

»Glauben heißt lernen«

Besprechung von *Hans-Jürgen Fraas*, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983 (343 S.)

Wenn man sich als praktisch-theologischer Nachbar zur Rezension eines religionspädagogischen Werks überreden läßt, kann man das sinnvollerweise nur tun, wenn das zu besprechende Buch in einer gewissen Nähe zu den eigenen Arbeitsgebieten steht. Das ist bei der hier anzugebenden Veröffentlichung in der Tat der Fall. Die Stichwörter und Schlagworte, die in den letzten Jahren die Diskussion in der eigenen Disziplin beeinflußt haben, erscheinen auch hier an zentraler Stelle: Identität, Symbol, Ritual. Und mit ihnen all die Probleme ihrer Rezeption, die auch in der Praktischen Theologie zu beobachten sind. Insofern ist das Buch von Fraas nicht nur typisch für die thematische Nähe, die im Augenblick zwischen Praktischer Theologie und Religionspädagogik besteht, sondern auch für die Schwierigkeiten, unter denen beide bei der Entfaltung ihrer Fragestellung und der Erstellung ihrer Kategorien gemeinsam leiden.

»Glauben heißt lernen«, sagt Fraas zu Beginn (9). Er entfaltet diesen Satz in fünf Kapiteln. Im ersten grenzt er sich gegen einige wichtige Entwürfe der letzten Jahrzehnte ab. Im zweiten entwickelt er den Bezugsrahmen der eigenen Konzeption anhand der drei Leitbegriffe von Identität, Wirkungsgeschichte und religiöser Sozialisation. Das dritte behandelt im Anschluß an Erikson das Thema »Identität und Biographie«. Im vierten kommen die Vermittlungsphänomene in Sicht, Rituale, Symbole und die gegenwärtigen Schwierigkeiten im Umgang mit ihnen. Das fünfte Kapitel gilt den Institutionen, in denen religiöse Erziehung geschieht: Familie, Kindergarten, Schule, Gemeinde. Ich werde im Blick auf die eigene Kompetenz kurz das erste Kapitel skizzieren und mich dann anhand des zweiten Kapitels und in ständigem Vorgriff auf die folgende Teile auf die drei Leitbegriffe konzentrieren.

1 Fraas behandelt zunächst das »Legitimationsproblem« (14), um in der Abgrenzung gegen vorhergehende Entwürfe den eigenen Ansatz zu präzisieren. Er ordnet die Diskussion der beiden letzten Jahrzehnte nach der Vorherrschaft jeweils einer der drei Curriculum-Determinanten und erhält auf diese Weise ein dreiteiliges Raster. Die vorhergehenden Versuche waren teils vom »Dominanzsystem Gesellschaft« (15ff), teils vom »Dominanzsystem Schüler/Schülerwirklichkeit/Schülersituation« (20ff), teils vom »Dominanzsystem Fachwissenschaft bzw. Tradition«

(27ff) bestimmt. Der Grundvorwurf, den er erhebt und den seine Darstellung untermauern soll, ist die Einseitigkeit der einzelnen Ansätze. Einen Bezugspunkt für die Entwicklung der eigenen Konzeption findet er in den »Elementarisierungsversuchen« (34ff), vor allem dort, wo, wie bei H. Stock, weniger von Prinzipien als von »Grunderfahrungen« die Rede ist (38). Dort sieht Fraas »eine gewisse Konvertierbarkeit fachwissenschaftlicher Kategorien in sozialwissenschaftliche und umgekehrt«, »eine strukturelle Vergleichbarkeit zwischen Urvertrauen und Gottvertrauen, zwischen Elternerfahrung im psychosozialen und im religiösen Bereich« (39), die auch sein eigenes Werk charakterisieren.

