

Frauen sich dem Neuen verschließen, wenn sie nicht ermuntert und angeregt werden, sich ihm zuzuwenden. Hier ist eine klare Aufgabe in Familie, Schule, Erwachsenenbildung, Berufsberatungseinrichtungen, Pfarrgemeinden und am Arbeitsplatz.

Erziehung zum Umgang mit der verfügbaren Zeit

Wenn uns die neuen Technologien von zahlreichen Routinetätigkeiten entlasten werden, andererseits wir beim Abfragen der Programme Grundkenntnisse, die sonst das Reisebüro oder die Bank besaß, haben müssen und wenn manches, was bisher in unmittelbarem Kontakt mit anderen Menschen erledigt wurde, nun vom Terminal übernommen wird, stellt sich die Frage nach dem *Inhalt unserer verfügbaren Zeit* erneut. Wir verweisen auf die Erklärung des ZdK „Kaufet die Zeit aus“ (vom 11./12. 11. 1983) und stellen fest: Wenn Arbeitszeit nicht mehr mit der Stechuhr gemessen, vielmehr innerhalb eines tarifrechtlichen Rahmens stärker individuell – familienfreundlich und betriebsverträglich – gestaltet wird, gewinnt die Fähigkeit zum „Wählen-Können“ in Beruf und Freizeit verstärkte Bedeutung. Erziehung hat die Aufgabe, Ethik im Umgang mit den neuen Technologien zu vermitteln, sehend zu machen für Chancen und Probleme sowie durch die selbstverständliche Einbeziehung der neuen Technologien und Medien Grundhaltungen erfahrbar zu machen. Die Folgenlosigkeit im Simulations- oder Steuerungsprozeß kann Anlaß sein, menschliche Verantwortung, Schuld und Verzeihen im Umgang miteinander zu erschließen. Für Religionsunterricht und alle geisteswissenschaftlichen Fächer ist es wichtig, durch ihren Beitrag den ganzheitlichen pädagogischen Ansatz zu sichern.

Die *Programmsprache* verlangt ein Ja oder Nein. Die *Interpretation unserer Wirklichkeit* setzt das „Sowohl-Als-auch“ der freiheitlichen Vielfalt voraus. Diese Fähigkeit

zur vielfältigen Interpretation darf nicht nur im Umgang mit Dichtung vermittelt werden, sie gehört auch zur Geschichte, nicht zuletzt auch in den Religionsunterricht. Die Gleichrangigkeit der verschiedenen Bereiche – Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft, künstlerisches, musikalisches und sportliches Tun – muß gesichert werden, wenn wir in der Informationsgesellschaft volles Menschsein leben wollen. Der Anteil des Schöpferischen kann wohl kaum über veränderte Stundentafeln der Schulen verstärkt werden, wohl aber, indem jedes Fach die schöpferische Dimension, das „Selbertun“, das Nachdenken anregt.

Jugendliche, die heute oft Videospiele dem Fernsehkonsum vorziehen, geben damit ein Signal, nicht bloß passiver Zuschauer, sondern Mithandelnder! Das Medium ist für sie ein Mittel gegen Isolation und Langeweile. Wir sollten die *Forderung nach Begegnung*, nach Gestaltungsfreiheit aufgreifen. Medienerziehung heißt nicht Abkehr von Medien und neuen Technologien. Ihr Ziel ist der verantwortete Umgang, die Abkehr vom Berieseln, vom bloßen Konsum. Wenn z. B. aus der Literatursendung der Griff zum Buch, aus dem „Schaukochen“ der Griff zum eigenen Kochtopf wird, verbinden sich die Bereiche. Nicht Verbote, anziehungsstarke Alternativen schützen vor Einseitigkeit und Verkümmern. Wenn die Faszination durch das lebendige, durchaus auch kontroverse Gespräch mit den Erwachsenen mehr Möglichkeiten der Selbstaussage, der Leidenschaft und Nachdenklichkeit bringt als das bloße Zuschauen, wird der Abstellknopf betätigt und Menschsein vertieft.

Immer wieder ist in dieser Erklärung darauf hingewiesen worden, es gehe um die Fähigkeit des Wählens. So kommt das christliche Menschenbild neu zum Leuchten, denn darin wird der Freiheit eine grundlegende Bedeutung zuerkannt. Thomas von Aquin lehrt, daß der Mensch der Herr seiner eigenen Akte und Entscheidungen ist. Die Freiheitsberufung des Menschen bewährt sich vor allem in den Akten des Wählens. „Prüfet alles und das Beste behaltet“ (1 Thess 5, 21).

