

Hevel

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

46/2001

Religionspädagogik im Kontext heutiger Gesellschaft

Thierse,

Für die Zukunft – Erwartungen der Politik

Schmidtchen,

Religionspädagogik in der Informationsgesellschaft

Langer, Blasberg-Kuhnke, Porzelt,

Biographische Statements

Mette,

Religionsdidaktik in der Grundschule

Anker, Birkel, Blum, Boschki,

Feiner, Fiechter-Alber, Greiner, Kaupp,

Ketzer, Kraml, Lehner-Hartmann, Prettenthaler,

Prokopf, Reese, Riegel, Weirer,

Präsentation aktueller Forschungsprojekte

WZ

**ZA
4253**

24 4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholischer Katechetik-Dozent/innen
(AKK)

ISSN 0173-0339

270

Inhalt

Vorwort

Dank

Wolfgang Thierse, Für die Zukunft. Erwartungen der Politik an religionspädagogisches Handeln

Gerhard Schmidtchen, Das Leiden der Religionspädagogik in der Informationsgesellschaft

Wolfgang Langer, In der Gegenwart – für die Zukunft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung religionspädagogischen Handelns

Martina Blasberg-Kuhnke, Meine religionspädagogische Arbeit in der Zeit, in der ich lebe

Burkard Porzelt, Meine religionspädagogische Arbeit in der Zeit, in der ich lebe

Norbert Mette, Religionsdidaktik in der Grundschule – Stand der Entwicklung und Perspektiven

Werner Tzschetzsch, Religionspädagogische Forschung präsentieren

Elisabeth Anker, „Das wäre ja, als würde ich aus dem Leben austreten!“ Werkstattbericht von einer empirisch-religionspädagogischen Studie über Kirchenbindung, Zugehörigkeits- und Bleibemotive und deren Entwicklung

Simone Birkel, Schöpfungslust statt Ökofrust. Grundlagen und Leitbilder der kirchlich-ökologischen Bildung

Dominik Blum, Glauben leben – Glauben lernen – Glauben feiern. Josef Andreas Jungmann SJ (1889-1975) – Impulsgeber für ein lebendiges Verhältnis von Katechese und Liturgie

Reinhold Boschki, Auschwitz 'elementarisieren'? Sackgassen und Chancen einer religionspädagogischen 'Kultur der Erinnerung'

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Glünter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwerger*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozent/innen

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

Schriftleitung: Univ.Prof. Dr. Werner Simon / Dr. Burkard Porzelt,

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: porzelt@mail.uni-mainz.de; Tel. 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 33 DM; Einzelheft 20 DM, jeweils zu sandkosten. Bezug über die Schriftleitung. Kündigungen bis zum Jahresende. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. *Konto:* Nr. 501041.016, Volksbank eG, BLZ 551 900 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozent/innen; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung

Druckvorlagen: B. Porzelt, erstellt mit Ventura Publisher. Druck: WP-Verlag Darmstadt

<i>Franz Feiner</i> , „Sinnsuche“. Ein Projekt in Kooperation zwischen Religionspädagogik und Informatik	85
<i>Elmar Fiechter-Alber</i> , Grundlegungen ethischen Lehrens und Lernens im Bildungskontext Schule. Eine Aufmerksamkeitsschulung aus Anlass des Schulversuches 'Ethikunterricht' in Österreich	89
<i>Ulrike Greiner</i> , Fremde sind wir uns selbst: Apologetik des anderen Gottes	93
<i>Angela Kaupp</i> , Religiosität und Geschlecht. Wie zeigt sich Religiosität bei weiblichen Jugendlichen? Eine qualitative Untersuchung	97
<i>Johannes Ketzer</i> , Animated Cartoon und implizite Religion	103
<i>Martina Kraml</i> , Eucharistiekatechetische Perspektiven von Essen und Trinken	107
<i>Andrea Lehner-Hartmann</i> , Wider das Schweigen und Vergessen. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen zu Gewaltvorkommen in Familien	111
<i>Monika Prettenthaler</i> , Ökumene-Lernen im Religionsunterricht. Anspruch ohne Resonanz?	115
<i>Andreas Prokopf</i> , Alter Wein in neuen Schläuchen? Suche nach jugendlicher Religiosität	119
<i>Annegret Reese</i> , Lebensbewältigung und Lebensgestaltung bei allein lebenden, kinderlosen Frauen um die 40 Jahre. Eine qualitative empirische Studie zum Zusammenhang von Religiosität und Lebenswelt	123
<i>Ulrich Riegel</i> , Gottesbild und Geschlechtskonzept	127
<i>Wolfgang Weirer</i> , Qualitätsentwicklung des Theologiestudiums. Religionspädagogische Kriterien und Perspektiven für die Konzeption neuer theologischer Studienpläne in Österreich	131

Vorwort

„In der Gegenwart – für die Zukunft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung religionspädagogischen Handelns“ – unter diesem Thema stand die Gemeinsame Religionspädagogische Tagung, zu der die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozent/innen (AKK) und der Deutsche Katecheten-Verein (DKV) vom 24. bis 27. September 2000 nach Berlin eingeladen hatten. Das vorliegende Heft der 'Religionspädagogischen Beiträge' dokumentiert die Beiträge dieses Kongresses möglichst umfassend. Um dieser Zielsetzung willen werden ausnahmsweise auch Beiträge abgedruckt, die – teils in leicht gekürzter Fassung – andernorts veröffentlicht wurden.

Aus der Perspektive des öffentlichen Verantwortung wahrnehmenden Politikers reflektiert *Wolfgang Thierse*, Präsident des Deutschen Bundestages, auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, denen sich die Religionspädagogik am Beginn des neuen Jahrhunderts stellen muss. *Gerhard Schmidtchen* analysiert aus der Perspektive des Soziologen die gewandelten Bedingungen religionspädagogischen Handelns in der Informationsgesellschaft und beschreibt handlungsorientierend Möglichkeiten und Dringlichkeiten der 'Aktivierung einer moralischen Kultur'. In drei biographisch konturierten Statements befragen *Wolfgang Langer*, *Martina Blasberg-Kuhnke* und *Burkard Porzelt* – als Vertreter(in) verschiedener Generationen von Religionspädagog(in)en – ihre religionspädagogische Arbeit im Kontext der 'Zeit, in der sie leben'. Schließlich dokumentieren 16 Kurzbeiträge die 'Forschungsbörse' des Kongresses, die Nachwuchswissenschaftler(inne)n die Möglichkeit bot, mittels Postern ihre aktuellen Forschungsarbeiten vorzustellen. In einem kurzen einleitenden Beitrag führt *Werner Tzschetzsch* in das Konzept und die Gattung dieser 'Posterbeiträge' ein.

Der Beitrag von *Norbert Mette* wurde nicht auf dem Kongress vorgetragen. Er beschreibt – zugleich problemanzeigend – den Stand und Entwicklungsperspektiven der Religionsdidaktik in der Grundschule.

Das vorliegende Heft der 'Religionspädagogischen Beiträge' erscheint unter einer neuen Schriftleitung. Wir danken an dieser Stelle Herrn *Prof. Dr. Herbert Zwergel*, der als Schriftleiter über dreizehn Jahre mit hoher fachlicher Kompetenz und konzeptioneller Präzision den 'Religionspädagogischen Beiträgen' Profil und Kontur verliehen hat, sehr herzlich für diese seine Arbeit und sein herausragendes Engagement, auch für die hilfreiche Unterstützung in der Zeit des Übergangs. Sein Rat wird für uns auch in Zukunft wertvoll sein. Zugleich laden wir alle Leserinnen und Leser ein, 'RpB' weiterhin durch Beiträge und durch die auch finanziell wichtige empfehlende Weiterverbreitung mitzutragen.

Mainz, im Juli 2001



Werner Simon und Burkard Porzelt

Die Anschriften der Autorinnen und Autoren befinden sich auf Seite 135.

24 4253

Dank

Mit diesem Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* wechselt die Schriftleitung von *Herbert Zwergel* zu *Werner Simon* und *Burkard Porzelt*, von Kassel nach Mainz.

Herbert Zwergel hat die anspruchsvolle Aufgabe der Schriftleitung über zwölf Jahre hinweg wahrgenommen. Er hatte sie 1988 von *Hans Zirker* übernommen. Wer jemals mit Schriftleitungstätigkeit zu tun hatte, weiß, was das bedeutet: langfristige Planung von Heften, Ansprechen von und Absprachen mit Autorinnen und Autoren, Korrekturen von Manuskripten, die ständige Sorge um Satz, Layout und Druck. Und dies alles neben den laufenden Verpflichtungen eines Hochschullehrers. *Herbert Zwergel* hat sich in dieser Zeit der Konzeption der *Religionspädagogischen Beiträge* verpflichtet gewusst. Sie ist und bleibt die einzige deutschsprachige wissenschaftliche Zeitschrift, die es möglich macht, ausführliche wissenschaftliche Artikel zur Religionspädagogik regelmäßig der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. *Herbert Zwergel* ist es mit hoher Sensibilität für anstehende wissenschaftliche Fragen und mit großer Fachkompetenz gelungen, die *Religionspädagogischen Beiträge* als Fachzeitschrift so weiterzuführen und zu gestalten, dass die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten und -dozentinnen eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch anbieten kann, die gleichzeitig einen Einblick in wissenschaftlich aktuelle Problemlagen und in längerfristige Entwicklungslinien bietet. Das Spektrum von Themen, die von Beiträgen zur Geschichte der Religionspädagogik über Grundfragen einer Theorie des Religionsunterrichts, über forschungsmethodologische Probleme bis hin zur feministischen Religionspädagogik reichen – um nur wenige zu nennen –, zeigt die Vielfalt unserer Disziplin und die polyperspektivischen Problemlösungswege. Dass der Überblick über diese Vielfalt gelungen ist, ohne das wissenschaftliche Niveau zu reduzieren, ist *Herbert Zwergel* zu verdanken. Er hat sich um die *Religionspädagogischen Beiträge* – und damit auch um die AKK – verdient gemacht. Der Vorstand der AKK hofft, dass *Herbert Zwergel* sein Know How auch weiterhin beratend der gemeinsamen Arbeit zugute kommen lässt.

Werner Simon und *Burkard Porzelt* begrüße ich herzlich als das neue Schriftleitungsteam. Ich danke ihnen, für ihre entgegenkommende Bereitschaft, diese arbeitsintensive Tätigkeit zu übernehmen. Für die bevorstehende Zeit wünsche ich Kreativität und Geduld. Ich freue mich auf die produktive Weiterentwicklung der *Religionspädagogischen Beiträge*.

Freiburg, im Mai 2001

Werner Tzscheetzsch

Ausschreibung des Maria-Kassel-Preises

Die Universität Münster schreibt erneut den Maria-Kassel-Preis für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in der Theologie aus. Die Stifterin, Studienprofessorin *Maria Kassel*, war von 1964 bis 1992 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster tätig mit dem Arbeits- und Forschungsschwerpunkt „Tiefenpsychologisch-feministische Bibelexegese, deren theologische Hermeneutik und Vermittlung an die Basis“.

Der Preis ist mit 2.000,- DM dotiert. Er wird vergeben für hervorragende wissenschaftliche Arbeiten oder Arbeitsanteile im Bereich der tiefenpsychologischen Bibelexegese - Altes und Neues Testament - mit feministisch-theologischer Perspektive. Praxisbezug (z. B. religionspädagogischer) ist erwünscht. Bevorzugt gefördert werden Arbeiten von Frauen. Eingereicht werden können deutschsprachige Dissertationen, Diplom- und Staatsexamensarbeiten, deren Abgabetermin nach der jeweiligen Prüfungsordnung nicht länger als 2 Jahre zurückliegt. Die eingereichten Arbeiten werden von einer Jury begutachtet.

Eine Veröffentlichung der preisgekrönten Arbeit in der Reihe „Forum Theologie und Psychologie“ im LIT-Verlag Münster kann unterstützt werden.

Bewerbungen und Vorschläge sind unter Beifügung eines Lebenslaufes in dreifacher Ausfertigung zu richten an das *Rektorat der Universität Münster, Herrn Dr. Christoph Stegtmeyer, Schlossplatz 2, 48149 Münster*. Hier können auch Auskünfte eingeholt werden. (Tel. 02 51/83-2 21 51).

Bewerbungsschluss ist der 01.12.2001.

Wolfgang Thierse
Für die Zukunft.

(|) Erwartungen der Politik an religionspädagogisches Handeln¹

Katecheten haben es nicht leicht hierzulande – folgt man der diffusen Stimmung, die herrscht. Immer mehr Menschen kehren der Kirche den Rücken, auch wenn sich der Prozess gelegentlich zu verlangsamen scheint. In der Schule, so hört man, seien Wirtschaftsunterricht und Internetschulung bei begrenztem Zeitbudget allemal wichtiger als eine Unterweisung in Glaubensfragen. Religion rangiert irgendwo zwischen Kunst und Sport, bei den so genannten Nebenfächern. In seltsamem Widerspruch dazu stehen aber seit einiger Zeit die neuerliche Forderung nach Wertevermittlung auch in der Schule und der Vorwurf, Schule habe ihren Auftrag nicht erfüllt. Religionslehrer fühlen sich gewiss hier in besonderem Maße angesprochen, gelten sie doch – sozusagen per definitionem – als für Sinnfragen zuständig. Diese Zuständigkeit wird ihnen aber von denen abgesprochen, die sich auf die Neutralität des Staates berufen und Religion endlich strikt als Privatsache behandelt sehen wollen.

Eine neue Debatte um Werte und Erziehung

Nach meinem Eindruck weiß die Gesellschaft insgesamt nicht mehr oder noch nicht recht, was sie eigentlich vom Religionsunterricht erwartet. Sinn- und Glaubensfragen werden in dieser Gesellschaft (man könnte sagen: traditionell) eher vernachlässigt. Doch wenn mich nicht alles täuscht, sind deutlicher als noch vor wenigen Jahren Stimmen vernehmbar, die für eine Rückbesinnung auf christliche Traditionen oder doch zumindest für eine Stärkung auch des wertebezogenen Unterrichts eintreten.

Ermutigung kam unlängst durch die Studie von *Anton Bucher*, die mit einem beträchtlichen Aufwand und sehr seriös nachgewiesen hat, dass der Religionsunterricht besser und beliebter ist als sein Ruf. Wenn ich auch nicht alle Ergebnisse so optimistisch interpretiere, wie das *Bischof Lehmann* bei der Präsentation getan hat: Ich sehe diese Studie durchaus als ein Zeichen dafür, dass der Religionsunterricht an Sympathie und an Sympathisanten gewinnt, jedenfalls nicht verliert. Er ist dabei, seinen Ruf als Hort unfruchtbarer, wenn nicht gar gefährlicher Frömmerei oder von Undiszipliniertheit oder wie die Vorwürfe auch lauten, abzuschütteln und im Zuge einer gesellschaftlichen Debatte um Werte und Erziehung wieder geschätzt zu werden als Vermittler durchaus notwendiger Werte. Wenn die Beobachtung stimmt, dass wir, bezogen auf den Religionsunterricht und die Frage nach der Vermittlung auch christlich begründeter Werte, möglicherweise in einer Stimmungsveränderung sind, frage ich: Was ist passiert? Wie ist das zu erklären? Ich fasse die Entwicklung kurz in vier Punkten zusammen.

¹ Der Beitrag gibt die für den Druck durchgesehene Rede am 27. September 2000 in Berlin wieder. Er erschien ursprünglich unter dem Titel 'Wertedebatte und Religionsunterricht' in den Katechetischen Blättern (KBl 126 (2/2001) 132-141). Wir danken dem Kösel-Verlag für die Abdruckgenehmigung.

Gesellschaftliche Differenzierung

Die gesellschaftliche Debatte um Werte und um Erziehung ist ausgelöst worden von der verstärkten Wahrnehmung eines Prozesses der gesellschaftlichen Differenzierung. Säkularisierung ist nur eine Seite dieses Prozesses. Die andere, die viel deutlicher in ihren Wirkungen wahrgenommen wird, nennen wir Individualisierung. Längst hat sich der Januskopf dieses Prozesses gezeigt, längst hat die Individualisierung auch ihr hässliches Gesicht offenbart: Wenn Selbstbestimmung, ein historischer Fortschritt, zum obersten Prinzip erhoben wird, mutiert sie zum Egoismus. Die gesellschaftliche Entwicklung in all ihren Dimensionen – ökonomisch, technologisch, arbeits- und lebensweltlich – jedenfalls schwächt unübersehbar den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Eine der Folgen ist eine Krise der gesellschaftlichen Institutionen. Nicht nur die Kirchen, sondern auch die Parteien, die Gewerkschaften, andere Vereine und Verbände verlieren stetig an Mitgliedern und damit auch an gesellschaftlicher Bindekraft. Die Frage 'Was hält die Gesellschaft zusammen?' wird immer intensiver diskutiert.

Verlust der sozial-kulturellen Homogenität

Die Wertedebatte hat nach dem Fall der Mauer eine neue Dimension bekommen. Die sozial-kulturelle Homogenität der alten Bundesrepublik und damit auch ein Stück Selbstgewissheit ist spätestens verloren gegangen, als plötzlich 17 Millionen Ostdeutsche dazugehörten, die vierzig Jahre lang in einem anderen System und nach anderen Wertvorstellungen gelebt hatten, leben mussten. Die emotionalen, die moralischen Erschütterungen waren auf Seiten der Ostdeutschen zweifellos stärker. Waren sie doch aus einem gescheiterten System gekommen, dessen Maßstäbe von heute auf morgen nicht mehr galten. Es ist übrigens eine immer noch bedenkenswerte Beobachtung, dass die Kirchen vor und zur Zeit der Wende ein Ort des Widerstandes, ein Ort der Freiheit waren, dass sie aber, kaum war die Freiheit erkämpft, schnell an Anziehungskraft verloren. Was ist da vorher und nachher passiert?

Eigengesetzlichkeit von Technologie und Ökonomie

Die Wertedebatte findet heute vor dem Hintergrund technologischer und ökonomischer Grenzüberschreitungen statt, die in beunruhigendem Tempo nicht nur materielle, sondern auch ethische Sicherheiten zerstören. Wissenschaft und Wirtschaft folgen – jede auf ihre Weise – den Prinzipien von Fortschritt, Wachstum und Beschleunigung so konsequent, dass der Mensch das Tempo vielfach nicht mehr mithalten kann. Wir sind in einer Art revolutionärer Situation, in einer unerhört beschleunigten ökonomisch-technologischen und wissenschaftlichen Entwicklung, die wir in der Reflexion, in der moralischen Verarbeitung noch nicht eingeholt haben. Sind Technik und Ökonomie, so fragen sich viele, nicht bereits über die Bedürfnisse des Menschen hinweggegangen und zum Selbstzweck geworden? Es ist noch nicht entschieden, ob die Werte unserer Gesellschaft, die sich am Wohl des Menschen ausrichten, der Eigengesetzlichkeit einer global entfesselten Ökonomie noch Grenzen setzen können – oder ob nicht vielmehr die Eigengesetzlichkeit von Technologie und Ökonomie unsere ethischen Regeln und Normen aufweicht. Darüber muss man nicht nur abstrakt reden, sondern das kann man an der berühmten Sonntagsfrage erläutern: an der Frage nämlich, ob wir die Ladenöffnungszeiten regulieren, liberalisieren und ob der Sonntag geschützt bleibt.

Dabei geht es um eine elementare Grundfrage: Sind wir bereit, den Menschen auf seine beiden marktgemäßen Rollen reduzieren zu lassen – einerseits als Arbeitskraft und andererseits als Konsument? Das sind die beiden Funktionen, in denen der Mensch auf dem Markt vorkommt. Oder verteidigen wir andere Dimensionen des Menschseins: dass Menschen der Kommunikation bedürfen, der emotionalen Beziehungen, der Möglichkeit zu feiern und auch einmal frei zu sein von den Zwängen, die ihnen die Marktrolle auferlegen. Darum geht es bei dieser Frage, nicht um kirchliches Sondergut.

Wachsender Rechtsextremismus

Die Wertedebatte ist in jüngster Zeit drängend geworden angesichts eines wachsenden Rechtsextremismus, der die Grundlagen der Demokratie – Achtung der Menschenwürde, Toleranz und friedliche Auseinandersetzung – buchstäblich mit Füßen tritt. Nicht nur in Ostdeutschland, sondern auch in Westdeutschland und anderen europäischen Ländern steigt die Zustimmung zu rechtsextremem, nationalistischem, rassistischem Gedankengut. Rechtsradikale oder rechtspopulistische Parteien haben Zulauf. Die Zahl der extremistisch motivierten Gewalttaten steigt. Wir beginnen zu begreifen, dass diese Geisteshaltung aus der Mitte der Gesellschaft kommt.

Dieses Thema beschäftigt mich sehr – nicht nur im Kopf, sondern noch mehr im Herzen. Schon bevor die öffentliche Debatte darüber begann, bin ich sehr viel herumgefahren. Ich war in Guben, in Wurzen, in Leipzig, in Frankfurt/Oder, in Hoyerswerda, in vielen Städten, wo es rechtsextremistische Gewalttaten gegeben hat. Mich hat immer geärgert, dass diese Gesellschaft nicht begreift, dass der Rechtsextremismus kein Randphänomen mehr ist, sondern dass er in die Mitte der Gesellschaft hineinreicht. Im Sommer 2000 ist dies nun zum Gegenstand der öffentlichen Debatte geworden. Ich hoffe, das wird Folgen haben und nicht wieder nur ein Thema der Medienkonjunktur bleiben.

Ich bin oft gefragt worden, was denn neu ist, was anders, was schlimmer. Im Westen Deutschlands konnte man in den vergangenen Jahrzehnten glauben, dass der Rechtsextremismus ein isolierbares, parteipolitisches Phänomen sei. Die Republikaner oder die NPD wurden einmal in den Landtag gewählt, beim nächsten Mal blieben sie wieder draußen. Man konnte denken, das seien eher alte Herren, die mit ein paar verführten Jugendlichen dieses rechtsextremistische politische Geschäft betreiben. Man konnte denken, es sei beherrschbar. Das ist es aber nicht mehr. Denn im Osten Deutschlands ist dieser Rechtsextremismus viel weniger ein parteipolitisches als ein kulturelles Phänomen im weitesten Sinne des Wortes. Ausländerfeindlichkeit ist ein fast selbstverständlicher Teil des Alltagsbewusstseins eines erheblichen Teils der Bevölkerung geworden. Rechtsextremismus ist in die Kulturszene eingedrungen. Die Skinheadszene, die Musik zum Beispiel, ist das eigentliche Transportmittel. Das macht die Sache viel schwieriger, weil sie parteipolitisch weniger fassbar und ausgrenzbar ist.

Nun gibt es für zunehmende Gewaltbereitschaft und für zunehmenden Rassismus keine monokausale Erklärung. Man muss über verschiedene Ursachen reden. Ich glaube, die dramatischste Ursache sind Überforderungsängste und Vereinfachungsbedürfnisse von Menschen. Ich habe schon die dramatischen Veränderungen der sozialen Welt er-

wähnt – Stichworte dazu sind ‘Globalisierung’, ‘Informationsgesellschaft’, ‘Wissensrevolution’; das alles wird im Osten noch einmal verschärft durch die Dramatik der Transformation, die ja das ganze Leben ergriffen hat. Es gibt erhebliche Integrations- oder Desintegrations-Probleme. Viele haben das Gefühl, dass sie durch diese Gesellschaft nicht mehr getragen werden, dass sie keinen sicheren Platz mehr darin haben. Das Grundmuster der Reaktion auf Überforderungsängste und Vereinfachungsbedürfnisse ist bekannt, es ist die Ethnisierung sozialer Konflikte. Vor sechzig Jahren waren die Juden an allem schuld, jetzt sind die Ausländer an allem schuld. Wenn soziale Ängste zunehmen, sind Menschen leichter verführbar für Gruppen und Beheimatungsangebote der einfachen Art, wie sie die rechtsextremen Ideologen einer verunsicherten Jugend bieten.

Der Rechtsextremismus ist nicht nur ein ostdeutsches Problem, aber er hat in Ostdeutschland ein anderes Gesicht. Es ist dramatischer, brutaler, härter, beunruhigender. Was ist die spezifisch ostdeutsche Seite daran?

- Zunächst will ich daran erinnern, dass es auch zu DDR-Zeiten schon Ausländerfeindlichkeit gab, Antisemitismus, Gewaltbereitschaft, die Unfähigkeit, mit Konflikten umzugehen. Ich erinnere mich an Untersuchungen, die 1988/89 vorgelegt wurden – nicht öffentlich, sondern als innerkirchliche, gewissermaßen illegale Papiere. Darin konnte man lesen, was in Ostdeutschland unter den jungen Leuten los war. Man muss heute daran erinnern, um zu begreifen, dass es nicht nur die Dramatik der Umwälzung war, sondern dass es eine schlimme Tradition aus DDR-Zeiten gibt, eine Tradition des nie öffentlich bearbeiteten Rechtsextremismus und Antisemitismus.
- Zweitens gibt es eine autoritäre Erbschaft aus SED-Zeiten, die man Konfliktunfähigkeit nennen kann. Eine eingesperrte Gesellschaft, eine autoritäre Gesellschaft ist unfähig, mit Fremden, mit Differenzen umzugehen. Wie sollten Menschen das dort lernen?
- Drittens wirkt ein fatales ideologisches Grundmuster weiter: das Schwarz-weiß-Denken, das Klassenkampschema des Marxismus-Leninismus, das Freund-Feind-Denken, die Suche nach den einfachen Ursachen.
- Der vierte und letzte Gesichtspunkt ist am schwierigsten zu besprechen: Die DDR hat auch eine Grundvorstellung hinterlassen von dem, was Gerechtigkeit und Gleichheit sind. Ich will Gerechtigkeit und Gleichheit als hohe Werte nicht denunzieren. Aber jetzt wird sichtbar, dass die Gleichheitsvorstellungen und die Gerechtigkeitsvorstellungen, die zu DDR-Zeiten entwickelt worden sind, eine Rückseite haben. Sie heißt Konformitätszwang. Die mangelnde Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Unterschiede einzulassen und mit ihnen umzugehen, wirkt auch jetzt.

Aufgaben der Erziehung

Elementarste Bildungsfragen stellen sich wieder neu. Wenn ich eine Umfrage lese, nach der festgestellt wird, dass der größere Teil der jungen Leute mit ‘Auschwitz’ nichts verbindet und das Wort ‘Holocaust’ nicht übersetzen kann, dann will ich daraus keinen allgemeinen Vorwurf ableiten. Aber trotz vielfältiger Anstrengungen, über den Nationalsozialismus und seine Verbrechen aufzuklären, sind die Wirkungen offenbar nicht so, wie wir gehofft haben. Deshalb müssen wir neu zurückfragen: Was ist eigent-

lich historisches Erinnern? Wie kann ich historisches Wissen so vermitteln, dass es tatsächlich ankommt und Empathie, Gedenken und gegenwärtige Verantwortung auslöst? Das ist eine wichtige neue Frage. Oder die Frage, warum häufig nicht einmal mehr elementarste Regeln des menschlichen Zusammenlebens funktionieren, zum Beispiel das Gewaltverbot. Selbst in der Tierwelt funktioniert ein Mechanismus der Hemmung, aber bei einem Teil der jungen Leute funktioniert er offenbar nicht mehr. Also genügend aktueller, bitterer, böser Anlass, wieder neu über Erziehung, Werte und moralische Fragen in dieser Gesellschaft zu reden. Genügend Anlass zu fragen, was wir Demokraten, was wir Christen falsch gemacht haben.

Vermittlung demokratischer Grundwerte

Ich fürchte, wir haben uns zu lange in der Sicherheit gewöhnt, die Demokratie würde sich nach fünfzig Jahren gewissermaßen von selbst und umfassend in die nächste Generation vermitteln. Dabei haben wir übersehen, dass sich der Wert von Freiheit und Toleranz, von Gerechtigkeit und Solidarität nicht von selbst in die nächsten Generationen weitervermittelt – in eine Generation, die von allem den Preis und von nichts den Wert kennt (das ist eine schöne Formulierung, die nicht von mir ist). Jetzt wächst eine Generation heran, die in den Schulen vor allem fit für den Arbeitsmarkt gemacht werden soll. Beruflich verwertbare Fertigkeiten sind wichtig, das ist unbestreitbar. Doch mir graust es immer wieder vor dem Wort 'fit machen', eine entsetzliche Vokabel, weil es doch 'zurichten', 'abrichten', 'herrichten für etwas' assoziiert. Die Sprache der Bildungsdebatte und die dahinter liegende Denkweise liegen in einem Trend, bei dem ökonomische Gesichtspunkte mehr und mehr soziale und ethische Gesichtspunkte verdrängt haben. Die einseitige Ausrichtung von Bildung und Erziehung auf den Arbeitsmarkt und die Vernachlässigung der anderen Dimensionen von Bildung und Erziehung ist eine Engführung, die letztlich den demokratischen Wertekonsens gefährdet. Dass immer mehr junge Menschen auf skrupellose politische Rattenfänger hereinfallen, lässt jedenfalls daran zweifeln, dass ihnen Lebenssinn, Orientierung und demokratische Werte überzeugend vermittelt worden sind. Natürlich, Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit sind wichtige Ursachen für Rechtsextremismus, und gegen beides schützen gute Ausbildung, berufliche Perspektiven, verlässliche Aussicht auf Arbeit noch am besten. Ich glaube aber nicht, dass sich Rechtsextremismus, Intoleranz, Gewaltbereitschaft mit einer boomenden Wirtschaft erledigen und dass Wachstumsraten von vier oder mehr Prozent gesellschaftliche Orientierungsverluste kompensieren können.

Was aber, so mag mancher fragen, haben die Kirchen nun mit all dem zu tun? Sind nicht Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit längst unabhängig von ihrer christlichen Herkunft und Begründung zu einer Art säkularem Glaubensbekenntnis der Gesellschaft geworden, zu Bestandteilen einer nicht sehr konturierten, aber vorhandenen Zivilreligion? Ist dann nicht die Selbstvergewisserung über unsere Grundwerte Sache des Staates und Sache der Politik? Selbstverständlich stehen Staat und Politik zuallererst in der Pflicht, den Sinn und Wert demokratischer Prinzipien zu erläutern, zu begründen, zu vermitteln und dafür immer wieder neu zu werben. Aber Staat und Politik können diese Aufgabe offensichtlich nicht allein und nicht ausreichend erfüllen.

Grundrechte und Grundwerte sind eben nicht nur Sache des Staates, sondern aller gesellschaftlichen Kräfte, aller Bürgerinnen und Bürger. An dieser Stelle muss unweigerlich das berühmte Zitat von *Ernst Wolfgang Böckenförde* folgen: „Der demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er nicht selber garantieren kann“. Politik und Staat verzehren gewissermaßen Ressourcen, für deren Nachwachsen sie offensichtlich nicht selber sorgen können.

Ich bin in einem autoritären Staat aufgewachsen, der sich die Rolle als alleinige moralische Instanz angemaßt hat, der auch eine – wenn man so sagen darf – weltanschauliche Erziehungsdiktatur war. Ich bin froh darüber, dass ich dennoch erschütterbar, aber fest im Christentum verwurzelt bin. Denn nachdem das dünne ideologische Fundament der DDR zusammengebrochen ist, sind allzu viele Menschen moralisch entwurzelt und orientierungslos geworden. *Eberhard Tiefensee* hat dafür eine überraschende Formulierung gefunden: „religiös unmusikalisch“ seien die Ostdeutschen geworden. Das gescheiterte Experiment DDR zeigt nicht zuletzt, wie gefährdet ein Gemeinwesen ist, wenn es versucht, sich von seinen jahrhundertealten kulturellen Wurzeln zu lösen.

Bereitschaft zur Solidarität

In der Bundesrepublik ist das Zusammenspiel aller gesellschaftlichen Kräfte – von Politik und Wirtschaft, von Gewerkschaften und Kirchen – gute Tradition, mit insgesamt positiven Ergebnissen. Ich denke vor allem an den sozialen Konsens, der ein Garant für Stabilität war und noch ist. Ursprünglich war es ein christlicher Gedanke, dass menschenwürdiges Leben ein Mindestmaß an Gerechtigkeit in der Verteilung materieller Ressourcen voraussetzt. Die Politik hat ihn aufgegriffen und den Schwachen von einem Objekt – gewiss löblicher – Barmherzigkeit zu einem Subjekt von Rechtsansprüchen gemacht. Ich halte den Sozialstaat für die eigentliche europäische Kulturleistung. Die aktuelle Diskussion um den Sozialstaat zeigt aber, dass soziale Gerechtigkeit nicht weniger und nicht mehr ist als ein Wert. Die Gesellschaft muss ihn wollen und auch immer wieder neu definieren. Nur so ist er zu verteidigen und in immer neue gesellschaftliche Praxis zu übersetzen. Wenn sich keine Mehrheit mehr findet, die die Solidarität als Wert schätzt und schützt, dann wird es in dieser Gesellschaft auch keine organisierte, strukturelle Solidarität mehr geben. Reformen dieses Sozialstaats sind notwendig, aber die Grundüberzeugung ist wichtig, dass wir strukturierte, organisierte Solidarität brauchen und dass sie nicht nur in das individuelle Belieben gestellt werden darf. Wenn sich für diese Überzeugung keine Mehrheit mehr fände, geriete aus dem Blick, dass sich eine Gesellschaft mit der Ökonomisierung aller Lebensbereiche ihrer eigenen Grundlagen beraubte. Eine Gesellschaft ist mehr als das Nebeneinander von Individuen. Wo die Bereitschaft zur Selbstbindung des Individuums fehlt, ist es kein großer Schritt von einem positiven Freiheitsbegriff, der die Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen betont, bis hin zu einer Beliebigkeit, ja Rücksichtslosigkeit, die die soziale Einbindung des Einzelnen an den Rand drängt.

Umgang mit gesellschaftlichem Wandel

Wir haben bisher keinen wirklich überzeugenden Umgang gefunden mit der Tatsache, dass der auch krisenhafte und Opfer fordernde gesellschaftliche Wandel – die Internationalisierung, die Anonymisierung nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der

Politik – viele Menschen überfordert. Er erschüttert ihr Vertrauen in die gesellschaftliche Stabilität. Ich will das an der Politik erläutern: Ich weiß nicht, ob es zu stark ausgedrückt ist, wenn man von einer Grundlagenkrise des Politischen spricht. Ich sehe aber eine sich verschärfende Diskrepanz zwischen dem Tempo und der Reichweite ökonomischer Prozesse und Entscheidungen einerseits und dem Tempo und der Reichweite politischer Prozesse, Institutionen und Entscheidungen andererseits. Ein Beispiel, das wir alle erlebt haben, die Schlacht um die Fusion von Vodafone und Mannesmann. Auf der Vorderbühne fand eine gigantische Anzeigenkampagne statt, die viele Millionen Mark gekostet hat. Auf der Hinterbühne fand die eigentliche Schlacht zwischen den Managern statt. Innerhalb von zwei, drei Monaten war die Schlacht geschlagen, die beiden Unternehmen fusioniert. Es ging um ein Kapital von vielen Milliarden und um das Schicksal von mehreren zehntausend Menschen. So schnell gehen ökonomische Prozesse und Entscheidungen.

Vergleichen Sie damit die qualvollen politischen Auseinandersetzungen etwa um Steuerreform, Rentenreform, Gesundheitsreform. Ich kritisiere die Politik nicht dafür. Ich lobe die Langsamkeit demokratischer Politik. Sie ist alternativlos. Je schneller Politik ist, um so weniger können einbezogen werden, um so weniger föderal, um so weniger partizipativ ist sie. Demokratische Politik ist langsam. Aber die Diskrepanz wird immer schmerzlicher und von einer Vielzahl von Menschen als immer unerträglicher empfunden. Ihre Ungeduld, ihr Tempobedürfnis – übrigens noch einmal forciert durch die Veränderung unserer Wahrnehmung durch Fernsehen und die neuere technologische Entwicklung – machen die Grundlagenkrise des Politischen aus. Die Antwort darauf muss eine doppelte sein: Zum einen die Entwicklung und Stärkung politischer Institutionen, die den ökonomischen Prozessen gewachsen sind. Die einzige realistische Antwort gegenwärtig heißt Europa. Bisher ist Europa wesentlich ökonomisch definiert. Wir sind dabei, in mühseligen Prozessen daraus einen politischen Gestaltungsraum zu machen, einen demokratischen Gestaltungsraum. Die andere Konsequenz muss heißen: Stärkung des Individuums, Befähigung des Individuums, mit diesen Prozessen umgehen zu können, die es ängstigen, die es überfordern, die es in ein Tempo zwingen, das eigentlich nicht menschlich ist. Das ist genau die Schwierigkeit.

Vermittlung von Sinnkompetenz

In den vergangenen Jahrzehnten haben Familie, Schule und Kirchengemeinde die Aufgabe von Erziehung, von Werteerziehung, von Bildung der Individualität Hand in Hand geleistet. Nun sehen wir, dass das Zusammenwirken dieser Trias nicht mehr recht funktioniert. Wir sehen, dass die Erziehungsinstitutionen dieser Gesellschaft und die Erziehungskräfte geschwächt sind und dass auch der Rang der Erziehung selber in den vergangenen Jahrzehnten gelitten hat. Die letzte *Shell-Jugendstudie* ist zu einem entmutigenden Ergebnis gekommen. Erziehung durch gesellschaftlich gewünschte Sozialisationsinstanzen verfange einfach nicht mehr, so behaupten die Autoren. Daher sei es auch Unfug, von 'Werte Vermittlung' oder 'Sinnstiftung' zu reden und in politischen Diskussionen den Mut zur Erziehung zu fordern. Wenn sie auch eine allgemeine Stimmung wiedergeben – mir klingt das, was die Shell-Autoren an dieser Stelle über Erziehung sagen, viel zu sehr nach Resignation, nach voreiliger und verantwortungs-

loser und falscher Resignation. Es gibt an anderer Stelle auch eine ganz andere Beobachtung: Menschen, die eine höhere Bildung haben, haben auch viel deutlichere Wertvorstellungen und viel fassbarere Werthaltungen. Das steht im Widerspruch zu dem, was die Autoren behaupten. Auch die junge Generation, die fast keine Tabus mehr kennt und deren Freiheiten so groß sind wie nie zuvor, hat ein Bedürfnis nach Bindung und Geborgenheit. Die Jugendlichen wollen nicht nur einen Arbeitsplatz, sie wollen auch Familie, Freundschaft, Gemeinschaft – auch wenn sie vielleicht nicht genau dasselbe meinen wie die Älteren, auch wenn die Formen vielleicht anders sind. Bei vielen nimmt die Suche nach Sinn und geistiger Führung sogar bedenkliche Ausmaße an. Das zeigt der Zulauf zu Sekten oder zu rechtsextremen Gruppen. Und umso wichtiger ist, dass die demokratisch verankerten Institutionen eben nicht resignieren, sondern den Mut und die Kraft zur Werteerziehung aufbringen.

Wenn wir, wie das üblich geworden ist, Bildung vollmundig als die soziale Frage des 21. Jahrhunderts bezeichnen, dann sollten wir nicht den Fehler machen, die Debatte auf die Inhalte von Ausbildung zu reduzieren. Denn die Eigenschaften, die auf dem Markt Erfolg versprechen, reichen nicht aus, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern und um dem Einzelnen zu ermöglichen, menschenwürdig zu leben. In den Köpfen muss mehr sein als die Fähigkeit, sich im Konkurrenzkampf durchzusetzen. Ich gebe zu, ich habe wenig Verständnis für einen Zeitgeist, der sich zur „Tugend der Orientierungslosigkeit“ bekennt (so ein programmatischer Buchtitel), zu einer Behaglichkeit, die sich darin äußert, den oft quälenden Sinnfragen des Lebens einfach nicht mehr nachzugehen. Bei dem Gedanken an eine Gesellschaft von moralischen Analphabeten wird mir jedenfalls angst und bange. Diese Gesellschaft muss ein vitales Interesse daran haben, dass die Menschen lernen, Sinnfragen überhaupt zu stellen, sich über Ziele zu verständigen, nach Werten und Tugenden zu fragen. Wenn es auch in Zukunft demokratisch zugehen soll, brauchen wir Erziehung zur verantworteten Freiheit. Die Kompetenz, Gleichheit von Ungleichheit, Recht von Unrecht zu unterscheiden, soziale Demokratie und rechtsstaatliche Prinzipien als kostbares Angebot für Freiheit, Gerechtigkeit und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu erkennen, das sind Schlüsselqualifikationen für eine demokratische Gesellschaft – nicht nur naturwissenschaftliche Kenntnisse, technische Fertigkeiten, die Beherrschung von Internet und von Fremdsprachen. In diesem Sinne sollte Schule nicht nur Sachkompetenz vermitteln, sondern auch Sinnkompetenz. Natürlich ist das eine Aufgabe für alle Fächer. Ich kann mir zum Beispiel nicht vorstellen, dass im Biologieunterricht Aufbau und Struktur der DNA erläutert werden, ohne dass auf die ethischen Fragen der Gentechnologie eingegangen wird.

Das Diskutieren und Nachdenken über ethische Fragen braucht aber mehr Zeit, als in den Lehrplänen der meisten Fächer vorgesehen ist. In der Schule muss es einen Ort und eine Zeit geben, die eigens Fragen der Orientierung und des Lebenssinns vorbehalten sind, denn Werteerziehung gehört zur Grundversorgung an den Schulen. Ich jedenfalls kann nicht nachvollziehen, dass Mathematik und Englisch, Physik und Deutsch Pflichtfächer sind, Religion und/oder Ethik aber fakultativ. Eine Praxis wie im Berliner Fall – das eine ist obligatorisch, das andere kann abgewählt werden und wird natürlich abgewählt – sagt aus, was die Gesellschaft von der Wirklichkeit der Fä-

cher und der Qualifikation hält. Weil es um Orientierungswissen geht, plädiere ich entschieden für einen Wahlpflichtbereich Religion/Ethik. Sicher, die Gesellschaft kann nicht ihre Orientierungsprobleme in der Schule abladen. Auch die Kirchen wären überfordert, wollten sie allein das Defizit an Sinn, an Orientierung, an demokratischen Tugenden etwa im Religionsunterricht ausgleichen. Aber wer sonst als die Religion kann uns daran erinnern, dass der Mensch nicht nur durch Leistung gerechtfertigt ist, dass der Mensch im Scheitern seine Würde wahren können muss, im eigenen ebenso wie im Umgang mit dem Scheitern der Nächsten? Religion kann daran erinnern, dass Gemeinsinn und Solidarität eben nicht, wie es heute so häufig suggeriert wird, Opfer sind, die das Individuum einer zivilisierten Gesellschaft erbringt, sondern zu seinem individuellen Menschsein gehören.

Wenn der ökonomische Erfolg zur wichtigsten Richtschnur in einer Gesellschaft wird, dann kann das nicht ohne Auswirkungen auf ihren Wertekonsens bleiben. Vor einigen Jahren haben Soziologen prognostiziert, dass die „als legitim erachteten und deshalb positiv sanktionierten Werte auf minimale Verfahrensgrundsätze zusammenschrumpfen“ werden. Aber was, so ist dringend zu fragen, kann noch unsere Gesellschaft zusammenhalten? Der Frage nach der sozialen Kohäsion scheinen sich allerdings vor allem die Kirchen, die Wohlfahrtsverbände und auch die Sozialdemokratie zu widmen. Dabei hat der amerikanische Rechts- und Moralphilosoph *John Rawls* schon vor Jahren, besonders aus der amerikanischen Erfahrung heraus, auf die Notwendigkeit eines fundamentalen Konsenses gerade für pluralistische Gesellschaften hingewiesen, ohne den diese nicht lebensfähig sind. Dieser ist eben nicht der Markt. Es sind nicht die Geld- und Arbeitsbeziehungen, die diese Gesellschaft zusammenhalten, sie sind nur Momente der Struktur dieser Gesellschaft.

Die normativen Bindungen werden schwächer, aber sie werden gebraucht um des gesellschaftlichen Zusammenhalts und Friedens willen. Ich jedenfalls bin überzeugt, dass Menschen gerade in Zeiten der Umwälzung, der Beschleunigung, der Entgrenzung der Selbstvergewisserung und des Rückhalts bedürfen. Abgrenzung, Abwehr, Aggression, wie wir sie zur Zeit immer häufiger auch in ihren schlimmsten Auswüchsen erleben, sind nicht zuletzt eine Reaktion auf fehlende Selbstsicherheit, um einen ausdrücklich nicht religiösen Ausdruck zu verwenden. Sie resultieren aus Angst, Unsicherheit und Bindungslosigkeit. Wir sollten also neu darüber streiten, wie wir das Ziel des mündigen Bürgers erreichen, das in unzähligen Lehrplänen, Verordnungen, Landesverfassungen benannt und beschrieben ist: selbstverantwortlich, solidarisch, zum Mitleid und zur Nächstenliebe fähig, tolerant, lernfähig, demokratisch, antitotalitär. Das ist das Bildungs- und Erziehungsideal. Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität gewährleisten den nötigen Zusammenhalt der Gesellschaft, wenn sie sich in der Lebenswirklichkeit niederschlagen, wenn erfahrbar wird, dass die Gesellschaft sie immer wieder neu anstrebt und wo nötig auch neu justiert.

Wünsche an Kirche und Religionsunterricht

Der gesellschaftliche Wandel, insbesondere der Wandel der Werte, ist gerade für die Kirchen eine ungeheure Herausforderung. Christen, so scheint es mir gelegentlich, fällt es besonders schwer, sich damit abzufinden, dass die Kirche so viel an Autorität,

ja selbst an moralischer Autorität verloren hat. Unser Staat ist säkular, aber er ist keineswegs wertneutral. Die Politik hat deshalb ein lebendiges Interesse an Institutionen der Wertevermittlung, an Wertetradierung, an Vermittlung von Wertevorstellungen und Motivation zur Werterealisation, also zu einem Leben von Tugenden. Die christlichen Kirchen sind hier immer noch an vorderster Stelle gefragt, sie sind nicht nur im sozialen Bereich, sondern auch in ethischen Fragen unverzichtbare 'Dienstleister' für die Gesellschaft. Ich sehe nicht, welche anderen Kräfte oder Institutionen an ihre Stelle treten könnten.

- Die Studie von *Bucher* zeigt, dass auch der Religionsunterricht in dieser Gesellschaft mehr Chancen hat, als er bisher nutzt. Am beliebtesten ist er bei Kindern im Grundschulalter, nicht zuletzt deshalb, weil Kinder gerne die Geschichten aus der Bibel hören. So erfreulich die Anziehungskraft der Bibel ist, sie reicht aber offenbar nicht aus, um junge Menschen auf Dauer für Fragen der Religion zu interessieren. Für viele Jugendliche gehört Religion zu den Fächern, in denen man die Schulzeit auf angenehme, weil nicht allzu anstrengende Art herumbringen kann. Die Umfragen haben ergeben, dass viele den Religionsunterricht nicht ernst nehmen, weil dort zu wenig Leistung gefordert wird. Ich denke, der Religionsunterricht verschenkt seine Möglichkeiten, wenn er die Jugendlichen unterfordert, wenn er plötzlich in einem System, in dem es immer auch um Leistungen geht, in einem weiten Sinne des Wortes, gänzlich herausfällt. Deshalb sage ich, wenn ich einen Wunsch an den Religionsunterricht und die Religionslehrer formulieren darf: Seien Sie selbstbewusster, fordern Sie von den jungen Leuten mehr Engagement und mehr Mitarbeit. Hierzu eine persönliche Erinnerung: Ich bin in meinem ganzen Leben nie in irgendeinen staatlich vermittelten Religionsunterricht gegangen. Den gab es zu DDR-Zeiten nicht, sondern der Religionsunterricht fand außerhalb der Schule im Pfarrhaus statt. Ich erinnere mich sehr positiv daran. Wir waren eine kleine Gruppe, das bildete Gemeinschaft. Man war herausgefordert durch die Minderheitssituation. Man musste etwas lernen, um das zu rechtfertigen und zu erklären, worin man anders war als die anderen, warum man katholisch und später, warum man überhaupt christlich ist – ein unerhört wichtiger Vorgang. Das ist eine Erfahrung, glaube ich, die auch heute im Religionsunterricht vielleicht nicht vollkommen deplatziert ist.
- Es geht weder um Selbstzufriedenheit noch um Rechtfertigungszwang beim Religionsunterricht. Was stattdessen Not tut, sind Dialogoffenheit und wirkliche Angebote an die Jugendlichen, die ihre Fragen nach Sinn herausfordern, sie aber nicht in beliebiger Antwortlosigkeit belassen. Deswegen ist mein zweiter Wunsch an Sie: Machen Sie nicht zu viele Zugeständnisse an den jeweiligen Zeitgeist. Man muss auf ihn reagieren, da sind Sie in keiner besseren Situation als Politiker. Aber man muss ihn nicht unbedingt bedienen wollen. Da sind Sie in einer besseren Situation als Politiker. Religionsunterricht hat seinen Reiz gerade darin, dass dort eben nicht mehr über die Welt als über Gott geredet wird. Wertevermittlung kann und muss in vielen Fächern geschehen. Der Religionsunterricht aber ist da, um über Fragen des Glaubens zu reden. Freilich, an staatlichen Schulen darf das nicht ohne Respekt vor dem Grundgesetz, ohne Toleranz gegenüber anderen Religionen und ohne Offenheit ge-

genüber Fragen und Zweifeln geschehen. Was ich mir im Religionsunterricht wünsche, will ich so zusammenfassen: dialogisches Angebot von Geschichten, von Beispielen, von Modellen sinnvollen, gelingenden Lebens – die Bibel ist voll davon –, Angebote von Lebenssinn und Glaubensüberzeugung, Angebote der Befreiung von menschlicher Selbstüberschätzung und Selbstüberforderung. Dieses Angebot ist ja Gott selbst. Wenn der Religionsunterricht ein glaubwürdiger, und das heißt menschengemäßer und dem jeweiligen Alter entsprechender, Lebensraum und Gesprächsraum ist, ein Ort, wo solches tradiert, eingeübt, besprochen wird, dann glaube ich, wird der Religionsunterricht eine wirkliche Zukunftschance haben, die er nach meiner Überzeugung um der friedlichen Gesellschaft willen haben muss.

Der Wandel der Zeit, wie der Wandel der Welt, ist das Evangelium wurde zunächst mündlich gesagt, dann aufgeschrieben und wiederum weitergeleitet. So sind die Wege aller Kulturen. Das neue offenbare und so seine Fruchtbarkeit unüberbittbare Wissen hat die Kommunikationsstruktur des Wissens verändert sich auf Märkten, auf der Agora, markiert sich in Gruppen heimisch und verlangt, wo über der Konsens wird, nach Feier, nach Repräsentation und nach Organisation. Und umgekehrt, es gibt keine Organisation ohne einen gewissen, und so, einen gewissen, „spirituellen“ Baustein. In jeder Organisation wohnt ein Geist oder Dämon. Wissen Geist eine Organisation ist, bestimmt ihr Schicksal und ihre Geschichte.

Welcher sind die geistigen Strukturen der Informationsgesellschaft? Das Wesen der Informationsgesellschaft erscheint sehr wohl mit dem Hinweis auf die Verbreitung der Medien, die Zugänglichkeit zur Fülle des Wissens und preiswertes Telefonieren von jedem Ort. Entscheidend ist vielmehr die Inzestualität von Wissen in unsere Handlungsstruktur. Zwischen der handlichen Inzestualität und der Verdrängung, die Dienstleistung, wird die Informationsstruktur geprägt, deren Funktion der Einzelne nicht mehr zu verstehen braucht, Wissen wird zu hoch zu bewerten. Das Handeln wird durch hoch-technische Werkzeuge bestimmt, in denen Wissen verkörpert ist, das die Intelligenz der Beteiligten übersteigt. Der zentrale Glaube der Informationsgesellschaft ist der an sich selbst, an Transparenz, Transparenz, Transparenz und Aufklärung. Woher aber wird diese Gesellschaft von irrationalen Strömungen, von Gewalt und unendlichen religiösen Kämpen? Die Glasfabrikalei können auch den blauen Weltstein transparenten. Das Fehlen kann hervorragendes Mittel der Vernunft sein, aber sie ist nicht ihre Heimat. Thomas Schopenhauer nach „Die Welt als Wille und Vorstellung“ analysieren, so könnte von der Informationsgesellschaft eher unter dem Titel gehandelt werden „Die Welt als Ich-Schwäche und Bildschirm“.

1. Es ist nicht gleichgültig, was wir denken

Nehmen wir vom Allgemeinen zurück zu einer einfachen Beobachtung. Etwas die Hälfte der Jugendlichen gehört irgendwelchen Cliquen an. Sie haben die verschiedensten Themen und Aktivitäten. Ein dominanterer Thema ist Gesundheit. Es gibt Cliquen,

Die folgende Textfassung ist eine vollständige Wiedergabe des Berliner Vortrags. Sie ist eine sehr grobe, und mit der leicht gekürzten Textverfälschung, die unter dem Titel „Inzestualität des Wissens: Die Informationsgesellschaft als Inzest“ 176 in der von der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Abbeilung (auch herausgegeben in die „Kirche und Gesellschaft“ erschien. Wo danken für die eigene Abbeilung.

