

*theol*  
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 49/2002

---

*'Im Blickpunkt': Bibeldidaktik*

*Meurer*, Suchbewegungen in der Bibeldidaktik

*Theis*, Passionsgeschichte nach Markus als Aufgabe

*Porzelt*, Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten

*Peukert*, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung

*Rolinck*, Grenze und Mitte

*Höring*, Grenzerfahrungen als religionspädagogisches Konzept?

*Németh*, Religiöse Erziehung in Ungarn

*Angel*, Neurotheologie

*Trocholepczy*, 'Neu gelesen': Josef Andreas Jungmann

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

ISSN 0173-0339

*70*

# Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
----------------	---

## *'Im Blickpunkt': Bibeldidaktik*

<i>Thomas Meurer</i> , Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen? Suchbewegungen in der Bibeldidaktik	3
---	---

<i>Joachim Theis</i> , Die Passionsgeschichte nach Markus als religionspädagogische Aufgabe	17
---	----

<i>Burkard Porzelt</i> , Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten	33
--	----

## *Allgemeine Beiträge*

<i>Helmut Peukert</i> , Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung	49
---	----

<i>Eberhard Rolinck</i> , Grenze und Mitte. Zur Topologie des religiösen Lernens	67
--	----

<i>Patrik C. Höring</i> , Vom Schwund des Alltäglichen und der Dominanz des Besonderen. Grenzerfahrungen als religionspädagogisches Konzept?	79
--	----

<i>Dávid Németh</i> , Religiöse Erziehung und Religionsunterricht in Ungarn. Entwicklungslinien der protestantischen Religionspädagogik im 20. Jahrhundert	85
--	----

<i>Hans-Ferdinand Angel</i> , Neurotheologie. Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität	107
--	-----

<i>Bernd Trocholepczy</i> , 'Neu gelesen': Josef Andreas Jungmann, Katechetik (1953)	129
--	-----

---

## RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

*Herausgeber*: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

*Vorsitzender*: Univ.-Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Freiburg

*Schriftleitung*: Univ.-Prof. Dr. Werner Simon / Dr. Burkard Porzelt

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: [porzelt@mail.uni-mainz.de](mailto:porzelt@mail.uni-mainz.de); Tel.: 06131 / 39-22458

*Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen*: Jahresabonnement: 2 Hefte 17,50 €; Einzelheft 10 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: [www.religionsunterricht.de](http://www.religionsunterricht.de)

## Vorwort

‘Im Blickpunkt’ des vorliegenden Hefes der *Religionspädagogischen Beiträge* stehen Probleme und Perspektiven gegenwärtiger *Bibeldidaktik*. *Thomas Meurer* analysiert aktuelle ‘Suchbewegungen’ und fragt, wie sich die Begegnung zwischen Schülern und Bibel gestaltet, wenn beide einander ‘fremd’ gegenüberstehen. *Joachim Theis* untersucht die ‘implizite Didaktik’ der markinischen Passionsgeschichte und gewinnt auf diesem Weg Orientierungen auch für den unterrichtlichen Verstehens- und Lernweg. *Burkard Porzelt* pointiert Herausforderungen, die der Bibeldidaktik im Kontext sozial-kultureller ‘Enttraditionalisierung’ erwachsen, und diskutiert Chancen und Grenzen eines Lernens in der Begegnung mit der Bibel im Religionsunterricht der Grundschule, das diesen Herausforderungen Rechnung trägt.

Weitere Beiträge behandeln religionspädagogische Grundlagenfragen. *Helmut Peukert* verknüpft erziehungswissenschaftliche und theologische Perspektiven und fragt nach der Zukunft religiöser Bildung in einer Zeit fundamentaler gesellschaftlicher und kultureller Neuorientierung. *Eberhard Rolinck* entfaltet die Topoi ‘Grenze’ und ‘Mitte’ als Pole einer ‘Topologie religiösen Lernens’, in dem sich Lebenlernen und Glaubenlernen identitätsbildend verschränken. *Patrik C. Höring* skizziert den Prozess menschlicher Erfahrungsbildung und fragt in diesem Zusammenhang nach den Bedingungen, unter denen alltägliche Erlebnisse zu lebensgeschichtlich relevanten Erfahrungen transformiert werden.

Im Kontext eines sich neu formierenden Europas gewinnen religionspädagogische Entwicklungen in den Nachbarländern zunehmend Bedeutung auch für die eigene religionspädagogische Reflexion. *Dávid Németh* rekonstruiert differenziert und problematisierend Entwicklungslinien der protestantischen Religionspädagogik Ungarns im 20. Jahrhundert und macht darin zugleich auf interessante wirkungsgeschichtliche Zusammenhänge mit zeitgleichen Entwicklungen in Westeuropa aufmerksam.

Unter der Überschrift „Neurotheologie“ erschließt *Hans-Ferdinand Angel* bisher weit hin unbeachtete theologisch und religionspädagogisch relevante Wissensbestände der Neurobiologie und -psychologie und verknüpft vor diesem Hintergrund den Diskurs der Neurowissenschaften mit der für den religionspädagogischen Diskurs fundamentalen Frage nach einem anthropologisch konzipierten Modell menschlicher Religiosität.

Schließlich eröffnet *Bernd Trocholepczy* die Rubrik ‘*Neu gelesen*’, in der künftig religionspädagogische Grundlagenwerke aus der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts durch eine ‘Relecture’ im Kontext gegenwärtiger religionspädagogischer Reflexion neu bedacht werden sollen, mit einem Beitrag über *Josef Andreas Jungmanns* ‘Katechetik’ (1953).

Im vergangenen Herbst beschloss die Vollversammlung der AKK eine Namensänderung. Dementsprechend erscheinen die *Religionspädagogischen Beiträge* ab diesem Heft als „Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)“.

Mainz, im Januar 2003

Werner Simon und Burkard Porzelt

### *Anschriften der Autoren*

- Angel*, Prof. Dr. Hans-Ferdinand (Universität Graz), Frühlingstr.36, A-8053 Graz
- Höring*, Dr. Patrik C., Abteilung Jugendseelsorge – Erzbistum Köln, Marzellenstr. 32, 50668 Köln
- Meurer*, Dr. Thomas (Universität Münster), Amelsbürener Str. 20, 48165 Münster
- Németh*, Prof. Dr. Dávid, Theologische Fakultät der Károli Gáspár Reformierten Universität, Ráday u. 28, H-1092 Budapest
- Peukert*, Prof.em. Dr. Helmut, Rudolf-von-Langen-Str. 36, 48147 Münster
- Porzelt*, Dr. Burkard (Universität Mainz), Mittelseestraße 14, 63065 Offenbach
- Rolinck*, Prof.i.R. Dr. Eberhard, Bahnhofsstr. 54a, 48308 Senden
- Theis*, PD Dr. Joachim (z.Zt. Universität Bonn), Am Talweiher 9, 55765 Birkenfeld/Nahe
- Trocholepczy*, Prof. Dr. Bernd, Fachbereich Katholische Theologie, Universität Frankfurt, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt/Main

### 1. Ausgangsfragen

In einem Cartoon der Peanuts von *Charles M. Schulz* versucht eine Lehrerin, in die alttestamentliche Erzählung über David und Goliath einzuführen. Dialogorientiert und mit dem Ziel, am möglichen Vorwissen der Kinder anzuknüpfen, fragt sie: „Wer weiss, von wem Goliath besiegt wurde?“ Sofort meldet sich ein Schüler: „Ich! Das war James Bond!“ Die Lehrerin, etwas ratlos, weicht auf das Neue Testament aus. Hier, hofft sie, lässt sich vielleicht eher an ein Vorwissen anknüpfen. Aufmunternd versucht sie einen Neuanfang: „Ich erzähle euch lieber eine Geschichte vom See Genezareth ...“ Engagiert meldet sich derselbe Schüler noch einmal zu Wort, wobei er nun doch die Abraham-Erzählung aus dem Alten Testament im Hinterkopf zu haben scheint: „Ich weiss: James Bond stand am Seeufer, und er schaute in die Sterne und ...“ Besagter Schüler lässt sich selbst durch den schon gereizten Verweis der Lehrerin, wie er bloß auf so etwas komme, James Bond käme in der Bibel gar nicht vor, nicht beirren und fährt fort: „James Bond hatte ein Haus in Jericho und feierte dort riesige Partys ...“ Für die Lehrerin ist nun der Rubikon überschritten. „Tat er nicht!“, platzt sie heraus, „Du schmeisst alles durcheinander.“ Mit beinahe schon wieder sympathischer Direktheit reagiert darauf der Angesprochene: „Du bist sehr unfreundlich. Hast Du irgendwelche Probleme?“<sup>2</sup>

Die Szene übertreibt, was im Alltag des Religionsunterrichts an der Tagesordnung ist, wo immer die Bibel ins Spiel kommt. Der „marginalisierte Bestseller“ – wie jüngst *Bernd Feininger* die Bibel im Blick auf die Schule genannt hat<sup>3</sup> – ist für die heutige Schülergeneration mindestens ebenso weit weg wie irgendein babylonischer Schöpfungsmythos oder ein altägyptischer Sonnenhymnus. Das bekannteste Buch, das ‘Buch der Bücher’ ist zu einem fremden Objekt geworden. Es mag sein, dass es mit der Vertrautheit früherer Generationen mit der Bibel ebenfalls nicht so weit her war, wie es der nostalgisch-melancholischen Rückschau mancher Lehrer und Religionspädagogen erscheint, sicherlich aber konnte in früheren Zeiten von einer wenn auch noch so geringen Kenntnis der Texte buchstäblich vom Hörensagen (durch Elternhaus, Kindergarten, Kirche, etc.) ausgegangen werden. Heute hört oder liest der durchschnittliche Schüler die biblischen Texte in der Schule zum ersten Mal. Er begegnet dabei Inhalten und Lebenswelten, die mit ihm auf den ersten Blick nichts zu tun haben, die ihm fremd gegenüberstehen.

Wie aber lässt sich das Fremde verstehen, wenn nicht durch Vergleich mit Eigenem, mit Vertrautem? Gibt es überhaupt ein Verstehen, das nicht nach eigenen Maßstäben

<sup>1</sup> Dieser Beitrag geht auf ein Referat auf dem XXI. Symposium der Ständigen AKK-Sektion „Didaktik“ vom 22. bis 23. März 2002 in Würzburg zurück. Der Vortragstil wurde für die Drucklegung bewusst beibehalten.

<sup>2</sup> *Charles M. Schulz*, Mal ganz ehrlich, Charly Brown, Gießen 1994, 38.

<sup>3</sup> *Bernd Feininger*, Mit der Bibel das Leben erzählen, in: *Bibel und Kirche* 56 (3/2001) 148-155, hier 148.

und aus dem eigenen Blickwinkel heraus sich das Fremde anzueignen versucht? Wie sähe ein Verstehen aus, das dem Gegenüber seine Fremdheit beließe und darauf verzichtete, Anknüpfungspunkte und Gemeinsamkeiten zu suchen? So gesehen handelt der Schüler im eingangs erwähnten Cartoon genau richtig. Er signalisiert seine Kenntnis des fremden und erfragten Stoffes, indem er das ihm Vertraute völlig selbstverständlich an seine Stelle setzt. Sein Blickwinkel und sein Maßstab heißen zur Zeit James Bond, also kann auch das, was die Lehrerin von ihm wissen will, im Augenblick nur mit James Bond zu tun haben. Belehrungen und Tadel helfen da wenig. Der von James Bond geradezu besessene Schüler empfindet allenfalls die Lehrerin als unfreundlich und problembelastet.

Von einem vergleichbaren Fall berichtet schon *Fritz Oser* in seinem Beitrag „Grundformen biblischen Lernens“ in einer Festschrift für Günter Stachel. Resistent gegen alle Belehrungsversuche, dass Jesus den Zöllner Zachäus aufgesucht habe, um ihm das Reich Gottes nahe zu bringen, beharrte eine siebenjährige Schülerin darauf, Jesus habe sich in das Haus des Zachäus eingeladen, um zu schauen, was für Vorhänge dieser vor seinen Fenstern habe, was für Geschirr er besitze und wie seine Frau und seine Kinder aussähen.<sup>4</sup> Das Beispiel gewinnt an Pikanterie, weil das von *Oser* befragte Mädchen zunächst zurückgefragt hatte, „ob es das sagen müsse, was die Lehrerin erzählt habe, oder ob es seine eigene Meinung vorbringen dürfe.“<sup>5</sup> Hatte die Siebenjährige, die offensichtlich schon sehr genau zwischen dem Textverständnis der lehrenden Instanz und ihrem eigenen Verständnis zu unterscheiden wusste, deshalb weniger verstanden? Offenbar nicht. Auf *Oser*s abschließende Frage, warum Jesus sich für dies alles bei Zachäus interessiert habe, antwortete sie: „Weil er ihn lieb hat.“<sup>6</sup>

Sowohl hinter dem Peanuts-Cartoon als auch hinter dem von *Fritz Oser* erwähnten Beispiel wird ein Grundproblem der Bibeldidaktik sichtbar, das in der jüngeren Diskussion wieder mit erneuter Heftigkeit aufgebrochen ist: Wie gestaltet sich die Begegnung zwischen den Schülern auf der einen und der Bibel auf der anderen Seite, die einander fremd gegenüberstehen? Wie muss der Prozess der Vermittlung bzw. der Aneignung aussehen, damit er als gelungen bezeichnet werden kann? Und wann kann von gelungener Vermittlung gesprochen werden? Wenn ein exegetisch fundiertes, im theologischen oder lehramtlichen Konsens stehendes Verständnis des biblischen Textes von den Schülern irgendwie aufgenommen wurde und wiedergegeben werden kann? Oder kann von gelungener Vermittlung gesprochen werden, wenn die Schüler sich den Text mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Welt- und Wirklichkeitsverständnis erschließen? Wer kommt in diesem didaktischen Geschehen zu seinem Recht? Und wer kommt zu kurz?

<sup>4</sup> *Fritz Oser*, Grundformen biblischen Lernens, in: Eugen Paul / Alex Stock (Hg), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 213-246, hier 234.

<sup>5</sup> Ebd..

<sup>6</sup> Ebd..

## 2. Die kulturelle und poetische Alterität zwischen Bibel und Schülern – Gefahr und Chance

Durch eine zu Beginn des vorigen Jahrhunderts durch die reformpädagogische Bewegung mit Nachdruck geforderte Pädagogik, die vom Kinde aus dachte, richtete sich zunehmend auch in der Religionspädagogik der Blick auf die Adressaten der Vermittlung und versuchte, deren Rolle als Subjekte des Aneignungsgeschehen hervorzukehren und zu stützen. Dabei ging der Einsicht, das Kind offensichtlich in bisherigen religionspädagogischen Konstrukten verleugnet zu haben, die Erkenntnis voraus, dass Kinder anders sind, einen anderen Blick auf die Welt haben und ihr Welt- und Wirklichkeitsverständnis in anderer Weise organisieren als Erwachsene.<sup>7</sup> Ein programmatischer Satz, der mir in diesem Zusammenhang begegnet ist und mir zu denken gegeben hat, stammt von *Fritz Gansberg*: „Wir unterrichten zu viel, wir geben tausend Antworten, wo das Kind gar keine Fragen stellt; wir belehren die Jugend über die fernsten Dinge und vergessen, sie in ihrer Umwelt stark und sicher zu machen.“<sup>8</sup> *Gansberg* formulierte diesen Eindruck bereits 1911, doch scheint er immer noch – und vielleicht mit Blick auf die neuere Diskussion zunehmend wieder – aktuell zu sein. „Es ist bis heute“, formulierte jüngst *Friedrich Schweitzer* in der Festschrift für Klaus Wegenast, „nicht üblich, ausdrücklich darauf zu reflektieren, welche Vorstellungen im Blick auf Kinder und Jugendliche für den eigenen Entwurf oder auch sonst für die Bibeldidaktik leitend sein sollen. Noch immer wird offenbar davon ausgegangen, dass die hauptsächliche Herausforderung der Bibeldidaktik darin zu sehen sei, wie exegetische Erkenntnisse didaktisch umgesetzt werden können.“<sup>9</sup>

Ein Blick in zwei neuere, alttestamentlich ausgerichtete fachdidaktische Entwürfe – in das von *Dieter Baltzer* redigierte und herausgegebene Buch „Lehren und Lernen mit dem Alten Testament“<sup>10</sup> und in das Werk von *Horst Klaus Berg* „Altes Testament unterrichten“<sup>11</sup> – bestätigen zunächst den von *Friedrich Schweitzer* geäußerten Eindruck. In beiden ohne Frage praxisorientierten Büchern wird der Ausgangspunkt sehr deutlich beim alttestamentlichen Text genommen. Die theologischen Erwägungen, die Informationen über das zum Verständnis der Texte wichtige (zuweilen auch vermeintlich wichtige) exegetische Wissen gehen den didaktischen Erwägungen und den daran anknüpfenden Unterrichtsvorschlägen in allen Fällen voran. In beiden Büchern scheint das Au-

<sup>7</sup> Das zeigt jüngst wieder das instruktive Buch von *Lothar Kuld*, *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München 2001; vgl. a. *Franz-Josef Bäumer*, Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen, in: RpB 25/1990, 110-125.

<sup>8</sup> *Fritz Gansberg* (1911) zitiert nach *Ralf Koerrenz*, Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung? Anmerkungen zu einer unzulänglichen Alternative, in: Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik* (FS Klaus Gossmann), Gütersloh 1995, 43-56, hier 47.

<sup>9</sup> *Friedrich Schweitzer*, Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne* (FS Klaus Wegenast), Stuttgart u.a. 1999, 122-133, hier 123.

<sup>10</sup> *Dieter Baltzer* (Red.), *Lehren und Lernen mit dem Alten Testament. Unterrichtsentwürfe für Primarstufe und Sekundarstufe I. Eine Auswahl*, Münster u.a. 2001.

<sup>11</sup> *Horst Klaus Berg*, *Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsentwürfe*, München – Stuttgart 1999.

genmerk hauptsächlich darauf zu liegen, wie bei den Adressaten des didaktischen Geschehens ein der Sache – dem jeweiligen Text und seiner theologischen Thematik also – angemessenes Wissen zu erzeugen ist. Ob dieses Wissen und der Gegenstand der Wissensvermittlung, der Text, aber überhaupt adressatenorientiert sind, wird kaum bis gar nicht thematisiert.

Ich gehe nicht davon aus, dass *Horst Klaus Berg* und *Dieter Baltzer* der Reduktion der Didaktik auf eine Methodik zur Vermittlung von Bibel- bzw. Exegetenwissen das Wort reden, bei der die Frage nach den Lernenden entweder gar nicht oder nur am Rande Berücksichtigung findet, wie *Friedrich Schweitzer* dies im Blick auf ein anderes Buch *Horst Klaus Bergs* moniert.<sup>12</sup> Was als Kritikpunkt der bibeldidaktischen Konstruktion der Unterrichtsentwürfe von *Berg* und *Baltzer* erscheint, ist vielmehr ein Problem, das der Sache selber zugrunde liegt. Beide Autoren entscheiden sich m.E. zu dieser Anlage ihrer fachdidaktischen Entwürfe aus einer klaren Anwaltschaft für den biblischen Text im Vermittlungsgeschehen. Es mag sein, dass ich die Beiträge von *Horst Klaus Berg* und *Dieter Baltzer* hier zu wohlwollend einschätze, angesichts der kulturellen und poetischen Alterität, die zwischen der Bibel einerseits und den Schülern andererseits herrscht, muss jedoch jeder Versuch der Schüler, nach den eigenen Maßstäben die unbekannte Welt des Textes ermessen zu wollen, wie im eingangs erwähnten Cartoon zur Parodie geraten und dem Text gegenüber unangemessen sein. Dem bekannten Germanisten *Norbert Mecklenburg* zufolge ist aber ein solches „Nicht-Verstehen fremder Äußerung“ gerade „der hermeneutische Normalfall [...], denn Verstehen ist immer Anders-Verstehen eines unaufhebbar Anderen.“<sup>13</sup> Als methodische Konsequenz der Erkenntnis dieses nicht zu unterbrechenden hermeneutischen Zirkels fordert *Mecklenburg*: „Die Hermeneutik des Fremden bedarf in methodologischer Hinsicht einer Verfremdung der Hermeneutik, das Verstehen einer Ergänzung durch das Erklären.“<sup>14</sup> Würde das nicht bedeuten, dass der fremde biblische Text von heutigen Schülern – und nicht nur von diesen – ohnehin nicht angemessen, sondern nur anders verstanden werden kann? Würde das nicht weiter bedeuten, dass zu diesem ohne Zweifel gerechtfertigten Anders-Verstehen der Schüler als komplementärer Faktor die Erklärung hinzutreten müsste, um den Text und seine Deutung nicht zu unterbieten? Anders gefragt: Dass die religionspädagogischen Entwürfe des didaktischen Geschehens stärker am Kind als Subjekt seines eigenen, ihm ja nur nach seinen jeweiligen Maßgaben möglichen Verstehensprozesses orientiert sein müssen, ist evident. Wer aber schützt den Text? Wer gewährleistet, dass er in ihm gemäßer Weise zum Gegenstand der Begegnung mit der fremden Welt der Bibel wird?

Ich möchte ein kurzes Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtspraxis geben, um das Problem zu verdeutlichen und anzuschärfen. Im Rahmen des Themas 'Propheten' im

<sup>12</sup> *Schweitzer* 1999 [Anm. 9], 123. Zur Kritik Schweitzers an älteren Arbeiten Bergs vgl. a. ebd., 124.

<sup>13</sup> *Norbert Mecklenburg*, Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik (1987), in: Dietrich Krusche / Alois Wierlacher (Hg), *Hermeneutik der Fremde*, München 1990, 80-102, hier 83.

<sup>14</sup> Ebd., 86.

Religionsunterricht der Klasse 8 hatte ich mir zum Lernziel gesetzt, die Schüler sollten die Struktur eines Prophetenwortes herausarbeiten, um damit die Gattung 'prophetische Rede' sozusagen als ein 'Rezept' kennen zu lernen, nach dem die biblischen Autoren den Propheten bestimmte Worte in den Mund gelegt haben. Als klassisches und in nahezu jeder Einleitung in das Alte Testament auffindbares Paradebeispiel hatte ich Am 7,14-17 ausgewählt. Dort treffen Amazja, der Priester von Bet-El, und Amos aufeinander. Amazja denunziert Amos als Unruhestifter bei König Jerobeam und verweist den Propheten selber des Landes. Nach dem Erzählen dieser Vorgeschichte habe ich den Schülern folgenden Gesprächsausschnitt vorgelegt:

<sup>14</sup> *Amos antwortete Amazja: Ich bin kein Prophet und kein Prophetenschüler, sondern ich bin ein Viehzüchter, und ich ziehe Maulbeerfeigen.* <sup>15</sup> *Aber der Herr hat mich von meiner Herde weggeholt und zu mir gesagt: Geh und rede als Prophet zu meinem Volk Israel!*

<sup>16</sup> *Darum höre jetzt das Wort des Herrn! Du sagst: Tritt nicht als Prophet gegen Israel auf, und prophezei nicht gegen das Haus Isaak!*

<sup>17</sup> *Darum - so spricht der Herr: Deine Frau wird in der Stadt als Dirne leben, deine Söhne und Töchter fallen unter dem Schwert, dein Ackerland wird mit der Messschnur verteilt, du selbst aber stirbst in einem unreinen Land, und Israel muss sein Land verlassen und in die Verbannung ziehen. (Am 7,14-17)*

Welche Reaktionen löste dieser Text aus? Im Zusammenhang mit der Klärung von Verständnisfragen spielte zunächst das Wort „Dirne“ eine Rolle. Nachdem sich doch noch einer aus dem Klassenverband gefunden hatte, der diesen Begriff in das richtige Wortfeld einzuordnen vermochte, stellte das Wort „Messschnur“ ein Hindernis dar. Bis dahin waren inhaltliche Schwierigkeiten außen vor geblieben. Jetzt brachen sie sich Bahn: Was das überhaupt heißen solle „dein Ackerland wird mit der Messschnur verteilt“? Und wieso der König in einem „unreinen Land“ sterben müsse? Seien nicht – und hier trat offensichtlich ein Basisaxiom aus früheren Religionsstunden hervor – vor Gott alle Menschen und alle Länder gleich? Hier, so schien mir, war eine Erklärung nötig, so dass ich mich veranlasst sah, zu erläutern, dass der Besitz des Landes als eines von Gott geschenkten Lebensraums für das Volk Israel etwas ganz und gar Heiliges und Wichtiges sei. In der Erde des verheißenen und geschenkten Landes begraben zu werden, sei bis heute ein Wunsch vieler gläubiger Juden. Insofern sei die Drohung, in einem unreinen Land zu sterben, für den Priester Amazja ein Schreckensszenario sondergleichen. Diese Erklärung gab für einen Schüler den Anstoß, die politische Haltung des heutigen Staates Israel aufs Schärfste zu verurteilen und als einen nicht nachvollziehbaren religiösen Fanatismus zu qualifizieren, was indirekt natürlich auch eine Kritik am Alten Testament in sich schloss, das angesichts dessen kaum noch in eine aufgeklärte Zeit passe. Meine ursprüngliche Zielvorstellung, anhand von Am 7,14-17 die dreigliedrige Struktur des Prophetenwortes (Schuldauflösung [16], Botenformel [17a], Gerichtsansage [17b]) zu erarbeiten, hatte ich jedenfalls nicht erreicht.

Nun wäre hier freilich über den Stundenverlauf und über einzelne didaktische Weichenstellungen zu reden – darum jedoch soll es jetzt nicht gehen. Was aber deutlich wird, ist, dass die freie Begegnung mit dem Text ein *Anders-Verstehen*, ja auch ein Missverstehen des Textes zu begünstigen scheint. Am Ende droht der Text aus ohne Zweifel

nachvollziehbaren politischen Positionierungen der Schüler heraus beiseitegelegt und abqualifiziert zu werden, bevor er überhaupt die Chance hatte, gesprochen zu haben und gehört worden zu sein. Wer also schützt den Text?

