

Vom Sinn des Lernen und dem Lernen von Sinn *Religionspädagogische Hinweise zu einem schulpädagogischen Problem*

Nur manchmal artikulieren Schüler(innen) das im folgenden zu bedenkende Grundproblem heutiger Schule so klar wie ein vierzehnjähriger Hallenser Hauptschüler, der von seinem Klassenlehrer auf seine schlechten schulischen Leistungen hin angesprochen entgegnete: „Es hat doch keinen Sinn.“ Eine wichtige Triebfeder für Lernen, die Bereitschaft zu Veränderung auf Grund neuer Erlebnisse und Einsichten, war diesem Jugendlichen offensichtlich abhanden gekommen.

Die Religionspädagogik ist von solchem Befund in doppelter Hinsicht betroffen. Zum einen ist für sie traditionell der schulische Religionsunterricht ein wichtiger Reflexionsgegenstand und damit ist sie – wie andere Schulfächer auch – (besonders in den weiterführenden Schulen) mit Leistungsverweigerungen bzw. Lernunwillen durch Schüler(innen) konfrontiert; zum anderen ist ein wesentliches Thema der religionspädagogisch reflektierten Handlungsvollzüge, die allerdings mit den traditionell zu bearbeitenden Lernorten Gemeinde und Familie sowie neuerdings Medien weit über den schulischen Bereich hinausreichen, die Beschäftigung mit der Sinnfrage und das Bemühen darum, junge Menschen in die sinnstiftende Kraft christlichen Glaubens einzuführen. Insofern betrifft die zitierte Schüleräußerung direkt das Thema der religionspädagogisch reflektierten Handlungsfelder.

Schulpädagogen wie Ludwig Duncker, die sich nicht auf formal funktionelle Bestimmungen von Schule zurückziehen, sondern dem besonderen Charakter von Schule als Vermittlungsinstanz zwischen Kultur und Individuum stellen, versuchen die Sinnfrage in Hinblick auf Schule zu thematisieren.¹ Dabei fällt auf, daß ihre Bemühungen – wie auch an dem in diesem Band abgedruckten Beitrag Duncckers ersichtlich – nur kurz die Frage nach dem *Sinn* des Lernens streifen und sich weithin auf das *Lernen* von Sinn beziehen, und zwar bis zu konkreten Vorschlägen für die Schulpraxis, etwa durch das

¹ S. z.B. L. Duncker, Sinnstiftung durch Schule und Unterricht, in: ders., Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule, Langenau-Ulm 1996, 31-44.

Plädoyer für Projektunterricht. Die inhaltliche Dimension der *Sinnfrage* bleibt dabei merkwürdig abstrakt.

Duncker sieht die Schulpädagogik hier in folgender Spannung: „Besonders dort, wo Sinnfragen des Lernens thematisiert werden, können kaum allgemeingültige Antworten gegeben werden, schon deshalb, weil sie in einer pluralistisch verfaßten Kultur nur von begrenzter Reichweite sind. Aber auch die Auflösung der Sinnfrage in einen postmodernen Relativismus kann nicht befriedigen. Kann die Schule in diesem Spannungsfeld etwas ausrichten?“² Die „pluralistisch verfaßte Kultur“ scheint inhaltliche Zurückhaltung nahelegen. Dabei wäre allerdings kritisch nachzufragen, inwieweit auf Grund der Geschichte der Schule in Deutschland,³ aber auch ihrer gegenwärtig gültigen verfassungsmäßigen und schulgesetzlichen Bestimmung, in den meisten Bundesländern z.B. als „christlicher Gemeinschaftsschule“,⁴ nicht doch „pluralistische Kultur“ näher präzisiert werden könnte und müßte, wobei das „Christliche“ als wichtiger Faktor zu nennen (und dann auch näher zu bestimmen) wäre.

Das Ziel meiner folgenden Überlegungen ist es, aus religionspädagogischer Sicht der Schulpädagogik Hinweise für die Bearbeitung des skizzierten Problems in seiner doppelten Gestalt, als Frage nach dem *Sinn* des Lernen und erst daraus abgeleitet nach dem *Lernen* von Sinn, anzubieten. Um die im Schulalltag manchmal offen, häufiger jedoch verborgen hinter Unaufmerksamkeit, Leistungsverweigerung u.ä. begegnende Frage nach dem Sinn des Lernens theologisch anschlussfähig zu machen, interpretiere ich in einem ersten Argumentationsgang die zitierte Schüleräußerung auf dem Hintergrund heutiger sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnosen. In einem zweiten Schritt will ich aus theologischer Sicht die dabei zu Tage tretenden Probleme aufgreifen und die in der Theologie erarbeiteten Einsichten zum Sinn des Lernens darstellen. Abschließend weise ich am Beispiel des Religionsunterrichts als eines Fachs, in dem traditionell das Lernen von Sinn Ziel ist, auf die Chancen und Grenzen sowie Herausforderungen für Schule angesichts dieser Problemlage hin.

² Ebd. 31.

³ S. z.B. – aus deutlich katholischer Position – K. Erlinghagen, Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover u.a. 1972; aus religionspädagogischer Perspektive Chr. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg 1969.

⁴ S. hierzu die Zusammenstellung einschlägiger Bestimmungen bei H.B. Kaufmann, Die Christen und die Schule in staatlicher und in freier Trägerschaft, Neukirchen-Vluyn 1989, 54-56.

1. Wozu lernen? – Hintergründe eines schulpädagogischen Grundproblems

In Hauptschulen (und Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige) äußert sich das mit dieser Frage verbundene Problem – auf dem Hintergrund der allgemein Unterricht erschwerenden, größer werdenden Kluft „zwischen der alltagskulturell vermittelten Mentalität der Kinder und Jugendlichen ... und den Bildungsintentionen der Pädagogen“⁵ – wohl am spektakulärsten; aber auch in Realschul- und Gymnasialklassen begegnen Schülerinnen und Schüler, die sich dem geforderten Lernen verweigern, weil sie keinen Sinn mehr sehen. Neben und hinter individuellen Schwierigkeiten – etwa in der Herkunftsfamilie oder im Verhältnis zur Lehrkraft – vermute ich grundlegende Probleme heutiger Gesellschaft:

– Die jüngste Shell-Studie ergab, daß die schwierige Situation am Arbeitsmarkt die meisten Jugendlichen intensiv beschäftigt. Offensichtlich reichen die damit verbundenen Sorgen tief in die Sinndimension hinein: „Die Krisen im Erwerbssektor, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Rationalisierung und Abbau oder Verlagerung von Beschäftigung sind inzwischen nicht mehr ‚bloß‘ eine Randbedingung des Aufwachsens. ... Sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendphase erreicht, indem sie ihren Sinn in Frage stellen.“⁶

Die psychologischen Folgen hiervon beschreibt Richard Sennet in seiner jüngst veröffentlichten Gesellschaftsanalyse: „‘Wer braucht mich?’ ist eine Frage, die der moderne Kapitalismus völlig zu negieren scheint. Das System strahlt Gleichgültigkeit aus. Es tut dies bei den Ergebnissen menschlichen Strebens ebenso wie auf den Märkten des Alles oder Nichts, wo es kaum noch eine Verbindung zwischen Risiko und Belohnung gibt.“⁷

Die pädagogisch wenig befriedigende, aber zumindest (in den notenmäßig relevanten Fächern) geregelten Unterrichts ermöglichende und damit eventuelle Sinnleere kaschierende Motivation der Schüler(innen) durch „tauschwertorientierte, abstrakte Leistungsanforderungen“⁸ gerät dadurch teilweise

⁵ Th. Ziehe, Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung, in: Pädagogik 48 (1996) H. 7-8, 35.

⁶ A. Fischer, R. Münchmeier, Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht, in: Jugendwerk der Deutschen Shell, Hg., Jugend '97, Opladen 1997, 13.

⁷ R. Sennet, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998 201.

