



N12<526351301 021



UB Tübingen



# Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) **neukirchener**

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,  
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Rickers

Band 9  
1992

Neukirchener





# Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,  
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Rickers

1.1	Unterrichtsbericht	3
	Ruth Hansen-Günther Themenschwerpunkt § 218. Aus einem Kurs in der Klasse 12/2 Christliche Ethik	
1.2	Artikel	
1.2.1	Hans-Jürgen Fraus Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung	11
1.2.2	Heinz Schmidt Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung Der konziliare Prozeß als Mittel religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens	31
1.2.3	Dieterich Zülke Wieviel Wert haben Werte? Ethisches Lernen im Reli- gionsunterricht	51
2	Thema 2: Familie und Jugend	
2.1	Situationberichte	
	Gerhard Fischer „... und dann haben wir das gemacht.“ Aufzeichnungen zur religiösen Sozialisation in einer Kleinfamilie	75
2.1.2	Heide Rohse Probleme der modernen Familie im Spiegel therapeu- tischer Praxis. Ein Erfahrungsbericht	87

Band 9  
1992

Neukirchener



© 1993

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Klaus Detjen

Satz und Druckvorlage: DER BUCHMACHER Martin Koch, Düsseldorf

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

ISBN 3-7887-1466-2

ISSN 0178-3629

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP).**

- Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

ISSN 0178-3629

Erscheint jährl. - Aufnahme nach Bd. 1. 1984 (1985)

Bd. 1. 1984 (1985) -

NE: JRP



ZA 6517 - 9

Band 9  
1993

Neukirchener

Inhalt

1	<b>Thema 1: Ethisches Lernen</b>	
1.1	Unterrichtsbericht	
	Ruth Haueisen-Günther	
	Themenschwerpunkt § 218. Aus einem Kurs in der Klasse 12/2 Christliche Ethik	3
1.2	Artikel	
1.2.1	Hans-Jürgen Fraas	
	Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung	11
1.2.2	Heinz Schmidt	
	Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung. Der konziliare Prozeß als Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens	31
1.2.3	Dietrich Zilleßen	
	Wieviel Wert haben Werte? Ethisches Lernen im Religionsunterricht	51
2	<b>Thema 2: Familie und neue Lebensformen</b>	
2.1	Situationsberichte	
2.1.1	Dietlind Fischer	
	»... und dann habe ich falsch gebetet«. Tagebuchnotizen zur religiösen Sozialisation in einer Kleinstfamilie	75
2.1.2	Heide Rohse	
	Probleme der modernen Familie im Spiegel therapeutischer Praxis. Ein Erfahrungsbericht	87



2.2	Artikel	
2.2.1	Karl Neumann Familie im Prozeß moderner Gesellschaften. Traditionelle und neue Lebensformen und Leitbilder als Herausforderung der Familienforschung, der Familienpolitik und der praktischen Arbeit mit Familien	97
2.2.2	Werner Weishaupt Familienbildung im Spannungsfeld von Bildung und Beratung, Begegnung und Begleitung	119
<b>3</b>	<b>Problemhorizonte und Berichte</b>	
3.1	Edna Brocke Juden in der »neuen« Bundesrepublik – was hat sich geändert?	133
3.2	Raimund Hoenen Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992	141
3.3	Hans-Günter Heimbrock Kirche im (Welt-)Dorf oder Blick über die Grenzen? Rezension zu N.H. Thompson (Ed.), Religious Pluralism and Religious Education, Birmingham (Al.) 1988	153
3.4	Christoph Bizer Ein neuer Zugriff auf die Geschichte der Religionspädagogik. Ein Gespräch mit F. Schweitzer, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992	161
3.5	Henning Schröer Die Wahrheit hör ich wohl, allein mir fehlt reale Hoffnung. Was man lernen und was man vermissen kann in der Studie von Albrecht Schöll: Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh 1992	171
3.6	Johann-Christoph Emmelius Religiöse Elementarerziehung. Ein Bericht über ausgewählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren (Teil 1)	177
3.7	Horst F. Rupp Religionspädagogik 1992. Ein Literaturbericht	201

# Thema 1

Ruth Haischen-Günther

## Ethisches Lernen

Aus einem Kurs in der Klasse 12/2 Christliche Ethik

### 1. Vorbemerkungen

Im Rahmen der Lehrerfort- und -ausbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität sind zwei fünfstündige Schulpraktika für die Studierenden obligatorisch. Davon wird mindestens eines fachbereichsübergreifend begleitet, das heißt während zweier Semester vor- und nachgeliefert.

Der Fachbereich Evangelische Theologie arbeitet seit mehreren Jahren an einem Praktikerkonzept, das sowohl die Beziehung zwischen Theorie und Praxis engere gestalten als auch einen stärkeren Einblick in die Elementen der Praktiken Evangelischer Religionspädagogen ermöglichen soll. An Stelle des Blockpraktikums tritt ein zwei Semester begleitendes Praktikum, während dessen jeweils zwei oder drei Studierenden eine Religionsunterrichtsstunde einer Klasse oder eines Kurses intensiv begleiten. Das heißt, sie wirken in Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtsprozesses mit, erkennen, daß sie bei solchen, persönlichen Unterrichtsaktivitäten und auch eigene Vorlesungen durchführen können.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß diese Art des Praktikums einen stärkeren Blick auf die Wirklichkeit des Faches zollt, gleichzeitig ermöglicht die Möglichkeit eine eigene Einarbeitung des Materials und kann für didaktischen Fortschritt sowie den Beleg der eigenen Praxis eines guten Schullehrers sein.

Im folgenden sollen Erfahrungen vorgestellt werden, die eine Praktikumsgruppe in einem Kern der 12. Abgangsstufe gemacht hat, wobei die hier Vorgefallene sich nur auf die Beschäftigung mit der Diskussion um das § 218 als Themenkomplexpunkt innerhalb der Kerns Christliche Ethik bezieht. Auf der Grundlage des Kernstrukturplans ist der Lerngang zweistufig, er orientiert sich am Zielfeld 1 (Fakten und Sachverhalte) konzentriert und am Zielfeld 3 (Folgen verstehen und begründen) zirkuliert. Der Schwerpunkt liegt bei der Frage nach der christlichen Dimension verantwortlichen Handelns, was durch eine Orientierung an den Katechismen-Lektionen 1 und 2 (Lebensweise von Religion und Erleben von Religion) sowie 5a und b (Einsicht in die ethische Wirkweise menschlichen Tates und Handelns, ethisch verantwortliches Handeln) angereichert werden soll.

### 2. Dokumentation

Die Studentinnen haben sich zunächst darauf beschränkt, den von der Lehrerin geplanten Unterricht zu protokollieren, um ihre Beobachtungen dann unter folgenden Fragestellungen auszuwerten:

1. Vgl. Kernstrukturplan, Christliche Ethik, Evangelische Religionspädagogik.





## Themenschwerpunkt Paragraph 218

Aus einem Kurs in der Klasse 12/2 Christliche Ethik

### 1 Vorbemerkungen

Im Rahmen der LehrerInnenausbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität sind zwei fünfwöchige Schulpraktika für die Studierenden obligatorisch. Davon wird mindestens eines fachspezifisch begleitet, das heißt während zweier Semester vor- und nachbereitet.

Der Fachbereich Evangelische Theologie arbeitet seit geraumer Zeit an einem Praxiskonzept, das sowohl die Beziehung zwischen Theorie und Praxis enger gestaltet als auch einen tieferen Einblick in die Eigenheiten des Faches Evangelische Religionslehre gewährleisten soll. An Stelle des Blockpraktikums tritt ein zwei Semester begleitendes Praktikum, während dessen jeweils zwei oder drei StudentInnen den Religionsunterricht einer Klasse oder eines Kurses intensiv begleiten. Das heißt, sie werden in Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsprozessen so einbezogen, daß sie beobachten, protokollieren, Unterricht reflektieren und auch eigene Vorhaben durchführen können.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß diese Art des Praktikums einen schärferen Blick auf die Wirklichkeit des Faches zuläßt, gleichzeitig entwickeln die Beteiligten eine eigene Einschätzung des Machbaren und lernen ihre theoretischen Vorkenntnisse unter den Bedingungen der Praxis eines ganzen Schuljahres kennen.

Im folgenden sollen Erfahrungen vorgetragen werden, die eine Praktikumsgruppe in einem Kurs der 12. Jahrgangsstufe gesammelt hat, wobei das hier Vorgestellte sich nur auf die Beschäftigung mit der Diskussion um den § 218 als Themenschwerpunkt innerhalb des Kurses Christliche Ethik bezieht. Auf der Grundlage des Kursstrukturplans ist der Lehrgang zweisträngig, er orientiert sich am Zielfeld 1 (Fakten und Strukturen kennenlernen) und am Zielfeld 3 (Folgen erörtern und Folgerungen ziehen). Der Schwerpunkt liegt bei der Frage nach der christlichen Dimension verantwortlichen Handelns, was durch eine Orientierung an den Komplexen Lernzielen 1 und 2 (Kenntnisse von Religion und Erkennen von Religion) sowie 5a und b (Einsicht in die ethische Relevanz menschlichen Tuns und Entwerfen ethisch verantworteter Handlungsperspektiven)<sup>1</sup> gewährleistet werden soll.

### 2 Dokumentation

Die Studentinnen haben sich zunächst darauf beschränkt, den von der Lehrerin geplanten Unterricht zu protokollieren, um ihre Beobachtungen dann unter folgenden Fragestellungen auszuwerten:

1 Vgl. Kursstrukturpläne Gymnasiale Oberstufe Evangelische Religionslehre.



- Was macht das Thema für die SchülerInnen interessant?
- Verhalten sich Schülerinnen und Schüler bei Problemlösungen unterschiedlich?
- Wie schätzen SchülerInnen den Einfluß der Religion auf ethische Entscheidungen ein?

Der geplante Unterricht sieht eine Abfolge vor, in der erst Informationen zusammengetragen werden sollen, um dann über die Erörterung der Kernfragen zur moralischen Urteilsbildung zu gelangen. Die SchülerInnen sind von Anfang an aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt, sie stellen durch Referate die nötigen Informationen bereit.

## 1. Doppelstunde: Entwicklung des Kindes während der Schwangerschaft

Zwei Schülerinnen stellen die Entwicklungsphasen eines Ungeborenen vor, indem sie Arbeitsblätter mit Daten und Bildern austeilen und erklären.

»Es entwickelt sich eine Diskussion, nachdem die Referentin erklärt, ihrer Meinung nach beginne das menschliche Leben mit dem Herzschlag am 21. Tag nach der Befruchtung. Ein Schüler verweist auf die Gehirnströme, die Maßstab für den Tod eines Menschen seien. So wie ihr Ausbleiben das Ende des menschlichen Lebens ausmachten, müßten ihr Einsetzen den Anfang des Lebens bedeuten. Für andere SchülerInnen ist es von entscheidender Bedeutung, ob Geruchs- und Geschmacksnerven zu einem wirklichen Schmecken oder nur zu einem theoretisch möglichen Empfinden führen.« (Zitat aus dem Unterrichtsprotokoll)

## 2. Doppelstunde: Geschichte des § 218

In einem schriftlichen Überblick zeigen die Referentinnen die Veränderungen des § 218 seit 1871 bis heute. Die verschiedenen Indikationen werden am Text erläutert, und die Frage der Beratung wird diskutiert. Die unterschiedliche Rechtslage im Ost- und Westteil Deutschlands wird kritisiert.

Einige SchülerInnen sind erstaunt über die hohe Emotionalität, mit der die Diskussion um die Neufassung des § 218 geführt wird, auch die Verfassungsklage wird kritisch betrachtet. Ein Schüler wundert sich, daß gerade ältere Männer in der Politik den Schwangerschaftsabbruch in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen, während den Jugendlichen nach seiner Erfahrung das Sterben von Menschen im Krieg oder in Hungergebieten ein viel größeres Problem darstellt, bei dessen Bewältigung sie die Mitwirkung der Politiker viel mehr vermissen.



### 3. Doppelstunde: Kernfragen zur Abtreibung

In dieser Stunde tragen die SchülerInnen in einem Brainstormingverfahren Fragen und Probleme zur Abtreibung zusammen, die im Laufe der Unterrichtsstunden geklärt werden sollen:

- Wann gilt das ungeborene Kind als Lebewesen ?
- Läßt sich ein Schwangerschaftsabbruch mit dem christlichen Glauben vereinbaren ?
- Soll die Justiz das werdende Leben schützen ?
- Wer kann auf die Entscheidung einer schwangeren Frau Einfluß nehmen ?
- Ist eine Indikation objektiv begründbar ?
- Wie stehen wir grundsätzlich zum Abbruch einer Schwangerschaft?
- Auf welcher Grundlage entscheiden Frauen?

### 4. Doppelstunde: Stellungnahmen der Kirchen

Am Beispiel eines Auszuges aus der Enzyklika "Humanae Vitae" vom 25.6.1968 - Über die Geburtenregelung - und einem Textbeispiel aus dem Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland anlässlich des Inkrafttretens der neuen strafrechtlichen Bestimmungen zum Schwangerschaftsabbruch vom 10.7.1976 werden exemplarisch Äußerungen der Kirchen vorgestellt.

In der anschließenden Aussprache wird die katholische Argumentation völlig abgelehnt, weil sie den eigentlichen Konflikt zwischen dem Leben des Kindes und dem Leben der Mutter ausblendet.

In dem evangelischen Beitrag heißt es: »Die Achtung vor dem ungeborenen Leben und das Recht der Frau, nicht über das zumutbare Maß hinaus zur Aufopferung eigener Lebenswerte gezwungen zu werden, treffen aufeinander. Einerseits geht es um die Unantastbarkeit des werdenden Lebens, wobei bloßes Überleben noch nicht schlechthin Leben heißt. Ein Kind, das keine Zuwendung und Annahme erfährt, ist nicht lebensfähig.« Die Lösung des Konflikts wird im Textauszug dem Gewissen überantwortet.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird nach einer christlichen Begründung gesucht, die als Basis für eine Gewissensentscheidung dienen könnte. Der Glaube an Gott als den Schöpfer der Welt und des Menschen beinhaltet die Unverfügbarkeit über menschliches Leben genauso wie den Zuspruch der Menschenwürde. Auch wenn der Mensch die Verfügungsgewalt über das Leben bei Gott sieht, bewahrt ihn das nicht vor Konflikten, in denen er in konkreten Lebenssituationen Entscheidungen treffen muß, die nur zu treffen sind, wenn die sich widersprechenden Werte abgewogen werden.

### 5. Doppelstunde: Fernsehinterview

Der Kurs sieht eine Videoaufzeichnung, in der drei Frauen über ihre Erfahrungen mit einer Abtreibung berichten. Ein weiteres Interview zeigt eine junge Frau, die sich gegen eine Abtreibung entschieden hat.



Die erste Frau hat zehn Jahre vor dem Interview in Holland einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen lassen. Aufgrund von Eheproblemen wollte sie kein drittes Kind bekommen. Mit dem zeitlichen Abstand stellt sie fest, daß die Abtreibung ein Teil ihrer Geschichte geworden ist, jedoch eine langsam heilende Wunde geblieben ist. Im ersten Moment danach hätte sie es am liebsten wieder rückgängig gemacht. Wie schwierig so ein Abbruch sei, wisse man erst nachher. Sie rät jeder schwangeren Frau, ihr Kind zu bekommen, obwohl sie aktiv gegen eine Verschärfung des § 218 demonstriert.

Die zweite Frau hat während ihrer fünften Schwangerschaft abgetrieben, weil sie in größter finanzieller Not war. Für sie stellten die Kinderfeindlichkeit und die schlechten Zukunftsperspektiven ein unlösbares Problem dar. Sie beklagt, daß nur die Frauen sich verantworten müßten, obwohl auch immer ein Mann an der Zeugung des Kindes beteiligt ist.

Die dritte Frau ist während ihrer Ausbildung schwanger geworden, die Beziehung zu ihrem Partner war noch nicht gefestigt, deshalb haben beide sich für einen Abbruch der Schwangerschaft entschieden. Anschließend empfand sie Trauer über den Verlust des Kindes. Sie erklärt allerdings auch, daß finanzielle Hilfe an ihrer Entscheidung nichts geändert hätte, weil man weder Verantwortungsgefühl noch eine Ausbildung kaufen könne.

Das vierte Interview zeigt eine sehr junge Frau, die gegen den Willen ihres Vaters nicht abtreibt und eine Beratungsstelle aufsucht. Sie lebt nach der Geburt in einem Mutter-Kind-Heim.

In der anschließenden Diskussion betrachten die SchülerInnen den Vater eines Ungeborenen als gleichberechtigten Verantwortungsträger. Ein Schüler sieht in dem Abtauchen der Männer eine Reaktion auf die »mein Bauch gehört mir«-Einstellung vieler Frauen. Ihm wird entgegengehalten, daß den Männern schon immer jedes Argument recht gewesen sei, um die Last der Entscheidung nicht mittragen zu müssen. In der Tat kann auch die gerechte Verteilung der Verantwortung die körperlich-seelische Eingebundenheit der Frau nicht mindern, sondern ihr im besten Fall voll zur Geltung verhelfen. Ein Schüler erklärt treffend: »Der Mann kann an der Entwicklung des ungeborenen Kindes teilnehmen, die Frau aber muß.«

## 6. Doppelstunde: Eigene Stellungnahmen

In dieser Stunde wird an die vorangegangene Diskussion angeknüpft. Die SchülerInnen versuchen ihre eigenen Einstellungen im Gespräch zu sondieren. Gleichzeitig sollen die ausstehenden Kernfragen weiter beantwortet werden.

Ein Schüler sagt, er könne nicht mitreden, das Thema sei ihm zu schwer, es überfordere seine momentane Kompetenz. Ein Mitschüler entgegnet ihm, daß jeder darüber nachdenken müsse, sonst rutsche man unvorbereitet in eine Situation hinein und reagiere womöglich falsch. Im folgenden Gespräch tauschen die SchülerInnen ihre eigenen Überlegungen aus:



- Es gibt ein Paar im Kurs, das eine seit längerer Zeit bestehende Freundschaft verbindet. Die beiden haben miteinander und mit den Eltern über die Möglichkeit einer Schwangerschaft gesprochen und würden gegebenenfalls das Kind bekommen, die Hilfe der Eltern wurde ihnen zugesagt.
- Ein Schüler ist prinzipiell gegen Abtreibung, mit Ausnahme der medizinischen Indikation bei einer Gefährdung des mütterlichen Lebens.
- Eine Schülerin lehnt für sich die Abtreibung ab, eine Ausnahme sieht sie im Falle einer Vergewaltigung.
- Eine Schülerin sagt, sie könne im Falle einer Schwangerschaft mit der Hilfe ihrer Eltern rechnen, sie sei sich jedoch nicht sicher, ob sie nicht kurz vor dem Abitur doch lieber abtreiben würde.
- Eine weitere Schülerin schließt sich dieser Haltung an.
- Ein Schüler ist zwar im Moment gegen Abtreibung, will aber nicht ausschließen, daß er in einer konkreten Situation doch eine andere Entscheidung treffen würde.
- Ein Schüler fühlt sich noch zu jung, um Vater zu werden, er würde aber mit seiner Freundin das Kind bekommen wollen.
- Eine Schülerin ist für Abtreibung und gegen den § 218. Wenn sie jetzt schwanger würde, käme für sie nur eine Abtreibung in Frage.

In der anschließenden Aussprache wird noch einmal betont, daß jede Frau »das« mit ihrem Gewissen ausmachen müsse, schließlich seien es ja nie unplausible Gründe, die zu einem Schwangerschaftsabbruch führten.

Die SchülerInnen diskutieren die Frage, ob eine persönliche Ablehnung der Abtreibung automatisch zu einer staatlichen Reglementierung führen müsse. Einige finden gesetzliche Vorgaben nicht nötig oder eher schädlich, weil sie die vorhandene Konfliktsituation noch verschärfen und wirkliche Hilfen nicht der gesellschaftlichen Realität entsprechen. Andere sind der Meinung, daß der Staat die Aufgabe hat, das Rechtsgut Leben zu schützen, weil einzelne Menschen in Krisen nicht verantwortungsvoll entscheiden können.

## 7. Doppelstunde: Kursarbeit

Die SchülerInnen erhalten zwei Texte und folgende Aufgaben zur Bearbeitung:

### 1. Stellen Sie den vorgelegten Fall – Text 1 – kurz dar!

Untersuchen Sie, welche Art der derzeitigen gesetzlichen Regelung für diesen Fall diskutiert werden kann!

### 2. Erörtern Sie, auf welche Art von Ethik die »Schritte der ethischen Urteilsfindung« begründet sind! Erschließen Sie aus diesem Text entscheidende Kriterien der ethischen Urteilsfindung! – Text 2 – Arbeiten Sie eventuell in Abgrenzung von anderen Ihnen bekannten Ethikmodellen!



3. Überlegen Sie und stellen Sie dar, wie Sie ein Beratungsgespräch im Sinne dieser Ethik führen würden? Welche Schwerpunkte wären für Sie bestimmend?

4. Schreiben Sie einen Brief eines fiktiven ungeborenen Kindes vor der zwölften Schwangerschaftswoche an seine Mutter!

Im ersten Text wird die Situation einer vierundzwanzigjährigen Studentin geschildert, die ihre Schwangerschaft abbrechen lassen will. Sie hat bereits eine acht Monate alte Tochter, doch die Beziehung zum Vater des Kindes (ebenfalls Student) ist nicht mehr gut. Die Studentin will die Beziehung zu ihren Eltern nicht durch die Betreuung eines weiteren Kindes belasten, zumal ihr Vater schon mit einer Kürzung seiner finanziellen Hilfe droht. Vier Schülerinnen und drei Schüler entscheiden sich für eine Notlagenindikation, weil sich die Frau in einer Situation befindet, die »nicht auf eine andere für die Schwangere zumutbare Weise abgewendet werden kann« (§ 218a, Absatz 2 Nr. 3b). Wobei drei Schülerinnen und ein Schüler diese Entscheidung ausdrücklich gutheißen.

Ein Schüler und eine Schülerin sprechen der Studentin eine gerechtfertigte Anwendung der Notlagenindikation ab, weil sie in Partnerschaftsproblemen und der finanziellen Belastung keine ausreichenden Gründe sehen; diese Notlage könne durch soziale Unterstützung behoben werden.

Bei dem zweiten Text, der den SchülerInnen zur Bearbeitung vorgelegt wird, handelt es sich um sechs »Schritte ethischer Urteilsfindung« von Heinz Eduard Tödt. Die SchülerInnen erkennen (bis auf eine Ausnahme) in dem Text eine Verantwortungsethik, die auf der Grundlage des eigenen Gewissens eine Entscheidung des Menschen in Verantwortung dem Leben und Gott gegenüber verlangt. Nur ein Schüler nennt weitere ethische Ansätze (Ethik der Parteilichkeit, Pflichtethik, Naturrechtsethik)

Die dritte Aufgabe fordert von den SchülerInnen, sich selbst in die Rolle der BeraterIn zu versetzen und in dem vorliegenden Fall die Beratung auf die »Schritte ethischer Urteilsfindung« aufzubauen.

In den meisten Arbeiten liegt der Schwerpunkt der Beratung im Durchsprechen der Situation und in der Diskussion alternativer Entscheidungen, wozu auch die Erörterung möglicher Folgen gehört. Die Beratung wird erschwert, wenn die Frau die Entscheidung eigentlich schon getroffen hat und nur gezwungenermaßen an einer Beratung teilnimmt. Zwei Schülerinnen und ein Schüler schreiben in der Ichperspektive, die anderen wählen einen unpersönlichen Stil. Die in der Beratung vertretenen Positionen decken die gesamte Bandbreite der möglichen Äußerungen ab, so zum Beispiel »die Frau von ihrem Schwangerschaftsabbruch wegbringen« bis »ihr auf keinen Fall ihr Vorhaben ausreden«.

Auch bei der Bearbeitung der vierten Aufgabe entstehen sehr unterschiedliche Stellungnahmen. Es gibt gefühlsbetonte, sachliche und ironische Plädoyers, die alle in Ich-Form ihr momentanes Aussehen beschreiben und ihre Abhängigkeit von der Mutter betonen. »Aber zuerst muß ich noch wachsen und von dir versorgt werden, damit ich da draußen dann wirklich klarkomme.«

Sehr häufig sind auch Äußerungen über die mögliche Zukunft, die Neugier, »wie es da draußen bei Euch aussieht«. In drei Arbeiten wird



der Vater bewußt angesprochen, »über Papa bin ich wirklich nicht sehr glücklich, seine Stimme habe ich ganz selten und jetzt gar nicht mehr hören können«, »warum läßt er Dich im Stich und warum sollst nur Du verantwortlich sein?«, »also mach keinen Unsinn und gehe mit Deinen Problemen zu Deinem Partner und versucht diese gemeinsam zu lösen«.

In vielen Arbeiten wird das Positive der gemeinsamen Zukunft angesprochen, »Du spielst doch nicht mit dem Gedanken an einen Abbruch der Schwangerschaft? Das wäre sehr schade und traurig, wo ich doch später ein netter Mensch sein werde, der in jeder Situation zu Dir stehen wird.« Bei den Schülerinnen ist ein stärkeres Gefühl der Verbundenheit mit der Mutter festzustellen, »wir schaffen das schon alles«, während die Schüler eher ihr eigenes Interesse darstellen: »Ich will doch noch so viel mit Euch erleben«. Auch die körperbezogenen Äußerungen deuten auf unterschiedliche Blickwinkel von Schülerinnen und Schülern hin: »Wenn Du über Deinen Bauch streichst, dann ist das so schön und beruhigend für mich«, äußert sich eine Schülerin, ein Schüler schreibt »Leider kann ich Dir noch nicht gegen den Bauch treten«.

Zwei Schülerinnen und ein Schüler, die der Frau in der Beratung völlige Selbständigkeit zugesprochen haben, überlassen in ihren Briefen auch die Entscheidung der Mutter, »in der Hoffnung, daß Du das Richtige tust«. Ebenso konsequent vertreten zwei Schülerinnen ihre Einstellungen sowohl im Beratungsgespräch als auch im Brief, indem sie eindeutig für das Leben des Ungeborenen plädieren. Drei Schüler und eine Schülerin sprechen sich in den Briefen zwar auch für das Leben des Ungeborenen und gegen eine Abtreibung aus, in der Beraterfunktion jedoch schreiben sie entweder, sie würden einer Abtreibung in diesem besonderen Fall zustimmen, oder daß die Entscheidung letztlich bei der Mutter liegt.

### 3 Auswertung

Die Beobachtung einer kleinen motivierten Lerngruppe, die Informationen verarbeitet und gleichzeitig die eigenen ethischen Prämissen reflektiert, ist für die Planung und Beurteilung von Lernprozessen von großer Bedeutung. In der Auswertung der Unterrichtsprotokolle und der schriftlichen Arbeiten ergibt sich eine realistische Einschätzung des Verhältnisses zwischen Unterrichtszielen und Lernergebnissen. Am Beispiel der Kursarbeit läßt sich feststellen, daß die SchülerInnen durch die Aufgabe, eine Beratungsrolle zu übernehmen, überfordert waren. Auch der vierte Arbeitsauftrag wird kontrovers diskutiert, weil er der emotionalen Perspektive einen Vorrang einräumt, der rationalen Überlegungen keinen Raum mehr läßt und auch moralische Entscheidungen in eine bestimmte Richtung drängt. Dem kann entgegengehalten werden, daß in schulischen Lernprozessen die scheinbar sachlich informierenden Anteile oft überwiegen, die SchülerInnen sich dabei eher langweilen und daß durch eine hohe emotionale Betroffenheit die intellek-



tuelle Auseinandersetzung überhaupt erst ansatzweise eine verhaltenssteuernde Wirkungen erzielen kann. Die Diskrepanz oder die Übereinstimmung von Einstellungen lassen sich durch Perspektivenwechsel auch für SchülerInnen transparent machen, das Aufspüren logischer Fehler hilft bei einer kritischen Klärung herkömmlicher Muster.

Immer wieder wird, wenn es um die Lösung unaufhebbarer Konfliktsituationen geht, das menschliche Gewissen, genauer das Gewissen der Frau, als entscheidender Faktor genannt. Dabei wird der Eindruck erweckt, als sei doch zumindest in christlichen Kreisen klar, was das genau bedeutet.

*Ruth Hauelsen-Günther* war Lehrerin am Gymnasium in Oberursel und ist Pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Evangelische Theologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M.



## 1.2 Artikel

### 1.2.1

Hans-Jürgen Fraas

## Religionspädagogik und Ethik

Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung

### 1 Die Aktualität ethischen Fragens

»Ethik ist die Theorie der menschlichen Lebensführung«<sup>1</sup>. Menschliche Lebensführung ist Gestaltung des individuellen und, wie denn das Individuum nur in Beziehungen denkbar ist, gesellschaftlichen Lebens nach sittlichen Grundsätzen<sup>2</sup>, also moralische Praxis. Jede konkrete Lebenssituation enthält eine Vielzahl von Elementen, deren Interpretation das jeweilige Verhalten bestimmt. Das Alltagshandeln verläuft vielfach unreflektiert, erfordert spontane Entscheidungen, die weithin außergeleitet sind durch überkommene und internalisierte Verhaltensmodelle. So steht ethisches Verhalten und Urteilen in enger Beziehung zum Sozialisationsprozeß: »Das Ethos oder die Moral ist mithin das Gefüge gewohnter Verhaltensweisen in einer bestimmten sozialen Gemeinschaft, objektiv als Sitte und subjektiv als Charakter«<sup>3</sup>. Gewohnheit ergibt allerdings nur das Material sittlichen Handelns, das erst durch Bewußtheit zur Sittlichkeit erhoben wird.

So entsteht über das spontane Handeln hinaus »zumeist aus gegebenem Anlaß«<sup>4</sup> – etwa in der Frage einer Abtreibung, der Wahl zwischen der Anschaffung eines Autos oder der Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel, des partiellen Konsumverzichts zugunsten einer karitativen Aktion – der alltägliche ethische Diskurs. Ziel der sittlichen Entwicklung ist demzufolge die aufgrund internalisierter Modelle getroffene bewußte freie Entscheidung, die nicht triebgebunden ist, sondern der Weltoffenheit des Menschen gemäß auf einen Lebensentwurf hin geschieht.

Mit der Liberalisierung und Individualisierung der Lebensentwürfe in der pluralistischen Gesellschaft und der Auflösung historisch gewachsener Welt- und Lebensmodelle – O.

1 T. Rendtorff, Ethik I, Stuttgart 1980, 11.

2 Die Differenzierung zwischen Ethik als reflexiver und Moral als handlungsbestimmter Dimension des Sittlichen ist nicht eindeutig und hat sich darum nicht bewährt, D. Ritschl, Art. Ethik, in: EKL 1, Göttingen<sup>3</sup> 1986, 1131.

3 J. Rohls, Geschichte der Ethik, Tübingen 1991, 1.

4 Rendtorff, Ethik, 11.



Marquard spricht von »lebensweltlichen Verlusten« durch die wissenschaftsbedingte Modernisierung<sup>5</sup> – hat sich die moralische Problematik verschärft. Es ist offensichtlich, daß der Autonomie-Gewinn des Menschen, erwachsen aus der Tradition der Reformation und der Aufklärung, mit dem die vorgegebenen Orientierungsmuster und Institutionen in den Hintergrund treten (das Problem der katholischen Kirche und ihres Anspruchs, allein zur Auslegung des göttlichen Willens befugt zu sein), die ethische Entscheidungsanforderung auf das Individuum hin verlagert hat.

Mit der Autonomie des individuellen Gewissens ist der einzelne vor hohe Anforderungen gestellt. Das macht Ethik als Orientierungswissenschaft zu einem umfassenden Bedürfnis.

Die ethische Fragestellung wird dadurch noch radikalisiert, daß sie nicht mehr nur das Verhalten des einzelnen *in* der Lebenswelt, sondern die Verfassung *der* Lebenswelt *selbst* zum Thema hat<sup>6</sup>. Das heißt, es geht nicht nur um das Verhalten innerhalb eines bestimmten Ordnungsgefüges wie z. B. der Ehe oder des Staates, sondern um die Legitimation solcher Ordnungsgefüge selbst.

Die tradierten Institutionen vermögen die nach-neuzeitlich entstehenden Probleme nicht aufzufangen. Die ökologischen, sozialen, wirtschaftlichen Krisen, unter deren Vorzeichen die Zukunft der Menschheit steht, verschärfen die ethische Grundfrage »was sollen wir tun?« Angesichts der Komplexität des modernen Lebens zerfällt die Ethik in Teilbereiche wie Wirtschaftsethik, Umweltethik, medizinische Ethik, politische, Forschungsethik – zum Teil neuartige Problemstellungen, die von ihrem unterschiedlichen Kontext her die Frage nach den einigenden Prinzipien provozieren.

Religionspädagogik ist als »Verbund-Wissenschaft<sup>7</sup>« Teil sowohl einerseits der Pädagogik als andererseits der Praktischen Theologie. Beide verstehen sich als Handlungswissenschaften<sup>8</sup>. Damit steht die Religionspädagogik in einem doppelten Zusammenhang mit der Ethik als Reflexion des (sittlichen) Handelns. Der Zusammenhang ergibt sich einmal von der Erziehungs- und Bildungsproblematik und sodann vom Selbstverständnis der Religion überhaupt bzw. des christlichen Glaubens in seiner Gestaltwerdung her.

5 O. Marquard, Die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften, in: Universitas 1, 1987, 21.

6 Rendtorff, Ethik, 12.

7 Zusammenfassend zum Begriff W. Sturm, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 61ff.

8 Für die Pädagogik als Handlungswissenschaft vgl. J. Ahrens, Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen, in: ZfPäd 35 (1989) Nr. 6, 825; für die Praktische Theologie vgl. D. Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin 1986, 7.



## 2 Erziehung und Ethik

Pädagogische Reflexion impliziert basistheoretisch die ethische Reflexion: »Wer andere Menschen erzieht, benötigt immer auch sittliche Bezugsnormen und muß diese, sofern er seine Verantwortlichkeit ernst nimmt, in überzeugender Weise rechtfertigen können«<sup>9</sup>. Erzieherisches Handeln ist wesensmäßig zielgerichtet und wertbestimmt. Normative Aussagen sind in den Erziehungswissenschaften unerlässlich, die Menschenbild-Problematik ist unumgebar und ohne weltanschauliche Orientierung undenkbar<sup>10</sup>: »Der Bildungsbegriff ist immer nur dann sinnvoll zu verwenden, wenn erkennbar wird, von welchem Welt- und Menschenbild her er abgeleitet wird«<sup>11</sup>.

Zugleich gilt aber auch das andere: Ethik impliziert die Tendenz zur Erziehung, denn die Gesellschaft ist auf Weitergabe ihres Orientierungswissens an die nächste Generation angewiesen. Sie muß dazu beitragen, »daß die heranwachsende Generation die Gesellschaft akzeptiert, vor allem ihre Grundstrukturen und Grundwerte«<sup>12</sup>. So folgt Erziehung als Prozeß bewußt oder unbewußt einem bestimmten Wertverständnis, das seinerseits Produkt der Erziehung ist und zugleich zum ausdrücklichen Inhalt von Erziehung wird. Dieser Zirkel verweist auf die Notwendigkeit einer ethischen Begründung der pädagogisch leitenden Wertvorstellungen.

## 3 Ethik und Religion

Während die Erziehung über die Frage des Menschenbildes das Gespräch mit der Ethik fordert, stößt die theologische Anthropologie vom Selbstverständnis des Glaubens her auf die Ethik als die Theorie der Lebensführung und damit auf die Erziehung<sup>13</sup>.

9 C. Günzler, Zur ethischen Dimension erzieherischer Leitorientierungen, in: *Ders. u.a., Ethik und Erziehung*, Stuttgart 1988, 11.

10 E.E. Geissler, Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft, Düsseldorf 1977, 41: Eine latente Anthropologie bestimmt das pädagogische Denken mit; diese Fragen dürfen »nicht aus dem Bereich der wissenschaftlichen Reflexion ausgeschlossen werden, wenn nicht Wissenschaft selber im Vorläufigen steckenbleiben soll. Und die Frage nach der Bildung ist eine solche Wert- und Zielfrage«. Vgl. auch G. Hammer, Die Begründung der Erziehungsziele. Grundzüge einer Philosophischen und Pädagogischen Anthropologie, Freiburg 1979; W. Brezinka, Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft, in: *Päd. Rundschau* 1980, 405ff; H. Schmidt, Didaktik des Ethik-Unterrichts I, Stuttgart u. a. 1983, 27.

11 H. Piezunka, Zur Problematik des Bildungsbegriffs, in: *päd* 6/1982, 11. Vgl. auch J. Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften* III, 1980, 285; ebd. I, 335.

12 K.-E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik* I, Gütersloh 1975, 68f.

13 Zur ethischen Dimension der Religionspädagogik vgl. H.G. Schmidt, in: *Adam/Lachmann, Compendium* 274ff; Schmidt H., *Religionsdidaktik* I, Stuttgart u. a. 111ff; 165ff.



Religiöse Erziehung ist im weitesten Sinn Einweisung in eine bestimmte Lebenspraxis, ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis. Wenn die ethische Frage gerade auch innerhalb der Erziehung die »Frage des Menschen nach sich selbst« ist, so ist die religiöse Frage die »Frage nach Grund und Ziel der menschlichen Lebenswirklichkeit«<sup>14</sup>. Insofern kann T. Rendtorff die Ethik als die »Steigerungsform der Theologie« bezeichnen, »weil die relevanten und aktuellen ethischen Fragen in gesteigerter Weise die Fragen nach Grund und Ziel der menschlichen Lebenswirklichkeit überhaupt aufwerfen«<sup>15</sup>.

Der Glaube als Gottesbeziehung steht selbst unter der Aufgabe der Gestaltung, der Indikativ der Heilszusage impliziert den Imperativ<sup>16</sup>. Die Gottesbeziehung läßt sich nicht anders verwirklichen als »in, mit und unter« der Beziehung des Menschen zum Mitmenschen bzw. zur Mit-Kreatur, wie sich das im Doppelgebot Mt 22,34-40, in Mt 25,40 («was ihr einem unter diesen meinen geringsten Brüdern getan habt, das habt ihr mir getan») oder im benediktinischen »ora et labora« ausdrückt. Darum ist die Praxis des christlichen Glaubens zwangsläufig mit ethischen Elementen verbunden und weist religiöse Erziehung eine ethische Dimension auf.

Die Paränese in den neutestamentlichen Briefen stellt dem dogmatischen Teil der Argumentation einen ethischen gegenüber. Daran knüpft Luther mit seinem Katechismus an, den er als »Unterricht« versteht, »damit man die Heiden, die Christen werden wollen, lehret und weiset, was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christentum«<sup>17</sup>. Die Verselbständigung des Artikels von der Heiligung gegenüber dem der Rechtfertigung im Verlauf des 16. Jhs. führt aber zu einer zunehmenden Polarisierung von Lehre und Leben<sup>18</sup> und damit zur allmählichen Verlagerung des Gleichgewichts zwischen beiden auf eine einseitige Ethik-Orientierung hin. Diese Tendenz verstärkt sich im Pietismus<sup>19</sup>. Mit der moralisierend-subjektiven Begründung der Heilsgewißheit wird Gott zum höchsten und wahren »Gut«<sup>20</sup>. Dieser Begriff verweist, im Zusammenhang mit Tugenden und Lastern, auf die ethische Begrifflichkeit.

Die Aufklärung setzt die Schwerpunktverlagerung zum Ethischen hin fort mit ihrem Begriff von Erbauung, die auf die moralische Persönlichkeit und deren Glückseligkeit zielt. So wird schließlich die Summe der Bibel reduziert auf das »thue recht, und scheu' niemand«<sup>21</sup>. Die Rationalisierung des katechetischen Stoffes führt zur Vorherrschaft der Pflichtenlehre, das Gesetz wird seinerseits zum Evangelium<sup>22</sup>: »Nur durch deine Moralität

14 Rendtorff, Ethik, 14.

15 Ebd.

16 Zum Verhältnis von Indikativ und Imperativ im NT vgl. zusammenfassend H. Conzelmann und A. Lindemann, Arbeitsbuch zum NT, Tübingen 1985, 118f. Vgl. auch das Verhältnis der Anrede in ihrem promissio-Charakter zu den Geboten im Dekalog bei Luther, H. J. Fraas, Katechismustradition, Göttingen 1971, 33ff.

17 WA 19, 76.

18 Fraas, Katechismustradition, 84.

19 Ebd., 118.

20 J. Arnd, Der gantze Catechismus, Jehna 1616, 97 u. a.

21 C. Daub, Lehrbuch der Katechetik, Frankfurt a. M. 1803, 362f.

22 J.W. Schmid, Katechetisches Handbuch zum Gebrauch für akadem. Vorlesungen und Übungen, Jena 1791, 129. Bei den Philanthropen stehen Ethik und Moral im Zentrum des Denkens, vgl. E.C. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland, Hamburg 1966, 64.



bist du fromm, nur durch die Pflicht hast du den Glauben; und ohne Frömmigkeit ist deine Moralität nichtig, ohne den Glauben ist die Stimme der Pflicht in dir ein toter Schall, und ein leerer Ton«<sup>23</sup>.

Während Schleiermacher davor warnt, Religion und Sittlichkeit zu verwechseln – einen inneren Zusammenhang haben beide selbstverständlich auch für ihn kraft seines Begriffs von Gemeinschaft –, vollzieht Herbart genau diesen Schritt – und Herbart bestimmt die Geschichte der Pädagogik!<sup>24</sup> Mittels des Gedankens der »sittlich-religiösen Bildung« im Herbartianismus wird Pädagogik grundsätzlich unter religiösem Aspekt gefaßt (Gott als Garant der sittlichen Weltordnung) und entgeht dadurch zwar der kirchlichen Enge, verfällt aber der theologischen Unbestimmtheit, so daß schließlich bei Herbarts Schülern die Religion in Sittlichkeit aufgehen kann. Damit geht aber die Ethik im Rahmen der religiösen Erziehung ihrer Begründung, Verankerung und Beurteilbarkeit verlustig.

Unter den liberalen Religionspädagogen heißt die Konsequenz in der Folgezeit: Gesinnung gegen Dogma: »sittlich-religiöse« Erkenntnis, »sittlich-religiöses Fühlen und Wollen«<sup>25</sup>, Ethik als Emanzipation von Theologie und Religion<sup>26</sup>. Radikal ist die Forderung der Bremer Lehrerschaft zu Beginn dieses Jahrhunderts, den Religionsunterricht zugunsten einer sog. Sittenlehre, eines Unterrichts in weltanschaulich neutraler Moral abzuschaffen. Der seit der Weimarer Republik propagierte Ethik-Unterricht<sup>27</sup> ist Unterricht über die »allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit«<sup>28</sup>.

Das reduktionistische Erbe des religiösen Liberalismus, das die Rückbezüglichkeit der Ethik auf das Evangelium zunehmend leugnet, droht theologisch einem Denken unter dem Gesetz zu verfallen und ethisch das Handeln jenseits bloßer Konvention der Beliebigkeit auszuliefern. Im Zusammenhang mit der Traditionskrise, der Säkularisierung, der Curriculumrevision seit den späten sechziger Jahren werden die spezifisch religiösen Inhalte des Religionsunterrichts zusätzlich als problematisch empfunden. Der Religionsunterricht, der die offenbarungstheologische Konfrontation mit der Wirklichkeit des Schülers zu Recht durch einen schülerorientierten Ansatz ersetzt, sucht in seinem Legitimationsbedürfnis zwangsläufig nach einer Basis möglichst breiter Anerkennung (in der Öffentlichkeit, bei nichtkirchlichen Eltern, im Lehrerkollegium) und findet diese am problemlosesten im Zuschnitt auf das Sozialverhalten.

Von daher kann Religionsunterricht als Sondergestalt des alternativen Ethikunterrichts gesehen werden, denn als das Allgemeine gilt eben das

23 Daub, Lehrbuch, 253.

24 G. Bockwoldt, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart 1977, 19f.

25 E. Thürndorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule, in: Päd. Studien, hg. v. W. Rein, Dresden 1883, 4.

26 Rendtorff, Ethik, 15. Mit der Gleichsetzung von Sittlichkeit bzw. Moral und Religion gerät die religiöse Erziehung in Abhängigkeit zur Politik im Sinn autoritärer Eingriffe zugunsten »christlich-vaterländischer Gesinnung« und »häuslich-patriarchalisch strukturierter Tugend«, Helmreich, Religionsunterricht, 137ff.

27 Ebd., 195f.

28 Vgl. das Material bei H.J. Dörger, RU in der Schule. Analyse-Konzepte, Stuttgart 1976, 66ff.



Ethische<sup>29</sup>. So spricht denn schon W. Trillhaas vom »ethischen Zeitalter des Christentums«, da sich christliche Wahrheit nur noch über die Ethik dem Menschen erschließe<sup>30</sup>.

Das scheint der Theorie J. Habermas' rechtzugeben, daß die Hochreligionen sich neuzeitlich in eine universale kommunikative Ethik auflösen.

Nach Habermas sprengt der universalistische Geltungsanspruch der Weltreligionen deren partikuläre Legitimationsfunktion. Der Säkularisierungsprozeß setze das evolutionäre Potential universalistischer Religion frei, wobei »von den Universalreligionen, je reiner ihre Strukturen hervortreten, nicht viel mehr als der Kernbestand einer universalistischen Moral übrigbleibt«<sup>31</sup>. »Gott kennzeichnet fast nur noch eine Kommunikationsstruktur, die die Teilnehmer nötigt, sich auf der Grundlage der gegenseitigen Anerkennung ihrer Identität über die Zufälligkeit einer bloß äußeren Existenz zu erheben«<sup>32</sup>.

Dem steht andererseits die Erkenntnis L. Kohlbergs gegenüber, daß ethische Prinzipien generell einer begründenden, mithin weltanschaulich-symbolischen Verankerung bedürfen, um nicht in Funktionalismus zu verfallen<sup>33</sup>.

Auf Stufe sechs der Moral-Entwicklung stellen Menschen nach Kohlberg die Frage: »Warum moralisch sein? Warum gerecht sein in einem Universum, das zum großen Teil ungerecht ist?«<sup>34</sup> Nach R. Mokrosch trifft Kohlberg mit dem Hinweis, daß die Sinnkrise an der »Evidenz des Ethischen« aufbreche, eine theologiegeschichtliche Tradition<sup>35</sup>. Kohlberg sieht, daß die Ethik zwar autonom ist, aber auf Dauer nicht ohne die religiös-weltanschauliche Rückverweisung existieren kann (womit der Religion aber nur Dienstfunktion zukommt<sup>36</sup>).

In weiteren Untersuchungen gelangt Kohlberg folgerichtig zu dem Ergebnis, daß das Religiöse nicht auf eine mögliche Stufe sieben beschränkt sein kann, sondern daß dieses

29 U. Gerber, Ethik aus theologischer Sicht und Ersatzfach-Problematik, RPB 28/1991, 129. Es ist richtig, daß das Christliche nicht »als dogmatische Wahrheitsvorgabe« in den Religionsunterricht eingebracht werden soll; am Vorgabe-Charakter religiöser Aussagen als solchem, der zur Auseinandersetzung herausfordert, seinen Standpunkt aber deutlich formuliert, ist allerdings wohl nichts zu ändern.

30 Vgl. Rohls, Geschichte 463.

31 J. Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a.M. 1976, 101.

32 Ebd.

33 Hier wären die Grundüberlegungen zur »civil religion« zu lokalisieren, vgl. R. Schieder, Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur, Gütersloh 1987. Nach E. Durkheim »bildet auch nach der Säkularisierung der Moral die Religion die primäre Form des kollektiven Bewußtseins jeder Gesellschaft«, Rohls, Geschichte 397. Die ethische Inanspruchnahme des Menschen bedarf zu ihrer Legitimation zumindest des Offenhaltens des Transzendenzbezugs. Das könnte z.B. heißen, daß es sinnvoll ist, an der Zitierung des Begriffs »Gott« in der Präambel des Grundgesetzes auch in einer nachchristlichen Gesellschaft festzuhalten.

34 L. Kohlberg, Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in: R. Döbert u.a., Entwicklung des Ichs, Frankfurt a. M. 1973, 21980, 249-252.

35 R. Mokrosch, Ethik und religiöse Erziehung, Stuttgart 1980, 93; vgl. W. Pannenberg, Die Krise des Ethischen und die Theologie, ThLZ 87 (1962) 7-16.

36 B. F. Hofmann, Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen, Freiburg u. a. 1991, 235.



»sich in einzelnen Stufen mit je anderem Gleichgewicht der unterschiedlichen Dimensionen darstellt«<sup>37</sup>.

Gegenüber der ethischen Vereinseitigung verweist P. Biehl auf die ästhetische Komponente der Religionspädagogik, indem er die These vertritt, »daß die Religionspädagogik als dramaturgisches Handeln eine ästhetische Dimension hat. Die Wahrnehmung dieser Dimension – kürzer: die Religionspädagogik als Ästhetik – bewahrt die Religionspädagogik vor einem instrumentellen Verständnis religiöser Lernprozesse. Das Verständnis der Religionspädagogik als Ästhetik verhindert, daß die christliche Religion auf Ethik reduziert wird, um sie in der Gesellschaft als nützlich erscheinen zu lassen«<sup>38</sup>.

Der Verweis auf die Ästhetik bringt das theologische Gefälle von Indikativ und Imperativ im Rahmen der Religionspädagogik im Sinn von Schleiermachers »darstellendem Handeln« zum Ausdruck: Der ästhetische Ausgangspunkt entspricht dem Sich-Gegebensein des Menschen in seinen Lebensverhältnissen. Wie der Imperativ aus dem Indikativ, so ist die Ethik aus der Ästhetik abzuleiten. Dabei soll keineswegs die Ästhetik gegen die Ethik ausgespielt werden, sondern durch die der Ästhetik eigene Dimension soll der Weg zur Ethik gefunden werden. »Wird die Religionspädagogik als Ästhetik verstanden, kann sie dazu beitragen, den Verstehensvorgang aus dem Horizont des Gesetzes in den des Evangeliums zu rücken.«<sup>39</sup>

Während also einerseits Religion in der Neuzeit sukzessiv in Ethik aufzugehen scheint, stößt andererseits die Ethik erneut auf die Religion – in der Frage nach dem Begründungs-Zusammenhang von Normen und Werten. Religion impliziert die ethisch-pädagogische, Ethik impliziert die religiöse Dimension. Im Bereich der religiösen Erziehung kreuzen sich beide Tendenzen.

Nun geht es nicht darum, das eine gegen das andere auszuspielen, sondern die innere Dialektik beider zum Ausdruck zu bringen. Der Glaube führt zur Frage: Was sollen wir tun? Die Ethik impliziert die Frage: Warum moralisch sein? Wenn diese Dialektik zur Geltung

37 Vgl. bei F. Oser und P. Gmünder, *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich/Köln 1984, 57f. Zu kritisieren bleibt an Kohlberg die einseitig an der deontologischen Ethik ausgerichtete Orientierung, die eine formal-zeitlose Urteils-Struktur suggeriert und die konkrete Situation zu wenig berücksichtigt. Das gilt auch für die Geschlechter-Differenzierung, wie sie von C. Gilligan und G. Nunner-Winkler vorgenommen worden ist, vgl. Ahrens (Anm. 8), 840. Vgl. insg. auch F. Schweitzer, *Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung*, ZfPäd 26 (1980) 931ff.

G. Bußmann beklagt, daß Kohlbergs Überlegungen zur Stufe sieben im religionspädagogischen Bewußtsein noch nicht rezipiert sind. Hier muß die weitere Überlegung ansetzen, denn »eine religiöse Orientierung bildet sich nicht wie logische und moralische Strukturen unmittelbar in Interaktionszusammenhängen, sondern erst vermittelt über die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten und Einstellungen«, dies., *Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins. Theologische und religionspädagogische Anfragen*, RPB 21, 1988, 33.

38 P. Biehl, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3ff.

39 Ebd., 25.



kommt, hat gerade religiöse Erziehung die Möglichkeit, die Verwiesenheit der Pädagogik auf Ethik und der Ethik auf einen weltanschaulichen Bezugsrahmen deutlich zu machen.

#### 4 Die ethische Diskussion der Gegenwart – Grundmodelle der philosophischen Ethik

Man unterliegt einer Täuschung, wenn man meint, daß die Ethik eine im religiös-weltanschaulichen Pluralismus allgemein voraussetzbare, d.h. bekenntnisfreie, objektivierbare Basis des allgemeinen Handelns darstelle. A. Gehlen spricht von einer pluralistischen Ethik aufgrund dessen, daß »im Menschen eine Mehrheit moralischer Instanzen angelegt« sei, so daß ein »Ethos aus einem Guß« immer sekundär bleibe, nämlich als Ergebnis eines historisch-soziologischen Prozesses<sup>40</sup>. Aber die heutige gesellschaftlich-historische Situation macht – selbst als Ergebnis des Prozesses – ein historisch relatives Einheitsethos unmöglich:

Die in den siebziger Jahren geführte Grundwertediskussion hat zutage gebracht, daß eine allgemein anerkannte Wertbasis in unserer Gesellschaft nicht vorhanden ist, ganz abgesehen davon, daß die Durchsetzbarkeit von Werten und der Weg dazu äußerst umstritten sind. Diese Diskrepanzen innerhalb der Gesellschaft lassen nach den ethischen Strukturen des gesellschaftlichen Bewußtseins fragen. Damit etabliert sich die Meta-Ethik als Disziplin, die über die Bedingungen des sittlichen Diskurses als Voraussetzung einer normativen Ethik bzw. als Infragestellung solcher Normativität nachdenkt.

Auf die lebenspraktische Frage: Was sollen wir tun? antwortet die Tradition mit der Gebotsethik. Sie verweist auf eine vorgegebene Autorität, die die Normen von außen setzt. Das Sich-Orientieren an göttlichen Geboten darf nicht vorschnell als Heteronomie abgewertet werden, da zwischen dem Tun, was Gott, will und dem Wollen, was Gott will, zu unterscheiden ist. Allerdings bleibt die Gebotsethik, wenn sie nicht in eine enge Kasuistik übergehen soll, interpretationsbedürftig und insofern individuell zu verantworten.

Die von M. Weber eingeführte Gegenüberstellung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik<sup>41</sup> gilt heute als »nicht mehr argumentativ entscheidbare Alternative zwischen zwei moralischen Grundhaltungen«<sup>42</sup>. Die Verantwortungsethik (der autonome Mensch gibt sich seine Normen selbst) antwortet aus der eigenen Lebensführung heraus. Sie geht

40 A. Gehlen, Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik 1968, 38, nach Rendtorff, Ethik, 69.

41 Rohls, Geschichte, 398.

42 R. Spaemann, Wer hat wofür Verantwortung? HerKorr 36 (1982) 345.



auf Aristoteles zurück – der Begriff Ethik taucht zuerst bei ihm auf als Güterethik im Sinn von Selbstverwirklichung mit dem Ziel der Glückseligkeit (Eudämonie), indem alle Entelechien gemäß der Vernunft nach dem Prinzip der Mitte entfaltet werden. Das Handeln ist auf das ethisch als gut geltende Ziel hin ausgerichtet.

Die solchermaßen zielgerichtete Handlungsbegründung (teleologisches Paradigma)<sup>43</sup>, die sich am Erreichen des gesteckten sittlichen Ziels orientiert, kann essentialistisch oder in der Tradition des angelsächsischen Denkens utilitaristisch ausgerichtet sein: Sie ist entweder am Gut als dem wesentlich erfüllten Sein orientiert (essentialistisches Modell) oder am sozialen Nutzen (utilitaristisches Modell)<sup>44</sup>. In beiderlei Gestalt hängt das teleologische System davon ab, daß das wesentlich Gute bzw. das sozial Nützliche auch erkannt werde. Dieses Erkennen kann aber sowohl individuell als auch strukturell bedingt verfehlt werden. Es ist das Wissen um ein Ziel vorausgesetzt, das heute in seiner Allgemeingeltung in Frage gestellt ist.

Das gilt zunächst für den essentialistischen Ansatz, der am Wesen der Wirklichkeit sich orientieren will. Wirklichkeit ist aber dem Subjekt nicht unmittelbar zugänglich, sondern immer schon vermittelt durch die Kognition, immer schon »gesellschaftliche Konstruktion«<sup>45</sup>. Damit werden »die eigenen Gedanken und Intentionen des Individuums als die wesentlichen Bestandteile des moralischen Phänomens«<sup>46</sup> betrachtet. Der Mensch kann sich aber nicht darauf beschränken, zu sagen »es war meine Entscheidung«, sondern er muß diese seine Entscheidung legitimieren. Das System des Subjekts ist immer Entwurf und hat also mit Bildung zu tun. Denn dieser Selbstentwurf ist davon abhängig, wie der Mensch sich aufbaut<sup>47</sup>. Das Subjekt gewinnt gerade darin Handlungsfreiheit, daß auf der anderen Seite »Wirklichkeit nicht in Kognition aufgeht«.

Daraus folgt prinzipiell, daß das Sollen nicht logisch aus dem Sein abgeleitet werden kann<sup>48</sup>. Normfindung ist nach Ahrens nicht so zu verstehen, daß »quasi mit immer feineren Meßinstrumenten an die Wirklichkeit heranzugehen sein wird«<sup>49</sup>, sondern vielmehr so, daß das Machen, das Konstruieren den Vorgang bestimmt. Folgerichtig versteht Ahrens den Begriff des Bedeutens im Sinn eines transitiven Prozesses. Wie aber kann dieser Prozeß des Be-Deutens Transsubjektivität erlangen?

Das utilitaristische Modell glaubt dieses Wissen empirisch, von außen her gewinnen zu können. Aber auch hier wird der Kognitions- bzw. Entwurf-Charakter menschlicher Erkenntnis verfehlt. Der Alltag zeigt, daß auch das Verfolgen guter Zwecke nicht verhindern kann, ständig gegen andere Werte zu verstoßen, so daß die Verwirklichung des einen Gutes die Minderung des anderen darstellt. Die hierarchische Ordnung von Teilgütern ist allemal problematisch – nach welchen Kriterien soll sie geschehen? Die Teilgüter werden zwangsläufig hierarchisiert und damit funktionalisiert: »Das Foltern eines Un-

43 Rohls, Geschichte, 65.

44 Ahrens, Ethik (Anm. 8), 827.

45 Vgl. P.L. Berger und Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M. 1986.

46 Blasi 1986, 73, zit. nach Ahrens, Ethik, 828.

47 W. Flittner, Allgemeine Pädagogik (1950), Frankfurt a. M. 1980, 27.

48 Nach O. Höffe, Politische Gerechtigkeit. Grundlegung einer kritischen Philosophie von Recht und Staat, Frankfurt a. M. 1987, 102ff vermischt das essentialistische Paradigma die logische Trennlinie zwischen deskriptiven und normativen Aussagen.

49 Ahrens, Ethik, 828.



schuldigen ist dann nicht »an sich« schlecht, sondern je nach Situation, etwa bei drohendem Terrorismus, gerechtfertigt<sup>50</sup>.

Die Alltags-Praxis ist weithin vom Utilitarismus geleitet<sup>51</sup>. Dieser praktische Utilitarismus geht vom individuellen Egoismus aus, der in Anerkennung aller individuellen Egoismen einen gewissen Kompromiß einzugehen bereit ist<sup>52</sup>. Er entspricht dem Zeitgeist, der das Recht auf maximale individuelle Glückserfüllung propagiert. Letztendlich steht die Verantwortungsethik in der Gefahr, daß der Zweck die Mittel heiligt.

Das andere, deontologische Paradigma, auf Kant zurückgehend, orientiert sich an allgemein verpflichtenden Prinzipien bzw. an der Gesinnung. Als gut gilt der Gesinnungsethik eine Handlung nicht wegen ihres Zieles, sondern wegen ihres formalen Beweggrundes, nämlich der Pflicht. Sie fragt nach dem, was um seiner selbst willen sein soll, unabhängig von den Folgen und Begleiterscheinungen; die Neigung korrumpt menschliches Handeln. Dieses Prinzip, nach der allein der gute Wille Maßstab ist, wurde schon durch Schiller ad absurdum geführt, indem dieser darauf hinwies, daß das aus Neigung Geschehende demnach ethisch wertlos sei.

Die Gesinnungsethik versucht im Blick auf »das Gute an sich« allgemeingültige Verhaltensregeln als sittliche Grundhaltungen zu eruieren. Insoweit ist der kategorische Imperativ jeglichem Relativismus der teleologischen Paradigmen überlegen. Aber die transzendente Reflexion auf das eigene Urteil steht vor der gleichen Schwierigkeit wie die Wirklichkeitsreflexion, die das Gute aus dem Sein ableiten will: Die soziokulturelle Relativität aller Argumentation gilt auch für die deontologische Position: Der Begriff des transzendentalen Ich kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß es das konkrete hier und jetzt lebende Ich ist, das die Reflexion vollzieht, womit eine erkenntnistheoretische und soziologische Relativierung gegeben ist<sup>53</sup>. Wissen ist auch hier zunächst immer »erscheinendes Wissen«.

Ebenso erweist sich das deontologische System auch in der Praxis als schwierig: Ahrens führt in diesem Zusammenhang das häufig diskutierte Beispiel an<sup>54</sup>: die Befolgung des Prinzips der Wahrhaftigkeit in einem Unrechtsstaat auf der einen Seite und die Pflicht zum Schutz des Lebens Unschuldiger auf der anderen. Die deontologische Ethik ist akademisch und lebensfern, für die Pädagogik nicht geeignet<sup>55</sup>.

50 Ebd., 832.

51 O. Höffe (Hg.), Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte, München 1975. Vgl. hierzu den problematischen Entwurf von P. Singer, Praktische Ethik, 1979, deutsch Stuttgart 1984.

52 Th. Hobbes, Leviathan, Neuwied/Berlin 1966, 94f, nach K. F. Haag, Bausteine für eine christliche Ethik. Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Themenfolge 62, 2. überarb. Auflage o. J., 45.

53 Rohls, Geschichte, 397: »Die innere Stimme der praktischen Vernunft oder das befehlende Wort Gottes ist daher nichts anderes als das kollektive Bewußtsein der Gesellschaft«, entsprechend dem Überich-Anteil des Gewissens.

54 Ebd., 833.

55 Vgl. Günzler, Ethische Dimension (Anm. 9), 20.



R. Spaemann legt überzeugend dar, daß in der Entgegensetzung von Verantwortung und Gesinnung beide die Eigenschaft des Sittlichen verlieren: Der Pazifist aus Gesinnung bewahrt zwar seine weiße Prinzipienweste, trägt aber möglicherweise dazu bei, den Ausbruch eines Krieges wahrscheinlicher zu machen; der Verantwortungsethiker steht umgekehrt in der Gefahr, den Zweck die Mittel heiligen zu lassen<sup>56</sup>.

Als Kritik an der Pflichtenethik Kants hat Schleiermacher seine deskriptive Ethik entwickelt als Theorie der menschlichen Lebensführung (Kulturwissenschaft)<sup>57</sup>. Ziel der Kultur ist die Realisierung der Freiheit in der Gemeinschaft freier Individuen, wobei das Individuum in seinem Handeln die Menschheit auf je unterschiedliche Weise zur Darstellung bringt. Die Ethik beschreibt die Einwirkung der Vernunft auf die Natur in der Spannung von organisierendem und symbolisierendem Handeln – Handeln erscheint als organisierendes (Ethik) oder symbolisierendes (Ästhetik, Kult), je nachdem, ob die Einheit von Vernunft und Natur handelnd entsteht (die Natur als Werkzeug der Vernunft) oder vorausgesetzt ist (die Natur als Darstellungsmedium der Vernunft). Das Sittliche erscheint in der Geschichte als vernunftdurchdrungene Natur (Güterlehre) im Prozeß des Erzeugens und Erzeugtwerdens (Tugend- und Pflichtenlehre). Christliche Ethik fragt nun, was unter der speziellen Voraussetzung des christlichen Glaubens werden muß; sie beschreibt diejenige Handlungsweise, die aus der Herrschaft der christlichen Frömmigkeit entsteht. Das höchste Gut als Ineinander von Natur und Vernunft ist hier als in Christus realisiert gesehen.

Die ethische Grundsatzdiskussion erweist, daß alle ethischen Theoriemodelle an Grenzen stoßen, keines in jedem Fall voll befriedigend ist. Ein Neuansatz ethischer Handlungsbegründung ergibt sich mit dem »Paradigmenwechsel vom teleologischen zum kommunikativen Handeln«<sup>58</sup>, in einer Weiterentwicklung des Ansatzes Kants durch H.O. Apel und J. Habermas, die eine normative Ethik als Diskursethik aufbauen wollen<sup>59</sup>. Kants Entwurf wird als monologisch kritisiert, sofern das Ich als »einsames« Vernunftwesen zur verallgemeinerbaren Form seines Wollens durchdringen soll. Das Kant'sche Modell entspreche der idealistischen Persönlichkeitsvorstellung des bürgerlichen Subjektivismus, das sein Pendant in den neuhumanistischen Bildungsvorstellungen besitze. Dem wird der Versuch gegenübergestellt, »die Bedingungen der Möglichkeit des Vernunft- und Sprachgebrauchs zu klären und aus diesen Bedingungen Ethik als Diskursethik neu, d.h. transzendentalpragmatisch zu begründen«<sup>60</sup>.

Voraussetzung eines nach den formalen Strukturmerkmalen der Repressionsfreiheit geführten Diskurses ist das autonome Subjekt. Dieses darf den Diskurs nicht unter Berufung auf das zwangsläufig monologi-

56 Ebd., 346.

57 Rohls, Geschichte, 320ff.

58 J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns I, Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt a. M. 1985, 455.

59 J. Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a. M. 1985, 345.

60 Ahrens, Ethik, 834.



sche Gewissen abbrechen, sondern hat sich in seinem Gewissensanspruch zu rechtfertigen. Subjektiver Gewissensanspruch und Argumentationsgemeinschaft werden miteinander verschränkt.

Damit gehen nun allerdings diejenigen Schwierigkeiten, die mit dem Gedanken der freien Diskursgemeinschaft prinzipiell verbunden sind, auf die Begründung der Ethik über: Bedingung herrschaftsfreier Kommunikation sind urteilsfähige Subjekte, deren Urteilsfähigkeit bzw. Rationalität nicht durch das Verfahren selbst definiert werden kann<sup>61</sup>. Das Diskursverfahren kann und darf sich aber nicht auf die faktisch Argumentierenden beschränken. Die übersubjektive Verallgemeinerung der Argumentation, die die Geltung von Normen rechtfertigen könnte, erfolgt dadurch, daß alle potentiell Betroffenen zustimmen oder doch prinzipiell zustimmen könnten.

Aber auch diese Zustimmung kann immer nur in faktischen Diskursen erfolgen, an denen nur jeweils endlich viele Teilnehmer mitwirken, deren kulturelle Relativität in keiner Weise zu überwinden ist und die den zwanglosen Charakter der Zustimmung in Frage stellen. Das heißt, daß nur der ideale Diskurs intendiert sein kann, der sich strukturell von den realen Diskursen unterscheiden muß.

Damit aber mündet der Legitimationsversuch der Diskursethik in einem Selbstwiderspruch, denn was als Strukturmerkmale in einen idealen Diskurs eingehen und diesen allererst befähigen soll, Moral zu begründen (Intersubjektivität und Repressionsfreiheit), ist selbst schon moralischer Natur. Diese Momente »entziehen sich somit ihrer eigenen Begründung und liefern als Voraussetzung gerade das, was begründet werden soll«<sup>62</sup>.

Das benannte Problem verschärft sich im pädagogischen Bereich: Die Diskurs-Beteiligten müssen immer bereits stellvertretend für die nichtanwesenden Betroffenen mitagieren, d. h. auch für die noch Unmündigen – die Erziehenden müssen stellvertretend für die zu Erziehenden argumentieren. Dieses Verfahren ist aber »das genaue Gegenteil einer diskursiven Lösung eines Problems«<sup>63</sup>.

Die Geltung der Diskursergebnisse ist also jeweils nur von endlich vielen konkreten Subjekten gewährleistet und bestätigt damit den relativen Charakter dieses Ergebnisses, statt ihn zu durchbrechen.

Die Diskursethik benutzt eine Reflexionsform, die in das Dilemma der deontologischen Begründung einmündet: Ihre Ergebnisse sind für das jeweilige Subjekt immer bereits Kognition, im Hier und Jetzt geleistet. Ein übergreifendes Aufgegebenes kann durch einen unvermeidlich endlichen realen Diskurs weder hervorgebracht noch begründet werden.

K.-O. Apel spricht noch ausdrücklicher als Habermas von einer spezifischen Argumentationsform als »Letztbegründung«<sup>64</sup>. Sie bezieht sich auf das im Denken nicht mehr Hintergehbare nach dem Prinzip vom zu vermeidenden Selbstwiderspruch: Der Diskurs selbst ist das Nicht-Hintergehbare, denn wer dies leugnen wollte, könnte es nur mit Argumenten, also diskursmäßig tun und würde so in Selbstwiderspruch geraten. Damit

61 Vgl. R. Döbert, in seiner grundsätzlichen Kritik: Wider die Vernachlässigung des »Inhalts« in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas, in: W. Edelstein und G. Nunner-Winkler (Hg.), Zur Moral und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik, Frankfurt a. M. 1986, 105.

62 Ebd.

63 M. Brumlik, Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger, in: W. Kuhlmann (Hg.), Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung, Frankfurt a. M. 1986, 274. Vgl. auch O. Marquard, Analyse des Zufälligen. Philosophische Studien, Stuttgart 1986, 123.

64 K.-O. Apel, Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral, Frankfurt a. M. 1988. Grundlegend ist der Aufsatz: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, 1973.



transformiert Apel die Transzendentalphilosophie in eine universale Transzendentalpragmatik, das Kant'sche »ich denke« in ein »wir sprechen«. Dieses Apriori der Argumentation impliziert aber wiederum bereits moralische Normen für die ideale wie für die reale Kommunikationsgemeinschaft und bleibt somit im Begründungszirkel. Das Prinzip der Gleichberechtigung aller Teilnehmer wird in der realen Kommunikationsgemeinschaft antizipiert, jedoch niemals vollkommen realisiert. Das führt Apel, wohl auch unter dem Eindruck der Kritik von verschiedenen Seiten, zur Einsicht in die Ergänzungsbedürftigkeit der Diskursethik im Sinn einer Interimsethik: Beispielsweise ist in bürgerkriegsähnlichen Zuständen mit der Forderung einer Diskursethik wenig gewonnen. Die Diskursethik gerät auch gegenüber einer Bioethik an ihre Grenzen, gegenüber denen also, die nicht diskutieren können, Pflanzen, Tiere, Kinder, »Primitive«. Die notwendige Ergänzung findet Apel, in Anschluß und Auseinandersetzung mit H. Jonas, in der Verantwortungsethik.

So ergibt sich als Ausweg die kritische Skepsis, die die Handlungsbegründung als zwangsläufig offenbleibenden Prozeß propagiert<sup>65</sup>. Das Diskursmodell ist in der heutigen Situation dahingehend anzuwenden, daß die verschiedenen ethischen Entwürfe nicht alternativ gegeneinander gewendet, sondern selbst miteinander in ein Gespräch gebracht werden. Denn es zeigt sich, daß jedes der Modelle sein berechtigtes Anliegen, zugleich aber seine theoretischen und/oder zumindest praktischen Grenzen hat<sup>66</sup>.

Wenn H. Peukert von der Ästhetik her<sup>67</sup> eine Ethik intersubjektiver Kreativität fordert<sup>68</sup>, so will er im pädagogischen Bereich den Heranwachsenden entgegentreten, als ob sie bereits diskursfähige Partner seien. Hier sollen die Grenzen der Diskursethik durch Verbindung mit einem ästhetisch-projektiven Element gesprengt werden. Das verweist auf den eschatologisch-proleptischen Indikativ des Glaubens als Bedingungsgrund des Imperativs, womit sich der mögliche Beitrag der Theologie zum Thema abzeichnet.

## 5 Der explizit theologische Beitrag

Für die demokratische Gesellschaft ist die Frage nach dem gesellschaftlichen Wertkonsens existenznotwendig.<sup>69</sup>

65 H. v. Hentig 1981, nach Ahrens, Ethik, 838.

66 Interessant ist die Frage, inwieweit einzelne ethische Modelle bestimmten Entwicklungsstufen nach Kohlberg entsprechen, vgl. Mokrosch, in: *ders. u. a.*, Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden, Stuttgart 1980, 90 ff.

67 Vgl. Biehl, Religionspädagogik (Anm. 38), 42.

68 H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte extra 6/1984, 129, 134; vgl. auch *ders.*, Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J.-E. Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 81f.

69 »Nachdem man lange genug vor dem Werteloch gestanden hat, das aufriß, als man die Leistungsgesellschaft nicht mehr wollte, kommt jetzt die Diskussion über Sinn- und Wertfragen in Gang ...«, D. Horster, Kommunikative Ethik, in: Frankfurter Hefte 1982,



In der protestantischen Diskussion ist der Wertbegriff als solcher umstritten, sofern er als ökonomischer Begriff definiert ist, nämlich als Bestimmungsgrund des Preises, der sich nach der Bedeutung eines Gutes für Bedürfnisbefriedigung bemißt<sup>70</sup>. Die inhumane Unterscheidung von lebenswertem und lebensunwertem Leben gibt der Kritik am Wertbegriff zunächst Recht. Nun geht es bei der Frage der Grundwerte aber noch nicht um die Wahrheitsfrage, sondern zunächst durchaus pragmatisch um das Funktionieren der Demokratie, um verbindliche Richtpunkte für das Handeln.

Die Demokratie ist auf eine bestimmte Wertbasis angewiesen. Sie lebt nicht von der Indifferenz, sondern von der Höhe ihres ethischen Niveaus, dem Standard, der der pluralistischen Gesellschaft aufgegeben ist<sup>71</sup>. Dieser Standard wird gegenüber dem nach dem Trägheitsgesetz ständig auf Nivellierung hin tendierenden Durchschnitts-Niveau aufrechterhalten durch den Beitrag bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, »qualifizierter Minderheiten«<sup>72</sup>, die das ethische Bewußtsein der Gesellschaft differenzieren, ihm Profil geben und auf die Verwirklichung und Interpretation von Werten dringen, indem sie ihre Prinzipien deutlich und konsequent, diskursgerecht (d. h. nicht durch autoritäre Machtausübung, sondern durch die Überzeugungskraft der Argumente) in den gesellschaftlichen Prozeß einbringen.

Hier ist die Auseinandersetzung mit dem Elitebegriff geboten<sup>73</sup>. Der Elitebegriff ist aus gutem Grund scharfer Kritik unterworfen. Dennoch lebt das gesellschaftliche Geschehen von der Kompetenz von Fachgremien, aber auch Basisgruppen, Basisgemeinden, Bürgerinitiativen usw. Der hochkomplexe gesellschaftliche Prozeß bedarf solcher Gruppen. Auch weltanschauliche, philosophische, theologische Fragen fallen unter solche Spezialkompetenz, denn nicht jeder ist willens und/oder in der Lage, aufgrund von Grundsatzdiskussionen eine wohlbegründete Position zu beziehen und zu vertreten. Das kompetente Wissen bzw. Engagement darf allerdings nicht zu unkontrollierter Machtausübung führen, und es darf sich nicht als Arkanum gerieren, sondern muß seine Argumentation in Diskursverfahren durchsichtig machen. Dabei kann der Gedanke der Letztbegründung dahingestellt bleiben (s. o.); es kann und muß dem geschichtlichen Bewußtsein genügen, dieses Verfahren als die derzeit bestmögliche Verfahrensweise anzuerkennen, um zur Findung gleichermaßen trag- und mehrheitsfähiger Wert- und Normenvorstellungen zu gelangen.

Die Grundwerte der Gesellschaft wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität sind zunächst dadurch legitimiert, »daß sie im Verlauf der europäischen Gesittungsgeschichte eine Staatsform und eine Lebensform hervor-

35. Zur stärkeren Berücksichtigung der Wertereflexion heute vgl. auch *Günzler*, Ethische Dimension (Anm. 9.), 16.

70 *C. Schmitt u. a.*, Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979; *G. Ringshausen*, Werte und Wertwandel. Rückfragen an den Versuch einer Aufwertung, in: *R. Mokrosch* (Hg.), Christliche Werterziehung angesichts des Wertwandels, Osnabrück 1987.

71 *R.-D. Callies*, Schule als Veranstaltung der Gesellschaft, *EvKom* 2 (1969) 378ff.

72 *W. Dirks*, Wissen und Bildung, in: *Frankfurter Hefte* 2/1983, 40ff.

73 Vgl. die Diskussion um den Begriff der Leistungs-Elite in der *Evangelischen Akademie Tutzing*, epd-Landesdienst Bayern v. 4.11.1991.



brachten, die ein menschenwürdiges Zusammenleben versprechen<sup>74</sup>. Sie sind gebildet aus Ideen und Impulsen der griechischen Philosophie, des römischen Rechtsdenkens, des jüdisch-christlichen Glaubens, der humanistischen Bewegung, der Aufklärung und der freiheitlich sozialistischen Bewegung und sind in verschiedenen weltanschaulichen Sinnhorizonten anhand sich wandelnder historischer Verhältnisse durchaus unterschiedlich interpretierbar<sup>75</sup>, und zwar sowohl (in der Umsetzung in die Lebenspraxis) in Hinsicht ihrer Konkretisierungsbedürftigkeit als auch (im vorliegenden Zusammenhang) ihrer Begründungsbedürftigkeit. Letztere verweist auf die Sinnebene als die Ebene des symbolisch darstellenden Handelns des menschlichen Selbstverständnisses<sup>76</sup> in entsprechenden Symbol-Gemeinschaften: Die Sinnebene symbolisiert den in geschichtlichen Evidenz-Erlebnissen erschlossenen umfassenden Bezugshorizont des Menschen als Möglichkeitsgrund des Daseins; sie hält die Bedingungsstruktur des Daseins symbolisch präsent und begründet damit den Verbindlichkeitsanspruch derjenigen Werte, die aus diesem Daseinsverständnis hervorgehen bzw. ihm entsprechen<sup>77</sup>. Gesinnungsgemeinschaften sind in unserer Gesellschaft in erster Linie die Kirchen als die institutionellen Repräsentanten des Christentums. Damit ist nach deren spezifischem Beitrag gefragt.

Die Entwicklung des ethischen Bewußtseins auch der Kirchen in der Bundesrepublik wird wesentlich durch das Ende des Nationalsozialismus bestimmt. Der Nürnberger Prozeß appelliert vom Naturrechtsdenken her – gegen den apologetischen Rückzug auf den Rechtspositivismus – an die zwangsläufige Einsehbarkeit unrichtigen Rechts<sup>78</sup>. In der katholischen Soziallehre wird das Naturrecht theologisch interpretiert, indem die materiellen ethischen Normen aus der teleologisch beschriebenen Natur des Menschen abgeleitet werden, gleichwohl aber neuerdings das neuzeitliche Autonomie-Verständnis in die Überlegungen einbezogen wird<sup>79</sup>. In der lutherischen Tradition wird die Ethik anthropologisch begründet, nicht im Christ-, sondern im Menschsein schlechthin. Unter Ableitung des Ordnungsbegriffs aus der Zwei-Regimenten-Lehre wird von den Institutionen/Ordnungen als den Stiftungen Gottes ausgegangen, als Schöpfungs- und Erhaltungs-

74 E. Weber, Zur Werteproblematik der moralischen Erziehung im Bereich der Schule, Päd. Welt 7 (1981) 399.

75 Ebd.

76 G. Hepp, Wertsynthese. Eine Antwort der politischen Bildung auf den Wertwandel, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 46/89, 10.11.1989, 15ff.

77 Auch der Sinnbegriff ist problematisch, vgl. G. Sauter, Was heißt: Nach Sinn fragen? München 1982; G. Ringshausen, Erfahrung und Sinnfrage als Horizont des RU, EvErz 34 (1982) 20ff. Die Problematisierung ist berechtigt, sofern das Subjekt als sinnsetzend verstanden wird (Ringshausen, in: Mokrosch, Werterziehung, 111). Letztsinn vermag der Mensch nicht aus sich selbst abzuleiten, vgl. N. Luhmann, in: J. Habermas und N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a. M. 1971. Zum Sinnbegriff als Grundbegriff der Soziologie vgl. insg. H. Pöhlmann (Hg.), Worin besteht der Sinn des Lebens?, Gütersloh 1985.

78 Rohls, Geschichte, 460ff.

79 A. Auer, Autonomie Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971; F. Böckle, Theonomie und Autonomie der Vernunft, in: W. Oelmüller (Hg.), Fortschritt wohin? Zum Problem der Normenfindung in der pluralistischen Gesellschaft, Düsseldorf 1972.



ordnungen (E. Brunner) bzw. als Notordnungen (H. Thielicke), die der Staatsgewalt vorgeordnet sind. Der politische Gebrauch des Gesetzes ist (um des Christen in seiner Doppelpexistenz als Gerechten und Sünders zugleich willen auch für diesen notwendig) auf das weltliche Regiment Gottes bezogen. Für dieses gilt »das der praktischen Vernunft immanente Naturrecht als oberste ethische und rechtliche Norm«<sup>80</sup>. Es ist durch den Dekalog gegeben, soweit der Dekalog nicht bloß positives israelitisches Recht darstellt, sondern Teil der dem Gewissen bekannten *lex naturalis* ist. Die *lex naturalis* ist kein zeitloses Prinzip, sondern der lebendige Liebeswille Gottes.

Der Ordnungsbegriff der lutherischen Ethik hat sich aber in der politischen Entwicklung bis hin zum Nationalsozialismus als mißbrauchbar erwiesen, so daß die Barth-Schule sich in kritischer Absetzung dazu an der Ausschließlichkeit der Christusoffenbarung orientiert: Die letztgültige Offenbarung in Christus im Sinn der Barmer Thesen ist nicht zu überbieten, sie ist Maßstab für das ethische Handeln, Christus ist der Herr in allen Lebensbereichen. Die Königsherrschaft Christi hat nach reformierter Tradition die Ethik zu begründen, die Kirche hat ein prophetisches Wächteramt gegenüber der Gesellschaft auszuüben. Indem die Kirche dem Staat vorgeordnet wird (E. Wolf; J. Ellul), »wird die naturrechtliche Begründung des modernen demokratischen und sozialen Rechtsstaats durch eine offenbarungstheologische ersetzt, der nun gerade die im Pluralismus wichtige allgemeine Vermittelbarkeit fehlt«<sup>81</sup>.

Das Problem des reformierten Ansatzes liegt somit im Bereich der Analysen und Beurteilungen der jeweiligen politischen oder gesellschaftlichen Situation<sup>82</sup>, die teils beliebig, teils utopisch erscheinen können. Das Problem des lutherischen Ansatzes besteht darin, daß alltagssprachlich Weltlichkeit und Säkularität heute synonym verstanden werden – im Gegensatz zu Luthers Intention von den zwei auf die gleiche Weltwirklichkeit gerichteten Aktionsformen des einen Gottes – und sich daraus der Gedanke einer Eigengesetzlichkeit entwickeln kann, die dem Willen Gottes nicht mehr zu unterstehen scheint. Wenn Erziehung von Luther als »weltlich Ding« bezeichnet wird<sup>83</sup>, so heißt das, daß Erziehung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Sie unterliegt dem vernunftgemäßen Handeln, wobei dieses aber der Anleitung durch die Evangeliumsverkündigung bedarf.

Aus der theologischen Reflexion ergibt sich also im protestantischen Verständnis kein geschlossenes ethisches System: Werte und Handlungsnormen sind nicht unmittelbar aus der Sinn-Ebene abzuleiten: Es gibt keine evangeliumsgemäße Politik, Ethik, Erziehung, Wirtschaftsform. Darum bleibt auch im innerkirchlichen Bereich die Mehrstimmigkeit bzw. die Notwendigkeit des konziliaren Prozesses bestehen. Dennoch lassen sich einige inhaltliche Prinzipien nennen:

Grunderfahrung des Menschen ist die Erfahrung des Sich-Gegebenseins (Schleiermacher) oder Sich-Verdankens. Das Sich-Gegebensein, das auf

80 Rohls, Geschichte 180; vgl. Fraas, Katechismustradition, 38.

81 Rohls, Geschichte 464. Vgl. demgegenüber die existentielle Ethik Bultmann'scher Prägung, im Sinn einer situativen Entscheidungsethik am Liebesgebot ausgerichtet, der K. Løgstrup verpflichtet ist; die futurische Ethik J. Moltmanns, vom zukünftigen Gottesreich her begründet, das revolutionäre Kräfte zur Umgestaltung der Gesellschaft entbinde. Die Identifizierung von Eschatologie und Ethik führt aber nach Rendtorff zur Aufhebung der Unterscheidbarkeit von ethischen Kriterien der Lebensführung und religiösen Zielvorstellungen, die das menschliche Handeln transzendieren, Rohls, Geschichte, 466. Die Eschatologie habe vielmehr eine kritisch-distanzierende Funktion für die Ethik, indem sie sie Lehre von der Lebensführung endlicher Subjekte sein lasse.

82 Chr. Frey, Die Ethik des Protestantismus von der Reformation bis zur Gegenwart, Gütersloh 1989, 197.

83 WA 34, 1, 415, 26f.



Gott als seinen Ursprung verweist, kennzeichnet die kommunikative Struktur der Lebenswirklichkeit; um Anerkennung dieses Grundsachverhaltes geht es in der theologischen Ethik<sup>84</sup>.

Grundmerkmal protestantischer Ethik ist, dem unmittelbaren Selbstbewußtsein des Sich-Gegebenseins entsprechend, die unvertrebbare Selbstverantwortlichkeit des Menschen, das individuelle Gewissen<sup>85</sup>. Das Gegebensein des Lebens durch Gott kann nicht anders als in, mit und unter der Gesamtheit des innerweltlich Seienden erfahren werden – es steht in Wechselbeziehung zum Geben des Lebens und nimmt damit den Menschen in die Pflicht.

Dieser kommunikative Charakter des Gewissens begründet die Reflexivität, die das ethische Bewußtsein prägt<sup>86</sup>. Sie wurzelt in der Fähigkeit, sich mit den Augen anderer zu sehen und von daher Verantwortlichkeit »coram Deo« zu gewinnen. Sie stellt das Gewissen in den Zusammenhang der Geschichtlichkeit und damit in eine Beziehung zur Wirklichkeit, die das Vorhandene transzendiert und als solche den Menschen über Vorhandenes hinaus neue Möglichkeiten entdecken läßt:

Aus der Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen gewinnt der christliche Glaube seine orientierenden Symbole: Heil für alle, Gottesherrschaft, erfülltes Leben. Der Glaube steht als Antizipation für gelungenes Leben; das Gelingen des Lebens ist kontrafaktisch und antizipatorisch in Christus repräsentiert und vollzieht sich im Rechtfertigungsgeschehen als einer spezifischen Kommunikationspraxis, der ihr Bedingungs-zusammenhang symbolisch präsent ist: »Laßt uns lieben, denn er hat uns zuerst geliebt« (1Joh 4,19).

Darum gilt die formale Forderung »folge deinem Gewissen«, im Verbund mit der inhaltlichen Füllung durch die Formulierung Augustins »dilige et quod vis fac«<sup>87</sup>. Die christliche Liebesethik ist Situations- oder Verantwortungsethik, »Ethik der Folgen«<sup>88</sup>, wie an der Geschichte vom Barmherzigen Samariter exemplarisch deutlich ist. Gesinnungsethik im Sinn von Liebesgesinnung und Verantwortungsethik können nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern bedingen sich gegenseitig so, wie das In-der-Welt-Sein des Christen im Hinblick auf die Realisierung seiner ewigen Bestimmung unter der Dialektik des »Schon« und »Noch-nicht« steht.

Indem der Christ so in seinem Gewissen gebunden ist (Sinnebene),

84 Rendtorff, Ethik, 14. Frey, Ethik, 185; 245 argumentiert, Rendtorff setze die liberale Linie R. Rother fort mit der These, das Christentum sei aus der Kirche ausgewandert und in der Ethik aufgegangen. Die Ethik löst aber für Rendtorff die Theologie nicht ab, sondern macht sie auf neue Weise notwendig als die »Frage nach der Grundstruktur unseres Wirklichkeitsverständnisses«, vgl. ders., Ethik, 16.

