

~~Heol~~
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 45/2000

Mendl, Heldendämmerung

Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch?

Zwergel, Identität und Sinnstiftung

Hunze/Feeser, Von der Normativität zur Generativität

Kuld/Rendle/Sauter, Tod – und was dann?

Kollmann, Menschen mit Behinderungen

Langenhorst, Lernchance Solidarität

Fuchs, Schulpastoral

Koenen, Das Jonabuch in Schulbüchern

Schwillus, Zum Stand des Ethikunterrichts

Kießling, Der Geist der Liebe

Stachel, Sigrid Undset

WZ

Z A
4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

251

Vorwort

Hans Mendl, Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?

Hans-Georg Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik

Herbert A. Zwergel, Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt. Herausforderung an den Religionsunterricht

Guido Hunze/Ulrich Feeser, Von der Normativität zur Generativität des „Faktischen“. Plädoyer für empirisch-kritische Denk- und Arbeitsweisen innerhalb der Theologie

Lothar Kuld/Ludwig Rendle/Ludwig Sauter, Tod – und was dann? Ergebnisse einer Umfrage unter Schülerinnen und Schülern im Bistum Augsburg

Roland Kollmann, Menschen mit Behinderungen in Katechese und Religionsunterricht

Georg Langenhorst, Lernchance Solidarität: Diakonisches Lernen im Religionsunterricht

Brigitte Fuchs, Schulpastoral. Glauben erfahren mit allen Sinnen

Klaus Koenen, Das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre

Harald Schwillus, Zum Stand des Ethikunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Klaus Kießling, Der Geist der Liebe: Das Helle eines offenen Himmels. Versuch zu einer bildhaften Theologie des sozialen Lebens

Günter Stachel, Sigrid Undset – eine „radikale“ Dichterin der Liebe. Zum 50. Todestag der norwegischen Nobelpreisträgerin

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

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

Schriftleiter: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

e-mail: zwergel@hrz.uni-kassel.de; Tel. 0561/89 00 857

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 33 DM; Einzelheft 20 DM, jeweils zuzügl. sandkosten. 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 KB, 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

Der vorliegende Band 45 *Religionspädagogische Beiträge* wird mit zwei Beiträgen aus akademischem Anlass eröffnet: *Hans Mendl* und *Hans-Georg Ziebertz* legen ihre Antrittsvorlesungen vor. Die Reihung ergibt sich wegen der Anschlüsse weiterer Beiträge, so meines *eigenen* an die vorausgegangene Fragestellung, aber auch des von *Guido Hunze/Ulrich Feeser* zu Wissenschaftstheorie und Methodologie empirischen Arbeitens in Theologie und Religionspädagogik. Es bietet sich gleichsam an, die empirische Untersuchung von *Lothar Kuld/Ludwig Rendle/Ludwig Sauter* zu den Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen nicht nur inhaltlich zu rezipieren, sondern auch methodologisch zu diskutieren. – Die weiteren Beiträge stehen in einem guten Zusammenhang: *Roland Kollmann* rückt Menschen mit Behinderungen wieder in den Blickpunkt; *Georg Langenhorst* skizziert, durchaus anschließend, die Lernchance Solidarität, welche *Brigitte Fuchs* mit den Aufgaben der Schulpastoral verknüpft. – Einzelaspekte sprechen an: Klaus Koenen mit seiner Untersuchung zum Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen und *Harald Schwillus* mit dem religionspädagogisch interessierten Bericht zum Stand des Ethikunterrichts. – Die beiden letzten Beiträge sind bewußt an den Schluß gesetzt, heben doch nicht nur Anfang, sondern auch Ende eines Buches Bedeutsames hervor: Dabei ist zu bedauern, dass aus Kostengründen der bilderschließende und theologisch vertiefende Beitrag von *Klaus Kießling* nicht mit einem Farbdruck illustriert werden konnte. Der Beitrag von *Günter Stachel* zum 50. Todestag der Nobelpreisträgerin Sigrid Undset könnte Anlass dazu geben, die Fragen, die H. Mendl in seinem einleitenden Beitrag nach ausgeblendeten Menschen, Frauen, aber auch Erfahrungen gestellt hat, damit zu verknüpfen.

Auch dieses Vorwort wird mit einem Hinweis in *eigener* Sache abgeschlossen. Dieser Band *Religionspädagogische Beiträge* ist der letzte, der von mir als Schriftleiter verantwortet wird. Ich gebe die Schriftleitung, nach Zustimmung der Vollversammlung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-DozentInnen vom September 2000 in Berlin, ab an *Univ. Prof. Dr. Werner Simon* und seinen *Univ. Ass. Dr. Burkard Porzelt*, beide Universität Mainz, Fachbereich Katholische Theologie. Ich wünsche beiden eine gute Weiterführung der wichtigen Arbeit der Religionspädagogischen Beiträge im Dienste religionspädagogischer Forschung und wissenschaftlicher Kommunikation. Die Leserinnen und Leser bitte ich um ihr anhaltendes Interesse, ohne das eine Zeitschrift ihre Aufgaben nicht wahrnehmen kann. Vor allem aber bitte ich die Autorinnen und Autoren, denen mein besonderer Dank gilt, um weitere Unterstützung der Religionspädagogischen Beiträge durch die Bereitschaft, ihre Forschungsergebnisse für den wissenschaftlichen Diskurs offen zu legen; dass dies gelingt, zeigt die nationale und internationale Rezeption von hier veröffentlichten Arbeiten.

Wenn die eine oder der andere nach den Motiven des Abschieds als Schriftleiter fragt, soll darauf nur soviel geantwortet werden: Die investierte Arbeit wurde mit viel wissenschaftlichem, aber auch persönlichem Kontakt beantwortet, wofür ich dankbar bin. Wie die Heftabfolge der letzten Jahre zeigt, sind aber seit meinem ersten als Schriftlei-

ter verantworteten Band *Religionspädagogische Beiträge* 21/1988 einige Jahre vergangen, in denen neue Anforderungen aufgetaucht sind, die im Interesse der Sache aufzunehmen sind, für die aber nicht immer zureichend Zeit und Kraft zur Verfügung stehen – ich denke dabei vor allem an die Präsentation im Internet und an die Möglichkeiten des *electronic publishing*. Es schien mir deshalb geboten, die mir durchaus liebgewordene Arbeit des Schriftleiters im Interesse der Zeitschrift in andere Hände zu legen.

Kassel, an Dreikönig im Januar 2001

Herbert A. Zwergel



Anschriften der Autorin und der Autoren:

Feeser, Ulrich, Universität Bonn, Sem. f. Pastoraltheologie, An der Schloßkirche 1, 53113 Bonn

Fuchs, Prof. Dr. Brigitte, Am Unteren Wannenberg 8, 86655 Harburg

Hunze, Guido, Universität Bonn, Sem. f. Religionspädagogik, Am Hof 1, 53133 Bonn

Kießling, Dr. Dipl.Theol., Dipl. Psych. Klaus, Universität Tübingen, Abt. Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

Koenen, Prof. Dr. Klaus, Universität zu Köln, Evangelische Theologie und ihre Didaktik, Klosterstr. 79e, 50931 Köln

Kollmann, Prof.em. Dr. Roland, Könzgenstr. 27, 48249 Dülmen

Kuld, Prof. Dr. Lothar, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Kath. Religionspädagogik, Postfach 11 10 62, 76060 Karlsruhe

Langenhorst, P.D. Dr. Georg, Rehstr. 27, 88255 Baidnt

Mendl, Prof. Dr. Hans, Universität Passau, Katholische Religionspädagogik, Michaeligasse 13, 94032 Passau

Rendle, Ludwig, über Anschrift Kuld

Sauter, Ludwig, über Anschrift Kuld

Schwillus, Dr. Harald, Freie Universität Berlin, Seminar für Katholische Theologie, Schwendenerstr. 31, 14195 Berlin

Stachel, Prof.em. Dr. Günter, Carl-Orff-Str. 12, 55127 Mainz

Ziebertz, Prof. Dr.Dr. Hans-Georg, Universität Würzburg, Katholische Religionspädagogik, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg

Zwergel, Prof. Dr. Herbert A., Universität Gesamthochschule Kassel, Katholische Religionspädagogik, Diagonale 9, 34109 Kassel

ZA 4253

Hans Mendl

Heldendämmerung,

Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?

1. Heldendämmerung¹

1.1 ... die erste: Renaissance oder Krise der Helden?

Die „Renaissance der Vorbilder“² – in einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre so apostrophiert – ist durch die Krise der „großen Gestalten“ am Millenniums-Wechsel wieder fragwürdig geworden: die Demontage des ehemaligen Bundeskanzlers und der Imageverlust einer ganzen Berufsgruppe im Sumpf diverser Skandale, das angekratzte Image eines sportlichen Saubermanns³ oder die Diskussion um einen Rücktritt des alternden Heiligen Vaters sind nur einige Indikatoren für diese Tendenzwende.

Man kann inzwischen wieder nahtlos an der Skepsis den großen Leitbildern gegenüber aus den 60er Jahren anschließen. Diese formuliert der Schriftsteller Siegfried Lenz in seiner oft zitierten Erzählung „Das Vorbild“ sprachlich am eindrucksvollsten:⁴

„Wenn Sie mich fragen: Vorbilder sind doch nur eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. Die erdrücken doch den jungen Menschen, machen ihn unsicher und reizbar, und fordern ihn auf ungeziemende Weise heraus. Vorbilder im herkömmlichen Sinn, das sind doch prunkvolle Nutzlosigkeiten, Fanfarenstöße einer verfehlten Erziehung, bei denen man sich die Ohren zuhält. Alles, was sich von den Thermopylen bis nach Lambarene überlebensgroß empfiehlt, ist doch nur ein strahlendes Ärgernis, das nichts mit dem Alltag zu tun hat. Peinliche Überbautypen, um es mal so auszudrücken ... Im Namen von ahnungslosen Schülern möchte er protestieren gegen die Art, wie hier, typisch systemkonform, versucht werde, jungen Leuten einen Minderwertigkeitskomplex beizubringen, indem man sie zwingt, vor erdrückenden Denkmälern zu leben.“

Die Frage lautet also: Brauchen heutige Kinder und Jugendliche Vorbilder? Wenn ja, wie funktioniert ein religiöses und moralisches Lernen an und mit Vorbildern? Welche Personen oder Personengruppen eignen sich als Vorbilder? Dies gilt es im Folgenden zu klären!

1.2 ... die zweite: Von der Katechese zur Religionspädagogik

Auf den ersten Blick erscheint die Aufgabenstellung als vergleichsweise einfach: Die Lehre von den Heiligen stellt auch in der Neuzeit eine „unangefochtene Selbstver-

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um die schriftliche Überarbeitung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Passau vom 24.2.2000.

² Siehe z.B. Howard Gardner, Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Aus dem Amerikanischen von Ute Sprengler, Stuttgart 1997; Ulrich Greiwe, Die Kraft der Vorbilder, München 1998; Anton A. Bucher, Renaissance der Vorbilder?, in: Heinrich Schmidinger (Hg.), Vor-Bilder – Realität und Illusion, Graz u.a. 1996, 29-64.

³ Der Leichtathlet Dieter Baumann.

⁴ Siegfried Lenz, Das Vorbild, Hamburg 1973, 45. 103.

ständigkeit“⁵ in der katholischen Kirche dar – so Karl Hausberger in der Theologischen Realenzyklopädie. Die Heiligen sind „zugleich Maßstab und Vorbild christlichen Lebens“⁶, meint der Katholische Erwachsenenkatechismus von 1985. Auch die Lehrpläne der verschiedenen Schularten und Bundesländer präsentieren unter dieser Matrix, wie noch zu zeigen sein wird, die Großgestalten des Glaubens.

Ein unausrottbares Vorurteil bezüglich der religionspädagogischen Methodik, welche auch bei anderen Fragestellungen und von nicht religionspädagogisch bewanderten Theologen immer wieder geäußert wird, lautet: Nachdem das Thema – hier: „Heilige als Vorbilder“ – feststehe, müsse der Katechet „nur“ nach geeigneten Vermittlungswegen für diesen reichhaltigen Schatz eines vorgegebenen Heilswissens suchen – also in unserem Fall: für die passende didaktische Präsentation von großen Vorbildern im Glauben sorgen. Mein Doktorvater Eugen Paul (1932-1995), der Augsburger Professor für Religionspädagogik, pflegte angesichts solcher recht schlichten Vorstellungen zur „Weitergabe des Glaubens“⁷ vehement mit den Worten zu protestieren: „Wir sind kein Paketversand!“ Wissenschaftlich aufbereitet präsentierte er seine Überlegungen in seiner programmatischen Weingartener Probevorlesung unter dem Titel „Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik“⁸.

Das Wissenschaftsverständnis der heutigen Religionspädagogik ist nämlich komplexer angelegt: Nach dem Modell einer „religionspädagogischen Pünktlichkeitslehre“⁹ muss man die „Zeichen der Zeit“ (so das II. Vatikanische Konzil) so deuten, dass ein theologisch verantwortbares und pädagogisch begründetes religionspädagogisches Programm entfaltet werden kann.

Mit Bezug auf die wissenschaftliche Tradition und den Titel dieses Aufsatzes anders formuliert: Die Religionspädagogik hat also die Aufgabe, Dunst und Dämmerung¹⁰ der empirischen Wirklichkeiten aufzuklären und erhellende Schlussfolgerungen für eine sinnvolle religiöse Erziehung zu formulieren. Die Nähe zu aufklärerischem Vokabular kommt nicht von ungefähr: Zur Zeit der Aufklärung, 1777 in Wien unter Ma-

⁵ TRE Bd. 15, 1985, 655.

⁶ Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, 1985, 285.

⁷ Eugen Paul, Zum Pastoraljargon der Gegenwart, in: Wolfgang Fleckenstein / Horst Herion (Hg.), Lernprozesse im Glauben (Festschrift Paul Neuenzeit), Gießen 1991, 397-402.

⁸ Eugen Paul, Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, in: Theologische Quartalschrift 150 (1970), 214-228. – Dass ein solcher Denkansatz nicht selbstverständlich war, zeigt die heftige Diskussion um die Titelformulierung anlässlich eines Nachdrucks des Aufsatzes, die schließlich bei geringfügigen inhaltlichen Änderungen zu einem anderen Titel führte: Eugen Paul, Das Ende einer theorieleeren Religionspädagogik, in: Günter Stachel / Wolfgang G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik? Zürich u. a., 9-31. Siehe hierzu: Eugen Paul, Die Praxis nach- und vorausdenken, in: Rainer Lachmann u. Horst F. Rupp (Hg.), Lebenswege und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 2, Weinheim 1989, 235-251, hier 242.

⁹ Gottfried Bitter u. Rudolf Englert, Religionspädagogik, in: Josef Wohlmuth (Hg.), Katholische Theologie heute, Würzburg 1990, 351-363.

¹⁰ Die aufgehende Sonne zur Morgendämmerung, von Daniel Chodowiecki (1726-1801) ins Bild gesetzt, galt als symbolische Verdichtung des aufklärerischen Programms; siehe hierzu: Peter Märker, Bürgerliches Leben im 18. Jahrhundert. Daniel Chodowiecki (1726-1801). Zeichnungen und Druckgraphik, Frankfurt a. M. 1978, 145-147 (Nr. 174: „Sechs Blätter: Sechs große Begebenheiten des vorletzten Dezenniums“). Zu Chodowiecki als „Interpret der Aufklärung“ siehe Paul Dehnert, Daniel Chodowiecki, Berlin 1977, 69-71.

ria Theresia, wurde die Pastoraltheologie als wissenschaftliches Fach an der Universität etabliert.¹¹ Diese Geburtsstunde der praktischen Theologie war auch die Initialzündung für die wissenschaftliche Katechetik, die sich heute Religionspädagogik nennt. Dass ein profiliertes, auch innerhalb der Theologie selbstbewusst und eigenständig formuliertes, wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis auch nach zweihundert Jahren für die Religionspädagogik nicht selbstverständlich ist, belegen die Diskussion um die „theologisch deduzierte Religionspädagogik“ und die immer wieder aufflammenden Anfragen zum Erfolg oder Misserfolg der Katechese¹² beziehungsweise zur Rechtgläubigkeit der Religionspädagogik und ihrer Vertreter¹³. Die Brauchbarkeit eines gestuften analytischen Vorgehens, welches sich einer kontextuellen religionspädagogischen Kairologie verpflichtet weiß, soll jedenfalls im Folgenden an der thematischen Fragestellung veranschaulicht werden: An Vorbildern lernen – wozu und wie? Der erste Schritt besteht also in einer theologischen und religionspädagogischen Profilierung der Frage, der zweite in einer Kontextanalyse unter Einbezug verschiedener Wissenschaftszweige (Religionspsychologie, sozialwissenschaftliche Empirie, Lernpsychologie). Hieraus ergeben sich dann konkrete religionspädagogische Handlungsmaximen.

2. Vorbilder: Orientierungen gelingenden Mensch- und Christseins – theologische und religionspädagogische Profilierung der Fragestellung

In einem ersten methodischen Schritt geht es um eine theologische Qualifizierung von Bildung und Erziehung. Was macht heute, in Bezug auf das besprochene Thema, das Heil der Menschen aus? Was interessiert am Thema „Vorbilder“? Welche Fassetten der Thematik erweisen sich als heils-notwendig? Dazu zwei Beobachtungen:

1. Innerkirchlich flammt anlässlich jeweils aktueller Heilig- und Seligsprechungsprozesse immer wieder die Frage nach der repräsentativen Auswahl auf: Wenn Heilige „hervorragende Repräsentanten der Kirche“ sind, an denen man „am besten ablesen kann, was Kirche ist“¹⁴, wenn man „Heilige als kirchensoziologische Real-Symbole“¹⁵ versteht, in welchen Persönlichkeiten fühlen sich dann nicht-klerika-

¹¹ HBayKG 2, 592; LThK 8 (1963), 164f; *Franz Xaver Arnold u.a. (Hg.)*, Handbuch der Pastoraltheologie Bd. 1, 2. A. Freiburg u.a. 1970, 42-47.

¹² *Josef Brechtken*, Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?, in: *Katechetische Blätter* 113 (1988), 776-784. *Joseph Kardinal Ratzinger*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

¹³ Siehe die Diskussion um *Rudolf Englerts* Artikel „Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht“ (in: *Katechetische Blätter* 123 [1998], 4-12, nur als Spitze eines Eisbergs nachgezeichnet in den folgenden Heften der *Katechetischen Blätter* 123 [1998], 386-400).

¹⁴ *Katholischer Erwachsenenkatechismus* (Anm. 6), 285.

¹⁵ *Josef Sudbrack*, Heilige in Jesus Christus – Zeugen von Gottes Heiligem Geist, in: *Hans J. Limburg u. Heinrich Rennings (Hg.)*, Beglaubigtes Zeugnis: Selig- und Heiligsprechungen in der Kirche, Würzburg 1989, 29-69 zu den „Heiligen als kirchensoziologische Real-Symbole“, 46-53). Siehe auch: *Klaus Nientiedt*, Neue Heilige – immer zahlreicher und umstrittener, in: *Herderkorrespondenz* 45 (1991), 572-577. Zur Gefahr einer Engführung von Heiligkeit auf Askese siehe den *Katechismus der Katholischen Kirche*, München u.a. 1993 (Nr. 2015): Im Stichwortverzeichnis ist zu „Heiligkeit, Heilige“ unter anderem aufgeführt (S. 787): „Weg zur Heiligkeit läuft auch (Hervorhebung von H. M.) über Askese“. Die Textaussagen selbst sind apodiktischer gehalten: „Es gibt keine Heiligkeit ohne Entsagung und geistigen Kampf. Der geistliche Fortschritt verlangt Askese und Ab-

le Christen repräsentiert? Wo gibt es ein inmitten und wegen seines Ehelebens heilig-gesprochenes Ehepaar?¹⁶ Anton Bucher fragt kritisch an: „Wo sind die christlichen Vorbilder erfüllter Sexualität?“¹⁷ Und man muss weiterfragen: Welche Heilige eignen sich als Vorbilder im Leben und Glauben für heutige Kinder und Jugendliche?

Das Anliegen hinter diesen Fragen lautet: Wie gelingen Prozesse der Identifikation zwischen vorbildhaften Gestalten und Menschen des 21. Jahrhunderts? Die Präzisierung der Frage hin auf „Identifikations-Prozesse“ bedeutet auch eine Ausgrenzung anderer theologisch bedeutsamer (eklesiologischer, soteriologischer, kirchengeschichtlicher ...) Fragen wie die der Heiligenverehrung, des Bittgebets oder des Brauchtums. Diese Verschiebung des Erkenntnisinteresses konstatiert übrigens auch das Lexikon für Theologie und Kirche so.¹⁸

Der neue Focus kommt nicht von ungefähr, er entspringt vielmehr den Signaturen unserer Zeit. Ein sozialwissenschaftlicher Allgemeinplatz lautet, dass die sogenannte Postmoderne geprägt ist von Individualismus, Pluralismus und einem „Zwang zur Wahl“ zwischen verschiedenen Lebensentwürfen: Es geht also um nichts weniger als um Fragen der Lebensorientierung und -gestaltung. In diesem wichtigen Zielhorizont schulischen Lernens überhaupt ist das Thema „Heiligengestalten“ verortet.

Wie können herausragende Gestalten zu „schöpferischen Vorbildern für das Streben nach Heiligkeit“¹⁹, für die Suche nach „innerem Reichtum“ von Schülerinnen und Schülern werden? Welches Orientierungswissen bieten vorbildhafte Personen heutigen Kindern und Jugendlichen und wie kann dieses Orientierungswissen im Prozess des Lehren und Lernens produktiv ins Spiel gebracht werden?

In Klammern sei angemerkt: Diese Tendenzverschiebung bedeutet freilich auch eine kritische Rückfrage an die kirchliche Praxis der Heiligsprechung: Wenn Heilige Symbole einer „Aktualisierung des Christentums“ darstellen und adaptierbares Orientierungswissen bieten sollen, erscheint es um so bedeutsamer, solche Menschen heilig zu sprechen, „die auf die Fragen und Bedürfnisse unserer Zeit eine Antwort geben“²⁰. Freilich übersteigt dies den Zuständigkeitsbereich des Religionspädagogen! Dieser kommt aber bei seinen Vorüberlegungen nicht daran vorbei, einen Blick in die Lehrpläne zu werfen – hierzu die zweite Beobachtung.

2. In den bayerischen Lehrplänen für den Kath. Religionsunterricht an allen Schularten²¹ gehören die großen vorbildhaften Gestalten im Glauben, Heilige, zum ehernen Grundbestand. Wenn es um die Frage nach einem vorbildhaften christlichen Leben in der Nachfolge Jesu, einer verantwortbaren Gewissensentscheidung, dem Schutz des Lebens oder die Wirkung des Auferstehungsglaubens geht, dominieren die „Großgestalten“ christlichen Glaubens.²² Bei Themen wie „Liebe“, „Partnerschaft“ oder „Sexualität“ hingegen fehlt jeglicher konkreter Verweis auf vorbildliche Personen.²³ Lediglich bei den Themen „Identitätssuche“²⁴ und „Engagement für die Kirche“²⁵ kommtötung ...“ (2015).

¹⁶ „Niemand sieht in Eheleuten potentielle Heilige!“, *Nientiedt* (Anm. 15), 575.

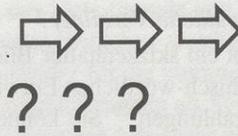
¹⁷ Anton A. Bucher, *Identität und Sexualität*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 36 (1996), 346-354, hier 353. Siehe auch die pointierte journalistische Aufbereitung des Themas: *Kenneth L. Woodward*, *Die Helfer Gottes. Wie die katholische Kirche ihre Heiligen macht*, Gütersloh 1990, 422-442.

¹⁸ *Gabriele Miller*, *Heilige VI. Religionspädagogisch*, LThK 4, 1995, 1276.

men Vorbilder aus dem Nahbereich in den Blick. Dass Kinder und Jugendliche sich an großen vorbildhaften Gestalten orientieren und von ihnen lernen können, scheint festzustehen; wie sich dieses Lernen vollziehen kann, also die schrittweise und wechselseitige Ausgestaltung der Begegnung zwischen Vorbild und Lernendem, bleibt eigenartig unbestimmt. Als Beleg sei hierzu nur eine Formulierung aus dem bayerischen Realschullehrplan zitiert: „Das Vorbild glaubwürdiger Menschen in der Nachfolge Jesu [genannt werden unter anderem Elisabeth von Thüringen, Katharina von Siena und Charles de Foucauld] kann ihnen [= den Schülern der 8. Jahrgangsstufe] helfen, mit ihren Schwierigkeiten und Hoffnungen besser umzugehen und den eigenen Glaubensweg zu entdecken.“²⁶ Schematisch aufgeschlüsselt sieht dies so aus:

Vorbild

- Elisabeth von Thüringen
- Katharina von Siena
- Charles de Foucauld



Schülerinnen und Schüler

- Mit Schwierigkeiten und Hoffnungen besser umgehen
- Den eigenen Glaubensweg entdecken

Die drei zentralen Anfragen lauten:

- Was können diese Menschen in der Nachfolge Jesu für die Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Persönlichkeit beitragen?²⁷
- Orientieren sich heutige Jugendliche überhaupt an solchen „pädagogischen Kolossen“, um nochmals Lenz zu zitieren?
- Wirken die aufgeführten „großen Gestalten“ des Glaubens wegen ihrer Distanz zum Lebensalltag der Jugendlichen und dem Grad der Glaubensintensität nicht eher demotivierend?

Ein Zwischenbefund: Im Sinne des hundertjährigen Gadamer ist mit diesen Anfragen ein „hermeneutischen Verdacht“²⁸ formuliert: Ein Vor-Urteil des Verstehens, wel-

¹⁹ Katholischer Erwachsenenkatechismus Bd. 2: Leben aus dem Glauben, Freiburg u. a. 1995, 194.

²⁰ Sudbrack (Anm. 15), 51.

²¹ Lehrplan Katholische Religionslehre Grundschule (GS); Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Hauptschulen (HS); Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen (RS); Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für katholische Religionslehre (GY).

²² Z.B. GS 3.6, HS 7.1, RS 7.1, 8.1, 9.2, 9.4, 10.3, GY 5.3, 6.2, 9.5, 10.1.

²³ Z.B. RS 8.1; RS 9.5; GY 9.4.

²⁴ Z.B. GS 4.8; HS 7.5: „Meine Leitfiguren und Leitbilder“; GY 7.4: „Beispiele von Christen mit Vorbildwirkung für junge Menschen“.

²⁵ GY 7.3: „Gespräch mit Menschen, die im Dienst der Kirche stehen“; ähnlich GS 4.6, HS 5.5, RS 7.3, 9.3, 9.6, GY 7.3, 11.4.

²⁶ RS 8.1.: „Auf dem Weg zu sich selbst und zu anderen: das Leben in die eigenen Hände nehmen.“

²⁷ RS 8.1.: „Menschen in der Nachfolge Jesu und Heilige als Impulse für die Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Persönlichkeit“.

²⁸ Siehe hierzu Rudolf Engler, „Schwer zu sagen...“. Was ist ein religiöser Lernprozess?, in: Der evangelische Erzieher 49 (1997), 135-150, hier 142. Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 4. A. 1975, 261ff.

ches weitere wissenschaftliche Suchprozesse nach sich zieht! Der bisherige Suchprozess führt nämlich zu drei zentralen Fragekomplexen, die mit Hilfe bedeutsamer religionspädagogischer Bezugswissenschaften angegangen werden können:

Wie funktioniert ein Lernen an Vorbildern? Diese Frage kann mit Hilfe lernpsychologischer Erkenntnisse geklärt werden.

Haben heutige Kinder und Jugendliche Vorbilder? Und brauchen sie welche? Diese Fragen müssen empirisch und entwicklungspsychologisch angegangen werden.

Erst nach der Beantwortung dieser Komplexe lichtet sich die Morgendämmerung, und erst dann sind religionspädagogische Folgerungen möglich, wie denn die Helden des 3. Jahrtausends gebaut sein müssen.

3. Vorbilder im Kinder- und Jugendalter

3.1 *Brauchen Kinder und Jugendliche Vorbilder?*

Aufschluss auf diese Frage gibt ein skizzenhafter Blick in die Religionspsychologie. Kinder in der sogenannten mythisch-wörtlichen Entwicklungsphase nach James Fowler lieben nichts mehr als Erzählungen.²⁹ Sie können, wie Fowler anschaulich beschreibt, stundenlang und detailliert vom „Krieg der Sterne“ und dem Handeln der Helden in diesem Film erzählen. Sie sind fasziniert von biblischen Gestalten und Geschichten, die sie allerdings meist wortwörtlich verstehen. Kinder brauchen Märchen – behauptete einst Bruno Bettelheim: Auf unser Thema übertragen: Kinder brauchen Erzählungen. Sie brauchen Helden, die dafür sorgen, dass die Welt in Ordnung kommt! Deren Erfolg beim Einsatz für Recht und Gerechtigkeit trägt zum Aufbau eines „inneren Universums“, einer verlässlichen Welt mit beständigen Gesetzen, bei. Die nächste Entwicklungsphase Fowlers, die synthetisch-konventionelle Stufe, bezieht sich auf das Jugendalter; Fowler beschreibt sie so: „Der Jugendliche braucht Spiegel ... Er braucht Augen und Ohren einiger Vertrauter, anderer Menschen, in denen er das Bild einer entstehenden Persönlichkeit sehen und ein Gehör ausbilden kann für die neuen Gefühle, Ängste und Bindungen, die sich entwickeln und nach Ausdruck suchen.“³⁰ Für die Identitätsentwicklung ist diese Spiegelung und Orientierung an anderen Menschen, besonders im Freundeskreis (der „peer group“), eminent bedeutsam. In diesem Entwicklungsschritt vollzieht sich der allmähliche Übergang von der Abhängigkeit von äußeren Autoritäten hin zur Ausbildung des selbständigen Subjekts. Damit hier ein Mensch zum Vorbild wird, ist freilich die Möglichkeit zur Identifikation nötig.

3.2 *Haben Kinder und Jugendliche Vorbilder?*

Zwei ausgewählte Studien geben Aufschluss über diese Frage:

Die erste Untersuchung stammt aus dem Bereich der Medienforschung. Vom Deutschen Jugendinstitut wurde 1997 der Medienkonsum von 13- und 14-Jährigen unter die Lupe genommen.³¹ Für unsere Fragestellung interessiert, wie gehen diese Jugendli-

²⁹ James W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 151-167.

³⁰ Ebd., 167f.

³¹ Jürgen Barthelmes u. Ekkehard Sander, *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*, München 1997 (zu medialen Vorbildern bes. 243-259).

chen mit medialen Helden um? Die klassischen Vorurteile lauten ja: Kinder konsumieren wahllos Fernsehsendungen. Sie himmeln völlig unüberlegt irgendwelche Idole und Stars an. Beides muss nach dieser Untersuchung differenzierter betrachtet werden:

1. Jugendliche suchen sich diejenigen medialen Gestalten (z.B. aus Lieblingsserien) heraus, die sie in ihren Alltagserfahrungen gerade brauchen, die Antworten auf ihre Lebensthemen, Sehnsüchte und Begrenztheiten geben. Sie wählen Gestalten, die etwas für die anstehenden Entwicklungsaufgaben beisteuern können. Deswegen ziehen Jugendliche übrigens auch die Stars aus der Fernseh- und Kinowelt den musikalischen und sportlichen Helden vor: Die alltagsnäheren und beziehungsgefüllten Geschichten der Figuren aus Fernsehfilmen eignen sich eher als direkte Spiegelfolien für eigene Gefühle und Tagträume.³²
2. Die in der Mediendebatte immer wieder ins Spiel gebrachte These von der gefährlichen direkten Nachahmung des Idols (gerade von gewaltverherrlichenden Gestalten) muß weitaus differenzierter betrachtet werden: Die Hälfte der Befragten verneint die Frage, ob Stars Vorbilder für die unmittelbare Nachahmung seien.³³ Die Stars dienen den meisten Jugendlichen eben als Symbole für eigene Entwicklungswünsche.³⁴ Jugendliche unterscheiden dabei sehr wohl zwischen Bewunderung und (Teil-)Identifikation, zwischen Schauspieler-Rollen und Schauspieler-Leben, zwischen Musiker-Leistung und Künstler-Persönlichkeit. Und: Meist handelt es sich um zeitlich begrenzte Lebens-Begleiter. Dies verbalisieren die Jugendlichen rückblickend selbst: „Sean Connery, das war vor fünf, sechs Jahren, damals wollt ich halt James Bond werden, und jetzt eigentlich weniger.“³⁵

Jugendliche gehen also mit medialen Vorbildern weit souveräner um, als ihnen dies Erwachsene meist zugestehen! Die klassische moralisierende Unterscheidung in Lehrplänen und Religionsbüchern zwischen „Idolen“ und „Vorbildern“ erweist sich in ihrer Ausschließlichkeit als unzutreffend.

Die neueste religionspädagogisch orientierte Untersuchung zu diesem Thema ist eine Befragung von Schuljugendlichen zwischen 10 und 20 Jahren nach ihren aktuellen Vorbildern. Anton Bucher in Salzburg und Saskia Sonntag³⁶ in Paderborn fanden unter anderem Folgendes heraus:

³² Ebd., 247f. Interessanterweise kommen die Autoren in Bezug auf die Rolle der Eltern auf eine gegenläufige Deutung zu den Ergebnissen von Bucher und Montag (siehe Anm. 36), was aber auch an der rezipierten älteren Literatur und an der Fragestellung liegen könnte („meine Lieblingsstars“); in der eigenen Untersuchung wurde anhand vorgegebener Angebote die Entscheidung für Stars erfragt (siehe S. 244f).

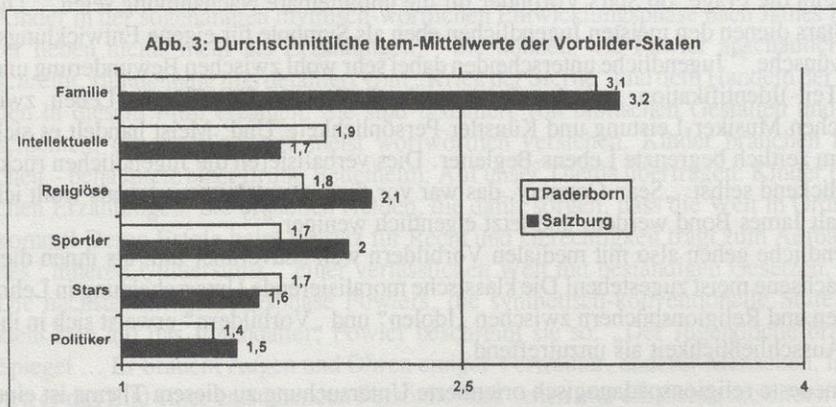
³³ *Barthelmes u. Sander* (Anm. 31), 252f.

³⁴ Siehe ebd., 255: „Stars dienen für Tagträume erfüllter oder unerfüllter Liebe; und Tagträume müssen mitunter so lange durchgeträumt werden, bis man genug davon hat, bzw. man in der Wirklichkeit eine andere befriedigende Lösung findet.“

³⁵ Ebd., 254.

³⁶ *Anton A. Bucher u. Saskia Montag*, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: *Religionspädagogische Beiträge* 40 (1997), 61-81, hier 69. – Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Ebner in seiner umfangreichen Untersuchung von 1988: *Ebner*, Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe, St. Ottilien 1988, 190f (Bedeutung der Eltern), 194f (Abnahme der Bedeutung von Vorbildern mit zunehmendem Alter).

- Jugendliche haben Vorbilder. Was überrascht: Die „großen“ massenmedialen und religiöse Vorbilder (Stars, Politiker, Heilige) sind weniger gefragt – die Grafik verdeutlicht dies. Es überwiegen die Vorbilder aus dem Nahbereich, Eltern und Verwandte. Dies entspricht der angedeuteten entwicklungspsychologischen Erkenntnis: Um sich an Vorbildern zu spiegeln, ist eine gewisse lebensweltliche Übereinstimmung nötig. Diese ist im Nahbereich eher gegeben als im Fernbereich.³⁷ Zu einem ähnlichen Ergebnis kam übrigens das Hamburger Forsa-Institut in einer Ende des Jahres 1999 durchgeführten Umfrage im Auftrag des Frauenmagazins „marie claire“, wie in der Tagespresse nachzulesen war: „Für die meisten Frauen [2/3] bleibt die Mutter Vorbild.“ ... „Keine Frau beeindruckt sie als Vorbild mehr.“³⁸ Ein Problem solcher quantitativen Umfragen besteht freilich darin, was für die Befragten die Aussage „ist für mich ein Vorbild“ inhaltlich bedeutet: Bewunderung, Orientierung, Verpflichtung, Ansporn ...



aus: Bucher/Montag, 69.

- Eine weitere Beobachtung aus der Untersuchung von Bucher und Montag:³⁹ Mit zunehmendem Alter schwindet die Bedeutung von Vorbildern. Zwanzigjährige bezeichnen den Skispringer Goldberger, den Bürgermeister, den Pfarrer in weitaus geringerem Maße als Vorbilder als 10-Jährige: Die Vorbilder verdunsten im Laufe der Lebensgeschichte. Auch dies steht im Einklang mit der Entwicklungspsychologie: Mit der Ausbildung der Ich-Identität tritt dann auch die Orientierung an Vorbildern in den Hintergrund.

³⁷ Nebenbei bemerkt spiegelt der hohe Stellenwert der Eltern als Vorbilder auch die inzwischen gewandelte, eher stärker konstruktiv denn konfrontativ geprägte Eltern-Kind-Beziehung in unserer Gesellschaft wider.

³⁸ Passauer Neue Presse, 21.2.2000, 5. Die Studie wurde im Auftrag der Zeitschrift „marie claire“ erstellt (Madonna oder Mama? Auf der Suche nach weiblichen Vorbildern, in: marie claire März 2000, 84-92): Auf die Mutter (66%) folgen Mutter Teresa (55%), die eigene Großmutter (43%) und Steffi Graf (36%).

³⁹ Bucher u. Montag (Anm. 36), 70.

Wir können aus den genannten Studien zweierlei folgern:

1. Es läßt sich eine innere Dynamik erkennen, die von der Faszination „medialer Helden“ über die Bedeutung von Vorbildern aus dem Nahbereich bis hin zum schwindenden Einfluss vorbildhafter Gestalten führt.
2. Und zweitens: Lebensgeschichtlich betrachtet wird das Thema „Vorbild“ vom Kindes- zum Jugendalter hin zunehmend unter dem Aspekt der Identitätsbildung bedeutsam.

Dieser Entwicklungsprozess soll nun mit lernpsychologischen Erkenntnissen weiter erleuchtet werden.

4. Zur Funktionsweise von Vorbildern (Lernpsychologie)

Bei der Suche nach den Funktionsweisen von Vorbildern im Prozess des Lernens ist man auf humanwissenschaftliche Erkenntnisse, speziell das breite Spektrum der psychologischen Lerntheorien angewiesen.⁴⁰ Drei aufeinanderfolgende lernpsychologische Theorien geben in einer plausiblen inneren Aufeinanderfolge und in stimmiger Zuordnung zu den genannten empirischen und entwicklungspsychologischen Eckdaten Auskunft auf die Frage: „Wie wirkt ein Vorbild?“

Lernen als Handeln und Problemlösen

reflexives Subjekt entscheidet planvoll handelnd und selbstverantwortlich über Alternativen und weist seinen Entscheidungen Sinn zu

- theoretisch-reflexive Auseinandersetzung: überlegen, ob und wieso im Handeln des Modells exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung der eigenen Handlungskonzepte etwas beitragen können (formale Transfers)
- handlungsorientierte Projekte einschließlich analytischer Beobachtung und reflektierter Auseinandersetzung mit „local heroes“

Sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens

- Aufmerksamkeitsprozess
- Gedächtnisprozess
- Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess

- das Leben eines Vorbilds auf Hoffnungen, Ziele, Konfliktladungen und Entscheidungsalternativen hin untersuchen
- „sich verhalten wie“: Impulse für das Schüler-Leben ermitteln; analoge Entscheidungssituationen im Leben der Schülerinnen und Schüler ermitteln und sich damit auseinandersetzen (inhaltliche Transfers)

Verhaltenstheoretische Auffassung

instrumentelles Lernen
Lernen durch Nachahmung (Imitationslernen)
Verstärkungslernen

- das Vorbild bewundern und
- als Ganzes
 - oder in Teilaspekten seines Lebens (unreflektiert) nachahmen

⁴⁰ Siehe hierzu: *Walter Edelmann*, Lernpsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1996.

4.1. Verhaltenstheorie: Bewunderung und Nachahmung

Zunächst zur *verhaltenstheoretischen* Auffassung eines Lernens an Modellen – genannt auch Imitationslernen, Beobachtungslernen, Vorbild- oder Modell-Lernen im engeren Sinn: Durch Bewunderung und Nachahmung eines Vorbilds können nicht nur einzelne Reaktionen, sondern sogar ganze Verhaltensmuster angeeignet werden. Mit dieser Theorie können Lernphänomene wie kindliche Rollenspiele (Vater-Mutter-Kind, Gottesdienst), die Nachahmung von Fernsehhelden und -szenen, aber auch die Bewunderung und Nachahmung einer Großgestalt des Glaubens auf der „inneren Bühne“ der Phantasie erklärt werden.

Verhaltenstheoretisch ist diese Art des Lernens insofern, als es sich um gestufte Formen des instrumentellen Lernens handelt: Entweder wird die Nachahmungsreaktion selbst verstärkt (z.B. durch das Lob der Eltern und Lehrer, die Anerkennung innerhalb der Peer-group) oder die Bestätigung erfolgt in der Form der stellvertretenden Verstärkung: Diese tritt beispielsweise dann ein, wenn das Vorbild wegen seines Verhaltens belohnt wird und das Gute am Ende siegt. Auf dieser Ebene ist auch die Bewunderung medialer Stars anzusiedeln: Sie haben „ersatzweise“ für einen selbst Erfolg, ohne dass man selbst unter Erfolgs- und Vergleichsdruck gerät.⁴¹

Dieses Lernen an Vor- und Leitbildern durch bloße Nachahmung wurde unter dem autoritätskeptischen Blickwinkel der 60er Jahre kritisiert und als „Kadavergehorsam“ abgelehnt, sofern es nicht als erster Schritt in einer Entwicklungsdynamik von der bloßen Nachahmung über die bewusste Identifikation bis hin zum selbstverantwortlichen Handeln gesehen wurde: Es stand im Verdacht einer unreflektierten Verhaltensübernahme.⁴² Solche Vorbilder galten als diskreditiert.⁴³ Der Vorwurf lautet: Es fehlt „eine kritische gedankliche Kontrolle über das nachgeahmte Verhalten“⁴⁴.

Zur Ehrenrettung dieser Ebene des Lernens an Vorbildern dreierlei:

1. Nachahmungslernen ist, wenn wir den Blick über unser Thema hinausrichten, äußerst alltagsrelevant: Sowohl einfachere Verhaltensweisen vom Schuhbinden bis zum Fingernägel-Lackieren als auch komplexere wie die sachgerechte Bedienung von Messer und Gabel, das Erlernen eines Musikinstruments oder die würdige Feier eines Hochamtes erfolgen nach dem Muster der Instruktion, der direkten Nachahmung und dem Einüben vorbildlich erfahrenen Verhaltens.

⁴¹ Siehe *Barthelmes u. Sander* (Anm. 31), 244.

⁴² Siehe auch dementsprechend behutsame Andeutungen in den Lehrplänen, z.B. Lehrplan für bayerische Gymnasien. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre, 7.4: „Vorbilder nicht imitieren, sondern sich von ihnen auf den eigenen Weg rufen lassen“; noch konkreter der Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Hauptschulen, 7.5 (Wer bin ich): „was mich voranbringt oder was mich zurückwirft (z.B. Freunde, Vorbilder, Enttäuschungen)“. Siehe ausführlich *Günter Stachel u. Dietmar Mieth*, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, z.B. 105.

⁴³ Vgl. *Ludwig Kerstiens*, Modell oder Vorbild?, in: *Lebendige Katechese* 8 (1986), 77-83, hier 77.

⁴⁴ *Stachel u. Mieth* (Anm. 42), 97. Siehe auch das nach wie vor aufschlußreiche Heft 8 der *Katechetischen Blätter* 102 (1977), 609-688. – Auf dieser lerntheoretischen Ebene argumentieren übrigens auch konservative Medienpädagogen, die das Lernen an modernen Medien überwiegend auf diese Ebene eingeschränkt bewerten: Anlässlich der jüngsten Gewalttaten an Schulen wie in Bad Reichenhall, Metten oder Brannenburg wird immer wieder die Bedeutung einer unreflektierten Nachahmung gewaltverherrlichender Fernseh-, Video- und Computerhelden thematisiert.

2. Beim Aufbau eines „inneren Universums“, einer verlässlichen Welt mit beständigen Gesetzen, ist ein solches phantasiegefülltes Aufblicken auf Helden als „Garanten der ewigen Ordnung“ wichtig, wie es die Entwicklungspsychologie nahelegt: Knight Rider sorgt dafür, dass das Gute siegt und die Bösen bestraft werden. Engel und Heilige gelten als „Polizisten Gottes“, die die Welt ins Lot bringen. Dies entspricht, wie oben (3.1) angedeutet wurde, auch dem kindlichen Bedürfnis nach Erzählungen und Mythen.
3. Ethisches Lernen darf nicht auf kognitive Leistungen reduziert werden. Wenn ethische Erziehung aber erfahrungsorientiert und beziehungsbezogen angelegt ist, kommen immer auch verhaltenstheoretisch „einfache“ Motivierungsmuster ins Spiel: Man bewundert eine zupackende und anerkannte Sozialarbeiterin (das wäre eine stellvertretende Verstärkung), man freut sich, wenn die Eine-Welt-Aktion gelingt und von der Lehrerin gelobt wird (das wäre die emotionale Bestätigung in der Gruppe), man genießt das Prestige als „ehrenamtlicher Helfer“.⁴⁵

4.2 Modell-Lernen: Aufmerksamkeitsprozess – Gedächtnisprozess – Reproduktionsprozess

Banduras *sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens* hingegen gilt als Vorläufer von Handlungstheorien: Im Gegensatz zur erstgenannten, behaviouristisch geprägten Auffassung einer reinen Nachahmung geht es nun um die *Reflexion* der als vorbildhaft und nachahmenswert dargestellten Verhaltensweisen.⁴⁶ In idealtypischer Weise verläuft dies in gestufter Form vom Aufmerksamkeitsprozess über den Gedächtnisprozess bis hin zum Reproduktionsprozess. Ein Beispiel aus dem Religionsunterricht: Nach den einführenden Informationen über das Verhalten von Christen in der römischen Gesellschaft (Aufmerksamkeitsprozess) werden die Situation und die damit verbundenen Wert- und Konfliktladungen untersucht (Gedächtnisprozess): Konkret: Aufgrund ihrer Religion und entsprechender Wertprämissen war es Christen verboten, an Gewalt und Kaiser verherrlichenden Spielen der römischen Kultur teilzunehmen. In einem nächsten Schritt wird diese Grundkonstellation auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hin übertragen (Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess):⁴⁷ ähnliche Konfliktladungen ergeben sich beispielsweise, wenn man martialische Riten und Sprüche bei Sportveranstaltungen und entsprechende Filme und Computerspiele betrachtet. Ein „Lernen am Modell“ würde bedeuten, als Lerneinsicht den Verzicht auf gewaltverherrlichendes Verhalten in Bezug auf die genannten Lebenswelten zu verbinden.

⁴⁵ Diese Motive sind dann jedoch wiederum mit „gehobeneren“ Formen des reflektierenden Lernens zu verbinden.

⁴⁶ Siehe auch die davon abweichenden kurzen Ausführungen *Bernhard Groms* (Religionspsychologie, München und Göttingen 1992, 32-35): Grom deutet Banduras Konzept eines „Lernens am Modell“ für den ethisch-religiösen Bereich verhaltenstheoretisch („Nachahmung“, „stellvertretende Verstärkung“): Der Fortschritt von Banduras Modell gegenüber dieser ersten Lernebene einer „reinen“ Nachahmung besteht jedoch in einer Zunahme einer reflektierenden Distanz. In konkreten lebensgeschichtlichen Entscheidungen wird man beides nicht voneinander trennen können: Die Fähigkeit zur kognitiven kritischen Distanz und zugleich die Gültigkeit eines Lernens durch Fremdverstärkung und sozialer Bestätigung (Prestige, soziale Unterstützung und Bestätigung, emotionale Verbindung mit einer Gruppe) – siehe hierzu *Grom* 39-47.

⁴⁷ Zur Lerntheorie: *Edelmann* (Anm. 40), 286f. – Zum Inhalt: *Bernhard u. Sylvia Gruber*, Das Zusammenleben von Römern und Christen – Minderheiten haben's schwer. Lernzirkel für den Geschichts- und Religionsunterricht der Klassen 5-7, Donauwörth 1997.

ten oder die Benutzung dieser Medien zu fordern. Was allerdings auch „dem Modell-Lernen im Vergleich zum planvollen Handeln fehlt, ist die Flexibilität des Handlungskonzepts, ein gewisser Handlungsspielraum. Durch Lernen am Modell erworbene Verhaltensweisen können sozusagen gezeigt werden oder auch nicht gezeigt werden. Dies ist der Grund, warum wir im Zusammenhang mit Modell-Lernen von Verhalten sprechen und nicht von Handlung.“⁴⁸ Es handelt sich also einerseits um einen linearen Prozess vom Vorbild zum Schüler hin und andererseits um einen situativ und thematisch gebundenen Vorgang.

Trotz dieser Einwände und Grenzziehungen ist diese in lerntheoretischer Hinsicht „mittlere“ Ebene eines Lernens an Vorbildern wohl im schulischen Kontext die gängigste und – wenn sie tatsächlich in der dargestellten differenzierten Weise vollzogen wird – eine auch akzeptable Form und dient zur Erläuterung für die oben genannten Lehrplanbeschreibungen: Welche Hoffnungen, Ziele, Entscheidungssituationen lassen sich im Leben vorbildhafter Gestalten ermitteln, wo ergeben sich inhaltliche Parallelen zu eigenen Lebensthemen und Impulse für deren Bewältigung?

4.3 Lernen als Handeln und Problemlösen: Diskursethik – Projektlernen

Eigentlich verabschiedet man sich hier von der Vorstellung eines Lernens am Modell und vom Vorbild überhaupt. Handlungstheorien gehen vom Modell des selbstreflexiven Subjekts aus. Dieses handelt planvoll, entscheidet selbstverantwortlich über Alternativen und weist seinen Entscheidungen Sinn zu. Also: Vorbilder – ade?

Abschied nehmen muss man auf dieser Ebene in didaktischer Hinsicht von einer rein beschreibenden Darstellung vorbildlicher Biographien und vom Ziel einer direkten Verhaltensübernahme. Das wäre eben „nur“ ein Lernen am Modell.

Das Hauptargument, wieso man gerade bei der Ausbildung eines autonomen Subjekts nicht auf Vorbilder verzichten kann, ist zuallererst ein philosophisches: „Wir können uns, philosophisch gesprochen, nicht total aus uns selbst erzeugen.“⁴⁹ Gerade das postmoderne Subjekt braucht, dem „Zwang zur Wahl ausgesetzt“ (Peter Berger), für die Ausbildung eines individuellen Lebenskonzepts Orientierungen, Bindungen, Haltegriffe, Traditionen – hier passt übrigens die bekannte Definition von „religio“ im Sinne von „zum Leben anleitenden, beheimatenden Rückbindungen“.⁵⁰

Die Frage ist freilich, wie auf dieser lerntheoretischen Ebene Vorbilder ins Spiel kommen können und dürfen. Zwei Alternativen halte ich für gangbar:

Das Modell der Diskurspädagogik: Der Leitimpuls lautet nicht mehr wie beim Modell-Lernen „sich verhalten wie“, sondern kann so formuliert werden: „überlegen, ob und wieso im Handeln des Modells exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung der eigenen Handlungskonzepte etwas beitragen können“. Der Ausgangspunkt: Hier interessiert nicht der hehre Heilige, das Endprodukt eines „Heiligungsprozesses“ – produktiv sind menschlich nachvollziehbare Entscheidungssituationen, problem- und wertbehaftete Situationen im Leben der Vorbilder. In diese sollten die Schü-

⁴⁸ Edelmann (Anm. 40), 288f.

⁴⁹ Hans-Joachim Petsch, Leitbilder ex und hopp, in: Lutherische Monatshefte 32 (1993), Heft 9, 2-4, hier 2; Petsch zitiert U. Beck: „Wieviel Auflösung verträgt der Mensch?“ (U. Beck, Die Erfindung des Politischen, Frankfurt 1993).

⁵⁰ Ebd., 2.

lerinnen und Schüler mit ihren eigenen Werten und Lebensvorstellungen involviert werden. Ziel wäre es, dass sie in der Auseinandersetzung mit fremden Werten und unter Einbezug verschiedener plausibler Argumentationsmuster eigenständige begründete Entscheidungen treffen – und diese können und werden, vom Lehrer aus gesehen, durchaus auch auf der Ebene niederer moralischer Argumentationsstufen liegen! Konkret könnte dies bedeuten: Die intensive Beschäftigung mit dem Dilemma des Franz von Assisi (Karriere im Wirtschaftsunternehmen oder sein Leben Gott und den Armen widmen) veranlasst wohl keinen Schüler zum analogen spontanen Armutsgelübde (das wäre ein direktes Lernen am Modell). Seine Haltung einer bedingungslosen Radikalität führt aber vielleicht bei einigen Schülern zur herausfordernden Erkenntnis: auch ich muss die auf mich zukommenden Aufgaben entschlossen übernehmen. Andere werden begründet erläutern, wieso sie sich für ein bürgerliches Leben entschieden hätten oder selber so leben.⁵¹ Im Diskursraum Schulklasse werden hier Schülerinnen und Schüler in ihren je eigenen Argumentationsstrategien zu gegenseitigen Vorbildern und Spiegelungsfolien. Der Zielpunkt solchen Vorgehens: Mehrere Studien belegen, dass ein konsequentes diskurspädagogisches Programm und der regelmäßige Einsatz von didaktisch aufbereiteten Dilemma-Geschichten zu einer Förderung der ethischen Argumentationsfähigkeit beitragen und zu einer signifikanten Stufenerhöhung führen.⁵² Der Hauptkritikpunkt an der Diskurspädagogik lautet: Auch bei „guten“ argumentativen Diskursen handelt es sich um reine Willensäußerungen, die noch keinen Aufschluss über reales moralischen Handeln geben.

Deshalb lautet die weiterführende Alternative: Projektlernen, ethisch handeln lernen. Über entscheidungstheoretische Ansätze hinaus reichen Projekte, in denen planvolles ethisches Handeln tatsächlich eingeübt wird: Ich denke an die Planung, Durchführung und Reflexion von (Sozial-)Projekten. Hier hat dann auch die reflektierte Orientierung an Modellen, den professionellen Helfern,⁵³ ihren natürlichen Platz.

Diese Ebene des Projektlernens erscheint deshalb so bedeutsam, weil hiermit der diskurspädagogische Rahmen gesprengt wird: Erlebnisbetonte und motivationale Aspekte einer Auseinandersetzung mit Modellen gewinnen an Bedeutung. Diese Alternative versteht sich als integratives Modell: In lerntheoretischer Hinsicht werden die verschiedenen Ebenen eines Lernens von Aspekten der Nach- und Mitgestaltung, der Orientierung und der Reflexion in sich vereinigt. In anthropologischer Hinsicht wird das autonome Subjekt bei aller Würde in seiner Entscheidungsfähigkeit und -möglichkeit nicht als „nackte“ Monade betrachtet, sondern in seiner gesellschaftlichen Verantwortlichkeit entworfen.

Welche Folgerungen ergeben sich aufgrund dieser multiperspektivisch angelegten theologischen, lernpsychologischen, entwicklungspsychologischen und empirischen Kontextanalysen für die religionspädagogisch verantwortbare Ausgestaltung eines Lernens an Vorbildern?

⁵¹ Siehe hierzu *Kerstiens* (Anm.43).

⁵² Siehe zusammenfassend: *Fritz Oser*, *Moralpsychologische Perspektiven*, in: *Gottfried Adam u. Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 81-109, hier 87f.

⁵³ Z. B. *Hans Mendl*, Projekt „Kirche auf der Spur“, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, 1/97, 27-34.

5. Religionspädagogische Folgerungen für ein „Lernen an Vorbildern“

5.1 Folgerung 1: Entwicklungsangemessene individuelle Vorbilder wahrnehmen

Auch für das Lernen an Vorbildern gilt das „Prinzip der Gradualität“ (vgl. Papst Johannes Paul II., Familiaris consortio, 1981, Art. 34). Die (moralpsychologischen) Entwicklungszustände der lernenden Subjekte und ihre lebensweltlichen Themen stellen den nichthintergehbaren Ausgangspunkt für ethisches Lernen an Vorbildern im Kontext von Schülerwelten dar.

Es ist verständlich, wieso Zweijährige die Teletubbies, Sechsjährige die kleine Hexe Bibi Blocksberg, Pippi Langstrumpf oder Superman bewundern, ein schmalbrüstiger 13-Jähriger gerade Kevin Costner als Vorbild wählt oder eine 16-Jährige sich für Julia Roberts begeistert.⁵⁴ Wie gezeigt werden konnte, hängt die Entscheidung für bestimmte Vorbilder auch mit entwicklungsbezogenen Lebensthemen, mit eigenen Wünschen und Sehnsüchten, zusammen.⁵⁵ In moralpsychologischer Hinsicht „passen“ in der Regel für Kinder Identifikationsfiguren, die gut sind und gleichzeitig Erfolg haben. Das Argument lautet nach dem klassischen Stufenschema von Lawrence Kohlberg⁵⁶ (Stufe 2): „Gut sein bringt etwas!“ Dies entspricht dem Modell der stellvertretenden Verstärkung; das Vorbild erfährt eine Belohnung für sein gutes Verhalten – und das mag beim einen in der Überreichung eines Preises⁵⁷ und beim anderen die Aufnahme ins Guinness-Buch der Rekorde oder in den Heiligen-Kalender der katholischen Kirche bestehen. Es ist legitim, wenn Jugendliche ein Sozialprojekt unter utilitaristischen Gesichtspunkten bewerten: „das hat es mir gebracht“.⁵⁸

In religions- und moralpädagogischer Hinsicht richtet sich das Interesse dabei natürlich in erster Linie auf entwicklungsbezogene Vorbilder, die in Themenfelder mit religionspädagogischer Bedeutung verweben sind (wobei schon diese Formulierung recht weit trägt, weil für den Religionspädagogen das ganze Leben bedeutsam ist).

Einige junge Herren mit einer klassischen Musikausbildung am Leipziger Thomanerchor, eher bekannt unter dem Namen „die Prinzen“, besingen diesen Zusammenhang in ihrem Lied „Mein bester Freund“ so:⁵⁹

*1. Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,
mein bester Freund ist immer auf der Hut.
Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,
mein bester Freund ist Robin Hood.*

⁵⁴ Siehe hierzu *Bucher u. Montag* (Anm. 36), 80.

⁵⁵ Ausführlicher zum Zusammenhang zwischen Medienvorlieben und Alltagserfahrungen, Entwicklungsaufgaben und Lebensthemen Jugendlicher siehe: *Barthelmes u. Sander* (Anm. 31).

⁵⁶ *Lawrence Kohlberg*, Die Psychologie der Moralentwicklung. Hg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam u. Fritz Oser, Frankfurt a. M. 1995.

⁵⁷ Siehe Artikel auf der Bayern-Seite der Augsburger Allgemeinen v. 23.6.1997 „Im alten Schulhaus ist jetzt der Jugendtreff 1b zu Hause. Eigeninitiative wird mit dem ‘Simpert-Preis’ belohnt.“

⁵⁸ *Lothar Kuld*, Mitleid lernen. Der Modellversuch „Compassion“: Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens, in: *RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts* 27 (1997), Heft 2, 56-60. *Lothar Kuld u. Stefan Gönninger*, Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.

⁵⁹ Die Prinzen, Das A-Cappella-Album, Hansa 1993.

Refr.: *Denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt,
denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt
denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt
gegen das Unrecht in der Welt.*

2. *Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,
mein bester Freund ist keiner von den Stones,
mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,
mein bester Freund ist Sherlock Holmes.*

3. *Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,
mein bester Freund, das bist nicht etwa du,
mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,
mein bester Freund ist Winnetou.*

Zentral ist: Die Bewunderung des Freundes (das Personal ist für heutige Kinder ein anderes!) wird mit einer ethischen Kategorie begründet: der Kampf gegen das Unrecht in der Welt – wie wir wissen, bei den im Lied genannten Herren ein durchaus erfolgreiches Unterfangen.

Bei der Wahrnehmung von entwicklungsangemessenen Vorbildern geht es also nicht um ein postmodernes Akzeptieren jeglicher Lebensstile und Verhaltenweisen; damit könnte man auch Gewaltphantasien und -taten a la Metten, Bad Reichenhall und Branenburg begründen. Vielmehr geht es um das Herausschälen ethisch relevanter Kategorien. Es gilt, ganz behutsam altruistische Verhaltensmuster inmitten des konventionellen Lebens und der darin gültigen Prinzipien als attraktiv erscheinen zu lassen. Dabei wird es sich im Sinne des dynamischen Modells der Gradualität immer um eine Gratwanderung zwischen dem Ansetzen am Ist-Zustand und der Forderung nach dem Mehr-Wert christlich-sozialen Verhaltens (im Sinne kritischer Interrelation) handeln.

5.2 Folgerung 2: Heilige der Unscheinbarkeit suchen

Die zentrale didaktische Korrelationsdimension bilden Wertmaßstäbe und Verhaltensweisen, die im Leben der Schülerinnen und Schüler als umsetzbar erscheinen. Die Suche nach „kleinen Heiligen“ ist deshalb eine vordringliche Aufgabe künftiger Lehrplangestalter, aber auch der einzelnen Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung.

Wir kommen nun zur zentralen Frage: Welche Vorbilder eignen sich in besonderem Maße für religiöse und ethische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen? Die bisherigen Erkenntnisse motivieren eine Suche nach lebensnahen Vorbildern. Aus der Moralpsychologie wissen wir: Kinder und Jugendliche sind bereit, sich mit Argumenten auseinanderzusetzen, die um eine Ebene über ihrer Entwicklungsstufe liegen; darüberliegende Argumentationsstufen werden abgelehnt. Man nennt das die „+1-Stimulierung“.

Ich verdeutliche diesen Suchprozess zunächst an einigen immerhin noch gängigen Beispielen aus dem Religionsunterricht zum Thema „Kirche im Dritten Reich“: So bedeutend die Biographien der Kleriker P. Rupert Mayer (Gym 9.5) oder P. Alfred Delp (Gym 10.1) sein mögen – die Konfrontation mit einem Allgäuer Bauernsohn Michael Lerscher, der im Dritten Reich aus religiösen Gründen den Kriegsdienst verweigert

hat und hingerichtet wurde, dem „dummen Bua“ und „Esel“, wie er in seinem Dorf genannt wurde,⁶⁰ dem österreichischen Familienvater Franz Jägerstätter,⁶¹ dem Schweizer Polizeioffizier Paul Grüninger⁶² oder dem KAB-Gewerkschaftler Nikolaus Groß, der vor seiner Hinrichtung durch das NS-Regime seiner Familie einen ergreifenden Abschiedsbrief schrieb,⁶³ erscheint als ergiebiger: Sie bieten stärker alltags- und familienbezogene Wertdilemmata, die im unterrichtlichen Diskurs und mit entsprechenden didaktischen Arrangements genutzt werden können. Anne Frank⁶⁴ ist als Zeit- und Vorbild gerade deshalb so geeignet, weil ihre Gedanken und Gefühle mit denen eines „normalen“ Mädchens in der Pubertät korrelieren; ähnliches gilt für die Geschwister Scholl (Gym 10.1) für höhere Altersstufen. Trotz aller exemplarischer Größe können sich Jugendliche aus ihrer Lebenswelt heraus diesen Persönlichkeiten noch annähern, was bei einer hochgeschätzten und doch alltagsfernen Persönlichkeit wie Edith Stein schon schwerer möglich ist.

Noch bedeutsamer ist jedoch die Suche nach „unbekannten“ und „unverbrauchten“ Heiligen, nach „Alltagsheiligen“: Menschen „wie du und ich“, die in ihrem Alltag altruistisch handeln. Diese „mittlere Ebene“ zwischen dem familiären Bereich und dem öffentlichen Feld der berühmten Persönlichkeiten entfällt meist, wenn man sich auf die Suche nach Vorbildern begibt – sowohl bei der Diskussion um die „Zukunft“ oder „Renaissance“⁶⁵ der Vorbilder als auch in der genannten empirischen Untersuchung aus Salzburg und Paderborn sowie des Hamburger Forsa-Instituts.⁶⁶ Das semantische Spektrum des Begriffs „Vorbild“ – die „normative Kraft faktischer Begriffsbildung“ – verführt zu entsprechenden Konnotationen: Man nimmt von vorneherein nur „große“ Helden ins Visier. Diese Gefahr ist auch im Bereich der Religionsdidaktik gegeben, vor allem dann, wenn die Leitbildthematik in Lehrplänen auf die Alternative „Idol“ oder „Vorbild“ eingeengt wird und, wie gezeigt wurde, Lehrpläne überwiegend auf „große“ Heilige rekurrieren. Eine Folge dieser Ausblendung der mittleren Ebene: Schüler kennen nur wenige Christen, die den Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und die Umwelt in ihrer praktischen Arbeit aufgreifen, wie eine empirische Untersuchung zur Bedeutung der Bibel für 13-16-Jährige gezeigt hat.⁶⁷ Und so verwundert es nicht,

⁶⁰ Ernst T. Mader u. Jakob Knab, Das Lächeln des Esels. Das Leben und die Hinrichtung des Allgäuer Bauernsohnes Michael Lerpser (1904-1940), Blöcktach 1987, bes. 68; Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, 1988, Heft 1, 41f.

⁶¹ Gordon C. Zahn, Er folgte seinem Gewissen. Das einsame Zeugnis des Franz Jägerstätter, Graz u.a. 1979.

⁶² Stefan Keller, Grüningers Fall. Geschichten von Flucht und Hilfe, Zürich 3. A. 1994. Didaktische Anregungen zu Lerpser und Grüninger: Siehe Bernhard Gruber u. Hans Mendl, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute? Lernzirkel für den Religions-, Geschichts- und Ethikunterricht der Klassen 8 bis 11, Donauwörth 2000, 35-37. 56-62.

⁶³ Günter Beaugrand, Nikolaus Groß (1898-1945), in: Ders. (Hg.), Die neuen Heiligen. Große Christen auf dem Weg zur Heilig- oder Seligsprechung, Augsburg 1991, 83-95.

⁶⁴ Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Katholische Religionslehre 9.1.

⁶⁵ Siehe z.B. Gardner (Anm. 2).

⁶⁶ So enthielt die Liste möglicher Vorbilder in der Bucher-Umfrage ausschließlich Personen aus dem familiären bzw. medial-öffentlichen Bereich; bei den „religiösen Vorbildern“ war lediglich der Dorfpfarrer genannt. – Siehe Bucher (Anm. 2), 37.

⁶⁷ Horst Klaus Berg, Grundriß der Bibeldidaktik, München u. Stuttgart 1993, 12-20 (Schülerbefragungen aus den Jahren 1984 und 1989 zur Bedeutung der Bibel für Schülerinnen und Schüler).

dass Schüler auch bei einer offenen Frage nach ihren Vorbildern wieder fast nur die nahen (Eltern) oder fernen Vorbilder in den Blick nehmen.⁶⁸ Wenn aber diese mittlere Ebene zwischen „ganz nahen kleinen“ und „ganz fernen großen“ Vorbildern aus den erwähnten entwicklungs- und lernpsychologischen Gründen als besonders bedeutsam gewertet wird, muss der erkannte „garstige“ Graben mit entsprechenden didaktischen Arrangements überbrückt werden und damit auch das semantische Spektrum des Begriffs „Vorbild“ erweitert werden.

Schülerinnen und Schüler sollen an Alltagsmenschen sehen und lernen können, dass auch *in* unserer Lebenswelt ethisches Verhalten lebbar ist: Romano Guardini spricht hier vom „Heiligen der Unscheinbarkeit“: entscheidend sei nicht, etwas Außergewöhnliches zu planen, „sondern immer nur das zu tun, was von Mal zu Mal die Stunde von ihm verlange“.⁶⁹

Personen- und Sozialprofile⁷⁰ oder Berichte über soziale Arbeitsfelder⁷¹, wie sie beispielsweise regelmäßig in den Tages- oder Kirchenzeitungen erscheinen, stellen hier eine unerschöpfliche Fundgrube dar. Einige Beispiele:

- Statt (oder zumindest ergänzend) zur „Allzweckheiligen“ Mutter Teresa könnte ein junger Ingolstädter, der bei Mutter Teresas „Missionarinnen der Nächstenliebe“ in Kalkutta mitarbeitet, gelegentlich aber auch in die Heimat fährt und sein kleines Aktienpaket verwaltet, auf Interesse stoßen.⁷²
- Wenn während eines Projekts eine 10.-Klässlerin selbst entdeckt, wie überzeugend und selbstverständlich andersgläubige Jugendliche aus der eigenen Klasse ihre Religion leben,⁷³ bringt sie dies wohl direkter zum Nachdenken über die eigene Nähe und Distanz zum Glauben als die Beschäftigung mit dem Glaubensweg der Katharina von Siena.
- Man könnte die Liste mit entsprechenden Beispielen von Menschen, die „Ausflüge in gute Welten“ wagen, fortführen: Jugendliche, die einen Jugendtreff einrichten, eine junge Frau, die sich für Asylbewerber einsetzt; ein Jugendlicher, der sein freiwilliges ökologisches Jahr auf einem Kloster-Bauernhof ableistet; eine ältere Frau, die seit Jahren ehrenamtlich Obdachlose betreut. Oder ein Jugendlicher mit einem ziemlich chaotischem Lebenslauf, der während des Studiums auf der Straße nach

⁶⁸ Ebners Fragebogen (Anm. 36, 187) ist zwar völlig offen angelegt gehalten („Hast du ein Vorbild?“ – „Wenn ja, um wen handelt es sich?“); unter den beschriebenen Umständen verwundert es jedoch nicht, dass die mittlere Ebene über der familiären Zone unerwähnt bleibt, worauf Ebner bei den Hinweisen zur didaktischen Umsetzung nur beiläufig als religionsdidaktische Option rekurriert (390f).

⁶⁹ Romano Guardini, Der Heilige der Unscheinbarkeit, in: Katechetische Blätter 102 (1977), 677f.

⁷⁰ Z.B. Porträt: „Renate Hummel. Asylexpertin“, in: Katholische Sonntagszeitung v. 3./4. 2. 1996.

