

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 77 (1990)
Heft: 9: Erwachsenwerden ohne Gott? : Religiöse Erziehung in einer nachchristlichen Gesellschaft

Artikel: Konsequent postmodern!
Autor: Fries-Rohrer, Othmar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532869>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 25.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Konsequent postmodern!

Othmar Fries-Rohrer

Wie sieht «postmoderner Religionsunterricht» aus? – Neben einer kritischen Diagnose der heutigen Katechese macht Othmar Fries konstruktive Vorschläge und plädiert für ein markanteres «Gesicht» des Religionsunterrichts: Schärfere Konturen sind notwendig, um diesem Fach eine überzeugende «Gestalt» zu geben.

Vorbemerkung

Die Absicht der Initiativgruppe «Religionspädagogische Tage Luzern» war es, mit dieser Veranstaltung ein neues Forum für religionspädagogisch tätige und interessierte Personen zu schaffen, um die Möglichkeit zu bieten, sich mit aktuellen und brisanten Themen auseinanderzusetzen. Aufgrund der Pressestimmen und der vielen Echos dürfen wir eine positive Bilanz ziehen: Das Thema «Erwachsenwerden ohne Gott?» hat voll und ganz «eingeschlagen», die Anzahl der TeilnehmerInnen lässt sich sehen (ca. 400), und die didaktische Struktur darf mit einigen Verbesserungen auch ein nächstes Mal arrangiert werden.

Neben dieser Bilanz aus Sicht der VeranstalterIn kann es sinnvoll sein, weiterführenden Gedanken anzustellen, die sich mit möglichen Konsequenzen beschäftigen, die die thematische Auseinandersetzung an den Religionspädagogischen Tagen für eine religionspädagogische Praxis haben könnte. Mit religionspädagogischer Praxis meine ich dabei vorwiegend und einschränkend den schulischen Religionsunter-

richt (RU), weil dieser immer wieder vorherrschende Bezugspunkt innerhalb der Referate und Gespräche an der Tagung war.

Dakapo

Zum Auftakt ein unvermeidliches, soziologisch gestimmtes Dakapo: Die Zeit und Kultur, in der wir heute leben, lässt sich als «Postmoderne» bezeichnen. Man kann das Wort «postmodern» als modisch, unausgegrenzt, undifferenziert abqualifizieren. Mir gefällt diese Bezeichnung nach wie vor sehr gut, weil sie m.E. am stimmigsten zum Ausdruck bringt, dass sich die Grundannahmen und Gestaltungsprinzipien der Moderne immer mehr auflösen, um Um- und Neugestaltungsprozessen Platz zu machen. Da zudem heute kaum jemand genau ausmachen kann, wo's gesellschaftlich-kulturell in den nächsten Jahren lang gehen wird, bringt der Begriff «Postmoderne» den aktuellen, kulturellen Transformationsprozess kurz und elegant zum Ausdruck.

Nun denn! Überlassen wir das sicherlich notwendige, genauere Definieren anderen. Wichtiger scheint mir kurz festzuhalten, was denn (postmodernes) Lebensfeeling und ebensolche Lebensgestaltung ausmachen. Die meisten Diagnosen stimmen darin überein, dass Individualisierung und Pluralisierung die beiden Gestaltungsprinzipien heutiger Lebenswelt sind. Weniger genannt wird die Kehrseite, weil für viele kaum sinnlich wahrnehmbar oder von ihnen bevorzugt ausgeblendet, nämlich die negativen Nebenwirkungen der ausgehenden Moderne wie beispielsweise soziale Gefährdungen (Arbeitslosigkeit, «neue Armut») oder kaum einschätzbare Risiken.

Habermas (1985, S. 143) meint, dass diese Kehrseite des Lebensgefühls der Postmoderne gekennzeichnet sei durch «das Schreckenspanorama der weltweiten Gefährdung allgemeiner Lebensinteressen»¹. Am treffendsten bringt es m.E. Beck (1986) auf den Begriff, wenn er unsere heutige «objektive» Lebenslage als «Freistilkultur» kennzeichnet, deren dominantes Gestaltungsprinzip lautet: Anything goes! Alles geht und nichts!² Aus subjektiver Sicht heisst dies vor allem, aus einem Riesenangebot möglicher

Lebenschancen, -formen und -stile auszuwählen und entscheiden zu müssen. Einer Unzahl von (oft bewussten) Wahlmöglichkeiten steht eine Unzahl von (oft unbewussten) Entscheidungszwängen gegenüber. So kann etwa den Lebensentwürfen der Eltern (generation) kaum mehr nachgelebt werden, der einzelne Mensch ist vielmehr herausgefordert, im Laufe seiner durchschnittlich bald acht Lebensjahrzehnte seine Biografie eigenständig und ständig auf- und umzubauen. Beck (1986) spricht in diesem Zusammenhang von einer «Bastelbiografie» des postmodernen Menschen.