85 Ebd., 23f.

86 Ebd., 31. Vgl. o. S. 2: der moderne Autonomie-Gewinn als Ausdruck und Frucht protestantischen Geistes.

87 Augustin, In epistolam Joannis ad Parthes tractatus decem. VII, 8, SC 75, 328.

88 Rendtorff, Ethik, 60.



vermag er den gesellschaftlichen Wertediskurs durch kritisch antizipatorische Begleitung inhaltlich zu bereichern und zu einer Erhöhung des Diskurs-Niveaus bzw. des ethischen Standards beizutragen.

## 6 Konsequenzen für die Aufgabe ethischen Lernens<sup>89</sup>

Die Grundlegung des Gewissensbegriffs für das protestantische Selbstverständnis verschränkt die Ethik als Theorie der Lebensführung mit der Sinnebene und macht so die erzieherische Aufgabe zu einer komplexen<sup>90</sup>: Gewissensbildung ist, so gesehen, Bildung der Persönlichkeit, Bildung schlechthin. Entsprechend den Gruppennormen gewinnt bereits das Kleinkind ein bestimmtes Verhalten durch Partizipation, Nachahmung, Konditionierung, wie es denn in seiner Orientierungsbedürftigkeit zwangsläufig Erwachsenen-Verhalten als normativ internalisiert. Dem Normenbedürfnis des Kindes gerecht zu werden, macht einen Teil der Vertrauensbildung aus, denn die Verlässlichkeit beim Sich-Einlassen auf das Leben setzt klare Konturen voraus, innerhalb derer Lebensgestaltung möglich wird – hier liegt die Aporie der antiautoritären Erziehung. Insofern ist »das Gewissen ... ein Abkömmling der Liebe«<sup>91</sup>, »gebunden an die Befriedigung eines elementaren frühkindlichen Bedürfnisses nach emotionaler Harmonie mit den ersten Bezugspersonen«<sup>92</sup>. In der sozialen Erfahrung von Geborgenheit wurzeln Empathiefähigkeit und Dialog-Verhalten, während anhand der Diskrepanz-Erfahrungen das Wahrnehmungsvermögen im Erfassen von Situationen und die Sensitivität für das Notwendige sich schärfen müssen, verbunden mit der Bereitschaft zur Schuld-Übernahme: Das protestantische Gewissen als das unruhige und getröstete Gewissen ruht nicht, bevor nicht das Gute voll verwirklicht ist, wobei der Gedanke des Schuldig-Bleibens Vorrang gewinnt vor den moralischen Einzelübertretungen<sup>93</sup>. Die Ausübung dieser Sensibilität bedarf im Maß der wachsenden Eigenverantwortlichkeit zugleich der Kontrolle in einem doppelten Sinn, um nicht dem Vorwurf der Naivität oder der (Sozial-)Romantik zu verfallen: nämlich einmal durch das vom Sinnsystem her bestimmte normenkritische Bewußtseins (der Laie muß auch ethische »Lehre« beur-

89 Zur Gewissenserziehung vgl. H. Roth, Moralische Mündigkeit als Ziel der Erziehung, in: L. Mauermann und E. Weber (Hg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978; R. Lachmann, Ethische Kriterien im Religionsunterricht, Gütersloh 1980; R. Mokrosch, Das religiöse Gewissen, Stuttgart 1979; Religionspädagogische Studieneinheiten, hg. v. Comenius-Institut Bd. 3, Gewissen und Wissensbildung; A. A. Bucher, Wie können wir Werte und Werthaltungen vermitteln? schweizer Schule 10 (1982) 410ff.

90 G. R. Schmidt, Über den Beitrag christlicher Erziehung zur moralischen Erziehung und einer demokratischen Gesellschaft, PädWelt 7 (1987) 293ff.

91 H. Zulliger, Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Stuttgart 1968, 24.

92 H.-G. Heimbrock, Art. Gewissen. IV prakt.-theologisch, in: TRE 13, 1984, 236.

93 F. Kümmel, Zum Problem des Gewissens, EvErz 16 (1964) 273ff.



teilen bzw. die Verantwortbarkeit der gesellschaftlich geltenden Normen kritisch prüfen können), und sodann durch die Sachkompetenz auf dem infragestehenden Gebiet bzw. das Schweigen oder das Vertrauen auf die Kompetenz anderer beim Mangel entsprechender Kenntnisse. Die Selbsttranszendenz und der auf Totalität bezogene Charakter des Gewissens schließen die Gottesfrage in dem Sinn ein, daß der Zusammenhang des sittlichen und des religiösen Aspekts des Lebens bzw. der Wertverwirklichung und des Sinnhorizonts, des weltgestaltenden und des symbolisierenden Handelns streng aufeinander bezogen bleiben.

Hans-Jürgen Fraas ist Professor für Praktische Theologie am Fachbereich Evangelische Theologie der Ludwig Maximilian-Universität München.

# Abstract

Ethics, education and religion correlate basically, although the ethical dimension of religious education developed independence in the course of history. Within recent philosophy and theology the ethical discussion presents ›open-discourse-models‹ to be the only ones up-to-date, but from theological anthropology certain basic elements can be deducted. Anew they point to the indispensable dialectic between the ethical and aesthetical-cultic dimension of faith, between worldshaping and symbolizing actions.

1. Zur »Kontinuität« und der Möglichkeit einer Theologie des Symbols vgl. H. Bode, Symbole geben zu denken, Neukirchen-Vluys 1991, 31-33; im Anhang zu A. Hahnemann, Symboltheorie. Auch: G. Lohmeyer, Der sog. symbolische Formensinn, daß sich an ihrem anthropologischen Sinn verstanden werden können, wäre bei theologischer Sinn noch nicht (aber nicht mehr) erfüllt werden konnte (s. o. 1.2). Abklärung ist zu beachten, daß der anthropologische Sinn nicht einseitig zu bestimmen ist, sondern differenziell.

2. Die Vorstellung eines Bandes der Märtyrerkirche auf dem Weg zu einem weltethischen Kampf war schon 1975 auf der Weltversammlung von Ramla von Hans Bode verwendet worden. Die Väter der Versammlung haben die Abeggische DDB-Kirche, ein weltweiter Märtyrerkampf in Jesus Bonaventura (1224) angedeutet, aufgegriffen und angewandt. Mit der Einführung von Nicht-Mitgliedern der Weltkirche, bei der röm.-kath. Kirche wurde deutlich, daß ein Weltkatholizismus, der die gesamte Welt umschließt, eine weltweite Kirche voraussetzen würde, nicht nicht-mitgliedern von Christen wurde, bereits auf der ersten internationalen Konferenz in Genua (1862) der Begriff »Kathedra« durch »Weltkirche« ersetzt. Leiden und Kampf wurde auch die Bezeichnung »Kathedra« durch »Weltkirche« ersetzt durch »Weltkirche« (s. o. 1.2). Hans Bode, Theology of Symbols, Peace and the Integrity of Creation, Genua 1989, 49-53.







## 1.2 Artikel

### 1.2.2

Heinz Schmidt

## Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung

Der konziliare Prozeß als Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens

Religiöses und moralisches Lernen zielt auf Verhaltensänderung, Wissenserweiterung und den Aufbau komplexerer Einstellungsmuster mit Hilfe von repräsentativen Symbolen. Diese unterscheiden sich von anderen, für Beobachtung geeigneten Symbolen dadurch, daß sie Nichtbeobachtbares, auch Transzendentes repräsentieren, und zwar logischerweise als nichtkontingent. In religiösen Kommunikationen verbinden sich die repräsentativen Symbole mit solchen, die Beobachtungen strukturieren. Religiöses und u.U. auch moralisches Lernen erwächst aus derartigen Kommunikationen.<sup>1</sup>

Der sog. konziliare Prozeß<sup>2</sup> ist eine solche Kommunikation, genauer: eine auf bestimmte Ziele ausgerichtete und auf eine längere Zeit angelegte Folge von Kommunikationen, also ein Kommunikationssystem, zu dessen Stabilisierung auch organisatorische Vorkehrungen getroffen wurden. Sein primäres Ziel ist nicht Lernen, sondern die weltweite Durchsetzung bzw. Ermöglichung von Gerechtigkeit, Frieden sowie der Erhaltung reproduktiven Lebens. Dieses Ziel kann heute nur noch mit Hilfe entsprechender Lernprozesse erreicht werden. Dies legt die Frage

1 Zur »Überdeterminiertheit« und der Möglichkeit einer Theologie der Symbole vgl. P. Biehl, Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn 1991, 51-53 im Anschluß an P. Ricœur's Symboltheorie. Auch für die Leitsymbole des sog. konziliaren Prozesses gilt, daß sie »in ihrem anthropologischen Sinn verstanden werden können, wenn ihr theologischer Sinn noch nicht (oder nicht mehr) erfaßt werden kann« (a.a.O. 62). Allerdings ist zu beachten, daß der anthropologische Sinn nicht eindeutig zu bestimmen ist, sondern diffus bleibt.

2 Die Vorstellung eines Bundes der Mitgliedskirchen auf dem Weg zu einem weltweiten Konzil war schon 1975 auf der Weltversammlung von Nairobi von Philip Potter verwendet worden. Die Vancouver-Versammlung hat dann eine Anregung der DDR-Kirchen, ein weltweites Friedenskonzil im Sinne Bonhoeffers (1934) einzuberufen, aufgegriffen und ausgeweitet. Mit der Einladung von Nicht-Mitgliedern des Weltkirchenrats, bes. der röm.-kath. Kirche, wurde deutlich, daß ein Weltkonzil, das im strengen Sinn die volle Kirchengemeinschaft voraussetzen würde, noch nicht erreichbar war. Deshalb wurde bereits auf der ersten internationalen Konsultation in Glion / Schweiz 1986 der Begriff »Konzil« durch »Weltkonvokation« ersetzt. Dementsprechend wurde auch die Bezeichnung »konziliarer Prozeß« weitgehend durch »JPIC (= Justice, Peace and Integrity of Creation)-Prozeß« ersetzt. Vgl. D.P. Niles, *Resisting The Threats To Live. Convenanting for Justice, Peace and the Integrity of Creation*, Geneva 1989, 49-53.



nahe, ob der konziliare Prozeß auch als Lernprozeß verstanden werden kann. Ursprung, Verlauf und Semantik plazieren den Prozeß innerhalb der ökumenischen Bewegung<sup>3</sup>. Demnach würde es sich um einen ökumenischen Lernprozeß handeln, vielleicht um einen oder den exemplarischen, was zu untersuchen sein wird. Bevor im zweiten Teil dieses Artikels (II) versucht wird, Elemente eines solchen Lernprozesses aus den einschlägigen Dokumenten zu erheben, soll die Problematik ökumenischen Lernens kurz skizziert werden (I). Der Schlußteil (III) versucht dann eine Antwort auf die Frage nach dem Modellcharakter des JPIC-Prozesses<sup>4</sup>.

## 1

Zum ökumenischen Lernen ist vor und nach der einschlägigen Veröffentlichung der Kammer der EKD<sup>5</sup> viel Grundsätzliches geschrieben und auch manche praktikable Arbeitshilfe produziert worden<sup>6</sup>, ohne daß bisher deutlich wurde, was nun das Besondere dieses Lernens im Unterschied zu christlich-religiösem oder zu moralischem Lernen im allgemeinen wäre. Die Frage ist, ob und inwiefern der konziliare Prozeß die bisher oft unspezifischen ökumenischen Lernimpulse konzeptionell konturieren und in gewisser Weise auch als Modell für konkrete Prozesse ökumenischen Lernens dienen kann.

Modelle für Prozesse müssen zumindest die Elemente in stabilen Relationen zeigen, die unabdingbar und typisch für diesen Prozeß sind, d.h. ihn überhaupt ermöglichen und von anderen unterscheiden. Wie schon bemerkt, fehlte bisher ein solches Modell, jedenfalls bis vor kurzem, bevor Karl Ernst Nipkow wesentliche Aspekte dazu herausgearbeitet hatte<sup>7</sup>. Zunächst schlägt Nipkow vier Bedeutungsdimensionen des Begriffs »Ökumene« vor, die die Entwicklung des Selbstverständnisses der ökumenischen Bewegung spiegeln. Es sind dies: bilateral-zwischenkirchliche Ökumene (konzentriert auf den Glaubensdialog mit der katholischen Kirche), christliche Ökumene (konzentriert auf das konziliare Zusammenwirken der getrennten Kirchen in der ökumenischen Bewegung und im Weltrat der Kirchen), Verantwortung für die bewohnte Erde (konzentriert auf weltweite Strukturen der Unterdrückung, Ausbeutung und Trennung; hier ist der Ursprung des konziliaren Prozesses) und schließlich eine »ökumenische Ökumene« (Wahrnehmung der inter-

3 Th.F. Best (Hg.), Vancouver to Canberra 1983-1990. Report of the Central Committee of the WCC to the Seventh Assembly, Geneva 1990, belegt, wie sich der Weltkirchenrat mit dem JPIC-Prozeß identifiziert hat.

4 Um der in Anmerkung 2 erwähnten Entwicklung Rechnung zu tragen, wird im folgenden nicht mehr vom konziliaren, sondern vom JPIC-Prozess gesprochen.

5 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse*. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1985.

6 G. Büttner / U. Kress / J. Thierfelder, *Wie kann das Ökumenische Lernen im Religionsunterricht Fuß fassen?* EvErz 42 (1990) 342-359.

7 K.E. Nipkow, *Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen*. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen, in: G. Orth (Hg.), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom*, Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Comenius-Institut Münster 1991, 301-320.



religiösen Welt bzw. der multi- oder post-konventionellen religiösen Weltgemeinschaft)<sup>8</sup>. Nipkow sieht in den vier Bedeutungsdimensionen zugleich den Wandel der Herausforderungen für ökumenisches Lernen angezeigt, deren letzte, die religiöse Weltgemeinschaft, pädagogisch wie theologisch erst noch begriffen werden müsse.

Im Blick auf den ins Auge gefaßten Lernprozeß lassen sich die vier Bedeutungsdimensionen als Darstellung der wachsenden symbolischen Komplexität dieses Prozesses verstehen. Sie stehen ja nicht wie Sektoren nebeneinander. Sie lösen einander auch nicht ab. Die jeweils neu zugewachsene stellt die vorangehende Problematik, die fortbesteht, in einen weiteren symbolischen Zusammenhang, unter dessen Prämissen auch schon erreichte Lösungen wieder in Frage zu stellen sind<sup>9</sup>.

Die zunehmende symbolische Komplexität kann nach Nipkow vom einzelnen erst in einem postkonventionellen Stadium seiner Bewußtseins- und Glaubensentwicklung begriffen werden, weil erst dann – nach den einschlägigen strukturtheoretischen Entwicklungstheorien – die Möglichkeiten der sozialen Perspektivenübernahme, der prinzipienorientierten ethischen Urteilsbildung, der formalen, dialektischen und komplementären Denkformen ausgebildet sowie die existentiell bedeutsamen Beziehungen gewachsen sind, die dieser Komplexität entsprechen. Außerdem sieht Nipkow die ökumenische Symbolik kulturtheoretisch in engem Zusammenhang mit dem »postmodernen Ringen in der Wahrheitsfrage«<sup>10</sup> und der dabei erkennbaren Tendenz zur Relationierung (nicht unbedingt Relativierung) von Wahrheitsansprüchen, woraus sich eine erhebliche Zumutung an die geläufige kirchliche Dogmatik ergebe. Dies ist näher zu erläutern.

Während die drei erstgenannten symbolischen Dimensionen im semantischen Horizont christlicher Offenbarung verbleiben, geht es bei der letzten um eine Überschreitung dieses Horizonts. Religiöse Wahrheitsansprüche der eigenen Tradition dürfen nicht relativiert werden. Doch könnten die Wahrheiten verschiedener Religionen gegebenenfalls als komplementär verstanden werden oder gar in perichoretische Beziehungen miteinander (= gegenseitige Durchdringung) treten<sup>11</sup>. Existentiell

8 Nach Nipkow sind die Begriffe »ökumenische Ökumene« (vgl. R. Panikkar, *The Intra-religious Dialogue*, New York 1978), »Weltökumene« oder »Weltethos« (vgl. H. Küng, *Projekt Weltethos*, München / Zürich 1990) eher programmatisch-appellativ als wissenschaftlich zu nennen. Die in Klammern genannten Begriffe zeigen Nipkows Intention deutlicher. Vgl. dazu auch *ders.*, »Ökumene«: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nichtchristlichen Religionen, in: J. Lähnemann (Hg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus*, Hamburg 1992, 166-189.

9 Man denke etwa an evangelisch-katholische Übereinkünfte zum Kirchenverständnis, die plötzlich in einen christlich-jüdischen Dialog einbezogen werden.

10 Nipkow, *Ökumenisches Lernen*, 305 sieht auch die Entwicklungstheorien bedingt durch eine »kulturtheoretisch faßbare generelle Entwicklung von vormodernen über moderne zu postmodernen Bewußtseinslagen«, wobei letztere als Ausgangspunkte eines dritten Wegs transversaler oder beziehungsstiftender Vernunft angesichts radikaler Pluralität charakterisiert werden (ebd. 309). Darauf weisen allerdings bisher nur Arbeiten aus dem »literarisch-ästhetisch-philosophischen« Bereich hin.

11 Nipkow übernimmt diese Begriffe eher tentativ von R. Panikkar, der seinerseits keine genauere Definition gibt, aber auch keinen universalistischen Synkretismus befürworten möchte.



risikoreiche Glaubensdialoge zwischen Menschen verschiedener religiöser Glaubensrichtungen können vielleicht zu solchen Einsichten führen. Diese Überlegungen verweisen auf das mit symbolischer Universalisierung oder Komplementarität unweigerlich aufbrechende Identitätsproblem einer spezifischen religiösen Tradition<sup>12</sup>. Ein Beispiel aus dem christlich-islamischen Dialog zeigt die Zentralität dieser Frage: Ist es der gleiche Gott, der von Christen und Muslimen komplementär als *triunus* bzw. als *monoabsolutus* wahrgenommen wird?

Im Verlauf des JPIC-Prozesses, der ja aus der dritten oben genannten symbolischen Dimension erwachsen ist, taucht auch der gerade angesprochene vierte Aspekt auf, jedoch unter anderen konzeptionellen Voraussetzungen. Es wird noch zu zeigen sein, daß gleichwohl Komplementarität und Relationierung – der Sache, nicht den Begriffen nach – eine Rolle spielen, jedoch nur soweit sich zumindest partielle Analogien zwischen zentralen Symbolen unterschiedlicher Traditionen erkennen lassen. Es gibt offensichtlich symbolische Grenzen für Komplementaritätsannahmen.

Vermutlich wird in jeder Religion ein spezifisches Gefüge von Fundamentalsymbolen vorausgesetzt, das – obgleich es in geschichtlich-kulturellen Formen, also nur relativiert, zugänglich ist – die Möglichkeiten seiner aktuellen Konkretisierung begrenzt. Die Fundamentalsymbole gehören zusammen wie eine Familie, verbunden durch die Werte, die sie verkörpern, und auch zusammengehalten durch die (negativen) Werte, die sie ausschließen. Sie werden von Menschen geliebt oder gehaßt und im Bewußtsein vielfach aus- und umgestaltet. Sie bilden den semantischen Horizont der Kommunikationen in den durch sie konstituierten Gemeinschaften, d.h. sie sind präsent, auch wenn sie nicht unmittelbar verwendet werden<sup>13</sup>. Sie sind für religiöse Kommunikation nicht kontingent und daher geeignet, ansonsten kontingente Kommunikationselemente in nicht-kontingente zu transformieren. Sie repräsentieren Transzendenz in bestimmter Qualität und schließen konkurrierende Repräsentationen aus. Im christlichen Bereich ist Jesus Christus das Musterbeispiel. Gott ist nur in ihm voll präsent, d.h. als liebender, sich ganz hingebender usw. Es mag daneben andere, partielle Selbstrepräsentationen Gottes geben, aber keine komplementären. Im muslimischen Bereich ist Gottes Wille endgültig in dem präsent, was dem Propheten Mohammed geoffenbart wurde<sup>14</sup>. Auch hier gibt es daneben eine Anzahl partieller Offenbarungen.

12 In seinem späteren Aufsatz (»Oikumene«, Anm. 8) arbeitet Nipkow deutlicher die Traditions- und Erfahrungsabhängigkeit religiöser Wahrheitserkenntnis heraus, weshalb ein universalistisches Konzept nicht als Voraussetzung des interreligiösen Dialogs unterstellt werden dürfe.

13 Die Einsicht, daß unmittelbar gegenwärtige Objekte der Wahrnehmung verborgene symbolische Referenzen beinhalten, ist das bedeutsamste Ergebnis der phänomenologischen Analyse der Wahrnehmung durch Edmund Husserl. Er bezeichnet diesen Sachverhalt als Appräsentz, Kompräsenz oder Mitpräsenz. Vgl. *E. Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Zweites Buch, *Husserliana*, hg. v. *M. Biemel*, *Husserliana* Bd. IV, Den Haag 1952, §§ 43-45, 162-166.

14 Wille und Liebe zeigen lediglich Wertprioritäten an, nicht etwa den Ausschluß des je anderen Werts. Auch Christen sprechen vom Willen Gottes wie Muslime von der Liebe Gottes. Die Prioritäten ergeben sich aus dem, was als nicht-kontingent repräsentiert wird: im christlichen Fall ein sich hingebender Mensch, im muslimischen Weisung für Lebensführung.



Der Bezug auf Fundamentalsymbole schränkt Komplementarität und Relationsmöglichkeiten ein, schließt sie aber nicht aus. Symbole werden nur mit Hilfe spezifischer Medien kommunikabel, z.B. durch Metaphern, Begriffe, Geschichten, Theorien, aber auch Gesten, Bilder, Riten usw. Diese Transformation bringt kulturelle Bedingungen ins Spiel, die ihrerseits neu (dialogisch) interpretiert werden müssen.

Dabei kann das Komplementaritätsmodell etwa Analoges leisten wie beim berühmten Erklärungsversuch des Lichts von Nils Bohr. Er fand heraus, daß das Licht unter bestimmten experimentellen Voraussetzungen als Welle, unter anderen als Sequenz von Teilchen operiert. Das wichtige an diesem Versuch ist, daß unter den jeweils gegebenen Bedingungen alle beobachtbaren Eigenschaften erklärt werden können, mithin volle Komplementarität der Theorien gegeben ist.

Man kann experimentelle Bedingungen naturwissenschaftlicher Beobachtung und Interpretation mit kommunikativen Bedingungen kulturwissenschaftlicher Beobachtung und Interpretation insofern gleichsetzen, als in beiden Fällen Medien vorgegeben sind, die Beobachtung strukturieren und damit auch begrenzen. Komplementäre »Wahrheit« läßt sich also nicht ohne Bezug auf spezifische Medien formulieren. Mithin können sich Komplementaritäts- und Relationsmöglichkeiten bei allen religiösen Kommunikationen ergeben, wenn dabei die jeweilige Fundamentalsymbolik bestimmend bleibt. Ein Beispiel: man könnte u.U. auch Jesus als den Buddha bezeichnen (also selbst den Christustitel hintansetzen), solange gewährleistet ist, daß sich Gott selbst mit Jesu geschichtlichem Leben identifiziert hat. Allerdings wäre zu befürchten, daß Buddhisten dies als imperialistische Semantik empfinden würden.

Neuidentifikation oder Wiedererkennen von christoformem<sup>15</sup> Wirken Gottes in anderen kulturell-religiösen Verhältnissen und entsprechende Kooperation sollte demzufolge das (begrenzte) Ziel interreligiösen Dialogs aus christlicher Sicht sein. Die Dokumente des konziliaren Prozesses deuten diese Linie an, etwa wenn in der Präambel des Schlußdokuments erklärt wird, daß die Gemeinschaft derer, die Bündnisse für Gerechtigkeit, Frieden usw. eingehen, für alle offen ist, die der Geist von Pfingsten aus den zerstreuten und zerstrittenen Nationen, Religionen, Klassen usw. sammelt. »Der Geist drängt uns, Gottes Gaben in allen Menschen und an allen Orten anzuerkennen und uns daran zu erfreuen«<sup>16</sup>.

15 Mit diesem Kunstwort soll der Bezug auf die christliche Offenbarung, aber auch deren Nichtrelativierbarkeit gewährleistet werden. Vgl. K.A. Baier, Ökumenische Lernen und die Religionen. Eine Skizze, in: G. Orth (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom, 294: »Denn durch Jesu Botschaft vom Reich Gottes können Menschen erfahren, daß Gott sein Reich wirklich baut, indem er sich auch in den anderen Religionen offenbart. Wobei wir das nur erkennen können, weil er sich in Jesus Christus dort offenbart hat.«

16 Übersetzt aus: Now is the time. Final Document and other Texts from the World Convocation on Justice, Peace and the Integrity of Creation, Seoul, Republic of Korea, 5.-12. März 1990, hg. v. World Council of Churches, Genf 1990, 8. Die Präambel wurde aus Zeitmangel nicht offiziell verabschiedet, ist aber – nach Meinung der Herausgeber – das Ergebnis eines langen und sorgfältig durchgeführten Prozesses theologischer Grundlagenarbeit (vgl. S. 4). Auch im folgenden wird für Seoul immer dieser Text verwendet, wobei nur wörtlich übersetzte Passagen in » « gesetzt sind.



Zum Abschluß seiner Überlegungen zum ökumenischen Lernen zeichnet Nipkow ein recht pessimistisches Bild hinsichtlich der Chancen solchen Lernens in allen vier Dimensionen. Die zunehmend diffus relativistischen Einstellungen und mangelndes Wissen besonders in religiöser, weniger in ethischer Hinsicht, bieten nicht die erforderlichen Grundlagen für den von ihm favorisierten postkonfessionellen und postkonventionellen Glaubensdialog. Die erkennbare Suche nach einem verbindlichen gemeinsamen Humanum lasse eher ein »auf die soziale, ökologische und politische Verantwortung konzentriertes ökumenisches Lernen«<sup>17</sup> zu. Dies klingt wie ein eindeutiges Votum für eine didaktische Konzentration auf die – sicher im Vordergrund stehenden – ethischen Intentionen des JPIC-Prozesses. Die Dokumente begünstigen allerdings nicht, wie sich zeigen wird, eine Isolierung der Ethik. Nipkow unterscheidet zwischen den Möglichkeiten des Glaubensdialogs und des schulischen interreligiösen Lernens, möchte aber beides nicht auseinanderfallen lassen. Der Ernst der Wahrheitssuche soll nicht abgeschwächt und persönliche Glaubenserfahrung nicht ausgeklammert werden. Eine Gesamtkonzeption ökumenischen Lernens ist unter den gegebenen Bedingungen neu zu erarbeiten.

Ohne diese Schwierigkeiten zu leugnen, kann man zunächst einmal feststellen, daß Nipkow mit seiner vierfachen Dimensionierung eine auch didaktisch fruchtbare inhaltliche Struktur vorgeschlagen hat, die im Blick auf erwartbare Lernbereitschaften unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Es ist auch festzuhalten, daß echte interreligiöse Dialoge nicht nur angemessene Kenntnisse eigener und fremder religiöser Traditionen und Umwelten voraussetzen, sondern auch entwickelte Fähigkeiten, die dialektisches und komplementäres Denken zulassen. Allerdings können höhere Stufen kognitiver Entwicklung allein noch nicht Verstehen und Dialogfähigkeit garantieren. Ohne eine existentielle Beziehung zu den zentralen Überlieferungen und Fundamentalsymbolen der eigenen Religion erschöpft sich Postkonventionalität allzuleicht in einer Post-Semantik, in hochabstrakten und bedeutungsarmen Generalia wie Gerechtigkeit<sup>18</sup>, Commonwealth of Being, Unbedingtes oder transversale Vernunft. Solche Überlegungen sind nicht als Plädoyer für eine unkritische, Pluralismus und Relationalität negierende Erziehung zu verstehen. Es geht hingegen um die Möglichkeit des Einlebens in die eigene Tradition bei gleichzeitigen Förderung der Dialogfähigkeit auch von Kindern und Jugendlichen auf unteren Entwicklungsstufen<sup>19</sup>. Daher ist zu fragen, ob der JPIC-Prozeß Elemente enthält, die solche Lernprozesse modellhaft strukturieren könnten.

17 Nipkow, *Ökumenisches Lernen*, 324.

18 Zum unumgänglichen Formalismus kritischer Diskurse in der posttraditionalen Moderne vgl. A. Nassief u. a., *Tod, Modernität und Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Todesverdrängung*, Opladen 1989, 368ff.

19 In diesem Sinn auch Nipkow, *Ziele interreligiösen Lernens als religionspädagogisches Problem*, in: J. van der Ven u. a., *Interreligiöses Lernen*, Nijmegen.



Der JPIC-Prozeß wurde offiziell durch eine Einladung der sechsten Versammlung des Weltkirchenrats (Vancouver 1983) in Gang gesetzt<sup>20</sup>, in der die Mitgliedskirchen aufgefordert wurden, »sich in einem Prozeß wechselseitiger Verpflichtung (Bund) zu Gerechtigkeit, Frieden und zur Bewahrung der Schöpfung zu engagieren«<sup>21</sup>.

Der Prozeß ist bis heute nicht abgeschlossen, er erreichte jedoch nicht ohne erhebliche Auseinandersetzungen auf der Weltversammlung von Seoul (Korea, März 1990) den Abschluß einer ersten Phase, in der es darum ging, die verschiedenen weltweiten Aktivitäten, Stellungnahmen und Erwartungen zu einer Bündnis-Gemeinschaft bzw. Solidarität (= covenant community, covenant solidarity) zusammenzuführen. Die Zustimmung zu den zehn »Affirmationen« und vier konkreten Bundesschlüssen (concretizations of the act of covenant) dokumentiert das erreichte Maß an Gemeinsamkeit. Die siebte Versammlung des Weltkirchenrats (Canberra, Februar 1991) bestätigte durch einen Bundesschluß für das Leben mit feierlicher Erneuerung der JPIC-Beschlüsse das Erreichte<sup>22</sup> und bemühte sich auch in ihrer ersten Sektion durch eine Verbindung mit einer Theologie des Heiligen Geistes um weiterführende Perspektiven. Es gelang jedoch (noch?) nicht, sich über Kriterien für das Wirken des Heiligen Geistes zu verständigen, was auch eine konsensuelle Entwicklung neuartiger Aspekte verhinderte. Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich deshalb auf den Prozeß zwischen Vancouver und der Weltversammlung in Seoul, die ihrerseits manches offen gelassen und zur Weiterentwicklung aufgerufen hat.

Immer wieder wurde betont, daß mit der Einladung von Vancouver nicht eigentlich ein neuer Prozeß kreiert, sondern auf eine besondere Situation geantwortet werde. Die Menschheit lebe unter den dunklen Schatten eines immer intensiveren Wetttrüstens und im Bann von Unrechtssystemen, die weiter verbreitet seien als je zuvor, hieß es in der Einladung; niemals sei die menschliche Rasse totaler Selbstzerstörung näher gewesen, niemals hätten so viele unter Ausbeutung und Unterdrückung leiden müssen. Rückblickend kann man bezweifeln, ob diese Sätze einer historischen Nachprüfung standhalten würden. Ob eine als Lernanlaß fungierende Situation wirklich zutreffend beschrieben wird, ist für den Lernprozeß selbst weniger wichtig als der Eindruck unauf-schiebbar notwendiger Änderung. Die Unhaltbarkeit einer Situation ist ein mächtiges Lernmotiv. Die lebhafteste Reaktion auf die Einladung bestätigt ihre damalige Plausibilität.

Einwände gegen solche Anfänge religiösen oder moralischen Lernens liegen auf der Hand. Offensichtlich ist es nicht vertretbar, die Unhaltbarkeit einer Situation zu behaupten, nur um die Lernbereitschaft zu

20 Die »World Alliance of Reformed Churches«, die 1982 in Ottawa (Kanada) tagte, richtete an den Weltrat der Kirchen die Bitte, einen Bund für Frieden und Gerechtigkeit auf den Weg zu bringen. Vgl. *D.P. Niles*, *Resisting the Threats of Life*.

21 Now is the time, 2: »to engage ... in a conciliar process of mutual commitment (covenant) to justice, peace and the integrity of creation«.

22 Vgl. *K. Raiser*, Der Ablauf der Vollversammlung, ÖR 40 (1991) 263f.



erhöhen. Dies war in Vancouver auch nicht der Fall. Die Teilnehmer waren von ihrer Diagnose überzeugt und befanden sich in Übereinstimmung mit vielen in aller Welt. Allein die Verbreitung von Meinungen ist noch kein Nachweis ihrer Stichhaltigkeit.

Doch sind derart globale Behauptungen leicht zu widerlegen. Sie gewinnen ihr Recht und ihre Plausibilität auch nicht allein aus Daten und Fakten, sondern aus ebenso globalen Symbolen oder Visionen eines gelingenden Lebens. Solche Symbole sind notwendigerweise eschatologisch offen, sie repräsentieren Transzendentes am Immanenten. Deshalb stellt auch die Einladung klar, daß die biblische Vision von Frieden mit Gerechtigkeit nicht etwa eine von verschiedenen möglichen Optionen für die Nachfolger Christi sei, sondern ein Imperativ für unsere Zeit. Die Situation kann deshalb so global als unhaltbar beschrieben werden, weil sie als ganze weit hinter der christlichen Verheißung eines Friedens mit Gerechtigkeit zurückbleibt. Wie die Situation wahrgenommen wird, ist also abhängig von den sie kontrastierenden religiösen Symbolen. Daraus ergibt sich eine Modifikation des gerade eben festgestellten Strukturelements. Eine als Anlaß für religiöses Lernen gewählte Situationsbeschreibung gewinnt ihre spezifischen Konturen erst aufgrund der sie kontrastierenden oder qualifizierenden religiösen Symbolik<sup>23</sup>.

Dieser unauflösliche Zusammenhang von Situation und religiöser Symbolisierung führt unmittelbar zu einem strukturellen Merkmal des JPIC-Prozesses, der Unmöglichkeit einer prinzipiellen Trennung zwischen religiösen und moralischen Argumenten.

Einer solchen Trennung wurde jedenfalls von Anfang an widersprochen. Nicht einmal die herkömmliche Unterscheidung von Glauben und christlich motivierter Weltverantwortung wird mehr für möglich gehalten. Der christliche Widerstand gegen die »Todesmächte« in Rassismus, Sexismus, Unterdrückung durch Kasten usw. gilt schon im Einladungsdokument als Christusbekenntnis. Durch die Einheit von Bekenntnis und Handeln werden unterschiedliche Einschätzungen von einzelnen Verhaltensweisen oder Maßnahmen nicht ausgeschlossen, solange Einigkeit über die Qualität der Herausforderung und über die Intentionen des Handelns (hier: Widerstand) besteht.

Diese Auffassung hat sich bis heute erhalten. Sie bestimmte sogar die sprachliche Gestaltung des Schlußdokuments von Seoul (1990). Dessen mittlerer Teil, die sog. Affirmationen, knüpft deutlich an eine traditionelle Struktur christlicher Bekenntnisse an und erweitert diese um den Aspekt der Verpflichtung zum Handeln. Während im traditionellen Bekenntnis die Kirchen zuerst sagten: wir bekennen, sodann: wir verwerfen, bekannte die Weltversammlung: Wir erklären bzw. versichern (= we affirm) ..., wir widerstehen (= we resist) ..., wir verpflichten uns (= we commit ourselves) ... Glauben impliziert eine bestimmte Art der Weltinterpretation, die unmittelbar zu einem Handeln drängt, das Bekenntnischarakter trägt. Für JPIC, als Lernprozeß betrachtet, sind Glaube

23 I. Baldermann, Ökumenisches Lernen – Biblisches Lernen, in: *Fr. Johannsen und H. Noormann* (Hg.), *Lernen für eine bewohnbare Erde*, Gütersloh 1990, stellt zu Recht fest, »daß Ökumenisches Lernen biblisches Lernen sein muß; es würde sonst seinen vitalen Kern verlieren«.



und Moral untrennbar. Dies bedeutet nicht, daß Nicht-Christen nicht aus anderen Motiven mitmachen können, wie dies auch vielfach geschehen ist und geschieht.

Zum Widerstand gegen die vielfältigen Bedrohungen des Lebens durch Ungerechtigkeit und Gewalt rief die Einladung von Vancouver auf. Diese Bedrohungen werden nicht vereinzelt gesehen, sondern als komplexes Geflecht, »complexly interwoven threats«, wie es im Schlußdokument heißt<sup>24</sup>. Festgefügte, tödliche Formen der Ungerechtigkeit, universale Gewalt und rapide Verschlechterung der Umwelt werden durch ihr Zusammenwirken zur globalen Bedrohung<sup>25</sup>.

Die Interaktion der so bezeichneten Strukturen und Prozesse wird zunächst nicht analytisch aufgewiesen, sondern symbolisch repräsentiert. Alle Bedrohungen erwachsen zwar aus menschlichen Aktivitäten; in diesen manifestieren sich aber Todesmächte. Menschen werden durch ihre Werke zu Handlangern und Opfern des Todes, dessen Macht sie allein nicht mehr gewachsen sind. Das Symbol »Todesmacht« symbolisiert hier einen globalen Zusammenhang, der analytisch kaum nachgewiesen werden kann. Die Übermacht zerstörerischer Kräfte, wie sie in konkreten Auseinandersetzungen vielfach erfahren wird, rechtfertigt aber die Verwendung der an biblischen Erfahrungen bewährten Tod/Leben-Symbolik.

Leben hat als Gegensymbol zur Todesmacht im JPIC-Prozeß zunehmend komplexere Gestalt angenommen. Am Anfang wurden hauptsächlich zwei Traditionsstücke in Anspruch genommen: Christi gewaltlos provokative Gerechtigkeits- und Friedenspraxis mit ihrer eschatologischen Perspektive einerseits sowie die Erneuerung der ursprünglich alttestamentlichen Bundesbeziehung (»covenant relationship«) als konziliarer Prozeß gegenseitiger Verpflichtung. Diese in sich schon komplexe Symbolik wurde später noch ausgeweitet durch eine Integration mit dem lebensspendenden Gott (God – giver of life) und durch Differenzierungen des Symbols »Nachfolge«. Damit war von Anfang an nur eine lebensförderliche gewaltlose Praxis legitimiert, und zwar hinsichtlich der Ziele wie der Wege, in die im übrigen die Bereitschaft zu permanenter Selbstkorrektur (»Buße und Bekehrung«) eingeschlossen sein sollte<sup>26</sup>. Religiös-symbolische Qualifizierung konkreter Lebensverhältnisse sowie ihre Erweiterung und zunehmende Differenzierung (= Erhöhung der symbolischen Komplexität) im Verlauf des JPIC-Prozesses waren weitere zentrale Elemente dieses ökumenischen Lernens<sup>27</sup>. Ohne solche vereinheitlichende Symbolik wäre weder eine

24 Now is the time, 7.

25 Schlußdokument, in: Now is the time, 22: »... poverty, lack of peace and the degradation of the environment are manifestations of the many dimensions of suffering which have at their root the overarching structures of domination, i.e. racism, sexism, casteism and classism, which are evident in all situations of suffering in diverse and insidious forms.«

26 Vgl. Now is the time, 9.

27 Auf den sich in Canberra 1991 anbahnenden weiteren Komplexitätszuwachs durch eine Theologie des heiligen Geistes wurde oben hingewiesen.



gemeinsame Wirklichkeitsdeutung noch ein entsprechendes Engagement möglich<sup>28</sup>.

Parallel zur symbolischen Komplexitätssteigerung erweiterte und differenzierte sich auch die Situationsanalyse. Alle Berichte heben den Zuwachs der Umwelt- und Überlebensproblematik hervor und unterstreichen, daß erst dadurch die schon anfangs beabsichtigte Universalität theologisch-symbolisch wie analytisch erreicht wurde.

Dieser Komplexitätsgewinn wäre als kognitive Leistung zu einseitig gesehen. Er erwuchs aus den durch die Einladung provozierten Interaktionen selbst, z.T. aus der Begegnung mit schon arbeitenden Umweltgruppen innerhalb und außerhalb der Kirchen. An konkreten Punkten ihres Engagements konnten die Angesprochenen selbst beobachten, wie häufig Unrecht und Gewalt gegen Menschen mit ähnlichem Verhalten gegen die anderen Kreaturen einhergeht. Unter den skizzierten symbolischen Voraussetzungen müßte eine Integration solcher Ereignisse in den Prozeß unmittelbar zwingend erscheinen. Aber nicht nur die allerorten dringlichen Fragen des Überlebens, auch viele andere lokale und regionale Entwicklungen wurden im Verlauf des Prozesses als aktuelle Gefahren für Frieden und Gerechtigkeit oder auch deren Herausforderungen neu aufgenommen, z.B. bei der Europäischen Ökumenischen Versammlung (Basel 1989) die jüngsten Entwicklungen in Osteuropa<sup>29</sup> und bei den Weltversammlungen in Seoul (1990)<sup>30</sup> und in Canberra (1991) der Kampf von Ureinwohnern Australiens um ihr Land. Dabei konnte man lernen, daß das Wahrnehmen von Klagen und Ansprüchen zwar eine Voraussetzung für Gerechtigkeit und Frieden ist, aber nicht deren Realisierung. Transferleistungen, neue Symbolisierungen, mehrperspektivisches Denken sowie Verhaltensänderungen wurden all denen zugemutet, die sich auf ein so konkretes Engagement eingelassen hatten.

Als Ergebnis dieser Lernprozesse läßt sich ein erheblicher Zuwachs an situationsbezogenen Kenntnissen hinsichtlich sozialer, kultureller und biologischer Zusammenhänge, eine Erweiterung des sozialen und politischen Verhaltensrepertoires und sicher auch mehr Verständnis für fremdartig erscheinende religiös-moralische Einstellungen konstatieren. Dies alles sind Elemente einer Hermeneutik von Lebenszusammenhängen, die man in Anknüpfung an Aristoteles als *Phronesis* oder

28 Die Einführung zum Schlußdokument bestätigt gerade dies durch die folgenden Texte: »An einem Ort mögen die Bedrohungen als Verletzung von Gerechtigkeit, an anderer Stelle als Gefährdung von Frieden und wieder an anderer Stelle als Mißbrauch von Land, Wasser und Luft angesehen werden, die ein gefährliches Risiko für die Menschheit und tatsächlich für die ganze Schöpfung darstellen. Die Einladung, eine wechselseitige Verpflichtung (Bund) für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einzugehen, unterstellt (assumes im Sinn von: takes for granted, vgl. Webster's New World Dictionary), daß die drei Anliegen (= issues) untereinander verbunden sind und daß deshalb die Kämpfe in den drei Feldern zu einem kohärenten Kampf für das Leben zusammengeschweißt werden müssen« (Now is the time, 2).

29 Frieden in Gerechtigkeit: Dokumente der Europäischen Versammlung, hg. im Auftrag der Konferenz Europäischer Kirchen und des Rates der Europäischen Bischofskonferenzen, Basel/Zürich 1989, 65-70 (Stichwort: Europäisches Haus). Vgl. die Berichte bei P. Feller / X. Pfister (Hg.), Gerechtigkeit und Frieden umarmen sich. Europäische Ökumenische Versammlung in Basel 1989, Basel/Zürich 1989.

30 Vgl. Now is the time, 19.



(praktische) Klugheit bezeichnen kann<sup>31</sup>. Der JPIC-Prozeß hat gezeigt, daß ein hermeneutisches Lernen im Bereich der Überlieferung auch zu einer differenzierteren Hermeneutik von Lebenszusammenhängen führt, wenn die überlieferten Symbole durch Praxis expliziert werden.

Die bisher angesprochenen Gesichtspunkte gilt es nun auf die vier Dimensionen ökumenischen Lernens (nach K.-E. Nipkow) zu beziehen, denen oben inhaltsstrukturierende Relevanz zugesprochen worden war. In der ersten, der bilateralen Beziehung zur katholischen Kirche, sind Fortschritte erkennbar, die jedoch die grundsätzliche Differenz im Kirchenverständnis noch nicht beseitigen konnten.

Die römisch-katholische Kirche, nicht nur einzelne ihrer Mitglieder, übernahm zwar Mitverantwortung für verschiedene regionale Aktivitäten und Organisationen, so auch für die Europäische Versammlung in Basel. Das Pontifical Council on Justice and Peace lieferte sogar eigenständige theologische Beiträge (Vatikan 1989). Bei der Weltversammlung in Seoul waren dann aber nur Berater des Vatikans und verschiedener Orden vertreten, während als mitbeschließende Teilnehmer nur solche Katholiken tätig werden konnten, die regionale ökumenische Organisationen vertraten. Gemeinsame Gottesdienste fanden statt, eucharistische Gemeinschaft war nicht möglich. Außerdem wurde durch Verzicht auf den Begriff Konzil u.a. auch römisch-katholischen Bedenken Rechnung getragen. Die Europäische Versammlung in Basel könnte vielleicht als Beispiel eines neuen konsensuellen Ökumenismus in die Kirchengeschichte eingehen, weil das dortige Schlußdokument, das ein umfangreiches Kapitel über den gemeinsamen Glauben enthält, auf katholischer wie auf evangelischer Seite erst nach Aufnahme innerkirchlicher Kritik aus den Gemeinden verabschiedet wurde. Ökumene war hier mehr als partielle Kooperation. Nach getrennten Verhandlungen gelang es, gemeinsam Zeugnis abzulegen, mithin zu einer Weggemeinschaft nach paralleler Aufarbeitung von Differenzen zu finden.

Zur zweiten und dritten Dimension, der »christlichen Ökumene« und der gemeinsamen Verantwortung für »die bewohnte Erde«, wurde der entscheidende Lernfortschritt bereits herausgestellt. Die traditionelle Trennung zwischen Glaubensfragen und Verhalten (Ethik) wurde überwunden. Das der christlichen Ökumene zugrunde liegende Christusbekenntnis wurde in seiner aktuell handlungsrelevanten Heilsbedeutung für die bewohnte Erde expliziert. In diesem Zusammenhang ist die in vielen Diskussionen erreichte theologische Klärung des Begriffs »Bund«, der anfangs einfach eine wechselseitige Verpflichtung bezeichnete, bedeutsam. Der Bund, auch und gerade der ökumenische, ist Gottes Stiftung, zu der dieser in Treue steht. Da der Bund aber von Menschen und Kirchen immer wieder gebrochen wird, bedarf er der Erneuerung, ganz besonders in Zeiten, in denen Gottes lebensfördernder Bund unglaublich zu werden droht. So ist der JPIC-Prozeß als

31 Vgl. *Aristoteles*, Nikomachische Ethik, »Das Kennzeichen eines klugen Mannes scheint nun die Fähigkeit zu sein, hinsichtlich dessen, was ihm gut und zuträglich ist, richtig zu überlegen, und zwar nicht in Einzelheiten, z.B. was seiner Gesundheit und Kräftigung förderlich sei, sondern was grundsätzlich zu einem guten und glücklichen Leben diene.« Zitiert nach: *Aristoteles*, Hauptwerke, ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von W. Nestle, Stuttgart 1953, 264.



Bundeserneuerung, als Versuch des Wiedereintretens in den ursprünglichen Bund Gottes zu verstehen<sup>32</sup>. Ökumene meint demnach nicht in erster Linie Übereinstimmung in der Lehre, auch nicht volle Kirchengemeinschaft oder gemeinsames Handeln, sondern gemeinsames Vertrauen in Gottes Bund, wie er in Jesus Christus vermittelt ist. Aufgrund dieses Vertrauens kann Gemeinsamkeit in allen denkbaren Dimensionen gelernt werden.

Mit dem Bezug auf Gottes Bund ist auch das Symbol genannt, mit dem der JPIC-Prozeß in die vierte ökumenische Dimension, die einer multi-religiösen, für manche auch postreligiösen Welt, eingetreten ist.

Die Bundesgemeinschaft Gottes ist offen für die ganze Menschheit. Sie ist eine Gemeinschaft des Lobpreises im Dienst aller<sup>33</sup>, eine Hoffnung gegen Fatalismus: »Wir wollen diese Hoffnung mit allen Menschen teilen. Wir wollen uns mit ihnen in der gleichen Bewegung vereinigen. Wir wollen von ihrer Erfahrung lernen und von der Hoffnung, durch die sie in ihrem Kampf aufrechterhalten werden.«<sup>34</sup> »Ökumenische Ökumene« signalisiert daher nicht nur die Notwendigkeit eines interreligiösen Dialogs, sondern eines religionsübergreifenden Engagements der Hoffnung, des Kampfes und des Lernens. Es ist dabei nicht vorausgesetzt, daß die Hoffnung gleichartig ist. Sie kann sich aus unterschiedlichen symbolischen Quellen nähren, z.B. aus anderen Religionen oder Humanismen. Es muß jedoch eine Hoffnung sein, die sich auf die ganze Schöpfung bezieht und als potentielle oder aktuelle Widerstandsbewegung gegen die Todesmächte angesehen werden kann.

Bei dieser Suche nach weltweiter Ökumene ging es weder um die Ermittlung von Gemeinsamkeiten im Glauben noch um die Möglichkeit komplementärer Wahrheitsansprüche. Es wurde auch nicht über Instanzen für universalere Identitäten, etwa über eine »transversale Vernunft« spekuliert. Es wurde aber nach Analogien bzw. Identifikationsmöglichkeiten hinsichtlich der weltbezogenen Erwartungen verschiedener Gruppen gesucht. Die solche Erwartungen bedingende Symbolik wurde nicht ausgeblendet oder privatisiert, sondern als mögliche Bereicherung des eigenen Glaubens verstanden. Im Blick war offensichtlich eine Universalität bzw. Ökumenzität, die unterschiedliche weltanschauliche Identitäten nicht nur toleriert, sondern kultiviert.

Toleranz impliziert Distanz zu den Eigentümlichkeiten anderer. Die verbreitete Unterscheidung zwischen trennendem religiösen Glauben und gemeinsamen ethischen Überzeugungen gilt als Hilfsmittel für Toleranz. Man schließt das Trennende aus der Kommunikation aus; es wird um eines gemeinsamen Vorteils willen zur Privatsache erklärt. Ein Stück weit wird eine so geartete Toleranz in jeder Gemeinschaft erforderlich sein. Wenn aber Glaube und Handeln wegen ihrer gemeinsamen Symbolik nicht zu trennen sind, kann Gemeinsames oder Trennendes nur im Bereich der Vorstellungen gesucht

32 Vgl. Schlußdokument 2.2: »As we face the uncertainties of the future, we remember God's covenant with humanity and, indeed, with the whole of creation« (Now is the time).

33 Schlußdokument 2.1.6: »a jubilee community in the service of all« (Now is the time, 9).

34 Ebd. 2.1.5, 9.



werden, die sich auf die Wahrnehmung gemeinsamer Herausforderungen beziehen. Dabei läßt sich, wie alle Dokumente zeigen, die leitende Symbolik nicht verschweigen. Die Erfahrung, mit Hilfe der Erwartungen und Visionen anderer noch verborgene Horizonte der eigenen Symbolik erschließen zu können, begründet die Umstellung von Toleranz auf sympathisches Interesse und von einem potentiell gemeinsamen Ethos auf gemeinsame Erwartungen. In diesem Sinn wird man sogar von einer Suche nach komplementärer Wahrheit sprechen können. »Weltweite Ökumene« realisiert sich so als Gastfreundschaft verschiedener Kulturen und Überzeugungen, in der jeder dem anderen zugänglich machen will, was ihn erfreut oder betrübt. Solches ereignete sich in Basel, in Seoul und bei vielen anderen Begegnungen innerhalb des JPIC-Prozesses.

Betrachtet man nun die konkreten Ergebnisse, so wird zunächst deutlich, daß in Seoul nicht das Maß an ökumenischer Übereinstimmung erreicht werden konnte, das sich zuvor schon abgezeichnet hatte. Vorerst ausgeschlossen scheint eine Verständigung über die Konziliarität des Prozesses, wenn damit die institutionell realisierte christliche Universalität und volle Kirchen-gemeinschaft ausgedrückt werden soll<sup>35</sup>. Alle Teilnehmer haben verschiedenen Formulierungen zugestimmt, die jede Glaubensgemeinschaft im eschatologischen Bund Gottes begründet und vollendet sehen und als geschichtlich bedingte Antwort auf diesen Bund betrachten. Doch war es manchen Kirchen nicht möglich, aus diesem Konsens in der Sache auch die Legitimität einer institutionellen Pluralität abzuleiten. Hier verstellten historisch gewachsene symbolische Selbst-Sakralisierungen mögliche Lernwege.

Anders verhielt es sich hinsichtlich der theologischen Begründungen für die erzielten Übereinstimmungen (= Affirmationen und Bundesschlüsse).

Sie bilden die Präambel des Schlußdokuments von Seoul und wurden in einem langen konsensuellen Prozeß unter Verwendung vieler Materialien aus Arbeitsgruppen und regionalen Versammlungen erarbeitet. Zeitmangel verhinderte ihre Diskussion und Verabschiedung. Die Europäische Ökumenische Versammlung (1989) hatte sich hingegen schon auf eine ausführliche Darstellung gemeinsamer Glaubensaussagen zur Schöpfung, zur Christologie und Anthropologie, zum biblischen Zeugnis und zum Bund, zum Evangelium des Friedens, zu Gerechtigkeit und Versöhnung, zur Hoffnung und sogar zur Kirche verständigen können<sup>36</sup>. Die Präambel von Seoul ist etwas anders strukturiert als die entsprechenden Texte von Basel. Dennoch liest sie sich streckenweise wie eine kürzere und auch präzisere Fassung der letzteren. Wäre sie verabschiedet worden, läge ein umfassendes ökumenisches Glaubensbekenntnis vor, das durch die darauf folgenden

35 Mit Bedauern ist festzustellen, daß die römisch-katholische Kirche wegen ihres Anspruchs, durch Papst und Bischofskollegium die wahre Kirche universal zu repräsentieren, sich nach wie vor nicht in der Lage sieht, in gleichberechtigter Verantwortung eine ökumenische Weltversammlung mitzugestalten. Immerhin war in Basel eine solche Zusammenarbeit auf kontinentaler Ebene möglich, weil diese nach Aussage des Rates der (kath.) Europäischen Bischofskonferenzen »ekklesiologisch anders zu beurteilen (ist) als eine Zusammenarbeit auf universaler Ebene« (zitiert nach: Frieden in Gerechtigkeit, Dokumente der Europäischen Ökumenischen Versammlung, 12).

36 Kap. III des Schlußdokuments, in: Frieden und Gerechtigkeit, 53-59. Dem folgt ein gemeinsames Sündenbekenntnis mit Verpflichtungen als Ausdruck der Umkehr zu Gott (= metanoia).



zehn Affirmationen und vier Bundesschlüsse öko- und sozialetisch aktualisiert wird. Die mit dem »konziliaren« Prozeß angestrebte Gemeinsamkeit des Bekenntnisses ist also in der Sache erreicht. Eine hinreichend umfassende »kognitive« Übereinstimmung liegt vor, wenngleich die Realisierung von Glaubens- und Kirchengemeinschaft in kultureller und sozialer Pluralität noch aussteht. Wird die symbolische Gemeinsamkeit des Glaubens genügend Kraft entfalten, um eine Ökumene des Lebens und Handelns heraufzuführen?

In den zehn Affirmationen sind die wichtigsten handlungsbezogenen Aspekte des Glaubens in der Gegenwart zusammengefaßt<sup>37</sup>. Sie sind daher als Handlungsgrundsätze zu verstehen. Man kann in ihnen auch einen ökumenischen ethischen Katechismus sehen. Zur Erinnerung und zur Weitergabe des Gelernten waren solche einprägsamen Formulierungen immer unerläßlich. In allen anschließenden Lernprozessen muß ihr Sinn neu erschlossen und aktualisiert werden. Die Affirmationen sind für jede spätere Interpretation der erreichten Gemeinsamkeit die verbindliche Basis.

Durch vier konkrete Bundesschlüsse wurden vier Bereiche dringlichen gemeinsamen Handelns bestimmt und die dafür leitenden Intentionen festgelegt<sup>38</sup>. Eine Verständigung über eine jeweils damit verbundene Liste konkreter Maßnahmen war nicht möglich. Sowohl Zeitgründe wie auch die großen Unterschiede an Wissen, Einschätzungen, Einstellungen und situativer Betroffenheit sollen das verhindert haben. Zweifellos ist dies eine Warnung vor allzu großen Hoffnungen auf konkrete Gemeinsamkeit im politischen und ökumenischen Handeln, selbst bei weitgehender Übereinstimmung in der Problemwahrnehmung und bei den Zielvorstellungen. Um mehr davon zu erreichen, bedarf es gemeinsamer Erfahrungen und Versuche in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen. Argumente und Wissen erwachsen aus solchem »Lernen«. Im Rahmen des JPIC-Prozesses arbeiten viele Gruppen auf lokaler und regionaler Ebene an derartigen Versuchen. Sie implizieren ökonomische, politische und mentale Veränderungen. Wegen des geschichtlichen Wandels werden diese konkretisierenden Lernprozesse nie zu abschließenden Ergebnissen führen. Sie können jedoch oft hinreichende Grundlagen für Konkretionen der ökumenischen Intentionen schaffen.

37 Wie folgt: Alle Machtausübung ist vor Gott zu verantworten; Gottes Parteinahme für die Armen; gleicher Wert aller Rassen und Völker; Mann und Frau sind im Bilde Gottes geschaffen; der Friede Jesu Christi (in Gerechtigkeit); die von Gott geliebte Schöpfung; die Erde gehört dem Herrn; die Würde der jungen Generation und die Verpflichtung, für sie einzutreten; Menschenrechte sind von Gott gegeben. Was diese Affirmationen bedeuten, ist im Schlußdokument jeweils erläutert. Auch diese erläuternden Texte wurden verabschiedet.

38 Wie folgt: eine gerechte Wirtschaftsordnung und die Befreiung von fremder Schuldenlast; die wirkliche (= true) Sicherheit aller Nationen und Völker und eine Kultur der Gewaltlosigkeit; Aufbau einer Kultur, die in Harmonie mit einer integren Schöpfung leben kann, und Bewahrung des Geschenks der Erdatmosphäre, um Leben auf der Welt zu nähren und zu erhalten.



## 3

Modellartige Lernstrukturen verschiedener Art sind von Religions- und Moralpädagogen von jeher gesucht und vorgeschlagen worden<sup>39</sup>. Solche Methodenkonzeptionen müssen immer pädagogisch-psychologische und sachorientiert-hermeneutische Aspekte verbinden.

Genannt seien:

- das problemorientierte Lernen
- das Verfahren ethischer Urteilsbildung<sup>40</sup>
- das wirkungsgeschichtliche Konzept
- die erfahrungsbezogene Traditionerschließung

Die neueren symboldidaktischen Arbeiten lassen die genannten Strukturen wiedererkennen. Symbole der Alltagswelt werden entweder problematisiert und unter Bezug auf Situation und Tradition deutend reflektiert, oder sie werden – im Sinne des wirkungsgeschichtlichen Ansatzes – im Zusammenhang mit historischen oder aktuellen Symbolträgern thematisiert. Oft sind Symbole aus alten Texten oder Riten Gegenstände erfahrungsbezogener Erschließung. Gelegentlich kommen psychologische, religionsgeschichtliche oder ontologische Deutungen als strukturerweiternde Elemente ins Spiel.

Neben diesen in sich abgeschlossenen didaktischen Strukturen sind in jüngerer Zeit mehrere methodische Strategien vorgeschlagen und auch erprobt worden, die sich nur auf bestimmte Lernprozesse beziehen und deshalb mit den genannten oder untereinander im Rahmen umfassenderer didaktischer Konzeptionen kombiniert werden müssen. Aus der Diskussion um moralisches Lernen sind am bekanntesten: die Dilemma-Diskussion nach L. Kohlberg für die Förderung der Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen, die Methode der Wertklärung für die Reflexion eigener normativer Orientierungen im Vergleich mit denen anderer sowie die des empathischen Lernens für die Ausbildung einer moralkonformen Emotionalität (= Empathie)<sup>41</sup>. Aus moralpädagogischer Sicht werden die drei Methoden meist als komplementär betrachtet<sup>42</sup>. Jedoch gelang es bisher nicht, sie ohne zusätzliche Prämissen zu einer kohärenten didaktischen Struktur zu verbinden. Die Dilemma-Diskussion wurde auch, zusammen mit einer entsprechenden Entwicklungstheorie, auf religiöse Entwicklung angewandt. Ihre Leistungsfähigkeit kann als erwiesen gelten, allerdings unter der Voraussetzung ihrer Verbindung mit grundlegenden religiösen Lern- und Erfahrungsprozessen<sup>43</sup>. Die anderen beiden Methoden kommen in religiöser Beziehung häufig zur Anwendung, wenn auch unter anderen Namen, wie z.B. wertende Stellungnahme oder identifikatorisches Lernen. Außerdem gibt die neuere Religionspädagogik vielerlei Empfehlungen zum Lernen durch Praxis wie Gebet, Meditation, Projektarbeit, Spiel, Rollenspiel usw. bis hin zu Methoden der Selbsterfahrung.

39 Die Methodenproblematik hat zur Verselbständigung der Religionspädagogik beigetragen. Vgl. dazu *H. Schmidt*, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991, 92f, zur Methodenfrage im Ethikunterricht *ders.*, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. 2, Stuttgart 1984, 54ff.

40 Die Literatur ist ausgewertet in *H. Schmidt*, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd.1, Stuttgart 1983, 30ff. *W. Bender*, Ethische Urteilsbildung, Stuttgart 1988, 174ff, hat diese Struktur als umfassende ethische Theorie expliziert.

41 Vgl. die Darstellung und Diskussion in *Schmidt*, Didaktik, Bd. 1, 59ff.

42 Vgl. *G. Schreiner*, Politische Bildung und moralische Erziehung: ein Gegensatz? Die Deutsche Schule 73 (1981) 405ff.

43 Vgl. *F. Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch?, Gütersloh 1988, 62. Der Versuch Osers, auch abgesehen von spezifischen religiösen Voraussetzungen die Leistungsfähigkeit nachzuweisen, überzeugt hingegen nicht.



Die Dokumente des JPIC-Prozesses erlauben es verständlicherweise nicht, eine der eben genannten spezifischen Methoden dort wiederzufinden. Sie geben jedoch hinreichend Anlaß zu der Vermutung, daß sich viel vergleichbares Lernen, geplant oder ungeplant, ereignet hat.

Es gab Gottesdienste, andere Feiern, Umzüge und Aufführungen mit Gebet, Meditation und Spiel; es gab und gibt eine Fülle konkreter lokaler Engagements, in denen ohne pädagogische Absicht ständig »projektorientiertes Lernen« stattfindet. Selbsterfahrung und -reflexion in Gruppen ist bei einer derart intensiven Gruppenarbeit unvermeidlich, auch wenn dies nicht eigens thematisiert wird. Wertkonflikte sind offensichtlich immer wieder aufgetreten, die zwangsläufig zu Dilemma-Diskussionen und Wertklärungsprozessen führen mußten. All das belegt, daß in diesem Prozeß dauernd gelernt wird, deutet aber noch nicht auf eine modellhafte Lernstruktur.

Weiter führt schon ein Vergleich der zuvor angesprochenen drei Methodenkonzeptionen samt ihrer symboldidaktischen Varianten mit den im vorigen Abschnitt dargestellten Elementen des JPIC-Prozesses. In beiden spielen Situationsanalyse, Interpretation von Texten sowie deren Wirkungsgeschichte für Verstehen und Handeln Schlüsselrollen. Auch ist die Bedeutung religiöser Symbole für alle Aspekte religiöser und moralischer Lernprozesse unübersehbar<sup>44</sup>. Dennoch ergibt sich keine direkte Analogie zwischen einer der genannten Konzeptionen und dem JPIC-Prozeß. Dieser begann zwar, wie die problemorientierte Konzeption es verlangt, mit einer Problembestimmung und einer darauf bezogenen Situationsanalyse. Beides war aber erst aufgrund dezidiert theologisch-symbolischer Voraussetzungen möglich, die bei einem herkömmlichen problemorientierten Verfahren gerade ausgeklammert werden. Die Situationsanalyse wurde nicht erst nachträglich mit einer normativen Symbolik verknüpft, sondern war von Anfang an durch diese bestimmt. Im Kontrast zu den Verheißungen des Bundes Gottes wurden die Übermacht der Gefahr und die Herausforderung zum Widerstand plausibel.

Mit dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz teilt der JPIC-Prozeß seine Präferenz für den aktuell gelebten Glauben, für dessen Ausprägung in Lebensverhältnissen und Verhalten sowie für seine geschichtliche Relevanz. Doch eliminiert er die dort noch vorausgesetzte Unterscheidung von Glauben und Verhalten, indem er den Glauben mit einer spezifischen Verhaltensstruktur (= Affirmation, Widerstand, Verpflichtung) identifiziert. Dieser so strukturierte Glaube ist selbst das zweite Element der JPIC-Lernstruktur, das unmittelbar auf die symbolabhängige Situationsanalyse folgt. Mit dieser Glaubenspraxis sind dann weitere Lernprozesse verbunden. Sie beinhalten erstens eine differenziertere Hermeneutik der Tradition, z.B. im Blick auf das biblische Bundesver-

44 Die alte Frage, ob eine Moral und entsprechendes Lernen auch ohne religiöse oder quasi-religiöse Wertvoraussetzungen möglich sind, wird hier nicht diskutiert.



ständnis und die darin implizierten Verheißungen. Sie führen zweitens zu einer fortlaufenden Konkretisierung der Situationsanalysen auf der lokalen Ebene mit einer entsprechenden Differenzierung der Strategien. Dies bringt drittens einen erheblichen Zuwachs an Kenntnissen und eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires.

Schließlich ist die oben im zweiten Teil aufgezeigte ökumenische Dynamik als ein strukturelles Element des Prozesses zu betrachten. Sie läßt in den verschiedenen Dimensionen zwischenkirchlicher, christlicher und interreligiöser Ökumene Bekenntnisgemeinschaften entstehen, die sich gegenseitig Gastfreundschaft gewähren, in ihrer je spezifischen Ausprägung fördern und sich dabei helfen, ihre eigenen symbolischen Quellen neu zu erschließen. Dieser letzte Aspekt ist in keinem der oben genannten Methodenkonzeptionen per se enthalten. Er verdankt sich der Verbindung einer universalen Symbolik (Bund und Verheißungen) mit einer umfassenden Wahrnehmung der Wirklichkeit.

Der letzte Gesichtspunkt führt unmittelbar zur abschließenden Frage, ob der so strukturierte JPIC-Prozeß als Modell für religiöse und moralische Lernprozesse gelten kann. Da es sich offensichtlich um einen voraussetzungsreichen Prozeß handelt, ist er nicht für jeden unmittelbar zugänglich. Die symbolischen Voraussetzungen haben manchen abgeschreckt und werden es weiter tun. Wer sich auf diesen Prozeß einläßt, riskiert von seiner christlich-ökumenischen Dynamik erfaßt zu werden. Die in sich widerspruchsvolle Beteiligung der römisch-katholischen Kirche ist hierfür ein gutes Beispiel. Die gemeinsame Sache des Glaubens hat sie weiter vorangetrieben, als dies ihr institutionelles Selbstverständnis erlaubte. Die nachgewiesene Fruchtbarkeit derartiger Lernvoraussetzungen kann aber auch für Menschen mit diffusen religiösen Motivationen ein Grund sein, sich – vielleicht im Sinn eines existentiellen Experiments – darauf einzulassen.

Die Beteiligung vieler nicht religiös gebundener Gruppen scheint diese Annahme zu unterstützen. Besonders wer Erfahrungen mit wenig dauerhaft motivierten Mitstreitern gemacht hat, könnte durch die Stabilität religiöser Motivationen angezogen werden. In jedem Fall aber ist Betroffenheit durch die globalen Gefahren eine Bedingung für persönliches Engagement. Sie wird keineswegs von allen empfunden. Die scheinbar voraussetzungsärmere problemorientierte Struktur<sup>45</sup> ist vermutlich für solche besser geeignet, deren Vorbehalte gegen eine religiöse Symbolik den Zugang zu dem ganzen Prozeß verstellen würde.

Trotz dieser Einschränkung dürfte der JPIC-Prozeß wegen seiner höheren Komplexität und seiner symbolisch-praktischen Ganzheitlichkeit leistungsfähiger sein als die anderen Lernstrukturen. Das zugestandene

45 Nur »scheinbar« deshalb, weil die bei Problembestimmung und Situationsanalyse vorausgesetzte Unvoreingenommenheit de facto die common-sense-Prämissen der modernen Gesellschaft und einige aktuelle Vorurteile beinhaltet.



Problem höherer Identifikationsschwellen wird erheblich erleichtert durch die Möglichkeit, sich mit Teilen des Prozesses, auch versuchsweise und auf Zeit, zu identifizieren. Dabei wirkt die komplexere Symbolik als Teil einer Vertrauensstruktur, für die einzelne Teilnehmer wenigstens vorläufig keine Verantwortung zu übernehmen brauchen. Zunehmende Identifikation mit Aktivitäten, Mitstreitern und Zielen legt dann auch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Grundlagen nahe. Die höhere Komplexität des Gesamtgeschehens stellt so etwas wie eine ständig herausfordernde oder aktivierende Umwelt für jeden dar, der sich in ihm engagiert.

Ohne Zweifel sind engagierte Gruppen, die sich in Ortsgemeinden oder auf lokaler bzw. regionaler Ebene zusammenfinden, der geeignete Ort für solche Lernprozesse. Sie sollten nach Möglichkeit interkonfessionell oder gar interreligiös zusammengesetzt sein und sich als Teil des JPIC-Prozesses verstehen. Wie steht es aber mit der Übertragbarkeit in die institutionalisierten Lernorte von Schule und Kirche? Aus der Konfirmandengruppe wie aus Schulklassen und sogar aus Gottesdiensten heraus können sich JPIC-Gruppen bilden. Es ist aber ausgeschlossen, diese Einrichtungen selbst dazu zu machen. An den organisierten Lernorten kann der Prozeß selbst, medial vermittelt, nur Unterrichtsgegenstand werden. Dafür dürfte der wirkungsgeschichtliche Ansatz die am besten geeignete Methode sein.

Eine andere Frage ist es, ob die hier herausgearbeitete Struktur symbolisch-praktischen Lernens mit den vier ökumenischen Horizonten nicht eine religionsdidaktische Rahmenstruktur bilden könnte, die die drei wichtigsten Konzeptionen (Problemorientierung, Wirkungsgeschichte, Traditionerschließung), die Anliegen der sog. Symboldidaktik und die methodischen Einzelstrategien integrieren könnte. Dies würde bedeuten, daß ein entsprechender Unterricht Frieden, Gerechtigkeit und Integrität der Schöpfung als Erwartungs- und Handlungsperspektiven zu explizieren und zu zeigen hätte, wie diese mit dem Glauben an Gott, den Lebensspender, und den in Christus gestifteten Bund zusammenhängen<sup>46</sup>; er würde sie als weltbezogene Konkretisierung christlicher Bundeserneuerung (= Nachfolge) verständlich machen, die über Reue und Umkehr zu einer neuen Gemeinschaft der Hoffnung und des Teilens (= Ökumene mit allen Kreaturen) und eines vielstimmigen Lobens Gottes (= christliche und interreligiöse Ökumene) führen kann. Eine solche didaktische Rahmenstruktur spräche vermutlich sowohl Distanzierte an und könnte diese zu einer »offenen Suche« ermutigen. Sie

46 Diese und die folgenden Formulierungen sind an den Hauptteilen der Präambel des Schlußdokuments von Seoul orientiert, die die theologischen Grundlagen des ganzen Prozesses darstellt (Now is the time, 7-10).



würde auch den mehr oder weniger religiös Engagierten helfen, ihren Glauben besser zu verstehen und kritisch weiterzuentwickeln<sup>47</sup>. Können diese Einsichten auch das brennende Problem einer ökumenischen und interreligiösen Didaktik, wie komplementäres und relationales Denken und Handeln ohne Funktionalisierung und Relativierung der einzelnen Traditionen zu erreichen ist, einer Lösung näher bringen? Lassen sich transversale Vernunft (R. Panikkar) und Glaubensgewißheit vereinbaren? Der JPIC-Prozess bindet Lernen und Handeln an eine Erwartungsstruktur, die einerseits auf den Fundamentalsymbolen einer spezifischen religiösen Tradition beruht, andererseits universalisierte projektive Symbole (Gerechtigkeit, Friede, Schöpfung) enthält, die auch in post- und außerchristlichen Umgebungen respezifiziert und damit handlungsrelevant werden können. Als Brücke zwischen Fundamentalsymbolen und universalistischen Erwartungsstrukturen, mithin als Respezifikationen auf mittlerer Ebene, dienen Handlungsgrundsätze – formuliert in den zehn Affirmationen – und konkrete Verpflichtungen, die Bundesschlüsse. Eine ökumenische und interreligiöse Didaktik kann unter Berücksichtigung der Vorraussetzungen bei den Lernenden mit einem der vier Elemente (Fundamentalsymbole, Handlungsgrundsätze, konkrete Verpflichtungen, Erwartungssymbole) einsetzen und danach die anderen drei erschließen. So wird gleichzeitig *Vergewisserung* – durch die Fundamentalsymbole im Blick auf die Erwartungsperspektiven – und *Relationierung* – durch erwartungsbestimmtes Denken und Handeln im Blick auf die Fundamentalsymbole verschiedener Religionen und Kulturen – möglich. Religiöse Identität und transversale Vernunft werden auf diese Weise zu dialektischen Momenten eines Lernprozesses.

47 Vgl. die Empfehlung Nipkows, eine Didaktik der offenen Einladung und gemeinsamen Suche von einer des Einstimmens, Einübens und des Mitvollzugs zu unterscheiden (Nipkow, Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien, in: K. Goffmann (Hg.), Glaube im Dialog, Gütersloh 1987), bzw. im Anschluß an M. Hayward (>Passing over< und >Coming Back<, Interfaith Dialog and Religious Education, in: A. Brown und K. Goffmann [Eds.], Fundamental Conditions for the Studies of World Religions, Münster 1989 [Comenius-Institut], 288ff) die Unterscheidung zwischen den Möglichkeiten des Glaubensdialogs und des schulischen interreligiösen Lernens. Auch Nipkow fordert »grundsätzlich eine gemeinsame Gesamtkonzeption« (Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen, 315), die eine Einführung in den christlichen Glauben mit einer sorgfältigen Erschließung anderer Religionen verbindet. Der JPIC könnte dafür durchaus den »symbol-didaktischen« Rahmen bilden.



Heinz Schmidt ist Professor für Praktische Theologie der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelm-Universität Münster.

### Abstract

Justice, Peace and Integrity of Creation. The Conciliar Process as a Model of Religious, Ethical and Ecumenical Learning

The JPIC Process has generated learning activities worldwide. Can this ecumenical action serve as a model of religious and moral learning in general? The article describes four dimensions of ecumenical learning (with Nipkow) and compares the symbolic structure of the JPIC process with them. Because of its complexity the process contains elements of a variety of learning theories and strategies. In its entirety, however, it represents a challenging learning environment which allows people to identify themselves completely or partially. Moreover, the symbolic structure of the process can serve as a didactic framework for the integration of the actually most influential approaches to moral and religious learning.



Dietrich Zilleßen

## Wieviel Wert haben Werte?

Ethisches Lernen im Religionsunterricht

### 1 Fragwürdige Reaktionen auf Orientierungskrisen

Viele Schüler und Schülerinnen gehen heute wie selbstverständlich mit fortgeschrittenster Technologie in Unterhaltungselektronik, Datenverarbeitung, Arbeitsmaschinen um. In diesen Bereichen sind sie keineswegs desorientiert. Zugleich ist unübersehbar, wie stark sie nach Halt und Sicherheit in Beziehungen, in Gemeinschaften und in Werten suchen.<sup>1</sup>

Diese Situation entspricht offenbar gesellschaftlichen Erfahrungen, daß in der Industriekultur zunehmende technologische Kompetenz traditionelle normative Orientierungen privatisiert, zurückdrängt oder fragwürdig macht. Zwanghafte Innovation verdrängt Traditionales und schiebt die unstillbare Suche nach Kontinuität anscheinend in den Bereich privater Lebensbeziehungen.<sup>2</sup> Aber gerade diese Segmentalisierung des Alltags verstärkt das Gefühl, daß Übersicht abhanden kommt, Zusammenhänge fehlen und Wirklichkeit im unaufhaltsamen Fluß ist.

Fluchten in fragwürdige Sicherheiten sind die Konsequenz, in Technokratie, Fundamentalismus und Sentimentalismus. Deren Rituale versprechen die Einheit, Kontinuität und Ganzheit, die in der komplexen Industriegesellschaft verloren gegangen sind.

Die unübersichtliche, komplexe Vielschichtigkeit sozialer, politischer und wirtschaftlicher Lebensprozesse begegnet den Menschen nicht direkt, sondern in den Vermittlungsstrukturen der Informationsmedien. Medien gewähren den Blick auf eine Welt, die sie selbst vereinfacht, vereindeutigt neu entworfen haben. Ihre Metaphern und Symbole reduzieren nicht einfach Komplexität; sie verändern und erweitern sie zugleich. Machtkonzentration in der Welt der Informationsmedien bietet uns die Welt in Form von Botschaften und Wahrheiten dar, als Weltbild, als Werbeordnung. Jeder Konflikt, jede Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit werden zum Appell, Ordnung von Unordnung, Recht von Unrecht, Gutes von Bösem zu unterscheiden. Diese prinzipielle manichäische Spaltung wird zugleich immer unglaublicher. Sie schlägt um in die Suche nach (vordergründiger) Einheit und Vereinigung. Aber das eine ist nur die Kehrseite des anderen.

1 D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.

2 U. Beck und E. Beck-Gernsheim, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a. M. 1990; U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986.



Angesichts dieser Verhältnisse kann kaum oder wenigstens nur eingeschränkt von Orientierungslosigkeit gesprochen werden. Dementsprechend deutlich waren auch die Angebote an Waren und Werten, die den Bürgern der neuen Bundesländer offeriert wurden.

Den klaren Orientierungen der Warengesellschaft steht jedoch eine offenbar verstärkte *Suche* nach verlässlichen Wahrheiten und Werten entgegen.<sup>3</sup> Hierin liegt kein Widerspruch: In dem Maße, wie die Eigengesetzlichkeiten und Eigenwertigkeiten der einzelnen gesellschaftlichen Funktionssysteme akzeptiert werden, entstehen Bedürfnisse nach Sinnvergewisserung im Bereich des Selbstverstehens und der Weltdeutung. Das erwachte Interesse an solcher Hermeneutik äußert sich als *Bedürfnis nach Metaphysik*, d.h. nach tieferer Einsicht, nach Ganzheit, nach Wahrheit angesichts widersprüchlicher oder uneinheitlicher Wahrheiten. Identität gewinnen heißt dann: Ganzheit und Wahrheit gewinnen.

Soll das verbreitete Bedürfnis nach Metaphysik begrüßt werden?

Wenn es sich als *Frage* nach Sinn und Identität äußert und darin *Regulativ* der vielfältigen und widersprüchlichen Wahrnehmungen im Lebensprozeß ist, trägt es schon Sinn in sich. Wenn es Sinn und Identität als Ganzheit, eindeutige Antwort, erreichbares Ziel erstrebt, macht es keinen Sinn.<sup>4</sup> Wer sich ohne letzte Antwort, ohne absoluten Halt und unzweideutige Sicherheit orientierungslos fühlt, ist wohl tief bedroht durch die Zweideutigkeiten, Ambivalenzen und Wertkonflikte seiner Lebenswelt. Aber seine Suche nach unzweideutiger Orientierung wird ihn nicht ans Ziel unbedrohten Sinns führen, auch wenn er ein letztes, letztgültiges Sinnangebot wahrnehmen sollte. Es steht wieder nur gegen die Lebenserfahrungen von Brüchigwerden und Vergehen. Es steht auf Abruf, bis es fällt.

Wenn heute also Jugendlichen und Erwachsenen Orientierungslosigkeit attestiert wird, so ist das gewiß ein undifferenziertes Urteil. Unterstellt die Metapher des Wegsuchens dabei zugleich, der richtige und eindeutige Weg könne ihnen von Kundigen leicht gezeigt werden, so müßten diese die Zweideutigkeiten, das Suchen und Irren des Lebens schon hinter sich haben. Dann könnten sie jedoch nichts mehr sagen. Im Leben bleibt es dabei, Orientierungslosigkeit wohl als Krise, aber auch als Chance wahrzunehmen, den Prozeß des Lebens zu lernen und den Konflikt der verschiedensten Orientierungen auszutragen, sich festlegen und sich verabschieden lernen im Wechsel der Zeiten. Doch die Frage nach Linie und Kontinuität in allem Wechsel bestimmt nach wie vor menschliches Leben.

3 J. Zinnecker, Lebensorientierungen Jugendlicher in Deutschland, KatBl 16 (1991) 675-685. Andere, fragwürdige Veröffentlichungen sind wenig hilfreich: H. Barz, Religion ohne Institution? Jugend und Religion 1, Opladen 1992; ders., Postmoderne Religion. Die junge Generation in den alten Bundesländern. Jugend und Religion 2, Opladen 1992.

4 H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 162ff.



Angst vor Orientierungslosigkeit verstärkt den Ruf nach sicherer Orientierung. Moral und Normen bekämpfen diese Angst, indem sie die Lebensprozesse strikt und rigide dirigieren. Aber dieses Leben *unterliegt* der Angst, je normativer es gestaltet wird. Gewiß ist es notwendig, Kindern und Jugendlichen Normen und Werte zu vermitteln. Geschieht dies jedoch im Interesse, die Wertambivalenzen und Normkonflikte als Verunsicherungen auszuschalten oder die Auseinandersetzung mit ihnen zu vertagen, so wird jeder frühere oder spätere Konflikt als Störmanöver bedrohlicher Mächte erlebt. Störendes, Krise erhalten dann keine didaktische Qualität als Motiv neuer gemeinsamer Suchbewegungen.

Die relative Sicherheit, die Normen und Wertetraditionen vermitteln, kommt durch vielschichtige gesellschaftlich-kulturelle Prozesse in Fluß. Stets reagiert die bildungspolitische Diskussion auf die entsprechende Normen- und Wertekrise mit der Auseinandersetzung über die Erziehungsziele der Schule. Ende der siebziger Jahre entsteht ein Streit über die Reformpädagogik des zurückliegenden Jahrzehnts. Durch die Kritik an den alten Werten wie »Wachstum, Leistung, Arbeit, Wohlstand und Sicherheit«<sup>5</sup> und einen entsprechenden kritischen Unterricht sehen Vertreter konservativer Erziehungskonzepte eine Entwicklung begonnen, die nach ihrer Meinung schließlich zu einem Vakuum an Wertorientierung führt. Der problematische Aufruf »Mut zur Erziehung« im Jahre 1978 ist öffentlicher Appell im Sinne des konservativen Programms, d.h. eines »Wertkonservatismus«<sup>6</sup>, der in Kritik, Krise und Protest sogleich eine Krise der Erziehung wahrnimmt. Diese Art von Werterziehung polemisiert gegen vermeintliche Erziehungsdefizite, indem sie den anderen Erziehungszielen wie »Emanzipation, Demokratisierung, Selbstverwirklichung, Konfliktfähigkeit, »Politische Bildung« etc.« den erzieherischen Wert einfach abspricht.<sup>7</sup>

Gleichwohl war Ende der siebziger Jahre die Suche nach neuen verlässlichen Werten und Traditionen jenseits des Wertkonservatismus von hohem Interesse.<sup>8</sup> Aber es kommt schließlich doch nur zu einer Art »Werte- und Moralerziehungswelle«.<sup>9</sup> Da auch politisch das Ende der sogenannten Reformära beschworen wurde, war es nicht verwunderlich,

5 D. Pohlmann, »Werte und Normen« und Theologie. Ein Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung des Unterrichts »Werte und Normen« und des evangelischen Religionsunterrichts, in: D. Pohlmann und J. Wolf (Hg.), Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik / Werte und Normen, Göttingen 1982, 13-46, hier: 34.

6 Pohlmann, Werte, S. 33.

7 E. Tenhart, Moralerziehung in der Schule. Positionen und Probleme eines schulpädagogischen Programms, in: E. Franke und R. Mokrosch (Hg.), Werterziehung und Entwicklung, Osnabrück 1989, 10-33, hier: 15.

8 Vgl. die sog. Grundwertediskussion: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977; O. Kimminich, Was sind Grundwerte?, Düsseldorf 1977; Kirchenkanzlei der EKD und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundwerte und Gottes Gebot. Gemeinsame Erklärung des Rates der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz, Gütersloh/Trier 1979.

9 Sie wird im Jahre 1980 durch den Aufruf »Gegen die Vernebelung politischer Bildung durch Werte- und Moralerziehung« deutlich kritisiert. Vgl. G. Schreiner, Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung, in: Pohlmann/Wolf, Moralerziehung, 175-211, hier: 175.



daß damals allenthalben normative Orientierungen verlangt wurden und daß sich Bedürfnisse nach einer allgemeinen Re-Normativierung gesellschaftlichen Lebens zeigten. Während die philosophisch-ethische Diskussion immer deutlicher nach verallgemeinerungsfähigen Werten und Formen kommunikativer Verständigung fragte und auch pädagogisch verstärkt über Wert- oder Moralrelativität diskutiert wurde<sup>10</sup>, statt nach normativ-konventioneller Orientierung zu suchen, bestand offenbar ein gesellschaftliches Interesse an der Vermittlung traditional abgesicherter Menschen- und Selbstbilder.

## 2 Religionspädagogische Fragestellungen

Wie reagierte die Religionspädagogik auf diese Lage? Kann es Ziel religionspädagogischen Lernens sein, Jugendlichen normative *Sicherheiten* in Traditionsbezügen zu vermitteln? Wenn Orientierungskonflikte als Defizit, als Normen- und Wertvakuum beklagt werden, wird sich Traditionsorientierung als eindimensionale Hermeneutik darstellen<sup>11</sup>, die solche Defizite zu beheben beansprucht. Ziel darf nicht sein, Tradition zu verstehen, sondern sich der Spannung von Verstehen und Nichtverstehen der Tradition auszusetzen.

Es mag sein, daß die Orientierungskrise Jugendlicher sich durch problemorientierte, gesellschaftskritische religionspädagogische Praxis der siebziger Jahre in dem einen oder anderen Fall verschärft hat. Verständlicherweise ging es damals nicht einfach um Traditionshermeneutik, sondern um den Nachholbedarf an gesellschaftlicher Konkretheit des Religionsunterrichts. Aber Orientierungskrisen werden in den wenigsten Fällen durch Pädagogik geschaffen. Sie sind nicht Ausdruck erzieherischen Versagens oder pädagogischer Fehler, sondern Ausdruck der Welt, in der wir heute leben. Sie sind in der komplexen, hochdifferenzierten und unüberschaubaren Industriegesellschaft ebenso unvermeidbar wie innerhalb der individuellen lebensgeschichtlichen Entwicklung. Sie sind im wahren Sinn des Wortes notwendig. Es ist deshalb kein geeigneter Weg, auf Wert- und Normenkonflikte von inhaltlichen Sicherheiten her zu reagieren und normativen Halt anzubieten. Es würde dadurch nur verdeckt, daß die Orientierungskrise Erwachsene ebenso bestimmt und ihre Sicherheiten fragwürdig macht.<sup>12</sup>

10 J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1 und 2, Frankfurt a. M. 1981; G. Portele (Hg.), Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel 1978, hier: 21ff, 101ff.

11 Vgl. dazu J. Oelkers, Verstehen als Bildungsziel, in: N. Luhmann und K.E. Schorr (Hg.), Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M. 1986, 167-218, hier: 171ff.

12 H. Schmidt (in: R. Mokrosch u.a., Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden, Stuttgart 1980, 12) spricht von der »Krise der Moral« als »entwicklungsrelevanter Situation«. Er hält die pädagogisch-soziale Konsequenz (Steigerung der Integrations- und Funktionsfähigkeit sozialer Systeme) für nicht sachgemäß. So einleuchtend mir seine gesellschafts- und normenkritischen Ausführungen sind (ebd., 31, 37, 42), so frage ich doch, ob die hermeneutischen Probleme »christlicher Paraklese« genügend beachtet sind. Ich verstehe seine Feststellung zunächst nur als Appell: »Christliche Paraklese eröffnet unüberbietbare Perspektiven für eine Praxis und Theorie der personalen und sozialen Veränderung« (ebd., 43).