Glaubensfragen und lebensweltliche Bildung

Was der Religionsunterricht an Gymnasien soll und kann

Die Frage, ob es einen spezifisch gymnasialen Religionsunterricht gibt und worin sein Proprium schulisch und religionspädagogisch bestehen soll, stellt Benno Haunhorst, Studienrat für Mathematik und Religion in Lehrte und Vorsitzender der Diözesanvereinigung Hildesheim des Verbandes katholischer Religionslehrer an Gymnasien. Seine Antwort: Die (religiöse) Erhellung der Lebenswelt des Schülers in der Auseinandersetzung mit den anderen Fächern, auf deren wissenschaftlichen Niveau, zumal von diesen selbst die lebensweltliche Bildung des Schülers vernachlässigt werde.

Gibt es einen spezifisch gymnasialen Religionsunterricht? Wenn man sich die religionspädagogische Diskussion der letzten zehn Jahre vor Augen führt, wird man die Frage verneinen müssen. Über schulformspezifischen Religionsunterricht wurde in dieser Zeit – mit Ausnahme von Grund- und Sonderschule – nicht diskutiert. Die Gründe mögen in der allgemeinen bildungspolitischen Situation zu suchen sein, könnten aber auch damit zusammenhängen, daß man unter den im deutschsprachigen Raum tonangebenden Religionspädagogen selten

jemanden findet, der als Gymnasiallehrer tätig war: Fast alle entstammen dem Grund- und Hauptschulbereich. Andererseits wird die Frage nach dem *Proprium des Religionsunterrichts am Gymnasium* aber auch immer spontan bejaht mit dem Hinweis auf den *Leistungskurs Religion in der Oberstufe*. Das ist dann nicht bloß eine Schutzbehauptung von Gymnasiallehrern, sondern auch gängig anzutreffende Meinung unter Religionslehrern anderer Schulformen. Die damit verbundenen Vorstellungen gehen dann in Richtung universitärer theologischer Proseminare. Aber ist das alles, was sich über den gymnasialen Religionsunterricht sagen läßt? Wohl kaum, denn schließlich beginnt das Gymnasium ja nicht erst mit der Kursstufe, und theologische Proseminare gehören doch wohl zur Universität und müssen sich somit als schulische Veranstaltung erst einmal legitimieren.

Also bleibt die Frage bestehen: Läßt sich ein spezifisch gymnasialer Religionsunterricht vom Bildungsauftrag des Gymnasiums her hinreichend begründen? In einer Antwort wird zunächst einmal auf das Konzept der „gymnasialen Bildung“ zu rekurrieren sein. Und damit sind wir dann mitten in der aktuellen bildungspolitischen Debatte. Die derzeitigen Auseinandersetzungen um das Gymnasium – genauer gesagt: der „Streit um das Abitur“ – machen die Suche nach dem Spezifikum des gymnasialen Religionsunterrichts aber nicht gerade leicht. Ich habe im Gegenteil den Eindruck, daß der Religionsunterricht hier wieder neu nach seinem Beitrag für die gymnasiale Bildung befragt wird, d. h. seine Notwendigkeit nachzuweisen hat.

Um aber die Eigenart des gymnasialen Religionsunterrichts darstellen und begründen und die Herausforderungen des Religionsunterrichts an den Gymnasien verdeutlichen zu können, muß zunächst das pädagogische Profil des Gymnasiums, so wie es sich heute abzeichnet, angesprochen werden.

Das pädagogische Profil des Gymnasiums

Nirgendwo auf der Welt begegnet man so vielen Aufregungen wie in der Bundesrepublik, wenn es um die *Diskussion bildungspolitischer Konzeptionen* geht. Dabei sollte es doch eigentlich selbstverständlich sein, daß jede Generation neu über eine sinnvolle Ausgestaltung des äußerst sensiblen Bildungsbereichs nachdenkt. Und das Gymnasium hat dies wirklich nötig, denn es hat angesichts der zurückgehenden Schülerzahlen, des zunehmenden Konkurrenzkampfes zwischen den einzelnen Gymnasien am Ort, der schlechten Aussichten in vielen akademischen Berufen und der Abgrenzung von der Gesamtschule mit einigen Problemen zu kämpfen. Daß die notwendigen Auseinandersetzungen dennoch im wesentlichen am Thema vorbei geführt werden und so, als hätten die Diskussionen, die 1972 zur Reform der gymnasialen Oberstufe führten, nicht stattgefunden, hat m. E. mit jenen Aufregungen zu tun, die das Abitur in einer

ideologischen Sphäre ansiedeln. Es ist dabei wenig von allgemeiner Pädagogik und schulformspezifischer Didaktik und damit von inneren pädagogischen Reformen die Rede, aber viel von Belegungsverpflichtungen, von Sicherung der Anspruchshöhe, von verbindlichen, einheitlichen Themenkatalogen und Prüfungsanforderungen. Der aktuelle „Streit um das Abitur“ ist nicht gleichbedeutend mit der Suche nach der heutigen spezifischen Ausprägung von gymnasialer Bildung!

