel-Enschot (NL) und aus Schoonbeek (B). Sie kennen einander nicht persönlich aber beginnen trotzdem eine Unterhaltung via Internet. Im Laufe dieses Kontaktes entsteht ein „Diskurs“: eine Aufeinanderfolge von Informationen, ein Austauschen von Information, von Aussagen und Argumentationen und Themen, die einander abwechseln. Keiner der Teilnehmer weiß im voraus, was besprochen werden wird, noch welche Richtung der Kontakt einschlagen wird, aber dennoch entsteht ein „Austausch“, wobei Auffassungen und Haltungen der Gebraucher die Anordnung der Gedankengänge und der Argumentation beeinflussen. Irgendwann wird die Unterhaltung unterbrochen..... ohne abschließende Konklusion, ohne Evaluation oder die Möglichkeit, einander jemals zurückzufinden. Dies ist ein typisches Beispiel einer Erscheinung, das dem Medium Internet inherent ist.

Eine „chat group“ ist keine Klassengemeinschaft. Was allerdings bemerkenswert ist, ist die Tatsache, dass sich ein und dasselbe Phänomen zeigt, sobald

Menschen in ein und derselben Kommunikationskette aufgenommen sind: Die Kommunikation lässt einen Gruppendiskurs entstehen. Allgemein bedeutet Diskurs eine Rede ein Gespräch, eine Konversation. Hier wird vor allem die Dynamik der Gruppensituation betont, die die Entwicklung eines inhaltlichen Gedankengangs mitbestimmt.

Eine ideologisch homogene Gruppe steht unter der Autorität eines Konsensus-Diskurs. Der Religionsunterricht wird diesen dann festigen und darüber diskutieren. Wenn aber die Klassengemeinschaften in Schulen eine plurale Einstellung haben, entsteht eine größere Diversität von Meinungen, Stellungnahmen und Argumentationen.

Vor allem die Informationstechnologie verschafft jedem (vor allem geschul-ten) Menschen die Mittel, Zugang zu jedweder Information, über jedes mögliche Thema, bei jedweder Instanz zu bekommen, ohne erst die Zustimmung erbit-ten oder die Zensur von irgend jemandem zulassen zu müssen. Jedenfalls ist dies die Illusion, die der Gebrauch der Massenmedien weckt. Ob es sich hier-bei in der Tat nur um eine Illusion handelt und man tatsächlich mehr gelenkt wird als man selbst zugeben (will), kümmert die Menschen weniger. Tatsäch-lich entstehen neue soziale Beziehungen und bestimmen Menschen ihr Beneh-men von einem Bild ausgehend, das das sichselbst bestimmende Individuum in den Mittelpunkt stellt. (Roebben, 1998)

Der zugrundeliegende Prozess dieser „Emanzipation“ reicht sogar noch wei-ter. Die wachsende Unabhängigkeit drängt die religiöse und moralische Auto-rität immer weiter in den privaten Bereich. „Welches Verhalten ist moralisch gut?“ entwickelt sich zu „Was lässt das Gesetz zu und was nicht?“, wobei man darauf vertraut, dass der Gesetzgeber das Problem des „moralisch Guten“ ge-löst hat. Nun ist die Norm, nach der man sich richtet: „Welches Verhalten ga-rantiert die größten Vorteile?“ Ob dies Verhalten dann auch „moralisch gut“ ist oder juristisch zugelassen wird, wird relativ. Diese Entwicklung fördert tat-sächlich eine pragmatische Überlebensmentalität, die mit Relativismus einher-geht. Hierbei ist das Individuum auf sich gestellt, wenn es sich bezüglich der Ethik, Religion, Werte und des Lebensstils orientiert. Auf welche Kriterien und Normen kann man sich noch stützen, um einen Unterschied machen zu können und „gut“ zu wählen?

Alle Unterrichts-Instanzen haben mit dieser Entwicklung zu tun. Sie stellt den Unterton der Herausforderung dar, für die vor allem das Fach Religion/Welt-an-schauung empfindlich ist.