Jedenfalls hatte die Inventur des religionspädagogischen Warenangebots im Nachlaß des problemorientierten Religionsunterrichts nur zur Folge, daß Markenwaren genauer gekennzeichnet wurden und sich das Angebot durch Ausdünnung exklusiver darstellte. Diese Präsentation entlastete von der unangenehmen Frage, ob normative Orientierung nicht grundsätzlich problematisch ist.

Auffälligerweise sind denn auch in den achtziger Jahren religionspädagogische Auseinandersetzungen über konkrete gesellschaftliche Probleme wie Gentechnologie, Ökologie, Armut/Reichtum, Asylanten etc. zurückgegangen. Diese Probleme fanden in den Schulbüchern nicht mehr die Resonanz wie in den siebziger Jahren. Größere religionspädagogische Arbeiten zu dem Problemkomplex ethischen Lernens im Religionsunterricht liegen inzwischen mehr als zehn Jahre zurück.<sup>13</sup> Anscheinend hat eine gewisse Aversion gegen Konzepte, die die Theologie als politisches Programm und Ethik als indoktrinierende Moral mißverstanden, die Fragen nach politischer und moralisch-ethischer Konkretheit des Religionsunterrichts beiseitegelegt.

Mir scheint, für die Religionspädagogik ist die Zeit gekommen, die Grundsatzdiskussion wieder aufzunehmen. Die erneute Frage, wie sich Religionsunterricht an öffentlichen Schulen darstellen muß und sich legitimieren kann<sup>14</sup>, verlangt es, das Thema Wertorientierung in pluralistischer, multikultureller Gesellschaft vorrangig zu diskutieren. Eine solche Diskussion muß vermeiden, lediglich die Traditionsorientierung des Religionsunterrichts der achtziger Jahre moralisch-normativ fortzuschreiben. Dies ist schon deshalb nicht möglich, weil die öffentliche Schule kein Haus sein kann, in dem die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen Sprechzimmer beanspruchen dürfen. Die Schule ist ein Gemeinschaftsraum, in dem sich alles durch seine gesamtgesellschaftliche Bedeutung zu legitimieren hat. Privilegien einer bestimmten religiösen Gemeinschaft könnten ggf. dann gesellschaftlich toleriert werden, wenn sie deutlich gesamtgesellschaftlicher Verantwortung dienlich sind. Konsequenterweise hat deshalb der Religionsunterricht Prozesse ethischen Lernens in Gang zu setzen, die an konkreten moralisch-ethischen Problemen den *Umgang* mit Moral und Normen einüben, die Frag-Würdigkeit von Normen und Werten in ihrer jeweiligen Tradition zu Gesicht bringen, Streit und Konflikt im Spielfeld der unterschiedlichen Normen austragen, die Spielregeln des Wertens durchschauen lassen und Schülern genügend Anregungen und Mut vermitteln, sich in eigener Verantwortlichkeit angesichts gesellschaftlicher Schlüsselprobleme entschieden, aber korrigierbar festzulegen.

13 A. Auer u.a. (Hg.), *Moralerziehung im Religionsunterricht*, Freiburg/Basel/Wien 1975; Themenhefte rhs 1976 und EvErz 1978; G. Stachel und D. Mieth, *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978; R. Lachmann, *Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums*, Gütersloh 1980; K.E. Nipkow, *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten*, Gütersloh 1981.

14 J. Lott (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*, Weinheim 1992.



Für ein solches Programm ist Wertevermittlung ein unangemessener Ausdruck. Zumindest ist er mißverständlich, weil er die Strategie normativer Bestimmung in den Blick rückt. In diesem Sinne würde die Vermittlung christlicher Werte versucht sein, das Christentum als eine normativ bestimmte Wertetradition in Anspruch zu nehmen und Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Wertkonflikte zu nivellieren. Es sind gleichwohl noch viele Fragen zu klären, die durch unterschiedliche Konzepte und Ansätze ethischen Lernens aufgeworfen werden.

Weniger interessant ist es, dabei nur auf der Ebene des Unbedingten zu verweilen. Die Diskussion über Ausländerfeindlichkeit, Todesstrafe, Armut kann leicht den apodiktischen Gegensatz von Humanität und Inhumanität aufzeigen, ohne die entsprechende Problematik auf der konkreten Ebene von Handlungs- und Verhaltensnormen auch nur zu tangieren. Ausländerfeindlichkeit fängt immer früher an, als wir denken. Zudem ist der Zusammenhang konkreter Normen und entsprechender Werte keineswegs eindimensional. In Normen spricht sich mehr und anderes aus, als als Wertorientierung bewußt ist. Dieser mehrdimensionale Entsprechungszusammenhang bedarf weiterer Erörterung. Mit dem Lernziel, Urteilskompetenz in Dilemmasituationen zu erlangen, ist es nicht getan.<sup>15</sup>

### 3 Sprachliche Unterschiede

Was spricht sich in dem uneinheitlichen, wechselnden Sprachgebrauch innerhalb der Religionspädagogik aus? Moralerziehung, Moralphädagogik, ethisches Lernen, ethisch handeln lernen, Werterziehung, sittliche Erziehung, Gewissenserziehung, Gewissensbildung, ethische Urteilsbildung sind eine repräsentative Begriffssammlung.

Vor aller didaktischen Differenzierung scheint mir darin auch eine gewisse theologische Verlegenheit erkennbar. Der theologische Konflikt zwischen Gesetzlichkeit und Freiheit (Gesetz und Evangelium) setzt Moral und Normen dem Dauervorwurf indoktrinierender Gesetzlichkeit aus. Aber ohne Zweifel können sich in festen, normorientierten, sogar ritualisierten Ordnungs- und Handlungsstrukturen auch befreiende soziale und personale Impulse und in völlig offenen Angeboten zutiefst einschränkende Wirkungen zeigen. Die dialektische prozeßorientierte Konzeptualisierung von Gesetz und Evangelium darf Gesetz und Evangelium nicht als starre Handlungsformel anwenden.<sup>16</sup> Von daher gesehen ist das begriffliche Changieren innerhalb der religionspädagogischen Diskussion über Ethik und Moral nicht einmal unsachgemäß. Zur Unterscheidung der Konzepte und Ansätze ist gleichwohl eine Präzisierung des Sprachgebrauchs sinnvoll.

15 F. Oser, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1986.

16 Selbst die unbestrittene Feststellung, daß der Indikativ theologisch dem Imperativ vorangehen muß (Nipkow, *Moralerziehung*, 31), ist noch zu differenzieren, weil »indikativische« Hilfe zur Sinnfindung sich unbewußt durchaus imperativisch und imperative ethische Erziehung durchaus indikativisch auswirken können. Die Frage ist eben, was in freien oder geschichtlichen Gestalten tatsächlich wirksam ist.



Für hilfreich halte ich die Unterscheidung von Ethik und Moral, mag sie auch alltags-sprachlich wenig wirksam sein.<sup>17</sup>

Ethische Erwägungen, Diskussionen, Konzepte und Theorien befassen sich mit moralischen Einstellungen, Werten und Normen. Z.B. lassen moralische Argumentationen sich ethisch reflektieren; eine ethische Haltung zeigt sich darin, daß Verhaltensnormen und Werte auf ihre Begründungen hin überprüft, Wertsysteme in ihrem Sinn untersucht, Lebensmoral und Beziehungsmoral nach leitenden Prinzipien, unbewußten Bestimmtheiten, Erfahrungsstrukturen (kritisch) befragt werden. Moral beinhaltet die tatsächlichen normativen, wertorientierten Einstellungen und Verhaltensweisen.

Unter diesen Voraussetzungen wird sowohl von ethischer als auch von moralischer Erziehung zu sprechen sein. Moralische Erziehung zielt auf moralisch-praktische Einstellungs- und Verhaltensorientierung und spricht sich in der Vermittlung von Normen und Werten aus. Ethische Erziehung erörtert darüberhinaus deren Begründungszusammenhänge, Sinnprinzipien etc. Sie kann sich dabei kritisch fragend oder rein assertorisch, bestätigend artikulieren.

Gegen eine normative Moral- und Wertepädagogik, die unkritisch eine normativ verstandene Tradition vermitteln will und ihrer ethischen Erörterung lediglich eine legitimatorische Funktion zuspricht, wird eine ethisch orientierte Erziehung die Sinnfrage zur kritischen Befragung aller Werte und Normen aufgreifen, d.h. nach dem Wert *des Anderen* fragen, nach dem anderen Wert. Ethik hat ihre Qualität in ihrem Interesse an Universalität, aber nicht an der Universalität des Eigenen und der eigenen Normtradition und deshalb nicht an der Universalität der inhaltlich-normativ bestimmten Menschenwürde und des entsprechenden Menschenrechts. Sie weist sich an der Menschenwürde aus, die dem Anderen zugesprochen wird. Nur dadurch wird einer völligen Formalisierung der Menschenwürde, d.h. dem Formalisierungsprozeß des Menschenrechts entgangen. Eine rein assertorische Ethik, die nur das Eigene legitimieren will, verkommt zur bloßen materialen Moral, die die Grundstruktur der Ethik, ihre Orientierung auf die Menschenwürde des Anderen (auch des eigenen Anderen), nicht wahrnimmt. Zugleich jedoch muß ethisches Lernen anstreben, daß Schüler zu unterschiedenen und *abgrenzenden* Handlungs- und Verhaltenspositionen kommen. Die Frage ist dabei, wie sie bloße Normenorientierung auf der einen Seite und subjektive Beliebigkeit, Willkür auf der anderen Seite vermeiden können. Die Kontinuität des Handelns bleibt unumgängliches Thema, gerade weil sie nicht material zu sichern ist. Die Kontinuität des Ichs ist die Kontinuität seiner symbolischen Selbstver-

17 Vgl. R. Mayer, Ethik lernen. Grundlegung, Hermeneutik, Didaktik. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen II, Stuttgart 1982.



gewisserung, ohne daß sie zur gesicherten Identität führen kann. Sie bleibt fragil und fragmentarisch.

Es gilt, diese Aussagen weiter zu vertiefen. Sie gehen grundsätzlich davon aus, daß ethische und moralische Erziehung *dialektisch* aufeinander bezogen sind, weil sich Strukturen und konkrete Inhalte, Wege und Ziele wechselseitig bestimmen.

#### 4 Symbolischer Gehalt und Haltlosigkeit

Werte- und Normenwandel, Krise und Konflikt moralischer Orientierungen stellen auch eine Dezentralisierung des Eigenen, des Selbst durch das Andere dar. Marginales erlangt Bedeutung; Verdrängtes und Abgewehrtes werden wirksam, faszinieren, schrecken und ziehen an, bestimmen Gefühle.

Natürlich fühlt das Gefühl nicht Werte und Normen, sondern richtet sich auf das, was sich in ihnen symbolisch ausspricht: Sicherheiten, Unsicherheiten, Bedrohungen, Vertrauen, Beziehungskraft, Lebenskraft, Verbundenheit, Forderungen, Ansprüche etc. Wertewandel basiert auf Veränderungsprozessen auf dieser symbolischen Ebene und zieht solche Veränderungen nach sich. Damit das Gefühl nicht selbst zur pseudomoralischen Instanz wird, bedarf es der reflexiven Auseinandersetzung über den Sinn von Wandel, Krise und Konflikt bestimmter Werte- und Normentraditionen. Es muß die Frage aufgeworfen werden, was sich in bestimmten Werten und Normen symbolisch vergegenwärtigt und was nicht.

In Gefühlen sind Beziehungsstrukturen wirksam, die nicht nur frühe familiäre Verhältnisse und Beziehungen spiegeln, sondern auch Gesellschaftsstrukturen sozialer, politischer, ökonomischer Art. Dabei spielen ichabgrenzende Verzerrungen, die sich nach und nach herausbilden, eine (manchmal unbemerkte) Rolle.<sup>18</sup> Das Gewissen entspricht solchen Beziehungsstrukturen, ihren Normen, Ängsten, Sicherheiten, Verdrängungen, Selektionen, Wahrnehmungsmustern etc. Intuitive Wahrnehmung von Werten wirkt sich gefühlsmäßig aus, weil Gefühle in den *symbolischen Gehalten* solcher Werte präsent sind. Darum muß die Klärung der Werte sich auf diese symbolische Ebene beziehen, d.h. auf die Ebene der Gefühle, der bewußten und unbewußten Ichabgrenzungen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen.

Sie muß Struktur und Inhalt unterscheiden sowie Darstellung und symbolischen Gehalt, Metaphorik und unbewußte Bedeutungen. Angesichts dieser Symbolkomplexität der Werte und Normen steht die ethische Reflexion, die Reflexion des Sinns, stets vor Unhaltbarem. Sie droht, in einen reinen Dezisionismus innerhalb des Streits um Werte

18 Der Mensch entwickelt sich in einem »Prozeß, in dem das Hineinwachsen in die vorgegebenen Umwelten immer begleitet ist von aufeinander aufbauenden Formen der Ich-Abgrenzungen« (H. Luther, Religion, 161f).



und Normen auszulaufen: Sowohl die Gewissensorientierung, die Intuition, das Gefühl wie die Verständigungsorientierung, Konsens, Argumentation unterliegen den Metaphern und Metonymien jedes reflexiven Prozesses; wir wissen nicht, worüber wir reden. Alles ist Meinung, Mein-ung. Und wo das ausgesprochen wird oder werden muß, besteht noch die Fiktion eines universalen Restes an Objektivität.

Die Haltlosigkeit im Halt jeder Wert- und Normentradition wird übersehen, wenn ethisches Lernen als Wertevermittlung im Sinne einer vermeintlich festen Wertetradition verstanden wird. Zugleich ist diese Haltlosigkeit unhaltbar. Leben verlangt nach Halt, gerade weil es ihn immer wieder fragwürdig macht. Lebenshaltung spricht sich in den immer wieder haltlosen Werte- und Normentraditionen als Bedürfnis nach Kontinuität und Wahrheit angesichts von Diskontinuität und Kontingenz aus.

Zur Grundfrage menschlich-gesellschaftlichen Lebens wird daher das Bemühen, seine Kontingenzen zu *bewältigen*.

Wird dieses Bemühen allerdings als endgültiges Lernziel genommen, so unterliegt ethisches Lernen dem Kampf gegen die Kontingenz, der *Gewalt der Bewältigung* und den Ängsten, die darin liegen. Mit Kontingenzen umgehen lernen, ohne sie endgültig bewältigen zu wollen, hat mehr oder anderen Sinn.

Die Frage, wie die Problematik einer Orientierung an Werten und Normen wahrgenommen wird, muß zuallererst die Bedingungen und Möglichkeiten der Wahrnehmung ansprechen. In jeder moralischen Haltung liegt ein Anspruch von Verbindlichkeit, der das Individuum mit anderen Individuen verbindet, und in jedem Wert ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder wenigstens auf Intersubjektivität, auf Verallgemeinerungsfähigkeit. Der andere muß diesen Anspruch *verstehen* können, um ihn wahrzunehmen. Er muß zugleich die Welt, seine Welt und die Welt des anderen verstehen, sonst würden Moral, Werte und Normen durch Realitätsferne gekennzeichnet, die sie für die industriegesellschaftliche Lebenswirklichkeit ziemlich bedeutungslos machen würden.

Ich greife hier auf zwei »hermeneutische« Grundpositionen zurück, deren Erörterung ich für »sinn«-volle Konzepte ethischen Lernens als unumgänglich ansehe: auf den konstruktivistisch-systemtheoretischen und den poststrukturalistisch-phänomenologischen Ansatz.

## 5 Systemtheorie: Probleme des Verstehens und Achtungsmoral

Der systemtheoretische Ansatz von Niklas Luhmann geht davon aus, daß jedes Verstehen unausweichlich selbstreferentiell ist und damit den anderen Menschen zwangsläufig mißverstehen muß. Verstehend kann ich weder die Komplexität des anderen noch die Komplexität der Lebenswelt noch meine eigene Komplexität erfassen.



Ich kann nicht einmal wissen, ob ich selbstbestimmt oder fremdbestimmt handle, wodurch der Kantschen Unterscheidung von Moralität und Legalität der Boden entzogen ist (I, 76)<sup>19</sup>. Zurückhaltung gegenüber Wertung und Bewertung entspricht der ent-täu-schenden Feststellung Luhmanns, daß selbst das ein selbstreferentieller Vorgang ist, wenn sich jemand »als eher selbstbestimmt oder als eher fremdbestimmt verstehen und verstanden wissen möchte« (ebd.). »Ich meine das nicht wertend« drückt auch die Meinung aus, daß es eine Alternative zur verstehend-wertenden Vereinnahmung des anderen gibt, die gleichwohl ihm eine Botschaft übermitteln möchte. Aber eine solche Alternative müßte berücksichtigen, daß die »Dezentrierung der Subjektheit von Selbstreferenz« (ebd., 77) nicht aufgehoben werden kann, weil die Wahrnehmung von Autonomie und Heteronomie selbstreferentiell bleibt und keine Konsequenzen haben kann für eine systemübergreifende Moral.

Kann und darf Moral immer nur meine Moral sein?

Nach Luhmann kann die Ebene der Selbstreferenz und ihrer »inneren Unendlichkeit« nur verlassen werden, wenn die Ansprüche an das Verstehen reduziert werden. Der Weg dazu ebnet sich, wenn das Verstehen sich nicht auf Sinnidentitäten orientiert (Freundschaft, Liebe etc. verstehen), sondern Beobachten funktioneller systemimmanenter Differenzen ist: In einem bestimmten Bezugssystem werden beispielsweise »wirkliche Liebe« und »Verliebtsein«, »armes Gefühl« und »reiches Gefühl«, »glauben« und »sicher wissen« in Opposition gesetzt. Durch solche binären Codes lassen sich dann Wahrnehmungseinheiten differenziert erfassen, wobei die Unterscheidung von System und seiner Umwelt die alles leitende Differenz ist (ebd., 78). Der auf Funktions- und nicht auf Sinnwahrnehmung reduzierte Verstehensbegriff muß alles als wahr nehmen, »was das verstehende System für Verstehen hält. Der Begriff schließt daher Mißverstehen ein, solange man nur glaubt zu verstehen« (ebd., 85).

Aber auch für das aus dem Beobachten ableitbare Funktionsverstehen bedarf es der kommunikativen Überprüfung. Entscheidende Bedeutung erlangt für Luhmann in diesem Zusammenhang, was er »Anschlußverhalten« nennt.

Meine Reaktion, die dem beobachtenden Verstehen des anderen folgt, ist eine Art Intervention in das Wahrnehmungssystem des anderen. So kann schließlich »gleichsam über Kettenreaktionen... nach und nach Verstehbares ausdifferenziert und der Anteil an Mißverständnissen reduziert bzw. marginalisiert« werden (ebd., 87). Unter diesen Bedingungen ist Luhmanns Konsequenz einleuchtend: »Kommunikation nimmt mithin Verstehen laufend in Anspruch, aber nur in stark vereinfachter Form... Man kann eine Kommunikation verstehen (einschließlich der Absicht der Mitteilung), ohne auch nur im geringsten die Person zu verstehen, die als Mitteilender beteiligt ist. Ja, die ständige Bemühung um das Verstehen der laufenden Kommunikation macht es sogar unwahrscheinlich, daß man zugleich noch mehr als dies, nämlich den Partner versteht. Das

19 Die Quellenbelege zu Luhmann sind mit Klammern in den laufenden Text eingefügt. Sie beziehen sich mit I auf den Beitrag von Luhmann, Systeme verstehen Systeme, in: *Luhmann/Schorr*, 72-117; mit II auf: *Soziologie der Moral*, in: *N. Luhmann und St.H. Pförtner* (Hg.), *Theorietechnik und Moral*, Frankfurt a. M. 1986, 8-116.



soziale System Kommunikation hebt von der psychischen Realität mehr oder weniger ab« (ebd., 95).

Welche Möglichkeiten bleiben dabei überhaupt noch für ethische und moralische Erziehung, wenn es um die Einübung von Anschlußrationalität und Anschlußverhalten geht? Bedarf das Leben in der komplexen Industriegesellschaft der realitätsgerechten Anschlußrationalität<sup>20</sup> statt moralischer Qualifizierungen? Moral hätte dann nur noch eine wichtige Funktion im System Religion; für weite Lebensbereiche wäre sie eher gefährlich.

Gleichwohl orientieren sich Menschen an Werten, gibt es für sie höchste Werte und nachrangige Werte.

Ihre Konkretisierung auf der Handlungs- und Verhaltensebene ist unvermeidbar in das Verstehensproblem verwickelt. Die differenzierende Wahrnehmung dessen, was jemand unter Freundschaft versteht, hat das »jeweils ausgeschlossene Andere« mitwahrzunehmen. Der Wert Freundschaft, an dem ein Mensch sich orientiert, kann folglich von dem anderen Menschen nur mit Hilfe des »Differenzschemas« anschlußrational geklärt werden (ebd., 108), wobei sich beide jedoch »mit ihrer wechselseitigen Intransparenz abfinden« müssen (ebd., 109). Von systemübergreifender Wahrheit von Werten kann nur derjenige sprechen, der seine eigene Wertschätzung durch »Appell an Glaube und Respekt« (ebd., 105) verbindlich machen will. Aber dadurch könnte es zu keiner anschlußfähigen Kommunikation kommen.

Gerade dem Handeln innerhalb komplexer Lebenswelten haftet nach Luhmann Unbestimmtheit (Kontingenz) an, die innerhalb des jeweiligen Systems (sozialen Systems) oft durch systemimmanent akzeptierte Werte überwunden wird. Diese systemische Selbstreferenz der Moral macht die Frage nach der Wahrheit, dem Sinn der Moral bedeutungslos. Moral ist eine Funktion des Systems und nicht des reflektierenden, wollenden Subjekts. Moral ist »Struktur sozialer Systeme« und hat nichts mit »Bewußtsein, Willensfreiheit, Geist, Reflexion« des Subjekts zu tun. Die Systemtheorie hat »keine Verwendung für den Subjektbegriff« (II, 51).

Die psychische Realität des jeweiligen Bewußtseinssystems stellt sich darin dar, wie der einzelne seine Wertsetzungen erlebt, obwohl er sich nicht einmal selbst in der Tiefe verstehen kann. Seine Selbstreferenz bestimmt auch, wie er die Wertorientierung des anderen erlebt. Entscheidend ist, in welchen Handlungs- und Verhaltensweisen sich für einen Menschen manifestiert, was er z.B. als höchsten Wert bezeichnet. Diese Operationalisierung konstituiert zwar den Wert, aber es bleibt für den einzelnen weitgehend undurchschaubar, welchen unbewußten Bestimmungen er dabei unterliegt. Gerade die Benennung des Wertes, die sich in der Wahrnehmung seines Ausdrucks (Begriff, Handeln, Gefühle) zeigt, entspricht dem Bemühen um Verständigung und ihren

20 Vgl. auch U. Beck, Risikogesellschaft.



Konventionen selbst da, wo sich der einzelne als unverfügbar individuell in seiner Identität erlebt. Sein Werterleben durchschaubar machen heißt daher, das Erleben *konventionalisieren*.

Die fragwürdige Trennung solcher psychischen von sozialen Systemen (I, 95) verpaßt es, sich über das auch in sozialen Systemen unbewußt Wirkende strukturell zu verständigen. Aber sie eignet sich zur verständigungsorientierten Feststellung der Moralen unterschiedlicher sozialer Systeme, ihrer entsprechenden Funktionsweisen. Die sozialen Systeme bestehen eben nicht aus Individuen, »sondern aus Kommunikationen«.<sup>21</sup> Da es also nicht um das Verstehen der Individuen gehen kann, wird hier aus der Not eine Tugend gemacht: Nur auf einer reduzierten Wahrnehmungsebene wird Kontingenz wahrgenommen (auf der komplexen Lebensebene sind solche Kontingenzen nicht oder ganz anders gegeben), die dann moralorientiert bearbeitet wird.

Dabei ist Moral, wie gesagt, nicht Sinn, sondern Funktion. Was hinter der Moral oder vor ihr steht, braucht Luhmann nicht zu berücksichtigen, nämlich was sich an lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen unbewußten Orientierungen in ihr ausspricht. Der Sinn der einzelnen Moralen und Werthierarchien ist nur der Funktionswert. Ihre Wahrheit stellt sich in der Funktionsfähigkeit des Systems dar, ihre Krise in dessen Störungen. Differenzierte Prozesse »wechselseitiger Achtung oder Mißachtung« (II, 51) dienen der Auseinandersetzung mit dem entsprechenden sozialen System und in ihm. Folglich ist »Achtung der Grund der Moral« (ebd., 48). Achtung findet im sozialen System statt. Sie ist selbst keine Moral, kein Wert. Moral ist die »Gesamtheit der faktisch praktizierten Bedingungen wechselseitiger Achtung oder Mißachtung« (ebd., 51).

Dieser reduktive Moralbegriff sieht vom Problem der Normativität insoweit ab, als er sich nicht auf moralische Zielvorstellungen normativer Art orientiert. Er sieht in dem durch *Achtungsbedingungen* bestimmten Spiel der Kräfte, d.h. der faktischen Verhaltensweisen und Vorstellungen, eine grundsätzliche Offenheit. Achtungsbezogene Moral ist konfliktfreudig, also freier als konsensorientierte normative Moral. Achtung als das, was faktisch in einem sozialen System beachtet (und zugleich mißachtet) wird, steht also gerade gegen Moralisierung der praktizierten Moral. Ich darf nicht moralisieren, weil ich dadurch den anderen selbstreferentiell vereinnahmen würde. Dieses Verbot der Moralisierung zeigt allerdings an, daß diese Moraltheorie sich als Theorie »selbst moralisiert« im Dienste einer Gesellschaft, die ihre »Freiheiten... über Achtbarkeitsbedingungen zu kontrollieren... sucht« (ebd., 62).

21 W. Bender, *Ethische Urteilsbildung*, Stuttgart 1988 (Ethik, Lehr- und Studienbücher, Bd. 1), 37. Bender gibt eine gute (und kritisch fragende) Darstellung der Moraltheorie Luhmanns.



Bezeichnenderweise ist für Luhmann Anschlußrationalität ein Äquivalent für Moral, in hochkomplexen Gesellschaften sogar effizienter als Moral<sup>22</sup>: »Man übernimmt das halbfertige Produkt und bearbeitet es weiter« (ebd., 65). Statt Werte wie Freiheit, Toleranz, Gerechtigkeit zu moralisieren oder auch nur mit diesen Vorstellungen zu idealisieren, »was der Fall ist« (ebd., 62), geht anschlußrationales Verhalten auf die gesetzten Bedingungen ein und sucht ihnen zu entsprechen oder nicht zu entsprechen – natürlich jeweils in nicht moralisierender Weise. Ein solches Verhalten muß gewiß gelernt werden.

Wenn auch viel dafür spricht, die Wahrnehmung wechselseitiger Intransparenz und das Beobachten des anderen Systems hinsichtlich seiner Selbstreferenz zu üben, so ist doch die anthropologisch-gesellschaftliche Grundentscheidung nicht zu umgehen: Moralisierung ist ambivalent, nämlich absolut oder kommunikativ. Das in der Moralisierung liegende Interesse an Verallgemeinerung (Frage nach dem Wohl der Gesellschaft, dem Wohl der Menschheit) muß nicht gleich die eigene Moral absolut setzen. Moralisierung als Ideologisierung abzuwehren, ist dort nötig, wo die Moralisierung ihre eigenen Bedingungen verbirgt. Die Grundfrage ist, ob veränderbarer Moral und entsprechenden Werten Sinn und Kraft zugesprochen wird, humanes Leben zu fördern, ob es sinnvoll ist, nicht nur die Kommunikationen, sondern auch die Menschen innerhalb sozialer Systeme wahrzunehmen, und ob der Versuch, ideelle Werte *kommunikativ* verbindlich zu machen, genügend offen sein kann für die unterschiedlichen Lebensverhältnisse und Lebenswelten. Diese Frage stellt sich gerade in einer komplexen Gesellschaft, in der »das Gute schlecht und das Schlechte gut sein kann«.<sup>23</sup> Gewiß ist es unvernünftig, Angst mit Moral zu begegnen, nämlich mit rigider Moral. Solche Moral muß ihre eigene Bedingtheit verleugnen. Aber in der Angst zeigt sich auch eine grundsätzliche Bedrohung menschlicher Existenz an. Sie als wahr zu nehmen heißt, alle Handlungsweisen für fragwürdig halten, die solche grundlegenden Ängste bekämpfen oder als nur störend abweisen. »Reine Vernunft« gegen störende »Rhetorik der Angst«<sup>24</sup> ist eine zu einfache Alternative. Zwischen Angstmoral und Achtungsmoral wählen zu müssen, verkürzt die Anthropologie und Ethik um die Frage nach dem Sinn des Anderen, dem anderen Sinn (Humanität). Er stellt sich in Werten und moralischen Vorstellungen nicht absolut, sondern symbolisch dar, läßt sich aber nicht *feststellen*. Angesichts der alles bedrohenden Ökologieproblematik ist diese Frage nicht abzuweisen. Systemtheorie statt Ethik ist eine fragwürdige Alternative.

22 Ebd., 41.

23 Ebd., 44.

24 Luhmann, Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1986, 240. Vgl. dazu Benders Bemerkung »Angst-Rauschen«, ders., Urteilsbildung, 44.



## 6 Dekonstruktion der Werte?

Luhmanns Ansatz, daß Moral besser in ihrer Funktion wahrgenommen als in ihrem Sinn bewertet wird, entspricht in bedenklicher Weise der »zunehmende(n) Formalisierung von Sinnzusammenhängen« und der in alle Bereiche des Lebens eingreifenden »Abstraktionsbewegung«. Dabei kann das Subjekt sogar noch glauben, autonom zu sein, obwohl es mit seiner imaginativen Selbstbehauptung doch nur, dem System unterworfen, »eine Funktionsstelle besetzt«.<sup>25</sup> Die Wahrnehmung, daß ganze Wahrheit und endgültiger Sinn unmöglich sind, führt Luhmann dazu, die Wahrheit- und Sinnfrage radikal auszuklammern. Aber dieses Ausweichmanöver, das an beherrschender Rationalität festhält, vermag nicht zu berücksichtigen, daß es selbst längst beherrscht ist.

Denken ist verstellt durch das in ihm wirkende unbewußte Andere; Sprachsinne ist immer auch Sinnverlust.<sup>26</sup> Weil das Leben unter den Bedingungen des Todes Sinngebung und Sinnverlust als Wechselprozeß anbietet, ist das lebendige Leben selbst die größte Gefährdung jeder Technik und jeder Funktionsweise, zugleich aber auch ihre Ermöglichung. Darum ist das Fragment (das Teilsystem) nicht die Reduktion eines vorgegebenen Ganzen. Darin wäre es Ausdruck erstarrten Lebens. Das Ganze ist als neue, labile Konkrete des Teils wahrzunehmen, nicht feststellbar als übergeordnete dominante Einheit, eher als Spur im Fragment zu erraten. Es ist zutiefst geschichtlich, selbst fragmentarisch und wirkt sich im Spiel der Differenzen gerade nicht totalitär aus.

Ich kann den Poststrukturalismus nicht als bloßen Dekonstruktivismus verstehen. Der Poststrukturalismus weist sich im Wechsel von Konstruktion und Dekonstruktion der Identitäten und identischen Ganzheiten aus. Er bringt dadurch die Bewegung des Seienden selbst zu Gesicht, seine Feststellung und Auflösung, seine metaphorische, erfahrungsorientierte Erinnerung (Bewußtsein) und seine metonymische unbewußte Verschiebung.

Diese Art von Strukturalismus (phänomenologischer Neostrukturalismus) zeigt das Zerbrechen und den Aufbau des Wahrgenommenen und seiner phänomenalen Struktur, indem er die Struktur des Prozesses von Metaphernbildung und unbewußter Verschiebung, von bewußtseinsorientierter Präsentation und der Haltlosigkeit bzw. Abwesenheit des Präsenten, von Imagination des Seienden und der Realität des Unbewußten, von der Metaphorik des Bewußten und der Symbolik des Unbewußten wahrnimmt.<sup>27</sup> Er nimmt darin das Leben als komplexes wahr und sieht in der Spezifizierung isolierter Systeme den Versuch,

25 K.-M. Wimmer, *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*, Berlin 1988, 94.

26 Wimmer, 87, 89.

27 Vgl. dazu D. Zilleßen, *Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung*, in: *ders. u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach 1991, 59-85.



Identitäten festzustellen oder Teilidentitäten, die ihre Fragmentarität aus dem Blick verlieren und zugleich der Verrechenbarkeit und Planbarkeit des Lebens dienlich sind.<sup>28</sup> Sinn muß als Fragment verstanden werden. Sinn als Ganzheit ist totalitär. Sinn als Fragment ist vorläufig, fragil, zerbrechlich, aber zugleich genügend kritisch, störend, herausfordernd, letztlich kreativ, krisenhaft, undeutlich, unabgeschlossen, verweisend, selbsttranszendent.

Im Identischen, im Selben ist das Andere verdrängt. Nur über die Wahrnehmung der Differenz zwischen dem Selben und dem Anderen und der Bewegung des Verschiebens in jeder Feststellung des Bewußtseins wird das Leben wahrgenommen.<sup>29</sup> Die in einer Wertvorstellung wirksame Symbolik steht in Differenz zur bewußten Wertorientierung. In der Feststellung, in dem Bewußtsein, in dem Willen einer Person, daß Toleranz ihr höchster Wert sei, kann sich durchaus etwas Anderes, vielleicht sogar etwas Gegenteiliges aussprechen, dessen sich die Person nicht bewußt sein kann.

Die Relativierung aller Werte und ihrer Traditionen wird also in zweifacher Hinsicht deutlich: Werte können Sinn nur gebrochen, fragmentarisch, kritisierbar, verwechselbar präsentieren. Sie können sich deshalb niemals unbedingt und ewiggültig darstellen. Zugleich ist das unbewußte Andere des jeweiligen Wertes nicht im Blick, aber alles bestimmend, nämlich gefühlsbestimmend wirksam. Die meist durch Angst motivierte Verdrängung des Anderen (und seine Dämonisierung) bedrängt desto stärker. Es ist sinn-voll, die Angst als *Indikator des Lebens* wahrzunehmen. Dann kann es gelingen, auf alle manichäistischen Normativierungen des Lebens zu verzichten, alle normativen Moralisierungen zu unterlassen. Angst als Angstrauschen und als rhetorische Gebärde zu diskreditieren<sup>30</sup>, kann nur bewirken, noch mehr in ihren Bann zu geraten.

Keine Frage ist es, daß eine Ethik, die sich in der beschriebenen Weise poststrukturalistisch darstellt, ein »Menschenbild« beinhaltet, das enttäuschend ist: das Ich wird konstruiert und zugleich dekonstruiert, seine Identität gewinnend verliert es sie zugleich, es gewinnt Halt und wird haltlos, es stellt Dasein, Präsenz und Tod, Abschied dar. Sich verantwortlich festlegen, sich an Werten orientieren, sich an Normen halten, ohne sie ideologisch festzuhalten, ist notwendig, lebensnotwendig. Der Mut, den es angesichts der Zweideutigkeiten des Lebens dazu bedarf, kann jedoch nur in Lernprozessen freierwerden, die sich den Zwängen des unbewußten Anderen entziehen und Schüler zum Spiel mit diesem dämonisierten Anderen befähigen. Es wird eine Art pädagogisches Masken-, Rollen- und Puppenspiel sein müssen, ein Maskenspiel mit

28 Vgl. H. Luther, Religion, 71.

29 Zilleßen, Lernwege (im Anschluß an J. Lacan).

30 Luhmann, I, 6 (vgl. Anm. 19).



den Dämonen unserer Gesellschaft und Zeit, vielleicht auch mit den persönlichen, eigenen Dämonen.

Es mag richtig sein, auf einige Herausforderungen des komplexen Lebens innerhalb der Industriegesellschaft anschlüßrational zu antworten. Angesichts der Undurchschaubarkeit mancher Prozesse ist Anschlußrationalität eine vorsichtig-vorläufige Haltung, die nicht eine feste *Richtung* wählt, sondern jeweils angemessene *Schritte* macht. Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, verlangen, den nächsten Schritt neu zu überlegen. Aber die in diesem Modell liegende Trennung von sozialen und psychischen Systemen ist insofern fragwürdig, als sie das, was Menschen am meisten bedrängt, neutralisieren muß: Der Mensch mit seiner Gefühlswelt soll zum Zwecke effektiven Handelns ferngehalten werden. Er soll sich im sozialen System allein in den sozialen Kommunikationen präsentieren. Welche un-heimlichen Anstrengungen kostet es, damit ihm das einigermaßen gelingt? Und was ist der Preis, den er dafür zu zahlen hat? Der Gewinn, daß das Leben in der komplexen Industriegesellschaft berechenbar und planbar bleibt, wird schnell verspielt.

Das Auseinanderfallen des Lebens in eigengesetzliche Systemwelten verdeckt, daß in jeder Handlungsweise und in jedem noch so rationalem Anschlußverhalten Wertorientierungen vorhanden sind. Es fragt sich, ob die Werte der Warengesellschaft und ihrer Technologie sinnvoll sind. In diesen Werten kann durchaus eine Menge Energie verschwendet werden, die Sehnsucht nach dem »heilsamen« Anderen zu unterdrücken. Es geht wohl immer um den Konflikt der Werte und Normen, nicht um Orientierungslosigkeit. Dieser Konflikt kann selbst dann bedrängen, wenn die technologieorientierte Lebenswelt Jugendlichen und Erwachsenen faszinierend begegnet. Symptom dafür ist die Rede von der Orientierungslosigkeit und die Suche nach Orientierung: Der Konflikt der Werte und Normen soll beseitigt werden. Aber so muß gerade die Moral des Subjekts sein imaginativ-halluzinatorischer Halt sein, die Illusion, sich seines *moi* zu vergewissern.

Doch in solcher Vergewisserung ist abwesend, was als gewiß erhofft wird. Darum kann G. Bataille erst in »Transgression, Übertretung und Exzeß« die Möglichkeit des eingegrenzten moralischen Subjekts sehen<sup>31</sup>, sich jenseits von Gut und Böse selbst zu gewinnen. Jenseits von Gut und Böse, jenseits der gesellschaftlichen und ethnischen Voraussetzungen verschmelzen Ich und der Andere. In der Wahrnehmung des Ordnens zwischen den Ordnungen<sup>32</sup>, in der genealogischen Wahrnehmung der Moral lebt der Mensch

31 Vgl. dazu G.K. Mainberger, Statt einer Zusammenfassung: Vom besonnenen Umgang mit dem Möglichen. Skizzen einer Moral des Aufschubs, in: St.H. Pfürther u.a., Ethik in der europäischen Geschichte, Bd. II (Reformation und Neuzeit), Stuttgart 1988, 178-196, hier: 195.

32 H. Waldenfels, Ordnung im Zwielficht, Frankfurt a. M. 1987.



»jenseits der moralischen Imperative und diesseits der ethischen Idealitäten..., ohne jedoch ein Unmensch oder Unhold zu werden«.<sup>33</sup>

Hierin liegt kein Plädoyer für einen schrankenlosen Ich-Exzeß, sondern die Zumutung, die Wahrnehmung des ständigen Ich-Verlustes für wahr zu halten, »in der Vorläufigkeit das Wesen des moralischen Handelns« anzuerkennen<sup>34</sup>, Halt und Sicherheit des bewußten Lebens als Ausdruck existentieller Schwäche des Menschen zu sehen, als Kampf gegen den Tod. In den Festen des Lebens sich solidarisch solcher Schwäche vergewissern, macht es möglich, sich verantwortlich moralisch, ideologiekritisch festzulegen – jenseits der Imperative und diesseits der Idealitäten: »Wo die Feste abgeschafft sind, siegt die Katastrophe; wo Verstand ohne Exzeß, wo Ethik ohne Ästhetik meinen, die Welt gestalten zu können und zu müssen, fängt die *selbstgemachte* Apokalypse an«.<sup>35</sup>

Solcher Selbstgewinn des Subjekts in seinem Verlust ist keine Möglichkeit von denen, die allein das Funktionieren von Systemen schätzen.

Deren Imperative und Normen zeigen eine höchst depressive Kehrseite rigider Normsetzung und rigiden Normverhaltens. Dann ist nichts mehr zum Lachen, nicht mehr ich selbst, nicht mehr meine Anstrengungen, nicht mehr unsere Niederlagen, nicht mehr das Leben. Und wenn das alles nicht mehr zum Lachen ist, wenn fröhliche Selbstironie nichts gilt, hat auch der verantwortliche Ernst keinen Platz mehr, Sinn zugleich zu schaffen und zu finden. Die göttliche Komödie verhindert die kosmische Tragödie; die Ästhetik der Lebenskomödie und die Ethik humaner Weltgestaltung sind miteinander zu verbinden.<sup>36</sup>

## 7 Werten lernen, Werte lernen?

Welche Ansätze ethischen Lernens entsprechen den bisherigen Überlegungen? Die unterschiedlichen Konzepte von Werterziehung, moralischer Erziehung, ethischen Lernens sind vielfach dargestellt und erörtert worden<sup>37</sup> – mit unterschiedlichen Differenzierungen. Darin nehme ich grundlegende Unterschiede wahr zwischen einem normativen Ansatz (Wertevermittlung mit dem Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit), dem Wertklärungskonzept (Values Clarification), dem konflikt-

33 *Mainberger*, Statt einer Zusammenfassung.

34 *Ebd.*, 196.

35 *G.M. Martin*, Weltuntergang. Gefahr und Sinn apokalyptischer Visionen, Stuttgart 1984, 154.

36 In diesem Sinne ist auch Martins kritische Anfrage an Bataille zu verstehen (*ebd.*, 155).

37 *R.T. Hall*, Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle, München 1979; *M. Mauermann*, Theorien und Methoden der Werterziehung in der Schule. Ein kritischer Überblick, in: *Pädagogische Welt* 36 (1982) 472-494; *G. Müller-Fohrbrodt*, Chancen für Werterziehung in der pluralistischen Gesellschaft, in: *Erziehen heute*, H. 3 (1991) 2-13.



orientierten Ansatz moralischer Kommunikation.<sup>38</sup> Für alle drei Ansätze sind Erkenntnisse über die moralische Entwicklung, über die Beziehung von Urteilen und Handeln, von Schule und gesellschaftlichem Leben etc. bedeutsam.

Ich will diese Ansätze hier nicht genauer darstellen und die kritische Auseinandersetzung im einzelnen nicht nachvollziehen.<sup>39</sup> Mir scheint jedoch, daß in der bisherigen Diskussion über ethisches Lernen wesentliche Probleme zu wenig beachtet wurden, nämlich die Problematik des Verstehens, besonders des Einfühlens angesichts unüberschreitbarer Selbstreferenz (Konstruktivismus, Systemtheorie) und die Frage symbolischer Präsenz im Werten und in den Werten (Poststrukturalismus, Neostrukturalismus). Mit Werterziehung oder Werten-lernen eine »Lektion in Einfühlungsvermögen«<sup>40</sup> und Empathie zu verbinden, »löst« das Problem meist nur selbstreferentiell.

Eine Wertklärung, die nicht die Frage nach symbolischer Präsenz, nach der Abwesenheit/Anwesenheit des Anderen im Wert und Werten aufwirft, klärt nicht, was der Fall ist, sondern was imaginiert wird. Einfühlung ist romantisches Ideal<sup>41</sup>, Verstehen ebenso. Es gibt keinen »exklusiven Zugang zum Kind«; »Phasen der kindlichen Entwicklung entsprechen keine *Phasen* der Wissensgeschichte«.<sup>42</sup> In diesem Sinne muß konsequenterweise Didaktik als eine kreativ-experimentelle Umgangsweise bezeichnet werden, die alles Wissen und alle Erfahrungen kreativ transformiert<sup>43</sup> und im Beziehungsgeschehen Unterricht offenhält. Ein solches Konzept kann konstruktivistische und poststrukturalistische Fragestellungen aufnehmen. Ethisches Lernen und moralische Erziehung haben »Ähnlichkeiten mit experimentellen Techniken«, erfordern »schülerzentrierte Unterrichtsstrategien«.<sup>44</sup> Doch *Technik* und *Strategie* sind zugleich ganz unangemessene Begriffe, die dem Lehrer nur die für ethisches Lernen prekäre Rolle des Verstehenden und Wissenden zuweisen.

Das kreative Geschehen ethischen Lernens hat sich zwischen zwei Alternativen zu vollziehen, zwischen bloßer Normen- und Wertvermittlung einerseits und der formalisierenden Einübung des Wertens andererseits. Beide Seiten sind haltlos, weil der Symbolwert der Normen und Werte nicht gewußt werden kann und nicht auszumachen ist, was im Werten-lernen wirklich gelernt wird. Deshalb sind kreative Unterrichtsverfahren zu suchen, die das Argumentieren an das Leben und seine Struktur anbinden (z.B. im Maskenspiel, im Rollenspiel, in »verrückten« Dialogen, in Diskussionen mit vertauschten Rollen, in Collagen, Bildgestaltungen, Malprozessen, Beziehungsspielen mit Pantomime, Stimme, Tönen, Musik etc.) *und* die alles Erleben und alle Erfah-

38 J.A. van der Ven nennt vier »mögliche Therapien« für die Krise, in der »die Bildung in Werten und Normen« steckt: Wert-Übertragung, Wert-Erhellung, Wert-Entwicklung und Wert-Kommunikation. Das letzte Modell wird von ihm bevorzugt (*ders.*, Diagnose und Therapie in der Werterziehung, in: E. Paul und A. Stock [Hg.], Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. FS G. Stachel, Mainz 1987, 277-285).

39 Vgl. dazu z. B. Müller-Fohrbrod, Chancen.

40 Hall, Unterricht, 27.

41 Oelkers, Verstehen (Anm. 11), 200.

42 Ebd., 195, 214. Entwicklungspsychologische Konzepte beanspruchen solche exklusiven Zugänge. Aber eine entwicklungsorientierte Pädagogik kann nicht wissen und verstehen, was sich auf diesem oder jenem Niveau wirklich ausspricht.

43 Ebd., 215.

44 Hall, Unterricht, 16f.



rungen mit Handeln, Spielen und Diskutieren ins Wahrnehmen, Beobachten, Denken und Argumentieren einbringen. Dadurch können Positionen gewonnen werden, durch die sich Schüler moralisch festlegen – und zwar ohne Rigidität, Angstverdrängung und Überanstrengung, ernsthaft im Spiel. Kraft zum Durchhalten entsteht, wenn nicht dauernd die Dämonen des Dunkels abgewehrt werden müssen. Kraft, eine Position in verantwortlicher Entscheidung aufzugeben, basiert auf der Solidarität der Schwäche, die allein souverän machen kann. Gewiß ist das Werten zu lernen, aber nicht von einem formalen Überstandort aus, sondern in der traditionskritischen Teilhabe an der Tradition.<sup>45</sup>

Gewiß sind Werte zu vermitteln, aber nicht normativ als unbedingt gültige, sondern als offene, damit das stets Not-wendige wahrgenommen werden kann. Auschwitz ist unwiderruflich. Die ökologische Bedrohung, wenn nicht ökologische Apokalypse, ist unübersehbar. Sie stellen uns die Absolutheit des Todes vor Augen, der alle Werte und alles Werten zerstört. Sie sprechen allen Werten und allem Werten entgegen, die vergessen und verdrängen, woher unsere Generationen kommen und wohin sie gehen.

Ein solches Konzept ethischen Lernens muß alle vermeintlichen Sicherheiten ent-täuschen und die Schüler dazu motivieren, in den unvermeidlichen Orientierungskonflikten *schwankend* und *entschieden* sich Werten zu verpflichten, zugleich die Uneindeutigkeit des Lebens nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu bedarf es unterrichtlicher Situationen, in denen sich Schüler gerade in den Konflikten akzeptiert und sozial eingebettet fühlen, so daß sie die Konflikte aushalten lernen. Ethisches Lernen, das die Dezentrierung des Subjekts nicht normativ, fiktiv aufzuheben trachtet, sondern dem Recht des Anderen, den Randständigen, Randgruppen entsprechen will, sieht auch den Menschen als Anderen, als Fremden, das Subjekt als Anderen.

Nicht ein bestimmter anderer und seine Wertorientierung werden dabei zur neuen Norm. Dann würden nur die Vorzeichen geändert. Es geht um den Anspruch des nicht bestimm-baren Anderen in jedem bestimmten einen und anderen. Es geht um Hegemonieverzicht, der gerade in der Prämierung besonderer Diskurskompetenz noch nicht erreicht ist. Sprachspiele ohne Hegemonie in einer »Ethik des Widerstreits« sind eine »dialektische, erotische, didaktische, ethische, rhetorische, ›ironische‹« Sache.<sup>46</sup> Wir spielen in ihnen mit, insofern sie in uns spielen. Deshalb sind »wir« nicht das Zentrum der Welt. Nichts ist unbedingt außer das Antlitz des Anderen (E. Lévinas).<sup>47</sup> Aber der Andere ist nicht einfach der andere, der unbestimmbare Andere nicht einfach dieser oder jener bestimmte andere.

Unbedingtes läßt sich nicht ontologisch sichern, sondern nur symbolisch gebrochen wahrnehmen, was theologisch auch heißt: christologisch gebrochen. Darunter verstehe ich den Versuch der Bewegung

45 H. Waldenfels, Zu den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt a. M. 1985 (stw 545).

46 J.F. Lyotard, Der Widerstreit, München 1987 (Le Différend, Paris 1983), 226.

47 Vgl. meine Überlegungen zu E. Lévinas: Zilleßen, Lernwege, 81-85.



vom Zentrum an den Rand, den Blick auf die Ränder, die Wahrnehmung des Anderen. Aber diese Perspektive führt nicht zur Moralisierung des Christentums, zur Ethisierung der Religion, weil jede moralisierende Identifizierung nicht in der Lage ist, Identität als etwas zutiefst Labiles und Fragmentarisches zu sehen, das Zerschneiden der Selbstbehauptung angesichts des Anderen zu akzeptieren. Wer die Ränder definiert, steht immer noch im Zentrum. Die Utopie der eschatologischen Einheit von Selbst und Anderem ist die Wirkkraft dieser Bewegung des Lebens von dem einen Zentrum zu den vielen Zentren. Das Wesen des Fragments ist »*Sehnsucht*«; fragmentarische Identität beinhaltet »*Trauer*«, »*Hoffnung*« und macht »*Liebe*« möglich, die »den Anderen als Anderen« ernstnimmt.<sup>48</sup>

Der politisch reflektierte Ansatz der Religionspädagogik muß bestehen bleiben. Es geht nicht um die (bewußte) Dekonstruktion jeder Position. Wichtig ist die spurhafte Wahrnehmung des Anderen in der eigenen Position, was durchaus die ideologiekritische Bestreitung der anderen Position einschließen kann. Konkrete gesellschaftliche, sozial-ethische Positionen sind notwendig. Aber sie müssen offenbleiben für Dekonstruktion, für Abschied und für Neues. Das ist nur dann möglich, wenn die ethische Beziehung »von keiner Moral reguliert« ist.<sup>49</sup> Verantwortung ist kein moralisches Prinzip, keine Angelegenheit moralischer Achtung, sondern fängt als Verantwortung vor dem Anderen im Denken selbst an, als ethisches Denken (E. Lévinas). Insofern »erweist sich gerade die Dekonstruktion als ethisches Denken«<sup>50</sup>, allerdings nur in der Wechselbeziehung, der Dialektik von Konstruktion und Dekonstruktion.

In diesem Sinne fördert ethisches Lernen den Mut, sich korrigierbar festzulegen und entschieden der Verantwortung zu *entsprechen*. Es zielt darauf, in Enttäuschungen Sinn zu finden, angesichts des Scheiterns moralischer Bemühungen nicht das Fest zu verlassen, die Feier des Miteinanders, der Trauer, der Hoffnung, der Gelassenheit, des Lebens. »Es ist gar nicht unbedeutend, die Hermeneutik mit all ihren Kühnheiten als religiöses Leben und als Liturgie zu erkennen und zu empfinden«.<sup>51</sup> In der christlichen Symbolik von Tod und Auferweckung sprechen sich diese Dimensionen des Lebens aus. Auf sie bleibt der Religionsunterricht bezogen, wenn er dem Leben entspricht.

Dietrich Zilleßen ist Professor für Ev. Theologie und ihre Didaktik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln.

48 Luther, Religion, 169f.

49 Wimmer, Der Andere, 77.

50 Ebd., 232, 233, 229ff.

51 E. Lévinas, Ethik und Unendliches, Graz/Wien 1986, 15.



*Abstract*

The article examines possibilities of moral education under multicultural living conditions, in which every crisis of orientation causes questionable approaches for normativation. Two non-moraloriented concepts of responsible behaviour are being discussed, which have not yet adequately considered in RE: constructivism/systemtheory and neo-structuralism/deconstructivism. RE corresponding to »ethics of deconstruction/construction« does neither abandon politically and socially adequate ways of expression nor its theological structure.







# Thema 2

---

## Familie und neue Lebensformen

Tagebuchnotizen zur religiösen Sozialisation in einer Kleinfamilie

### Vorbemerkungen

Wie sprechen Eltern mit ihren Kindern über Religion? Wie entwickeln Kinder aus solchen Gesprächen überdauernde Orientierung für ihr eigenes Leben? Ich weiß es auch nicht. Religion im Familienalltag, gelingende religiöse Sozialisation gehört zu den bestgeheimten Geheimnissen. Es gibt Ratgeberliteratur für Eltern mit Empfehlungen, wie sie es machen könnten, oder vereinzelt autobiographische Zeugnisse von zunächst kommunikativen, verstörten Erfahrungen mit Religion in der Familie. Die sozialgeschichtliche Erforschung von Religion im Alltag hat gerade begonnen!

In den ersten zehn Jahren des gemeinsamen Lebens mit meiner Tochter habe ich Tagebuch geschrieben und dabei besonders auf Ereignisse, Situationen oder Episoden geachtet, die mir für ihre religiöse Entwicklung bedeutsam erschienen. Die Notizen sind kleine Stücke, die häufig verstreut liegen, vielleicht auch von meiner Tochter gar nicht erkannt oder erst in späteren Jahren in ein Gefüge gebracht werden. Für die Darstellung in diesem Beitrag habe ich eine Auswahl getroffen und die chronologische Abfolge mit einer thematischen Strukturierung ergänzt.

Ich glaube nicht, daß meine Beobachtungen repräsentativ sind für die religiöse Erziehung von Einzelkindern in Ein-Eltern-Familien. Wenn sie aufzuheben machen auf einige Bedingungen des Hervorbringens und Wandels religiöser Bildung und Erziehung, dann wären sie nützlich.

### Vor der Geburt

In der Zeit, als Hedwige unterwegs war, wurde zunehmend klarer, daß sie durch ihren leiblichen Vater aufwachsen würde. Ihr Vater sah sich außerstande, ein weiteres Kind in sein Lebenskonzept zu integrieren.







## 2.1 Situationsberichte

### 2.1.1

Dietlind Fischer

## »... und dann habe ich falsch gebetet«

Tagebuchnotizen zur religiösen Sozialisation in einer Kleinstfamilie

### Vorbemerkungen

Wie sprechen Eltern mit ihren Kindern über Religion? Wie entwickeln Kinder aus solchen Gesprächen überdauernde Orientierung für ihr eigenes Leben? Ich weiß es auch nicht. Religion im Familienalltag, gelingende religiöse Sozialisation gehört zu den bestgehüteten Geheimnissen. Es gibt Ratgeberliteratur für Eltern mit Empfehlungen, wie sie es machen könnten, oder vereinzelt autobiographische Zeugnisse von zumeist traumatischen, verstörten Erfahrungen mit Religion in der Familie. Die sozialgeschichtliche Erforschung von Religion im Alltag hat gerade begonnen<sup>1</sup>.

In den ersten zehn Jahren des gemeinsamen Lebens mit meiner Tochter habe ich Tagebuch geschrieben und dabei besonders auf Ereignisse, Situationen oder Episoden geachtet, die mir für ihre religiöse Entwicklung bedeutsam erschienen. Die Notizen sind kleine Stücke, die häufig unverbunden bleiben, vielleicht auch von meiner Tochter gar nicht erinnert oder erst in späteren Jahren in ein Gefüge gebracht werden. Für die Darstellung in diesem Beitrag habe ich eine Auswahl getroffen und die chronologische Abfolge mit einer thematischen Strukturierung ergänzt.

Ich glaube nicht, daß meine Beobachtungen »typisch« sind für die religiöse Erziehung von Einzelkindern in Ein-Eltern-Familien. Wenn sie aufmerksam machen auf einige Bedingungen des Hervorbringens und Wandels religiöser Bildung und Erziehung, dann waren sie nützlich.

### Vor der Geburt

In der Zeit, als Henriette unterwegs war, wurde zunehmend klarer, daß sie ohne ihren leiblichen Vater aufwachsen würde. Ihr Vater sah sich außerstande, ein weiteres Kind in sein Lebenskonzept zu integrieren.

1 Z.B. A. Heller u.a. (Hg.), Religion und Alltag, Wien/Köln 1990.



Wir lebten nicht zusammen, wollten das auch nicht, und ihm kam die Rolle eines sozialen Gelegenheits-, Wochenend- und Urlaubsvaters verantwortungslos vor. Er hatte seine Gründe. Henriette würde also nicht in eine »normale« Familie hineingeboren. Immerhin: sie würde auch nicht unter dem Trennungsprozeß ihrer Eltern leiden müssen.

Meine unbändige, vitale Freude über das Heranwachsen eines Kindes wechselte mit panischen Ängsten: Was kam da alles auf mich als alleinerziehende Mutter zu? Konnte ich überhaupt begreifen, wofür ich künftig allein verantwortlich wäre? Wie ließe sich das Leben mit einem Kind in den beruflichen und kommunalpolitisch aktiven Alltag einbeziehen? Auf wen konnte ich zählen, wenn ich Unterstützung brauchte? Hatte ich genügend für sie und mich um ihren Vater gerungen? Neue, zermürbende Gespräche, Gänge zum Jugendamt, zum Vormundschaftsgericht, zum Notar. Ich hatte das Bedürfnis, vor ihrer Geburt Klarheit in die formal-rechtlichen Verhältnisse zu bringen, wollte nicht zum Sozialfall werden, nicht Objekt von Betreuung oder Bevormundung sein und auch keine Bittstellerin für verwaltete Barmherzigkeit. Der Gedanke, eine Beratungsstelle für Schwangerschaftskonflikte aufzusuchen, kam mir nicht, dazu hatte ich keinen Grund. Ich befand mich nicht in Konflikten, sondern in dem euphorischen Glückszustand eines gesegneten Leibes, der Zuversicht und Selbstvertrauen wachsen ließ. Zu schaffen war immer nur der eine nächste Schritt, nicht alle auf einmal.

In dieser Zeit wurde die nette Frau wichtig, die alle zwei Monate den »Gemeindebrief« ins Haus brachte: sie nahm so interessiert und freudig Anteil an meiner neuen Lebensperspektive, erkundigte sich, strahlte begeistert, daß ich den Eindruck gewann, auf sie und ihre Kenntnisse von hilfreichen Personen bei Bedarf zurückgreifen zu können. Ein eng geknüpfted soziales Netz würde künftig immer wichtiger für uns werden: öffentliche Betreuungsmöglichkeiten für Kinder im Säuglings- und Krabbelalter gab es in meiner Stadt nicht, ich würde die Pflege in den ersten drei Jahren selbst organisieren und zugleich in Elterninitiativen für mehr öffentlich verantwortete Unterstützung kämpfen müssen.

## Das erste Jahr

Ein unbeschreibliches Glück, mit einer gesunden, temperamentvollen Tochter zu leben und ihr Aufwachsen zu begleiten!

Das Standesamt stellt eine »Geburtsurkunde« mit Tippfehlern aus; mit Eintragung des Namens des Vaters wird das Formular zur »Abstammungsurkunde«, ein »Stammbuch« steht uns nicht zu. Acht Wochen nach der Geburt endet die Mutterschutzfrist. Es ist mir unvorstellbar, daß andere Mütter nun wieder einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen: wie regeln sie dann das Getrenntsein von ihren Kindern? Wie kann die zugestandene eine Stunde Stillzeit überhaupt als ausreichend befunden werden zur Versorgung des Säuglings mit Nahrung und Zärtlichkeit?



Die Bedingungen meiner Erwerbstätigkeit sind privilegiert. Henriette kommt ein halbes Jahr lang täglich mit mir ins Büro, Kinderwagen und Laufgitter stehen neben meinem Schreibtisch, ein kleiner, heller Nebenraum ist zum Wickeln und Schlafen benutzbar. Während Konferenzen und Besprechungen kümmern sich Sekretärinnen um das Kind, wenn es danach verlangt. Frauensolidarität. Eine Kollegin äußert nach ein paar Wochen ausdrückliche Freude über die Zumutung: Ihre Befürchtung, durch Kindergeschrei gestört zu werden, habe keinen Anhalt, im Gegenteil: das Kind würde nicht stören, sondern das Betriebsklima positiv beeinflussen. Wenn die griesgrämige Bibliothekarin das Kind in ihren Armen wiegt und ihm mit lieblicher Stimme ein Lied singt, gewinnt man wirklich den Eindruck, das Kind könne Wunder wirken.

Ich möchte Henriette zur Taufe bringen. Sie soll ihre Zugehörigkeit zur Gemeinde Jesu Christi als etwas Selbstverständliches, für sie von anderen Gewolltes, erfahren können und wissen, wo sie hingehört, bevor sie sich selbst entscheiden muß. Die Taufe erscheint mir als eine symbolische Sicherung für unsere Beziehung, zugleich als meine Loslösung von Omnipotenzphantasien: Henriette ist mir anvertraut, aber nicht mein Eigentum. Ich möchte ein Fest mit meiner Mutter, meinen Geschwistern, Nichten, Neffen und Verwandten feiern, damit alle eine Beziehung zu dem neuen Menschen aufnehmen und sich ihm verbunden wissen können, das verwandtschaftliche Netzwerk. Der zuständige Gemeindepfarrer ist mir fremd, ich fürchte plötzlich, zuviel gefragt zu werden, meinen ungewöhnlichen Familienstand rechtfertigen zu müssen. Ich bitte deshalb einen Freund, die Taufe zu halten. Er will es besonders gut machen, ganz so, wie ich es wünsche. Plötzlich bin ich selbst für die Gestaltung der kirchlichen Feier, für jedes Lied, jedes Gebet, jeden Text verantwortlich, muß auswählen, Entscheidungen treffen, den Ablauf bedenken. Die Tauffeier in der Kirche wird sehr gekünstelt und aufgesetzt, dauert viel zu lange, und ich denke bedauernd an die ausgebliebene Entlastung durch ein Ritual.

Warum ist das so belastend für mich? Erst lange danach erinnere ich mich: in der Gemeinde meiner Kindheit wurden Taufen während des sonntäglichen Gottesdienstes abgehalten, der dann eben noch eine weitere Stunde dauerte. Nur die Kinder unverheirateter Mütter wurden gesondert getauft, in Gegenwart der Konfirmanden; man wollte wohl der bürgerlichen Gemeinde den Anblick der »sündigen« Mutter ersparen. Ich habe mich als Konfirmandin bei einer solchen Taufe in Grund und Boden geschämt, aber es wurde nicht darüber gesprochen. Habe ich unbewußt diese Situation der Ausgrenzung durch andere, die sich im Besitz der besseren Moral fühlen, vermeiden wollen?

Die Verantwortung für Henriettes körperliches und seelisches Wohl und gleichzeitig für unser beider materielle Existenz, das ist der Kern der Situation als Alleinerziehende. Hinzu kommt für mich die politische Arbeit in Elterninitiativen, um kontinuierliche und verlässliche öffentliche Unterstützung für Kinder herauszufordern.



## Begegnung mit Religion im Kindergarten

Henriette geht seit ihrem dritten Lebensjahr in einen evangelischen Kindergarten.

Die Konfession war mir bei der Anmeldung nicht so wichtig, sondern die pädagogische Qualität und die Öffnungszeiten: In den Gruppen wird über längere Phasen an Themen oder Situationen gearbeitet, die Kinder haben vielfältige Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten ganzheitlich, mit Leib und Seele zu entwickeln. Es gibt eine Ganztagsgruppe, einige Kinder können auch über Mittag betreut werden, ab 7.15 Uhr ist eine Betreuung sichergestellt. Die Leiterin war selbst alleinerziehende Mutter, deshalb kann sie sich in die Bedarfssituation hineinfinden und organisiert entsprechend. Henriette geht gern dorthin, bringt oft Zeichnungen oder Gebasteltes mit nach Hause und erzählt begeistert von den Geschichten, die sie gehört hat. Die Feste und Feiern sind wichtige Zäsuren, ob nun Martinsfest, Nikolaustag, Geburtstage, Karneval oder Kartoffelfest, Räuberfest im Wald, Schlaffest mit Gruselwanderung über die Promenade, Schlittenwochenende mit Eltern oder die Abschlusstreise auf eine Insel.

Religion spielt auch eine Rolle. Geschichten von der Schöpfung, von Adam und Eva, von Kain und Abel, von Zachäus, vom blinden Barthimäus und von Jesus erzählt sie mir ausführlich und detailgetreu. Die hat sie auch gemalt, einzeln oder als großes Gemeinschaftsbild mit den anderen Kindern zusammen. Zur Schöpfung hat jedes Kind ein ganzes Bilderbuch - für jeden Schöpfungstag ein Blatt - zusammengestellt. Ich habe ein gutes Gefühl bei dieser religiösen Erziehung: sie ist in den Kindergartenalltag integriert, kein Sondersektor. Manchmal - zum Beispiel am Nikolaustag - werden die Eltern eingeladen. Wie jede Woche gehen die Kinder in die Kirche. Im Chorraum hinter dem Altar ist viel Platz, Teppichfliesen machen den Boden warm. Die Kinder spielen die Geschichte vom Bischof Nikolaus von Myra, singen, klatschen und tanzen dazu. Am Schluß verteilt der Nikolaus aus seinem großen Sack Rosinenbrötchen an alle, Kinder und Erwachsene. Es ist wie ein gemeinsames Abendmahl, sinnlich erfahrbar und erlebbar.

Die älteren Pastoren haben diese Kinderandachten gern in der Kirche gehalten: Ihnen gelang es gut, die Kinder erzählend in die alten Geschichten hineinzunehmen, sie sich wundern und staunen zu lassen. Der neue Pastor kann das nicht. »Warum redet der immer so komisch?« fragt Henriette mich und hat keine rechte Lust mehr auf den Gang vom Kindergarten in die Kirche. »Frau S., kannst Du denn nicht die Geschichte von Abel erzählen?« schlägt sie vor. Frau S. lacht und verspricht die Geschichte, wenn die Kinder jetzt einmal dem Pastor zugehört hätten. Sie ertragen ihn mit großer Geduld.

Im Sommer zelten Henriette und ich auf einer Nordseeinsel. Die Wege vom Campingplatz zum Strand oder zum Einkaufen sind lang und für Henriette mühevoll durch den ständigen Wind in der Dünenlandschaft. Auf einem dieser Wege fragt mich die Vierjährige: »Wo kommen wir her, Mama?« »Aus Münster.« »Nein, das meine ich nicht.« »Wir werden alle geboren, aus einem Bauch.« »Nein, nein« sagt sie sehr ärger-



lich, »das meine ich nicht.« Was denn sonst? Ich hörte zu spät, daß sie nach »uns« gefragt hatte. Angesichts des endlosen Weges und der unendlichen Weite des Horizonts hat sie begonnen, nach Transzendenz zu fragen. »Von Gott kommen wir.« Meine Antworten beenden ihr lautes Nachdenken. Mir ist, als hätte ich die Gunst des Augenblicks verpatzt; ich hätte sie fragen sollen, was sie selbst meinte.

## Religion und Moral

Wenn ich über irgendetwas schimpfe, was ich für schlecht oder ungerrecht halte, dann setzt Henriette nach: »Das mag Gott nicht.« »Das gefällt Gott nicht.« Den Gestank aus den Auspuffs der Autos, den Müll in Parks und auf Waldwegen, die Raserei und Drängelei von Autofahrern, das Schlachten von Tieren für die Pelzverwertung: erkennbare Taten und Handlungen von Menschen, die andere Menschen belästigen und Alltagsleben beeinträchtigen oder bedrohen. Darin ist sie sich sicher: Waffen mag Gott nicht, Gewehre und Raketen mag er nicht. Das ist menschliches Werk. Gelegentlich hat sie Zweifel: »Mag Gott, daß es arme Menschen gibt?« »Mag Gott verkrüppelte Menschen?« So lernt sie ühend zu unterscheiden zwischen Gut und Böse, zwischen schicksalhaften Ereignissen und menschlicher Verantwortlichkeit. Sie hat Ansätze dafür wahrscheinlich im Kindergarten geübt, das Raster (Lärm, Gestank, Waffen, Müll) ist relativ einfach; sie sucht in Grenzbereichen menschlicher Verantwortung nach der Zuständigkeit.

Im Kindergarten fand eine »Bibelwoche« statt: Ostergeschichten, Geschichten vom Grab und von der Auferstehung, von Trauer und Veränderungen, vom »Wandel« und vom Osterjubiläum haben die Kinder gehört, gemalt, gespielt, gestaltet.

Karlas Vater ist in den Osterferien am Herzinfarkt gestorben. Das hat die Kinder beschäftigt; Henriette läßt sich auch von mir noch einmal erzählen, wie das in allen Einzelheiten passiert ist.

In der Gruppe der älteren Mädchen im Kindergarten gibt es Spannungen: Sie rotten sich zu zweit zusammen und spielen »andere ärgern«. Karla ist häufig Opfer. Die Erzieherinnen schreiten ein, versuchen um Verständnis für Karlas Situation zu werben, nicht sehr erfolgreich. Zanken und Petzen und Sich-Austricksen sind an der Tagesordnung. Henriette scheint daran auch aktiv beteiligt zu sein. »Wir ärgern sie doch gar nicht, sie wollte doch mitspielen, und das Spiel heißt »Ärgern«. Wir spielen doch mit ihr, und sie geht dann einfach petzen!« - »Frau S. meckert immerzu mit uns, ich will nicht mehr in den Kindergarten« ist das einzige Konkrete, was ich rauskriege.

Irgendwann bricht es ganz unvermittelt aus Henriette heraus: »Frau S. redet immer von Gott, dauernd redet sie von Gott, und selbst, selbst meckert sie andauernd. Das gefällt Gott doch gar nicht!« So bekommt sie eine Ahnung davon, was doppelte Moral ist.



## Zweifel an Gott

Bei der Geburtstagsfeier von Nils waren viele lebhaftere Jungen und ein paar etwas stillere Mädchen die Gäste, darunter Henriette, gerade sechs geworden. Am Tor versammeln sich alle mit ihren Rädern und warten auf den Beginn der Radtour. Zwischen den Jungen entsteht eine laut geführte Diskussion: »Gibt es Gott?« »Nee, den gibt's nicht, den habe ich noch nie gesehen.« »Nee, den hat keiner gesehen, den kann es gar nicht geben.« Ein Mädchen wirft ein: »Doch, den gibt es doch, hat mir meine Mama erzählt.« »Nee, das ist wie mit dem Weihnachtsmann, das erzählen die nur, den gibt es nicht.« Dann fahren wir los.

Henriette versucht, sich bei mir zu vergewissern, fährt neben mir her: »Gibt es Gott oder nicht, sag' mal?« - »Also, es gibt ihn nicht so, wie es Autos gibt oder Wolken oder Flugzeuge, man kann ihn nicht sehen oder mit den Händen anfassen. Aber wir glauben, daß Gott trotzdem da ist, zwischen uns. So wie Glück oder Freude, die kann man auch nicht sehen, aber ganz deutlich merken.«

Das genügt vorerst, scheint aber reichlich kompliziert zu sein und schwer zu erklären. Vor allem kann man das nicht so angeberisch sagen wie die großen Jungen in der Gruppe, mit dem Brustton von Rechthaberei und schlagenden Argumenten.

Irgendwann, Wochen später, fragt sie mich noch einmal. Sie will wissen, warum die Jungen so geredet haben.

Dann, drei Monate später, nimmt sie das Thema erneut auf. Sie ist bei einer Freundin zu Besuch, übernachtet dort. Sonntag morgen erklärt sie mit dem Brustton der Überzeugung: »Gott gibt es nicht. Man kann ihn ja nicht sehen, keiner hat ihn gesehen, den gibt es gar nicht.« Und leiser, verzögert, setzt sie fort: »Vielleicht aber doch, der ist unsichtbar zwischen und über und neben uns, ist nicht da, man kann ihn nicht sehen, aber wir glauben an ihn.« Das Lautere schien das zu sein, was sie eher glaubte, nur den komplizierten Erwachsenen gegenüber war wohl ein Zugeständnis nötig.

Wir feiern Weihnachten zusammen mit Freunden und deren beiden Kindern, einem Jungen und einem Mädchen. Die Kinder haben Moos aus dem Wald geholt und Krippenfiguren aus Wachs und Knete geformt, Schnecken, Käfer, Mäuse, Schmetterlinge, Kraken und Dinosaurier. Abends sagt die siebenjährige Henriette zu mir: »Ich glaube, Gott hat Jungen lieber als Mädchen, weil Jesus und Gott ja auch Jungen sind.« Ich bin erschrocken über die Weisheit dieser Erkenntnis, über die Erfahrung, die sie damit ausdrückt. »Nein, Gott hat alle Menschen gleich lieb, ob sie nun Jungen oder Mädchen sind. Nur die Menschen halten manchmal Jungen für etwas Besseres. Aber dagegen wehren wir uns, deshalb mache ich so viel mit Frauengruppen.« Welch armselige Entgegnung auf das, was sie durch eigene Beobachtung begriffen hat! Bei nächster Gelegenheit bitte ich die Lehrerin, bei den Geschichten von Jesus auch ausdrücklich Frauen, Jüngerinnen, Freundinnen, Apostelinnen zu erwähnen. Sie ist dankbar für den Hinweis.



An einem Sonntag überlegt Henriette gemeinsam mit mir, was sie wohl tun könnte. Den Vorschlag, ein Bild zu malen, nimmt sie auf, sie will »ein Bild für Gott« malen, wie sie sagt. Sie beginnt mit einer Figur. Irgendwie wird das Bild nicht fortgesetzt, ihr Freund Johannes kommt zu uns, wir gehen zum Schwimmen. Am nächsten Tag räume ich das halbfertige Bild etwas achtlos fort. Da kommentiert sie: »Ich habe doch ein Bild für Gott angefangen, aber ich weiß nicht, wie er das kriegen kann, deshalb habe ich das nicht fertiggemalt.«

## Beten und Beschwören

»Ich möchte auch mal ein Gebete-Buch«, sagt Henriette, als sie von ihrer Freundin zurückkommt. Ich bin beschämt. Die Versuche mit einem regelmäßigen Abendgebet vor dem Einschlafen hatte ich nach ein paar Ansätzen wieder aufgegeben. Nun scheint sie danach zu verlangen, allerdings in schriftlicher Form, nicht nach meinem persönlichen Repertoire.

Eilends schaue ich in Bibliotheken und Buchhandlungen nach und blättere durch mehr als 30 Gebetsbüchlein: Sie erscheinen mir als zu schwer, zu fromm, zu altväterlich, zu kindisch oder zu formelhaft. Schließlich entscheide ich mich für eins von Dietrich Steinwede »So weit der Himmel ist«<sup>2</sup>. Es enthält Gebete zu verschiedenen Themen des alltäglichen Lebens und ist bebildert. Steinwede ist ein großer Erzähler, vielleicht hat er die Sprache von Kindern verstanden.

Henriette ist enttäuscht von diesem Angebot. Was da im Stenogrammstil erzählt und philosophiert wird, findet sie uninteressant, lange Geschichten sind besser. Sie hat Gebete in Gedichtform gemeint, es sollte sich reimen.

Dann schlage ich dieses Gebet auf:

Sie haben keinen Vater

Gott, ich habe nicht gedacht,  
daß ich eine so liebe Familie habe.

Vater ist bei mir.

Mutter ist bei mir.

Die Geschwister sind bei mir.

Ich habe ein Zuhause.

Gott, so viele Kinder sind allein in dieser Welt.

Sie haben keinen Vater, keine Mutter,  
keine Familie, kein Zuhause.

Hilf ihnen, Gott,

Daß sie nicht so allein sind.

Schütze sie.

Schenke ihnen ein wenig Freude.

Amen.

2 D. Steinwede, So weit der Himmel ist, Düsseldorf 1989.



Zornrot und erregt klappe ich das Buch zu. Vor dieser sich betulich gebärdenden Arroganz will ich Henriette schützen. Ohne Vater aufzuwachsen ist schwierig genug, aber diese Lebensform, die sie sich nicht auswählen konnte, soll ihr nicht von anderen als bemitleidenswerte Defizitform vorgehalten werden. In ihrer Schulklasse wachsen drei oder vier Kinder von 24 ohne Väter auf, und zehn haben keine Geschwister. Mit welchem Recht wird all diesen Kindern ein permanent freudloses Alleinsein unterstellt? Das Buch verschwindet in einer Versenkung.

13. Januar 1991

Der drohende Krieg am Golf macht Henriette zu schaffen. Bei jeder Nachrichtensendung, die ich sehe, stürzt sie dazu und fragt: »Gibt es nun Krieg, oder gibt es keinen Krieg?«

Wir beten abends zusammen. Bevor wir anfangen, fragt sie: »Kann man das vom Bett aus, oder muß man am Fenster ...?« Aber dann setzt sie sich doch lieber aufrecht ins Bett, nicht im Liegen. Sie möchte auch das Vaterunser beten, das hat sie in der Kirche mitgekriegt. Ich schreibe es ihr auf, nach drei Tagen kann sie es auswendig.

17. Januar

Der Krieg hat begonnen, es wird geschossen. Abends im Bett zögert sie mit dem Beten: »Es nützt ja doch nichts, es ist doch schon Krieg.«

18. Januar

Ich erzähle ihr, daß wir in meiner Arbeitsstelle ein Transparent aufgehängt haben, auf dem wir unserer Angst vor dem Krieg und unserer Ablehnung Ausdruck verleihen.

Das will sie auch. Sorgfältig malt sie mit Farbe »Stoppt den Krieg« auf Stoff und hängt es aus ihrem Fenster heraus. Sie hat die weißen Tücher an vielen Fenstern in der Stadt gesehen. Ihre Tageseltern konnten ihr nicht sagen, was das zu bedeuten habe. Jetzt weiß sie es.

Vaterbilder

Die Frage »Warum habe ich keinen Vater?« stellt Henriette in wechselnden Abständen seit ihrem dritten Lebensjahr mit unterschiedlichen Bedeutungen.

Einmal wurde sie von Nachbarn unserer neuen Wohnung ausgehört nach dem Familienvorstand, ein anderes Mal beobachtet sie die andere Familiensituation im Freundeskreis, oder sie nimmt die Abenteuer-, Wochenend-, Spiel- und Bastelväter der Nachbarkinder wahr. Anfänglich war sie zufrieden mit einem Vater, der »ganz weit weg« wohnte, wie der von Pippi Langstrumpf. Später gewann sie der wechselnden Nützlichkeit der Väter ihrer Freunde Vorteile ab: Der eine redet nicht viel, sondern baut, der andere hat Fische im Aquarium, der dritte kann gut Geschichten erzählen. Sie »adoptierte« den Vater einer Freundin, als in der Schule »Meine Familie« gemalt werden sollte. Der Vater ihrer Tagesfamilie, den sie täglich sieht, spielt anscheinend keine bedeutende Rolle für sie; dagegen wird der Patenonkel, der für den halbjährlich wiederholten Besuch des Jahrmarkts einsteht, begeistert geliebt.



So sucht sie sich die sozialen Väter, die sie braucht. Haben Kinder das nicht schon immer so gemacht, wenn die Väter wegen ihrer Erwerbstätigkeit, wegen des Krieges und der Kriegsgefangenschaft oder wegen bedeutender Ehrenämter nicht erreichbar waren?

## Kirche und Konfession

Die regelmäßigen Andachten des Kindergartens im Chorraum der Kirche hat Henriette in guter Erinnerung; auch viele Eltern, die nicht kirchlich gebunden waren, schätzten diese selbstverständliche und unaufdringliche Einführung in Traditionen und Rituale. Familiengottesdienste der Gemeinde bereitete die Kindergartenleiterin vor, und dann kamen die meisten Kinder auch am Sonntag, trugen ihren Part vor und konnten mit dem jeweiligen Thema etwas anfangen. Das wurde anders, als der neue Pastor sich um den Schwerpunkt »Junge Familien« in seiner Gemeinde kümmerte und die Kindergartenleiterin pensioniert wurde. Die Einbeziehung der Eltern in das Gemeindeleben geschah nun nicht mehr vom Kindergarten aus, sondern der Pastor nahm die Lebenspassage der Erwachsenen als gemeinsamen Interessenhorizont für kirchliche Angebote. Als Mittvierzigerin und in unvollständiger Familie fühlte ich mich ausgegrenzt.

Henriette nimmt als Fünfjährige einmal am Kindergottesdienst teil. Eine kleine Gruppe von acht Kindern feiert, geleitet von einem vielleicht fünfzehnjährigen Jugendlichen. Er erzählt eine Bibelgeschichte, fragt wie ein schlechter Lehrer aus den Kindern etwas zum Text heraus, dann sollen sie etwas dazu malen, Gebet, Lied, Verabschiedung. Henriette hat von der Geschichte nichts verstanden, mochte die anderen Kinder nicht, hat mit niemandem ein Wort gewechselt, wurde von niemandem angesprochen und will nie wieder zum Kindergottesdienst.

Später, als sie sieben Jahre alt ist, bekommt sie Post von der Gemeinde. Einige Jugendliche laden schriftlich zu einer neu zu gründenden Kindergruppe ein, die malen und basteln soll. »Die kenne ich doch gar nicht,« sagt sie und weist die Einladung zurück. »Ich gehe jetzt doch schon zur Schule und nicht mehr in die Kindergruppe,« und das Basteln hat sie aus der letzten Phase des Kindergartens als langweilig in Erinnerung. So ist sie nicht zu verlocken, ihre Nachmittagsprogramme macht sie möglichst mit den Kindern aus der Schulklasse, das ist ihre Bezugsgruppe.

Am ersten Schultag wurden die Schulanfänger zum Gottesdienst eingeladen. 85 quirlige, aufgeregte Kinder, die sich untereinander noch kaum kennen, mit Eltern und Großeltern sind im Gemeindehaus, es geht laut und unruhig zu, und trotz der Gestaltung durch Kinder aus dem 4. Schuljahr mit Bildern und Szenen, trotz der Symbolgeschenke für jedes Kind ist Henriette nicht beeindruckt. Sie ist verwirrt von der doppelten Feier: zunächst säkular für die ganze Schule in der Turnhalle, dann sakral für die Schulanfänger im Gemeindehaus. Was soll sie davon halten?



In ihrer Klasse sind evangelische und katholische Kinder, ungetaufte, ein muslimisches und ein hinduistisches Kind. Alle nehmen am Religionsunterricht der Klassenlehrerin teil. Erst im zweiten und dritten Schuljahr bemerkt Henriette konfessionelle Unterschiede. Beim Schulgottesdienst sitzt Johanna neben uns. Johanna ist nicht getauft. »Was ist sie dann, katholisch, oder was?« fragen mich beide Kinder. Als die Kinder ihrer Tagesfamilie Namenstag haben und Geschenke von der Großmutter bekommen, fühlt sich Henriette benachteiligt: »Warum habe ich keinen Namenstag?« Mein Vorschlag, ihren Tauftag zu feiern, gerät leider wieder in Vergessenheit.

Ihre Freundin Sabine feiert Erstkommunion. »Habe ich das auch?« »Nein, wir feiern später Konfirmation, so wie neulich bei deinem Cousin.« Das Äquivalent wird akzeptiert, das lange weiße Kleid der Freundin war ihr sowieso sehr fremd.

So wie sie ihre Freundin Sabine gelegentlich zum Rollsporttraining begleitet und eine Zeitlang mit ihr in die Tanzgruppe geht, so geht sie eines Sonntags auch mit in die Kirche, in der die Freundin Meßdienerin ist. Davon erzählt sie anschließend: »O, es war mir so peinlich. Ich wußte nicht, ob ich in der richtigen Reihe saß, die Kinder saßen alle woanders. Und dann habe ich falsch gebetet. Ich habe die Hände gefaltet, und die anderen haben doch erst das Kreuz mit den Händen gemacht, so wie bei Sabine beim Mittagessen. Das war mir peinlich. Warum machen die das so und wir anders?« Darauf weiß ich keine Antwort.

Sie lernt einige wichtige Artikulationsmuster ihrer Konfession aus dem Vergleich mit der anderen und begreift die Koexistenz des Anderen, Fremden, neben den eigenen Überzeugungen. Aus der Wahrnehmung von Unterschieden erwachsen neue Fragen.

## Nachgedanken

Rückblickend wird mir deutlicher, wo mir eine soziale und professionelle Unterstützung bei der religiösen Erziehung meiner Tochter gutgetan hätte:

- Die Organisation unseres Alltags ist besonders in den ersten Lebensjahren mühevoll gewesen. Ich habe viel persönliche Ermutigung und Unterstützung erfahren dürfen. Am meisten angestrengt hat mich das Gefühl, mich gegen Defizit- und Verfallstheorien von »Familie« wehren zu müssen und mir selbst und anderen zu beweisen, daß unsere Lebenssituation nicht permanent durch sozialen Mangel, Unzulänglichkeit und Unvollständigkeit geprägt ist. Defizittheorien sind schlechte Ansatzpunkte für religionspädagogische Förderung. Die gesellschaftliche Akzeptanz unterschiedlicher Formen des Zusammenlebens mit Kindern beginnt erst allmählich zu wachsen.

- Weder die Mutter-Kind-Dyade der frühkindlichen Phase noch »die Familie« als Verwandte ersten Grades sind ausschließliche Sozialisationsagenturen. Entscheidend sind vielmehr außerfamiliale Subsysteme wie Nachbarschaften, Freundschaften oder Bezugsgruppen auf Zeit, die



die Innen- und Außenbeziehungen der Familie in ein soziales Netzwerk einbinden. Das gilt für Ein-Elternfamilien ebenso wie für jede andere Form des Zusammenlebens von Erwachsenen mit Kindern. Aus dieser sozialen Vernetzung erwächst das Anregungspotential für die religiöse Entwicklung und Sozialisation, das vom Kind jeweils auf eigene Weise aktiv angeeignet und erinnert wird.

– Kirchliche und gemeindliche Angebote an Alleinerziehende gewinnen vor allem dann Verbindlichkeit, wenn sie die soziale und kulturelle Vernetzung stützen und das praktische Alltagsleben begleiten. Besonders in Situationen der Überforderung der Mütter in den ersten Lebensmonaten, bei Krankheiten des Kindes oder auch in persönlichen Krisen besteht Bedarf nach diakonischer Begleitung. Vor allem aber ist die Akzeptanz unterschiedlicher Familienformen eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingende religiöse Sozialisation.

– Längerfristig wüßte ich gern, wie andere Eltern in unterschiedlichen Milieus die religiöse Entwicklung ihrer Kinder fördern und wie es ihnen gelingt, tragfähige Orientierungen zu vermitteln. Das bleibt ein Desiderat für religionspädagogische Familienforschung.

Dietlind Fischer, Dipl. Päd., ist Mitarbeiterin am Comenius-Institut Münster.







## 2.1 Situationsberichte

### 2.1.2

Heide Rohse

## Probleme der modernen Familie im Spiegel therapeutischer Praxis

### Ein Erfahrungsbericht

- »Ich komme«, sagt das 17jährige Mädchen Vera mit kaum hörbarer Stimme, »weil ich Angst habe, daß meine Eltern sich trennen, das könnte meine Mutter nicht aushalten.«
- »Ich weiß nicht, was ich in dieser Welt werden soll«, sagt die Abiturientin Claudia, »es hat ja doch alles keinen Sinn, wenn jetzt das Ozonloch immer größer wird, werden wir sowieso bald nicht mehr leben. Sie können mir da auch nicht helfen. Ich komme, weil ich so total deprimiert bin.«
- »Ich kann überhaupt nicht mehr allein in einem Zimmer sein«, sagt die 16jährige Petra, »meine Mutter darf nicht weggehen, dann kriege ich Panik. Ich habe auch Angst, daß etwas Schreckliches passiert, daß ich erstarbe, und niemand ist da, der mich rettet. Deshalb kann ich auch nicht mehr in die Stadt gehen, das ist doch schrecklich. In der Schule habe ich auch schon Panik gehabt vor Klassenarbeiten.«

Diese in der psychotherapeutischen Praxis eher alltäglichen Gründe, Hilfe zu suchen, zeigen zwar auf den ersten Blick noch nicht, inwiefern sich hier spezifische Probleme moderner Lebensformen in der Familie spiegeln, können aber doch meine therapeutische Perspektive deutlicher hervorheben: In allen Fällen handelt es sich um Konflikte, die nicht bewältigt werden konnten; ich sehe also das Scheitern in Familien eher als das Gelingen. Oder anders: Mir begegnen eher die an den Risiken moderner Lebensformen Leidenden, die Verlierer, nicht die Gewinner. Daß sie ihr Scheitern und das daraus entstehende Leid aber erkennen und aktiv nach Hilfe suchen, macht sie beinahe schon wieder zu Gewinnern, jedenfalls zu Hoffenden. Auch darin liegt eine Auswahl meiner Perspektive. Die wirklich Hoffungslosen kommen nicht mehr zum Psychotherapeuten.