⁸ Duncker, a.a.O. (Anm. 1) 38.

ins Wanken. Wenn sowieso keine Aussicht mehr auf einen Arbeitsplatz zu bestehen scheint – es kommt in diesem Zusammenhang auf die konkrete Einschätzung durch den Einzelnen, nicht allgemein überprüfbare Daten zum Arbeitsmarkt o.ä. an –, geht zugleich eine wichtige Disziplinierungsquelle für das schulische Lernen zumindest bei älteren Schüler(inne)n verloren. Insofern dürften wohl die Probleme in Hauptschulklassen und bestimmten Formen der Sonderschule die Sinnleere manchen schulischen Lernens besonders deutlich zeigen, da hier der Anreiz durch Noten angesichts der – jedenfalls in manchen Regionen – schlechten Chancen für Absolventen dieser Schularten auf dem Arbeitsmarkt nur gering ist.

– Dahinter verbirgt sich das anthropologisch kaum überschätzbare Problem des Verlustes von Zukunft. Dies kann in dem größeren Zusammenhang der Veränderung des Zeitverständnisses gesehen werden. Die sich zwar schon seit Jahrhunderten anbahnende und spätestens seit der Einführung moderner Verkehrsmittel wie der Eisenbahn unübersehbare Beschleunigung kann als Ausdruck des Siegeszugs eines formalisierten linearen Zeitverständnisses mit stark ökonomischer Prägung („Zeit ist Geld“) interpretiert werden.⁹ Die Einführung des in Nano-Sekunden gemessenen und damit erstmals nicht mehr sinnlich erfassbaren Zeittaktes der Computer stellt eine weitere, nicht zuletzt die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berührende Radikalisierung dieser Entwicklung dar.¹⁰ Vergangenheit und Zukunft scheinen an Bedeutung zu verlieren. Massiv unterstützt durch eine einseitig auf gegenwärtiges Erleben zielende, geschickt mit Symbolen und großem Medienaufwand operierende Konsumgüterindustrie droht eine wesentliche Grundlage für Lernen wegzubrechen, das Interesse an der Gestaltung von Zukunft.¹¹

– Wissenssoziologische Versuche, inmitten aller Individualisierung und Pluralisierung gewisse Gemeinsamkeiten heutiger Menschen zu rekonstruieren,

⁹ S. hierzu aus pädagogischer Sicht N. Neumann, Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930, Weinheim 1993, besonders 162-165 (zur Eisenbahn) und 121-131 (zur Merkantilisierung).

¹⁰ S. J. Rifkin, Uhrwerk Universum. Die Zeit als Grundkonflikt des Menschen, München 1988, 26.

¹¹ Vgl. hierzu die Dimension der Zukunft als pädagogisch konstitutiv veranschlagende Bestimmung des Ziels der Erziehung bei Friedrich Schleiermacher: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, ... daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ (F. Schleiermacher, Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, hg. v. E. Weniger, Frankfurt u.a. 1983, 29).

ermöglichen einen Blick in die allgemein gesellschaftliche Tiefenschicht dieser Problemkonstellation.

Ulrich Beck beschrieb mit dem Begriff „Risiko“ eine wichtige, zumindest atmosphärisch wohl auch schon kleinere Kinder betreffende Veränderung im Lebensgefühl der Menschen unserer reflexiv modernen Gesellschaft. „Risiken“, verstanden als zwar schon ansatzweise gegenwärtig reale Gefährdungen durch „Nebenfolgen“ der Großtechnik, deren soziale Wucht aber darin liegt, daß sie nicht nur Gefahren in der Zukunft beschreiben, sondern sogar gänzlich die Zukunft (zumindest für menschliches Leben) bedrohen, stellen grundsätzlich den Sinn des Lernens in Frage. Es ist interessant – und soweit ich sehen kann, in der Rezeption von Becks Konzept unbeachtet –, daß der Soziologe zur näheren Beschreibung dieser Veränderungen auf religiöse Vorstellungen zurückgreift:

„Die Bedrohungen der Zivilisation lassen eine Art neues ‚Schattenreich‘ entstehen, vergleichbar mit den Göttern und Dämonen der Frühzeit, das sich hinter der sichtbaren Welt verbirgt und das menschliche Leben auf dieser Erde gefährdet.“¹² „Die Rolle der Geister übernehmen unsichtbare, aber allgegenwärtige Schad- und Giftstoffe. Jeder hat seine privaten Feindschaftsbeziehungen zu speziellen Untergiften, seine Ausweichrituale, Beschwörungsformeln, seine Wetterfähigkeit, Vorahnungen und Gewißheiten.“¹³

Als normativen Hintergrund der „Risikogesellschaft“ bestimmt Beck die Sehnsucht nach „Sicherheit“.¹⁴

Diese Deutung bestätigt die auf einer empirischen Untersuchung basierende Kultursoziologie Gerhard Schulzes. Die von ihm so anschaulich beschriebenen Phänomene, deren gemeinsamen Nenner er mit dem Begriff „Erlebnisgesellschaft“ benennt, basieren nach seiner Einschätzung ebenfalls auf dem Streben nach „Sicherheit“: „Persönlicher Stil, alltagsästhetische Schemata und soziale Milieus werden primär verstanden als Konstruktionen, die Sicherheit geben sollen.“¹⁵ Allerdings sind entsprechende Versuche zum Scheitern verurteilt, weil im Verfolgen des „neuen kategorischen Imperativs“ „Erlebe dein Leben“¹⁶ angesichts der grundsätzlich unbeschränkten Wahlmöglichkeiten immer ein Zweifel bleibt, ob das jeweilige Erlebnis wirklich

¹² Ebd. 96f.

¹³ Ebd. 98.

¹⁴ S. U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986, 65.

¹⁵ G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1993, 72.

¹⁶ S. ebd. 59.

das bestmögliche war. Der katholische Religionspädagoge Norbert Mette formuliert als Konsequenz aus diesen wissenssoziologischen Einsichten folgendes konkret für Jugendliche gegebene Problem, das sich mit dem im Zusammenhang der arbeitsmarktpolitischen Situation herausgearbeiteten Dilemma berührt: „Haben sie (sc. die Lebensphasen des Aufwachsens, C.G.) früher doch ihren Sinn aus der Vorbereitung auf ein Morgen bezogen, so sind sie angesichts der Ungewißheit, ob es dieses Morgen überhaupt noch geben wird, und angesichts des Zweifels, ob es sich lohnt, um dieses Morgens willen heute Verzicht zu üben, zu Lebensphasen mit einem ausgeprägten Gegenwartsbezug geworden, die ihren Sinn gerade im Hier und Jetzt besitzen.“¹⁷

2. Einsichten christlicher Theologie zum Sinn des Lernens und erste Konsequenzen für das Lernen von Sinn

2.1. Wie – unter Rückgriff auf Beck und Schulze – gezeigt bildet das Streben nach „Sicherheit“ als die grundlegende Triebfeder für das Handeln vieler Menschen in der gegenwärtigen Gesellschaft das – allerdings brüchige – Fundament der Sinnkonstruktion. Ein Nachdenken über den Sinn des Lernens aus religionspädagogischer Perspektive wird hier auch aus folgendem Grund seinen Ausgangspunkt nehmen: „Sicherheit“ hat für an der reformatorischen Theologie geschulte Ohren einen besonderen, theo-logischen Klang. Besonders in der reformatorischen Tradition stehende Theologen haben sich eingehend mit der (Un-)„Sicherheit“ von Menschen beschäftigt. Ihre Einsichten zum Sicherheitsstreben der Menschen verdienen pädagogisches Interesse, weil sie eine weiterführende begriffliche Differenzierung zur Verfügung stellen und damit eine bislang vernachlässigte Tiefendimension der Frage nach dem Sinn des Lernens offenlegen, die durchaus auch Konsequenzen für die Gestaltung des Lernens von Sinn hat.

Martin Luther schreibt in seinem Großen Katechismus in der Auslegung zum ersten Gebot: „Wer Geld und Gut hat, der weiß sich sicher (lat. securus), ist fröhlich und unerschrocken, als sitze er mitten im Paradies, und wiederümb, wer keines hat, der zweifelt und verzagt, als wisse er von keinem Gott.“¹⁸ Und einige Zeilen später fügt der Reformator hinzu: „Also auch, wer darauf trauet und trotzet, daß er große Kunst, Klugheit und Gewalt, Gunst,

¹⁷ N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 35.

¹⁸ Bekenntnisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche, 561.