5. Prinzipielle Ausgangspunkte

Bei der vorangehenden Analyse anschließend, führen einige Ausgangspunkte zu einem religionsdidaktischen Konzept, das GODINET zugrunde liegt.

1. Wie Untersuchungen zeigen, beziehen junge Menschen der Sekundarstufe eine *persönliche Stellung* hinsichtlich der Religion, der Ethik, der Werte und der Lebenshaltung. Sie diskutieren auch über ihre Meinungen und dif-

- ferenzieren sich auf sozialer Ebene. Die Klassengemeinschaft ist der Ort, wo sie formell und informell ihre Meinungen, Gedanken, Haltungen und ihr Benehmen besprechen und mit anderen Sichtweisen und Praktiken vergleichen. Altersgenossen spielen bei der Entwicklung ihrer Einstellungen eine wichtige Rolle.
2. Die Klassengemeinschaft ist eine Lehrgemeinschaft. Der individuelle Schüler lernt nicht als isolierte Identität. Schüler lernen auch durch ihre Interaktionen untereinander. Und die Gruppenstruktur kann sich reorganisieren. Daher die Wahl: Der Referenzpunkt für das Lernen von Religion/Ethik ist nicht der individuelle Schüler, sondern die Gruppe. Auch die Standpunkte, die Schüler vertreten, ihre Argumente und eigens angeführte Dokumentation formen wichtiges Material für den Lernprozess. Schüler sind in gewissem Sinne die wichtigsten Protagonisten für das Erstellen des Lehrauftrages. Vom systemischen Standpunkt aus gesehen: Schüler werden bezüglich ihrer Beziehung zu Religionen und Ethik in dem Maße Fortschritte verbuchen können, in dem auch der Gruppendiskurs in den Lernprozess integriert wird. Gewiss ist jeder Schüler das Subjekt des eigenen Lernprozesses und lernt jeder Schüler für sich selbst. Die Betonung liegt hier jedoch auf dem Impact der Gruppenkommunikation für das Lernen von Individuen (Biesinger & Lott, 1998).
 3. Die unterschiedlichen Interpretationen eines Themas, wie sie in einer Gruppe leben, stellen ein Hindernis für einen Lernprozess dar. Je nachdem wie sich eine pluralistisch gefärbte Diskussion über ein Thema entwickelt, kann nach dem Kern der unterschiedlichen Interpretationen gesucht werden. Wenn über „glauben“ geredet wird und divergierende Standpunkte ans Licht kommen, dann kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen nach einem ihnen zur Verfügung stehenden Freiheitsrahmen suchen, um ihre Haltung hinsichtlich eines religiösen Glaubens zu bestimmen: „Was passiert, wenn ich nicht (mehr) glaube?“ versus „Jeder glaubt an etwas, man kann nicht an nichts glauben.“ Die unterschiedlichen Interpretationen, die zu Hilfe genommenen Argumente oder das Fehlen letzterer, die Sackgassen, die Polarisierungen, der reduzierende Umgang mit dem Thema..... fordern eine gut ausgewählte Dokumentation als Basis, um zu klären, was eine persönliche Wahl oder eine Wahl der Gruppe darstellt. Der Kern der festgestellten unterschiedlichen Interpretationen ist in diesem Sinne ein *hermeneutisches Problem*, eine bestimmte Interpretation um die sich die ganze Diskussion dreht und die überwunden werden muss, um das Gespräch aus dem Teufelskreis herauszuheben (Hilger & Rothgangel, 1997).
 4. Die Rolle des Dozenten besteht dann darin, einen Denkpfad zu entwerfen, der bei diesem Problem anschließt und der die Basis für den Lernprozess absteckt. Das Problem bezieht sich auf einen Konflikt zwischen Interpretationen von (Aspekten von) einem Thema, zwischen Optionen und Haltungen, Verhaltensweisen verschiedener Schüler. Der hermeneutische Lernprozess