Seit Anfang der 50er und dann insbesondere in den 60er Jahren wurden die Fragen diskutiert: Wie kann man den Fächerkanon des Gymnasiums reduzieren, die Stofffülle beschränken und einer bloßen Wissensvermittlung entgegenwirken? Wie kann man andererseits aber auch die Studierfähigkeit durch die allgemeine Hochschulreife sichern und den Bildungsauftrag des Gymnasiums durch eine anspruchsvolle allgemeine Grundbildung erhalten? Für die gymnasiale Oberstufe gab die Kultusministerkonferenz in ihrer „Bonner Erklärung“ von 1972 und fünf Jahre später präzisierend – und wieder einschränkend – in ihrer „Empfehlung zur Arbeit auf der gymnasialen Oberstufe“ Antwort auf diese Fragen, indem sie ein Raster von vier Prinzipien festlegte: 1. Das Prinzip der allgemeinen Grundbildung verlangt eine verbindliche Abdeckung von Aufgabenfeldern (sprachlich, gesellschaftswissenschaftlich, naturwissenschaftlich-mathematisch), aber nicht mehr die Teilnahme an jedem Unterrichtsfach in der Oberstufe; 2. das Prinzip der allgemeinen Hochschulreife basiert nunmehr auf dem wissenschaftspropädeutischen Lernen, d. h. daß trotz der unterschiedlichen Inhalte alle Fächer gleichwertig sind im Sinne der Vermittlung gemeinsamer methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten; 3. dem Prinzip der Individualisierung wird in der gymnasialen Oberstufe Rechnung getragen durch die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung nach Neigung und Begabung etwa in der Wahl der Leistungs- bzw. Grundkurse; und schließlich besagt 4. das Prinzip der Exemplarität, daß in einem Fach das Wesentliche des Aufgabenfeldes und in einem Kurs das Wesentliche des Faches zu lernen ist. Diese vier Prinzipien umreißen jene spezifische Kontur, die die gymnasiale Oberstufe von anderen Schulstufen und die dann auch das Gymnasium von anderen Schulformen unterscheidet.

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion ist lediglich eine Neuauflage der alten Diskussion, die auch bereits von den Vätern der Oberstufenreform geführt worden ist. Man war sich schon 1972 darin einig, daß diese vier Prinzipien nicht immer deckungsgleich miteinander in Einklang gebracht werden könnten, ja sich offensichtlich in der Betonung des Allgemeinen einerseits und des Individuellen andererseits konträr gegenüberstehen. Diese Bewertung greift allerdings nur dann, wenn man die Prinzipien als bloße Verwaltungsvorschriften begreift und sie nicht so einstuft, wie sie beabsichtigt waren, nämlich als Vorgabe für die pädagogische Phantasie, als Anspruch an eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung eines Lehrgangs in der gymnasialen Oberstufe.

Die Schule hat generell zwei Aufgaben: Sie soll durch differenzierte Abschlüsse der Begabung des einzelnen Schülers angemessene Berufschancen eröffnen (Aufgabe der Allokation), und sie soll die Integration des jungen Menschen in Staat und Gesellschaft fördern, d. h. ihn zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten befähigen. Ich sehe bei beiden Aufgaben kein Spezifikum des Gymnasiums, denn die besondere Allokation der allgemeinen Hochschulreife ist heute nicht mehr an das Gymnasium gebunden, und wenn die Integration graduell abgestuft vorgenommen würde, wäre es schlecht bestellt um ein demokratisches Schulsystem. Ihre beiden Hauptaufgaben erreicht die Schule auf verschiedenen Funktionsebenen: Der Personalisations-, Sozialisations- und Qualifikationsfunktion.

Die Schulgesetze aller Bundesländer enthalten an prominenter Stelle eine Formulierung, die besagt, wesentliche Aufgabe von Schule sei die *Erziehung zu Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung*. Die damit gemeinte Persönlichkeitsbildung ist unter der Personalisationsfunktion der Schule zu verstehen. Hier dürfte es keine spezifisch gymnasiale Ausprägung geben, es sei denn, man geht davon aus, daß die drei Funktionen sich gegenseitig beeinflussen – was auch tatsächlich der Fall ist – und so die Art und der Umfang des gymnasialen Lernens und die damit erworbenen Qualifikationen die Persönlichkeitsbildung nicht unwesentlich beeinflussen.