Gerhard Schmidtchen

Das Leiden der Religionspädagogik in der Informationsgesellschaft¹

Glaube hört sich altmodisch an, wie ein Relikt aus der Zeit vor den philosophischen, den politischen und den sozialen Aufklärungsschüben. Im Religiösen selbst aber hat sich ebenfalls Aufklärung vollzogen, das wird häufig vergessen. Sichtbar wird, dass viele ein durchaus unaufgeklärtes Verhältnis zur Religion haben.

Glaube ist die Akzeptanz von Wirklichkeit, ist das Bekennen und das Handeln von einer Wahrheit her. Wie aber ereignet sich Glaube? Das Evangelium wurde zunächst weitergesagt, dann aufgeschrieben und wiederum weitergesagt. So sind die Wege allen Geistes. Das neue offenbarte und in seiner Fruchtbarkeit unüberbietbare Wissen läuft die Kommunikationsstraßen entlang, verdichtet sich auf Märkten, auf der Agora, macht sich in Gruppen heimisch und verlangt, je größer der Konsens wird, nach Feier, nach Repräsentation und nach Organisation. Und umgekehrt, es gibt keine Organisation ohne einen geistigen, und wir können jetzt sagen, 'spirituellen' Bauplan. In jeder Organisation wohnt ein Geist oder Ungeist. Wessen Geist eine Organisation ist, bestimmt ihr Schicksal und ihre Geschichte.

Welches sind die geistigen Konturen der Informationsgesellschaft? Das Wesen der Informationsgesellschaft erschließt sich nicht mit dem Hinweis auf die Verbreitung der Medien, die Zugänglichkeit zur Fülle des Wissens und preiswertes Telefonieren von jedem Ort. Entscheidend ist vielmehr die Investition von Wissen in unsere Handlungssysteme. Zwischen die handelnde Person und das Werkstück, die Dienstleistung, wird eine Informationsstrecke gelegt, deren Funktion der Einzelne nicht mehr zu verstehen braucht, Wissen wird zu Bedienungswissen. Das Handeln wird durch mächtige Werkzeuge bestimmt, in denen Wissen verborgen ist, das die Intelligenz der Beteiligten übersteigt. Der zentrale Glaube der Informationsgesellschaft ist der an sich selbst, als Verkörperung von Transparenz, Rationalität und Aufklärung. Wieso aber wird diese Gesellschaft von irrationalen Strömungen, von Gewalt und finsternen Religionslehren heimgesucht? Die Glasfaserkabel können auch den blanken Wahnsinn transportieren. Die Technik kann hervorragendes Mittel der Vernunft sein, aber sie ist nicht ihre Heimat. Konnte *Schopenhauer* noch 'Die Welt als Wille und Vorstellung' analysieren, so könnte von der Informationsgesellschaft eher unter dem Titel gehandelt werden 'Die Welt als Ich-Schwäche und Bildschirm'.

1. Es ist nicht gleichgültig, was wir denken

Kehren wir vom Allgemeinen zurück zu einer einfachen Beobachtung. Etwa die Hälfte der Jugendlichen gehört irgendwelchen Cliquen an. Sie haben die verschiedensten Themen und Aktivitäten. Ein dominierendes Thema ist Gesundheit. Es gibt Gruppen,

¹ Die hiesige Textfassung ist die vollständige Wiedergabe des Berliner Vortrages. Sie deckt sich sonst weitgehend mit der leicht gekürzten Erstveröffentlichung, die unter dem Titel 'Ist Glaube altmodisch? Zur Orientierungskrise in der Informationsgesellschaft' als Nr. 276 in der von der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach herausgegebenen Reihe 'Kirche und Gesellschaft' erschien. Wir danken für die erteilte Abdruckerlaubnis.

ungefähr ein Viertel der Jugendlichen gehört zu ihnen, für die Gesundheit und Fitness ein Thema sind. Diese Thematisierung wirkt sich auf viele Lebensbereiche aus. So ist der Drogenkonsum in diesen gesundheitsbewussten Gruppen nur halb so groß wie in den übrigen. Wer einer solchen gesundheitsbewussten Clique angehört, bekommt eine nachhaltige Verstärkung für seine eigene Orientierung: 42 Prozent dieser Jugendlichen finden es sehr wichtig, auf ihre Gesundheit zu achten; aber nur 17 Prozent der übrigen.²

Die Lebensstimmung von etwa zwei Dritteln aller Jugendlichen ist durch negative Gefühle geprägt. Es ist folgerichtig, mit der Amtsmiene von *James Dean* herumzulaufen. Biografische Frustrationen im Elternhaus und auf dem Bildungsweg sind im Hintergrund. Diese unspezifischen negativen Affektlagen können sehr unterschiedlich manifest werden, je nachdem wie die weitere Organisation verläuft.

Stoßen diese Jugendlichen zum Beispiel auf Gruppen von Drogenkonsumenten, besteht die Gefahr, dass sie deren Einstiegsphilosophie in der Hoffnung übernehmen, neue und bessere Erlebnishorizonte zu eröffnen, treffen sie auf politische Zirkel, die das System oder die Ausländer für alle Widrigkeiten verantwortlich machen, so wächst die Wahrscheinlichkeit des Übergangs zu illegalen Ausdrucksformen und Gewalt.

Der Erklärungs- und Methodenkonsens solcher Gruppen, deren Ressourcen, bestimmen erst das Verhalten. Treffen biografisch Frustrierte auf positive Erfahrungswelten, fühlen sie sich angenommen, gut repräsentiert, und werden sie von der Einsicht in die Legitimität der demokratischen Ordnung bestimmt, so haben sie die Chance, ihre negativen Erfahrungen zu transformieren oder zu sublimieren, wie es in der psychoanalytischen Sprache heißt; illegaler Aktionismus ist dann unwahrscheinlich. Kommunikationswege, Verstärkungsnetze und Ausdrucksofferten bestimmen das Handeln, also Geist in seiner sozial eingekleideten realen Gestalt.

In religionssoziologischen empirischen Studien sind diese Zusammenhänge längst dokumentiert. In der Synodenumfrage von 1972 zeigte sich, dass die spirituelle Orientierung das Verhältnis zur Kirche bestimmt und nicht die Vorstellung, dass sie auch gesellschaftlich nützliche Dinge leistet. Die Katholiken, die der Kirche einen Verkündigungsauftrag zuordnen, für die wichtig ist, dass die Kirche das Wort Gottes lebendig werden lässt, dass die Kirche sie anleitet, das Gute zu tun und das Böse zu lassen, dass sie für das persönliche Heil Sorge trägt, sind der Kirche zugetan und die übrigen sehr viel weniger, unabhängig davon, ob sie den gesellschaftlichen Auftrag schätzen oder nicht.

Das bedeutet umgekehrt, dass man mit Sozialleistungen nicht unmittelbar missionieren kann, sonst wäre jeder Wohlfahrtsverband demnächst eine Kirche. Diese spirituelle Orientierung ist eingebettet in einen sozialen Kreis von Einverständnis und Bekräftigung. Das kommt vielfältig zum Ausdruck. So haben 86 Prozent der Katholiken, die jeden Sonntag zur Kirche gehen, eine enge oder wenigstens mittlere Bindung an die Pfarrgemeinde; aber die, die nie zur Kirche gehen, kennen diese Gemeinde gar nicht, nur drei Prozent sagen, sie hätten überhaupt Bindung zu ihr.³

² Gerhard Schmidtchen: Schritte ins Nichts. Selbstschädigungstendenzen unter Jugendlichen. Opladen 1989, S. 93f.

In der evangelischen Parallelstudie zeigt sich, dass diejenigen, die die Kirche als zeitgemäß empfinden und zu den gesellschaftlichen Werten passend, viele Bekannte haben, die zur Kirche gehen. Am anderen Ende der Skala finden wir diejenigen, die die Kirche als unzeitgemäß empfinden und meinen, die gesellschaftlichen Werte und die, die durch die Kirche repräsentiert werden, stimmten überhaupt nicht überein. Sie haben auch kein Kommunikationsfeld, in dem man irgendetwas anderes hören oder erfahren könnte.⁴

Ein religiöses Elternhaus, also die Tradition, trägt zum späteren Kirchenbesuch bei, bildet eine Voraussetzung, aber das spätere Verhalten ist nicht vollkommen davon abhängig. Das ist heute insofern wichtig, als man sich auf die Religiosität des Elternhauses nicht mehr verlassen kann. Entscheidend ist, ob man Kontakt zu einer Gemeinde findet. Die, die viele Bekannte haben, die zur Kirche gehen, sieht man zu 78 Prozent unter dem weitesten Kreis der Kirchenbesucher. Diejenigen, die niemand kennen, der zur Kirche geht, gehören diesem leger definierten Kreis der Kirchenbesucher nur zu 13 Prozent an.⁵

Der Entschluss, in einem kirchlichen Verein mitzutun, ist zugleich ein Ausweis für die geistige Orientierung. Sind die Wertvorstellungen von Kirche und Gesellschaft kongruent, ist das Motiv mitzutun groß und sonst eher gering.⁶

Wir können diese Beobachtungen auf den Satz bringen: Es ist nicht gleichgültig, was die Menschen denken und von welchen Gedanken Organisation und Institution geprägt sind.

2. Signale der Gewalt: Holzwege der Ursachenforschung

Deutlich und schmerzlich-aktuell zeigt sich der Zusammenhang zwischen Geist und Organisation am Beispiel der Gewalt. Die Frage nach den Ursachen der Gewalt ist durch die Hoffnung inspiriert, man könne diesen Fehlentwicklungen menschlichen Verhaltens entgegensteuern und das staatliche Gewaltmonopol aufrechterhalten. Die ungeduldige Frage, welches sind denn die Ursachen der Gewalt, des Terrorismus, wurde in der Vergangenheit in Deutschland meistens von Juristen formuliert und an die Sozialwissenschaftler weitergereicht. Wer Ursachen erforschen will, muss sich mit dem beschäftigen, was den Taten vorausgeht, also mit Vergangenem. Denn Ursachen gehen den Wirkungen immer voraus. Die 'Ursachenforschung' verliert sich deswegen in den Verästelungen der Biografien und im Dschungel gesellschaftlicher Bedingungen und Nischen.

Manchmal glauben Forscher, fündig zu werden, wie der Kriminologe *Pfeiffer*, der die Gewalt in Ostdeutschland auf das Toilettentraining der Kleinkinder in der DDR zurückgeführt hat. Wenn so früh in der Jugend fixe Persönlichkeitsdispositionen entstehen, die im Alter noch verhaltenswirksam werden, dann stehen wir einer Prädestina-

³ Gerhard Schmidchen: Zwischen Kirche und Gesellschaft. Freiburg 1972, S. 103. Auch wenn Rahmendaten sich ändern, bleiben Zusammenhänge, die etwas Gesetzmäßiges haben, im Laufe der Zeit konstant. Auf die kommt es hier an. Insofern bilden auch alte Untersuchungen eine zuverlässige Informationsquelle.

⁴ Gerhard Schmidchen: Gottesdienst in einer rationalen Welt. Stuttgart – Freiburg 1973, S. 71.

⁵ Ebd., S. 69.

⁶ Ebd., S. 70.

tionslehre gegenüber: Fehler in der Kindererziehung sind schicksalsbestimmend und können nicht kompensiert werden.

Wer präventiv schnell etwas tun will, hat mit dieser Theorie schlechte Karten. Er muss warten, bis eine neue, besser erzogene Generation heranwächst. Dieser Typus der Ursachenforschung ist durch Psychoanalyse und Soziologie nahegelegt worden. Erziehungstraumata bzw. gesellschaftliche Bedingungen bestimmen das Bewusstsein. Man untersuchte vor allem Defizite, also etwas Negatives, das später die negativen Handlungen produziert. Im einzelnen wurde geforscht nach Defiziten ökonomischer Art, schlechten Bildungs- und Berufschancen, kultureller Armut der Eltern, ganz allgemein Belastendem in der Sozialisation. Immer ist in diesen Analysen irgendeine Sorte von Armut im Spiel, die man beheben möchte.

In großem Stil wurde so in dem sogenannten AGAG-Projekt, der Aktion gegen Ausländerfeindlichkeit und Gewalt, verfahren. Es wurde von der Bundesregierung in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts lanciert. Finanziert wurde das Projekt mit 20 Millionen pro Jahr. Diese Mittel flossen in die Jugendarbeit. Man wollte das Böse, auf einem Mangel beruhend, hinwegfinanzieren. Das war der Versuch eines finanziellen Exorzismus. Die Ergebnisse waren nicht beeindruckend, das Böse nicht gewichen, die Gewaltorientierung blieb. Ihr Kern ist, wie wir sehen, geistig-organisatorischer Natur. Geist und Ungeist aber hören nicht ohne weiteres auf Geld.

Am 16. Dezember 1987 hat die deutsche Bundesregierung eine 'unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission)' berufen. Ihr Auftrag war es, die Ursachen der Gewalt zu untersuchen sowie Konzepte zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt zu entwickeln. Die Ergebnisse liegen in einem vierbändigen Werk vor.⁷

Das Resultat dieser monumentalen Arbeit lässt sich in dem Satz zusammenfassen: Die Täter sind durch widrige Umstände verleitet worden, sie seien gleichsam soziale Unfallopfer. Als verantwortlich handelnde Personen werden sie nicht wahrgenommen. Sie werden von Amts wegen depersonalisiert. Gewaltfreie Erziehung wird empfohlen. Aber dies ist keine Garantie gegen geistig-moralische Verwahrlosung.

Was geht in den Tätern wirklich vor, wie sieht ihre Orientierung, ihr geistiges Rüstzeug aus für das Bestehen spannungsreicher, konfliktgeladener sozialer Situationen? Auskunft gibt die Studie 'Wie weit ist der Weg nach Deutschland?'. Ein großer Teil dieser, vom damaligen deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebenen Untersuchung ist der Analyse aggressiven Verhaltens und der Gewaltorientierung gewidmet.⁸ In mehreren Testserien wurden die Gewaltphantasien der Jugendlichen untersucht. Die resultierenden Skalen lauteten: Dominanzbedürfnis, Vergeltungstendenz, Vandalismus, allgemeine Gewaltbereitschaft, Illegalitätsphilosophie. Es zeigte sich, dass eine allgemeine Gewaltbereitschaft, eine Vergeltungsphilosophie, die Bereitschaft, Regeln, Gesetze zu übertreten, sowie Vandalismus in einem engen Zusammenhang stehen. Das Dominanzbedürfnis ist zwar

⁷ Hans P. Schwind / Jürgen Baumann (Hg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt, Berlin 1990.

⁸ Gerhard Schmidchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Opladen 1997, S. 187-312: Vgl. Kapitel 5: Das Spiel mit dem Feuer, Sozialpsychologie der Aggressivität – Theorien, die politische Bedeutung haben; sowie Kapitel 6: Illegalität und Gewalt in Ost und West.

auch beteiligt, aber steht etwas außerhalb davon. Diese vier Skalen lassen sich nun zusammenführen. Sie bezeichnen etwas sehr Einheitliches, eine Orientierung. Ich habe sie die 'subjektive Gewaltdoktrin' genannt. Eine hohe Position mit den Stufen 4 und 5 auf einer insgesamt fünfstufigen Skala nehmen 21 Prozent der jungen Menschen im Westen und 33 Prozent im Osten ein. Im demografischen Profil ist erkennbar, dass junge Männer eine ausgeprägte Gewaltdoktrin haben. Die geschlechtsspezifische Sozialisation und entwicklungspsychologische Probleme sind in ihrer Wirkung erkennbar. Die Herkunft der Gewaltdoktrin ist indessen mit einfachen soziologischen Mitteln nicht fassbar. Sie ist das Ergebnis einer sozialen Kommunikation, die freilich ihre Motive braucht. Es zeigte sich, dass Menschen, die sich in einer allgemeinen gesellschaftspolitischen Malaise befinden, also einer weitgehend negativen Bewertung ihrer Lebensumstände, die sie bis ins Politische hineinprojizieren, mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Gewaltdoktrin entwickeln. Biografische Belastungen, frühe Verletzungen spielen eine Rolle, die Ansammlung negativer Affekte, gleich woher sie kommen.

Eine Gewaltdoktrin entsteht nicht als individuelle Reaktion auf schlechte Zustände. Junge Menschen, die eine Gewaltdoktrin zum Ausdruck bringen, haben sie zunächst in einem sozialen Kommunikationsprozess erworben. Hier werden Lehren ausgetauscht, wie man sich im Konfliktfall erfolgreich verhalten kann. Diese Orientierung wiederum macht Jugendgruppen und auch politische Gruppen attraktiv, die dieses Gewaltcredo bestätigen. Es ist ein Prozess wechselseitiger Verstärkung. Junge Menschen, die noch keine ausgeprägte Orientierung in diesem Bereich haben, treffen auf eine radikale Gruppe, werden akzeptiert, finden sie attraktiv und lernen das, was man in der Gruppe denkt. Sie spielen sich ein auf den Gruppengeist.

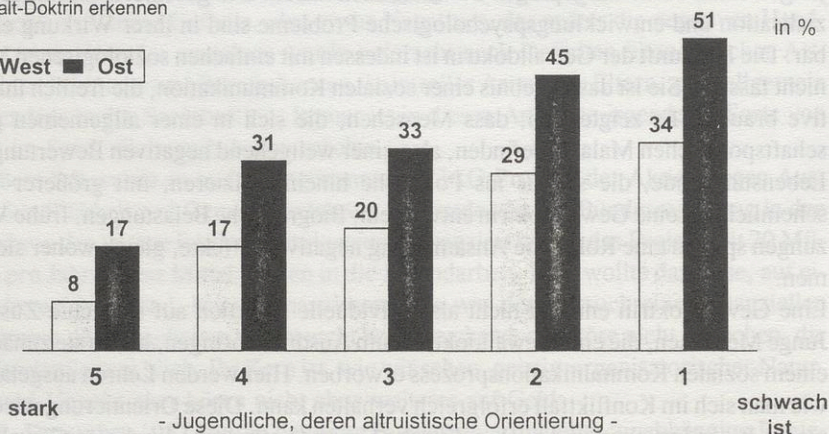
Jugendliche rechtsradikaler Gruppen folgen fast zu 100 Prozent einer ausgeprägten subjektiven Gewaltdoktrin. Auch linksradikale Gruppen haben in dieser Beziehung eine relativ homogen denkende Mitgliedschaft. Die Effekte einer subjektiven Gewaltorientierung, die ja immer auch gruppenmäßig abgesichert ist, sind spektakulär. Wo die subjektive Gewaltdoktrin schwach ausgeprägt ist, sind nur 3 Prozent zu zivilem Ungehorsam oder politischer Gewalt bereit. Wo sie stark ausgeprägt ist, schnellen die Zahlen hoch auf 60 bzw. 67 Prozent. Die Dramatik des Zusammenhanges teilt sich auch in der Korrelationsrechnung mit. Sie ergibt für den Westen 0.68 und für den Osten 0.62.

Wenn wir die subjektive Gewaltdoktrin bei einem Viertel bis einem Drittel der Jugendlichen verbreitet finden, dann hat sich dieser Kommunikationsprozess, wie man sich in der Gesellschaft behaupten sollte, von den sozialen Voraussetzungen weitgehend emanzipiert. Gewaltdoktrin ist so etwas wie eine negative Spiritualität, von der ganze Gruppen ergriffen werden können. Gegen diesen Ungeist hilft nicht Geld, sondern Kommunikation. Dass sie möglich ist, zeigt ein aufsehenerregender Zusammenhang. Je stärker die altruistische Orientierung junger Menschen, desto weniger finden wir bei ihnen die Muster einer subjektiven Gewaltdoktrin. Eine altruistische, prosoziale Orientierung immunisiert gegen eine Gewaltdoktrin. Sie erscheint einfach sinnlos.

Altruismus: kein Platz für Gewalt-Doktrin

Es lassen eine ausgeprägte
Gewalt-Doktrin erkennen

□ West ■ Ost



Quelle: Gerhard Schmidchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland. S.452

Die Gegenläufigkeit von Altruismus und Gewaltdoktrin zeigt, dass die geistige Auseinandersetzung Chancen hat. Freilich wäre es falsch, sie sich als theoretische Unterweisung vorzustellen. Altruismus entsteht nicht nur in kirchlichen Gruppen, sondern überhaupt in intakten Beziehungen. Je vielfältiger die Beziehungen, desto größer ist die altruistische Orientierung. Das bedeutet, dass geistige Orientierungen gelebt und durch Erfahrungen gestützt werden müssen. Nur auf diese Weise kommt es zu einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires für soziale Beziehungen.

Albert Bandura hat festgestellt, dass ein beschränktes Verhaltensrepertoire mit der Tendenz zu aggressiven Auseinandersetzungen einhergeht. So käme es darauf an, in der Erziehungswelt möglichst viele Situationen zu schaffen, in denen Instruktion und Erfahrung, geistige Anleitung und Erlebnis der Gruppe zu einer Erweiterung des sozialen Verhaltensrepertoires führen. Die Gesellschaft – das sind die Eltern, die Schule, das Berufsfeld, die Öffentlichkeit – muss dies auch nachdrücklich von jungen Menschen verlangen, dass sie mit einem reichen und differenzierten Verhaltensfundus in die Welt gehen und nicht mit einem armseligen, der sie selber in Schwierigkeit bringt. Damit kommen wir zu einer weiteren Betrachtung.

3. Die Quellen der Moral

Wo liegen die Quellen der Moral? Die menschliche Natur ist auf Fürsorge und Austauschgerechtigkeit angelegt. Früh meldet sich deren Wächter, das Gewissen. Es macht sensibel für das eigene Verhalten und der Umwelt gegenüber, ermöglicht mora-

lische Bildung und begründet auch Kritik an der moralischen Struktur der Welt. So bezieht sich das Gewissen, dem Innern der Person zugehörig, auf ein Äußeres: Eine moralische Kultur entwickelt sich primär in geordneten, stabilen Beziehungen. Wenn wir etwas miteinander zu tun haben, in Familie, Schule, am Arbeitsplatz aufeinander bezogen sind, so hegen wir Erwartungen und es wird etwas von uns erwartet: Zuverlässigkeit, Kooperation, Zuwendung. Wir erwarten Belohnung für richtiges Handeln und Konflikte im anderen Fall, wir erwarten von den Eltern Zeit für Gespräche. Innerhalb der Felder, in denen sich unser Leben vollzieht, haben wir Erwartungen, und wir denken, dass diese Erwartungen morgen und auch übermorgen eingelöst werden. Die Zeitperspektive gehört also dazu. Es ist unangenehm zu denken, dass morgen die Belohnungen ausbleiben, die heute noch gegeben werden. Sobald gegenseitige Erwartungen formuliert und erfüllt werden, stellen sich positive Beziehungen ein. Man sagt: Ich habe einen netten Lehrer, einen guten Vorgesetzten, ich schätze meine Eltern. In Erwartungen stecken Normen. Wenn sie wechselseitig erfüllt werden, stellt sich eine gute emotionale Beziehung her. So werden Normen zu einem Bestandteil des Emotionalen. Sie motivieren. Über Erwartungen werden unsere Beziehungen moralisiert, und so entsteht motivierte, lebendige Moral. Hier ist die Quelle.

Umgekehrt ärgern wir uns, wenn Erwartungen und moralische Normen verletzt werden. Wir werden ungehalten. Wir haben mit Studierenden der Sozialarbeit der Universität Fribourg ein Experiment gemacht. Sie schrieben auf, über wen und weswegen sie sich in letzter Zeit geärgert haben. Alle hatten sich in kürzeren Abständen einmal über jemand geärgert oder über die verschiedensten Anlässe. Aber immer gab es denselben Grund: Eine Norm wurde verletzt. Die Universalität des Ärgers bezeugt die Universalität der Moral.

Moral kann nicht in jedem Interaktionsnetz erzeugt werden, z. B. nicht in einer kriminellen Vereinigung, obwohl auch hier strenge Normen der Zuverlässigkeit, der Verschwiegenheit usw. gelten. Moral kann nur aus Gruppen erwachsen, die in ihren Zielen gemeinschaftsfähig sind, die einem spirituellen Bauplan folgen, der von der Gesellschaft als ganzer akzeptiert werden kann.⁹

Dieser Einblick in das alltägliche Entstehen moralischen Verhaltens lenkt die Aufmerksamkeit auf die Orte, an denen Moral erzeugt wird. Drei Beobachtungen sind maßgeblich.

1. Zur moralischen Orientierung tragen Eltern, zum großen Teil unbewusst, durch ihren Erziehungsstil bei. Wenn die Eltern einen reifen Erziehungsstil praktizieren, von den Kindern etwas fordern, also Normen setzen, sie gleichzeitig aber emotional unterstützen, tragen sie zur moralischen Entwicklung bei. Diese Kinder sind altruistischer orientiert, sie haben größere Chancen, später autonom zu handeln, sie verschaffen sich die Ressourcen, die sie brauchen, selber. Sie können sich besser im sozialen Netz verankern.
2. Je größer das soziale Netz, in je mehr Räumen die Einzelnen verankert sind, desto ausgeprägter wird die altruistische Orientierung. Soziale Komplexität fördert die

⁹ Gerhard Schmidchen: Die Moral der Lebenspläne. Orientierungsschwäche der Gesellschaft und Persönlichkeitsstärke der Jugend, in: Alberto Godenzi (Hg.): Abenteuer Forschung. Freiburg /Schweiz 1998, S. 23-48.

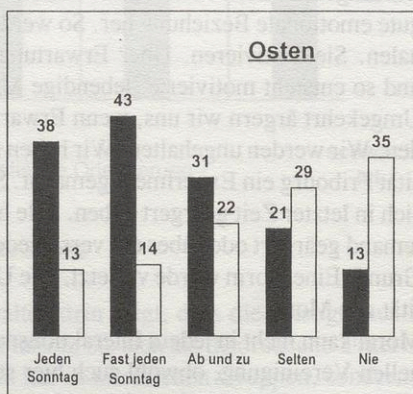
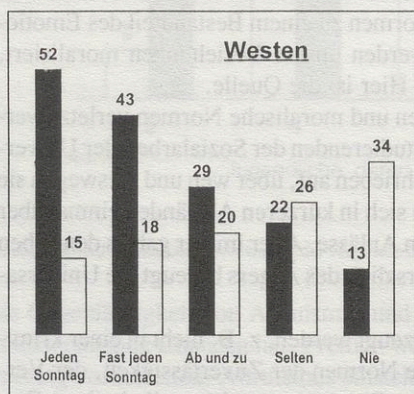
Moral. Je mehr Beziehungen ein junger Mensch hat, in desto mehr Bewährungsfeldern steht er, in denen er auch nach moralischen Grundsätzen beurteilt wird. desto mehr tritt eine altruistische Orientierung hervor.

3. Deutlich ist der Einfluss der religiösen Orientierung. Je enger die Beziehung zur Gemeinde, desto bestimmender wird ein ideeller Altruismus und desto mehr treten egoistische Motive zurück. Religiöse Unterweisung und das Mitwirken in der Gemeinde prägen die moralische Orientierung nachhaltig.

Kirchliche Bindung und Typus ethischer Orientierung

Es zählen zu folgendem Typus ethischer Orientierung:

■ Idealer Altruismus □ Selbstbezogenheit



Antworten in Prozent; Jugendliche von 15 - 30

Quelle: Jugendumfrage 1993/ 1994 für das BMFJ

Copyright by IM Leipzig u. Prof.D.Dr. Gerhard Schmidchen - Uni Zürich

Jede ethische Orientierung besteht aus Ziel und Methode. Was geschieht, wenn die angestrebten Ziele, die Werte ins Ungewisse rücken? Das lässt sich an einem großartig dokumentierten Beispiel der Religionsgeschichte nachvollziehen. *Max Weber* analysierte die Bedeutung der protestantischen Ethik für die Entstehung der modernen Welt. Ihn beschäftigte der Kern der religiösen Lehre des Calvinismus: die Erlösungslehre. Wenn Gott so transzendent ist, dass es schon blasphemisch wirkt, sich ein Bild von ihm zu machen, dass es keinen Weg gibt, Gottes Willen zu erkennen, so kann man auch nicht wissen, ob man zu den Erwählten, den Erlösten gehört oder nicht. Man muss sich mit minimaler Theologie behelfen. Ein liederliches Leben kann nicht Gottes Wille sein, also muss man versuchen, zuchtvoll zu leben. Die Systematisierung der Lebensführung bietet nicht die Gewähr für Erlösung, aber hilft, die Furcht vor der Verdammnis zu reduzieren.

Das Ziel wird also in Methodik übersetzt. Das ist der eigentliche Puritanismuseffekt. Diesen Puritanismuseffekt erleben wir heute wieder. Die rationale Gesellschaft verhält

sich mit ihren raschen Entwicklungen gegenüber den Lebensplänen des Einzelnen obskur. Kein Bildungsweg ist die endgültige Zukunftsgarantie, aber ohne Bildung geht nichts. So geschieht die umfassendste Systematisierung des Lebens durch Bildungsanstrengungen. Die Systematisierung des Alltagslebens durch ethische Forderungen müsste eigentlich auch zunehmen, aber das kann nicht beobachtet werden. Im Puritanismus war das gesamte Gesellschaftssystem in Fragen der Ethik sanktionsbereit, das ist heute nicht der Fall. Bildungseifer wird belohnt, ethisches Verhalten eher belächelt (vgl. umseitige Tabelle). Der ethische Impuls junger Menschen geht ins Leere. Die ethische Deutlichkeit der Institution und Organisation müsste zunehmen, sie müssten intern Moral bei sich durchsetzen und nach außen hin bezeugen und erwarten. Aber in einem liberalen Missverständnis hat man auf die Produktion von Moral verzichtet. Der Markt macht keine Moral.

Obskure Laufbahnperspektiven und diffuse Moral: Dies sind die beiden großen Komponenten der Orientierungskrise. Dagegen hilft auch keine Steigerung der Informationsmenge. Wie reagieren Menschen auf solche Orientierungskrisen? Die Persönlichkeitssysteme werden zunächst beunruhigt und dann aktiviert. Die Orientierungskrise der Gegenwart erhöht die Bedeutung der Person. Die Person zieht sich auf Bereiche zurück, die von Veränderungen nicht tangiert werden können.

Diesen paradox wirkenden Prozess kann man anhand der Antworten auf die Frage nachvollziehen, was der Sinn des Lebens sei. Sie wurde 1970 und 1995 gestellt. Die Unterschiede sind frappierend. Wenn man Personen betrachtet, die im Jahre 1970 zur Zeit der früheren Umfrage 60 Jahre alt und älter waren, also etwa der Jahrgang 1910 und früher, so war deren Vorstellung, was der Sinn des Lebens sei, von einer grandiosen Schlichtheit: Pflichterfüllung in Familie und Beruf. Im Gegensatz zu den damals jungen Leuten haben die Älteren nur zu 12 Prozent erklärt, das Leben zu genießen, sei auch sein Sinn. 1995 erklärten die bis zu 30jährigen (das sind die nach 1965, also mehr als ein halbes Jahrhundert später Geborenen) zu 75 Prozent, das Leben zu genießen, sei der Sinn des Daseins, wenn auch nicht der einzige.

Eine leidenschaftliche Beziehung zur Welt, die auch in der Reiselust zum Ausdruck kommt, ist für die heutige Generation der Jungen charakteristisch. Das ist nicht Fluchtbewegung, sondern Welt- und Personerfahrung in einem. In all den Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens ist die Persönlichkeitsentwicklung am wichtigsten: vor sich selber bestehen können, stark sein, nicht einfach tun, was andere wollen, eine unabhängige Persönlichkeit werden, ohne Angst und Überheblichkeit, tun, was das Gewissen sagt, meine Persönlichkeit entwickeln, Fähigkeiten erwerben und einsetzen. Diese und andere Äußerungen fügen sich zu einem Faktor zusammen, den man als 'Persönlichkeitsentwicklung und Engagement' bezeichnen könnte. Diese Persönlichkeitsentwicklung wird mit einem geradezu religiösen Enthusiasmus gesucht. Es ist, als strebten die Menschen nach Persönlichkeitsstärke als Schutz gegen die Wechselfälle des Lebens, wenn andere Sicherheiten nicht gegeben werden können. In Zeiten der Unsicherheit zieht sich die Moral in die Zitadelle der Person zurück. Aber dies ist kein resignativer Vorgang. Die Äußerungen zeigen, dass zugleich Forderungen an die Institutionen gestellt werden. Der Drang nach neuer Autonomie wird eine Herausforderung für alle Institutionen bleiben. Wir erleben den Aufstand der Person.

Frage: Leben wir in einer Gesellschaft, in der sich Bildung und Weiterbildung auszahlen, oder haben Sie nicht das Gefühl?

	Jugendliche		Manager
	Osten	Westen	
leben in einer solchen Gesellschaft	46 %	56 %	64 %
habe nicht das Gefühl	20 %	14 %	12 %
kommt darauf an	34 %	30 %	24 %
	100 %	100 %	100 %

Frage: Wenn jemand versucht, moralisch zu leben, d. h. andere nicht verletzen, andere nicht ausnutzen, sondern sie fördern, hilfsbereit und Frieden stiftend, glauben Sie, dass so jemand langfristig in unserer Gesellschaft besser dasteht oder kommt man damit nicht weit?

	Jugendliche		Manager
	Osten	Westen	
steht wahrscheinlich besser da	11 %	22 %	22 %
kommt damit nicht weit	55 %	36 %	47 %
schwer zu sagen	34 %	42 %	31 %
	100 %	100 %	100 %

Basis: Jugendliche von 15 bis 30 Jahre. 1000 Interviews in Ost deutschland, 500 Interviews im Westen, Herbst 1995, Institut für Marktforschung Leipzig.

Aus der Studie von Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?

4. Aktivierung der moralischen Kultur

Oft wird die Frage gestellt, sind Menschen überhaupt wertorientiert? Antwort erhalten wir, wenn wir fragen, was wollen wir eigentlich auf der Welt? Was ist zu tun, was sollten wir lassen? In einem fundamentalen Sinne streben die Menschen nach höherwertiger Existenz. Die empirischen Befunde zeigen immer wieder das Streben junger Menschen nach Teilhabe an der gesellschaftlichen Wertschöpfung. Werte also kann man definieren als erstrebenswerte Ziele. Man kann sie nicht für sich allein erreichen. Sie sollen zur Gemeinschaft in Beziehung setzen. So gesehen haben Werte immer einen moralischen Sinn. Der Einzelne fragt sich: Wie gliedere ich mich mit meinen Zielen in die Gemeinschaft ein? In der Werteerziehung muss immer auch moralisch geurteilt werden: Was hat einen Wert, was ist ein Unwert?

Die Wert- und Moralerziehung geschieht auf drei Ebenen: 1. Die *intellektuelle* Ebene: Unterweisung, auch Predigt, Erzählungen vom richtigen Leben. 2. Die *Praxis*, die *Einübung*: Werte und Moral entstehen auf Betätigungsfeldern in Familie, Schule, Jugendgruppen, Betrieb, Kirche, Vereinen. 3. *Motivation*: Werte und Moral brauchen Verstärkung, Bekräftigung, Belohnung.

Wesentlich ist die Propagierung des Wertes einer guten Gemeinschaft. Viele Jugendliche schätzen die Aussichten, ethische Ideale durchzusetzen, positiv ein. Ethischer Optimismus entsteht in einem sozialen Feld guter Beziehungen, aus einem liebevollen Verhältnis zu den Eltern, Freude am Leben, Freiheit der Lebensführung und anderem mehr. Je größer die Zufriedenheit mit der gesamten Lebenssituation, desto ausgeprägter ist der ethische Optimismus. Ethik braucht also ein soziales Verstärkungssystem, ein Anwendungsfeld, in dem sich die Prinzipien bewähren können.¹⁰

Das bedeutet aber zugleich, dass biografische Erfahrungen ethischen Optimismus oder ethische Skepsis erzeugen können. Solche Skepsis ist gegenwärtig verbreitet. Je emphatischer moralische Forderungen an die Gemeinschaft gestellt werden, desto mehr ethische Anforderungen gehen auch an das Selbst. Jugendliche, die hohe Erwartungen an die Moral der Gesellschaft haben, in einer solchen Gesellschaft leben möchten, haben in überdurchschnittlicher Zahl eine altruistische Orientierung.¹¹

In allen Beispielen zeigt sich die Wirksamkeit der drei Komponenten für die Fundierung einer ethischen Orientierung: erstens die Unterweisung, zweitens das Übungsfeld, drittens die Bekräftigung. Wo auch nur eine dieser Komponenten defizitär ist, kommt es zu einem Werte- und Moralverfall. Zu diesen Punkten drei Erläuterungen:

Zu 1: Unterweisung

Man hört oft, Moralpredigen nütze nichts. Vielleicht gilt, dass Predigen allein für sich wirkungslos ist. Aber es geht auch nicht ohne moralische Instruktion, ohne ein klares Wort, was richtig und falsch ist, was dem Wohl dient und was ins Verderben führt. Moralische Instruktion kann durch Erzählungen erfolgen, Gleichnisse, Bilder, persönliche Beispiele. Wichtig ist es, auf dem Wege der moralischen Erziehung das Verhaltensrepertoire im Sinne prosozialer Modelle zu erweitern.

¹⁰ Gerhard Schmidtchen: Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen, Opladen 1993, S. 199.

¹¹ Ebd., S. 207.

Zu 2: Übungsfeld:

Ohne Verstärkung steht jede Orientierung unter Löschbedingungen. Was aber kann an Moral motivierend sein, wo ist der Lohn? 1. Eine moralische Orientierung führt zu befriedigenderen Beziehungen. Das ist der unmittelbare Ertrag. Schlechte Moral erhöht die Interaktionskosten. 2. Moral trägt zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bei, dadurch dass man andere fördert. Die Persönlichkeitsentwicklung ist ein zentrales Thema moderner Sinnsuche. 3. In einer moralischen Orientierung ist nicht nur das Moment der Selbstbelohnung enthalten, sondern auch die Befriedigung darüber, etwas zu einer besseren Welt beizutragen, zu einer besseren Gesellschaft.

Zu 3: Bekräftigung

Eine moralisch sensible Gesellschaft wird immer auch das Verhalten anderer empfindsam beobachten und auf ihre Weise sanktionsbereit sein, wenn sie dabei von den Institutionen unterstützt wird. Wenn die Institutionen der Gesellschaft diesen Dienst versagen, kommt der quantitative Aspekt der Moral negativ zum Zuge. Je mehr Menschen beobachten, dass andere ohne Moral weiterkommen, Vorteile erzielen, desto mehr werden sie zu Skeptikern der Moral. Die Währung der Moral wird entwertet. Schlechte Moral verdrängt die gute. Am Ende verliert eine Gesellschaft ihr moralisches Antlitz.

Eine moralische Kultur ist nicht kostenlos zu haben. Sie bedarf der Unterweisung, der Einübung, der Bekräftigung durch Lob und Sanktion, der Organisation und schließlich der Feier, durch die symbolisch das gemeinsame Wollen sichtbar gemacht wird.

Wenn von moralischer Erziehung die Rede ist, so denkt man in erster Linie an Elternhaus und Schule. In gleichem Atemzuge wird erklärt, die Familie sei heute überfordert. Wie lange wird es also dauern, bis moralische Erziehung wirksam wird, wenn erst noch die Eltern beraten oder erzogen werden müssen? Bekanntlich praktizieren rund die Hälfte der Eltern einen unzumutbaren Erziehungsstil. Die Schule hat gewichtige Konkurrenten in der Medien- und Jugendkultur, die zweifelhafte Einflüsse ausüben. Eine moralische Kultur kann nicht dadurch entstehen, dass Wissenschaft und Politik diese immense Aufgabe an zwei schwache Partner delegieren.

Charakteristisch für die Engführung der Analyse des Moralproblems in der Gesellschaft ist die Tatsache, dass die Gewaltkommission die Rolle der Kirchen mit keinem Wort erwähnt. Wir müssen also den Blick ausweiten auf alle Institutionen und Organisationen. Im allgemeinen gilt als das Ziel moralischer Erziehung die Internalisierung ethischer Grundsätze und moralischer Normen. Selbst wenn das bei allen Individuen gelänge, könnten wir nicht von einer universellen und etablierten moralischen Kultur sprechen.

Die Internalisierung moralischer Normen darf sich nicht auf das Individuum beschränken. Auch die Organisationen selbst müssen ethischen Prinzipien folgen. Das gilt für Vereine ebenso wie für informelle Gruppen, die mit einem politischen oder sozialen Thema nicht selten eine Antimoral beherbergen und ihre Mitglieder veranlassen, sich gegen die Regeln der Gesellschaft zu stellen. Auch politische Gruppierungen und das gesamte Regierungssystem vom Bund bis zu den Gemeinden müsste sich nicht nur moralisch präsentieren können, sondern auch Moral einfordern. Keine Organisation darf

die Moral ihrer Mitglieder ausnutzen und auf diese Weise, wie *Ortlieb* es einmal sagte, Moralverzehr betreiben.

Die christlichen Kirchen haben einen zweifachen Einfluss, einmal direkt durch ihre Mitglieder, die sich als Christen verstehen, und zweitens indirekt dadurch, dass sie auch Leitlinien für das Verhalten von Institutionen verkünden. Institutionen können der moralischen Frage in keiner Weise ausweichen, ganz gleich, ob sie sich mutig, neutral oder feige verhalten. Wirkungen auf das Moralgefüge der Gesellschaft haben sie immer. Ihre Aufgabe in einer Zivilgesellschaft aber ist es, moralisch deutlich zu sein, d. h. auch sanktionsbereit. Wenn die Lösung moralischer Fragen lediglich auf den langen Weg der Erziehung geschickt wird, dann ist mit sehr langen Fristen zu rechnen, bis man Erfolge sieht, falls das überhaupt der Fall ist. Wenn die Institutionen moralisch deutlich werden, dann würden sich Wirkungen vergleichsweise rasch einstellen. Menschen reagieren schnell auf ein verändertes Klima.

Zu beachten ist bei all dem, dass es hier nicht um ein konservatives Programm zur Wiederherstellung einer alten Folgsamkeitsmoral geht. Die Änderung der Produktionsverhältnisse hat längst deutlich gemacht, dass eine reine Weisungs- und Stückzahlmoral durch Prinzipien der Autonomie und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit abgelöst werden mussten. Aus gutem Grund lehnen viele Menschen eine rein restriktive Moral ab und befürworten Prinzipien, die ihnen mehr Freiheit und Kreativität ermöglichen, und dies nicht gegen andere, sondern in Gemeinschaft, mit Partnern und Partnerinnen.

Zum Selbstbild der Informations- oder Wissensgesellschaft gehört das Aufklärungspathos. Aber wie kommt es, dass große Teile der Bevölkerung, auch der gebildete Teil, magisch-animistischen Weltbildern folgt? Die sich über Hexenwahn vergangener Zeiten aufregen, haben *Spinoza* vergessen, dass Geist nicht Materie bewegen kann, und glauben an Fernheilung. Die sogenannte rationale Gesellschaft pflegt einen miserablen Umgang mit religiösen Fragen. Das ontologische Denken ist verwildert, trotz Informatik.

Die Religionspädagogik muss nicht an der Informationsgesellschaft leiden. Für die Verkündigung war noch jeder gesellschaftliche Zustand problematisch. Die Religionspädagogik hat die Chance, den Geist zu bewegen und lebendig zu erhalten durch den Mut zu einer bekennenden Auseinandersetzung. Sie sollte im klassischen Sinne prophetisch sein, in die Zeiten hineinreden, sich einmischen. Rückfälle in primitives Denken sind immer ein Sturz in die Unmenschlichkeit. Alle sind aufgerufen, dafür zu sorgen, dass unsere Gesellschaft differenziert, einfühlsam, wandelbar und geistvoll bleibt. Ohne ein aufgeklärtes Verhältnis zum Geheimnis des Religiösen kann die rationale Gesellschaft ihre Rationalität nicht behalten. Auch die Menschen in einer Informations- oder Wissensgesellschaft bleiben – so *Max Scheler* – offenbarungsbedürftig.

Wolfgang Langer

In der Gegenwart – für die Zukunft,

(Zur gesellschaftlichen Bedeutung religionspädagogischen Handelns

1. Einleitung

Wer sich von meinen beschränkten Ausführungen nostalgische Erinnerungen eines alten (weniger hart: älteren) Mannes, interessante biographische Details oder gar erheitende Anekdoten erwartet, den/die muss ich – zu meinem ehrlichen Bedauern – enttäuschen. Ich werde mich des gestellten Themas mit gebührender Ernsthaftigkeit und größtmöglicher Sachlichkeit annehmen.

‘Beschränkt’ bezieht sich nicht nur auf die zur Verfügung stehende Zeit, sondern auch auf den gewählten Blickwinkel. Statt ein (ohnehin unmögliches) panoramisches Rundgemälde von 40 Jahren deutschsprachiger Religionspädagogik zu entwerfen, benutze ich eine Lupe: Ich betrachte die religionspädagogische Arbeit dieser Zeitspanne nur unter dem Gesichtspunkt, wie sich mit ihrer Hilfe und unter ihrem Einfluss die Vorstellungen von der Zielsetzung und der Aufgabenstellung des Schulfachs Katholische Religion im Hinblick auf dessen *bildungspolitische Relevanz für die Gesellschaft* insgesamt verändert haben. Das Problem der periodisch immer wieder auftauchenden Bestreitung bzw. Rechtfertigung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule für alle ist zwar nur eine unter vielen Fragestellungen, denen sich die wissenschaftliche Religionspädagogik zu stellen hat, aber sie scheint heute wiederum besonders dringlich zu sein.

2. Aus der Vergangenheit in die Gegenwart

Wer keine Erinnerungen hat, weiß nicht wirklich, wer er ist – oder im Pädagogen-Jargon: kann keine Identität finden, entwickeln – wie auch immer. Keine der verschiedenen Vorstellungen, Konzepte, Konzeptionen von religiöser Bildung, die ich in meiner 40jährigen Berufstätigkeit erlebt und teilweise mitgestaltet habe, ist vom Himmel gefallen. Sie sind auseinander hervorgegangen, und jede vorangegangene, ‘überholte’ hat in den folgenden ihre Spuren hinterlassen. Das ist nur im Rückblick erkennbar. Der *Blick in den Rückspiegel* zeigt außerdem, dass und wie gesellschaftliche Veränderungen an der Entwicklung religionspädagogischer Praxis und Theorie (in dieser Reihenfolge!) mitgewirkt haben. Wie weit umgekehrt religionspädagogisches Denken und Handeln Mitursache für Veränderungen in Kirche und Gesellschaft waren und sind, ist schwieriger auszumachen. Manche Wechselwirkungen sind aber wohl anzunehmen.

3. Im kirchlichen Getto der Wahrheit

Nach den Sommerferien 1960 zog ich als frisch gebackener Kaplan in Goslar am Harz in die dortige katholische Hauptschule, bewaffnet mit dem ‘Grünen Katechismus’. Der war, grob gesprochen, eine für die reifere Jugend bearbeitete Kurzfassung jener neuscholastischen Theologie, die ich fünf lange Jahre bei den Patres Societatis Jesu studiert hatte. Insoweit vollkommene Übereinstimmung zwischen dem Studium und der nun geforderten Praxis. Es galt, die von Gott selbst geoffenbarte Wahrheit in Form der

einen und einzigen, allgemein gültigen kirchlichen (katholischen) Lehre von Gott, dem Menschen und der Welt zu verkünden. Dass die Katholiken in der mehrheitlich nominell lutherischen, in Wirklichkeit weitgehend säkularisierten Bevölkerung nur etwa 8 % stellten und dass die ewigen Wahrheiten zwar im Sonntagsgottesdienst vorkamen, aber im alltäglichen Leben kaum eine Rolle spielten, war für das Glaubensbewusstsein ohne Bedeutung. Über Wahrheit wird schließlich nicht von Mehrheiten entschieden.

Beispiel: „Alle Menschen waren von Sünden befleckt; sie waren nicht wert, Gottes Volk zu sein. Jesus hat für seine Jünger, für sein ungetreues Volk und für alle Menschen sein Leben hingegeben, um sie von den Sünden zu erlösen und zu einem heiligen Gottesvolk zu machen [...] das ist unsere heilige Kirche“¹.

Der kirchliche Monopolanspruch der Wahrheit galt per se allen Menschen. Integralistisch verstanden zielte er auf die Missionierung aller Völker, die Überwindung aller anderen, 'heidnischen' Religionen und die Durchdringung aller Lebensbereiche. De facto gelang die Errichtung der nicht eschatologisch, sondern irdisch konkret, also auch politisch verstandenen *civitas Dei* selbst im Binnenraum der Kirche allenfalls partikulär (katholische Einrichtungen aller Art: Schulen, Krankenhäuser, Verbände usw.). Der Prozess der *Selbst-Gettoisierung* hat den unmittelbar nach dem Ende des nationalsozialistischen Regimes noch bedeutenden Einfluss der Kirche(n) und ihrer religiösen Bildung auf die Gesamtgesellschaft mehr und mehr schwinden lassen. Mehr noch: In der Wahrnehmung der Bürger geriet die Kirche allmählich ins Abseits, in eine selbst gewählte Isolation, ja vielfach in Gegensatz zur gesellschaftlichen Entwicklung. Dabei war von einer wirksamen Widerständigkeit des Evangeliums, von einer attraktiven alternativen christlichen Lebenskultur in einer 'Kontrastgesellschaft' kaum etwas zu spüren. Religion wurde zum Sonderbereich, zum gesellschaftlichen Segment. Die Sprache der Kirche wurde ebenfalls als Sonder- und Fremdsprache empfunden. Alltagsfern erreichte sie nicht mehr die Lebenswirklichkeit der Menschen.

4. Lebensfragen und Gesellschaftsprobleme

Mitte der 60er Jahre gelang die Überwindung der jahrhundertelangen Vorherrschaft des Katechismus: durch eine *Neuentdeckung der Bibel* als des schlechthin unvergleichlichen Inhalts christlicher Bildung. Aber das verschärfte zunächst noch einmal den Eindruck der Lebensferne. Die Kirchensprache der Lehre wurde von der wegen des Kulturabstandes ebenfalls als fremd und unzeitgemäß erscheinenden biblischen Sprache abgelöst. Im Vergleich mit der oft starren Begrifflichkeit des Katechismus erwiesen sich die Bilder und Erzählungen der Bibel immerhin als der Interpretation und Aktualisierung weit zugänglicher: vielschichtig und existenziell bedeutsam. Dennoch – der 'Bibelfrühling' war kurz.

Fast gewaltsam verschafften sich die Lebensfragen der jungen Menschen und die gesellschaftlichen Probleme, von denen sie betroffen waren, seit 1968 Eingang in den Religionsunterricht, wurden im 'problemorientierten' Unterricht zum Hauptgegenstand – ohne dass die im eigentlichen Sinn religiösen Fragen ausgeblendet wurden. Aber sie waren jetzt weniger von der theologischen Systematik und von der biblischen Heilsgeschichte, d. h. gleichsam aus der Perspektive Gottes vorgegeben, als vielmehr

¹ KKBD [Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands], Lehrstück 46, S. 82f.

vom suchenden Menschen, d. h. '*anthropologisch gewendet*'. Den Schwerpunkt bildeten freilich politische, sozialetische und gesellschaftskritische Themen, mit den aufsteigenden Schulstufen zunehmend. Daneben behielten die traditionellen individual-ethischen und mikrosozialen Probleme ihren Platz: persönliche Einstellungen zu Sexualität, Privateigentum, Wahrhaftigkeit, Treue usw.

Im Großen und Ganzen war die erste Hälfte der 70er Jahre – im Gefolge der sogenannten '68er-Revolution' – die Zeit des stärksten gesellschaftlichen Engagements in der Religionspädagogik. Die Fragen eines (basis-)demokratischen und sozialpolitischen Umbaus der Gesellschaft, die Beseitigung der Reste des in der Wiederaufbauphase noch vorherrschenden obrigkeitlichen Denkens waren auch 'Sache' des Religionsunterrichts. Dutzende der damals umlaufenden und dann von Verlagen in Reihen herausgegebenen Unterrichtsmodelle befassten sich mit Gastarbeitern und Außenseitern, Arbeitswelt und Freizeit, Anpassung und Widerstand, Umweltschutz und Friedensarbeit, Freundschaft, Liebe und Sexualität. Dazu wurde das sogenannte 'Lösungspotenzial' des christlichen Glaubens herangezogen, der hauptsächlich unter diesem Gesichtspunkt zur Sprache kam. Auch die Auswahl und die Interpretation biblischer Texte standen weitgehend im Zeichen *religiös motivierter Gesellschaftskritik*: Jesaja, Amos, Hosea, Jesus als 'Revolutionär'! Die lateinamerikanische Befreiungstheologie erregte Bewunderung und gewann Einfluss. Die Überwindung unterdrückender und ausbeuterischer Strukturen sowie die Solidarität mit Armen und Schwachen (auch hierzulande) wurden zu hochbedeutsamen Zielen religiöser Bildung. Niemals vorher und nie mehr nachher hatte das *christlich inspirierte gesellschaftspolitische Engagement* einen solchen Stellenwert im religionspädagogischen Denken und Handeln. Kritiker sprachen von einer 'Horizontalisierung' des Glaubens, weil dessen eschatologische Dimension von manchen (gerade auch evangelischen) Kollegen fast zur Gänze in soziale Verantwortung umgedeutet wurde.