Wenn ich meine Erfahrung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in psychoanalytischer Einzeltherapie im Blick auf die Spiegelung moderner Lebensformen vorsichtig gewichte, so zeigen sich mir folgende Problemkreise:

- (1) vor allem Konflikte, die im Zusammenhang mit der immer häufiger werdenden Trennung der Eltern stehen; dazu rechne ich nicht nur Ehescheidungen, sondern auch die Trennung von nicht verheirateten Paaren oder von vornherein allein lebenden Müttern, die ihre Kinder ohne Mann aufziehen wollen oder müssen, wo eine Trennung also schon vorgeburtlich stattgefunden hat;



- (2) weiterhin die spezifischen Probleme, die Kinder zeigen, die in Wohngemeinschaften aufgewachsen sind, in denen zwar vielfältige Kontakte zu Erwachsenen möglich sind, wo aber gerade oft die *eine* Person fehlt, die verlässlich zuständig anwesend ist;
- (3) andererseits zugleich jene Probleme, die im Gegenteil durch zu enge und einseitige Beziehungen in der Kleinfamilie entstehen, die Kinder »auf Gedeih und Verderb« den emotionalen Ansprüchen ihrer Eltern aussetzen;
- (4) gesondert zu betrachten ist außerdem die Bedeutung, die die Berufstätigkeit der Mutter in frühem Lebensalter für die Kinder hat; ist doch damit in der Regel die Trennung von der Mutter verbunden, noch bevor das Kind diesem Geschehen gewachsen sein kann.
- (5) Last not least wäre auch die Wirkung moderner Erziehungsstile wie der antiautoritären Erziehung darzustellen oder auch der Wertewandel in den Familien, z.B. bezüglich ihrer Einstellung zum »Recht« des einzelnen auf Befriedigung seiner Bedürfnisse und auf Selbstverwirklichung. Hier weitere Ausführungen zu machen, wäre aber ein zu »weites Feld«. Bei diesen Andeutungen muß es bleiben.

Ich möchte nun die eingangs zitierten Jugendlichen in ihren Lebensgeschichten exemplarisch im Blick auf die Spiegelung moderner Lebensformen darstellen. Im Zentrum der Probleme steht zwar die Trennung der Eltern, jedoch werden ebenso die genannten weiteren Problemfelder – soweit als möglich – einbezogen. Dabei geht es im ersten Fall um jenes Mädchen, Vera, die kommt, weil sie Angst um ihre Mutter hat, wenn die Eltern sich scheiden lassen.

## 1 Rückzug vom Dasein als »Bewältigung« einer drohenden Trennung

Vera<sup>1</sup> ist ein hochaufgeschossenes, junges Mädchen, das auffallend blaß, fast gläsern zerbrechlich wirkt. Sie lächelt freundlich, während sie über ihre lebensbedrohlichen Krankheiten in der Kindheit berichtet. Ich höre mit wachsendem, fassungslosem Staunen zu. Sie selbst scheint jedoch kaum berührt davon, berichtet im Gegenteil mit einer gewissen Genugtuung, daß sie sogar während eines akuten asthmatischen Erstickungsanfalls weiter mit ihren Puppen gespielt habe: »um meiner Mutter keine Sorgen zu machen.« Bestätigend und ebenso, ohne betroffen zu sein, berichtet die Mutter, Vera habe alle Einschränkungen über die Jahre ihrer verschiedenen Erkrankungen, die zum Teil mit monatelangem Bewegungsverlust einhergingen, »gut ertragen«. »Wenn ich sie nicht zu uns geholt hätte, hätte niemand bemerkt, daß sie da ist.« Ein »ideales« Kind – so die Einschätzung der Mutter. Eben weil Vera so still ist, hat die Mutter besondere »Antennen« entwickelt, um überhaupt

1 Alle Namen und lebensgeschichtlichen Angaben sind aus Datenschutzgründen anonymisiert. – Obwohl es in den nachfolgenden Vignetten durch die Zentrierung der Perspektive auf die Familiengeschichte so aussieht, als gäbe es ein einfaches Ursache-Wirkung-Verhältnis (von Trennung und Symptomatik), sind die Verhältnisse in Wirklichkeit erheblich komplexer: weitere wichtige psychodynamische Determinanten müssen hier unberücksichtigt bleiben.



zu bemerken, wenn sie Hilfe braucht – eine wirkungsvolle Einheit von Mutter und Kind, die bald zur tödlichen Falle wird.

Bei der Frage nun, wie dieser schleichende Rückzug von der inneren und – krankheitsbedingt – auch von der äußeren Wirklichkeit zustande kommen konnte (denn die Krankheit an sich motiviert ihn so nicht), stellt sich heraus, daß der Vater in der durch häufiges Kranksein des Kindes belasteten familiären Situation, zunächst durch diverse Aktivitäten außerhalb meist abwesend, bald eine außereheliche Beziehung einging und mit der Trennung drohte. Vera dachte damals, wenn sie etwas Belastendes, Sorge und Angst Hervorrufendes gesagt hätte, also ihre Schmerzen und ihre innere Verzweiflung den Eltern gezeigt hätte, würde der Vater erst recht weggehen. Auch der Vorwurf der Mutter gegenüber dem Vater, er kümmere sich nicht um sie und das Kind, entlaste sie nicht, helfe ihr nicht – dieser Vorwurf, der regelmäßig zu Streitszenen zwischen den Eltern führte, ängstigte sie und bestätigte sie im Glauben, sie sei schuld an der drohenden Trennung der Eltern und am Rückzug des Vaters von der Familie. Andererseits spürte sie auch auf einer unbewußten Ebene, daß ihre Krankheit in dieser Situation den Vater an die Familie zu binden vermochte und daß sie die Eltern damit auch davor bewahrte, sich mit ihrer Ehesituation auseinanderzusetzen zu müssen – also eben das zu verhindern, weshalb sie dann mehr als zehn Jahre später therapeutische Hilfe sucht: »Ich komme, weil ich Angst habe, daß meine Eltern sich trennen, das könnte meine Mutter nicht aushalten.«

Die gesamte Kindheit und beinahe auch Jugend Veras steht also im Schatten einer persistierenden Trennungskrise der Eltern, deren offenes Ausbrechen sie um den Preis des Selbstopfers zu verhindern sucht. Ihr Selbstverlust durch Rückzug ins Stillsein und Stillhalten, damals eine Notlösung, ist nun heute nicht einfach willentlich rückgängig zu machen, er wird ihr Gefängnis, das sie als solches selbst nicht mehr wahrnehmen kann, dessen Wirkung sie allerdings im Leiden an Entfremdung von Kontakt mit anderen, aber auch mit sich selbst schmerzlich spürt. Der Ausdruck eigener Gefühle und Wünsche wird als so gefährlich und andere gefährdend erlebt, daß nur noch der Rückzug in die Unwirklichkeit und Selbstentfremdung bleibt. »Wenn ich nicht mehr wirklich bin, nicht mehr selbst da bin, mich wie einen Gegenstand wahrnehme, dann kann ich hoffen, das Kunststück hinzukriegen, den status quo der Familie zu gewährleisten. Ich habe das Gefühl, ich lebe durch mein Leben hindurch, es berührt mich nicht, als ob es mich nichts angeht, als ob es an mir vorbeizieht.«

Der schweigende Rückzug von der Wirklichkeit ins Nicht-Dasein schafft eine dauernde innere Ungewißheit darüber, ob sie überhaupt leben darf; denn um leben zu können, müßte es ja möglich und erwünscht sein, da zu sein. Weil es nun real nicht möglich ist, nicht da zu sein, muß Vera einen Kompromiß zwischen Da-Sein und Nicht-Da-Sein, zwischen Leben und Nicht-Leben finden.

Eine Facette davon ist z.B. ihre beängstigende Rücksichtslosigkeit sich selbst gegenüber. Sie spürt einen unbezwingbaren Drang, sich niemals zu schonen, nicht auszuschlafen, sich nicht warm genug anzuziehen, bei Krankheit weiter zur Schule zu gehen, bis sie buchstäblich ohnmächtig wird, oder sie belastet sich nach Erkrankungen wieder zu früh und provoziert damit häufige Rückfälle.



So stößt sie sich einerseits ins Nicht-Dasein, indem sie auch körperliche Bedürfnisse einfach nicht wahrnimmt, in der Hoffnung, daß sie dann auch nicht da sind, andererseits ruft sie durch ständiges Krank- bzw. Unwohlsein die erhöhte Aufmerksamkeit anderer hervor. Ärzte, Lehrer und Eltern sind alarmiert und besorgt, zwingen sie gewissermaßen durch ihre Sorge ins Dasein, das sie dann wiederum aus inneren Gründen ablehnen muß. Aber auch sie selbst ist nun durch ihre Schmerzen gezwungen, ihr Dasein intensiv zu spüren.

Ein weiterer unseliger Zirkel tritt dann ein, wenn die Beschwerden bekämpft werden, weil sie gerade dadurch weitere Organe belegen müssen.

Wenngleich eine solche intrapsychische Entwicklung, wie ich sie in der Lebensgeschichte Veras dargestellt habe, noch viele andere Determinanten hat, und ich mich hier nur auf den Aspekt der Wirkung einer persistierenden Trennungskrise der Eltern beschränke, so scheint doch deutlich – und darauf kommt es mir an –, welche existentielle Notwendigkeit es für ein Kind ist, daß Eltern, die die »Welt« bedeuten, zusammenbleiben, daß keiner von beiden zu Schaden kommt; denn eine auseinanderbrechende Welt kann keinen Schutz geben, stellt im Gegenteil vor kaum ertragbare Angst. Gibt es irgendeine Möglichkeit, die Trennung der Eltern zu verhindern, wird ein Kind das tun, auch um den Preis des Selbstopfers wie im Falle Veras.

## 2 Verweigerung als »Bewältigung« einer erfolgten Trennung

Claudia, die kurz vor dem Abitur alles hinwerfen will, weil sie keinen Sinn darin sieht, irgend etwas zu werden, kommt, weil sie so deprimiert ist, zu nichts mehr Lust hat, nicht einmal mehr zum Essen. Sie hat denn auch bereits in bedrohlichem Ausmaß an Gewicht verloren. Als ihr rational zugängliche Begründung für ihr tiefes Sinnlosigkeitsgefühl gibt sie an, daß die Erde durch Umweltzerstörung und der Himmel durch das Ozonloch doch sowieso kaputt seien, es lohne also die Mühe nicht, irgendetwas zu tun.

Schon in ihrer äußeren Erscheinung macht Claudia deutlich, daß sie keine Hoffnung, aber auch kein Recht auf ein sinnvolles Leben zu haben glaubt. Sie ist etwa so groß wie ein neunjähriges Kind und außerordentlich zart gewachsen; ich wundere mich, daß sie auf ihren dünnen Beinchen überhaupt laufen kann. Immer frierend, in eine viel zu große Jacke eingewickelt, beinahe wie in ihr versteckt, sitzt sie da, verunsichert, kaum aufblickend, blaß, wie ein verschüchtertes, nie wahrgenommenes, verlassenes kleines Mädchen. Ich habe den Eindruck, sie habe sich in einer imaginären Ecke versteckt und beschlossen, nicht mehr weiterzuwachsen, mitzumachen, mitzuleben, als habe es sich irgendwann einfach nicht mehr gelohnt.



Claudia wird geboren, als ihr Vater noch studiert und ihre Mutter in einem schlecht bezahlten Beruf sowohl das Studium des Vaters als auch den Lebensunterhalt der Familie verdient. Claudia erinnert sich an ihren Vater nur als in »Arbeit eingeeigelt«, er war emotional nicht, real aber gelegentlich verfügbar, z.B. hat er abends manchmal Geschichten vorgelesen. Mutter lehnte aus ideologischen Gründen so etwas wie ein »antiquiertes« Familienleben ab. Das bedeutete keine regelmäßigen Mahlzeiten, frei nach den ideologisch-antiautoritären Erziehungsprinzipien: »jeder ißt, wenn er Hunger hat«, »Kinder gehen ins Bett, wenn sie müde sind« oder »Kinder spielen am liebsten allein mit anderen Kindern«. Die Mutter engagiert sich auch politisch, nimmt das kleine Mädchen mit auf Demonstrationen, anschließend in wechselnde Wohngemeinschaften, wo dann auch Mutter und Kind übernachten und sich um Claudia oft ihr völlig fremde Menschen kümmern. Eine eigentliche Erziehung wird von beiden Eltern abgelehnt; nie wird etwas verboten, die elterliche Wohnung ist als eine Art großer Kinderspielplatz eingerichtet. In dieser für Claudia chaotischen und desorientierenden Situation gibt es nun eine »altmodische« Großmutter, bei der das Kind bemuttert wird, bei der es mittags etwas Warmes zu essen gibt, bei der sie abends ins Bett gebracht wird und bei der bestimmte Dinge nicht erlaubt sind und die sie der Oma zuliebe dann auch nicht tun möchte. Kurz, von dieser Oma fühlt sich Claudia in ihren kindlichen Bedürfnissen wahrgenommen, sie ist der »Ofen«, an dem sie sich aufwärmen kann, der »Ruheplatz« in all der Turbulenz.

Als Claudia etwa 5 Jahre alt ist, hat der Vater erfolgreich sein Studium abgeschlossen. Inzwischen ist aber eine Entfremdung zwischen den Eltern eingetreten, Streit oder Beziehungslosigkeit beherrschen das Familienklima, so daß der Vater sich eine Stelle in einer entfernten Stadt sucht. Später wird dann die Scheidung der Eltern unvermeidlich. Damit zusammenhängend übersiedelt die Mutter ebenfalls in eine andere Stadt und bekommt gleichzeitig ein zweites Kind, den von ihr und dem Vater gewünschten Sohn. Innerhalb weniger Wochen verliert Claudia nun den Vater durch dessen Trennung von der Familie, die Mutter durch deren Hinwendung zu ihrem kleinen Sohn, das Kind, das sie als ihr eigenes wahrnimmt, und, was für Claudia beinahe am schlimmsten ist, die geliebte Großmutter. Diese bleibt am alten Wohnort zurück und ist nicht mehr erreichbar. Zuerst fleht sie den Vater an, sie doch mitzunehmen, verspricht ihm sogar den Haushalt zu versorgen, ihm Kaffee zu kochen, wenn sie noch etwas größer ist. Gelegentlich besucht er die Familie, aber nur, um den Bruder zu sehen; sie läßt er links liegen.

In dieser für Claudia in sich zerfallenen Welt, in der für sie bei niemandem mehr Platz ist, es keine Zugehörigkeit in einer wesentlichen Beziehung mehr gibt und auch die Beziehung zur Mutter leer bleibt, verweigert sie buchstäblich weiterzuwachsen, sich zu entwickeln und in einer Gemeinschaft mitzuleben. Konkret heißt das, daß sie später in der Schule desinteressiert bleibt, nicht lernen und auch nicht spielen will. Nichts lockt sie. In der Welt draußen mitzumachen hat keinen Sinn. So zieht sie sich früh in eine eigene »narzißtische« Nische zurück, die sie vor Schmerz und Verzweiflung schützen soll. Sie schreibt Tagebuch und liest viel. Eltern, Lehrern, Mitschülern, die nun auch besorgt sich ihr nähern wollen, gibt sie zu verstehen, daß sie niemanden braucht, daß sie sie alle »doof« findet. Auf diese Weise, indem sie den Spieß umdreht, gelingt es ihr zwar, sich vor der Angst und dem Schmerz zu schützen, verlassen zu werden, nicht geliebt, nicht gewollt zu sein. Gleichzeitig bedeutet dieser Schutz aber auch, daß sie keine Spiegelung ihres Daseins mehr erhält. Ihre seelischen Bedürfnisse nach Geborgenheit, Anerkennung, Anteilnahme leiden extrem Mangel, und ihre psychische Entwicklung nimmt Schaden. Natürlich kann sie sich in dieser



inneren Situation heute nicht mehr erlauben, Bedürfnisse nach Nähe wahrzunehmen; diese könnten sie ja zu den Menschen treiben, von denen sie nur Verlust erwarten kann.

Die weitreichenden Folgen dieses verzweifelten Rückzuges auf sich selbst können hier nur angedeutet werden: Altersentsprechende Autonomie kann sich kaum entwickeln. Ihre Identität muß unsicher bleiben; eine Phantasie von sinnvoller Zukunft mit einem eigenen wirkungsvollen Platz darin kann nicht entstehen; Kontakte, wenn sie überhaupt zustande kommen, können nur über die Pflicht, alle eigenen Wünsche altruistisch an den anderen abzutreten, gerechtfertigt werden. Das heißt, es bleibt ihr keine andere Möglichkeit, als die zentrale Angst ihrer Kindheit zu wiederholen, in Beziehungen nichts zu bekommen, verlassen zu werden und dieser Erfahrung hilflos ausgeliefert zu sein. Die Erfahrung, in dieser schmerzlichen Enttäuschung auch selbst verloren zu gehen und das Recht zu leben verwirkt zu haben, kann nur notdürftig durch die Verleugnung eigener Lebenswünsche, die sich auch in den eingangs zitierten Sinnlosigkeitsgefühlen spiegeln, kompensiert werden. Wenn aber die jetzt anstehende Entwicklung gelingen soll, bei der es letztlich um das Ergreifen eigener Lebenschancen geht, von der Berufsfindung bis zur Partnerwahl, dann müssen die inneren Verletzungen, die durch die Trennung der Eltern und deren Erziehungsstil entstanden sind, in einem mühsamen und langwierigen Prozeß verstanden und »überwunden« werden.

### 3 Spaltung als »Bewältigung« einer vorgeburtlichen Trennung

Petra ist die beste Schülerin ihrer Klasse; sie lernt gern, aber trotzdem hat sie panische Angst vor Klassenarbeiten. Sie zittert, bekommt Schweißausbrüche; nur wenn die Lehrerin neben ihr stehen bleibt und ihr beruhigend zuspricht, gelingt es ihr, sich zu konzentrieren. Zu dieser sie vor den Mitschülern beschämenden Angst kommen weitere multiple Ängste. Sie bekommt Panik, wenn sie allein ist, hat dann die Vorstellung zu ersticken, und niemand ist da, der ihr hilft. Oder sie hat Angst, von jemandem vergiftet zu werden und daran zu sterben, niemand könnte sie retten. Ganz allgemein überfallen sie immer wieder Ängste, etwas Schrecklichem ausgeliefert zu sein. Unter Menschen kann sie sich kaum von der Sorge lösen, andere fänden etwas an ihr auszusetzen, beobachteten sie und könnten sehen, daß etwas falsch an ihr sei. Alle diese Ängste haben dazu geführt, daß sie sich an Mutter und Stiefvater anklammert, kaum noch von deren Seite weicht und damit das Eigenleben der Eltern erheblich einschränkt. Umgekehrt trauen die Eltern ihr auch kaum noch einen eigenen Weg zu, überbehüten sie seit langem und bestärken sie so in der Überzeugung, daß die Welt unheimlich, bedrohlich und daß sie deren Schlechtigkeit und dem Bösen dort hilflos ausgeliefert sei.



Einen gewissen Trost findet sie im Religionsunterricht, »meine liebste Religion«, sagt sie. Dort findet sie bestätigt, daß es so viel Böses in der Welt gibt, vor dem man sich hüten muß, und daß Gott will, daß man Gutes tut, und er einen dafür liebt. Aber sie ist sich dessen nicht sicher, dieses Gute, was soviel heißt wie Nicht-Aggressive, auch tun zu können. So bemüht sie sich noch mehr, mit dem Ergebnis sich steigender Angstentwicklung. Nur in der Schule scheint es ihr zu gelingen, das Gute zu verwirklichen, ablesbar an den sehr guten Noten. Im Verhältnis zu ihrem kleinen Bruder, der aus der zweiten Ehe der Mutter stammt, beschuldigt sie sich, nicht gern mit ihm zu spielen, und berichtet, daß sie ihn einmal abholen mußte und auf diesem Weg mit ihm plötzlich keine Luft bekam, total steif vor Angst gewesen sei. Sie habe geglaubt, sterben zu müssen. »Alle Ängste führen bei mir auf den Tod hin«, sagt sie.

Petra ist ein lebhaft sprechendes junges Mädchen, das ängstlich Bestätigung für die Richtigkeit dessen, was sie sagt, bei mir sucht. Sie ist sichtlich beunruhigt über ihre Angst und die damit verbundenen Lebens einschränkungen. »Es macht mich so fertig, was ich alles habe und daß die Religion mir nicht hilft, meine Angst zu überwinden, aber es geht einfach nicht.«

In Petras Lebensanfang spiegelt sich gewissermaßen schon ihre spätere Unsicherheit wider. Sie wird unehelich geboren, die Eltern haben auch nie erwogen zusammenzubleiben. Sie ist unerwünscht, die Mutter gibt sie gleich nach der Geburt zu ihrer Mutter in Pflege, da sie selbst ganztätig weiterarbeiten muß. Der Vater taucht wohl hin und wieder auf, um Petra mit Geschenken zu überhäufen und sie mit Versprechungen, die er nie einlöst, die sie ihm aber glaubt, an sich zu binden. Sie liebt den Vater, sehnt sich nach ihm, während die Mutter ihn ablehnt, ihn vor Petra schlecht macht und eifersüchtig auf die Zuneigung Petras zu ihm ist. Petra ihrerseits lehnt deshalb die Mutter ab, sucht kaum Kontakt mit ihr, weil sie unbewußt fürchtet, damit die Liebe zum Vater zu verraten, ihn zu erzürnen und zu verlieren.

Eine weitere Komplikation entsteht durch die Beziehung zur Oma, bei der Petra ja real die meiste Zeit untergebracht ist und die sie versorgt.

Alles, was bei ihrem Vater erlaubt ist, ist nun bei der Oma verboten. So erzieht sie, indem sie ihr jede Eigeninitiative »abnimmt«, so daß Petra mit einem Jahr noch nicht krabbeln kann und später mit Hilfe einer Krankengymnastin laufen lernen muß. Die Oma hatte ihr alle eigenen Wege abgenommen, und Petra hat deshalb sehr früh gelernt, daß eigene Wege unerwünscht und gefährlich sind, und daß sie es nicht wagen kann, die Oma als einzig konstante Person dadurch zu verärgern.

Aber nicht nur die motorische, auch die damit zusammenhängende Entwicklung des eigenen Willens, die später für so wichtige Fähigkeiten, wie autonome Entscheidungen treffen zu können und sich damit in Ordnung zu fühlen, zentral ist, muß für Petra höchst gefährlich sein. So gefährlich, daß sie heute in Situationen, in denen Entscheidungen nötig sind, einen Angstanfall bekommt, um der Bedrohung auszuweichen, durch Eigenständigkeit das einzig sichere innere Objekt zu verlieren. Eine eigene Entscheidung zu treffen, heißt ja auch gleichzeitig, eine falsche Entscheidung treffen zu können, und das bedeutet für Petra, selbst falsch zu sein und deshalb verstoßen zu werden, letztlich, wie sie sagt, sterben zu müssen.



Tief in ihrem Inneren bleibt allerdings der Vater präsent als das genaue Gegenteil dessen, was Mutter und Oma vertreten. Um die damit verbundene seelische Verwirrung zu bewältigen, spaltet Petra nun die Eltern in einen guten und einen bösen Teil. Dazu muß sie die Liebe und die Sehnsucht zum Vater allerdings tief verdrängen und sich mit den mütterlich-großmütterlichen Prinzipien identifizieren. Damit hat sie die Welt in sich feindlich gegenüberstehende Gegensätze von Gut und Böse gespalten. So hofft sie, durch Ablehnung des Bösen und Hinwendung zum Guten ihre innere Zerrissenheit zwischen den Eltern zur Eindeutigkeit zu bringen. Allerdings um den Preis dauernder Angst, das Gute nicht zu erreichen und dem Bösen nicht ausweichen zu können, weder draußen noch drinnen.

Zu einem ersten Angstanfall kommt es, als sie 12jährig den in den bösen Schatten verdrängten, geliebten Vater »zufällig«, nach Jahren ohne Kontakt zu ihm, in der Stadt trifft. Sie flieht, will ihn nicht begrüßen, aber die Versuchung, angezogen zu werden vom Bösen, ist doch so groß, daß das Bollwerk der Spaltungsabwehr nicht hält, Panik und Verwirrung wiederkehren. In ihrer inneren Welt können nicht beide Eltern nebeneinander existieren, sondern entweder nur Vater oder Mutter, einer muß immer vom anderen getrennt sein, denn beide können nicht gut sein. Das heißt auch: Sie kann und darf nur einen von beiden lieben. Würde sie beide lieben, würde sie selbst auch böse. So »schützt« sie auch ihre Angst vor dem Alleinsein, die sie zwingt, sich immer ihrer Mutter zu versichern, davor, der Versuchung zu erliegen, sich dem geliebten bösen Vater zu nähern und die Mutter zu verlassen, die ihr doch Sicherheit in dieser bedrohlichen Welt gibt.

### Schlußbetrachtung

Welche Folgerungen können nun aus den drei exemplarischen, jedoch eher alltäglichen Beispielen gezogen werden?

Ist es nicht naheliegend, eine Gesellschaft zu fordern, in der es wenigstens überwiegend intakte Familien, gelingende Ehen und damit auch glückliche Kinder gibt? Oder wenn das schon realitätsfernes Wunschdenken ist, braucht dann nicht jedes Mitglied, besonders aber jedes Kind aus einer Scheidungsfamilie, wenigstens therapeutische Hilfe? Auch diese Konsequenz erscheint nicht durchführbar, wenngleich auch heute feststeht, daß Kinder durch die Trennung der Eltern Konflikten ausgesetzt sind, die sie in keinem Alter bewältigen können. Und auch die Eltern, die oft über lange Zeit Krisen und Erschütterungen ertragen müssen, sich in gegenseitigen, endlosen Schuldzuweisungen zermürben, brauchen sie nicht auch therapeutische Hilfe, um eine wirkliche emotionale Trennung voneinander zu schaffen? Sie allein nämlich könnte gewährleisten, daß die Eltern, obschon kein Paar mehr, für ihre Kinder dennoch Eltern bleiben können, ohne die Kinder in Loyalitätskonflikte zu verwickeln.



Aber der Anspruch auf therapeutische Hilfe für alle Beteiligten in einer Trennungssituation ist nicht durchführbar – einmal natürlich, weil viele Familien eine solche Hilfe nicht wünschen, zum andern, weil es an therapeutischer Kapazität fehlt. Darüberhinaus kann es nicht nur um professionelle Hilfe gehen, sondern hier sind alle gefordert, die mit der Familie in Kontakt stehen, natürlich auch die Lehrer der Kinder. Dabei kann es nicht um eine therapeutische Hilfe »im Kleinen« gehen, sondern um eine höhere Sensibilität für die emotionale Belastung besonders der Kinder.

In allen drei oben dargestellten Beispielen wird deutlich, daß die innere Situation für die Kinder ausweglos ist und daß sie sie nur jeweils spezifisch unter Aufgabe der eigenen emotionalen Existenz »lösen« konnten. Ob die innere Balance nur über Symptombildungen zu gewährleisten ist, hängt nicht unwesentlich davon ab, ob in der fraglichen Zeit für die Kinder eine Großmutter, ein Großvater, eine verständnisvolle Tante oder Lehrerin, ein Lehrer oder sonst ein Freund aus dem sozialen Verkehrskreis der Familie verfügbar ist oder ob gerade in dieser für Kinder extrem bedrohlichen Zeit, in der die Eltern naturgemäß zu sehr mit ihren eigenen Problemen beschäftigt, also für die Kinder nicht ansprechbar sind, ob gerade dann die Kinder niemanden haben, bei dem sie Verständnis und Geborgenheit finden. Es geht da einfach auch um Beistand, um Verlässlichkeit.

Wie oft sind gerade Lehrer in der Position, für diese Kinder eine Hilfe zu sein?! Nicht in einem therapeutischen Sinne, das wäre nach meinem Verständnis eher schädlich, aber im Sinne des Verstehens und Daseins. Das ist schon sehr viel, wenn man bedenkt, daß die seelischen Schmerzen für Kinder bei Trennung der Eltern noch auswegloser erscheinen als beim Tod eines Elternteils. Beide Verlusterlebnisse sind emotional nicht verstehbar: Bei der Scheidung kommt aber hinzu, daß die Eltern leben und deshalb auch zusammenbleiben könnten; weshalb sie es nicht tun, ist noch viel weniger einfühlbar für ein Kind, suggeriert doch das Am-Leben-Sein der Eltern diese Möglichkeit. Deshalb versuchen Kinder auch immer wieder, ihre Eltern zusammenzubringen. Das alles heißt natürlich nicht, daß Trennung nicht auch eine mögliche Konfliktlösung sein kann, die im Endeffekt auch für die Kinder das kleinere Übel ist; es heißt aber, daß es nötig ist, gerade weil Trennungen ein Spiegel für die Probleme der modernen Familie sind, also als Konfliktlösung immer akzeptabler werden, ein gesamtgesellschaftliches Bewußtsein dafür zu entwickeln, daß es sich im Falle einer Trennung oder Scheidung, wenn Kinder da sind, nicht um das Scheitern einer Beziehung handelt, die nur die beiden Beteiligten angeht, sondern daß in dieses Scheitern die Kinder als Opfer verwickelt sind. Opfer, die keine Chance haben, ihre ausweglose innere Situation ohne Hilfe emotional zu integrieren.

*Heide Rohse* ist Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in Göttingen.







## 2.2 Artikel

### 2.2.1

Karl Neumann

## Familie im Prozeß moderner Gesellschaften

Traditionelle und neue Lebensformen und Leitbilder als Herausforderung der Familienforschung, der Familienpolitik und der praktischen Arbeit mit Familien

Horst Hirschler zum 60. Geburtstag

1 Zukunft in der Vergangenheit? – Risiken und Chancen der Pluralisierung familialer und privater Lebensformen in den modernen Gesellschaften

»Wie geht's der Familie?«<sup>1</sup> Diese Frage, unter der das Deutsche Jugendinstitut 1988 ein inzwischen weitverbreitetes Handbuch herausgebracht hat, läßt schon im Titel programmatisch anklingen, was viele Menschen in den heutigen modernen Gesellschaften bewegt, wenn das Stichwort »Familie« fällt: Der Titel rekapituliert die ritualisierte Höflichkeitsfloskel, mit der man nach etwas fragt, was selbstverständlich als wichtig akzeptiert ist, von dem aber wegen der Selbstverständlichkeit seines Funktionierens nicht unterstellt wird, daß eine besondere Nachfrage notwendig sei. In der Frage äußern sich aber ebenso auch wirkliche Sorge und die Bereitschaft zum Engagement, bis hin zum intensiven Gefühl, daß »die Familie« bedroht sein könnte. So birgt die Frage die gesamte Ausdruckspalette der Einstellungen gegenüber »Familie« heute, vom Vertrauen in die Familie, in »ihr aktives Potential an kreativem Eigensinn, an Widerstand und Unterlaufen von äußeren Zumutungen durch eigene Problemlösungen«<sup>2</sup>, bis hin zur Einschätzung, »die Familie« stecke in einer »Krise«<sup>3</sup>, sie sei vermutlich nicht mehr zu retten<sup>4</sup>, ein

1 Deutsches Jugendinstitut (Hg.), *Wie geht's der Familie?* Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. Redaktion: K. Leube, L. Pagenstecher, R. Rathgeber, J. Stich, K. Wahl, München 1988 (= *Wie geht's der Familie 1988*).

2 Ebd., 9.

3 Die Literatur, in der die Situation der modernen Familie unter dem Stichwort »Krise« verhandelt wird, ist inzwischen unüberschaubar. Hier sei nur auf folgende Titel hingewiesen: M. Perez (Hg.), *Krise der Kleinfamilie?* Bern und Stuttgart 1979; K. Schwarz, *Bevölkerungsentwicklung und Familienstrukturen*, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1986, 4-17; R. Peuckert, *Familienformen im sozialen Wandel*, Opladen 1991.

4 G. Burkart und M. Kohli, *Ehe, Liebe, Elternschaft. Die Zukunft der Familie*, München 1992, 9ff.



»Patient«<sup>5</sup>, mehr oder weniger krank an der Gesellschaft, wenn nicht sogar todgeweiht<sup>6</sup>.

Untersuchungen zur Standortbestimmung der Institution »Familie« haben angesichts der offensichtlichen Unsicherheit der Zukunft von Ehe und Familie in der heutigen Gesellschaft, immer häufiger apostrophiert als »postmoderne« Gesellschaft, seit etwa zwei Jahrzehnten Konjunktur. Die sozialhistorische Forschung hat uns zwar gelehrt, daß die Rede von der »Krise der Familie« so alt ist wie das wissenschaftliche Nachdenken über »Familie«, daß wir also eine mehr als ein Jahrhundert andauernde auf die Familie bezogene Krisen-Rhetorik nachzeichnen können.<sup>7</sup> Im Gefüge der entwickelten marktwirtschaftlich-kapitalistischen Industriegesellschaften ist Familienexistenz inzwischen aber offensichtlich zu einem so schwierigen »Balanceakt«<sup>8</sup> geworden, daß sich hinsichtlich der Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen ein »neues Krisenbewußtsein« ausgebildet hat.<sup>9</sup>

Aus welcher Perspektive »Familie« in den modernen Gesellschaften auch immer in den Blick kommt, im Alltag des familialen Zusammenlebens ebenso wie in der Familien- und Sozialpolitik, der Familienberatung oder der Familienforschung – überall sind Praxis- und Legitimationsprobleme an der Tagesordnung. Der »Umbruch der Familie«<sup>10</sup> bzw. »Umbrüche in der Privatsphäre«<sup>11</sup> werden konstatiert, die Norm der »Normalfamilie« problematisiert, zumindest als problematisierungsbedürftig im Zusammenhang mit sozialen und kulturellen Modernisierungsprozessen diskutiert. Funktionsverlust der Familie, Zunahme von Einpersonenhaushalten und Alleinerziehenden, neue Lebensgemeinschaften mit familiärem Anspruch, Geburtenrückgang, wachsende Scheidungsraten, verstärkte Erwerbsorientierung von Frauen, Distanzierung der Generationen, Beschleunigung des Wandels innerfamiliärer Lebensformen und dauerhafter Lebensentwürfe, zunehmende Therapiebedürftigkeit, Gegensätze zwischen familialer Erziehungspraxis und den Erwartungen öffentlicher Erziehung, Konkurrenz der innerfamiliären Werte mit den Werten von Freizeit und Konsum: Diese Stichworte kennzeichnen eine Problemlage, die Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim auf die sprechende Formel »Das ganz normale Chaos der Liebe«<sup>12</sup> gebracht haben. Pointiert skizziert hat die Situation heutiger familialer Existenz vor allem U. Beck: »Ehe läßt sich von Sexualität trennen und die noch einmal von Elternschaft, die Elternschaft läßt sich durch Scheidung multiplizieren und das Ganze durch das Zusammen- oder Getrenntleben dividieren und mit mehreren Wohnsitzmöglichkeiten und der immer vorhandenen Revidierbarkeit potenzieren. Aus dieser Rechenoperation erhält man rechts vom Gleichheitszeichen eine ziemlich umfängliche, selbst noch im Fluß befindliche Ziffer, die einen leichten Eindruck über die Vielfalt von

5 H.E. Richter, *Patient Familie*, Reinbek 1970.

6 D. Cooper, *Der Tod der Familie*, Reinbek 1972.

7 G. Mackenroth, *Bevölkerungslehre*, Berlin 1953; E. Shorter, *Die Geburt der modernen Familie*, Reinbek 1977; M. Mitterauer und R. Sieder (Hg.), *Historische Familienforschung*, Frankfurt a.M. 1982; H. Rosenbaum, *Formen der Familie*, Frankfurt a.M. 1982; S. Keil, Art. Familie, in: TRE Bd. 11, 1983, 1-23 (= Keil 1983); E. Shorter, Einige demographische Auswirkungen des postmodernen Familienlebens, *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft* 15 (1989) 221-234; T. von Trotha, Zum Wandel der Familie, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 42 (1990) 452-473.

8 M. S. Rerrich, *Balanceakt Familie*, Freiburg 1988.

9 D. Claessens und F.W. Menne, Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen, in: G. Lüschen und E. Lupri (Hg.), *Soziologie der Familie*, Opladen 1970, 169-198.

10 R. Lempp, *Familie im Umbruch*, München 1986.

11 R. Reichwein, A. Cramer, F. Buer, *Umbrüche in der Privatsphäre. Familie und Haushalt zwischen Politik, Ökonomie und sozialen Netzen*, Bielefeld 1993.

12 U. Beck und E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt a.M. 1990.



direkten und mehrfach verschachtelten Schattenexistenzen vermittelt, die sich heute hinter den gleichgebliebenen und so treuen Wörtchen Ehe und Familie immer häufiger verbergen.«<sup>13</sup>

Die inzwischen mit einer Fülle sozialstatistischen Datenmaterials erhärtete These, daß im Kontext moderner Gesellschaften, dem Trend der Individualisierung ausgesetzt, das traditionale Modell von Ehe und Familie sich immer stärker mit einer Pluralisierung von Formen familialen und privaten Zusammenlebens konfrontiert sieht, kann inzwischen als in der Familienforschung allgemein akzeptiert gelten.<sup>14</sup> Viel schwieriger ist die Frage zu entscheiden, ob diese sozialstrukturelle Entwicklung angemessen mit der dramatischen Kennzeichnung »Krise der Familie« beschrieben oder gar begriffen ist. Wer den offensichtlichen Wandel der Familie als Krisen-Phänomen zu begreifen sucht, muß sich die Prüfung der Implikationen seines Normalitätsmodells von Familie gefallen lassen, vor dessen Parametern eine »Krise« erst als solche zu identifizieren und die Defizitvermutung zu erhärten ist. Dabei hat sich in der jüngsten Diskussion immer klarer herausgestellt, daß die andauernde Diskussion um Krise bzw. Verfall oder Stabilität der Familie sich deshalb so hartnäckig hält, weil die Familie der Gegenwart an einem idealtypischen Bild von Familie in der Vergangenheit, einem »Traum von der Idealfamilie«<sup>15</sup>, gemessen wird. Nach diesem Muster lassen sich dann die o.g. Destabilisierungs- bzw. Deinstitutionalisierungs-Phänomene als Indikatoren aufführen, die belegen sollen, daß die »Normalfamilie« in Auflösung begriffen ist.<sup>16</sup>

13 U. Beck, Die Zukunft der Familie, *Psychologie heute* 14, (1987) H. 11, 44-49 (= Beck 1987), hier 46.

14 Sozialstatistische Datenmaterial zur Entwicklung der Familie und alternativer Familienformen findet sich in aufbereiteter Form vor allem in der Berichterstattung zur Situation der Familien und der Jugendhilfe, wie sie regelmäßig vom Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMFFG) sowie seinen Vorgänger- bzw. Nachfolgeinstitutionen erfolgt ist, z.B. im 2. Familienbericht, Familie und Sozialisation – Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungsprozesse der jungen Generation, Bonn 1975; im 4. Familienbericht, Die Situation der älteren Menschen in der Familie, Bonn 1986, oder im 8. Jugendbericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990. – Hinzukommen die einschlägigen Veröffentlichungen des BMFFG, z.B. Familie und Arbeitswelt, Bd. 143, Stuttgart 1984; Nichteheliche Lebensgemeinschaften in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 170, Stuttgart 1985. – Analytisch weiter aufbereitet ist das Datenmaterial in inzwischen vorliegenden Handbüchern, vor allem in R. Nave-Herz und M. Markefka (Hg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1: Familienforschung, Neuwied/Frankfurt a.M. 1989 (= Nave-Herz / Markefka 1989) und Bertram (Hg.), Die Familie in Westdeutschland, DJI-Familien-Survey 1, Opladen 1991, und B. Jans und A. Serring (Hg.), Die Familie in den neuen Bundesländern, DJI-Familien-Survey 2, Opladen 1992; eine Schlüsselfunktion in der gesellschaftstheoretischen Analyse ist U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986, hier insb. 161 ff., zugefallen.

15 U. Nuber, Der Traum von der Idealfamilie, *Psychologie heute* 20 (1993), H. 3, 20-26.

16 H. Bertram und R. Borrmann-Müller, Individualisierung und Pluralisierung familialer Lebensform, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 1988, H. 13, 14-23. – Die Kritik an den ideologischen Implikationen des bürgerlichen Familien-Begriffs findet sich inzwischen



Angesichts des Wandels der familialen und familiären Lebensformen, die im nächsten Abschnitt noch genauer darzustellen sein werden, ist die Frage nach der Zukunft des Ideal-Modells »bürgerliche Familie«, die Frage, ob das Modell der Ehe, der Elternschaft, der Frauen- und Männerrollen, in der das Familienleben noch ein, zwei Generationen zuvor weitgehend unbefragt verlief, noch für den Lebensentwurf der kommenden Generationen trägt, schwer eindeutig zu beantworten. Familie als »Gegenstruktur« der Gesellschaft<sup>17</sup> spiegelt wie keine andere Institution der modernen Gesellschaft die befreienden Wirkungen ebenso wider wie die Folgekosten der Modernisierung. »Für deren befreiende Wirkungen – die Befreiung der Individualität, die Verbreitung von Liebesheirat und partnerschaftlicher Ehe, die Befreiung der Kinder von Lohnarbeit und zur Teilnahme an Bildung, die Pluralisierung von Orientierungsmustern des Handelns – müssen die Subjekte soziale und psychische Folgekosten tragen, z.B. in Gestalt der Trennung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, des Verlustes an gegenständlicher Erfahrung in der privatisierten Lebenswelt, der Trennung zwischen den Geschlechtern (Ideal der »Mütterlichkeit«) sowie zwischen den Generationen (durch die Ausgrenzung von Kindern in spezialisierten Lernumwelten) und in Gestalt des Verlustes an sozialer Bindung über die emotionalen Familienbeziehungen hinaus.«<sup>18</sup> Aufgrund der dem vorherrschenden Typus der modernen Familie, der Kernfamilie mit eigenem Haushalt, immanenten Widersprüchlichkeit ist für die bürgerliche Familie ein spezifisches Quantum von Leiden an der Gesellschaft strukturell vorgegeben. Sie ist zugleich Element und Alternative der dissoziativen Lebenswirklichkeit der modernen Gesellschaft; die Familie muß die Paradoxie aushalten, private Lösungen für nicht-private Probleme finden zu müssen.<sup>19</sup>

In der privaten Form der Familien- bzw. Beziehungskonflikte spiegeln sich »die Widersprüche einer im Grundriß der Industriegesellschaft halbierten Moderne.« Die Prinzipien der Moderne, Freiheit und Gleichheit, sind in den modernen Gesellschaften dem einen Geschlecht, den Männern, als quasi-natürlich zugewiesen, dem anderen, den Frauen, vorenthalten worden. »Die Zuweisung zu den Geschlechtsrollen ist dabei die Basis der Industriegesellschaft und nicht etwa ein traditionales Relikt, auf das zu verzichten ein Leichtes wäre. Ohne Trennung von Frauen- und Männerrolle keine traditionale Kleinfamilie. Ohne Kleinfamilie keine Industriegesellschaft in ihrer Schematik von Arbeit und

durchgängig in fast allen einschlägigen neuen Publikationen, z. B. v. Trotha, Wandel (vgl. Anm. 7); R. Nave-Herz, Gegenstandsbereich und historische Entwicklung der Familienforschung, in: Nave-Herz / Marckfeld 1989, 1-17; Peuckert, Familienformen, 14 ff (vgl. Anm. 3); Bertram, Familie, I ff. (vgl. Anm. 14); F. Buer, Familiäre Netzwerke – Die bürgerliche Familie zwischen Individualisierung und Solidarisierung, in: Reichwein/Cramer/Buer, Umbrüche, 232-300 (vgl. Anm. 11).

17 H. Rosenbaum, Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft, Stuttgart 1973.

18 L. Liegle, Freie Assoziationen von Familien als »postmoderne« Lebensform, Neue Praxis 1987, H. 1, 1-14, hier 1.

19 K. Neumann, Familienpädagogik, in: F. Zubke (Hg.), Familienerziehung international, Köln/Wien 1988, 13-28.



Leben.« Werden, wie gegenwärtig, die quasi-ständischen Grundlagen des Zusammenlebens zwischen Männern und Frauen kontinuierlich aufgehoben, muß sich das freigesetzte Konfliktpotential nicht zuletzt im Alltag des Familienlebens entladen. »Vollindustrialisierung, Vollvermarktung und Familien in den traditionellen Formen und Zuweisungen schließen sich aus.«<sup>20</sup>

In den modernen Gesellschaften kommt es im Trend der herrschenden Individualisierung generell zur Auflösung traditionaler Gebundenheiten der Menschen. Zu Ende gedacht ist die Grundfigur der durchgesetzten Moderne das Individuum bzw. die vollmobile Single-Gesellschaft.<sup>21</sup> Wenn auch Frauen in immer größerer Zahl ihre eigene Biographie selbst und unabhängig gestalten, d.h. eine eigene Existenz über Ausbildung und Arbeitsmarkt aufbauen wollen oder müssen, führt dies unweigerlich zum »Versagen eines Familienmodells, das eine Arbeitsmarktbio-graphie mit einer lebenslangen Haushaltsbiographie zu verzahnen weiß, nicht aber zwei Arbeitsmarktbio-graphien, die ihrer eingebauten Verhaltenslogik nach um sich selbst kreisen müssen. Zwei derart zentrifugale Biographien zusammenzubinden und zusammenzuhalten, ist aber ein Dauerkunststück, ein Drahtseildoppelakt, der so pauschal keiner Generation zuvor zugemutet wurde, mit wachsender Gleichberechtigung aber allen zukünftigen Generationen abverlangt wird.«<sup>22</sup> Damit aber »verlieren Betrieb und Arbeitsplatz als Ort der Konflikt- und Identitätsbildung an Bedeutung, und es bildet sich ein neuer Ort der Entstehung sozialer Bindungen und Konflikte heraus: die Verfügung und Gestaltung der privaten Sozialbeziehungen, Lebens- und Arbeitsformen; entsprechend kommt es zur Ausprägung neuer sozialer Netzwerke, Identitäten und Bewegungen.«<sup>23</sup>

Mit den vielfältigen Veränderungen der Binnen- wie der Innen-Außen-Verhältnisse der Familie scheint es zu einer Umkehrung des Weges zu kommen, den die moderne Familie auf ihrer »Reise in die moderne Welt«<sup>24</sup> begangen hat. Das »Goldene Zeitalter« der Familie<sup>25</sup>, die 50er Jahre unseres Jahrhunderts, dürfte zu Ende sein, eine »Wiederkehr der Vielfalt« der Familienformen, wie sie für die vorindustrielle Welt der traditionellen Gesellschaft typisch war, scheint sich durchzusetzen. »Anders als in der traditionellen Gesellschaft wird die Vielfalt indessen nicht durch die Vielfalt der Familienformen gewonnen, die in irgendeiner Weise über die Kernfamilie hinaus erweitert sind. ... Die Vielfalt entsteht dadurch, daß Einpersonen-Haushalte, kinderlose Ehen, »nicht-eheliche Lebensgemeinschaften« und alleinerziehende Mütter und Väter

20 Beck, Zukunft, 44 (vgl. Anm. 13).

21 L. Gravenhorst, Die ambivalente Bedeutung von »Familie« in den Biographien von Mädchen und Müttern, in: L. Gravenhorst u.a., Lebensort: Familie, Opladen 1984, 7-47.

22 Beck/Beck-Gernsheim, Chaos, 14 (vgl. Anm. 12).

23 Beck, Risikogesellschaft, 152.

24 E. Shorter, Geburt, 15 (vgl. Anm. 7).

25 R. Sieder, Sozialgeschichte der Familie, Frankfurt a.M. 1987, 243ff.



gegenüber der vollständigen Kernfamilie zahlreicher und bedeutsamer werden.«<sup>26</sup> Es ist augenfällig, daß die Einheitlichkeit der Haushaltsorganisation auf der Grundlage der Kernfamilie an Grenzen stößt, selbst wenn nach wie vor in der heutigen Gesellschaft der Kernfamilienhaushalt seine strukturelle Vorherrschaft behauptet hat. Ist sie deswegen aber auch »als kulturelles Muster erledigt«, wie T. von Trotha annimmt?<sup>27</sup>

Die Warnung vor einer Idyllisierung vergangener Lebensformen ist von den Ergebnissen historischer Langfristbetrachtung der Familienentwicklung heute zweifellos nahegelegt. Die Ideologiekritik und Entmythologisierung der Institution »Familie« waren konsequenterweise schon ein Schwerpunkt der Gesellschaftskritik der 70er Jahre.<sup>28</sup> »Familie, das war die krank machende einengende Kleinfamilie, das war sexuelle Verklemmtheit, spießige Bürgerlichkeit, die es zu überwinden galt. Experimente mit neuen Lebens- und Wohnformen, Kommunen als Ersatzfamilien und Partnerschaften ohne Trauschein hatten denn auch den gewünschten Erfolg: Die Familie geriet in Verruf.«<sup>29</sup> Der Zielpunkt der Kritik damals ist heute in mancherlei Hinsicht gesellschaftliche Realität geworden. Die Umsetzung der Kritik in gesellschaftliche Praxis hat aber keineswegs breite Befriedigung ausgelöst, nicht einmal bei den Kritikern selber. Zunehmend macht sich die Einsicht breit, daß die Leistungen von »Familie« unterschätzt worden sind, unterschätzt wie die strukturellen Dilemmata von Institutionen, die Gegenwelten im Prozeß der von instrumenteller Vernunft beherrschten Modernisierung darstellen.

Deutlich sichtbar geworden sind heute die Fallstricke einer simplen Ideologisierung, die »Familie« als Gegenwelt zur Gesellschaft hochstilisiert, nämlich als idealen Raum affektiver Geborgenheit in einer im übrigen feindlichen (Ellenbogen)Gesellschaft. Der ideologische Charakter dieses mythifizierten Bildes von »Familie« ist heute, ebenfalls mit den Mitteln einer sozialhistorischen Langfristbetrachtung der »Geschichte des privaten Lebens«<sup>30</sup>, klarer zu durchschauen, nämlich mit der besseren Einsicht in die Mechanismen, wie die fortschreitende Individualisierung der Menschen neue Formen subjektiven Leidens hervorruft. »Zu dem Verlust alter Gewißheiten gesellte sich das Bewußtsein der Pflicht zum Glücklichein, welches die Relation zwischen Sehnsucht und Leid veränderte.«<sup>31</sup> Nicht nur in der Pluralisierung der Formen familialer Partnerschaft ist der Prozeß der Modernisierung widerspiegelt, sondern auch in den Formen der Idealisierung der modernen Liebesbeziehungen. Die Überhöhung der Liebesbeziehung ist das Gegenbild zu den Verlusten der Moderne. »Das Bedürfnis nach geteilter Innerlichkeit, wie es im Ideal von Ehe und Partnerschaft ausgesprochen wird, ist kein Urbedürfnis. Es wächst mit den Frösten

26 von Trotha, Wandel, 453 (vgl. Anm. 7).

27 Ebd.

28 H. Berndt, Kommune und Familie, in: Kursbuch 17, 1969, 129-146.

29 Nuber, Traum, 21 (vgl. Anm. 15).

30 Ph. Ariès und G. Duby (Hg.), Geschichte des privaten Lebens, 5 Bde., Frankfurt a.M. 1989ff.

31 A. Corbin, Kulissen, in: Ph. Ariès und G. Duby (Hg.), Geschichte des privaten Lebens, Bd. 4 (hg. von M. Perrot), Frankfurt a.M. 1992, 419ff, hier 579.



der Einsamkeit, die die Moderne als Kehrseite ihrer Möglichkeiten beherrscht.«<sup>32</sup> In der »Familie« treffen sich die Sehnsüchte nach Geborgenheit und Sinnstiftung wie in einem Schnittpunkt. »Gott nicht, Priester nicht, Klasse nicht, Nachbar nicht, dann wenigstens Du. Und die Größe des Du ist die umgedrehte Leere, die sonst herrscht.«<sup>33</sup> Rückt auch die Liebesbeziehung zum Partner grundsätzlich in die Risiko-Perspektive des Scheiterns, bleibt allein die Familie mit den für sie als typisch angesehenen Beziehungschancen als Ort der Geborgenheit in der Gemeinsamkeit. Elemente einer primär christlichen Religiosität und neue Formen religiöser Sinnstiftung treffen in diesem »Glauben« an die Familie zusammen.<sup>34</sup> Die Ideologie der heilen und heiligen Familie ist keineswegs aus dem Bewußtsein der Mitglieder der modernen Gesellschaft verschwunden.<sup>35</sup> Nicht zuletzt im »Glauben« an die Familie, in dem Brauchtum hier gepflegter kulturell-symbolischer Praxis finden sich »deutliche Hinweise auf ein Fortbestehen von Religion in der modernen Gesellschaft.«<sup>36</sup>

Im Konzept heutiger Familienexistenz scheint sich so etwas wie eine »Sinnstiftung ohne Sinnsystem«<sup>37</sup> abzubilden. Auch bei unterschiedlicher Interpretation demoskopischer Daten<sup>38</sup> und der Berücksichtigung jüngster Analysen der religiösen Erziehung in der Familie<sup>39</sup> wird der Schluß nahegelegt, »daß inzwischen der überwiegende Teil der deutschen Bevölkerung ohne explizite Sinnstiftung durch Kirche und Christentum auszukommen scheint und seinen primären tragenden Sinn weitgehend aus dem mit hohen Glücksansprüchen und -erfahrungen verbundenen familialen Zusammenleben heraus zu schöpfen vermag.«<sup>40</sup>

Die von den Bewegungsgesetzen einer modernen Industriegesellschaft her erzwungene Isolation und Privatheit der Familie, die als generationen- und geschlechterübergreifender Lebenszusammenhang immer brüchiger zu werden droht, birgt ein Konfliktpotential, das zwar zunehmend in das Bewußtsein der Öffentlichkeit gelangt, das Ideal privater Lebensgestaltung im familiären Binnenraum hat gleichwohl wenig von seiner Attraktivität eingebüßt.<sup>41</sup> In der Bevölkerung der ehemaligen

32 Beck, Zukunft, 44 (vgl. Anm. 13).

33 Ebd.

34 Zu »Familie als die Domäne der pastoralen Seelsorge« vgl. Keil, Familie, 15ff (vgl. Anm. 7).

35 K. Neumann, An die Familie glauben?, EvErz 44 (1992) 242-247.

36 M.N. Ebertz, Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: *Wie geht's der Familie?* 1988, 403-413; hier 404.

37 Ebd., 405ff.

38 N. Martin, Familie und Religion. Ergebnisse einer EMNID-Spezialbefragung, Paderborn u.a. 1981.

39 A. Niggli, Familie und religiöse Erziehung in unserer Zeit, Bern u.a. 1988.

40 Ebertz, Heilige Familie, 406.

41 R. Nave-Herz, Familiäre Lebensformen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.), 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit, Bonn 1989 (= *Zur Zukunft von Familie und Kindheit* 1989), 49-56. – Im gleichen Band Y. Schütze, Individualisie-



Bundesrepublik, das belegt eine Reihe von empirischen Untersuchungen, ist, im Vergleich zu allen übrigen Lebensbereichen, die subjektive Zufriedenheit mit Ehe und Familie am höchsten.<sup>42</sup> Das Sinnmuster »Normalfamilie« wird selbst aufgrund des Scheiterns vieler Familien nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen. »Familie« als eine Form der Existenz, an der in einer »irgendwie« verbindlichen Weise Eltern und Kinder, Frauen und Männer teilhaben, ist nach wie vor Teil des Lebenskonzeptes der jungen Generation. »Daß die Mehrzahl der Menschen bereit ist, sich industrieller Arbeitsdisziplin in außerhäuslicher Arbeit zu unterwerfen, hat seine Ursache nicht zuletzt darin, daß sie es »für ihre Familie« tun.«<sup>43</sup>

Obwohl die Zeichen der Zeit der Familie nur noch die realistische Chance zu lassen scheinen, als »Verhandlungsfamilie auf Zeit« existieren zu können, willigen die Menschen in den modernen Gesellschaften jedoch keineswegs umstandslos ein in den Prozeß der De-Institutionalisierung der Familie. Es gibt beispielsweise immer mehr junge Leute, die sich zu nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften zusammentun. Dabei ist es aber wichtig zu wissen, daß nach einer Repräsentativumfrage des Bundesfamilienministeriums aus dem Jahre 1985 nur 8 % der Menschen, die in einer nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft lebten, eine Ehe grundsätzlich ablehnten.<sup>44</sup> Die sich hier artikulierende und an vielen anderen Phänomenen nachweisbare Sehnsucht, Familie leben zu können, scheint, neben allen sozialpsychologisch erklärbaren Bedürfnissen nach Geborgenheit und Bleibe, auf ein tieferes gesellschaftskritisch-religiöses Bedürfnis zu verweisen, nämlich auf die Frage, wem wir wirklich »in allen Nöten« unbedingt vertrauen können.

Wie virulent dieses quasireligiöse Bedürfnis ist, in einer unwirtlichen Konkurrenz- und Risikogesellschaft mit der Familie ein Zuhause für das individuelle Glück zu finden, macht vielleicht nichts deutlicher als die inzwischen marktwirtschaftlich perfekt geplante kommerzielle Ausnutzung dieses Bedürfnisses. So werben z.B. die Anzeigen der Bauparkassen für das Symbol des Hauses mit »Verheißungen«, die offensichtlich einen religiösen Charakter haben. Sie verheißern beispielsweise den »Himmel auf Erden!«; sie geben »unserer Zukunft ein Zuhause.«<sup>45</sup>

»Immer wieder und immer noch weiß die große Mehrheit der Menschen darum, fühlt es und lebt davon, daß man auf dieser Welt kaum Schwierigeres wollen und kaum an Größerem scheitern kann, daß es sich aber auch selten an Mühseligerem und Befriedigenderem zu arbeiten lohnt, als eine Familie zu gründen, Kinder aufzuziehen, sie ein Stück auf ihrem Weg zu begleiten und mit ihrem Partner ein erfülltes Leben zu verbringen. Ältere spüren das ebenso wie Jüngere. Das war

rung und Familienentwicklung im Lebensverlauf, 57-63.

42 W. Zapf u.a., Individualisierung und Sicherheit. Untersuchungen zur Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland, München 1987. – Vgl. auch die bei Ebertz, Heilige Familie, 1988, zusammengetragenen demoskopischen Daten.

43 R. Sieder, Sozialgeschichte der Familie, Frankfurt a.M. 1987, 291.

44 BMFFJG, Nichtehele Lebensgemeinschaften in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1970, 30ff. (vgl. Anm. 14).

45 P. Biehl, unter Mitarbeit von U. Hinze u. R. Tammeus, Symbole geben zu lernen (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989, 80f; vgl. auch P. Biehl, Alltagserfahrungen und Bedürfnisse, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 214-227.



die Vergangenheit und ist wohl die Zukunft.«<sup>46</sup> Die Zukunft der Familie kann nicht in der Rekonstruktion der Vielfalt familialer Lebensformen der traditionellen Gesellschaften liegen. Sie kann offensichtlich auch nicht in dem Erhalt bzw. der Restitution der bürgerlichen Familie als »Normalfamilie« gefunden werden. Die für individuelle Lebensentwürfe weit offene moderne Gesellschaft hat sich längst aufgemacht, die Zukunft der Familie als »offene Familie«<sup>47</sup> zu erproben, mit neuen Chancen, allerdings auch hohen Risiken, wie sie zwangsläufig in der strukturellen Rücksichtslosigkeit dieser Gesellschaft begründet sind, in der die Erfordernisse der Wirtschaft und die Organisation von Arbeitsabläufen für wichtiger gehalten werden als die Entwicklung von Familien. Angesichts des kreativen Problemlösungspotentials im Umgang mit diesen Risiken, wie es sich in der offenen Vielfalt familialer Lebensformen zeigt, ist die Rede von der »Krise der Gesellschaft«, sofern damit die bürgerliche Familie gemeint ist, offensichtlich verkürzt. Denn sie verfehlt im Kern die Beweggründe des »zeitgeschichtlichen Bedeutungswandels«<sup>48</sup> von Familie. Gleichwohl kommt in ihr ein Teil der Wahrheit insofern zum Ausdruck, als die Menschen nach wie vor den »familiären Schutzschild«<sup>49</sup> als mächtige Barriere gegen die dissoziativen Individualisierungstendenzen der modernen Gesellschaften für unentbehrlich halten. Die Mythen von der Großfamilie der Vergangenheit, von der Stabilität der Familie früher und dem Funktionsverlust der Familie heute, die Fassaden insbesondere der bürgerlichen Familie sind inzwischen entlarvt<sup>50</sup>, ihr Potential an Solidarität, an Schutz und Unterstützung, ist jedoch nach wie vor attraktiv. In dieser Situation kann nur eine differenzierte Bilanzierung der Gewinne und Verluste, wie sie für die gegenwärtige Familienforschung kennzeichnend ist, Klarheit bringen über die Zukunftschancen der Familie heute.<sup>51</sup>

46 R. Hettlage, Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch, München 1992, 263.

47 v. Trotha, Wandel 1990, 453 (vgl. Anm. 7).

48 R. Nave-Herz, Kontinuität und Wandel in der Bedeutung, in der Struktur und Stabilität von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland, in: dies. (Hg.), Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1988, 61-94; dies., Zeitgeschichtlicher Bedeutungswandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland, in: Nave-Herz / Markefska, Handbuch, 211-222 (vgl. Anm. 14).

49 N. Herriger, Zit. in Nuber, Traum, 25 (vgl. Anm. 15).

50 Die Vorschungsergebnisse sind zusammengefaßt bei Hettlage, Familienreport, 41ff.; Peuckert 1991, 13ff (vgl. Anm. 3), oder Nuber, Traum.

51 Bertram, Familie (vgl. Anm. 14) und der einführende Beitrag von R. Nave-Herz, Gegenstandsbereich und historische Entwicklung der Familienforschung, in: Nave-Herz / Markefska, Handbuch, 1-18 (vgl. Anm. 14).



## 2 Familienstruktur und Familiendynamik – Stabilität und Wandel von Familie in den Perspektiven der Familienforschung

Mit Hilfe historischer, bevölkerungs- und sozialwissenschaftlicher Tatsachenanalysen, insbesondere in Form einer Kombination von historischer und empirischer Langfristuntersuchung der Familienentwicklung, läßt sich heute ein differenzierteres Urteil zu den augenfälligen Phänomenen der Pluralisierung und Individualisierung familialer Lebensformen abgeben.<sup>52</sup> Die in der Familienforschung seit Jahrzehnten dominierenden Analysen amtlicher Bevölkerungs- und Ehestatistiken mit Hilfe des Mikrozensus sind aufgrund ihres methodischen Zugriffs nur teilweise geeignet, die familialen Lebensbedingungen, Veränderungstendenzen und möglichen Zukunftsperspektiven von Familien mit Kindern in den Blick zu rücken.

»Wer gehört eigentlich zur Familie, sind es die Eltern, die gemeinsam mit ihren kleinen Kindern im Haushalt leben, oder sind es alle jene Personen, die gemeinsam in einem Haushalt wirtschaften, wie es die amtliche Statistik festlegt? Definiert sich Familie über die rechtlichen Beziehungen ihrer Mitglieder, oder definiert sie sich über gelebte Beziehungen, die Personen zueinander haben? Ist also die alleinerziehende Mutter, die mit einem Lebenspartner zusammenlebt, eine Familie, während der Vater, der alleine lebt, sich aber noch um die Erziehung seines Kindes kümmert, nicht mehr Bestandteil der Familie ist? Bilden die verwitwete Tochter und ihre verwitwete Mutter, mit der sie zusammenlebt, eine Familie, nicht aber die sich in der gleichen Lebenssituation befindenden Cousinen? Was heißt überhaupt »Zusammenleben«? Ist die alleinlebende Mutter und Großmutter einer Familie, die im Nachbarhaus lebt, Familienmitglied, oder ist sie alleinstehend?«<sup>53</sup> Um die Vielfalt der Beziehungen von Familie und familialen Lebensformen erfassen zu können, sind Untersuchungen erforderlich, die das gesamte Netzwerk analysieren, in denen sich das widersprüchlich-vielfältige Alltagsleben heutiger Familien abspielt.

Nach den klassischen statistischen Parametern ist überall in Europa, insbesondere in West- und Nordeuropa, die Tendenz zum Zwei-Generationen-Haushalt zu beobachten. In der früheren Bundesrepublik sind 1982 nur noch 5 Prozent der Kinder mit Eltern und Großeltern aufgewachsen.<sup>54</sup> Die Ein-Personen-Haushalte sind quantitativ inzwischen am stärksten verbreitet, vor allem aufgrund der Zunahme alleinstehender alter Menschen. Erst an zweiter Stelle stehen die Haushalte von Ehepaaren mit Kindern, an dritter Stelle die Ein-Generationen-Haushalte, also die von Ehepaaren in der »nachelterlichen Phase« und von »kinderlosen Ehen«. Für das Jahr 2000 wird mit einer Quote von 20 %

52 Besonders ergiebig in dieser Hinsicht einer Gesamtbilanz sind *Hettlage*, Familienreport, und die vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Familien-Surveys, herausgegeben von *H. Bertram* und *B. Jans*, *A. Serring* (vgl. Anm. 14).

53 *Bertram*, Familie, III (vgl. Anm. 14).

54 *Ch. Höhn*, Demographische Trends in Europa seit dem 2. Weltkrieg, in: *Nave-Herz / Markefska*, Handbuch, 195-209; *P. Buhr* und *F.-X. Kaufmann*, Familie und Bevölkerungsentwicklung, in: *Nave-Herz / Markefska*, 513-531 (vgl. Anm. 14).



kinderlosen Ehen gerechnet. Das – vor allem auch in Werbespots im Fernsehen – suggerierte Bild, die Bundesrepublik bestehe hauptsächlich aus Haushalten von glücklichen Ehepaaren mit Kindern, stimmt mit der sozialen Realität überhaupt nicht überein, denn diese Gruppe bildet von der Gesamtheit aller Haushalte eine Minorität.

Das eben gezeichnete Gesamtbild kommt aber nicht zuletzt durch eine verkürzende Familien-Definition, bei der der gemeinsame Haushalt der kennzeichnende Faktor ist, zustande. Sollte nicht beispielsweise die Großmutter, die im Nachbarhaus wohnt oder sogar im selben Haus nur in einem anderen Haushalt, nicht auch zur Familie gerechnet werden? »Sind die zusammenlebenden Paare, die aus früheren Ehen Kinder haben, die bei ihnen leben, nur dann eine Familie, wenn sie im gemeinsamen Haushalt leben, aber dann, wenn sie beispielsweise aus beruflichen Gründen oder auch aus anderen Gründen nicht zusammenleben, aber ansonsten gemeinsam wirtschaften und sich auch bemühen, die Kinder aus früheren Verbindungen nach gemeinsamen Prinzipien zu erziehen, weniger eine Familie als jene Familien, bei denen der Vater aufgrund der rigorosen Trennung von Arbeitsplatz und Lebensort der Familie nur alle vierzehn Tage nach Hause kommen kann?«<sup>55</sup>

Die aufgrund gestiegener Individualisierungsbedürfnisse und Mobilitäts-erfordernisse in den modernen Gesellschaften gewünschte oder erzwungene Vielfalt von Lebenslagen der Familie, z.B. bei Commuter- oder Pendlerehen<sup>56</sup>, ist mit netzwerktheoretischen Konzepten angemessener zu begreifen, weil sie die familialen Anpassungsleistungen und Alternativen offensichtlich differenzierter abzubilden gestatten. Das gilt auch für die Berücksichtigung der Personen, zu denen verwandtschaftliche Beziehungen bestehen, einschließlich derer, die in einem sozialen Netz leben, das jene Form von gegenseitigen Unterstützungen ermöglicht, die üblicherweise mit dem Begriff »Familie« verbunden werden. »Weder Gefühle der Liebe und Zusammengehörigkeit oder die Verbreitung familialer Traditionen und Werte noch praktische Hilfen wie etwa die Pflege altgewordener Eltern durch die erwachsenen Kinder sind an Haushaltsgrenzen gebunden. Das gleiche gilt für die verschiedenen Wege, auf denen Familienangehörige im Alltag untereinander kommunizieren, für finanzielle Unterstützung und für die gegenseitige Wahrnehmung als Familienmitglied.«<sup>57</sup>

Die amtliche Statistik täuscht mehr Beziehungslosigkeit vor, als den Tatsachen entspricht. Die Ergebnisse des DJI-Familien-Surveys zeigen, daß selbst die Singles, die oft als Inbegriff des Zerfalls der traditionellen Familienformen und –normen gelten, in den allermeisten Fällen familiäre Beziehungen pflegen. Die meisten aller Ledigen mit Kindern (75 %) können sich auf einen Lebensgefährten stützen. Auch hinsicht-

55 Bertram, Familie, VII.

56 Peuckert, Familienformen, 149ff. (vgl. Anm. 3).

57 F.J. Neyer und W. Bien, Wer gehört zur Familie?, Psychologie heute 20 (1993) 26-29.



lich der Ein-Generationen-Familie (Ehepaare ohne Kinder im Haushalt) ist eine differenziertere Sichtweise angezeigt.

In der Gruppe der Befragten hatten fast die Hälfte Kinder, »die zwar nicht im gleichen Haushalt, aber doch in der Nähe leben und regen Kontakt zu ihren Eltern pflegen. In diesen Fällen ist der Zusammenhalt ähnlich stark wie bei Ehepaaren mit Kindern im Haushalt.«<sup>58</sup> Die Forschungsergebnisse des Familien-Surveys sprechen auch gegen die Berechtigung der These von der zunehmenden Isoliertheit der Kernfamilie. Mit Hilfe der netzwerktheoretischen Analysemöglichkeiten läßt sich zeigen, daß die Familienmitglieder in der Regel in vielfältige familiäre und außerfamiliäre Beziehungen eingebunden sind, oft in Personenkonstellationen, die üblicherweise nicht mit dem Begriff der Familie verbunden sind. Familien nutzen die Möglichkeiten, die sich z.B. aus dem Zusammenleben in einem Haus, in der unmittelbaren Nachbarschaft und im gleichen Stadtteil ergeben.<sup>59</sup> Kernfamilien pflegen »vielfältige Kontakte zu Verwandten und Bekannten und engagieren sich rege in öffentlichen Einrichtungen wie Vereinen, Parteien, oder Gewerkschaften. Die Familie als soziale Einheit ist auf mannigfache Weise in die Gesellschaft integriert.«<sup>60</sup>

Hinsichtlich der Frage, ob die Mehrheit der Familien mit Kindern in »normalen« Verhältnissen lebt, ergeben sich nach der Datenlage des DJI-Familien-Surveys allerdings widersprüchliche Schlußfolgerungen. Weitaus die meisten Kinder, mehr als 85 %, leben in betont »familienzentrierten« Verhältnissen; die Eltern sind miteinander verheiratet, das Kind ist ehelich geboren und ein leibliches Kind der Eltern, die mit ihm eine Haushaltsgemeinschaft bilden. Allerdings verschieben sich zunehmend die Anteile von biologischer und sozialer Elternschaft, weil zunehmend mehrfache Elternschaften, insbesondere binukleare Familien, entstehen.<sup>61</sup> Etwa drei Viertel aller Kinder bleiben bis zum Volljährigkeitsalter von der Belastung einer Trennung oder Scheidung verschont. Immerhin erleben aber etwa 10 % aller Kinder bis zur Volljährigkeit, daß ein Elternteil eine neue Partnerschaft aufnimmt. Absolut gesehen mögen diese Zahlen eher als gering erscheinen und die Folgerung gestatten, daß Kinder in stabilen Verhältnissen leben.<sup>62</sup> Es kann aber auch nicht übersehen werden, daß sich das Risiko, im Kindesalter von einer Ehelösung der Eltern betroffen zu werden, in den Jahren zwischen 1960 und 1980 mehr als verdreifacht hat.<sup>63</sup>

Weder als quantitatives Phänomen von der Datenlage her noch gar von den verdeckten und immer noch zu wenig erforschten Auswirkungen in den Binnenverhältnissen der

58 Ebd., 27.

59 W. Bien und J. Marbach, Haushalt – Verwandtschaft – Beziehungen: Familienleben als Netzwerk, in: Bertram, Familie, 3-44; G. Lüschen, Familial-verwandtschaftliche Netzwerke, in: R. Nave-Herz (Hg.), Wandel und Kontinuität, 145-172.

60 Neyer/Bien, 28.

61 Peuckert, Familienformen, 89ff.

62 Neyer/Bien, a.a.O., 29.

63 B. Nauck, Familien- und Betreuungssituationen im Lebenslauf von Kindern, in: Bertram, Familie, 389-428; Y. Schütze, Individualisierung, 58ff (vgl. Anm. 41); U. Martiny und W. Voegeli, Die Ehe endet, die Beziehungen bleiben, in: *Wie geht's der Familie? 1988*, 179-188 (vgl. Anm. 1).



Familie her läßt sich die mit dem »Massenphänomen« Ehescheidung entstehende »Wiederkehr der Unbeständigkeit« familialen Lebens übersehen.<sup>64</sup> In den USA ist inzwischen jedes dritte Kind unter 18 Jahren von einer Scheidung der Eltern betroffen. In der Bundesrepublik beschränkt sich die Zahl, wie ausgeführt, (noch) auf etwa 10 %.<sup>65</sup> Dies sind jährlich immerhin etwa 100.000 Kinder.<sup>66</sup> Inzwischen stellt sich heraus, daß sich die Unterschiede in der Scheidungshäufigkeit zwischen kinderlosen und Ein-Kind-Ehen angleichen. Die Rücksicht auf die Kinder bei Scheidungen nimmt in allen Ehen, ob kinderreich oder nicht, ab.<sup>67</sup>

Unter dem Aspekt familialer Stabilität und der Betreuung im Lebenslauf von Kindern ist die nach einer Trennung durch Scheidung meistens erneuerte Bindung in einer Ehe durch die Wiederverheiratung, die fast zwei Drittel der Geschiedenen und ca. 40 % der geschiedenen Väter und Mütter mit minderjährigen Kindern vornehmen, besonders folgenreich.<sup>68</sup> Für die Binnenordnung der Familie ist das Wechselspiel von Trennung und Bindung in einer »Fortsetzungsehe« bzw. »Patchwork-Familie« ein nicht zu unterschätzender Destabilisierungsfaktor.<sup>69</sup> Für eine wachsende Zahl von Kindern kommt es so zu verwickelten Familienbiographien. Während einer Familienbiographie kann es zu einem Wechsel zu anderen Familienformen, sogar zu mehrfachem Wechsel kommen, z.B. von einer Eltern-Familie zur Mutter- oder Vater-Familie und dann wieder zur erneuten Eltern-Familie aufgrund von Wiederheirat, wobei diese Eltern-Familie aber eine Stiefeltern-Familie ist und eventuell auch durch Stief-Geschwisterschaft gekennzeichnet ist. Bei der mit der »Fortsetzungsehe« gegebenen »parallelen Elternschaft« sprechen eine Reihe von Indikatoren dafür, daß es im System der Veränderung von Elternschaft zu einer Art »partiellen Kindertausch« kommt, in dem die biologischen Eltern die Beziehungen zu ihren

64 W. Lengsfeld und W. Linke, Die demographische Lage in der Bundesrepublik Deutschland, Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 14 (1988), 341-433; von Trotha, Wandel, 456 ff (vgl. Anm. 7); Ch. Höhn, Demographische Trends in Europa seit dem 2. Weltkrieg, in: Nave-Herz / Marckfeld, Handbuch, 195-209 (vgl. Anm. 14).

65 M. Rottleuthner-Lutter, Ehescheidung, in: Nave-Herz / Marckfeld, 607-623; W. Fthenakis / R. Niesel / H.-R. Kunze, Ehescheidung. Konsequenzen für Eltern und Kinder, München 1982.

66 Ch. Höhn, Trends, 200.

67 Ch. Höhn und R. Schulz, Bericht zur demographischen Lage in der Bundesrepublik Deutschland, Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 13 (1987), 137-213; Ch. Höhn, Rechtliche und demographische Einflüsse auf die Entwicklung der Ehescheidung seit 1946, Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 6 (1980), 335-371; hier 360ff.

68 Rottleuthner-Lutter, Ehescheidung 1989, 615; Lengsfeld/Linke, Demographische Lage, 351.

69 F.F. Furstenberg, Jr., Fortsetzungsehen. Ein neues Lebensmuster und seine Folgen, Soziale Welt 38 (1987) 29-39; ders., Die Entstehung des Verhaltensmusters »Sukzessive Ehen«, in: K. Lüscher, F. Schultheis, M. Wehrspaun (Hg.), Die »postmoderne« Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit, Konstanz 1988, 73-83; A.C. Bernstein, Die Patchworkfamilie. Wenn Väter oder Mütter in neuen Ehen weitere Kinder bekommen, Zürich 1990.



leiblichen Kindern eher vernachlässigen und sich stattdessen verstärkt ihren neuen sozialen Kindern zuwenden.<sup>70</sup>

An keinem anderen Themenschwerpunkt der Familienforschung als der Scheidungsforschung, vor allem unter dem Aspekt des »Kindeswohls«<sup>71</sup>, wird deutlicher – selbst unter Einbezug heutiger systemischer oder netzwerkorientierter Analysemodelle –, welches Destabilisierungspotential im heutigen Individualisierungstrend der Familienentwicklung im Lebenslauf verborgen liegt. Gegenüber den traditionellen Grundmustern der familialen Lebensgestaltung setzt sich immer mehr die »voluntaristische Grundlage der Familienbeziehungen«<sup>72</sup> durch, Stabilität bzw. Instabilität von Ehe und Familie werden zunehmend unter austauschtheoretischen bzw. ökonomischen Konzepten und Theorien »kalkuliert«.<sup>73</sup> Hier kündigen sich radikale Umwälzungen an, die den Kern von Familie in Frage stellen, nämlich die Zuordnung von Menschen auf der Grundlage von Verwandtschaft. Neben der sozialstrukturellen Revolution der Frauenerwerbstätigkeit, die das Ende der »Hausfrau – und – Mutter« mit sich bringt, und der Revolution des Eltern-Kind-Verhältnisses in diesem Jahrhundert, die immer mehr zu einer »Emanzipation des Kindes« geführt hat, erzeugt der »Voluntarismus« in den Familienbeziehungen ein dramatisches Veränderungspotential, vor allem auch vor dem Horizont der neuen Möglichkeiten der Gentechnologie.<sup>74</sup> Es ist Ausdruck des modernen Lebensstils, daß im Vordergrund des Interesses an Familie die subjektive Wertschätzung und die Selbstverwirklichung der Individuen stehen.<sup>75</sup> »Familie, so scheint es, brauchen wir überhaupt »nur« noch zur Personwerdung. Hier ist der Raum der

70 F.F. Furstenberg, Fortsetzungsehen, 77ff (vgl. Anm. 69).

71 J. Limbach, Gemeinsame Sorge geschiedener Eltern, Heidelberg 1988; A. Napp-Peters, Scheidungsfamilien. Interaktionsmuster und kindliche Entwicklung, Hamburg 1988; W.E. Fthenakis, Psychologische Beiträge zur Bestimmung des Kindeswohls und elterlicher Verantwortung, in: E.J. Lampe (Hg.), Persönlichkeit, Familie, Eigentum. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie XII, Opladen 1987, 182-226; W.E. Fthenakis, H.R. Kunze (Hg.), Trennung und Scheidung – Familie am Ende?, Graftschaft 1992.

72 F.F. Furstenberg, Entstehung, 37.

73 Grundannahme des austauschtheoretischen Ansatzes ist, daß soziales Handeln aufgrund subjektiver-rationaler Kosten-Nutzen-Analysen erfolgt, wobei die beteiligten Individuen nach Maximierung ihres persönlichen »Nutzens« streben. Als Grundlage jeder sozialen Beziehung wird deren Reziprozität angenommen, d.h., daß der Empfang einer Ressource, materieller (z.B. Geld) oder immaterieller Art (z.B. Zuneigung), den Empfänger zur Gegenleistung verpflichtet. Demzufolge ist eine eheliche Beziehung eine stetige Tauschbeziehung, deren Nutzen im Vergleich mit anderen Handlungsalternativen am größten ist. – G.S. Becker, The economic approach to human behavior, Chicago/London 1976; ders., A treatise on the family, Cambridge/London 1981; B. Nauck, Individualistische Erklärungsansätze in der Familienforschung: die rational-choice-Basis von Familienökonomie, Ressourcen- und Austauschtheorien, in: Nave-Herz / Markefka, Handbuch, 45-61 (vgl. Anm. 14).

74 von Trotha, Wandel, 458ff (vgl. Anm. 7); Peuckert, Familienformen, 133ff (vgl. Anm. 3); K. Neumann, Von der Disziplin zur Autonomie. Über den Wandel von Zielen und Verhaltensmustern in der Kindererziehung, in: M. Fölling-Albers (Hg.), Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule, Frankfurt a.M. 1989, 67-74.

75 H. Bertram, Einstellung zur Kindheit und Familie, in: ders., Familie, 429-460 (vgl. Anm. 14); Peuckert, Familienformen, 199ff (vgl. Anm. 3).



Geborgenheit in der Gruppe, in dem Verständnis, Liebe, Vertrauen und wechselseitige Bestätigung vorherrschen. Dadurch wird Sinnbildung für die Ehepartner und die nächsten Generationen in einer labilen Umwelt überhaupt möglich.«<sup>76</sup> Es gehört zu der Unterschätzung der Familienfunktionen, daß kaum gesehen wird, wie über diesen Rest an Stabilität der Aufbau der soziokulturellen Persönlichkeit nach wie vor garantiert wird und daß keine andere Institution in Sicht ist, die dieses sonst leisten könnte. Der Beitrag zur Wirtschaft durch die Familienarbeit<sup>77</sup>, der Beitrag der Familie zur Gestaltung des Zusammenlebens und zu kultureller Sinnstiftung<sup>78</sup> ist weiterhin von unersetzbarer gesamtgesellschaftlicher Bedeutung. Nach wie vor fungiert die Familie als »Versicherungssystem« der modernen Gesellschaft. Es steht außer Frage, »daß Unterstützungen der Eltern für ihre Kinder und der Kinder für ihre altgewordenen Eltern in beträchtlichem Maße geleistet werden, wenn die Beziehungen intakt sind und solange sie deren Leistungsfähigkeit nicht überfordern. Gerade im Alter wird die Familiensolidarität wieder besonders geschätzt. Die auf uns zukommende Überalterung der Gesellschaft in Europa wird vermutlich dazu zwingen, wieder mehr ›in Familie zu machen‹ und ein familiäres Verbundsystem über drei bis vier Generationen aufzubauen.«<sup>79</sup>

Familienforschung, vor allem aber Familienpolitik, Familienpädagogik und Familienpsychologie stehen hier vor ganz neuen Herausforderungen. Insbesondere in der psychologischen Forschung zur Sozialisation in der Familie hat sich diesbezüglich ein epochaler Paradigmenwechsel vollzogen. Noch vor etwa zehn Jahren wurde »Familie als Sozialisationsinstanz in Form von einzelnen Dyaden letztlich als statische Struktur gedacht, die mit bestimmten Interaktions- und Kommunikationsformen die Lebenswelt des Kindes gleichmäßig und dauerhaft beeinflusst. ... Insgesamt lag der Schwerpunkt bei der Betrachtung der Varianz der Entwicklung der Kinder.«<sup>80</sup> Angeregt durch Bronfenbrenners

76 Hettlage, Familienreport, 251 (vgl. Anm. 46); F.-X. Kaufmann, Sozialpolitik und Familie, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 13, 1988, 34-43.

77 Die volkswirtschaftliche Wertschöpfung von Familientätigkeit ist in jüngster Zeit immer präziser ermittelt worden, z.B. bei H.G. Krüsselberg / M. Auge / M. Hilzenbrecher, Verhaltenshypothesen und Familienzeitbudgets. Die Ansatzpunkte der »Neuen Haushaltsökonomik« für Familienpolitik, Stuttgart u.a. 1986.

78 K. Lüscher, Familie und Familienpolitik im Übergang zur Postmoderne, in: ders. u.a. (Hg.), Die »postmoderne« Familie, 15-36 (vgl. Anm. 69); R. Köcher, Unterschätzte Funktionen der Familie, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 13, 1988, 24-33.

79 Hettlage, 252; M. Wingen, Familie heute – Entwicklung, Bestandsaufnahme, Trends, in: ders. (Hg.), Familie im Wandel – Situationen, Bewertung, Schlußfolgerungen, Bad Honnef 1989, 13-57; G. Lüscher, Verwandtschaft, Freunde, Nachbarschaft, in: Nave-Herz / Marckeska, Handbuch, 435-452 (vgl. Anm. 14).

80 K. Kreppner, Sozialisation in der Familie, in: K. Hurrelmann und D. Ulrich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991, 321-334; hier 322.



systemisch-ökologisches Konzept<sup>81</sup> hat sich die Perspektive auf die Familie als sich entwickelndes, dynamisches System verlagert, in dem nicht die einzelnen dyadischen Beziehungen, sondern komplexe Interaktionen und transaktionale Prozesse, die Krisen im System und im Verlauf der Lebensspanne im Mittelpunkt des Forscherinteresses stehen.<sup>82</sup>

Die traditionelle psychologische Beschäftigung mit »Familie« ist, nachdem nach der Psychiatrie auch die klinische Psychologie die Familie als Interventionsobjekt entdeckt hatte, vorrangig an der Stabilität der »Normalfamilie« ausgerichtet gewesen. Grundansatz der verschiedenen Formen von Familientherapien, die sich immer noch in stürmischer Entwicklung befinden<sup>83</sup>, ist die Rückführung individueller Probleme auf Familienprobleme, die ihrerseits mit Dysfunktionen und Fehlregulationen eines relativ geschlossenen Familiensystems erklärt werden.<sup>84</sup> Die Widersprüche der bürgerlichen Kleinfamilie, etwa durch Rezeption familiensoziologischer Erkenntnisse, sind in der Familientherapie lange Zeit eher ausgeklammert, die Orientierung am »Familienglück im Regelkreis« die Interventionsperspektive gewesen.<sup>85</sup> Mit dem Neuansatz der Familienentwicklungspsychologie, der Schwerpunktsetzung auf familiäre Transitionsphasen, etwa dem Übergang zur Elternschaft, dem Herauswachsen der Jugendlichen aus der Familie, dem Umgang mit alten Eltern in der Familie, also der Analyse kritischer Lebensereignisse, in denen sich die Familien von einem Zustand relativer Stabilität in eine neue Phase bewegen und dabei einen Zustand relativer Instabilität durchlaufen müssen, bevor sie ein neues Gleichgewicht erreichen, haben sich auch für die Familienpsychologie neue Dimensionen erschlossen, »Familien als intime Beziehungssysteme zu begreifen«, sich dabei für die Pluralisierung familiärer Lebensformen stärker zu öffnen und bei der Intervention auch die aktuelle Lebenslage von Familien in ihren materiellen und sozialen Bedingungen zu berücksichtigen.<sup>86</sup>

81 U. Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart 1981; J. Belsky, The determinants of parenting: A process model, Child Development 55 (1984), 83-96; M. Petzold und H. Nickel, Grundlagen und Konzept für eine entwicklungspsychologische Familienforschung. Theoretische und methodische Probleme unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs zur Elternschaft, Psychologie in Erziehung und Unterricht 36 (1989) 241-257.

82 S.H. Filipp (Hg.), Kritische Lebensereignisse, München 1990<sup>2</sup>; M. Petzold, Familienentwicklungspsychologie, München 1992.