Eine Freistilkultur macht die Lebenskunst nicht nur möglich, sondern gar notwendig. Die Kunst besteht darin, nicht nur beim Einkaufen, sondern in bald allen Lebensbereichen auf den Markt zu gehen, um sich für das subjektiv Richtige zu entscheiden. Von einer solchen Lebenskunst lässt sich die Brücke zur Kunst im allgemeinen schlagen, wo der Begriff «Postmoderne» Anfang 70er Jahre eingeführt und ab Ende 70er Jahre mit «postmoderner Architektur» popularisiert wurde. Typisch ist hierfür nach Jencks (1987) eine eklektische Mischung, die Elemente der Moderne mit der umfangreicheren Tradition kombiniert.³

Blickt man von der Kunst zum Sport, dann drängt sich vielleicht für eine postmoderne Lebensgestaltung die olympische Disziplin

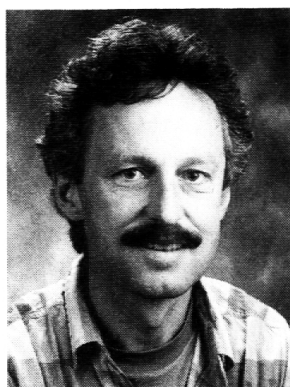
«Freistil-Ringen» auf: Das Leben ist mehr denn je ein Ringen mit Welt- und Lebensanschauungen, mit Unsicherheiten und Widersprüchen. Diesem Ringen sind nicht nur einzelne Personen ausgesetzt, sondern ebenso Institutionen und Organisationen, Gesellschaften und Kulturen.

Religion und Erziehung in der Postmoderne

Was kann das bisher Gesagte für den Bereich «Religiöse Erziehung» oder «religionspädagogische Praxis» heissen? Ich unternehme einen knappen Antwortversuch.

Postmodernes Wählen und Gestalten von Lebensmöglichkeiten bedeutet für den Einzelnen im religiös-konfessionell-kirchlichen Bereich in erster Linie, aus einem Angebot verschiedener Religionen und Sinnfindungsangebote ein passendes auszuwählen. Religion bzw. Religiosität ist tendenziell eine Privatangelegenheit geworden, die sich an einem gegebenen Markt orientiert. Und wenn man entsprechende Einschätzungen ernst nimmt, so kann man mit guten Gründen zum Schluss kommen, dass «es mit der Religiosität gar nicht so schlecht steht». Religiöse Interessen sind jedenfalls deutlich vorhanden, ebenso das Bedürfnis, diese auszudrücken. Deutlich weniger Interesse besteht hingegen für einen kirchlich verfassten Glauben. Maier (1990, S. 18) beschreibt die diesbezügliche religiöse Grosswetterlage treffend: «Man will religiös sein ohne Kirche, man strebt nach einer anderen, 'sanfteren' Religion, die nicht nur auf Weltbemächtigung aus ist, sondern auf fromme Verehrung des Universums. Das religiöse Spektrum zeigt erstaunliche Vielfalt, freilich auch Züge der Beliebigkeit. Religion wird zur Kuschelecke, zum grünen Gemütswinkel, zum Abenteuerspielplatz des Geistes. Ein universeller Synkretismus vereinigt alle Gegensätze: Astrologie, Kosmologie, Reinkarnation, magische und okkulte Praktiken stehn nebeneinander»⁴. Etwas spitz formuliert also: Kirche out – Religion in!

Postmoderne Qualitäten bekommt mehr und mehr auch die Erziehung im allgemei-



Othmar Fries-Rohrer, Dr. phil., geb. 1952. Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie an den Universitäten Fribourg und Zürich. Mehrere Jahre in der Schulentwicklung, Lehrer- und Erwachsenenbildung tätig. Zurzeit Studienleiter und Dozent für Pädagogik/Psychologie und Didaktik/Praxisberatung am Katechetischen Institut der Theologischen Fakultät Luzern. Mitiniciant der Religionspädagogischen Tage Luzern.

nen. Es gibt eine noch nie dagewesene Auswahl und Vielfalt erzieherischer Anschauungen und Praktiken. Das Spektrum reicht von der schwärzesten Pädagogik (Kindsmisshandlungen) bis zur konsequentesten Antipädagogik (Verwahrlosung). Es erstaunt deshalb eigentlich nicht, dass angesichts vieler pädagogischer Möglichkeiten sehr viel Unklarheit und Verunsicherung herrscht, wie das «Erziehungsgeschäft» vor sich gehen, wie man als Mutter/Vater oder als LehrerIn die nachwachsende Generation in die vorhandene Kultur und Gesellschaft hineinführen und begleiten soll. Eine gewisse Ratlosigkeit in erzieherischen Dingen und eine «irgendwie notwendige» Orientierung am Erziehungsmarkt scheinen die Tendenz zu fördern, die nachwachsende Generation lieber wachsen und reifen zu lassen als anzuleiten und zu begleiten, Kindern und Jugendlichen lieber Freiräume zu gewähren als Grenzen zu setzen, lieber Wünsche zu erfüllen als Ansprüche zu stellen. Es ist unschwer nachzuvollziehen, dass der postmoderne Lebenskontext das Erziehen sehr viel schwieriger macht als früher, ja die Erziehenden eher zu einer passiven Haltung «verführt» mit dem Motto: Im Zweifelsfalle lieber nichts als etwas Falsches tun!⁵