Freundschaft und Ehre hat, der hat auch einen Gott, aber nicht diesen rechten einigen Gott.“¹⁹ Die Frage nach der Sicherheit führt Luther also direkt zur Frage nach Gott. Zu Beginn der Auslegung des ersten Gebotes definiert der Reformator sein Gottesverständnis folgendermaßen: „Worauf Du nu (sage ich) Dein Herz hängst und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott.“²⁰

Demnach geht es bei dem soziologisch konstatierten Bedürfnis vieler Zeitgenossen nach „Sicherheit“ letztlich um eine – im wörtlichen Sinne – theo-logische, also den letzten Sinn menschlicher Existenz betreffende Frage. In der reformatorischen Lehrtradition hat sich in der näheren Ausarbeitung der damit gegebenen Probleme die Unterscheidung zwischen „certitudo“ (Gewißheit) und „securitas“ (Sicherheit) eingebürgert. Mit „Sicherheit“ (securitas) wird dabei ein Zustand benannt, „in dem ein Mensch eine Situation so beherrscht und bestimmt, daß er unverwundbar ist“.²¹ Allerdings ist dieser Zustand nur durch Selbsttäuschung erreichbar. Möglichst intensives Erleben im Sinne des neuen kategorischen Imperativs der Erlebnisgesellschaft, aber auch der unendliche Kampf gegen Risiken können Versuche sein, um zu solcher „Sicherheit“ zu kommen. „Gewißheit“ (certitudo) bezeichnet dagegen ein „Beherrscht- und Bestimmtwerden, dem ein Mensch wehrlos ausgesetzt ist, und schließt deshalb Verletzbarkeit gerade nicht aus“.²² Diese Gewißheit basiert auf einem Vertrauen, dessen Fundament sich der Verfügbarkeit des Menschen und damit auch der Beweisbarkeit entzieht. Konkret meint der Reformator hier das Vertrauen zu dem Gott, den Jesus von Nazareth als Vater vorstellte.

Diese inhaltliche Profilierung impliziert zugleich, daß dieses Vertrauen und die in ihm gegründete Gewißheit nichts Statisches sind, sondern vom Zweifel begleitet werden. Wer will schon einem Mann glauben, der so grausam ums Leben kam?

2.2. Religiöse Bildungsangebote der Kirchen haben ihr wesentliches Ziel darin, jungen Menschen zur Begegnung mit solchen Einsichten²³ zu verhelfen, d.h. sie grundsätzlich „verstehbar“ zu machen, allerdings in dem theo-

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd. 560.

²¹ S. W. Härle, Dogmatik, Berlin, New York 1995, 62.

²² Ebd.

²³ Vgl. zu deren hier nicht auch nur andeutungsweise entfaltbaren theologischen Struktur die facettenreiche, kritischen Anfragen konstruktiv nachdenkende „Problemskizze“ von W. Härle, Zur Gegenwartsbedeutung der „Rechtfertigungs“-Lehre, in: ZTHK.B 10 (1998) 101-139.

gischen Wissen, daß deren tatsächliches Verstehen sich menschlichen Bemühungen entzieht.²⁴ Zwar sind diese Bemühungen nicht immer erfolgreich (vielleicht sogar eher selten), doch ergaben sie in der Gemeindepädagogik reflektierte und dort für Handlungsorientierungen formulierte Einsichten in die – menschlich gesehen – Konstitutiva solcher auf die Sinnfrage, hier konkret den christlichen Glauben bezogenen Lernprozesse. Angesichts der in den einleitenden Ausführungen angedeuteten Dramatik der Orientierungsprobleme vieler Heranwachsender dürften sie, wenn auch am Lernort Gemeinde gewonnen, wohl auch für die Schulpädagogik von Interesse sein. Zwei Grundbedingungen für eine Beschäftigung mit dem Sinn sind zu nennen:

2.2.1. Sie bedarf der Zeit. Diese scheinbar triviale Feststellung enthält heute erheblichen Sprengstoff. Nicht umsonst hat das Zeit-Thema seit einigen Jahren in den verschiedensten Wissenschaften von der Physik über die Philosophie bis zur Pädagogik Hochkonjunktur. Offensichtlich hat sich das Zeitverständnis vieler Menschen so verändert, daß es Probleme in der alltäglichen Lebensführung aufwirft. Interessant ist, daß noch vor der eben angedeuteten wissenschaftlichen Zeit-Diskussion ein Schriftsteller, besser: ein Märchenerzähler, dieses Thema in seiner modernen Problematik aufgriff – Michael Ende mit seinem Märchen (auch) für Erwachsene: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte.²⁵ In eindringlicher Weise arbeitete Ende in diesem Buch wesentliche Probleme des modernen Umgangs mit der Zeit heraus.

Von der Hauptfigur, dem Mädchen Momo, wird gesagt: „Zeit war das einzige, woran Momo reich war“.²⁶ In der Stadt, an deren Rand sie lebte, passierte das, was Erwachsene täglich erfahren: es wird Zeit gespart. Doch für Ende ist dies keine quasi natürliche, unhinterfragbare Verhaltensweise; er entlarvt sie als Machwerk von Zeit-Dieben. Denn, auch dies ist für jeden von uns unmittelbar nachvollziehbar: je mehr Zeit man spart, desto weniger Zeit „hat“ man.

²⁴ S. Härle, a.a.O. (Anm. 21) 117.

²⁵ Vgl. zum folgenden ausführlicher Chr. Grethlein, Momo – oder: die religionspädagogische Frage nach der Zeit, in: Loccumer Pelikan 1996, 59-64.

²⁶ M. Ende, Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Stuttgart u.a. 1973, 17.

Bei religionspädagogischer, also am Verstehen des Lernens von Sinn interessierter Analyse des Romans treten wichtige Verbindungen des Umgangs mit Zeit zu anderen Verhaltensweisen und Einstellungen auf:

- Zeit ist erforderlich, um zuzuhören. Momo war eine Meisterin des Zuhörens, weil sie sich Zeit für andere Menschen nahm.
- Sich-Zeit-Nehmen und die Wahrheit sagen gehören zusammen. So brauchte der Straßenkehrer Beppo deshalb so lange für seine Antworten, weil er niemals etwas Unwahres sagen wollte.
- Zur Nächstenliebe gehört Zeit. Dies wird am Beispiel des Frisörs Fusi und seines Umgangs mit der Mutter deutlich.
- Ohne Zeit gibt es auch keine Feste und Träume.
- Schließlich gehören Zeit und Stille zusammen. So lesen wir: „Am allerwenigsten aber konnten sie (sc. die Zeitsparer, C. G.) die Stille ertragen. Denn in der Stille überfiel sie Angst, weil sie ahnten, was in Wirklichkeit mit ihrem Leben geschah.“²⁷

Versucht man das, wogegen Momo kämpft, begrifflich zu fassen, so ist dies das lineare Zeitverständnis, dessen uns alle begleitendes Symbol die Armbanduhr ist. Diese lineare Zeit zeichnet sich durch völlige Formalisierung aus. Sie ist ohne jeden Inhalt. Jede Sekunde dauert gleichlang. Ein Blick in die Kulturgeschichte der Menschheit²⁸ zeigt, daß dieses Zeitverständnis eine recht späte Frucht unserer Kultur ist.

Sein Ursprung liegt wohl wesentlich in den Benediktinerklöstern. Auf Grund des dortigen Programms des „Ora et labora“ ergab sich die Notwendigkeit, die Arbeit sozial aufeinander abzustimmen. Im Laufe der Entwicklung zeigt es sich, daß der linearen Zeitmessung die Tendenz zur Beschleunigung von Tätigkeiten innewohnt. Seit etwa dem Ende des 17. Jahrhunderts, pädagogisch wohl erstmals von dem Pietisten August Hermann Francke in den Schulen seiner Hallenser Waisenhaus-Stiftung praktiziert, fragt man nicht mehr nach der Zeit, die bestimmte Tätigkeiten benötigen, sondern versucht umgekehrt möglichst viele Tätigkeiten in vorgegebene Zeiten hineinzupressen. Wie kompliziert das lineare Zeitverständnis ist, kann man an klei-

²⁷ Ebd. 70f.