⁷¹ Z.B. die Reportage über ein ökologisches Jahr im Kloster Plankstetten unter dem Titel „Zupacken auf dem Bauernhof. Mehr Jugendliche machen ein Freiwilliges Ökologisches Jahr“, in: Katholische Sonntagszeitung v. 28./29. Juni 1997, S. 6; J. Rank, „Runter kommt man schneller als herauf“. Die 75jährige Rosa Winkler setzt sich seit zehn Jahren ehrenamtlich für Obdachlose ein, in: Augsburger Allgemeine v. 6. 2. 1995.

⁷² Ulrich Schilling-Strack, Im Sterbehaus von Kalkutta fühlt er sich frei und glücklich, in: Augsburger Allgemeine v. 31. 10. 1997.

⁷³ Siehe hierzu Hans Mendl, Wie hältst Du's mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen am Paul-Klee-Gymnasium, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 1/1998, 35-40.

dem Weg gefragt kurzentschlossen einen Hilfstransport nach Bosnien begleitet und in der Folge ein Hilfsprojekt für Kinder initiiert, dann jedoch während einer Ferienarbeit auf tragische Weise stirbt.⁷⁴

Fazit: „*Jeder Mensch als Bild Gottes und jeder Mensch als Bild der Menschlichkeit ... ist ein 'würdiger Gegenstand der Anschauung' in seinem Versuch, Leben zu lernen.*“⁷⁵ Matthias Scharer hierzu: Eine Unterbrechung jugendlicher Gleichgültigkeit oder Gottesablehnung könne am ehesten „durch überzeugende, authentisch greifbare Menschen ermöglicht werden, die eine glaubwürdige Alternative zu herkömmlicher bürgerlicher, marktwirtschaftlicher oder konsumistischer Lebenspraxis verdeutlichen. Dabei geht es nicht nur um das glaubwürdige Zeugnis von Einzelmenschen, sondern auch von Gruppen und Kirchengemeinden“⁷⁶.

Exkurs: Nichts Neues unter der Sonne?

Die Frage, welche Vorbilder für welche Zielgruppe geeignet sind, ist nicht neu: Schon bei der Ausbildung einer eigenen Literatur für die Landbevölkerung und besonders für Kinder und Jugendliche auf dem Land im Gefolge der Volksaufklärung um 1800 wurden ideale christliche Werthaltungen am Lebenslauf adressatennaher Personen demonstriert.⁷⁷ dem Bauernstand wurden vorbildliche Landleute, den Kranken Beispiele „gottergebener leidender und sterbender Christen“, den Schülerinnen entsprechende vorbildliche Schülerinnen vorgestellt. Ich wähle aus dem reichhaltigen Fundus nur ein Beispiel aus dem niederbayerischen Raum:⁷⁸ Der Landgeistliche Korbinian A. Riedhofer (1772-1839), ein Schüler des Sailer-Freundes und Jugendschriftstellers Ägidius Jais und sein Kaplan in Uttigkofen bei Aldersbach, Joseph Ried, verfassten zahlreiche derartige Erzählungen: Schon die Titel verraten den Adressatenkreis und die Wirkabsicht „zur Nachahmung für“ z.B. Landvolk, Dienstboten, Frauen, die Pfarrgemeinde. Ein Beispiel: „Ein Bauerssohn aus dem Dorfe Wortlstetten, der Pfarrei Ehingen, und des königlichen Landgerichtes Wertingen, [dort war Riedhofer zuvor Pfarrer] Johannes Lieppert, den der Herr in der schönsten Blüte seiner Jahre zu sich genommen hat. Ein Denkmal zur Erbauung, Augsburg: Bolling 1820.“ Mit der Ausgestaltung von Biographien besonders vorbildlicher Pfarrkinder⁷⁹ haben Autoren wie Riedhofer et-

⁷⁴ Die Beispiele sind einer Ausstellung entnommen, die begleitend zur Antrittsvorlesung ausgestaltet wurde und den Grundstock eines Projekts zu den „Local heroes“ bildet.

⁷⁵ *Ursula Frost*, Erziehung durch Vorbilder?, in: *Heinrich Schmidinger (Hg.)*, Vor-Bilder – Realität und Illusion, Graz u.a. 1996, 91-127, hier 123. Sie mahnt die Unplanbarkeit der Gesinnungsbildung beim Schüler an und plädiert für die Dignität der Begegnung und dem „Befreunden mit dem Fremden“ (121- 126) in gegenseitiger Anerkennung. Nimmt man diese dialog-ethischen Impulse ernst, dann braucht man auch nicht von einem „Ende der pädagogischen Vorbilder“ sprechen, sondern kann gerade aus pädagogischen Gründen eine Renaissance möglichst konkreter und erlebbarer Vorbilder im Nahbereich einfordern. – Die Wertschätzung jedes Menschen als Heiligen entspricht auch den seit dem II. Vatikanischen Konzil immer wieder formulierten Thesen von der Heiligkeit der Kirche und der Berufung zur Heiligkeit für jeden Christen. Siehe auch: Katechismus der Katholischen Kirche (Anm. 15), 2013f (Berufung zur Heiligkeit für „alle Christgläubigen jeglichen Standes oder Ranges“ nach LG 40) u. 946-962 (Kirche als Gemeinschaft der Heiligen).

⁷⁶ *Matthias Scharer* formuliert dies als „Prinzip religiöser Erziehung“. *Matthias Scharer*, Prinzipien religiöser Erziehung, in: *Lebendige Katechese* 21 (1999), Heft 1, 15-21.

⁷⁷ Siehe dazu: *Hans Mendl*, Literatur als Spiegel christlichen Lebens, St. Ottilien 1995, bes. 172. 280.

⁷⁸ *Franz J. Rosenlächner*, Die Macht der göttlichen Religion Jesu in Krankheiten und im Tode, Landshut 1817.

was erkannt, was in unserer Sprache so beschrieben wird: Den Aspekt der Lebensalltags-Konvergenz zwischen dargestelltem Vorbild und rezipierendem Leser.

*5.3 Folgerung 3: Ethisch handeln lernen – von der Diskurs- zur Handlungsethik
Im Sinne eines Lernens als Handeln und Problemlösen sollte vorbildliches Verhalten
im Dienste anderer Menschen vor Ort erlebt, selbst eingeübt und reflektiert werden.*

Ethische Erziehung umfasst mehr als nur die Frage nach der Qualität gedanklicher Reflexionsprozesse. Ethische Urteile bewähren sich im ethischen Handeln. Fritz Oser formuliert als erstes seiner „zehn Gebote der Moralerziehung“: „Keine moralische Stimulierung zu höherer Stufe ohne Stimulierung moralischer Handlung.“⁸⁰ Es reicht nicht aus, die Thesen der Bergpredigt auswendig zu lernen oder über ihren Geltungsbereich klug zu diskutieren, sie müssen in ihrem Anspruch und ihrer Humanität im Leben und am eigenen Leib erfahrbar werden. Auch hierzu einige Beispiele:

- Es ist üblich und hat sich bewährt, bei bestimmten Themen Fachleute in die Schule einzuladen (Ordensleute, Drogenberater, Zeitzeugen ...), die aus ihrem Lebens- und Arbeitskontext heraus den Schülern Rede und Antwort stehen. Das ist gut so. Noch ergiebiger scheint der Weg hinaus aus der Schule hin zu sozialen Brennpunkten zu sein: Der Kohlberg-Schüler Bill Puca hat ein entsprechendes integratives Modell entwickelt: Neben dem „Reden über Ethik“ soll auch das konkrete soziale Tun eingeübt werden.⁸¹ Junge Menschen sollen direkt und persönlich mit Menschen und ihrem Leben konfrontiert werden, die unter gesellschaftlichem Druck altruistisch und moralisch richtig gehandelt haben. Zu diesem Zweck hat Puca in seiner Heimatregion eine Datenbank mit 600 Personen zusammengestellt, die man als „soziale Helden“, „local heroes“, bezeichnen könnte. Sie erklärten sich bereit, mit jungen Leuten über ihr Leben und ihre Entscheidungen zu sprechen. Außerdem sollen sich Jugendliche in ihrer eigenen sozialen Umwelt konkret sozial engagieren und an den Arbeitsplätzen der „örtlichen Helden“ mithelfen können.
- Im Modellversuch „Compassion“, „Mitleid lernen“, einem Praktikum und der damit verbundenen unterrichtlichen Begleitung sollen Jugendliche soziale Erfahrungen machen und reflektieren.⁸² Es ist begrüßenswert, wenn immer mehr Schulen entsprechende Projekte vorantreiben, die in schulpädagogischer Sicht dem Konzept einer „Öffnung von Schule“ entsprechen: Diese Sozialprojekte und Exkursionen in die Lebenswelten der „local heroes“ wollen einen Beitrag leisten zur „Wertorientierung und Sinnfindung“⁸³ von Jugendlichen heute. Zentral erscheint mir dabei Folgendes: Im Interesse der Vorbild-Thematik müsste man bei der Gestaltung und

⁷⁹ Siehe *Mendl* (Anm. 77), 280.

⁸⁰ *Oser* (Anm. 52), 87.

⁸¹ Siehe *Fritz Oser u. Wolfgang Althof*, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 469-472; *Bill Puca*, *Be your own hero. Careers in commitment*. Project proposal, Troy, New York 1990.

⁸² *Kuld* (Anm. 58). – Zum evangelischen Pendant dieses Projekts in Baden-Württemberg siehe: *Harry Noormann*, *Diakonisches Lernen – eine Zumutung für die Zeitgeist?*, in: *Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis* 51 (1998), Heft 2, 6-13.

⁸³ *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), *Wertorientierung und Sinnfindung im Religionsunterricht*, München 1998 (Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/98), bes. 14-80.

- besonders Auswertung derartiger Projekte die duale Grundstruktur „wie geht es mir bei einer bestimmten sozialen Tätigkeit“ auf die Beobachtung der professionellen Helfer hin triadisch erweitern (also: „ich als Praktikant – soziale Tätigkeit – professioneller Helfer“).
- Eine ähnliche Zielrichtung über den im engeren Sinn sozialen Bereich hinaus verfolgte das Projekt „Kirche auf der Spur“.⁸⁴ Jugendliche sollten nach selbstentwickelten Kriterien kirchliche Institutionen vor Ort untersuchen: Im Gespräch mit Verantwortlichen sollten unter anderem auch deren Motive für ein Engagement in der Kirche erkundet werden. Die Ergebnisse werden in einer Ausstellung präsentiert. Wenn dann eine Schülerin bei der Reflexion äußert: „So einen Beruf könnte ich mir später auch einmal vorstellen“, so wird deutlich, wie weitreichend eine derart konkrete Auseinandersetzung mit Vorbildern sein könnte.⁸⁵
 - Wenn im Rahmen der Firmkatechese gemeindliche Firmgruppen bewusst von jungen Erwachsenen geleitet werden, dann findet über solche „Erzählgemeinschaften im Glauben“ auch hier eine Auseinandersetzung mit und eine Orientierung an transparenten „Alltagschristen“ statt. In ähnlicher Weise „funktioniert“ übrigens auch das bewährte Modell des Einsatzes jugendlicher Gruppenleiter in der verbandlichen und außerverbandlichen Jugendarbeit.

5.4 Folgerung 4: Große Heilige „erden“

Folgerung 2 bedeutet keinen Verzicht auf die „großen“ Heiligen. Eine Auseinandersetzung mit den herausragenden Gestalten erscheint aber im Kontext des identitätsfördernden Ansatzes nur dann als sinnvoll, wenn in deren Lebensläufen Konflikt- und Entscheidungssituationen herausgearbeitet werden, in die Kinder und Jugendliche verwoben werden können.

Bedeutet die bisherigen Ausführungen einen radikalen Verzicht auf die „großen Heiligen“? Drei Argumente legen dies nahe:

1. Die zitierte moralpsychologische These von der „+1-Stimulation“ wiegt schwer: ein entwicklungsbezogenes Fortschreiten in der moralischen Argumentation ist umso wahrscheinlicher, je näher die höheren Argumentationsfiguren an der Schülerargumentation angesiedelt sind. Utopien gelingenden radikalen Christseins sollten dementsprechend sparsam und zielgerichtet eingesetzt werden. Das gilt auch für die Grundschule. Ein verschwenderischer Umgang mit entsprechenden Gestalten verstärkt zunehmend den Eindruck: *So kann ich nie werden.* Die Folge: Große Vorbilder gelten bald als „overfamiliar“: Irgendwie kennt man sie schon, kann sie im Schulalltag argumentativ als Allzweckwaffe in die Waagschale werfen; eine weitere Beschäftigung mit ihnen scheint jedoch unergiebig zu sein.⁸⁶

⁸⁴ Mendl (Anm. 53).

⁸⁵ Siehe Oser u. Althof (Anm. 81), 469-472: Bill Puca knüpft hier an, indem er in die Reflexion des aktiven Dienstes für andere Menschen auch die Berufsberatung über helfende und soziale Berufe integriert.

⁸⁶ In der anschaulichen Schilderung und Reflexion eines Unterrichtsversuchs zu Franz von Assisi bringt Andreas Lochmann das Dilemma einer Beschäftigung mit „un-menschlichen“ Heiligen so auf den Punkt: „Bruder Franz – Vorbild nein, Denkanstoß ja!“: *Andreas C. Lochmann*, Bruder Franz. Unterricht mit einer Heiligenbiographie, in: Katechetische Blätter 114 (1989), 362-370; ähnlich: *Edmund Weber*, Francesco d’Assisi – Leitbild neuer Frömmigkeit?, in: Der evangelische Erzieher 48

2. Die Vorbilder werden meist in ihrem Lebensganzen gesehen – beispielsweise in ihrem Leben als zölibatär lebende Menschen ohne Familie – und nicht von isolierten Einzelentscheidungen her beurteilt. Sie erscheinen von daher als lebensfern: *So will ich gar nicht werden!* Personen mit allzu großer Distanz zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verhindern die Bereitschaft, an ihnen exemplarische Verhaltensweisen zu erlernen. In einem Unterrichtsentwurf zum Leben Edith Steins für die 5. (!) Jahrgangsstufe heißt es:⁸⁷ „Ihr Leben hat zu wenig konkrete Berührungspunkte mit dem Leben des heutigen Schülers.“ Wieso die Autoren dann dennoch einen breiten Unterrichtsentwurf vorstellen, bleibt ein Rätsel.

3. Die Heiligen der Geschichte sind Kinder ihrer Zeit; ihre Lebensentscheidungen können nicht ohne die genaue Erfassung des historischen Kontextes verstanden werden. Für die intensive Beschäftigung dafür bleibt im Unterricht jedoch häufig keine Zeit.

Will man trotz dieser fundamentalen Einwände an der Beschäftigung mit Großgestalten des Glaubens im Unterricht festhalten, so muss dies im Einklang mit den erhobenen lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen stehen. Zwei Begründungen lassen sich formulieren:

1. Wir dürfen das Feld nicht den säkularen Heilsmythen überlassen, den Knight Rider, Supermännern und Power Ranger, fordert Werner Ritter in einem Aufsatz über den Umgang mit Wundergeschichten im Religionsunterricht.⁸⁸ Wie eingangs gezeigt wurde, brauchen Kinder zum Aufbau ihres moralischen Universums „tolle Typen“, auf die sie aufschauen können. Das können und müssen im Religionsunterricht auch entsprechend dargebotene Heiligengestalten als herausragende Modelle gelingenden christlichen Lebens sein. Schon in der Grundschule sollte jedoch in lerntheoretischer Hinsicht der Weg von der Bewunderung über die Nachahmung zur Eigenständigkeit angebahnt werden; dies bedeutet eine Didaktik, die sich am folgenden zentralen Argument orientiert:

2. Große Heilige müssen „geerdet“ werden!⁸⁹ Das vorgestellte lerntheoretische Gesamtkonzept integriert Vorbilder innerhalb eines identitätsfördernden Ansatzes. Mit zunehmender Jahrgangsstufe scheint eine Auseinandersetzung mit den herausragenden Gestalten christlichen Lebens nur dann als sinnvoll, wenn man in deren Lebensläufen Konflikt- und Entscheidungssituationen herausarbeitet, in die die Kinder und Jugendlichen verwoben werden können. Nicht der unnahbare ferne Heilige ist gefragt. Auch an „großen“ Heiligen interessiert vielmehr, wie sie ihre menschlichen Konflikte gemeistert haben, welchen Herausforderungen sie sich zu stellen hatten und welche Dilemmasituationen anstanden. Dazu einige Beispiele:

– Der Entscheidung von Kardinal von Galen, sich in mutigen Predigten gegen das Euthanasieprogramm der Nationalsozialisten zu äußern, ging eine Güterabwägung (1996), 352-361.

⁸⁷ Hans Pittruff u. Günter Siener, Edith Stein im Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 30 (1987), 163-165.

⁸⁸ Werner Ritter, Kommen Wunder für Kinder zu früh? Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule, in: Katechetische Blätter 120 (1995), 832-842.

⁸⁹ Siehe zur Umsetzung dieser Forderung: Materialdienst des VKR Niedersachsen 1990, Heft 1: Exemplarische Christen. Heilige und andere ganz normale Menschen.

voraus: Zivilcourage im Interesse bedrohten Lebens hier – Gefährdung der kirchlichen Organisationsstrukturen da. Durch Rollenspiele oder Briefkonstellationen könnten Schülerinnen und Schüler in diesen Konflikt eingebunden werden. Wie würde ich mich verhalten? Was würde ich dem Kardinal raten? Würde ich als Ministrant Galens Protestpredigten verteilen?⁹⁰

- Ähnlich könnte man auch mit einem weiteren Vorbild des Lehrplans, Thomas Morus, verfahren. Seine abzuwägenden Werte in der Auseinandersetzung mit dem König waren die Treue zur eigenen Entscheidung und die Verantwortung für die Familie. Der bekannte Film „Ein Mann zu jeder Jahreszeit“ ist für eine solche Intention letztlich unbrauchbar, weil in dieser Darstellung, wie Carol Gilligan⁹¹ sagen würde, männliche Prinzipienmoral über jegliche Beziehungs- und Fürsorgemoral gestellt wird: Thomas Morus wird zwar in seiner unumstößlichen Entschiedenheit, kaum aber im ernsthaft zweifelnden und abwägenden Reflektieren charakterisiert.
- Wenn man schon über das Medium Film an einem „großen“ Heiligen die Wirkweise eines wachen Gewissens herausarbeiten will, dann eignet sich dafür besser die Filmbiographie „Romero“. Hier wird wesentlich dynamischer beschrieben, wie der einstmals unauffällige Bischof Oscar Romero durch gesellschaftliche und staatliche Missstände herausgefordert allmählich und schließlich radikal seine Position verändert und zum unerschrockenen Sprecher für die Unterdrückten seines Volkes wird: Nicht Prinzipienorientierung führt in der filmischen Darstellung zu Romeros Umkehr, sondern die Tötung eines befreundeten Priesters, also ein moralischer Verstoß gegen die eigene Peer-group. Das können auch Jugendliche nachvollziehen.

Auf ähnliche Weise kann man übrigens auch mit den biblischen Helden verfahren, die nicht in ihrer unangreifbaren Ferne, sondern in ihren Konfliktsituationen, ihren menschlichen Anfechtungen und nachvollziehbaren Reaktionsweisen interessant werden: die Familien- und Beziehungsdramen in den Häusern Isaak und Jakob; der Machtmissbrauch des Königs David; der Geschwisterstreit zwischen Maria und Martha (Lk 10, 38-42); Petrus, der sich nicht immer als „Fels in der Brandung“ erweist (z.B. Mt 14, 66-72; Gal 2, 11-14) – und dennoch (oder auch deswegen?) hat Jesus auf ihn seine Kirche aufgebaut, wie es die Evangelisten darstellen und die kirchliche Tradition weiterentwickelt hat.

5.5 Folgerung 5: *Be a teacher – be a hero*

Am Lehrer als Modell im Nahbereich können Kinder und Jugendliche die gesamte Bandbreite einer Orientierung an Vorbildern von der Bewunderung und Nachahmung über die Identifikation zum eigenständigen Handeln erproben. Dies gilt auch für religiöses Lernen.

Diesen bekannten Spruch „Be a teacher – be a hero“ fand ich einmal bei einer Hospitation in einem Schulzimmer. Die erwähnten Studien bestätigen: Jugendliche wählen in erster Linie Vorbilder aus dem Nahbereich. Deshalb sind besonders die Eltern und Lehrer als „Spiegel“ in Fowlers Sinne in die Pflicht genommen. Wenn Erwachsene

⁹⁰ Siehe die entsprechende Dilemmasituation: Gruber u. Mendl (Anm. 62), 51-52.

⁹¹ Carol Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984.

ihre Wertvorstellungen und Überzeugungen artikulieren und sich die Zeit nehmen, sich mit Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen⁹², sich auch als Spiegel und Reibungsflächen anbieten, lernen die Jugendlichen, eigene Standpunkte zu entwickeln.

Auch Lehrer können, ebenso wie Eltern, Modelle sein für

- „angemessenes Sozialverhalten (z.B. Kooperation, helfendes Verhalten),
- angemessenes emotionales Verhalten (z.B. Äußerung und Kontrolle von Gefühlen),
- kognitive Leistungen (z.B. Art der Informationsverarbeitung),
- planvolles Handeln und Problemlösen (z.B. effizientes Handeln, Kreativität).“⁹³

„Christ werden braucht Vorbilder“⁹⁴, im Nahbereich sind das neben den Eltern die Gemeindemitglieder, ältere Jugendliche und nicht zuletzt die Lehrer. In der Diskussion um das umstrittene Brandenburger Modell „LER“ hat sich übrigens die vom Lehrer geforderte Neutralität als eine der entscheidenden Schwachstellen dieses Konzepts herauskristallisiert; Schülerinnen und Schüler fordern gerade von der Lehrkraft Standpunkte und Authentizität.⁹⁵

„Gebt Zeugnis von Eurer Hoffnung“ – dieses Motto des Mainzer Katholikentags gilt auch für den Religionslehrer im Klassenzimmer! Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht⁹⁶ ist also nach wie vor ebenso aktuell wie anspruchsvoll: Vom Religionslehrer wird gefordert, er müsse neben der fachlichen und pädagogischen Eignung auch selbst ein authentischer Zeuge gelebten Christentums sein. An ihm soll transparent werden können, wie Christen in existenzieller Betroffenheit ihren Glauben leben.

5.6 Folgerung 6: Von der Fremdorientierung auf die Eigenverantwortung hinarbeiten

Wenn ethische und religiöse Erziehung auf eine selbstverantwortete Ausgestaltung des eigenen Lebens abzielt, beinhaltet dies eine schrittweise Zurücknahme und letztlich den Verzicht auf Vorbilder.

⁹² Vgl. Studie: Eltern sind die wichtigsten Vorbilder, in: Augsburgener Allgemeine vom 6.11.97, S. 1.

⁹³ Edelmann (Anm. 40), 336.

⁹⁴ Günter Biemer u. Albert Biesinger, Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983. – Zur Bedeutung der innerfamiliären Kommunikationsstruktur und der Anerkennung von Vorbildern bei der Glaubensvermittlung an die folgende Generation siehe: Renate Köcher, Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 32 (1989), 349-357.

⁹⁵ Eva-Maria Mütznier, Religionsunterricht im Spiegel von LER, in: Reinhard Ehmman, Thilo Fitzer, Gebhard Fürst, Rainer Isak u. Werner Stark (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg u.a. 1998, 90-96.

⁹⁶ Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 2.8.

Das Lied der Prinzen, „Mein bester Freund“, endet so:⁹⁷

*Doch leider sind die Freunde alle tot,
und das ist für mich sehr schwer;
leider sind die Freunde alle tot,
es waren meine Vorbilder.*

*Deshalb kämpf' ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt,
deshalb kämpf' ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt,
deshalb kämpf' ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt,
gegen das Unrecht in der Welt.*

Auf unnachahmlich treffende Weise beschreiben die Prinzen die Dynamik von der Orientierung an Vorbildern hin zum eigenständigen ethischen Handeln. Wenn ethische und religiöse Erziehung auf eine selbstverantwortete Ausgestaltung des eigenen Lebens abzielt, beinhaltet dies eine schrittweise Zurücknahme und letztlich den Verzicht auf Vorbilder.

6. Heldendämmerung ... die letzte

Es geht nicht um die Helden an sich. Die Dämmerung lichtet sich, und es wird deutlich, um welche Helden, Stars und leuchtenden Sterne es geht: um unsere Schülerinnen und Schüler, um ihren „Hunger nach mehr innerem Reichtum“⁹⁸. In einer chassidischen Erzählung formuliert dies Rabbi Meir so: Im Jenseits werde Gott nicht fragen, warum man nicht Moses oder David geworden sei, sondern: „Warum bist du nicht du selber geworden?“⁹⁹

Das beste Vorbild ist also dasjenige, das sich selbst überflüssig macht!

⁹⁷ Die Prinzen (Anm. 59).

⁹⁸ Interview mit Ulrich Greiwe, Wer sich schwach zeigt, ist stark, in: Provo Nr. 1/1999, 9.

⁹⁹ Bucher u. Montag (Anm. 36), 81. Martin Buber, Die Erzählungen der Chassidim, Zürich 1949, 394.

Hans-Georg Ziebertz

Im Mittelpunkt der Mensch?

Subjektorientierung der Religionspädagogik

„Der Mensch im Mittelpunkt“, „Subjektorientierung der Religionspädagogik“? Natürlich – was denn sonst? Natürlich spielen die Subjekte in der Religionspädagogik eine besondere Rolle, wie in der Theologie insgesamt. „Subjektorientierung“ in der Religionspädagogik? – wer wollte das nicht unterschreiben? Wer wollte nicht zustimmen, daß dies unsere Praxis kennzeichnet?

Kein Geringerer als Karl Rahner (Schriften VIII, 1967, 41-65) hat mit seiner transzendental-anthropologischen Wende den einzelnen Menschen aus dem Schatten der Theologie hervorgeholt. Vor etwa 30 Jahren formulierte er:

- der Inhalt dogmatischer Sätze muß mit der Selbsterfahrung des Menschen korrelieren,
- das Objektivste der Heilswirklichkeit ist zugleich notwendig das Subjektivste und
- die Offenbarung als Gegenstand der Erkenntnis kann nicht getrennt werden von der Frage nach dem erkennenden Subjekt.

Eine solche, das Subjekt aufwertende Theologie, war nach einem Jahrhundert Neuscholastik nicht selbstverständlich. Und Rahner listet denn auch die Schwierigkeiten der Theologie mit diesem Anspruch auf und kommt zu der nüchternen Einschätzung: „Und mir will nicht scheinen, daß die Theologie in gedanklich genügender Weise und vor allem in einer religionspädagogisch genügend erfolgversprechenden Weise mit diesen unzähligen Schwierigkeiten fertig geworden ist.“ (ebd. 69)

Vor einiger Zeit stellte der in Regensburg emeritierte Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk in einem Aufsatz (1995) die Behauptung auf, daß Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis religiöser Erziehung als handelnde Subjekte kaum vorkommen. Sie kämen in aller Regel als Objekte in den Blick: als Adressaten der Glaubenserziehung und -unterweisung. Für sie wird Lernen inszeniert. Sie sind die Gefäße, in die die vorab festgelegte Sitten- und Sozialordnung eingelagert werden soll. Lange Zeit war es ihr sündhaftes Wesen, das als hinreichende Legitimation zur Verabreichung von Gegenmitteln galt. Wenn Nastainczyk auch nicht so weit gehen will wie Werner Loch, der 1964 gar von einer „Verleugnung des Kindes“ in der (ev.) Religionspädagogik gesprochen hatte, sieht er selbst durch nachhaltige Reformbewegungen wie der „Empirischen Wende“ in der Religionspädagogik in den sechziger Jahren und der korrelativen Didaktik seit der Würzburger Synode keine grundlegende Veränderung angestoßen. Kinder und Jugendliche, so Nastainczyk, sind die Objekte religionspädagogischer Veranstaltungen geblieben. Sie selbst kommen eigentlich nicht zu Wort. Ihre Lebenserfahrung und ihre Alltagswelt sind allenfalls in instrumentellem Sinn interessant – um daran so effektiv wie eben möglich mit den vorgefertigten Programmen anschließen zu können.

Ob beide Autoren die Situation realistisch oder zu negativ sehen, sei im Moment dahingestellt. Deuten wir die beiden Aussagen so: die religiöse Erziehungspraxis ist anfällig für eine Beziehungsstruktur zu Kindern und Jugendlichen, die in ihnen vor allem

Adressaten einer Botschaft sieht (vgl. auch Bucher 1996). Sie scheint jedenfalls nicht überzeugend genug die hier geforderte Subjektorientierung zu realisieren.

Ich möchte diesen Faden aufnehmen. Es geht mir im folgenden nicht um eine konkrete Erziehungspraxis „vor Ort“, sondern um die Weise, wie die *Religionspädagogik als Disziplin* die Frage nach der Subjektorientierung *konzeptualisiert* (als Subjektorientierung *der Religionspädagogik*). Ich tue dies in drei Schritten.

- Ich veranschauliche das Problem zunächst an vier ausgewählten Versuchen in der Geschichte;
- ich problematisiere desweiteren mit dem Konzept der Individualisierung Herausforderungen, die sich gleichsam „von außen“ stellen;
- und ich skizziere abschließend Weichenstellungen, an denen sich die Subjektorientierung der Religionspädagogik konzeptuell bewahrheiten muß.

I. Konzeptualisierungen der Subjektorientierung in der Religionspädagogik¹

Zunächst also vier Beispiele einer Aufwertung des Subjekts, aber auch vier Beispiele des Scheiterns oder zumindest des eingeschränkten Erfolgs.

- Im ersten Beispiel wird dieser Bezug in emanzipatorischer Absicht thematisiert;
- im zweiten geht es um die Würdigung der menschlichen Erfahrung gegenüber theologisch-normativem Deduzieren;
- im dritten wird der Anspruch erhoben, den einzelnen in methodisch-didaktischer Hinsicht aufzuwerten, und
- im vierten Beispiel geht es um den Versuch einer Integration dieser Aspekte.

1. *Subjektbezug als Emanzipation – Problem einer rein materialen (Religions-) Pädagogik*

Die Aufklärung ist ein entscheidendes Datum in der beginnenden Neuzeit, an dem die Frage nach den Subjekten mit Nachdruck gestellt wird. Das Aufklärungscredo, ‘sich seines eigenen Verstandes ohne die Leitung durch einen anderen zu bedienen und so den Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszufinden’ (Kant), wurde von den philanthropischen Aufklärungspädagogen beherzt aufgegriffen und in katechetische Curricula umgesetzt. ‘Mündigkeit’ war ein Schlüsselbegriff der pädagogischen und katechetischen Bewegung jener Zeit. Die Zuwendung zu den Subjekten religiöser Lernprozesse hatte eine deutlich emanzipatorische Stoßrichtung. Die Reformpädagogen rechneten ab mit der lateinischen Schulgelehrsamkeit, der sie

- Monotonie in der Methode,
- Irrelevanz der Inhalte und
- Wirkungslosigkeit in den Effekten

vorwarfen. Das neue Programm lautete: vernunftbetonte Höherbildung des Menschen! Rationale Bildsamkeit galt als nötig und möglich (Hermann 1979).

Wenn wir uns dieses Programm allerdings genauer ansehen, stoßen wir auf eine Aporie. Sie liegt in dem Anspruch, den Zustand der Unmündigkeit zu überwinden durch

¹ In dem hier vorgelegten historischen Abriss verzichte ich auf ausführliche Quellenangaben. Hinzuweisen soll aber auf das Kapitel *Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart* von Fritz Weidmann in *Weidmann 1997*.

eine positive Definition dessen, was als Mündigkeit gelten soll. Basedow, Campe und andere geben das Ziel der Bildung mit dem Begriff „Glückseligkeit“ an (vgl. Ziebertz 1993; Blankertz 1982). Glückseligkeit wird definiert als „Gemeinnützigkeit“ und was gemeinnützig ist, entscheidet der Staat. Damit legt der Staat fest, daß seine Bürger in der Gemeinnützigkeit spiegelbildlich ihre persönliche Glückseligkeit finden. Es handelt sich um ein utilitaristisches Konzept: Erziehung führt Heranwachsende funktional zu dem hin, was der Staat als „brauchbar“ definiert. Die wahrscheinlich größte Perversion dieses Konzepts hat uns der Nazistat vor Augen geführt.

Katholische Katechetiker haben sich von der Aufklärungspädagogik inspirieren lassen. Auch für die religiöse Bildung sollte das Ziel der Mündigkeit gelten. Gegen das monotone Auswendiglernen und Wiederholen dogmatischer Lehrsätze wollte man „Verstehen“ und „Einsicht“ fördern. Ebenso übernahm man die Praxis, das Ziel der Bildung im aufklärungspädagogischem Sinn positiv-inhaltlich zu füllen. Die Folge war eine religiöse Bildung, die nicht selten zur Moral- und Sittenlehre verkam. Katholische Katechetiker lehrten die Kinder bürgerliche Moral und die Pflicht zu ungebrochenem Gehorsam gegenüber der staatlichen Obrigkeit – und wenn sie überhaupt begründeten, dann mit zweifelhaften bibeltheologischen Argumenten.

Rousseau hatte schon früher auf solche Aporien hingewiesen (zur Rousseau-Debatte vgl. Ziebertz 1993). Für ihn konnte die Autonomie des Individuums weder mit einem Gemeinwesen, noch mit der unhinterfragbaren Dogmatik einer Weltanschauung identisch sein. Die positive Hinwendung zu den Subjekten, die in der Aufklärungszeit ohne Zweifel intendiert war, hat die Probleme einer rein materialen Pädagogik rspt. Religionspädagogik deutlich vor Augen geführt. Es gibt sie bis heute. Von Rechts und Links lauern die Propheten auf, die wissen, was Wahrheit ist und wie das Glück des Menschen beschaffen und herbeizuführen sei. Und weil sie es genau wissen, fühlen sie sich hinreichend legitimiert, Menschen auf direktem Weg zu ihrem Glück zu führen.

2. Theologische Aufwertung des Subjekts – Problem einer Deduktion der Offenbarungstheologie

Die Eskapaden der Aufklärungspädagogik wurden von der deutschen Klassik beiseite gefegt. Das Ziel pädagogischer Bemühungen wird jetzt vom Subjekt her begründet. Grundlage ist der Glaube an die Macht des menschlichen Geistes. Bildung soll mehr als Aus-bildung sein, sie soll den Menschen auf dem Weg zur wahrhaften Bestimmung seiner selbst begleiten. „Individualität“ hieß die neue Aufgabe – ganz im Sinne von Rousseaus „Pädagogik vom Kinde aus“.

Die Theologie bleibt von den Veränderungen nicht unbeeinflusst. In England ist Henry Newman (1801-1890) zu nennen, in Deutschland läßt sich am Werk Johann Baptist Hirschers (1788-1865) eine für die Religionspädagogik wichtige Wendung zum Subjekt feststellen.

Bei der Entfaltung seiner Katechetik (1831) grenzt sich Hirscher negativ von der kirchlich-theologischen Strömung der Neuscholastik ab. Ebenso wenig teilt er die Auswüchse der Aufklärungskatechetik. Hirscher sucht einen Weg, das Mündigkeitsinteresse theologisch zu verantworten. Er spricht von „christlicher Volljährigkeit“. Eine solche Volljährigkeit sieht er von der Neuscholastik konterkariert. Sie habe die Theo-

logie und mit ihr die Katechetik in ein System gepreßt und gewaltige spekulativ-abstrakte Gebäude errichtet, sie beschreibe den christlichen Glauben als eine Lehre, unabhängig von Zeit und Raum, und sie erdrücke den Menschen unter der Last blutarmer Lehrsätze. Und sie verlange, religiöse Erziehung als deduktives Einrichten dieser Lehrsätze zu konzipieren.

Hirscher widerspricht dem. Im Mittelpunkt seines Denkens steht das Reich Gottes Konzept. Jenseitiges ist darin organisch mit dem Diesseitigen verbunden. In der christlichen Botschaft gehe es nicht um etwas, was der Erde *ent*hoben, sondern was mit ihr *ver*woben sei. Entsprechend will Hirscher zeigen, wie sich die Verwirklichung des Gottesreiches auf der Erde unter der *Mit*-wirkung des Menschen vollzieht. Zu der objektiven Ordnung der unverfügbaren Heilswirklichkeit müsse das Subjektive hinzukommen, die Beteiligung des Menschen an der Wahrheitserkenntnis. Diese zu bilden sei die Aufgabe der Katechese. Als katechetisches Materialprinzip erfüllt das Reich Gottes Konzept didaktisch zwei Funktionen: es ist zum einen thematische Leitidee und zum andern theologisches Ordnungsprinzip. Es soll helfen, die christliche Tradition weder nur als historische Erscheinung, noch nur als enzyklopädisches Kompendium kennenzulernen, sondern die Katechumenen sollen sich existentiell gewiß werden, daß und wie sie hineingenommen sind in den Prozeß der Entfaltung des Reiches Gottes. Dazu ist ihnen die Botschaft lebensbedeutsam auszulegen und das tiefste innerste Prinzip des Glaubens soll ihr Herz erfassen. Der entscheidende Aspekt der Subjektorientierung Hirschers liegt in der theologischen Begründung, daß die menschliche Seite nicht unabhängig ist für die Realisierung der Botschaft oder aber ihr einfach nur hinzutritt, sondern daß der subjektive Faktor bereits *in* der Botschaft als ein entscheidendes Realisierungsprinzip angelegt ist.

Thalhofer kommt 1899 in seiner Geschichte der Katechetik zu dem Urteil: 'Hirschers Konzept war ein Mißgriff, das keine prinzipielle Anerkennung erlangen konnte.' Unter Berufung auf Kleutgens „Theologie der Vorzeit“ wirft er ihm einen gefährlichen Subjektivismus vor. Noch zu Hirschers Lebzeiten werden seine Katechismen selbst in seiner Heimatdiözese durch die Frage-Antwort-Katechismen von Deharbe ersetzt. Für Thalhofer zeigt sich hier: 'Nach den Irrungen der Aufklärungszeit, nach der historischen Schule, der vergeblichen Neuaufnahme des Canisius kehrt man zum Normalkatechismus der katholischen Kirche zurück.' Und damit behauptet sich wieder, wie Franz Xaver Arnold (1948) später kommentiert, die deduktive texterklärende Methode. Das Subjekt, bei Hirscher theologisch ernst genommen, wird erneut zum *Adressaten* einer überzeitlichen Botschaft degradiert.

3. Induktive Methode – Problem der Subjektivität

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt Johann Herbart seine Formalstufentheorie. Herbart interessiert sich für die Fragen, „Wie entwickeln sich Vorstellungen beim Kinde?“, „Wie wird ein Gedankenkreis aufgebaut?“, „Wie geschieht Erkennen?“ Herbart zeigt, daß die Psyche der Heranwachsenden entscheidend ist für das, was gelernt wird. Gleichwohl war sein Konzept deduktiv umrahmt. Herbart steht für die Paukschule. Heranwachsende werden in die Geschichte der Menschheit eingeführt, um selbst Träger dieses Erbes zu werden.

Ein halbes Jahrhundert später – die Religionspädagogik erfährt sich als rückständig und von der pädagogischen Diskussion abgekoppelt – rezipiert man über den katholischen Pädagogen Otto Willmann Herbarts Formalstufenansatz. Die Reformbewegung mit Sitz in München und Wien strebt eine methodisch-didaktische Erneuerung der Religionspädagogik an. Die Katechese sollte kindgerechter und fruchtbarer werden.

- Die *alte Methode* ging von einem dogmatischen Text aus, zerlegte ihn in seine Bedeutungselemente und ließ ihn Auswendiglernen und Wiederholen – gemäß des scholastischen Lernschemas „lectio, memoria, imitatio“. Kinder waren kleine Lernmaschinen. Die Verknüpfung des Gelernten mit ihrer Erfahrung war kein Thema.
- Mit dem Formalstufenansatz hoffte man die Heranwachsenden inhaltlich stärker einzubinden – und so der zunehmenden Bedeutungslosigkeit des Religionsunterrichts entgegenzuwirken. Man wollte von Erfahrungen und Erlebnissen her auf den dogmatischen Text *zugehen*. Gleichwohl wußte man genau, wohin der Weg führen sollte. Die Methode war nicht so induktiv, wie man vorgab. „Vom Kind ausgehen und von Gott her denken“, lautete die Regel.

Und dennoch entlud sich gewaltige Kritik (vgl. Ziebertz 1997). Ein prominenter Kritiker, Johann Schraml, kritisiert: ‘Die neue Methode subjektiviert den Glauben und macht ihn zu einem menschlichen Produkt’, ‘Nicht Gott sondern das Kind wird zum Maßstab aller Dinge’, ‘Hier werden religiöse Wahrheiten *erfunden*, nicht *gefunden*’, ‘Die Formalstufen sind Todesstufen für das Dogma’. Und der auch in Würzburg lehrende Franz Xaver Kiefl sekundiert: ‘Die induktive Methode impliziert einen neuen Begriff von Wahrheit’, ‘Von der Anschauung des Kindes auszugehen’, bedeutet, die *Wahrheit von oben* zugunsten einer *Wahrheit von unten* preiszugeben.

Im Protokoll der Fuldaer Bischofskonferenz vom 11.-13.8.1908 wird festgehalten: ‘eine einseitige Anwendung der (Münchener Katechetischen Methode = induktive Methode) wird für bedenklich erachtet.’ Abermals trägt die Neuscholastik einen Sieg davon: die Einheit von Offenbarung und Dogma kann religionspädagogisch nur ein Für-wahr-halten vorgelegter Glaubenssätze zur Folge haben. Die neue Methode wird in instrumenteller Hinsicht geduldet – um die Adressaten besser ansprechen zu können.

4. Korrelation – Das Problem mit der Gleichwertigkeit der Pole

Halten wir fest: Die Aufklärungspädagogik entfaltete ihre Subjektorientierung mit einer (wenn auch halbierten) emanzipatorischen Intention, Hirscher zielte auf die theologische Rehabilitation des einzelnen und die Methodenbewegung wollte dem Subjekt didaktisch-methodisch eine bedeutendere Rolle im Lernprozess zubilligen. Die sogenannte Korrelationsdidaktik suchte diese drei Aspekte zu verbinden. Sie entstand in den siebziger Jahren und prägt unsere Religionsbücher bis heute. Sie will eine Klammer sein zwischen Tradition und Erfahrung, entwickelte dazu ein methodisch-didaktisches Konzept und sieht in der Einbindung des Pols „Erfahrung“ den emanzipatorischen Anspruch gewahrt. Gleichwohl mehrt sich Kritik: Manche Religionspädagogen halten diesen jüngsten umfassenden Versuch, einen Kompromiß zwi-

schen Inhaltlichkeit und Subjektbezug zu realisieren, für gescheitert (vgl. Englert 1993).

Wir müssen zwischen Korrelationstheologie und Korrelationsdidaktik unterscheiden. Zur Grundlegung der Korrelationstheologie wird auf Paul Tillich und Edward Schillebeeckx zurückgegriffen. Für Tillich war bekanntlich Profanität nicht a-religiös, sondern sie beherbergt Religion in nicht-religiösen Formen – diese gilt es aufzuspüren und aufzudecken. Nach Schillebeeckx ist Korrelation die wechselseitig kritische Bewegung zwischen den Konzepten Anthropologie (Lebenserfahrung) und Offenbarung (Glaubensüberlieferung). Von beiden Polen her kann der jeweils andere kritisch befragt werden.

Die Religionspädagogik hat sich zwar mit der Korrelationstheologie beschäftigt, diese aber nur halbiert rezipiert. Die sogenannte „Korrelationsdidaktik“ will die beiden Pole „Sinnfragen der Menschen“ und „Antworten der Religion(en)“ vermitteln. Aber um dieses Ziel zu erreichen, hat sie die beiden Pole zunächst auseinanderdividiert, um sie anschließend *dialektisch*, d. h. im Sinne einer Strukturanalogie, wieder zu verbinden. Die viel organischere Wechselseitigkeit, die die Korrelationstheologie entwickelt hat, ist dabei auf der Strecke geblieben. In der Anwendung ist die Korrelationsdidaktik zu oft nicht über eine „Topf-Deckel-Didaktik“ (Englert) hinausgekommen. Wir können daran sehr gut das Dilemma der Subjektorientierung in der Religionspädagogik ablesen, die Schwierigkeit nämlich, Korrelation tatsächlich als ein wechselseitiges Geschehen zu verstehen, das auch von der Lebenserfahrung seinen Ausgang nehmen kann.

Noch einmal der Blick zurück:

- In gewissem Sinn pflegte schon die Scholastik mit ihrem Frage-Antwort Schema „Korrelation“, allerdings wurde die Frage, auf die es die Katecheten drängte eine Antwort zu geben, den Kindern in den Mund gelegt.
- Wenn wir auch Hirscher ein ernst gemeintes existentielles Ausloten der Fragen bescheinigen können – um „Freies Fragen“ handelte es sich nicht.
- Und wenn wir den Protest der Methodenbewegung gegen die Diktatur der fragenden Lehrform (wie sie heute noch in Kindermessen gepflegt wird) für ein authentisches Bemühen halten wollen, ihr psychologisch-induktiver Ansatz steckte in einem deduktiven Korsett.
- Wenn schließlich das Korrelationsdenken im Rückgriff auf die Theologie des II. Vatikanums das Recht der freien Frage betonte, läßt man doch nicht vom Vorrecht der Antwort.

Ein Defizit der Korrelationsdidaktik liegt darin, der Lebens- und Alltagswelt der Menschen nicht wirklich theologische Dignität zuzubilligen (Prokopf/Ziebertz 2000). An Lehrplänen und Unterrichtsentwürfen kann nachgezeichnet werden, wie zuerst eine theologische Leitidee entsteht, wie diese in theologische Begriffe zerlegt wird, und wie dazu passende menschliche Erfahrungen gesucht werden, die geeignet erscheinen, Analogien zu theologischen Konzepten herzustellen.

Nach dem bisherigen Durchgang ist festzuhalten, daß die Religionspädagogik sich nicht leicht getan hat, in den ihr Anvertrauten mehr als nur die „Adressaten“ einer Bot-

schaft zu sehen. Spannen wir nun den Horizont noch weiter. Herausforderungen an die Weise des Subjektbezugs stellen sich auch „von außen“: konzeptualisiert in dem Begriff der *Individualisierung*.

II. Individualisierung als gesellschaftlicher Rahmen für Sozialisation

Ich verwende den Begriff „Individualisierung“ nicht im Sinne von „Vereinzelung des Menschen“ oder „Auflösung und Verfall gemeinschaftlicher Ordnungen“, sondern als Kennzeichnung der Form, wie Individuen ihr „In-der-Welt-sein“ realisieren – den religiösen Bereich eingeschlossen (vgl. hierzu auch Ziebertz 1999a).

1. *Individualisierung als moderne Form der Vergesellschaftung*

Der Begriff der Individualisierung wird als ein komplementärer Begriff zur funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft betrachtet. Eine funktional hoch differenzierte Gesellschaft *braucht*, was wir Individualisierung nennen. Dahinter steht der Gedanke, daß moderne Menschen sich in höchst unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft bewegen, in denen jeweils spezifische Codes gelten. Kein spezifischer Code kann ohne weiteres in anderen Teilbereichen verwendet werden. Es gibt aber auch keinen Supercode, der alle spezifischen Codes zusammenbinden würde (eine Funktion, die die kirchlich-christliche Religion viele Jahrhunderte erfüllt hat).

Eine Konsequenz dieser Gegenwartsanalyse ist, daß es keine allseits anerkannte übergeordnete Perspektive gibt, von denen aus Lebensvollzüge *en detail* geregelt werden könnten. Es ist dem Individuum selbst aufgetragen, Verbindungen zwischen diesen Teilbereichen zu schaffen. Individualisierung ist in diesem Verständnis die für die Moderne typische Form der *Vergesellschaftung* des Individuums (Beck 1986, 121-252). Luhmann spricht von ‘struktureller Individualisierung’ (Luhmann 1989), die in die Funktionsmechanismen der Moderne *strukturell* eingebaut ist, daß man sie ebensowenig wegnehmen kann wie die Luft zum Atmen.

Interaktionstheoretisch ist evident, daß die notwendigen Koordinationsleistungen, die dem Subjekt aufgebürdet sind, ohne wechselseitige Perspektivenübernahme (d.h., die Auseinandersetzungen mit „anderen“ Perspektiven) gar nicht geleistet werden können (Habermas 1988, 240f). Individualisierung schließt also den Bezug auf gesellschaftliche Werte oder religiöse Semantiken ein.

2. *Implikationen des Individualisierungsprozesses*

Mit diesem Verständnis von Individualisierung sind eine Reihe von Implikationen verbunden. Ich muß mich auf drei religionspädagogisch relevante Aspekte beschränken.

□ Wachsende Freiheitsgrade

Angesichts der Differenzierung der modernen Gesellschaft sind ‘Vermittlungen’ zwischen den Teilbereichen für den einzelnen weder von der Gesellschaft, noch von der Kirche ‘bis ins Detail’ zu regeln. Das muß der einzelne selbst leisten. Persönliche Autonomie und Freiheit, die in gesellschaftlichen Zusammenhängen notwendig sind, werden auch auf das Gebiet der Religion ausgedehnt. Die Freiheitsgrade nehmen zu.

Der Anspruch auf individuelle Lebensgestaltung und die Selbsterfahrung des Subjekts als autonomes Handlungszentrum schließt die religiöse Dimension an bevorzugter

Stelle ein. Zunehmend werden selbstbestimmte Formen der Aneignung und Verarbeitung der christlichen Tradition entwickelt (Luckmann/Döring/Zulehner 1981, 18; Mette 1994, bes. 18-55). „Zum erstem Mal in der modernen Religionsgeschichte reicht der Pluralismus bis auf die Ebene des Individuums hinab und nimmt eine neue Qualität an. ... Nähe und Distanz zu den religiösen Traditionen bestimmt sich nicht mehr vornehmlich durch Herkunft und soziale Lage, sondern wird eine Facette im Muster individuell geprägter Lebensstile und der mit ihnen verbundenen lebenslangen Such- und Orientierungsprozesse. Auch in Sachen Religion nehmen ... die entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden biographischen Anteile zu.“ (Gabriel 1994, 86; auch Luther 1992, bes. 123-159) Diese Suchprozesse lassen ganz unterschiedliche Bezüge zum religiös-semantischen Raum zu, den die Kirchen repräsentieren.

□ Identität als interaktives Gewebe

Sehen wir von fundamentalistischen Reaktionsformen ab, ist religiöse Identität von individualisierten Individuen heute immer weniger vorherbestimmbar. Identität ist sicher auch nicht willkürlich, zufällig, jederzeit ersetzbar und ohne biographische Kohärenz. Sie entspricht vielmehr dem Bild des „Gewebes“ (Ricoeur), das durch andauernde Interaktion Veränderung erfährt. Das eigentliche 'Leistungszentrum' zur Herstellung und Ausprägung dieses 'Identitätsgewebes' wird im individuellen Selbst lokalisiert – man spricht vom „dialogischen Selbst“ (vgl. Hermans 1992). Identität entsteht nicht durch die Besinnung auf das eigene Ich, d.h., sie kann nicht direkt (autonom) gefunden werden, sondern über den Umweg der Interpretation des pluralen Kontextes (vgl. auch Streib 1994, Meijer 1994; Skeie 1994). Aber auch hier gilt, daß das Individuum die Konstruktion leitet. Die Verlagerung der „Schaltzentrale“ in das Individuum hat zur Folge, daß die Genese von Identität „anti-deduktiv“ strukturiert ist. Religiöse christliche Identität beruht zunehmend auf Einsicht, Verständnis und Überzeugung, wobei die eigene Erfahrung als Filter funktioniert (Drehen 1994). Sie spiegelt im religiösen Bereich immer weniger selbstverständlich die Vorgaben religiöser Autoritäten oder Traditionen wider. Die Distanz gegenüber eindeutigen kirchlichen Vorgaben vergrößert sich. Die Kirchen erleben einen diesbezüglichen Kontrollverlust und entsprechende Versuche, den Einfluß zurückzugewinnen, schlagen in aller Regel fehl (Gabriel 1994, 80f).

□ Selbstbestimmung angesichts der Offenheit der Zukunft

Der Individualisierungstrend schlägt durch bis auf die Erziehungspraxis in der Familie. Für die religiöse Erziehung in der Familie gilt, wie für Sozialisationsprozesse insgesamt, daß immer weniger der 'gesamte Bestand' einer Tradition fraglos auf die nächste Generation übertragen wird. Was heutige Kinder als Erwachsene von morgen nötig haben werden, ist kaum mehr im Konkreten antizipierbar. Eltern wissen es – zumindest ahnen sie es. Die Familienforschung zeigt, daß Kinder und Jugendliche immer früher an Entscheidungen über ihre Lebensorientierung beteiligt werden. Sie dürfen nicht nur, sondern sie *sollen* und *müssen* bereits selbständig über eine Vielzahl sie betreffender Fragen entscheiden (vgl. Nave-Herz 1994). Heutige Eltern neigen dazu, reglementierende Interventionen zugunsten einer stärkeren Selbstbestimmung der Kinder zu vermindern. Und sie tun auch dies wiederum besonders auf dem Gebiet der Re-

ligion (vgl. Ebertz 1988, 411f; Dubach/Krüggeler/Voll 1989, 151). Aber auch hier gilt: Der vergrößerte Bewegungsspielraum einzelner im Rahmen individuell zu treffender Entscheidungen und bei der Wahl von Orientierungen ist nicht unbegrenzt. Eltern bedienen sich vorhandener Themen- und Symbolvorräte und lassen den Einbezug von Traditionen (z.B. der christlichen) und den sie verkörpernden Institutionen (Kirchen) zu. Das geschieht selbst dann, wenn die Selbstbeschreibung zu ihnen in Distanz akzentuiert wird.

3. *Subjektivität als Problem und Herausforderung*

Wenn wir diese Analyse der Sozialisationsbedingungen teilen und Individualisierung als eine strukturelle Voraussetzung aller Bildungsprozesse betrachten, gibt es kein Entrinnen vor der Subjektivität. Für den einzelnen gibt es keine religiös-ethische Manifestation von Religion, die unwiderruflich vorgegeben wäre. Das heißt aber auch, daß es immer schwieriger wird, wenn nicht aussichtslos, diese Subjektivität weiterhin objektiv *einheitlich* füllen zu wollen. Damit steht die Religionspädagogik (wie Theologie und Kirche insgesamt) vor einem großen Problem. Sie kann vor diesem Problem kapitulieren oder es als Herausforderung begreifen.

Wir müssen konstatieren, daß die Einheit des Weltbildes durch Subjektivität zustande kommt – was aber nicht heißt, daß sie nur aus subjektiven Zutaten zusammengestellt würde. Ein Anknüpfungspunkt für die kirchlich vertretene Religion liegt darin, daß christliche Inhalte oftmals noch das Fundament bilden, auf dem die subjektive Religion aufbaut. Religionspädagogisch bedeutet dies, nach Anlässen zu suchen und Hilfen zu bieten, individuelle Religionsinhalte mit religiöser Tradition in Beziehung zu setzen. Dahinter steht die Einsicht, daß das, was kirchlich-religiöse Traditionen kennzeichnet, heute von den einzelnen als *eigene* Verpflichtung oder Leistung anerkannt werden muß (vgl. Krüggeler 1993, 123). Relatierung als selbsttätiges Herstellen von Beziehungsnetzen entspricht einem entscheidenden Erfordernis der Moderne, nämlich 'Reflexivität' (vgl. Beck 1986). Die Religionspädagogik ist angefragt, inwieweit sie 'Glauben' nicht nur als 'Produkt', als 'dinghaften Glaubensinhalt' anzubieten hat, sondern von der Subjektivität des modernen Menschen her 'Glauben' als den unumgänglichen '(Such-) Prozeß' zu rekonstruieren weiß, der daraus besteht, immer wieder neu differente oder gegensätzliche Prinzipien in einen Ausgleich zu bringen. Religiöses Lernen ist schon heute immer weniger die wechselseitige Vergewisserung eines gemeinsamen Besitzes, sondern kennzeichnet den Prozeß seines Erwerbs. In der Religionspädagogik wird diese Problematik unter den Stichworten 'Aneignung und Vermittlung' diskutiert. Aneignung gründet auf Auswahl, auf Einsicht und Befragung – Vermittlung ist „Durchreichung“ (vgl. Comenius 1996; Beiträge in Tzscheetzsch/Ziebertz 1996; Schlüter 1994, 46ff). In religiösen Bildungsprozessen wird es zunehmend darum gehen, 'strukturbildend' zu arbeiten, d. h., Kommunikationsmilieus zu stiften, in denen lebenspraktische Fragen und Sinnsuche mit substantieller Religion zusammenkommen (Fischer/Schöll 1996).

Neokonservative Strömungen wollen zu vormodernen Sicherheiten zurückkehren und das Individuum in festgefügte Ordnungen und unbezweifelbare Werthaltungen einbinden (Nunner-Winkler 1991, 113ff). Dieser Weg kann in begrenztem Umfang erfolg-

reich sein. Postmodernen sind Gedanken wie Einheit und Zusammenhang fremd. Sie erklären das Ende des Individuums und bestreiten den Wert der Vernunft. Auch sie werden eine gewisse Gefolgschaft auf dem Weg in das heterogene Chaos haben. Die religionspädagogische Aufgabe liegt m.E. darin,

- weder der Illusion anzuhängen, es gäbe einen Weg zurück in eine vormoderne religiöse Sicherheit für alle;
- noch zu kapitulieren, weil die christliche Tradition innerhalb der postmodernen Heterogenität keinen Platz mehr hätte;
- sondern in der Durcharbeitung des Subjektiven zu zeigen, daß und wie die elementaren Themen der christlich-religiösen Tradition anschlussfähig sind (vgl. *Religiöse Erziehung in der Pluralität* 1998).

III. Subjektbezug: Religionspädagogische und -didaktische Herausforderungen

Ich möchte abschließend zumindest drei Bereiche ansprechen, in denen die Religionspädagogik vor „Weichenstellungen“ hinsichtlich der Konzeptualisierung ihres Subjektbezugs steht.

1. *Kommunikationstheoretische Weichenstellung: Von der instrumentellen zur verständigungsorientierten Kommunikation*

Nach dem Kommen und Gehen einer Vielzahl von „Bindestrich-Didaktiken“ hat seit einiger Zeit der Kommunikationsbegriff erkennbar an Bedeutung gewonnen (vgl. Feifel 1995). Der Kommunikationsbegriff ist zunächst einmal sehr alltäglich. Immer und überall wird kommuniziert. Genauer besehen ist die Unterscheidung zwischen „instrumentell“ und „verständigungsorientiert“ von weitreichender Bedeutung. Man hat erkannt, daß in (religiösen) Lernprozessen Kommunikation vor allem „instrumentell“ eingesetzt wird. Zugespitzt könnte man sagen: Instrumentelle Kommunikation findet statt, wenn es darum geht, einen bestimmten Inhalt in die Köpfe und Herzen der Schüler zu transportieren. Sie dient der Erreichung bestimmter Lernziele (vgl. Ziebertz 1996). Eine Konsequenz ist: Schüler sind vor allem Empfänger von Informationen!

Sicher, Kommunikation ist ein Instrument. Aber sie ist mehr! Heute haben wir es zunehmend mit dem Problem zu tun, was geschehen soll, wenn der Stoff keine Evidenz und keine fraglose Selbstverständlichkeit für die Schüler besitzt. Dann reicht ein instrumentelles Verständnis von Kommunikation nicht aus.

- Wir werden mit einer solchen Situation konfrontiert durch Säkularisierungsprozesse, von der das kirchlich vertretene Christentum besonders betroffen ist (Entkirchlichung). Dieser Prozeß ist ambivalent: Wir sehen auch, daß sich christliche Religionspraxen verselbständigen und daß an den Rändern der Kirche oder außerhalb eine neue Religiosität entsteht und zum Teil ein vitales Leben erfährt.
- Wir sind zunehmend mit religiöser Pluralität konfrontiert. Diese wird zwar durch den konfessionellen Unterricht formal begrenzt, aber dennoch ist ein weltanschaulicher Plural faktisch präsent. Die Kenntnis des Plurals der Religionen bzw. Weltanschauungen verschärft die Frage, welche die „Wahrheit“ besitzt, wenn mehrere behaupten, den erlösenden Heilsweg für die Menschheit zu kennen.

- Wir haben den Individualisierungsprozeß angesprochen. Früher definierte die kirchliche Religion den Lebenslauf und die Alltagswelt der Menschen. Heute bestimmt die individuelle Biographie, welchen Zugang der einzelne zur Religion sucht.

Wo ein geteiltes Bewußtsein von fraglos vorgegebenen gültigen religiösen Traditionen schwindet, kommt der *soziale* Charakter von Kommunikation in den Blick. Deren Leistung liegt darin, *Verständigung* herbeizuführen. Verstehen richtet sich nicht nur auf das „Verstehen des angebotenen Inhalts“ – in diesem Fall wäre Kommunikation „Mittel“ – sondern auch darauf, *wie* Schüler von ihrer je eigenen Biographie her *religiös Verstehen*. Kommunikation verliert den Charakter einer Technik, Kommunikation ist selbst das Ziel. Kommunikation ist sinnstiftendes und sinnerhaltendes Handeln (Ziebertz 1990, 48ff). Ihr emanzipatorischer Wert liegt darin, daß Schüler an der Produktion von *Bedeutungen* beteiligt werden.

Im Rahmen der Subjektorientierung der Religionspädagogik steht die Verarbeitung der Einsicht an, in Schülern nicht nur Empfänger fertiger Interpretationen zu sehen, sondern Autoren von Interpretationen. Sie sollen als Fragende und Suchende selbst „hermeneutisch“ aktiv sein können. In diesem Fall kann sich der Unterricht nicht mehr anders als *dialogisch* vollziehen. Dann geht es um die *vielen* Wege des Verstehens von Tradition *und* Lebenswelt – und *Kommunikation* im Klassenzimmer ist weder ein nachgeordnetes Problem, noch nur Mittel oder Methode. Kommunikation dient dem Verstehen und der Verständigung.

Für Klaus Schaller gibt es keinen „Urgrund“, dem eine verbindliche Regel über das, was sein soll (Sinn), entspringen könnte. Wir sind verurteilt zu Sinn. Regeln werden nicht vorgefunden, sondern hervorgebracht – als Prozeß gemeinsamer Sinnverständigung: durch Kommunikation. Wir sind in diesen Prozeß verwickelt, bevor wir es wissen. Wir können ihm nicht entfliehen, wir sind verurteilt zu Sinn. „Wenn das so ist“, so Schaller (1991, 92), „erhält die Erziehung eine neue Dimension. Da geht es nun nicht mehr allein um Mitteilung von Fakten und Vermittlung von vorgefundenen Sätzen (Normen), sondern darüber hinaus und vielleicht noch zuvor ... um Hervorbringung von Sinn welcher für die an der Hervorbringung Beteiligten (Lehrer und Schüler) als Stück ihrer Selbst von ihnen nicht zu trennen und auch um ihrer selbst willen verbindlich ist.“

2. Didaktische Weichenstellung: Vom Stoffmaterialismus zur konstruktivistischen Didaktik

In der Reflexion über den Subjektbezug der Religionspädagogik treten die Schüler stärker als Akteure in den Blick. Als besondere Herausforderung für die Weiterentwicklung der Religionsdidaktik kann der Konstruktivismus gelten. Freilich ist genauer zu prüfen, in welchem Umfang dies geschehen kann. In seiner *radikalen* Form negiert der Konstruktivismus die Möglichkeit, daß es Objektives gibt. Überspitzt gesagt, hat in dieser Vorstellung Religion als „Tradition“ keinen eigenen Wert. Wert hat das, was Menschen als Religion „erkennen“. *Mildere* Varianten – denen sich Religionsdidaktiker wohl eher anschließen können – konzentrieren sich auf die Wechselbeziehung zwischen den „erkennenden Subjekten“ und den „außer-subjektiven Realitäten“. Die kon-

struktivistische Perspektive lenkt also den Blick auf die Weise, wie die Schülerinnen und Schüler – von ihrer Lebenswelt her – religiöse Bedeutungen entwickeln. In dieser Perspektive geht es nicht um Schemata der „Informationsübertragung“, sondern um solche der „Aneignung“. Der Sorgfalt für die Aufbereitung der Antworten wird die Notwendigkeit einer Hermeneutik des Fragens zur Seite gestellt.

War die traditionelle Didaktik auf Inhalte fokussiert und verstand sie Wissen als spiegelbildliche Präsenz der Inhalte in den Schülern, legt die konstruktivistische besonderen Wert auf die vielen „Brillen“, mit denen der Inhalt angeschaut wird. Damit bildet sie einen Gegenpol zum oft gepflegten „Stoffmaterialismus“. Die konstruktivistische Didaktik fragt nach dem „erkennenden Umgang“ der Lernenden mit Religion. Die Produktivität dieses Ansatzes für religiöses Lernen kann sich vor allem im Umgang mit Metaphern, Gleichnissen und Parabeln zeigen. Diese religiösen Sprachformen beherbergen einen Überschuß an Sinn, den es von den unterschiedlichen Alltagserfahrungen her aufzuschlüsseln gilt (zu den einzelnen Bausteinen dieser Didaktik vgl. Siebert 1994).

Die innovative Bedeutung dieser Perspektivenerweiterung ist nicht zu überschätzen. Lange Zeit versuchte sich der Religionsunterricht in Analogie zu anderen Fächern zu profilieren, indem er wie diese, „harte Fakten“ behandelte. Man kann auf diese Weise über die Geschichte religiöser Traditionen sprechen, über ihre Stifter, ihre Lehren, Bräuche, usw. Gegenstand war die „objektive Welt“ der Religionen. Watzlawick nennt sie die Wirklichkeit *Erster Ordnung*. Die Wirklichkeit *Zweiter Ordnung* besteht aus den Bedeutungen, die wir Erscheinungen aus der ersten Wirklichkeit beimessen. Während Watzlawick meinte, daß es sowohl die Wirklichkeit erster als auch zweiter Ordnung tatsächlich gibt, ist für den Konstruktivismus die Wirklichkeit erster Ordnung eine Fiktion: sie ist das Ergebnis unserer Hervorbringungen.

Wie weit wir der konstruktivistischen Didaktik folgen wollen und können, ist bisher noch kaum bedacht worden. In jedem Fall formuliert sie eine Herausforderung, zu der die Religionsdidaktik Stellung nehmen muß. Die konstruktivistische Didaktik rückt die Selbsttätigkeit der Schüler neu in den Blick. Sie zeigt, daß *Lernen* nicht nur die Kehrseite von *Lehren* ist (also nicht nur Reaktion, Rezeption, Informationsverarbeitung), sondern daß es sich in hohem Maße um eine Selbst-Tätigkeit der Schüler handelt. Lehrer schaffen die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden (vgl. Wardekker/Miedema 1997. Ihre Aufgabe liegt stärker im „Animieren“ anstatt im „Belehren“ (vgl. Siebert 1994). Sie entwickeln Deutungsangebote. Ob die Angebote *bedeutungsvoll* sind, ist abhängig von ihrer Anschlußfähigkeit an die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Das zu Entdeckende besteht nicht unabhängig von den Entdeckenden (vgl. das Eingangszitat von Rahner).

3. Theologisch-hermeneutische Weichenstellungen: Von der Antwort-Theologie zu einer dialogischen Theologie

Die Theologie hat nach dem II. Vatikanischen Konzil (von einigen Vorläufern abgesehen) die Einschätzung der Subjektivität als Störfaktor überwunden. Es wurde deutlich, daß die Geschichte der christlichen Religion und der Versuch, die Offenbarung zu ver-

stehen, selbst zutiefst dialogisch angelegt ist. In diesem Sinn schreibt Bischof Karl Lehmann: „Es gibt [...] einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben. Die göttliche Offenbarung hat selbst eine dialogische Gestalt“ (Lehmann 1994, 14). Was wir also von der Selbstoffenbarung Gottes sagen können, entspringt immer einer interpretativen dialogischen Haltung: der Haltung des Verstehenwollens. Das heißt aber auch, daß das Verstehenwollen gegenüber der Selbstoffenbarung immer ein Fragment bleibt – das heißt nicht, daß die Selbstoffenbarung selbst Fragment *ist* (Schillebeeckx 1990, 209ff). Dies ist eine zentrale Einsicht. Sie besagt nämlich auch, daß die Subjektivität, die alle Verstehensversuche kennzeichnet, die Selbstmitteilung Gottes in der Geschichte nicht antastet. In dem Maße, wie dieser Zusammenhang ins Blickfeld rückt, ist die „Vermittlungsfrage“ in der Religionspädagogik nicht mehr nur als ein methodisches Problem zu behandeln. Sie wird zu einem hermeneutischen Problem (vgl. Zwergel 1995). Für die Religionspädagogik ist eine Theologie interessant, die es sich selber zur Aufgabe macht, die Alltagswelt als wichtiges Datum in den Erschließungshorizont der christlichen Botschaft aufzunehmen (Luther 1992). Es gibt inzwischen eine Reihe solcher Subjekttheologien, die zeigen, daß ein kommunikatives Aufgreifen der Lebenswelt nicht etwa bedeutet, die Gültigkeit des Evangeliums der individuellen Befindlichkeit anheim zu stellen. Sie zeigen vielmehr, daß die vielfältigen Möglichkeiten der Erschließung des lebensbedeutsamen Verständnisses der christlichen Tradition immer an die Vielfältigkeit der jeweiligen soziokulturellen Voraussetzungen gebunden bleibt (Drehse 1994, 267f). Und je deutlicher diese Bindung thematisiert wird, desto höher sind die Chancen, daß religiöses Lernen im Religionsunterricht dazu beiträgt, daß Schüler etwas Lebensbedeutsames entdecken können.

Schluss

Nach einem so intensiven Insistieren auf die Subjekte kann die Frage auftauchen, ob denn nicht auch Kritisches, vielleicht Negatives zum Subjekt gesagt werden müßte. Sicher, es gäbe auch Kritisches zu sagen. „Subjektivität“ soll nicht zum neuen Fetisch werden. Angesichts der am Beginn zitierten historischen Beispiele scheint mir das hier gewählte Insistieren jedoch gerechtfertigt. Dietrich Rössler schreibt in seiner Praktischen Theologie (1986): „Die letzte Absicht aller Handlungen im Namen des Christentums gilt dem einzelnen Menschen“, es geht um „die Seligkeit des einzelnen“. Und er findet dafür zahlreiche biblische Belege. Es ist der einzelne Mensch, den Gott bei seinem Namen gerufen hat. Die Religionspädagogik hat in der Konzeptualisierung ihrer Hinwendung zu den Subjekten religiöser Bildung viele Modelle ausprobiert; sie war mit manchen erfolgreich, mit anderen ist sie gescheitert. Wie auch immer: Die Frage eines angemessenen Subjektbezugs bleibt ein prominenter Punkt auf der religionspädagogischen Agenda.