Zur Lage des schulischen RU in der ausgehenden Moderne – Religionspädagogische Konsequenzen

Bevor ich mögliche Konsequenzen für eine religionspädagogische Praxis ziehe, möchte ich doch ein kurzes Schlaglicht auf den heutigen RU werfen, weil dieser hier im Mittelpunkt steht.

Sicher: Es gibt immer wieder von «Sternstunden im RU» und von begeisterten Religionslehrern* zu berichten. Das stimmt optimistisch und hoffnungsvoll. Leider sind es die «Ausnahmen, die die Regel bestätigen». Denn die jüngsten Untersuchungen (Befragungen) zeigen überaus deutlich, wie

*Mit Religionslehrer, Schüler usw. sind immer auch Religionslehrerinnen, Schülerinnen usw. gemeint. Einfachheitshalber wird nur die männliche Form geschrieben.

«himmeltraurig» der RU von den befragten Schülern, Religionslehrern, Eltern wahrgenommen und gedeutet, eingeschätzt und beurteilt wird.⁶ Man kann die Ergebnisse kehren und wenden wie man will – auch methodenkritisch und wissenschaftstheoretisch –, sie werden keine Spur besser. So zeigen es die momentan heiss diskutierten «Allenbacher Untersuchungen» einmal mehr in aller Deutlichkeit: Religion ist das ziemlich unbeliebteste Fach; spätestens dann, wenn «es nach Kirche riecht», lehnen Kinder und Jugendliche den RU vehement ab, und Religionslehrer sind in ihrer Identität verunsichert. Andererseits sind etwelche Erwartungen seitens der Eltern vorhanden, dass der RU ihren Kindern eine (christlich fundierte) ethisch-moralische Haltung und Handlungskompetenz vermitteln soll.

Das Bedenklichste ist für mich aber doch die Tatsache, dass der RU bei immer mehr Schülern immer mehr Resonanz verliert. Der Trend scheint klar und eindeutig: Schüler stimmen dem RU nicht zu und lehnen ihn auch nicht ab, er ist ihnen ganz einfach «wurst». RU scheint diesbezüglich zu einer derartigen Bedeutungslosigkeit verkommen zu sein, dass er bei den Betroffenen nicht mal mehr Antipathie oder Widerstand (Ablehnung) hervorzurufen vermag. In der Optik der Schüler gilt der RU als Schulfach ohne bestimmtes Profil, ohne hohe Anforderungen und ohne eindeutige Verbindlichkeit. Drastisch kommt dies zum Ausdruck, wenn man entsprechende Schüleraussagen ernst nimmt: «RU ist ein Plausch- und Plauderfach», «RU bringt nichts, nützt nichts», «im RU gibt es keine Disziplin». Man mag die hier in den Vordergrund gerückten «Allenbacher Untersuchungen»⁶ als «deutsche Verhältnisse» relativieren; ich bin überzeugt, dass die Trendaussagen auch auf schweizerische Verhältnisse zutreffen. Es dürfte deshalb kaum übertrieben sein anzunehmen, dass Schüler den RU mehrheitlich als relativ anspruchslose, zufällige, thematisch beliebige Angelegenheit erleben, als eher gestaltlose denn sinnvoll gestaltete Arbeits- und Lernzeit in der Schule.

Vor diesem Hintergrund wage ich eine Leitidee für religionspädagogische Konsequenzen vorzuschlagen. Sie lautet: Der RU

in der Postmoderne – einer vielgestaltigen und gleichzeitig gestaltarmen Zeit – muss sich selbst eine (neue) Gestalt verleihen. Dies ganz im Sinne der Gestalttheorie, die besagt, dass der Mensch in einer gegebenen Wirklichkeit nur das wahrnimmt, was sich als Figur oder Gestalt vor dem gesamten Hintergrund abhebt. Der Wahrnehmende organisiert sich – selbstverständlich aufgrund seiner momentanen Bedürfnisse, Erwartungen, Interessen und Gewohnheiten – selektiv und subjektiv seine Eindrücke zu einem Ganzen. Damit «etwas» als Figur vor einem Hintergrund wahrgenommen werden kann, muss «es» nach der Gestalttheorie bestimmte Merkmale besitzen wie beispielsweise «Kontur», «Kontrast», «Geschlossenheit».