²⁸ S. mit pädagogischer Perspektive die Überblicksdarstellung von Neumann, a.a.O. (Anm. 9)

nen Kindern studieren. Sie brauchen in der Regel mindestens sechs Jahre, um sich wenigstens einigermaßen in diese Zeitstruktur einzupassen.²⁹

In theologischer Perspektive wirft die Inhaltsleere dieser ursprünglich vom Bemühen, keine (von Gott geschenkte) Zeit zu vergeuden, getragenen Zeitauffassung schwerwiegende Probleme auf. Denn sie suggeriert die Überwindung der menschlichen Endlichkeit.³⁰ Die Stunden und Sekunden gehen und kommen, und zwar grundsätzlich immer und ewig, auch abgesehen von meiner eigenen Lebenszeit. Der Bibel ist dagegen inhaltsleere und damit ja auch sinn-lose Zeit fremd. Die Zeit ist hier inhaltlich von Gott bestimmt. Sie ist ein Geschenk Gottes und damit sinn-voll, da in einen übergreifenden, wenn auch teilweise die menschlichen Verstehensmöglichkeiten übersteigenden Horizont eingefügt. Der Blick auf die Uhr, unabhängig von Jahreszeit, Sonnenstand u.ä. verschleiert dies aber, wenn er die einzige Form des Umgangs mit Zeit bleibt.

Auf diesem Hintergrund treten auch die religiösen Implikationen im Zeitverständnis Momos zutage. Zeit wird hier durch Zuhören, Helfen, Feiern und Stillsein qualifiziert; biblisch gesprochen sind dies Zeiten Gottes. Es sind genau die vier Handlungen, die auch christlichen Gottesdienst im biblischen Sinne auszeichnen.³¹ Gottesdienst ist eine Feier, in der zugehört wird, nämlich der Verlesung des Evangeliums, in der Menschen vor Gott still werden und in der sich die Gemeinde zur Liebestätigkeit sammelt. Solcher Gottesdienst ist die Gestaltung der Gewißheit, die ich unter Verweis auf Luther darstellte. Sie hat als Bedingung eine Zeit, die als von Gott gegebene erfahren wird. So gibt uns Endes Roman – gleichsam als säkulare Prophetie – Hinweise auf einen theologisch angemessenen Umgang mit der Zeit. Religionspädagogisch gesehen³² sind die vier Handlungen zugleich Konstitutiva von Lernen im Bereich der Sinnfrage. Das christliche Sinnangebot verstehbar machende und, so Gott will, sinnstiftende Lernprozesse sind auf Hören, anderen Helfen, Feiern und Stillsein angewiesen.

²⁹ Die kognitionspsychologischen Bedingungen hierfür hellte J. Piaget, *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*, Frankfurt 1974 (franz. 1946), auf.

³⁰ Am deutlichsten zeigt sich dies im Beschleunigungsdruck, der in der Computerzeit, die sich nach Nano-Sekunden rechnet, seinen bisherigen Höhepunkt erreicht hat.

³¹ Vgl. zum in diesem Zusammenhang nicht explizierbaren, im Hintergrund stehenden Gottesdienstverständnis Chr. Grethlein, *Abriß der Liturgik*, Gütersloh 1991, 17-48.

³² Vgl. ausführlicher Chr. Grethlein, *Liturgische Elemente*, in: G. Adam, R. Lachmann, Hg., *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1998, 377-393.

Das Leben junger Menschen ist zunehmend vom Beschleunigungsdruck bestimmt, der von der linearen Zeit ausgeht. Mittlerweile prägt er nicht nur die Schule und Arbeitswelt, sondern auch – in Verbindung mit dem genannten kategorischen Imperativ des Erlebens – die Freizeitgestaltung. Es gilt, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel zu lernen, zu arbeiten oder zu erleben. Dabei scheinen Vergangenheit und zunehmend auch Zukunft in der Gegenwart zu verschwinden. Gewiß wäre es verfehlt, grundsätzlich die lineare Zeit abzuwerten; sie ist eine große kulturelle Errungenschaft, die Sozialität in vielerlei Hinsicht erst ermöglicht. Allerdings droht ihre Absolutsetzung den Zugang der Menschen zu dem zu erschweren, was Not tut: zur Findung eines tragfähigen Lebenssinns, theologisch formuliert: zu Gott als dem, der Zeit schenkt und damit auch Gewißheit.

2.2.2. Neben Zeit benötigen Heranwachsende, um „Gewißheit“ im theologischen Sinn zu erlangen bzw. pädagogisch formuliert: um sich mit der Sinnfrage angemessen beschäftigen zu können, andere Menschen. Genauer und angreifbarer formuliert: junge Menschen brauchen Menschen, die sie begleiten (nicht unbedingt pädagogisch professionelles Fachpersonal).

Die ersten pädagogischen Veröffentlichungen zur Zeitfrage³³ machten auf folgende Tendenz aufmerksam: Kinder verbringen heute in der Regel erheblich mehr Zeit in professionell pädagogisch betreuten Institutionen als früher. Dies ist zum Teil unvermeidlich, um die Kinder vor Gefahren zu schützen. Angesichts des Autoverkehrs ist z.B. in unseren Städten kein unbefangenes Spielen vor der Haustür mehr möglich. Doch hat diese Verlagerung des kindlichen (und jugendlichen) Lebens in pädagogisch strukturierte Räume einen bislang noch zu wenig beachteten Nebeneffekt. Denn diese Räume, etwa Kindergärten, Horte oder Schulen unterliegen durch die Arbeitszeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter primär einem bürokratischen Diktat. Pädagogisch problematisch hieran ist die prinzipielle Personenungebundenheit größerer pädagogischer Einrichtungen. Handlungsaufgaben und -möglichkeiten sind dabei in Zeitpläne eingebettet, die unabhängig vom persönlichen Zeitbedarf der Menschen sind. Besonders kraß ist diese „Taylorisierung“ der Zeiten und die Abwechslung des pädagogischen Personals in unseren weiterführenden Schulen ausgeprägt.

³³ S. Rabe-Kleberg, H. Zeiher, Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1984

Der Praktische Theologe Christoph Bäumler hat dagegen die Bedeutung von Begleitern für junge Menschen in allgemeinpädagogischer und religionspädagogischer Hinsicht herausgestellt. Dabei erklärt er: „das Wort ‚Begleiten‘ ist in einem ursprünglichen Sinne zu verstehen: mit einem anderen Menschen eine Weg-Strecke mitgehen, damit er seinen Weg besser findet und nicht allen Gefahren, denen er auf diesem Weg begegnet, hilflos ausgeliefert ist ... Wenn diese Begleitung recht geschieht, muß eine befreiende Wirkung von ihr ausgehen.“³⁴

Dieses Begleiten ist weniger und mehr als professionell pädagogisches Handeln; beides sollte auch nicht gegeneinander ausgespielt werden. Begleiten richtet sich vor allem auf das Verhältnis von zwei Menschen und ist – dies hat Bäumler später noch präzisiert – durch Gegenseitigkeit gekennzeichnet.³⁵ Es ist nicht in feste Dienst- oder Stundenpläne eintaktbar und verträgt weniger Distanz als für pädagogisch professionelles Handeln erforderlich ist. Umgekehrt kann Begleiten nicht professionelles Handeln, etwa bei der Organisation und Durchführung sequentieller kognitiver Lernprozesse, ersetzen. Doch ist aus theologischer Hinsicht zu akzentuieren: die Begleitung ist für jedes Kind, jeden Jugendlichen, ja letztlich jeden Mensch im Zusammenhang mit der Suche nach dem Sinn des Lebens und den damit verbundenen Lernprozessen grundlegend; professionelle pädagogische Arbeit kann und muß dann darauf aufbauen. Es gibt eben Situationen, vor allem wenn es um den Sinn des Lernens geht, in denen zuerst der Mitmensch und nicht die Lehrerin bzw. der Lehrer gefragt ist. Solche Begleitung ist eine spezifische Gestaltungsform des Verhältnisses zwischen den Generationen mit zwei Besonderheiten: Der Begleitende verpflichtet sich selbst, läßt dem anderen aber seine Freiheit; die Lernprozesse während der Begleitung verändern alle daran beteiligten Menschen.