5. Glaube und Religion

Seit Mitte der 70er Jahre – nicht zuletzt angestoßen durch den Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) und Günter Langes Aufsatz „Religion und Glaube“ in den Katechetischen Blättern (1974) – setzt eine doppelte, teilweise gegenläufige Bewegung in der deutschen katholischen Religionspädagogik ein. Einerseits kommt es zu einer Korrektur der einseitigen Problemorientierung durch die Wiederbesinnung auf den eigentlichen Auftrag christlicher *Glaubensbildung*. Ethische Verantwortung und politischer 'Weltauftrag' nehmen in den neuen Lehrplänen (Zielfelderpläne, Grundlagenpläne) zwar weiterhin viel Raum ein, aber sie werden deutlicher ergänzt durch Kernthemen der Glaubensüberlieferung und stärker in diese eingebunden und von ihnen her begründet: *Ethos* als *Konsequenz*, wenn nicht sogar als *Konstituens* des jüdisch-christlichen Glaubens. Die so verstandene Konvergenz von Glauben und Leben hat sich dann unterrichtlich in der *Korrelationsdidaktik* konkretisiert. Andererseits wird in dieser Zeit allmählich unübersehbar, dass Kirchenbindung und Kirchennähe auch der nominell katholischen Christen immer mehr abnehmen. Das führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler, die als katholisch Getaufte am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, immer weniger Vorausset-

zungen an Erfahrungen und Wissen von christlichem Glauben und Leben mitbringen. Die Skala reicht von kirchlich und sozial engagierten Jugendlichen bis zu der Kirche gegenüber Skeptischen bzw. offen Ablehnenden. Die Möglichkeit der Abmeldung führt keineswegs dazu, dass sich etwa homogene Gruppen von kirchlich sozialisierten, aufgeschlossenen oder auch nur interessierten Schülern und Schülerinnen bilden. Somit kann der Religionsunterricht nicht mehr als Katechese verstanden werden, weil er nicht mehr von der Voraussetzung eines schon vorhandenen, wenngleich vielleicht anfanghaften Glaubens oder auch nur einer Glaubenswilligkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ausgehen kann.

Das verlangt einen *neuen religionspädagogischen Ansatz*, der einen veritablen Paradigmenwechsel darstellt. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist nicht mehr der Glaube – im Sinn einer grundsätzlich schon gefällten positiven Entscheidung nach gelungener ‘Evangelisierung’ – sondern das, was man die allgemeine oder ‘*natürliche*’ *Religiosität* nennt. Diese Konzeption beruht auf der Einsicht, dass jeder Mensch, unabhängig von seiner jeweiligen weltanschaulichen Sozialisation, sich in bestimmten Lebenssituationen, vorwiegend in dafür offenen Lebensphasen ‘über sich selbst hinaus’ verwiesen erfährt. Das heißt, dass er *Erfahrungen* macht, die ihn über die eng begrenzte Alltagswelt und ihre Routine hinausführen: unverständliches Leiden, aber auch ekstatisches Glückserleben, lähmende Angst und beflügelnde Hoffnung, selbstlose Liebe und abgründiger Hass u. a. m. Solche und andere *starke Emotionen bewegen* die menschliche Vernunft vor allem zu den *großen Fragen*: Was ist eigentlich der Mensch und sein Leben? Wozu sind wir da? Was ist der Sinn dieses Daseins und alles dessen, was dazu gehört: Sorgen und Mühen, Glück und Leid, Krankheit und Tod? Gibt es eine Zukunft und ein Ziel des Ganzen – über das Sterben hinaus? Was ist der letzte (erste) Grund von allem, was ist? Wer ist Gott, von dem die Religionen (und die Philosophen) reden? Diese Fragen sind zunächst einmal Fragen des Einzelnen. Und sie gehen über ethische Fragestellungen, d. h. solche nach der richtigen, der ‘humanen’ Gestaltung des individuellen und des sozialen Lebens hinaus. Sind sie deshalb ohne Bedeutung für die Gesellschaft? Ist die in so gut wie allen Kulturen zu beobachtende notwendige religiöse Grundlegung jeder gesellschaftlichen Lebensordnung in der westlichen pluralen demokratischen Zivilisation mit ihrem Prinzip der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates obsolet geworden? Genügt es für den Bestand einer Gesellschaft, dass sie eine rein pragmatisch, sozusagen als ‘sachlich’ notwendig zu erweisende Moral besitzt, deren Geltung von allen ihren Mitgliedern anerkannt wird (im Sinn des Rousseauschen ‘*contrat social*’) – ohne Rückgriff auf eine letzte Begründung in religiösen Überzeugungen oder zumindest im Postulat eines die Erfüllung der Pflicht mit ewiger Glückseligkeit belohnenden Gottes (Kant)?

6. Religion nach der Aufklärung

Wer so denkt, wird in der Konsequenz die christliche Unterweisung (als Katechese) in den Raum der Kirchen verweisen und für die öffentlichen Schulen an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts einen *allgemeinen Ethikunterricht* als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler fordern. Gegenüber dieser, immer plausibler werden den Forderung ist die Religionspädagogik heute genötigt, die Frage zu beantworten,

ob und warum ein katholischer (oder evangelischer, orthodoxer, mosaischer, islamischer ...) Religionsunterricht nach wie vor und auch in Zukunft über die kirchlichen Interessen hinaus einen (notwendigen?) *Dienst an der Gesellschaft* als Ganzer erbringe. Nur zwei Argumente seien dafür zur Diskussion gestellt.

- (1) Auch der Ethikunterricht kann, wenn er nicht ideologisch eng geführt wird, nicht darauf verzichten, neben den moralphilosophischen Systemen (z.B. Aristoteles, Seneca, Spinoza, Hume, Kant, Hans Jonas) auch jene ethischen Vorstellungen zu 'behandeln', die von den verschiedenen Religionen entwickelt und eben religiös begründet worden sind (vgl. die einschlägigen Lehrpläne). Unter ihnen nimmt das Christentum in unseren westlichen Gesellschaften trotz aller Säkularisierung und wegen seiner fortdauernden Wirkungsgeschichte innerhalb der 'abendländischen Kultur' nach wie vor eine Sonderstellung ein. Das kann als Legitimation dafür angeführt werden, dass es auch in der öffentlichen Schule mit einer gewissen Betonung und vor allem authentisch, d.h. von gläubigen Christen und bis hin zu konfessioneller Eindeutigkeit zur Sprache kommen soll. Man argumentiert etwa so: Die Grundwertedebatte der 70er Jahre ging von der Prämisse aus, dass politisches Handeln nur möglich ist, wenn es in der Gesellschaft über die unterschiedlichen Positionen in vielen öffentlichen Angelegenheiten hinweg so etwas wie einen Grundkonsens in der Anerkennung fundamentaler Werte und Handlungsprinzipien gibt. Diese Werte und Prinzipien kann der Staat nicht schaffen oder verordnen. Er ist dafür auf Einzelne und auf gesellschaftliche Gruppen angewiesen, die aus solchen Überzeugungen leben. Die christlichen Kirchen sind in dieser Hinsicht immer noch sehr potente Gemeinschaften. Das macht ihre Bedeutung für die Gesamtgesellschaft und deren *ethische Grundorientierung* aus und rechtfertigt ihren eigenständigen Beitrag zur schulischen Allgemeinbildung. Ob sich der konfessionelle Religionsunterricht dafür in Richtung auf ein Religionen übergreifendes 'Weltethos' öffnen muss, mag hier dahingestellt bleiben.

- (2) Religiöse Bildung kann sich, auch im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung, nicht auf ihre ethische Komponente beschränken (J. Göttler sprach noch in der aufklärerischen Tradition der Pädagogik seiner Zeit von „religiös-sittlicher Erziehung“). Wenn die öffentliche Schule wirklich eine Allgemeinbildung im Vollsinne des Wortes anstrebt, kann sie auf Fragen wie die nach dem Selbstverständnis des Menschen in der Gesamtwirklichkeit der Welt, nach einem letzten Sinn seines Tuns und Erleidens, nach dem Tod, nach Grund und Ziel der Geschichte des Universums usw. nicht verzichten. Das aber sind die am weitesten reichenden, die umfassenden und somit die eigentlich religiösen Fragen. „Die Religion ist nicht für alles zuständig, aber für das Ganze“ (H. Lübke).

Von der Beantwortung dieser Fragen bzw. schon davon, ob und wie sie überhaupt gestellt werden, sind die Einstellungen von Menschen zum Leben und Sterben, zu Arbeit und Muße, zu den zwischenmenschlichen Beziehungen und nicht zuletzt zu Gesellschaft, Politik und Staat bewusst und noch mehr unbewusst geprägt:

- Es ist eine Sache der (im weitesten Sinn) religiösen Überzeugung, des darin gründenden Menschenbildes, ob ich in jedem Menschen ein Geschöpf Gottes

sehe, mit unantastbarer Würde und gleichen Rechten ausgestattet wie ich selbst, oder nur einen zu bekämpfenden Gegner in dem in der Natur angelegten „Kampf ums Dasein“ (Darwin).

- Der Einsatz für eine bessere Welt und eine gerechtere Gesellschaft wird bei Schwierigkeiten und noch im Scheitern nicht notwendig in Enttäuschung und Resignation enden, wenn Menschen glauben und hoffen, dass Gott es ist, der die widersprüchliche Geschichte seiner Schöpfung endgültig gelingen lassen und zur Vollendung bringen wird.

Das sind nur Andeutungen. Aber sie lassen erkennen, dass es für den Wertebestand auch einer offenen Gesellschaft nicht unwesentlich ist, ob die christliche Religion im allgemeinen Bildungszusammenhang zur Sprache kommt oder nicht. Dass das langfristig weiterhin in der Form eines konfessionell bestimmten 'ordentlichen Lehrfachs' an den „öffentlichen Schulen“ (Art. 7, Abs. 3 GG) möglich sein wird, ist heute noch nicht abzusehen, meines Erachtens aber eher unwahrscheinlich. Jedenfalls sollte der noch gegebene, verfassungsrechtlich abgesicherte Besitzstand die Religionspädagogik nicht davon abhalten, nach anderen Wegen Ausschau zu halten. Ich kann mir für die fernere Zukunft einen nichtkonfessionellen Unterricht in Ethik und Religion vorstellen, an dem Lehrer und Lehrerinnen mit christlicher Glaubensüberzeugung mitwirken, ohne ihre Position bildungspolitisch dergestalt misszuverstehen, dass sie sie zu einer einseitigen oder gar fundamentalistisch verstandenen kirchlichen Mission missbrauchen. Sie können sich vielmehr in einem solchen Unterricht – gerade in und mit ihrer persönlichen Überzeugung – in ein offenes Gespräch dieser Gesellschaft einlassen: über deren grundlegende Werte und politische Ziele, über Menschenwürde und soziale Verantwortung, über den Schutz des Lebens und die Erhaltung der Natur, über Friedenssicherung und Streitkultur u. a. m.

Meine religionspädagogische Arbeit in der Zeit, in der ich lebe¹

0. Vorbemerkung

Heute Morgen bin ich deutlich in der Mitte platziert: Die Generation 'dazwischen', die in der Mitte. Und das wird nicht nur zunehmend mein Lebensgefühl, sondern auch immer mehr thematisch. Gerade haben wir in der Diakonia-Redaktion ein Themenheft „Zwischen 40 und 60“ abgeschlossen, an dem ich mich mit einem Beitrag beteiligt habe, der ein Wort von Max Frisch aufnimmt: „Hälfte des Lebens, Menschenskind“.

1. Einige biographische Anmerkungen

Ich bin 1958 geboren, genauso alt übrigens wie die Bischöfin der Hannoverschen Landeskirche Margot Käßmann, mit der mich vieles verbindet, nicht nur, aber besonders unser gemeinsames Engagement im konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung.

Aber ich will nicht vorgreifen: Geprägt hat mich bis heute meine Herkunft aus einer Familie mit vier Kindern; ich bin die Älteste. Eine höhere Schulbildung, gar ein akademisches Studium, gab es vor unserer Generation nicht. Meine Eltern haben anlässlich meiner Promotion zum ersten Mal in ihrem Leben eine Universität betreten.

Aber beide waren sich bewusst: Zum besten, was sie uns Kindern ermöglichen könnten, gehört eine gute schulische Bildung. Dafür haben sie sich engagiert, ja 'krumm gelegt', wie man im Ruhrgebiet, aus dem ich komme und das ich liebe, zu sagen pflegt. Bildung, die Chance zu lernen und zu entdecken und sich dabei entwickeln und verändern zu dürfen, ist mir bis heute nicht selbstverständlich. Das Recht auf Bildung und der gesellschaftliche Kampf in den 60er Jahren um gerechtere Bildungschancen für Kinder aus bis dahin bildungsungewohnten Schichten, in deren Genuss ich gekommen bin, sind und bleiben mir eines der bedeutenden gesellschaftlichen Themen. Gegenwärtig beteilige ich mich daher an dem interdisziplinären Dialog um die 'Zukunft der Bildung'. Glücklicherweise scheint die Religionspädagogik diesmal die Diskussion gleich von Anfang an mit vorantreiben zu wollen.

2. Theologie der Befreiung und Feministische Theologie – Theologien zur Zeit

Mein Studium in Münster begann im Wintersemester 1977/78. Ein vorläufiger Abschluss ist die Promotion 1985 gewesen, 'ein gewisser' deshalb, weil ich meine Arbeit bis zur Gegenwart als Studium ansehe. Die Zeit in Münster ist geprägt von Personen und herausragenden Themen, ja Optionen, die unsere Theologinnen- und Theologengeneration bis heute prägen und die uns als Kohorte zusammenschweißen. Ich benutze sehr bewusst diese soziologische Kategorie: Eine Kohorte ist verbunden durch gemeinsame gesellschaftlich-kirchlich-politische Schlüsselereignisse, die Generationen vor oder nach ihnen in dieser existentiellen Bedeutsamkeit nicht teilen können. Gerade

¹ Statement zum Kongress von AKK und DKV (24.-27. September 2000)

die Lebensphase der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters ist entscheidend für die Kohortenbildung. Welches sind unsere gemeinsamen Schlüsselereignisse?

Es ist zum einen das Erleben der Befreiungskämpfe in Lateinamerika und die Theologie der Befreiung. Ich erinnere mich an mein allererstes Seminar, den Grundkurs beim Münsteraner Dogmatiker Vorgrimler „Über die Konkretheit christlicher Liebe“, in dem ich ein Referat über Camillo Torres und die Frage nach Gewalt im Kampf um Befreiung ausgearbeitet habe. Ich denke an unsere Guatemala-Initiative und die Studierendengemeinde mit ihrer Chile-Solidarität.

Es ist zum anderen – und eng damit verbunden – die Feministische Theologie, die Anfang der 80er Jahre zunehmend aus den USA und vor allem aus den Niederlanden auch das westfälisch-katholische Münster erreicht. In autonomen Seminaren verschlingen wir Tina Halkes „Gott hat nicht nur starke Söhne“, und Mary Dalys „Beyond God the Father“ stört unseren Studienalltag auf. Plötzlich erscheinen viele universitäre Selbstverständlichkeiten als das was sie sind: tradierte Ungerechtigkeit, Sexismus, die Benachteiligung von Frauen nur aufgrund unseres Geschlechts. Vor allem die Beteiligung in der Frauenbewegung und am feministischen Diskurs öffnet die Augen dafür, dass die sogenannte Frauenfrage eine gesellschaftliche Frage allerersten Ranges an Männer und Frauen ist. Es geht, wie Tina Halkes in diesen Jahren formuliert, kirchlich und gesellschaftlich für uns nicht „um die Hälfte des Kuchens“, sondern um einen „anderen Kuchen“, um eine Gesellschaft und, auch und gerade, um eine Kirche, von und für Frauen, Männer und Kinder. Die Option für Befreiung, die ich damals mit vielen KommilitonInnen und MitstreiterInnen in den neuen sozialen Bewegungen, in Frauengruppen, bei Pax Christi und anderswo gelernt habe, bestimmt mich und mein Arbeiten bis heute, mehr noch, macht meine Identität entscheidend mit aus.

Umso größere Schwierigkeiten habe ich, wenn diese Anliegen jungen Studierenden kaum oder gar nichts bedeuten, wenn ich erlebe, wie bereitwillig gerade junge Frauen tradierte Rollenmuster wieder zu übernehmen bereit sind, welche geringe Rolle politische und gesellschaftliche Herausforderungen, gegenwärtig besonders der Rechtsextremismus, in den theologischen Auseinandersetzungen spielen. Auch in unserer religionspädagogischen Arbeit ist dieses Thema noch nicht in der Weise angekommen, wie es mir notwendig scheint.

3. Von anderen lernen – zum Beispiel Adolf Exeler

Ich hatte vorhin gesagt, es waren nicht nur Schlüsselthemen, sondern auch Personen, die das eigene Theologietreiben und die Religionspädagogik bestimmen. Ich kann heute Morgen nicht alle nennen, denen ich für mein Arbeiten bis heute viel zu danken habe. Ich belasse es bei zweien, die meine theologisch-wissenschaftliche Entwicklung besonders entscheidend bestimmt haben: Adolf Exeler und Norbert Mette.

Weil über Anwesende Lobendes zu sagen eigentlich nur bei Jubiläen erlaubt ist, sage ich nur eines: Ohne Norbert Mette wäre ich nicht da, wo ich bin und wo ich auch sehr gerne bin. Es war und ist Norbert Mette, der mich stark ermutigt hat, eine wissenschaftliche Laufbahn zu wagen, für die es so gut wie keine weiblichen Vorbilder in der Praktischen Theologie – und in der Theologie überhaupt – gab. Und mehr noch, geschickt und unaufdringlich aber wirkungsvoll hat er mir viele Türen geöffnet. Darauf

sind junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angewiesen; gerade in unserer Gegenwartssituation, die so gut wie keinen Mittelbau mehr kennt, brauchen wir viele, die wie Norbert konsequent begabten Nachwuchs fördern. Dass mir dies ein Anliegen geworden ist, verdanke ich meinen eigenen guten Erfahrungen. Damit NachwuchswissenschaftlerInnen nicht auf den Glücksfall hoffen müssen, dass ihnen jemand wie Norbert Mette über den Weg läuft, brauchen wir sichere Netzwerke und Strukturen, die Nachwuchsförderung, gerade auch die von Frauen und zunehmend wieder von allen Laien, stützen. Die Arbeit in der ESWTR zur Frauenförderung und Frauenforschung scheint mir hier vorbildlich zu sein.

An Adolf Exeler heute Morgen zu erinnern wird sicher bei vielen die eigenen Erinnerungen wachrufen. Von ihm habe ich vor allem gelernt, was es heißt, sensibel zu sein für die Gegenwartssituation; seine Zeitgenossenschaft hat ihn immer wieder Themen und Fragen ansprechen lassen, die für andere noch gar nicht in den Blick gerückt waren. Seine Rede von der „Verdunstung des Glaubens“, die übrigens häufig fern seiner Intention zitiert wird, ist längst zum geflügelten Wort geworden. Ihm war ein Greuel, sich in innerkirchlichen Themen zu verzetteln, die sonst niemanden interessieren. Sein „Katechismus für Schlosserlehrlinge“ ist ein für mich prophetisches Projekt geblieben, die dauernde Herausforderung zur Kommunikation mit Jugendlichen, die sie und ihre Lebenswelt zu erkunden sucht und wirklich ernst zu nehmen gewillt ist. (Wie uns religionspädagogisch so etwas gelingt, lasse ich heute Morgen als offene Frage stehen!)

Für mich prägend geworden ist Exelers Kurzdefinition, worum es im religionspädagogischen Handeln eigentlich geht: Kindern und Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen: 'Ich bin wer' und 'Ich werde gebraucht'! Das ist angesichts hoher Jugendarbeitslosigkeit und der Perspektivlosigkeit für viele zugleich aus meiner Sicht ein immenses politisches Anliegen (wenngleich Exeler selbst diese Sicht nicht vorrangig eingenommen hat).

Wenn ich in Lehrveranstaltungen Adolf Exeler erwähne oder ihn zitiere, erfahre ich allerdings, wie schnell einer der wirklich bedeutenden Religionspädagogen unseres Jahrhunderts für nachwachsende Generationen allenfalls noch ein Name auf einem Buchtitel ist. Das Thema der Generationenbeziehungen, das mich seit längerem im Kontext der Forschung besonders beschäftigt, geht mir hier ziemlich unter die Haut. Es bleibt nur, von ihm und von den anderen, die vor uns waren und uns geholfen haben, die zu werden, die wir sind, zu erzählen. Und das tue ich gern, auch in Lehrveranstaltungen.

4. Eigenes entwickeln – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte

Dieser biographische Rahmen, der nur angedeutet werden kann, hat die Entwicklung eigener Schwerpunkte nachhaltig beeinflusst. Ich kann und will nicht anders Theologie treiben als in der Form einer kritischen Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft, die ihre Maßstäbe und Optionen von einer befreiungstheologischen Feministischen Theologie her bezieht. Das gilt eben nicht nur für die sogenannten Frauenthemen. Es gibt kein Thema, das nicht unter dieser Perspektive anzugehen ist. Das ist mit der Grund dafür gewesen, dass ich einen Ruf auf eine Professur für Religionspädago-

gik und Theologische Frauenforschung an der Universität Bonn nicht angenommen habe. Für mich ist Feministische Theologie zuerst eine Weise des Theologietreibens und erst dann ein 'Thema'. Es soll und muss selbstverständlich werden, dass Theologinnen in dieser Weise 'ordentliche Lehrstühle', wie man so schön sagt, bekleiden. Wir sind kein Ausnahme- oder Sonderfall der Theologie, sondern einer ihrer Normalfälle. (Bitte verstehen Sie mich nicht falsch: Es ist gut und es muss noch auf absehbare Zeit so bleiben, dass es feministisch-theologische Lehrstühle gibt; sie helfen zu einer Netzwerkbildung und zur Intensivierung des Dialogs.)

Ein Forschungsschwerpunkt, der mein ältester ist und den ich hartnäckig nun schon seit über 20 Jahren verfolge, ist die Altersforschung (ein Schwerpunkt übrigens, der mit meinen meisten anderen teilt, dass die Unterscheidung zwischen politisch-gesellschaftlich und praktisch-theologisch – religionspädagogisch kaum gelingen will). Auch an diesem Schwerpunkt hat, allerdings mehr indirekt, Adolf Exeler seinen Anteil. In einem Unterseminar, gemeinsam mit Norbert Mette, „Einführung in die Praktische Theologie“ sollten alle Handlungsfelder der Pastoral in je einer Sitzung behandelt werden. Mir fiel auf, dass die Alten nicht vorkamen und auf Nachfrage erhielt ich die Antwort, das sei sehr bedauerlich, aber man wisse darüber wissenschaftlich noch zu wenig. Mit der Hybris einer Anfängerin im dritten Semester habe ich gesagt, ich wolle eine Sitzung zur Altenpastoral vorbereiten, und Exeler willigte ein. Dieses Unterseminarreferat (ich habe noch ein Exemplar davon zu Hause) war der Auslöser für ein Dissertationsprojekt „Gerontologie und Praktische Theologie“ und für viele, viele weitere Beiträge, bis hin zu einem gerade laufenden DFG-Projekt an der Uni Bonn, in dem ich geschlechtsspezifische Unterschiede religiöser Entwicklung im höheren Erwachsenenalter herausarbeiten will.

Dieser Schwerpunkt war auch der Grund dafür, in eine Dortmunder Gemeinde zu ziehen, die bis heute eine herausragende Altenarbeit macht. Die zwölf Jahre Leben in einem Pfarrhaus und die intensive Gemeindearbeit sind mein Erfahrungsraum mit der Realität pastoraler Praxis, mit dem Charme aber auch der Pathologie volksskirchlicher Pfarreien. Was Koinonia, christliche Gemeinschaft, in concreto heißt, ist eine Frage, die mich seither in Theorie und Praxis beschäftigt.

Sicher aber ist, dass der Umgang mit Alten und alt sein in Gesellschaft und Kirche eine der zentralen Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts darstellt. 2030 wird jede und jeder Dritte über 60 Jahre alt sein – ich übrigens auch. Angesichts eines gesellschaftlichen Klimas, das tendenziell altenfeindlich ist und gesamtgesellschaftliche Probleme, etwa um die Renten- oder Gesundheitspolitik, den Alten allein anlastet, so dass sogar schon von Ageism, der Diskriminierung Älterer nur aufgrund ihres Alters, gesprochen wird, steht es der Praktischen Theologie gut an, sich in den Streit um ein humanes Altwerden und Altsein einzumischen. Religionspädagogisch geht es zentral um eine koinonische Kommunikationskultur zwischen den Generationen.

Die Einsicht Karl Ernst Nipkows, wir – die Erwachsenen – seien das Problem, die Kinder und Jugendlichen fänden uns vor, unsere Widersprüche, Halbheiten und Kompromisse, bringen mich dazu, religionspädagogisch meinen Forschungsschwerpunkt bei den Erwachsenen und der Erwachsenenbildung zu suchen. Aus der Erfahrung eigenen Engagements in den neuen sozialen Bewegungen ist mir die Frage erwachsen, ob Reli-

giosität und Glaube Erwachsener sich nicht ganz wesentlich in ihren sozialen, politischen und kirchlichen Engagements abspielen und sich dort auch entwickeln. So habe ich dem Glauben und der Glaubensentwicklung Erwachsener unter der Perspektive der globalen Herausforderungen meine Habilitation gewidmet. In den 80er Jahren waren es die neuen sozialen Bewegungen und unter Christen der christlichen Kirchen weltweit ganz zentral der konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung, die eine Antwort erwachsenen Glaubens auf Überlebenskrisen der Menschheit gesucht haben. Im konziliaren Prozess, der, wenngleich leiser, weitergeht, scheint mir zugleich eine der zukunftsträchtigsten Formen der Ökumene im eigentlichen Sinne, der haushälterischen Verantwortung für die Eine Welt, zu liegen. Die religionspädagogischen Herausforderungen sind weitergegangen und beziehen sich längst auf den interkulturellen und interreligiösen Dialog. Durch die Mitarbeit in der Jury der Stiftung Weltethos, die schulische und erwachsenenbildnerische Projekte zum Weltethos zu begutachten hatte, ist mir dieses Thema nähergerückt.

Die Bildung Erwachsener und gerade die kirchliche Erwachsenenbildung stehen vor der Aufgabe, in der Auseinandersetzung mit der Gegenwartsgesellschaft in der entfalteten Moderne Erwachsene nicht nur dabei zu begleiten, die individuellen Höhen und Tiefen ihres Glaubens glaubend zu bestehen, sondern sie darin zu stärken, vor den unübersichtlichen großen Fragen nicht ängstlich-resignativ die Augen zu verschließen. Und damit bin ich beim letzten Schwerpunkt: religiöse Elementar- und Primärerziehung. Gerade wer Kinder erzieht, die eigenen als Eltern oder in Kindertagesstätten und Grundschulen, braucht ein wachsendes Bewusstsein für die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen, die Kinder haben, in dieser Zeit aufzuwachsen. Die Vielfalt und für viele Kinder auch die Komplexität familialer Lebensformen, in denen sie groß werden, hat mir in der Zeit, als ich an der Universität Essen gearbeitet und in einer Dortmunder Grundschule Religionsunterricht erteilt habe, und in den vielen Begegnungen mit Kindern in der Katechese der Gemeinde manchmal fast die Sprache verschlagen. Angesichts einer strukturell familienfeindlichen Gesellschaft (Franz-Xaver Kaufmann), angesichts einer Vielzahl konkurrierender Wertsysteme und Lebensmodelle haben Kinder ein Recht auf Orientierung; sie haben mit Friedrich Schweitzer auch ein Recht auf religiöse Erziehung. Dem Orientierungswaisentum von Kindern und Jugendlichen die Entscheidung für die Orientierung an der jüdisch-christlichen Tradition in der Person der Religionslehrerin oder des -lehrers entgegenzusetzen, schließt sicher an das an, was Adolf Exeler seinerzeit mit dem „Religionslehrer als Zeuge“ gemeint hat.

5. Schlussbemerkung

Ich glaube, meine Überlegungen dokumentieren schon, dass ich unserer Glaubenstradition etwas zutraue im Horizont gesellschaftlicher und sogar globaler Krisen. Ich will allerdings nicht verhehlen, dass ein weithin repressives großkirchliches Klima für Ängstlichkeit und Kleinmut nicht nur unter Studierenden und Religionslehrerinnen und Religionslehrern, sondern auch unter uns und dem theologischen Nachwuchs, gerade den Laientheologinnen und -theologen, sorgt. Angesichts der Herausforderungen, die ich sehe, macht es mich mehr als nachdenklich, wenn wir unsere Energie und unseren Mut, die wir nötig zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen brau-

chen, in innerkirchlichen Auseinandersetzungen nutzlos verbrauchen. Mir machen die guten Erfahrungen in unserer kleinen Diözese Osnabrück Mut, auch meine langen innerkirchlichen Engagements für eine offene und partnerschaftliche Kirchlichkeit, die ich in Jahrzehnten der Mitarbeit in kirchlichen Solidaritätsgruppen, zeitweise in der Initiative Kirche von unten und beim Katholikentag von unten und anderswo gesammelt habe, nicht für vergebens zu halten.

Meine religionspädagogische Arbeit in der Zeit, in der ich lebe¹

1. Einleitung

Mein folgender Beitrag beruht auf zwei Vorgaben. Einerseits wurde ich gebeten, zu 'erzählen'. Das heißt, ich soll persönlich Erlebtes entfalten. Zugleich wurde ich gebeten, ein 'Statement' abzuliefern. Ich soll somit möglichst knapp einen argumentativen Zusammenhang darlegen. Die Kluft zwischen 'Erzählen' und 'Statement' will ich nachfolgend zu überbrücken suchen. Möglichst nüchtern will ich aufzeigen, was meine religionspädagogische Arbeit ausmacht. Das Gesagte will ich untermauern, indem ich da und dort eigene Schlüsselerlebnisse anführe.

Ganz knapp zu meinem biographischen Hintergrund: Mein gegenwärtiges Arbeitsfeld: Hauptberuflich arbeite ich als wissenschaftlicher Assistent im Fach 'Religionspädagogik' an einer staatlichen theologischen Fakultät, die Diplom-Theologinnen und Religionslehrer ausbildet. Nebenberuflich bin ich zudem Religionslehrer an einem kirchlichen Gymnasium.

Zu meiner religionspädagogischen Vorgeschichte: Ich habe im Doppelstudium die Diplomfächer Theologie und Pädagogik studiert. Nach meinem Studium war ich drei Jahre lang hauptamtlich als Bildungsreferent in der verbandlichen Jugendarbeit tätig, in der ich zuvor schon ehrenamtlich aktiv war. Mir war somit der 'Luxus' vergönnt, zunächst einmal ganz und gar in ein religionspädagogisches Handlungsfeld 'einzutau-chen', bevor ich wieder an die Universität zurückkehrte.

2. Vier Eckpunkte meiner religionspädagogischen Arbeit

Im folgenden will ich vier Eckpunkte meiner religionspädagogischen Arbeit umschreiben. Dabei bin ich mir bewusst, dass ich *keinen* dieser Punkte *voll einzulösen* vermag. Ich spreche deshalb ausdrücklich davon, dass ich mich um folgende Eckpunkte 'mühe' und bemühe.

2.1 Ich mühe mich um eine 'empirische Religionspädagogik'.

Ein erstes Erlebnis: Vor der Aufgabe und Chance stehend, meine theologische Diplomarbeit zu schreiben, begegnete ich einem seltsamen Phänomen. Selbst in der Jugendarbeit 'großgeworden', musste ich feststellen, dass sich die damalige theoretische Literatur zwar ausgiebigst mit Vorzeigeprojekten, mit offiziellen Verlautbarungen und mit Debatten wissenschaftlicher Insider beschäftigte. Die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen, die im Alltag der Jugendarbeit aktiv sind, fiel im wissenschaftlichen Diskurs jedoch weitgehend aus. Ausgerechnet diejenigen fanden keine Stimme, die Jugendarbeit in wöchentlichen Gruppenstunden, an gemeinsamen Wochenenden und Zeltlagern gestalten.

Für mich stellte sich damals die Frage: Was suchen und finden Jugendliche, so dass sie sich trotz vielfacher Alternativen intensiv und regelmäßig in der Jugendarbeit engagie-

¹ Eine gekürzte Version dieses Statements wurde bereits unter dem Titel 'Vier Eckpunkte einer zeitgerechten Religionspädagogik' in den Katechetischen Blättern veröffentlicht (KBl 126 (2/2001) 142-146).

ren? Was ist das *Profil real existierender Jugendarbeit aus Sicht dieser Jugendlichen* und - in einem zweiten Schritt - wie ist dieses Alltagsprofil pädagogisch und religionspädagogisch einzuordnen?

Auf der Suche nach einem Weg, dieser 'real existierenden' Theorie auf die Spur zu kommen, stieß ich damals auf die *qualitative Sozialforschung*. Qualitative Forschung erwies sich mir seitdem als redlicher und zuverlässiger Weg, religionspädagogische Praxis mit den Augen derer zu sehen, die diese Praxis vor Ort verantworten. Durch die qualitative Forschung gelang es mir, die alltagsweltlichen Subjekte (religions)pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Reflexion zu stellen. Ergebnis war eine erneuerte, eine 'geerdete' Theorie.

Für die Jugendarbeit selbst gründet eine solche 'geerdete' Theorie im empirischen Befund, dass Jugendliche den unersetzlichen Wert dieses Handlungsfeldes – der Jugendarbeit – zuallererst in der 'Gemeinschaft' mit anderen festmachen. Weil sich 'Gemeinschaft' auch pädagogisch und theologisch als 'Lebens-Wert' ausbuchstabieren lässt, folgt daraus eine Theorie, die Jugendarbeit in erster Linie als Feld sozialer Beheimatung und sozialen Lernens begreift. Jugendarbeit hat ihre besondere 'bildende Kraft' darin, dass dort mitmenschliches Handeln erfahrbar und lernbar wird. Inhaltliches Lernen im Sinne christlicher Verkündigung oder Katechese steht in der Jugendarbeit klar an zweiter Stelle.

Die Erfahrung, durch empirisches Forschen die Optik der alltagsweltlich Handelnden in die religionspädagogische Reflexion hineinzuholen, wiederholte sich für mich bei der Bearbeitung meiner Dissertation.² Am Anfang stand auch dort die Begegnung mit Literatur – diesmal zum Thema 'Was erfahren Jugendliche und was haben ihre Erfahrungen mit 'Religion' zu tun?'. Wiederum schien die Perspektive der unmittelbar Betroffenen weitgehend ausgeblendet. Wie aber den Stellenwert von 'Erfahrung' ausloten, ohne diejenigen selbst zu Wort kommen zu lassen, deren Erfahrungen religionspädagogisch auf dem Prüfstand stehen?

So stellte ich mich in meinem Promotionsprojekt der Aufgabe, Erzählungen zu erheben und (vor allem!) auszuwerten, in denen Jugendliche eigene Erfahrungen preisgeben. Dabei konzentrierte ich mich auf *Intensiverfahren*en. Als solche Intensiverfahrenen gelten für mich Erlebnisse, die Menschen für sich selbst als *lebensbedeutsam* werten. Erst nachdem es mir gelang, mich in die eigen-artige Welt solcher Intensiverfahrenen von Jugendlichen hineinzusetzen, sah ich mich imstande, wirklichkeitsnah über eine Religionsdidaktik nachzudenken, die heutigen Erfahrungen verantwortet Raum gibt.

Zur Klarstellung will ich noch einmal thesenartig zusammenfassen, was ich meine, wenn ich von 'empirischer Religionspädagogik' spreche:

- (1) Das A und O empirischer Religionspädagogik ist die *Eigenperspektive* alltagsweltlich Handelnder, seien dies Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Jugendliche im Verband, Referendarinnen und Referendare oder wer sonst. Ihre Erfahrungen, Motive und Alltagstheorien sind unverzichtbar für eine solide religionspädagogische Theorie.

² Besagte Dissertation erschien 1999 unter dem Titel 'Jugendliche Intensiverfahrenen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz'.

- (2) Empirische Erkundung begnügt sich nicht mit zufälligen Beobachtungen oder oft wiederholten Überzeugungen. Vielmehr erfolgt sie intersubjektiv nachvollziehbar und methodisch durchdacht.
- (3) Empirische Religionspädagogik im von mir gemeinten Sinne meint keine sinnlose 'Erbsenzählerei'. Sie bedarf religionspädagogisch sinnvoller Fragestellungen und Erkenntnisziele.
- (4) Empirische Befunde müssen kritisch geprüft und bedacht werden, sollen sie religionspädagogisch fruchtbar werden.
- (5) Empirisches Forschen ist sicherlich nicht die einzig sinnvolle Arbeitsweise gegenwärtiger Religionspädagogik. Umgekehrt ist die Religionspädagogik als Ganze aber zwingend angewiesen auf empirische Erkenntnisse.
- (6) Schließlich und endlich: Für mich selbst war und ist empirisches Forschen eine Art 'Schule', dem Leben und Erleben derer mit *Sorgfalt* und mit *Respekt* zu begegnen, um die es uns in der Religionspädagogik geht.

2.2 Ich mühe mich um eine 'handlungsfeld-differenzierende Religionspädagogik'.

Ein zweites Schlüsselerlebnis: Nur wenige Monate nach Abschluss meiner Tätigkeit im Jugendverband begann ich im Nebenberuf, Religion zu unterrichten. Obwohl ich nun schulisch exakt mit der Klientel zu tun hatte, mit der ich zuvor im Jugendverband prächtig zurecht kam, musste ich zunächst am eigenen Leib erfahren, dass sich Jugendarbeit und Schule 'um Welten' unterscheiden:

- Meine Rolle als Lehrer war plötzlich völlig anders besetzt als die eines Jugendarbeiters.
- Das schulische Setting mit seinen Hierarchien und seinem engen Regelwerk bedingte eine gänzlich andere Kommunikation als der freiwillig besuchte Jugendverband.
- Ausdrücklich religiöse Inhalte sind in beiden Feldern von unterschiedlicher Wichtigkeit.

Ich selbst benötigte einige Zeit, um mit der enormen Verschiedenheit beider Felder zurecht zu kommen. Rückblickend kopierte mein Unterricht in der Anfangszeit zur Verwirrung der Schülerinnen und zum Schaden der Sache sehr stark die Jugendarbeit. Mit den Jahren habe ich mich in die Eigenart schulischen Unterrichts eingearbeitet und eingewöhnt. Inzwischen kann ich es – im Bewusstsein, dass Jugendarbeit und Schule zwei völlig unterschiedliche Veranstaltungen sind – sogar genießen, als Religionslehrer tätig zu sein.

Die erwähnte Erfahrung machte mir selbst deutlich, dass eine wissenschaftliche Religionspädagogik, die ihrem Gegenstand gerecht werden will, nicht umhin kommt, die *Eigenart* und die *Unterschiedlichkeit* religionspädagogischer Handlungsfelder sorgfältigst wahrzunehmen. Unterschiedliche Praxisfelder haben offensichtlich auf *verschiedene* Art und Weise ihre *je eigene* Qualität. Theoretische Aussagen, die einem Feld gerecht werden, können für ein anderes gänzlich daneben liegen.

Die Notwendigkeit einer handlungsfeld-differenzierenden Religionspädagogik macht keineswegs an den Außengrenzen von Schule halt. Auch zwischen den Schularten und Schulstufen begegnen enorme Unterschiede. So erlebte ich vor kurzem, wie Lehrerinnen

nen und Lehrer aus Primarstufe, Hauptschule und Gymnasium daran scheiterten, sich das jeweils besondere Profil ihres eigenen Religionsunterrichts gegenseitig auch nur einigermaßen verständlich zu machen.

Zwei abschließende Bemerkungen zu diesem Punkt:

- (1) Die Widerspenstigkeit der *Jugendarbeit* als eines Feldes, in dem *soziale* Lernprozesse im Mittelpunkt stehen und ausdrücklich religiöse Inhalte lediglich in kleinen, homöopathischen Dosen verabreicht werden, hat derzeit faktisch zur Folge, dass die Jugendarbeit *weitgehend* aus der wissenschaftlichen Religionspädagogik *verbannt* ist.³ Ich halte die einseitige Fixierung der Religionspädagogik auf Unterricht und Gemeindekatechese für sträflich. Man denke nur daran, dass laut den *Shell-Studien* der vergangenen Jahrzehnte die kirchliche Jugendarbeit enorm stabil geblieben ist, während gleichzeitig der Gottesdienstbesuch von Jugendlichen rapide absinkt.
- (2) Die Notwendigkeit einer differenzierenden Vorgehensweise könnte sicherlich zur Folge haben, dass die eine Religionspädagogik in viele isolierte Spezialdisziplinen auseinanderfällt. Vielleicht kann es ja gelingen, dieser Gefahr entgegenzuwirken, wenn man die Betrachtung der *einzelnen* Praxisfelder zum Ausgangspunkt nimmt, um nach dem *Verbindenden* zu suchen.

2.3 Ich mühe mich um eine 'säkularisierungs-bewusste Religionspädagogik'.

Vom jüdischen Literaturnobelpreisträger *Samuel Josef Agnon* stammt das Diktum: 'Der Großvater hat die *Tora* geliebt, der Sohn über die *Liebe zur Tora* geschrieben und der Enkel schreibt nur mehr über die *Liebe*.'⁴ In meinen Augen umschreibt dieser Satz – auch gewendet auf das Christentum – äußerst scharfsichtig das *allmähliche Versickern der religiösen Tradition in unserer Zeit*.

Dieses Versickern geschieht keineswegs ausnahmslos – nach wie vor gibt es Milieus, in denen der christliche Glaube ausdrücklich gepflegt und gelebt wird. Die christliche Tradition verschwindet auch nicht von heute auf morgen, der Prozess ihres Versickerns vollzieht sich schleichend über mehrere Generationen.

Nichtsdestotrotz: Dieses Versickern – anders bezeichnet als 'Säkularisierung' – ist eine *unleugbare Grundtatsache heutiger Religionspädagogik* – abzulesen bis hinein in unsere Freundeskreise und Familien.⁵

'Säkularisierung' zeigt sich nicht nur in einem rückläufigen *Faktenwissen* und einer abflauenden *praktischen* Vertrautheit mit christlichen Riten und Vollzügen. 'Säkularisierung' spiegelt sich vor allem auch in einer schwindenden *Lebensbedeutsamkeit* des christlichen Glaubens – er spielt eine immer geringere Rolle, wenn es darauf ankommt, die Höhen, Tiefen und Grenzen des eigenen Schicksals zu deuten.

All dies ist wohl bekannt und oft beschrieben. Worauf es mir ankommt, ist die *Haltung*, mit der dem dargelegten Versickern zu begegnen ist. Es ist eine Haltung, die nicht ver-

³ In der Pastoraltheologie ergeht es der Jugendarbeit ähnlich.

⁴ *Samuel Josef Agnon* nach einem 'sinngemäßen' Zitat in: Rachel Salamander, Vorwort, in: dies. (Hg.), *Die jüdische Welt von gestern. 1860-1938. Text- und Bild-Zeugnisse aus Mitteleuropa*, Wien 1990, S. 9f.; hier 10

⁵ Bereits 1954 publizierte *Karl Rahner* seinen Aufsatz 'Der Christ und seine ungläubigen Verwandten' (später abgedruckt in: ders., *Schriften zur Theologie*. Band III. *Zur Theologie des geistlichen Lebens*, Einsiedeln u.a. ³1962 [¹1956], S. 419-439).

sucht, ihre Augen vor dem Säkularisierungsbefund zu verschließen. Als einer der beliebtesten Wege, sich gegen den Säkularisierungsbefund zu sträuben, erscheint mir das Ausweichen auf ein vages und weites Verständnis von 'Religion'. Indem man alle möglichen und unmöglichen Gegenwarterscheinungen einer 'vagabundierenden' oder sogar 'unsichtbaren' Religion zurechnet, ist in der Auseinandersetzung mit dem handfesten Verdunsten einer ganz bestimmten, nämlich der christlichen Tradition, kaum ein Fortschritt zu erzielen.

Dringlich erscheint mir eine Haltung, die das allmähliche Versickern der christlichen Tradition möglichst illusionslos zum Ausgangspunkt heutiger Religionspädagogik nimmt. Das Bemühen um religiöse Erziehung wird dadurch sicherlich nicht einfacher. Eine säkularisierungs-bewusste Religionspädagogik eröffnet aber auch neue Chancen. Hierzu ein weiteres Erlebnis: In der elften Klasse eines kirchlichen Gymnasiums hatte ich eine Bildbetrachtung geplant. Medium war *Marc Chagalls* Darstellung des Jakobs-traumes mit der Himmelsleiter. Das Resultat: Mit für mich völlig unerwarteter Energie und Kreativität ließen sich die Schülerinnen auf die Farben, Formen und die Motivwelt des Bildes ein. Ein Deutungsgeschehen kam 'ins Rollen', das der dargestellten Figur schließlich eine Begegnung mit unergründlichen Aspekten des eigenen Selbst zuschrieb. Wie sich später herausstellte wusste *keine einzige* der Schülerinnen, dass das betrachtete Motiv aus der Bibel stammt. Kein Murren wurde laut, mit altbekanntem Glaubensgut traktiert zu werden. Meine Vermutung: Gerade weil die Schülerinnen nicht mehr um die religiöse Herkunft wussten, vermochten sie sich unvoreingenommen, neugierig und interessiert auf das Symbol der Himmelsleiter einzulassen. Das partielle Nicht-Wissen um die christliche Tradition erleichterte es ihnen, ein Bruchstück dieser Tradition für sich selbst als aussagekräftig zu entdecken.

2.4 Ich mühe mich um eine Religionspädagogik, die das 'Fremde' ebenso wie das 'Eigene' respektiert.

Die christliche Tradition ist vielen unserer Zeitgenossinnen und den meisten unserer Schüler eine *fremde Welt*.

Insoweit Religionspädagogik den christlichen Glauben inhaltlich zu erschließen sucht, was besonders für den Religionsunterricht gilt, sollte sie in meinen Augen eine *verstehende Begegnung* anzielen zwischen dem 'Fremden' der religiösen Tradition und dem 'Eigenen' der Schülererfahrungen.

Das Konzept einer verstehenden Begegnung zwischen 'Eigenem' und 'Fremdem' weist meines Erachtens dem inhaltlich-religiösen Lernen eine Perspektive, welche die Schülerinnen und Schüler akzeptiert, die Lehrenden vor Überforderung schützt und die Inhalte der Glaubenstradition achtet.

Glaubwürdig gestaltet sich solche Begegnung nur, wenn wir Mittel und Wege finden, die Differenzen zwischen 'Eigenem' und 'Fremdem' nicht zu verkleistern. Das 'Eigene' wie auch das 'Fremde' sollten authentisch zu Wort kommen. Dies schließt ein, dass Inhalte auf *beiden* Seiten des Geschehens sorgsam und kriterienbezogen ausgewählt werden müssen.

Religionsunterricht kann und darf meines Erachtens den Schülerinnen und Schülern ein gutes Stück der Widerspenstigkeit der Glaubenstradition zumuten. Umgekehrt

muss dort aber auch unbedingt die Sperrigkeit heutiger Erfahrungen zur Geltung kommen.

Gelingt es, 'Eigenes' und 'Fremdes' glaubwürdig und glaubhaft einander gegenüberzustellen, bedeutet dies *nicht unbedingt*, dass sich beide *gegenseitig erhellen* – der Idealfall gelingender 'Korrelation', über den religionspädagogisch so hartnäckig geschrieben und nachgedacht wurde. Ebenso gut ist es möglich dass sich 'Eigenes' und 'Fremdes' entweder *verschlossen und unzugänglich* bleiben oder dass sie *unauflösbar in Konflikt und Widerspruch* verharren.

Auf alle drei Möglichkeiten können, sollen und müssen wir religionspädagogisch gefasst sein.

3. Ausblick

Zwanzig Minuten sind eine knappe Zeit. Zu ihrem Ende – dem Titel unserer Tagung entsprechend – noch eine kurze Anmerkung zum gesellschaftlichen Bezug einer Religionspädagogik, wie ich sie skizziert habe.

'Individualisierung', 'Differenzierung', 'Säkularisierung' und 'Ökonomisierung' sind gängige soziologische Schlagworte. Sie fassen markante Trends unserer gegenwärtigen Situation zusammen. Diese Situation ist zunehmend unübersichtlich geworden, sie verlangt nach empirischer Vergewisserung und nach differenziertem Handeln.

Man kann die angeführten Stichworte nun als *Kampfbegriffe* verwenden, um der Kultur unserer Zeit die christliche Tradition als geschlossenen Gegenentwurf entgegenzustellen. Diesen Weg halte ich für gefährlich und unsachgemäß. Er wird der christlichen Botschaft nicht gerecht, die sich ja geschichtlich immer wieder *wandeln* musste, um authentisch zu bleiben. Und er zeichnet ein negatives Zerrbild der Menschen unserer Tage – mit ihren Stärken *und* Schwächen, Ängsten *und* Sehnsüchten.

In meiner religionspädagogischen Arbeit begreife ich 'Individualisierung', 'Differenzierung', 'Säkularisierung' und 'Ökonomisierung' nicht als Kampf-, sondern als *Suchbegriffe*. Als Suchbegriffe bewegen sie dazu, den Erfahrungen unserer Zeit theologisch wie pädagogisch auf die Spur zu kommen. Als Suchbegriffe sind sie nicht Freikarte, um sich von der Gegenwart abzugrenzen, sondern Einladung, auf die Gegenwart zuzugehen.

Religionsdidaktik in der Grundschule | Stand der Entwicklung und Perspektiven

1. 'Endlich wieder Reli!' – Empirische Momentaufnahmen zum Religionsunterricht an Grundschulen

Im Primarbereich verfügt der Religionsunterricht im Vergleich zu den übrigen Schulstufen über die günstigsten Lernbedingungen und Erfolgsaussichten. Zu diesem Resümee gelangte Wolfgang Nastainczyk in seiner Auswertung der Ergebnisse einer repräsentativen *Befragung* von Lehrer/innen und Schüler/innen aller Schularten (mit Ausnahme der Sonderschule) zum Religionsunterricht, die vom *Institut für Demoskopie Allensbach* im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz 1987/1988 durchgeführt wurde.¹ Gerhard Krombusch teilte diese Einschätzung und meinte: „Wer als Grundschulpädagoge die o.g. Untersuchung liest, läuft Gefahr, sich selbstgefällig zurückzuziehen und den lieben Gott im Religionsunterricht der Grundschule auch weiterhin 'einen guten Mann' sein zu lassen.“² In der Tat, die befragten Lehrer/innen hatten ihrer Schülerschaft Begeisterungsfähigkeit, Fröhlichkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit zugesprochen. Sie selbst würden – ebenfalls mehrheitlich – gern unterrichten und hätten keinen Anlass, über besondere Anstrengungen zu klagen, auch wenn sie im Religionsunterricht anders als Person eingefordert würden als in anderen Fächern. Als Aufgaben des Religionsunterrichts gaben sie in folgender Reihe an: Vermittlung des Wortes Gottes; Vermittlung von Wissen über Glaubensinhalte; Vermittlung von Maßstäben für Gut und Böse; Einübung in die Glaubenspraxis; Einübung in das Leben der Kirche; Festigung der Verbindung zur Kirche; Hilfestellung zur Lebensbewältigung. Wenigstens vermerkt sei, dass sich diese Reihenfolge erheblich von den zu den anderen Schulstufen gewonnenen Befunden unterscheidet. Auch wenn die befragten Grundschullehrer/innen einräumten, sie hätten mehrheitlich Kinder vor sich, die in ihren Elternhäusern nicht religiös erzogen würden, zeigte sich mehr als zwei Drittel von ihnen überzeugt, dass sie mit dem Religionsunterricht den Kindern einen Zugang zum Glauben eröffnen könnten.

