

N12<519689510 021



ubTÜBINGEN



Buchbinderei  
**Schaffhauser**  
Biberach, Krummer Weg





~~heol~~

# RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

44/2000

44-47

2000, 2001

Olive TK

*Simon*, Religionsunterricht nach der „Zeitenwende“

*Prokopf/Ziebertz*, Abduktive Korrelation

*Ammermann*, Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen

*Schmitz/Marcher*, Vertrauen und das psychische Befinden

*Schmitz/Schropp*, Sinnerfüllung und Lebenseinstellung

*Benk*, Rousseau als Religionspädagoge

*Jendorff*, Kirchengeschichtsdidaktische Überlegungen

*Brembeck*, Kunst als retardierendes Element

*Ebner*, Ethik nicht nur für Religionsflüchter

*Sauer*, Der Religionsunterricht im europäischen Vergleich

*Gerjolj*, Beziehungen zwischen den Generationen

*Andonov*, Schwierigkeiten orthodoxen Religionsunterrichts

WZ

... Geschichte des Christentums von *M. Clévenot*

**ZA  
4253**

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

ZA 4253

20

## Inhalt

### Vorwort

*Werner Simon*, Religionsunterricht nach der „Zeitenwende“. Auseinandersetzungen um den schulischen Religionsunterricht in Deutschland in den Jahren 1918/1919

*Andreas Prokopf/Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?

*Norbert Ammermann*, Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen des Religionsunterrichtes

*Edgar Schmitz/Marcus Marcher*, Die Wirkung von Vertrauen und das psychische Befinden

*Edgar Schmitz/Andreas Schropp*, Sinnerfüllung und Lebenseinstellung bei Gläubigen und Nichtgläubigen

*Andreas Benk*, Rousseau als Religionspädagoge. Ein frühes Stufenmodell religiöser Erziehung im „Émile“

*Bernhard Jendorff*, Kirchengeschichtsdidaktische Überlegungen für den Religionsunterricht in der Grundschule

*Stefan Brembeck*, „Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“ Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht

*Robert Ebner*, Ethik nicht nur für Religionsflüchter... Zur Situation des Faches an bayerischen Schulen

*Ralph Sauer*, Der Religionsunterricht im europäischen Vergleich. Ein Überblick

*Stanko Gerjolj*, Beziehungen zwischen den Generationen in einer sich vom Totalitarismus zur Demokratie bewegenden Gesellschaft

*Bojidar Andonov*, „Religionsunterricht würde die Rechte der Atheisten verletzen!“ Die Schwierigkeiten des orthodoxen Religionsunterrichts, im postkommunistischen Bulgarien wieder Unterrichtsfach an den öffentlichen Schulen zu werden

*Buchtip* von *Thomas Schreijäck*, Lichtblicke von der Rückseite der Geschichte. Die Geschichte des Christentums von *Michel Clévenot* in zwölf Bänden

---

## RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

*Herausgeber*: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

*Vorsitzender*: Univ.-Prof. Dr. Werner Tzschentzsch, Freiburg

*Schriftleiter*: Univ.-Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c  
e-mail: [zwergel@hrz.uni-kassel.de](mailto:zwergel@hrz.uni-kassel.de); Tel. 0561/89 00 857

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

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

*Druckvorlagen*: H. A. Zwergel, erstellt mit Ventura Publisher®. Druck: WP-Verlag Darmstadt

## Vorwort

Nach dem Themenheft *Religionspädagogische Beiträge* 43/1999 „Religionspädagogik feministisch – jenseits der Trivialisierung“ liegt nun wieder ein Heft vor, das in sich unterschiedliche thematische Aspekte anspricht und somit auch die vielfältigen Forschungsrichtungen in der Religionspädagogik dokumentiert.

Eröffnet wird das Heft mit einem Beitrag von *Werner Simon* als Festgabe zum 70. Geburtstag von *Franz Georg Friemel*, Erfurt; *Religionspädagogische Beiträge* schließen sich den guten Wünschen an, insbesondere für eine gute Perspektive von Theologie und Religionspädagogik in den Neuen Bundesländern. *Andreas Prokopf* und *Hans-Georg Ziebertz* suchen eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik, die nicht nur zu diskutieren, sondern die Diskussionsergebnisse auch in dieser Zeitschrift offenzulegen, die religionspädagogische Öffentlichkeit eingeladen ist.

In den Beiträgen von *Norbert Ammermann*, *Marcus Marcher*, *Edgar Schmitz* und *Andreas Schropp* geht es auf unterschiedlichen methodischen Wegen um die Bedeutung von Sinnkonstitution und Sinnerfüllung in religiösen Lernprozessen und in der Biographie überhaupt. *Andreas Benk* öffnet einen ungewohnten, gleichwohl überzeugenden Blick auf Rousseau als Religionspädagogen.

Die nun folgenden Beiträge sind enger um den Religionsunterricht zentriert. So legt *Bernhard Jendorff* kirchengeschichtsdidaktische Überlegungen zum Religionsunterricht in der Grundschule vor, während *Stefan Brembeck* nach Beziehungen zwischen Kunst und Religionsunterricht fragt. Einen Einblick in konzeptionelle Differenzierungen bietet nach der Skizzierung der Situation des Ethikunterrichts in Bayern durch *Robert Ebner* der europäische Vergleich durch *Ralph Sauer*. Dieser Überblick wird konkretisiert durch den Beitrag von *Stanko Gerjolj*, der einen Blick in die Situation in Slowenien ermöglicht, sowie durch den von *Bojidar Andonov* zur Situation des Religionsunterrichts in Bulgarien.

Der Themenkreis des Heftes wird diesmal von einer Buchempfehlung durch *Thomas Schreijäck* geschlossen. Die Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift sind eingeladen, eine Rückmeldung zu geben, ob eine solche besondere Empfehlung in *Religionspädagogische Beiträge* einen festen Platz bekommen soll. Da *Religionspädagogische Beiträge* keine bezahlte Werbung machen, ist darauf hinzuweisen, daß der am Ende der Buchvorstellung angehängte Hinweis zum Bezug der Geschichte des Christentums vom *Michel Clévenot* ein kostenfreier Service von RpB ist und sicher die Ausnahme bleiben wird.

\*\*\*

Nachdem aus Platz- und somit auch Kostengründen in RpB 43/1999 der Satzspiegel so verändert worden ist, daß durch Verkleinerung der Ränder mehr Text auf einer Seite unterzubringen ist und das Ergebnis allgemein Zustimmung gefunden hat, ist auch für dieses Heft der neue Satzspiegel beibehalten worden; gegenüber der Gestaltung der Hefte bis einschließlich 42/1999 enthält das hiermit vorliegende Heft bei gleichem Seitenumfang ca. 10 % mehr Text. Dadurch kann für das Jahr 2000 der Abopreis von 33,- DM zuzgl. Porto gehalten werden.

Kassel, im Juli 2000

Herbert A. Zwergel, Schriftleiter



### *Anschriften der Autoren*

- Ammermann*, stv. Prof. PD Dr. Norbert, Universität Erfurt, Inst. für ev. Theologie, Comthurgasse 8, 99083 Erfurt
- Andonov*, Dr. Bojidar, c./o. Katholische Universität Eichstätt, Theologische Fakultät, Prof. Dr. E. Groß, Pater-Philipp-Jeningen-Platz 6, 85072 Eichstätt
- Benk*, Dr. Andreas, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg
- Brembeck*, Dr. Stefan, Halserstr. 3, 94034 Passau
- Ebner*, Prof. Dr. Robert, Universität Bayreuth, Lehrstuhl Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts, 95440 Bayreuth
- Gerjolj*, Ddr. Stanko, Maistrova 2, SLO - 1000 Ljubljana
- Jendorff*, Prof. Dr. Bernhard, Sandfeld 18c, 35396 Gießen
- Marcher*, Marcus, Technische Universität München, Lehrstuhl für Psychologie, Lothstr. 17, 80335 München
- Prokopf*, Andreas, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg
- Sauer*, Prof. Dr. Ralph, Hochschule Vechta, Driverstr. 22, 49377 Vechta
- Schmitz*, Prof. Dr. Edgar, Technische Universität München, Lehrstuhl für Psychologie, Lothstr. 17, 80335 München
- Schreijäck*, Prof. Dr. Thomas, Fachbereich Katholische Theologie, Hausener Weg 120, 60489 Frankfurt
- Schropp*, Andreas, Technische Universität München, Lehrstuhl für Psychologie, Lothstr. 17, 80335 München
- Simon*, Prof. Dr. Werner, Regerstr. 6, 55127 Mainz
- Ziebertz*, Prof. Dr. Hans-Georg, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg

2A 4253

Werner Simon

## Religionsunterricht nach der „Zeitenwende“.

*Auseinandersetzungen um den schulischen Religionsunterricht in Deutschland in den Jahren 1918/1919*

*Franz Georg Friemel zum 70. Geburtstag*

„Zur Zeitenwende“ – so überschreiben die Herausgeber der „Katechetischen Blätter“ das Geleitwort des neuen Jahrgangs 1919 der Zeitschrift.<sup>1</sup> Es ist der erste Jahrgang nach dem Ende eines „Weltkriegs“ und am Beginn einer neuen „Epoche“ der deutschen Geschichte, die mit der „deutschen Revolution“ von 1918/1919 eingeleitet wurde.<sup>2</sup> Welche Geschehnisse waren es, die den Jahreswechsel aus der Perspektive der Schriftleitung einer katechetischen Zeitschrift als „Zeitenwende“ erleben und verstehen ließen?<sup>3</sup> Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden im Hinblick auf die kultur- und schulpolitischen Auseinandersetzungen um den schulischen Religionsunterricht: zunächst mit Blick auf die Maßnahmen der Revolutionsregierungen auf der Ebene des Reiches und – am Beispiel Preußens – auf der Ebene der Länder (1.), sodann mit Blick auf die Beratungen und Beschlüsse der verfassungsgebenden Nationalversammlung, die schließlich in den Bestimmungen der Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Verfassung) vom 11.8.1919 ihren Niederschlag fanden (2.). Daran anschließend soll untersucht werden, wie sich diese Diskussionen, in denen es im Kern um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Staat, Schule und Kirche ging, in repräsentativen (katholischen) katechetischen Zeitschriften der Zeit<sup>4</sup> brechen und widerspiegeln (3.).

### 1. Die Schulpolitik der Revolutionsregierungen

Die Krise der letzten Kriegsmonate kulminierte im Beschluß des Kronrats vom 29.9.1918 über eine Parlamentarisierung der Reichsregierung und ein sofortiges Waffenstillstandsangebot. Neuer Reichskanzler wurde am 3.10.1918 Prinz Max von Baden mit einem von den Mehrheitsparteien des Reichstags (SPD, Fortschrittliche Volkspartei, Zentrum) getragenen Kabinett. Ausgehend von der Meuterei der Matrosen der Hochseeflotte, kommt es zu einer Revolutionierung in den Ländern des Reiches und zur Bildung von Arbeiter- und Soldatenräten. Am 9.11.1918 wird in Berlin

<sup>1</sup> *Die Schriftleitung der „Katechetischen Blätter“* [= J. Göttler - H. Stieglitz], Zur Zeitenwende, in: *KatBl* 45 (1919) 1-4.

<sup>2</sup> Vgl. G. A. Ritter - S. Miller (Hg.), *Die deutsche Revolution 1918-1919. Dokumente*, Hamburg 1975.

<sup>3</sup> Vgl. auch: H. Spanuth, *Die Zeitenwende und der Religionsunterricht*, in: *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht* 12 (1919) 2-7. Dazu: F. Schweitzer - W. Simon, *Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung*, in: *RpB* 37/1996, 39-58, hier 54-57.

<sup>4</sup> Untersucht werden folgende Zeitschriften: *Katechetische Blätter*, hg. v. J. Göttler u. H. Stieglitz, Kempten-München: Verlag der J. Kösel'schen Buchhandlung, 45. Jg. (1919); *Katechetische Monatsschrift*, hg. v. H. Gieben u. J. Gründer, Münster: Verlag von H. Schönigh, 31. Jg. (1919); *Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten*, hg. v. J. Hoffmann, P. Junglas u. K. Kastner, Köln: Verlag von J.P. Bachem, 20. Jg. (1919).

nach Bekanntgabe des Thronverzichts Wilhelms II. und nach Übertragung der Regierungsgeschäfte an den Vorsitzenden der Mehrheitssozialisten, Friedrich Ebert, die Republik ausgerufen. Eine Versammlung der Vertreter der Berliner Arbeiter- und Soldatenräte bestätigt am 10.11.1918 die zwischen SPD und USPD vereinbarte und paritätisch besetzte Regierung des „Rates der Volksbeauftragten“. Der vom 16.-20.12.1918 in Berlin tagende Allgemeine Kongreß der Arbeiter- und Soldatenräte Deutschlands beschließt die Wahl einer verfassungsgebenden Nationalversammlung zum frühest möglichen Termin. Als Wahltermin wird der 19.1.1919 festgelegt.

Der Aufruf des Rats der Volksbeauftragten an das deutsche Volk vom 12.11.1918 akzentuiert als eine Forderung des „sozialistischen Programms“ die Freiheit der Religionsausübung:

„Die aus der Revolution hervorgegangene Regierung, deren politische Leitung rein sozialistisch ist, setzt sich die Aufgabe, das sozialistische Programm zu verwirklichen. Sie verkündet schon jetzt mit Gesetzeskraft folgendes:

(...) 5. Die Freiheit der Religionsausübung wird gewährleistet. Niemand darf zu einer religiösen Handlung gezwungen werden (...)“<sup>5</sup>

Eine Regelung der bisher in die Gesetzgebungskompetenz der Länder fallenden Fragen des Schulwesens soll nach dem Selbstverständnis der mehrheitssozialistischen Mitglieder des Rats der Volksbeauftragten der Entscheidung der zukünftigen verfassungsgebenden Nationalversammlung vorbehalten bleiben.

Andererseits nutzen sozialistische Revolutionsregierungen in einzelnen Ländern die Gelegenheit, bereits vor den Wahlen zur verfassungsgebenden Nationalversammlung bzw. vor den Wahlen zu den verfassungsgebenden Landesversammlungen kulturpolitische Forderungen des sozialistischen Programms durch Regierungserlasse umzusetzen.<sup>6</sup> Der Aufruf der preußischen Regierung an das preußische Volk vom 13.11.1918 hebt u. a. die Aufgabe der „Schaffung der Einheitsschule“, der „Befreiung der Schule von jeglicher Bevormundung“ und der „Trennung von Kirche und Staat“ hervor.<sup>7</sup> Das Erfurter Programm der SPD forderte bereits 1891 die „Erklärung der Religion zur Privatsache“, die „Abschaffung aller Aufwendungen aus öffentlichen Mitteln zu kirchlichen und religiösen Zwecken“ und die „Weltlichkeit der Schule“.<sup>8</sup>

Konrad Haenisch (SPD) und Adolph Hoffmann (USPD), kulturpolitische Sprecher der beiden in einer Regierungskoalition verbundenen Parteien, standen als gleichberechtigte Ressortchefs an der Spitze der preußischen Kultusverwaltung, die unter ihrer Leitung in „Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ umbenannt wurde.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Aufruf des Rats der Volksbeauftragten an das deutsche Volk (12. November 1918), in: *E. R. Huber - W. Huber*, Staat und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 4: Staat und Kirche in der Zeit der Weimarer Republik, Berlin 1988, 2 f (Nr. 1).

<sup>6</sup> Vgl. ebd., 77-106 („Der Kampf um die Schule in den deutschen Mittel- und Kleinstaaten“); *E. C. Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, Hamburg-Düsseldorf 1966, 152-156; *H. Hürten*, Die Kirchen in der Novemberrevolution. Zur Geschichte der Deutschen Revolution 1918/19, Regensburg 1984, 60-73. - In Preußen, Sachsen und Bayern regierten sozialistische Koalitionsregierungen, in Württemberg, Baden und Hessen Koalitionsregierungen unter Einschluß auch von Liberalen und Zentrum.

<sup>7</sup> Aufruf der preußischen Regierung (13. November 1918), in: *Huber-Huber*, Staat und Kirche, Bd. 4, a. a. O., 6-8 (Nr. 2).

<sup>8</sup> Das Erfurter Programm, 1891, in: *W. Mommsen* (Hg.), Deutsche Parteiprogramme, München 1960, 349-353, hier 352.

Während Hoffmann eine rasche Durchführung der grundsätzlichen Trennung im Verhältnis von Schule und Kirche anstrebte, sprach sich Haenisch dafür aus, die diesbezügliche Regelung im Zusammenhang einer Schulreform der Entscheidung der verfassungsgebenden Landesversammlung zu überlassen.<sup>10</sup>

Der Erlaß des Ministeriums vom 15.11.1918 schuf die Möglichkeit einer Befreiung der Schüler von der Teilnahme am Religionsunterricht:

„5. Bis zum Erlaß über Trennung von Schule und Kirche sind Kinder von Dissidenten und solchen Andersgläubigen, für die ein Religionsunterricht im jetzigen Schulplan nicht vorgesehen ist, auf Antrag der Erziehungsberechtigten ohne jeden weiteren Nachweis vom Religionsunterricht zu befreien.“<sup>11</sup>

Die Verfügung des Ministeriums vom 27.11.1918 hob die geistliche Ortsschulaufsicht auf, deren Befugnisse an die Kreisschulinspektionen übergehen.<sup>12</sup>

Der Erlaß des Ministeriums vom 29.11.1918 über den Religionsunterricht traf Regelungen, die den verpflichtenden Charakter der Teilnahme am Unterricht dieses Faches und an religiösen Feiern für Schüler und Lehrer aufheben:

„Die Stellung der Religion in der Schule hat zu einer Reihe fast allgemein anerkannter Mißstände geführt, deren Beseitigung längst fällig und eine Ehrenpflicht eines freien und sozialistischen Staateswesens ist. Wir bemerken aber ausdrücklich, daß wir, indem wir die größten Übel nunmehr ausrotten, dies nicht im Namen der Trennung von Kirche und Staat tun, deren Durchführung vielmehr noch zu treffender Entscheidung vorbehalten bleibt. Was wir heute bestimmen, ist noch kein Akt jener Trennung, sondern der einfachen Pflicht zur Redlichkeit und Sauberkeit und des selbstverständlichen Rechts jedes Menschen auf die Freiheit seiner Überzeugung und seines religiösen Bekenntnisses. Um jede Glaubens- und Gewissensvergewaltigung aus der Schule zu entfernen, ist es nötig, *jeden Zwang* zu religiösen Übungen und Äußerungen, auch zur stillschweigenden Beteiligung an ihnen, zu beseitigen.

Nur böser Wille könnte einen solchen im Namen der Religions- und Gewissensfreiheit geschehenden Schritt zu einer Beeinträchtigung der Religionsfreiheit umdeuten. Die unbedingte Freiheit der religiösen Überzeugung und Äußerung ist uns ein heiliges Recht jedes Bürgers, auch des minderjährigen. Ebenso wenig denken wir daran, die Freiheit des religiösen Bekenntnisses und Kultus der verschiedenen Religionsgemeinschaften anzutasten. Nie aber dürfen von ihnen Zwangsmittel des Staates, also auch nicht die Schulpflicht der Kinder und das Dienstverhältnis der Lehrer in ihren Dienst gestellt werden. Die Schule gehört allen Bürgern in gleicher Weise, einerlei, welches Bekenntnisses sie sind oder ob sie jedes Bekenntnis ablehnen (...)

Wer es ehrlich mit der Religion meint, wer Vertrauen hat zu ihrer inneren Kraft, *wem sie nicht bloß ein politisches Machtmittel ist*, der muß sich empören gegen die ihr durch die zwangsweise Einrichtung angetane Erniedrigung und uns Dank wissen, wenn wir im Bereich der Schule diesem Zustand ein Ende machen. Schon längst fordert das öffentliche Gewissen die Beseitigung dieses Restes eines vergangenen Zeitalters, des Zeitalters, wo die Staatsgewalt, die heilige Freiheit der Seele mißachtend, mit äußeren Mitteln glaubte einen Glauben erhalten, erzwingen und verbreiten zu können und zu sollen (...)

In diesem Sinne verordnen wir für sämtliche uns unterstellten Lehranstalten der Republik Preußen:

1. Das Schulgebiet vor und nach dem Unterricht wird, wo es bisher noch üblich war, aufgehoben.

<sup>9</sup> Vgl. *Hürten*, Kirchen, a. a. O., 20-23.

<sup>10</sup> Vgl. auch das Schreiben von Konrad Haenisch an Adolph Hoffmann vom 31. Dezember 1918, in: *Huber-Huber*, Staat und Kirche, Bd. 4, a. a. O., 70-72 (Nr. 54).

<sup>11</sup> Erlaß über den Schulunterricht (15. November 1918), in: ebd., 63 (Nr. 47).

<sup>12</sup> Erlaß über die Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht (27. November 1918), in: ebd., 61 (Nr. 43).

2. Eine Verpflichtung der Schüler seitens der Schule zum Besuch von Gottesdiensten oder anderen religiösen Veranstaltungen ist unzulässig. Auch hat die Schule keine gemeinsamen religiösen Feiern (z. B. Abendmahlsbesuche) zu veranstalten. Schulfestern dürfen keinen religiösen Charakter tragen.
  3. Religionslehre ist kein Prüfungsfach.
  4. Kein Lehrer ist zur Erteilung von Religionsunterricht oder zu irgendwelchen kirchlichen Verrichtungen verpflichtet, auch nicht zur Beaufsichtigung der Kinder beim Gottesdienst.
  5. Kein Schüler ist zum Besuch des Religionsunterrichts gezwungen. Für Schüler unter 14 Jahre entscheiden die Erziehungsberechtigten, ob sie einen Religionsunterricht besuchen sollen, für Kinder über 14 Jahre gelten die allgemeinen Bestimmungen über Religionsmündigkeit.
  6. Es ist unzulässig, im Religionsunterricht der Schule häusliche Schularbeiten, insonderheit das Auswendiglernen von Katechismusstücken, Bibelsprüchen, Geschichten und Kirchenliedern aufzugeben.
- (...) Im übrigen betonen wir nochmals, daß unsere Verfügung nur den Schulunterricht betrifft, und daß dem kirchlichen Unterricht mit freiwilliger Beteiligung keine Beschränkungen auferlegt werden (...)<sup>13</sup>

Die November-Erlasse des Ministeriums lösten bei weiten Bevölkerungsteilen Widerspruch und Protest aus. Sie wurden als kirchen- und religionsfeindliche Maßnahmen wahrgenommen, in deren Tendenz man eine Abschaffung des Religionsunterrichts und eine „religionslose“ Schule befürchtete.<sup>14</sup> Sie begründeten den Verdacht, daß es „nicht nur um eine ‘Entklerikalisierung’ und eine ‘Entkonfessionalisierung’ der in Preußen durch Gesetz vom 28.7.1906 als Regelschule festgelegten Bekenntnisschule ging, sondern um eine Entchristlichung der Schule und den Mißbrauch der Schule zum Aufbau ideologischer Gegenpositionen“<sup>15</sup>. Elterninitiativen und christliche Lehrerverbände formulierten Protestpetitionen und organisierten Massenversammlungen und Kundgebungen, deren Entschließungen nicht zuletzt über die Presse eine breite Öffentlichkeit erreichten. Die interkonfessionelle Solidarisierung fand ihren Ausdruck in gemeinsamen Demonstrationen und in einer Koordinierung der Protestmaßnahmen.<sup>16</sup> Felix Kardinal von Hartmann, Erzbischof von Köln, legte namens der Bischöfe

<sup>13</sup> Erlaß über die Aufhebung des Religionszwangs in der Schule (29. November 1918), in: ebd., 63-65 (Nr. 48).

<sup>14</sup> Vgl. *Hürten*, Kirchen, a. a. O., 37-74; *ders.*, Amtskirchen und Kirchenvolk in der deutschen Novemberrevolution, in: *G. Salewski* (Hg.), Die Deutschen und die Revolution, Göttingen-Zürich 1984, 360-378; aus der persönlichen Erinnerung eines Zeitzeugen: *G. Schreiber*, Deutsche Kirchenpolitik nach dem ersten Weltkrieg. Gestalten und Geschehnisse der Novemberrevolution 1918 und der Weimarer Zeit, in: HJ 70 (1951) 296-333.

<sup>15</sup> *K. Dienst*, Die Evangelische Kirche zwischen Monarchie und Republik. Das geschichtliche Umfeld des Artikels 7,3 des Grundgesetzes, in: *EvErz* 46 (1994) 399-412, hier 402.

<sup>16</sup> Vgl. *Hürten*, Kirchen, a. a. O., 112-115. Als zeitgenössisches Zeugnis: *M. Rade*, Die gemeinsamen Interessen der katholischen und evangelischen Kirche angesichts der Trennungsfrage, in: *F. Thimme - E. Rolffs* (Hg.), Revolution und Kirche. Zur Neuordnung des Kirchenwesens im deutschen Volksstaat, Berlin 1919, 110-121. - Zur evangelischen Schul- und Kirchenpolitik nach 1918: *G. Köhler*, Die Auswirkungen der Novemberrevolution von 1918 auf die altpreußische evangelische Landeskirche, Diss. theol. Berlin 1967; *M. Greschat* (Hg.), Der deutsche Protestantismus im Revolutionsjahr 1918/19, Witten 1974; *J. Jacke*, Kirche zwischen Monarchie und Republik. Der preußische Protestantismus nach dem Zusammenbruch von 1918, Hamburg 1976; *N. Friedrich*, Der Kampf der Protestanten für Religionsunterricht und Bekenntnisschule in der Weimarer Republik - ein Paradigma für die Haltung zum Verfassungsstaat?, in: *G. Brakelmann - N. Friedrich - T. Jähnichen* (Hg.), Auf dem Weg zum Grundgesetz, Münster 1999, 111-124; *H. Lucas*, Schuleinheit und Einheitsschule. Eine praktisch-theologische Analyse zum Verhältnis der Schulpolitik der Evangelischen Kirche zu den Einheitsschulbestrebungen in den Anfängen der Weimarer Republik, Frank-

Preußens in einem Protestschreiben vom 16.12.1918 Einspruch ein „gegen die Entchristlichung der Schule“:

„Wir verurteilen (...) das Ziel der gedachten Bestimmungen, das unverkennbar dahin geht, dem christlichen Volk die Schule ohne Gott als einzige Form aller öffentlichen Unterrichtsanstalten aufzunötigen.

Wir verurteilen die Bestimmungen wegen ihrer unausbleiblichen *Wirkungen*, denn sie führen zu einer schwersten Gewissensbedrängnis der katholischen Eltern, die ihre Kinder nur einer in christlichem Geist geleiteten Schule anvertrauen wollen und nur Lehrern, deren Wandel und Lehre mit diesem Geist nicht in Widerspruch stehen.

Wir verurteilen endlich die den Bestimmungen zu Grunde liegende verfehlte *Auffassung von der Aufgabe der Schule* und halten daran fest, daß die öffentliche Schule gemäß ihrer Idee zur Bildung des ganzen Menschen, also auch zur Förderung seines religiösen Lebens verpflichtet ist.“<sup>17</sup>

Die Befürchtung eines neuen „Kulturkampfes“ hatte zur Folge, daß sich die kirchenpolitische Bindung großer Teile der katholischen Bevölkerung an die Zentrumsparterie erneuerte, die im Vorfeld der Wahlen zu den verfassungsgebenden National- und Landesversammlungen die Verteidigung der kirchlichen Freiheiten und Rechte zu einem zentralen Programmpunkt machte.<sup>18</sup> Politische Brisanz erhielt der Protest auch durch die Gefahr separatistischer Bestrebungen in den Randgebieten Preußens (Rheinland, Posen, Oberschlesien), die aus dem Widerstand gegen die Maßnahmen der preußischen Regierung Nutzen ziehen konnten. Allgemein wurde die rasche Einberufung der aus freien Wahlen hervorgehenden verfassungsgebenden National- und Landesversammlungen gefordert, deren demokratisch legitimierter Entscheidung nicht durch strukturelle Reformen und Festlegungen seitens der provisorischen Regierungen vorgegriffen werden dürfe.

Der Protest blieb nicht ohne Wirkung. Am 18.12.1918 veröffentlichte Konrad Hainisch „Nähere Anweisungen zur Durchführung des Erlasses vom 29. November 1918“, in denen im Hinblick auf die Durchführung der traditionellen Schul-Weihnachtsfeiern folgende modifizierenden Regelungen getroffen werden:

„In Ergänzung des Erlasses vom 29. November d. Js. über die Neuregelung des Religionsunterrichts wird hiermit ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Zweck dieses Erlasses die Befreiung von jedem Gewissenszwang ist. Diese Absicht würde in ihr gerades Gegenteil verkehrt, wenn nunmehr etwa ein anti-religiöser Gewissensdruck ausgeübt werden sollte (...)

Um Irrtümern, wie sie hier und dort leider bereits entstanden sind, ein für allemal vorzubeugen, machen wir insbesondere darauf aufmerksam, daß z. B. von einem Verbot der Schul-Weihnachtsfeiern keine Rede sein kann. Das Weihnachtsfest hat sich weit über seinen kirchlichen Grundcharakter hinaus entwickelt zu einer deutschen Volks- und Familienfeier, zum deutschesten Feste überhaupt.

furt/M. 1999; S. Müller-Rolli (Hg.), *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. Dokumente und Darstellung*, Göttingen 1999.

<sup>17</sup> Protestschreiben des Erzbischofs von Köln, des Kardinals v. Hartmann, im Namen der preußischen Bischöfe gegen die Entchristlichung der Schule (16. Dezember 1918), in: *Huber-Huber*, Staat und Kirche, Bd. 4, a. a. O., 67 (Nr. 50). - Vgl. auch: Hirtenschreiben der preußischen Erzbischöfe und Bischöfe (20. Dezember 1918), in: ebd., 27-31 (Nr. 16).

<sup>18</sup> Vgl. *R. Morsey*, Die deutsche Zentrumsparterie 1917-1923, Düsseldorf 1966; *H. Hömig*, Das preußische Zentrum in der Weimarer Republik, Mainz 1979; *U. v. Hehl*, Selbstverständnis und Strategie des politischen Katholizismus in der Weimarer Republik, in: *K. D. Bracher - M. Funke - H. A. Jacobsen* (Hg.), Die Weimarer Republik 1918-1933, Bonn <sup>2</sup>1988, 238-253; *H. Hürten*, Deutsche Katholiken 1918-1945, Paderborn 1992, 49-62. - Als zeitgenössisches Zeugnis: *J. P. Mauel* (Hg.), Zur Schulpolitik der Katholiken Deutschlands (= Zeit- und Streitfragen der Gegenwart 14), Köln 1919.

Deutsche Weihnachtslieder sind Gemeingut des gesamten Volkes. In diesem Sinne das Weihnachtsfest auch künftig in der Schule zu begehen, widerspricht in keiner Weise den Absichten des Erlasses.

Wenn somit die Weihnachtsfeier weiterhin als Schulfest veranstaltet werden darf, so besteht natürlich für Lehrer und Schüler keinerlei Zwang zur Teilnahme (...)“<sup>19</sup>

Mit dem Abmilderungserlaß vom 28.12.1918 ordnete Haenisch an, daß die Durchführung des Erlasses vom 29.11.1918 „überall dort, wo sie auf ernste Schwierigkeiten stößt, bis zur Entscheidung durch die preußische Nationalversammlung zu unterbleiben hat“<sup>20</sup>

Nachdem Ende Dezember 1918 nach der Niederschlagung der Meuterei der Volksmarinedivision die Mitglieder der USPD aus dem Rat der Volksbeauftragten ausgeschieden waren, legten Anfang Januar 1919 auch Adolph Hoffmann und die übrigen ‘Doppelminister’ der USPD in der preußischen Regierung ihre Ämter nieder. Konrad Haenisch verwaltete in der Folgezeit das Amt des Kultusministers allein.

Die Wahlen zur verfassungsgebenden preußischen Landesversammlung am 25.1.1919 führten zu folgender Sitzverteilung: SPD 145 (36,5 %), Zentrum 94 (22,3 %), DDP 65 (16,3 %), DNVP 48 (11,2 %), USPD 24 (7,4 %), DVP 23 (5,7 %), sonstige 3 (0,8 %).<sup>21</sup> SPD, Zentrum und DDP einigten sich in der Folge des Wahlergebnisse auf eine Koalitionsregierung, in der Konrad Haenisch (SPD) wiederum das Amt des Kultusministers übernahm. Ministerpräsident Paul Hirsch (SPD) entfaltete in seiner Regierungserklärung am 25.3.1919 die schulpolitischen Grundlinien der Regierungspolitik:

„Die öffentliche staatliche Schule steht über den politischen Parteien und religiösen Bekenntnissen. In allen Schulen ist Lehrern und Schülern der Grundsatz unbedingter politischer und religiöser Duldsamkeit gewährleistet. Bis zur endgültigen Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche sowie der Stellung von Schule und Kirche zueinander ist der Religionsunterricht in allen Schulen für Lehrer und Schüler wahlfrei. Die Entscheidung über die Teilnahme an ihm haben bis zum Eintritt des religionsmündigen Alters die Eltern zu treffen, danach die Schüler selbst. Lehrer und Schüler dürfen außerhalb des Religionsunterrichts zu keinerlei Religionsübungen gezwungen werden.“<sup>22</sup>

Die Religionserlasse vom 1.4.1919<sup>23</sup>, 13.5.1919<sup>24</sup>, 22.8.1919<sup>25</sup> und 15.10.1919<sup>26</sup> folgen diesen Grundsätzen. Sie verzichten darauf, in die innere Struktur des Unterrichts reglementierend einzugreifen, und gehen in ihren Einzelregelungen davon aus,

<sup>19</sup> Nähere Anweisungen zur Durchführung des Erlasses vom 29. November 1918 (18. Dezember 1918), in: *Huber-Huber*, Staat und Kirche, Bd. 4, a. a. O., 69-70 (Nr. 52).

<sup>20</sup> Abmilderungserlaß (28. Dezember 1918), in: ebd., 70 (Nr. 53).

<sup>21</sup> Vgl. *Ritter-Miller*, Die deutsche Revolution, a. a. O., 390.

<sup>22</sup> Regierungserklärung des preußischen Ministerpräsidenten Hirsch (25. März 1919), in: *Huber-Huber*, Staat und Kirche, Bd. 4, 72 f. (Nr. 55).

<sup>23</sup> Erlaß über den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen (1. April 1919), in: ebd., 74 (Nr. 56).

<sup>24</sup> Erlaß über die Bestätigung der Religionslehrer an höheren Schulen (13. Mai 1919), in: ebd., 75 (Nr. 57).

<sup>25</sup> Erlaß über die Teilnahme von Lehrern und Schülern an kirchlichen Veranstaltungen und die Befreiung vom Religionsunterricht (22. August 1919), in: ebd., 75-76 (Nr. 58).

<sup>26</sup> Erlaß über die Befreiung vom Religionsunterricht (15. Oktober 1919), in: ebd., 76 (Nr. 59).

daß der Staat nicht nur die negative, sondern auch die positive Religionsfreiheit zu gewährleisten hat.

## 2. Beratungen und Entscheidungen der Nationalversammlung: Der Religionsunterricht in den Schulartikeln der Weimarer Reichsverfassung

Bei den Wahlen zur verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung am 19.1.1919 entfielen auf die SPD 37,9 %, auf das Zentrum (und die Bayerische Volkspartei) 19,7 %, auf die DDP 18,5 %, auf die DNVP 10,3 %, auf die USPD 7,6 %, auf die DVP 4,4 %, auf sonstige 1,6 % der abgegebenen Stimmen. So stellten SPD 163, Zentrum (und BVP) 91, DDP 75, DNVP 44, USPD 22, DVP 19, sonstige 7 der insgesamt 421 Abgeordneten.<sup>27</sup> Der Eröffnung der Nationalversammlung am 6.2.1919 im Weimarer Nationaltheater folgten am 11.2.1919 die Wahl Friedrich Eberts (SPD) zum Reichspräsidenten und am 13.2.1919 die Vereidigung der ersten parlamentarisch-demokratischen Reichsregierung unter Reichskanzler Philipp Scheidemann (SPD), die sich als Koalitionsregierung auf die Fraktionen von SPD, Zentrum und DDP stützen konnte.

Der im Reichsamt des Innern ausgearbeitete und mit Vertretern der Landesregierungen abgestimmte Entwurf einer Reichsverfassung wurde Ende Februar 1919 in die Nationalversammlung eingebracht und von dieser zur weiteren Beratung an den Verfassungsausschuß überwiesen.<sup>28</sup> Enthielt der Entwurf ursprünglich nur einen allgemein gehaltenen Artikel über das Unterrichtswesen, der bestimmte, daß alle Institutionen des Unterrichtswesens staatlicher Aufsicht unterstehen sollten, so zeigte sich in der Plenardebatte der 1. Lesung des Entwurfs in der Nationalversammlung (28.2.-4.3.1919) die Notwendigkeit, die Bestimmungen über das Unterrichtswesen ausführlicher und differenzierter auszuarbeiten.<sup>29</sup> Einmütigkeit bestand dahingehend, daß die Gesetzgebungskompetenz des Reiches im Hinblick auf die Regelung des Verhältnisses von Staat und Kirche sowie im Hinblick auf die Regelung des Schul- und Unterrichtswesens durch Aufnahme entsprechender Bestimmungen in die Reichsverfassung gestärkt werden sollte. In den Debatten über die konkrete Ausgestaltung der Kirchen- und Schulartikel der Verfassung traten die unterschiedlichen kirchen- und schulpolitischen Standpunkte der die „Weimarer Koalition“ tragenden Parteien zutage. Sie nötigten zu einer Verständigung und zu einem den Konflikt der verschiedenen Anliegen und Interessen ausgleichenden Kompromiß, der zu gemeinsam getragenen und mehrheitsfähigen Verfassungsbestimmungen führen sollte.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Vgl. Ritter-Müller (Hg.), Die deutsche Revolution, a. a. O., 390.

<sup>28</sup> Die 28 Sitze des Verfassungsausschusses verteilen sich wie folgt auf die Parteien: SPD 11, Zentrum 6, DDP 5, DNVP 3, DVP 2, USPD 1 Sitz(e). - Vgl. in diesem Zusammenhang: L. Richter, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Reichsversammlung, Düsseldorf 1996. - Ferner: E. Eichenhofer (Hg.), 80 Jahre Weimarer Reichsverfassung - Was ist geblieben?; Tübingen 1999. Einen knappen Überblick gibt: H. Boldt, Die Weimarer Reichsverfassung, in: Bracher - Funke - Jacobsen, Weimarer Republik, a. a. O., 44-62.

<sup>29</sup> Vgl. Richter, Kirche und Schule, a. a. O., 241-268.

<sup>30</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang: T. M. Breitpohl, Die Kirchen- und Schulpolitik der Weimarer Parteien 1918/19. Ein Beitrag zur Parteiengeschichte der Weimarer Republik, Diss. phil. Tübingen 1978. - Vgl. auch: J. Thierfelder, Religionspolitik in der Weimarer Republik, in: A. Dörring-Manteuffel / K. Nowak (Hg.), Religionspolitik in Deutschland, Stuttgart 1999, 195-213.

Die schulpolitischen Forderungen der *Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD)* pointiert das Erfurter Programm von 1891:

„7. Weltlichkeit der Schule. Obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden.“<sup>31</sup>

Das gesamte Schulwesen soll unter staatlicher Aufsicht stehen, die durch hauptamtlich tätige und fachlich ausgebildete Beamte ausgeübt wird. Die als „Einheitsschule“ konzipierte Schule soll der sozialen Integration der Schüler dienen. Entsprechend dem Grundsatz der Trennung von Kirche und Staat ist die für alle Schüler obligatorische öffentliche Schule „weltlich“, d. h. ohne konfessionellen Religionsunterricht und ohne religiöse Beeinflussung im sonstigen Unterricht und im Schulleben („Religion ist Privatsache“). An die Stelle des Religionsunterrichts soll ein „weltlicher“ Moralunterricht (Lebenskunde) oder ein religionskundlicher Unterricht (Religionsgeschichte) treten.

Das *Zentrum* beruft sich in seinen schulpolitischen Forderungen auf das Recht der Eltern auf eine religiös-sittliche schulische Erziehung ihrer Kinder gemäß den Grundsätzen ihres jeweiligen Bekenntnisses. Regelschule soll daher die Bekenntnisschule sein. Der konfessionelle Religionsunterricht ist integrierender Teil eines insgesamt konfessionell geprägten schulischen Erziehungszusammenhangs. Die Bekenntnisschule wird als „soziale Einheitsschule“ verstanden. Aufruf und Leitsätze der Deutschen Zentrumspartei vom 30.12.1918 fordern:

„16. Erhaltung und Kräftigung des christlichen Kultur- und Erziehungsideals im Volksleben  
(...)

21. Wahrung des Rechts der Eltern und der Religionsgemeinschaften auf die Erziehung der Kinder. Erhaltung der konfessionellen Volksschule. Sicherung eines genügenden Religionsunterrichts an allen Schulen. Freiheit des Unterrichts und der Wissenschaft.

22. Freie Bahn und Aufstieg der Tüchtigen aus allen Volksschichten; Beseitigung eines überlebten Berechtigungswesens und des Kastengeistes im Schulwesen.“<sup>32</sup>

Die *Deutsche Demokratische Partei (DDP)* vertritt die schulpolitischen Forderungen des Liberalismus. Regelschule ist die von Kindern unterschiedlicher Konfession und unterschiedlicher Religion gemeinsam besuchte Simultanschule, in der konfessioneller Religionsunterricht neben der Alternative eines allgemein religionskundlichen Unterrichts ordentliches Unterrichtsfach ist. Die Simultanschule wird als „nationale“ und „soziale Einheitsschule“ konzipiert. Das Programm der Deutschen Demokratischen Partei vom Dezember 1919 entfaltet die diesbezüglichen Grundsätze:

„Unser Volk leidet an sozialer, politischer und religiöser Zerklüftung. Seine gefährdete Einheit sichert die alle Glieder der Nation umfassende simultane Einheitsschule (...) Alle Privatschulen, die die Kinder nach Stand, Vermögen oder Bekenntnis der Eltern sondern, lehnen wir ab (...)

Der Unterricht an den öffentlichen Schulen muß unentgeltlich werden. Begabten soll der Staat erforderlichenfalls die Mittel für die Weiterbildung und auch für den Unterhalt während der Lernzeit gewähren.

<sup>31</sup> Erfurter Programm, a. a. O., 352.

<sup>32</sup> Aufruf und Leitsätze der Deutschen Zentrumspartei vom 30. Dezember 1918, in: *Mommsen*, Parteiprogramme, a. a. O., 481-486, hier 484 f.

Alle Schüler sollen mit der Geschichte und mit dem Wesen der Religion vertraut gemacht werden unter Wahrung der Gewissensfreiheit von Eltern, Kindern und Lehrern. Außer dem durch die Konfessionen bestimmten Religionsunterricht ist in der Schule ein allgemein religionskundlicher Unterricht zu erteilen; an einem von beiden muß jedes Kind teilnehmen.<sup>33</sup>

Während der Beratungen der Nationalversammlung über die neue Verfassung tagte in Berlin die 27. Vertreterversammlung des *Deutschen Lehrervereins*, dessen Mitglieder mehrheitlich liberale schulpolitische Positionen vertrat. In seinen „Schulforderungen“ für die Gestaltung eines demokratischen Schulwesens formulierte die Vertreterversammlung u. a. Grundsätze für die Gestaltung des schulischen Religionsunterrichts:

1. Die öffentlichen Schulen sind grundsätzlich für Kinder aller Bekenntnisse gemeinsam.
2. Die Schule erblickt in der Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit ihre höchste Aufgabe und sucht diese durch das gesamte Schulleben zu pflegen.
3. Der Religionsunterricht als besonderes Lehrfach ist Sache der religiösen Gemeinschaften.
4. Der Staat und die Gemeinden überlassen den Religionsgemeinschaften auf Antrag die Schulräume zu den für die Schule geeigneten Zeiten.
5. Die Lehrer haben das Recht, sich an der religiösen Unterweisung durch freien Vertrag mit den religiösen Gemeinschaften zu beteiligen.
6. Kein Kind darf gegen den Willen der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme am Religionsunterricht gezwungen werden.<sup>34</sup>

Die 2. Lesung des Verfassungsentwurfs im Verfassungsausschuß konnte am 18.6.1919 abgeschlossen werden.<sup>35</sup> Ihr folgte die 2. Lesung in der Plenarversammlung der Nationalversammlung, bei der die Schulbestimmungen am 18.7.1919 verhandelt wurden. In der Zwischenzeit führte das der deutschen Regierung am 16.6.1919 übermittelte Ultimatum für die Annahme der Bedingungen des Versailler Friedensvertrages zum Ausscheiden der Regierungsmitglieder der DDP aus dem Kabinett und zum Rücktritt der Regierung Scheidemann. Ihr folgte am 21.6.1919 eine von SPD und Zentrum getragene neue Koalitionsregierung unter Reichskanzler Gustav Bauer (SPD). Das Zentrum machte eine Einigung in der Schulfrage zur entscheidenden Bedingung für das Verbleiben in der Koalition. So kam es zum „1. Weimarer Schulkompromiß“, der als Antrag Löbe-Gröber in die Beratungen der Nationalversammlung am 18.7.1919 eingebracht wurde und dort mit wenigen Modifikationen eine Mehrheit der Stimmen der anwesenden Abgeordneten fand.<sup>36</sup> Kern des gefundenen Kompromisses war die Bestimmung:

„Ob und wieweit die Volksschulen innerhalb der Gemeinden für alle Bekenntnisse gemeinsam oder nach Bekenntnissen getrennt oder bekenntnisfrei (weltlich) sein sollen entscheidet der Wille der Erziehungsberechtigten, soweit dies mit einem geordneten Schulbetrieb zu vereinigen ist. Das Nähere bestimmt ein baldigst zu erlassendes Reichsgesetz. Bis zum Erlaß dieses Gesetzes bleibt es bei den bestehenden Vorschriften.“<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Deutsche Demokratische Partei. Programm, Dezember 1919, in: ebd., 508-514, hier 511.

<sup>34</sup> Deutscher Lehrerverein; Schulforderungen (1919), in: B. Michael - H. H. Schepp (Hg.), Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen-Zürich 1993, 283-285, hier 285.

<sup>35</sup> Vgl. Richter, Kirche und Schule, a. a. O., 429-488.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., 489-592. Auszüge aus den Protokollen der zweiten Lesung des Abschnittes „Bildung und Schule“ des Entwurfs der Reichsverfassung (18. Juli 1919), in: *Bischöfliche Arbeitsstelle für Schule und Erziehung* (Hg.), Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz. Dokumente aus den parlamentarischen Verhandlungen 1919-1927, Köln 1956, 7-39.

Der gefundene Kompromiß ging von einer prinzipiellen Gleichberechtigung von Simultan-, Bekenntnis- und weltlichen Schulen aus, deren Einrichtung gemäß der Entscheidung der Erziehungsberechtigten (Anerkennung des Elternrechts) erfolgen soll.

Die Ablehnung durch zahlreiche Kultusminister der Länder sowie der Protest von Lehrerverbänden führten zu dem Bemühen, den Kompromiß durch Einbeziehen auch der DDP auf eine breitere politische Basis zu stellen, so daß eine Mehrheit für die Annahme der Bestimmung bei der 3. Lesung in der Plenarversammlung der Nationalversammlung gesichert war. Der von SPD, Zentrum und DDP gemeinsam getragene „2. Weimarer Schulkompromiß“, der als Antrag Löbe – Gröber – Schiffer in die abschließenden Beratungen des Verfassungsentwurfs in der Nationalversammlung<sup>38</sup> eingebracht wurde, fand in Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung seinen verbindlichen Niederschlag:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.

Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag der Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes.“<sup>39</sup>

Den schulischen Religionsunterricht regelt Artikel 149 der Verfassung, dessen Bestimmungen den in den Beratungen des Verfassungsausschusses gefundenen Ausgleich der kontroversen Positionen widerspiegeln<sup>40</sup>:

„Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft unbeschadet des Aufsichtsrechtes des Staates erteilt.

Die Erteilung religiösen Unterrichts und die Vornahme kirchlicher Verrichtungen bleibt der Willenserklärung der Lehrer, die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern

<sup>37</sup> Zitiert nach: *Helmreich*, Religionsunterricht, a. a. O., 161.

<sup>38</sup> Vgl. *Richter*, Kirche und Schule, a. a. O., 593-638.

<sup>39</sup> Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. 8. 1919, Artikel 146 Abs. 1 und 2. – Die Sperrbestimmung des Artikels 174 regelt, daß es bis zum Erlaß des im Artikel 146 Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes bei der bestehenden Rechtslage bleibt, und daß das Gesetz Gebiete des Reichs, in denen eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule gesetzlich besteht, besonders zu berücksichtigen hat. Reine Konfessionsschulgebiete waren u. a. Preußen (mit Ausnahme der Simultanschulgebiete im ehemaligen Herzogtum Nassau, im Restgebiet der Provinz Posen sowie in den Stadtgebieten Frankfurt/Main und Hanau), Bayern, Württemberg; reine Simultanschulgebiete waren Baden und Hessen. – Vgl. zu den bis auf das Gesetz über die Grundschulen und Abschaffung der Vorschulen („Reichs-Grundschul-Gesetz“) vom 28. 4. 1920 gescheiterten Bemühungen um ein Reichsschulgesetz: *C. Führ*, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen, Weinheim 1970; *G. Grünthal*, Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1968; *Bischöfliche Arbeitsstelle für Schule und Erziehung*, Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, a. a. O.

<sup>40</sup> Vgl. *Richter*, Kirche und Schule, a. a. O., 367-411. 456-488.

und Handlungen der Willenserklärung desjenigen überlassen, der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat.“<sup>41</sup>

Die am 31. 7. 1919 mit Mehrheit angenommene Verfassung wurde am 11. 8. 1919 durch den Reichspräsidenten unterzeichnet und erlangte mit der Veröffentlichung im Reichsgesetzblatt am 14. 8. 1919 Gesetzeskraft.

Die Bestimmungen über „Religion und Religionsgesellschaften“ (Art. 135-141) sowie über „Bildung und Schule“ (Art. 142-150) werden in der Weimarer Reichsverfassung im Grundrechtsteil der Verfassung verankert.<sup>42</sup> Sie sichern persönliche Freiheitsrechte und als institutionelle Garantien kulturelle Gestaltungsräume von öffentlicher Relevanz. Die Rahmengesetzgebungskompetenz des Reiches in Religions- und Schulfragen (Art. 10, Ziffer 1 und 2) verbürgt reichseinheitliche Rahmenbedingungen für die ländergesetzlichen Einzelregelungen.

Die grundrechtliche Garantie der individuellen und der korporativen Religionsfreiheit (Art. 135, 137) und die Aufhebung staatskirchenhoheitlicher Regelungen (Art. 137 Abs. 1) entlassen Staat und Kirche in die ihnen je eigene Autonomie. Sie führen zu einer „Entkirchlichung des Staates“ und zu einer „Entstaatlichung der Kirche“ und verpflichten den säkularen Staat zu weltanschaulicher Neutralität.

Das gesamte Schulwesen untersteht der Schulaufsicht des Staates, die dieser durch hauptamtlich tätige und fachmännisch vorgebildete Beamte ausübt (Art. 144). Die Verfassung anerkennt das „natürliche“ Erziehungsrecht der Eltern, über dessen Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht (Art. 120). Sie respektiert die freie Wahl der Eltern im Hinblick auf konkurrierende „Schulideale“: Art. 146 bestimmt die für die verschiedenen religiösen Bekenntnisse offene Simultanschule als Regelschule, die Bekenntnisschule und die bekenntnisfreie „weltliche“ Schule als Antragsschulen. Die „Weltlichkeit“ der bekenntnisfreien Schule wird in diesem Zusammenhang als eine eigene weltanschauliche Position verstanden („weltliche“ Schulen als „Weltanschauungsschulen“). Das allgemeine Ideal der staatlichen „Einheitsschule“ wird von den verschiedenen Parteien unterschiedlich ausgelegt und akzentuiert (nationale Einheitsschule, soziale Einheitsschule).

Religionsunterricht ist außer in den weltlichen Schulen ordentliches Lehrfach. Er untersteht zum einen der staatlichen Schulaufsicht, er wird zum anderen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaften erteilt (Art. 149 Abs. 1). Der Staat anerkennt in dieser Regelung den Bildungswert von Religion und verzichtet zugleich in einer durch seine Pflicht zur weltanschaulichen Neutralität begründeten Selbstbeschränkung darauf, Fragen der Sinnstiftung und der Religion selbst beantworten zu wollen. Er „delegierte mit der Formulierung des Artikels 149 die Aufgabe religiöser, weltanschaulicher und explizit wertvermittelnder Erziehung an nicht-

<sup>41</sup> Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. 8. 1919, Artikel 149 Abs. 1 und 2.

<sup>42</sup> Vgl. Richter, Kirche und Schule, a. a. O., 639-672. – Vgl. zu den Schulbestimmungen der Weimarer Reichsverfassung auch die zeitgenössischen Kommentare: J. Mausbach, Kulturfragen in der deutschen Verfassung. Eine Erklärung wichtiger Verfassungsartikel, Mönchengladbach 1920; W. Landé, Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar, Berlin 1929; G. Anschütz, Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis, Berlin <sup>3</sup>1930.

staatliche Gruppen der Gesellschaft“.<sup>43</sup> Der Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme der Schüler am Religionsunterricht und der Freiwilligkeit seiner Erteilung durch die Lehrer (Art. 149 Abs. 2) sichert das Grundrecht der Religionsfreiheit sowohl als positive Entfaltungsfreiheit wie auch als negative Abwehrfreiheit.

Mit der Pluralisierung der weltanschaulichen Orientierungen verloren die christlichen Kirchen und die christliche Religion einerseits den Status einer „kulturellen Integrationsinstanz von Staat und Gesellschaft“: „Eine, wie abzusehen war, in konkurrierende Weltanschauungsansprüche entlassene Gesellschaft bedeutete das Ende kulturhegemonialer christlicher Ansprüche.“<sup>44</sup> Andererseits schufen die Verfassungsgarantien Rahmenbedingungen für eine kulturelle und öffentliche Wirksamkeit der in ihrem Status als Körperschaften des öffentlichen Rechts und nicht nur als Vereinigungen des Privatrechts anerkannten Religionsgemeinschaften. Bei der Entscheidung über die Religions- und die Schulbestimmungen der Verfassung ging es somit nicht zuletzt auch um die fundamentale Frage, welche öffentliche Rolle der Religion in der Gesellschaft zukommen solle.<sup>45</sup> Die Weimarer Reichsverfassung gelangte in diesem Zusammenhang zu einem freiheits- und pluralismusfreundlichen Kompromiß, der es ermöglichte, daß ihm die Vertreter sehr unterschiedlicher weltanschaulicher Grundpositionen dennoch mehrheitlich zustimmen konnten: „Die in Weimar gefallenen Entscheidungen versuchen unter den Bedingungen von Pluralismus Freiheit zu ermöglichen.“<sup>46</sup>

### 3. Die schulpolitische Diskussion im Spiegel katechetischer Zeitschriften

Die kontroversen Auseinandersetzungen über die Schulpolitik der Revolutionsregierungen sowie über die Beratungen und Entscheidungen der verfassungsgebenden Nationalversammlung spiegeln sich in den katechetischen Zeitschriften des Jahres 1919 wider. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen des Verhältnisses von Staat, Schule und Kirche, insbesondere die Fragen der Bekenntnisschule, der schulischen religiösen Erziehung und des schulischen Religionsunterrichts. Untersucht werden im Folgenden die für den genannten Zeitraum relevanten Jahrgänge der „*Katechetischen Blätter*“ (= KatBl), der „*Katechetischen Monatsschrift*“ (= KatM) und der „*Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten*“ (= MBl).<sup>47</sup>

3.1 Die Beiträge der genannten Zeitschriften zu dem beschriebenen Problemkreis konzentrieren sich vor allem auf die Aufgaben der Dokumentation, der Information und des Kommentars. Dokumentiert und kommentiert werden Erlasse und Stellungnahmen der Regierungen<sup>48</sup>, die Beratungen der verfassungsgebenden Nationalversammlung<sup>49</sup>, Stellungnahmen von Bischöfen<sup>50</sup>, programmatische Erklärungen von Lehrerverbänden<sup>51</sup>, Entschließungen von Kundgebungen und Protestversammlungen<sup>52</sup>. Es

<sup>43</sup> O. Kliss, Demokratische Schulentwicklung und Religion. Impulse aus der Weimarer Zeit zu einer kontroversen Diskussion, in: ZPTh 51 (1999) 149-157, hier 152/153.

<sup>44</sup> K. Nowak, Geschichte des Christentums in Deutschland. Religion, Politik und Gesellschaft vom Ende der Aufklärung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, München 1995, 207.

<sup>45</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch: F. Wittekind, Welche Religionsgemeinschaften sollen Körperschaften öffentlichen Rechts sein? Die Entstehung des modernen deutschen Staatskirchenrechts in den Verhandlungen über die Weimarer Reichsverfassung in: Brakelmann - Friedrich - Jähnichen (Hg.), Auf dem Weg zum Grundgesetz, a. a. O., 77-97.

<sup>46</sup> Kliss, Demokratische Schulentwicklung, a. a. O., 155.

begegnen lokale bzw. regionale Akzentsetzungen entsprechend dem Leserkreis, den die einzelnen Zeitschriften erreichen.<sup>53</sup> Sehr ausführlich und differenziert berichtet die Rubrik „Religionspädagogische Rundschau“ der KatBl über die kontroversen Positionen und Auseinandersetzungen. Die veröffentlichten Dokumente und Stellungnahmen ermöglichen eine argumentativ transparente Urteilsbildung der Leser. So schaffen die angeführten katechetischen Zeitschriften als Multiplikatoren einen auf den jeweiligen Leserkreis bezogenen Raum von „Öffentlichkeit“ und unterstützen darin die politische Meinungsbildung in den angesprochenen strittigen Fragen.

3.2. Versuche einer grundlegenden Vergewisserung und einer programmatischen Neuorientierung in der als „Zeitenwende“ erlebten Umbruchsituation begegnen in den den Jahrgang 1919 einleitenden ‘Geleitworten’ der Zeitschriften.

*Joseph Göttler* und *Heinrich Stieglitz*, Schriftleiter der KatBl, überschreiben ihre Grundsatzüberlegungen zur Jahreswende mit dem Titel „Zur Zeitenwende“<sup>54</sup>: „Daß wir diesmal nicht bloß an einer Jahreswende stehen, sondern eine Zeitenwende erleben, wie sie die europäische Menschheit seit den Tagen der französischen Revolution nicht mehr erlebt hat, ist uns allen genügend bewußt“ (1). Der schulische Religionsunterricht in Deutschland wird sich in Zukunft „unter wesentlich geänderte Bedingungen“ gestellt sehen: „(D)ie Mitwirkung einer ‘christlichen Schule’ in einem ‘christlichen Staate’ ist vorbei, soweit die staatliche Schule in Frage kommt“ (1). Ob die Konfessionsschule öffentliche staatliche Schule sein wird, ist fraglich: „Wir dürfen zufrieden sein, wenn sie – wie etwa in den Vereinigten Staaten von Nordamerika und einigen anderen Ländern – als ‘freie Schule’ zugestanden wird, wirklich zufrieden freilich nur unter Befreiung von der Schulsteuer für die sie entlastende Staatsschule“ (1/2). Der Besuch dieser Schulen wie auch der Besuch des Religionsunterrichts in den staatlichen Schulen wird unter Bedingungen der Freiwilligkeit erfolgen:

„Man wird sich bezüglich des öffentlichen staatlichen Schulwesens voll auf den Standpunkt der Gewissensfreiheit stellen und sich zufrieden geben müssen, wenn den Konfessionen noch Zeit und Ort innerhalb der Schulräume zugestanden wird, um den freiwillig Erscheinenden, d. h. von den Eltern für einen Religionsunterricht freiwillig gemeldeten Kindern und von einem gewissen vielleicht allzu frühen Lebensalter an sich selbst frei entscheidenden Schülern Religionsunterricht zu erteilen“ (1).

Diese Situation wird als ambivalent erfahren:

„Es hat nun ganz gewiß viele Vorteile, wenn wir in Zukunft nur mehr Freiwillige haben. Die Qualität unserer Arbeit wird gewiß steigen. Aber rückhaltlos begrüßen kann man deshalb den neuen Zustand doch nicht. Freiwilligkeit ist gewiß ein Wesensmerkmal wahrer Religiosität wie auch wahrer Sittlichkeit. Aber die Erziehung hat es eben zu tun mit der Hinführung zu solcher, nicht mit solcher selbst hat es zu tun, mit werdenden, noch nicht mit Fertigen. Auch hier gilt: Freiheit ist der Zweck des Zwanges, wenn auch nur eines erzieherischen Zwanges.“ (2)

47 Vgl. Anm. 4.

48 Vgl. KatBl 1919: 63-65, 145 f, 300; KatM 1919: 80-83.

49 Vgl. KatBl 1919: 225 f, 299, 302 f, 387 f, 449 f; KatM 1919: 83 f.

50 Vgl. KatBl 1919: 65, 67 f, 146 f, 295-298; KatM 1919: 129-132, 176-179.

51 Vgl. KatBl 1919: 66 f, 224, 300-302, 447-449, 450 f; KatM 1919: 40-42.

52 Vgl. KatBl 1919: 147; KatM 1919: 174-176; MBl 1919: 23-26, 94 f, 199-202.

53 KatBl: Bayern, München; KatM: Preußen; MBl: Köln.

54 Vgl. Anm. 1.

Göttler und Stieglitz ziehen aus der skizzierten Situationsbeschreibung Konsequenzen für das katechetische Handeln. „Wir werden (...) mehr als bisher von der inneren, von der Gewissenspflicht der Anhörung des Wortes Gottes, von der Gewissenspflicht des Besuches des Religionsunterrichts zur Einführung und Fortbildung in den Wahrheiten unseres Glaubens und in den Pflichten christlichen Lebens sprechen müssen (...)“ (2). Eine dem Grundsatz der Freiwilligkeit entsprechende innere Motivation der Teilnahme soll bewußt gepflegt und vorbereitet werden. „‘Vor eigener Verantwortung’, dieses Schlagwort der ‘Jugendkultur’-Bewegung, das werden auch wir den Kindern und Jugendlichen klarmachen müssen“ (2/3). In diesem Zusammenhang spielt auch die Person des Katecheten und sein Verhältnis zu den Schülern „eine neue und wichtige Rolle“:

„Gewiß werden wir uns auch fernerhin aller unpädagogischen Mittel enthalten, uns beliebt zu machen. Aber mehr als bisher werden wir unser Gewissen erforschen, will sagen unser ganzes Benehmen, unseren ganzen schulischen Verkehr mit unseren Katechumenen überprüfen, ob wir alle unnötige Unhöflichkeit, Strenge, Härte beiseite gelassen, ob wir nicht da und dort noch mehr Güte, Liebe, Milde erweisen könnten. Prüfen wir unsere Worte, ob sie nicht manchmal abgestoßen anstatt anzuziehen, unsere Strafen, die wir verhängt, die Noten, die wir gegeben, die Anforderungen, die wir gestellt.“ (3)

Gefordert wird eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts in methodischer Hinsicht sowie eine entsprechende Revision der Lehrpläne und Lehrbücher, „um durch die Art und Weise der Darbietung das Interesse lebendig zu erhalten, besonders auf den höheren Stufen, zumal aber in der Fortbildungsschule [Berufsschule]“ (3).

Ähnlich wie die Herausgeber der *KatBl* sieht auch *Dr. Wittrup* im einleitenden Beitrag des Jahrgangs 1919 der *KatM*<sup>55</sup> es als naheliegend an, „das Geleitwort für unsere Zeitschrift diesmal zu einem Geleitwort in die neue Zeit zu erweitern“ (1). Anders als die eher nüchterne Situationsanalyse Goettlers und Stieglitz<sup>7</sup> beschreibt er den Beginn des „neuen Geschichtsabschnitts“ in einer Katastrophenmetaphorik: „Die Revolution ist über uns gekommen und hat unser ganzes Staatswesen aus den Angeln gehoben. Die Throne sind zerschlagen, und es droht auch den Altären Zertrümmerung“ (1). Die Maßnahmen Adolph Hoffmanns lassen für die Religion in der Zukunft Schlimmes erwarten. Es gilt den „feindlichen Angriff“ durch rechtzeitige Gegenmaßnahmen zu „parieren“: „Und darauf kommt es nunmehr vor allem an, daß die christlichen Kreise sich mit allen erlaubten Mitteln rüsten zum Kampfe um die höchsten ideellen Güter“ (1). *Wittrup* ruft dazu auf, „mit aller Energie die alte Position der Kirche [zu] verteidigen“, „energisch gegen die Entchristlichung der Schule [zu] protestieren“ und so den „göttlichen und geschichtlichen Rechten der Kirche auf die Schule“ (2) Nachdruck zu verleihen.

Im Hinblick auf die absehbaren Entwicklungen fordert er eine Erneuerung und Stärkung der außerschulischen religiösen Erziehung und Unterweisung. Dies gilt zunächst hinsichtlich der religiös-sittlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen in der Familie: „Hat nicht die Familie bisher schon zuviel von ihrer eigenen Arbeit der Schule überlassen?“ (2). Dies gilt aber auch hinsichtlich der Christenlehre für die Erwachsenen in der Gemeinde: „Die Christenlehre wird m. E. wieder eine besondere Bedeutung

<sup>55</sup> *Dr. Wittrup*, Zum Geleite ins neue Jahr, in: *Katechetische Monatsschrift* 31 (1919) 1-4.

gewinnen. Wenn sie bisher leider fast überall nur eine Kinderlehre war, so muß nunmehr ihre eigentliche Bestimmung als Lehre der Christen – also auch der Schule Erwachsenen – wieder in den Vordergrund treten“ (3). Mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht zeigt sich die Notwendigkeit einer Verbesserung und Intensivierung der methodischen und didaktischen Aus- und Weiterbildung des Klerus. Die diesbezügliche Ausbildung der Geistlichen müsse „mindestens soweit vor Antritt einer Stelle gefördert sein, wie sie von den Lehrpersonen beim Abgangsexamen vom Seminar erreicht ist“ (4). Angeregt werden regelmäßige Arbeitsgemeinschaften („Kränzchen“) zu methodischen und didaktischen Fragen der Katechese. „Wer die Methodik und Didaktik des Unterrichts nicht genügend kennt und nicht eine katechetische Fachzeitschrift studiert, wird seinem wichtigsten Amte nicht gewachsen sein können“ (4).

3.3 In einer ersten Zwischenbilanz<sup>56</sup> gelangt *Joseph Göttler* im Sommer 1919 zu folgender Einschätzung der zu diesem Zeitpunkt absehbaren Entwicklung:

„Was läßt sich also zur Stunde (20. Juli 1919) über die Zukunft des Religionsunterrichts in der Schule aus dem derzeit vorliegenden Material erschließen? Es dürfte etwa folgendes sein:

1. Der Radikalismus, welcher jede positive religiöse Unterweisung aus der Schule verbannen und dafür einen religionslosen Moralunterricht (meist religionsfeindlichen Weltanschauungsunterricht) hereinbringen möchte, und zwar für alle Kinder der staatlichen Zwangsschule, wird nicht obenan bleiben. Auch die im gewissen Sinne noch gefährlichere Richtung, welche Religionskunde (vergleichende Religionsgeschichte) fordert, welche die christliche Religion 'objektiv' geschichtlich neben allerlei anderen Religionen alter und neuer Zeit, alter und neuer Welt den Kindern aufzischen möchte, wird nicht die Schulgesetze nach ihrem Sinne machen können.
2. Es wird ein wirklicher positiv christlicher RU und zwar im Geiste der Konfession, der die Kinder angehören, Pflichtfach oder – wie der Ausdruck (der Württemb. Verfassung und des Reichsverfassungsentwurfs) lautet – ordentlicher Lehrgegenstand der Schulen bleiben. Dieser Religionsunterricht wird Sache der Religionsgemeinschaften sein, d. h. wohl bezüglich des Inhaltes und des Kostenpunktes. Bezüglich der Erteilung und Beaufsichtigung möchte der Staat mindestens mit dabei sein, mehrfach will er sich sogar einseitig schulgesetzliche (Baden und Württemberg) oder gar nur verordnungsmäßige (bayerischer Entwurf) Regelung zusprechen lassen, ohne daß von einem Mitbestimmungsrecht der kirchlichen Behörden auch nur andeutungsweise die Rede ist. Hier kann es immerhin noch Konflikte absetzen.
3. Andererseits wird ebenso sicher eine Freiheit des Besuches dieses Religionsunterrichts seitens der Kinder und Freiheit der Mitwirkung beim Religionsunterricht seitens der Lehrer all überall sich durchsetzen. Das könnte bei entsprechender Regelung des Vollzuges, der einer bloßen Willkür und Laune vorbeugt, durchaus zum Heile werden.“

Umfangreiche Beiträge von *Anton Scharnagl* informieren die Leser der KatBl im Juli/August-Heft 1918 der Zeitschrift über „Religionsunterricht und Schule nach dem neuen kirchlichen Gesetzbuche“<sup>57</sup>, im November/Dezember-Heft 1919 über „Konfes-

<sup>56</sup> Vgl. KatBl 45 (1919) 302 f.

sionelle Schule und Religionsunterricht im neuen deutschen Schulrecht“<sup>58</sup>. Das Geleitwort des Jahrgangs 1920 steht unter dem programmatischen Titel des „Wiederaufbaus“<sup>59</sup>. Ein Beitrag *Joseph Göttlers* im Sommerheft 1920 der *KatBl* thematisiert „Gedanken zu einer glimmenden Zeitfrage“: „Lehrerschaft, Religionsunterricht und Kirche“<sup>60</sup>. Fragen der „Zeitenwende“ blieben so auch in der Folgezeit aktuell.

<sup>57</sup> *A. Scharnagl*, Religionsunterricht und Schule nach dem neuen kirchlichen Gesetzbuche, in: *KatBl* 44 (1918) 291-306.

<sup>58</sup> *Ders.*, Konfessionelle Schule und Religionsunterricht im neuen deutschen Schulrecht, in: *KatBl* 45 (1919) 401-414.

<sup>59</sup> *J. Göttler*, „Wiederaufbau“, in: *KatBl* 46 (1920) 1-5.

<sup>60</sup> *Ders.*, Lehrerschaft, Religionsunterricht und Kirche. Gedanken zu einer glimmenden Zeitfrage, in: *KatBl* 46 (1920) 195-200.

Andreas Prokopf/Hans-Georg Ziebertz

## Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?

Die Frage, ob der Abgesang auf die Korrelationsdidaktik zu Recht oder zu Unrecht angestimmt wurde, hat in den vergangenen Jahren zu allerlei Kontroversen geführt. Gute und weniger gute Gründe wurden ausgetauscht, aber eine befriedigende Lösung ist nicht in Sicht. Wie auch immer einzelne Argumentationen beschaffen waren, uns scheint, daß auf „Korrelation“ kaum verzichtet werden kann, wenn wir nach 2000 Jahren Christentumsgeschichte christlich-religiöse Kommunikation stiften, erhalten und vertiefen wollen. Wir pflichten aber uneingeschränkt all jenen bei, die das Ende der Topf-Deckel Korrelationsdidaktik angebrochen sehen. Unser Befund lautet, daß die religionsdidaktischen Korrelationskonzeptionen bis heute von Einseitigkeit gekennzeichnet sind und Korrelation als „Wechselbeziehung“ kaum ernsthaft realisiert haben. In der Regel hat man anthropologische Aspekte den theologischen „hinzugedichtet“, man hat sie jedenfalls kaum in ebenbürtiger systematischer Sorgfalt untersucht und von dort aus Fragen an die Tradition gestellt. Das Unternehmen mußte scheitern, weil man, ausgehend von der Traditionsentfaltung, immer seltener bei den Erfahrungen ankam. Versuche der Erfahrungskatechese haben umgekehrt gezeigt, daß man von den Erfahrungen nicht selbstverständlich zur christlichen Tradition gelangt. What to do?

Unser Vorschlag – zugegebenermaßen ein Versuch – zielt auf eine abduktive Weiterführung des Korrelationsgedankens, dessen didaktische Entfaltung angedeutet wird, die aber noch erheblich weiter zu treiben ist. Wir gehen am Beginn unseres Beitrags auf die Diskussion um Tradition und Erfahrung ein, zunächst im Sinne einer Problementfaltung (1) und anschließend im Rückgriff auf den Korrelationsbegriff in der systematischen Theologie und der Religionsdidaktik (2). Nicht-theologische Konzeptualisierungen von Religion fragen die Notwendigkeit der Trennung von Tradition und Erfahrung an und stellen dem eine wesentlich organischere Perspektive gegenüber, die auf eine Fruchtbarmachung für die Religionsdidaktik zu überprüfen ist (3). Diese Perspektive sprengt den Korrelationsbegriff im herkömmlichen Verständnis und wir wollen ihn um den Zusatz ‚abduktiv‘ ergänzen. Wir erläutern anschließend das Abduktionskonzept (4) und zeigen an einem Beispiel, worauf eine „abduktive Korrelation“ zielt (5). Einige Schlußüberlegungen beenden den Beitrag (6).

### 1. Der alte Konflikt und Varianten seiner Behandlung

#### 1.1 *Wie stehen die Quellen des Glaubens zueinander?*

Die Weitergabe des christlichen Glaubens vollzieht sich im Spannungsfeld von Tradition und gegenwärtiger Situation. In der christlichen Theologie ist der Gedanke nicht neu, daß Überliefertes nur durch den jeweiligen kulturellen Kontext gefiltert zur Sprache gebracht werden kann. Gleichzeitig ist in der Theologie die Warnung wach, die Authentizität des Überlieferten nicht dem herrschenden Zeitgeist auszuliefern. Unsere eigene Wahrnehmung ist wohl nicht allzu sehr getrübt, wenn wir konstatieren, daß bis

heute diejenigen Stimmen in der Theologie besonders profiliert sind, die der Kenntnisnahme gegenwärtiger Erfahrungen eine mindere Bedeutung beimessen. Diese Gewichtung ist theologiegeschichtlich nicht zwingend, hatte doch schon Thomas von Aquin dem Situationspol in der Theologie konstitutiven Wert beigemessen. Melchior Cani nimmt eine andere Gewichtung vor.

- *Thomas* spricht von drei primären „loci theologici“, die für die Weitergabe des Glaubens konstitutiv sind: Bibel, apostolische Überlieferung und Kirche. In Referenz zu Schillebeeckx meint van der Ven, daß der letztgenannte „locus“ bei Thomas nicht nur die Lehraussagen der Kirche und die Konzilien umfaßt, „sondern auch und vor allem die faktische, lebendige kirchliche Praxis. Thomas spricht dieser lebendigen kirchlichen Praxis den höchsten Wert zu, weil sie durch den Geist Gottes geführt wird (II-II, q. 10, a. 12; III, q. 66, a. 10)“ (van der Ven 1990, 124).
- *Melchior Cani*, der großen Einfluß auf die Geschichte der katholischen Theologie ausgeübt hat, bestimmt anders als Thomas den locus theologicus „Kirche“ weniger von der jeweiligen Gegenwart der Gläubigen, sondern mehr von den Lehraussagen, Kirchenvätern und Theologen her. Cani wäre also ein Repräsentant für eine Dominanz der Tradition. Die Reflexion des „Gegenwartspols“ in der Theologie blieb unterentwickelt. Dies ist der entscheidende Punkt: Ein Ausgehen von aktuellen, individuell-subjektiven Erfahrungen in Glaubensangelegenheiten wird, wenn es um die Konzeption von Methoden der Glaubensunterweisung geht, theologischerseits oftmals mit einer Preisgabe der Tradition gleichgesetzt. Daß Thomas beides, Erfahrung und Tradition, als unbedingt zueinander gehörig eingestuft hatte, gerät dabei leicht unter die Räder (vgl. van der Ven 1990, 124ff.).