Literatur

- Arnold F.X. (1948), Dienst am Glauben. Freiburg
 Beck U. (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt

- Blankertz H. (1982), *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar
- Bucher A.A. (1996), in *Concilium* 32 (1996), 141-147
- Bucher A.A., *Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Wirklichkeit*. In: *Diakonia* 29 (1998) 5, 311-318
- Comenius-Institut (1996) (Hrsg.), *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh
- Drehsen V. (1994), *Wie religionsfähig ist sie Volkskirche? Sozialisations-theoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis*, Gütersloh
- Dubach A./Krüggeler M./Voll P. (1989), *Religiöse Lebenswelt junger Eltern*, Zürich
- Dubach A. (1993), *Bindungsfähigkeit der Kirchen*. In: Dubach A./Campiche R.J. (Hrsg.), *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz*, Zürich
- Ebertz M.N. (1988), *Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familien-Religiosität*. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): *Wie geht's der Familie?*, München, 403-413
- Englert R. (1993), *Die Korrelationsdidaktik am Ende ihrer Epoche*. In: G.Hilger/G.Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits?* München, 97-110
- Feifel E. (1995), *Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik*; in: H.-G.Ziebertz/W.Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 86-110
- Fischer D./Schöll A. (1996), *Glauben Jugendliche anders? Zur Bedeutung von Religion in der Lebenspraxis Jugendlicher*. In: *Katechetische Blätter* 121(1996)1, 4-14
- Gabriel K. (1994), *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*. In: Brück M. von/Werbick J. (Hrsg.), *Traditionsabbruch. Ende des Christentums*, Würzburg, 77-100
- Habermas J (1988), *Nachmetaphysisches Denken*, Frankfurt
- Hermans H.J.M. (1992), *Telling and Retelling One's Self-Narrative: A Contextual Approach to Life-Span Development*. In: *Human Development* 35 (1992) 6, 361-375
- Herrmann U. (1979), *Die Pädagogik der Philanthropen*. In: Scheuerl H. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik I*, München, 135-158
- Hirscher J.B. (1831), *Katechetik*, Tübingen
- Krüggeler M. (1993), *Insel der Seligen. Religiöse Orientierung in der Schweiz*. In: Dubach A./Campiche R.J. (Hrsg.), *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz*, Zürich
- Lehmann K. (1994), *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute* (hrsg. vom Sekr. der DBK), Bonn
- Luckmann Th./Döring H./Zulehner P.M. (1981), *Anonymität und persönliche Identität*. In: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft* (Enzykl. Bd 25; hrsg. von F.Böckle u.a.), Freiburg, 5-38
- Luhmann N. (1989), *Individuum, Individualität, Individualismus*. In: Ders., *Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft III*, Frankfurt, 149-258
- Luther H. (1992), *Religion und Alltag*, Stuttgart
- Meijer W.A.J. (1994), *The plural self: a hermeneutical view on identity and plurality*. In: *British Journal of Religious Education* 17 (1994) 2, 92-99

- Mette N. (1994), Religionspädagogik, Düsseldorf
- Nastainczyk W. (1995), Christsein lernen von und mit Kindern. Religionspädagogische Beiträge 35/1995, 43-56
- Nave-Herz R. (1994), Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt
- Nunner-Winkler G. (1991), Ende des Individuums oder autonomes Subjekt? In: Helsper W. (Hg.), Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen, 113-129
- Prokopf A./Ziebertz H.-G. (2000), Abduktive Korrelation. Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: Religionspädagogische Beiträge 44/2000, 19-50
- Rahner K. (1967), Schriften zur Theologie VIII. Einsiedeln u.a.
- Religiöse Erziehung in der Pluralität* (1998), Forschungsprogramm am Lehrstuhl für Kath. Religionspädagogik an der Universität Würzburg (<http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik>)
- Rössler D. (1986), Praktische Theologie. Berlin
- Schaller K. (1991), Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik in der Pädagogik der Kommunikation. In: Bildung und Erziehung 44 (1991) 1, 87-99
- Schillebeeckx E. (1990), Menschen, die Geschichte von Gott, Freiburg
- Schlüter R. (1994), Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problem-
anzeige. In: Ders. (Hrsg.), Ökumenisches Lernen und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Lembeck, 27-53
- Siebert H. (1994), Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt
- Skeie G. (1994), Plurality and pluralism: a challenge for religious education. In: British Journal of Religious Education 17 (1994) 2, 84-91
- Thalhofer F.X. (1899), Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland. Freiburg
- Tzscheetzsch W./Ziebertz H.-G. (1996) (Hrsg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München
- Wardekker W.L./Miedema S. (1997), Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformation. In: Curriculum Inquiry 27 (1997) 1, 45-61
- Watzlawick P./Beavin J.H./Jackson D.D. (1980), Menschliche Kommunikation, Bern e.a.
- Weidmann F. (1997), Didaktik des Religionsunterrichts (Neuausgabe), Donauwörth
1997
- Ziebertz H.-G. (1990), Moralerziehung im Wertpluralismus, Weinheim/Kampen
- Ziebertz H.-G. (1993), Sexualpädagogik in gesellschaftlichem Kontext. Weinheim/Kampen
- Ziebertz H.-G. (1996), Kommunikation. In: Gross E./König K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Regensburg, 39-48
- Ziebertz H.-G. (1997), Die Foerstergefahr. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Religionspädagogische Beiträge 39/1997, 195-214

- Ziebertz H.-G. (1999a), Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart (Kohlhammer Verlag)
- Ziebertz H.-G. (1999), Geschichte der Religionspädagogik (unveröff. Ms.), Würzburg
- Zwergel H.A. (1995), Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 10-27

Herbert A. Zwergel

Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt.

Herausforderung an den Religionsunterricht¹

0. Gliederung

Menschsein und Glauben vollziehen sich unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen (1). Diese sind zu reflektieren, bleibt doch der Religionsunterricht davon nicht unberührt. Auf ihn wirken die Erfahrung der Präsenz von Religion und Kirche in der umgebenden Gesellschaft (2) sowie die religiöse Sozialisation (3). Heranwachsende antworten darauf mit vielfältigen Ausdrucksformen von Religiosität (4), welche durchaus zur Hoffnung Anlass geben, dass in der nachwachsenden Generation Sinnstiftung weiterhin gelingen kann. Der Religionsunterricht in der Schule kann solche Prozesse theologisch begründet und pädagogisch verantwortet unterstützen (5).

1. Zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation

Vorbemerkung: Ich gehe davon aus, dass wir – Sie hier im nachkommunistischen Polen und ich im wiedervereinten Deutschland – uns in einer gesellschaftlichen Situation befinden, deren Gemeinsamkeiten, aber auch Ungleichzeitigkeiten und Entwicklungstendenzen zu reflektieren für Religionspädagogik wichtig ist. Gemeinsames gründet in christlichen und kulturellen Wurzeln, in schmerzhaften Erfahrungen (von polnischen Teilungen bis zum Überfall auf Polen zu Beginn des Zweiten Weltkrieges), aber auch im erhofften Zusammenleben im gemeinsamen Haus Europa. Vermutlich unterscheiden sich die Entwicklungsperspektiven für beide Länder nicht wesentlich, auch wenn eine gewisse Ungleichzeitigkeit durch unterschiedliche Entwicklungsschritte und Geschwindigkeiten im (post-)industriell-kommunikativen Komplex und in der gesellschaftlichen Wertstruktur nicht zu verkennen ist. Meine Frage lautet: Was folgt aus der gegenwärtigen Situation für die gesellschaftliche Präsenz von Glaube und Kirche, für die Lebensgestaltung und Sinnarbeit vor allem der Heranwachsenden und für die Aufgaben des Religionsunterrichts?

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind die m.E. gleichen gesellschaftsstrukturellen Entwicklungen, denen sich beide Gesellschaften kaum entziehen können: Beschleunigte Entwicklung in Richtung Informationsgesellschaft, Globalisierung und im Gefolge Individualisierung, mit dem Risiko neuer Benachteiligung von gesellschaftlichen Gruppen nach dem Grad der Partizipation an diesen Prozessen.

Informationsgesellschaft: Der rasante, gewinnorientierte, ja aggressive Ausbau der Informationsmedien (Telekommunikation, Internet) wird in den entwickelteren Gesellschaften sehr bald alle Informationen für die verfügbar machen, die über die Zugangsvoraussetzungen technischer und persönlicher Art verfügen; da dies längst nicht alle sind, führt dies zu neuen Ungleichheiten. Für Bildungsprozesse ergeben sich neue Herausforderungen, besonders der Sichtung und Bewertung von Informationen, bis

¹ Vortrag am Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Christliche Pädagogik (Prof. Dr. hab. Jerzy Ba-growicz, Uniwersytet Nikolaja Kopernika, Torun, Polen, am 7. November 2000.

hin zur Bewältigung der Entsinnlichung von Erfahrung durch computerbasierte Wissensbestände und virtuelle Welten.

Globalisierung: Das kritischste Moment der Globalisierung ist nicht die weltweit zugängliche Information, auch nicht so sehr die weltweit gespannte Konkurrenz um die Ressourcen, sondern die freie Fluktuation des Kapitals um unseren Globus. Die Kapitalflüsse sind derzeit nur von Gewinnmaximierung gesteuert. Wenn es nicht gelingt, über internationale Steuerungsmechanismen eine Mindestkontrolle über dieses frei vagabundierende Geld zurückzugewinnen, können Volkswirtschaften ausschließlich durch Kapitalentzug über Nacht ins Chaos gestürzt werden, mit gravierenden Folgen vor allem für die Systeme Bildung, Krankenversorgung und Altersvorsorge. Hier ist politisches Handeln einzufordern; Politik darf sich nicht schlicht der Globalisierung unterwerfen.

Individualisierung: Mit dem Schwinden gesellschaftlich verankerter allgemeiner Sinnwelten und subjektiv orientierender Sozialisationskontexte sowie dem daraus folgenden Zwang jedes einzelnen zur Entscheidung in fast allen Lebensbereichen lösen sich auch herkömmliche Lebensmuster als Identitäts- und Lebenslauf-Bilder auf. Daraus folgen Privatisierung, vor allem aber Individualisierung der Lebenskonzepte: Jede und jeder einzelne wird zum Schmied des eigenen Glücks. Als Beispiel hierfür können Muster des Zusammenlebens genannt werden: traditionelle Ehe und Familie, aufeinander folgende Ehen mit Eltern und Kindern aus verschiedenen Beziehungen, „Ehe“ ohne Trauschein, Single-Existenz, *living-apart-together*, Wohngemeinschaft, Lesben- und Schwulen-Paare. Das entscheidende dabei ist, dass für die Wahl oder nicht-Wahl einer Lebensform keine Sanktionen mehr folgen; auch Kirchenaustritt gilt gesellschaftlich als normal.² Alles ist *gleich gültig*, gleich wichtig, aber ganz schnell auch *gleichgültig*, sprich: egal, mit der Folge, dass Menschen kaum noch nach außen darstellen, was ihnen besonders wichtig ist, weil dies ja kaum jemanden interessiert. Sie handeln einfach entsprechend ihren Entscheidungen, reden aber nicht mehr darüber. Eine Wirklichkeit aber, die nicht mehr besprochen wird, wird brüchig und verschwindet langsam. Dies hat gravierende Folgen für die Orientierung Heranwachsender, die kaum noch in eine wertkritische Auseinandersetzung (s.u.) verwickelt werden und selbst vor der Aufgabe von Flickenteppich-Identität (patchwork-identity) und Biographie-Bastelei (bricolage) stehen.

Globalisierungsverlierer: Wenn man in die Werbung hineinhört oder Börsennachrichten schaut, scheint es im Zusammenhang von Globalisierung und Individualisierung nur Gewinner zu geben: Endlich stehen allen alle Informationen zur Verfügung, endlich kann jeder in Freiheit seine Lebensformen selbst wählen und jenseits jeder Bevormundung gestalten. Es zeigt sich aber, dass das Ergreifen dieser Möglichkeiten – ob es Chancen sind, kann sich nur im Einzelfall erweisen³ – persönliche und materielle Res-

² Vgl. K.-F. Daiber, Die Zukunft der Volkskirche. Einige Vermutungen aus soziologischer Perspektive nicht nur den Protestantismus betreffend, in: *Lebendige Seelsorge* 37 (1986), 192-200.

³ R. Hitzler/A. Honer, Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung, in: U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/M 1994, 307-315, 307: „Diese biographischen Freisetzung zeigen sowohl einen Gewinn an – den Gewinn an Entscheidungschancen, an individuell wählbaren (Stilisierungs-)Optionen – als auch einen Verlust – den Verlust eines schützenden, das Dasein überwölbenden, kollektiv

ourcen voraussetzt, über die bei weitem nicht jeder verfügt. Bei den persönlichen Ressourcen sind es besonders die, die über einen geringeren Bildungsgrad verfügen, bei den materiellen Ressourcen besonders kinderreiche Familien, die an dem neuen Segen nicht partizipieren können und als Globalisierungs- und Individualisierungsverlierer einer neuen Armut entgegen gehen – bereits hier in den modernen Gesellschaften, aber vor allem scharf getrennt in den sog. Entwicklungsländern.

Die Generation der heute über 40jährigen ist *mit diesem Übergang konfrontiert*, von dem aber nur wenige Aspekte reflektiert werden können: Neben den Veränderungen in Arbeitswelt und Alltag macht uns Älteren – Eltern, Lehrer oder Erzieher, die wir uns mit einer nach überkommenen Wertmustern herausgebildeten „sicheren Identität“ erfahren – die Begegnung mit den „bunt-kreativen Patwork-Identitäten“ Probleme, wir empfinden sie oft als Provokation: „diffus, chamäleonhaft und ´ohne Tiefe´ erlebt, als modische Varianten der Anpassung an die bestehenden Verhältnisse“⁴. Ich selbst erfahre mich hier durchaus ambivalent: Theoretisch weiß ich durchaus, dass jungen Erwachsenen oft kaum etwas anderes übrig bleibt, als zusammenzubasteln, was sich an Lebensmöglichkeiten zeigt, weil verlässliche Planung auf der Basis selbst einer guten Berufsausbildung selten möglich ist; irgendwie kommen sie schon durch. Begegne ich aber einem solchen Menschen, der dies tatsächlich tut, der sich Zeit läßt, herauszufinden, was es neben Berufsanforderung noch gibt, der sich durch eine biographische Auszeit (Moratorium) die Erfüllung eines Wunsches gönnt, auch wenn er nicht zielstrebig in eine Berufskarriere einzumünden scheint – dann also erfahre mich als ungeduldig, messe ihn an meinen Wertvorstellungen, werte ihn sogar als faul oder nicht belastbar ab, so dass der mögliche Eigenwert der anderen Entscheidung gar nicht in den Blick kommt.

Wir rühren hier an unsere *Einstellung zu Pluralität*, zum Anderssein des Anderen. Der innengeleitete, prinzipienorientierte Mensch traditionellen Musters stellt die Wahrung der Prinzipien häufig über konkrete Erfahrungen und die Erscheinungsweise der einzelnen Person; er steht damit dem autoritären Charakter nahe. Demgegenüber sieht Heiner Keupp „in den zeitgenössischen Identitätsmustern ein bedeutsames *Potential für eine kritische Eigenständigkeit* (Hervorh. H.Z.). Ich sehe in ihnen durchaus auch ein hoffnungsvolles Potential der sozialen Erneuerung. Der klassische Sozialcharakter, der ´Prinzipienmensch´, hat seine Autonomie ganz wesentlich aus der Konkurrenz zu anderen entwickelt, zum eigenen Vater, zu anderen im Leistungskampf um die Plätze an der Sonne. ... In den neuen Identitätswürfen ist dieser Konkurrenzgesichtspunkt wesentlich weniger dominant, und die kommunikative Verbindung mit anderen hat einen deutlich höheren Stellenwert.“⁵

Hier wird eine *Umorientierung* deutlich: Sie ist von der Einstellung getragen, den Heranwachsenden in ihrer Situation etwas zuzutrauen, und zugleich von dem Gefühl: es wird in solchem hoffenden Zutrauen und identifizierenden, zugleich wertkritischen

und individuell verbindlichen Sinn-Daches.“ – Ich beziehe mich durchgängig auf „Riskante Freiheiten“, weil hier leicht zugänglich die relevanten Theorie-Aspekte diskutiert werden; vgl. aber auch H.-G. Ziebertz in diesem Band.

⁴ Heiner Keupp, Ambivalenzen postmoderner Identität, in: Riskante Freiheiten, 336-350, 346.

⁵ Ebd.

Begleiten von Entwicklungen etwas für die Menschen gutes herauskommen. Biblisch gesprochen: „Sorgt euch nicht!“

Gibt es für solche Zukunftshoffnung gesellschaftsstrukturelle Stützen? Dass es hier noch mehr um Hoffnung als bereits um Wirklichkeit geht, zeigt der Blick auf die Integrationsfähigkeit hochindividualisierter Gesellschaften: Diese können nicht mehr durch einen problematisch gewordenen Werte-Kosmos und auch nicht durch verbrauchs- und konkurrenzorientierte Teilhabe am Wohlstand integriert werden. Integration und Zusammenhalt sind aber unverzichtbar, will ein Gemeinwesen nicht zerfallen und möglicherweise in Barbarei⁶ abgleiten. Integration scheint deshalb nur noch möglich, „wenn es gelingt, die Menschen für die Herausforderung zu mobilisieren und zu motivieren“ (Hervorh. H.Z.), die im Zentrum ihrer Lebensführung präsent sind (Arbeitslosigkeit, Naturzerstörung usw.). ... Integration wird hier also dann möglich, wenn man nicht versucht, den Aufbruch der Individuen zurückzudrängen – sondern wenn man, im Gegenteil, daran anknüpft und aus den drängenden Zukunftsfragen neue, politisch offene Bindungs- und Bündnisformen zu schmieden versucht: *projektive Integration*.⁷

Da es Kraft braucht, diese Herausforderung aufzunehmen, ist das Ergebnis ungewiss: „Nachtraditionale Gesellschaften können nur im Experiment ihrer Selbstdeutung, Selbstbeobachtung, Selbstöffnung, Selbstfindung, ja Selbsterfindung integrierbar werden. Ihre Zukunft, Zukunftsfähigkeit, Zukunftsgestaltung ist der Maßstab für ihre Integration. Ob dies gelingt, bleibt allerdings fraglich. Vielleicht erweist sich am Ende doch, daß Individualisierung und Integration einander tatsächlich ausschließen?“⁸

Es gibt aber *Ankerpunkte für die gesuchte Zukunfts- als Hoffnungsfähigkeit*. Sie zeigen sich z.T. schon in konstruktiven Veränderungen z.B. in der Arbeitswelt ab. „Vielleicht könnte die moralische Qualität von Arbeit – das meint: die Berücksichtigung von Sinnbezügen, das Interesse am Erhalt der inneren und äußeren Natur und die Herstellung diskursiver Kommunikation in der Arbeit – ein derartiger Kristallisationspunkt sein. Keine Belege, wohl aber erste Indizien, daß es dafür subjektive Voraussetzungen gibt, sind die Befunde über die beträchtliche ökologische Sensibilität von Arbeitern und hochqualifizierten Industrieangestellten... oder die Hinweise ... über die Entstehung eines postkonventionellen Moralbewußtseins...“⁹

Aber auch in der individuellen Lebensgestaltung gibt es Anknüpfungspunkte, wenn beobachtet wird, dass immaterielle Gesichtspunkte für Lebensqualität eine zunehmende Rolle spielen: „Zum Beispiel, daß die Verfügbarkeit über 'eigene Zeit' höher bewertet wird als mehr Einkommen und mehr Karriere, weil Zeit der Schlüssel ist, der das Tor zu den Schätzen aufschließt, die das Zeitalter des eigenen Lebens verspricht: Gespräch, Freundschaft, Für-sich-sein, Mitgefühl, Spaß usw.“¹⁰

⁶ U. Beck, Nationalismus oder das Europa der Individuen, in: Riskante Freiheiten, 466-481, 478f.; vgl. aber schon den Horizont Kritischer Theorie bei Th.W. Adorno und M. Horkheimer.

⁷ Riskante Freiheiten, 34f.

⁸ Ebd., 36.

⁹ M. Baethge, Arbeit und Identität, in: Riskante Freiheiten, 245-261, 253f.

¹⁰ U. Beck, Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, in: U. Beck (Hg.), Kinder der Freiheit, Frankfurt/M 1997, 9-33, 18.

Sowohl auf der gesamtgesellschaftlichen wie auf der persönlichen Ebene braucht es also eine hohe Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit der Bereitschaft, selbst zukunftsfähig zu werden, d.h. Visionen zu entwickeln, Kräfte zu mobilisieren und bereit für Handeln zu sein. Hierzu ist nötig, was bisher *Bildung der Persönlichkeit, belastbare Identität* geheißen hat. Diese Persönlichkeit und Identität als *post-konventionelle Identität*¹¹ muß sich nun aber, obgleich unter den Verdacht autoritärer Struktur gestellt und freigesetzt wie entblößt von Sinnstützen, unter einem verstärkten Risiko des Scheiterns selbst herstellen, ohne dass wir schon wissen, wie diese Quadratur des Kreises gelingen kann. Damit kehrt das *Wertproblem* auf der persönlichen und gesellschaftlichen Ebene *in seiner unausweichlichsten Form* wieder, ja es ist endlich dort angekommen, wo es hingehört, *in den Entscheidungsraum der Person*: Befreit von den Stützen der Traditionen und Institutionen, wird Wertnahme zur eigentlichen Nagelprobe der Zukunftsfähigkeit nachtraditionaler hochindividualisierter Gesellschaften. In Termini der postmodernen Moderne formuliert, heißt dies: Es geht keineswegs um ein beliebiges *anything goes*. Es geht nach wie vor um Wahrheit und Wert, nur nicht im dogmatisch vorab entschiedenen Modus. Vielmehr wird im Geltenlassen der Wahrheiten der Wahrheitswert als Lebensmöglichkeit herausgearbeitet, ohne dem anderen mit Exkommunikation aus der Diskussion zu drohen. Letztendlich geht es um Gerechtigkeit in einem radiakeln Sinne.¹²

Ein nochmaliger Blick auf Pluralität kann deutlich machen: Als Erfahrung der Gegenwart sollte nicht Pluralität das Problem sein, sondern im *global village* das *mögliche Verschwinden von Pluralität*, ehe sie richtig wahr-genommen ist. Fremdenfeindlichkeit und fundamentalistische Tendenzen sprechen dafür, dass Pluralität als Chance von Lebensmöglichkeiten subjektiv nur schwach verankert ist, wohingegen *Uniformierung* der Lebensbedingungen der Logik des Marktes und der Macht des Geldes entspringt und somit strukturell fast ungebrochen wirksam, ja unausweichlich scheint. Die *Option* lautet also: Vor die Frage gestellt, wem gegenwärtig der Vorrang einzuräumen sei, einem Einheitsbedürfnis oder der Bereicherung durch Vielfalt, ist für Vielfalt zu plädieren. Dabei geht es nicht um Beliebigkeit, eine „Buntheit von Varianten“ (Lyotard), sondern um engagierten Streit um die in der Vielheit beschlossenen Möglichkeiten. Dieser Streit ist nur dann fruchtbar, wenn er auf dem Boden einer rational sich ausweisenden Position geführt wird und *zugleich* den anderen nicht einfach folgenlos toleriert, sondern im Entdecken seines Wertes als Partner ernst nimmt. Darin vollzöge sich ein Schritt voran auf dem Weg zum Menschen und zu einem Mehr an Humanität. Eine solche Bereicherung der Lebensmöglichkeiten durch die verschiedenen Sichtweisen des Lebens könnte für religiöse wie mythische und künstlerische Weltdeutungen ein Doppeltes bedeuten: Im Abrücken von dogmatischen Positionen könnten sie im

¹¹ Vgl. J. Habermas, Individuierung durch Vergesellschaftung, in: Riskante Freiheiten, 437-446, 444: „Eine um alle normativen Dimensionen verkürzte, auf kognitive Anpassungsleistungen reduzierte Ich-Instanz bildet zwar eine funktionale Ergänzung zu den mediengesteuerten Subsystemen; aber sie kann die sozial-integrativen Eigenleistungen, die eine rationalisierte Lebenswelt den Individuen zumutet, nicht ersetzen. Diesen Forderungen würde nur eine *postkonventionelle Ich-Identität* (Herv. H.Z.) genügen. Und diese kann sich nur im Zuge einer fortschreitenden Individualisierung herausbilden.“

¹² Vgl. W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Berlin ⁵1997, 244 u. ö.

Diskurs der pluralen Rationalität wieder ernst genommen werden.¹³ Auch die religiöse Weltdeutung könnte so in ihr Eigenrecht zurückfinden. Der Konjunktiv, ja Optativ erfordert, die Bedingungen hierfür eigens zu reflektieren.

2. Präsenz von Religion und Kirche in der umgebenden Gesellschaft¹⁴

Zunächst hat *Individualisierung*, das Schwinden der Einflüsse von Traditionen und Institutionen, auch vor der Kirche nicht halt gemacht; auch *Glauben* wird zunehmend zur Sinngebungsleistung der Subjekte in Freiheit, freilich „riskant“ zwischen Gelingen und Scheitern. Kirchliche Herrschaftsstrukturen und Denkverbote erzeugen zusätzliche Widersprüche und erschweren für Gläubige konstruktive Lösungen.

Auch als *Institution* sieht sich Kirche mit der Frage konfrontiert, „was geschieht, wenn das Individuum aufhört, die Institutionen zu beglaubigen, die das Individuum beglaubigen“. Die Dauerreflexion der Institutionen interessiert außer den Institutionenkern und Wissensbewahrern niemanden mehr. „Dieses moderne Individuum hat mit den Institutionen, von denen wir Sozialwissenschaftler sprechen, ungefähr soviel zu tun wie ein Bergbauer im Mittelalter mit dem Gott, über den die Scholastiker stritten. ... Dieses banale Individuum hat irgendwo auf dem Weg in die Moderne seinen institutionellen Faden verloren.“¹⁵

Im Blick auf die Aufgabe von Kirche in Geschichte und Gesellschaft, vor allem aber im Blick auf religiöse Vermittlungsprozesse interessieren die *Störungen kirchlicher Präsenz* in der Gesellschaft und in der subjektiven Wahrnehmung besonders.

In der *äußeren Wahrnehmung* gerät kirchliche Präsenz in vielfältige Konkurrenzen: Neben den Kirchen stehen die Glaspaläste der Banken und die Wallfahrtsorte der Kunst als Museen; neben Prozessionen die kommerziell inszenierten Events, ob als *love-parade* oder *rave-party*; neben der liturgisch (mittlerweile auch) inszenierten Papstmesse die professionellere Feier der Eröffnung von (olympischen) Spielen.

Für die *innere Wahrnehmung* spielt die *Besetzung bestimmter Themen* eine bedeutendere Rolle: Bei der Sorge um die Schöpfung als Umwelt konkurriert z.B. Greenpeace, in der Einheit von Programm und Aktion ungleich wirksamer als bloße kirchliche Appelle. Themen, die zu einer bestimmten Zeit von der Kirche konstruktiv vertreten worden sind, wandern im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung in andere Bereiche, werden selbstverständlich und damit nicht mehr mit Kirche assoziiert.

Dies hat zur Folge, dass für die Kirchen oft nur die Themen, für die sich sonst niemand zuständig fühlt, als *unbequeme Einreden* übrigbleiben: Schutz des Lebens; verantwortete Sexualität und Beziehung; Auseinandersetzung mit Schuld und Fehlbarkeit der Freiheit; Einstehen für die Benachteiligten und Armen mit der Bereitschaft zu teilen. Diese Themen zeigen bei den Menschen – nicht nur im Zuge der problematischen Geschichte der Kirche mit den Errungenschaften der Neuzeit (Syllabus und Antimodernisteneid) und den damit (zumindest in Deutschland) einhergehenden eingewurzelt

¹³ Vgl. ebd., 196.

¹⁴ Vgl. F.-X. Kaufmann, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989; K. Gabriel, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, (Q.D. 141) Freiburg/Br.u.a. 1998.

¹⁵ R. Hitzler/E.J. Koenen, Kehren die Individuen zurück?, in: Riskante Freiheiten, 447-465, 460f.

Vorurteilen gegenüber der Kirche – *ambivalente* Wirkungen. Sie verlangen als Einreden von den Menschen: eine Unterbrechung von gewohntem, nicht immer nur unreflektiertem Tun; ein Leiden an der erkannten Situation; schließlich Veränderung liebgewordener Verhaltensweisen unter Aufwendung an Energie, Ressourcen und Arbeit am Charakter. Dem begegnen viele Menschen mit Abwehr, wobei der eigene Abwehranteil nicht erkannt, sondern auf die Kirche negativ projiziert wird.

Kirchenmitglieder, die sich diesen Erwartungen stellen wollen, beobachten bei sich zusätzliche Hemmnisse: Sie erfahren, dass sie als verantwortlich handelnde Menschen in vielen Belangen in der hierarchisch strukturierten Kirche nicht wirklich ernst genommen werden. Sie haben zwar vielfältige Pflichten, aber wenig Mitbestimmungsrechte, was in demokratisch verfassten Gemeinwesen zu unaufhabbaren Widersprüchen führt, besonders da, wo z.B. die Verweigerung von Partizipation im Umgang mit Finanzen und Organisation keineswegs als gottgewollt begründet werden kann. Herrschaftsstrukturen und Machtsicherungsmechanismen der Kirche stehen damit selbst bei gläubigen Christinnen und Christen einer kraftvollen Identifikation und daraus folgender Motivübernahme zu entschiedenem Handeln im Wege. Die so erzeugten *kognitiven und emotionalen Dissonanzen* führen dazu, aus dem Felde zu gehen und seine unverzichtbaren Orientierungen dann ohne Kirche zu suchen. Konkret: Wie sollen Frauen ihr Engagement in der Kirche motivträchtig aufrechterhalten, wenn kaum Hoffnung besteht, dass die Männerkirche ihnen den notwendigen und theologisch auch möglichen Raum öffnet?

Die Frage lautet zumindest für die hier skizzierte gesellschaftlich-subjektive Situation: Wie kann die Gegenwarts- und Zukunftskraft des Glaubens in den Glaubenden vor systembestimmten und motivationsschwächenden Dissonanzen bewahrt werden? Wie kann es für gläubige KatholikInnen, statt an Kirche mitsamt ihren Repräsentanten zu leiden, (wieder) gelingen, Kirche als *gutes inneres Objekt* zu entwickeln und an ihm motivträchtig festzuhalten?

Diese überwiegend emotionale Aufgabe fordert nicht kuschelweiche Problemverdrängung. Die Annahmung der o.g. Themen, die als unbequeme Einreden empfunden werden, ist im Interesse der Humanität unverzichtbar.¹⁶ Die geforderte Überwindung der inneren Dissonanzen bei den Gläubigen kann sich nur im *Verzicht auf autoritäre Vorgabe* und in *Anerkennung der Freiheitsmöglichkeiten der Gläubigen* vollziehen: Ihnen etwas zuzutrauen, ihnen statt mit Mißtrauen und Vorwürfen mit Zutrauen und Anerkennung zu begegnen, heißt: Es wird keineswegs auf Glauben, weder als *fides quae*

¹⁶ Vgl. etwa U. Beck, Nationalismus oder das Europa der Individuen, 479, mit dem Szenario, wenn die globalen Herausforderungen „fabrizierter Unsicherheit“ nicht bewältigt werden: „Hier drohen nicht nur finale Katastrophen, auch die Utopien vom ‚neuen Menschen‘ sind noch lange nicht ausgestanden. Nochmals als Beispiel die Gentechnik: Fast alle erforschen und propagieren wohl diese neuen Techniken in dem festen Glauben, daß die Rassentheorien und ihr eugenischer Wahn auf immer in den Massengräbern des Naziterrors verschwunden sind. Aber die Eugenik, die droht, hat alle Kennzeichen einer finsternen Verschwörung abgelegt und das Kostüm von Gesundheit, Produktivität und Gewinnverheißung angelegt. Sie betritt in weißen Kitteln, mit Forschungsehrgeiz und den guten Absichten der Ärzte ausgestattet, im Willen der Eltern, das ‚Beste‘ für ihr Kind zu tun, die Bühne der Weltgeschichte. Was ist denn so schlimm daran, wenn Eltern ‚gesunde‘ Babies wollen? Wer will schon die genetische Bekämpfung von Erbkrankheiten verhindern? Dies sind Fragen, die einer *klinischen, kommerziellen, privaten Eugenik* die Tore öffnen.“

noch als *fides qua*, und auch nicht auf Werten verzichtet, sie werden vielmehr den Menschen als Fähigkeit und Würde zugesprochen; zugleich werden die Menschen unterstützt, nicht bevormundet, diese Würde auch leben zu können.

Es müßte also gelingen, von der bisherigen, oft blockierenden (Ge-)Wissens-Einrede zu einem Kompetenz anerkennenden Miteinander der Lebensgestaltung zu kommen: mit gleichberechtigten Partnerinnen und Partnern; mit unterschiedlichen Gaben und Kompetenzen; mit gemeinsamem Suchen nach Lösungen. Das Ergebnis wäre ein lebendig verankerter Beitrag im gesellschaftlichen Ringen um das gute Leben. Dann können sich bei den Gläubigen die eigenen konstruktiv-positiven Gestaltungsversuche des Lebens innerlich mit Glauben, Kirche und Zukunft, ja mit Erfahrungen, die Freude machen und Glück bringen, verbinden, statt immer nur in Leidenskontexte verwickelt zu werden. Die anstehenden Zukunftsfragen sind viel zu bedeutsam, als dass ein Zusammenwirken von Institutionen und Subjekten weiterhin durch autoritäre Strukturen verhindert werden dürfte.

Gerade postmoderne Gesellschaften mit dem Risiko allseitiger Beliebigkeit brauchen ein institutionalisiertes Gedächtnis des *humanum*. Kirche kann in diese prophetische Aufgabe einstimmen, wenn sie, statt überwiegend das schlechte Gewissen der Menschen zu sein – mit den skizzierten ambivalenten Folgen –, deren Leben mitgehend begleitet, den Menschen etwas zutraut. Für unsere Kirche kann das bedeuten, von mancher Verdunkelung Gottes in Strukturen der Macht und Herrschaft Abschied zu nehmen und der indirekten Mitteilung Gottes Raum zu geben: „Selig die Trauernden, sie werden getröstet werden.“ Das *passivum divinum* steht hier für Gotteserfahrung im Kontext radikal ernst genommener menschlicher Situation, welche als Gotteserfahrung nicht hergestellt werden kann, sich aber gleichwohl indirekt vollzieht, gleichsam in Ohnmacht mächtig wird. Mit *Evangelii Nuntiandi* heißt dies: Das Zeugnis des Lebens darf dem Zeugnis des Wortes vorausgehen.

Ein solches Verständnis von Kirche plädiert nicht für ein Kontrast-Modell, welches letztendlich von der Abwertung des anderen lebt, mit dem man nichts zu tun haben will, obgleich man ihm zeigen will, wie das wahre Leben aussieht. Die Einsetzung von Kirche in Gesellschaft und Geschichte muß sich mit den Menschen gemein machen; als Sakrament für die Menschen muß Kirche die menschliche Situation in sich aufnehmen, mit allen Spannungen und auch Unsicherheiten, aber auch Gelingendem.¹⁷ Welche künftige Gestalt von Kirche sich daraus ergibt (Emergenz), können wir noch nicht wissen, müssen wir aber im Vertrauen auf den göttlichen Beistand vielleicht gar nicht wissen.

Dieses *Ergebnis* unserer Reflexion *konvergiert* mit dem oben bereits für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung formulierten Einsicht: Der Schritt auf ein Mehr an Humanität erfordert weiterhin Subjekt- und Wertarbeit, jedoch nicht in dogma-

¹⁷ Vgl. M.N. Ebertz, Kirchenmitgliedschaft – ein Tauschverhältnis? In: ThPrQ 145(1997), 132-142, 138: „Während die Funktionsträger der Kirchen den Erfolg ihrer Erwartungen vor allem am Teilnahmeverhalten der Mitglieder und an der Befolgung kirchlicher Normen messen, konzentrieren sich die Erwartungen der Mehrheit der übrigen Kirchenmitglieder um den Gesichtspunkt, ob die kirchlichen Deutungsschemata und symbolischen Handlungen ihnen helfen, zu verstehen und selbst verstanden zu werden, ob sie ihnen helfen, ihre Interaktionen fortzuführen und ihre jeweilige Lebenssituation zu bestehen und festlich zu begehen“ ...“

tisch-autoritativer Vorgabe, die die Subjekte entmündigt, sondern in Anerkennung von Freiheit in Pluralität, die der Würde und Fähigkeit der einzelnen für Gestaltung von Leben und Zukunft Raum gibt, mit diakonisch gestützten förderlichen Strukturen für die Benachteiligten.

Will man die Realisierungschancen gesellschaftlicher und kirchlicher Veränderungen in die skizzierte Richtung einschätzen, muß freilich bedacht werden, dass es bisher auch die anderen gesellschaftlichen Groß-Institutionen wie Parteien, Gewerkschaften und Wissenschaften noch nicht geschafft haben, den gesuchten Übergang zu realisieren, sind sie doch auch weiterhin und weithin noch ihren traditional-autoritativen Handlungsmustern verhaftet. Der Weg von der Konkurrenz zur Kooperation ist auch dort noch weit.

3. Religiöse Sozialisation

Die bisherigen, eher als Grundoptionen formulierten Gedanken sollten sich auch im Kontext religiöser Sozialisation abbilden lassen; nur so können Optionen in die Subjekte „einwandern“. Der hier zur Verfügung stehende Raum läßt aber nur einige skizzenhafte Bemerkungen zu.

Wo die traditionellen Muster religiöser Sozialisation (Riten und Symbole, sakrale Inszenierungen und Katechismuswissen, geschlossene soziale Milieus und intergenerationale Verhältnisse) nicht mehr greifen, müssen sich andere Sozialisations- als „Tradierungs“-Formen herausbilden. Diese können da anknüpfen, wo sich weiterhin die wesentlichen Fragen der Menschen stellen: „... die Kontingenz des menschlichen Lebens stellt jeden einzelnen vor eine Fülle von Problemen, die bewältigt werden müssen, und zwar auch dann, wenn die dafür zur Verfügung stehenden religiösen Symbole nicht mehr in Anspruch genommen werden: das Problem etwa der persönlichen Identität, der Umgang mit Leid, die Frage nach der Gerechtigkeit in der Welt, die Frage nach der Zukunft, die Frage nach dem Menschen im Universum, die Frage nach den letztgültigen Normen, die Frage nach der Verantwortung der Natur gegenüber, die Frage nach der möglichen Verwirklichung von Frieden und Humanität. Was hier in einer nichtreligiösen Sprache thematisiert ist, war in der religiös fundierten Gesellschaft religiöse Thematik. Deshalb ist davon auszugehen, daß die ‚religiösen‘ Probleme bleiben, nur die Sprache sich gewandelt hat, d.h., daß sich die Frage nach den letzten Dingen häufig nicht mehr als religiöse Frage zu verstehen vermag.“¹⁸

Es gibt somit genügend Erfahrungsbereiche, in denen sich für Heranwachsende eine Auseinandersetzung mit Wert-Modellen vollziehen könnte. Wert-Kompetenz als Fähigkeit zur Wertnahme bildet sich aber nur heraus, wo, auch in religiöser Hinsicht, diese Auseinandersetzung an *Wahrnehmung* im Sinne von *Sehen*, vor allem aber auch von *Es gilt* festmachen kann: Wo Werte bzw. Modelle nicht mehr in sozial-emotional dichten Beziehungen (z.B. Familie oder *peer-group*) wahrgenommen werden können, kann man sich weder mit ihnen auseinandersetzen noch diese für sich übernehmen. Wenn aber z.B. bereits für Eltern die früheren bergenden Orientierungen symbolisch-rituellen Charakters geschwunden sind oder wenn die tradierten Antworten in

¹⁸ K.-F. Daiber, Die Zukunft der Volkskirche, 193.

den neuen Herausforderungen nicht mehr greifen, bleibt statt der Darstellung von Werten nur die Darstellung von Unsicherheit oder das Schweigen.

Mir scheint die Hineinnahme der Heranwachsenden in die *Wertarbeit* der Älteren selbst ein Weg zu sein, wobei sich diese traditionellen Lebensalterszuordnungen je nach Problemlage durchaus umkehren könne. Dabei verändern sich Beziehung und Kommunikation: Komplementarität, die auf gegenseitiger Ergänzung und Erhalt von Unterschieden beruht, wird zunehmend in Symmetrie überführt, die sich durch das Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern auszeichnet.¹⁹

Im Übergang von der *Belehrung zur Teilhabe bzw. Partizipation* versuchen z.B. Eltern, ihr Leben stimmig zu gestalten. Sie berieseln aber die Heranwachsenden nicht permanent mit religiösen „Sprüchen“, vielmehr reden sie – mit Kindern in Erzählungen, mit Jugendlichen im Diskurs – in für sie *wichtigen Situationen* des Gelingens oder Scheiterns über ihre Motive, die Quellen ihrer Kraft zur Gestaltung oder zum Neuanfang, hier z.B. der biblischen Botschaft und kirchlicher Gemeinschaft. Dann kommen *biblische Botschaft* und Glaubenswissen nicht abgehoben und belehrend daher, sondern mit *konkreten Lebensfragen verknüpft*, an denen die Heranwachsenden das für Wertnahme unverzichtbare Moment erfahren: Das ist den für mich wichtigen Personen (*significant others*) bedeutsam, das gilt etwas bei ihnen.²⁰

Freilich setzt diese stimmige Verknüpfung von Lebensgestaltung und begleitender Deutung die Überwindung o.g. Dissonanzen und darin der Schweigespirale und des Aus-dem-Felde-Gehens voraus. Es setzt auch voraus, dass die Sprache des Glaubens von einer theologischen Fachsprache als Elite-Sprache zu einer gläubigen Alltagssprache sich wandelt. Sie muß sich verbinden mit entscheidenden Situationen, in denen nicht nur Leid und Schmerz, sondern auch Gelingen und Glückserfahrung deutlich werden; eine Glaubenssprache, die nur Verzicht und Schuldgefühl transportiert, wird kaum die motivationale Kraft befreiender Erfahrungen erschließen, die für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben notwendig ist.

Entsprechend wird diese Glaubenssprache auch nicht am Kriterium der Vollständigkeit der ganzen und gesunden Lehre gemessen werden können. Vielmehr werden die, die in sozial-emotional dichten Beziehungen an ihrem Handeln und seinen Motiven Anteil geben und darin auch einen Weg zu gläubiger Sinnggebung öffnen, für die *eherspärrlichen Schlüsselsituationen* dankbar sein und nicht sogleich den ganzen Katechismus daran hängen: Die Dichte einer existentiell-gläubigen Deutung muß nicht durch weitere Konditionale verwischt werden. Vielmehr darf auch hier darauf vertraut werden, dass mit wenigen Schlüsselerlebnissen ein Zugang für neue Situationen und weitere Herausforderungen eröffnet ist. – Neben Beispielen aus Lateinamerika, aber auch der „Solidarität“ in Polen wären unsere eigenen Lebenskontexte im Blick auf solche

¹⁹ Vgl. P. Watzlawick, Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit“, München/Zürich 1988, 16-30; vgl. auch H.A. Zwergel, Art.: Kommunikation, in: V. Rickers/N. Mette (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik (im Druck).

²⁰ Vgl. H.A. Zwergel, Zur ethischen Erziehung in der Grundschule, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, (Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93) Frankfurt/M 1994, 126-137; inzwischen 4. erw. Auflage 2000.

Schlüsselsituationen entlang den oben genannten weiterhin bestehenden Lebensfragen zu buchstabieren.

Zum Schluß der Überlegungen zur Sozialisation möchte ich noch auf das Konzept *Haltende Umwelt* eingehen: Wird Individualisierung und Subjektivierung bei Erwachsenen im Verhältnis zu den Heranwachsenden als schlichtes Gewährenlassen mißverstanden, führt dies zu Entstrukturierung und einer Entwicklung gleichsam nach dem Muster von Versuch und Irrtum. Besonders die psychoanalytische Psychologie lehrt uns aber, dass Strukturierungshilfen unverzichtbar sind; diese stehen nicht im Widerspruch zur Autonomieförderung, sie sind vielmehr deren notwendige Bedingung. Dem sucht das auf Winnicott zurückgehende Konzept der haltenden Umwelt Rechnung zu tragen.

Haltende Umwelten sind für die psychische Entwicklung und Gesundheit von elementarer Bedeutung und zeichnen sich dadurch aus, daß sie

- zuverlässig in der Nähe sind (Halt und Struktur geben; Grenzen ziehen),
- zum Loslassen ermutigen (entwicklungsförderlicher Impuls),
- in Krisen für Rückzugsmöglichkeiten erreichbar sind.²¹

Nicht nur Kinder und Jugendliche brauchen solche haltenden Umwelten, auch Erwachsene, Menschen in Beziehungen und Arbeitszusammenhängen, ja auch in religiösen und pädagogischen Institutionen.²² Dieses Halten und Aus-Halten ist für die schulische Bearbeitung der immer häufiger auftretenden Aggressionen, die als ein Ausagieren (Re-Inszenierung) traumatischer Erfahrungen verstanden werden können, von grundlegender Bedeutung. Wer den anderen aufgrund einer über Selbsterfahrung und Supervision ermöglichte Reflexion der eigenen Verstrickung²³ aushält, ihn nicht mit eigenen Projektionen überlagert und/oder aus Enttäuschung Beziehung abbricht, ermöglicht dem Kind, vielleicht als Botschaft des Pädagogen zu entziffern und erstmals in seinem Leben zu erfahren: „Ich ertrage Deine Aggressionen, und unsere Beziehung zerbricht nicht daran.“ Nur diese Reaktion ermöglicht es dem Kind, sich nicht erneut unwert zu fühlen, sondern die erfahrene Verlässlichkeit des Pädagogen für seine Entwicklung zu nutzen. Grenzziehung und Halten als Kennzeichen äußerer Strukturbildung sind für die innere Strukturierung unverzichtbar.

4. Ausdrucksformen von Religiosität bei Kindern und Jugendlichen

Auch wenn sich Jugendalter *nach unten* (zur Kindheit hin) wie *nach oben* (zum Erwachsenenalter hin) immer weniger abgrenzen läßt, wäre im Blick auf unsere religionspädagogische Aufgabe nun aufzuzeigen, dass es in der gegenwärtigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auch Anknüpfungspunkte gibt, die es rechtferti-

²¹ Vgl. R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, 211; „Sie muß das Kind sicher halten (Bestätigung und Anerkennung), sie muß zur rechten Zeit loslassen (Hilfe bei der Ablösung, Widerspruch), und sie muß während der schwierigen Zeit in der Nähe bleiben.“

²² Vgl. H.-G. Trescher/U. Finger-Trescher, Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung, in: U. Finger-Trescher/ H.-G. Trescher (Hg.), Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Mainz 1992, 90-116, 111.

²³ Ebd. 100f.

gen, dass die entwickelte positive Option tatsächlich realisiert werden kann. Zwar treten individuelle und kirchliche Religion immer weiter auseinander, aber die individuellen Formen von Religion zeigen deutlich Gestaltungsversuche, die als eigenständige, oben bereits als bedeutsam erkannte Subjektarbeit zu interpretieren sind. Die neueste Shell-Jugendstudie²⁴, die die Situation in Deutschland abbildet, enthält vielfache Hinweise für solche Gestaltungsversuche Jugendlicher *unter erschwerten Bedingungen*.²⁵ Studien über die Situation in Polen könnten dies wahrscheinlich ebenfalls bestätigen. Ich will hier aber das Kirchenverhältnis Jugendlicher als Indikator für die Problemlage und als religionspädagogische Herausforderung heranziehen. Volker Drehsen bemerkt treffend, dass Kirchendistanz nicht auf bestimmte Altersphasen begrenzt ist, dass aber gleichwohl die Lebensphase der Adoleszenz „das Privileg genießt, solche Problemlagen und Möglichkeiten ihrer Bewältigung auf eigene Weise notfalls auch provokativ zum Ausdruck zu bringen und experimentell abzuarbeiten, die recht eigentlich gesamtgesellschaftliche, allgemeinkulturelle Problemlagen und Möglichkeiten widerspiegeln: Jugendreligiosität besitzt Indikationswert für eine defiziente Erwachsenenreligiosität. ... Nicht was Erwachsene ´der´ Jugend für ein Kirchenbild zu vermitteln hätten, wäre dann die Frage, sondern worin sich denn die Unzugänglichkeit und Unzulänglichkeit einer Kirche zu erkennen gibt, auf die immer mehr Jugendliche und mit ihnen zunehmend mehr kirchendistanzierte Erwachsene kritisch den Finger legen.“²⁶

Was für Kirche aus den Erfahrungen sicher nicht nur von evangelischen „Kirchentagen“ zu lernen wäre, wären drei vermifßte und zugleich erwünschte Momente: „Integration von Glaubenspraxis und Lebenswelt“, „Offener ´Werkstatt´-Charakter“ und „Transzendierender Festcharakter“.²⁷

Vielleicht können kirchlich-religiöse Praxen diese Wunschgestalt von Religiosität eher in sich aufnehmen, wenn neben parochiale eine Vielfalt weiterer kirchlicher Ausdrucksformen tritt: „... angefangen bei den Versammlungen zu Bachkonzerten oder passageren Veranstaltungen einer ´City-Pastoral´ über Kirchen- beziehungsweise Katholikentage, Wallfahrten und Betätigungen in caritativen Einrichtungen bis hin zum mobilen Kloster auf der Kirmes, zur offenen geistlichen ´Tankstelle´ der Kommunität in Burgund oder zu ´Mini-Taizés´.“²⁸

²⁴ *Deutsche Shell (Hg.)*, Jugend 2000, 2 Bände; Gesamtkonzeption A. Fischer/Y. Fritzsche/W. Fuchs-Heinritz/ R. Münchmeier, Opladen 2000.

²⁵ Es lohnt sich hier durchaus, genauer hinzusehen; die Jugend erweist sich keineswegs als amorphe Masse, sondern z. B. in ihren Wertpräferenzen hoch differenziert; vgl. Jugend 2000, Bd. 1, 99-105 u. ff., die aus den Vorstudien empirisch gewonnenen Wertedimensionen: „Autonomie – Kreativität und Konfliktfähigkeit“; „Menschlichkeit – Toleranz und Hilfsbereitschaft“; „Attraktivität – Gutes Aussehen und materieller Erfolg“; „Modernität – Teilhabe an Politik und technischem Fortschritt“; „Authentizität – Persönliche Denk- und Handlungsfreiheit“; „Familienorientierung – Partner, Heim und Kinder“; „Berufsorientierung – Gute Ausbildung und interessanter Job“. Vgl. auch ebd., 138 u. ff., die ausgewogene Verteilung der Werttypen (Prozentanteile der Gesamtstichprobe in Klammern): Die „Distanzierten“ (17 %); die „Freizeitorientierten“ (16 %); die „Vielseitigen“ (25 %); die „Modernen“ (22 %) und die „Traditionellen“ (20 %).

²⁶ V. Drehsen, Alles andere als Nullbock auf Religion. Religiöse Einstellungen zwischen Wahlzwang und Fundamentalismus, in: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 10: Religion der Jugend wahrnehmen – Ohne Hoffnung erziehen?, Neukirchen-Vluyn 1995, 47-69, 53.

²⁷ Ebd., 58f.

Wenn Jugendliche ihre subjektive Religiosität ausformen, spricht dies für Sinnsuche und Gestaltungswille, auch für ein Gespür für Realität. Dafür steht auch, dass sie gerade nicht massenhaft den sog. Neuen Jugendreligionen nachlaufen und sich auch nur vereinzelt aus Neugier und Interesse am Kick dem Okkultismus zuwenden.²⁹

5. Religionsunterricht in der Schule

Bei der Frage nach dem Religionsunterricht, der auch in Polen seit 1990 wieder in den Schulen erteilt wird,³⁰ müssen die bisherigen Erwägungen um ausgesprochen schul- und religionspädagogische ergänzt werden.

Unabhängig davon, ob der Religionspädagogik schon die Mittel zur Verfügung stehen, die Religiosität Jugendlicher angemessen wahrzunehmen, ist es für die oben geforderte Reflexionsfähigkeit des Subjekts und wegen der hohen Individualisierung jugendlicher Religion notwendig, diese mit fortschreitendem Alter selbst zum Gegenstand von Religionsunterricht zu machen: In der Wahrnehmung ihrer eigenen Religion können Jugendliche eine persönliche Kompetenz herausbilden,³¹ mit der sie dann auch den Glauben, meist nur in bestimmten Aspekten, mit ihrem eigenen Leben verknüpfen können, aber nicht müssen. Doch darf diese Religion nicht zuerst *als Religion* wahrgenommen werden; es geht vielmehr zuerst um die Wahrnehmung ihres *Lebens*, ihrer Wünsche und Begrenzungen, ihres Protestes und ihres Hoffens, also um das, was die Gestaltungsversuche ihres Lebens ausmacht.

Kern- als Schlüsselthemen wurden dazu oben zureichend benannt. Die unverzichtbare *Anstrengung kognitiven Durcharbeitens* wichtiger Menschheits-Situationen könnte sich unter der Perspektive der Gefährdung bzw. Herstellung einer Kultur der Solidarität vollziehen, in der Heranwachsende sowohl eine Bedingung ihrer eigenen Zukunft wie einen Grundzug der Botschaft und Praxis Jesu erfahren können. Die zuge-mutete kognitive Anstrengung ist ein möglicher Weg zur individuell verankerten Entscheidung. Ohne dieses Durcharbeiten folgt notwendig das Gefühl des Alleingelassen-seins und entsprechend das Herumbasteln-müssen.

Wer Zukunft bewältigen will, muß sich aber auch auf´s Wünschen verstehen, könnte man in Abwandlung von Adorno formulieren. Es geht im Religionsunterricht über die kognitive Durchdringung hinaus vor allem auch um *emotionale Wachheit* gegenüber Situationen und den in ihnen beschlossenen Eigengesetzlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten. So können die Kinder Erfahrungen machen: „es geht nicht“, „so geht es nicht“ (Realitätserfahrung als Kontrasterfahrung), „es geht mir auf“ (Wirklichkeitserfahrung als Sinnerfahrung) und „es geht mich [unausweichlich] an“ (Wahrheitserfahrung als Motivationserfahrung).³²

²⁸ M.N. Ebertz, 140.

²⁹ Vgl. Drehsen, 62f.

³⁰ Vgl. C. Rogowski, Die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Vatikanischen Konzil, Paderborn 1995, 174-196; vgl. auch: B. Andonov, „Religionsunterricht würde die Rechte der Atheisten verletzen!“ Die Schwierigkeiten des orthodoxen Religionsunterrichts, im postkommunistischen Bulgarien wieder Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen zu werden, in: Religionspädagogische Beiträge 44/2000, 163-168.

³¹ Vgl. F. Schweitzer, Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: JRP 10, 71-88, 87f.

Religionspädagogik und Religionsunterricht haben auch eine gute Tradition, im Sinne des *Gedächtnisses des Humanum* und gegen deutliche strukturelle Trends der Uniformierung des Menschen widerständige Motive aus der jüdisch-christlichen Tradition einzubringen als *Unterbrechung und Gegenlernen*. Aus einem wertschätzenden Umgang mit Pluralität wissen Religionslehrerinnen und Religionslehrer, dass angesichts der Menschheitsprobleme dieser Welt die große Ökumene der Religionen, ja die umfassende Ökumene der Menschen guten Willens unverzichtbar ist.

An dieser Stelle soll aber die hermeneutisch orientierte Reflexion religionsunterrichtlicher Möglichkeiten nicht weiter verfolgt werden. Sie hat in der Religionspädagogik eine gute, aber allein nicht zureichende Tradition. Ich gehe vielmehr auf die Ebene ausweisbarer Entscheidungen über.

Die aktuellsten Fragen werden im Zusammenhang der *Qualitätssicherung von Schule*³³ an den Religionsunterricht gestellt: Wann ist Religionsunterricht *guter* Religionsunterricht? Dahinter steht einmal die gesellschaftliche Erwartung, dass ein Ressourcen benötigendes Fach (staatliche Lehrerausbildung- und besoldung, schulische Infrastruktur etc.) ausweisen muß, ob es die gesteckten Ziele auch erreicht, wenn die Legitimationsfrage dieser Ziele vorab als geklärt betrachtet werden kann. Trägt der Religionsunterricht wirklich etwas zur Identitätsbildung der Heranwachsenden bei, was in allen Zielformulierungen beansprucht wird?

Die Religionspädagogik als Fachdidaktik muß eingestehen, dass sie auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung als Lehr-Lern-Forschung bisher kaum die Fragen richtig formuliert, geschweige Antworten gefunden hat.³⁴ Die permanenten Legitimationsdebatten haben die hermeneutische Linie und damit auch die Kräfte der Religionspädagogik überstrapaziert. Werden die anstehenden Forschungsaufgaben wahrgenommen, könnte es durchaus sein, dass Religionspädagogik als Fachdidaktik Religion künftig ihre Ziele bescheidener formuliert, dafür aber die Erreichbarkeit derselben gezielter abstützen kann.

Ein solches Forschungsbemühen wird nicht allein auf Lehr-Lern-Strategien hin ausgerichtet sein, vielmehr wären in den Forschungskontext auch deren spezifische Grenzen als Systembelastungen einzubeziehen: Wenn die TIMSS-Studie³⁵ für Japan hohe Effizienz des Mathematikunterrichts dokumentiert, gleichzeitig aber die Suizidrate an japanischen Schulen besonders hoch ist, wäre dieser Zusammenhang für religionspädagogische Lehr-Lern-Forschung unmittelbar relevant. Positiv formuliert: Die Sicherung von Humanität ist eine bleibende Herausforderung für den Religionsunterricht

³² Vgl. G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich u.a. 1978, 28f.

³³ Vgl. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission hg. v. E. Terhart, Weinheim/Basel 2000; dazu auch der von der Zentralstelle Bildung der Dt. Bischofskonferenz angestossene „Konsultationsprozeß Lehramtsstudiengänge in katholischer Religion“. Vgl. auch H.A. Zwergel, *Zum Religionsunterricht morgen. Qualitätsanforderungen an schulische Lehr- und Lernprozesse*, in: Lupe (Fulda) 1/April 2000, 26-29.

³⁴ Vgl. H. Bayrhuber/C. Finkbeiner/K.-H. Spinner/H.A. Zwergel (Hg.), *Lehr-Lern-Forschung in den Fachdidaktiken*, erscheint 2001.

³⁵ Vgl. *TIMSS Highlights from the Primary Grades*. TIMSS International Study Center, Boston College; <http://timss.bc.edu>.

und auch für neue Ansätze von Schulpastoral – ich darf auf das Projekt von Theologie im Fernkurs, Würzburg³⁶ verweisen –, um gerade die Bedingungen für gedeihliche persönliche Entwicklung an den Schulen zu stützen, einen Umgang zu fördern, der die Flucht in den Suizid oder den Versuch den Heranwachsenden erspart.

Freilich interessiert dann doch, ob Religionsunterricht solch behauptetes persönliches Abstützen in schwierigen Lebenslagen tatsächlich erbringt; solche Fragen zu beantworten, braucht auch ein gewandeltes Verständnis von empirischer Forschung. Ein solches könnte sich für die Religionspädagogik entwickeln, wenn sie in das „Programme for International Student Assessment (PISA)“ einbezogen würde und über „Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Leseverständnis (reading literacy), Mathematik (mathematical literacy) und Naturwissenschaften (scientific literacy)“ hinaus³⁷ noch deutlicher die motivational-emotionalen Aspekte auch anderer Unterrichtsfächern (die „ohne Lobby“) in den Forschungszusammenhang gerückt würden.

Auch wenn Lehr-Lern-Forschung noch aussteht, lassen sich für die Erreichung der Ziele des Religionsunterrichts doch wichtige Erkenntnisse aus der *Unterrichtsforschung*, vor allem der *Grundschule*, heranziehen:

Nicht nur zur Autonomieförderung, sondern auch zur Bearbeitung von Fehlformen von Unterricht und seinen Störungen begegnet das Konzept *offene Lernsituationen*³⁸ bzw. *offener Unterricht*³⁹, dessen Stichworte als Markierungspunkte lauten: von der Fremdsteuerung des Schülers zur Eigenverantwortung (für Klassenklima und Lernprozesse); anregungsreiche Lernumwelten und subjekt- und fähigkeitsorientiertes Lernen; Balance zwischen Strukturieren und Freigeben; Schülererfahrung eigener Wirksamkeit und Selbstwerterfahrung; sachangemessene Auseinandersetzung (Eigenart eines Werkstoffes, Struktur eines Sachbereichs, Bewältigung spezifischer Herausforderungen) mit Kompetenzmotivation als Selbstwertquelle; soziale Kompetenz und Aggressionsverzicht beim Austragen von Konflikten.⁴⁰

Damit zeigt sich auch für den Religionsunterricht, dass Subjektorientierung und Autonomieförderung neben den Strukturierungshilfen haltender Umwelten sich schulpädagogisch und unterrichtlich abstützen lassen. Der Verzicht auf autoritäre Führung bedeutet weder ein Ableiten ins Gewährenlassen (*laissez faire*) noch ein Zurückgeworfensein auf bloße Appelle zum Autonomiegebrauch. Vielmehr folgt der Weg zur Autonomie den genannten Markierungspunkten. Damit muß auch Religionsunterricht schulpädagogisch und unterrichtlich verantwortet und professionell reichhaltig und anregungsreich gestaltet werden, um nicht durch Langeweile und Mangel an Gehalt nur negative Effekte zu zeitigen.

³⁶ *Theologie im Fernkurs*, Schulpastoral. Fort- und Weiterbildung. Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule, Studieneinheiten I bis X, Würzburg 1998ff.

³⁷ D. Kirchhoff, Grundschule und Schulleistungsstudien, in: Grundschule 6/2000, 25-29, 25f.; zu PISA vgl. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin im Internet: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>; vgl. dort das Stichwort: Fächerübergreifende Kompetenzen.

³⁸ H. Kasper (Hg.), *Lasst die Kinder lernen. Offene Lernsituationen*, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1989.

³⁹ W. Wallrabenstein, *Offene Schule – Offener Unterricht*. Ratgeber für Eltern u. Lehrer, Reinbeck b. Hamburg 1991.

⁴⁰ Vgl. H.A. Zwergel, Art.: Disziplin, in: *Lexikon der Religionspädagogik* (im Druck).

Dass Religionsunterricht in der Schule insgesamt zu Vielfalt als Bereicherung des Lebens beiträgt, soll hier nur erwähnt werden: In einer sich immer mehr uniformierenden Welt würde sein Verschwinden in der Schule einer Verarmung der Lebensbereiche Vorschub leisten.⁴¹ Über die Versuche von *community education*, „Nachbarschaftsschule“, erhält er vielmehr neue Möglichkeiten, das Schulhaus mit benachbarten Lebensbereichen, hier konkret z.B. der Pfarrgemeinde, zu vernetzen und das Leben und Lernen in der Schule in der Spannung von Handlungsoption und Verwirklichung („Wie Menschen konkret leben und glauben“) zu bereichern.⁴²

6. Ausblick

Für Religionspädagogik und Religionsunterricht folgt zuerst ganz nüchtern: Religionsunterricht wird, statt mit Emphase und oft vergeblich Glaubenstradition zu bemühen, um so mehr der Glaubensperspektive dienen, als er den Menschen dient: Pädagogisch verantwortlich und mit angemessenen unterrichtlichen Mitteln kann er subjektverankerte Entscheidungsfähigkeit fördern. In diesem Horizont kann über eher seltene Schlüsselerfahrungen auch Raum für gläubige Sinnggebung, ja gelegentlich auch für gläubige Lebens-Antwort offen bleiben.

Dahinter steht eine Einsicht und Grundentscheidung: Die Individualisierungstrends der Gesellschaft und die subjektivierenden Antworten der einzelnen Menschen bringen weder die Menschheitsfragen noch die Bereitschaft der Menschen, sich mit diesen auseinanderzusetzen, zum Verschwinden. Was schwindet, sind tradierte Orientierungsmuster und Handlungsformen. Deshalb bleibt als einziger Weg, in allgemeiner Perspektive wie für den Religionsunterricht, die Autonomie- und Freiheitsmöglichkeiten der Menschen sich entfalten zu lassen und darin zu subjektverankerten, aber auch in Gruppierungen hinein wirksamen Orientierungen zu kommen.

Die Option in der Glaubensperspektive lautet dann: Damit Kirche eine solche „Gruppierung“ bleiben und werden kann, muß sie Herrschaftsmuster verabschieden und hinderliche Dissonanzen abbauen. Kirche verliert dann vielleicht an Macht, was in paulinischer Tradition nicht ängstigen sollte. Dafür könnte sie aber (wieder) für Menschen „haltende Umwelt“ werden, in der sich dann auch die guten Geschichten Gottes mit den Menschen (als Exodus- und Propheten-Geschichten, als Erinnerung der Praxis Jesu) – vielleicht nur indirekt – motivierend ins Spiel bringen.

⁴¹ Vgl. H.A. Zwergel, Konfessionalität des Religionsunterrichts – Ein Beitrag wider die Nivellierung der Lebensbereiche, in: J. Brune (Hg.), Freiheit und Sinnsuche. Religionsunterricht, Ethik, Lebenskunde in der pluralen Gesellschaft, Berlin/Hildesheim 1993, 82-107.

⁴² Vgl. u.a. Wallrabenstein.

Guido Hunze/Ulrich Feeser

Von der Normativität zur Generativität des „Faktischen“.

Plädoyer für empirisch-kritische Denk- und Arbeitsweisen innerhalb der Theologie

Die Frage nach dem Stellenwert empirischer Denk- und Arbeitsweisen in der Theologie hat noch keine lange Tradition. Zwar gibt es bereits verschiedene Argumentationsmodelle „empirischer Theologie“, die allerdings teilweise kontrovers diskutiert werden.¹ Aus der eigenen Beschäftigung mit empirisch-theologischen Projekten ergab sich daher bald der Wunsch nach methodologischer Orientierung.² In diesem Zusammenhang versteht sich unser Beitrag als Suchbewegung im Sinne einer engagierten thesenartigen Stellungnahme, die zu konstruktivem Austausch über die Frage der *theologischen Relevanz empirischer* Forschung herausfordern möchte. Denn unserer Meinung nach ist die vor gut 25 Jahren von Henning Schröer formulierte „Gretchenfrage an die Praktische Theologie“ (und gegebenenfalls auch die übrigen theologischen Disziplinen) noch immer aktuell: „Wie hältst Du’s mit der Empirie?“³

Der aktuelle Stellenwert empirischer Forschung in der Theologie

Ein erster Blick gerade in die praktisch-theologische Forschung zeigt: *Es wird in der Theologie empirisch gearbeitet.* Statistiken werden ausgewertet, Fragebögen konzipiert, Interviews geführt. Das Spektrum reicht von der Rezeption empirischer For-

¹ Vgl. z.B. *Hollweg, Arnd*: Theologie und Empirie. Ein Beitrag zum Gespräch zwischen Theologie und Sozialwissenschaften in den USA und Deutschland. Stuttgart 1971; *Hübner, Eberhard*: Theologie und Empirie der Kirche. Prolegomena zur Praktischen Theologie. Neukirchen-Vluyn 1985; *Martin, James Alfred*: Empirical Philosophies of Religion. New York 1945; *Sauter, Gerhard*: Vor einem neuen Methodenstreit in der Theologie? München 1970; *Ven, Johannes A. van der*, Unterwegs zu einer empirischen Theologie. In: *Fuchs, Ottmar (Hrsg.)*: Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft. Düsseldorf 1984. 102-128; *Ders.*: Entwurf einer empirischen Theologie. Kampen/Weinheim 1990; *Weichbold, Viktor*: Zum Verhältnis empirischer und theologischer Sätze in der Praktischen Theologie. Hamburg 1992; *Ziebertz, Hans-Georg*: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim 1994; *Ders.*: Objekt – Methode – Relevanz. Empirie und Praktische Theologie. In: Pastoraltheologische Informationen 18 (1998) 305-321.

² Seinen „Sitz im Leben“ hat dieser Artikel in der Arbeit der Autoren am Seminar für Religionspädagogik bzw. Seminar für Pastoraltheologie der Universität Bonn, insbesondere im fakultären Arbeitskreis „Theologie und Empirie“ sowie in den von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekten des Seminars für Pastoraltheologie „Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes und Berufswahlverhalten von Theologinnen und Theologen“ (in Kooperation mit dem Psychologischen Institut der Universität Bonn) und „Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter“. Unseren Lehrern *Gottfried Bitter* und *Walter Fürst* sowie den Kolleginnen und Kollegen sei für die hilfreichen Hinweise zu unserem Manuskript herzlich gedankt.

³ *Schröer, Henning*: Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie. In: *Klostermann, Ferdinand/Zerfuß, Rolf (Hrsg.)*: Praktische Theologie heute. München/Mainz 1974. 206-224 (hier: 210). Unter „Empirie“ und „empirischen Denk- und Arbeitsweisen“ verstehen wir hier die *systematische und wissenschaftlichen Standards genügende Erfassung und Analyse von Erfahrungen*. Vgl. zu diesem engeren Begriffsverständnis auch *Ammermann, Norbert*: Subjekt, Logik, Empirie. Grundlegung und Möglichkeiten empirischer Theologie als Erforschung subjektiver Theorien. Frankfurt/M. u. a. 1997. 15: „Empirie ist logischer Vergleich von Erfahrung“. Zu einem ersten Einblick in den Bedeutungsgehalt von „Empirie“ und dem Zusammenspiel von Empirie und Erfahrung vgl. *Puster, Rolf W.*: Art. Empirie. In: *Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.)*: Enzyklopädie Philosophie Bd. 1. Hamburg 1999. 313-316.

schungsergebnisse (etwa aus Sozial- und Kulturwissenschaften) in die Theologie hinein bis hin zur empirischen Forschung innerhalb der Theologie selbst. Damit stellt sich die Aufgabe einer Verhältnisklärung von Theologie und Sozialwissenschaften. Diese Diskussion wird vornehmlich durch Strukturierungen von *Mette* und *Steinkamp* sowie *van der Ven* bestimmt.⁴ Dabei tritt einerseits ein Bemühen um Kooperationsmodelle hervor, die das je eigene Selbstverständnis von theologischer und empirischer Wissenschaft bewahren und konstruktiv einbringen (Modell der „konvergierenden Optionen“ bei *Mette/Steinkamp*). Auf der anderen Seite steht das Streben nach Integration sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik in die Praktische Theologie (im Sinne von „Intradisziplinarität“ bei *van der Ven*).

Unabhängig von der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Positionierung ist eine Fülle von Einzelergebnissen zu ganz unterschiedlichen Themenbereichen zu verzeichnen.⁵ Dennoch verbleibt einige Skepsis und Zurückhaltung bei der Bewertung der Erträge empirisch orientierter Theologie. Die Möglichkeit der Einbeziehung sozialwissenschaftlich erhobener Daten in theologisch motivierte Situationsanalysen ist unbestritten. Zu einem wirklichen, d.h. reflektierten und praktizierten Zusammenspiel theologischer und empirischer Denk- und Arbeitsweisen kommt es jedoch in unserer Wahrnehmung viel zu selten.⁶ Voraussetzung hierfür wäre zumindest der Versuch, den selbstgesetzten, *doppelten* Anspruch einer empirischen Theologie einzulösen: nämlich sowohl den in der Theologie als auch den in den empirischen Wissenschaftsdisziplinen diskutierten und für konstitutiv befundenen Ansprüchen zu entsprechen und zu deren Fortentwicklung beizutragen. Im Rahmen eines spezifisch *theologischen* Ansatzes ist die Eigenständigkeit der Theologie klar zu konturieren.