Auch dieser Sachverhalt findet sich sehr anschaulich in der Kinderliteratur. Janosch erzählt in „Oh, wie schön ist Panama“ die Geschichte vom kleinen Bär und dem kleinen Tiger: „Die beiden suchen gemeinsam das Land ihrer Träume ‚Panama‘ und gehen einen weiten, abenteuerlichen Weg, der sie an den Ausgangspunkt zurückführt. Aber sie haben sich verändert, sehen die

³⁴ Chr. Bäumler, Gespräch zwischen den Generationen als Anleitung zum 'sachgemäßen Gottesdienst'. Zum Thema Jugendarbeit im Gemeindeaufbau, in: ders., Unterwegs zu einer Praxistheorie, München 1977, 28.

³⁵ S. Chr. Bäumler, Aspekte einer zukunftsorientierten Konzeption der Jugendarbeit, in: ThPr 21 (1986) 121.

Situation mit neuen Augen und legen Hand an, um ihr altes Haus wieder bewohnbar zu machen.“³⁶

2.2.3. Beide Grundbedingungen von Lernen im Bereich der Daseinsorientierung, wie sie sich aus gemeindepädagogischen Erfahrungen, aber auch aus literarisch geäußerten Zeitdiagnosen ergeben, weisen unübersehbar auf die Grenzen hin, die aus den Arbeitsformen herkömmlicher Schule resultieren, bzw. markieren Herausforderungen für die Gestaltung einer Schule, die sich den Problemen ihrer Schüler(innen) (und wohl auch mancher Lehrer(innen)) mit dem „Sinn des Lernens“ öffnet. Konkret stellt sich – gerade auch für die weiterführenden Schulen – die Frage nach einer Schulreform, die Aus-Zeiten jenseits des 45-minütigen Unterrichtstaktes und Begleitung ermöglicht. Allerdings können dadurch nur Rahmenbedingungen für solches Lernen geschaffen werden, die Inhalte, konkret der Umgang mit dem Sicherheitsstreben, entziehen sich dem staatlichen Zugriff. Es ist eine wesentliche Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts als des einzigen Fachs, dessen Inhalt nicht der Staat bestimmt, Raum für die Behandlung dieser Fragen auch an der öffentlichen Schule zu geben. Nicht zuletzt die beiden großen Kirchen zeigen mit ihrem vielfältigen Engagement für dieses Unterrichtsfach, daß sie die jungen Menschen bei der Suche nach verlässlichem Sinn nicht allein lassen wollen.

3. Lernen von Sinn im Religionsunterricht – Grenzen und Chancen

Offensichtlich kann – wie ich im vorhergehenden zu zeigen versuchte – die Frage nach dem Sinn nicht ausgeblendet werden, wenn es heute um Lernen geht. Die Schulen in Deutschland haben im Religionsunterricht (seit einiger Zeit in fast allen Bundesländern ergänzt durch ein Ersatzfach) einen Ort, an dem zumindest eine Thematisierung dieser Frage naheliegt.³⁷ Allerdings ist dieser Unterricht nicht erst seit einigen Jahren umstritten. Manche Kritik am

³⁶ Ebd. 130.

³⁷ Zweifellos war dies nicht der ursprüngliche Sinn des Religionsunterrichts. Das ändert jedoch nichts daran, daß seit Beginn der programmatischen Ausarbeitung von „Religionspädagogik“ am Beginn des 20. Jahrhunderts und der damit verbundenen Aufnahme vor allem psychologischer Einsichten der Religionsunterricht junge Menschen bei der Sinnsuche unterstützen wollte.

Religionsunterricht³⁸ kann im nachhinein aus heutiger Perspektive als Anfrage interpretiert werden, inwieweit dieses Fach hinreichende Möglichkeiten zum Lernen von Sinn bietet. Die – in der seit Beginn der modernen Pädagogik andauernden Diskussion geäußerten – Anfragen seien kurz systematisierend unter diesem Blickwinkel zusammengestellt, weil sich hieraus auch noch heute zu beachtende Gesichtspunkte für das Lernen von Sinn ergeben.

3.1. Schon Jean-Jacques Rousseau mit seinem Programm einer „Pädagogik vom Kinde aus“ stand den damals verbreiteten Formen religiöser Erziehung kritisch gegenüber.³⁹ Erst im 4. Buch des „Emile“ begegnet sein Zögling – mit etwa 15 Jahren – der Religion. Kann man dies noch mit einem Hinweis auf Rousseaus einseitig „erwachsenes“ Religionsverständnis abtun, so verdient eine andere Erkenntnis bei ihm bis heute Beachtung: „Religion kann nicht einfach ‘mitgeteilt’ werden. Förderlich ist der Religiosität eine symmetrische Kommunikation, in der eine Person ihre religiöse Grundhaltung unaufdringlich an sich selbst anschaulich werden läßt und nicht nur die religiösen Inhalte, sondern auch sich selbst in den Dialog einbringt.“⁴⁰

Was hier zu „Religion“ ausgesagt wird, ist – auf Grund des rousseauschen Religionsverständnisses mit seinem „existentiell-motivationalen Aspekt“⁴¹ – direkt auf die Sinnfrage übertragbar. Heutige Schule, organisatorisch charakterisiert durch den quasi industriellen 45-Minuten-Takt⁴² und die Differenzierung in einzelne Fächer, läßt für Lernprozesse, in denen die Sinnfrage angemessen, d.h. unter Berücksichtigung der Fragen der je Einzelnen, thematisiert geschweige denn in sinnstiftende Orientierungsmodelle eingeführt werden kann, kaum Raum. Denn die Beziehung zwischen Lehrer/Lehrerin

³⁸ Selbstverständlich kann hierunter nicht die Kritik am Religionsunterricht subsumiert werden, die die beiden deutschen Diktaturen dieses Jahrhunderts – je auf ihre Weise, in allerdings erschreckender Ähnlichkeit der Methoden, um den inhaltlich von den Kirchen verantworteten Religionsunterricht aus der Schule zu vertreiben – vortrugen.

³⁹ Vgl. zu Rousseaus Auffassung von religiöser Erziehung die Ausführungen von F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 117-133.

⁴⁰ G.R. Schmidt, *Rousseaus Religion im geistigen Kräftefeld seiner Zeit*, in: O. Hansmann, Hg., *Seminar: Der pädagogische Rousseau Bd. 2*, Weinheim 1996, 221.

⁴¹ S. ebd. 204f.

⁴² Zur grundsätzlichen Bedeutung neuer Zeitstrukturen für das Aufwachsen von Kindern s. U. Rabe-Kleberg, H. Zeiher, a.a.O. (Anm. 33), 29-43; und die empirische Studie von H.J. Zeiher, H. Zeiher, *Orte und Zeiten der Kinder*, Weinheim 1994.

bzw. genauer (und zugleich das teilweise bereits den Grundschulbereich betreffende Problem benennend): Fachlehrer/Fachlehrerin und Schülern/Schülerinnen ist, wie anschaulich die Anpassungsschwierigkeiten mancher Schulanfänger demonstrieren, durch Asymmetrie gekennzeichnet.

Es ist in Schulpädagogik und auf Schule bezogener Religionspädagogik nur wenig beachtet, daß auch andere wichtige Ahnherren der Pädagogik aus ähnlichen Gründen einem schulischen Religionsunterricht kritisch gegenüberstanden. So schrieb Schleiermacher in der dritten, dem Bildungsthema gewidmeten „Rede“: „Aus dem Innersten seiner Organisation aber muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll. Und von dieser Art ist die Religion; in dem Gemüt, welches sie bewohnt, ist sie ununterbrochen wirksam und lebendig, macht Alles zu einem Gegenstande für sich und jedes Denken und Handeln zu einem Thema ihrer himmlischen Phantasie. Alles, was, wie sie, ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit außer dem Gebiet des Lehrens und Ausbildens. Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort.“⁴³ Demnach entziehen sich unmittelbar den Personkern betreffende Fragen der unterrichtlichen Behandlung, ja Unterricht kann hier sogar die wünschenswerte Entwicklung gefährden.⁴⁴

Hier wird also aus allgemeinpädagogischer Sicht auf das Phänomen hingewiesen, das – in Aufnahme der schleiermacherschen Vorstellung von der „freien Geselligkeit“⁴⁵ – in der Gemeindepädagogik unter dem – später von der Sozialpädagogik übernommenen⁴⁶ – Stichwort „Begleitung“ erscheint. Die Lehrer(innen) in einer Schule, die sich der Sinnfrage so annimmt, daß ihre Schüler(innen) tragfähige Lösungen verstehen lernen, können sich nicht auf ihre Tätigkeit in den durch die lineare Zeit begrenzten Unterrichtsstunden beschränken. Gewiß – und hiervor warnen die Erfahrungen mit religionspädagogischen bzw. besser: katechetischen Unterrichtskonzeptionen, die das

⁴³ F.D.E. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten über ihren Verächtern (1799), in: KGA 1/2, Berlin 1984, 250.