Auch wenn die befragten Lehrer/innen an Grundschulen dem Religionsunterricht ein großes Gewicht im Ganzen des schulischen Bildungsauftrages beimessen, dokumentiert die 1995 durchgeführte *'Essener Umfrage'*, deren Ergebnisse 1999 publiziert wurden³, dass sich im Religionsunterricht der Grundschule seit der Allensbacher Umfrage eine Reihe von Veränderungen zugetragen haben – jedenfalls nach Einschätzung der Befragten. Dies betrifft vor allem die Reihenfolge der dem Religionsunterricht zu-

¹ Vgl. Wolfgang Nastainczyk, Schultypenprofile nach Umfrageergebnissen als Einblicke in Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven (Arbeitshilfen 73), Bonn o.J. [1989], 74-116, hier: 76-79.

² Gerhard Krombusch, Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: ebd., 144-155, hier: 144; vgl. zum Folgenden ebd., 144-146.

³ Vgl. Rudolf Englert / Ralph GÜth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999.

geordneten Ziele und Aufgaben.⁴ An oberster Stelle rangiert: Kinder zum Nachdenken bringen. Es folgen: zu religiöser Toleranz erziehen; zu sozialem Engagement motivieren; Kinder mit Jesus vertraut machen; die Frage nach Gott wachhalten; Lebenshilfe aus Glauben geben; Augen für das Unsichtbare öffnen; Gewissen schärfen; Kinder zu Christus führen; christliche Werte vermitteln; zu religiöser Entscheidung befähigen; Einkehr im Schulalltag ermöglichen. Die drei Schlusslichter lauten: Christliche Traditionen erschließen; solides Wissen vermitteln; den Glauben der Kirche weitergeben. Zusammengefasst heißt das: Allgemeinpädagogische Intentionen im Sinne des erzieherischen Gesamtprogramms der Grundschule sind führend, gefolgt von religionspädagogischen Intentionen; ausgesprochen kirchliche Intentionen spielen eindeutig eine untergeordnete Rolle. Im Vergleich zu den übrigen Schulfächern werden im Religionsunterricht zudem besondere Möglichkeiten gesehen und geschätzt: Impulse gegen den Trend setzen zu können; ohne Stoff- und Leistungsdruck unterrichten zu können und so eine 'Insel' im schulischen Alltag zu haben; die Beziehungs- und Inhaltsdimension von Unterricht aufeinander beziehen zu können.⁵ Hinsichtlich der religiösen Vorprägungen ihrer Schüler/innen ist nach Einschätzung der Religionslehrer/innen nicht allzu viel vorauszusetzen:⁶ Berührungspunkte zur Kirche ergeben sich noch gelegentlich anlässlich der einschlägigen Feste im Kirchenjahr sowie besonderen Ereignissen in Familie und Verwandtschaft (Geburt, Erstkommunion bzw. Konfirmation, Heirat, Tod); eine mehr oder weniger aktive Teilnahme am Gemeindeleben bildet die Ausnahme. Von daher schwanken die Religionslehrer/innen in ihrem Urteil, inwiefern die Kinder religiös ansprechbar seien, zwischen der Feststellung, die religiöse Sensibilität sei weitgehend verschüttet, und der Aussage, es gebe eine im positiven Sinne religiöse Unbefangenheit. Um so stärker sehen sie ihre Aufgabe darin, mit dazu beizutragen, dass Religion und Glaube in der heranwachsenden Generation nicht völlig zum Verschwinden kommen.⁷ Hier sehen sie sich gerade als Personen gefordert. Am meisten kommt es ihrer Meinung nach darauf an, dass sie den Kindern das Gefühl menschlichen Angenommenseins geben.⁸ Dazu gehört, dass sie sich in das Denken der Kinder hineinversetzen können und dass sie ein Gespür für die Eigenart der verschiedenen Kinder entwickeln. Eine zweite Komponente bildet dann die Fähigkeit, den Kindern durch angemessene Vermittlungsformen die Bedeutung von Religion und Glaube nahezubringen. Dazu werden – als weitere Komponenten – ein geschultes Verstehen der Verhaltensäußerungen der Schüler/innen für ebenso notwendig gehalten wie die Fähigkeit zur eigenen Selbstwahrnehmung und –kontrolle. Insgesamt förderte die 'Essener Umfrage' ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit in der Religionslehrerschaft zutage – trotz vielfältiger Belastungen und Schwierigkeiten; sie gibt allerdings auch genauere Anhaltspunkte an die Hand, welche Faktoren dazu beitragen, dass Unzufriedenheit aufkommen kann.⁹

⁴ Vgl. ebd., 78ff.

⁵ Vgl. ebd., 83.

⁶ Vgl. ebd., 74f.

⁷ Vgl. ebd., 74-76.

⁸ Vgl. ebd., 105ff.

⁹ Vgl. ebd., 49ff.

Wurde in den beiden bisherigen Umfragen der Religionsunterricht aus Lehrerperspektive beurteilt, so steht in der jüngsten *empirischen Untersuchung*, die Anton Bucher im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz durchgeführt hat, die Schülerperspektive im Vordergrund.¹⁰ Auch dabei – so könnte man salopp formulieren – kommt der Religionsunterricht in der Grundschule ausgesprochen gut weg, viel besser, als es für dieses Fach in den späteren Schulstufen und –formen der Fall ist. In der Beliebtheitsskala rangiert der Religionsunterricht – nach Sport und Kunst und kurz vor Musik – an dritter Stelle. Die Schüler/innen attestieren dem Fach – auf das sie durch ihre bisherige Sozialisation im Elternhaus in der Regel nicht vorbereitet sind –, durch es viel gelernt zu haben, vor allem über Jesus und Gott, und bescheinigen ihm, dass es wichtig für ihr Leben sei. Die Religionslehrer/innen werden überwiegend als freundlich erlebt. Lieblingstätigkeiten im Religionsunterricht sind: Feste (Weihnachten, Ostern) vorbereiten und feiern; zeichnen und malen und Filme bzw. Videos schauen. Lieder zu singen, mit Musikinstrumenten zu spielen und Geschichten aus der Bibel zu hören, erfreuen sich auch noch großer Beliebtheit. Am wenigsten Begeisterung erzeugen Stilleübungen und Hefteinträge. Der Religionsunterricht gewinnt also in der Sicht der Schüler/innen in dem Maße, wie er ihrem Drang nach Aktivität und Lernen nachkommt. Zu ergänzen ist, dass jeweils um zwei Drittel der Befragten angab, die Schule sehr gern bzw. gern zu besuchen, was bedeutet, dass sich der Religionsunterricht in einem optimalen Umfeld vorfindet. So wie die Beliebtheit der Schule mit dem Alter zurückgeht, nimmt auch die Akzeptanz des Religionsunterrichts deutlich ab.

2. Vom 'Fuldaer Lehrplan' zum 'Grundlagenplan' – ein weiter Weg der katholischen Religionsdidaktik

In seiner zusammenfassenden Diskussion der Befunde zum Religionsunterricht in der Grundschule spricht A. Bucher eine deutliche Warnung aus: „Die Rückkehr zur Materialkerymatik würde gefährden, was die Religionsdidaktik profilierte und sich in der hohen Akzeptanz niederschlug.“¹¹ Der 'Essener Umfrage' zufolge gibt es in der Religionslehrerschaft „erhebliche Restbestände von Motivationen [...], wie sie für ein vermeintlich überholtes kerygmatisches Konzept von Religionsunterricht charakteristisch waren“¹² – allerdings vorwiegend unter den älteren Kolleg/innen. Die Allensbacher Studie hatte, wie angeführt, für den Grundschulbereich noch ein durch und durch kerygmatisches Profil ausgemacht. Diese Bemerkungen werden erst verständlich, wenn man auf die Geschichte der Didaktik des katholischen Religionsunterrichts im vergangenen Jahrhundert zurückblickt.

An ihrem Anfang steht nämlich ein solches *kerygmatisches Verständnis* von Ziel und Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts: Dieses Fach wurde wie selbstverständlich als kirchliche Verkündigung in der Schule verstanden und praktiziert, wobei zusätzlich die Schule in der Regel konfessionell homogenen zusammengesetzt und eng an

¹⁰ Vgl. Anton Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart u. a. 2000; vgl. zum Folgenden bes. 34–54.

¹¹ Ebd., 54.

¹² R. Englert / R. Güth, a. a. O., 169; vgl. a. ebd., 79.

die jeweilige örtliche Kirchengemeinde angebunden war. Didaktisch-konzeptionell fand dieses Verständnis seinen lange Zeit wirksamen Niederschlag im 'Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in der Volksschule' – 'Fuldaer Lehrplan' genannt –, der 1925 im Auftrag der Fuldaer Bischofskonferenz erschien. Bernhard Jendorff hat ihn in aller Kürze wie folgt charakterisiert: „Religionsunterricht, wegen seines übernatürlichen Charakters von den weltlichen Fächern unterschieden, 'soll, gestützt von der gesamten Schularbeit, die Kinder durch harmonische Ausbildung ihrer natürlichen und übernatürlichen religiös-sittlichen Anlagen zur selbständigen und freudigen Erfüllung ihrer übernatürlichen Lebensaufgabe erziehen, wie sie vom kirchlichen Lehramt auf Grund der göttlichen Offenbarung vorgeschrieben wird' (FDL, 7). Im 1. Schuljahr ergänzen biblische Geschichten und vertrauliche Unterhaltungen den religiösen Anschauungsunterricht. Im 2. Schuljahr stehen biblische Geschichten im Lehrplan, die auch als Lehrstücke des Glaubens und des sittlich-religiösen Lebens dienen. Das Kirchenjahr wird thematisiert. Religiöse Anschauungsstoffe werden der Heimat der Kinder entnommen. Ab 3. Schuljahr stehen Katechismus, Biblische Geschichte, Religiöser Anschauungsunterricht (Gottesdienst, Christliches Leben) im Vordergrund. Sie werden parallel vermittelt.“¹³

Auch der Rahmenplan der deutschen Bischöfe für die Glaubensunterweisung aus dem Jahr 1967 folgt im großen Ganzen dieser Linie, wenn er auch den neuscholastischen Katechismusunterricht zurückdrängt und bei der Stoffvermittlung stärker die Altersphase der Schüler/innen berücksichtigt. Insgesamt wird der Religionsunterricht als katechetischer „Dienst am Wort“ verstanden. Dabei geht es vor allem um die systematische Unterweisung im Glauben der Kirche. Als Katechese in der Schule übt der Religionsunterricht darüber hinaus in die Praxis des Glaubens ein und zielt auf ein Leben aus dem Glauben. „Im 1. und 2. Schuljahr hat Einüben des Glaubens Vorrang vor Kenntnisvermittlung. Im 3. Schuljahr steht die eucharistische Lebensgemeinschaft mit Christus, im 4. Schuljahr Buße und Umkehr im Vordergrund.“¹⁴

Dem Rahmenplan war kein langes Schicksal beschieden. Zwar konzeptionell in sich stimmig, erwies er sich für die schulische Praxis schon bald als kaum brauchbar. Zu wenig beachtete er nämlich die bis in den Religionsunterricht der Grundschule hinein sich auswirkenden gesellschaftlichen Veränderungen, die eine große Heterogenität der Schülerschaft auch im Hinblick auf deren kirchliche Bindung mit sich brachte. Die Leitidee von der Kirche in der Schule ließ den Religionsunterricht immer stärker zum Fremdkörper in der Schule werden, zu einer ausgegrenzten religiösen Sonderwelt. Sein formelhaftes Denken und Sprechen von Glauben und Leben war mit kindlichen Erfahrungen immer weniger vermittelbar.¹⁵ Gleichwohl blieb, wie aus den herangezogenen Untersuchungen hervorgeht, gerade in der Grundschule die Versuchung groß, den kerygmatischen Ansatz als das Idealkonzept zu werten, worum es eigentlich dem Religionsunterricht zu tun sein müsste: die Kinder in den Glauben und in die Kirche

¹³ Bernhard Jendorff, Lehrplan 2. Katholischer Religionsunterricht, in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1196-1203, hier: 1196f. (die Abkürzungen wurden aufgelöst).

¹⁴ Ebd., 1197

¹⁵ Vgl. Georg Hilger, Art. Religion (kath.), in: Wolfgang Einsiedler (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn [noch nicht erschienen].

hineinzuführen. Die den Kindern zugeschriebene Unverfänglichkeit trug ihrerseits dazu bei, dass viele Religionslehrer/innen den Eindruck gewannen, dass dieses, wenn sie nur konsequent genug darauf hinarbeiten würden, durchaus erreichbar sei.

Nachdem der Synodenbeschluss 'Der Religionsunterricht in der Schule' aus dem Jahre 1974 es verstanden hatte, eine den gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen gebührend Rechnung tragende Begründung dieses Schulfaches zu entwickeln, die sich in ihren Grundelementen bis heute als tragfähig erweist¹⁶, wurde auf dieser Grundlage der 'Zielfelderplan für die Grundschule' entwickelt, der 1977 erschien. Dieser Plan „geht davon aus, dass Erfahrung von Wirklichkeit mehrdimensional ist: faktisch (X), religiös (Y), glaubend (Z) [...] Lebenssituation und Glaubenstradition korrelieren. Unterrichtsrelevant wird ein Thema, wenn die Korrelate sich gegenseitig filtern. Der Zielfelderplan bringt die Erfahrungsbereich 'I Ich-Du-Wir' und 'II Der Glaube der Kirche' in einen dialogischen Prozess.“¹⁷ Ein didaktisches Strukturgitter ermöglicht eine sequentielle Planung für den Religionsunterricht. Mit dem Zielfelderplan werden die *Erfahrungsorientierung* und das *Korrelationsprinzip* zu leitenden Perspektiven des Religionsunterrichts in der Grundschule. Es ist das Bemühen ersichtlich, didaktisch so nah wie möglich an den kindlichen Lebenswelten zu bleiben; deren differenzierte und damit plurale Situation auch in religiöser bzw. kirchlicher Hinsicht gilt es entsprechend zu berücksichtigen.

1998 ist schließlich der 'Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule' erschienen. Es handelt sich um eine Aktualisierung des Zielfelderplans. Die *konsequente Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt* wird beibehalten, wenn nicht sogar intensiviert. Stärker als der Zielfelderplan ist der Grundlagenplan darum bemüht, den Religionsunterricht innerhalb des Gesamtbildungsauftrags der Grundschule zu verorten. So sieht er seinen Beitrag darin, „die Kinder dabei zu fördern, über sich nachzudenken und sich anzunehmen, zur Beziehung mit anderen fähig zu werden, mit Erscheinungsformen von Kultur und Zivilisation vertraut zu werden und eigenständig damit umzugehen“¹⁸. Am Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts hält der Grundlagenplan fest. Entsprechend postuliert er, dass der katholische Religionsunterricht sein Profil aus der christlichen Glaubenswirklichkeit gewinnt, „wie sie in der (sc. katholischen) Kirche überliefert und gelebt wird“¹⁹. Dass der Plan durch Änderungen und Ergänzungen, wie sie vonseiten der Deutschen Bischofskonferenz veranlasst worden sind, an konzeptioneller Konsistenz eingebüßt hat, sei hier lediglich vollständigkeithalber erwähnt.²⁰

¹⁶ Dokumentiert in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 1, Freiburg/Br. 1976, 123-152.

¹⁷ B. Jendorff, a.a.O., 1199

¹⁸ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 19.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. Lothar Kuld, *Der neue Grundlagenplan für den katholischen RU in der Grundschule* (1997), in: *KatBl* 123 (1998) 131-134; Georg Hilger / Knut Wenzel, *Anmerkungen zum Grundlagenplan Grundschule*, in: ebd., 135-138.

3. Förderung der religiösen Kompetenz der Kinder als Ziel und Aufgabe des Religionsunterrichts in der Grundschule

Von einer Didaktik der Vermittlung vorgegebener Glaubensinhalte zu einer Didaktik der Entdeckung und Förderung der Religiosität des Kindes – so könnte man zusammenfassend die skizzierte religionsdidaktische Entwicklung charakterisieren. Übrigens ergibt sich für die evangelische Religionsdidaktik ein ähnliches Bild; Rainer Lachmann umreißt es zusammenfassend wie folgt: „Ähnlich der katholischen Entwicklung haben die Inhalte und Zielsetzungen für den Religionsunterricht an Grundschulen auch auf evangelischer Seite die konzeptionelle Entwicklung der Nachkriegszeit von der Evangelischen Unterweisung über den Hermeneutischen Religionsunterricht bis zu den diversen Ausprägungen problemorientierter Religionspädagogik mitvollzogen und sind curricular ‘gelandet’ bei einem integrativen Ansatz, der über die Kategorie der Erfahrung die lebensförderliche Erschließung tradierter Inhalte christlichen Glaubens für die Kinder in ihrer je spezifischen Lebens- und Vorstellungswelt anstrebt.“²¹

Dem aktuellen Stand der didaktischen Konzeptionsentwicklung zufolge ist es also dem Religionsunterricht in der Grundschule wesentlich um etwas zu tun, was man als *‘religiöse Kompetenz’* bezeichnen könnte. Dieser Begriff wird in der neueren religionsdidaktischen Diskussion – nicht nur für den Grundschulbereich – verwendet, um zum Ausdruck zu bringen, dass die religiöse Bildung eine genuine Dimension im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und –entfaltung ist und sein soll, nämlich die Befähigung zum Umgang mit der religiösen Tiefenschicht der – individuellen und kollektiven – Wirklichkeit.²² ‘Genuine Dimension’ soll besagen, dass es sich nicht um einen Teil- oder gar Sonderbereich in der Persönlichkeitsbildung handelt. Sondern bei ‘Religiosität’ – im angloamerikanischen Raum wird der Begriff ‘Spiritualität’ bevorzugt – handelt es sich um jene integrale Grundauffassung und –haltung, auf der alle Lebensvollzüge eines Menschen aufrufen und die seinem Leben Sinn gibt²³ – beispielsweise gemäß dem christlichen Glauben die Grunderfahrung des unbedingten Bejaht- und Angenommenseins, die davon entlastet, die eigene Anerkennung sich allererst durch eigene Leistung verdienen zu müssen, und die es ermöglicht, eigene Schuld nicht zu verdrängen, sondern ehrlich zu ihr zu stehen und konstruktiv an ihr zu arbeiten. Die religiöse Kompetenz lässt sich nochmals ausdifferenzieren in die vier Bereiche der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit, der religiösen Ausdrucksfähigkeit in Grundformen religiösen Handelns (Gebet, Gottesdienst, soziales Engagement), der religiösen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und der religiösen Kritikfähigkeit.²⁴ Wenn in diesem Zusammenhang der Kompetenzbegriff herangezogen wird, ist damit zweierlei impliziert: Zum einen geht es um die Bildung eines autonom aktions- und interaktionsfähigen Sub-

²¹ Rainer Lachmann, Art. Religion (ev.), in: W. Einsiedler (Hg.), a.a.O.

²² Vgl. vor allem Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz-Wien-Köln 2000, 63-76.

²³ Vgl. Ulrich Hemel, Religiosität, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), a.a.O., 1839-1844

²⁴ Vgl. – etwas abgewandelt – U. Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz, a.a.O., 72ff; vgl. ausführlicher ders., Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. 1988, 543-680.

jekts, das eben auch in religiösen Dingen sich selbst bestimmt und nicht 'von außen' bevormundet lässt. Zum anderen ist Religiosität nicht etwas, was irgendwo frei herumschwebt, sondern sie findet ihren kategorialen Niederschlag in kulturellen Objektivationen, an denen sich das Subjekt im Laufe seiner Entwicklung so oder so 'abarbeitet'.

Mit einer *Phänomenologie des Lernens* umreißt der Grundlagenplan einen anthropologischen Horizont, innerhalb dessen genauer angegeben werden kann, was zur Erschließung, Begleitung und Förderung der genannten religiösen Fähigkeiten im Prozess der gesamten Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und welche didaktischen Anregungen dafür hilfreich sind²⁵:

- Zuallererst, aber auch immer wieder neu muss für die religiöse Dimension der Wirklichkeit im wahrsten Sinne des Wortes sensibilisiert werden. Das heißt, dass das Kind durch Aktivierung und Intensivierung aller seiner Sinne (Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken etc.) für es bislang möglicherweise so nicht vertraute Zugänge zur Wirklichkeit entdeckt und diese somit in einer Weise erlebt, die es zum Staunen und Sich-Wundern bringt. Mit solchem „Wahrnehmen und Staunen“ geht ein „Fragen und Sehen“ Hand in Hand, dem ebenfalls im Religionsunterricht – und natürlich nicht nur dort im Lern- und Lebensprozess der Grundschule – Raum und Zeit gegeben werden muss: die Möglichkeit, den *elementaren Kinderfragen*, also den Fragen nach dem Warum und Wozu, Woher und Wohin des Lebens, nach dem eigenen Ich und den anderen, nach den in der Welt begegnenden und angstausslösenden Grausamkeiten wie Kriegen und Katastrophen sowie Krankheit und Leiden, Sterben und Tod usw., nachzugehen zu können, sie nicht, weil von den Erwachsenen als prinzipiell nicht lösbar abgetan, tabuisieren zu brauchen, sondern offen mit anderen darüber sprechen zu können, sowohl den ähnlich fragenden und suchenden Mitschüler/innen als auch der – hoffentlich – immer noch, aber anders fragenden und suchenden Lehrperson.²⁶

- Das verweist bereits auf die weiteren Punkte, vor allem die religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, die ihrerseits wiederum mit der *religiösen Ausdrucksfähigkeit* in einem engen Zusammenhang steht. Anknüpfungspunkte hierfür bilden einerseits aufseiten des Kindes sein Drang nach ritueller Ordnung des Alltags sowie seine eigentümliche Imaginationskraft. Andererseits bergen hier die religiösen Traditionen mit ihren Bildern und Gesten, Symbolen und Metaphern, Geschichten und Gebeten, Feiern und Gebräuchen ein ungeheures Anregungspotential. Entsprechend hat der Religionsunterricht die Aufgabe, die Kinder zum „Erkunden und Erleben“ überlieferter und praktizierter Religion zu bringen und sie durch Mittun und Erschließen der jeweiligen Bedeutung dieses Tuns daran teilhaben zu lassen. Religiöses Ausdrucksverhalten erstreckt sich allerdings nicht nur auf die rituelle Dimension; sondern die soziale Dimension gehört zu ihm konstitutiv dazu. Der Grundlagenplan berücksichtigt das ei-

²⁵ Vgl. zum folgenden Grundlagenplan Grundschule, a.a.O., 10-16; vgl. a. Rudolf Englert, Der Religionsunterricht an der Grundschule – gegenwärtige Probleme und zukünftige Möglichkeiten, in: Im Zeichen einer veränderten Kindheit, Bensberg 1996, 9-21, bes. 16-20 (R. Englert führt hier als typisch für Grundschulkinder an: ihr Bedürfnis nach wahrer Erkenntnis, nach sinnhafter Ordnung und ritueller Gestaltung sowie ihr Bedarf nach religiöser Erfahrung, nach religiöser Erklärung und nach religiöser Unterscheidung; dies gelte es, im Religionsunterricht aufzugreifen.)

²⁶ Vgl. Rainer Oberthür, Kinder und die großen Fragen, München 1995.

gens in dem Begriffspaar „Anteil-Nehmen – Miteinander-Leben“, womit dem Religionsunterricht die Aufgabe gegeben wird, die Kinder zur Einfühlung in andere Menschen zu befähigen und Impulse für ein menschenfreundliches und solidarisches Miteinander zu geben. Dabei bietet sich schon die nächste Umgebung, die jeweilige Schulklasse dafür an, dieses Für-einander-aufmerksam-Sein und Miteinander-in-Beziehung-Setzen in der nächsten Umgebung einzuüben und gemeinsam zu leben.

- Mit Blick auf die *Befähigung zu religiöser Sprache und Kommunikation* erweisen sich noch die beiden folgenden Begriffspaare aus dem Grundlagenplan als relevant: Zum einen „Verstehen – Sich Verständigen“, zum anderen „Sich-Ausdrücken – Einander-Mitteilen“. Auf eindrucksvolle Weise hat Ingo Baldermann gezeigt, wie etwa Psalmverse den Kindern eine Möglichkeit geben können, ihre eigene Befindlichkeit auszudrücken, oder das Evangelium von Jesus Christus den Kindern so erzählt werden kann, dass es für sie wirklich zu einer aktuellen, frohmachenden und hoffnungsstiftenden Botschaft wird.²⁷ Darin zeigt sich ein Grundprinzip religiöser Hermeneutik und Didaktik: 'Religion' verstehen zu lernen, heißt immer auch, sich selbst verstehen zu lernen – und möglicherweise umgekehrt. Ausdruck von Religion ist immer auch Ausdruck dessen, der sie ausdrückt. Das ist allerdings nicht etwas, was man einmal sich angeeignet haben könnte und von da an für immer beherrscht. Sondern der gegenseitige Verstehensprozess ist ein lebenslanger Lernprozess. Weiterhin ist dieser Vorgang des Verstehens und Sich-Ausdrückens kein privates Ereignis. Sondern er ist darauf angewiesen und drängt darauf, mit den Erfahrungen anderer in einen Austausch zu kommen. Dabei dürfte heute bereits für Kinder die Erfahrung, nicht zuletzt in religiöser Hinsicht auf die Andersartigkeit des anderen zu stoßen, eher die Regel sein als die Erfahrung, in der Umgebung ein weitgehend homogenes Milieu vorzufinden. Umso dringender kommt auf den Religionsunterricht die Aufgabe des Sich-Kennenlernens, Einander-Mitteilens und Sich-Verständigens auf der Grundlage gegenseitigen Respekts voreinander zu.

- Eine Grenze findet das Sich-Verstehen und Sich-Verständigen jedoch, dort nämlich, wo unter dem Vorzeichen von Religion oder gar in deren Namen Menschen – sei es einzeln, sei es kollektiv – deformiert oder destruiert werden. Von daher ist auch die *Befähigung zu Differenzierung und Kritik in religiösen Dingen* eine Aufgabe des Religionsunterrichts von Beginn der Schule an. Der Grundlagenplan fasst das in das Begriffspaar „Unterscheiden – Bewerten“. Erläuternd dazu heißt es: „Der Religionsunterricht fordert angesichts der Vielfalt von erfahrenen Lebensmustern und Handlungsorientierungen die Fähigkeit zur Unterscheidung und begleitet die Kinder auf ihrem Weg zu eigenem Urteilen und Handeln.“²⁸ Gerade weil die Kinder auch in religiöser Hinsicht noch leicht zu manipulieren und zu verführen sind, kommt in der Grundschule hierbei eine große Verantwortung auf die Lehrperson zu; sie ist bei ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung als erste in ihrer Kritikfähigkeit herausgefordert. Aber auf ihre Weise ist sie bereits bei den Kindern selbst in Gang zu setzen. Denn mögen sie

²⁷ Vgl. Ingo Baldermann, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn 1990; ders., Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991.

²⁸ Grundlagenplan Grundschule, a.a.O., 14.

auch in einer spirituell verarmten Umwelt groß werden, so ist diese in höchstem Maße religiös bzw. quasi-religiös aufgeladen, angefangen bei den Verheißungen, mit denen der Markt des Konsums die religiöse Empfänglichkeit der Kinder sich zunutze zu machen bestrebt ist, bis hin zum mittlerweile zur alltäglichen Freizeitbeschäftigung bis in die Kinderzimmer hinein gewordenen Surfen in virtuellen Welten jenseits von Raum und Zeit.

Es ist unverkennbar, dass das hier in einigen Grundzügen dargelegte religionsdidaktische Konzept auch ein Versuch ist, auf die Veränderung der kindlichen Lebenswelten im Gefolge des sich immer weiter beschleunigenden Modernisierungsprozesses zu reagieren. Was die in diesem Zusammenhang in der sozialwissenschaftlichen Literatur gleichsam zu Schlagworten gewordenen Begriffe wie 'Individualisierung' und 'Pluralisierung' oder auch 'Erlebnisgesellschaft' oder 'Multioptionsgesellschaft' konkret bedeuten, kann Tag für Tag im Alltag schon der Grundschulen anschaulich studiert werden. Von daher tut der Religionsunterricht auch von seinem genuine Auftrag her gut daran, wenn er seine Aufgabe mit darin sieht, zu einer möglichst gedeihlichen Förderung der Kinder unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen beizutragen.²⁹

Darüber hinaus entspricht ein solches Interesse an den Kindern und an ihrem Wohl der 'Sache', um die es im Religionsunterricht geht, selbst: Auch wenn es im Laufe der Geschichte in den eigenen Reihen eher selten so praktiziert worden ist, kann zumindest für das Christentum gesagt werden, dass an seinem Ursprung eine – nicht nur mit Blick auf damals – *außergewöhnliche Wertschätzung des Kindes* steht. Für Jesus waren die zu ihm zur Segnung herbeigebrachten Kinder authentische Zeugen seiner Botschaft vom anbrechenden Gottesreich (vgl. Mt 19, 13-15 parr). Er bescheinigte den Kindern, dass sie den Erwachsenen etwas voraushaben und dass darum diese diejenigen seien, die von ihnen etwas zu lernen hätten, und nicht umgekehrt. Die üblichen Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern erfahren damit nichts anderes als eine Umkehrung.

Seit ein paar Jahren wird dies innerhalb der Religionspädagogik zum Anlass genommen, für einen *Perspektivenwechsel* zu plädieren³⁰: An erster Stelle habe nicht die Frage zu stehen, wie die überkommenen christlichen Glaubensinhalte unverkürzt und unverfälscht dem Kinde vermittelt werden könnten. Sondern es sei umgekehrt vom Kinde auszugehen und speziell davon, dass es auch in religiöser Hinsicht keine tabula rasa sei, die erst nach Art der Nürnberger-Trichter-Methode mit Wissen aufgefüllt werden müsse. Im Gegenteil, elementare religiöse Fragen müssen nicht erst an Kinder herangetragen werden; sie sind bei ihnen sehr wohl vorhanden, nur dass sie sich eben auf ihre, d.h. nicht-erwachsene Weise damit auseinandersetzen. Wie und unter welchen Voraussetzungen dies geschieht, dazu hat die jüngere entwicklungspsychologische und religionspädagogische Forschung differenzierte Einsichten geliefert. Pointiert gesprochen lässt sich sagen, dass Kinder 'Theologen' sind – nämlich aktiv konstruierende bzw. kokonstruierende Subjekte ihrer Religion und ihres Glaubens. Die religionsdi-

²⁹ Vgl. Norbert Mette, Mit Kindern leben und glauben lernen, in: ders., Praktisch-theologische Erkundungen, Münster 1998, 133-142.

³⁰ Einen wichtigen Anstoß dazu gab und gibt: Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Aufwachen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995. Vgl. a. Concilium 32 (2/1996): Das Kind in der Mitte?

daktische Herausforderung dieses Perspektivenwechsels liegt nach Georg Hilger darin, „dass die Kinder in ihrem Denken angenommen werden und religiöse Bildung als Entwicklung und aktive Aneignung (im Unterschied zu einbahniger Vermittlung) gesehen wird. Religionsunterricht bekommt von hierher die Aufgabe, die religiöse Entwicklung der Kinder zu begleiten, anzuregen und zu provozieren. Neuere Studien zu Gottesvorstellungen zeigen, dass Kinder – auch solche ohne christlich-kirchliche Sozialisation – Gottesvorstellungen auffällig eigenständig und individuell ausdrücken können. Die theologische Produktivität und Reflexionsfähigkeit der Kinder überrascht alle, die sich auf ihre Äußerungen und Fragen einlassen [...] und Kinder dazu provozieren, ihre religiösen Vorstellungen zu bilden, zu artikulieren und mit anderen darüber zu kommunizieren [...] Nimmt man diese Erkenntnisse ernst, dann wird der Religionsunterricht in der Grundschule ein Lernort, an dem Kinder sach- und lebensweltbezogen theologisieren können auf ihre Art und in einem Generationen übergreifenden Dialog, von dem auch die Lehrenden lernen können.“³¹

4. Zur Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts in der Grundschule

Bekanntlich wird bis heute die verfassungsrechtliche Bestimmung, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Glaubensgemeinschaften zu erteilen ist (Art. 7 Abs. 3 GG), so ausgelegt, dass er nach Konfessionen getrennt erteilt werden muss. Ausnahmen von diesem Prinzip werden äußerst restriktiv gehandhabt. Erst vor kurzem noch, 1998, haben die beiden Großkirchen in Nordrhein-Westfalen dazu ein verbindliches Votum herausgegeben.³² Darin ist auch eine Ausnahmeregelung für die Grundschule vorgesehen, und zwar mit Blick darauf, dass der Anfangsunterricht für die Erstklässler/innen gewöhnlich noch nicht als Fachunterricht im Stundentakt erteilt wird. „In dieser Phase“, so heißt es im ‘Votum’ wörtlich, „bis zum Beginn des Fachunterrichtes (längstens 10 Wochen) kann auf die Teilung in konfessionell homogene Gruppen verzichtet werden [...] Es liegt nahe, dass dann der Religionsunterricht durch die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer erteilt wird.“³³ Einschränkend wird allerdings darauf insistiert, dass zum einen „beim Kind die Beheimatung im konkreten Glauben einer erfahrbaren Gemeinschaft nicht preisgegeben wird“ und dass zum anderen die Lehrkraft den Religionsunterricht auch innerhalb des integrativen Anfangsunterrichts nur erteilen darf, wenn sie „im Besitz der *missio canonica* bzw. der Vokation ist“³⁴. Eine weitere Ausnahmeregelung ist für den Fall vorgesehen, dass aufgrund der geringen Schülerzahlen keine konfessionellen Lerngruppen zusammengestellt werden können und der Religionsunterricht darum für einen Teil der Schülerschaft auszufallen droht. Dann könne – im Einvernehmen mit den Kirchen – der erteil-

³¹ G. Hilger, Religion (kath.), a.a.O.; vgl. z.B. Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000; John M. Hull, Wie Kinder über Gott reden, Gütersloh 1997.

³² U.a. veröffentlicht in: ru intern – Korrespondenz für evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer in Westfalen und Lippe 2/98, 11f.

³³ Ebd., 11.

³⁴ Ebd.

te Religionsunterricht für die Schüler/innen anderer christlicher Bekenntnisse geöffnet werden.³⁵

Es gibt aus erklärlichen Gründen keine Statistik darüber, in wie vielen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mittlerweile eine andere Praxis des Religionsunterrichts ge-griffen hat als die im 'Votum' verordnete; aber dass es sich nicht um Einzelfälle handelt, wird schon durch einfaches Umhören in Grundschulen der weiteren Umgebung schnell bestätigt. Die 'Essener Umfrage' ergab zudem, dass die Religionslehrerschaft an den Grundschulen mehrheitlich das Konfessionalitätsprinzip in Frage stellt und für einen 'ökumenischen Religionsunterricht' plädiert – mit abnehmendem Alter immer entschiedener.³⁶ Nimmt man hinzu, dass in einer Denkschrift zur Zukunft der Grundschule der Behandlung von ethischen und religiösen Fragen ein wichtiger Stellenwert als eigenem Fächerkanon beigemessen, aber eine konfessionelle Aufteilung in diesem Zusammenhang strikt abgelehnt wird³⁷, ist ersichtlich, dass das herkömmliche Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts in einen immer stärkeren Argumentationsdruck gerät.

In der aktuellen religionsdidaktischen Debatte begegnen drei Positionen:³⁸

- Der Religionsunterricht hat den Kindern eine *Beheimatung* in ihrer jeweiligen Konfession zu vermitteln, weil sie nur aus einer so grundgelegten Identität heraus wirklich gesprächs- und verständigungsfähig mit anderen Positionen werden.
- Der Religionsunterricht ist so zu gestalten, dass von Anfang an die *Begegnung mit anderen* in ihm Platz hat, weil gerade aus solchen Differenzerfahrungen heraus die Bildung einer eigenen Identität und die Dialogfähigkeit gefördert werden.³⁹
- Der Religionsunterricht hat beides, *Beheimatung und Begegnung*, zu leisten, indem er Gelegenheit gibt, sich mit der eigenen konfessionellen Herkunft zu identifizieren, aber immer auch – unter gebührender Berücksichtigung des Entwicklungsverlaufs der Heranwachsenden – das Verstehen anderer Auffassungen und die Verständigung mit anderen Menschen anzubahnen.⁴⁰

Welcher dieser Positionen der Vorzug zu geben ist, kann theoretisch nicht entschieden werden.⁴¹ Dazu bedarf es der Möglichkeit, vergleichend empirische Studien durchführen zu können.⁴² Erfahrene Religionslehrkräfte aus Grundschulen stimmen weitestgehend darin überein, dass die Schüler/innen von ihrer Vorgeschichte her immer

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Vgl. R. Englert / R. Güth, a.a.O., 94-102. 170f.

³⁷ Vgl. Gabriele Faust-Siehl u.a., Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek 1996, 100-108.

³⁸ Vgl. a. Martin Rothgangel / Petra Freudenberger-Lötz, Religionsunterricht in Deutschland. 4 Primarstufe/Grundschule, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), a.a.O., 1789-1794

³⁹ Vgl. sehr dezidiert für diese Position: Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, Frankfurt/M. 2000; als gut dokumentiertes Praxismodell vgl. Cornelia Aschmutat-Hesse / Ingrid Geißler, Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell, in: Reinhard Frieling / Christoph Th. Scheilke (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1999, 87-93 (zu diesem Modell liegt eine Reihe von Projektberichten vor).

⁴⁰ Vgl. Karl Ernst Nipkow, Religion in der Grundschule – in welcher Form?, in: Friedrich Schweitzer / Gabriele Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt/M. 2000, 48-59.

⁴¹ Vgl. dazu die interessante Kontroverse zwischen Gabriele Faust-Siehl und Friedrich Schweitzer in: diess., Religionsunterricht an Anfang des 21. Jahrhunderts, in: ebd., 8-31, hier: 12f.

weniger religiöse, geschweige denn konfessionelle Vorprägung mitbringen – eine Einschätzung, die in der Bucher-Studie von Schüler-Seite her bestätigt worden ist.⁴³ Angesichts solcher Beobachtungen und Befunde spricht manches dafür, dass der an den Begriffen 'Beheimatung' und 'Begegnung' bzw. 'Verständigung' festgemachte kategoriale Rahmen nicht angemessen die Problematik erfassen lässt, um die es geht; hält er doch – so oder so – daran fest, dass Religion bzw. Konfession immer noch in einen unmittelbaren Bezug zur Identität gebracht werden kann. Demgegenüber scheint mir, dass viel grundsätzlicher die Frage aufzuwerfen und zu bearbeiten ist, welchen Faktor unter den gegenwärtigen sozialisatorischen Voraussetzungen überhaupt noch Konfession bzw. Religion im Zuge der Identitätsbildung einnimmt. Darüber hinaus ist normativ gewendet die Frage zu stellen: Ist etwa jene 'konfessionelle Identität', wie sie offensichtlich insbesondere kirchenamtlichen Erwartungen auf katholischer Seite vorschwebt⁴⁴, nicht nur nicht realistisch, sondern wäre sie im Zweifelsfalle wünschenswert?⁴⁵

Hinzukommt für den Religionsunterricht speziell in der Grundschule noch ein anderer Punkt: In einer Grundschule, die um ihres erzieherischen Auftrags willen von einer Engführung auf eine reine Wissensschule Abstand nimmt und viele reformpädagogische Elemente in die vormittägliche Unterrichtsgestaltung einbaut, droht ein Religionsunterricht, der sich weiterhin als reiner Fachunterricht versteht und um der Einhaltung des Konfessionalitätsprinzips willen einen festen Platz im Stundenplan haben muss, ein weiteres Mal ein *Fremdkörper* zu werden.⁴⁶ Dieses Fach verliert seinen Zusammenhang mit dem übrigen Leben der Schulklasse und den darin vorkommenden alltäglichen, aber möglicherweise religiös überaus relevanten Problemen. Verstärkt wird dieses noch, wenn er durch eine Fachlehrkraft erteilt wird, die ansonsten mit der Klasse nichts zu tun hat, und bzw. oder wenn jahrgangsübergreifend eigene Lerngruppen zusammengestellt werden. Nicht zufällig nimmt hier die Unzufriedenheit bei betroffenen Lehrkräften signifikant zu.⁴⁷

Diese Überlegungen zielen keineswegs auf eine völlige Auflösung des Religionsunterrichts in der Grundschule zugunsten einer begleitenden Dimension von Religion im Schulalltag, wie etwa anlässlich von notwendig werdenden pädagogischen Interventionen. Es bedarf auch der eigenen und kontinuierlichen Alphabetisierung im Bereich von Religion, wie es anhand des Begriffs der religiösen Kompetenz differenziert umrissen

⁴² Das ist die Zielsetzung von: Tübinger Projektgruppe, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, in: entwurf 2/99, 11-13; vgl. a. Sabine Wendt, Erste Stimmen aus den Projektversuchen zur „Konfessionellen Kooperation im RU“, in: entwurf 3/99, 111-113. – Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts liegen inzwischen vor und werden in Kürze von Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer u.a. publiziert.

⁴³ Vgl. A. Bucher, a.a.O., 51f.

⁴⁴ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

⁴⁵ Vgl. dazu sehr gediegen Urs Baumann / Bernd Jaspert (Hg.), Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998. – Zur Gesamtproblematik vgl. jetzt auch Rainer Lachmann, Religionspädagogische Spuren, Göttingen 2000 (bes. 13-85: I. Konzeptionelle Impulse: Ökumenischer Religionsunterricht); Richard Schlüter, Konfessioneller Religionsunterricht heute. Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.

⁴⁶ Vgl. dazu bereits G. Krombusch, a.a.O., bes. 149ff.

⁴⁷ Vgl. R. Englert / R. Güth, a.a.O., 45.

worden ist. Aber Religion gewinnt in dem Maße an Bedeutung, wie sie als mit dem übrigen Leben in einem integralen Zusammenhang stehend erfahren wird. Auch ist es nicht ausgeschlossen, im Rahmen des Religionsunterrichts zu differenzieren – aber dies gemäß dem grundschuldidaktischen Prinzip der inneren und nicht der äußeren Differenzierung.⁴⁸

5. Religionsunterricht und ...? Ein Ausblick auf Desiderate im Kontext des Faches

Auch wenn die im folgenden aufgeführten Punkte jeweils eine ausführliche Behandlung wert wären, muss es hier genügen, sie gewissermaßen als 'weiße Flecken' zu vermerken, denen bei der Weiterentwicklung der Religionsdidaktik für die Grundschule über die genannten Themenbereiche hinaus vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet werden muss:

- (1) *Religion im Schulprogramm*: Religion, so hat sich ergeben, spielt in der kindlichen Lebenswelt und entsprechend im schulischen Alltag eine größere Rolle, als dass sie nur als Angelegenheit dem Fachunterricht übertragen werden könnte. Die Frage ist vielmehr, wie dem im gesamten Leben der Grundschule entsprochen werden könnte – und zwar keineswegs nur in den Bekenntnisschulen. Zur religionspädagogischen Arbeit in der Grundschule ist im vergangenen Jahr ein bemerkenswertes Positionspapier der ALPIKA AG Grundschule⁴⁹ vorgelegt worden, das eine bunte Reihe von Situationen, Orten und Zeiten für religiöses Lernen in der Schule anführt.⁵⁰ Da bietet etwa der rhythmisierte Schulalltag mit seiner Gleitzeit, mit Wochenanfang und -schluss, mit dem Einsatz von Freiarbeit, im Rahmen von Lernen in Projekten und im fächerübergreifenden Unterricht usw. eine Fülle von Anlässen und Gelegenheiten, die sich teilweise von selbst ergeben, die aber auch intentional verstärkt werden können. Oder es wird auf die Bedeutung von Festen und Feiern im Schul- und Klassenleben verwiesen, die Möglichkeit zu Begegnungen mit Menschen aus anderen Lebensbereichen. Hinzugefügt seien noch die Partnerschaften mit Schulen in anderen Teilen der Welt, in denen in die Praxis globaler Solidarität eingeübt wird.
- (2) *Entlastung der Schule*: Der schulische Religionsunterricht soll und kann nicht, wie aufgezeigt, die fehlende religiöse oder gar kirchliche Sozialisation der Kinder kompensieren; er hat seine schulspezifischen Aufgaben. Um so dringender sind die betroffenen religiösen Gemeinschaften, vorab die beiden Großkirchen herausgefordert, sich auf ihre Aufgaben im Umgang mit den Kindern zu besinnen – so wie es religiöse Minderheiten sowieso gewohnt sind (was nicht unbedingt heißt, dass deren 'katechetischen' Aktivitäten immer vorbildlich sind). Dieses hinwiederum bedeutet nicht, dass zwischen Grundschule und den religiösen Gruppen in ihrer Umgebung

⁴⁸ Vgl. a. Rudolf Englert, Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen, in: Reinhard Göllner / Bernd Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule?, Freiburg/Br. 1995, 138-153.

⁴⁹ ALPIKA = Arbeitsgemeinschaft der Leiter der pädagogischen Institute und katechetischen Ämter.

⁵⁰ Vgl. Religionspädagogische Arbeit in der Grundschule. Standortbeschreibung und Entwicklungsperspektiven, Manuskript 2000; vgl. a. Dietlind Fischer, Religion im Schulprogramm. Eine „didaktische Landkarte“, in: ru 30 (2000) 2-5.

eine rigorose Trennung vorgenommen werden müsste. Im Gegenteil, soll der Beitrag der Schule zu religiösem Lernen nicht ortlos bleiben, ist sie auf den Bezug zu gelebter Religion außerhalb ihrer angewiesen. Möglichkeiten zur Begegnung gibt es zuhauf, angefangen bei Besuchen der Gotteshäuser und Gebetsräume über die Erkundung sozialhelferischen Engagements bis hin zum Erfahrungsaustausch mit den Mitarbeiter/innen kirchlicher und anderer religiöser Einrichtungen.⁵¹

- (3) *Bildung der Religionslehrkräfte*: Dass der Religionsunterricht, wenn er dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Debatte Rechnung tragen will, ein anspruchsvolles Unternehmen ist und vor allem den Religionslehrkräften einige Anstrengungen abverlangt, kann nicht abgestritten werden. Bei ihnen ist als erste die religiöse Kompetenz angefragt, von der die Rede gewesen ist, zusätzlich gepaart mit einer gehörigen Portion pädagogischer und didaktischer Kompetenz. Der 'Essener Umfrage' zufolge ist auf der einen Seite der pädagogische Impetus der jüngeren Generation der Religionslehrerschaft ungeschmälert, in methodischer Hinsicht ist sie teilweise sogar einfallsreicher und noch näher bei den Kindern. Auf der anderen Seite droht bei ihnen der Sinn für die inhaltlich-theologische Dimension des Religionsunterrichts in den Hintergrund zu geraten.⁵² Religionspädagogik und -didaktik müssen es sich darum mit Blick auf die Grundschule angelegen sein lassen, die programmatische Rede von der „Religion des Kindes“ (F. Schweitzer) so in die Religionslehrerbildung hinein konzeptionell umzusetzen, dass beides in angemessener Weise gelernt werden kann – die Religion und das Kind – und dass dabei zugleich die eigene Subjektivität selbstreflexiv einbezogen werden kann.⁵³

⁵¹ Vgl. Religionspädagogische Arbeit in der Grundschule, a.a.O., 8.

⁵² Vgl. R. Englert / R. Güth, a.a.O., 170.

⁵³ Vgl. ebd., 113-125. 171f; Religionspädagogische Arbeit in der Grundschule, a.a.O., 9-12. Vgl. dazu anregend Georg Hilger / Martin Rothgangel, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: RpB 42/1999, 49-65.

Religionspädagogische Forschung präsentieren

Auf den nachfolgenden Seiten finden Sie die in Wortbeiträge gefassten Darstellungen aktueller Forschungsarbeiten, die beim - von AKK und DKV gemeinsam veranstalteten - religionspädagogischen Kongress in Berlin im September 2000 der Fachöffentlichkeit in Posterform präsentiert worden waren. Die Teilnehmer/innen haben die Mühe auf sich genommen, ihre Beiträge ins Format der Religionspädagogischen Beiträge zu bringen und so auch denen, die nicht in Berlin dabei sein konnten, einen Einblick in die derzeitige Forschungslandschaft zu ermöglichen.

Die Posterschau - Zur Vorgeschichte einer Idee

Die Idee zu einer solchen Posterschau war mir beim Besuch von naturwissenschaftlichen Kongressen an der Freiburger Universität gekommen. Ich fand es wissenschaftlich anregend, Arbeitsvorhaben und Forschungsmethoden junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf diese Weise kennen zu lernen. Die kurze und prägnante Darstellung von Projekten zwingt zur Elementarisierung und zur Verständlichkeit. Kurzgefasste - präzise und ansprechend formulierte, grafisch aufbereitete - Plakate animieren zu Rückfragen, ermöglichen die Diskussion und motivieren Kongressteilnehmer/innen dazu, eigene Ideen zu den Forschungsprojekten einzubringen, und sie bieten einen breiten Überblick über das, was derzeit in Arbeit ist. Mich hatte die Lebendigkeit der durch solche Poster evozierten Diskussionen bei den von mir besuchten Kongressen beeindruckt. Meine Erkundigungen im Internet und beim Rechenzentrum der Freiburger Universität ergaben, dass viele Hochschulen die drucktechnische Infrastruktur zur Verfügung stellen, um solche Posterbeiträge herzustellen. Nachdem der Vorstand der AKK den Vorschlag zustimmend zur Kenntnis genommen hatte, wurde die Posterschau für den Berliner Kongress angekündigt. Gespannt darauf, wie diese Idee aufgenommen werden würde, war ich dankbar und erfreut, als 17 Beiträge zur Posterschau angemeldet wurden.

Die Durchführung - oder: Der Teufel steckt im Detail

Die Posterbeiträge waren während des gesamten Kongresses der Besichtigung zugänglich. Eine eigens angesetzte 'Besichtigungsrunde' ermöglichte die Fachdiskussion zu den einzelnen Beiträgen. Die Tage in Berlin haben gezeigt, dass diese Form der Präsentation von Projekten eine breite Akzeptanz findet. Die Diskussionen an den einzelnen Postern war - wie mir von vielen Autorinnen und Autoren bestätigt wurde - fruchtbar, motivierend und weiterführend.

Nicht gut durchdacht war von mir die Idee, die Poster zu prämiieren und Preise durch eine Jury zu vergeben. Für die Preisgelder konnten dankenswerterweise Sponsoren gewonnen werden. Aber in der Durchführung haben sich dann Unzulänglichkeiten gezeigt, die zukünftig vermieden werden können: So war die Ausschreibung zu wenig präzise in der Bestimmung dessen, was unter einem Poster zu verstehen sei. Und die in der Ausschreibung genannten Kriterien (wissenschaftliche Originalität - religionspädagogische Innovationskraft - Verständlichkeit der Darstellung) waren zu wenig differenziert. Vielfach kam der Vorschlag, zukünftig auf eine Jurierung zu verzichten und

eingeworbene Mittel den an der Forschungsbörse Beteiligten als Unkostenerstattung für die Posterproduktion zur Verfügung zu stellen. Der Vorstand der AKK hat sich für zukünftige Kongresse für dieses Procedere ausgesprochen, nachdem die Idee der Forschungsbörse von vielen Seiten gelobt und ihre Fortführung bei nächsten Kongressen gewünscht worden ist.

Inhaltliche Vielfalt

Die nachfolgenden Beiträge zeigen die Vielfältigkeit religionspädagogischer Forschungsmöglichkeiten sowohl im Blick auf die Inhalte wie im Blick auf die Forschungsmethodologie. Von der Arbeit an einer „religionspädagogischen Erinnerungskultur“ angesichts der furchtbaren Realität von Auschwitz über die Entwicklung einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bis hin zu religionspädagogischen Perspektiven zur „Qualitätsentwicklung des Theologiestudiums“ reicht das Themenspektrum. Christliche Erinnerungsarbeit wird auch bedeutsam angesichts ausgeübter Gewalt in Familien. Perspektiven im Sinne einer solchen Erinnerungsarbeit zu entwickeln ist der Ansatz, dem sich das Projekt „Wider das Schweigen und Vergessen“ verpflichtet weiß.

Zu einer Neuorientierung der Religionspädagogik unter der Perspektive des Anderen und des Fremden fordert die Ausarbeitung einer „philosophisch-theologischen Anthropologie des Fremden“ heraus. Eine Arbeit, die durch die ‘Ruster-Debatte’ besondere Aktualität gewinnt.

Mit der Schule konfrontieren die Arbeiten über die „Grundlegungen ethischen Lehrens und Lernens im Bildungskontext Schule“ und über Möglichkeiten des „Ökumene-Lernens im Religionsunterricht“. Den Spuren des Religiösen in der alltäglichen Lebenswelt (und damit in den Medien) geht der Beitrag „Animated Cartoon und implizite Religion“ nach. Dass sich auch die Religionspädagogik der neuen Medien zu bedienen weiß, zeigt die Entwicklung einer CD-Rom zum Thema „Sinnsuche“.