Mit Einführung des Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe sollte im besonderen Maße der Sozialisationsfunktion der Schule Rechnung getragen werden. Die Arbeit in Kursen sollte durch die Kombination von Kontinuität und Mobilität zur Erweiterung des Sozialhorizontes der Schüler beitragen, wodurch auch im Gymnasium das soziale Lernen organisatorisch verankert werden sollte. Nun handelt es sich hierbei aber gerade um ein spezifisches Anliegen der Gesamtschule. Vielleicht ist das ein nicht unwesentlicher Grund dafür, daß sich das Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe nachhaltiger Kritik ausgesetzt sieht. Bleibt als letztes die Qualifikationsfunktion der Schule: Ich denke, daß man hier auf der Suche nach der Besonderheit gymnasialer Bildung auch tatsächlich fündig wird. Es wäre eine Trivialität, darauf hinzuweisen, daß ein Gymnasiast vom Umfang her mehr gelernt hat als ein Schüler einer anderen Schulform.

Der gymnasiale Bildungsgang unterscheidet sich von seiner Anlage her durch die Art des Lernens. Anspruch des Gymnasiums ist es, eine wissenschaftspropädeutische Grundbildung zu vermitteln, d. h. eine Vorbereitung auf die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens. Auf der Grundlage selbständigen Lernens ist damit vor allem gemeint eine Einübung der Fähigkeiten zur Abstraktion, Reflexion und adäquaten Artikulation. Ist dieser Ansatz auch zunächst einmal nur für die gymnasiale Oberstufe festgelegt, so formt er doch insgesamt das besondere pädagogische Profil des Gymnasiums. Denn auch im Sekundarbereich I, also in den Klassen 5–10 bzw. 7–10, unterscheidet sich das Gymnasium von anderen Schulfor-

men dadurch, daß es von Anfang an den wissenschaftspropädeutischen Weg des Lernens einschlägt. Konkret bedeutet das für die Mittelstufe, daß hier bereits ein Teil der Grundbildung geleistet werden muß und Qualifikationen für die Oberstufe hinsichtlich des problemlösenden und eigenständigen Denkens erworben und eingeübt werden müssen.

Warum gymnasialer Religionsunterricht?

Läßt sich nun ein *spezifisch gymnasialer Religionsunterricht* von dieser Bildungskonzeption des Gymnasiums her hinreichend begründen? Vielleicht muß man vor der Beantwortung dieser Frage noch ein anderes grundlegendes Problem zur Diskussion stellen: Gehört Religion notwendig zur gymnasialen Bildung? Das Ja auf diese Frage ist heute nicht mehr selbstverständlich plausibel. Der Religionsunterricht führt an den Gymnasien bereits ein beschädigtes Dasein, und zwar unabhängig von der grundsätzlichen bildungspolitischen Ausrichtung: In Nordrhein-Westfalen wurden die Belegungsverpflichtungen so geändert, daß derzeit etwa zwei Drittel der Oberstufenschüler Religion abwählen und, da es kein Ersatzfach gibt, sich statt dessen anderen Fächern zuwenden, von denen sie sich bessere Berufschancen versprechen. In Niedersachsen muß ein Schüler, der Religion als Prüfungsfach für das Abitur wählen möchte, zusätzlich zwei Kurse mehr als seine Mitschüler in einem der Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Erdkunde belegen. Diese organisatorischen Veränderungen setzen lediglich längst vollzogene gesellschaftliche Veränderungen um. Schüler sagen gelegentlich: Religion möchte ich schon gern als Abiturfach nehmen, aber ich will mich bei einer Bank bewerben und wähle deshalb doch lieber Gemeinschaftskunde, weil das einen besseren Eindruck macht. Wenn man sich die derzeit geführte Diskussion um die Erhöhung des Pflichtanteils unter den Fächern in der Oberstufe anschaut, wird man feststellen, daß der Religionsunterricht in den Vorschlagskatalogen nicht auftaucht.

Dies sind Indizien dafür, daß wieder neu danach gefragt werden muß, inwieweit der Religionsunterricht den Aufgaben der Schule und insbesondere des Gymnasiums entspricht. Die Antworten der Synode der bundesdeutschen Bistümer in ihrem Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974 haben von ihrer Gültigkeit auch heute noch nichts verloren: Wenn Religion im Sinne von Weltdeutung und Sinnggebung durch Transzendenzbezug nicht zum Gegenstand schulischer Bildung gemacht wird, dann – so betont die Synode – wird die Schule ihrem selbstgesetzten Bildungsauftrag nicht gerecht. Die Schule soll die jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen, die unsere kulturelle Situation geprägt haben. Dazu ist eine Beschäftigung mit dem Christentum und seinen konfessionellen Ausprägungen unerläßlich. Wesentliche histori-

sche Ereignisse und literarische und künstlerische Zeugnisse wären ohne Kenntnis ihrer religiösen Determinanten nicht mehr angemessen zu vermitteln. Zweitens wäre der wohl zentrale Auftrag der Schule, nämlich die Erziehung zu einer sittlich und geistig gebildeten Persönlichkeit, unter Ausklammerung der religiösen Dimensionen menschlicher Existenz nicht zu erfüllen.