richtet sich vor allem auf ein Übersteigen dieses Interpretationskonflikts. Aufbauend auf dem, was der Dozent bezüglich dem, was die Studenten beschäftigt, verstanden (interpretiert) hat, kann nun eine Lernstrategie erstellt werden, die die Gruppe mit originellen Einsichten, Gegensätzlichkeiten, Dilemmas, Leerstellen, Ungereimtheiten, Verleugnung des Themas, unwahren, falschen oder nicht-authentischen Weisen, mit dem betreffenden Thema umzugehen, konfrontiert. Aber ebensogut können die Schüler mit dem Kommunikationscode innerhalb der Klassengemeinschaft konfrontiert werden und mit dem, was der Gebrauch dieses Codes in der Gruppe bewerkstelligt. Für ein und dasselbe Thema können sowohl das Problem als auch der zu entwerfende Denkpfad von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein. Tatsächlich handelt es sich hier um eine auf die Klassengemeinschaft bezogene Neuformulierung der „alten“ Korrelationsdidaktik (Boschki, 1998).

5. Der Dozent ist als Hermeneutiker ein Vermittler zwischen verschiedenen Interpretationen. Er/Sie organisiert und begleitet Lernprozesse, fördert und koordiniert die Kommunikation, festigt die Einbezogenheit der Schüler in den Lernprozess. Der Dozent interpelliert, erweitert die Standpunkte, richtet sich auf die kritische Konfrontation mit religiösen Traditionen, Lebenshaltungen, Werten, Lebensweisen. Er/Sie wählt aus verschiedenen Quellen sorgfältig den Lehrstoff, der den Schülern helfen kann, eine bessere Einsicht in das Thema zu bekommen und ihre Einsichten zu vertiefen oder zu ändern. Der Dozent ist auch persönlich bei dem Lernprozess betroffen; als Folge der Arbeit mit Jugendlichen kann er/sie gezwungen sein, persönliche Einsichten und Haltungen zu revidieren und die kritischen Reaktionen der Schüler zu integrieren (Geurts, 1998).

6. Der Aufbau des GODINET

GODINET setzt sich aus 6 Hauptseiten zusammen: Eine Homepage auf die der Gebraucher kommt, wenn er inloggt auf <http://www.kuleuven.ac.be/godinet>. Auf dieser Seite werden die Zielsetzungen des GODINET formuliert und wird gezeigt, welche Information zur Verfügung steht, um diese Zielsetzungen zu verwirklichen. Von hieraus kann man wählen, welchen weiteren Teil des GODINET man besuchen möchte. Die fünf anderen Hauptseiten sind nach demselben Konzept aufgebaut und zeigen auch dasselbe Lay-out: 1. Das religionsdidaktische Konzept aus näherer Sicht; 2. ausgearbeitetes Thema; 3. GODINET-Pinnwand ... um ihnen besser dienen zu können; 4. Information rund um die Lehrpläne für Religion und 5. Mitteilungen der Interdiözesanen Kommission Schulpastoral.

Auf jeder Seite steht oben der Titel, darunter links gibt es eine Spalte mit der Fernbedienung, mit der man von der einen zu den anderen Hauptseiten gelangen kann. Rechts befindet sich der Text der jeweiligen Seite. Unten auf der Seite werden meistens die verschiedenen Verbindungen zu den anderen Hauptsei-

ten nocheinmal wiedergegeben, damit der Gebraucher nicht erst wieder ganz zurück zum Beginn der Seite muss, um zu einer anderen Seite zu gelangen.

Auf der *Seite 1* „Das religionsdidaktische Konzept aus näherer Sicht“ kann man die Haltung kennenlernen, die an der Basis des Projektes liegt. Dies ist in einem Schema dargestellt, das die Basisstruktur aller Themen formt, die durch GODINET entwickelt werden werden.