⁴⁴ Allerdings muß hierbei beachtet werden, daß Schleiermacher wohl den damals üblichen, stark auf Memorieren des Katechismus ausgerichteten Unterricht vor Augen hatte. Er selbst bevorzugte in dem von ihm gehaltenen Konfirmandenunterricht das Unterrichtsgespräch, mit dem Ziel, die Mündigkeit der Konfirmanden zu fördern (s. A. Reich, Friedrich Schleiermacher als Pfarrer an der Berliner Dreifaltigkeitskirche 1809-1834, Berlin 1992, 433-437).

⁴⁵ S. Bäumler, a.a.O. 122.

⁴⁶ S. Chr. Grethlein, Gemeindepädagogik, Berlin u.a. 1994, 259.

„Zeuge“-Sein der Lehrer in den Mittelpunkt stellen – darf es zu keinen un-
einlösbaren Überforderungen der Lehrer(innen) kommen. Doch gilt es ange-
sichts der offensichtlichen Probleme von Schüler(inne)n mit dem Sinn des
Lernens die Lehrer(innen)-Rolle auch daraufhin zu reflektieren und neu zu
bestimmen. Die vor allem in den weiterführenden Schulen konstitutive enge
Orientierung an der jeweiligen fachwissenschaftlichen Ausbildung gibt hier-
für keinen ausreichenden Rahmen ab.

3.2. In der weiteren Diskussion versuchte man die bei Rousseau, Schleierma-
cher u.a. geäußerten Bedenken aufzunehmen, aber entsprechend der im 19.
Jahrhundert steigenden Bedeutung von Schule⁴⁷ diesen Lernort nicht auszu-
klammern. Wirkungsgeschichtlich wohl am weitreichendsten war hier der
Versuch von Richard Kabisch.⁴⁸ Er differenzierte den Religionsbegriff in
eine – grundlegende – „Erfahrungsreligion“, die der unmittelbaren Erfahrung
des Kindes entspringt, und eine „Phantasiereligion“, die durch Symbole und
Erzählungen vermittelt wird und damit durchaus unterrichtet werden kann
und soll.⁴⁹ Solche Differenzierungen begegnen – meist allerdings ohne di-
rekten Bezug auf Kabisch – bis heute in praktisch-theologischen bzw. religi-
onspädagogischen Grundsatzreflexionen.⁵⁰ Dabei wird zum einen zu Recht

⁴⁷ S. historisch Th. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat*, München 1991 (5. Aufl.), 451-470, pädagogisch Duncker, a.a.O. 17: „Die Bedeutung der Schule ist in dem Maße gewachsen, wie die gesellschaftliche Komplexität zugenommen hat und sich sogenannte sekundäre Erfahrungswelten herausgebildet haben.“

⁴⁸ S. zur nicht unproblematischen, da die kategoriale Besonderheit der „schlechthinnigen Abhängigkeit“ übersehenden Schleiermacher-Rezeption durch Kabisch R. Preul, Richard Kabisch. *Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion*, in: E. Herms, J. Ringleben, Hg., *Vergessene Theologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*, Göttingen 1984, 168.

⁴⁹ S. R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen 1910, 66-74 (zur äußerst problematischen Erweiterung dieses Buchs des 46-jährig 1914 gefallenen Schulrats Kabisch in den Auflagen vier bis sieben durch Tögel s. P.C. Bloth, *Religion in den Schulen Preußens*, Heidelberg 1968, 177 Anm. 52).

⁵⁰ So unterscheidet z.B. W. Gräß, *Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion*, Gütersloh 1998, 67, zwischen „Religion 1“ und „Religion 2“: „Religion 1, dieses unser Grundvertrauen ins Dasein. Und Religion 2, die Vorstellungen, mit denen wir uns deutend zu uns verhalten, eine Sinnspur in unserer Lebensgeschichte zu entdecken versuchen ... Es dürfte klar sein, daß wir Religion 2 für uns nicht ausbilden können, ohne daß wir uns im

festgehalten, daß die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage eine wichtige Bereicherung durch Rekurs auf die Einsichten und Erfahrungen früherer Generationen erfährt, die durchaus und wohl heute im Zuge der allgemeinen Differenzierung vorzüglich in der Schule unterrichtet werden (können). Zum anderen wird aber – entsprechend den genannten Erkenntnissen Rousseaus und Schleiermachers – konstatiert, daß sich die Grundlage für solchen Unterricht dem Lernort Schule – in der Regel – entzieht.

Diese grundsätzlichen Reflexionen zu den Grenzen schulischen Unterrichts hinsichtlich der Sinnfrage werden durch die historische Rekonstruktion religionspädagogischer Theorien sowie empirische Untersuchungen zum Religions- und Konfirmandenunterricht bestätigt:

– Ein genaues (nicht nur auf einen schnellen Blick in die hier unzureichenden Kompendien des Religionsunterrichts beschränktes) Studium der konzeptionellen Beiträge von Beginn der „Religionspädagogik“ an, zeigt an allen wichtigen Weichenstellungen, wenn auch jeweils nur am Rande erwähnt und nicht konzeptionsbestimmend geworden, Hinweise auf Voraussetzungen schulischen Religionsunterrichts, die außerhalb des Raumes der Schule liegen.⁵¹

– Entgegen den Ergebnissen früherer Umfragen⁵² scheint inzwischen der Religionsunterricht zu den beliebteren Schulfächern zu gehören.⁵³ Allerdings macht eine genauere Interpretation einzelner Umfragedaten deutlich, daß die manchmal vorgetragene Forderung, der Religionsunterricht solle den offensichtlich hinsichtlich religiöser Sozialisation und Erziehung zurückgehenden bzw. gänzlich ausfallenden Part der Familien übernehmen, unrealistisch ist. So wurde für den katholischen Religionsunterricht in Österreich festgestellt, daß er Impulse aus dem Elternhaus verstärken, aber nicht ersetzen kann.

Zusammenhang von Überlieferungen religiösen Glaubens bewegen.“ Eine ähnliche Funktion kommt einer systematisch geklärten Verwendung des Begriffs „Erfahrung mit der Erfahrung“ in religionspädagogischem Zusammenhang zu (s. hierzu B. Schröder, Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik?, in: ZThK 95 [1998] 277-294).

⁵¹ S. die Hinweise hierauf in Chr. Grethlein, Religionspädagogik, Berlin u.a. 1998, 71, 73, 115, 161f.

⁵² S. schon M. Lobsien, Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule, in: MERU 1 (1908), 80-85; später N. Havers, Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs, München 1972.

⁵³ S. z.B. A.A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996.

– Ähnliches dürfte für den Konfirmandenunterricht gelten, zumindest soweit er – wie weithin noch üblich⁵⁴ – im Unterrichtsstil (wöchentlicher Rhythmus, feste Zeitbegrenzung, Lehrer-Schüler-Konstellation) erteilt wird. Die unlängst zu ihrem Konfirmandenunterricht befragten westfälischen Pfarrerrinnen und Pfarrern zeigen hierfür ein gutes Gespür, wenn sie als die Hauptschwierigkeit ihrer Tätigkeit die mangelnde Akzeptanz und Interesselosigkeit durch die Konfirmandeneltern angeben.⁵⁵

3.3. Offensichtlich kommt also der Herkunftsfamilie besondere Bedeutung für Lernprozesse im Bereich des Verstehens von Sinn zu. Doch weist eine aus konkreten empirischen Befunden gespeiste Reflexion dieses Zusammenhangs von Schule und Familie beim Lernen im Bereich der Daseinsorientierung auf ein Dilemma hin:

Zum einen ist sozialisationstheoretisch kaum bestreitbar: Grundlegend für Sozialisationsprozesse, auch hinsichtlich der Sinnfrage, ist nach wie vor die Familie. Entgegen dem von Medien verschiedentlich verbreiteten Bild wächst die deutliche Mehrheit aller Kinder und Jugendlichen bei ihren beiden (in der Regel miteinander verheirateten) Eltern auf.⁵⁶ Sie begegnen hier über viele Jahre einem Lebensstil, der meistens via Imitationslernen prägt und damit grundlegende Einstellungen und Haltungen initiiert. Doch vollzieht sich in den Familien – nach den Ergebnissen der Erziehungsstilforschung – seit dem Ende der sechziger Jahre ein – allerdings schichtspezifisch unterschiedlich ausgeprägter – Wandel der Erziehungsziele: an die Stelle traditioneller Ziele wie Ehrlichkeit, Sauberkeit und Gehorsam tritt zunehmend Selbständigkeit.⁵⁷ Schon sehr früh behandeln viele Eltern ihre Kinder als Partner. Einseitige Vorgaben werden gemieden. Dies hat – wie exemplarisch Unter-

⁵⁴ S. die entsprechenden Daten in: Th. Böhme-Lischewski, Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung. Ergebnisse aus der Befragung von westfälischen Pfarrerrinnen und Pfarrern, in: ders., H.M. Lübking, Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute, Bielefeld 1995, 67f.