Selbständiges problemlösendes Lernen

Der Religionsunterricht leistet gerade durch das Aufgreifen der Fragen nach dem Sinngrund des Daseins Hilfen zur Selbstwerdung und Identitätsfindung in Gemeinschaft. Und schließlich ist es nicht Aufgabe der Schule, die Schüler einfach einer kritiklosen Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Vorstellungen und Strukturen zuzuführen. Vielmehr soll die Schule Impulse setzen, um die Schüler zu motivieren, die Verhältnisse und die eigene Einbindung darin kritisch zu betrachten und sie zu sensibilisieren für ein Engagement in Richtung mehr Humanität. Der Religionsunterricht wird diesem Ziel in besonderer Weise gerecht, weil die christliche Religion auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten. Wer mit der religiös verankerten Kritik an den Eindimensionalitäten und Ungerechtigkeiten in unserer Welt nicht vertraut gemacht worden ist, wird sich schwertun mit einer tragenden Basis seiner eigenen kritischen Position.

In der Konvergenz dieser drei Argumente gelangt die Synode zu dem Urteil, daß der Religionsunterricht notwendiger Bestandteil der schulischen Bildung ist. Man könnte noch hinzufügen, daß auch die „Religion“ die Schule benötigt. Die Schule ist nicht notwendig, um ein auf Gott hin orientiertes Lebensgefühl zu entwickeln. Aber sie ist notwendig, damit ein Mensch seine subjektive religiöse Vorstellungswelt überprüft, differenziert und ordnet.

Diese Gedanken zur Notwendigkeit des Religionsunterrichts beziehen sich allgemein auf Schule und treffen damit auch auf das Gymnasium zu. Aber es steht zu vermuten, daß das Proprium eines gymnasialen Religionsunterrichts gerade darin besteht, auf der Basis einer wissenschaftspropädeutischen Grundbildung den von der Synode angeführten Richtungsmarkierungen in ihrem vollen Sinn folgen zu können. Der gymnasiale Religionsunterricht ist in Methodik und Didaktik *theologisch* orientiert. Damit ist nicht die Vermittlung von Katechismuswissen gemeint, sondern gerade das Gegenteil: Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltdeutungen unter Rückgriff auf religiöse Traditionen und in Konfrontation mit Zeitsituationen. Dies geschieht durch selbständiges, problemlösendes und systematisches Lernen auf einem angemessenen begrifflichen Abstraktionsniveau mit Methodenbewußtsein. Die spezifische Form des gymnasialen Lernens verlangt von einem Schüler, der das Gymnasium durchlaufen hat, daß er Fähig-

keiten und Fertigkeiten entwickelt hat, die es ihm in Ansätzen möglich machen, das christliche Glaubensbekenntnis nicht nur theologisch und philosophisch zu diskutieren, sondern auch geschichtlich-kulturelle und aktuell-gesellschaftliche Bezüge herzustellen und sein eigenes Verhältnis zum Glauben reflektiert darzulegen.

Viel mehr läßt sich von der Aufgabenstellung des Gymnasiums her über die Eigenart des gymnasialen Religionsunterrichts nicht aussagen. Ich vermute, den meisten Religionslehrern am Gymnasium wird es nicht anders gehen als mir: Es kommt Unbehagen auf und es schleicht sich vielleicht auch Unmut ein, wenn ich diese einsichtigen und akzeptablen Zielvorstellungen vergleiche mit der schulischen Realität des Gymnasiums, der religiösen Realität unserer Schüler und dem Diskussionsstand der Religionspädagogik. Aus dieser Sichtweise scheint mir eine Reform des pädagogischen Profils des Gymnasiums dringend erforderlich zu sein, wenn auch in eine andere Richtung, als es sich viele Teilnehmer an der aktuellen Reformdebatte vorstellen.