Seite 2 ist der Platz für die ausgearbeiteten Themen. Bisher steht nur das Thema „Was ist glauben?“ und „Was soll man glauben?“ zur Verfügung, das noch einige anzufüllende Leerstellen aufweist. Die Seite ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst gibt es einige einleitende Bemerkungen mit Verweisen auf das religionsdidaktische Konzept. Dann folgt eine kurze Gebrauchsanleitung und das Thema „glauben“ in einem Schema. Dieses Schema stellt technisch ein „clickable image“ dar, also eine Zeichnung, von der bestimmte Zonen Verbindungen zu anderen Seiten sind. Durch Anklicken dieser Zonen kommt der Gebraucher zu den dahinterliegenden Seiten, auf denen zunächst jeweils der zu behandelnde Unterteil kurz situiert und dann in mehrere dringende Fragen unterteilt wird, zu denen Hintergrundinformation zur Verfügung steht. Wenn der Gebraucher wissen möchte, welche Hintergrundinformation GODINET vorschlägt um die Frage zu beantworten, kann er/sie auf ein Schlüsselwort klicken und so dem Link zum „GODI-Archiv, Abteilung Hintergrundinformation“ folgen, wo eine quantitativ begrenzte aber qualitativ hochstehende Auswahl zu finden ist. Indem ein Unterschied gemacht wird zwischen „direkt zu gebrauchen“, „Ausweitung von Informationen“ und „Vertiefung eines Themas“, wird den verschiedenen Interessen und der nötigen Zeitinvestierung Rechnung getragen. GODINET suggeriert auch praktisches Material, zur Bearbeitung von (Teil)aspekten in der Klasse. Um das „GODI-Archiv, Abteilung praktische Dokumentation“ zu erreichen, kann man auf den gelben Ball klicken, der neben einem Suchwort zu finden ist. (Wenn kein gelber Ball vorhanden ist, bedeutet dies, dass das GODI-Archiv noch nicht über geeignetes Material verfügt.) Jeder Verweis im „GODI-Archiv“ enthält eine kurze Inhaltsangabe und nützliche Daten, um die Quelle zu lokalisieren oder sich anschaffen zu können. Wo möglich wurden übrigens auch Verweise auf andere Sites auf dem Internet oder/und Verbindungen zu anderen (Sub)themen aufgenommen. Das GODI-Archiv ist ein „lebendiger Organismus“. Wir probieren, immer die neueste und/oder meist „gepriesene“ Information weiterzugeben. Dies bedeutet, dass die Vorschläge regelmäßig geändert werden.

Aus dieser Erläuterung der Struktur des GODINET sollte das folgende deutlich sein: Es wäre verkehrt zu denken, dass der Gebraucher freies Spiel im Unterfragen der Datenbanken erhält. Es ist zum Beispiel nicht so, dass er/sie irgendwo das Wort „Selbstmord“ eingeben kann und dann alle Information erhält, die in den Datenbanken über dieses Thema zu finden sind. Ganz nach der Art des Projektes wird dem Gebraucher ein vorstrukturierter Denkpfad angeboten, an dem entlang er/sie nach eigenem Interesse einen Lernweg planen

kann und zwar sowohl für die Schüler als auch für sich selbst. Die angebotene Information wird auch bewusst beschränkt gehalten. Es hat schließlich keinen Sinn einen Dozenten mit dutzenden Titeln zu überhäufen, aus denen er/sie sich dann selbst eine Auswahl zusammenstellen muss. Eine kurze Inhaltsangabe soll daneben verhindern, dass zuviel Zeit mit dem Aufsuchen eines Artikels oder Buches verloren geht, von dem später dann deutlich wird, dass der Titel den Inhalt ganz und gar nicht oder nicht ganz und gar wiedergibt. GODINET muss ein brauchbares Instrument für Dozenten sein.

Seite 3 ist die GODINET-Pinnwand und besteht aus vier Teilen: 1. Wer sind sie? 2. Was halten sie von GODINET? 3. Diskussionspunkte und 4. GODINET-Nachrichten. Die Punkte 1 und 2 haben hauptsächlich die Absicht, Feedback vom Gebraucher zu erhalten. Unter Punkt 3 sollen Diskussionen über bestimmte Themen geführt werden.