Das aufgezeigte Dilemma ist kein römisch-katholisches. Auch in der protestantischen Theologie wird am Beginn des 20. Jahrhunderts die Frage diskutiert, inwieweit konkrete, menschliche Erfahrungen religiös relevant sind.

- Einer der Hauptakteure, *Paul Tillich*, billigt der Gegenwartskultur neben Bibel, Kirchengeschichte und Religionsgeschichte den Status einer „Quelle der Theologie“ zu. In der Gegenwartskultur können Theologen „nachlesen“, was den Menschen „unbedingt“ angeht (ultimate concerns). Für Tillich ist die Kultur die Form der Religion und Religion ist die Substanz der Kultur – und die Theologie? – Sie deckt die Korrelation zwischen der Tradition der christlichen Offenbarung und den menschlich-gegenwärtigen Erfahrungen auf (Tillich 1966, 38 ff.).
- Tillichs Zeitgenosse *Karl Barth* bestand hingegen auf einer scharfen Grenze zwischen menschlicher Erfahrung und dem Reich Gottes, die nicht „korrelativ“ überbrückt werden soll (vgl. Beuscher/Zilleßen 1998, 24). Er hält Tillich entgegen, daß die Menschen in der Welt „stets nur aus sich selbst und für sich selbst leben“ und in ihrem Eigensinn die Grenze zu Gott weder beseitigen wollen noch können. Für Barth sind „menschliche Vermittlungsversuche“ obsolet, denn Gott, der Schöpfer, kann ausschließlich und allein durch die Offenbarung des Gottessohnes erkannt werden (vgl. Barth 1989, 489).

### 1.2. Korrelation: Nicht gewollt oder unmöglich?

Es muß nicht verwundern, daß wir in der gegenwärtigen religionspädagogischen Debatte um die Möglichkeit religiöser Bildung zwei konkurrierende Denkmodelle antreffen:

- Auf der einen Seite Vertreter einer Religionsdidaktik, die Glaubensunterweisung vom subjektiven Empfinden der SchülerInnen aus konzipieren. So unterstreicht beispielsweise Martin Rothgangel die Wichtigkeit der Wahrnehmung individueller Religionsstile von SchülerInnen. Er spricht ihnen eine authentische und für den christlichen Glauben produktive Rolle zu. Eine einseitige Betonung der Tradition im RU nennt er „geschichtslos“. Ausgangspunkt eines zukünftigen Religionsunterrichtes sollen die bei Kindern und Jugendlichen wahrnehmbaren religiösen Suchbewegungen sein (vgl. Rothgangel 1998, 395).
- Auf der anderen Seite argumentiert Rudolf Englert gegen einen derartigen Lebensweltansatz und führt an, daß „Religion“ überhaupt erst wieder „gelernt“ werden müsse. Unterricht in Traditionswissen sei ein Mittel gegen die „Geschichtslosigkeit“ subjektiver Religion, und Konfessionalität sei ein Mittel gegen deren „Gedankenlosigkeit“ (vgl. Englert 1998, 10f).

Wenn man beide Positionen auf die Spitze treibt (unabhängig von den zitierten Autoren), erübrigt sich in der Tat jede Korrelation. Korrelation, so könnte man folgern, ist in diesem Fall nicht gewollt. Nun ist das Dilemma der Korrelation aber nicht nur eine Willenssache, sondern wir treffen auf ein gewichtiges Argument, das die Unmöglichkeit der Korrelation plausibel machen will. Das Argument lautet, daß sich christliche Tradition und Lebenswelt heute gar nicht mehr wechselseitig aufeinander beziehen lassen, weil (post-) moderne und zweitausend Jahre alte Erfahrungen nicht mehr zusammen zu bringen sind. Träfe das zu, sollten wir an dieser Stelle zum Schlußwort übergehen. Aber wir haben Zweifel. Wir möchten zumindest fragen, ob beide Erfahrungsstränge didaktisch vielleicht deswegen nicht zusammenkommen, weil die Dimensionen (Tradition *und* Erfahrung heute) kaum je eigenständig erhoben und zueinander in Beziehung gesetzt wurden, sondern weil man sich auf die Auslotung der Tradition konzentrierte und die Lebensweltaspekte hinzu konstruieren zu können meinte und gerade auf diese Weise jene Fremdheit ausgelöst hat, die heute als Grund für das Ende der Korrelationsdidaktik angeführt wird. Diese Fremdheit wurde und wird meist entweder deduktiv (von der Tradition ausgehend) oder induktiv (von der konkreten Lebenswelt ausgehend) zu überwinden versucht. In deduktiver Betrachtungsweise wird das Besondere vom Allgemeinen, bei induktiver Sichtweise ist das Allgemeine vom Besonderen her bestimmt, es hat aber nur statistischen Wert und kann von anderen einzelnen Einheiten widerlegt werden. Keine von beiden Sichtweisen räumt den Einzelnen und ihrer Subjektivität einen Vorrang gegenüber dem Ganzen ein (vgl. Klinger 1999, 147).

### 1.3. Unsere Frage

Unsere grundsätzliche Frage lautet: Ist eine Reform der Korrelationsdidaktik möglich, wenn religiöse Lernprozesse vom Lebensweltpol aus konzipiert werden, wenn sie sich also auf die Erfahrungsäußerungen von Jugendlichen einlassen, nicht aber im Sinne ei-

nes induktiven Zugangs (auch nicht im Sinne der traditionellen Deduktion), sondern als eine abduktiv konzipierte Korrelation, in der das „Allgemeine“ (christlich-religiöse Traditionselemente) in der „Allgemeinheit des Besonderen“ (Aussagen Jugendlicher zu existentiellen Themen mittels religiöser Semantik) aufgespürt und thematisiert wird? Dahinter steht die Vermutung, daß es gelingen könnte, mit Hilfe des abduktiven Verfahrens die krisenhafte Subjekt/Objekt - Spannung durch die Einführung und Analyse einer dritten Kategorie, nämlich der des Zeichens (hier: der religiösen Semantik) zu überwinden. Es wird davon ausgegangen, daß überall dort, wo religiöse (spezielle) Semantiken vorgefunden werden, strukturell Verbindungen zum allgemeinen Traditionsschatz der überlieferten, substantiell-christlichen Religion vorliegen. Karl Fritz Daiber hat letzteres plausibel gemacht: Vom Luckmann'schen Transzendenzgedanken ausgehend legt er dar, daß auch in scheinbar säkularisierten Gesellschaftsformen letzte Sinnhorizonte kollektiv in einer Sprache formuliert werden, die kulturell von der Tradition des Christentums überformt ist: „Religiöse Semantiken können nicht frei gewählt werden, sondern sind kulturspezifisch und damit überindividuell (...). Religion ist unlösbarer Bestandteil der Kultur als eines umfassenden historischen Musters der Wirklichkeitskonstitution. Religion und Kultur dürfen daher nicht gegeneinander ausgespielt werden“ (Daiber 1996, 89). Diese abduktive Denkweise hat Oevermann, von Peirce herkommend, methodisch entfaltet. Er geht davon aus, daß in jeder besonderen Situation (menschliche Erfahrung) jeweils das Allgemeine in diesem Besonderen (z.B. in Form bestimmter Traditionen) vorgefunden werden kann. Jede Form der Kommunikation, auch die religiöse, wird sowohl von der Reproduktion traditioneller Inhalte als auch von deren Transformation aufgrund aktueller Erfahrungen geprägt (vgl. Oevermann 1991, 272ff.).

## 2. Rückblick: Systematische und religionsdidaktische Konzepte von Korrelation

Zunächst ein Rückblick, der exemplarisch nachzeichnet, wie die aufgezeigte Spannung sowohl in der systematischen Theologie (2.1) als auch in der Religionspädagogik angetroffen wird (2.2).

### 2.1 Tendenzen in der systematisch-theologischen Konzeptbildung zur Korrelation

Paul Tillich auf protestantischer und Edward Schillebeeckx auf katholischer Seite können als Exponenten einer Korrelationstheologie gelten, die Tradition und Erfahrung gleichrangig verbinden möchten. Bei Franz-Josef Nocke und Arno Schilson erkennen wir die Tendenz, Tradition als primären und die aktuelle Erfahrung als relativen Brückenkopf anzusehen. Es ist evident, daß es für die Korrelationsdidaktik von zentraler Bedeutung ist, welchem der beiden systematischen Korrelationskonzepte sie folgt.

#### *Wechselseitigkeit zwischen Tradition und Erfahrung bei Tillich und Schillebeeckx*

Tillich und Schillebeeckx haben darauf hingewiesen, daß die Glaubensrede nicht in einem gesellschaftlich-historischen Vakuum stattfindet. Christliche Gottesrede ist stets erfahrungs- und interpretationsbedürftig. Der Ort der Korrelation ist bei Tillich die Kultur. Auch Theologie ist somit eine Dimension von Kultur, genauso aber der Lebensstil jedes einzelnen Menschen, der sich in seiner ganz konkreten Lebens- und Er-

fahrungswelt mit Religion auseinandersetzt; Jeder (er)-lebende Mensch wird als Träger des Korrelationsgeschehens angesehen. Die Ausprägung dieser Korrelation wird von Tillich als streng wechselseitig eingeschätzt (vgl. Tillich 1984, 18). Korrelation als wechselseitige Durchdringung von Kultur und Offenbarung denkt sich Tillich wie folgt: „Religion als das, was uns unbedingt angeht, ist die sinngebende Substanz der Kultur, und Kultur ist die Gesamtheit der Formen, in denen das Grundanliegen der Religion seinen Ausdruck findet. Kurz gefaßt: Religion ist die Substanz der Kultur, und Kultur ist die Form der Religion“ (Tillich 1961, 29). Tillich will mit Hilfe der „Methode der Korrelation“ christliche Botschaft und menschliche Situation verbinden. Er setzt Frage und Antwort, Situation und Botschaft, menschliche Existenz und göttliche Selbstoffenbarung in Beziehung und geht davon aus, daß die Inhalte des christlichen Glaubens durch existentielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger Abhängigkeit erklärt werden können (vgl. Tillich 1984, 15; 74).

Edward Schillebeeckx verortet Korrelation ähnlich wie Tillich: Kognition, sozio-ökonomische Verhältnisse, historische und psychische Gegebenheiten bilden seiner Meinung nach den ‚locus theologicus‘ der Korrelation, der Mensch mit seinen fundamentalen Erfahrungen ist ihr Träger. Eine wechselseitig-kritische Interrelation wird in der pluralen modernen Lebenssituation als die einzige Möglichkeit angesehen, das Christentum zu tradieren (vgl. Schillebeeckx 1971). Schillebeeckx macht auf das Problem aufmerksam, daß die Glaubensüberlieferung keine unmittelbaren Antworten auf die Fragen heutiger Menschen geben kann. Der Mensch muß nach Schillebeeckx vielmehr in einem persönlichen Frage/Antwort – Geschehen seinen religiösen Weg finden, wobei die Tradition diese Antwort-Suche inspirieren und ordnen kann (vgl. Schillebeeckx 1971). Für Schillebeeckx steht fest, daß Korrelation wechselseitig-kritisch sein muß. Das schließt für ihn ein, daß „Kritik aus neuen Erfahrungen am Evangelium sinnvoll möglich ist“ (Schillebeeckx 1980, 90). Dabei schränkt Schillebeeckx ein, daß „nicht das ‚Wort Gottes‘, sondern unser Sprechen über das Wort Gottes ständiger Kritik und Prüfung“ bedarf, da es nie rein, sondern ständig geschichtlich vermittelt vorkommt. Nach Schillebeeckx ereignen sich Glaubenserfahrungen in einem dialektischen Prozeß: Einerseits ist der Glaubensinhalt als reflexiver Prozeß bestimmend für den Inhalt moderner Erfahrungen, andererseits werden in menschlichen Erfahrungen christliche Erfahrungen gemacht (vgl. Schillebeeckx 1980, 81). Nach Schillebeeckx stoßen wir in den apostolischen Glaubenserfahrungen auf den Anfang der christlichen Überlieferung, aber unsere Erfahrung ist immer das Ergebnis einer interpretierenden Wahrnehmung. Für Schillebeeckx ist deshalb die Alternative zwischen ‚Glaube aus Erfahrung‘ und ‚Glaube aus dem Hören‘ ein unechtes Dilemma, weil Aneignung nur dann möglich ist, wenn sie hier und jetzt in immer wieder neuen christlichen Erfahrungen geschieht (vgl. Schillebeeckx 1980, 84).

#### *Deduktive Variante: Korrelation dogmatisch rückgebunden*

Eine andere Variante der Korrelationstheologie enthält mehr Skepsis hinsichtlich der Möglichkeit einer wechselseitigen Durchdringung von Tradition und Erfahrung. So hat nach Arno Schilson die Korrelationsproblematik ihren festen Ort in der frühen Zeit des Christentums. Korrelation war nötig, als sich das Christentum im 3.-5. Jahrhun-

dert in einen neuen Kulturkreis integrieren mußte. Nach Schilson ging es darum, „das-selbe anders zu sagen“ (Schilson 1980a, 96). Für ihn zeigt sich hier das Grundproblem der Korrelation, nämlich die Bewahrung der Identität in der Bewahrung in der jeweiligen, geschichtlichen Epoche. Als Beispiel führt Schilson das Konzil von Nicäa an, wo Arius und Athanasius paradigmatisch um eine legitime Korrelation streiten. Die „Häresie des Arius“ ist nach Schilson eine mißlungene, weil zu weit gehende Korrelation auf Kosten der christlichen Identität. Mit Athanasius verbindet er eine gelungene Korrelation, die bis heute unbestrittene Geltung beanspruchen könne. Dieses Korrelationskonzept geht davon aus, daß die Überlieferung neue Erfahrungen provozieren kann, die die Offenbarung in neuem Licht erscheinen läßt (Schilson 1980b). Es relativiert die Wechselseitigkeit im Sinne der Gleichgewichtigkeit von Lebenserfahrung und Offenbarung. Schilson verortet Korrelation explizit (kirchen-) historisch, indem er ein Konzil als paradigmatisch dafür bezeichnet, wie dasselbe (derselbe Glaubensinhalt) im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anders gesagt werden kann. Auch Franz-Josef Nocke erkennt den produktiven Effekt der korrelativen Methode darin, daß die Überlieferung neue Erfahrungen provoziert, wodurch die Glaubensgeschichte fortschreiten kann. Die grundsätzliche Anfrage Nockes an das Korrelationskonzept als Frage/Antwort-Geschehen lautet jedoch: „Ist in diesem dialogischen Miteinander nicht die Vermengung offenbarer Inhalte mit dem Zeitgeist zu befürchten, gibt es nicht Glaubensinhalte, die grundsätzlich nicht korrelierbar sind? Gibt es nicht Bestandteile christlicher Identität, die nur aufgrund göttlicher Offenbarung bestehen und keine Entsprechung in der Erfahrungswelt haben?“ (Nocke 1980, 131)

#### *Fazit: Korrelation ist nicht gleich Korrelation*

Es scheint, daß Thomas und Melchior die Probleme nicht hinreichend gelöst haben. Tillich und Schillebeeckx auf der einen sowie Nocke und Schilson auf der anderen Seite repräsentieren unterschiedliche Korrelationskonzepte. Bedeutete für Tillich und Schillebeeckx Korrelation noch ein auf Wechselseitigkeit ausgelegtes Aufeinander-Verwiesen-Sein von Erfahrung und Tradition, die sich sogar gegenseitig kritisieren dürfen, so scheinen Nocke und Schilson den Fokus der Korrelation beträchtlich zu verändern: Tradition und Lebenserfahrung werden hierarchisiert.

#### *2.2. Korrelationsdidaktik in der Krise*

Seit den Umbrüchen in den 60er Jahren ist die Erfahrung unter ReligionspädagogInnen weit verbreitet: Viele Schüler sind desinteressiert an einem RU, der sich um Glaubenstradierung bemüht; gleichzeitig wird ein Bedarf an religiöser Weltdeutung registriert (vgl. Fischer/Schöll 1994). Wir haben es mit einem ambivalenten Verhältnis von Religion und Moderne zu tun (Ziebertz 1999). Die Würzburger Synode (1974) begegnet der Ambivalenz konzeptuell mit dem Konvergenzbegriff – inhaltlich ein Vorgriff auf die Korrelation. Dieses ursprünglich systematisch-theologische Konzept wurde religionsdidaktisch verarbeitet und prägt das religionspädagogische Denken (einschließlich der Unterrichtswerke) bis heute. Es betont im Kern die Notwendigkeit einer wechselseitigen Erschließung religiöser Symbolsysteme und anthropologischer Lebensdimensionen. Mit der Korrelationsdidaktik sollten die faktischen lebenswelt-

lich pluralen Erfahrungen mit der christlichen Überlieferung in ein fruchtbares Gespräch gebracht werden. Diese Unterrichtsmethode soll es leisten, „Erfahrungen (zu) identifizieren und an(zu)reichern von Glaubensaussagen her, und zugleich (...) Glaubensaussagen inhaltlich (zu) bestimmen durch heutige Erfahrungen“ (Niehl 1980, 570). Es geht also um ein In-Beziehung-Setzen von Glauben und Leben oder, um es prozeßhafter auszudrücken, um eine wechselseitige Verschränkung von Glauben-Lernen und Leben-Lernen (vgl. Mette 1994, 242f).

#### *Vom Erfahrungsbezug zum Strukturgitter: Die Genese der Korrelationsdidaktik*

Über Wolfgang G. Essers (1970) Konzeption des Daseins- und Traditionsunterrichts sowie Karl Ernst Nipkows Problemorientierung als ‚Kontext‘ zu biblischen Inhalten bis hin zu Erich Feifels Versuch (1973) der Klärung des Erfahrungsbegriffs im Horizont des Glaubens gab es eine Vielzahl von Bemühungen, die Dimensionen Glaube und Erfahrung zusammenzubringen. Allerdings war zu dieser Zeit noch kaum von einer „kritischen Wechselwirkung“ die Rede. Nach Baudler hatte man es entweder mit einer additiven Verbindung von tradiertem Glaubensgut und aktueller Erfahrung zu tun oder mit einer normativen Vereinnahmung der Erfahrung durch die Überlieferung. Vor dem Hintergrund der curricularen Wende in den 60-Jahren, nach der die Schule nicht mehr in erster Linie als Vermittlerin von Wissenschaft gilt, sondern auch Beiträge zur Lebensbewältigung leisten soll, kam es im Religionsunterricht zunächst zu einem einseitig-situativen Ansatz, in welchem profane Themen, Texte, Filme usw. sinnstiftend eingesetzt wurden. An dieser Konzeption wird kritisiert, daß Theologie und Kirche nicht mehr Bezugsgröße des Unterrichts seien (vgl. Baudler 1984, 75).

1973 plädiert Georg Baudler für eine hermeneutische Vermittlung von Erfahrung und kirchlicher Tradition (Baudler 1973). Der Synodenbeschluß von 1974 trägt diesem Anliegen Rechnung, indem er den Religionsunterricht im Schnittfeld pädagogisch-anthropologischer und kirchlich-theologischer Begründungszusammenhänge ansiedelt. Ein sogenanntes Strukturgitter soll sicherstellen, daß vorgegebene Themen auf ihre Relevanz für das Fach überprüft werden (Konukiewitz 1973). Das Strukturgitter enthält neben theologischen Komponenten auch solche aus den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie aus der Religionswissenschaft und Anthropologie. Die dadurch erreichte Thematisierung konkreter Erfahrungen der Schüler in existentiellen Bereichen soll aber an die christliche Glaubensüberlieferung rückgebunden sein.

Der Zielfelderplan für die Sekundarstufe I war nach Baudler zu sehr an der Lebenswelt orientiert und wies ein unzureichendes theologisches Fundament auf. Er war für Baudler mangelhaft, weil die anthropologischen und theologischen Koordinaten zu willkürlich aufeinander bezogen wurden: Besonders die vertikalen Koordinaten der menschlichen Grundgegebenheiten versuchten nach Baudler neutrale, nicht theologisch strukturierte Kategorien aufzulisten, sie waren also nicht auf die Fachwissenschaft Theologie bezogen. Baudler moniert, daß dadurch Vorentscheidungen ins Spiel kamen, die nicht vom Fach her begründet und deren Interesse nicht aufgedeckt wurde (vgl. Baudler 1984, 82). Am Zielfelderplan 1973 kritisiert Baudler, daß er keine fachwissenschaftliche (theologisch-pädagogische), sondern eine allgemeindidaktische Strukturie-

rung des Vermittlungsversuches von ‚Lebenswelt und Tradition‘ beinhaltet. Günter Lange schlägt deshalb im Umfeld der Synode ein ontologisch-anthropologisch begründetes Strukturierungsmodell religionspädagogischer Lernprozesse vor. Er unterscheidet drei verschiedene Dimensionen der Wirklichkeitserfahrung, die vordergründig-‚empirische‘, die existentiell-religiöse und die ‚eigentlich‘ christliche (abgekürzt x, y, z), und bestimmt die existentiell-religiöse Dimension als diejenige, in der die Glaubensüberlieferung (z) und die gegenwärtige Lebenserfahrung (x, vertieft nach y) zueinander in ein dialogisch-kritisches Verhältnis treten (vgl. Lange 1974, 733-750 und Baudler 1984, 14f)

Baudler schlägt in der Folge vor (vgl. Baudler 1976), psychologisch-pädagogische Kategorien durch Günter Langes Konzeption der drei Dimensionen von Wirklichkeit zu ersetzen, die in einer theologischen Betrachtung der empirisch vorgegebenen Wirklichkeit gipfelt. Damit relativiert er seine Forderung von 1973, Erfahrung und Tradition hermeneutisch zu vermitteln zugunsten eines Modells, daß dezidiert in der Tradition verankert ist und von ihr aus menschliche Erfahrungen zu behandeln gedenkt. Als prägend für dieses Modell kann Langes Bonmot gelten: „Standbein Überlieferung, Spielbein Korrelation“ (Lange, 1980, 12).

Wenn wir die für den Aufbau der Korrelationsdidaktik maßgeblichen Bemühungen von Lange, Feifel und Baudler Revue passieren lassen und sie an den Konzepten der zuvor skizzierten systematischen Theologen messen, müssen wir wohl zu dem Schluß kommen, daß sie sich theoretisch eher an Nocke und Schilson gehalten haben als an das Prinzip der strengen Wechselseitigkeit von Lebenswelt und Offenbarung, wie es von Tillich und Schillebeeckx entfaltet worden ist. Die Religionsdidaktiker verorten Korrelation primär in der Tradition. Lange relativiert sogar explizit den Begriff der Korrelation. Wechselseitigkeit zwischen Tradition und Überlieferung scheint ihm weder machbar noch wünschbar (vgl. Lange 1980, 152). Auch Baudler spricht sich gegen ein „freies Korrelieren“ der verschiedensten menschlichen Erfahrungen mit der Tradition aus zugunsten einer Konfrontation der heutigen Erfahrungen mit festen christlichen Zielvorgaben (vgl. Baudler 1984, 82).

#### *Eskalation: Der postulierte „Abgang“ der Religionspädagogik*

In der gegenwärtigen Diskussion um die Krise der Korrelationsdidaktik wird der Zweifel erhoben, ob das Konzept die Erwartungen heute noch erfüllt, erfüllen kann, die man mit ihm verbunden hat. In diesem Sinne überschreibt Englert einen entsprechenden Beitrag: „Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“ (Englert 1993, 97-110). Englert spricht sich in diesem Artikel dafür aus, den Religionsunterricht experimentell von den Erfahrungen der Schüler aus zu gestalten. In dem Maße, wie die normative Kraft des Glaubens geschwunden sei, müsse er sich heute in seiner lebensweltlichen Relevanz beweisen. In der Korrelationsdidaktik funktioniere dies aber nicht, so Englert, weil in Unterrichtssituationen ein rasterartiges, planhaftes Denken vor die authentische Auseinandersetzung der Schüler mit ihren eigenen (religiösen) Erfahrungen gesetzt werde (vgl. Englert 1993, 100ff). Andere Religionspädagogen stimmen in demselben Sammelband Englerts Befund zu. So meint Reilly, im Vollzug der Korrelationsdidaktik sei praktisch eine „of-

fenbarungstheologische Deduktion“ weiterbetrieben worden, die die lebensweltliche, erfahrungsbezogene Seite des korrelativen Geschehens ihrer theologischen Deduktion untergeordnet habe (vgl. Reilly 1993, 17).

Interessanterweise ist es wiederum Englert, der in einem neueren Aufsatz zum Thema Religionsunterricht gerade für die offenbarungstheologisch-deduktive Seite argumentiert und fordert, daß im Religionsunterricht Glauben wieder „gelernt“ werden müsse und es deshalb nötig sei, die institutionelle, traditionelle und konfessionelle Seite des Christentums als Stütze im Religionsunterricht neu hervorzuheben (Englert 1998). Wenn hier auf diesen Aufsatz hingewiesen wird, geht es nicht so sehr um eine Kasuistik, auch ein möglicher Positionswandel von Englert steht hier nicht zur Debatte. Konzeptuell interessant ist vielmehr, daß Englert damit gleichsam idealtypisch beide Seiten der Kritik an der Korrelationsdidaktik verkörpert:

- Für die einen hat die Korrelationsdidaktik die in der Korrelationstheologie Tillichs und Schillebeeckx geforderte Wechselseitigkeit zwischen christlicher Überlieferung und menschlicher Erfahrung nicht (nie) eingelöst;
- für die anderen ist sie letztlich ein ungeeignetes Instrument im Umgang mit dem unverfügbaren Glaubensproprium.

*Fazit: Halbieretes Korrelationsverständnis als Hemmschuh für die Korrelationsdidaktik*

Wir können festhalten, daß die Korrelationsdidaktik ein problematisches Verhältnis zum Prinzip der Korrelation hat und es permanent relativiert:

- Immer wieder wird die Sorge vor einer Funktionalisierung der Offenbarung thematisiert (Hauser 1998);
- die Frage, ob der christliche Glaube seine überlieferte Form zugunsten lebensweltlicher Relevanz riskieren soll, wird verneint;
- Lernenden wird die Fähigkeit zum Korrelieren und Symbolisieren abgesprochen, die daher kompensiert werden müsse durch Tradition, Konfession und kirchliche Institution (Englert 1998);
- man bindet didaktische Strukturgitter an die Theologie zurück und legt so die Perspektive fest, daß die moderne Lebenswelt von der Tradition her zu erschließen sei und nicht auch umgekehrt (Baudler 1984).

Wir müssen konstatieren, daß sich viele Entwürfe der Korrelationsdidaktik an einem korrelationstheologischen Konzept orientiert haben, welches hinter dem Denkansatz von Tillich und Schillebeeckx zurückbleibt. Daß Tradition und Erfahrung tatsächlich als gleichberechtigte Pole wahrgenommen und behandelt werden, ist selten zu beobachten (vgl. Schöll 1995). Eine wechselseitig-kritische Interrelation ist praktisch nicht erreicht worden, stattdessen hantiert man mit einem Brückenbaukonzept, welches auf den Topf der Erfahrung immer den gerasterten Deckel (Strukturgitter!) einer vorgegebenen Tradition zu stützen versucht. Diese verkappte Deduktion hat keine Zukunft. Aber auch das Gegenmodell der Induktion, das das Pferd „von hinten“ aufzuzäumen versucht, läuft Gefahr, die Kluft zwischen Erfahrung und Tradition nicht zu überwinden. Jede Korrelationstheologie, die in der Manier des Brückenbaus die scheinbar entgegengesetzten Pole von Tradition und Erfahrung zu verbinden sucht, geht letztlich von einer Trennung zwischen Erfahrung und Tradition aus. Sie muß theoretisch und

methodisch „trennen“, denn sonst hat sie nichts zu verbinden. Nach unserer Meinung ist es genau diese Trennung, die ein „Funktionieren“ der Korrelationsdidaktik zum Problem gemacht hat. Die Frage aber ist, über welche Alternativen wir verfügen. Gibt es Ansätze ohne eine solche Notwendigkeit der Trennung? Wenn es sie gibt, kann man ihnen vertrauen? Immerhin sind wir daran gewöhnt, daß der Zusammenhang von Religion und Kultur in der Moderne zerbrochen ist!

Wir wollen im folgenden auf einige religionssoziologische Befunde eingehen, die uns Theologen lehren können, eine restringierte Sicht auf „Religion“ zu überwinden. Es geht um Ansätze, die von einer organischen Verwobenheit von aktuellen gesellschaftlichen Verhaltensmustern und religiösen Traditionsbeständen ausgehen.

### 3. Nicht-theologische Konzeptualisierungen von Religion

Eine Darstellung humanwissenschaftlicher Konzeptualisierungen von Religion zielt hier auf die Anregung zu einer neuen Form der Korrelationsdidaktik: Es soll nicht mehr um einen wie auch immer gearteten Brückenbau zwischen menschlicher Erfahrung und christlicher Überlieferung gehen, sondern ausgehend von der konkreten Erfahrung, sozusagen aus ihr heraus, wird der Blick geöffnet auf die alltäglich nötige Korrelation zwischen Gegenwart und Tradition.

#### 3.1 *Moderne Erfahrung und christliche Tradition: Das scheinbar zerschnittene Tischtuch*

Die Frage nach der Erfahrungsdimension christlicher Überlieferung ist seinerzeit von Dietrich Bonhoeffer mit fast verzweifelmtem Ernst gestellt worden: „Was mich unablässig bewegt, ist die Frage, was das Christentum oder auch wer Christus heute für uns eigentlich ist. Die Zeit, in der man das den Menschen durch Worte – seien es theologische oder fromme Worte, sagen könnte, ist vorüber, ebenso die Zeit der Innerlichkeit und des Gewissens, und das heißt eben die Zeit der Religion überhaupt. Wir gehen einer völlig religionslosen Zeit entgegen; die Menschen können einfach, so wie sie sind, nicht mehr religiös sein“ (Bonhoeffer 1970, 305). Bonhoeffer bringt hier auf den Punkt, was als offenes Geheimnis 'en vogue' zu sein scheint: Moderne und Religion scheinen in einem diskontinuierlichen Verhältnis zu stehen. Empirische Belege werden angeführt, daß „die Einheit von Kultur und Religion zerbrochen“ (Ziebertz 1999, 16) ist (vgl. z.B. Schmidtchen 1972). Lange Zeit ist die Praktische Theologie dem Säkularisierungskonzept gefolgt und hat sich demzufolge als Krisenwissenschaft empfunden. Das Konzept der Säkularisierung war und ist eine Scharnierstelle für die Einschätzung der Beziehung von Religion und Moderne. Kern dieses Konzeptes ist die Annahme der Parallelität zweier aufeinander bezogener Vorgänge: Die sich entfaltende Moderne einerseits und gleichzeitiger, schubweise auftretender, aber doch linearer Rückgang der Religion andererseits (vgl. Gabriel/Kaufmann 1980). Eine Variante der Säkularisierungstheorie spricht zwar nicht vom Verschwinden der Religion in moderner Gesellschaft, aber vom Verlust gesellschaftlicher Signifikanz der Religion für die Gesellschaft: „We set a more restricted test of secularisation, namely of the diminishing of social significance of religion.“ (Wallis/Bruce 1992, 11) Vertreter dieser Auffassung sprechen von einem rational geprägten Prozeß der Vergesellschaftung, der die

Gegenwart bestimmt. Sie schließen zwar nicht aus, daß an den Randbereichen der Gesellschaft noch Religion angetroffen werden kann, gehen aber im allgemeinen von einer rationalen Struktur der Gesellschaft aus, „in which skills are trained and competences certificated; roles are assigned and co-ordinated; rewards are computed; and times are measured and allocated“ (Wilson 1982, 156). In dieser Perspektive macht die sich ausbreitende und die wichtigen gesellschaftlichen Teilsysteme Politik und Ökonomie beherrschende Rationalität Religion überflüssig (vgl. Wilson 1982, 148ff.). Freilich gibt es auch andere Theorien. Ihnen geht es um eine Sensibilisierung für die Alltagsweltlichkeit von Religion.

### 3.2 Organische Verbundenheit von Gesellschaft und Religion

Schon bei Emil Durkheim fungiert Religion als symbolischer Ausdruck dessen, was Gesellschaft ist und will (vgl. Durkheim nach Berger 1980, 30ff.). „Religiöse Rituale dienen nach Durkheim dazu, die Gesellschaft als Ordnung zu feiern, sie gewissermaßen zu begehen“ (Daiber 1997, 73). Anders akzentuiert, aber mit ähnlicher Bestimmtheit postuliert Max Weber die Verwobenheit von Gesellschaft mit Religion, indem er „auf die enge Verbindung von Typen- bzw. Stereotypenbildung, bildender Kunst bzw. Ästhetik und religiösem Ausdruck hingewiesen hat, und zwar inwieweit sie in konkreter, alltäglicher Interaktion auftreten und möglicherweise schon dort Elemente des Ausdrucks religiöser Erfahrungen oder religiöser Anschauungen enthalten“ (Soeffner 1992, 76). Damit stehen mit Durkheim und Weber zwei Pioniere der Religionssoziologie Pate für einen funktionalen Religionsbegriff: Im Unterschied zum traditionellen, substantiellen Religionsbegriff, der aussagt, was eine Religion ist (substantielle Offenbarung, konkrete geschichtliche und institutionelle Manifestation, konfessionelle Kennung), geht es funktionalen Religionsbegriffen darum, was Religion „tut“. Exemplarisch soll auf vier religionssoziologische Ansätze verwiesen werden, die die heutige Diskussion bestimmen:

- Thomas Luckmann bestimmt Religion als universales Sinnsystem, das mit aufeinander im Alltag und über diesen hinaus verweisenden kleinen, mittleren und großen Transzendenzen Welt durchsichtig macht auf einen heiligen Kosmos letzter Bedeutungen, in welchem Symbole als Platzhalter der Transzendenz fungieren (vgl. Luckmann 1996).
- Hans-Georg Soeffner geht davon aus, daß man sich bei jedem Deutungsversuch von Gesellschaft in einem bereits ausgedeuteten Raum befindet und man daher davon ausgehen kann, daß jede rituelle Handlung zeichenhaft auf ein bestimmtes Vorwissen verweist. Egal in welchem gesellschaftlichen Bereich symbolisierende Stilbildung vorkommt, sie erweist sich nach Soeffner als symbolische Form unbekannter, religiös motivierter Inhalte (vgl. Soeffner 1992).
- Niklas Luhmann hat aus systemtheoretischer Sicht herausgestellt, daß der prägende Faktor der Moderne in der in jedem Subsystem in der funktional differenzierten Gesellschaft begegnenden Erfahrung von Kontingenz zu finden ist. Auf diesen Faktor versucht seiner Ansicht nach Religion durch Chiffrierung von Kontingenz als universales Konzept zu reagieren (vgl. Luhmann 1977).

- Trotz eines zu konstatierenden „Verdampfens“ institutionalisierter Inhalte von Religion in Folge voranschreitender De-Institutionalisierung geht Ulrich Oevermann von der Bewahrung religiöser Strukturen auf der Ebene der dem Einzelnen heute immer wieder neu in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten erscheinenden Sinnfragen nach dem 'Woher', 'Warum' und 'Wohin' menschlicher Existenz an Entscheidungs- und Sequenzstellen des Lebens aus (vgl. Oevermann 1995, 34ff.).

### 3.3 Fazit: Eine organische Zusammenschau von Tradition und Erfahrung

Religionssoziologisch lassen sich elementare, menschliche Erfahrungen und religiöse Tradition nicht wirklich trennen. Betrachtet man „Tradition“ nicht nur unter dem Gesichtspunkt eines konkreten Brauchtums, sondern universeller als bewährte, immer wiederkehrende (wenn auch in verschiedener Gestalt) Lösungsvarianten existentieller Problemlagen, so kann man davon ausgehen, daß sich auch heutige Menschen traditioneller Orientierungsmuster bedienen, die nicht selten auch religiöse Qualität besitzen. So zeigt Luhmann am Beispiel der Endlichkeit aller Dinge, daß religiöse Kommunikation individualisiert weiter besteht. Luckmann verweist auf einen Kosmos letzter Bedeutungen, der auch heute in der technisierten Moderne Menschen ihre konkrete Alltagswelt übersteigen läßt. Soeffner betont, daß in ästhetischen Stilformen (Haltungen, Rituale, Kleidungsstücke) weiterhin „Zitate“ des christlichen Überlieferungsschatzes Verwendung finden.

Es ist uns daran gelegen, daß diese Auffindbarkeit christlicher Zeichenvorräte in unserer Zeit nicht unbedingt als Degeneration und Auflösung des Christlichen anzusehen sind, sondern daß sie eher Belege für die organische Zusammengehörigkeit von alten Traditionen und aktuellen, erfahrungsbezogenen Interpretationsweisen sind. Dieses Konzept der organischen Zusammengehörigkeit von Tradition und Erfahrung repräsentiert unseres Wissens nach am anschaulichsten die Oevermann'sche Schule mit der „Objektiven Hermeneutik“. Die universellen Fragen der Menschheit nach Herkunft, Existenz und Zukunft (nach dem Tod) führen nach Oevermann zu kreativen Strategien der Sinnsuche, welche immer wieder neue, aktuelle Formen der Problembewältigung hervorbringen. Diese Bewährungsstrategien des Menschen in einer von Ungewißheiten geprägten Welt können aber, so Oevermann, niemals auf schon vorhandene Traditionselemente verzichten, die sozusagen das Arsenal von (religiösen) Sinndeutungsmustern darstellen, aus dem man sich in der konkreten Krisensituation bedient. Für eine Neukonzeptionalisierung der Korrelationsdidaktik bietet sich unserer Meinung nach diese Sichtweise an, weil sie die bisherige Trennung von Erfahrung und Tradition vermeidet und ein wirkliches Ansetzen in der konkreten Lebenssituation (Erfahrungspol) ermöglicht, ohne auf die Tradition zu verzichten. Dies soll im folgenden verdeutlicht werden; zunächst gehen wir theoretisch auf das Abduktionskonzept ein und stellen dessen „Funktionsweise“ anschließend an einem Beispiel dar.

## 4. Das Abduktionskonzept

Um dem Dilemma zwischen induktiver und deduktiver Vorgehensweise zu entgehen, erscheint uns ein abduktives Konzept hilfreich. Abduktion führen wir zunächst theore-

tisch mit Charles Sanders Peirce ein (4.1). In einem zweiten Schritt möchten wir die praktisch-hermeneutische Bedeutsamkeit der Abduktionslogik am Beispiel der Objektiven Hermeneutik Ulrich Oevermanns erläutern, der diese in der Peirce'schen Tradition verankert sieht (4.2).

#### 4.1 Das Peirce'sche Abduktionskonzept

##### 4.1.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen<sup>1</sup>

Charles Sanders Peirce geht davon aus, daß sich im Universum eine Tendenz finden läßt, die vom Chaos her zur Ordnung drängt, und das heißt für ihn zu Formen als Gewohnheiten oder Formgewohnheiten: „Diese Gewohnheiten bewirken statistische Gleichförmigkeiten“ (CP 6.97). Es handelt sich um ein erkenntnistheoretisches Konzept, für das der „Begriff der Kontinuität grundlegend ist und folglich Hypothesen, die von der Voraussetzung realer Kontinuität ausgehen, eine Notwendigkeit sind (Oehler 1993, 121). Die Form, unter der irgendetwas verstanden werden kann, ist deshalb nach Peirce die Allgemeinheit, welche für ihn mit Kontinuität eins ist“ (vgl. CP 6.173). Dieses Kontinuitätsprinzip wird logisch und ontologisch begründet durch die Hypothese eines wirksamen Zusammenhangs zwischen allgemeinen Bedingungen und Einzelereignissen. Entscheidend für Peirce ist der von ihm angenommene Zusammenhang zwischen allgemeinen Vorstellungen und Einzelfakten (CP 5.457): „Fakten sind vielmehr Zeichen, Indizes für wirksame, allgemeine Zusammenhänge, auf deren Existenz die Möglichkeit der Prognostizierbarkeit von tatsächlichen Ereignissen beruht, die ihrerseits als Einzelfälle eines Allgemeinen bezeichnet werden können“ (Oehler 1993, 122). Jedes Einzelereignis wäre somit eingebettet in einen kontinuierlichen Zusammenhang. Die Erkenntnis von Einzelereignissen ist nach Peirce nur über Sinneswahrnehmungen möglich, die selbst schon Wahrnehmungsschlüsse darstellen, aus denen dann universelle Sätze ableitbar sind (CP 5.180ff.). Die kognitive Erfassung von Sinneseindrücken, die Wahrnehmungsschlüssen vorausgehen, sind nach Peirce latent in dem schon beschriebenen kontinuierlichen Zusammenhang der Bewegung auf allgemeine Ordnungen hin angelegt, weil sie sich im präkognitiven Bereich abspielen. Sie sind als solche ihrerseits schon latente Wahrnehmungsschlüsse und laufen aufgrund ihrer Präkognitivität kritikunabhängig ab. Sie werden durch einen kontinuierlichen Schlußprozeß in eine Abduktion überführt (vgl. CP 5.181/Oehler 1993, 123). Dieser Schlußprozeß ist nach Peirce kontinuierlich, weil das menschliche Wahrnehmungsfeld es immer mit einem Zeichenvorrat zu tun hat, der quasi unendlich weit zurück auf andere, früherer Zeichen verweist und der im Augenblick der Bewusstwerdung weitere, diesen Zeichenvorrat wiederum interpretierende Zeichen, ‚produziert‘.

##### 4.1.2 Der abduktive Prozeß

In seinen „Vorlesungen über Pragmatismus“ aus dem Jahre 1903 definiert Charles Sanders Peirce Abduktion als „Prozeß, eine erklärende Hypothese zu bilden. Er ist die einzige logische Operation, die irgendeine neue Idee einführt“ (CP 5.171). Abduktion als „originäres Argument“ stellt in Form einer „Vor-Aussage“ hinsichtlich eines bestimmten Erwartungshorizontes eine problematische Theorie auf. Diese hypothetische

<sup>1</sup> Wir danken Herrn Michael Hoffmann vom Institut der Didaktik der Mathematik an der Uni Bielefeld für wertvolle Hinweise.

Aussage bringt logische und praktische Konsequenzen hervor: Erstere werden deduktiv ermittelt, letztere induktiv geprüft. Die „Wende zur Abduktion“, der „abductive turn“, wenn man so will, besteht also in einem erkenntnistheoretischen Perspektivenwechsel, der sich unter einem logischen Gesichtspunkt als „Rollentausch“ erweist: Während bei der Deduktion die Prämissen gegeben sind und nun die gültigen Konklusionen gesucht werden, ist bei der Abduktion die Konklusion gegeben, und die möglichen Prämissen (Regel und Fall) müssen „retroduktiv“ erschlossen werden. Da für Peirce alles Denken die Form schlußfolgernden Interpretierens von Zeichen hat, kommt dem abduktiven Schluß eine zentrale Rolle innerhalb seiner pragmatisch-semiotischen Theorie des Wissens zu (vgl. Wirth 1995).

#### 4.1.3 Triadisch-relationale Zeichenstruktur

Peirce teilt Zeichen in Ikonen, Indizes und Symbole auf<sup>2</sup>: Drei Dinge gehören zum Funktionieren eines Zeichens: das Zeichen selbst, sein Objekt und sein Interpretant.

„Der Interpretant ist das, was ein Zeichen in einem Interpreten erzeugt, indem es ihn zu einem Gefühl, einer Handlung oder zu einem Zeichen determiniert“ (Oehler 1993, 129). Hinsichtlich des Interpretanten ist zu unterscheiden zwischen dem unmittelbaren Interpretanten (Bedeutung des Zeichens), dem dynamischen Interpretanten (tatsächliche, vom Zeichen ausgehende Wirkung) und dem finalen Interpretanten (eintretend dann, wenn die Umstände es zulassen, daß der Interpretant seine volle Wirkung entfaltet). Vom unmittelbaren Interpretanten spricht Peirce, weil er davon ausgeht, daß jedes Zeichen seine eigene besondere Interpretierbarkeit besitzt, bevor es irgendeinen Interpreten hat. Er kann somit als Abstraktion beschrieben werden, die in einer „Möglichkeit“ besteht. Der dynamische Interpretant ist als ein singuläres, aktuelles Ereignis zu betrachten. Damit ist er das, was in einem speziellen Interpretationsakt erfahren wird und somit in keinem anderen in gleicher Weise. Hingegen ist der finale Interpretant derjenige, zu dem das aktuelle Geschehen in der Interpretation eine generelle Tendenz hat.

Die relationale Natur des Zeichens läßt sich schon daran erkennen, daß es als etwas für etwas (das Objekt) zu etwas (dem Interpretanten) in Beziehung steht. Bei der Zeichenrelation handelt es sich prinzipiell um eine triadische Relation, deren Korrelate Objekt, Zeichen und Interpretant sind. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, daß jede Relation in dieser Trias durch eine der Kategorien ‚Erstheit‘, ‚Zweitheit‘ und ‚Dritttheit‘ beschrieben werden kann (vgl. Oehler 1993, 129f).

#### 4.1.4 Die Kategorien von Erstheit, Zweitheit und Dritttheit

„Erstheit ist das, was so ist, wie es ist, wie es eindeutig und ohne Beziehung auf irgend etwas anderes ist“ (PLZ, 55). Sie bezeichnet eine Befindlichkeit vor jeder Differenzierung. Das in diesem Sinne Erste „hat keine Einheit und keine Teile (...). Was die Welt für Adam war an dem Tag, an dem er seine Augen öffnete, bevor er irgendwelche Un-

<sup>2</sup> „Ein Ikon ist ein Zeichen, das mit seinem wirklichen oder fiktiven Objekt eine Ähnlichkeit aufweist, z. B. ein Bild, ein Schema, ein Diagramm. Ein Index ist ein Zeichen, das nicht in einer abbildenden, sondern in einer realen Beziehung zu seinem Objekt steht, als Hinweis oder Anzeige (z. B. Wegweiser) (...). Ein Symbol ist ein Zeichen, das von seinem Objekt nur in dem Sinne bestimmt ist, daß es so interpretiert wird, also von Ähnlichkeit oder physischer Verbindung unabhängig ist, z. B. eine Fahne“ (Oehler 1993, 128).

terscheidungen gemacht hatte oder seiner eigenen Existenz bewußt geworden war“ (CP 1.357), das kennzeichnet die Erstheit (vgl. Oehler 1993, 56).

„Zweitheit ist das, was so ist, wie es ist, weil eine zweite Entität so ist, wie sie ist, ohne Beziehung auf ein Drittes. Mit „Zweitheit“ ist das Verhältnis eines Subjektes auf der einen Seite zu einem Objekt auf der anderen Seite angesprochen, und zwar in dem Moment, wo sie aufeinander einwirken (vgl. PLZ, 55f). Dabei verschwindet die Unbestimmtheit der Erstheit, und es kommt zu einem Gegenüber von Subjekt und Objekt. Dabei läßt die Widerständigkeit der Außenwelt mit der ihr eigenen Widerständigkeit der Dinge das wechselseitige Bezogensein von Subjekt und Objekt aufscheinen (vgl. Oehler 1993, 56).

Die Drittheit ist nach Peirce eine Repräsentation als Zeichen, in der man „Denken“ findet. „Drittheit ist das, dessen Sein darin besteht, daß es eine Zweitheit hervorbringt. Es gibt keine Viertheit, die nicht bloß aus Drittheit bestehen würde“ (PLZ, 55). Die Zweitheit wird durch die Drittheit hervorgebracht, indem letztere die Reflexion der Beziehung von Subjekt und Objekt leistet, damit die Vermittlung von Erstheit und Zweitheit leistet und somit durch ihre Struktur überhaupt kognitive Prozesse ermöglicht. Drittheit ist somit die Form, die jeder intentionalen Einstellung zugrunde liegt: „Sie ist Figur der Vermittlung (...), der im Zeichenprozeß die zentrale Rolle zukommt“ (Oehler 1993, 58).

Das Zeichenhafte der Drittheit ist nach Peirce die Brücke zwischen Subjekt und Objekt, das Zeichen ist immer an Subjekt und Objekt gebunden, verweist aber im Handlungskontext über beide hinaus und konstituiert einen ‚habit‘ (Verhaltensweise), der sich in ‚Überzeugungen‘ niederschlägt. Im Hintergrund steht die Annahme, daß das Kontinuum des Zeichens im Zeichenprozeß nicht nur als eine Serie von unendlich teilbaren Zeichenakten zu verstehen ist, sondern in dieser Serie ein Moment der Dauer vorhanden ist. Denn ein „Streben zur Verallgemeinerung“ ist nur dann möglich, wenn sich der kontinuierliche Strom von Empfindungen oder auch von Vorstellungen auf eine Weise stabilisiert, daß eine Habitualisierung, d.h. die Entstehung einer Verhaltensgewohnheit eintritt. Die spannungsreiche Beziehung zwischen „Erstheit“, „Zweitheit“ und „Drittheit“ konstituiert den abduktiven Prozeß (vgl. 7.553). Spart man bei der Betrachtung der Konstitution von Wirklichkeit die Drittheit, den Zeichen- und Symbolschatz, aus, gerät man in Aporien: Deduktive und induktive Theoriegebäude würden sich gegenseitig die Legitimationsgrundlage bestreiten. Nach Peirce befinden sich Erstheit, Zweitheit und Drittheit in einem unaufgebbaren, unauflöselichen Spannungsbogen. Wahrnehmungsinhalt und Wahrnehmungsurteil vermitteln sich gegenseitig in einem abduktiven Prozeß (vgl. 5.184): Transformation geschieht durch das Zeichen, das jeweils den es Benutzenden und das von ihm Bezeichnete überschreitet. Das Zeichen, das den abduktiven Prozeß konstituiert, ist das Dritte, ist die Brücke zwischen Subjektivität und Objektivität.

#### 4.1.5 Konsequenzen für die Religionspädagogik

Die Religionspädagogik darf den Zusammenhang zwischen individuell-religiös handelnden Subjekten, traditioneller Religion und dem diese beiden Kategorien immer wieder zu neuartigen Formationen zusammenführenden Zeichen- und Symbolvorrat

nicht übersehen. Ein abduktiv gewonnener Habitusbegriff („habit“) ermöglicht die Aufhebung einer Subjekt/Objekt-Spannung, wie sie auch im Konflikt um die Anwendung deduktiver (vom Objekt aus) oder induktiver (vom Subjekt aus) Strategien in der Religionspädagogik aufscheint, da der zeichenhaft vermittelte Habitus auf der Seite des Subjektes, auf der Seite des Objektes und darüber hinaus als vermittelndes Muster, welches Denken und Handeln vereint, anzutreffen ist. „Habit“ als Verhaltensweise ist die semantisch-zeichenhaft vermittelte Verwurzelung eines aktuellen Verhaltens in einer bestimmten kulturell-traditionellen Einbettung. Wichtig ist, daß auch spontane Handlungen und Problemlösungsstrategien, gerade dort, wo sie sich an existentiellen Fragen des Menschseins zu bewähren haben, niemals ohne traditionellen Hintergrund gebildet werden.

So wie Peirce von der Nichtreduzierbarkeit der drei Bezugsgrößen „Zeichen“, „wahrzunehmendes Objekt“ und „wahrnehmendes Subjekt“ ausgeht, so gilt für eine abduktiv vorgehende Religionspädagogik, daß es nicht ausreicht, den Fokus allein auf kirchlich-traditionelles Handeln und/oder davon divergierende, menschliche Erfahrung zu richten. Wo deduktive Konzepte der Religionspädagogik im Forderungskatalog des allgemein Gebotenen die konkrete Praxis als reines Umschlagfeld von Traditionsgehalten und induktive Konzepte im erlebenden Subjekt den alleinigen Handlungsmaßstab sehen, will das abduktiv-religionspädagogische Vorgehen die „dritte Dimension“ des Zeichens als verbindende Kategorie zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiv vorliegender Tradition fruchtbar machen. Abduktive Religionspädagogik geht von einer immer schon zeichenhaft ausgedeuteten Lebenswelt aus, in der auch die jüdisch-christliche Tradition ihren kulturellen Platz hat und immer neu in verschiedene Zusammenhänge transformiert wird.<sup>3</sup> Primäre Aufgabe der religiösen Bildung wäre es also aus abduktiver Perspektive nicht, Religion als eine quasi fremd gewordene Tradition neu zu lehren. Vielmehr kommt unserer Meinung nach alles darauf an, Kompetenzen zu entwickeln (zunächst auf Seiten der Lehrenden und dann auf Seiten der Lernenden), das vorhandene habituelle Zeichen- und Traditionsreservoir, das auch heute im alltäglichen Vollzug angewandt wird, wahrzunehmen und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Dadurch würde nicht nur in Vergessenheit Geratenes neu gelernt, sondern auch auf den organischen Zusammenhang von Tradition und Erfahrung aufmerksam gemacht.

#### 4.2 Abduktive Hermeneutik bei Ulrich Oevermann

Unsere These lautet, daß die wahrgenommene Kluft zwischen heutiger Erfahrung und christlicher Tradition daraus resultiert, daß die zeichenhaft-habituelle Komponente der christlichen Tradition nicht mehr explizit wahrgenommen wird, aber nichtsdestotrotz latent vorhanden ist.<sup>4</sup> Latenz als Synonym für unbewußte, unter der Oberfläche

<sup>3</sup> Hans-Georg Soeffner betrachtet in Anschluß an Peirce konkreten Alltag „als stets vorgegebenes, soziales Konstrukt einer bereits vielfältig vorkonstruierten Welt in ihrer stets konkreten Geschichte“ (Soeffner 1989, 15). Bei diesen Beobachtungen interessieren vor allem Ritualisierungsvorgänge. Nach Soeffner verweist jede rituelle, zeichenhafte Handlung, auf ein bestimmtes Vorwissen und damit gewisse Deutungsvorgaben. „Sie sind Hilfsmittel der Grenzüberschreitung und zugleich auch Grenze zwischen mir und der sozialen Welt“ (Soeffner 1989, 161). Im Bereich des Sakralen sind sie für Soeffner kein Abbild, sondern Gegenwart des Heiligen. „Rituelles Handeln (...) durchzieht, strukturiert und rahmt nahezu alle Bereiche menschlicher Interaktion, von der religiös vorgeprägten über die institutionell ausgearbeitete bis hin zur alltäglichen“ (Soeffner 1989, 177).

vorkommende Handlungsweisen scheint uns ein Schlüssel für den Zusammenhang zwischen Tradition und Erfahrung heute zu sein. Rituale, Symbole und christliches Traditionsgut in den verschiedensten Ausformungen sind, so unsere These, noch stets ein Bestandteil des öffentlichen Diskurses. Hier bieten sich unserer Meinung nach mannigfaltige Anknüpfungspunkte für religionspädagogisches Arbeiten.<sup>5</sup> Das Konzept der Latenz hat Ulrich Oevermann in das von Peirce entwickelte Abduktionsprinzip integriert. Sein methodischer Ansatz stellt für die Religionspädagogik das Instrumentarium bereit, vom Subjekt her latent vorhandene traditionelle Spuren des Christentums aufzuspüren. Oevermann führt den Begriff der „latenten Sinnstruktur“ neu ein: „Mit der objektiven Hermeneutik soll dasjenige Interpretationsverfahren bestimmt sein (...), (in dem es) um die sorgfältige, extensive Auslegung der objektiven Bedeutung von Interaktionstexten, des latenten Sinns von Interaktionen geht (...). Sie haben als Strukturen Realität unabhängig vom lebensgeschichtlichen oder historischen Zeitpunkt ihrer jeweiligen interpretativen Entschlüsselung und manifestieren sich dauerhaft hinter dem Rücken der Intentionalität des Subjekts auf der Ebene der objektiven Bedeutungsstrukturen von Interaktionstexten.“ (Oevermann u.a. 1979, 381 ff.) Religion muß also weder dogmatisch-traditionell in die Lebenswelt deduziert noch empirisch aus der Lebenswelt induziert werden, sie liegt Oevermanns abduktivem Paradigma zufolge strukturell menschlichem Handeln zugrunde. Religion kann somit als zeichenhaft vermittelte, latent handlungsleitende „Drittheit“ im Peirce'schen Sinne zwischen dem handelndem Subjekt und dem Objektbereich der in diesem Handeln (latent) mittransportierten Traditionselementen gefaßt werden. „Die Verknüpfung von Endlichkeitsbewußtsein, Krise und Bewährungsproblem im Modell der Lebenspraxis gilt unabhängig von der wissensmäßigen Selbstkategorisierung der Praxis in einer historisch je konkreten Kultur oder Religion. Sie liegt deshalb jeder spezifischen Kultur strukturell zugrunde.“ (Oevermann 1995, 61) Ein von Oevermann vorgeschlagenes Modell der Struktur von Religiosität „besteht aus drei sequentiell in einer dynamischen Abfolge aufeinander bezogenen Problemen, die sich auseinander zwangsläufig ergeben und in einem kohärenten Zusammenhang eine Lösung erfahren müssen“ (Oevermann 1995, 63):

- Wegen des grundsätzlich gegebenen Bewußtseins von der Endlichkeit der Praxis – in ihren iterativen Einbettungen von der kleinsten Sequenzstelle bis zur gesamten Lebensspanne – liegt unhintergebar das Bewährungsproblem der offenen Zukunft und einer darauf bezogenen, nicht stillstellbaren Unsicherheit, also die Permanenz der potentiellen Krise vor, radikalisiert in der Antizipation des Todes. Kontingenz liegt nach Oevermann überall vor. Wie es mit einem, wenn überhaupt, nach dem Tode weitergehen soll, ist eine nicht zu beantwortende Frage. Darüber hinaus bringt jede kleine Sequenz in unserem Leben verschiedenste Entscheidungsoptionen mit sich, in denen wir uns zu bewähren haben. Nach Oevermann benötigt man zur Bewältigung dieser fortlaufenden Entscheidungskrisen einen Leitfaden, der generell die Richtung anzeigt, in die es im Leben eigentlich gehen soll. Dieser Leitfa-

<sup>4</sup> Gadamer oder Schütz sprechen bspw. von Horizont und Thema; vgl. Ziebertz 1999, 63ff.

<sup>5</sup> Z..B. zur religiösen Thematik in der Rockmusik Bernd Schwarze (1997) und zum rituellen Verlauf von Fußballwettkämpfen Andreas Prokopf (1998).

den wird von Oevermann „Bewährungsmythos“ genannt: „Die nicht stillstellbare Bewährungsdynamik erfordert einen Bewährungsmythos, der grundsätzlich über Herkunft und Zukunft sowie die aktuelle Identität der eigenen Lebenspraxis verbindlich Auskunft geben kann, da darin die Unverwechselbarkeit der eigenen Lebensführung verbürgt ist“ (1995, 63).

- Bewährungsmythen sind nach Oevermann vor allem dazu da, Sicherheiten in einer Welt zu generieren, die per se keine Sicherheiten bieten kann. Solche Sicherheiten, an denen Leben orientiert werden kann, entstehen dort, wo viele Menschen an bestimmte Maßregeln glauben und von ihnen fraglos überzeugt sind. „Der Mythos bedarf, damit er diese Kraft der glaubwürdigen ‘Beruhigung’ des Lebens in der Bewährungsdynamik (...) ausüben kann, einer suggestiven Evidenz. Da sie per definitionem die krisenhafte Entscheidungslogik nicht argumentativ erzeugt oder begründet, sondern allenfalls angekleidet werden kann, muß diese Evidenz durch ein kollektives Verbürgt-Sein, durch eine vergemeinschaftete Gefolgschaft gesichert werden“ (Oevermann 1995, 63).
- Die Generierung von Sicherheiten in einer unsicheren Welt und damit die Bereitstellung von Entscheidungsoptionen für ein von vielen Bewährungsproben immer wieder erschüttertes Leben ist für Oevermann ein „Strukturmodell von Religiosität“. Indem dieses Strukturmodell von Religiosität auch für den vollständig säkularisierten Menschen gilt, „liegt die Begründung einer Religionssoziologie vor, die nicht mit dem Gegenstand institutionalisierter religiöser Betätigung und geglaubter explizit religiöser Schöpfungs- und Erlösungsvorstellungen verschwindet“ (Oevermann 1995, 66).

Nach Oevermann ist Handeln der materielle Ausdruck von Überzeugungen, die nicht identisch mit dem bewußten und abfragbaren Wissen sind, welches das Handeln vordergründig motiviert. Krisen entstehen, wenn das Handeln an äußeren „brute facts“ scheitert. „Brute facts“ sind widerspenstige Aspekte im Leben: Unvorhergesehenes, nicht Planbares, nicht in die gewohnten Regeln Passendes. Wenn jemand sich in einer durch „brute facts“ provozierten, verunsichernden Situation wiederfindet, hilft Abduktion durch konkretes Auffinden einer zeichenhaft verbürgten Ordnung, die die sich widersprechenden ‘brute facts’ wieder in den Handlungskreis einfügt. Abduktion ist somit nach Oevermann nicht in erster Linie eine Forschungsmethodologie, die gewissermaßen Korrelationen zwischen (verunsichernden) Erfahrungen und Orientierung stiftenden Traditionen *herstellt*, vielmehr ist sie ein Verhalten, das zur Orientierung notwendig ist und somit schon auf der Subjektebene permanent und universell latent vollzogen wird: „Auf diese Weise sichert die Abduktion die Identität von Subjekten. Gültig wird die Abduktion dadurch, weil und wenn sie sich an die „brute facts“ anschmiegt. ‘Anschmiegen’ bedeutet, ein (...) tätiges Sicheinlassen auf die Dinge selbst und ist scharf zu trennen vom Eingliedern der Dinge in bereits bestehende Muster. Die Abduktion verfährt dabei so, daß sie (...) in der Krise auf das im Unbewußten abgelagerte protoprädikative Wissen, das in ikonischen Erinnerungsspuren enthalten ist, zurückgreift und interpretiert. Das Neue entsteht also durch die erneute Ausdeutung des vorprädikativen Alten“ (Oevermann 1991, 269). Diese Vermutung erlangt ihre Plau-

Nachher-Krise und  
 Abduktion

sibilität durch Oevermanns Konzeption 'der Sache an sich', die immer *Besonderes und Allgemeines zugleich ist*.<sup>6</sup> Das Besondere als aktuelle Erfahrung und das Allgemeine als mit Tradition geladene Typik dieser Erfahrung sind nicht voneinander getrennt zu betrachten. Abduktion als Methodologie tritt daher an aufzudecken, was latent im Alltag an Korrelation zwischen beiden Elementen vollzogen wird. Sie ist dabei freilich immer als Angebot zu verstehen, das zum Denken und Begreifen im religiösen Bereich anregen soll.

## 5. Abduktive Hermeneutik in der Religionspädagogik

Korrelationstheologie kann als abduktive Theologie konzipiert werden, deren Zielstellung es ist, allgemeine Strukturen von Religion in besonderen, aktual-konkreten, existentiellen Artikulationssemantiken aufzudecken. Dabei ist sie von der Frage umgetrieben, inwiefern neue Muster von Religiosität aus dem traditionellen Symbolvorrat des Christentums entstehen können. Implizit geht sie von der Vermutung aus, daß Religion auch in der sich ausfaltenden Moderne keinesfalls ein auslaufendes Modell ist, sondern Transformationen unterliegt, die mit den Bedingungen und Erfordernissen der Gegenwart zusammenhängen: Ausgangspunkt für diese Vermutung ist die Einsicht, daß Kontingenzerfahrungen und Krisen als „Urauslöser“ für religiöse Artikulationen auch und gerade heute gemacht werden. Religiöse Antworten können aber ebensowenig als „immer die gleichen“ dargestellt werden, wie sie schlechterdings nicht als völlig neu und in ihrer Zeit einzigartig zu titulieren sind. Entscheidend für eine abduktive Religionspädagogik muß deshalb die Suche nach den jeweils zeitgemäßen religiösen Artikulationsformen sein, wobei die traditionellen Quellen, welche diese Artikulationsformen speisen, aufzudecken sind. Der „Dualismus“ von Tradition und Erfahrung bzw. aktueller Interpretation, der in der Theologie immer wieder als konfliktrüchsig erlebt wurde, kann aus der Perspektive einer abduktiven Religionspädagogik als konstitutiv für religiöse Aneignungsvorgänge überhaupt konzipiert werden.

Der sozialwissenschaftliche Schwerpunkt der Arbeiten Oevermanns, nämlich innerhalb der Theorien von Individualisierung darüber nachzudenken, wie wir neue Erfahrungen machen, wie sich aus dem Alten das Neue entwickelt, kann religionspädagogisch verarbeitet werden, um zu einer adäquateren Theoriebildung im Spannungsfeld von „Religion und Moderne“ zu gelangen, denn der Konflikt zwischen Tradition und Erfahrung, zwischen Altem und Neuem, ist sowohl soziologisch als auch theologisch ein Kernpunkt: „Vereinfacht formuliert ist entweder das Moment des Neuen geopfert worden für die Aufrechterhaltung der nomologisch-deduktiven Erklärbarkeit oder umgekehrt ist die generalisierende Erklärbarkeit zugunsten der deskriptiven Reproduktion der Unwiederholbarkeit und Einzigartigkeit des wirklich Neuen vernachlässigt, wenn nicht gar von vornherein für unmöglich oder doch dem herausgehobenen

<sup>6</sup> „Diese Position, die in einem Satz den Handlungszentren Entscheidungsautonomie zuteilt, um sie in einem anderen zum Lautsprecher von gattungs- und fallspezifischen Strukturen zu machen, legt trotz aller Dementis und Hinweise auf die 'spontane Unbewußtheit' abduktiver Schlüsse größten Wert auf folgende Feststellung: Abduktive Schlußfolgerungen mögen sich zwar aus der Perspektive des Subjektes unbewußt und ungesteuert ereignen, aus der Sicht der strukturellen Hermeneutik tun sie das jedoch nicht. (...) Das Neue ist auf die es hervortreibenden Strukturen zurückführbar, bzw. das zukünftig Neue ist in gewissen Spielräumen prognostizierbar“ (Reichertz 1991, 111).

Gegenstand für unangemessen erklärt worden“ (Oevermann 1991, 268). Hier spiegelt sich ein Konflikt wieder, der sich, religionspädagogisch übersetzt, auch um den Sinn und das Ziel der Korrelationsdidaktik entsponnen hat: entweder präferiert man die heutigen, zumeist individualisiert auftauchenden religiösen Stile und Mutmaßungen, ohne sich um traditionelle Formen von Religion wirklich zu kümmern (induktive Variante) oder man proklamiert, daß Religion von Traditionen, Institutionen und Konfessionen her zu lernen sei (deduktive Variante).

Aus theologisch-abduktiver Perspektive ist die Trennung der beiden Elemente Tradition und Erfahrung unnötig und sogar problematisch, denn beide gehören zusammen. Auch hier kann die Religionspädagogik von der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung lernen: Kommunikative Zusammenhänge, auch Prozesse der Weitergabe und Vermittlung von Religion, sind niemals „tabula-rasa“ – Situationen des völligen Bruchs mit (religiösen) Traditionen. Jede Position und Einstellung zu Religion, auch die ablehnende des Atheismus, schließt an die (semantische) Tradition des bisherigen, geschichtlich hervorgebrachten religiösen Diskurses an. Aktuelle religiöse Erfahrungen, so sehr sie auch individuell geprägt sein mögen, stellen sich immer vor dem Hintergrund einer Matrix des Vorangegangenen ein.

### 5.1 Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik aus abduktiver Perspektive

Eine Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik aus abduktiver Perspektive scheint uns angezeigt, damit die in ihrem Namen geführte Beziehungshaftigkeit (co-relatio) wirklich eingelöst werden kann. Es geht uns um den Entwurf eines religionspädagogischen Konzeptes, welches aktuelle Erfahrung und Tradition in Bezug auf Religion in einem organischen Zusammenhang zu sehen vermag. Dieses Konzept muß korrelativ im strengen Sinne angelegt sein, so, wie es von der Korrelationstheologie Paul Tillichs ausgehend bereits möglich gewesen wäre. Tradition und Erfahrung waren bei Tillich als einander wechselseitig bedingend zugeordnet. Korrelation galt es nach ihm daher auch nicht *herzustellen*, wie das immer wieder in der Korrelationsdidaktik vergeblich versucht worden ist, sondern die schon bestehenden Korrelationen zwischen Tradition und Erfahrung sollten ihm zufolge *aufgedeckt* werden (vgl. Tillich nach Ziebertz 1994, 72f.).

Um eine solche Konzeption zu verwirklichen, sehen wir als Alternative zu deduktiven oder induktiven Wegen des Brückenbaus zwischen Erfahrung und Tradition einen abduktiven Zugang. Ulrich Oevermanns sequenzanalytische Methodologie macht es möglich, Protokolle konkreten Erlebens heutiger Zeitgenossen in Sequenzen zu unterteilen, die die Entscheidungsoffenheit und somit die existentielle Unsicherheit und Ungesicherheit von Leben thematisieren. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Zugang zu Bereichen, an denen sich traditionell religiöses Suchen und Fragen entzündet. Religionspädagogisch wäre es fruchtbar, religiöse Kommunikation im Hinblick auf die sequentielle Strukturiertheit ihres tatsächlichen Ablaufes zu betrachten, und zwar als konkret gewählte Variante aus einer großen Menge von Möglichkeiten.<sup>7</sup> Dabei ist es

<sup>7</sup> „Die Kette solcher Selektionsknoten ergibt die konkrete Struktur des Gebildes, das als eine Lebenspraxis jeweils, sei sie individuell oder kollektiv, gehandelt hat und im untersuchten „natürlichen Protokoll“ gültig zum Ausdruck gekommen ist. Die konkrete Besonderheit des historischen Gebildes bildet sich auf diese Weise scharf als Kontrast auf der Folie der „objektiven Möglichkeiten“ seiner

sehr wahrscheinlich, daß man aus einer solchen Perspektive immer auf eine Verwobenheit von religiösen Traditionen und aktueller Erfahrung trifft.

### 5.2 Konkretes Beispiel: Gebet zwischen Tradition und moderner Erfahrung

Bei unserem Beispiel handelt es sich um ein Fragment aus einem einstündigen Interview mit der 17-jährigen Gymnasiastin Claudia (C) aus Unterfranken. Das Fragment gehört zu einer Reihe von Interviews, die im Rahmen eines von der DFG geförderten Projektes<sup>8</sup> dazu dienen sollen, exemplarisch das Zeichenreservoir zu erheben, dessen sich Jugendliche bedienen, wenn sie sich religiös artikulieren. Das Ziel des Projektes soll in einer adäquateren Ausrichtung des Religionsunterrichtes auf die religiöse Ausgangssituation Jugendlicher heute liegen. Eine spätere Gesamtanalyse bezieht sich auf viele Subanalysen, die gleichsam als Memos erhoben und gesammelt werden. Im Folgenden wird das Entstehen eines solchen Memos auf der Basis eines Textfragmentes aus einem Interview geschildert.

#### 5.2.1 Das Textfragment

**A.: Würdest Du sagen, daß Du manchmal betest?**

**C.:** Ja, würd' ich schon sagen!

**A.: Und wie sieht das aus, wenn ich Dich fragen darf?**

**C.:** Ich falte nicht meine Hände, oder so, ich denk', hey komm', hoffentlich schaffst' es! Vielleicht steht mir ja doch einer bei, oder so. Aber ich denk mal so: Das wichtigste ist eigentlich, daß du auf dich selber vertraust, oder? Einfach, daß ich denke, ey, vielleicht hast du Glück, oder so. Vielleicht haut's hin! Oder manchmal, wenn es irgendwie, so im Moment geht's mir eigentlich so ganz gut, aber so vor einem Jahr hatte ich mal voll die Krise, da hab ich so an allem gezweifelt, oh Gott, ey: Was bringt dir das alles überhaupt, wenn du hier in der Gesellschaft lebst, und daß du überhaupt, was weiß ich, morgens einkaufen gehst und mittags in die Schule oder umgekehrt, und da, wenn dir irgendwas total wehtut, oder so, dann hast du irgendwas, an das du denken kannst, und dann, würde ich sagen, dann betest du. Oder manchmal, genau, wenn ich abends allein heimlaufe, oder so, ich mach das eigentlich gerne, so allein ein Spaziergang, wenn ich dann irgendwo lang lauf', und dann denke ich so: Hey, dann rede ich einfach so mit mir selber oder mit jemandem anderen, ob jemand da ist, oder nicht! Ich denk' mal, das ist Beten, bei mir. Dann fühlst du dich eigentlich auch nicht allein.

**A.: Glaubst Du, daß irgendwer zuhört, eingreift, antwortet?**

**C.:** Das ist gar nicht ausschlaggebend, oder? Kommt halt drauf an, daß du dich selbst gut fühlst. Ich weiß nicht, vielleicht überträgt sich's ja irgendwo hin, aber ich glaub eher nicht. Es ist mir auch nicht so wichtig, eigentlich.

einbettenden Milieus inklusive der Möglichkeiten der objektiven Vernunft universeller Regeln ab. Diese „objektiven Möglichkeiten“ sind (...) nachprüfbare Bestandteile der untersuchten Realität, weil sie durch geltende Regeln in der Realität selbst konstituiert, in der fallspezifischen Motivierung und Entscheidung der tatsächlichen Selektion aber nicht „realisiert“, d.h. manifest produziert wurden“ (Oevermann 1991, 270).

<sup>8</sup> Das Projekt trägt den Titel „Korrelation von christlich religiöser Tradition und individueller religiöser Semantik“.

### 5.2.2 Methodenkonstruktion

Zur Auswertung wird mit einem Methodenapparat gearbeitet, der als eine Kombination aus handlungstheoretischen (Grounded Theory nach Strauss/Corbin) und abduktiven (Objektive Hermeneutik) Ansätzen zu kennzeichnen ist. Erste bilden die bewußt subjektiven Einstellungen und Handlungsweisen der Jugendlichen im Felde der Religion ab, letztere fokussieren latente Gründe und kulturgeschichtliche Traditionsmuster, die als Matrix für jeweils aktuelle religiöse Aussagen dienen könnten. Mit dieser doppelten methodologischen Ausrichtung möchten wir sowohl die bewußt von den Jugendlichen verwendeten religiösen Zeichenkontexte darstellen als auch den latenten Sinnhorizont beleuchten, in dem diese Zeichen stehen: Aktuelle Erfahrung und religiöse Traditionen sollen dadurch in Beziehung zueinander gesetzt werden. Unser Analyseverfahren umfasst drei Ebenen, die sich an die Feinanalyse in der Objektiven Hermeneutik anlehnen (vgl. Oevermann 1979, 393ff.).

### 5.2.3 Handlungsorientierter Ansatz (Ebenen 1 und 2)

Entsprechend der handlungstheoretischen Orientierung der ‚Grounded Theory‘ werden auf den ersten beiden Ebenen der Analyse anfangs gehaltlose heuristische Konzepte (orientiert an funktionalen bzw. substantiellen Varianten von Religion) zu gegenstandsbezogenen Theorien ausformuliert. Es wird angenommen, daß die untersuchten ‚Phänomene‘ (hier die Haltung Claudias zum Gebet) vielfältige Ursachen haben. Diese Ursachen werden in ihrem Kontext betrachtet. Der Kontext repräsentiert die Vielfalt von Eigenschaften, die das Phänomen ausmacht. Ursachen und Kontext werden nicht als statische Vorgaben und getrennt voneinander gesehen. Vielmehr bilden sie den Raum, in dem die handelnden Personen Interaktionsstrategien ausbilden. Das Zusammenwirken von Ursache, Kontext und Interaktionsstrategien wird schließlich in einen Zusammenhang mit Konsequenzen gebracht, die aus dem Handlungsgeschehen abgeleitet werden können. Dieser Vergleich der unterschiedlichen Kategorien mit ihren dimensional ausformungen wird in der Grounded Theory ‚Axiales Codieren‘ genannt (vgl. Strauss/Corbin 1996). Im ständigen Vergleich wird das Phänomen der Beziehung Claudias zum Gebet auf seine ursächlichen und kontextuellen Kategorien (Ebene 1) sowie seine handlungsleitenden und die Konsequenzen dieses Handelns bezogenen Kategorien (Ebene 2) hin untersucht (zur Methodologie vgl. Prokopf/Ziebertz 1999).