Wo steckt für Fraas selbst die Legitimationsproblematik? Die Entwürfe, bei denen er jeweils einen Einzelaspekt dominieren sieht, haben auf kritische Fragen in kritischen Situationen reagiert: auf die Diskussion über das Recht des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, auf die Abmeldebewegung unter den Schülern, auch auf Selbstzweifel in der Fachwissenschaft. Wenn jemand die Forderung nach Vollständigkeit und Ausgewogenheit aufstellt, dann signalisiert das zunächst, daß sich der Legitimationsdruck von außen reduziert hat. Eine Didaktik, wie Fraas sie vorlegt, kann es sich leisten, die eigene Absicht »eine integrative« zu nennen, geleitet von dem Versuch, »bekannte, verbreitete, praktizierte Bausteine der Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts einem Gesamtrahmen einzuordnen« (7). Aber auch eine solche Absicht ist nur Reaktion auf eine gesellschaftliche Konstellation, in der sich die Legitimationsaufgabe nun freilich verschoben hat. Die Religionspädagogik (und die Praktische Theologie) braucht sich jetzt nicht mehr gegen Angriffe von außen zur Wehr zu setzen und die eigene Existenz zu verteidigen. Vielmehr hat sich die explizite Legitimationsaufgabe zur indirekten Legitimationsfunktion verwandelt. In »integrativer« Weise beschreibt, bestätigt oder behauptet sie jetzt die Konvergenz zwischen gesellschaftlichen, individuellen und fachwissenschaftlichen Interessen. Störungen kann es an einem solchen Modell prästabilisierter Harmonie kaum noch geben. Es ist zu vermuten, daß in der Entfaltung einer solchen Position alles, was Divergenzen aufdecken, Spannungen annoncieren und Konflikte provozieren könnte, eingeebnet werden muß. Wie sieht »der Bezugsrahmen« (44) aus, in dem sich bei Fraas das Legitimationsproblem versteckt hat?

2 An die Stelle der nackten Curriculum-Determinanten »Gesellschaft«, »Schüler« und »Fachwissenschaft« sind bei Fraas die Begriffe »Identität« (44ff), »Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens« (69ff) und »religiöse Sozialisation« (86ff) getreten. Das hat den erheblichen Vorteil, daß die drei Aspekte nicht additiv aneinandergereiht werden müssen, sondern von vornherein miteinander verknüpft erscheinen. Diese Verknüpfung verlangt von der theoretischen Konstruktion den Nachweis, daß der Gegenstand der Fachwissenschaft, also Glaube, Kirche, Religion, beim

Individuum wie in der Gesellschaft immer schon vorgegeben sind. Vor allem zum Stichwort »Identität« versucht Fraas das zu zeigen.

Er geht mit einem Recht davon aus, daß sich dieses Stichwort »in den letzten zehn Jahren zum interdisziplinären Schlüsselbegriff entwickelt« hat (45). Und er schließt seine Erörterung mit der Formulierung einer Doppelaufgabe, die man nur als begründet und beherzigenswert kennzeichnen kann: »Die religiöse Erziehung im umfassenden Sinn steht . . . vor der Doppelaufgabe, dem Kind den Zugang zur praktizierten Gottesbeziehung einer Glaubensgemeinschaft als dem symbolischen Niederschlag der Bedingtheitserfahrung von Identität im ganzheitlichen Erleben zu eröffnen und es gleichzeitig zu distanzierender und distanzierter Reflexion dieser Vorgänge anzuleiten und zu befähigen« (63). Partizipation und Reflexion, Integration und Distanz – mit diesen Begriffen ist jener Spannungsbogen bezeichnet, in dem sich religiöse Existenz in der Lebenswelt der bürgerlichen Neuzeit vollzieht.