Seite 4 und 5 bieten jeweils Auskünfte über die Entwicklung der Lehrpläne für Religion in Belgien und Dokumentation über die Kommission für Schulpastoral. Die Seiten sind unter der Mitarbeit von Jacques Michielssens vom Pädagogischen Büro des VSKO (Vlaams Sekretariaat van het Katholiek Onderwijs) und Praktikdozent der Akademischen Lehrerausbildung der Theologischen Fakultät zustande gekommen.

GODINET richtet sich hauptsächlich an zwei Zielgruppen: An die Kandidaten der initiellen Lehrerausbildung für das Fach Religion/Weltanschauung und an die Dozenten Religion/Ethik in der Praxis.

7. Das inhaltliche Profil des GODINET

Die oben beschriebenen Ausgangspunkte stellen die zentrale Achse des pädagogischen Konzepts dar. Der „Suchpfad“ geht von Interpretationsunterschieden bei den essentiellen Aspekten des Themas in einer Klassengemeinschaft aus (1). Dabei versucht der Dozent einen Kern oder ein hermeneutisches Problem abzugrenzen, was (2) Anleitung zum Entwurf eines hermeneutischen Lernprozesses (3) gibt. Dabei schließen sich an die religionspädagogische Sicht auf den Lernprozess didaktische Dokumentation und die Massenmedien (4) an. Dies sind auch die Niveaus des Lernprozesses. Auf dem ersten Niveau werden die verschiedenen Wahlmöglichkeiten und ihre jeweiligen Begründungen aufgelistet. Auf dem Niveau 2 wird der Kern der unterschiedlichen Haltungen so deutlich wie möglich identifiziert. Auf dem 3. Niveau sitzen Elemente, die eine spezifisch christliche/religiöse/ethische Verarbeitung garantieren müssen. Und auf dem 4. Niveau findet man das konkrete Material, das die hermeneutische Arbeit ermöglichen muss. Die Absicht dieses Denkpfads ist es, zu einer Vertiefung und Integration einer religiösen/ethischen Lebenshaltung zu führen. Diese (vertikale) Achse ist im Basiskonzept rot gefärbt. An diese Achse wurden auf jedem Niveau einige Dimensionen geknüpft, die die Verarbeitung des Themas nach verschiedenen Disziplinen unterstützen sollen. Auf je-

dem Niveau werden Quellen und praktisches Material oder Massenmedien für eine weitere Ausarbeitung des Themas vorgeschlagen.

Der linke Teil des Schemas verweist auf Quellenmaterial aus den sozialen und humanen Wissenschaften: Also auf das anthropologische Fundament. Der rechte Teil verweist auf Quellenmaterial aus der Theologie und den theologischen Wissenschaften. Niveau 1: Die Bestätigung der verschiedenen Meinungen ist unter anderem einerseits mit der Sozialisation junger Menschen innerhalb der Familie und der breiteren sozialen Umgebung verbunden und andererseits mit der Sozialisation innerhalb einer religiösen Einstellung: die familiäre Initiation, die Katechese und die weitere religiöse Integration in der Pfarrgemeinde und Kirche.

Niveau 2 verweist auf die notwendigen Grundhaltungen, um echte Probleme zu erkennen und die Schüler persönlich in diesen Prozess mit einzubeziehen. Die Lehrkraft muss sich auf eine hohe Fähigkeit zu Offenheit und Dialog berufen können, um die Klassengemeinschaft auf den Lernprozess hin zu orientieren. Auf der anderen Seite werden die Schüler dazu aufgefordert, ihre Auffassungen und Argumente aufrecht und auf loyale Weise darzulegen.

Niveau 3 verweist auf den Aufbau des Lernprozesses. Hier geht es darum, dass der Dozent hinsichtlich deutlich abgegrenzter Interessen, Unterschiede in Interpretationen, Fragen... sowohl gute anthropologische, theologische als auch religionspädagogische Hintergrundinformation finden kann. Die verschiedenen Quellen repräsentieren also auch verschiedene Disziplinen, die auch aufeinander bezogen werden können.