**Ebene 1** Paraphrase der Bedeutung eines Interakts gemäß dem Wortlaut der begleitenden Verbalisierung. Kriterium für die Paraphrasierung ist das Verständnis, das die begleitende Verbalisierung beim Sprecher auslöst (Ursache und Kontext von Claudias Gebetspraxis).

*Claudia bringt zum Ausdruck, daß sie Beten als Element ihres Alltages kennt. Dabei distanziert sie sich deutlich von der Form des Betens mit gefalteten Händen. Viel eher betrachtet sie das Gebet als Möglichkeit der Selbstvergewisserung und Stärkung. Dabei aber läßt sie mit einem Satz durchblicken, daß sie doch auf die Hilfe einer Person hofft, die das Gebet mutmaßlich erhören könnte („vielleicht steht mir ja doch einer bei“). Obwohl sie die Gewinnung von Selbstvertrauen als wichtigste Eigenschaft des Gebetes versteht, kann sie die Hoffnung auf eine Erhörung des Gebetes in einer gewis-*

sen Widersprüchlichkeit stehen lassen. Gebet ist für Claudia aber auch dann wichtig, wenn sie sich die Sinnfrage stellt: Warum hält sie sich in einer gewissen Gesellschaft auf, deren alltägliche Abläufe sie oftmals als langweilig und sinnentleert empfindet (Einkaufen, Schulgang)? Die schmerzliche Empfindung, die sich einstellt, wenn sie sich die alltäglichen Abläufe vergegenwärtigt, ist für sie ein Bestandteil von Gebet. Auch das Alleinsein mit sich in der Natur ist für Claudia ein Ort des Gebetes. Paradoxerweise bezeichnet sie das Selbstgespräch als Technik, sich „nicht so allein“ zu fühlen. Dabei läßt sie offen, ob „jemand da ist, oder nicht“. Wichtig ist für Claudia, daß sie sich beim Beten „gut fühlt“.

**Ebene 2** Explikation der Intention des interagierenden Subjekts. Auf dieser Ebene werden Vermutungen über die Bedeutung und die Funktion des Interakts angestellt, die das interagierende Subjekt bewußt durchsetzen, realisieren oder hervorrufen wollte (Handlungsstrategien und Konsequenzen von Claudias Gebetspraxis).

Die Gedankenführung Claudias, so wie sie sich in ihrer Erzählweise widerspiegelt, ist nicht immer stringent. Dies ist aufschlußreich für ihre Haltung dem Gebet gegenüber. So beginnt sie ihre Ausführungen ausgerechnet mit dem Hinweis darauf, daß sie zum Gebet die Hände nicht faltet. Sie versucht sich also vom traditionellen, kirchlich vermitteltem Gebet schon zu Beginn ihres Gedankenganges abzusetzen, noch bevor sie ihre eigene Position in dieser Frage formuliert hat. Danach folgt eine paradoxe Doppelaussage zum Gebet: „Ich denke, hey, hoffentlich schaffst du es“, und: „Vielleicht steht mir ja doch einer bei“. In der ersten Aussage stellt Claudia Beten als reines Selbstgespräch dar, in der zweiten bringt sie zum Ausdruck, daß sie auf eine „Erhöhung“ hofft. Diese Spannung wird von ihr dann mit dem Hinweis aufgelöst, daß das wichtigste bei dem Ganzen doch das Selbstvertrauen sei. Am Ende dieser ersten Ausführungen bringt sie noch das Glück mit ins Spiel. Claudia setzt sich also von traditionellen Formen des Gebetes ab, plädiert für eine „Selbstgenügsamkeit“ des Gebetes, kann und will aber nicht ausschließen, daß jemand ihr Gebet erhört. Diese Unklarheit symbolisiert sie mit dem „Glücksfaktor“.

Dieses Schema setzt sich fort. Im folgenden berichtet sie von der Fragwürdigkeit des Alltags mit seinen Regelmäßigkeiten (Schule, Einkaufen), stellt die Sinnfrage und bringt einen eher unbestimmten Zweifel „an allem“ zum Ausdruck. Dann akklamiert sie: „oh, Gott“, was an sich ein Gebetsanruf ist, der in den Alltagsgebrauch übergegangen ist. Der Anruf an Gott geschieht vermutlich unbewußt, das Gebet, welches sich aus einer unbestimmten Krise, einem unbestimmten Leiden am Alltag entspinnt, bleibt unpersönlich. Der Widerspruch zwischen der expliziten Anrufung Gottes und der Unbestimmtheit des Gebetes fällt auf.

Ein letzter Abschnitt bezieht sich auf das einsame Wandern in der Nacht, das Claudia als Ort des Gebetes bezeichnet. Auch hier wird das eben geschilderte Paradox manifest: „Dann rede ich einfach mit mir selber oder einem anderen, ob der da ist, oder nicht“. Auch der expliziten Frage, ob jemand dem Gebet zuhört, weicht Claudia aus. „Kommt halt drauf an, daß du dich selbst gut fühlst (...), vielleicht überträgt sich ja doch was“. Fazit: Claudia findet Elemente des Alltags, in der Gebet für sie wichtig ist. Dazu zählen für sie Situationen der Sinnkrise wie auch des Alleinseins. Sie läßt es prin-

ziell offen, ob jemand ihr Gebet erhört, wichtig ist ihr, daß sie selbst sich „dabei gut fühlt“.

#### 5.2.4 Abduktive Ableitung (Ebene 3)

Im Unterschied zur Explikation der Sprecherintention geht es hier um die Explikation der Veränderungen des Systemzustandes, die, nur teilweise in Deckung mit der Intention des Sprechers, durch seinen Interakt gesetzt worden sind. Auf dieser Ebene versuchen wir, die auf den ersten beiden Ebenen gewonnenen Erkenntnisse zur Bedeutung des Interakts und der Intention der Schülerin exemplarisch zu klassifizieren. Es geht darum, hypothetisch eine religiöse Struktur des Interviews zu rekonstruieren. Diese muß Claudia nicht unbedingt bewußt sein. Ziel ist es, bei aller Individualität der Aussagen Claudias Segmente traditionell-religiöser Artikulation aufzuzeigen. Erkenntnistheoretisch kann man diese Methodologie abduktiv nennen, weil eine Generierung einer neuen Theorie hier durch eine Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung vonstatten geht (vgl. Kelle 1997, 150). Kristallisationspunkt dieses Zusammenspiels von Tradition und Erfahrung sollen die zeichenhaften Verweise sein, die Claudia in Bezug auf Religion in Form von Semantiken oder in der Verwendung von Symbolen etc. gebraucht: Im Rückgriff auf Elemente der Objektiven Hermeneutik geht es hier „um die sorgfältige, extensive Auslegung der objektiven Bedeutung von Interaktionstexten, des latenten Sinns von Interaktionen (...). Sie haben als Strukturen Realität unabhängig von dem lebensgeschichtlichen oder historischen Zeitpunkt ihrer jeweiligen interpretativen Entschlüsselung und manifestieren sich dauerhaft hinter dem Rücken der Intentionalität des Subjekts auf der Ebene der objektiven Bedeutungsstrukturen von Interaktionstexten" (Oevermann u. a. 1979, 381ff.). Es geht auf dieser Ebene nicht um die Aufdeckung verborgener Wahrheiten, auch nicht um das Vereinnahmen jugendlicher Wirklichkeiten durch die Theologie: Vielmehr sollen Angebote zur religiösen Kommunikation gemacht werden und Interpretationszugänge jugendlicher Religiosität eröffnet werden. Oevermann hat vier Begriffspaare entwickelt, die die ambivalente Positioniertheit von (religiöser) Kommunikation zwischen ‚Altem‘ (Tradition) und ‚Neuem‘ (Erfahrung) aufzeigen und somit abduktives Schließen ermöglichen: Eine kommunikative Fallstruktur, und mithin also auch eine religiöse, ist nach Oevermann gekennzeichnet von a) ihrer Besonderheit und zugleich Allgemeinheit, b) ihrer diachronen und zugleich synchronen Struktur, c) ihrem reproduktiven und zugleich transformativen Charakter und d) ihrer diskontinuierlichen bzw. kontinuierlichen Verlaufsgeschichte (vgl. Oevermann 1991, 272).

##### a) Besonders und Allgemein

‚Besonders‘ ist eine religiöse Fallstruktur, weil „sie die nicht auf anderes reduzierbare Selektivität der konkreten Lebenspraxis äußert“, gleichzeitig aber ‚allgemein‘, weil die durch „Selektion geformten fallspezifischen Verläufe“ in sich „jeweils einen Anspruch auf allgemeine Geltung und Begründbarkeit“ erheben (Oevermann 1991, 272). Eine abduktive Religionspädagogik hätte also genauso auf die jeweils fallspezifische Einmaligkeit einer religiösen Artikulation als auch auf den dahinterstehenden Anspruch zu achten.

In einem Segment des Interviewfragmentes stellt Claudia die Sinnfrage: *Der monotone Ablauf, der bisweilen ihren Alltag kennzeichnet (Einkaufen/Schule) und damit auftretende Schmerzen sind für sie Gelegenheiten, zum Gebet zu finden. Sie bezeichnet dieses Beten folgendermaßen: „Dann hast Du etwas, an das du denken kannst“. Dies sind die subjektiven Einschätzungen Claudias zum Gebet in ihrer besonderen Situation. Es ist aber möglich, dieses „Nachdenken“, das durch Sinnkrisen oder Erfahrungen des Schmerzes provoziert wird, und das Claudia explizit mit „Gebet“ in Verbindung setzt, in einen größeren, allgemeinen Zusammenhang zu stellen: So ist für den Systematischen Theologen Gotthold Müller jede Selbstüberschreitung (Transzendierung) des Menschen im Hinblick auf Sinn ein Gebet. Der Mensch drückt nach Müller „im Gebet Sinnerfahrungen aus (...). Die beiden fundamentalanthropologischen Grunddeterminanten sind also die nur dem Menschen eigene Fähigkeit zur Selbst-Transzendierung (reflektierende Selbst- und Welterfahrung) und seine Endlichkeit (die sich im weiten existentiellen Spannungsbogen zwischen Angst und Hoffen aktualisiert)“ (Müller 1984). Er spricht damit in einem allgemeineren Rahmen dasselbe Phänomen an, das Claudia im Interview angesprochen hat, in ihrer besonderen Situation, mit ihren eigenen Worten: Sinnsuche ist ein Aspekt des Gebets, der Mensch will über seinen Alltag (z.B. Schulgang und Einkaufen) hinaussteigen, er transzendiert sich durch Gebet.*

#### b) Diachrone und Synchroner Struktur

Der an eine konkrete Handlungszeit gebundene Prozess bzw. Verlauf der Reproduktion einer Struktur ist zwingend diachron einzuordnen, jedoch können die Gesetzmäßigkeiten, die einen solchen Reproduktionsprozess bestimmen, als synchrone eingestuft werden (vgl. Oevermann 1991, 274). Religionspädagogisch müsste man dementsprechend genau auf den aktuellen, diachronen Verlauf religiöser Kommunikation achten, aber genauso die im Hintergrund stehenden, synchronen „Baulemente“ für jeweils neue religiöse Kommunikationsformen ernst nehmen. Solche „Synchronismen“ können bestimmte, traditionell überkommene Gesellschafts- und Geschichtsbilder sein (vgl. Oevermann 1991, 274), aber auch bestimmte Gottesbilder sowie religiöse Traditionen allgemein. Das synchrone Element verweist also auf etwas, das im diachronen Gesprächsverlauf nicht aktuell zum Ausdruck kommt, aber doch im Hintergrund steht: Die Zeichen mit synchroner „Ladung“ können dementsprechend als Symbole bezeichnet werden. Nach Paul Ricoeur ist ein Symbol ein Zeichen mit einem zweiten oder mehrfachen Sinn. Heiliges und Profanes offenbaren und verhüllen sich in ihm gegenseitig, um das Unsagbare sagbar zu machen (vgl. Ricoeur 1974, 29).

*Der diachrone Verlauf des Interviewfragmentes mit Claudia ist von Brüchen geprägt. Auf das Thema Gebet angesprochen, distanziert sie sich zuerst von der traditionellen Form, um dann wiederum einer Hoffnung Ausdruck zu geben: „Vielleicht steht mir ja doch einer bei, oder so“. Nachdem sie sich daraufhin mehrere Male von dieser Hoffnung distanziert, formuliert Claudia am Ende des Fragmentes diese Hoffnung ein weiteres Mal, diesmal abgeschwächt: „Ich weiß nicht, vielleicht überträgt sich's ja irgendwo hin“. Betrachtet man nun die synchronen „Baulemente“, aus denen sich der Interviewverlauf zusammensetzt, erhält man einen allgemeineren Blickwinkel: Zum einen tauchen immer wieder Elemente in der Argumentation Claudias auf, die Gebet*

nicht auf einen transzendenten Adressaten verwiesen sehen: Agnostizismus („ich weiß nicht“) und Zweifel (ich glaub aber eher nicht) sind geistesgeschichtlich im Hintergrund stehende Denktraditionen in Claudias Argumentationsgang. Zweimal stellen sich jedoch im Verlauf des Interviews bei Claudia Hoffnungen ein, ihr Gebet könnte einen Rezipienten haben. Was Claudia wahrscheinlich nicht bewußt ist, was aber den Horizont dieses Interviews ungemein öffnet, ist eine große Traditionslinie im Alten Testament, die Hoffnungen auf Beistand und Erhörung bei Gott als zentralen Topos kennt. So berichtet der Alttestamentler Rainer Albertz: „Die kurzen Bitten stehen wiederum den Klagen recht nahe, sie sind Stoßseufzer, die sich direkt aus der Notlage erheben (II Sam 15; Num 12, 13; vgl. Ps 118, 25). Ein Stück weit entfernt sind die Bitten um ein Zeichen Gottes (Gen 24, 12-14), das ein gefährliches Unternehmen sichern soll. Allgemeiner um Gottes Beistand und Schutz in der Zukunft geht es in den zahlreichen Wünschen (Rede von Gott in der 3. Person; Gen. 30, 24; I Sam 26, 24)“ (Albertz 1984, 36f.). Was Claudia in ihren Aussagen an Hoffnungen um Beistand vermengt, hat geistesgeschichtlich eine große Tradition. Die Tatsache, daß auch im Alten Testament diese Hoffnungsrufe immer auch von Klage und Zweifel begleitet waren, macht die vorsichtige und zweifelnde Haltung Claudias zum Gebet vielleicht verständlicher.

### c) Reproduktion und Transformation

Aus abduktiv-religionspädagogischer Perspektive gehören Reproduktion und Transformation von religiösen Artikulationsformen unbedingt zusammen. Inzwischen ist es theologisches Allgemeinut, daß auch Religion größeren Transformationsschüben unterworfen ist. daß aber in gleichem Maße jede Transformation ein Stück Reproduktion darstellt, kommt erst dann zum Tragen, wenn man die sequenzielle und die zeichenhaft vermittelte Dimension von religiöser Rede ernstnimmt (vgl. Oevermann 1991, 274). Unterteilt man eine (religiöse) Aussage in Sequenzen, werden Entscheidungsoptionen sichtbar, die im Hinblick auf eine ungewisse Zukunft zu treffen sind. „Die Verknüpfung von Endlichkeitsbewusstsein, Krise und Bewährungsproblem (s.o.) im Modell der Lebenspraxis gilt unabhängig von der wissensmäßigen Selbstkategorisierung der Praxis in einer historisch je konkreten Kultur oder Religion. Sie liegt deshalb jeder spezifischen Kultur strukturell zugrunde“ (Oevermann 1995, 61). Die konkret verwendeten, zeichenhaften Vollzüge (z.B. Sprache, Gesten) stammen auch nicht aus einem traditionsleeren Raum, sondern sind Bestandteile eines Zeichenreservoirs, das eine lange historische Genese hatte und das transformierend reproduziert oder reproduzierend transformiert werden kann (Lesart je nach Perspektive).

*Claudia berichtet in ihren Ausführungen immer wieder über den Selbstbezug, den Gebet für sie hat. Sie feuert sich im Gebet selber an, beginnt in der Einsamkeit eines nächtlichen Waldspazierganges ein Selbstgespräch und fühlt sich dadurch nicht mehr so allein. Sie betont allgemein, daß das Gebet bewirkt, daß sie sich gut fühlt. Es scheint, als wäre ihr ein persönliches Gegenüber beim Beten nicht so wichtig und als genüge sie sich selbst. Der Kirchenhistoriker Isnard W. Frank stellt z.B. für das Hochmittelalter eine Verlagerung des aktiven, reflektierten Gebets auf die meditative, innere Schau hin fest: „Mit Betonung des meditativen Gebetes gewinnt die oratio mentalis an Bedeutung und gehört zur Mystik, die zu definieren ist als Vereinfachung und Totali-*

sierung des inwendigen Gebets. Dank Aufzeichnungen und Nachschriften wurden viele der im Zustand der Erleuchtung und Einung gemachten wortlosen Erfahrungen überliefert“ (Frank 1984, 70). Es gibt Strömungen in der Mystik, die nicht mehr stringent zwischen Selbstbezug und Gottesbezug zu unterscheiden wissen. So lehrten die Kirchenväter, daß die *imago dei* der Seele des Menschen eingeprägt sei und Meister Eckhart meinte, daß der Mensch ganz zu sich komme, wenn er ganz eingebildet würde in das Bild der Gottheit, das er in sich selbst finden kann (vgl. Halbfas 1987, 54f.). In der Begrifflichkeit der Anthropologie Carl Gustav Jungs korrespondiert das Gottesbild mit dem Archetypus des Selbst, dem seinerseits eine Symbolik entspricht, die von jeher die Gottheit versinnbildliche. Jung spricht vom Gottesbild „als einer Spiegelung des Selbst“ und umgekehrt vom Selbst als *imago dei* in homine (vgl. Jung 1973, 207). In diesem allgemeineren Horizont nimmt sich die Unsicherheit Claudias, ob sie nun zu jemanden betet oder „nur“ mit sich selber beschäftigt ist, nicht mehr so verwunderlich aus. Natürlich reproduziert Claudia keine mystische Schule durch ihr Verhalten, aber sie transformiert Elemente mystischer Traditionen auf individuelle Weise.

#### d) Diskontinuität und Kontinuität

Der vierte Aspekt definiert Kommunikationsabläufe als diskontinuierlich und kontinuierlich zugleich. Dabei ist die Tatsache, daß Strukturen als sich reproduzierende bzw. transformierende herauslösbar sind, ein Beleg dafür, daß sie voneinander abgegrenzt und als einzelne betrachtet werden können (vgl. Oevermann 1991, 274). Es gibt aus dieser abduktiven Perspektive einen sich kontinuierenden Prozeß im Hintergrund, auf dessen Folie sich paradoxerweise Kontinuitätsbrüche abspielen. Für die Religionspädagogik ist dies ein interessanter Ansatz, denn die Annahme, daß sich in neuen religiösen Artikulationsformen nicht unbedingt ein Bruch oder Abbruch der religiösen Tradition manifestieren muß, sondern daß hier im Gegenteil alte Traditionselemente neu artikuliert werden können, erspart der Theologie interne Gefechte über den Stellenwert von Tradition in Beziehung zur Erfahrung.

Die Tatsache, daß trotz der offensichtlichen Brüche, die das moderne religiöse Empfinden Claudias in Bezug auf das traditionelle Beten in ihr aufwirft, sie immer noch wie selbstverständlich vom Gebet als normalen Vollzug ihres Alltags spricht, lassen uns zu der These gelangen, daß trotz der Diskontinuität der Gebetspraxis Claudias zur kirchlich vermittelten Praxis in der Gegenwart dennoch Kontinuität aufzuspüren ist. Dabei gehen wir davon aus, daß Tradition immer erst durch den Filter der subjektiven, individuellen Interpretation zum Tragen kommt, sie ist keine statische Größe, die als Maßstab oder Norm Handeln bestimmt. Claudia hat uns gezeigt, daß sich konkretes und individuelles Handeln in seinen Ausformungen der Tradition bedient. Dabei ist „Tradition“ als vielschichtiges, mehrdimensionales Konzept zu betrachten: Die im Vorhergegangenen aufgeführten Anknüpfungsversuche der Aussagen Claudias zum Gebet an bestimmte Traditionen sind nicht zwingend; Verbindungen könnten auch anders hergestellt werden. Sie ermöglichen aber nichtsdestotrotz ein Anschließen von modernen Erfahrungen an einen allgemeineren Diskurs, der schon seit hunderten von Jahren zum Gebet existiert.

Wenn wir abduktiv mit der Objektiven Hermeneutik davon ausgehen, daß das handelnde Subjekt sich nicht aller Hintergründe seines Handelns bewußt ist und daß gerade auf dem Gebiet der religiösen Artikulation viele Beweggründe latent sind, dann heißt das nicht, daß eine Aufklärung dieser Verhaltenweisen in dem Sinne im Unterricht angestrebt werden sollte, daß zu jeder religiösen Artikulation der passende, latente Hintergrund aufgedeckt wird. Das ist auch überhaupt nicht möglich und würde auf eine Bevormundung der Schüler herauslaufen. Wenn es gelänge, durch Einbettung aktueller Erfahrungen von Schülern in allgemeine Traditionen ein Reflektieren des Schülers auf den vorgeschlagenen Verknüpfungsversuch zu ermöglichen, wäre schon viel gewonnen: Der unterstellte, latente Traditionsbezug würde bewußt von ihm/ihr kommentiert werden können, er/sie hätte die Möglichkeit, sich negativ oder positiv mit den Parallelen der christlichen Überlieferung in Beziehung zu setzen. Damit wäre eine aktive, von Schülern ausgehende Diskussion über die Gestalt ihrer Religiosität ins Rollen gekommen. Überlieferte Religion würde aus der Fremdheit, die sie aufgrund ihrer unzeitgemäßen Artikulationsform oftmals besitzt, entlassen werden, und zwar dadurch, daß sie zu einer konkreten Erfahrung in Beziehung gesetzt wird. Aber gerade diese Fremdheit z. B. biblischer Tradition könnte, in dem Maße, wie sie in Beziehung zu einer aktuellen Erfahrung gesetzt wird, befruchtend für diese Erfahrungen werden, weil sie dann zu etwas wird, was die aktuellen Widerfahrnisse zu etwas macht, das seine Wurzeln tief in der Geschichte der Menschheit hat und so den Alltag von seiner Zufälligkeit befreit und ihn situiert in eine lange Folge von allgemeinmenschlichen Erfahrungen. All das, was heute nicht mehr so zu „funktionieren“ scheint wie früher (Gebet als Selbstgespräch) könnte in seiner Diskontinuität durchaus in einem größeren Rahmen der Kontinuität angesiedelt werden (auch in der Mystik ist ein Gegenüber bisweilen nicht sichtbar).

6. Vorhandene Brücken betreten: Korrelation vom Subjekt aus betrachtet  
 Eine abduktive Religionspädagogik geht davon aus, daß Tradition nicht ohne Erfahrung, Erfahrung nicht ohne Tradition und religiöse Unterweisung nicht ohne beide zu haben ist. Das Konzept der Abduktion bietet ein theoretisches Gerüst für eine Korrelationsdidaktik, die beiden, Tradition und Erfahrung, aber vor allem den Religion(er)-lebenden Schüler(-innen) eine adäquate Plattform bietet. Dieser abduktive Prozeß ist religionspädagogisch relevant, weil er 'Religion' strukturell sozialpsychologisch im menschlichen Bewußtsein verortet. Aufgrund dieses Vorhandenseins von Religion, das gegebenenfalls latent sein kann, muß Religion weder dogmatisch-traditionell in die Lebenswelt deduziert noch empirisch aus der Lebenswelt induziert werden, sie liegt Oevermanns abduktivem Paradigma zufolge strukturell menschlichem Handeln zugrunde. Es geht also nicht darum, Brücken zu bauen, sondern die immer schon bestehenden Brücken zwischen Tradition und Erfahrung sichtbar zu machen und zu begehen. Den ersten Schritt dazu kann immer nur das erfahrende Subjekt tun, das sich Traditionen aneignet. Kommt es zu einer Reflexion dieser Aneignungsvorgänge, und das sollte das Ziel abduktiver Religionspädagogik sein, wird das Subjekt konkret mit dem konfrontiert, was sonst im besten Fall latent in ihm schlummert.

Abduktive Religionspädagogik möchte sich damit von der Vorstellung eines passiv rezeptiven Subjektes verabschieden, „das vorgegebene Sinnmuster in einem affirmativen und fremdreferentiellen Modus der Aneignung von Sinn übernimmt (...)“. Vielmehr sieht sie sich der Überzeugung verpflichtet, ein aktiv-rekonstruierendes Subjekt in den Blick zu nehmen, „das selbstreferentiell eine je eigene Biographie zu entwerfen und zu realisieren in der Lage ist“ (Schöll 1995, 128). Sie bedient sich dabei aber im Fokus der Objektiven Hermeneutik religiöser Sinndeutungsstrukturen, die kulturell vorgegeben sind, meist latent und unbewußt ablaufen: „Erst auf der Grundlage bereits sinnhaft konstituierter Regeln in einem sozialen Interaktionssystem („latente Sinnstruktur“) bildet sich subjektiv-intentionaler Sinn bzw. Subjektivität (vgl. Bohnsack 1993, 76f.).“

Die Tatsache, daß die Objektive Hermeneutik eigentlich als Methodologie der Textinterpretation entwickelt wurde, macht sie deshalb nicht ungeeignet für eine praktische, religionspädagogische Anwendung. Es geht darum, Korrelationsdidaktik zu einem Ereignis zu machen, welches Korrelation im Lebenskontext der Person „zünden“ läßt „und nicht in unserem Arrangement kopierter Textauszüge. Und daß Korrelation zündet, liegt nicht an uns.“ (Zilleßen 1989, 32) Das kann eine abduktive Religionspädagogik von großem Nutzen sein, die nicht künstlich ein trennbares Szenario von jeweils differenziert voneinander auftauchenden traditionellen und lebensweltlichen Elementen konstruiert, sondern die dafür Sorge trägt, daß „der reiche Schatz (zu Antworten geronnener) tradierter Glaubensinhalte wieder jeweils zur existentiellen Frage wird“ (Beuscher 1994, 60). Es ist also im Unterschied zur klassischen Korrelationsdidaktik von einem abduktiven Standpunkt aus nicht notwendig, eine Didaktik zunächst theologisch zu entwerfen, um sie nachher erziehungswissenschaftlich zu unterfüttern. Reinhold Boschki (1998, 17) plädiert für einen Religionsunterricht, der weder theologisch deduziert noch anthropologisch induziert, sondern der im Dialog zwischen Sozialwissenschaft und theologischer Hermeneutik die Struktur religiösen Lernens in den Blick zu nehmen in der Lage ist. Dies vermag in besonderem Maße eine abduktive Religionspädagogik, die das Besondere der menschlichen Erfahrung im Allgemeinen der menschliche Kommunikation ermöglichenden traditionellen Bezüge zu sehen vermag. Ein abduktives „in-Korrelation-Setzen“ ist „stets zugleich Wiederherstellung und Wiederholung im Sinne einer Rekonstruktion verlorengangener oder unbewußter Beziehungen. Sie ist immer schon von woanders gestiftet, wenn denn Lebenswelt und Glaubenswelt ein gemeinsamer Erfahrungsraum (...) sein sollen“ (Beuscher/Zilleßen 1998, 43). Als solches betrachten wir es als eine Grundlage für religiöse Kommunikation.

Eine abduktive Religionspädagogik ist aufmerksam für „religiöse Latenz“ und ermöglicht eine prozeßorientierte, dialogische religiöse Bildung: Sie lebt von dem Bewußtsein, daß nichts, was an „Religion“ den Schülern „gelehrt“ wird, ohne deren aktive Teilnahme gelingen kann. Sie rechnet damit, daß aus der Lebenswelt der Schüler Impulse kommen, die religiös authentisch und kreativ einen Unterricht vom Subjekt her möglich machen. Sie geht davon aus, daß Religion nicht im Unterricht gemacht wird, sondern je individuell vorliegt.

Korrelation ist Beziehung: Darum sollte es auch im Religionsunterricht gehen. Jedoch, und das war vielleicht ein Irrtum der Korrelationsdidaktik, müssen die Beziehungen zwischen Tradition und Erfahrung der Person nicht hergestellt werden, sondern sie sind latent schon immer da. Dies wird umso mehr bewußt, wie wir eine Religiosität konstatieren können, die gleichsam aus den Institutionen auszuwandern scheint, die das Monopol auf Religion besaßen. Der abduktiven Religionspädagogik geht es um ein Bewußtmachen dessen, was an Religion bis in die alltäglichsten Lebensvollzüge hinein auffindbar ist. Lehrerinnen und Lehrer sind ausgebildet, die theologische Enzyklopädie über 10 bzw. 13 Schuljahre verteilt darzulegen. An dieser Qualifikation ist nicht zu rütteln, aber sie muß ergänzt werden. Es besteht zunehmend Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern mit einer abduktiven Qualifikation. Damit ist die Fähigkeit gemeint, in den Erfahrungen und Erlebnisgeschichten der Kinder und Jugendlichen Elemente dieser Enzyklopädie *neu zu lesen* – wobei jede „Lesung“ nicht Sinn und Bedeutungen „definiert“, sondern diese generiert und damit neue Ebenen religiöser Kommunikation anstößt.

### Literatur

Albertz, R.: Artikel „Gebet“, in: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 12 (1994), 34-42.

Barth, K.: Der Römerbrief. Zweite Auflage von 1922. München 1989.

Baudler, G. u.a.: Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese, Düsseldorf 1973.

Baudler, G.: Die didaktische Funktion der Theologie als Bezugswissenschaft des Religionsunterrichtes, in: R. Ott/G. Miller: Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften. München 1976, 324 – 347.

Baudler, G.: Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Paderborn 1984.

Berger, P. L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Frankfurt 1988.

Beuscher, B./Zilleßen, D.: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998.

Beuscher, B.: Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34 (1994), 33-61.

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1993.

Bonhoeffer, D.: Widerstand und Ergebung. München 1970.

✕ Boschki, R.: Dialogisch -kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis, in: Kat. Bl. 123 (1998), 13-23.

Daiber, K.-F.: Religiöse Gruppenbildung als Reaktionsmuster gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, in: K. Gabriel (Hrsg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung? Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität. Gütersloh 1996, 86-102.

Daiber, K.-F.: Religion in Kirche und Gesellschaft. Stuttgart 1997

Englert, R.: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger/G. Reilly (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion. München 1993, 97-110.

Englert, R.: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientiertem Religionsunterricht, in Kat.Bl. 123 (1998), 4-12.

Esser, W.G. (Hrsg.): Zum Religionsunterricht morgen I. München 1970.

- Feifel, E.: Die Bedeutung von Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: Handbuch für Religionspädagogik Bd. 1, 1973, 86.
- Fischer, D./Schöll, A.: Religion in der Lebensgeschichte. Gütersloh 1994.
- Frank, I. W.: Artikel „Gebet“, in: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 12 (1994), 65-71.
- Gabriel, K./Kaufmann, F. X. (Hrsg.): Zur Soziologie des Katholizismus. Mainz 1980.
- Halbfas, H.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf<sup>3</sup> 1987.
- Hauser, L.: Warnung vor einer Religionspädagogik der beruhigten Endlichkeit, in: Kat.Bl. 123 (1998), 386-394.
- G.Hilger/G. Reilly (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion. München 1993.
- Jung, C. G.: Versuch einer psychologischen Deutung des Trinitätsdogmas. Gesammelte Werke XI. Olten<sup>2</sup>1973.
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim<sup>2</sup>1997.
- Klinger, E.: Die Schule. Ein Ort der Hoffnung, in: O.Fuchs, M. Widl (Hrsg.), Ein Haus der Hoffnung (FS Rolf Zerfuß). Düsseldorf 1999, 144-150.
- Konkiewitz, W.: Entwurf einer Strategie zur Entwicklung des Curriculum für Religionsunterricht (Grundschule), in: Ders. (Hrsg.): Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht in der Grundschule, Essen 1973, 76-93.
- Lange, G.: Religion und Glaube, in: KatBl. 99 (1974), 733-750.
- Lange, G.: Zwischenbilanz zum Korrelationsprinzip, in: KatBl 105 (1980), 151-155.
- Luckmann, T.: Die unsichtbare Religion. Frankfurt<sup>3</sup>1996.
- Luhmann, N.: Die Funktion der Religion. Frankfurt 1977.
- Mette, N.: Religionspädagogik. Düsseldorf 1994.
- Müller, G.: Artikel „Gebet“, in: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 12 (1994), 84-94.
- Niel, F. W.: Warum geht es nicht mehr wie früher?, in: KatBl 105 (1980), 569-616.
- Nocke F.-J.: Definition Korrelation, in: Kat.Bl. 105/1980, S.130f.
- Oehler, K.: Charles Sanders Peirce. München 1993.
- Oevermann, U. u. a.: Die Methodologie einer „Objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: H.-G. Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaft. Stuttgart 1979, 352-434.
- Oevermann, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen, in: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt/Main 1991, 267-336.
- Oevermann, U.: Ein Modell der Struktur von Religiosität, in: M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt/M 1995, 27-102.
- Peirce, C. S.: Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vol. VII: Science and Philosophy and Vol VIII: Reviews, Correspondence and Bibliography. A. W. Burks (Hrsg.). Cambridge (Mass., USA) 1966.
- Peirce, C. S.: Collected Papers (8 Bände), Band I-V, edited by C. Hartshorn and P. Weiss, Harward University Press, Cambridge/Mass 1931-1935; Band VII + VIII, edited by A. W. Burks, Harward University Press, Cambridge/Mass and London 1958.
- Peirce, C. S.: Phänomen und Logik der Zeichen (PLZ). Herausgegeben und übersetzt von Helmut Pape. Frankfurt am Main 1983.
- Prokopf, A.: Die Relevanz von kultanalogen, rituellem Handeln am Beispiel des Fußballfans, in: Pastoraltheologische Informationen 18 (1998) 2, 387- 404.

- Prokopf, A./Ziebertz, H.-G., Konversion als Prozeß religiöser Individualisierung, in: *Pastoraltheologische Informationen* 19 (2/1999), 209-244.
- Reichert, J.: Aufklärungsarbeit: Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit. Stuttgart 1991.
- Reilly, G.: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *G. Hilger/G. Reilly (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion*. München 1993, 16-27.
- Rothgangel, M.: Defizite „subjektiver“ Religion. Neue religionspädagogische Akzente bei Rudolf Engler?, in: *Kat.Bi.* 123 (1998), 395-397.
- Schillebeeckx, E.: Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie. Mainz 1971.
- Schillebeeckx, E.: Erfahrung und Glaube, in: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Eine interdisziplinäre Enzyklopädie. K. Rahner, H. Böckle u. a. (Hrsg)*, Bd. 25. Freiburg 1980, 73-116.
- Schillebeeckx, E.: Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. H.-G. Ziebertz im Gespräch mit E. Schillebeeckx, in: *Kat. Bl.* 119 (1994), 756-762
- Schilson, A.: Christologische Dogmengeschichte als Ausgestaltung der Korrelationsproblematik, in: *KatBl* 105 (1980a), 96-103.
- Schilson, A.: Wandlungen im Spektrum gegenwärtiger Christologie. Korrelation im Spannungsfeld von Identität und Relevanz des Glaubens, in: *KatBl.* 105 (1980b), 104-108.
- Schöll, A.: „Hermeneutik der Aneignung“ Sozialwissenschaftliche und empirische Vergewisserungen, in: *U. Becker/C. Th. Scheilke (Hrsg): Aneignung und Vermittlung: Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Gütersloh 1995, 128-137.
- Schmidtchen, G.: Zwischen Kirche und Gesellschaft. Freiburg 1972.
- Schwarze, B.: Die Religion der Rock- und Popmusik. Analysen und Interpretationen. Stuttgart 1997.
- Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt, 1989.
- Soeffner, H.-G.: Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. Frankfurt 1992.
- Soeffner, H.G.: Zur Soziologie des Symbols und des Rituals, in: *J. Oelkers, K. Wegenast (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart 1991, 63-81.
- Tillich, P.: Recht und Bedeutung religiöser Symbole. Bd. V. Stuttgart 1961.
- Tillich, P.: *Systematic theology I-III*. Chicago, 1966.
- Tillich, P.: *Systematische Theologie*. Berlin 1984.
- Ven, J. A., van der: Entwurf einer empirischen Theologie. Kampen (NL) 1990.
- Wallis, R./Bruce, S.: *Religion and Modernisation*. Oxford 1992, 8-30.
- Wilson, B.: *Religion in Sociological Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1982, 148-179.
- Wirth, U: Abduktion und ihre Anwendungen, in: *Zeitschrift für Semiotik* 17 (1995), 405-424.
- Ziebertz, H.-G.: *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*. Weinheim 1994.
- Ziebertz, H.-G.: *Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung*. Stuttgart 1999.
- Zilleßen, D.: Friedrich Niebergall (1866-1932), in: *H. Schröer u. D. Zilleßen (Hrsg.): Klassiker der Religionspädagogik*. Frankfurt 1996, 153-163.

## Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen des Religionsunterrichtes

### 1. Einleitung und Fragestellung

Immer häufiger hört man den Satz: „Der Wind bläst der Religionspädagogik zunehmend ins Gesicht“. Religionspädagoginnen und -pädagogen merken es: Die gesellschaftliche und globale Entwicklung drängt dazu, den Religionsunterricht als ökumenisches, interkonfessionelles, ja interreligiöses und interkulturelles Lernfach zu etablieren. Ohne diese globalen Verflechtungen sind seine Inhalte nicht mehr zu vermitteln. Die Frage, wie sein Inhalt, die Wahrheit des Glaubens als Wahrheit der Offenbarung, und der Sinn des Glaubens als Hilfe zur Lebensbewältigung und Sinnfindung im Religionsunterricht, vermittelt werden kann, wird die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts – aber auch des Ethikunterrichts – der Zukunft sein.<sup>1</sup>

Man spricht von einer religionspädagogischen Herausforderung durch das „Global Village“. So entwickelten Johannes van der Ven und Hans-Georg Ziebertz monoreligiöse, multireligiöse und interreligiöse Modelle religiöser Beziehungen für die religionspädagogische Praxis. Ein Zitat aus ihrer Arbeit soll zu der Fragestellung dieses Artikels überleiten. Die Autoren schreiben: „Am Ende möchten wir die kritische Frage aufgreifen, ob das interreligiöse Modell dazu führt, daß die wahren religiösen Werte (in diesem Fall die wahren Werte der christlichen Religion) vernachlässigt werden.“<sup>2</sup>

Dieses Zitat weist den Weg, den ich hier verfolgen möchte. Eine Antwort möchte ich nicht auf dogmatischer Ebene, als Auslegung der rechten Glaubenswahrheiten versuchen. Ich möchte fragen, ob und wie sich zwei zentrale formale Strukturen des Glaubens, nämlich

- um eine Wahrheit zu wissen und
- Sinn im Leben finden zu können,

<sup>1</sup> Auf eine Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens ist vor allem in Holland hinzuweisen: dort „haben die Schulen in ihrem gesamten Unterrichtsprogramm der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die niederländische Bevölkerung eine multikulturelle Gesellschaft bildet“, und die Kinder sollen von Anfang an verschiedene Weltreligionen kennenlernen und sich mit heimischen religiösen wie nicht-religiösen Anschauungen auseinandersetzen können. In Deutschland tritt uns diese Aufgabe vor allem als Versuch entgegen, islamischen wie christlichen Schülerinnen und Schülern ein teilnehmendes Lernen zu ermöglichen; vgl. Anm. 2.

<sup>2</sup> Ven, J. v. d. / Ziebertz, H. G., Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: Ziebertz, H. G. / Simon, W. (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 269. Sie beantworten die Frage mit einer Gegenfrage: „Gleicht es nicht einer satanischen Verführung, wenn vom christlichen Glauben aus nach einer Garantie für diesen Glauben gefragt wird? Der christliche Glaube ist von sich aus ein Glaube, der herausgefordert wird, der etwas riskiert und ein großes Handlungspotential in sich birgt“. Beide plädieren so für eine Glaubenseinstellung wohl gerade bei Lehrerinnen und Lehrern, PastoralreferentenInnen, JugendarbeiterInnen, PfarrerInnen und SeelsorgerInnen, die aus ihrem Glauben heraus Schritte in die Fremde unternehmen (in fremde Kulturen, Gebräuche, Riten und Glaubensweisen), einfacher gesagt: die den Fremden vor unserer Haustür (Zuwanderer, Asylsuchende, GastarbeiterInnen, Immigranten) die Tür ihres Glaubens öffnen und deren Einladung folgen, ihre Moschee, ihre Synagoge, ihre gottesdienstliche Stätte zu besuchen.

sich empirisch in Glaubensauffassungen bei Schülern und Schülerinnen aufspüren lassen. In drei Frageschritten möchte ich das versuchen:

1. Frage: Wie stellt sich das Wahrheits- und Sinnproblem in religionsdidaktischen Konzeptionen dar? Wie strukturieren diese Konzeptionen die Wahrheits- und Sinnfrage vor?
2. Frage: Was bedeutet es, sich empirisch-induktiv dieser Frage zu nähern, ob und wie das Wahrheits- wie Sinn-Moment in Glaubensauffassungen aufzuspüren ist, und wie sollen beide Begriffe formal definiert werden?
3. Frage: Welcher Ausblick ergibt sich aus diesen Beobachtungen und Überlegungen?<sup>3</sup>

## 2. Wahrheit- und Sinnfrage im Diskurs von normativ-deduktiver und empirisch-induktiver Religionsdidaktik

Generell kann zwischen diesen zwei Grundpositionen didaktischer Entwürfe unterschieden werden, die sich, geschichtlich bedingt, nacheinander entwickelt haben: Die Positionen normativ-deduktiver Religionsdidaktik und empirisch-induktiver Religionsdidaktik. Ich vertrete im folgenden die These, daß das Wahrheitskriterium des Glaubens vor allem als Leitbegriff in den normativ-deduktiven Ansätzen der Religionsdidaktik wirkte. Der Komplex Sinn als Sinnfrage, Sinnsuche, Lebenssinn zeigt sich dagegen als Leitbegriff vor allem in empirisch-induktiven Ansätzen der Religionsdidaktik wieder. Das möchte ich im folgenden kurz umreißen.

### 2.1 Religionsdidaktische Grundpositionen normativ-deduktiver Religionsdidaktik

Zunächst die *Grundpositionen*: In der klassischen Form begegnet uns die normativ-deduktive Religionsdidaktik als Katechese oder Glaubenslehre. In diesen vermittelt die Kirche ihre Lehre als eine *heilsnotwendige Wahrheit*. Der Religionsdidaktik kam dann die Aufgabe einer reinen Anwendungswissenschaft zu. Denn der oder die Katechismen selbst gaben Ziele, Inhalte und Lernschritte vor. Methodisch überwiegen die Textbesprechung und das Memorieren biblischer Worte, von Psalmen, von Liedstrophen u. v. a. m. . Dahinter mag die Überzeugung gestanden haben, die höchsten und inhaltsreichsten Wahrheiten seien auch die abstraktesten. Der Lehrer fungierte in dieser Didaktik als Kündler der Offenbarungswahrheit. Die lebenspraktische Bedeutung des Glaubens wurde dabei freilich oft vernachlässigt.

Ich möchte aber diese Position nicht abqualifizieren. Sondern ich möchte zweierlei anmerken:

- Die normative Religionsdidaktik zeigte sich pädagogischen Fragestellungen durchaus offen. Luther und Canisius teilten den Katechismus in einen großen, mittleren und kleinen ein. Oder Felbiger teilte später seinen Schulkatechismus in drei Klassen ein: für das Gedächtnis, für den Verstand, für den Willen. Später orientierte sich das Katechismus-System an dem Ordnungsschema des Kirchenjahres, der heilsg-

<sup>3</sup> Sicher sind manche der folgenden Ausführungen holzschnittartig wiedergegeben, um die wesentlichen Konturen meiner Überlegungen hervorzuheben; den Feinschliff können Sie bei Bedarf in meinem Buch „Seelsorge im Religionsunterricht!? – Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn“ nachlesen (Frankfurt 1999).

schichtlich-chronologischen Auswahl alt- und neutestamentlicher Texte u.ä.. Und diese Didaktik zeigt sehr wohl lebensrelevante Bezüge.

- Zum anderen möchte ich darauf hinweisen, daß uns in einem interkulturellen Kontext dieses Modell wieder begegnet: dem islamischen, aber auch dem orthodox-jüdischen Glaubensunterricht liegt ein katechetisches Modell zugrunde, und Memorieren und sich Erinnern sind ein Grundbestand der dort ausgeübten Didaktik. Auf diesem interkulturellen Wege haben wir uns wieder mit einer Didaktik auseinanderzusetzen, die man oft genug ad acta gelegt zu haben glaubte.

Der mir wesentlich erscheinende Punkt ist aber: die Offenbarungswahrheit des christlichen Glaubens liegt quasi vor uns offen; sie kann in Wort und Sprache von uns Menschen unmittelbar angeeignet werden. Eben diese scheinbare Deutlichkeit und Klarheit erwies sich aber mehr und mehr als unklar, fragwürdig und auslegungsbedürftig. So kam es zu einer didaktischen Neuorientierung in der *Wahrheits- und Sinnfrage in den modifizierten Anwendungsformen der normativ-deduktiven Didaktik*: In der Zeit nach den Weltkriegen wurde die normative Didaktik in eine normative Methodik überführt. Es waren Herbart und Ziller, die eine Formalstufenlehre entwickelten. In ihrer textentwickelnden Methode gingen sie nicht mehr einfach vom Text aus, sondern beschrritten den umgekehrten Weg. Sie sagten: Um einen Text erklären und dann im Leben anzuwenden ist es nötig, daß die Schüler und Schülerinnen durch die Anschauung zu ihm hingeführt werden. Erst danach erfolgen Erklärung, Auslegung, Anwendungsmöglichkeiten.<sup>4</sup>

Die kerygmatische Glaubensunterweisung nach Jungmann, Arnold, Kampmann und Tilman<sup>5</sup> verstand sich so in der Folge zwar als weithin an der dogmatischen Glaubenslehre orientierte kirchliche Verkündigung, brachte aber doch ein Novum ein: sie wollte nicht mehr ein theologisches System, sondern wollte den Glauben vermitteln als *frohe* (worauf der Akzent liegt) Botschaft, als Herz und Geist ergreifende Glaubensfreude, Glaubensmut (siehe auch „Grüner Katechismus“ von 1955). Die Offenbarungswahrheit des Glaubens sollte gewissermaßen ihren Platz finden im Herzen der Schüler und Schülerinnen und Menschen.

In den sechziger Jahren entwickelte sich im protestantischen Raum dann das Konzept des hermeneutischen Religionsunterrichts<sup>6</sup>; dieses wurde katholischerseits aufgegriffen.<sup>7</sup> Dieses Konzept vollzog nun eine interessante Ergänzung. Das Moment des Verstehens der christlichen Überlieferung wurde in den Vordergrund gestellt. Das geschah einmal, indem man Verstehen an die exegetische Theologie und Auslegungskunst wieder rückenband. Und man orientierte sich an einem hermeneutischen Vorverständnis: Auslegung galt (mit Gadamer) nicht als ein zum Verstehen nachträglich hinzukommender Akt. Sondern es hieß: Verstehen ist immer schon Auslegung, und Auslegung ist die explizite Form von Verstehen. Was bedeutete das für den Wahrheits-

<sup>4</sup> Ausführlich dazu *Offele, H.-W.*, Geschichte und Grundanliegen der Münchner katechetischen Methode, München 1961

<sup>5</sup> *Jungmann, J.A.*, Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936

<sup>6</sup> So in *Otto, G.*, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1968; *Wegenast, K.*, Glaube – Schule – Wirklichkeit, Gütersloh 1970; *Nipkow; K.E.*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg 1971

<sup>7</sup> *Stachel, G.*, Der Bibelunterricht, Einsiedeln 1967

begriff? Wahrheit galt nunmehr als im sprachlichen Vollzug des Verstehens selbst ursprünglich gegeben. Indem ich verstehe, ist mir die Wahrheit gegeben, und diese existiert nicht unabhängig vor meinem Verstehen. Man könnte auch sagen: Die Form der Wahrheit ist ihr Verstehen.

Mit diesem Ansatz wurde die deduktive Methode nicht überwunden, aber die existentielle Interpretation und das Prinzip der „doppelseitigen Erschließung“ halfen, den Blick mehr und mehr auf das Individuum zu lenken, welches die Wahrheit des christlichen Glaubens verstehen (und nicht auswendig lernen) sollte. Dieser Weg war nicht unbedingt der von den Kirchen erwünschte. So stellt Zwergel fest, daß die kirchlichen Repressionen gegen die Fundamentalkatechetik von Halbfas in dem Mißtrauen wurzelten, ein wissenschaftlicher Diskurs um Wahrheit und Sinn religionspädagogischen Arbeitens könne der Sache nicht fruchten.<sup>8</sup>

Ich ziehe ein Resümee: Bei aller Kritik an der normativ-deduktiven Religionsdidaktik ist für unsere Fragestellung festzuhalten, daß es dieser Didaktik um die Aufrechterhaltung und inhaltliche Füllung einer durch die Offenbarung vorgegebenen Wahrheit zu tun ging. In diesem Sinne zeigte sie sich konsequent, und ich vermute, daß sie einiges zu einer soliden Wertorientierung in der damaligen Gesellschaft beizutragen vermochte. Ihre Grenzen sehe ich nicht so sehr in ihrer Methodik als darin, daß sie den Wahrheitsbegriff als statisch vorgegeben deklarierte und ihn nicht als dynamisches Moment des Glaubens aufzufassen vermochte – ein Schritt, den erst der hermeneutische Religionsunterricht zu gehen versuchte.

## 2.2 Religionsdidaktische Vorgaben empirisch-induktiver Religionsdidaktik

Habe ich den Wahrheitsbegriff als zentralen Leitbegriff normativ-deduktiver Religionsdidaktik dargestellt, so bin ich jetzt versucht, den Sinnbegriff als ebensolchen Leitbegriff empirisch-induktiver Religionsdidaktik aufzufassen. Denn in diesen didaktischen Entwürfen dominierten zwei grundlegende Perspektiven: die Erfahrungsorientierung und die biographisch-lebensgeschichtliche Ausrichtung.

Der Erfahrungsorientierung liegt die Vorstellung zugrunde, daß Glaubenslehre und Glaubensleben als innere Einheit aufzufassen sind. Was heißt das? Erst das Hochmittelalter trennte zwischen Glaube und Offenbarung. Vor dieser Zeit zeigte sich objektives und subjektives Glaubensleben in der frühen Christenheit wie auch in den neutestamentlichen Texten und Schriften als ungetrennt. Zugleich gibt die Kategorie Erfahrung ein Lebensgefühl der Moderne wieder. Die Barth'sche Ausspielung von Glauben gegen Erfahrung wich der Einstellung, Glaube als Erfahrung mit Erfahrungen (Ebeling) aufzufassen. Das führte in der Religionsdidaktik zu einer konsequenten Schülerorientierung. Nun ist da folgende Formulierung des Ziels dieser Didaktik interessant: Glauben lernen soll zum Ort eines offenen, an der *Sinnfrage* orientierten Gesprächs werden, das im Ernstnehmen der Glaubensfragen Betroffener christlichen Glauben in seiner Relevanz zu erschließen helfen will.<sup>9</sup> Diese Erschließungsarbeit wiederum wird wesentlich vom lebensbegleitenden Glauben-Lernen geleistet,<sup>10</sup> wie es das curriculare

<sup>8</sup> So Zwergel, H.A., Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: Ziebertz, H.G./Simon, W., 1995

<sup>9</sup> Vgl. dazu Feifel, E., Schülerorientierung, Stichwort in: Glötzner, J. (Hrsg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München 1981

Modell zu erschließen suchte. Glaube wird damit als Hilfe zum Leben gesehen. Des weiteren aber wurde gefragt, welche anthropologischen Möglichkeiten der Mensch zur Erfahrung des Religiösen als Sinn und Wahrheit überhaupt hat, und diese Frage wurde dann speziell so gestellt: welche entwicklungspsychologische "Andockstellen" gibt es überhaupt in der Entwicklung des Menschen vom Kind zum Jugendlichen, an denen die religiöse Erfahrung und damit die Erfahrung von Sinn und Wahrheit anknüpfen kann. Wir finden hier die ganzen phasenspezifischen Ansätze entwicklungs-genetisch-orientierter Forschungsarbeit wieder.

Wie wurden nun Wahrheit- und Sinnfrage in der *curricularen Religionsdidaktik* verstanden? Die Curriculumtheorie verstand sich als empirisch-kritische Bildungs- und Zukunftsforschung, und die organisierte Abfolge von Lernziel, Lerngegenstand, Lernorganisation und Erfolgskontrolle sollte eben der empirischen Kontrollierbarkeit ihrer Arbeit dienen. Das curriculare System sollte also ein Kompaß im Gefüge von Kirche, Gesellschaft und Religion sein. Dazu machte die Religionspädagogik Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler aus, die in einer bestimmaren Beziehung zum christlichen Glauben standen.<sup>11</sup> Meine These ist nun, daß eben dieses curriculare System grundsätzlich Komplexität in Handlungssinn zu überführen suchte (um eine religionssoziologische Formulierung nach Luhmann zu wählen). Das Sinnkriterium war und ist ihr eigentliches Movens. Die Undurchsichtigkeit von Welt und Mensch, Gesellschaft und Einzelem wird der Sinnfrage ausgesetzt. Die Reduktion der Komplexität eines Ineinanders von Kirche, Gesellschaft und Religion zeigt sich im Subjekt dann darin, welchen Sinn (oder Unsinn) es diesem Gefüge zuschreiben kann.

Deutlicher wird dieser Tatbestand in den *entwicklungspsychologischen Phasentheorien*. Solche Phasentheorien finden wir bereits sehr früh so bei Karl Bühler (1912) oder Oswald Krohn (1944). Sie führten die religiöse Entwicklung auf endogene Reifungsvorgänge zurück (also auf eine Art innerpsychische Kausalität) und fixierten diese altersmäßig-chronologisch. Für unsere Fragestellungen ergibt sich dabei bereits folgende interessante Folgerung: nach diesen Ansätzen macht es nämlich keinen Sinn, bestimmte Glaubenswahrheiten Kindern und Jugendlichen vermitteln zu wollen, wenn es deren Reifungsgrad nicht zuläßt. Bei aller Fragwürdigkeit, die wir heutzutage an diese Entwürfe zu legen gewohnt sind, ist es doch für mich interessant zu sehen, daß hier Wahrheitskriterium und Sinnkriterium aufeinander bezogen sind: Die vorgegebene Wahrheit bedarf einer Assimilation, die nur in bestimmten Reifungsphasen sinnvoll geleistet werden kann. In gewissem Sinne möchte ich die neopsychoanalytischen Phasentheorien Fowlers und Osers hier einordnen: Sie sensibilisierten die Religionspädagogik für die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen, der Abhängigkeit des Gottesymbols von den Elternimago, für die mögliche Pathogenität des religiösen Bewußtseins, für die Notwendigkeit krisenhafter Durch- und Übergänge.<sup>12</sup> Für unsere Fragestellungen möchte ich aber betonen: eben die psychoanalytische Arbeit leistet

<sup>10</sup> Englert, R., Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1989

<sup>11</sup> Vgl. Hilger, G., Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975

<sup>12</sup> Vgl. Schweitzer, F., Lebensgeschichte und Religion, München 1987; Schöll, A., Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung, Gütersloh 1992; Fraas, H.J., Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973 in Anknüpfung an Erik Erikson.

Sinnarbeit; ihre eigentliche Aufgabe besteht eben nicht in einer wahrheitsgemäßen Durcharbeitung unbewußter Erlebnisse, sondern in der Erschließung des Sinnes der Störungen, den unbewußte Traumata, Bilder, Erlebnisse ausüben können.

Mokrosch betont, daß diese Glaubensentwicklungspsychologie eines Osers und Fowlers kaum Eingang in die systematische Theologie gefunden habe. Er vermutet, daß systematische Theologen solchen Entwicklungskonzepten skeptisch gegenüberstehen, weil sie befürchten, daß Menschen ein normatives Entwicklungsschema übergestülpt werde. Deshalb weist er darauf hin, daß diese Konzepte heuristisch-hermeneutisch, nicht statistisch-normativ, verstanden werden müssen.<sup>13</sup> Er schlägt vor, die einzelnen Phasen der Glaubensentwicklung als Antworten auf typische systematisch-theologische Offenbarungsdifferenzierungen zu unterscheiden, so:

1) intuitiv – projektiver Glaube des Kleinkindes als Antwort auf	die <i>revelatio generalis seu naturalis</i> , auf die allgemeine und natürliche Offenbarung
2) der mythisch-wörtliche Glaube vielleicht des Schulkindes als Antwort auf	die <i>revelatio specialis</i> , die speziell ergehende Offenbarung
3) der synthetisch-konventionelle Glaube als Antwort auf die	<i>revelatio specialis in Christo</i> , auf die Christusoffenbarung im kirchlichen Gewand
4) der individuierend-reflektierende Glaube als Antwort auf die	<i>revelatio interior</i> , auf die Offenbarung durch den Geist Gottes
5) der paradox-verbindende Glaube der Widersprüche in der Erfahrung als Antwort auf die	Offenbarung in Gesetz und Evangelium
6) der universalisierende Glaube als Antwort auf die	<i>revelatio universalis</i> (daß „Gott alles in allem“ sei, 1. Kor. 15,28)

Ähnlich könnten die Phasen auf die Konstellationen des Offenbarungsempfangs nach Paul Tillich bezogen werden, der Offenbarung als Offenbarungsgeschichte versteht.

### 2.3 Ansätze der Vermittlung

Natürlich blieben religionsdidaktische Konzeptionen nicht bei einer solchen Trennung von Wahrheits- und Sinnfrage stehen, sondern suchten nach Möglichkeiten ihrer Vermittlung. Das möchte ich ganz gedrungen skizzieren am Beispiel der Korrelativen Religionsdidaktik und der Symboldidaktik.

*Korrelative Religionsdidaktik* knüpft entsprechend an bei dem von Paul Tillich her so benannten und von Edward Schillebeeckx theologisch weitergeführten Modell der Korrelation. Vielleicht kann man sagen, daß in diesem Modell der Erfahrungsbegriff eine zentrale Rolle spielt, und Wahrheits- wie Sinnbegriff ihm untergeordnet werden. Die eigene Erfahrung und die Vorerfahrungen des christlichen Glaubens müssen miteinander als Frage und Antwort in Beziehung gesetzt werden. Die *Didaktik der Korrelation* zielt auf das Mit-, Zu- und Ineinander von Welterfahrung und Glaubenserfahrung, von Glaubensüberlieferung und menschlicher Erfahrung. Diese kritisch-produktiven Wechselbeziehungen bewirken die *Sinn- und Wahrheitsfrage*, die in

<sup>13</sup> Mokrosch, R., Glaubensentwicklung – Antwort auf Gottes Offenbarung?, in: Gottes Offenbarung in der Welt, Festschrift, Hrsg. Krüger, F., Uni OS Eigendruck 1997

allen Einzelerfahrungen nach der sinnstiftend integrierenden Mitte fragt wie nach dem, was mich unbedingt angeht, was für mich letzte Wahrheit ist.

Ziel der Korrelation ist es, das in Welt- und Glaubenserfahrung gemeinsam Ent-haltene herauszuarbeiten. Die Botschaft des Glaubens soll in zeitbedingter Gestalt ergriffen und weitergegeben werden. Im religionspädagogischen Diskurs vollzieht sich das auf zwei Ebenen: zu ergreifen und weiterzugeben. Auf die fachwissenschaftlich-religionspädagogische Ebene übertragen erfolgt das auf zwei Wegen:

Zum einen erfolgt Offenbarung hin zum Menschen: Im Gegensatz zu einem nur an Problemen und Bedürfnissen des Menschen oder eines nur am überlieferten Glauben orientierten Vorgehens soll die Überlieferung aus der Erfahrung und die Erfahrung aus der Überlieferung gedeutet werden. In der Konfrontation beider Größen verändert sich die Erfahrung – oder das, was man zunächst naiv für Erfahrung hielt. Die Überlieferung erscheint dann in einem neuen Licht. Die Glaubensüberlieferung provoziert also neue experimentelle Erfahrungen.

Zum anderen vom Menschen zur Offenbarung hin: Unter dem Gewicht neuartiger Erfahrungen wird mit einer Entwicklung der Glaubensüberlieferung, der Weiterentfaltung verblaßter Glaubenswahrheiten gerechnet.

In der korrelativen Religionsdidaktik geht es also um eine kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Wahrheit und Sinn, zwischen Glaubensüberlieferung und (Glaubens)Erfahrung des heutigen Menschen.

Das Vermittlungsmodell einer speziell korrelativen Religionsdidaktik wird mit der Formel umschrieben *Korrelieren-Lernen als Fragen-Lernen*. Dieses Fragen-Lernen stellt sich als Sinn- wie Wahrheitsfrage. Das Modell stößt dann an eine Grenze, wenn Schülerinnen und Schüler nichts mehr mit Gott zusammenbringen können, wenn sie nicht mehr wissen, worauf sie das Wort Gottes beziehen können. Es kommt dann gar nicht mehr zu den Fragen, in denen der Glaube alltägliche Gewißheiten heilsam in Frage stellt, und diese Situation ist weithin zu der üblichen Situation des Religionsunterrichts geworden. Was ist zu tun, wenn nach der Wahrheit des Glaubens und seinem Sinn gar nicht mehr gefragt wird?

In der *Symboldidaktik* versuchte Halbfas mit seinem symboldidaktischen Ansatz auf die Entwicklung eines „inneren Symbolsinns“ hinzuzielen, den er als genuin religiösen Sinn versteht. In der Rückbesinnung auf Symbol und Mythos sollen sich die Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer einüben, das Symbol intuitiv zu verstehen, um damit sich eine narrative Lebenskultur zu erschließen, die von der ausschließlichen Gültigkeit des rationalen Denkens befreien möchte. Dagegen orientieren sich Y. Spiegel und J. Heumann mehr an der Wirkung der Symbole in der je gegenwärtigen Situation. Ihnen geht es um die anthropologischen Grundstrukturen; Symbole und Rituale sollen als Ausdruck von Ganzheits-, Konflikts- und Defiziterfahrungen bei der Suche nach individueller und sozialer Identität helfen.

Die Frage nach *Prinzipien* einer Symboldidaktik<sup>46</sup> muß ansetzen bei einer Sensibilisierung für das Symbolische, die Symbolisierung als grundlegende Weise der Wechselbeziehung von Leben und Glauben verstehbar macht. Symbole gilt es dabei zu verstehen als Sinnbilder, die den Sinn von Ereignissen in einem Zeichen repräsentieren und be-

wahren, das die raumzeitliche Begrenzung jeder aktuellen Erfahrung überschreitet. Symbole in diesem Verständnis sind orientierende Sinnbilder gelingenden Lebens, die in der Alltagswelt Muster des Verstehens menschlicher Grunderfahrungen anbieten und dabei mit dem Wunsch nach Identität zu tun haben. In diesen Sinnbildern stellen sich Beziehungen ein, indem sie das Verhältnis anzeigen, das Menschen zu anderen Menschen haben. Symbole stiften Gemeinschaft, sind Ausdruck sozialer Identität. Die unmittelbar religionspädagogische Bedeutung dieses anthropologischen Zugangs zum Symbol sieht Feifel<sup>14</sup> in der theologischen Erkenntnis, daß allen Glaubensinhalten eine Symbolstruktur eignet, die im Sakrament als dem spezifisch theologischen Symbolbegriff ihren komprimierten Ausdruck findet. Genau damit spiegelt aber das Symbol auch eine Wahrheit wieder, oder es verweist auf eine Wahrheit. Damit entsprechen Halbfas und Biehl dem psychoanalytischen Symbolverständnis von Scharfenberg und Kämpfer<sup>15</sup>, nach denen das Symbol auf eine immanente Glaubenswahrheit verweist, aber in der Form als Symbol (und nicht z.B. als dogmatischer Satz) Konflikte des Lebens zu lösen vermag.

Ähnlich versuchen auf entwicklungspsychologischer Schiene Scharfenberg und Kämpfer, Biehl, Baudler im Symbol zwischen Glaubenssinn und Glaubenswahrheit als Glaubensanspruch zu vermitteln. Gefragt wird nach dem hermeneutischen Schlüssel, mit dem sich die religiösen Symbole in der Lebenswelt der Schüler und die christlichen Symbole der Überlieferung erschließen lassen. Dieser wird in der Korrespondenz zwischen stufenspezifischen Grundkonflikten und bestimmten religiösen Symbolen bzw. Ritualisierungen gefunden.

Ich möchte diese Versuche in dem Satz zusammenfassen, daß mittels des Spiels mit den Symbolen des Glaubens überhaupt erst wieder Glaubensfragen artikulierbar gemacht und gestellt werden können bei Menschen, die diese Fragen verlernt haben. In der seelsorgerischen wie religionspädagogischen Literatur finden sich diese Überlegungen m.E. als *Konzept der Identität* (Scharfenberg) und als *Konzept des Elementaren* (Nipkow) praktisch-theologisch ausgeführt wieder. Die pastoralpsychologische Modellvorstellung der Grundkonflikte und Grundambivalenzen menschlichen Daseins führt Scharfenberg auf die Art und Weise zurück, wie wir letztlich uns als Individuen in den Kategorien von Raum, Zeit, Realität und Phantasie mittels Progression und Regression zu bewegen suchen.<sup>16</sup> Darin korrelieren dann das religionspädagogische Verständnis von elementaren Situationen und pastoralpsychologische Modellvorstellungen. Beide bieten ihrerseits religiöse Symbole, Sprachbilder des Glaubens an, um diese Ambivalenzen dem einzelnen durchsichtig machen zu helfen. Aber die Elementarisierung kann letztlich nicht gemacht werden; sie vollzieht sich dann, wenn der Einzelne sagt: Das bin ja ich! Dieser Selbstbezug – pastoralpsychologisch mag man von ei-

<sup>14</sup> Feifel, E., Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz, H.G./Simon, W., 1995, S. 102

<sup>15</sup> Scharfenberg, J./Kämpfer, H., Mit Symbolen leben, Olten 1980

<sup>16</sup> Die Art dieser Bewegung – ob ich zu progressiven oder regressiven Verhaltensweisen neige, ob ich mich in die Phantasie flüchte, um Realität zu meiden oder die Phantasie nutze, um Realität zu ändern, ob ich nach Autonomie strebe oder partizipative Anteile zu leben suche, ist durch die uns seit der Kindheit anhaftenden Grundstrukturen unseres Selbstverständnisses bestimmt. Aber diese latenten Strukturen werden manifest in konkreten, konflikthafter Situationen.

nem gelungenen Transfer des Symbols sprechen, elementarpädagogisch von einer gelungenen Einbindung in Person, Wort und Situation – wird aber als ein Urteilsakt konstruiert. Denn der Satz: *Das bin ja ich!* ist ein Urteil, und zwar ein Urteil über den Wahrheitsgehalt einer Aussage: Wahr ist: Das bin ja ich! Kategorialitäten des Subjekts werden hier zur Synthese geführt! Auch die von der Religionspädagogik rezipierten Modelle moralischer und religiöser Entwicklungsstufen zielen meines Erachtens auf eben solche Urteilsbildung<sup>17</sup> hin.

#### 2.4 Resümee

Synodentexte fassen die Aufgabe des Religionsunterrichts so, daß die Kriterien Wahrheit wie Sinn nicht mehr eng normativ eingegrenzt werden. So definiert die Gemeinsame Synode<sup>18</sup> u. a.: Der Religionsunterricht soll den Schüler befähigen, das eigene Leben in Ganzheit zu verstehen, soll gründliche Kenntnisse über die wichtigsten Religionen und Weltanschauungen, insbesondere das Christentum vermitteln, soll zur Einsicht in den Wert religiöser Fragen wie sittlichen Normen führen, und schließlich in den beiden letzten Punkten: „Er soll eine verantwortbare Entscheidung für ein Bekenntnis ermöglichen. Er soll schließlich dazu anleiten, die Kirche in ihrem Wahrheitsanspruch zu sehen“. Helmut Fox plädiert ausgehend von diesem Synodentext für einen RU, der nicht mehr auf einem eng normativen Religionsverständnis beharrt, sondern einen Religionsbegriff impliziert, der so weit und offen ist, daß er auch noch jenem Menschen etwas sagt, der sich nicht zum explizit christlichen Glauben entschließen will; Fox selbst schließt sich der Tillich'schen Formel der Religion als das, was uns unbedingt angeht, an.

Die Diskussion vorangegangener didaktischer Ansätze zeigt, daß Wahrheit- und Sinnkriterium zwei Dimensionen didaktischer Konzeptionen bilden, die sich einander ergänzen und sich in den normativ-deduktiven wie empirisch-induktiven Ansätzen in der Diskussion mit den je aktuellen gesellschaftlichen, kirchensoziologischen und geistigen Hintergründen ihrer Zeit herauskristallisiert haben. Diese Diskussion wurde von der zunehmenden Distanzierung der Menschen von den Volkskirchen seit den sechziger Jahren bestimmt, und im gegenwärtigen Pluralismus scheint nicht nur die Kirche, sondern auch die Religiosität des Menschen zunehmend an den Rand gedrängt oder kommerziell instrumentalisiert zu werden.

Ein zuhörender, hinhorchender, sich vielleicht seelsorgerlich verstehender RU wird mehr und mehr nötig werden. Es stellt sich dann die Frage, wie sich die Religionsdidaktik der Frage annähern soll, wie in dieser Situation Wahrheits- und Sinn-Momente bei den uns anvertrauten Schülern und Schülerinnen herausgefunden, evaluiert werden können.

Den Zugang zu dieser Fragestellung möchte ich an einem eigenen Beispiel verdeutlichen.

<sup>17</sup> Beurteilungen erstrecken sich als vergleichende Beurteilungen bereits auf die Kategorien von Zeit, Raum, Kausalität, Masse, Größe etc. und lassen diese Beurteilungen als aktive Konstruktionen der urteilenden Person erkennen. Moralische, ethische, religiöse Urteile leisten aber ein Analoges: In ihnen stelle ich als Selbst einen Bezug zwischen Umwelt, Ichhaftigkeit, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Realität und Phantasie her.

<sup>18</sup> Gemeinsame Synode 1976, Ziff. 2.5.1

### 3. Beispiel eines empirisch-qualitativen Zugangs zur Fragestellung

Ich stellte vorhin die Frage, wie sich die Religionsdidaktik der Frage annähern soll, wie in dieser Situation Wahrheits- und Sinnmomente bei den uns anvertrauten Schülerinnen und Schülern herausgefunden, evaluiert werden können. Die Frage stellte sich mir spezieller so: Was bedeutet es, sich empirisch-induktiv der Frage zu nähern, ob und wie das Wahrheits- wie Sinnmoment in Glaubensauffassungen aufzuspüren ist, und wie sollen beide Begriffe formal definiert werden? Das möchte ich an einem eigenen Forschungsbeispiel verdeutlichen.

In einer Klasse von zwölf Schülerinnen und Schülern wurden Lüdemanns Thesen zur Auferstehung Jesu Christi und seine Bemerkung besprochen, beim Apostolischen Glaubensbekenntnis handele es sich um ein unverständliches, altertümliches Gemurmel. Das nahmen wir zum Anlaß eines einfachen empirischen Experimentes: die Schülerinnen und Schüler besagter Klasse (unterschiedliche Konfession, zwölf an der Zahl) bekamen das Glaubensbekenntnis vorgelegt mit der Bitte, individuell zu beurteilen, ob seine Einzelaussagen (als 23 Artikel aufgeteilt) als wahr oder unwahr, als sinnvoll oder sinnlos zu gelten haben (S. 64, Abb. 1). Es wurde also bewußt nicht ausgiebig thematisiert, welches formale Wahrheits- und Sinnverständnis die einzelnen Schüler und Schülerinnen haben (in der Regel: Wahrheit als Übereinstimmung von Aussage und Sein; Sinn als *etwas stimmig empfinden; ein Gedanke, der mir weiterhilft, mir etwas gibt...*). Vielmehr wurde angenommen, daß solche Beurteilungskriterien bei ihnen zu finden sind; gefragt wurde, wie diese dann zur Anwendung gelangen.

Wissenschaftstheoretisch gesprochen beschreite ich damit den Weg, die Begriffe Wahrheit und Sinn nicht gleich als Inhalte, sondern als Konstrukte aufzufassen. Mit *Konstrukt* werden in der empirischen Forschung allgemein jene Begriffe bezeichnet, die nicht direkt beobachtbar sind, einen umfassenderen theoretischen Rahmen aufspannen und Variablen produzieren, die ihrerseits empirisch operationalisiert werden können. Beispiele für Konstrukte sind Begriffe wie „Intelligenz“, „Kreativität“, aber auch „Trauer“, „Angst“, also Begriffe eher emotionalen Gehalts. Beispielsweise sage ich, eine Schülerin ist intelligent, wenn sie in einer Mathematikarbeit alle Aufgaben richtig zu lösen imstande ist. Das Konstrukt Intelligenz wird dann über die Anzahl der richtig gelösten Mathematikaufgaben gemessen oder empirisch operationalisiert.

Die Frage ist dann, inwiefern Wahrheit und Sinn – als Konstrukte verstanden – sich als grundlegender Schlüssel anbieten, um Dimensionen von Religionsunterricht erschließen zu helfen. Beide Begriffe sind voneinander zu unterscheiden. Beide sind aber nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in ihrer Komplementarität zu erfassen. In vielen seelsorgerischen wie religionspädagogischen Situationen wird, wie ich oft angedeutet habe, die Frage nach dem Sinn gestellt: Warum müssen Menschen sterben? Warum gibt es Leid auf der Welt? Warum gibt es das Böse? In elementaren Situationen des Religionsunterrichtes wie der Seelsorge wird jedoch auch die Frage nach einem Bekenntnis gestellt. Die Frage lautet dann nicht: warum? (als Frage nach Sinn), sondern: *Was ist für dich wahr?*<sup>19</sup>

<sup>19</sup> In meinem Buch „Seelsorge im Religionsunterricht“, Frankfurt 1999, habe ich die ganze Palette qualitativer Forschungsmethoden (qualitativ-statistische Verfahren wie das hier vorgestellte, aber auch Metaphernanalyse, Satzergänzungsverfahren, Selbstbeschreibungserhebungen, Dilemmatage-

Die ausgefüllten Bögen wurden clusteranalytisch ausgewertet auf die Frage hin: Zeigen sich sinnvolle Gruppenbildungen der Artikel des Glaubensbekenntnisses, die zum einen das Konstrukt Wahrheit widerspiegeln, zum anderen das Konstrukt Sinn.

Unter dem *Wahrheitskriterium* werden bestimmte Artikel als von allen andern zu unterscheidende Artikel als eigenständiges Cluster 1 gebildet (S. 65, Abb. 3).

Die anderen Artikel teilen sich als enge Cluster wie folgt auf, wobei der Wahrheitswert von links nach rechts abnimmt.

Zwei Artikel bilden die übergreifende Instanz zu dem eigenständigen Cluster (S. 65, Abb. 2).

Wie kann diese Clusteranalyse interpretiert werden? Zunächst werden als Vermittlungsinstanzen zwischen den Clustergruppen in ganz traditioneller Weise Kirche und darüber Gott angeordnet. Zwischen welchen Gruppen vermitteln aber diese Instanzen? Unter dem Wahrheitskriterium wird einmal ein traditioneller dogmatischer Topos konstruiert: Jesus, Gottes Sohn, hat gelitten unter Pontius Pilatus, wurde gekreuzigt, starb und wurde begraben – und das zur Vergebung der Sünden (Cluster 1). Sodann wird ein Auferstehungstopos (Cluster 2) konstruiert; weiterhin werden als ähnlich wahr bewertet die Aussagen über den Heiligen Geist, den eingeborenen Sohn, der kommen wird, was ich glaube (Cluster 3), Aussagen über die Gemeinschaft der Heiligen, das ewige Leben, des Ortes des Auferstandenen (Cluster 4), Aussagen über Auferstehung, den Schöpfer, den Allmächtigen, hinabgestiegen in das Reich des Todes (Cluster 5). Unter dem Wahrheitskonstrukt werden also dogmatisch stichhaltige Anordnungen der Einzelaussagen des Credo konstruiert. Ich frage mich, ob dieses Bild widerspiegelt, wie Schüler und Schülerinnen den Wahrheitsbegriff vor allem als geschichtlich-orientiertes Konstrukt benutzen: Wahr ist, was geschehen ist, und allgemeine Aussagen wie die von Cluster 5 werden als ziemlich unwahr, weil geschichtslos eingestuft.