Der in Halle lehrende Pädagoge *Werner Helsper* hat 1989 auf der Grundlage von Interviews aufzudecken versucht, welche Schule Jugendliche fordern. Als Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass diese eine Schule befürworten, die ihnen folgende Komponenten bietet: intensives Erleben im Hier und Jetzt, individuelle Autonomie, Vertrauen, Kooperation und Solidarität.<sup>15</sup> Alle diese Komponenten möchte ich nicht denunzieren. Sie werden in einer bestimmten Entwicklungsphase mit emotionaler Vehemenz vertreten und stellen ja in der Tat Elemente dar, die es zu erlernen gilt. Aber decken sich die genannten Forderungen nicht auffällig mit all jenen „innenorientierten Lebensauffassungen“, die für *Gerhard Schulze* als Kennzeichen der „Erlebnisgesellschaft“<sup>16</sup> auszumachen sind?<sup>17</sup> Es ist davon auszugehen, dass die in *Helpers* Interviews bereits 1989 erkennbar werdenden Tendenzen heute noch deutlicher an Kontur gewonnen haben. Wie reagiert die Religionspädagogik, wie speziell die Bibeldidaktik auf solche Forderungen? Ein anschlussfähiger Punkt ist mit dem Stichwort ‘Lebenswelt-Bezug’ (man könnte auch sagen: Korrelations-Didaktik<sup>18</sup>) gegeben. Unter diesem Paradigma möchte ich hier – in Anlehnung an *Gunter Otto* – all jene Unterrichts- und Bildungskonzepte verstehen, die über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus dem Verstehen von Problemlagen sowie der Selbstwahrnehmung der Lernenden verpflichtet sind, die also nicht auf die vorschnelle Einordnung der Lebenswelt unter Begriffe aus sind, sondern zunächst die Nähe zum jeweiligen Phänomen sowie die sinnlich reiche Aufmerksamkeit für das Phänomen in den Vordergrund stellen, um darauf aufbauend zu einer der Sache angemessenen Begrifflichkeit zu gelangen.<sup>19</sup> Unter diesem Paradigma ist indes nicht eine spannungs- und verblüffungsfreie Nähe zu verstehen, die Unmittelbarkeit suggeriert und sich als Gegenangebot zur Abstraktheit der Theorie, zur Anstrengung der Suche nach einem verstehenden Zugang anbietet. Wird das so verstandene Paradigma des Lebenswelt-Bezugs in bibeldidaktische Zusammenhänge hineingetragen, so bedeutet das auch hier, dass es in der Begegnung mit der fremden Welt der Bibel weder nur um die Vermittlung eines kulturellen Wissens noch um die im Sinne eines ‘Events’ zu inszenierende Unmittelbarkeit des Verstehens gehen kann. Die exegetischen Wissenschaften liefern also weder einen Pool voller Gesetzmäßigkeiten, Systeme und Begriffe, die es im Religionsunterricht zu vermitteln und zu lernen gilt, noch kann auf die Erkenntnisse der Exegese ein-

<sup>15</sup> Zitiert nach: *Fritz Bohnsack*, *Veränderte Jugend – veränderte Schule?*, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?*, Münster 1991, 9-55, hier 25.

<sup>16</sup> *Gerhard Schulze*, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt – New York 1992, 25.

<sup>17</sup> Mit *Gunter Otto*, *Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute*, in: ders.: *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd. 1, Seelze 1998, 45-58., hier 51.

<sup>18</sup> Zur Anfrage an die Korrelations-Didaktik vgl. nur *George Reilly*, *Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?*, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16-27 und *Rudolf Englert*, *Korrelationsdidaktik*. Bilanz und Perspektiven, in: *RpB* 38/1996, 3-18.

<sup>19</sup> Vgl. *Otto* 1998 [Anm. 17], 51.

fach verzichtet werden. Die Rolle der Bibelwissenschaft innerhalb bibeldidaktischer Konzepte ist vielmehr darin zu suchen, dass sie im Verlauf des Lernprozesses einen Wissensvorrat und ein Methodenreservoir bereithält, das im Bedarfsfall herangezogen werden und angesichts einer Fehl- bzw. Überinterpretation eines biblischen Textes Entscheidungskriterien bereitstellen kann. *Gunter Otto* spricht im Blick auf die Kunstpädagogik – was m.E. aber problemlos auf die Religionspädagogik übertragen werden kann – von der Notwendigkeit der „ästhetischen Erfahrung“ im Unterrichtsgeschehen.<sup>20</sup> Diese bisher so vernachlässigte Lernweise beschreibt *Otto* mit dem Begriff der „denkenden Erfahrung“ – ein Begriff, den *John Dewey* schon 1916 gebildet hat. „Denkende Erfahrung“ nimmt ihren Ausgangspunkt am Phänomen, also auch am biblischen Text, und philosophiert an der Erfahrung mit diesem Phänomen. Was das näherhin heißt, wird gleich noch zu thematisieren sein.

### 3. Die neuere religionspädagogische Diskussion (Ruster-Halbfas-Debatte)

Zunächst aber erscheint mir hier der Zeitpunkt gekommen, einen Blick auf die aktuelle Diskussion zu werfen. Diese verbindet sich gegenwärtig sehr stark mit dem Namen *Thomas Ruster* und mit der von ihm ausgegangenen Debatte mit *Hubertus Halbfas*, der als Nestor der von *Ruster* inkriminierten religionspädagogischen Richtung in ein Streitgespräch mit *Ruster* eingetreten ist, das dann in Publik-Forum zum Abdruck gekommen ist.<sup>21</sup> In diesem Streitgespräch wirft *Ruster Halbfas* vor, er sei mit seinem religionspädagogischen Konzept, das den Religionsunterricht der letzten zwanzig, dreißig Jahre ohne Zweifel entscheidend geprägt habe, gescheitert. „Dieser Religionsunterricht“, so *Ruster*, „hat kaum Menschen hervorgebracht, die wirklich biblisch denken und christlich glauben.“<sup>22</sup>

Nun müsste viel zum systematischen Hintergrund dieser Sehnsucht nach neuer Eindeutigkeit bei *Thomas Ruster* gesagt werden, müsste kritisch Stellung genommen werden zu seinem mittlerweile in vierter Auflage erschienenen Buch „Der verwechselbare Gott“<sup>23</sup>, das im Hintergrund aller weiteren, auch religionspädagogischen Einlassungen *Rusters* steht. Das kann und muss im Blick auf die hiesige Fragestellung nicht geschehen und ich kann mich damit begnügen, auf die instruktiven Beiträge von *Michael Bongardt*<sup>24</sup> und von *Alois Halbmayer*<sup>25</sup> im letzten Jahr hinzuweisen. Worauf für den hier bedeutsamen Zusammenhang jedoch abzuheben ist, ist *Rusters* Versuch, aus seinen die Gottesfrage als das Nervenzentrum des christlichen Glaubens präzise treffenden Überlegungen religionspädagogische Konzepte zu entwickeln, wie dies etwa in seinem Beitrag

<sup>20</sup> Ebd., 51 und 54f.

<sup>21</sup> An Gott glauben oder an das Geld? [Streitgespräch zwischen *Hubertus Halbfas* und *Thomas Ruster*], in: Publik-Forum Nr. 5 vom 09.03.2001, 26-29.

<sup>22</sup> Ebd., 28.

<sup>23</sup> *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. 2000.

<sup>24</sup> *Michael Bongardt*, Unverwechselbares Christsein? Zum Stand der Diskussion über die Religionskritik *Thomas Rusters*, in: HK 55 (6/2001) 316-319.

<sup>25</sup> *Alois Halbmayer*, Eine neue Eindeutigkeit? *Thomas Rusters* Plädoyer für eine Entflechtung von Christentum und Religion, in: SaThZ 5 (2/2001) 144-166.

„Die Welt verstehen ‘gemäß den Schriften’“<sup>26</sup> geschehen ist. *Rusters* Konzept ist im Rahmen meiner bisher hier vorgetragenen Überlegungen insofern von Interesse, als ich in seiner Anfrage an die Religionspädagogik so etwas wie einen Wiedergänger des vielleicht wirklich allzu lang abgespaltenen und vermutlich schon tot geglaubten Anspruchs des Textes innerhalb der bibeldidaktischen Konzepte sehe. Ich stimme der bereits zitierten Einschätzung *Schweitzers* ohne Einschränkung zu, dass es in der Bibel Didaktik bis heute nicht üblich sei, ausdrücklich darauf zu reflektieren, welche Konstruktionen des Kindes für den Entwurf eines eigenen Konzepts leitend sein sollen; angesichts der vehementen Vorwürfe *Rusters* gegenüber der Religionspädagogik wage ich jedoch zu bezweifeln, ob die den jeweiligen Entwurf leitende Konstruktion des biblischen Textes dabei wirklich ausdrücklicher bedacht wird. *Rusters* Plädoyer für den unverwechselbaren biblischen Gott schärft für die Bibel Didaktik die Frage an, wer im didaktischen Geschehen die Interessen des Textes wahrnimmt und von welchem ‘Text’ überhaupt die Rede ist.

Der Ausgangspunkt des religionspädagogischen Interesses *Rusters* liegt in seiner These, dass das Christentum als Religion ausgedient habe, wenn unter Religion mit *John Hick* die „ultimate reality“, die alles bestimmende Wirklichkeit, zu verstehen ist. In unserer Zeit sei der Kapitalismus die Wirklichkeit, die alles bestimme, und der biblische Gott sei durch keine noch so geschickte Korrelation mit den Alltagserfahrungen der heranwachsenden Generation mit dieser alles bestimmenden Macht kompatibel zu machen. Der Kapitalismus stehe dem biblischen Gott vielmehr wie ein Götze gegenüber und dürfe mit diesem deshalb nicht verwechselt werden. Damit gilt es für *Ruster*, „all die Vermittlungsversuche mit einer gottlosen Welt [...] aufzugeben.“<sup>27</sup> Um Menschen hervorzubringen, die wirklich biblisch denken und christlich glauben (was immer das heißen mag!<sup>28</sup>), erwartet *Ruster* vom Religionsunterricht eine Einführung der Schüler in das biblische Wirklichkeitsverständnis. Dieses läßt sich über eine methodisch geleitete Decodierung des biblischen Zeichencodes erschließen. So wie der Mathematikunterricht in die Logik der Mathematik und der Französischunterricht in die französische Sprache einzuführen habe, müsse der Religionsunterricht die Aufgabe haben, in das „biblische Wirklichkeitsverständnis“ (einen Begriff, den *Ruster* von dem evangelischen Systematiker *Friedrich Wilhelm Marquardt* übernimmt) einzuführen.<sup>29</sup>

Wie stellt sich *Ruster* die Realisierung dieser Idee eines Religionsunterrichts als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“ konkret vor? In einem Beitrag legt er ein Beispiel für eine Decodierung des biblischen Zeichenuniversums zum Verständnis des fremden Wirklichkeitsverständnisses der Bibel vor. Wenn bei Johannes von Jesus

<sup>26</sup> *Thomas Ruster*, Die Welt verstehen ‘gemäß den Schriften’. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

<sup>27</sup> *Bongardt* 2001 [Anm. 24], 317.

<sup>28</sup> Zur Kritik an dieser unreflektierten Zielvorstellung des Religionsunterrichts vgl. a. *Thomas Meurer*, Begegnung mit der fremden Bibel, in: KBl 127 (1/2002) 19-24 sowie: *ders.*, Bibelkunde statt Religionsunterricht? Zu Thomas Rusters Konzept einer „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“, in: rhs 44 (4/2001) 248-255; *ders.*, Sprache der Bibel – terra incognita. Religionsunterricht als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“, in: PThl 21 (1/2001) 98-105; *ders.*, Ein Buch, das Glauben schafft? Neue Wege einer sach- und adressatenorientierten Bibel Didaktik, in: Kirche und Schule 29 (2002) Nr. 121, 3f.

<sup>29</sup> So *Ruster* in *Halbfas / Ruster* 2001 [Anm. 21], 27.

als dem „Licht der Welt“ (Joh 1) die Rede ist, so besteht nach korrelationsdidaktischem Ansatz die Möglichkeit, ein Verständnis dieser Aussage über die metaphorisch-symbolische Bedeutung von Sonne und Licht und über die Erfahrungen der Adressaten mit diesen Phänomenen herzustellen. Ein solches Vorgehen – so *Ruster* – „stellt [...] die Fragen [der Schüler T.M.] vermutlich ruhig.“<sup>30</sup> Anders, seiner Auffassung nach, dagegen der Versuch, im biblischen Zeichenuniversum über das Stichwort ‘Licht’ etwa auf die Spur von Jes 42,6 und Jes 60,1-3 und der dort vorzufindenden Rede von Israel als dem ‘Licht der Völker’ zu gelangen. Vor diesem Hintergrund würde einleuchten, dass Jesus „das Israel unter den Völkern durch die Art von Toragerechtigkeit ist, die er lebt und lehrt.“<sup>31</sup> Religionsunterricht müsste demgemäß so konzipiert sein, dass solche und ähnliche Verbindungen innerhalb des biblischen Zeichenuniversums herausgefunden und damit angeeignet werden könnten, denn „die biblische Rede von Gott muss auf ihren bibelinternen Zeichenzusammenhang hin befragt werden, soll herauskommen, wie in ihr von Gott gedacht wird.“<sup>32</sup> Das Erlernen des fremden biblischen Zeichencodes ist für *Ruster* dabei nur eine Zurüstung, eine Unterweisung in biblischem Denken, die dem Ziel dient, eine Umcodierung des Selbst- und Weltbildes der Schüler herbeizuführen. Nach der Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis beginnt nach *Rusters* Ansicht der ‘emergente Prozess’, die eigenständige und von der jeweiligen Lehrkraft nicht mehr zu beeinflussende Leistung der Aneignung, die sich unkalkulierbar in den Köpfen der Kinder vollzieht.<sup>33</sup> Auch wenn *Ruster* sich zur Beschreibung dieser Umcodierung eines systemtheoretischen Begriffs bedient, so sieht er der Sache nach mit *Michael Welkers* pneumatologischem Ansatz dahinter doch das Wirken des Gottesgeistes, der unableitbar Neues hervorbringt, indem er das Alte in einem neuen Zusammenhang erscheinen lässt.<sup>34</sup> Von einem solchen Verständnis her nimmt es dann nicht Wunder, dass *Ruster* den gegenwärtigen Religionsunterricht für überpädagogisiert hält und ihn weniger lernzielorientiert wünscht, als er gemeinhin ist. Denn die Aneignung, die Teilhabe an der fremden Wirklichkeitserfahrung der Bibel, die Umcodierung mithin könne von keinem noch so geschickten pädagogischen Konzept hergestellt werden. Die Religionslehrer könnten zwar als Mannschaftskapitäne die Erforschung der *terra incognita* der Bibel vorantreiben, doch was daraus in den Köpfen der jeweiligen Schüler würde, sei Sache des Heiligen Geistes, denn „letztlich“, so *Ruster*, „kann es ja nur Gottes Geist sein, der gläubiges Verstehen bewirkt.“<sup>35</sup>

Hier, so scheint mir, lässt *Rusters* Konzept einen Widerspruch erkennen. Während er in seinem ersten Schritt den Akzent darauf legt, dass ein an der Erfahrungswelt der Schüler korreliertes Verstehen der Bibel nicht möglich ist und stattdessen eine Erarbeitung des biblischen Zeichencodes unumgänglich sei, postuliert er im zweiten Schritt die letztthin nicht steuerbare Wirkung des Erlernen auf die Adressaten des Religionsunter-

<sup>30</sup> *Ruster* 2000 [Anm. 26], 195.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Ebd., 194.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., 201.

<sup>34</sup> Ebd., 200: „Die Emergenz bietet also ein Modell für die Zuordnung von Neuem und Altem, das die Unableitbarkeit des Neuen nicht leugnet und zugleich seine Verbindung mit dem Alten festhält.“

<sup>35</sup> Ebd., 201.

richts. Damit verschiebt *Ruster* letztendlich das Problem der Unmittelbarkeit nur. Da ihm das unmittelbare Verstehen eines biblischen Textes durch die Schüler mit deren eigenem Lebenswelt-Bezugs nicht möglich erscheint, weil diese die Sprache der Welt- und Wirklichkeitserfahrung der Bibel erst erlernen müssen, geht er stattdessen davon aus, dass die solchermaßen erlernte Fremdsprache Bibel in deren Lebenswelt integriert und verstanden wird – andernfalls ist der emergente Prozess gescheitert. *Ruster* traut dem Gottesgeist also erst dann Wirksamkeit zu, wenn die Adressaten seines Wirkens auch die nötigen Sprach- und Zulassungsvoraussetzungen mitbringen. Wird der Religionsunterricht jedoch – wie es nach *Rusters* Ausführungen nur konsequent wäre – auf eine Art Bibelkunde reduziert, wird er zu einem Einführungskurs in biblisches Sprechen und Denken, so steht er wohl eher – wie *Halbfas* warnt<sup>36</sup> – in der Gefahr, ins Sektierereische abzurutschen und sich ins Getto zurückzuziehen. Eine innerhalb der Gesellschaft zunehmend sterbende, wenn nicht sogar längst 'tote' Sprache zu lernen, mag eine ästhetische Attitüde bedienen, es mag der Arkandisziplin einer Gruppe Auserwählter Genüge tun, Einladungscharakter und Breitenwirkung erfährt ein solcher Lehrgegenstand jedoch nur, wo er mit seinen Anschlussfähigkeiten und Ableitungsmöglichkeiten zur Sprache und zu Themen der Gegenwart angeboten wird.

*Rusters* Vorschlag, auf die zwischen Bibel und Schülern herrschende kulturelle und poetische Alterität didaktisch zu reagieren, geht also dahin, die Korrelation der beiden einander fremd gegenüberstehenden Pole des Vermittlungsgeschehens aufzugeben und stattdessen die völlige Fremdheit des Glaubens in der heutigen Welt anzuerkennen. „Mit dieser Fremdheit hart zu konfrontieren, statt mit allfälliger Anknüpfung aufzuwarten scheint ihm der Königsweg künftiger Glaubensweitergabe“ – so fasst *Bernd Trocholepczy* die Grundidee *Rusters* zusammen.<sup>37</sup>

Dieser Vorbehalt gegen werbende Anknüpfung und Unmittelbarkeit ist in der neueren religionspädagogischen Diskussion kein singuläres Phänomen. Was ein *Thomas Ruster* für *Hubertus Halbfas* ist, das ist *Christina Kalloch* für *Ingo Baldermann*. Wir machen es uns – *Christina Kalloch* zufolge – zu einfach, „wenn wir mit Baldermann die Fremdheit biblischer, und besonders alttestamentlicher Texte negieren.“<sup>38</sup> Der fremde Kontext der ausgekoppelten Texte bleibe unreflektiert. Stattdessen werde eine Unmittelbarkeit des Verstehens bereits in der Grundschule suggeriert. „Baldermanns elementare Bibeldidaktik erlaubt“, so *Kalloch*, „keine Distanz zur Bibel – ein Umstand“, findet sie, „der zumindest für den schulischen Religionsunterricht heute nicht mehr zu rechtfertigen ist.“<sup>39</sup> Hängt vielleicht sogar das in der Sekundarstufe I zu beobachtende rasant zunehmende Desinteresse an der Bibel mit dieser im Primärbereich suggerierten Unmittelbarkeit zusammen? Muss die Bibel nicht zwangsläufig für den, der von Kindesbeinen an gelernt hat, dass sie nicht fremd ist, sondern sich statt dessen unmittelbar erschließt,

<sup>36</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, Thomas Rusters „fällige Neubegründung des Religionsunterrichts“. Eine kritische Antwort, *rhs* 44 (1/2001) 41–53, hier 52f.

<sup>37</sup> *Bernd Trocholepczy*, Im Umbruch – Schwierigkeiten und Chancen der Glaubensweitergabe, in: *Glauben leben* 77 (6/2001), 162–165, hier 162.

<sup>38</sup> *Christina Kalloch / Bettina Kruhöffner*, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, in: *Religionspädagogisches Institut Loccum*, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden [www.rpi-loccum.de], 6.

<sup>39</sup> Ebd.

eben damit auch ihren Herausforderungscharakter, ihren Anspruch und Reiz verlieren? Weitere Kritikpunkte finden sich in *Christina Kallochs* soeben erschienener Habilitationsschrift „Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule“.<sup>40</sup> Dort geht sie sowohl mit *Baldermann* als auch mit *Halbfas* hart ins Gericht, wenn sie moniert: „Sowohl Baldermann als auch Halbfas intendieren existentielle Begegnung, ohne nach den jeweiligen entwicklungsbedingten Voraussetzungen zu fragen.“<sup>41</sup> Beider Ansätze scheinen ihr also sowohl aus der Perspektive der Konstruktion des Textes als auch aus der Perspektive der Konstruktion der Adressaten bedenklich.

Was m.E. in diesen in der neueren Diskussion geäußerten Vorbehalten gegenüber einem unmittelbaren Verständnis biblischer Texte im didaktischen Geschehen des Religionsunterrichts mitschwingt, ist die schon vor einiger Zeit von *Fulbert Steffensky* geäußerte Befürchtung, ob nicht in der gegenwärtigen Katechese und Schule die Gefahr drohe, „die Geschichten und die Bilder dieser Tradition so einzumanschen, dass sie eingehen wie Butter“. Und schabe man sich auf diese Weise nicht Gott solange zurecht, „bis er so ein kleines, nettes, gemütliches, flauschiges, antiautoritäres Kerlchen ist wie ich selber“?<sup>42</sup> Anders gefragt: Ist die irritierende, infragestellende und eben nicht den Status quo bestätigende Dynamik der Bibel nicht gerade das, was die bildende Kraft des Evangeliums ausmacht? Muss nicht gerade deshalb die Fremdheit der biblischen Texte deutlicher betont und nicht in eine vermeintliche Unmittelbarkeit aufgehoben werden?<sup>43</sup>

#### 4. Ein neuer Rezeptionsästhetischer Diskurs aus didaktischer Perspektive ist notwendig

Ich sympathisiere weder mit *Rusters* Forderung nach einer fälligen, auf Eindeutigkeit abzielenden Neubegründung des christlichen Religionsunterrichts, noch kann ich *Christina Kallochs* Bedenken an dem bisher äußerst erfolgreich durchgeführten Konzept *Ingo Baldermanns* zur ersten Heranführung an die Bibel leichthin und ohne Einschränkungen teilen<sup>44</sup> – erinnert sei nur an die daraus hervorgegangene, bei vielen Religionslehrern äußerst beliebte „Psalmwortkartei“ von *Rainer Oberthür*.<sup>45</sup> Was mir jedoch an der Kritik *Rusters* und *Kallochs* bedenkenswert und in der Religionspädagogik noch nicht ausreichend diskutiert zu sein scheint, ist die Frage, ob nicht bisherige bibeldidaktische Konzepte insgesamt doch weniger textgemäß sind, als diejenigen, die ihnen mangelnde Adressatenorientiertheit vorwerfen, Glauben machen wollen. Andererseits scheint mir auch die erwähnte Einschätzung *Schweitzers* zutreffend, die bibeldidaktischen Konzepte dächten zu wenig über das konkrete Adressatenbild nach, das für ihre Theorieprodukti-

<sup>40</sup> *Christina Kalloch*, *Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich*, Münster u. a. 2002.

<sup>41</sup> Ebd., 197.

<sup>42</sup> *Fulbert Steffensky*, *Das Haus, das die Träume verwaltet*, Würzburg 1998, 22.

<sup>43</sup> Vgl. hierzu a.: *Lothar Kuld / Bruno Schmid*, *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, Donauwörth 2001 sowie *Bruno Schmid / Lothar Kuld*, *Biblische Dilemmageschichten*, in: KBl 127 (1/2002) 30-34.

<sup>44</sup> Vgl. *Anton A. Buchers* Plädoyer für eine „Erste Naivität“ in: *ders.*, 'Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle'. Plädoyer für die erste Naivität, in: KBl 114 (9/1989) 654-662.

<sup>45</sup> *Rainer Oberthür / Alois Mayer*, *In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken. Psalmwortkartei*, Heinsberg 1995.

on bestimmend sei. Mithin ist es für die Religionspädagogik notwendig, die beiden Elemente 'Text' (also Bibel) und 'Rezipient' (also Schüler) und das zwischen ihnen sich ereignende Begegnungsgeschehen unter didaktischen Gesichtspunkten neu zu bestimmen. Hier haben zwar schon *Anton Bucher* u. v. a.<sup>46</sup> rezeptionsästhetische Fragestellungen und Erkenntnisse in die bibeldidaktische Diskussion hineingetragen, und überhaupt wird „in der jüngeren Religionspädagogik die Pluri-Interpretabilität biblischer Geschichten positiver gesehen“<sup>47</sup>. Die Bestimmung des 'autonomen Bibellesers' als normativem Ziel der Bibeldidaktik – so *Bucher*<sup>48</sup> – scheint mir aber zu wenig am Problem der Rezeption (die sich nicht in der Unverträglichkeit von Postmoderne und Kirche erschöpft) orientiert zu sein. Sie scheint außerdem das Anforderungsprofil des biblischen Textes zu wenig im Blick zu haben. Es erstaunt dann nicht, dass bei soviel Pluri-Interpretabilität und Unabgeschlossenheit des Rezeptionsprozesses – die ja durchaus (aber eben nicht allein!) in der hermeneutischen Diskussion erwähnt werden – gerade von systematischer Seite her der Ruf nach Eindeutigkeit laut wird. Der theologisch unverdächtige, von *Husserls* Intentionalitätsbegriff her denkende amerikanische Literaturtheoretiker *Eric Hirsch* formulierte bereits 1960: „Der Interpret muss zwischen dem, was ein Text impliziert, und dem, was er nicht impliziert, unterscheiden; er muss den Text voll ausschöpfen, gleichzeitig aber auch dessen Normen und Grenzen beachten. [...] Wer die Determiniertheit des Wortsinns behauptet, schließt damit nicht dessen Komplexität aus, sondern er besteht lediglich darauf, dass der Sinn eines Textes etwas Bestimmtes und nicht auch allerhand anderes ist.“<sup>49</sup> Dieses Zitat mag hier nur als ein kleiner Hinweis gelten, dass die Diskussion um Unmittelbarkeit und Fremdheit, um Pluri-Interpretabilität und Eindeutigkeit innerhalb des Rezeptionsprozesses in der Bibeldidaktik erst noch geführt werden muss. Der Schüler im eingangs erwähnten Cartoon mag James Bond im Alten und Neuen Testament ansiedeln, das von *Oser* befragte Mädchen mag der festen Überzeugung sein, Jesus habe sich für den Hausrat des Zachäus interessiert – das alles mag (konstruktivistisch gesprochen) ein viabler Zugang für die Betreffenden sein. Dem determinierten Inhalt des Textes widerspricht eine solche Interpretation dennoch. Damit ist noch nicht der Blick auf das didaktische Geschehen angesprochen, auf das der angeführte Peanuts-Cartoon ebenfalls abhebt. Wie gestaltet sich ein Unterricht, in dem es, wie im Fach Religionslehre, nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um ästhetische Erfahrung geht – gerade wenn die Bibel als literarisches Kunstwerk ins Spiel kommt. Hier lerne ich momentan viel bei *Gunter Otto* und – durch ihn auf die Spur gesetzt – bei *Rüdiger Bubner*.<sup>50</sup>

*Bubner* differenziert in seiner Analyse der Ästhetischen Erfahrung zwischen „Anschauung“ und „Begriff“. Gegenüber der nur indirekt wirksamen Anschauung sei der Begriff das einfachere Handhabbare. Anschauung setze voraus, dass jemand wartet, bis der pas-

<sup>46</sup> *Anton A. Bucher*, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?, in: Lämmermann u. a. 1999 [Anm. 9], 135-147, hier besonders 136-138; vgl. a. jüngst *Franz W. Niehl*, Mit Texten im Gespräch. Über die Arbeit mit Texten im Religionsunterricht, in: RpB 47/2001, 35-42.

<sup>47</sup> *Bucher* 1999 [Anm. 46], 138.

<sup>48</sup> Ebd.

<sup>49</sup> *Eric D. Hirsch*, Objektive Interpretation, in: Fotis Jannidis u. a. (Hg.), Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart 2000, 157-180.