Ich meine nun, dass es darum gehen muss, eine «gute Gestalt» des RU zu schaffen, d.h. dem RU eine Reihe von Qualitäten zu verleihen, die dazu tendieren, von möglichst vielen Betroffenen als profilierte Figur vor gestaltoffenem, postmodernem Hintergrund wahrgenommen zu werden. Welche Gestaltqualitäten braucht also ein postmoderner RU? Darüber gehen die Ansichten auseinander. Die einen meinen damit die Wiedereinführung des Katechismus oder einer eigentlichen Glaubensschule, die anderen die Abschaffung des RU. Ich möchte hier einige Gestaltqualitäten nennen, die ich vor dem Hintergrund der «Postmoderne» präsentiere und die zum Teil auch in den Referaten an den Religionspädagogischen Tagen angeklungen sind oder ausgeführt wurden.

Gestaltqualitäten für einen postmodernen RU

1. Mehr Religion – weniger Lebenskunde

Wer heute Religion unterrichtet, macht dies am liebsten dann, wenn er aus Religion «Lebenskunde machen» darf und kann. Meistens bedeutet dies, mit SchülerInnen Fragen und Themen aus deren Lebenswelt zu bearbeiten d.h. zu diskutieren und vielleicht religiös-christlich zu akzentuieren. Die entsprechende Zielformel «RU als Lebenskunde» gilt heute weitherum für die Gestaltung (und Rettung) des RU auf der

Volksschuloberstufe, wenn es heisst, der RU dieser Altersstufe sei entschieden als Lebenshilfe zu konzipieren. Tatsächlich ist es nun so, wie etwa die bereits oben zitierten «Allenbacher Untersuchungen» zeigen, dass der RU bei Religionslehrern und Schülern noch am meisten Resonanz findet, wenn existentielle Fragen und Themen zur Debatte stehen wie beispielsweise Berufswahl, Menschenrechte, Frieden, Aids, Liebe, Kernenergie usw. So lässt sich der RU offensichtlich ertragen und überleben, ob dieses Konzept jedoch auch religiöse Lernwirkungen zeitigt, darüber darf man aufgrund nichtvorhandener Untersuchungen nur spekulieren.

Dass man in der Schule versucht, unser komplexes Leben zu erkunden und zu gestalten («Lebenskunde»), betrachte ich als notwendig und sinnvoll. Die Lebenskunde sollte meines Erachtens aber weitestgehend dem Klassenlehrer überlassen bleiben, weil er das Leben seiner Schüler am besten kennt bzw. kennen sollte und tagtäglich mit den Schülern lebt. Andernfalls sollte anstelle des Klassenlehrers ein dafür ausgebildeter Fachlehrer «lebenskundlich» wirken. Dass in beiden Fällen eine Zusammenarbeit mit dem Religionslehrer gesucht und ermöglicht werden soll, ist selbstverständlich.

Das Fach «Religion» selbst hat heute noch oder erneut gute Lebens- und Überlebenschancen, wenn es sich möglichst deutlich als religionspädagogische Veranstaltung zeigt und wahrnehmbar ist. Religionslehrer müssten sich dabei am Motto «Schuster, bleib bei deinem Leisten!» orientieren. Also klar und verbindlich machen, dass es in ihrem Fach um Religion geht. Nicht das «Winken mit dem Katechismus» meine ich (das wäre die sattsam bekannte, neokonservativ angestrebte, neue Gestaltqualität), auch nicht den RU als Rekrutierungsbasis für aktive Kirchenmitglieder (kirchliche Sozialisation), sondern einen RU, der sich als Ort religiöser Allgemeinbildung versteht. Einem solchen RU geht es grundsätzlich um die Erschliessung der brachliegenden oder verlorengegangenen religiösen Dimension im Sinne der Entwicklung und Förderung religiöser Fähigkeiten und Haltungen, um vertraute Grundphänomene religiös wahrnehmen und be-deuten zu können. Anstelle der heimlichen Leitidee «Du sollst nicht

merken, dass es Religion ist!», sollen die Beteiligten wieder merken dürfen, dass sie Religion lehren und lernen.

2. Mehr Kernthemen – weniger Tagesaktualitäten

Was dem RU heute oft nicht nur in der einzelnen Stunde oder Sequenz fehlt, ist der sogenannte «rote Faden». Dieser ist aus zwei Gründen schwierig zu spinnen: Zum einen liegen die einzelnen Stunden zeitlich weit auseinander oder fallen ersatzlos aus, was ein An-, Weiter- und Zusammenknüpfen fast verunmöglicht. Blockunterricht vermag diesbezüglich war lindernd zu wirken, er besitzt aber die genannten administrativ-stundenplantechnischen Hindernisse ebenso. Zum anderen entsteht selten ein roter Faden, weil Religionslehrer der Auffassung sind, ein guter RU bestünde darin, die aktuellen Lernbedürfnisse und -interessen der Schüler aufzunehmen und zu bearbeiten. Dieses an sich sinnvolle didaktische Prinzip (Schüler- und Interessenorientierung) verkommt leider vielfach zu einem beliebigen und zufälligen Auswählen und Bestimmen von «Tagesaktualitäten» und einer spontan-intuitiven, offen-flexiblen Bearbeitung derselben. Ab und zu mag das da gelingen, wo viel Kompetenz (Erfahrung, Routine, Wissen, Persönlichkeit) seitens der Religionslehrer vorhanden ist, mehrheitlich realisiert sich dieses Unterrichtskonzept vermutlich als anspruchslose, unverbindliche Plauder- und Plauschstunde.