Die Clusterzentren, die sich unter Anwendung des Sinnkriteriums ergaben, scheinen nicht so schlüssig zu sein wie die Clusterzentren unter Anwendung des Wahrheitskriteriums.

Unter dem *Sinnkriterium* werden bestimmte Artikel als von allen andern zu unterscheidende Artikel als eigenständiges Cluster 1 gebildet (S. 66, Abb. 4).

Ich möchte dieses empirische Beispiel abschließend interpretierend zusammenfassen mit der *Formel*: unter dem Wechsel von Wahrheits- und Sinnkriterium ist eine Verschiebung des Jesusbildes zu beobachten – von der geschichtlichen Perspektive zu einer christologischen Perspektive. Dort war Jesus der, der gelitten hat, gekreuzigt wurde, begraben wurde zur Vergebung unserer Schuld – das ist wahr! Jetzt ist Jesus Christus der, der wohl gelitten hat, aber auch auferstanden ist und einst wiederkommen wird, etwas von Gottes Allmacht verkörpert, ewiges Leben verkörpert, auch für einen Teil der Schüler und Schülerinnen durch den Heiligen Geist empfangen wurde und eingeborener Sohn Gottes ist (Cluster 3).

schichten, Selbstkonfrontationsinterviews, Erforschung von Lehrerbiographien etc.) auf diese Fragestellung hin auszuprobieren versucht. Entscheidend sind nicht die Methoden, sondern die theologisch-empirische Haltung.

In der Baum-Darstellung der Clusteranalyse zeigte sich, daß mittels des *Sinnkonstruktes Polaritäten eher zusammengeschaut* wurden, während mittels des *Wahrheitskonstruktes eher Differenzierungen in die Kategorien von Zeit und Raum* vorgenommen werden (der geschichtliche Jesus - der geglaubte Christus).

Ein zweites möglicher Hinweis ist, daß unter dem Wahrheitskriterium Religion als Geschichte konstruiert oder gesehen wird, aber unter dem Sinnkriterium so etwas wie eine eschatologische Perspektive aufleuchten könnte. Hier wären aber ergänzende Erhebungen nötig.

Mit diesem Beispiel habe ich folgende Vorgehensweise vorgeschlagen: Ich unterstelle, daß Schülerinnen und Schüler auch ohne meine Belehrung laufend in ihrem Leben wie Glauben die Konstrukte Wahrheit und Sinn zur Orientierung in Lebens- wie Glaubensfragen anwenden. Ohne eigens philosophische Erörterung des Wahrheits- wie Sinnbegriffs habe ich sie in diesem Beispiel nach ihrer systematischen Anwendung dieser ihrer Konstrukte gefragt. Es zeigte sich die komplementäre Verschränkung beider Konstruktdimensionen anhand der Rekonstruktion eines christlichen Symbols, des Glaubensbekenntnisses (übrigens bei weitem nicht so kritisch-ablehnend, wie aus der Sicht von Herrn Lüdemann zu erwarten gewesen wäre). Die Diskussion des subjektiven Gebrauchs der Konstrukte ist nun eine mögliche Aufgabe im Religionsunterricht. Er setzt aber voraus, daß die Pädagogen sich selbst ihres konstruierenden Gebrauchs von Sinn- und Wahrheitskriterien bewußt werden und bleiben. Wahrheit wie Sinn nehmen Gestalt an in der Art und Weise, wie ich sie zu konstruieren geneigt bin.<sup>20</sup>

Natürlich wäre es spannend, nun mittels solcher und ergänzender Verfahren interreligiöse Vergleiche durchzuführen: wie bewerten muslimische Schüler das christliche Glaubensbekenntnis, und wie bewerten Schülerinnen und Schüler des konfessionellen Religionsunterrichts Bekenntnisaussagen des Islams? Für den ersteren Fall würde ich annehmen, daß die Artikel zu Gott breite Zustimmung erfahren, aber die trinitarischen Elemente ausgeblendet werden (denn Allah ist einer und nicht drei). Nicht zuletzt wären solche Erhebungen mit soziologischen Hintergrundvariablen zu korrelieren – aber das wäre ein vollständiges Forschungsprojekt zur Erkundung konfessioneller und nicht-konfessioneller Lebensstile im interkulturellen Miteinander der Gesellschaft.

#### 4. Ausblick

Als Religionspädagoginnen und Religionspädagogen müssen wir empirisch zu erschließen suchen, wie religiöse Einstellungen, Werteinstellungen, religiöse und ethische Orientierung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen diesen Orientierung und Lebensbewältigungshilfen zu geben vermögen. Empirisch zu erschließen suchen heißt aber (nicht maßlose Quantifizierungen in statistischen Allerlei-Umfragen „Wie halte ich es mit der Kirche“ zu betreiben, sondern) methodisch exakt zu rekonstruieren, wie das über sich selbst reflektierende Subjekt Mensch sich seiner Religion als Bestimm-

<sup>20</sup> Es stellt sich die Frage, welche Aussagen des Glaubensbekenntnisses eigentlich nun für jeden einzelnen Schüler oder einzelne Schülerin wahr oder sinnvoll sind. Zu diesem Zweck müßten die Einzelinformationen für jeden Case abgelesen werden. Eben diesen Schritt will ich aber hier vermeiden. Denn hinter ihm steht m.E. die theologentypische, nach Bewertungen zielende Frage, was denn nun von anderen als wahr oder sinnvoll an religiösen Aussagen gehalten wird. Dieser Schritt müßte im Religionsunterricht erfolgen: die Diskussion über die kontroversen Beurteilungen.

heit seines unmittelbaren Selbstbewußtseins inne werden kann und Religion als Möglichkeitsbedingung von Wollen und Wissen wahrzunehmen sucht. Nur deshalb lohnt es sich, auf konstruktivistische und bewußtseinsphilosophische oder kognitivistische Ansätze zurückzugreifen und deren qualitatives Forschungsdesign für praktisch-theologisches Arbeiten zu modifizieren.<sup>21</sup>

In ganz konsequenter Folgerung haben so H. Hanisch und O. Orth<sup>22</sup> in ihren empirischen Untersuchungen zu Gottesbildvorstellungen bei Kindern gefordert, diese in ihren subjektiven Theoriebildungen über Gott als Theologinnen und Theologen ernst zu nehmen. Nicht nur die Fragen, die die Kinder bzgl. ihrer Vorstellungen über Gott formulierten, können eine wissenschaftliche Theologie auf ihr wesentliche Problemstellungen hinführen. Sondern erst recht können die von ihnen versuchten Antworten einer verkrusteten wissenschaftlichen Theologie zu adäquaten Antworten verhelfen. Die hier knapp umrissene Problematik bedarf natürlich dringend weiterführender Reflexionen, vor allem im Rahmen der Auseinandersetzung mit der postmodernen Theorie und Entwicklungen der modernen Bewußtseinsforschung. Die postmoderne Theorie behauptet ja (mit Lyotard, Welsch u. a.) die Auflösung des Subjektbegriffs, ausgehend von der Konstitution einer umfassenden Pluralität der Gesellschaft, die jegliche Machtbereiche als Farce zu entlarven sucht (so auch das transzendente Subjekt des Idealismus wie die Sprachspiele der Wissenschaft). Die radikale Akzeptanz von Pluralität, das „anything goes“ der postmodernen Theoretiker wird für den an der Frage „Wahrheit“ und „Sinn“ interessierten Theologen problematisch, da die Postmoderne auf die völlige Relativierung und Beliebigkeit gesellschaftlicher, politischer, ethischer, religiöser Werte drängt. Das Problem stellte sich freilich schon im Urchristentum in voller Schärfe, und Bucher<sup>23</sup> analysiert dieses Problem als gegenwärtigen

<sup>21</sup> Schlägt man neuere Handbücher und bilanzierende Zusammenfassungen zur Religionspädagogik auf, so fällt auf, daß die Auseinandersetzung um didaktische Ansätze und Konzeptualisierungen mehr und mehr Überlegungen weicht, die den Ort zukünftiger Religionspädagogik in einer kulturell-umbrechenden und unter dem Zeichen der Globalisierung stehenden Gesellschaft zu bestimmen suchen. Breiten Raum nehmen Überlegungen zur Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens ein, ausgehend von dem 1985 durch die gemeinsame Arbeitsgruppe der römisch-katholischen Kirche und des ökumenischen Rates der Kirchen verabschiedeten Dokument „über ökumenisches Lernen“ mit dem Ziel, „daß der Ökumenismus stärker in das Bewußtsein der Menschen eindringt“. – Die Vollversammlung des jüdischen Weltkongresses 1985 regte dazu an, Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse zu entfalten. So bildete sich an der Universität Duisburg eine interdisziplinäre Forschungsgruppe, die eine kritische Bestandsaufnahme und Analyse der evangelischen Religionsbücher und Unterrichtsmaterialien zum Ziel hatte. An der Universität Würzburg bildete sich 1987 eine Forschungsgruppe, die die Lernform des Kooperationsseminars entwickelten und in dem jüdische und christliche Studenten mehrere Wochen gemeinsam verbrachten. – Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie macht bewußt, daß Religionspädagogik in der Praxis mehrheitlich von Frauen ausgeübt wird (Lehrerinnen, Pastoralreferentinnen, Mütter etc.). Darüber hinaus sieht sie in der Religionspädagogik die Möglichkeit, jede subtile Form von Gewalt gegen Frauen (kein gleicher Lohn bei gleicher Arbeit, Kinderbetreuungsplätze, Liberalisierung des Schwangerschaftsabbruchs) bewußt zu machen und die befreienden Zusagen des Evangeliums auf diese zu beziehen. – Im Jahre 1993 feierte die Theologie der Befreiung ihr 25jähriges Bestehen (wenn man die Dokumente von Medellín 1968 des lateinamerikanischen Episkopates zugrunde legt), und für die religionspädagogischen Praxis wird gefordert, die soziale Dimension des Glaubens entdecken zu helfen, Elemente von Basisgemeinde in die Schüler- und Erwachsenenbildung aufzunehmen und Weltkirche als globale Lerngemeinschaft zu verstehen.

<sup>22</sup> Hanisch, H./Orth, G., *Glauben entdecken – Religion lernen*, Stuttgart 1998, S. 314 ff.; die empirischen Ergebnisse sind ausführlich dargestellt in: Arnold, U./Hanisch, H./Orth, G., *24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997

Verfall des kirchlich/christlichen „Diskursmonopols“. Die postmoderne Thematisierung stellt uns vor die Aufgabe, in einer radikal pluralistischen Gesellschaft das Verhältnis zu dieser und zu den einzelnen Individuen zu reflektieren. Hier ist noch kein Anfang gemacht worden (Rösslers Handbuch der Praktischen Theologie von 1994 erwähnt diese Diskussion noch gar nicht).

Ebenso sind noch kaum die philosophischen Implikationen der modernen Bewußtseinsforschung aufgegriffen. Bewußtseinskognitivistisch orientierte Philosophen deklarieren ja nicht nur das Ende des Leib-Seele-Geist Problems als Pseudoproblem, sondern auch die Vorherrschaft des Gehirns vor dem denkenden, empfindenden Ich des Menschen; diesem kommt nur noch die Realität eines biologisch-generierten Konstruktes zu; es ist sozusagen eine Illusion des Gehirns, nicht eine Realität.<sup>24</sup> Die Auswirkungen für die Wertediskussion wie das Verständnis von Religiosität und deren Wahrheit- und Sinnmomente sind noch nicht reflektiert.

Ich schließe mich abschließend einer Auffassung von Frau Uta Pohl-Patalong an, die darauf hinweist, daß die Alte Kirche dieses dogmatische Kernproblem mit Hilfe ihrer trinitarischen Denkfigur wie der altkirchlichen Symbole zu lösen suchte. Das Paradox des „vere deus – vere homo“ wurde als Paradox formuliert, um totalitären Bestrebungen eine Absage zu erteilen. Von den Schülern und Schülerinnen des Beispiels wurde das „vere homo“ sehr wohl als ein Cluster von Wahrheit rekonstruiert. Es stellt sich uns Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, Pfarrerrinnen und Pfarrern, praktischen Theologinnen und Theologen abschließend die Aufgabe, die Offenbarungswahrheit des Glaubens den Totalitätsansprüchen unserer Gesellschaft entgegenzusetzen.

*Abb. 1:* Aussage:

- (1. *Erh.*) wahr (2) etwas wahr (1) indifferent (0) eher nicht wahr (-1) nichtwahr (-2)  
 (2. *Erh.*) sinnvoll (2) etwas sinnvoll (1) indifferent (0) eher nicht sinnvoll (-1) sinnlos (-2)

Art. 1) -Art. Ich glaube	2	1	0	-1	-2
Art. 2) -Art. an Gott					
Art. 3) -Art. den Allmächtigen					
Art. 4) -Art. den Schöpfer des Himmels und der Erde					
Art. 5) -Art. und an Jesus Christus					
Art. 6) -Art. seinen eingeborenen Sohn					
Art. 7) -Art. unseren Herrn					
Art. 8) -Art. empfangen durch den heiligen Geist					
Art. 9) -Art. geboren von der Jungfrau Maria					
Art. 10) -Art. gelitten unter Pontius Pilatus					
Art. 11) -Art. gekreuzigt, gestorben und begraben					
Art. 12) -Art. hinabgestiegen in das Reich des Todes					
Art. 13) -Art. am dritten Tage auferstanden von den Toten					

<sup>23</sup> Bucher, R., Die Theologie in Moderne und Postmoderne, in: *Höhne, H.-J. (Hrsg.), Theologie, die an der Zeit ist*, Paderborn 1992

<sup>24</sup> Metzinger, T., *Bewußtsein – Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie*, Paderborn 1995

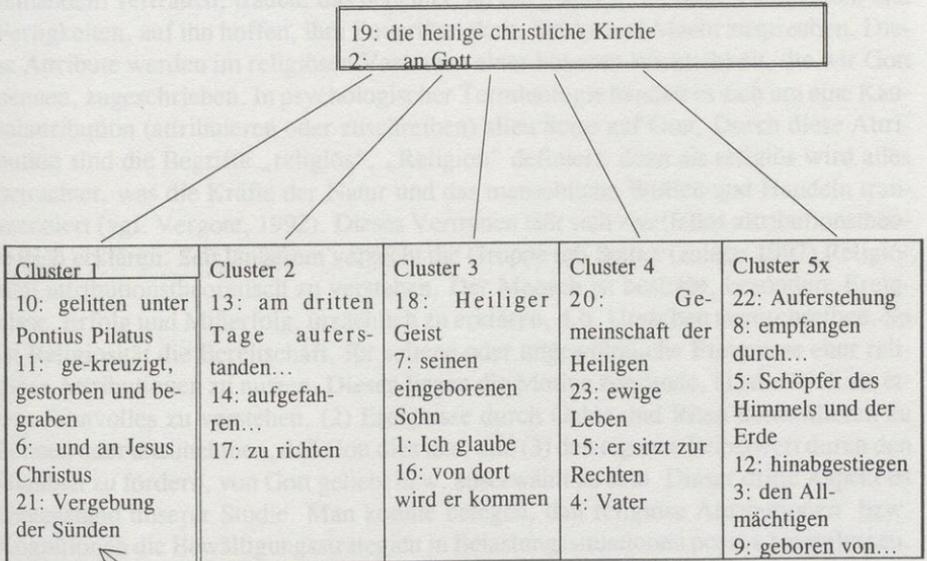
Art. 14) -Art. aufgefahren in den Himmel	
Art. 15) -Art. sitzt zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters	
Art. 16) -Art. von dort wird er kommen	
Art. 17) -Art. zu richten die Lebenden und Toten	
Art. 18) -Art. Ich glaube an den Heiligen Geist	
Art. 19) -Art. die heilige christliche Kirche	
Art. 20) -Art. Gemeinschaft der Heiligen	
Art. 21) -Art. Vergebung der Sünden	
Art. 22) -Art. Auferstehung der Toten	
Art. 23) -Art. und das ewige Leben	

Abb. 2:

Rekonstruktion des CREDO mittels des Konstruktes *Wahrheit*

Konfession	credo
ev.	Wahr.Kr. 4 – Sinn.Kr. 1
kath.	Wahr.Kr. 2 – Sinn-Kr. 3

Abb. 3:



Wahr

nicht wahr

Geschichtlicher Komplex?

## Abb. 4: Rekonstruktion des CREDO mittels des Konstruktes Sinn

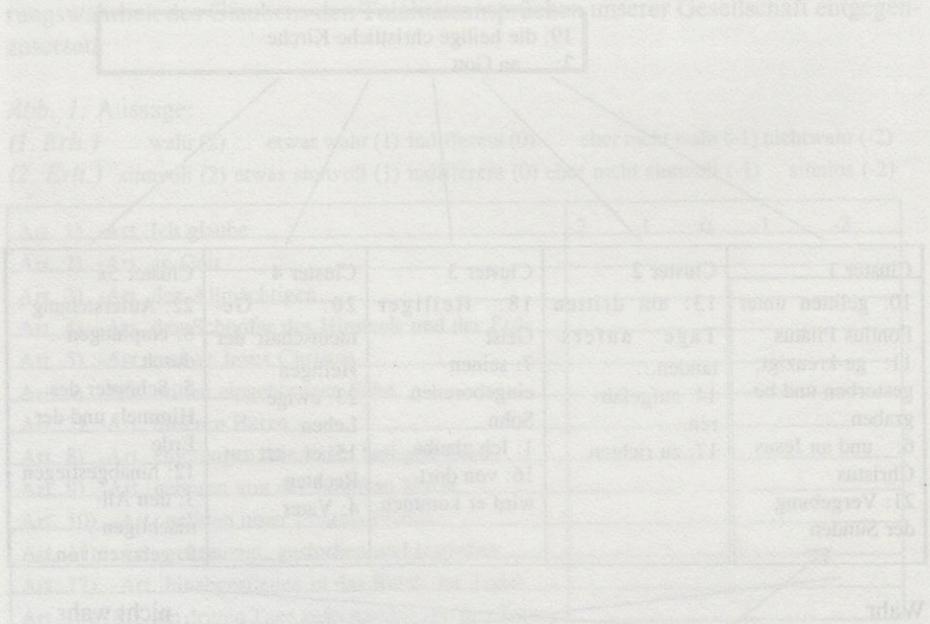
Engere Clusterbildungen:

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
19: die heilige christliche Kirche 21: Vergebung der Sünden 22: Auferstehung der Toten 16: von dort wird er kommen 3: der Allmächtige	12: hinabgestiegen in das Reich des Todes 23: das ewige Leben	10: gelitten unter Pontius Pilatus 6: an Jesus Christus 8: empfangen durch ... 7: eingeborener Sohn	14: aufgefahren in den Himmel 9: geboren von der Jungfrau ...	18: Heiliger Geist 5: Schöpfer des Himmels 15: sitzt zur Rechten ...

Sinnvoll

nicht sinnvoll

eschatologischer Komplex?



## Die Wirkung von Vertrauen und das psychische Befinden

Die Glaubensüberzeugungen von vielen Gläubigen sind heutzutage mit Zweifeln durchsetzt. Das religiöse Vertrauen ist gegenwärtig keine Selbstverständlichkeit, auch nicht für Menschen, die sich als religiös eingestellt bezeichnen. Mögliche Gründe dafür sollen hier nicht diskutiert werden, doch sollten u. a. die desolante Selbstdarstellung der großen Kirchen in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und die mangelhafte Verkündigung in Betracht gezogen werden. Hier soll nun untersucht werden, ob das mehr oder weniger stark ausgebildete religiöse Vertrauen von gläubigen, religiös eingestellten Menschen auf eine höhere Wirklichkeit überhaupt einen Einfluß auf das psychische Befinden hat oder nicht, und auf welche psychischen Bereiche sich dieser Einfluß auswirken könnte. Dazu wurden Menschen, die sich als im wesentlichen „gläubig“ bezeichneten, u. a. nach dem Grad ihres Vertrauens auf Gott befragt und nach verschiedenen Faktoren ihrer Einstellung zum Leben, zur Selbstbestimmung, inneren Stärke und Stabilität, nach Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit u. a. m. Die äußerst komplizierten und kaum überschaubaren Sachverhalte können in einem theoretischen Konzept m. E. durchschaubar gemacht werden. Dabei müssen wir uns hier allerdings mit einem theoretischen Rahmen begnügen.

### Der theoretische Rahmen

Jemandem vertrauen, trauen, das bedeutet, an ihn glauben, an seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf ihn hoffen, ihm Zuverlässigkeit, Stärke und Macht zusprechen. Diese Attribute werden im religiösen Vertrauen einer höheren Wirklichkeit, die wir Gott nennen, zugeschrieben. In psychologischer Terminologie handelt es sich um eine Kausalattribution (attribuieren oder zuschreiben) allen Seins auf Gott. Durch diese Attribution sind die Begriffe „religiös“, „Religion“ definiert, denn als religiös wird alles betrachtet, was die Kräfte der Natur und das menschliche Wollen und Handeln transzendiert (vgl. Vergote, 1992). Dieses Vertrauen läßt sich zweifellos attributionstheoretisch erklären: Seit längerem versucht die Gruppe um Spilka (zuletzt 1997) Religiosität attributionstheoretisch zu verstehen. Der Mensch ist bestrebt, besondere Ereignisse, Erfolg und Mißerfolg, ursächlich zu erklären, d.h. Ursachen zuzuschreiben. So ist Religiosität die Bereitschaft, für seltene oder ungewöhnliche Ereignisse eher religiöse Attributionen zu nutzen. Diesen liegen die Motive zugrunde, (1) die Welt als etwas Sinnvolles zu verstehen, (2) Ereignisse durch Gebet und Riten kontrollieren zu können oder anzunehmen, daß Gott dies täte, und (3) den eigenen Selbstwert durch den Glauben zu fördern, von Gott geliebt bzw. auserwählt zu sein. Dieser dritte Aspekt ist Gegenstand unserer Studie. Man konnte belegen, daß religiöse Attributionen bzw. Kognitionen die Bewältigungsstrategien in Belastungssituationen positiv beeinflussen. Daraus resultiert unsere Frage, ob auch das psychische Befinden entsprechend beeinflußt wird oder nicht.

Das religiöse Vertrauen auf Gott bzw. in eine höhere Wirklichkeit wird in Aussagen ausgedrückt wie etwa: „Gott liebt mich.“, „Vor Gott habe ich einen hohen Wert.“, „Wenn ich mich an Gott wende, finde ich dadurch die innere Kraft, meine Probleme

selbst zu lösen.“, „Es macht mich froh, Gott zu danken.“, „Ich empfinde Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit gegenüber Verehrung.“

Überzeugungen des Vertrauens repräsentieren zweifellos einen Teil eines religiösen Wertesystems. Unsere (psychologische) Fragestellung bezieht sich nun nicht auf die Entstehung dieses Wertesystems, sondern darauf, ob und inwieweit davon das innere psychische Erleben bzw. ob die psychischen Reaktionen beeinflusst werden, oder, m. a. W., ob diesem religiösen Wertesystem, in der Form des Vertrauens auf ein höheres, personales und absolutes Wesen, die Funktion einer emotionalen Funktion zukommt oder nicht. Diese Frage wurde bekanntlich in der psychologischen Werteforschung keineswegs eindeutig beantwortet (vgl. die Problematisierung durch Stiksrud, 1991).

Unser theoretisches Rationale könnte von verschiedenen psychologischen Denktraditionen herkommend konstruiert werden. Nach behavioristischer Auffassung wäre die o. g. religiöse Vertrauensüberzeugung nichts weiter als ein Satz von Verbalisierungen religiösen Inhalts, der als hypothetische Variable H in eine S – R-Kette von Stimulus und Reaktion eingefügt werden könnte. Zur Untersuchung stünden die verbalen Reaktionen R auf die Situation S der Befragung. Die Deutungsmöglichkeiten wären, gemäß des schmalen theoretischen Kontextes, sehr begrenzt. Dagegen dienen im Rahmen einer modernen, hierarchisch organisierten Handlungs- und Kontrolltheorie, etwa nach Carver und Scheier (1981), die persönlichen Überzeugungen, Werte und Prinzipien als Referenzwerte einer emotionalen und behavioralen Regulation. Referenzwerten kommt eine Steuerungs- und Regelungsfunktion für das Fühlen, Denken und Handeln zu. Die Aussagen von Vertrauen, Wertschätzung, Dankbarkeit haben zweifellos eine solche Funktion. Seitens der Psychologie könnte also für unsere Fragestellung eine – vorläufig - brauchbare Theorie bereitgestellt werden. In der abschließenden Diskussion der Befunde dieser Studie wird auf den handlungs- und regulationstheoretischen Denkansatz zurückzukommen sein und die Frage zu erörtern sein, ob dieser Ansatz einen hinreichend explikativen Wert hat, und ob nicht ein weiterer Ansatz, etwa der systemtheoretische, besser als die bisher besprochenen zur Erklärung der Zusammenhänge von religiösem Vertrauen und emotionaler Regulation paßt.

Aber ein weiterer Punkt muß hier angesprochen werden, denn es werfen sich erhebliche gesellschaftliche und kulturelle Barrieren auf. Im Rahmen dieser Regulationstheorie muß nämlich die Bedingung gegeben sein, daß tatsächlich solcherlei Referenzwerte vorliegen; ohne sie wäre irgendein Regulationsprozeß in der hier angenommenen Art und Weise gar nicht möglich. Ferner: die Person muß ein persönliches System von Werten, Überzeugungen und Prinzipien konstruieren können. Damit stoßen wir auf ein großes Problem: In der gegenwärtigen kulturhistorischen Situation befindet sich jedes Individuum der westlichen Kultur in der schwierigen Lage, diese Aufgabe – im wesentlichen – auf sich allein gestellt zu lösen. Denn die großen Kirchen, die hier Hilfe bieten könnten, sind unter erheblichen Legitimationsdruck geraten und – zumindest in der Gegenwart – unfähig, ihren Verkündigungsauftrag auf die derzeitige kulturhistorische Situation einzustellen. Anstatt zu den Menschen zu gehen, wie ihr Auftrag lautet, ziehen sie sich eher von ihnen zurück. Die Macht der alten Tradition ist entschwunden (Baumeister, 1991), und es fehlt die Kraft, eine neue Tradition zu begründen. In

dieser Situation des „Geworfenseins“ ist der einzelne Mensch genötigt, sein System von Werten, Überzeugungen und Prinzipien auf sich allein gestellt in eigener Verantwortung zu konstruieren. Er befindet sich dabei wie ein Schiffbrüchiger auf hoher See, der mit ein paar Planken und ohne einen Plan ein schiffbares, seefestes Fahrzeug zimmern muß. Infolgedessen ist kaum zu erwarten, daß zufällig befragte Probanden über ein ausgereiftes Überzeugungssystem mit der entsprechenden o. g. Funktionsfähigkeit verfügen.

## Methode

Die Daten wurden vom Zweitautor erhoben. Von ursprünglich über eintausend befragten Personen kamen 740 Fragebögen derjenigen in die Auswertung, die sich als „gläubig“ bezeichnet hatten; 51,9% der Befragten sind weiblich, 48,1% männlich. Die Altersgruppen der bis 20-jährigen, der bis 30-jährigen usw. und der über 60-jährigen Befragten sind ziemlich gleich stark besetzt, so daß jede Altersgruppe des Erwachsenenalters hinreichend repräsentiert ist. Den Befragten wurde ein Fragebogen zur religiösen Einstellung und zu diversen Einstellungen zum Leben und zur eigenen Person vorgelegt. Die Antworten erfolgten ausschließlich durch Ankreuzen auf einer Ratingskala von 1 = „stimme nicht zu“ bis 6 = „stimme völlig zu“. Die Fragen zur religiösen Einstellung betreffen ausnahmslos das Konstrukt der intrinsischen Religiosität (vgl. Schmitz, 1992) und wurden der vorläufigen Version eines Frageninventars zur Religiosität (Grom, Hellmeister, Zwingmann, 1998) zu Erkundungszwecken entnommen. Diese Religiositäts-Fragen wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Die Verrechnung der Daten erfolgte anhand der üblichen mathematischen Methoden wie Korrelation, Mann-Whitney- bzw. t-Test und Faktorenanalysen in der PC-Version des SPSS.

Die Faktorenanalyse (Varimax, 7 Iterationen, ohne Voreinstellung) der Items zur religiösen Einstellung erbrachte u. a. einen Faktor, den wir hier „Vertrauen auf Gott bzw. in eine höhere Wirklichkeit“ nennen wollen. Für die weitere Untersuchung dient uns dieser Faktor als unabhängige Variable; die übrigen Faktoren bleiben hier außer Betracht. Die Items, die aufgrund ihrer Ladungen die Basis dieses Faktors darstellen, sind in Tabelle 1 zusammengestellt. Die Ladungen betragen Werte zwischen .513 und .690; die Items sind in der Tabelle nach der Höhe ihrer Ladungen von oben nach unten dargestellt (s. *Tabelle 1*, folgende Seite).

Es geht bei den in diese Studie aufgenommenen Items wesentlich um zwei Aspekte, einmal um das Spenden von Kraft und Trost, die dann den betroffenen Menschen darin unterstützen, seine Probleme und Schwierigkeiten selbst zu lösen. Man könnte hier von einer Hilfe zur Selbsthilfe sprechen. Die Hilfe, von der die Variablen dieses Faktors handeln, besteht nicht in konkreten Problemlösungsansätzen oder gar in fertigen Musterlösungen. Ein zweiter Gesichtspunkt fällt an diesem Faktor auf, nämlich der des Wissens um die bedingungslose Akzeptanz durch Gott. Hierin kommt zum Ausdruck, daß der Mensch auf die Wertschätzung und das Angenommenwerden durch Gott in jedem Fall vertrauen kann, auch dann, wenn er selbst starke Zweifel an sich und an seinem Tun hat. Beide Gesichtspunkte sind am besten unter den Begriff des

*Tabelle 1:* Darstellung der Aussagen/ Items des Faktors „Vertrauen auf Gott bzw. in eine höhere Wirklichkeit“: Das Wissen um die bedingungslose Akzeptanz durch Gott / eine höhere Wirklichkeit und deren Unterstützung bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen (1 = stimme nicht zu, ... 6 = stimme völlig zu)

Item-Nr.	Wortlaut der Aussagen
1	Gott bzw. eine höhere Wirklichkeit liebt mich auch dann, wenn ich mich selbst nicht mehr mag.
2	Auch wenn ich Fehler gemacht habe, vertraue ich darauf, daß ich von Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit bedingungslos angenommen werde.
3	Auch wenn Menschen mich nicht verstehen; vor Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit habe ich einen hohen Wert.
4	Wenn ich mich in einem wichtigen Anliegen an Gott bzw. eine höhere Wirklichkeit wende, finde ich dadurch die innere Kraft, meine Probleme selbst zu lösen
5	Auch wenn Gott bzw. eine höhere Wirklichkeit meine Lebenssituation nicht verbessert, finde ich doch Trost und Halt durch meinen Glauben.
6	Meine Probleme muß ich selbst lösen, aber der Kontakt mit Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit hilft mir dabei.
7	Es macht mich froh, Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit zu danken.
8	In schwierigen Situationen bekomme ich von Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit Mut und Kraft.
9	Ich glaube nicht nur, sondern empfinde Gott bzw. einer höheren Wirklichkeit gegenüber auch Verehrung.

Vertrauens gefaßt, denn „vertrauen“ bedeutet hier „glauben“ in dem Sinne, einer höheren Wirklichkeit die Merkmale der Zuverlässigkeit, Stärke und Macht zuzusprechen.

Methodisch läßt sich nun so vorgehen, daß anhand der Zustimmung bzw. der Ablehnung zu den Items/ Aussagen des Faktors „Vertrauen“ die eher „Vertrauenden“ von den eher „Wenig-Vertrauenden“ der befragten Personen unserer Stichprobe geschieden werden können; Nicht-Gläubige sind in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt worden.

## Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die Aussagen nach ihrem inneren inhaltlichen Zusammenhang intuitiv in Gruppen zusammengefaßt. Derartige Gruppen bilden Aussagen u. a. zur Lebensbejahung, über Erwartungen an die Zukunft und zu verschiedenen Bereichen persönlicher Einstellungen und Selbst-

einschätzungen. Anschließend werden die Befunde datenreduziert anhand bereichsspezifischer Faktoren, als Resultat einer Faktorenanalyse, im Überblick zusammengefaßt. Wenden wir uns zuerst dem Bereich der Lebensbejahung zu (Tabelle 2):

*Tabelle 2: Lebensbejahung: Unterschiede zwischen „Wenig-Vertrauenden“ vs. „Vertrauenden“ in Fragen zur Lebenseinstellung (N = 740)*

Item-Nr.	Wortlaut des Items / Frage (Rating: 1 = stimme nicht zu ... 6 = stimme völlig zu)	mittlerer Rang (mean rank)		p-Wert
		wenig Ver- trauen (N=357)	Vertrauen (n=383)	
97	Wenn ich jetzt zurückblicke, kann ich meinen Lebensweg bejahen.	328,94	430,15	,0000
95	Ich bin davon überzeugt, daß das Leben eine positive Erfahrung ist.	346,25	414,44	,0000
98	Vieles, was ich tue, macht mir Freude.	346,06	414,61	,0000
87	Ich habe das Gefühl, daß ich in meinem Leben Erfüllung und Befriedigung finde.	335,12	424,55	,0000
85	Ich bin zufrieden damit, wie sich mein Leben entwickelt.	349,59	411,42	,0001
70	Ich kann zu meinem Leben, so wie es ist, „Ja“ sagen.	345,38	415,23	,0000

Personen mit eher stärkerem religiösen Vertrauen unterscheiden sich hoch signifikant von den Wenig-Vertrauenden durch Akzeptieren des eigenen bisherigen Lebensweges und des Lebens überhaupt, und sie geben an, im Leben Erfüllung und Befriedigung zu finden. Ähnlich liegen die Unterschiede in den Erwartungen an die Zukunft (vgl. Tabelle 3).

*Tabelle 3 : Erwartungen an die Zukunft\**

60	Ich habe ein gutes Gefühl in Bezug auf meine Zukunft.	336,35	423,43	,0000
61	Was mit mir in der Zukunft geschieht, hängt hauptsächlich von mir ab.	422,64	345,12	,0000

\* Die Tabellen 3 bis 9 sollten als Fortsetzung von Tab. 2 gelesen werden.

Die Gruppe der Vertrauenden drückt ein gutes Gefühl hinsichtlich ihrer Zukunftserwartungen aus, nimmt aber gleichzeitig an, daß künftige Ereignisse weniger von ihr abhängen. Dieser Befund deutet wohl an, daß sie eher optimistisch in die Zukunft bli-

cken, weil sie nach ihrer vertrauensvollen Überzeugung sich in Gott geborgen fühlen und daher weniger auf die eigene Kraft angewiesen sind, während die Wenig-Vertrauenden signifikant deutlicher der Aussage zustimmen, daß künftige Geschehnisse hauptsächlich von ihnen selbst abhängen. Der Befund macht den Leser neugierig auf die Befunde bezüglich der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung.

*Tabelle 4: Einstellung zu sich selbst, Durchsetzungskraft und Selbstbestimmung*

69	Meine Lebenswerte bestimme ich selbst.	412,94	353,92	,0001
61	Was mit mir in der Zukunft geschieht, hängt hauptsächlich von mir ab.	422,64	345,12	,0000
93	Meine geistige Freiheit ermöglicht es mir, mich von äußeren Zwängen unabhängig zu machen.	360,97	401,09	,0097
91	Gewöhnlich kann ich meine eigenen Interessen selbst vertreten.	368,33	394,41	,0852
81	Ich lasse mich nicht so leicht unterkriegen.	362,88	399,35	,0172
99	In Situationen der Ungewißheit denke ich meistens: „Das wird schon gutgehen.“	337,19	422,67	,0000

Die Befunde in Tabelle 4 sind durchaus zu erwarten gewesen: Religiöse Menschen beziehen ihre Lebenswerte eben auch aus ihrer Religion und bestimmen sie nicht - jedenfalls nicht gänzlich - selbst. Im Rahmen dieser Glaubensauffassung hängt künftiges Geschehen nicht vom Menschen allein ab, man fühlt sich geführt und beschützt und hofft deshalb in unsicheren Situationen optimistischer auf einen guten Ausgang. Diese Sicherheit zeigt sich auch bei der Durchsetzungsfähigkeit.

*Tabelle 5: Hilflosigkeit und mangelndes Selbstvertrauen, Unsicherheit*

71	Ich fühle mich im Umgang mit Lebensproblemen oft hilflos.	387,91	374,73	,3922
66	Manchmal habe ich das Gefühl, daß ich im Leben hin und her geschubst werde.	391,49	373,39	,2443
74	Ich habe wenig Selbstvertrauen.	385,47	378,85	,6659
84	Ich habe oft das Gefühl, mich bloßgestellt zu haben.	386,93	377,52	,5356
75	Im Allgemeinen werde ich nicht durch meine Ängste behindert.	370,25	392,66	,1493
89	Ich habe wenig Kontrolle über das, was mit mir geschieht.	377,12	386,42	,5419

Die Tatsache, daß Vertrauende von Wenig-Vertrauenden sich in den Aussagen zur Hilflosigkeit, Unsicherheit und Angst nicht unterscheiden, muß nicht bedeuten, daß dafür jeweils dieselben Gründe verantwortlich sind. Während bei manchen Personen der Wenig-Vertrauenden als Grund das Gefühl des „Geworfenseins“ und des „Unbehütetseins“ gelten mag, wie bei vielen Deutungen der Situation des modernen Menschen zu lesen ist, muß dieser Grund bei den Vertrauenden nicht zutreffen. Vielleicht handelt es sich bei beiden Gruppen einfach um Erfahrungen des allgemeinen menschlichen Alltags. Die Antworten sind auch in beiden Gruppen ziemlich normal verteilt und tendieren keineswegs zur deutlichen Zustimmung, wie die mittleren Rangwerte andeuten.

Tabelle 6: Innere Stärke

79	Mein Selbstwertgefühl kann durch Kritik anderer nicht erschüttert werden.	354,39	407,06	,0007
64	Mein Mut verläßt mich selten.	370,15	392,75	,1461
67	Kritik an meinem Verhalten kann ich ganz gut verkraften.	364,83	397,58	,0346
78	Ich unterhalte mich selten mit anderen über meine Probleme.	367,39	395,26	,0758
93	Meine geistige Freiheit ermöglicht es mir, mich von äußeren Zwängen unabhängig zu machen.	360,97	401,09	,0097
73	Wenn mir etwas schiefeht, haut es mich nicht um.	356,79	404,88	,0018
96	Ich weiß, wer ich bin, woher ich komme und wohin ich gehe.	335,47	424,23	,0000
63	Mir ist es lieber, mit anderen zusammen auf Ideen zu kommen, als durch eigenes Nachdenken.	356,25	405,37	,0017

Menschen, die sich von „einer höheren Wirklichkeit“, von Gott, akzeptiert, angenommen und in ihr geborgen fühlen, scheinen - im Rahmen ihres Glaubens - eher zu wissen, „wer ich bin, woher ich komme und wohin ich gehe“, u. z. in einem spirituellen Sinne, und dieses Vertrauen verleiht offensichtlich ein durch diese Bedingung gestärktes Selbstwertgefühl, das etwa durch die Kritik anderer, etwa durch Anhänger einer anderen Weltanschauung, nicht erschüttert werden kann. Die von Gott gestützte innere Stärke verleiht Mut, wirft einen nicht um, „wenn etwas schief geht“. Offenbar wird das Vertrauen auf Gott als geistige Freiheit verstanden, u. z. als eine Freiheit, die den gläubigen Menschen von den vielfachen kulturellen, gesellschaftlichen und modischen Zwängen, die täglich in der Politik, im Berufsleben, im Umgang der Menschen miteinander aufscheinen, und die immer wieder von den Medien verbreitet werden, und denen viele Menschen sich verpflichtet fühlen, unabhängig macht. Damit ist natürlich

nicht ausgeschlossen, daß Menschen anderer Überzeugung sich ebenso unabhängig von inneren Zwängen verstehen können.

Tabelle 7: Stabilität

86	Es ist nicht nötig, daß andere immer akzeptieren, was ich tue.	359,69	402,24	,0057
88	Ich bin nicht darauf angewiesen, daß andere meine Sichtweise teilen.	361,02	401,04	,0098
82	Ich muß anderen nicht gefallen.	361,33	400,76	,0113

Wenn man die Tabellen 6 und 7 betrachtet, läßt sich zusammenfassend folgendes feststellen: Es scheint Menschen, die darauf vertrauen, von Gott angenommen zu sein, und die angeben, dies auch zu fühlen, besser zu gelingen, Streß, Frust und Kritik wegzustecken und sich davon zu lösen bzw. deren Auswirkungen auf das persönliche Verhalten möglichst gering zu halten. Ein Erklärungsansatz für die weitreichende Immunität gegen Kritik wäre vielleicht, daß diese Menschen, die an Gottes Akzeptanz glauben, nicht so sehr auf das Wohlwollen durch jeden ihrer Mitmenschen angewiesen sind. Ferner geben sie an, in schwierigen Situationen Unterstützung „von oben“ zu erhalten. Streß und Frustration können sicher als solche Situationen bezeichnet werden. Durch diese empfangene geistige Hilfe können Belastungen in eine umgreifende Beziehung gestellt werden; somit werden sie erträglicher. Dieser Vorgang der Umstrukturierung der Wahrnehmung wird auch in der psychologischen Methode des sog. „reframing“ angewandt. Auch die längerfristigen Folgen werden subjektiv weniger schwerwiegend wahrgenommen. Das alles fördert die seelische Stabilität.

Tabelle 8: Selbstwirksamkeit

83	Bei vielen Dingen im Leben kann ich wenig dazu beitragen, sie zu verändern.	358,77	403,08	,0047
90	Für einige Probleme sehe ich keine Möglichkeit, wie ich sie lösen könnte.	368,35	394,39	,0968

Die Aussagen zur Selbstwirksamkeit werden von den eher Vertrauenden skeptischer beurteilt als von den anderen. Vom psychologischen Standpunkt aus betrachtet, erscheint diese Beurteilung realistisch und entlastend. Diese Beurteilung korrespondiert mit der geringeren Streßanfälligkeit; und sie ist mit der Anschauung zu verbinden, daß vieles von einer höheren Wirklichkeit ausgeht und nicht vom Menschen.

Tabelle 9: Lebenssinn

80	Das Leben hat für mich nicht viel Sinn.	420,84	346,75	,0000
72	Ich glaube, daß mein Leben einen Zweck hat.	300,09	456,33	,0000

Die deutlich stärkere Betonung des Sinns des eigenen Lebens durch die eher Vertrauenden (Tabelle 9) dürfte nicht überraschend sein und entspricht unseren Erwartungen. Doch die Höhe der Differenzen zwischen den beiden Gruppen ist erstaunlich.

Im zweiten Abschnitt unserer Ergebnisdarstellung werden nun die Befunde nach einer datenreduzierenden Prozedur mittels Faktorenanalyse anhand eines Mittelwertvergleiches mittels t-Test in einer gesonderten Tabelle aufgelistet:

*Tabelle 10:* Darstellung der Mittelwerte, Streuungen und der Unterschiede zwischen Wenig-Vertrauenden und Vertrauenden anhand des t-Testes für Mittelwertvergleiche

	Wenig Vertrauende		Vertrauende		Differenz	F*	p*
	Mean	SD	Mean	SD			
Lebensbejahung	4,6478	,881	5,0664	,724	-,4187	20,409**	,000
Selbstbestimmung	4,5317	,831	4,3521	,852	,1796	,142	,003
Hilflosigkeit	2,4050	,774	2,4150	,891	-,0101	1,736	,869
Innere Stärke	3,8333	,793	3,9997	,773	-,1664	,588	,003
Stabilität	3,6529	,766	3,7619	,779	-,1090	,000	,052
(-) Selbstwirksamkeit	3,4001	,921	3,5088	,996	-,1086	1,896	,119
Lebenssinn	5,0523	,960	5,5875	,702	-,5352	44,276	,000

F\* = F-Wert des Levene-Tets für Varianzen, die signifikanten Differenzen sind durch \*\* gekennzeichnet.

P\* = Signifikanzwert für die Unterschiede der Mittelwerte (Rating: 1 = stimme nicht zu ... 6 = stimme voll zu)

Der t-Test für Mittelwertvergleiche wurde zwecks Sicherung der oben mitgeteilten Ergebnisse zur Anwendung gebracht, weil dieses Verfahren genauer und strenger ist als die bisher verwendeten Rangtests von Mann-Whitney. Die Faktorenanalyse faßte die Aussagen zur Zukunftserwartung unter den Faktor Lebensbejahung. Ansonsten wurden alle bisherigen Befunde vollständig bestätigt. Besonders auffallend sind die Unterschiede bei den Faktoren „Lebenssinn“ und „Lebensbejahung“, abzulesen an den hohen Differenzwerten und im Vergleich der Mittelwerte. Unsere hier vorgelegten empirischen Befunde sind in vielerlei Hinsicht mit den Befunden, die bei Pargament (1997) berichtet werden, vergleichbar.

## Deutung und Erörterung der Befunde

Gläubige Menschen, die angeben, ein vergleichsweise festes Vertrauen in Gott bzw. eine höhere Wirklichkeit zu setzen, d. h. die sich in ihr geborgen, von ihr geliebt und „bedingungslos“ angenommen fühlen, unterscheiden sich von anderen Gläubigen, die jedoch dieses Vertrauen in Gott nicht im gleichen Ausmaß und Grad aufzubringen vermögen, durch eine deutlich positivere Einstellung zum Leben, durch höhere seelische Stabilität und innere Stärke, etwa auch in belastenden Situationen, und dadurch, daß sie ihr Leben als sinnvoll erleben. Allerdings schneiden sie, aus der Sicht mancher moderner und „aufgeklärten“ Psychologen, in zwei Bereichen weniger vorteilhaft ab, die heutzutage – in der modernen Leistungsgesellschaft – als besonders wichtig erachtet

werden, nämlich in den Bereichen der Selbstbestimmung und der Selbstwirksamkeit. Tatsächlich passen diese beiden Merkmale zum Bild einer Lebensauffassung, wonach das Schicksal des Menschen letztlich einer höheren göttlichen Macht obliegt. Mit dieser Lebensauffassung ist eine geringere Leistungsbereitschaft und Leistungsstärke sicher nicht verbunden; die Daten zur inneren Stärke und zur seelischen Stabilität deuten eher Gegenteiliges an.

Die Befunde passen nahtlos in die psychologische Regulationstheorie. Danach sind behaviorale und emotionale Muster mit bestimmten bedeutsamen Standards, die als Referenzwerte fungieren, verbunden. Diese Standards oder Referenzwerte haben eine verhaltenssteuernde und emotionsregulierende Funktion. Wichtig ist, daß die Referenzwerte hierarchisch organisiert sind, d. h. es stehen Referenzwerte sowohl auf der Ebene automatischer, muskulärer Reaktionen zur Verfügung als auch auf der Ebene der Programmausführung zwecks Steuerung von Handlungen und schließlich auf der übergeordneten semiotischen Ebene bedeutungshaltiger Inhalte wie Normen, Prinzipien und Werte. Diese theoretischen Annahmen stellen eine Fortentwicklung der bisherigen Handlungstheorien dar. Sie erleichtern uns die Vorstellung von der Bedeutung von Werten (Einstellungen, Überzeugungen, Glaubensinhalten) für das Fühlen, Wollen und Handeln.

Doch vermag die Regulationstheorie nicht zu erklären, wie ein bestimmter, inhaltlich ziemlich genau definierter Einstellungskomplex wie eben der Faktor „Vertrauen“, eine ordnende Wirkung auf unterschiedliche psychische Muster in sehr umfassender Weise ausüben kann. Offenbar ist das Vertrauen, zumindest im vorliegenden Datensatz, ein zentraler und bedeutungshaltiger Regulationsfaktor oder Teil eines zentralen Regulationsfaktors mit emotionsregulierender Macht. Die neue psychologische Systemtheorie, die auf der Systemtheorie von Luhmann (1994) aufbaut, enthält derlei zentrale Strukturen und Ordnungsprinzipien. Ein solches Ordnungsprinzip wird als Code bezeichnet. Ein Code ist das Prinzip der Organisation oder Struktur des psychischen Systems. Uns interessieren hier nur die bedeutungshaltigen, semiotischen Codes eines psychischen Systems. Semiotisch ist ein Code, wenn er differentielle Beziehungen von Zeichen mittels syntaktischer, semantischer und pragmatischer Selektionen, Relationen und Steuerungen vollzieht. Diese Attribute machen ein Sinnsystem aus. Das hier untersuchte „Vertrauen“ scheint ein solcher Code zu sein.

Die psychologische Erfahrung zeigt, daß Menschen sich nicht immer über ihre semiotischen Codes im klaren sind. Wenn man sie nach ihren bedeutsamen, das Fühlen und Verhalten regulierenden bzw. steuernden Werten und Überzeugungen fragt, können viele Befragten zunächst keine Antwort geben. Erst im Laufe eines psychologisch kontrollierten selbstkonfrontativen Gesprächs kommen sie darauf. Ein Beispiel für einen solchen zentralen Code ist, das wurde in dieser Studie offensichtlich, für manche Menschen das religiöse Vertrauen auf Gott bzw. in die Macht einer höheren Wirklichkeit. Unsere Vermutung oder Hypothese hat sich bestätigt, daß nämlich das Vertrauen die Funktionen der emotionalen und behavioralen Regulation erfüllt, zumindest teilweise. M. a. W., bei Menschen, deren psychisches System u. a. nach dem Ordnungsprinzip „religiöses Vertrauen“ organisiert ist, lassen sich im Unterschied zu Menschen, die

dieses Ordnungsprinzip nicht im gleichen Grade entwickelt und konstruiert haben, Auswirkungen auf ihre emotionalen und behavioralen Muster nachweisen.

### Literatur

- Baumeister, R. (1991) Meaning of life. New York, London: Guilford Press
- Carver, Ch. S. & Scheier, M. (1981) Attention and selfregulation: A control-theoretical approach to human behavior. New York: Springer.
- Grom, Bernhard; Hellmeister, Gerhard; Zwingmann, Christian: Münchner Motivationspsychologisches Religiositäts-Inventar (MMRI). Entwicklung eines neuen Meßinstruments für die religionspsychologische Forschung, In: Henning, Christian; Nestler, Erich (Hrsg.): Religion und Religiosität zwischen Theologie und Psychologie. Bad Boller Beiträge zur Religionspsychologie. Verlag Peter Lang 1998, S. 181-203.
- Luhmann, N. (1994) Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M: Suhrkamp (1. Aufl. 1987).
- Pargament, K.L. (1997) The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice. Guilford-Press
- Schmitz, E. (Hrsg) (1992) Religionspsychologie, Göttingen: Hogrefe
- Spilka, B. & McIntosh, D. N. (1997) The Psychology of Religion. Theoretical Approaches. Oxford u. a.: Westview Press.
- Stiksrud, H.A. (1991) Steuern Werte das Verhalten ? In: G. Jüttemann (Hrsg) Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Heidelberg: Asanger-Verlag, S. 144.
- Vergote, A. (1992) Religion und Psychologie. In: E. Schmitz (Hrsg) Religionspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 2 - 24.

## Sinnerfüllung und Lebenseinstellung bei Gläubigen und Nichtgläubigen

Über den mutmaßlichen Zusammenhang von religiöser Einstellung, Frömmigkeit oder Religiosität bzw. des Mangels derselben einerseits und seelischem Befinden andererseits sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der internationalen Forschung eine zunehmende Zahl von empirischen Arbeiten erschienen. So liegen Befunde u. a. über den Zusammenhang von Religiosität und Konformität vor, von Religiosität und sozialer Bindung, Sinnerleben, psychopathologische Symptomatik, Schuldgefühle, Sexualität, Depressivität, Selbstkontrolle, Toleranz, Verantwortung, Wohlbefinden u. v. a. m. (vgl. Plaum; 1992, Schmitz, 1992; Grom, 1992, 1996, Pargament, 1997; Spilka & MacIntosh, 1997; Benson, 1998).

Offenbar liefert die Religion einige besondere Bewältigungsarten, ohne jedoch selbst ein Bewältigungs-Instrument zu sein. Während frühere Psychologen, von Freud bis Ellis, religiöses Engagement als Abwehr der Konfrontation der schmerzlichen Wirklichkeit der menschlichen Existenz deuteten, zeichnet die neuere Forschung auf diesem Gebiete ein komplexes und differenziertes Bild. Danach kann Religiosität ein besonderes Element im Bewältigungsprozeß sein etwa als religiös beeinflusste Perzeption, als religiöse Ressource, spezielle religiöse Coping-Aktivität und als religiöse Zielsetzung (zur Bedeutung religiöser Kognitionen vgl. Schmitz, 1992). Im Bewältigungsprozeß kann Religiosität (a) als unabhängige Variable auf die Bewältigungsergebnisse wirken und (b) als abhängige Variable durch die Bewältigung beeinflusst werden. Religionsbezogenes „Coping“ kann sehr aktiv, stabilisierend und unterstützend sein und hat sich im Vergleich zu nicht-religionsbezogenen Bewältigungsmustern besonders in Lebenskrisen bewährt (für Überblicke vgl. Grom, 1992 u. Schmitz, 1992; neuere Ergebnisse u. a. bei Pargament, 1997; Spilka & McIntosh, 1997).

Die allgemeine Frage lautet hier zunächst: Fördert oder hemmt Religiosität die seelische Gesundheit? Ist Frömmigkeit eher mit günstigen oder eher mit ungünstigen Lebenseinstellungen verknüpft? Diese Kontroverse wird bis heute mit teils hoher emotionaler Anteilnahme heftig geführt: Auf der 92. Jahrestagung der Sektion „Spiritual Issues“ der APA 1984 stellte Albert Ellis den historischen Zusammenhang von Religiosität und Neurose, in der Auffassung von Sigmund Freud, wieder her. Seine Gegner warfen ihm mangelhafte Validität des Verfahrens vor, worauf Ellis sich zu der Hypothese hinreißen ließ, daß Nicht-Gläubige weniger neigten, sich etwas vorzumachen als Gläubige, jene seien vermutlich sogar ehrlicher zu sich selbst als diese. Das Phänomen der ekklesiogenen Neurose scheint ihn zu bestätigen – allerdings nur auf den ersten Blick. Bei näherem Hinsehen entpuppt sie sich als zwanghaftes, skrupulöses Reaktionsmuster mit inhaltlich religiös eingefärbter Rechtfertigung. Tatsächlich deutet die Mehrzahl der vorliegenden Befunde auf eine gesundheitsfördernde Wirkung von Religiosität. Eine populärwissenschaftliche Zeitschrift („Psychologie heute“, Jgg. 1998) zitierte einige amerikanische Psychologen, die annehmen, daß Gläubige zu 80% bessere Daten bei der Bewältigung schwieriger Situationen und Belastungen aufwiesen, ein besseres Wohlbefinden zeigten und allgemein bessere Zahlen in gesund-

heits-psychologischen Studien hätten; es gibt gelegentlich aber auch gegenteilige Medienberichte. Doch ganz so einfach scheinen die Dinge nicht zu liegen. Auf jeden Fall scheint die Art der Religiosität eine entscheidende Rolle zu spielen. Denn eine Meta-Analyse neuerer Befunde (Schmitz, 1992) zeigt, daß in 12 von 23 Studien religiöse Intrinsität sowie „Quest“-Orientierung im Sinne eines religiösen Suchens positiv mit seelischer Gesundheit korrelieren, während Extrinsität nur negative Korrelationen aufweist.

In der vorliegenden Studie sollen allgemeine Lebenseinstellungen, wie eben auch die Ehrlichkeit mit sich selbst, die Lebensbejahung und Sinnerfüllung und die Tendenz zur Selbstbestimmung bei der eigenen Lebensgestaltung von Gläubigen und Nichtgläubigen verglichen werden. Es handelt sich dabei weniger um eine groß angelegte Untersuchung, sondern eher um eine Erkundungsstudie, die an der Technischen Universität zu München mit der Hilfe einiger Kandidaten des Lehramtes an öffentlichen Schulen durchgeführt wurde.

## **Methode**

Die Daten wurden vom Zweitautor erhoben. Der Datensatz enthält zwei Gruppen; die Gruppe der „Gläubigen“ hat sich durch „Glaube an Gott bzw. an eine höhere Wirklichkeit“ definiert, die Gruppe der „Nicht-Gläubigen“ entsprechend durch „ich glaube nicht ....“. Die Gruppe der Gläubigen setzt sich aus 118 Personen, 69 Frauen und 49 Männern, zusammen, die der Nicht-Gläubigen aus 96 Personen, 62 Frauen, 34 Männern. Die Verteilung der Geschlechter weist keinerlei statistische Unterschiede ( $p = .362$ ) auf. Die Gläubigen haben sich selbst als „gläubig“ und „tief bzw. sehr religiös“ und als katholisch bezeichnet; andere Kategorien wie Glaubensunsicherheit, „eher“ oder „mäßig gläubig“ usw. und andere Konfessionen bzw. Glaubensrichtungen wurden in die Gruppe der Gläubigen der vorliegenden Studie nicht aufgenommen. Die Nicht-Gläubigen haben sich auch als „nicht gläubig“ bezeichnet (jedoch nur zu 4 % als atheistisch) und gehören keinerlei Konfession an. Das mittlere Alter der beiden Gruppen liegt bei 38,93 für die Gläubigen und bei 34,12 für die Nicht-Gläubigen, die mittlere Differenz beträgt 4,81 Jahre und ist mit  $p = ,025$  nicht mehr als signifikant zu betrachten. Dieser geringe durchschnittliche Altersunterschied der beiden Gruppen dürfte als unbedeutend angesehen werden.

Den Befragten wurde ein Fragebogen zu diversen Einstellungen zum Leben und zur eigenen Person, zur Selbstbestimmung, Kontrollüberzeugung, zur psychischen Widerstandskraft, zur Zukunft u. dgl. vorgelegt. Die Antworten erfolgten ausschließlich durch Ankreuzen auf einer Ratingskala von 1 = „stimme nicht zu“ bis 6 = „stimme völlig zu“. Die Verrechnung der Daten erfolgte anhand der üblichen mathematischen Methoden wie Korrelation, Faktorenanalysen und t-Test für Mittelwertvergleiche in der PC-Version des SPSS.

## **Ergebnisse und Erörterung**

Die Befunde werden hier in zwei Teilen dargestellt, zuerst im Überblick, dann folgen die Einzelheiten. Die 35 relevanten Aussagen (Items) wurden einer Faktorenanalyse

unterzogen (Varimax Rotation mit Kaiser-Normalisierung und 7 Iterationen). Es fanden sich fünf Faktoren, ein sechster enthielt nur ein brauchbares Item. In die Faktoren wurden nur diejenigen Items mit genügend hoher Ladung und mit inhaltlicher Passung aufgenommen. Faktor 1 enthält acht Aussagen wie „ich kann meinen Lebensweg bejahen, mein Leben hat einen Zweck, das Leben ist eine positive Erfahrung, ich finde in meinem Leben Erfüllung“ usw.; die einzelnen Aussagen können Tabelle 2 entnommen werden. Wir nennen diesen Faktor F1 „Lebenssinn & Erfüllung“. Die Ladungen der Items auf Faktor 1 liegen zwischen .670 und .810; auch in den übrigen Faktoren liegen die Ladungen zwischen .60 und .80. Faktor 2 umfaßt Aussagen wie „Meine Lebenswerte bestimme ich selbst, Ich genieße vieles im Leben, Ich fühle mich frei, so zu sein, wie ich bin“ u. ä., vergleiche Tabelle 3. Dieser Faktor wird F2 „Selbstbestimmung“ genannt. Faktor 3 enthält Aussagen zur „psychischen Widerstandskraft“ wie u. a. „mein Mut verläßt mich selten, Stress überstehe ich ganz gut, ich erlebe mich selten verkrampft“ (vgl. Tabelle 4). Faktor 4 könnte man „Hilflosigkeit und Kontrollverlust“ nennen mit Aussagen, daß die Welt voller Konflikte sei, man sich in Blick auf die Zukunft unruhig fühle, man viele Dinge im Leben doch nicht ändern könne, man sich im Leben hilflos fühle und daß man wenig Kontrolle über Geschehnisse des Lebens habe. Schließlich bilden Aussagen, daß man anderen nicht gefallen müsse, andere nicht akzeptieren müssen, was man tue bzw. nicht die eigene Sichtweise teilen müssen und daß man sich nicht unterkriegen lasse, Einstellungen, die auf eine „soziale Widerstandskraft“ deuten. Am Schluß bleibt die Aussage übrig, daß man oft das Gefühl habe, sich bloßgestellt zu haben.

Mit dem T-test für unabhängige Stichproben wurde nunmehr geprüft, ob und inwieweit die Gruppen der katholischen Gläubigen sich von den Nichtgläubigen in den genannten fünf Faktoren statistisch unterscheiden. Die Befunde sind in Tabelle 1 mitgeteilt. Dargestellt sind die Mittelwerte der Faktoren jeweils für Gläubige und Nichtgläubige, die mittlere Differenz zwischen den beiden Gruppen, der F-Wert nach Levene zur Prüfung der Varianzhomogenität mit dem entsprechenden p-Wert  $p(F)$  und der Signifikanzwert  $p$  zur Signifikanzprüfung der Mittelwertdifferenzen.

*Tabelle 1:* Mittelwerte, durchschnittliche Differenzen, F-Werte und Signifikanzwerte für F und für die Differenzen bei fünf Faktoren.

Faktor	Mittelwerte			F	Signifikanz	
	gläubig	ungläubig	Mean Diff		p(F)	p
F1 Lebenssinn & Erfüllung	5,0879	4,7617	,3262	7,968	,005	,005
F2 Selbstbestimmung	4,2740	4,6262	-,3521	,907	,342	,001
F3 Psych. Widerstandskraft	4,1458	4,1167	,0291	,586	,445	,810
F4 Hilflosigkeit	2,9220	2,8812	,0408	4,485	,035	,747
F5 soziale Widerstandskraft	4,6102	4,6198	-,0096	4,296	,039	,939

Die Befunde zeigen, daß die Gläubigen deutlich mehr Lebenssinn und Erfüllung in ihrem Leben erfahren, während die Nichtgläubigen häufiger angeben, ihr Leben selbst zu bestimmen. Beide Unterschiede sind statistisch signifikant, die mittleren Differen-

zen fallen klar aus. Dagegen können hinsichtlich der psychischen und der sozialen Widerstandskraft und beim Faktor Hilflosigkeit keinerlei mathematisch bedeutsamen Unterschiede ausgemacht werden. In den folgenden Tabellen werden die Befunde im Detail anhand der einzelnen Aussagen mitgeteilt.

Die Aussagen oder Items werden im Folgenden nach inhaltlichen und mathematischen Faktoren geordnet vorgestellt. Die Aussagen des ersten zu besprechenden Bereiches betreffen den Lebenssinn und die Erfüllung im Leben. Das sind Aussagen wie „Ich kann meinen Lebensweg bejahen“, „Mein Leben hat einen Zweck“ oder „Ich finde in meinem Leben Erfüllung“. Diese Aussagen sind in Tabelle 2 dargestellt. Aus dieser Tabelle ist zu ersehen, daß diese Aussagen durch die Gruppe der Gläubigen eine Zustimmung von „stimme sehr zu“ bis „stimme völlig zu“ erreichen, während die Nichtgläubigen zwar auch zustimmen, aber die Grade ihrer Zustimmung sind nicht ganz so deutlich. Bei mehreren Aussagen sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen signifikant, d. h. überzufällig. Ein Blick in Tabelle 2 vermittelt eine sehr interessante

Tabelle 2: Lebenssinn und Wohlbefinden im Leben

Aussage*	Mittelwerte		Signifikanz
	gläubig	ungläubig	p
1. ich kann meinen Lebensweg bejahen	5,1949	4,9063	,075
2. mein Leben hat einen Zweck	5,5678	4,7396	,000
3. das Leben ist eine positive Erfahrung	5,0508	4,7917	,136
4. ich finde in meinem Leben Erfüllung	4,7881	4,5313	,093
5. Ich weiß, woher ich komme und wohin ich gehe	4,8983	4,5417	,073
6. Vieles, was ich tue, macht mir Freude	5,3983	5,2500	,246
7. Ich kann zu meinem Leben „ja“ sagen	4,9831	4,9063	,620
8. ich denke meistens: „Das wird schon gutgehen“	4,8220	4,4271	,022

\* Rating: 1 = stimme nicht zu ... 6 = stimme sehr zu

Erkenntnis: Bei Aussagen mit einem Bezug zur Sinnerfüllung des Lebens, d. s. die Aussagen Nr. 2, 4, und 5, lassen sich signifikante Differenzen diagnostizieren, während dies bei den Aussagen zur positiven Lebenserfahrung und zur allgemeinen Lebensbejahung weniger bzw. nicht der Fall ist (Nr. 1, 3, 6 und 7). Offensichtlich unterscheiden sich Gläubige und Nichtgläubige in der Erfahrung von Sinn, nicht in der Erfahrung eines guten Lebens. Eine Diskriminanzanalyse der drei Aussagen zum Lebenssinn erbrachte für das Item Nr. 2 (mein Leben hat einen Zweck) einen signifikanten Wert  $F = .0000$  (Chi-square = 27.505;  $df = 1$ ), während die F-Werte für Item Nr. 5 bei .066 und für Item Nr. 4 bei .092 liegen. Damit ist Item Nr. 2 als die eigentlich diskriminierende Aussage ausgewiesen. Der Prozentwert der in die Gruppen der Gläubigen und Nichtgläubigen korrekt klassifizierbaren Fälle beträgt 66% und ist damit als zufriedenstellend zu bezeichnen.

Die Erfahrung von Lebenssinn (Item-Nr. 2, 4, und 5) und diejenige von Wohlbefinden im Leben (Item-Nr. 1, 3, 6 und 7) scheinen nicht identisch zu sein; sie beziehen sich auf verschiedene inhaltliche Vorstellungen. Die Aussagen bzw. die Erfahrung von Lebenssinn bezeichnet wohl eher die Einordnung des eigenen Lebens in eine übergreifen-

de, umfassende kosmische Dimension („mein Leben hat einen Zweck“). Das eigene Leben bzw. seine Natur wird transzendiert; transzendieren bedeutet hier einen Verweis auf Übernatürliches. Damit kommt Religiöses ins Spiel. Insofern hat diese Einordnung zweifellos eine religiöse Bedeutung. Denn ein charakteristisches Merkmal von Religion ist der Bezug des menschlichen Daseins auf Übernatürliches (vgl. Vergote, 1992, S. 3 ff). So ist es erstaunlich zu beobachten, daß sehr einfache Aussagen zum Leben bereits diese transzendierende Dimension enthalten.

Die letzte Aussage dieses Faktors bzw. Bereiches in Tabelle 2 enthält offensichtlich den Gedanken von Zukunftshoffnung. Auch hier kann im Rahmen des oben Gesagten für die Gläubigen eine religiöse Perspektive angenommen werden. Das schließt freilich eine diesseitige Deutung durch die Nichtgläubigen keineswegs aus. Aber die religiöse Deutung scheint die stärkere zu sein, zumindest weist der mathematische Unterschied der Zustimmungswerte auf diese Annahme.

Bei den Aussagen zur Selbstbestimmung hinsichtlich des eigenen Lebens liegen die Befunde völlig anders. Dazu betrachte man die Tabelle 3. Diese Kategorie wird durch Aussagen charakterisiert wie etwa „Meine Lebenswerte bestimme ich selbst“, „Ich kann so ziemlich alles verwirklichen“, „was mit mir in der Zukunft geschieht, hängt hauptsächlich von mir ab“ und „Ich fühle mich frei, so zu sein, wie ich bin“. In diesen Aussagen geben die Nichtgläubigen höhere Zustimmungswerte an als die Gläubigen. Alle genannten Aussagen und die weiteren, in Tabelle 3 angeführten, enthalten im Unterschied zu den in Tabelle 2 genannten, keinerlei übernatürlichen Bezug; es sind eindeutig diesseitige, irdische Aussagen. Dazu paßt gut „Ich genieße vieles im Leben“.

Tabelle 3: Selbstbestimmung

Aussage*	Mittelwerte		Signifikanz p
	gläubig	ungläubig	
1. Meine Lebenswerte bestimme ich selbst	4,3559	5,0521	,000
2. Ich genieße vieles im Leben	4,6949	4,9792	,087
3. Ich fühle mich frei, so zu sein, wie ich bin	4,6356	4,9167	,064
4. von äußeren Zwängen unabhängig machen	4,2203	4,4792	,126
5. Ich kann so ziemlich alles verwirklichen	3,6441	4,0625	,015
6. Ich vertrete meine eigenen Interessen selbst	4,9831	5,2604	,012
7. Kritik kann ich ganz gut verkraften	3,8051	4,0833	,083
8. Ich werde nicht durch Ängste behindert	4,0169	3,9063	,609
9. Zukunft ... hängt hauptsächlich von mir ab	4,1102	4,8958	,000

\* Rating: 1 = stimme nicht zu ... 6 = stimme sehr zu

Der hohe Grad an Zustimmung zu Aussage 9 erscheint schon fast unrealistisch. Er spricht nicht gerade für eine besondere Ehrlichkeit sich selbst gegenüber, was der o. g. Albert Ellis doch eher für die Gläubigen angenommen hatte. Auch in den damit verwandten Aussage, etwa zur Kritik, die ebenfalls bar jeder transzendierenden Dimension sind, haben die Nichtgläubigen höhere Zustimmungswerte als die Gläubigen. Doch in einer Aussage gibt es keinen Unterschied zwischen den Gruppen, das ist die Aussage „Meine geistige Freiheit ermöglicht es mir, mich von äußeren Zwängen unabhän-

gig zu machen.“. Diese ist die einzige Aussage, die im Sinne eines transzendenten Bezuges aufgefaßt werden kann. Diese Aussage enthält eine religiöse Dimension bei entsprechender Auffassung.

Nun könnten die Gruppendifferenzen bei den Aussagen zu Streß und Kritik darauf hindeuten, daß die Gläubigen eine etwas, jedenfalls mathematisch bedeutsame, geringere psychische Widerstandskraft besäßen als die Nichtgläubigen. Doch bereits die Aussage Nr. 8 („Ich werde nicht durch Ängste behindert“) läßt diese Annahme bezweifeln. Deshalb betrachten wir Tabelle 4 zur psychischen Widerstandskraft:

Tabelle 4: Die psychische Widerstandskraft

Aussage*	Mittelwerte		Signifikanz
	gläubig	ungläubig	p
1. mein Mut verläßt mich selten	4,2119	4,0938	,498
2. Stress überstehe ich ganz gut	4,2712	4,3125	,789
3. ich erlebe mich selten verkrampft	3,7119	3,8854	,317
4. mich haut nichts um	4,5763	4,3438	,195
5. Mein Selbstwertgefühl kann durch Kritik anderer nicht beeinträchtigt werden	3,9576	3,9479	,958

\* Rating: 1 = stimme nicht zu .... 6 = stimme sehr zu

Tabelle 4 weist anhand jeder einzelnen Aussage aus, daß es keinerlei Differenzen in der psychischen Widerstandskraft zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen gibt. Beide Gruppen erleben sich eher selten verkrampft, überstehen Belastungen ganz gut, geben ein sicheres Selbstwertgefühl an und erleben sich eher selten von ihrem Mut verlassen. Dieser Befund scheint anzudeuten, daß in den Reaktionen auf die alltäglichen Belastungen des Lebens in unserer Kultur zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen Unterschiede nicht zu erwarten sind. Auch bei anderen Aussagen, die hier nicht weiter referiert werden sollen, wie etwa hinsichtlich Zukunftsaussichten bzw. deren Befürchtungen sowie hinsichtlich Hilflosigkeit bzw. Kontrollüberzeugungen lassen sich keinerlei Unterschiede erkennen.

Aber ein Unterschied, der vielleicht typisch zu sein scheint, soll hier genannt werden: Es fällt auf, daß kirchlich gebundene Gläubige signifikant häufiger das Gefühl angeben, sich „bloßgestellt zu haben“ (der o. g. Faktor 6, der nur dieses Item enthält und deshalb nicht in Tabelle 1 aufgenommen wurde). Der Mittelwert für die Gläubigen liegt bei 2,3983, für die Nichtgläubigen bei 2,0208, die durchschnittliche Differenz beträgt ,3775, der p-Wert liegt bei nahezu gleicher Varianz (1,163 und 1,161) mit  $p = ,019$  im mathematisch bedeutsamen Bereich.

Unabhängigen Variablen wie Alter und Geschlecht kommt keinerlei statistische Bedeutung zu, diese Merkmale erwiesen sich hinsichtlich unserer Fragestellung als im wesentlichen neutral.

## Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurden Gläubige (Katholiken) und Nichtgläubige zu einigen Lebenseinstellungen befragt. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Gläu-

bigen und Nichtgläubigen fanden sich in der Sinn-Dimension, nicht jedoch in der Lebensbejahung, im Wohlbefinden und bei positiven Lebenserfahrungen. Bei den Aussagen zur Selbstbestimmung hatten die Nichtgläubigen signifikant höhere Zustimmungsraten als die Gläubigen, in der psychischen Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie im Selbstwertgefühl fanden sich keinerlei Differenzen. Der charakteristische Unterschied scheint in der Sinndeutung des Lebens zu liegen. Verschiedene Deutungsmöglichkeiten wurden erörtert.

### Literatur

- Grom, B. (1992; 1996) Religionspsychologie, München /Göttingen: Kösel/ Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pargament, K.L. (1997) The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice. Guilford-Press
- Plaum, E. (1992) Religion aus persönlichkeitspsychologischer Sicht. In: E. Schmitz (Hrsg) Religionspsychologie, Göttingen: Hogrefe. S. 25 – 63.
- Schmitz, E. (1992) Religion und Gesundheit. In: E. Schmitz (Hrsg) Religionspsychologie, Göttingen: Hogrefe. S. 131 – 158.
- Schmitz, E. (Hrsg) (1992) Religionspsychologie, Göttingen: Hogrefe
- Spilka, B. & McIntosh, D. N. (1997) The Psychology of Religion. Theoretical Approaches. Oxford u. a.: Westview Press.
- Vergote, A. (1992) Religion und Psychologie. In: E. Schmitz (Hrsg) Religionspsychologie, Göttingen: Hogrefe. S. 1 –23.