Die empirische Forschung gewinnt in der Religionspädagogik immer größere Bedeutung: Die „Suche nach jugendlicher Religiosität“ bedient sich ebenso qualitativer Forschungsmethoden wie die Eruiierung der Frage nach einem möglichen Zusammenhang von „Religiosität und Geschlecht“ oder nach der „Lebensgestaltung und Lebensbewältigung bei alleinstehenden, kinderlosen Frauen“. Nicht nur pastoralsoziologisch, sondern auch religionspädagogisch kann nach der Kirchenzugehörigkeit gefragt werden – so der Ansatz der ebenfalls empirisch ausgerichteten Arbeit über „Zugehörigkeits- und Bleibemotive und deren Entwicklung“. Die gender-studies müssen in der Religionspädagogik Berücksichtigung finden: Die soziale Kategorie ‘Geschlecht’ spielt in der empirischen Untersuchung über „Gottesbild und Geschlechtskonzept“ eine zentrale Rolle.

Dass katechetische Dimensionen in religionspädagogischen Forschungsarbeiten nicht ausgeblendet werden, wird in den Reflexionen über „Eucharistiekatechetische Perspektiven von Essen und Trinken“ ebenso deutlich wie im Dissertationsvorhaben über Josef Andreas Jungmann als einen „Impulsgeber für ein lebendiges Verhältnis von Katechese und Liturgie“.

Damit ist ein breiter Bogen gespannt, der die Lebendigkeit religionspädagogischer Forschung von neuem unter Beweis stellt.

Elisabeth Anker

„Das wäre ja, als würde ich aus dem Leben austreten!“

Werkstattbericht von einer empirisch-religionspädagogischen Studie über Kirchenbindung, Zugehörigkeits- und Bleibemotive und deren Entwicklung

„Ah, ja, man tritt nicht aus und gehört dazu. Weil man - nicht weg ist. Aber... sich zugehörig fühlen - Kirche sein heißt... So im... [...] Im Strom des religiösen Lebens mit anderen gemeinsam sich in eine gute Richtung bewegen. Und da dazugehören. Da - da mitzugehen und das zu wissen: Das ist wie ein Fluss, der in einem - Bett fließt,... in eine Richtung, die gut ist. Durch unterschiedliche Landschaften, wo..., das ganze Leben Platz hat, sag ich einmal.“

(Katharina, 53, Leiterin einer Sozialberatungsstelle)

Was hält Christinnen und Christen in der Kirche? Wie bilden sich Zugehörigkeitsgefühl, Identifikation und Integration, und was verleiht diesem Dazugehören auch unter widrigen Umständen Bestand? Wie entsteht Kirchenbindung, wie und wodurch besteht sie fort? Das sind leitende Fragen zu meiner aktuellen Studie, deren Ansätze, Methode und Intention im Folgenden kurz dargestellt werden.

1. 'Kirchenzugehörigkeit' – (k)ein Thema für die Religionspädagogik?

In der Religionspädagogik der letzten Jahre wird die Thematik der Kirchenzugehörigkeit nicht oder nur am Rande verhandelt. Die bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts noch weitgehend 'selbstverständlich' als umgebendes und tragendes Fundament vorausgesetzte Kirchenzugehörigkeit in volksskirchlichen Strukturen erweist sich zur Zeit aufgrund ihres deutlichen Bedeutungsverlustes geradezu als 'Störfall' religionspädagogischer Praxis in Schulen und Gemeinden. Von der durchaus zuversichtlichen Haltung der Würzburger Synode, die „religiöse Erfahrungen“, „Auswirkungen des Christentums“ und „christliche Ursprünge des geistigen Lebens“ in der Öffentlichkeit „auf Schritt und Tritt“ allemal als wahrnehmbar ansieht¹, entwickelt sich schon Ende der 80er Jahre die Auseinandersetzung um die 'Tradierungskrise' des Glaubens². Mittlerweile wird in nahezu allen religionspädagogischen Diskursen die gegenwärtige „Situation eines nie, auch nicht rudimentär vorhanden gewesenen religiösen Einverständnisses und massiver religiöser Indifferenz als Breitenphänomen“³ einer nachchristlichen Gesellschaft eingeräumt. Abgesehen von dieser Entwicklung gerät heute die Rede von 'Identität' und 'Zugehörigkeit' nicht nur im Hinblick auf 'Nation' oder 'Kultur' mehr und mehr in den Verdacht eines totalitären Einheitsdenkens, das der Pluralität von Religion und Gesellschaft und der notwendigen Auseinandersetzung mit dem 'Anderen' nicht gerecht zu werden vermag.

Die aktuellsten Untersuchungen zur Kirchengliedschaft, zu Zugehörigkeit oder Abgrenzung in der Kirche kommen aus der Pastoraltheologie bzw. -soziologie, die sich des Themas schon seit Jahrzehnten annimmt. Hier jedoch überwiegt in jüngerer Zeit

¹ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg/Br. 1976, 133 (Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule).

² Norbert Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 15-18

³ Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. Bd 2: Religionspädagogik und Pluralismus, Gütersloh 1998, 245.

die Auseinandersetzung mit dem Auszug, dem Schwinden der Kirchenbindung, mit religiöser Indifferenz bzw. Auswahlchristen- bzw. -kirchentum; mit dem 'Bröckeln' an 'den Rändern', mit dem Bedeutungsverlust der Institution Kirche⁴. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind prekär und zumeist defizitär auf einen pastoralen oder religionspädagogischen 'Notstand' gerichtet – wie etwa ein Kirchenbild, das von einem 'Zentrum' und einer 'Peripherie', von 'Kirchennahen' und 'Fernstehenden' spricht, von der 'Mitte' und von den 'Rändern'.

Wird nun aber unter einer religionspädagogischen Perspektive neu nach 'Kirchenzugehörigkeit' gefragt, mögen sich gerade Blickwinkel öffnen, die die Dynamik von Zugehörigkeit in der Lebensgeschichte des Individuums verdeutlichen können und eine fundierte Reflexion der Praxis religiöser Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützen.

Wie entsteht, entwickelt und festigt oder relativiert sich nun Kirchenzugehörigkeit in der Lebensgeschichte von Menschen, die – in ein volksgemeinschaftliches Umfeld hineingeboren – von Kindheit auf der Kirche angehören? Welche Einflüsse schreiben sie der religiösen Erziehung in der Familie zu, welchen Stellenwert geben sie sozialisierenden und begleitenden Instanzen wie Religionsunterricht, Sakramentenkatechese, kirchlicher Jugendarbeit? Was heißt für Kirchenmitglieder 'Zugehörigkeit'; mit welchen inhaltlichen und emotionalen 'Ladungen' versehen sie diesen Begriff? Was bildet den 'Kern' ihrer Kirchenbindung, und wie bewältigen sie Störungen und kognitive Dissonanzen, die sich möglicherweise aufgrund ihrer Kirchenzugehörigkeit ergeben?

Für diese Arbeit wurde der durchaus emotional geladene Begriff 'Zugehörigkeit' gewählt, der über eine formale Definition von 'Mitgliedschaft' hinaus weit in den Bereich persönlicher Identität bzw. Identifikation, eines Zugehörigkeitsgefühls bzw. möglicherweise auch eines 'Heimat'-Verständnisses reicht. Dadurch stehen persönliche Deutungsmuster von Erfahrungen und Erlebnissen und die daraus dem 'in-der-Kirche-Sein' zugeschriebene Bedeutung in der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte im Mittelpunkt des Interesses.

2. Die Arbeitsweise

Wenn untersucht werden soll, was Menschen in der Kirche hält, was den Kern ihrer Kirchenbindung bildet und was Menschen Zugehörigkeit zur Kirche fühlen lässt, ist eine Vorgehensweise angebracht, die Erfahrungen benennen und für die weitere Untersuchung operationalisieren kann. Insofern legt sich ein empirischer Zugang zum Thema nahe, der zunächst Erfahrungen sammelt, aufgrund derer sich Vermutungen über die zugeschriebene Bedeutung von Kirchenbindung bzw. die Entwicklung von Einstellungen und Motiven in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Kirche eruieren lassen. Im Fall der vorliegenden Studie entschloss ich mich trotz der ursprünglich intendierten Triangulation im Sinne der Kombination einer qualitativen Exploration mit anschließender (quantitativer) Hypothesenprüfung für eine rein qualitativ ausgerichtete Vorge-

⁴ Albrecht Grözinger, Es bröckelt an den Rändern: Kirche und Theologie in einer multikulturellen Gesellschaft, München 1992; Michael Ebertz, Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft, Freiburg/Br. 1997; ders., Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt/M. 1998 u.a.

hensweise. Dies vor allem deshalb, weil sich aufgrund der bisher vorliegenden Untersuchungen zu 'Kirchenmitgliedschaft'⁵ die Erhebung von Motiven der Zugehörigkeit zur bzw. des Bleibens in der Kirche aus religionspädagogischer Perspektive als *Desiderat* erwiesen hatte. Daher intendiert diese Studie nicht, bessere, originellere oder gültigere Antworten auf bekannte Forschungsfragen zu finden, als sie andere bereits formuliert haben. Es ist vielmehr eine in dieser Form neu gestellte Frage, die zunächst einen qualitativen Suchprozess impliziert.

Methodisch war es wünschenswert, eine problem- und themenzentrierte Vorgehensweise mit einer größtmöglichen Offenheit im Erhebungsdesign zu verbinden. Daher – und auch um annähernd ähnliche Voraussetzungen für einen Vergleich der Interviews im Rahmen der Interpretation zu schaffen – wurde eine semistrukturierte Vorgehensweise im Sinne des problemzentrierten Interviews⁶ gewählt.

Zur Systematisierung und thematischen Organisation des Vorwissens, des Referenzrahmens und der Annahmen der Forscherin wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der folgende Fragerichtungen vorsah: Erfahrungen mit Kirche, Bleibe- und Zugehörigkeitsmotive, den Grad der Kirchenaustrittsbereitschaft bzw. Gründe für oder gegen einen möglichen Kirchenaustritt, persönliche Kritikpunkte an der Kirche, demgegenüber Erwartungen und Ansprüche an die Kirche sowie Kirchenbild(er) der Befragten. Die Auswahl der Stichprobe geschah vor allem nach Gesichtspunkten des *theoretical sampling*⁷, das die Auswahl einzelner 'typischer' Fälle vorsieht. Gleichzeitig wurde hinsichtlich Alter, Geschlecht, sozialer Schicht und Bildung darauf geachtet, eine breite Streuung zu erreichen. So wurden zehn Personen im Alter zwischen 16 und 79 Jahren, Frauen und Männer aus unterschiedlichen Berufsfeldern sowie mit uneinheitlichem Ausbildungshintergrund befragt. Die Zugehörigkeit zur Kirche war in einer prinzipiell formalen Form (getauft und nicht ausgetreten) ein weiteres Kriterium für die Anfrage. Da vor allem bezüglich der Intensität der Kirchenbindung eine Streuung der GesprächspartnerInnen wünschenswert war, wurden die zu Interviewenden nicht über Pfarrgemeinden oder kirchliche Institutionen kontaktiert. Die Interviews wurden von Juni bis August 1999 mit ProbandInnen aus den österreichischen Bundesländern Salzburg und Tirol durchgeführt, vollständig transkribiert und in einer ersten Konversationsanalyse nach Erzähleinheiten segmentiert sowie nach Brüchen, Leerstellen, Interaktion und Kontakt der GesprächspartnerInnen untersucht. Aufgrund der Materialfülle legte sich für die Feinanalyse die Auswahl relevanter Textpassagen nahe.

Gegenwärtig (März 2001) bin ich mit der Interpretation der Interviews und der daraus folgenden Erstellung von Fallstudien, welche die subjektiven Theorien der Befragten

⁵ Vgl. u.a.: Andreas Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Gütersloh 1990; Joachim Matthes (Hg.), Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche, Gütersloh 1990; Schweizer Pastoralsoziologisches Institut (Hg. Alfred Dubach / Roland J. Campiche), Jede/r ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich 1993; Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Fremde Heimat Kirche. Erste Ergebnisse der 3. EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 1993; Paul Zulehner et al., Vom Untertan zum Freiheitskünstler, Wien 1991; u.v.a.

⁶ Vgl. u.a.: Andreas Witzel, Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt/M. 1982.

⁷ Siegfried Lamnek, Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken, Weinheim 1993, 92-94.

zusammenfassend darstellen, befasst. Um den großteils von den Befragten im Interview selbst generierten Duktus des Gesprächs (chronologisch, strukturell und inhaltlich) beizubehalten, werden im Auswertungsprozess nichtausgewählte Textabschnitte konversationsanalytisch in kommentierenden Zusammenfassungen dargestellt. In der Auswertung der relevanten Textpassagen orientiere ich mich an einer von Lueger/Schmitz⁸ beschriebenen Vorgehensweise, welche die inhaltlichen Vorzüge der Sequenzanalyse einer 'objektiven Hermeneutik' beizubehalten sucht, jedoch von der 'Tiefe' der Sequenzanalyse etwas abrückt und die 'Breite' mehr in den Blick nimmt. Dadurch geraten wohl manche Details (vor allem hinsichtlich der Form der Aussagen) in den Hintergrund; die strukturelle Vergleichbarkeit und vor allem die Möglichkeit, mehrere Fälle (über eine Einzelfallstudie hinaus) bearbeiten und gegeneinander abwägen zu können, haben mich jedoch zur Wahl dieser Methode bewogen. Die ausgewählten Textpassagen werden untersucht auf manifeste Inhalte, subjektive Intentionen, mögliche Hintergründe, Zusammenhänge mit vorhergehenden oder nachfolgenden Einheiten sowie auf objektive Strukturen. Die daraus entstehenden Fallstudien werden anschließend einem synoptischen Vergleich unterzogen: Die Alltagstheorien, Deutungsmuster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich aufgrund der komparativen Analyse ergeben, sind im Anschluss systematisch zu entwickeln und zu reflektieren.

3. Ziel und Ausblick

„...da hab ich also einen Spruch einen schönen – ich weiß es nicht mehr so genau...“ so manches, was in dieser Welt... – *dann fehlt mir das nächste Wort:* – erprobt, gefestigt war, ein Windhauch – und es fällt. Und manches hängt seit Tag und Jahr an einem einzig dünnen Haar – und hält.“ Und... *diese zweite Zeile die passt schon die längste Zeit auf mich, dass ich eigentlich sagen müsst, es hängt alles nur an einem Haar... Und – heut... ich mein, ein bisschen mitleiden mit der Kirche – also... das möchte ich auch nicht ablehnen...*“

(Johann, 69, Lehrer i.R.; laisierter Priester)

Kirchenzugehörigkeit ist in der Biographie eines Menschen nichts Stabiles, sie unterliegt lebens- und glaubensgeschichtlichen Veränderungen.

In meinem Dissertationsprojekt geht es darum, die Dynamik von Zugehörigkeit zu verdeutlichen und theoretische Erklärungsmodelle für das Bleiben zu erarbeiten bzw. zu überprüfen. Möglicherweise lassen sich aus dieser Analyse Faktoren eruieren, die zu einer authentischen Kirchenbindung beitragen können. Möglicherweise aber auch nicht.

Der Praxis in religionspädagogischen Handlungsfeldern wünsche ich ausgehend von meiner Arbeit einen differenzierteren Blick auf die möglichen Formen und Gestalten von Zugehörigkeit und davon ausgehend förderliche und unterstützende Formen religiöser Kommunikation.

⁸ Manfred Lueger / Christoph Schmitz, Das offene Interview. Theorie – Erhebung – Rekonstruktion latenter Strukturen, Wien 1984, vgl. v.a. 171-214.

Simone Birkel

Schöpfungslust statt Ökofrust,

(| Grundlagen und Leitbilder der kirchlich-ökologischen Bildung

Die hier vorgelegte, in einen Kurztext transformierte Version meines Poster-Beitrags zur Forschungsbörse des AKK-Kongresses 2000 gibt einen knappen Überblick über Intention, Methoden und Ergebnisse meines Dissertationsprojektes. Die gebotene Kürze erfordert inhaltliche Vereinfachungen und erlaubt keine Auseinandersetzung mit der Fachliteratur.¹

Erkenntnisleitendes Interesse

Die Notwendigkeit von Umweltbildung wird heute angesichts zunehmender Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts und der daraus resultierenden Gefährdungen für den Menschen nicht mehr ernsthaft bezweifelt; Umweltbildung wird gar als ein 'Instrument' der Umweltpolitik betrachtet. Auch kirchliche Institutionen leisten in vielfältiger Weise einen Beitrag zur ökologischen Bewusstseinsbildung und fördern schöpferisch verantwortliches Handeln, auch wenn dieses Engagement weniger politisch denn religiös motiviert ist. In der wissenschaftlichen Reflexion werden die zahlreichen Aktivitäten des kirchlich-ökologischen Handelns jedoch nur bedingt eingeholt. Eine differenzierte religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Leitbild 'Nachhaltigkeit' (sustainable development) und der daraus resultierenden Forderung nach einer 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' wurde bislang nicht vorgelegt. Auf den Punkt gebracht kann das erkenntnisleitende Interesse meines Dissertationsprojektes folgendermaßen formuliert werden: *Welchen Beitrag kann die Religionspädagogik zu einer zukunftsfähigen und schöpferisch verantwortlichen Weltgestaltung im Hinblick auf eine 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' leisten?* Der Fokus richtet sich auf Voraussetzungen und Grundlagen einer kirchlich-ökologischen Bildung, anhand derer Leitbilder für die religionspädagogische Praxis formuliert werden können.

Methodenwahl

Ökologisches Handeln im Horizont einer nachhaltigen Entwicklung bewegt sich in komplexen Wirkzusammenhängen, denen ein eindimensionales methodisches Herangehen nicht gerecht wird. Für die Erfassung und Beschreibung einer kirchlich-ökologischen Bildung wurde deshalb ein Methodenspektrum gewählt, das die Hintergründe, Bedingungen und Möglichkeiten einer kirchlich-ökologischen Praxis kritisch analysiert, hermeneutisch reflektiert und empirisch offenlegt. Die einzelnen Komponenten der Arbeit können wie folgt zugeordnet werden.

¹ Diese wird in aller Ausführlichkeit zusammen mit einer differenzierten inhaltlichen Diskussion in der Veröffentlichung meiner Dissertationsarbeit nachzulesen sein, welche aller Voraussicht nach 2002 erscheinen wird.

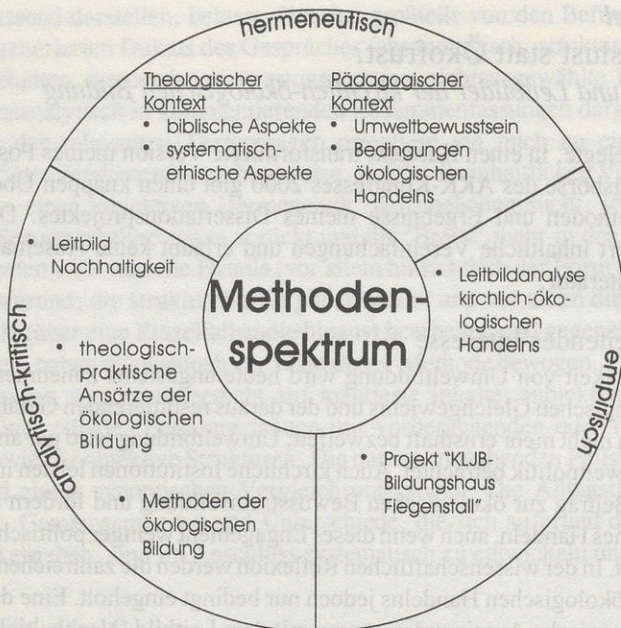


Abb. 1: Methodenspektrum

Ergebnisse

Um die (vorläufigen) Ergebnisse meiner Arbeit zu strukturieren, möchte ich das für das ökologische Lernen symbolträchtige Bild des Hauses (oikos = das Haus) bemühen, zumal sich die empirischen Untersuchungen auf Erfahrungen in einer ökologischen Bildungseinrichtung stützen.

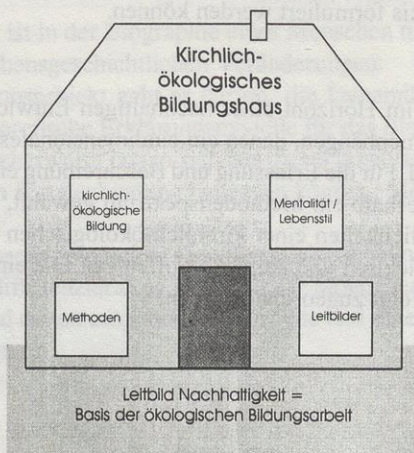


Abb. 2: Haus als Symbol für kirchlich-ökologische Bildung

Kirchlich-ökologische Bildung steht auf dem Fundament des Leitbildes 'Nachhaltigkeit', welches ökologische, ökonomische und soziale Faktoren von Entwicklung berücksichtigt. Inhaltlich knüpft sie damit an den Konziliaren Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung an. Vier 'Fenster' des Hauses erlauben tiefergehende Einblicke in unterschiedliche Bereiche: Definition *kirchlich-ökologischer Bildung*, *Methodische Ansätze* der ökologischen Bildungsarbeit, Ausrichtung der Praxis an *Mentalitäten und Lebensstilen*, *Leitbilder* der kirchlich-ökologischen Bildungsarbeit.

Definition kirchlich-ökologischer Bildung

Mit dem Begriff 'kirchlich-ökologische' Bildung wird Umweltbildung bezeichnet, die im Verantwortungsbereich kirchlicher Institutionen durchgeführt wird. Aufgrund ihrer religiösen Motivation unterscheidet sie sich in ihrer Grundlegung teilweise von herkömmlichen Umweltbildungsmodellen, was sich auch in der Begriffswahl 'ökologische Bildung' anstelle des etablierten Begriffes der 'Umweltbildung' widerspiegelt. Kirchlich-ökologische Bildung ist stets unter den (religions-)pädagogischen Prämissen von Subjekt- und Handlungsorientierung zu betrachten.

Kirchlich-ökologische Bildung=

Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeit, bei dem die Schöpfung Gottes als Gesamtvernetztes Beziehungsgeflecht angesehen wird.

Die Positionssuche des Menschen bewegt sich dabei innerhalb der Spannung von

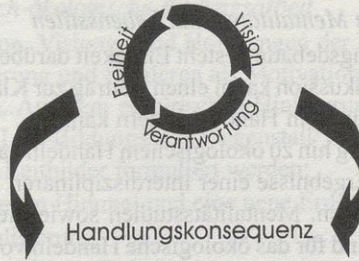


Abb. 3: Definition kirchlich-ökologischer Bildung (Hintergrund: biblische, systematische, theologisch-ethische Aspekte sowie bildungstheoretische Überlegungen)

Methodische Ansätze der ökologischen Bildungsarbeit

Die Erfassung und Gestaltung komplexer Wirklichkeit, das Globalziel von ökologischer Bildung, kann und muss sowohl durch individuelle als auch durch institutionelle methodische Ansätze unterstützt werden. Wichtigste Lernziele sind dabei Wahrnehmung sowie Gestaltung von Wirklichkeit, Entfaltung von Kreativität und Erfassung von Komplexität. Die daraus resultierenden Schlüsselqualifikationen lassen sich mit Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Vernetzungskompetenz umschreiben.

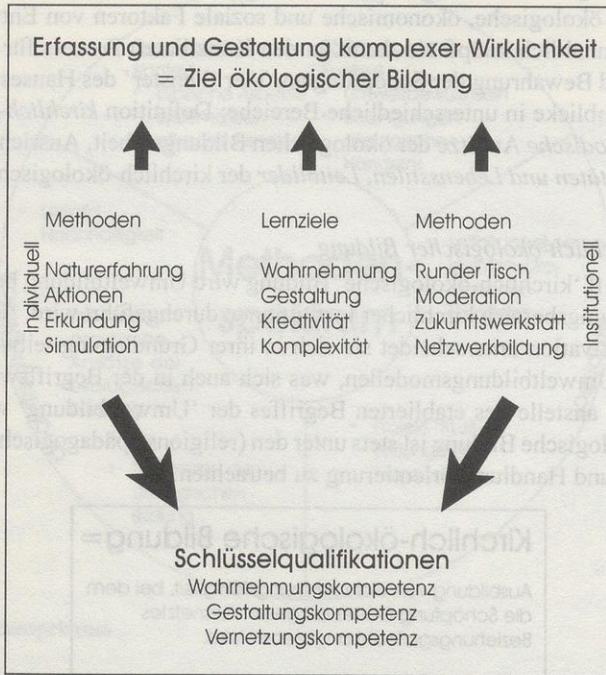


Abb. 4: Methodische Ansätze der ökologischen Bildungsarbeit (Hintergrund: Theorie und Praxis der Umweltbildung, ästhetisches Lernen, Lernen in Agenda 21-Prozessen)

Ausrichtung der Praxis an Mentalitäten und Lebensstilen

In der ökologischen Bildungsdebatte besteht Einigkeit darüber, dass eine rein innerdisziplinäre pädagogische Diskussion kaum einen Beitrag zur Klärung der komplexen Zusammenhänge von ökologischem Handeln liefern kann.

Um eine Verhaltensänderung hin zu ökologischem Handeln nachhaltig zu ermöglichen, müssen in der Praxis die Ergebnisse einer interdisziplinären Umweltbewusstseinsforschung berücksichtigt werden. Mentalitätsstudien sowie die Erforschung der unterschiedlichen Lebensstile sind für das ökologische Handeln von besonderer Bedeutung. Durch die Ausrichtung an Mentalitäten und Lebensstilen können kirchlich-ökologische Aktionen zielgruppenspezifisch und effektiv geplant werden.

Mentalitäts- und lebensstil-orientierte ökologische Praxis:

Kritisches Christentum: praktiziert Schöpfungsverantwortung bereits

➔ Bestärkung und Ermutigung

Bürgerliches Christentum: aufgeschlossen für ökologische Ideen, oftmals jedoch Informationsdefizite

➔ Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten

Institutionenorientiertes Christentum: macht nur mit, wenn alle mitmachen

➔ Kirche muss mit ökologischen Beispielen vorangehen

Indifferentes Christentum: weiß, dass ökologisches Handeln notwendig wäre, will aber keine Einschränkung in der persönlichen Lebensführung akzeptieren

➔ mit positiven Anreizen überzeugen

Konservatives Christentum: Diskussion um Schöpfungsverantwortung gilt als übertriebene Panikmache

➔ Aufweis der persönlichen Betroffenheit

Abb. 5: Ausrichtung der Praxis an Mentalitäten und Lebensstilen (Hintergrund: Umweltbewusstseinsforschung, Studien zu Bedingungen ökologischen Handelns, Mentalitätstudien zum ökologischen Verhalten)

Leitbilder für die kirchlich-ökologische Bildungsarbeit

Leitbilder bündeln Träume, Visionen und Hoffnungen der Menschen. Sie dienen der Wahrnehmungsstrukturierung und fungieren als Motivations- und Entscheidungshilfe für das tägliche Handeln. Auf dem empirischen Hintergrund der Leitbildanalyse am Beispiel des Projektes 'KLJB-Bildungshaus Fiegenstall' können für die kirchlich-ökologische Praxis folgende Leitbilder formuliert werden:

- Hoffnung auf einen neuen Himmel und eine neue Erde
- Motivation statt Moralisierung
- Gemeinsam das Angesicht der Erde erneuern
- Schöpfungslust statt Ökofrust

Für die religionspädagogische Praxis wird die motivierende Kraft ökologischen Handelns eine Bewährungsprobe darstellen, wie angesichts pessimistischer Zukunftsprognosen der Sehnsucht nach Schöpfungsfrieden Nahrung gegeben werden kann. Ausgangspunkt und Ziel der religionspädagogischen Reflexionen ökologischer Zusammenhänge ist dabei immer ein liebender, einfühlsamer und pflegender Umgang mit der Schöpfung.

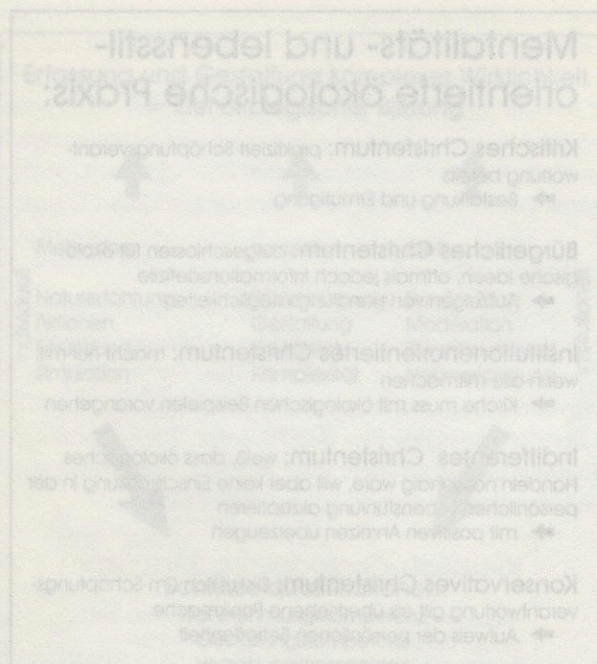


Abb. 5: Ausrichtung der Praxis im Mentalitäts- und Lebensstil-Orientierten. Orientierte ökologische Praxis: Mentalitäts- und Lebensstil-Orientierung. (aus: Schöpfungsethik, S. 12)

Leitbilder für die kirchlich-ökologische Bildungsarbeit

Leitbilder hängen von Visionen und Hoffnungen der Menschen. Sie dienen der Wahrnehmungsschärfung und können als Motivations- und Handlungsgrundlage für das tägliche Handeln. Auf dem europäischen Hintergrund der Leitbilder sind die Leitbilder des Projektes „KLUB-Bildungsarbeit“ folgendermaßen formuliert:

- Hoffnung auf einen neuen Himmel und eine neue Erde
- Motivation statt Motivierung
- Gemeinsam das Angesichts der Erde zu empfinden
- Schöpfungsethik statt Ökonomie

Für die religionspädagogische Praxis wird die motivierende Kraft ökologischer Handlungen eine Bewährungsprobe darstellen, wie angesichts pessimistischer Zukunftsaussagen der Mensch nach Schöpfungsethik Nahrung finden kann. Ausgangspunkt und Ziel der religionspädagogischen Reflexionen ökologischer Zusammenhänge ist dabei immer ein lebendiger, einflussreicher und offener Umgang mit der Schöpfung.

Dominik Blum

Glauben leben – Glauben lernen – Glauben feiern,

(Josef Andreas Jungmann SJ (1889-1975) – Impulsgeber für ein lebendiges Verhältnis von Katechese und Liturgie

Interesse und These

‘Identität durch Liturgie?!’ – diese Frage will ich in meiner von Prof. Dr. G. Bitter CSSp in Bonn betreuten Dissertation beantworten. Wie lässt sich, praktisch-theologisch und mit Hilfe der Sozialwissenschaften, die Struktur liturgischer Erfahrung beschreiben? Welche Bedeutung hat die Liturgie in religiösen Bildungsprozessen? Welche Rolle spielt die gottesdienstliche Feier für Prozesse der Glaubensvermittlung und -aneignung? Kann Liturgie, als gelebte, gefeierte Liturgie, auch heute noch zu einer religiösen, gläubigen Identität beitragen? Bei der Sichtung bereits vorliegender Überlegungen zum Zueinander von Katechetik und Liturgik stieß ich dann auf Josef Andreas Jungmann SJ (1889-1975). Der Südtiroler Theologe gilt als einer der bedeutendsten und einflussreichsten Liturgiewissenschaftler des 20. Jahrhunderts. Aus kerygmatisch-didaktischem Interesse arbeitet er mit an der ‘anthropologischen Wende’ in der Theologie. Eben deshalb kommt er ausdrücklich als Katechetiker zur Liturgiewissenschaft. In seinem Denken ‘muss’ es Hinweise auf ein lebendiges, vielleicht sogar polares Verhältnis von Katechetik und Liturgik geben.

Jungmanns Methode – die Methode der Arbeit

Jungmanns Methode wird in der Liturgiewissenschaft durchwegs als ‘historisch-genetisch’ bezeichnet: Jungmann betreibt Liturgiegeschichte, um von heute aus Entwicklungslinien zu suchen, die das ‘Gestern’ mit dem ‘Morgen’ verbinden. Geschichte wird in praktischem Reforminteresse, ‘pastoralliturgisch’, aufgearbeitet, um Liturgie zu erneuern. Jungmann selbst schreibt über sein Anliegen: „Wie es auch dem Beruf eines Pastoraltheologen entspricht, war es mir eigentlich nie um die reine Wissenschaft zu tun, auch nicht um die Aufhellung liturgischer Entwicklungen um ihrer selbst willen, sondern [...] immer um den Gottesdienst in unserer Zeit und in unserem Volk und um die Klarstellung der Grundforderungen und Grundideen, aus denen er erneuert werden konnte. Es ging mir also doch nur um die Glaubensverkündigung, aber immerhin erweitert um ihr Gegenstück, die Glaubensbetätigung im Gottesdienst.“¹

In praktischer Absicht geht es mir darum, Jungmann in seinem Zeitkontext zu verstehen und zu profilieren, mit aktuellen Anfragen zu konfrontieren (vgl. zu diesen beiden Ebenen auch die Grafik unten) und mit ihm Konklusionen als Impulse für heute aufzusuchen. Jungmanns eigenen Ansatz möchte ich deshalb so zuspitzen: Seine historische Methode soll als eine kritisch-analytische, seine genetische als eine in praktischer Absicht generative verstanden und in Anspruch genommen werden.

¹ Um Liturgie und Kerygma 17 [Anm. d. Schriftleitung: Die Kurztitel verweisen auf Schriften von J.A. Jungmann; diese sind am Ende des Artikels aufgeführt.]

Josef Andreas Jungmann – die Grundlinie seines Ansatzes

1. Glauben leben – Zeitdiagnose und Grundeinsicht

Jungmann diagnostiziert die Verfassung des Christentums seiner Zeit als „äußerlich noch getreues, innerlich aber verarmtes, unfrohes, eher als Pflichtensumme denn als Freudenbotschaft empfundenes Traditionschristentum“², als „dürres Gewohnheitschristentum“³. Der Verlust der Frohbotschaft, die mangelnde „Glaubensfreudigkeit“, hat negative glaubensdidaktische Konsequenzen und resultiert daraus, dass „unsere Verkündigung dieser Botschaft irgendeine schwache Seite aufweist, die diesen Mißerfolg verständlich macht“⁴. Diese Schwäche ist die auf Vollständigkeit angelegte, hochdifferenzierte, auf Begriffe zielende Vielheit der christlichen Lehrsätze (nicht nur im neuscholastischen Katechismus Josef Deharbes), die kein „lebendiger Besitz“, weil kein „unverlierbarer Kompaß zur Orientierung im Leben“⁵ mehr ist.

Jungmann dagegen beschreibt sein ‘Gesetz religiöser Verkündigung’ so: „Nicht auf das Wissen um das Viele kommt es hier an, sondern auf das Erfassen des Einen, das hinter dem Vielen liegt“⁶. Diese ‘Mitte’, dieses ‘Zentrum’ der Verkündigung, an und mit dem die lebendige Mitte des subjektiven Glaubens gebildet wird, ist heute in der Praxis der verlorene, aber sehnsüchtig gesuchte ‘katechetische Gral’, in der religionspädagogischen Theoriebildung die ‘große Erzählung’, deren Ende je nach Standpunkt bedauert oder gefeiert wird.

2. Glauben lernen – Jungmanns glaubensdidaktische ‘Konvergenzargumentation’

Jungmann beschreibt seine glaubensdidaktische Grundeinsicht mit den beiden Begriffen ‘Konzentration’ und ‘Christozentrik’ – die er aus einer formal-methodischen Verengung löst und zu Leitbegriffen seiner ‘Glaubens-Bildungs-Lehre’, seiner Idee eines religiösen Lernprozesses macht: „Die Religion selber muß so dargeboten werden, daß die ihr innewohnende Kraft, die Menschenseele zu ergreifen und zu formen, zur Geltung kommen kann. [...] Sie muß sich als ein organisches Ganzes erweisen, als ein geordneter Schatz von Erkenntnissen, der von einem Mittelpunkt her Licht empfängt [...]. Sammlung um einen Mittelpunkt, Entfaltung aus einem Kern, das ist das Bemühen, das die Unterrichtslehre als Konzentration bezeichnet.“⁷

„Das Wahrheitsinteresse steht bei der Verkündigung im Dienste der Heilsvermittlung, das Heil ist uns aber in Christus geworden.“⁸ Hier wird Jungmanns quasi ‘funktionaler soterischer Anspruch’ deutlich: Glauben lernen heißt Heilsentdeckung, Heilserfahrung und dann – didaktisch gewendet – auch Heilsvermittlung.

„Die Glaubensverkündigung muß sich jederzeit am Kerygma orientieren; für das Kerygma ist aber die Christozentrik wesentlich. Christozentrik ist allerdings nicht ein geometrischer Begriff“⁹, ist keine antiplurale Ziel-, sondern eine personal-dynami-

² *Um Liturgie und Kerygma* 12

³ *Frohbotschaft* 4

⁴ *Frohbotschaft* 8

⁵ *Frohbotschaft* 6

⁶ *Frohbotschaft* 17

⁷ *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung* 1f.

⁸ *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung* 16

⁹ *Glaubensverkündigung* 67

sche Wegbeschreibung. Eine didaktisch motivierte 'theologia viatorum' ist wohl religionspädagogisch hochaktuell! Aber: Wo hat dieser Lern-Weg seinen Treff-Punkt?

3. Glauben feiern – die Liturgie als der Lernort des Glaubens, als 'erlernbare' Christusbegegnung

Für den Liturgiewissenschaftler Jungmann ist die Liturgie „Offenbarung und zugleich immerfort Schule des christlichen Glaubens“, ja „der Katechismus der Erwachsenen“¹⁰, sie „spiegelt Christus als unseren Weg zu Gott wider“¹¹. Hier wird Christozentrik als Begegnungsereignis lebendig, erfahrbar.

Für Jungmann ist die Liturgie deshalb „der gegebene Ort [...] für die Erneuerung des christlichen Glaubensbewußtseins“, weil sie eine „Personalisierung des Christentums“ leistet, eine Personalisierung, „die den einzelnen mit dem Mysterium in unmittelbaren Kontakt bringt, die ihm das Verständnis erschließt, die ihn seines Glaubens froh und dadurch innerlich einigermaßen selbständig werden läßt.“¹² „Daß es neben der Darstellung des Glaubens in seiner vollen Breite, wie dies in einer Dogmatik oder auch in einem Katechismus möglich ist, kurze Zusammenfassungen geben muß, die mit wenigen Worten das Wesentliche sagen, ist immer selbstverständlich gewesen. [...] In Wirklichkeit ist gerade die kirchliche Liturgie, wenigstens seit dem Übergang zur Volkssprache, der Ort, wo Kurzformeln des Glaubens ihre Urheimat und die günstigste Stelle ihres Wirkens haben. [...] Gerade durch [die] wechselnden Texte der Liturgie verlieren auch die klassischen Formeln des Symbolums ihre Starre, dies umso mehr, wenn sie auch katechetisch erschlossen werden“¹³.

Jungmanns Entwurf rechnet mit und lebt aus der Einsicht, dass die Mitte des Christlichen Jesus Christus ist. Wo bzw. weil sein Anliegen aber in der Liturgie 'zu Ende gedacht' wird, ist die berechtigte Kritik an einer starken, machtvollen zentripetalen Hermeneutik hier aufgebrochen. Die liturgische Feier ist ja gerade nicht eine 'gewaltsam konstruierte' Mitte, nicht Abstraktion, sondern eine Konkretion, eine Erfahrung, ein Ereignis, ein Widerfahrnis, das von einem Mittelpunkt her Licht empfängt. Der Mittelpunkt der Feier, Jesus Christus, wird als gegenwärtig geglaubt und gefeiert und ist deshalb 'konkret', die Feier ist eine Einladung zur Begegnung mit diesem personalen Zentrum. Wo Christus als Zentrum zum Begegnungsereignis wird, entzieht sich 'Christozentrik' dem didaktischen Zugriff, hat aber dennoch höchste didaktische Relevanz. Liturgie 'präsentiert' eine schwache Christozentrik mit hoher glaubensdidaktischer Vitalität, ja 'Virulenz'!

Konklusionen – Ergebnisse – Ausblick

Angestoßen von der Auseinandersetzung mit J.A. Jungmann müsste u.a. gezeigt werden können:

- was heute eine zeitgemäße und botschaftsgerechte *Verkündigungstheologie* als Theorie der Praxis einer Glaubensdidaktik und zugleich als Reflexion des 'Curriculums' dieser Lernprozesse leisten muss – gegen eine unterschwellige 'impotente

¹⁰ *Grundanliegen der liturgischen Erneuerung* 132

¹¹ *Frohbotschaft* 171

¹² *Grundanliegen der liturgischen Erneuerung* 131f.

¹³ *Rezension zu R. Bleisteins 'Kurzformeln des Glaubens'*

- Binnenorientierung' kirchlicher Glaubensverkündigung als Pflege des 'heiligen Restes' wie eine Flucht in bloß freundliche Zivilreligiosität;
- wie unfruchtbar sich die allzu häufig bestehende Trennung von *Kerymatik und Liturgik* in der Praktischen Theologie auswirkt;
 - ob und wie heute eine '*Christodidaktik*' als erfahrungsbezogene, einladende, heilsame und zugleich plausible Lern- und Bildungsunternehmung einen bevorzugten Ort in der liturgischen Feier als Begegnungsereignis haben kann – im Dienst an einer christlich profilierten Glaubensdidaktik inmitten des 'fröhlichen Polytheismus' der entfalteten Pluralität;
 - warum und wie eine zeitgemäße *liturgische Bildung* zum tragfähigen glaubensdidaktischen Lernprozess werden kann, wo Liturgie als fragmentarische und vorläufige Antizipation religiöser Identität erfahrbar wird;
 - wie Lernerfahrungen in der Liturgie eine Glaubensdidaktik auf ihre sozial-gemeinschaftliche Dimension hin öffnen und so zugleich Dimensionen einer erlebten, weil gefeierten '*Ekklesioididaktik*' freisetzen;
 - wie heute bei der *Gestaltung einer zeitgemäßen Liturgie* das Transponieren des Alten in eine 'wirklichkeitsgerechtere Tonart' gelingen kann;
 - wie sich ein liturgisch inspirierter Prozess des Glaubenslernens an konkreten *Berührungspunkten von Katechese und Liturgie* umsetzen lässt: für eine sinnlich-ganzheitliche Katechese und eine sich ihrer glaubensdidaktischen Verantwortung bewusste Liturgie.

Lesenswertes von J.A. Jungmann

Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung. Regensburg 1936, *völlig überarbeitet erschienen als* Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft. Innsbruck-Wien-München 1963.

Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung. Freiburg i. Br. 1939.

Das Grundanliegen der liturgischen Erneuerung: LJ 11 (1961) 129-141.

Um Liturgie und Kerygma (1961), in: B. Fischer, H.B. Meyer (Hg.), J.A. Jungmann. Ein Leben für Liturgie und Kerygma. Innsbruck-Wien-München 1975, 12-18.

Die Rezension von J.A. Jungmann zu Roman Bleistein, Kurzformeln des Glaubens (Würzburg 1971) findet sich in ZKTh 94 (1972) 460-463.

GLAUBEN LEBEN – G LAUBEN LERNEN – G LAUBEN FEIERN

Josef Andreas Jungmann SJ (1889-1975) -
Impulsgeber für ein lebendiges Verhältnis von Katechese und Liturgie

Unter der Lupe – Jungmann in seiner Zeit
kontextualisierendes Gespräch

'Verkündigungstheologie' oder von der
Verbindung von Kerymatik und
Wahrheitsinteresse
Theologie- eine 'heilsame Herzensangelegenheit'?
J.A. Jungmann und Hugo Rahner SJ (1900-1968)

Religionspädagogik- Reformpädagogik?!
Das 'Arbeitsprinzip' als Dimension religiösen
Lernens in der Liturgie?
J.A. Jungmann und Georg Kerschensteiner (1854-
1932)

Von 'heiligen Zeichen' in der Liturgie
Liturgische Bildung - heilsgeschichtlich oder
'symboldidaktisch'?
J.A. Jungmann und Romano Guardini (1885-1968)

J. A. Jungmann SJ
Texte und Kommentare

Glauben leben
Zeitdiagnose und Grundeinsicht
"Der armliche Bestand an natürlicher Religion"
durch die "schwachen Seiten unserer
Glaubensverkündigung"

Glauben lernen
- eine **kerygmaorientierte Glaubensdidaktik**
Konzentration und Christozentrik - die
'glaubensdidaktische 'Konvergenzargumentation'

Glauben feiern
-die Liturgie als der Lernort des Glaubens
Liturgie - erlebte, 'erlernbare', 'gefierte Christus-
begegnung, Kurzformel des Glaubens?

Im Brennpunkt – Jungmann heute
aktualisierendes Gespräch

Unfroh, dürr, verarmt
Glaubensfreudigkeit, Fröhlichkeit, 'hilaritas'
didaktisch wirksam?!

Subjektive Hierarchie der Wahrheiten und
zentrifugale Hermeneutik-
glaubensdidaktisch unhintergebar in der späten
Moderne

Christusbegegnung in der Liturgie
Argumente für eine glaubensdidaktisch 'schwache
Christozentrik'

Konklusionen – Ergebnisse – Ausblick

Reinhold Boschki

Auschwitz 'elementarisieren'?

(Sackgassen und Chancen einer religionspädagogischen 'Kultur der Erinnerung')

Einführende Gedanken

Alles, was wir heute – Jahrzehnte danach – mit Auschwitz 'anfangen', scheint zum Scheitern verurteilt. Das Bemühen bleibt in Dilemmata stecken und endet in Aporien. Elie Wiesel, der Überlebende von Auschwitz und Buchenwald, bekennt, er möchte am liebsten den Alptraum der Erinnerung abschütteln:

„Ich höre eine Stimme, die in mir ruft: Höre auf, die Vergangenheit zu beweinen! Auch ich möchte von der Liebe und ihrem Zauber singen ... Auch ich bin offen für das Lachen und für die Freude. Ich möchte mit erhobenem Kopf und unverhülltem Gesicht vorwärts schreiten. Ich möchte nicht mehr auf die Asche am Horizont der Vergangenheit zeigen ...“²

Wer könnte diese Gefühle nicht nachvollziehen – gerade, mit umgekehrten Vorzeichen, im Land der Täter? Es gibt genug Stimmen, wegzuschauen, das Vergangene auf sich beruhen zu lassen und sich eher der Zukunft zuzuwenden. Doch intuitiv wissen wir, dass die Vergangenheit uns einholen würde, wenn wir sie vergessen wollten. Und rational ist uns klar: Wir müssen uns mit den Schrecken der Vergangenheit auseinandersetzen, um eine menschliche Zukunft bauen zu können. Der zitierte Elie Wiesel bekennt, dass alle Worte über Auschwitz unangemessen, einfältig, verfälschend scheinen, aber dass er dennoch keine andere Wahl sieht, als immer wieder darüber zu schreiben, zu sprechen, daran zu erinnern – um der Zukunft willen. Das gleiche Dilemma taucht in unseren Bemühungen auf, uns mit Auschwitz zu beschäftigen – seien sie politischer, erzieherischer oder theologischer Natur.

Auschwitz – ein religionspädagogisches 'Thema'?

Auch die Pädagogik kennt das Dilemma: Die Massenvernichtung von Juden und anderen Volksgruppen zu pädagogisieren, Auschwitz zu 'elementarisieren' oder zu 'lehren' birgt immer die Gefahr der Instrumentalisierung der Leidenden und Opfer für moralpädagogische Zwecke und die Gefahr, das unermessliche 'Thema' in kleine 'Häppchen', gleichsam scheibchenweise zu didaktisieren. Andererseits kann die Schoah³ nicht aus Bildungs- und Lernprozessen ausgeklammert werden. Im Gegenteil! Die Forderung, nach einer 'Erziehung nach Auschwitz' ist so alt wie das Ende der Schreckensherrschaft der Nationalsozialisten. Das 'Nie wieder', das die Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager unmittelbar nach der Katastrophe 'der Welt' entgegen schleuderten, hatte immer auch eine pädagogische Zielrichtung. Diese ist

¹ Das hier vorgestellte Projekt ist Teil eines Forschungsprojekts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen in Verbindung mit Ottmar Fuchs und Britta Frede. Vgl. Fuchs, Ottmar / Boschki, Reinhold / Frede, Britta: Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001.

² Wiesel, Elie: Den Frieden feiern, Freiburg 1991, S. 23.

³ Shoah, der hebräische Ausdruck für Vernichtung, setzt sich in der Literatur immer weiter durch, da der Begriff Holocaust die Konnotation des (rituellen) Opfers birgt, die missgedeutet werden kann.

nicht die einzige, aber sie ist Teil der politisch-gesellschaftlichen Aufgabe, alles zu tun, dass sich Ähnliches nicht wiederholt – weder in Deutschland noch in anderen Teilen der Welt. Theodor W. Adornos Forderung nach einer „Erziehung nach Auschwitz“ hatte diese doppelte Perspektive, die gesellschaftliche und die individuelle, erzieherische.⁴

Was für die Pädagogik gilt, gilt ebenso für die Religionspädagogik. Doch sie hat eine spezifische Aufgabe. Will sie nicht in Moralisierungen und Pädagogisierungen stecken bleiben, muss sie sich auf ihr Proprium besinnen: Ziel und Zentrum religiösen Lernens ist die Gottesfrage. Die Frage nach Gott ist im Blick auf die Schoah besonders virulent: Hat Gott die verzweifelte Gebete der Opfer, die erstickten Schreie und das Weinen der Kinder nicht gehört? Wo war Gott, als Millionen von Menschen in den Tod getrieben wurde? Warum hat er nicht eingegriffen? Gleichzeitig müssen wir uns hierzulande den Fragen stellen: Was hat Gott mit den Tätern zu tun? Steht er auf ihrer Seite? Ist er unbewegter Zuschauer der Katastrophe? Wie konnte es sein, dass die Verbrechen von christlich Getauften in die Tat umgesetzt wurden? etc.

In der aktuellen Religionspädagogik sind Ansätze erkennbar, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen.⁵ Um die Ansätze weiter zu entwickeln, greife ich im Folgenden auf das Konzept der Elementarisierung zurück und versuche es für eine Religionspädagogik 'nach Auschwitz' fruchtbar zu machen.⁶

Kontext: Erinnerung in Deutschland heute.

Am Anfang des neuen Jahrhunderts ist deutlich geworden: Mehr als 50 Jahre nach dem Ende der NS-Judenvernichtung findet Deutschland nur schwer zu einer „Kultur der Erinnerung“ (Johann Baptist Metz). Die Debatten der 90er Jahre machten ein ambivalentes Bild des Gedenkens in Deutschland sichtbar. Zum einen wird die Notwendigkeit der Erinnerung von Vertretern der Politik, Medien und Bildungsinstitutionen betont, an Gedenktagen wird Erinnerung praktiziert. Andererseits zeigt sich in den Diskussio-

⁴ Adorno, Theodor W.: *Erziehung nach Auschwitz* (1966), in: ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M. 1971, S. 91. - Von früheren Ausnahmen abgesehen, beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft erst seit Ende der 80er Jahre verstärkt mit „Erziehung nach Auschwitz“: Überblick und Literatur in: Fechner, Bernd / Köbller, Gottfried / Groß-Liebertz, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000; Boschki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael (Hg.): *Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz*, Tübingen 1997; Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.): *Never again! The Holocaust's Challenge for Educators*, Hamburg 1997.

⁵ Freiburger Lernprozess Christen-Juden (bislang 10 Bände 1980-1995); Würzburger Projekt: *Neuenzeit, Paul: Juden und Christen. Auf neuen Wegen zum Gespräch*, Würzburg 1990; Mette, Norbert: *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, insb. S. 46f.; Leimgruber, Stephan: *Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse*, in: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, S. 193-203; Langer, Michael: *Auschwitz lehren? Prolegomena zu einer anamnetischen Religionspädagogik*, in: Görg, Manfred / Langer, Michael (Hg.): *Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz*, Regensburg 1997, S. 203-217; vgl. auch Themenheft „Holocaust Education“ der Zeitschrift „Religious Education“ 95 (4/2000).

⁶ Überblick und Literatur zum Elementarisierungskonzept: Schweitzer, Friedrich: *Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven*, in: ZPT 52 (3/2000), S. 240-252. Das Konzept wird nicht streng formal nach allen Punkten (elementaren Wahrheiten, Strukturen, Erfahrungen, Zugänge) durchgearbeitet, sondern dessen Essenz für die Beschäftigung mit Auschwitz fruchtbar gemacht: Kontextanalyse, Bedingungen und Zugänge von Kindern und Jugendlichen, zentrale thematische Zugänge.

nen um das nationale 'Holocaust-Mahnmal', die Wehrmachtsausstellung, die Goldhagen-Thesen und die Walser-Rede, wie schwierig sich das Erinnern in Deutschland (unter anderen Bedingungen in Österreich und in der Schweiz) darstellt. Insbesondere kommt die junge Generation in den Debatten nur als Adressaten und Objekte der Erinnerungsbotschaft vor. Immer wieder ist der Hinweis zu hören: 'Die Schulen sollen's leisten!' Die Pädagogik erscheint als Schlüssel zur Lösung des Problems, wobei die Erwachsenen offenbar sehr genau wissen, was die Jungen angesichts von Auschwitz zu lernen hätten. Aber haben sie es selbst gelernt? Und wer lässt Jugendliche am Erinnerungsdiskurs partizipieren?⁷ Wer bemüht sich um die Verstehensvoraussetzungen und die konkreten Vergangenheitsdeutungen heutiger Jugendlicher?