⁵⁵ S. ebd. 97f.

⁵⁶ S. zu den genauen Daten der amtlichen Statistik H. Engstler, Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland, Bonn 1997, 11-21, 25-34, wobei sich eine geringere Stabilität von Familie in Ostdeutschland ergibt. Zur angeblichen Steigerung der Pluralität der Familienformen s. R. Nave-Herz, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994, 3-8.

⁵⁷ S. Nave-Herz, a.a.O. 61f.

suchungen zum Kindergottesdienst zeigen⁵⁸ – erhebliche Konsequenzen für die familiäre Sozialisation und Erziehung im Bereich der Daseins- und Wertorientierung. Die Einübung Formen religiöser Praxis wie des Betens, eines expliziten Ausdrucks der Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lebens, weicht zunehmend einem bewußten Offenhalten der Optionen: Das Kind soll sich später einmal selbst entscheiden können. Es scheint so, daß die zunehmende, durch den Wegfall früher prägender ökonomischer Gesichtspunkte ermöglichte Emotionalisierung der Familienbeziehungen auch dazu führt, daß die Einübung in sinnstiftende und -ausdrückende Praxen bzw. in höherem Alter der Kinder die explizite Auseinandersetzung über Sinnfragen im Raum der Familie abnimmt bzw. mittlerweile gänzlich fehlt.⁵⁹

Zum anderen ist aber die Schule nicht nur auf Grund der genannten gesellschaftlichen Entwicklungen darauf angewiesen, daß die Schülerinnen und Schüler eine – in der Regel im Raum der Schule wohl nicht vermittelbare – Sinnerfahrung mitbringen, um „sinnvoll“ lernen zu können. Vielmehr verlangt die in manchen Regionen Deutschlands – vor allem im Haupt- und Sonderschulbereich – weit fortgeschrittene Bi- bzw. sogar vereinzelt Multikulturalität der Schülerschaft eine vertiefte Beschäftigung mit Fragen der Daseins- und Wertorientierung. Zu Recht weist der Rektor einer Gelsenkirchener Hauptschule daraufhin: „Schule ist die einzige Institution, die ausnahmslos alle deutschen und ausländischen Kinder und/oder Jugendlichen über mehrere Jahre aufs engste zusammenführt und ihnen so vielfältige und intensive Möglichkeiten bieten kann, miteinander und voneinander zu lernen.“⁶⁰ Angesichts der offensichtlich auch in der zweiten bzw. dritten Aus-

⁵⁸ S. z.B. den Befund, daß zwar nach wie vor fast alle evangelischen Eltern den Besuch des Kindergottesdienstes durch ihre Kinder begrüßen, sie aber ihre Kinder nicht dorthin schicken, sondern ihnen die Entscheidung freistellen (s. J. Hanselmann, H. Hild, E. Lohse, Hg., Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1984, 34f.).

⁵⁹ Welche Rolle bei diesem Prozeß das Fernsehen spielt, ist noch genauer zu klären. Entgegen einseitiger Kritik an diesem Medium müßte zum einen beachtet werden, daß zumindest bisweilen im Rahmen der Familie ferngesehen wird, zum anderen, daß das Fernsehen selbst Beiträge zur Daseins- und Wertorientierung liefert (s. hierzu z.B. J. Haberer, Die verborgene Botschaft. Fernseh-Mythen – Fernseh-Religion, in: S. v. Kortzfleisch, P. Cornehl, Hg., Medienkult – Medienkultur, Berlin u.a. 1993, 121-137).

⁶⁰ H. Niemeier, Schule als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil. Ein Praxisbericht aus der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 14 (1997), Neukirchen-Vluyn 1998, 201.

ländergeneration nicht abnehmenden, sondern eher zunehmenden Probleme⁶¹ erhält die Frage nach dem Sinn des Lernens und damit auch grundsätzlich nach dem Sinn eine weitere, schulspezifische Brisanz.

3.4. Könnte man bei dem sich offensichtlich im Zuge des allgemeinen Differenzierungsprozesses vollziehenden Rückzug der meisten Familien aus der Vermittlung von expliziten Gestalten konstruktiven Umgangs mit der Sinnfrage noch geneigt sein, auf die in den letzten zwanzig Jahren erweiterten pädagogischen Angebote christlicher Gemeinden zu verweisen,⁶² so geht das zuletzt genannte Problem angesichts dessen, daß die überwiegende Mehrheit des größten Teils ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger, nämlich der Türken, islamischen Bekenntnisses ist, über die Möglichkeiten christlicher Gemeinden hinaus. Auch auf Grund der vielerorts kaum übersehbaren Marginalisierung kirchlicher Beiträge zur Sozialisation, Erziehung und Bildung der Heranwachsenden kann unter allgemeinpädagogischem Blickwinkel auf den Lernort Gemeinde jedenfalls gegenwärtig nicht vorzüglich geachtet werden, so groß seine Bedeutung auch theologisch sein mag, insofern hier Menschen ihre christliche Daseins- und Wertorientierung explizit zur Darstellung bringen.

Allerdings sollte die – wie erwähnt – nicht hintergehbare Frage nach dem konkreten Inhalt von sinnstiftenden Einsichten und Erfahrungen nicht an den Einsichten christlicher Theologie und gemeindlicher Praxis vorbeigehen,⁶³ weil hier zum einen in von anderen Sinnsystemen unerreichter Zeitdauer und räumlicher Universalität über Fragen der Sinnorientierung nachgedacht wird und konkrete Lösungswege erprobt werden, zum anderen in den Systemen Recht, Politik und Wirtschaft wesentlich unser Leben prägende Grundentscheidungen ohne die vom Christentum beeinflusste Kulturentwicklung unverständlich sind. Insofern verdienen gemeindepädagogische Veranstaltungen

⁶¹ Niemeier, a.a.O. 202 nennt konkret: das „Erreichen angemessener sprachlicher Standards“, die „Wahl von Leitbildern“ und die „Freizeitgestaltung in Peer-Groups“.

⁶² S. exemplarisch hierzu die Übersicht bei G. Adam, R. Lachmann, Hg., Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen ²1994, und Grethlein, Gemeindepädagogik, Berlin 1994.