83 H. Stierlin, Von der Psychoanalyse zur Familientheorie, Stuttgart 1975; ders., Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung, Frankfurt a.M. 1975; S. Minuchin, Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie, Freiburg 1977; V. Satir, Familienbehandlung. Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben, Therapie, Freiburg 1977; I. Boszormenyi und G.M. Spark, Unsichtbare Bindungen: Die Dynamik familiärer Systeme, Stuttgart 1981; A.S. Gurman und D.P. Kniskern (Ed.), Handbook of Family Therapy, New York 1981; K.A. Schneewind, Familienpsychologie: Argumente für eine neue psychologische Disziplin, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1 (1987) 79-90; hier 86.

84 Kreppner, Sozialisation, 321ff.

85 H. Zykowski, Familienglück im Regelkreis? Familientherapie und die Widersprüche der bürgerlichen Kleinfamilie, in: M.-E. Karsten und H.-U. Otto (Hg.), Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familiärer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionen, Weinheim/München 1987, 215-230.

86 Schneewind, Familienpsychologie, 81; L. L'Abate (Ed.), Family Psychology, Washington 1983; K.A. Schneewind / M. Beckmann / A. Engfer, Eltern und Kinder, Stuttgart 1983.



Gerade aber auch die Familienentwicklungspsychologie in ihren neuen Spielarten hat deutlich werden lassen, welches Konflikt- und Destabilisierungspotential in pluralisierten familialen Lebensformen steckt, in denen fast zwangsläufig der Typus der »Verhandlungsfamilie auf Zeit« entsteht, »in der sich verselbständigende Individuallagen ein widerspruchsvolles Zweckbündnis zum geregelten Emotionalitätsaustausch auf Widerruf eingehen.« Das kontinuierliche »Jonglieren mit auseinanderstrebenden Mehrfachambitionen zwischen Berufserfordernissen, Bildungszwängen, Kinderverpflichtungen und dem hausarbeitlichen Einerlei«<sup>87</sup> schafft, projiziert auf die erwartbaren Übergänge im Familienzyklus, eine Reihe von voraussehbaren Stressoren im familiären Alltag, von meist nicht voraussehbaren Stressoren wie Arbeitslosigkeit, schwerer Krankheit oder plötzlichem Tod eines Familienmitgliedes gar nicht zu reden. Wie andere Institutionen der modernen Gesellschaft ist auch die Familie der Moderne, allein von der Komplexität ihrer Aufgaben her, mit erheblichen Lern-Problemen belastet. »Familie leben zu lernen«<sup>88</sup> gehört heute zu den typischen Familienentwicklungsaufgaben, die in steigendem Maße von den sozialen Diensten und generell der Familienpolitik aufgegriffen werden. Pluralisierung und Individualisierung der familialen Lebensformen haben in der modernen Gesellschaft ihr institutionsspezifisches Pendant gleichsam erzwungen, die moderne Gesellschaft als »Helfer-Gesellschaft«.<sup>89</sup>

### 3 Ausblick: Familienpolitik, psychosoziale und pädagogische Arbeit mit Familien

In den modernen Gesellschaften sind eine Reihe spezieller Politik- und Rechtsbereiche, staatlicher Hilfs- und Kontrollsituationen sowie eine Fülle spezialisierter Beratungsdienste und Bildungseinrichtungen auf die prekäre Verfassung der Institution »Familie« hin orientiert. Die Ordnung der Familie, die nach wie vor attraktive Idealnorm privater Lebensgestaltung in verschiedenen Formen zwar, aber nach wie vor in einem familialen Binnenraum, erscheint ohne die Elemente gesellschaftlich-öffentlicher Intervention, insbesondere sozialpädagogischer Orientierungskonzepte oder psychologischer Beratung, schwerlich noch

87 Beck, Risikogesellschaft, 118 (vgl. Anm. 14).

88 Schneewind, Familienpsychologie, 86ff; Bundesarbeitsgemeinschaft Ev. Familienbildungsstätten (Hg.), Lernen Familie zu leben, Stein o.J.

89 von Trotha, Wandel, 468 (vgl. Anm. 7). – Nach fast zwanzigjähriger Diskussion über eine Reform des Jugendhilferechts ist seit dem 1.1.1991 das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft getreten, bei dem Hilfen für die Familie im Rahmen allgemeiner Förderung der Familie einen erklärten Schwerpunkt bilden. Vgl. W. Gernert (Hg.), Freie und öffentliche Jugendhilfe. Einführung in das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Stuttgart u.a. 1990.



aufrechterhalten werden zu können.<sup>90</sup> Familien existieren als Familie nur insoweit, als sich die Mitglieder der Familie solidarisch verbunden wissen, »also an die Bereitschaft der übrigen Familienmitglieder zu einer vorrangigen, andere Verpflichtungen notfalls zurückstellenden Zuwendung und Hilfe glauben.« In der Konsequenz dieses Leitbildes muß es oberstes Ziel der praktischen Arbeit mit Familien wie der Familienpolitik sein, »Solidarpotentiale in einer individualistischen Kultur« freizusetzen und zu stabilisieren.<sup>91</sup> Wenn die Lebensweise der Familie immer auch Ausdruck und Folge der sie umgebenden Lebensverhältnisse ist und wenn der Staat wie seine Bürger nach wie vor ein hohes Interesse am Erhalt familialer Solidargemeinschaft haben, muß der Ansatzpunkt für (familien)politische Gestaltungsabsichten darin liegen, die familiäre Lebensform gegen die allumfassende individualisierende »Durchmarktung« der Männer-, Frauen- und Kinderbiographien im Sinne einer »gezielten Ermöglichung sozialer Lebensformen« abzupuffern.<sup>92</sup>

»Familie« als universale Lebensform, die auf Reproduktion, Regeneration, emotionale Stabilisierung und Kindererziehung spezialisiert ist, hat diese spezifischen Leistungen immer nur in spezifischen Netzwerken, meist verwandtschaftlicher Art, erbringen können. Die Pluralisierung der familialen Lebensformen hat die Netzwerkkontakte vielfältiger werden lassen. Die Netzwerkbeziehungen sind heute, anders als in der traditionellen Gesellschaft, weniger durch Sitte oder Gewohnheit vorgeprägt, sie müssen vielmehr durch entsprechende Strategien gefunden und erworben werden.

Wenn es als eine zentrale Frage der modernen Gesellschaft gesehen wird, »ob es uns noch gelingt, verlässliche Beziehungen zwischen den Geschlechtern und Generationen auf Dauer zu stellen«<sup>93</sup>, dann muß als besonders wichtiges Ziel der Familienpolitik unter modernisierten Sozialverhältnissen neben der Schaffung eines erweiterten Familienlastenausgleichs<sup>94</sup> die flexible Förderung des Ausbaus von familialen Netzwerkbeziehungen Verwirklichung finden.<sup>95</sup> Eine politische Stabilisierung der familialen und intergeneratio-

90 Karsten/Otto, Ordnung, IX ff (vgl. Anm. 85).

91 F.-X. Kaufmann, Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, München 1990, 146ff.

92 Beck, Risikogesellschaft, 201 (vgl. Anm. 14).

93 Kaufmann, Zukunft, 176.

94 K. Lüscher und F. Schultheis, Die Entwicklung von Familienpolitik – soziologische Überlegungen anhand eines regionalen Beispiels, in: R. Nave-Herz (Hg.), Wandel und Kontinuität, 235-258 (vgl. Anm. 7); A. Oberhauser, Familie und Haushalt als Transferempfänger, Frankfurt a.M., New York 1989, 25-89; U. Münch, Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland – Maßnahmen, Defizite, Organisation familienpolitischer Staatstätigkeit, Freiburg 1990; A. Cramer, Zur staatlichen Stützung von Familie; Konturen und Konjunkturen der Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Reichwein/Cramer/Buer 1993, 11-79 (vgl. Anm. 11).

95 Buer, Umbrüche (vgl. Anm. 11); Kaufmann, Zukunft, 146ff; J.H. Marbach und V. Mayr-Kleffel, Soweit die Netze tragen. Familien und ihr soziales Umfeld, in: *Wie geht's der Familie?* 1988, 281-290.



nellen Solidarpotentiale wird heute mit ausgeprägten Selbsthilfe-Aktivitäten zusammengehen können, wie sie sich z.B. in Kooperationsringen von Familien, Kinderläden, Eltern-Kind-Gruppen, Nachbarschaftsgilden, Wohngemeinschaften, Kommunen oder Alternativbetrieben finden. »Der organisierte, aber freiwillige Zusammenschluß einzelner Familien zum Zweck z.B. gemeinsamer Haushaltsführung und/oder Kindererziehung begründet eine neue (post)moderne Qualität von »Familie«. ... Freie Assoziationen von Familien können verstanden werden als ein Beispiel für Versuche, die »Dialektik der Moderne« konstruktiv zu bewältigen und »aufzuheben«, und zwar in Richtung auf eine Restrukturierung der Gesellschaft durch die Verbreitung soziativer Mitlebensformen im Alltag.«<sup>96</sup>

Das Utopiequantum dieser Interpretation der Pluralisierung familialer Lebensformen und der Ausbildung neuer familialer Kooperationsformen ist sicher nicht zu unterschätzen. Die staatliche Familienpolitik unterstützt immer noch primär die bürgerliche Familienform. »Führt man sich die wichtigsten Leistungen (Kindergeld, Kinderfreibeträge, Wohngeld, Erziehungsgeld und Ehegattensplitting) vor Augen, so wird schon dabei deutlich, daß Familienpolitik in der Hauptsache aus finanziellen Zuwendungen besteht. Von einer Familienpolitik, die als Querschnittspolitik familiäre Umwelten familiengerecht gestaltet, kann jedenfalls kaum die Rede sein.«<sup>97</sup> Die familienfördernden Maßnahmen des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) können allenfalls als beachtlicher Schritt in die richtige Richtung angesehen werden.<sup>98</sup> Wir sind noch weit entfernt von einer »anderen Familienkultur«, die die Leistungsbehinderungen von Familien konsequent abbaut.<sup>99</sup>

Es dürfte auf absehbare Zeit illusorisch sein, die in Familienarbeit erbrachten Leistungen durch zu Marktpreisen errechnete Leistungen zu ersetzen. Deswegen stellt sich die Frage, »ob und wie die sich vermindernde Leistungsfähigkeit familialer und verwandtschaftlicher Netzwerke durch neue Formen der Netzwerkförderung und des organisierten Dienstleistungstausches ergänzt werden können. Insbesondere im Bereich der Altenpflege, aber auch im Bereich der ganztägigen Betreuung von Vorschul- und Schulkindern dürften schon bald Engpässe auftreten, die eine Besinnung auf neue Formen der Hilfe unumgänglich machen.«<sup>100</sup> Konsequenterweise ist, anknüpfend an die soziologische Netzwerktheorie und die Forschungen zum social support, die Netzwerkarbeit, häufig anknüpfend an Selbsthilfeinitiativen, etwa im Be-

96 Liegle, Freie Assoziationen 1987, 12f (vgl. Anm. 18); G. Tüllmann und G. Erler, Familienselbsthilfe – Ein neues Konzept stellt sich vor, in: *Wie geht's der Familie?* 1988, 315-332; Buer, 266ff.

97 Cramer, Stützung, 65.

98 H. Junge und H.B. Lendermann, Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Freiburg 1990; R. Wiesner, Das Kinder- und Jugendhilfegesetz unter besonderer Berücksichtigung familienunterstützender und -ergänzender Leistungen, Familie und Recht 6 (1990), 325-337; U. Maas, Aufgaben sozialer Arbeit nach dem KJHG, Weinheim, München 1991.

99 Hettlage, Familienreport, 258 (vgl. Anm. 46).

100 Kaufmann, Zukunft, 149.



reich der Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit, zu einem bevorzugten Ansatz psychosozialer Arbeit geworden.<sup>101</sup> Dabei wird verstärkt darauf zu achten sein, z.B. bei Maßnahmen sozialpädagogischer Familienhilfe<sup>102</sup>, daß es nicht zu einer »institutionellen Umzingelung«<sup>103</sup> der Familie, zu einer weitgehenden öffentlichen Kontrolle der »offenen Familie« in ihrer familiären Privatheit kommt.<sup>104</sup>

Psychosoziale und pädagogische Arbeit kann nicht die strukturelle Labilität der modernen familialen Lebensform aufheben; sie kann nicht die beengten Wohnverhältnisse, den inhumanen Städtebau, das Fehlen von sozialer Infrastruktur, entfremdete Arbeitsverhältnisse, Konsum- und Prestigezwänge, kurz die systemimmanenten Lebensverhältnisse unserer Gesellschaft auflösen, beseitigen oder abmildern. Sie kann aber Eltern und Kindern helfen, unter den gegebenen Umständen ihren individuellen Spielraum als Partner in der Familie wie als Erzieher zu klären, ihnen die Wirkungen der gegenwärtigen Lebensbedingungen bewußt machen und damit die Familien mobilisieren, aus einem neuen Bewußtsein zu handeln. Insbesondere in der Familienpädagogik als präventiver Form der Hilfe zur Selbsthilfe kann »kritisch hinterfragt werden, welche Wertorientierungen und Funktionen an die Familie herangetragen werden, damit Familie nicht einseitig zum Dienstleistungssystem für die Gesellschaft degradiert wird.«<sup>105</sup> Nicht zuletzt die kirchliche Beratungs- und Bildungsarbeit mit Familien, die sich immer in der Verantwortung gesehen hat, »daß Kinder auf ihrem Weg ins Leben so begleitet und entlassen werden, daß ihnen die Liebe Gottes in der Zuwendung Erwachsener begegnet und sie dadurch ihrer Gotteskindschaft gewiß werden können«<sup>106</sup>, hat in diesem Sinne durch die Verbindung von Beratung, Bildung und Seelsorge ihren maßgeblichen Beitrag zur Förderung familialer Handlungskompetenzen geleistet.

*Karl Neumann* ist Professor am Seminar für Allgemeine Pädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen.

101 *Buer*, Umbrüche, 279 (vgl. Anm. 11).

102 *U. Enders*, Sozialpädagogische Familienhilfe: Fortschritt oder Rückschritt der Jugendhilfe?, in: *M.-E. Karsten und H.-U. Otto* (Hg.), Die sozialpädagogische Ordnung der Familie, Weinheim/München 1987, 171-186; *R. Reichwein*, Privatsphäre im Umbruch – Von der Familie zum Haushalt, in: *Reichwein/Cramer/Buer*, Umbrüche, 81-228 (vgl. Anm. 11).

103 *Hettlage*, Familienreport, 258 (Vgl. Anm. 46).

104 *von Trotha*, Wandel, 463ff. (vgl. Anm. 7).

105 *H. Scheile*, Familienbildung, in: *G. Dahm u.a.* (Hg.), Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980, 132-136; hier 134; *Neumann*, Familienpädagogik, 17ff (vgl. Anm. 19).

106 *Keil*, Familie, 6 (vgl. Anm. 7); *ders.*, Leitbilder und Formen kirchlichen Familienengagements, in: *Nave-Herz / Markefka*, Handbuch, 667-678 (vgl. Anm. 14).



# Abstract

Compared to the ideal picture of the traditional middle class family, today's institution of the family with its manifold contradictory forms appears to be in a deep crisis. But a rhetorics of crisis is not able to uncover the burdens and possibilities of new forms of life and of new guiding images. An analytical overview of different research perspectives on the family is attempted. Political, psychosocial and educational consequences for working with families are suggested. It is assumed that the family still works as the »insurance system« of modern society and that its existence is, in some respect, subject to quasireligious expectations.

Im folgenden Beitrag soll ein Einblick in die Praxis der Familienbildungsarbeit gegeben werden, so wie sie sich in den letzten Jahren unter der Leitung des Verfassers in der Ev. Familien-Bildungsstätte Salzgitter (EFB) entwickelt hat. Die verschiedenen inhaltlichen Angebote und methodischen Formen von Familienbildung wurden dabei von den vier Leitbegriffen »Bildung«, »Beratung«, »Begegnung« und »Begleitung« her konzipiert, wobei dieses Konzept inzwischen in die Programme aller 15 evangelischen Familien-Bildungsstätten in Niedersachsen Eingang gefunden hat.

Das konzeptionelle Nachdenken vollzieht sich zwischen praktischen Traditionen (der Mütter- und Elternschule) und theoretischen Positionen (der Jugend- und Erwachsenenbildung), zwischen Erwartungen der Teilnehmer und Anforderungen der Träger, zwischen örtlichen Gegebenheiten und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. Das heißt: Am Anfang der Familienbildung – und auch der Gründung von Familien-Bildungsstätten – steht nicht eine pädagogische, psychologische oder theologische Theorie<sup>1</sup>, sondern die Wahrnehmung der konkreten Lebenssituation der Familien und die diakonische Reaktion darauf in Form bestimmter Bildungs- und Beratungsangebote.

Die Praktiker sind aufgrund der vielfältigen Leitungsaufgaben und der durchweg knappen personellen Ausstattung in den Einrichtungen meist kaum in der Lage, sich an die wissenschaftlichen Diskussionen zu beteiligen, aber gleichzeitig immer wieder gefordert, vor verschiedenen Gruppen und Gremien, Beiräten und Synoden, Ratenausschüssen und Praktikern ihre Position darzulegen und für die finanzielle Sicherheit ihres Arbeit zu werben. Wenn deshalb die folgenden Ausführungen von der Pädagogik für Familien-Bildungsstätten wirken, ist das durchaus beabsichtigt.

1. Eine umfassende wissenschaftliche Theorie der Familienbildung als besonderer Zweig der Sozial-, Religions- oder Gemeindepädagogik existiert meines Wissens immer noch nicht, und Ansatz dazu liegen z.T. schon lange zurück, wie z.B.: W. Baurle, *Theorie der Elternbildung*, Weinheim 1971, G. Sprink, (Hg.), *Rahmenempfehlungen für Eltern- und Familienbildung in evangelischer Trägerschaft*, Begründung, Aufbau, Ziel, Münster 1976; W. Reinhardt, *Praxisreflexionen und Perspektiven – Beiträge zur Familienbildung*, Salzgitter 1988.







Werner Weishaupt

## Familienbildung im Spannungsfeld von Bildung und Beratung, Begegnung und Begleitung

Im folgenden Beitrag soll ein Einblick in die Praxis der Familienbildungsarbeit gegeben werden, so wie sie sich in den letzten Jahren unter der Leitung des Verfassers in der Ev. Familien-Bildungsstätte Salzgitter (EFB) entwickelt hat. Die verschiedenen inhaltlichen Angebote und methodischen Formen von Familienbildung wurden dabei von den vier Leitbegriffen »Bildung«, »Beratung«, »Begegnung« und »Begleitung« her konzipiert, wobei dieses Konzept inzwischen in die Programme aller 15 evangelischen Familien-Bildungsstätten in Niedersachsen Eingang gefunden hat.

Das konzeptionelle Nachdenken vollzieht sich zwischen praktischen Traditionen (der Mütter- und Elternschule) und theoretischen Positionen (der Jugend- und Erwachsenenbildung), zwischen Erwartungen der Teilnehmer und Anforderungen der Träger, zwischen örtlichen Gegebenheiten und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. Das heißt: Am Anfang der Familienbildung – und auch der Gründung von Familien-Bildungsstätten – steht nicht eine pädagogische, psychologische oder theologische Theorie<sup>1</sup>, sondern die Wahrnehmung der konkreten Lebenssituation der Familien und die diakonische Reaktion darauf in Form bestimmter Bildungs- und Beratungsangebote.

Die Praktiker sind aufgrund der vielfältigen Leitungsaufgaben und der durchweg knappen personellen Ausstattung in den Einrichtungen meist kaum in der Lage, sich an der wissenschaftlichen Diskussion zu beteiligen, aber gleichwohl immer wieder gefordert, vor verschiedenen Gruppen und Gremien, Beiräten und Synoden, Ratsausschüssen und Fraktionen ihre Position darzulegen und für die finanzielle Sicherung ihrer Arbeit zu werben. Wenn deshalb die folgenden Ausführungen wie ein Plädoyer für Familien-Bildungsstätten wirken, ist das durchaus beabsichtigt.

1 Eine umfassende wissenschaftliche Theorie der Familienbildung als besonderer Zweig der Sozial-, Religions- oder Gemeindepädagogik existiert meines Wissens immer noch nicht, und Ansätze dazu liegen z.T., schon lange zurück, wie z.B.: W. Bäuerle, Theorie der Elternbildung, Weinheim 1971; G. Strunk (Hg.), Rahmenempfehlungen für Eltern- und Familienbildung in evangelischer Trägerschaft – Begründung, Aufbau, Ziele, Münster 1976; W. Weishaupt, Praxis reflektieren und konzipieren – Beiträge zur Familienbildung, Salzgitter 1988.



Blickt man auf die Zeit seit Gründung der EFB Salzgitter im Jahre 1966 zurück, so haben sich die Lebensverhältnisse für die Familien, ja die Familienformen selbst erheblich verändert. Rollenbilder haben sich mehr und mehr aufgelöst zugunsten einer Vielzahl von Möglichkeiten des Miteinanders der Geschlechter und Generationen.<sup>2</sup> Dabei sind jedoch nach wie vor die Frauen diejenigen, die den größeren Teil der Verantwortung und der Last von Familien tragen. Dementsprechend sind es auch immer noch die Frauen und Mütter, die in erster Linie die Angebote der EFB wahrnehmen (60% der TeilnehmerInnen / 30% Kinder und nur 10% Männer und Väter).

Wie in einem Brennglas werden die Veränderungen im Fachbereich »Rund um die Geburt« deutlich: Neue medizinische Erkenntnisse über Schwangerschaft und Geburt und neue technische Möglichkeiten (Ultraschall, Gentechnik usw.) müssen in den Kursen ebenso vorgestellt und diskutiert werden wie die Gegenbewegung dazu hin zur »Natürlichen Geburt« und ihre ideologische Überhöhung. Klinikpraxis wie das »rooming-in« und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie der Erziehungsurlaub haben das »Kinderkriegen« verändert.<sup>3</sup> Wurde auf einer Tagung der »Ev. Arbeitsgemeinschaft für Mütter-schulung« 1957 noch überlegt, daß die werdenden Väter wenigstens an einem Abend mit in die Mütter-schule kommen sollten, so nehmen heute in den »Säuglingspflege- und Geburtsvorbereitungskursen« zu 90% Paare teil, sind die Väter zu 80% bei der Geburt dabei.<sup>4</sup>

Der Wandel des familiären Lebens in den letzten Jahren ist also un-übersehbar und macht es zunehmend schwieriger, überhaupt noch eine verbindliche Definition von »Familie« zu finden. Je nach Blickwinkel – sozialpolitisch, pädagogisch, soziologisch, theologisch – bekommt man jeweils verschiedene Aspekte der Familienwirklichkeit zu Gesicht, wobei sich allerdings deskriptive und normative Anteile stets mischen.

2 Vgl. dazu U. Beck und E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt a.M. 1990, 52: »Mit leichter Übertreibung kann man sagen: ›anything goes‹. Wer wann den Abwasch macht, die Schreihäse wickelt, den Einkauf besorgt und den Staubsauger herumschiebt, wird ebenso unklar, wie wer die Brötchen verdient, die Mobilität bestimmt, und warum eigentlich die schönen Nachtseiten des Bettes immer mit dem qua Standesamt hierfür vorgesehenen, angetrauten Alltagsgegenüber genossen werden sollen dürfen. Ehe läßt sich von Sexualität trennen und die noch einmal von Elternschaft, die Elternschaft läßt sich durch Scheidung multiplizieren und das Ganze durch das Zusammen- oder Getrenntleben dividieren und mit mehreren Wohnsitzmöglichkeiten und der immer vorhandenen Revidierbarkeit potenzieren. Aus dieser Rechenoperation erhält man rechts vom Gleichheitszeichen eine ziemlich umfängliche, selbst noch im Fluß befindliche Ziffer, die einen leichten Eindruck über die Vielfalt von direkten und mehrfach verschachtelten Schattenexistenzen vermittelt, die sich heute hinter dem gleichgebliebenen und so treuen Wörtchen Ehe und Familie immer häufiger verbergen.«

3 In grundlegender Weise haben die neuen Möglichkeiten der Familienplanung und die vorrangigen Werte der Leistungs- und Konsumgesellschaft die Einstellung zum Kind verändert: Wenn der Wunsch nach einem (!) Kind so lange aufgeschoben werden kann, bis persönlich, beruflich und finanziell »alles stimmt«, steigt der Erwartungsdruck, den Eltern an sich selbst und an ihre Kinder stellen, enorm.

4 Vgl. Protokoll der Arbeitstagung dieser Arbeitsgemeinschaft, wieder abgedruckt in: Informationen der BAG Ev. Familien-Bildungsstätten, Heft 2/3 1983, 101 ff.



Dies wird sehr schnell deutlich, wenn man etwa in der Sozialpolitik Familie definiert als »das institutionalisierte Zusammenleben zweier gegengeschlechtlicher Erwachsener mit Kindern in einer Sorgerechtsbeziehung«. Denn dann schließt man bestimmte Lebensformen, z.B. Alleinerziehende und nichtehelich Zusammenlebende mit Kindern aus der Definition und damit von bestimmten Sozialleistungen aus.<sup>5</sup> Kann das aber, so wird man fragen müssen, sinnvoll sein, wenn man sich vor Augen hält, daß heute in fast 15% aller Familien Elternteile allein erziehen, daß beinahe jede 3. Ehe geschieden wird und jeder 10. Minderjährige durch Trennung, Scheidung oder Tod einen Elternteil verloren hat? Und wenn man weiter sieht, daß die Zahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften ständig steigt und in 15% dieser Verbindungen auch Kinder leben?<sup>6</sup> Allerdings sollte meiner Ansicht nach, und hier schließe ich mich Gerhard Schusser an, »das Ideal der vollständigen Familie nicht vorschnell aufgrund irgendwelcher kurzlebigen Modetrends aufgegeben oder gar als rückständig bezeichnet werden, ohne daß deswegen jene anderen Formen vor diesem Ideal als unzulänglich oder gar als schädlich stigmatisiert zu werden brauchen«. <sup>7</sup> Denn die sogenannte vollständige, partnerschaftliche Familie hat erhebliche Vorteile bei der Erfüllung der vielfältigen Aufgaben, wie sie insbesondere mit der Kindererziehung gestellt sind.

Gerade vom Pädagogischen her ist zu betonen: Das Kind ist auf das Zusammenleben mit anderen Menschen in einer überschaubaren Gruppe angewiesen. Es braucht – besonders in den entscheidenden ersten Lebensjahren – nicht nur zuverlässige Versorgung, sondern auch emotionale Zuwendung durch einen Kreis von vertrauten und verlässlichen Bezugspersonen, mit denen es sich identifizieren und auseinandersetzen kann. Wie ein Mensch in seiner Kindheit Familie erfährt, beeinflusst sein ganzes Leben und entscheidet mit darüber, wie es dem Jugendlichen gelingt, sich von den Älteren zu lösen und selbständig und gemeinschaftsfähig zugleich zu werden.

Unter soziologischen Aspekten hat man die Familie vor allem von ihren Funktionen her definiert, die sie für ihre Mitglieder bzw. für die Gesellschaft wahrnimmt. Neben der schon genannten Erziehungs- und Sozialisationsfunktion ist hier zu nennen; die biologische Reproduktion, die Rekreatationsfunktion – also Erholung, Entlastung, psychische Stabilisierung und schließlich die Konsumtion wirtschaftlicher Güter. Anders gesagt ist die Familie danach eine Sexual- und Ehegemeinschaft, eine Erziehungsgemeinschaft, eine Lebensgemeinschaft in der Freizeit und eine Haushalts- und Wirtschaftsgemeinschaft. Wie dieses Miteinander jeweils gestaltet und gelebt wird, hängt zum einen von der jeweiligen Familiengröße und Familienphase ab, zum anderen von den materiellen, finanziellen und kulturellen Voraussetzungen, also etwa den Arbeits-

5 Vgl. G. Schusser, Zur Notwendigkeit der Intensivierung der Familienbildung, in: Soziale Arbeit – wohin? Neue Felder der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik, Hildesheim 1988, 17.

6 R. Augstein, Die Kinder gehen – die Alten kommen. Heutige Familien im Spannungsfeld zwischen alten Anforderungen und neuen Wirklichkeiten, in: Informationen der BAG Ev. Familien-Bildungsstätten, Heft 2/1988, 3.

7 Vgl. G. Schusser, 18.



und Wohnbedingungen, schließlich aber auch von den Wertentscheidungen und Grundüberzeugungen der Familienmitglieder.

Eine theologische Betrachtung muß über eine funktionale Definition hinausgehen: Familie ist dann nicht nur anzusehen als Ort des Zusammentreffens gesellschaftlicher Kräfte und der Auseinandersetzung verschiedener Lebensbereiche, sondern zugleich als Ort, wo im Miteinander der Generationen und Geschlechter Annahme, Rechtfertigung und Versöhnung erfahren und verwirklicht werden. Wenn das befreiende Wort des Evangeliums dem ganzen Menschen zugesagt ist, dann muß es auch alle seine Lebensbereiche umfassen, auch die Familie.<sup>8</sup> Der Erziehungsalltag wird dann für die Eltern zu einem Handlungsraum, der aus gelebtem Glauben heraus gestaltet werden kann, und er wird zugleich zu einem Erfahrungsraum für die Kinder, der Grunderfahrungen des Glaubens ermöglicht.

Angesichts des hohen Stellenwertes von Familie für Gesellschaft und Kirche ist es verwunderlich, daß sie insgesamt so wenig Unterstützung erfährt. Offenbar wird ihr immer wieder eine große Fähigkeit zugetraut, sich gleichsam aus sich selbst heraus zu entwickeln und zu erneuern. Gelungenes Familienleben ergibt sich aber nicht von selbst! Familienfähigkeiten sind nicht angeboren, sondern müssen genauso wie berufliche, politische, sportliche oder sonstige Fähigkeiten erworben werden. Dieses Bewußtsein ist jedoch wenig ausgeprägt. Erst wenn Familien scheitern und zerbrechen, wird oft klar, daß es auch an Qualifikationen mangelte. Hier liegt m.E. die Notwendigkeit von Familienbildungsangeboten begründet, die vorbereitendes und begleitendes Lernen für diesen zentralen Lebensbereich ermöglichen, der in der schulischen und beruflichen Bildung weitestgehend ausgeklammert ist.

Nach Einschätzung der Verfasser des 7. Jugendberichts des Bundesfamilienministeriums ist die Lage heute so, daß praktisch alle Familien, und zwar unabhängig von Schichtzugehörigkeit und besonderen Problemen, gelegentlich oder über einen längeren Zeitraum Unterstützung brauchen, insbesondere bei der Erziehung der Kinder.<sup>9</sup> War es früher in der

8 Vgl. die »Rahmenempfehlungen des Bildungspolitischen Ausschusses der EKD zur Eltern- und Familienbildung in evangelischer Trägerschaft« von 1978: »Der Verkündigungsauftrag der Kirche ist auf den Menschen in seinen Lebensbezügen gerichtet. Sie findet ihn, dem sie sich um Christi willen zuzuwenden hat, in der Regel eingebunden in die Familie. Und Familien sind ein wesentlicher Teil der Gemeinde. Wie der Einzelne durch die Familie in die Gesellschaft hineinwächst, so werden ihm durch die Familie Einstellung und Bezug zu Gemeinde und Kirche vermittelt: über die Familie und mit ihr wird der Einzelne Teil der Gemeinde. Wenn diese ihre Verantwortung für ihre Glieder wahrnehmen will, kann sie gegenüber Fragen der Erziehung und der Existenz der Familie nicht gleichgültig bleiben.« (in: H. Exner u.a. [Hg.], Eltern- und Familienbildung in Evangelischer Trägerschaft. Begründungen – Ansätze – Perspektiven, Hannover 1978, 235f).

9 Vgl. auch H. Halberstadt, Psychologische Beratungsarbeit in der evangelischen Kirche. Geschichte und Perspektiven, Stuttgart 1983, 211: »Die Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft sind in einem raschen Wandel begriffen. Zunehmend entsteht eine Diskrepanz zwischen herkömmlichen Wertvorstellungen, Erwartungen, Glaubens- und Lebensformen und den Anforderungen, die in einer sich ändernden Welt heute an den



Großfamilie noch möglich, wenigstens Wissen und Fertigkeiten zur Kinderaufzucht durch Abgucken und Nachahmen zu erwerben, so stehen junge Eltern heute meist unvorbereitet diesen Aufgaben gegenüber. Sie fühlen sich ratlos angesichts einer verwirrenden Vielfalt von Erziehungsmaximen, die in den Medien verbreitet wird. Aber auch für die Lebensplanung insgesamt: Kinder bekommen – ja oder nein, wann und wie? Für die Arbeits- und Rollerverteilung zwischen Mann und Frau gibt es keine überkommenen Muster mehr. Hier ist vielmehr jedes Paar herausgefordert, sich für eine bestimmte Lebensgestaltung zu entscheiden – und viele sind damit überfordert.

Familien brauchen Hilfen, um Formen partnerschaftlichen Miteinanders einüben und außergewöhnliche Belastungen, z.B. durch Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Straffälligkeit eines Familienmitglieds, bewältigen zu können. Familien brauchen Hilfen, um mit immer neuen Aufgaben und Anforderungen fertig zu werden: Sexualerziehung angesichts von Aids, Umwelterziehung angesichts sterbender Wälder, Medienerziehung angesichts einer verkabelten Welt, Friedenserziehung angesichts von Hochrüstung, Krieg und Terror... In all diesen Bereichen brauchen Familien Hilfen zur Lebens- und Glaubensorientierung. Sie brauchen dazu den Austausch mit anderen Familien. Und sie brauchen einen Ort, an dem sie ihre Fragen nach einem tragenden Lebensgrund und einer ermutigenden Lebenshoffnung stellen können. Denn: Lebensglück und Lebenszufriedenheit jedes einzelnen hängen weitgehend davon ab, wie ihm das Zusammenleben mit seinem Ehepartner, seinen Kindern und seinen Verwandten gelingt. Anders gesagt: Kaum etwas belastet uns mehr, als wenn es in diesem Bereich gravierende Probleme gibt – wie die Erfahrungen in der Ehe- und Familienberatung eindrücklich belegen.

Aus diesen Überlegungen heraus ist in der EFB Salzgitter ein integratives Konzept entwickelt worden, das unterschiedliche Formen des Lernens in kurzfristigen Begegnungen und langfristigen Begleitungen, in Kursen und Gruppen und in Einzelgesprächen und -beratungen ermöglicht.

Im Rückblick stellt sich diese Entwicklung so dar:

Der Wandel von der Mütter- und Elternschule zur Familien-Bildungsstätte in den 70er Jahren bedeutete nicht nur eine Erweiterung der Zielgruppe und des Programmangebotes, sondern auch eine Veränderung der Methodik und des Lernstils: weg vom Vortrags- und Seminarstil, hin zum Lernen als einem ganzheitlichen Vorgang, der auf emotionales und soziales Wachsen zielt – unter Einbeziehung gruppenpädagogischer und gruppendynamischer Verfahren. »Den anderen gelten lassen und sich selbst einbringen«, ist methodisches Leitmotiv, ausgehend von der Überzeugung: »Lösungen können nicht verordnet

einzelnen in Familie und Beruf gestellt werden. Diese Veränderungen führen zu Verunsicherungen im Selbstverständnis und verstärken bei einer zunehmenden Zahl von Menschen die Probleme des Zusammenlebens. Ehe und Familie stellen einen Lebensbereich dar, in dem Rollenunsicherheiten, Beziehungsstörungen und Konflikte sowie die altersspezifische Problematik der Sinn- und Identitätsfindung in besonderer Weise manifest werden können. Ungelöste Konflikte können Anlaß für Verhaltensstörungen, psychische und psychosomatische Erkrankungen werden.«



werden, sondern sind im gemeinsamen Lernprozeß zu suchen.«<sup>10</sup> In der Bildungsarbeit entwickelte sich ein »Gefälle« hin zu beraterrischen Formen des Gesprächs. An den Elternabenden, die nun parallel zu den Eltern-Kind-Gruppen angeboten wurden und nicht länger als thematische Seminare, zeigte sich eine zunehmende Bereitschaft, offen über familiäre Schwierigkeiten zu reden. Auf der anderen Seite wurden aber auch die Grenzen dieser Gruppenabende deutlich. Mancher Einzelfall sprengte einfach diesen Rahmen, überforderte die Gruppe und die Gruppenleiterin. Auch in anderen Kursen waren immer wieder Teilnehmer, die zur Bewältigung ihrer Lebensprobleme oder zur Überwindung einer akuten Krise nicht nur nach persönlicher Zuwendung und Begleitung, sondern auch nach fachlich qualifizierter Beratung fragten. Nicht zuletzt wurde aus den Gemeinden heraus der Ruf nach einer evangelischen Ehe- und Lebensberatungsstelle immer dringender, da die nächste Möglichkeit nur im 30 km entfernten Braunschweig – und hier oft erst nach monatelanger Wartezeit – bestand.<sup>11</sup>

So konnte 1978, nachdem eine der hauptamtlichen Sozialpädagoginnen ihre Ausbildung zur Ehe- und Lebensberaterin abgeschlossen hatte, mit der psychologischen Beratungsarbeit in der EFB begonnen werden.<sup>12</sup> Ein Clubraum wurde zum Beratungszimmer umgestaltet – er dient aber heute noch in »beratungsfreien« Zeiten Kleingruppen zum Gespräch. Die Beratungsnachfrage hat seitdem ständig zugenommen: Kamen im Jahr 1979 erst 53 Ratsuchende zu 197 Gesprächen, so fanden im letzten Jahr 1308 Beratungen mit Einzelnen, Paaren und Familien (insgesamt 303 Personen) statt.<sup>13</sup> Inzwischen sind in diesem Fachbereich 2 Halbtagskräfte und weitere 4 Honorarkräfte mit unterschiedlichen Beratungsausbildungen und Zusatzqualifikationen tätig, so daß sehr flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Ratsuchenden reagiert werden kann.

Die Beratungsstelle in der Familien-Bildungsstätte ist sicher eine Besonderheit in Salzgitter, wobei unserer Erfahrung nach die räumliche Integration mehrere Vorteile bietet. Hier ist vor allem der Abbau von Schwellenängsten zu nennen: Ratsuchende können das Haus betreten wie andere Besucher oder Kursteilnehmer, also ohne als Klienten erkennbar zu sein bzw. ohne sich gleich als »gestört« oder »auffällig« zu fühlen. Umgekehrt erfahren die Besucher von Ausstellungen, Treffpunkten usw. gleichsam nebenbei auch von den Beratungsmöglichkeiten im Haus und können diese ggf. leichter in Anspruch nehmen.<sup>14</sup>

10 Vgl. G. Strunk (Hg.), Rahmenempfehlungen zur Eltern- und Familienbildung, 91 u. 89: »Indem die Kirche auf die Fragen und Sorgen der Menschen hört und ihnen bei der Suche nach Antworten behilflich ist, wirkt sie nicht direktiv »von oben«, sondern handelt gemeinsam mit den Fragenden, Zweifelnden und Hoffenden.«

11 Das Beratungsangebot der EFB geschieht stellvertretend für die Gemeinden und bedeutet daher keine Konkurrenz, sondern eine sinnvolle Ergänzung zu anderen kirchlichen Diensten. Beratung steht allen Menschen offen – und es kommen vielfach auch »Kirchenferne«, die wohl kaum zum Pfarrer als Seelsorger gehen würden.

12 Konzeptionelle Grundlage für die Beratungsarbeit in der EFB sind die »Leitlinien für die Psychologische Beratung in evangelischen Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen im Bereich der EKD und des Diakonischen Werkes«, abgedruckt in: H. Halberstadt, Psychologische Beratung, 210ff.

13 Im gleichen Zeitraum hat sich der Bildungsbereich in etwa verdoppelt: Nahmen 1979 rund 4000 Teilnehmer an 300 Veranstaltungen teil, so waren es im letzten Jahr rund 8000 Männer, Frauen und Kinder bei 600 Kursen, Gruppen und Seminaren.

14 Ähnliche Erfahrungen macht auch das »Haus der Familie« in Flensburg, das ebenfalls ein integratives Konzept entwickelt hat: »Immer wieder verbirgt sich hinter der Anmeldung zu beliebigen Kursen der heimliche Wunsch zur Kontaktaufnahme, um in persönlicher Not fachkundigen Rat zu erhalten.« U. Petersen, Integration von Familien-



Zur Integration von Bildung und Beratung trägt weiterhin bei, daß die BeraterInnen zugleich als GruppenleiterInnen in der EFB tätig sind, oft gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft (ErwachsenenbildnerIn) als Co-Leitung. Hier wurden über die Jahre hinweg systematisch KursleiterInnen für die EFB gewonnen bzw. innerhalb der EFB fortgebildet. Neben einem Gesprächskreis für alleinerziehende Mütter und Väter treffen sich regelmäßig weitere Elterngruppen: Eltern von Pflege- und Adoptivkindern, von allergiekranken und von hyperaktiven Kindern.<sup>15</sup> Dazu kommen verschiedene Selbsthilfegruppen, die pädagogisch bzw. therapeutisch begleitet werden, z.B. für Menschen mit emotionalen Problemen (Ängsten, Depressionen usw.) oder Menschen mit psychosomatischen Störungen (Psoriasis-Patienten, magersüchtige Mädchen und Frauen u.a.). Die konkreten Gruppenangebote wechseln natürlich im Laufe der Zeit.

Die Anregung, für einen bestimmten Personenkreis mit gleicher Lebenssituation oder außergewöhnlicher Belastung eine Gesprächsgruppe einzurichten, wird aber in vielen Fällen aus den Erfahrungen der Einzelberatung heraus formuliert. Therapeutisch ist der Schritt in die größere Öffentlichkeit einer Gruppe für einen Teil der Klienten außerordentlich wichtig. Sind sie durch eine Reihe von Einzelgesprächen ein Stück weit stabilisiert und wagen sie den Schritt in eine Gruppe, stellen sie oft erleichtert fest, daß sie mit ihren speziellen Problemen nicht allein sind – wie sie annahmen –, sondern daß es anderen Menschen ähnlich ergeht. Je nach Gruppe, die sie besuchen, haben sie zudem den Rückhalt des ihnen aus der Einzelberatung vertrauten Gruppenleiters.

Neben diesen stützenden und begleitenden Gruppen gibt es in unserem Haus wie in jeder anderen Familien-Bildungsstätte auch verschiedene Gesprächskreise und Seminarangebote, die offen ausgeschrieben sind. Die TeilnehmerInnen finden hier Gelegenheit, persönliche, partnerschaftliche und familiäre Fragen, aber auch gesellschaftliche, theologische und pädagogische Themen zu besprechen. Das gemeinsame Erlebnis gegenseitigen Zuhörens und Verstehens schafft einen angstfreien Raum, in dem Problemlösungen und Veränderungsmöglichkeiten entwickelt und akzeptiert werden können. Auch diese Gruppen stellen in der Regel wichtige Stationen für KlientInnen auf ihrem weiteren Lernweg dar. Allerdings ist hier gerade die »gemischte« Zusammensetzung wichtig, um die gesunden Anteile zu stärken und die Einrichtung von lauter isolierten und isolierenden »Problemgruppen« zu vermeiden. Denn wenn Annahme und Integration der seelisch oder familiär besonders Belasteten das Ziel der Arbeit ist, dann muß es auch Strukturen und Gemeinschaftsformen geben, in die hinein integriert werden kann.

beratung und Familienbildung, in: Materialien für die Praxis der Familienbildung, hg. von AGEF, Bonn 1982, 82.

15 Der »Elternclub Hyperaktives Kind« in der EFB war übrigens die Reaktion auf ein massives Umwerben der betroffenen Familien durch eine Tarnorganisation der Scientology-Sekte in Salzgitter!



Auf diesem Hintergrund hat das große Angebot von praktischen Kursen auch die Funktion, daß sich hier Menschen treffen können, ohne auf ihre Problematik angesprochen zu werden, einfach um sich abzulenken, um in Gesellschaft zu sein, um Kochen, Nähen, Werken u.a. zu lernen. Aber das ist – wie gesagt – *nur* eine Funktion – Und ich möchte ausdrücklich davor warnen, nun die gesamte Arbeit der Familien-Bildungsstätte durch die therapeutische Brille zu sehen oder gar alle Besucher und Kursteilnehmerinnen als (potentielle) Klienten zu behandeln! Die Familien-BILDUNG hat auch in Salzgitter ihr eigenes Recht und ihren eigenen Stellenwert, wie schon allein die Statistik mit 7.600 Unterrichtsstunden im Vergleich zu 1.300 Beratungsstunden zeigt. Bildungsarbeit soll nicht auf Vor- und Nachbereitung von Beratung reduziert werden, so sehr umgekehrt die Beratungsstellen den Wert prophylaktischer Anstrengungen hervorheben.<sup>16</sup> Was ich darstellen wollte, ist, daß praktisch und konzeptionell in unserer Einrichtung beide Bereiche als *eine* Arbeit für und mit Familien angelegt sind, weil das unserer Überzeugung nach – angesichts der oben benannten vielfachen Überforderungen der Familien – notwendig ist.

Ein Großteil der Bildungsangebote in der EFB hat deshalb auch ganz praktische Inhalte und bezieht sich damit auf die erwähnten Grundfunktionen des Familienlebens. Weil Alltagsfragen nur alltagsnah zu bearbeiten sind, in den Zusammenhängen, in denen sie sich stellen und erlebt werden, will Familienbildung in bewußtem Kontrast zu verbreiteten Formen schulischen Lernens und einem eindimensionalen Bildungsverständnis eine Unterordnung der praktischen Tätigkeiten unter die theoretischen vermeiden. Von daher haben auch die kreativen Kurse, Nähen und Gymnastik, Werken und Floristik ihren Sinn und ihre Berechtigung. Nicht nur, daß dort Anregungen zu sinnvoller Freizeitgestaltung vermittelt werden; hier werden Menschen zusammengeführt, die über ein gemeinsames Interesse bei aller sonstigen Verschiedenheit zueinander finden, die Meinungen und Erfahrungen austauschen, ein partnerschaftliches Miteinander einüben, ihre Isolation überwinden und Kirche als Lerngemeinschaft erleben. Die mitgebrachte Gesprächsbereitschaft der Kursteilnehmer aufzunehmen und zu fördern, ist – neben ihrer eigentlichen Lehrtätigkeit – eine wichtige Aufgabe der KursleiterInnen, für die sie in verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen auch qualifiziert werden. So betriebene Familienbildung mit der Vielfalt praktischer Kurse und indirekter Kontaktbrücken bietet ein breites Spektrum von Gelegenheiten zu Lebenshilfe und Seelsorge und wirkt damit auf die Kirche wieder zurück.<sup>17</sup>

16 Vgl. dazu die »Gemeinsamen Grundsätze des Deutschen Arbeitskreises für Jugend-, Ehe- und Familienberatung«: »Die Tatsache, daß bestimmte Konflikte oder Probleme immer wieder Gegenstand der Beratung werden, verweist auf die Notwendigkeit vorbeugender Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Im Rahmen von Bildungsarbeit soll die Fähigkeit der Menschen gefördert werden, die Vielfalt ihrer Möglichkeiten zu erkennen, tiefere Einsichten zu gewinnen und so ihr Leben befriedigender zu gestalten. Damit sollen bestimmte Konflikt- und Problemsituationen vermieden oder bessere Voraussetzungen zu deren Bewältigung geschaffen werden.« (zit. nach: Informationen und Meinungen aus der EKfUL, Info 2/1985, Berlin, 18.

17 Vgl. Die Bedeutung der Ev. Familien-Bildungsstätte für die Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig – Festansprache zum 20jährigen Jubiläum 1986 von OLKR Henje Becker, in: W. Weishaupt, Praxis reflektieren, 16: »In diesem Sinne unterstützt und entlastet die Arbeit der Familien-Bildungsstätte die Arbeit der Kirchengemeinden durch



In der folgenden Übersicht sind noch einmal die verschiedenen Programmangebote der EFB Salzgitter dargestellt. Dabei sind die einzelnen Angebote entsprechend ihrer inneren Struktur jeweils einem der Leitbegriffe zugeordnet, während die anderen natürlich auch »hineinspielen« können. So steht etwa bei »Ausstellungen« und »Offenen Treffpunkten« der Aspekt von *Begegnung* mit bestimmten Themen bzw. Menschen im Vordergrund, während in den Kursen zur »Geburtsvorbereitung« werdende Eltern durch die Zeit der Schwangerschaft und darüber hinaus *begleitet* werden (durchschnittlich pro Jahr rund 300 Paare!). Auch die Eltern-Kind-Gruppen (pro Jahr ca. 80 Parallel-Gruppen mit je 10 Erwachsenen und 10-12 Kindern) treffen sich meist über einen längeren Zeitraum von mehreren Jahren.

spezielle Angebote im Bereich Bildung, Beratung und Begleitung, die die Möglichkeiten einer Kirchengemeinde übersteigen. Durch diese so ausgerichtete Tätigkeit wirkt sie aber auch auf die Kirchengemeinde zurück. Und auch das ist zu unterstreichen, was die Landessynode der Hannoverschen Landeskirche 1974 dazu sagte: »Es gibt keinen Bereich kirchlicher Aktivitäten, in dem so viele Menschen zwischen 18 und 30 Jahren von der Kirche angesprochen werden können, wie in einer Familienbildungsstätte. Die Arbeit in den Familienbildungsstätten hat eine direkte Ausstrahlungskraft in den Gemeinden, die nicht unterschätzt werden darf. Sie erreicht Personenkreise, die sonst unerreichbar bleiben.«



OFFENE WERKSTATTKURSE Werken u. Kontaktknüpfen Kochen / Gesunde Ernährung Nähen / Textiles Gestalten	Vortrags- und Einzelveranstaltungen zu aktuellen Themen	Ausstellungen Offene Treffpunkte Spiel- u. Klönpfplatz Kleiderbazar	Kurs- und Bildungsberatung
Seminare zu pädagogischen, sozialen, politischen und theologischen Fragen	Kursangebote für best. Zielgruppen: Kinder, Frührentner, Aussiedler, Ausländer	Seminare für Frauen Orientierungskurse Rhetorik, Frauen und Sucht	Offene Sprechstunde zur Lebensberatung
Kurse zur Gesundheitsbildung: Gymnastik / Entspannung / Fasten	Seminare für kirchl. Mitarbeiter / für Kirchengemeinden	GESPRÄCHSKREISE für best. Zielgruppen: Alleinerziehende, Eltern kranker Kinder	EHE-, FAMILIEN- und LEBENSBERATUNG für einzelne, Paare und Familien bei Partnerschafts-, Ehe- und Erziehungsproblemen; Gespräche einzeln oder in Folge
GEBURTSVORBEREITUNG Schwangerschaftsgymnastik Säuglingspflege Stillgruppe	ELTERN-KIND-GRUPPEN Kräbel- u. Miniclubs ELTERNABENDE Erziehungsgespräche	GESPRÄCHSGRUPPEN zur Selbsterfahrung u. Selbsthilfe: für Menschen mit emotionalen Problemen	Praxisberatung für päd. Fachkräfte



Wird hier und in vielen Sonderveranstaltungen die Familie als ganze angesprochen, um generationsübergreifendes Lernen zu fördern, so wenden sich andere Kurse nur an einzelne Familienmitglieder – Mütter, Väter, Kinder, Großeltern, Alleinstehende, um ihnen Erfahrungsaustausch und Solidarität in ihrer je spezifischen Situation zu ermöglichen.<sup>18</sup> Besonders Frauen, die ihren Beruf zugunsten der Familie aufgegeben haben, finden dort Entlastung von den täglichen Sorgen um Haushaltsführung und Kindererziehung. Vielfach leiden die Mütter kleiner Kinder darunter, nicht »raus zu kommen«, keinen Anteil an der Außenwelt zu haben, während die Väter hier eine privilegierte Stellung haben. Geringe Außenkontakte schaffen aber auch übertriebene Binnen-erwartungen: emotionale Überforderung an den/die anderen.

Der Beitrag, den Familienbildung hier leisten kann, läßt sich nach Elisabeth de Soletto mit den Stichworten »familienentflechtende und familienübergreifende Bildung« bezeichnen.<sup>19</sup> Damit ist u.a. gemeint, Frauen zu helfen, ihr permanent schlechtes Gewissen abzubauen, das sie häufig haben, wenn sie sich außerhalb der Familie »bewegen«, und umgekehrt Wissensbildung bei den Männern zu fördern, damit sie den Bewegungsspielraum ihrer Partnerinnen außerhalb der Familie unterstützen.<sup>20</sup> Familienentflechtende Bildung darf jedoch nach E. de Soletto nicht nur auf der personalen Ebene stattfinden. Mütter müssen sich außerhalb der Familie mit Inhalten und Themen beschäftigen können, die nicht unmittelbar das Familienleben treffen. Entflechtung auf der inhaltlichen Ebene hat damit (gesellschafts-)politische Bedeutung, ebenso wie die familienübergreifende Bildung, die Familien und Familienmitglieder in Kontakt bringt und damit Erfahrungen aus unterschiedlichen Familienstrukturen und Lebensformen vermittelt.

Dies soll abschließend an einem konkreten Beispiel noch einmal verdeutlicht werden: Für Frauen, die nach einer mehr oder weniger langen Familienphase einen beruflichen Wiedereinstieg planen und überhaupt Möglichkeiten erkunden wollen, wie sie die zweite

18 »Auch wenn sich die Angebote der Familienbildung häufig nur an einzelne Familienmitglieder wenden können, kann Familienbildung ihrem Selbstanspruch nur gerecht werden, wenn das gesamte familiäre Umfeld der Teilnehmer, ihre Lebensgeschichte und ihre aktuelle Lebenssituation berücksichtigt wird.« Diese Teilnehmer- und Situationsorientierung der Familienbildung bedeutet eine Abgrenzung »gegenüber dem Konzept einer Ratgeberliteratur, die auf alle Fragen richtige und allgemeingültige Antworten geben will, wie auch den Widerstand gegenüber der Erwartung von Teilnehmern, Erziehungsrezepte angeboten zu bekommen.« K. Schaefer, Artikel »Familienbildung« in: Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 3, Praxisfeld Gemeinde, Gütersloh 1983, 428f.

19 Vgl. ihr Referat in: Informationen der BAG Ev. Familien-Bildungsstätten, Heft 3/1986.

20 So selbstverständlich Väter (durch ihren Beruf) ihre Außenkontakte wahrnehmen, um dann einen (geduldgigen) Wochenend-Vater spielen zu können, so selbstverständlich brauchen Mütter für ihr emotionales Gleichgewicht Außenkontakte. Umgekehrt wird hier deutlich, warum Männer von der Familien-Bildungsstätte kaum Gebrauch machen. Da ihre sozialen Bezüge weitgehend außerhalb der Familie liegen, wäre eine Gruppe in der Familien-Bildungsstätte (nur) ein weiteres außerhäusliches Angebot (vgl. E. de Soletto, ebd.).



Lebenshälfte sinnvoll gestalten können, werden seit einigen Jahren sog. »Orientierungskurse« durchgeführt. Dabei handelt es sich um zeitlich umfangreichere Projekte (148-160 Unterrichtsstunden) in Kooperation mit der Ev. Erwachsenenbildung und dem Frauenministerium. Das Ziel dieser Seminare mit dem Titel »Ich plane meine Zukunft« läßt sich folgendermaßen beschreiben: Den Teilnehmerinnen – Frauen, die sich nach längerer Familienphase (Kindererziehung, Elternbetreuung usw.) einem neuen Lebensabschnitt zuwenden – soll die Möglichkeit gegeben werden, über ihre unterschiedlichen Erfahrungen in der Familie zu reflektieren, sich ihrer Lebenserfahrungen und Kompetenzen bewußt zu werden und ihre persönlichen Veränderungen seit Beginn der Familienphase wahrzunehmen. Daraus resultierende Erkenntnisse sollen den Grundstein bilden, um einen neuen Lebensabschnitt zu planen. Dazu sollen weiterführend Informationen vermittelt werden, die sowohl eine berufliche (Neu)Orientierung ermöglichen als auch nicht-berufsbezogene Kontakte, allgemeine Weiterbildungs- und spezielle Fortbildungsmöglichkeiten usw. aufzeigen. Schließlich sollen solche Fähigkeiten aktiviert und trainiert werden, die u.U. in der Familienphase zu kurz gekommen sind. Ziel der beruflichen Orientierung ist auch die Angstverminderung vor Neuem im erlernten Beruf (z.B. vor neuen Techniken) durch Unterricht, Hospitationen und Exkursionen sowie die Erprobung in einem zweiwöchigen Praktikum.

Diesem Seminartyp mit regelmäßig zwei Unterrichtsvormittagen und insbesondere dem Praktikum wird von den Teilnehmerinnen ein hoher persönlicher Gewinn zugemessen, nicht nur als Möglichkeit der Selbstfindung und Selbsterprobung, sondern auch als Chance, die Vereinbarkeit von außerhäuslicher Tätigkeit mit familiären Aufgaben zu prüfen – ein Vorhaben, das jedoch über die Bildungsangebote hinaus noch weitergehender gesellschaftlicher Unterstützung bedarf. »Familie auf neuen Wegen« heißt deshalb auch das Thema des ersten gemeinsamen Kongresses der Familien-Bildungsstätten Niedersachsens und des Frauenministeriums, der für Februar 1993 geplant ist und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Männer und Frauen zum Hauptinhalt hat.

*Dr. Werner Weishaupt war Leiter der Ev. Familienbildungsstätte Salzgitter.*

#### *Abstract*

The article gives an inside view to the practical work of an educational institution for families in the way it developed in between education, counseling, encounter and company during the past ten years. The first part substantiates the need of supporting actions for families on the background of changed forms of life and growing demands to the community »family«. In the second part, an integrating concept of work with families is presented, which enables adults and children to learn in various manners, in short-term meetings and long-term company, in courses and groups, and in individual sessions and counseling.



# Problemhorizonte und – was hat Berichte

Das Post-War-Geschick Deutschlands war vorwiegend »jüdenrein«. Erst nach und nach wagten sich einige der an Leib und Seele getriebenen Juden aus den sogenannten »Displaced Persons«-Lagern heraus und blieben aus Getriebenen, die sie selbst meist nicht benennen schienen, in der neu entstandenen Bundesrepublik.

Die überwiegende Mehrheit dieser Juden stammte aus Osteuropa, war also weder mit der deutschen Sprache noch mit der deutschen Kultur vertraut oder gar verbunden. Es waren Menschen, die im wesentlichen keinen Kontakt mit nichtjüdischem Umwelt hatten. Sie konnten auch kaum etwas zeigen, sondern präsentierte die Tatsache ihres Überlebens vorstellend oder durch Arbeit vorzuführen wollten.

Die Anzahl der Holocaustopfer hingegen blieb noch klein. Müde der DDR haben sich auch diese Bewegung ab. In die DDR wurde Lebensmüde mit einer schmerzhaften deutsche Juden zurück als in die Bundesrepublik, auf zwar nur der politischen Überzeugung heraus. Es ist eine Chance zu haben, die meisten eines deutschen Überlebens zu erleben und diese Erfahrungen beizubringen zu können. Die überwiegende Mehrheit der, die als Flüchtlinge in die DDR emigriert waren, »wurden sich nicht als jüdisch als Juden und geben sich selbst als »Leute zu erkennen. Somit war die Zahl der jüdischen Gemeindeglieder in der DDR weit geringer als die Gesamtzahl von Juden dort.

Durch den Eichmann-Prozess in Jerusalem 1961, bei dem ungezählte jüdische Überlebende deutscher Juden bekannt »jüdische« wurde auch im Leben von Juden in der Bundesrepublik eine neue Phase eingeleitet. In diese Zeit gehört z.B. auch der berühmte Vortrag von Theodor W. Adorno, den er im Hessischen Rundfunk am 19. April 1966 unter dem Titel »Erziehung nach Auschwitz« hielt. Eine Kernthese in diesem Vortrag lautet, daß die Bundesrepublik die Mithras der Menschheit sein werden. Ziel von Menschen an den NS-Verbrechen verurteilt habe.

Diese Phase scheint – im Vergleich zu den ihr folgenden – die bisher längste gewesen zu sein und dauerte bis Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre. Auf christlicher Seite war sie – sowohl im praktisch-religiösen wie im theologisch-ökumenischen Bereich – von einer gewissen Euphorie

\* Dieses Manuskript wurde im Januar 1997 abgeschlossen und enthält somit die letzten Überlegungen nicht mehr.







Edna Brocke

## Juden in der »neuen« Bundesrepublik – was hat sich geändert?<sup>1</sup>

Das *Post-Shoah*-Deutschland war sozusagen »judenrein«. Erst nach und nach wagten sich einige der an Leib und Seele gebrochenen Juden aus den sogenannten »*Displaced Persons*«-Lagern heraus und blieben, aus Gründen, die sie selbst meist nicht benennen können, in der neu entstandenen Bundesrepublik.

Die überwiegende Mehrzahl unter ihnen stammte aus Osteuropa, war also weder mit der deutschen Sprache noch mit der deutschen Kultur vertraut oder gar verbunden. Es waren Menschen, die im wesentlichen keinen Kontakt zur nichtjüdischen Umwelt suchten, ihn vielleicht auch kaum ertragen hätten, sondern primär die Tatsache ihres Überlebens verarbeiten oder durch Arbeit verdrängen wollten.

Die Anzahl der Remigranten hingegen blieb noch kleiner. Mitte der 50er Jahre ebhte auch diese Bewegung ab. In die frühere DDR kehrten allerdings weit mehr ehemalige deutsche Juden zurück als in die Bundesrepublik, und zwar aus der politischen Überzeugung heraus, dort eine Chance zu haben, am Aufbau eines »besseren Deutschland« mitarbeiten und dazu konstruktiv beitragen zu können. Die überwiegende Mehrheit derer, die als Sozialisten in die DDR remigriert waren, verstanden sich jedoch nicht bewußt als Juden und gaben sich selten als solche zu erkennen. Somit war die Zahl der jüdischen Gemeindemitglieder in der DDR weit geringer als die Gesamtzahl von Juden dort.

Durch den Eichmann-Prozeß in Jerusalem 1961, bei dem immer neue Enthüllungen furchtlicher Taten bekannt wurden, wurde auch im Leben von Juden in der Bundesrepublik eine neue Phase eingeleitet. In diese Zeit gehört z.B. auch der berühmte Vortrag von Theodor W. Adorno, den er im Hessischen Rundfunk am 19. April 1966 unter dem Titel »*Erziehung nach Auschwitz*« hielt. Eine Kernthese in diesem Vortrag lautete, daß die bundesdeutsche Gesellschaft die Mitschuld einer großen Zahl von Menschen an den NS-Verbrechen verdrängt habe.

Diese Phase scheint – im Vergleich zu den ihr folgenden – die bisher längste gewesen zu sein und dauerte bis Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre. Auf christlicher Seite war sie – sowohl im praktisch-religiösen wie im theologisch-abstrakten Bereich – von einer gewissen Eupho-

<sup>1</sup> Dieses Manuskript wurde im Januar 1993 abgeschlossen und umfaßt somit die neueren Entwicklungen nicht mehr.



rie gekennzeichnet, von einem Gefühl, die Schrecken einer zweitausendjährigen theologischen wie religiösen Geschichte wenn nicht wirklich überwunden, so doch so weit in den Hintergrund gestellt zu haben, daß bald nur noch Gemeinsamkeiten zwischen Christen und Juden ent- oder aufgedeckt wurden. Angesichts dieser »Hochstimmung« fragte sich manch einer, wie es denn zu dieser schrecklichen zweitausendjährigen Geschichte überhaupt hatte kommen können, wo doch die Gemeinsamkeiten (scheinbar) so klar auf der Hand lagen. Jüdischerseits wurde diese Sicht und Haltung zu keiner Zeit in breiten Kreisen geteilt. Es waren allenfalls wenige einzelne, die sich der christlichen Anfrage öffneten und zu einer Zusammenarbeit bereit waren.

Die wenigen, die ein solches Dialogangebot auf- und annahmen, hatten primär zwei Beweggründe:

Zum einen sahen sie in diesem Angebot einen erstmaligen Schritt in der langen Geschichte des Christentums und der Kirchen gegenüber dem jüdischen Volk, auf das jüdische Volk ohne Herrschaftsanspruch zuzugehen und hofften, es handele sich um eine tiefe Erkenntnis der Mitverantwortung christlicher Theologie (und dogmatischen Festlegungen) ebenso wie christlicher Praxis in den Jahrhunderten zuvor, die den Weg nach Auschwitz mitbahnte. Wenn es sich tatsächlich um eine Umkehr handelt – so meinten jüdische Befürworter eines Dialogs<sup>2</sup> –, dann hätten Juden die Pflicht, einem Angebot dieser Art zu entsprechen.

Zum anderen war und ist vielen Juden – nicht nur in der Bundesrepublik – klar, daß in der zunehmend säkularisierten Gesellschaft jene aus dem Christentum stammenden antijüdischen Vorurteile sich derart verselbständigt haben, daß es kaum noch möglich ist, sie zu entlarven, schon allein deshalb, weil man unterschiedliche Bilder, Assoziationen, Sprachen verwendet. Auf Grund dieser Erkenntnis meinten sie, daß bewußte Christen, zumal Umkehrwillige, gute, geeignete, angemessene Gesprächspartner für einen Änderungsversuch sein könnten.

Die Entwicklung im politischen Bereich scheint in parallelen Bahnen verlaufen zu sein. Bis zum Sechs-Tage-Krieg vom Juni 1967 war die (scheinbare oder wirkliche – das wird kaum je auszumachen sein) Zustimmung und -neigung zu Israel recht groß. Mit dem überraschenden Ausgang des Krieges, hat sich das Blatt gewendet. Die Verdoppelung des Gebietes Israels nach dem Sechs-Tage-Krieg (durch die Sinai-Halbinsel, die West-Bank, den Gaza-Streifen und den Golan-Höhen) vor allem aber durch die bis heute völkerrechtlich nicht geklärte juristische Lage dieser Gebiete (die zur Eskalation von Gewalt und Menschenrechtsverletzungen israelischer- wie palästinensischerseits führt)

2 Gemeinhin wird der Versuch, die Umgangsweisen miteinander und die Beziehungen zwischen Christen und Juden zu erneuern, unter dem Motto »christlich-jüdischer Dialog« subsumiert. Ich bemühe mich, diesen Begriff, wenn möglich, zu meiden, da ich ihn für unpräzise, vielleicht sogar für ein wenig irreführend halte. So gibt es z.B. in der Bundesrepublik, aber auch ganz allgemein, grundsätzlich zwei nebeneinander geführte Gespräche: zwischen katholischen Christen und Juden einerseits und zwischen protestantischen Christen und Juden andererseits – wobei jüdischerseits sehr oft »Personalunion« besteht. Mit den Ostkirchen sowie mit den arabischen Kirchen bestehen bislang keine nennenswerten Gesprächsansätze, ebensowenig wie mit den afrikanischen Kirchen.



hat sich in der Bundesrepublik das Klima umgekehrt. Dieser lange und langsame Prozeß der deutlichen Veränderung in veröffentlichter ebenso wie in privater Haltung gegenüber Israel fand seinen ersten Höhepunkt im August 1982 während der israelischen Einmischung in den damals bereits seit sieben Jahren geführten Krieg im Libanon.

Mit der Ausstrahlung der amerikanischen TV-Serie »Holocaust« im Januar 1979 begann eine Phase – man könnte sie als eine dritte bezeichnen –, die neben Gefühlen der Beklemmung auch anderen Gefühlen freien Lauf ließ. In der TV-Serie (einer »Seifenoper«, wie es kritisch hieß) wurde das individuelle Schicksal einer von der Shoah betroffenen jüdischen Familie beschrieben. Diese Serie öffnete in der Bundesrepublik viele Schleusen, und etliche bis dahin wohl eher unterdrückte Gespräche zwischen den Generationen konnten (scheinbar?) beginnen. Man mag allerdings aus heutiger Sicht sagen, daß diese TV-Serie und die danach folgende emotionale Eruption wohl eher die Kluft überdeckt als sie wirklich überwunden hat. Jene tief emotionale Aus- und Aufbrüche von damals sehe ich erneut in den ähnlich eruptiven Äußerungen und Demonstrationen im Dezember 1990 und Januar 1991, anläßlich des Zweiten Golfkrieges. In beiden Fällen ging es nicht primär um »die Anderen«, sondern es diente jeweils als Ventil, um weiterhin offengebliebene Fragen aus und in der eigenen Geschichte emotional zu erleben ohne sich allerdings der zuvor notwendigen politischen Analyse auszusetzen.

Inzwischen war die erste Generation der in der Bundesrepublik Deutschland geborenen Juden herangewachsen. Fragen an ihre Eltern, die nach dem Krieg in den »Displaced-Persons« Lagern lebten, weshalb sie nun ausgerechnet in Deutschland geblieben waren, zum einen und eine Suche nach ihrem eigenen Ort<sup>3</sup> auf der anderen Seite prägte viele Menschen dieser Generation.

Diese Phase einer scheinbaren Harmonie endete recht abrupt im November 1989, spätestens an jenem Tag, an dem – wohl doch nicht ganz durch Zufall gerade am 9. dieses Monats – die Berliner Mauer geöffnet wurde.<sup>4</sup> Nur einzelnen Deutschen in Ost und West fiel damals auf, daß eine politische Einigung dieser beiden Nachkriegsstaaten eine Einigung der protestantischen Deutschen und der katholischen Deutschen, aber keine von jüdischen Deutschen mehr bedeuten kann.

3 Als Kinder von Juden aus Osteuropa suchten sie ihren Ort zwischen Fremdheit in Deutschland und der von außen an sie herangetragenen und erwarteten Zionssehnsucht. Die Eltern konnten bei der Eingliederung in die Gesellschaft nicht behilflich sein – zum einen, weil sie selbst keinen Ort innerhalb der deutschen Kultur fanden (und ihn vielleicht auch gar nicht suchten), zum anderen, weil sie meist so emsig mit dem Aufbau eines neuen Lebens und so mit der Verdrängung des (Über-)lebens beschäftigt waren, daß sie ihren Kindern oft nur den eigenen Traum weitergaben, nämlich: die Kraft zu haben, um nach Israel weiterzuwandern, und dort ein authentischeres, eigenes, deutlicher jüdisch geprägtes Leben aufzubauen.

4 Siehe hierzu die Äußerung des damaligen Regierenden Bürgermeisters von Berlin, Momper, in der Süddeutschen Zeitung vom 9.11.1990. Dort heißt es u.a.: »Den ersten Hinweis darauf, daß die entsprechende Entscheidung des Zentralkomitees der SED unmittelbar bevorstehe, habe Momper am Morgen des 9. November erhalten, berichtete der SFB. Momper sagte dazu: »Ich habe daraufhin dem Verkehrssenator gesagt, er möge doch bitte bei der BVG (den Berliner Verkehrsbetrieben) anrufen, und die sollten die Smogalarmpläne für den Nachtverkehr bereithalten.«



Im Wissen um Rolle und Bedeutung gerade der deutschen Juden im politischen, kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Leben in Deutschland vor dem Zweiten Weltkrieg mehrten sich nun innerjüdische Stimmen, die die Frage aufwarfen, ob dies nicht ein geeigneter Zeitpunkt sei, um sich von der bis dahin vorherrschenden Position, »Juden in Deutschland«<sup>5</sup> zu sein, abzuwenden und den Versuch zu wagen, eine neue, andere Form *deutschen Judentums* zu prägen. Gewiß, eine Kontinuität des einstigen deutschen Judentums, das Leo Baeck als ein für allemal beendet sah<sup>6</sup>, kann es nicht geben, aber einen Schritt hin auf einen neuen Abschnitt jüdischen Lebens in Deutschland.

Zwei entscheidende – fast zeitgleiche – Faktoren unterbrachen diese innerjüdische Diskussion: Zum einen stellte der zahlenmäßig sehr starke Zuzug von Juden aus der ehemaligen Sowjetunion für die bisherigen, sehr kleinen jüdischen Gemeinden eine große Herausforderung und Aufgabe dar. Zum anderen haben die öffentlichen Reaktionen in der Bundesrepublik im Vorfeld des Zweiten Golfkriegs (1990/91) wie auch das Handeln der deutschen Regierung während des Kriegs vielen Juden deutlicher als zuvor bewußtgemacht, wie fragil und alles andere als »normal« die Beziehungen zwischen nichtjüdischer Mehrheit und jüdischer Minderheit in Deutschland sind.

Viele der in Deutschland doch sehr anders als in anderen Ländern (in denen es auch Widersacher der alliierten Aktion gab) verlaufenen Reaktionen und Demonstrationen vor und während dieses Kriegs lassen sich mit den allgemeinen Veränderungen in Osteuropa insgesamt, mit dem Fall der Mauer im besonderen und mit dem nicht antizipierten Ende des sogenannten Kalten Krieges erklären.

Der Zusammenbruch der DDR (der euphemistisch als »Revolution« bezeichnet wird) und die auf ihn folgende Einigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten, ohne zuvor (oder parallel dazu) einen Vertrag mit den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs schließen zu müssen, wird eine auf Dauer angelegte Frage nach dem eigenen Selbstverständnis Deutschlands bleiben. Das »Zwei plus Vier«- Abkommen kann m.E. nicht als Ersatz für einen solchen Vertrag dienen, ist es doch primär unter dem Druck erzielt worden, Michail Gorbatschow könnte vor

5 Bei Gründung des »Zentralrats der Juden in Deutschland« wurde ganz bewußt diese Formulierung gewählt. Es ging darum zu zeigen, daß mit der *Shoah* das, was mit dem Begriff »Deutsches Judentum« gemeint war, »ein für allemal vorbei« war.

6 »Für uns Juden aus Deutschland ist eine Geschichtsepoche zu Ende gegangen. Eine solche geht zu Ende, wenn immer eine Hoffnung, ein Glaube, eine Zuversicht endgültig zu Grabe getragen werden muß. Unser Glaube war es, daß deutscher und jüdischer Geist auf deutschem Boden sich treffen und durch ihre Vermählung zum Segen werden können. Dies war eine Illusion – die Epoche der Juden in Deutschland ist ein für allemal vorbei.«



Abschluß der Gespräche gestürzt werden. Diese Furcht war Anlaß für ein Eiltempo, das zugleich Verzicht auf wesentliche Inhalte bedeutete.<sup>7</sup> Diese scheinbar nur juristische Lücke reicht tief in Elemente der Frage nach der eigenen Identität, nach einem kollektiven Bewußtsein in Deutschland Ost und Deutschland West. Im Diskutieren eines solchen Vertragswerks lag die Möglichkeit einer redlichen Klärung dessen, was im Doppelsinn als die *jüngste deutsche Geschichte* bezeichnet werden kann.

Wie groß die Lücke ist, die das Fehlen einer Identität reißt, haben die Reaktionen 1990/91 gezeigt. Gerade jene, die sich (in der »alten« Bundesrepublik) lange als »Europäer«, als »Weltbürger«, als supranational denkende Menschen verstanden haben, verloren die Perspektiven für die politische Realität im Nahen Osten und reagierten panisch.

Sowohl die Ereignisse in Deutschland im Herbst 1989 als auch der Zweite Golfkrieg haben viele Deutsche in bisher ungekannter Weise mit ihrer eigenen deutschen Geschichte konfrontiert. Die tiefgreifende, aber noch nicht wirklich begriffene Veränderung seit November 1989 führte in Deutschland-West zu einer traumatisch erlebten Phase während der Krise am persischen Golf.<sup>8</sup>

Wie sehr dieser Krieg als der »eigene« nacherlebt wurde, ist in vielen Beiträgen vortrefflich gezeigt worden. Ich nenne hier stellvertretend nur einen Beitrag, den von Peter Schneider: »Das falsche gute Gewissen der Friedensbewegung«. Dort heißt es u.a.: »Wie kam es, daß so viele Deutsche sich – sozusagen spontan und instinktiv – mit der Zivilbevölkerung Iraks identifizierten. Nicht aber mit den Israelis ...? Sprach in dieser Identifikation nicht eine Anklage (und eine unbewältigte Leidenserfahrung) mit, die in den 45 Nachkriegsjahren kaum jemals offen geäußert worden war: »Auf ähnlich unsinnige und barbarische Weise sind damals auch wir von den Alliierten bombardiert worden; genauso ungerecht wie der jetzige war auch jener andere Krieg, der die Welt vom Nazifaschismus befreite.«)

Es scheint, als habe sich das meiste an Horror-Visionen in den Monaten Januar bis März 1991 lediglich in den Phantasien vieler Menschen in Deutschland, nicht jedoch in der Wirklichkeit abgespielt. Nur so kann ich die Panik vieler Demonstranten verstehen, die die Gefahr eines Dritten Weltkriegs beschworen, während sie den zur gleichen Zeit beginnenden Krieg in Jugoslawien mit einem mitleidigen Bedauern abtaten. Erneut entzogen sich viele der Notwendigkeit einer politischen Analyse. Im Fall der Golfkrise wurde die Teilnahme an Demonstrationen

7 Man kann es auch mit *Ascher Reich* so ausdrücken: »Wegen der historischen Verantwortung der Besatzungsmächte wäre es ihre Pflicht gewesen, Deutschland nicht sich selbst zu überlassen, sondern bei einer kontrollierten Einigung zu helfen – nicht einer überstürzten, wie es geschah.« in: *Bahman Nirumand* (Hg.), *Deutsche Zustände. Dialog über ein gefährdetes Land*. Hamburg 1993, 53-67, hier 66.

8 In: »Frankfurter Allgemeine Zeitung« (vom 19.4.1991).



nen gegen die Alliierten (vor allem die USA) damit begründet, man könne doch nur bei den eigenen (und mit ihnen verbündeten) politischen Verantwortlichen Forderungen vortragen – wieso blieben allerdings solche Denkansätze und Forderungen völlig aus im Hinblick auf den eigenen damaligen Außenminister, der mit seinem massiven Druck auf die Europäische Gemeinschaft die Anerkennung von nur zwei Teilrepubliken des zerfallenen Jugoslawiens erzwang und mit diesem Druck das Tempo der Entwicklung zum Krieg auf dem Balkan mindestens erheblich beschleunigte?

Nicht-Wahrnehmen(-Wollen?) der politischen Realität, also auch der, daß die israelische Zivilbevölkerung Angriffsziel in einem *fremden* Krieg werden sollte, kennzeichnete viele Frieden-Suchende Demonstranten in Deutschland. Gewiß, es gab auch ganz andere Veröffentlichungen<sup>9</sup> und eine Vielzahl von einzelnen Bürgern, die sich weder der militanten Friedensliebe noch ihrer veröffentlichten Meinung anschlossen, gleichwohl war diese Phase eine Erfahrung zahlreicher und tiefer Risse.

Es ist einmal mehr – aber so existentiell wie nicht zuvor – deutlich geworden, daß in der Beziehung zu Israel (im Vergleich zu anderen Konflikten) weithin mit zweierlei Maß – und fast immer zu Ungunsten Israels – gemessen wird. Zwar keine ganz neue Einsicht für viele in Deutschland lebenden Juden, gleichwohl eine – wegen des Zeitpunkts und der tödlichen Gefahr – besonders irritierende.

Parallel dazu setzte sich aber der Prozeß der Verunsicherung innerhalb Deutschlands fort. Er mag viele Ursachen haben, aber eine läßt sich treffsicher aufzeigen: »Weil eine Einheit vorgetäuscht wurde, die es real nicht gibt, wurde Einheit verhindert und wurden neue Trennungen und neuer Hader in Gang gesetzt«. Und deshalb kam es soweit, daß »nirgendwo sonst in Europa ... kollektive Schamschwellen derart massiv gefallen (sind) wie in Deutschland.« Und so wird man D. Cohn-Bendit auch bei seiner Schlußfolgerung zustimmen, wenn er schreibt: »Rassistische oder zumindest fremdenfeindliche Unterströmungen gibt es in allen modernen Gesellschaften; ... die Zivilität einer Gesellschaft bemißt sich daher ... daran, ob die Gesellschaft, ihre Institutionen und ihre Öffentlichkeit in der Lage sind, diese Dispositionen in Schach zu halten, zu ächten und der Selbstkontrolle zu unterwerfen.«<sup>10</sup>

9 So z.B. der nüchterne Essay von *Hans Magnus Enzensberger* in »Der Spiegel« vom 4. Februar 1991. Dort hieß es u.a.: »Keine denkbare Politik, wie klug, wie umsichtig sie auch wäre, kann es mit einem solchen Feind aufnehmen. Er bekommt am Ende immer, was er will: den Krieg«. Und er zieht das Fazit: »Woran Hitler und Saddam gescheitert sind, am Endsieg, das heißt an der Endlösung – ihrem nächsten Wiedergänger könnte es gelingen«. Eine Zusammenfassung ebendieses Artikels erschien unter der Überschrift »Das Echo der eigenen Vergangenheit« in der »taz« vom 5. Februar 1991.

10 So *Daniel Cohn-Bendit*, Geteilte Einheit – Kleines Plädoyer gegen die Verwahrlosung der Republik, in: *Bahman Nirumand* (Hg.), Deutsche Zustände, 89-101, hier 95 u. 97.



Mit dem Tod von Heinz Galinski (Vorsitzender des Zentralrats der Juden in Deutschland und langjähriger Vorsitzender der Jüdischen Gemeinde zu Berlin) am 19. Juli 1992 ist eine weitere Phase jüdischen Lebens in Deutschland gewissermaßen beendet.

»Heinz Galinski hätte auch sagen können: ›Auschwitz‹ – und damit gleichzeitig alles meinend, was dieser Name symbolisiert und materialisiert, der Ort, wo Mutter und Frau umgekommen waren. Er hat sein Leben bestimmt. Auschwitz war der Daseinskompaß von Heinz Galinski, an ihm hat er alle und jeden gemessen, sich selbst eingeschlossen.«<sup>11</sup> Auch wenn nicht anzunehmen ist, daß schon bald ein Vertreter der jüngeren Generation die Führung im Zentralrat übernehmen wird, wird es – auch – von jüdischer Seite her nicht mehr genauso sein wie bisher. In der Zeit zwischen 1949 und 1989 wurde Juden in der Bundesrepublik eine weit über ihre Zahl hinausreichende politisch-symbolische Bedeutung eingeräumt. Gewiß war dies eine Reaktion auf die Zeit des Nationalsozialismus, doch hat diese neue Asymmetrie die grundsätzliche Asymmetrie im Verhältnis zwischen Nichtjuden und Juden natürlich nicht aufheben können. Vielleicht hat dieses Verhalten in der Nachkriegszeit bei vielen in der Mehrheitsgesellschaft gar eine emotionale Verhärtung hervorgerufen.

Das Ende des Ost-West-Konflikts, die Einigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten und am schärfsten die Reaktionen auf den Zweiten Golfkrieg haben die Beziehungen zwischen Nichtjuden und Juden in Deutschland, zwischen Deutschen und Israelis, zwischen Christen und Juden, tiefgreifend verändert.

Der Prozeß der Reduktion der bisherigen politisch-symbolischen Rolle von Juden in Deutschland auf ein realistisches Maß steht nun an, und die Frage ist, ob Instrumentarien zur Hand sind, um dies behutsam und zugleich für alle Beteiligten heilsam tun zu können. Ein solcher Prozeß muß im Bewußtsein versucht werden, daß es schon ohnehin jene gibt, die einen »Schlußstrich« ziehen wollen, und muß deshalb diese Gratwanderung mit besonderer Aufmerksamkeit einleiten.

Vielen Juden der Nachkriegsgeneration (allerdings nicht nur in Deutschland, jedoch hier stärker als anderswo) wird erst in diesen Monaten bewußt, welch einer besonderen Epoche in der jüdischen Geschichte sie bisher angehörten: einer Zeit, in der Antisemitismus gesellschaftlich geächtet war und deshalb nicht oder nur selten offen und öffentlich geäußert wurde. Sie gehören einer Generation an, die im Hinblick auf den Staat Israel mit Aufbau und Zukunftsperspektiven leben konnte. Sie gehören aber eben auch einer Generation an, die komplementär dazu akzeptieren muß, daß Auschwitz für die europäische

11 Ralph Giordano, Auschwitz – das war der Daseinskompaß, in: A. Nachama und J.H. Schoeps (Hg.), Aufbau nach dem Untergang. Deutsch-Jüdische Geschichte nach 1945, Berlin 1992, 25.



Mehrheitsgesellschaft keinen vergleichbar tiefen Einschnitt auch in ihrer eigenen Geschichte bedeutet. Hier markieren die Auseinandersetzungen um den Zweiten Golfkrieg eine entscheidende Erkenntniswende.

Erneut, verstärkt und mit neuen Akzenten versehen wurde vielen deutlich, daß alles, was Juden und Nichtjuden (hier in Europa namentlich Christen, respektive christianisierte oder christlich sozialisierte Menschen) miteinander zu klären, zu reflektieren oder zu tun gedenken, einer konstitutiven Asymmetrie unterliegt, die sich in fast allen Bereichen manifestiert. Dabei geht es nicht primär um eine zahlenmäßige Differenz – diese ist ja offenkundig –, sondern neben ihr um zahlreiche und grundlegende Unterschiede in den kollektiven Lebensplanungen und –wahrnehmungen und ihren Folgen, die die Verständigung im Laufe von Jahrhunderten erschwert haben. Die Meinung, daß die Verständigungsbasis im 20. Jahrhundert – also in Zeiten der sogenannten Postmoderne, in Zeiten der Post-Aufklärung – deshalb eine grundsätzlich klarere sei, weil die (west)europäischen Gesellschaften stärker auf individuelle denn auf kollektive Lebensentwürfe aufbauen, ist zwar gängig, dennoch teile ich sie nicht.

*Religion* ebenso wie *Nation*, so meinen viele, seien im aufgeklärten Westen und im ›postmodernen‹ Zeitalter grundsätzlich »überwunden«. Das mag für viele Einzelne subjektiv gewiß zutreffen, gleichwohl sind und bleiben auch säkularisierte Menschen im Westen von christlich bestimmten Normen geprägt. Darüberhinaus sagt diese subjektive Wahrnehmung nichts über die erhaltene – weil strukturbedingte – Macht der Institutionen (wie etwa der Kirchen) aus. Schließlich und in diesem Kontext entscheidend: Moralische Paradigmen, soziale Parameter, politische Wertungen, aber auch antijüdische Vorurteile christlicher Herkunft – die sich im postaufklärerischen Zeitalter verselbständigt haben – werden von säkularisierten Menschen im Westen oft nicht einmal mehr als solche erkannt.

Im heutigen Deutschland, das wohl noch länger, als manche glaubten, aus der »alten« Bundesrepublik und der ehemaligen DDR bestehen wird, stimmen kaum noch welche der früheren Koordinaten. Es bleibt zu hoffen, daß sich ausreichend Kräfte finden werden, um die Krise als Chance wahrzunehmen und somit konstruktiv zu nutzen – also: um einen harten Einschnitt zu einem Neuanfang umzumünzen.

*Edna Brocke, M.A.*, geboren 1943 in Jerusalem, lebt seit Ende 1968 in der Bundesrepublik Deutschland. Sie unterrichtet in der jüdischen Gemeinde in Krefeld *Religionsunterricht*, ist Leiterin der Gedenkstätte ALTE SYNAGOGUE in Essen und hat einen Lehrauftrag für Judentumskunde an der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist seit vielen Jahren in mehreren ökumenischen Gremien des »christlich-jüdischen Gesprächs« tätig, hat zu diesem Thema viele Beiträge veröffentlicht und gehört zum engeren Herausgeberkreis der Zeitschrift »Kirche und Israel«.



Raimund Hoenen

## Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992

Die Evangelische Kirche der Kirchenprovinz Sachsen ist eine unierte Kirche der EKU mit 47 Kirchenkreisen in acht Propstsprengeln. Nach der Bildung der neuen Länder gehört der größte Teil des Gebietes zum Land Sachsen-Anhalt, acht Kirchenkreise der Propsteien Erfurt und Nordhausen zum Land Thüringen, während sich im Osten Gemeinden und Kirchenkreise in die Länder Brandenburg und Sachsen erstrecken. Der Bericht über die Einführung des Religionsunterrichts soll sich auf die Länder mit dem größten Anteil konzentrieren. Die kirchliche Perspektive eröffnet den Blick für die gegenwärtige Situation auf dem Hintergrund bisher kirchlich verantworteter Kinder- und Jugendarbeit und auf die unterschiedlichen Entwicklungen zweier Länder und den daraus resultierenden Problemen.