Die doppelte Mauer: Vergangenheitsbewusstsein deutscher Jugendlicher

Empirische Studien des vergangenen Jahrzehnts decken die Zugänge von Jugendlichen zur deutschen Vergangenheit auf.⁸ Überraschend ist die Tatsache, dass – allen Vorurteilen zum Trotz – die Schoah für Jugendliche auch weiterhin ein wichtiges Thema darstellt, ein Thema, das für sie emotional besetzt ist, bei welchem sie „starke Gefühle“ zeigen, bisweilen eine „emotionale Last“ empfinden (Brendler). Ihr Verhältnis zu den Verbrechen der Nazis ist keineswegs ein einfaches. Bar-On spricht von der „doppelten Mauer“, die zwischen den jungen Menschen heute und der Schoah steht: Die erste Mauer wurde von der ersten Generation errichtet, eine Mauer aus Verdrängung, Schuld- und Versagensgefühlen. Angesichts dieser Mauer bauten die nachfolgenden Generationen eine zweite Mauer zwischen sich und dem Geschehen auf. „Sobald eine Seite die Bereitschaft zeigte, ein 'Fenster' in ihrer 'Mauer' zu öffnen, und ansetzte, etwas zu sagen oder eine Frage zu stellen, traf sie im Normalfall nur auf die 'Mauer' der anderen Seite.“⁹

Dennoch gibt es Zugänge zur Erinnerung von Seiten der jungen Generation, wenn man nicht allein Wissen um Details abfragt¹⁰, sondern wenn man an dem Bedürfnis junger Menschen anknüpft, sich selbst geschichtlich zu verorten. Zu den Grundfragen von Pubertierenden und Adoleszenten 'Wo stehe ich?', 'Wo gehöre ich dazu?' gesellt sich notwendig die Frage: 'Woher komme ich?', 'Was war meine, unsere (familiäre und gesellschaftliche) Geschichte?'. Damit ist im günstigsten Fall eine Auseinandersetzung gesucht und provoziert, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aktiv, als gesellschaftlich handlungsfähige Subjekte gestalten können, wenn man ihnen Raum

⁷ Teile der jungen Generation fühlen sich aus dem Diskurs um die Vergangenheit ausgeschlossen, wollen aber bewusst Stellung beziehen und gehört werden: vgl. Was bleibt von der Vergangenheit? Die junge Generation im Dialog über den Holocaust (Hg. Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen), Berlin 1999.

⁸ Überblick in: Fuchs/Boschki/Frede 2001 (s. Anm. 1).

⁹ Bar-On, Dan, in: ders. / Brendler, Konrad / Hare, A. Paul (Hg.): „Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln“. Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt/M. - New York 1997, S. 10.

¹⁰ Mit diesem Ansatz kommt die sog. Silbermannstudie zu ernüchternden Ergebnissen: Silbermann, Alphons / Stoffers Manfred: Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin 2000. – So wichtig ein solides geschichtliches Grundwissen ist, geringe historische Detailkenntnis in Bezug auf den Nationalsozialismus darf nicht mit Verharmlosung oder Desinteresse gleichgesetzt werden.

und Gelegenheit dazu gibt. Beides also, das Bedürfnis nach geschichtlicher Verortung – Stichwort 'Identität' – und die oben erwähnte emotionale Seite sind für Zugangswege Jugendlicher zum 'Thema' Schoah entscheidend.

Zwei Brennpunkte einer religionspädagogischen Erinnerungskultur

Religionspädagogik hat sich notwendig auf das Nachdenken zu einer 'Theologie nach Auschwitz' in Systematischer Theologie und Exegese zu beziehen, anderenfalls würde sie sich in oberflächlichen Methodendiskussionen verlieren. Insbesondere stehen derzeit die Bedeutung der Geschichte für die Theologie ('anamnetische Theologie'), die Christologie nach Auschwitz und nach wie vor das Verhältnis von Christen und Juden im Zentrum theologischer Arbeit. Doch die Religionspädagogik hat ihren eigenen Beitrag zur Theologie nach Auschwitz, fragt sie nämlich konsequent nach den beteiligten Subjekten. Hier zeichnet sich eine doppelte Subjektorientierung ab. Zum einen geht es um die Subjekte der Vergangenheit, in erster Linie die Opfer, in zweiter Linie die Täter. Die Vorrangstellung der Opfer ergibt sich aus dem besonderen Merkmal jüdisch-christlichen Gottesglaubens: Gott steht auf der Seite der Opfer – ohne wenn und aber. Subjektorientierung heißt hier nicht Identifizierung, sondern konsequente Solidarität mit den Opfern. Die Täter kommen in den Blick, um die Schuldgeschichte des Christentums aufzudecken. Zum anderen interessiert sich Religionspädagogik in besonderem Maße für die Subjekte der Gegenwart, also die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die Subjekte von Lern- und Bildungsprozessen sind.

Zusammenfassend lassen sich aus dem bisher Gesagten zwei Brennpunkte einer religionspädagogischen Erinnerungskultur ermitteln: Sensibilisierung für das Leiden der Opfer (was ein Nachdenken über die Täter von damals ebenso wie über die Opfer von heute impliziert) und Sensibilisierung für die Gottesfrage angesichts von Auschwitz.

Sensibilisierung als zentrale Kategorie religiöser Bildung nach Auschwitz

Die Berührung mit den Leidensgeschichten der Opfer geschieht zunächst zweckfrei. Es geht um die Menschen selbst, ihr Schicksal, ihr Leben und Sterben. Am besten eignet sich der Zugang über konkrete Biographien (mündliche oder schriftliche Berichte von Zeitzeugen) und konkrete, lokalgeschichtliche Vorgänge (Lebens- und Sterbenswege einzelner). Das Antlitz der Opfer sensibilisiert für die Leiden von damals – aber ebenso für die Leiden von heute. Sensibilisierung ist das Ziel eines Bildungsprozesses, der als Selbstbildung, als eigenaktives, gleichzeitig als dialogisches Geschehen verstanden werden muss. Auschwitz lässt sich weder 'vermitteln' noch 'aneignen'. Aber die Beschäftigung mit Auschwitz wird zum Initial für Fragen, die auch junge Menschen stellen: Wo war Gott in Auschwitz? Wo war der Mensch in Auschwitz? Welches Verhältnis habe ich heute zu Auschwitz? Religionspädagogisches Bemühen hat die Aufgabe, diesen Prozess des Fragens und Sensibilisierens zu ermöglichen und zu begleiten. Voraussetzung ist: Nur wer sich selbst sensibilisiert, kann auch andere sensibilisieren.

Ein Projekt in Kooperation zwischen Religionspädagogik und Informatik

Dieser Artikel berichtet von einem interdisziplinären Forschungsprojekt, das im wesentlichen zwei Fächer umfasste: Religionspädagogik und Informatik. Da diese wissenschaftlichen Gebiete in den seltensten Fällen von einer Person abgedeckt werden (können), ist die Verschränkung von Personen wertvoll, wodurch kreativ Neues entstehen kann. Konkret: Unsere Computerprogramme für den Religionsunterricht „Reli-Quick“¹, „Reli-Quick-VS“², „Reli-Top“³ und „Reli-Bild“⁴ wären vermutlich nie entstanden, hätte ich nicht einen Partner aus einem anderen Fach gesucht, nämlich der Informatik. Vice versa: G. Ribing als Informatiker hätte kein Computerprogramm für Religion entwickeln können, da ihm die inhaltliche Komponente fehlt.

In diesem Artikel geht es in erster Linie um die Darstellung eines Prozesses, wie solch eine Kooperation Neues hervorbringen kann – auch als Anregung für weitere Kreationen.

Ziel des interdisziplinären Projekts:

Entwickeln eines zeitgemäßen Mediums (CD-ROM), das (junge) Menschen auf ihrer Suche nach Sinn begleitet

1. Zum Prozess:

a) Erste Phase: Klärungen (April 1997 – Juni 1998)

- Am Anfang stand eine Idee des Canisiuswerks Österreich zu einem Programm über ‘Beruf - Berufung - kirchliche Berufe’.
- Suche nach einem Programmierer als Partner⁵
- Nach der Partnerfindung: Zusage an den ‘Auftraggeber’⁶, Projektbeschreibung und Entwicklung eines Rohkonzepts
- Das Projekt wird von den Autoren und vom ‘Auftraggeber’ beschlossen.
- Vorstellung des Konzepts vor und Diskussion mit Studierenden der Religionspädagogischen Akademie Graz im Sommersemester 1998
- Ablehnung der Finanzierung des Projekts, da noch zu große Skepsis gegenüber den modernen Technologien herrschte.
- Überlegung: Sollen wir das Konzept *allein* umsetzen?

¹ Feiner, F. / Ribing, G., Reli-Quick. Ein Computerprogramm für den Religionsunterricht, Neulengbach 1992; dies., Reli-Quick 2.0, Neulengbach 1993.

² Dies., Reli-Quick VS. Ein Computerprogramm für den Religionsunterricht an Volksschulen, Neulengbach 1993.

³ Dies., Reli-Top. Ein Computerprogramm für den Religionsunterricht, Neulengbach 1993.

⁴ Dies., Reli-Bild. Ein Computerprogramm für den Religionsunterricht, Neulengbach 1995.

⁵ Es gibt zwar viele Informatiker, aber kaum einer lässt sich auf ein Projekt ein, das inhaltlich prozesshaft entstehen sollte, d.h. auch Änderungen und Verbesserungsvorschläge aus der Erprobung einbaut, längere Zeit der Entwicklung in Anspruch nimmt und das finanziell unsicher ist.

⁶ Das Wort steht unter Anführungszeichen, da der Auftrag noch nicht gesichert war und erst die Finanzierung genehmigt werden musste.

- Entscheidung: Wir arbeiten weiter und publizieren das Programm in Eigenregie. Damit waren wir auch nicht an das vorgegebene Thema gebunden, sondern wir beschlossen, existentielle Fragen der Menschen, insbesondere der Jugendlichen zu thematisieren.
- Überlegung: Was könnte der ursprüngliche 'Auftraggeber' leisten? Als Vertriebspartner fungieren, Übersetzungen anbahnen ...

b) Studium, Forschung und Umsetzung (Juli 1998 – Oktober 1999)

- Forschungsschwerpunkte: Die Lebenswelt Jugendlicher, ihre Fragen nach Lebenssinn und ihre Antworten, Publikationen in Fachzeitschriften, Jugendzeitschriften, Ergebnisse von Untersuchungen (Jugendforschung)
- Befragungen von und Gespräche mit Jugendlichen
- Beobachtung des Spielverhaltens von Jugendlichen und ihres Umgangs mit dem Computer
- Lebensfragen des Menschen, insbesondere der Jugendlichen aus der Sicht der (theologischen) Anthropologie
- Entscheidung für das Thema 'Sinn des Lebens'
- Kann man über eine CD-ROM oder am Medium Computer 'Sinn' vermitteln? Bzw.: Soll und darf man dies tun? Ethische Frage: Fördern wir mit dem Medium Computer nicht eher die Vereinzelung und Isolierung, oder muss nicht Kirche, wenn sie sich in heutiger Zeit nicht ins Abseits stellen will, auch die modernen Kommunikationstechnologien nützen?⁷
- Entscheidet man sich für letzteres, stellt sich die Frage: Wie kann man am PC das Thema 'Sinn' vermitteln?
 - Geschichten – Sinn in symbolischen Verdichtungen
 - Biografien: Wie Menschen ihr Leben gestaltet haben (gestalten), in ihrem Leben Sinn erfahren (haben)
 - Biblische Geschichten: Biblische Personen, die ihr Leben zu Gott in Beziehung setzten und von ihm Sinn und Hoffnung bekamen
 - Bilder: Ästhetisch zentrale Sinn-, Glaubens- und Hoffnungsbilder
 - Sprüche: jahrtausendealte und junge Weisheit in einprägsamer Kurzform
- Weitere Konzipierung der Inhalte: Strukturierung, Sammlung von Texten und Bildern sowie Diskussion mit Fachleuten
- Test einzelner Teile des Programms durch Jugendliche
- Diskussion des Konzepts und seiner Umsetzung mit Studenten
- In der Schulpraxis: Erprobung mit SchülerInnen verschiedenen Alters (6. bis 10. Schulstufe) durch Studierende der Religionspädagogischen Akademie Graz, ReligionslehrerInnen⁸ und die Autoren des Programms selbst in Schulen verschiede-

⁷ Vgl. dazu Vogel, W., Religion digital. Computer im Religionsunterricht, Innsbruck 1997, 11-19; vgl. a. Mendl, H., Im virtuellen Areopag der neuen Zeit. Religionspädagogische Postulate zum Erwerb von Medienkompetenz im Religionsunterricht, in: Kath. Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.), Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht, München 2000, 9 – 18; vgl. Allgemeines Direktorium für die Katechese, hgg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1997, 160.

⁸ Magdalena Feiner, Ewald Gutmann, Thomas Neuhold, Barbara Stockinger und Monika Schillinger

ner Milieus (Stadt, Land, ...): Hauptschule, Gymnasium, Polytechnische Schule, Landwirtschaftliche Fachschule, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik

- Diskussion mit Fachleuten⁹

c) *Einarbeitung der Verbesserungsvorschläge und Vorbereitung der Publikation*
(November 1999 – März 2000)¹⁰

- Einarbeitung der Rückmeldungen, der Verbesserungsvorschläge und der Korrekturen
- Ansuchen um die Copyrights für Bilder und Texte
- Einholen mehrerer Angebote für die Fertigung der CD-ROM
- Gründung eines Eigenverlages
- Erkunden, ob es nicht schon einen Verlag unter diesem Namen gibt
- Anmeldung des Verlags im Hauptverband des Österreichischen Buchhandels
- Ansuchen um Zuteilung einer ISBN-Nummer, um auch im Verzeichnis lieferbarer Bücher (VLB) in den internationalen Katalogen präsent zu sein

2. Zum Ergebnis:

a) *Die CD-ROM „Sinnsuche“¹¹*

Die CD-ROM mit dem Titel „Sinnsuche“ erschien am 6. April 2000 und wird vom österreichischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur „zum Einsatz im Unterricht für SchülerInnen ab dem 13. Lebensjahr empfohlen“¹².

Spielidee und Intro: Zwei Jugendliche im Gespräch: Ein Bursch und ein Mädchen fragen nach dem Sinn ihres Lebens und begeben sich auf Sinnsuche.

Entsprechend der etymologischen Wortbedeutung von ‘Sinn’ (von *sinnen* = eine Richtung nehmen, gehen, reisen, Gang, Weg) und der ursprünglichen Bedeutung (zur Mitte = zum Sinnverleihenden kommen) entstand das Konzept: Einen Weg durch Tore und Subtore beschreiten und auf diesem Weg über Geschichten, Biografien, biblische Beispiele zu Sinn-Antworten kommen. - Das Programm sollte einen geführten Freiraum bieten und doch ein interaktives Umgehen mit Inhalten zur Sinnfrage in verschiedenen interessanten Spielvarianten ermöglichen.

Die zwölf Zugänge stellen wesentliche Fragen des Menschen korrelativ dar, indem sie von anthropologisch existentieller Frage- und Themenstellung ausgehend einen geführten Weg christlicher Sinndeutung anbieten.

⁹ o. Univ.-Prof. Dr. Hans-Ferdinand Angel, Katechetiker und Religionspädagoge in Graz, der Bibler Prof. Dr. Anton Schrettle, der Liturgikprofessor Dr. Josef Reisenhofer und der Prof. für Pädagogik Insp. Mag. Kurt Gallé

¹⁰ Dr. Walter Vogel gab wertvolle praktische Tipps bei der Veröffentlichung.

¹¹ Zur näheren Information sei verwiesen auf die Homepage <http://www.logomedia.at>

¹² Ministerialverordnungsblatt des bm:bwk, Wien 1/2001

Die 12 Themen der Tore:¹³

Träumen
 Frei sein
 Liebe empfangen
 Du
 Liebe schenken
 Entscheidungen treffen
 Leben gestalten
 Glaubend handeln
 Solidarität üben
 Innere Stimme erhorchen
 Neu anfangen
 Leid durchstehen

**b) „Sinnsuche“ als Brettspiel**

Das Würfelspiel ist eine Art ‘Reise zur eigenen Mitte’, zum eigenen Sinn. Der Spielplan in DIN A-3 beinhaltet neben gewöhnlichen Feldern Ereignisfelder ‘life’, ‘bible’, ‘motto’ und ‘story’, auf denen durch Beantwortung von Fragen Symbol-Chips erworben werden können.

c) Homepage und Demoversion:

Gleichzeitig mit der CD-ROM wurde auch eine informative Homepage erstellt, von der z.B. auch eine Demoversion des Programms (das erste Tor: Träumen) heruntergeladen werden kann.

3. Zum Einsatz im Unterricht:**a) Ein Thema = ein Tor:**

Für eine Einzelstunde ein Thema = Tor auswählen, das dem Lehrplan der jeweiligen Klasse entspricht; alle arbeiten in Partnerarbeit am Computer ein Tor durch, danach abschließende Reflexion mit der Klasse / Firmgruppe (Ein Beispiel eines Reflexionsbogens findet sich auf der CD-ROM zum Ausdrucken).

b) Zwölf Zugänge zum Sinn des Lebens – Die Sinnfrage als Jahresthema

Wertvoll kann es sein, alle 3 – 4 Wochen einmal in den Computerraum zu gehen und am Thema ‘Sinn’ zu arbeiten. In diesem Fall speichern die SchülerInnen ihren Spielstand, von dem aus sie das nächste Mal weiterarbeiten.

¹³ Vgl. Häring, B., Wege zum Sinn. Eine zeitgemäße Tugendlehre, Graz-Wien-Köln 1997; vgl. a. Wertorientierung und Sinnfindung im Religionsunterricht, erarbeitet vom Arbeitskreis Handreichungen am ISB für den Fachlehrplan Katholische Religionslehre, hgg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, München 1998.

Elmar Fiechter-Alber

Grundlegungen ethischen Lehrens und Lernens im Bildungskontext Schule,

(Eine Aufmerksamkeitsschulung aus Anlass des Schulversuches ‘Ethikunterricht’ in Österreich

Erste fragende Aufmerksamkeit: Die gesellschaftliche Relevanz ethischer Erziehung und daraus resultierende Fragestellungen

Im Schuljahr 1997/98 starteten in Österreich die ersten Schulversuche Ethik als Ersatzunterricht zum konfessionellen Religionsunterricht für SchülerInnen der 9. – 12./13 Schulstufe. Die in diesem Zusammenhang geführte und zugespitzte öffentliche Diskussion zeigt die gesellschaftliche Relevanz ethischer Erziehung in der Schule. Die Beobachtung dieser Diskussion bildet den Forschungsansatz, weil daraus mehrere Fragenkomplexe gewonnen werden, die das Forschungsinteresse strukturieren.

So werden in einem *ersten* Fragenkomplex die verschiedenen, aber meist unreflektierten und divergierenden Vorstellungen darüber deutlich, wie der Staat als Träger der öffentlichen ethischen Bildung zu ‘seiner’ Ethik gelangen und was in diesem Zusammenhang überhaupt unter ‘Ethik’ verstanden werden kann. Bereits in der Begründung der Ethik wird die plurale Situation unserer Gesellschaft deutlich. So wird zum Beispiel von der impliziten moralphilosophischen Annahme ausgegangen, dass ethische Erziehung ausschließlich mit Bezug auf die gewachsene Kultur und Tradition der konkreten Gesellschaft grundgelegt werden kann, weil dadurch auf ein klares Bezugssystem zurückgegriffen werden kann, das ethische Orientierung ermöglicht. Auf der anderen Seite wird genau diese ein-deutige Grundlegung abgelehnt, weil sie dem liberalen Postulat eines weltanschaulich neutralen Staates widerspreche. Dabei geht die Kritik im wesentlichen gegen die ausschließliche und institutionalisierte konfessionelle Verortung ethischer Erziehung und deren Verankerung im Religionsunterrichtsgesetz und im Konkordat zwischen Staat und Kirche. Oder es wird die plurale Situation unserer Gesellschaft konstruktiv genutzt, um zu einem ‘overlapping consensus’, einem Minimalkonsens der verschiedenen Kulturen innerhalb unserer Gesellschaft zu gelangen. Dabei wird im wesentlichen davon ausgegangen, dass allgemein für gültig gehaltene Kodizes und Normenkataloge (z. B. Menschenrechtskataloge, die Verfassung des Staates, ...) als Grundlage für einen Ethikunterricht dienen können.

Ein *zweiter* Fragenkomplex richtet die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit und Notwendigkeit ethischen Lehrens und Lernens in der Bildungseinrichtung Schule. Dabei werden gesellschaftliche Problemsituationen in politischer, sozialer, technischer, wirtschaftlicher ... Hinsicht genauso als pädagogische Herausforderung für die Schule verstanden wie die religionssoziologischen Veränderungen und die Verschiebung bzw. das scheinbare Abhandenkommen ethischer Autoritäten. Aus diesem Grunde sei ethische Erziehung in der Schule dringend gefordert. Diese habe nämlich (immer schon) eine gesellschafts- und staatserhaltende Funktion inne. Demgegenüber wird jedoch öffentlich immer wieder grundsätzlich die Frage nach der Möglichkeit ethischer Erziehung und ethischen Lernens im Rahmen des Regelschulsystems gestellt. Diese

Frage ist im Grunde die Frage nach der Theorie von Schule und danach, wozu die Schule da ist bzw. nicht da ist und worin der spezifische Beitrag schulischen ethischen Lehrens und Lernens angesichts der vielfachen Lernarrangements, mit denen junge Menschen konfrontiert werden, denn eigentlich besteht.

Ein *dritter* Fragenkomplex, der innerhalb der öffentlichen Diskussion deutlich wird, widmet sich den scheinbar eher pragmatisch-rechtlichen und schulorganisatorischen 'Begleiterscheinungen', wie der Frage nach der Möglichkeit der Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts, nach dem Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht im Fächerkanon, nach den Bedingungen der Ausbildung und Zulassung von Ethiklehrenden und nach der Strategie, die Abmeldungen vom Religionsunterricht durch den Ethikunterricht aufzuhalten. Diesen 'organisatorischen Begleiterscheinungen' sind bei näherem Hinsehen bereits bestimmte ethische Theorien inhärent, so dass sie nicht unbedeutsam für den Kontext ethischen Lehrens und Lernens bleiben.

Angesichts dieser unterschiedlichen Fragenkomplexe, die für verschiedene, auch durch Interessen geleitete, Perspektiven stehen, klärt sich die Forschungsrichtung dieser Arbeit: Vor dem Hintergrund eines kritisch-hermeneutischen Potentials der Ethik-Theorie sollen didaktische Perspektiven für ethisches Lehren und Lernen im konkreten Bildungskontext Schule gewonnen werden.

Zweite systematisch-klärende Aufmerksamkeit: Wovon sprechen wir, wenn wir im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht von 'Ethik' sprechen?

Innerhalb der öffentlichen Diskussion und vor dem Hintergrund einer als modern, liberal und plural beschriebenen Gesellschaft wird nicht klar, was unter 'Ethik' überhaupt verstanden wird. Deshalb ist *rückblickend-verstehend* eine hermeneutische Klärung notwendig. Diese soll anhand unterschiedlicher moralphilosophischer Positionen einerseits systematisch klären, wovon gesprochen wird, wenn im Zusammenhang mit ethischem Lernen von 'Ethik' die Rede ist. Andererseits soll *vorausschauend* bereits angedeutet werden, dass jedes Verständnis von Ethik Auswirkungen auf pädagogisch-didaktisches Handeln hat. Dieses enthält immer eine meist unbewusst-implizite Ethik-Theorie, die von einem bestimmten Menschenbild, einer bestimmten Gesellschaftstheorie, ... ausgeht. Dabei soll jedoch nicht der Versuchung erliegen werden, eine bestimmte Ethik-Theorie als gültigen Raster und somit als normative Grundlage für ethisches Lehren und Lernen zu erachten. Die Frage: 'Welche Ethik *für* den Ethikunterricht?' ist falsch gestellt, wenn sie davon ausgeht, dass Ethik als feststehendes, geschlossenes System in den schulischen Unterricht importiert werden könne. Vielmehr können und sollen Ethik-Theorien als kritisches Sensorium die Aufmerksamkeit schulen, wie ethisches Lehren und Lernen im Bildungskontext Schule entdeckt und ermöglicht werden kann.

Eine *erste* Verstehenshilfe und somit hermeneutisches Potential liefert die Naturrechtslehre, deren wesentliches Anliegen es ist, das, was gut oder gerecht ist, was sittlich-ethisch zu verantworten ist, über subjektiv-biografische Prägungen und konkrete Handlungsbedingungen hinaus zu begründen. Auch wenn dem, was unter der 'Natur'

des Menschen begriffen wird, eine große Unschärfe anlastet, insofern es z.B. die Sklaverei genauso begründen lässt wie Menschenrechtskataloge, so mahnt diese Perspektive – gegen jeden Subjektivismus und Nihilismus – wenigstens den *Versuch* einer Objektivierung ethischer Grundlagen ein.

Dieser Versuch wird *zweitens* im Verfahren der diskursiven Ethik (Habermas) konkretisiert. Die objektivierende Prüfung der Gültigkeit von Werten und Normen soll dabei aus dem monologischen Käfig befreit und der diskursiven Kommunikation zugeführt werden. Diskursethik verabschiedet sich von den Traditionen des neuzeitlichen, subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Denkens und versteht das Subjekt in erster Linie von seiner Intersubjektivität her. Der selbstreflexiven Kommunikation des Einzelnen ist die Verständigung mit anderen, dem Anderen, dem Fremden vorgelagert. Problematisch – vor allem im Bildungskontext Schule – wird diese Logik, weil sie von gleichwertigen Subjekten ausgeht und die konkreten Bedingungen ethischen Handelns ausblendet.

Demgegenüber rückt die *dritte*, kommunitaristische Perspektive (A. MacIntyre u.a.) den konkreten Kontext ethischen Handelns in den Blick. Wenn moralische Regeln aus dem Kontext, in dem sie relevant sind, gerissen werden, neigen sie dazu, als eine Reihe willkürlicher Verbote oder Gebote zu erscheinen. Ethik ist nur dann lebendig, wenn sie in den Kontext der konkreten Tradition einer Gesellschaft eingebunden ist. Das wichtigste Mittel der moralischen Erziehung ist das Erzählen von Geschichten, die in der Geschichte der Gesellschaftstradition bedeutsam sind. Wie in dieser Ethik-Theorie jedoch mit dem Fremden, vor allem mit fremden Traditionen umgegangen werden kann, bleibt offen!

Dritte verortende Aufmerksamkeit: Wofür ist die Schule (nicht) da?

Im Anschluss an die zuletzt erwähnte kommunitaristische Position stellt sich die Frage nach dem konkreten Kontext ethischen Lehrens und Lernens. Es soll an dieser Stelle (auch im Anschluss an die offen gebliebene Frage im ersten Teil) also geklärt werden, was die Institution Schule im Hinblick auf ethische Erziehung leisten kann – und was nicht. Eine Klärung soll durch die Gegenüberstellung der beiden schultheoretischen Ansätze von Hermann Giesecke und Hartmut von Hentig erreicht werden.

Giesecke steht dabei vor allem für jenes bildungstheoretische Verständnis, das Unterricht als die zentrale Aufgabe von Schule erachtet, wobei diese systematische Aufklärung der Welt von Kindern und Jugendlichen in erster Linie ein Anliegen der Gesellschaft ist, weil es in deren Interesse liege, den jeweiligen Gesellschaftsstandard zu erreichen bzw. zu übertreffen. Schule habe sich also angesichts einer Vielzahl von ethischen Lernorten von Kindern und Jugendlichen auf jenen Part ethischer Erziehung zu beschränken, der sich nicht aus den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Subjekts, sondern in erster Linie aus der Ethik und den Interessen der Gesellschaft begründen lässt.

Demgegenüber beschreibt von Hentig (und Rainer Winkel) Schule in erster Linie als Lebens- und Erfahrungsraum des einzelnen Kindes und Jugendlichen und der Menschen miteinander. Allein all das, was aus dem Beziehungs- und Lebensalltag in der Schule sich an Fragen ergebe, sei Anlass genug, für das Leben zu lernen.

Diese beiden schultheoretischen Perspektiven im Blick wird hier Schule als ein immer schon ethisch relevanter Lernort verstanden. Er soll es nicht nur sein, er ist es, weil Schule de facto intersubjektives, interaktives Geschehen ist. In der Schule wird immer ethisch gelernt. Das Spezifische, das Schule von anderen ethischen Lernarrangements unterscheidet, ist, dass in ihr in einem reflexiven Abstand verstanden, geklärt, kritisiert und motiviert werden soll, was sich im Lebens- und Erfahrungsraum Schule (und in anderen Lebensräumen) ereignet.

Vierte handlungsgenerierende Aufmerksamkeit: Die Notwendigkeit einer integrativen Mehrperspektivität hinsichtlich ethischen Lehrens und Lernens in der Schule

Diese ethisch-didaktische Aufmerksamkeit soll in einem letzten Schritt die didaktischen Implikationen der beschriebenen Ethik-Theorien innerhalb des Kontextes Schule beleuchten. Es soll aber auch möglich werden, umgekehrt ethisch-didaktisches Handeln nach dessen fundamentalethischen Implikationstendenzen zu befragen. Den hermeneutischen Raster für die didaktische Belichtung der verschiedenen Ethik-Theorien bilden dabei die ethischen Annahmen und das methodische Verfahren der Themenzentrierten Interaktion (R.C. Cohn). Dabei soll vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der beschriebenen Ethik-Verständnisse hier für eine integrative Mehrperspektivität ethischen Lehrens und Lernens in der Schule plädiert werden, die ein kritisch-hermeneutisches Potential für die Bewertung des Ethik-Unterrichts, dessen Lehrpläne, ... darstellen soll. Diese integrative Mehrperspektivität soll die Aufmerksamkeit schulen hinsichtlich

- der *subjektiv-biografischen* Bedeutsamkeit ethischen Lehrens und Lernens. Welche implizite Ethik bringen SchülerInnen und LehrerInnen mit?
- der *intersubjektiven* Bedeutsamkeit ethischen Lehrens und Lernens. Welche Ethik spielt sich im intersubjektiven Lerngeschehen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ab?
- der objektivierenden Sachebene. Das Menschheitswissen 'Ethik' als Kritik und Motivation für die subjektive und intersubjektive Ethik.
- der Bedeutsamkeit des Globes für ethisches Lehren und Lernen. Das konkrete gesellschaftliche, politische und weltanschaulich-religiöse Umfeld des Bildungskontextes Schule.

Fremde sind wir uns selbst: Apologetik des anderen Gottes

*„Die Figur des Fremden rückt
an den Ort und die Stelle des Todes Gottes,
und für diejenigen, die glauben, ist der Fremde da,
um ihm Leben zurückzugeben.“*

Julia Kristeva¹

Die jüdisch-christliche Tradition hat fundamental mit der Frage des Anderen und des Fremden zu tun, und zwar auf mehreren Ebenen, das politische Fremdenethos, die Selbsterfahrung, die Gottesbegegnung und den Gottesbegriff betreffend.

Gleichzeitig ist die Figur des Fremden ein Schlüsselthema der gegenwärtigen westlichen Gesellschaften: in ihr bündeln sich Angsterfahrungen ebenso wie Rettungs- und Erlösungssehnsüchte an der Wende zum dritten Jahrtausend.

Die interdisziplinäre und massenmediale Rede vom Fremden wird hier aus religionspädagogischer Perspektive auch als kultureller Schlüsseltext über verdrängte Transzendenzenerfahrungen und verleugnete Gewaltmechanismen der säkularen Spätmoderne entziffert.

Auf diesem Hintergrund entsteht der Entwurf einer philosophisch-theologischen Anthropologie des Fremden, an der die Theorie René Girards wesentlich mitbeteiligt ist. Dabei zeigt sich, dass die Grundpositionen der Disziplin Religionspädagogik, ihr Korrelationsprinzip und ihre Basiskonzepte vom Subjekt und vom Anderen angesichts der dramatischen gesellschaftspolitischen Probleme der Spätmoderne neu zur Diskussion gestellt werden müssen.

I. Kairologie I: Reden über das Fremde: Der interdisziplinäre Diskurs

Wie wird die Figur des Fremden zu einer Krisenfigur der (Post-)Moderne?

‘Der Fremde’ als Kollektivsymbol und öffentliches Reizwort enthüllt und verbirgt in eigenartiger Ambivalenz die Krise normativer Aufklärungskonzepte und die politischen Legitimationsprobleme westlicher Demokratien der Gegenwart. In den dargestellten Ordnungskonzepten (Fremde als Kontrast, Ergänzung, Ursprung von Eigenheit, Differenzenerfahrung) werden kulturtheoretische Diskurse zum Fremden und öffentliche Sprachpraktiken als Schlüsseltexte über Veränderungen der westlichen Kultur analysiert.

II. Kairologie II: Vom Leben in Fremdheit: Fremdheitserfahrungen von postadoleszenten Studierenden

Identität und Dezentrierung des Ich, Heimat und Exil, Zugehörigkeit und Ausschließung, Alterität und Beziehung, Außenrealität und innere Wirklichkeit - Fremdheitserfahrungen buchstabieren grundlegende Beziehungsverhältnisse in ihren Tiefenstrukturen.

¹ Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1990 (=edition suhrkamp 1604), S.49

Texte von Studierenden (der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Österreich) über ihre Fremdheitserfahrungen in Ausbildung und privaten/gesellschaftlichen Lebenswelten werden nach einem qualitativen Verfahren, der strukturalen Hermeneutik, analysiert. Dabei zeigt sich ein deutliches Verdrängen, Tabuisieren und Marginalisieren von erfahrener Fremdheit zugunsten pragmatisch orientierter Selbstbehauptung, konfliktvermeidender Anpassungsleistung und Ausgrenzung des Widerständigen. Die befragten Studierenden sind besonders offen für eine bestimmte Form religiöser Kontingenzbewältigung, die erfahrene Fremdheit therapeutisch entschärft, bearbeitet und spirituell beruhigt.

Die Resultate der Textanalysen werden konfrontiert mit den offiziellen religionspädagogischen Curricula an Pädagogischen Akademien in Österreich (Religionspädagogik als Teil der humanwissenschaftlichen Ausbildung aller Pflichtschullehrer). Daraus ergeben sich kritische Anfragen an die Religionspädagogik an österreichischen Akademien: Wird die widerständige und Fremdheitserfahrungen geradezu provozierende Herausforderung der genuin christlichen Lebensdeutung vernachlässigt zugunsten einer unproblematischeren Einordnung der christlichen Tradition in den Markt der allgemein-religiösen 'Befindlichkeiten', der linearen Aufklärungskonzepte der Humanwissenschaften und der pädagogischen Technologien der Gegenwart?

III. Kriteriologie I: Orte des Fremden in Systematischer Theologie und Humanwissenschaften

Wie hängt die christliche Erlösungsbotschaft fundamental mit der Kategorie des Fremden zusammen?

Die schöpfungstheologische Konzeption des Geheimnisses bei Karl Rahner wird in eine Beziehung zur dramatischen Erlösungslehre Raymund Schwagers und dessen Rezeption der Theorie René Girards gesetzt. Das stellvertretende Handeln Christi – zuletzt im Kreuz – ist äußerstes Ausgespanntsein: es geht sowohl zu Gott in dessen äußerste Fremdheit als auch zum Menschen in die äußerste Ferne seines Bewusstseins, also in sein Innerstes. Der Ort Gottes und des Menschen wird dabei endgültig neu bestimmt: jenseits der imaginativen Spiegelungssysteme gesellschaftlicher Macht- und Opferpraktiken.

Das hat Konsequenzen für die Geschichte der Humanwissenschaften. Die ideologische Bedingung ihres Entstehens liegt, wie u.a. Foucault gezeigt hat, in der Konzeption eines Subjekts, das antritt, die Welt zu verinnerlichen, die Entfremdung auszulöschen, die Natur zu humanisieren und den Menschen zu naturalisieren. Dieses Aufklärungsprogramm einer linearen Moderne endet heute im humantechnologischen Szientismus, einem geschlossenen säkularen Immanenzraum, in dem die Äquivalenzsysteme menschlicher Begierde 'jeden anderen' in die spätkapitalistische Vergleichsdifferenz zwingen. Dem Verlust des Außen und radikal Fremden entspricht die Vorherrschaft des Imaginären, das keine Grenzen und Gesetze mehr anerkennen kann, an denen es seine eigene Differenz noch realisieren könnte.

IV. Kriteriologie II: Orte des Fremden in der Religionspädagogik

Müssen nicht religionspädagogische Zentralbegriffe wie Korrelation, Subjekt- und Identitätsbegriff, die Beziehung zum Anderen und die Gemeinschaftsvorstellung völlig neu diskutiert werden ?

Das Korrelationsmodell, optimistische Antwort auf massive Säkularisierungsprozesse seit den 60er Jahren, war DAS Prinzip der Überwindung der Fremdheit zwischen moderner Lebenswelt und christlicher Botschaft. Es steckt nicht nur aus Gründen der Dominanz der Kategorie der 'Passung' in der Krise.

Ebenso ist die selbstverständliche Voraussetzung eines aufgeklärt-autonomen Subjekts im 'mainstream' der Religionspädagogik zu befragen. Evolutive Wachstums- und Entwicklungsmodelle (Kontinuität, Ganzheit, Selbstgewissheit etc.) verstellen den Blick auf die bleibende Dezentriertheit und Fragmentarität des menschlichen Subjekts.

Blendet zudem das religionspädagogisch vertraute DU (Buber) nicht die sperrige Fremdheit des Anderen (Lévinas) aus ?

Das christliche Gemeinschaftsverständnis – nicht-familial, nicht-biologisch, nicht-ökonomisch – unterläuft im Zeichen des Anderen den modernen Dualismus von Kollektivität und Privatheit.

Konsequenzen

Eine neue theologisch-religionspädagogische Theorie des Fremden muss über die Beschäftigung mit der Thematik des Fremden im Rahmen des interkulturell-interreligiösen Lernens und anderer 'Didaktiken des Fremden' hinausgreifen.

Das verlangt eine Neupositionierung der Religionspädagogik gegenüber Systematischer Theologie und Humanwissenschaften. Dieser fragmentarische Entwurf versucht das theologische Erkenntnisinteresse der RP zu verstärken und das Konvergenzmodell abzulösen durch ein Beziehungsverhältnis dekonstruktiver Divergenz zu den Humanwissenschaften.

3. Warum? Beobachtungen und erkenntnisleitendes Interesse

Beobachtungen aus der Perspektive der Praxis

In lutherischer Jugenderbheit und in der Schule bringen sich weibliche und männliche Jugendliche unterschiedlich in die Arbeit ein und waren gerade im religiösen Bereich an unterschiedliche Schwerpunkte.

Beobachtungen aus der Perspektive der Theorie

Die Frage einer Wechselwirkung von Geschlecht und Religion ist bis heute weitgehend unerforscht.

¹ Frazer und Kibbe 1983, 19.

² Vgl. die Ergebnisse in Jurek 2003, Bd. 1, 137-140.

Angela Kaupp

Religiosität und Geschlecht,

Wie zeigt sich Religiosität bei weiblichen Jugendlichen?

Eine qualitative Untersuchung

1. Frauen und Religion - Ausgangslage

„Die religiöse Kultur in der Bundesrepublik wie in ganz Europa wird vor allem von den Frauen getragen. [...] Weitaus mehr als Männer fühlen sich Frauen den Kirchen verbunden.“ heißt es in der Repräsentativbefragung „Frauen und Kirche“¹, welche Anfang der 90er Jahre im Auftrag der deutschen Bischöfe durchgeführt wurde. Die neue Studie „Jugend 2000“² bekräftigt diese Aussage auch für Jugendliche. Gleichzeitig haben sich jedoch die Lebenssituationen von Frauen (z.B. durch die gestiegene Berufsorientierung und die Neudefinition der Frauenrolle) in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Diese Veränderungen machen es umso notwendiger, die Frage nach Religiosität und religiöser Entwicklung nicht allein alters- oder milieubezogen zu stellen, sondern auch geschlechtsbezogen. Da bei der Thematisierung weiblicher Religiosität das Augenmerk bisher auf erwachsene Frauen gelegt wurde, möchte ich das Spektrum um die Altersgruppe der Jugendlichen erweitern.

2. Was und wen untersuche ich? - Forschungsgegenstand

- Untersucht werden nur weibliche Jugendliche und junge Erwachsene, um eine gewisse Vergleichbarkeit innerhalb der Untersuchungsgruppe und mit Ergebnissen weiblicher Sozialisationsforschung zu gewährleisten.
- Das Alter liegt zwischen 16 und 25 Jahren, da ein Mindestalter notwendig ist, um das für die Erhebung nötige Reflexionsniveau voraussetzen zu können.
- Die Mädchen und Frauen haben eine religiöse Sozialisation im Rahmen der katholischen Kirche durchlaufen (Taufe, Kommunion, Firmung, Religionsunterricht). So können völlige Fremdheit katholischer Sozialisation gegenüber und mögliche konfessionelle Sozialisationsunterschiede ausgeschlossen werden.
- Westliche Bundesländer, da die Bedingungen religiöser Sozialisation / Entwicklung in den östlichen Bundesländern eigens zu untersuchen wären.

3. Warum? - Beobachtungen und erkenntnisleitendes Interesse

Beobachtungen aus der Perspektive der Praxis:

In kirchlicher Jugendarbeit und in der Schule bringen sich weibliche und männliche Jugendliche unterschiedlich in die Arbeit ein und setzen gerade im religiösen Bereich unterschiedliche Schwerpunkte.

Beobachtungen aus der Perspektive der Theorie:

Die Frage einer Wechselwirkung von Geschlecht und Religiosität im Jugendalter ist weitgehend unerforscht:

¹ Frauen und Kirche 1993, 19.

² Vgl. die Ergebnisse in Jugend 2000, Bd. 1, 157-180.

- Die religionspädagogische Theorieentwicklung berücksichtigt erst seit kurzem die geschlechtsspezifische Dimension von Religiosität.³ Bisher gibt es kaum empirisch untersuchte Erklärungsansätze.
- Feministische Theologie legt das Augenmerk v. a. auf die Erforschung der Religiosität erwachsener Frauen.⁴ (Dies gilt auch für die wenigen Publikationen zu beiden Geschlechtern und Religion.⁵)
- Die allgemeine Jugendforschung thematisiert zunehmend geschlechtsspezifische Aspekte.⁶ Jugendliche Religiosität wird jedoch gar nicht oder phänomenologisch beschrieben.⁷ Religiöse Entwicklung wird nicht untersucht - schon gar nicht geschlechtsspezifisch.

Erkenntnisleitende Fragen:

- Wie stellt sich Religiosität bei weiblichen Jugendlichen dar?
- Steht weiblich-religiöse Entwicklung bzw. Sozialisation in Wechselbeziehung mit der Institution Kirche und ihren Sozialisationsformen?
- Inwieweit korrelieren die religiöse Entwicklung und Sozialisation mit weiblicher Entwicklung und Sozialisation insgesamt?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Untersuchung für die religionspädagogische Theorie und Praxis?

Vorannahme:

Gesellschaft und Kirche mit ihren verschiedenen Sozialisationsinstanzen (z.B. Familie, Schule, Gemeinde ...) und Sozialisationsformen bedingen die Entwicklung und evtl. eine spezifische Ausdrucksform weiblicher Religiosität im Jugendalter.

4. Wie? - Forschungsdesign

Die Untersuchung ist interdisziplinär zwischen Theologie und Humanwissenschaften angelegt.

Teil I klärt Untersuchungsgegenstand und -begriffe. Religiosität / Gelebte Religion wird als Arbeitsbegriff von institutionalisierter Religion, Kirchlichkeit und christlichem Glauben unterschieden.

³ Keine Beachtung findet die geschlechtsspezifische Dimension in einer früheren Publikation Karl Ernst Nipkows (1987). Auch die Stufentheorien religiöser Entwicklung (vgl. Oser / Gmünder 1984; Fowler 1991) untersuchen geschlechtsspezifische Unterschiede nicht. Ebenso wenig differenzieren z.B. die Untersuchungen des Gottesbildes Jugendlicher von Günter Leyh (1994) und der Religiosität Jugendlicher von Fred-Ole Sandt (1996) nach Geschlechtern.

Dieses Defizit wird zunehmend gesehen: vgl. Friedrich Schweitzer (1993, 411): „Zu den in Religionspädagogik und feministischer Theologie bislang wenig oder gar nicht gestellten Fragen gehört die nach geschlechtsspezifischen Ausprägungen von religiöser Entwicklung und Sozialisation.“ Ähnlich Karl Ernst Nipkow (1998; 216): „Individuelle religiöse Verschiedenheit ist auch auf dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Differenz zu wenig erforscht.“

⁴ Z.B. Pahnke 1990; Wagner-Rau 1992; Maaßen 1993; Klein 1994; Silber 1996; Sommer 1998. Kristina Augst (2000) untersucht junge Frauen speziell aus sozialen Unterschichten.

⁵ Vgl. z.B. Lukatis / Sommer / Wolf 2000.

⁶ Z.B. Hagemann-White 1984; Flaake / King 1992; Tillmann 1992. Vgl. dazu auch Nipkow 1994.

⁷ Vgl. Barz 1992; Jugendliche und Erwachsene '85; Jugend '92; Jugend '97; Jugend 2000.

Teil 2, die empirische Untersuchung, stützt sich wissenschaftstheoretisch und methodisch auf Ansätze der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung⁸ und arbeitet mit dem Instrumentarium des Qualitativen Interviews.⁹

Folgende Gründe sprechen für diese Erhebungsmethode:

- In einem so unerforschten Gebiet bieten sich qualitative Interviews an. Durch ihre offene Fragestellung tragen sie zur Selbstinterpretation der Jugendlichen und damit zur Entwicklung von Hypothesen bei. Die Hypothesen müssen in weiteren Forschungsarbeiten (u. a. quantitativ) geprüft werden.
- Die Lebenswirklichkeit der Interviewten soll möglichst unvoreingenommen eruiert werden. Ein interpretatives Verfahren ist geeignet, subjektive Erfahrungen zur Sprache zu bringen und dadurch Aufschluss über die religiöse Entwicklung und Sozialisation der jungen Frauen zu geben.

Schritte der empirischen Untersuchung:

a) Ausarbeitung der Fragestellung, b) Suche nach Interviewpartnerinnen, c) Phase der Interviews, d) Transkription der Interviews, e) Auswertung der Interviews.

Teil 3 vergleicht die Ergebnisse mit ausgewählten Ergebnissen aus Jugend- und Frauenforschung und erarbeitet Konsequenzen für die Religionspädagogik.

5. Wo stehe ich zur Zeit? - Projektstand

Vierundzwanzig Interviews liegen z.T. transkribiert vor, und ich habe mit der Interpretation der Interviews begonnen.

Es werden vier bis fünf Interviews einer Einzelanalyse unterzogen. Dabei gilt das Kriterium der möglichst großen Unterschiedlichkeit. Weitere Interviews werden zur Kontrastierung herangezogen.

Die Interviewpartnerinnen (24 Frauen)

- Schulbildung: Sechs Realschülerinnen und Auszubildende; acht Gymnasiastinnen; zehn Studentinnen. Insgesamt waren 20 Frauen während der gesamten Schulzeit in koedukativen Schulen.
- Alter:

Alter:	16/17 Jahre	18/19 Jahre	20/21 Jahre	22/23 Jahre	24 Jahre
Zahl:	4 Frauen	7 Frauen	4 Frauen	7 Frauen	2 Frauen

- Familienkonstellation: Die meisten Interviewten kommen aus Familien mit beiden Elternteilen. Die Bedeutung von Mutter und Vater für den jeweiligen Entwicklungsverlauf ist zu analysieren.
- Geschwister: Die Geschwisterzahl liegt zwischen 0 (Einzelkind) und vier Geschwistern. Die Geschwisterzahl und -position und das Geschlecht der Geschwister sollen auf ihre Bedeutung hin befragt werden.

⁸ Zum Überblick vgl. Flick / Kardoff u. a. 1995. Zur wissenschaftstheoretischen Begründung der Biographieforschung und ihrer Relevanz für die Theologie vgl. Klein 1993; Sommer 1998.

⁹ Die Untersuchung stützt sich u. a. auf die Ansätze des Narrativen Interviews von Fritz Schütze und der Narrationsanalyse von Gabriele Rosenthal. Zur Methodik vgl. Schütze 1987; Hermanns 1995; Reichertz 1995; Rosenthal 1995.

- Herkunftsort: Die Frauen kommen aus dem ländlichen und städtischen Umfeld der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

Vorläufige Ergebnisse:

- Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Glaubensentwicklung werden v.a. von den jungen Frauen benannt, die mit Brüdern aufwuchsen - selten von Einzelkindern oder von Mädchen, die nur Schwestern haben. Die familiäre Situation scheint hierfür zentraler zu sein als koedukative Situationen in Schule oder Gemeinde.
- Das Alter der Befragten spielt eine große Rolle für die Reflexion von Religiosität (obwohl die Altersspanne der Befragten nur ca. sieben Jahre beträgt, sind Veränderungen mit zunehmendem Alter deutlich).
- Die jungen Frauen stellen ihre Lebens- und Glaubensgeschichte individuell verschieden dar. Interessanterweise werden Leben und Glauben entweder nacheinander oder mit Schwerpunkt entweder auf Lebensgeschichte oder auf Glaubensgeschichte erzählt. Evtl. spiegelt sich in dieser Darstellung eine fehlende explizite Verbindung von Glauben und Leben.

6. Wohin? - Relevanz für die Religionspädagogik

Die Ergebnisse sollen zur Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Fragen sowohl in der Theorieentwicklung als auch in der religionspädagogischen Praxis beitragen.

Die Reichweite der Arbeit ist auf Religiosität von Mädchen bzw. Frauen begrenzt. Eine Beschreibung der Religiosität von Jungen und ein Vergleich der Geschlechter steht noch aus. Dies ist ein notwendiger nächster Schritt, wenn in der Praktischen Theologie nicht nur die Dimension der Frauenforschung, sondern die der Genderforschung / Gender Studies rezipiert werden soll. In diesem Sinn trägt die Untersuchung zu einer Rezeption von Gender Studies in der Religionspädagogik bei.

Die Untersuchung soll Ende 2001 abgeschlossen werden.

7. Literaturverweise:

- Augst, Kristina (2000): Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Barz, Heiner (1992): Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern. Jugend und Religion 2. Opladen.
- Becker, Sybille / Nord, Ilona (Hg.) (1995): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Beile, Hartmut (1998): Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Ostfildern.
- Flaake, Karin / King, Vera (Hg.) (1992): Weibliche Adoleszenz. Frankfurt / New York.
- Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von u.a. (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim
- Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. München.
- Frauen und Kirche (1993): Eine Repräsentativbefragung von Katholikinnen. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn.
- Hanisch, Helmut (1996): Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nichtreligiös Erzeugenen im Alter von 7-16 Jahren. Stuttgart/Leipzig.

- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich - männlich? Opladen.
- Hermanns, Harry (²1995): Narratives Interview. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von. u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim, 182-185.
- Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell (Hg.). Opladen.
- Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell (Hg.). Opladen.
- Jugend '97. Zukunftsperspektiven - Gesellschaftliches Engagement - Politische Orientierungen. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.). Opladen.
- Jugend 2000. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.). 2 Bände. Opladen.
- Klein, Stephanie (1994): Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Leyh, Günter (1994): Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Lehner-Hartmann, Andrea (1998): Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis. In: KatBl 123 (1998) 364-369.
- Lehner-Hartmann, Andrea / Lehner, Erich (2000): Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz/Wien/Köln, 188-214.
- Lott, Jürgen (1989): Lebenswelt von Männern und Religion. In: Grözinger, Albrecht / Luther, Henning (Hg.): Religion und Biographie. München, 174-185.
- Lukatis, Ingrid / Sommer, Regina / Wolf, Christof (Hg.) (2000): Religion und Geschlechterverhältnis. Opladen.
- Maaßen, Monika (1993): Biographie und Erfahrung von Frauen. Münster.
- Nipkow, Karl Ernst (1987): Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München.
- Nipkow, Karl Ernst (1994): Jugendliche und junge Erwachsene vor der religiösen Frage. Religionssoziologische, entwicklungspsychologische und religionspädagogische Perspektiven. In: Klosinski, Gunther (Hg.): Religion als Chance oder Risiko. Bern, 111-136.
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- Oser, Fritz / Gmünder, Paul (1984): Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Zürich.
- Pahnke, Donat (1990): Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation im Spiegel weiblicher Autobiographien. In: Sparr, Walter (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Gütersloh, 256-267.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde (1990): Feministische Theologie und Religionspädagogik. In: JRP 6 (1990) 153-173.
- Reichert, Jo (²1995): Objektive Hermeneutik. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von, u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim, 223-228.
- Religionspädagogische Beiträge - RpB 49/1999: Religionspädagogik feministisch. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK).
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt - New York.