⁴ Vgl. *Mette, Norbert/Steinkamp, Hermann*: Sozialwissenschaften und Praktische Theologie. Düsseldorf 1983. 164-176, bzw. *Ven, Johannes A. van der*: Entwurf einer empirischen Theologie. Kampen/Weinheim 1990. 103-130.

⁵ Vgl. – ohne Anspruch auf Repräsentativität – z.B. *Bucher, Anton A.*: Kirchlichkeit – Christlichkeit – Religiosität. Empirische Skizzen zum Kontext der Theologie. In: Salzburger Theologische Zeitschrift 2 (1998) 63-76; *Gabriel, Karl*: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. Freiburg/Basel/Wien⁴1994; *Klein, Stefanie*: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1994; *Jörns, Klaus-Peter*: Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben. München 1997; *Jörns, Klaus-Peter/Großholz, Carsten* (Hrsg.): Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens – Analysen einer Umfrage. Gütersloh 1998; *Ven, Johannes A. van der*: Gottesbilder im sensus fidelium. In: Pastoraltheologische Informationen 13 (1993) 123-154; *Zulehner, Paul M./Denz, Hermann*: Wie Europa lebt und glaubt. Düsseldorf 1993, sowie die vielfältigen Arbeiten, die in dem seit 1988 erscheinenden *Journal of Empirical Theology* veröffentlicht wurden.

⁶ In diese Richtung weist (wenn auch ohne expliziten Bezug auf die empirische Theologie) *Herbert Haslinger*, wenn er von der „unerledigten Frage nach dem Verhältnis zwischen Praktischer Theologie und Humanwissenschaften“ spricht (*Ders.*: Praktische Theologie zwischen systemtheoretischem Denken und Lebensweltorientierung. In: Pastoraltheologische Informationen 19 (1999) 119-145 (hier: 119)) und bilanziert: „In ihrer real operationalisierten Gestalt bewegt sich die praktisch-theologische Rezeption der Humanwissenschaften also noch weithin zwischen den Polen einer tumben abblockenden Ignorierung bzw. einer selbststabilisierenden selektiven Nutzbarmachung einerseits und einer unkritischen, enthusiastischen Pauschalübernahme andererseits.“ (121)

Der Gegenstand theologischer Forschung

Zur Klärung der Frage nach dem Stellenwert empirischer Erkenntnisse in der Theologie erscheint uns zunächst der Rückgriff auf die Konstitution ihres Gegenstandsreichs unerlässlich. Ein Begriffsverständnis von Theologie als *wissenschaftliche Rede bzw. Kunde von Gott* bestimmt Gott zu ihrem „Gegenstand“ (Objekt). Zugleich ist Gott aber auch die Bedingung der Möglichkeit von Theologie, also ihr Subjekt; er ist der in der Geschichte Erfahrbare. Im je neu erfahrenen Offenbarungsgeschehen wird er im Glauben dem menschlichen Fragen zugänglich, wenn auch nie erschöpfend fassbar. Insofern ist der Gegenstand theologischer Forschung beschreibbar als „Gottrede aus der Gotteserfahrung“, Theologie in diesem Sinne als „Glaubenswissenschaft“ und – mit den nötigen Differenzierungen und Klärungen verbunden – sogar als „Erfahrungswissenschaft“⁷. In dem jüngst erschienen „Handbuch Praktische Theologie“ verankern Herausgeber wie Autorinnen und Autoren die theologische Reflexion in den *Erfahrungen des Menschen*, die entstehen, „wenn Wirklichkeit auf ihn einwirkt, wenn er diese widerfahrende Wirklichkeit durch Denken und Fühlen in die Wahrnehmung seiner selbst und seiner Welt integriert und das so entstandene Wirklichkeitsverhältnis zum Bestandteil seines Lebenswissens macht. [...] In den menschlichen Erfahrungen findet die Theologie erst gleichsam den Resonanzraum, vor dem ihre Rede von Gott und ihre Artikulation von Glaubensinhalten Plausibilität, Stimmigkeit und Überzeugungskraft erreicht.“⁸ *Karrer* definiert konsequenterweise Theologie kurzformelhaft „als methodische Reflexion von Glaubenserfahrungen im gesellschaftlichen Kontext und im geschichtlichen Erfahrungshorizont mit einer vom einzelnen Subjekt unüberschaubaren Vielfalt von Einzelerfahrungen und Sichtweisen, die sich gegenseitig interpretieren und herausfordern im Lichte des gemeinsamen Glaubenshorizontes.“⁹ Im Zusammenhang eines solchen Theologieverständnisses wurde und wird teilweise noch immer eine inhaltliche Führung der Theologie durch „subjektive Beliebigkeit“ der individuellen Gläubigen und Glaubensartikulationen befürchtet. Eine solche ist damit jedoch keineswegs gegeben. Vielmehr ist hier immer Glauben in seiner „doppelten Gestalt von *Glaubenserfahrung/Glaubenspraxis* (fides qua) und von *Glaubensreflexion/Glaubensinhalt* (fides quae)“¹⁰ angesprochen, worin subjektive und objektive An-

⁷ *Wohlmuth, Josef*: Versuch einer Antwort: Theologie als Wissenschaft. In: *Ders. (Hrsg.): Katholische Theologie heute. Eine Einführung*. Würzburg 1995. 75-87 (hier: 77-78). Dieser Gedanke korrespondiert mit der Feststellung, dass es ohne die Glaubensgeschichte keine Theologie gibt. Vgl. hierzu: *Ders.*: Was ist Theologie? Versuch einer ersten Umschreibung. Ebd. 33-43 (hier Fußnote 13: 37).

⁸ *Haslinger, Herbert/Bundschuh-Schramm, Christiane/Fuchs, Ottmar/Karrer, Leo/Klein, Stephanie/Knobloch, Stefan/Sioltenberg, Gundelinde*: Ouvertüre: Zu Selbstverständnis und Konzept dieser Praktischen Theologie. In: *Haslinger, Herbert (Hrsg.): Handbuch Praktische Theologie*. Bd. 1: Grundlagen. Mainz 1999. 19-36 (hier: 28f).

⁹ *Karrer, Leo*: Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie. In: *Haslinger, Herbert*: Handbuch Praktische Theologie. Bd. 1: Grundlagen. Mainz 1999. 199-219 (hier: 211). In seinem Beitrag unternimmt der Autor (u.a. in Anlehnung an *Edward Schillebeeckx*: Erfahrung und Glaube. In: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, Bd. 25. Freiburg/Br. 1980. 73-116) einen differenzierten Bestimmungsversuch von „Erfahrung“ in der dialektischen Spannung zwischen „Wirklichkeitszufuhr“ und „Wirklichkeitsverarbeitung“, der beachtet und weiterverfolgt werden muss.

¹⁰ *Wohlmuth, Josef*: Versuch einer Antwort: Theologie als Wissenschaft. In: *Ders. (Hrsg.): Katholische Theologie heute. Eine Einführung*. Würzburg 1995. 75-87 (hier: 78). Vgl. auch *Seckler, Max*: Theologie als Glaubenswissenschaft. In: *Kern, Walter/Pottmeyer, Hermann Josef/Seckler, Max*

teile sich als wechselseitig bedingend und befördernd erweisen. Die Relevanz menschlicher Erfahrung ist grundgelegt im Glaubenssinn (*sensus fidelium*), der den Glauben aller Gläubigen christlich qualifiziert (LG 35). Weitergedacht führt dies zum *consensus fidei*, der Übereinstimmung im Glauben, in der die Gemeinschaft der Gläubigen nicht aus der Wahrheit fallen kann (LG 12). Wenn das Verhältnis von *fides qua* und *fides quae* in diesem Sinn als interdependentes gedacht wird, dann ist die methodisch gezielte und systematische, d. h. empirische Wahrnehmung individueller Glaubenswege theologischem Erkenntnisbemühen inhärent – in ihren Divergenzen und in ihren Konvergenzen. Theologie als Glaubenswissenschaft im Sinne einer Erfahrungswissenschaft bedarf zur Gewinnung und Formulierung ihrer Glaubensaussagen immer der Erhebung konkreter Glaubensgestalten. Hieraus unkritisch eine „Normativität des Faktischen“ abzuleiten, wäre ein folgenschweres Missverständnis.¹¹

Die theologische Dignität der Glaubenssubjekte

Eine Bestimmung der Theologie als „Glaubenswissenschaft“ rückt die Glaubenssubjekte und ihre theologische Dignität in den Brennpunkt der Fragestellung. Die gegenwärtig viel beschriebene Pluralität und Pluriformität der Religiositätsstile stellt gravierende Anfragen an den Terminus von der „Übereinstimmung aller Gläubigen“¹². Wie gehen wir als Kirche, als Überzeugungsgemeinschaft im Glauben, mit diesen Phänomenen um? Der Anspruch der christlichen Verantwortung für die Kontinuität in der Auslegung und Formulierung des christlichen Glaubens verschärft diese Frage weiter. Unbedingt notwendig ist eine gründliche Reflexion dessen, was Theologie im Allgemeinen (und damit auch empirisch-orientierte Theologie im Besonderen) unter Glaubenserfahrung und Religiosität versteht bzw. zu verstehen bereit ist, ohne ihre christliche und kirchliche Identität zu verlieren.¹³ Die Ermittlung der empirischen Glaubens-

(Hrsg.): Handbuch der Fundamentaltheologie. Bd. 4 (Traktat Theologische Erkenntnislehre). Freiburg/Basel/Wien 1988. 179-241 (hier bes. 196-215). Vgl. zum Folgenden auch Klein, a. a. O. 34-51.

¹¹ Zur umfangreichen ethischen Diskussion um die auf Georg Jellinek zurückgehende Formel der „normativen Kraft des Faktischen“ vgl. grundlegend Korff, Wilhelm: Norm und Sittlichkeit. Mainz 1973. 131-143 (insbesondere dessen Rede von der „normativen Kraft gelebter Überzeugungen“); Mieth, Dietmar: Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung. Plädoyer für eine Theorie des ethischen Modells. In: Concilium 12 (1976) 623-633; Hunold, Gerfried W.: Subjektive Wirkfaktoren des Geltungsanspruchs von Normen: das Autoritätsniveau. In: Hertz, Anselm/Korff, Wilhelm/Rendtorff, Trutz/Ringeling, Hermann (Hrsg.): Handbuch der christlichen Ethik (Band 1). Freiburg/Basel/Wien 1978. 126-146. Vgl. als Beispiele zum Umgang mit dem Wechselverhältnis von Ist-Zustand und Soll-Anspruch in der ethischen Urteilsfindung die Arbeiten von Hans-Georg Ziebertz zur Sexualethik (z. B. Hermeneutisch – empirisch – kritisch: Zur Komplementarität von Forschungsperspektiven. In: Ders.: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim 1994. 33-62) oder von Lanzerath, Dirk/Honnefelder, Ludger/Feeser, Ulrich: Nationaler Bericht der europäischen Befragung: „Doctors' views on the management of patients in persistent vegetative state (PVS)“ im Rahmen des Forschungsprojekts „The moral and legal issues surrounding the treatment and health care of patients in persistent vegetative state“. In: Ethik in der Medizin 10 (1998) 152-180.

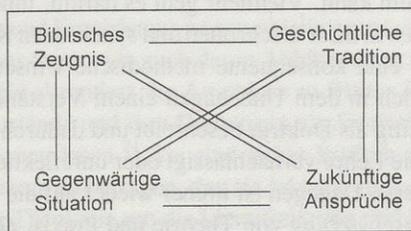
¹² Vgl. z. B. Ebertz, Michael N.: Kirche im Gegenwind. Freiburg/Br. 1997; Höhn, Hans-Joachim: Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart. Freiburg 1994; Kochanek, H. (Hrsg.): Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen. Zürich 1999; Ziebertz, Hans-Georg: Religion, Christentum und Moderne. Stuttgart 1999. Ob Vergleichbares nicht auch für die Vergangenheit gesagt werden kann, muss hier offen bleiben, könnte aber für die Diskussion der Konsequenzen hilfreich sein.

¹³ Auch hier nur ein Hinweis in die gemeinte Richtung: Ruster, Thomas: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (Quaestiones disputatae 181). Frei-

gestalt und die Auseinandersetzung mit dem Glauben der Menschen sind dafür notwendige, wenn auch nicht hinreichende theologische Herausforderungen. Die Aufgabe, die sich so stellt, macht empirische Methodik unverzichtbar, soll der einseitig spekulative Charakter theologischer Aussagen im Blick auf die Glaubenssubjekte überwunden werden.

Im Umgang mit dieser spannungsreichen Situation werden die Weichen für die Kontextualisierung empirisch-theologischen Arbeitens gestellt. Zwischen den Polen eines restriktiv-konservativen Umgangs hier und einer kritisch-aufgeschlossenen Option dort¹⁴ gerät die Frage nach dem Erkenntniswert empirischen Forschens in eine Schlüsselposition. Gegenüber bloß sozialwissenschaftlicher Umfrageforschung in theologischen Arbeitsfeldern sind die Ergebnisse empirisch-theologischen Fragens in ihrer *theologischen* Relevanz zu bestimmen¹⁵: Hat die mit empirischen Forschungsmethoden erhobene Praxis keinen eigenen Wahrheitswert, kein theologisches Gewicht, sondern bedarf lediglich der Anpassung an die Tradition und Vorgaben der Kirche? Oder wird der Gegenwartssituation in Anlehnung an das Zweite Vatikanum ein eigener Wahrheitswert und theologisches Gewicht zugeschrieben? Nur auf der Basis dieser zweiten Position lässt sich in der Theologie überzeugend empirisch arbeiten. Doch auch dann bedarf es noch der Klärung des Verhältnisses von empirisch erfasster Gegenwartssituation und Glaubenstradition.

Materialiter steht dabei im Mittelpunkt das stets zu aktualisierende In-Beziehung-Setzen von biblischem Zeugnis, geschichtlicher Tradition, gegenwärtiger Situation und vermuteten bzw. aus dem Glauben an die Gottesherrschaft erhofften Ansprüchen der Zukunft¹⁶.



burg 2000.

¹⁴ Diese Positionen sind mitunter in dem höchst sensiblen Problemfeld der Wahrheitsfrage zu verzeichnen. Vgl. hierzu etwa *Josef Kardinal Ratzinger* in: Der angezweifelte Wahrheitsanspruch. Die Krise des Christentums am Beginn des dritten Jahrtausends. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 6 vom 08.01.2000, I, und *Bernd Jochen Hilberath* in: Die Wahrheit des Glaubens. Anmerkungen zum Prozeß der Glaubenskommunikation. In: *Ders. (Hrsg.): Dimensionen der Wahrheit*. Hans Kängs Anfrage im Disput. Tübingen u.a. 1999, 51-80.

¹⁵ Vgl. zum Folgenden *Fuchs, Ottmar*: Wie funktioniert die Theologie in empirischen Untersuchungen? In: *Theologische Quartalschrift* 180 (2000) 191-210.

¹⁶ Der geschichtlichen Dimension der Einsicht in das Beziehungsgefüge der vier Bezugsgrößen biblisches Zeugnis, geschichtliche Tradition, gegenwärtige Situation und zukünftige Ansprüche korrespondiert ein Verständnis von Offenbarung „im Modus der Geschichte“: „Wie die absolute Wahrheit, die Jesus Christus ist, sich im Modus der Geschichte offenbart, so ist auch der Glaube, der diese Wahrheit annimmt, ein Weg, ein Geschehen, ein stets ganz konkreter Mitvollzug jeder Liebe, die sich ringend, Blut schwitzend, nach dem Vater schreiend und also in Welt und Geschichte und eben nicht jenseits von Raum und Zeit als alles umfassender Sinn, als die das Kreuz und die Trennung von Gott (den eigentlichen Tod) überwindende Liebe, erwiesen hat.“ (*Menke, Karl-Heinz*: Die Frage nach dem spezifisch Christlichen und nach dem Ziel der Katechese. In: *Bitter, Gottfried/Gerhards, Albert (Hrsg.): Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*. Stuttgart/Köln 1998, 91-102 [hier: 98]).

Keine dieser vier Dimensionen darf zu Gunsten der anderen vernachlässigt werden. Ebenso wenig können ihnen einseitig die theologischen Disziplinen und Methoden zugeordnet werden. Gleichwohl liegt das Hauptaugenmerk empirischer Theologie (und darin erweist sie sich als Teil der Praktischen Theologie) auf der Gegenwartsanalyse, die als theologische Aufgabe zugleich mit in das Gespräch eingebracht werden muss. In diesem Prozess wird die Bedeutung empirischer Befunde für die Theologie in ihrer Begrenzung wie in ihrem Potenzial gleichermaßen deutlich. Statt einer bewusst intendierten oder auch nur unbedacht in Kauf genommenen „Normativität des Faktischen“ bei der Interpretation empirisch-theologischer Ergebnisse ist in unseren Augen das *generative* Potenzial einer empirisch-kritischen Denk- und Arbeitsweise in der Theologie herauszustellen: für die Wahrnehmung, für das Aushalten und für die Versuche der Bewältigung der dialektischen, zuweilen aporetischen Spannung zwischen Tradition, Gegenwart und Zukunft im Interesse einer überzeugenderen und situationsgerechteren Vermittlung der christlichen Botschaft.

Das generative und kritische Potenzial empirischer Denk- und Arbeitsweise

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich zu machen versucht, dass es sich bei der Diskussion um empirische Theologie nicht in erster Linie um einen Methodenstreit handeln kann. Vielmehr geht es darum, innerhalb der Theologie menschliche Erfahrungen in ihrer diachronen und synchronen Kontextualität ernst zu nehmen. Dem muss dann eine konsequente methodische Umsetzung folgen. Solches Bemühen gründet letztlich in dem Unbehagen einem Verständnis von Glauben gegenüber, das diesen einseitig als Doktrin beschreibt und dadurch den *gelebten* Glauben in seinem Einfluss auf die Lehre vernachlässigt oder unreflektiert wirken lässt (und so Ideologisierung riskiert). Dagegen ist immer wieder auf die enge *Zusammengehörigkeit und kritische Wechselwirkung* von Theorie und Praxis, *Orthodoxie und Orthopraxie* hinzuweisen, sind „*intellectus et sensus fidei*“ als Grundlage der Theologie zu betonen.

Wollen empirische Denk- und Arbeitsweisen innerhalb der Theologie in diesem Sinne ihr generatives Potenzial wirksam entfalten, bedarf es unseres Erachtens zweier wichtiger Vergewisserungen: Einerseits ist überzeugend aufzuzeigen, dass – um die Typologie von *Jürgen Habermas* zu benutzen – die Anwendung empirischer Methoden nicht allein im Dienst eines technischen Erkenntnisinteresses steht, sondern im Zusammenspiel mit hermeneutischer und kritischer Methodik von einem praktisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse umgriffen wird.¹⁷ Andernfalls droht eine folgenschwere Instrumentalisierung: „Die empirisch-analytische Methodologie verkümmert hier zur positivistischen Methodik, die hermeneutische Methodologie zur dogmatischen Methodik. Der ersten geht es nurmehr um Funktionalität, der letzteren nur noch um Legitimation.“¹⁸ In die gleiche Richtung weist *Norbert Mette*, wenn er als Konse-

¹⁷ Vgl. hierzu auch *Ziebertz, Hans-Georg*: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. Herausforderungen für die empirische Forschung in der Praktischen Theologie. In: *Porzelt, Burkard/Güth, Ralph* (Hrsgg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster 2000. 29-44 (hier bes. 33f).

¹⁸ *Fürst, Walter*: Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie. Köln 1986 (hier: 401). Ebenso *Ziebertz, Hans-Georg*: Hermene-

quenz des „Evangelisierungsparadigmas“ die Verbindung von deduktiver und induktiver Methodik in der Praktischen Theologie mit dem Ziel einer „kritischen Orientierung“ fordert, „die es nicht zuläßt, daß die Praxis des Glaubens der Gefahr eines naiven Empirismus, Fundamentalismus oder Pragmatismus erliegt und damit ihr kritisch-aufklärendes und verändernd-innovatorisches Potential einbüßt. [...] Als ‚Theologie aus der Praxis des Volkes‘ wird die Praktische Theologie so Anwältin einer ‚Theologie des Volkes‘, indem sie das ganze Volk Gottes als Subjekt christlichen und pastoralen Handelns ernstnimmt und gerade so die verschiedenen Charismen zur Auf-erbauung von Gemeinde und Kirche zur Geltung kommen läßt.“¹⁹

So grundlegend eine derartige Klärung des eigenen Interesses bei der Integration von empirischen Denk- und Arbeitsweisen in die Theologie ist, so notwendig braucht es andererseits eine Verständigung über die konkrete Umgangsweise mit den empirisch erhobenen Befunden. Im Blick auf diese zweite wichtige Vergewisserung möchten wir nicht bei der bereits herausgestellten Abwehr einer Normativität des (lediglich so genannten!) „objektiven Befundes“²⁰ stehen bleiben, sondern andeuten, wie das generative Potenzial empirischer Befunde zur Geltung gebracht werden kann. Angezielt wird dabei, dass das *gegenseitig sich erschließende* und *wechselseitig kritische* Verhältnis zwischen den Gegebenheiten der Situation und dem normativen Anspruch der Glaubens-tradition in neuen Einsichten und modifizierten Handlungsimpulsen zur Wirkung kommt.

In Überwindung eines naiven Positivismus und Empirismus ist sowohl die grundsätzliche Interpretationsbedürftigkeit empirischer Daten wie auch deren Abhängigkeit vom jeweils erkenntnisleitenden Interesse weithin akzeptiert. Im Anschluss an *Walter Fürst* lassen sich empirisch-analytische Datenbestände und ihre Deutungen als *Symbolisierungen* bestimmter Interessenskonstellationen lesen.²¹ Sie sind daher kritisch nach dem implizierten Sinn- und Hoffnungshorizont zu befragen, den sie faktisch zum Ausdruck bringen. Wenn es der (Praktischen) Theologie um die Identifizierung und Förderung von solchen Handlungsgestalten und Handlungsstilen geht, die die christliche Reich-Gottes-Hoffnung in einer überzeugenden Weise zum Ausdruck bringen, so fordert dies notwendigerweise eine ausgeprägte Wahrnehmungskompetenz. Sie sollte Einzelheiten und Zusammenhänge gleichermaßen erfassen können. Hier sehen wir den Ansatzpunkt für das Zusammenspiel von empirisch-kritischer und symbolisch-kritischer Methode in der Theologie.

Empirische Untersuchungen können dabei meist nur eine geringe, auf jeden Fall aber endliche Zahl von Informationen aus einem eng begrenzten raumzeitlichen Kontext liefern – die erforderliche Einordnung in einen Deutungszusammenhang bleibt ein

neutisch – empirisch – kritisch: Zur Komplementarität von Forschungsperspektiven. In: *Ders.*, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim 1994. 33-62.

¹⁹ *Mette, Norbert*: Das Problem der Methode in der Pastoraltheologie. Methodologische Grundlagen in den Handbüchern des deutschsprachigen Raumes. In: Pastoraltheologische Informationen 11 (1991) 167-187 (hier: 183).

²⁰ Zur Problematik der Wahrnehmung „objektiver“ Gegebenheiten vgl. *Hunze, Guido*: Art. Sinneserfahrung. In: ³LThK IX. Sp. 623.

²¹ Vgl. ausführlich *Fürst, Walter*: Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie. Köln 1986. 624-660.

(Re-) Konstruktionsakt. Soll er nicht durch vorschnelle oder oberflächliche Urteile gefährdet werden, braucht es die gemeinschaftliche und nachvollziehbare (transparente) Diskussion der empirischen Befunde. In diesem dialogischen Prozess liegt die Chance einer „Horizontverschmelzung“ und Synchronisierung verschiedener Interpretationen, der Verständigung über die intersubjektiv geteilte Bedeutung der jeweiligen sprachlichen oder nicht-sprachlichen Handlungen bzw. Handlungszusammenhänge sowie der Beurteilung unter dem Anspruch der Glaubenstradition und der aus dem Glauben erwachsenden Zukunftshoffnung. Der doppelten Gefahr der Unverbindlichkeit in der Verständigung über die Datenlage wie auch einer unkritischen „Normativität des Faktischen“ ist damit gewahrt.

Die charakteristische Abfolge empirischer Arbeitsschritte reicht von der Themenstellung über die Formulierung überprüfbarer Hypothesen und ihrer Operationalisierung bis hin zur Untersuchungsplanung, -durchführung und -auswertung. Zumeist mündet sie in einer Präzisierung der Fragestellung und hat vertiefte Forschungsanstrengungen zur Folge. Damit dient sie einer sorgfältigen, bescheidenen und der Komplexität von „Wirklichkeit“ angemessenen Situationswahrnehmung. Das fordert von den Beteiligten das Bewusstwerden der eigenen unterschiedlichen Sichtweisen, den Verzicht auf „Deutungsmonopole“ und statt dessen die gemeinsame Suche nach weiterführenden Fragestellungen und Untersuchungsschritten im wechselseitig-kritischen Dialog von Theorie und Praxis. Auf diese Weise besteht die Hoffnung auf tatsächlich generative, d.h. konstruktiv-transformative Antworten auf die Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft.

Die Notwendigkeit empirischer Methodenkompetenz und adäquater Rahmenbedingungen

Zu dieser kritischen Generativität kommt eine weitere kritische Funktion hinzu: Empirische Methodik hat immer auch einen selbstreferenziellen Charakter. Sie ist angelegt auf die Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses. Dies bedeutet eine ständige Rechenschaft über alle Teilschritte und damit verbunden eine fortzuschreibende Rückversicherung über die Qualität von Ergebnissen. Daraus ergibt sich für den empirisch-theologischen Forschungsprozess eine zyklische, genauer gesagt: spiralförmige Struktur, die nicht zuletzt die ständige Optimierung der Instrumente anstrebt, zugleich aber auch den geschichtlich-individuell vermittelten Wandel ihres Forschungsgegenstands erfassen hilft.²²

Voraussetzung für Anwendung und Akzeptanz empirisch orientierter Theologie sind die Kenntnis und die Umsetzung methodischer Standards. Hierzu sind in den „klassischen“ empirischen Disziplinen lange, ausführliche und zumeist kenntnisreiche Methodendiskussionen geführt worden,²³ deren Rezeption in der Theologie noch weitgehend aussteht. Dies schließt einen eigenen Beitrag der Theologie keineswegs aus! Zumal durch eine eigene Kompetenzerweiterung und -schärfung innertheologische

²² Vgl. Ven, Johannes A. van der: Entwurf einer empirischen Theologie. Kampen/Weinheim 1990. 138-179.

²³ Als Beispiel mag der nicht nur für die Psychologie hilfreiche Überblick genügen in: Herrmann, Theo/Tack, Werner H. (Hrsg.): Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen 1994.

Vorbehalte vielleicht ebenso geklärt werden könnten, wie außertheologische Verwahrungen gegen eine vermeintlich undifferenzierte „Übernahme“ empirischer Methodik.

An dieser Stelle reichen die Konsequenzen bis in den forschungspraktischen und forschungspolitischen Bereich. Eine größere Methodentransparenz und ein verstärkter intra- und interdisziplinärer Austausch (empirisches Forschen muss nicht für die Theologie neu erfunden werden!) sind gefordert. Zur Gewährleistung von Qualitätsstandards empirischer Forschung sind intradisziplinäre Instanzen der Qualitätssicherung notwendig. Es wird rasch deutlich, dass auf lange Sicht nur ein paralleler Ausbau der Methodenkompetenz in allen am Forschungsprozess beteiligten Gruppen die Etablierung empirischer Methodik in der Theologie voranbringen kann.²⁴ Studierende, Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, Dozentinnen und Dozenten, Professorinnen und Professoren sind hier gefordert – in der Konzeption und Durchführung von bzw. Beteiligung an empirischen Forschungsprojekten, in der Betreuung von Abschlussarbeiten, Dissertationen und Habilitationen, aber auch in der methodologischen Diskussion. Ein Blick in die empirisch arbeitenden Nachbarwissenschaften zeigt, dass Forschungsorganisation hier zwar nicht einheitlich, aber insgesamt doch nach anderen Gesichtspunkten gestaltet wird. Die in den Geisteswissenschaften häufig anzutreffende Abfolge von literaturvertiefender Einzelarbeit der Wissenschaftlerin bzw. des Wissenschaftlers im ersten (und zumeist auch längeren) Teil des Forschungsprozesses bis zur Präsentation der Ergebnisse und nachfolgender Diskussion erst als zweitem Schritt ist im Blick auf empirisch-kritische Forschung anzufragen. Diese vollzieht sich oft in umfangreicheren Projekten, unter Zusammenarbeit mehrerer Protagonisten. Hier stellt sich die Herausforderung von Teamarbeit und Vernetzung unter Einbeziehung aller zur Verfügung stehender Kommunikationsmöglichkeiten.

Schon nach diesen wenigen Hinweisen wird klar, dass empirische Forschungsarbeit zeitlich und nicht zuletzt finanziell mit großem Aufwand verbunden ist. Diese Feststellung soll weniger als Abschreckung, denn als Chance begriffen werden: Einerseits als Gelegenheit zur Stärkung der Theologie im öffentlichen und akademischen Feld, andererseits auch als Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungs- und Forschungsspielräume durch die gezielte Förderung von Projekten. Damit verbunden ist auch das mögliche Zusammenrücken der *scientific community* mit den zu erwartenden Synergieeffekten – insbesondere im Sinne einer Annäherung an eine gemeinsame wissenschaftstheoretische Grundlage der Theologie mit den benachbarten Sozial- und Kulturwissenschaften.

²⁴ Vgl. hierzu Ziebertz, Hans-Georg: Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden? Forschungspolitische Aspekte. In: Religionspädagogische Beiträge 42 (1999) 116-130. Eine produktive Vernetzung empirisch orientierter theologischer Forschungsbemühungen ist dabei unverzichtbar. Als Beispiel sei auf die Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKK verwiesen: Aus deren Arbeit haben Burkard Porzelt und Ralph Güth jüngst einen Sammelband herausgegeben, der ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von methodologischer Orientierung und Einblicken in konkrete empirische „Werkstätten“ darstellt: Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster 2000. Für eine gute Übersicht vgl. darin insbes. Ziebertz, Hans-Georg: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. Herausforderungen für die empirische Forschung in der Praktischen Theologie. 29-44 (hier: 40-43).

Empirisch-kritische Orientierung als theologisches Prinzip

Aus dem bisher gesagten wird deutlich, dass es bei der Frage nach der Relevanz empirischer Denk- und Arbeitsweisen nicht um ein Spezifikum der Praktischen Theologie (oder sogar der Religionspädagogik oder Pastoraltheologie) gehen kann. Nachdem die Diskussion um die Praktische Theologie mittlerweile zu ihrer sachgemäßen Integration in den theologischen Fächerkanon geführt hat und sie nicht mehr als bloße „Anwendungswissenschaft“ verstanden werden kann, sollten auch ihre grundlegenden Methoden nicht mehr isoliert betrachtet werden. In diese Richtung deutet bereits die weiterhin gültige Forderung *Karl Rahners*, die gesamte Theologie habe praktisch zu sein.²⁵ Folgt man dem bisherigen Gedankengang hinsichtlich der theologischen Dignität der Empirie und ihrer methodisch gesicherten Erhebung, so bedarf es einer solchen Beschränkung auf die Praktische Theologie gar nicht. In diesem Sinne versteht sich unser Beitrag als Einladung an alle theologischen Disziplinen, die Relevanz empirisch-theologischen Forschens zu prüfen.

In unserem Beitrag wurde das Augenmerk verstärkt auf die empirische Methodik gerichtet. Unser Ansatz würde jedoch gründlich missverstanden, wenn er als Plädoyer für eine exklusivistische Neuorientierung im Methodenkanon der Theologie aufgefasst würde. Den verschiedenen methodischen Ansätzen ist eines in jedem Fall gemeinsam: Sie erheben Anspruch auf eine praktische Relevanz, auf einen Bezug zur Lebenswirklichkeit. Darin müssen ihre Ergebnisse und Arbeitsprozesse aber zugänglich sein für eine empirisch-kritische Untersuchung in dem genannten doppelten Sinne. Damit ist keine hierarchische Vorordnung der empirischen Methodik intendiert, vielmehr geht es um einen möglichen Ausdruck der Interdependenz der verschiedenen Zugänge am Schnittpunkt ihres unabhängigen Bemühens. Entsprechend ist das Anliegen unseres Beitrags der Wunsch nach einem Austausch zwischen den Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Methodenansätze, geprägt von einer Haltung gegenseitigen Interesses und Respekts und ohne Verzicht auf das jeweilige Selbstbewusstsein von der Angemessenheit des eigenen Methodenspektrums.

²⁵ Vgl. *Rahner, Karl*: Neue Ansprüche der Pastoraltheologie an die Theologie als Ganze. In: *Schriften IX*. Einsiedeln 1970. 127-147.

Lothar Kuld/Ludwig Rendle/Ludwig Sauter

Tod – und was dann?

Ergebnisse einer Umfrage unter Schülerinnen und Schülern im Bistum Augsburg

1. Zur Anlage der Untersuchung – Vorüberlegungen

Empirische Forschungen legen nahe, schon bei Kindern eine punktuelle Beschäftigung mit dem Tod anzunehmen. Während aber die Kinderfragen eher konkret darauf gerichtet sind, wohin die Verstorbenen gehen, wird in der Pubertät die Frage, ob es überhaupt ein Leben nach dem Tod gibt, zum Problem. Die Beschäftigung mit dem Thema Tod nimmt in der Pubertät zu (Tamminen 1992, 260-278). Die Frage nach mir selbst schließt die Frage nach meinem Ende mit ein.

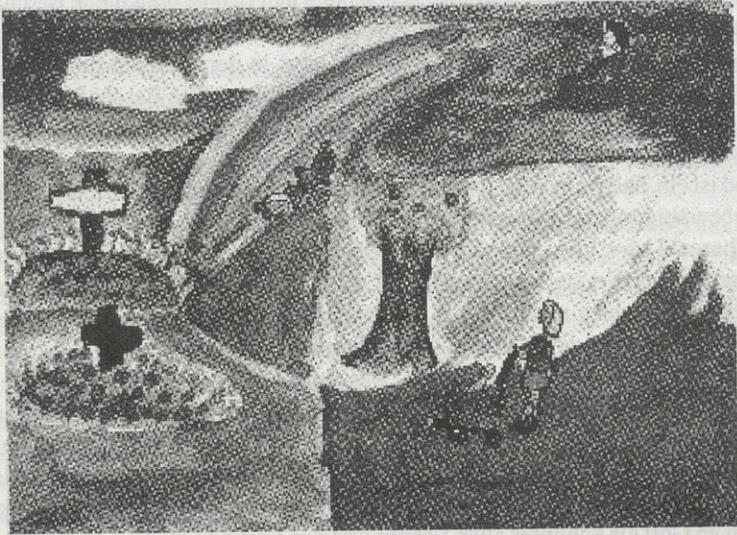
Der Tod ist ein Thema in allen Religionen. Religion dient unter anderem auch der Kontingenzbewältigung des menschlichen Lebens und hier vorab der Bewältigung des unbegreifbaren Todes, dem nun mal kein Mensch entgeht. Religiöse Vorstellungen beeinflussen unsere Vorstellungen vom Tod. Kinder und Jugendliche übernehmen diese Vorstellungen, jedoch nicht einfach wie eine tabula rasa, sondern sie bilden sich aus dem Material der Tradition ihre eigenen Vorstellungen und Begriffe.

Unsere Fragen nach dem Tod und dem, was danach kommt, sind einmal unseren Gesprächen mit Jugendlichen entnommen und abgeglichen mit Formulierungen einschlägiger Forschungsarbeiten (Barz 1992/93; Shell-Studie Jugend '92; Shell-Studie Jugend '97; Zinnecker 1992; Schmidtchen 1997). Sie sind zum andern dem Glaubensbekenntnis entnommen. Im apostolischen Glaubensbekenntnis bekennen Christen den Glauben an Gott als Schöpfer allen Lebens und den Glauben an die „Auferstehung von den Toten und das ewige Leben“. Das Bekenntnis formuliert weiterhin den Glauben an Jesus Christus, der kommen wird, „zu richten die Lebenden und die Toten“. Das heißt im einzelnen: Der Mensch hat sein Leben von Gott. Dieses Leben ist einmalig. Reinkarnationsvorstellungen sind dem Christentum fremd. Der Mensch muß sein Leben vor Gott verantworten. Auferweckung ist leibliche Auferweckung, wie immer man sich das vorstellen mag. Der Mensch ist Leib und Seele. Auferstehen wird der ganze Mensch. Der Tod des Menschen betrifft den ganzen Menschen. Alles am Menschen ist sterblich. Die Rede von der unsterblichen Seele ist insofern zumindest mißverständlich. Ewiges Leben ist nur bei Gott, nicht beim Menschen.

Wir wissen, dass die Vorstellungen von Auferstehung und Wiedergeburt innerhalb der Theologie selbst in der Diskussion sind und die Frage, ob nicht auch Reinkarnationsvorstellungen christlich integrierbar sind, gestellt wird. Traditionell ist sie nicht. Religionspädagogisch wird im Einzelfall gefragt werden müssen, was Jugendliche unter Reinkarnation jeweils verstehen, wenn sie davon sprechen. Manchmal sprechen Jugendliche von Reinkarnation, meinen damit aber so etwas wie Auferstehung und umgekehrt. Manche denken sich Auferstehung als eine Art Wiedergeburt. Der Glaube an eine unsterbliche Seele, unter Christen weit verbreitet, begünstigt diesen Synkretismus. Der Leib stirbt, die Seele nicht. Ein Mädchen der 6. Jahrgangsstufe/Hauptschule schreibt: „Wenn der Mensch gestorben ist und schon ein paar Stunden vorbei sind,

steht die Seele auf [!] und geht in ein neu geborenes Lebewesen hinein und es fängt ein neues Leben wieder an! (Aber man kann sich nicht erinnern.)“

Ein weiteres Beispiel entnehmen wir dem Buch *Wenn Kinder trauern* von Tobias Brocher (1980, S.42).



(Dörte, 9 Jahre alt)

Dörte sagt zu ihrem Bild: „Ich stelle mir vor, dass ich auf einem Regenbogen in den Himmel klettere – und dass der liebe Gott mich in ein Baby verwandelt – und dass ich wieder zur Welt komme, und immer so weiter, dass ich immer bessere Leben habe. Wenn ich das hundertmal gemacht habe, fängt alles von vorne an.“ – Das alte biblische Bild des Regenbogens ist die Brücke zwischen Himmel und Erde, Diesseits und Jenseits. Der Kreislauf der Wiedergeburt ist im Bild als Dreierschritt dargestellt. Der Durchgang durch den Tod zum Himmel ist nur ein Durchgang zu einem neuen Leben auf Erden. Geburt ist Wiedergeburt.

Die Beispiele illustrieren, wie schon Kinder sich sehr selbständig Gedanken über den Tod machen. Wir sehen vergleichbar selbständige Interpretationsleistungen in den Antworten der von uns befragten Jugendlichen.

Die Vorstellung von Himmel, Hölle und Fegefeuer, der Glaube an eine Auferweckung durch Gott, an ein Endgericht, an ein ewiges Leben ist christlich eng mit der Gottesvorstellung verknüpft. Umbrüche in den Gottesvorstellungen, die empirisch relativ gut erforscht sind (vgl. Tamminen 1992; Schweitzer 1987), bringen zwangsläufig auch Veränderungen in den damit verbundenen Todes- und Jenseitsvorstellungen mit

sich. Dem Verlust des Glaubens an einen Gott, wie ein Kind sich ihn vorstellt, korrespondiert der Verlust des Glaubens an kindliche Vorstellungen von Himmel und Hölle und einem Leben nach dem Tode. Dieser Umbruch kündigt sich bereits unter GrundschülerInnen an. Ein Mädchen, 9 Jahre alt, antwortet auf die Frage, ob es an Gott glaube: „Ich weiß es nicht genau. Wir fliegen mit dem Flugzeug und mit den Raketen schon so weit oben im Himmel und in den Wolken, da kann Gott nicht mehr höher sein. Das ist genauso wie nach dem Tod. Wie sollen wir da in den Himmel steigen? Das glaube ich nicht so ganz.“ (Sammlung Frau Katharina Kölmel, Karlsruhe)

Jugendliche verneinen ein Leben nach dem Tode oft auch deshalb, weil sie dieses Leben nach dem Tod mit dem Kinderglauben in Verbindung bringen. Wieder andere halten an einem Weiterleben fest, lösen es jedoch von jeder, oder vorsichtiger von einer konkreten oder personalen, Gottesvorstellung, und hier bietet die Reinkarnationslehre ein brauchbares Modell, wie man auch ohne Gott an ein Weiterleben nach dem Tod glauben kann. Es ist also zu prüfen, ob die Aufnahme der Reinkarnationsgedanken unter Jugendlichen mit der Schwächung des Glaubens an einen christlichen Gott parallel läuft oder ob der Reinkarnationsglaube als etwas Religiöses betrachtet wird, was jene Jugendlichen, die nicht an einen Gott glauben, dann auch ablehnen. Dann wäre zu vermuten, dass die Aussagen: „Mit dem Tod ist alles aus“ vor allem von den Jugendlichen vertreten wird, die sich selbst als nicht gottgläubig betrachten.

Zur Einschätzung der Religiosität und Kirchlichkeit der Jugendlichen haben wir zwei Fragen: Erstens das Statement „Ich glaube, dass es einen Gott gibt.“ und zweitens „Den Gottesdienst besuche ich regelmäßig/manchmal/nie.“ Zum ersten Statement: Jugendliche, die nicht „an einen Gott“ glauben, sind nicht per se ungläubig. Aber wir nehmen an, dass sie die Vorstellung von einem Gott als Person ablehnen, eine Vorstellung, die viele Jugendliche als Ausdruck kindlicher Gottesvorstellung begreifen. Das könnte also hinter der Ablehnung des Glaubens „an einen Gott“ stecken. Es kann aber auch der bewusste Ausdruck eines Atheismus sein, den diese Jugendlichen vertreten, auch wenn sie am Religionsunterricht teilnehmen. Zum zweiten Statement: Wir vermuten, dass die regelmäßigen Gottesdienstbesucher eher die offiziell kirchlichen Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod vertreten als die kirchlichen Randsiedler unter den Jugendlichen, zu denen wir in unserer Auswertung alle zählen, die nur „manchmal“ oder „nie“ den Gottesdienst besuchen.

Die Umfrage fand im Jahr 1996 unter Schülerinnen und Schülern im Bistum Augsburg statt. In die Untersuchung waren insgesamt 2599 Schülerinnen (1084) und Schüler (1515) aus Berufsschulen, Gymnasien, Hauptschulen und Realschulen einbezogen, die den katholischen Religionsunterricht besuchen. Bei den BerufsschülerInnen überwiegt die Zahl der männlichen Befragten (700) weit die der weiblichen (284). In den andern Schultypen ist das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Befragten ausgewogener (Gymnasium: 155 männlich – 202 weiblich; Hauptschule: 284 männlich – 290 weiblich; Realschule: 376 männlich – 308 weiblich). Daraus erklärt sich manche Besonderheit in den Gesamtzahlen der Berufsschule gegenüber den Gesamtzahlen der anderen Schultypen. Wie wir sehen werden, sind die Mädchen bzw. jungen Frauen insgesamt kirchlicher eingestellt und religiös interessierter, und sie stimmen

auch den Formulierungen, die mit einem Leben nach dem Tod zu tun haben, mehr zu als die Jungen bzw. jungen Männer. Wir bekommen also verzerrte Zahlen, wenn wir die Ungleichgewichte in der Verteilung männlicher und weiblicher Befragter an den einzelnen Schultypen und die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Antwortverhalten außer Acht lassen.

Die Trennlinien in der religiösen Vorstellungswelt der Jugendlichen verlaufen also (1) entlang bestimmter Altersgrenzen (zwischen Kindheit und Jugendalter) und (2) zwischen den Geschlechtern. Sie sind in den Schulen als Bruchlinien (3) zwischen Klassenstufen (zwischen 6. und 7. Jahrgangsstufe) und (4) zwischen Schultypen (Berufsschule vs. allgemeinbildende Schulen) erkennbar.

Zu den stark von den anderen Schultypen abweichenden Antworten der BerufsschülerInnen und den besonders kirchlich affirmativen Einstellungen der HauptschülerInnen ist Folgendes zu bemerken: Berufsschüler sind älter als Hauptschüler. Die Hauptschule beginnt mit dem 5. Schuljahr, ebenso das Gymnasium. Die Realschule beginnt mit dem 7. Schuljahr. In Hauptschule und Gymnasium befragen wir SchülerInnen ab der 5. und 6. Klasse. In der Realschule haben wir die SchülerInnen erst ab der 7. Jahrgangsstufe, in der Berufsschule Jugendliche erst nach Abschluß der 9. Klasse. Wir werden daher viele Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der HauptschülerInnen und Gymnasiasten finden. In beiden Schülergruppen haben wir Fünft- und SechstklässerInnen dabei. Damit kommen in den Zahlen dieser Schülergruppen noch kindnahe religiöse Vorstellungen zum Tragen, die in den Antworten der anderen Schülergruppen fehlen. Die Zahlen der einzelnen Schülergruppen sind deshalb mit Blick auf das Lebensalter der Befragten nicht einfach vergleichbar. Von daher verbieten sich Typologisierung wie „der“ Hauptschüler, „der“ Berufsschüler. Wir beschreiben lediglich die an einzelnen Schularten vorherrschenden Trends. Die Trends beruhen nicht auf schulspezifischen Wirkungen, sondern erklären sich aus dem Altersdurchschnitt der an diesen Schulen verweilenden SchülerInnen.

2. Ergebnisse der Befragung

2.1 Gottesglaube und Kirchlichkeit der Befragten

Hypothese 1:

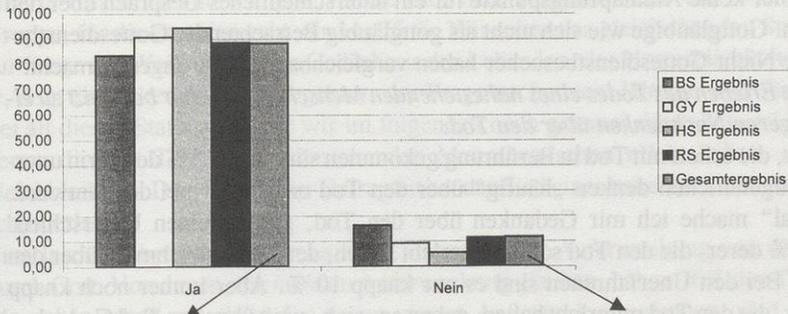
Regelmäßiges kirchliches Teilnahmeverhalten, meßbar unter anderem am Gottesdienstbesuch, korreliert mit einer entsprechenden Akzeptanz kirchlich verkündeter Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod.

Die Zusammenschau der Frage 1: „Ich glaube, dass es einen Gott gibt“ und Frage 2: „Den Gottesdienst besuche ich nie/ manchmal/ regelmäßig“ ergibt die zunächst nicht überraschende Einsicht, dass von den Gottgläubigen nur 17% „nie“ sagen, während unter jenen, die nicht an einen Gott glauben, 68% „nie“ den Gottesdienst besuchen. Das überrascht wohl nicht. Überraschend ist, dass immerhin knapp 28% der nicht an einen Gott Glaubenden angeben, „manchmal“, und etwa 4% (!) „regelmäßig“ den Gottesdienst zu besuchen. Das wären zusammen immerhin ein Drittel der befragten Jugendlichen, die den Gottesdienst besuchen, und zugleich sagen, nicht an die Existenz eines Gottes bzw. einen Gott, ‚den es gibt‘, zu glauben.

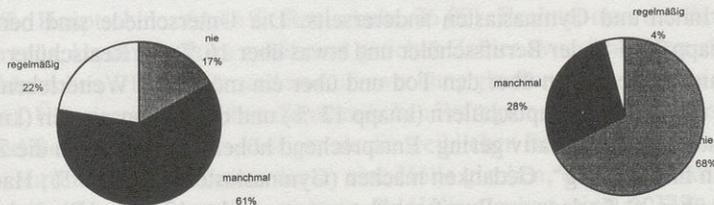
Tabelle 1

„Ich glaube, dass es einen Gott gibt.“ (Frage 1)

Auswertungen in Bezug auf andere Fragen (Grundlage: Gesamtergebnis!)



Gottesdienstbesuch (Frage 2)



Eine Nachfrage bei diesen Jugendlichen würde klären, was wir so nur vermuten können: Die Antwort der Jugendlichen ist durch die Fragestellung mitbedingt. Würde man die gleichen Jugendlichen fragen, wie sie sich Gott vorstellen, würden sie vermutlich eine Antwort parat haben, die das christliche Gottesbild, den Glauben an einen persönlichen Gott, nicht aber Gott ablehnt. Manche Jugendliche verbinden mit dem „Glauben an einen Gott“ vermutlich den Kinderglauben und dessen konkrete Vorstellung von einem Mann im Himmel, und diese Vorstellung lehnen sie ab. Dies gilt vor allem für die älteren Schülerinnen und Schüler. Das sind in der Umfrage die Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Von ihnen gehen über 32 % „nie“ zum Gottesdienst. Unter den Gymnasiasten (15,69 %) und HauptschülerInnen (12,89 %) sind es noch nicht mal die Hälfte dieser Zahl. Etwas höher (21,20 %) ist wieder die Zahl der Nicht-KirchgängerInnen unter den RealschülerInnen. Im weiteren Verlauf werden wir sehen, dass RealschülerInnen auch sonst in ihrem Antwortverhalten näher den BerufsschülerInnen als den Gymnasiasten sind.

2.2 Welchen Einfluß haben eigene Erlebnisse mit dem Tod nahestehender Menschen auf die Frage nach dem Tod?

Vielleicht liegt es am Alter der Berufsschüler, auf jeden Fall haben sie deutlich häufiger (82, 52 %) schon den Tod eines nahestehenden Menschen miterlebt. Bei den Gym-

nasiasten, Haupt- und Realschülern sind es um die 70 % der Befragten. Einigermaßen gleich verteilt ist die Zahl der von diesem Erlebnis Betroffenen unter den Gottgläubigen und denen, die nicht „an einen Gott“ glauben; ebenso gleichmäßig ist die Verteilung hinsichtlich der Gottesdienstbesucher bzw. Nicht-Gottesdienstbesucher. Man wird also hier keine Anknüpfungspunkte für ein unterschiedliches Gespräch über den Tod finden. Gottgläubige wie sich nicht als gottgläubig Betrachtende, Gottesdienstbesucher wie Nicht-Gottesdienstbesucher haben vergleichbare Erfahrungen gemacht. *Das eigene Erleben des Todes eines nahestehenden Menschen führt nur begrenzt zu einem häufigeren Nachdenken über den Tod.*

16% derer, die schon mit Tod in Berührung gekommen sind, und 17 % der darin unerfahrenen Jugendlichen denken „häufig“ über den Tod nach. Nur bei der Antwort: „Manchmal“ mache ich mir Gedanken über den Tod, gibt es einen Unterschied. Knapp 18 % derer, die den Tod schon miterlebt haben, denken „manchmal“ über den Tod nach. Bei den Unerfahrenen sind es nur knapp 10 %. Aber immer noch knapp 66 % derer, die den Tod miterlebt haben, geben an, sich „nie“ über den Tod Gedanken zu machen. Bei den Unerfahrenen ist die Zahl noch höher: knapp 73 %.

Unterschiedene gibt es wieder zwischen Berufs- und RealschülerInnen einerseits, HauptschülerInnen und Gymnasiasten andererseits. Die Unterschiede sind bemerkenswert. Knapp 20,5 % der Berufsschüler und etwas über 16 % der Realschüler machen sich „nie“ „Gedanken über den Tod und über ein mögliches Weiterleben danach“ (Frage 6). Bei den Hauptschülern (knapp 13 %) und den Gymnasiasten (knapp über 12 %) ist diese Zahl relativ gering. Entsprechend höher ist unter ihnen die Zahl derer, die sich hier „häufig“ Gedanken machen (Gymnasiasten knapp 19 %; Hauptschüler etwas über 20 %; dagegen Berufsschüler nur etwas über 12 % und Realschüler knapp 16 %). „Manchmal“ Gedanken über den Tod machen sich viele Schülerinnen und Schüler (ca. 68 %). Hier gibt es keinen Unterschied unter den Jugendlichen der verschiedenen Schularten und Altersstufen.

Das Fazit lautet: Die Mehrheit der Jugendlichen macht sich „manchmal“ Gedanken über den Tod und ein Leben danach. Die kleine Zahl derer, die dies „häufiger“ tut, ist eher unter den Gymnasiasten und Hauptschülern als den Berufsschülern zu finden. Entscheidend ist aber nicht die Schulart, sondern die religiöse Ansprechbarkeit der Jugendlichen.

Jugendliche, die über den Tod und das Leben danach nachdenken, sind tendenziell religiöser und kirchlicher.

Diese Jugendlichen gibt es in allen Schulen. Von denen, die „nie“ über den Tod und das Leben danach nachdenken, glauben 26 % nicht an einen Gott. Bei denen, die „häufig“ darüber nachdenken, sind es 6 %. – Von denen, die „nie“ über den Tod nachdenken, besuchen 35 % „nie“ den Gottesdienst. Bei denen, die „häufig“ darüber nachdenken, sind es nur noch 17 %, die „nie“ den Gottesdienst besuchen. Diese Differenz von rund 20 % ist weitaus größer als jene, die wir bei der Frage nach eigenen Todeserlebnissen und dem Nachdenken über den Tod und das Leben danach bekommen. Von denen, die „nie“ über den Tod nachdenken, haben 27 % noch nicht den Tod eines nahestehenden Menschen erlebt. Bei denen, die „häufig“ darüber nachdenken, haben das 16 % schon erlebt. Das Erlebnis stößt die Frage nach dem Tod an oder legitimiert sie

vielleicht, aber es hat nicht die dauerhafte Wirkung, die von der religiösen Praxis (Gottesdienst) ausgeht. Die Ergebnisse zu den anderen Statements stützen diese Vermutung. Die Zahl derer, die den Tod eines nahestehenden Menschen miterlebt haben, ist bei Befürwortern wie Verneinern des Statements ziemlich gleichbleibend. Den Tod miterlebt haben bei der Gruppe, für die nach dem Tod „alles aus“ ist, 73%. Bei der Gruppe, für die es weitergeht, sind es 75%. Wir sehen das gleiche bei den Statements zur Frage des Weiterlebens im Gedächtnis der Lebenden, der Unsterblichkeit der Seele, dem Gedanken der Wiedergeburt, der Frage nach einem Himmel und Fegefeuer. Bei all diesen Statements, die wir im folgenden noch genauer darstellen, ist die Zahl derer, die den Tod eines nahestehenden Menschen schon erlebt haben, ungefähr gleichbleibend. Drei Viertel der Befragten hat den Tod eines nahestehenden Menschen schon erlebt.

Eine leichte Abweichung gibt es beim Statement zur Auferweckung von den Toten durch Gott. Von denen, die *nicht* an Auferweckung glauben, haben 76% den Tod eines Menschen schon miterlebt. Bei denen, die an Auferweckung glauben, sind es 72%. Diese Abweichung geht allerdings auf das Konto der Berufsschüler, unter denen die Zahl der Verneiner einer Auferweckung besonders hoch ist: über 85% (Gymnasium: 77,31%; Hauptschule: 64,46%; Realschule: 76,02). Rechnet man die BerufsschülerInnen raus, kommen wir zu annähernd gleichen Zahlen zwischen jenen, die den Tod eines Menschen erlebt haben und an Auferweckung glauben und jenen, die nicht daran glauben. Überraschend glauben die männlichen Befragten (an Berufsschulen, Gymnasien und Realschulen) etwas häufiger als die weiblichen Befragten an Auferweckung. Umgekehrt haben 71% derer, die an eine Hölle glauben, den Tod eines Menschen schon miterlebt. Bei denen, die nicht an die Hölle glauben, sind es 77%.

Daraus folgt Hypothese 2:

Die Frage nach dem Tod und einem Leben danach wird mehr durch religiöse und kirchliche Milieus angeregt als durch das Todeserlebnis selbst. Das Erlebnis allein bewirkt für sich nicht jene Reflexion und reflektierende Haltung, die man ihm in der erlebnisorientierten Religionspädagogik unterstellt. Damit es zur Reflexion des Todeserlebnisses kommt, brauchen Kinder und Jugendliche Anregungsmilieus und Anregungen z.B. durch den Unterricht.

2.3 Allgemein mit dem Tod und dem Leben danach verbundene Vorstellungen

2.3.1 Statement: „Mit dem Tod ist alles aus.“ (Frage 4.1)

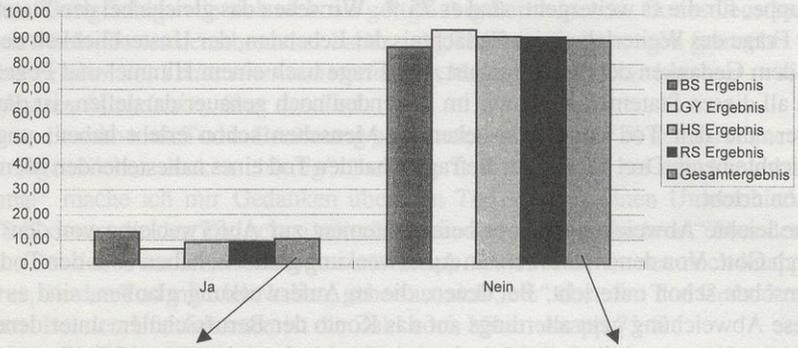
Die überwiegende Mehrheit der Befragten (im Durchschnitt rund 90%) glaubt, dass es nach dem Tod irgendwie weitergeht. Dieser Optimismus ist vor allem unter den Gymnasiasten sehr groß. Nur knapp 6,5% von ihnen sagen, mit dem Tod sei alles aus. Bei den BerufsschülerInnen sind es über 13%, bei den Haupt- und RealschülerInnen etwas über 9%.

Auch hier ist die Korrelation zwischen Religiosität, Kirchlichkeit und Glauben an ein Leben nach dem Tod signifikant.

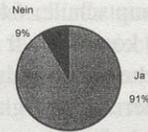
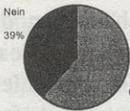
Tabelle 2

„Mit dem Tod ist alles aus“ (Frage 4.1)

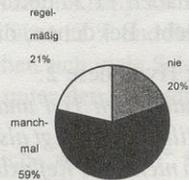
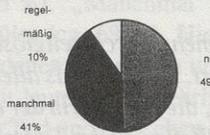
Auswertungen in Bezug auf andere Fragen (Grundlage: Gesamtergebnis)



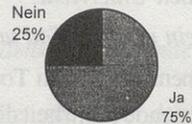
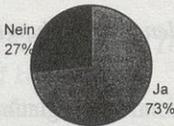
Glaube, daß es Gott gibt (Frage 1)



Gottesdienstbesuch (Frage 2)



Tod selbst miterlebt (Frage 3)



Von denen, die sagen, mit dem Tod sei alles aus, sagen 39 %, dass sie an keinen Gott glauben, und 49 % geben an, „nie“ einen Gottesdienst zu besuchen. Bei denen, für die es weitergeht, verneinen den Glauben an einen Gott nur 9% und die Zahl der Nicht-Gottesdienstbesucher unter ihnen liegt bei 20 %. Und auch die These, dass das Todeserlebnis hinsichtlich der Einstellung zum Tod kaum eine wirkliche Einstellungsänderung bewirkt, bestätigt sich. Die Zahl derer, die schon den Tod eines Menschen selbst miterlebt haben, ist in beiden Gruppen gleich (73 % bei der Gruppe: Es ist alles aus; und 75 % bei der Gruppe, für die es weitergeht.)

2.3.2 Statement: „Solange die Menschen sich an mich erinnern, lebe ich in ihren Gedanken weiter.“ (Frage 4.2)

Die Zustimmung zu diesem Statement liegt insgesamt bei knapp 59 %. Die Differenzierung zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern einerseits, den Berufsschülern andererseits, ist nicht stark, aber erkennbar. Das Statement wird von den Gymnasiasten (knapp 60 %) und HauptschülerInnen (knapp 62 %) gegenüber den BerufsschülerInnen (knapp 57%) etwas stärker befürwortet.

Dies mag im Trend der allgemein stärkeren Beschäftigung mit der Frage des Todes im Jugendalter zusammenhängen. Die Zahl der KirchgängerInnen ist bei HauptschülerInnen, Gymnasiasten und RealschülerInnen signifikant höher als bei den BerufsschülerInnen (siehe Tabelle zu Frage 2, folgende Seite).

Von denen, die das Statement verneinen, besuchen 26% „nie“, den Gottesdienst. Von denen, die zustimmen, besuchen 20 % „nie“ den Gottesdienst.

Auf den ersten Blick verwirrend ist, dass auch „regelmäßige“ Kirchgänger das Statement verneinen. Wie ist das zu erklären? Die memoria mortuorum, das Denken an die Toten ist Teil jeder Messe. Die katholische Frömmigkeit kennt auch das Gebet für die Verstorbenen. Von daher müßte man annehmen, dass die KirchgängerInnen unter den Jugendlichen den Gedanken des Fortlebens der Toten im solidarischen Gedächtnis der Lebenden mit den Toten kennen. Aber dieses Gedächtnis scheint kaum bewußt zu sein. Gottgläubige und den Glauben an einen Gott Verneinende finden sich unter Befürwortern wie Ablehnern des Statements zu fast gleichen Teilen. Eigene Erfahrungen mit Tod, zwischen weiblichen und männlichen Befragten gleich verteilt, spielen keine Rolle.

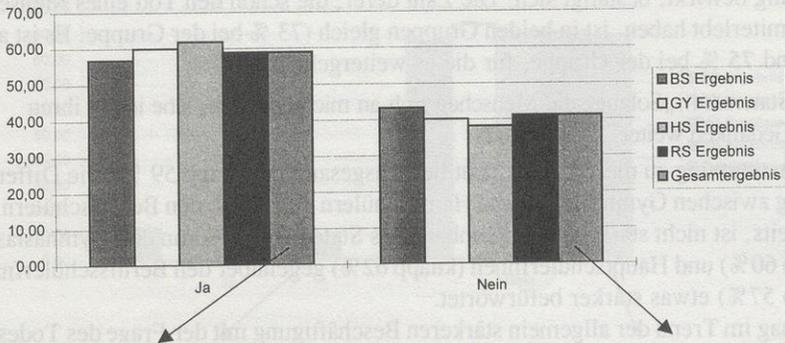
So dürfte das Statement von den Schülerinnen und Schülern als ein privates Andenken betrachtet werden, das die Familie pflegt. Diesem Statement stimmen die weiblichen Befragten signifikant mehr zu. Mit Ausnahme der Gymnasiasten (dort ist das prozentuale Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern (jeweils rund 60 %) gleich) sagen die Berufsschülerinnen zu gut 65% (männlich 53,43 %), es gebe ein Weiterleben in der Erinnerung der andern, Hauptschülerinnen zu 68, 28 % (männlich 55,28 %) und Realschülerinnen zu 61,69 % (männlich 56,65 %). Dieses Meßergebnis bestärkt uns in der

Hypothese 3, dass das Weiterleben in den Gedanken anderer als ein Weiterleben in den Beziehungen mit anderen verstanden wird.

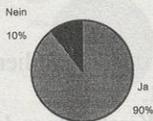
Tabelle 3

„Solange die Menschen sich an mich erinnern,
lebe ich in ihren Gedanken weiter.“ (Frage 4.2)

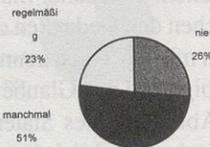
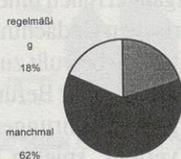
Auswertungen in Bezug auf andere Fragen (Grundlage: Gesamtergebnis!)



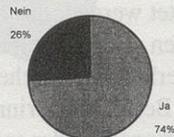
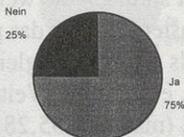
Glaube, daß es Gott gibt (Frage 1)



Gottesdienstbesuch (Frage 2)



Tod selbst miterlebt (Frage 3)



Mädchen und Frauen hoffen darauf mehr als Jungen und Männer. Diese stimmen (mit Ausnahme der Hauptschüler) dagegen mehr dem Glauben an eine (vermutlich individualistisch verstandene) Auferweckung zu. Schülerinnen halten sich mehr an jene Vorstellungen, die Beziehung mit anderen über den Tod hinaus bedeuten, Schüler ak-

zeptieren mehr jene, die eine individualistisch verstandene Fortdauer meiner Individualität bedeuten können. Zu betonen ist, dass in beiden Geschlechtern beide Vorstellungen vorkommen. Der Unterschied ist graduell. Aber es fällt auf, dass in der Befragung die Schülerinnen etwas mehr für die Beziehung optieren und die Schüler etwas mehr für Individualität.

2.3.3 Statement „Unsere Seele ist unsterblich.“ (Frage 4.3)

Die Unsterblichkeit der Seele gegenüber der Sterblichkeit des Leibes ist eine in der christlichen Frömmigkeit weit verbreitete Interpretation des Auferweckungs- bzw. Auferstehungsglaubens. Ob sie biblisch richtig ist, brauchen wir in diesem Zusammenhang nicht zu diskutieren. Wichtig ist zu sehen, wieweit Jugendliche an dieser Vorstellung festhalten. Zustimmung und Ablehnung dieser Auffassung sind unter den Hauptschülern und Gymnasiasten in etwa hälftig. Bei den Berufsschülern hingegen verneinen knapp 60%, bei den Realschülern 61,40%, dass die Seele unsterblich sei. Man muß darin ein Bröckeln traditionell volkskirchlicher Überzeugungen sehen. Von denen, die an die Unsterblichkeit der Seele glauben, glauben 95% an einen Gott, aber auch bei den Ablehnenden glauben immerhin 83% an einen Gott. Die Differenz beträgt immerhin 12%. Im Trend analog finden sich Schülerinnen und Schüler, die „nie“ den Gottesdienst besuchen, in beiden Meinungslagern. Unter den an die unsterbliche Seele Glaubenden sind es 16%, unter denen, die nicht an die unsterbliche Seele glauben, sind es 29%. Kirchgänger sind also etwas häufiger als Nicht-Kirchgänger von der Unsterblichkeit der Seele überzeugt, aber auch unter den Kirchgängern gibt es eine große Zahl (16% regelmäßig; 55% manchmal), die nicht an die Unsterblichkeit der Seele glaubt.

2.3.4 Statement „Wir werden als Menschen (oder andere Lebewesen) wiedergeboren.“ (Frage 4.4)

Der in religionssoziologischen Studien zum Glauben der Deutschen beschriebene Umbruch in der religiösen Vorstellungswelt zeigt sich im Antwortverhalten zu diesem Statement.

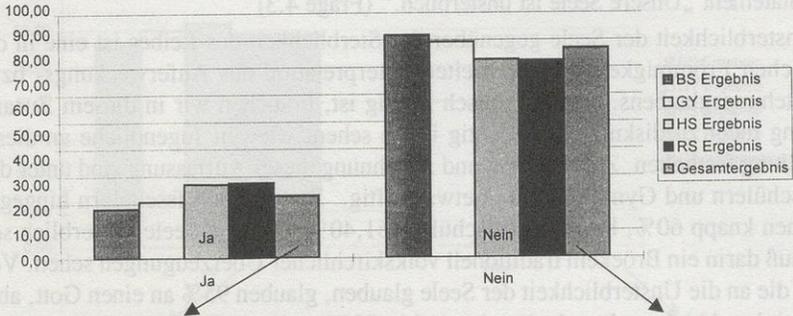
Hypothese 4: Die Vorstellung der Wiedergeburt geht für GottesdienstbesucherInnen wie Nicht-GottesdienstbesucherInnen gleichermaßen mit dem Glauben an einen christlich verstandenen Gott zusammen.

Die Zahl der an Wiedergeburt Glaubenden ist unter den Haupt- und Realschülerinnen und -schülern überraschend hoch (27,18 % bzw. 27,63 %), etwas niedriger ist sie bei den Gymnasiasten (20,73%) und noch niedriger bei den Berufsschülern (18,19%). Die Berufsschüler, die sich im Vergleich zu Gymnasiasten und Hauptschülern bislang als religiös weniger interessiert zeigen, das gilt vor allem für die *männlichen* Berufsschüler, zeigen sich auch in der Frage der Wiedergeburt eher distanziert. Von denen, die – im Gesamtergebnis gerechnet – an Wiedergeburt glauben, sagen nur 8%, dass sie nicht an einen Gott glauben. Bei denen, die nicht an Wiedergeburt glauben, ist die Zahl der nicht an Gott Glaubenden ebenfalls gering: 13%.

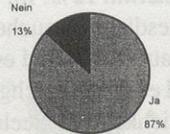
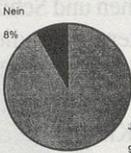
Tabelle 4

„Wir werden als Menschen oder andere Lebewesen wiedergeboren.“ (Frage 4.4)

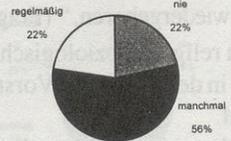
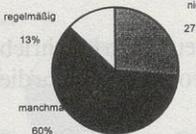
Auswertungen in Bezug auf andere Fragen (Grundlage: Gesamtergebnis!)