<sup>50</sup> *Rüdiger Bubner*, Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/M. 1989.

sende Gegenstand sich zeigt oder bis seine geistige Wahrnehmung sich zu einem dem Gegenstand entsprechenden Maß ausgebildet habe.<sup>51</sup> Was Begriff und Anschauung aber noch grundsätzlicher voneinander unterscheidet, sei der Aspekt der Sinnlichkeit. „Der Betrachter strebt immer wieder nach sinnlicher Wahrnehmung, weil er einerseits nicht sicher sein kann, schon alles wahrgenommen zu haben, andererseits das Werk immer wieder neu und anders wahrnimmt.“<sup>52</sup> Die Anschauung bleibt prinzipiell unabgeschlossen und revisionsfähig, denn „andere nehmen anders wahr und verändern damit meine Wahrnehmung.“<sup>53</sup> Die Determiniertheit des Inhalts biblischer Texte ist damit nicht gefährdet. Es geht im didaktischen Prozess ja darum, von der ästhetischen Erfahrung des biblischen Textes mithilfe des Methoden- und Kriterienreservoirs der Exegese zu einer dem Text angemessenen Begrifflichkeit zu gelangen. Und das selbst dann, wenn *mit* der Gelangweiltheit, dem Desinteresse, der Abscheu, die er bei den Schülern weckt, zu arbeiten ist. Vielleicht lässt sich das von *Norbert Mecklenburg* zitierte Votum, eine Hermeneutik der Fremde bedürfe einer verfremdeten Hermeneutik, genau hier anschließen: Nicht mehr länger steht der Begriff im Religionsunterricht der allgemeinbildenden Schule im Vordergrund, der dann korrelationsdidaktisch angepriesen und aktualisiert feilgeboten werden muss, sondern die Anschauung – ich könnte auch sagen, die Begegnung – steht im Vordergrund. Aus ihr bildet sich mit Hilfe des Methoden- und Kriterienreservoirs der Exegese der textgemäße Begriff. „Ästhetische Erfahrung ist“, um es mit *Gunter Otto* zu sagen, „mithin ein immer wieder durchzuhaltender Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter des Werkes.“<sup>54</sup> So verstanden ist ‘Erfahrung’ nicht mehr länger ein Kampfbegriff gegen ‘Wissensvermittlung’ und ‘Ästhetik’ nicht mehr länger gegenüber der Erkenntnis in einer depravierten und defensiven Position. Nach *Otto* lässt sich die didaktische Erfahrung selber – die Erarbeitung des Zugangs zum biblischen Text also – als ästhetisch bezeichnen. Wenn die amerikanische Literatin *Susan Sontag* in ihrem bekannten Essay „Gegen Interpretation“ aus dem Jahre 1964 abschließend fordert „Statt einer Hermeneutik brauchen wir eine Erotik der Kunst“<sup>55</sup>, dann zielt sie möglicherweise genau darauf hin. Könnte innerhalb einer Art ‘methodengestützter Anschauung’ – so möchte ich die bibeldidaktische Zielperspektive einmal versuchsweise nennen – die exegetische Fach- und Methodenkompetenz dann sogar zu einer Sprache und Technik des Begehrens werden?<sup>56</sup> Könnten die Schüler mit ihr gleichsam um die im Text intendierte Sinndimension – die vielleicht nicht die ihre und damit fremd und anziehend ist – werben? Dazu gehört Geduld und die Bereitschaft, Anschauungsräume zu eröffnen. „Bei uns“, sagt *Gunter Otto*, „wird oft zu schnell, zu oberflächlich, zu handlungsarm

<sup>51</sup> Vgl. ebd., 52.

<sup>52</sup> *Otto* 1998 [Anm. 17], 54f.

<sup>53</sup> Ebd., 54.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> *Susan Sontag*, *Gegen Interpretation*, in: dies., *Kunst und Antikunst*. 24 literarische Analysen, Frankfurt/M. 1982, 11-22, hier 22.

<sup>56</sup> Einen kleinen Beitrag zu einem solchen Verständnis möchte auch meine kleine Methodeneinführung (*Thomas Meurer*, *Einführung in die Methoden alttestamentlicher Exegese*, Münster u.a. 1999) leisten. Vgl. darüber hinaus dazu auch *Ida Lamp / Thomas Meurer*, *Basiswissen Bibel*, Gütersloh 2002.

und zu unsinnlich gelernt, um Zeit zu sparen und Stoff zu bewältigen.<sup>57</sup> Hat das damit zu tun, dass wir Angst vor Kontingenz und der Nicht-Vorhersagbarkeit der Lern-Resultate haben? Oder hat das damit zu tun, dass wir zu sehr auf Eindeutigkeit setzen? *Bubners* Begriff der Anschauung setzt auch voraus, dass sich die geistige Wahrnehmungsfähigkeit für einen literarischen Text wie die Bibel möglicherweise erst auf ein dem Gegenstand entsprechendes Niveau hin entwickeln muss. Das bedarf des langen Atems der Vermittler und es ist gut möglich, dass sich in unserer Zeit diese geistige Wahrnehmungsfähigkeit später als in früheren Generationen ausbildet. Es kann auch sein, dass diese Wahrnehmungsfähigkeit ganz verloren gegangen ist oder gerade verloren zu gehen droht. Sie hängt jedenfalls auch von dem ab, was an Bezugsmöglichkeiten in der Lebenswelt der Schüler gewachsen ist. Auf diese aber hat der Religionsunterricht keinen Einfluss. Dennoch scheint mir in ihr die Bedingung der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung zu liegen.

Ich möchte mit einigen Zeilen aus einem Roman schließen, der in den vergangenen Wochen Gegenstand meiner Anschauung geworden ist. Es geht um *Sylvie Germain's* Roman „Sara in der Nacht“, in der die Geschichte des kleinen Tobias erzählt wird, dessen Mutter auf äußerst eigentümliche Weise ums Leben kommt und dessen Vater daraufhin in eine tiefe Depression verfällt. Eines Tages entdeckt er, buchstäblich im Vorübergehen, die Bücher seines Vaters, in denen er zu blättern beginnt. Im Roman heißt es: „[...] meistens machten ihn die Bücher, die er aus ihrem staubigen Lager zog und heimlich durchblätterte, ratlos, und er klappte sie enttäuscht wieder zu, sie waren zu schwerfällig, die Wörter bewegten sich nicht und kamen nicht zum Klingen. Eines Tages, als er so gelangweilt in den Fächern stöberte, fiel ihm ein Buch in die Hände, das auf ihn wirkte, als hätte er in Brennesseln gefasst. Es war ein dünnes Bändchen, der kartonierte Einband graubraun marmoriert, die Kanten vergilbt. In brauner Blockschrift standen da der Name des Autors und der Titel: Gottfried Benn – *Morgue*. Morgue – Leichenschauhaus, das Wort kannte er, es gehörte seit langem zu seinem Wortschatz – seine tote Mutter hatte in einem Schauhaus gelegen, bevor sie begraben wurde. [...] Tobias schlug den Band auf, und gleich auf der ersten Seite verspürte er nicht mehr nur Erregung, sondern einen Schock, eine schwarze Erleuchtung. Und er las, las immer wieder – eine Lektüre wie ein Fressen, so viele harte Sätze gab es da zu beißen und zu brechen, bis er ihre herbe Schönheit schmeckte, so viele rohe Bilder gab es da zu schlucken. [...] Morgue – jedes Gedicht ein Seziertisch, auf dem zerstückelte, verwesende Körper lagen [...] Morgue – jedes Gedicht ein Büschel Unkraut in den Händen des Kindes [...] jedes eine Handvoll Glut in seinem Waisenherzen.“<sup>58</sup>

Die Fähigkeit zur Anschauung literarischer Kunstwerke ist vielleicht wirklich – das Romanzitat zeigt es – proportional zu den Erfahrungen der Lebenswelt. Die Lebenswelt heutiger Kinder, Jugendlicher aber auch Erwachsener soll vieldeutig, fragmentarisch, dunkel, angstbesetzt und fragil sein. So gesehen ist die Bibel genau das richtige Buch.

<sup>57</sup> Otto 1998 [Anm. 17], 56.

<sup>58</sup> *Sylvie Germain*, Sara in der Nacht, Berlin 2001, 82-84.

# Die Passionsgeschichte nach Markus als religionspädagogische Aufgabe

## 1. Einleitung

Es ist heute in der Bibeldidaktik nicht üblich, ausdrücklich darüber nachzudenken, welche Vorstellungen der Bibel im Blick auf Kinder und Jugendliche leitend sein sollen. Zwar ist für die Religionspädagogik die Verknüpfung von biblischer Glaubenserfahrung und gegenwärtigen Lebenssituationen und Lebenskontexten unverzichtbar. Doch noch immer wird davon ausgegangen, dass die hauptsächliche Herausforderung der Bibeldidaktik darin liege, wie man biblische Texte und Einsichten im Religionsunterricht (methodisch) umsetzt und vermittelt. Die Methode steht im Vordergrund. Und oft wird dabei vergessen, dass es den biblischen Texten in erster Linie und vor allem um Sinnstiftung und Lebensorientierung geht.

Seit den formgeschichtlichen Untersuchungen von *Martin Dibelius*<sup>1</sup> ist es in der neutestamentlichen Exegese unbestritten, dass die Passionserzählung nach Markus zu den ältesten Geschichten der Jesusüberlieferung gehört. Bei aller Diskussion über die Bestimmung der Traditionsgeschichte und des Quellenzuwachses ist ihre kerygmatische Ausrichtung schon früh erkannt worden. Für *Josef Ernst* ist der Text sogar „die geraffte Zusammenstellung der Kernwahrheiten, die den bekehrten Christen mit auf den Weg geben wurden.“<sup>2</sup>

Die Passionsgeschichte will also nicht über abstrakte Wahrheiten berichten, sondern eine Botschaft übermitteln, die aufrührt und Bewegung schafft.

Vielleicht ist dies einer der Gründe dafür, weshalb die Passionserzählung nach Markus auch heute im katechetischen und schulischen Alltag eine wichtige Rolle spielt. Schon mit Beginn der Grundschulzeit wird sie in der ersten Klasse behandelt. Explizit wird das Thema durch die Lehrvorgaben Fußwaschung, Passion, Kreuz, Tod und Auferstehung in der zweiten Klasse.<sup>3</sup> Hierfür ist eine umfangreiche biblische Leseinheit aus dem Markusevangelium vorgesehen. Der *Grundlagenplan* sieht im siebten und achten Schuljahr das Thema noch einmal vor.<sup>4</sup> Im 9. Schuljahr gehört die Passionsgeschichte zu den Kernthemen.<sup>5</sup> Auch hier gilt die markinische Version als die Lesevorgabe.

Markus, der ja die Gattung 'Evangelium' begründete, hat hier eine großartige Verkündigungserzählung überliefert. Für das gestellte Thema ist dabei entscheidend, dass er seine Aufgabe ganz aus seinem Osterglauben heraus bewältigte. Der Evangelist ist daran interessiert, seinen Adressaten eine (Glaubens-)Botschaft zu übermitteln. Er möchte von der guten Botschaft (εὐαγγέλιον, Mk 1,1) Jesu, des Sohnes Gottes, Kunde

<sup>1</sup> *Martin Dibelius*, Die Formgeschichte des Evangeliums, Tübingen <sup>3</sup>1959.

<sup>2</sup> *Josef Ernst*, Die Passionserzählung des Markus, in: Theologie und Glaube 70 (1980) 160-180, hier 174.

<sup>3</sup> Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Lehrplanelntwurf. Grundschule, Grünstadt, 1983, 47.

<sup>4</sup> Intention dabei ist: „Das Markusevangelium [...] als Bekenntnis zu Jesus, dem Christus, verstehen“ (Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, München <sup>2</sup>1985, 115).

<sup>5</sup> Vgl. ebd., 77.

geben. Nicht für die Vergangenheit, sondern für die Gegenwart seiner Gemeinde.<sup>6</sup> Dazu greift er auf Materialien, wie einzelne Geschichten und Zusammenstellungen von Erzählungen, zurück. Zu den frühesten vormarkinischen Sammlungen gehört die Passionserzählung. Diese hat Markus im Sinne seiner Konzeption ergänzt und interpretiert.

Insofern scheint es – aus Sicht des Religionspädagogen – berechtigt zu fragen, ob nicht Markus selbst in seinem Werk einen Verstehens- und Lernweg aufzeigt. Hat er ein eigenes didaktisches Interesse, eine didaktische Organisation? Vielleicht kann von daher eine Orientierung gewonnen werden, die den Vermittlungsprozess in der Schule ordnen kann.

In zwei Schritten möchte ich nun versuchen, Antworten auf dieses Problem zu finden. Zunächst steht die markinische Passionsgeschichte im Mittelpunkt (Kap. 2). Anschließend wird danach gefragt, welche Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen für die religionspädagogische Arbeit gezogen werden müssen (Kap. 3f.).

## 2. Die Dramaturgie der Passionsgeschichte

Markus nimmt Menschen auf seinem Glaubensweg mit. Er führt sie, indem er das Leben, insbesondere das Leiden und Sterben Jesu erzählt, in einen Prozess – mit dem Evangelisten gesprochen: 'hinter Jesus her' (Mk 1,17). Die Offenheit der Passionsgeschichte mündet in dem 'offenen Ende' des Evangeliums. Markus überlässt es dem Leser, zu entscheiden.

Zugleich bekommt der implizite Leser in den Erzählungen vom Leiden und Sterben unterschiedliche Verstehenshilfen. Grundlegend dabei ist für den Evangelisten: Gott will das Leid nicht, er nimmt es aber auch nicht weg. Er sieht es – mehr noch, er solidarisiert sich in Jesus so mit den Menschen, dass er das Unrecht selbst durchlebt und erleidet. Von daher gilt es das Unrecht, das dem Messias geschieht, auch als Unrecht, das überall und auch heute geschieht, zu begreifen und beim Namen zu nennen. Dies heißt – nach Markus – von Gott und in seinem Namen zu sprechen. Der Evangelist geht noch einen Schritt weiter: Unrecht und Leid 'um der Sache Jesu willen' in seinem eigenen Leben zur Kenntnis zu nehmen, bedeutet in die Kreuzesnachfolge einzutreten.

Der markinischen Passionserzählung geht es also nicht um die Darstellung des historischen Geschehens. Zwar sind Ablauf und Stimmigkeit nicht belanglos, aber *im Zentrum des Textes steht das Kreuzesgeschehen*. Dieses wird im Bekenntnis des römischen Hauptmanns gedeutet und zusammengefasst: „Wahrlich dieser Mensch war Gottes Sohn.“ (Mk 15,39) Ein solches Bekenntnis steht aber erst am Ende eines Lernprozesses.

Besonders die Passionsgeschichte lebt von der Spannung, die sich von Anfang an aus dem Geschehen entwickelt: Beginnend mit dem Einzug in Jerusalem über die Erzählung von der Frau aus Betanien bis hin zur Kreuzigung und dem Tod Jesu.

<sup>6</sup> Martin Kähler nennt das Markusevangelium eine Passionsgeschichte mit „ausführlicher Einleitung“ (ders., Der sogenannte historische Jesus und der geschichtliche, biblische Christus (1892). Neu hg. von E. Wolff, München, <sup>3</sup>1961, zit. nach Josef Ernst, Das Evangelium nach Markus (RNT), Regensburg 1981, 9).

## 2.1 Emotionen

Spannend erzählt und sehr komprimiert dargestellt, beschäftigt sich der Text mit der Absurdität des Kreuzes: Warum musste der, den die Menschen als das Heil der Welt erfahren haben, einen so erbärmlichen Foltertod sterben?

Das Ringen um diese Frage spricht zunächst die Gefühle der Leser an. Markus überliefert keinen spekulativen oder gar popularphilosophisch geprägten Text, sondern versucht, erzählerisch Kreuz und Auferstehung zu bewältigen. Kurz, knapp und prägnant beschreibt er das Geschehen. Er überlässt es dem Leser, eigene Schlüsse zu ziehen und Emotionen zu entwickeln. Markus hat seinen Text 'offen' angelegt, sodass der Leser aufgefordert wird, den Text zu bewohnen und emotional zu erfassen.

*Didaktisch gesehen, entfaltet sich der Text in der Erstbegegnung dadurch, dass er Emotionen weckt* und so Empathie (Bereitschaft sich in die Einstellungen anderer einzufühlen) bewirken kann.



Darauf weist der Schreibstil des Evangelisten hin. Die Sparsamkeit der markinischen Erzählung erinnert an die Strenge mancher modernen Musikstücke: Sie vermeidet Wiederholungen und konzentriert sich auf das Wesentliche. Sehr pointiert kann man das in der Kreuzigungsszene erkennen (Mk 15,20b-32). Mit äußerster Knappheit wird erzählt. Der Kontrast zwischen der Dramatik des Geschehens und der Nüchternheit der Sprache ist auffällig. Es werden keine Einzelheiten genannt, sondern in nur drei Worten wird der Vollzug der Todesstrafe festgestellt: „Dann kreuzigten sie ihn“ – „καὶ σταυροῦσιν αὐτὸν“ (Mk 15,24).

Dramatischer Aufbau und Sprache des Textes fordern zu emotionaler Auseinandersetzung auf. Es geht Markus nicht um ein Wissen über den Ablauf der Passion, sondern um ein Urteilen und Beurteilen, um eigene Assoziationen, um Erinnerungen und Gefühle.

So kommen die Schülerinnen und Schüler ins Spiel.<sup>7</sup> Denn diese Assoziationen bringen ihre Lebenswelt, ihre Erfahrungen und ihre Emotionalität zum Schwingen.

Emotionen werden aber nicht nur indirekt bewirkt, sondern vielfältig direkt angesprochen. Vielleicht ist ein emotional besetztes Schlüsselwort der Begriff 'Gerechtigkeit'. Besonders in den Erzählungen „Jesus wird vor dem Hohen Rat angeklagt“ (Mk 14,53-65) und „Pilatus spricht das Todesurteil“ (Mk 15,1-15) steht

<sup>7</sup> Erst wenn im Verstehensprozess die affektive Seite stimuliert ist und die dadurch bewirkte Intensität des Begreifens, kommt es überhaupt zu Formen der Aneignung des Geschehens.

dieses Wort im Mittelpunkt. Es ist offensichtlich: Jesus wird ungerecht zum Tode verurteilt.<sup>8</sup>

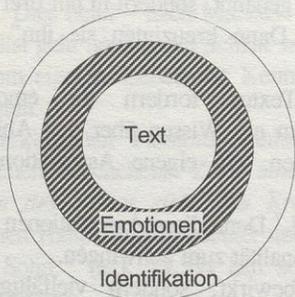
Wie in diesen beiden Texten deutlich wird, lebt die Passionsgeschichte insgesamt von emotionalen Konnotationen. Nicht die Definitionen machen die Leidensgeschichte zum zentralen Text des Markusevangeliums, sondern die von ihr ausgehenden Affekte. Neben dem Schlüsselwort 'Gerechtigkeit', das durchgehend durch den leidenden Gerechten, den Messias repräsentiert wird, werden von Markus auch andere affektiv besetzte Begriffe und Erfahrungen aufgegriffen, wie:

- Liebe (Frau in Betanien)
- Angst und Einsamkeit (Ölberg)
- Bedrohung und Gewalt (Gefangennahme und Verspottung)
- Schwäche (Verleugnung des Petrus)
- Unterdrückung und Bedrückung (Verurteilung)
- Demütigung (Verspottung)
- Leid und Tod (Kreuz)
- Hoffnung (leeres Grab)

## 2.2 Identifikationen

Über die emotionale Komponente hinaus führt der Evangelist in seiner Darstellung des Leidens und Sterbens Jesu dazu, das Problem des Geschehens wahrzunehmen. Wer ist dieser Jesus? Warum soll er getötet werden? Wie reagieren die Menschen um ihn herum? Wie haben sich die Jüngerinnen und Jünger verhalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen bietet der Evangelist eine Vielzahl von Möglichkeiten, mit dem Text in Dialog zu treten. Dazu gehört, dass er Personen, mit denen Menschen sich identifizieren können, vorstellt, Rollenzuweisungen und Rollenwechsel anbietet. Das ist ein zweiter 'Kreis' um den Text.



<sup>8</sup> Ein Anlass der Abfassung könnte auch eine „innerjüdische Fraktionierung mit einem Kampf buchstäblich bis aufs Messer“ sein (*Andreas Bedenbender*, Römer, Christen und Dämonen. Beobachtungen zur Komposition des Markusevangeliums, in: *Texte und Kontexte* Nr. 67, Berlin 1995, 3-52, hier 5).

### 2.2.1 Die Frau, die Jesus salbt

Mit der Erzählung von der Frau aus Betanien beginnt die markinische Passionsgeschichte. Man kann von einer Art 'Ouverture' sprechen: Sie 'kennt' seinen Lebens- und Leidensweg. In diesem Kontext gewinnt das Handeln der Frau eine ganz besondere Qualität. Die Frau, die sich durch ihr Liebeswerk zu Jesus bekannt hat, wird Vorbild für die Bereitschaft der Jünger zur Nachfolge. Und sie wird zum Vorbild für die christliche Gemeinde, nämlich Liebeswerke zu tun.<sup>9</sup>

### 2.2.2 Petrus

Er war eine Säule der urchristlichen Gemeinde. Markus kennt Simon Petrus als jemanden, der gern 'im Übermaß' (Mk 14,29) und 'überlaut' (Mk 14,31) redete und im entscheidenden Augenblick aber 'nicht wusste, was er sagen sollte' (Mk 14,40). Und als wirklich jemand Jesus nachfolgen musste, als ein Kreuzträger von Nöten war (Mk 15,21), musste ein Fremder einspringen. Petrus macht, zumindest im Markusevangelium, einen kantigen und schwierigen Eindruck; er begegnet uns bekennd und enthusiastisch, aber auch verschlafen (Mk 14,37ff.; vgl. a. Apg 12,6) und verängstigt. Vielleicht aber zeigt Markus in dieser Person, wie der Anfang eines Jesusjüngers aussehen kann. Vielleicht veranlasst gerade das Verhalten von Petrus – eben nicht Verdrängung von Schuld und Versagen, sondern die (An-)Erkenntnis eigener Schwäche und eigener Angst – Menschen, sich selbst offen und ehrlich anzunehmen. Der Apostel wird in der Passionsgeschichte zum Verbündeten aller Verängstigten und aller, die versagen.

### 2.2.3 Simon von Zyrene – Kreuzesnachfolge

Für den Evangelisten ist der Jesusjünger immer auch Kreuzträger. Als ein Beispiel stellt er Simon von Zyrene vor. Obwohl dieser gezwungen wird, das Kreuz zu tragen, wird er für die Leser zum Vorbild. Er erfüllt das, was Markus genauso schon in 8,34 überliefert hat: „Wer mein Jünger sein will, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach.“ Das Kreuz steht hier nicht nur als Symbol für den Märtyrertod, sondern gilt auch als Zeichen für die Last der (ersten) Christen. Dabei macht Markus deutlich, dass Jesusnachfolge nicht aus einem einzigen Glaubensakt besteht, sie ist vielmehr ein lebenslanges Bekenntnis 'hinter Jesus her' (Mk 1,16ff.). Möglicherweise ist eine solche Einstellung gerade in einer (heidnischen) Umwelt wichtig, in der es Anfeindungen und Unverständnis für den Glauben an einen Gekreuzigten gibt. Jesusnachfolge – so sagt der Evangelist immer wieder – heißt Kreuzesnachfolge! Diese ist jedoch mit einer Hoffnung verbunden, mit der Hoffnung – von der Markus auch erzählt –, dass der Kreuzestod nicht das Ende ist, sondern der Beginn eines neuen Anfangs. Dass dieser Anfang nicht unproblematisch ist, von Ängsten und Schwächen gekennzeichnet sein kann, findet seinen Ausdruck – wie gesehen – in der Petrusgestalt.

<sup>9</sup> Vgl. Joachim Gnilká, Das Evangelium nach Markus II (EKK), Zürich u.a. 1979, 221ff.

### 2.2.4 Der Hauptmann

Für Markus ist am Kreuz die heilsgeschichtliche Wende eingetreten. Dies zeigt sich darin, dass gerade ein heidnischer Hauptmann der erste ist, der bekennt: „Wahrhaftig, dieser Mensch war Gottes Sohn.“ (Mk 15,39) Die markinische Deutung des Kreuzestodes findet in dieser Szene ihren Höhepunkt. Für den heidenchristlichen Leser ist diese Bemerkung besonders aussagekräftig. Der Tod Jesu öffnet für alle Völker eine neue Beziehung zu Gott. Vom Ende des irdischen Lebens her ist erkennbar, wer dieser Jesus war. Das Bekenntnis des Centurio fasst die gesamte Passionsgeschichte noch einmal zusammen und bringt den Glauben der christlichen Gemeinde auf den Punkt.

### 2.2.5 Die Frauen

Die einzigen Anhänger Jesu, die seinen Tod aus nächster Nähe miterlebt haben, sind Frauen. Sie schauen „von weitem“ (Mk 15,40) zu. Obwohl Frauen in der Antike nicht sonderlich hoch gewertet werden und ihre Aussage kein besonderes Gewicht hat, stellt der Evangelist sie als die Zeugen und Traditionsträger vor: Sie sind stellvertretend für die Gemeinde dabei gewesen. Namentlich werden Maria aus Magdala, Maria (die Mutter von Jakobus dem Kleinen und Joses) und Salome genannt. Möglicherweise sind diese Frauen Jesus schon in Galiläa nachgefolgt. Sie sind auch die Zeugen für das leere Grab und die Botschaft des jungen Mannes: „Erschreckt nicht! Ihr sucht Jesus von Nazaret, den Gekreuzigten. Er ist auferstanden; er ist nicht hier.“ (Mk 16,6f.) Die Frauen stehen für die Kontinuität des Geschehens!

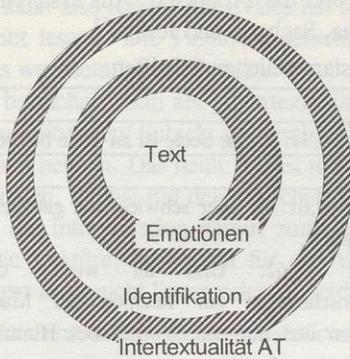
### 2.2.6 Jesus

In vielfältiger Weise wird Jesus zur Identifikationsfigur. Er ist – ausgenommen die Verleugnungsgeschichte – Zentrum des Textes. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, würden hier alle Identifikationsmöglichkeiten, die der markinische Jesus eröffnet, vorgestellt. Als Beleg für die Vielfalt verweise ich auf die christliche Ikonographie, die dies beeindruckend von der romanischen Buchmalerei über Lovis Corinth bis hin zu Arnulf Rainer darstellt.

## 2.3 Intertextualität – alttestamentliche Verstehenszugänge

Markus war der erste Redaktor und Interpret ihm überlieferter Erzählungen über Jesus. Er hat sie *ausgewählt* und neu *geordnet*, aber vor allem *deutet* er. Dies zeigt sich einerseits in der Architektur seines Werkes und andererseits darüber hinaus durch seinen Umgang mit alttestamentlichen Texten.

Der Evangelist bietet einen dritten didaktischen Schritt an:



### 2.3.1 Zur Entstehung des vorliegenden Textes

Markus verkündigt, indem er erzählt. Sein Anliegen ist es, in neuer Zeit einen Sinnhorizont zu eröffnen und die Hoffnung auf Jesus von Nazaret zu konzentrieren. Er vermittelt die Botschaft: Er ist auferstanden, er ist nicht bei den Toten! Er geht euch voraus (vgl. Mk 16,6f.)! Das Grab wird zum Entscheidungsort. Aber vor allem führt der Weg vom Grab zunächst nach Galiläa und in die Wüste.