- Sandt, Fred-Ole (1996): Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen. Münster.
- Schöll, Albrecht / Fischer, Dietlind (1994): Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen. Gütersloh.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Band 1. Hagen.
- Schweitzer, Friedrich (1991): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München.
- Schweitzer, Friedrich (1993): Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen. In: EvErz 45 (1993) 411-421.
- Silber, Ursula (1996): Zwiespalt und Zugzwang. Frauen in Auseinandersetzung mit Beichte, Würzburg.
- Sommer, Regina (1998): Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung. Stuttgart - Berlin - Köln.
- Tamminen, Kalevi (1993): Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (1992): Jugend weiblich - Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen.
- Vierzig, Siegfried (1989): Frauen und Männer: Geschlechtsrollenidentität und religiöse Sozialisation. In: Grözinger, Albrecht / Luther, Henning (Hg.): Religion und Biographie. München, 162-173.
- Wagner-Rau, Ulrike (1992): Zwischen Vaterwelt und Feminismus. Eine Studie zur pastoralen Identität von Frauen, Gütersloh.
- Wuckelt, Agnes (1993): Partei ergreifen, parteilich sein. Feministische Herausforderungen an die Religionspädagogik. In: EvErz 45 (1993) 390-400.
- Wuckelt, Agnes (1998): Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. In: KatBl 123 (1998) 370-373.

Animated Cartoon und implizite Religion

Gibt es Spuren des Religiösen in der säkularen Lebenswelt? Und wenn es sie gibt: Welche Chancen hat und an welchen Grenzen steht Religionsunterricht angesichts religiöser Bedürfnisbefriedigung durch profitorientierte Organisationen. Oder machen gar Walt Disney und Kolleg(inn)en den besseren Religionsunterricht?

Allein die Titelliste von Literatur der letzten fünf Jahre über den inhärenten Zusammenhang von Medien und Religion füllt Seiten. Auf drei Produkte mit ihrer je spezifischen Weise der 'Verwendung' von Religion soll hier der Blick gelenkt werden: *Der König der Löwen* (The Lion King) aus dem Jahr 1994 – zwei Oscars, für die beste Original-Filmmusik an Hans Zimmer und für den besten Filmsong „Can You Feel The Love Tonight“ an Elton John –, *Der Prinz von Ägypten* (The Prince of Egypt) aus dem Jahr 1998 – Oscar 1999 für den besten Filmsong an Stephen Schwartz – und *Hennen rennen* (Chicken Run), seit Juni 2000 im Kino.

Die Auswahl ist subjektiv, aber nicht willkürlich: Seit der erstmaligen Sichtung von *Der König der Löwen* hat sich der Blick des Verfassers dieses Beitrags für die wahrnehmbaren Phänomene von 'Spuren des Religiösen in einer säkularen Lebenswelt' und 'religiöser Bedürfnisbefriedigung durch profitorientierte Organisationen' geschärft. Zumindest die Präsenz von Analogien zur Welt des Religiösen und religiöser Ikonographie, aber auch eine durchaus wahrnehmbare 'Theologie' erweisen sich in allen drei Produkten, wenn auch nicht in gleicher Art und Intensität.

Auch wenn Kritikerelogen von *Chicken Run* vor allem die für einen abendfüllenden Film neue Technik der Animation von Plastilinfliguren betrafen, ist die Story bemerkenswert: Irgendwo in England fristen Hühner ihr freudloses Dasein zwischen unüberwindlichen Drahtverhaue. Wer nicht sein Plansoll an Eiern erfüllt, landet im Kochtopf. Die meisten haben sich mit ihrem Los abgefunden, nur Ginger versucht immer wieder aus der Knechtschaft auszubrechen: Dorthin, wo das „Gras unter den Füßen noch grün“ ist, und wo kein menschliches Wesen über Leben, Leib und Eier bestimmt. Der Retter kommt von oben – in Gestalt des fliegenden Zirkushahnes Rocky. Der Weg in die Freiheit gelingt natürlich, obwohl oder weil die Plagen der Hühner größer werden und der Showdown in Gestalt eines Hühnerpastetenautomaten droht. Das Exodus-Motiv ist meines Erachtens unübersehbar, wird noch verstärkt durch ikonographische Analogien zu Konzentrationslagern (Baracken und Stacheldraht) – ebenso das Bild vom Paradies.

Der Prinz von Ägypten ist die Exodusgeschichte – und wendet sich mit ihr an ein Unterhaltung suchendes Massenpublikum, auch wenn – vielleicht in typisch amerikanischer Furcht vor Sammelklagen – sich als religiös verstehende Zuseher im Vorspann ihrer Wertschätzung versichert und um Verständnis für dramaturgisch bedingte Änderungen der Handlung gebeten werden. Der Hinweis auf das Buch Exodus macht den Vorspann des Films zum potentiellen Vorspann einer Schriftlesung.

Ikonographische Analogien

Von anderer Art, aber auch stärkerer Intensität ist die Beziehung von Religion und *The Lion King*.

Schon die Pre-title-Sequenz zeigt eine weltliche und religiöse Zeremonie: die 'Inauguration' des Kronprinzen als religiösen Kult. Die zum großen Ereignis herbeilaufenden Tiere – Bing Crosbys lateinisch und englisch gesungenes *Adeste fideles* passt fast sekundengenau zur ganzen Szene –, der mit „*genua flectite*“ begrüßte schamanische Pavian, die Umarmung von weltlicher und geistlicher Macht in Gestalt von König und Oberpriester, die Krippenszene in Löwengestalt, die 'Taufzeremonie' mit dem Sakrament der Firmung analogen äußeren Zeichen und schließlich die Präsentation des inaugurierten Löwenbabys gegenüber dem Volk im Gestus eines sakramentalen Segens: der Pavian-Oberpriester stehend auf einem überhängenden Felsen, der an eine Plattform für eine Monstranz in barocken Hochaltären nicht nur irgendwie erinnert.

Diese Dichte der Abfolge von Bildern und Zeremonien, deren Analogie zu religiösen Bildern und Zeremonien konstatiert wurde, kann wohl nicht absichtslos in den Film 'gerutscht' sein.

Die ganze Szene dauert nur 3 Minuten und 44 Sekunden. Und ist stumm. Im Hintergrund verbalisiert das Lied „Circle of Life“ den eigentlichen Glaubensinhalt: [...] *Some say eat or be eaten, some say live and let live, but all are agreed as they join the stampede, You should never take more than you give, in the circle of life, it's the wheel of fortune, it's the leap of faith, it's the band of hope, till we find our place, on the path unwinding, in the circle, the circle of life [...] (Tim Rice).*

Mythos generiert Theologie

Nur, *The Lion King* bietet mehr als ikonographische Analogien – religiöse Ikonographie: Die Subtilität der Konstruktion des Mythos kann schon fast als Theologie bezeichnet werden. Der Film erzählt die Geschichte des kleinen Simba und seiner Bemühungen, die Verantwortung des Erwachsenwerdens und seine vorbestimmte Rolle als König der Löwen von seinem Vater Mufasa zu erlernen. Doch das ist ein langer und beschwerlicher Weg, denn Mufasas Bruder möchte den Thron gewaltsam an sich reißen. Das gelingt ihm – vorläufig – ebenso, wie Simba glauben zu machen, am Tod seines Vaters schuld und daher aus der Gemeinschaft ausgestoßen zu sein: Die fundamentale Erfahrung ist in den Disney-Filmen nicht nur die Bedrohung, sondern vor allem die Einsamkeit. Sie beantworten die immer neu variierte Frage: „Was geschieht, wenn ich in Gefahr gerate und Vater und Mutter sind nicht da, um mir zu helfen?“¹ Im Augenblick der tiefsten Verzweiflung, der vollständigen Trennung des Kindes von den Eltern erscheinen zwar Freunde, sie sind aber keine wirklichen Problemlöser, sondern Lebenskünstler, sie bringen den Helden aber wieder zum Lachen, sie weisen den Weg ins kleine Glück. Erst als Simba sich seiner Pflicht besinnt, wieder in die hierarchischen und familiären Traditionen eintritt, kann er den Feind besiegen und das verlorene Paradies wiederherstellen.

¹ Georg Seeblen, *König der Juden oder König der Löwen. Religiöse Zitate und Muster im populären Film* (EZW-Texte-Information 134), Stuttgart 1996, 11-12

In dieser Geschichte der Befreiung und Läuterung des jungen Simba und seines Erwachsenwerdens spielt der Film die ganze Religionsgeschichte durch: vom Animismus zu Reinkarnationsvorstellungen, von ekstatischen Zauberern zu spirituellen Erfahrungen im Tanz, schließlich zum Christentum und darin – so scheint es – zu einer sehr puritanischen Spielart einer (amerikanischen?, marktwirtschaftlichen?) Ethik. Denn letztlich scheint sich eine im global village lesbare, reduzierte und modernisierte Superreligion durchzusetzen, eine der familiären und sozialen Rückbindung des Individuums, die für das Leben in der freien Marktwirtschaft fit macht. Fast logisch dass dann der „ikonographische Regen mit Disney-Produkten“² dem Film folgen muss.

Implizite Religion

Von expliziter Religion zu sprechen verbietet der Respekt vor traditionellen und durch das staatliche Rechtswesen anerkannten institutionellen Religionen, aber kann implizite Religion überhaupt noch als Religion bezeichnet werden?

„Prozesse der Aussiedlung des Religiösen in die nicht-religiösen Segmente der modernen Kultur“³ können nicht nur im Bereich des Animated Cartoon beobachtet werden: Ikonographische Analogien lassen sich – gut dokumentiert – auch in der kommerziellen Werbung entdecken. Der an sich banale Unfalltod der Prinzessin von Wales 1997 ließ weltweit Fernsehkonsumenten zu „Zeugen der Geburt eines Mythos werden“⁴ werden. Die „religiöse Funktion des Fernsehens“⁵, des Leitmediums unserer Gesellschaft, ist vielfältig wie das Programm, das diverse Zielgruppen zu einer Gemeinde sammelt, schon etwas weniger boomende Erlebniswelten präsentieren sich als irdische Inszenierungen des Paradieses.

Ob diese Beobachtungen angesichts der Befürchtung eines modernisierungsbedingten gänzlichen Verschwindens des Religiösen Entwarnung geben können, kann wohl nicht so schnell gesagt werden. Auch für *The Lion King* gilt: Was hier mit Religion zu tun hat, entstand aus der Durchmischung von Glaubensinhalten unterschiedlicher Herkunft und durch Herausbildung neuer religiöser Gestalten, einer 'Theo-Logie', die aus Versatzstücken verschiedener Religionen kombiniert und neu aufbereitet worden ist. Nun muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass allen benannten Beispielen, denen nun mehr oder weniger der Charakter impliziter Religiosität zugesprochen wurde, gemeinsam ist, dass sie kommerzieller Herkunft, also profitorientiert sind. Das heißt, dass das wesentliche Ziel jeglicher Aktivität der Produzent(inn)en die Befriedigung der Interessen ihrer Shareholder ist, auf Deutsch: Letztlich geht es ums Geldverdienen! (Luciano Benetton geht es auch dann um den Verkauf von Pullovern, wenn die in seinem Auftrag geklebten Sujets von ästhetischem Wert und sozialkritischem Anspruch sein wollen.)

² Seeßlen, a.a.O., 13

³ Vgl. dazu Hans-Joachim Höhn, Nicht instrumentalisieren lassen. Die Medienreligion und das Evangelium: HK 54 (2000) 291-296

⁴ Hans-Martin Gutmann, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998, 86

⁵ Günter Thomas, Medien - Ritual - Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens (stw 1370) Frankfurt/M. 1998. Zur im Buchtitel angesprochenen Problematik vgl. z. B. 255-259 oder 516-517.

Funktionale Religion und viele Fragen

Wird also das Religiöse nur instrumentalisiert? Sicher ist, dass es eine Antwort auf diese Frage nur geben wird können, wenn der Begriff 'Religion' nicht substanzuell sondern funktional gefasst wird.

Neben der Klärung und Differenzierung eines adäquaten Begriffes von Religion geht es in dem Projekt, dessen Aufriss sich in diesem zum Bericht geronnenen Poster niedergeschlagen hat, um die Frage der Konsequenzen solcher Beobachtungen für den (immer noch konfessionellen) Religionsunterricht.

Das heißt: Ich bin auf der Suche nach einem Religionsbegriff, der geeignet ist die genannten Phänomene zum legitimen Gegenstand des Religionsunterrichts zu machen, der ja weniger einem funktional bestimmten Religionsbegriff als der christlichen Religion verpflichtet ist, von der er seinen Namen hat:

Ist also „alles nur geklaut“⁶, oder steht ein tieferes Bedürfnis nach religiös fundierter Deutung der Wirklichkeit hinter der Verwendung religiöser Symbole? Sind sie gar „Andeutungen von Sinn, die einer Ergänzung durch die Hörer(innen) bedürfen, und diese zugleich in die Lage versetzen, von selbst darauf zu kommen, was dem Gegebenen fehlt“⁷?

Oder sind Motive, Bilder, Geschichten der Religionen so universal, dass sich jede(r) Kreative mangels Copyright ungeschaut ihrer bedienen kann?

Sind profitorientierte Sinnanbieter erfolgreicher, weil sie sich den Sehnsüchten und Wünschen ihrer Kunden anpassen müssen?

Handelt es sich bloß um einen „Prozess der Entmonopolisierung der biblisch-christlichen Tradition durch außer-, un- und antikirchliche Manifestationen der Alltags- und Popkultur“⁸? Oder kommen sie am Ende gar als „Resonanzverstärker“⁹ für Verkündigung und Katechese in Betracht?

Eine anthropologisch gewendete Religionspädagogik wird in Betracht ziehen müssen, was bei Kindern und Jugendlichen 'ankommt'. Aus der Perspektive des biblisch-christlichen Gottesverständnis wird sie auch zur Unterscheidung der Geister beizutragen haben: Was hilft zu leben und was nicht?

⁶ Stephan Dogerloh, Das ist alles nur geklaut – Religion im Marketingbereich. Entdeckungen von verdeckter Religion in den Medien, in: Stephan Dogerloh / Markus Hentschel (Hg.), Knockin' on Heaven's Door. Mit Jugendlichen die Religion ihrer Lebenswelt entdecken. Praxismodelle für KU – RU – Jugendarbeit, Gütersloh ²1998, 87-91

⁷ Höhn, a.a.O., 296

⁸ Albrecht Geck, „A deeply religious experience...“. Populärkulturelle Impulse für den RU: RelH o. Jg. (2000) 46

⁹ Höhn, a.a.O., 294

Eucharistiekatechetische Perspektiven von Essen und Trinken¹

Problemstellung

Der semiotische Charakter von Essen und Trinken ist ein in Medien und Wissenschaften breit diskutiertes Thema, theologische Beiträge werden aber weitgehend vermisst. In meinem Dissertationsprojekt mit obigem Arbeitstitel soll - als Beispiel wissenschaftlichen Handelns im Fach Religionspädagogik/Katechetik - der Handlungszusammenhang Essen und Trinken als Ausdruck kulturellen Orientierungsverständnisses aufgefasst und dessen Relevanz für christliches Glaubenshandeln, exemplifiziert in der Eucharistie², untersucht werden.

Die Art der Behandlung meiner Problemstellung hängt in hohem Maße von theoretischen Grundauffassungen in Bezug auf Kultur und (lebensweltliches wie wissenschaftliches) Handeln, Semiotik und Kommunikation, Zeichenverwendung und Interpretation ab. Gerade eine semiotische Analyse des kulturellen Ess- und Trinkhandelns in theologisch-katechetischer Absicht erfordert eine vorausgehende Diskussion der handlungs- und zeichentheoretischen Grundauffassungen sowie eine Klärung des wissenschaftsphilosophischen Selbstverständnisses von Theologie und Religionspädagogik/Katechetik. Diesbezügliche Transparenz ist im Hinblick auf die aktuell geforderte transdisziplinäre Zusammenarbeit der Wissenschaften notwendig.

Erkenntnisleitende Interessen

1. Essen und Trinken wird als Exemplifizierung kultureller Orientierungs- und Bewertungsbotschaften aufgefasst, im Hinblick auf den Handlungszusammenhang 'Eucharistie' theologisch analysiert und im Hinblick auf das reflexiv-katechetische Handeln bedacht und entfaltet.
2. Als Positionierungsrahmen des Projekts soll eine wissenschaftsphilosophische³ Bestimmung von Religionspädagogik/Katechetik im Sinne einer Klärung nach innen (in Bezug auf Religionspädagogik/Katechetik selber und deren Beziehung zur Theologie) und nach außen (in Bezug auf andere Wissenschaftsdisziplinen) angezielt werden.

Methoden

Argumentation und Sprachkritik

Ein sprachanalytisches und sprachkritisches Vorgehen als methodische Grundnotwendigkeit ergibt sich aus den wissenschaftsphilosophischen Forderungen nach Transsubjektivität und Transdisziplinarität.

¹ Dissertationsprojekt am Institut für Religionspädagogik/Katechetik Innsbruck

² In meiner Arbeit wird Eucharistie unter dem Aspekt des Miteinander Essens und Trinkens behandelt. Andere wichtige Aspekte werden aus methodischen Gründen außer Acht gelassen.

³ Eine unkritische Übernahme von Wörtern aus der Wissenschaftsphilosophie der Naturwissenschaften soll vermieden werden.

Hermeneutisch-interpretative Methode

Für eine wissenschaftliche Analyse von Handlungszusammenhängen, im speziellen Fall für die Analyse von Orientierungs- und Bewertungszusammenhängen, die sich im Essen und Trinken zeigen, müssen Methoden der Semiotik und Perspektivischen Hermeneutik theoretisch erarbeitet, begründet und auf das konkrete Beispiel von Essen und Trinken übertragen werden. Konnotation, Metapher, Symbol und Mythos werden als wichtige Handlungsformen Perspektivischer Hermeneutik ausgewiesen. Das Verständnis von Perspektivischer Hermeneutik ist ein an Kultur- und Sprachanalyse orientiertes und folgt der These von der Verwurzelung der Sprache in den kulturellen Lebensformen.

Zur Darstellung sozio-kultureller Sachverhalte werden in der Arbeit qualitativ-sozialwissenschaftliche und literaturethnologische Forschungsarbeiten über Ess- und Trinkhandlungsformen kulturtheoretisch-interpretativ untersucht.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung zeigt sich in der handlungstheoretischen Grundlegung, in der Analyse der orientierungsrelevanten Aspekte des Ess- und Trinkhandelns, in der Analyse eines kultur- und handlungstheoretisch begründeten Symbolverständnisses, im Aufzeigen der im Vollzug des Miteinander Essens und Trinkens beinhalteten Grundzüge eucharistiekatechetischer Handlungsformen.

Struktur der Arbeit

Die Bearbeitung der wissenschaftsphilosophischen Forschungsziele bildet im Sinne einer Positionierung des Projekts den 'Rahmen' der Arbeit. Den 'Kern' stellt, als Beispiel einer theologisch-katechetischen Interpretation, die Analyse des Zusammenhangs von Essen und Trinken und Eucharistie dar. Als *Abschluss* zeigt sich eine durch das Beispiel deutlich gewordene Bestimmung von Katechetik und Katechese.

Skizzierung der theologisch-katechetischen Interpretation

Im Zuge der Distribution der Nahrung ist Essen und Trinken vom natürlichen Vorgang zum gemeinschaftsbildendem Handeln geworden. Essen und Trinken stellt sich dar als ein Zeichengefüge zum Austausch von Botschaften, als ein Kommunikationsgefüge. Die Leitfrage, die sich darauf bezieht, welche Orientierungsbotschaften mittels Essen und Trinken ausgetauscht werden, kennzeichnet den Untersuchungsbereich von Semiotik und Perspektivischer Hermeneutik in dieser Arbeit.

Ergebnis der mit theologisch-katechetischem Interesse durchgeführten semiotisch-hermeneutischen Analyse von konkretem oder - kulturell gesehen - lokalem Ess- und Trinkhandeln ist eine Charakteristik der jeweils geltenden Formen sozialer Orientierung und Bewertung.

Im Hinblick auf *christliche* Orientierungs- und Bewertungsformen, welche durch Essen und Trinken ausgedrückt werden, hat die im Esshandeln Jesu sich zeigende Botschaft verbindlichen Charakter. Weil Handlungen oder Äußerungen nur im Zusammenhang mit den Lebensformen, in denen sie verwurzelt sind, interpretiert werden

können, müssen die Ess- und Trinklebensformen der kulturellen Umwelt Jesu rekonstruiert werden.

Die Analyse der Ess- und Trinkmuster verschiedener, heutiger wie antiker Gesellschaften, lässt grundlegende Bewertungs- und Orientierungsstrukturen erkennen:

Ess- und Trinkhandeln ist als kulturelles Handeln Ausdruck soziokulturellen Kommunikationswissens. Das konkrete Ess- und Trinkhandeln ist ein Beispiel für das konkrete Sozialverständnis von Menschen, deren Auffassung von sozialer Orientierung und daraus entstehender sozialer Ordnung. Das heißt, Essen und Trinken ist Ausdruck angestrebter Ziele und Ideale und zeigt deren hierarchische Struktur, deren Gewichtung, das Maß an Zweckrationalität und das Maß an Selbstverwirklichung. Ess- und Trinkmuster zeigen die soziale Position, die sich Menschen selbst zuschreiben und die ihnen von anderen zugeschrieben wird. Essen und Trinken als soziales Handeln ist Ausdruck der Demonstration von Sozialprestige. In Entsprechung zu den geltenden gesellschaftlichen Idealen widerspiegelt sich in den Ess- und Trinkritualen soziale Hierarchie. Es zeigt sich, welche sozialen Unterschiede gemacht werden, wer in welchem Ausmaß 'dazugehört', wer 'entspricht', wer 'rein', 'fromm' und 'gut' ist. Automatisch werden diejenigen erzeugt, die 'nicht dazugehören', die 'Unreinen', die 'Sünder', die 'Schuldigen', die 'Fremden'. Sie fallen hinaus, als die dem gesellschaftlichen Ideal nicht Entsprechenden, als die das gesellschaftliche Ideal nicht Kennenden. 'Drinnen' und 'Draußen' steht nicht von vornherein fest, sondern wird - relativ zu den angestrebten Idealen - konstruiert. 'Dazugehören' bedeutet 'Heil', 'nicht Dazugehören' 'Unheil'. Das gesellschaftliche Ideal wird absolut gesetzt, Ess- und Trinkformen lassen erkennen, welche Heilsversprechen die Illusion vom Heil auf dieser Welt⁴ nähren.

Wie Ess- und Trinkformen Ausdruck menschlicher Bewertungsstrukturen sind, so ist das Mahlgemeinschaftshandeln Jesu Ausdruck seines sich in seiner Botschaft zeigenden Orientierungsverständnisses. Zwischen Heilungserzählungen, Mahlgemeinschaften und Sündenvergebung muss aus *theologischem* Blickwinkel ein Zusammenhang gesehen werden, welcher durch das Gottesverständnis Jesu gekennzeichnet ist und in seinem Mahlgemeinschaftshandeln seinen semiotischen Ausdruck findet.

Jesu Beziehung zu Gott beinhaltet eine neue Einstellung zu Orientierung und Bewertung, eine 'Horizontenerweiterung'. Jesu Handeln weist gesellschaftliche Ideale - bezogen auf sein Gottesverständnis - als begrenzte Ideale aus und erweitert den Blick daraufhin, dass vermeintlich Absolutes - in diesem Blickwinkel - nicht mehr absolut, sondern relativ ist. Erst von einem durch das Gottesverständnis Jesu erweiterten Gesichtspunkt aus kann ein angestrebtes Ideal als relativ erkannt werden. Dieses neue Verhältnis von 'absolut' und 'relativ' ermöglicht einen neuen 'Blick', ein neues Bewertungsverständnis, einen neuen Glauben: Menschen werden als Menschen, in ihrer Beziehung zu Gott, um ihrer selbst willen gesehen, nicht als Mittel zum Zweck, nicht als Faktor in zweckrationalen Zusammenhängen. Das neue Sehen und neu Gesehen werden befreit Menschen zu handlungsfähigen, selbstentscheidenden und sich selbst verwirklichen könnenden Personen.

⁴ Bsp.: Die Diät als Heilsversprechen. Der dünne und im Fitnesscenter gestählte Körper als Eintrittskarte für das Dabeiseinkönnen, als Versprechen von Unverwundlichkeit, Unverletzbarkeit und Unsterblichkeit.

Die Blindenheilungserzählungen zeigen diesen Zusammenhang: Menschen werden sehend, und als Sehende befreit zu *feiern*, um ihrer selbst willen, ohne zweckrationale Kalküle.

Das Miteinander Essen und Trinken ist nicht mehr Ausdruck und Demonstration eines eingeschränkten Bewertungsverständnisses, sondern es ist in der Feier der Eucharistie *Exemplifikation* eines neues Bewertungsverständnisses, eines neuen 'Blicks', eines neuen Glaubens geworden: Verdichtung von Jesu Heilstaten, *Symbol* des neuen *Sehens*, *Feier* der Glaubenden, der Sehenden, der Befreiten⁵: Die Feier der Eucharistie ist Feier der Personwerdung und als solche Herausforderung und Ermutigung zu einem Handeln, das Befreiung und Personwerdung ermöglicht und stückweise verwirklicht.

Bleibende theologisch-katechetische Konsequenz ist die ständige Infragestellung alter sowie jeweils neu entstehender kultureller Formen von 'Dinnen' und 'Draußen'.

Praxis der Befreiung⁶ als kritische Herausforderung faktischer Lebensformen

Die Herausforderung anzunehmen, gesellschaftliche Bewertungshierarchien im Hinblick auf die Grundzüge eucharistischer Tischgemeinschaft zu analysieren und die sich aus der neuen Sichtweise ergebenden neuen Handlungsperspektiven gemeinsam mit den Menschen im Sinne einer 'Praxis der Befreiten' zu entdecken, ist einer der Aufgabenbereiche von Eucharistiekatechese und Eucharistiekatechetik.

Im letzten Teil der Arbeit werden die durch die theologisch-katechetische Interpretation erarbeiteten Grundzüge eucharistischer Tischgemeinschaft als zentrale Herausforderungen christlichen Handelns begriffen und als Kriterien eucharistiekatechetischer Handlungsentwürfe im Sinne der Übernahme neuer Lebensbewertungsgesichtspunkte ausgewiesen. Es stellt sich heraus, dass eucharistiekatechetische Handlungsentwürfe - weil sie die gesamt menschliche Orientierungs- und Bewertungssituation aus christlichem Orientierungsverständnis kritisch analysieren und bewerten - gesamtgesellschaftliche Relevanz haben und eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung an Eucharistiekatechetik und Eucharistiekatechese, das Zentrum jeder Katechetik und Katechese, darstellen. Katechese als Praxis und Katechetik als theoretische Auseinandersetzung mit dieser Praxis müssen ihre Ansprüche der Gemeinschaft der Glaubenden und der Gesellschaft gegenüber rechtfertigen und begründen.

Die erkenntnisleitenden Interessen einer so verstandenen Katechetik zeigen eine Angewiesenheit auf einzelwissenschaftliche (z.B. sozialwissenschaftliche) und grundwissenschaftliche (z.B. philosophisch-logisch-hermeneutische) Erkenntnisse und Methoden. Andererseits aber wird klar, dass Katechetik in ihrer Orientierungsrelevanz als theologische Wissenschaft mit integrativem Charakter angesehen werden muss. Darin unterscheidet sie sich grundsätzlich von den Einzelwissenschaften.

⁵ Dies ist die zentrale These des Eucharistiekatechetikteils. Im Poster ist diese These anhand der Metapher 'Marionette' dargestellt worden. Die durch den Blickwechsel, zu dem Jesus auffordert, erfolgte Befreiung vom 'Marionettendasein', als Befreiung von den konstruierten, gängelnden, bewertenden, abtrennenden und Kommunikation verhindernden Idealen, sollte auf mehreren semiotischen Ebenen (sprachlich, visuell) vor Augen gestellt werden.

⁶ Vgl.: Freire, P., *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro 1967.

Wider das Schweigen und Vergessen,

|| Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen zu Gewaltvorkommen in Familien

Gewalt in Familien lässt sich als ein soziales Problem charakterisieren, das die Gesellschaft als ganze und somit auch Kirche und Theologie herausfordert. In den idealtypischen Beschreibungen von Familien, wie sie in Lehrschreiben und theologischen Reflexionen aufzufinden sind, kommen Bedrohungsmomente, wie sie Gewaltvorkommen darstellen, kaum in den Blick. Gewalt als massive Bedrohung für das Leben und eine gesunde Entwicklung von Individuen im System Familie wird im Rahmen einer Dissertation untersucht.¹ Das Untersuchungsinteresse charakterisieren dabei drei Anliegen: 1.) Es gilt, sozialwissenschaftliche Ergebnisse und Erkenntnisse, die in einer fast unüberschaubar gewordenen Fülle aus dem englischsprachigen Raum vorliegen, für den Bereich der Theologie darzustellen und zu diskutieren. Theorien aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, der Sozialisationsforschung, der Kindheits-, Jugend- und Familienforschung, der Genderforschung und der Traumaforschung werden zu einer differenzierten Interpretation herangezogen. 2.) Die zumeist getrennt geführten Diskurse zu Gewalt gegen Frauen und Gewalt gegen Kinder werden auf Gemeinsamkeiten hin untersucht und unter einer sozioökologischen Perspektive gedeutet. 3.) Es wird exemplarisch darzustellen versucht, wo und wie Gewalt gegen Frauen und Kinder praktisch-theologisches Denken und Handeln anfragt, herausfordert und Neuformulierungen von theologischen Konzepten notwendig macht und welche Bedeutung praktisch-theologischem Denken und Handeln unter einer sozioökologischen Perspektive zukommt.

Formen familiärer Gewalt

Gewalt in Familien kann äußerst unterschiedliche Formen annehmen. Drei ausgewählte Beispiele mögen dies verdeutlichen:

„Ich habe angefangen, die Wohnung herzurichten und den Christbaum zu schmücken, während er umher gegangen ist und z.B. alle Zuckerln, die ich aufgehängt hatte, mit der Schere abgeschnitten hat, aus den Kachelöfen die Asche auf dem Boden verteilt, Blumenvasen umgekippt hat – alles, was ich schon fertig hatte, hat er wieder kaputt gemacht. [...] Es kamen dann die Feiertage und er hat mir die Wohnungsschlüssel weggenommen und von außen zugesperrt, wenn er gegangen ist; aber auch von innen hat er verschlossen, wenn wir in der Wohnung waren. Ich habe eine irrsinnige Angst vor ihm bekommen, weil ich nicht gewußt hätte, was ich tun sollte, wenn er plötzlich anfängt, mich zu attackieren. Es ist soweit gegangen, daß ich angefangen habe, die Messer wegzuräumen – ich hätte ihm alles zugetraut. [...] Als er wieder in die Bank ging, hat er das Telefon abmontiert und in die Firma mitgenommen, damit ich nicht telefonieren könnte.“²

¹ Die Dissertation wurde mittlerweile unter dem gleichnamigen Titel dieses Beitrags an der Universität Wien eingereicht.

² zit. n. Benard, Cheryl / Schlaffer, Edith / Mühlbach, Britta / Sapik, Gabriele: Gewalt gegen Frauen. Über die Ausmaße eines gesellschaftlichen Problems und die Notwendigkeit konsequenterer Maßnahmen.

„Als Kind hatte ich Stallhasen, auf die mein Vater mit Genuß seine Hunde hetzte. Oder im Garten bot mir mein Vater eine Ecke an, wo er mir erlaubte, selbst etwas anpflanzen zu können. Doch dort wuchs nie etwas, was mich sehr ärgerte. Als ich älter war, gestand mir mein Vater, er habe immer Salzlösung über die Pflanzen gegossen. Er wollte mir beweisen, daß, wenn ich etwas angehe, nichts dabei herauskommt.“¹

„Ich erinnere mich, wie ich mich versteckte, und er bloß sagte, ‘Pamela komm her’. Ich sagte dann, ‘nein, ich will nicht’. Und er sagte, ‘Pamela komm her. Du willst doch nicht, daß Deine Brüder uns hören, oder?’ Und ich schrie: ‘Ich hasse dich! Ich werde Dich umbringen!’ Aber er hörte einfach nicht hin. All mein Weinen und mein Ich-hasse-Dich-Schreien hatten keine Bedeutung. Es spielte keine Rolle, ob ich ihn haßte. Es hinderte ihn nicht, mich zu verfolgen. Denn wenn ich nicht aus meinem Zimmer kommen wollte, dann kam er in mein Zimmer.“²

Diese Beispiele zeigen, dass für eine Definition von familiärer Gewalt ein enger Gewaltbegriff, der sich lediglich auf physische Formen mit nachprüfbaren Folgen bezieht und der lange Zeit die ‘family violence’-Forschung dominierte, nicht ausreicht. Im Hinblick auf familiäre Gewalt müssen auch psychische Formen und strukturelle Bedingungen in Betracht gezogen werden. Familiäre Gewalt ist nicht als isolierte Tat, sondern als Geschehen zu verstehen, das von verschiedenen Motiven und Interaktionsprozessen beeinflusst wird, die wiederum mit bestimmten gesellschaftlichen Vorstellungen in Beziehung stehen. Zudem dürfen ‘schwere’ Gewaltformen, wie prügeln, mit Waffen bedrohen oder verletzen, nicht isoliert von ‘leichteren’ Formen, wie klapsen, schubsen, stoßen, diskutiert werden, sondern sind in einem Kontinuum mit diesen zu sehen. Schwere Gewaltübergriffe haben ihre Vorläufer sehr oft in einem ‘harmlosen’ Klaps oder einer Ohrfeige, die bei ‘Bedarf’ in härteren ‘Maßnahmen’ ihre Fortsetzung finden. Familiäre Gewaltvorkommen lassen sich nach physischer, psychischer, sexueller Gewalt und Vernachlässigung unterscheiden. Gewalt in Familien richtet sich in erster Linie gegen Frauen und Kinder, in seltenen Fällen gegen Männer. Internationalen Studien zufolge erleiden 80 % bis 90 % der Kinder und 20 % der Ehefrauen körperliche Gewalt. Physischer Gewalt geht vielfach psychische Gewalt voraus bzw. begleitet sie. Geschlagene Frauen müssen in vermehrtem Maße auch mit Vergewaltigung rechnen. Die Gewaltrate steigt bei Frauen in Trennungs- und Scheidungssituationen rapide an. Sexuelle Gewalt gegen Kinder liegt im Bereich eines großen Dunkelfeldes, auffällig häufiger davon betroffen sind Mädchen.

Mögliche Folgen von Gewalt

Gewalterfahrungen können die Entwicklung und das Leben der Opfer sehr unterschiedlich beeinträchtigen. Neben sichtbaren physischen Verletzungen sind es vor allem die psychischen Schäden, unter denen Opfer leiden. Opfer familiärer Gewalt gleichen in ihren Reaktionsweisen jenen Opfern, die unter anderen Extrembedingungen, wie Krieg oder Geiselnahme, Gewalt und Bedrohung ausgesetzt sind. Nach gegenwärtigen Erkenntnissen aus der Traumaforschung leiden Opfer von Gewalt unter Panikat-

men. Teil 1, Hg.: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, Wien 1991, 20f

¹ zit. n. Lenz, Hans-Joachim: Spirale der Gewalt. Jungen und Männer als Opfer von Gewalt, Berlin 1996, 36

² zit. n. Armstrong, Louise: Kiss Daddy Goodnight. Aussprache über Inzest, Frankfurt 1985, 52

tacken, Verlust des Vertrauens in sich selbst und in andere, Zusammenbruch des Werte- und Überzeugungssystems und somit auch Verlust des religiösen Halts. Nach außen oftmals schwer erkennbare oder verstehbare Reaktionsweisen, wie Verleugnen, Verdrängen oder Minimieren von Gewalt und die 'Identifikation mit dem Aggressor', lassen sich als Überlebensstrategien von Gewaltopfern identifizieren. Die Folgen von Gewalt können noch lange nach Beendigung der Gewalt fortwirken.

Erklärungsversuche von 'Gewalt in Familien'

Einzelfaktorthorien, wie sie die Anfangszeit der 'family violence'-Forschung charakterisierten, wurden mittlerweile durch multifaktorielle Ansätze, die in ihren Ergebnissen nach wie vor stark divergieren können, abgelöst. Unter Verwendung eines weiten Gewaltbegriffes lässt sich als allgemeine Erkenntnis festhalten, dass Gewalt gegen Frauen und Kinder in *Familien aller Gesellschaftsschichten* vorkommt. Einflussfaktoren, wie Alter, sozioökonomische Verhältnisse, Alkohol, Stress, eigene Gewalterfahrungen u. dgl., zeigen hinsichtlich der unterschiedlichen Gewaltformen und je nach Geschlecht unterschiedliche Signifikanzen.

Bei einer Zusammenschau der verschiedenen Studien lassen sich bei den verschiedenen Formen der Gewalt gegen Frauen und Kinder vor allem folgende zwei Faktoren auffinden:

- *Soziale Isolation* des Opfers, in manchen Fällen auch des Täters oder der gesamten Familie, die sowohl Ursache als auch Folge von Gewalt sein kann.
- *Traditionelle Familien- und Erziehungsvorstellungen, die auf einem asymmetrischen Geschlechter- und Generationenverhältnis basieren*, wie sie vor allem in einem ausgeprägten Besitz- und Unterordnungsdenken gegenüber Frauen und Kindern, einem starren Festhalten an einer geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung im Familien- und Berufsleben und in einer Sanktionierung von geschlechtsspezifisch abweichendem Verhalten ihren Ausdruck finden.

Anhand des sozioökologischen Modells von Urie Bronfenbrenner wird dargestellt, welche Bedeutung den Faktoren auf den Ebenen des Makro-, Exo-, Meso-, Mikro- und Chronosystems zukommt und wie die unterschiedlichen Ebenen miteinander verbunden sind und aufeinander einwirken.

Gewalt gegen Frauen und Kinder als Herausforderung an Theologie und Orthopraxis

Geschlagene, gedemütigte und sexuell ausgebeutete Frauen und Kinder werden zum Testfall für die jeweilige Theologie und deren gelebte Praxis: Zementiert die Rede von Gott die Opfer in ihrem Opferstatus ein, oder trägt sie dazu bei, Ungerechtigkeiten und menschenunwürdiges Verhalten als Gotteslästerungen aufzudecken? Ansätze zur Theodizeefrage, Konzepte von Vergebung und Sünde werden aus einer Opferperspektive heraus auf jene Implikationen hin analysiert, die Leid verstärken, mindern oder verhindern können.

Für *pastorales und religionspädagogisches Handeln* im Umgang mit familiärer Gewalt lässt sich gegen die Versuchung des Schweigens und Vergessens *Erinnerungsarbeit als Leitkategorie* begreifen. Die Basis dafür gibt die psychoanalytische und theologische Erkenntnis ab, dass Heilung nur durch Erinnern geschieht. Christliche Erinnerungsarbeit lässt sich dabei als mehrperspektivisches Geschehen verstehen. In Orientierung an der biblischen Botschaft gilt es,

- das Leid der Opfer wahrzunehmen, zu lindern, zu erinnern und es anzuklagen,
- die Täter an der Ausübung von Gewalt zu hindern, ihr Tun als Sünde zu benennen und von ihnen die Übernahme von Verantwortung und Verhaltensänderung einzumahnen,
- die sozialen und ideologischen Strukturen, die Gewalt ermöglichen und begünstigen, zu verändern.

Erinnerungsarbeit hält in Evidenz, dass die Unterdrückten und Ausgebeuteten nicht nur AdressatInnen der Botschaft Gottes, sondern die von Gott bevorzugten TrägerInnen seiner Botschaft sind.

Ziele christlicher Erinnerungsarbeit

- Christliche Erinnerungsarbeit verweigert sich der Lüge und Mittäterschaft und nimmt den mühsamen Kampf gegen das Vergessen und Verleugnen von Gewalt auf. Dies geschieht dort, wo Opfer davor bewahrt werden, vergeben zu müssen, solange die Grundbedingungen für Vergebung in Form von symmetrischen Machtverhältnissen zwischen Kindern und Eltern, Frau und Mann noch nicht geschaffen wurden. Und es geschieht dort, wo Tätern nicht vorschnell Vergebung gewährt wird, sondern wo Vergebung an tätige Zeichen der Einsicht und Reue gebunden bleibt. In dieser klaren Option für die Leidenden hält die christliche Gemeinschaft die Erfahrung offen, dass in und durch Religion für Opfer und Täter Befreiung erlebbar wird.
- Christliche Erinnerungsarbeit, die die Leiden der Opfer zum Ausgangspunkt theologischen und kirchlichen Redens macht und somit die Rede von Gott unter die „Autorität der Leidenden“ (J.B. Metz) stellt, widersetzt sich sowohl der Vorstellung von einem alles beherrschenden allmächtigen Gott als auch einem harmlosen 'lieben Gott'. Das Beispiel Jesu bezeugt, dass Kreuz und Auferstehung nicht getrennt werden können. Christlicher Erinnerungsarbeit stehen somit sowohl eine Leidensmystik als auch eine Leidvergessenheit entgegen.
- Christliche Erinnerungsarbeit unterbricht den gesellschaftlichen Trend von der Autorität der Mächtigen und Erfolgreichen: sie stellt sich gegen ein Arrangement der Herrschenden und bekämpft die Lethargie des Gewöhnens in der Normalität des Alltags.

*Wenn ich mich auch nur an den Anfang gewöhne
fange ich an
mich an das Ende zu gewöhnen.*

(Aus dem Gedicht „Entwöhnung“ von Erich Fried)

Ökumene-Lernen im Religionsunterricht

(Anspruch ohne Resonanz?)

Zur Motivation - oder: Warum (noch) eine Arbeit zum Themenkreis 'Ökumene in der Schule'?

Die in der Religionspädagogik besonders geforderte Sensibilität für Kontexte ermutigt, sich einem Thema, das im deutschen Sprachraum außerhalb Österreichs relativ ausführlich bearbeitet zu sein scheint, aus österreichischer Perspektive eingehend zuzuwenden. Die Situation in Österreich ist von einem großen quantitativen Ungleichgewicht der christlichen Kirchen geprägt.¹ Die 'Monopolstellung' der Römisch-Katholischen Kirche hat entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit ökumenischen Fragestellungen:

- Unter Ökumene wird in erster Linie der römisch-katholische Dialog mit evangelischen und orthodoxen Schwesterkirchen verstanden, wobei gerade die ökumenische Zusammenarbeit mit orthodoxen Christen eine lange Tradition hat.
- Impulse zum Ökumenischen Lernen, wie sie von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) oder auch dem Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK)² gegeben werden, sind beispielsweise unter römisch-katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern weitgehend unbekannt.
- In der Schule begegnen Vertreterinnen und Vertreter (in Direktion oder Administration) einer pragmatischen 'Bequemlichkeitsökumene', die aus schulorganisatorischen Gründen das gemeinsame Christsein der verschiedenen Kirchen betonen, um in der Stundenplanerstellung nicht auch noch für zwei orthodoxe Schüler und drei evangelische Schülerinnen den (gesetzlich zugesicherten) Religionsunterricht einplanen zu müssen.
- In diesem Zusammenhang sieht es nur vordergründig 'antiökumenisch' aus, wenn der Gesetzgeber auf die so unterschiedliche Größe der christlichen Kirchen (und anderer staatlich anerkannter Religionsgemeinschaften) reagiert, indem er die Teilnahme³ von Schülerinnen und Schülern am Unterricht einer anderen Religionsgemeinschaft untersagt, um so einer 'Wegorganisation' kleiner Kirchen aus dem schulischen Religionsunterricht vorzubeugen. Die Bildungssynode der Evangelischen Kirche Österreichs begrüßt die derzeitige rechtliche Grundlegung „als ausgesprochen minderheitenfreundlich. Die gesetzlichen Bestimmungen erlauben es gerade auch den kleineren Kirchen und Religionsgemeinschaften, ihre Bildungsmitverantwortung in der Gestalt des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule wahrzunehmen.“⁴

¹ Kirchenmitgliedschaft in Österreich lt. ÖRK: Römisch-Katholische Kirche ca. 6.000.000; Evangelische Kirche (Augsburger und Helvetischen Bekenntnisses) ca. 355.000; Orthodoxe Kirchen ca. 230.000 (die größte Gruppe sind die serbisch-orthodoxen Christen).

² In Österreich ist die Römisch-Katholische Kirche seit 1994 Vollmitglied des ÖRK.

³ Vgl. Felix Jonak / Leo Kövesi, Das österreichische Schulrecht, Wien 1993, 1155: Anmerkung zu §1 des Religionsunterrichtsgesetzes „Die Teilnahme eines einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft angehörigen Schülers am Religionsunterricht eines anderen Bekenntnisses ist unzulässig.“

In diesem – nur beispielhaft beschriebenen – Kontext stellt sich nun die Herausforderung des ökumenischen Imperativs⁵, die Wiederbesinnung auf die Ökumene als Zeichen der Glaubwürdigkeit christlichen Handelns seitens der Römisch-Katholischen Kirche im Zweiten Vatikanischen Konzil und seine Konkretisierungen bis hin zur ökumenischen Dimension, die für den konfessionellen Religionsunterricht in den katholischen Lehrplänen festgeschrieben wird.

Es kann nicht genügen, lediglich mit einem Lernen 'über' die anderen zu versuchen, einer solchen ökumenischen Dimension im Religionsunterricht zu entsprechen. Wie aber kann ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht in der österreichischen Situation gestaltet werden, damit es nicht zu gut gemeinten Zwangsbeglückungen der kleineren Partner durch die Religionslehrerinnen und Religionslehrer der römisch-katholischen Mehrheitskirche kommt?

Forschungsanliegen und Arbeitsverfahren

Lehramtliche Dokumente erheben gegenüber dem religionspädagogischen Handlungsfeld Schule einen Anspruch, der im Prinzip mündet, dem Religionsunterricht eine ökumenische Dimension zu verleihen. Dem gegenüber steht ein 'Anspruch von unten', der aus der Situation von Schülerinnen und Schülern und ihrem faktischen (Glaubens-)Bewusstsein entsteht. Diese Bipolarität wird im ersten Teil der Arbeit dargestellt und hinsichtlich ihrer religionspädagogischen Relevanz befragt.

Der Versuch einer Differenzhermeneutik im zweiten Teil will weder auf *einen* Anspruch reduzieren noch eine Synthese der beiden Ansprüche leisten. Vielmehr sollen die differenten Ansprüche in einem generativen Verfahren miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das heißt, dass hier „Wahrheit als ein unabschließbarer dialogischer Prozess aufgefasst wird und nicht als ein vorgegebenes Produkt“⁶.

Dieses theoretische Verfahren soll zugleich Basis und Modell für die Entfaltung von konkreten Perspektiven eines 'Ökumene-Lernens im Religionsunterricht' als eines Lernens über andere, mit und von anderen sein.

Darüber hinaus wird hier deutlich, in welches Spannungsfeld sich meines Erachtens Religionspädagogik als praktisch-theologische Wissenschaft begibt: In ihrer Auseinandersetzung mit den Bedingungen für die Möglichkeit des Ereignens von Glauben⁷ ist sie auf der einen Seite durch die ausdrückliche Aufmerksamkeit gegenüber den Subjekten religiöser Bildungsprozesse (im Handlungsfeld Schule sind dies Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer) gefordert. Die Reflexion dieser Aufmerksamkeit will mit den in Bibel und Tradition geoffenbarten Glaubenserfahrungen auf der anderen Seite in Beziehung gesetzt werden.

⁴ Arbeitsgemeinschaft der ev. Religionslehrer/innen an AHS in Österreich / Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien (Hg.), Bildungssynode 1996 der Evangelischen Kirche in Österreich, in: Schulfach Religion, Sondernummer 1997, 30.

⁵ „Alle sollen eins sein: Wie du, Vater, in mir bist und ich in dir bin, sollen auch sie in uns sein, damit die Welt glaubt, dass du mich gesandt hast. Und ich habe ihnen die Herrlichkeit gegeben, die du mir gegeben hast; denn sie sollen eins sein, wie wir eins sind, ich in ihnen und du in mir.“ (Joh 17,21ff).

⁶ Hans-Georg Ziebertz, Religion, Christentum und Moderne, Stuttgart-Berlin-Köln 1999, 18.

⁷ Vgl. Jürgen Werbick zit. n. Matthias Scharer, Begegnung Raum geben, Mainz 1995, 26.

Inhaltliche Gesichtspunkte und Fragestellungen

Das Zweite Vatikanische Konzil setzt – trotz verschiedener Umdeuteversuche – mit einer neuen ökumenischen Sprache einen Anfang. In vielfältiger Weise werden die Impulse des Konzils für die unterschiedlichsten Bereiche konkretisiert und weiterentwickelt.

Welche Aspekte und Herausforderungen legt eine 'Direktbefragung' von Dokumenten ökumenischer und katechetischer Zielrichtung⁸ aus religionspädagogischer Perspektive frei?

- Liefern Aussagen über die Notwendigkeit, Sprache, Urteile und Meinungen über die anderen Christen zu überdenken, und solche über den ökumenischen Dialog, welcher der besseren Kenntnis der Lehre und des Lebens in der jeweiligen Kirche und einer 'gerechteren Würdigung' derselben dienen soll⁹, Hinweise für einen möglichen ökumenischen 'Lernweg' im RU?
- Welches Reflexionsfeld eröffnet die Ablehnung eines falschen Irenismus¹⁰? Ist das ein Hinweis, der ausschließlich den inhaltlichen Dialog betrifft, oder kann tendenziell verschwommener Irenismus konstatiert werden, wenn in der Schule durch einen überkonfessionellen Religionsunterricht eine gemeinsame Kirche aller Christinnen und Christen suggeriert wird? Oder ist konfessionsübergreifende Kooperation Ausdruck richtig verstandener Irenik, im Sinne des Bemühens um eine friedliche interkonfessionelle Auseinandersetzung und Zusammenarbeit von Menschen in der *Communio* einer Schule, wenn seitens der Schülerinnen und Schüler nicht Pfarrgemeinden verschiedener Konfessionen die christlichen Bezugsgrößen sind, sondern die Schulgemeinschaft oder unter Umständen eine Schulgemeinde?
- Kann einer Forderung, die von einer Katechese mit ökumenischer Dimension verlangt, dass sie katholische Kinder und Jugendliche darauf vorbereitet, „im Kontakt mit Nichtkatholiken zu leben und dabei ihre katholische Identität mit Respekt vor dem Glauben der anderen zu wahren“¹¹, im schulischen Religionsunterricht entsprochen werden? Was heißt heute katholische oder konfessionelle Identität? Bereits vor 30 Jahren wurde gefragt, was „es für einen theologischen Sinn [...] von Bekenntnis und Kirche hinsichtlich ihrer Verschiedenheit“ bedeutet, „wenn man gar nicht sagen kann, dass die Mehrzahl der kirchenbildenden Christen die kirchentrennenden Unterscheidungslehren kennt oder sich zu eigen gemacht hat“, dass die Menschen, die Kirchen bilden, „in einem theologischen Sinn gar nicht konfessionsverschieden sind“¹²?

⁸ II. Vatikanum: LG, UR, DV; Ökumenisches Direktorium; Allgemeines Direktorium für die Katechese; EN; CT; Synodenbeschluss zum RU und Österr. Katechetisches Direktorium, Studiendokument zum ökumenischen Lernen von ÖRK und Röm.-Kath. Kirche, ...

⁹ Vgl. UR 4.

¹⁰ Vgl. UR 11.

¹¹ CT 32.

¹² Karl Rahner, Ökumenische Theologie der Zukunft, in: Schriften zur Theologie Bd. X, Einsiedeln 1972, 503-519, 516.

Wie sieht die Seite der Schülerinnen und Schüler aus?

Die Religiosität Jugendlicher zeigt sich gegenwärtig allgemein selten institutionalisiert, ausdrücklich konfessionell und/oder kirchlich geprägt. In ihrer Substanz ist die Religiosität bekanntlich schwer zu fassen und kaum untersucht (bzw. zu untersuchen). Ökumene scheint kein Thema von Schülerinnen und Schülern zu sein – wird aber so auch kaum empirisch untersucht.¹³ Ökumene ist für katholische Schülerinnen und Schüler beispielsweise „ein gemeinsamer Gottesdienst einmal im Jahr“ oder etwas, von dem sie „noch nie was gehört“¹⁴ haben.