### 1 Die Rahmenbedingungen für die Einführung des Religionsunterrichts

*D. Reiher* hat die Entwicklung der Rahmenbedingungen seit der Wende 1989 bis zur Verabschiedung vorläufiger Schul- bzw. Bildungsgesetze im ersten Halbjahr 1991 und die unterschiedlichen Positionen zum Religionsunterricht dargestellt.<sup>1</sup> Die offiziellen Verlautbarungen der Kirchen und der überwiegende Teil der öffentlichen Meinung begegneten der Einführung eines schulischen Religionsunterrichts mit Skepsis und Zögern. Die Spannung zwischen der Freude über den Zugang der Kirchen zur schulischen Bildung und den Erfahrungen der langjährigen Ausgrenzung führte zu einer bisher in den Kirchen und in der Öffentlichkeit ungewohnten Auseinandersetzung. Das Grundsatzgespräch des Ministers für Bildung und Wissenschaft der Regierung de Maizière, Prof. Dr. Meyer, mit den Vertretern der Kirche, Bischof Dr. Demke, Bischof Sterzinsky und Präsident Schmidt vom 31.8.1990 brachte Klärung für die Bildungspolitik der Länder. Es stellte im Einigungsvertrag die Weichen für die Einführung des Religionsunterrichts nach Artikel 7.3, nicht nach der Ausnahmeklausel des Art. 141. Das unterschiedliche Auslegungsverständnis von Art. 7 in Verbindung mit den

<sup>1</sup> *D. Reiher*, Religion in der Schule, in: JRP 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 179-199.



Artikeln 2 und 4 des GG führte zu voneinander abweichenden Länderregelungen.

Sachsen-Anhalt hat sich auf der Basis der religiösen Entscheidungsfreiheit der Eltern und Jugendlichen (ab 14 Jahren) für die Wahlpflichtfächer Religionsunterricht oder Ethikunterricht entschieden.<sup>2</sup> Demgegenüber hat das Land Thüringen den Ethikunterricht als »weltanschaulich neutrales« Alternativ-Fach »für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen«, bestimmt.<sup>3</sup>

Die Kirche der Kirchenprovinz Sachsen beteiligte sich durch Eingaben der Synode, anderer kirchlicher Gremien und Christen an der Gesetzesdiskussion, soweit das in den kurzfristigen Zeiträumen möglich war. So hat die Synode der Kirchenprovinz Sachsen auf ihrer Tagung vom 22.-24.03.1991 für die Wahlpflichtregelung plädiert. Während die Gesetzesentwürfe in Sachsen-Anhalt Ethik auch nur als Alternativ-Fach vorgesehen hatten, wurde eine entsprechende Änderung erzielt. Für Thüringen kam die Empfehlung zu spät.<sup>4</sup> Sie blieb auch ohne Wirkung, weil sich die Thüringer Synode vom 15.-18.3.91 hinter die Vorschläge des Bildungsgesetzes stellte.<sup>5</sup> Der Synode der Kirchenprovinz Sachsen ging es vorrangig um die Beibehaltung der gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit, um die Stärkung der Christenlehre und die Stützung der Katecheten und Katechetinnen. Sie hat sich den Problemen des Religionsunterrichtes nur in kleinen Schritten von Kompromissen zugewandt. Die Veränderungen trafen auch die Synode unvorbereitet, sie hinkte oft neu geschaffenen Fakten hinterher. Die Umbruchsverhältnisse an den Schulen, die Belastungen der wenigen kirchlichen Mitarbeiter und die kirchliche Minderheitensituation ließen vorläufig nur an Übergangsregelungen mit flexibler Praxis und an einen frühesten Beginn des RU im Herbst 1992 denken. Um die Schwellenängste zwischen Schule und Kirche abzubauen, war an erste Begegnungen zwischen Lehrern und kirchlichen Mitarbeitern, an die Mitsprache christlicher Eltern in der Schule und an Schulexperimente in Projektwochen, Blockunterricht, freien Arbeitsgemeinschaften, Einladung in die Kirchgemeinden und Kirchen gedacht.

Im November 1990 nahm die Synode einen Religionsunterricht ab 9. Schuljahr in Aussicht, im März 1991 ab 5. Schuljahr, im November 1991 unterstützte sie den Vor-

2 Schulreformgesetz (Vorschaltgesetz) für das Land Sachsen-Anhalt vom 24.05.1991, §§ 19-21.

3 Vorläufiges Bildungsgesetz des Landes Thüringen vom 25. März 1991, § 18.

4 Brief von Bischof Dr. Demke an Frau Ministerin Lieberknecht vom 26.3.1991.

5 2. Tagung der VIII. Synode der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen vom 15.-18.3.1991, Drucksache 13, S. 2: »»Religionsunterricht« und »Ethik« stehen nicht gleichwertig nebeneinander. Nach dem Willen des Gesetzgebers ist Religionsunterricht das ordentliche Lehrfach. Nur wo dieses angeboten wird und zustandekommt, kann auch Ethik für Kinder und Jugendliche angeboten werden, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen oder durch Entscheidung ihrer Eltern davon ausgeschlossen werden.«



schlag der Kirchenleitung, auch die Grundschule einzubeziehen: »Dafür spricht einerseits die Offenheit der Kinder gerade in diesem Alter, andererseits das Vorhandensein kirchlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für einen Unterricht in dieser Altersstufe gut ausgebildet sind.«<sup>6</sup>

Die Position der Befürworter des Religionsunterrichts wird immer stärker, muß sich aber dem zunehmenden Verdacht aussetzen, unter kirchenpolitischem Druck, vor allem aus der EKD, zu handeln. Die Basis für die Position, die das eine nicht lassen (Christenlehre) und das andere tun will (Religionsunterricht), ist schmal und weiterhin von allen Seiten angefragt. Die Kirche steht vor der Aufgabe, auf den beiden Gleisen gemeindlicher Arbeit und neuer schulischer Aufgaben zu fahren. Die Kirchenprovinz Sachsen setzte je eine gemeindepädagogische und eine religionspädagogische Arbeitsgruppe ein. Sie bildete ein Pädagogisch-Theologisches Institut (PTI) Naumburg/ Wernigerode, um kirchliche Mitarbeiter und Lehrer für Religionsunterricht weiterzubilden, Katecheten fortzubilden und Vikare auszubilden. Sie empfahl den Kirchenkreisen, Bildungsbeauftragte zu benennen, die zwischen Schulen und Kirchengemeinden des Kirchenkreises die notwendigen Absprachen treffen. Die Thüringische Landeskirche wollte sich an der Fort- und Weiterbildung am PTI Wernigerode/Naumburg beteiligen, hat jedoch seit Frühjahr 1991 eigene Regionalausbildungen mit Grundkursen in den Superintendenturen vorgenommen und 1992 ein eigenes Pädagogisch-Theologisches Zentrum in Reinhardsbrunn bei Friedrichroda eingerichtet.

## 2 Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen und Sachsen-Anhalt<sup>7</sup>

2.1 In Thüringen hat Kultusministerin Lieberknecht nach der Beschlußfassung über das Vorläufige Bildungsgesetz am 02.07.1991 die Einführung des Religionsunterrichts für das im Herbst 1991 beginnende Schuljahr verfügt, jedoch mit der Einschränkung »schrittweise, regional unterschiedlich und bedarfsorientiert«. Dafür sollten die Schulen den Bedarf noch vor den Ferien erfassen. Bekenntnisangehörige Schüler sollten schriftlich abgemeldet werden, wenn sie nicht teilnehmen, andere Interessierte sich anmelden. Bei einer Mindestzahl von acht Teilnehmern kann Religionsunterricht stattfinden. Ethikunterricht soll

6 6. Tagung der XI. Synode der Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen vom 31.10.-3.11.1991, Rechenschaftsbericht der Kirchenleitung, Drucksache Nr. 22/91 B, 10.

7 Vgl. aus kirchlicher Sicht die Situationsberichte von W. Schmidt aus der Ev.-Luth. Kirche Thüringens und von S. Schulze aus der Landeskirche Anhalts in: ChrL 45 (1992) 349-352 und 355-357.



nur erteilt werden, wenn Religionsunterricht angeboten wird und entsprechend ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen.

Unter großem Zeitdruck waren weitere Maßnahmen erforderlich. Eine Gruppe aus vorwiegend kirchlichen Mitarbeitern und einigen christlichen Lehrern prüfte Religionsbücher aus den Altbundesländern auf ihre Einsatzmöglichkeiten unter ehemaligen DDR-Bedingungen und gab Empfehlungen für eine Schulbuchliste, denen jedoch nicht immer entsprochen wurde. Zum 25.04.1991 wurde die Lehrplankommission Evangelische Religion einberufen, die vor der Aufgabe stand, bis zum Juni – in zwei Monaten! – »Vorläufige Lehrplanhinweise« für die Grundschule, Regelschule (10-Klassen-Abschluß) und das Gymnasium zu erarbeiten. Sie bestand aus 16 von den Kirchen berufenen Mitgliedern. In drei Untergruppen wurden Lehrplanhinweise für die Grundschule, für die Klassen 5–10 (nicht nach Regelschule und Gymnasium differenziert) und für die Oberstufe des Gymnasiums (Klassen 11 und 12) erstellt.

Von einer geschlossenen einheitlichen Konzeption für den Religionsunterricht konnte in der Kürze der Zeit nicht die Rede sein. Bindende Rahmenvorgaben des Ministeriums kamen aus der engen Partnerverbindung mit Rheinland-Pfalz. Der Gesamtplan sollte eine sequentielle Struktur zeigen, obwohl für das kommende Unterrichtsjahr kein aufbauender Unterricht, jedoch unterschiedliche altersbedingte und kirchlich-sozialisierte Bedingungen vorausgesetzt werden konnten. Für die Analyse der Schüler-Voraussetzungen erschienen Unkenntnis und fehlende religiöse Erfahrungen so dominierend, daß sich Stoffe und Inhalte in den Vordergrund drängten und »das Religiöse« geradezu zu einer Leitkategorie der Lehrplanarbeit wurde.

»Allgemeines Ziel des Religionsunterrichts ist es, im Horizont des Glaubens an Jesus Christus das Religiöse als menschliches Grundphänomen zur Erschließung und Sinn-deutung von Welt und Mensch zu entfalten. Insbesondere soll er ermutigen und befähigen zu eigenverantwortlichem Handeln in der Verantwortung vor Gott und dem Mitmenschen und das Verständnis und die Achtung anderer Menschen, Angehöriger anderer Konfessionen und Religionen, fördern.«<sup>8</sup>

Obwohl der Plan Vieldimensionalität, Ganzheitlichkeit und kommunikative Kompetenz anstrebt, ist dies im wesentlichen nur dem Grundschulteil gelungen. Die Kritik an der zunehmenden Stoff- und Kopflastigkeit in den Sekundarstufen I und II und an der kaum erkennbaren Schülerorientierung besteht zu Recht. Nach einem Erprobungsjahr soll für 1993 ein vorläufiger Lehrplan erarbeitet werden. Grundlage für die neu berufene Lehrplankommission – in fast ähnlicher Zusammensetzung wie bisher – ist ein Hearing vom 14. März 1992 in Eisenach und eine Lehrerbefragung des inzwischen eingerichteten Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) im

8 Thüringer Kultusministerium: Vorläufige Lehrplanhinweise für das Fach Ev. Religion an den Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien in Thüringen, Februar 1992, 3. Auszug veröffentlicht von K. Bürger in: ChrL 45, 265–272, hier 265.



Frühjahr 1992. Für das Fach Evangelische Religion ist nur *ein* Fragebogen zurückgekommen. Dieser Vorgang ist ein Symptom für die Schwierigkeiten der praktischen Durchführung im Land:

Während an Eisenacher Gymnasien Religionsunterricht angeboten und im Rahmen des Punktsystems der gymnasialen Oberstufe geprüft wurde, kam bisher an den Gymnasien der Hauptstadt Erfurt kein Religionsunterricht zustande. Von den 99 Erfurter Schulen gibt es im Schuljahr 1992/93 an zwei Regelschulen im 5. Schuljahr und an acht Grundschulen Religionsunterricht. Ähnlich ist die Situation in den Städten Ostthüringens. In den Dörfern sieht es unterschiedlich aus. Im überwiegend katholisch geprägten Eichsfeld wurde der katholische Religionsunterricht schnell eingeführt und damit die Gemeindekatechese abgelöst. Die evangelische Kirche geriet in Zugzwang, wenn die evangelischen Kinder nicht auch am katholischen RU teilnehmen oder in den Ethikunterricht gehen sollten, und richtete mit schnell weitergebildeten und teilweise überrumpelten Katecheten evangelischen Religionsunterricht ein. In analoger Weise kam die Christenlehre der Gemeinden fast zum Erliegen. Doch es gibt auch Beispiele dafür, daß neben dem Religionsunterricht die Christenlehre weitergeführt wird. In den weitaus meisten Gemeinden läuft die Christenlehre weiter und hat zahlenmäßig durch die Teilnahme Getaufter und Ungetaufter zugenommen.

Ein umgekehrtes Modell ist als Schulversuch für 5 Jahre von der Kirchengemeinde Jena-Lobeda entwickelt, jedoch von der Landesregierung noch nicht bestätigt worden:

Die Kirchengemeinde lädt alle Kinder, die am Religionsunterricht teilnehmen wollen, in das geräumige Gemeindehaus ein, das mehreren Gruppen gleichzeitig Platz bietet. Die Kirchengemeinde versteht sich als Träger des Unterrichts und diesen wiederum als Dienstleistung für die öffentliche Schule. Dieser Unterricht soll von qualifizierten kirchlichen Mitarbeitern, unbeschadet des schulischen Aufsichtsrechtes, nachmittags für die Klassen 1 – 8 angeboten werden; für die Klassen 9-12 wird Mitbeteiligung an Projekten in der Schule vorgesehen. Eine Benotung entfällt. Es ist sichergestellt, daß dieser Unterricht nicht zur Konfirmation führt.

Das Modell soll den Schülern die Verbindung von Leben und Lernen erfahrbar machen, indem größere Zeiteinheiten von mindestens einer Doppelstunde zusammenhängend angeboten werden. Schülern und Eltern soll es helfen, Vorurteile und Ängste abzubauen. Es versteht sich als Entlastung für die Schulen, die mit schwierigen Personal- und Finanzproblemen zu ringen haben. Die Schwierigkeit für das Land besteht darin, daß es sich mit seinen rechtlichen Bestimmungen den Weg für besondere Experimente erschwert hat.

Widerstand gegen den Religionsunterricht hat sich nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch unter kirchlichen Mitarbeitern und Gemeindegliedern von Anfang an gemeldet. So lehnte ein Erfurter Gemeindekirchenrat »jeglichen Schulunterricht mit bekenndem Charakter« ab, stellte den konfessionellen Religionsunterricht unter Ideologieverdacht und verwies auf politische Entscheidungszwänge für die Einführung des Religionsunterrichts. Mehrere Gruppen meldeten sich zum Erfurter Kirchentag im Juni 1992 mit einem Offenen Brief zu



Wort: »Wohin treibt die Kirche?«, insbesondere zu den Fragen des Religionsunterrichtes und des Militärseelsorgevertrages. Theologischer Hintergrund ist die 5. Barmer These, die sich mit dem zweiten Verwerfungssatz gegen die Verflechtung der Kirche mit staatlicher Macht wendet.

Der Offene Brief sieht »die Bindung der Kirche an den schulischen Religionsunterricht im Widerspruch zum Evangelium und zum Auftrag Jesu«. Christliche Gemeindeglieder werden aufgefordert, ihre Kinder vom RU abzumelden:

»Lassen Sie sich nicht einreden, Religionsunterricht sei ein Fach, das zur christlichen Kirche oder zum christlichen Leben gehört! Wenn es Ihrem Gewissen oder dem Willen Ihres Kindes entspricht, dann wagen Sie getrost die Abmeldung vom RU. Ein Bekenntnis zum Glauben in anderen Fächern (einschließlich Ethik) durch Schüler und Lehrer entspricht u. E. zumindest mehr dem missionarischen Wunsch Jesu als eine unterstützende Teilnahme am auf staatlich-kirchlichen Verwaltungsweg eingesetzten Religionsfach.«

Die Verantwortlichen im Staat werden gewarnt, jegliches Drängen auf Erteilen von Religionsunterricht aufzugeben, aber doch aufgefordert, eine akzeptable Alternative zum Wohl der Kinder zu finden. Sie wird darin gesehen, allen Kindern das Kennenlernen von Religionen zu ermöglichen, eine Intention, die dem Brandenburgischen Modell »Lebensgestaltung/ Ethik/ Religion« oder auch dem Vorschlag G. Ottos für ein allgemein verpflichtendes religionskundliches Fach entspricht.

2.2 Das Land Sachsen-Anhalt hat in Absprache mit den Kirchen, vor allem auf Drängen der katholischen Kirche, die Einführung des Religionsunterrichts auf das Schuljahr 1993/94 verschoben, um Lehrpläne, Lehrbücher und Lehrkräfte vorzubereiten.

Für das Schuljahr 1992/93 sind durch Erlaß des Kultusministeriums vom 24.06.1992 und eine Vorläufige Vereinbarung vom 17.08. 1992 zwischen dem Land Sachsen-Anhalt und der Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen Übergangsregelungen für evangelischen Religionsunterricht an einigen Schulen beschlossen worden. Bei einer Anmeldung von mindestens 8 Schülern kann an den Schulen, an denen die 35 weitergebildeten kirchlichen Mitarbeiter zur Verfügung stehen, Religionsunterricht erteilt werden: in den Klassen 3 und 4 der Grundschulen, in den Klassen 5 und 6 der Sekundarschulen, Sonderschulen und Gymnasien. Das Erfassen der Teilnehmer erfolgt durch einen Elternbrief mit Anmelde-schein und Genehmigung des Kultusministeriums für die entsprechenden Schulen. Der Unterricht kann am 26.10.1992 beginnen.

Die Inhalte für das eine Schuljahr werden durch einen am PTI Naumburg/Wernigerode entwickelten Rahmenplan bestimmt. Danach sollen vier Themenfelder (Religiöse Grundfragen – Biblische Inhalte – Glaube und Geschichte – Ethische Grundfragen) integrativ und sukzessiv miteinander verbunden werden. Eine Information des Kultusministeriums vom Mai 1992 begründet den konfessionellen Unterricht aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, nicht aus dem Interesse der Kirchen und ihrem Verkündigungsauftrag:



Der evangelische und katholische Religionsunterricht »verstehen sich als elementarer Dienst am Leben junger Menschen, der ihnen Orientierungshilfen gibt, der ihre Urteils- und Entscheidungsfreiheit fördert, der sie zu verantwortungsbewußtem Handeln motiviert, gerade nicht im Sinne einer bloßen Anpassung an eine verwaltete Welt, sondern in kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere mit totalitären Tendenzen und Absolutheitsansprüchen in unserer Zeit.«

Kultusministerium und Kirchen verstehen die Konfessionalität nicht als Aus- und Abgrenzung, sondern als Offenheit für andere Überzeugungen und Bereitschaft zu ökumenischer Zusammenarbeit.

»Evangelischer Religionsunterricht soll in ökumenischer Offenheit und Zusammenarbeit die Schülerinnen und Schüler, die an ihm teilnehmen, mit dem Angebot vertraut machen, das durch die christliche Überlieferung sowie gegenwärtiges christliches Leben zur Sinndeutung und Gestaltung des Lebens auf dieser Erde gegeben ist... Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des menschlichen Lebens und nach den Normen für das menschliche Handeln aus der Sicht des Evangeliums... Die Vermittlung von Kenntnissen über andere Weltanschauungen und Religionen soll den Blick weiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft kritisch und engagiert Mensch unter Menschen zu sein...«.<sup>9</sup>

Der Ethikunterricht auf der Basis der Glaubens- und Gewissensfreiheit verlangt für die Befähigung zu sittlichen Entscheidungen Sach-, Sozial- und Werteinsicht. Damit soll er zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung befähigen, zu Toleranz, Selbstbeherrschung und Übernahme von Verantwortung erziehen, wertheinsichtiges Urteilen und Handeln begründen und die grundlegenden Fragen menschlicher Existenz vertieft behandeln.

Während die Lehrplanarbeit für Philosophie am Gymnasium und für das Fach Ethik unmittelbar nach 1990 begann, wurde die Lehrplankommission für Evangelische Religion erst 1992 berufen. Der Entwurf für die Rahmenrichtlinien an Gymnasien vom 5. – 12. Schuljahr ist an dem Leitthema orientiert: »Mit Hilfe der Bibel eine Sprache für Lebensvollzüge finden«. Die vier Leitthemen des ersten Rahmenplanes werden weiter aufgeschlüsselt.

Die Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen rechnet damit, daß an etwa 50 Schulen Religionsunterricht beginnen kann, also einer sehr kleinen Zahl. Für andere Schulen empfiehlt sie, Projektwochen zu christlichen Themen wie Weihnachten und Ostern, aber auch zu aktuellen Fragen wie Gewalt, Umgang mit Fremden, Umwelt und Zukunftsperspektiven. Zugleich stärkt sie die Bemühungen für eine intensive und veränderte gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit. Die dafür eingesetzte Arbeitsgruppe hat 1992 eine Handreichung zu konzeptionellen Überlegungen und mit Erfahrungs- und Erlebnisberichten herausgebracht. Sie gibt

9 Leitlinien für Regelungen zum Religionsunterricht im Gebiet der Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen (beschlossen durch die Kirchenleitung am 29.2.1992), Rvfg Nr.14/92 des Ev. Konsistoriums in Magdeburg.



Hilfen und Anregungen, sich in der veränderten Situation der gemeindlichen Kinderarbeit zurechtzufinden.

Gegen die Einrichtung des Religionsunterrichts regen sich auch hier die Stimmen innerhalb und außerhalb der Kirchen. Der Wind bläst ihnen in der Welt freier Meinungsäußerung hart ins Gesicht, wenn es etwa in einem Leserbrief heißt:

»...ihre Behauptungen sind unbegründet und unsinnig (die Erschaffung der Welt durch Gott, die angeborene »Ersünde«, die Jungfrauengeburt, Himmelfahrt), sie erhebt gegenüber ihren Anhängern einen Absolutheitsanspruch («Herz, Leib und Seel', nimm alles hin«), sie läßt sie zahlen (von der Eintreibung der Mitgliedsbeiträge durch den Staat kann die Konkurrenz allerdings nur träumen), sie droht Nichtanhängern und Abtrünnigen mit ewiger Verdammnis, ... die Kette der Beispiele ließe sich mühelos verlängern... Mit der Arroganz der Macht treten sie auf, fordern Privilegien bzw. den Erhalt derselben und wollen es zum Staatsanliegen machen, ihre religiöse Konkurrenz zu vernichten...«<sup>10</sup>

Umso überraschender mußte auf viele das Umfrageergebnis des Wiktort-Instituts vom August 1992 wirken, daß sich »59 % aller Wahlberechtigten in Sachsen-Anhalt für die Einführung von Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen« ausgesprochen haben.<sup>11</sup> Der Wunsch wird begründet mit der Aufarbeitung des Informationsdefizits in Sachen Religion und ethischer Orientierung für die Heranwachsenden. Die Umfrage macht deutlich, daß religionskundliche Informationen erwartet werden, daß Angst vor kirchlicher Missionierung (Indoktrination) besteht und daß Ziele und Inhalte weithin unklar sind.

### 3 Ausbildung von Religionslehrern

Die theologischen Fakultäten in Halle und Jena nahmen schon ab Herbst 1990 die Gymnasiallehrer-Ausbildung auf. Entsprechende religionspädagogische Lehrstühle wurden an den Fakultäten errichtet. Die Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen wurde im Frühjahr 1991 beauftragt, ab Wintersemester 1991/92 die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre für das Lehramt an Grund- und Regelschulen einzurichten. Das Philosophisch-Theologische Studium in Erfurt übernahm die katholische Ausbildung unmittelbar. Mit den evangelischen Kirchen zögerten sich die Verhandlungen für den Lehrauftrag durch die Kirchliche Hochschule Naumburg so lange hin, daß die Ausbildung erst im Sommersemester 1992 mit 12 Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und drei für das Lehramt an Regelschulen anfangen konnte; zehn sind an einem späteren Drittfach interessiert. Ab

10 Leserbrief in der Mitteldeutschen Zeitung vom 19.9.1992: Kirche behielt ihre Privilegien.

11 epd-ost Nr. 65 vom 25.8.92; epd Nr. 35 vom 27.8.92, 5; Mitteldeutsche Zeitung vom 27.8.92, 3: Mehrheit wünscht Schulfach Religion.



Herbst 1992 ist das Studium für das Lehramt an Berufsschulen eröffnet worden.

An der PH Erfurt/Mühlhausen dauert der Studiengang »Lehramt an Grundschulen« insgesamt sieben Semester (das letzte als Prüfungssemester) mit 132 SWS. Voraussetzung aller Lehrerstudiengänge sind – anders als zu DDR-Zeiten – die allgemeine Hochschulreife bzw. eine fachgebundene Hochschulreife, die an den früheren Instituten für Lehrerbildung (IfL) erworben werden konnte. Das Studium ist ähnlich strukturiert wie in Rheinland-Pfalz.<sup>12</sup> Etwa ein Drittel umfaßt das Studium der Erziehungswissenschaften, unter deren Wahlpflichtbereichen gewählt werden kann zwischen Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie der Erziehung, Evangelische oder Katholische Theologie. Von den 100 SWS für die Pflichtfächer entfallen wiederum 38 SWS auf Grundschuld didaktik, 38 SWS auf das Pflichtfach (Deutsch oder Mathematik) und 24 SWS auf das Wahlfach (2. Fach). Dazu gehören Künstlerisches Gestalten, Musik, Sport, Werken, Schulgarten, Heimat- und Sachkunde und die neuen Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre sowie erstmalig in der deutschen Lehrerbildung Ethik.

Der Studiengang Lehramt an Regelschulen (für das 5.-10. Schuljahr des zweigliedrigen Systems) dauert insgesamt 8 Semester mit 140 SWS; davon entfallen auf die beiden zu wählenden Fächer je 50 SWS. Unter den 18 Fächern sind Evangelische und Katholische Religionslehre sowie Ethik neu. Voraussetzungen sind neben den für die Grundschule genannten Bedingungen für Evangelische Religion Lateinkenntnisse, für die Berufsschullehrer-Ausbildung von 9 Semestern mit 160 SWS Latein- oder Griechisch-Kenntnisse. Die Vorläufigen Verordnungen über die Erste Staatsprüfung vom 19.09.1991 gliedern die Inhalte für die Evangelische Religionslehre nach den theologischen Disziplinen Altes und Neues Testament, Kirchengeschichte, Systematische Theologie, Religionswissenschaften und Religionspädagogik.

In der praktischen Durchführung des Studiums wird es darauf ankommen, wie eine Vernetzung der theologischen Disziplinen mit den didaktischen Zielstellungen gelingen wird. Das bisherige erste Semester zeigt, daß vorrangig Grundkenntnisse fehlen, daß aber auch die Grundsatzfragen des Glaubens auf Antworten drängen.

Die Schlußpassage einer wissenschaftlichen Hausarbeit über das Bilderverbot macht die Auseinandersetzungen anschaulich:

»Auch in der heutigen Zeit ist die Frage nach Gott aktuell zur Betrachtung und Gestaltung des eigenen Lebens – man muß sie zu jeder Zeit suchen.

Ja, vielleicht kann man sagen, jeder sucht täglich neu nach seinem Bild von Gott. Ist nicht auch jede Ideologie, die man vertritt, ein Göttersuchen und verbunden mit einem Bildermachen? Denn: »Woran du glaubst, hängst du dein Herz.« (nach Luther).

Haben wir nicht im Sozialismus nach Illusionen gelebt? Und war diese Ideologie, die frei machen sollte, nicht eigentlich Versklavung? Kann man nicht auch sagen (und ich hoffe, Sie verzeihen mir diesen Vergleich), daß Marx und Lenin unsere einzigen Götter waren und wir keine außer ihnen haben sollten und anbeten durften? Die Leitfiguren, die 40 Jahre lang gelobt und gepriesen wurden, die unsere Vorbilder dargestellt haben, und zum Nacheifern, so wie sie zu sein, anregten – was ist mit ihnen geschehen? Mit Lenin, Marx, Engels...? Wo sind ihre Denkmäler, Bilder, (die über den Türen hingen)...Götzenbilder?

<sup>12</sup> Vgl. dazu und zu den Regelungen im Land Thüringen: B. Buschbeck und S. Wibbing, Zur Situation des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, 263-273, hier: 264.



Sollten wir nicht nach ihren Geboten leben? – Sie wurden vom Sockel gestoßen. Und das innerhalb kürzester Zeit. Und mit ihnen unsere Bilder. Warum?

Wir haben über unserer »Anbetung« einen entscheidenden Fehler gemacht. Wir haben sie in ein statisches unveränderbares Bild gepreßt, in eine Schublade, in der keine Ausbreitung möglich war, und ihnen keine Veränderung und Entwicklung zugestanden. Und wie sagte schon Bert Brecht: »Ich male ein Bild von einem Menschen, auf daß es ihm immer ähnlicher wird. – das Bild dem Menschen? Nein, der Mensch dem Bild.« Waren wir nicht auch Bilderstürmer? War es ein Bildersturm?

Und jetzt, in dieser Zeit, für viele so schwer anzusehen und zu begreifen. Alles Alte zählt nicht mehr. Der Mensch ist jetzt wirklich frei – wirklich? Er muß sich neu auf den Weg machen, um für sich neue Bilder von der Welt zu finden. Oder liegt in dieser Situation nicht die große Chance, das zweite Gebot zu beherzigen und ab sofort keinem trügerischen Bilde mehr zu erliegen?!«

#### 4 Tendenzen

(1) Schon in *einer* Landeskirche und in zwei Ländern ist das Spektrum religionsunterrichtlicher Praxis breit. Die Kirchen, die bis 1989 allein die christlichen Bildungsaufgaben wahrgenommen hatten, hatten keine Konzepte, weil sie von der veränderten Situation überrascht wurden und sich in 50-jähriger Entwicklung vom schulischen Religionsunterricht verabschiedet hatten. Das Ja zum neuen schulischen Bildungsauftrag und das Festhalten an der bewährten katechetischen Arbeit verlangt Modelle, für die auch die Kirchen der alten Bundesländer kaum Angebote haben.

(2) Der Widerstand gegen den Religionsunterricht innerhalb und außerhalb der Kirchen befürchtet eine neue Verbindung von Staat und Kirche, vermutet Missionierungsabsichten der Kirchen zur Stabilisierung von Machtpositionen und hat Angst vor neuen Ideologisierungen, statt »Rot« nun »Schwarz«. Damit wird jedoch der Staat immer noch als hypostasierte Macht totalitären Charakters gedacht, nicht als Organ einer freien Demokratie. Deshalb beruft sich der kirchliche Protest auf die Barmer Erklärung. Indem jedoch der Bildungsauftrag als kirchliche Aufgabe abgelehnt wird, wird der Religionsunterricht in seiner Einführung behindert, werden diejenigen Kräfte unterstützt, die nicht am Religionsunterricht interessiert sind.

(3) Die Entscheidungen zur Einführung des Religionsunterrichts sind nicht frei von kirchenpolitischen und konfessionspositionellen Überlegungen. Wenn auch Ansätze für ökumenisches Zusammenarbeiten vorhanden sind, verläuft die religionspädagogische Entwicklung getrennt auf konfessionellen Bahnen. Allerdings ist auch hervorzuheben, daß eine konfessionelle Positionierung für Lehrende und heranwachsende Schüler zur Klarheit verhilft und nicht die andersgearteten Unterschiede verwischt. Die Forderung nach ökumenischem Religionsunterricht kommt vorwiegend aus protestantischem Umfeld, das den Ernst anderer kirchlicher Positionen übersieht.



(4) Die Kirchen können endlich ihren Wunsch realisieren, an der Neugestaltung der Schule mitzuwirken. Von einer ersten Orientierung, das ethische und religiöse Defizit dimensional in den vorhandenen Schulfächern abzubauen, werden unterschiedlich schnelle, variable Schritte in Richtung Religionsunterricht gemacht. Dabei versuchen die Kirchen, ihr Mitspracherecht so zu sichern, so daß ihre Aktivitäten den Eindruck »der Kirche in der Schule« wecken. Zugleich lehnen die Kirchen eine Entwicklung ab, die die gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit durch den Religionsunterricht ablöst. Das Festhalten der Doppelspur von Gemeinde- und Schulpädagogik kostet zusätzliche Kräfte, zumal das Mitarbeiterpotential zahlenmäßig gering und kräfte-mäßig überfordert ist.

(5) Die Öffentlichkeit braucht mehr Klarheit über Ziele und Inhalte des schulischen Religionsunterrichts in Abgrenzung zum Ethikunterricht und zur gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit. Das wird jedoch erst möglich sein, wenn der neu entflammte Streit über religionspädagogische und innerkirchliche Ziel- und Inhaltsvorstellungen des RU deutlichere Konturen gewinnt. Die Ersterfahrungen an den Schulen müssen über die wirkliche Situation Auskunft geben und die weiteren Entscheidungen bestimmen.

*Raimund Hoenen* ist Professor für Praktische Theologie (Katechetik/Religionspädagogik) an der Kirchlichen Hochschule Naumburg/Saale.







Hans-Günter Heimbrock

## Kirche im (Welt-)Dorf oder Blick über die Grenzen?

Rezension zu Norma H. Thompson (Ed.), *Religious Pluralism and Religious Education*, Birmingham (Al.), Religious Education Press 1988, 330 S.

### 1

Es ist kein Zufall, daß die Diskussion zum Umgang mit dem Pluralismus in den USA früher begonnen hat als im provinzialistischen Deutschland. Vom »global village« sprechen dort Soziologen, Medienwissenschaftler und Politiker schon lange. Ein bemerkenswertes Unternehmen dabei stellt der vor Jahren vorgelegte US-amerikanische Band dar, zu dem 13 ReligionspädagogInnen aus verschiedenen Denominationen und Religionen Beiträge geliefert haben. Sie beziehen sich gemäß der verfassungsmäßigen Situation der USA in erster Linie nicht auf schulische, sondern auf kirchliche Handlungsfelder.

Im Eröffnungskapitel »The Challenge of Religious Pluralism« (7-36), das zugleich einen guten Einblick in wichtige Entwicklungen der US-amerikanischen Religionspädagogik gibt, stellt die Herausgeberin, emeritierte Professorin an der Universität von New York City, zunächst Fragen und Vorfragen, kritische und notwendige. Z.B.: Welche Konzepte von Pluralismus sind hilfreich? Welche soziale Wirklichkeit trifft der Begriff? Welche politischen Programme transportiert er? Dabei werden sozio-historischer Hintergrund und aktueller politischer Kontext des Problems in der spezifischen Entwicklung der US-amerikanischen Gesellschaft deutlich. Thompson prüft mögliche Ziele, theologische Grundbegriffe und Inhalte, die zur pädagogischen Orientierung im religiösen und kulturellen Pluralismus in Frage kommen, genauso aber auch Hindernisse wie Zerrbilder («Null-Curriculum») von anderen. Als Entstehungszusammenhang für Beschäftigung mit Pluralismus in den kirchlichen Gemeinschaften erweist sich so die Überwindung von Barrieren für die Ausbildung voller Humanität durch kulturelle Stereotypen, durch Benachteiligung von Frauen, Schwarzen, durch Vorurteile gegenüber Juden und anderen ethnischen bzw. religiösen Minoritäten.

### 2

Die folgenden zehn Kapitel versuchen in ganz unterschiedlicher Weise, Beiträge religiöser Erziehung zum Pluralismusproblem aus Sicht spezifischer religiöser Gruppierungen



zu skizzieren. Dabei kommt den christlichen AutorInnen schon rein quantitativ ein deutliches Übergewicht zu. Ich nenne im Folgenden schlaglichtartig die jeweiligen Hauptinteressen.

G. Morans Beitrag, »Religious Pluralism: A U.S. and Roman Catholic View« (37-56), ist daran interessiert, die Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit religiösem Pluralismus zu erkunden. Dazu wird nach faktischem Umgang mit Pluralismus gefragt, nicht nur im Katholizismus. Interessanter erscheint die Analyse der »Religion der USA«, einer religiös aufgeladenen Ideologie der Kultur. Die sieht Moran im Wort »Amerika« besonders deutlich, da hier alltagssprachlich ein Staat mit einem eschatologischen Traum der wahren einheitsstiftenden Religion identifiziert wird. Dominant in diesem Traum sind gleichwohl partikulare (christliche bzw. jüdische) Elemente und ein gewisses Desinteresse an anderen. In Morans eigener Position erfordert religiöser Pluralismus Wahrnehmung des Anderen in Toleranz, schließlich Akzeptanz von Diversität.

Zu den interessanten Facetten des Buches zählt die Pluralität von Ansätzen aus einer Religion. Von der expliziten Basis einer dem Ökumenismus verpflichteten römisch-katholischen Position aus entwickelt James M. Lee im Kapitel »The Blessings of Religious Pluralism« (57-124) zunächst Gesichtspunkte zur Notwendigkeit des religiösen Pluralismus sowie Prinzipien im Umgang mit ihm. Leitend dabei ist die theologische Maxime der Transzendenz Gottes gegenüber allen menschlichen Antworten auf seine Offenbarung in Form von Religionen. Pluralismus taucht nicht erst bei anderen Religionen auf, so Lee, sondern bereits innerhalb einer Glaubensgemeinschaft, wenn man berücksichtigt, daß jeder Mensch seine individuelle Antwort auf göttliche Offenbarung zu geben versucht. Und keine Religionsgemeinschaft kann für sich allein den Anspruch erheben, die Wahrheit im universalen Sinn zu finden, schon gar nicht in der reduzierten Form von Lehrsätzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis darauf, daß solche Einsicht *gelernt* werden muß.

In einem kürzeren Essay von David Ng, »Holy People in a Holy Creation« (125-137), folgt die Perspektive eines Presbyterianers asiatischer Herkunft. Leitend ist die Maxime »Pluralismus ist für Minderheiten die einzige Hoffnung. Die Alternative wäre Krieg.«

Dem Rahmenthema des Bandes nähert sich auch Grant S. Shockley bewußt aus der Perspektive einer lange im gesellschaftlichen und kirchlichen Abseits befindlichen Gruppe: »Religious Pluralism and Religious Education. A Black Protestant Perspective« (138-170). Alle bisher skizzierten Problemlösungen werden hier allerdings relativiert durch die kritische Einsicht in die Konsequenzen herrschender, d.h. weißer US-amerikanischer Pluralismuskonzepte. In Kirche und Gesellschaft verbrämen Assimilations- und Integrationsideale letztlich rassistische Ausgrenzung und Unterdrückung von Schwarzen. Den Pluralismus ernst nehmen heißt dann zunächst, die sich universal verstehende konventionelle weiße euro-amerikanische Theologie mit ihrer impliziten Dominanz und Partikularität zu konfrontieren. Deshalb votiert Shockley



– so paradox dies klingen mag – für kontextuelle, ethnisch bewußt praktikulare schwarze Theologie. Als dem entsprechende Perspektive religiöser Erziehung nennt Shockley zutreffend P.Freires Ansatz einer am emphatischen Verständnis von Praxis orientierte Konzeption der Befreiungspädagogik.

Shockley scheint mir gerade mit dieser Pointe einen wichtigen Beitrag zu liefern, weil er das Thema konkret und im Blick auf die gesellschaftspolitischen Kontexte, also auf die Frage der Macht hin bedenkt. Auch wenn er so nicht einfach auf Deutschland übertragbare Perspektiven bietet, provoziert er dazu, die ideologiekritische Frage nach dem, was hinter naiver Propaganda für »Multi-kulti-Erziehung« steckt, ernst zu nehmen.

Das pluralistische Spektrum des Bandes reicht weit. LeserInnen von William Clemmons Beitrags scheinen in eine völlig andere Epoche zurückversetzt. Denn in »Southern Baptists Dealing with Pluralism« (171-194), einem historischen Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Diskussion der Baptisten vor allem im Süden der USA, dominieren Angst vor historisch-kritischer Bibelauslegung und vor Untergrabung der eigenen Position durch wissenschaftliche Forschung. Bei allen Bemühungen um selbstkritische Darstellung kommt hier eine ganz und gar nicht pluralistische Position zu Wort. Sie ist wesentlich durch religiösen Fundamentalismus, kirchlichen Separatismus und kulturellen Konservatismus gekennzeichnet. Andere Denominationen, geschweige denn Religionen, werden nicht einmal genannt.

Das ebenfalls beschriebene Feld religiöser Erziehung (dargestellt wird insbesondere die Sunday School) bietet reiches Anschauungsmaterial für die generell enge konfessionalistische Perspektive, insbesondere dort, wo genannt wird, was ihr durch welche Machenschaften der Zensur zum Opfer fällt.

Obwohl auch der Beitrag von C.J. Tarasar »The Minority Problem: Educating for Identity and Openness« (195-210), aus US-orthodoxer Perspektive verfaßt, das Rahmenthema auf innerchristlichen Pluralismus begrenzt, ist er in seiner reflektierten Begrenztheit von ungleich anderer Reichweite als das vorhergehende Kapitel. Dies einmal, insofern das theologische Grundproblem der Wahrheit ausdrücklich im Kontext der Diversität unterschiedlicher Bekenntnisse diskutiert wird, zum anderen, indem dabei der politische und kulturelle Kontext der USA mit herangezogen wird.

Mit der Skizzierung einer spezifischen Ambivalenz US-amerikanischer Weltanschauung in Sachen religiösem Pluralismus (zwischen Toleranz und Konformitätszwang) ergeben sich nach Tarasar strukturelle Schwierigkeiten für das Gelingen eines wirklichen Dialogs mit fremden Positionen. Hinzu kommt die Asymmetrie zwischen mächtigen und völlig randständigen Gesprächspartnern, wie dies in der dominant protestantischen Nation auch für orthodoxe Christen der Fall ist.

Als Zielsetzung für religiöse Erziehung formuliert Tarasar lernenden Umgang mit Fremden, der eigene religiöse, kulturelle und persönliche Identität gerade in der Begegnung mit anderen dadurch fördert, daß beides zu seinem Recht kommt: Akzeptanz des Anderen wie Vertrauen in den Wert der eigenen Überzeugungen.



Das Kapitel von Sherry H. Blumberg und Eugene B. Borowitz, »Religious Pluralism: A Jewish Perspective« (211-221), ist einer der kürzesten, aber gleichwohl instruktivsten Beiträge des gesamten Bandes. Die vom New Yorker Autorenpaar skizzierte Position des US-amerikanischen Reformjudentums ist deshalb so interessant, weil ein spezifischer Umgang mit innerreligiösem Pluralismus in theologischen und pädagogischen Fragen geradezu als Herzstück dieser religiösen Gruppe plausibel wird. Denn von Beginn an hatte man/frau es damit zu tun, sich mit anderen Positionen des Judentums (Orthodoxen, Konservativen etc.) konstruktiv auseinanderzusetzen, ganz abgesehen von der spannungsreichen Beziehung zur nichtjüdischen gesellschaftlichen Majorität.

Gerade weil hier aber nicht der Weg der Abschottung gewählt wurde, gewinnt das Pluralismusproblem für diese Gruppe besondere Brisanz: Wenn auch andere Positionen und Religionen Wahrheit enthalten können, warum soll man dann überhaupt noch den Weg des (Reform)Judentums gehen? Auch Blumberg und Borowitz optieren hier schließlich für Partikularität. Denn in einer Situation, die immer noch vom Holocaust überschattet ist, besteht das vordringliche Ziel religiöser Erziehung nicht in Vermittlung abstrakter Universalitätspostulate, sondern darin, zur Bildung weltoffener und jüdischer Identität beizutragen. Lehrer als personale Modelle sind hier besonders herausgefordert.

Aus unverblümt fundamentalistischer Sicht deduziert Abdullah Muhammad Khoury in »Education in Islam« (222-248) seine Erziehungskonzeption. Wenn alle relevante Wahrheit von Allah geoffenbart und im Koran aufgezeichnet ist, dann handelt es sich auch in der Erziehung allein um Tradierung überhistorisch verbindlicher Regeln mit göttlicher Dignität. Säkulare Wissenschaften sind generell entbehrlich. Allerdings wirft Khoury an einer Stelle doch einen kurzen Seitenblick auf sie, nämlich um darauf zu verweisen, daß islamische Pädagogik des Korans mit moderner Lerntheorie durchaus übereinstimmt. Jedenfalls mit der des operanten Konditionierens, mit Lernen nach Vorbildern und nach Lohn und Strafe.

Angelegt auf Einsicht für Fremde ist dagegen der Beitrag von Young Bong Oh und Sun Young Park, »Buddhist Education and Religious Pluralism« (249-270), der wesentliche Aspekte der Spiritualität und Erziehungslehre des Mahayana-Buddhismus umreißt. Denn die traditionellen Grundeinsichten in den Weg menschlicher Existenz als Weg zur Erleuchtung und Befreiung werden in stetigem Vergleich auf ihre Parallelen in modernen westlichen Konzepten hin bedacht. Dabei werden überraschende Linien zu Ansätzen von Existenzphilosophie, Entwicklungstheorien und christlich fundierten Erziehungskonzepten gezogen. Mit alledem kommt hier eine reflektierte Erziehungstheorie zur Sprache. Darüber hinaus ergibt sich als Fazit, daß der buddhistische Weg von seiner Grundoption östlicher Logik her, »es ist alles eins, weil es unterschiedlich ist«, geradezu dafür prädestiniert erscheint, unterschiedlichste religiöse Lehren in friedlicher Koexistenz zu akzep-



tieren.

Zumindest für westliche BetrachterInnen erscheint auch der Beitrag eines in New York lehrenden hinduistischen Mönches Swami Tathagatananda, »Hinduism and How It Is Transmitted« (271-300), auf eine ähnliche Grundoption hinauszulaufen.

Fromme Hindus können grundsätzlich von allen anderen Religionen lernen, wenn die eine Gottheit in unendlicher Zahl irdischer Manifestationen wirkt. Es ist auch diesmal eine grundsätzlich monistische Weltanschauung, die hinsichtlich philosophischer Hintergründe, traditioneller spiritueller Kultur wie schließlich im Blick auf moderne geistliche Führer wie Ramakrishna, Vivekananda und Gandhi ausführlich und nicht ohne stolzes Selbstbewußtsein innerer Überlegenheit gegenüber materialistischen Weltbildern vorgetragen wird. Der Hinduismus wird dabei weniger als inhaltlich bestimmtes Glaubensbekenntnis, sondern eher als ein Lebensweg deutlich. Er verläuft über Stufen menschlicher Entwicklung und hat spirituelle Erleuchtung in der Vereinigung mit der Gottheit zum Ziel.

Erziehung in dieser Tradition ist sehr breit angelegt, hat eher den Charakter einer – sehr wohl durch Traditionen institutionalisierten – Meisterlehre denn den einer separaten fachlichen Schulung. Sie ist geprägt von intimer lebendiger Schüler-Lehrer-Relation, in welcher bedeutungsvolle Wahrheit, Weisheit und Lebenskunst weitergegeben und persönlich angeeignet werden. In unbeirrbarem Beharren auf einer Ethik der Gewaltfreiheit sieht der Autor zugleich aber in einer Epoche atomarer Weltbedrohung die welthistorische Bedeutung des hinduistischen Wegs.

In einem abschließenden Teil »Future Directions« (301-314) versucht Norma Thompson den Ertrag des Bandes zu erheben. Das gesamte Projekt kann in Anlehnung an Tillichs Leitmetapher als »Blick über die Grenzen« apostrophiert werden, zugegebenermaßen ein Blick von ganz unterschiedlichen Standorten aus und einer durch ganz unterschiedliche Brillen. Insgesamt, so die Herausgeberin, dient er aber in jedem Falle dazu, kreativen Umgang mit religiösem Pluralismus zu befördern. Eine Liste der AutorInnen, Register von Namen und Sachen runden den Band ab.

### 3

Zweifellos gibt der Band in seiner schillernden Vielfalt von qualitativ heterogen Artikeln mannigfaltige Anregungen für die weitere Arbeit am Thema, provoziert allerdings auch kritische Rückfragen. Klar wird, daß mit der Diskussion der Rahmenproblematik zugleich Grundfragen religiöser Erziehung zur Debatte stehen. Dabei fallen die Optionen durchaus unterschiedlich aus. Ich skizziere sie in der hier gebotenen exemplarischen Weise.

Zumindest einige AutorInnen begreifen Pluralismus erfreulich differenziert: Deutlich wird, daß neben der Wahrnehmung eines globalen interreligiösen Pluralismus auch diejenige des inner-religiösen Pluralismus



bisher zu kurz gekommen ist. (Freilich hätte ich mir auch im Band selbst mehr internen Dialog vorstellen können.) Über das Akzeptieren von religiöser und kultureller Diversität hinaus steht insbesondere die Klärung der Wahrheitsfrage neu an, wobei als Ausgangspunkt gilt: »truth ultimately has more than one valid construction and human thinking can approach these constructions in different ways.« (159). Es hilft wohl kaum weiter, allen anderen Religion pauschal authentische Suche nach Wahrheit zu konzedieren, wenn keine Kriterien von Wahrheitsfindung diskutiert werden. Solange die Frage der Machtverhältnisse nicht einmal angesprochen wird, bleibt Wahrheit allerdings ohne konkrete Basis, unverbindlich. Und: Es gibt gerade in pluralistischen Demokratien Zwänge zum relativistischen Pluralismus.

Ungelöst bleibt bei einigen Autoren der Widerspruch zwischen vollmundigem Plädoyer für Pluralismus und der Tatsache, daß man zu dessen Entfaltung permanent nur Positionen und Probleme einer partikularen Religion, nämlich der eigenen diskutiert (so z.B. Lee und Kouj).

Universalisierende Konzepte in Buddhismus und Hinduismus irritieren durch andere Logik, erinnern mit der Vorstellung einer Substanz unter verschiedenen Namen an nominalistische Modelle. Die intellektuelle Herausforderung ist beträchtlich. Wie kann man/frau sich mit diesem Ansatz adäquat auseinandersetzen, wenn man/frau nicht auf der Basis östlicher, universalisierender Denkart, sondern partikularer distinkter religiöser Überzeugungen argumentieren will? Weitere Rückfragen drängen sich auf. So universal angelegt diese Position zu sein scheint, so sehr taucht allerdings die Frage auf, ob nicht in dieser Ausweitung letztlich gar nicht mehr von Religion in distinktem Sinne die Rede ist. Sodann irritiert eine durchaus ambivalenter Umgang mit der Bewertung ethnischer Identität einer Religion. Einerseits gilt, daß kulturelle Bindungen konkreter Religionen partikulare Begrenzungen mit sich bringen, die für die Wahrnehmung der Universalität und Einheit der Gottesidee hinderlich sind. Zum anderen wird zur Untermauerung dieser universalen, monistischen Position aber gleichzeitig durchgängig auf religiöse und kulturelle Traditionen einer partikularen Kultur verwiesen, z.B. derjenigen des alten und modernen Indiens.

Schließlich noch eine Anmerkung. Nach mehreren Bemerkungen im Band zur sozialen Funktion religiöser Toleranz für die spannungsreich plurale Gesellschaft der USA ist es nicht verwunderlich, daß eine »Versammlung des Weltparlaments der Religionen« im Jahre 1893 in Chicago stattfand. Wenn aber Tathagatananda die andere Weltreligionen umgreifende Universalität des Hinduismus gerade mit einer Rede Vivekanandas vor diesem Parlament belegt, dann, so scheint es, konvergiert die vorgetragene hinduistische Position in auffälliger Weise mit der »Religion Amerikas«.

Der Band handelt explizit oder implizit vor allem von außerschulischer religiöser Erziehung. Das ist für unsere Religionspädagogik bedenkens-



wert, auch wenn es schade ist, wie wenig in der US-amerikanischen Diskussion diejenigen europäischen Länder bedacht werden, die schulischen Religionsunterricht kennen. Wir aber werden daran erinnert, daß Religionen auch etwas mit Gemeinschaft Glaubender, mit Feier des Ewigen zu tun haben.

Bestimmte inhaltliche Optionen zum Pluralismus konvergieren offenbar mit bestimmten Erziehungskonzepten. Das gilt für die Allianz von Fundamentalismus und Behaviorismus genauso wie für die Kombination inhaltlich offener Weltanschauungen und lebenswegorientierter Bildungsmodelle. U.a. auch deshalb gilt Morans Grundthese, daß religiöser Pluralismus und religiöse Erziehung einander logisch bedingen bzw. einschließen. Erziehung entsteht in der Situation der Orientierungsoffenheit statt in monolithischem Religionssystem. Hier ist Erziehung notwendig, wenn Diversität nicht mit Gewalt aufgelöst werden soll. Aber es gibt offensichtlich auch zur Gewalt neigende Erziehungsformen. Eine bedeutsame Herausforderung formuliert der Band hier faktisch darin, Toleranz und konstruktiven Umgang eben auch mit denjenigen fremden Positionen zu erproben, die ihrerseits faktisch in konfessionell monolithischem und dialogunwilligem Milieu leben.

Metaphern und Symbole haben in der Erziehung eine besondere Relevanz. U.a. der Beitrag von Ng wirft für die Frage auf, welche biblischen Bilder für Pluralismus in Betracht kommen. Die Reihe ist relativ bekannt: »Shalom«, »Turm zu Babel«, »Pfingsten«, »Kirche als Körper mit vielen Gliedern«, usw. Zu fragen ist nach weiteren Leitmetaphern, realistisch zugleich aber nach Macht und schönem Schein säkularer Bilder wie »melting pot«, »global village« oder »happy family«. Denn diese besitzen nicht nur in den USA spezifische Konnotationen und Attraktionen. Spätestens der Hinweis der Herausgeberin auf Tillichs Metapher der »Grenze« sollte uns dazu provozieren, nach unseren Entsprechungen zu suchen. Denn das »gemeinsame Haus Europas« ist sehr damit beschäftigt, die Fenster zu vernageln.

*Hans-Günter Heimbrock* ist Professor für Praktische Theologie am Fachbereich Ev. Theologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M.







Christoph Bizer

## Ein neuer Zugriff auf die Geschichte der Religionspädagogik

Ein Gespräch mit F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Gütersloh 1992, 458 S.

### 1 Neue Arbeit an der Geschichte

Die Religionspädagogik hat im vergangenen Jahrzehnt für These und Argument den Raum ihrer Geschichte zurückgewonnen. Der religionspädagogische Gedanke verhält sich zu sich selbst als ein verdankter, der den Reichtum seiner Strukturen in der Rückbesinnung auf seine Geschichte entwirft und seine Verantwortbarkeit für die Gegenwart in der Tiefe des so gewonnenen Raumes reflektiert. Deutlich ablesbar ist das Paradigma neuer geschichtlicher Arbeit an Habilitationsschriften, deren Gattung die literarische Selbstrepräsentation der Religionspädagogik akademisch begehrt.

Auch Schweitzers Buch ist ursprünglich eine Habilitationsschrift. In seinem Zugriff auf die Geschichte der Religionspädagogik lese ich es vor dem Hintergrund der älteren Arbeiten von Chr. Reents und G. Lämmermann<sup>1</sup>, ohne den Vergleich hier mehr als anzudeuten.

Beide Arbeiten bewegen sich unter dem Anspruch der akademischen Schulschrift in ausgreifenden historischen Zeiträumen. Reents arbeitet formgeschichtlich, indem sie die zweihundertjährige Überlieferungsgeschichte eines Schulbuches untersucht. Lämmermann läßt sich sein Thema aus religionspädagogischer Praxis und Theorie vorgeben, bearbeitet es bildungstheoretisch und spiegelt es dabei zum einen in einem schulgeschichtlichen Längsschnitt von der Reformation an, zum andern im Raum der »modernen« wissenschaftlichen Religionspädagogik seit Kabisch.

Schweitzer versteht seine Arbeit als Beitrag »zur Problemgeschichte« einer für die Religionspädagogik konstitutiven »Grundfrage«. Eine »Grund«-frage als solche auszuweisen, verlangt wissenschaftstheoretisch orientierte Systematik, die ihre Vorentscheidungen sichtbar macht und sie wiederum an historischen Befunden ausweist. Schweitzer bezeich-

1 C. Reents, *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum*: Johann Hübner, Zweymal zwey und fünftzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ..., Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902 (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 2), Göttingen 1984. – G. Lämmermann, *Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung* (Münchener Monographien zur historischen und systematischen Theologie Bd. 10), München 1985. – Auf einer anderen Ebene liegt die ebenfalls signifikante Sammlung je einzelner Abhandlungen über mehr oder weniger zufällig ausgewählte »Klassiker der Religionspädagogik«, hg. v. H. Schröer und D. Zilleßen, Frankfurt a.M. 1989.



net sein Vorgehen als »historisch-systematisch«. Der Bindestrich signalisiert Anspruch, Reiz und Reflexionsniveau der Arbeit. Auch Schweitzers geschichtlicher Bewegungsraum erstreckt sich von der Reformation bis zur Gegenwart.

*Der Ertrag:* Auch von einem emsigen Rezensenten ist nicht zu erwarten, daß er vierhundertachtundfünfzig Seiten umsichtiger Darstellung und zupackender Reflexion für alle Leser auf einen Nenner bringt. Ich formuliere das wichtigste Ergebnis mit dem Recht auf subjektive Einschätzung. Nur im Durchgang durch ihre eigene Geschichte und ihre Vorgeschichten kann sich die Religionspädagogik zu einer kritischen Wissenschaft weiterentwickeln, die in der Selbstreflexion auf ihre historischen Bedingungen das Gespräch mit sozialwissenschaftlichen, psychologischen und anthropologischen Entwürfen so führen kann, daß sich die jeweiligen Implikationen und Setzungen der Disziplinen wechselseitig erhellen. »Nur eine selbst geschichtlich reflektive Religionspädagogik wird mit den geschichtlich zu reflektierenden Auffassungen und Ergebnissen human- bzw. sozialwissenschaftlicher Theorien angemessen umgehen können« (20).

Schweitzer versteht seine Arbeit als einen ersten Schritt auf diesem Weg. Die Grenzen seiner Untersuchung sind mit Bedacht abgesteckt. Er versucht sich an einer »Ideengeschichte« der Kindheit, die zunächst nichts anderes sein soll als ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik, die jedoch »als Vorarbeit und Bestandteil einer umfassenderen historisch-sozialisierungstheoretischen Untersuchung dienen könnte«. »An den heutigen Maßstäben pädagogisch-historischer Forschung gemessen mag eine ideengeschichtliche Darstellung für sich allein nicht befriedigen« (22). Auch ich reibe mich an den von Schweitzer selbst gesteckten Grenzen für seinen »problemgeschichtlichen« Entwurf immer wieder.

Der Ertrag des Buches ist von großer Bedeutung. Am Problemfeld Kindheit macht es einen für den Konstitutionsprozeß der Religionspädagogik immer noch neuen und zugleich alten Horizont sichtbar und verbindlich: die theoretisch-reflexive Konstitution des Faches vollzieht sich grundlegend in der Dimension seiner Geschichte.

## 2 Aufbau und Stil

Die Arbeit hat drei Hauptteile. Teil A stellt »Die Herausbildung der modernen religionspädagogischen Kindheitsvorstellung« von der Reformation bis zur Romantik dar. Teil B gilt sodann dem »Umgang« mit der ausgebildeten Vorstellung in der Religionspädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts bis etwa 1950: von Palmer bis Kittel, sozusagen. Gefragt wird nach etwaigen Vorstellungen von Kindheit, nach deren Stellenwert und nach den Konsequenzen, die sich daraus ergeben. Befragt werden durchgängig die jeweiligen religionspädagogisch-theore-



retischen Konstrukte; das *Denken der Religionspädagogen* also ist das Feld der Untersuchung.

Auf das zweiteilige historische Korpus der Arbeit folgt ein dritter Teil C mit einer Auswertung: »Ergebnisse und Perspektiven«. Hier werden Ergebnisse der historischen Analysen und vier zentrale Fragehinsichten der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion aufeinander bezogen. In diesem Vorgang wird die Programmaussage des Buchtitels »Die Religion des Kindes« als »religionspädagogische Grundfrage« eingelöst.

Natürlich sind die Teile A und B auf C hin entworfen und C wiederum entfaltet die Fragehinsichten, unter denen die Quellen befragt worden sind. Die Zirkelstruktur gehört zum Programm. Auch in der Feinstruktur ist das Buch »historisch-systematisch« angelegt.

Die drei Hauptteile A, B und C wurden mit Sorgfalt und Raffinesse durch eine »Einleitung« und einen »Ausblick« gerahmt. Sie weisen der Arbeit methodologisch und programmatisch ihren Stellenwert an und – das sei mit Bewunderung gesagt – sie machen auf all das und auf noch mehr aufmerksam als eine kluge Besprechung des Buches etwa zu bedenken geben könnte. Unter dem Vorzeichen neuzeitlicher Subjektivität hat konsequent angelegte Selbstreflexion an der Selbstgenügsamkeit des absoluten Geistes teil. Ich hätte Mühe, meine Rolle als Rezensent zu bestimmen, wenn mich Anspruchsniveau und Sachverstand der Arbeit nicht von vornherein in ein kollegiales Gespräch verwickelt hätten.

Die Arbeit ist brillant geschrieben und hervorragend lektoriert (mir ist wenig mehr als 1 Druckfehler auf 100 Seiten aufgefallen). Eine übersichtlich angelegte und facettenreich detaillierte Untergliederung mit immer wieder eingeschobenen Zusammenfassungen ermöglichen eine flüssige Lektüre. Die Sprache ist bei aller Abstraktion auf Bewegung und Sehen aus: die auf- und absteigende Linie auf dem Hintergrund einer Horizontalen. »Verschränkung« erschien mir bildhaft als ein Vorgang, in dem sich Schranken von gegenüberliegenden Seiten herabsenken und sich zu einer 'geschlossenen' Gestalt verbinden. Das Leitwort »offen« eröffnet einen sich ausdehnenden Raum. »Sichtweisen« ist ein Lieblingswort des Verfassers; die eine Sichtweise ist auf Ergänzung durch eine andere und eine dritte angelegt. Viele »Aspekte« oder »Perspektiven« ergeben erst den Befund, und dann immer noch nicht ganz. Ist ein Gedanke entfaltet, folgt ein »umgekehrt«, das ihn in eine Kehre bringt und dialektisch spannt. Dieser Art von Bildhaftigkeit und Bewegtheit des Denkstils entspricht ein hoher Grad von Formalisierung, die auf Strukturen aus ist und mit komplexen Sachverhalten abstrakt umzugehen erlaubt.

### 3 Zum Verfahren

Ich werde im Folgenden versuchen, das Historische historisch gegenzulesen. Implizit sind damit auch die systematischen Voraussetzungen berührt. An einem Punkt wenigstens sei dann zum Schluß die »religionspädagogische Grundfrage« aufgegriffen.



Die historische *relecture* dieses Beitrages bedingt gegenüber der Komplexität, speziell gegenüber der systematischen Konstruktivität der Arbeit Schweitzers eine Reduktion. Die perspektivenreiche Frage nach dem Selbstverständnis heutiger Religionspädagogik und damit auch der Katechetik und der Praktischen Theologie bleibt so zunächst und für diesmal im Hintergrund von Andeutungen. Der Leser sei ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß Schweitzer auf meine Studien zur Katechetik freundlich-kritisch Bezug genommen hat. In seinem Verständnis zumal des Artikels »Katechetik« (TRE, s.v.) habe ich mich nur bedingt wiedergefunden, weil er an der formgeschichtlichen Fragestellung meiner Darstellung vorübergegangen ist. Das Folgende ist also Teil eines größeren Gesprächszusammenhanges. Zu Schweitzers Arbeits- und Sichtweise s. jetzt auch Ders., Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze (PThJ 12, 1992, 211-222).

Der immense Stoff wird von Schweitzer arbeitsökonomisch auf elegante Weise strukturiert. Er übernimmt die traditionelle Periodisierung »Reformation – Orthodoxie – Pietismus« etc. und läßt aus der Reihe religionspädagogischer »Klassiker« jeweils eine zentrale Gestalt für ihren Zeitraum sprechen. Ihre Stimme wird – im Prinzip – an einer ihrer für das Thema ergiebigen Quellschriften oder Textgruppen hörbar gemacht. Falls angemessen, werden aus dem Gesamtwerk Ergänzungen vorgenommen. Die Zentralgestalt wird sodann freihändig mit weiteren Figuren ihres Zeitraums umstellt.

Dieses Verfahren wird erst mit dem Eintritt der Untersuchung in das 20. Jahrhundert verlassen. »Ein religionspädagogischer *Klassiker* ist für diese Zeit nur schwer auszumachen« (252). Stattdessen werden dann die Vertreter »exemplarischer Positionen« (ebd.) zur Besprechung ausgewählt.

Höhepunkte der Untersuchung sind im Teil A Rousseau als »Entdecker der Kindheit« und Schleiermacher als »Entdecker der Religion des Kindes«. Höhepunkt in Teil B stellt »Die Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts« dar, religionspädagogisch durch das Dreigestirn Baumgarten, Kabisch, F. Niebergall repräsentiert sowie ferner durch O. Eberhard.

Einen die ganze historische Untersuchung abrundenden Schluß bildet die Besprechung der Ev. Unterweisung. Auf ihr Endstadium hatte 1964 W. Lochs Analyse »Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik« gezielt. Lochs Diagnose wird von Schweitzer als erster »Ausgangspunkt« seiner Arbeit genannt (13f). In der Tat begleitet diese These, gerade in ihrer negativen Formalität, Schweitzers ganzen Durchgang durch die Geschichte: als Frage. Sie erscheint faktisch überall da im ersten Ansatz widerlegt oder wenigstens differenziert, wo Kindheit überhaupt wahrgenommen wird. Das gibt der Untersuchung – zumal in den ersten Kapiteln – stellenweise ein schematisches Gepräge.

Was die Evangelische Unterweisung angeht: aus der Perspektive des historischen Längsschnittes erhält Lochs These an mehreren Punkten, beispielsweise bei M. v. Tiling, interessante Modifikationen. Das Stichjahr 1950, mir nicht ganz plausibel als Epoche und damit als Begrenzung der historischen Untersuchung angesetzt (Begründung S. 27), bringt



als unbeabsichtigte Nebenwirkung den alten H. Kittel um sein – für seine Verhältnisse enthusiastisches – Lob für Langevelds Anthropologie des Kindes (Ev. Religionspädagogik 1970, § 8,2 Das Kind).

#### 4 Die reformpädagogische Fragestellung

Auf Schweitzers Fragestellung reagiert im vollen Sinn erst »Die Reformbewegung« des 20. Jahrhunderts (6. Kap.). Natürlich, die Kindheit des Kindes und der kindgemäße Umgang der Pädagogik mit seinen Möglichkeiten, Welt zu erfahren, ist selber ein durch und durch reformpädagogisches Thema. Geschichtlich verdankt sich die Fragestellung Schweitzers diesem Zusammenhang. Von der Reformpädagogik wird sie damals der Religionspädagogik aufgezwungen.

M.E. bestimmen *drei* Faktoren den Reflexions- und Bewegungsraum dieser Religionspädagogik. (1) Das Gegenüber einer pädagogischen Bewegung zur Lebensreform mit eigenen Gesellungsformen. (2) Eine Pädagogik, die allgemeingültigen Prinzipien für die Erziehung abgesagt hat, sich hermeneutisch-vitalistisch von der Erziehungswirklichkeit her begründet, sich dort aus eigenem Recht ihrer Normenproblematik stellt und sich insofern als »Geisteswissenschaft« begreift. (3) Eine Theologie, die sich an historischen, philosophischen und empirischen Methoden als Religionswissenschaft neu gewinnt. In diesem Geflecht konstituiert sich überhaupt erst »Religions-Pädagogik«; nach dem Gesetz, unter dem sie angetreten ist, sieht sie sich unabdingbar auf Psychologie, Soziologie und Anthropologie verwiesen. In der Tat ist jetzt nicht mehr die Frage, *ob* Kindheit und ihre Religion gesehen wird, sondern nur noch *wie*, – und wie weit Theologie, Kirche, Lehrer und Pfarrer der neuen Fragestellung gerecht werden.

Ich lege Wert auf den reflexiven Wahrnehmungs-Raum, der Kindheit und ihre Religion auf neue Weise religions-pädagogisch sehen und umgekehrt u.a. aufgrund der Perspektive auf Kindheit »Religions-Pädagogik« entwerfen lehrt. Dieser kategoriale Wahrnehmungs-Raum war bei Kittel und Kabisch, Schleiermacher und Luther natürlich jeweils ein anderer. Er spiegelt sich in den Gattungen und Formen der (wissenschafts-)literarischen Äußerungen, konstituiert sich im einzelnen wiederum in der (modifizierenden) Rezeption dieser Formen, die somit den operativen Raum des theoretischen Denkens manifestieren. Auf einer abstrakteren Reflexionsebene entsprechen auch die Selbstbezeichnungen »Katechetik« und »Religionspädagogik« bestimmten Gattungen und Formen von Wissenschaft, die vorstrukturierte Räume eröffnen. Wenn Schweitzer »Katechetik« und »Religionspädagogik« ungeachtet des jeweiligen Selbstverständnisses für den ganzen Zeitraum seiner Untersuchung durchgängig ansetzt (vgl. die Begründung 24 »Anachronismus« und im auswertenden Teil die differenzierende These vom »sachlichen Beginn der Religionspädagogik« im 18. Jh. mit einer wichtigen Relativierung der Bedeutung von R. Kabisch für die Konstitution von Religionspädagogik, 387f), dann ist gleichwohl gegen seine Intention der Eindruck schwer zu vermeiden, er gehe doch von einem einheitli-



chen Wahrnehmungsraum aus, der die verschiedenen Befunde zur Sichtweise von Kindheit unter einheitlichen Koordinaten berge. *Disputando* also die zugespitzte geschichtswissenschaftlich gemeinte Frage: Ist hinter der hochreflektierten Darstellung die Problemstellung der »modernen« Religions-Pädagogik strukturell-systematisch nicht doch für alle Perioden als normativ angesetzt?

## 5 Die dreifache Vorgeschichte

Schweitzers Darstellung bis zur Wende des 19./20. Jahrhunderts lese ich als die Serie von Vorgeschichten vor dem Eintritt in die Periode, an der seine Fragestellung in vollem Maße greift.

5.1 Die Reformer von  $\pm$  1900 haben ihre Fragestellung an Schleiermacher gespiegelt und ihn dadurch zum »Klassiker« promoviert. Von ihm wird der Maßstab genommen, an dem das vorausliegende 19. Jahrhundert gemessen und als Retardation empfunden wird. Zwischen Romantik und Lebensreform: *die 1. Vorgeschichte*. Die Fragestellung zeitigt das Geschichtsbild zwingend.

Andererseits, historisch zurückgefragt: Ist dann aber die – systematische – Fragestellung nicht doch so entworfen, daß sie sich im Längsschnitt lediglich selbst verfolgt? Kann dann unter ihr eine Gestalt wie v. Zezschwitz aus ihren historischen Gebundenheiten überhaupt verständlich werden?

Die Rückfrage macht deutlich, welche Spannung in diesem Bindestrich zwischen »historisch-systematisch« steckt. Schweitzer versucht, ihr gerecht zu werden, indem er die Einzeluntersuchungen weit über seine Fragestellung im engeren Sinn hinaus auf Detail und inneren Zusammenhang des jeweilig analysierten Denkens anlegt. Er kann ja nicht auf eine neuere Geschichte der Religionspädagogik verweisen, die ihm Widerstand und Entlastung bieten könnte (vgl. 441). Schweitzers Antwort auf meine Rückfrage zieht sich nicht aus dem Bereich des Historischen zurück. Er antwortet mit dem Nachweis, daß sich die konfessionellen Theologen selber an Schleiermachers Standard gebunden haben, indem sie vorgeben, eben durch ihre Konzepte auch der »Religion des Kindes« gerecht zu werden.

5.2 *Die zweite Vorgeschichte*. Auch Schleiermacher hat seine Wurzeln: Rousseau, der Philanthropismus, die Sokratik. Schweitzer muß weitmaschig verfahren; er will ja innerhalb bestimmter Perioden jeweils einen Status erheben. Es sollen nicht Übergänge und Prozesse dargestellt werden.

Das Kapitel zu Rousseau, mit ansteckendem Elan geschrieben, ist als Voraussetzung für die gelungene Schleiermacher-Darstellung entworfen. Schweitzer legt (natürlich, die reformpädagogische Fragestellung!) großen Wert auf das Wechselverhältnis von Theologie und Pädagogik. Rousseau ist das pädagogische Element, auf das er dann Schleiermacher integrativ beziehen kann.



Ich hebe die 2. Vorgeschichte von der 1. ab, weil sie wiederum anderen Bedingungen unterliegt. Der *Emile* ist Grunddokument moderner Erziehungslehre, aber immer noch einer »Pädagogie« sozusagen, nicht einer wissenschaftlichen »Pädagogik« etwa mit dem Distanzierungsvermögen Herbarts. Die Philanthropen arbeiten auf derselben Ebene. Wieder steht der spezifisch strukturierte Raum von Wahrnehmung und Reflexion im Wechselverhältnis mit der wahrgenommenen Kindheit.

Für die Sokratik möchte ich noch einmal auf den *Sokrates* der sokratischen Anfänge aufmerksam machen. Der »ohnpedantische« Philosoph habe gezeigt, »daß das menschliche Leben durchgehends zu allen Zeiten und Gelegenheiten ... des Gebrauchs der Weltweisheit« sich bedienen könne. Sokrates lebte aus dem, modern gesprochen, lebensweltlichen Zusammenhang und »trat nicht auf die Catheder«. So Christian Thomasius' Übersetzung der Charpentier'schen Sokratesbiographie, in 2. Aufl. 1720 in Halle (!) erschienen (Zitate 23).

Von hier nimmt Mosheim 1735 Sokrates gegen die pietistische Catechisation zur Hilfe. Sokrates ist der Lehrer, der selbst »die Person eines Schülers« annahm; er »gab denen, die er unterrichten wollte, die Person eines Lehrers, von dem er Unterricht hoffete«: ein hochreflexives Wechselverhältnis, eine Wurzel auch des Prinzips der Kindgemäßheit – obwohl natürlich die Catechisation als vernünftiges Gespräch der *Jugend* gilt. Die Kinder dagegen lernen über »die Sinne und Einbildung«, die die Catechisation nicht lehren kann (Sittenlehre Bd. 1, 3. Aufl. 1742, 489, 494). Die Unterscheidung von akroamatisch und erotematisch (aus der orthodoxen Dogmatik) ist also bereits am Anfang der Sokratik für die Unterscheidung von Lebensphasen konstitutiv. Miller und bedingt noch Gräffe stehen mit Mosheim in direktem Schulzusammenhang.

Bei Mosheim ist »Sokratik« ein Programm, nicht das System, das spätere Sokratiker daraus machen (vgl. Schweitzer 133f). Bei beiden aber ist das Koordinatensystem des Denkens die Pädagogie. Erst die Überführung der Sokratik in die jetzt als Wissenschaft erfundene »Katechetik« begibt sich auf den Weg zur wissenschaftlichen Pädagogik.

**5.3 Die dritte Vorgeschichte:** von Luther bis Zinzendorf. Sie – auch von Schweitzer als solche bezeichnet (17) – bezieht sich auf die Catechisation, auf einen Unterricht, dessen Inhaltlichkeit und Methodologie nicht an einem weltanschaulichen oder pädagogischen Gegenüber ausgewiesen werden kann, sondern von theologisch mehr oder weniger festgefügtten Gehäusen aus im Zugriff auf (geformte) lebenspraktische Klugheit und theologieimmanente Schullogik entworfen wird. Die Frage nach Jugend und Kindheit wird hier gleichsam in einem innertheologischen Gespräch gestellt. Entscheidend ist deshalb das Wirklichkeitsverständnis und –verhältnis der Theologien selbst.

Das kommt eindrucksvoll an Schweitzers Darstellung des Comenius heraus, dessen pansophische Theologie eine neue Weite geschaffen hat. Aber auch die Sonderstellung Luthers, der Schweitzer für die Entwicklung bis Zinzendorf als positive Folie dient, hat hier ihren Grund. Ich würde bei Luther hier nicht die Tauftheologie betonen, die ihrerseits wieder eine abgeleitete Größe ist; auch der Hinweis auf die Rechtfertigungslehre bringt wenig; aber vom Wirklichkeitsverständnis der spezifischen Worttheologie her



ließen sich die zusammengetragenen Einzelbefunde zur Sicht des Kindes als periphere Konsequenzen verständlich machen. Je besser es innerhalb dieses Zeitraumes gelingt, den Blick auf Jugend und Kindheit von den theologischen Zentren des Denkens her zu eröffnen, desto gehaltvoller die Darstellung.

Diese Periode ist von Schweitzers Fragestellung am weitesten entfernt. Wir haben es hier nicht mit »Religionspädagogen« zu tun. Die planmäßige Formung von Kindheit setzt mit dem Pietismus ein (dessen Halle'sche Prägung in Schweitzer'scher Abstraktion erstaunlich gut wegkommt). Sie setzt voraus, daß die ev.-christliche Sozialisation im Oikos gegen Ende des 17. Jahrhunderts als nicht mehr greifend wahrgenommen wird und deshalb professionalisiert werden soll. Die Begrenzung der Untersuchung auf Theoretiker wirft für diese Periode besondere Probleme auf.

Konrad Dieterich z.B., als Theoretiker befragt, muß mit seinen »Institutiones« antworten, die als Wissenschaftspropädeutik für »Kindheit« wenig austragen. Er hätte anders geantwortet, wäre er als Praktiker auf seine Ulmer Predigt zur Einführung einer neuen Katechismusordnung 1626 befragt worden. *Oder*: Die Straßburger Schule Sturms konnte nicht beachtet werden. *Oder*: Die Eingrenzung auf Theoretiker hindert, daß – über Luthers eigene Sichtweise hinaus – die *Wirkung* des Kleinen Katechismus im protestantischen Oikos beachtet wird. Zur Ausbildung von Kindheit hat viel der reflexive Raum beigetragen, der dadurch entstand, daß der Hausvater gegenüber dem ganzen Haus mit Worten des heiligen Mannes Luther immer wieder an zentrale heilige Texte der Religion die Frage »Was ist das?« gerichtet hat.

Schweitzer hat selber in seine Überlegungen einbezogen, daß die Ausgrenzung des sozialgeschichtlichen Fragens den Zirkel von Theorie und Praxis teilweise suspendieren mußte (vgl. 414f).

5.4 Zwei Anmerkungen noch zur »Hauptgeschichte« der Fragestellung im 20. Jahrhundert. (1) Schweitzers Zusammenfassung zu den religionspädagogischen Reformern (298f) nennt als Tendenzen: Die Psychologie bestimmt die Wahrnehmung von Kindheit; Religion unterliegt in zunehmendem Maße der Subjektivierung; Bezugspunkt ist die moderne Kultur; die kirchliche Religion bildet nicht den Ausgangspunkt, sondern – wenn überhaupt – den Zielhorizont religionspädagogischer Arbeit.

Schweitzer entwirft seine Darstellung auf dem Hintergrund von Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, 1900. Key repräsentiert prophetisch-radikale Reformpädagogik und insofern auch »Religionspädagogik«, als Entwicklung selbst bei ihr zur Religion geworden ist (260ff). Durch Key repräsentiert ist die deutsche Reformpädagogik in der Darstellung Schweitzers um ihre vornehmste sozialgestaltliche Schöpfung gebracht: das Landerziehungsheim. Die reformpädagogische Vermittlungsleistung von Lebensreform und Schulgestalt kommt als Hintergrund der Religionspädagogen nicht in den Blick. Ihrem Psychologisieren korreliert



die Unfähigkeit, von religionspädagogischer Seite her Verantwortung für Sozialgestaltungen der unterrichteten Religion wahrzunehmen. Die pädagogische Harmlosigkeit, in die die »Arbeitsschule« bei Eberhard gerät, gehört mit ins Bild. Kurz, ich möchte Schweitzer fragen, ob die Psychologisierung im Vergleich mit der Sozialgestaltung aus seinem Blickwinkel nicht als allzu selbstverständlich beschrieben sei. Die wichtigsten Bereiche, in denen die ev. Religionspädagogik zu reformpädagogisch-sozialen Gestaltungen kam, waren Kindergottesdienst und Singbewegung. Die Theoretiker haben sich damals von diesen Vorgängen kaum einen »Begriff« gemacht, deshalb bleiben sie auch jetzt bei Schweitzer weithin außerhalb der Untersuchung.

(2) Gerade weil die »Verleugnung des Kindes« als Leitfrage dient, müßte im Zusammenhang mit der Ev. Unterweisung ein Religionspädagoge gewürdigt werden, der »Das Kind vor Gott« in einem Buchtitel nennt, beharrlich religionspsychologisch arbeitet, mit diesem Rüstzeug auf die Bibel zu fragt und schließlich eine »Glaubenspädagogik« skizziert, in deren Rahmen, zurückhaltend gegenüber Stufungen, die Frage nach einer religiösen »Regelentwicklung« aufgenommen wird: Ernst Jahn.<sup>2</sup>

## 6 Die religionspädagogische Grundfrage

Im letzten Hauptteil ist der Systematiker Schweitzer in seinem Element. Hier zeigt sich, was die Rückgewinnung der Disziplingeschichte an Raum für Differenzierungen, Perspektivierungen und Selbstreflexion einbringt. Die Ergebnisse der historischen Darstellung spiegeln und schärfen Problemstellungen und Wissenschaftsprofil der gegenwärtigen Diskussion. So arbeitet sich in der Rekonstruktion des kirchlichen Verstehenshorizontes für christliche Lehre als religionspädagogisches »Grundmotiv« die Frage nach dem *Verstehen* aus (Kap. 9). Die Frage nach der Religion des Kindes hat an Problem und Geschichte neuzeitlicher *Subjektivität* teil (Kap. 10). Das »Eigenrecht der Kindheit« verändert als Prämisse das pädagogische und anthropologische Argument und ihr Zusammenspiel, etwa in der Aufnahme der Frage nach dem *Kinderglauben* (Kap. 11). Die Religion des Kindes ist Thema *empirischer Forschung* und stellt interdisziplinäre Anforderungen, um die Deutungsformulare entwicklungsgeschichtlicher Rekonstruktionen transparent zu halten. Schweitzer legt mit diesem Teil einen anspruchsvollen, gescheiterten und weiterführenden Text vor, dem der Respekt einer breiten Diskussion gebührt.

2 E. Jahn, Christentum und Erziehung. Zum Bildungsideal des Christentums. Auf Grund eines Vortrages im Berliner Lehrerverein (Religionspäd. Bibliothek, hg. v. H. Spanuth, Heft 9), Göttingen 1926. – Ders., Das Kind vor Gott. Eine pädagogische Religionspsychologie, Bd. 1, Berlin 1949.



Freilich, die Spannung im Bindestrich tritt auch hier hervor. Jetzt figurieren die historischen Rekonstruktionen als »Ergebnisse«, aus dem Fluß der Darstellung gleichsam heraus-gestellt. Das Argument »der Sache nach«, das dann und wann einen erreichten Stand sehen will, bevor ihn die Zeitgenossen wahrgenommen haben, stellt noch einmal Rückfragen an eine geisteswissenschaftliche Methode, die zuweilen dahin tendiert, die wissenschaftsliterarischen Formen zu überspielen. Der Längsschnitt ist die der systematischen Problematisierung zugewandte Seite der Historie und verdiente selber ebenfalls einen methodologischen Durchgang.

Die Religion des Kindes ist von Schweitzer als eine der religionspädagogischen Grundfragen ans Licht gestellt, ohne Zweifel. Die Religionspädagogik ist damit (ich dramatisiere) auf Gedeih und Verderb mit dieser Frage verbunden. Bis auf die letzten Seiten des Buches habe ich gewartet, daß mein Gesprächspartner seine dialektischen Denkfiguren wiederum auch auf die von ihm vorgenommene Verschränkung von Persönlichkeit und Evangelium anwendet, um von der so gewonnenen Anthithese her den Verdacht auszuräumen, letztlich denke er doch auf dem Hintergrund eines liberalen Glaubensverständnisses von einer kulturprotestantischen Synthese her. Wahrscheinlich hätte es dazu eines geschichtlichen Reflexionsraumes bedurft, der Augustin einbezieht. Ich substituiere damit – gerade im Gespräch über die weiterführenden Thesen Schweitzers zur Konstitution von Religionspädagogik und (kirchlicher) Katechetik – die Antithese einer Religionspädagogik, die auch ihren Gegensatz zur Katechetik aufhebt und dadurch in Anbetracht des Wortes vom Kreuz ihrer konfessionellen Gebundenheit so ansichtig wird, daß sie davon sowohl ihre Wissenschaftlichkeit überhaupt als auch ihren Denk- und Handlungsraum als fragile Größen durchschaut und sich damit eine Weite schafft, in der auch die Konsequenzen jenes Täuferwortes erwogen werden, daß Gott dem Abraham und damit sich selbst aus Steinen »Kinder« erwecken kann.



Henning Schröer

## Die Wahrheit hör ich wohl, allein mir fehlt reale Hoffnung

Was man lernen und was man vermissen kann in der Studie von *Albrecht Schöll*: Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh 1992. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster mit einem Vorwort von Klaus Goßmann, 319 Seiten.

Diese, 1990 vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaft der Frankfurter Universität unter dem Titel »Religion und Lebenspraxis« angenommene Dissertation bringt in ihrer Druckfassung mit dem Untertitel ein Sachthema zur Sprache, dem religionspädagogisch und theologisch-ekklesiologisch hohe Bedeutung zukommt: Wie steht es um die Religion in der Adoleszenzkrise, die sich in den modernen Gesellschaften im Vergleich zu archaisch traditionellen ergibt? Für die Jugendlichen erfolgt im Übergang zum Erwachsenwerden zunehmend durch den rapiden sozialen Wandel eine erhebliche Veränderung. Das alte Ordnungsgefüge leistet nicht mehr die notwendige Orientierung. Die Individuierung nimmt zu und legt Freiheit nahe, andererseits ist der Entscheidungsdruck bei zunehmend undurchsichtigen Strukturen belastend. Lohnt es sich, erwachsen zu werden? Wird das Moratorium zunehmend verlängert? Entziehen sich Jugendliche der Eingliederung in eine soziale Lebenspraxis der Gesellschaft? Ist ihr Verhalten Flucht oder Protest, Vorbereitung von Innovationen oder Ohnmachtsstrategie? Auch wenn merkwürdigerweise A. Schöll nicht Becks Analyse der Risikogesellschaft einbezieht, so ist doch dies auch sein Problemfall, bei dem er, im wesentlichen seinem Lehrer A. Oevermann folgend, nun die Rolle der Religion in dieser gesellschaftlichen Lage untersucht. Das Verfahren ist das der sog. »objektiven Hermeneutik«, wie es Oevermann entwickelt hat und wie es im Anhang von Schölls Buch übersichtlich noch einmal zusammengestellt wird, übrigens, soweit ich sehe, ohne irgendeine kritische Anfrage an seinen Meister. Zu einer direkten Auseinandersetzung mit diesem Konzept ist hier weder Platz noch Raum, aber man kann ja sehen, was an Ergebnissen herauskommt. Denkanstöße auf jeden Fall, zumal hier rein religionssoziologisch gearbeitet worden ist. Theologie wird standortbedingt nur von ferne sichtbar. Am meisten hat noch Paul Schütz auszurichten vermocht; ein wenig spürt man auch von W. Huber; T. Rendtorff erscheint nur im Literaturverzeichnis. In einer der vier Fallanalysen des Buches lesen wir eine erfrischend unorthodoxe Beschreibung von Theologie: »Theologie ist die verwissenschaftliche Form von Prophetie und ist an formale Regeln gebunden, sie hinkt



demzufolge der naturwüchigen Religiosität immer hinterher« (100). Nicht jeder wird sich diesen Schuh anziehen wollen. Ich habe den Eindruck, daß interdisziplinäre Arbeit auch den Religionssoziologen guttäte, nicht zuletzt im Blick auf die Kirchengeschichte, wo die Analyse der Reformation immer noch weitgehend nur mit Max Weber bestritten wird. Der Einspruch der dialektischen Wort-Gottes-Theologie kommt schon überhaupt nicht mehr vor. Man ahnt, daß die Zeit wieder einen Karl Barth redivivus brauchen könnte.