So wirklichkeitsorientiert und einleuchtend das Ergebnis, so notwendig die Fragen zum Weg, auf dem Fraas dahin gelangt – notwendig auch deshalb, weil dabei typische Schwierigkeiten der Praktischen Theologie und ihrer Rezeption der Sozialwissenschaften ans Licht treten. Die erste Frage betrifft den Theorie-Pluralismus. Fraas führt die bekannten Namen der Identitäts-Theoretiker an (47f), ohne auf die Unterschiedlichkeit ihrer Konzeptionen detailliert einzugehen¹ und auch ohne solche Ansätze zu berücksichtigen, die das Identitätsproblem in einen strikt gesellschaftskritischen Zusammenhang rücken². Insbesondere die Aussagen, die biblisches Denken und biblische Symbolik als »identitätstheoretisch interpretierbar« vorstellen sollen (56ff), geraten auf diese Weise in den Verdacht der begrifflichen Beliebigkeit. Die Praktische Theologie wird bei der Rezeption sozialwissenschaftlicher Konzeptionen nur Fortschritte machen, wenn sie auf Stichwort-Plündereien verzichtet und sich um theoretische Konzentration bemüht.

Das gilt auch für den zweiten Fragenkreis, den ich in diesem Zusammenhang ansprechen möchte, nämlich für die historisch-genetische Perspektive. Fraas geht mit Recht davon aus, daß das Aufkommen der Identitätsproblematik erklärungsbedürftig ist, auch wenn der Hinweis auf den »heraufkommenden Subjektivismus« (48) tautologisch erscheint. Im einzelnen sind es dann drei Brüche, die die selbstverständliche Einordnung des Individuums in Tradition, Stammesritual und Ständeordnung gelockert haben sollen: die Romantik (49f), die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung der letzten 100 Jahre (50) und der biblische Monotheismus (51). Man sieht schon an der Aufzählung, daß hier nur Symptome benannt, aber keine Erklärungsmodelle erstellt werden, was doch eigentlich die Aufgabe wäre! Denn pädagogisches Handeln im Kontext der Identitätsproblematik kann seine Ziele nur klar formulieren, wenn es die Ursachen

1 Vorbildlich *U. Peukert*, Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter, Düsseldorf 1979.

2 Ich verweise nur auf *R. W. Müller*, Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike, Frankfurt/M. 1981.

chen für das Entstehen des Identitätsproblems klar benennen kann. Nicht zufällig verschärfen sich die Rezeptionsschwierigkeiten der Praktischen Theologie im Umgang mit den Sozialwissenschaften genau an dieser Stelle. Wenn man nicht nur aktuelle Phänomene beschreiben, sondern in ihrer Genese verstehen will, wird eine Entscheidung zwischen den unterschiedlichen Theorieansätzen unumgänglich, vor allem was die Differenz zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Erklärungsmustern betrifft.

Zugespitzt präsentiert sich das Problem in der systematisch-theologischen Fragestellung nach der theologischen Qualität des Identitätsphänomens. Von seinem Ansatz her konsequent unterstellt Fraas sich einem erheblichen Postulat: »Es muß aufgezeigt werden können, daß Identität als personale Kontinuität nur unter der Voraussetzung des Gottesgedankens, also exzentrisch, im ›extra nos‹, wie es Paulus darstellt, voll zu erfassen ist« (52). Der Anspruch wird reduziert, wenn es unmittelbar danach um »eine genuin theologische Identitätstheorie« (ebd.) bzw. um »Ich-Identität . . . im Rahmen der theologischen Anthropologie« (55) gehen soll. Noch deutlicher eingeschränkt: »Der Gottesbezug ist für den Glaubenden konstitutiv, in ihm findet er seine Identität« (ebd.). Aber genau in dieser Spannung zwischen konstatierten und konfessorischen Formulierungen meldet sich das Problem. Wie und in welchem Sinn kann der Gottesbezug des Glaubens in eine sozialwissenschaftliche Identitätstheorie als konstitutive Dimension integriert werden?

Fraas ist wahrlich nicht der einzige, der vor dieser Aufgabe steht. Seitdem etwa die Poimennik den Symbolbegriff rezipiert und mit seiner Hilfe die biblischen Traditionen ins Seelsor-gegespräch wieder stärker einbringen kann, steht der empirisch fundierte Nachweis über die Wirkungen eines solchen Verfahrens aus. Eine Untersuchung dazu wird aber auf die Dauer unvermeidlich sein, wenn die Behauptung, die Symbole der biblischen Tradition unterstützen humane Krisenbewältigung, verifiziert und wenn der Verdacht, hier handle es sich um Aussagen einer theologischen Apologetik, aus dem Weg geräumt werden soll. Wer im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit die Aussage wagt, die biblische Symboltradition trage zum Prozeß individueller Identitätsbildung auf unverzichtbare Weise bei, muß diese Behauptungen im Rahmen der entsprechenden sozialwissenschaftlichen Methoden zu begründen versuchen.