Wie das Volk Israel nach der Befreiung aus der Knechtschaft in Ägypten zunächst in die Wüste musste, folgt der Befreiung aus den Zwängen des Todes die Zeit der Wüste. Es ist der gleiche Weg! So wie Mose zunächst in die Wüste Midian flieht und wie er loszieht mit dem Volk, es vierzig Jahre lang durch die Wüste führt, so wird auch Jesus getrieben (Mk 1,12f.) vierzig Tage in der Wüste zu leben.<sup>10</sup>

Ich möchte die Mose-Jesus-Parallele<sup>11</sup> nicht zu stark strapazieren, sie macht aber deutlich, wie sehr die markinische Erzählung im Dialog mit den alttestamentlichen Bildern und Motiven steht und wie überlegt das Evangelium angelegt ist.

### 2.3.2 Alttestamentliche Bezüge

Markus erzählt *die Passionserzählung als Spiegelung alttestamentlicher Hoffnung*. Er deutet Jesus und besonders seinen Kreuzestod mit den Hebräischen Schriften. Spuren dieser Texte fügen sich nahtlos in das Evangelium ein. Sie bleiben aber erkennbar! Markus tritt hierbei nicht als Sammler von Einzelgeschichten auf, sondern als kreativer 'Theologe'; er rekonstruiert nicht Vergangenheit oder versucht das 'Ursprüngliche' wieder herzustellen, sondern organisiert, interpretiert und verkündet.

Markus schreibt sein Evangelium, indem er mit Texten der Hebräischen Bibel die Passion Jesu zu verstehen versucht. Die Passionsgeschichte ist geradezu übersät mit alttestamentlichen Zitaten und Querverweisen. Hinweise finden sich auf mehr als 40

<sup>10</sup> „Beide, Mose und Jesus, werden zum Sterben auf einen Berg geführt: Mose stirbt 'gegenüber', im Angesicht jenes versprochenen Landes, in das er nicht mehr hinüberziehen wird (Dtn 34,1-5); Jesus stirbt, außer Landes (Mk 13,34), 'dem Heiligum gegenüber' (Mk 13,3), 'gegenüber' dem Tempel (Mk 15,39), den er nicht mehr betreten wird.“ (Kuno Füssel / Eva Füssel, Der verschwundene Körper. Neuzugänge zum Markusevangelium, Luzern 2001, 95f.).

<sup>11</sup> Zur Mose-Jesus-Typologie vgl. Ferdinand Hahn, Christologische Hoheitstitel. Ihre Geschichte im frühen Christentum, Göttingen 1974, 380-404.

‘Bücher’. Besonders hilfreich sind die Psalmen und die Propheten. Aus ersteren sind Psalm 22 und 69 zu nennen, aus letzteren Jeremia, Sacharja und Jesaja.<sup>12</sup>

Die markinische Passion Jesu im Dialog mit alttestamentlichen Schriften:

I. <i>In Getsemani</i>	
Ps 42,6.12; 43,5	Mk 14,34: Meine Seele ist zu Tode betrübt.
II. <i>Vor dem Hohen Rat</i>	
Jes 53,7: ... aber er tat seinen Mund nicht auf.	Mk 14,61: Er aber schwieg und gab keine Antwort.
Dan 7,13: Da kam mit den Wolken des Himmels einer wie ein Menschensohn.	Mk 14,62: Und ihr werdet den Menschensohn zur Rechten der Macht sitzen und mit den Wolken des Himmels kommen sehen.
Lev 24,16: Wer den Namen des Herrn schmäht, wird mit dem Tod bestraft; die ganze Gemeinde soll ihn steinigen. Der Fremde muss ebenso wie der Einheimische getötet werden, wenn er den Gottesnamen schmäht.	Mk 14,64: Ihr habt die Gotteslästerung gehört. Was ist eure Meinung? Und sie fällten einstimmig das Urteil: Er ist schuldig und muss sterben.
Jes 50,6: Ich hielt meinen Rücken denen hin, die mich schlugen. Mein Gesicht verbarg ich nicht vor Schmähungen und Speichel.	Mk 14,65: Und einige spuckten ihn an, verhüllten sein Gesicht, schlugen ihn und riefen: Zeig, dass du ein Prophet bist! Auch die Diener schlugen ihn ins Gesicht.
III. <i>Vor Pilatus</i>	
Jes 53,7: ... aber er tat seinen Mund nicht auf.	Mk 15,5: Jesus aber gab keine Antwort mehr, sodass Pilatus sich wunderte.
Jes 50,6: Ich hielt meinen Rücken denen hin, die mich schlugen. Mein Gesicht verbarg ich nicht vor Schmähungen und Speichel	Mk 15,19: Sie schlugen ihm mit einem Stock auf den Kopf und spuckten ihn an, knieten vor ihm nieder und huldigten ihm.
IV. <i>Kreuzigung</i>	
Ps 69,22: Sie gaben mir Gift zu essen, für den Durst reichten sie mir Essig	Mk 15,23: Dort reichten sie ihm Wein, der mit Myrrhe gewürzt war; er aber nahm ihn nicht.
Ps 22,19: Sie verteilen unter sich meine Kleider und werfen das Los um mein Gewand.	Mk 15,24: Sie warfen das Los und verteilten seine Kleider unter sich ...
Ps 22,8: Alle, die mich sehen, schütteln den Kopf.	Mk 15,29: Die Leute, die vorbeikamen, verhöhnhten ihn, schüttelten den Kopf ...
Ps 22,2: Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen ...?	Mk 15,34: Eloï, Eloï, lema sabachtani?, das heißt übersetzt: Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?

<sup>12</sup> Vgl. Willibald Bösen, Der letzte Tag des Jesus von Nazaret. Was wirklich geschah, Freiburg/Br. u. a. 1994, 54.

Man kann also sagen, der Evangelist schreibt im Dialog mit der Hebräischen Bibel; er schreibt lesend. Die Passionsgeschichte ist sozusagen mit anderen Texten und ihren Codes wechselseitig verbunden.<sup>13</sup>

Dies bezeichnet man als „Intertextualität“<sup>14</sup>. Hier wird die Grenze zwischen lesendem und schreibendem Subjekt verwischt. Daher lässt sich die Passionsgeschichte auch einen Intertext nennen. Das heißt: Sie ist mit Bezugstexten durch gemeinsame Fragestellungen verbunden. Sie hat mit den jüdischen Schriften einen gemeinsamen Sachbezug. Deshalb muss die Interpretation darauf zurückgreifen. Diese Intertextualität hat Konsequenzen für die Lektüre, besonders für die Vermittlung in Schule und Katechese, denn ein Intertext kann nicht linear gelesen werden, da er selbst nicht linear angelegt ist.<sup>15</sup>

## 2.4 Intertextualität – neutestamentliche Verstehenszüge

### 2.4.1 Die Passionsgeschichte im Evangelium

Ist er der König der Juden? Wird er die Menschen von der Herrschaft der Unterdrückermacht (Rom) befreien? Wird er das Reich Davids wieder herstellen – oder passt das Reich Gottes nicht in diese politischen Kategorien?

Diese und noch eine ganze Liste von Fragen stehen wahrscheinlich Markus vor Augen, als er Leiden, Tod und Auferstehung Jesu überliefert. In den beiden Szenen vom Prozess Jesu vor dem Hohen Rat und vor dem römischen Statthalter Pilatus greift der Evangelist diese Fragen dezidiert auf.

Das Markusevangelium wurde – darin besteht weitgehend Einigkeit in der exegetischen Literatur – unmittelbar oder zumindest kurz nach dem Ende des Römisch-jüdischen Krieges geschrieben. Die Generation der Augen- und Ohrenzeugen begann auszusterben. „40 Jahre markieren eine Epochenschwelle in der kollektiven Erinnerung [...] Erinnerungen sind vom Untergang bedroht und die Formen kultureller Erinnerung werden zum Problem“<sup>16</sup>. Alte Fragen müssen neu gestellt und beantwortet werden; neue Fragen kommen hinzu. Das ist der zeitliche Hintergrund dafür, dass Markus sein Evangelium aufschrieb. Dabei ist die Passionserzählung der Ausgangspunkt der Überlieferung. Dieser ordnet Markus die übrigen Stoffe zu, sodass sich sein ganzes Evangelium als „Passionserzählung mit ausführlicher Einleitung“<sup>17</sup> lesen lässt. Alles ist auf das Kreuzesgeschehen ausgerichtet. Dazu hat der Evangelist „Wegweiser zur Passion als den entscheidenden Ort der Herrlichkeitsoffenbarung und Kundgabe der Gottessohnwürde aufgestellt. Den ‘blinden’ Jüngern sollen so die Augen für die Kreuzesnachfolge nach Ostern (Mk 8,34; 16,7) geöffnet werden.“<sup>18</sup>

<sup>13</sup> Vgl. Roland Barthes, *Mythen des Alltags*, Frankfurt/M. 1988, 172.

<sup>14</sup> Michail Bachtin nach Wolf-Dieter Krause, *Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität*, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hg.) *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen 1998, 45-67, hier 49.

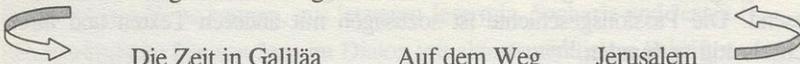
<sup>15</sup> vgl. Füssel / Füssel 2001 [Anm. 10], 24.

<sup>16</sup> Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 1999, II.

<sup>17</sup> Martin Kähler nach Ernst 1981 [Anm. 6], 9.

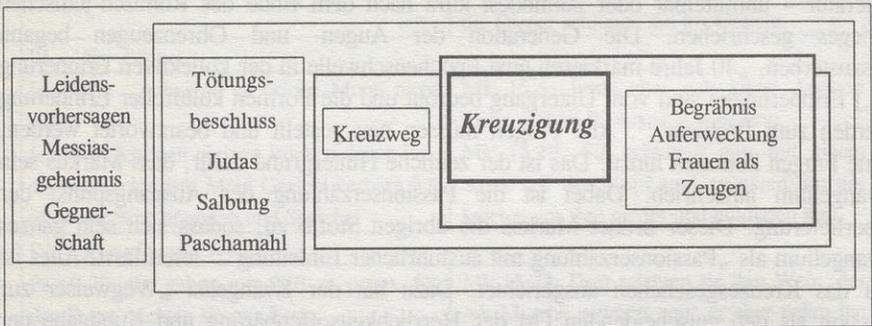
<sup>18</sup> Josef Ernst, *Anfang des Evangeliums von Jesus Christus. Einführung in das Markusevangelium*, in: Katholisches Bibelwerk e.V. (Hg.), *Markus entdecken. Lese- und Arbeitsbuch zum Markusevangelium*, Stuttgart 1996, 6-19, hier 14.

Das Markusevangelium hat folgenden Aufbau:

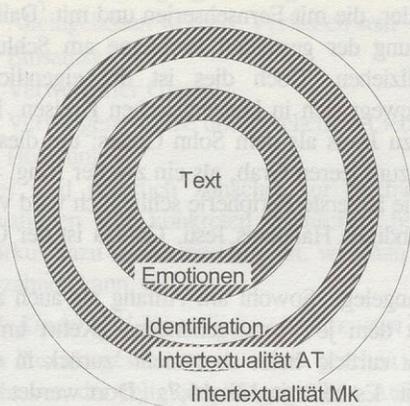


	Die Zeit in Galiläa	Auf dem Weg	Jerusalem	
Mk 1,1-13	Mk 1,14 - 8,26	Mk 8,27 - 10,52	Mk 11-15	Mk 16,1-8
Wüste Taufe: „Du bist mein geliebter Sohn“.	Galiläa: „ <i>Kehrt um!</i> Jetzt ist die Zeit da: Das Reich Gottes ist nahe!“	Wie schwer ist es, in das Reich Gottes zu kommen? Der Weg von Galiläa nach Jerusalem	Du musst alles geben! Jesus zieht nach Jerusalem hinauf. “Dieser Mensch war Gottes Sohn” (Mk 15,39).	Die Botschaft vom leeren Grab: ‘ <i>Geht zurück!</i> ’

Das markinische Evangelium erzählt den Weg Jesu ans Kreuz und bekennt so dessen Messianität. Es berichtet davon, wie Jesus mühsam seinen Weg begonnen hat (Mk 1,12: „Und gleich trieb der Geist ihn hinaus in die Wüste“) und wie er ihn gegangen ist. Dieser Weg endet mit Verrat und Verleugnung und führt über Demütigungen in äußerster Verlassenheit (Mk 15, 33-41). Er ‘endet’ in dem Kreuzesgeschehen und dem leeren Grab.



Jetzt beginnt der Lernprozess für einen Christen. Markus hat wie kein Zweiter erkannt, dass der Glaubensweg Jesu das Vorbild für den Glaubensweg seiner Jünger ist. Deshalb kann man sagen, bietet das Evangelium als Evangelium selbst Hilfen, die Passion Jesu zu verstehen. Das ist der vierte didaktische ‘Kreis’:



#### 2.4.2 Die ringförmige Architektur der Passionsgeschichte

Markus nennt seine Schrift „Evangelium“ (Mk 1,1). Die relativ häufige Verwendung des Begriffes im Text selbst ist ein Hinweis auf seine Schlüsselrolle für das Gesamtwerk. Das Evangelium ist dabei die Antwort auf die Erfahrung des leeren Grabes. Markus gibt mit der durch die Frauen vermittelten Sendung der Jünger (Mk 16,7) in chiffrierter Form einen Hinweis auf den Neuanfang: Man muss sich immer wieder neu auf Jesus, seine Verkündigung und sein Handeln einlassen, über alles nachdenken, das Evangelium lesend nachdenken. *‘Relecture’* heißt das didaktische Modell, das Markus im Text anbietet. Immer wieder das Kreuz betrachtend und mit der Erfahrung des leeren Grabes zurück an den Punkt, wo alles angefangen hat und anfängt.<sup>19</sup>

Streng genommen hat das Markusevangelium keinen Schluss. Nicht umsonst wurde ihm später ein Text, ein ‘falscher Schluss’ angehängt (Mk 16,9ff.). Im Grunde hat es auch keinen Anfang. Denn das Evangelium setzt mitten im Leben Jesu ein; irgendwann und irgendwo in einer längst angefangenen Geschichte.

Den Hinweis, der diese These rechtfertigt, gibt Markus am Schluss seines Evangeliums selbst. ‘Er ist nicht hier, kehrt zurück nach Galiläa, dort werdet ihr ihn sehen’ (Mk 16,6f.). Kehrt zurück dorthin, wo alles begonnen hat. Erinnert auch! Erinnert Euch an die Begegnung mit Christus, erinnert euch an seine Worte. Der markinische Jesus verkündigt gleich zu Beginn – der allerdings kein richtiger Beginn ist – das Evangelium Gottes. Und fordert auf: Kehrt um!

Es ist sicher nicht ganz leicht für jemanden, der durch die europäische Kultur – mit ihrem klassischen Drama und ihrem klassischen Roman – geprägt ist, auf Anhieb die

<sup>19</sup> Markus weigert sich – anders als *Brechts Mutter Courage* –, die Toten ruhen zu lassen. Wie der Gott der Bibel ein Gott der Wanderung durch die Wüste ist (vgl. Exodus), so lässt Markus seinen Jesus von Anfang bis Ende durch die Wüste wandern: Von Galiläa nach Jerusalem zum bitteren Ende totaler Verwüstung (des Tempels und des Körpers) und dann weg aus dem Grab zurück zum Anfang der ‘Wüstenwanderung’ nach Galiläa.

ringförmige Architektur des Markusevangeliums herauszuhören.<sup>20</sup> Es ist auch nicht ganz leicht für unsere Schülerinnen und Schüler, die mit Fernsehserien und mit 'Daily-Soaps' aufwachsen, welche alle die Auflösung der gestellten Probleme am Schluss haben, eine solche Architektur nachzuvollziehen. Doch dies ist die eigentliche Bewegung des gesamten Evangeliums. Es bewegt sich in konzentrischen Kreisen. Im Mittelpunkt steht das Bekenntnis am Kreuz zu Jesus als dem Sohn Gottes; um diesen Kern legt sich die Passionsgeschichte bis hin zum leeren Grab, als ein zweiter Ring. Es fügt sich der Weg Jesu nach Jerusalem ein; die äußerste Peripherie schließlich wird von Galiläa gebildet. Galiläa ist der Ort des lebendigen Handelns Jesu. Galiläa ist der Ort der Rückkehr und der Umkehr.

Das Markusevangeliums ist also *nichtfinal* angelegt. Sowohl am Anfang als auch am Schluss der Erzählung steht ein Bruch mit dem je Vorausgehenden: „Kehrt um!“ (Mk 1,15). 'Geht zurück!' (Mk 16,7) 'Geht zurück' heißt aber nicht 'zurück in die Vergangenheit', sondern ist futurisch gemeint: Es heißt in Mk 16,7: „Dort werdet ihr ihn sehen!“

Die innere didaktische ringförmige Struktur der Passionsgeschichte spiegelt sich also auch in der äußeren ringförmigen Struktur des Gesamtwerkes.

### 3. Die Aufgabe der Religionspädagogik

Die Analyse des markinischen Textes zeigt, dass der Evangelist selbst 'didaktische' Wege zum Verstehen der Passionserzählung vorgibt. Sie entfaltet sich nicht linear, sondern in *konzentrischen Kreisen*. Dies gilt sowohl für den inhaltlichen Aufbau des Markusevangeliums als auch für den in ihm angelegten Verstehensprozess. Die Passionsgeschichte will sich im Menschen entfalten, um ihn für die „Gute Botschaft von Jesus Christus“ (Mk 1,1) aufzuschließen. Dies ist im Sinne des Markus ein *offener Lernprozess*. Dadurch wird einer vorschnellen Idealisierung entschieden widersprochen. Offensichtlich hat Markus von seiner Gemeinde noch nicht das erwartet, was der Lehrplan in der Grundschule von siebenjährigen Kindern verlangt, nämlich „erkennen, daß Jesus aus Liebe zu den Menschen sogar den Tod auf sich nimmt“<sup>21</sup>.

#### 3.1 Bewohnen des Textes

In kurzen Sätzen weist Markus auf das Zentrale hin. Dies fordert vom Leser, den Text auszumalen, zu bewohnen. Gerade die knappe Erzählung veranlasst, selbst Bilder zu entwickeln, d.h. den Text aufzufüllen und weiterzuschreiben. Damit fordert die Passionsgeschichte geradezu zur *Intertextualität* heraus. Dies bietet vielfältige Möglichkeiten, Themen der Passionsgeschichte aufzugreifen und zu besprechen:

- Das Leben zwischen Gelingen und Scheitern
- Schuld und Erkenntnis des eigenen Versagens
- Wahrnehmung eigener Schwächen
- Wiedergutmachung
- Eigene Erwartungen und die Erwartungen anderer

<sup>20</sup> Vgl. Füssel / Füssel 2001 [Anm. 10], 101.

<sup>21</sup> Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1983 [Anm. 3], 47.

- Angst und Umgang mit Angst
- Alleingelassen werden; Verlassen sein
- Einsamkeit
- Verweigerter Glaube
- Verweigerter Liebe und geschenkte Liebe
- Hoffnung

Dies sind natürlich zunächst nur Stichworte, die im einzelnen und in konkreten Situationen mit konkreten Menschen bearbeitet werden können. Vielleicht bietet Markus dazu auch eine Hilfe an, wie man diese Themen strukturieren und miteinander verzahnen kann.

### 3.2 Kinder und Jugendliche als 'Exegeten' ernst nehmen

Die Passionsgeschichte ist – wie gesehen – didaktisch strukturiert. Doch das entbindet nicht von der religionspädagogischen Aufgabe, sie so lesen zu lernen, dass der Text auch die Chance erhält, sich entfalten zu können. Dabei gilt zuerst: Die Lehrpläne sollten nicht linear gestaltet werden; sie müssen der inneren didaktischen Bewegung des Textes entsprechen. Es gilt das markinische Konzept aufzugreifen und es als 'Lern'-Hilfe ernst zu nehmen. Markus regt an, sich die Fragen, die ihn damals dazu bewogen, die Passionsgeschichte zu überliefern, heute neu zu stellen: *Gibt es noch Hoffnung? Wo finden sich heute Spuren des Kreuzesgeschehens?*

Markus ermöglicht in seinem Text verschiedene Zugänge zum Kreuzesgeschehen. Es wurde deutlich, dass er die Frage nach dem (Glauben-)Lernenden, nach den Möglichkeiten seines Verstehens, seine Fragen und Interessen nicht nur am Rand berücksichtigt, sondern mit in den Mittelpunkt seiner Überlieferung stellt. Die Berücksichtigung des impliziten Lesers im Text hat Konsequenzen für die Vermittlung. Sie ermöglicht es ernst zu nehmen, dass Kinder und Jugendliche *eigene Entdeckungen und Deutungen der Passionsgeschichte durchführen* können. Die Passionsgeschichte ist offen für den eigenen Beitrag. Deshalb darf sie nicht im Sinne eines 'Schlüssel-Schloss-Prinzips' vermittelt werden. Im Zusammenhang mit der Markuspassion konnte darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich der Text in konzentrischen Kreisen entfaltet. In ihm ist eine Vielfalt erkennbar und zwar auf verschiedenen Ebenen: Da finden sich viele Bezugstexte im Alten Testament, aber auch im Evangelium selbst; da bietet der Text verschiedene Personen zur Identifikation an, er bleibt aber für den Leser offen, so dass dieser immer wieder neu zum Verstehen herausgefordert wird. Eine solche von Markus vorgegebene Didaktik versteht sich als ein 'umkreisendes' Lernen. Es geht nicht um ein Alles oder Nichts der Passion Jesu, sondern um ein stetiges und prozesshaftes Hineinwachsen in den Text. Da dieser für den Lernenden eine Vielzahl von Verstehensmöglichkeiten bietet, müssen die Zugänge der Kinder und Jugendlichen im Unterricht wahrgenommen und auch geäußert werden können.<sup>22</sup> Hierzu hat der Evangelist einen Vorschlag gemacht.

<sup>22</sup> Vgl. dazu auch *Friedrich Schweitzer*, Kinder und Jugendliche als Exegeten?, in: Desmond Bell u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 238-245.

### 3.2.1 Grundschule

Markus schlägt vor, zuerst die Gefühle der auftretenden Personen wahrzunehmen, mit ihnen fühlen zu können. Kinder können lernen, sich in deren Einstellungen einzufühlen (Empathie). In diesem 'Lernprozess' werden zugleich auch die eigenen Gefühle wahrgenommen und der Schüler lernt, sie zu benennen. Ein erster Zugang in der Grundschule könnte demnach sein, der Frage 'Was empfinden Kinder in der Begegnung mit der Passionsgeschichte?' nachzugehen.

Eine solche Vorgehensweise spricht Gefühle und Erfahrungen von Kindern an. Dabei ist aber darauf zu achten, dass vom Lehrer ungewollte Erfahrungen nicht ausgeschlossen werden. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin die Erfahrung von Leid, von Schwäche, von Angst oder von Schuld nicht kennt oder sich noch nicht bewusst gemacht hat, darf der biblische Text nicht daraufhin funktionalisiert werden. Vielleicht aber hilft der offene Dialog mit dem Text, sich darüber klar zu werden, welche Gefühle und Erfahrungen die Schüler hier und jetzt haben und wie sie damit umgehen. Möglicherweise hilft der Markustext dabei auch zu lernen, wie andere Menschen fühlen, wie sie z.B. Leid erfahren, wie sie Angst haben und welche Reaktionen damit verbunden sind.

Damit ist der Weg auch schon zum zweiten didaktischen 'Kreis' eröffnet: Mit wem identifizieren sich die Schüler? Welche Personen finden sie besonders interessant? Wo setzen sie ihre Schwerpunkte?

Interessanterweise bietet die Begegnung mit der Passionsgeschichte für Mädchen positive Identifikationsmöglichkeiten. Denn meistens eröffnen biblische Geschichten für Jungen mehr Möglichkeiten, sich mit den handelnden Personen zu beschäftigen. Hier sind es aber gerade die Frauen, die Jesus von Anfang an (Salbung in Betanien) bis zum Schluss die Treue halten und ihn begleiten. Es sind zuerst die Frauen, denen die Botschaft von der Auferstehung übermittelt wird.

Eine solche Erstbegegnung mit der Passionsgeschichte in der Grundschule beachtet damit auch die Forderung, 'die Frage nach dem Kind' als Grundfrage in der Bibeldidaktik zu stellen.<sup>23</sup> Es wird den Kindern – vom Passionstext selbst – ermöglicht, mit ihren je eigenen Denkstrukturen den Text wahrzunehmen, zu deuten und zu kommentieren.

### 3.2.2 Sekundarstufe

In dieser Sicht muss gefragt werden, welche Formen der Auseinandersetzung für das Jugendalter bezeichnend sind. Die Entwicklungspsychologen, die sich mit dem Denken

<sup>23</sup> „In dem Masse, in dem erkennbar wird, dass die Vielfalt lebensweltlich-kontextueller Auslegungen biblischer Geschichten und Traditionen gar nicht zu vermeiden ist, verändert sich auch das Verständnis von Bibeldidaktik. Diese Didaktik kann nicht mehr einfach in der Spannung zwischen falschem und richtigem Verstehen expliziert werden. Sie ist vielmehr auf die komplexen Erfahrungsfelder der einzelnen Kinder und Jugendlichen zu beziehen und kann daher ihre Lernziele auch nicht mehr subjektneutral, unter Absehung von den jeweils beteiligten Kindern und Jugendlichen und von deren Auslegungstätigkeit, formulieren. Die Frage nach dem richtigen Verständnis wird dadurch nicht bedeutungslos, aber sie wird ihrerseits lebensweltlich kontextualisiert und darin abhängig auch von den Kindern und Jugendlichen.“ (Friedrich Schweitzer, Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik. Bilder von Kindlichkeit und Jugendlichkeit zwischen erster und zweiter Moderne, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne* (FS Klaus Wegenast), Stuttgart u.a. 1999, 122-134, hier 133).

und Verstehen beschäftigen, machen darauf aufmerksam, dass sich mit Beginn der Adoleszenz 'abstrakte' und 'formale'<sup>24</sup> Denkopoperationen entwickeln. Im Unterschied zu dem 'konkreten' Denken in der Kindheit, das auf Anschauungen bezogen ist, gewinnt das Denken nun auch hypothetischen und deduktiven Charakter. Damit sind nun auch Inhalte im Religionsunterricht möglich, die reflexives Denken und Verstehen erfordern. Es bietet sich an, die dritte didaktische Bewegung, die der Evangelist vorschlägt, nun zum Thema des Religionsunterrichts zu machen: die Passionserzählung als Dialog mit dem Alten Testament. Hier bekommt die Intertextualität der Passionsgeschichte besondere Bedeutung. Entscheidend ist es deshalb, den Text als Herausforderung für das eigene Wirklichkeitsverständnis der Jugendlichen zu vermitteln. Denn der intertextuelle Text kann nur intertextuell aktualisiert im Hier und Jetzt verstanden werden. Hier treten nun eigene Erfahrungen und eigene Lebensgeschichten mit der Passionsgeschichte in Kontakt. Ein solches Vorgehen bietet auch die Möglichkeit – durch Markus herausgefordert – alttestamentliche Texte neu lesen zu lernen.