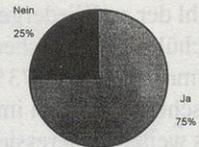
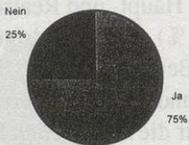
Glaube, daß es Gott gibt (Frage 1)



Gottesdienstbesuch (Frage 2)



Tod selbst miterlebt (Frage 3)



Christlicher Gottesglaube und Glaube an die Wiedergeburt schließt sich für ein schwaches Drittel der Schüler an Haupt- und Realschulen nicht aus. Und rechnet man auch die beim Glauben an Wiedergeburt etwas zurückhaltenderen Gymnasiasten (immerhin noch knapp 21 %) und Berufsschüler (gut 18 %) zu den Haupt- und Realschülern hinzu, dann besuchen von den an Wiedergeburt Glaubenden immerhin insgesamt 73 % („regelmäßig“ 13%; „manchmal“ 60%) den Gottesdienst. Bei den nicht an Wiedergeburt Glaubenden ist die Zahl der „nie“ den Gottesdienst Besuchenden sogar noch geringer (22%). Allerdings ist die Zahl der regelmäßigen Kirchgänger hier deutlich höher (22%) als bei denen, die an Wiedergeburt glauben (13%). *Der Glaube an Wiedergeburt wird im Trend wohl von den Jugendlichen vertreten, die sich weniger an die kirchlich formulierte Religion halten.* Überraschend ist, dass diese Vorstellung nicht so sehr unter den Gymnasiasten zu beobachten ist, die nach allgemeiner Einschätzung eher einen subkulturellen Religionsstil pflegen (vgl. Gabriel), sondern unter den intellektuell angeblich weniger interessierten Haupt- und RealschülerInnen. Sie gehören zudem zu den jüngeren Jahrgängen der in unserer Umfrage erfaßten Jugendlichen. Fassen wir zusammen:

- Die Vorstellung der Wiedergeburt ist im frühen Jugendalter besonders attraktiv, und sie verliert in der Adoleszenz wieder leicht an Boden.
- Der Glaube an Wiedergeburt ist eher unter den Jugendlichen verbreitet, die an einen Gott glauben, als bei jenen, die nicht an einen Gott glauben. Die Vorstellung von Wiedergeburt wird von Jugendlichen als eine religiöse Vorstellung gewertet. Die Wiedergeburtsvorstellung ist keine Alternative zum biblisch-christlichen Gottesglauben, sie ist vielmehr für den Großteil, der sie übernimmt, eine Vorstellung, die sich problemlos mit dem Glauben an einen Gott in Verbindung bringen läßt.
- Die Jugendlichen, die an Wiedergeburt glauben, haben sich eher unbewußt vom kirchlichen Dogma gelöst. Ihr kirchliches Teilnahmeverhalten (Gottesdienstbesuch) bleibt davon unberührt. Sie denken unbefangen Auferweckung als eine Art Wiedergeburt.

2.3.5 Statement: „Gott wird die Toten auferwecken.“ (Frage 4.5)

Diesem Glaubenssatz stimmen die Hauptschüler am häufigsten (35,54 %) zu, die Berufsschüler am wenigsten (14,63 %). Der Prozentsatz bei den Berufsschülern überrascht nicht, wenn man zwischen dem Glauben an einen (christlichen) Gott und dem Glauben an Auferweckung eine Verbindung sieht. In der Tat glaubt an Gott, wer an die Auferweckung durch Gott glaubt. Das Ergebnis von 98 % ist also wohl durch die Fragestellung mitverursacht. Trotzdem ist das Ergebnis einigermaßen klar. Die nicht an einen Gott Glaubenden sammeln sich auf der Seite derer, die auch nicht an Auferweckung durch Gott glauben. Und die Nicht-Kirchgänger finden sich zum Großteil unter denen, die nicht an Auferweckung glauben (27% gegen 8%). Das bedeutet: *Die kirchlichen Jugendlichen*, gemessen an regelmäßigem (!) Gottesdienstbesuch (33% der an Auferweckung Glaubenden besucht „regelmäßig“ den Gottesdienst; gegenüber 16% „regelmäßig“ den Gottesdienst Besuchenden, die nicht an Auferweckung glauben.), *gehen eher konform mit der kirchlichen Lehre von der Auferweckung durch Gott als die kirchlich Distanzierteren.* Diese Zahl der mit der kirchlich formulierten Religion kon-

formen Jugendlichen ist aber eher gering. Unter den Hauptschülern, die zu einem guten Drittel an Auferweckung durch Gott glauben, gibt es ein schwaches Drittel, das an Wiedergeburt glaubt, und knapp die Hälfte glaubt auch, dass unsere Seele unsterblich ist. Manchmal verschwimmen alle drei Vorstellungen ineinander. Ein Junge der 6.Klassenstufe/Hauptschule schreibt: „Der Tod ist manchmal eine Erlösung, und er ist auch nicht das Ende. Denn er ist der Anfang eines neuen und besseren Lebens.“ Dieses Bild ist offen für reinkarnatorische Spekulationen.

2.4 Traditionelle christliche Jenseitsvorstellungen (Himmel, Hölle, Fegefeuer) (Fragen 5.1 bis 5.3)

Von den traditionellen christlichen Jenseitsorten hält sich der Glaube an einen *Himmel* noch am ehesten, mit freilich großen Unterschieden zwischen den einzelnen Schülergruppen. HauptschülerInnen (knapp 91 %; davon: Jungen 85,92 %; Mädchen 95,86 %) vertreten hier ganz überwiegend die traditionell kirchliche Vorstellung. Dagegen glauben nur knapp 63 % der BerufsschülerInnen noch an einen Himmel.

Während sich diese Vorstellung vom Himmel als Ort des Jenseits und Ort, an dem die Toten weiterleben, noch hält, ist der Glaube an die Gegenwelten des Himmels: an *Hölle und Fegefeuer* massiv im Schwinden begriffen. Noch knapp 46 % der Hauptschüler, aber nur noch 26,83 % der Berufsschüler glauben an eine Hölle. Noch drastischer ist der Einbruch beim Glauben an die Existenz des Fegefeuers. Daran glauben auch nur noch 31,53 % der HauptschülerInnen. Bei den BerufsschülerInnen sind es gerade noch 18,60 %.

Beachtenswert ist, dass die männlichen Befragungsteilnehmer eher an Hölle und Fegefeuer glauben als die weiblichen. In allen anderen Statements ist die Zustimmung der weiblichen Befragten höher, und wir haben daraus auf eine insgesamt größere religiöse Ansprechbarkeit von Mädchen und jungen Frauen für Religion geschlossen. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit anderen Studien zur Religion im Jugendalter. Sind es die Horrorvorstellungen und die medialen Bilder, die männliche Befragte hier reproduzieren? Ist ihr Weltbild eher vom Dualismus zwischen Himmel und Hölle geprägt? Wohl nicht. Denn gut 60 % der Berufsschüler (männlich) glaubt an einen Himmel, aber nur gut 29 % glauben an eine Hölle.

Hypthese 5:

Der Glaube an einen Gott und die Kirchlichkeit (gemessen am Gottesdienstbesuch) bzw. deren Fehlen korrelieren mit der Zustimmung bzw. Ablehnung der Jenseitsorte kirchlicher Verkündigung.

Von denen, die die Existenz eines Himmels verneinen, glauben 32 % nicht an einen Gott und gehen 46 % „nie“ zum Gottesdienst. Bei den Befürwortern der Himmelsvorstellung glauben 5 % nicht an einen Gott und sagen 15 %, dass sie „nie“ den Gottesdienst besuchen.

Nicht ganz so stark ist die prozentuale Differenz bei der Frage nach Fegefeuer und Hölle. Unter denen, die an die Existenz der Hölle nicht glauben, glauben 15 % nicht an einen Gott und gehen 26 % „nie“ zum Gottesdienst. Dagegen ist die Zahl derer, die an den Himmel glauben, unter den Gott-gläubigen besonders hoch: 96 %. Nicht an einen Gott glauben also hier nur 4 % und nur 17 % gehen „nie“ zum Gottesdienst. Wichtig ist

vielleicht, dass die Zahl der regelmäßigen Gottesdienstbesucher unter denen, die an Himmel, Hölle und Fegefeuer glauben, besonders hoch ist: beim Statement zu Himmel 24 %, zu Hölle 25 %, zu Fegefeuer 32 %. Die Vergleichszahlen bei den Verneinern dieser Vorstellungen sehen so aus: Unter denen, die nicht an einen Himmel glauben besuchen 8 % regelmäßig den Gottesdienst. Unter denen, die nicht an die Hölle glauben, sind 18 % regelmäßige Gottesdienstbesucher. Unter denen, die nicht an ein Fegefeuer glauben, sind 17 % regelmäßige Gottesdienstbesucher.

Der Glaube an Himmel, Hölle und Fegefeuer ist für die befragten Jugendlichen kein Gesamtpaket mehr. Viele, immerhin 73,64 % aller Befragten glauben an einen Himmel, aber nur 31 % aller Befragten glauben noch an eine Hölle und knapp 22 % an ein Fegefeuer. Die Vorstellung von Orten der Läuterung und Verdammnis ist massiv im Schwinden begriffen. Die Mehrheit der Jugendlichen glaubt an so etwas nicht. Sie favorisieren religiöse Vorstellungen, in denen das Leben gut weitergeht. Wenn überhaupt an einen religiösen Ort geglaubt wird, dann ist es der Himmel. Man glaubt an den Himmel und den lieben Gott, aber nicht an Hölle und Endgericht. Gott ist vor allem lieb. Das ist nicht nur im Kindesalter so, das nehmen auch die Jugendlichen an.

Man kann darin kritisch eine Sentimentalisierung der biblisch-christlichen Gottessymbolik sehen, man kann aber auch eine Entmoralisierung des Gottesbildes unter heutigen Jugendlichen sehen, was religionspädagogisch durchaus wünschenswert wäre. Zugleich aber wirft ein solcher Gottesglaube, der aus dem Gottesbild den Gedanken des Gerichts ausblendet, theologisch viele Fragen auf. Wenn es kein Gericht gibt, was ist dann mit all dem unabgegoltenen unverschuldeten Leid in der Menschheitsgeschichte (Johann-Baptist Metz)? Diese Spannung kann ein ‚softes‘ Gottesbild nicht lösen.

Die traditionelle Vorstellung von Himmel und Hölle und Fegefeuer wird noch am ehesten von kirchlich gebundenen Jugendlichen (ablesbar am regelmäßigen Gottesdienstbesuch) für wahr gehalten. Ihr religiöses Weltbild ist damit facettenreicher, auch spannungsgeladener. Haben die kirchlichen Randsiedler unter den Jugendlichen (dazu zählen wir neben den zwar kirchlich erfaßten, nicht aber am kirchlichen Leben sich beteiligenden Jugendlichen, ebenso alle nur gelegentlichen Gottesdienstbesucher), tendenziell ein fröhlicheres, vielleicht auch weniger ernsthaftes – oder sollen wir sagen: ein angstfreieres? – religiöses Weltbild? Wir können es nicht sagen. In unserer Umfrage sind die Gymnasiasten und die HauptschülerInnen signifikant kirchlicher (gemessen am regelmäßigen Gottesdienstbesuch) als die Berufs- und RealschülerInnen. Und unter diesen Gruppen (mit Ausnahme der RealschülerInnen) sind die weiblichen Befragten wiederum kirchlicher als die männlichen. Je jünger die Jugendlichen sind, desto mehr sind sie noch in kirchliche Gruppen, auch Gottesdienste eingebunden. Dieser Kontakt geht mit dem Eintritt in die Adoleszenz für viele Jugendliche verloren. Auf die gegenüber ihren männlichen Altersgenossen größere religiöse Ansprechbarkeit von Mädchen und jungen Frauen wurde schon verwiesen.

In unserer Befragung stimmen *die weiblichen Befragten* durchweg häufiger als die männlichen Befragten der Existenz eines Himmels zu. Berufs- und RealschülerInnen verneinen die Existenz einer Hölle häufiger als ihre männlichen Kollegen. Berufsschülerinnen knapp 79 %, Realschülerinnen 76,3 %. Dieser Trend ist bei den Hauptschüle-

rinnen gerade anders. Nur 51% der Hauptschülerinnen verneint die Existenz einer Hölle. Im Gymnasium verneinen die Existenz einer Hölle Jungen wie Mädchen zu ca. 73%. Die Ablehnung der Höllenvorstellung steigt unter SchülerInnen mit zunehmendem Alter. Entgegen dem allgemeinen Zustimmungstrend, wonach die Schülerinnen eher an die Existenz der in den Items erwähnten religiösen Vorstellungen glauben, ist es bei dem Glauben an die Existenz einer Hölle bei den älteren Schülerinnen gerade umgekehrt. Hier lehnen sie eine traditionelle religiöse Vorstellung mehr ab als die männlichen Befragten. Der gleiche Trend, wieder mit Ausnahme der Hauptschule, ist auch bei der Frage nach dem Fegefeuer festzustellen. Drohende und den Menschen von Gott trennende, Beziehung abbrechende Horrorvorstellungen lehnen Schülerinnen insgesamt mehr ab als Schüler.

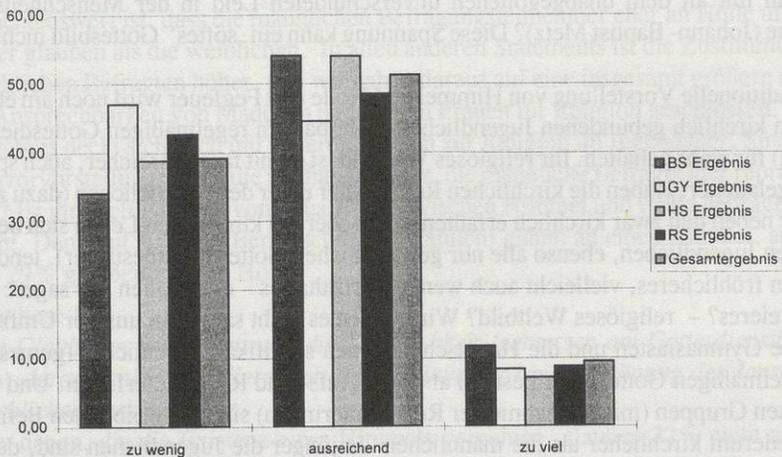
3. Das Thema im Religionsunterricht

Hypothese 7:

Das Interesse an der Behandlung des Themas im Religionsunterricht steigt mit der persönlichen Religiosität und Zustimmung zu den Inhalten. Eigenes Erleben steigert das Interesse an dem Thema kaum.

Tabelle 5

„Im Religionsunterricht haben wir uns bisher zu wenig / ausreichend / zu viel mit diesem Thema beschäftigt.“ (Frage 7)



Etwas über 54% der Berufs- und HauptschülerInnen sagen, sie hätten sich mit dem Thema im Religionsunterricht „ausreichend“ beschäftigt. Knapp 12% der BerufsschülerInnen (Schnitt aus 13% männlich und 8,8% weiblich) sagen „zu viel“. Nur bei den Gymnasiasten übersteigt die Zahl derer, die gern mehr Unterricht zum Thema hätten (etwas über 47%) die Zahl derer, die es für „ausreichend“ bzw. „zu viel“ hält. Das Ergebnis in der Realschule ist weniger eindeutig. Wir sahen, dass die RealschülerInnen

nen in ihrem Antwortverhalten vielfach den BerufsschülerInnen korrespondieren, in der Einschätzung der unterrichtlichen Behandlung unterscheiden sie sich. Sie liegen in etwa zwischen den Antworten der HauptschülerInnen und der Gymnasiasten. 42,7 % der RealschülerInnen finden, es werde „zu wenig“ Unterricht zum Thema gemacht, 48,54 % denken, es ist „ausreichend“. Vor allem die Schülerinnen haben das Bedürfnis nach mehr Unterricht zu diesem Thema. Dieser Wunsch wird von den männlichen Befragten weitaus weniger geäußert.

Es verwundert nicht, wenn unter der Gesamtzahl von 9,5% der Befragten (davon Berufsschule 11,8%; Hauptschule 7,1%; Gymnasium 8,4%; Realschule 8,77%), die „zu viel“ Unterricht zum Thema feststellt, die größte Zahl derer sich befindet, die keinen Zugang zum Glauben an einen Gott hat (26% „zu viel“ gegenüber 11% bei „ausreichend“ und 10% bei „zu wenig“) und auch derer, die „nie“ an einem Gottesdienst teilnehmen (32%). Es verwundert aber, dass unter dieser Gruppe, die „zu viel“ Unterricht konstatiert, 33 % regelmäßige Gottesdienstbesucher sind. Man kann nur vermuten. Wen das Thema persönlich nicht interessiert, der will es auch nicht im Religionsunterricht. Wer persönlich zwar interessiert, mit dem Thema aber durch den Gottesdienst immer wieder in Berührung kommt, möchte im Religionsunterricht nicht auch wieder damit beschäftigt werden. Es könnte aber auch sein, dass diese SchülerInnengruppe dieses Thema für eines jener problemorientierten Themen hält, mit dem der Religionsunterricht an Dingen verweilt, die für diese SchülerInnen mit Religion eigentlich nichts zu tun haben. Wir wissen die Antwort nicht. Wir können aufgrund unserer Unterrichtserfahrung nur vermuten. Wer Interesse am Thema aufgrund eigenen Erlebens erwartet, muß überrascht sein. Von denen, die das Thema „zu viel“ im Unterricht haben, haben 82% den Tod eines nahestehenden Menschen schon selbst erlebt. Bei denen, die das Thema „zu wenig“ behandelt sehen, haben den Tod nur 71 % selbst erlebt. Das scheint unsere Hypothese Nr. 2 zu bestätigen. Aber auch hier müssen wir nachtragen, dass dieses Ergebnis vor allem auf das Votum der SchülerInnen geht, und hier nochmals besonders der Gymnasiastinnen (55,45%; dagegen männlich 36,13%) und Realschülerinnen (49,68%; männlich 36,97%). Und auch bei den Berufsschülern ist die Differenz erheblich: „Zu wenig“ sagen 41,55% der Berufsschülerinnen gegenüber 31,14% der Berufsschüler. Die Haltung der HauptschülerInnen hat u. E. auch mit dem allgemeinen Schulverhalten von Hauptschülern zu tun. Sie haben in der Regel wenig Erwartungen an die Schule. Die Schule ist eine Institution, zu der man auf Distanz geht, selbst wenn das Thema einen interessieren könnte. Die Schule ist nicht das, was man sucht. Hier haben GymnasialschülerInnen, unterstützt durch eigene Erfolge und häusliches Milieu, eine grundlegend positivere Einstellung und Bildungserwartung an die Schule. Sie schlägt sich auch in den Erwartungen an den Religionsunterricht nieder.

Am meisten Gedanken über den Tod und das Leben danach machen sich die HauptschülerInnen (18,7%) und Gymnasiasten (20,7%). Der Wissensdurst der Jugendlichen bei diesem Thema groß. „Zu wenig“ Unterricht zum Thema äußern SchülerInnen im Gymnasium zu 47,06%; Realschule 42,69%; Hauptschule 38,85%; Berufsschule 34,15%. In allen Schulen sind die Schülerinnen besonders interessiert.

Tabelle 6

„Im Religionsunterricht haben wir uns bisher zu wenig/ausreichend/zu viel mit diesem Thema beschäftigt.“

städtische Prägung (Alle)

Anzahl - im RU behandelt		im RU behandelt				Prozentwerte		
Schulart	Geschlecht	0	1	2	Gesamt	zu wenig	ausreichend	zu viel
BS	männlich	218	391	91	700	31,14	55,86	13,00
	weiblich	118	141	25	284	41,55	49,65	8,80
BS Ergebnis		336	532	116	984	34,15	54,07	11,79
GY	männlich	56	79	20	155	36,13	50,97	12,90
	weiblich	112	80	10	202	55,45	39,60	4,95
GY Ergebnis		168	159	30	357	47,06	44,54	8,40
HS	männlich	106	150	28	284	37,32	52,82	9,86
	weiblich	117	160	13	290	40,34	55,17	4,48
HS Ergebnis		223	310	41	574	38,85	54,01	7,14
RS	männlich	139	203	34	376	36,97	53,99	9,04
	weiblich	153	129	26	308	49,68	41,88	8,44
RS Ergebnis		292	332	60	684	42,69	48,54	8,77
Gesamtergebnis		1019	1333	247	2599	39,21	51,29	9,50

Rund 80% der BerufsschülerInnen, 87% der Gymnasiasten und HauptschülerInnen und über 83% der RealschülerInnen machen sich „manchmal“ oder „häufig“ Gedanken über den Tod und über ein mögliches Weiterleben danach. Rund 75% der Befragten haben den Tod eines nahestehenden Menschen schon miterlebt.¹

Der Religionsunterricht behandelt das Thema Tod in christlichem Kontext. Seine Themen sind der Tod Jesu, die Auferstehung und die Auferweckung der Toten. Die Ergebnisse unserer Umfrage zeigen, dass das christliche Konzept nur von einer Minderheit der SchülerInnen geglaubt wird.² Die meisten Schüler ziehen deshalb aus den Inhalten des Religionsunterrichts vermutlich nur dann eine Hilfe für ihren eigenen Umgang mit dem Tod, wenn der Unterricht die Pluralität der beschriebenen Todesvorstellungen aufgreift. Der Religionsunterricht ist für die Jugendlichen einer der wenigen Orte, an

¹ Vergleichbare Zahlen hat: *St. Reuter*, Tod und Sterben. Ein Thema für den Schulunterricht, Frankfurt 1994

² Die Shell-Studie „Jugend 2000“ stellt fest: „Der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod ist [unter Jugendlichen] zu einer eher unverbindlichen individuellen Meinung geworden. [...] ohne strukturierende Kraft für Lebensführung und Einstellungen.“ (Opladen 2000, 167) So generell stimmt dies natürlich nicht. Die Frage der Verbindlichkeit der Todesvorstellungen Jugendlicher hängt einmal vom Lebensalter ab. Das sagt auch die Shell-Studie. Der Glaube an ein Weiterleben nehme „mit steigendem Alter“ ab. Als Beleg werden die 18-24-jährigen Befragten zitiert. Für die 13-16-jährigen hat dagegen, denken wir, die Frage nach dem Tod, wie einleitend gesagt, entwicklungsbedingt einen großen Stellenwert. Zahlen zu dieser jüngeren Altersgruppe spezifiziert die Shell-Studie nicht. Zum ändern ist die Frage nach dem Tod und was danach kommt für die religiös eingestellten Jugendlichen virulenter als für andere. Religiös und kirchlich eingestellte Jugendliche sind allerdings eine Minderheit. Weiterhin scheint ein sozialisatorischer Effekt wirksam zu sein. Die deutschen Jugendlichen haben den Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod deutlich weniger als die ausländischen („ja“: 29% zu 42%, Shell-Studie, a.a.O., 167)

dem sie über den Tod sprechen. Vom Tod zu sprechen muß man lernen. Das geht nicht von allein. In den USA hat sich unter dem Namen *Death Education* eine Bewegung etabliert, die dem Bedürfnis der Jugendlichen, mehr über den Tod zu erfahren, entsprechen will.³ Sie bietet Kurse an, an denen Experten verschiedener Disziplinen mitarbeiten: Erziehungswissenschaftler, Psychologen, Soziologen, Mediziner, Pflegekräfte. Das Ziel ist ein besseres Reden über den Tod und eine verbesserte Kommunikation mit Sterbenden. Die Wirkung der Kurse ist teils ernüchternd, teils ermutigend. Ernüchternd war die Wirkung in den Kursen, die wenig Raum für persönliche Erfahrungen ließen. Besser war der Erfolg der Kurse dort, wo die Schülerinnen und Schüler zuvor schon mit dem Tod eines nahestehenden Menschen konfrontiert waren und die Kursleiter es verstanden, diese Erfahrung einzubeziehen. Das würde für unser Plädoyer zugunsten einer Verbindung von Erfahrungen mit Sterbenden *und* Unterricht sprechen. Dem Konzept der *Death Education* entnehmen wir ferner den Hinweis, dass die Endlichkeit des Lebens nicht das Thema eines einzelnen Faches sein kann. Die Endlichkeit des Lebens ist ein Thema für alle Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums. Es geht ihnen bei diesem Thema nicht anders als ihren Schülerinnen und Schülern.

Literatur:

- Barz, Heiner: Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Teil 1 des Forschungsberichts „Jugend und Religion“ im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej). Opladen 1992
- Barz, Heiner: Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. Teil 2 des Forschungsberichts „Jugend und Religion“ im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej). Opladen 1992
- Barz, Heiner: Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den neuen Bundesländern. Teil 3 des Forschungsberichts „Jugend und Religion“ im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej). Opladen 1993
- Brocher, Tobias: Wenn Kinder trauern. Wie sprechen wir über den Tod, Zürich 1980
- Ebertz, Michael. N.: Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft. Freiburg 1997
- Früchtel, Ursula/Ohla, Astrid/Othmer-Haake, Kerstin: Tod und Auferstehung. Das Thema im Unterricht der Kirche und der Schule, Göttingen 1996
- Gabriel, Karl: Jugend, Religion und Kirche im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß, In: Gabriel, Karl/Hobelsberger, Hans (Hg.): Jugend, Religion und Modernisierung. Kirchliche Jugendarbeit als Suchbewegung. Opladen 1994, S. 53-73

³ G.T.Roos, Das Geheimnis des Todes lüften. Death Education als Lebenshilfe für Jugendliche, in: NZZ, Nr. 254 (1./2. November 1997) S.89

- Hoffmann, Stefanie: Todesvorstellungen und Todesverständnis von Grundschulkindern. Voraussetzungen der Thematisierung von Tod im evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Pädagogische Hochschule Karlsruhe 1998 [MS]
- Jörns, Klaus-Peter: Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben. München 1997
- Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven. 4 Bände. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.). Opladen 1992
- Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.). Opladen 1997
- Jugend 2000, 2 Bde., Deutsche Shell (Hg.), Opladen 2000
- Kübler-Ross, Elisabeth: Kinder und Tod, Zürich 1984
- Küng, Hans: Ewiges Leben? München 1996
- Reuter, Stephanie: Tod und Sterben. Ein Thema für den Schulunterricht, Frankfurt 1994
- Roos, Georges T.: Das Geheimnis des Todes lüften. Death Education als Lebenshilfe für Jugendliche, in: NZZ, Nr. 254 (1./2. November 1997) S.89
- Schmidtchen, Gerhard: Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen 1997
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987
- Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996
- Wuckelt, Agnes: Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. In: Katechetische Blätter 123 (1998) 370-373
- Zinnecker, Jürgen: Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend Schule Religion, München 1993, S. 112-146

Menschen mit Behinderungen in Katechese und Religionsunterricht¹

1. These

Meine Ausgangsthese lautet: Das christliche Menschenbild, nach dem jeder Mensch von Gott angenommen ist so wie er ist, fordert vom Katecheten in der Gemeinde und vom Religionslehrer in der Schule die entschiedene Berücksichtigung der speziellen Behinderungsform als Lernausgangslage für alle katechetischen Bemühungen und zugleich die Nichtfestlegung des Menschen mit Behinderung auf seine Behinderung. Daraus folgt: 1. dass gegen die Segregationstendenzen in Gesellschaft und Kirche die Integration von Menschen mit und ohne Behinderung gefördert werden muß und 2. dass speziell im sonderpädagogischen Bereich eine die Kommunikation zwischen Lehre, Lehrenden und Lernenden begünstigende didaktische Konzeption vorzuziehen ist, die 3. auch eine stärkere gegenseitige Durchdringung von Religionsunterricht und Katechese zum Ziel hat. Im folgenden werde ich dies genauer begründen und ausführen.

2. Religionsunterricht und Katechese aus deutscher Perspektive

Die Synode von 1974 beabsichtigte mit der Trennung von Katechese und Religionsunterricht einen ersten Schritt zur völligen Neuordnung des katechetischen Wirkens der Kirche in der Bundesrepublik Deutschland. Katechese wurde auf alle Lebensbereiche und Altersstufen ausgeweitet. Ob die Gemeinden diesem Anspruch gerecht werden konnten, soll hier nicht weiter untersucht werden. Der Religionsunterricht jedenfalls erhielt als schulisches Fach – auch an den Sonderschulen – einen neuen Stellenwert und verlor auf diese Weise seine katechetische Monopolstellung. „Er ist nur Teil eines größeren Ganzen von religiösen Lern- und Erziehungsprozessen“, so heißt es im Beschlußtext „Der Religionsunterricht in der Schule“ (3.9).

2.1 Katechese

Was ist unter Katechese zu verstehen? *Katechese* mit Menschen mit Behinderungen ist grundsätzlich durch gemeinde- und durch behinderungs- bzw. integrationsspezifische Bestimmungen definiert. Sie ist die gemeinsame Bemühung um ein gemeinsames christliches Leben in der kirchlichen Gemeinde. Ihre Aufgabe ist die Einbeziehung des jungen Menschen in den Vollzug des Gemeindelebens durch Einübung und Belehrung. Konkret ist sie Hinführung zu den Sakramenten (vor allem Taufe, Buße, Eucharistie und Firmung). Alle Lernbereiche der Katechese und sämtliche praktischen Handlungsfelder des Glaubens sind lebens- und sozial-geschichtlich, also durch das unmittelbare soziale mitmenschliche Umfeld und nie allein durch Lehre und Institution geprägt. „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ gilt insofern auch als Prinzip für die christliche Gemeinde-Katechese mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.

¹ Deutsch-französisches Treffen 27. – 30. Mai 1999 in Paris.

2.2 Religionsunterricht

Was ist unter Religionsunterricht – im Unterschied zur Katechese – zu verstehen?

Religionsunterricht: Er ist (in Deutschland) als staatlich und kirchlich getragenes ordentliches Lehrfach in der Schule an schulische Bildungsziele gebunden. Er versteht sich als pädagogisch und theologisch begründetes „Lehr-Lern-Angebot“ für junge Menschen, das ihn „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ soll (Synodenbeschluß 1974, 2.5.1). Dabei wird der Schüler als Subjekt seines religiösen Lernens und seines Glaubens sehr ernstgenommen. Der „Schüler, dessen Situation und Erfahrung (bilden) ein unabdingbares Kriterium der Auswahl von Zielen und Inhalten. Je feiner und konkreter die Unterrichtsziele bestimmt werden, um so mehr können die jeweilige Situation und die betreffende Bildungsstufe Berücksichtigung finden“ (Synodenbeschluß 1974, 2.5.3). Der Religionsunterricht hat also lebens- und glaubensgeschichtlich bedingte Veränderungen unbedingt zu respektieren. Dazu gehört u.a. auch die Behinderung, die Ausgangs- oder Veränderungspunkt für die Erschließung religiöser Sinndeutungen und Glaubenserfahrungen sein kann.

2.3 Annäherungen zwischen Katechese und Religionsunterricht

Vier Ansätze möchte ich aufzeigen:

1. Schon im *Synodenbeschluß* wird betont, dass es im Religionsunterricht über das Bescheidwissen hinaus „immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst geht“ (2.5.3), um „Verhalten und Haltung“, um die „Vorbereitung einer mündigen Glaubensentscheidung“ und um Motivierung „zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“ (2.5.1). Streng genommen sind dies zweifellos unterrichtliche Ziele, die jedoch hart an der Grenze zur Katechese angesiedelt sind.
2. Bisher wurde in Deutschland versucht, die Trennung beider Formen u.a. durch die „*Schulpastoral*“ bzw. „Schulseelsorge“ auszugleichen. Sie geht davon aus, dass Schule zwar Lern-Raum bleibt, dass aber ihre Bedeutung als Lebensraum zunimmt, in dem Kinder Zuwendung und Geborgenheit ebenso erfahren wie Angst und Gewalt. Es wird abzuwarten sein, ob die Einwirkung der Pastoral in den schulischen Bereich den Religionsunterricht erreichen und verändern wird.
3. Auf Grund der Veränderungen in Gesellschaft und Kirche (Technisierung, Säkularisierung, Pluralisierung...) ist die beschriebene Trennung von Katechese und Religionsunterricht an den *Sonderschulen* im bisherigen Maße kaum noch zu verantworten. Dies gilt z.B. für Schulen für Geistigbehinderte, für Lernbehinderte und für Körperbehinderte. Eine gegenseitige Durchdringung von beiden Formen ist notwendig und bereits überfällig. Denn
 - der Religionsunterricht übernimmt bereits in seiner Praxis Aufgaben der (komparatorischen) religiösen Sozialisation,
 - die Integration rückt gesellschaftlich in den Vordergrund und kann in Schule und Gemeinde nicht unberücksichtigt bleiben,
 - nicht nur die gesellschaftlichen Veränderungen fordern eine solche Durchdringung von Religionsunterricht und Katechese heraus, auch theologisch und (sonder)päd-

agogisch ist eine größere Schnittmenge zwischen beiden notwendig und praktisch anzustreben.

Aus sonderpädagogischer Sicht zielt die schulische Arbeit primär auf Erziehung ab, die vom Menschensein ausgeht und – von der Behinderung herausgefordert – durch religiös-ethische Motive bestätigend, kritisch hinterfragend und entwicklungsfördernd unterstützt werden sollte.

Da beide Sichtweisen nicht deduktiv sondern korrelativ aufeinander bezogen sind und sich schon im handelnden Miteinandergehen als tragend erweisen, ergibt sich eine religions- und sonderpädagogische Schnittmenge der Aufgaben.

Gegenwärtig sind es – in Deutschland – die Integrationsprobleme, die auch in kirchlichen Gemeinden noch nicht erkannt bzw. bewältigt sind, und es ist vor allem der Bedeutungsverlust der christlichen Erlösungslehre, der sich aus der fortschreitenden religiösen Desozialisation ergibt und kirchliche Gemeinden zur Flucht in die katechetische Ghettoisierung verleiten könnte.

4. Das traditionelle Verständnis von Katechese ist unter theologischer Perspektive weiter zu fassen. Aus *jüdisch-theologischer Sicht* und mit Blick auf Jesu Solidarität mit den armen, schwachen, entrechteten und ausgegrenzten Menschen ist das Angenommensein des Menschen mit Behinderung durch Gott von Gott gewollt. Juden und Christen sind der „Überzeugung, daß Gott den Armen und Entrechteten Recht schaffen wird“ (Dillmann, in: Fuchs 1996, 119). Es ist zu prüfen, ob dieses Menschenbild implizit im pädagogischen Bildungsauftrag, der Sozialisation, Personalisation, Enkulturation umfaßt (Mollenhauer), enthalten ist, vor allem, wenn dort von „radikaler Integration“ als „Parteiung mit den Ausgegrenzten“ die Rede ist (Feuser 1995, 15 u. 18f).

Angesichts menschlicher Behinderungen besagt jedenfalls das christliche Menschenbild, dass der Mensch – auch in der Kirche – in seinem Menschsein wahrzunehmen ist. Daraus folgt, dass der Mensch mit Behinderung in seinem ganzen Menschsein und nicht primär in seinem ausschnitthaften Behindertsein wahrgenommen wird. Wie Barbara Averwald als Sonderpädagogin und Religionslehrerin bereits 1984 gefordert hat, müßte integrative Katechese in christlichen Gemeinden selbstverständlich sein (Averwald 1984).

„Integration“ und „Umgehen mit Leid“ sind die Rahmenthemen für das begrenztere Thema Katechese mit Behinderten. Im folgenden werden die konkreten Beispiele aus diesen Themen gewählt.

3. Religionsunterricht mit katechetischen Anteilen an Sonderschulen

Wie kann ein „katechetischer Religionsunterricht“ mit Menschen mit Behinderungen praktisch umgesetzt werden? Legt man die Konzeption der *kommunikativen Religionsdidaktik* zugrunde, so gelten für den Religionsunterricht allgemein und erst recht für den Religionsunterricht an Sonderschulen die Prinzipien der „Lebenshilfe“ (Gottfried 1995), der „radikalen Erfahrungsorientierung“ (Tillmann) und der „persönlichen Begleitung in schwierigen Lebenslagen“ (Peter).

An drei ausgewählten Behinderungsformen (geistige, Lern- und körperliche Behinderung) möchte ich drei inhaltliche Beispiele („Vertrauen auf Gott“; „Christsein in Ge-

meinschaft“; „Mit Leid umgehen“) erörtern und Möglichkeiten, Probleme, Ideen und Grenzen einer praktischen Umsetzung aufzeigen. Zunächst sollen kurz die unterschiedlichen Zugangsweisen zu den beiden ersten katechetischen Botschaften „Vertrauen auf Gott“ und „Christsein in Gemeinschaft“ aufgezeigt werden. Danach wird das Thema „Mit Leid umgehen“ für die drei Behinderungsformen genauer behandelt.

3.1 Zugangsweisen zu katechetischen Botschaften

Schon die unterschiedlichen Zugangsweisen zu ein und derselben katechetischen Botschaft können zeigen, dass sie ein hohes katechetisches Engagement der Religionslehrerin und des Religionslehrers verlangen, das zur speziell sonderpädagogischen Kompetenz hinzukommen muß.

3.1.1 „Du kannst dich auf Gott verlassen!“

- Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung:

Thematisch-korrelative Zugänge: Ich habe Gefühle und kann sie zeigen – Gott weiß um mich; du kannst dich auf mich verlassen – du kannst dich auf Gott verlassen; ich vertraue dir – ich kann Gott alles sagen; andere vertrauen mir – Gott ist für mich da.

Methodische Zugänge: Elementarisierung der zentralen Inhalte; Situationen, in denen wir beten; Vertrauensspiele, einander führen, praktisch füreinander dasein, Verantwortung übernehmen, danken, loben, bitten, klagen, vorformulierte Gebete lernen und üben.

- Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung:

Thematisch-korrelative Zugänge: Erkennen, dass wir ohne Vertrauen nicht leben können – Von Jesus lernen, dass wir auf Gott vertrauen dürfen;

Methodische Zugänge: gestörtes Vertrauen aufgrund gestörter Familienverhältnisse bewußt machen; Wiederaufbau von Vertrauen durch Lehrer als Vertrauensperson; „Einer, auf den ich mich verlassen kann“; Jesus heilt, hilft und verzeiht.

- Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung:

Thematisch-korrelative Zugänge: Ich kann mich dem Arzt anvertrauen, der mir helfen will – kann ich mich dem Schöpfer anvertrauen, der meine Behinderung gewollt hat? Gott ist allmächtig und ich bin ohnmächtig meiner Behinderung ausgeliefert – wie soll ich dieser „Person“ vertrauen?

Methodische Zugänge: Wut zulassen, Gott anklagen, von Hiob lernen: Vertrauen heißt, sich mit Gott auseinanderzusetzen.

3.1.2 „Du bist ein wertvolles Mitglied der christlichen Gemeinde“

- Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung:

Thematisch-korrelative Zugänge: Du und ich – wir sind angenommen; Bedürfnisse wahrnehmen und äußern – Bedürfnisse anderer akzeptieren; ich bin wertvoll – ich bin ein Christ; die Gruppe macht mich stark – wir gehören zur Gemeinschaft Jesu;

Methodische Zugänge: im Stuhlkreis Gemeinschaft erleben, Klassenfeste vorbereiten und feiern, Freiarbeit pflegen; Tischgemeinschaft erleben, Gottesdienst feiern.

- Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung:
Thematisch-korrelative Zugänge: Leben in der Gemeinschaft ist schwer – Leben in der Kirche noch mehr; ich erlebe Akzeptanz und Ausgrenzung – Wertschätzung; Soziales Lernen – Gemeinsam geht es besser;
Methodische Zugänge: Regeln aufstellen und einhalten; ich bin wichtig für die Gemeinschaft; als Christ habe ich Verantwortung; die Geschichte von Swimmy (ein Außenseiter-Fisch, der sich für alle einsetzt).
- Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung:
Thematisch-korrelative Zugänge: Wie kann ich wertvoll sein? – Ich kann so vieles nicht; Erfahren was ich kann – ich kann schon viel; ich bin genau soviel wert wie alle anderen – Ich bin ein Ebenbild Gottes;
Methodische Zugänge: Gestaltung freier Gesprächssituationen – ich darf sagen, was ich will und ich darf mich zurückziehen, wenn ich will; welche Erfahrungen ich seit dem letzten Jahr mit meinem Körper gemacht habe; ich bin einmalig; mein Körper ist einmalig; mein Handabdruck ist einmalig; „Gott hat nur unsere Hände“; wir vergleichen unsere Gottesbilder; Gott hat viele Gesichter.

Die Beispiele sollen zeigen, dass ein Religionslehrer/ eine Religionslehrerin die praktische Umsetzung dieser korrelativen und methodischen Zugänge ohne zusätzliche sonderpädagogische und katechetische Qualifikationen kaum schaffen kann.

3.2 „Mit Leid umgehen“

3.2.1 „Mit Leid umgehen“ in der Sonderschule für Geistigbehinderte

□ Ausgangslage

Hier ist die Frage zu klären, worunter Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung leiden. Sie leiden unter der Differenz von Soll- und Ist-Zustand; sie sollten – gemessen an der gesellschaftlichen Norm – in der Lage sein, sich am Gespräch mit anderen Menschen zu beteiligen, sie erleben aber ständig, dass die anderen ihnen beispielsweise rhetorisch überlegen sind. Sie leiden unter ihrer andauernden eigenen Unterlegenheit.

Ihre Leiderfahrung wird am besten als elementar subjektives Gefühl beschrieben, das sie untrügllich spüren läßt, wie sehr sie hinter den von ihrer Umwelt erwarteten Abstraktions- und Reflexionsleistungen zurückbleiben.

Sie leiden weniger unter ihrer primären (geistigen) Schädigung als vielmehr unter der Art und Weise, wie ihre Umwelt auf diese reagiert, nämlich stigmatisierend und ausgrenzend. Sie leiden also unter den sekundären gesellschaftlich bedingten Behinderungen. Infolgedessen ist abzulehnen, was häufig behauptet wird, Menschen mit geistigen Behinderungen hätten unter ihrer (primären) Behinderung zu leiden. Ein (geistig) behinderter Mensch gilt unter Behinderten nicht als behindert. Erst die Reaktion und das angstgeprägte Mitleid der Nicht-Behinderten stellt die sekundäre Behinderung her und läßt sie allmählich zur primären werden.

Vom Katecheten und Religionslehrer wird hier schon unter dem humanen und erst recht unter dem christlichen Anspruch erwartet, dass er Respekt vor den oft widerstreitenden Gefühlen der Menschen mit geistigen Behinderungen hat. Er muß ihr Ein-

samsein und ihre Langeweile kennen und sich einföhlen können, wie sie leiden unter dem Tod eines Menschen und darunter, dass sie anders, dass sie „behindert“ sind.

□ Katechetische Botschaft

Die katechetische Botschaft lautet:

- Dem Menschen mit geistiger Behinderung Raum und Zeit geben, sein „Leid“ zu thematisieren
- Ihm elementare Sprache, verstehbare Bilder und klare Normen vorgeben, um Reflexion und Verarbeitung zu ermöglichen
- Ihm „Religion“ anbieten, die als Haltepunkt erfahren werden kann und mit ihren haltgebenden Ritualen und verlässlichen Formen stabilisierend wirkt.

Hier zeigt sich, dass der katechetische Anteil des Religionsunterrichts mit Schülern mit geistiger Behinderung zunächst in seiner sichernden Funktion besteht. Hinzu kommt seine Reflexion und Auseinandersetzung anregende Funktion, die in kleinen Schritten Zuversicht aufbauen kann.

□ Methode

Katechese und Religionsunterricht können diese vorhandenen elementaren Leiderfahrungen zum Anlaß für eine symboldidaktische Erschließung der thematischen Schwerpunkte „Einsamkeit und Langeweile“, „Tod“ und „Behindertsein“ (etwa anhand des Symbols „schwerer Stein“) nehmen. Beim Thema „Steine auf unserem Weg – Was uns das Leben schwer macht“ (Heßling 1998, 205) spielt das szenische Spiel als Methode eine große Rolle. Es entwickelt sich ein Prozeß, „in den die Jugendlichen ihre eigene Problematik zum Teil mit einbringen“ ... Sie „verbalisieren ihre eigene Betroffenheit, ihre Erlebnisse und Erfahrungen nicht aufgrund eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, sondern im Spiel, bei der Präsentation der Geschichten, Bilder, Dias“ (ebd. 207).

Der Halt gebende Aspekt liegt – nicht nur beim Thema Leid – in der Bedeutung der methodischen Rituale wie Raumatmosphäre, Musik hören, Kreis bilden, Symbol deuten, Text meditieren, Mandala malen, Brot teilen. In jeder Stunde werden einige dieser rituellen Elemente eingesetzt und sie wirken wie ein unbewußter aber nachhaltiger Hoffnungsschimmer in erfahrener Gemeinsamkeit gegen alles Leid.

Das Thema „Mit Leid umgehen“ läßt sich nach dem neuen deutschen Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte (s. Literaturverzeichnis) katechetisch einordnen in die beiden Themenfelder „Vieles in der Welt verstehe ich nicht“ mit der Intention „Sich mit den dunklen Seiten der Welt auseinandersetzen – Wege suchen, damit umzugehen“ und in das Feld „Wir trauern und trösten – Hoffnung auf neues Leben bei Gott“ mit der Intention „Erleben, wie Menschen trauern und einander trösten – verstehen lernen, dass Hoffnung auf neues Leben bei Gott für gläubige Menschen eine Hilfe ist“. Schon diese korrelativen Formulierungen zeigen die Elementarisierungsstruktur des neuen Grundlagenplans, die sich auch auf die gemeinde-katechetischen Aspekte bezieht, die bewußt in den Plan aufgenommen wurden.

□ Katechetischer Anteil

Worin besteht der katechetische Anteil des Religionsunterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung?

Entsprechend dem *christlichen Menschenbild* besteht er in dem Ansatz bei den vorhandenen Fähigkeiten, beim „Noch-Können“ statt bei den Defiziten.

Wie jeder Unterricht ist Katechese bestimmt durch den engen Zusammenhang zwischen sozialen Grunderfahrungen, Religiosität und christlicher Gläubigkeit und betont deshalb bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung trotz eingeschränkter Sprache, Feinmotorik und Abstraktionsfähigkeit umso entschiedener den *Ausgang von den religiösen Grunderfahrungen* von Liebe, Geborgenheit und Angenommensein in Spannung zu Angst, Verlassenheit und Haß.

Die kommunikative Religionsdidaktik und Katechetik betont folglich *die emotionale Beziehungsdimension zwischen Lehrer und Schüler*, denn in ihr laufen alle Bestimmungsfaktoren des gesamten katechetischen und Unterrichtsgeschehens zusammen. Dies ist auch theologisch bedeutsam. Denn aus *Respekt vor dem Glaubenssubjekt* des geistig behinderten jungen Menschen sollten Katecheten und Religionslehrer auf die alte Formel von der „stellvertretenden Hereinnahme in den eigenen Glauben“ verzichten. Es ist situations- und sachangemessener, die eigene Religiosität und Gläubigkeit in der menschlichen Begegnung spüren zu lassen, indem ich meinen Glauben an die im Leid rettende Wirklichkeit Gottes für den anderen behaupte. Bei diesem Ansatz der Erfahrbarkeit Gottes im Leid als zugesprochene Behauptung aus dem Glauben kann sich der Religionslehrer theologisch auf Metz und Peukert, aber auch auf Fuchs und Werbick (1991) berufen. Religionspädagogisch hat Mette (1994) diesen Gedanken weiterentwickelt zum Ansatz einer freiheitsstiftenden kommunikativen Praxis, die im „subversiven Gottesgedächtnis“ (Metz) die universale Solidarität mit allen Menschen und die „Konvivialität“ in Gerechtigkeit und Frieden antizipiert und konkret umsetzt.

Ein wichtiger katechetischer Anteil ist die *Vorbereitung auf den Empfang der Sakramente* (Taufe, Eucharistie, Firmung), die aus unterschiedlichsten Gründen in der Schule stattfindet, etwa weil den Katechetinnen und Katecheten in der Gemeinde häufig ein Mindestmaß an fachlichen Voraussetzungen fehlt. Der Grundlagenplan wird diesem Anliegen gerecht, indem er „Erstkommunion“ und „Firmung“ nicht nur als eigene Themenfelder sondern auch als Vorbereitung auf ihren Empfang anbietet. Hier sind die einzelnen Themen deshalb konstitutive Elemente, die alle in einer den Schülern angemessenen Art und Weise behandelt werden können (vgl. Grundlagenplan GB 1999, 17 und die Anleitungen zu II/4 und IV/4).

□ Weitere Beispiele zur Methodik

- Szenische Erarbeitung biblischer Texte („Bibliodrama“)
- Körperorientierte Methoden bei „seelischer Behinderung“ (W. Günther)
- mit Schwerbehinderten – „basale Stimulation“ und „gesungene Katechese“

3.2.2 „Mit Leid umgehen“ in der Sonderschule für Lernbehinderung

Worin besteht der katechetische Anteil im Religionsunterricht mit Schülern mit Lernbehinderung? Ich unterscheide wieder Ausgangslage, katechetische Botschaft und Methode.

□ Ausgangslage

Es handelt sich hier um Schüler und Schülerinnen, die unter sozio-ökonomischen Benachteiligungen und im Gefolge davon auch unter Benachteiligungen im Verhaltensbereich zu leiden haben. Folgende Faktoren kennzeichnen die familiäre Sozialisation der Schüler mit Lernbehinderungen: beengte Wohnverhältnisse, zunehmend unvollständige Familien, vermehrte Kinderzahl, ungünstige Wohnumgebungen, mangelnde Zukunftsorientierung, Normen-Rigidität, restringierter Sprachkode und Ausrichtung auf sofortige Bedürfnisbefriedigung (Cloerkens 1997 s. Püttmann 1999, 19). „Dadurch, daß der benachteiligte Schüler infolge einer Schädigung des Organ- und/oder Verhaltenssystems in der Fähigkeit des Lernens, der Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung, der Fähigkeit der Sprache, der Bewegung und/oder im Bereich des Leistungs- und Sozialverhaltens beeinträchtigt ist, kann er die wertorientierenden Normen seines Kultursystems nur unter außergewöhnlichen Bedingungen nachvollziehen.“ (Peter 1998, 192)

Solche Kinder und Jugendliche zeigen auffallende Verhaltensweisen, die weltweit nicht nur in Slums und Elendsvierteln sondern auch in deutschen Großstädten beobachtet und von Otto Speck als „subkulturelle Verwilderung“ (Speck 1997, 66-68) beschrieben werden. Dietmar Peter macht im Anschluß an Hiller darauf aufmerksam, es werde oft verkannt, „daß diese uns bürgerlich Sozialisierten fremden Formen durchaus effizienter und psychisch stabilisierender sind als die von uns angebotenen Formen. Dies ist auch bei jenen Religionspädagoginnen und -pädagogen der Fall, die bürgerliche Formen der Ausgestaltung christlichen Glaubens als handlungsleitend für die eigene Arbeit im Religionsunterricht definieren. Gemessen hieran können die Schülerinnen und Schüler nur scheitern.“ (ebd. 194) Aus der Sicht der Betroffenen lautet die Frage: Wie kann ich im Elend überleben und in den täglich erfahrenen Begrenzungen und Belastungen Mut und Kraft gewinnen, mein Selbstvertrauen nicht zu verlieren und mein Selbstkonzept nicht aufzugeben?

Der Religionsunterricht in diesen Schulen findet unter handlungstheoretischer Perspektive seine Inhalte in der Alltagswirklichkeit dieser Schüler mit ihren schädigungsspezifischen Besonderheiten und in der sich hieraus ergebenden Spannung zur biblischen Botschaft. Er muß sich sogar ausdrücklich dieser Diskrepanz stellen, die zwischen belastetem Alltag und dem verheißenen Reich Gottes besteht. „Will er nicht unglaubwürdig werden, ist er gefordert, die täglich neuen und alltäglichen Leiderfahrungen seiner Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, ihnen bei der Verarbeitung derselben zur Seite zu stehen und gemeinsame Handlungspläne für die Abwendung zukünftigen Leids zu entwerfen und die Schülerinnen und Schüler zu begleiten.“ (Peter 1998, 195f)

□ Katechetische Botschaft

Die katechetische Botschaft lautet:

- Es ist kein moralisches Versagen, wenn es einem dreckig geht. Schüler mit Lernbehinderung und Verhaltensstörung müssen sich nicht den Vorwurf gefallen lassen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein.
- Ich nehme dich ernst, wie du bist.

- Du sollst lernen, in deinen schädigungsspezifischen Lebenssituationen Handlungspläne zu entwickeln und eigenverantwortete Wertentscheidungen zu treffen.
- „Nur wer sein Handeln als zielgerichtet, planvoll und wertorientiert begreift, kann das Handeln Gottes ansatzweise als lebensrelevant erachten.“ (Peter 1998, 192)
- Methode
 - Schule und Unterricht reichen allein nicht aus, obwohl der Religionsunterricht wesentliche flankierende Funktionen hat: Erarbeitung adäquaten Umgangs mit Aggression; Behandlung der Themen „Der Wert des Menschen“, „Liebe und Partnerschaft“, „Umgang mit Schwachen“, „Tod“.
 - Hinzu kommen muß „Kontaktpflege“, „Umfeldarbeit“ und „Alltagsbegleitung“, mit Zusatzangeboten wie Klassenfahrten, Hausbesuchen, Interesse für Hobby, Kooperation mit Kollegen.
 - Berufsfindungshilfe anbieten: Bewerbungstexte formulieren,
 - ins Leben einmischen: jemand beistehen, wenn alles aussichtslos erscheint; gemeinsam Dinge in Ordnung bringen, die schiefgelaufen sind; dasein, wenn sonst niemand da ist; sich mitfreuen, wenn es doch noch klappt; heraushören, was nicht so einfach zu sagen ist; merken, was abgeht; vorwarnen, wenn Schwierigkeiten unterschätzt werden...
 - Institutionalisierung verlässlicher Kontakte jenseits von Familie, Verwandtschaft und Clique,
 - Netzwerkschaffung mit Kirchengemeinde, Arbeitsamt, Freizeitzentrum.

□ Katechetischer Anteil

Ist die beschriebene Position nicht zu idealistisch? Die katechetische Arbeit bei dieser Behinderungsform verlangt vom Lehrenden, bis an die Grenze zur extremen Selbstüberforderung zu gehen, wenn man allein an den Zeitaufwand denkt. Hier droht ständig das Burn-out-Syndrom. Die radikale Individualisierung des Unterrichts läßt sich institutionell kaum realisieren. Die normale Religionslehrer-Kompetenz reicht für die katechetische Ausweitung des Religionsunterrichts nicht aus. Auch die Kooperation der Lehrer-Ämter ist eine Fiktion, die der Realität auch in den Sonderschulen nicht gerecht wird. Lehrer müßten schon in ihrer Ausbildung gelernt haben, sinnvoll mit Selbstüberforderungs-Streß umzugehen.

3.2.3 „Mit Leid umgehen“ in der Sonderschule für Körperbehinderte

□ Katechetischer Anteil

Worin besteht der katechetische Anteil im Religionsunterricht mit Schülern mit Körperbehinderung? Er besteht in der Radikalität des Erfahrungs- und Kommunikationsansatzes – „Warum gerade ich? Wie kann Gott mir das zumuten? Religionsunterricht ist Scheiße.“ Bei der Themenfindung für den katechetischen Religionsunterricht mit Schülern mit Körperbehinderung ging ich 1985 davon aus, dass das theologische Leidproblem eine „zentrale Anfrage“ darstelle. Es ist aber zu fragen, ob die Schüler tatsächlich ihre Körperbehinderung als „Leid“ erfahren, ob sie ihre Behinderung mit Gott in Verbindung bringen und vorrangig die „Theodizeefrage“ als Hauptthema des Religionsunterrichts wählen.

□ Ausgangslage

„Meine Körperbehinderung gehört zu mir als grundlegende Erfahrung.“

„Warum stößt mir das zu?“

„Welches Selbstbild, Selbstkonzept habe ich von mir? Wie wird es aufgrund meiner Behinderung eingeschränkt?“

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Barbara Tillmann zu diesen Fragen zeigen, dass körperbehinderte Schüler bei diesen Befragungen das Wort „Leid“ und „leiden“ nicht ein einziges Mal gebraucht haben. Auch das theologische Leidproblem wird nicht angesprochen. Sie fragen speziell nach ihrer Behinderung und bringen die Warumfrage nur mit dieser in Verbindung, nicht aber mit dem abstrakten theologischen Theodizeeproblem. Auch konnte die Schülerfrage nach der Existenz Gottes durch die Untersuchung nicht bestätigt werden. „Es war eher das Gegenteil der Fall, da die nichtbehinderten Schüler signifikant häufiger an der Existenz Gottes Zweifel äußerten als die körperbehinderten Schüler.“ (Tillmann 1994, 165)

Wie ist das zu erklären? Mit Bach nimmt Tillmann an, dass die üblichen Attribute für Gott seine Stärke, Herrlichkeit, Allmacht und sein „oben“ betonen und für den Menschen mit Körperbehinderung eher den enormen Abstand zwischen Gott und einem behinderten Menschen signalisieren (Tillmann 1994, 154). Dadurch wird deutlich, dass „gerade die behinderten Menschen, deren Erfahrungen durch tägliche Begrenzungen gekennzeichnet sind, mit diesem Bild des in seinen Möglichkeiten unbegrenzten Gottes nur wenig anfangen können. Hier käme es darauf an, Gottesvorstellungen zu thematisieren, die Ohnmacht, Hilfsbedürftigkeit und Armut betonen“ (ebd. 155) und die Spannung zwischen Macht und Ohnmacht als Attributierung Gottes nicht ausklammern, sondern – wie im Leben Jesu deutlich wird – ausdrücklich problematisieren. Welche Themen werden nun von den Schülern mit Körperbehinderung aus dem Angebot von 23 Vorschlägen gewählt? Es waren das Thema 3 „Auseinandersetzung mit dem persönlichen Leben“, das Thema 6 „Verhältnis behinderte – nichtbehinderte Menschen“ und das Thema 7 „Behinderung und Krankheit“. Eine Analyse der Richtlinien ergibt, dass „noch deutlicher als bei den Richtlinien für die Evangelische Religionslehre... in den Richtlinien für die Katholische Religionslehre der behinderte Mensch und dessen Probleme nicht als Thema des RU erkannt (werden)“ (ebd. 162).

□ Katechetische Botschaft

Du kannst lernen, deine Grenzerfahrungen, die du durch deine Behinderung erlebst, deutlicher wahrzunehmen und mit anderen zur Sprache zu bringen.

Es ist für dich wichtig, deine Körperbehinderung selbst zu thematisieren und zwar als Begrenzung des Menschen in einer sich grenzenlos überschätzenden Gesellschaft von selbständigen Machern ihres eigenen Glücks. Gegen dieses „zutiefst atheistische Menschenbild“ (Bach) muß sich auch die Theologie stellen und verhindern, dass behinderte Menschen zu „Auch-Menschen“ erklärt werden, ausgehend von der Vorstellung des nichtbehinderten Menschen als Geschöpf Gottes. Gefährlich ist der Satz: „Der behinderte Mensch ist auch ein Geschöpf Gottes.“

□ Methode

Gegen eine solche „Apartheitstheologie“ (Ulrich Bach) müssen Gespräche über die Sinnlosigkeitserfahrungen der Schüler mit viel Geduld sowie über die Warumfrage ohne jeden Zwang angeboten werden. Das verlangt vom Katecheten und Lehrer „eine große Offenheit für die unterschiedlichen Variationen dieses Themas und eine große Bereitschaft, sich wirklich intensiv auf die Schüler einzulassen, um zu erspüren, wo er helfen kann und soll und wo er besser noch wartet“ (Tillmann 1994, 169).

Mit älteren Schülern sollten die verständlicherweise hohen Erwartungen auf den heilenden Jesus, der viele Kranke geheilt hat und auch mich heilen kann, nach den Maßstäben der heutigen Exegese relativiert werden. Mk 2, 1-12 zeigt, dass Jesus „die Bedürftigkeit des Gelähmten in dem (sieht), dessen alle Menschen bedürftig sind: in der Vergebung der Sünde“ (ebd. 172); Jesus war skeptisch gegenüber dem Heilungswunder als Beweis.

Die Theodizeefrage darf auf keinen Fall den Schülern mit Körperbehinderungen aufgedrängt werden; sie ist abhängig von der konkreten religiösen Sozialisation und vom individuellen theologischen Aufklärungsbedarf. Irgendwann drängt sich die Frage auf: Sind Behinderungen von Gott gewollt? Als Gesprächspartner in dieser existentiellen Situation sollte dem Katecheten und Religionslehrer klar sein, dass „wir nicht wissen, ob Gott Behinderungen will, aber daß man ganz sicher sagen kann, daß Gott den behinderten Menschen will und annimmt, so wie er jeden Menschen will und annimmt“ (ebd. 160).

- Körpererfahrungen zulassen
- Grenzerfahrungen bewußt machen und gemeinsam verarbeiten
- Das Bild behinderter Menschen in der Bibel kritisch reflektieren
- Religion als Gemeinschaft erfahren, in der jeder wichtig ist

Der am wissenschaftlichen Fortschritt orientierte moderne Mensch muß sich auch Fragen von körperbehinderten Menschen gefallen lassen, die nicht durch „den Fortschritt“ zu beantworten sind, weil bereits ihre Nichtbeantwortbarkeit feststeht. Dazu gehört die Theodizeefrage.

Regressiv, hilflos, schwach, depressiv und wütend sein ist erlaubt und wird vom Katecheten und Religionslehrer nicht moralisch oder pädagogisch unter Verdacht gestellt. Die Begegnung mit dem Leid und dem Tod anderer oder die Konfrontation mit dem eigenen Sterben-müssen kann in diesem Zusammenhang bei Muskeldystrophikern die Infragestellung von Gottes Existenz und Liebe zur Folge haben (vgl. den Buchtitel „Gott – lieb und gerecht?“ von Ralph Sauer). Regressionstendenzen mit Theodizeehintergrund sind bei Menschen mit Körperbehinderungen häufig anzutreffen und ausdrücklich in thematische Erörterungen und persönliche Beratungen einzubeziehen.

Wenn es um Planung, Durchführung und Reflexion des (katechetischen) Religionsunterrichts geht, der durch Orientierung an der Schülererfahrung gekennzeichnet ist, so muß immer wieder neu dessen spezielle religiöse Lernausgangslage (physisch, emotional, psychisch, intellektuell) erhoben und mit der zu verhandelnden Sache korrelativ verknüpft werden (vgl. Kollmann, Lehrbrief 22, 31: Wer, Was, Wann?). Nie darf hier beim Katecheten sein frommer Glaubenseifer durchschlagen, wenn er Themen

wie „Schöpfung“ und „Paradies“ vorschlägt, weil sie zum depositum fidei gehören und weil sie im Lehrplan stehen. Hier müssen immer die Zielsetzungen „Respekt vor der Authentizität der Behinderungs- und Leiderfahrung“ sowie der „Hilfe und Begleitung“ dominieren. Es ist dann Sache des Lehrers, Fragen der Schüler aufzugreifen und „passende“ Gesprächsangebote zu machen (z. B. „Trauerarbeit“ und „Trost“). Für Schüler mit Körperbehinderungen gelten im übrigen die in der Religionspädagogik zur Behandlung dieser schwierigen Themen bereits entwickelten didaktischen Vorschläge für den Umgang mit Kindern (Sauer 1986), für den Religionsunterricht der Grundschule (Oberthür 1998) und der Sekundarstufen I und II (Sauer 1991), die auf ihre spezifische sonderpädagogische Relevanz je nach Situation überprüft werden müssen.

4. Resümee

Vielfältige gesellschaftliche Veränderungen in den Bereichen Alltag, Familie, Öffentlichkeit, Kirche, Schule, Arbeitswelt und Freizeit beeinträchtigen u. a. auch die religiösen Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und verlangen eine neue Qualität von Katechese und Religionsunterricht in kirchlichen Gemeinden und an Sonderschulen.

Für Theologen ohne sonderpädagogisches Studium besteht die große Gefahr der Überschätzung ihres kirchlichen und theologischen Wissensangebotes, obwohl gerade sie die Relativierung alles theologischen Wissens und die kritische Infragestellung der Tun-und-Ergehens-Lehre im Buch Hiob kennen sollten. Theologen müssen lernen, dass Gott Hiob angenommen hat, weil er mit Gott über sein Leid – statt über theologische Leidtheorien – gestritten hat (Ebach bei Oberthür 1998, 105-108). Körperbehinderte Schüler müssen wie Hiob vor Gott ihr Leid beklagen und mit Gott darüber streiten dürfen.

Bei nicht-behinderten Mitmenschen besteht häufig die Gefahr des religiös fundamentalistischen Mitleids, schwerbehinderte Menschen würden unerträglich leiden und wünschten sich den Tod als Linderung oder dass sie besser gar nicht erst geboren wären. Sie sehen nicht, dass diese Einstellung nicht weit entfernt ist von der bio-ethischen Euthanasie, nach der die Tötung von Menschen mit schweren Behinderungen wegen des größeren Glückes aller Menschen erlaubt ist (Präferenz-utilitaristische Ethik nach Singer). Sie sehen auch nicht, dass sich die Unerträglichkeit beim Anblick schwerbehinderter Menschen nicht auf das Leid des anderen bezieht, sondern auf die, die ihre eigenen Gefühle bei einem solchen Anblick nicht ertragen können und meinen, ihr unerträgliches Gefühl durch Infragestellung des Lebensrechtes von Behinderten lindern zu können (vgl. Stellungnahme der BAGcbf zum Menschenrechtsübereinkommen zur Biomedizin vom 05.02.1998).

Kirche und christliche Gemeinden, Katechese und Religionsunterricht sind herausgefordert, sich auf die Menschen mit Behinderungen selbst und zugleich auf die Probleme der gesellschaftlichen Ausgrenzung von Behinderten (vgl. neuere Diskussion zur Bioethik) einzulassen. Integration, Erziehung und Bildung zur Autonomie (Speck 1997) von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sollten Beispiel gebend in christlichen Gemeinden, in Katechese und Gottesdienst, beginnen.

Zumindest in den drei besprochenen Behinderungsbereichen (GB, LB, KB) gibt es zwischen den Lernfeldern der Katechese und des Religionsunterrichts bisher zu wenig beachtete Schnittmengen, die es angezeigt erscheinen lassen, den katechetischen Faktor im Religionsunterricht an diesen Sonderschulen stärker zu profilieren.

An diesen Sonderschulen muß sich der Religionsunterricht kompensatorisch gegen die zunehmende religiöse Entfremdung intensiver als bisher den Aufgaben der religiösen Sozialisation stellen. „Integration“ als übergeordnetes Leitziel sollte zuerst von den Christen verwirklicht werden, weil es den jüdisch-christlichen Glauben an die Gott-ebenbildlichkeit des Menschen ebenso einschließt wie die konkrete Hoffnung auf mehr Humanität in dieser Welt.

Für Religionslehrer/innen hat dies zur Folge, dass sie hinsichtlich Professionalität, Engagement und Motivation ein neues Rollenverständnis brauchen: Religionslehrer müssen sich in weit höherem Maße als bisher für die Qualität ihrer Schule und ihres Faches verantwortlich fühlen und praktisch engagieren. Insofern können Lehrer von Katecheten und Katecheten von Lehrern lernen.

Katecheten und Theologen, aber auch Lehrer in allen Lehrerbildungsgängen benötigen wegen rapider Zunahme von Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten eine sonderpädagogische Zusatzausbildung, um sonderpädagogische Aspekte besonders durch „gemeinsame Katechese“ und „gemeinsamen Unterricht“ integrativ in Schulleben und Fachunterricht einbeziehen zu können. Im kirchlichen Bereich sollte die Berücksichtigung des „beeinträchtigten“ Lebens, des Lebens mit Behinderung, in Predigt und Gottesdienst von der theologischen Intention des Evangeliums her selbstverständlich sein.

Die fortgeschrittene Didaktik und Methodik des modernen Religionsunterrichts (Korrelation, Elementarisierung, Symbol- und kommunikative Religionsdidaktik) muß als Chance für die Gestaltung der Katechese in den Gemeinden erst noch erkannt und in Zukunft stärker genutzt werden. In Zukunft könnten auch die positiven Erfahrungen der kirchlichen Katechese den schulischen Religionsunterricht verbessern helfen.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Kollmann, Roland/Pithan, Annebelle (Hg.): Mit Leid umgehen. Dokumentationsband des Sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, (Comenius-Institut) Münster 1998
- Averwald, Barbara: Leben mit geistig Behinderten in christlichen Gemeinden, Essen 1984
- Cloerkens, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, Heidelberg 1997
- Deutsche Bischofskonferenz. Zentralstelle Bildung (Hg.): Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte, 1. Aufl. 1999
- Deutsche Bischofskonferenz. Kommission für Erziehung und Schule (Hg.): Zum Religionsunterricht an Sonderschulen (Heft 11), Bonn 1992
- Dillmann, Rainer: Durch Leiden Gehorsam lernen? Zur Frage nach dem guten Gott und dem Bösen in der Welt aus neutestamentlicher Sicht, in: Fuchs, Gotthard

- (Hg.): Angesichts des Leids an Gott glauben? Zur Theologie der Klage, Frankfurt am Main 1996, 119-147
- Dohmen-Funke, Christoph/Winden, Hans-Willi: Religiöses Lernen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Aus der „Werkstatt“ für einen neuen katholischen Grundlagenplan, in: Adam/Kollmann/Pithan (Hg.): „Blickwechsel“. Alltag von Menschen mit Behinderung als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik, Münster 1996, 175-187
- Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995
- Fuchs, Gotthard/Werbick, Jürgen: Scheitern und Glauben. Vom christlichen Umgang mit Niederlagen, Freiburg 1991
- Gottfried, Thomas: Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, Essen 1995
- Heßling, Norbert: Steine auf unserem Weg – Was uns das Leben schwer macht. Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern, in: Adam/Kollmann/Pithan (Hg.): Mit Leid umgehen, Münster 1998, 203-215
- Kollmann, Roland: Religionsunterricht an Sonderschulen, Lehrbrief 22 im Fernkurs Theologie, Würzburg 1992; Sonderpädagogische Zugänge zum Religionsunterricht, Lehrbrief 22a im Fernkurs Theologie, Würzburg 1993
- Kollmann, Roland: Menschen mit Behinderungen – Kirche mit Behinderungen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/1995, 539-547
- Mette, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994
- Peter, Dietmar: Leid im Religionsunterricht – Begleitung von Schülerinnen und Schülern in riskanten Lebenslagen, in: Adam/Kollmann/Pithan (Hg.): Mit Leid umgehen, Münster 1998, 189-201
- Püttmann, Olivia: Interreligiöses Lernen bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen (Unveröffentl. Staatsarbeit, Universität Dortmund 1999).
- Sauer, Ralph: Kinder fragen nach dem Leid. Hilfen für das Gespräch, Freiburg 1986
- Sauer, Raph: Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid. Hilfen zur Leidensproblematik in der Sekundarstufe I und II, Freiburg 1991
- Speck, Otto: Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt, 2. überarb. Aufl., München Basel 1997
- Speck, Otto: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München Basel⁴1998
- Tillmann, Barbara: Behinderung als Curriculumdeterminante für den Religionsunterricht mit körperbehinderten Schülern. Eine vergleichende, empirische Untersuchung zu den Erfahrungen körperbehinderter und nichtbehinderter Schüler als Grundlage für einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht an der Schule für Körperbehinderte, (Diss.) Hattingen 1994
- Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort (VOSF) in NRW vom 22. Mai 1995

Lernchance Solidarität: Diakonisches Lernen im Religionsunterricht

Ist „Solidarität“ eine jener Grundhaltungen, die zu Beginn des dritten christlichen Jahrtausends als wertvolle moralische Kraft künftiger Gesellschaftsgestaltung gilt? Wird das Sozialklima unserer westlichen Industriegesellschaften von dem Bewusstsein getragen, dass solidarisches Handeln eine Grundkomponente des Umgangs miteinander sein muss?