Daß hier in apologetischer Absicht eine Tendenz zur Verkürzung am Werk ist, läßt sich an der Art, wie Fraas Erikson aufnimmt, erhärten. Für ihn ist das Eriksonsche Modell der Entwicklungsstadien deshalb besonders geeignet, weil es auf der Annahme aufbaut, daß die Ich-Entwicklung »aus sich selbst heraus schon die religiöse Dimension enthält« (106). Das ist richtig, wird aber in seinen Weiterungen von Fraas einseitig interpretiert. In Eriks ons Verständnis vom »Urvertrauen« steckt auch nach seinen eigenen Worten ein grundlegendes Element von Religiosität, so daß man mit Fraas durchaus von einer strukturellen, wenn auch nicht einer thematischen Nähe zum theologischen Identitätsverständnis reden kann (113). Was bei Fraas aber vollständig an den Rand gedrängt wird, weil es

seine Rezeptionsraster sprengt, ist die Tatsache, daß Erikson durchaus mit unterschiedlichen Ideologien bzw. Symbolsystemen rechnet, die im Lauf der Entwicklung an die Stelle der primären Mutter-Kind-Beziehung treten können³. Weder in empirischer Hinsicht noch im Rahmen der epi-genetischen Theorie läßt sich also die Aussage, daß »die christlichen Symbole eine wesentliche Reifungshilfe darstellen« (105), bisher eindeutig verifizieren.

So bleibt für Fraas als Ausweg der Versuch einer dritten Begründungsfigur. Sie arbeitet mit Hilfe der »Frage nach der Bedingtheit von Identität« (52) und läßt sie, wie es dem reflexionstheoretischen Grundmuster entspricht, erst im Gottesbegriff enden. »Wenn also Identität die jeweilige Situation transzendifiert, so stellt sich die Frage nach dem Woraufhin dieses Transzendierens, nach der Quelle der Freiheit, nach dem Grund des Vertrauens. Grundlegende Freiheit könnte nur im Rückgriff auf eine grundlegende, die anderen transzendierende und bedingende Rolle gefunden werden. Denn Freiheit kann nur durch Freiheit hervorgebracht, aus Freiheit gewonnen oder abgeleitet werden« (54) – und eben für diese Freiheit steht der Gottesbegriff.

Die Probleme, die diese Kombination von sozialwissenschaftlichem und reflexionsphilosophischem Identitätsverständnis enthält, sind hier nicht ausführlich zu erörtern. Ebensowenig kann hier auf Einzelheiten der Erikson-Darstellung im dritten Kapitel (105ff) eingegangen werden⁴. Ansprechen möchte ich aber noch eine Schwierigkeit, weil sie mir für die Rezeption sozialpsychologischer Entwürfe in der Praktischen Theologie wieder typisch zu sein scheint. Aussagen, die im sozialwissenschaftlichen Kontext Entwicklungsprozesse und Interaktionskonstellationen beschreiben, gewinnen in Religionspädagogik und Praktischer Theologie sehr leicht normativen Charakter. Nun kann vernünftigerweise niemand bestreiten, daß unsere Disziplinen als Handlungswissenschaften auch konstruktive Hinweise für die pädagogische und die pastorale Praxis zu liefern haben. Wie etwa bei Fraas: »die Erziehung steht unter der Aufgabe, regressive Bedürfnisse und progressive Impulse auf angemessene Weise auszubalancieren. Die Ambivalenz der religiösen Symbole vermag dieser Doppelanforderung gerecht zu werden« (145). Was ich hier und an anderen Stellen vermisste, ist eine ausgeführte methodologische Reflexion über die Transformationen, die in einem solchen Schritt mit den sozialpsychologischen Sätzen geschehen. Die Kategorien der Identitätsbeschreibung können nicht direkt zu Kriterien der Identitätsbildung erhö-

3 Vgl. E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 16), Frankfurt/M. 1973, 200ff; ders., Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie, München o.J., 23 u.ö.; ders., Lebensgeschichte und historischer Augenblick (suhrkamp taschenbuch 824), Frankfurt/M. 1982, 268f; ders., Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität, Frankfurt/M. 1978, 99ff.

