

Religiöse Sprache und religiöse Erziehung

(5. Internationales Seminar für Religiöse Erziehung und Werterziehung [ISREV], Dublin, Irland 24.-29. Juni 1986)

ISREV ist eine informelle und sich selbst tragende Vereinigung religionspädagogischer Wissenschaftler, die 1977 von Dr. John Hull (Universität Birmingham, England) und Dr. John Peatling (Union College Character Research Project, New York) gegründet wurde. Die Zusammenkünfte dienen vor allem als ein Forum zu wissenschaftlichem Austausch von Projekten in der gesamten Breite der Religionspädagogik. Teilnehmer kommen aus Ländern Europas, Nordamerikas, des Mittleren Ostens, Afrikas und aus Australien.

Das Hauptthema des 5. Symposiums lautete »Religiöse Sprache und religiöse Erziehung«. Es wurde erarbeitet in vier Plenumsveranstaltungen sowie in einer Vielzahl kleinerer Diskussionsbeiträge. An dieser Stelle ist es nicht möglich, der Breite der Themen und Problemstellungen im Detail zu folgen. Statt dessen konzentriere ich mich in diesem Bericht darauf, Forschungsprojekte der ISREV-Teilnehmer zu skizzieren und die dominierenden Diskussionsthemen wiederzugeben.

Die Eröffnungsansprache von ISREV hielt kein geringerer als der damalige Irische Premierminister Dr. G. Fitzgerald.

Wenn er auch betonte, als religionspädagogischer Laie vor Experten zu sprechen, so beeindruckte seine Rede viele dieser »Experten« gerade durch das demonstrierte fachliche Problemniveau. Der Premierminister sprach über die Herausforderungen religiöser Erziehung in der Geschichte Irlands, bedingt einerseits durch Niedergang religiöser und moralischer Werte in der Gesellschaft, andererseits durch die Tatsache, daß in der gemischtreligiösen Lage seines Landes Religiosität zu den zentralen gesellschaftlichen Krisenherden zähle. Unter der Voraussetzung, daß religiöse Erziehung in einer solchen Gesellschaft keine leichte Aufgabe darstelle, schlug er eine Reihe von entsprechenden Prioritäten vor. Hier war die Rede von der Verbindung zwischen der Entwicklung theologischer Wissenschaft und der Weitergabe religiöser Werte, von der Begründung ethischer Erziehung sowohl auf religiöser wie auf anthropologischer Basis, vor allem aber von pädagogischen Strategien dafür, in der Begegnung mit dem Erbe unterschiedlicher religiöser Traditionen politische Konflikte eher zu lösen als zu verschärfen.

Erstaunlicherweise waren eine ganze Reihe dieser Intentionen der Eröffnungsansprache auch Gegenstand der Erörterung in den Diskussionsbeiträgen der folgenden Tage. Eine Reihe von Berichten über empirische Forschungsprojekte und Curriculumentwicklungen waren den Bezügen religiöser Erziehung zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen gewidmet. In direkter geographischer Nähe zu Dr. Fitzgerald standen die Berichte von E. McEl-

hinney und J. Greer (beide Nord-Irland) zu gemeindeübergreifenden und damit auch interkonfessionellen Curriculumprojekten für Katholiken und Protestanten. L. Francis (England) analysierte historische und politische Zusammenhänge kirchlicher Schulen und deren mögliche Rolle in der Zukunft. J. Holm (England/Neuseeland) diskutierte Schwierigkeiten von Hindu-Familien bei der Unterweisung ihrer Kinder in der eigenen Religion inmitten einer andersgeprägten Kultur. M. Bar-Lev (Israel) stellte Ergebnisse seiner Studie über die religiöse Erziehung in einem Kibbuz vor. Auch der Bericht von I. Bugge (Dänemark) über moralische Erziehung in seinem Land gehört in diesen Zusammenhang.