Wie könnte nun ein roter Faden (wieder) sichtbar oder neu gesponnen werden? Für einen postmodernen, schulischen RU wohl am ehesten, indem man die vorhandenen Lehrpläne «entrümpelt», die Lehrmittelproduktionen eher hemmt statt vorantreibt und sich auf die paar wenigen Fragen und Themen besinnt, die für die nachwachsende Generation eine religiöse Relevanz besitzen. Nipkow (1988)⁷ hat überzeugend dargelegt, dass die nachwachsende Generation religiös durchaus ansprechbar und interessiert ist. Und man könnte wahrscheinlich herausfordernde und befriedigende religiöse Lernprozesse anregen und gestalten, wenn man sich konsequent auf die Handvoll Fragen- und Themenbereiche beschränken würde, die Kinder und Jugendliche heute religiös beschäftigen(können)

(vgl. dazu das Interview mit Nipkow in diesem Heft). Das hiesse unter anderem: Konzentration auf das Wesentliche, Mut zu Lücke, Tiefe statt Oberflächlichkeit, Verbindlichkeit statt Zufall. Die Eingrenzung auf solche elementaren Themen könnten dem RU eine wahrnehmbare Gestalt verleihen. Ein darauf aufgebautes Kerncurriculum liesse sich aus fachwissenschaftlicher (theologischer) Sicht und aus der Sicht der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher problemlos rechtfertigen.

3. Mehr Entwicklung – weniger Sozialisation

Religiös sozialisieren heisst, die nachwachsende Generation bzw. die Gläubigen in ein konfessionell-kirchlich definiertes Wert- und Normengefüge sowie die entsprechenden Handlungspraktiken einzufügen. Religiös sozialisiert (erzogen) ist, wer die von aussen kommenden Anforderungen und Erwartungen übernommen hat und erfüllt. Ein RU, der sich in erster Linie als kirchliche Sozialisationsinstanz versteht, will den Adressaten das richtige Glaubenswissen und -verhalten vermitteln. Soweit ich sehe, ist man sich heute einig, dass ein RU mit derartigen Sozialisationsansprüchen in der Schule über kurz oder lang Schiffbruch erleidet, weil er einfach zu kirchlich – von der Kirche für die Kirche – konzipiert ist. Für einen kirchlichen verfassten Glauben oder eine kirchlich gelebte Religiosität existiert aber, wie bereits oben gesagt, immer weniger Interesse bzw. immer grössere Ablehnung. Oder anders herum: Das Bedürfnis nach einer individuellen Religiosität ist vorhanden, ja sogar im Zunehmen begriffen, der Bedarf nach institutioneller Religiosität hingegen schwindet.

Was also tun im schulischen RU? Ich meine, man soll die knapp skizzierte, postmoderne (religiöse) Situation akzeptieren und den RU möglichst konsequent als «Unterricht zur religiösen Entwicklung» gestalten. Ausgangs-, Bezugs- und Zielpunkt des RU ist die angelegte, vorhandene oder verschüttete Religiosität des Individuums, die es zu entfalten, aufzubauen und zu entwickeln gilt. Der RU ermöglicht es den Schülern religiöse Erfahrungen zu machen, diese zu deuten und zu klären

(zu verstehen) und sie in ihre momentane Lebenswelt zu integrieren. «Mehr Entwicklung – weniger Sozialisation» zielt darauf, die gefühls-, wissens- und handlungsmässigen Fähigkeiten aufzubauen, damit die nachwachsende Generation eine autonome Religiosität entwickeln kann, die religiöse Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz umfasst. «Mut zur Mündigkeit» könnte man diese Gestaltqualität auch nennen, keinesfalls «Mut zur Erziehung», womit meist das Wiederherstellen von «Zucht und Ordnung» gemeint ist.

4. Mehr Schule – weniger Seelsorge

Viele Religionslehrer begegnen ihren Schülern mit einem gewissen «seelsorgerisch-therapeutischen Touch». Sie möchten ihren Schülern zuhören, sie verstehen, ihnen helfen. Vor allem aber möchten sie für die Kinder im RU eine Situation schaffen, wo diese von den üblichen (tatsächlichen oder vermeintlichen) Zumutungen des schulischen Alltags verschont bleiben und mal ganz sich selbst sein können. Der RU

als Gegenprogramm zur Leistungsschule, der Religionslehrer als Freund und Helfer der Schüler. Wir wissen, wie heikel ein solch «gut gemeinter» RU ist, wenn ihn Betroffene nicht als hilfreich und heilend loben, sondern als langweilig und anspruchslos qualifizieren. Meines Erachtens kann ein seelsorgerlich-therapeutisch ausgerichteter RU in den meisten Fällen aus zwei Gründen nicht gelingen: Da ist einmal die Institution Schule, die ein Lernort ist, der zu seiner Zweckerfüllung didaktische Arrangements verlangt, nicht aber therapeutische Settings. Dann sind die Religionslehrer therapeutisch zwar oft interessiert, selten aber ausgebildet.