Kernstück der Dissertation sind vier Fallanalysen: Als Material dient das Tonbandprotokoll eines Interviews mit jeweiligen Mitgliedern der vier exemplarisch ausgewählten Gruppen. Aus dem Protokoll wird zitiert und sequentiell analysiert. Soweit ich sehe, ist der jeweilige nicht namentlich genannte Interviewer nicht mit A. Schöll identisch. Seine Interaktionen werden gewissermaßen neutral mitanalysiert. Die Interviews stammen auf den Jahren 1983 bzw. 1984, liegen also für heutige Situationsdeutungen schon erheblich zurück. Da das rapide Tempo der gesellschaftlichen Entwicklung bekanntermaßen kaum zu leugnen ist – Arbeitslosigkeit erscheint z.B. bei Schöll zwar in theoretischem Kontext, aber nicht in den Interviews selbst; die Probleme der Mediengesellschaft bzw. auch Medienreligion fehlen ganz –, erweist sich auch hier die empirische Wissenschaft vor allem als Beitrag zur Zeitgeschichte. Aber natürlich ergeben sich auch Aufschlüsse über konsistente Strukturen des Umgangs mit Religion.

Die Fallanalysen beziehen sich auf 1. eine »pietistische Jugendgruppe in einer ländlichen Lebenswelt« (78-152); 2. »die Leiter einer katholischen Jugendgruppe in einer kleinen Kreisstadt« (153-178); 3. vier Mitglieder der »Vereinigungskirche (VK) des San Myung Mun« (184-251); 4. zwei Mitglieder der »Bewegung des Bhangwan Shre Rajneesh am Beispiel des Zentrums für natürliche Geburt und Meditation« (252-287). Vorangestellt sind nach einer Einleitung (11-16) fünf Kapitel theoretischer Arbeit (17-77). Zuerst werden Struktureigenschaften sozialisatorischer Interaktion »nach Oevermann« vorgestellt und das dementsprechende »Modell der ödipalen Triade«. Dieses Modell versteht die Kernfamilie »als Einheit der drei sich widersprechenden Beziehungen der Triade Vater-Mutter-Kind«. Da die Beziehungen, die nicht durch Rollen abgegolten werden können, als affektiv ausschließlich aufgefaßt werden (warum eigentlich?), entsteht »gleichsam ein dynamisches Ungleichgewicht, das als *widersprüchliche Einheit* bezeichnet werden kann« (22). In dieser Situation ist Erlösung als religiöses Angebot angesiedelt, wobei Religion, wie Schöll, im Rückgriff auf die Mystik Eckarts und Shanlaras zeigt – Kronzeuge ist Rudolf Otto –, in der Lage ist, der in Zeit und Geschichte sich entwickelnden Lebenswelt ein Sein als Heimat ganz anderer Art entgegenzustellen. Damit wird Ruhe vor den Spannungen signalisiert. Religion setzt deshalb mit der Differenz von Profanem und Heiligem eine umfassende



Orientierungsmöglichkeit. Im Anschluß an M. Eliade wird anschaulich geschildert, wie in archaischer Religiosität, im Prinzip der zyklischen Wiederkehr von Raum und Zeit, eine Teilhabe möglich wird, die die lineare Geschichte relativiert oder sogar in Hierophanie aufhebt. Daß asiatische Religionen heute Menschen in der modernen Gesellschaften des Westens, die geschichtsmüde sind, damit eine Zuflucht anbieten, dürfte schlüssig sein. Hier wäre die Renaissance des Mythosbegriffs zu ergänzen. Schöll stellt diesem Refugium die jüdisch-christliche Religiosität entgegen, die die lineare Zeit als Prinzip der Teleologie und Geschichte, angefangen mit der Prophetie und prinzipiell vollendet mit der Inkarnation des Wortes Gottes mitten in der profanen Geschichte, religiös besetzt hat, damit allerdings auch zugleich die Säkularisation und Entzauberung eingeleitet hat. Der Protestantismus hat das am stärksten verwirklicht, weshalb er zwar modern erscheint, aber das Dilemma einer technischen Moderne auch am stärksten auf sich zu nehmen hat, d.h. in der Religion Funktionsverluste in großem Ausmaß erleidet.

In der Adoleszenz kommt diese Krise besonders zum Austrag, da die Moderne stets bei der neuen Generation ansetzt. Ist Religion diesem Modernitätsschub gewachsen? Um diese Frage zu untersuchen, werden die Interaktionsstrategien der vier Gruppierungen untersucht.

Die pietistische Gruppierung kommt einigermaßen gut weg. Sie konstituiert sich als Jugendkreis. Das System Kreis wird anschaulich analysiert. Bekehrung und Entscheidung zu Jesus als dem gemeinsamen »religiösen Epizentrum« schließt lebenspraktische Bejahung nicht aus, praktiziert aber Abgrenzung von anderen Aktivitäten (z.B. Diskotheken). Immerhin wird auch erkannt, daß hier eine bestimmte ländliche übersichtliche Struktur hilfreich ist. Was bei zunehmender Urbanisierung und anderen Freizeitmedien aus der Bibelarbeit als Proprium und dem Gemeinschaftsgefühl wird, wäre zu fragen. Deutlich wird, wie dies System jedenfalls, wenn und wo es das noch gibt, sich bewähren kann. Die katholische Gruppe ist viel weniger Kreis und stärker aus der Distanz zur Diözese gesehen. Das ist sicher zutreffend, wobei auch die Besonderheit der Gruppenmessen herauskommt und gewissermaßen protestantische Tendenzen deutlich werden. Damit verliert auch die konfessionelle Trennschärfe an Gewicht, ein Phänomen, das derzeit noch zugenommen hat.

Vereinigungskirche und Bhagvan-Bewegung erfahren eine bemerkenswerte Interpretation. Beide reagieren auf die moderne Entwicklung, sie legen aber Strategien nahe, die Rückzug von der Lebenspraxis bedeuten. Das wird sehr scharf diagnostiziert und mit Adornos Begriff von Halbbildung erläutert. So wird dort jedesmal Wissenschaft versprochen, aber nicht gehalten, vielmehr an der Stelle von Autonomie Regression angeboten, sei es in einer neuen festen Ordnungsstruktur (Vereinigungskirche) oder der Empfehlung, in neuer Weise Kind oder Mutter zu



werden (Bhagvan). Ob die angeführten Interviews und Hintergrundinformationen ausreichen, diese beiden neuen Religionsformen, die inzwischen wohl schon sehr an Kurswert verloren haben, voll treffen, lasse ich offen. Die Warnungen vor ihnen sind auch unabhängig davon plausibel, was insbesondere dafür von Bedeutung ist, daß neue Formen von postmoderner Religion ähnliche Angebote enthalten und uns alle – so möchte ich mit Hilfe von Schöll pointiert sagen – vor das Halbbildungsdilemma der Volkskirche stellen. Am Schluß wird immerhin der Fundamentalismus erwähnt, der wohl in Auseinandersetzung mit dem Pluralismus das derzeitige Generalthema sein dürfte.

So gesehen, ist Schölls Studie wertvoll. Sie weiß allerdings wenig dazu zu sagen, was die christlichen Kirche, etwa in der Jugendarbeit, nun tun soll. Die Grenzen des pietistischen Modells scheinen mir deutlich zu sein, fundamentalistische Verstärkungen lehnt Schöll mit Recht ab. Bei den Katholiken wird Lorenzers Kritik an Pädagogisierung der Rituale anscheinend beifällig von Schöll zitiert, aber wie gewinnen wir Aura und Liturgie zurück, ohne maligne Regressionen mit Zerfall von Solidarität und Zukunftswillen zu produzieren? Hier bleibt für mich noch fast alles offen. Es ist vortrefflich, daß Schöll davor warnt, Gesellschaft zu verjugendlichen, Adoleszenz als lebenslange Phase statt als Übergang auszugeben, ewige Jugend zu beschwören. Seine Polemik gegen lebenslanges Lernen finde ich allerdings bei ihm oberflächlich. Aber wo liegt reale Hoffnung?

Der Schlußsatz verheißt etwas: »Jugendliche sind aber auch in der Lage, mit Hilfe ›offener‹ religiöser Deutungsmuster, die die soziale Autonomie fördern, die Adoleszenzkrise so zu bewältigen, daß ihnen eine der pluralen Lebenswelt adäquate Lebensführung ermöglicht wird und sie in produktiver Weise lernen, lebenspraktische Probleme zu lösen und zu bewältigen« (303). Dabei wird in einer Anmerkung auf ein Projekt im Comenius-Institut hingewiesen. Das reicht wohl nicht, zudem doch klar ist, daß noch ökumenische, medienpolitische und theologische Fragen zu klären sind, die der bisherige Ansatz nicht erfaßt. Daß der verheißungsvolle Schlußsatz nicht sagt, welche Formen von Religion den Herausforderungen gewachsen sein kann, legt die Vermutung nahe, daß man eher von der Religionskrise in der Adoleszenz als von der Religion in der Adoleszenzkrise oder noch besser von der Krise in der Krise sprechen muß. Übrigens fing die dialektische Theologie auch einmal als Theologie der Krisis an. Was der Obertitel »Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung« in diesem Zusammenhang genauer besagt, ist mir undeutlich geblieben. Meint der Autor, daß, wo Traditionen aufgelöst werden, auch bald fromme Anpassung einsetzt? Ob die Methodik »objektive Hermeneutik« hier doch auch ihre Optionen aufdecken sollte, wäre zu fragen. Nötig ist die Verbindung zur Lebenslaufforschung, wie sie u.a. F. Schweitzer / K.E. Nipkow und J.W. Fowler betreiben. Immerhin: An-



satzpunkte zu einem interdisziplinären Gespräch über ›hidden religion‹, auch in Sozialwissenschaften, sind gegeben, und das ist doch schon etwas.

*Henning Schröer* ist Professor für Praktische Theologie an der Ev.-Theologischen Fakultät der rheinischen Friedrich-Wilhelm-Universität Bonn.







Johann-Christoph Emmelius

## Religiöse Elementarerziehung

Ein Bericht über ausgewählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren  
(Teil 1)

### Vorbemerkungen

Die Leserin und der Leser werden es vielleicht noch kennen: Während eines Spaziergangs fallen uns Blumen, Gräser, Zweige auf. Wenn die Fülle es erlaubt, brechen wir hier und da etwas Schönes ab. Wir sind erstaunt darüber, was während des Weges zusammenkommt. Gegen Ende suchen wir vielleicht noch gezielt und fügen eine Blume von bestimmter Größe oder Farbe hinzu. Wir bringen schließlich einen Feldblumenstrauß mit nach Hause.

Bei der Sammlung und Auswahl der Literatur für diesen Aufsatz bin ich nach dem Prinzip des Feldblumenstraußes vorgegangen: Aus der Literatur, die seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre erschienen ist – also seit dem Zeitpunkt, zu dem die Bildungsreform im Elementarbereich anbrach und als Herausforderung wenig später die religiöse Elementarerziehung erreichte –, habe ich rigoros und subjektiv ausgewählt. Vieles Interessante ist dabei schlicht unberücksichtigt geblieben. Die vorgenommene Auswahl ist nicht unabhängig von der Raumbegrenzung für diesen Aufsatz zustande gekommen; sie ist aber vor allem bedingt durch meine Wahrnehmung, meine Einschätzung, meinen Verstehenshorizont – und dabei grundlegend durch den Weg, den ich in den vergangenen 20 Jahren gegangen bin: In der Fortbildung von Kindergartenerzieherinnen, bei der Kooperation mit Ehrenamtlichen in der Kinderarbeit und in der Ausbildung von Diakoninnen und Diakonen begegnete und begegne ich schwerpunktmäßig dem Anspruch, praxisnahe Orientierung auf einem mittleren Theorieniveau zu formulieren; praktische Arbeitshilfen spielen nebenher auch eine Rolle; die Nachfrage nach akademischer Grundlagenliteratur meldet sich jedoch nur ausnahmsweise.

Der Bericht selbst folgt naturgemäß nicht mehr dem Prinzip des Feldblumenstraußes. Der vorliegende 1. Teil gliedert sich in vier thematische Abschnitte. Ein in Vorbereitung befindlicher 2. Teil wird Literatur zu den religiösen Vorerfahrungen von Kindern, Expertenaussagen zur Begriffsbestimmung von religiöser Erziehung, exemplarische Arbeitshilfen und Beiträge zum Fragenbereich kirchlicher Trägerschaft vorstellen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, stelle ich zwei Begriffserläuterungen voran. Der Begriff »religiöse Erziehung« wird in diesem Aufsatz, wenn nicht anders vermerkt, als konzeptioniell neutrale Bezeichnung eines Aufgabenfeldes verwendet – vergleichbar Begriffen wie »Religionsunterricht« oder »Konfirmandenunterricht« –, nicht jedoch als konzeptioneller Programmbegriff. »Elementareziehung« wird (mit *Buschbeck* und *Failing* 1975, 215) als »institutionelle außer-familiäre Erziehung vor Schulbeginn« verstanden; der Schwerpunkt des Interesses liegt dabei auf dem Kindergarten.



## 1 Bildungsreform, Elementarbereich und religiöse Erziehung am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre

In der 2. Hälfte der 60er Jahre wurde der Kindergarten in der Bundesrepublik aus einem Dornröschenschlaf geweckt. Für etwa 10 Jahre geriet er zentral in die Dynamik der Bildungsreform und der Bildungspolitik. An diesen Vorgang soll wenigstens stichwortartig erinnert werden, weil mit ihm auch Theorie und Praxis religiöser Elementarerziehung erheblich in Bewegung kamen. Die 2. Hälfte der 60er Jahre bedeutet eine markante Zäsur und bringt einen Neubeginn.

1.1 In Handbuchartikeln haben Buschbeck und Failing (ebd., 215-217) und Fraas (*Fraas* 1987b, 370f) auf die anlaufende Reformbewegung im Elementarbereich hingewiesen und die Schwerpunkte knapp gekennzeichnet. Wer wissen will, worum es damals ging, wird lexikalisch-kurz und zuverlässig informiert. Ergänzend verweise ich auf Schmalohrs und Flitners (*Schmalohr* 1974; *Flitner* 1974) Veröffentlichungen. Schmalohrs Buch geht auf eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks vom Dezember 1970 zurück, Flitners Aufsatz auf einen Vortrag anlässlich einer bildungspolitischen Konsultation in Gomadingen vom November 1973. Beide Veröffentlichungen sind zugleich Dokumente der Reformdebatte und vorzüglich informierende Einführungen. Die Autoren, obwohl selbst vielfältig am Reformprozeß beteiligt, wahren eine hilfreiche sachliche Distanz zu den wissenschaftlichen und politischen Streitpunkten; sie entwickeln die Argumente kontroverser Positionen, nehmen selbst abgewogen Stellung und befähigen den Leser, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Einige Elemente aus ihren Veröffentlichungen seien herausgegriffen.

1.1.1 Schmalohr und Flitner kennzeichnen die Faktoren, die das aus den USA in die Bundesrepublik herübergekommene starke Interesse an der Elementarerziehung ausgelöst haben. Es sind *erstens* gesellschaftspolitische Motive: Der weltweite Bildungsnotstand und das Bemühen der UNO um Alphabetisierung; der sog. »Sputnik-Schock« des Jahres 1957 in den USA und das damit verbundene Interesse an dem russischen Bildungssystem, insbesondere an der »fortschrittlichen russischen Kindergartenerziehung« (*Schmalohr* 1974, 9f); das Interesse der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung an gleichen Bildungschancen auch für die Benachteiligten und an kompensatorischer Erziehung. Hinzukommen *zweitens* neue Einsichten aus der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung (*Flitner* 1974, 3-8): Phasenlehre und Alterstypologie werden erheblich modifiziert zugunsten der Annahme eines größeren individuellen Spielraums und einer stärkeren Divergenz einzelner Entwicklungsdimensionen; das Paradigma »Reifung« wird zurückgestuft zugunsten der Bedeutung von Entwicklungsanregungen und umweltabhängigen Lernprozessen; die Relevanz insbesondere frühkindlicher Lernprozesse für die Ausbildung aller Dimensionen menschlicher Existenz wird herausgearbeitet (*Schmalohr* 1974, 46-50; 59f; 64 u.ö.); die Sozialisationsleistungen der Familie schließlich werden zwar hoch eingeschätzt, aber als allein immer weniger ausreichend qualifiziert.

1.1.2 Schmalohr skizziert den Beginn der Reformbewegung in der Bundesrepublik: Die gewachsene Sensibilität für die Notwendigkeit einer qualifizierten Elementarerziehung traf auf einen in vieler Hinsicht unbefriedigenden Zustand des Kindergartenwesens (13-15). H.-R. Lückert prangerte als erster den »Bildungsnotstand« und die »kulturelle Vernachlässigung« der Kinder vor der Schule an; sein Eintreten für intellektuelle Frühförderung durch frühes Lesenlernen löste einen Streit aus, der »als das pädagogische »Aha-Erlebnis« in der Vorschulerziehung bezeichnet werden« kann (*Schmalohr* 1974, 12). Erschien der Kindergarten alter Art im besten Falle als »bloße Bewahranstalt« (ebd. 80f)



– über Jahre hin wurde dieser Begriff zur Kurzformel der Abgrenzung und der Polemik –, so mußte der 1970 erschienene Strukturplan für das Bildungswesen als Dokument des Durchbruchs der Reform begrüßt werden; denn der Elementarbereich wurde hier erstmalig ausdrücklich in den Gesamtaufriß des Bildungswesens einbezogen und im Blick auf den Kindergarten hieß es: »Aus einem Raum der Behütung soll eine bewußt gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lern-erfahrungen werden.« (*Deutscher Bildungsrat* 1972, 45). Schmalohr dazu: »Zum ersten Mal in unserer Bildungspolitik wird hier die Verwirklichung des Rechts auf Bildung so eindeutig auf die Bildung der Kinder im Vorschulalter bezogen« (*Schmalohr* 1974, 16)

1.1.3 Die Beiträge von Schmalohr und Flitner erörtern grundlegende Sachfragen aus der Reformarbeit des Elementarbereichs. Zwei Kernprobleme stehen im Mittelpunkt:

(1) In welchem Organisationsrahmen werden die Fünfjährigen am besten gefördert? Sollen sie zusammen mit den Drei- und Vierjährigen im reformierten Kindergarten bleiben? Oder sollen sie gemäß dem Strukturplan (*Deutscher Bildungsrat* 1972, 102) zur Schule gezogen werden, und – wenn ja – soll das in einer Vorklasse oder in einem der konkurrierenden Eingangsstufenmodelle geschehen? Daß eine Schulpflicht für Fünfjährige schließlich nicht eingeführt wurde, der Kindergarten als Erziehungsinstitution für Drei- bis Fünfjährige im ganzen erhalten blieb und das Interesse an den Institutionen der Förderung sich auf die Frage des kontinuierlichen Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich verschob, sei hier nur angemerkt (vgl. *Zimmer* 1976, 32f; 1977, 31-34; *Bund-Länder-Kommission* 1976, 7-9; *Kaufmann* 1978, 94f; *Ev. Landesverband für Kinderpflege Hannover* 1982).

(2) Wie soll die pädagogische Arbeit im Elementarbereich gestaltet werden? Nach welchen Grundsätzen sollen Curricula entworfen werden?

Schmalohr setzt sich mit mehreren einschlägigen Fragen auseinander: Können und sollen Kinder lesen lernen? Ist Begabung erlernbar? Kann Elementarerziehung Chancengleichheit fördern? Bleiben Kinderspiel und Sozialerziehung, die von jeher zur Kindergarten-erziehung gehörten, auch im reformierten Elementarbereich von Bedeutung? Worin liegen die berechtigten Intentionen der antiautoritären Kinderläden? (*Schmalohr* 1974, 26ff; 40ff; 58ff; 89ff; 96ff) Flitner arbeitet vier didaktische Ansätze der Curriculumentwicklung heraus: den wissenschaftsorientierten, den funktionsorientierten, den situationsorientierten und den sozialisationsorientierten Ansatz. Er erörtert jeweils Stärken und Schwächen (*Flitner* 1974, 10ff). Ich werde auf diese didaktischen Ansätze als ein Hilfsmittel zur Orientierung unten in Abschnitt 4 zurückgreifen.

1.2 Die Kritik am desolaten Zustand des Kindergartenwesens und die Bemühung um eine Reform des Elementarbereichs bedeuteten für kirchliche Kindergärten eine spezifische Herausforderung. Dies hängt *erstens* mit der Trägerschaft der Kindergartenarbeit zusammen. Schmalohr notiert für die Bundesrepublik 1968: »Träger sind die Gemeinden (d.h. die Kommunen; J.C.E.), die 20% aller Einrichtungen unterhalten, die Caritas mit einem Anteil von 40% und das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche mit einem Anteil von 34% aller Kindergärten.« (*Schmalohr* 1974, 14; vgl. *Kaufmann* 1978, 94,3.)

Die Kritik am Bildungsnotstand im Kindergarten war mithin die Kritik an einer überwiegend kirchlich verantworteten Einrichtung: Liegt es nicht auf der Hand, daß das Elend des Kindergartens mit seiner kirchlichen Trägerschaft zusammenhängt? *Zweitens* ist zu berücksichtigen, daß mit dem Reformvorschlag, die Fünfjährigen der Schule zuzuordnen, dem Kindergarten eine in der Bundesrepublik bis dahin unbekannte Konkurrenz erwuchs. *Drittens*: Das Meinungsklima unter den pädagogisch und sozialpädagogisch Engagierten



war Ende der 60er Jahre einer kirchlich getragenen Bildungseinrichtung gegenüber ausgesprochen ungünstig. Nach dem Ende der Konfessionsschule schien das Ende des Konfessionskindergartens überfällig. Auf dem 4. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg im Mai 1970 verabschiedete das Plenum des Konfliktfeldes »Vorschulerziehung« eine Resolution, in der es unter Punkt 5 hieß: »Wir fordern die Entkonfessionalisierung der Vorschulerziehung.« (Text aus eigener Sammlung; J.C.E.) Von religiöser Erziehung wurde vielfach nur noch im Stil der Karikatur gesprochen (ein Beispiel bei *Schmalohr* 1974, 80).

Der Legitimations- und Qualifizierungsdruck, dem die kirchlichen Kindergärten auf diesem Hintergrund ausgesetzt waren, läßt sich in drei Fragen bündeln: (1) Werden sie in der Lage sein, ihre pädagogische Arbeit so zu qualifizieren, daß sie in dem Reformprozeß bestehen können? (2) Werden sie in der Lage sein, die für ihr Existenzrecht konstitutive christliche Grundrichtung der Erziehung deutlich zu realisieren und überzeugend darzustellen? (3) Wird es ihnen gelingen, religionspädagogische Elemente in den Prozeß der Curriculumentwicklung einzubringen oder selbständig religionspädagogische Curricula herzustellen, die mit der übrigen Entwicklung kommunikabel sind? Im Folgenden werden einige Veröffentlichungen angesprochen, die sachlich vor allem mit den Fragen (2) und (3) zu tun haben.

1.2.1 Ein Liste von »Ereignissen und Maßnahmen«, in denen die kirchliche Beteiligung an der Reform des Elementarbereichs seit 1970 zum Ausdruck kommt, wird von Kaufmann zusammengestellt (*Kaufmann* 1978, 101f). Die Liste berücksichtigt ausdrücklich nur die Ebene der EKD; sie müßte erheblich erweitert werden, sollte auch die Vielzahl landeskirchlicher und regionaler Initiativen aufgenommen werden.

Kaufmann spricht das diffizile Kompetenz- und Kulturgeflecht an, das hier zwischen Bund und Ländern, zwischen Kultus- und Sozialministerien sowie zwischen Staat und unter sich wieder heterogenen Freien Trägern besteht (ebd., 93f). Er kritisiert, daß die Freien Träger im allgemeinen und die Kirchen im besonderen bei Innovationsprojekten im Elementarbereich weder konzeptionell noch organisatorisch ausreichend beteiligt worden sind (ebd., 96; 98). Die Verantwortung dafür sieht er nicht nur auf staatlicher, sondern infolge mangelnder Information und geringen Interesses auch auf kirchlicher Seite. Kaufmann wirbt in beide Richtungen für eine angemessene Beteiligung der Kirchen (ebd., 99): Es komme darauf an, einer funktionalen und strukturellen Verkürzung der Bildungsreform durch das Einbringen ethischer und religiöser Orientierungsfragen zu begegnen.

1.2.2 Der Ausschuß für Vorschulerziehung der Gemeinschaft evangelischer Erzieher trat im Januar 1971 mit einer Stellungnahme »Religiöse Erziehung (RE) in Kindergarten und Vorklasse« an die Öffentlichkeit (in: *Comenius-Institut* 1974b, 112-114). Diese Stellungnahme rechnet mit der durchgehenden Einrichtung staatlicher Vorklassen innerhalb weniger Jahre, geht aber davon aus, daß Kindergärten (für Drei- und Vierjährige?) auch in Zukunft überwiegend in Freier Trägerschaft



erhalten bleiben. Man merkt der Stellungnahme an: Religiöse Erziehung kann keineswegs als etwas Selbstverständliches betrachtet werden; das Daß und das Wie religiöser Erziehung in vorschulischen Einrichtungen sind ausdrücklich zu rechtfertigen.

Die Stellungnahme führt dazu drei Überlegungen ins Feld: (1) Religion wird als »eine Dimension des Menschlichen« (ebd., 113) bezeichnet, die dort beginnt, wo man sich selbst befragt, entscheidet, erprobt, wo man Vertrauen zeigt und Verantwortung übernimmt. Religiöse Erziehung ist von daher ein nicht wegzudenkender Bestandteil des gesamten vorschulischen Erziehungsfeldes. (2) Nach Art. 7, Abs. 3 GG ist religiöse Erziehung »in allen vorschulischen Einrichtungen (gleich welcher Trägerschaft) vom Staat zu gewährleisten« (ebd., 113). Die Zuordnung des gesamten Bereichs vorschulischer institutioneller Erziehung zum Bildungswesen führt hier zu einer überraschenden Verlängerung des schulspezifischen Verfassungsarguments bis in den Kindergartenbereich hinein! (3) Religiöse Erziehung wird dreifach abgegrenzt: Sie ist nicht Einübung in kultisch-rituelle Frömmigkeits- und Konfessionstypen, nicht Indoktrination christlicher Dogmen und nicht Einübung in magische Vorstellungsmuster. Religiöse Erziehung ist vielmehr »schon in vorschulischen Einrichtungen freisetzende Erziehung. Sie bietet dem Kind Hilfe auf dem Weg zu einem ersten Welt- und Selbstverständnis... Sie knüpft an bei den Erfahrungen des Kindes und zeigt auf, daß diese Erfahrungen auch für religiöse Deutungen offen sind.« (ebd., 113) Weil religiöse Deutungen in unserem Kulturkreis hauptsächlich christlichen Ursprungs sind, kommt die christliche Überlieferung ins Spiel: »Die vorrangige Intention der RE ist dabei, im Blick auf den christlichen Glauben sachgemäße Information, ansatzweise kritische Distanz und freie Entscheidung zu ermöglichen.« (ebd., 113)

1.2.3 Die Synode der EKD verabschiedete am 12.11.1971 die EntschlieÙung »Zur Verantwortung der Kirche im Elementarbereich (in: ebd., 122-124). Drei Punkte seien aus dieser EntschlieÙung herausgegriffen.

(1) Die Synode bejaht die Reformbemühungen für den Elementarbereich. Allerdings will sie einer Vorverlegung der Einschulung nur zustimmen, wenn die schulische Eingangsstufe im Blick auf die Fünf- und Sechsjährigen angemessen gestaltet wird: Die Synode geht »davon aus, daß Formen ... einer sozialpädagogischen Arbeit geschaffen werden, die der Altersstufe dieser Kinder entspricht. Den Kindern bringt es unermesslichen Schaden, wenn sie Zwängen unterstellt werden, die vorzugsweise von den Forderungen der Leistungsgesellschaft bestimmt sind.« (ebd., 122f)

(2) Die Synode empfiehlt den verschiedenen kirchlichen Trägern, auch zukünftig im Elementarbereich engagiert zu bleiben. Zugleich erhebt sie jedoch die Forderung, die personelle und sachliche Ausrüstung zu verbessern und die Qualität der Arbeit erheblich zu steigern – »selbst wenn dadurch die Zahl der Kindergartenplätze vermindert wird.« (ebd., 123) In sieben Punkten wird entfaltet, wie die Qualitätssteigerung erreicht werden kann.

(3) Die EKD versteht sich als Partner in der demokratischen Gesellschaft und erklärt sich zur Mitverantwortung für das Erziehungs- und Bildungswesen im Elementarbereich bereit. »Sie wird dazu von der



Botschaft und der Tat Jesu Christi veranlaßt.« Deshalb, so heißt es dann – und auf diese Formulierung ist in der Arbeit der folgenden Jahre vielfach zurückgegriffen worden –, »muß die EKD sorgfältig untersuchen lassen, welche Bedeutung das Evangelium für diesen Bildungsbereich und seine Curricula hat. Insbesondere ist dabei zu fragen, wie das Evangelium von Angst, Zwang und Leistungsdruck befreit, Kreativität fördert, zur Gemeinschaft befähigt, Vergebung und Frieden gibt und Geborgenheit gewährt.« (ebd., 124)

1.2.4 Im November 1975 erschien Heft 1 der vom Comenius-Institut herausgegebenen Reihe Förderprogramm für den Kindergarten; sein Titel: »Das religionspädagogische Förderprogramm. Ziele, Aufgaben, Arbeitsformen« (*Comenius-Institut* 1975). Mit diesem Heft lief ein in mehrfacher Hinsicht bemerkenswertes religionspädagogisches Reformprojekt an.

(1) Die für das Förderprogramm verantwortlichen Institutionen und Gremien sind auf der EKD-Ebene angesiedelt (ebd., 59; *Comenius-Institut* 1976a, Vorspann; *Diakonisches Werk* 1977, 3). Das Förderprogramm setzt die Verlautbarungen voraus, in denen die EKD in den Jahren zuvor ihre Mitarbeit an der Bildungsreform im Elementarbereich angeboten und eingefordert hatte (vgl. *Comenius-Institut* 1974b, 123f; 135f), und versteht sich als ein Beitrag zu deren konkreter Einlösung.

(2) Das Förderprogramm reagiert auf den aktuellen Stand der von Bund und Ländern verantworteten Bildungsreform (vgl. dazu ausführlich *Comenius-Institut* 1975, 44ff). Nachdem in einer ersten Reformphase seit etwa 1969 in Modellversuchen unter Verantwortung der Länder, kommunaler Träger und Freier Träger von Kindergärten, wissenschaftlicher Institutionen und Fördereinrichtungen eine Vielzahl höchst heterogener Curriculumelemente und Curricula entwickelt worden war, wurde seit Mitte 1973 von Bund und Ländern eine zweite Reformphase konzipiert: das sog. Erprobungsprogramm für Drei-, Vier- und Fünfjährige, das von Mai 1975 an realisiert wurde. Für das Erprobungsprogramm wurden 11 in der ersten Reformphase entwickelte Curricula ausgewählt. Es sollte in über 200 Kindergärten erprobt werden, inwieweit diese Curricula über ihren Entstehungsort hinaus allgemein übertragbar seien oder übertragbar gemacht werden könnten und ob es möglich sei, eine qualitative Verbindung zwischen ihnen herzustellen. (Eine instruktive Übersicht über das Erprobungsprogramm geben die Beiträge des Teams Raab, Rademacker und Zimmer 1976).

Das Förderprogramm reagiert darauf, daß einerseits auch kirchliche Kindergärten eingeladen werden, am Erprobungsprogramm teilzunehmen, daß andererseits aber wie schon bei den vorangehenden Modellversuchen der Länder auch beim Erprobungsprogramm »die Fragen der religiösen Erziehung und damit das Problem der christlichen Grundrichtung bisher nicht aufgenommen« worden sind (*Comenius-Institut* 1975, 58; vgl. 8f; *Diakonisches Werk* 1977, 7f). Das Förderprogramm stellt fest: »Eine Beteiligung evangelischer Kindergärten kann ... nur dann ohne Vorbehalt empfohlen werden, wenn die religionspädagogische Arbeit theoretisch und praktisch in die Entwicklung und Erprobung von Materialien und Curricula einbezogen wird.« (*Comenius-Institut* 1975, 58)

(3) Das Förderprogramm richtet sich nicht nur an die Erzieherinnen aus den Erprobungskindergärten, sondern an alle interessierten Erzieherinnen. Es wendet sich darüber hinaus an die Mitarbeiter in der Aus- und Fortbildung, an die Träger kirchlicher Kindergärten, die Eltern und



überhaupt an die mit dem Elementarbereich befaßte Öffentlichkeit. Die Zielsetzung läßt sich dreifach differenzieren (vgl. *Comenius-Institut* 1975, If; 7f; *Diakonisches Werk* 1977, 9): a) Die Curricula des Erprobungsprogramms sollen religionspädagogisch ergänzt werden. Diese Zielsetzung bezieht sich vor allem auf das innerhalb des Erprobungsprogramms dominante Curriculum »Soziales Lernen« des Deutschen Jugendinstituts (*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* 1976a; vgl. die knappe Übersicht bei *Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* 1976b). b) Die religionspädagogische Arbeit in Kindergärten kirchlicher Trägerschaft soll konzeptionell aufgearbeitet und praktisch angeregt werden. c) Die Frage nach der »Grundrichtung« einer christlichen Erziehung in kirchlicher Trägerschaft soll für die Beteiligten geklärt und öffentlich zur Diskussion gestellt werden.

(4) Die zehn zwischen 1975 und 1982 erschienen Hefte lassen das breite Spektrum des Förderprogramms erkennen. Die Arbeitshefte bilden »das Rückgrat des Förderprogramms« (*Comenius-Institut* 1975, 61). Es soll jedoch nicht ausschließlich mit gedrucktem Wort gearbeitet werden: »Die Zielsetzung des ... Förderprogramms wird am ehesten dort erreicht, wo es als Wort durch Arbeitshefte und Empfehlungen und als Tat durch Fortbildung und Beratung« wirkt (*Diakonisches Werk* 1977, 15; vgl. 10-14; *Comenius-Institut* 1975, 61f). Der Abschlußbericht (*Kaufmann* u.a. 1981, 45) zählt für die Laufzeit von 1975 bis 1980 ca. 200 regionale und überregionale Fortbildungsveranstaltungen.

(5) Das hervorstechendste Kennzeichen des Förderprogramms liegt in seiner kommunikativen Struktur: Institutionen auf der Ebene der EKD, auf landeskirchlicher, regionaler und lokaler Ebene treten in Verhandlungen miteinander; kirchliche und außerkirchliche Einrichtungen – sozialpädagogische, politische und wissenschaftliche – kooperieren; in den Arbeitsgruppen zur Entwicklung der Hefte, in den Vorbereitungsteams der Fortbildungstagungen und in der Expertengruppe arbeiten Menschen unterschiedlicher Ausbildung und Berufstätigkeit zusammen (*Diakonisches Werk* 1977, 25-30; vgl. die Titelseiten der einzelnen Hefte); Vertreter aus allen Regionen der EKD und damit aus disparaten religiösen Traditionen finden zu gemeinsamer Verantwortung und Aktion zusammen. Es ist nicht übertrieben, das Förderprogramm in dieser Hinsicht als ein singuläres kirchliches Reformprojekt zu bezeichnen.

## 2 Einsprüche gegen religiöse Erziehung

2.1 Ist religiöse Erziehung überhaupt sinnvoll und wünschenswert? Ist sie eine Bereicherung, ein Gewinn an Leben, oder muß sie als in ihrem Kern schädlich und inhuman beurteilt und darum überwunden werden? In diesem Abschnitt ist an Stimmen grundsätzlicher Kritik zu erinnern. Neill hat im Rahmen seines Konzepts von antiautoritärer Erziehung



Religion und religiöse Erziehung energisch abgelehnt (Neill 1969, 226-247). Damm (Damm 1969) und Kahl (Kahl 1970) haben im Namen von Emanzipation und Aufklärung entschieden für eine unchristliche Erziehung bzw. für eine Erziehung ohne Religion plädiert. Halbfas hat die traditionelle christliche Erziehungspraxis einer vernichtenden, im Vorwurf der Areligiosität gipfelnde Kritik unterzogen (Halbfas 1972). Neben diesen argumentativen Texten stehen die autobiographischen Reflexionen Mosers (Moser 1976). In den 80er Jahren kamen die von Scherf (Scherf 1984) gesammelten Selbstzeugnisse und der autobiographische Bericht Richters (Richter 1985) hinzu. Diese Texte zeigen uns die »christliche Erziehung im Spiegel ihrer Opfer« (Kahl 1984, 158); sie dokumentieren die bedrückende Realität des Leidens an Religion und durch Religion. Nach meinem Eindruck haben bis in die Gegenwart hinein viele Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Erfahrungen und Überlegungen in den aufgeführten Publikationen wiedergefunden. In Beratungssituationen und auf Fortbildungsveranstaltungen wurde – vor allem in den 70er Jahren – immer wieder auf einzelne dieser Texte zurückgegriffen (vgl. z.B. Comenius-Institut 1978b, 152ff). Im Kontext der Bildungsreform wirkte diese Kritik als zusätzlicher herausfordernder Impuls: Ohne sie wäre das neue Nachdenken über Aufgaben, Inhalte und Formen religiöser Erziehung nicht in vergleichbarem Maße in Gang gekommen.

## 2.2 Im Folgenden fasse ich beispielhaft die Argumente Damms zusammen.

Damms Plädoyer für eine unchristliche Erziehung orientiert sich an folgendem Maßstab: »das Erziehungsziel einer demokratischen Gesellschaft muß der kritische, aufgeklärte, offene, humane und autonome Mensch sein.« Die leitende Frage lautet mithin: »Verhilft christliche Erziehung zu kritischer Rationalität, aufgeklärter Haltung, Offenheit für alles Neue, für Humanität, Autonomie und Differenziertheit im Denken und Handeln – Eigenschaften, die zur humanen Bewältigung der Probleme von heute und morgen Voraussetzung sind?« (Damm 1969, 273) Damms Antwort – ein entschiedenes Nein! – wird in vier Hinsichten entfaltet. (1) In der Kindertaufe wird dem Kind eine Entscheidung über seine zukünftige weltanschauliche Überzeugung von den Eltern repressiv aufgezwungen. (2) Schon in der praegenitalen Phase beginnt die repressive Sexualmoral der christlichen Erziehung zu greifen: Sexualität wird unterdrückt, dann verdrängt; die eigenen Triebwünsche werden nicht als natürlich, sondern als sündig empfunden; es entstehen Schuld- und Angstkomplexe. (3) Christliche Erziehung gewöhnt Kinder an »magische Beschwörungsrituale« (ebd., 273). Christliche Erziehung erzeugt Denkhemmungen, verhindert Frage- und Suchverhalten, untergräbt den Wunsch nach Klarheit und Rationalität und führt zu unscharfer Realitätswahrnehmung. Damm beruft sich dafür auf das Beten und die Vermittlung von Legenden und Dogmen als unanfechtbare Glaubenswahrheiten. (4) Christliche Erziehung baut nicht situationsbezogenes Verhalten auf der Basis von Einsicht und Verantwortung auf, sondern generellen Gehorsam auf der Basis irrationaler Gefühlsbindung an Autorität. Christliche Erziehung bildet autoritätsverfallene, ich-schwache Charaktere. Damms Fazit: »christliche Erziehung erweist sich in allen Phasen der Kindheitsentwicklung als negativ und als allen demokratischen Erziehungs-



zielen entgegengesetzt. ... Eine funktional-demokratische Gesellschaft bedarf ... als pädagogische Grundlage einer zutiefst unchristlichen Erziehung.« (ebd., 274)

2.3 Es sei angemerkt, daß Kahl seine Kritik zu einem wenigstens skizzierten Alternativkonzept marxistisch-atheistischer Erziehung weiterentwickelt hat (Kahl 1981; 1984, 167ff). Bei Neill und Moser finden sich Andeutungen, daß es noch eine andere Form von Religion geben könnte als die, unter der sie gelitten haben. Neill: »Viele Menschen haben Summerhill einen religiösen Ort genannt, weil es den Kindern Liebe gibt. Das mag stimmen. ...« (Neill 1969, 226) Moser: »Viele, soweit sie glücklichere Eltern und Ahnen hatten, haben ein freundlicheres Bild von dir, in das weniger Zerstörung und mehr Versöhnlichkeit mit dem Leben eingegangen ist.« (Moser 1976, 22; vgl. 16; 100)

Kinderfreundliche, lebensbejahende religiöse Erziehung – wie kann die aussehen?

### 3 Neutestamentliche Grundlagen

Wenn religiöse Erziehung als christliche Erziehung verstanden, praktiziert und diskutiert werden soll, stellt sich die Frage nach den biblischen, insbesondere den neutestamentlichen Grundlagen.

Diese Frage kann sehr weit gefaßt werden: Wie legt das Neue Testament die Verheißung und den Anspruch Gottes aus, die in der christlichen Erziehung zur Geltung gebracht werden sollen? Die Frage kann aber auch enger formuliert werden: Was sagt das Neue Testament über Kinder?

Ich spreche einige Titel an, die der Frage in dem zweiten, engeren Sinn nachgehen; dabei wird, weil es sich um grundlegende und fortwirkende Beiträge handelt, teilweise in die erste Hälfte der 60er Jahre zurückgegriffen. Ergänzend weise ich auf einige Publikationen hin, in denen es um die Konsequenzen der neutestamentlichen Aussagen geht.

3.1 Braun hat auf knappstem Raum alle wichtigen Motive des Kinder-evangeliums Mk 10,13-16 klar herausgearbeitet und einprägsam formuliert. Seine Formulierungen werden weiter benutzt, auch wo sein Name nicht mehr genannt wird (Braun 1963; vgl. Becker 1985, 103; Mette 1987, 229,5).

3.1.1 Innerhalb von Mk 10,13-16 unterscheidet Braun zwei inhaltlich und entstehungsgeschichtlich verschiedene Teile. V 13, 14 und 16 berichten, daß Jesus – gegen den Widerstand der Jünger – Kinder, die man ihm zuträgt, umarmt und segnet. Zur Begründung sagt Jesus: Auch Kinder werden teilhaben an dem Heil, welches Gott in Gestalt seiner Königsherrschaft heraufführt. Nach Braun sind weder das Verhalten noch die Begründung Jesu auf dem Boden der jüdischen Religion etwas Ungewöhnliches. Anders verhält es sich mit V 15. Das »Kind« dieses Verses hat nichts mehr zu tun mit den Jesus zugetragenen Kindern der umgebenden Szene, »sondern ist ganz Beispiel« (Braun 1963, 259), Vorbild für das Verhalten derer, die die Gottesherrschaft gewinnen wollen. Braun hält die Aussage V 15 für höchst ungewöhnlich auf dem Boden der jüdischen Religion und erblickt hier deswegen ein Wort des historischen Jesus, das nachträglich in die von der palästinensischen Gemeinde gebildete Szene V 13, 14 und 16 eingefügt wurde.

Es sind also zwei Kernaussagen, die der Text transportiert: (1) Kinder haben Anteil an Gottes Heil – durch die Geste des Umarmens und



durch das Segnen bringt Jesus dies erfahrbar zur Geltung. (2) Nur wer wie ein Kind die Gottesherrschaft annimmt, gelangt in sie hinein.

3.1.2 Beiden Kernaussagen geht Braun noch näher nach.

Zu (1): Indem Jesus für die Kinder Partei ergreift und erklärt, daß sie am Heil der Gottesherrschaft vollen Anteil haben, vollzieht er »eine sehr wesentliche Entscheidung darüber, wie allein man über das Heil und über Gott denken und reden darf. Nämlich nicht so, daß ›Heil‹ und ›Gott‹ mit Kindern nichts mehr zu tun hat. Ich meine jetzt nicht die Form des Redens; die Form braucht je nach dem Ort, an dem die Rede geschieht, Kindern nicht faßbar zu sein. Aber das, was letztlich dabei herauskommt als Sinn, wenn man ›Heil‹ und ›Gott‹ sagt, muß im Endeffekt kindernah sein.« (ebd., 259) Braun spitzt das noch einmal zu – und formuliert damit de facto ein Basiskriterium für das gesamte Bemühen um christliche Elementarerziehung: »Heil und Gott sind nur dort, wo auch Kinder sein können. ... Das Dabeisein des Kindes weist aus, ob wir wirklich vom Heil und von Gott reden, wenn wir diese Vokabeln gebrauchen.« (ebd., 260)

Zu (2): In welchem Sinn ist das Annehmen des Heils durch Kinder ein Modell für Erwachsene? Nach Braun geht es nicht darum, daß Erwachsene in ihrem Denken oder in ihrem Fühlen künstlich auf der Entwicklungsstufe von Kindern stehenbleiben oder zu ihr zurückkehren. Beides würde nur zu »Selbsttäuschung und Krampf« führen. Für die Interpretation von »wie ein Kind« verweist Braun auf die Gleichnisse vom Verlorenen Sohn, vom Pharisäer und Zöllner, von den Arbeitern im Weinberg und konstatiert: »Jesus wendet sich gegen das Rechnen und das Ansprucherheben des Menschen ... Dadurch, daß das Kind nicht rechnet, sondern gern annimmt, dadurch – und dadurch allein – ist das Kind beim Heil und bei Gott.« (ebd., 261)

3.2 Ausführliche Arbeiten von anderen ergänzen, differenzieren und modifizieren z.T. auch, was im Anschluß an Braun dargestellt wurde (Klein 1970; Stegemann 1980; Weber 1980).

Klein gibt mit seiner Bibelarbeit über Mk 10,13-16 ein Lehrbeispiel für die Anwendung grundlegender Fragestellungen historisch-kritischer Textauslegung und für deren Vermögen, gegenwartsrelevante Motive in Texten zu identifizieren.

Weber erweitert den Horizont in mehrfacher Hinsicht: Er legt neben dem Kinderevangelium andere neutestamentliche Texte aus (Mt 11,16-19 par; Mt 18,1-5 par); er geht anhand instruktiver Materialien der Frage nach, welche Stellung Kinder bei Griechen, Römern und Juden hatten, und arbeitet auf diesem Hintergrund die Besonderheit der neutestamentlichen Botschaft heraus; er fügt schließlich aus den Erfahrungen der ökumenischen Bildungsarbeit Entwürfe für Bibelarbeiten bei.

Stegemann arbeitet detailliert die elende sozio-ökonomische Lage der Kinder – vor allem im palästinensischen Raum – heraus (Stegemann 1980, 117-125); der Brückenschlag vom Bibeltext zur Gegenwart praktischer Arbeit mit Kindern und für Kinder wird von hieraus leichter und zugleich dringlicher.

Beispielhaft für den Ertrag exegetischer Arbeiten eine Einzelheit bei Klein: Nach Mk 10,14 gehört Kindern als solchen die Gottesherrschaft. Erwachsene werden nicht aus-



drücklich ausgeschlossen, doch in erster Linie sind die Kinder zugelassen. Von daher »bricht der von uns dem Erwachsensein zuerteilte Vorrang zusammen. Kindsein ist ... keine Vorstufe im Leben und Erwachsensein keine Hauptstufe mehr.« (Klein 1970, 77)

3.3 Auf drei Veröffentlichungen soll hingewiesen werden, die aus den neutestamentlichen Aussagen über die Kinder jeweils auf ihre Weise Konsequenzen ziehen.

3.3.1 Flender gewinnt aus den einschlägigen Texten die These: »Das Kind gehört in die Mitte der Botschaft Jesu. Jesus nimmt sich der Kinder liebend an und läßt sie lebendige Gleichnisse des Lebens in der Gottesherrschaft sein.« (Flender 1979, 49) Wie ist zu verstehen, daß ein Kind Vorbild des Glaubens und Modell für die Wirklichkeit der Gottesherrschaft ist? Flender will Kinderleben nicht verklären, meint aber, in bestimmten Situationen am Dasein von Kindern Strukturmerkmale des Glaubens nachbuchstabieren zu können. Er nennt z.B. die Bereitschaft, sich etwas ohne Gegengabe schenken zu lassen und sich dadurch von dem Geber abhängig zu machen; die Freiheit zu unverfälschter Beobachtung und direkter Kundgabe des Wahrgenommenen; die Fähigkeit, das Machtssystem der Erwachsenen außer Kraft zu setzen. Vor allem: »Das Kleine gewinnt Rang und Würde. Das ist der Vergleichspunkt: So ist es in der Herrschaft Gottes.« (ebd., 51)

3.3.2 Becker beobachtet, daß die Beschäftigung mit den neutestamentlichen Kinderaussagen Konsequenzen in zwei Richtungen angestoßen hat: »Vielerorts haben sie zu sehr konkreten Forderungen nach einer kinderfreundlicheren und kindergerechteren Gemeindegemeinschaft geführt und nach einem vertieften Verständnis der Aufgabe, die die christliche Gemeinde für die Bewahrung des Lebensraumes aller Kinder auf dieser Erde hat.« (Becker 1985, 107) Becker nennt eine Reihe von Merkmalen kinderfreundlicher Gemeinde und formuliert als ihr Prinzip: »Gottes Welt wird zuerst in der Welt wahrgenommen, die Kinder am besten kennen. ... Zusammen mit den Kindern wird es leichter, geistlich zu wachsen und damit die täglichen Entscheidungen, die wir zu fällen haben, begründeter zu fällen.« (ebd., 106) Becker erinnert an den weltweiten Kindernotstand und plädiert dafür, Jesu Wort Mk 9,37 so umfassend wie möglich auszulegen: Die Kirche hat den Auftrag, Anwalt zu sein für eine kindgerechte Lebenswelt – bei uns und in ökumenischem Horizont.

3.3.3 Die Verfasser des Unterrichtsmodells Glaube – Religion – Erziehung legen unter der Überschrift »Evangelium für Kinder« theologisch Rechenschaft ab über ihre Konzeption von christlicher Erziehung (Petzold 1981, 14-18). Sie gehen dabei von drei ausgewählten Motiven des Kinderevangeliums aus und führen die gewonnenen Einsichten zu Leitlinien einer christlichen Erziehung weiter. Ein Beispiel: Die Verfasser übernehmen Brauns These, daß Heil und Gott nur dort sind, wo auch Kinder sein können, daß Heil und Gott der Sache nach kindernah zur Geltung gebracht werden müssen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß Jesus zu den Erwachsenen redet (Mk 10,14), den Kindern dagegen sich in Gesten zuwendet (Mk 10,16). Was Jesus dort den Jüngern verbal expliziert, bringt er hier für die Kinder spürbar zur Geltung. Fazit: »Die ›Kindernähe‹ des Reiches Gottes ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß das Reich Gottes Kindern gegenüber in vergleichsweise schlichten Verhaltensformen unverkürzt zur Geltung gebracht werden kann. Gerade bei solchen äußerlich schlichten Verhaltensweisen



ist die ausdrückliche theologische Reflexion freilich für den Erwachsenen eine Hilfe – damit ihre Berechtigung nicht angefochten wird, ihre Deutung nicht verschwommen bleibt und ihre Grenzen definiert werden können.« (ebd., 18)

#### 4 Fünf didaktische Ansätze

In der Diskussion um angemessene Lerninhalte, sinnvolle Anregung und Förderung im Elementarbereich haben sich Anfang der 70er Jahre verschiedene didaktische Ansätze herauskristallisiert: der funktionsorientierte, der wissenschafts- oder disziplinentorientierte, der situationsorientierte und der sozialisationsorientierte Ansatz (Flitner 1974, 10ff; Belser u.a. 1974, 58ff; Retter 1978, 137ff). Nach meinem Eindruck ist es sinnvoll, noch einen weiteren Ansatz hinzuzufügen. Belser u.a. schreiben: »Die Interaktionsformen ... müssen ... genau durchdacht und bewußt gestaltet werden, denn sie bestimmen oft mehr als dargebotene Wissensinhalte und verbale Belehrungen der Erzieher, was die Kinder wirklich lernen: sie sind ein wesentlicher Teil des Lernangebots.« (Belser u.a. 1974, 68) Diese Feststellung rechtfertigt es, zusätzlich von einem interaktionsorientierten Ansatz zu sprechen. Die genannten fünf Ansätze sind freilich weder in der Theorie noch auf der Ebene der Arbeitshilfen, erst recht nicht in der praktischen Arbeit selbst trennscharf voneinander abzugrenzen. Sie markieren Schwerpunkte didaktischer Planung. Im vorliegenden Zusammenhang sind sie ein nützliches Hilfsmittel, um über einen Teil aus der Vielzahl gerade auch religionspädagogischer Entwürfe eine orientierende Übersicht zu gewinnen.

##### 4.1 Funktionsorientierter Ansatz

4.1.1 Im Kind sind die verschiedensten funktionalen Fähigkeiten angelegt. Sie müssen freilich geweckt und entwickelt werden. Erziehung ist Aktivierung und Übung von grundlegend wichtigen Funktionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. »Vertreter dieses Ansatzes weisen darauf hin, daß die Entwicklung des Kindes ... wesentlich durch die Steigerung und Differenzierung psychischer Grundfunktionen und basaler Fähigkeiten erfolgt.« (ebd., 59) Die in Bayern herausgegebenen Richtlinien für den Elementarbereich zeigen, auf welche Bereiche sich funktionsorientierte Förderung beziehen kann und wie sie sich organisiert (Bayerisches Staatsministerium 1975, 45ff; 53ff; 127ff; 159ff). Flitner anerkennt, daß bestimmte Funktionsübungen im Elementarbereich ihren guten Sinn haben. Aber er bezweifelt, ob isoliert geübte formale Fähigkeiten in vielfältige Lebenssituationen wirklich übertragbar sind (Flitner 1974, 14f; ähnlich Belser u.a. 1974, 59). Zusammenfassend urteilt Flitner: »Solche funktional erworbenen Fertigkeiten können ... eine Schwellenbedeutung, eventuell sogar eine Schlüsselbedeutung haben. Sie eröffnen neue Räume – aber sie füllen diese Räume nicht aus.« (Flitner 1974, 15).

4.1.2 Der Abschnitt »Religiöse Erziehung im Vorfeld des Glaubens« in den Bayerischen Richtlinien (Bayerisches Staatsministerium 1975, 25–43) ist ein Musterbeispiel für ein Konzept religiöser Erziehung auf der Basis des funktionsorientierten Ansatzes.



Die Richtlinien exponieren vier Lernbereiche: »Licht«, »Wärme«, »Leben« und »Sprache«, »weil sich in ihnen der Überschnitt von sinnhafter Wahrnehmung zur nicht sinnenfälligen Wirklichkeit besonders stark verdeutlichen läßt« und weil in der Religion Symbole, Bilder und Zeichen aus diesen Feldern bevorzugt Verwendung finden (ebd., 27). Die Lernziele für den Bereich »Licht« zeigen beispielhaft, worauf es ankommt: Das Kind lernt verschiedene Lichtquellen kennen und Lichtintensitäten unterscheiden. Das Kind lernt die Bedeutung des Lichts für das Leben, für das eigene und für fremdes Erleben und Verhalten kennen. Das Kind lernt, Fragen im Zusammenhang mit dem Licht zu stellen und zu beantworten. Und schließlich: »Das Kind soll Licht als Symbol ›nicht sinnenfälliger Wirklichkeit‹ kennenlernen.« (ebd., 30) Das letzte Ziel ist bei der Lichterfahrung auf jeder Stufe mit zu berücksichtigen, weil andernfalls »wesentliche religiöse Fähigkeiten des Kindes im Vorschulalter nicht entfaltet werden.« (ebd., 31)

Die Theorie zu diesem Lernkonzept bezieht sich (1.) ausdrücklich auf den weltanschaulichen Pluralismus der Gegenwart. Sie geht »von den gemeinsamen Zügen von Religiosität aus, die in jeder Religion zu finden sind«, und intendiert eine religiöse Erziehung, die auch in konfessionell oder weltanschaulich gemischten Gruppen möglich ist. Aus der Sicht christlicher Religionspädagogik geht es dabei um »propädeutische religiöse Erziehung« (ebd., 26). Die Theorie bezieht sich (2.) auf ein allgemeines, weitgefaßtes Verständnis von Religion. Die religiöse Dimension ist die Tiefendimension bzw. die Dimension der Sinnfragen des Lebens. Das Betroffensein von dieser Dimension ist allen Menschen gemeinsam und wird als »die anthropologische Voraussetzung für Religiosität« bezeichnet (ebd., 25). Zur Religiosität selbst gehören darüber hinaus zwei Komponenten: das bewußte, auf freier Entscheidung beruhende Sich-einlassen auf die Dimension der Sinnfragen und der Versuch, aus einem bestimmten kulturellen Kontext heraus zu antworten. Kennzeichnend für das vorliegende Konzept religiöser Erziehung ist, daß sie sich ausdrücklich nur im Bereich der anthropologischen Voraussetzungen von Religiosität bewegt: »Religiöse Erziehung fördert die kindliche Wahrnehmungsfähigkeit für die religiöse Dimension und unterstützt das Kind in seinem aktiven Einüben in die Welt und in die Tiefendimension der Welt. Dadurch schafft es Dispositionen für eine spätere, bewußte Frage- und Antworthaltung ... Somit leitet religiöse Erziehung im Vorschulalter einen Sensibilisierungsprozeß für die religiöse Dimension der Wirklichkeit ein.« (ebd., 25; vgl. 26)

Die Theorie erklärt (3.) Wendungen wie »mit den Sinnen nicht direkt erfahrbare Wirklichkeit«: »Es wird damit eine Wirklichkeit angesprochen, die mit der Sinneswahrnehmung zusammenhängt und nur über diese erkannt, jedoch selbst nicht mit den Sinnen wahrgenommen werden kann.« Zu dieser Wirklichkeit gehören die Bereiche menschlicher Aktivitäten und Gefühlsregungen sowie vor allem »der Bereich des Religiösen, der Transzendenz und des Göttlichen.« (ebd., 27)

(Kritische Anfragen zu diesem Konzept formulieren *Buschbeck* und *Failing* 1976, 114; *Emmelius* 1984, 200f.)



## 4.2 Wissenschafts- oder disziplinatorientierter Ansatz

4.2.1 »Den Vertretern des wissenschaftsorientierten Ansatzes steht mit dem in den wissenschaftlichen Disziplinen systematisch geordneten Wissen, den Begriffen und den zugehörigen Forschungsmethoden ein kategoriales System zur Verfügung, das ihnen hilft, Qualifikationen und Anregungsangebote zu bestimmen« (Belser u.a. 1974, 60). Dies ist zunächst ein Arbeitsvorteil für die Curriculumkonstrukteure. Das Argument für wissenschaftsorientiertes Lernen kleiner Kinder lautet: In unserer hochzivilisierten Welt kommt kein Mensch ohne ein Minimum an wissenschaftlicher Orientierung aus; auch Kindergartenkinder treffen schon auf eine vielfältig »wissenschaftlich-technisch-symbolisch vorstrukturierte Welt« (Flitner 1974, 12). Darum soll »eine wissenschaftsorientierte Interpretations- und Handlungsfähigkeit für alle so früh wie möglich eröffnet werden« (Belser u.a. 1974, 60).

Folgende Einwände werden erhoben: Schon Schulfächer, erst recht wissenschaftliche Disziplinen stellen eine künstliche Reduktion der Welterfahrung dar; sie lösen ihren Gegenstand aus den Zusammenhängen menschlichen Erlebens heraus und zerteilen sinnvolle Erfahrungseinheiten der Kinder; sie sind vielfach nicht bezogen auf situative Lernbedürfnisse und -erfordernisse und vermögen deshalb auch kaum zu motivieren.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung bewegt sich immer dann mindestens in der Nachbarschaft des fach- oder wissenschaftsorientierten Ansatzes, wenn sie traditions- oder stofforientiert arbeitet. Ihre beiden organisierenden Fragen lauten dann: Welche Stücke aus der christlichen Tradition kommen schon für Kinder in Betracht? Und: Wie sind diese Stücke zu erschließen, wenn die zentralen Aussagen des christlichen Glaubens nicht entstellt, sondern sachgemäß zur Geltung gebracht und wenn Kinder emotional und kognitiv erreicht werden sollen? Der württembergische Plan »Biblische Texte und Themen für die religionspädagogische Arbeit im Kindergarten« (Ev. Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg 1976) folgt diesem stofforientierten Ansatz.

Der Plan geht auf den Auftrag zurück, »eine Reihe biblischer Geschichten zusammenzustellen, die von der Erzieherin in theologisch und pädagogisch verantwortbarer Form den Kindern im Kindergarten vermittelt werden können.« (ebd., 3) In zwei parallelen Sequenzen finden sich hier einmal 17, einmal 11 Einzeltex te oder Textkomplexe, die jeweils unter sechs in beiden Sequenzen gleichlautenden Überschriften thematisch geordnet sind. Jede Textfolge umschreibt etwa das religionspädagogische Programm eines Jahres. Jedem Text bzw. Textkomplex sind neben theologischen, didaktischen oder erfahrungsbezogenen Stichworten Hinweise auf Literatur, Medien und Methoden beigegeben. Es wird festgestellt, daß das methodische Vorgehen situationsabhängig breit variieren kann, daß aber die didaktische Basisentscheidung davon nicht berührt werden darf: die biblische Geschichte soll in jedem Fall »die innere Mitte des religionspädagogischen Geschehens im Kindergarten« bleiben (ebd.).

Die beiden Bücher von Singer folgen prinzipiell dem gleichen Konzept. In »Gott im Alltag des Kindergartens« (Singer 1976) werden Entwürfe zu biblischen Texten dargeboten; die situativen Erwartungen, die der Buchtitel weckt, werden nicht erfüllt. In »Beten im Kindergarten« (Singer 1981) geht es um vier ausführlich geplante Lernschritte, die in ihrem Kern eine theologische Sachstruktur abbilden: Gebet als Dank, Bitte, Fürbitte und Lobpreis. Bemerkenswert ist allerdings, daß die beiden Einleitungen von Niederbremer (Singer 1976, 1-10) und Stoffel (Singer 1981, 7-21) das jeweilige Thema ungleich flexibler angehen. Auch die Neubearbeitung des württembergischen Plans von 1991 zeigt



schon durch den Titel die Veränderung an: »Biblische Texte und Kindersituationen«. Hier hat in der Tat ein konzeptionelles Weiterdenken oder besser: ein konzeptioneller Umschwung stattgefunden; vgl. unten 4.3.2.2.

### 4.3 Situationsorientierter Ansatz

4.3.1 »Verlaufen in der Stadt«, »Wochenende«, »Neue Kinder in der Gruppe«, »Kinder im Krankenhaus« – das sind die Titel einiger didaktischer Einheiten aus dem Curriculum »Soziales Lernen« (*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* 1976a).

Dies Curriculum basiert auf dem situationsorientierten Ansatz. Für ihn ist der »Dreischritt von Situationsanalyse, Qualifikationsbestimmung und dem Umsetzen in Curriculum-elemente« konstitutiv (Hemmer und Zimmer 1975, 168). Situationsorientiert heißt: der zentrale Bezugspunkt des Lernens ist die Lebenswirklichkeit der Kinder. Das Interesse richtet sich auf reale Lebenssituationen, die Kinder erlebt haben, in denen Kinder sich gegenwärtig befinden oder in denen sie in naher Zukunft möglicherweise zu handeln haben. Bei der Auswahl der Bezugssituationen wird freilich darauf geachtet, daß sie im Rahmen der Arbeit des Kindergartens auch »wirklich erreicht und beeinflußt werden können« (Flitner 1974, 16).

Die allgemeine Zielsetzung des situationsorientierten Ansatzes läßt sich so formulieren: »Ausgehend von ihren bisherigen, je besonderen lebensgeschichtlichen Entwicklungen sollen Kinder die Chance erhalten, solche Erfahrungen zu machen, solche Handlungsmöglichkeiten zu erwerben und Reflexionen anzustellen, die dazu beitragen, daß sie ihre Lebensfragen ... zunehmend selbst angehen und autonom und kompetent bewältigen können, daß sie Schwierigkeiten überwinden lernen und eine Bereicherung ihres Lebens erfahren.« (Gerstacker und Zimmer 1978, 189) Mit den Stichworten »Autonomie« und »Kompetenz« wird der situationsorientierte Ansatz in eine gesellschaftspolitische Strategie der Emanzipation von Fremdbestimmung eingebunden.

Der situationsorientierte Ansatz ist nicht abgeschlossen gegen andere Ansätze, sondern offen für ihre Beiträge: Elemente fachbezogenen und funktionsorientierten Lernens können, wo es situativ sinnvoll erscheint, aufgenommen werden, und die sozialisationsorientierte Perspektive findet durchgängige Berücksichtigung.

Kritische Anfragen beziehen sich auf eine mögliche sachliche Überschätzung oder Überforderung des Ansatzes: Ist die Bearbeitung von Ängsten, etwa vor dem Krankenhaus, »nicht eher eine therapeutische Aufgabe ...? Kann man etwa Dunkelheitsangst durch ein Spiel über die oder in der Dunkelheit bearbeiten? Läßt sich die erworbene Angstüberwindung dorthin übertragen, wohin sich die wirklichen Ängste des Kindes dann zurückgezogen haben?« (Flitner 1974, 19)

4.3.2 Der situationsorientierte Ansatz hat die religiöse Elementar-erziehung vielfältig beeinflusst, ist dabei allerdings auch selbst charakteristisch modifiziert worden.

4.3.2.1 In seinen »Fragen zur Curriculum-Konzeption der ›Arbeitsgruppe Vorschulerziehung‹« stellt Kaufmann fest: »In seiner Grundintention wird der Situationsansatz bejaht.« (Kaufmann 1974, 75) Die gleiche Einschätzung liegt auch dem vom Comenius-Institut herausgegebenen Förderprogramm zugrunde, das ja maßgeblich von Kaufmann mitgeprägt wurde. (vgl. *Comenius-Institut* 1976b). Zugleich wird frei-



lich – von Kaufmann wie vom Förderprogramm – Kritik am Ansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung geübt. Ich nenne drei miteinander zusammenhängende Punkte.

- (1) Am Beispiel der Einheit »Verlaufen in der Stadt« wird kritisiert, daß die einschlägigen Situationen zu vordergründig bzw. bloß eindimensional verstanden und bearbeitet werden. Die Herausforderung eines adäquaten äußeren Verhaltens, so wichtig es ist, wird nicht als zureichend anerkannt. »Verlaufen« wird vielmehr als elementares anthropologisches Phänomen gesehen, daß »die Mehrdimensionalität menschlicher Erfahrungen« erkennen läßt (ebd., 26; vgl. Fraas' Rede von »menschlichen Grundsituationen« in *Fraas* 1987b, 375). Äußeres Verhalten, psychisches Erlebnis und menschliche Grunderfahrungen sind hier miteinander verzahnt. Diesem Ineinandergreifen muß durch die Art der pädagogischen Bearbeitung entsprochen werden; der Ebene »symbolischer Formen und Erfahrungen« kommt dabei hohe Bedeutung zu (*Comenius-Institut* 1976b, 28).
- (2) Das Programmwort »Bewältigung von Lebenssituationen« hat in den Ausarbeitungen der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung einen einseitig aktivistischen Sinn. Der Mensch erscheint »als ein handelndes Subjekt ... das die Inhalte und Situationen des Lebens durch aktives Zugreifen und sachgerechtes Verhalten zu meistern in der Lage ist.« (*Kaufmann* 1974, 83) Alle Erfahrungen, in denen sich der Mensch als Empfangender versteht, scheinen ausgeblendet zu werden.
- (3) Die Frage nach der Bedeutung der Überlieferung ist ungeklärt und wird prinzipiell unterschätzt. »Es ist bezeichnend, daß ... die Frage nach der Überlieferung wie überhaupt die Bedeutung von Inhalten für die Interpretation von Situationen und für die Orientierung des Handelns ... nicht aufgenommen wird.« (ebd., 85)

Das Fazit dieser Kritik: Der christliche Glaube und das ihm entsprechende Verständnis des menschlichen Lebens führen zu wichtigen Korrekturen und Ergänzungen des Situationsansatzes der Arbeitsgruppe: Es ist wichtig, nach der Überlieferung und nach inhaltlichen Intentionen zu fragen, weil aus der Analyse von Lebenssituationen allein noch keine Orientierung erwächst; der Mensch ist Geschöpf, deshalb nicht vorrangig oder gar ausschließlich Handelnder, sondern stets auch Beschenkter, Erleidender, Getragener; der Mensch handelt nicht nur, sondern er ist auch auf Deutung und damit zuletzt: auf Glauben angewiesen.

4.3.2.2 Zwei andere detailliert ausgearbeitete und konzeptionell fundierte Entwürfe, die sich ebenfalls dem Situationsansatz verpflichtet wissen, seien wenigstens genannt: Der Trierer Plan erweitert den situationsorientierten Ansatz (1) durch die explizite und extensive Berücksichtigung der Tradition, (2) durch die Arbeit nicht nur mit vorgegebenen, sondern auch mit arrangierten, geschaffenen Situationen, (3) durch Einarbeitung der funktionsorientierten Zielsetzung, »im Kind Kräfte zu wecken, mit denen es die Transzendenz der Welt und des menschlichen Lebens erspüren lernt.« (*Quadflieg u.a.* 1976b, Themenfeld 4) Der württembergische Plan »Biblische Texte und Kindersituationen« weiß sich in der Mehrzahl seiner Autoren dem Situationsansatz verpflichtet (*Ev. Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg* 1991, 15). Er will »vor allem dazu anregen, biblische Geschichten und Bilder und Kindersituationen miteinander in Beziehung zu bringen.« (ebd., 11) Dieses Vorhaben wird nicht nur schlüssig begründet, sondern auch überzeugend realisiert (vgl. besonders ebd., 21ff; 31ff).



#### 4.4 Sozialisationsorientierter Ansatz

4.4.1 Strenggenommen geht es hier nicht um einen Weg zur Bestimmung klar umrissener Lerninhalte und Anregungsmaßnahmen. Der sog. sozialisationsorientierte Ansatz wird vielmehr »von vornherein lediglich als ein Beitrag zur Curriculumtheorie verstanden, der ... darin besteht, daß der jeweilige Entwicklungsstand der Lernenden umfassend, nicht zuletzt auch nach der lebensgeschichtlichen Seite hin, aufgeklärt wird.« (*Belser u.a.* 1974, 59f) Flitner spricht von einer grundlegenden Fragestellung, »die alle curricularen Erörterungen strukturieren und in einen größeren Zusammenhang einordnen möchte« (*Flitner* 1974, 19) Der sozialisationsorientierte Ansatz kann als Verbindung von drei – in sich jeweils sehr weitflächigen – Fragestellungen beschrieben werden: (1) Welche Lebensbedingungen, welche Förderung und Anregung brauchen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung? Was hemmt sie, was grenzt sie ein? (2) Auf welche Lebensbedingungen, welche Anregungen einerseits, welche Behinderungen andererseits stoßen Kinder in der heutigen Gesellschaft tatsächlich? Wie verhält es sich speziell mit den Kindern meines Stadtteils, meiner Gruppe, mit diesem oder jenem einzelnen Kind? (3) Aus den beiden vorgenannten Fragen ergibt sich die handlungsleitende Frage: Wie kann gewährleistet werden, daß Kinder bekommen, was sie an Förderung, Unterstützung, überhaupt an Lebensbedingungen brauchen? Nach Flitner besteht die zentrale Aufgabe sozialisationsorientierter Arbeit darin, die »grundlegenden Prozesse des Ich-Aufbaus und der Sozialerlebnisse zu stützen« (ebd., 20).

4.4.2 Sozialisationsorientierte Arbeit in der religiösen Elementarerziehung? Hier ist zunächst auf Theorieentwürfe hinzuweisen, die die Entstehung und Ausprägung von Religiosität programmatisch in den Zusammenhang des Lebenslaufs und des Sozialisationsprozesses stellen. Ich nenne stellvertretend die Arbeiten von Fraas (*Fraas* 1973; 1978; 1983; 1987a; 1990), der für die Theorie der religiösen Erziehung und Sozialisation im Kindesalter Pionierarbeit geleistet hat; das monumentale Werk von Mette (*Mette* 1983; vgl. dazu *Buschbeck* 1985); den Beitrag von Nipkow über die Gottesbeziehung in der Kindheit (*Nipkow* 1987, 21-41).

Der Blick sei jedoch noch in eine andere Richtung gelenkt. Den weitgefaßten Fragestellungen des sozialisationsorientierten Ansatzes und dem weitgefächerten Aufgabenspektrum, wie Flitner es skizziert, muß ein vergleichsweise weitgespanntes religionspädagogisches Handlungsmodell entsprechen. Meine These: Ein solches Handlungsmodell liegt dort vor, wo die Kirchengemeinde als Sozialisationsgefüge für Kinder begriffen und an der Zielvorstellung einer kinderfreundlichen Kirchengemeinde gearbeitet wird.

Ich kenne kein ausgearbeitetes Modell, wohl aber einige Versuche, das Stichwort »kinderfreundliche Kirchengemeinde« konkret zu füllen (*Schröer* 1979, *Stolzmann* 1982, *Jantzen* 1982, *Lange* 1982 und *Becker* 1985, bes. 107ff). Mette gibt eine hochdifferenzierte Grundlegung (*Mette* 1987). Nipkow diskutiert Gemeindeaufbau-Konzepte unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung von Kindern und stellt die Forderung auf: »Die Kinder und die Einrichtungen für die Kinder müssen zum öffentlich wirksamen Bestandteil des Bewußtseins all derer werden, die sich zur Gemeinde zählen, zumal der Verantwortungsträger.« (*Nipkow* 1990, 38) An zwei kommentierten Praxisbeispielen zeigt er, wie sich Gemeindeaufbau mit Kindern praktisch vollziehen kann (ebd., 39-45). Schließlich: Das



Ehepaar Ridder berichtet über eine Befragung 8- bis 13jähriger Kinder ihrer Landgemeinde bei Emden. Es geht darum, wie Kinder ihre Gemeinde sehen: Welche Veranstaltungen und Angebote wissen die Kinder besonders zu schätzen? Was würden sie vermissen, wenn die Gemeinde ihre Pforten schliesse? Nehmen die Kinder einen Unterschied wahr zwischen kirchlichen und anderen Gruppen? (H. und H.H. Ridder 1979) Die aufschlußreichen Gesprächsergebnisse führen zu der Frage: Wie könnte ein analoges Unternehmen aussehen – mit Kindern im Vorschulalter und ihren Eltern?

#### 4.5 Interaktionsorientierter Ansatz

4.5.1 Der interaktionsorientierte Ansatz geht davon aus, daß die direkten Bezugspersonen und Bezugsgruppen die wichtigsten prägenden Umweltbedingungen des Kindes sind.

Das Interesse ist auf die zwischenmenschlichen Beziehungen von Erziehern bzw. Lehrern und Kindern und auf die psychosozialen Folgen bestimmter Stile der Interaktion und Kommunikation gerichtet. Lerninhalte gelten demgegenüber als zweitrangig. Die wesentlichen Fragen, die zu stellen sind, lauten in der Formulierung von Tausch und Tausch: »Wie sollen wir uns in der alltäglichen Unterrichts- und Erziehungspraxis verhalten, damit bei Kindern und Jugendlichen diejenigen Erfahrungen und Vorgänge stattfinden, die wir und z.T. sie selbst anstreben? Durch welches alltägliche Verhalten von uns Lehrern – Erziehern wird das prosoziale Verhalten der Schüler, ihre gefühlsmäßige Reife und ihr intellektuelles-schöpferisches Verhalten gefördert? Durch welches Verhalten von uns befähigen wir sie, später als Erwachsene einen sinnvollen Gebrauch der gewährten Freiheiten zu machen und das Ausmaß an sozialem Verhalten, Engagement und Selbstdisziplin zu verwirklichen, das bei vielen Bürgern vorhanden sein muß, wenn demokratische Gesellschaftsordnung nicht in Chaos und Diktatur enden« soll? (Tausch und Tausch 1975, 121; zur näheren Kennzeichnung des interaktionsorientierten Ansatzes vgl. Klafki 1971; Tausch und Tausch 1979; Tausch und Tausch 1975).

4.5.2 Aus dem niedersächsischen Bereich liegen mir drei Dokumente zur religiösen Elementarerziehung vor, die in starker inhaltlicher Übereinstimmung untereinander versuchen, die Einsichten des interaktionsorientierten Ansatzes in das Konzept religiöser Erziehung einzubringen, zugleich aber eine bedeutsame Ergänzung vornehmen (*Der Niedersächsische Kultusminister* 1976; *Ev. Landesverband für Kinderpflege Hannover* 1978; *Ev.-luth. Landeskirche Hannovers* 1979).

In den Empfehlungen des Kultusministers werden vier Aspekte einer Erziehung in christlicher Verantwortung beschrieben:

*Erster Aspekt:* Kinder bekommen Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln, die christlich motiviert, verantwortet und begründet sind. Christliche Erziehung in diesem Sinne ist »keine abgrenzbare Spezialaufgabe, sondern ein grundlegendes Element des gesamten Erziehungsfeldes« (*Der Niedersächsische Kultusminister* 1976, B 29). Sie läßt sich in allen Bereichen des Erziehverhaltens verwirklichen und spricht alle Lern- und Entwicklungsebenen der Kinder an.

Die intensive Rezeption des interaktionsorientierten Ansatzes wird in folgender Passage greifbar: Christlicher Erziehung geht es darum, »das befreiende Evangelium in Erziehverhalten bzw. Erziehungsorganisation zu übersetzen und so in die Erfahrungswirklichkeit von Kindern einzubringen. Das schließt ein, daß sich einerseits das Erziehverhalten am



kritischen Maßstab des Evangeliums ausrichtet, daß andererseits an das Evangelium die Frage gestellt wird, inwieweit es für den Umgang von Erziehern mit Kindern bedeutsam ist«. (ebd., B 30; vgl. ebd. die beispielhafte Auflistung von Erfahrungen, die ein am Evangelium orientiertes Erzieherverhalten Kindern eröffnet.)

*Zweiter Aspekt:* Durch eine Erziehung in christlicher Verantwortung werden Kinder zu einem von der Liebe geleiteten Verhalten angeregt. Auch zu diesem Aspekt herrscht die interaktionsorientierte Perspektive vor: »Die erste Voraussetzung, um diese Norm zu übernehmen, liegt darin, daß das Kind sich selbst geliebt und angenommen weiß. Es sollte darum Erwachsene in dem Bemühen erleben, ihre Mitmenschen in ihrer Andersartigkeit anzunehmen und ihnen ... in Liebe zu begegnen. Durch das Zusammenleben mit diesen Erwachsenen lernt das Kind, sein eigenes Verhalten an der Liebe auszurichten.« (ebd., B 30) Mit dem *dritten Aspekt* wird der interaktionsorientierte Ansatz ergänzt: Bezogen auf den ersten und zweiten Aspekt soll Kindern in ersten Ansätzen bekannt und verständlich gemacht werden, »daß die vom Evangelium bestimmten Erfahrungen und die von der Liebe geleiteten Verhaltensweisen christlich motiviert und begründet sind«. (ebd., B 30) Warum ist diese Ergänzung sachlich geboten? Die Empfehlungen machen mehrere Gründe geltend: In der Person der Erzieher und ihrem Verhalten begegnen das befreiende Evangelium und die Nächstenliebe naturgemäß nur gebrochen und vielfach überlagert. Kinder sollen aber die Intentionen des christlichen Glaubens auch in Klarheit kennenlernen. Biblische Geschichten bleiben daher unverzichtbar; sie bringen das am Verhalten der Bezugspersonen Erlebbare zu symbolischer Konzentration. Außerdem: Verstehen baut Orientierungswissen auf. Es ermöglicht – kurz-, vor allem mittelfristig – kritische Distanz zu den erwachsenen Bezugspersonen, verhilft zur Mündigkeit in religiösen Fragen und fördert ein eigenständiges Sich-zurechtfinden angesichts normativ divergierender Erfahrungen.

Auch der *vierte Aspekt* geht über den interaktionsorientierten Ansatz hinaus: Erziehung in christlicher Verantwortung impliziert auch im Kindergarten ein Stück religiöser Sachkunde. Ihr Gegenstand sind die vielen Anzeichen und Auswirkungen der christlichen Religion, z.T. auch anderer Religionen, in der Umwelt der Kinder. Sofern etwas aus dem Kreis dieser Phänomene für die Kinder von Bedeutung ist oder die Kinder entsprechende Fragen stellen, ist es geboten, eine angemessene Erklärung zu geben. »Dabei ist darauf zu achten, daß jede Diskriminierung vermieden ... und den Kindern die Offenheit gegenüber anderen Formen von Religiosität bzw. Christlichkeit nicht verbaut wird.« (ebd., B 31)

## Nachbemerkung

Ein Feldblumenstrauß läßt das Gelände errahnen, dem er entstammt. Die in diesem Bericht aufgegriffenen Titel entstammen der Phase der Bil-



dungsreform, die vor etwa 25 Jahren mit Wucht auf den Kindergarten und die religiöse Elementarerziehung traf, Verunsicherung auslöste, aber vor allem Aufbruch und Neubeginn provozierte und eine intensive, didaktisch durchaus bunte Arbeit ins Leben rief. Ein behutsames Fazit: Die religiöse Elementarerziehung hat sich von außen kommenden Herausforderungen konstruktiv gestellt. Sie hat dadurch einen festen Platz gewonnen: sowohl im Gesamtfeld der Elementarerziehung als auch in der Fachdisziplin Religionspädagogik.

## Literatur

*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* und die Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen, Didaktische Einheiten 1 – 28. Erprobungsfassung, Stuttgart und München 1976 (=1976 a).

*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* im DJI, Zum Curriculum »Soziales Lernen«, betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1, 47-50 (=1976 b).

*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* des Deutschen Jugendinstituts und die Erzieherinnen aus Modellkindergärten in Rheinland-Pfalz und Hessen, Curriculum Soziales Lernen. Didaktische Einheiten für den Kindergarten. Teile 1 – 10, München 1980.

*Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.), Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Frühpädagogische Förderung in altersgemischten Gruppen. Richtlinien für den Elementarbereich, Donauwörth 1973; 1975.

U. Becker, Das Kind in der Mitte. Systematische und sozialetische Überlegungen, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche, Münster 1985, 99-122.

H. Belser u.a., Zum Curriculum der Eingangsstufe, in: Deutscher Bildungsrat (Hg.), Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 1: Ansätze zur Entwicklung (Gutachten und Studien der Bildungskommission 47), Stuttgart 1974, 39-85.

H. Braun, Markus 10, 13-16, GPM 17 (1962/63) 258-262.

*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*, Bildungsgesamtplan, Bd. 1 – 2, Stuttgart 1973.

–, Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, Stuttgart 1976.

B. Buschbeck, Besprechung von N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 245-249.

– und W.E. Failing, Kirchliche Verantwortung im Elementarbereich (Kindergarten und Vorschule), in: HRP 3, 1975, 215-231.

B. Buschbeck und W.E. Failing, Religiöse Elementarerziehung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, Gütersloh 1976.

*Comenius-Institut* (Hg.), Bildungsplanung und Erziehungsauftrag im Elementarbereich. Der Beitrag der evangelischen Kirche, Münster 1974 (= 1974 a).

–, Bildungspolitische Dokumentation zum Elementarbereich. Zum Stand der Arbeit in evangelischen Landeskirchen, Münster 1974 (= 1974 b).

–, Förderprogramm für den Kindergarten. H. 1 – 10, Münster 1975 – 1982.

H. 1: Das religionspädagogische Förderprogramm. Ziele, Aufgaben, Arbeitsformen, 1975;

H. 2: Unsere Welt – Schöpfung Gottes. Anregungen für die Praxis und Fortbildung von Erziehern, 1976 (= 1976 a);

H. 3: Situationsansatz und Religionspädagogik, 1976 (=1976 b);

H. 4: Medien für den Kindergarten. Anregungen für die Praxis und Fortbildung von Erziehern, 1978;



- H. 5: Fortbildung an der Basis, 1978;  
 H. 6: Unser Kindergarten in der Gemeinde, 1979;  
 H. 7: Wenn Kinder Angst haben, 1979;  
 H. 8: Erzählen, 1980;  
 H. 9: Ostern, 1980;  
 H. 10: Eltern als Partner, 1982.
- D. Damm, Plädoyer für eine unchristliche Erziehung, Vorgänge. Eine kulturelle Korrespondenz 8 (1969) 273f.
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970; 41972.
- Diakonisches Werk der Ev. Kirche in Deutschland (Hg.), Das religionspädagogische Förderungsprogramm. Ziele, Arbeitsformen, Erfahrungen. Ein Zwischenbericht nach zweieinhalb Jahren praktischer Arbeit, Stuttgart 1977.
- J.C. Emmelius, Christliche Erziehung im Kindergarten. Drei Fragen und drei Antworten zur grundsätzlichen Orientierung. Teil 1 – 3, W+W 13 (1984) 76; 81-84; 196-201; 14 (1985) 122-125.
- Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg in Verbindung mit »Kloster Denkendorf« (Hg.), Biblische Themen für die religionspädagogische Arbeit im Kindergarten, Stuttgart 1976.
- Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg e.V. (Hg.), Biblische Texte und Kindersituationen. Vorschläge für die religionspädagogische Arbeit in Kindergarten, Kindertagesheim, Hort, Stuttgart 1991.
- Evangelischer Landesverband für Kinderpflege e.V. Hannover, Der Evangelische Kindergarten. Darstellung seiner gegenwärtigen Situation und seiner Aufgaben. Entwurf, Hannover 1978.
- und Religionspädagogisches Institut Loccum (Hg.), Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule, Loccum 1982.
- Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers, Grundsätze für die Arbeit in evangelischen Kindergärten/Kindertagesstätten und Kinderspielkreisen. Beschlossen von der 19. Landessynode am 23. Mai 1979, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 93 (1979) 98-101.
- H. Flender, »Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder ...«, Das missionarische Wort 32 (1979) 47-54.
- A. Flitner, Aspekte der Curriculumsdiskussion für die Vorschulerziehung, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildungsplanung und Erziehungsauftrag im Elementarbereich. Der Beitrag der evangelischen Kirche, Münster 1974, 3-25.
- H.J. Fraas, Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973.
- , Glauben und Lernen. Ein theologisch-didaktischer Leitfaden für die Elementarerziehung, Göttingen 1978.
- , Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.
- , Entwicklung und religiöse Sozialisation, in: HbRE 2, 1987, 106-118 (= 1987 a).
- , Elementarerziehung, in: HbRE 2, 1987, 368-378 (= 1987 b).
- , Die Religiosität des Menschen. Religionspsychologie (UTB 1578), Göttingen 1990.
- R. Gerstacker und J. Zimmer, Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung, in: R. Dollase (Hg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 189-205.
- H. Halbfas, Revision der religiösen Erziehung, rh. izru 4 (1972) H. 1, 4-9.
- K.P. Hemmer und J. Zimmer, Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion, in: K. Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch, Bd. 2, München 1975, 188-201.
- H.-H. Jantzen, Thesen für einen kinderfreundlichen Gemeindeaufbau, MAGOK (Materialien zur Arbeit der »Gruppe Offene Kirche«, Hannover) 10 (1982) 22f.
- J. Kahl, Erziehung ohne Religion, in: G. Sczesny (Hg.), Club Voltaire. Jahrbuch für kritische Aufklärung 4 (1970) 250-269.
- , Atheistische Erziehung, in: J. Glötzner (Hg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München 1981, 27-35.



–, Nachwort. Christliche oder nachchristlich-atheistische Erziehung? Eine Bilanz und eine Perspektive, in: D. Scherf (Hg.), *Der liebe Gott sieht alles. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*, Frankfurt a.M. 1984, 158-170.

*H.-B. Kaufmann*, Fragen zur Curriculum-Konzeption der »Arbeitsgruppe Vorschul-erziehung«, in: Comenius-Institut (Hg.), *Bildungsplanung und Erziehungsauftrag im Elementarbereich*. Der Beitrag der evangelischen Kirche, Münster 1974, 75-94.

–, Der Beitrag der evangelischen Kirche zur Entwicklung im Elementarbereich, in: H. Kratzert u.a. (Red.), *Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche*, Gütersloh 1978, 93-110.

– u.a., *Das Religionspädagogische Förderprogramm (RPF) 1975 – 1980. Abschlußbericht*, TPSP 89 (1981) 45-49.

*W. Klafki*, Das pädagogische Verhältnis, in: ders. u.a., *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1971, 55-91.

*G. Klein*, Jesus und die Kinder. Bibelarbeit über Markus 10, 13-16. Vortrag vor der Rheinischen Landessynode in Bad Godesberg am 15.1.1964, in: ders., *Ärgernisse. Konfrontationen mit dem Neuen Testament*, München 1970, 58-81.

*O. Lange*, Die Arbeit mit Kindern als Aufgabe des Pastors? MAGOK (Materialien zur Arbeit der »Gruppe Offene Kirche«, Hannover) 10 (1982) 36-39.

*N. Mette*, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindes, Düsseldorf 1983.