## Rousseau als Religionspädagoge.

### *Ein frühes Stufenmodell religiöser Erziehung im „Émile“*

Jean-Jacques Rousseau veröffentlichte im Jahr 1762 sein pädagogisches Hauptwerk „Émile ou de l'Éducation“. Darin beschreibt Rousseau die Erziehung eines fiktiven Knaben namens Émile von der Geburt bis zu seiner Ehe. In diesem Zusammenhang entwickelt Rousseau nach und nach seine pädagogischen Grundsätze. Erst im vierten Buch des voluminösen Werkes – Émile ist fast schon erwachsen – äußert sich Rousseau zur religiösen Erziehung von Émile. Dabei fällt der bis heute immer wieder zitierte und kritisierte Satz: „Ich sehe voraus, wie viele Leser erstaunt sein werden, dass ich das erste Alter meines Schülers habe verstreichen lassen, ohne mit ihm über die Religion zu sprechen. Mit fünfzehn Jahren wusste er noch nicht, ob er eine Seele habe und vielleicht ist es mit achtzehn noch zu früh, dass er es erfährt.“<sup>1</sup>

Eine ausdrückliche religiöse Unterweisung in der Kindheit ist für Rousseau kein Thema. Das war skandalös, das war eine Provokation sondergleichen für die kirchliche Katechese seiner Zeit und scheint auch für die gegenwärtige Religionspädagogik indiskutabel. Betrügt Rousseau das Kind Émile – um mit Albert Biesinger zu sprechen – nicht um Gott? Gibt es nicht das Recht auf einen Kinderglauben, gleichgültig wie naiv er ist? Über das Etikett, mit dem Rousseaus Pädagogik von religionspädagogischer Seite versehen wird, ist längst entschieden: „Rousseauismus“ gilt hier bis heute als Kurzformel für den Verzicht auf religiöse Erziehung in der Kindheit.<sup>2</sup> Dieser Verzicht Rousseaus wird von verschiedenen Religionspädagogen allerdings recht unterschiedlich charakterisiert. Hans-Jürgen Fraas erkennt bei Rousseau den gescheiterten Versuch „das Ideal der freien Wählbarkeit der Religion bzw. der Wahlfähigkeit im weltanschaulichen Bereich“ durch „sachliche Neutralität in der (frühen) Kindheit“<sup>3</sup> zu erreichen. Norbert Mette kennzeichnet Rousseaus pädagogisches Modell als „Plädoyer für eine kindgerechte Erziehung ohne Religion“, als „Programm von der ‚irreligiösen Erziehung‘“<sup>4</sup>. Für Kurt Schori dokumentiert Rousseau darüber hinaus „in der europäischen Geistesgeschichte vielleicht zum erstenmal den totalen Widerstand gegen die religiöse Erziehung“<sup>5</sup>.

Es wird sich im Folgenden aber zeigen: Schon die Feststellung, Rousseau lehne jede religiöse Erziehung im Kindesalter ab, wird Rousseaus differenziertem Erziehungskonzept nicht gerecht. Die weitergehende Behauptung, Rousseau lehne religiöse Erziehung überhaupt ab, ist schlicht falsch und gibt Rousseaus erzieherische Absicht im *Émile* völlig verzerrt wieder. Im Folgenden soll die These begründet werden:

<sup>1</sup> J.-J. Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts, München/Wien/Zürich 81987, 266f.

<sup>2</sup> Vgl. F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 117f.

<sup>3</sup> H.-J. Fraas, *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*, Göttingen <sup>3</sup>1978, 28.

<sup>4</sup> N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 95 u. 97.

<sup>5</sup> K. Schori, *Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren*, Stuttgart 1998, 9.

Rousseaus Pädagogik enthält auch die religiöse Erziehung, mehr noch: *Rousseaus pädagogisches Konzept berücksichtigt von frühester Kindheit an eine religiöse Erziehung mit dem Ziel der religiösen Mündigkeit*. Es gilt Rousseau nicht nur als Pädagogen zu sehen, sondern auch als *Religionspädagogen* zu entdecken und kritisch zu würdigen.

Rousseaus religiöses Erziehungsmodell muss freilich in dem bei ihm gegebenen Zusammenhang betrachtet werden. Dieses Modell lässt sich nur verstehen im Kontext von Rousseaus persönlichen Erfahrungen mit Religiosität sowie seinen pädagogischen und theologischen Überlegungen. Damit ergibt sich folgende Gliederung dieses Beitrages: Den Anfang bilden kurze biographische Hinweise auf Rousseaus eigene religiöse Entwicklung (1). Dann werden zentrale pädagogische Leitgedanken kurz zusammengefasst, die Rousseau im *Émile* entwickelt (2) und im Anschluss daran Rousseaus religionsphilosophische und theologische Vorstellungen skizziert (3). Vor diesem Hintergrund wird dann Rousseaus Modell der religiösen Erziehung verständlich (4) und kann aus Perspektive der heutigen Religionspädagogik gewürdigt werden (5).

## 1. Rousseaus religiöse Entwicklung

Wenige Tage nach Rousseaus Geburt in Genf im Jahre 1712 stirbt seine Mutter. Eine Tante und sein Vater – Rousseau beschreibt ihn als Mensch „von tiefer Religiosität“<sup>6</sup> – kümmern sich zunächst um seine Erziehung. Im Alter von zehn Jahren wird Rousseau einem Pfarrer nahe bei Genf zur Erziehung in Pension gegeben und gemäß dem calvinischen Bekenntnis unterrichtet. Mit 16 Jahren bricht Rousseau eine Lehre bei einem Graviermeister ab und wandert überstürzt nach Italien aus. Dort tritt er zur katholischen Kirche über. Als Grund für die Konversion nennt er später vor allem die Unterstützung, die er als Konvertit erhalten habe. Die Konversionsvorbereitung erlebt er zusammen mit anderen Jugendlichen in einem italienischen Katechumenen-Hospiz. 26 Jahren später – Rousseau hat sich inzwischen unter den Pariser Philosophen einen Namen gemacht und ersten Ruhm erlebt – tritt Rousseau nach seiner Rückkehr nach Genf wieder seinem ursprünglichen calvinischen Bekenntnis bei. Trotz massiven Konflikten zumal mit der katholischen Kirche betrachtet sich Rousseau im Unterschied zu anderen Philosophen der Aufklärungszeit ausdrücklich als Verteidiger der Religion.<sup>7</sup>

In den „Bekenntnissen“, die Rousseau gegen Ende seines Lebens verfasst, beurteilt er seine eigene religiöse Erziehung in der Kindheit als geglückt, aber untypisch.<sup>8</sup> Daraus lasse sich für andere nichts lernen. Die religiöse Unterweisung, die er beim Übertritt zur katholischen Konfession erlebte, findet dagegen Rousseaus scharfe Kritik. Der Katechese im Hospiz sei es nicht darum gegangen, ihn zu überzeugen, sondern man habe seine Schwäche auszunutzen versucht, um seinen Willen zu brechen und ihn zu unterwerfen.<sup>9</sup>

Doch Rousseau erinnert sich auch an positive Erfahrungen aus dieser Zeit. Mit einem katholischen Priester, dem er Vertrauen entgegenbringen konnte, führte er offene und

<sup>6</sup> J.-J. Rousseau, *Bekenntnisse*, Frankfurt a. M. 1985, 111.

<sup>7</sup> Vgl. dazu L. Millet, *La pensée de Rousseau*, 1966, 130ff.

<sup>8</sup> Vgl. J.-J. Rousseau, *Bekenntnisse*, a.a.O., 111f.

<sup>9</sup> A.a.O., 109–122.

intensive Gespräche über philosophische und theologische Fragen. „Seine weisen, wenn auch zunächst wirkungslosen Lehren“, schreibt Rousseau in seinen Bekenntnissen, „[streuten] in mein Herz Keime der Tugend und Religiosität [...], die darin niemals untergegangen sind“<sup>10</sup>. Dieser Priester wurde im *Émile* zum Vorbild des „savoyischen Vikars“, von dem hier noch zu sprechen sein wird.

## 2. Allgemeine pädagogische Leitgedanken im *Émile*

Grundlage für Rousseaus religionspädagogischen Überlegungen im *Émile* bilden seine allgemeinen pädagogischen Leitgedanken, die nachfolgend knapp skizziert werden. Vieles davon zählt heute längst zum pädagogischen Allgemeingut, darum können wir uns hier sehr kurz fassen. Dabei sollte aber bedacht werden, dass Rousseau seine Vorstellungen vor mehr als 200 Jahren entwickelte, das heißt vor Pestalozzi, Fröbel, Montessori und der ganzen reformpädagogischen Bewegung.

Ziel der Erziehung ist die *Bildung des vernünftigen und selbstverantwortlichen Menschen*. Zwar verbindet man bis heute mit Rousseau oft nur ein programmatisches „Zurück zur Natur“, aber an keiner Stelle in seinen Schriften findet sich – weder wörtlich noch sinngemäß – diese geläufige Formel. „Zurück zur Natur“ drückt auch nicht Rousseaus erzieherische Absicht im *Émile* aus. Rousseau huldigt keinem pädagogischem Naturalismus. Nach Rousseau ist es vielmehr „das Meisterstück einer guten Erziehung einen vernünftigen Menschen zu bilden“<sup>11</sup>, der „mit eigenen Augen sieht“, „mit seinem Herzen fühlt“ und den „keine Autorität außer seiner *eigenen Vernunft* beherrscht“ (264).

Um das Erziehungsziel eines weisen und vernünftigen Menschen (102) zu erreichen, bemüht sich Rousseau aber um eine Erziehung, die die natürlichen Anlagen des Menschen berücksichtigt, um eine *naturgemäße Erziehung*. In diesem Sinn fordert Rousseau: „Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch zeigt!“ (20) Dass eine so verstandene „natürliche Erziehung“ sehr problematisch werden kann, weiß auch Rousseau, wenn er zu bedenken gibt, dass wir „[nicht] wissen [...], was uns die Natur zu sein erlaubt“ (38). Rousseaus zunächst noch sehr vage und missverständliche Forderung nach einer naturgemäßen oder natürlichen Erziehung muss sich darum in weiteren pädagogischen Prinzipien konkretisieren.

Dazu zählt zunächst die *zurückhaltende und bewahrende Methode*. Rousseau bezeichnet die Kindheit als „Schlaf der Vernunft“ (89); der *erwachsenen Vernunft*, sollte man präziser formulieren, denn Rousseau kennt eine eigene *kindliche Vernunft* (153). Die eigentliche Erziehung zur Vernunft muss warten, bis der richtige Augenblick dazu gekommen ist. Solange will Rousseau alles vermeiden, was den „Schlaf der Vernunft“ stören könnte. Rousseau geht es darum keineswegs um schnelle, vorweisbare Lernerfolge, sondern um behutsame, aber sichere Fortschritte (235, vgl. 101). Die wichtigste Regel sei nicht etwa, Zeit zu gewinnen, sondern Zeit zu verlieren (72). „Betrachtet jede Verzögerung als einen Vorteil,“ schreibt Rousseau, „denn man gewinnt viel,

<sup>10</sup> A. a. O., 151.

<sup>11</sup> J.-J. Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts, München/Wien/Zürich 81987, 68. – Alle folgenden Seitenangaben, die im Text in Klammer eingefügt sind, beziehen sich auf diese Ausgabe.

wenn man sich seinem Ziel ohne Verluste nähert“ (73). Intellektuelle Fähigkeiten wie Sprechen, Lesen und Schreiben sollen in der Kindheit demnach zwar nicht forciert gefördert, aber doch *indirekt vorbereitet* werden, insbesondere durch Sinnesübungen sowie durch sportliche und handwerkliche Betätigung. „Statt das Kind an das Buch zu fesseln, beschäftige ich es in einer Werkstatt. Seine Hände arbeiten zum Vorteil seines Geistes“ (171).

Die zurückhaltende Methode gründet in Rousseaus Prinzip des *altersgemäßen* Lernens. Rousseau ist hier ein Vorläufer viel späterer entwicklungspsychologischer Gedanken, einer der Entdecker der Kindheit. „Behandelt euren Zögling, wie es seinem Alter entspricht!“ (70, vgl. 173), „Lasst die Kindheit im Kinde reifen!“ (73), fordert Rousseau wiederholt. Die Kindheit habe eine eigene Art zu sehen, zu denken, zu fühlen und nichts sei unvernünftiger als ihr unsere Art aufdrängen zu wollen (69). „Jedes Alter, jede Lebensstufe hat seine eigene Vollkommenheit und seine eigene Reife“ (149).

Erwachsene sollen darum auch nicht „mit Kindern rasonieren“ (68) und philosophische Fragen mit ihnen erörtern. Derartige „Kinderphilosophie“, die damals im Anschluss an John Locke Mode geworden war,<sup>12</sup> lehnt Rousseau als nicht altersgemäß ab. Man soll sich davor hüten, „im Unterricht vorwegzunehmen, was erst für einen reiferen Verstand taugt“ (202). Kinder mögen zwar uns bekannt erscheinende philosophische Wörter benutzen, verbinden damit aber aufgrund ihres eigenen, kindlichen Denkens ganz andere Vorstellungen.

Rousseaus Respekt vor dem Kind und dessen Eigenart äußert sich auch darin, dass seine Erziehung nicht auf Befehl und Gehorsam beruhen darf. Statt dessen befürwortet Rousseau *entdeckendes Lernen durch eigene Erfahrung*. Der Erzieher „darf keine Vorschriften geben, er muss sie finden lassen“ (26, vgl. 67), schreibt Rousseau. „Halte eurem Zögling keine Reden: er darf nur aus der Erfahrung lernen“ (71). Junge Menschen „dürfen nichts aus Büchern lernen, was sie aus der Erfahrung lernen können“ (259). Durch das geschickte Arrangement des pädagogischen Umfeldes gibt der Erzieher aber Anregungen, Hilfen, Impulse, das heißt an die Stelle der unmittelbaren wortreichen Unterweisung tritt eine „indirekte Erziehung“ mittels einer vorbereiteten Umgebung (165, Anm.).

### 3. Religionsphilosophische und theologische Gedanken im *Émile*

Diese allgemeinen pädagogischen Prinzipien entwickelt Rousseau in den ersten drei Büchern des *Émile*. Im vierten Buch befasst er sich nun mit grundlegenden religionsphilosophischen und theologischen Fragen. Dazu lässt Rousseau einen savoyischen Vikar ein großes „Glaubensbekenntnis“ gegenüber dem inzwischen fast schon erwachsenen Émile ablegen. Dieses Glaubensbekenntnis beinhaltet die Vorstellung von Religion und Glaube, die der religiösen Erziehung Émiles zugrunde liegt. Hier demonstriert Rousseau, dass der Glaube an Gott vernünftig gerechtfertigt werden kann und

<sup>12</sup> Vgl. J. Locke, Gedanken über Erziehung. Ergänzte und durchgesehene Ausgabe, Stuttgart 1997, 89f. Schon Locke war allerdings der Ansicht, dass nur ein solches „vernünftiges Gespräch“ sinnvoll sei, das den „Fähigkeiten und der Fassungskraft des Kindes angepasst ist. Niemand kann meinen, man müsse mit einem drei- oder siebenjährigen Knaben Erörterungen anstellen wie mit einem erwachsenen Mann“ (ebd.).

muss, dennoch aber über die Fassungskraft der Vernunft hinausweist. Diese Vernunft gründet in Gott, sie ist Geschenk Gottes: „Der Gott, den ich verehere, ist kein Gott der Finsternis. Er hat mir nicht den Verstand gegeben, um mir seinen Gebrauch zu verbieten. Wer mir die Unterwerfung meines Verstandes gebietet, beleidigt ihren Schöpfer. Der Priester der Wahrheit unterjocht nicht meine Vernunft, er klärt sie auf“ (318). Rousseau versucht recht ausführlich zu zeigen, dass der richtige Gebrauch unserer Vernunft tatsächlich unweigerlich zu Gott führen muss. Er behauptet, dass der Philosoph, der nicht glaube, unrecht habe, weil er die Vernunft, die er kultiviert habe, schlecht verwende und weil er imstande sei, die Wahrheit zu begreifen, die er verwerfe (267). Rousseau wagt sich sogar an einen Gottesbeweis, bei dem er Argumente von Aristoteles und Thomas von Aquin aufnimmt (278–289). Ich verzichte hier auf die Darstellung und Kritik dieses Gottesbeweises, der ohnehin „wenig originell [ist] und bei weitem unter dem intellektuellen Niveau [steht], das die *theologia naturalis* schon Jahrhunderte vorher erreicht hatte“<sup>13</sup>. Denn entscheidend ist nun, dass Rousseau selbst diesem vermeintlichen „Beweis“ gar keine überragende Bedeutung zumisst. Dieser ist für ihn nur ein Zwischenergebnis, über das hinauszugehen ist. Denn die Vernunft führt zwar zu Gott, aber Gott transzendiert die Vernunft. „Je mehr ich mich anstrengte, sein unendliches Wesen anzuschauen“, schreibt Rousseau, „um so weniger begreife ich es“ (300). Das heißt Gott entzieht sich letztlich menschlicher Begrifflichkeit: „Je näher ich im Geist dem ewigen Licht komme“, so Rousseau, „desto mehr blendet und verwirrt mich sein Glanz und ich muss alle irdischen Begriffe aufgeben, mit deren Hilfe ich mir eine Vorstellung von Gott gemacht habe“ (298).

Die Religion, die Rousseau seiner Erziehung zugrunde legt, setzt somit Vernunft zwar voraus, lässt sich aber nicht auf eine „Vernunftreligion“ reduzieren. „Ich bemühe mich, meine Vernunft vor der höchsten Intelligenz zu vernichten, und ich sage mir: wer bist du, die Allmacht zu ermessen?“ (329), heißt es gegen Ende des Glaubensbekenntnisses. Rousseaus Religion ist keine reine Vernunftreligion und gerade in den religionsphilosophischen Passagen des *Émile* geht Rousseau über die aufklärerische Idee einer (nur) vernünftigen *Religion naturelle* weit hinaus.<sup>14</sup> Die Vernunft taugt allerdings bei Rousseau dazu, uns von der Gewissheit Gottes zu überzeugen – um dann aber doch angesichts der Unbegreiflichkeit Gottes ihr Ungenügen zu erfahren.

Rousseau steht mit derartigen Überlegungen in der christlichen Theologiegeschichte keineswegs vereinzelt da. Schon bei Augustinus findet sich die knappe, aber präzise Formulierung: *Si comprehendis, non est deus* – wenn du begreifst, ist es nicht Gott. Was man begreift, kann nicht Gott sein. Über Gott lässt sich eigentlich überhaupt keine zutreffende positive Aussage treffen, allenfalls lässt sich noch sagen, wer er nicht ist. Die Tradition dieser „negativen Theologie“ wird auch von Thomas von Aquin aufgenommen, der feststellt: „Das Äußerste menschlichen Gotterkennens ist es: zu wissen, dass wir Gott nicht wissen.“<sup>15</sup> Weil wir unvernünftig sind, Gott zu begreifen, werde

<sup>13</sup> G. R. Schmidt, Rousseaus Religion im geistigen Kräftefeld seiner Zeit, in: O. Hansmann (Hg.), Seminar: Der pädagogische Rousseau, Bd. 2, Weinheim 1996, 209.

<sup>14</sup> Vgl. dagegen: F.-P. Hager, Rousseaus „Profession de foi du Vicaire Savoyard“ als Dokument aufklärerischer Religionsphilosophie und die pädagogischen Konsequenzen von Rousseaus Auffassung über die Religion, in: ders./D. Jedan (Hg.), Religion und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit, Bochum 1995, 31–54.

Gott „durch Schweigen geehrt“<sup>16</sup>. Gerade auch in Anbetracht der Katastrophen des 20. Jahrhunderts versuchte die christliche Theologie der vergangenen Jahrzehnte wieder die Erfahrung der Unbegreiflichkeit, ja Abwesenheit Gottes einzubeziehen. In zahlreichen neueren Entwürfen der systematischen Theologie ist darum auch heute wieder ein „Gesfü für den Wert negativer Theologie“<sup>17</sup> feststellbar.

#### 4. Rousseaus Konzept der religiösen Erziehung

Blicken wir kurz zurück: Die pädagogischen Prinzipien Rousseaus favorisieren zurückhaltende, altersgemäße und entdeckende Methoden, die auf eigenen Erfahrungen des Kindes aufbauen. Rousseaus Vorstellung von Religion setzt zwar Vernunft voraus, übersteigt diese aber. Sein Modell der religiösen Erziehung birgt nun im Grunde keine Überraschungen mehr. Rousseau versucht nichts weiter, als seine pädagogischen und theologischen Einsichten konsequent auf eine Religionspädagogik anzuwenden. Die religiöse Erziehung erfolgt in zwei Stufen oder Phasen: einer vorbereitenden Phase in der Kindheit und einer glaubenssensiblen Phase in der Jugendzeit.

##### 4.1 Die vorbereitende Phase religiöser Erziehung

Eigenständiger und verantworteter Glaube ist für Rousseau wie gesehen nur auf dem Weg über die Vernunft zugänglich. Solange Kinder vernünftige Argumentation noch nicht nachvollziehen können, hält er darum eine ausdrückliche religiöse Unterweisung nicht für altersgemäß. Es muss vielmehr alles darangesetzt werden, die Kinder gut vorbereitet und möglichst unbeschadet ins vernünftige Alter zu geleiten. Darum gilt es auch bezüglich der religiösen Erziehung zunächst geduldig abzuwarten und nichts zu übereilen. Rousseau verfolgt hier genauso wie bei der Erziehung insgesamt seine *Maxime*: besser als eine am schnellen Erfolg orientierte Erziehung sind langsame und sichere Fortschritte.

Auch in der religiösen Erziehung kommt demnach das Prinzip der zurückhaltenden Methode zum Tragen. Verfrühte theologische Lehren, die von den Kindern ohnehin nicht angemessen aufgenommen werden können, lehnt Rousseau ab. Dies beinhaltet insbesondere einen vorläufigen Verzicht auf zentrale dogmatische Termini und damit zusammenhängende Themen: „Wie sollen sich die Begriffe Schöpfung, Vernichtung, Allgegenwart, Ewigkeit, Allmacht [...] in ihrer ganzen Stärke, das heißt in ihrer ganzen Dunkelheit jungen Seelen darstellen, die noch mit den ersten Operationen ihrer Sinne beschäftigt sind, und die nur das begreifen, was sie berühren?“ (266)

Aus diesem Grund lehnt Rousseau auch einen Katechismusunterricht ab, der Kinder oft nur zum stumpfsinnigen Auswendiglernen anhält. „Wenn ich die Dummheit in ihrer ganzen Ärgerlichkeit darstellen müsste, so würde ich einen Pedanten malen, wie er den Kindern den Katechismus beibringt. Wenn ich ein Kind verdummen wollte, so würde ich es zwingen, mir zu erklären, was es sagt, wenn es den Katechismus auf-sagt“, schreibt Rousseau sarkastisch (267). Sobald man die Menschen daran gewöhne,

<sup>15</sup> Thomas v. Aquin, *Quaest. disp. de potentia Dei* 7, 5 ad 14.

<sup>16</sup> *Ders.*, *De trinitate* 2, 1 ad 6.

<sup>17</sup> Vgl. dazu E.-M. Faber, *Negative Theologie heute. Zur kritischen Aufnahme und Weiterführung einer theologischen Tradition in neuerer systematischer Theologie*, in: *Theologie und Philosophie* 74 (1999), 481–503, hier 481.

Worte auszusprechen, die sie nicht verstehen, könne man sie leicht alles sagen lassen, was man wolle (265). Er sehe nicht ein, so Rousseau weiter, „was man bei diesem Unterricht anderes erreich[e], als dass man die Kinder frühzeitig zum Lügen bring[e]“ (267).

Der große Nachteil unangemessener Gottesvorstellungen, die man Kindern einprägen sei, dass sie das ganze Leben haften bleiben und damit die weitere religiöse Entwicklung behindern. Rousseau befürchtet, „dass sich solche Menschen auch als Erwachsene keinen anderen Begriff von der Gottheit machen, als den ihrer Kindheit“ (269). Es wäre nach Rousseau aber besser „gar keinen Begriff von der Gottheit zu haben als einen niedrigen, phantastischen, beleidigenden, einen der Gottheit unwürdigen“ (268f). Rousseau nimmt damit Thomas von Aquin wörtlich: in der Kindheit Schweigen von Gott um der Ehre Gottes willen, das heißt ein Verzicht auf frühe explizite religiöse Unterweisung aus *theologischen* Gründen.

Darüber hinaus begründet Rousseau seine zurückhaltende religiöse Erziehung in der Kindheit auch *pädagogisch*. Rousseau ist zuversichtlich, dass ausdrückliche religiöse Unterweisung fruchtbar sein wird, wenn die richtige Zeit dafür gekommen ist. Dies zeigen die Stellen im *Émile*, in denen Rousseau seinen Zögling mit dessen konventionell erzogenen Altersgenossen vergleicht: „Mit sechs Jahren unterschied sich mein Schüler nur wenig von eurem Schüler, weil ihr noch keine Zeit hattet, ihn zu entstellen. Jetzt haben sie nichts mehr gemeinsam. Im Mannesalter, dem er sich nähert, muss er sich völlig verschieden zeigen, oder ich habe meine Mühe verloren. [...] Ihr staunt, bei dem einen edle Gefühle zu finden, von denen der andere keine Spur besitzt. Bedenkt aber auch, dass diese bereits alle Philosophen und Theologen sind, ehe Emil weiß, was Theologie ist, und ehe er noch von Gott jemals hat reden hören“ (262). Die anderen Kinder wurden zwar massiv religiös erzogen, ja man versuchte sie schon in der Kindheit zu Philosophen und Theologen zu machen, aber diese Erziehung erreichte auf lange Sicht gerade das Gegenteil dessen, was sie beabsichtigte: „Will man [die Kinder] fromm machen, lässt man sie sich in der Kirche langweilen; indem man sie ständig Gebete murmeln lässt, erzwingt man ihren Wunsch, nicht mehr beten zu müssen“ (84).

Rousseau verzichtet also nicht etwa deshalb auf eine ausdrückliche religiöse Erziehung, weil er eine „frühkindliche religiöse ‚Beeinflussung‘“<sup>18</sup> oder Manipulation befürchtet. Vielmehr lässt ihn die offensichtliche Erfolglosigkeit der religiösen Unterweisung seiner Zeit nach einer Alternative suchen. Rousseau ist sich sicher, dass sich letzten Endes sein Erziehungsweg bestätigen wird: „Wenn ich meinen Schüler mit den euren vergleiche, finde ich kaum etwas Gemeinsames; es wäre bei der Verschiedenheit ihrer Erziehung fast ein Wunder, wenn er ihnen irgendwo gliche. Da er seine Kindheit in der ganzen Freiheit verbrachte, die sie sich in ihrer Jugend anmaßen, fängt er nun in seiner Jugend an, sich an die Ordnung zu binden, der man sie als Kinder unterworfen hatte“ (336f). Rousseaus Erziehung macht „aus einem feurigen, lebhaften, hitzigen, ungestümen jungen Mann, der in der aufbrausendsten Epoche seines Lebens steht, einen besonnenen Philosophen, einen wahren Theologen“ (336). Wer dem Kind einen echten Glauben ermöglichen will, darf es nicht schon in der Kindheit zum Theologen aus-

<sup>18</sup> H.-J. Fraas, a.a.O. (s. o. Anm. 3), 26.

bilden wollen, ist Rousseaus pädagogischer Grundgedanke. Während andere Jugendliche in der Pubertätszeit dann ihre religiöse Erziehung überdrüssig über Bord werfen, entdeckt Émile jetzt erst und dauerhaft seine eigene Religiosität.

Die vorbereitende Phase enthält aber durchaus bereits Formen einer *impliziten* religiösen Erziehung. Dies zeigt etwa der hohe Stellenwert, den in der Kindheit die Beschäftigung mit der Natur einnimmt. „Die Naturkunde“, schrieb Rousseau schon im Jahr 1740 mit Bezug auf seine damalige Hauslehrertätigkeit, „darf als interessanteste aller Wissenschaften gelten, mit denen sich die Menschen beschäftigen und als diejenige, die uns auf dem natürlichsten Wege von der Bewunderung der Schöpfung hinführt zu der Liebe zum Schöpfer. Ich werde also nicht versäumen, seine Neugier für alles zu wecken, was damit in Zusammenhang steht.“<sup>19</sup>

#### 4.2 Die glaubenssensible Phase

Émile ist fast erwachsen, wenn der rechte Augenblick, die „sensible Phase“ für eine *explizite* Auseinandersetzung mit religiösen Fragen gekommen ist. Die jetzt einsetzende Entwicklungsstufe wird nicht einfach auf die bisherige Entwicklung „aufgesetzt“, sondern jetzt wird entfaltet, was in der vorbereitenden Phase grundgelegt wurde.<sup>20</sup>

Wenn Émile nun beginnt, schreibt Rousseau, „sich wegen dieser großen Fragen zu beruhigen, dann nicht darum, weil er davon gehört hat, sondern weil seine fortschreitenden Einsichten sein Suchen in diese Richtung lenken“ (269). Damit ist der entscheidende Moment gekommen, in dem Émile zu einem eigenen Bekenntnis herausgefordert werden kann. „Du bist in dem kritischen Alter,“ erklärt der savoyische Vikar Émile, „wo sich der Geist der Gewissheit öffnet, wo das Herz seine Form und seinen Charakter empfängt und wo man sich für das ganze Leben entscheidet, sei es zum Guten oder zum Bösen (330)“.

Seine eigenen Erfahrungen und Fragen wecken in Émile das Bedürfnis religiöse Fragen zu klären. Darum verlangt er jetzt Antwort von seinem religiösen Begleiter. Der Vikar weicht Émiles diesbezüglichen Nachfragen nicht aus, bleibt also keineswegs „neutral“, sondern bekennt ihm gegenüber offen seinen Glauben. Die eigene Entscheidung ist Émile damit nicht abgenommen. Die nächsten Schritte muss er selbst gehen. Der Vikar entlässt ihn schließlich in die eigene Verantwortung: „Nun hast du [...] mein Glaubensbekenntnis gehört, so wie es Gott in meinem Herzen liest. [...] Ich habe dir ohne Rückhalt mein Herz geöffnet; was ich für gewiss halte, habe ich dir eindeutig gesagt. Meine Zweifel habe ich als Zweifel dargestellt, meine Meinungen als Meinungen. Ich habe dir meine Gründe für Zweifel und Glauben mitgeteilt. Nun musst du urteilen (331).“ Émiles Gesprächspartner kann jetzt nur noch darauf vertrauen, dass Émiles religiöse Erziehung ihr Ziel erreicht hat, das heißt dass Émile in religiöser Hinsicht mündig geworden und zu einer von ihm selbst verantworteten Entscheidung fähig geworden ist.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> J.-J. Rousseau, Preisschriften und Erziehungsplan. Hg. v. H. Röhrs, Bad Heilbrunn 1967, 150.

<sup>20</sup> Vgl. dagegen F. Schweitzer, a.a.O. (s. o. Anm. 2), 126, der im Hinblick auf die religiöse Erziehung im Jugendalter bei Rousseau feststellt: „Vorstufen oder eine Vorbereitung, die selbst als religiös zu nennen wäre, anerkennt Rousseau nicht.“ Anders als bei Rousseau sei die religiöse Erziehung im Jugendalter erst bei Schleiermacher „ohne größere Brüche in die religiöse Entwicklung seit der Kindheit eingebettet“, schreibt Schweitzer an anderer Stelle (Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 127).

Doch um noch einmal klarzustellen, dass Glaube nicht auf Vernunft reduzierbar ist und weder vom Erzieher noch von Émile eigenmächtig „produziert“ werden kann, lässt Rousseau den Vikar hinzufügen: „Erwecke zunächst in dem Herzen den Wunsch nach Erleuchtung. [...] Wenn Gott Abraham sogar aus Steinen Kinder schenken kann, so hat jeder Mensch das Recht, Erleuchtung zu erhoffen, wenn er sich dessen würdig erweist“ (331).

## 5. Kritische Würdigung aus Perspektive gegenwärtiger Religionspädagogik

Rousseaus Pädagogik zielt von frühester Kindheit an auf eine gelingende religiöse Erziehung. Doch das Kind muss erst eine lange vorbereitende Phase durchschreiten, ehe es in der Jugendzeit religiös mündig werden kann. „Aus der jüngsten religionspsychologischen und religionspädagogischen Diskussion ist eine Entwicklungstheorie nicht mehr wegzudenken, deren Ziel ausdrücklich die religiöse Autonomie ist,“ schrieb Anton A. Bucher kürzlich.<sup>22</sup> Diese Theorie sei geeignet, so Bucher weiter, „den Anspruch des Menschen auf Selbstbestimmung und Freiheit, wie in der Aufklärung aufgebrochen und in der Neuzeit gewachsen, mit einer dezidiert religiösen Haltung zu versöhnen: Die strukturgenetische Entwicklungstheorie nach Oser und Gmünder.“<sup>23</sup> Diesem Urteil ist zuzustimmen. Aber es soll hier daran erinnert werden, dass bereits bei Rousseau eine Entwicklungstheorie vorliegt, „deren Ziel ausdrücklich die religiöse Autonomie ist“, und dass schon Rousseaus religionspädagogisches Stufenmodell versucht „den Anspruch des Menschen auf Selbstbestimmung und Freiheit [...] mit einer dezidiert religiösen Haltung zu versöhnen“.

Unverständlich wie Religionspädagogen dazu kommen konnten, bei Rousseau das Programm einer irreligiösen Erziehung zu entdecken, geradezu abenteuerlich erscheint die Behauptung, Rousseau dokumentiere einen „totalen Widerstand gegen religiöse Erziehung“<sup>24</sup>. Rousseau hat das Recht als Religionspädagoge wahrgenommen und kritisiert zu werden. Darum abschließend eine kritische Würdigung von

<sup>21</sup> Da Émile zum „wahren Theologen“ (336) erzogen werden soll, steht der Erzieher dieser Entscheidung nicht gleichgültig gegenüber. Bei dieser Entscheidung steht auf dem Spiel, ob der Erzieher seine bisherige „Mühe verloren [hat]“ (262). An einer gelingenden religiösen Erziehung ist Rousseau auch deshalb gelegen, da er davon überzeugt ist, dass es „ohne Glauben keine wahre Tugend gibt“ (332, vgl. 307). Religiöse Erziehung ist für Rousseau schon aus diesem Grund notwendiger Bestandteil seiner Pädagogik. In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus auf das gesellschaftliche Interesse an religiöser Erziehung hinzuweisen, auf das Rousseau im „Contrat social“, der im selben Jahr wie der „Émile“ erschien, ausdrücklich hinweist. Für den Staat sei es wichtig, so schreibt Rousseau dort, „dass jeder Bürger eine Religion habe, die ihm vorschreibt, seine Pflichten zu lieben“. Die Dogmen dieser Religion seien für den Staat allerdings nur insofern von Bedeutung „als sie die Moral und die Pflichten betreffen, die der Gläubige anderen gegenüber zu erfüllen hat“ (*J.-J. Rousseau, Politische Schriften*, Bd. 1, Paderborn 1977, 205). Rousseau wendet sich im „Contrat social“ auch gegen Bayle, der behauptete „keine Religion wäre für den politischen Körper nützlich“ (a. a. O. 200). Allerdings ist zu beachten, dass die im „Contrat social“ beschriebene „Religion civile“ keineswegs mit der im „Émile“ beschriebenen „Religion naturelle“ identisch ist, und dass darüber hinaus gerade Rousseaus Äußerungen zur „Religion civile“ höchst problematisch sind.

<sup>22</sup> A. A. Bucher, *Entwicklung zur religiösen Mündigkeit*, in: *Lebendige Katechese* 21 (1999), 8f.

<sup>23</sup> Vgl. F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh 41996.

<sup>24</sup> K. Schori, a. a. O. (s. o. Anm. 5), 9.

Rousseaus Modell religiöser Erziehung aus Perspektive der gegenwärtigen Religionspädagogik:

- Rousseau legte seinen religionspädagogischen Entwurf in einer Zeit der Tradierungskrise des christlichen Glaubens vor. Auf der einen Seite stand die unbefriedigende Katechismusunterweisung, auf der anderen die prinzipielle Infragestellung *jeder* religiösen Erziehung und zum Teil die Verhöhnung herkömmlicher Religiosität durch einige zeitgenössische Philosophen. Krisen sind offensichtlich eine permanente Begleiterscheinung des religiösen Tradierungsprozesses. Rousseaus Entwurf ist ein origineller Vorschlag, diese Tradierungskrise gelassen zu bewältigen.
- Rousseau lehrt uns darüber hinaus, dass Gelassenheit und Geduld auch angemessene Haltungen gegenüber der religiösen Entwicklung eines Kindes sind: Es ist schon viel gewonnen, wenn wir dem Kind Raum geben und Zeit lassen, damit es *sein* und *werden* kann. Auch heute gilt, dass sich Glaube pädagogischer Machbarkeit entzieht. Glaube ist kein vermittelbarer Lernstoff, sondern Geschenk Gottes.
- Rousseaus Verzicht auf eine ausdrückliche religiöse Erziehung in der Kindheit ist vor allem als ein Verzicht auf die offensichtlich erfolglose Katechismuskatechese seiner Zeit zu verstehen. Rousseau trifft sich mit seiner diesbezüglichen Kritik beispielsweise weitgehend mit entsprechenden Äußerungen der katechetischen Erneuerungsbestrebungen um die Wende zum 20. Jahrhundert.<sup>25</sup>
- Rousseau begründet sein Modell religiöser Erziehung sowohl theologisch als auch pädagogisch und stimmt insofern in seiner Argumentation formal mit der Argumentation heutiger Religionspädagogik überein.
- Rousseaus Erziehungsmodell ist keineswegs der illusorische Versuch einer sachlich neutralen Erziehung, sondern von Anfang an auf eine gelingende religiöse Erziehung hin ausgerichtet. Rousseau bietet heutiger Religionspädagogik darum keinen Grund zu grundsätzlicher, sondern nur zur methodischen Kritik.
- Rousseau erkennt als einer der ersten Pädagogen die hohe Bedeutung der *Jugendzeit* für eine gelingende religiöse Entwicklung. Zurecht gilt darum Rousseau als „Entdecker der *Religion des Jugendalters*“<sup>26</sup>.
- Religiöse Erziehung hat für Rousseau dann ihr Ziel erreicht, wenn der junge Erwachsene in religiöser Hinsicht mündig geworden ist. In der Religionspädagogik besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass das Ziel religiöser Erziehung „religiöse Autonomie“ ist.<sup>27</sup>
- Das Ziel religiöser Mündigkeit wird bei Rousseau auch in der Jugendzeit nicht durch eine „wertfreie“ Präsentation unterschiedlicher Religionen oder Weltanschauungen erreicht. Der Jugendliche wird vielmehr durch das glaubwürdig vorgebrachte Bekenntnis seines religiösen Begleiters zu einer eigenen Stellungnahme herausgefordert. Heute ist aus der sozialempririschen Jugendforschung bekannt „wel-

<sup>25</sup> Vgl. dazu F. Trautmann, Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung, Essen 1990, 75–100.

<sup>26</sup> F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, a. a. O. (s. o. Anm. 20), 127.

<sup>27</sup> Auch H.-J. Fraas, a. a. O. (s. o. Anm. 3), 28, hatte gefordert, dass das Kind die Möglichkeit haben muss, „einen anderen Glaubensstil, eine andere Frömmigkeitsform zu ergreifen und zu realisieren als der Erzieher“. Schon Frass hatte insofern „im Kern eine gewisse Übereinstimmung [mit der Rousseauschen Forderung]“ (ebd.) konstatiert.

che hohe Wertschätzung Jugendliche den Menschen entgegenbringen, denen sie vertrauen können und die sie als glaubwürdig empfinden“<sup>28</sup>. Nach Werner Tzscheetzsch bewährt sich die Glaubwürdigkeit der Religionslehrerinnen und Religionslehrer darin, „dass diese ihre eigene Beziehung zum Unterrichtsgegenstand einbringen und so den Raum für die Schülerinnen und Schüler eröffnen, ebenfalls eine eigene Einstellung zu gewinnen“. Glaubwürdigkeit begründe so „ein Freiheitsverhältnis, in dem den Schülerinnen und Schülern die eigene Entscheidung zugemutet wird“<sup>29</sup>. Genau dieser Gedanke liegt auch Rousseaus religiöser Erziehung zugrunde.

- Der letzte, der hier zu nennenden Punkte ist in Bezug auf Rousseau heikel. Verschiedene Untersuchungen belegen heute, dass sich Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Weise mit religiösen Vorstellungen befassen und dass dies in der religiösen Erziehung beachtet werden muss.<sup>30</sup> Bereits Rousseau empfiehlt eine geschlechtsspezifische religiöse Erziehung. Im Unterschied zu Jungen sollen Mädchen schon in der Kindheit eine explizite religiöse Erziehung erhalten. Rousseau begründet dies allerdings mit einer Reihe diskriminierender Behauptungen.<sup>31</sup> Immerhin geht daraus hervor, dass der Verzicht auf religiöse Erziehung in der Kindheit von Rousseau keineswegs kategorisch gemeint ist. In diesem Zusammenhang formuliert Rousseau dann auch einen schönen Wunsch, der erst in unseren Jahren angemessen Gehör findet, nun freilich nicht mehr allein in Bezug auf Mädchen, sondern genauso auch in Bezug auf Jungen: „Mein Wunsch wäre, dass ein Mensch<sup>32</sup>, der mit der Entwicklung des kindlichen Geistes vertraut ist, einen Katechismus für sie schriebe. Das wäre vielleicht das nützlichste Buch, das jemals geschrieben worden wäre, und meiner Meinung nach würde es dem Verfasser die größte Ehre bringen. Sicher ist ebenfalls, dass das Buch, wenn es wirklich gut ist, unserem Katechismus gar nicht gleichen würde“ (411).

Trotz grundsätzlicher Übereinstimmungen in wesentlichen Punkten profiliert die Religionspädagogik der Gegenwart das eigene religionspädagogische Konzept vorzüglich im Kontrast zu Rousseau. Diese Einstellung ist ein Relikt aus der Zeit der „neuscholastischen Katechismusepoche“<sup>33</sup> des 19. Jahrhunderts, die ihr Verständnis von religiöser

<sup>28</sup> W. Tzscheetzsch, Glaubwürdigkeit und Offenheit. Der Religionsunterricht als persönliche Herausforderung der Lehrerinnen und Lehrer, in: E. Ehmann u. a. (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg/Basel/Wien 1998, 32.

<sup>29</sup> A. a. O. 33 und 34.

<sup>30</sup> Vgl. z. B. S. Klein, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen, in: Religionspädagogische Beiträge 43 (1999), 25–40, vgl. auch die weiteren Artikel in diesem Heft.

<sup>31</sup> „Wenn Knaben schon nicht imstande sind, sich einen richtigen Begriff von der Religion zu machen, so geht sie um so mehr über das Fassungsvermögen der Mädchen hinaus. Gerade deshalb möchte ich früher mit ihnen darüber sprechen. Denn wenn man warten wollte, bis sie imstande sind, methodisch über diese tiefen Fragen zu diskutieren, würde man Gefahr laufen, niemals mit ihnen darüber zu reden. Die Vernunft der Frau ist eine praktische Vernunft; sie verhilft ihnen, auf geschickte Weise die Mittel zu finden, ein gesetztes Ziel zu erreichen, aber nicht, das Ziel selbst zu finden“ (Emile 409).

<sup>32</sup> Ich gestatte es mir, hier im Unterschied zur zitierten Ausgabe *homme* nicht mit *Mann*, sondern mit *Mensch* zu übersetzen.

<sup>33</sup> F. Trautmann, a. a. O. (s. o. Anm. 25), 39.

Unterweisung in der Tat nur in scharfem Gegensatz zu Rousseaus Vorstellungen formulieren konnte. Es wäre endlich an der Zeit anzuerkennen, dass heutige Religionspädagogik ihre grundsätzliche Zielsetzung mit Rousseau teilt. Statt Rousseau zu ihren potentiellen Kritikern zu rechnen, vor denen sie sich rechtfertigen zu müssen glaubt, sollte sie Rousseau einen herausgehobenen Platz in ihrer Ahnengalerie reservieren. Damit ist Rousseau keineswegs der Kritik enthoben. Gerade wenn man mit Rousseau über ihn hinausgehen will, sind dessen Vorbehalte gegenüber offener religiöser Erziehung in der Kindheit unhaltbar.

Rousseau ist Entdecker einer Pädagogik vom Kinde aus. Aber während Rousseau meinte aus diesem Grund direkte religiöse Erziehung als nicht kindgerecht aus der Kindheit weitgehend ausschließen zu müssen, ist längst belegt: nicht erst Jugendliche werden von den „großen Fragen“ umgetrieben, bereits in frühem Alter stellen Kinder von sich aus existentielle Fragen und suchen nach einer Antwort.<sup>34</sup> Religionspädagogik, die im Sinne Rousseaus vom Kind ausgehen will, muss diese Fragen ernst nehmen. Wir sollten versuchen, die Fragen der Kinder zu verstehen, um von ihren Vorstellungen aus vorläufige Antworten zu ermöglichen. Wir müssen uns der Sinnentwürfe von Kindern und Jugendlichen vergewissern, um gemeinsam mit ihnen Entfaltungsmöglichkeiten dieser Entwürfe zu entdecken, die über ihre jeweiligen Horizonte hinausweisen. Nur so können spätere Deutungsmuster je frühere Entwürfe integrieren und (im Hegelschen Sinn) aufheben. Nur so ist zu hoffen, dass die Kinder und Jugendlichen Schritt um Schritt zur religiösen Mündigkeit fähig werden. Rousseau kann uns aber dabei daran erinnern, dass auch diese, vielleicht nur vermeintlich umfassenderen Deutungen Gott nicht erreichen: *Deus semper major*. Gott ist und bleibt der immer Größere – nicht nur für Kinder.

<sup>34</sup> Aus der kaum mehr zu übersehenden diesbezüglichen Literatur der letzten Jahre seien genannt: *F. Schweitzer/K. E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995; *G. Büttner*, „Die kindlichen haben so feine gedanken de deo“ (Martin Luther) – Möglichkeit und Notwendigkeit einer Kinder-Theologie, in: *entwurf* 1/1998, 21-26; *M. Schreiner*, „Ich bin voller Fragen“ – Wie Kinder religiöse Erfahrungen machen, in: *Evangelische Kommentare* 33 (2000), 14-16.

Bernhard Jendorff

## Kirchengeschichtsdidaktische Überlegungen für den Religionsunterricht in der Grundschule

Die Würzburger Synode argumentierte 1974 bei ihrer Begründung des RU – selbstverständlich auch in der Grundschule – u. a. kulturgeschichtlich.<sup>1</sup> 1992 plädierte der Deutsche Katecheten-Verein für einen RU, „der die Überlieferung des Christentums und des Judentums als humanes Gedächtnis unserer Kultur erschließt.“<sup>2</sup> Sie ist auch in säkularisierten Formen Bestandteil heutiger kultureller Identität.

Das Fach ‘Religion’ wird – spätestens seit 1968 – nicht mehr in isolierten „pfingstlichen Räumen“<sup>3</sup> erteilt. ‘Religion’ ist ein unverzichtbares Bauelement des Bildungs-Hauses ‘Schule’. Beleg dafür sind die 1998 im Grundlagenplan für die Grundschule benannten sieben Begriffspaare, die als fachübergreifende Qualifikationen zu verstehen sind: z. B. Fragen – Suchen, Erkunden – Erleben, Unterscheiden – Bewerten.<sup>4</sup> Für die historische Arbeit richtungweisend formuliert der Plan: RU „trägt dazu bei, daß die Kinder ... mit Erscheinungsformen von Kultur und Zivilisation vertraut werden und eigenständig umgehen.“<sup>5</sup>

### *Kinder kirchenferner Elternhäuser*

Heutige Grundschüler/-innen wohnen nicht nahe der Kirche.<sup>6</sup> Sie bietet ihnen keine Heimat. Oft täuscht der Erstkommunionunterricht in der Pfarrgemeinde darüber hinweg. Die Zahl der später zur Firmvorbereitung kommenden Jugendlichen ist signifikant für das Schwinden wechselseitiger Lebensbezüge. Abbruch statt Aufbruch ist zu konstatieren. Junge Menschen und alte Kirche sind einander fremd. Sie haben sich nichts mehr zu sagen, weil ihnen Hören und Sehen verging. Die 13. Shell Jugendstudie belegt die Abnahme kirchlicher Praxis der Jugendlichen.<sup>7</sup> Private Glaubensüberzeugungen „spielen eine weitaus größere Rolle als dogmatische Glaubenssätze und kirchliche Lehren.“<sup>8</sup> Die Kirche hat kaum Chancen, „unter den derzeitigen Bedingungen und in den bisherigen Formen Einfluß auf die junge Generation zu gewinnen.“<sup>9</sup>

Die vor dem Schatten des Kirchturms stehenden, individuell gestalteten Elternhäuser gewähren den Kindern in der Regel nur einen Blick auf die menschlich-brüchigen Außenmauern von Kirche. Deren Bilder und Symbole, die offene Augen alltäglich wahrnehmen, bleiben unverständliche Objekte der Tradition, jungen Menschen verschlos-

<sup>1</sup> Vgl. SynRU 2.3.4.

<sup>2</sup> Deutscher Katecheten-Verein, Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, in: KatBl. 117 (1992), 611-627, hier: 613.

<sup>3</sup> J. Goldbrunner, Katechetische Methode heute, München 1962, 139.

<sup>4</sup> Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 10 - 16.

<sup>5</sup> Ders., 19.

<sup>6</sup> Vgl. M. N. Ebertz, Erosion der Gnadenanstalt. Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt am Main 1998.

<sup>7</sup> Vgl. W. Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, 157 - 180, bes. 162-167.

<sup>8</sup> Deutsche Shell (Hg.), 20.

<sup>9</sup> Ders., 21.

sen wie thesaurierte Museums-Gegenstände. Man geht nicht mehr in das in Dauer-Renovation befindliche Kircheninnere hinein, um differenzierende Fragen nach Begründungen für heutiges und vorgängiges Handeln zu stellen. Kritisches Hinterfragen aber ist Antriebskraft des Verstehens eines Leben erhaltenden Wechselbezugs zwischen dem Heute und der von Menschen-Christen mitgeprägten Tradition, die im Gemeinwesen kultiviertes Leben auch zukünftig ermöglicht.

Der hin- und hergehende Dialog junger Leute mit der Traditionen bewahrenden Kirche ist in der Grundschule wieder in Gang zu bringen. Das 'Reden über' hat dem 'Sich-Auseinandersetzen mit' zu weichen, damit sich Schüler/-innen und Kirche auf den alltäglichen Wegen in die Zukunft nicht wie Fremde begegnen.

### *Leutenahe Kirchen-Metapher*

Wer katholische Religion unterrichtet und auf dialogisch-argumentierenden Lehr- und Lernwegen geschene und heutige Kirche thematisiert, muss sich zunächst über den zugrundeliegenden Kirchen-Begriff, besser aber über sein Kirchen-Bild klar werden. Eine Metapher schließt nicht endgültig, definitorisch Realität ab. Ein Bild löst Bewegungen aus. In ihm kann ich mich sowohl emotional als auch kognitiv bewegen, auf historischen Wegen ebenso wie auf soziologischen. Es fordert mich zur Stellungnahme heraus. Eine vieldeutige Kirchen-Metapher ist offen für Zukunfts-Visionen. Durch diese Arbeit werden Weichen entweder in oikumenische Weite der Zukunft oder nostalgisch in fundamentalistische Enge der Vergangenheit gestellt.

Kirche ist auch eine wahrnehmbare Institution. Sie trägt Spuren der Geschichte. Durch und in Aussen- und Innenbeziehungen erstarkte die kirchliche Hierarchie oder sie wurde geschwächt; nahm sich selbst ihre spirituelle Kraft oder entwickelte eine zeitgemäße Weg-Dynamik.

Die Kirchen-Facette 'Institution' entzieht sich weitgehend der kontextabhängigen Teilhabe, dem Inter-esse der Grundschul Kinder. Sie entdecken in ihr keine Handlungsspielräume. Die Schüler/-innen nehmen eher Anteil an vom Leben gezeichneten Frauen und Männern, den 'Leuten da unten', und an alltäglichen Dingen, die zu einer kulturellen Identitätsfindung und -bildung Dienste erweisen können.<sup>10</sup> Erlebnisse und Vorgänge, das konkret Nahe verstrickt junge Menschen in einen kritischen Dialog.

Eine dogmatische Frage nach dem Wesen, Bleibenden und Allgemeinen der Kirche führt Kinder ebenfalls nicht in eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen 'Kirche' in Gegenwart und Geschichte. Die Frage 'Was ist Kirche?' verstrickt sie nicht in altersspezifische Fragen und Antwortversuche.

In der Grundschule gilt der aus der TV-Vorschulsendung „Sesamstraße“ bekannte Titelsong: „Wer, wie, was, weshalb, wieso, warum? Wer nicht fragt, bleibt dumm.“

Konkret fragt zunächst stellvertretend die Religionslehrerin für ihre Schüler/-innen: Wo zeigt/zeigte sich hier vor Ort Kirche? Diese Frage will den Kindern – unabhängig ihrer individuellen Nähe oder Ferne zur Kirche – Zugänge zum Verstehen ihrer heutigen, aus Früherem kommenden und zukünftigen Kultur schaffen, die ihre Biografie beeinflusst. Die Schüler/-innen sollen zu weiterführenden W-Fragen angestiftet wer-

<sup>10</sup> Vgl. K. König, Lernen in der Begegnung mit Geschichte, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 351-367.

den: Wie und wo entstand das lebensnahe Faktum, das in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung und Deutung gerückt wird? Warum antworteten von Umständen, von Handlungsbedingungen der Mitwelt herausgeforderte Menschen-Christen so, wie die Faktenlage sich darstellt? Wohin geht der Weg der Gemeinschaft der Christen im unmittelbaren Lebensraum?

So wird bspw. die zeit- und raumbedingte Architektur der geosteten Kirche thematisiert, die – wie lange denn noch? – den höchsten Turm des Ortes hat. Mehr als kirchliche Baukunst? – Oder der Bildfries in der Apsis einer von vielen bestaunten burgartigen Kirche regt zum Hinterfragen an. Denn er zeigt Männer und Frauen nicht in der ihrer Lebenszeit entsprechenden Kleidung, sondern in modischen Gewändern, die man zur Entstehungszeit der Fresken trug. 'Heilige Modenschau' im Dienst der Verkündigung? – 'RU rund um die Kirche' stellt das in der Zivilgemeinde gepflegte Brauchtum in den Mittelpunkt, das seinen Anfang in der Volksfrömmigkeit nahm. Wird das heutige Brauchtum auch noch morgen in die sich weiterentwickelnde Region passen?

Kirche sind und waren Leute, geprägt durch die Landschaft, verflochten in vielfältige Lebensbereiche: in baupolitische Entscheidungen, in Ökonomie, Kunstschaffen, in die Ortsvereine ebenso wie in das Bildungswesen oder in die Sozialarbeit der Zivilgemeinde. Menschen, die Kirche ausmachen, leben/lebten nicht nach aussen abgeschottet, sondern in vielfältigen Beziehungen. Durch diese wird/wurde ihr Handeln im Gemeinwesen mitbestimmt, und so wird es auch zukünftig sein.

Die erkennbare Gruppe von Christen/-innen, die sich zu Gottes Dienst in einer romanischen oder gotischen Kirche, in einem Barock-Bau oder modernen zeltähnlichen Rundgebäude versammelt, ist ein veränderliches, ein geschichtliches Teilelement des gesellschaftlichen Gefüges. Sie unterscheidet sich von anderen Gruppen, weil sie Jesus, den Christus, als ihren Herrn anerkennt und ihm nachzufolgen sich bemüht. Kirche ist und bleibt in Bewegung und wird heute von individualisierten Augen anders als damals von volkkirchlichen gesehen und interpretiert.

Bereits in der Grundschule sind in kindgemäßer Sprache prinzipielle Fragen des Kirche-Werdens anzustoßen und Wege anfanghafter Antwortversuche zu bereiten: Wo und wann

- sind/waren die Menschen, die Teilgruppe 'Kirchengemeinde' am Wohnort der Grundschüler/-innen auf ihrer Expedition auf Jesus Christus zentriert?
- legt/legte diese Teil-Kirche ihren Weg im Dialog mit den konkreten sozialpolitischen Lebensbedingungen vor Ort zurück?
- verlieren/verloren die Leute, die sich Christen nennen, ihr Weg-Ziel – die hier und heute angebrochene heilende Herrschaft Gottes – aus den Augen?

Menschen, die Kirche sind, werden mit einem alten Bildwort „Volk Gottes“<sup>11</sup> genannt. Dieser Ehrentitel ist Auftrag und geschichtlich zu verstehender, zu allen Zeiten in dialogisch-argumentativem Streit zu interpretierender Beurteilungsmaßstab des Handelns in allen privaten und öffentlichen Bereichen. So z.B. das (unzureichende) Engagement der Kirchengemeinde für ein friedliches Zusammenleben im Wohnort, wenn Streit über die Nutzung des Pfarrsaals zwischen zwei ortsansässigen Jugend-

<sup>11</sup> Vgl. Dogmatische Konstitution über die Kirche „Lumen Gentium“ I 4; II 13.

gruppen entbrannte; die mehr oder minder pressewirksamen Aktionen von Christen/-innen für soziale Gerechtigkeit oder gegen betriebsbedingten Arbeitsplatzabbau der Eltern oder die Aktionen in Grünen-Gruppen, die der Bewahrung der Schöpfung Priorität vor Profit maximierender Ausbeutung der Umwelt durch eine Flughafenerweiterung einräumen. – All diese Aktivitäten, die den kirchlichen Binnenraum überschreiten, haben einen lebensgeschichtlichen Bezug zu und Bedeutung für alle Schüler/-innen – indifferente wie ungläubige oder gläubige. Und damit sind diese gewachsenen vielschichtigen Probleme im Kirchengeschichtsunterricht der Grundschule des In-Frage-Stellens, der Auseinandersetzung und der theologischen Deutung würdig. Der RU stemmt sich durch Problematisieren, Vergleichen und kritisches Beurteilen des gegenwärtigen und vergangenen Geschehens gegen eine Unkultur des Verdrängens oder Vergessens; z.B. eines dem Verfall ausgesetzten Hauses, das zur Zeit der Vorfahren der Kinder – vor dem 9.11.1938 – den aus dem Ort 'verschwundenen' Juden als Synagoge diente.

Kirchengeschichtsunterricht verliert nie den Bezug zur Zivilgemeinde, zu den nicht-katholischen Kirchengemeinden und zu der – möglicherweise ortsansässigen – jüdischen oder muslimischen Kultusgemeinde. Er ist im wahrsten Sinne des Wortes ökumenisch. Alle Haus-Bewohner haben in diesem Unterricht Stimme. Er öffnet Augen und Mund für Fragen, wie es für die Leute weitergehen soll. Im RU werden die Kinder ermuntert, aus ihrer Sicht und in ihrer Sprache ihre Zukunfts-Fragen zu artikulieren.

### *Profiliertes kooperativer Unterricht kirchlicher Zeitgeschichte*

„Traditionelle Vorbehalte gegen historisches Lernen in der Grundschule“<sup>12</sup> sind heute entkräftet. Die Untersuchungen der Psychologie über die Entwicklung des Denkens und der Sprache sowie des Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstseins und der Fähigkeit zu Empathie oder anderen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zeigen, dass „historisches Lernen in der Grundschule – als eigene tastende und suchende Auseinandersetzung mit Vergangenen, das für heute und morgen wichtig sein oder werden kann – sehr wohl möglich und überdies förderbar“<sup>13</sup> ist.

RU in der Grundschule, der die Zeitgeschichte des einen, vielfältigen Gottesvolkes, eines nicht zu übersehenden Fadens der pluralen, miteinander verwobenen Gesellschaft thematisiert, kooperiert vor allem mit dem mehrperspektivischen Sachunterricht.<sup>14</sup> Diesem geht es „vorrangig um Methodenlernen und kategoriales Lernen, weniger um Wissenserwerb im Sinne abfragbarer historischer Daten und Fakten ... Das Ziel, historisches Denken zu fördern und die Unterscheidungsvermögen des Geschichtsbewusstseins zu entwickeln oder: Geschichtsbewußtsein zwanglos sich bilden zu lassen, führt folgerichtig zu der Forderung, daß historisches Lernen weitgehend und möglichst selbstbestimmtes Lernen sein soll, das Spaß machen, reizvolle Entdeckungen er-

<sup>12</sup> K. Bergmann, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, Schwalbach/Ts. 1998, 117.

<sup>13</sup> Ders., 119.

<sup>14</sup> Vgl. W. Hug, *Wozu Geschichte in der Primarstufe?*, in: *Sachunterricht und Mathematik 2* (1974) 280-286; P. Knoch, *Geschichte*, in: B. Kochan/E. Neuhaus-Siemon, (Hg.), *Taschenlexikon Grundschule*, Königstein 1979, 143 f.; G. Beck/C. Claussen, *Sachunterricht*, in: dies., 372-382; I. Hantsche/H.-W. Schmid (Hg.), *Historisches Lernen in der Grundschule*, Stuttgart 1981.

möglichen und gestalterische Möglichkeiten bieten soll.“<sup>15</sup> Sachunterricht und RU wollen den Kindern altersspezifische Zugänge zu lebensrelevanter Geschichte eröffnen; nicht nur durch Neugier erzeugende Erzählungen oder notwendige Informationsvermittlung der Lehrperson, sondern vor allem durch eigenständiges Handeln der Kinder.

Der RU bringt in diese Arbeit nicht nur den ‘kirchlichen Faden’ eines geschichtlichen Themas ein, sondern er deutet – und das ist das Spezifikum des RU – das Kontextum der gewirkten und wirkenden Wirklichkeit auf der Deuteplattform ‘Kirche’ theologisch. RU, der kein besserer Sachunterricht sein will, legt die eine, sich in mehreren Dimensionen zeigende Geschichte im „Kommunikationszusammenhang Kirche“<sup>16</sup> aus und fragt aus dem Hoffnungspotential der Christen – aus der Verheißung der Basileia tou theou – nach Veränderungsmöglichkeiten von Menschen und Strukturen.

Die Grundschüler werden im RU bspw. auf Veränderungen in den Todesanzeigen der örtlichen Tagespresse oder auf die sich wandelnde Grabkultur auf dem Gemeindefriedhof aufmerksam gemacht.

Zeit-Inseln werden benannt und datiert: ‘zu Urgroßvaters Zeiten, um 1930’. Sie werden ausgebaut durch Vor- und Nach-Datierungen. Das Zeit-Meer differenziert sich. Es erhält durch ca. 5 – 8 entdeckte und bearbeitete Inseln in den Grundschuljahren eine erste Grobstruktur. Der Vergleich Heute – Damals regt ‚Sesamstraße-Fragen‘, stößt Nach-denk-Tätigkeiten an. Heutiges bedarf der Erklärung – u. a. aus seinem Herkommen.

Die Kinder gewöhnen sich langsam daran, ihre Behauptungen, Vermutungen oder Erklärungsversuche aus den Quellen zu belegen. Bei den im RU nicht selten ausgeklammerten Endlichkeits-Erfahrungen, die „auch schon für Grundschüler/innen wichtige Lebenserfahrungen“<sup>17</sup> darstellen, näherhin bei dem tabuisierten Thema „Tod“ können im November bspw. Grabsteine des örtlichen Friedhofs oder Todesanzeigen in der Tagespresse untersucht werden. Die Größe der Anzeige, die Nennung des angesehenen Berufs oder akademischen Grades des Verstorbenen lassen möglicherweise Rückschlüsse auf die soziale Stellung der trauernden Familie im Ort zu. Der Leitspruch, der eigentliche Anzeigentext und das Symbol geben Hinweise auf die religiös-kirchliche Bindung der Hinterbliebenen und/oder des Toten. Wodurch unterscheiden sich augenfällig heutige Todesanzeigen von Anzeigen vor 1968?<sup>18</sup> Lädt die Todesanzeige zum Rosenkranzgebet kurz vor dem Requiem ein, kann auf das religiöse Brauchtum im Ort geschlossen werden. – Die Schüler/-innen bilden in ihrer altersspezifischen Sprache Kategorien für ihre Erklärungsversuche. Sie werden langsam dazu erzogen, festge-

<sup>15</sup> K. Bergmann, 129.

<sup>16</sup> H. R. Seeliger, *Kirchengeschichte – Geschichtstheologie – Geschichtswissenschaft. Analyse zur Wissenschaftstheorie und Theologie der katholischen Kirchengeschichtsschreibung*, Münster 1979, 236; G. Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte*, Hildesheim 1984, 73-75.

<sup>17</sup> Vgl. das Rahmenthema „Ich stoße an Grenzen“, in: *Der Hessische Kultusminister (Hg.), Rahmenplan für die Grundschule*, Frankfurt/M. 1995, 73.

<sup>18</sup> Vgl. B. Jendorff, *Religiöses Bewußtsein in Todesanzeigen der Tageszeitungen „Gießener Allgemeine“ und „Gießener Anzeiger“*, in: *ibw journal* 30 (1992) 7, 3-6; 8-16; *ders.*, *Todesanzeigen jung Verstorbener in den Gießener Tageszeitungen*, in: *ibw journal* 36 (1998) 1, 13-21.

stellte Entwicklung zu problematisieren und begründet dazu Stellung zu nehmen. Die Kinder interpretieren den Prozess.

Kirchengeschichtsunterricht ist zukunftsorientiert und produktiv. So entwerfen die Schüler/-innen eine – möglicherweise religiös-kirchlich indifferent sich darstellende – Todesanzeige eines heute Verstorbenen oder zeichnen den Prospekt eines Grabsteins.

### *Schnittmengen-Themen*

RU, der in der Grundschule die kirchliche Zeitgeschichte in den Mittelpunkt stellt, ist problematisch, kein konservierender, sondern ein vorausdenkender Unterricht.

Dessen Lehrplan kann nicht von oben herab, die regionale Situation außer Acht lassend, kultusministeriell vorgeschrieben werden. Die Lehrerin komponiert ihn schüler-nah vor Ort. Sie bietet Konfessionsgrenzen und die Schwelle des Lern- und Tatortes 'Klassenzimmer' überschreitende Themen an. Die mehrdimensionierten und vernetzten Inhalte 'entschulen'. Diese – zugegebenermaßen mehr oder minder punktuell-ortsgebundenen, zeitlich-inselhaft erscheinenden – Lernangebote haben folgende vier Forderungen zu erfüllen, um für eine konkrete Lerngruppe unterrichtsfähig zu werden:

a) Sie müssen einen unmittelbaren, lebensnahen Bezug aus erster Hand ermöglichen und sinnhaft, anschaulich sein. Am Wohnort alltäglich erfahrbare Fakten – Alltagsgeschichte<sup>19</sup> – werden erkundet. Bewusst vollzieht die Lehrperson einen Blickwechsel von der ihr aus dem Studium bekannten Makro- zur Mikro-Historie, arbeitet sozialwissenschaftlich orientiert und nimmt die Stimmen der 'kleinen Leute' wahr. In der überschaubaren Region, in dem für Außenstehende beinahe willkürlich herausgegriffenen Element spiegelt sich der Prozess und die Struktur des 'großen' Geschehens wider. Alltagsgeschichte hat eine wertvolle Korrekturfunktion der herkömmlichen historisch-kritischen Methode. Allzu kühn gezeichnete Geschichtsbogen und Erklärungshypothesen werden 'von unten' in Frage gestellt oder geerdet ergänzt.

Zeitgenössischer und anschaulicher Kirchengeschichtsunterricht in der Grundschule, der Interesse am Individuellen hat, arbeitet exemplarisch. Am konkreten Beispiel lässt sich das Fundament eines Sachverhalts, Problems, einer Gruppe von Personen, das Fundamentale einer Epoche oder Entwicklung und dessen Elemente verdeutlichen.

b) Die Themen ergeben den Dreiklang G-V-Z. Er bildet sich aus der

- gegenwärtigen Bedeutung des zeitgeschichtlichen Themas für die Schüler/-innen, aus der
- für die Kinder leicht zugänglichen, selbst erforschbaren Begründung des für sie interessanten Unterrichtsgegenstandes in der Vergangenheit und aus der
- Wirkmächtigkeit der nahen Dinge und Vorgänge, des Problems und der Fragestellung für die absehbare Zukunft der nachwachsenden Generation.

c) Die Themen müssen sich oikumenisch und fächerübergreifend darstellen. Katholischer RU blickt nicht nur auf das, was in unmittelbarer Nähe des eigenen Kirchturms geschieht/geschah. Er wagt nicht nur einen kleinen Augen-Blick zur evangelischen Kirche. Oikumenischer Kirchengeschichtsunterricht ist zu den Gotteshäusern der

<sup>19</sup> Vgl. W. Schulze (Hg.), Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion, Göttingen 1994.

Schwestern und Brüder in Abraham hin offen. Denn alle Religionsgemeinschaften fädeln/fädelt sich als Teil der ganzen Tradition in die eine Lokalgeschichte ein. Kirchengeschichtsunterricht befreit sich - nicht aus überlebenstaktischen Gründen, sondern aufgrund seines ihm zugrundeliegenden Menschenbildes und um des pädagogischen Zieles 'ganzheitliches Lernen' willen - aus den Fesseln der Fachisolation und kooperiert mit Fächern, die ihre spezifischen Farben und Töne in die lebensnahe Auseinandersetzung mit dem Geschehen einbringen können; so bspw. mit dem Kunst-, Musik- oder Deutschunterricht.

d) Die Lehrangebote haben so anregend zu sein, dass junge Persönlichkeiten im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbstbestimmt und selbständig lernen können. Das zu ergründende Thema bewegt die Schüler/-innen zur Selbsttätigkeit. Sie sind auf ihren Lernwegen Handlungs-Subjekte. In diesem Selbst-Bildungsprozess<sup>20</sup> verändert sich die Rolle der Lehrerin. Sie tritt langsam, aber sicher aus dem Kommunikations- und Informationsmittelpunkt heraus und wird zur Mentorin und Subsidiarin der sich emanzipierenden jungen Menschen. Wenn sich der Lehr- und Lernweg - behutsam bspw. durch Stationenlernen<sup>21</sup> im muttersprachlichen oder im Rechen-Unterricht eingeübt - so gestaltet, haben mündige Schüler/-innen auch Selbstverantwortung für ihre Entscheidungen und die erzielten Ergebnisse zu übernehmen.

Das konkrete, von Ort zu Ort unterscheidbare Thema liegt in der Schnittmenge von a) bis d). Über dieses treten die Schüler/-innen in einen argumentativen und facettenreich deutenden Dialog ein.

Ein solches Thema kann z. B. 'Der Friedhof' sein, um dessen Erweiterung es im Ortsparlament Streit wegen eines neu einzurichtenden Gräberfeldes für Bürger/-innen muslimischen Glaubens gibt. - Juden, Christen und Muslime in Reih' und Glied zur letzten Ruhe gebettet? Auch zukünftig ein einheitlicher Totenkult der gewohnten lokalen Friedhofsordnung gemäß? Im Ort erfragte subjektive Meinungen prallen aufeinander, zu denen die Kinder anfanghaft begründet ihre eigene Position finden müssen. Sollen sich Vertreter der beiden christlichen Kirchen dafür einsetzen, dass in der neu zu gestaltenden Friedhofskapelle das Pestkruzifix wieder gezeigt wird?

### *Methodische Hinweise*

R. Bauer gibt sieben Gütekriterien für den Grundschulunterricht an.<sup>22</sup> Diese gelten selbstverständlich auch für den RU, in dem sich die Religionspädagogin nicht mehr als Belehrerin sondern als Beraterin und Begleiterin der selbstbestimmten Lernwege der Kinder versteht. Für den kirchengeschichtlich orientierten RU ist mit Bauer hervorzuheben: Die Schüler/-innen sollen

- ihre Selbständigkeit erweitern,
- ein Wissen um geschichtliche Zusammenhänge und Verfahren aufbauen,
- ganzheitliches Wissen und Können durch eigene Erfahrungen in Handlungsfeldern erwerben.

<sup>20</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 26-29 (2.2).

<sup>21</sup> Vgl. R. Bauer, Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen, Berlin 1997.

<sup>22</sup> Vgl. R. Bauer, 134.

## Erzählen belebt

Geschichte lebt vom direkt-konkreten, anschaulichen face to face Erzählen. Das Wort, die individuelle Modulation der Stimme, die Sprechgeschwindigkeit, die 'echte' Gestik und Mimik des Erzählers eröffnen den Zuhörern/-innen eine Bühne, auf der Personen, Gegenstände und Situationen sich zeigen und machen der Erzählrunde einstige Erfahrungen und Widerfahrnisse – und dazu gehören auch religiös-kirchliche – gegenwärtig. „Geschichten re-produzieren geschichtliche Wirklichkeit, schaffen zugleich aber eine neue unmittelbar wirkende Realität. Aus einem (historischen) Fragment wird in der Darstellung ein (kompositorisches) Ganzes.“<sup>23</sup>

Erzählen ist eine Grundform des Lehrens.<sup>24</sup> „Der RU kann auf das Erzählen nicht ohne Schaden verzichten.“<sup>25</sup> Jesus erzählte Geschichten, Gottesherrschafts-Gleichnisse. Geschichten über Jesu Person und Handeln wurden erzählt. Die zentrale Jesus-Geschichte ist die von seinem Tod und seiner Auferweckung durch den Du-Abba-Gott. Jesu Geschichte wird tradiert und aktualisiert, in neuen Situationen fortgeschrieben. Schließlich kommt diese Geschichte auf heutige Menschen zu. Sie sind eingeladen, ihre Geschichte des Gelingens und Scheiterns und Enttäuschungs-Geschichten in sie hineinzuerzählen.

Da Verstehen, Auseinandersetzung und Deutung der Geschichte vorgängige Basisinformationen notwendig haben, wird die Religionslehrerin – ihr immer öfter folgend eine Schülerin oder ein Schüler – im Kirchengeschichtsunterricht in Ich-Form ein zeitliches Nacheinander darstellen. Die Erzählerin ist affektiv beteiligt. Sie verwandelt damalige Zustände, Strukturen, Sachverhalte oder Begriffe in Handlungen. Beim Hören werden Farben und Gerüche erfahrbar. Bilder entstehen. Die Erzählrunde nimmt die Atmosphäre der Vergangenheit wahr.

Die Grundregeln biblischen Erzählens<sup>26</sup> gelten auch für die Kirchengeschichts-Erzählung. Die Erzählerin setzt sich nicht unter Zeitdruck. „Junge Menschen brauchen Zeit, wenn sie frei sein sollen für eigene Wahrnehmungen.“<sup>27</sup> Innehalten und Pausen werden bewusst geplant, um den Schülern Bedenkzeit zu ermöglichen. Die Religionslehrerin baut einen Spannungsbogen, der aus Kleinheiten komponiert ist. Im Erzählfluss entfallen lexikonartige Erklärungen. Die Sätze zeichnen sich durch Kürze aus. Ihre Syntax entspricht der Alltagssprache. Das Imperfekt ist die Domäne des Erzählens. Verben werden bevorzugt. Die Erzählsprache ist aktivisch. Die Religionslehrerin verwendet sparsam den Konjunktiv. Schillernde, durch keine Erfahrung gedeckte Adjektive entfallen.<sup>28</sup>

<sup>23</sup> W. Hug, Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule, in: I. Hantsche/H.-W. Schmid (Hg.), 59-80, hier: 70.

<sup>24</sup> Vgl. H. Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 41989, 34-64.

<sup>25</sup> H. Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 111.

<sup>26</sup> Vgl. D. Steinwede, Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten, hg. Comenius-Institut, Münster 1975.

<sup>27</sup> G. Hilger, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 261-279, hier: 262.

<sup>28</sup> Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München 31997, 129-132.

### Selbst-Tun stärkt

Spätestens die fachwissenschaftliche Vorbereitung förderte der Lehrerin unterschiedliche Element-Bausteine, verschiedene Schichten des kirchengeschichtlichen Unterrichtsgegenstandes zu Tage. Das – auf den ersten Blick kompakt, bei näherem Hinsehen aber facettiert sich darstellende – Thema kommt der Unterrichtenden bei der Arbeitsplanung entgegen. Sie kann an unterschiedlichen Bausteinen des Themas das individuelle ‘Selbst’ der Kinder fördern. Die Religionslehrerin, die ein ‘Bild der Klasse’ hat und deren Ausgangslage zum Thema erkundete, macht sich gezielt die Neigungen und Interessen, die Vorkenntnisse und Fähigkeiten, das ihr bekannte unterschiedliche Arbeits- und Lerntempo ihrer jungen Mitarbeiter/-innen zu Nutze. Bei einem kirchengeschichtlichen Thema kann die Lehrkraft den verschiedenen Schülertypen – dem visuellen ebenso wie dem auditiven, dem haptischen oder dem intellektuellen Lerntyp – gerecht werdende Zugänge zum Thema anbieten. An ihrer Thema-Schicht arbeiten die Kinder weitgehend eigenständig, untersuchen kritisch das Material und interpretieren es kindgemäß. Die Arbeitsweise wird der Individualnatur der Lernenden gerecht. Da eine ‘Sache’ nur durch Teilen mehr wird, ist zu gegebener Zeit das eigenständig Erarbeitete allen ‘Schicht-Arbeitern/-innen’ mitzuteilen, der Lerngruppe in einer Informations- und Diskussionsrunde zur Kenntnis zu geben. So bleibt kein Baustein auf dem gemeinsamen Lern- und Lehrweg unbeachtet liegen und wird von der Lerngruppe nochmals auf seine Konsistenz hin untersucht. Die Sozialnatur der Schüler/-innen kommt zu ihrem Recht. Das zuvor aufgeteilte mehrschichtige Thema findet wieder zu seiner Einheit – von den Kindern historisch bearbeitet und für die absehbare Zukunft ganzheitlich verarbeitet.