Die Diskussionsgrundlage der ersten Plenumsveranstaltung lieferte A. McGrady (Irland) mit einem Beitrag zur Psychologie religiöser Entwicklung. Er zog dabei sowohl philosophische Analysen zum Wesen von Metaphern heran als auch empirische Untersuchungen zur Entwicklung des Metaphernverständnisses, um zu einer neuen religionspädagogischen Konzeption religiösen Denkens zu kommen. Im Gespräch mit den auf Piaget begründeten Ansätzen von R. Goldman, J. Peatling u.a. votierte er für eine Überprüfung der kognitiven Prozesse, welche beim Gebrauch metaphorischer Sprache in Gang gesetzt werden. Dabei trat er insbesondere für eine stärkere Orientierung an sprachanalytischer Theologie sowie zeitgenössischer kognitiver Psychologie ein. Seiner Meinung nach unterscheidet sich religiöses Denken von anderen Denkformen gerade durch den Gebrauch von Metaphern und Metaphernsystemen. In den Mittelpunkt seiner funktionalen Analyse von Metaphern stellte er sechs kognitive Prozesse (Wiedererkennen, Verstehen, Entwicklung, Erweiterung, Kombination und Auswertung von Metaphern).

Eine Reihe anderer Beiträge beschäftigte sich mit Aspekten religiöser und moralischer Entwicklung. J. Peatling (USA) stellte eine erweiterte Fassung seiner Theorie religiöser Denkentwicklung vor. F. Schweitzer (BRD) untersuchte einige der empirischen Forschung zugrunde liegende Basisannahmen. J. Hull (England/Neuseeland) und N. Slee (England) entwickelten, ähnlich wie A. McGrady, linguistische Perspektiven zur Analyse des religiösen Denkens von Kindern. Untersuchungen und rhetorische Schlußfolgerungen in bezug auf religiöse Erfahrungen wurden vorgestellt von B. Lealman, E. Robinson, E. Cox (England) sowie C. Chiasson (Kanada).

In der zweiten Plenumsveranstaltung referierte W. Meijer (Niederlande) über die philosophische Begründung religiöser Erziehung. In strengem Bezug auf die angelsächsische Tradition sprachanalytischer Philosophie (vgl. P. Hirst und R. S. Peters) war sie um die Rechtfertigung einer Konzeption religiöser Erziehung als »Einführung in Verstehen« bemüht. Dazu bezog sie sich zunächst auf zwei Ordnungen sprachlicher Aktivitäten, erstens die Sprache der Religion als Hauptsache religiöser Erziehung und zweitens die Sprache, mit der Ziele, Methoden und Kriterien religiöser Erziehung ausgedrückt werden. Nach Meijer besteht weder die Aufgabe der Erziehung generell noch diejenige religiöser Erziehung im besonderen in einer Einführung in die Sprache erster Ordnung, vielmehr darin, Schüler zu befähigen, zukünftig selbst Entscheidungen zu treffen, welche Sprache erster Ordnung sie wählen wollen – und zwar dadurch,

daß man in ihnen Verständnis weckt, damit sie entscheidungsfähig werden. Religiöse Erziehung zielt nicht ab auf Einführung von Schülern in eine Religion, vielmehr auf Verstehen und Verständnis dieser Religion. Nach Meijer ist dazu der phänomenologische Zugang besonders geeignet. Sie legte besonderes Gewicht darauf, daß damit nicht automatisch eine gefühllose Distanzierung verbunden sei, wie dies zuweilen mißverständlich behauptet werde. Vielmehr geschehe dies aus wesentlich erzieherischer Überzeugung – einer leidenschaftlichen Überzeugung von Rationalität und Wahrheit. Sie argumentierte, daß der phänomenologische Zugang den Glaubensüberzeugungen in all ihren emotionalen, erfahrungsbezogenen und praktischen Facetten gerecht werden könne, und zwar gerade unter Beibehaltung einer Neutralität gegenüber den Sprachaktivitäten erster Ordnung.

Philosophische Perspektiven auf religiöse Erziehung wurden, wenn auch von anderen Positionen her, auch in weiteren Beiträgen geboten. R. Miller (USA) diskutierte die Theorien Deweys und Whiteheads in ihrer Relevanz für christliche Erziehung. G. Rossiter (Australien) analysierte Wesen und Funktionen religiöser Erziehung in katholischen Schulen seines Kontinents. G. Moran (USA) untersuchte die religiöse Grundlage ethischer Verantwortlichkeit, T. Lickona (USA) die Bedeutung »moralischer Agenturen«. A. Rodger (Schottland) erarbeitete eine strukturelle Konzeption religiöser Erziehung. J. Priestley (England) überprüfte den möglichen Beitrag der Theologie für die Erziehung. E. Ortez y Miranda (Kanada) diskutierte das Wesen der Säkularität als neuer Form von Religion.