### 3.2.3 Glaubenlernen als Prozess

Die markinische Passionsgeschichte hat sich als didaktisch strukturierter Text erwiesen. Glaubenlernen wird als ein Prozess vorgestellt, der sich in konzentrischen Kreisen ausbreitet. Der Evangelist weiß, dass diese Aufgabe nicht in einem Anlauf bewältigt werden kann; sie wird deshalb auch nicht durch einen Imperativ gelöst, sondern – wie gesehen – durch das offene Ende des Evangeliums, das sich im vierten didaktischen Kreis widerspiegelt.

Darin liegt gerade in unserer heutigen Zeit eine enorme Herausforderung, denn 'Erlebe dein Leben' ist zum allgemeingültigen Motto geworden. Von diesem Schlagwort weichen nur die wenigsten Menschen und Jugendlichen ab. Charakteristisch ist die Suche nach dem individuellen Glück, das man unmittelbar, im Hier und Jetzt, zu befriedigen versucht („we want it all and we want it now!“).<sup>25</sup> Gerade für Jugendliche scheint es mir deshalb wichtig, den von Markus vorgestellten Lebensentwurf im Kontrast zum Zeitgeist wahrzunehmen. Es bleibt die Aufgabe – auch über die Schulzeit hinaus: Lebenlernen als Prozess und nicht als Vergnügen!

## 4. Kinder und Jugendliche als legitime Exegeten

### 4.1. Mit Markus Leben entdecken

Die in den am Anfang meines Beitrags vorgestellten Lehrplänen angegebenen Themen und Lernziele dagegen stehen mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung der in den vorhergehenden Ausführungen vorgetragenen Sichtweise entgegen. Markus hat bewusst gemacht, dass Nachfolge – Glaubenlernen – ein offener Prozess ist. Es wurde deutlich, dass für ihn die Passionserzählung eine Geschichte ist, mit der man 'wachsen' kann. Sie eröffnet innere Bilder und Zugänge. Die religionspädagogische Aufgabe, die sich hieraus stellt, fordert dazu auf zu beachten, dass auch Kinder und Jugendliche diese Erzählung im Laufe des Heranwachsens immer wieder neu verstehen lernen können.

<sup>24</sup> Vgl. *Jean Piaget*, *Psychologie der Intelligenz*, München<sup>10</sup>2000 [franz. Original 1947].

<sup>25</sup> Vgl. *Gerhard Schulze*, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/M. – New York, <sup>4</sup>1993, 35ff.

Markus hat seinen Text für seine Adressaten konzipiert. Kinder und Jugendliche sind sozusagen legitime Exegeten.

#### 4.2. Mit Markus Sinn finden

Entsprechend dem Text mit der ihm eigenen Didaktik können Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen und ihr Wissen mit dem Text verknüpfen. Dadurch gibt die markinische Passionsgeschichte ihnen Orientierung. Orientierung meint, dass der Dialog mit dem Text dem Schüler Hilfen gibt, sich selbst zu verstehen, seine Hoffnungen und Sehnsüchte kennen zu lernen. So wie Sternbilder den Wanderer orientieren, wenn sie ihm sagen, wo er sich befindet, so kann die Passionsgeschichte nach Markus dem Schüler darüber Auskunft geben, wo er seinen Standort hat, und ihm helfen, sich für seinen weiteren Lebensweg zu orientieren.

Orientierungen – so verstanden – sind nicht normierend, sondern geben aufklärende Informationen. Sie stellen Hilfen dar, mittels derer sich der einzelne Mensch im Denken für sein Handeln entscheiden kann. Er muss selbst bestimmen können!

‘Sich an der Passionsgeschichte orientieren’ heißt, sich im Selberdenken Informationen zu verschaffen, um sich selber für anstehendes Handeln und Entscheiden gute Gründe zu erarbeiten.

#### 5. Schluss

Die in der religionspädagogischen Literatur oft anzutreffende Alternative hier Bibeltext und dort Schüler ist in der vorliegenden Sicht nicht mehr aufrecht zu erhalten. Werden der Text und seine didaktische Organisation ernst genommen, so wird deutlich, dass damit zugleich auch der Schüler im Mittelpunkt des Vermittlungsgeschehens steht, und umgekehrt: Es zeigt sich, dass die Passionsgeschichte Menschen die Möglichkeit bietet, über sich selber nachzudenken.

Eine solche Auseinandersetzung mit der Passionsgeschichte spiegelt die je eigene Lebenswelt. Sie befähigt Schülerinnen und Schüler, zu wohl bedachten Sinnentscheidungen zu kommen. Sie regt an, sich über das Handeln Jesu zu informieren und über sein Geschick nachzudenken. Sie will dazu führen, Jesus als den Messias, den Sohn Gottes, anzuerkennen.

## 1. Warum dieses Thema?

Das Christentum ist eine Form der Lebensdeutung und der Lebenspraxis. Im Herzen dieser Lebensdeutung und Lebenspraxis steht ein 'Schatz', ein 'Vorrat' an Zeugnissen der Vergangenheit, etwa Erzählungen, Symbole und Riten.

Wir haben diese Zeugnisse aus der Vergangenheit empfangen. Sie wurden uns überliefert. In der Gegenwart müssen sich diese Zeugnisse bewähren. Sie bewähren sich, wenn sie helfen, heutiges Leben sinnvoll zu bewältigen.

Besteht der überlieferte 'Schatz' die 'Feuerprobe', sich mit unseren neuen Erfahrungen anzureichern, dann kann sich christliche Überlieferung weiter ereignen. Der 'Schatz' der christlichen Tradition kann dann auch von künftigen Generationen auf die Probe gestellt werden.

Christentum ist ohne Überlieferung, ohne Tradition nicht denkbar. Gerade in unserer westlichen Gegenwart sind Traditionen aber höchst angefochten. Sie bilden nicht mehr das Kraftzentrum, den 'Motor' persönlicher und gemeinschaftlicher Lebensgestaltung.

Tradition ist fragwürdig geworden, steht aber im Mittelpunkt des Christentums. Damit tun sich für religiöse Bildung, die in besonderer Weise mit dem Christentum befasst ist, Herausforderungen auf.

Am Beispiel der *Bibeldidaktik* will ich diese Herausforderungen näher beleuchten. Schließlich ist die Bibel nicht irgendein Element der christlichen Tradition. Sie ist das Herzstück der christlichen Überlieferung.

Ich will meine Überlegungen auf den Religionsunterricht in der *Grundschule* zuspitzen. Wie sich zeigen wird, wächst gerade dieser Schulstufe in posttraditionalen Zeiten eine Schlüsselstellung für religiöse Bildung zu.

Um mein Thema in überschaubarer Weise verständlich zu beleuchten, will ich in vier Schritten vorgehen. Zunächst will ich die beiden Schlagworte meines Themas erläutern, nämlich 'Bibeldidaktik' (Kap. 2) und 'posttraditionale Zeiten' (Kap. 3). In einem zweiten Schritt will ich Herausforderungen aufzeigen, die sich der Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten stellen (Kap. 4). Im dritten Schritt werde ich mich der bibeldidaktischen Alltagspraxis in der Grundschule zuwenden (Kap. 5-7). Mit einigen Sätzen zur universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern will ich schließen (Kap. 8).

## 2. Was ist 'Bibeldidaktik'?

Um zu umreißen, was unter 'Bibeldidaktik' genauer zu verstehen ist, will ich vom Begriff 'Didaktik' ausgehen. 'Didaktik' bezeichnet zweierlei:

- Einmal die praktische Fertigkeit oder Kunst, Lernen zu ermöglichen.
- Andererseits das theoretische Nachdenken über Lehren und Lernen.

Wie lässt sich das Geschehen, über das didaktisch nachgedacht wird und in dem didaktisch 'kunstvoll' gehandelt werden soll, näher beschreiben? Mit Hilfe eines *bildungstheoretisch* geprägten Modells will ich diese Frage zu beantworten suchen. Dabei beschränke ich mich auf drei 'Eckpunkte' (vgl. Abb. 1).

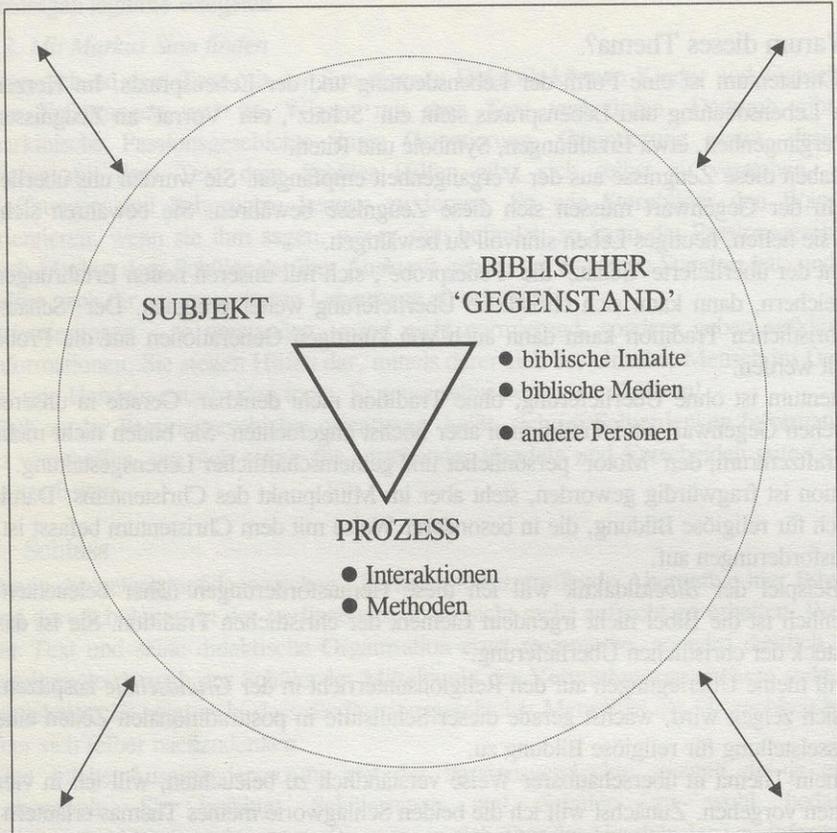


Abb. 1: 'Bibeldidaktisches Dreieck'

- (1) Wo Bildung stattfindet, sind erstens *Subjekte* im Spiel. Als Subjekte sind sie nicht bloß eine formbare Masse. Sie sind aktive, selbsttätige Beteiligte am Lerngeschehen. Was gegenwärtig unter 'Konstruktivismus' oder 'konstruktivistischer Didaktik' verhandelt wird, zielt genau auf diese Eigentätigkeit. Die Einzelnen verfügen über eine eigene und einmalige Welt an Gedanken und Gefühlen, an Denk- und Wahrnehmungsweisen. Ihre Eigentätigkeit und Einmaligkeit lässt sich auch dann nicht stoppen, wenn sie nach außen hin zum Schweigen gebracht werden.
- (2) Wo sich Bildung ereignet, sind zweitens '*Gegenstände*' im Spiel. Bildung konstituiert sich erst dadurch, dass die Subjekte einem Nicht-Ich begegnen, an dem sie teilhaben und von dem sie sich abgrenzen können. Dieses Nicht-Ich tritt dreifach in Erscheinung, durch Inhalte, durch Medien und durch andere Personen.

Lernprozesse, mit denen sich die *Bibeldidaktik* befasst, schöpfen ihren ‘Gegenstand’ aus der biblischen Tradition. Auf der Gegenstandsseite begegnen biblische Inhalte und biblische Medien.

- (3) Schließlich und endlich ist die Begegnung der Subjekte mit den ‘Gegenständen’ ein *Prozess*, ein Geschehen in Zeit und Raum. Dieser Prozess wird maßgeblich geprägt durch Interaktionen und durch Methoden.

Lehren und Lernen eignet sich freilich nicht in einem Vakuum. Es ist eingebunden in eine natürliche, politische, soziale und kulturelle *Umwelt*.

Wodurch wird nun eine x-beliebige Begegnung zwischen Subjekt und ‘Gegenstand’ zu einer *bildenden* Begegnung? Um dies zu klären, will ich auf einen der ‘Urväter’ der Bildungstheorie Bezug nehmen, auf *Wilhelm von Humboldt*.

Für ihn ist Start- und Zielpunkt der Bildung das *Subjekt*. Durch Bildung kann und soll es „die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“<sup>1</sup>. Mit heutigen Worten gesprochen: Bildung geschieht, wo Subjekte ihren Standpunkt, ihre Wahrnehmung und ihre Verantwortlichkeit vertiefen. Bildung geschieht, wo sie ihren Horizont und ihre Handlungsfähigkeit erweitern.<sup>2</sup>

Nun können die Subjekte *aus sich selbst* heraus solche Bildung *nicht* bewerkstelligen. Mit *Humboldt* gesprochen: Der Mensch „bedarf [...] einer Welt außer sich“<sup>3</sup>, er ist angewiesen auf einen „Gegenstand“<sup>4</sup>. Damit dieser ‘Gegenstand’ horizonsweiternd wirksam werden kann, muss sich folgendes ereignen:

- Das Subjekt geht zunächst von sich aus zu den ‘Gegenständen’ über. Es lässt sich ernsthaft auf diese ‘Gegenstände’ ein – *Humboldt* selbst spricht sogar von einer „Entfremdung“<sup>5</sup>. Das Subjekt *ent-fremdet* sich an die ‘Gegenstände’.
- Nun kommt es aber entscheidend darauf an, dass das Subjekt nicht bei den ‘Gegenständen’ stehen bleibt. Zielpunkt ist es ja selbst: „Von allem“, was der Mensch „außer sich vornimmt“, so *Humboldt*, soll „das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale[n].“<sup>6</sup>

Der *Bibel* begegnen, damit etwas von ihrem ‘erhellenden Licht’ und ihrer ‘wohlthätigen Wärme’ ins Innere der Schüler/innen ‘zurückstrahlt’, dies ist das Ziel bibeldidaktischen Mühens und Bemühens. Damit dieses Bemühen gelingen kann, ist dreierlei notwendig:

<sup>1</sup> *Wilhelm von Humboldt*, Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück), in: ders., Bildung und Sprache (hg. von Clemens Menze), Paderborn 1997, 24-28, hier 24.

<sup>2</sup> So definiert *Helmut Peukert* Bildung „in einem vorläufigen, aber elementaren Sinn“ als „den Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten [...] Situation“ (ders., Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte 39 (11-12/1984), 129-137, hier 129). Bildung gelangt zu ihrem Ziel, wo es gelingt, „neue Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten für alle zu eröffnen.“ (ders., Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster – New York 1994, 1-14, hier 6)

<sup>3</sup> *Humboldt* 1997 [Anm. 1], 24.

<sup>4</sup> Ebd., 24 und 26.

<sup>5</sup> Ebd., 26.

<sup>6</sup> Ebd.

- (1) Die Bibel ist nur sinnvoll ins Spiel zu bringen, wenn wir die *Subjekte* des Lernens, die Schüler/innen, beständig im Blick haben. Mit ihrer eigenen Welt sind sie der Ausgangs- und Zielpunkt bibeldidaktischer Praxis.
- (2) Biblische Inhalte und Medien, die wir mit Blick auf die Schüler/innen ausgewählt haben, müssen in ihrer Eigenart als fremde '*Gegenstände*' ins Spiel kommen. Nur, wenn sie nicht auf den Horizont der Schüler/innen zurechtgestutzt wird, bildet die Bibel ein Widerstandspotential, das dann wieder zurückstrahlen kann.
- (3) Schließlich und endlich: Wer die Bibel bildend ins Spiel bringen will, muss einen *Prozess* arrangieren. Dabei sind biblische Inhalte und Medien sinnvoll mit Interaktionen und Methoden zu vernetzen.

### 3. Was bedeutet 'posttraditionale Zeiten'?

Die These, dass wir auf eine posttraditionale Gesellschaft zusteuern, ist längst bis in die Feuilletons vorgedrungen. Sie ist nicht neu<sup>7</sup>, ihre heutige Popularität verdankt sie maßgeblich den Soziologen *Anthony Giddens* und *Ulrich Beck*.<sup>8</sup> Beide konstatieren eine schwindende Prägekraft überlieferter Normen und Lebensformen. Aus traditionellen Gesellschaften, in denen die gemeinschaftliche Orientierung an Vorgaben der Vergangenheit klar im Vordergrund stand<sup>9</sup>, wird zusehends eine posttraditionale Gesellschaft, in der andere Instanzen das Sagen haben.

Was mich nun aber religionspädagogisch interessiert, ist weniger die soziologische Theorie, als der Blick auf bibeldidaktisch bedeutsame *empirische* Befunde. Dabei lassen sich Entwicklungen ausmachen, die den Alltag religiöser und biblischer Bildung nachhaltig prägen. An der Altersgruppe der *Grundschüler* will ich dies knapp aufzeigen.

Zunächst zu einer Umfrage unter Religionslehrer/innen an bayerischen Grundschulen aus dem Jahre 1997.<sup>10</sup> Sie lässt klar erkennen, dass sich die *Lehrer/innen* weitgehend einig sind, dass nur eine *Minderheit* der Schüler/innen in der Vorschulzeit eine religiöse oder biblische Sozialisation erfährt. Eine exemplarische Aussage:

<sup>7</sup> Die Grundidee der Enttraditionalisierung findet sich beispielsweise schon bei *David Riesman*, vgl. *Günter Hartfiel*, Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart<sup>2</sup>1976, 579.

<sup>8</sup> Vgl. *Anthony Giddens*, Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, in: Ulrich Beck / Anthony Giddens / Scott Lash, Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/M. 1996, 113-194; *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986, insb. 121-160 und 205-219.

<sup>9</sup> Vgl. insb. *Giddens* 1996 [Anm. 8], 123: „Tradition, könnte man sagen, besteht in der Orientierung an der Vergangenheit, und zwar derart, daß die Vergangenheit einen erheblichen Einfluß auf die Gegenwart ausübt, oder genauer: daß ihr ein erheblicher Einfluß auf die Gegenwart eingeräumt wird. Doch ebenso liegt es auf der Hand, daß sich Tradition zumindest in gewisser Hinsicht auch auf die Zukunft bezieht, da etablierte Handlungsweisen dazu benutzt werden, die zukünftige Zeit zu organisieren. Die Zukunft wird so gestaltet, ohne daß sich die Notwendigkeit ergibt, sie als ein eigenständiges Territorium zu formen.“

<sup>10</sup> *Hans Schmid*, Grundschulumfrage der Diözesen Bayerns im Fach Katholische Religionslehre (1997), in: Religionspädagogisches Zentrum in Bayern (Red.), Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß“. Lehrer/-innenbefragungen, Entwicklungen und Perspektiven, München 1998, 5-37 [Erhebungsdatum: 1997].

- „Zwei Drittel der Kinder stehen dem Religiösen als Neuland gegenüber und haben keine Kenntnis biblischer Geschichten.“<sup>11</sup>

Dass für Religionslehrer/innen das Fehlen religiöser und damit auch biblischer Vorschulsozialisation den Normalfall darstellt, bestätigt auch die Essener Grundschulumfrage von 1995.<sup>12</sup>

- Die Lehrer/innen wurden gefragt, wie hoch sie die Vorprägungen ihrer Schüler/innen im Bereich der Bibel einschätzen. Das Ergebnis: 6% nehmen keinerlei biblische Voraussetzungen wahr, beinahe 80% nennen 'sehr geringe' oder 'geringe' Vorkenntnisse der Schüler/innen.<sup>13</sup>

Nun könnte es ja sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die berufsbedingt einer eher defizitären Sicht ihrer Klientel zuneigen<sup>14</sup>, die biblische Sozialisation verzerrt wahrnehmen. Um dies zu prüfen, will ich einen Blick auf *empirische Kinderstudien* werfen. Ein Blick auf die umfassendste Kinder- und Elternstudie der vergangenen Jahre, den Survey von 1993.<sup>15</sup> Das Thema religiöser Tradierung nimmt er intensiv in Augenschein.

- Gefragt wurde etwa, ob sich die Kinder von ihren Eltern religiös erzogen fühlen und ob sich die Eltern ihrerseits selbst an eine eigene religiöse Erziehung erinnern können. Die Vergleichbarkeit der Kinder- und Elternantworten erscheint zwar problematisch, da kaum wahrscheinlich ist, dass beide Generationen dasselbe meinen, wenn sie von 'religiöser Erziehung' sprechen. Die Eltern dürften unter diesem Etikett wohl eine weitaus verbindlichere Praxis erlebt haben als ihre Sprösslinge. Dennoch lassen die Antworten eindeutig erkennen, dass religiöse Erziehung im Schwinden begriffen ist: Rund 60% der Eltern in Westdeutschland erinnern sich, selbst religiös erzogen worden zu sein.<sup>16</sup> Dasselbe berichten 43% der Kinder.<sup>17</sup> Innerhalb einer Generation also ein Minus von rund einem Drittel. Dieser Trend dürfte sich im vergangenen Jahrzehnt fortgesetzt haben.

<sup>11</sup> Ebd., 16; vgl. a. ebd., 15: „Christliche Praxis bringen nur wenige Kinder mit; das biblische Wissen der Schüler kommt eher aus Monumentalfilmen, als aus der Begegnung mit der Bibel oder Gottesdienst.“

<sup>12</sup> Rudolf Englert / Ralph Güth (Hg.), 'Kinder zum Nachdenken bringen'. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen (erarbeitet von der Forschungsgruppe 'Religiöses Lernen im Grundschulalter'), Stuttgart u.a. 1999 [Erhebungsdatum: 1995].

<sup>13</sup> Ebd., 179; zur Ergänzung: Gerade einmal 13% der Religionslehrer konstatieren 'einige' Vorkenntnisse, die Zahl optimistischerer Antworten liegt bei sage und schreibe 1%!

<sup>14</sup> Besonders anschaulich wird diese Neigung, Schüler als 'Mängelwesen' zu definieren, an den Befunden in Englert / Güth 1999 [Anm. 12], 68, 70f. und 142.

<sup>15</sup> Jürgen Zinnecker / Rainer K. Silbereisen et al., Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim – München 1996 [Erhebungsdatum: 1993].

<sup>16</sup> Vgl. Jürgen Zinnecker / Werner Georg, Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienerziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration, in: Zinnecker / Silbereisen et al. 1996 [Anm. 15], 347-356, hier 349.

<sup>17</sup> Vgl. ebd. sowie Jürgen Zinnecker / Christiane Strzoda / Werner Georg, Kirchlich-religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie, in: Zinnecker / Silbereisen et al. 1996 [Anm. 15], 331-346, hier 334 und 339. In Ostdeutschland lagen die Werte bei rund 25% auf Seite der Eltern gegenüber 15% bei den Kindern.

Zum Abschluss meiner empirischen Vergewisserung noch ein kurzer Blick auf eine aktuelle Studie von *Helmut Hanisch* und *Anton Bucher*, die gezielt das Bibelwissen heutiger Kinder untersuchen.<sup>18</sup> Obwohl die Befragten aus vergleichsweise kirchennahen Milieus stammen<sup>19</sup>, tritt eindeutig zu Tage, dass die Überlieferung biblischer Erzählungen in heutigen Elternhäusern schwach ausgeprägt ist.

- „Nur eine kleine Minorität von Eltern und Großeltern erzählt mehr oder weniger regelmäßig biblische Geschichten.“<sup>20</sup>

Fassen wir zusammen, dann lässt sich feststellen: Religiöse und biblische Primärsozialisation wird immer mehr zur Angelegenheit einer Minderheit. Weit über die Hälfte derer, die eingeschult werden, ist mit der biblischen Tradition nur marginal oder sogar überhaupt nicht vertraut. Zumindest in religiöser Hinsicht *ist* die Mehrheit der Kinder bereits posttraditional erzogen.

#### 4. Bibeldidaktische Herausforderungen

Welche Herausforderungen tun sich auf angesichts dieses Befundes? Drei will ich knapp entfalten.

##### 4.1 Die erste Herausforderung: Die Bibel – kein Buch für Jugendliche?

Was ihre Einstellung zur Bibel angeht, scheinen Schüler/innen *nach* der Grundschulzeit einen radikalen Sinneswandel zu vollziehen.

Obwohl die meisten Kinder vor der Einschulung kaum religiös sozialisiert wurden, erfahren sie die Bibel *während* des Besuchs der Grundschule offensichtlich als spannend und interessant. Ein Grundschullehrer bringt dies auf den knappen Nenner:

- „Das Interesse der Kinder für biblische Geschichten ist groß“.<sup>21</sup>

Spätestens mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I setzt die Beliebtheit und Bedeutung der Bibel aus Sicht der Schüler/innen jedoch zu einer Talfahrt an. Die 1998/99 erhobene Umfrage zum Religionsunterricht in Deutschland<sup>22</sup> bestätigt den Kontrast zwischen beiden Altersstufen:

- Während fast zwei Drittel (62%) der 10/11-Jährigen die Bibel für sehr wichtig oder wichtig hält, teilt diese positive Einschätzung nur noch ein Viertel (24%) der 16-Jährigen.<sup>23</sup> Innerhalb von sechs Lebensjahren ein Einbruch von zwei Drittel auf ein Viertel!

<sup>18</sup> *Helmut Hanisch / Anton Bucher*, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002 [Erhebungsdatum: 1999].

<sup>19</sup> Etwa zwei Drittel der befragten 9-11-Jährigen stammen aus einer noch eher volklich geprägten Region Baden-Württembergs, das restliche Drittel gehört zur gewichtigen Minderheit derer, die in Berlin *freiwillig* den Religionsunterricht besuchen (vgl. *Hanisch / Bucher* 2002 [Anm. 18], 13f.).

<sup>20</sup> Ebd., 61. Zwar gibt immerhin ein knappes Fünftel der Kinder an, ihnen sei – als sie noch jünger waren – wöchentlich von ihren Eltern aus der Bibel vorgelesen worden. Bei drei Viertel der Kinder (73%) wurde daheim seltener als monatlich oder niemals aus der Bibel vorgelesen.

<sup>21</sup> *Schmid* 1998 [Anm. 10], 15.

<sup>22</sup> *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000 [Erhebungsdatum: 1998/99].

<sup>23</sup> Ebd., 88. Für die Schüler rücken biblische Inhalte in dieser Zeit im Ranking wichtiger Unterrichtsthemen auf die Abstiegsränge (vgl. ebd., 87).

Der Bedeutungsschwund der Bibel, der sich mit dem Übergang vom Kinder- ins Jugendalter vollzieht, lässt sich gut an einer 2000 erschienenen Sammlung von Schüleraufsätzen ablesen.<sup>24</sup> In diesen Beiträgen blicken Oberstufenschüler/innen auf den Religionsunterricht ihrer kompletten Schulzeit zurück. Hierzu drei Auszüge aus ein und demselben Aufsatz<sup>25</sup>:

- Zunächst heißt es: „In der Grundschule war Religion ein Fach, das mir Freude und Spaß bereitete. Man sang, betete zusammen, und es wurden Geschichten erzählt, die alle so schön waren, dass man gerne an sie glaubte.“ Zuneigung und Zustimmung zu biblischen Erzählungen gehen offensichtlich Hand in Hand.
- Als die ersten Jahre im Gymnasium zur Sprache kommen, fällt folgende Aussage: „Im übrigen blieben die Geschichten genauso schön wie früher, außer dass man nicht mehr an sie glaubte.“ Die inhaltliche Zustimmung zu biblischen Erzählungen ist gewichen, wenn sie auch noch beliebt sind.
- Als schließlich die gymnasiale Mittelstufe thematisiert wird, ist folgendes zu lesen: „Wurde jetzt [...] mal die Bibel oder eine ihrer Geschichten aufgegriffen, verfielen wir in lautes Stöhnen und Desinteresse.“ In diesem Stadium hat die Bibel für die Schüler/innen sowohl ihre inhaltliche Plausibilität als auch die äußere Faszination verloren. Offene Ablehnung schlägt ihr entgegen.<sup>26</sup>

Worin liegen die Ursachen für die schwindende Beliebtheit und Bedeutung biblischer Tradition bei Jugendlichen? Drei Faktoren lassen sich erkennen.