Niveau 4 enthält die religionspädagogischen Ansichten des Projekts. Es suggeriert, in welchem Sinne der Lernprozess aufgefasst wird, was mit den Schülern angestrebt werden muss/kann und anhand von welchem Material.

Vor allem wenn die Schüler das Alter für eine kritische Haltung erreicht haben, kann eine objektivierende Herangehensweise für Religion und Ethik dazu beitragen, dass sie die jeweiligen Themen auf eine ernsthaftere Weise zu verarbeiten lernen. GODINET will vor allem dazu beitragen, dass der Beitrag der Dozenten und die Sichtweise der Schüler enger aneinander anschließen. Es wird vieles von einer gut gewählten Dokumentation abhängen, um junge Menschen mit dem vertraut zu machen, was Gläubige beseelt, worauf sich das gläubige Denken beruft, welche Rechtfertigung für eine gläubige Lebenshaltung in Anspruch genommen wird.

8. Zukunftsperspektiven

Das GODINET-Programm wird nie fertiggestellt sein. Es ist schließlich ein offenes Arbeitsinstrument, anhand dessen Dozenten selbst einen Denkpfad hinsichtlich der konkreten Situationen der Schüler in einer Klassengemeinschaft entwerfen können. Der Religions-Ethikunterricht kann heutzutage eine wichtige Rolle spielen, wenn er sich zunächst auf die Vorstellungen und Argumentationsweisen hinsichtlich der institutionalisierten Formen von Sinnsgebung einlässt, die sich Schüler hier und da zu eigen machen oder selbst entwi-

ckeln. Was Dozenten hierfür tun können ist, Fingerübungen anzubieten, die es ermöglichen, mit dem spezifischen Gebiet der Religionen in Kontakt zu kommen. Eine systematische Besprechung theologischer oder philosophischer Inhalte oder das Aufbauen einer Synthese dessen, zu dem sich Gläubige bekennen, setzt voraus, dass die jungen Menschen sich mit den konkreten Erfahrungen und Fragenstellungen, die zu einer religiösen oder ethischen Tradition geführt haben, vertraut gemacht haben (Jackson, 1997). Auch der Schultyp oder die spezifische Schülerpopulation einer Schule oder Klassengemeinschaft fordert eine genaue Anpassung an die Umstände. Übrigens werden in der Unterrichtswelt mehr und mehr Stimmen laut, die dafür plädieren, den Schulen mehr Freiheiten zuzustehen, so dass sie ihr Curriculum (Religion /Ethik) selbst innerhalb der allgemeinen Endziele (Endtermen), die von der Regierung festgelegt werden, aufbauen können.

Aussagen wie „Gottesdienst bringt doch nichts ein“, „Die Ehe hat keine Bedeutung mehr“... können nicht durch rein rationale oder theologische Argumente aus dem Weg geräumt werden. Diese Aussprachen sind oft in unausgesprochene Unterstellungen oder Umstände eingebettet, die mit viel Andacht aufgedeckt werden müssen, um die Aufmerksamkeit für eine breitere Perspektive entwickeln zu können. GODINET liefert auch nicht die magische Argumentationsweise, die alle Schwierigkeiten aus dem Weg räumt. Das Problem liegt in einem sozialen und kulturellen Verband, der „das Religiöse“ als unverständlich oder als Anachronismus von der Hand weist. Was manche Schüler brutal ausdrücken, wird leider auch allzu oft von Gläubigen in ihrem Kontakt mit dem wöchentlichen liturgischen Ritus, in Formen der Kirchenpolitik, in veralteten Formen der Religiosität erfahren. In diesem Sinne sind Jugendliche oftmals die Amplifikatoren des Unbehagens der Gläubigen am Scheideweg zwischen Glauben und Kultur.