4 Sinnvoll wäre ein Vergleich mit M. Klessmann, Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube, München/Mainz 1980.

ben werden. Unsere Disziplinen sollten sich also verstkt um Antwort auf die Frage bemühen: Wie ist der Transformationsprozeß, der an dieser Stelle notwendigerweise geschieht, zu beschreiben, zu begrden und vor unsachgemen Verkürzungen zu schzen?

3 Das zweite Stichwort, das die didaktische Konzeption von Fraas bestimmt, ist »Die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens« (69ff). Bezeichnet ist damit der gesellschaftliche Horizont aktueller Identitsproblematik. »Das Christentum, in seiner Prozehaftigkeit dem heutigen Menschen strukturell keineswegs fremd, soll als der Raum bewusst werden, in dem Orientierung und Identitsfindung auch heute geschehen kann« (75). In dieser wirkungsgeschichtlichen Perspektive ist auch die Alternative zwischen Tradition und Situation, die die Diskussion in Religionspagogik und Praktischer Theologie lange Jahre bestimmt hat, erheblich relativiert. Da die Gegenwart in Sprache, Schule, Kultur auch und gerade in ihrer Skularisiertheit immer schon von der Kraft der biblischen Tradition geprägt ist, ist auch ein Religionsunterricht, der sich auf die Arbeit an Erfahrungen konzentriert (78ff), immer schon bei der Sache. Die religispagogische Doppelaufgabe von Integration und Distanz, Partizipation und Reflexion bezieht sich also auf das biblische Erbe in seiner sozialen Doppelgestalt: in der Kirche und im Christentum. Ein solcher Ansatz erlaubt dem Religionsunterricht Offenheit und Weite. Er kann sich auf kulturelle Phänomene beziehen, ohne sich seiner Aufgabe zu entfremden. Er kann sich aber auch dem kirchlichen Leben zuwenden, ohne missionarisch wirken zu müssen.

Es ist erstaunlich und gleichzeitig selbstverndlich, wie ausführlich Fraas die »Objektivationen« religier Erfahrungen in den Formen von Rituale und Symbolen im vierten Kapitel behandelt. In der Tat: »Aufgabe der religien Bildungsprozesse ist es, dem Menschen in seinen unterschiedlichen biographischen Situationen Zugang zur christlichen Glaubenserfahrung . . . zu eröffnen« (162). Und die religispagogische Doppelaufgabe kann unter der Voraussetzung einer »Struktur analogie zwischen Ursprungs situation und jeweiliger gegenwärtiger Situation« so beschrieben werden: »Verschmelzung der traditionellen Symbole mit eigener biographischer Erfahrung, Identifikation mit der im Symbol reprentierten Erfahrung und andererseits interpretative Distanz, denn der Sinn des Symbols kann nur interpretativ eingelöst werden« (173f).

Ich sagte es schon: In einem solchen Konvergenz-Modell kann es Störungen kaum noch geben. Wie geht Fraas im Rahmen eines solchen Ansatzes mit Phänomenen um, die der Harmonisierungstendenz widerstreben könnten?