Wirkt sich die Pluralisierung des religiös-weltanschaulichen Feldes auch auf das Bewusstsein von Mitgliedern einer Minderheitskirche aus, oder begründet das Faktum, zu einer kleinen (religiösen) Gruppe zu gehören, eine ausgeprägtere konfessionelle Überzeugung?

Aspekte einer Differenzhermeneutik

Es ist einen Versuch wert, Prinzipien, die hinter dem Modell 'differenzierter Konsens'¹⁵ aus der ökumenischen Diskussion stehen, als Denkmodell für die vorliegenden Anspruchsdifferenzen anzuwenden. Damit kann der Fokus auf mögliche grundlegende Übereinstimmungen gelegt werden, die beispielsweise zwischen normativem und faktischem Glauben, lehramtlichem und religionspädagogischem Lernverständnis, oder dem Wunsch nach Rezeption ökumenischer Gesprächsergebnisse und der Idee ökumenischen Lernens bestehen, ohne dass dabei berechnete Unterschiede verwischt werden.

Perspektiven für ein Ökumene-Lernen im Religionsunterricht

Es ist nicht möglich, mit anderen, von anderen und über andere zu lernen¹⁶, wenn sie 'unkennlich' bzw. 'positionslos' sind. Für dialogisches Lernen sind Partnerinnen und Partner, die voneinander verschieden und deren Grenzen erkennbar sind, notwendig.¹⁷ Ein sinnvoller Dialog kann nur geführt werden, wenn auch Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Tradition vertraut sind. Oft ist Unsicherheit – gefolgt von Gleichgültigkeit – vor anderem und anderen ein Ausdruck der eigenen Standortlosigkeit.

Nur dann ist Ökumene-Lernen ein Lernen nicht nur für die 'eine' Welt, sondern kann auch ein Lernen für verschiedene (Lebens-)Welten sein, das eine notwendige Dimension kirchlichen Handelns in der Schule zum Ausdruck bringt.

¹³ Vgl. z. B. Roman Bleistein, Ökumene – ein Fremdwort für Jugendliche? Junge Christen und die Konfessionen, in: *StdZ* 199 (1981) 851-860; Karl Ernst Nipkow, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? in: Friedrich Johannsen / Harry Noormann (Hg.), *Lernen für eine bewohnbare Erde*, Münster 1990, 137-147.

¹⁴ Ökumene?, in: *Entschluss* 52 (5/1997) 20.

¹⁵ Vgl. Harald Wagner (Hg.), *Einheit – aber wie? Zur Tragfähigkeit der ökumenischen Formel vom „differenzierten Konsens“* (Quaestiones Disputatae; Bd. 184), Freiburg/Br.-Basel-Wien 2000.

¹⁶ Vgl. „... das ökumenische Lernen ist Inhalts- und Beziehungslernen“, K. Goßmann, zit. n. Monika Scheidler, *Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe*, Münster 1999, 43.

¹⁷ Vgl. Fulbert Steffensky, *Die Gewissheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden*, in: *ru* 1/97, 2-5.

Andreas Prokopf

Alter Wein in neuen Schläuchen?

Suche nach jugendlicher Religiosität

0. Korrelationsdidaktik am Ende?

Lernen bedeutet Erfahrung von Neuem aus Altem. Für religiöses Lernen bedeutet dies, dass es sich im Spannungsfeld von überlieferter und heutiger Erfahrung, von christlicher Tradition und Lebenswelt ereignet. Um eine 'Brücke' zwischen beiden Polen zu bauen, wurde in der Religionspädagogik das ursprünglich systematisch-theologische Prinzip der Korrelation aufgenommen. Korrelation bedeutet die wechselseitige Erschließung religiöser Symbolsysteme und anthropologischer Erfahrungsdimensionen. Fraglich ist, ob die dadurch entstandene Korrelationsdidaktik 'am Ende' (Englert 1993) ist, weil sich Lebenswelt und christliche Tradition heute nicht mehr aufeinander beziehen (korrelieren) lassen, oder ob die bisherige Struktur des Korrelationsprinzips selbst reformiert werden muss. Die grundsätzliche Frage des Projekts lautet daher: Ist eine Reform der Korrelationsdidaktik möglich, wenn Erfahrung und Tradition nicht als zu verbindende Pole, sondern als ineinander verwobene religiöse Deutungsmuster verstanden werden? Es geht mir somit um eine Korrelationsdidaktik, die in den Erfahrungen von Lernenden bereits 'korrelierte' Tradition aufdeckt, um religiöse Kommunikation überhaupt zu ermöglichen. Individuelle religiöse Semantiken stünden damit nicht in einem Widerspruch zu überlieferter Tradition, sondern in transformierter Kontinuität. Diese neu zu konzipierende Korrelationsmethode ist also weder induktiv noch deduktiv, sondern abduktiv, d.h. das Allgemeine (christliche Traditionselemente) soll in der Allgemeinheit des Besonderen (Erfahrungen Jugendlicher) aufgedeckt werden. Ziel des Projekts ist es, die Korrelationsmethode radikal ernst zu nehmen und damit einen Beitrag für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik zu liefern. Dazu werden sozialwissenschaftliche Theorien (Abduktionstheorie) und Methodologien (gegenstandsbezogene Kombination qualitativ-empirischer Methoden) herangezogen. Im Besonderen zielt dies auf die empirische Erhebung und Analyse des Zeichenreservoirs, dessen Jugendliche sich bedienen, wenn sie sich religiös artikulieren (vgl. Klinger 1999, 147; Prokopf 2000; Prokopf/Ziebertz 2000).

1. Die Untersuchung

Es wurden 20 Interviews zu Fragen funktionaler und substantieller Religiosität durchgeführt. Die Auswertung illustriert zum einen empirisch-deskriptiv mit Hilfe der 'Grounded Theory', wie die befragten Jugendlichen über 'ihren' Gott sprechen. Die neuere 'Grounded Theory' ist handlungstheoretisch konzipiert (Strauss/Corbin 1990). Fünf Begriffe steuern die Analyse: das zu erklärende *Phänomen* (religiöse Aussage), die *Ursachen* des Phänomens, die sich in einem *Kontext* ereignen, von dem *intervenierende Einflüsse* ausgehen. Ursachen und Kontext sind der Raum, in dem *Handlungs- und Interaktionsstrategien* ausgebildet werden. Schließlich zeigen sich *Konsequenzen*, die aus dem Handlungsgeschehen abgeleitet werden können (Kap. 2). In einem zwei-

ten Schritt wird explizit nach der 'christlichen Ladung' der religiösen Semantiken gefragt. Erkenntnistheoretisch kann man diese Methodologie *abduktiv* nennen, weil eine Generierung einer neuen Theorie hier durch eine Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung vonstatten geht (vgl. Kelle 1997, 150; Prokopf/Ziebertz 2000, 31ff.). Um den Konnex von 'Altem' mit dem 'Neuen' in einer konkreten Fallstruktur aufzuschließen, hat Ulrich Oevermann u. a. das Kategorienpaar: '*Diskontinuierliche und kontinuierliche* Verlaufsgeschichte latenter Sinnstrukturen' entwickelt. Interaktionsstrukturen können voneinander abgegrenzt und einzeln betrachtet werden (vgl. Oevermann 1991, 274). Es zeigt sich ein kontinuierlicher Prozess im Hintergrund, der aber immer wieder unterbrochen wird. Kontinuität etabliert sich (auch) durch Kontinuitätsbrüche. Dieses Kategorienpaar erlaubt es, religiöse Aussagen in ihrer Doppelgestalt zu erkennen: zum einen als jeweils individuell 'neu' hervorgebrachtes 'Glaubenszeugnis', als 'Unikat'; zum anderen als Explikation eines Zeichenvorrats, der auf überlieferte (vorhandene) Grundmuster und Entscheidungsoptionen zurückgreift. Exemplarisch soll das empirische - hermeneutische Vorgehen im Rahmen meines Projektes am Beispiel der 17jährigen Schülerin Janine und ihres Gottesbildes verdeutlicht werden.

2. Strukturen des Gottesbildes von Janine

Janine geht davon aus, dass jeder Mensch eine individuelle 'Höhere Macht' an seiner Seite hat, die ihn beschützt, wenn er in Not ist. Diese Macht kann aber auch unbestimmt, nebulös oder sogar unerreichbar sein. Janine glaubt, dass darüber hinaus diese 'Macht' Teil einer größeren 'Gesamtmacht' ist. Die wichtigste *Ursache* für Janines individualistisches Gottesbild ist in ihrer Annahme der gegenseitigen Abhängigkeit von Mensch und Gott begründet. Gott gibt es, so Janine, weil die Menschen ihn in Gedanken erschaffen. Aber ebenso sei eine glaubende Haltung für den Menschen lebenswichtig. Der Tod Gottes, so äußert sie sich, sei gleichzeitig der Tod des Menschen, denn mit dem Tod Gottes würde den Menschen alle Hoffnung verloren gehen. Als *Handlungsstrategie* in Bezug auf die Gottesfrage hat sich für Janine die individuelle Gottesrede herausgestellt, in der sie sich immer wieder aufgefordert sieht, 'Gott' neu zu definieren anhand ihrer individuellen Erfahrungen. Dabei sind für sie die eigenen Vorstellungen prägend, welche die Frage nach Gott immer wieder neu akzentuieren. Hier spricht sich Janine offen für die Notwendigkeit der persönlichen Konstruktion

Konstruktivistisches Gottesbild

(1) *Gottesbild*

Höhere Macht

(2) *Ursache*

Abhängigkeit Gott/Mensch; „Karma“

(3) *Kontext und Intervenierende Bedingungen*

Freiheit Mensch; Helfende Macht

(4) *Handlungs- und Interaktionsstrategien*

Gottesrede; Gottessuche

(5) *Konsequenzen*

Wendung zum Menschen; Konstruktion Gottesbild

von Gottesbildern aus.

Als *Konsequenz* dieser Reflexion über ihr Gottesbild spricht Janine davon, dass der Mensch an die Stelle Gottes treten müsste, 'Religion' dagegen in den Hintergrund. Die Gestalt einer 'Höheren Macht' ist nach Janine nur anhand der Vorstellungen und Bilder einzuholen, die der erlebende Mensch von ihr und mit ihr hat. Trotzdem besteht sie darauf, dass der Mensch von einer Hoffnung und Schutz vermittelnden Höheren Macht abhängig ist.

3. Die Gottesvorstellung Janines und die christliche Tradition

Janine kann nur von Gottesvorstellungen sprechen, die so vielfältig wie die Menschen sind, die sie hervorbringen. Ihre Aussage, dass Gott Teil eines Konstruktionsprozesses ist, bedeutet nicht, dass sie die Existenz Gottes für 'durchschaut' hält und leugnet. Im Fadenkreuz der Konstruktion durchdringen sich bei Janine Immanenz und Transzendenz Gottes gegenseitig. Für sie besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Existenz einer 'Höheren Macht', die den Menschen begleitet, und der Notwendigkeit, diese Macht gedanklich zu konstruieren. Göttliches und Menschliches hängen für Janine voneinander ab. Hier scheint, wenn auch invertiert, eine alte scholastische Grundtradition wieder anzuklingen: Die Schule des Thomas von Aquin ging davon aus, dass das 'Naturhafte' vom 'Gnadenhaften' umgriffen wird: „Wie Gott dadurch, daß er dem Leibe die geistige Seele als ein Bild seiner eigenen geistigen Natur einprägt, den Menschen zu seinem natürlichen Ebenbilde macht: so erhebt er ihn dadurch, daß er der Seele ein ihm selbst gleichartiges Bild seines Sohnes einprägt“ (Scheeben 1958, 180). War es in der scholastischen Tradition noch Gott, der sich selbst durch das Bild seines Sohnes in die Seele des Menschen 'hinein konstruiert' hat, so ist es für Janine der Mensch selbst, der Gott konstruiert. Er tut dies ihrer Ansicht aber nicht willkürlich. Der Grund, warum Menschen Gott definieren und konstruieren, liegt für Janine im Menschen selbst: weil Menschen Hoffnung suchen. Für Janine ist der persönlich-individuelle Anteil bei der 'Konstruktion Gottes' hoch. Dies scheint zunächst einmal in Diskontinuität zur christlichen Tradition zu stehen. Sie geht aber nicht davon aus, dass Gott vom Menschen nach dessen Gutdünken hergestellt wird, sondern akzeptiert eine wechselseitige Verwiesenheit von Mensch und Gott. Die Zusammengehörigkeit von Gott und Mensch hatte in der Scholastik ihren Ursprung in Gott, Janine thematisiert diesen Ursprung nicht. Für sie ist die menschliche Individualität und Freiheit der Ausgangspunkt für eine Beziehung zu Gott. Mit der Annahme einer natürlichen, wechselseitigen Beziehung zwischen Mensch und Gott steht Janine in Kontinuität zur christlichen Tradition.

4. Ausblick

Die in diesem Beitrag analysierten Gottes-Semantiken Janines sind von einer Dialektik zwischen Diskontinuität und Kontinuität zum überlieferten Christentum geprägt. Oftmals sind diese Semantiken in Diskontinuität zum traditionellen Christentum anzudehnen: Da ist von Gott als 'Konstruktion', oder als 'Teil einer Gesamtmacht' die Rede. Gleichzeitig ist Janine ganz nah an der christlichen Tradition, wenn sie die absolute

Verwiesenheit des Menschen auf Gott betont. Wenn sich bei der Untersuchung von Aussagen zur Religion von Jugendlichen heute erweist, dass Tradition und Erfahrung nicht alternativ zueinander, sondern als immer schon miteinander verwoben gedacht werden müssen, wird über mögliche Konsequenzen für eine Neuformulierung der Korrelationsdidaktik zu sprechen sein: Reinhold Boschki plädiert dafür, einen Religionsunterricht zu kreieren, der weder theologisch deduziert noch anthropologisch induziert daherkäme, sondern der „im Dialog‘ zwischen Sozialwissenschaften, theologischer Hermeneutik und Theologie hergeleitet [...] die Struktur religiösen Lernens“ (Boschki 1998, 17) in den Blick zu nehmen vermag. Dies vermag in besonderem Maße eine abduktive Religionspädagogik, die das Besondere der menschlichen Erfahrung im Allgemeinen der menschliche Kommunikation ermöglichenden traditionellen Bezüge zu sehen versucht. Korrelation in diesem Sinne ist „stets zugleich Wiederherstellung und Wiederholung im Sinne einer Rekonstruktion verlorengegangener oder unbewußter Beziehungen. Sie ist immer schon von woanders gestiftet, wenn denn Lebenswelt und Glaubenswelt ein gemeinsamer Erfahrungsraum [...] sein sollen“ (Beuscher/Zilleßen 1998, 43). Mein Projekt soll neue Erkenntnisse im Hinblick auf eine korrelative Didaktik zu Tage fördern, die radikal bei den Erfahrungen der Subjekte ansetzt, um sie auf die traditionellen Strukturen aufmerksam zu machen, derer sie sich, bewusst oder unbewusst, bedienen.

Literatur

- Beuscher, Bernd / Zilleßen, Dietrich, (1998), Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim
- Boschki, Reinhold (1998), Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis, in: KatBl 123 (1/1998), 13-23
- Englert, Rudolf (1993), Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion. München, 97-110
- Kelle, Udo (1997), Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim
- Klinger, Elmar (1999), Die Schule. Ein Ort der Hoffnung, in: Fuchs, Ottmar / Widl, Maria (Hg.), Ein Haus der Hoffnung (FS Rolf Zerfuß), Düsseldorf, 144-150
- Oevermann, Ulrich (1991), Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen, in: Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart, Frankfurt/Main, 267-336
- Prokopf, Andreas (2000), Neue Schläuche, alt gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?, in: Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte, Münster, 167-178
- Prokopf, Andreas / Ziebertz, Hans-Georg (2000), Abduktive Korrelation - Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44, 19-50
- Scheeben, Matthias Joseph (1958), Die Mysterien des Christentums: Wesen, Bedeutung, Zusammenhang derselben nach d. in ihrem übernatürlichen Charakter gegebenen Perspektiven dargestellt. Freiburg/Br.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996), Grounded Theorie: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim

Annegret Reese

Lebensbewältigung und Lebensgestaltung bei allein lebenden, kinderlosen Frauen um die 40 Jahre,

(Eine qualitative empirische Studie zum Zusammenhang von Religiosität und Lebenswelt)

1. Problemanzeige und Hypothesen

Heutige Merkmale der Religiosität in der Moderne:

- Auseinanderdriften von Kirchlichkeit und Religiosität,
- Individualisierung von Religiosität,
- Lebensweltliche Verhaftung von Religiosität und religiösen Deutungsmustern.

Wenn die Lebenswelt die individuell geprägte und ausgestaltete Religiosität maßgebend bestimmt, lassen beschleunigende Entwicklungen in den Lebenswelten der Moderne spannende Beobachtungen bezüglich der gestalteten Religiosität vermuten.

Die Auswahl von allein lebenden, kinderlosen Singlefrauen um die 40 Jahre erscheint für innovative Erkenntnisse vielversprechend zu sein, weil:

- sie einen Lebensentwurf gestalten, den es vor 20 Jahren nur als Ausnahme gab.
- ein Abschied von alten (religiös geprägten) Rollen und die Aneignung von neuen Rollen zu erwarten ist.
- das Lebensalter um die Vierzig eine entscheidende Lebensphase markiert, in der die Auseinandersetzung mit möglicher / unmöglicher, gewollter / nicht realisierbarer Mutterschaft an Aktualität gewinnt.

Welche Aufschlüsse – auch für andere Lebenswelten – ergibt eine empirische Erfassung des Zusammenhangs von Religiosität und Lebenswelt bei kinderlosen Singlefrauen um die 40 Jahre? Wie wirkt sich dieser neue, meist noch gesellschaftlich randständige Lebensentwurf auf ihre Religiosität aus?

2. Erkenntnisinteresse und Fragestellungen:

- Welche (neuen) Aspekte der Religiosität kann man bei kinderlosen Singlefrauen als Vertreterinnen einer modernen Lebensform entdecken?
- Wie leben und gestalten Singlefrauen ihre Religiosität (z.B. Orte, Zeiten, Feiern)? In welchen Gestalten wird die Verknüpfung zwischen der Religiosität und der spezifischen Lebenswelt einer kinderlosen Singlefrau sichtbar?
- Welche (charakteristischen) religiösen Deutungsmuster prägen sich in der Lebenswelt einer Singlefrau aus?
- An welche Traditionen knüpfen die Frauen bei ihrer Religiosität an? Welche Traditionen geben sie an wen weiter?
- Welche Bedeutung hat bei Singlefrauen die soziale Dimension von Religiosität? Welche Orte / welche Personen prägen diese? Gibt es neue Sozialformen von Religiosität?

- Inwieweit bewährt sich die Religiosität im Lebensalltag einer Singlefrau? Welche Bedeutung/Funktion hat die Religiosität im Leben (z.B. im sozialen Engagement, Identitätsstärkung, Kontingenz- und Krisenbewältigung u.a.)?
- Was verstehen die befragten Frauen unter 'Religiosität'? Verstehen die Frauen sich selbst als religiös?

3. Wie erforscht man heute Religion?

Der Gegenstand 'Religion' / 'Religiosität' ist in der aktuellen theologischen und religionspädagogischen Diskussion sehr strittig. Was gilt als religiös?

In einer explorativen Studie kann man vorher nicht festlegen, was man als religiös qualifizieren will. Doch auch explorative Studien sind nicht völlig voraussetzungslos. Ich muss das Feld vorgeben, in dem ich Nachforschungen anstelle. Die Fragen, die ich bei den Interviews auswähle, sind vorgefassten Erkenntnisinteressen verpflichtet. Deshalb entsteht und verändert sich mein Religionsbegriff während des empirischen Forschungsprozesses in einem ständigen Dialog zwischen Theorien und empirisch erhobener Wirklichkeit.

Stand der Überlegungen und offene Fragen:

- In der Erhebung arbeite ich mit einem funktionalen Religionsbegriff, da dieser sehr offen ist für neue Entdeckungen. Diese Funktionen kann ich, Überlegungen F. -X. Kaufmann aufgreifend, durch die Orientierung an den Leistungen gewinnen, die die historischen Religionen in der Vergangenheit erbracht haben. Wie komme ich dann aber zu Funktionen, die bisher ausgeblendet wurden?
- Religiosität ist multidimensional, d.h. es müssen alle, auch bisher ausgeblendete Dimensionen in den Blick genommen werden: emotionale, rationale, politische, ästhetische, soziale u.a.. Inwieweit kann das multidimensionale Modell als Entdeckungs- und Auswertungsinstrument dienen?
- Frage nach dem Ort von Religion: Kann ich die These der Privatisierung von Religiosität bestätigen? Oder finde ich neue Formen des Wirksamwerdens privater Religiosität in öffentlichen Räumen?
- Inwieweit ist Religion tatsächlich eine Frage der freien Wahl? Kann ich die Thesen der Individualisierung von Religion empirisch verifizieren? Welche Bedeutung hat die soziale Dimension, der Wunsch nach gemeinschaftlichen Erlebnissen und Handlungen?
- Mit welchem Begriff von Transzendenz kann ich die gefundenen Religionsformen als religiöse qualifizieren? Wie fasse ich den Begriff 'Transzendenz'? Wie füllen ihn die Frauen für sich persönlich? Wie ist der Stand in der aktuellen systematischen und feministischen Theologie?
- Im Auswertungsprozess will ich die gefundenen Formen mittels eines substanziellen Religionsbegriffs analysieren und qualifizieren. Zur Qualifizierung der gewonnenen Formen muss ich die praktische Wirkung in der konkreten Lebenswelt erfassen, d.h. ich will das „Wirklichkeitspotential“ (Berger) von Religion erheben. Um herauszufinden, ob die gefundenen Funktionen für das Leben der Frauen hilfreich und befreiend sind, will ich schauen, ob sie die herrschenden Verhältnisse stabili-

sieren oder kritisieren und was für die Lebenswirklichkeit der jeweiligen Frau angemessen ist.

4. Einblicke in die empirischen Forschungsmethoden

4.1 Erhebungsinstrumente

Zwei offene erzählgenerierende Interviews mit Fotobefragung:

Im Abstand von 1-2 Wochen führe ich zwei offene Interviews durch, die die Frauen mittels verschiedenartiger Impulse einmal zum lebensgeschichtlichen oder episodischen Erzählen, ein anderes Mal zum argumentativen Erläutern und Reflektieren ihrer Lebenssituation und ihrer Einstellungen anregen sollen. Einige Impulse (z.B. Energiekuchen, Fotos von der eigenen Wohnung, kreative Schreibanleitung) laden die Frauen ein, sich auch mit anderen Quellen als der gesprochenen Sprache auszudrücken. In einer Befragung der selbst erstellten Fotos von der eigenen Wohnung will ich die alltägliche lebensweltliche Verhaftung von Religiosität erfassen. Neben Texten, die es zu interpretieren gilt, sollen auch andere Quellen erhoben und ausgewertet werden.

Impulse im Leitfaden des ersten Interviews:

- (1) Persönliche (gute / schwierige) Erfahrungen im Verlauf des Alleinlebens
- (2) Selbstbildnis „Illusion von den versäumten Heiraten“ (1997) von Maria Lassnig als Erzählanreiz
- (3) Gestaltung von (freier) Zeit / Wochenenden
- (4) Energiekuchen zu verschiedenen Lebensbereichen
- (5) Zeitreise / Leben als Sechzigjährige

Beispiel einer Transkription zur Zeitreise:

Ruth: ... (flüstert) Kann ich. (Pause, in der Ruth kichert). Also ich, öhm, stell mir das öfter vor. Also ich hätte ein Haus und einen Garten und eine Werkstatt (kichert). und ich wäre sehr weißhaarig schon und dicker als jetzt und braun, weil ich ja oft draußen bin. Und stark. Und äh ich hätte sehr schöne so weite Sachen an, so Leinensachen. Da wüßt ich jetzt schon wo ich die ungefähr kaufen würde, hi, hi. Und ich würde zunehmend so Farben tragen. Das weiß ich alles ziemlich genau, wie ich aussehen würde. Und ich wäre sehr freundlich und sehr ausgeglichen. Und sehr warmherzig, ha. Also ich hätte irgendwie viel über, weils mir gut ginge. Und ich würde zuhause arbeiten. Und es würde sich wie folgt zusammensetzen: Ich würde... ich weiß es eben nicht genau, aber vielleicht würde ich tatsächlich öhm Steine behauen (Pause). Also irgendwas von diesen Anläufen, die ich gemacht hab, das würde sich ausgebaut haben. Also ich würde was Handwerkliches machen im weitesten Sinne. Und dann würde ich noch... ja vielleicht mit Familien mit behinderten Kindern oder Angehörigen arbeiten, also therapeutisch arbeiten, die zu mir kommen. Oder mit... vielleicht auch mit Frauen mit Behinderung. Ich merk, das sind so einzelne Punkte, wo's los geht. Also, was ich auch schon mache. Und da würd ich mich sozusagen spezialisiert haben und die würden zu mir kommen (Pause). Ja, das ist es eigentlich. Das wäre so der Grundstock, meins. ...

Zur Fotoerstellung:

Probandinnen erstellen 5 Fotos mit folgender Anleitung:

Welche Ecken, Gegenstände, Orte und Räume in Ihrer Wohnung sind für Ihr Leben und Ihre Person besonders aufschlussreich und sprechend?

(Wo können Sie in Ihrer Wohnung abschalten, Ruhe finden, zu sich selbst kommen, über das Leben nachdenken? Welche Orte / Ecken in Ihrer Wohnung verändern sich, werden von Ihnen immer wieder neu gestaltet? Wo sind in Ihrer Wohnung Räume für Erinnerungen? Was ist Ihre Lieblingsecke / wo fühlen Sie sich am wohlsten? Welcher Gegenstand charakterisiert Sie in Ihren eigenen Augen besonders gut?)

Impulse im Leitfaden des zweiten Interviews:

Einstieg: Reflexion des ersten Interviews

- (1) Fotobefragung: Präsentation der selbst erstellten Fotos
- (2) Besondere Ereignisse, Feste, Geburtstag, Weihnachten
- (3) Kreative Schreibanleitung „Heilig ist mir...“
- (4) Religiosität – Selbsteinschätzung und Verständnis

Textbeispiel zur kreativen Schreibanleitung „Heilig ist mir...“

„Heilig ist mir: ein etwas fremder Begriff, da nicht er so alltäglich über die Lippen geht... Hat was mit „heil“ und „rund“ zu tun meinem Gefühl nach und mit dem Würdigen dessen, was mir und anderen etwas bedeutet. Mir ist alles heile, was mit der Seele von Menschen zu tun hat, mit den innersten Wünschen und Träumen und Sehnsüchten. „heilig“ ist alles, was nicht verletzt werden darf, was ich nicht verletzen möchte, und ich glaube, es gibt eine Dimension, wo das wirklich Heilige nicht verletzt werden kann. Und dennoch ist es sehr wichtig, das zu achten und zu respektieren, was jemandem heilig ist, weil im Zusammenhang damit die größten Ängste und Verletzlichkeit stehen. Am Allerheiligsten ist für mich Liebe, Liebe aus dem tiefsten Herzen. In Liebe sein ist sehr verwundbar sein und gleichzeitig ist die Kraft der Liebe stärker als jede Verletzung.“

4.2 Auswertungsinstrumente

Wie kann ich methodisch angemessen und zeitlich praktikabel die Fülle des Materials auswerten? Meine Auswertungsmethode soll durch die Kombination der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit einer explorativen Vorgehensweise charakterisiert sein.

- Mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens will ich einen Überblick über das erhobene Material bekommen und mit aus dem Material gewonnenen und theoriegeleiteten Kategorien die einzelnen Fälle interpretieren und vergleichen.
- Gleichzeitig will ich ausgewählte Textstellen explorativ erschließen. Wie gewinne ich Kategorien, die bei der Auswahl von Textstellen, die als besonders aufschlussreich für mein Erkenntnisinteresse erscheinen, maßgebend sind?

Gottesbild und Geschlechtskonzept

Dieser Beitrag will die Grundidee der empirisch-theologischen Untersuchung zum Zusammenhang von Gottesbild und Geschlechtskonzept skizzieren (1) und daran anschließend den Begriff 'Geschlechtskonzept' als exemplarische analytische Kategorie für den Zugang zur Problematik vorstellen (2) sowie in seiner empirischen Bedeutung erläutern (3).

1. Die Grundidee der Untersuchung

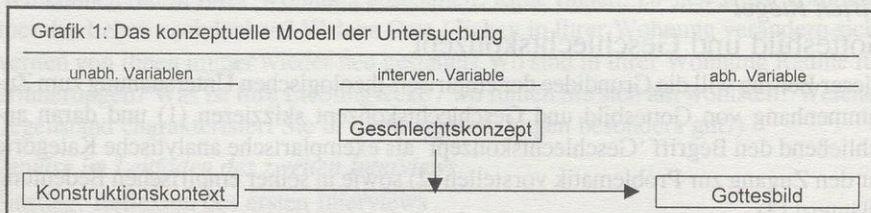
Trotz vielfältiger Prognosen, die Religion in einer modernen Gesellschaft keine Zukunft einräumen (vgl. Ziebertz, 1998), stellen Jugendliche nach wie vor die Sinnfrage (vgl. Fischer/Schöll, 1998). Aus christlicher Perspektive spielt hier das Gottesbild eine zentrale Rolle. Allerdings kann in einer Gesellschaft, die durch religiöse Pluralität geprägt ist, nicht mehr selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass die Gottesvorstellungen junger Menschen spezifisch christliche Züge tragen (vgl. Wippermann, 1998; Dubach/Campiche, 1993). Christliche Erziehung, die mit Jugendlichen ins Gespräch kommen will, muss daher Kenntnis über deren Gottesbilder, d.h. über die kognitive Repräsentation dessen, was Heranwachsende mit einem Ultimaten verbinden, haben.

Insofern sich religiöse Sozialisation in der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Haltungen des Umfeldes ereignet, fragt die Untersuchung ferner nach dem Konstruktionskontext der Jugendlichen. Konkret werden Aspekte des Selbstbilds (z.B. der Identitätsstatus), des Weltbilds (z.B. das Verhältnis von Religion und Moderne) und der Erziehung (z.B. der Erziehungsstil der Eltern) erhoben.

Eine elementare soziale Kategorie, mit der sich Heranwachsende auseinandersetzen müssen, ist 'Geschlecht'. Damit wird Geschlechterdifferenz zu einer religionspädagogischen Aufgabe (vgl. Riegel/Ziebertz, 2000). Empirische Untersuchungen zum Gottesbild deuten geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen an (vgl. Schweitzer, 1993, 413-415). Diese Erkenntnisse sind zum großen Teil jedoch 'Nebenprodukte' von Untersuchungen, die keine geschlechtssensible Fragestellung verfolgen. Deshalb fragt diese Untersuchung nach dem Zusammenhang zwischen dem Gottesbild und dem Geschlechtskonzept Jugendlicher. Unter dem Geschlechtskonzept wird dabei die kognitive Struktur verstanden, die sich aus dem Wissen um die eigene Geschlechtszugehörigkeit im biologischen Sinn und die Auffassung der individuellen Interpretation dieser Zugehörigkeit angesichts geschlechtstypischer Erwartungen des Umfeldes ergibt.

Damit ergibt sich das konzeptuelle Modell (vgl. Grafik 1 auf der Folgeseite).

Die Datenerhebung geschah mittels eines Fragebogens mit geschlossenen und offenen Fragen. Er wurde an ca. 3000 bayerische Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe verteilt. Der Rücklauf beträgt 1938 auswertbare Fragebögen. Zur Datenanalyse wird die SPSS-Software (Statistical Package for the Social Sciences) benutzt.



2. Das Geschlechtskonzept als analytische Kategorie

Gemäß der obigen Definition wird unter Geschlechtskonzept sowohl die Selbstverortung angesichts des biologischen Geschlechts als auch die Interpretation dieser Zugehörigkeit angesichts des sozialen Geschlechts verstanden. Das biologische Geschlecht weist dabei eine bipolare Struktur auf, d.h. es besteht aus den beiden sich gegenseitig ausschließenden Kategorien 'weiblich' und 'männlich'. Das soziale Geschlecht wird anhand der beiden gesellschaftlichen Geschlechterstereotype bestimmt. Im Sinne zweidimensionaler Geschlechtermodelle (vgl. Bem, 1974; Spence/Helmreich, 1978) werden beide Stereotype als voneinander unabhängige Dimensionen menschlicher Geschlechtlichkeit angenommen: Sowohl Frauen als auch Männer zeigen typisch weibliche und typisch männliche Eigenschaften und beide Dimensionen sind – jeweils für sich! – entweder stark oder schwach ausgeprägt. Sind beide Dimensionen stark ausgeprägt, gilt der Typ als androgyn, im Falle schwacher Ausprägung als undifferenziert. Analog handelt es sich um einen femininen/maskulinen Typ, wenn die typisch weibliche/männliche Dimension stark und die typisch männliche/weibliche Dimension schwach ausgeprägt ist. In der Verschränkung der beiden Konzepte ergeben sich acht Typen des Geschlechtskonzepts (vgl. Grafik 2):

Grafik 2: Typen des Geschlechtskonzepts

biol. Geschlecht	soziales Geschlecht			
	undifferenziert	maskulin	androgyn	feminin
weiblich	undiff. Mädchen	mask. Mädchen	andro. Mädchen	fem. Mädchen
männlich	undiff. Junge	mask. Junge	andro. Junge	fem. Junge

Die Untersuchung greift zur Bestimmung des sozialen Geschlechts der Jugendlichen auf die Geschlechterstereotype zurück. Damit setzt sie sich dem Vorwurf aus, das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit zu reproduzieren. In ihrem Ansatz geht die vorgestellte Konzeptualisierung jedoch über die Eindimensionalität dual strukturierter Gender-Theorien hinaus. Sie transformiert die geschlechtliche Bipolarität und kommt zu einem neuen Konzept, das strukturell vom biologischen Geschlecht unabhängig ist. Auf der anderen Seite scheint ein vollständiger Verzicht auf die Geschlechterstereotype gegenwärtig nicht möglich. Geschlecht ist ein soziales Konstrukt und damit in den kulturellen Gesamtzusammenhang verwoben. Eine kulturunabhängige Wahrnehmung

von Geschlecht ist nicht möglich (Butler, 1994). Interkulturelle Vergleichsstudien bestätigen die globale Existenz von Geschlechterstereotypen, d.h. in allen untersuchten Kulturen gibt es eine idealtypische Vorstellung davon, welche Eigenschaften oder Verhaltensmuster 'die' Frau bzw. 'den' Mann charakterisieren (Williams/Best, 1990). Geschlechterstereotype sind folglich gegenwärtig ein konstitutives Element kultureller Gender-Semantik. Damit ereignet sich jede Konzeptualisierung, die nicht auf materiale Aspekte verzichten will, im Kontext der Geschlechterstereotype.

Ferner wird im vorgestellten Konzept analytisch zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden, obwohl diese Unterscheidung in der aktuellen Gender-Diskussion nachhaltig kritisiert wird (vgl. Wartenpfful, 2000, 19-24.35-39). Die Kritik bezieht sich vor allem auf die dieser Unterscheidung implizite nature/nurture-Debatte und ihre theoretischen Konsequenzen (vgl. Braidotti, 1994). Der Körper bleibt auch in den aktuellen Gender-Theorien von Bedeutung (vgl. Graham, 1996, 123-146). Dem trägt die Operationalisierung in der analytischen Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht Rechnung. Beide Kategorien werden dabei deskriptiv verwendet, d.h. sie dienen zur Beschreibung der Geschlechtskonzepte und konstituieren diese in ihrer Verschränkung.

3. Die Relevanz der Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht im Spiegel der Daten

Um die Relevanz der konzeptuellen Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht zu überprüfen, soll ein kurzer Blick auf die relevanten Daten geworfen werden. Die Stichprobe setzt sich aus 1076 (55,5%) Mädchen und 862 (44,5%) Jungen zusammen. Hinsichtlich des sozialen Geschlechts ergab sich folgende Verteilung der Typen (vgl. Tabelle 1):

	Häufigkeit	Anteil (%)
undifferenziert	479	24.7
maskulin	494	25.5
androgyn	494	25.5
feminin	460	23.7
fehlend	11	0.6

Alle vier Typen des sozialen Geschlechts sind nahezu gleich verteilt. Damit ist das soziale Geschlecht durch das biologische Geschlecht nicht festgelegt, die konzeptuelle Annahme der prinzipiellen Unabhängigkeit beider Konzepte also bestätigt. Allerdings legt die Gender-Forschung einen Zusammenhang zwischen beiden Größen nahe, insofern es für einen Menschen einfacher ist, ein im Sinne der Geschlechterstereotype zu seinem biologischen Geschlecht 'passendes' soziales Geschlecht zu zeigen. Die Daten bestätigen diese Annahme, insofern beide Größen mittelstark positiv zusammenhängen (Cramers $V = .36^{***}$). Demnach tendieren Mädchen zu einem femininen Konzept, Jungen zu einem maskulinen (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Der Zusammenhang zwischen biologischem und sozialem Geschlecht (in Prozent)

biol. Geschlecht	undifferenziert	soziales Geschlecht			Σ
		maskulin	androgyn	feminin	
weiblich	21.8	14.7	28.5	34.9	100.0
männlich	28.7	39.3	22.0	10.0	100.0

Cramers V = .36***

Legende: ***: $p < 0.001$

Dieser Stand der Analyse – die weiteren Daten können im Rahmen dieses Beitrags nicht zufriedenstellend interpretiert werden – zeigt, dass die analytische Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht Sinn macht. Beide Größen bedingen sich trotz eines gewissen Zusammenhangs nicht gegenseitig und erlauben in ihrer Verschränkung einen differenzierteren Blick auf das Geschlechtskonzept Jugendlicher, als es Untersuchungen tun, die lediglich zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden.

Literatur

- Bem S.L. (1974), The measurement of psychological androgyny, in: Journal of Consulting and Clinical Psychology 42 (2/1974) 155-162.
- Braidotti R. (1994), What's wrong with Gender?, in: Dijk-Hemmes F.v. / Brenner A. (Hg.), Reflections on Theology and Gender, Kampen, 49-70.
- Butler J. (1994), Phantasmische Identifizierung und die Annahme des Geschlechts, in: Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hg.), Geschlechterverhältnisse und Politik, Frankfurt/M., 101-138.
- Dubach A. / Campiche R.J. (1993), Jeder ein Sonderfall. Religion in der Schweiz, Zürich.
- Fischer D., Schöll A. (1998), Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität Jugendlicher, Gütersloh.
- Graham E. (1996), Making the Difference. Gender, Personhood and Theology, Minneap.
- Riegel U. / Ziebertz H.-G. (2000), Mädchen und Jungen – Geschlechterdifferenz als religionspädagogische Aufgabe, in: Münchener Theologische Zeitschrift 51 (3/2000) 241-252.
- Schweitzer F. (1993), Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen, in: EvErz ZPT 45 (4/1993) 411-421.
- Spence J.T. / Helmreich R.L. (1978), Masculinity and femininity. Their psychological dimensions, correlates and antecedentes, Austin.
- Wartenpfuhl B. (2000), Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung, Opladen.
- Williams J.E. / Best D.L. (1990), Sex and Psyche. Gender and Self viewed cross-culturally. Newbury Park / London / New Delhi.
- Wippermann C. (1998), Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne, Opladen.
- Ziebertz H.-G. (1998), Discontinuity and Continuity. A practical-theological reflection on religion and modernity, in: International Journal of Practical Theology 2 (1/1998) 1-22.

Qualitätsentwicklung des Theologiestudiums,

Religionspädagogische Kriterien und Perspektiven für die Konzeption neuer theologischer Studienpläne in Österreich

Der Anlass – Neukonzeption theologischer Studienpläne

Das Universitätsstudiengesetz aus dem Jahr 1997 erfordert die Erstellung neuer Studienpläne für alle Studien in Österreich innerhalb eines Zeitraumes von 5 Jahren. Somit sind auch die theologischen Fakultäten herausgefordert, auf dem Hintergrund neuer gesetzlicher Rahmenbedingungen ihre Studiengänge neu zu entwerfen. Die letzte größere Reform des Theologiestudiums in Österreich erfolgte vor gut 30 Jahren als Rezeption des II. Vatikanischen Konzils.

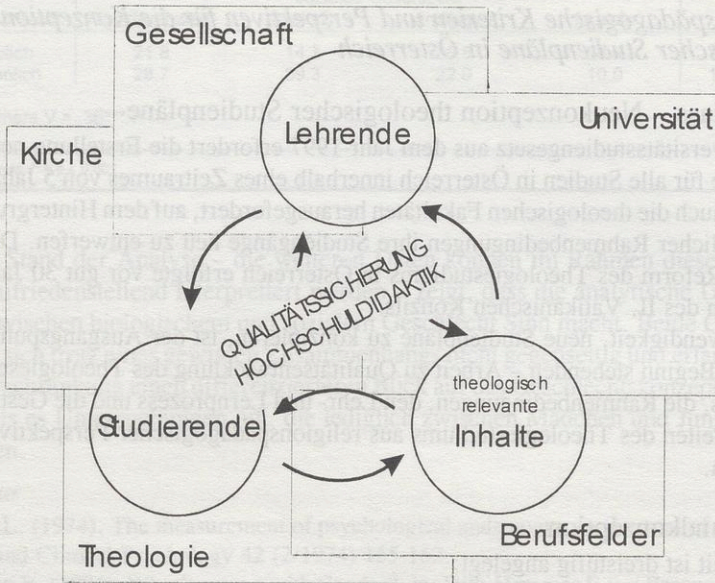
Die Notwendigkeit, neue Studienpläne zu konzipieren, ist der Ausgangspunkt der – noch am Beginn stehenden – Arbeit zu Qualitätsentwicklung des Theologiestudiums. Ziel ist es, die Rahmenbedingungen, den Lehr- und Lernprozess und die Gestaltungsmöglichkeiten des Theologiestudiums aus religionspädagogischer Perspektive zu reflektieren.

Zur Grundkonzeption

Die Arbeit ist dreistufig angelegt:

1) Analyse

Das Theologiestudium wird als Prozess theologischen Lernens und Lehrens verstanden, der sich im wechselseitigen Zueinander von Lehrenden, Studierenden und theologisch relevanten Inhalten aktualisiert. In einem ersten Schritt sollen der universitäre, der gesellschaftliche und der kirchliche Kontext, in dem das Theologiestudium stattfindet, analysiert werden. Weiters wird in diesem Zusammenhang die je eigene Situation von Studierenden und Lehrenden durch einen qualitativ-empirischen Teil erforscht, in dem vor allem der Zusammenhang zwischen Biografie und Theologieverständnis thematisiert wird. Die Einstiegsbedingungen (religiöse Sozialisation, Berufsziel, Motivation für das Studium, Vorerfahrungen ...) Studierender scheinen sich in den letzten 30 Jahren gravierend verändert zu haben. Begann zur Zeit der letzten Studienreform noch der Großteil der Studierenden das Studium mit dem Ziel, Priester zu werden, so ist der Anteil der Priesteramtskandidaten heute auf etwa 5 – 7 % gesunken. Vielfältige Berufsziele kirchlicher und außerkirchlicher Art stehen den Studierenden vor Augen. Die Berufsfelder, für die das Theologiestudium qualifizieren soll, sind daher im Rahmen dieses analytischen Teiles ebenfalls in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus ist die Theologie selbst in ihrer Ausgestaltung als – kirchlich gebundene – Glaubenswissenschaft ein bestimmendes Bezugsfeld für das Theologiestudium und als solches zu thematisieren.



Die leitende Perspektive im Blick auf die genannten Rahmenbedingungen des Theologiestudiums ist jeweils: Welche Veränderungen der letzten Jahre sind für den Lern- und Lehrprozess im Theologiestudium und damit für die Konzeption eines theologischen Studienganges relevant?

Die Situationsanalyse, wie sie oben beschrieben ist, soll aus einer *religionspädagogischen* Perspektive erfolgen, wobei ich die Religionspädagogik als explizit *theologische* Wissenschaft verstehe, die ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Rahmenbedingungen dieses theologischen Lern- und Lehrprozesses legt und ihre Kompetenz zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen aus theologischer und pädagogischer Perspektive einbringt.

2) Religionspädagogische Kriteriologie

Auf der Grundlage dieser 'Verortung' des Theologiestudiums soll eine religionspädagogisch-katechetische und theologische Kriteriologie entwickelt werden. Ein wesentlicher Beitrag dieser Kriteriologie soll im Einbringen eines subjektsensiblen Ansatzes liegen, d.h. Studierende und Lehrende werden explizit als Subjekte im theologischen Lern- und Lehrprozess begriffen. Unter anderem soll daher folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Inwiefern können Studierende und Lehrende als Subjekte des Theologiestudiums verstanden werden?
- Was bedeutet es aus theologischer Perspektive, von Studierenden nicht als ‘Adressaten’, sondern als ‘Subjekten’ eines theologischen Lern- und Lehrprozesses zu sprechen?
- Wie muss Theologie betrieben werden, um den analysierten gegenwärtigen Kontexten und den Subjekten im Theologiestudium gerecht zu werden?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung eines theologischen Studienganges?
- Welche Rolle spielen die je eigenen Lebens- und Glaubensgeschichten von Studierenden und Lehrenden für die Gestaltung des Studiums? (Theologie – Biografie)
- Welche Rolle spielen das Vorhandensein und die Art von Kommunikation im theologischen Lern- und Lehrprozess?
- Wie lässt sich das Zueinander von Inhalten des Theologiestudiums und dem Weg des Theologie-Treibens beschreiben?
- Wie ist der ‘richtige’ Weg des Theologie-Treibens theologisch zu begründen?

3) Konkretionen

Der dritte Schritt widmet sich der Konkretisierung – der Konzeption von Studienplänen sowie der ‘Qualitätsentwicklung und -sicherung’ theologischen Lernens und Lehrens. Gleichzeitig werden mögliche Rückwirkungen eines neugestalteten Theologiestudiums auf die erwähnten Kontexte ausgelotet.

Thesen zu einem ‘erneuerten’ Theologiestudium

Vor Abschluss einer Arbeit bereits Thesen zu präsentieren, hat immer etwas sehr Vorläufiges. Dennoch bringt es die intensive Beschäftigung mit dem Themenkreis mit sich (vor allem im Rahmen der konkreten Befassung mit dem Studienreformprozess), dass – auch im Sinne von Vorannahmen, die noch überprüft werden müssen – die Arbeit unter der Annahme von Grundhypothesen in Angriff genommen wird.

Diese sollen hier skizzenartig vorgestellt werden.

- Das Theologiestudium ist nur unter Berücksichtigung der *kontextuellen Bedingungen* und der Situation der Lehrenden und Studierenden sinnvoll und theologisch sachgerecht zu konzipieren.

Aus diesem Grund ist eine Studienreform nicht nur aufgrund veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen notwendig. Die Reflexion über den Stellenwert von Theologie unter veränderten und sich verändernden Bedingungen ist ein dringendes Erfordernis und ist von möglichst allen Beteiligten am theologischen Lern- und Lehrprozess zu führen. Das Theologiestudium ist kein Selbstzweck, sondern geschieht unter dem Aspekt der Berufsvorbildung.

- Im Rahmen einer *Orientierungs- und Studieneingangsphase* sind die individuellen Biografien und Glaubenswege der Studierenden zu thematisieren und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Theologiestudium zu reflektieren.

Die bereits angesprochenen sehr differierenden Einstiegsbedingungen von Studierenden machen das Erfordernis einer Studieneingangsphase, die noch nicht in diversifizierte Einzelwissenschaften untergliedert ist, sondern das Ganze der Theologie im Kontext der je eigenen Biografien thematisiert, noch dringender, als es schon das II. Vatikanische Konzil für die Priesterausbildung gefordert hat (vgl. OT 14).

- Bemühungen um das 'Ganze der Theologie' (etwa in Form von *fächerübergreifender, kooperativer Lehre*) können ein Gegengewicht zur zunehmenden Spezialisierung und Isolierung von Einzeldisziplinen setzen.

Gelungene Kommunikation zwischen Lehrenden innerhalb der Theologie ist wesentlich, um das Wesen und die Intentionen von Theologie nach innen und außen transparent zu machen. Voraussetzung dafür ist die Offenlegung des je eigenen Verständnisses von Theologie und des Verständnis der eigenen Disziplin im Kontext der gesamten Theologie.

- *Interdisziplinarität* intendiert eine Verzahnung der Theologie mit anderen Wissenschaften und hilft, die Theologie vor einer Abschottung als 'Binnenweisheitslehre' zu bewahren.

Die Tatsache, dass wissenschaftliche Theologie im Kontext der Universität betrieben wird, bedeutet auch, offensiv den Dialog mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu suchen, auch im Bereich der Lehre, und die Relevanz theologischer Reflexion am 'Marktplatz öffentlicher Meinungen' unter Beweis zu stellen.

- Theologie-Lernen heißt: *exemplarisch* statt allumfassend, *projektorientiert* statt monoperspektivisch, *korrelativ* statt lebensfern.

Mit diesen knappen Gegensatzpaaren soll verdeutlicht werden:

Es geht zum Teil auch um einen Abschied von alten Paradigmen, die primär auf ein einzelnes Fach oder ein Spezialgebiet innerhalb eines Faches konzentriert sind. Es geht um einen Abschied von der Vorstellung, 'flächendeckendes' Wissen vermitteln zu wollen und überhaupt zu können.

Es geht um einen konkreten Lebensweltbezug theologischer Reflexion: Die Orientierung an der Praxis und das Ernstnehmen gelebter Praxis als locus theologicus sind entscheidende Kennzeichen einer korrelativen und kommunikativen Theologie.

Anschriften der Autorinnen und Autoren:

- Anker*, Elisabeth, Universität Salzburg, Institut für Religionspädagogik, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg
- Birkel*, Simone, Universität Eichstätt, Theologische Fakultät, Lehrstuhl für Katechetik und Religionspädagogik, Ostenstr. 26-28, 85072 Eichstätt
- Blasberg-Kuhnke*, Prof. Dr. Martina, Universität Osnabrück, Institut für Katholische Theologie, Schloßstr. 4, 49074 Osnabrück
- Blum*, Dominik, Universität Bonn, Katholisch-Theologische Fakultät, Seminar für Religionspädagogik und Homiletik, Am Hof 1, 53113 Bonn
- Boschki*, Dr. Reinhold, Universität Tübingen, Katholisch-Theologische Fakultät, Abteilung für Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen
- Feiner*, Dr. Franz, Religionspädagogische Akademie, Georgigasse 85, A-8020 Graz
- Fiechter-Alber*, Elmar, Universität Innsbruck, Institut für Praktische Theologie, Karl-Rahner-Platz 1/II, A-6020 Innsbruck
- Greiner*, DDr. Ulrike, Pädagogogische Akademie, Kaplanhofstr. 40, A-4020 Linz
- Kaupp*, Angela, Universität Freiburg, Theologische Fakultät, Arbeitsbereich für Pädagogik und Katechetik, Werthmannplatz 3, D-79098 Freiburg
- Ketzer*, Johannes, Universität Wien, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Religionspädagogik und Katechetik, Maria-Theresia-Str. 3/27, A-1090 Wien
- Kraml*, Martina, Technikerstr. 62, A-6020 Innsbruck
- Langer*, Prof. Dr. Wolfgang, Universität Wien, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Religionspädagogik und Katechetik, Maria-Theresia-Str. 3/27, A-1090 Wien
- Lehner-Hartmann*, Dr. Andrea, Universität Wien, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Religionspädagogik und Katechetik, Maria-Theresia-Str.3/27, A-1090 Wien
- Mette*, Prof. Dr. Norbert, Liebigweg 11a, 48165 Münster
- Prettenthaler*, Monika, Universität Graz, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Attems-gasse 8/III, A-8010 Graz
- Porzelt*, Dr. Burkard, Universität Mainz, Fachbereich 01, Seminar für Religionspädagogik, 55099 Mainz
- Prokopf*, Andreas, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Katholische Religionslehre und -pädagogik, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg
- Reese*, Annegret, Universität Essen, Fachbereich 1, Katholische Theologie/Religionspädagogik, Universitätsstr. 12, 45117 Essen
- Riegel*, Ulrich, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Katholische Religionslehre und -pädagogik, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg
- Schmidtchen*, Prof. Dr. Dr. Gerhard, Ländischstr. 74, CH-8706 Feldmeilen
- Thierse*, Wolfgang, Deutscher Bundestag, Dorotheenstr. 88, 10117 Berlin
- Tzscheetzsch*, Prof. Dr. Werner, Scheffelstr. 9, 79102 Freiburg
- Weirer*, Ass. Prof. Dr. Wolfgang, Universität Graz, Institut für Religionspädagogik und Katechetik, Attems-gasse 8/III, A-8010 Graz