Zuallererst erscheinen *entwicklungspsychologische* Gründe plausibel.

Grundschul Kinder befinden sich gemäß der Theorie von *Jean Piaget* tendenziell auf einer konkret-operationalen Denkstufe. Ihr Denken haftet stark am Konkreten.<sup>27</sup> Entsprechend verstehen sie auch biblische Erzählungen. Das Wortwörtliche fesselt ihre Aufmerksamkeit.<sup>28</sup> Grundschul Kinder 'hausen' sozusagen in biblischen Geschichten.

Ungefähr ab dem 11. Lebensjahr beginnen die Kinder, die formal-operationale Stufe des Denkens zu erklimmen. Mehr und mehr sind sie fähig, bewusst vom konkret Gesagten auf das abstrakt Gemeinte zu schließen. Texte werden nun nicht mehr wortwörtlich aufgefasst. Je weiter dieses *nicht* buchstäbliche Verstehen voranschreitet, umso hef-

<sup>24</sup> *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000 [Erhebungsdatum: 1996-1998].

<sup>25</sup> Ebd., 90.

<sup>26</sup> Eine ähnliche Gesamtlogik spiegelt sich auch in folgender Schüleraussage: „Als Kind bekommt man diese 'Geschichten' vorgesetzt und nimmt sie so hin. Wenn man älter wird, kommt man irgendwann in eine Phase, wo einem diese Geschichten dann ziemlich seltsam vorkommen und man beginnt, an ihrer Wahrheit zu zweifeln. Dabei denke ich besonders auch an die Wundergeschichten. Viele fangen dann an, an ihrem Glauben allgemein zu zweifeln, wenn schon die Grundlage unglaublich unwahrscheinlich erscheint.“ (*Kliemann / Rupp* 2000 [Anm. 24], 94).

<sup>27</sup> Die Bezeichnung 'konkret-operationales Denken' darf keinesfalls dahingehend missverstanden werden, dass sich Grundschul Kinder ausschließlich mit Gegenständen beschäftigen könnten, mit denen sie im Modus unmittelbarer Anschauung in Kontakt kämen. Begegnen sie „abstrakten Ideen (die sich auf Dinge beziehen, die der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich sind)“, so reorganisieren sie diese Ideen *John M. Hull* zufolge „auf konkrete Weise“ (ders., *Wie Kinder über Gott reden*. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997, 17).

<sup>28</sup> Vgl. *James W. Fowler*, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981, 135-150.

tiger werden nun biblische Geschichten als 'unglaubwürdig' abgelehnt.<sup>29</sup> Kurz gesagt: Was nicht wörtlich wahr ist, ist überhaupt nicht wahr.

Die Ablehnung der Bibel ist aber nicht nur ein psychologisches Phänomen. Blicken wir auf Kinder- und Jugendstudien, dann scheint plausibel, dass auch *soziale* Faktoren eine Rolle spielt.

Unterschiedliche Erhebungen erhärten die Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Heranwachsende häufig in der Bibel lesen und positiv zu ihr stehen, steigt,

- a) wenn sie selbst in der eigenen Familie religiös sozialisiert wurden;
- b) wenn sie in einer religiösen Gemeinschaft aktiv sind;
- c) und wenn sie religiösen Glaubensüberzeugungen zustimmen.<sup>30</sup>

Eine positive Einstellung zur Bibel wird offensichtlich maßgeblich durch Bestärkungen aus dem sozialen Umfeld gefördert. Diese Bestärkungen werden in posttraditionalen Zeiten immer spärlicher. Somit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche mit dem Verlust ihres alten, wortwörtlichen Verständnisses zugleich gänzlich von der Bibel verabschieden. Die Alternative wäre, dass sie ein neues, komplexeres Verständnis entwickeln.

Eine dritte und letzte Teilursache für die geschilderte Ablehnung will ich mit einem Fragezeichen versehen. Immer wieder wird die Frage laut: 'Wird die Bibel in der Grundschule in einer Weise behandelt, die es eher verbaut oder aber eher erlaubt, das Verständnis biblischer Texte zu einem späteren Zeitpunkt weiterzuentwickeln?'

Mir erscheint es wichtig und lohnenswert, einmal tatsächlich zu erforschen, ob der alltägliche Unterricht in der Grundschule ein naives, wortwörtliches Verständnis biblischer Texte zementiert. Wäre dies der Fall, dann wäre die jugendliche Abwendung von der Bibel zu Teilen ein 'hausgemachtes' Problem der Bibeldidaktik. In jedem Fall stellt sich dem Religionsunterricht in der Grundschule die Aufgabe, *entwicklungsoffene* Zugänge zur Bibel zu schaffen. Eine Religionslehrerin bringt diese Aufgabe auf folgenden Nenner:

- „Die Sprache sollte so sein, daß später nichts widerrufen werden muß; es sollten auch Fragen unbeantwortet bleiben können, 'wir wissen es nicht' muß möglich sein.“<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Vgl. insb. *Hanisch / Bucher* 2002 [Anm. 18], 93 mit Bezug auf *Kalevi Tamminen*: „Wer biblische Geschichten nicht (mehr) wortwörtlich auffasst, neigt infolgedessen dazu, sie für unglaubwürdig, märchenhaft oder – im abwertenden Sinn – als 'nur symbolisch' = 'nicht wirklich' aufzufassen.“

<sup>30</sup> Während die jüngst erschienene Shell-Studie 2002 das Thema 'Religion' weitestgehend ausblendet, hatte der solide religionssoziologische Part der vorangegangenen Studie (*Werner Fuchs-Heinritz*, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. Band 1, Opladen 2000, 157-180) erstmals die jugendliche Lektüre heiliger Schriften erkundet. Dabei stellte sich heraus, dass die Bibellektüre in ein Geflecht affiner Merkmale von Kirchlichkeit und Religion eingebunden ist. Positive Zusammenhänge bestehen etwa zum Gottesdienstbesuch, zum persönlichem Gebet (ebd. 163 bzw. 165), zur Absicht, die eigenen Kinder religiös zu erziehen (ebd., 172), und zur Mitgliedschaft in einer kirchlichen Jugendgruppe (ebd., 170). *Helmut Hanisch* und *Anton Bucher* 2002 [Anm. 18] gelangen zum Ergebnis, dass die subjektive Wertschätzung der Bibel durch Grundschulkindern in hohem Maße von der Erzählhäufigkeit biblischer Geschichten in der Familie (vgl. ebd., 64.70.75.117) und von der (durch das Elternhaus beeinflussten) Intensität der kindlich religiösen Praxis (ebd., 79.117) abhängt.

<sup>31</sup> *Englert / Güth* 1999 [Anm. 12] 123.

#### 4.2 Eine zweite Herausforderung: Die Bibel – das unbekannte Buch

1986 beklagte *Horst Klaus Berg*, „daß die Bibeltexte sich durch den langen Gebrauch abgenutzt haben.“<sup>32</sup> Die Bibel sei ‘übervertraut’ geworden.

Im Religionsunterricht unserer Tage haben wir dieses Problem wahrlich nicht mehr, im Gegenteil: Der Mehrheit der Schüler/innen ist die Bibel ein *unbekanntes* Buch. So hat der Religionsunterricht nicht mehr gegen Widerstände anzukämpfen, die aus einer Übersättigung mit der biblischen Tradition herrühren. Mehrheitlich findet er Schüler/innen vor, die der Bibel unbedarft entgegnetreten. Dies ist eine religionsdidaktische Chance.

Die große Mehrheit der Lehrer/innen, die in der Essener Grundschulumfrage von 1995 zu Wort kamen, teilt diese optimistische Sicht.

- Drei Viertel von ihnen stimmt der Aussage zu: „Viele Kinder sind in einem positiven Sinne religiös unbefangen.“<sup>33</sup>
- Weit über die Hälfte bejahen den Satz „Ich sehe eine Chance darin, mit den Kindern am ‘religiösen Nullpunkt’ anfangen zu können.“<sup>34</sup>

Posttraditionale Zeiten bergen die große Chance, dass die Bibel von den Schüler/innen als neues und unbekanntes Buch erlebt wird, dessen Fremdheit zu entdecken lohnt.

Diese Einschätzung entspricht dem Befund der lernpsychologischen Neugierforschung, dass ein Gegenstand, der „Elemente der Neuheit enthält“<sup>35</sup>, zum Lernen motiviert. Gerade *weil* die Bibel unbekannt ist, weckt sie Interesse und Wissensdurst.

Der Neugierforschung zufolge ist dies aber nur die eine Seite der Medaille. Wenn nämlich die Unbekanntheit eines Gegenstandes ein gewisses Maß übersteigt, so hat dies Abwehr zur Folge. Um optimal zu motivieren, dürfen biblische Inhalte und Medien „einerseits nicht zu vertraut“<sup>36</sup> sein, denn in einem solchen Fall kommt Langeweile auf – der typische Fall traditionaler Übersättigung. Sie dürfen den Schüler/innen „andererseits aber auch nicht zu fremdartig erscheinen“<sup>37</sup>, weil sie dann eben als überfordernd und unzugänglich erfahren werden.

Beherrigen wir diese Einsicht, dann müssen wir den Fundus der Bibeltexte, die für den Religionsunterricht sinnvoll sind, neu bedenken. Manche Perikope, die volkswirtschaftlich geprägten Kindern noch zugänglich war, wird in posttraditionalen Zeiten unerschaffbar.<sup>38</sup> Damit sich Schüler/innen mit der Bibel auseinandersetzen können, sind Texte zu wählen, die in einem ‘mittleren Bereich’ zwischen Vertrautheit und Fremdheit angesiedelt sind.

<sup>32</sup> *Horst Klaus Berg*, *Biblische Texte verfremdet. Grundsätze – Methoden – Arbeitsmöglichkeiten*, München – Stuttgart 1986, 5; vgl. a. ebd. 19.

<sup>33</sup> *Englert / Güth* 1999 [Anm. 12], 74.

<sup>34</sup> Ebd., 75.

<sup>35</sup> *Gerd Mietzel*, *Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen*, Göttingen u.a. <sup>3</sup>1986, 253.

<sup>36</sup> Ebd., 254.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Vgl. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997, 45: „Weist ein Text eine zu große Menge für die Schüler nicht verständlicher Worte und Passagen sowie schwer nachvollziehbare Wendungen auf, ist die Frage, ob er überhaupt für die Klasse geeignet ist bzw. ob er vom Lehrer nicht vereinfacht werden müsste.“

### 4.3 Eine dritte und letzte Herausforderung: Ist der befremdliche Gott der Bibel noch nachvollziehbar?

Ich will noch einmal auf das anfangs dargelegte Bildungsmodell blicken (vgl. Abb. 1). Ziel des Bildungsgeschehens ist das Subjekt. Um seinen Horizont und seine Handlungsfähigkeit zu weiten, benötigt es einen 'Gegenstand'. Dieser 'Gegenstand' muss in seiner *Eigenartigkeit* ins Spiel kommen.

- Einmal, weil er nur so einen Widerstand bietet, an dem sich das Subjekt 'arbeiten' kann.
- Zum anderen, weil nicht nur das Subjekt, sondern auch die fremde Welt, der es begegnet, eine eigene Würde besitzt. Dieses „Eigenrecht“<sup>39</sup> des 'Gegenstands' ruft etwa der Pädagoge *Hermann Giesecke* eindrücklich ins Bewusstsein.<sup>40</sup>

Was kennzeichnet nun die fremde Eigenart, den 'Eigensinn' der Bibel, der im Bildungsgeschehen nicht unterschlagen werden darf? Die Antwort ist schlicht: Die Bibel spricht *von Gott* und sie spricht *zu Gott*.<sup>41</sup> Beinahe durchgängig ist es für die Bibel selbstverständlich, dass Gott die Geschichte der Menschen bestimmt und begleitet.<sup>42</sup>

*Ingo Baldermann* bringt das bibeldidaktische Problem, das sich mit diesem 'Eigensinn' auftut, treffend auf den Punkt, indem er feststellt:

- „Wir können die Gottesfrage aus dem Umgang mit biblischen Texten nicht aussparen; wir nähmen damit der Bibel ihre Identität. Doch wir können auch nicht übersehen, daß für immer mehr Kinder [...] die christliche Art, von Gott zu reden, unverständlich ist.“<sup>43</sup>

Die Mehrheit heutiger Schülerinnen und Schüler ist nicht in Traditionen großgeworden, in denen die Gottesrede 'zu Hause ist'. Was für die Bibel selbst das Aller selbstverständlichste, nämlich das Sprechen von Gott und das Sprechen zu Gott, ist diesen Schülern höchst *be-fremdlich*.

Den befremdlichen Gott der Bibel zur Sprache zu bringen, dieses Ziel lässt sich im konkreten Alltag des Religionsunterrichts oft nur schwerlich einlösen. Immer wieder begegnet das Phänomen, dass Schüler/innen den menschlichen Erfahrungsgehalt einer Perikope engagiert nachvollziehen können. In den Schmerz, die Verzweiflung, Hoffnung und Freude, die in der Bibel Ausdruck finden, können sich die Kinder hineinversetzen. Kaum überwindbares Unverständnis tut sich aber auf, wo die Bibel selbst die eben noch nachvollziehbaren Gefühle und Erfahrungen auf Gott bezieht, mit Gott verknüpft.

<sup>39</sup> *Hermann Giesecke*, *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Stuttgart 1996, 15.

<sup>40</sup> Vgl. insb. ebd., 15 und 62f.

<sup>41</sup> Letzteres wird dezidiert herausgestellt in *Edward Schillebeeckx*, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. u.a. 1990, 93f.

<sup>42</sup> Vgl. *Franz W. Niehl*, *Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise* (Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs; Lehrbrief 14), Würzburg 1994, 14.

<sup>43</sup> *Ingo Baldermann*, *Einführung in die Biblische Didaktik*, Darmstadt 1996, 39.

## 5. Bibeldidaktik in der Grundschule – kein Grund zu posttraditionaler Depression!

Der Umschlagtext einer jüngst erschienenen bibeldidaktischen Publikation wirbt mit der Feststellung: „Die Bibel hat sich ihren Platz im Religionsunterricht zurückerobert.“<sup>44</sup> Sollte die Bibel diesen ‘Platz’ in der *Grundschule* jemals geräumt haben, sprechen heute alle Zeichen dafür, dass sie hier außerordentlich hoch im Kurs steht. Zu posttraditionaler Depression besteht offensichtlich kein Anlass. Ich will einige Indizien nennen.

Zuerst zu den *Schüler/innen*. In ihrer Mehrheit stehen sie der Bibel – wie bereits entfaltet – interessiert und aufgeschlossen gegenüber.<sup>45</sup>

Zum zweiten zu den *Lehrer/innen*:

- In der bayerischen Grundschulumfrage sollten Lehrer/innen Unterrichtsmethoden nennen, mit denen sie gute Erfahrungen gemacht hatten. Das Erzählen biblischer und außerbiblischer Geschichten belegte den Spitzenwert.<sup>46</sup>
- Auf die Frage, welche Themen ihnen am besten gelingen, nannten sie in allen Jahrgangsstufen biblisch orientierte Inhalte.<sup>47</sup>
- Schließlich äußerten sie durchgängig den Wunsch, ein künftiger Lehrplan möge mehr biblische Geschichten umfassen.<sup>48</sup> Er soll „zeigen, welcher Schatz unsere Bibel ist“<sup>49</sup> lautet eine exemplarische Antwort.

Wie diese Befunde erkennen lassen, bringen Grundschullehrer/innen der Bibel höchste Wertschätzung entgegen.<sup>50</sup> Besonders das Erzählen biblischer Geschichten ist für sie ein Höhepunkt im Unterrichtsalltag.

Mit dem Interesse der Schüler/innen und der Wertschätzung durch die Lehrer/innen konvergiert schließlich auch der zentrale Stellenwert, den biblische Themen im *alltäglichen Religionsunterricht* haben. Dieser Stellenwert lässt sich nicht nur daran ermesen, dass die Bibel aus Sicht der Schüler/innen dort regelmäßig zur Geltung kommt.<sup>51</sup> Er wird auch daran deutlich, dass die meisten Schüler/innen den Religionsunterricht nennen, wenn sie gefragt werden, woher sie biblische Geschichten kennen.

<sup>44</sup> Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Christine Reents (Hg.), *Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2001.

<sup>45</sup> Vgl. Hanisch / Bucher 2002 [Anm. 18], 68: „Die Bibel, für Schülerinnen und Schüler höherer Stufen oftmals ein rotes Tuch oder bloßes Märchenbuch, wird von den Grundschulkindern außerordentlich positiv beurteilt.“ Ähnlich erlebt dies eine Grundschullehrerin nach Schmid 1998 [Anm. 10], 16: „Die Schüler bringen wenig bis kein religiöses Grundwissen bzw. Vertrautheit mit dem kirchlichen Leben mit, sind aber überwiegend sehr offen und interessiert an den Inhalten des Religionsunterrichts, insbesondere an biblischen Hintergründen und Geschichten.“

<sup>46</sup> Vgl. Schmid 1998 [Anm. 10], 7 und 9.

<sup>47</sup> Ebd.

<sup>48</sup> Ebd., 8 sowie 9.

<sup>49</sup> Ebd., 27.

<sup>50</sup> Diese Wertschätzung zeigt sich auch darin, dass die Lehrer in der Essener Umfrage (Englert / Güh 1999 [Anm. 12], 60f.) im Rückblick auf ihr *eigenes* Studium am häufigsten *biblisch*-theologische Themen als besonders wichtig für ihre jetzige Tätigkeit benannten. Die biblischen Studienfächer werden vor allem von denen geschätzt, die vor rund 30 Jahren studiert haben – bei späteren Jahrgängen tritt mehr und mehr die Fachdidaktik in den Vordergrund.

<sup>51</sup> So geben in der Umfrage zum Religionsunterricht in Deutschland fast drei Viertel der Grundschüler an, dass ihr Lehrer zumindest wöchentlich aus der Bibel vorliest (Bucher 2000 [Anm. 22], 42).

- Fast 90% der von *Hanisch* und *Bucher* Befragten nennen ihn als Ort, dem sie die Kenntnis ihrer biblischen Lieblingsgeschichte verdanken.<sup>52</sup>

## 6. Bibeldidaktik in der Grundschule – ein exemplarischer Einblick

Das gute Image und der große Stellenwert der Bibel in der Grundschule sagen noch nichts aus über das Profil und die Qualität des dortigen Bibelunterrichts.

Ich will versuchen, die konkrete Gestalt der Bibeldidaktik in der Grundschule zu beleuchten, indem ich eine Lehrerin, genauer eine Referendarin zu Wort kommen lasse. Dazu werde ich einen Ausschnitt aus einem Interview heranziehen. Er stammt aus dem Fundus der Essener Forschungsgruppe 'Religiöses Lernen im Grundschulalter'. Die Referendarin schildert in diesem Auszug eine selbst gehaltene Religionsstunde, die sie als 'gelungen', als geglückt einschätzt.

Um einen angemessenen Zugang zu dieser Interviewpassage anzubahnen, erscheinen mir drei Vorbemerkungen unerlässlich.

- Oberstes Prinzip der Arbeit an konkreten Fällen ist die *Ehrfurcht* gegenüber den Informanten. Ihre Aussagen und ihre Handlungen sind zunächst verstehend nachzuvollziehen, bevor Anfragen oder Kritik möglich sind.
- Der ausgewählte Text spiegelt den Ablauf einer Unterrichtsstunde aus der '*Innen-sicht*' der Lehrerin. Wollten wir den Ablauf dieser Stunde 'von außen' betrachten, benötigten wir andere Informationsquellen, etwa ein Verbalprotokoll oder einen Videomitschnitt.
- Schließlich: Bibelunterricht in der Grundschule ist vielfältig. Der folgende Text spiegelt *ein* konkretes Beispiel. Nachdem ich zahlreiche Interviews durchgearbeitet habe, bin ich aber überzeugt, dass der Einzelfall, den wir vor uns haben, Strukturen aufweist, die über ihn hinausweisen.

### 6.1 Die Interviewpassage: 'Erinnerung an eine gelungene Religionsstunde'

- 1 Ja z. B. gestern habe ich in meiner Klasse mit Josef begonnen, und ähm bin halt
- 2 eingestiegen,
- 3 indem ich mit denen erst mal so ja über die Situation in der Familie unterhalten hat-
- 4 te, also ein Klassengespräch hatten wir, dazu haben wir halt Instrumente und Pan-
- 5 tomimik oder Gestik eingesetzt ähm und zwar ging es so, dieses positive Erlebnis,
- 6 dass man halt nach Hause kommt und die Mama da ist, ähm als Gegensatz dazu,
- 7 dass man halt das Gefühl hat, ungerecht behandelt zu werden in der Familie, dass
- 8 dann irgendwie irgendwer bevorzugt wird und das war also mein Teil und dann
- 9 durften die Kinder von sich so erzählen, und dazu Instrumente einsetzen, also zu
- 10 negativen Sachen durften sie Krach machen und bei positiven Erlebnissen ein schö-
- 11 nes Instrument einsetzen und sie hatten einen totalen Spaß dran und haben auch ganz
- 12 tolle Sachen auch erzählt und ähm,
- 13 dann bin ich dazu übergegangen und habe den Anfang zu Josef erzählt äh mit den
- 14 Brüdern, wobei sie danach direkt interessiert hat, wie man denn 12 Kinder kriegen
- 15 könnte und waren ganz verdattert, dass ja dieser Jakob ja mehrere Frauen hatte und

<sup>52</sup> *Hanisch / Bucher* 2002 [Anm. 18], 59.

16 überlegten äh. Ja dann habe ich ihnen halt erzählt und das war dann auch o.k. und  
 17 sie konnten sich dann auch vorstellen, und haben sie akzeptiert. Und danach habe  
 18 ich halt von dem Mantel erzählt, den er geschenkt bekommen hat  
 19 und habe sie dann erst mal dazu erzählen lassen, wie sie das selber finden, also  
 20 wenn sie jetzt Josef wären bzw. die Brüder. Und dann halt auf ihren Alltag bezo-  
 21 gen, so nen Impuls und dann kamen auch ganz tolle Antworten und man merkte  
 22 richtig so, dass sie das alle schon mal erlebt hatten, und es hätten am liebsten alle  
 23 davon erzählt und ähm dann so war gut. Konnten sich gut in Josef hineinversetzen  
 24 und aber auch in die Brüder. Ne also wirklich auch dieses ja selber mal was ge-  
 25 schenkt bekommen und die anderen durften zugucken, aber auch umgekehrt, und es  
 26 haben auch die Einzelkinder verstanden, kannten das eben einfach, dass dann eben  
 27 der Vater oder die Mutter beschenkt wurden, oder dass sie sich ungerecht behandelt  
 28 haben.

29 Und ja zum Schluss haben wir dann noch die, hatte ich die Brüder noch kopiert, die  
 30 durften sie dann ausschneiden und aufkleben und das Ganze wird dann so ein Heft,  
 31 so ein Buch, ein Josefsbuch, das man selber gestaltet.

32 Ist jetzt erst mal der Einstieg. Aber ja es war einfach positiv, die Reaktionen der  
 33 Kinder, dass sie so wirklich das so verstanden haben, worum es geht. Ja.

## 6.2 Zum Gehalt der vorliegenden Passage

(1) Die dargelegte Stunde ist *bibeldidaktisch relevant*. Sie behandelt ein biblisches Thema, nämlich den Anfang der Josefsgeschichte, also Genesis 37, 1-4. Diese Textstelle wird den Schüler/innen erzählt.<sup>53</sup>

(2) Die Stunde bildet den „Einstieg“<sup>54</sup> einer biblischen Unterrichtsreihe. Wie diese Reihe weitergeht, wissen wir nicht.

(3) *Methodisch* kommt ein vielfältiges Repertoire zum Einsatz: Den ‘roten Faden’ bildet das Unterrichtsgespräch. In dieses Gespräch ‘eingelagert’ sind das Erzählen eigener Erfahrungen durch die Kinder<sup>55</sup>, der pantomimische, musikalische und gestische Ausdruck von Gefühlen<sup>56</sup> und das Erzählen der biblischen Perikope durch die Lehrerin. Das Ausschneiden und Einkleben biblischer Figuren steht am Schluss.<sup>57</sup> Handlungsorientierte Lernformen kommen ebenso zur Geltung wie verbale, wortgeprägte.

<sup>53</sup> Vgl. Z. 13-18 („ich [...] habe den Anfang zu Josef erzählt [...] mit den Brüdern [...] dass ja dieser Jakob ja mehrere Frauen hatte [...] dann habe ich ihnen halt erzählt [...] danach habe ich halt von dem Mantel erzählt, den er geschenkt bekommen hat“).

<sup>54</sup> Z. 32; vgl. Z. 1f. („habe ich in meiner Klasse mit Josef begonnen, und [...] bin halt eingestiegen“).

<sup>55</sup> Vgl. Z. 8f. („dann durften die Kinder von sich so erzählen“), Z. 11f. („und haben auch ganz tolle Sachen auch erzählt“), Z. 19f. („und habe sie dann erst mal dazu erzählen lassen“) und Z. 22f. („und es hätten am liebsten alle davon erzählt“).

<sup>56</sup> Vgl. Z. 4f. („dazu haben wir halt Instrumente und Pantomimik oder Gestik eingesetzt“) und Z. 9-11 („und dazu Instrumente einsetzen, also zu negativen Sachen durften sie Krach machen und bei positiven Erlebnissen ein schönes Instrument einsetzen“).

<sup>57</sup> Vgl. Z. 29f. („hatte ich die Brüder noch kopiert, die durften sie dann ausschneiden und aufkleben“).

- (4) Der *inhaltliche* Spannungsbogen der Stunde lässt drei Phasen erkennen.
- Zunächst (Z. 3-12) kommen eigene Familienerfahrungen der Kinder zum Ausdruck: das positive Erleben von Geborgenheit und das negative Erleben von Ungerechtigkeit und Bevorzugung.<sup>58</sup> Die *Subjekte* stehen in dieser ersten Phase im Zentrum.
  - Im Mittelteil der Stunde (Z. 13-18) wird eine biblische Perikope zu Gehör gebracht und in zwei strittigen Punkten – der Kinderzahl und Mehrehe des Jakob – besprochen. Der *biblische 'Gegenstand'* steht in dieser zweiten Phase im Mittelpunkt.
  - Im dritten Abschnitt (Z. 19-28) ist davon die Rede, dass sich die Kinder in die fremden Akteure der biblischen Perikope „hineinversetzen“<sup>59</sup>. Wird dieses 'Hineinversetzen' konkret, dann wird deutlich, dass – wie bereits zu Anfang der Stunde – eigene Familienerfahrungen der Schüler/innen zur Sprache kommen: Erlebnisse ungerechter Bevorzugung aus Sicht des Begünstigten und des Benachteiligten.<sup>60</sup> Der *biblische 'Gegenstand'* bildet in dieser dritten Phase den Anstoß, dass die *Subjekte* in den Vordergrund treten.