Die Arbeit in der Grundschule orientiert sich an dem Grundsatz, „den Maria Montessori einem Kind in den Mund legt: ‘Hilf mir, es selbst zu tun.’ ... In anderer Version lautet der Satz – vielleicht noch treffender: ‘Hilf mir, mir selbst zu helfen.’“<sup>29</sup> Die Lehrkraft emanzipiert die Kinder von einer sie bevormundenden und erdrückenden Energie. Sie haben ein Recht auf Mündigkeit und Entfaltung ihrer eigenen Aktivitäten. So suchen sich die Schüler/-innen – wenn man sie nur lässt – den für sie passenden persönlichen Zugang zu einem Problem, arbeiten weitgehend selbstbestimmt auf dem Weg auf das Unterrichtsziel hin und stehen dann auch für ihre Forschungsergebnisse gerade. Mündige junge Menschen übernehmen Verantwortung. Die Lehrerin hat die Pflicht, die jungen Persönlichkeiten ernstzunehmen.

Das Methodenarrangement erhält Anregungen durch die Arbeitsschulmethode zu Beginn des letzten Jahrhunderts. H. Schübler<sup>30</sup> bezeichnete als Kern der Arbeitsschule „Selbstdenken und Selbsttun in innigster Verknüpfung, kürzer ausgedrückt, die Eigenständigkeit des Schülers.“<sup>31</sup> Er lässt die Kinder selbst forschen, suchen und finden,

<sup>29</sup> H. K. Berg unter Mitarbeit von U. Weber, Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Stuttgart 1994, 39.

<sup>30</sup> Vgl. B. Jendorff, Die Arbeitsschulmethode des Frankfurter Stadtschulrates H. Schübler, in: *ibw journal* 26 (1998) 3, 3-11.

<sup>31</sup> H. Schübler, Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht, Frankfurt am Main 1922, 15.

um beim Lernen Leben zu wecken und/oder es zu erhalten. Kraftentfaltung im Dienst der religiösen Persönlichkeit ist Ziel des Pädagogen.

Jede Religionslehrerin, die ihre Methodenpalette aus den Prinzipien der katholischen Soziallehre – aus dem Personalitäts-, dem Subsidiaritäts- und dem Solidaritätsprinzip – heraus komponiert, favorisiert für ein kirchengeschichtliches Thema nicht den alle in gleicher Weise informierenden Frontalunterricht. Denn dieser drängt die jungen Mitarbeiter/-innen in eine Rezipientenrolle. Er fördert nicht deren Kreativität und Kooperationsfähigkeit. Variationen von Allein-, Partner- und Gruppenarbeit<sup>32</sup> – seien sie arbeitsgleich oder arbeitsteilig angeboten – werden den jungen Personen gerecht. In den von ihnen gewählten Sozialformen können sie nach ihrem gegenwärtigen Kenntnisstand der Sachlage, nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten historisch zu arbeiten, nach ihrer Motivation oder dem Interesse an dem Problem oder sogar nach ihrem individuellen Lerntempo differenziert und individualisiert lernen.

Der kirchenhistorische, mehrdimensionale Unterrichtsgegenstand, in den sich jede Schülerpersönlichkeit auf ihre Weise einbringen kann, bietet sich wie kein anderer beispielhaft an, sowohl das Einzel- als auch das Gemeinschaftswesen 'Mensch' in gleicher Weise zu fördern.

Das Problem der Zusammenführung der unterschiedlichen Arbeitsergebnisse muss gesehen werden, ist aber zu lösen, wenn Respekt vor den Einzelleistungen und spannende Neugierde auf bislang unbekannte Sichtweisen des Problems die Präsentation in der Lerngruppe bestimmt.

Der die Arbeitsergebnisse zusammenfassende Unterricht in der Großgruppe verhindert oder korrigiert anerzogene, unreflektiert übernommene Gesichtsfeldverengungen. So z. B.

- den trennenden Blick, der das Kontextum 'Zeitgeschichte' in eine Profan- und in eine konfessionelle Kirchen-Geschichte abgrenzt;
- den partikularen Blick, der die katholische Einheit des ganzen Gottesvolkes aus dem Auge verliert;
- die bescheidene kirchliche Innenschau, die den Blick vom Handeln auf dem Marktplatz der Polis abwendet;
- das Schielen nach oben, das die 'Leute da unten' in ihrem Alltag nicht wahrnimmt;
- die sexistische Schau, die allein 'große Männer' auf die Bühne stellt und Frauen in die Statistenrolle drängt;
- die modische Darstellung, die Kirchengeschichte resignativ anbietet und nicht realistisch-optimistisch-konstruktiv informiert.

Wer den kleinen Mitarbeitern/-innen ermöglicht, in unterschiedlichen Sozialformen zu arbeiten, sie dazu anregt oder sie ihnen vorgibt, lässt sie ungeahnte Erfahrungen machen, ihre Vorlieben entwickeln und neue Sichtweisen der Geschichte entdecken. „Der Aufbau eines Helfersystems und die Unterstützung dessen fördern in allen Bereichen soziale Tugenden, die für das gedeihliche und wertschätzende Zusammenleben notwendig sind: wahrnehmen und zuhören können, aufeinander eingehen usw.“<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München <sup>3</sup>1997, 68-78.

<sup>33</sup> R. Bauer, 130.

Handlungsorientierter RU ist keine religionspädagogische Modewelle<sup>34</sup>, um die Schüler/-innen beim Sammeln und Sichten des historischen Materials, bei dessen Analyse und Auseinandersetzung mit ihm sowie bei ihrer kindlichen Hypothesenbildung und Interpretation in Bewegung zu bringen.

Religionspädagoginnen berücksichtigen bei ihrer Unterrichtsorganisation die Ergebnisse der Lernpsychologie: 10 % des Gelesenen, 20 % des Gehörten und 30 % des Gesehenen werden behalten. Hören und Sehen erzielen eine 50 %ige und das Selbst-darüber-Sprechen eine 70 %ige Behaltensrate. Alles spricht für einen handlungsorientierten RU, da 90 % von dem behalten wird, was ein Mensch selbst ausprobierte und ausführte.

Selbständiges reales oder simulatives Handeln sowie produktives Gestalten ist dem RU genuin. Das biblische Gottes- und Menschenbild begründet, dass Menschen die Kreativität ihres Kopfes, die Gestaltungskraft der Hände und sich in Bewegung setzende Füße als erfahrbare Tat-Sachen bspw. in Auseinandersetzungs-Prozesse über die gewordene Welt und den Schöpfer-Gott einzubringen haben. In ihrer kreativen Kraft sind Frauen und Männer Gleichnisbilder Elohims. Die Jesus Christus nachfolgende Kommunikations- und Handlungs-Gemeinschaft 'Kirche' hat eine ausgeprägte, konkret erfahrbare Handlungsdimension. Männern und Frauen als mithandelnde Partner des Schöpfer-Gottes ist eine dynamische, die Wirklichkeit gestaltende Lebenskraft geschenkt: Gottes Geist.

#### Mündliche Geschichte erdet

Handlungsorientierter Kirchengeschichtsunterricht in der Grundschule folgt einer Richtung der modernen Geschichtswissenschaft. Er hat Interesse am Individuellen einer Region. Dieses stellt er den Kindern ihrer Zeit – des Individualismus und Pluralismus – in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. 'Leute da unten' „mit Namen und unterscheidbarer Geschichte“<sup>35</sup> werden befragt, zum Erzählen von Damals veranlasst.<sup>36</sup> Oral History, die mündliche Geschichte erweitert das methodische Repertoire der zeitgeschichtlichen Didaktik.<sup>37</sup> Den Kindern wird deutlich, „daß Geschichte auch das ist, was die Erinnerung aus ihr macht.“<sup>38</sup>

Oral History stößt auf keine technischen Schwierigkeiten. Ein Kassettenrekorder gehört heute zur Grundausrüstung der Kinder.

Nach sorgfältiger Vorbereitung einer mündlichen Befragung oder eines lebensgeschichtlichen Interviews in der Schule in Gruppenarbeit begegnen die Kinder in einer nach der Zeit differenzierten Hausaufgabe unmittelbar der Wirklichkeit des heutigen und damaligen Alltags, z. B. eines einzelnen Menschen, einer unterlegenen Gruppe, einer bestimmenden Sozial- oder Bildungsschicht der Region, die bislang keinen His-

<sup>34</sup> B. Jendorff, „Handlungsorientierter Religionsunterricht“: Keine Mode, sondern fundamental, in: *ibw journal* 34 (1996) 6, 3-12.

<sup>35</sup> W. Hardtwig, *Alltagsgeschichte heute. Eine kritische Bilanz*, in: W. Schulze (Hg.), 19-32, hier: 21.

<sup>36</sup> Vgl. G. Ruppert, 143-153.

<sup>37</sup> Vgl. U. Herbert, *Oral History*, in: H.-J. Pandel/G. Schneider, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Düsseldorf 1985, 333-345.

<sup>38</sup> B. Gruber, *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth 1995, 72.

toriografen fanden. Die kirchengeschichtlich arbeitende Grundschullehrerin lässt sich im Prinzip von den begründeten Argumenten der Befürworter der Alltagsgeschichte leiten: „Die Begrenztheit des Gegenstandes – eben des einzelnen Menschen – ermöglicht es, ihn ... nach allen Seiten hin auszuleuchten, Motive und Grundüberzeugungen, Fähigkeiten und Handlungen, familiäre, lokale und überlokale Beziehungen, Gedanken- und Glaubenswelt usw. zu erfassen, und das alles im Reflex auf das soziokulturelle Milieu, in dem dieser einzelne lebt und wirkt.“<sup>39</sup>

Die Grundschul Kinder befragen z. B. alte Großonkel und -tanten, wo und wie sie damals – kurz vor oder im 2. Weltkrieg – heirateten, warum sie dies in unsicherer Zeit taten, mit wem und wie sie feierten, wohin die Hochzeitsreise ging, worin ihrer Meinung nach der Unterschied zwischen damaligem und heutigem Heiraten besteht.

In den Lebenserinnerungen der Befragten zeigt sich Kirche in Gegenwart und Geschichte – sowohl im Gebäude, im Ritual und in der Feier und nicht zuletzt in der Grundeinstellung der Ehekontrahenten: ‘Ehe’ ohne Trauschein, ausschließlich staatliche Eheschließung oder Standesamt und sakramentale Eheschließung in der Kirche. Möglicherweise kann die subjektiv wahrgenommene und selektiv den Fragern authentisch mitgeteilte Geschichte durch Fotos, Briefe, Tagebuchaufzeichnungen oder Zeitungsartikel belegt oder ergänzt werden. Diese sollten als Leihgaben für die Arbeit in der Großgruppe erbeten werden. Denn die Dokumentation der Arbeitsergebnisse sichert nicht nur die Forschungsergebnisse der Schüler/-innen, sondern die gesammelten Mosaiksteine können auch für andere, in einer Ausstellung im Schulhaus präsentiert, inter-essant werden. Sie sind „Türöffner zu neuen Fragen, Themen und Problemstellungen.“<sup>40</sup>

Zum Abschluss der Arbeit kann eine Pro- und Contra-Diskussion stattfinden: Heiraten damals – schöner als heute? Schüler-Experten handeln simulativ. Begründet identifizieren sie sich mit den erfragten Positionen oder lehnen gehörte Meinungen ab. Von den Diskutanten sind Empathie und aktive Toleranz gefordert.

Handlungsorientierter RU, der zeit-(kirchen-)geschichtliche Themen aufgreift, ist eine wichtige Stimme der die Wirklichkeit deutenden Fächer. Er leistet einen Beitrag zur Lebensorientierung. Die jungen Persönlichkeiten einer „Gesellschaft der Zwischentöne“<sup>41</sup>, die statt ein ‘Entweder-Oder’ das ‘Sowohl-als-Auch’ bevorzugt und statische Endgültigkeit für dynamisches Offenbleiben verabschiedete, bearbeiten ihren aktuellen kulturellen Mutterboden. Begründet verwurzeln sie sich in ihm (partiell) oder lösen sich bewusst aus ihm (auf Zeit), um ihre Zukunft leben zu können. RU, der Themen aus der konkreten Umwelt der Schüler/-innen anbietet, kann mit ihrem Interesse rechnen. Die Entfaltung des geschichtlichen Bewusstseins verkümmert in der Grundschule oder es blüht durch einen lebensnahen und Suchbewegungen auslösenden RU auf.

<sup>39</sup> W. Hardtwig, 21.

<sup>40</sup> U. Herbert, 336.

<sup>41</sup> Y. Fritzsche, *Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“*, in: Deutsche Shell (Hg.), 93-156, hier: 156.

„Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“

*Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht*

## 1. Abseits der Schnelllernwege

Wir leben in einem Dilemma: Einerseits wächst das Maß an verfügbarer freier Zeit, andererseits muß in der verbleibenden Arbeitszeit immer mehr geleistet werden. Diese Aussage gilt nicht nur in der Arbeitswelt, sondern genauso auch in der Schule. Man denke nur an jene Bestrebungen, die die Schulzeit im Gymnasium um ein Jahr verkürzen und gleichzeitig das Stoffpensum erhöhen wollen. So versucht man, trotz Einsparungen an Zeit immer noch und sogar noch besser der originären Aufgabe der Schule gerecht zu werden, den Schüler auf sein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Die Schlagworte „Erziehung“ und „Bildung“ stehen stellvertretend für diese Zielvorstellung.

Erzogen und gebildet wird in der Praxis der Schule letztlich auf der Mikroebene der je einzelnen Schulstunde. Objektiv stellt man diesen Prozeß am Stundenmodell dar, dessen geistigen Hintergrund ein Input-Output-Modell bildet. Es spiegelt die Meinung, dass jedes der angestrebten Ziele dann erreicht werden kann, wenn man den Schüler nur richtig motiviert. Man regt beim Schüler einen bestimmten Lernreiz an (Input) und erzeugt letztendlich ein neues Verhalten (Output). Im Sinne dieses Modells ist das mit der rigiden Vorausplanung von Zielen, Zeitphasen, Lernschritten, Verhaltensanweisungen und Schüleräußerungen verbunden.

Doch dieser Vorgang ist problematisch. Der genau aufgezeichnete Unterrichtsverlauf kann sich selbst behindern, denn er beruht auf unserem ökonomisch-industriell geprägten Zeit- und Leistungsverständnis. Es fordert „das Lernen im Gleichschritt, objektivierende Verfahren der Leistungsbewertung, rigide Zeiteinteilungen, unabhängig von Lebensalter, Lebensrhythmus, Jahreszeit und Inhalten, die Angst des Lehrers, nicht voranzukommen und die Angst der Schüler nicht mitzukommen usw.“<sup>1</sup>. Ein Lernen in diesem geistigen Umfeld bezeichnet die Psychologie als „konvergierendes“ (zusammenlaufendes) Lernen. Horst Rumpf formuliert das eindrucksvoller, wenn er das als „Schnellernwege“<sup>2</sup> bezeichnet: Maximale Lernerfolge in kürzester Zeit mit höchstem Tempo, eine Art Fließbandbildung. Dahinter steckt die Anfrage an das gegenwärtige Bildungssystem, ob es genügt, den Schüler – ähnlich einem Computer – mit Informationen zu versorgen, der sie automatisch verarbeitet und am Ende das gewünschte Ergebnis bereithält. Die eigentliche Intention von „Lernen“ verflacht zur gedankenlosen Routinebewältigung des Alltages.

Das ging lange Zeit mehr oder weniger gut. Inzwischen wächst einerseits jedoch die Einsicht, dass nicht alles zu vertakten und zu beschleunigen ist. Man spricht sogar schon von einer „globalen Beschleunigungskrise“<sup>3</sup>. Und andererseits zeigen sich in den vielen Bereichen gesellschaftlicher Vollzüge, dass unsere Schüler mit dem ange-

<sup>1</sup> Hilger 1993, 264.

<sup>2</sup> Rumpf, 21 u. ö.

<sup>3</sup> Decker, 22.

paukten Wissen den modernen Anforderungen nicht mehr gewachsen sind. Ihnen fehlen Kreativität, kommunikative Strukturen, Visionen, Risikobereitschaft für das Neue, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit.

Die neueren didaktischen Bestrebungen vertreten mittlerweile die Einsicht, dass Bildung Zeit braucht, weil Bildung ein langsamer Prozeß ist. „Bildung ist nicht mit industriellen Produktionsprozessen zu vergleichen, sondern auf menschliche Entwicklungsrhythmen angewiesen und läßt sich nicht automatisieren und computerisieren. Bildungsprozesse lassen sich auch nicht vertakten im Sinne eines kollektiven und linearen Gleichschritts. Bei Bildungsprozessen können die Umwege und Rückschritte, die umkreisenden Bewegungen, die Prozesse des Verwirrens und Entwirrens, die Blockade und der Widerstand wichtiger sein als das gleichmäßige Fortschreiten. Wenn Bildung verbunden sein will mit der Entwicklung von Subjektivität, dann braucht der eigene Bildungsweg auch individuelle und nicht normierte Zeiten.“<sup>4</sup>

Inzwischen mehren sich jene Stimmen, die in diesem Sinn ein Lernziel „Langsamkeit“ fordern, die gewollte produktive Verlangsamung des Wahrnehmens, des Denkens, des Verarbeitens und des Reagierens im schulischen Lernen. Hilger stellt dazu folgende Behauptung auf: „Eine gewollte Verlangsamung im Lehr-Lern-Prozeß ist letztlich effektiver und produktiver als ein Lehren und Lernen, das möglichst viel, möglichst schnell ohne Umwege und ohne allzu viel Kraftanstrengung erreichen will“<sup>5</sup>. Eine solche Verlangsamung ist dann produktiv, wenn sie neue und andere Wahrnehmungen und Erfahrungen und Lernwege ermöglicht, weil sie eine Unterbrechung der glatten und zu schnellen Lernwege provoziert.<sup>6</sup>

Im gegenwärtigen Rahmen der „Institution Schule“ löst die Forderung nach Langsamkeit Unbehagen aus, eben weil sie im unmittelbaren Gegensatz zu unserer gegenwärtigen Zeit- und Arbeitseinstellung des schnellen Reagierens und Verarbeitens steht. Vielleicht wird sie sogar als „Kriegserklärung“ an das überkommene Lehrsystem gewertet. Schließlich gilt nach wie vor die Meinung, dass Langsame Staugefahr verursachen: „Für sie müssen besondere Reservate oder besondere Lehranstalten eingerichtet werden“<sup>7</sup>. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass die Berechtigung der Forderung nach Langsamkeit auch begründet werden muß. Deswegen soll im Folgenden zuerst das Wesen unserer Wahrnehmung genauer betrachtet werden. In einem weiteren Schritt muss die Frage gestellt werden, inwieweit die Kunst auf die „Wahrnehmungsroutine“ einwirken kann. Zuletzt läßt sich zeigen, wie die durch Kunst erzeugte produktive Verlangsamung im Denken den Menschen offen für das Andere, das Fremde und Neue werden läßt und wie es ein sinnenhafteres und sinnvolleres Lehren und Lernen zugunsten der Identität und der Ganzheitlichkeit der im Unterricht zusammentreffenden Personen fördern kann.<sup>8</sup> Schule braucht neben dem derzeit praktizierten konvergierenden Lernen die Ergänzung durch das sogenannte „divergierende“, das auseinanderlaufende Lernen. Mit dieser Lernform verlassen wir die Schnelllernbahnen,

<sup>4</sup> Hilger 1993, 268.

<sup>5</sup> Ebda., 271.

<sup>6</sup> Vgl. ebda., 271.

<sup>7</sup> Hilger 1994, 21.

<sup>8</sup> Vgl. Hilger 1993, 272.

öffnen unseren Blick für die Weite menschlicher Wissenslandschaften und nehmen uns die Zeit, sie zu erkunden und neue Welten zu entdecken.

## 2. Das Wesen der Wahrnehmung

Was ist Wahrnehmung? Wahrnehmung ist ein Prozeß, bei dem ein einlaufendes Signal auf vielfältige Weise transportiert wird. Funktional gesehen dient die Wahrnehmung der Informationssammlung und schafft so die Voraussetzungen zu einem situationsangemessenen, überlebenstüchtigen Verhalten.<sup>9</sup>

Wahrnehmung beginnt damit, dass jeder Gegenstand zunächst sensorisch registriert wird. Anschließend werden auf der Stufe der Wahrnehmung im engeren Sinne die Informationen zusammengefaßt und zu Perzepten organisiert. Diese Perzepte werden schließlich auf der Stufe der Klassifikation identifiziert und kategorisiert.<sup>10</sup> Uns interessiert vor allem die Stufe der Wahrnehmung im engeren Sinne, weil sie im wesentlichen einer unbewußten Arbeit des Gehirns zugeordnet ist. Bei der Organisation von Gegenständen spielen sogenannte „Wahrnehmungskonstanten“ eine wichtige Rolle. Sie befähigen den Menschen, Gegenstände als von beständiger Größe, Form und Position wahrzunehmen. Damit schafften sie eine wichtige Erkennungssicherheit, weil sie innerhalb der vielfältigen veränderlichen Reize die stabilen, unveränderlichen Merkmale herausfiltern. Im Zuge von sogenannten „Top-down-Prozessen“, die Gedächtnis, Motivation und Persönlichkeitseigenschaften heranziehen, erhalten die wahrgenommenen Gegenstände eine Bedeutung.<sup>11</sup> „Abstrakte Gedanken, vorhandenes Wissen, Glaubens- und Wertsysteme und andere Aspekte der höheren geistigen Prozesse einer Person kontrollieren, wie eintreffende Reize behandelt werden und bestimmen sogar, was „relevant“ genug ist, um überhaupt bemerkt und verarbeitet zu werden.“<sup>12</sup> Zur Wahrnehmung wird der Begriff hinzugefügt, zu den Fakten die Bedeutung.

Wenn der Mensch wahrnimmt, ist er mit all seinen Sinnen, den optischen, den akustischen, mit Stellungs- und Lagesinnen und weiteren Sinnen aktiv. Ganzheitliche Wahrnehmung ist für uns Menschen überlebenswichtig. Nur über eine aktive Auseinandersetzung mit den auf ihn einwirkenden Reizen erhält der Mensch Informationen über Abweichungen von seinen lebensnotwendigen Sollwerten und kann darauf in passender Weise reagieren. Man spricht hier von einer primären Bedürfnisbefriedigung. Wahrnehmung dient also zuallererst der unmittelbaren Situationensbewältigung. Durch weitere Lern- und Denkprozesse, die sich der Mensch in langen Zeitläufen der Evolution erwarb, kann der Mensch über die Wahrnehmung längerfristige Weltbilder aufbauen. Wenn er sich im Rahmen dieser Weltbilder bewegt, benötigt er nur noch bedingt Außenreize für seine Denkprozesse.

<sup>9</sup> Vgl. Dörner-Selg, 104.

<sup>10</sup> Vgl. Zimbardo, 188.

<sup>11</sup> Vgl. ebda., 190.

<sup>12</sup> Ebda., 181.

### 3. Adaptive Wahrnehmung und Wahrheit

Dieser Zusammenhang zwischen der ganzheitlichen Wahrnehmung und dem lern- und denkerzeugten Weltbild macht die eigentliche Problematik deutlich, die das Lernen allgemein und besonders in der Schule bestimmt: Das Denken erfordert wahrgenommene Inhalte, um sie zu verknüpfen. Das Denken ist jedoch nur bedingt auf die verfügbaren Wahrnehmungen angewiesen, nur noch wenige Außenreize genügen, um ein einigermaßen stimmiges Bild von der Außenwelt zu erhalten. In unserem Zusammenhang bedeutet Denken also auch die Möglichkeit zur Abkoppelung von der Ganzheitlichkeit der Wahrnehmung. Man kann sich diesen Vorgang leicht bewußt machen, wenn man z.B. an eine Zitrone denkt: Man sieht und schmeckt sie förmlich, das Wasser läuft einem im Munde zusammen.

Wir können also auf die externe Erprobung verzichten, indem wir auf interne Strukturen, die aus Erfahrungen und Findestrategien bestehen und ein hinlänglich brauchbares Abbild der Realität gestatten, zurückgreifen.<sup>13</sup> Wahrnehmung geschieht dann nur noch rein kognitiv ohne wirklich motivierende, d.h. ohne ganzheitliche Außenreize - und das ist die Krux des schulischen Lernens. Denn das beschworene Lehrziel aller Fächer, die von Schülern und Lehrern auch nur halbwegs ernstgenommen werden, ist das möglichst perfekte Beherrschen des lehrplanmäßig vorgegebenen Stoffes. Darauf werden alle Energien verwendet. „Der Mangel der Schul-Belehrung liegt nicht daran, dass die Lehrer zu wenig wüßten, dass sie ihre Erkenntnisse nicht anschaulich und verständlich genug „weitergeben“ könnten. Der Mangel an Schulbelehrung liegt an der falschen Lehrintention.“<sup>14</sup> Oft sehen die Lehrer ihre eigentlichen Aufgabe nur darin, möglichst viele Informationen weiterzugeben, die mit den Problemen unserer Wahl, unseres Berufs und unseres Lebens zusammenhängen. Schüler werden dann zu „Prothesen für rein kognitive Entschlüsselungs- und Übersetzungsoperationen“<sup>15</sup>. Weil dem Schüler kognitiv alles so korrekt entschlüsselt - vorgekaut - wurde, gewinnt er eine trügerische Vertrautheit und Nähe zu den in der Schule gelernten Inhalten. Aber: Auf ein richtiges Ergebnis kommen 1000 Fehlversuche, so lautet eine wichtige Aussage! Der Schüler erlebt nur die Konfrontation mit einem Ergebnis, das der Lehrer bereits vor ihm und stellvertretend für ihn gezogen hat. Die Erkenntnisse jedoch, die Höhen und Tiefen, die in der Vorbereitung seiner Unterrichtsstunde stecken, die kann der Schüler nicht nacherleben, weil ihm die unmittelbare Auseinandersetzung fehlt.

Wie gesagt: Eine kognitive Verarbeitung allein genügt nicht. Der Schüler braucht die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff. Nur das könnte ihm eigene, neue Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen.<sup>16</sup> Manche Probleme können eben mit den zur Verfügung stehenden Informationen nur dann gelöst werden, wenn der Betroffene Bestandteile, Elemente und Zusammenhänge dieser Informationen zu sehen vermag, die sonst übersehen werden.<sup>17</sup> Wie aber soll der zum kognitiven Lerner modellierte

<sup>13</sup> Vgl. *Dörner-Selg*, 120.

<sup>14</sup> *Rumpf*, 16.

<sup>15</sup> *Rumpf*, 13.

<sup>16</sup> So auch die Erkenntnisse der Lernpsychologie, für die Lernen aus Erkennen des Problems, Suche nach Lösungen, Durchführung und Bewertung eines Lösungsweges bestehen.

<sup>17</sup> Vgl. *Leitner*, 276.

Schüler diesen Anspruch bewältigen? Ihm sind ja alle Fremdheiten, Unverständlichkeiten und Peinlichkeiten, die man im Umgang mit den Gegenständen haben kann, ausgetrieben worden.<sup>13</sup> Die Gegenstände erscheinen stumpf und eindeutig, man kennt sie vermeintlich bis ins Detail, eine weitere Auseinandersetzung mit ihnen ist nicht lohnenswert. Kommen wir noch einmal auf unsere Zitrone zurück. Wir haben vorher bemerkt, wie stark die Empfindungen sind, die allein der Gedanke an eine Zitrone in uns auslöst. Diese Empfindungen sind zwar stark, aber bei weitem nicht alles! Unsere Empfindungen werden ganzheitlich, wenn wir eine echte Zitrone als solche mit allen Sinnen wahrnehmen: Gestalt, Struktur, Farbe, Geschmack können in uns eine wahre Sinnenexplosion erzeugen.

Aber schulische Stoffvermittlung gibt oft nur eine von vielen möglichen Wahrnehmungswelten wieder. Sie geht selten auf die tatsächliche Empfindungsstärke innerhalb unserer Wahrnehmungswelt ein und verschleiert neue Wahrnehmungsqualitäten. Grundsätzlich gilt, dass diese Form von kognitiver Wahrnehmung vor allem von einem Prinzip bestimmt wird: Dem adaptiven Nutzen in der Evolution. Damit ist gemeint, dass unsere Wahrnehmungsstrukturen zunächst im Dienste unserer Umweltbewältigung und Lebensorganisation stehen.<sup>14</sup> Wahrnehmung in diesem Sinne dient also nicht primär der Wahrheitsfindung.<sup>15</sup>

Wir wollen Wahrnehmung jedoch als eine Form der Welterfahrung begreifen, die uns etwas mitteilt, die uns hilft, etwas für „wahrnehmen“ zu können. Nur eine solche Wahrnehmung schenkt eine echte Lernerfahrung. Dazu brauchen wir einen sokratischen Weg in der Schule: Die Schüler müssen im Umgang mit den Dingen in die Verzweiflung der Unwissenheit gestürzt werden. Sie müssen lernen, die Dinge in ihrer Sperrigkeit und ihrer Distanz wahrzunehmen. Erst dann ist echte Erkenntnis möglich. „Die wirklich in Unwissenheit Gestürzten, die machen sich von selbst auf den Weg, sich herauszuarbeiten, der Lehrer kann das am Rand begleiten, was sich dann abspielt. Denn Erkenntnisse lassen sich prinzipiell nicht aufzwingen, sie sind je neu zu erzeugen.“<sup>16</sup> Hier überschreitet man den Vorgang der adaptiven Wahrnehmung zu einem Prozeß der Wahrheitsfindung.

Es gibt immer schon im Unterricht Gedanken, die außerhalb der gewohnten Norm und der alltäglichen Übung liegen. Außerplanmäßige Geistesblitze, unabhängige Überlegungen und kritische Fragen, die eigentlich als Gefahr für den reibungslosen Ablauf des unterrichtlichen Rahmens angesehen werden, könnten jetzt willkommene Chancen sein, um die gut ausgebauten Schnelllernstraßen zu verlassen und sich auf offenes Neuland zu wagen.

Neben solchen Gelegenheiten kann man die Lerninhalte auch ganzheitlich und didaktisch geplant vermitteln. „Zentral wird die Frage, wie dem Sog zur Verbiederung, dem Sog zur attraktiven Aufbereitung, zur lerngerechten Stilisierung im Interesse reibungsloser Aneignung wenigstens da und dort ein Stück weit zu widerstehen ist. Wie Langsamkeit zu entdecken ist, wie die gestuften Distanzen zu halten sind, wie die

<sup>13</sup> Vgl. Rumpf, 13.

<sup>14</sup> Vgl. Dörner-Selg, 122.

<sup>15</sup> Ebda., 122.

<sup>16</sup> Rumpf, 17.

Empfindungen der Fremdheit und Peinlichkeit, die Verzweiflung des Nichtwissens jedenfalls in Spurenelementen am Leben zu halten sind, damit die Wirklichkeit der Geschichte, der Kultur, der Wissenschaft nicht auf geglätteten Lernschnellwegen vollends entschwindet.“<sup>17</sup>

#### 4. Ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Bildung

Den theoretischen Ansatzpunkt, um diese Kernfrage beantworten zu können, bildet der Wahrnehmungsprozeß. Durch die unbewußte Verarbeitung der Sinnesdaten in unserem Gehirn wird aus der Vielzahl von möglichen Hypothesen nur die eine für uns richtig erscheinende ausgewählt. Viele weitere Faktoren, so z.B. Gedächtnis, Motive, Persönlichkeit, Soziales, fließen in die Entscheidung automatisch mit ein. Unser Ziel ist es, diesen an sich unbewußten Automatismus bewußt zu machen. Denn jene Faktoren können genauso gut die Verarbeitung unvollständiger oder mehrdeutiger Reize in verschiedene mögliche Richtungen lenken, wie uns die Phänomene der Wahrnehmungstäuschung zeigen. Das ist letztendlich eine Frage der Geschwindigkeit der Wahrnehmung. Um alle Denkmöglichkeiten an die Oberfläche des Bewußtseins zu heben, muß Wahrnehmung verlangsamt werden. Denn die menschliche Erkenntnis ist vieldimensional und die Erfahrung dieser Vieldimensionalität braucht Zeit. Die Retardierung, also Verlangsamung der Wahrnehmung wird durch den bewußten Einsatz von Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen ermöglicht. Es werden genau jene leiblichen Sinne eingesetzt, die sonst im Rahmen des kognitiven Lernens keinen Raum haben bzw. unreflektiert verwendet werden. Wahrnehmung bekommt damit eine neue Qualität, sie wird ästhetisch: „Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit bedeutet sowohl Sensibilisierung der Sinnlichkeit (z.B. Sinnesschulung) als auch Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten mit der Ermöglichung neuer Selbst- und Weltwahrnehmung“<sup>18</sup>. Diese Wahrnehmung drückt eine besondere Beziehung zur Welt aus, denn dieses konkrete Wahrnehmen nähert sich behutsam und aufmerksam der Welt und dem Leben in den Widersprüchen, Widerständen und Fremdheiten an.

Und hier geschieht genau das, was ästhetische Bildung heißt: „Eine Bildung, welche die Leiblichkeit des Menschen ernst nimmt, seine sinnliche Wahrnehmung schult, die Sinnlichkeit nicht von der Vernunft absetzt und welche seine Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit fördert“<sup>19</sup>.

#### 5. Bildende Kunst als Medium ästhetischer Wahrnehmung

Für unsere Absicht, diese ästhetische Lernkultur vermitteln zu wollen, benötigen wir nunmehr ein Hilfsmittel, das unsere alltägliche, unbewusste Routinewahrnehmung erschüttert, sie fragwürdig macht, sie verlangsamt, unsere Sinne anspricht und uns neue Erfahrungen ermöglicht. Es muß so beschaffen sein, dass wir an uns längst bekannten Dingen neue, über das Alltägliche hinausgehende, Erfahrungen machen können. Das sollen Erfahrungen der Fremdheit, der Unverständlichkeit und Peinlichkeit sein, die in einer Erschütterung münden. Alles, was unsere Wahrnehmung ausmacht, soll sich da-

<sup>17</sup> Ebda., 21.

<sup>18</sup> Hilger 1996, 316.

<sup>19</sup> Ebda., 315.

rin widerspiegeln als etwas nicht selbstverständliches. Ein solches didaktisches Mittel kann der Einsatz von Kunst im Unterricht sein.

Warum? Was ist Kunst eigentlich und was bewirkt sie? „Kunst“, so sagt Rolf Wedewer, „ist einerseits Wahrnehmung; andererseits ist sie aber auch Wirklichkeitsschaffend. Sie nimmt etwas wahr, veranschaulicht es, gibt es aber nicht unvermittelt wieder, sondern verändert es (...). Sie verändert es nach bestimmten Absichten, d.h. sie gibt dem Wahrgenommenen eine neue und so zuvor nicht gesehene Bedeutung. Allein darin, in dem Wort Bedeutung, ist bereits das Unabgeschlossene des Kunstwerkes angezeigt (...). Sie [die Kunstwerke] sind nicht eindeutig, wie Kunst überhaupt und niemals eindeutig ist. Es sind sehr verschiedene Wirklichkeitskomponenten, und wir sollten uns darauf einlassen, dass diese neue Bedeutung von uns gefragt wird in der Gewißheit, dass auch unsere Fragen nur Zwischenstationen sind wie die Antworten. Wir können dem Künstler insofern nachfolgen, als wir versuchen, den Prozeß nachzuvollziehen, den Kunst veranschaulicht, und das ist ein Prozeß der Erfahrung.“<sup>19</sup> Die Erfahrung, die Kunst vermittelt, ist wesentlich negativer Art, insofern sie alle typischen Vorstellungen enttypisiert. Darin ist sie produktiv, weil wir dann Wissen erwerben, wenn wir erkennen, dass wir die Dinge bisher zu einfach gesehen haben und nun besser wissen, wie es sich damit verhält. Das Wesen dieser Erfahrung ist dialektisch, denn mit der Veränderung unseres Wissens ändert sich zugleich auch der Gegenstand und führt uns zu neuen Fragen. Es entsteht kein abschließendes Wissen, sondern eine stete Offenheit für neue Erfahrungen, die durch die zuvor gemachten Erfahrungen erst angeregt werden.<sup>20</sup>

Das ist die provokante Dimension von Kunst. Die neue und andere Sicht von Wirklichkeit fordert das Erfahrungsvermögen und das Erfahrungswissen heraus, weil es die unbewußten Sinneinsichten und Handlungsorientierungen unterbricht und die das Leben der Menschen faktisch bestehende „Hierarchie alltagsweltlicher Wahrheiten“<sup>21</sup> kritisch analysiert. Sie erschüttert das unbewußte Routine-Wahrnehmen; plötzlich hat das Unbewußte die Möglichkeit bewußt zu werden. Unser Denken hält inne, beginnt zu kreisen, zu meditieren, verlangsamt sich. Hier ist der Vorgang der „Interpretation“ angesprochen, die Absicht, das Kunstwerk für sich entschlüsseln zu wollen.

## 6. Methodische Implikationen

Vielleicht versteht man diesen Ablauf besser, wenn man sich ein Kommunikationsmodell vor Augen hält. Kurz gefaßt geht es darum, dass ein Sprecher durch einen festgesetzten Zeichencode Vorgänge, Zustände, Gegenstände und Personen aus seiner Umwelt bezeichnen kann. Der Zeichencode erlaubt es ihm, seinen eigenen Verfassung, seinen Bezug zu Sachverhalten und Gegenständen auszudrücken und sich an einen Hörer zu wenden. Der Hörer kann, weil er denselben Code besitzt, den Appell des Sprechers encodieren und seinerseits antwortend als Sprecher tätig werden.

In gewisser Weise kann man die grundsätzlichen Regeln der Begegnung mit einer Person auf die Begegnung mit dem künstlerisch gestalteten Bild anwenden.<sup>22</sup> Nimmt man

<sup>19</sup> Wedewer, 76.

<sup>20</sup> Vgl. ebda., 77.

<sup>21</sup> Englert, 480.

an, dass das Bild einen Sachverhalt ausdrücken will und sich dazu besonderer Zeichen bedient, so wird klar, dass die Kommunikation gestört ist. Denn der Betrachter kann nicht ohne weiteres auf diese Zeichen zurückgreifen; er muß den besonderen Umgang damit üben und sozusagen die „Sprache“ des Bildes erlernen. Das Bild hat nämlich seine eigene „Sprache“ der Farben, Linien und Flächen. Der Eigenwert des Mediums „Bild“ gegenüber dem Wort verhindert es jedoch, dass man diese Sprache jemals durch Beschreibung und Begriffsbildung in ihrer Ganzheit erlernen könnte. Insofern obliegt mir als Empfänger der Botschaft des Bildes die Aufgabe, dieses Kunstwerk für mich zu vollenden. Denn: „In jedem Kunstwerk ist ja mehr enthalten, als der Künstler oder die Künstlerin weiß“<sup>23</sup>. Mit dem Bild in Kontakt zu treten, seine Sprache lernen und sich ansprechen zu lassen, ist ein vorsichtiges Herantasten auf einem Weg mit vielen möglichen, vorher nicht geahnten Abzweigungen. Das Bewußtsein braucht Zeit, um sich für die Vielfalt der Wirklichkeit, wie sie das Kunstwerk ausspricht, zu öffnen. Wenn ich das begreife, kann ich metakommunikativ wahrnehmen, mir Gedanken über meine Wahrnehmung machen und in Folge davon Welt gestalten und urteilen, was Wahrheit für mich ist.

Das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Methodik der Bildbetrachtung. „Viele Bilder sind zu schade für einen bloß „touristischen“ Umgang; sie geben wie anspruchsvolle Texte (...) ihr Eigenes erst, wenn man sich auf sie einläßt und mit ihnen vertraut macht (...).“<sup>24</sup> Wer also mit Bildern ästhetisch wahrnehmend unterrichten will, muß beim Schüler, der von der Rasanz der Bilder im Fernsehen geprägt ist, die nötige Sehgeduld üben und stärken. „Zur hohen Kunst der Bildbetrachtung gehört die gewollte Verlangsamung des Rezeptionsprozesses und des Interpretationsprozesses. Nur so ermöglichen Bilder neue Sichtweisen und nur so lassen sie Einbildung zu. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass eine verlangsamte und dadurch intensiviertere Wahrnehmung von Bildern Schichten erreicht, die der Intellekt nicht beschreiben kann und die das Ergebnis von unendlichen und unberechenbaren Wechselwirkungen zwischen dem Bild und den ganzheitlichen Strukturierungsprozessen des wahrnehmenden Subjekts sind.“<sup>25</sup> Kontraproduktiv arbeitet hier derjenige, der Bilder als flüchtigen Beleg für einen verbalisierten Sachverhalt heranzieht. Damit entwertet er das Bild, weil er es instrumentalisiert. Lange fordert dagegen, dass die Regeln der Begegnung mit einer Person auf die Begegnung mit dem künstlerisch gestalteten Bild anzuwenden seien. Das Bild „hat Anspruch darauf, sich ‚aussprechen‘ zu dürfen, in seiner individuellen Eigenart gewürdigt, statt bloß verzweckt zu werden“<sup>26</sup>.

Die Methodik der Bildbetrachtung muß nunmehr darauf abgestellt werden, die überschnelle, vorzeitige Interpretation zu verhindern. Es gibt viele Möglichkeiten einer bewußten Verlangsamung und Verzögerung des Interpretationsprozesses.<sup>27</sup> Sie zeichnen sich durch eine behutsame Annäherung und intensiviertere Auseinandersetzung mit dem

<sup>22</sup> Vgl. Lange, 531.

<sup>23</sup> Hilger 1995, 779.

<sup>24</sup> Lange, 532.

<sup>25</sup> Hilger 1993, 274.

<sup>26</sup> Lange, 531.

<sup>27</sup> Vgl. Hilger 1993, 274.

Bild aus. Man will den Ausdrucksgehalt des Bildes aus den spezifischen bildnerischen Ausdrucksträgern wahrnehmen: Wie ist das Bild gebaut und welche Farbwerte dominieren? Dazu läßt man sich zuerst in voller Außenkonzentration auf das Bild ein, indem man einzelne Bilderelemente isoliert, aus Bildteilen selber ein Bild erstellt oder nur einen vorgegebenen Teil des Bildes zu Ende malt. Darauf kann sich die Konzentration auf das Innere anschließen, indem sich der Betrachter den Gefühlen und den Assoziationen, die das Bild in ihm auslösen, stellt.<sup>27</sup> Schließlich, wenn die Thematik des Bildes erfaßt bzw. neu gesehen ist, „bietet es sich an zur weitergehenden meditativen Innerung: Wer bin ich im B.? Wie komme ich darin vor? Was geht es mich an?“<sup>28</sup>

## 7. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht als Sauerteig für das Lernen in der Schule

Die vielen Möglichkeiten, wie in Bildern Wirklichkeit repräsentiert wird, sind ein Gegenpol zur voreiligen, kognitiven Wahrnehmung. Letztlich führt diese Auseinandersetzung mit Kunst nicht zu einem sicheren Wissen, sondern dieser Prozeß ist offen. Etwas, was außerhalb seiner selbst liegt, eine Ahnung vom „ganz anderen“ rückt ins Blickfeld.<sup>29</sup> Der ästhetisch wahrnehmende Umgang mit Bildern verweist darauf und kann auf den absoluten Gott hinvermitteln. Dieses mögliche Verwiesensein auf Gott spricht Karl Rahner jeder sinnlichen Erfahrung und ausdrücklich auch dem Betrachten eines Bildes ohne eindeutig religiösen Inhalt zu.<sup>30</sup> Hier wird der Idealpunkt aller Erfahrung erreicht: Das ganzheitlich ästhetisch wahrnehmende Subjekt erlebt die Welt in ihrer Sinnlichkeit und übersteigt sie in das Übersinnliche.

Hierin liegt die überaus wichtige Leistung, die der Einsatz von bildender Kunst im Religionsunterricht haben kann. Der Religionslehrer kämpft im Unterricht mit dem sogenannten „Religionsstunden-Ich“. D.h. der Schüler weiß von vorneherein, was der Lehrer als Antwort erwartet. Frägt der Lehrer beispielsweise, wo denn der Mensch außerhalb seiner Beziehungen in der Familie noch Wärme und Geborgenheit erfahren kann, so sagt der Schüler ohne lange nachzudenken: „Bei Gott.“ Denn er weiß, dass der Lehrer jetzt den Satz „Gott schenkt Geborgenheit, Wärme und Liebe.“ hören will. Dementsprechend sind die Schülerbeiträge bereits in diese Richtung vorgepolt. Das Wesen des Religionsstunden-Ich ist also das bloße Wiederholen kognitiv erfaßter Inhalte.

Einem verantwortungsvollen Religionsunterricht muß es inzwischen darum gehen, im Schüler die religiösen Spuren zum Klingen zu bringen. „Die unsichtbare Religion junger Menschen stellt die Religionspädagogik vor die Aufgabe, Wege der Aneignung und der Vermittlung der christlichen Botschaft zu entdecken, die auch ermöglichen, die Erfahrungen junger Menschen in die Kirche einzubringen und auf diese Weise an der Tradition des Glaubens teilzuhaben.“<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Vgl. Lange, 532f.

<sup>28</sup> Lange, 533. Weitere didaktische Möglichkeiten bieten sich durch den Wechsel von Lernorten und die originale Begegnung mit dem Bild, sowie im projekt- und handlungsorientierten Unterricht.

<sup>29</sup> Vgl. Wedewer, 78.

<sup>30</sup> Vgl. Marnach, 185.

<sup>31</sup> W. Tzscheetzsch, zitiert nach Gröger, 22.

Im heutigen „Supermarkt der Anschauungen“ ist der Mensch aufgefordert, seine Religion zu wählen. Für den Religionsunterricht gilt jedoch oft genug das Bonmot, demzufolge Fragen beantwortet werden, die keiner gestellt hat. Der Schüler wird bereits mit einer für ihn getroffenen Vorauswahl konfrontiert. Annehmen oder ablehnen heißen seine zwei Wahlmöglichkeiten. Das ist zuwenig! Wenn wir Bilder verwenden, die nicht schon von vorneherein religiös vereinnahmt werden können, erreichen wir zwei wichtige Ziele: Erstens umgehen wir das Religionsstunden-Ich, zweitens machen wir die verschiedenen Möglichkeiten der Wahl bewußt. Daher kann es beim Einsatz des Bildes im Religionsunterricht nicht um eine Interpretation im üblichen Schnellschußverfahren gehen, sondern darum, sensibel wahrzunehmen und zu verstehen. Vielleicht ergibt sich aus dieser zunächst nicht-religiösen Wahrnehmung jener Kairos, der einen auf den absoluten Gott hin wahrnehmen läßt. Wenn vorschnelle Glaubensantworten in die sokratische Aporie geführt werden und dann in ihrer monolithischen Ausweglosigkeit unüberwindlich dastehen, vielleicht scheint dann ein Lösungsversuch - ein Angebot des Lehrers - aus dem christlichen Glauben in einem völlig neuen Licht auf. Das ist dann eine echte religiöse Erfahrung, die mit kognitivem Wiederkauen nichts mehr zu tun hat. Die Auseinandersetzung des Schülers mit seiner Religiosität kann der Lehrer nur begleiten, seine Begleitung kann bloß Angebot sein. Neben der methodischen Vorbereitung des Lehrers, wird dieses Angebot darin bestehen, die vorgenannte „meditative Innerung“ zu begleiten, Spannungen mit auszuhalten und Hilfestellung bei ihrer Auflösung zu leisten.

Nur ein Religionsunterricht, der diese Anforderungen der Zeichen der Zeit erkannt hat, kann dem Heranwachsenden eine echte Hilfe auf seinem Weg ins Leben sein! Nur so kann Religionsunterricht auch weiterhin seine einzigartigen Möglichkeiten in der Schule wahren und nutzen!

Offensichtlich ist also ästhetische Bildung wesentlich im Religionsunterricht verankert. Denn Kunst übersteigt letztendlich die Wirklichkeit und der Religionsunterricht will die Wirklichkeit auf Gott hin deuten. Wie die Kunst will auch der Religionsunterricht den Menschen befähigen, sein Leben gut und bewußt zu leben. Und Religion und Kunst beschäftigen sich beide mit der Frage, was der Mensch „wahrnehmen“ kann. Aber Religionsunterricht hat in der Schule eine über sein Fach hinausweisende Sauer-teigfunktion. Hilger hat „den Religionsunterricht als Pufferzone für eine neue Kultur der Langsamkeit im Blick. Er könnte ein Lernort für einen verlangsamten Lernstil werden, von dem aus Schule mit mehr Langsamkeit infiziert wird. Ein solch subversiver Lernstil im Sinne einer „produktiven Unterbrechung“ (...) tut not in einer Schule mit seinen „Schnelllernstraßen“ (...)“<sup>32</sup>.

### Literatur

Decker, Claudia (1995): Loblied auf die Langsamkeit. gehört gelesen. 1/1995. S. 22-28

Dörner, Dietrich/Selg, Herbert (1985): Psychologie: eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart, Berlin, Köln

<sup>32</sup> Hilger, 262f.

- Englert, R. (1985):* Glaubensgeschichte als Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München
- Gröger, Regina (1997):* Vive la jeunesse! Die unsichtbare Religiosität junger Menschen als religionspäd. Herausforderung. In: Unterwegs. 1/1997. München. S. 22
- Hilger, Georg (1993):* Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hrsg.) (1993): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion. München. S. 261-279.
- Hilger, Georg (1994):* Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht. In: KatBl 119. 1994. 21-30
- Hilger, Georg (1995):* Augen-Blicke und Sehversuche. In: KatBl 120. 1995. 778-784
- Hilger, Georg (1996):* Religionsunterricht und Ästhetik. In: KatBl 121. 1996. 315-318
- Lange, Günter (1984):* Umgang mit Bildern. In: Bitter, G./Miller, G. (1984): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München S. 530-533
- Leitner, Sebastian (1994):* So lernt man lernen. Angewandte Lernpsychologie - ein Weg zum Erfolg. Freiburg
- Marnach, Gitta (1985):* Menschenbild - Christusbild. Ein neues Verhältnis von Kunst und Kirche. In: Mennekes, Friedhelm (1985): Zwischen Kunst und Kirche. Beiträge zum Thema „Das Christusbild im Menschenbild.“ Stuttgart. S. 179-189
- Rumpf, Horst (1986):* Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim, Basel
- Wedewer, Rolf (1985):* Kunst verändert Erfahrung. Zu neueren Christusbildern von Arnulf Rainer. In: Mennekes, Friedhelm (1985): Zwischen Kunst und Kirche. Beiträge zum Thema „Das Christusbild im Menschenbild.“ Stuttgart. S. 73-78
- Zimbardo, Philip (1992):* Psychologie. Berlin

Finkler, R. (1987): Glaubenslehre als Bildungsexkurs. Versuch einer religions-  
 pädagogischen Katechese. München: Kösel.  
 Finkler, R. (1992): Von der religiösen Bildung zur religiösen Erziehung. Eine  
 religionspädagogische Herleitung. In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 19(1),  
 1-10.  
 Finkler, R. (1993): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 20(1), 1-10.  
 Finkler, R. (1994): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 21(1), 1-10.  
 Finkler, R. (1995): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 22(1), 1-10.  
 Finkler, R. (1996): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 23(1), 1-10.  
 Finkler, R. (1997): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 24(1), 1-10.  
 Finkler, R. (1998): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 25(1), 1-10.  
 Finkler, R. (1999): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 26(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2000): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 27(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2001): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 28(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2002): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 29(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2003): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 30(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2004): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 31(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2005): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 32(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2006): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 33(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2007): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 34(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2008): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 35(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2009): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 36(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2010): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 37(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2011): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 38(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2012): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 39(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2013): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 40(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2014): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 41(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2015): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 42(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2016): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 43(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2017): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 44(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2018): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 45(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2019): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 46(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2020): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 47(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2021): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 48(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2022): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 49(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2023): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 50(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2024): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 51(1), 1-10.  
 Finkler, R. (2025): Die religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.  
 In: *Religionspädagogische Zeitschrift* 52(1), 1-10.

## Literatur

- Becker, Gerd (1995): Loblied auf die Langsamkeit. *Beck'sche Reihe* 17/1995, S.  
 27-28.  
 Damer, Dietrich/Seig-Herbers (1985): *Psychologie: eine Einführung in ihre Grundla-  
 gen und Anwendungsfelder*. Stuttgart, Berlin, Köln.

Robert Ebner

## Ethik nicht nur für Religionsflüchter...

### Zur Situation des Faches an bayerischen Schulen

In unserer Gesellschaft ist es für Kinder und Jugendliche schwer, tragfähige und grundlegende Sinnangebote zu finden, die sowohl dem eigenen Leben als auch dem gesellschaftlichen System gerecht werden. Wolfgang Brezinka bringt es auf den Punkt: „Unsere liberale, aufgeklärte Gesellschaft befindet sich in einer Orientierungs- und Wertungskrise. Es handelt sich um eine Krise der Überzeugungen von dem, was anzustreben und was abzulehnen ist, was wichtig und was unwichtig ist, was höher und was niedriger zu bewerten ist, was unbedingt festgehalten werden soll und was aufgegeben werden kann.“<sup>1</sup> An unseren Schulen versucht man darauf eine Antwort zu geben, insbesondere durch den Religions- und Ethikunterricht. Der Ethikunterricht gewinnt in unserer säkularen und multireligiösen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Besonders in den Großstädten, aber auch in manchen mittelgroßen Städten und ländlichen Regionen trifft dies zu. Wie wird diesem Phänomen von seiten des Staates in der Aus- und Fortbildung begegnet? Wie sieht die Praxis im Schulalltag aus? Müssen Hausmeister immer noch „Heiden hüten“?, so fragte kürzlich ein pensionierter Lehrer.

## 1. Wie kam es zum Ethikunterricht? - Gesetzliche Grundlagen

### 1.1 Wandel der Religions- bzw. Konfessionsverhältnisse

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland tiefgreifend gewandelt. Eine Veränderung läßt sich auch auf dem Gebiet der Weltanschauung feststellen.<sup>2</sup> Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches gehörten mehr als 95 % der Bundesbürger den beiden christlichen Großkirchen an. Noch im Jahre 1970 waren 44,6 % der Bevölkerung Mitglieder der römisch-katholischen Kirche und 49 % Mitglied der protestantischen Kirche (protestantische Freikirchen eingeschlossen). Nur 2,5 % der Bevölkerung gehörten kleineren Religionsgemeinschaften an (jüdische, islamische u.a.), 3,9 % waren konfessionsfrei. Die Volkszählung von 1987 zeigt für die damalige Bundesrepublik eine Momentaufnahme mit 42,9 % Katholiken, 42,2 % Protestanten, 4,7 % Mitglieder kleinerer Religionsgemeinschaften und 10,2 % Konfessionsfreien. Jeder siebte Bundesbürger war schon damals nicht mehr Mitglied einer der beiden christlichen Großkirchen. Eine sprunghafte Änderung der Verhältnisse erbrachte die Wiedervereinigung Deutschlands im Jahre 1990. Bedingt durch einen großen Anteil konfessionsfreier Menschen in der ehemaligen DDR haben wir nun im wiedervereinigten Deutschland einen Anteil von 34,6 % Katholiken, 38,8 % Protestanten, 4,1 % Mitglieder kleinerer Religionsgemeinschaften und 22,5 % Konfessionsfreien. Danach gehört jeder vierte Bundesbürger nicht mehr den beiden christlichen Großkirchen an. Es gibt Prognosen für das Jahr 2000, die

<sup>1</sup> Brezinka, W.: Werte-Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: Huber, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf 1993, 55.

<sup>2</sup> Vgl. Gabriel, K.: Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: Tzscheertzsck, W./Ziebertz, H.G. (Hrsg.): Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 47-52.

besagen, daß die beiden christlichen Großkirchen jeweils nur noch ein Drittel der Bevölkerung zu ihren Mitgliedern zählen. Etwa 25 % der Deutschen (ca. 20 Millionen Menschen) würden konfessionsfrei sein.<sup>3</sup> Das würde natürlich auch die Zahl der konfessionslosen Schüler/innen beträchtlich vergrößern. Wenngleich die Situation an den bayerischen Schulen, insbesondere in der Grundschule, diesbezüglich noch besser ist als in den anderen Bundesländern, so zeigen sich auch hier Auswirkungen. In Bayern besuchten im Schuljahr 1997/98 von 539.686<sup>4</sup> Grundschülerinnen und -schülern 30.903<sup>5</sup> (5,7 %) den Ethikunterricht.

### 1.2 Gesetzliche Grundlagen

Anfang der siebziger Jahre setzte in Folge der 68er-Studentenbewegung eine Entwicklung ein, die von einem allgemeinen Emanzipationsaufbruch gekennzeichnet war und oft mit einer radikalen Kirchenkritik einherlief.<sup>6</sup> Dies führte zu Kirchenaustritten und zu einem sprunghaften Anstieg der Abmeldungen vom Religionsunterricht, insbesondere durch die Eltern, aber nach dem Erreichen der Religionsmündigkeit auch durch die Schüler selbst.<sup>7</sup>

Nach Art. 7, Abs. 2 GG können die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme ihres Kindes am Religionsunterricht entscheiden. Darüber hinaus besteht bereits seit 1921 folgende Regelung: „[...] Nach Vollendung des 18. Lebensjahres steht dieses Recht den Schülern selbst zu. Das Nähere über die Teilnahme und Abmeldung regelt das Staatsministerium [...] durch Rechtsverordnungen.“<sup>8</sup> Diese Regelung ist auch in Art. 137, Abs. 1 BV verankert: „Die Teilnahme am Religionsunterricht und an kirchlichen Handlungen und Feierlichkeiten bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten, vom vollendeten 18. Lebensjahr ab der Willenserklärung der Schüler überlassen.“ Die Motive des Fernbleibens vom konfessionellen Religionsunterricht waren jedoch nicht unumstritten. So spielte auch der „Genuß von Freistunden“ eine nicht geringe Rolle.<sup>9</sup> Des weiteren reichte die Spannweite von Gewissensgründen über Unzufriedenheit mit dem Religionsunterricht bis zu einem offen demonstrierten Protest als Selbstbestimmungsakt gegen Elternhaus, Schule und Gesellschaftssystem.<sup>10</sup> Durch die Inanspruchnahme dieser Möglichkeit kam es nicht nur zu einem schulorganisatori-

<sup>3</sup> Quelle „Statistisches Jahrbuch: Ergebnisse der Volkszählung 87, Heft 6/Fachserie 1; für die ehemalige DDR: nach Spiegel 46/1990. Hier wurde, was die Extrapolation der Daten betrifft, bewußt sehr vorsichtig geschätzt. Es existieren Veröffentlichungen, die zu einem deutlich höheren Anteil an Konfessionslosen kommen (vgl. Proske, W., in: Materialien und Informationen zur Zeit (MIZ) 4/91, 19-20).

<sup>4</sup> Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Schule und Bildung in Bayern 1998, Reihe A, Bildungsstatistik, München 1998, 58.

<sup>5</sup> Auskunft des Bayerischen Statistischen Landesamts in München vom 21. Juni 1999.

<sup>6</sup> Vgl. Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1, Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 68; vgl. ders.: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 99.

<sup>7</sup> Vgl. Tremel, A.K.: Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz, in: Ethik und Unterricht, Fachzeitschrift für den Unterricht, Werte und Normen 5 (1994), 18f.

<sup>8</sup> Art. 46, Abs. 4 BayEUG (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen), in: Hahn, G.: Schulordnung für die Volksschulen in Bayern VSO, München 1994<sup>11</sup>, 32.

<sup>9</sup> Vgl. Franzen, W.: Ethikunterricht, in: Hastedt, H./ Martens, E. (Hg.): Ethik. Ein Grundkurs. Reinbek b.H. 1994, 301.

schen, sondern auch zu einem verfassungsrechtlichen Problem, das bis in die heutige Ethik-Diskussion hineinreicht. Einerseits besteht das Recht, nicht am Religionsunterricht teilnehmen zu müssen, andererseits verbietet dies der Status des ordentlichen Lehrfaches. „Der RU ist sowohl weltanschaulich gebunden als auch ordentliches Lehrfach in einer weltanschaulich neutralen Schule - wenn man so will: ein Anachronismus.“<sup>11</sup> Als „unordentliches Schulfach“, nach den religiösen Lehren der Religionsgemeinschaften bestimmtes Unterrichtsfach, also ein von den Kirchen in alleiniger Verantwortung getragener Weltanschauungsunterricht für ihre Mitglieder, besteht keine Teilnahmepflicht. Diese eigentümliche Konstruktion des RU spielte solange keine Rolle, als die deutschen Schüler in der Regel gleichzeitig beiden hier beteiligten Systemen, der Schule und der Kirche, angehörten. Solange diese Koinzidenz der Mitgliedschaften für die überwiegende Mehrzahl aller Schüler bestand, blieb das Privileg der Kirchen in dieser Angelegenheit unproblematisch.

Ende der sechziger Jahre kam es zu einem Wandel der Verhältnisse: Die Zahl der Konfessionsfreien nahm zu und zudem kam es zu zahlreichen Abmeldungen vom Religionsunterricht. Darauf reagierten die beiden Kirchen, zunächst die Katholische Kirche<sup>12</sup> und dann ein Jahr später die Evangelische Kirche<sup>13</sup>, die für die sogenannten „Religionsflüchter“, anlässlich einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz, einen „Ersatzunterricht“<sup>14</sup> forderten. Ihr Interesse war es in erster Linie, die Abmeldungen vom Religionsunterricht zu kompensieren, was heute noch die erschwerte Unterrichtsorganisation des Ethikunterrichts zeigt. Aber nicht nur die Kirchen, sondern auch der Staat hatte ein dezidiertes Eigeninteresse, ein „Ersatzfach“ in den Schulen zu etablieren<sup>15</sup>, um, wie Tremml<sup>16</sup> formuliert: „[...] die der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft innewohnende Tendenz zur Zerstreung der heterogenen Kräfte durch Förderung gemeinsamer, homogener Werte zu kompensieren.“

Die Auseinanderentwicklung von verschiedenen Anschauungen einzelner Gruppen der Gesellschaft sollte also durch eine Übereinstimmung in den Grundwerten ausgeglichen werden. Sowohl der Staat als auch die Kirchen konnten sich bei der Einrichtung des neuen Unterrichtsfaches auf die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946 berufen. Dort heißt es:

„Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.“<sup>17</sup>

<sup>10</sup> Vgl. *Blöckl, E.*: Religionsunterricht und Ethikunterricht. Zusammenhänge und Unterschiede, in: *Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung* 49 (1996), 281.

<sup>11</sup> *Tremml, a.a.O.*, 18.

<sup>12</sup> Vgl. *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Sonderdruck aus der Offiziellen Gesamtausgabe I der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Hefreihe Synodenbeschluss Nr. 4, Bonn 1974, 41.*

<sup>13</sup> *Beschluß des Ausschusses Bildung und Erziehung der Synode der Ev. Kirche in Hessen und Nassau vom 22./23. 8. 1975*

<sup>14</sup> *Baden-Württemberg, Schulgesetz in der Fassung vom 23. März 1976, § 100, Abs. 4 ist der einzige Ort, an dem der Begriff „Ersatzfach“ in einem Gesetzestext gebraucht wird, zit. n.: Schmidt: Diktaktik des Ethikunterrichts, Bd. 1, Stuttgart, Berlin, Köln 1983, 11.*

<sup>15</sup> Vgl. *Nipkow, a.a.O.*, Bd. 1, *Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 68.

<sup>16</sup> *Tremml, a.a.O.*, 19.

Ähnlich gefaßt ist der Artikel 35 der Verfassung des Landes Rheinland-Pfalz von 1947:

„Für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes zu erteilen.“<sup>18</sup>

Diesen Auftrag begann man nun in die Wirklichkeit umzusetzen, und das neue Fach „Ethik“ wurde eingerichtet. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen kam es dann 1972 in Bayern und Rheinland-Pfalz aufgrund der verfassungsrechtlichen Verankerung zur Einführung des Ethikunterrichts als „Ersatzfach“ für das ordentliche Fach Religion. Die Einrichtung des Ethikunterrichts in Bayern und Rheinland-Pfalz löste erhebliche Proteste aus und führte zu einer Klage beim Bundesverwaltungsgericht, die mit einem Entscheid vom 30. Mai 1973 zurückgewiesen wurde. In dem höchstgerichtlichen Urteil wird bestätigt, daß die Länder im Rahmen der staatlichen Schulaufsicht nach Art. 7, Abs. 1 GG befugt sind, für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Schüler einen obligatorischen Ersatzunterricht in Philosophie einzurichten. Auch ein Ersatzunterricht in Religionskunde sei prinzipiell zulässig, wenn der Staat dies zur Erreichung des gesetzten Bildungsziels für sinnvoll halte. Wesentlich sei jedoch, daß es sich um einen religiös wertneutralen Ersatzunterricht handle.<sup>19</sup>

In Bayern wurde das Fach Ethik erstmals 1972 in den Gymnasien eingeführt. In einer Verlautbarung des Kultusministeriums (KMS) Nr. II/2 - 8/34 721 vom 5. März 1973 heißt es:

„Mit Schreiben des Ministeriums (MS) vom 25. Mai 1972 Nr. II/2 - 8/65 347 wurde der in Art. 137, Abs. 2 BV für Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, vorgesehene Ethikunterricht an den Gymnasien des Landes eingeführt.“<sup>20</sup>

Im gleichen Jahr wurde dann im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBI), München am 28. Juli 1972, Nr. 13, 730ff, der erste curriculare Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik veröffentlicht. Dort heißt es:

„Bekanntmachung über den curricularen Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik, gem. Art. 137, Abs. 2 BV vom 4. Juli 1972 Nr. II/2 - 8/89 828. [...] Das Unterrichtsfach Ethik wird gem. Art. 137, Abs. 2 BV für Schüler eingerichtet, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen. Der nachfolgend veröffentlichte Lehrplan ist hinsichtlich der Schulgattungen übergreifend und nach Jahrgangsstufen konzipiert. Als curriculärer Lehrplan ordnet er die Lerninhalte, das Unterrichtsverfahren und die Lernzielkontrolle jeweils Lernzielen zu. Diese sind aber nicht so weit operationalisiert, daß dem Lehrer nicht ein Spielraum eigener Gestaltung verbliebe.“<sup>21</sup>

Des weiteren wird auf folgendes hingewiesen: „Die vorliegenden Lehrpläne sind zunächst für eine Erprobungsphase gültig. Die Schulen, an denen der Lehrplan erprobt wird, können auf Grund der mit dem Lehrplan gemachten Erfahrungen bis zum Ende

<sup>17</sup> Art. 137, Abs. 2 BV.

<sup>18</sup> *Blöckl*, a.a.O., 281.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 281.

<sup>20</sup> Staatsinstitut für Schulpädagogik München (Hrsg.): Handreichungen für das Unterrichtsfach Ethik, Donauwörth 1973, 10.

<sup>21</sup> Bekanntmachung über den curricularen Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik gem. Art. 137, Abs. 2 BV vom 4. Juli 1972 Nr. II/2 - 8/89 829, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, München 28.7.1972, Nr. 13, 730.

des Schuljahres 1972/73 Änderungsvorschläge über das Staatsinstitut für Schulpädagogik dem Staatsministerium vorlegen.<sup>22</sup>

Auch für die anderen Schulgattungen wurden Bestimmungen erlassen:

„ a) *Fachoberschulen*: Nehmen nur verhältnismäßig wenige Schüler am Unterricht in Ethik teil, so kann eine gemeinsame Unterrichtung mit Schülern des Gymnasiums (am Gymnasium oder an der Fachoberschule) erfolgen.

b) *Berufliche Schulen*: In Schulen mit Vollzeitunterricht wird analog zu der Regelung für die Gymnasien verfahren. In Schulen mit Teilzeitunterricht können Schüler aus 2 oder 3 Schülerjahrgängen zusammengefaßt werden, wenn auf Grund der Teilnehmerzahl der Unterricht nach aufsteigenden Klassen nicht möglich ist. In diesem Fall sind die Themen des Lehrplanes so auszuwählen, daß die Unterrichtsziele für die Jahrgangsstufen im Laufe von 2 bzw. 3 Jahren erreicht werden.

c) *Hauptschulen*: An den Hauptschulen können nach Bedarf mehrere Jahrgangsstufen zu einem Kurs zusammengefaßt werden, wenn auf Grund der Teilnehmerzahl nicht für jeden Schülerjahrgang ein eigener Kurs zustande kommt. Werden zwei Kurse gebildet, so empfiehlt sich die Gliederung 5/6 und 7/9.<sup>23</sup>

Nachdem die einjährige Erprobungsphase des Ethikunterrichtes an den Gymnasien abgelaufen war, wurden im Schreiben des Kultusministeriums (KMS) Nr. II/2 - 8/34 721 vom 5. März 1973 folgende Verordnungen erlassen:

„Der mit Bekanntmachung des Kultusministeriums (KMB) vom 4. Juli 1972 (KMBl., 730) veröffentlichte Lehrplan wurde im laufenden Schuljahr an zahlreichen Gymnasien erprobt. Im Zuge der schrittweisen Einrichtung des Ethikunterrichts wird am 1.8.1973 wie folgt verfahren.

1. An den Gymnasien mit herkömmlicher Oberstufe wird vom Schuljahr 1973/74 an der Unterricht in Ethik in den Jahrgangsstufen 11-13 allgemein eingerichtet.
2. An den Gymnasien, die mit der Durchführung des Versuchs zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe als Kollegstufe bzw. als Studienstufe beauftragt sind, beginnt die Einführung mit dem Jahrgang, der im Schuljahr 1973/74 in die 11. Jahrgangsstufe eintritt.
3. Im Bereich der gymnasialen Unter- und Mittelstufe (Jahrgangsstufe 5-10) wird die Phase der Erprobung der Lehrpläne zunächst bis 1.8.1975 fortgesetzt. Schulen, die sich im Schuljahr 1973/75 an der Erprobung der Lehrpläne beteiligen wollen, melden dies bis spätestens 15. Juni des jeweiligen Schuljahres unter Angabe des für die Erteilung des Unterrichts vorgesehenen Lehrers dem Staatsministerium [...] An Schulen, an denen die Erprobung der Lehrpläne des Ethik-Unterrichts in der Unter- und Mittelstufe durchgeführt wird, ist der Unterricht auch in der Unter- und Mittelstufe ordentliches Lehrfach. [...]“<sup>24</sup>

Mit diesem Erlaß wurde also der Ethikunterricht offiziell in den bayerischen Gymnasien eingeführt. In den darauffolgenden Jahren kam es allerdings immer wieder zu

<sup>22</sup> Ebd., 730f.

<sup>23</sup> Bekanntmachung über den curricularen Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik gem. Art. 137, Abs. 2 BV vom 4. Juli 1972 Nr. II/2 - 8/89 829., in: KMBl. München, 28.7.1972, Nr. 13, 730.

<sup>24</sup> Vgl. Schreiben des Kultusministeriums Nr. II/2 - 8/34 721 vom 5. März 1973, in: Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.), München 1973, 10ff.

Lehrplanänderungen. Ähnlich den Versuchen in Bayern wurde auch in Rheinland-Pfalz 1972/73 (Art. 35, Abs. 2 der Landesverfassung von Rheinland-Pfalz) Ethik als Pflicht- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht angeboten. Der zunächst für eine Erprobungsphase gültige curriculare Lehrplan Bayerns bzw. die vorläufigen Richtlinien und Arbeitshilfen für Rheinland-Pfalz wenden sich nur an die Sekundarstufe I und II, innerhalb dieser beiden Stufen jedoch nicht nur an Gymnasiasten, sondern ebenso an die Haupt- und Realschüler, Berufsfachschüler, Berufsschüler und Fachoberschüler, während die Primarstufe unberücksichtigt bleibt.<sup>25</sup>

Erst zehn Jahre später, nach der Einführung von Ethik an den bayerischen Gymnasien, wurde am 8. Juni 1982 der Ethikunterricht für die Grundschule eingeführt.<sup>26</sup> So heißt es im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBL) vom 8.6.1982, Nr. 9,81:

„Einführung des Lehrplans für das Fach Ethik in der Grundschule, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 17. März 1982 Nr. III A 4 - 4/31 651.

1. Der Lehrplan für das Fach Ethik in der ersten bis vierten Jahrgangsstufe der Grundschule wird in der Sondernummer 16 des Amtsblattes des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus veröffentlicht. Er tritt am 1. August 1982 für alle bayerischen Grundschulen in Kraft. [...]

Erst 1986 folgte die Herausgabe eines spezifischen Lehrplans für das Fach Ethik in der Hauptschule.

## 2. Zur Konzeption des Faches

### 2.1 Grundsätzliche Überlegungen

Mit dem Fach Ethik wird oft Werterziehung verbunden. In dieser Konzeption wird die klassische Position der moralischen Unterweisung vertreten. Sie will sittlich erziehen und als wertorientierter Unterricht explizit Werterziehung sein. Ziel ist also die Vermittlung von Moral bzw. von Werten und Tugenden. Doch was ist eigentlich mit Werten und Tugenden gemeint?

Der Begriff 'Wert' ist in unserer Zeit zum Modewort geworden; der Name 'Werteerziehung' zum pädagogischen Schlagwort.<sup>27</sup> Unter den Wertbegriff fallen Güter, die dem Menschen etwas wert sind. Das können einmal materielle Güter sein oder Besitz, Leben, Gesundheit oder geistige Güter, wie Wissen, Moral, Recht, Religion, Kunst. Darüber hinaus gibt es Grundwerte, wie zum Beispiel die Menschenrechte. Man spricht auch von ewigen Werten, die alles „Wahre, Gute und Schöne“ einschließen.

Es gibt zwei Feststellungen, die im Zusammenhang mit Werten gemacht werden können. Dies ist zum einen, daß wertfreies Erleben nicht möglich ist. Wertfreie Wirklichkeit erleben hieße, Wirklichkeit ohne Bezug auf sich zu erfahren, ohne Bezug darauf, ob, in welchem Maße und in welcher Hinsicht mich das Erlebte zur Zustimmung oder Ablehnung drängt. Menschen können aber die Welt nicht so erleben, als gäbe es sie

<sup>25</sup> Vgl. Höffe, O.: Ethikunterricht, in: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. I, Freiburg, Basel, Wien 1977, 277.

<sup>26</sup> Ebd., 277.