1. Zeitgeistsplitter – und ihre Deutung

In wenigen Zeitgeistsplittern möchte ich das soziale Klima der Gegenwart aufrufen – fragmentarisch, mosaikartig, aber doch repräsentativ:

- Im Sommer 2000 bringt der führende Eiscremekonzern Langnese ein drei DM teures Luxuseis auf den Markt, das den Namen „Magnum Ego“ trägt. „Ego“ ist offensichtlich so positiv besetzt, dass man damit Werbung machen kann...
- Direkt damit zusammen hängt der auf Aufklebern, Postern und erneut aus der Werbung bekannte Spruch: „man gönnt sich ja sonst nichts“ – bevorzugt eingesetzt im Zusammenhang mit Luxuswaren, ein ironisches Understatement, mit dem man sich die Selbstverständlichkeit seines Reichtums kalt lächelnd als gerechte Belohnung für erbrachte Leistungen zuspricht: „das ha'm 'mer uns verdient“...
- Zynisch wird diese nach außen getragene Einverständniserklärung mit der eigenen Erfolgsgeschichte in dem Autoaufkleber „Eure Armut kotzt mich an“, in dem endgültig nicht nur das Ego begeistert gefeiert wird, sondern zudem alle nicht so Erfolgreichen als Loser abgestempelt und marginalisiert werden...

Nur drei Zeitgeistsplitter, in denen einmal die Hochstilisierung des erfolgreichen Ego aufscheint, in denen gleichzeitig die zunehmende Entsolidarisierung deutlich wird. Damit ist das Gesamtbild aber noch nicht zureichend ausgeleuchtet. Begleitet wird die aufgezeigte Tendenz von einer Bewegung, die auf eine gegenteilige Strömung hinzuweisen scheint. Neben der Entsolidarisierung zeigen sich massive Erscheinungen von Solidarisierungsbewegungen dort, wo das Eigeninteresse direkt betroffen ist. Gehört man selbst zu den von Politik oder anderen Mächten Benachteiligten, so schließen sich schnell und effektiv Interessenverbände zusammen: Protestbewegungen gegen Benzinpreiserhöhungen zugunsten der sogenannten Ökosteuer etwa, Bürgerbewegungen für den Bau von Umgehungsstraßen in verkehrsbelasteten Orten, Nachbarschaftsgruppen, die sich gegen unliebsame Ansiedlungen in ihrem Lebenskreis aussprechen, seien das Privatbordelle, Asylunterkünfte oder Behinderteneinrichtungen (der Zynismus dieser Aussage ist nicht der meinige). Diese massiv auftretenden, in sich natürlich ganz eigenständig einzuschätzenden Solidarisierungsbewegungen möchte ich gar nicht bewerten. Wichtiger ist die Frage: Widerspricht dieses Phänomen tatsächlich der oben benannten Tendenz zur *Entsolidarisierung*? – Nur auf den ersten Blick, denn tatsächlich geht es hier ja stets nur um Bewegungen, in denen allein der Zusammenschluss Gleichgesinnter die Privatinteressen des Egos durchsetzen kann. Beide aufgerissenen

Strömungen ergänzen also einander: So wie das einzelne Ego immer stärker als ein bedingungslos positiver Wert herausgestellt wird, so sehr dienen notwendige Interessenvertretungen den Zielen dieses Ego.

Mit dem, was das Christentum unter „Solidarität“ versteht; mit dem, was Diakonie als praktizierte Nächstenhilfe meint, hat das bislang Geschilderte wenig zu tun. Darum aber soll es im Folgenden gehen: Gegen die Tendenzen zur Entsolidarisierung in der Gegenwartsgesellschaft möchte ich die genuin christliche Alternative profilieren – aus der Überzeugung heraus, dass dem Feld der praktizierten Solidarität für das gegenwärtige und künftige Profil des Christentums nach Innen und Außen eine Schlüsselrolle zufällt. Was einen Christen in unserer Zeit auszeichnet, das kann gerade in seinem solidarischen Verhalten anderen Menschen gegenüber als Wärmestrom aufscheinen.

„Lernchance Solidarität“, damit ist somit dreierlei gemeint:

- Erstens: Stichwort *Solidarität*; damit ist gemeint, dass eine der großen Zukunftschancen des Christentums in unserer Gesellschaft gerade darin liegt, eine andere Form des solidarischen Miteinanders vorzuleben und damit eine andere Wertigkeit der Lebensinhalte anzubieten.
- Zweitens: Stichwort *Lernen*; damit ist gemeint, dass man dieses solidarische Leben einüben, also lernen kann und muss. Einer der zentralen Orte dieses Lernens ist der schulische Religionsunterricht.
- Drittens: Stichwort *Chance*; damit ist gemeint, dass dieses Lernen als große sowohl schulische als auch individuelle Chance begriffen werden darf. Ich wähle dabei – in Aufnahme einer Sprachregelung meines evangelischen Weingartener Religionspädagogenkollegen Horst Klaus Berg – bewusst den Begriff *Lern-Chance* anstelle des üblichen *Lern-Ziel*. Wer von Lernzielen spricht impliziert ja, dass derjenige, der ein solches formuliert, „die ‘Sache’ schon hat und nun ihre Bedeutung für den Lernprozess bestimmt“, wohingegen die Rede von „Chancen“ voraussetzt, dass „der, der einen Lernprozess anzustoßen hat, zunächst einmal für sich selbst sucht“¹. Gerade „Solidarität“ ist aber immer eher ein Zielbegriff, eine Perspektive, als bereits vollends ausgeleuchtete und bereits eingelöste Zielvorstellung. Außerdem macht der Begriff *Lernchance* deutlicher, dass es um die *Perspektiven der Lernenden* – nicht der Lehrenden – geht; darum, welche Chancen sich den Subjekten des Lehr- und Lernprozesses ganz persönlich eröffnen.

Mit der Formulierung „Lernchance Solidarität“ greife ich dabei den vielbeachteten Appell auf, den der Psychoanalytiker *Horst Eberhard Richter* in seinem schon 1974 erschienenen Buch² „Lernziel Solidarität“ in die Öffentlichkeit einbrachte. Der katholisch Pastoraltheologe *Hermann Steinkamp* geht freilich davon aus, dass dieser Appell gerade in den Kirchen lange Zeit fruchtlos blieb, wenn er in seiner 1994 erschienenen Studie „Solidarität und Parteilichkeit“ die Christen unserer Gesellschaft „in Sachen Solidarität als Lernbehinderte, als Legastheniker“ bezeichnet und so eine „Alphabetisierung in bezug auf das ‘Lernziel Solidarität’“³ einfordert. So sehr mir die hier impli-

¹ *Horst Klaus Berg*: Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden (München/Stuttgart 1991), S. 38.

² *Horst Eberhard Richter*: Lernziel Solidarität (Reinbek 1974).

zierte Analyse in ihrer Pauschalität fragwürdig scheint, so wichtig ist dennoch die neue Fokussierung auf die Lernchance Solidarität in spezifisch christlichem Geist.

Was also bedeutet es, die Lernchance Solidarität als Dimension des schulischen Religionsunterrichtes neu zu betonen? Was prägt den Begriff, was prägt die pädagogischen Rahmenbedingungen? Ich verankere die Lehr- und Lernprozesse im Bereich Solidarität in dem breiteren didaktischen Feld des diakonischen Lernens. Diesem Begriff gilt so zunächst die Aufmerksamkeit.

2. Diakonisches Lernen: Begriff und religionspädagogische Bedeutung

In den letzten Jahren ist den Kirchen immer deutlicher geworden, dass ihr gegenwärtiges und künftiges Profil in den westlichen Industriegesellschaften vor allem an dem Bereich der caritativen Diakonie gemessen wird. Was mit dem Begriff Diakonie dabei gemeint ist, hat der katholische Tübinger Pastoraltheologe *Ottmar Fuchs* überzeugend benannt: „Die Diakonie erfüllt sich in einem gegenseitig helfenden und befreienden Umgang miteinander, insbesondere aber mit bedürftigen, notleidenden und benachteiligten Menschen, aus der Quelle der den Menschen von Gott gegebenen unbedingten Solidarität und unerschöpflichen Versöhnung heraus.“⁴

Dass die Diakonie als Nächstenhilfe – neben der Liturgie und der Verkündigung (Martyria), aber in unlösbarer Verflechtung mit diesen beiden Bereichen – zu den drei großen praktischen Stützpfeilern des Christentums gehört, ist der Kirche dabei schon von alter Zeit her deutlich. Mehr als früher muss sich ihre Glaubwürdigkeit jedoch heute an ihrem praktischen sozialen Handeln bewahrheiten. Das ist aber nur dann möglich, wenn diese Bewahrheitung sich nicht gleichzeitig dem gesamtgesellschaftlichen Trend zur Delegierung, Spezialisierung und Professionalisierung anschließt. Diakonie betrifft also nicht nur die evangelische Institution „Diakonie“⁵, nicht nur das katholische Hilfswerk „Caritas“ oder andere Verbände – so wichtige und unverzichtbare Arbeit dort auch in christlichem Geist geleistet wird –, sondern gleichzeitig, oder besser: primär jeden einzelnen Christen und jede christliche Gemeinschaft und Gemeinde. Kaum überraschend deshalb, dass sich in den letzten Jahren eine deutliche Rückbesinnung auf den Bereich der Diakonie feststellen läßt, sei es im dogmatischen Feld der Ekklesiologie, sei es im Bereich der Pastoraltheologie⁶ oder eben der Religionspädagogik⁷, wo zuletzt mehrere Themenhefte zu gerade diesem Bereich erschienen sind.

Nicht nur die Tatsache, dass diakonisches Handeln das christliche Profil in der Gesellschaft auszeichnet, ist jedoch in den letzten Jahren wieder verstärkt in das kirchliche Bewusstsein getreten, sondern gerade auch der Aspekt, dass dieses *diakonische Han-*

³ *Hermann Steinkamp*: Solidarität und Parteilichkeit. Für eine neue Praxis in Kirche und Gemeinde (Mainz 1994), S. 98.

⁴ *Ottmar Fuchs*: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, in: Katechetische Blätter 114 (1989), S. 848-855, hier: S. 849.

⁵ Vgl. dazu: Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift, hrsg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Gütersloh 1998).

⁶ Vgl. z.B. das Themenheft „Diakonie: Kirche für andere“, Concilium 24 (1988), Heft 4.

⁷ Vgl. z.B. die Themenhefte „Diakonie - Wesensvollzug der Kirche“; Religionsunterricht an höheren Schulen 41 (1998), Heft 1; „Diakonisches Lernen“, Christenlehre/Religionsunterricht - Praxis 51 (1998), Heft 2.

deln lernbar und lehrbar ist. Die 1998 herausgegebene Denkschrift der EKD zur Zukunft der Diakonie hebt bewusst die „Notwendigkeit, diakonisches Lernen ausdrücklich zu organisieren“⁸ hervor. Dass man christliches Hilfehandeln lehren und lernen kann, ist Grundüberzeugung und Grundanliegen von Verfechtern des diakonischen Lernens. Hinweise in diese Richtung finden sich auch in offiziellen Erklärungen von katholischer Seite. Die Würzburger Synode formulierte dies 1974 wie folgt: Es geht dem Religionsunterricht „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“. Zu diesem Glauben aber gehört unabdingbar das „Dasein für andere“, insofern ist Religionsunterricht „unter diakonischem Aspekt zu sehen“⁹. Ähnlich in der Schrift der deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ von 1996. Auch dort wird hervorgehoben, dass eine der Hauptaufgaben des Religionsunterrichtes die Bewusstseins-schärfung dafür sein muss, für andere dazusein, und dem „Kältestrom des Eigeninteresses“ einen „Wärmestrom des ‘Für -andere-Seins‘“¹⁰ entgegenzusetzen. Nachfrage: Ist das möglich? Ist das unter den realen schulischen Bedingungen vor Ort umsetzbar?

3. Diakonisches Lernen in der Schule?

Das Interesse für den Bereich des diakonischen Lernens hat also in den letzten Jahren spürbar zugenommen. Das war nicht immer so. Wenn man etwa im Stichwortverzeichnis des „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr“¹¹ von 1984 einen Eintrag zu „sozialem Lernen“ oder „diakonischem Lernen“ sucht, so bleibt die Suche vergebens. Genau dasselbe gilt für das „Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe“ von 1986. Der „Grundlagenplan“ nimmt zwar in die siebte Klasse eine Unterrichtseinheit zur „Nächstenliebe“ auf, interessanterweise liegt das Schwergewicht hier jedoch gerade auf der „organisierten Nächstenliebe“¹² in den kirchlichen Hilfswerken. Zwar wird die Verantwortung auch jedes einzelnen Menschen betont, insgesamt wird jedoch der Eindruck gerade verstärkt, in den Hilfswerken spiele sich die entscheidende soziale Nächstenhilfe bereits ab. So wird hier eher ein Wissen über organisierte Nächstenliebe vermittelt – das Wort Solidarität fällt nicht -, als dass ein Lernen über und in Solidarität angestrebt würde. Und selbst in *Anton Buchers* jüngst veröffentlichter empirischen Studie „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ fehlen in allen Befragungs- und Auswertungsrubriken das Stichwort „Soziales Lernen“ oder ähnliche Kategorien, so dass ein empirischer Blick auf dieses Lernfeld im Religionsunterricht auf aktueller Datenbasis gar nicht möglich ist.

⁸ Herz und Mund und Tat und Leben, a.a.O., S. 62.

⁹ Der Religionsunterricht an der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland, S. 30, 31.

¹⁰ Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Erklärung von 27.09.1996, S. 65.

¹¹ Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, hrsg. von der Zentralstelle Bildung der deutschen Bischofskonferenz (Köln 1984).

¹² Ebd., S. 56f.

Trotzdem: Den aufgezeigten Beobachtungen steht eine mindestens zweifach begründete Gegenbewegung gegenüber: Zum einen hat sich die Religionspädagogik spätestens seit Ende der 70er Jahre insgesamt der zuvor strategisch weitgehend ausgeblendeten affektiven Dimension schulischen Lernens wieder verstärkt zugewandt. Bildungstheoretisch und anthropologisch motiviert rückte – und rückt weiterhin – eine ganzheitlich orientierte Konzeption in den Vordergrund. Die zweite Begründung für die Neuentdeckung des diakonischen Lernens wendet den Blick auf das Feld der Soziologie: Die zu Beginn skizzierte gesellschaftliche Gesamtentwicklung hin zu einer immer stärkeren Ego-Zentrierung erforderte in den zurückliegenden zehn Jahren eine christliche Gegenbesinnung, die sich vor allem in dem am 28. Februar 1997 von den beiden deutschen Großkirchen gemeinsam herausgegebenen Sozialwort „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ manifestiert. Eindeutig heißt es dort: „Die christliche Option für die Armen, Schwachen und Benachteiligten besteht gegenüber diesen Tendenzen auf der Pflicht der Starken, sich der Rechte der Schwachen anzunehmen.“¹³ Diakonisches Lernen als Lernen von Solidarität ist der Versuch, diese hier klar benannte christliche Option in konkrete Lernprozesse umzusetzen.

Ein Blick auf die 13. Shell-Jugendstudie (2000) verankert diesen Versuch auch auf der Seite der Lernenden, also der Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft. Durch diese Verankerung wird deutlich, dass die anfangs genannten „Zeitgeistsplitter“ das tatsächliche Spektrum eben doch nicht vollends erfasst haben. Die Wertedimension „Menschlichkeit“¹⁴, konkretisiert als „Toleranz und Hilfsbereitschaft“, nimmt in der Shell-Studie den zweiten Platz auf der Wichtigkeitsskala ein, hinter dem Feld der „Autonomie“ – konkretisiert als „Kreativität und Konfliktfähigkeit“. Damit kommt dem Bereich der „Menschlichkeit“ ein höherer Stellenwert zu als etwa den Wertedimensionen „Attraktivität“ oder „Berufsorientierung“. Den Äusserungen und Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zufolge ist es also wichtig „hilfsbereit gegenüber anderen Menschen“ zu sein; „mit anderen teilen, etwas abgeben können“, oder „Menschen, die anders sind“ zu „akzeptieren“ – so die inhaltlichen Füllungen des Begriffs Menschlichkeit in dieser Studie. Diese Einschätzung steht dem vorherrschenden Bild einer leichtlebigen und oberflächlichen *fun-generation* entgegen. Die Kommentatorin dieses Abschnitts der Shell-Studie 2000 *Yvonne Fritzsche* deutet den Befund dahingehend, dass sich hier der „Wunsch nach sozialer Integration des Individuums“ ausdrückt, der nicht nur eigene Beheimatung umfasst, sondern auch die soziale Wendung nach außen. Ob sich dieser Wunsch tatsächlich in sozialer Ausrichtung und Aktivität konkretisiert, kann in der Studie nicht erfasst werden. Gerade hier können schulische Lernprozesse konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen und einüben. Hier hat das breite Feld von diakonischem Lernen seinen Platz. Hier kann sich die „Disposition zur sozialmoralischen Selbstverpflichtung bewähren und weiter entfalten“¹⁵.

¹³ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland (München 1997), S. 157f.

¹⁴ *Yvonne Fritzsche*: Moderne Orientierungsmuster – Inflation am „Wertehimmel“, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000 (Opladen 2000), Bd. 1, S. 93-156, hier: S. 99.

¹⁵ *Lothar Kuld/Stefan Gönnheimer*: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln (Stuttgart/Berlin/ Köln 2000), S. 11.

Zur Annäherung an die konkrete Bestimmung des Begriffs „diakonisches Lernen“ legt sich ein Blick auf die christliche Traditionsgeschichte nahe. Woraus die caritative Diakonie von einzelnen Christen oder der Gemeinde besteht, ist in der christlichen Tradition im Begriff der je sieben „geistlichen und leiblichen Werken der Barmherzigkeit“¹⁶ genau formuliert. *Barmherzigkeit* läßt sich dabei definieren als „das unmittelbare, aus dem Mitleid herauskommende Hilfehandeln, um die Menschen von Schmerz und Not zu befreien“¹⁷. So wenig dieser - in seiner Rezeptionsgeschichte - fromm überhöhte Begriff der „Barmherzigkeit“ aktuell und wichtig klingt, so unverzichtbar bleibt für das christliche Selbstverständnis die Sache, um die es hier geht. Und theologisch entscheidend zum grundlegenden Verständnis: Diakonie und Barmherzigkeit sind nie zuerst „Leistungsbegriffe“, ethische Forderung im Sinne von Verpflichtungskatalogen, sondern im christlichen Verständnis zuerst „Gnadenbegriffe“¹⁸. Zur Diakonie sind Christen zuallererst befähigt und befreit.

Diakonie kann also verstanden werden als Praxis christlicher Barmherzigkeit. Als Konkretisierung der biblischen Grundforderung „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ (Lev 19,18; Lk 10,27) versteht man – mit Bezug auf biblische Stellen, vor allem auf Mt 25,31-46 – unter den für unsere Fragestellung zentralen sogenannten *sieben leiblichen Werken der Barmherzigkeit*:

- das Speisen der Hungrigen,
- das Tränken der Durstigen,
- das Aufnehmen von Fremden,
- das Bekleiden der Nackten,
- das Besuchen der Kranken,
- das Befreien der Gefangenen,
- das Bestatten der Toten.

Ähnliche Aufzählungen von sozialen Hilfeleistungen sind schon aus dem alten Ägypten bekannt¹⁹. Sie erlangten jedoch vor allem im alttestamentlichen Israel große Bedeutung. Am bekanntesten von den zahlreichen biblischen Belegstellen sind die Aufzählungen ähnlicher Hilfeleistungskataloge aus dem Hiobbuch (29,12-17; 31,16-20) sowie aus dem deuterokanonischen Buch Tobit (1; 3,16f.; 4,15-19). Bei Matthäus erhalten sie dann die für das Christentum prägende Gestalt.

4. Pathisches Lernen

Wie aber kann die Einübung in diese praktischen Felder der Diakonie konkret geschehen? Weiterzuverfolgen wäre hier der Impuls, den der evangelische Theologe *Hans-Günter Heimbrock* in die Diskussion einbrachte, als er eine Stärkung des „*pathischen Lernens*“ einforderte: „Wenn die diakonische Dimension religiöser Erziehung

¹⁶ Vgl. *Gisela Hommel*: Die Werke der Barmherzigkeit. Wer ist heute unser Bruder? (Freiburg/Basel/Wien 1981); *Fritz Mybes* (Hrsg.): Die Werke der Barmherzigkeit (Göttingen 1998).

¹⁷ *Ottmar Fuchs*: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche, a.a.O., S 852.

¹⁸ Darauf verweist erneut *Ottmar Fuchs*, a.a.O., S. 849.

¹⁹ Vgl. *Heinz Vonhoff*: Geschichte der Barmherzigkeit. 5000 Jahre Nächstenliebe (Stuttgart 1987), S 12: „Im Vordergrund freilich steht in Ägypten die Sorge für den in leibliche Not geratenen Menschen, und so finden wir schon früh den Kanon der ‘sieben Werke leiblicher Barmherzigkeit’.“

sich nicht allein im Blick auf Lernstoffe und Unterrichtsinhalte mit Phänomenen menschlicher Hilfsbedürftigkeit zu befassen hat, dann scheint es mir sinnvoll, Erfahrungen von Bedürftigkeit und Abhängigkeit und Leiden im Interesse eines stärker 'pathisch' akzentuierten Lernverständnisses zu verfolgen.“ Was genau versteht Heimbrock unter diesem nur wenig gebräuchlichen Begriff? Zum Feld des eingeforderten pathischen Lernens gehört für ihn vor allem eine „erhöhte Sensibilität für apathisierende Wirkungen gegenwärtiger Lernsituationen und Bildungsgänge“ im Rahmen einer Gesellschaft, die vor allem Erfolg, Wissensvermittlung und Leistungsfähigkeit fördert und deshalb ein Unterrichtsverständnis „im Sinne des Sich-Betreffen-Lassens“²⁰. Pathisches Lernen betont also die affektive Dimension des Mitgefühls, die Teil des diakonischen Lernens allgemein ist.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen: Der spezifische Begriff „diakonisches Lernen“ darf *nicht* verwechselt werden mit der in den letzten Jahren umstritten diskutierten Konzeption eines insgesamt „diakonischen Religionsunterrichtes“. Dieser Begriff soll zur Klärung kurz charakterisiert und gegen den Vorbegriff kontrastiert werden. Der Begriff „diakonischer Religionsunterricht“ war vor allem in die Diskussion geraten, als 1992 der Deutsche Katecheten-Verein ein Positionspapier zum „Religionsunterricht in der Schule“ veröffentlicht hatte. Dort wurde zu unserer Fragestellung ausgeführt: Die Kirchen nehmen in der Schule „eine primär diakonische Aufgabe wahr: Lebenshilfe aus den Impulsen christlichen Glaubens“. Der Religionsunterricht diene vor allem der „Selbsterkundung und Selbstvergewisserung junger Menschen“, gerade „insofern darf er sich diakonisch nennen“²¹.

Für unsere Fragestellung zentral: Fraglos ist Religionsunterricht in seinem Selbstverständnis immer mehr als nur „Wissensvermittlung über Glauben“, fraglos spielen immer mehr diakonische Aspekte im Sinne einer allgemeinen Lebensorientierungshilfe in den Unterricht hinein, fraglos ist die Rede von „Diakonie als pädagogischem Prinzip“²² im Sinne einer grundsätzlichen unterstützend-partnerschaftlichen Haltung von Lehrern ihren Schülern gegenüber möglich. Aber: Ob der Begriff „diakonisch“ zur Beschreibung dieser Aspekte letztlich hilfreich und angemessen ist, muss bezweifelt werden. Diakonie allgemein als „Lebenshilfekonzept“ zu verstehen, heißt diesem Begriff den besonderen sozialen Stachel zu ziehen. Diakonie meint vor allem die christlich motivierte Hilfe für Schwache und sozial Ausgegrenzte – und gleichsam alle Schülerinnen und Schüler so zu etikettieren wäre absurd. Diakonisches Lernen als „pathisches Lernen“ ist ein Sozialkonzept und hat gerade darin seinen besonderen Zielpunkt. Noch einmal zur Verdeutlichung betont: Die Rede vom „diakonischen Religionsunterricht“ geht letztlich von Schülerinnen und Schülern als Objekten aus, an denen die Kirchen, konkret die ReligionslehrerInnen vor Ort einen sozial-christlichen Dienst voll-

²⁰ Alle Zitate: *Hans-Günter Heimbrock*: Nicht unser Wollen und Laufen. Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde (Neukirchen-Vluyn 1990), S. 60. Vgl. auch *ders.*: Erfahrungen des Leidens – Schule des Glaubens? – Plädoyer für ein pathisches Lernverständnis, in: *Pastoraltheologie* 76 (1987), S. 171-184.

²¹ *Deutscher Katecheten-Verein*. Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer, in: *KatBl* 117 (1992), S. 611-627, hier: S. 612f.

²² *Matthias Scharer*: Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung (Mainz 1995), S. 52.

ziehen. Weniger scharf formuliert²³: Schülerinnen und Schüler – Objekte dieser Zielbestimmung – sollen im Religionsunterricht Raum und Zeit haben, sich selbst ganzheitlich als Subjekte entfalten und erleben zu können. „Diakonisches Lernen“ spricht hingegen von vornherein von Schülerinnen und Schülern als Subjekten, die in Lernprozessen die Hinwendung zum Hilfehandeln an Benachteiligten vollziehen. Konsequenz dieser Begriffsklärung: Der Begriff „*diakonischer Religionsunterricht*“ sollte vermieden werden, um das spezifische und wichtige Profil des „*diakonischen Lernens*“ – im Sinne eines konzeptionell zu stärkenden Teilgebietes des Religionsunterrichtes insgesamt – eindeutiger herauszustellen.

5. Lernchance Solidarität? Konkretisierungen

Ottmar Fuchs spricht zu Recht von der zentralen Aufgabe des Religionsunterrichtes, „möglichst viele junge Menschen für gerechte und solidarische Optionen zu gewinnen“²⁴. Doch was kennzeichnet nun den Kernbegriff Solidarität? Theologisch betrachtet ist Solidarität zuallererst Ausdruck von „Gottes Heilswillen“ und der „Gerechtigkeit seiner Liebe“²⁵ zu den Menschen. In ganz knappen Strichen nachgezeichnet: Schon in der hebräischen Bibel wird immer wieder der Grundzug betont, dass sich Gott mit den Menschen und ihren Nöten und Sehnsüchten solidarisiert. Aus dieser Solidarität erwächst die Ermöglichung und Verpflichtung, dass sich die Menschen untereinander liebevoll und solidarisch verhalten. Jesus übernimmt diesen Grundgedanken und lebt ihn praktisch vor: in seiner radikalen Hinwendung zu den Marginalisierten der Gesellschaft, die er zugleich predigt und selbst vorlebt. Paulus zieht daraus die konsequenten Schlüsse, indem er die solidarische Brüderlichkeit aller unter Aufhebung vorherigen Trennungen und Unterschiede zum zentralen Kennzeichen der Gemeinschaft im Zeichen Christi emporhebt. Deshalb schließt das Sozialwort beider Kirchen von 1997 mit Worten, die zugleich Vision wie auch Appell sind: die Kirchen sollen erfahrbar werden als „Orte der Solidarität und Nächstenliebe, an denen untereinander und für andere die je eigene Verantwortung bejaht und praktiziert wird“²⁶.

Joseph Sayer, Hauptgeschäftsführer von *Misereor*, versucht den Begriff Solidarität von hierher zu aktualisieren und aus seiner Warte in vier Schlagworten zu fassen. In der 1999 herausgegebenen Schrift von *Misereor* unter dem sprechenden Titel „Solidarität. Die andere Globalisierung“ bestimmt er Solidarität als:

- erstens den „Zusammenschluss der Unterdrückten“
- zweitens als die „Hilfe für Bedürftige“
- drittens als „Anspruch der Benachteiligten auf dem Weg zur Gerechtigkeit“
- viertens schließlich als „Verlässlichkeit und Treue“²⁷.

²³ Die kritische Nachfrage zu diesem Punkt verdanke ich *Rudolf Englert*.

²⁴ *Ottmar Fuchs*: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche?, a.a.O., S. 848-855, hier: S. 854.

²⁵ *Konrad Hilpert*: Solidarität, in: *Peter Eicher* (Hrsg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 5 (München 1991), S. 68-75, hier: S. 73.

²⁶ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, a.a.O., S. 255.

²⁷ *Joseph Sayer*: Das Leitwort Solidarität, in: *Misereor* (Hrsg.): Solidarität – die andere Globalisierung. Zur Zukunft der Eine Welt-Arbeit (Aachen 1999), S. 9-11.

Vor allem der zweite und der dritte der hier benannten Bereiche lassen sich wohl am ehesten im schulischen Religionsunterricht ansprechen und umsetzen, die „Hilfe für Bedürftige“ sowie ein Bewusstsein dafür, dass es einen „Anspruch der Benachteiligten auf dem Weg zur Gerechtigkeit“ gibt. Schülerinnen und Schüler werden hier nicht zu Objekten von Lernprozessen, sondern zu Subjekten, die sich selbständig in kommunikativen Prozessen Benachteiligten zuwenden. Mit dem katholischen Sozialethiker *Arno Anzenbacher* gesprochen: Es geht aus individualethischer Sicht „um die subjektiv-moralische Solidaritätsgesinnung, also um die je persönliche Bereitschaft, (...) einerseits Solidarität als konkrete Rechtspflicht und als freiwillig-karitative Liebespflicht zu üben und andererseits sich für die solidaritätsbestimmte Gestaltung des institutionellen Bereichs einzusetzen“²⁸. Ein gerechtes, faires Miteinander, ein Achten der Anderen, ein verständnisvollerer Blick auf Ausgegrenzte, ein sorgsamer Umgang mit ökologischen Ressourcen, eine Gemeinschaft von Deutschen und „Ausländern“ – all das sind nicht nur abstrakt-theoretische Themen, sondern sollen in der Schule selbst ganz praktisch-konkret umgesetzt werden, um dann möglichst auch außerhalb Früchte zu tragen. Noch einmal selbstkritisch nachgefragt: Alles nur Utopie? Alles weit entfernt von schulischer Wirklichkeit?

Die konkreten und ganz realistischen Chancen des diakonisch orientierten sozialen Lernens kann man besonders gut an dem *Modellversuch „Compassion“*²⁹ ablesen. Dieses Projekt wurde von 1994 bis 1998 im Auftrag des Landes Baden-Württemberg in Verbindung mit der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführt. In ihm ging es um die „Entwicklung und Stärkung sozialverpflichteter Haltungen unter Schülerinnen und Schülern“ mit dem Ziel, „die heranwachsende Generation für eine Gesellschaft der ‚Mitleidenschaft‘, der Solidarität und des Engagements für jene zu gewinnen, die sich, aus welchen Gründen auch immer, aus eigenen Kräften nicht helfen können oder nicht mitkommen“³⁰. Dazu gingen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aller Schularten während eines Schuljahres zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung, etwa ein Altenheim, Krankenhaus, einen Kindergarten, ein Behindertenheim, in eine Asylantenbetreuung oder die Bahnhofsmision, um dort Erfahrungen mit Randgruppen „vor Ort“ machen zu können. Im schulischen Unterricht wurde dieser Praxisblock theoretisch vor- und nachbereitet, das ganze Projekt zudem durch ein wissenschaftliches Projektteam (*Lothar Kuld, Stefan Gönzheimer*) begleitet und ausgewertet.

Dieser Modellversuch kann als ein herausragendes Beispiel für Notwendigkeit und Möglichkeit von Solidarität, von diakonischem Lernen im Bereich der sozialen Barmherzigkeit gelten. Doch auch dort, wo solche aufwendigen Projekte nicht gleich um-

²⁸ *Arno Anzenbacher*: Christliche Sozialethik Einführung und Prinzipien (Paderborn u. a. 1997), S. 198f.

²⁹ Vgl. dazu: *Lothar Kuld*: Mitleid lernen. Der Modellversuch „Compassion“. Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens, in: ru 27 (1997), S. 56-60; *Johann Baptist Metz/Lothar Kuld/Adolf Weisbrod* (Hrsg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen (Freiburg/Basel/Wien 2000).

³⁰ So: *Lothar Kuld/Stefan Gönzheimer*: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln (Stuttgart 2000), S. 150.

setzbar sind, lassen sich einzelne Elemente sinnvoll in den Religionsunterricht einbauen. In jede Altersstufe sollte eine ganz bewusst dem diakonischen Lernen gewidmete Unterrichtseinheit aufgenommen werden – Lehrplaneinheiten in altersdifferenzierter Ausformung müssten dazu von einem Theorie-Praxis-Team erarbeitet werden. Doch noch einmal zurück zu „Compassion“: Um eine wirkliche Begegnung zu ermöglichen, konzentrieren sich die Aktivitäten dort auf den Bereich unserer Gesellschaft, auf marginalisierte *bei uns*. Im Rahmen von Lernprozessen der „einen Welt“, der Begegnung zwischen Menschen verschiedener Länder und Kulturen müsste Solidarität sicherlich darüber hinaus als weltumgreifendes Prinzip gerade zwischen armen und reichen Ländern greifbar werden. Sozialverpflichtetes diakonisches Lernen kann aber sicherlich dann noch effektiver erfolgen, wenn direkte Begegnung stattfinden kann. Insofern ist die erfolgte Selbstbeschränkung des Projektes nachvollziehbar. Der Kontext der „einen Welt“ kann und sollte als Rahmen in einem Aufbaukurs thematisiert werden. Dies um so mehr, als dass die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I – nach *Anton Buchers* gerade veröffentlichten empirischen Studie – Themen wie „3. Welt/Entwicklung“ bislang als eher unwichtiges Themenfeld im Religionsunterricht einschätzen.³¹

6. Religionspädagogische Ausblicke

Schulischer Religionsunterricht – so hat *Anton Bucher* in seiner jüngsten breit angelegten Untersuchung zur Beliebtheit des Religionsunterrichts erneut bestätigt – gelingt vor allem dann wenn Schülerinnen und Schüler ihn als „handlungsorientierten und anspruchsvollen Unterricht“ erleben. „Nur durch Handlung werden Themen (...) angeeignet und möglicherweise lebensbedeutsam.“³² Gerade dieser Aspekt wird in dem aufgezeigten Modellversuch Compassion betont. Schülerinnen und Schüler können im direkten Kontakt mit Randgruppen und Benachteiligten deren Situation kennenlernen, sich mit ihnen austauschen, im Kontakt sich selbst ganz neu wahrnehmen. Sie können Institutionen und soziale Einrichtungen in ihrer Gesellschaft kennenlernen, die sie sonst kaum wahrnehmen würden.

Mehr als in fast allen sonstigen Themenbereichen des Religionsunterrichts werden hier also *pragmatische Lernchancen* in den Vordergrund gerückt. Wichtig jedoch: Die anderen zentralen Bereiche der schulischen Lernchancen werden nicht ausgeblendet. In den angesprochenen Begegnungen wird massiv der *affektive Bereich* angesprochen: Vorurteile, Berührungängste, innere Unsicherheit Randgruppen gegenüber werden in der konkreten Begegnung auf die Probe gestellt. Wie *Lothar Kuld* und *Stefan Gönnheimer* als wissenschaftliche Betreuer des Projekt Compassion überzeugend belegen, läßt sich gerade hier ein enormer Lernfortschritt der beteiligten Jugendlichen nachweisen. „Die Äusserungen der Jugendlichen belegen eindrucksvoll, dass (...) sie frühere Urteile über behinderte Menschen revidiert haben und Scheu und Vorbehalte ablegen konnten“³³.

³¹ Vgl. *Anton Bucher*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (Stuttgart/Berlin/Köln 2000), S. 87: Der Bereich liegt an zehnter von 15 möglichen Stellen in der Wichtigkeitsskala: für 48% ist er „wichtig“, für 33% „teils/teils“, für 19% „unwichtig“.

³² *Anton Bucher*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a.a.O., S. 148. Vgl. aktuell das Themenheft „Handlungsorientiertes Lernen“, KatBl 6/2000.

Schließlich betrifft das Lernfeld Solidarität aber auch den *kognitiven Bereich*. Eindringlich weisen Kuld und Gönzheimer auf die Notwendigkeit einer auch kognitiv ausgerichteten Vor- und Nachbereitung der Sozialpraktika hin. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit zur sozialverpflichteten Solidarität einsehen, so ist damit noch nicht garantiert, dass sie diese auch „verstehen“³⁴. Zu den kognitiven Feldern in diesem Bereich zählt das Wissen um gesellschaftliche Strukturen, die zu Marginalisierung führen. Dazu zählt das Wissen um medizinische Hintergründe von Behinderung, aber auch politisches Wissen um Arbeitsmarktstrukturen und Asylpolitik. Dazu zählt das Wissen um die Menschenrechtsbewegung, vielleicht um das von *Hans Küng* initiierte „Projekt Weltethos“. Schließlich zählt unter spezifischer Berücksichtigung des Religionsunterrichtes dazu, die biblischen Grundaussagen zum Thema Nächstenliebe und Solidarität kennenzulernen.

Nachfrage: Betrifft die Lernchance Solidarität also vornehmlich Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I – wie etwa im Projekt Compassion? Die konkrete Thematisierung und Umsetzung in Projekte mag tatsächlich der Sekundarstufe vorbehalten sein. Die grundsätzliche Einübung von solidarischem Verhalten in christlich-diakonischem Geist beginnt freilich schon in frühestem Kindesalter. Dass etwa eine Grundschulklasse sich selbst als solidarische Gemeinschaft erfährt, kann sich im Umgang mit Außenseitern in der Klasse selbst erweisen. Schon hier läßt sich zunächst die Solidarität nach innen als Klassengemeinschaft bewusst machen, einüben und stärken. Darüber hinaus haben gerade Grundschul Kinder oft ein sensibles Gespür für die ihnen mögliche Solidarität nach außen, für die Notwendigkeit anderen zu helfen: in der Klasse, in der Familie, im Freundeskreis und im weiteren Umfeld ihrer Lebenserfahrung. Schon hier sind Projekte möglich, in denen etwa Grundschul Kinder zusammen mit Bewohnern eines Altenheimes gemeinsam Feste wie St. Martin feiern. Solidarität als Lernchance christlichen Religionsunterrichtes – sie betrifft sämtliche Lehr- und Lernprozesse von Kindheit bis in das Erwachsenenalter.

Ich möchte am Schluss die Vision des Sozialwortes beider Kirchen in Deutschland aufgreifen: Wenn es den Kirchen gelingt, als lebendige Orte der Solidarität nach innen und nach außen in die Gesamtgesellschaft hinein wirksam zu sein, dann wird das Christentum seinen bleibenden Platz in der Gesellschaft nicht nur behalten, sondern als Wärmestrom in diese Gesellschaft hinein wirken. Wenn es im Religionsunterricht gelingt, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen im diakonischen Lernprozeß Solidarität zu ermöglichen, dann wird dieser Unterricht weiterhin nicht nur ein unverzichtbarer Baustein im schulischen Leben sein, sondern darüber hinaus im Identitätsbildungsprozess dieser Kinder und Jugendlichen einen zentralen Beitrag leisten.

³³ Lothar Kuld/Stefan Gönzheimer: Compassion, a.a.O., S. 148.

³⁴ Ebd., S. 154.

Einleitung

Als ich vor einigen Jahren Religionsunterricht an einer Grund- und Hauptschule gab, bestand mein offizieller von Schulleitung und Pfarrer erteilter Auftrag zur Schulpastoral darin, die Schüler, die ich unterrichtete, zweimal im Jahr während der Unterrichtszeit klassenweise zum Beichten in die Kirche regelrecht abzuführen. Das brachte mich in die fast schon groteske Situation, murrende und meuternde Schüler unter Androhung sämtlicher Schulstrafen dazu zu bringen, sich die Vergebung Gottes zusprechen zu lassen. (Der Pfarrer einer Nachbargemeinde sprach immer davon, die Kinder müßten zum „Abbeichten und Abkommunizieren“.) Das schulpastorale Angebot wurde ergänzt durch einen Gottesdienst zum Schulanfang und einen zum Schuljahresende, zu dem wir ReligionslehrerInnen Liedervorschläge machen durften.

Zur Entwicklung der Schulseelsorge seit den 60er Jahren

Auseinanderdriften von Schule und Kirche in den 60er und 70er Jahren

Diese Situation ist nach Rüttiger typisch für die Schulseelsorge seit Ende der sechziger Jahre: Das Auseinanderdriften von Kirche und Staat – institutionell sichtbar durch die Auflösung der Bekenntnisschulen, die kirchliche Distanzierung der Bevölkerung und nicht zuletzt die Bildungsreform, die die räumliche Identität zwischen Pfarrgemeinde und Einzugsgebiet einer Schule zerbrach – löste die traditionell enge Verbindung zwischen Schule und Kirche. Konsequenz: „Schulseelsorge ... reduzierte sich ... auf den Religionsunterricht und die in der Regel zwei- bis dreimal im Jahr stattfindenden Schulgottesdienste.“¹

Manche Diözesen versuchten, dem Einflußverlust an der Schule entgegenzusteuern. Die Idee, eigene Schulseelsorger zu ernennen, die Religionsunterricht geben, Schulgottesdienste abhalten und weitere religiöse Veranstaltungen in der Schule anbieten sollten, konnte wegen zunehmenden Priestermangels kaum umgesetzt werden. Der Vorschlag der Würzburger Synode² zielte darauf ab, durch Gemeindekatechese zu kompensieren, was durch das mangelnde Engagement an Schulen verloren ging: Eucharistie-, Buß- und Firmkatechese wurden als außerschulische Sakramentenkatechese für Kinder und Jugendliche eingeführt. Die Schulseelsorge selbst, so resümiert Rüttiger, wurde bis in die siebziger Jahre nahezu gleichgesetzt mit Religionsunterricht; Besinnungstage, religiöse Schulwochen oder ähnliches wurden nur als Ergänzung des RU angesehen.³ Die seelsorglichen Angebote an den Schulen zielten darauf

¹ Rüttiger, Gabriele: Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral, in: *Dies. (Hg.): Schulpastoral*, München 1992, 15.

² Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD, 1974: „Religionsunterricht in der öffentlichen Schule kann nicht alles leisten, was zur Glaubenserziehung gehört. Er ist nur Teil eines größeren Ganzen von religiösen Lern- und Erziehungsprozessen ... Darüber hinaus muß aber der Religionsunterricht der öffentlichen Schule mehr als bisher durch die katechetischen Bemühungen der Gemeinde ergänzt und weitergeführt werden.“

³ Rüttiger 1992, 16.

ab, der bereits damals spürbaren Distanzierung der Jugend von der Kirche mit apologetischen und missionarischen Maßnahmen zu wehren.⁴

Das Doppelkonzept Gemeindekatechese und Religionsunterricht bewährte sich jedoch nicht. Der Prozentsatz der Schüler, die sich auch nach der Firmung in der Gemeinde wiederfindet, wurde immer geringer.⁵ Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre stellten viele Pfarrer die Durchführung der religiösen Schulwochen ein. Das traditionelle Exerzitienmodell mit Bibelarbeit, moralischer Belehrung und abschließender Beichte und Gottesdienst stieß bei den Jugendlichen auf massive Ablehnung.⁶

Die Neukonzipierung von Schulpastoral

In einigen Schulen, vor allem Schulen in kirchlicher Trägerschaft, gab man sich mit dem Ausstieg aus der Schulseelsorge „von oben“ nicht zufrieden. Einzelne und Gruppen bemühten sich gemeinsam mit SchülerInnen und LehrerInnen, z. T. auch mit den Eltern, sich Schritt für Schritt auf einen pastoralen Lernprozeß einzulassen, wo langsam nach Versuch und Irrtum neue Formen entwickelt wurden. „Der heutige Reflexionsstand von Schulpastoral ist damit primär das Ergebnis eines Lernprozesses, der nicht von oben verantwortet, allenfalls geduldet und erst in den letzten Jahren in Kirche und Theologie voll zur Kenntnis genommen und theoretisch verantwortet wurde.“⁷

Drei grundsätzliche Neuerungen zur bisherigen Praxis kristallisierten sich heraus:

- Die Adressaten sind nicht mehr nur SchülerInnen, sondern auch Eltern und LehrerInnen.
- Diese Adressaten sind gleichzeitig auch die Träger der Seelsorge. Hier wird der nachkonziliare Paradigmenwechsel von der klerikergetragenen hin zu einer von Laien mitverantworteten Pastoral konsequent vollzogen.
- Als Antwort auf vielfältige Not im Handlungsfeld Schule soll eine Seelsorge entwickelt werden, die den ganzen Menschen umfasst und seinem Heilsein dient.⁸

Hier ist also ein Wandel zu konstatieren, weg von einer liturgischen Grundversorgung der SchülerInnen durch einen Priester, hin zu einer umfassenden Sorge aller im Bereich Schule Tätigen. Die Beteiligten werden in ihrem Christsein und in ihrem Subjektsein ernstgenommen, sie sind nicht mehr nur Empfänger, sondern selbst Akteure der Pastoral. Für dieses neue Konzept bürgerte sich der Name Schulpastoral ein.

Vor allem an Katholischen Schulen in freier Trägerschaft wurde die zunehmende Dringlichkeit von Schulpastoral erkannt, es entstanden an verschiedenen Orten unabhängig voneinander Pilotprojekte.

In Folge dieser Neuansätze kam es in den 90er Jahren zu Stellungnahmen kirchlicher Gremien: Die Vereinigung der deutschen Ordensoberen verabschiedete 1990 ein wegweisendes Grundlagenpapier.⁹ 1996 folgte die Veröffentlichung des Papiers der Bi-

⁴ *Schmälzle, Udo*: Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule, in: Themenheft Schulpastoral, engagement 1/1999, 60-74, 63.

⁵ *Hermanutz*: Schulpastoral heute, in: KatBl 120 (1995) 673-677, 673.

⁶ *Schmälzle*, 63.

⁷ *Schmälzle*, 64.

⁸ Vgl. *Rüttiger*, 17.

⁹ Vereinigung der Deutschen Ordensoberen: Schulpastoral in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft (Orden) in der BRD, 1990.

schöflichen Kommission für Erziehung und Schule „Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“¹⁰.

Wie wird die Aufgabe der Schulpastoral in den grundlegenden offiziellen Papieren beschrieben?

Ziele der Schulpastoral

Die Vereinigung der Ordensoberen legt den Schwerpunkt auf die „ganzheitliche Förderung des Menschen – auf seine Subjektwerdung unter den Augen Gottes – sowie auf die rechte Mitgestaltung einer menschlichen Gesellschaft (vgl. GS 3)“¹¹. Sie gibt folgende Ziele der Schulpastoral an:

- „die Subjektwerdung junger Menschen, die an Jesus Maß nimmt, zu fördern und für einen notwendigen menschenwürdigen Lebensraum Schule einzutreten,
- mit ihnen eine Kultur der Gemeinschaft und Partizipation einzuüben, die geprägt ist von Kommunikation und Solidarität,
- im Miteinander die eigene Gottesbedürftigkeit zu entdecken und Wege zur persönlichen Glaubenserfahrung zu suchen und zu gehen
- und sie als die (künftigen) Träger von Gesellschaft und Kirche zu einer Haltung des Friedens, der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Bewahrung der Schöpfung zu befähigen.“

Das Bischofspapier benennt das Grundanliegen von Schulpastoral wie folgt: „In der Schule als Lern- und Lebensraum, der große Bedeutung hat für die Lebensorientierung junger Menschen, will Schulpastoral ... die heilsame Präsenz des Christlichen erfahrbar machen ... Schulpastoral ermöglicht in vielen unterschiedlichen Maßnahmen, daß die froh und heil machende Wirkung des christlichen Glaubens im Lern- und Lebensraum Schule erfahrbar werden kann.“¹²

Das Bischofspapier legt die Betonung auf den diakonischen Aspekt: Schulpastoral ist diakonischer Dienst an der Institution Schule.¹³ Dementsprechend werden unter dem Leitmotiv „Helft den Menschen leben“ u. a. folgende Ziele genannt:

- Schule als Ort gestalten, an dem Menschen aus verschiedenen Generationen helfen- und heilende Zuwendung aus dem Glauben erfahren,
- vor dem „Hintergrund des eigenen gelebten Glaubens Antworten auf Lebensfragen erleichtern“¹⁴,
- Kooperation und Kommunikation über die Schule hinaus fördern,
- Christen als Schüler, Eltern, Lehrer und andere Mitarbeiter übernehmen die Verantwortung füreinander und leisten einen Beitrag zur Humanisierung des Schullebens.

Diese Papiere brachten den Stein ins Rollen, nicht nur an Schulen in kirchlicher Trägerschaft, sondern auch an Regelschulen wird nun von einigen Diözesen Schulpastoral

¹⁰ Die deutschen Bischöfe. Kommission für Erziehung und Schule: Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, 1996

¹¹ Rüttiger, 21

¹² Die deutschen Bischöfe, 12f.

¹³ Ebd. 13

¹⁴ Ebd. 10

gefördert. Hinweisen möchte ich auf das Projekt Hauptschule, das seit dem Schuljahr 98/99 durchgeführt wird. An dem Projekt sind sämtliche bayerische Diözesen beteiligt.

Zur Situation der SchülerInnen

Da an dieser Stelle eine umfassende Analyse nicht möglich ist, beschränke ich mich auf einen zentralen Aspekt: Ein grundlegendes Thema der Jugendlichen Entwicklungsphase ist die Suche nach der eigenen Identität und nach Möglichkeiten der sinnvollen und befriedigenden Lebensgestaltung und -orientierung. Individualisierung und Pluralisierung fördern immer weiter divergierende Lebens- Glaubens- und Sinnkonzepte der familiären oder örtlichen Lebenswelt der SchülerInnen. SchülerInnen finden sich häufig in Familie, Schule, Kirche, Freundeskreis pluralen, häufig auch sich widersprechenden Sinn- und Wertsystemen gegenüber. Dazu kommt aggressive Werbung in den Medien, die Produkte als käuflichen und leicht zu erfahrenden Weg zum Glück, zu Anerkennung und Wertschätzung anpreisen. Wie Lorient in seiner Rede „an die Jugend“ ironisch bemerkt: „Ihr aber solltet nicht nachlassen, vor allem die Werbung intensiv zu verfolgen, die ja leider alle paar Minuten durch unverständliche Spielfilmteile unterbrochen wird. Dann wißt ihr, was unser Leben so glücklich macht: nicht Bildung, nicht Kunst und Kultur ... neinnein... der echte Kokos-Riegel mit Knusperkruste, die sanfte Farbspülung für den Kuschelpullover und der Mittelklassewagen für die ganze glückliche Familie mit Urlaubsgepäck und Platz für ein Nilferd.“¹⁵

Das plurale Angebot führt zu einer inneren Distanz gegenüber Sinn- und Glaubensangeboten: die selbstverständliche Identifikation weicht einer kritischen Distanz, die aus der Not, sich entscheiden zu müssen, resultiert. „Mit den Zielvorstellungen von *Selbstbestimmung und Autonomie* trägt jeder Jugendliche für sich *die Last der Entscheidung und das Risiko des Gelingens oder Scheiterns*.“¹⁶ Kriterium der Entscheidung ist die eigene Lebenstauglichkeit. Auch Glaubenssysteme müssen deshalb im eigenen Erfahrungsraum ausprobiert werden: Ist das etwas für mich? Hilft es mir zum Leben? Zum Verstehen? Gewißheit über Lebens- und Glaubenswahrheit wird heute nicht mehr in erster Linie über soziale Evidenz gesucht (es gibt ja immer Leute, die etwas anderes glauben), auch nicht über logische Stringenz von Glaubenssystemen (auch andere argumentieren beweiskräftig), sondern durch die eigene Erfahrung. Die Aufbruchstimmung des Jugendalters ist nach Hurrelmann gekennzeichnet durch eine Neigung zu „intensiven Gefühlen, starken und unmittelbar erfahrbaren Identitätserlebnissen und Sinneserfahrungen im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich.“¹⁷

¹⁵ SZ vom 15.6.1999, L6

¹⁶ Karl Gabriel, wiedergegeben in: Schneider, Jan Heiner: Lebenswelt Schule – Religionsunterricht – Schulpastoral (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral. Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule, Studieneinheit I) Würzburg 1997, 76; Die Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs bei der Domschule Würzburg e.V. entwickelte ab 1997 ein Programm zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Schulpastoral in 10 Studieneinheiten, die als Fernstudienmaterialien gestaltet sind. Die Projektentwicklung erfolgte in einem Diskussionsprozess mit Fachleuten, Praktikern und Verantwortlichen.

¹⁷ Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und München 1994 (Grundlagentexte Soziologie)1994, 234f.

Heranwachsende wollen ihre Suche aktiv gestalten, sie wollen sich und ihre Überzeugungen an Herausforderungen erproben und beweisen.

Glaubens- und Sinnvermittlung in der Schule kann sich heute, wenn sie nachhaltig sein soll, nicht auf die kognitive Wissensvermittlung im Unterricht beschränken, sondern muß Spiel- und Handlungsräume zur Verfügung stellen, die erlauben, daß Kinder und Jugendliche und vielleicht auch Lehrer und Eltern, eigene Erfahrungen mit einem Sinn- und Glaubensangebot machen können.

Heranwachsende verbringen immer mehr Zeit in der Schule, $\frac{3}{4}$ verbringen 10 Jahre, das restliche Drittel 13 Jahre in der Schule; der Einfluß der Schule auf die Entwicklung von Heranwachsenden nimmt zu.

Handlungsfeld Schule – der Problemhorizont

Schule als Qualifikationsinstanz

□ Leistungsorientierung

Schule, in der die Heranwachsenden einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, ist ein Ort des Lernens und der Bildung, der gesellschaftlichen und vor allem auch den von der Wirtschaft produzierten Leistungserwartungen entsprechen soll.

Sie orientiert sich weniger an der Lebenswelt der Schüler, an ihren Problemen und Bedürfnissen als an Verhaltenserwartungen, die durch Lehrpläne und Leistungsstandards vorgegeben werden. „Viele Schüler erleben ihre Schule überwiegend als permanente Überprüfungs- und Zensurinstitution mit wenig Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und Selbstgestaltung.“¹⁸ Als Ergebnis einer großangelegten Befragung Jugendlicher kommt der Jugendforscher Hurrelmann 1994 zu dem Schluß: „Wahrscheinlich gehört die Schule zu denjenigen gesellschaftlichen Instanzen, in denen das Leistungsprinzip als Basis der Selektionsfunktion ... in der reinsten Form in Kraft ist.“¹⁹

□ Selektionsfunktion

Schule soll den SchülerInnen nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, sie hat auch die Funktion der Selektion von Begabungen durch Zensuren und Zeugnisse. In der oben genannten Befragung von Hurrelmann benannten Jugendliche als zentrale Funktion von Schule aus ihrer Sicht die Verteilung gesellschaftlicher Chancen und die damit verbundene Auslese.²⁰

Der dadurch erzeugte Druck stellt eine erhebliche Belastung dar, insbesondere für SchülerInnen, die an den an sie gestellten Forderungen zu scheitern drohen. Schulangst, Unlust und Streß zeigen sich in einer Zunahme psychosomatischer Störungen. Der Verbrauch von Psychopharmaka und Schmerzmitteln sowie die Einnahme von Drogen steigen.

¹⁸ Demmelhuber, Helmut: Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule – Neue Wege in der Kirche, Freiburg i.Br 1996 (Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik), 45

¹⁹ Hurrelmann 1994, 108

²⁰ Hurrelmann 1994, 109ff.

Schule als Sozialisationsinstanz

□ Zunahme des schulischen Einflusses

Mit dem Rückgang familiärer Sozialisationsleistungen fallen der Schule zunehmend erzieherische Aufgaben zu. Schule muß deshalb bemüht sein, zu einem Selbst- und Weltverständnis beizutragen, das eine sinnvolle Lebensgestaltung ermöglicht.²¹

□ Soziales Lernen

Soziales Lernen gehört zum Erziehungsauftrag der Schule. Das Gelingen des Bildungs- und Erziehungsauftrages hängt wesentlich vom Gelingen der Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ab. Die sozialen Beziehungen sind durch den Leistungsdruck der Institution Schule belastet, außerschulische Belastungen kommen hinzu: soziale, emotionale Probleme, ein Erziehungsdefizit von Seiten der Eltern. Die LehrerInnen erleben, daß ihnen mehr und mehr Erziehungsarbeit überlassen wird, für die die Eltern zuständig wären. Dafür sind LehrerInnen jedoch nicht ausgebildet, der Rahmen Schule läßt dies auch kaum zu.

Diese Situation hat die Kommunikation in den Klassenzimmern in den letzten Jahren zunehmend eskalieren lassen. An immer mehr Schulen werden Verhaltensstörungen, Leistungsverweigerung, Aggression bis hin zur Gewalt zu einem großen Problem. Ausspruch eines Lehrers: „Man ist nicht Lehrer, sondern Polizist, das ist das ermüdende an der täglichen Arbeit.“ Im April dieses Jahres erschien ein Artikel in der SZ: „Lehrer: Eine Arbeit, die krank macht? Ausbrennen im 45 Minuten Takt“, darin wird notiert, daß mehr als die Hälfte der Lehrer, die 1997 pensioniert wurden, wegen krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit pensioniert wurden, häufigste Ursache: psychische Erkrankungen.²²

„Schule ist längst nicht mehr die geforderte Lebenswelt, ... wo sich Persönlichkeiten entwickeln können, ... menschlicher Umgang miteinander und Aufgeschlossenheit ... gefördert werden. Statt dessen sind häufig subtile bis brutale Ausübung von Gewalt, gestörte Kommunikation auf allen Ebenen, enttäuschte, deprimierte Gesichter bei Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern zu beobachten.“²³

Kommunikationsdefizite bestehen nicht nur innerhalb der Schule, auch die Kommunikation zwischen Eltern, LehrerInnen und Kirchengemeinden findet häufig nur noch aus Versorgungsgründen oder im Konfliktfall statt.²⁴ „Die Beziehungen zwischen Religionslehrern und Eltern, zwischen Kirchengemeinden und Schulen sind größtenteils ‚gleich Null‘.“²⁵

„Gestörte Kommunikation auf allen Ebenen“²⁶ behindert nicht nur das Lehren und Lernen, sondern in gleichem Maße auch den Erziehungsauftrag.

²¹ Die deutschen Bischöfe, 8

²² Süddeutsche Zeitung 17./18.4.1999, 3

²³ Deitert, J.: Verantwortung für eine „gute“ Schule, in: KatBl 120 (1995)691-694, 691

²⁴ Schmälzle, Udo: Option Kommunikation. Bedeutung und Möglichkeit der Förderung von Kommunikation in der Schule, in: Rüttiger 1992, 33-42, 35

²⁵ Ebd.

²⁶ Deitert 1995, 691

□ Schulisch vermittelte Wirklichkeitsaneignung

Erfahrungsorientiertes, ganzheitliches Lernen und Wirklichkeitsaneignung schwinden in der alltäglichen und schulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen:

- Wirklichkeitsaneignung ist mittlerweile in weiten Teilen bestimmt durch second-hand Begegnungen: „Das Kino-Abenteuer ersetzt das Indianerspiel im Wald“²⁷, Gottesdienste kennen viele Kinder nur noch aus dem Fernsehen. 1987 hatten bereits ein Drittel aller Grundschüler einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer!
- Moderne Lebenstechniken reduzieren sinnliche Erfahrungen und die damit verbundene Spache und Symbolfähigkeit. Tamagotchi ersetzt das Haustier, Zentralheizung die Feuererfahrung, damit wird nicht nur die Einsicht in grundlegende Zusammenhänge verstellt, auch Urbilder und Symbole des Glaubens, des Religiösen schlechthin verlieren ihre Einsichtigkeit.²⁸
- Der bloße Konsum von Second-Hand-Erfahrungen erlaubt Kindern nicht mehr „Könnenserfahrungen“ zu machen, und erschwert damit den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls.²⁹

Schulischer Unterricht – leider auch der Religionsunterricht – bestätigt und verstärkt in den meisten Fällen diese Tendenz: Wirklichkeit wird in erster Linie vermittelt über Texte und Gespräche, bestenfalls über Bilder oder Filme.

□ Wertevermittlung

Die Vermittlung von Werten wird in der Schule an den Sektor Religions- bzw. Ethikunterricht delegiert. Selbst dort bleiben sie meist auf weitgehend abstraktem Niveau und unterliegen dem klassischen Lernparadigma:

- Verkopfung
- Fragmentierung: Wohldosierte Einheiten, die kaum Bezug zur Lebenswirklichkeit haben
- Fremdbestimmung: Auswahl des Stoffes wird von fachlichen Autoritäten getroffen.³⁰

„Werte lassen sich nur sehr begrenzt durch Unterrichtsinhalte oder gar durch äußerliche Konditionierung vermitteln. Wer Werte vermitteln will, muss den Jugendlichen Räume eröffnen, in denen sie selbst Verantwortung übernehmen können – selbst zu Seelsorgern werden können.“³¹ Leistungs- und zensurenorientierter Unterricht kann das allein nicht leisten, ja führt Werte wie Altruismus und Solidarität bisweilen ad absurdum.

Schulpädagogische Reformansätze

Um den genannten Defiziten zu wehren werden schulpädagogisch zunehmend ganzheitliche und handlungsorientierte Lehr- und Lernmethoden in den Blick genommen.

²⁷ Meier, Uto.: Ganzheitliches und Handlungsorientiertes Lernen im Religionsunterricht, in: VKRG inform 2/99, 30

²⁸ Vgl. Ebd.

²⁹ Vgl. Ebd.

³⁰ Gilsdorf, Rüdiger; Volkert, Kathi (Hg.): Abenteuer Schule, Alling 1999, 22

³¹ Mertes, Klaus: Schulseelsorge – Anregungen zur Praxis, in engagement 1/1999, 19-24, 23

In der Schulpädagogik bezeichnet Handlungsorientierung ein „Unterrichtsprinzip ... , das es Schülern ermöglicht, sich mit Sachen, Menschen und Problemen eigentätig und – soweit es geht – selbstständig unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne lernend auseinanderzusetzen. Schüler sind dabei nicht Objekte von Belehrung, sondern aktive Subjekte im Lernprozeß.“ Folgende Merkmale bestimmen nach Gudjons handlungsorientiertes Lernen:

- Lebens- und Situationsbezug, ganzheitlicher Problembezug ersetzt isolierten Fachbezug
- Orientierung an den Interessen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Beteiligten, aber auch Entfaltung von Interessen durch den Handlungsprozeß
- Mit- und Selbstverantwortung in der Planung des Handlungsprozesses
- Einbeziehen vieler Sinne durch vielfältige Handlungsformen
- Soziales Lernen durch Kooperation und Kommunikation im Prozeß.³²

Ziel ist Schule und Leben in der Erfahrungswirklichkeit der SchülerInnen durch aktive Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld zu verbinden. Leider sind diese Methoden im normalen Unterricht, auch Religionsunterricht noch eher die Ausnahmen.

Wie kann nun eine Pastoral aussehen, welche Optionen kann sie unter den gegebenen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen treffen?

Pastoraltheologische Optionen

Die Pastoral kann angesichts eines säkularen und pluralen religiösen Sinnangebotes unterschiedliche Optionen treffen :

1. Option: Abgrenzungs- und Entscheidungspastoral

Ihr geht es vorrangig um die Bewahrung der kirchlichen Identität angesichts von sich distanzierenden Lehrern und Schülern. Diese Pastoral geht von einem weitgehend festen Kanon der durch die Tradition vorgegebenen christlichen Aussagen aus. Sie will mit diesen Wahrheiten konfrontieren und zur Entscheidung herausfordern. Das berechtigte Anliegen scheidet seit den 60er Jahren an zunehmenden Verständnisschwierigkeiten und zunehmender Entfremdung zwischen Jugend und Kirche. Eine wachsende Zahl von SchülerInnen wächst mittlerweile kirchlich distanziert oder unkirchlich auf. 1988 ergab eine Umfrage, daß über die Hälfte der TeilnehmerInnen am Religionsunterricht ein gestörtes Verhältnis zur Kirche aufwies, heute ist der Anteil sicher noch größer. Das bedeutet praktisch, daß das Interesse für Religion dort endet, wo sich SchülerInnen mit der für sie negativ besetzten Amtskirche konfrontiert sehen. Schmäzle nennt diese Pastoral einen „Konfrontationskurs, der ... dazu geführt hat, dass die Jugendlichen sich aus dem Staub machten und den Staub der Kirche von den Füßen schüttelten“³³.

³² Gudjons, Herbert.: Art. Handlungsorientierter Unterricht, in: Keck, Rudolph; Sandfuchs, Uwe: Wörterbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1994

³³ Schmäzle, 69

2. Option: Bedürfnisorientierte Pastoral

Eine mögliche zweite Option ist die einer bedürfnisorientierten Pastoral. Sie nimmt Maß an der „indirekten Offenbarung Jesu“ (Pannenberg), der das Thema Reich Gottes eben nicht als theologisch-dogmatischen Lehrgegenstand präsentiert hat, sondern durch sein Handeln im hier und jetzt die uneingeschränkte Liebe Gottes erschließt. Diese Pastoral, die sich vorrangig im Bereich Diakonia engagiert, will den Bedürfnissen und Nöten der Kinder und Jugendlichen entgegenkommen, ohne Ansehen ihrer religiösen Vorentscheidungen. „Themenpräferenzen in der Schulpastoral zeigen ..., dass die Mehrzahl der Jugendlichen nicht an Mystagogie und religiöser Weiterbildung, sondern an Hilfen in ganz praktischen Lebensfragen, wie Berufswahl, Schulangst, Konfliktbewältigung usw. interessiert sind.“³⁴

M.E. kommt jedoch in diesem Ansatz die Tendenz von Kindern und Jugendlichen zur Eigenaktivität, zu Erprobung und Erfahrung neuer Handlungsfelder zu kurz. Pastoral soll ja auch zu Fragen anregen, Interessen wecken, Verborgenes entdecken lassen. Deshalb plädiere ich für eine dritte Option:

3. Option: Bedürfnis- und Handlungsorientierte Pastoral

Eine solche Option teilt mit der bedürfnisorientierten Pastoral die Offenheit für die Bedürfnisse und Nöten der Betroffenen. Sie greift jedoch über die vorgegebenen Themen hinaus, sie will – wie die entscheidungsorientierte Pastoral auch – herausfordern, jedoch nicht in der Konfrontation mit Lehrsätzen. Ganz im Sinne des Reformpädagogen Hahn, der schreibt: „Es ist Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwingen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können.“³⁵ Bedürfnis- und handlungsorientierte Pastoral will dazu reizen, neue Erfahrungen zu machen, indem sie unbekannte Handlungsräume eröffnet, sie will Möglichkeiten zur Verfügung stellen, Unbekanntes wahrzunehmen und Neues zu erproben. Sie will über die Erfahrungen eigenen Handelns das Interesse für einen christlichen Lebensstil wecken.

Ziele der Schulpastoral wie Subjektwerdung, Solidarität, Verantwortliches Handeln sind Lernziele, die auf soziale Erfahrungen angewiesen sind. d.h. zur Vermittlung solcher Werte ist der Vermittlungsprozeß selbst konstitutiv. Die Vermittlung über sekundär Erfahrungen (Texte, Lehrervortrag) ist nicht ausreichend. Mit einer religiösen Sozialisation in den Familien, die den mangelnden Erfahrungsbezug der Schule ausgleichen könnte, ist heute in der Regel ebenfalls nicht mehr zu rechnen. Handlungsorientierung im o.g. Sinne ist eine ganzheitliche Form der Vermittlung, die den Inhalten und Zielen der Schulpastoral entspricht. The Medium is the Message. Sie kommt auch der Disposition Heranwachsender zu aktiver Auseinandersetzung entgegen. Sie vermittelt auch Könnenserfahrungen, die das Selbstwertgefühl stärken und zu weiterem Einsatz motivieren (Beispiel im Praxisteil).

Schulpastoral, die sich einer bedürfnis- und handlungsorientierten Option verpflichtet fühlt, sollte also ergänzend und wo immer möglich in enger Verbindung mit dem RU

³⁴ Schmätzle, 70

³⁵ Kurt Hahn zit. bei: Bauer, H.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, München und Mering 1993, 29

passiv christlichen Umgangstil erleben lassen und aktiv zu christlichem Umgangsstil herausfordern:

- Mit offenen Angeboten, nicht ausgrenzend, die
- die Lebenswirklichkeit auch jenseits der Schule einbeziehen
- und zwar über Primär- und nicht nur Sekundärerfahrungen.

Passiv: Bedürfnisorientiert, einen sozialen Freiraum der Begegnung schaffen ohne Zensuren und Leistungsbewertung, in dem, Anerkennung der eigenen Subjekthaftigkeit, Solidarität, helfende Zuwendung unmittelbar gespürt werden können.

Aktiv: Handlungsorientiert, Interessen weckend: über das eigene Tun die Wahrheit des Glaubens erfahren. „Wer etwas ‚behandelt‘, wer sich mit etwas ‚befaßt‘, wer etwas ‚begreifen‘ will, der muß dazu auch Chancen erhalten – im wahrsten Sinn des Wortes. Wann werden wir endlich erfassen, dass der ‚Nürnberger Trichter‘ ... das falsche Instrument ist, unser Verhalten zukunftsorientiert zu verändern?“³⁶ Nicht nur die passive Erfahrung, sondern gerade die aktive Erfahrung des eigenen Handelns formt und strukturiert das Denken.

Im folgenden will ich exemplarisch einige Beispiele praktischer Umsetzung aus zwei pastoralen Handlungsfeldern anführen: Aus dem Bereich Diakonie je ein Beispiel der bedürfnis- und der handlungsorientierten Option und ein Beispiel aus dem Handlungsfeld Liturgie, ebenfalls aus dem handlungsorientierten Ansatz.

Konsequenzen für die Praxis

Bedürfnisorientierung

□ Diakonale Beziehungsarbeit – Einübung in Vertrauen
Schmälzle sieht aufgrund der Kommunikations- und Kooperationsdefizite an Schulen die Arbeit an den Beziehungen als Fundament jeder Schulpastoral. „Lehrer lernen das Wichtigste nicht: mit Schülern eine helfende Beziehung einzugehen und sich konfliktbearbeitend auf sie einzulassen“ Kurt Singer in der SZ³⁷. Diese Satz kennzeichnet eine grundlegende Not an Schulen, an der diakonische Beziehungsarbeit gefragt ist. Eine so verstandene diakonische Schulpastoral setzt die Bereitschaft voraus, SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen als Subjekte der Pastoral mit ihren Erfahrungen, ihrem je eigenen Denken und mit ihren Handlungsmustern ernst zu nehmen. Keine geheimen Rekrutierungsgedanken und die Frage, was die Kirche davon hat, sondern die Frage, was sie zugunsten der Menschen in der Schule tun kann, kennzeichnet den diakonischen Ansatz.³⁸

Ein erster Bereich der Beziehungsarbeit ist zunächst ein Beratungs- und Gesprächsangebot für Probleme der Betroffenen in und außerhalb der Schule. Aber auch weitergehende Beratung und Ausbildung von Lehrern (und Schülern) im Bereich Gruppendynamik und Konfliktbearbeitung. Weiter bieten sich an Nachmittagsbetreuung von Schülern und Selbsthilfegruppen an.

Außerschulisch könnten angeboten werden:

³⁶ Ziegenspeck, J. zitiert in Herzog, F.: Erlebnispädagogik, Luzern 1993, 132

³⁷ SZ 17/18.4.1999, 3

³⁸ Demmelhuber, 72

- Schüler-Eltern-Lehrer Seminare (z.B. zum Thema Aggressionen).
- Supervision bzw. kollegiale Beratung für Fachkräfte.