In der dritten Plenumsveranstaltung rückte I. Mavor (Australien) die Soziologie religiöser Erziehung und deren Konsequenzen für curriculare Entwicklung in den Mittelpunkt der Debatte. Dazu untersuchte er eine Vielzahl von Sprachmustern curricularer Materialien; dies mit besonderer Aufmerksamkeit auf solche Formulierungen, die eine effektive Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer erleichtern bzw. erschweren. Ausgehend vom Vermögen der Sprache, unseren Gedanken und Handlungen Gestalt zu geben, beschrieb Mavor zahlreiche Prinzipien und Strategien der Kommunikation (einschließlich Wortwahl, Satzkonstruktion, nonverbaler Botschaften und anderer Faktoren). Auf dem Wege solcher Analyse zeigte er den Bezug von Sprachmustern zu Mustern von Autorität, Macht und sozialem Status. Er optierte insbesondere für einen weniger vereinnahmenden Sprachstil, der die je individuellen Beiträge unterschiedlicher Traditionen angemessener zur Sprache bringen könnte.

Mavors Intentionen wurden sachlich auch von anderen Diskussionsbeiträgen aufgegriffen. R. Jackson (England) diskutierte Probleme der Übertragung politischer Entscheidungen in die pädagogische Praxis. A. Kenna (Irland) stellte Untersuchungsergebnisse über Entscheidungen von Religionslehrern in Abhängigkeit von speziellen Variablen vor. R. Laplante (Kanada), P. Malone (Australien), G. Read (England/Australien) und S. Selander (Schweden) beschäftigten sich mit jeweils gesellschaftstypischen Problemen der Lehrplanelentwicklung in ihren Ländern. M. M. McCarron (Nigeria) beschrieb die Rolle von traditionellen nigerianischen Märchen bei der Vermittlung ethischer Werte in der Igbo-Gesellschaft Zentralafrikas.

Die letzte Plenumsveranstaltung eröffnete M. Harris (USA) mit philosophischen, soziologischen und psychologischen Überlegungen zu einer Vision religiöser Erziehung als »Umgestaltung und Neuschöpfung«. Sie begann beim hermeneutischen Prinzip des »Außenstehenden« (was ist neu und überraschend?) und mit Eisners Disjunktion der drei Curricula aller Erziehungsinstitutionen, dem expliziten, dem impliziten und dem Null-Lehrplan, um daraus ein neues Paradigma religiöser Erziehung als curricularer Umgebung oder Kultur zu entwickeln. Im Anschluß daran erarbeitete sie fünf »generative Themen«. Sie setzte ein mit dem Thema »Schweigen« (von Frauen in der Welt der Männer; von Schwarzen in weißer Gesellschaft; von allen, denen man persönliche Artikulation verwehrt). Als Aufgabe stellt sich hier einerseits, denen Gehör zu verschaffen, die offiziell nicht gehört werden, andererseits, stellvertretend für die Verstummtten zu reden.

Von diesem ersten Thema führt nach Harris ein direkter Weg zu den anderen: zur *Bewußtwerdung* (der Umgebung, der Systeme und Begrenzungen), zur phantasievollen und prophetischen *Analyse* der Dinge, zum *Engagement* für Menschen und Ideen (insbesondere für fremde), schließlich zum *Gebären*. Im metaphorischen Sinne ist damit kreative Potenz zur Gestaltwerdung von Strukturen und Formen menschlichen Lebens auf der Erde gemeint, schließlich auch die Geburt Gottes in uns selbst.

Mehrere Diskussionsbeiträge korrespondierten mit Harris' generativen Themen. H.-G. Heimbrock (BRD) lieferte mit einer Skizze zu Problemen religiöser Erziehung tauber Kinder eine sachliche Entsprechung zum genannten Paradigma, indem jetzt von einer speziellen Gruppe von Menschen die Rede war, die zum Schweigen gezwungen sind. G. Durka (USA) befaßte sich mit der Aufgabe, auf dem Wege über Erfahrungen in feministischen Bewegungen neue Zugänge zur Spiritualität zu gewinnen. J. Smith (USA) untersuchte die Dynamik der Konversion; P. Bumbar (USA) schließlich befaßte sich mit einer philosophischen Sicht religiöser Erziehung im Lebenszyklus, wobei er diesen insbesondere als kreativen Prozeß zwischen Geburt und Tod interpretierte.

Nicola Slee ist Lecturer in Religious Studies am Roehampton Institute of Higher Education, Whitelands College, London.

Der Beitrag wurde aus dem Englischen übersetzt von Prof. Dr. Hans-Günter Heimbrock.