⁶³ Hier scheint mit eine gewisse Schwäche schulpädagogischer Reflexionen zur Frage des Lernens von Sinn zu liegen. Ein Unberücksichtigt-Lassen des Christentums führt angesichts der besonderen Geschichte von Schule in Deutschland und der insgesamt doch – nach wie vor – deutlichen christlichen Prägung der Ethik und des Rechts zu einer bedenklichen Verzerrung der Problemstellung.

gen, in denen christlicher Glauben in einer alters- und situationsadäquaten Weise zur Darstellung kommt, aus inhaltlichen Gründen auch schulpädagogisches Interesse. Welche Bedeutung dem Religionsunterricht hier in Zukunft zukommen wird, ist – wie die Auseinandersetzung um das Brandenburger Modell eines allgemeinen Sittenunterrichts „LER“ zeigt – noch nicht auszumachen und hängt nicht zuletzt von juristischen und schulpolitischen Entscheidungen ab. Daß aber der Religionsunterricht in seinem besonderen Charakter als einerseits den allgemeinen Bildungszielen verpflichtetes und zugleich inhaltlich durch die Kirchen verantwortetes Unterrichtsfach gerade angesichts der Orientierungsprobleme vieler Kinder und Jugendlicher nicht einfach durch ein allein staatlich verantwortetes Fach ersetzbar ist, zeigen die auch im allgemeinpädagogischen Bereich geäußerten kritischen Stellungnahmen zu LER.⁶⁴

Dazu gilt es den Bereich des Schullebens eingehender als bisher weithin üblich für das Verständnis von Schule und deren Ziele zu berücksichtigen. Daß die hier mögliche Gewinnung von Aus-Zeiten und einer dem Modell der Begleitung nahekommenden neuen Zuordnung von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n wesentliche historische – und wie ich meine auch systematische – Wurzeln in Konzepten hat, die sich ursprünglich mit religiöser Erziehung beschäftigten, verwundert nach den bisherigen Überlegungen wohl nicht mehr.

Der Begriff „Schulleben“ taucht nach meiner Kenntnis⁶⁵ in konzeptioneller Verwendung erstmals 1826 in Friedrich Fröbels berühmter Schrift „Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau“ auf: „Schule ist“, so heißt es hier grundsätzlich in § 56, „das Streben, das Wesen und innere Leben der Dinge und seiner selbst den Schülern erkennen und bewußt zu machen, die inneren Verhältnisse der Dinge zu- und untereinander, zu dem Menschen, Schüler, und zu dem lebendigen Grund und der sich selbst klaren Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren und bewußt zu machen.“ Von dieser gerade angesichts der Frage nach dem Sinn des Lernens hochaktuellen

⁶⁴ S. z.B. A. Leschinsky, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt 1996, besonders 189-191.

⁶⁵ Vgl. auch zum folgenden Chr. Grethlein, Schulleben und Religionsunterricht. Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen zu einem schulpädagogischen Thema, in: BThZ 6 (1989) 198-200 (mit jeweils genauen Angaben der zitierten Literatur).

Bestimmung des Ziels von Schule fordert Fröbel eine Vereinigung von Schule und Leben, das Schulleben.

In der weiteren Ausarbeitung von „Schulleben“ bei Carl Gottfried Scheibert („Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule“, 1848) tritt die sinnstiftende Kraft religiösen Bezugs für die Gestaltung von Schule klar hervor. So schreibt der damalige Direktor der Friedrich-Wilhelm-Schule in Stettin den von ihm empfohlenen Schulandachten – in heutiger Sprache formuliert – schultranszendierende, therapeutische Funktion zu: „sie (sc. die Lehrer, die die jeweilige Andacht halten, C.G.) erheben sich und ihre Schüler hier aus dem Schulstaube auf die reine Tenne, wo man mit jeder Handlung einen Gottesdienst thut; ermuthigen sich und ermuntern die Laschen und Ermüdeten mit der Ueberzeugung, daß es mehr als Lernen gibt, und daß es ein höheres Ziel giebt, als eine Versetzung und ein gutes Zeugniß zu erstreben.“ Eine Schule, die sich den Schwierigkeiten ihrer Schüler(innen) mit dem Sinn des Lernens stellt und zum Lernen von Sinn Gelegenheit geben will, wird Gestaltungsformen finden müssen, in denen die hier für eine Schulandacht ausgeführten Einsichten nicht nur verbalisiert, sondern auch praktiziert werden können. Ob dies ohne Kooperation mit den christlichen Kirchen und ohne Rückgriff auf in ihrem Raum praktizierte Kommunikationsformen möglich ist, erscheint mir nicht nur aus historischen Gründen zweifelhaft.

Literatur

- Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): Gemeindepädagogisches Kompendium. 2. Auflage. Göttingen 1994
- Bäumler, Chr.: Gespräch zwischen den Generationen als Anleitung zum ‚sachgemäßen Gottesdienst‘. Zum Thema Jugendarbeit im Gemeindeaufbau. In: Bäumler, Chr.: Unterwegs zu einer Praxistheorie München 1977
- Bäumler, Chr.: Aspekte einer zukunftsorientierten Konzeption der Jugendarbeit. In: ThPr 21 (1986)
- Beck, S.U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- Bekennnisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche
- Bloth, P. C.: Religion in den Schulen Preußens. Heidelberg 1968
- Böhme-Lischewski, Th.: Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung. Ergebnisse aus der Befragung von westfälischen Pfarrerrinnen und Pfarrern. In: Böhme-Lischewski, Th. / Lübking, H. M.: Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld 1995

- Bucher, A.A.: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck 1996
- Duncker, L.: Sinnstiftung durch Schule und Unterricht. In: Duncker, L.: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm 1996
- Ende, M.: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Stuttgart u.a. 1973
- Engstler, H.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familien-demographische Entwicklung in Deutschland. Bonn 1997
- Erlinghagen, K.: Die Säkularisierung der deutschen Schule. Hannover u.a. 1972
- Fischer, A. / Münchmeier, R.: Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. Opladen 1997
- Gräb, W.: Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion. Gütersloh 1998
- Grethlein, Chr.: Schulleben und Religionsunterricht. Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen zu einem schulpädagogischen Thema. In: BThZ 6, 1989
- Grethlein, Chr.: Abriss der Liturgik. 2. Auflage. Gütersloh 1991
- Grethlein, Chr.: Gemeindepädagogik. Berlin u.a. 1994
- Grethlein, Chr.: Momo – oder: die religionspädagogische Frage nach der Zeit In: Loccumer Pelikan 1996
- Grethlein, Chr.: Liturgische Elemente. In: Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 3. Auflage. Göttingen 1998
- Grethlein, Chr.: Religionspädagogik. Berlin u.a. 1998
- Haberer, J.: Die verborgene Botschaft. Fernseh-Mythen – Fernseh-Religion. In: Kortzfleisch, S. v. / Cornehl, P. (Hg.): Medienkult – Medienkultur. Berlin u.a. 1993
- Härle, S.W.: Dogmatik. Berlin, New York 1995
- Härle, W.: Zur Gegenwartsbedeutung der „Rechtfertigungs“-Lehre. In: ZTHK.B 10. 1998
- Hanselmann, J. / Hild, H. / Lohse, E. (Hg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1984

- Havers, N.: Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs. München 1972
- Helmreich, Chr.: Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute. Hamburg 1969
- Kabisch, R.: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Göttingen 1910
- Kaufmann, H. B.: Die Christen und die Schule in staatlicher und in freier Trägerschaft. Neukirchen-Vluyn 1989
- Leschinsky, A.: Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt 1996
- Lobsien, M.: Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule. In: MERU 1, 1908
- Mette, N.: Religionspädagogik. Düsseldorf 1994
- Nave-Herz, R.: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994
- Neumann, N.: Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930. Weinheim 1993
- Niemeier, H.: Schule als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil. Ein Praxisbericht aus der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 14, 1997. Neukirchen-Vluyn 1998
- Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. 5. Auflage. München 1991
- Piaget, J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Frankfurt 1974 (franz. 1946)
- Preul, R. / Kabisch, R.: Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion. In: Herms, E. / Ringleben, J. (Hg.): Vergessene Theologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Göttingen 1984
- Rabe-Kleberg, S. / Zeiher, H.: Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1984
- Reich, A.: Friedrich Schleiermacher als Pfarrer an der Berliner Dreifaltigkeitskirche 1809-1834. Berlin 1992
- Rifkin, S. J.: Uhrwerk Universum. Die Zeit als Grundkonflikt des Menschen. München 1988
- Schleiermacher, F. D. E.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799). In: KGA ½. Berlin 1984

- Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hg. v. Weniger, E. Frankfurt u.a. 1983, 29
- Schmidt, G.R.: Rousseaus Religion im geistigen Kräftefeld seiner Zeit. In: Hansmann, O. (Hg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. 2. Weinheim 1996
- Schröder, B.: Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik? In: ZThK 95 1998
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt 1993
- Schweitzer, F.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh 1992
- Sennet, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Zeiber, H.J.: Orte und Zeiten der Kinder. Weinheim 1994
- Ziehe, Th.: Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung In: Pädagogik 48 (1996) H. 7-8