Die Herausforderung lebensweltlichen Unterrichts

Bis zu dreißig Prozent eines Jahrgangs werden heute von den Eltern an einem Gymnasium angemeldet. In den letzten fünfzehn Jahren hat sich ein Wandel im gesellschaftlichen Bewußtsein vollzogen, der Tabuzonen auch im Bildungsbereich aufgebrochen hat. Die ehemalige Eliteschule Gymnasium wurde zu einem gefragten Bildungsinstitut für jene Eltern, deren Kinder es nicht nur „einmal besser haben“ sollten, sondern denen es zukünftig ebenso gut gehen soll wie den anderen und die deshalb einen höheren Schulabschluß benötigen. Die Herausforderungen des Arbeitsmarktes und die Entwicklung des Schülerstandes setzen das Gymnasium jetzt unter Druck und offenbaren dadurch zunehmend, daß es seine Öffnung pädagogisch noch gar nicht verarbeitet hat. Man konnte bislang von einer sicheren Position herab aus dem vollen schöpfen und dabei die Schwierigkeiten der Schüler – Schulangst, Erwartungsdruck, Konzentrationsfähigkeit u. a. – und die Unzulänglichkeiten des eigenen Systems – stoffliche Überfrachtung, fehlende soziale und unterrichtliche Binnendifferenzierung u. a. – übersehen. Tatsächlich, hat das Gymnasium seine alte Weltanschauung von „Auslesen statt Fördern“ nicht überwunden: es steht weiterhin der lernbare Stoff im Vordergrund. Die *Lebenswelt der Schüler* wird vernachlässigt. Die Proteste der Gymnasialschüler gegen eine erneute Oberstufenreform scheinen mir ein Indiz dafür zu sein, einen Freiraum des Eigensinns gegen die Reglementierungen der Verschulung behaupten zu wollen. „Pauken und dann vergessen“ – diese Überlebensstrategie vieler Gymnasiasten wirkt nicht gerade plausibel bis zum Abitur.

Welchen Wert soll dann gymnasiale Bildung eigentlich noch haben? Es reicht nicht, auf die Hochschulreife zu

verweisen oder scheinbar modern die Anpassung der Lerninhalte an die Erfordernisse einer zukunftsorientierten Industrie zu fordern. Ich denke, ein pädagogisches Profil des Gymnasiums kann nur aus der *Konvergenz seiner wissenschaftspropädeutischen Tradition mit einer strikten Schülerorientierung* entstehen. Die Anknüpfungspunkte dazu sind in der Theorie des Gymnasiums bereits angelegt, sie müssen nur im Schulalltag verwirklicht werden. Der *wissenschaftspropädeutische Anspruch* weist ja gerade das pure Pauken als hohl zurück und verlangt die behutsame Förderung der Schüler. Die Idee der Persönlichkeitsbildung und der propädeutische Anspruch im Bereich des sozialen Lernens verlangen, im Gymnasium vom Schüler her zu denken und nicht vom Wissensstoff. Schülerorientierung meint die Einbeziehung der sozialen Hintergründe der Schüler, ihrer Lebens- und Vorstellungswelt und ihrer Motivationslage in ein gymnasiales Lehr- und Lernkonzept. Der durchschnittliche Abiturient verbringt mindesten sieben Jahre auf seiner Schule. Das ist länger als in jeder anderen Bildungseinrichtung. Und es ist für ihn eine entscheidende Zeit: Jahre der Überwindung der Kindheit, der Ablösung von elterlichen Deutungsmustern, der Suche nach einem eigenen Standort, der Orientierung an Gleichgesinnten, und es sind die Jahre der ersten großen Liebe, aber auch der gescheiterten Hoffnungen, der Vereinsamung und der Zukunftsangst.

Es erscheint paradox, aber es trifft zu: dieses *Aufbauen und Zerstören ganzer Lebenswelten* verläuft parallel zum Unterrichtsgeschehen und wird dennoch vom Gymnasium nicht wahrgenommen. Aber gerade hier liegt die Chance des Gymnasiums, dem eigenen traditionellen Anspruch gerecht zu werden. Das Gymnasium hat sich immer als Stätte der geistigen Auseinandersetzung mit Geschichte und Gesellschaft, mit Kultur und Wissenschaft verstanden. Da seine Schüler gegenüber der Klientel anderer Schulformen eher in der Lage sind zu verbalisieren und zu abstrahieren, ist der eigentliche Kern des Gymnasiums die systematisch analysierende und kritisch reflektierende Selbst- und Weltdeutung. Unter diesem Dach lassen sich dann auch die Lebenswelten der Schüler – die ihrerseits wiederum die ganze Palette der anthropologischen und sozialen Parameter des Menschen in seiner Zeit widerspiegeln – und die angestrebte wissenschaftspropädeutische Grundbildung zu einem eigenständigen pädagogischen Profil des Gymnasiums korrelieren, das auch eine einseitig kognitive Verengung des Lernens überwindet.