Das Motiv, Kinder verstehen und ihnen helfen zu wollen, ist eine gute Sache. Dieses Motiv im RU befriedigen zu wollen, ist aus den genannten Gründen wohl eher eine problematische Angelegenheit. Seelsorgerlich-therapeutisches Handeln sollte,



wenn notwendig und bei entsprechendem Know-how, ausserhalb der Schule angesiedelt werden. Die Ausgestaltung des schulischen RU in Richtung Therapie und Animation beurteile ich deshalb als Schritt in die falsche Richtung.

Vielmehr müsste sich der schulische RU auf seine Einbindung in ein schulisch-institutionelles System besinnen und diesbezüglich darauf abzielen, möglichst gute Unterrichtssituationen für die Schüler zu gestalten. Selbstverständlich muss sich der Religionslehrer hierbei als Unterrichtender verstehen können und wollen, der religionspädagogisch-didaktisch kompetent handelt. Eine gut religionspädagogisch-didaktische Ausbildung vermag diese notwendige «Lehreridentität» mitzuentwickeln und zu unterstützen.

5. Mehr Freiwilligkeit – weniger Zwangsveranstaltung

Vorerst einige Fakten: Kinder, die schulpflichtig sind und einer staatskirchlichen Konfession angehören, sind in der Regel verpflichtet (gezwungen), den schulischen RU bis zum 16. Altersjahr zu besuchen, ausser ihre Eltern lassen sie vom RU dispensieren. Sodann: Die Erteilung des RU wird mit allen möglichen ideellen Vorstellungen und personellen Kapazitäten zu garantieren und zu halten versucht, obwohl die Abmeldungen vom RU ständig stiegen, positive Resonanzen zum RU verstummen, immer mehr Religionslehrer an Überforderungsgefühlen und Versagensängsten leiden, ein kaum absehbarer Personalmangel herrscht. Die genannten Fakten können als logische und psychologische Auswirkungen des Umstandes gesehen werden, dass der schulische RU seine unbefragte Selbstverständlichkeit verloren hat; der Tendenz nach ist er keine unabänderliche und notwendige Grösse mehr: Der «Auraverlust» des RU ist unübersehbar.⁸ Bei dieser doch einigermaßen misslichen Lage sieht es manchmal ganz danach aus, als ob aus dem Recht und der Pflicht, religiös erzogen zu werden (RU als Zwangsveranstaltung), eine regelrechte «Zwängerei» entstehen könnte. Würde andererseits jemand ernsthaft die Abschaffung des obligatorischen RU auch bildungspolitisch fordern, dürften vermutlich einige Leute auf die berühmten

Barrikaden steigen. Jedenfalls werden Pfarreien, die den RU auf der Oberstufe vor allem aus personellen Gründen nicht mehr garantieren und erteilen können – den RU gewissermassen vorübergehend einfrieren oder eben abschaffen – eher gerügt denn hilfreich unterstützt.

Vergegenwärtigt man sich unseren gesellschaftlich-kulturellen Wandel, die Postmoderne, so wäre es m.E. konsequent, das Obligatorium des schulischen RU fallenzulassen – nicht auf den RU zu verzichten, ihn aber – postmodern konsequent – als religiöse Lern- und Bildungsmöglichkeit für Schüler anzubieten. Es leuchtet einfach nicht mehr ein, warum bei soviel Mühsal, Frustration, Sinnlosigkeitsverdacht mit dem schulischen RU ein obligatorischer Besuch «durchgesetzt» werden soll. Eine solche Option verschleisst unnötig viele Energien, die besser in eine attraktive Gestaltung von religiösen Lernangeboten in einer Schule investiert würden. Bei dieser Option «RU als Lernangebot» gehe ich also davon aus, dass der RU im Fächerkanon und Stundenplan der obligatorischen Volksschule bleibt. Kinder und Jugendliche sollten sich aber für den Besuch des RU verbindlich – bis zum 16. Altersjahr nach Rücksprache mit ihren Eltern – anmelden (nicht abmelden!). Dieser RU will in erster Linie zur persönlichen, religiösen Entwicklung der Schüler beitragen und müsste so angeboten werden, dass während Semestern oder ganzer Schuljahre Fachkurse «Religion» im Wahlpflicht- oder besser noch im Freifachsystem belegt und aufeinander aufgebaut werden können. Nicht das «Lustprinzip» zeichnet diese Gestaltqualität aus, sondern das «Prinzip der Verbindlichkeit».