Der Religionsunterricht kann nicht von den institutionalisierten Religionen geschieden werden. Eine geduldige hermeneutisch-kommunikative Arbeit mit Jugendlichen setzt voraus, dass auch die Religionen selbst zu der notwendigen Säuberung, ausgehend von der Konfrontation mit der heutigen Gesellschaft einerseits und von einer sorgfältig geführten Säuberung der Glaubensquellen andererseits, bereit ist. Es gibt kirchliche Autoritäten oder Christen, die auf gefasste Weise und mit dem passenden Kommunikationscode den richtigen Ton in den Medien finden. Hinsichtlich der öffentlichen Meinung handelt es sich hierbei um ausschlaggebende Momente, die den modernen Menschen die Sinnvollheit der Religion/Weltanschauung erfahren lassen. Es gibt noch liturgische Momente, die die Anwesenden hinsichtlich einer konkreten Situation tief ergreifen und die bleibenden Eindruck hinterlassen. Sie sind leider zu selten. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen kirchlich Verantwortlichen, Dozenten, Experten, Eltern und Schülern... hinsichtlich der Lehrpläne und der konkreten Formgebung des Religionsunterrichts kann neuen Elan unterstützen, wenn dies in voller Offenheit, mit vollem Vertrauen und in aller Bescheidenheit geschieht. Große überkuppelnde Strukturen und wichtige finanzielle Hil-

fen scheinen allerdings eine bürokratische, lineare Herangehenswijze den Interesses eines offenen Lernprozesses vorzuziehen.

GODINET lenkt die Aufmerksamkeit auf eine neue Sichtwijze. Deshalb kann man dort auch keine gebrauchsfertigen Brocken oder Schnellgerichte für eine leicht zu verdauende Unterrichtsstunde finden, einem Archiv mit praktischem Material und Hintergrundinformation bezüglich Thematiken zum Trotz. Dieses Archiv folgt den Prinzipien des Internets: Einerseits bietet es Information für fragende und suchende Gebruucher, andererseits kann der Gebruucher das Archiv auch anfüllen. Jeder Interessent wird dann auch zur Mitarbeit „herausgefordert“: Wer Vorschläge bezüglich der Hintergrundinformation machen möchte, oder wer praktisches Material zur Verfügung stellen kann, das sich in der Klasse als gut brauchbar erwiesen hat, kann die jeweiligen Referenzen jederzeit an einen der Autoren weiterreichen. Dies dient der Bereicherung des Projekts und der Kollegen!

Literatuur:

- A. Biesinger / J. Lott*, Den religioes Hunger stillen - in der Schule?, in: Publik - Forum, (1998)7, S. 26 - 29
- R. Boschki*, Dialogisch - kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis, in: Katechetische Blätter, 123 (1998), S. 13 - 23
- M. Crawford / G. Rossiter*, The Secular Spirituality of Youth: Implications for Religious Education, in: BJER: British Journal of Religious Education, 18(1995 / 1996) 3, S. 133 - 143
- T. Geurts*, Een bewegen beweger: de betekenis van de leraar voor de modernisering van de levensbeschouwelijke identiteit, in: Verbum: tijdschrift voor levensbeschouwelijke vorming van jongeren, 65 (1998) 5 - 6, S. 111 - 117
- G. Hilger / M. Rothgangel*, Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen, in: Katechetische Blätter, 122 (1997), S. 276 - 282
- R. Jackson*, Religious Education: An Interpretative Approach, London 1997, 156 S.
- H. Lombaerts*, Geloofscommunicatie. Van overdracht naar communicatie, in: Tijdschrift voor geestelijk leven, 54 (1998) 6, S. 633 - 645
- H. Lombaerts /B. Roebben /G. Ginneberge*, Godsdienstdidaktiek op het Internet (Godinet), in: *H. Lombaerts /B. Roebben*, Gods Website: media-cultuur en godsdienstige vorming, Leuven, 1998, S. 193 - 209
- H. Reich*, Indifference of Pupils to Religion: Can Anything Be Done About It?, in: BJER: British Journal of Religious Education, 20 (1997 / 1998) 3, S. 14 - 27
- B. Roebben*, Cyberspace, een sacrale ruimte? Godsdienstpedagogische overwegingen bij het Internet, in: *Lombaerts /Roebben*, Gods Website, S. 71 - 101

Grazer Verzeichnis religionspädagogischer Publikationen

Anm. der Schriftleitung: Wegen des allgemeinen Interesses wird der auf dem Kongreß verteilte Handzettel hier auszugsweise und verkleinert wiedergegeben; die Datenbank steht mittlerweile zur Verfügung.