<sup>27</sup> Vgl. Brezinka, a.a.O., 53.

nicht. Es ist immer ihr Erleben und daher immer mit einer Stellungnahme ihrerseits verbunden. Es sei jedoch zu bedenken, daß nicht alles, was sie für wertvoll halten, auch wirklich wertvoll ist. Als zweites sei angemerkt: Werte sind keine Einbildung. Wenn sie einen Wert erleben, erklären sie nicht etwas als wertvoll, sondern etwas zeigt sich ihnen als wertvoll. Nicht sie lösen bei sich das Gefühl der Freude aus, sondern die Dinge, an denen sie sich freuen. Wäre das nicht so, könnten sie verschiedene Freuden gar nicht unterscheiden. Desgleichen entstehen sittliche Werte nicht durch Setzung von Menschen.<sup>28</sup>

Nach Brezinkas<sup>29</sup> Ansicht faßt der Begriff „Werterziehung“ Erziehungsaufgaben zusammen, die unter folgenden Namen bekannt sind: religiöse Erziehung, weltanschauliche oder lebenskundliche Erziehung, moralische oder sittliche Erziehung, Rechtserziehung, staatsbürgerliche, politische und soziale Erziehung sowie ästhetische Erziehung. Diese erzieherischen Teilaufgaben haben folgendes gemeinsam: Es soll zu Glaubensüberzeugungen, Gesinnungseinstellungen, Grundhaltungen und persönlichen Wertrangordnungen erzogen werden, die den normativen Orientierungsgütern der eigenen Gesellschaft entsprechen. Zu diesen Orientierungsgütern gehören moralische und rechtliche Normen, Persönlichkeitsideale und Gesellschaftsideale, Institutionen als verpflichtende Elemente der gemeinsamen Lebensordnung sowie klassische Werke der Dichtkunst und der anderen schönen Künste. Für diese Orientierungsgüter haben sich die Namen „Werte“ eingebürgert, für die angestrebten Persönlichkeitseigenschaften „Werteinstellungen“, „Werthaltungen“, „Wertorientierungen“. Eine grundlegende Einsicht ist darüber hinaus, daß „Wissen und Können“ bzw. „Kenntnisse und Fertigkeiten“ allein nicht genügen, um sein Leben gut, selbständig und sozialverantwortlich führen zu können. Zur Lebenstüchtigkeit gehören auch positive Werteinstellungen und Gesinnungen. „Werte-Erziehung“ ist also nur ein neuer Name, der alte und bleibende Erziehungsaufgaben begrifflich zusammenfaßt. Es sind Aufgaben, die alle darauf abzielen, in den zu Erziehenden gute Bindungen zu fördern, d. h. „Liebe zu bestimmten Kulturgütern, die als besonders wertvoll gelten. Diese bindenden Einstellungen, Neigungen und Interessen werden als Erziehungsziele gesetzt, weil man annimmt, daß sie für das individuelle Wohl der Person wie für das soziale Wohl notwendig sind.“<sup>30</sup>

Diese Aspekte betont auch ausdrücklich der Lehrplan Ethik für die Grundschulen in Bayern. Hierzu heißt es:

„Der Ethikunterricht der Grundschulen will den Schülern vor allem für die sittliche Forderung in Alltagssituationen des kindlichen Lebens feinfühlig machen. Dabei soll er dem Kind grundlegende sittliche Werte aufschließen und ihm helfen, danach zu handeln.“<sup>31</sup>

Jene Auffassungen also bilden den Mittelpunkt des Ethikunterrichts, in dem nicht Fragen, sondern (normative) Antworten stehen, doch vor allem das praktische Einüben in

<sup>28</sup> Vgl. *Wiater*: Werterziehung. Grundsätzliches zum Ethikunterricht, in: *Pädagogische Welt* 47 (1993), 90ff.

<sup>29</sup> *Brezinka*, a. a. O., 60.

<sup>30</sup> Ebd., 62.

<sup>31</sup> Lehrplan für die Grundschule 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München 1996<sup>15</sup>, 185.

die gelebte Sittlichkeit der Traditionen. Im wesentlichen ist ein solcher Unterricht ein weltanschaulicher, wenn auch nicht immer ein offensichtlicher Gesinnungsunterricht, weil er den Aspekt zur moralischen Erziehung in Anspruch nimmt. Dieser damit tangierte Kernbereich wird häufig mit „Grundwerten“ umschrieben. Er beruft sich auf die FDGO (Freiheitlich Demokratische Grundordnung), das Grundgesetz, die UN-Erklärung der Menschenrechte von 1948 und 1950 oder die Bayerische Verfassung.

„Die Schule soll nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“<sup>32</sup>

Diese grundlegenden sittlichen Werte im Ethikunterricht beziehen sich nicht, wie Hans Zehetmair, der bayerische Minister für Kunst und Wissenschaft, betont, auf „das Glaubenssystem einer Kirche, sondern auf das abendländische Ethos, wie es sich in der europäischen Geschichte auf die verschiedenen Konfessionen übergreifend herausgebildet hat.“<sup>33</sup> Des weiteren stellt er fest, „daß dem Schüler im Ethikunterricht die zentralen Werte der abendländisch-christlichen Überlieferung sowohl inhaltlich, als in ihrer weltgeschichtlichen Wirksamkeit verständlich gemacht werden sollen“.<sup>34</sup>

Aber Zehetmair gibt keine nähere Erklärung, was mit „abendländischer Kultur“ gemeint ist. Wolfgang Flitner<sup>35</sup> erläutert den Begriff „abendländisches Ethos“ bzw. „abendländische Kultur“ genauer. Sie hat „vier Wurzeln: die modernen Naturwissenschaften, die Philosophie als Besinnung an antiken Texten, theologische Fragestellungen und den politisch-sozialkundlichen Bereich.“ Karl Ernst Nipkow<sup>36</sup> übt an dieser Sichtweise, die nur das christlich-abendländische Ethos im Blick hat, massive Kritik und möchte ein universelles Ethos berücksichtigt wissen.

Die Werte dieser Kulturüberlieferung bezeichnet Zehetmair mit: Menschenwürde, Freiheit, Sozialverpflichtung und Ehrfurcht vor Gott.<sup>37</sup>

Bezugsdisziplin dieses Ethikunterrichts ist also, wenn auch nicht explizit erwähnt, alles, was die immanente Ableitungslogik betrifft, also die Theologie. Dieser Ethikunterricht bezieht sich auf die praktische Hermeneutik der vorgegebenen christlichen Grundwerte zum Zweck der Produktion praktischer Sittlichkeit, die sich im Überzeugtsein und im Handeln bzw. im Tun zeigt.<sup>38</sup>

Ist es jedoch nicht fragwürdig, in einem Ethikunterricht, der ja für Kinder ohne Konfession gedacht ist, Ehrfurcht vor Gott zu vermitteln? Wird hier nicht die Intention des Ethikunterrichts verfehlt? Soll der Ethikunterricht etwa doch ein getarnter Religionsunterricht sein?

<sup>32</sup> Art. 131, Abs. 1 BV.

<sup>33</sup> Zehetmair, H.: Überlegungen zum Ethikunterricht, in: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung 47 (1993), 89.

<sup>34</sup> Ebd., 89.

<sup>35</sup> Flitner, W., zit. n.: Wiater, W.: Ethik als Unterrichtsfach. Überlegungen aus schulpädagogischer Sicht, in: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung 49 (1995), 286.

<sup>36</sup> Vgl. Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt, Band 1: Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 110-113.

<sup>37</sup> Vgl. Zehetmair, a.a.O., 89.

<sup>38</sup> Vgl. Treml, a.a.O., 26.

Man sollte diesen vierten Punkt vielleicht besser „Begegnung mit dem Religiösen im Menschen“ bezeichnen. Natürlich beinhaltet der Aspekt des Religiösen im Ethikunterricht auch die Erarbeitung von und die Konfrontation mit christlichen Wertvorstellungen. Aber beschneidet man nicht das Prinzip der freien Glaubensentscheidung und -ausübung der Schüler durch einen implizit vorhandenen theistischen Orientierungsrahmen?

Natürlich ist unbestritten, daß die christliche Ethik und verschiedene andere Ethiken gemeinsame Schnittpunkte haben. Eines ist jedoch klar, und hier ist der Auffassung Zehetmairs wieder zuzustimmen, daß der Ethikunterricht nicht ein getarnter Religionsunterricht sein darf, sondern, um seiner Glaubwürdigkeit willen, zu einem eigenständigen Konzept finden muß, wengleich Ethikunterricht und Religionsunterricht naturgemäß thematische Gemeinsamkeiten aufweisen. Da die Ausweitung des Ethikunterrichts ihre Ursachen in der Erosion der überlieferten Religiosität hat, läuft man Gefahr, das Fach Ethik zu vernachlässigen, um einer weiteren religiösen Erosion Vorschub zu leisten. Die Schule muß die Gegebenheiten der säkularisierten Gegenwart berücksichtigen, deshalb kann sie, wenn im Elternhaus keine religiöse Erziehung der Kinder erfolgte, dies nicht in zwei Wochenstunden nachholen. Es gibt auch zunehmende Vorbehalte gegenüber Religion und Kirche, sie steigern das Bedürfnis nach moralischem und weltanschaulichem Orientierungswissen.<sup>39</sup>

Charakteristisch für diese Konzeption ist vor allem die erste Grundentscheidung: „Ethikunterricht will kein Unterricht im Fach Philosophie sein; er kann nur Werterziehung auf der Grundlage der Bayerischen Verfassung und des Grundgesetzes sein, d. h. auf der Grundlage der Menschenrechte [...] Die Folgen dieser Grundentscheidung sind im Vergleich zu einem reinen Philosophieunterricht - in einer Hinsicht größere Verbindlichkeit: die den Menschenrechten zugrundeliegenden Werte sind nicht relativierbar, stehen nicht zur Diskussion, sondern bilden die feste Basis, auf der sich erst Meinungs- und Weltanschauungspluralismus legitim entfalten kann.“<sup>40</sup> Die Kritik läuft im Kern darauf hinaus, daß es im Bereich der grundlegenden Werte und Normen keinen logischen Deduktionszusammenhang bis hinein in den Unterricht geben und deshalb auch der normative Geltungsanspruch nicht allgemeingültig begründet werden kann. Aber selbst wenn dies theoretisch möglich wäre, ist die praktische Durchführbarkeit fraglich. Dort, wo die selbstverständlich gelebte implizite Sittlichkeit fragwürdig geworden ist, kann sie durch eine explizite moralische Erziehung nicht so ohne weiteres erzeugt werden, denn die Sozialisation gelebter Sittlichkeit wirkt durch die Latenz ihrer Kontingenz, was jeder manifesten intentionalen Erziehung gerade abgeht. Sie will das Nicht-Mehrselbstverständliche (Kontingente) wieder selbstverständlich (notwendig) machen.

Diese Position hat ihre Vorzüge, da sie eindeutige Zielvorstellungen hat. Ihr Gesamtzusammenhang suggeriert eine fast geschlossene Konzeption des Ethikunterrichts fern jeder ungelösten Begründungsproblematik. „Beliebigkeit wird vermieden, alles hat seinen notwendigen Stellenwert.“<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Vgl. Zehetmair, a.a.O., 89.

<sup>40</sup> Bernd Lohse: Ethik. Werterziehung als Unterrichtsfach in Bayern, in: Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie 1981, 158ff.

Begründet wird dieser Ethikunterricht also auch von der kulturtheoretischen Seite her. Durch die Enkulturation, d.h. das „Erlernen von und der Umgang mit Kultur im Schulunterricht“<sup>42</sup>, soll der allgemeinen Orientierungslosigkeit und dem Werteschwund entgegengetreten werden; dadurch, daß man Ordnungs- und Lebensformen durch Besinnung auf Tradition anbietet. Etabliert hat sich diese Konzeption als „Gegen-Programm zur einseitigen wissenschaftsorientierten Erziehung“.<sup>43</sup>

## 2.2 Vorschläge zur Realisierung in den Lehrplänen

Wie die vorangegangenen Erörterungen gezeigt haben, ist es möglich, mit dem Fach Ethik (im Sinne des in der Verfassung verankerten Toleranz- und Pluralismusgebots) weltanschaulich neutral zu sein. Diese Forderung erfüllen einschlägige Verfassungs-, Gesetzes- und Lehrplantexte. Dennoch muß, wenn gesellschaftliche Ordnungen und Systeme funktionieren sollen, ein bestimmter Mindestkanon an Werten und Normen<sup>44</sup> grundgelegt werden. Wiater<sup>45</sup> nennt diese Werte und Normen „Minimaethik“ und gibt eine klare Definition: „Diese Minimaethik soll jenseits weltanschaulich-religiöser Verbindlichkeiten für alle und jeden überzeugend sein und verpflichtend gemacht werden.“ Zehetmair<sup>46</sup> spricht von „gesellschaftlichen Werten und Normen, sowie dem demokratischen Grundkonsens“, die ganz zentrale Themen des Ethikunterrichts darstellen. Begründet sind solche Wertvorstellungen in der Idee eines überpositiven Menschenrechtes, in der Idee einer Sittlichkeit, die den einzelnen nicht von seiner persönlichen Verantwortung gegenüber gemeinschaftlich-gesellschaftlicher Übereinkünfte entlastet. Die Grundrechte beziehen sich auf das Naturrecht des Menschen, das ihm nicht erst der Staat gibt, sondern das er von Geburt aus besitzt. Jene „vorstaatlichen Rechte“<sup>47</sup> sind verbindlich niedergelegt worden in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948“. Sie stellen eine gemeinsame Richtschnur für alle Völker und Nationen dar, wie es im Vorwort heißt. Auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland werden die Menschenrechte (Art. 1-19) durch den Art. 79, Abs. 3 GG nachdrücklich geschützt, wobei eine Änderung für unzulässig erklärt wird. Jene Gesetze sind dadurch legitimiert, daß sie für alle Menschen gleichermaßen zutreffen und in Anspruch genommen werden können und der Selbst- und Höherentwicklung des Menschen, dem Schutz und der Würde des einzelnen und der Menschheit insgesamt dienen.

Diese sittlichen Verbindlichkeiten sind aus Werttraditionen erwachsen. Das Christentum kann daher zweifelsohne als „prägender Kultur- und Bildungsfaktor“<sup>48</sup> bezeichnet werden. Auch das Grundgesetz leitet sich von einem christlich geprägten Menschheitsverständnis ab. Das Christentum hat in seiner ganzen Vielfalt die gegenwärtigen

<sup>41</sup> Vgl. *Treml*, Ethik als Unterrichtsfach, a.a.O., 26f.

<sup>42</sup> *Wiater*: Ethik als Unterrichtsfach, a.a.O., 286.

<sup>43</sup> *Brezinka*, a.a.O., 62.

<sup>44</sup> Vgl. *Schmidt*, H.: Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. I, Stuttgart, Berlin, Köln 1983, 19.

<sup>45</sup> Vgl. *Wiater*, W.: Ethik unterrichten und lernen. Überlegungen aus schulpädagogischer Sicht, in: *Pädagogische Welt* 48 (1994), 11.

<sup>46</sup> Vgl. *Zehetmair*: Überlegungen zum Ethikunterricht, a.a.O., 89.

<sup>47</sup> *Wiesehöfer*, Ph.: Herausforderung Zusammenleben, Teil II, Berlin 1992, 5.

<sup>48</sup> *Schmidt*: Didaktik des Ethikunterrichts, a.a.O., Bd. I, 22.

westlichen Gesellschaften stärker geprägt als alle anderen Traditionen. Unstreitig ist aber auch, daß Menschenrechte und sittliche Autonomie Jahrhunderte lang unter Berufung auf christliche Überzeugungen verletzt worden sind und wesentliche Freiheitsrechte - u. a. die Religionsfreiheit - gegen das herrschende Christentum erkämpft werden mußten, wenn auch unter Beteiligung von Christen. Der auf Menschen- und Grundrechte verpflichtende Unterricht darf sich demnach weder zum unkritischen Vermittler christlicher Überzeugungen machen lassen, noch kann er das Christentum ausklammern wollen.

Auch der Lehrplan für die Grundschulen in Bayern beinhaltet den Grundbestand anerkannter Werte, die in ausgewählten Kulturinhalten unter überlegten Zielsetzungen zur Mündigwerdung und Emanzipation der Kinder und Jugendlichen beitragen sollen.<sup>49</sup>

### 2.3 Organisation des Faches

Die Zahl der konfessionslosen und andersgläubigen Schüler ist in den letzten Jahren erheblich angewachsen. War es noch vor einem Jahrzehnt eine verschwindende kleine Minderheit (um die man sich seitens der Schulverwaltung kaum Gedanken machen brauchte), so muß sich heutzutage die Schulleitung um eine adäquate Eingliederung dieser wachsenden Schülerzahl kümmern. Hier liegt natürlich die Frage nach der unterrichtlichen Organisation des Ethikunterrichts auf der Hand.

Wird ein Kind an einer bayerischen Grundschule angemeldet, so wird außer nach den üblichen Daten zur Person (Name, Geburtsdatum, Adresse der Erziehungsberechtigten, Staatsangehörigkeit etc.), auch nach der Konfession des Kindes gefragt. Ebenso werden die Eltern befragt, ob sie eine Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht wünschen.

In Art. 7, Abs. 2 GG heißt es: „Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen“, d. h., sie können ihr Kind vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden. Diese Regelung ist auch in Art. 46, Abs. 4 BayEUG verankert. Dort heißt es:

„Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden. Nach Vollendung des 18. Lebensjahres steht dieses Recht dem Schüler selbst zu. Das Nähere über die Teilnahme und Abmeldung regelt das Staatsministerium für Unterricht und Kultus durch Rechtsverordnung.“

Erfolgt nun die Abmeldung vom Religionsunterricht, wird das Kind dann dem 'Alternativ- bzw. Ersatzunterricht' Ethik zugeordnet. In Art. 47, Abs. 1 BayEUG heißt es: „Ethikunterricht ist für diejenigen Schüler Pflichtfach, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.“. Auch in Art. 137, Abs. 2 BV wird dazu Stellung genommen: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.“

Es gibt eine einzige Ausnahme, bei der Schüler weder am konfessionellen Religionsunterricht noch am Ethikunterricht teilnehmen müssen. Dies ist dann der Fall, wenn der Schüler zu einem anerkannten fremden Religionsunterricht zugelassen wird. Hierzu lautete die bis zum Jahre 1996 gültige Bestimmung nach Art. 26, Abs. 1 Nr. 1 BayEUG:

<sup>49</sup> Art. 26, Abs. 1, BayEUG.

„Die Teilnahme am Ethikunterricht entfällt, [...] Ferner entfällt diese Verpflichtung, wenn ein Schüler nach § 13 Abs. 1 Sätze 1 oder 2 VSO zu einem fremden Religionsunterricht zugelassen wird, § 13 Abs. 1 Satz 6 VSO.“

Dieser Religionsunterricht wird von einigen anderen Kirchen, (z.B. neuapostolisches, altkatholisches, israelitisches Bekenntnis<sup>50</sup>) erteilt. Er findet meist außerhalb der Schule regelmäßig und durch pädagogisch-fachlich ausgebildete Lehrer statt.

In dem Unterricht werden auch Noten gegeben, die in das Schulzeugnis aufgenommen werden.

Weitere Ausführungsbestimmungen zum Ethikunterricht fanden sich in Art. 26, Abs. 1 BayEUG. Dort hieß es:

„Erforderlich ist auch von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, den Ethikunterricht jahrgangsübergreifend einzurichten (vgl. § 8 Abs. 2 VSO, abgedruckt bei Art. 28 BayEUG [...]) oder die Schüler dem Ethikunterricht einer benachbarten Schule zuzuweisen.[...]“

Die jahrgangsstufenübergreifende Methode mag dann sinnvoll sein, wenn einzelne Jahrgänge nicht zu weit auseinander liegen. Ansonsten dürfte der Ethikunterricht aufgrund eines unterschiedlichen Interessens- und Wissensspektrums seitens der Schüler mißlingen. Probleme dürfte es geben, wenn Schüler der Mittel- und Unterstufe zusammen unterrichtet werden. Es ist wahrscheinlich, daß die älteren Schüler durch die Pubertät ganz andere Interessensgebiete haben als Kinder der Unterstufe und somit auch die Themen und Lernziele im Ethikunterricht anders ausgewählt werden. Die Stundenzahl des Ethikunterrichts entspricht der des Faches Religionslehre in der entsprechenden Jahrgangsstufe. Da Ethik Pflichtfach ist, müssen in diesem Fach auch Leistungserhebungen stattfinden und Zeugnisnoten erteilt werden. Vorrückungsfach ist Ethik in der Volksschule wie der Religionsunterricht seit 1996.

Natürlich dürfen nicht die Inhalte benotet werden, die Einstellungen oder emotionale und soziale Verhaltensbereitschaften betreffen. Für sie braucht der Lehrer Verhaltenssymptome und Handlungssituationen mit „Indikatorqualität“<sup>51</sup>, um bei Gelegenheit die Verinnerlichung der angestrebten Ziele wahrnehmen zu können. Dies sind zum Beispiel soziale Umgangsformen, Hilfsbereitschaft, Einhalten von Regeln des Zusammenlebens, Berücksichtigung der Gefühlslage anderer Menschen, Manipulierbarkeit durch Werbung, Sensibilität für soziale Verantwortung, Umgehen mit Autoritäten etc.. Dennoch gibt es, vergleichbar mit anderen Schulfächern, Inhalte, die sich als Wissensbestände abfragen und in schriftlichen oder mündlichen Leistungskontrollen überprüfen lassen. Das kann, je nach Schulstufe und Thema, das Erschließen von Texten, das Ausdeuten von Bildern oder Liedern, Auswerten von Umfragen, Definieren von Leitbegriffen, Analysieren von Fallbeispielen, Wiedergeben von Fakten über Religionen und Weltanschauungen usw. sein.

Anders als bei der Erteilung von Religionsunterricht, wo „kein Lehrer gegen seinen Willen verpflichtet werden darf, Religionsunterricht zu erteilen“<sup>52</sup> (siehe auch Art. 136, Abs. 3 BV), gilt diese Bestimmung nicht für den Ethikunterricht.

<sup>50</sup> Vgl. Katholische Erziehergemeinschaft (KEG): Kompendium Schulrecht und Schulkunde in Bayern. o.O.1996, 241.

<sup>51</sup> *Wiater*: Ethik unterrichten und lernen, a.a.O., 12.

Das Gesetz für Erziehung und Unterricht besagte folgendes:

„Jeder Lehrer ist verpflichtet, den Ethikunterricht im Bedarfsfalle zu erteilen. Die für den Religionsunterricht geltenden Bestimmungen des Art. 136 Abs.3 der Bayerischen Verfassung und des Art. 11 Volksschulgesetz gelten für den Ethikunterricht nicht. [...]“ Obwohl Art. 26, Abs. 1 Bay EUG nicht mehr in Kraft ist, wird in der Praxis noch danach verfahren.

Will der Lehrer sich der Erteilung von Ethik entziehen, muß er dies schriftlich kundtun.<sup>53</sup> Der Ethikunterricht wird in der Regel von hauptamtlichen, hauptberuflichen und nebenamtlichen Lehrkräften erteilt, welche die beiden Lehramtsprüfungen abgelegt haben. Die Einstellung nebenberuflicher Lehrkräfte bedarf dabei der Genehmigung durch das Staatsministerium, wobei im Antrag die Eignung der vorgesehenen Lehrkräfte eingehend zu begründen ist.<sup>54</sup> Religionslehrer sollen nicht für die Erteilung des Ethikunterrichts herangezogen werden.

Ein besonderes Problem stellt die Stundenplangestaltung dar. Sofern es möglich ist, muß das Fach gleichzeitig zum Religionsunterricht erteilt werden. Das ist immer dann der Fall, wenn für katholische und evangelische Religionslehre genügend Lehrer zur Verfügung stehen, um alle Parallelklassen gleichzeitig in diesem Fach unterrichten zu können. Andernfalls kommt es oft zu einem Ausweichen auf den Nachmittag.

Läßt sich tatsächlich ein zeitgleicher Unterricht von Religion und Ethik nicht verwirklichen, stellen die Freistunden (während des Religionsunterrichts) ein weiteres Problem dar, denn jeder Schüler muß in der gesamten Zeit, die er im Schulhaus verbringt, beaufsichtigt werden. Das Problem entfällt, wenn die Religionsstunden an den Rand gelegt werden. Die Schüler müßten dann eine freie, beaufsichtigte Stillbeschäftigung in einem Aufenthaltsraum erhalten, wo z.B. Hausaufgaben gemacht werden können. Mitunter werden Schüler auch in den Unterricht einer anderen Klasse gastweise geschickt. Dies ist fragwürdig, wenn ein Ethikunterricht sowieso stattfindet und die Schulpflicht damit bereits erfüllt ist.<sup>55</sup>

Rechtlich gesehen war dies lange Zeit aber unvermeidbar. Denn laut BayEUG Art. 26, Abs. 1, hatten die Eltern „keinen Rechtsanspruch, daß Ethikunterricht zeitgleich mit dem Religionsunterricht stattfindet“.

#### 2.4 Ausbildung der Ethiklehrer

Wie schon erwähnt, muß der Ethiklehrer ein vielfältiges Aufgabenspektrum erfüllen: Er soll die Schüler zur selbständigen Auseinandersetzung mit den Lehrplaninhalten führen und darauf achten, daß die vom Lehrplan vorgesehenen Lernziele und vorausgewählten Lerninhalte zu Zielen und Inhalten ihres eigenen Lernens werden. Er muß bei der Unterrichtsplanung das gesamte Repertoire des didaktischen Handelns, von der didaktischen Analyse bis zur variantenreichen methodischen Ausgestaltung, sowie die Forderungen nach Motivation, Veranschaulichung, Aktivierung, Differenzierung,

<sup>52</sup> Kaiser, K./Mahler, G. (Hrsg.): Die Schulordnung der Volksschule, Teil II, Kronach, München 1983, 24.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., 242.

<sup>54</sup> Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik München, a.a.O., 13.

<sup>55</sup> Vgl. Rapp, G.: Ratgeber für konfessionslose Eltern, Schüler und Lehrer, in: *Prospekte*, a.a.O., 237f.

Zielorientierung/Zielverständigung und die Unterrichtsprinzipien der Sach-, Handlungs- und Schülerorientierung berücksichtigen. Des weiteren soll er für die Schüler Vorbild sein und über eine reflektierte und offene Grundausstattung im bezug auf Einstellungen, Grundüberzeugungen, Normen, Wertbeurteilungen, Gewissensfragen und Sinnorientierungen verfügen.<sup>56</sup> Daneben muß er fachwissenschaftlich kompetent sein und ausreichend psychologisches Wissen besitzen.

Angesichts dieser vielfältigen Anforderungen, die an die Ethiklehrer gestellt werden, ist es verständlich, daß es oft zu einer Überforderung der Lehrkräfte kommt. Diese Tatsache und die zunehmende Wichtigkeit des Ethikunterrichts verlangen nach einem grundlegenden Konzept für die Qualifizierung der Ethiklehrer.

Mit der Ausbildung der Ethiklehrer im allgemeinen ist es sehr unterschiedlich bestellt. Für das Lehramt an Gymnasien gibt es – je nach Bundesland – verschiedene universitäre Veranstaltungen und Seminare im Fach Philosophie und Ethik. Das Bundesland Hessen zum Beispiel bietet seit dem Wintersemester 1996/97 einen Teilstudiengang Ethik an der Universität in Frankfurt am Main für das Lehramt an Gymnasien an. Die Studiendauer dieses Teilstudiengangs beträgt vier Semester, in der ein Lehrangebot in den Fachbereichen Philosophie, Gesellschaftswissenschaften, Evangelische Theologie und Katholische Theologie angeboten wird. Darüber hinaus werden den Studierenden Hospitationen im Ethikunterricht empfohlen.<sup>57</sup> In Bayern gibt es keine grundständige Lehrerausbildung für den Ethikunterricht, die etwa vergleichbar wäre mit der Ausbildung der Religionslehrer. Eine Lehrerin beklagte diese Misere im Jahre 1989 so: „Jetzt gebe ich im dritten Jahr Ethikunterricht, und ich fühle mich beim Gedanken an die nächsten Stunden in diesem Fach fast jedesmal überfordert. Warum? Ich habe dieses Fach übernommen ohne alle besondere Ausbildung, es gibt keine. Ich hatte halt Stunden übrig.“<sup>58</sup> Besonders gravierend ist die Situation in der Grundschule. Seit der Einführung des Faches Ethik im Jahre 1982 gibt es lediglich eine Handreichung<sup>59</sup> vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, die dem Lehrer als Hilfe zur Unterrichtsvorbereitung dient. An der Universität Augsburg, wo seit geraumer Zeit ein 2stündiges Seminar in Ethik stattfindet, können Studenten einen Schein erwerben. Des weiteren werden seit 1973/74 Lehrgänge für Lehrer, die das Fach Ethik unterrichten, an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen a. d. Donau auf freiwilliger Basis angeboten. Unterrichtskonzepte für den Ethikunterricht werden meist im Selbststudium auf autodidaktischem Weg erarbeitet. Die Aus- und Fortbildung bleibt den Lehrkräften also weitgehend selbst überlassen. Ethiklehrbücher sind leider oft nur in sehr geringer Auswahl vorhanden. Für Ethiklehrerinnen und -lehrer gibt es allerdings einige einschlägige Zeitschriften, die Vorschläge für die Unterrichtspraxis enthalten.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Vgl. *Wiater*: Ethik unterrichten und lernen, a.a.O., 12.

<sup>57</sup> Vgl. Gemeinsame Studienordnung für den Teilstudiengang Ethik mit dem Abschluß Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Gymnasien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 17. Dezember 1996, 6.

<sup>58</sup> *Andresen, U.*: Ethikunterricht in der Grundschule, in: *Die Grundschule* 29 (1989), 26.

<sup>59</sup> *Handreichung zum Ethikunterricht in der Grundschule*, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, Donauwörth 1994.

<sup>60</sup> Vgl. *Franzen*: Ethikunterricht, a.a.O., 317f.

## Schlußbetrachtung

In einigen der neuen Bundesländer hat die Ausbildung im Schulfach Ethik einen höheren Stellenwert als in Bayern. In Thüringen legten bereits 1994 die ersten Studierenden im Rahmen ihrer ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen ein Examen im Fach Ethik ab. Nach der Prognose von Franzen<sup>61</sup> hätte sich die Zahl der absolvierten Staatsprüfungen für eines der Lehrämter im Fach Ethik bis 1996 vermutlich auf zwei- bis dreihundert belaufen dürfen.

Die stiefmütterliche Behandlung des Schulfaches Ethik im Aus- und Fortbildungsbereich ist nicht gerechtfertigt. Er hat, genauso wie der Religionsunterricht, einen im Grundgesetz und in den Bayerischen Schulgesetzen verankerten Bildungsauftrag. Auch wenn er immer noch die Bezeichnung Ersatzfach trägt, sollte er, was die Fort- bzw. Ausbildung sowie die Handhabung in der Schulpraxis betrifft, mit dem konfessionellen Religionsunterricht gleichgestellt werden.

Aufgrund der fehlenden universitären Ausbildung der Ethiklehrer in Bayern bedarf der Ethikunterricht „einer soliden, zeitlich ausreichenden, gut strukturierten akademischen Ausbildung wie jedes andere kognitive anspruchsvolle Schulfach“<sup>62</sup>. Man könnte beispielsweise Ethik auch für Grund- und Hauptschulen als Haupt- bzw. Didaktikfach in der Fächerkombination anbieten und darüber hinaus Veranstaltungen mit philosophischen und ethischen Inhalten, ähnlich der Organisation des evangelischen und katholischen Religionsunterrichtes, an den Universitäten anbieten.

Besonders wichtig ist es auch, daß ein solcher Studiengang psychologische und sozialwissenschaftliche Komponenten beinhaltet, denn diese werden im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Fächer nur sehr allgemein und vorwiegend kaum praxisorientiert vermittelt. Aber genau diese Kompetenzen sind in einem Unterricht, indem die Persönlichkeit und die Gefühle eines jeden einzelnen Schülers eine sehr große Rolle spielen, von oberster Bedeutung. Sind sie beim Lehrer nicht durch eine adäquate Ausbildung grundgelegt, so könnte den Schülern durch unpädagogische Unterrichtsmethoden und fehlende bzw. falsche Handlungsweise geschadet werden. Darüber hinaus wird der Ethiklehrer höchstwahrscheinlich auch selbst sehr schnell an seine eigenen Grenzen stoßen.

Genauso sind gesprächspsychologische Kenntnisse und Fähigkeiten immens wichtig, jedoch darf den Erziehern „nicht eine quasi-therapeutische Rolle übertragen werden, jedenfalls nicht speziell als Ethiklehrerin oder -lehrer, nicht in nennenswert höherem Maß, als dies heute im Lehrerberuf in der Tat ohnehin der Fall ist“.<sup>63</sup>

Guter Ethikunterricht ist ohne einen kompetenten Fachmann nicht möglich. Die Kompetenz dieses 'Fachmanns' Lehrer hängt wiederum entscheidend von einer soliden und tragfähigen Ausbildung ab. Wilhelm Vossenkuhl unterstreicht dies und stellt die Bedeutung und Notwendigkeit des Faches heraus:

„Die Ausbildung der Ethiklehrer sollte nicht nur deswegen ernst genommen werden, weil das Verhalten vieler Jugendlicher enttäuschend und erschreckend ist. Zerstörer-

<sup>61</sup> Ebd., 318.

<sup>62</sup> *Vossenkuhl, W.*: Ethikunterricht und die Ausbildung der Ethiklehrer, in: *Huber H.*: Sittliche Bildung, a.a.O., 381.

<sup>63</sup> *Franzen*: Ethikunterricht, a.a.O., 318.

sche Gewalttätigkeit und mangelnde Orientierung haben soziale Gründe, die nicht durch Ethikunterricht [allein] neutralisiert werden können. Kein Unterricht kann den Mangel an stabilen sozialen Beziehungen, an Selbstwertgefühl, wechselseitiger Achtung und Lebensperspektiven kompensieren. Es ist eben dieser Mangel an positiven Wertempfindungen, der die Jugendlichen unzulänglich für kognitive Ansprüche macht. Ohne kognitive Ansprüche kommt aber kein Unterricht aus. Es ist daher eine erste Aufgabe, die Jugendlichen dafür zu gewinnen, kognitive Ansprüche an sich selbst zu entwickeln. Sie sollten den Wert, den das moralische Wissen für sie selbst hat, erkennen und schätzen lernen. [...] Die Ethiklehrer haben daher gegenwärtig eine schwierigere Aufgabe als bloß die Vermittlung ethischen Wissens. Sie müssen gleichzeitig die Voraussetzungen der Auf- und Annahme dieses Wissens durch die Jugendlichen schaffen. Vielleicht ist dies derzeit schwerer als alles andere. Dennoch sollte der Ethikunterricht - seinem eigenen, krisenunabhängigen Anspruch gemäß - als anspruchsvolles Schulfach beurteilt werden. An diesem Anspruch muß sich dann auch die Ausbildung der Ethiklehrer orientieren.<sup>64</sup> In den letzten Jahren hat sich die Situation des Ethikunterrichtes in Bayern merklich gebessert, so daß das Fach auf dem Wege ist, von einem „unordentlichen“ zu einem „ordentlichen“ Lehrfach zu werden. Auch die beiden Kirchen haben ihre distanzierte Haltung aufgegeben und würden es begrüßen, wenn eine qualifizierte Ausbildung für alle Ethiklehrer stattfände. Es kommt aber immer wieder vor, daß, insbesondere aus organisatorischen Gründen und auch, weil kein Lehrer mit entsprechender Ausbildung vorhanden ist, der Hausmeister mit der Beaufsichtigung der Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, betraut wird. So versiert manchmal Hausmeister im „Heiden hüten“ auch sein mögen, sie haben andere Aufgaben zu erfüllen, und die Schüler haben ein Recht auf einen ordentlichen Unterricht von fachlich und didaktisch kompetenten Lehrern.

Ralph Sauer

## Der Religionsunterricht im europäischen Vergleich.

### Ein Überblick

#### 1. Der Religionsunterricht im europäischen Einigungsprozeß

Die Diskussion um das Zusammenwachsen der europäischen Völker zu einem gemeinsamen Gebilde konzentriert sich weitgehend auf die Einführung des Euro und die Zentralbank in Frankfurt. Dabei treten die Bildungsfragen völlig in den Hintergrund, so daß der Eindruck entstehen kann, die EU sei ausschließlich ein wirtschaftliches Gebilde, geschaffen für den homo oeconomicus.

Zur Bildung gehört nach unserem Verständnis auch ganz wesentlich die religiöse Bildung und Erziehung in der Schule, die in irgendeiner Weise auch von dem europäischen Einigungsprozeß betroffen sein wird, etwa im Sinne der Harmonisierung der Schulgesetze und der Abschlüsse. So stellt sich uns die Frage, welche Auswirkungen wird die EU auf die Rechtsform, den Status und die Inhalte des Religionsunterrichtes haben? Ist überhaupt eine Harmonisierung möglich und wünschenswert, wenn wir an die Kulturhoheit der einzelnen Länder denken? Auf der anderen Seite gibt es bereits Bestrebungen, rechtliche, organisatorische und inhaltliche Veränderungen im Berufsschulwesen vorzunehmen, die jedoch einen Eingriff in die Kulturhoheit der Länder bedeuten.

Aus diesem Grunde wollen wir uns einen Überblick über die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichtes in den west- und osteuropäischen Ländern verschaffen. Dies kann aber nur eine Momentaufnahme sein, da noch vieles, vor allem in den osteuropäischen Ländern, im Fluß befindlich ist, aber auch in den westlichen Ländern erweist sich der Religionsunterricht als eine ständige Baustelle. Ein derartiger tour d'horizon erlaubt einen Vergleich der eigenen Situation mit den Verhältnissen in anderen europäischen Ländern, er relativiert ein wenig die eigenen Probleme, läßt aber zugleich auch Gemeinsamkeiten erkennen.

Nicht alle Länder können hier ausführlich zur Darstellung kommen, das würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Bei einigen Ländern sind die Verhältnisse so unübersichtlich, daß wir sie ausklammern, dazu zählen u. a. auch Rußland und in anderen GUS-Staaten. Andere Länder werden nur in der Übersichtstabelle am Ende aufgeführt.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Folgende Monographien habe ich herangezogen: J. Ohlemacher (Hg.), Religion und Bildung in Europa. Göttingen 1991; F. Pajer (ed.), L'Insegnamento Scolastico Della Religione Nella Nuova Europa, Torino 1991; R. Brodeur/G. Routhier (ed.), L'enseignement religieux: questions actuelles, Ottawa 1996; G. Reilly und U. Hemel haben in den KBL 12/89, 887-889, über den Religionsunterricht in England, Italien, Frankreich und Spanien berichtet. Diese Berichte bedürfen der Ausweitung und Aktualisierung, weil sie mittlerweile 10 Jahre zurückliegen. 1991 hat R. Ilgner einen Überblick über die „Situation des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen Europas“ gegeben, er ist veröffentlicht in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Europa, Bonn 1991. Arbeitshilfen Nr. 91, 15-40. Wertvolle Informationen verdanke ich dem auf diesem Gebiet höchst kompetenten Kollegen Dr. Herbert Schultze.

## 2. Der Religionsunterricht in einzelnen europäischen Staaten

### 2.1 Frankreich – Belgien – Luxemburg

#### 2.1.1 Frankreich

Auf Grund der Trennung von Staat und Kirche findet seit 1905 kein Religionsunterricht mehr in den öffentlichen staatlichen Schulen statt. Es besteht jedoch die Möglichkeit, in den Gymnasien eine Schulseelsorge (aumônerie de l'enseignement public) mit Genehmigung des zuständigen Rektors einzurichten, in deren Rahmen Schüler auf freiwilliger Basis innerhalb und außerhalb der Schule eine religiöse Unterweisung erhalten, die nach unserem Verständnis den Charakter einer Katechese (catéchèse) annimmt.

Am Mittwoch haben die Schüler in Frankreich schulfrei, damit sie Gelegenheit erhalten, in den Pfarreien an der Katechese teilzunehmen. Dieser schulfreie Mittwoch ist jedoch in Gefahr geraten, man möchte die Pfarrkatechese auf den Samstagvormittag verlegen, dann aber würde sie Opfer des Exodus vieler Familien aufs Land oder an die See, was den Tod der Gemeindegatechese bedeuten könnte. Einige Schulleiter sind bereits von sich aus dazu übergegangen, den schulfreien Mittwoch abzuschaffen und haben damit dem Drängen der Eltern nachgegeben, die ein verlängertes Wochenende mit ihren Kindern verbringen wollen. Im Zentrum dieser katechetischen Bemühungen steht die Hinführung der 8-12/13jährigen zum Glauben, an deren Ende der Empfang der heiligen Kommunion und die Ablegung des Glaubensbekenntnisses (profession de foi) stehen. Im Durchschnitt besuchen etwa 42 % der katholischen Schüler diese catéchèse, dabei schwanken die Zahlen zwischen 1 % (Großraum Paris) und 90 % (Diözese Besançon). Nur noch 6 % der Getauften empfangen das Sakrament der Firmung! Die pfarrliche Katechese liegt in der Hand ehrenamtlicher Katecheten, in der Mehrheit sind es Laien und Frauen. Ihre Zahl liegt bei ca. 220.000, eine erstaunliche Zahl, die von der Vitalität der französischen Kirche Zeugnis ablegt.

In den katholischen Schulen, die von 17 % der Schüler besucht werden, wird Religionsunterricht in Gestalt der catéchèse angeboten, in einigen ländlichen Regionen wird jedoch diese Katechese mit der Pfarrkatechese zusammengelegt, um die Verbindung zwischen Schule und Pfarrei zu vertiefen. Neuerdings wird die Frage diskutiert, ob diese Katechese für alle Schüler verpflichtend sein soll, da die Zahl der nichtgläubigen oder religiös indifferenten Schüler an diesen Schulen sehr groß ist. Einige Schulen haben bereits einen Kurs für Religionskunde (culture religieuse) eingerichtet, die nach dem überraschenden Vorstoß von F. Mitterrand für dieses Fach an der staatlichen Schule zeitweilig wieder in die öffentliche Diskussion geraten ist.

Einen Sonderstatus besitzen das Elsaß und das Departement Moselle, die von 1871-1918 dem Deutschen Reich eingegliedert und so nicht vom Gesetz Fabre aus dem Jahre 1905 betroffen waren. Sie gehörten damals zum Geltungsbereich des Konkordates von 1802. Vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II findet der Religionsunterricht in der Schule statt und ist verpflichtend, allerdings kann man auf Ethik als Ersatzfach ausweichen. Der Unterricht wird auf konfessioneller Basis erteilt. Es gibt einen katholischen, einen reformierten, einen evangelisch-lutherischen und einen jüdischen

Religionsunterricht. 95 % der Schüler nehmen am konfessionellen Religionsunterricht teil.

### 2.1.2 Belgien

52 % aller Schulen befinden sich in katholischer Trägerschaft. Der Religionsunterricht (enseignement religieux) findet als konfessioneller Religionsunterricht in der staatlichen Schule statt und hat Wahlpflichtcharakter. Die Schüler können im französisch sprechenden Belgien wählen zwischen einem katholischen, einem evangelischen, einem jüdischen und einem muslimischen Religionsunterricht. In Flandern besteht die Wahlmöglichkeit zwischen katholischem, evangelischem, anglikanischem, jüdischem und muslimischem Religionsunterricht. Auch den Humanisten bietet das Gesetz die Möglichkeit, aus ihrer Sicht einen Unterricht im Rahmen der Schule anzubieten. Die Lehrkräfte wie auch die Unterrichtsmittel werden vom Staat bezahlt. Für diejenigen Schüler, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, existiert ein Ersatzfach Ethik (morale laïque). 75 % der französisch sprechenden Schüler und Schülerinnen nehmen am katholischen Religionsunterricht teil.

### 2.1.3 Luxemburg

Auf allen Schulstufen gibt es einen verpflichtenden Religionsunterricht als Wahlfach, der auf der Grundlage des christlichen Glaubens erteilt wird. Es handelt sich dabei um einen konfessionellen katholischen Religionsunterricht; das ergibt sich aus der Tatsache, daß 98 % der Bevölkerung der katholischen Kirche angehören. Für die nicht-katholischen Schüler besteht die Möglichkeit einer religiösen Unterweisung außerhalb der Schule. Als Alternativfach gilt das Fach Ethik (morale laïque). Früher konnte man sich von beiden alternativ angebotenen Fächern abmelden und so in den Genuß einer Freistunde gelangen, das ist seit 1988 nicht mehr möglich. Die Schüler müssen jetzt zwischen Religionsunterricht und Ethik wählen.

## 2.2 *Spanien, Italien und Portugal*

### 2.2.1 Spanien

Der Religionsunterricht hat in Spanien in den 80er Jahren eine grundlegende Veränderung erfahren. Dazu haben zwei Ereignisse entscheidend beigetragen: das Bekenntnis des II. Vatikanischen Konzils zu den Menschenrechten und damit zur Religionsfreiheit und der Übergang von der Franco-Diktatur zur Demokratie. Das Konkordat von 1952 räumte dem katholischen Religionsunterricht eine Sonderstellung ein, es wurde zum Pflichtfach erklärt, von dem es keine Abmeldemöglichkeit gab. Diese Privilegierung konnte nicht verhindern, daß dieses Fach sehr unbeliebt war, es wurde nur vom Klerus erteilt, der dafür bezahlt wurde. Das Konkordat wurde 1979 durch neue Vereinbarungen zwischen dem demokratischen Staat und der katholischen Kirche abgelöst. Nunmehr erhält das Fach eine neue Bezeichnung „Religionsunterricht und katholische Moral“, es behält weiterhin seinen konfessionellen Charakter und wird als ein fundamentales Schulfach betrachtet. Es verliert jedoch seinen Pflichtcharakter und wird zum Wahlfach, für das sich die Schüler entscheiden müssen. 70-90 % der Schüler besuchen den konfessionellen Religionsunterricht, der wie in Deutschland ein ordentliches Unterrichtsfach ist und sich deutlich von der gemeindlichen Katechese unterscheidet.

### 2.2.2 Italien

Die Revision des Konkordates von 1929 durch eine neue Vereinbarung zwischen dem Heiligen Stuhl und der italienischen Regierung am 25. März 1984 bedeutet einen Wendepunkt in der religiösen Erziehung in der Schule. Nunmehr nimmt der Religionsunterricht die Züge eines gewöhnlichen Unterrichtsfaches wie jedes andere in der Schule an, obwohl er seinen konfessionellen katholischen Charakter beibehält. Die Konfessionalität bezieht sich auf die Lehrperson und den Unterrichtsinhalt, nicht aber auf die Schüler. So können auch nichtkatholische Schüler am Religionsunterricht teilnehmen. In diesem Unterricht soll der kulturelle Wert der italienischen Tradition behandelt werden, die entscheidend vom Katholizismus geprägt ist. Aus dem vorher katechetischen Religionsunterricht wird nun eine Art kulturelle Religionskunde auf dem Hintergrund der christlichen Tradition. Für dieses Fach müssen sich die Schüler bzw. deren Eltern anmelden. Gleichwohl besuchen 80 % der Schülerinnen und Schüler diesen Unterricht, die Teilnehmerzahlen gehen in den höheren Schulen, besonders in den Großstädten und in den Berufsschulen jedoch erheblich zurück. Viel deutlicher als bei uns wird in Italien zwischen den beiden Lernorten der Glaubensunterweisung unterschieden, zwischen der gemeindlichen Katechese und dem schulischen Religionsunterricht. An dem Einspruch der Waldenser – eine Minderheit von 30.000 Gläubigen aber mit erheblichem politischen Einfluß –, die in der jetzigen Regelung des schulischen Religionsunterrichtes eine Diskriminierung der religiösen Minderheiten erblicken, ist bisher die Einführung eines Alternativfaches gescheitert; es war an Menschenrechte, Ethik gedacht.

### 2.2.3 Portugal

1989 wurde ein eigenes Unterrichtsfach mit dem Namen „Moralerziehung und katholische Religion“ (EMRC) auf konfessioneller Basis eingeführt, das den Charakter eines Wahlfaches besitzt, für das man sich anmelden muß. Dieses Fach versteht sich nicht als eine systematische Katechese, sondern möchte vielmehr das menschliche Leben und die Welt von der christlichen Botschaft her beleuchten und zu einer Verbindung zwischen Glaube und Kultur und zwischen Glauben und Leben herstellen. Die Erteilung dieses Faches setzt eine eigene Lehrbefähigung voraus. Das Alternativfach trägt die etwas ungewöhnliche Bezeichnung „Persönliche und soziale Entwicklung“, was wohl unserem Ethikunterricht vergleichbar ist. Zwischen beiden Fächern muß gewählt werden. 1988/89 haben im Durchschnitt 42,5 % der Schüler an den Staatsschulen das Fach „Religions- und Moralunterricht“ besucht; mit zunehmendem Alter schwindet das Interesse an diesem Fach. So ging die Teilnahme von 73,1 % im 1. Schuljahr auf 3,5 % im 12. Schuljahr zurück. Dagegen betrug die Teilnehmerzahl an katholischen Schulen 90 %.

## 2.3 Niederlande und England/Wales

Die Verbindung beider Länder legt sich nahe, weil beide Konzeptionen interreligiöser und interkultureller Erziehung in der Schule erarbeitet und praktiziert haben.

### 2.3.1 Niederlande

Die Niederlande verfügen über ein breit ausgebautes Privatschulwesen, 2/3 aller Schulen befinden sich in privater Hand, fast jeweils die Hälfte sind katholisch oder evangelisch. 1/3 der Schulen sind Staatsschulen, die „Behörden-Schulen“ genannt werden. Die strikte Trennung von Staat und Kirche verbietet einen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Dagegen steht es den privaten, vom Staat finanziell unterhaltenen Schulen frei, einen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft zu erteilen. Es gibt viele Privatschulen, z. B. die Montessorischulen, an denen der Religionsunterricht kein Pflichtfach ist. In den öffentlichen Primarschulen haben die Kirchen das Recht, im Rahmen des normalen Stundenplanes Religionsunterricht für Schüler und Schülerinnen anzubieten, wenn deren Eltern nichts dagegen einzuwenden haben. Seit 1980 bzw. 1985 ist für alle Primarschulen das Fach „Geistliche Strömungen“ vorgeschrieben, dessen Aufgabe darin besteht, Schülerinnen und Schülern objektive Informationen über die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen zu vermitteln. Dagegen ist auf der Sekundarstufe an staatlichen Schulen kein Religionsunterricht vorgesehen.

Infolge des in den Niederlanden weit vorangeschrittenen Säkularismus – laut einer Umfrage von 1990 gehören 70 % der 16-18jährigen keiner Kirche an – und mit Blick auf den kulturellen Pluralismus hat sich das Bild der Schülerschaft tiefgreifend gewandelt. Die religiöse Erziehung in den Familien fällt weitgehend aus, aber auch die Glaubenseinstellung der Lehrerschaft hat sich verändert. All diese Umstände haben dazu geführt, daß der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht in eine Sackgasse geraten ist.<sup>2</sup> Zu dieser Einsicht haben sich auch die katholischen Bischöfe des Landes durchgerungen. Abhilfe soll ein neues Konzept für die religiöse Unterweisung in der Schule schaffen, das den Namen „Unterricht in Lebensfragen“ (Levo) trägt und sich bei Lehrern und Schülern wachsender Beliebtheit erfreut. Intendiert wird ein an Lebensfragen ausgerichteter Unterricht. Die Schüler sollen ihre private Weltanschauung mit den Traditionen der verschiedenen Religionen konfrontieren und weiterentwickeln. Statt bei einer bestimmten Glaubenstradition, etwa der christlichen, anzusetzen, geht man von den Schülern aus, die nach Sinnorientierung verlangen. Es wird eine „Totalperspektive“ angestrebt, deren Gegenstand nicht nur die christliche Überlieferung ist, sondern gleichrangig auch andere Deutungssysteme. Die Verfasser von Levo streben eine allgemeine Anerkennung dieses Faches für alle Schulen an, also auch für die staatlichen Schulen. Andere Religionspädagogen scheuen vor diesem radikalen Neuansatz zurück, sie plädieren für einen interkonfessionellen Religionsunterricht.<sup>3</sup>

### 2.3.2 England und Wales

In England und Wales hat sich in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts aufgrund der Wanderbewegung innerhalb des Commonwealth die gesellschaftliche Situation grundlegend geändert, so daß aus einer christentümlichen eine multikulturelle und

<sup>2</sup> A. K. Ploeger, Dordrecht ist passé. Religionsunterricht in den Niederlanden anno 1992, in: Evangelischer Erzieher 44 (1992), Heft 1, 29-42, hier 39

<sup>3</sup> Vgl. zum Ganzen: H. G. Ziebertz, Religionsunterricht in der Diskussion, in: rhs, 3/1993, Forum 1-3, hier 9-13.

multireligiöse Gesellschaft entstanden ist. Dies hatte auch Konsequenzen für die religiöse Erziehung in der Schule, die sich in den Schulgesetzen vom 29.07.1988 niedergeschlagen haben, es schreibt die „Religious Education“ für alle Schüler bis zu 16 Jahren als verpflichtend vor. Es handelt sich dabei um einen überkonfessionellen und interreligiösen bzw. multireligiösen Religionsunterricht auf der Basis des Christentums, der jedoch jedem „religiösen Absolutismus“ eine Absage erteilt. Die Bezugsdisziplin ist die Religionswissenschaft und nicht die Theologie, zumal das Wort „theologisch“ bei vielen Briten in Verruf geraten ist. Gemeinsame Gottesdienste, die nicht an eine bestimmte Konfession (oder auch Religion) gebunden sein sollen, sind vorgesehen, sie sollten aber überwiegend christlichen Charakter haben. Es gibt so eine tägliche Andacht, die verpflichtend vorgeschrieben ist. Die Eltern können jedoch ihre Kinder von diesem Unterricht abmelden. Behandelt werden die großen Weltreligionen, wobei dem Christentum besondere Beachtung geschenkt werden soll. Der Lehrplan wird von den örtlichen lokalen Autoritäten (LEAs) festgelegt. Dieses Modell wird mehrheitlich von der Religionslehrerschaft, der Schülerschaft und weitgehend auch von der Elternschaft bejaht.

Es handelt sich um einen phänomenologischen Religionsunterricht, der die einzelnen Religionen unter dem Gesichtspunkt betrachtet, inwieweit sie einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung des Schülers leisten können. Es wird möglichst eine objektive, wertneutrale Annäherung an die einzelnen Religionen intendiert unter Ausblendung der Wahrheitsfrage. Dabei kommt dem Standort des Religionslehrers, dem konfessionellen Element, offenkundig keine Bedeutung zu. Ja, die Lehrenden brauchen keiner Religionsgemeinschaft anzugehören und auch nicht religiös gebunden zu sein. Für dieses Konzept hat die Birminghamer Schule unter Leitung des Religionspädagogen J. M. Hull Pate gestanden. Ihrer Ansicht nach kann die Bibel in einer säkularen Schule nicht als heiliges Buch gelesen, sondern muß in Relation zu den verschiedenen Lebenswelten der Schüler gesetzt werden, dadurch wird aber die prophetisch-kritische Dynamik der biblischen Texte neutralisiert und in den Dienst einer Zivilreligion gestellt. Die Bibel wird nicht mehr als Glaubensdokument, sondern als ein Erziehungsbuch betrachtet. Droht hier nicht die Gefahr einer Funktionalisierung, wenn die biblischen Schriften in den Dienst einer humanistischen Ethik gestellt werden, sie werden pädagogisiert, eine Tendenz, die seit der Aufklärung sich durch die ganze Neuzeit hindurchzieht und uns gegenwärtig im problemorientierten Religionsunterricht begegnet?<sup>4</sup> Diese phänomenologische Religionskunde ist gegenwärtig, vor allem im Primarbereich, in eine Krise geraten, es wird zu Recht gefragt, ob man überhaupt objektiv, wertneutral über Religion und Glaube sprechen kann, über eine Sache, die uns nach P. Tillich unbedingt angeht und zur persönlichen Stellungnahme herausfordert?

Die Vertreter dieses multikulturellen Modells, allen voran J. M. Hull, haben an dieser Konzeption Korrekturen vorgenommen. Hull bemüht sich, der Sprache des Glaubens im bildungspolitischen Diskurs mehr Gewicht zu verleihen, weil sonst die Gefahr droht, daß die Religion im allgemeinen und die Religionsgemeinschaften im besonde-

<sup>4</sup> Vgl. T. Cooling, Education is the Point of Re-not Religion? Theological reflections on the SCAA model Syllabuses, in: „Christian Theology and Religious Education, Edit. by J. Astley and L. J. Francis, London 1996, 165-183.

ren ihre Identität verlieren, so daß am Ende der religionskundliche Unterricht die Gestalt eines Ethikunterrichtes annimmt. Er möchte der Rede von dem biblischen Gott und der Sache Jesu in der Schule mehr Raum verschaffen, aber ob dies im Rahmen eines interreligiösen Religionsunterrichtes möglich ist, bleibt die ungelöste Frage.<sup>5</sup>

## 2.4 Skandinavien

Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland gelten als die am weitesten entchristlichten Länder Europas, obgleich dort immer noch der evangelisch-lutherische Glaube die Staatsreligion ist (in Finnland ist die orthodoxe Kirche die zweite Staatskirche). An einen christlichen Gott glauben in Norwegen 31 %, in Finnland 21 %, in Dänemark 20 % und in Schweden nur noch 19 %. Um so mehr muß es überraschen, daß ungeachtet des allgemeinen säkularen Klimas der staatliche obligatorische Religionsunterricht in der Öffentlichkeit akzeptiert wird, er stößt auch bei den Schülern auf eine hohe Akzeptanz.

### 2.4.1 Schweden

In Schweden wird seit den 70er Jahren, wenn auch inzwischen etwas modifiziert, ein überkonfessioneller „objektiver Religionsunterricht“ im Sinne einer Religionskunde erteilt, gleichwohl nimmt das Christentum in ihm einen zentralen Platz ein. Dieses Fach ist den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zugeordnet. Die neuen nationalen Lehrpläne von 1994 und 1995 überlassen es den Kollegien der einzelnen Schulen, ob sie Religion mit Geschichte, Geographie und Gesellschaftslehre verbinden oder als gesonderte Fächer erteilen. Wegen seines offenen Charakters gibt es kaum Abmeldungen von ihm (1 %). Mittlerweile ist man wieder von diesem religionskundlichen Unterricht abgerückt und hat sich einem mehr problem- und erfahrungsorientierten Unterricht angenähert, weil man einsehen mußte, daß man über Religion nicht objektiv, wertneutral unterrichten kann, das widerstrebt der Sache. Religion verlangt Stellungnahme, ein konfessorisches Reden, eine bloß neutrale Information kann das Phänomen der Religion nicht adäquat erfassen. So erhalten die Schüler keine Entscheidungshilfe für ihre Sinnorientierung. Auch in den letzten Klassen der höheren Schule wird ein Religionsunterricht angeboten, der aber nicht mehr verpflichtend ist, ihn besuchen 80 % der Schüler. Die Kirchen haben vorgeschlagen, daß in diesen Klassen der Religionsunterricht durch ein Fach REL (Religion, Ethik und Lebensthemen) ersetzt werden soll. Dieses Fach würde dem umstrittenen Fach LER in Brandenburg entsprechen. Die Ironie besteht darin, daß das, was in Schweden von den Kirchen dem Staat vorgeschlagen wird, bei uns von den Kirchen bekämpft wird. So können sich die Fronten verkehren!

### 2.4.2 Dänemark

In Dänemark, wo 90 % der Bevölkerung der evangelisch-lutherischen Kirche angehören, nimmt der Religionsunterricht vom 1.-9. Schuljahr den Charakter eines Pflichtfaches an, von dem eine Abmeldemöglichkeit besteht. Diese Befreiung gilt unter der Voraussetzung, daß die Eltern auf eine andere Weise für die religiöse Bildung ihrer Kinder sorgen. Diese Verpflichtung wird jedoch nicht überprüft. Zentraler Inhalt ist

<sup>5</sup> Ausführlich hat sich K. E. Nipkow mit dem englischen Modell auseinandergesetzt im 2. Band seines Werkes *Bildung in einer pluralen Welt*, Gütersloh 1998, 448-479.

das Christentum, und zwar auf der Grundlage des evangelisch-lutherischen Bekenntnisses. Andere Religionen können im Rahmen des Religionsunterrichtes im 10. Schuljahr als Wahlfach behandelt werden, sie sind Teil des sozialkundlichen Unterrichtes. Im 10.-12. Schuljahr wird der Religionsunterricht als nichtkonfessionelles Pflichtfach unterrichtet. Christentum, Weltreligionen, Philosophie und Ethik sind die zentralen Inhalte. Am Ende findet eine mündliche Abschlußprüfung in Religion statt.

#### 2.4.3 Finnland

In Finnland nehmen 97 % der Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen und höheren Schulen am konfessionellen, d. h. am evangelisch-lutherischen Religionsunterricht teil, er stellt ein Pflichtfach dar. Als Alternativfach wird humanistische Ethik erteilt. Für religiöse Minderheiten, z. B. für die orthodoxen Schüler, besteht eine Abmeldemöglichkeit. Das orthodoxe Christentum ist neben dem Luthertum als zweite „Volksreligion“ anerkannt, auch wenn nur 1 % der Bevölkerung dieser Kirche angehört.

#### 2.4.4 Norwegen

In Norwegen trägt der Religionsunterricht die Bezeichnung „Christentumskunde“, er ist für die neun Pflichtschuljahre ein Pflichtfach, von dem Abmeldemöglichkeit besteht. „Die Schüler sollen die wichtigsten Inhalte der biblischen Geschichten kennenlernen, die wichtigsten Ergebnisse der Kirchengeschichte und die grundlegenden christlichen Lehren in Übereinstimmung mit der evangelisch-lutherischen Tradition.“<sup>6</sup> Für die von diesem Unterricht abgemeldeten Schüler gibt es eine Alternative: „Weltanschauungskunde“. Neuere Lehrpläne sind stärker ökumenisch ausgerichtet. Zu den Inhalten gehören auch Weltreligionen und Weltanschauungen. Wenn auch das Fach Religionsunterricht rechtlich als konfessioneller Religionsunterricht verstanden wird, d. h. als evangelisch-lutherischer Religionsunterricht, de facto nimmt er die Gestalt eines ökumenischen Religionsunterrichtes ein.

#### 2.5 Österreich

Das maßgebliche „Religionsunterrichtsgesetz“ sieht für alle Kirchen und Religionsgemeinschaften, die vom Staat anerkannt sind, einen offiziellen Religionsunterricht vor. Zu den vom Staat anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften zählen: die Römisch-Katholische Kirche, die Evangelisch-Lutherische Kirche, die Reformierte Kirche, die Islamische Kultusgemeinschaft, die Jüdische Kultusgemeinde und die Österreichische Buddhistische Gesellschaft. Für Schüler, die einer dieser Kirchen oder Religionsgemeinschaften angehören, ist der Besuch des Religionsunterrichtes Pflicht an allen staatlichen Schulen und allen anerkannten Privatschulen. Es besteht aber eine Abmeldemöglichkeit, jedoch kein Ersatzfach. An einigen Schulen ist das Fach Ethik als Ersatzfach eingeführt worden, dies hat sich bisher entlastend auf den Religionsunterricht ausgewirkt. So wird dieser Schulversuch in Salzburg an 12 Schulen durchgeführt. Die abgemeldeten Schüler können jedoch nicht einen anderen Religionsunterricht, z. B. den jüdischen oder islamischen Religionsunterricht besuchen oder umgekehrt. Auch können katholische Schüler nicht am evangelischen Religionsunterricht

<sup>6</sup> Sektion 7 des Schulgesetzes von 1969.

teilnehmen und umgekehrt. Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, können unter bestimmten Bedingungen an einem Religionsunterricht teilnehmen, falls die zuständige Religionslehrerkraft dieser Bitte zustimmt. In einigen Bundesländern sind die berufsbildenden Schulen von dieser Regelung ausgenommen. Den Jugendlichen wird jedoch die freiwillige Teilnahme am Religionsunterricht gestattet. In der Schule können Gottesdienste gefeiert werden, sie sind aber eine Angelegenheit der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Den Schülern muß die Teilnahme daran gestattet werden.

Der katholische Religionsunterricht versteht sich bewußt als schulische Katechese. Es wird hier nicht wie bei uns zwischen Katechese und Religionsunterricht unterschieden, beide Lernfelder vermischen sich.

## 2.6 Schweiz

Die Schul- und Kirchenhoheit liegt in der Schweiz in den Händen der Kantone, von denen es 26 gibt. Darüber hinaus ist noch die einzelne Gemeinde wieder autonom, was sich auch auf das Schulwesen auswirkt. Aber nicht nur die rechtlichen Verhältnisse hinsichtlich des Religionsunterrichts sind sehr unterschiedlich, dies gilt auch für religionspädagogische Theoriebildung, so daß im schulischen Alter sehr divergierende religionspädagogische Konzeptionen zur Anwendung gelangen. Die Bundesverfassung - und hier gilt „Bundesrecht schlägt kantonales Recht“ - legt nur die Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht fest, danach muß in der Schule Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet sein, es muß gewährleistet sein, daß der Religionsunterricht so gestaltet wird, daß er auch von Angehörigen anderer Religionen und anderer Konfessionen besucht werden kann. Daher verbietet sich ein obligatorischer konfessioneller Religionsunterricht wie er in Deutschland noch weitgehend der Fall ist.

K. Wegenast hat für die Schweiz vier Rechtsfiguren herausgestellt, die das Profil des Faches in der Schule kennzeichnen: Jedem dieser vier Profile kann man ein kantonales Gesetz zuordnen:

„1. Religionsunterricht der Konfessionen im Raum der Schule, aber außerhalb des schulischen Bildungs- und Lehrkanons und ohne Beteiligung schuleigener Lehrkräfte“ (Kanton Genf).

„2. Konfessioneller Religionsunterricht im Rahmen des schulischen Lehrkanons, aber in alleiniger Verantwortung der Kirchen“ (Kanton St. Gallen).

„3. Konfessionell neutraler christlicher Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Schulen und ohne Mitwirkung kirchlicher Behörden“ (Kanton Bern).

„4. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Rahmen des schulischen Lehrkanons in der Verantwortung der Schule und der drei großen Konfessionen“.<sup>7</sup>

Zu diesen drei großen Konfessionen zählen in der Schweiz: die evangelisch-reformierte, die römisch-katholische und die christ-katholische (altkatholische) Kirche. Das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes ist im Kanton Zürich mit Zustimmung der drei Religionsgemeinschaften verwirklicht worden

<sup>7</sup> K. Wegenast, Religion und Schule. Eine Stellungnahme aus der Sicht der Eidgenossenschaft, in: J. Lott (Hrsg.), Religion - warum, wozu in der Schule? Weinheim 1992, 489-505, hier 493; ders.: Religion in Schweizer Schule, in: Pastoraltheologische Informationen 13, 1991, 21-39.

und trägt die Bezeichnung „KOKORU“. Die entscheidende Bestimmung des Dekretes des Erziehungsrates vom 28.03.1991 lautet: „Die Schulpflegen sind verpflichtet, schulischen Religionsunterricht in konfessionell-kooperativer Form als obligatorisches Fach zu organisieren.“<sup>8</sup>

## 2.7 Osteuropa

Die Situation in den osteuropäischen Staaten ist teilweise noch sehr unübersichtlich, vieles befindet sich im Fluß. In einigen Ländern ist bereits der Religionsunterricht eingerichtet, in anderen noch nicht, oder seine Einführung befindet sich in Vorbereitung. Mit dem Schuljahr 1998/99 wird in Bulgarien der Religionsunterricht in allen Schulen als Wahlfach angeboten. In Slowenien tobt z. Zt. ein „Kulturkampf“ zwischen der Regierung und der katholischen Kirche. Die Liberaldemokratische Partei, die in der Koalitionsregierung dominiert, ist nicht bereit, der Religion eine öffentliche und gesellschaftliche Rolle zuzuerkennen. In der neuen Schulgesetzgebung ist der konfessionelle Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Slowenien verboten. Inzwischen haben die Bischöfe beim Europäischen Gerichtshof eine Klage gegen den Staat eingereicht. Für die Gründung kircheneigener Privatschulen fehlen Geld und die passenden Gebäude, die der Staat der Kirche nicht zurückgeben will.

Wegen der Unübersichtlichkeit der Situation in Osteuropa beschränke ich mich daher auf einige wenige Länder, die anderen sind mit Ausnahme Rußlands und der anderen GUS-Staaten in die Übersichtstabelle aufgenommen worden.

### 2.7.1 Polen

Seit dem 01.09.1990 findet in Polen wieder ein Religionsunterricht in der Schule statt, der von 1961 bis 1990 verboten war und in dieser Zeit in den Pfarrgemeinden durchgeführt wurde, wo er regen Zuspruch von seiten der Schüler fand (bis zu 90 % nahmen daran teil). In Wirklichkeit handelt es sich bei diesem katholischen Religionsunterricht um eine kirchliche Katechese. Daneben gibt es einen Religionsunterricht für Schüler der evangelischen und orthodoxen Kirche und anderer Religionsgemeinschaften. Von diesem Unterricht müssen sich die Schüler abmelden. Als Alternativfach wird Ethik angeboten. An diesem Unterricht nehmen auch kirchendistanzierte Schüler teil, die an Inhalt und Methode der schulischen Katechese Kritik üben. Die Lehrer haben gegen die religiöse Gleichgültigkeit der polnischen Jugend anzukämpfen, ein Phänomen, das westlichen Religionslehrkräften vertraut ist. Dessenungeachtet halten die katholischen Bischöfe des Landes am kirchlich-konfessionellen Charakter fest.

Die Wiedereinführung der Katechese in der staatlichen Schule hat einen lebhaften Meinungsstreit in der Öffentlichkeit ausgelöst. Auch auf seiten der Schüler ist er nicht unumstritten. Eine Befragung aus dem Jahre 1990 zeigt, daß eine Mehrheit der Bevölkerung die Pfarrkatechese dem schulischen Religionsunterricht vorzieht. Hier wirken immer noch die negativen Erfahrungen mit der Staatsschule unter der kommunistischen Diktatur nach; damals wurde die Schule als ein Hort der Unterdrückung und ideologischen Manipulation empfunden.<sup>9</sup> Dieselbe Einstellung gegenüber dem schuli-

<sup>8</sup> Richtlinien für den Religionsunterricht der Oberstufe vom 28.03.1991; dazu *Ph. Wegenast*, Ökumenischer Religionsunterricht in der Schweiz, in: *Der Evangelische Erzieher* 2, Juni 1996, 178-191, hier 186 ff.

schen Religionsunterricht begegnet uns gegenwärtig in den ostdeutschen evangelischen und katholischen Gemeinden.

### 2.7.2 Ungarn

In Ungarn sind 54 % der Bevölkerung katholisch, 22 % protestantisch, 1 % jüdisch und 0,5 % orthodox. Am 24. Juni 1990 hat das ungarische Parlament ein Gesetz zur Religionsfreiheit verabschiedet. Im gleichen Jahr wurde der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule als Wahlfach eingeführt für alle staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften. Etwa 40 % der Schüler an Grund- und Mittelschulen nehmen an diesem Religionsunterricht teil. Für die Schüler, die nicht einer der vom Staat anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften angehören, gibt es Ethik oder Geschichte der Religionen als Alternativfach. Die zahlreichen (katholischen, evangelischen und jüdischen) Konfessionsschulen haben ihre eigenen Programme für die religiöse Unterweisung.

### 2.7.3 Kroatien

Seit 1990 gibt es in Kroatien, deren Bevölkerung zu 80 % der katholischen Kirche angehört, einen katholischen Religionsunterricht. Ebenfalls bietet die Muslimische Kultusgemeinde einen Religionsunterricht auf der Basis des Koran an. Ein Alternativfach gibt es nicht. In Zagreb nahmen 1992 35 % der katholischen Schüler am Religionsunterricht teil, obwohl noch nicht alle Schulen dieses Fach eingerichtet haben. Noch ungeklärt ist die Unterscheidung oder Zuordnung von gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht. Die Bischöfe befürworten das Modell der Komplementarität beider Lernformen und Lernorte. Es mangelt noch an Religionslehrkräften, auch an deren professioneller Ausbildung.

## 3. Fazit und Ausblick

Was ergibt sich aus diesem gerafften Überblick über die schulische Landschaft im europäischen Raum für die Stellung des Religionsunterrichtes und welche Perspektiven eröffnen sich?

1. Der Religionsunterricht hat sich in fast allen Ländern mit wenigen Ausnahmen an den staatlichen Schulen etablieren können und eine feste Position eingenommen. Er ist ein Bestandteil des schulischen Bildungssystems, das auf die religiöse Dimension von Erziehung und Bildung nicht verzichten kann. Die Anerkennung der Menschenrechte und darin eingeschlossen auch der Religionsfreiheit sichern dem Religionsunterricht einen festen Platz im Fächerkanon der öffentlichen Schule, auch wenn es hier und da Versuche gibt, den Religionsunterricht durch Ethik oder eine ähnlich lautende Fächergruppe zu ersetzen und zum Pflichtfach zu erheben. Die weitgehend feste Verankerung des Religionsunterrichtes in der Schule ist sicher auch eine Folge der zunehmenden Professionalisierung der Religionslehrausbildung, was sich auf die didaktische Qualität und das Ansehen des Faches günstig auswirkt, das heute oft nicht mehr den Vergleich mit den anderen Disziplinen zu scheuen braucht. Gleichwohl ist das Ausbildungsniveau der Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den einzelnen Ländern

<sup>9</sup> Vgl. C. Rogowski, Die katechetische Unterweisung in Polen nach dem II. Vatikanischen Konzil, Paderborn 1997.

sehr unterschiedlich, entsprechend differiert auch ihr Status zu den übrigen Lehrern. Die näheren Bezeichnungen für dieses Fach variieren und damit auch die inhaltlichen Schwerpunkte und Zielsetzungen. Die Bandbreite reicht vom traditionell konfessionellen Religionsunterricht über den interkonfessionellen bis hin zur Religionskunde.

2. Die Mehrzahl der Länder versteht den Religionsunterricht als konfessionellen, wobei der Begriff der Konfessionalität Raum läßt für die verschiedenen Konfessionen und Religionsgemeinschaften, sofern sie staatliche Anerkennung gefunden haben. In diesem weiten Konfessionsbegriff kommt die multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft Europas zum Ausdruck. Die Konfessionalität bezieht sich oft nur auf die Lehrperson und den Unterrichtsinhalt, aber nicht immer auch auf die Schüler. Die von den deutschen Bischöfen geforderte Trias (Übereinstimmung von Religionslehre, Religionslehrer und Schüler der gleichen Konfession) kennzeichnet nicht überall die Eigenart des konfessionellen Religionsunterrichtes. Hinsichtlich der Teilnahme der Schüler am Religionsunterricht gibt es unterschiedliche Modelle. In einigen Ländern ist der konfessionelle Charakter dieses Faches offensichtlich an seine Grenzen gestoßen, und dies gilt selbst für die Schulen in kirchlicher Trägerschaft, so daß man teilweise zu einem überkonfessionellen Religionsunterricht übergegangen ist. Aber auch selbst dort, wo man noch am überkommenen Konfessionsprinzip festhält, setzt sich immer mehr eine ökumenische Öffnung bzw. eine Kooperation der Konfessionen durch, so daß man vermuten kann, daß die Zukunft dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gehören wird; darauf weist das Modell des „KOKORU“ des Kantons Zürich in der Schweiz hin. Diese Ansicht vertritt auch die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, wo zu lesen ist, daß „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichtes für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes‘“ sei (65). Diese Entwicklung kann auch nicht durch gesetzliche Absicherungen und bischöfliche Verlautbarungen aufgehalten werden, der Druck der Basis (Schüler, Eltern und Lehrer) wird sich hier als stärker erweisen.<sup>10</sup> Eine auch von der katholischen Kirche mitgetragene Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts in Gestalt einer Kooperation mit der anderen Konfession hat sich in dem Niedersächsischen Organisationserlaß Religionsunterricht/Werte und Normen vom 13.1.1998 niedergeschlagen und wird nicht ohne Folgen bleiben.