Wie das Angebot im einzelnen aussieht, sollte vor Ort mit allen Beteiligten entwickelt werden.

In einem Praxisbericht einer Hauptschule aus München, die begonnen hat, solche Ideen umzusetzen, heißt es: „Wenn auch nicht immer Erfolge zu verzeichnen waren, so hatte sich das Arbeitsklima und die Bereitschaft aufeinander zuzugehen, deutlich gewandelt.“³⁹

In diesem Sektor unterscheidet sich Schulpastoral dann in ihren Methoden vielleicht nur noch in ihrer christlichen Motivation von der Schulsozialarbeit: Jedoch ermöglicht sie zum einen die Erfahrung des christlichen Glaubens als Hilfe zum Leben und sie bereitet auch den Boden für eine tiefere Dimension: Die religiöse Dimension, Gebet, Austausch von religiösen Erfahrungen und Gottesdienste gehört zum Intimbereich des modernen Menschen. Diese Dimension braucht Rahmenbedingungen gelingender und geschützter Kommunikation um sich entfalten zu können. „Diakonale Beziehungsarbeit ist damit keine Flucht aus der Mystagogie, sondern sichert deren Vollzug.“⁴⁰

Handlungsorientiert arbeiten

□ Bereich Liturgie – Einübung in Gottesdienst

Hier greife ich eine Anregung von Mertes auf: Jugendliche sind häufig mit Eucharistiefeier überfordert, Texte und Riten der Liturgie sind ihnen fremd, sie können nichts damit anfangen. „Wer Jugendliche zur lebendigen Teilnahme an Gottesdiensten motivieren will, muß Ihnen also ein Gefühl von Kompetenz vermitteln. Gottesdienstliche Kompetenz wird nicht durch theoretische Unterweisung vermittelt, sondern durch Tun.“⁴¹ Gottesdienste verstanden als geistliche Übungen können einführen in gemeinsames geistliches Tun:

- Einübung von Schweigen: Jugendliche brauchen meist eine Hinführung um mit der Stille etwas machen zu können: Hören, das Herz spüren, Gefühle bewußt wahrnehmen atmen, imaginieren und auch beten ohne Worte
- Einübung von Singen: das Umgehen mit der eigenen Stimme ohne Leistungsdruck, als auswendiges und existentielles Singen
- Einübung im Umgang mit dem Körper: öffentliches körperliches Handeln, religiöse Gesten, Knie beugen, Hände erheben etc. führt bei Jugendlichen schnell an Schamgrenzen, Übungen und Ausprobieren ist hier wichtig.

In Schulgottesdiensten, die gemeinsam entwickelt, ausprobiert und eingeübt werden, kann gottesdienstliche Kompetenz erlangt werden.⁴²

□ Bereich Diakonie – Einübung in Verantwortung

*Projekt Compassion*⁴³: Die Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz setzte Anfang 1992 eine Arbeitsgruppe „Innovation“ ein. Aufgabe war es, ein Unter-

³⁹ Joppich, Christoph: Schulpastoral an einer Hauptschule – Ein Praxisbericht, in: IfR Nr. 45/1998, 10.

⁴⁰ Schmälzle, 36.

⁴¹ Mertes, Schulseelsorge, 18f.

⁴² Ebd. 19.

richtsprojekt zu entwickeln, das katholischen Schulen eine zielgerichtete und profilstiftende Leistung abverlangt.⁴⁴ Mit ihrem Projekt wollen sie ein „Fanal“ setzen „gegen jede Form von Subjektivismus, übersteigter Selbstverwirklichung und Entsolidarisierung“. „Compassion“ soll eine Herausforderung durch die (Er)Lebenswirklichkeit werden. Dadurch wird die übliche Uniformität vermarkteten Konsums und medialer Passivität durchbrochen.“⁴⁵

Projektbeschreibung: Bei dem Projekt handelt es sich um ein zwei- bis dreiwöchiges Sozialpraktikum in Einrichtungen wie Altenheimen, Pflegeheimen, Obdachlosenhilfe o.ä.

Da das Projekt nur gelingt, wenn sich alle damit identifizieren, kann es nicht auf dem Weg von Verordnungen durchgesetzt werden. „Die Diskussion in den schulischen Gremien, die Mitbestimmung der Schüler, Gestaltungsvorschläge für die Umsetzung vor Ort sind nicht lästige Organisationsroutinen, sondern wesentliche Elemente des Projektes selbst.“⁴⁶ Vorbehalte, Hemmungen und Widerstände können durch intensive Diskussionen abgebaut werden.

Die SchülerInnen führen die ihnen zugetrauten Aufgaben in den Einrichtungen selbständig und in persönlicher Verantwortung durch. Sie werden betreut von Fachlehrern, die zur Aufarbeitung der Erfahrungen und für eventuell anstehende Probleme zur Verfügung stehen.

Es ist grundsätzlich in allen Schularten möglich, empfohlene Alterstufen sind die Klassen 9-11. Ziel ist die soziale Sensibilisierung, die Öffnung für die Dimension aktiver Mitmenschlichkeit und gelebter Solidarität. Eine Horizonterweiterung des „Schulghettos“ aller am Schulleben beteiligten.⁴⁷

Besonderheiten des Praktikums sind:

- Es findet während der Schulzeit statt, ist für alle verpflichtend, die Teilnehmer erhalten ein Zertifikat.
- Die unterrichtliche Begleitung ist integraler Bestandteil des Konzepts.

Das Praktikum ist, um kognitives Wissen und praktische Erfahrung füreinander fruchtbar zu machen, eingebettet in den Fach- und in fächerübergreifenden Unterricht. Es wird ergänzt und begleitet durch schulische Veranstaltungen (vgl. den Überblick S. 128).

Erfahrungen: Die Erfahrungsberichte von Beteiligten sprechen für sich. Eine Betreuungslehrerin der Maria Ward Schule, Mainz: „Die Rückmeldung übertraf unsere Erwartung bei weitem. Mit großem Engagement, mit Stolz, eine Herausforderung angenommen und bewältigt zu haben, mit neuem Selbstwertgefühl berichteten die Praktikantinnen über ihre Tätigkeit.“⁴⁸

⁴³ Weisbrod, Adolf u.a.: Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere, Sonderheft Schul-Korrespondenz, 1994; Vgl. dazu auch den kürzliche erschienen Band: Kuld, Lothar u.a. (Hg.): Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.

⁴⁴ Weisbrod 1994, 3

⁴⁵ Ebd. 10

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd. 9

Diese positiven Erfahrungen motivierten zum Weitermachen: Ein beträchtlicher Teil der Schüler an allen Schulen, in denen das Projekt durchgeführt wurde (ca. 20%) leisteten über das Praktikum hinaus weiter freiwilligen Dienst in der Einrichtung, die sie kennengelernt haben.

Ein Bericht, geschrieben 2 Jahre nach dem Praktikum:

...„Vieles von dem, was ich im Unterricht lerne, werde ich vergessen – das, was ich im Praktikum lernte, werde ich nicht vergessen, da diese Erfahrungen meinen Alltag mehr und mehr prägen“... Wichtig „war die Fähigkeit zu lernen, sich total auf den anderen einzulassen, jemandem, der diese Hilfe braucht, sie in Fülle zu schenken... Die Erfahrungen des Sozialpraktikums sind zu Maßstäben meines täglichen Handelns geworden... (Bernhard Rösch, Jg. 13)⁴⁹

„Das Sozialpraktikum hat mir die Augen für das Leben anderer geöffnet. Es hat mir gezeigt wie sehr kranke Menschen auf unsere Hilfe angewiesen sind und – was ich nicht gewußt hatte – wir auf sie. Im Sozialpraktikum habe ich auch eine Ahnung davon bekommen, worin das tiefste Glück für uns Menschen besteht. Und ich habe kapiert: die Fragen mit dem ‚lieben Gott‘ sind nicht theoretisch zu lösen. Zu lösen sind sie auch praktisch nicht, aber ich kann inzwischen damit leben.“ (Dalio Feline, Jg. 11)⁵⁰

Schlußbemerkung

„Die Fragen mit dem lieben Gott sind nicht theoretisch zu lösen.“ Dieser Satz könnte programmatisch über allen pastoralen und katechetischen Bemühungen stehen. Der Glaube an Gott zeigt sich im Leben, in der Fülle des Lebens, Glauben wird erfahren im Hören und Gehört-Werden, im Sehen und Gesehen- Werden, im Berühren und Berührt-Werden.

Auch mit einer so ausgerichteten Pastoral werden wir, wie der Schüler schreibt, die Probleme mit Gott nicht lösen können, aber vielleicht werden manche mit Ihm leben lernen.

Die nachfolgende Übersicht ist entnommen aus: *Weisbrod, Adolf u.a.: Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere, Sonderheft Schul-Korrespondenz, 1994, S.14*

⁴⁸ Ebd. 18

⁴⁹ Ebd. 20

⁵⁰ Ebd. 24

<i>Aspekt des Sozialpraktikums</i>	<i>Fach</i>	<i>Bezug zum Bildungsplan</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Überwindung des Nihilismus durch Leid- und Kreuzerfahrung - Behinderte, Kranke, Alte 	Katholische Religionslehre	Sinn und Leid (LE 3.3 ; S. 526) <ul style="list-style-type: none"> - Ijob, Jesus am Kreuz - Sinn und Leid (3.3) : Sinnhaftigkeit reduzierten Lebens
<ul style="list-style-type: none"> - Biblische Begründung sozialen Handelns - Katholische Soziallehre 	Katholische Religionslehre	Bedeutung von Werten und Normen für gelingendes Zusammenleben (LE 3.4 ; S. 526/27) <ul style="list-style-type: none"> - sinnhaftes Handeln in der Gemeinschaft
<ul style="list-style-type: none"> - Rechenschaft über die Tätigkeit beim Sozialpraktikum - Lebensberichte älterer Menschen bearbeiten 	Deutsch	Sprechen und Schreiben (Arbeitsbereich I ; S. 529-531) <ul style="list-style-type: none"> - Protokoll. Referat. Bericht - Interpretation - Erörterung
<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis während des Sozialpraktikums 	Deutsch	Literatur, andere Texte und Medien (Arbeitsbereich II : S. 531/2)
<ul style="list-style-type: none"> - individuelle und gesellschaftliche Aspekte sozialer Arbeit - 	Geschichte	Staat und Gesellschaft (Jahresthema) <ul style="list-style-type: none"> - Institutionalisierung sozialer Aufgaben
<ul style="list-style-type: none"> - aktuelle Relevanz sozialer Themen und Theorien - Befähigung zu einem gesunden Misstrauen gegenüber institutionalistischen und perfektionistischen Lösungen 	Gemeinschaftskunde	Gesellschaft und Sozialstaat in der Bundesrepublik Deutschland (Lehrplaneinheit 1 ; S. 538) <ul style="list-style-type: none"> - passim ; besonders : - Überblick über das System der sozialen Sicherung
<ul style="list-style-type: none"> - Horizonterweiterung und Sensibilisierung 	Englisch	<ul style="list-style-type: none"> - Wahl einer geeigneten Lektüre
<ul style="list-style-type: none"> - Horizonterweiterung und Sensibilisierung 	Französisch	<ul style="list-style-type: none"> - Wahl einer geeigneten Lektüre - Z.B. Camus « Die Pest »
<ul style="list-style-type: none"> - Horizonterweiterung und Sensibilisierung 	Latein	<ul style="list-style-type: none"> - Wahl einer geeigneten Lektüre - ius naturale – ius civile (Cicero ; Seneca) - Humanitas

Klaus Koenen

Das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre

Der Prophet Jona ist auch in einer Gesellschaft, die von der Bibel kaum mehr Kenntnis nimmt, weithin ein Begriff, ja man weiß mit ihm vielfach mehr zu verbinden als mit großen Propheten wie Jesaja und Jeremia, und das, obwohl von diesem kleinen Propheten in der Bibel eigentlich nicht besonders viel gesagt wird und sein Ruf nicht gerade der beste ist. Er verdankt seine Bekanntheit vor allem seinem Überleben im Bauch eines großen Fisches, einem Geschehen, das im Zusammenhang des Jonabuches eigentlich völlig nebensächlich ist und auch nur in 2 Versen kurz erzählt wird, das aber so spektakulär zu sein scheint, daß es die Phantasie von Lesern zu allen Zeiten nachhaltig beeindruckt hat und besonders in der Kunst vielfach rezipiert wurde.

Jona verdankt seine Bekanntheit aber auch seiner herausragenden Stellung in den schulischen Lehrplänen, allerdings muß man nach Schulstufen differenzieren. Im Bereich der Primarstufe hat die Jonaerzählung großes Gewicht, ja von den Propheten wird fast nur Jona behandelt. In der Sekundarstufe I liegt der Schwerpunkt auf Amos, jedoch folgen Jona und Jeremia, während einem so prominenten Propheten wie Jesaja kaum Beachtung geschenkt wird. In der Sekundarstufe II spielt das Jonabuch schließlich kaum noch eine Rolle.¹

Die Frage, der hier nachgegangen werden soll, lautet: Wie wird die Jonaerzählung in den Unterrichtsmaterialien der 90er Jahre rezipiert? Was will man Schülerinnen und Schülern vermitteln? Und schließlich: Wie kann die Jonaerzählung auch für den Unterricht der Sekundarstufe II fruchtbar gemacht werden?

1. Die Jonaerzählung

Das Jonabuch gliedert sich in zwei Teile. Der erste, Kap. 1-3, enthält die eigentliche Handlung. Jahwe beauftragt Jona, nach Ninive zu gehen und der Stadt Unheil anzukündigen. Der Prophet will jedoch nicht und sucht mit einem Schiff das Weite, aber Gott holt den Ausreißer zurück. Er schickt einen schrecklichen Sturm und einen rettenden Fisch, der Jona wieder an Land bringt. Mit Kap. 3 setzt die Handlung neu ein. Jona erhält seinen Auftrag ein zweites Mal, und diesmal führt er ihn aus. Er geht nach Ninive, der Hauptstadt der feindlichen Assyrer, und kündigt dem Sündenpfehl Unheil an. Der König und die ganze Stadt einschließlich der Tiere tun daraufhin Buße, und Jahwe erbarmt sich ihrer. Im zweiten Teil der Erzählung, Kap. 4, wird das Geschehen von Kap. 1-3 in einem Gespräch zwischen Jona und Jahwe reflektiert. Zornig wirft der Prophet Gott vor, daß er Ninive begnadigt hat. Jahwe antwortet darauf mit einer Zeichenhandlung und deren Deutung. Er läßt eine Kürbispflanze wachsen, dann jedoch eingehen, und darüber ist der Prophet sehr traurig. Es folgt eine Erklärung mit einem Argument vom Kleineren zum Größeren: Wenn Jona schon über den Untergang einer

¹ Um ein Beispiel zu nennen: „Jona“ ist nach den von 1992-1994 für Baden-Württemberg erarbeiteten Lehrplänen für die 2. Klasse der Grundschule als Pflichteinheit vorgesehen und für die 7. Klasse der Realschule und des Gymnasiums als Wahleinheit; „Amos“ gilt für die 7. Klasse der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums als Pflichteinheit und „Jeremia“ für die 9. Klasse des Gymnasiums als Wahleinheit.

Pflanze traurig ist, die er noch nicht einmal selber gemacht hat, um wieviel mehr mußte dann Jahwe über den Untergang einer riesigen Stadt traurig sein? Mit dieser Frage endet das Jonabuch und fordert so Hörerinnen und Hörer sokratisch heraus, selbst eine Antwort zu finden.

Die Erzählforschung hat gezeigt, daß Erzählungen normalerweise nicht nur *eine* Aussage beinhalten, sondern mehrere.² Das gilt auch für das Jonabuch, das als Erzählung über einen Propheten eine Sonderstellung unter den Prophetenbüchern einnimmt. Es läßt sich nicht einfach auf *eine* Aussage reduzieren, sondern enthält eine Reihe von Sinnebenen, die sich keineswegs ausschließen.³ Je nachdem, für welche Größen Jona und Ninive stehen, lassen sich folgende Aussageabsichten unterscheiden.

1. *Das Jonabuch handelt von der Begnadigung des Sünders und ruft zur Umkehr auf.* Wenn Ninive für den sündigen, aber zur Umkehr bereiten Menschen steht, verkündet die Erzählung, daß Gott seine Gnade auch schlimmsten Sündern erweist. Dabei kann die Erzählung zugleich als eine Mahnung zur Umkehr verstanden werden, in der Ninive dem unbußfertigen Israel (vgl. Jer 36,3.24) als Vorbild vor Augen geführt wird.
2. *Das Jonabuch handelt von der Einbeziehung der Völker.* Wenn Ninive nicht den sündigen Menschen, sondern die Völker – den Ausdruck „Heiden“ sollte man aufgeben – repräsentiert und Jona für eine fremdenfeindliche Strömung in Israel steht, so richtet sich die Erzählung gegen partikularistische Tendenzen in Israel und ist als mutiges Plädoyer für die Einbeziehung der Völker ins Heil zu verstehen.⁴
3. *Das Jonabuch mahnt zum Gehorsam.* Wenn der negativ gezeichnete Prophet nicht speziell für eine gegnerische Gruppe in Israel, sondern in einem weiteren Sinne für den sündigen, gegen Gott rebellierenden Menschen steht, muß die Erzählung vor allem als eine Mahnung zum Gehorsam gegenüber Gott gelesen werden.
4. *Das Jonabuch erklärt, wie es dazu kommen kann, daß sich ein Prophetenwort nicht erfüllt.* Wenn Jona weder eine Strömung in Israel noch den Menschen schlechthin repräsentiert, sondern für die Unheilspropheten steht, will die Erzählung das Nicht-eintreffen prophetischer Unheilsankündigungen mit einem Sinneswandel Gottes erklären. Jona zürnt dann nicht wegen der Begnadigung der Sünder oder des Fremdvolks, sondern weil sich sein Wort nicht erfüllt.⁵
5. *Das Jonabuch handelt von der Souveränität Gottes.* Die vorsichtige Formulierung von 3,9 „Wer weiß, ob Gott nicht umkehrt“ zeigt, daß Gottes Souveränität gewahrt bleibt. Da die Leser des erst in nachexilischer Zeit entstandenen Buches zudem immer schon wußten, daß Ninive 612 v. Chr. schließlich doch zerstört worden ist, ist auch die Freiheit Gottes, zu begnadigen und die Begnadigung wieder zurückzunehmen, für die Erzählung von zentraler Bedeutung.⁶

² Vgl. K. Koenen, Gerechtigkeit und Gnade. Zu den Möglichkeiten weisheitlicher Lehrerzählungen, in: J. Mehlhausen (Hg.), Recht – Macht – Gerechtigkeit (VWGTh 14), Gütersloh 1998, 274-303, 295ff.

³ Vgl. K. Koenen, Biblisch-theologische Überlegungen zum Jonabuch, ZNT 3 (2000), 31-39.

⁴ Vgl. J. Limburg, OTL 1993, 98.

⁵ Vgl. Th. Krüger, Literarisches Wachstum und theologische Diskussion im Jona-Buch, BN 59 (1991) 69-81; R. Kessler, Jona in der Schule, EvErz 49 (1997), 333-341.

Nach diesen exegetischen Überlegungen stellt sich die Frage: Wie wird das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen rezipiert, und welche der genannten Sinn-ebenen werden aufgenommen? Bei der Beantwortung dieser Frage muß man nach Altersstufen differenzieren.

2. Die Jonaerzählung in der Primarstufe

Ein Unterrichtsentwurf von *Dorothea* und *Walter Meili* (1996) nimmt den zweiten der vorgestellten Deutungsansätze auf.⁷ Schülerinnen und Schüler der 2.-4. Klasse sollen sehen, daß Gott nicht nur eine auserwählte Gruppe, sondern alle Menschen lieb hat. In einer einführenden Unterrichtseinheit wird besprochen, zu welchen Sünden Menschen fähig sind und mit welcher Arroganz sich andere – der Entwurf greift hier leider alte antijüdische Traditionen auf⁸ – von ihnen absondern. Die folgenden Unterrichtseinheiten führen durch das ganze Jonabuch. Die Kinder sollen sehen, daß man vor Gott nicht fliehen kann, daß es sich bei der wunderbaren Rettung des Propheten um ein Bild handelt und daß Gott bei den Menschen ist, die ihn anrufen. Vor allem aber soll das Gottesbild der Kinder erweitert werden, und zwar dadurch, daß sie die Begegnung der heidnischen Seeleute mit Gott erleben und an der Rettung Ninives sehen, daß Gottes Güte allen Menschen gilt. Abschließend soll Jona im Unterricht als Vorläufer Jesu dargestellt werden. Vorbereitet wird dieser Ausblick schon dadurch, daß man Jona, der aus Gat-Hefer (2 Kön 14,25) bei Nazareth stammt, als „Mann von Nazareth“ (S. 40) einführt. Die Parallelisierung gipfelt in dem Wandtafeltext „Gott sandte Jona zur Rettung Ninives. Gott sandte Jesus zu unserer Rettung.“ (S. 50).

Der damit skizzierte Unterrichtsentwurf zeichnet sich dadurch aus, daß hier das ganze Jonabuch behandelt wird und eine wesentliche Aussage des Buches vermittelt werden soll.⁹ So sehr der Exeget das begrüßen muß, stellt sich unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gesichtspunkte jedoch die Frage, ob den Kindern hier nicht zuviel zugemutet wird. Ralf Hartmann¹⁰ (1991) verweist wohl zu Recht darauf, daß

⁶ Vgl. *Th. M. Bolin*, „Should I Not Also Pity Niniveh?“ *Divine Freedom in the Book of Jonah*, JSOT 67 (1995), 109-120.

⁷ *D.* und *W. Meili*, Jona, in: *P. Moll* (Hg.), *Auf biblischen Spuren*. 17 Unterrichtsentwürfe zum Alten und Neuen Testament, Zürich 1996, 36-50; vgl. *D. Meili*, Jona, *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 2/22 (1993), 8-12. In Zielsetzung und Durchführung vergleichbar ist „Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule. 4. Schuljahr. Neubearbeitung“, hg. von *H. Freudenberg*, Göttingen 1998, 167-181.

⁸ Daß Arbeiten zum Jonabuch immer wieder antijüdische Polemik enthalten, ist bekannt. Das Materialbuch „Religionsunterricht praktisch. 4. Schuljahr“ (Js. Anm. 7), 167f) wirft dem nachexilischen Judentum vor, „Jahwe zum orts- und zeitgebundenen Nationalgott reduziert“ zu haben und gebraucht wieder den Terminus „Spätjudentum“. Die Arbeit der *Meilis* spricht vom „engen, selbstsüchtigen Erwählungsglauben des nachexilischen Judentums“, von der „Überheblichkeit und Intoleranz der Juden“ (S. 37) und bezeichnet das Jonabuch als „Kampfschrift gegen die jüdische Intoleranz“ (S. 38). Erzählerisch soll der Lehrer den Schülern die „selbstgerechte“ Haltung der Juden veranschaulichen (S. 39). Das ist Erziehung zum Antijudaismus! Hier wird – wie auch in anderen Unterrichtsentwürfen zu Jona – übersehen, daß auch das Jonabuch eine jüdische Schrift ist und wir es mit einer innerjüdischen Auseinandersetzung zu tun haben, in der allenfalls eine jüdische Gruppe der anderen Engstirnigkeit vorwirft (vgl. *F. Golka*, Jonaexegese und Antijudaismus, *KuI* 1 [1986], 51-61).

⁹ Mehrere Aussagen werden in „Religionsbuch Oikoumene 4“ (hg. von *D. Steinwede*, Düsseldorf 1996, 111) hervorgehoben: Gott ist mit mir – Gott ist souverän – Gott ist ein Gott für alle Völker.

¹⁰ *R. Hartmann*, Manchmal geht es uns wie Jona. Unterrichtsentwurf für ein 3. Schuljahr, *ForE* 1/1991, 8-16.

die universalistische Aussage »Gott liebt alle Menschen« nicht im Problem- und Erfahrungshorizont 8–9jähriger Kinder liegt. Berücksichtigt man die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, zielt der Religionsunterricht der Primarstufe vor allem darauf, Alltagserfahrungen zu entfalten. Er soll Kindern Gelegenheit geben, sich ihrer Erfahrungen und Emotionen bewußt zu werden und diese zu reflektieren. Dabei sind Identifikationsfiguren wichtig, in deren Erleben die Kinder ihr eigenes Erleben wiederfinden, aber auch weiterführen können. In der Jona-Erzählung können der Prophet, aber auch die Seeleute und die Bewohner Ninives als Identifikationsfiguren dienen, an denen es typisch Menschliches zu entdecken gibt.

Unterrichtsentwürfe mit einem derartigen Ansatz beschränken sich in der Primarstufe in der Regel¹¹ auf die beiden ersten Kapitel des Jonabuchs. *Elsbeth R. Frank* (1997) will vom Jonabuch aus menschliche Grunderfahrungen zur Sprache bringen.¹² Sie nimmt keine der oben genannten Deutungen auf, ja fragt im Grunde gar nicht nach der Aussageabsicht des biblischen Buches, sondern interessiert sich für die in Jona 1–2 enthaltenen archetypischen Bilder. Das Meer wird als Symbol für menschliche Gefährdung verstanden, der Fisch als Ort der Bewahrung, aber auch der Wandlung, da Jona hier wie im Mutterleib geborgen ist und diesen Ort gleichsam in einer neuen Geburt gewandelt verläßt.¹³ Der Anfang der Jona-Erzählung soll Kindern dazu dienen, eigene Erfahrungen zur Sprache zu bringen: Wann bin ich schon einmal vor einer unangenehmen Aufgabe davongelaufen? Wann bin ich schon einmal dadurch in Gefahr geraten? Wann habe ich schon einmal Angst gehabt? Wann bin ich schon einmal aus solcher Angst gerettet worden? Alles zielt darauf, die Kinder in Jona einen Weg von der Angst zur Geborgenheit zu führen und ihnen damit letztlich Hoffnung und Zuversicht zu vermitteln. Die neutestamentliche Erzählung von der Stillung des Seesturms (Mt 8,23–27) würde zu der so verstandenen Jona-Erzählung eine gute Parallele bilden, da von ihr aus ähnliche Erfahrungen angesprochen werden können und sie in vergleichbarer Weise als Hoffnungsgeschichte gelesen werden kann.¹⁴

¹¹ Anders *P. Moll* (Hg.), *Gott hat viele Gesichter*. Handbuch für das Fach Biblische Geschichte an der Unterstufe, Bd. 1, Zürich 1994, 151–156; *Oikumene* 4 (s.Anm. 9), 110f.

¹² *E. R. Frank*, *Angst und Geborgenheit – Manchmal fühle ich mich wie Jona*. Unterrichtsvorschlag zur LPE 2.3 P, Entwurf 2/1997, 61–66. Vgl. *F. Speer*, *Jona im Fischbauch – Zwischen Angst und Geborgenheit*, *Loccumer Pelikan* 1/1992, 25–29; „Hand in Hand. Religionsunterricht Klasse 2“, hg. von *C. Machalet*, Stuttgart u. a. 1995, 47ff; „Hand in Hand. Religionsunterricht Klasse 2. Lehrhandbuch“, hg. von *C. Machalet* u. a., Stuttgart u. a. 1996, 57–63; *H. Hanisch – G. Kraft*, *Unterrichtshilfen für den Religionsunterricht in der Grundschule*. 1. und 2. Schuljahr, Stuttgart 1996, 21ff (hier mutet jedoch merkwürdig an, daß der Kommentar von Gerhard Maier – obwohl 20 Jahre alt und sachlich in unserem Jahrhundert eher ein Fremdkörper – als neuere Exegese zitiert wird, und es befremdet angesichts des Ansatzes völlig, daß das Jonabuch als ein geschichtlicher Bericht aus dem 8. Jh. vorgestellt wird. Zu Recht wird das Jonabuch in Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern ansonsten als Lehrerzählung mit fiktivem Inhalt verstanden und zum Teil den Schülern auch als solche vorgestellt).

¹³ Vgl. *S. Richter*, *Herr von Knabberstein und andere tierisch gute Bibelgeschichten*. Ein Praxisbuch für Schule und Kindergottesdienst, Wuppertal 1998, 92–104. Vgl. auch die hermeneutischen und tiefenpsychologischen Materialien, die *H. Greschner* zum Jonabuch im Internet zusammengestellt hat (www.zum.de/ZUM/Faecher/KR/BW/greschn/jona.htm).

¹⁴ Vgl. *E. R. Frank*, *Himmel überm Brunnenloch*. Hoffnungs-Bilder, Hoffnungs-Geschichten im Bildungsplan der Grundschule, in: Entwurf 2/97, 59–60, 59.

Von Ninive ist bei *Frank* nur ganz zum Schluß die Rede.¹⁵ Dabei wird die Rettung der Stadt als Erfolg des Propheten dargestellt, so daß aus dem angsterfüllten Helden nicht nur ein geretteter und ermutigter, sondern letztlich auch ein erfolgreicher Prophet wird. *Hartmann* bezieht Kap. 3 und 4 ein. Ausgehend von dem Erleben der Bewohner Ninives sollen die Kinder reflektieren: Wann habe ich schon einmal etwas bereut? Und ausgehend von dem schmollenden Jona sollen sie Erfahrungen von Wut, Enttäuschung und Ärger zur Sprache bringen.

Dieser Ansatz, der nicht beansprucht, die Erzählung im Sinne ihrer ursprünglichen Aussageabsicht weiterzuerzählen, sondern darauf zielt, eigene Emotionen zu verbalisieren, bewegt sich, gerade indem er die Kinder von der Angst zur Geborgenheit führt, *sachlich* in der guten christlichen Tradition, die das Jonabuch unter Bezugnahme auf Kap. 1-2 mit der Auferstehung und der Zusage neuen Lebens verbindet und gerade in der Lebenszusage der Sache nach durchaus einen zentralen Gedanken der ganzen Erzählung trifft. Der auch für den Schulunterricht zentrale Aufgabe, den gnädigen Gott zu verkünden, wird der Entwurf dadurch gerecht, daß er Kindern in ihren Lebenssituationen Angst nimmt und Mut schenkt. Ihnen wird damit ein Gottesbild vermittelt, das für christliche Theologie von elementarer Bedeutung ist.

3. Die Jonaerzählung in der Sekundarstufe I

Im Bereich der Sekundarstufe I wird das Jonabuch z.B. im Rahmen des Themas „Auf-erweckung – Tod und Leben“ behandelt.¹⁶ In Aufnahme der neutestamentlichen Jona-Rezeption steht hier die Rettung des Propheten als Zeichen der Auferstehung und des Lebens im Zentrum.

Petri – Thierfelder – von Dincklage (1992) wollen die Jonaerzählung in ähnlicher Weise wie für die Primarstufe geschildert nach typisch menschlichen Situationen befragen. Allerdings ist bei 12–14jährigen, die beginnen, sich von zu Hause zu lösen, traditionelle Werte zu hinterfragen und ihren eigenen Weg zu gehen, ein anderer Akzent zu setzen als bei 7–10jährigen Kindern. Nach dem Unterrichtsvorschlag kann Jona für diese Altersgruppe gerade in seiner Flucht zu einem interessanten Gesprächspartner werden.¹⁷ M.E. besteht hier jedoch die Gefahr, daß die Bestrebungen der Schülerinnen und Schüler nicht ernst genommen werden, sondern ihnen in dem aufmüppigen Propheten nur vor Augen geführt wird, daß jedes Ablösungs- und Selbständigkeitsbestreben von vornherein zum Scheitern verurteilt ist.

¹⁵ Ein sozialkritischer Ansatz, der die Vergehen Ninives ins Zentrum rückt, findet sich für die Primarstufe bei *K.-D. Wrieden*, Jona gegen Ninive. Eine biblische Geschichte aus dem alten (sic) Testament für das 2. und 3. Schuljahr (WIS-Materialien 4), Bremen 1991, bes. 7.13-29.57-62.76. Jona 1-2 werden hier zwar nacherzählt, bleiben aber unausgewertet. Im Zentrum des Unterrichtsentwurfs steht – wie schon der Titel zeigt – Jona 3 und die Frage nach dem Bösen in unserer Welt. Die Wende in Kap. 4 wird nur in abschließenden Geschichten vom Verzeihen thematisiert. Die Jonaerzählung kommt dadurch in ihrer Hoffnung stiftenden Aussage zu kurz.

¹⁶ So in „Lebens-Zeichen 9/10. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Bd. 3, Arbeitsbuch für das 9. und 10. Schuljahr“, hg. von *B. Besser-Scholz*, Göttingen 1992, 176.

¹⁷ *Petri – J. Thierfelder – E. von Dincklage*, Das Buch Jona. Unterrichtsvorschlag. Sek. I, Entwurf 2/1992, 53-61, 54f.59; vgl. „Religion – Sekundarstufe I. Lehrerkommentar“, hg. von *W. Trutwin* u. a., Düsseldorf 1993, 187; *Ch. Evenari*, David und Propheten. Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen, Donauwörth 1996, 82.

Neben den damit angesprochenen Unterrichtsmaterialien, die in der ein oder anderen Weise von der Prämisse „Ich bin Jona“ ausgehen, gibt es für die Sekundarstufe I solche, die von dem Satz „Wir sind Ninive“ ihren Ausgang nehmen und dann ein ganz anderes Jonabild zeichnen. Der Prophet macht hier keinen Weg von der Angst zur Geborgenheit durch, sondern tritt als Sozialkritiker auf. Schülerinnen und Schüler sollen sich fragen, wo sie sozialen Mißständen begegnen, inwiefern sie selbst Niniviten sind und was Jona in ihrer Welt angeprangert hätte. Damit ist das Tor geöffnet, um alles vom Waldsterben bis zu Rüstungsimpporten zu thematisieren.¹⁸ Ninive kann dann zur Chiffre für eine moderne Großstadt mit schrecklichen Betonklötzen werden, der gegenüber Jona sich eine romantische, efeuumrankte Hütte baut.¹⁹ Erst in einem zweiten Schritt sollen die Schüler unter dem Stichwort „Auch ich bin Jona!“ erkennen, daß sie „gefordert sind, zu Einsicht und Umkehr in Gottes gute Schöpfung aufzurufen und entsprechend zu handeln.“²⁰

Doch entspricht das dem biblischen Jona: zur Einsicht und Umkehr in Gottes gute Schöpfung aufzurufen? So richtig und wichtig es ist, Schülerinnen und Schüler zu sozial und ökologisch verantwortlichem Handeln zu motivieren – es leuchtet nicht ein, dafür das Jonabuch heranzuziehen. Natürlich gilt Ninive als sündige Stadt, aber der biblische Jona sagt hier nicht mehr als den kurzen Satz: „Noch vierzig Tage, und Ninive wird zerstört!“ Von einer sozialen Anklage ist keine Rede, Jona ruft nicht zur Besserung, und er droht nicht mit Unheil, sondern kündigt es an. Jona zu einem Sozialkritiker zu machen und dann zu fragen, was Jona heute anprangern würde, geht an der Erzählung des Jonabuchs vorbei.

Man wird dem Jonabuch eher gerecht, wenn man – wie im Kursbuch Religion 2000 7/8 von 1998 vorgeschlagen²¹ – Jona als nationalistisch eingestellten Propheten kennzeichnet und davon ausgehend Parolen wie »Deutschland den Deutschen« kritisch diskutiert. Damit nimmt man den zweiten der oben genannten Deutungsansätze auf. Zu beachten ist allerdings, daß man das Jonabuch nicht als ein Plädoyer für Toleranz in einem modernen Sinne mißversteht und direkt auf unser Verhältnis gegenüber Ausländern oder Muslimen bezieht. Die Gleichung Niniviten = Ausländer/Muslime impliziert nämlich (ungewollt und unbewußt?), daß Ausländer bzw. Muslimen schlecht sind und nur gerettet werden können, wenn sie ihren bisherigen Wandel bereuen.²²

¹⁸ Vgl. z.B. E. Lade, Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für den Religionslehrer. Ein aktueller Ratgeber für alle Pflicht- und Wahlthemen religiöser Erziehung in der Sekundarstufe I, Juni 1991, 9/9.3; vgl. 9/9.5.

¹⁹ Vgl. Lade (s. Anm. 18), 9/9.6.

²⁰ Lade (s. Anm. 18), 9/9.5. Zu diesem Ansatz vgl. den Abschnitt „Jona ist wie jedermann“ in: „Entdeckungen machen. Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Band 9/10“, hg. von J. Kluge, Düsseldorf 1988, 81-90; J. Kluge, Die Wahrheit sagen – Propheten, in: „Entdeckungen machen. Werkbuch – Materialien für Lehrer“, hg. von J. Kluge, Düsseldorf 1989, 147-172, 169; „Kursbuch Religion 2000 7/8. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr“, hg. von G. Kraft u.a., Stuttgart 1998, 59 („... Gott schickt Jona in eine Tierversuchsanstalt ...“).

²¹ „Kursbuch Religion 2000 7/8“ (s. Anm. 20), 56; vgl. „Kursbuch Religion. Neuausgabe 9/10“, hg. von H. Hanisch u.a., Frankfurt/M. 1993, 169-171.

²² Vgl. Kessler (s. Anm. 5), 338.

4. Die Jonaerzählung in der Sekundarstufe II

Es gibt nur sehr wenig Materialien, die dazu anregen, das Jonabuch in der Sekundarstufe II zu behandeln²³ – leider, denn m.E. läßt sich die Erzählung auch für diese Schulstufe sehr gut fruchtbar machen. Das kann hier nur an einem Beispiel skizziert werden. Im Rahmen der Beschäftigung mit dem biblischen Gottesbild kann man das Jonabuch sehr schön mit verschiedenen neutestamentlichen Texten ins Gespräch bringen, und dadurch, daß sich die Texte gegenseitig beleuchten, können mehrere der eingangs genannten Sinnebenen des Jonabuches herausgearbeitet werden.²⁴ Gegenüber der immer noch verbreiteten negativen Beurteilung des Alten Testaments kann dabei zudem in Aufnahme der neueren biblisch-theologischen Diskussion die Verbindung zwischen den Testamenten deutlich werden.²⁵ Die Verbindungslinien wiederum können zeigen, daß das leider immer noch populäre Bild, das den Gott des Alten Testaments als einen Gott der Rache zeichnet, eine einseitige Verkürzung darstellt.

1. *Der gnädige Gott.* Im Jonabuch erweist sich Jahwe gegenüber dem Propheten als gnädig, mehr noch: die Gnade Gottes macht nicht einmal vor dem Sündenbabel Ninive halt. Um diesen Aspekt der Erzählung zu vertiefen, bietet es sich an, das Gleichnis vom verlorenen Sohn heranzuziehen (Lk 15, 11-32).²⁶ Jahwe erweist dem sündigen Ninive Gnade wie der Vater dem sündigen Sohn, und wie der ältere Bruder ist Jona darüber erzürnt, daß Sünder begnadigt werden. In dem Zorn der beiden Erzählfiguren werden die Leser und damit natürlich auch Schülerinnen und Schüler nicht nur emotional angesprochen, sondern ihnen werden hier auch Identifikationsfiguren angeboten, die sie bei ihren möglichen Einwänden abholen. Diese Einwände können im Unterricht diskutiert werden, gerade um die Gnade in ihrer Anstößigkeit bewußt zu machen und nicht zu schnell von einem Religionsstunden-(Über-)Ich akzeptieren zu lassen.
2. *Der Ruf zur Umkehr.* Die Bewohner Ninives tun Buße und werden von Gott gerettet. Dem Leser werden sie in ihrer Umkehr als Vorbild vor Augen geführt, und deswegen kann man das Jonabuch auch als eine Beispielerzählung bezeichnen, die eine Mahnung zur Umkehr impliziert. In der jüdischen Tradition wird diese Aussage hervorgehoben, wenn das Jona-Buch am Nachmittag des Jom-Kippur, des Versöhnungstages, verlesen wird, der zu Buße und Umkehr aufruft. Im Neuen Testament ist der Ruf zur Umkehr von erheblicher Bedeutung. Johannes der Täufer hat ange-

²³ Vgl. allerdings die umfangreiche Materialsammlung von H. Schmidt-Rhaesa, *Jona. Dimensionen einer biblischen Geschichte. Eine Unterrichtseinheit für die Sek I, Sek II und BBS (Reliprax 13)*, Bremen 1995.

²⁴ Vgl. Koenen, (s. Anm. 3).

²⁵ Zu biblisch-theologischen Ansätzen in Sekundarstufe II vgl. M. Oeming, *Biblische Theologie – was folgt daraus für die Auslegung des Alten Testaments?*, *EvErz* 37 (1985), 233-243. Für Sekundarstufe I will auch der Entwurf von Lade (s. Anm. 18) den inneren Zusammenhang zwischen den Testamenten deutlich machen (9/9. 1). Ein Vergleich zwischen Jona 1-3 und Mt 12, 38-42 soll zeigen, daß Jona und Jesus als Gerichtspropheten aufgetreten sind. Jona habe als Zeichen für sich und Ninive (wo steht das im Text?) drei Tage und drei Nächte im Fisch geweiht, Jesus als Zeichen für die Pharisäer ebenso lange im Grab. Anders als Jona habe Jesus jedoch Mißerfolg gehabt, da die Juden die Zeichen der Zeit nicht erkannt hätten. Inwiefern wird dieser Entwurf, der in dem Tafelanschrieb „Erfolg versus Erfolglosigkeit“ gipfelt, seinem Anspruch gerecht, den inneren Zusammenhang zwischen den Testamenten aufzuzeigen?

²⁶ Vgl. z.B. Kessler (s. Anm. 5), 339.

sichts des unmittelbar bevorstehenden göttlichen Zornesgerichts und Jesus angesichts der bereits gegenwärtigen Gottesherrschaft zur Umkehr gerufen, ja Jesus erinnert seine Gegner nach Mt 12,41 sogar an die vorbildliche Umkehr Ninives.

3. *Die Einbeziehung der Völker.* Das Jonabuch wendet sich in nachexilischer Zeit gegen Ausländerfeindlichkeit und eine scharfe Abgrenzung Israels nach außen. Jona und mit ihm die Leser des Buches müssen lernen, daß Gott selbst sogar den Bewohnern des schrecklichen Ninive seine Gnade erwiesen hat. Hier lohnt ein Vergleich mit der Erzählung von der Bekehrung des römischen Hauptmanns Cornelius in Apg 10,1-11,18, insbesondere mit der Vision des Petrus von den unreinen Tieren. Petrus sträubt sich wie Jona gegen die Einbeziehung der Völker, und wie Jona muß er lernen, daß Gott selbst auch den Völkern die Umkehr zum Leben gegeben hat (Apg 11,18). In den Erzählfiguren, die zur Identifikation angeboten werden, können auch Schülerinnen und Schüler genau das lernen, um ein entsprechendes Verhältnis zu Ausländern zu entwickeln.
4. *Gottes Souveränität.* Da die Freiheit Gottes in der Jona-Erzählung gewahrt und in dem „vielleicht“ von 3,9 auch deutlich zur Sprache gebracht wird, bietet sich schließlich auch das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Parallele an (Mt 20,1-16). Der Protest der Langzeitarbeiter dort ist wie der Protest des Jona (und auch der des Bruders im Gleichnis vom verlorenen Sohn) von dem Verlangen nach einer Vergeltung entsprechend den Werken geprägt. Wie sich die Arbeiter sagen lassen müssen: „Darf ich mit dem Meinen nicht tun, was ich will?“, so muß Jona sich fragen lassen: Darf ich nicht betrübt sein wegen Ninive? Jona, die Arbeiter und ebenso der Bruder des verlorenen Sohns müssen sich wie auch die Leser, deren Einwände in diesen Figuren aufgenommen werden, sagen lassen, daß Gott die Freiheit hat, sich der Sünder zu erbarmen.

Damit zeigt sich: Das Jonabuch, das im Unterricht von Grundschule und Sekundarstufe I seinen festen Platz hat, eignet sich auch für die Sekundarstufe II. An ihm können die Offenheit biblischer Erzählungen und mit ihr die in dieser Offenheit begründete Aktualität der Erzählungen gezeigt werden sowie inhaltliche Linien, die das Alte mit dem Neuen Testament verbinden und damit der traditionellen, auch heute noch vielfach anzutreffenden antithetischen Verhältnisbestimmung der Testamente und der mit ihr verbundenen Abwertung des Alten Testaments widersprechen.

Harald Schwillus

Zum Stand des Ethikunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland¹

An den Schulen der Länder der Bundesrepublik Deutschland wurden in den letzten Jahrzehnten Fächer eingeführt, die die Schüler und Schülerinnen aufnehmen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Der Religionsunterricht fand sich so zunehmend in einem Verhältnis zu „Ethik-Fächern“, die Land für Land ganz unterschiedlich zu ihm in Beziehung gesetzt wurden. Etliche Länder verzichteten in ihrer Schulgesetzgebung gänzlich auf die Verwendung eines Begriffs, der ein irgendwie geartetes Beziehungsverhältnis des Ethikunterrichts zum Religionsunterricht ausdrücken würde. Ethik wird so beispielsweise in Baden-Württemberg als ein Fach bezeichnet, das für alle diejenigen Schüler eingerichtet ist, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wird das Fach Ethik als ordentliches Unterrichtsfach eingerichtet.“ (§ 100 a Abs. 1 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg) Der Ausdruck „Ersatzfach“ kann deshalb hier nur in juristischem Sinne als „Ersatzfach für den Religionsunterricht“ gebraucht werden, nicht jedoch, um den Stellenwert des Faches in der Schule selbst zu bezeichnen. Die Termini Ersatz- oder Alternativfach werden expressis verbis im Gesetzestext nicht gebraucht. Gleiches gilt auch für die bayerische und sächsische Schulgesetzgebung. Das Bremische Schulgesetz (§ 7) spricht dagegen eindeutig von einem Alternativfach, das diejenigen Schüler und Schülerinnen besuchen, die nicht am dort eingerichteten Unterricht in Biblischer Geschichte teilnehmen. In Hamburg ist nach § 7 (4) des Hamburgischen Schulgesetzes „eine Wahlpflicht-Alternative zum Religionsunterricht in den Bereichen Ethik und Philosophie“ anzubieten, soweit der Religionsunterricht in der Studententafel vorgesehen ist. Auch wenn der Terminus „Ersatzfach“ in der hessischen Schulgesetzgebung nicht ausdrücklich erwähnt wird, befindet sich der Ethikunterricht dort in diesem Stadium, da er nur an solchen Schulen eingerichtet werden kann, an denen Religionslehre angeboten wird. Für Schleswig-Holstein formuliert es der 1998 erstellte Bericht der Kultusministerkonferenz geradezu salomonisch: „Für konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmelden, ist Philosophie Ersatzfach. Für Schülerinnen und Schüler, die konfessionell nicht gebunden sind oder einer anderen Glaubensgemeinschaft als den christlichen angehören, ist es Alternativfach.“²

¹ Die Bezeichnung 'Ethikunterricht' wird im folgenden der Einfachheit halber für alle Fächer verwendet, die an den Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland neben den Religionsunterricht treten. Obwohl sie selten direkt als Alternativ- bzw. Ersatzfächer für den Religionsunterricht bezeichnet werden, tendieren die jeweiligen Schulgesetzgebungen und Verordnungen doch deutlich zu einer der beiden Akzentuierungen. Eine ausführliche Dokumentation der derzeit gültigen Regelungen wurde als Arbeitspapier (Reihe: Forschungsberichte) des BIL (Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Alte Jakobstr. 12, 10969 Berlin; neuerdings: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin) veröffentlicht: *Harald Schwillus: Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung der derzeit gültigen Regelungen für die Alternativ- bzw. Ersatzfächer für den Religionsunterricht*, Berlin 2000.

² Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.07.1998*, S. 68.

Bei der Analyse der inhaltlichen Ausrichtung und Ziele der Alternativ- bzw. Ersatzfächer zum Religionsunterricht als ordentlichem Unterrichtsfach an den Schulen können verschiedene Akzentuierungen festgestellt werden, die sich zwar idealtypisch beschreiben lassen, jedoch nur in Mischformen in den einzelnen Bundesländern vorkommen. Nichtsdestoweniger heben die Lehrpläne der Bundesländer jeweils bestimmte inhaltliche Ausrichtungen hervor.

1. Inhaltliche Ausrichtungen

Als idealtypische Akzentuierungen lassen sich folgende fünf ausmachen:³

- a) Ethikunterricht als Moral-, Werte- und Tugendvermittlung
- b) Ethikunterricht als Kulturkunde im Sinne einer Einführung in das (jüdisch-) christliche Abendland
- c) Ethikunterricht als Identitätsfindung und Entwicklung von Sozialkompetenz (Lebenshilfe)
- d) Ethikunterricht als ethische Urteilsbildung durch Reflexion über Normen und Normbegründungen
- e) Ethikunterricht als Philosophieren

Die angegebenen Akzentuierungen finden sich in den Lehrplänen in unterschiedlichster Kombination. Insgesamt fällt jedoch als Tendenz auf, dass reine Moralvermittlung angesichts der Problematik der Festlegung eines verbindlichen allgemeinen Kanons von Werten auf dem Rückzug ist. Als 'Restbestand' verbleibt in immer mehr Plänen eine grundlegende Orientierung an den Werten und ethischen Grundsätzen, die in der Erklärung der Menschenrechte, im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in den Verfassungen der Länder, die als allgemein akzeptiert vorausgesetzt und als unhinterfragbar eingesetzt werden. Für den Ethikunterricht stellen sie gewissermaßen die Letztbegründungen dar. Hinzu kommt dann in vielen gesetzlichen Grundlagen des Ethikunterrichts noch die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Pluralität der Religionen und Weltanschauungen. Mit diesen Formulierungen und dem Hinweis auf diese Grundlagen wird dann der Ethikunterricht als weltanschaulich neutrales Fach der öffentlichen Schule begründet.

2. Schwerpunktsetzungen der Lehrpläne

Als Unterrichtsfach, das ethische Haltungen und Tugenden auf der Basis eines gesellschaftlichen Minimalkonsenses zu vermitteln hat, ist der Ethikunterricht in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz strukturiert.

Religionskundliche und religiöse, aber auch kulturkundliche Fragestellungen werden in vielen Bundesländern eher additiv im Rahmen des Ethikunterrichts vermittelt und nicht selten in einen Themenkomplex verwiesen, der sich der dritten Kantischen Frage „Was darf ich hoffen?“ verpflichtet weiß (so u. a. in den Lehrplänen von Baden-Würt-

³ Vgl. auch die Einteilung in drei idealtypische Grundpositionen: *Alfred K. Tremel*: Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz, in: *ders. (Hg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht*, Frankfurt/M 1994, S. 18-29; *Barbara Brüning*: Ethische Bildung in Europa. Ergebnisse einer Lehrplananalyse aus zehn europäischen Staaten, in: *Ethik und Unterricht* 7/1996, Heft 3, S. 35-41; *Barbara Brüning*: Didaktische Ansätze des Ethikunterrichts und Möglichkeiten zur Kooperation im Wahlpflichtbereich, in: *Aufbrüche* 5/1998, Heft 1, S. 24-27.

temberg und Brandenburg). Andere Bundesländer verstehen den Ethikunterricht in dieser Weise als bewusst integratives Fach, das religionswissenschaftliche, philosophische, gesellschaftswissenschaftliche und bisweilen auch theologische Fragestellungen und Begriffe bei allen Themen bedenkt (u. a. Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen).

Die Identitätsfindung und Entwicklung von Sozialkompetenz ist ein gewichtiges Moment der Ausrichtung vieler Ethiklehrpläne. Insbesondere LER in Brandenburg gibt diesem Bereich zumindest formal eine deutliche Akzentuierung, indem der Bereich der 'Lebensgestaltung' neben 'Ethik' und 'Religionskunde' bereits in der Bezeichnung des Faches an erster Stelle genannt wird. Allerdings bleibt in Brandenburg die inhaltliche Füllung des Unterrichts in 'Lebensgestaltung' merkwürdig offen, oder – direkter gesagt – beliebig, da keine Qualifizierung wie etwa 'gutes Leben', 'verantwortliche Lebensgestaltung' o. ä. vorgenommen wird. Auch die Lehrpläne der Länder Bremen, Hessen, Niedersachsen, Saarland und Sachsen thematisieren den Bereich der Identitätsfindung und Sozialität deutlich.

Ethische Urteilsbildung ist in einigen Lehrplänen (so denen von Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen) ein wichtiger Aspekt des Ethikunterrichts.

Philosophieren als Zentrum des Ethikunterrichts wird insbesondere in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein hervorgehoben. Als zentrale Bezugswissenschaft wird daher auch die Philosophie immer deutlicher akzentuiert. Dies geschieht ausdrücklich in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und im Saarland.

Auffällig ist, dass einige der neueren Lehrpläne eine Einteilung der Themenbereiche bzw. der Einzelthemen des Unterrichts anhand der vier Kantischen Fragen vornehmen: 'Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?'⁴

Der Berliner Orientierungsrahmen, die Lehrpläne von Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein nutzen diese Einteilung zur Strukturierung ihrer Themengebiete. Die neuen Thüringer Lehrpläne nehmen dieses Raster verknäueliert in den vier Lernbereichen des Ethikunterrichts auf: „I. Der Mensch als Natur- und Kulturwesen, II. Der Mensch als erkennendes Wesen, III. Der Mensch als handelndes Wesen, IV. Der Mensch als sich selbst und die Welt überschreitendes Wesen.“

Hinter dieser deutlichen Kant-Rezeption in den Lehrplänen steht wohl eine bewusste Abkehr von den Sozialwissenschaften als erster Bezugsgröße bei der Ausrichtung des Faches. Die Herausstellung der Philosophie als erster Bezugswissenschaft der Alternativfächer kann von Seiten des Religionsunterrichts und der Theologie durchaus als Chance begriffen werden. Bedient sich doch auch die Theologie als rationale Durchdringung des Glaubens seit der Antike philosophischer Kategorien, um Rechenschaft von der Hoffnung zu geben, die die Offenbarungsreligion Christentum enthält. Hier bieten sich auf fachlicher und didaktischer Ebene vielfältige Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in Ausbildung und Schule. Für den Religionsunterricht bedeutet dies die

⁴ Vgl. *Immanuel Kant*: Logik, in: Werke in zehn Bänden, Bd. 5, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983, S. 448.

Möglichkeit, sich im Lebens- und Denkraum Schule als ernsthaftes Fach zu präsentieren, das mit dem Nachbarfach Ethik in einen Dialog treten kann. Die Pluralität von Weltdeutungen und Überzeugungen wird so für die Schülerinnen und Schüler konkret erfahrbar. Aber auch für das Alternativfach bedeutet die Möglichkeit eines ideologisch unverstellten Blicks auf theologische Aussagen, wie sie eine ernsthafte philosophische Ausrichtung gewährleistet, eine Chance: religiöse und theologische Aussagen werden dann nicht mehr auf einen Sonderplatz im Lehrplan verdrängt und als Fremdkörper empfunden, der lediglich religionswissenschaftlich zugänglich wäre. Fragen religiöser und theologischer Weltdeutung sind dann integraler Bestandteil eines Diskurses im Bereich der Ethik (gemäß der Kantischen Frage: Was soll ich tun?) oder im Bereich der Anthropologie (Was ist der Mensch?). Ansätze in dieser Richtung zeigen die neuen Pläne für Philosophie in Schleswig-Holstein bzw. für Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern auf. Um gegenseitige Berührungsängste abzubauen, werden in den dortigen Ausbildungsordnungen bereits vielfache Begegnungs- und Kooperationskonzepte für die Studierenden der Fächer Ev. und Kath. Religion sowie Philosophieren bzw. Philosophieren mit Kindern ausdrücklich angesprochen.

Bei einigen Lehrplänen kann man die Tendenz verzeichnen, kultur- und religionskundliche Aspekte verstärkt integrativ mit den ethischen und praktisch-philosophischen zu unterrichten. Dies drückt sich dann auch darin aus, dass die Philosophie nicht die Bedeutung einer Hauptbezugswissenschaft für das Ethikfach erhält. Eine bewusste Ausrichtung auf die Bedeutung des (jüdisch-)christlichen Abendlandes für unseren Kulturkreis scheint sich darin Ausdruck zu verschaffen. Dies gilt u.a. für die 1999 in Kraft gesetzten Rahmenrichtlinien für Werte und Normen in Niedersachsen, die als Bezugswissenschaften für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich geeignete Sozialwissenschaften, für den philosophischen Bereich die Philosophie und für den religiös-weltanschaulichen Bereich die Religionswissenschaft benennen. Im letzten Bereich sollen daneben auch Begriffe und Forschungsergebnisse der Theologie berücksichtigt werden. Hier werden also bereits auf der Ebene ausdrücklich Brücken zu einer Betrachtungsweise des religiösen Phänomens ermöglicht, die nicht im Bereich der Religionswissenschaft beschränkt bleiben. Einer möglichen kulturkämpferischen Attitüde des Ethikunterrichts wird damit – zumindest auf der Ebene der Vorgaben – der Boden entzogen.

Gleichzeitig findet in anderen Ländern eine deutlichere Abgrenzung des Ethikunterrichts von der Religionslehre und der Theologie statt, die nicht immer gänzlich frei von unterschwelligem Unterstellungen ist. So legen die 'Überarbeiteten vorläufigen Rahmenrichtlinien Gymnasium: Ethikunterricht' in Sachsen-Anhalt für den Bereich der Leistungen und ihrer Bewertung ausdrücklich fest: „Wegen der weltanschaulichen und religiösen Neutralität des Faches Ethikunterricht bleiben von der Bewertung diejenigen Schülerurteile ausgenommen, in denen sich die religiöse und weltanschauliche Bindung der Schülerinnen und Schüler äußert.“ (S. 21) Ohne das Fach Religion namentlich zu benennen, kann dies durchaus als Formulierung gedeutet werden, die dem bekenntnisgebundenen Unterricht vorwirft, 'Gläubigkeit' zu bewerten. Diese kann aber auch für den Religionsunterricht keine Leistung sein, die in irgendeiner Art von

Bewertung ihren Niederschlag findet, solange sich dieses Fach als ordentliches Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule versteht.

3. Unterrichtsbefähigung

Obzwar in einigen Bundesländern immer noch die Regelung besteht, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer, die dazu geeignet und bereit sind (z.B. in Rheinland-Pfalz oder im Saarland), das Fach Ethik unterrichten dürfen, lässt sich feststellen, dass die Ausbildung der Ethikunterrichtenden zumindest an den Nachweis einer erfolgreich abgeschlossenen Fortbildung gebunden werden soll. Darüber hinaus verlangen immer mehr Bundesländer einen Studienabschluss in Philosophie oder einen Studienabschluss in Ethik. So hat beispielsweise Baden-Württemberg kürzlich einen Studiengang für Philosophie/Ethik an den Universitäten mit dem Abschluss Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien eingerichtet. Kürzlich hat auch der Bayerische Landtag beschlossen, dass ein Staatsexamensstudiengang „Ethik“ an den Universitäten des Landes als Ergänzungsfach zu zwei anderen Staatsexamensfächern eingeführt wird.

Länder wie Sachsen oder Mecklenburg-Vorpommern ermöglichen den Philosophie- bzw. Ethikstudierenden bereits während des Studiums den Kontakt zu ihren zukünftigen Kolleginnen und Kollegen aus der Theologie, indem Leistungsnachweise des anderen Faches in bestimmtem Umfang anerkannt werden und gegenseitiges Kennenlernen der Studiengebiete gefördert wird. In Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein soll dies dann in eine gemeinsame Arbeit in der Fächergruppe Philosophie-Religionsunterricht an den Schulen einmünden.

4. Stellung des Faches in der Schule

Hinsichtlich der Stellung im Fächerkanon der Schule verliert das Fach Ethik in immer mehr Bundesländern den Charakter eines Ersatzfaches und wird zu einem echten Alternativ- oder auch Wahlpflichtfach in einer gemeinsamen Fächergruppe mit dem Religionsunterricht.

Ganz im Sinne dieser Entwicklung steht auch die Forderung der Evangelischen und Katholischen Kirche in Berlin, die beide die Einrichtung einer Fächergruppe Religions- und Weltanschauungsunterricht bzw. Ethik/Philosophie an den öffentlichen Schulen des Landes fordern.

In der gymnasialen Oberstufe fast aller Bundesländer sind Religion und Ethik (bzw. Philosophie) dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet. Allein schon durch diese Zuordnung ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Kooperation für die Fächer dieses Bereichs, die im weiteren oder engeren Sinne alle mit der Selbst- und Weltdeutung des Menschen als eines ‚zoon logon echon‘ beteiligt sind. Der Religionsunterricht mit seiner theologischen Fragehaltung ist in diesem Fächerkanon ein unverzichtbarer Bestandteil, da seine theologisch ausgerichtete Fragehaltung durch keine religionskundliche Analyse ersetzt werden kann. Dies gilt natürlich auch umgekehrt.

Bisher haben erst wenige Länder den Unterricht in Ethik auch in der Primarstufe eingerichtet, doch gibt es vielfach Tendenzen, dieses Fach auch in den Klassenstufen 1-4 bzw. 1-6 anzubieten. In Brandenburg besteht derzeit ein Modellversuch für LER in der

Grundschule. Auch eine Stärkung des Faches Ethik in der gymnasialen Oberstufe ist in vielen Ländern zu verzeichnen, da es dort dem Religionsunterricht immer mehr gleichgestellt wird. Dies betrifft insbesondere seine Wählbarkeit als Leistungskurs- und als Abiturfach.

5. Verpflichtung zur Teilnahme

Die Verpflichtung zur Teilnahme am Ethikunterricht ist sehr unterschiedlich geregelt. In Brandenburg besteht im Vergleich zu den anderen Bundesländern die Sonderregelung, dass alle Schülerinnen und Schüler an LER, einem staatlichen Pflichtfach teilnehmen müssen, dem kein ordentliches Lehrfach einer Religionsgemeinschaft in der Schule gegenübersteht. Allerdings besteht trotzdem eine Abwahlmöglichkeit für diejenigen, die einen wertorientierten Unterricht zu den Gegenstandsbereichen des Faches LER nur in Form eines religiös bekenntnisgebundenen Unterrichts wünschen. Sie können dann ersatzweise einen allein von einer Religionsgemeinschaft verantworteten Unterricht besuchen. Sollte diese Möglichkeit nicht bestehen, sollen die Betroffenen eine angemessene Förderung mit vergleichbarem Stundenumfang in fächerübergreifenden Themen des Lernbereichs Gesellschaftslehre erhalten. In Brandenburg besteht also die Möglichkeit, sich von einem staatlichen Pflichtfach abzumelden, um im Extremfall Unterricht in einem anderen staatlich verantworteten Lernbereich zu erhalten.

Abgesehen von diesem Sonderfall bietet sich eine Fülle von Regelungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Die eine Extremform, die im Rahmen des Berliner Schulversuchs besteht, ist die völlige Freiwilligkeit der Teilnahme am Unterricht in Ethik/Philosophie. Einige Länder, wie beispielsweise Baden-Württemberg, bieten für Schülerinnen und Schüler, die den Ev. oder Kath. Religionsunterricht nicht besuchen wollen, eine ganze Palette von Religionsunterrichten anderer Konfessionen und Religionen an. Erst wenn keines dieser Fächer besucht wird, muss der Ethikunterricht belegt werden. Diese Verpflichtung zur Teilnahme am Ethikunterricht entfällt jedoch, wenn von Seiten des Schülers zwar die Absicht besteht, den Religionsunterricht zu besuchen, dieser aber an seiner Schule nicht eingerichtet ist. Ebenso sind in Niedersachsen die Schülerinnen und Schüler von der Teilnahme am dortigen Ethikfach 'Werte und Normen' befreit, wenn sie zwar den Religionsunterricht ihres Bekenntnisses besuchen wollen, dies aber nicht können, weil der Unterricht an ihrer Schule nicht eingerichtet ist. Eine ähnliche Regelung besteht in Thüringen.

Zwischen den Extremfällen der völligen Freiwilligkeit der Teilnahme am Ethikunterricht (wie in Berlin) einerseits und der Belegverpflichtung von Ethik, wenn der Schüler bzw. die Schülerin vom Religionsunterricht abgemeldet ist, andererseits, gibt es unterschiedliche Regelungen in den einzelnen Ländern. In Hessen besteht für alle, die nicht am schulischen Religionsunterricht teilnehmen, zwar die Verpflichtung zur Teilnahme an Ethik, doch können sie davon befreit werden, wenn sie regelmäßig an einem Religionsunterricht teilnehmen, der von Kirchen oder Religionsgemeinschaften selbst angeboten wird. D.h., dass hier ein Ersatzangebot außerhalb der Schule die Teilnahme an einem Schulfach ersetzen kann. Allerdings muss auch dieser Unterricht auf der Grundlage eines genehmigten Lehrplans und unter staatlicher Aufsicht erteilt werden. Eine ähnliche Regelung besteht in Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Sachsen.

Für den in den neuen Ländern nicht seltenen Fall, dass der evangelische bzw. katholische Religionsunterricht in den Räumen der Schule aus organisatorischen Gründen nicht erteilt werden kann, besteht in Sachsen und Sachsen-Anhalt die Regelung, dass er in Ausnahmefällen auch in kirchlichen Räumen außerhalb der üblichen Unterrichtszeit angeboten werden kann. Auch in Mecklenburg-Vorpommern muss der Religionsunterricht nicht in der Schule selbst durchgeführt werden, wenn dies aufgrund der historisch gewachsenen Situation oder aus Gründen der Schulorganisation nicht möglich ist. Der dann beispielsweise in den Räumen der Kirchengemeinden außerhalb des Schulstundenplanes erteilte Religionsunterricht findet nach dieser Regelung dennoch als Fach unter schulischen Bedingungen statt und unterliegt der Aufsicht des Kultusministeriums.

6. Aufgaben für die Religionspädagogik

Angesichts der dargestellten Stellung und zunehmenden Bedeutung der Ethikfächer in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland entsteht für die Religionspädagogik die Aufgabe, Folgerungen zu ziehen, wie sie das Verhältnis des Religionsunterrichts zu diesen Fächern in Zukunft gestalten will. Zu beachten ist dabei, dass eine zunehmende Tendenz in der Schulpolitik der Länder zu beobachten ist, den Religionsunterricht als ein Alternativfach in eine Fächergruppe affiner Fächer zu integrieren. Aus seinen Ersatzfächern würden dann zunehmend mehr oder weniger deutlich ausgesprochen alternative Wahlpflichtfächer (Religionsunterricht verschiedener Konfessionen, Weltanschauungsunterricht und staatlich allein verantworteter Ethikunterricht). Diese Entwicklung darf die Religionspädagogik nicht ignorieren, um weiterhin gestaltend im Raum der öffentlichen Schule zu wirken. Sie sollte vielmehr als eine Herausforderung begriffen und angenommen werden.

Die im Bereich der Ethikfächer nachweisbare Tendenz einer Stärkung der Philosophie als zentraler Bezugswissenschaft kann durchaus eine Chance für den schulischen Diskurs im Bereich der wert- und sinnbezogenen Fächer bedeuten. Die Sprache der Theologie als der fundamentalen Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts hat eine ihrer unaufgebbaren Kennzeichen ja darin, dass sie ihre Inhalte mittels philosophischer Ausdrucksformen über einen innerreligiösen Bereich hinaus kommunikabel macht. Auf der Grundlage dieser 'gemeinsamen Sprache' von Ethik/Philosophie und Theologie kann letztere auch für den Ethikunterricht erschlossen werden. Für unterschiedlichste Bereiche ergeben sich von hier aus Möglichkeiten zu einer Zusammenarbeit in den Bereichen Studium, Ausbildung und Gestaltung des schulischen Bildungsprogramms. Zudem kann so verhindert werden, dass ausgesprochen oder unausgesprochen der Religionsunterricht in der Schule als ein Fach diffamiert wird, das aufgrund seiner Inhalte und Sprachspiele nicht in der Lage sei, an einem schulische Dialog teilzuhaben, da es ihm angeblich um einen nicht überprüf- und bewertbaren Glauben bei den Schülerinnen und Schülern gehe. Gegenüber derartigen Unterstellungen muss von Seiten der Religionspädagogik immer wieder deutlich gemacht werden, dass der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach selbstverständlich am Bildungsauftrag der Schule in ökumenischer Offenheit bei Wahrung seiner kirchlichen Identität teilhat.

Eine verstärkte Zusammenarbeit und Abstimmung bei der Lehrplanarbeit – wie dies beispielsweise in Sachsen zwischen den Konfessionen bereits geschieht – im Bereich der dem katholischen Religionsunterricht affinen Fächer ist angezeigt. Gemeinsame Themen und Themenschwerpunkte könnten dabei herausgearbeitet werden, so dass die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung lebendiger Pluralität angesichts von Sinn- und Wertfragen machen. Zugleich kann ein solches Vorgehen die Augen für die Eigenart des 'katholischen Zugangs' zu diesen Fragen schärfen. Die Verdeutlichung des konfessionellen Profils gerade durch die Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit anderen Überzeugungen wird so gelingen. Der Rahmenplan Philosophieren mit Kindern des Landes Mecklenburg-Vorpommern formuliert diese Zielsetzung so: „Im Religionsunterricht geschieht Sinnentdeckung in der Auseinandersetzung und Begegnung mit der Glaubensoffenbarung und ihren Wirkungen. Das Fach Philosophieren mit Kindern richtet sich auf Sinnentdeckung in der Selbstvergewisserung durch Vernunft. Das schließt für den Religionsunterricht nicht den rationalen Diskurs und für die Philosophie nicht die Artikulation der Bedingungen und die Erfahrung der Grenzen dieser Rationalität aus. In beiden Fächern bedingen Öffnung für das Unbedingte und Vernunftorientierung einander. Von daher können sich Philosophie und Religion füreinander öffnen und innerhalb einer Fächergruppe ergänzen.“⁵

Damit dies auf den Ebenen Planung und der schulischen Umsetzung auch gelingen kann, wird es nötig sein, bereits in der Lehrerbildung das Studium und die Ausbildung so zu gestalten, dass 'Blicke über den Tellerrand' der eigenen Bezugswissenschaft zum Lern- und Erfahrungspensum gehören. In Schleswig-Holstein bestehen seit 1997 Regelungen, die in diese Richtung weisen, da dort die Kooperation in der Fächergruppe Ev. Religion, Kath. Religion und Philosophie dadurch gefördert werden soll, dass bereits im Studium der Aspekt der Kooperation im Ausbildungsplan berücksichtigt wird. Darüber hinaus können Einführungs- und Informationsveranstaltungen an das jeweils andere Fach heranführen. Die gegenseitige Anrechnung von Seminaren bestimmter Themengebiete soll die Kooperation der genannten Fächer im Studium ebenso verdeutlichen wie die Zusammenarbeit der Unterrichtenden an der Hochschule bei der gemeinsamen Gestaltung von Vorlesungen für die Studierenden der Fächer Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie.⁶ Für die Gestaltung der Ausbildung im Vorbereitungsdienst wird in Schleswig-Holstein angeregt, dass gegenseitige Hospitationen der jeweils anderen Fächer, die Entwicklung kooperativer Unterrichtsmodelle und gemeinsame Fachsitzungen durchgeführt werden sollen.⁷

Für die Religionspädagogik stellt sich angesichts der hier kurz zusammengefassten Entwicklungen die Aufgabe, den Religionsunterricht in der Schule einerseits deutlich zu profilieren und ihn andererseits in zunehmendem Maße für eine Zusammenarbeit mit den ihn umgebenden Fächern zu befähigen.