Vom Vordergrund zum Hintergrund

Im letzten Abschnitt habe ich Gestaltqualitäten postuliert und beschrieben, die ein postmoderner, schulischer RU künftig deutlicher besitzen müsste, wenn er als möglichst frei zu wählendes und attraktives, religiöses Lernangebot in der Schule nicht nur überleben, sondern neu leben will. Statt diese Gestaltqualitäten noch mehr zu konkretisieren, gestatte ich mir, mich vom Vordergrund des schulischen RU mit

einigen Denkschritten in den Hintergrund desselben zu bewegen.

Zu überlegen ist nämlich, was es im post-modernen, gestaltoffenen Hintergrund zu tun gibt, damit sich ein schulischer RU mit den oben postulierten Qualitäten, Konturen, Profilen als Gestalt bilden und entwickeln kann. Es ist hier nicht möglich, den gesamten Hintergrund aufzuspannen, ich möchte aber zum Schluss doch zwei Dinge nennen, die vordringlich zu tun sind:

1. Systemische Betrachtung des Problemkomplexes «Katechese»

Katechese ist ein Teilbereich kirchlicher Sozialisation. Der Katechese selbst geht es um eine bewusste und systematische Anleitung, Begleitung und Leitung von Prozessen, die für eine Glaubensvermittlung und -entwicklung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen förderlich sind. Heute ist man sich gemeinhin einig, dass Katechese an verschiedenen «Lernorten des Glaubens» geschieht bzw. geschehen sollte. Der schulische RU wird so als ein Lernort neben anderen (z.B. kirchliche Jugendgruppe, gemeindekatechetische Projekte) gesehen.

Das Konzept «Lernorte des Glaubens» vermag das komplexe Problem «Katechese» bis anhin nur ungenügend zu bestimmen, weil es weitgehend beim Beklagen des Glaubensverlustes, dem Aufzählen und Beschreiben von möglichen (neuen) Lernorten bleibt. Darin liegen vermutlich die Gründe, dass das Problem «Katechese» oft sehr subjektiv, recht zufällig und äusserst punktuell definiert wird und dass die Problemlösungsansätze und -versuche vielfach zu pragmatisch ausfallen. Im Bereich der Katechese bzw. bei der Sicherstellung des schulischen RU sind die entsprechenden «Feuerwehrrübungen» bald schon Alltag, wenn etwa die anfallenden RU-Lektionen zu guter Letzt an religionspädagogisch-didaktisch kaum oder nicht ausgebildete Personen «übergeben» werden.

Die mehrfach geleistete Auflistung katechetischer Probleme müsste endlich ergänzt werden mit einer systemischen Analyse, Beurteilung und Bewältigung des Problemkomplexes. Die Katechese kann nämlich als

System bezeichnet werden, das aus verschiedenen religionspädagogischen Elementen (Bausteinen) mit bestimmten Eigenschaften besteht. Diese Elemente (z.B. RU, Jugendgruppe, Gemeinde) bedingen und beeinflussen sich gegenseitig, um das Gleichgewicht im System immer wieder neu zu finden oder auszubalancieren. In unserem Fall wäre das Gleichgewicht vorhanden, wenn die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen derartig sind, dass sie eine «gute Katechese» bewirken. Der kurz beschriebene Zusammenhang wird als Selbstregulation oder Selbstorganisation eines Systems bezeichnet. Besonders wichtig ist des weiteren das Systemgesetz der «Ganzheit». Es besagt, dass jeder Teil eines Systems mit den anderen Teilen so verbunden ist, dass eine Änderung in einem Teil eine Änderung in allen Teilen und damit im ganzen System verursacht. Auf den schulischen RU bezogen wäre also beispielsweise zu untersuchen, wie die Änderungen im Schulsystem auf das «Schulsystemelement» RU auswirken und umgekehrt. Als erstes muss bei einer systemisch-ganzheitlichen Betrachtungsweise herausgefunden werden, wie die Vernetzung der einzelnen Elemente aussieht und welcher Art die gegenseitigen Beziehungen sind oder sein müssten. Zur Illustration des Gemeinten: Es wäre etwa zu analysieren, ob es einen empirisch feststellbaren Zusammenhang gibt zwischen RU und Kirchenbindung, und zu überprüfen, wie er lautet. Vielleicht hiesse er: Je weniger RU, desto mehr Kirchenbindung! Ebenso wäre ausfindig zu machen, welcher «Lernort des Glaubens» am stärksten die anderen beeinflusst, welcher am schwächsten; welche «katechetischen Grössen» lenkbar und gestaltbar sind, welche nicht usw. Ich meine, dass ein systemischer Zugang zum Problemkomplex «Katechese» erst noch geleistet werden muss und eigentlich zur Forschungs- und Entwicklungsaufgabe der Pastoraltheologie und Religionspädagogik gehört.⁹