Als ersten Test kann man seine Beschreibung der *neuen Jugend-Bewegungen* nehmen. Die sozialen und ökonomischen Hintergründe werden erwähnt (137.142). In psychologischer Hinsicht wird auf die Narzißmus-Studie von Th. Ziehe verwiesen (141f). berwiegend findet Fraas in der Suche nach alternativen Lebensformen einen »Ausdruck von Fluchtten-

denzen« (138). »Überforderung und Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Situation führen einerseits zu politischem Utopismus, andererseits zum Aussteigertum« (137). Daß sich in den religiösen Ausprägungen dieser Bewegungen nicht nur die »Identitätsschwäche der Eltern« (141) und in deren Gefolge verstärkt regressive Tendenzen manifestieren, daß sich vielmehr in dieser Verweigerung auch die Kraft der Religion zu Protest und Widerstand niederschlagen kann, kommt bei einer solchen Betrachtung nicht in den Blick. Was aber in der harmonistischen Perspektive als Schwachheit, Unfähigkeit und Versagen gilt, das durch Konfrontation im ödipalen Bereich bearbeitet werden muß (143ff), kann man durchaus auch als progressive Regression interpretieren.

Ähnlich einseitig bleibt die Darstellung auch hinsichtlich der *Ritualität*. Stärker als beim Identitätsproblem berührt Fraas in diesem Zusammenhang die ökonomischen Faktoren (184f), die die rituelle Einbettung und Begleitung des Lebenszyklus beeinträchtigt haben. Aber die zum vorigen Kapitel gemachten methodologischen Anmerkungen gelten auch hier. Diejenigen Konzeptionen, durchaus auch nicht-marxistischer Art, die in gesellschaftskritischer Absicht den Ritualen eine Tendenz zur Verschleierung und Problemverdrängung anlasten⁵, kommen nicht vor. Und der Hinweis darauf, der Traditionsabbruch ritueller Lebensbewältigung sei »die zwangsläufige Folge des Subjektivismus« (181), kann auch an dieser Stelle nur als tautologisch bezeichnet werden. Denn eben das ist die Frage: Welche Kräfte haben den Menschen in einem jahrhundertelangen Prozeß in die Identitätsproblematik gestürzt und ihm dabei den bergen- den Halt gemeinschaftlicher Symbole und Rituale genommen? Was sind die gesellschaftlichen Voraussetzungen auch dafür, daß sich die religionspädagogische Aufgabe nunmehr in der Doppelgestalt von Partizipation und Reflexion präsentiert? Muß man im Blick auf den Prozeß der Säkularisierung nur von einer Konvergenz zwischen theologischer Entzauberung der Welt und ihrer technologischen Ausbeutung sprechen und nicht auch von der Ideologisierung einer Theologie, die den damit verbundenen Zerstörungsprozeß sanktioniert hat? Daß auch Fraas die Vermittlungsprobleme mit Hilfe von »Bezugsgruppen oder Relevanzsystemen« (191ff) lösen will, signalisiert, daß er die Realität zerstörter Lebens- und Glaubensgemeinschaft in dieser Gesellschaft durchaus sieht, auch wenn er die Ursachen dieses Tatbestands nur vordergründig berührt. Das dürfte auch den Wert eines an sich interessanten Vorschlags relativieren, den Fraas bei der Suche nach »Möglichkeiten einer erlebnisbezogenen Vermittlung« (194) macht. Er spricht dabei nicht nur die bekannten Lernvorgänge wie Nachahmung (207ff), Erschließung (210ff) und Erzählen (217ff) an, sondern thematisiert auch das Stichwort »Gewöh-

5 Vgl. H. Pross, Politische Symbolik. Theorie und Praxis der öffentlichen Kommunikation (Urban-Taschenbücher 80), Stuttgart 1974 und M. Edelman, Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns, Frankfurt/M. 1976.