3. Sehr unterschiedliche Gestalt nimmt der Verpflichtungscharakter des Faches an. In vielen Ländern ist der Religionsunterricht ein Pflichtfach, von dem man sich aber abmelden kann, anderswo dagegen muß man sich anmelden. In einigen Ländern begegnet uns der Typ des Religionsunterrichtes als Wahlpflichtfach, so daß die Schüler und Schülerinnen zwischen dem Religionsunterricht und dem Ersatz- oder Alternativfach wählen müssen. Nicht überall existiert jedoch ein solches Fach, so daß das Problem der Betreuung der abgemeldeten Schüler entsteht, wenn ihnen nicht eine Freistunde gewährt wird. In den Fällen, wo eine alternative Möglichkeit eingeräumt wird, handelt es sich in der Mehrzahl um Ethik, es gibt aber auch andere Bezeichnungen. Die Be-

<sup>10</sup> Wer sich darüber ausführlicher informieren möchte, sei verwiesen auf: R. Sauer/R. Mokrosch, Leitsätze für ein gemeinsamen Glauben lernen im ökumenischen Geist, in: Ökumene im Religionsunterricht. Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog, herausgegeben von R. Sauer und R. Mokrosch, Gütersloh 1994, 184-191.

zeichnungen differieren, aber in der Sache dürfte mit wenigen Ausnahmen Übereinstimmung in den Inhalten und Zielen bestehen; es handelt sich hier um ein Fach, das sich möglichst um Objektivität und Wertneutralität in der Darstellung bemüht. Wenn Schüler eine Wahlmöglichkeit haben, so wählt die große Mehrheit den Religionsunterricht, das ist in Deutschland nicht anders als im übrigen Europa. Die Einrichtung eines Ersatz- oder Alternativfaches hat sich eher stabilisierend auf den Religionsunterricht ausgewirkt. Die Zahlen sprechen eine eindeutige Sprache. Mit zunehmendem Alter schwindet jedoch die Akzeptanz des Religionsunterrichtes. Dies gilt allerdings nicht für den überkonfessionellen Religionsunterricht, der wegen seiner Offenheit geschätzt wird; die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichtes wirkt sich dagegen in den Augen der älteren Schüler nicht günstig aus. Auf der anderen Seite zeigt die Situation in England und Schweden, daß der um Objektivität bemühte phänomenologische Religionsunterricht auch in eine Krise geraten ist, so daß man sich um eine neue Konzeption bemüht. Umgekehrt strebt man in den Niederlanden von einem konfessionellen Religionsunterricht weg zu einem Lebenskundeunterricht.

4. In allen europäischen Ländern stehen die Religionslehrerinnen und Religionslehrer vor den gleichen Schwierigkeiten, die eine Folge des gesellschaftlichen und innerkirchlichen Umbruchs sind. Sie kämpfen gegen die religiöse Gleichgültigkeit an, die sich gegenüber der Kirche noch verschärft. Die Situation in Polen stellt sich nicht anders dar als in den Niederlanden oder Portugal. Auf der anderen Seite herrscht bei denselben Jugendlichen eine Sehnsucht nach Sinn und Orientierung und nach Hilfen für ihre Identitätsbildung. Dafür aber bietet sich der Religionsunterricht wie kein anderes Fach an, was wiederum Auswirkungen haben wird auf seine konfessionelle Prägung.

5. Das Verhältnis von gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht wird unterschiedlich bestimmt. Einige Länder verzichten bewußt auf die uns so vertraute Unterscheidung und verstehen den Religionsunterricht als kirchliche Katechese. Dagegen unterstreichen Italien und Spanien die Unterschiedlichkeit beider Lernorte, Lernformen und Ziele, wie dies auch 1974 die Würzburger Synode in ihrem Arbeitspapier über „Das katechetische Wirken der Kirche“ getan hat, wo der Religionsunterricht von der Glaubensunterweisung in den Gemeinden abgehoben wird (Abschnitt 2.1). Eine Tendenz zeichnet sich im Verständnis des gegenseitigen Verhältnisses ab, wonach die Komplementarität beider Lernorte und Lernformen betont wird.

6. Die Vielfalt von Ausgestaltungen der religiösen Unterweisung in den Schulen Europas wird auch im vereinten Europa bestehen bleiben, eine Harmonisierung ist daher nicht erwünscht. Dies ist eine Konsequenz des förderativen Bildungssystems in Europa, das es zu bewahren und zu verteidigen gilt. Wohl wäre es aber zu begrüßen, wenn in allen Ländern zum Religionsunterricht ein Ersatz- oder Alternativfach eingerichtet würde, um so jedwede religiöse Diskriminierung zu vermeiden und echte Wahlmöglichkeiten herzustellen. Auf diese Weise wird in der Schule die religiöse Dimension von Erziehung und Bildung herausgestrichen.

Land	Bezeichnung	Status	Verpflichtungscharakter	Stundenzahl	Ersatz- oder Alternativfach
Belgien	Religionsunterricht (enseignement religieux)	Konfessionell	Wahlpflichtfach	2 (staatliche Schulen) 3 (private Schulen)	Ethik (morale laïque)
Dänemark	Religiöse Unterweisung	Konfessionell (ev.-luth.) Im 10.-12. Schuljahr nichtkonfessionell	Pflichtfach für 1.-9. Schuljahr	1-2	--
Deutschland	Religionsunterricht/Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde (LER)	Konfessionell mit Ausnahme von Bremen, Berlin und Brandenburg	Pflichtfach/ Wahlpflichtfach	2	Ethik; Werte und Normen; Philosophie; Philosophieren mit Kindern
Finnland	Religionsunterricht	Konfessionell (ev.-luth. und orthod.)	Pflichtfach	1-2	Humanistische Ethik
Frankreich	Katechese (Catéchèse)	Konfessionell	Außerhalb der Schule	--	Schulseelsorge (aumônerie de l'école publique) an Gymnasien
Elsaß und Departement Moselle	Religionsunterricht (enseignement religieux)	Konfessionell	Wahlpflichtfach	1-2	Ethik
Griechenland	Religionsunterricht	Konfessionell (orth.)	Pflichtfach	2	Musl. und Kath. RU in einigen Gegenden
England und Wales	Religious Education	Überkonfessionell	Pflichtfach bis 16 Jahre	3	--
Italien	Unterricht über die katholische Religion	Konfessionell (kath.)	Wahlfach In Südtirol Pflichtfach	1-2	--
Kroatien	Religionsunterricht	Konfessionell	Wahlfach	2	--
Litauen, Estland, Lettland	Religionsunterricht	Konfessionell	Wahlfach	1	Ethik
Luxemburg	Religiöse Unterweisung (enseignement religieux)	Konfessionell (kath.)	Wahlpflichtfach	1-3	Ethik (morale laïque) in Sek. I und II.
Malta	Religiöse Unterweisung und Erziehung	Konfessionell (kath.)	Pflichtfach	1	--
Niederlande	Religionsunterricht/Lebenskunde (Levo)		Kein RU an Staatsschulen, dafür „Geistliche Strömungen“, Pflichtfach an den meisten Privatschulen	1	--

Land	Bezeichnung	Status	Verpflichtungscharakter	Stundenzahl	Ersatz- oder Alternativfach
Norwegen	Unterricht im Christentum, anderen Religionen und Weltanschauungen	Konfessionell (ev.-luth.)	Pflichtfach	2	Weltanschauungskunde
Österreich	Religionsunterricht (schulische Katechese)	Konfessionell	Pflichtfach	2 1 an Berufsschulen	--
Polen	Religionsunterricht (schulische Katechese)	Konfessionell	Wahlpflichtfach	2	Ethik
Portugal	Moralunterricht und katholische Religion (EMRC)	Konfessionell (kath.)	Wahlpflichtfach	1	Persönliche und soziale Entwicklung
Rumänien	Moral- und konfessionelle religiöse Erziehung	Konfessionell	Wahlfach	1	--
Schweden	Religionskunde	Überkonfessionell	Pflichtfach für 7-16jährige	2	--
Spanien	Religionsunterricht und katholische Moral	Konfessionell (kath.)	Wahlfach	1-2	Ethik
Ungarn	Religionsunterricht	Konfessionell	Wahlfach in den staatlichen Schulen und Pflichtfach in den konfessionellen Schulen	2	Ethik oder Geschichte der Religionen

antireligiöse Erziehung

Der Kommunismus wurde ähnlich mit Blick auf das Kollektiv aufgebaut und vermachte dabei die Verantwortlichkeiten der Menschen als Einzelpersonen beträchtlich. Seit dem einzelnen Menschen rückt in ähnlichen Fragen, sich Lebensfragen, die Parteilosung, die Bestimmung, wie wir zu denken, zu handeln und zu leben hatten und spiegelte ihnen vor, sie haben nicht die Entscheidungen getroffen. Eine solche Lebensstrategie machte den Menschen als Einzelperson anfängungslos und entscheidungslos.<sup>1</sup> Die von oben verordnete und angewandte Methode für die

<sup>1</sup> Vgl.: K. Z. Bracher, Totalitarismus, in: Konkreter Sozialismus, Opl. 1964, 206f.

<sup>2</sup> Vgl.: A. Beck, System in protest, Opl. 1976, 163.

<sup>3</sup> Vgl.: A. Beck, o. z. Opl. 1976, 163.

<sup>4</sup> Vgl.: K. Z. Bracher, o. z. 106f.

<sup>5</sup> Eine weitere Darstellung des Zusammenhangs von kommunistischer und sozialistischer Praxiserfahrung vgl.: C. Schuler Weiler, Hinführung, München 1993, 130. R. Schuler, Theorie der Subjekte der Frankfurter Schule, 1993, 23) werden hier in einer Linie die sich auf das gesellschaftliche zwischenstaatliche Zusammenleben der verschiedenen Konfessionsgruppen der Gesellschaften, deren gegenseitig jeweils für August die zwei die Konfessionen bezeugen, verhalten.

<sup>6</sup> Vgl.: D. Grew, Protestantism and the state, in: Journal of Church History, 10, 1994, 30.

| Landes- oder Kulturbereich | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
|----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Deutschland                | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Frankreich                 | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| England                    | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Skandinavien               | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Südamerika                 | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Japan                      | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Sowjetunion                | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Indien                     | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| China                      | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |
| Arabien                    | Rechtslehre (Fachwissenschaft) |

## Beziehungen zwischen den Generationen

### *in einer sich vom Totalitarismus zur Demokratie bewegenden Gesellschaft*

#### 1. Totalitarismus und Diktatur

Obwohl jede Diktatur mit Druckausübung zu tun hat, ist nicht jede Diktatur mit Totalitarismus gleichzusetzen. Während eine Diktatur meistens bloß ihre politische Macht zwanghaft ausübt und somit die Massen „von außen“ unterdrückt, will der Totalitarismus mit seiner Druckausübung den Menschen zugleich geistig und innerlich verändern.<sup>1</sup> Durch solche Art von Macht- und Druckausübung können in einer Gesellschaft starke und unkonforme Persönlichkeiten weitgehend ausgerottet werden.<sup>2</sup>

Eine zweite Charakteristik des Totalitarismus besteht darin, daß der an der Macht stehende Staatsapparat seine eigene Ideologie aufbaut, die er dann stets als theoretische Untermauerung seiner diktatorischen Machtausübung verwenden und somit seine Brutalitäten rechtfertigen kann.<sup>3</sup>

Im engeren Sinne des Wortes sind vor allem zwei Totalitarismen bekannt, der Nationalsozialismus und der Kommunismus.<sup>4</sup> In beiden Fällen wurden sämtliche staatliche Institutionen als Mittel zum „Umerziehungprozeß“ vor allem junger Generationen verwendet.<sup>5</sup>

#### 2. Folgen des kommunistischen Totalitarismus

Begeben wir uns auf die Suche nach den Gründen des Sturzes der von Kommunisten geleiteten gesellschaftspolitischen Systeme, so bleiben wir oft an der Überzeugung hängen, daß ausschlaggebend für den raschen Zusammenbruch des Kommunismus sein wirtschaftlicher Kollaps war. Der echte Grund dafür lag aber vor allem in einer anthropologischen Fehleinschätzung.

Der Kommunismus wurde nämlich mit Blick auf das Kollektiv aufgebaut und vernachlässigte daher die Verwirklichungsmöglichkeiten der Menschen als Einzelpersonen beträchtlich. Statt des einzelnen Menschen entschied in sämtlichen Fragen, auch Lebensfragen, die Parteiführung. Sie bestimmte, wie sie zu denken, zu handeln und zu leben hatten und spiegelte ihnen vor, sie hätten selber die Entscheidungen getroffen. Eine solche Lebensstrategie machte den Menschen als Einzelperson anpassungsfähig und entscheidungsschwach.<sup>6</sup> Die von oben herunter transportierten Maßstäbe für die

<sup>1</sup> Vgl.: *K. D. Bracher*, Totalitarismus, in: Katholisches Soziallexikon, Graz 1980, 3066.

<sup>2</sup> Vgl.: *A. Stres*, Svoboda in pravičnost, Celje 1996, 103.

<sup>3</sup> Vgl.: *A. Stres*, o. a. Celje 1996, 105.

<sup>4</sup> Vgl.: *K. D. Bracher*, o. a., 3066.

<sup>5</sup> Trotz vieler Parallelen zwischen dem kommunistischen und nationalsozialistischen Totalitarismus (vgl.: *C. Schubert-Weller*, Hitlerjugend, München 1993, 190; *R. Schwendter*, Theorie der Subkultur, Frankfurt am Main 1981, 20) werden hier in erster Linie die sich auf das Beziehungsleben zwischen Generationen auswirkenden Fragen der sogenannten Postkommunistischen Gesellschaften, denen gegenwärtig sowohl die Jugend als auch die Erwachsenen begegnen, behandelt.

<sup>6</sup> Vgl.: *D. Ocvirk*, Problematična je šola, ne verski pouk, in: Slovenec, Ljubljana 8. 10. 1994, 30.

ohnedies „gespielte“ Gleichheit und Kollektivität machte den Bedarf nach jeglicher persönlichen Entscheidungen beinahe überflüssig.

Als zweite Folge des kommunistischen Totalitarismus kann die sich während des Totalitarismus zunehmend ausgebreitete und selbst von den Machträgern tolerierte und manchmal sogar unterstützte Unechtheit und Verlogenheit angesehen werden, in der die Menschen gefangen waren. Lügen und Stehlen sowie der damit verbundene Pragmatismus wurde auf allen Lebensebenen zur Lebenspraxis und -einstellung. Das sogenannte „verbale Delikt“, wonach das Denken unwichtig war, jegliches „falsche“ Wort aber scharf bestraft und jede „richtige“ Äußerung hoch belohnt wurde, bettete viele Menschen in ihrer verlogenen Haltung ein.

Die Folgen des Kommunismus sind also nicht nur der wirtschaftliche Zusammenbruch, sondern noch viel mehr die Verwüstung einer persönlichkeitsstiftenden Lebensatmosphäre, die der Totalitarismus in postkommunistischen Ländern den jungen Generationen als traurige Folge hinterließ. Dieses „Tschernobyl der Seelen“ macht sich im Beziehungsleben, vor allem jenem zwischen den Generationen, äußerst spürbar.

### *2. 1 Die orientierungslose und geistig unsensible Generation*

Dem Kommunismus gelang es nicht, die Menschen nach seinen Vorstellungen umzuformen. Es gelang ihm aber, die meisten Menschen unter anderem auch insofern umzubilden, daß sie jetzt Schwierigkeiten haben persönliche Meinungen zu vertreten und beinahe nicht fähig sind, sich für irgendeinen dauerhaften bzw. unpragmatischen Wert zu entscheiden.

Im Kommunismus wurde dem Menschen zur Gewohnheit, pragmatische, oberflächliche und kurzfristige Entscheidungen zu treffen. Er lernte sein Denken und Privatleben zu verstecken, von seiner Kindheit an ein in der totalitären Gesellschaft gut funktionierendes Doppelleben zu führen und sich dem Druck und den Erwartungen des Machtapparates, wie oben ersichtlich, zur Gänze anzupassen. Dies machte ihn zum „Bestandteil“ einer unsensiblen und oberflächlichen Masse, die in dem Moment, als der Totalitarismus zusammenbrach, die Orientierung verlor. Da der tonangebende, wenn auch schlechte staatliche Machtapparat als Orientierungsinstitution plötzlich verschwand, hatte der Mensch weder Gegenspieler noch Mitspieler zur Verfügung.

Da im Kommunismus die persönliche Wertskala stark unterschätzt und unterdrückt wurde und das äußerliche und somit auch meßbare und kontrollierbare Leben im Vordergrund stand, befanden sich nach dem Zusammenbruch des Kommunismus viele Menschen plötzlich in einem orientierungslosen und unsicheren Lebensraum, ohne allgemeine und bindende Werte, ohne Normen und Ziele. Wenn man bedenkt, daß fünfzig bis achtzig Jahre lang alles dem Kommunismus und seinen Zielen dienen mußte, so wird verständlich, daß die meisten Menschen in dem Moment, als sowohl der Druck wie auch die kommunistischen Werte und Ziele verschwanden, ohne Alternativen dastanden und nicht wußten, was sie mit der gepriesenen Freiheit anfangen sollten.

### *2. 2 Generationskonflikte und Identitätsprobleme*

Die Oberflächlichkeit und Unsensibilität der kommunistisch erzogenen Generationen, die heute bereits erwachsen sind, wirkt sich logischerweise auch auf die Jugend aus.

Die Erwachsenen haben im Moment des Umsturzes ihre Glaubwürdigkeit verloren. Sie wissen auch, daß sie ihre Lebenseinstellungen nicht von heute auf morgen schlagartig ändern können, vor allem nicht innerlich überzeugend und glaubwürdig. Dies hat die Erwachsenen selbst in eine schwierige Lage versetzt, in der sie sich nicht zurechtfinden.

Auch von der Jugend bleibt dies nicht unbemerkt, und sie versucht, daraus Kapital zu schlagen. Das führt nicht selten zu Beschuldigungen und Aggressionen.

## 2. 2. 1 Die enttäuschte und selbstentfremdete Jugend

Nach einem emotionalen Aufschwung, der unmittelbar nach den ersten demokratischen Wahlen und in manchen neu entstandenen Staaten insbesondere nach der Selbständigkeitserklärung spürbar war, machte sich vor allem unter Jugendlichen eine gewisse Ziellosigkeit und Apathie breit, die nach wie vor spürbar ist. Es handelt sich hier nicht bloß um den gewöhnlichen Generationskonflikt. Diese Krise der Jugendlichen wurde auch durch andere und tiefere Gründe verursacht, die eindeutig an den Lebenseinstellungen und am Verhalten der Erwachsenen liegen.

Wenn in der postkommunistischen Gesellschaft die Jugendkriminalität und -aggressivität zunehmen, so geschieht dies nicht etwa nur deswegen, weil sich die Jugendlichen von Erwachsenen nicht verstanden fühlen würden, sondern vielfach auch deshalb, weil sich die kommunistisch erzogenen Erwachsenen allzu schnell und zu sehr dem „wertlosen“ Pragmatismus anpassen, weil sie – selbst den Jugendlichen gegenüber – keinen Widerstand leisten und weil sie zu wenig Lebenskraft ausstrahlen und keine Initiative ergreifen wollen. Sie haben gelernt, Konflikten auszuweichen und zumindest nach außen hin ein konfliktloses, d. h. unechtes und entfremdendes Leben zu gestalten, das sich bald auch als innerliche Labilität auswirken kann.<sup>7</sup>

Die Jugendlichen wollen keine oberflächlichen und verlogenen Halblösungen.<sup>8</sup> Sie dulden also gerade jenes Verhalten und jene Lebenseinstellungen nicht, zu denen die Erwachsenen – im Gegensatz zu demokratischeren – in postkommunistischen Gesellschaften verstärkt neigen.

Ein weiterer Grund dafür, warum die Jugendlichen in den postkommunistischen Staaten apathisch und aggressiv wirken, liegt darin, daß sie Erwachsenen begegnen, die selber apathisch und nicht selten auch aggressiv sind. Die Erwachsenen werden häufig herausgefordert und beinahe gezwungen, zuzugeben, daß sie ein System unterstützt oder zumindest geduldet haben, das im Kern totalitär und unmenschlich war.<sup>9</sup> Sie müssen zugeben, daß sie ihr Leben für etwas aufgeopfert haben, das im Augenblick des Sturzes der kommunistischen Diktatur als perspektivlos und sinnlos zusammenbrach. Dies drängt sie in eine Identitätskrise, in der sie sich eingestehen müssen, ein falsches Leben gelebt zu haben.

<sup>7</sup> Vgl.: *J. Kristeva*, *Strangers to Ourselves*, New York 1991, 75.

<sup>8</sup>Vgl.: *P. Schellenbaum*, *Gottesbilder – Religion, Psychoanalyse, Tiefenpsychologie*, München 1993, 84.

<sup>9</sup> Diese Situation läßt sich mit jener nach dem Zusammenbruch des Nazismus vergleichen, als sich ebenso viele eingestehen mußten, daß sie gegen den Totalitarismus Hitlers zu wenig unternommen hatten (vgl.: *D. Baacke*, *Die 13- bis 18jährigen*, Weinheim und Basel 1983, 118).

Bezüglich der Identität vieler postkommunistischen Erwachsenen ist zu berücksichtigen, daß sie als Kinder bis zu einem gewissen Grad ohne Eltern, d. h. ohne primäre Bezugspersonen heranwuchsen. Vor allem Kinder religiöser Eltern wurden von Seiten der Öffentlichkeit und insbesondere der Schule, die im Totalitarismus bekannterweise eine tragende Rolle spielte, während der Jahrzehnte unter Druck gesetzt, selbst die eigenen Eltern zu verachten und zu hassen.<sup>9</sup> Während sie im Kommunismus ihre Defizite aus primären Beziehungen durch ihre Zuflucht zur scheinbar viel versprechenden Zukunft teilweise noch „ersetzen“ konnten, wurden sie mit dem Zusammenbruch des Totalitarismus vielerseits mit der eigenen Identitätsdiffusion konfrontiert. Denn nicht nur, daß sie sich eingestehen mußten, die eigenen Eltern zu unrecht verachtet zu haben, sondern sie „müssen“ nun einsehen, daß jene „paradisartige“ Zukunft, für die sie „alles“ auf Spiel gesetzt hatten, nicht eintraf. Zugleich fühlen sie, wie sehr sich die Defizite ihres Beziehungslebens zu den Eltern auch an ihren Kindern bemerkbar machen und wie sie sich auf Grund dessen nun von ihnen über ihr „nutz- und sinnloses“ Leben verspotten lassen „müssen“.

Die Erwachsenen versuchen ihre Identitätskrise zu überbrücken, indem sie nach zweierlei Auswegen suchen. Einerseits wollen sie von der Zeit des Kommunismus nichts mehr wissen, auf der anderen Seite handeln sie aber genauso, wie sie es einst im Kommunismus gelernt hatten.<sup>10</sup> Um nach dem „falschen Leben“ nicht gefragt zu werden, setzen sie alles darauf, sich bei den Jugendlichen beliebt zu machen. In dem Sinne findet die Jugend keine standhaften Gesprächspartner, die fähig und bereit wären, sich zu verteidigen und mit ihr zu streiten. Viele Eltern fürchten sich vor den eigenen Kindern und sind weder willig noch fähig, sich in Konfliktsituationen mit ihnen selbstbewußt und angstfrei, d. h. ohne Aggressionen auseinanderzusetzen. Die angelernte Anpassungsfähigkeit kommt auch hier, selbst bei den Zwischengenerationsbeziehungen innerhalb der eigenen Familien voll zum Tragen. So müssen sich viele Erwachsene manche überspitzte und pauschale Anschuldigungen anhören, gegen welche sie sich nicht wehren können.

Die Erwachsenen sind gegen pauschale Anschuldigungen besonders empfindlich und machtlos, da sie selber als Kinder der kommunistischen Revolution motiviert wurden, alles, was mit der kommunistisch geprägten Erziehung und mit dem Sozialismus nicht übereinstimmte, zu verachten und zu hassen. Dies galt – wie oben ersichtlich – auch für die eigenen Eltern, wenn sie mit dem Kommunismus nicht mitziehen wollten. Nun befinden sie sich in der Situation, wo ihre Kinder das gleiche tun, allerdings mit dem Unterschied, daß die Anschuldigungen, die sie über sich ergehen lassen müssen, realistischer und wahrheitsnäher sind als jene, die sie – als Kinder des Sozialismus gegen ihre zu wenig sozialistischen und daher „altmodischen“ Eltern – erhoben hatten. Solche Lebenssituationen, wo sich Erwachsene unberechtigt angegriffen fühlend zurückziehen und wo die Jugend keine widerstandsfähigen Erwachsenen findet, können beide Generationen zur Apathie verleiten.

<sup>9</sup> In der Schule oder sonst in der Öffentlichkeit gegen die Eltern auszusagen oder sie als „veraltet“ und „altmodisch“ zu etikettieren, wurde von den Lehrpersonen des öfteren als „heroische und mutige Tat“ angesehen.

<sup>10</sup> Die vielen Korruptionsfälle sind nämlich wiederum ein Zeichen dafür, daß die Erwachsenen bestrebt sind, das bestehende System voll auszunützen und somit auch zu unterstützen.

Die Jugend wird also nicht apathisch und aggressiv, weil sie nicht etwa fähig wäre, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen, sondern vielmehr deshalb, weil sie apathischen und passiven Erwachsenengenerationen begegnet, mit denen sie alles machen und erreichen kann, was sie will. Daher können Apathie und Aggressivität der Jugendlichen nicht als Kapitulation vor zu vielen Konflikten, sondern in einem gewissen Sinne viel mehr als Folge des Mangels an ausgetragenen Konflikten gesehen werden. Die Jugend sehnt sich nach klaren Verhältnissen und echten Beziehungen. Raub, Lüge und Korruption bringen aber Prozesse in Gang, die gerade in die verkehrte Richtung verlaufen. Der Raub kennt keine Geschichte, keine gemeinsamen und allgemein anerkannten Werte und auch keine echten Beziehungen.

## 2. 2. 2 Die Geschichtslosigkeit

Wie schon gesagt, stellte sich nach dem Zusammenbruch des Kommunismus eine vielseitig verantwortungslose liberalistische Weltanschauung als die akzeptabelste dar. Neben den Parallelen zum Kommunismus besteht die eigentliche Gefahr des Anarcholiberalismus in seinem Destruktivismus sowie in seiner bereits erwähnten, von Arroganz geprägten Oberflächlichkeit, die leicht in Fanatismus umschlagen kann. Die orientierungslose postkommunistische Gesellschaft besteht nämlich aus Menschen, denen sowohl der Destruktivismus als auch der Fanatismus keinesfalls fremd sind. Schließlich baute der Prozeß der sozialistischen Revolution hauptsächlich darauf auf, daß die Menschen die vorrevolutionäre Vergangenheit verachten und der KP fanatisch ergeben sein mußten.

Die vor fünfzig und mehr Jahren begonnene sozialistische Revolution brach radikal mit der Vergangenheit. Wie bekannt, mußte im Kommunismus alles, was an die vorrevolutionäre Vergangenheit erinnerte, ab diesem Moment gehaßt und verachtet werden. Der Zwang, wie neugeboren, d. h., ohne eigene, kulturelle, religiöse und nationale Geschichte leben zu müssen, weckte vor allem bei den jüngeren Generationen das Gefühl der Geschichtslosigkeit und einer damit zusammenhängenden Lebensunsicherheit.

## 3. Persönlichkeitsstiftende Kultur und Identitätsaufbau

Nehmen wir die biblischen Geschichten über den Befreiungsweg Israels zu Hilfe, so entdecken wir eine äußerst wichtige Rolle der Bundeslade. Unabhängig davon, ob wir ihre „Gegner“ als Feinde oder im übertragenden Sinne als Lebensprobleme verstehen wollen, lernen wir, daß sie in Zeitepochen, als die Bundeslade von ihnen vernachlässigt wurde, bei sämtlichen Auseinandersetzungen unterlegen waren. Analog dazu lehren die biblischen Geschichten, daß die Izraeliten, wenn ihre Bundeslade in der Mitte ihres Lebens stand, sämtliche Auseinandersetzungen und Probleme meistern konnten. Das Symbol der Bundeslade, wo kollektive und individuelle, geschichtliche, kulturelle und religiöse Identität verankert ist, gibt Sicherheit und Kraft, das Leben zu meistern. Wenn ich – geschichtlich, kulturell und religiös – weiß, woher ich komme, zu wem ich gehöre und wohin ich gehe, kann ich in jeder Lebenssituation helfende und unterstüt-

zende Antworten finden, die mich in Konfliktsituationen weiterführen.<sup>11</sup> Eine minimale Bundeslade der gemeinsamen Werte und Ziele braucht jede Gemeinschaft. Ohne gemeinsame Symbole und Werte ist eine Gemeinschaft nicht lebensfähig.<sup>12</sup>

Die Jugend sehnt sich nach einer solchen Bundeslade, wenn auch sporadisch und nicht immer gezielt.<sup>13</sup> Und, da die Erwachsenen die Bundeslade revolutionsbedingt vernachlässigten und verachteten, können sie nun diese auch nicht weiter vermitteln. Um sich Geschichts- und anderer Identitätsfragen der Jugendlichen entziehen zu können, stecken Erwachsene den Jugendlichen pauschale Behauptungen und Parolen in den Mund, Vergangenheit sei unwichtig, sie seien da, um Zukunft zu gestalten. Somit werden Jugendliche der gleichen Gefahr der Revolution ausgesetzt, nämlich ein Leben ohne geschichtlichen Kontext, ohne kulturelle Identität und daher weitgehend auch ohne gemeinsame Werte zu gestalten. Oberflächliche und in jeder Hinsicht pragmatische Beziehungen sind dann die logische Konsequenz, was erwartungsgemäß zu weiteren Beziehungs- und Identitätskrisen führen kann. So leben wir wie „Raubtiere“, die ihre Taten vergessen, um diese wiederholen zu können.<sup>14</sup>

Mit den ersten demokratischen Wahlen wurde nämlich das Bildungs- und Erziehungssystem der Gefahr ausgesetzt, auch ein zweites Mal Opfer einer totalitären Revolution zu werden. Hätten nämlich die „Befürworter der Tradition“ die Mittel und hätten sie darauf bestanden, die Schule als die tragende Bildungs- und Erziehungsinstitution schlagartig und revolutionär, das heißt, auch zwanghaft umzuändern, wäre wiederum die Vergangenheit übergangen und die Kontinuität gebrochen worden. Da aber eine „Revolution der Demokratie“ – was an sich ein Widerspruch wäre – in vielen Fällen nicht gelang, zwingt die Realität der postkommunistischen Generationen, sich mit schwerwiegenden und lebenswichtigen Fragen auseinanderzusetzen und einen unheimlich wichtigen Lernprozeß der Versöhnung zu starten.

### 3. 1 Der „Jakobskampf“ mit dem Schatten der Vergangenheit

Die Überzeugung, daß die Vergangenheit schlecht war, gibt nicht das Recht, sie zu annullieren und zu übergehen. Auch eine schlechte Vergangenheit bleibt eine Realität. Will man sie bewältigen, so muß man sie zuerst zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen, schlußendlich aber auch akzeptieren. Dies lehren nicht nur viele geschichtliche Tatsachen und Prozesse, sondern ebenso und psychologisch gesehen zunehmend treffender manche literarische und vor allem biblische Erzählungen.

Nehmen wir z. B. die alttestamentliche Jakobsgeschichte zu Hilfe, die Konflikte und Spannungen – inklusive der Versöhnungs- und Bewältigungsbemühungen und -prozesse – nicht nur innerhalb einer Familie sondern auch in der Gesellschaft sehr zutreffend erörtert und problematisiert, so sehen wir vor allem in dem Teil, wo die Geschichte von „Jakobs Kampf mit Gott“ (Gen 32,23-33) erzählt, einerseits, wie schwer und

<sup>11</sup> Die Tatsache, daß die Bundeslade stets „getragen“ wurde, weist darauf hin, daß diese weder geschichtlich noch territorial gebunden sein muß. Die Bundeslade hat viel mehr in unserem Bewußtsein ihren Platz.

<sup>12</sup> Vgl.: P. Schellenbaum, o. a., 131.

<sup>13</sup> In den neunziger Jahren wurden z. B. die Pfarrhäuser plötzlich überfüllt mit Jugendlichen, die nach ihren Vorfahren suchten und ihren Stammbaum bauen wollten.

<sup>14</sup> Vgl.: M. Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg 1979, 251.

anspruchsvoll es ist, die eigene, in erster Linie „schattige“ Vergangenheit anzunehmen und zu akzeptieren, und andererseits, wie wichtig es ist alles zu unternehmen, um zur Versöhnung zu kommen, die allerdings für einen neuen Lebensbeginn von ausschlaggebender Bedeutung ist.

Der biblischen Erzählung nach war Jakob unter anderem auch ein „Betrüger“, wie bereits sein Name sagt und was er in der angedeuteten Geschichte über seinen Kampf mit Gott auch eingestehen mußte. Als er seine Familie den Fluß, der hier psychologisch gesehen einen Wendepunkt und anschließend einen Neubeginn symbolisiert, überqueren ließ, blieb er alleine noch an der „alten Seite“.<sup>15</sup> „Als nur noch er allein zurückgeblieben war, rang mit ihm ein Mann, bis die Morgenröte aufstieg“ (Gen 32, 25). Er mußte also noch mit sich selbst, mit seiner Schattenseite „kämpfen“. Bevor er imstande war, einen Neubeginn zu starten, mußte er seine Vergangenheit bewältigen. Sein „Davonlaufen“ und Verdrängen brachte ihm nicht die erwartete und ersehnte Zukunft. So mußte er lernen, seine Vergangenheit sich zu eigen zu machen, zu akzeptieren und sogar zu „lieben“. Erst als er sich im klaren war, „meine Vergangenheit, das bin ich und dazu stehe ich“, sah er sich befähigt, den Fluß zu überqueren, seinen Versöhnungsweg voller Hoffnung voranzuschreiten, um nach der Konfliktbereinigung einen Neubeginn wagen zu können.

Nichtsdestotrotz ging er einerseits gesegnet, andererseits aber auch verletzt aus diesem Kampf hervor.<sup>16</sup> Auf alle Fälle kam er aus diesem Kampf als ein anderer Mensch heraus, infolgedessen er sogar einen anderen Namen bekam. Von Jakob, dem „Betrüger“ wurde er zu Israel, dem „Gottesstreiter“, zugleich aber auch zum konfliktbewältigungsfähigen und somit zum gemeinschaftsstiftenden Menschen.<sup>17</sup> Die Vergangenheitsbewältigung hatte ihn verletzt und gezeichnet,<sup>18</sup> dann aber auch wiederum lebens-, liebes- und segnungsfähig gemacht.

Erst nachdem Jakob die eigenen Schattenseiten seiner Vergangenheit annehmen und diese somit „heilen“ konnte, fühlte er sich befähigt, nun nicht mehr als Jakob, sondern als Israel, d. h. als anderer Mensch, den „Fluß“ zu überqueren, um mit seiner Familie Esau zu begegnen. Als der alte „Jakob“ hätte er es nicht geschafft, was auch aus der nachfolgenden Geschichte von „Jakobs Versöhnung mit Esau“ (Gen 33,1-20), wo Esau noch den „alten“ Bruder erwartet, abzulesen ist.

Der Konflikt zwischen Esau und Jakob, der sich bereits in den Generationen davor – denken wir an den Konflikt zwischen Abraham und Isaak (Gen 22,1-19) – anbahnt, wird zur Gänze erst durch Jakobs Sohn Josef, der seine Brüder und seinen Vater

<sup>15</sup> „In derselben Nacht stand er auf, nahm seine beiden Frauen, seine beiden Mägde sowie seine elf Söhne und durchschritt die Furt des Jakob. Er nahm sie und ließ sie den Fluß überqueren. Dann schaffte er alles hinüber, was ihm sonst noch gehörte.“ (Gen 32, 23 - 24)

<sup>16</sup> „Als der Mann sah, daß er ihm nicht bekommen konnte, schlug er ihn aufs Hüftgelenk. Jakobs Hüftgelenk renkte sich aus, als er mit ihm rang.“ (Gen 32, 26) ... „Dann segnete er ihn dort.“ (Gen 32, 30c)

<sup>17</sup> „Jener fragte: Wie heißt du? Jakob, antwortete er. Da sprach der Mann: Nicht mehr Jakob wird man dich nennen, sondern Israel (Gottesstreiter); denn mit Gott und Menschen hast du gestritten und hast gewonnen.“ (Gen 32, 28 - 29)

<sup>18</sup> „Jakob gab dem Ort den Namen Penuel (Gottesgesicht) und sagte: Ich habe Gott von Angesicht zu Angesicht gesehen und bin doch mit dem Leben davongekommen. Die Sonne schien bereits auf ihn, als er durch Penuel zog; er hinkte an seiner Hüfte.“ (Gen 32, 31 - 32)

umarmt und für ihn bis zum Tode sorgt (Gen 49,26-50,13), bereinigt, bewältigt und beendet. So sehen wir in der gesamten Geschichte – von Abraham bis Josef aus Ägypten – Konfliktbewältigungs- und Versöhnungsprozesse sowohl zwischen verschiedenen Generationen als auch innerhalb einer Generation.

Solche Art von heilenden Lebens- und Versöhnungsprozessen sind in sämtlichen post-totalitären, heute vor allem in den postkommunistischen Gesellschaften lebenswichtig und dringend benötigt. Sie brauchen allerdings viel Zeit und Geduld. So wie sich bei Konflikten zwischen verschiedenen Kirchen erst nach Jahrhunderten, und wie sich bei den durch den Nationalsozialismus verursachten Konflikten erst nach mehreren Jahrzehnten die ersten Anbahnungen eines tiefgehenden und oft ergreifenden Versöhnungsprozesses zeigen, so wird es höchstwahrscheinlich auch in den postkommunistischen Gesellschaften der Fall sein, daß die versöhnende Konfliktbewältigung und der davon abhängige tatsächliche „Neubeginn“ um einiges ferner liegen als man allgemein denkt und sich wünscht. Man darf jedoch hoffen, daß wir, die wir uns in den postkommunistischen Gesellschaften befinden und diese mitgestalten, aus der Geschichte etwas lernen können, was uns dazu verhelfen könnte, daß die notwendigen Prozesse effektiver verlaufen und somit kürzer dauern.

### 3. 2 Vom „possessiven“ zu „seiendem“ Beziehungsleben

Wie sämtliche internationale Konventionen besagen, wird (auch) in der pluralen und demokratischen Gesellschaft die Familie als tragende und primäre Erziehungsinstitution angesehen. Obwohl die Eltern kein possessives Recht auf ihre Kinder haben, sind zuerst sie dazu berufen, die Verantwortung für Erziehung und Ausbildung zu übernehmen.

Diese Verantwortung ist vor allem im Kindesalter eine schwerwiegende, wo die Kinder ihre primären Beziehungen aufbauen, die dann in ihrem gesamten Leben im beträchtlichen Ausmaß als „Muster“ für sämtliche andere Beziehungen dienen. Wenn in diesem Zusammenhang auch vorwiegend vom Recht der Eltern gesprochen wird, so wird da nichtsdestotrotz in erster Linie an das Recht der Kinder gedacht.<sup>19</sup>

Eltern wie andere Erzieher sind „ihren“ Educanden gegenüber stets der Gefahr der possessiven Beziehungen ausgesetzt. Hinter der oben behandelten permissiven Erziehung der Eltern kann neben ihrer Angst vor „Verachtung“ von Seiten der Kinder im beträchtlichen Ausmaß auch die Angst stecken, die eigenen Kinder zu „verlieren“. In diesem Zusammenhang verhalten sich die Eltern auch der Schule gegenüber permissiv.

Wenn wir zur Kenntnis nehmen, daß während des Kommunismus die Schule als die tragende und in jeder Hinsicht als die ausschlaggebende Bildungs- und ebenso Erziehungsinstitution angesehen wurde und wo die Eltern nur durch ergiebige Zustimmung die Kinder „beibehalten“ konnten, dann drängt sich die Überzeugung auf, daß viele Eltern nach wie vor mit der gleichen Haltung den Kindern begegnen. Da in der posttotalitären Gesellschaft die Schule, die sich von der ehemaligen Ideologie zunehmend distanzieren will, viel mehr zu einer Informations- und Bildungsinstitution wird, wo Erziehung kaum noch eine Rolle spielt, bleiben Kinder und Jugendliche beinahe ohne

<sup>19</sup> Vgl.: Konvencija o otrokovih pravicah, 1989, § 2, 2 und § 3, 1.

Erziehung. So ist es einerseits zu verstehen, daß sich Eltern nur sporadisch und schwer von ihrer Passivität befreien, andererseits wird es aber zunehmend deutlicher, wie wichtig es ist, für Eltern und Kinder im Bereich der Erziehung aktiv zu handeln.

#### 4. Schlußwort

Wie in jedem, so gab es auch im kommunistischen Totalitarismus nicht nur im politischen, sondern in allen Wirkungs- und Lebensbereichen eine „stille“ Opposition. Diese identifizierte sich oft mit der Kirche und war mit ihr eng verbunden. Sie ist auch nun in der postkommunistischen Zeit ziemlich aktiv und es ist kein Zufall, daß bei sporadisch entstehenden Elterngruppen, die sich mit Erziehungsproblemen und -fragen aktiv auseinandersetzen wollen, die ehemaligen Oppositionisten die leitenden Rollen und Funktionen übernehmen (wollen).

Der Grund dafür, daß sowohl die Kirche als Institution (die Verantwortlichen in der Kirche) als auch andere ehemalige Oppositionalisten des öfteren bekannterweise vor allem „politisch“ unklug handeln, mag einerseits darin liegen, daß sie beinahe keine Erfahrung haben, andererseits aber auch und vor allem darin, daß sie Jahrzehnte lang lernten, in erster Linie „Feinde“ zu bekämpfen. So steht die ehemalige „stille“ Opposition, die viel durchmachen und erleiden mußte, nun vor einer neuen und harten Herausforderung, zu lernen, ohne Feindbilder zu leben und zu handeln. Im Bereich der Erziehung, wo es sich um eine äußerst feinfühlig, ausschließlich konstruktive, d. h. sinnsuchende und -gebende Arbeit handelt, ist es besonders wichtig zu lernen, nicht mit Feindbildern zu arbeiten.

Der Weg in die Zukunft führt also nur über den Fluß „Jabok“. Erst dann können wir und den Segen, der in diesem Sinne die erarbeitete und geschenkte Fähigkeit zu leben, zu lieben und zu arbeiten bedeutet, erhoffen. So segne uns der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs.

Diese beiden Funktionen (welche) sind in der postkommunikativen (welchen) Funktion übertragen (wollen).  
 Die Grund dafür, daß sowohl die Kirche als auch die Verantwortung in der  
 Kirche) als auch andere christliche Oppositionen, die oft in der bekannteren vor  
 allem politisch, nicht nur besteht, man erwartet darin liegen, daß sie bereits eine  
 Erfahrung haben, andererseits aber auch und vor allem darin, daß sie tatsächlich lang  
 lernen, in einer Linie, "Leinde" zu bekämpfen, so steht die christliche "Oppe-  
 sition, die viel durchmachen und erleben mußte, nun vor einer neuen und harten He-  
 rausforderung zu stehen, ohne jedoch zu leben und zu handeln im Bereich der  
 Erziehung, was sich mit der christlichen Verantwortung, ausschließlich gegenüber der  
 Staatsmacht und gegenüber dem Staat, nicht nur als besonders wichtig zu lernen, auch  
 mit der Fähigkeit zu arbeiten gegenüber der Verantwortung, die nicht nur als  
 Der Weg in die Zukunft führt also nur über den Pfad "Jakob". Erst dann können wir  
 und das zeigen, daß in diesem Sinne die Verantwortung gegenüber den Kindern zu haben  
 zu haben und zu erleben bedeutet, sondern so regie die der von Parsonas, Kautsky  
 und Habermas, die nunmehr als "Bündnis der Eltern" zu verstehen, die ganzheitlich  
 diesem Zusammenhang vorwiegend vom Recht der Eltern gesprochen wird, so  
 wird da nicht anders in erster Linie an das Recht der Kinder gedacht.<sup>18</sup>  
 Eltern wie andere Erzieher sind, ihren "Educanden gegenüber stets der Gefahr der  
 passiven Berechnungen ausgesetzt. Hinter der offen behandelten permissiven Erzie-  
 lung der Eltern kann neben ihrer Angst vor "Verachtung" von Seiten der Kinder im  
 beträchtlichen Ausmaß auch die Angst stehen, die eigenen Kinder zu "verlieren". In  
 diesem Zusammenhang verhalten sich die Eltern auch der Schule gegenüber permis-  
 siv.

Wenn wir zur Kenntnis nehmen, daß während des Kommunismus die Schule als die  
 tragende und in jeder Hinsicht als die ausschlaggebende Institution des ersten Erzie-  
 hungsinstitutes angesehen wurde und wo die Eltern nur durch erzwungene Zustimmung  
 die Kinder "beibehalten" konnten, dann drängt sich die Überzeugung auf, daß viele  
 Eltern nach wie vor mit der gleichen Haltung den Kindern begegnen. Da in der postso-  
 zialistischen Gesellschaft die Schule, die sich von der ehemaligen Ideologie zunehmend  
 distanzieren will, viel mehr zu einer Informations- und Bildungsinstitution wird, wo  
 Erziehung kaum noch eine Rolle spielt, bleiben Kinder und Jugendliche beinahe ohne

<sup>18</sup> Vgl. Konvention o.ä. (Kautsky) 1980, I, 2, 2 und I, 2, 1.

Bojidar Andonov

„Religionsunterricht würde die Rechte der Atheisten verletzen!“

*Die Schwierigkeiten des orthodoxen Religionsunterrichts, im postkommunistischen Bulgarien wieder Unterrichtsfach an den öffentlichen Schulen zu werden<sup>1</sup>*

Religionsunterricht hatte in Bulgarien bis zur kommunistischen Zeit ab 1947 seinen selbstverständlichen Platz in der Schule. Wie in den anderen Ländern des kommunistischen Machtbereichs verbot ihn die Regierung auch in Bulgarien. Erst die Wende ab 1989 machte es möglich, über die Wiedereinführung des Religionsunterrichts wieder zu debattieren. Die Hindernisse waren groß, zumal im Januar 1995 die Sozialisten in Bulgarien erneut die Regierung stellten. Doch der Heilige Synod setzte nachhaltig seine Bemühungen um Wiederezulassung des Religionsunterrichts fort.

Bei den Regierenden stieß dies jedoch auf kein Verständnis. Die Gründe für die ablehnende Haltung werden aus dem Artikel *Die orthodoxe Propaganda ist wichtiger als der Religionsunterricht* des Sprechers der Sozialistischen Partei, Jasen Borislavov, in der Zeitung *Duma*, deutlich:

„Der Heilige Synod hat vor kurzem einen Brief an das Bildungsministerium geschrieben, in dem er sich zum wiederholten Male für die Einrichtung des Religionsunterrichts an den staatlichen Schulen ausgesprochen hat. [...] Es ist notwendig, noch einmal die Gründe zu wiederholen, weswegen der Religionsunterricht keinen Platz an den staatlichen Schulen haben kann, weil offensichtlich ist, daß die Synodalbischöfe sie nicht verstanden haben.

In Bulgarien gibt es außer orthodoxen Christen auch Katholiken, Protestanten, Armenier, Juden, Moslems und Atheisten. Der Unterricht in orthodoxer Glaubenslehre würde Konflikte herbeiführen. Aus diesem Grunde wird in den meisten modernen Ländern keine religiöse Propaganda zugelassen. Die Einführung des Religionsunterrichts würde die Rechte der Atheisten verletzen. [...] Es ist auch nicht klar, wer den Religionsunterricht an den staatlichen Schulen halten soll. Die Diplom-Theologen der Theologischen Fakultäten von Sofia und Tárnovo würden dafür kaum ausreichen. Es wäre denkbar, wenn es zur Einführung des Religionsunterrichts an den Schulen käme, daß diese Aufgabe den ehemaligen Lehrern für wissenschaftlichen Kommunismus übertragen wird, was jedoch von der Kirche kaum mit Begeisterung akzeptiert werden dürfte.“

Einige Details dieser durchaus typischen Äußerung sind bemerkenswert:

1. Borislavov identifiziert Religionsunterricht mit dem „Unterricht in orthodoxer Glaubenslehre“ und „religiöser Propaganda“! Zieht man den polemischen Unterton ab, bleibt der sachliche Hinweis auf den Religionsunterricht vor 1945, der tatsächlich primär die katechismusförmige Vermittlung der orthodoxen Glaubenslehre beinhaltete. Da diese Erinnerung das Bild des Religionsunterrichts an der Schule immer noch prägt, konnte sich kein neuer Begriff vom Religionsunterricht entwickeln.

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag beruht auf dem Vortrag, den der Autor im Rahmen seiner Promotionsfeier in der Theologischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt gehalten hat. Er ist dort bei Engelbert Groß promoviert worden mit der Dissertation „Der Religionsunterricht in Bulgarien. Geschichte, Gegenwart und Zukunft religiöser Bildung in der orthodoxen Kirche Bulgariens“ (erschienen in der Reihe „Religionspädagogische Perspektiven“ Bd. 36, Verlag Die Blaue Eule, Essen 2000). Es ist die erste („ökumenische“) Promotion eines Nichtkatholiken in Katholischer Theologie an der Universität Eichstätt gewesen.

2. „Religionsunterricht würde die Rechte der Atheisten verletzen“. Auch dieser Satz hat eine propagandistische Pointe und einen sachlichen Hintergrund. Er spielt mit der ideologischen Parallelisierung von Religionsunterricht und dem Unterricht in dialektischem Materialismus, den es während der kommunistischen Ära gegeben hat, und vermittelt so die Angst, ein ideologischer aufgeladener Unterricht werde übergangslos durch einen anderen ersetzt. Das aber darf in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft nicht sein. Religionsunterricht in einer pluralistischen Gesellschaft muß also so konzipiert sein, daß er die Rechte Andersdenkender nicht verletzt. Er muß Pluralität aufnehmen, ohne eine eigene Position aufzugeben.

Wie hat nun die orthodoxe Kirche in Bulgarien auf das Erfordernis einer Neukonzeption des schulischen Religionsunterrichts nach der Wende reagiert?

Der Heilige Synod der bulgarisch-orthodoxen Kirche reagierte nur langsam und unsicher auf die neuen politischen Verhältnisse im Lande und geriet so in die Kritik sowohl der bulgarischen Gesellschaft als auch seitens der Priesterunion. Mit der letzteren konnte die Hierarchie der Kirche schon von 1989, d. h. von Anfang an kein längerfristiges Vertrauensverhältnis erreichen.

In Sitzung des Heiligen Synod am 19. Mai 1992 forderten die Metropoliten Pimen von Nevrokop, Pankratij von Stara Zagora und Kalinik von Vraca ihre Mitbrüder auf, zur Frage eines Weiteramtierens von Patriarch Maxim an der Spitze der Kirche Stellung zu nehmen. Da sie keine volle Unterstützung für eine Absetzung des Patriarchen erhielten, gründeten sie zusammen mit der Leitung der Priesterunion sowie einigen Priestern einen neuen Synod, den sog. *Pimen-Synod*.

Dadurch geriet die bulgarisch-orthodoxe Kirche in eine Dauerkrise, unter der nicht nur die Gläubigen und die Priesterschaft Bulgariens, sondern die gesamte Orthodoxie litten.

Aus diesem Grunde wurde für den 30. September und 1. Oktober 1998 in der Kathedrale *Heiliger Alexander Nevski* in Sofia ein Allorthodoxes Konzil einberufen, um über die Spaltung der bulgarisch-orthodoxen Kirche und mögliche Wege ihrer Überwindung zu beraten. An diesem Konzil nahmen die Oberhäupter aller orthodoxer Kirchen teil.

Das Konzil bestätigte den bulgarischen Patriarchen Maxim und die Metropoliten als legitimen Heiligen Synod der bulgarisch-orthodoxen Kirche.

Damit wurde die sechsjährige Spaltung zwar *de jure* überwunden, *de facto* besteht sie jedoch weiterhin. Einige Vertreter des *Pimen-Synod* versammeln sich auch heute noch und wollen nicht zum offiziellen Synod zurückkehren, weil ihrer Meinung nach Maxim nicht der legitime Patriarch Bulgariens ist.

Dieser kleine Exkurs in die Geschichte der bulgarisch-orthodoxen Kirche der letzten Jahre zeigt, wie sehr die Orthodoxie mit sich selbst und ihrer Rolle im kommunistischen System beschäftigt ist. Da offensichtlich Vergangenheitsbewältigung eine Voraussetzung dafür ist, Zukunftsfragen anzugehen, hat sie Vorrang. Für die Neukonzeption des schulischen Religionsunterrichts besaß die Kirche nicht die notwendige Zeit und die erforderlichen Kapazitäten. Folglich blieb sie aus.

Ein zentrales Problem in der Auseinandersetzung zwischen Kirche und Regierung sowie der öffentlichen Diskussion seit der Wende stellte die Wiederzulassung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen dar, doch erst im Wahlprogramm der „Union der demokratischen Kräfte“ für die vorgezogenen Wahlen wurde sie erstmals festgeschrieben. Bei der Vorstellung des Programms am 19. März 1997 äußerte Dozent Georgi Panev, der für die „Union der demokratischen Kräfte“ kandidierte, daß „'die Union' den Religionsunterricht an den Schulen als obligatorisches Fach einführen will“.

Trotz des Widerstandes der Sozialisten berief der Bildungsminister der Übergangsregierung von Stefan Sofijanski, Prof. Dr. Ivan Lalov, Rektor der Universität Sofia, am 15. April 1997 eine Kommission zur Vorbereitung des Projektes 'Religionsunterricht an den staatlichen Schulen' ein.

Bereits am 20. Mai 1997 beauftragte er unter Berufung auf entsprechende Paragraphen des Verwaltungsrechts und des Bildungsgesetzes die Kommission, „ein Projekt für den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der vom Bildungsministerium gebilligten Methodik auszuarbeiten und ihm bis zum 1. Oktober zu unterbreiten.“

Im Zusammenhang damit schickte das Bildungsministerium am 28. August 1997 eine Anordnung „an den Leiter des Kreisinspektorats des Bildungsministeriums“, in der es heißt: „Das Bildungsministerium führt während des Schuljahres 1997/98 eine probeweise Ausbildung in Religion für die Kinder der 2. bis 4. Klasse ein. Die Ausbildung wird in den Stunden für ein frei wählbares Fach von theologisch gebildeten Lehrern durchgeführt.“

Mit dieser Anordnung des Bildungsministeriums wurde die Einführung des Religionsunterrichts an den staatlichen Schulen Bulgariens Realität.

Wie bereits erwähnt, wurde der Unterricht zunächst nur in den 2. bis 4. Klassen eingeführt. Noch im Jahre 1997 erschien das Lehrbuch *Religija* (Religion) für die 2. bis 4. Klasse. Ende Oktober 1998 folgte der zweite Teil für die 5. und 6. Klasse. Für die Schüler der 1. Klasse ist bisher kein Lehrbuch vorgesehen. Sie erhalten Grundkenntnisse über Religion, Glaube, Gottesdienst, Kirche, kirchliche Feste und besuchen zusammen mit dem Lehrer die Gottesdienste.

Nach inoffiziellen Informationen der Kommission für Religion beim Bildungsministerium haben ca. 48% der Schüler der 2. bis 4. Klasse an Grundschulen an dem frei wählbaren Fach Religionsunterricht im Schuljahr 1997/98 teilgenommen, soweit Religionslehrer dort vorhanden waren.

Aus personellen Gründen ist es auch zur Zeit noch nicht möglich, an allen Schulen Religionsunterricht anzubieten.

Versucht man, die weiteren Perspektiven des Religionsunterrichts in Bulgarien einzuschätzen, so muß man sich zunächst noch einmal zusammenfassend die heutige Situation vergegenwärtigen und dabei einmal die offizielle Bildungspolitik der jetzigen Regierung gegenüber dem Religionsunterricht, zum anderen aber die allgemeine religiöse und kirchliche Situation in Bulgarien, die Haltung der Öffentlichkeit ihm gegenüber vor Augen haben.

Es ergibt sich folgendes Bild: Die Wiedereinführung des schulischen Religionsunterrichts kam zwar nicht völlig überraschend, aber Kirche und Staat waren doch auf diesen Prozeß nicht gut vorbereitet. Deshalb ist der Rückgriff auf bewährte Konzepte zwar verständlich, aber nicht zufriedenstellend. Der Rückgriff gewinnt an Plausibilität durch die Tatsache, daß es in Bulgarien keine akademische Religionspädagogik gab und gibt. Ein Lehrstuhl für *Katechese* kann die konzeptionellen Vorleistungen, die für die Wiedereinführung des Religionsunterrichts in der politischen, schulischen und kirchlichen Diskussion nötig gewesen wären und noch sind, nicht erbringen. Dieses Defizit erstreckt sich auf praktisch alle Ebenen, die den Religionsunterricht betreffen und kann nicht so ohne weiteres und problemlos ausgeglichen werden. Es sollen hier aber wenigstens einige Fragen angesprochen und Anstöße gegeben werden, die sowohl für die Begründung des Religionsunterrichts als auch für seine Theorie und Praxis Wege und Richtungen beschreiben, in die hinein meines Erachtens weitergedacht und weitergehandelt werden sollte.

Wichtige Grundlage für alle weiteren Überlegungen ist mit Sicherheit die erwähnte Anordnung des Bildungsministeriums vom 28. August 1997 durch die die religiöse Unterweisung an den öffentlichen Schulen Bulgariens wieder eingeführt wurde. In diesem Erlaß werden folgende Begründungen für eine Einführung des Religionsunterrichts genannt und als dessen Zielsetzungen bestimmt:

- Kulturgeschichtliche Begründung
- Geistig-sittliche Begründung
- Orientierung an der schulischen Tradition Bulgariens
- Orientierung an der Charta der Menschenrechte
- Orientierung an der Konvention der UNO über die Rechte des Kindes
- Orientierung an der Verfassung der Republik Bulgarien
- Orientierung an den sozialen und geistigen Tendenzen des 3. Jahrtausends

Sowohl im einzelnen als auch in der Summe geben diese Argumente dem Religionsunterricht in Bulgarien eine neue, stabile Grundlage. Sie sind aber sehr allgemein gehalten.

So reicht z.B. eine kulturgeschichtliche Begründung für religiöses Lernen heute nicht mehr aus, weil sich die Schüler davon nicht persönlich tangiert sehen. Es genügt ihnen nicht mehr, die historische Rolle der bulgarisch-orthodoxen Kirche, ihrer Heiligen und ihrer Märtyrer während der türkischen Herrschaft, die Verfolgung während der kommunistischen Zeit kennenzulernen und zu reflektieren. Sie interessieren sich vielmehr und suchen Antworten auf die sie persönlich betreffenden Grundfragen.

Die Notwendigkeit des Religionsunterrichts sollte daher auch anthropologisch begründet werden: er ist das Fach, das sich auf dem Hintergrund der christlich-orthodoxen Tradition am überzeugendsten mit derartigen Fragen auseinandersetzen kann und mit Bezug auf die christlichen, vor allem orthodoxen Traditionen, aber auch im Dialog mit anderen Religionen Antworten zu geben vermag.

Worin bestehen nun aber die dringlichsten Aufgaben der Religionspädagogik in Bulgarien?

Vor dem Verbot des Religionsunterrichts (1947) bestimmte die orthodoxe Kirche die Inhalte der religiösen Unterweisungen. Die Fragen und Antworten, die sich aus dem orthodoxen Katechismus ergaben, blieben übergeschichtlich konstant, offen war nur die Frage, nach welcher Methode den Schülern die Inhalte vermittelt werden könnten. Als sinnvolle Konsequenz der Wiedereinführung des Religionsunterrichts 1997 an den Schulen wurde jetzt an der Theologischen Fakultät ein neuer Akzent mit der Schaffung des Faches Religionspädagogik gesetzt. Auch wenn die religiösen Fragen und Inhalte der Unterweisungen im wesentlichen festlagen, sollte nicht weiterhin jedem Theologen selbst überlassen bleiben, diejenige Methode zu finden, die ihn instand setzen könnte, Religionsunterricht zu erteilen. Aber Religionspädagogik beinhaltet nicht nur Methodik, sondern auch Didaktik. Dies zu betonen, ist für die religionspädagogische Situation in Bulgarien angesichts der geschilderten Tradition eminent wichtig. Als unter Didaktik noch primär die Frage nach der Auswahl der Inhalte verstanden wurde, war Didaktik weder für die katholische noch für die orthodoxe Tradition belangvoll, weil die Inhalte feststanden. Wird aber vor allem im Rahmen schulischer Allgemeinbildung Didaktik als Antwort auf die Frage: „Warum ist ein Sachverhalt für die Lernenden wichtig? Welche Qualifikationen und Kompetenzen können und sollen Schüler für Gegenwart und Zukunft erwerben?“ verstanden, muß sich auch eine kirchliche Tradition, die sich von der Infragestellung der Inhalte bisher weitgehend unberührt zeigte, dieser Disziplin widmen. Um Religionspädagogik in Bulgarien in diesem Sinn didaktisch zu gestalten, wird es Überzeugungsarbeit, Kooperation und viel Diskussion brauchen.

Für eine überzeugende und erfolgreiche Durchführung des jetzt angeordneten Religionsunterrichts an den bulgarischen Schulen sind neugestaltete Religionsbücher folglich dringend erforderlich. Dabei konzeptionell und praktisch mitzuwirken, ist eine vorrangige Aufgabe der Religionspädagogik der Zukunft.

Die Unterweisungen in den 1997 und '98 erschienenen Lehrbüchern haben gegenüber der Tradition kaum neue Inhalte und Strukturen. Das Grundverständnis von Inhalt und Methodik des Religionsunterrichts scheint unverändert zu sein. Die Ursache liegt darin, daß bis heute Kirchenhistoriker, Alt- und Neutestamentler oder Moralthologen die Texte für die Religionsbücher auf ihrem jeweiligen Fachgebiet ohne didaktische Problematisierung verfassen. Das ist ein rein deduktives Didaktikverständnis. Didaktisch richtig verstandener Religionsunterricht sollte aber heißen, religiöse Inhalte im Blick auf den Schüler zu vermitteln, ihn anzuleiten, sie zu begreifen, nachzuvollziehen und umzusetzen.

Auf dieser Basis sind Schritte zu unternehmen, die eine didaktische Reflexion auch in den Schulbüchern spiegeln. Damit verbunden ist die zumindest partielle Lösung von der strengen Anbindung an einzelne theologische Fächer und eine Revision der schematischen Inhaltlichkeit. Vor allem sollten die Bücher als Arbeitsgrundlage gestaltet werden, die vielfältige, selbständige und kreative Unterrichtsformen ermöglichen. Dies kann in Gang kommen, ohne die bulgarisch-orthodoxe Tradition zu übergehen.



Thomas Schreijäck

## Lichtblicke von der Rückseite der Geschichte.

### *Die Geschichte des Christentums von Michel Clévenot in zwölf Bänden*

Seit 1988 sind in jährlicher Folge einzelne Bände zur Geschichte des Christentums von seinen Anfängen bis einschließlich des 20. Jahrhunderts im Verlag Edition Exodus, Luzern, erschienen. Autor dieses Geschichtswerkes ist der französische Theologe und Publizist Michel Clévenot, der lange Zeit als Studentenpfarrer in Paris wirkte.<sup>1</sup> Die Motivation und der Antrieb zu diesem anspruchsvollen Werk legt der Autor unmissverständlich offen und bezieht sich dafür auf eine alte, aber richtige Weisheit: Nur wenn wir wissen, woher wir kommen, können wir wirklich entscheiden, wohin wir gehen wollen. Noch feiner formuliert er sein Programm im Vorwort des ersten Bandes zur deutschen Ausgabe, wo es mit Bezug auf die 2000-jährige Christentumsgeschichte, die eine Ansammlung unzähliger Erfahrungen ist, heißt: „Wenige [Geschichtszusammenhänge] bieten eine solche Vielfalt. Man findet darin ebenso ‚Höchstleistungen‘ an Fanatismus, Intoleranz und Obskurantismus wie auch ‚Glanzleistungen‘ an Zärtlichkeit, Rechtschaffenheit und Heldenmut im Dienste der Unterdrückten. Diese Menschen – berühmte Heilige, berüchtigte Folterknechte und die bescheidene Masse der Namenlosen – sie alle sind unsere Vorfahren. Wir haben das Recht, darunter den einen oder anderen zu bevorzugen, nicht aber das Recht, sie als Gesamtheit einfach zu übergehen. Wir tragen sie in uns, sie bilden jene Kette von Genmolekülen, auf denen unsere Identität aufbaut. Allein die Kenntnismisnahme von dem, was sie waren, ermöglicht uns heute, den Raum unserer Freiheit zu ermessen.“ (Bd. 1, 9)

Das also ist das Programm. Und dieses Programm versteht sich und verpflichtet sich darauf, Entwurf einer Erinnerungsgeschichte zu sein, die im Gedenken an Jesus von den Anfängen bis heute an solchen Lebensgeschichten und Biographien von Menschen festgemacht wird, die sich für die Gestaltung ihres Lebens und ihr Engagement für das Leben in die christlich-abendländische Geschichte eingetragen haben: Berühmt geworden oder namenlos geblieben verbindet sie eines: „Männer und Frauen der Brüderlichkeit“ zu sein.

Aus dieser Perspektive rekonstruiert und entwirft Clévenot die Geschichte des Christentums in 12 Bänden, die jeweils aus 30 Sequenzen bestehen. Eine Ausnahme bildet

<sup>1</sup> *Michel Clévenot*: Geschichte des Christentums. Bd. 1: Von Jerusalem nach Rom. Geschichte des Christentums im I. Jahrhundert, Luzern 1993; Bd. 2: Die Christen und die Staatsmacht. Geschichte des Christentums im II. und III. Jahrhundert, Freiburg 1988; Bd. 3: Der Triumph des Kreuzes. Geschichte des Christentums im IV. und V. Jahrhundert, Fribourg/Brig 1988; Bd. 4: Das Auftauchen des Islams. Geschichte des Christentums im VI.-VIII. Jahrhundert, Fribourg/Brig 1990; Bd. 5: Als Gott noch ein Feudalherr war. Geschichte des Christentums im IX.-XI. Jahrhundert, Fribourg/Luzern 1991; Bd. 6: Im Herzen des Mittelalters. Geschichte des Christentums im XII. und XIII. Jahrhundert, Luzern 1992; Bd. 7: „Lieber Jesus, mach mich reich“. Geschichte des Christentums im XIV. und XV. Jahrhundert, Luzern 1993; Bd. 8: Ein Jahrhundert voll Glaubenswille. Geschichte des Christentums im XVI. Jahrhundert, Luzern 1994; Bd. 9: Licht und Schatten – das Zeitalter des Barock. Geschichte des Christentums im XVII. Jahrhundert, Luzern 1997; Bd. 10: Krise des Glaubens – das Zeitalter der Aufklärung. Geschichte des Christentums im XVIII. Jahrhundert, Luzern 1997; Bd. 11: Reform, Restauration, Renaissance? Geschichte des Christentums im XIX. Jahrhundert, Luzern 1997; Bd. 12: Prophetie im Angesicht der Katastrophe. Geschichte des Christentums im XX. Jahrhundert, Luzern 1999.

der Band zum 16. Jahrhundert, der 28 Sequenzen umfasst. Es ist an anderer Stelle in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen worden, dass die Einteilung in Sequenzen in der französischen Geschichtsschreibung üblich ist. Sie entspricht nach unserem Verständnis einer Theaterszene, die klar strukturiert und überschaubar ist, und in der die darin handelnden Personen identifizierbar sind. Und das macht auch die Lektüre zu einem Lesevergnügen.

Das Gesamtwerk ist eine Christentums- und Kirchengeschichte in Biographien, die sich nicht scheut, in die dunklen und geschichtsvergessenen Epochen, wie beispielsweise das frühe Mittelalter, ein facettenreiches Licht zu bringen. Clévenot schreibt eine Christentumsgeschichte von der Rückseite der Geschichte, d. h. nicht nur über kanonisierte Heilige, sondern über kleine Leute. Insofern ist dieses Werk unentbehrlich für alle, die farbige und lebendige Materialien für den Unterricht suchen und Freude am noch Unentdeckten haben. Und es ist ein verlässlicher Wegbegleiter im Kampf wider das Vergessen. In diesem Sinne ist sie auch eine Christentumsgeschichte der Befreiung. Dazu gehört, dass sie auch eine Traditionsgeschichte der kleinen Leute ist, denn sie sind es vielfach, die Ahnengeschichte lebendig halten und tradieren. Gerade durch sie wird garantiert, dass eine Erinnerungsgeschichte jenseits von machtförmigen oder ideologisch gefärbten Interessen und Motiven lebendige Geschichte bleibt, die nicht selten Anlass zu kritischer Revision gibt und aus situationsanalytischer Perspektive für die lebendige Präsenz des Glaubens inmitten der alltäglichen Verlockungen, Verwirrungen und Verirrungen wach hält und Hoffnungspotential wider alle Hoffnung bereitstellt. Dazu gehört ebenso, dass sie durch Persönlichkeiten gezeichnet wird, wie Melania, eine vornehme Dame des 4./5. Jahrhunderts, die mit dem vornehmen römischen Stand bricht, weil sie von Christus ergriffen und von der göttlichen Liebe gezeichnet ist, oder Margareta von Navarra (1492-1549), deren Vita die Losung vorangestellt wird: „Wer auf Erden groß und mächtig war, ohne geliebt zu werden oder zu lieben, dem bleibt am Ende nichts“, oder auch von Frauengestalten des 20. Jahrhunderts, wie Simone Weil, Sophie Scholl oder Rigoberta Menchú. So wird sie zugleich zu einem Schatz für Konzeptionen einer Feministischen Theologie, die sich durch das Sichtbarmachen der vielfach vergessenen und verdrängten Rolle und Bedeutung der Frau in der Geschichte des Christentums in verschiedenster Hinsicht Geltung verschafft. Dies gilt für die Tradierung des christlichen Glaubens als Glaubensweitergabe ebenso, wie für das entschiedene Zeugnis aus dem Glauben, wenn es um die Humanisierung der Lebenswelten in unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten im Namen und im Lichte des Evangeliums geht; und dies jenseits von Geschlechterrollen und Ämterdiskussionen.

Clévenots Geschichtsschreibung ist auch insofern befreiend, als sie die Perspektive der Opfer zur Geltung bringt, so z. B. wenn er die Eroberung Amerikas aus der Sicht der Indios (1519-1541) oder die Bedeutung Bartolomé de las Casas (1474-1566) als Verteidiger der Indios oder auch die Weisheit der nordamerikanischen Indianer (1830-1890) berücksichtigt. All dies zeigt die Ambivalenz der Kirche im Gerangel von Machtanspruch und Verkündigung des Evangeliums und ist somit keine einseitige Geschichtsschreibung der Sieger.

Sie lässt die Kirche zwischen Gott und Caesar erscheinen, „zwischen arrogantem Triumphalismus und demütiger Verkündigung der Guten Nachricht“. Eine Geschichte von Biographien „muskulöser Bischöfe“ und „keinen Widerspruch duldenden Theologen, feinsinnigen Mystikern und mutigen Intellektuellen, unbekanntem kleinen Leuten und namenlosen ‚Durchschnittschristen‘“ (Bd. 3, 9).

Darüber hinaus werden wichtige Stränge der Geschichte der christlichen Spiritualität verfolgt. Sie reichen von den Anfängen in der ägyptischen Wüste über die großen sinaitischen, ostkirchlichen und abendländischen Traditionen bis hin zu Menschen der Gegenwart, deren Spiritualität diese zu „Menschen der Geschwisterlichkeit“ macht; ihr beispielhaftes Christsein wird in der letzten Sequenz des 12. Bandes vorgestellt.

Sie ist keine Christentumsgeschichte, die die Bedeutung des Judentums für seine Herkunft und auch die des Islams für die Herausbildung der gewachsenen abendländischen-europäischen Gestalt ausblendet. Vielmehr widmet sie den christlichen Wurzeln im Judentum gleichermaßen ihre Aufmerksamkeit, wie den Erträgen der fruchtbaren Auseinandersetzung mit dem Islam, dem Clévenot einen eigenen Band (VI.-VIII: Jahrhundert) widmet.

Sie ist auch keine eurozentristische Geschichte des Christentums, weil große religions- und kulturprägende Gestalten im außereuropäischen Kontext aufgenommen werden, wie z. B. Mahatma Gandhi und Martin Luther King, die die Botschaft des Evangeliums zum Regulativ für ihr Leben und Handeln bestimmten. Sie ist somit auch eine Geschichte des interkulturellen und des interreligiösen Dialogs.

Sie ist schließlich auch keine Christentumsgeschichte, die sich auf den Binnenraum beschränkt; sie ist vielmehr eine, die interdisziplinär die großen literarischen und architektonischen Leistungen durch die Jahrhunderte aufnimmt; gleiches gilt für die Philosophie und die bildende Kunst.

Untertitel wie „*Sie war sozusagen der Putzlappen des Klosters*“ (Die Verrückte von Tabennä) oder „*Von jämmerlichem Aussehen, schlecht gekleidet, schlecht gekämmt*“ (Sankt Martin) oder „*Eine der schlimmsten Sachen der Welt und dazu noch eine sehr schlecht ausgedachte*“ (Bartholomäusnacht) machen neugierig und diese Geschichte des Christentums zu einer wahren Lust am Lesen, ohne es dabei an höchster Sachkompetenz und Gelehrsamkeit fehlen zu lassen. Die Kürze der Beiträge und ihr narrativer Charakter tragen zusätzlich dazu bei, einen faszinierenden Einblick in die zeitgeschichtlichen Epochen zu gewinnen und sie gleichsam nachzuempfinden. Bereichert wird dieses Empfinden durch die solide exemplarische Auswahl von Texten, die an einschlägigen Stellen einbezogen werden.

Aus all den genannten und sicher nicht alles erschöpfenden Gründen fällt auf Clévenots „Geschichte des Christentums“ ein ganz besonderes Licht innerhalb der Literatur auf diesem Gebiet.

Sie ist darüber hinaus sowohl für Lehrende als auch für Studierende eine Schatztruhe und auch für die Einbeziehung im schulischen Unterricht unbedingt zu empfehlen. Selbst eine nicht theologisch ausgebildete, interessierte Leserschaft ist mit diesem 12-bändigen Werk bestens beraten. Es ist wahrlich eine Dokumentation über den aufrechten Gang in der zweitausendjährigen Christentumsgeschichte.

Als Geschichte über die „Menschen der Geschwisterlichkeit“ ist sie eine Suchbewegung, eine Spurensuche im Horizont der Botschaft vom Reich Gottes. Dies macht verständlich, warum der letzte Band über das 20. Jahrhundert „keine Epoche war so schrecklich wie dieses Jahrhundert“ (Clévenot) vom Autor den Titel erhielt: „Prophe- tie im Angesicht der Katastrophe“. Er schreibt dazu im Vorwort in bewegenden Wor- ten. „Es gibt so viele wichtige Ereignisse, über die man berichten müsste, und so viele furchterregende oder faszinierende Gestalten, die man vorführen könnte! Schließlich habe ich ein entschieden subjektiv gefärbtes Fresko gemalt. Auch ich gehöre zu diesem 20. Jahrhundert. Die ausgewählten Personen sind diejenigen, die mich am stärksten geprägt haben. Die Mehrzahl hat ein tragisches Schicksal erlitten. Doch sie sind die Ehre unserer Zeit und die entschiedenen Hoffnungsträger. Durch unsere Finsternis ha- ben sie eine leuchtende Spur gezogen. Der Gedanke macht mir Freude, dass unbekann- te Leserinnen und Leser nun diesen wahrhaft geschwisterlichen Männern und Frauen, diesen Leuchttürmen auf den Reiserouten der Zukunft, begegnen können.“

Aus heutiger Sicht mutet die Initiative Clévenots geradezu prophetisch an. Sein Grundanliegen steht aktuell im Zentrum des pastoralen Aufbruchs und dem neuen Selbstverständnis der französischen Kirche. Ihr Leitwort heißt: „Den Glauben anbieten in und unter den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten“ – *Proposer la foi dans la société actuelle.*<sup>2</sup>

## SONDERANGEBOT

bis 31. Dezember 2000

Alle zwölf Bände zum Sonderpreis  
**DM 480,— / sFr 450,— / öS 3500**  
 (danach DM 540,— / sFr 500,— / öS 4000)

ISBN 3-905577-38-0

zu beziehen über jeden Buchhandel

oder direkt beim Verlag

EDITION EXODUS

Postfach 5266

CH-5266 Luzern 5

Tel. ++41/41/41 08 767

Fax ++41/41/41 08 741

[EditionExodus@compuserve.com](mailto:EditionExodus@compuserve.com)

<http://www.kath.ch/exodus>

<sup>2</sup> Les Évêques de France: Proposer la foi dans la société actuelle, Les Éditions du Cerf, Paris 1999.