Was soll das aber alles mit Religionspädagogik zu tun haben? Die Antwort ist schnell gegeben: Viele Religionslehrer formulieren heute ähnliche Ansprüche an eine Reform des Gymnasiums, weil sie von der Religionspädagogik gelernt haben, ihr Schulfach und den Unterrichtsstoff mit den Augen der Schüler zu sehen. Die Korrelationsdidaktik des Religionsunterrichts verlangt die konsequente Einbeziehung der Erfahrungswelt der Schüler in die didaktischen Entscheidungen. Ich habe den Ein-

druck, daß Religionspädagogik hier in den letzten Jahren gegenüber der Schuldidaktik allgemein und den einzelnen Fachdidaktiken einen großen *Vorsprung an Problembewußtsein* aufweisen kann. Indem die Religionslehrer diese Wendung mitvollzogen haben, fühlen sie sich im vorgegebenen gymnasialen Rahmen oft recht unwohl. Die Anregungen der Religionspädagogik zur Symboldidaktik, zur alternativen Textarbeit und zu Alternativen zur Textarbeit seien hier nur am Rande erwähnt. Besonders hingewiesen sei aber auf die differenzierte Sichtweise der Schüler, die die Synode vornimmt und auf die sie die Religionslehrer hinweist: Im Religionsunterricht sitzen gläubige, zweifelnde, suchende und sich als ungläubig bezeichnende Schüler nebeneinander. Das verlangt vom Unterrichtenden eine große Sensibilität bei der Auswahl von Zielen und Inhalten und eine differenzierte Gestaltung des Lernprozesses. Gerade der Religionslehrer ist in den letzten Jahren wohl stärker als seine Kollegen aus den anderen Fächern am Gymnasium darauf gestoßen, die Ausgangslage seiner Schüler und den kommunikativen Prozeß des Unterrichts ernst zu nehmen.

Hilfe zum Christsein-Lernen

In diesem Sinne sei noch auf das m.E. grundlegende Problem des Religionsunterrichts am Gymnasium hingewiesen. Die Gymnasiallehrer werden immer wieder von ihren Schülern herausgefordert, die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes für ihr alltägliches Leben offenzulegen. Es entspricht guter gymnasialer Tradition, darauf zu antworten, Lernen sei an sich wichtig, weil es den Horizont erweitere, und nicht erst dann, wenn man den Lernstoff unmittelbar im eigenen Alltag wiederfinden oder abwenden könne. Ich halte diese Antwort grundsätzlich für richtig, aber das christliche Glaubensbekenntnis ist etwas anderes als der Hauptsatz der Differential- und Integralrechnung, der subtropische Regenwald oder der Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller.

Der gymnasiale Religionsunterricht hat lange gebraucht, um vom bloßen Bescheidwissen über Religion und Glauben zur wissenschaftspropädeutischen Reflexion des Glaubensbekenntnisses zu finden. Das Glaubensbekenntnis aber formuliert eine Existenzwahrheit, die ohne individuellen Nachvollzug gar nicht angemessen verstanden werden kann. In einem existentiellen und gläubigen Sinne besteht aber für die meisten Schüler die christliche Tradition aus einer Sammlung von Leerformeln. Es scheint mir höchste Zeit zu sein, daß der gymnasiale Religionsunterricht sich noch einmal radikalisiert, indem er seinen wissenschaftspropädeutischen Ansatz erweitert in Richtung auf Ermöglichung von Religion und Glauben selbst. Der Religionsunterricht muß sich als Hilfe beim Christsein-Lernen verstehen, weil der christliche Glaube ja gerade behauptet, daß er die umfassende Hilfe zur Menschwerdung (des Schülers) leiste. Zwar bietet das Gymnasium gegenüber anderen Schulformen für diesen

Ansatz die besten Voraussetzungen, weil es sich das Verstehen und Deuten der gesamten Lebenswirklichkeit zum Ziel gesetzt hat, aber das Gymnasium birgt andererseits gegenüber anderen Schulformen auch die größten Gefahren in sich, weil es immer wieder dazu tendiert, seinen eigenen Anspruch durch einen einengenden Rückzug auf bloßes Wissen zu unterlaufen. Die Religionspädagogik fordert das Gymnasium heraus, indem sie diese Tendenzen als kontraproduktiv für schulisches Lehren und Lernen entlarvt.

Die erwähnte Symboldidaktik enthält wichtige Hinweise zur Erschließung von menschlichen und religiösen Welten, die nicht argumentativ eröffnet werden können. Sie bietet damit nicht zu unterschätzende Anregungen auch für den gymnasialen Religionsunterricht. Aber ich möchte vor einer Verabsolutierung dieses Ansatzes für das Gymnasium warnen. Wir haben es hier mit Schülern zu tun, deren Fragen und Interessen weit über den narrativ-symbolischen Bereich hinausweisen. So wichtig eine Eröffnung dieser Dimension für die verarmte Wahrnehmungsweise vieler Schüler auch sein mag, das christliche Bekenntnis muß sich heute vor allem argumentativ gegenüber den Alltagsmythen verantworten und die vermeintlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Sinnangebote entschleiern. Darin sehe ich die Hilfestellung des gymnasialen Religionsunterrichts beim Christsein-Lernen.