⁵ Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, Jahrgangsstufen 5 – 10, des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Erprobungsfassung 1997, S. 11.

⁶ Vgl. II, 2.2 des Runderlasses v. 7.5.1997: Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie.

⁷ Vgl. II, 2.3 des Runderlasses v. 7.5.1997.

Klaus Kießling

Der Geist der Liebe: Das Helle eines offenen Himmels.

Versuch zu einer bildhaften Theologie des sozialen Lebens

„In einem Prozeß, der mehrere Jahrhunderte in Anspruch nahm, wuchs die Einsicht, daß nicht das Absolute das Höchste ist, sondern die Liebe. Auch diesmal spricht sich der Gedanke in theologischer Form aus, obwohl er gerade die Grenzen der Theologie zu sprengen versucht und einen Schritt zu einer neuen Menschheitskultur tun will. Merkwürdig, aber durchaus sinngemäß, daß dieser Schritt von einem Künstler getan und in einem Altarbild verkündet wird.“¹



Versuch zu einer bildhaften Theologie

Johannes Baldung², bekannt unter seinem Beinamen Grien, schuf das Werk „Kronung Mariens“ in den Jahren 1512 bis 1516, also in einer Zeit großer Spannungen und Gegensätze, zu Beginn der Reformation.

Der Schwäbisch Gmünder Johannes Baldung wurde im Jahr 1485 in eine Gelehrtenfamilie hineingeboren. Er wuchs in Straßburg auf, wo sein Vater in den Dienst des Bischofs getreten war. Im Alter von 18 Jahren wurde Johannes Baldung Schüler von Albrecht Dürer in Nürnberg. Nachdem er im Jahr 1509 in Straßburg das Bürgerrecht er-

¹ Heinrich Rombach, *Leben des Geistes. Ein Buch der Bilder zur Fundamentalgeschichte der Menschheit*, Freiburg - Basel - Wien: Herder, 1977, 219. Dieses „Bilderbuch“ inspiriert den weiteren Gang meines Beitrags.

² S. Edition Münsterturm Freiburg, *Das Licht kam in die Welt*, Freiburg: Edition Münsterturm, 1990, 45.

worben hatte, wurde er im Jahr 1512 – also 27jährig – nach Freiburg gerufen, um für den Hochaltar des Münsters das Retabel, d.h. den Altaraufsatz, zu malen. Nachdem er diese Arbeit abgeschlossen hatte und 1517 nach Straßburg zurückgekehrt war, schloß er sich wohl der Reformation an. Nach seinem Tod im Jahr 1545 wurde er dort auf dem protestantischen Friedhof begraben.

Der Hochaltar des Münsters „Unserer lieben Frau“ in Freiburg im Breisgau zeigt die Aufnahme Mariens in den Himmel und ihre Krönung. Temperafarbe auf Holz ist eine Malweise, die der Liebe Griens zum Detail entgegenkommt, wie sie sich etwa in den Haarlinien zeigt. Ins Bild rückt mit diesem Glaubenszeugnis des Künstlers eine Theologie, die ich im folgenden nachzeichnen möchte – wenn auch nicht in jeder Haarlinie und nach eigenem Duktus. Ich möchte sie mit Hilfe von Meister Eckhart schließlich ausmalen zu einer Theologie des sozialen Lebens.

Krönung Mariens

Als Mittelbild des dreigliedrigen Flügelaltars erscheint nach seiner Öffnung die Krönung Mariens: Maria findet sich – möglicherweise kniend – in dessen Zentrum. Zu ihrer Linken (im Bild rechts) sitzt Gott Vater, zu ihrer Rechten Gott Sohn, Jesus Christus. Vater und Sohn tragen jeweils eine Krone. Dabei sind in die Krone Jesu Christi ineinander verschlungene Zweige eingearbeitet, die an die Dornenkrone erinnern. Vater und Sohn krönen Maria. Die beiden Klappflügel des nahezu quadratischen Altarbildes zeigen die Apostel, eine Gruppe zur Linken und eine Gruppe zur Rechten. Die Apostel wohnen der Krönung Mariens stehend bei, sie richten ihren Blick aber nicht auf sie. Die beiden Gruppen stehen einander gegenüber, gehen vielleicht aufeinander zu. Zumindest auf der linken Seite deutet sich ein solcher Ansatz, ein erster Schritt an.

Petrus und Paulus

Die beiden Gruppen leben aus ganz unterschiedlicher Stimmung, drücken zweierlei Haltungen aus.

Die *rechte* Gruppe scheint in sich gekehrt, beinahe in sich verschlossen. Dies zeigt sich ganz deutlich in der Gebärde ihrer Zentralfigur, in Petrus, dem Fels. Seine linke Hand scheint sich fast zur Faust zu ballen, die rechte hält Schlüssel und Gewand eng an den Leib gedrückt. Aus seinem Gesicht sprechen kämpferische Individualität, Kraft und Zähigkeit, aber auch Verbissenheit oder gar Ablehnung. Petrus zeichnet sich durch weitere Auffälligkeiten aus. Denn Hans Baldung verlieh Petrus – im Unterschied zu allen anderen Aposteln – keine Gloriole und keine Feuerzunge. Erhellend für das Verständnis dieser Darstellung Petri dürfte der zeitgeschichtliche Kontext des Künstlers sein, insbesondere die damals aktuelle düstere Situation des Papsttums. „... und ganz verkrampft steht der Felsenmann auf seinen Füßen: stellt man sich die Körperachse des Baldungschen Petrus vor, so sieht man, daß er wankt, wenn nicht gar schon rückwärts fällt; allein das Kreuz, mit dem der Apostel dicht dahinter – es ist sein Bruder Andreas, der ihn ja auch zu Jesus hingeführt hatte – ihm den Rücken stärkt, bewahrt ihn vor dem Sturz.“³ – Und wie alle anderen Apostel auf beiden Flügeln des Altarbildes, so ist zwar auch Petrus in einen weißen Umhang gewandet, doch läßt er diesen so weit herabhän-

³ Edition Münsterturm Freiburg, Das Licht kam in die Welt, a.a.O., Anhang, 35.

gen, daß er ihn mit seiner linken Hand fast krampfhaft festhalten muß und sein braunes Fischergewand unter dem weißen Umhang deutlich zu sehen ist.

Die *linke* Zentralfigur hingegen, der schwertragende Paulus, trägt seinen weißen Umhang auf andere Art: Zwar ist auch bei ihm ein altes Gewand zu sehen, aber er braucht seinen weißen Umhang nicht festzuhalten, da er über der rechten Schulter fest verknotet und an derselben Seite durch einen roten Verschuß gesichert ist. Paulus zeigt ein offenes Gesicht, in seiner Haltung ist Entgegenkommen – im wörtlichen Sinne, ein erster Schritt auf die andere Gruppe zu.

Zwischen beiden Seitenteilen, zwischen beiden Gruppen, zwischen Petrus und Paulus, wie sie einander gegenüberstehen, läßt sich eine Spannung deutlich wahrnehmen. Ins Bild rückt als Momentaufnahme eine dramatische Auseinandersetzung, die an Gal 2, 11 denken läßt. Dort schreibt Paulus: „Als Kephas aber nach Antiochia gekommen war, bin ich ihm offen entgegengetreten, weil er sich ins Unrecht gesetzt hatte.“ Zwei christliche Grundrichtungen treffen aufeinander.

Schon in urchristlicher Zeit entwickelten sich divergierende Haltungen, was das Verhältnis christlicher Gemeinden zum Judentum angeht.⁴ Zu christlichen Gemeinden versammelten sich Menschen, deren jüdische Herkunft differierte – zwischen einheimischen Juden aramäischer Sprache und griechisch sprechenden Juden, die in der jüdischen Diaspora Ägyptens, Griechenlands, Kleinasiens oder Roms gelebt hatten. Aufgrund der Sprachverschiedenheit hatten sie verschiedene Synagogengemeinden gebildet, aus denen die Mitglieder der christlichen Urgemeinde in Jerusalem stammten. Dort wiederholte sich nun die Teilung – in Hebräer und Hellenisten (s. Apg 6, 1). Kirchengeschichtlich folgenreicher als Konflikte zwischen diesen beiden Gruppen der Jerusalemer Urgemeinde war jedoch die Auseinandersetzung zwischen christlichen Hellenisten und griechischsprachiger Synagogengemeinde. Diese hinterließ biblische Spuren in Apg 6 und 7. Christliche Hellenisten um Stephanus betonten Tempel- und Gesetzeskritik Jesu. Damit betrieben sie eine für die Synagogengemeinde unerträgliche Relativierung der Bedeutung von Tempel und Gesetz, so daß Jerusalemer Behörden gegen christliche Hellenisten einschritten und sie aus der Stadt vertrieben (Apg 8, 1).

Dadurch waren auch die beiden Gruppen der christlichen Urgemeinde getrennt: Hellenisten mußten Jerusalem verlassen. Die Hebräer hingegen, deren Überlieferungen und Frömmigkeit weiterhin mit jüdischer Observanz verbunden waren, kollidierten nicht mit den Jerusalemer Behörden und konnten dort bleiben.

Im Unterschied zu den Hebräern verkündigten und lebten die Hellenisten ihren Glauben ohne Gesetz und Beschneidung. In diesem Konflikt zwischen Juden- und Heidenchristentum fand sich nach seiner Bekehrung auch Paulus.

Petrus und Paulus standen einander im antiochenischen Streitfall gegenüber, in welchem sie um die Frage der Öffnung der christlichen Urgemeinde rangen. Mit anderen Worten: Müssen auch die zu Christen bekehrten Heiden die jüdischen Gesetze befolgen und sich beschneiden lassen? Antiochien, eine syrische Großstadt, war der Ort ei-

⁴ S. dazu *Norbert Brox*, Kirchengeschichte des Altertums (Leitfaden Theologie; Bd. 8), Düsseldorf: Patmos, 1983, 14ff.

ner ersten heidenchristlichen Gemeinde. Die jüdischen Gesetze galten dort nicht, so daß eine Verwechslung der christlichen Gemeinde von Antiochien mit der Synagoge in derselben Stadt ausgeschlossen war. So bezeichneten die Menschen dort die „Jünger“ dieser Gemeinde erstmals als „Christen“, wie uns die Apostelgeschichte (Apg 11, 26) überliefert.

In diesem Zusammenhang steht das in Apg 15 und Gal 2 bezeugte Apostelkonzil. Diese Zusammenkunft verschiedener urchristlicher Gruppen kam zu dem Ergebnis, daß den bekehrten Heiden die strenge Befolgung der mosaischen Gesetze nicht abverlangt werden sollte, das Christentum unter den Juden aber an die jüdische Gesetzesobservanz gebunden bleiben sollte.

Das Altarbild spielt vielleicht auf diese unterschiedlichen Wege des Christentums an, jedoch bezieht es sich nicht unmittelbar darauf. Die Gegenüberstellung von Petrus und Paulus ruft nicht allein ein historisches Ereignis in Erinnerung, sondern zeigt eine Konfrontation, die in immer wieder anderer Gestalt neu geschieht.

Zwei Apostelgruppen

Der Aufbau der Apostelgruppen erfolgt auf beiden Flügeln in gleicher Weise, nämlich durch jeweils zwei Dreierreihen hintereinander. Die Identifizierung der einzelnen Männer⁵ gestaltet sich schwierig, liegt möglicherweise auch gar nicht in der Absicht von Johannes Baldung Grien. Ich beschränke mich also darauf, diejenigen Apostel anzusprechen, deren Identität relativ unstrittig erscheint.

Leicht zu entdecken ist auf dem rechten Flügel Johannes. Dort steht er ganz links, dem Krönungsbild also am nächsten. Er ist in ein Buch vertieft. Vielleicht deuten die fünf Finger seiner deutlich sichtbaren linken Hand an, daß ihm fünf biblische Bücher zugeschrieben werden: das Evangelium, drei Briefe und die Offenbarung.

Ganz außen im rechten Bild und direkt hinter Petrus steht Jakobus der Ältere, der Bruder des Johannes. Er trägt ein Buch in rotem Einband, versehen mit goldenen Buckeln und einer Schließe.

Zwischen ihm und Petrus steht Andreas, bekannt als Apostel Konstantinopels. Seine Ausrichtung weicht von derjenigen der anderen Aposteln ab; er ist uns frontal zugewandt, wenn auch sein Blick sich nicht nach außen, sondern nach innen richtet. Es liegt nahe, in dieser Konstellation eine Anspielung auf das Zerschneiden der kirchlichen Einheit im Jahr 1054 zu sehen: Die beiden Brüder Andreas und Petrus zeigen eine unterschiedliche Orientierung – stellvertretend für die morgenländische und die abendländische Christenheit. Zugleich zeigt die Anordnung aber auch, daß Andreas das Kreuz hält und auf diese Weise Petrus vor dem Fall bewahrt.

Im linken Bild ist Thomas zu entdecken, dargestellt mit der Lanze, links hinter Paulus. Die Falten auf seiner Stirn drücken seine Skepsis, sein Zweifeln aus.

Neben einzelnen Aposteln zeichnen sich aber auch Auffälligkeiten ab, die die beiden Apostelgruppen voneinander unterscheiden.

⁵ Versuche dazu liegen vor bei Redaktion *Rombach (Hrsg.)*, Freiburger Münster, Freiburg: *Rombach*, 1982, 64ff, und Edition *Münsterturm Freiburg*, *Das Licht kam in die Welt*, a.a.O., Anhang, 36ff. Die beiden Versuche stimmen nur teilweise miteinander überein.

Auf der linken Seite stehen Männer, die mit einer hellen und klar gezeichneten Gloriole sowie mit deutlich ausgeprägter Feuerzunge oder Geistesflamme versehen sind. Auf der rechten Seite stehen Männer, deren Häupter nur von einem schwachen Strahlenkranz umgeben und lediglich von kleinen Flammen erleuchtet sind.

Dieser nun schon mehrfach angegangene Gegensatz zwischen linkem und rechtem Klappflügel⁶ läßt sich vielleicht auch umschreiben als der Gegensatz von Freiheit und Gesetz, von Hingegenheit und Leistung, Höhenflug und Realismus, Offenheit und Stabilität, Ausrichtung nach außen und nach innen, Interesse an Fremdem und Beharrung auf Eigenem. Diese Gegensätze gehören für Grien offenbar zum Christentum. Sie treten in vielerlei Gestalt in Erscheinung, etwa in den Auseinandersetzungen um den geistlichen oder weltlichen Auftrag der Kirche(n) sowie in mannigfachen Reformbewegungen, in den Fragen um Glauben und Vernunft, um Gnade und Natur, in der Spannung zwischen weltlosem Heil und heillosen Welt, zwischen *vita contemplativa* und *vita activa*, biblisch zwischen Maria und Martha, wie sie uns in Lk 10, 38-42 überliefert ist: Da ist die kontemplative Maria, die sich dem Herrn zu Füßen setzt und seinen Worten lauscht; und da ist die aktive Martha, die ganz davon in Anspruch genommen ist, für den Herrn zu sorgen. In diesem Zusammenhang ist die Predigt 28 des Thüringer Dominikaners Meister Eckhart (1260-1328) hochinteressant, in der er diese Perikope von Maria und Martha auslegt.⁷ Ich werde darauf zurückkommen.

In jeder Kontroverse bilden sich zwei Theologien aus, die sich in wechselnder Ausgestaltung gegenüberstehen, oft beiderseits ohne Blick dafür, daß sie zu einer dialektischen Struktur des Christentums gehören. Es bleibt die Frage, woher die Dialektik zweier unvereinbarer Grundformen rührt, die doch innerlich zusammengehören.

Vater und Sohn

Im Bild von Gott Vater und Gott Sohn erscheint dieser Gegensatz noch einmal – in seiner theologisch ursprünglichen Gestalt.

Die Gruppe um Petrus findet ihre theologische Grundlage im Bild des Vaters, die Gruppe um Paulus im Bild des Sohnes. Diese Ähnlichkeit nach beiden Seiten hält Hans Baldung durch bis in die Hand- und Fußhaltung hinein: so zeigen Jesus Christus und Paulus offene rechte Hände und nach vorn ausgerichtete rechte Füße, Gott Vater und Petrus hingegen nach innen gerichtete Finger der linken Hände sowie keine Fußbewegung. Die Ähnlichkeit der beiden Seiten drückt sich sogar in der Hautfarbe aus: Jesus Christus und Paulus sind hellhäutig, Gott Vater und Petrus dagegen dunkelhäutig gezeichnet. Demnach vertritt Petrus im Bild eine Vatertheologie, Paulus eine Sohnes-theologie. Wie die eine göttliche Person nicht ohne die andere ist, so ist die eine Theologie nicht ohne die andere. Sie gehören zueinander, bilden aber keine Harmonie. Sie sind einander anders – in einem ihnen gemeinsamen Feld oder Bild.

Da ist zum einen Gott Vater, verhüllt, in Überlegenheit gewandet, zum anderen Gott Sohn, unter dem Mantel nackt, fleischgeworden. Die Spannung drückt sich auch in verschiedenen Attributen aus: hier der Herrscherstab, der Distanz schafft, dort die Ku-

⁶ S. *Rombach*, *Leben des Geistes*, a.a.O., 223.

⁷ S. *Josef Quint* (Hrsg.), *Meister Eckehart. Deutsche Predigten und Traktate*, München: Diogenes, 1979, 280-289.

gel als Zeichen verbindender Einheit, als Weltkugel, die Jesus Christus mit seiner rechten Hand – sie zeigt ein Wundmal – hält; hier die Harfe, Instrument des Anfangs, der Andeutung und des Vor-Spiels, dort die Posaune, Instrument des Endes, der Wahrheit, der Offenbarung; hier der geheimnisvolle und diffuse Nimbus des Vaters, dort der hellere und klarere des Sohnes.

Geist der Liebe

„Die beiden Urgewalten könnten sich vernichten, wenn sie nicht durch eine dritte göttliche Kraft vermittelt würden: den Geist, der als die Liebe erscheint, die Liebe in Gestalt der Jungfrau Maria. Weil dies die Mitte ist, erhält Maria die Krone, und zwar die prächtigste der drei Kronen.

Die Liebe steht unter dem Geist, der in der Gestalt des Schwebenden, einer Taube, erscheint. Die Liebe, die unter dem Geist steht, bildet mit diesem einen Keil, der seine Spitze in den betend gesenkten Händen Mariens hat. Dieser Keil trennt die gespannten Kräfte und verbindet sie zugleich. Er bildet die Senkrechte, die sich mit der Waagerechten der Gottpersonen zum Kreuz verbindet. Dieses Kreuz, die Grundstruktur des Bildes, ist die ursprünglichste Ausspannung, die alles von Grund auf auseinanderhält und aufeinander bezieht und dadurch Leben, lebendiges Sein stiftet.

Im Urkreuz der göttlichen Kräfte siedelt sich alles an, wie im Bilde das wimmelnde Leben der Engel, deren Konzertieren den Zusammenklang der Schöpfung andeutet. Die Schöpfung klingt. Ihre Symphonie ist das Hohe Lied der Liebe, die der Sinn allen Seins ist, weil sie die Mitte der Göttlichkeit und der Mittelpunkt des Schöpferkreuzes ist. Diese Symphonie wäre nur matt und schwach, wenn ihr nicht der äußerste Gegensatz zugrunde läge, der durch die Mittenkraft gleichsam gerettet wird. Im göttlichen Wesenskreuz geschieht Erhöhung, Erhöhung des Göttlichen selbst; mit diesem wird auch das Menschliche erhöht und in das Drama der aufs äußerste gespannten und verlebendigten Kräfte einbezogen.“⁸

Die Vertikale dieses Kreuzes verbindet die Taube mit Maria und ihren betend gesenkten Händen. Mit anderen Worten: Der Heilige Geist, die Liebe der Gottesmutter und die Demut ihrer Hände spielen zusammen.

Der Strahlenkranz des Geistes überstrahlt alle anderen Nimben. Der Nimbus der Gottesmutter übertrifft noch den ihres Sohnes. Dieser Nimbus in der Bildmitte ist der Bedeutungskreis, der die Liebe umgibt. Die Liebe verbindet und versöhnt Himmlisches und Irdisches, Klares und Diffuses, Helles und Dunkles, Offenbares und Verhülltes miteinander.

Im Bild schwebt der Geist über allem. Zugleich wirkt er als Geist der Liebe, er wird wirklich, kommt als Wirklichkeit – gleichsam bis in die Fingerspitzen, an denen sich Marias Hände nach unten hin berühren. Die Haltung ihrer Hände ergibt ein nach unten gekehrtes Dreieck. Ein nach unten gewendetes Dreieck – als Symbol des Weiblichen und konkret als Zeichen des Schoßes – deutet an, daß der Geist der Liebe Fleisch annimmt. Auch zeigen dies die Engel in ihrem bunten Treiben, in ihrer sinnlichen Leibhaftigkeit und in ihrer kindlichen Unmittelbarkeit.

⁸ Rombach, *Leben des Geistes*, a. a. O., 225.

Dieser Geist der Liebe vermittelt Gegensätze

So läßt sich das Altarbild als ein Schlichtungsangebot wahrnehmen, welches Grien in Zeiten massiver Religionsstreitigkeiten – zu Beginn der Reformation – künstlerisch formulierte: Ihm kommt es nicht auf den Sieg der einen oder der anderen Seite an. Er bezeugt mit seinem Bild seinen Glauben, sein Vertrauen darauf, daß aus zwei miteinander unvereinbar wirkenden Seiten nicht eine von beiden Seiten als Siegerin über die andere hervorgeht, sondern aus beiden ein Drittes, neues Leben erwachsen kann. Mit anderen Worten: Baldung setzt darauf, daß sich diese Auseinandersetzung schöpferisch vollziehen, eine Wandlung in Liebe geschehen kann.

Der Freiburger Hochaltar stimmt ein in das Hohelied des Geistes der Liebe, in das Hohe Lied der Endlichkeit. In der Dialektik petrinischer und paulinischer Theologie, in der Dialektik von Vater und Sohn erhebt sich eine Theologie des Geistes, die eine Theologie der Liebe, eine Theologie der Endlichkeit ist.

Petrinische und paulinische Theologie sind dialektisch aufeinander verwiesen und zur Gewinnung oder Erhaltung einer Balance aufeinander angewiesen. Beide Apostelgruppen sind in einen düsteren Hintergrund gebettet. Im Gegensatz zum irdischen Dunkel der Altarflügel zeigt das Mittelbild der Krönung Mariens *das Helle eines offenen Himmels*. Diese Komposition ist eine Theologie der Endlichkeit, die Hoffnung und Trost schenkt, wie das Zweite Vatikanische Konzil formuliert: „Wie die Mutter Jesu, im Himmel schon mit Leib und Seele verherrlicht, Bild und Anfang der in der kommenden Weltzeit zu vollendenden Kirche ist, so leuchtet sie auch hier auf Erden in der Zwischenzeit bis zur Ankunft des Tages des Herrn (vgl. 2 Petr 3, 10) als Zeichen der sicheren Hoffnung und des Trostes dem wandernden Gottesvolk voran.“⁹

Die Theologie der Endlichkeit ist Leben. Sie kommt als Wirklichkeit. Sie „entsteht im einzelnen als dessen innere Geburt. Sie ist die Inkarnation selbst. Sie sieht. Sie entdeckt. Sie erkennt sich wieder, zuerst in diesem Bilde und seiner Weisheit, dann vielleicht in allem anderen auch.“¹⁰

Versuch zu einer bildhaften Theologie des sozialen Lebens

Diese Wirklichkeit, diese Geburt führt zu Meister Eckhart zurück. Dessen Predigten – insbesondere dessen Auslegung der lukanischen Perikope von Maria und Martha – kreisen um die Gottesgeburt im Menschen.¹¹ Diese meint „eine prozessuale Aufladung der intensiven Gottesbeziehung im Menschen... . Die Reflexion der Wirkeinheit (‘Gott wirkt, und ich werde’) bei Eckhart baut auf dem ‘Gebären’ als Wechselwirkung auf: Gott und Mensch verhalten sich in diesem Prozeß je aktiv und passiv zugleich (‘das Gebären und das Geborenwerden sind eins’).“¹²

⁹ Die dogmatische Konstitution über die Kirche „Lumen Gentium“, Nr. 68, in: *Karl Rahner & Herbert Vorgrimler*, Kleines Konzilskompendium, 18. Auflage, Freiburg: Herder, 1985, 196.

¹⁰ *Rombach*, *Leben des Geistes*, a.a.O., 227.

¹¹ S. *Dietmar Mieth*, *Kontemplation und Gottesgeburt – Die religiöse Erfahrung im Christentum und die christliche Erfahrung des Religiösen bei Meister Eckhart*, in: *Walter Haug und ders. (Hrsg.)*, *Religiöse Erfahrung. Historische Modelle in christlicher Tradition*, München: Fink, 1992, 205-228.

¹² *Dietmar Mieth*, *Gottesgeburt*, in: *Walter Kasper u.a. (Hrsg.)*, *Lexikon für Theologie und Kirche*, Bd. 4, 3. Auflage, Freiburg – Basel – Rom – Wien: Herder, 1995, 916.

Zu Maria und Martha: Traditionell gilt Maria als beschaulicher Typ, der das kontemplative Leben verkörpert, und Martha steht für das aktive Leben. „Aber nur eines ist notwendig. Maria hat das Bessere gewählt, das soll ihr nicht genommen werden.“ (Lk 10, 42) Aus der Überordnung Marias über Martha, die sich daraus ableiten läßt, folgt konsequenterweise die Vorrangigkeit der Kontemplation vor dem aktiven Leben in der Welt.

Meister Eckhart greift in Predigt 28 zunächst diese traditionelle Typologie auf, zeigt aber dann auf originelle Weise nicht die kontemplative Maria, sondern ihre Schwester Martha als vollkommenen Menschen, der gottgeboren mitten in der Welt steht. Maria sitzt „zu Füßen unseres Herrn“¹³, Martha dagegen dient Jesus durch ihr aktives Handeln. Eckharts Predigt zeigt nun an der Entwicklung der hörenden Maria, „daß die göttliche Dynamik auch vom beschaulichen Typ integriert werden muß, daß also auch das beschauliche Leben seine Vollkommenheit erst in der Wirkeinheit mit Gott erreicht“¹⁴. Die Vermutung, daß der Meister mit seiner Predigt vor den ihm anvertrauten Schwestern eine pädagogische Absicht verbindet, ist einleuchtend, denn diese Frauen „sahen ja wohl mit der ganzen Tradition der Ordensgeschichte ihr Vorbild in Maria, der Christus ausdrücklich die ‘optima pars’ zugesprochen hatte“¹⁵. Seine Zuhörerinnen provozierend, erhebt Eckhart Widerspruch gegen die geläufige Typologie. In seinen Reden der Unterweisung äußert er sich folgendermaßen: „Will das äußere Werk das innere zerstören, so folge man dem inneren. Könnten aber beide in Einem bestehen, das wäre das Beste, auf daß man ein Mitwirken mit Gott hätte.“¹⁶ Dies bedeutet für Maria, daß sie von ihrer Verzückung lassen muß: Nur durch Integration der göttlichen Dynamik, die aus der Gottesgeburt hervorgeht und sich bei ihrer Schwester Martha bereits zeigt, kann sie auf ihrem Weg weiterkommen, auf einen Weg finden, der zur Einheit von *vita contemplativa* und *vita activa* führt.

In Predigt 28 fällt der Begriff der Verzückung – im Blick auf Paulus¹⁷, was an einen anderen Text des Meisters erinnert: „Wäre der Mensch so in Verzückung, wie’s Sankt Paulus war, und wüßte einen kranken Menschen, der eines Süppleins von ihm bedürfte, ich erachtete es für weit besser, du ließest aus Liebe von der Verzückung ab und dientest dem Bedürftigen in größerer Liebe.“¹⁸ Dieses Zitat belegt die Bedeutung des menschlich-sozialen Handelns.

Eckhart möchte seinen Zuhörerinnen aber nicht einfach die Leitfigur der Maria wegnehmen und diese durch eine neue ersetzen, „sondern er will das Leitbild der Maria zur Wesentlichkeit steigern“¹⁹, die in der Integration des aktiven Lebens besteht. Eckhart predigt: „(Auch) Maria ist erst (eine solche) Martha gewesen, ehe sie (die reife)

¹³ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 280.

¹⁴ Dietmar Mieth, Die Einheit von *vita activa* und *vita contemplativa* in den deutschen Predigten und Traktaten Meisters Eckharts und bei Johannes Tauler (Studien zur Geschichte der kath. Moraltheologie; Bd. 15), Regensburg: Pustet, 1969, 189.

¹⁵ Mieth, Die Einheit von *vita activa* und *vita contemplativa*, a.a.O., 209.

¹⁶ Josef Quint (Hrsg.), Meister Eckhart: Die deutschen Werke, Bd. V: Traktate, Stuttgart: Kohlhammer, 1963, 534.

¹⁷ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 281.

¹⁸ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart: Die deutschen Werke, Bd. V, a.a.O., 514f.

¹⁹ Mieth, Die Einheit von *vita activa* und *vita contemplativa*, a.a.O., 210.

Maria werden sollte; denn als sie (noch) zu Füßen unseres Herrn saß, da war sie (noch) nicht (die wahre) Maria: wohl war sie's dem Namen nach, sie war's aber (noch) nicht in ihrem Sein; denn sie saß (noch) im Wohlgefühl und süßer Empfindung und war in die Schule genommen und lernte (erst) leben. Martha aber stand ganz wesenhaft da.²⁰ Eckhart drückt damit aus, daß die in der lukanischen Perikope gezeichnete Maria erst die göttliche Dynamik, die sie zur Aktivität drängt, in ihr Leben einlassen muß, um durch das Ineinander von *vita contemplativa* und *vita activa* zu der „Wesentlichkeit“ zu gelangen, die Martha ihr bereits vorlebt. Ein Beleg dafür sind die Worte, die Eckhart Jesus in den Mund legt und an Martha gerichtet sein läßt: „Du stehst *bei* den Dingen, nicht aber stehen die Dinge *in dir*.“²¹ Wenn die Dinge *in* mir stehen, behindern sie meine Freiheit. Martha aber steht in Ledigkeit bei den Dingen und ist frei für sie.

Der Umstand, daß Lk 10, 38-42 Maria die „optima pars“ – oder schlicht den „guten Teil“, wie der griechische Text zeigt – zuspricht, ist für Eckhart dadurch motiviert, daß Martha sich um Marias Entwicklung nicht sorgen soll: „Deshalb sprach Christus und meinte: Sei beruhigt, Martha, (auch) sie hat den besten Teil erwählt. Dies (hier) wird sich bei ihr verlieren. Das Höchste, das einer Kreatur zuteil werden kann, das wird ihr zuteil werden: sie wird selig werden wie du!“²²

Eckhart äußert sich an anderer Stelle in Predigt 28 folgendermaßen: „Martha kannte Maria besser als Maria Martha, denn sie hatte (schon) lange und recht *gelebt*; das Leben (nämlich) schenkt die edelste Erkenntnis.“²³ Die Verzückung allein ist kein Kriterium für die Einheit mit Gott, denn letztere erweist sich erst in der Wirkeinheit von Gott und Mensch als wirklich, auf die in Eckharts dynamischer Spiritualität alles ankommt. Dem Meister geht es also nicht um Eso-terik, sondern darum, daß diese zur Exo-terik wird und nach außen wirkt. Die Erkenntnis, die das Leben vermittelt, hat darum mystischen Charakter, weil „sie aus der Ergriffenheit durch das Mysterium der dynamischen göttlichen Heilsökonomie stammt; sie ist aber zugleich praktisch anwendbar, weil sie diese Dynamik immer auf das eigene konkrete Werk bezieht.“²⁴ Indem Eckhart die Erkenntnis, die das Leben dem Menschen schenkt, als edelste Erkenntnis bezeichnet, entsteht eine Spiritualität des aktiven Lebens, die konsequent aus der Theologie des Meisters erwächst: Der Gottesgeburt wohnt eine Dynamik inne, die dynamische Wirkeinheit von Gott und Mensch. Diese Wirk-einheit trifft die Wirklichkeit des aktiven Lebens. Wenn Eckhart dem Typ der Martha im Unterschied zum Typ der Maria „ein gereiftes Alter“²⁵ zuschreibt, so verweist diese Bemerkung zum Alter gerade auf die im Vergleich zu Maria größere Lebenserfahrung Marthas.

Die Gottesgeburt im Menschen drängt von der Kontemplation dynamisch zu einer Spiritualität des aktiven Lebens. Aus Predigt 28 spricht die soziale Dimension der Gottesgeburt, wenn Martha aus der Dynamik der Gottesgeburt heraus handelt und dadurch Jesus dient.

²⁰ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 288.

²¹ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 283.

²² Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 286.

²³ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 281.

²⁴ Mieth, Die Einheit von *vita activa* und *vita contemplativa*, a.a.O., 201.

²⁵ Quint (Hrsg.), Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, a.a.O., 280.

Wenn wir das Freiburger Altarbild mit den Augen Eckharts sehen, so bleibt es uns das Glaubenszeugnis eines suchenden Künstlers, der uns Suchenden heute ein Hoffnungsbild hinterlassen hat. Es ermutigt dazu, darauf zu vertrauen, daß wir eingehen werden in das beziehungsreiche trinitarische Leben Gottes. In den Augen Eckharts wird das Bild der Gottesmutter, der Gottesgebärerin²⁶, heute wirklich, wenn es uns im Geist der Liebe zu einer Spiritualität des aktiven Lebens, des sozialen Lebens bewegt: „Caritas Christi urget nos“ – „Christi Liebe drängt uns“ (2 Kor 5, 14). Das Bild bleibt ein Hoffnungsbild und erscheint zugleich als Versuch zu einer bildhaften Theologie des sozialen Lebens.

²⁶ S. Die Allgemeinen Kirchenversammlungen zu Ephesus (431) und zu Chalcedon (451): Nr. 172 und Nr. 178, in: *Josef Neuner & Heinrich Roos*, *Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung*, 12. Auflage, Regensburg: Pustet, 1986, 126 und 130.

Günter Stachel

Sigrid Undset – eine „radikale“ Dichterin der Liebe.

Zum 50. Todestag der norwegischen Nobelpreisträgerin

„Denn jeden Menschen überleben seine Taten, sie werden nie vergehen, obgleich niemand die Gabe verliehen ist, zu ergründen, wie sie ihr Leben fortsetzen, bis sie von den Taten anderer gekreuzt werden, ohne doch jemals in ihrem Wirken aufzuhören.“ Das klingt – 1914 geschrieben – wie eine Fortsetzung altnordischer Literatur, und ähnliches findet sich auch als Zitat eines Liedes im Roman „Kristin Lavranstochter“ (1920-1922), der im mittelalterlichen Norwegen spielt, jener großartige Roman, der die Verleihung des Nobelpreises für Literatur (1928) zur Folge hatte. Dort heißt es: „daß nie vergeht der Toten Tatenruhm“. Aber die Taten der Sigrid Undset haben keine Wikinger geprägt. „Alles Geschehen liegt in uns selbst“ – das ist ebenfalls 1914 formuliert („Frühling“). Was da in ihren Romanen, Erzählungen und Essays behandelt wird, steht in einer strengen Parallelität zur geschlechtlichen Rolle dieser Frau: Vor-eheliches bis zu ihrer eigenen Heirat (1912); Probleme des Gelingens und Scheiterns von Ehe nach diesem Termin; das Witwenschicksal in ihrem letzten Roman „Madame Dorothe“ (1939).

Das Nordische an ihr ist es wohl nicht, weshalb Undset, die am 20. Mai 1882 in Kallundborg geboren wurde, heute kaum gelesen wird. Sie hat sich entschieden gewei-gert, als weibliches Gegenstück zu dem Schweden Knut Hamsun germanisch vereinnahmt zu werden, und nach dem Tod ihres Sohnes Anders, der 1940 im Kampf gegen die deutschen Invasoren fiel, lodert ihr Deutschen-Haß bis in die letzten Publikationen. „Die Umerziehung der Deutschen“ (deutsch: Konstanz 1947) ist eigentlich eine Studie, dass die Deutschen nicht umerziehbar, sondern von Haus aus völlig verdorben sind: Männer, die sich von ihren Frauen die Stiefel putzen lassen – ein Laster, das für die Undset eine deutliche Topographie hat – es beginnt, sobald man die dänische Grenze nach Deutschland überschreitet! Und von den deutschen Soldaten (die sie nach dem Einmarsch in Norwegen noch erblickt hat) sagt sie: „Unter diesen Männern gab es unglaublich viele krummbeinige, schmalschultrige, plattfüßige Individuen.“¹ 1940 floh Sigrid Undset vor den Deutschen über Schweden und Rußland in die USA. 1945 kehrte sie in ihre Heimat zurück und starb dort 1949.

Eine radikale Frau zweifellos; eine Frau, die stets Konsequenzen gezogen hat und deren Dichtungen von gleicher Konsequenz sind! 1924 tritt sie zum katholischen Glauben über und verlässt – samt ihren Kindern – ihren Mann Anders Svarstad, denn Svarstad war geschieden, und Undset erkennt jetzt, dass sie zwölf Jahre lang in einer (kirchenrechtlich) ungültigen Ehe gelebt hat. Aber sie heiratet nie wieder, und ihre auf den Entschluss folgenden Romane sprechen davon, wie man einem Mann die Treue halten kann, der nicht mehr anwesend ist und noch gelegentlich erscheint (erscheinen darf).

Eigenartig quer zu ihrem Katholizismus liegt eine Eigenart der Dichterin, die damalige katholische Leser normalen Zuschnitts für schlimm hielten: die unverhüllte Sinnlichkeit in der Schilderung der geschlechtlichen Liebe. Alessandro Manzoni hat das geta-

¹ Wieder in die Zukunft, deutsch: Zürich 1944, 63.

delt; und in Deutschland zählt die Erzpriesterkonferenz der Erzdiözese Breslau 1929 Kristin Lavranstochter zu den Büchern, „die in gegenwärtiger Zeit besonders die Auffassung über die christliche Ehe gefährden“ und lehnt den Roman als „Schmutz“ ab. Eine Verbandsführerin schreibt zum gleichen Werk: „Es kann uns nicht zugemutet werden, uns durch all den Schmutz des ersten Bandes hindurchzulesen, um schließlich im zweiten Band zu einer Befreiung zu gelangen.“ Aber das war eine Zeit, wo die Lektüre von Boccaccio noch gebeichtet werden musste. Mit Boccaccio ist die Undset allerdings nun wirklich nicht zu vergleichen. Mit dessen Distanz und Ironie hat sie nichts zu tun. Sie leistet es sich redlicherwise nur, auch dann noch leidenschaftlich zu sein, als sie den katholischen Glauben angenommen hat, Interesse nur für das zu haben „was ist, sinnlich und wirklich“ (Jenny, 1911). Im Nachwort zu ihrem Essay-Band „Etappen“ lesen wir, es sei nur „ein ganz kleiner Schritt von der Prüderie zur Schamlosigkeit“¹ und „zu ignorieren, was alle voneinander wissen, das zu wissen sie sich jedoch auszusprechen scheuen“.

Die Mädchengestalten der ersten Romane repräsentieren die ledige Dichterin, die als Bürokräftin bei der AEG in Oslo verschliffen wird. „Wir alle haben eine Arbeit, von der wir leben müssen – wir können nicht für sie leben.“ (1908) Undset hält zeitlebens (trotz ihres Erfolges als Dichterin) wenig von der Berufstätigkeit der verheirateten Frau. „Jede Frau, die eine gute Mutter wird, wird mehr als die meisten Minister, die doch durch bessere ersetzt werden können.“² Und 22 Jahre vorher sagt sie in *Frau Hjelde* (1917): „Der Wert der Arbeit einer Mutter kann nicht in Kronen oder Öre ausgerechnet werden. Ich glaube immer, es ist ein schlechtes Geschäft, wenn eine Frau die Arbeit mit den Kindern im Stich läßt, die sie selbst in die Welt gesetzt hat ... und eine andere Arbeit übernimmt, bei der man auf den Heller genau sagen kann, was sie wert ist.“ Ist das Ideologie? Nicht, wenn es eine Frau als konkreten Anspruch an sich selbst erkennt und verwirklicht; nicht als 'Modell' einer möglichen (und wichtigen) Rolle, als welches der Roman gelesen werden will! Die Frauengestalten der frühen Romane erscheinen einerseits als erstaunlich modern: sie sind sachlich, kühl („Ich habe in all den Jahren nicht eine einzige Illusion gehabt“), radikal wahrheitsliebend. Sie sind ganz auf die Liebe ausgerichtet – das Gefühl für Liebe, ihre Erwartung, die vorausstehende Phantasie ist schon am Werk, bevor das Gegenüber der Liebe da ist. Und wenn er der Richtige ist, wenn es wirklich Liebe ist, dann kann die Hingabe nicht nur erlaubt, sondern geradezu gefordert sein. Aber wenn es der Falsche ist, wenn das Mädchen nicht warten kann, sondern sich dem ersten besten an den Hals geworfen hat, dann gibt es kein Entkommen vor der Rache, die man sich schicksalhaft zugezogen hat: Jenny bleibt nur der Selbstmord. Das ist wieder nicht sehr zeitgemäß, sich das Leben zu nehmen, weil man seine 'Reinheit' verloren hat. Und das andere in Jenny auch: „Diese Jugend, die für das ewige Recht der Natur zu kämpfen vorgab, während sie es nicht der Mühe wert hielt, ihre Zähne zu putzen und ihre Nägel zu reinigen – die konnte sie nicht irreführen.“

¹ Deutsche Übersetzung im Jahrgang 27 (1929/30) von „Hochland“; Buchpublikation: Begegnungen und Trennungen, München 1931.

² Hochland, a. a. O., 256.

Aber Jenny und Edele (*Ein Fremder*: Edele sucht aus dem gleichen Grund wie Jenny den Selbstmord, aber sie wird gerettet und darf ihren Per nunmehr tiefer lieben) und Rose (*Frühling*, 1914) stehen eben noch für die Atheistin Sigrid Undset, die den liberalen Protestantismus ihrer Heimat verachtet und sich bewusst für den Unglauben entschieden hat. Auf das Reden des Pfarrer im Konfirmandenunterricht blickt sie mit Abscheu zurück: Er warnt vor Geschlechtskrankheiten und verkauft seine Tugend wie eine hygienische Ware; was „unhygienisch und unvorteilhaft“ ist, führt er nicht „in seinem Laden“ (*Frühling*). Die Dichterin muss alles selbst verantworten, ist in einer Art ethischer Über-Reflexion, die in Gefahr ist, das ursprünglich Schöne und Gelingende zu zerstören. Erst in der Scheidung findet ihre Romangestalt Rose zu Torkild Kristiansen; als Rose die Scheidungsurkunde unterschreibt, da wird sie endlich zu seinem Weib – der Roman lässt freilich noch einiges geschehen, bis die Erkenntnis des Scheidungstages sich durchsetzt. Dennoch: was für eine eigenartige Atheistin, die sagen lässt (und es gewiss auch selber so sagen wollte): „Ich weiß jetzt, was hinter den Vorurteilen der dummen Menschen liegt, nämlich das Urteil der Klugen. Die Dummen sagen, ein junges Mädchen soll rein sein – aber sie können nicht erklären, warum. Doch jene die das zum erstenmal gesagt haben ..., haben gewußt, warum.“ (Edele in „*Ein Fremder*“): Bestimmt eine Frau, die es radikal ernst meint und die deshalb schon als junge Atheistin anders denkt als ihre Zeit, in der doch Henrik Ibsen und Ellen Key die freie Liebe propagierten. Keys Ehegesetz der Zukunft lautet: „Die, die sich lieben, sind Mann und Frau!“³ Sigrid Undset vollzieht das nicht mit, aber sie ist noch keine Christin. Erst kommt die Bejahung der großen Begegnung, der einzigen, einzigartigen Liebe und Ehe, der Treue, die nie mehr zurückgenommen werden darf – dann öffnet sich das Tor zur „Rückkehr zur katholischen Kirche“ (Titel eines Aufsatzes von 1927): in der Tat ein eigenwilliges, ein radikales Leben. Und die Romane, die dieses Leben und Denken, ins Dichterische projiziert, vorzeigen, sind einerseits von drängender, redlicher Spannung und andererseits fast gedankenüberladen. Die Dichterin und ihre Romane repräsentieren einen nie endenden Konflikt, eine Tragik, die erst in dem Witwenroman sanfter wird.

Neben den großen Trilogien *Kristin Lavranstochter* und *Olav Audunssohn* (1925 bis 1927) hat eine frühe Saga der Undset (*Viga-Ljot und Vigdis*, 1910) für mich die allergrößte Faszination: des Aufbaues, der Sprache, der radikalen Liebe (und des konsequenten Hasses) und des tragischen Endes. Ljot verliert die Liebe Vigdis', weil er indiskret über das gesprochen hat, was die Liebe von Vigdis ihm geschenkt hat. Seine spätere Ehe mit Leikny, einer wunderbaren, lieben Frau, mit der sich der Leser alsbald identifiziert, wird unglücklich, denn die große Liebe wird einem Mann nur einmal geschenkt, und so kann Ljot Leikny nicht lieben. Und Vigdis ruht nicht, bis sie *ihn* hat umbringen lassen und der abgeschnittene Kopf in ihrem Schoß liegt. Jetzt erst weiß sie genau, dass auch das kein Ziel ist, das es gelohnt hat, ein Leben lang zu warten.

1917 erscheinen zwei Romane: *Frau Hjelde* und *Harriet Waage*; besser nennt man die norwegischen Titel *Fru Hjelde* und *Fru Waage*, um die Parallelität der Einsicht beider miteinander kontrastierender Schicksale nicht zu verdecken. *Frau Hjelde* ist die inzwi-

³ E. Key, Über Liebe und Ehe, deutsch: 1904.

schen 36-jährige Gestalt eines unbedeutenden Jugendromans „Uni Hirsch“ (im Jahre 1917 ist Undset selbst 35 Jahre alt!). Eine verheiratete Frau hat Kinder geboren und ist erneut schwanger. Schwangerschaft, Geburt und anschließende Beschwerden werden fast brutal geschildert: das ist jedesmal „gleich grausam“. An die Stelle von Erotik ist der 24-Stunden-Tag der Hausfrau getreten. Die Ehe ist ohne Gespräch; schon sein Kaugeräusch ist ihr widerwärtig. Da begegnet Frau Hjelde der künstlerische Jugendfreund wieder (sie selbst war früher am Theater!). Man gelangt über den geistigen Kontakt zu Zärtlichkeiten, aber das Gespräch mit der Untermieterin, die dem Verlobten über den Tod hinaus die Treue hält, leitet die Umkehr ein, die in der Aussprache mit Mann und Freund realisiert wird. Den kleinen Sohn auf dem Schoß, den Blick zum Fenster hinaus auf die abendlich leuchtenden Gaslaternen gerichtet, meditiert Frau Hjelde die Aufgaben einer Mutter: „Etwas, das keine Pflicht sein kann, kann auch niemals ein Recht werden.“ „... es gibt Gefühle, die keinen Wert mehr haben, wenn man sie mit mehr als einem einzigen Menschen in der Welt geteilt hat.“ Das Mutter-Pathos spricht sich aus; die Frau erkennt: „An einer Mutter darf auch nicht der leiseste Fleck sein“, und ihr Mann Kristian Hjelde sagt: „Heute noch kann ich mir kein größeres Unglück vorstellen als etwas, wofür ich mich meiner Mutter gegenüber schämen müßte.“ Es wird unterschieden zwischen „die Liebe mögen“ und „den anderen mögen“. Und wenn schon das (erotische) Glück verloren ist, so wird im Verlust letztes Glück gefunden: nur Verlorenes „bleibt uns ewig ... eine jener Wahrheiten, die sich unter den Menschen wie Trivialitäten herumtreiben müssen, so wie die Trolle sich klein machen müssen, wenn ein Bauer sie in seinem Boot mitnehmen soll.“

Kontrastierend wählt Frau Waage unter gleichen Bedingungen den Ehebruch und die Trennung. Der Optimismus des Neubeginns mündet aber alsbald in die Erkenntnis, die Freiheit endgültig verloren zu haben: *sie* ist an ihn gekettet; sie ist für *ihn* wie ein Mühlstein an seinem Hals. In eigenartiger Exklusivität wird Sünde (deren „Sold der Tod“ ist) ausschließlich in der geschlechtlichen Beziehung gesehen. Sünde besteht darin, dass die Relativität des Wertes geschlechtlicher Liebe nicht erkannt und anerkannt wird, dass Selbstsucht gegen Treue und Wahrhaftigkeit sich verfehlt. Ehe – so wird jetzt noch vor der Konversion formuliert – bedarf der „Weihe“, die „den Menschen dazu helfen soll, einander ebenso zu lieben, wie Christus die Gemeinde liebte und sich für sie hingab“. Das bedeutet ein klares Nein zur Ehescheidung: „Die Leichtigkeit der Ehescheidung macht viel mehr Ehen unglücklich als die Unauflöslichkeit“ (1919).⁴ 1929 formulierte Undset, „daß die verhältnismäßig leicht erreichbare Scheidung in zahlreichen Fällen wie eine Tür wirkt, von der her es beständig zieht; es kommt vor, daß Leute sich eine chronische Erkältung des Gefühlslebens zuziehen und die unheilbare Unlust zu leben, die der Erkältung nachfolgt“.⁵ Den Hinweis, wie selten wohl eine ‘gute Ehe’ gelinge, weist Undset zurück: „Die lebenslängliche Ehe auf Leben und Tod ist von allen Formen der Geschlechtverbindung das größte Wagnis, und die größeren Wagnisse haben in der Regel bessere Aussichten auf ein Gelingen als die kleineren.“⁶ Wer seinem Gatten die Treue hält, hat die Chance, „ständige Überraschungen

⁴ Et kvindesyms, deutsch bei I. Overmans SJ, Stimmen der Zeit 119 (1930), 359-370.

⁵ Begegnungen und Trennungen (Etappen, 1929), Nachwort übersetzt in: Hochland 27 (1929/30), hier: 109.

zu erleben und noch im Alter neue Seiten an ihm zu entdecken“⁷ – zweifellos kein generationstypischer Standpunkt, weder in den zwanziger Jahren, noch heute; aber ein Standpunkt, der Respekt verdient; und so ‘katholisch’ – zwischen *Casti conubii* Pius’ XI. und *Familiaris consortio* Johannes Pauls II. –, dass die Konversion auf Grund eingetretener ehemoralischer Einstellungsänderungen geradezu notwendig wurde!

Kristin Lavranstochter (1920-1922) und *Olav Audunssohn* (1925-1927), die beiden großen Romantrilogien, belegen das Jahrsiebt, das den literarischen Rang Sigrid Undsets begründete. Die Farbigkeit der Vernetzung des Einzelschicksals Liebender in das Geschick der Sippe und die Gesetze, die Ordnungen und Strafen des christianisierten Norwegens (in dem dennoch viel Heidentum weiterlebt), auf der Basis historischer Studien in den Blick genommen (Undsets Vater war Archäologe!), garantieren einen Erzählstrom von unerhörter Lebendigkeit. Beide Trilogien stehen zueinander im Verhältnis ‘umgekehrter Ähnlichkeit’.

Kristin, die starke Frau, verrät, um der Liebe zu Erlend willen, ihren Verlobten Simon. Simon wäre ihrer würdig gewesen, denn er ist ein guter und konsequenter Mann. Erlend ist weich, verführbar und nicht in der Lage, ihr und den Kindern Sicherheit und Schutz zu gewähren. Verrat war es schon, den Verkehr vor dem Abschluss der Ehe aufzunehmen; Entehrung des Vaters Lavran, die Eheschließung für eine bereits Schwangere ausrichten zu lassen. Aber unter all der schier unerträglichen Schmach, die Kristin von dem haltlosen Erlend angetan wird, bleibt eine Liebe von unerhörter Kraft am Leben: Als er (unter anderem gerade wegen seines Ehebruchs) verhaftet wird, schlingt Kristin ihre Arme um ihn. Später, als er sie verlässt, der ewigen Vorhaltungen müde, um allein einen entlegenen Berghof zu bewirtschaften, besucht sie ihn schließlich, und die Vereinigung beider ist wunderbarer als je zuvor. Und trotz aller Schwüre, ihn nie wieder bei sich aufzunehmen, öffnet sie ihm die Tür, sobald er in Not ist. Der tödlich Verletzte fällt in ihre Arme. Treue und Lieben wirken sogar über den Tod hinaus. Eine zweite Ehe kommt nicht in Frage. Kristin räumt den Hof und geht ins Kloster, als sie merkt, dass sie ihrem Sohn Gaute und dessen Frau im Wege ist. Gaute musste seine Frau übrigens rauben, weil man sie ihm gutwillig nicht gegeben hätte. Noch im Kloster trägt Kristin ihren Eherring und streift ihn erst ab – selbst schon auf dem Sterbebett liegend –, um einem Pesttoten durch den Verkauf des Ringes ein christliches Begräbnis zu ermöglichen.

Olav verfällt als 16-jähriger der Süßigkeit der Liebe zu Ingunn. Wer einander Treue verspricht und die geschlechtliche Einigung herstellt, ist für immer gebunden. Er hat nun keinerlei Rechte. Was nicht vor der Sippe vollzogen wurde, dafür braucht niemand einzustehen. Aber der Mann, der solches tut, hat seine (kommende) Frau bleibend zerstört, denn Reinheit ist das kostbarste Gut der Frau; ihre Befleckung bringt lebenslange Schande. „Lieber sollen zehn Männer sterben, als daß einer Jungfrau Gewalt angetan wird“, sagt Bischof Torkild. Ein finstres Gesetz von Sündenfolge und Sündenstrafe ist am Werk. Ingunn bringt Olav nichts als Unglück: laufende Totgeburten, Ehebruch mit einem Unfreien (den Olav töten *muss*, um die Ehre wieder herzu-

6 Ebd.

7 Ebd.

stellen; aber er darf den Mord nicht beichten, weil Ingunn ihm das auferlegt), stete, entmutigende Unfähigkeit der Hausfrau – nichts hebt die Treuepflicht auf, nichts bringt die Liebe zum Erlöschen: „wie wenn man mit einem ertrinkenden Genossen schwimmt, der sich einem um den Hals klammert – den anderen retten oder mit ihm zugrundegehen, etwas anderes war nicht möglich, wollte man wert sein, ein Mann genannt zu werden. Aber man konnte wohl ein Verzagen im Herzen spüren bei dem Gedanken daran, daß das Ende gewiß war – hinuntergezogen zu werden – selbst wenn man bis zum äußersten kämpfte, weil ein Mann weniger nicht tun kann.“ Hier ist der Mann der starke Charakter, der die Ehe mit einer unfähigen Partnerin erträgt. Die Liebe bindet ihn sogar über den Tod hinaus: folgte er der Liebe, die ihn bei einem Besuch in London erfasst, so würde er sie noch im Jenseits „zerschmetter“⁸. Und wieder spricht die Undset aus, dass der Verlust des Glücks das wahre Glück zum Vorschein bringt. „Ein Mann kann glücklicher sein, während er leidet, als wenn er gute Tage hat. Und Leiden, die etwas nützen, die sind wie Speerspitzen, die den Schild emporheben, auf dem das junge Königskind während der Huldigung sitzt.“

In den beiden Trilogien begegnet freilich auch die große, gelingende Liebe. Sie wächst bis zum Tod und macht, dass Kristin Lavranstochter an der Bahre des Vaters neben ihrer Mutter ganz klein wird. Was aber an der sexuellen (und deshalb fast notwendig sündverfallenen) Liebe groß ist, ist ihr *Verweis*charakter. Die eine Liebe, die Gottes, hat allein Größe: „Alle andere Liebe ist nur wie eine Spiegelung des Himmels in den Wasserpfützen eines schmutzigen Weges.“ Achte darauf, dass die Spiegelung, dass der „goldene Anblick“ nur dann erhalten bleibt, wenn du dich wohl davor hütest, „ihn zu zerstören, indem du den Schmutz aufwühlst, der auf dem Grunde liegt“. Die Liebe jenes Jahrsiebts ist nicht mehr frei; sie steht unter dem Gesetz Gottes. Gott verfolgt und bedrückt den Menschen, damit sich der Mensch ihm zu seinem Glück ergibt.

Vieles an *Kristin Lavranstochter* und an *Olav Audunssohn* ist historische Einkleidung. Aber die eigenartige, stolze, konsequente Härte des Anspruchs dieser Sexualethik findet sich gerade auch in den Aufsätzen, die 1929 unter dem Titel „*Etapper*“ vorgelegt werden.⁸ „Freie Liebe“ ist das negative Privileg des Sklavenstandes.⁹ Frauen werden dabei zu Scheiten, die man vom Holzklotz spaltet, damit sie in ein Feuerloch wandern. Lieber sieht Sigrid Undset die Frauen als Pflanzen in der Wiese der Polygamie, deren Zeit allerdings vorbei ist. Das monogame Ethos gelingt freilich nicht, ohne dass Treue auf Gott bezogen wird. Nur weil der andere es wert war, „daß Gott zur Erlösung seiner Seele in den Tod ging“,¹⁰ kann ihm, muss ihm lebenslängliche Treue gehalten werden. Und wird das als unerträgliche Last angesehen, so erwidert die Dichterin, wir sollten diese Last mit Stolz tragen. Wenn „es eben uns überlassen ist, bei der strengeren Moral zu bleiben, so wollen wir das voller Dank für Ehre erachten“.¹¹

Es kann nicht Aufgabe dieser Würdigung des Werks der ‘100-jährigen’ sein, ihre ‘Ideologie’ zu kennzeichnen, anzugreifen oder zu verteidigen. Auch der gläubige Zeit-

⁸ *Begegnungen und Trennungen*, München 1931.

⁹ A. a. O., 163.

¹⁰ A. a. O., 157.

¹¹ A. a. O., 149.

genosse sieht heute die Sexualität anders, weiß um den nur begrenzten Rang und um die Relativität von Normen, die sich auf sie beziehen. Aber wenn man schon diese und jene Variable der empirischen Untersuchung unterzieht, warum dann nicht auf der Basis von Erfahrung eine Realitätskontrolle der unübersehbaren Faktorenviefalt „Ehe und Familie“ für die eigene Ansicht und Einsicht wagen? Ist diese Behauptung Sigrid Undsets falsch: „Daß das Familienleben in einem katholischen Haus ... schöner, wärmer, reiner und herzlicher als anderswo in der Welt ist, habe ich noch nie von einem Menschen in Abrede stellen hören, der das Glück hatte, in solche Familien Einblick zu bekommen“?¹² Vielleicht ist es vor allem die pathetische Sicherheit einer solchen Aussage, die befremdet. Kommt die Behauptung, es gehe um die Befreiung der Unterdrückten, um Gerechtigkeit für die armen Völker, nicht um die heile Welt des häuslichen Herdes – ja, natürlich! Aber welche (indispensable) Rolle kommt dabei der Liebe, der Ehe, der Familie zu – bei den Unterdrückten *und* bei denen, die um ihre Befreiung kämpfen (hierzulande vornehmlich durch kämpferische ‘Rede’).

Die Einheit von Denken, Reden, Dichtung und Handeln begegnet bei Sigrid Undset wie bei keinem Dichter unseres Jahrhunderts. Aber sie wird in einem sozialen Kontext von außerordentlicher Vielfalt konkretisiert. Das zeigen gerade die beiden Romane, die das eheliche Schicksal und die Konversion Paul Selmers (die Dichterin verfremdet sich in das Schicksal eines Mannes) darstellen: *Gymnadenia* (1929) und *Der brennende Busch* (1930).

Die in den beiden Romanen auftretenden Menschen sind profilierte zeitgenössische Typen; beide Romane entfalten eine Art Moral-Soziologie des Anfangs des zwanzigsten Jahrhunderts.

Pauls Mutter Julie Selmer hatte der Wind der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts befreit. Ein Ehebruch ihres Mannes gibt ihr die Möglichkeit, sich von diesem Spießier zu trennen. Von jetzt an erzieht sie ihre vier Kinder in „Luft und Licht und Sonnenschein“. Aber jedes von ihnen gerät letztendlich so, wie die Mutter es nicht gewollt hat. Die Tochter heiratet einen konventionellen protestantischen Pfarrer (den Julie nur tolerieren, nicht achten kann); ein Sohn wird Morphinist; den andern ruiniert eine Geschlechtskrankheit. Und Paul konvertiert zur „rückständigsten und aller Art Fortschritt am feindlichsten gesinnten Art“ von Glauben, dem katholischen. Der Weg bis dahin ist tragisch und ruft den Widerstand des Lesers auf den Plan. Pauls große Liebe Lucy ist die natürliche, die liebenswerte Frau; aber ihre reine Natur hat nicht den Schutz der Bildung; ihr Friede ist wie der Wald und die Ebene, schön, aber schwach und gefährdet, wie die Natur überhaupt. Als Lucy Paul verläßt, gerät er an die materialistische Bürgerin Björg. „Man heiratet wohl nicht, um es dann schlechter zu haben, als man es allein haben könnte.“ Dass Paul sie heiratet, ist etwas im Grunde Illegitimes. Was er in dieser Ehe erhält, ist nichts als Spielerei und Geschwätz. Zwei Geschehnisse bedeuten für Paul den Durchbruch:

Björg verrät ihn, verläßt ihn für eine Zeitlang und kehrt weinend in seine Arme zurück. Das missgebildete Kind, das sie als Folge ihres Ehebruchs zur Welt bringt, wird

¹² A. a. O., 120. Die Fassung „in einem katholischen Haus“ habe ich vorgenommen, weil die 1981 gebotene Übersetzung „in katholischen Heimen“ mehrdeutig ist.

von Paul bewusst angenommen; gegen den heftigen Widerstand seiner Mutter übernimmt er die volle Verantwortung und Fürsorge für dieses Kind.

Lucy kommt wieder. Es erweist sich als bloßes Missverständnis, dass sie sich überhaupt von Paul getrennt hat. Paul wird fast besinnungslos. Aber man ist nicht sein eigener Herr. Die große Liebe wird dem Gesetz unterworfen. Es erscheint einmal als das Naturgesetz *unter* allen Normen bürgerlicher Moral, und es erscheint zum andern als Gottes Wille, der den Menschen zum Glück dient.

Paul Selmer nimmt die heimgekehrte schwache Björg, die kraftlose Spießerin, als seine Aufgabe an. Der „unschuldige Teil ist mit dem schuldigen“ gewissermaßen solidarisch. Die Schuld, die der eine mitbringt, ist eine Last, die beide zu tragen haben. Das ist der einzige Weg zum Glück im tieferen Sinn des Worts. „Wer Mut und Geduld hat, den Kummer zu ertragen, und nicht versucht, sich ihm zu entziehen, wird wohl immer schließlich die Entdeckung machen, daß dies eine mächtige und geheimnisvolle Landschaft des Lebens ist. Gelang es einem, sich hindurchzuarbeiten, so wurde man selbst so sehr verändert, daß man seinen alten Vorstellungen über das, was gut und beglückend ist, entwuchs. Man war gestählt zu dem Wagnis, das zu suchen, was man unter Gütern und Glück versteht.“

Auch eine nuancierte Hochschätzung der Jungfräulichkeit hat Undset in diesen Romanen ausgebildet. Ohne Ehe bleiben, das ist für die einen auferlegtes Schicksal, für die andern eine Art 'heilsökonomischer' Auswahl zur Selbstlosigkeit. Gott „greift einzelne Menschen heraus, um seines ganzen Haushaltes willen“. „Es muss jemanden geben, der den Kindern anderer Leute Antwort auf das gibt, was sie fragen.“ Hochschätzung der Jungfräulichkeit ist wie eine Drüse am Körper der Menschheit, deren Wegoperation entmännlicht. Man darf nicht die Sucht dominieren lassen, „nicht genug vom Leben an sich rafften zu können“.

In *Ida Elisabeth* (1932) und *Das getreue Eheweib* (1936) bekräftigt S. Undset in der Darstellung des ganz verschiedenen Schicksals zweier Frauen ihrer Zeit erneut ihre entschiedene Ablehnung der Scheidung. Ida Elisabeth hält zu ihrem Mann, der haltlos und schwach ist, der sie betrügt und den sie – nach einer nur vorübergehenden Trennung – schließlich 'aushalten', das heißt: für den sie sorgen muss. – Natalie, das getreue Eheweib, verliert nach harmonischer Ehe den Mann Sigurd Nordgaard für vier Jahre an eine junge Katholikin. Aber beide Frauen stellen dann je ihr Verhältnis unter das Gesetz der unauflöslichen Ehe: Die katholische Adinda (die am Ehebruch die Schuld trug) und Natalie, die 'reine Heldin'. „Es kann ja nicht so werden, als sei nie etwas gewesen.“ Dort, wo einmal Liebe war, zieht es die getrennten Partner unwiderstehlich von neuem zueinander. Ja, es gilt sogar: „Was einer im Rausch unterschrieben hat, soll er auch im nüchternen Zustand einhalten.“ Von den vielen Gründen, die gegen eine Ehescheidung sprechen, ist freilich jener der stärkste, der die Gründung der Ehe auf das Fundament der Gottesliebe bezieht. Wer eheliche Liebe als Religionsersatz versteht, dessen Religion ist auf die Dauer die teuerste! Nur die Gründung der ehelichen Liebe auf die Gottesliebe trägt das Leben.

Zur Empfängnisverhütung äußert sich Undset in *beiden Romanen* mit der gleichen Formel von äußerster Konsequenz. Ob ein Kind geboren wird oder nicht, das zu ent-

scheiden hat allein Gott das Recht. Eine Differenzierung der Ehezwicke, eine Unterscheidung von natürlicher Empfängniskontrolle (Zeitwahl) und unerlaubten Methoden gibt es da nicht, weil grundsätzlich gilt: keiner hat das Recht, dass er „Menschen startet“. „Freiwillige Vaterschaft und freiwillige Mutterschaft sind also durchführbar geworden. – Was aber soll man tun, um unfreiwilliger Kindheit vorzubeugen?“¹³ Da Anfang und Ende zusammen gehören, nimmt man das Ende aus Gottes Verantwortung, wenn man über den Anfang selbstherrlich entscheidet. So setzt die moderne Unmoral mit der Geburtenregelung ihren Zug auf einen „Schienenstrang . . . , der bei der Greisentötung enden muß“. – Wieder entsteht die Frage, ob die würdigende Darstellung des Werks der Sigrid Undset zugunsten einer Kritik ihres Denkens zu unterbrechen wäre. Das ist, glaube ich, nicht nötig! Jeder Einsichtige weiß, dass wir an Geburtenregelung gar nicht vorbeikommen. Aber ist – wenn man schon Gründe sieht, sich gegen das Recht auf ‘geplante Kinder’ zu äußern – Undsets Standpunkt nicht von allen möglichen der einzig konsequente? Wie wenig überzeugend ist doch die Abspaltung der Methode der Zeitwahl von dem Verdikt jeder bei der Vorbereitung oder im Vollzug des Verkehrs vorgenommenen Handlung zur Verhinderung der Empfängnis, wie sie in *Humanae vitae* und in *Familiaris consortio* ausgesprochen wird. Inwiefern ist denn Zeitwahl keine im Hinblick auf Verkehr die Empfängnis verhindernde Handlung? Derartige moraltheologische Kunst braucht Sigrid Undset jedenfalls nicht zu Hilfe zu rufen! Ist sie im Unrecht, so hat sie jedenfalls das Problem nicht ‘hingebogen’. Gegenüber Paul VI. und Johannes Paul II. ist sie im Vorteil, weil sie aus persönlicher Erfahrung argumentiert, weil sie konkret weiß, worum es sich handelt. Und zu ihren Gunsten darf man anführen, dass sich 1930 (speziell in Norwegen) noch nicht die Menschheitskatastrophe abzeichnete, die in *Familiaris consortio* etwas lässig heruntergespielt wird: so schlimm ist das mit der kommenden Hungerkatastrophe nun auch wieder nicht!

Den letzten Roman Undsets, *Madame Dorothe* (1939), halte ich seiner Anlage nach für den ersten Band einer geplanten (aber nicht mehr geschriebenen) neuen Trilogie. Er zeigt eine ruhigere, besonnene Dichterin. Die Witwe ist gegenüber den Liebesaffären ihrer Söhne, bei denen diese sich nur blamieren, völlig gelassen. Ein Mensch macht Erfahrung, er tut Beschämendes, aber er kann sich bessern. Die späte Undset formuliert: „Sind das nicht Erlebnisse, denen man sich ohne Grübeln hingeben sollte?“ Madame Dorothe bezeichnet die zweimal zitierte „Maxime“ als „wohltuend gesund und wahr“: „L’amour c’est un plaisir, l’honneur c’est le devoir.“ (Die Liebe ist ein Vergnügen, die Ehre ist die Pflicht.) Pflicht und Ehre repräsentieren freilich das Ethos der Zeit der Aufklärung, in der dieser Roman spielt. Aber über die eventuell zeitangepassten Maximen geht es doch weit hinaus, wenn Undset jetzt den Parallelismus von gesunder Natur des Leibes und des Geistes (den sie in ihren frühen Roman vertritt) ausdrücklich revoziert. Die „edlen Seelen ohne moralische Rückgratverkrümmung“ sind in der Minderzahl. Zwar wird noch auf die Natur und den Verstand gesetzt: „Wieviel Kummer und Schande könnten die Menschen sich selbst und andern ersparen, wenn sie auf die Stimme der Natur hörten und ihren gesunden Menschenverstand brauchen wür-

¹³ Begegnungen und Trennungen, a.a.O., 198f.

den!“ Aber andererseits geht es jetzt um viel mehr als um das Verstandesurteil über ein sittliches Naturgesetz: „Es ist gut, wenn man Verstand hat und ihn braucht, aber er ist doch nur ein Teil unseres Geistes.“

Der Krieg hat das Schicksal dieser Frau unterbrochen und ihr dichterisches Schaffen abgebrochen. Nach ihrem Tod erscheint noch ein Buch über Catharina von Siena (1951). In einer über dreißig Jahre andauernden Entwicklung hat sich auch im Katholizismus die sexuelle Praxis und das auf gemachten Erfahrungen aufruhende Urteil vieler gewandelt. Will man Gewinn und Verlust wägen, so dürfte es gut sein, die ungehörte Stimme Sigrid Undsets wieder zur Kenntnis zu nehmen und das Zeugnis ihrer Erfahrung mit der eigenen Erfahrung zu vergleichen. Da es sich um (zum Teil) großartige Literatur handelt, wird durch den Vergleich, zu dem man an dieser Stelle aufgefordert wird, keine Mühsal auferlegt. Vielmehr: eine Faszination stellt sich der Auseinandersetzung!