2. Biografische Selbstreflexion in der Ausbildung

Wer heute Theologie studieren oder Religionslehrer werden will, bei dem kann nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden, dass er ein überzeugter Christ, gut

katholisch sozialisiert, kirchlich gebunden ist und eine gesicherte religiös-glaubensmässige Identität mitbringt. Ganz in postmoderner Manier ist eher das Gegenteil der Fall: Glaubensunsicherheiten, religiöse Indifferenzen, kirchliche Ungebundenheit, Umkehrerlebnisse kennzeichnen die heutigen Studien- und Ausbildungsmotive viel mehr als das früher gewichtige Motiv der Glaubensvermittlung und -tradierung aus persönlicher Überzeugung. Das Spektrum ist zweifelsohne breiter und bunter geworden, was grundsätzlich positiv zu bewerten ist. Allerdings stellt diese neue Ausgangslage die herkömmlichen Ausbildungsgänge vor ernsthafte Bewährungsproben, denen man sich grundsätzlich stellen kann oder nicht. Bei nüchterner Einschätzung habe ich den Eindruck, dass sich diesbezüglich – vor allem innerhalb der akademischen Ausbildung – eher wenig regt. Es macht den Anschein, als ob es weiterhin nur auf die Vermittlung des fachwissenschaftlichen Wissens ankäme, Wünsche und Postulate nach «mehr Persönlichkeitsbildung», «religiöser Identitätsfindung» werden mehr oder weniger der persönlichen Initiative des Einzelnen und damit dem Zufall überlassen.

Genau dies aber, die religiös-glaubensmässige Selbstvergewisserung und die Entwicklung einer entsprechenden, berufsbezogenen Identität ist unabdingbar, wenn man in einem religiös gewandelten oder indifferents, kirchlich relativ ungebundenen Umfeld als «Glaubensgestalt» beruflich tätig sein möchte. Notwendig scheint mir diesbezüglich bei der Ausbildung zu allen kirchlichen Berufen eine gezielte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte, die Wagener (1987) als «Biografische Selbstreflexion» bezeichnet: der gezielte, angeleitete und begleitete Versuch, die bisherigen (religiös-glaubensmässigen) Erfahrungen, die die aktuelle Identität, das Denken und Handeln prägen, (wieder-)anzueignen, transparent und für die eigene Persönlichkeitsentwicklung fruchtbar zu machen.¹⁰ Biografische Selbstreflexion soll nicht bloss das Begreifen der individuellen Lebens- und Glaubensgeschichte ermöglichen, sondern ebenso Bedingungszusammenhänge zwischen der eigenen Biografie und dem gesellschaftlich-

kulturellen Kontext. Die objektive Bestimmtheit subjektiver Entwicklung ist demnach im Blick zu behalten. Insbesondere bedeutsam, ja unerlässlich ist eine biografische Selbstreflexion für religionspädagogisch Tätige bzw. Auszubildende, «um nicht blindes Opfer seines eigenen Erzogenenseins im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu werden» (Wagener 1987, S. 13). Eine intensive biografische Selbstreflexion müsste m.E. fester Bestandteil innerhalb religionspädagogischer Ausbildungsgänge sein (z.B. berufsbezogene Fallbesprechungs- und Supervisionsgruppen). Eine dadurch erworbene Selbstvergewisserung und vorläufig gesicherte Identität (persönliche «Gestalt») ist eine gute Voraussetzung, um in postmoderner Zeit einen schulischen RU attraktiv anbieten und befriedigend gestalten zu können.

Anmerkungen

¹ Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1985.

² Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1986.

³ Jencks, Ch.: die Postmoderne. Der neue Klassizismus in Kunst und Architektur. Stuttgart (Klett-Cotta) 1987.

⁴ Maier, H.: Den Glauben weitergeben – aber wie? In: Hoeren, J., Schmitt, K.H. (Hrsg): Werden unsere Kinder noch Christen sein? Freiburg i.Br. (Christophorus-Verlag) 1990, S. 13–34.

⁵ vgl. Kaegi-Romano, U.: Die desorientierten Kinder. Zug (Klett und Balmer) 1989.

⁶ vgl. eine Übersicht und engagierte Diskussion der «Allenbacher Untersuchungen» zum RU in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg): Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Bonn 1989.

⁷ Nipkow, K.E.: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München (Kaiser)² 1982.

⁸ Diesen und die folgenden Gedankengänge habe ich ausführlicher an anderer Stelle dargelegt: Fries, O.: Nicht in der Schule, sondern in der Freizeit Religion lernen. In: Merz, V., Winter, U. (Hrsg). Brennpunkt Religionsunterricht. Luzern (Rex) 1989, S. 136–158.

⁹ vgl. Gomez, P., Probst, G.J.B.: Vernetztes Denken im Management. In: Schweizer Volksbank (Hrsg): Die Orientierung Nr. 89, Bern 1987.

¹⁰ Wagener, B.: Wege zu sich selbst. In: Pädagogische Beiträge 10/1987, S. 6–13.