–, Kinder, in: Chr. Bäumler und N. Mette (Hg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven*, München und Düsseldorf 1987, 228-238.

*T. Moser*, Gottesvergiftung, Frankfurt a.M. 1976.

*A.S. Neill*, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Aus dem Amerikanischen übertragen von H. Schroeder und P. Horstrup, Reinbek 1969. *Der Niedersächsische Kultusminister* (Hg.), *Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten – Entwurf* –, Hannover 1976.

*K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.

–, Gemeindeaufbau – Bitte mit Kindern! in: E. Dieterich u.a. (Hg.), *Seht die Blumen auf dem Felde. Berichte – Beispiele – Anregungen vom und für das Arbeitsfeld Kinderkirche*, Stuttgart 1990, 30-46.

*K. Petzold* (Gesamtleitung), *Glaube – Religion – Erziehung. Ein Unterrichtsmodell über die religiöse Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren. Analyse und Planung. Sekundarstufe I (rp-modelle 18)*, Frankfurt a.M. und München 1981.

*J. Quadflieg u.a.*, Trierer Plan für die religiöse Erziehung der 3-6-jährigen. Grundlegung, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Trier, Trier 1976 (= 1976a).

–, Übersichtsblatt zum Trierer Plan für die religiöse Erziehung der 3-6-jährigen, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Trier, Trier 1976 (= 1976b).

*E. Raab und H. Rademacker*, *Curricula im Erprobungsprogramm, betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1*, 38-41.

*E. Raab, H. Rademacker und J. Zimmer*, *Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich, betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1*, 34-37.

*H. Retter*, Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich, in: R. Dollase (Hg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 135-150.

*J. Richter*, *Himmel, Hölle, Fegefeuer. Versuch einer Befreiung*, Reinbek 1985.

*H. und H.H. Ridder*, Wie Kinder ihre Gemeinde sehen. Versuch einer Selbsterfahrung, *Das missionarische Wort* 32 (1979) 63-66.

*D. Scherf* (Hg.), *Der liebe Gott sieht alles. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*. Frankfurt a.M. 1984.

*E. Schmalohr*, *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschul-erziehung. Durchgesehene und ergänzte Ausgabe*, München 1974.

*H. Schröer*, Möglichkeiten eines kinderfreundlichen Gemeindeaufbaus, in: E. Dieterich und G. Schenk (Hg.), *Arbeitsfeld Kinderkirche*, Stuttgart 1979, 20-34.



I. Singer, Gott im Alltag des Kindergartens. Anregungen und Arbeitshilfen für die Praxis der religiösen Erziehung im Elementarbereich. Mit einer Einführung von H. Niederbremer, Stuttgart 1976.

–, Beten im Kindergarten. Anregungen und Arbeitshilfen für die Praxis der religiösen Erziehung im Elementarbereich. Mit einer Einleitung von G. Stoffel, Stuttgart 1981.

W. Stegemann, Lasset die Kinder zu mir kommen. Sozialgeschichtliche Aspekte des Kinderevangeliums, in: W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), Traditionen der Befreiung. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, Bd. 1, München 1980, 114-144.

R. Stolzmann, Ist die Kirche kinderfeindlich? MAGOK (Materialien zur Arbeit der »Gruppe Offene Kirche«, Hannover) 10 (1982) 13-19.

R. und A.M. Tausch, Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1963; 9<sup>1979</sup>.

–, Wesentliche Verhaltensdimensionen von Lehrern, Dozenten, Erziehern in Erziehung und Unterricht, Die Deutsche Schule 67 (1975) 121-129.

H.R. Weber, Jesus und die Kinder, Hamburg 1980.

J. Zimmer, Wohin mit den Fünfjährigen? betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1, 32-33.

–, Zur Integration von Elementar- und Primarbereich, betrifft: erziehung 10 (1977) H. 12, 31-34.

## 2.1 Institutionen-organisatorische Probleme

Johann-Christoph Emmelius ist Dozent für Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

## 2.2 Aufgaben von Erziehung, Geschichte und Problematik des Begriffs »Gemeindepädagogik«

### 2.2.1 Darstellung des »Gemeinde«-Verständnisses der Gemeindepädagogik

### 2.2.2 Die »Pädagogik« der Gemeindepädagogik

### 2.2.3 Perspektiven der Gemeindepädagogik

## 3 Die Religion des Kindes bzw. Jugendlichen

### 3.1 Zur Geschichte der Beziehung »Kind und Religion«

### 3.2 Empirische Untersuchungen zum Verhältnis »Kind bzw. Jugendlicher und Religion«

## 4 Nachbemerkung

## 0 Vorbemerkung

»Religionspädagogik 19. – Ein Literaturbericht« – so nennt sich dieses relativ junge Unternehmense, das im Rahmen des »Jahrbuchs der Religionspädagogik« von den Herausgebern in Absicht vor bzw. in der Fortentwicklung eines bislang praktischen Vorgehens der Bewältigungsfunktion der Veröffentlichungen eines Jahres mittels wurde. Was es in den ersten sieben Bänden des »Jahrbuchs« von F. Krieger übernommen worden, nun quantitativ die auf dem Feld der Religionspädagogik am Zeilenende eines Jahres veröffentlichte Literatur zu dokumentieren (vgl. die jeweilige »Religionspädagogische Bibliographie 19.« für den deutschen Sprachraum« in den Bänden 1 bis 7) – in Konkurrenz und fast Doppelung zu dem zwar nicht vollkommen identischen, aber doch ähnlich strukturierten Projekt »RiB – Religionspädagogische Jahreshibliographie« des »Conventio-Instituts in Münster« – so soll aus der neuen Form der »Literatur«-»Bibliographie« in einem Wechsel des methodologischen Instrumentariums ein qualitativ orientierter Zugriff auf die religionspädagogischen Veröffentlichungen eines Jahres übernommen werden. F. Krieger und H.-G. Freyhold haben dies erstmals in Band 8 des »Jahrbuchs« für die Jahre 1990 und 1991 praktiziert.

Kritik und Anfragen an die Möglichkeiten und Grenzen auch Risiken eines solchen Unterfangens sind in E. jedoch durchaus angebracht, wurden doch – aus einer weiteren







# Religionspädagogik 1992. Ein Literaturbericht

OKR Hans Schwager zum 23. Juni 1994

## Gliederung

- 0 Vorbemerkung
- 1 Zu Geschichte, Selbstverständnis und Reichweite des Begriffes »Religionspädagogik«
- 2 Religionsunterricht
  - 2.1 Institutionell-organisatorische Probleme
  - 2.2 Inhalts-/Zieldimension
  - 2.3 Interkulturelles – Interreligiöses – Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht
- 3 Gemeindepädagogik
  - 3.1 Aspekte von Entstehung, Geschichte und Problematik des Begriffs »Gemeindepädagogik«
  - 3.2 Dimensionen des »Gemeinde«-Verständnisses der Gemeindepädagogik
  - 3.3 Die »Pädagogik« der Gemeindepädagogik
  - 3.4 Perspektiven der Gemeindepädagogik
- 4 Die Religion des Kindes bzw. Jugendlichen
  - 4.1 Zur Geschichte der Beziehung »Kind und Religion«
  - 4.2 Empirische Untersuchungen zum Verhältnis »Kind bzw. Jugendlicher und Religion«
- 5 Nachbemerkung

## 0 Vorbemerkung

»Religionspädagogik 19.. – Ein Literaturbericht« – so nennt sich dieses relativ junge Unternehmen, das im Rahmen des »Jahrbuchs der Religionspädagogik« von den Herausgebern in Abkehr von bzw. in der Fortentwicklung eines bislang praktizierten Vorgehens der Bestandsaufnahme der Veröffentlichungen eines Jahres initiiert wurde. War es in den ersten sieben Bänden des »Jahrbuchs« von *F. Rickers* unternommen worden, rein quantitativ die auf dem Feld der Religionspädagogik im Zeitraum eines Jahres veröffentlichte Literatur zu dokumentieren (vgl. die jeweilige »Religionspädagogische Bibliographie 19.. für den deutschen Sprachraum« in den Bänden 1 bis 7) – in Konkurrenz und fast Doppelung zu dem zwar nicht vollkommen identischen, aber doch ähnlich strukturierten Projekt »RJB – Religionspädagogische Jahresbibliographie« des Comenius-Instituts in Münster –, so soll nun mit der neuen Form des »Literaturberichtes« gleichsam in einem Wechsel des methodologischen Instrumentariums ein qualitativ orientierter Zugriff auf die religionspädagogischen Veröffentlichungen eines Jahres unternommen werden; *F. Rickers* und *H.-G. Heimbrock* haben dies erstmalig in Band 8 des »Jahrbuchs« für die Jahre 1990 und 1991 praktiziert.

Rück- und Anfragen an die Möglichkeiten und sicherlich auch Risiken eines solchen Unternehmens sind m.E. jedoch durchaus angebracht, wurden doch – aus ohne weiteres



einsichtigen Gründen! – in anderen Periodika bislang meist größere Zeiträume als ein »Veröffentlichungsjahr« bei solchen Literaturberichten unter die Lupe genommen (man vgl. etwa die einschlägigen Literaturberichte in der »Theologischen Rundschau« oder auch in »Verkündigung und Forschung«) und zudem häufig auch noch engere thematische Eingrenzungen gewählt, da sich vermutlich erst dann zwingendere Trends und stringenter Entwicklungslinien herausarbeiten und auf inhaltlich fundierterer Basis stehende Kommentierungen und Wertungen vornehmen lassen. Der Verfasser ist sich im Verlauf der von Entdeckerfreude geprägten Lektüre der beigezogenen Literatur und der dann aber etwas widerstrebend vorgenommenen Abfassung seines Textes der Problematik eines solchen Unternehmens durchaus schmerzlich bewußt geworden. So kann er – trotz gesteigerter Aufmerksamkeit auf den »Veröffentlichungsmarkt« und einer im KollegInnenkreis vorgebrachten Bitte, ja dringlichen Aufforderung um Zugänglichmachung einschlägiger Veröffentlichungen – beispielsweise im folgenden Text keinerlei Gewähr dafür bieten, daß er alle wichtigeren Arbeiten in der zur Verfügung stehenden Zeit gesichtet und erfaßt hätte. Manches, was Aufmerksamkeit verdient hätte, ist mir sicherlich bislang unbekannt geblieben. Weiterhin ist etwa auch die Anfrage zu stellen: Lassen sich aus einer derart kurzen zeitlichen Distanz denn überhaupt schon gesicherte Einschätzungen und Wertungen der veröffentlichten Thesen vornehmen – wäre hier nicht prinzipiell eine größere Zurückhaltung und damit ein längeres Zuwarten vonnöten?! Von den subjektiven und selektiven Wahrnehmungsmöglichkeiten eines einzelnen Beobachters und Autors einmal ganz zu schweigen, der noch nicht auf eine eingehende Diskussion der Texte zurückgreifen kann.

Trotz aller projekt- und selbstkritischen Vorbehalte und Einwände soll nun nachfolgend dennoch versucht werden, einige »Schneisen durch den religionspädagogischen Veröffentlichungswald« des Jahres 1992 zu schlagen. Dabei werde ich bemüht sein – eine weitere inhaltliche Einschränkung –, thematische Doppelungen zu den vorangegangenen Literaturberichten von *F. Rickers* und *H.-G. Heimbrock* weitgehend zu vermeiden, auch wenn sich dies, da sich in solch kurzen Zeiträumen weder die Diskussionslage in gravierender Weise verschoben noch auch die Themen und Paradigmen verändert haben, nicht vollständig umgehen lassen wird – auch dies sicherlich eine Anfrage an die Funktionalität und die Sinnhaftigkeit des neuen Unterfangens »Religionspädagogik 19.« im Rahmen des »Jahrbuchs«, auf die die Herausgeber des Jahrbuches zukünftig eine Antwort werden formulieren müssen.

## 1 Zu Geschichte, Selbstverständnis und Reichweite des Begriffes »Religionspädagogik«

Religionspädagogik hat in Deutschland – und dies ist insbesondere historisch aufgrund der Ansiedelung eines Faches Religionsunterricht im staatlichen Schulsystem bedingt (vgl. *Wegenast b*, 1599f) – einen »besonderen Schwerpunkt« (*Nipkow e*, 1567) in der schulischen Religionsdidaktik. Dies ging bis zu dem Punkt, daß bis vor wenigen Jahren der Begriff »Religionspädagogik« nahezu synonym und exklusiv gebraucht werden konnte für eine Theorie des schulischen Religionsunterrichts. Fraglich ist m.E., ob Religionspädagogik gleichsam das Erbe der älteren Katechetik angetreten hat. Religionspädagogik scheint mir eher eine Größe *sui generis* zu sein, die nicht so einfach historisch und sachlich abgeleitet werden kann als ein Derivat einer anderen Größe. Ganz sicher läßt sich die Religionspädagogik als ein geradezu zwingend entstandenes Produkt gesellschaftlicher, kirchlicher und wissenschaftli-



cher Modernisierungs- und Differenzierungsprozesse verstehen, die ihren Ausgang im 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Aufklärung, genommen haben. Religionspädagogik wird damit sicherlich *auch* zum »Projekt von Theologie nach der Aufklärung« (Schweitzer d, 211), wobei jedoch auch diese hier vorgenommene scheinbar eindeutige Fixierung und Festlegung auf die Theologie als die vorrangige oder vielleicht sogar ausschließliche Bezugswissenschaft von Religionspädagogik nicht unumstritten ist, denn: »Seit längerem ist es jedoch nicht zwingend, die R(eligionspädagogik) als theol(ogische) Disziplin aufzufassen.« (Nipkow e, 1568) Trotz solcher möglicher anderer Verortungen läßt sich Religionspädagogik aber zweifellos auch angemessen in ihrem Bezug zu Theologie und Kirche verstehen und definieren und etwa hineinverspannen in eine »Theorie kirchlicher bzw. evangelischer Bildungsverantwortung« (vgl. auch Nipkow b).

Neben einer solchen vorrangig kirchlichen bzw. theologischen Perspektivierung der Religionspädagogik sind jedoch ohne weiteres auch andere Zugangsweisen möglich, wenn man beispielsweise – wie es in der Literatur zwischenzeitlich fast zur *opinio communis* geworden zu sein scheint – mit D. Rössler bereit ist, nach der Aufklärung das Christentum als in dreifacher Gestalt gegeben anzunehmen, und zwar als kirchliches, als *privates* und als gesellschaftliches (vgl. Nipkow b, 186f).

Auch im Bereich der anderen nicht-theologischen Wissenschaften ist seit dem 18. Jahrhundert eine deutliche Differenzierung zu konstatieren, die etwa die Pädagogik als eine eigenständige Disziplin hervorgebracht hat, die sich abgespalten hat sowohl von der Theologie wie auch von der Philosophie und sich zu einer relativ autonomen Größe entwickelt hat. Ihre Aufgabe ist es nach Schleiermachers »Theorie der Erziehung« von 1826, sich systematische Gedanken zum Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation zu machen. In dieses Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation ist natürlich konsequenterweise auch die christliche Religion und ihre Vermittlung einbezogen, und zwar in umfassendem Sinne und im Blick nicht nur auf den gesellschaftlich-öffentlichen Bereich, also etwa die Schule, sondern eben auch auf die Familie (vgl. etwa Lachmann a) und die Kirche und ihre gemeindliche Erscheinungsweise. Religionspädagogik umfaßt damit das Gesamt dieser Vermittlungsbemühungen auf schulisch-öffentlichem, auf kirchlichem und auf familiär-privatem Sektor.

Dieser weitere Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ist in jüngerer Zeit wieder erneut in Erinnerung gerufen worden, wobei noch andere Weiterungen des religionspädagogischen Feldes sich eingestellt haben, so etwa die Einbeziehung auch der Erwachsenengeneration in ihre Reflexion in Form der Erwachsenenbildung (Englert) oder auch der Altenarbeit.

In den vergangenen ca. zwei Jahrzehnten hat sich zudem das eigenständige Theorie- und Handlungsfeld der Gemeindepädagogik herausgebildet, dessen Verhältnis und Stellung zu einer Religionspädagogik – auch im umfassenden Sinne wie oben beschrieben – durchaus noch unklar ist und auf eine genauere Bestimmung wartet (vgl. insbesondere Foitzik b und Degen u.a.). So wird etwa gefragt, welcher von beiden Begriffen der umfassendere, der den anderen mit einschließende ist und



wie ihrer beider Stellung zu anderen in der Diskussion verwendeten Begriffen zu beschreiben ist (vgl. *Foitzik b*, 369ff). Selbstverständnis und Gegenstandsbereich der Religionspädagogik können damit in vorläufiger Näherung als »Aufgaben, Voraussetzungen, Prozesse und Wirkungen geplanter religiöser Erziehung und Bildung wie (auch) die Vielfalt ungeplanter religiöser relevanter Sozialisation in Kultur und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Einflüsse, die von der ›Gesamtheit des Lebens‹ (Schleiermacher, PT 349) der Religionsgemeinschaften ausgehen« (*Nipkow e*, 1567), beschrieben werden, wobei die genauere inhaltliche Füllung und Abgrenzung der inkludierten Größen durchaus noch geleistet werden muß, wie es der Religionspädagogik als einer im Konzert der Wissenschaftsdisziplinen noch recht jungen Wissenschaft zu Recht gut ansteht. Das methodische Instrumentarium der Religionspädagogik rekrutiert sich dabei in gleichberechtigter Weise aus hermeneutischen (vgl. z.B. *Schweitzer c* und *Koerrenz*), empirisch-analytischen (vgl. etwa *Barz* und *Schöll* oder auch *Szagun a*) und ideologiekritischen (vgl. bspw. *Hahn* und *Szagun a*) Methoden (vgl. *Nipkow e*, 1567).

## 2 Religionsunterricht

### 2.1 Institutionell-organisatorische Probleme

Der Religionsunterricht als »res mixta« zwischen staatlicher und kirchlicher Zuständigkeit und als ordentliches Schulfach unter den gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart ist weiterhin ein in der Öffentlichkeit vergleichsweise »heiß« verhandeltes Thema geblieben, das insbesondere seit den epochalen politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen in Europa und in Deutschland die Aufmerksamkeit eines breiteren Publikums auf sich zieht (vgl. dazu auch schon die Literaturberichte von *Heimbrock b* und *Rickers* in JRP 8). Neben einerseits einer dezidierten Verteidigung des kirchlich-konfessionell orientierten Religionsunterrichts, wie er sich gleichsam als der »Normaltyp« in den westlichen, den alten Bundesländern auf der Grundlage des Artikels 7 GG und in seiner modifizierenden Ausgestaltung durch die Verfassungen der einzelnen Bundesländer darstellt (vgl. hierzu etwa *Winden* und *Küchler* in *Lott c*), werden andererseits auch verschiedene andere Modelle (vgl. dazu die Überblicke bei *Reiher b* und *Ritter*) in die Diskussion eingebracht und zur Realisierung eingefordert, so

– ein »Allgemeiner Religionsunterricht« als »Religionsunterricht für alle« bzw. als eine »Religionskunde« in der öffentlichen Schule (vgl. *Otto a*, 359-374 in *Lott c*).



Dies würde aber eine Verfassungsänderung im Sinne einer Streichung des Artikels 7 GG notwendig machen, eines Artikels, der sich aus der Sicht der Verfechter dieses Modells jedoch als ein »Anachronismus« (ebd., 368) darstellt, der ein von der Entwicklung überholtes Modell von Gesellschaft und Religion in die Zukunft fortschreiben möchte. Der geforderte neue »Allgemeine Religionsunterricht« sollte jedoch von »kirchliche(n) Normierungen« freigehalten werden (vgl. ebd., 360) und hätte darüber hinaus den Vorteil aufzuweisen, »keiner ›Alternative‹ in Gestalt eines Faches ›Ethik‹ zu bedürfen« (ebd., 360 und 366ff). Insbesondere aber induziert nach den Verfechtern dieses Modells der multikulturell und multireligiös geprägte aktuelle Zustand unserer Gesellschaft einen solchen »allgemeinen Religionsunterricht« (vgl. zur multikulturellen Situation und einem daraus abzuleitenden »Interkulturellen Lernen« die Beiträge von *Hutter, Miller, M. Rickers, Grimmit, Heimbrock a* und *Lott b*).

Aber es lassen sich auch nicht wenige kritische Anfragen an dieses Modell formulieren: »Wie soll das universitäre Studium für dieses Unterrichtsfach aussehen? Wer legt dafür die Inhalte fest? Wer lehrt sie an den Universitäten aufgrund welcher Qualifikation? Wer entscheidet ferner, welche Inhalte nach welchen Kriterien in welche Lehrpläne kommen? Analoges gilt für die Erstellung von Schulbüchern. Schließlich stehen die negativen Folgen einer (nur) »Schulreligion« ohne Anbindung an Gemeinde- und Lebenszusammenhänge der »westlichen« (bundesrepublikanischen) Praxis und Theorie seit geraumer Zeit drängend vor Augen.« (*Ritter*, 36) Und muß nicht noch drängender gefragt werden: Wird nicht mit der dann gegebenen Ausschaltung jeglichen nichtstaatlichen Einflusses auf den Religionsunterricht und damit die Schule insgesamt das staatliche Bildungsmonopol komplettiert, die »Etatisierung« der Schule vollendet, mit allen Risiken dieses Prozesses, wie sie sich im Deutschland des 20. Jahrhunderts in zwei totalitären Diktaturen offenbart haben?! Es ist sicherlich nicht müßig, auf »die relative Wehrlosigkeit eines solchen Faches gegenüber staatlichen Verwendungsinteressen« und damit auf die Gefahr einer »Instrumentalisierung des Religionsunterrichts durch den Staat« (*Nipkow b*, 192) aufmerksam zu machen.

– ein neues Schulfach »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« als ein für alle Schüler obligatorisches Pflichtfach, wie es nach langen Diskussionen im Bundesland Brandenburg durch die inzwischen zurückgetretene Bildungsministerin *Birthler* vertreten wird (vgl. *Lott c*, 507-511).

Dieses steht in nicht wenigen seiner Elemente dem voranstehend genannten Modell eines »Allgemeinen Religionsunterrichts« ziemlich nahe. Beladen mit manchen Kompromissen – die den Bedenken der Kirchen im Blick auf dieses Modell Rechnung zu tragen versuchen – ist in dem genannten Bundesland zwischenzeitlich ein mehrjähriger Modellversuch angelaufen; man wird gespannt sein dürfen auf die Ergebnisse dieses Experimentes.

Andere mögliche Modelle wurden zwar ebenfalls immer wieder in die Diskussion eingebracht, haben aber in der Öffentlichkeit kaum irgendwelche Resonanz gefunden, so etwa die Eliminierung eines eigenständigen Faches Religionsunterricht und die Integration religiöser Inhalte in andere Fächer wie etwa Deutsch, Kunst, Geschichte u.ä.

Lohnend ist bei der Diskussion dieses Problemes mit Sicherheit auch der Blick über die deutschen Grenzen hinaus (vgl. hierzu etwa *Comenius-Institut, Hautle, Wegenast a* sowie *Grimmit* und *Miller*).

Von einem wachsend größeren Konsens – zumindest unter den Religionspädagogen! – scheint dagegen ein Modell getragen zu sein, das keinen radikalen Bruch mit der traditionellen Konzeption des



Religionsunterrichts nach Artikel 7 GG anstrebt, sondern eher eine behutsame Fortentwicklung im Auge hat, die ansetzt bei einer Neuinterpretation des Wortlautes des Verfassungsartikels, nämlich bei seiner Rede davon, daß der Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen sei.

Hier wird dann darauf aufmerksam gemacht, daß der durch diesen Text gebotene Spielraum bislang bei weitem noch nicht ausgeschöpft sei. Im Möglichkeitshorizont liegt danach durchaus ein Modell eines ökumenischen oder interkonfessionellen Religionsunterrichts, sofern nur die Kirchen sich für den Religionsunterricht auf gemeinsame »Grundsätze« (vgl. den Plural »Religionsgemeinschaften« im Art. 7!) einigen und von jeglichen kirchlich-konfessionalistischen Verengungen und klerikalen Vereinnahmungstendenzen Abstand nehmen könnten. »Ein ökumenischer Religionsunterricht ist unter bestimmten Voraussetzungen mit dem Grundgesetzartikel durchaus zu vereinen. Wenn sich nämlich die beiden Kirchen darauf verständigen könnten, daß Ökumene, ökumenischer Geist, zu den Grundsätzen ihrer Religionsgemeinschaft gehören, dann dürfte es bei gutem Willen kein Problem sein, schrittweise auch strukturell ökumenischen Religionsunterricht einzuführen. Hier liegt es wirklich entscheidend am Willen der Kirchen. Sie befürchten ..., wenn man das Prinzip getrennter Konfessionalität verlasse, gerate der ganze Artikel 7 Abs. 2 und 3 ins Wanken. Dahinter steht bei den Kirchenleitungen aber wohl im letzten immer noch das Verständnis des ... betont kirchlichen, an Kirchenmitgliedschaft, Mission und Verkündigung orientierten Unterrichts. Das muß man leider sehen. Eine uneigennützig diakonische Kirche kommt hier noch kaum in den Blick.« (Lachmann c, 465; vgl. dazu auch Laubach, Ebner, Mette c sowie Nipkow b, 191, Wegenast b, 1602, Hamburger Memorandum und Zilleßen).

Die Ängste, die kurz nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Blick auf die Einführung eines Religionsunterrichts im staatlichen Schulwesen vor allem von seiten ostdeutscher Kirchenleitungen artikuliert wurden, scheinen inzwischen im Abbau begriffen zu sein. Eine plakativ-alternative Gegenüberstellung von hier »Christenlehre« und da »Religionsunterricht«, wie sie direkt nach der »Wende« noch anzutreffen war, scheint jetzt einer realistischeren Wahrnehmung gewichen zu sein.

»Befürchtet wurde eine Konkurrenz, der die Christenlehre nicht gewachsen ist. Daraus leitete sich die vage Vorstellung ab, daß den gemeindepädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zunehmend die Arbeitsgrundlage in den Kirchengemeinden abhanden käme.« Und: »Solche Irritationen und Ängste wurden genährt durch die Zuweisung von Aufgaben und Zielen an den Religionsunterricht, die ihn als Nachfolgeeinrichtung für die Christenlehre erkennen ließen.« (Schwerin, 466) Hatte man anfangs dort noch die strikte Trennung von Kirche und Staat und damit einen konsequenten Verzicht auf einen Religionsunterricht nach westlichem Modell gefordert und dagegen die »Christenlehre« als genuin kirchliche Veranstaltung gestellt – als konsequentes Modell der Kirche unter den Bedingungen von Säkularität und Profanität der Gesellschaft –, so wird nun differenzierter wahrgenommen, daß der in den westlichen Bundesländern praktizierte Religionsunterricht in seinen entwickelteren konzeptionellen Varianten auch recht wenig zu tun hat etwa mit einer mancherorts ebenfalls befürchteten schwarz-klerikalen Indoktrination, sondern ganz im Gegenteil Chancen eröffnet, Schule und Gesellschaft unter christlichen und gleichzeitig humanen Aspekten zu gestalten. »In der Frage der Hoffnung geht es heute nicht mehr um Machtansprüche einer Konfession; für die kommende Generation ist



es eine Frage auf Leben und Tod. Die Kirche kann auch ohne einen schulischen Religionsunterricht existieren ... Aber die Schule kann ihren Auftrag nicht erfüllen, wenn sie Kindern und Jugendlichen nicht einen Zugang zu dieser Hoffnung erschließt. Sie sollen nicht nur gut informiert, sie müssen widerstandsfähig in das neue Jahrtausend gehen.« (Baldermann, 359)

Dazu parallel läuft die Aufarbeitung der »Christenlehre« als authentischem kirchlichem Unterricht in den Jahren 1949 bis 1989/90 als historisch bedingter Konzeption unter den Bedingungen des sozialistischen Systems (vgl. dazu *Reiher a*; *Doyé b*), das aber heute nicht mehr existiert: die andere historische Situation erfordert konsequenterweise auch andere strukturelle und konzeptionelle Antworten und Gestaltungen. So macht die Etablierung eines Faches Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern zwingend auch eine Neudefinition der Rolle der (ostdeutschen) Kirchen im gesellschaftlich-politischen Kontext notwendig (vgl. *Schwerin*, 468).

Zweifelsohne weist aber auch die konventionelle Form des Religionsunterrichts manche »Dilemmata« auf, wie beispielsweise das, daß er nicht alle Schüler im gleichen Unterricht vereinigt (vgl. *Otto a* und *b* passim) oder daß er hineinverspannt ist zwischen den Anforderungen des christlichen Glaubens und der christlichen Ethik auf der einen Seite und den Botschaften eines »hidden curriculum« der Schule auf der anderen Seite, nämlich »die für die Wirtschaft nötige Selektion vorzunehmen«, wie es sich etwa in dem Dilemma der Notengebung im Religionsunterricht zeigt (vgl. dazu *Neidhart*, 32-34). Aber dennoch gilt auch: »... das Dilemma des schulischen Religionsunterrichts kann nicht umgangen, sondern muß durchgehalten werden ... Das Dilemma hängt mit der geschichtlichen Entwicklung unserer Gesellschaft zusammen, für die man keine Sündenböcke suchen sollte, sondern die wir mit ihren Chancen und ihren Nachteilen als unsere Situation annehmen müssen.« (ebd., 34)

## 2.2 Inhalts-/Zieldimension

Die Diskussion um eine curriculare Ausrichtung des Religionsunterrichts, wie sie vor allem die siebziger Jahre prägte, ist längst ausgelaufen (vgl. *Abromeit a*), obwohl – wie in einer Analyse aktueller Lehrpläne gezeigt werden kann (vgl. *Hahn*) – die Ergebnisse der damaligen Diskussion noch immer in tiefgreifender Weise die gegenwärtige Generation der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien prägen. Auch dies belegt letztlich die Fruchtbarkeit des lernzielorientierten Ansatzes für die Religionsdidaktik. Weithin hat sich in der fachdidaktischen Diskussion jedoch wieder eine vorwiegend auf die Inhalte des Religionsunterrichts konzentrierte Ausrichtung ergeben.

1992 war das »Jahr der Bibel« – auch dies ein sicherlich spezieller Anlaß, sich erneut mit den Fragen einer biblischen Didaktik im Rahmen des Religionsunterrichts intensiver auseinanderzusetzen. Nun macht



natürlich die plakative Ausrufung eines solchen Ereignisses noch keinen neuen Frühling im Umgang mit dieser zentralen Ur-Kunde christlichen Glaubens. Ganz im Gegenteil bietet auch eine solche Gelegenheit vor allen Dingen Anlaß, darauf hinzuweisen, daß der Umgang mit der Bibel und ihren Schriften im Rahmen des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule über weite Strecken von Unbehagen und Ungenügen gekennzeichnet ist.

Dies liegt wohl nicht zuletzt an der »Degradierung« der Bibel zu einem »Text«, der – wie es eben im Rahmen der Schule üblich ist – auch als ein solcher behandelt wird. »Von langer Hand hat die Schule eine Entwicklung durchlaufen, in der sie ... nurnmehr »Texte« bearbeitet. Damit entsprach die Schule den Gesetzen ihrer eigenen Geistigkeit, in der sie gefangen war und z.T. noch ist: Text konnte als geronnener Geist verstanden werden; die interpretative Bearbeitung von Text setzte dann Geist frei.« (Bizer, 123) Als Diagnose eines derartigen Umgangs mit der Bibel als Text bleibt aber dann zu konstatieren: »Die historische Arbeit an biblischen Texten ist unter der Frage nach einer lebbareren Religion frustrierend. Sie dringt zu einer im Hier und Jetzt ausgeübten Religion nicht vor.« (ebd., 121) Der schulische Umgang mit der Bibel, die Möglichkeiten einer methodischen Auseinandersetzung mit diesem Buch im schulischen Religionsunterricht haben sich – so sieht es jedenfalls aus – erschöpft, da mit den konventionellen schulischen Methoden eher verdeckt wird, was die Bibel an sich will und sein will, als daß dies damit erschlossen würde. »Auf dem alten didaktischen Grundriß und mit den alten Methoden ist der religiöse Charakter Heiliger Schrift in der Schule nicht mehr erkennbar zu machen ... Wir sind seit vielen Jahren schon an dem Punkt angekommen, daß der Schultext der Bibel die Religiosität gelebter christlicher Religion nicht einmal errahnen läßt.« (Bizer, 124)

Soweit der nahezu allseits geteilte diagnostische Befund – wie aber steht es mit einer möglichen Therapie?!

Die Arbeit an den Problemen einer biblischen Didaktik war in den vergangenen Jahren vor allem durch die Suche nach neuen und alternativen, spontan-kreativen und expressiven Methoden des Umgangs mit den biblischen Schriften gekennzeichnet. Eine Fülle von solchen neuen methodischen Zugängen zur Bibel wurde dabei präsentiert, von bibliodramatischen über gestaltpädagogische, von materialistischen bis zu interaktionalen Annäherungen an die biblischen Texte. Das gemeinsame Kennzeichen nahezu aller dieser hermeneutischen und didaktischen Neuansätze besteht wohl darin, daß versucht wird, die Hermeneutik der Texte und diejenige der individuellen und sozialen Existenz der Rezipienten miteinander zu verschränken, Lebenspraxis und Bibellectüre bzw. –erschließung (vgl. Berg, 139ff) miteinander zur Zündung zu bringen – ungeachtet aller konkreten Ausfüllung dieses Unternehmens liegt hier schon implizit ein didaktischer Ansatz vor.

Interessant und in diesem Zusammenhang diskussionswürdig ist ganz sicher auch der Versuch, anknüpfend an die Kategorie der »Heiligkeit« der »Heiligen Schrift«, ihren ursprünglichen »Sitz im Leben«, nämlich ihre liturgische Verwendung, neu durchsichtig und erfahrbar zu machen. »Der Religionsunterricht nähert sich der Heiligen Schrift in einer Perspektive auf Liturgie, in die sie eingebettet ist, und gestaltet die Heilige Schrift



zu einer Liturgie, die probeweise, von der Schule her gesehen, begehbar erscheint.« (Bizer, 130) Es geht in diesem Ansatz – analog dem Umgang des Predigers mit der »Heiligen Schrift« – darum, »nicht einen Standpunkt gegenüber einem ›Text‹ ein(zu)nehmen, sondern die Linien gleichsinnig nach(zu)zeichnen, die sich mit dem Verlauten der Perikope in den Raum hinein ergeben haben.« (ebd., 133) Dergestalt »postmodernes« Umgehen mit den biblischen Texten wendet sich natürlich in dezidiert Weise ab von einem traditionellen Verständnis von Schule und (Religions-)Unterricht und den gängigen funktionalen Begründungstheorien für diese Unternehmungen.

Etwas anders akzentuiert ist der Versuch, »Grundsymbole christlichen Glaubens« (vgl. Lachmann b) zu identifizieren und auf dieser Grundlage das religionsunterrichtliche Geschäft zu betreiben. Zwar wird auch hier von einem die konventionelle Verkopfung von Schule und Unterricht überwindenden ganzheitlichen Lernverständnis ausgegangen (vgl. ebd., 12f), gleichzeitig aber betont, daß der »besondere schulische Lernauftrag ... bei allem notwendigen Bemühen um ganzheitliches Lernen doch kognitiv orientiert ist« (ebd., 12). Im Zentrum des didaktischen Bemühens steht – in Anlehnung an Ebeling, Zahrnt und Lohff – die Identifizierung und Verifizierung von »Fundamentalia christlichen Glaubens« (ebd., 15), »elementarer Glaubenssymbole« (ebd., 17), von »Glaubenselementaria« (ebd., 18), »elementare(r) Wahr-Zeichen christlichen Glaubens« (ebd., 25) u.ä. Dies bedeutet auch ein Hinausgreifen über rein bibel)didaktische Kategorien und den Rekurs auf eine systematisch-theologische Reflexion, die gleichsam im Vorgang zur dann folgenden religionsdidaktischen Reflexion die Kriterien zur Dingfestmachung dieser »Grundsymbole christlichen Glaubens« zu liefern hat. Gott ist dabei als das »entscheidende Fundamentale« (ebd., 16) gedacht, das sich dann – mit Lohff – noch ausdifferenziert in die Symbole der Glaubenslehre »Schöpfung, Fall, Versöhnung und Hoffnung« (ebd., 16), die schließlich näherhin folgendermaßen paraphrasiert werden:

- »Gott, der Schöpfer – verdankte Existenz« ( ebd., 57ff)
- »Gottes Wille – verantwortliche und verfehlte Existenz« (ebd., 71ff)
- »Gott in Christus – gerechtfertigte und hoffende Existenz« (ebd., 87ff).

Leitlinie soll bei alledem sein: »Den dogmatisch allergischen, desinteressierten, skeptischen oder fragenden Schülern kann man nicht mit unbefragt gültigen Traditionen und vereinnahmenden kirchlichen Wahrheitsansprüchen kommen, sondern muß die christlichen Glaubenselementaria kommunikativ einbringen als Angebot zum Diskurs und bedenkenswerte Wegweisung für gelingendes Leben. Unabdingbare Voraussetzung ist deshalb gegenüber den Schülern der Verzicht auf den vorgängigen Autoritätsanspruch biblischer Überlieferung und dogmatischer Sätze mit der toleranten Konsequenz, diese in der Auseinandersetzung mit anderen Lebensauffassungen als Angebot zur Diskussion zu stellen. Dieser Angebotscharakter gilt ungeachtet der konstitutiven christlichen Determinierung, wie sie mit dem Fach evangelische Religionslehre vorgängig gegeben ist!« (ebd., 18)

So spannend dieser Ansatz in seinem Bemühen ist, biblische, systematisch-theologische, ethische und didaktische Reflexion im Interesse



einer erfahrungsorientierten Verifizierung zentraler Symbole christlicher Religion miteinander zu verschränken, so bleiben dennoch auch Fragen offen, etwa: Wird hier nicht trotz allen feststellbaren Bemühens (vgl. z.B. ebd., 101ff und 108) die Frage und das Problem der grundsätzlichen Möglichkeit eines Redens von Gott in einer weithin Gott-losen Zeit und Welt zu schnell und glatt überspielt? Muß nicht das »Erwachsenwerden ohne Gott« – wie es *Nipkow* ebenso eindrücklich wie betroffen machend beschrieben hat – radikaler ernst genommen werden, als es hier der Fall ist, und ohne daß auch das intendierte Angebot eines christlichen Sprechens von Gott im Religionsunterricht damit zurückgenommen werden müßte?!

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt dieses interessanten Versuches bleibt aber noch hinzuweisen: In der religionsdidaktischen Diskussion um die Symbole bestand und besteht m.E. die Gefahr, alles und jedes zum Symbol zu qualifizieren und damit aber auch zu einer Diffusion des Symbolbegriffes beizutragen, was wohl sehr schnell dazu führen würde, diesen Terminus zu verschleißen. Die hier praktizierte Konzentration auf einige wenige, aber zentrale »Grundsymbole christlichen Glaubens« legt sich in dieser Hinsicht eine wohlthuende Selbstbeschränkung auf und knüpft gleichzeitig in diesem Interesse auch an die traditionelle Rede vom Symbol in der christlichen Glaubenslehre an (zur Verschränkung der Diskussion um die Symbole mit derjenigen um den Bildungsbegriff vgl. *Biehl*).

### 2.3 Interkulturelles – Interreligiöses – Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht

Die rasant sich verändernden Lebensbedingungen auf unserem Globus tragen zu einer wachsenden Mobilität der Menschen bei, wie sie in dieser Form in früheren Zeiten gar nicht vorstellbar war.

Wir selbst lernen durch ausgedehnte Reiseaktivitäten andere Regionen, Länder und Kulturen kennen und werden andererseits auch in unserer eigenen Lebenswelt mit Phänomenen und Menschen aus anderen Kulturen konfrontiert, die – sei es freiwillig oder auch nicht, z.B. als politisch Verfolgte oder aus wirtschaftlicher Not – sich vorübergehend oder auch dauernd bei uns aufhalten. Die Wahrnehmung des Fremden erzeugt bei nicht wenigen Angst, die verschiedene Ursachen haben kann, wie etwa die, daß die Fremden als wirtschaftliche Konkurrenten erlebt werden oder daß alles Fremde als eine verunsichernde Anfrage an die gewohnte Selbstverständlichkeit des eigenen kulturellen Rahmens erfahren wird. »Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß Multikulturalität gegenwärtig nicht allein folkloristisch bereichert, sondern daß ihre Wirklichkeit in Gesellschaft und Schule auch beunruhigt, ängstigt und verunsichert. Sie verstärkt in modernen, nicht mehr monoreligiös definierten Gesellschaften das Gefühl, die eigene kollektive Identität sei zerstört.« (*Heimbrock a.*, 68f) Freilich ist auch der Mechanismus denkbar, daß das Fremde mit Neugier, Erwartung und Hoffnung auf Bereicherung der eigenen Erfahrung belegt wird. (Zur multikulturellen und auch multireligiösen Situation insbesondere in Großstädten vgl. die eindrücklichen Schilderungen von *Hutter* und *M. Rickers*; zu Erfahrungen in den Niederlanden vgl. *Fischer u.a.*).

Involviert in diese historisch-gesellschaftlichen Prozesse sind auch die Religionen, zumal zu Zeiten wie der unsrigen, in der nach einer stärker von Religionskritik und Atheismus geprägten historischen Phase ein



»Wiedererwachen der Religionen« (vgl. *Lähnemann c* und *a*) konstatiert werden kann, mit durchaus ambivalent zu sehenden Folgen. Die – speziell in Deutschland, aber nicht nur hier – nicht geringen Probleme, die mit den Phänomenen der Multikulturalität und auch der Multireligiosität aufgeworfen sind, erfordern unter (religions-)pädagogischen Aspekten auch ein tieferes Nachdenken über die dringende Notwendigkeit und die Möglichkeiten eines interreligiösen bzw. ökumenischen Lernens, wie manche dies heute lieber bezeichnen (zu den verschiedenen Bedeutungsschichten des Begriffes »Ökumene« vgl. *Nipkow c*, 166ff).

Noch bevor jedoch pädagogische und didaktische Überlegungen in den Blick kommen, ist auf einer grundsätzlichen theologisch-religionsphilosophischen Ebene die Wahrheitsfrage angesichts der mit den vielen Religionen gegebenen Wahrheitsansprüchen zu stellen. Der Umgang mit dieser Frage hat mit Sicherheit einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die Qualität eines interreligiös-ökumenischen Dialogs wie auch dann auf die Qualität interreligiösen Lernens in Schule und Religionsunterricht (vgl. *Heimbrock a*, 65ff; *Nipkow c*, 172ff).

Im engeren pädagogisch-didaktischen Kontext sei schließlich noch auf zwei nicht unwichtige Anfragen und Probleme verwiesen, die auf befriedigende Antworten und Lösungen noch warten. Unter institutionell-organisatorischem Blickwinkel kann mit Sicherheit kritisch gefragt werden, welchen Sinn es macht, unter den Bedingungen des traditionell kirchlich-konfessionell verfaßten Religionsunterrichts einen interreligiös-ökumenischen Dialog anzusteuern zu wollen. Zu Recht ist hier dann natürlich zu fragen, ob nicht schon durch die Strukturen des Unterrichts das Ziel »interreligiöses Lernen« konterkariert wird. Muß hier dann nicht konsequenterweise der (zu) enge kirchlich-konfessionelle Rahmen destruiert werden, damit das Ziel nicht alleine auf der kognitiven Ebene angesteuert, sondern auch für die Schüler vor Ort konkret erfahrbar gemacht wird?! (vgl. *Heimbrock a*, 65) Weiterhin: Welchen Sinn kann es machen, angesichts einer religiös zwar nicht uninteressierten, aber kaum mehr kirchlich-konfessionell sozialisierten und erzogenen Schülerschaft diesen interreligiös-ökumenischen Dialog im Religionsunterricht zum Gegenstand des Lernens zu machen? Ist eigentlich dafür aufgrund des herrschenden »Säkularismus« und wegen »fehlender Glaubenserfahrungen« der Schüler überhaupt eine Basis vorhanden? (vgl. *Nipkow c*, 184)

### 3 Gemeindepädagogik

#### 3.1 Aspekte von Entstehung, Geschichte und Problematik des Begriffs »Gemeindepädagogik«

Neben der Religionspädagogik hat sich in den vergangenen ca. zwei Jahrzehnten als ein relativ eigenständiges Handlungs- und Theoriefeld die sogenannte Gemeindepädagogik herausgebildet, wobei dieser Begriff – und die mit ihm begriffene Sache – auch aus der Sicht seiner Protagonisten nach wie vor vom Stigma des »Umstrittenen« gezeichnet ist (vgl. den Untertitel der Münchener Dissertation von *Foitzik b*). Gemeindepädagogik erinnert daran, daß Theologie bzw. praktische



Theologie noch jenseits einer religiösen Vermittlungsreflexion in bezug auf das religionsunterrichtliche Feld der öffentlichen Schule an ein anderes (pädagogisches) Feld verwiesen ist und dieses zu gestalten hat, nämlich dasjenige der Gemeinde und der ihr inhärenten pädagogischen Dimensionen.

Dies soll aber nun kein simples Ausspielen des einen Bereiches – Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik – gegen den anderen – Gemeindepädagogik – bedeuten, die beide ihr Recht und ihre Berechtigung haben und auf einer höheren Ebene auch miteinander zu vermitteln sind, wie dies etwa *Nipkow* in seiner »Theorie evangelischer bzw. kirchlicher Bildungsverantwortung« geleistet hat (vgl. *Nipkow b*). Dennoch aber gilt auch dies: »Bevor sich theologische Forschung und Ausbildung religionspädagogisch interessiert und engagiert, sollte sie die Gemeindepädagogik entdecken und ihr einen selbstverständlichen Ort einräumen.« (*Schwerin*, 477)

Die Etablierung dieser neuen Disziplin fand und findet vorläufig weniger im Rahmen einer universitär betriebenen praktischen Theologie statt, sondern eher an den kirchlichen Fachhochschulen bzw. genauer: an deren dritten Fachbereichen.

Von den an den Theologischen Fakultäten tätigen praktischen Theologen scheint dieses neue Arbeitsfeld insgesamt noch recht stiefmütterlich behandelt zu werden. So kommen etwa neuere praktisch-theologische Kompendien – man vgl. zum Beispiel *D. Rösslers* »Grundriß der Praktischen Theologie« aus dem Jahr 1986 – noch immer ohne eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Begriff und den von ihm umfaßten Inhalten aus. Dies hängt wohl ursächlich insbesondere damit zusammen, daß die Gemeindepädagogik bislang als die Berufs- und Praxistheorie der an den Fachhochschulen auszubildenden GemeindepädagogInnen und damit weniger als ein Arbeitsbereich der universitär auszubildenden (Voll-)TheologInnen und PfarrerInnen angesehen wurde und wird. An den Fachhochschulen liegt damit auch eine der genuinen Wurzeln dieses Begriffes und des mit ihm bezeichneten Sachverhaltes.

Interessant ist aber, daß der Begriff Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre scheinbar unabhängig voneinander sowohl in der DDR wie auch in der BRD geprägt worden ist; er lag anscheinend damals richtiggehend »in der Luft« (vgl. *Foitzik b*, passim). In der ehemaligen DDR war jegliche »Religionspädagogik« Gemeindepädagogik, da es so etwas wie eine außergemeindliche Religionspädagogik, also z.B. eine schulische Religionspädagogik, in der von einer strikten Trennung von Kirche und Staat und damit auch Schule geprägten sozialistischen Gesellschaft nicht gab, nicht geben konnte und durfte. Kirche und Gemeinde und folglich auch Gemeindepädagogik waren angesiedelt – und das heißt: marginalisiert – in einer sich als atheistisch definierenden Umwelt. Gemeindepädagogik wurde damit die Theorie gemeindlicher pädagogischer Aktivitäten der sich in einer feindlichen Umgebung vorfindlichen Insel-Gemeinde.

Für den Westen läßt sich konstatieren, daß der Begriff Gemeindepädagogik wohl ein Produkt der Reform-Atmosphäre dieser Zeit ist, als man von Bildung und Erziehung und der diesen Begriffen zugeordneten pädagogischen Wissenschaft eine epochale Erneuerung der gesamten Gesellschaft erwartete – ein Zeit-Trend, der auch an den Kirchen nicht spurlos vorbeigegangen ist. Gemeindepädagogik unter den volksskirchlichen Bedingungen im Westen war und ist ein Unternehmen, das sich



mit dem praktischen und praktizierten Atheismus einer konsumorientierten Gesellschaft konfrontiert sieht und Türen öffnen muß für einen Dialog mit den in einer solchen Gesellschaft vorfindlichen Menschen. Aktuelle Gemeindepädagogik im Osten Deutschlands partizipiert an den strukturellen Problemen der ostdeutschen Landeskirchen, die ihre Position in einer sich rasant wandelnden postsozialistischen Gesellschaft erst noch finden und definieren müssen, um den durch die sozialistische Vergangenheit und die tiefgreifenden Umbrüche der jüngsten Zeit verunsicherten Menschen ein Angebot auf kirchlich-gemeindepädagogische Lebensbegleitung in diesen Prozessen machen zu können.

Damit täuscht die im Osten wie im Westen Deutschlands etwa zur gleichen Zeit entstandene Rede von »Gemeindepädagogik« für einen oberflächlichen Betrachter darüber hinweg, daß trotz mancher Gemeinsamkeiten gemeindepädagogischer Theorie und Praxis in beiden Regionen durchaus verschiedene Voraussetzungen und Konzeptionen gegeben waren und auch immer noch sind und eine wichtige Aufgabe nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten sicherlich darin besteht, die beiden Ströme der Gemeindepädagogik im Osten und im Westen zusammenzuführen. Zentrale Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Unternehmens ist vermutlich auch eine weit(er)gehende Annäherung der Lebensverhältnisse.

Im Westen (vgl. *Foitzik b*, 45-235) wie im Osten (vgl. *Foitzik b*, 237-330) Deutschlands wurde seit dem Erscheinen des Begriffes eine Fülle von unterschiedlichen gemeindepädagogischen Konzeptionsvarianten entworfen, ohne daß man bislang jedoch sagen könnte, es sei ein allgemein akzeptiertes und zumindest als Arbeitshypothese unumstritten anerkanntes Verständnis des Begriffes und der Sache erarbeitet. Diese Feststellung gilt auch dann, wenn etwa nur der Westen in den Blick genommen wird. Unklar bleibt beispielsweise, in welchem Verhältnis die traditionellen, sektoral aufgefaßten Arbeitsfelder der Gemeindearbeit, wie etwa Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung usw. zur Gemeindepädagogik stehen, die ein dimensionales Selbstverständnis entwickelt hat, jedoch aufgrund eines nicht klar abgrenz- und beschreibbaren Gegenstandsfeldes von Defiziten im Blick auf konkrete Handlungskonzepte für die Mitarbeiter gekennzeichnet ist. Unklar bleibt auch die Stellung und das Verhältnis der (hauptamtlichen) MitarbeiterInnen im Rahmen gemeindepädagogischer Aktivitäten zueinander, d.h. der PfarrerInnen und der GemeindepädagogInnen.

Anhand der Wortbestandteile des Begriffes »Gemeinde-Pädagogik« soll nun nachfolgend versucht werden, zentrale Problembereiche dieser neuen praktisch-theologischen Teil-Disziplin zu beschreiben.



### 3.2 Dimensionen des »Gemeinde«-Verständnisses der Gemeindepädagogik

Gemeindepädagogik versteht sich – so zumindest das westdeutsche Verständnis – als praktisch-theologische und pädagogisch orientierte Theorie der Gemeinde unter den Bedingungen der volksskirchlichen Gegebenheiten (vgl. *Buttler*, 21; *Failing a*, 178) in einer von Pluralismus, Demokratie, Individualisierung, funktionaler Differenzierung, Komplexität und sich zunehmend akzelerierendem Wandel geprägten Gesellschaft. Dies schließt ein in mehrfacher Hinsicht offenes Gemeindeverständnis ein: Es geht der Gemeindepädagogik im Ansatz nicht darum, das Zusammengehörigkeitsgefühl der konventionellen Kerngemeinde zu (ver-)stärken, sondern im Blick ist vorderhand die Öffnung der Gemeinde nach außen hin zu denjenigen, die die christliche Gemeinde noch nicht als einen Ort der Kommunikation entdeckt haben, aber vielleicht eine offen-neugierige Bereitschaft mitbringen, sich ihrerseits der Offenheit der Gemeinde zu öffnen.

Zweifelloos ist auf seiten der von der modernen Großstadtkultur unserer Zeit geprägten Menschen eine Disposition für ein solches Angebot vorhanden: Die »Erfahrung der Desintegration sowohl auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene« (*Drehse*n, 117) ist ein durchgängiges Signum unserer Zeit und Gesellschaft. Besondere Bedeutung kann in diesem Zusammenhang deshalb dem gemeindepädagogischen Angebot einer »Domizierung der Christentumspraxis« (ebd., 103ff) zukommen. Es geht um »Gemeinde als eines im christlichen Sinne ›gelebten Raums‹ (Bernhard Waldenfels), als diejenige ›Lebenswelt‹, in der sich Menschen als Subjekte ihrer sozialen und kulturellen und damit auch religiösen Kommunikation verstehen, auf die sie sich vornehmlich im Modus sozialen Handelns und Erlebens, weniger im Modus des Erleidens und der Anerkennung vorfindlicher Verhältnisse und Verhängnisse beziehen und in der sie durch Wahrnehmen und Gestalten, durch Aufmerksamkeit und Wirkung, durch inszenierte Sinn- und Wertverwirklichung, durch Bedeutung und Entscheidung, durch Anschauung und Stimmung den identitätsbildenden Raum finden.« (ebd., 104) Dieser Hinweis auf die »Örtlichkeit«, die »anthropologische Territorialität«, auf die »fundamentale Einsicht« in die »Angewiesenheit« des Menschen »auf einen Raum, in dem seine Bedürfnisse nach Identität, Sicherheit, Aktivität und Stimulation erfüllt werden« (*Greverus* nach *Drehse*n, 104), ist der gegenwärtigen praktischen Theologie und speziell auch der Gemeindepädagogik in besonderer Weise zur Reflexion aufgegeben.

Im Zielhorizont der Gemeindevorstellung der Gemeindepädagogik liegt weiterhin das oben schon erwähnte »Subjekt«-Werden. Die einzelnen Teilnehmer an gemeindepädagogischen Aktivitäten sowie die Gemeinde insgesamt sollen sich als Subjekte erfahren lernen, die die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln besitzen (vgl. etwa *Foitzik b*, 353ff; *Failing a*, 184; *Buttler*, 22). Dieses Stichwort verbindet die gemeindepädagogische Diskussion aufs engste auch mit der in der Pädagogik und inzwischen auch in der Religionspädagogik neu entfachten Diskussion um den Bildungsbegriff. Damit abgewiesen ist aber auch das alte Modell einer PfarrerInnen- bzw. MitarbeiterInnen-zentrierten Gemeindegemeinschaft (vgl. etwa *Failing a*, 178). Theologisch legitimiert wird dieses neue



Modell von »Gemeinde als Subjekt« bzw. »Gemeinde von Subjekten« durch den Hinweis auf die reformatorische Rede vom allgemeinen Priestertum bzw. dem Priestertum aller Gläubigen.

Ein wesentlicher Impuls der gemeindepädagogischen Diskussion in bezug auf die Sicht der Gemeinde besteht auch darin, daß sie die »dimensionale Betrachtungsweise statt der bisher üblichen sektoralen« kultiviert (*Foitzik b*, 355). »Die sektorale Sicht verführt dazu, Gemeinde vorwiegend als Organisation zu sehen und durch Veranstaltungen und geplante Handlungsvollzüge zu definieren. Dabei entsteht leicht der Verdacht, Ziel der Gemeindepädagogik sei es, die einzelnen zur Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen zu motivieren. Die dimensionale Sicht übersieht die sektorale nicht, relativiert sie aber und öffnet sie für offene, subjekt-orientierte Lernprozesse. Die Folge sind plurale Strukturen und Meinungen, die nicht erschrecken, weil sie niemanden als Objekt sehen, sondern alle als gleichberechtigte Subjekte, die von- und miteinander lernen und so gemeinsam zu einem gesellschaftlichen Ferment der Veränderung werden.« (*Foitzik b*, 355f)

### 3.3 Die »Pädagogik« der Gemeindepädagogik

Ich habe oben schon darauf hingewiesen, daß der Terminus »Gemeindepädagogik« zu einem Zeitpunkt in der Diskussion aufgetaucht ist, als Pädagogik geradezu eine Zukunfts- und Modewissenschaft geworden war und man größte Hoffnungen in die von ihr ausgehenden Impulse und Wirkungen auf das Individuum und auch die Gesellschaft insgesamt setzte – ein Phänomen, das auch die kirchliche und theologische Arbeit beeinflusste. Trotz dieser »modischen« Begleitumstände transportiert Gemeindepädagogik aber natürlich wichtige inhaltliche Anliegen. Zu Recht wird jedoch darauf hingewiesen, daß aus nicht ganz einsehbaren Gründen bislang ähnlich intensive Überlegungen, wie sie zur Gemeindepädagogik angestellt wurden, etwa zu einer Gemeindepädagogik oder auch einer Gemeindepädagogik fehlen (vgl. *Schröer b*, 85). Zu fragen wäre nun aber, was das spezifisch pädagogische Moment der Gemeindepädagogik ist. Diesem spezifisch Pädagogischen kommt man sicherlich kaum näher, wenn man ein exklusiv schulpädagogisch bzw. -didaktisch eingefärbtes Verständnis von Pädagogik hat. Zwar kommt auch die Gemeindepädagogik nicht um im engeren Sinne gemeindepädagogische Überlegungen und Arrangements herum, aber eine im pejorativen Sinne verstandene Pädagogisierung bzw. Didaktisierung oder gar Verschulung der Gemeindepädagogik würde mit Sicherheit eine Fehlentwicklung darstellen.

Gemeindepädagogik wird sich insbesondere inspirieren lassen müssen – und hat sich bisher auch schon inspirieren lassen – von außerschulischen bzw. auch schulreformerischen oder reformpädagogischen Pädagogik-Ansätzen, die auch auf dem Fundament eines genuinen pädagogischen Bildungsbegriffs arbeiten. Als weitere pädagogische Eckwerte wären etwa die Orientierung an der Lebenswelt und den darin aufgehobenen Problemlagen der beteiligten Individuen zu nennen oder auch die Gedanken der ganzheitlichen Dimensionierung der Gemeindepädagogik, die nicht nur die kognitive Ebene der Partizipanten im Blick hat, sondern auch ihre Affektivität, ihr Angewiesensein auf eine handlungsmäßige Verwirklichung und auch ihre Leiblichkeit berücksichtigt. Ein weiteres



zentrales Stichwort ist ganz sicher auch der Gedanke der biographischen Begleitung der beteiligten Individuen (vgl. z.B. *Degen a*, 120ff).

Als methodische Ansätze zur Umsetzung derartiger Intentionen bieten sich natürlich insbesondere die Projektmethode oder auch »die Aufnahme und Weiterentwicklung sozialpädagogischer Methoden« an (vgl. *Drehse*n, 95).

### 3.4 Perspektiven der Gemeindepädagogik

Im Interesse einer zukünftig effektiv zu gestaltenden (gemeinde-)pädagogischen Arbeit vor Ort scheint mir das bislang festzustellende weitgehende Desinteresse der universitären praktischen Theologie einer schnellen Revision zu bedürfen. Unabhängig von der durchlaufenen Ausbildung werden die übergreifenden pädagogischen Strukturen kirchlicher Arbeit in den Gemeinden je länger desto mehr zum Betätigungs- und Bewährungsfeld aller dort tätigen kirchlichen MitarbeiterInnen avancieren müssen. Statusbedingte Arroganz und Ignoranz dürften sicherlich die falsche Antwort auf die nicht einfache gegebene Situation sein. Hier wären dann durchaus auch Elemente der in der ehemaligen DDR stattgehabten Entwicklung aufmerksam zu registrieren und u.U. auch zu rezipieren. Dort war eine solche Aufteilung, die auf den Ausbildungs- und Berufsstrukturen der westlichen Kirchen beruht, nicht vorhanden, bzw. es gab Bestrebungen, derartiges abzubauen und die unterschiedlich akzentuierte Arbeit von PfarrerInnen und GemeindepädagogInnen nicht statusmäßig zu verrechnen.

Nach einer ersten Phase der Produktion diverser differenter konzeptioneller Varianten ist jetzt offensichtlich auch die Zeit gekommen, die Herausbildung und Entwicklung dieser neuen theologischen Disziplin einer bilanzierenden genaueren Analyse zu unterziehen (vgl. dazu *Foitzik b*) und auf der Basis dieser Analyse dann in eine »zweite Phase« der Entwicklung der Gemeindepädagogik einzutreten (vgl. dazu *Goßmann*, 7).

Diese »zweite Phase« der Gemeindepädagogik wird geprägt sein von »neuen Herausforderungen« in Gesellschaft und Kirche, wie etwa

- von »veränderte(n) Sozialisationsbedingungen«
- von einem »Individualisierungsschub« und einer »Pluralisierung der Lebensstile«
- von »Fundamentalisierung und Suche nach erneuerter Spiritualität«
- von einer »Erosion der volksskirchlichen Basis« und der »Identitätsfrage«
- von einer »Verschiebung der Professionalisierungsfrage«
- von der »Kulturfrage« (vgl. zu diesen Punkten *Degen u.a.*, 10-13)

Klar muß dabei aber auch immer bleiben, daß »Gemeindepädagogik« und ihre Theorie und Praxis nicht die Zauberformel oder Hypertheorie ist, die christlichen Glauben in breiten gesellschaftlichen Bereichen zu reaktivieren und zu restituieren imstande wäre; vor einer überzogenen Euphorie in bezug auf das, was sie leisten kann unter den aktuellen gesellschaftlichen und auch kirchlichen Bedingungen des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts, ist dringend zu warnen (vgl. dazu etwa *Ruddat*). Die allenthalben gebrauchte Rede von der »nachchristlichen Gesellschaft« (vgl. etwa *Mette c*) ist auch hier sehr ernst zu nehmen.



## 4 Die Religion des Kindes bzw. Jugendlichen

Mit neuer, bislang vermutlich unbekannter Intensität wird in jüngster Zeit nach der Religion des Kindes bzw. auch des Jugendlichen gefragt. Unterschiedliche Forschungsperspektiven und Zugangsweisen lassen sich hierbei unterscheiden. Zwei dieser unterschiedlichen Perspektiven sollen uns hier besonders interessieren: Zum einen die historisch-hermeneutische Fragestellung, die die Erforschung der Entstehung einer spezifischen und differenzierten Vorstellung von der Religion des Kindes bzw. Jugendlichen in Unterscheidung von einer Religion der Erwachsenen in historischer Annäherung als religionspädagogisches Desiderat aufzuarbeiten versucht. Zum anderen die vorderhand empirisch orientierte Erforschung der Religion bzw. Religiosität heutiger Kinder und Jugendlicher; die Ergebnisse dieser Forschungen bieten dann aber natürlich auch wichtiges Ausgangsmaterial für die konstruktiv-konzeptionelle religionspädagogische Arbeit in Gegenwart und Zukunft.

### 4.1 Zur Geschichte der Beziehung »Kind und Religion«

Unter historisch-problemgeschichtlicher Perspektive wird gefragt, seit wann und unter welchen Voraussetzungen überhaupt in der europäischen und speziell auch deutschen Geschichte von einer Religion des Kindes bzw. des Jugendlichen als eines eigenständig wahrgenommenen und reflektierten Phänomens gesprochen werden kann (vgl. *Schweitzer c*). Pädagogikgeschichtliche und historisch-sozialwissenschaftlich orientierte Forschung war natürlich vor allem bemüht, die Geschichte der Kindheit – weitgehend unter Ausblendung der religiösen Dimension – aufzuarbeiten.

Diese in den vergangenen Jahrzehnten intensiv betriebene Erforschung der »Geschichte der Kindheit« (vgl. insbesondere die einschlägigen Arbeiten von *Ph. Ariès*) und ihre Konzentration auf das 18. Jahrhundert als das »Jahrhundert der Entdeckung der Kindheit« mag auf den ersten Blick die Vermutung nahelegen, daß auch das Phänomen einer Religion des Kindes in dieser historischen Epoche anzusiedeln ist. Bei genauerem Hinsehen läßt sich jedoch feststellen, daß die Wurzeln dieser neuzeitlich-modernen Vorstellung älter sind und in das Jahrhundert der Reformation zurückweisen. Dem historischen Durchgang durch die Epochen von der Reformation bis in das 20. Jahrhundert erschließt sich das wachsende Problembewußtsein religionspädagogischer Reflexion in bezug auf die religionspädagogische Grundfrage nach der Religion des Kindes, die geradezu als konstitutiv für die Herausbildung und Entwicklung der Disziplin und ihres Selbstverständnisses angesehen werden kann, auch wenn in der seitherigen Geschichte immer wieder einmal das Phänomen zu konstatieren ist, das sich mit »Verleugnung des Kindes« umschreiben läßt (vgl. *Schweitzer c*, 13ff u.ö.), wo dann eben nicht mehr in besonderer Weise reflektiert wird auf die spezifischen Verstehensvoraussetzungen des Kindes, die »Gesetzmäßigkeiten« der Reifung und Entwicklung, des Lernens, auf die in der Neuzeit von der Erwachsenenwelt sich zunehmend separierenden Lebenswelten der Heranwachsenden, sondern von anderen Größen her gedacht wird, wie etwa einer Dominanz der Erwachsenenhemisphäre, der Stimmigkeit theologischer Systeme u.ä.



## 4.2 Empirische Untersuchungen zum Verhältnis »Kind bzw. Jugendlicher und Religion«

Der andere, zweite hier zu behandelnde inhaltliche Fokus der Thematik »Kind bzw. Jugendlicher und Religion« ist der Versuch der empirischen Erhebung dieses Beziehungsgeflechtes, wie es sich unter den aktuellen Bedingungen der Moderne bzw. auch Postmoderne darstellt. Sozialwissenschaftlich orientierte Forschung, theologisch-religionspädagogisch angereichert und sensibilisiert, hat in der letzten Zeit zunehmend die Wichtigkeit gesicherten Datenmaterials auch in diesem Bereich erkannt.

Unterschiedliche methodologische Ansätze, die sich zum Teil auch heftig befehden und gegenseitig die Valenz ihrer Methoden und Aussagen bestreiten, stehen einander gegenüber. Den lange Zeit bevorzugten quantitativen Methoden, die mit der Auswertung des Antwortmaterials auf standardisierte Fragen statistisch relevante, für größere Populationen signifikante und repräsentative Ergebnisse präsentieren, haben sich nun auch qualitativ arbeitende beigesellt, die mit der Produktion, Analyse und hermeneutischen Interpretation narrativer Interviews Einzelfall-Analyse betreiben und so auf diesem Wege Modelle gegenwärtiger Lebensformen abbilden und faßbar machen wollen. Aber auch innerhalb dieses qualitativ arbeitenden wissenschaftlichen Paradigmas gibt es unterschiedlich ansetzende hermeneutische »Schulen« und Konzeptionen, die hier jedoch nicht weiter erläutert zu werden brauchen (zur Kritik etwa des von *Barz a* und *b* gebrauchten methodologischen Instrumentariums vgl. *Feige b*). Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Methodologien sei hier prinzipiell vermerkt, daß ein alternatives Ausspielen der einen gegen die andere Methode wenig Sinn macht. In Hinblick auf die je begrenzte Reichweite wäre wohl sinnvollerweise eine komplementär ansetzende Kombination beider Methoden zu fordern, die den hermeneutischen Zirkel gegenseitiger Befruchtung von Einzelfall-Analyse und Interpretation repräsentativen Datenmaterials erst in Gang setzen kann.

Im Blick auf die Erhebung der Religion bzw. der Religiosität insbesondere der Jugendlichen ist natürlich vor allem auch die Abklärung der Vorfragen einer empirischen Untersuchung wichtig. So ist etwa klar zu reflektieren auf die jeweilig zugrunde zu legenden Modelle und Vorstellungen von »Religion« und »Jugend«. Es macht einen nicht zu überspielenden Unterschied, ob eine Untersuchung beispielsweise in Anlehnung an *Glock* auf der Grundlage eines offenen, »breiten Religionsbegriffs« (vgl. z.B. die *aej*-Studie von *Barz a*, 122f und *b*, 24f) arbeitet oder stärker vom normativen Rahmen des jüdisch-christlichen Religionsverständnisses ausgeht in Absetzung von einer archaischen Spielart der Religion (vgl. etwa *Schöll*). In den Rahmen der für eine derartige Untersuchung notwendigen semantischen und hermeneutisch-interpretativen Vorabklärungen gehört auch der Aufweis des zugrunde liegenden Verständnisses von »Jugend« als eines eigenständigen biographischen und gesellschaftlichen Status unter den Bedingungen der Moderne bzw. Postmoderne.

Religionspädagogische Wissenschaft ist mit Sicherheit gut beraten, wenn sie die Ergebnisse solcher empirischer Forschungen aufmerksam und auch (selbst-)kritisch zur Kenntnis nimmt und in ihre religionspäd-



agogischen und –didaktischen Überlegungen und Konzeptionen intrapoliert. Die »empirische Wendung« (*Wegenast*) der Religionspädagogik ist zwar schon seit einiger Zeit postuliert worden, aber ihre definitive Realisation steht wohl noch ein ganzes Stück weit aus. Simple Verfallstheorien wie etwa die einlinig und bisweilen gar larmoyant vorgetragene These von »Tradierungskrise« bzw. »Traditionsabbruch« (vgl. z.B. *Abromeit b*, 25) würden dann vielleicht einem Aufmerken auf neue Formen eines »individuellen oder privaten Christentums« weichen und damit auch Möglichkeiten neuer religionspädagogischer bzw. –didaktischer Anknüpfung eröffnen (vgl. *Lachmann a*, 430).

## 5 Nachbemerkung

Aufgrund des in nur sehr eingeschränktem Maße zur Verfügung stehenden Raumes mußte manches in diesem Literaturbericht zu notierenswerten Tendenzen und Veröffentlichungen des Jahres 1992 ausgespart bleiben, was mit Sicherheit ebenfalls eine aufmerksame Erwähnung, ja breitere Vorstellung verdient hätte. Stellvertretend für nicht wenig anderes seien nur einige Themen und Veröffentlichungen genannt, auf die im voranstehenden Text nicht eingegangen werden konnte:

– Hinzuweisen ist hier etwa auf zwei Jubiläumsdaten, die Anstöße zur Erinnerung und gleichzeitig Impulse für Gegenwart und Zukunft religionspädagogischer Reflexion und Aktion freigesetzt haben: »500 Jahre Eroberung: 1492-1992« (vgl. die gleichnamigen Themenhefte der »Religionspädagogischen Beiträge« 29/1992 und ru 2/1992) und der 400. Geburtstag von J.A. Comenius, neben Luther, Herder und Schleiermacher sicherlich der wichtigste »Klassiker« protestantischen Erziehungs- und Bildungsdenkens, auf dessen Bedeutung in einer Reihe von Publikationen aufmerksam gemacht worden ist (vgl. z.B. *Goßmann u. Scheilke*; *Goßmann u. Schröer* und das Themenheft des EvErz 2/1992), wobei etwa »Comenius' Impulse zur Mädchenbildung« (*Reents*) und »Comenius' Entwurf einer praktischen Theologie« (*Schröer d*) eingehenden Analysen unterzogen wurden.

– Nach wie vor großer Aufmerksamkeit erfreut sich das Thema »ReligionslehrerIn«, dessen/deren »Rolle und Bildung« (vgl. *Preul*) und ambivalente Spannung zwischen »Professionalität und Mitmenschlichkeit« (vgl. *Adam c*) im Blickpunkt von wichtigen Überlegungen standen (vgl. auch *Adam a* und *Crimmann*).

– Und schließlich sei hier noch auf ein Themenfeld hingewiesen, das gleichfalls verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses religionspädagogischer Reflexion zu rücken scheint, und zwar die emotional-affektive Dimension religiöser Bildung, die mit auf den ersten Blick so differenten Termini wie »Gemüt« (vgl. *Schreiner*), »Gefühl« (vgl. *Sistermann*), »(theologische bzw. religionspädagogische) Ästhetik« (vgl. *Feifel, Werbick, König* in: RpB 30/1992) gefaßt werden kann und



mit Sicherheit weitere Bemühungen im Rahmen einer »Theorie religiöser Bildung« verdient.

*H.J. Abromeit*, Curriculumtheorie, in: Evangelisches Lexikon für Theologie und Gemeinde, hg. von *H. Burkhardt u.a.*, Bd. 1, Wuppertal, 396-398.

–, Was bieten wir unseren Kindern?, in: *Kinder lernen glauben in Gemeinde und Schule*, Loccum, 13-32.

*G. Adam*, Beruf: ReligionslehrerIn, in: *Adam b*, 242-262 (= Adam a).

–, Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I, Würzburg (= Adam b).

–, Religionslehrersein im Spannungsfeld von Professionalität und Mitmenschlichkeit, *ChrL* 45, 400-406 (= Adam c).

*I. Baldermann*, Widerstandsfähig ins neue Jahrtausend. Zum Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, *EvKom* 25, 359.

*F.W. Bargheer*, Nicht-theologische Handlungswissenschaften und Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsplanung muß sich von praktisch-theologischen Insider-Debatten verabschieden, *EvErz* 44, 478-488.

*H. Barz*, Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung, Teil 1 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen (=Barz a).

–, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. Mit einem Vorwort von *Thomas Luckmann*. Teil 2 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen (=Barz b).

*B. Baumgärtel*, Plädoyer für die Christenlehre, *ChrL* 45, 314-316.

*H.K. Berg*, Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bibellectüre, in: *JRP* 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 139-154.

*P. Biehl*, Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur, *ZfPäd* 38, 193-214.

*C. Bizer*, Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang, in: *JRP* 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 115-138.

*J. Bohne*, in Verbindung mit *G. Adam*, *R. Baron*, *G. Kieffer* (Hg.), Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern, Münster.

*G. Buttler*, Gemeindepädagogik als Handlungsfeld und als Professionswissen in einer Kirche des »allgemeinen Priestertums«, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 16-24.

*R.P. Crimmann*, »... und die Spatzen pfeifen lassen.« Lehrer sein in heutiger Zeit, in: *Ders.*, Metaphysik und Praxis. Gewissensethische Überlegungen, Essen, 113-123.

*M. Dähler u.a.*, Treffpunkt KU. Konfirmandenunterricht in der Volkskirche vor neuen Herausforderungen, Hannover.

*Comenius-Institut* (Hg.), Bildung in europäischer Perspektive. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher – Unterrichtsmodelle. Bearbeitet von *P. Schreiner*, Münster.

*R. Degen*, Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands, Münster/Berlin (= Degen a).

–, Gemeindepädagogische Aspekte im Veränderungsprozeß Ostdeutschlands, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 211-220 (= Degen b).

–, *W.E. Failing / K. Foitzik* (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik. Dokumentation des Ersten Gemeindepädagogischen Symposions in Ludwigshafen/Rhein, Münster.

*K. Dienst*, Die Konfirmation zwischen Kasualie und Gemeindepädagogik, in: *EvErz* 44, 494-503.

*G. Doyé*, Ethik oder Religion. Streit um das neue Schulfach in Brandenburg, *EvKom* 25, 352-354 (= Doyé a).



- , Was wird aus der Christenlehre?, *ChrL* 45, 309-312 (= Doyé b).
- V. Drehsen, Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 92-125.
- R. Ebner, »Ökumenischer Religionsunterricht«. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, *RpB* 30/1992, 107-115.
- G. Eibach, Europa – eine Gefahr für den Religionsunterricht? Religionsunterricht im europäischen Horizont, *ForR* 1992/2, 33-38.
- R. Englert, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart u. a.
- W.G. Esser, Warum alle Kinder und Jugendlichen Religionsunterricht brauchen, in: Lott c, 253-267.
- W.-E. Failing, Beobachtungen zum Stand des Gesprächs über Gemeindepädagogik, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 176-185 (Failing a)
- , Gemeinde als Umwelt – Gemeinde mit Szenen? Die Gemeindepädagogik vor dem Konkreten und die Frage nach einer »Kulturpädagogik der Gemeinde«, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 146-175 (= Failing b).
- E. Feifel, Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, *RpB* 30/1992, 3-18.
- A. Feige, Anmerkungen und Thesen zu gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen für gemeindepädagogisches Handeln, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 198-210 (= Feige a).
- , Was kann und soll eine »Qualitative« Studie leisten? Religionssoziologische Überlegungen zum Forschungsansatz der AEJ-Studie »Jugend und Religion«, Beitrag zur AEJ-Konsultation »Wer glaubt denn heute noch an die sieben Gebote?« in der Ev. Akademie Bad Boll, 16.-18. September 1992 (= Feige b).
- D. Fischer u.a. Juliana-van-Stolberg-Schule. Porträt einer Schule für muslimische und christliche Kinder, in: *RIG – Religionen im Gespräch* 2/1992, 443-450.
- K. Foitzik, Gemeindepädagogik – Praxistheorie einer Berufsgruppe und Dimension kirchlicher Ausbildung. Zwanzig Jahre Ausbildung von GemeindepädagogInnen in der (alten) Evangelischen Kirche Deutschlands, *EvErz* 44, 435-445 (= Foitzik a).
- , Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh (= Foitzik b).
- H.-J. Fraas, Was brauchen unsere Kinder?, in: *Kinder lernen glauben in Gemeinde und Schule*, Loccum, 6-12.
- H. Frickel, Gemeindepädagogik aus der Sicht der Kirchenleitung, *EvErz* 44, 489-494.
- U. Gerber, Berufsschul-Religionsunterricht (BRU) – Ein Literatur- und Situationsbericht, in: *JRP* 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 213-232.
- E. Goffmann u. R. Bäcker, Schul-Gottesdienst. Situationen wahrnehmen und gestalten. In Zusammenarbeit mit G. Strufe und I. Vrosvsky, Gütersloh.
- K. Goffmann, Geleitwort, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 7-8.
- u. A. Pithan (Hg.), Schritte der Hoffnung gehen. Ökumenisches Lernen zwischen Basisgruppen und Kirchengemeinden, Gütersloh.
- u. C.T. Scheilke (Hg.), Jan Amos Comenius 1592-1992. Theologische und pädagogische Deutungen. Gütersloh.
- u. H. Schröer (Hg.), Auf den Spuren des Comenius. Texte zu Leben, Werk und Wirkung, Göttingen.
- B. Grom, Religionspsychologie, München u. Göttingen.
- M. Hahn, Evangelische Religion im Lehrplan. Ideologiekritische Analyse ausgewählter Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen zwischen 1980 und 1990, Weinheim.
- P. Hautle, Ökumene und Religionsunterricht in der Schweiz, *ChrL* 45, 344-349.
- J. Heide, »Soll ich meines Bruders Hüter sein?« Zugänge zum Verständnis der Menschenrechte im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Frage der didaktischen Rezeption des Themas »Menschenrechte« in unterrichtsrelevanten Materialien und Schulbüchern sowie in den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht, Frankfurt a.M. u. a.



- H.G. Heimbrock, Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 55-70 (= Heimbrock a).
- , Religionspädagogik 1991. Ein Literaturbericht, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 255-275 (= Heimbrock b).
- W. Helsper, Okkultismus – die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen.
- J. Heumann (Hg.), Freiheit und Kritik. Beiträge zum Umfeld einer ideologiekritischen Religionspädagogik. Zu Ehren von Siegfried Vierzig, Oldenburg.
- R. Hoenen, Kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in veränderter Situation. Konzeptionelle Überlegungen angesichts neuer Herausforderungen, ChrL 45, 305-330.
- H.-J. Hutter, Özlem heißt Sehnsucht. »Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt am Main, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 3-12.
- Interdisziplinäres Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik der Humboldt-Universität zu Berlin und Arbeitsgemeinschaft Bildung und Lebensgestaltung e.V. (Hg.), Engagement für Lebensbildung. Arbeitstagung anlässlich des 400. Geburtstages von Johann Amos Comenius am 15. Februar 1992 in Berlin. Protokollband. Berlin.
- K. König,, Religiöses Lernen mit absoluter Musik, RpB 30/1992, 45-57.
- R. Koerrenz, Das Judentum als Lerngemeinschaft. Die Konzeption einer pädagogischen Religion bei Leo Baeck, Weinheim.
- E.-A. Küchler, Das Interesse der Evangelischen Kirche am schulischen Religionsunterricht, in: Lott c, 43-59.
- R. Lachmann, Familie als »Instanz der Glaubensvermittlung«? Religionspädagogische Überlegungen, in: Nachrichten aus der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 47, 427-430 (= Lachmann a).
- , Grundsymbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung, Göttingen (= Lachmann b).
- , »Der Religionsunterricht muß sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten stellen«. Ein Gespräch mit dem evangelischen Theologen Rainer Lachmann, HerKorr 46, 460-466 (= Lachmann c).
- J. Lähnemann, Lernen für die Menschheitsfamilie. Wachsende Notwendigkeiten – begrenzte Voraussetzungen – zukunftsweisende Ansätze. Ein einführender Überblick, in: Lähnemann (Hg.), 4-14 (= Lähnemann a).
- , Religionspädagogik in Leipzig, ChrL 45, 125-129 (= Lähnemann b).
- (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus, Hamburg (= Lähnemann c).
- H.-J. Laubach, »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften ...« Plädoyer für einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht für alle an öffentlichen Schulen, in: Lott c, 61-80.
- J. Lott, Die Beschäftigung mit fremder Religiosität als Bestandteil eigener religiöser Sozialisation – Religionsunterricht und »interkulturelles Lernen«, in: Lott c, 321-340 (= Lott a).
- , Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 71-85 (= Lott b).
- (Hg.), RELIGION – warum und wozu in der Schule, Weinheim (= Lott c).
- Memorandum zum Religionsunterricht. Hamburg 1992, in: ru 1992/3, 110-112.
- N. Mette, 1992 – eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, RpB 29/1992, 3-11 (= Mette a).
- , Macht Sozialisation Sinn? Kindheit in der Risikogesellschaft, EvErz 44, 199-210 (= Mette b).
- , Religionsunterricht in nachchristlicher Gesellschaft, in: Lott c, 269-283 (= Mette c).
- R. Mokrosch u. D. Reiher, Den Glauben lernen. Religionspädagogen aus Ost und West befragen einander, EvKom 25, 349-352.
- W. Neidhart, Das Dilemma des schulischen Religionsunterrichts, RL 21, 1, 31-33.
- K.E. Nipkow, Gemeindeaufbau – aber bitte mit Kindern!, ChrL 45, 51-60 (= Nipkow a).
- , Grundsätze und Erfahrung. Zur Bildungsverantwortung der Kirche im staatlichen und



- kirchlichen Einigungsprozeß, in: PThI 12, 179-194 (= Nipkow b).
- , »Oikumene«: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen, in: *Lähnemann* (Hg.), 166-189 (= Nipkow c).
- , Religion in der Pädagogik?, ZfPäd 38, 215-234 (= Nipkow d).
- , Religionspädagogik, in: EKL<sup>3</sup>, Bd. 3, Sp. 1567-1573 (= Nipkow e).
- J. Oelkers, Erziehung als Problem säkularer Gesellschaften, Ev Erz 44, 336-352 (= Oelkers a).
- , Religion: Herausforderung für die Pädagogik, ZfPäd 38, 185-192 (= Oelkers b).
- F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren. Unter Mitarbeit von O. Frei und A.A. Bucher, Zürich.
- G. Otto, Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen, in: Lott c, 359-374 (= Otto a).
- , Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht ist ein Anachronismus, EvKom 25, 31-34 (= Otto b).
- R. Preul, Rolle und Bildung des Religionslehrers, EvErz 44, 322-336.
- C. Reents, Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit, in: *Goßmann u. Scheilke*, 49-69.
- D. Reiher (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen (= Reiher a).
- , »Religion in der Schule«. Entwicklungen – Auseinandersetzungen – Regelungen in den ostdeutschen Ländern von 1989 bis 1991, epd-Dokumentation 6/1992, Frankfurt a.M. (= Reiher b).
- F. Rickers, Religionspädagogik 1990. Ein Literaturbericht, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 233-254.
- M. Rickers, Interkulturelles Leben und Lernen in einer evangelischen Grundschule in Aachen, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 25-36.
- W.H. Ritter, Was kommt nach der Christenlehre? Vier Modelle für die neuen Länder auf dem Prüfstand, EvKom 25, 35-37.
- G. Ruddat, Inventur der Gemeindepädagogik. Oder: Gemeindefest als gemeindepädagogisches Paradigma, EvErz 44, 445-465.
- R. Sauer u. R. Mokrosch, Leitsätze für ein gemeinsames Glaubenlernen im ökumenischen Geist, ChrL 45, 340-344.
- A. Schöll, Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh.
- M. Schreiner, Gemütsbildung und Religiosität. Göttingen.
- H. Schröer, Comenius – ein vergessener Klassiker der Praktischen Theologie, EvErz 44, 130-139 (= Schröer a).
- , Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 80-87 (= Schröer b).
- , Konfirmandenunterricht der neunziger Jahre, in: *Dähler u. a.*, 24-39 (= Schröer c).
- , Panorthosia. Comenius' Entwurf einer praktischen Theologie, in: *Goßmann/Scheilke*, 85-100 (= Schröer d).
- F. Schweitzer, Erziehung zur Verantwortung für die Vergangenheit? Perspektiven einer Moralerziehung »nach Auschwitz«, in: Verantwortung. Friedrich Jahresheft 10(1992), 29-31 (= Schweitzer a).
- , Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension pädagogischer Biographieforschung, in: ZfPäd 38, 235-252 (= Schweitzer b).
- , Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh (= Schweitzer c).
- , Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: PThI 12, 211-222 (= Schweitzer d).
- , Unterricht zur rechten Zeit. Entwicklungsbezug und Pünktlichkeit religiöser Themen in der Schule, in: *Bohne u.a.*, 185-192 (= Schweitzer e).
- , Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen. Perspektiven kirchlicher



Bildungspolitik, ThPr 27, 41-53 (= Schweitzer f).

E. Schwerin, Zur Verhältnisbestimmung von Christenlehre und Religionsunterricht, von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik, EvErz 44, 466-478.

H.P. Siller, Auf dem Weg zu einer theologischen Didaktik, KatBl 117, 756-767.

W. Simon, Religionsunterricht in der ehemaligen DDR/in den neuen Bundesländern – Stationen der Entwicklung und Probleme, RpB 30/1992, 80-106.

R. Sistermann, Zu einer Theorie der Gefühle als Grundlage emotionalen Lernens im Religionsunterricht, RpB 30/1992, 58-79.

M. Spieckermann, (K)ein kirchliches Monopol auf Religion?, in: rel. 6, Heft 3, 22-27.

D. Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: Lott c, 285-299.

A.-K. Szagun, Feministische Religionspädagogik?, Schlangenbrut. Streitschrift für feministisch und religiös interessierte Frauen 10, Nr. 39, 7-14 (auch in: Heumann, 123-136) (= Szagun a).

–, Wozu noch Religion, Religiöse Erziehung, Religionsunterricht?, in: rel 6, Heft 3, 28-37 (= Szagun b).

Themenheft »Europa«, EvErz 44, Heft 1.

Themenheft »Comenius«, EvErz 44, Heft 2.

Themenheft »Kind und Religion«, EvErz 44, Heft 3.

Themenheft »Religion und Pädagogik«, in: ZfPäd 38, Heft 2.

Themenheft »500 Jahre Eroberung: 1492-1992«, RpB 29/1992.

Themenheft »1492- 1992 – Kirche und Konquista«, ru 1992/2.

Themenheft »Religionspädagogik und Katechetik«, Verkündigung und Forschung 37, Heft 1.

K. Wegenast, Religion und Schule. Eine Stellungnahme aus der Sicht der Eidgenossenschaft, in: Lott c, 489-505 (= Wegenast a).

–, Religionsunterricht, in: EKL<sup>3</sup> Sp. 1599-1606 (= Wegenast b).

J. Werbick, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, RpB 30/1992, 19-29.

H.-W. Winden, ... wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Zur Auslegung von Artikel 7 III GG aus katholischer Sicht, in: Lott c, 15-32.

D. Zilleßen, Konfessioneller Religionsunterricht in multikultureller Lebenswelt?, in: Lott c, 301-320.

Horst F. Rupp ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Würzburg.

## Abkürzungsverzeichnis

S. JRP 8, 1992, S. 276-282.