Ich will das an einem Beispiel illustrieren. Das Gymnasium ist eine Bildungseinrichtung, in der ein Einzelner zwischen den verschiedenen Disziplinen auf engstem Raum mit den unterschiedlichsten Entwürfen konfrontiert wird. Der Religionslehrer versucht in seinem Unterricht vom Menschen als „Hörer des Wortes“ und „Hüter seines Bruders“ zu reden. In der folgenden Biologiestunde erfahren dieselben Schüler, Leben sei Informationsverarbeitung unter der anonymen Logik der Evolution. So deutlich werden diese unterschiedlichen Akzentsetzungen in anderen Schulformen nicht auftauchen und für die Schüler zum Problem werden können. Aber dadurch wird der gymnasiale Religionsunterricht herausgefordert: Er wird sich nicht auf die Reaktivierung von Symbolgehalten in der Schöpfungsgeschichte zurückziehen können, sondern wird Rechenschaft ablegen müssen über die Plausibilität seiner Rede von Gott und Mensch angesichts eines möglichen biologistischen Reduktionismus. Dazu wird er sich argumentativ auch mit dem Status einer naturwissenschaftlichen Theorie auseinandersetzen müssen, sowohl in ihren Begrenzungen wie in ihren befruchtenden Anregungen. Leider stehen derartige interdisziplinäre Diskussionen in der Praxis nicht auf dem Stundenplan. Für den gymnasialen Religionsunterricht sind sie aber unabdingbar, so daß auch von hier aus eine Herausforderung an die Reform des gymnasialen Bildungsgangs ausgehen könnte. *Benno Haunhorst*

Gratwanderungen in der Rentenpolitik

Vorschläge, Unsicherheiten und voraussichtliche Lösungen

Eine der großen sozialpolitischen Aufgaben der laufenden Legislaturperiode ist die Reform der Rentenversicherung. Sie wird notwendig vor allem wegen der gegenwärtigen Bevölkerungsentwicklung und der dadurch sich stark verändernden Alterspyramide. Heinz Schmitz (vom Düsseldorfer „Handelsblatt“) informiert über die verschiedenen Vorschlagsentwürfe von Verbänden und Parteien und verdeutlicht die Richtung denkbarer Lösungen.

36,7% der Löhne und Gehälter müssen Arbeitnehmer und Arbeitgeber im Jahr 2030 bei günstiger wirtschaftlicher Entwicklung in den nächsten Jahrzehnten als Beitrag zur Rentenversicherung abführen. Bei ungünstiger Wirtschaftsentwicklung steigt der Beitragssatz gar von heute 18,7% auf 41,7%. Diese alarmierenden Zahlen rechnete der Vorstandsvorsitzende des Verbandes Deutscher Rentenversicherungsträger (VDR), *Alfred Schmidt*, bei einem Presseseminar seines Verbandes Ende Juni in Bad Neuenahr vor. Voraussetzung: Das geltende Rentenrecht wird nicht verändert.

Darüber hinaus müssen sich die Lohn- und Gehaltsempfänger sowie ihre Arbeitgeber, die die Beiträge je zur

Hälfte aufbringen, auf steigende Abgaben an ihre Krankenversicherung und neue Belastungen zur Lösung des immer dringlicheren Problems der Pflegefall-Absicherung einstellen. Der Hauptgrund für diese düsteren Aussichten liegt in der *demographischen Entwicklung*, also der unausweichlichen Tatsache, daß wegen sinkender Geburtenzahlen der Anteil der Deutschen im erwerbsfähigen Alter sinkt, während der Anteil der Alten immer größer wird. Ein zweiter Grund für diese Tendenz ist die steigende Lebenserwartung.

Die veränderte Altersstruktur

Während im vergangenen Jahr auf 100 20- bis 59jährige Personen 36 60jährige und ältere entfielen, werden es im Jahr 2040 voraussichtlich 79 sein, rechnete Schmidt vor. Dabei ging er von gleichbleibenden Geburtenhäufigkeiten auf heutigem Niveau, einer weiteren Verlängerung der Lebenserwartung und einem ausgeglichenen Außenwanderungssaldo aus. Noch dramatischer wird sich nach seiner Rechnung der *Rentenfallquotient*, das Verhältnis von Renten zu Beitragszahlern, entwickeln: Während