□ Datenbank „Aktuelle Publikationen von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen“

Es dauert manchmal relativ lange, bis die neuesten Publikationen von KollegInnen bekannt werden, sofern sie nicht gerade in den Fachzeitschriften veröffentlicht sind.

Um die Möglichkeit zu schaffen, sofort auf dem aktuellsten Informationsstand über die Veröffentlichungen von KollegInnen aus der Religionspädagogik zu sein, beabsichtigen wir am Institut für Katechetik und Religionspädagogik in Graz den Aufbau einer Datenbank „Aktuelle Publikationen von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen“ im Internet.

Wer Interesse hat, kann die Titel seiner/ihrer neuesten Publikationen auf Diskette oder per e-mail nach Graz schicken. Wir werden sie in die Datenbank aufnehmen.

□ Datenbank „Gesamtpublikationsverzeichnis von ReligionspädagogInnen“

Es kommt immer wieder vor, daß Publikationen von ReligionspädagogInnen, die an etwas abgelegener Stelle veröffentlicht sind, nicht ohne weiteres allgemein bekannt werden.

Um einen umfassenden Überblick der Publikationstätigkeit von ReligionspädagogInnen bereitzustellen, beabsichtigen wir in Graz ferner, eine Datenbank „Gesamtpublikationsverzeichnis von ReligionspädagogInnen“ – abrufbar unter der gleichen Homepage – anzulegen.

Wer Interesse hat, kann sein/ihr Gesamtpublikationsverzeichnis auf Diskette oder per e-mail nach Graz schicken. Wir werden es in die Datenbank aufnehmen.

Unsere Adresse für Zusendungen:

Institut für Katechetik und Religionspädagogik
 Universität Graz
 Attemsgasse 8/III
 A – 8010 Graz
 Österreich

E-mail: sekr_kat@bpas01.kfunigraz.ac.at

Adresse der Homepage: <http://www-theol.kfunigraz.ac.at/kat/rpdat.htm>

Hans-Ferdinand Angel
 18.9.1998

Internetinformatoren

Anm. der Schriftleitung: Da das Werkzeug oder Medium Internet zunehmend an Bedeutung gewinnt, werden *Religionspädagogische Beiträge* künftig eine Seite zur Verfügung stellen, auf der für die wissenschaftliche Kommunikation der Religionspädagogik relevante Internetadressen ausgetauscht werden können.

Internet-Adressenhinweise:

BAMBINO

BAMberger Bibliographischer Nachweis Online –

ein Zeitschrifteninhaltsdienst für Religionspädagogik

[Http://www.uni-bamberg.de/~ba1kd1/bambino.htm](http://www.uni-bamberg.de/~ba1kd1/bambino.htm)

Digitales Religionsbuch

<http://www.netburger.at/religionsbuch/buch.html>

G. Hüter / M. Rothgangel, Wahrnehmung und Kommunikation in der Religionspädagogik, in: *Katholische Blätter*, 122 (1997), S. 111-117.

R. Jarrett, Religious Education: An Interpretative Approach, London 1997, S. 138-9.

B. Lamberts, Gotteskommunikation. Van grondrecht naar communicatie, in: *Verbum*, 34 (1998) 6, S. 633-645.

H. Lamberts, B. Roßßen / G. Ginneberg, Gottesdienstdidaktik op het internet, in: H. Lamberts / B. Roßßen, *God's Website: media and religion*, <http://www.tulip.nl/~gob/verba>.

H. Reith, Influence of Pupils in Religion: Can Anything Be Done About It?, in: *British Journal of Religious Education*, 20 (1997/1998), 3, S. 14-27.

B. Roßßen, Cyberpace, een sociale ruimte? Godsdienstpædagogische overwegingen bij het Internet, in: Lamberts / Roßßen, *God's Website*, S. 71-104.