### 6.3 Didaktische Strukturen

Ich will nun didaktische Strukturen aufweisen, die in dieser Religionsstunde deutlich werden. Diese Strukturen erscheinen mir typisch für die Bibeldidaktik einer bestimmten Generation der Religionslehrer/innen an der Grundschule, nämlich für viele Jüngere, die nicht mehr vorwiegend kerygmatisch, sondern pädagogisch geprägt sind.<sup>61</sup> Welche Strukturen werden im Hinblick auf den Prozess, die *Subjekte* und den 'Gegenstand' erkennbar – also im Blick auf die Eckpunkte des anfangs skizzierten Dreiecks (Abb. 1)?

(1) Zum Prozess: Das didaktische Geschehen der Stunde zeugt von einer *Vielfalt an Methoden*, die nonverbale und handlungsorientierte Lernformen einschließt.

(2) '*Subjekte*': Die Schüler/innen werden sensibel und wirksam motiviert, sich eigener Erfahrungen bewusst zu werden und sie zum Ausdruck zu bringen. Eine gedankliche Reflexion eigener Erlebnisse wird kaum erkennbar. Das didaktische Geschehen ist zweifellos *subjekt- oder schülerorientiert*.

(3) '*Gegenstand*': Die Bibel kommt vorrangig ins Spiel, um *vergleichbare Eigenerfahrungen der Subjekte* wachzurufen. Die Fremdheit des Bibeltextes tritt kaum in Erscheinung. Nur flüchtig wird er gegenwärtig – durch einmaliges Erzählen –, seine Auslegung wird durch die Inszenierung der Stunde von vornherein in eine Richtung gelenkt – man beachte die inhaltliche Parallelität zwischen der ersten und der dritten Phase.

<sup>58</sup> Vgl. Z. 3 („über die Situation in der Familie unterhalten“) und Z. 5-8 („dieses positive Erlebnis, dass man halt nach Hause kommt und die Mama da ist, [...] als Gegensatz dazu, dass man halt das Gefühl hat, ungerecht behandelt zu werden in der Familie, dass dann irgendwie irgendwer bevorzugt wird“).

<sup>59</sup> Z. 23f. („Konnten sich gut in Josef hineinversetzen und aber auch in die Brüder.“); vgl. Z. 19f. („wie sie das selber finden, also wenn sie jetzt Josef wären bzw. die Brüder“).

<sup>60</sup> Vgl. Z. 20f. („auf ihren Alltag bezogen“), Z. 21f. („man merkte richtig so, dass sie das alle schon mal erlebt hatten“) und Z. 24-28 („also wirklich auch dieses ja selber mal was geschenkt bekommen und die anderen durften zugucken, aber auch umgekehrt, und es haben auch die Einzelkinder verstanden, kannten das eben einfach, dass dann eben der Vater oder die Mutter beschenkt wurden, oder dass sie sich ungerecht behandelt haben“).

<sup>61</sup> Vgl. Englert / Güth 1999 [Anm. 12], 79f. und 130.

## 7. Stärken und Grenzen einer handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierten Bibeldidaktik

Worin liegen – gerade in posttraditionalen Zeiten – Chancen und Stärken, aber auch Risiken und Grenzen einer handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierten Bibeldidaktik<sup>62</sup>, wie sie in der eben betrachteten Interviewpassage hervortritt?

Drei *Stärken* sind herauszuheben.

(1) Die hier vorfindbare Didaktik betont die *Gemeinsamkeit* zwischen biblischem ‘Gegenstand’ und heutigen Schülererfahrungen. Bibeldidaktik baut hier nicht auf Voraussetzungen, die illusionär wären. Sie setzt bei dem an, was auch posttraditionale Zeitgenossen mitbringen, nämlich bei menschlichen Erfahrungen.

(2) Eine zweite Stärke: Die hier vorfindbare Didaktik lässt die Bibel als Impuls wirksam werden, der es ermöglicht, sich *eigener* Erfahrungen zu besinnen und diese sowohl nonverbal als auch begrifflich auszudrücken. Damit erfüllt Bibeldidaktik den Schüler/innen gegenüber eine wichtige allgemeine Bildungsaufgabe – sich eigene Erlebnisse vergegenwärtigen und sie ausdrücken können.

(3) Eine dritte Stärke: Der hier vorfindbaren Didaktik gelingt es, Erfahrungen, die in der Bibel zum Ausdruck kommen, für die Schüler/innen lebendig werden zu lassen. So schafft sie eine unverzichtbare Voraussetzung, dass die Schüler/innen auch mit dem Fremden und Befremdlichen der Bibel in Dialog treten können. Wer das Fremde verstehen will, muss ein Mindestmaß an *Identifikation* mit ihm aufbringen.

Ungeachtet dieser Stärken habe ich zwei *kritische Anfragen*.

(1) Die hier vorfindbare Didaktik birgt die Tendenz, dass Erfahrungen und Sichtweisen zwar ausgedrückt und ausgetauscht werden, nicht aber reflexiv und kritisch überdacht. Insoweit dies zutrifft, versagt Bibeldidaktik den Schüler/innen eine wichtige allgemeine Bildungsaufgabe – nämlich Erfahrungen auch *gedanklich* auf die Probe zu stellen.

(2) Schließlich: Die hier vorfindbare Didaktik birgt die Tendenz, ausschließlich solche Aspekte der Bibel in den Blick zu nehmen, in denen sich die Schüler/innen wiederfinden und mit denen sie sich identifizieren können. Insoweit dies der Fall ist, trägt Bibeldidaktik Verantwortung, dass die *Befremdlichkeit* der Bibel und ihrer Gottesrede zu kurz kommt. Die Bibel wird zu einem Spiegel, der die eigene Welt bloß verdoppelt, nicht zu einem Dialogpartner, der zum Nachdenken anregt. Das didaktische Dreieck gerät aus dem Gleichgewicht, es ‘kippt’ zu den Subjekten.

## 8. Perspektiven universitärer Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Ein abschließender Ausblick auf die *universitäre* Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Wie kann sie angehende Praktiker darauf vorbereiten, die biblische Tradition in posttraditionalen Zeiten bildend ins Spiel zu bringen?

Vier Kompetenzen wären prinzipiell notwendig, damit dies gelingen kann – die Bibel in posttraditionalen Zeiten bildend wirksam werden zu lassen. Aufgabe universitärer Leh-

<sup>62</sup> Dass handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierte Unterrichtsformen bei Religionslehrer/innen der Grundschule höchste Wertschätzung genießen, wird nachdrücklich herausgearbeitet in Englert / Güth 1999 [Anm. 12], 92.

rerbildung wäre nun, in allen vier Kompetenzen ein wissenschaftlich reflektiertes Fundament zu legen. Im einzelnen bedarf es

- der *Gegenstandskompetenz* zur sachgerechten Auslegung der biblischen Tradition in ihrem 'Eigensinn' – hier sind besonders die Bibelwissenschaften als solche gefordert, aber auch jene Disziplinen, welche die Wirkungsgeschichte der Bibel beleuchten;
- der *Subjektkompetenz* zur angemessenen Wahrnehmung und Einschätzung derer, die heute die Bibel rezipieren – hier sind etwa Entwicklungspsychologie oder Kinder- und Jugendforschung gefragt;
- einer *Prozesskompetenz* als kundiger Vertrautheit mit wesentlichen Ansätzen und Methoden der Bibelarbeit – hier stehen beispielsweise Lernpsychologie und religionsdidaktische Methodik im Mittelpunkt.
- Schließlich ist eine *Vernetzungskompetenz* nötig. Dies bedeutet, dass die drei Pole des bibeldidaktischen Geschehens – biblischer Text, Schüler/in und Lerngeschehen – in *konkreten* Situationen sinnvoll und angemessen verknüpft werden können.

Ohne Zweifel kommt gerade, was diese Vernetzungskompetenz angeht, der zweiten Phase der Lehrerausbildung entscheidende Bedeutsamkeit zu. Gerade das Fach Religionspädagogik sollte sich aber bemühen, bereits an der Universität selbst Fundamente einer solche Vernetzungskompetenz zu legen.

Neben Praktika, Unterrichtsbeobachtungen und der Simulation bibeldidaktischer Praxis bildet meiner Überzeugung nach gerade die *Arbeit am konkreten Fall*, wie ich sie in diesem Beitrag knapp zu demonstrieren versucht habe, einen wesentlichen Baustein, eine solche Vernetzungskompetenz grundzulegen.

## Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung<sup>1</sup>

### I. „... und welches ist das rechte Spiel?“

1. In einer Notiz aus dem Jahr 1937 schrieb *Ludwig Wittgenstein*: „Beinahe ähnlich, wie man sagt, daß die alten Physiker plötzlich gefunden haben, daß sie zu wenig Mathematik verstehen, um die Physik bewältigen zu können, kann man sagen, daß die jungen Leute heutzutage plötzlich in der Lage sind, daß der normale, gute Verstand für die seltsamen Ansprüche des Lebens nicht mehr ausreicht. Es ist alles so verwickelt geworden, daß, es zu bewältigen, ein ausnahmsweiser Verstand gehörte. Denn es genügt nicht mehr, das Spiel gut spielen zu können; sondern immer wieder ist die Frage: ist dieses Spiel jetzt überhaupt zu spielen und welches ist das rechte Spiel?“<sup>2</sup>

*Wittgenstein* vergleicht die Situation der „jungen Leute heutzutage“ mit der jener Physiker, deren Experimente und Beobachtungen Daten lieferten, die mit den Grundbegriffen der Mathematik und der Logik der klassischen Physik nicht mehr zu erklären waren. In Relativitätstheorie und Quantenmechanik mussten – durch die revolutionisierende Anstrengung eines ‘ausnahmsweisen Verstandes’ – neue Begriffe von Raum, Zeit, Masse, Energie sowie eine neue Mathematik entwickelt werden. Es ging um neues Verstehen und auf seiner Basis um neue Handlungsmöglichkeiten unter neuen Regeln, insgesamt also um ein neues Spiel.

Das Spiel, das wir spielen, kommt von weit her. In der Evolution sind wir entstanden als die Lebewesen, die von *Natur* aus zu ihrem Überleben auf eine kooperative soziale Lebensform, also auf *Kultur* angewiesen sind. In ihr ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit der materiellen Welt eingebettet in eine geschichtlich erarbeitete symbolische Deutung der Wirklichkeit; deren sprachliche Grundstruktur erlaubt es, ein individuelles Selbstverständnis, kommunikative Beziehungen zu Anderen sowie ein Verhältnis zur sachlichen Welt aufzubauen und dabei insgesamt Regeln für Zusammenleben und gemeinsames Handeln zu entwickeln.<sup>3</sup> Es war eine der fruchtbarsten Ideen *Wittgensteins*, unsere jeweilige kulturelle Lebensform als eine bestimmte kommunikative Praxis, als regelgeleitetes „Sprachspiel“ zu verstehen.<sup>4</sup>

2. Eine Kultur wird nicht durch Gene auf die nächste Generation übertragen. Gerade unsere spezifische genetische Ausstattung erfordert langdauernde Prozesse der individuellen Rekonstruktion und Aneignung der durch die Generationen erarbeiteten kulturellen Lebensform. Es geht dabei um das Hineinwachsen in eine Kultur, indem man zugleich

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung des Vortrags, den ich aus Anlass der Emeritierung von *Prof. Dr. Michael Raske* am 19. Oktober 2001 an der Universität Frankfurt gehalten habe. Der Vortrag ist auch Ausdruck der freundschaftlichen Verbundenheit mit *Michael Raske* seit Beginn unseres gemeinsamen Studiums der Theologie bei *Karl Rahner* in Innsbruck vor 45 Jahren.

<sup>2</sup> *Ludwig Wittgenstein*, Vermischte Bemerkungen, in: ders., Werkausgabe in acht Bänden, Bd. VIII, Frankfurt/M. 1984, 445-573, 487.

<sup>3</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Pädagogik, in: LThK<sup>3</sup> 7, Freiburg/Br. 1998, 1257-1264; ders., Beyond the Present State of Affairs: „Bildung“ and the Search for Orientation in Rapidly Transforming Societies, in: *Journal of Philosophy of Education* 36 (2002) 421-435.

<sup>4</sup> Vgl. *Ludwig Wittgenstein*, Philosophische Untersuchungen, in: ders., Werkausgabe 1984 [Anm. 2], Bd. I, 225-485, 241 (Nr. 7).

zu sich selbst findet; es geht um Enkulturation und Individuation, in einem vorläufigen, gleichwohl elementaren Verständnis also um Bildung.

Jedoch steht die neue Generation jeweils auch vor der Frage, ob die Lebensform, die ihr angeboten wird, ihr überhaupt Lebensmöglichkeiten auf Zukunft hin bietet und ob sie sich darin verstehen kann. Sie muss sich also immer wieder fragen, ob sie das Spiel, das gespielt wird, nur gut zu erlernen braucht oder ob sie es verändern muss, wenn sie eine eigene Zukunft haben will. *Wittgenstein* hatte offensichtlich schon vor zwei Generationen den Eindruck, „die jungen Leute heutzutage“ befänden sich in einer so tiefgreifend veränderten Situation, dass sie sich fragen müssten, ob das Spiel, das gespielt wird, weiter gespielt werden könne oder solle, und welches überhaupt „das rechte Spiel“ sei und welch „ausnahmsweiser Verstand“ erforderlich sei, es zu finden.

3. Es ist offensichtlich notwendig, zwei Weisen des Lernens zu unterscheiden. Die eine Art ist ein eher additives Lernen, d.h. im Rahmen eines schon gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen. Daneben gibt es aber auch Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen und unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses.

Transformationen sind also dadurch gekennzeichnet, dass wir in ihnen nicht auf Bekanntes zurückgreifen können, vielmehr müssen wir die neuen Orientierungen und uns selbst erst finden, ja erfinden. Im Wahrnehmen solcher Erfahrungen müssen wir mit der Wirklichkeit uns selbst erst erlernen. Erfahrungen von enttäuschten Erwartungen, von Widersprüchen und Krisen, in die das Handeln nach bisherigen Schemata führt, zwingen dann zur Selbstfindung und zum Aufbau von Handlungsfähigkeit auf einem neuen Niveau. Von solchen Vorgängen wird das Bewusstsein nicht akzidentell, sondern substantiell betroffen. Es geht um Bewusstseinsbildung im radikalen Sinn des Wortes: Das Bewusstsein selbst entsteht darin neu und muss sich neu praktisch und kommunikativ materialisieren. Selbstfindung auf einem neuen Niveau aus Erfahrung von Negativität könnte man mit Recht nach klassischem Sprachgebrauch als dialektischen Lernprozess bezeichnen. Es ginge darum, bewusst neue Weisen der Wahrnehmung von Wirklichkeit und des Umgangs mit Sachen, Personen und sich selbst zu erarbeiten, also auch eine neue Identität zu finden. Dann könnte man den Prozess des Erwerbs von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten, also zum Handeln herausfordernden Situation als *Bildungsprozess* bezeichnen.

4. Vor die Herausforderung zu solch substantiellem, bisherige Verhaltensweisen und Verhältnisse veränderndem Lernen können nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen und ganze Gesellschaften gestellt werden, wenn sie in Krisen geraten, in denen eingespielte Weisen des Lernens einer ganzen Epoche fragwürdig werden. Dann werden tiefreichende Veränderungen, Transformationen sowohl individuellen Bewusstseins als auch sedimentierter Formen kollektiven Verhaltens notwendig.

Gegenwärtig wird das Bewusstsein, in einem Epochenumbbruch zu leben, der vor neue Anforderungen stellt, immer allgemeiner. Welche Rolle kann dabei *Religion* spielen? Erweist sie sich in diesem Umbruch endgültig als überholt, als den neuen Erfahrungen und Anforderungen nicht mehr gewachsen? Oder haben gerade die religiösen Traditionen der Menschheit etwas mit solchen fundamentalen Erfahrungen des Umbrochs, der Erschütterung und des Überschreitens von Gegebenem ins Unbegangene zu tun und können und müssen sie deshalb jeweils neu interpretiert werden? „Am Grunde des begründeten Glaubens liegt der unbegründete Glaube“, behauptet *Ludwig Wittgenstein*.<sup>5</sup> Gibt es einen elementaren Zusammenhang von transformatorischen Bildungsprozessen und Religion? Wäre dann die Frage nach der möglichen Zukunft religiöser Bildung und nach dem Ansatz von Religionspädagogik von diesem elementaren Zusammenhang her zu diskutieren?

Vielleicht ist dabei zunächst ein Blick in die Phase der Entstehung der Weltreligionen in der sogenannten 'Achszeit' hilfreich (II). Ich möchte dann fragen, wie unsere gegenwärtige Situation zu bestimmen ist (III), ob in ihr bestimmte gängige, rein funktionalistische Konzepte von Bildung und Religion nicht zu kurz greifen (IV) und welche Art von Bildungsprozessen ihr gerecht werden könnte (V). An den Grenzfragen, die in diesen Prozessen aufbrechen (VI), müsste sich eine Interpretation der religiösen Traditionen und damit auch die Interpretation der christlichen Tradition bewähren (VII). Und von hier aus sollte sich die Frage nach dem Ansatz einer theologischen Handlungstheorie und nach der 'Zukunft religiöser Bildung' näher bestimmen lassen (VIII).

## II. Achszeiten

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde *Karl Jaspers* von der Frage umgetrieben, welche Orientierung für die individuelle Lebensführung wie für die Entwicklung der Weltgesellschaft nach einem zweiten, also wiederholten, erweiterten und intensivierten Weltkrieg und nach dem Kulturbruch der Shoa überhaupt noch denkbar sei. Ihn hat dabei weniger die Entstehung der ersten Hochkulturen vor etwa 6000 Jahren fasziniert, sondern ihm waren bei seinen Überlegungen parallele Entwicklungen aufgefallen, die er zwischen dem achten und dem zweiten vorchristlichen Jahrhundert datierte. In seinem Buch „Vom Ursprung und Ziel der Geschichte“ schrieb er 1949 über die „Achszeit“: In ihr „drängt sich Außerordentliches zusammen. In China lebten Konfuzius und Lao-tse, entstanden alle Richtungen der chinesischen Philosophie [...] – in Indien entstanden die Upanishaden, lebte Buddha, wurden alle philosophischen Möglichkeiten bis zur Skepsis und bis zum Materialismus, wie in China, entwickelt, – in Iran lehrte Zarathustra das fordernde Weltbild des Kampfes zwischen Gut und Böse, – in Palästina traten die Propheten auf von Elias über Jesaias und Jeremias bis zu Deuterojesaias, – Griechenland sah Homer, die Philosophen – Parmenides, Heraklit, Plato – und die Tragiker, Thukydides und Archimedes. Alles, was durch solche Namen nur angedeutet ist,

<sup>5</sup> *Ludwig Wittgenstein*, Über Gewißheit, in: ders., Werkausgabe 1984 [Anm. 2], Bd. VIII, 113-257, 170.

erwuchs in diesen wenigen Jahrhunderten annähernd gleichzeitig in China, Indien und dem Abendland, ohne daß sie gegenseitig voneinander wußten.“<sup>6</sup>

Allgemein könnte man diese Periode als die Zeit charakterisieren, in der sich die Folgen der sogenannten neolithischen Revolution, also die Folgen des Übergangs zum methodischen Ackerbau und zu methodischer Pflanzen- und Viehzucht, erst voll auswirkten. Sie bedeuteten Schätzungen von Biologen zufolge eine Beschleunigung der natürlichen Evolution in ähnlichen Dimensionen wie heute die Gentechnologie – und erlaubten, eine viel größere Zahl von Menschen zu ernähren, zu städtischer Lebensweise überzugehen und Großreiche zu bilden, innerhalb derer und zwischen denen die Akkumulation von Macht eine immer größere Rolle spielte und die Frage auftauchte, wie individuelles und gemeinsames Leben überhaupt zu verstehen und zu gestalten sei. Offensichtlich war eine ‘kritische Menge’ von Menschen notwendig, um die ‘condition humaine’ in all ihren Dimensionen ausloten zu können. Es entsteht radikale Philosophie, Ethik und radikale Religion; es entsteht die Konzeption von Individualität und zugleich ihre radikale Kritik; und skeptische Positionen bis hin zum Nihilismus werden durchexerziert.

Ein entscheidender Zug in dieser Entwicklung ist offensichtlich das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit und Sterblichkeit. Die Begegnung mit dem Tod Anderer und das Bewusstsein, selbst sterben zu müssen, schaffen radikale Distanz zum Gegebenen und zugleich die Möglichkeit, aus der Distanz in neuer Weise auf sich und die Wirklichkeit zurückzukommen. Das Transzendieren alles Gegebenen, das mit dem Bewusstsein der eigenen Endlichkeit und Sterblichkeit verbunden ist, wird zum ‘Kulturmotor’. Mit den Hochkulturen entstehen die Hochreligionen.

In den Hochreligionen lassen sich, so die Hypothese von *Jürgen Habermas*, zwei Tendenzen dieses Transzendierens feststellen. In der jüdischen und allgemeiner den monotheistischen Traditionen wird ausgegangen vom Modell des freien Handlungssubjekts, und es wird radikalisiert zum Begriff einer absoluten, vollkommenen Freiheit. In der indisch-buddhistischen Tradition wird ausgegangen vom Modell des Bewusstseins mit seinen endlichen gegenständlichen Gehalten, und dies wird radikalisiert in Richtung auf eine Leere, in der die Lebensgier und der Selbstbehauptungswille des Subjekts sich auflösen. Dies sind vielleicht auch die beiden Modelle, die religionstheoretisch heute vorrangig zur Debatte stehen.<sup>7</sup>

*Jan Assmann*, der der Analyse von *Jaspers* im wesentlichen zustimmt, möchte die zeitlichen Grenzen dieser Schwellenübergänge so ausweiten, dass auch bestimmte Entwicklungen im alten Ägypten und die Entstehung des Islam im siebten nachchristlichen Jahrhundert einbezogen werden können.<sup>8</sup> Vor allem aber sieht er bei *Jaspers* die Bedeutung der Schrift für die Intensivierung von Traditionsbildung und Reflexionskultur und damit für die Entstehung der Hochkulturen unterschätzt. Für ihn ermöglicht erst die *Schrift* den ‘hypoleptischen Prozess’ der Wiederaufnahme und immer erneuten Interpretation

<sup>6</sup> *Karl Jaspers*, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte [1949]. Hamburg 1955, 14f.

<sup>7</sup> Vgl. *Jürgen Habermas*, Ein Gespräch über Gott und die Welt, in: ders., Zeit der Übergänge, Frankfurt/M. 2001, 173-196, 174.

<sup>8</sup> Vgl. *Jan Assmann*, Große Texte ohne eine große Tradition: Ägypten als eine vorachsenzeitliche Kultur, in: Shmuel N. Eisenstadt (Hg.), Kulturen der Achsenzeit II, Teil 3, Frankfurt/M. 1996, 245-280.

schon formulierter fundierender Texte bei gleichzeitiger Kritik und gedanklicher Weiterführung. Wir kennen solche Prozesse in ihrer höchsten Intensität aus der hebräischen Bibel und der gesamten jüdischen Tradition.

In Religion ginge es also – über die Tradierungsvorgänge des allgemeinen ‘kulturellen Gedächtnisses’ hinaus – jeweils um kritische ‘relecture’ als zugleich kreative Neuinterpretation von sprachlich-textlich erfassten Menschheitserfahrungen radikaler Endlichkeit und radikalen Sich-Überschreitens in Konfrontation mit der je neuen geschichtlichen Situation.

### III. Die Entwicklung moderner Gesellschaften und die neue Situation

1. *Jaspers* betrachtete den Rahmen, der mit den Einsichten der Achsenzeit abgesteckt wurde, noch als den unseren. Ist aber unsere heutige Situation nur eine Verschärfung der achsenzeitlichen Grundsituation, als eben nach der neolithischen Revolution die Probleme der individuellen und gemeinsamen Existenz in Großgesellschaften endgültig hervortraten und zu radikaler Reflexion und umwälzenden Lernprozessen herausforderten? Die elementaren Unterschiede sind nicht zu übersehen. Die Weltbevölkerung hat inzwischen auf das Sechzig- bis Hundertfache zugenommen. Die zentralen kulturellen und religiösen Traditionen, die in der Achsenzeit entstanden, sind nicht mehr räumlich voneinander abgeschottet; sie sind kopräsent und miteinander konfrontiert und befragen sich gegenseitig. Die neuzeitliche Dynamik hat zudem die gesamte Weltgesellschaft in eine „heiße“ Gesellschaft – wie *Claude Lévi-Strauss* es nennt – verwandelt, in der tiefgreifende Veränderungen in viel kürzeren Zeitspannen ablaufen.

Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik haben Grund, sich zu fragen, ob die Ressourcen unserer Traditionen zur Bewältigung der gegenwärtigen Situation ausreichen. In Erziehungsprozessen geht es zudem vorrangig um die nächste Generation. Berücksichtigt man, dass Pädagogik eine Ausbildungsdisziplin ist, geht es auch um die übernächste Generation; denn die jetzt Studierenden werden Kinder und Jugendliche zu erziehen haben, die zum Teil das 22. Jahrhundert erleben werden. Diese nächsten beiden Generationen werden in ihrer möglichen Lebenszeit vor Herausforderungen gestellt sein wie keine Generation zuvor. In diesem Zeitraum werden weitere radikale globale Veränderungen der äußeren und inneren Bedingungen des Lebens und Aufwachsens tief eingreifende individuelle und kollektive Lernprozesse erfordern, wenn verhindert werden soll, dass selbstdestruktive Tendenzen die Übermacht gewinnen. Das stellt auch die Pädagogik vor neue Aufgaben.<sup>9</sup>

2. Die neuen Probleme gehen freilich auf tiefliegende Tendenzen in modernen Gesellschaften insgesamt zurück und sind dadurch geprägt, dass in ihnen durch das Zusammenspiel von Wissenschaft und Ökonomie eine Dynamik entfesselt wurde, von der unklar ist, wie und ob sie in ihren Folgewirkungen gezügelt werden kann. Die Dynamik der modernen Wissenschaften beruht auf der Konkurrenz um die Entwicklung immer erklärungskräftigerer Theorien, die es erlauben, in ihrer technischen und ökonomischen

<sup>9</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in: *ZfPäd*, 27. Beiheft (1992) 113-127; *ders.*, Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung, in: *Edmund Arens / Jürgen Mittelstraß / Helmut Peukert / Markus Riess*, Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung, Luzern 2003, 9-30.