nung« (195ff) und konkretisiert es an der Frage des Kinderabendmahls (200ff). Angesichts einer protestantischen Tradition, die Glauben sehr schnell auf Entscheidungs- und Bekenntnisaktualismus reduziert, ist das sicher ein beträchtlicher Fortschritt. Religiöses Leben wie Leben überhaupt existiert auch in gefestigten Selbstverständlichkeiten, und die stehen nicht zwangsläufig im Widerspruch zu Aktivität und Autonomie (196f). Das pädagogische und pastorale Problem besteht aber leider darin, daß Gewohnheitsstrukturen nicht beliebig herstellbar sind. Sie gründen entweder in primären Bedürfnissen und/oder bedürfen einer starken sozialen Fundierung. In einer Gesellschaft, in der religiöse Praxis für die Nichtprofessionellen zur Freizeitbeschäftigung geworden ist, können sich religiöse Gewohnheiten nur in familialen oder sonstigen privaten Gruppen habitualisieren. So endet auch Fraas im Dilemma vieler praktisch-theologischer Konzeptionen: Die Erzieher müssen erzogen werden, damit das Erziehungsprogramm realisiert werden kann (240.252.286 u.ö.). An dieser Stelle, nämlich ganz unten, in der Lebenspraxis von Familie, Kindergarten und Unterricht, zeigt sich mit schroffer Deutlichkeit, wie weit Glauben und Lernen faktisch voneinander entfernt sind. Und damit auch: wie trügerisch der Schein von Analogien und Konvergenzen sein kann.

4 »Glauben heißt lernen, denn die Gottesbeziehung geht nicht spurlos am Menschen vorüber,« beginnt Fraas seine »Didaktik religiöser Lernprozesse«, die er auf derselben Seite als »Theorie der Vermittlung von Glauben in seinen empirischen Manifestationen« definiert (9). Was sind religiöse Lernprozesse? Wie erscheint Religion im Kindergarten und im Altenheim, am Familienschul und im Klassenraum? Und wie vollzieht sich Lernen im Gottesdienst, bei der Morgenandacht im Rundfunk, im Tauf- und im Trauergespräch?

Nach dem Igel-Prinzip ruft Religion gegenüber dem Individuum immer schon »Ick bün all hier«, und zwar nicht nur extern, sondern als spezifische Dimension der eigenen Identitätsproblematik. In den Überlegungen zur religiösen Sozialisation (86ff) liefert Fraas die Grundlegung für das, was er im 5. Kapitel über die »Institutionen« der religiösen Erziehung ausführlich vorträgt (228ff).

Fraas differenziert bei der Beschreibung der religiösen Dimension des Sozialisationsgeschehens in dreifacher Hinsicht. »Erstens in der Wechselbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson bildet sich die Ich-Struktur aus, die Grundlegung der Identität, die als nach dem Selbstverständnis des Glaubens in Gott gegründete den Ansatz für eine christlich-religiöse Sinnfindung darstellt« (95) – man könnte es die Ebene der psychogenetischen Strukturbildung nennen, in der die Fundamente für das spätere religiöse Erleben gelegt werden. »Neben diesem weitesten religiösen Aspekt steht zweitens der engere christliche: Das Sozialisationsgesche-

hen unserer Gesellschaft ist von der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens bestimmt, sofern eine Vermittlung des im Wirkungsbereich der Selbstauslegung des Glaubens gewonnenen Symbolsystems unvermeidlich ist« (96) – hier geht es also um den soziogenetischen Horizont der Werte und Normen, der in unserer Kultur Erziehungsprozesse prägt. »Darüberhinaus verlaufen drittens im engsten Sinn inhaltlich bestimmte Prozesse, die auf kirchenkonformes Verhalten gerichtet sind« (96) – das zielt auf die erzieherische Weitergabe spezifisch kirchlicher Inhalte für den Einstellungs- und Verhaltensbereich.

Auf einige Probleme im Blick auf die epigenetischen und wirkungsgeschichtlichen Ausführungen bin ich schon eingegangen. Meine Grundfrage lautet an dieser Stelle: Ist das, was man einen »religiösen Lernprozeß« nennen kann, mit dem Hinweis auf die psychologischen und die soziologischen Voraussetzungen sowie die theologischen Inhalte eigentlich schon erschöpfend beschrieben? Gehört zur Eigenart des religiösen Lernens nicht auch dies, daß bestimmte Situationen, in denen sich Lernen vollzieht, und bestimmte Akte, in denen es abläuft, eine spezifisch religiöse Qualität zugesprochen erhalten?

Was meint der Katechismus damit, wenn er konfessorisch behauptet, »daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christum, meinen Herrn, glauben oder zu ihm kommen kann«? Die dogmatische Pneumatologie hat in ihren abstrakten Kategorien Erfahrungen reflektiert, die man durchaus auch als Lernprozesse beschreiben und interpretieren kann. »Lernen« im Bereich von Religion ist in mehrfacher Hinsicht spezifisches Lernen. Es geht gewiß um nicht selbstverständliche und nicht allgemein zugängliche Inhalte, die sich als Offenbarungs-, teilweise sogar als Mysterienwissen darstellen. Es geht um spezifische Akte der Vorbereitung, der existenziellen Konzentration, der körperlichen und seelischen Reinigung (die bei Fraas unter dem Stichwort Meditation immerhin anklingen, 283.210f). Es geht um die Erweiterung alltäglicher Erfahrungsdimensionen in Ekstase, Himmelsreise, Glossolalie. Es geht um das religiöse Grundgesetz von Sterben und Leben, in Initiation, Taufe, auch noch in der Bekehrung. Und es geht bei alledem um die Einsicht, daß ich Erfahrungen machen kann, die sich nicht herstellen lassen, daß ich Ängste und Qualen zu ertragen vermag, daß durch Sterben hindurch neues Leben beginnt.

Was könnte ein genauerer Blick in die Religionsphänomenologie einer gegenwärtigen »Didaktik religiöser Lernprozesse« nützen? Sicher kann man sich auch heute wieder mit Hilfe von Religionswissenschaft und Ethnologie in die heile Welt eines religiösen Mittelalters zurückträumen, in der noch alles in Ordnung gewesen sein soll. Aber man kann sich auf diese Weise auch einen Vergleichspunkt für die eigene Wirklichkeit schaffen, zum besseren Verständnis ihrer Eigenart, als Anstoß zur Frage nach ihren Entstehungsbedingungen, auch als einen Ansatz für deren Kritik. Auf dem Hintergrund dessen, was Initiation in den verschiedensten Aus-

prägungen gestaltungs- und erlebnismäßig bedeutet hat⁶, gerät etwa die heutige Konfirmationspraxis in erhebliches Zwielicht - ohne Angst, ohne Ehrfurcht, ohne Geheimnis, immer noch eine Veranstaltung zur Einführung in die Gesellschaft, aber ganz konsequent abgestellt auf die Konsumentenrolle im Kapitalismus. Der Blick in die Religionsgeschichte kann den Nebel wirkungsgeschichtlicher Konvergenzen zerstreuen, weil er klarmacht, wie demonstriert und reduziert Religion in unserer Gesellschaft erscheint, und weil er zur Frage zwingt, in welcher Weise Religion dem Prozeß gesellschaftlicher Zerstörung von Humanität Widerstand zu leisten vermag.

»Der Religionsunterricht ist an keine spezifische Voraussetzungen gebunden; er ist jedem zumutbar. Auf der Basis der gemeinsamen Wirkungsgeschichte kann er sowohl vom inneren Verständnis des Glaubens her (die Frage nach der Identität wird dann folgerichtig bei Gott enden) wie vom äußeren Verständnis (d.h. in der in Distanz bleibenden Auseinandersetzung mit dem Glauben) zu vertieftem Selbstverständnis führen« (277). Das kann man meinetwegen so sagen; denn ein Klassenzimmer ist kein Mysterienraum, keine Orakelhöhle, keine Mönchszelle, noch nicht einmal ein Lehrhaus. Aber vielleicht könnte es der Arbeit darin doch dienlich sein, wenn wenigstens eine »Didaktik religiöser Lernprozesse« eine Ahnung davon vermitteln würde, wie absurd diese Situation ist: Religion in der Klasse behandeln.

Dr. Manfred Josuttis ist Professor für Praktische Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen.

6 Vgl. M. Eliade, *Das Mysterium der Wiedergeburt. Initiationsriten, ihre kulturelle und religiöse Bedeutung*, Zürich 1961.