Anwendung immer leistungsfähigere Produkte in immer effizienteren Organisationsformen zu vermarkten. Die Dynamik der Marktwirtschaft wird dadurch entfesselt, dass in ihr Konkurrenzsituationen zwischen Interaktionspartnern etabliert werden, die sich nicht unmittelbar zu kennen brauchen. Die Marktwirtschaft ist die rechtsstaatlich durch die Sicherung von Individualrechten domestizierte Form der Konkurrenz aller mit allen. Die Verhältnisse in einer Gesellschaft der unbeschränkten Konkurrenz aller mit allen in allen Bereichen hat *Thomas Hobbes* im siebzehnten Jahrhundert teils auf Grund eigener Erfahrungen, teils in hypothetisch-experimenteller Konstruktion durchgespielt. Hintergrund sind für ihn die beginnende bürgerliche Gesellschaft und die Religionskriege, in denen sich für ihn Religion als polemogen, als kriegsverursachend erwiesen hatte. Er versucht deshalb herauszufinden, was geschieht, wenn man illusionslos von den isolierten Einzelnen und ihrem Willen ausgeht, sich mit allen Mitteln gegenüber Anderen zu behaupten und durchzusetzen. Diesen „Krieg aller gegen alle“ erklärt er zum „Naturzustand“. Wissen ist in diesem Zustand zunächst nur ein „Instrument zum Erwerb von mehr Macht“<sup>10</sup>.

Die Sätze, die das Leben in diesem Krieg beschreiben, gehören zu den bekanntesten und am meisten zitierten der angelsächsischen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Literatur. Nach *Hobbes* ist dieses Leben beherrscht „von ständiger Furcht und von der Gefahr eines gewaltsamen Todes“; „[...] the life of man, solitary, poor, nasty, brutish, and short“<sup>11</sup>: „das Leben des Menschen ist vereinsamt, arm, ekelhaft-widerwärtig, viehisch und kurz“<sup>12</sup>. Es entsteht ein grundlegendes *Dilemma*: Die Kosten der Mittel zur eigenen Aufrüstung und zur Verteidigung gegen die Angriffe der Konkurrenten drohen den möglichen Gewinn durch ihre Unterwerfung oder Vernichtung zu übersteigen. Der Einzelne kann sein Überleben nicht sichern. Der bedingungslose Wille zur Selbstbehauptung bedroht sich selbst. Wird diese Einsicht allgemein, muss man sich schließlich in einem Gesellschaftsvertrag auf die Einrichtung einer übergeordneten Instanz, den Staat, einigen, dem die Macht verliehen wird, das gegenseitige Sich-Umbringen mit Gewalt zu verhindern und die Grundrechte des Einzelnen zu sichern.

3. Die zentralen Einsichten von *Thomas Hobbes* werden auch heute noch auf die Analyse der modernen, sich beschleunigenden Handlungssysteme angewandt. Sie sind durch Dilemmastrukturen gekennzeichnet; sie eröffnen riesige Gewinnchancen durch Kooperation ebenso wie neuartige Ausbeutungs- und Ausschlussmöglichkeiten und drohen jeweils selbstdestruktiv zu werden. Gegenwärtig versuchen vor allem Ökonomen mit Rückgriff auf *Hobbes*, *Hegel*, *Marx* sowie auf Methoden der Spieltheorie die Logik solcher Handlungssysteme aufzuklären. Dabei geht es nicht nur um die selbstdestruktiven Folgen ungebremsten militärischen Wettrüstens, sondern auch um die Nutzung der Umwelt und ebenso um Ursachen und Folgen des wachsenden Wohlstandsgefälles innerhalb der Industrieländer wie zwischen ihnen und den sogenannten Entwicklungsländern.

<sup>10</sup> *Thomas Hobbes*, *Leviathan – oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates* (hg. und eingel. von Iring Fetscher), Frankfurt/M. 1976, 96.

<sup>11</sup> *Thomas Hobbes*, *Leviathan*, London 1651, Teil I, Kap. 13.

<sup>12</sup> *ders.* 1976 [Anm. 11], 66.

In der Diskussion um den modernen Verfassungsstaat bei *Locke*, *Rousseau* und *Kant* wurde in Auseinandersetzung mit *Hobbes* herausgearbeitet, dass angesichts der Logik moderner Handlungssysteme individuelle Freiheit und Gemeinwohl gleichzeitig nur gesichert werden können, wenn man auf ein neues Niveau der Entscheidungsfindung zurückgeht, auf dem die Regeln für die einzelnen Spielzüge in den Handlungssystemen und ebenso die Weise, Regeln zu finden, unter Beteiligung aller Betroffenen festgelegt werden. Es geht also darum, gemeinsam zu bestimmen, welches Spiel gespielt werden soll.

4. Die bedrängende Frage ist aber, ob es den gegenwärtigen Gesellschaften unter den Bedingungen einer weiteren Erhöhung ihrer Dynamik mit ihrer Form der Willensbildung und Kooperation gelingt, zu Regelsystemen zu gelangen, die selbstdestruktive Folgen verhindern und Lebensmöglichkeiten für alle erschließen.<sup>13</sup> Denn die Probleme scheinen noch einmal eine neue Qualität anzunehmen. *Theoretisch* ist ein neuer Naturalismus entstanden, der mit dem weitreichenden und in seiner Grundsätzlichkeit sicher überzogenen Anspruch auftritt, alle bewussten und damit auch alle kulturell konstitutiven Leistungen über ihre genetische oder neurophysiologische Basis unserem manipulierenden Zugriff zugänglich zu machen. Davon wird noch zu reden sein.

*Praktisch-politisch* am bedeutsamsten unter den Folgen der sich weiter beschleunigenden ökonomischen Veränderungen ist wohl die zunehmende Spaltung in reich und arm. Gewinner sind vor allem mobile hoch Qualifizierte und die Eigentümer von Kapital. Es wächst weltweit die Zahl der 'Überflüssigen', die als Kunden ausfallen und die keine Qualifikationen besitzen, sodass sich ihre Ausbeutung lohnen würde. Sie verfügen deshalb auch über kein organisierbares Störpotential von Ausstiegsmöglichkeiten wie etwa Streiks. Als verlockendste und zugleich bedrohlichste unter den verbliebenen Handlungsmöglichkeiten erscheint in dieser Situation dann ein Terrorismus, in dem sie ihrem eigenen Leben mit möglichst vielen Opfern zusammen ein schreckliches Ende zu bereiten versuchen.

*Carl Friedrich von Weizsäcker* schrieb 1984: „Unser Problem ist, daß die Effizienz der neuzeitlichen Theorie und Technik [...] unsere Weltverantwortung in eine Dimension erweitert hat, auf welche die Menschheit nie vorbereitet war und heute nicht vorbereitet ist.“<sup>14</sup> Und im selben Jahr erklärte der Theologe *Karl Rahner* bei einer Tagung in Budapest: „Das Bewußtsein der Menschheit von ihrer radikalen Gefährdetheit ist in ihr doch noch ähnlich dem eines Menschen, der erst langsam aus dem Schlaf zu sich selber kommt und noch schlaftrunken fragt, wo er sei und was er jetzt konkret tun müsse.“<sup>15</sup>

Muss angesichts solcher Erfahrungen die Analyse der Dimensionen menschlicher Existenz noch einmal radikalisiert werden? Es ginge offensichtlich darum, mit jenem 'ausnahmsweisen Verstand', von dem *Wittgenstein* spricht, herauszufinden, welches Spiel wir spielen und welches Spiel mit welchen neuen Spielregeln eigentlich zu spielen wäre. Es könnte um eine neue Art von universaler 'Solidarität aller endlichen Wesen' gehen.

<sup>13</sup> Vgl. *Karl Homann / Andreas Suchanek*, Ökonomik. Eine Einführung, Tübingen 2000, 26-55.

<sup>14</sup> *Carl Friedrich von Weizsäcker*, Bewußtseinswandel, München 1988, 65.

<sup>15</sup> *Karl Rahner*, Politische Dimensionen des Christentums (hg. von Herbert Vorgrimler), München 1986, 223.

Welche Bedeutung könnte dann eine Reinterpretation der Traditionen von Bildung und Religion haben?

#### IV. Die neue Situation und das funktionalistische Verständnis von Bildung und Religion

1. Man verharmlost die modernen Theorien der *Bildung* von *Rousseau* und *Kant* bis *Humboldt* und *Hegel*, wenn man übersieht, dass sie nach umfassender Analyse der Situation für Probleme und Krisen der sich rasant entwickelnden modernen Gesellschaften Lösungen suchten. Selbst wo *Humboldt* Vorschläge für die universitäre Bildung zukünftiger Beamter macht, verfährt er nach dem Prinzip, dass Bildung nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht *nur* funktional ist. Wenn wir uns heute in einer ähnlichen Situation wie vor zweihundert Jahren befinden, dann scheint dieses Problembewusstsein verloren gegangen zu sein.

Im vergangenen Jahr verabschiedeten die Kultusminister der OECD-Länder die Empfehlung, das ganze Schul- und Bildungssystem auf seine zentrale Aufgabe zurückzuführen, nämlich die Vermittlung von Wissen im Sinn von Information, die im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf nützlich sein kann. Viele Reaktionen auf die PISA-Studie weisen in eine ähnliche Richtung. Man fühlt sich erinnert an die Feststellung *Immanuel Kants* aus seinen pädagogischen Vorlesungen, dass die „Staaten alle ihre Kräfte auf ihre eiteln und gewaltsamen Erweiterungsabsichten verwenden, und so die langsame Bemühung der inneren Bildung der Denkungsart ihrer Bürger unaufhörlich hemmen, ihnen selbst auch alle Unterstützung in dieser Absicht entziehen.“<sup>16</sup>

2. Die Stillstellung weiterführender Reflexion durch kurzschlüssige Funktionalisierung berührt auch das Verständnis von *Religion*. Ich möchte das an einem Diskussionsstrang erläutern. Der Markt der Religionen ist unübersichtlich. Die Religionswissenschaftlerin *Anette Wilke* meint, es gebe „vielleicht kein akademisches Fach, das größere Mühe hat, seinen Forschungsgegenstand zu bestimmen, als die Religionswissenschaft.“<sup>17</sup> Nachdem ‘substantialistische’ Definitionen von Religion weithin als überholt angesehen werden, hat unter den ‘funktionalistischen’ Definitionsversuchen die Bestimmung von Religion als „Kontingenzbewältigungspraxis“<sup>18</sup> eine gewisse Prominenz erreicht. Einige Probleme der Situation von Religion in unserer Gesellschaft lassen sich an diesem Ansatz erläutern.

Etwas gilt als kontingent, wenn es auch anders oder auch nicht sein könnte. Auf die Frage, wann etwas in seiner Kontingenz erklärt und bewältigt werden kann, antworten die neuzeitlichen Wissenschaften mit ihren Gesetzesaussagen. Danach ist Kontingenz

<sup>16</sup> *Immanuel Kant*, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: ders., Werke in zwölf Bänden (Hg. v. Wilhelm Weischedel), Bd. XI, Frankfurt/M. 1968, 31-50, 45.

<sup>17</sup> *Anette Wilke*, Interesse an Religion: Die Aufgabe der Religionswissenschaft, in: Volker Steenblock (Hg.), Philosophie und Religion, Münster 2001, 102-128, 103.

<sup>18</sup> *Hermann Lübbe*, Religion nach der Aufklärung, in: ders., Philosophie nach der Aufklärung. Von der Notwendigkeit pragmatischer Vernunft, Düsseldorf 1980, 59-86, 71; vgl. *Niklas Luhmann*, Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1977, 182-224. Vgl. zum Folgenden *Helmut Peukert*, Kontingenzverfahren und Identitätsfindung. Bemerkungen zu einer Theorie der Religion und zur Analytik religiös dimensionierter Lernprozesse, in: Josef Blank / Gotthold Hasenhüttl (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 76-102.

dann *theoretisch* bewältigbar, wenn ein Zustand oder Ereignis durch den Rückgang auf Ausgangsbedingungen und gesetzmäßige Zusammenhänge erklärbar ist; und sie ist *praktisch* bewältigbar, wenn Zustände oder Ereignisse aufgrund unserer Kenntnis gesetzmäßiger Zusammenhänge durch Veränderung der Ausgangsbedingungen in einem gewünschten Sinn verändert werden können.

Kontingenzbewältigung im Sinn technologisch-zweckrationalen, an Gesetzen orientierten Handelns ist das Ziel desjenigen Aufklärungsprozesses, in dessen Verlauf alltagsweltlich eingespielte Deutungssysteme durch technologisch orientierte Naturwissenschaften und sozialtechnologisch verwertbare Gesellschaftswissenschaften abgelöst werden. Das Endergebnis dieses Prozesses ist schließlich, dass alles das und nur das, was in dieser Weise nicht zu bewältigen ist, der Religion zur Bewältigung zugewiesen wird. Sie hat dann das nicht zu Bewältigende zu bewältigen. Religion wird zur paradoxen „Kontingenzbewältigungspraxis“; sie hat technologische Restprobleme zu lösen, die technologisch gerade als nicht lösbar definiert worden sind.

Die Art dieser Bewältigung von Kontingenz ist dann freilich völlig unbestimmt. Auf dem Hintergrund eines technologischen Rationalitätsbegriffs wird Religion vollständig der Irrationalität überantwortet und gleichzeitig aus allen 'rationalen' gesellschaftlichen Problemlösungsverfahren verbannt. Die Aufgabenstellung des Umgangs mit unaufhebbarer Kontingenz selbst scheint jedoch trotzdem unabweisbar, ja sie gilt in dieser Form auch als „aufklärungsresistent“<sup>19</sup>, weil sie in diesem Verständnis ja gerade durch die Aufklärung als Restproblem erst hervorgebracht wurde. „Das Problem ist unlösbar. Eben darauf beruht seine unabnutzbare Dauer“<sup>20</sup>.

Doch mag diese Analyse einer bestimmten Grunderfahrung vieler Menschen in unserer Gesellschaft nahekommen. Unter dem Stress einer Hochgeschwindigkeitsexistenz fragen sie sich, was 'überhaupt noch hilft'; sie möchten nicht zerrieben werden, sondern irgendwie noch zu sich selbst kommen können, ohne vor der überfordernden Aufgabe zu stehen, die Verhältnisse im ganzen ändern zu müssen. Auch Sport, Musik oder bestimmte Entspannungs- und Meditationstechniken können dann die Funktion von Religion übernehmen.

## V. Die Struktur transformatorischer, ethisch dimensionierter Bildungsprozesse und das Entstehen von Ich-Bewusstsein und Intersubjektivität

1. Verfügen wir grundsätzlich und speziell in unserer gegenwärtigen Situation über die Fähigkeit zu radikalen, strukturtransformierenden Lernprozessen? Müssen wir uns mit *Brecht* in der Dreigroschenoper eingestehen: „Denn für dieses Leben Ist der Mensch nicht schlau genug“<sup>21</sup>? Oder lassen sich menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihrer Grundstruktur nach lesen als ein gemeinsames Konstruieren, dem es unter unbedingter Achtung vor der Ungreifbarkeit des Anderen und darin in der Eröffnung einer anderen, transzendierenden Dimension von Erfahrung um die Transformation von

<sup>19</sup> Lübbe 1980 [Anm. 18], 72.

<sup>20</sup> Luhmann 1977 [Anm. 18], 20.

<sup>21</sup> Bertolt Brecht, Die Dreigroschenoper, in: Die Stücke von Bertolt Brecht in einem Band, Frankfurt/M. 1978, 165-202, 195 („Das Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens“).

Strukturen geht mit dem Ziel, eine gemeinsame solidarische Lebensform zu finden, die allen ein unverstümmeltes Leben ermöglicht?

2. Hilfreich kann vielleicht ein Blick auf die Substruktur unseres bewussten Lebens sein. Wir wissen, dass schon unsere sensorische Wahrnehmung nicht im Abbilden von Wirklichkeit besteht. Die Flut der wahrgenommenen sensorischen Daten wird von Anfang an interpretiert, bewertet und ausgewählt, und das Ergebnis wird einer nächsten Stufe zur erneuten Interpretation und Bewertung weitergereicht. Wie wir überhaupt zu Bewusstsein kommen und etwas im Bewusstsein haben können, ist gegenwärtig eines der umstrittensten Themen interdisziplinärer Forschung, von Neurophysiologie und Hirnforschung über psychologische Bewusstseinstheorien und Forschungen zur künstlichen Intelligenz bis zur 'philosophy of mind' und ihren Auseinandersetzungen mit der klassischen Philosophie. Plausibel erscheint die Hypothese, dass in der Abfolge neuronaler Interpretationsstufen schließlich „Metarepräsentationen“ entstehen, die sich nicht mehr auf ein „Draußen“ richten, sondern in denen wir „uns dessen auch bewusst sein können, daß wir uns gewahr sind, Wahrnehmungen und Empfindungen zu haben“<sup>22</sup>.

3. Selbst wenn man eine solche Hypothese über die Genese von Bewusstsein, die sehr viele Fragen offen lässt, akzeptiert, ist damit aber noch nicht geklärt, wie *Ich-Bewusstsein* entsteht, also das Bewusstsein, Autor eigener Absichten und eigener Handlungen sein zu können. Es ist offensichtlich eine entscheidende Schwelle der individuellen Entwicklung, wenn Andere als eigenständig Handelnde wahrgenommen werden, die ein eigenes Bewusstsein haben und Intentionen folgen können, die sich von den eigenen Absichten unterscheiden. '*Children's theories of other minds*' bilden ein gegenwärtig besonders spannendes Feld der Entwicklungspsychologie. Die Anderen als Andere wahrnehmen, sich in sie hineinversetzen, ihre Intentionen nachvollziehen und schließlich in explizitem symbolischem Handeln zu ihnen Stellung nehmen zu können ist offensichtlich die Grundfähigkeit, die in ihrer in der Evolution entstandenen Ausprägung den Menschen als Menschen auszeichnet. Es ist zugleich die Fähigkeit, die schließlich aus den wiederholten Spiegelungen seiner selbst am handlungsfähigen Anderen in seiner Andersheit das Ich-Bewusstsein entstehen lässt.<sup>23</sup>

Die Fähigkeit zu sprachlich-symbolischer Interaktion mit Anderen stellt einen entscheidenden Schritt zu einer neuen Stufe von Komplexität und Reflexivität dar. Sachverhalte können in ihrem situativen Kontext von den Beteiligten in der symbolischen Interaktion unterschiedlich akzentuiert und in ihren Möglichkeitsspielräumen so ausgeleuchtet werden, dass sie als individuelle Wirklichkeitskonstruktion in ihrer Unterschiedlichkeit deutlich und zugleich verständlich werden. Individuelle Welten werden so in dieser Unterschiedlichkeit wie in ihrer Gemeinsamkeit darstellbar und der Befragung zugänglich. Dieser symbolisch-kommunikative, intersubjektive Raum, in dem das Ich als singuläres und unverwechselbares auch zu einem Selbstverständnis, zu einer bezogenen Identität kommen kann, ist der Raum sowohl individueller Entwicklung und Identitätsfindung wie strukturellen sozio-moralischen Lernens.

<sup>22</sup> Wolf Singer, Vom Gehirn zum Bewußtsein, in: ders., Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Gehirnforschung, Frankfurt/M. 2002, 60-76, 70.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 74.

4. Wir wissen aus der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie, dass Entwicklung sich nicht als stetiges Wachstum vollzieht, sondern als Wechsel von Stabilitätsperioden mit kritischen Phasen struktureller Transformation. Ich habe auf die Unterscheidung dieser unterschiedlichen Formen von Lernen schon hingewiesen. Der Beginn solcher Transformationen ist jeweils die Erfahrung, dass die bisher erworbene Handlungsfähigkeit bei der Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen nicht mehr ausreicht. Dies ist auch eine Erfahrung von eigenen Grenzen, von Leiden am Gegebenen und an sich selbst. Erfahrungserfahrungen sind verschärfte Erfahrungen von Kontingenz *und* von Freiheit, von Beschränkung *und* von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muss und durch die man über sich hinaus 'proviziert', hervorgehoben und begeistert werden kann. Das ist ein Prozess, der auch mit Angst verbunden ist. Man muss ja die ganze vertraute Welt und ihre Logik, ja das vertraute eigene Selbst verlassen, sich selbst immer wieder neu finden, ja erfinden, und gleichzeitig dazu auch die Beziehung zu Anderen und damit die Welt insgesamt neu konstruieren. „You have to grow out of your mind“, sagt *Robert Kegan*, Entwicklungspsychologin an der Harvard Universität: man muss immer wieder seinen Verstand verlieren – grow out of one's mind –, um auf einer neuen Ebene zur Vernunft zu kommen.<sup>24</sup>

In Bildungsprozessen geht es also darum, sich immer wieder selbst ins Offene zu überschreiten und zu neuen Interpretationen der sachhaften Wirklichkeit, der Anderen und seiner selbst zu gelangen. Dieser Zug des Überschreitens erweist Bildungsprozesse in ihrem Grund und von Anfang an – wie implizit auch immer – als *Freiheitsprozesse*.

5. Dies wird besonders deutlich bei der Entwicklung des Verhältnisses zu Anderen. Kleinstkinder können sich noch nicht vorstellen, dass andere Menschen eine andere Vorstellung von Wirklichkeit und andere Intentionen haben als sie selbst. Die sprichwörtlich 'schwierigen' Zweijährigen haben dann zwar gelernt, dass andere Intentionen haben können, die sich von den eigenen unterscheiden, sie werden aber von dem Zwiespalt zerrissen, mit Anderen in Harmonie leben und zugleich eigene Intentionen verfolgen zu wollen. Sie müssen mit dem Bezug zu Anderen und deren Andersheit zugleich das eigene Selbst neu konstruieren.<sup>25</sup> Diese Aufgabe wiederholt sich auf immer komplexeren Stufen bis hin zu einer Perspektive, die niemanden mehr ausschließt.

Dabei ist in der Entwicklungspsychologie ein Streit darüber entstanden, ob das Ziel der sozio-moralischen Entwicklung vorrangig eher in einer Orientierung an universaler Gegenseitigkeit und Gerechtigkeit oder an konkreter Zuwendung und Fürsorge gegenüber Einzelnen zu sehen sei.<sup>26</sup> Aber schon die Struktur intersubjektiven Verstehens scheint eine strikte Alternative dieser Art auszuschließen. Wenn der Andere als Akteur wie ich selbst auf gleicher Höhe wahrgenommen und verstanden wird, dann ist dies selbst schon ein Akt der kreativen Interpretation seiner Situation und seiner Intentionen, der eine rein objektivierende Einstellung ausschließt.

<sup>24</sup> Vgl. *Robert Kegan*, *The Evolving Self. Problem and process in human development*, Cambridge/Mass. 1986.

<sup>25</sup> Vgl. *Alison Gopnik / Andrew Meltzoff / Patricia Kuhl*, *How Babies Think. The science of childhood*, London 1999.

<sup>26</sup> Vgl. *Carol Gilligan*, *Die andere Stimme*, München 1984.

Es ist üblich, die Ethik *Kants* als die paradigmatische Ethik der Moderne zu verstehen, der es um die gegenseitige Anerkennung der Freiheit des je Anderen geht. *Kant* geht aber noch einen Schritt weiter. Wenn der kategorische Imperativ, den Anderen als Person, die sich selbst Zwecke setzen kann, als Zweck in sich selbst, also in seiner Würde zu achten, ganz erfüllt werden soll, dann muss ich nach *Kant* soweit als überhaupt möglich die Zwecke des Anderen auch zu *meinen* Zwecken machen. Da vorauszusetzen ist, dass zu den Zwecken des Anderen als endlichem Bedürfniswesen gehört, zugleich mit der Verfolgung moralisch gerechtfertigter Ziele die Befriedigung seiner elementaren Bedürfnisse zu suchen, gehört sein Zweck, gut und zugleich glücklich zu sein und weiter werden zu wollen, auch zu *meinen* Zwecken.<sup>27</sup> Nicht nur den Anderen zu achten, sondern die „Glückseligkeit“ des Anderen zu verfolgen, wird nach *Kant* kategorisch zur Pflicht für mich. Eine so konzipierte Ethik als Ziel auch aller Entwicklungs- und Bildungsprozesse kann nicht nur eine Ethik der Anerkennung und der Verteilungsgerechtigkeit sein, sie ist im Kern auch eine Ethik der Teilnahme und der Fürsorge.

An einem Detail lässt sich der Weg *Kants* zu dieser Konzeption verfolgen. Ein Satz des altrömischen Dichters *Terenz* hat *Kant* offensichtlich lang beschäftigt. Er lautet: „Homo sum. Humani nihil a me alienum puto“. „Ich bin ein Mensch. Nichts Menschliches, glaube ich, ist mir fremd.“ In seiner späten Tugendlehre, in der er die Verpflichtung auf das Glück des Anderen entwickelt, übersetzt er: „Ich bin ein Mensch; alles, was Menschen widerfährt, das trifft auch mich.“<sup>28</sup> Man könnte diesen Satz als Kurzfassung einer kategorischen Ethik unbegrenzter, universalen Solidarität verstehen.

## VI. Grenzerfahrungen

1. Eröffnet eine solche Konzeption des Ziels von Bildungsprozessen jedoch nicht den Zugang zu noch radikaleren Fragen, zur fundamentalen Ambivalenz menschlichen Existierens, ja zur Tragik des Versuchs, das eigene Schicksal an das Schicksal aller Anderen zu binden? Die grundlegende Ambivalenz aller Entwicklungsprozesse, die zugleich Freiheitsprozesse sind, besteht ja zunächst darin, sich einfach in seiner faktischen, konkreten Existenz gegeben zu sein, ohne über den Grund und die Bedingungen dieses Gegebenseins verfügen zu können, und doch, bei allen Beschränkungen des eigenen Bewusstseins und der eigenen Situation, sich unbedingt zu dieser eigenen Existenz verhalten zu müssen. Es war *Søren Kierkegaard*, der dies am schärfsten als die verzweifelte Aporetik des Selbstseins analysiert hat. Sie kann zu den Versuchen führen, entweder überhaupt kein Selbst sein zu wollen, also die Situation des Sich-zu-sich-verhalten-Müssens-und-Könnens zu leugnen, oder verzweifelt nicht man selbst sein zu wollen, also der eigenen endlich-konkreten Existenz auszuweichen, oder schließlich verzweifelt man selbst sein und nur noch sich selbst behaupten zu wollen.<sup>29</sup>

Die Erfahrung, sich in seiner kontingenten Freiheit selbst gegeben zu sein als etwas, das schlechthin vorgegeben ist, sich aber dennoch frei dazu verhalten zu müssen und zu können, ohne sich selbst als Ganzes einholen zu können, kann jedoch auch – durch

<sup>27</sup> *Immanuel Kant*, Die Metaphysik der Sitten, in: ders., Werke 1968 [Anm. 16], Bd. VIII, 303-634, 524.

<sup>28</sup> Ebd., 598.

<sup>29</sup> Vgl. *Søren Kierkegaard*, Die Krankheit zum Tode (übers. v. Emanuel Hirsch), Düsseldorf 1954.

Verzweiflung hindurch – zu der *Frage nach einer vorauszusetzenden vollkommenen schöpferischen Freiheit* werden, die aus dem Nichts ins Dasein ruft und in die Freiheit des Sich-zu-sich-verhalten-Könnens einsetzt. Die Philosophie der Moderne ist in ihrer sich immer weiter verschärfenden Analytik endlicher menschlicher Freiheit auch die Ausarbeitung dieser Frage nach Gott.<sup>30</sup> Eine differenzierte und konsistente Theorie von Bildungsprozessen kann, will sie nicht unter das von ihr selbst erreichte Reflexionsniveau zurückfallen, zumindest diese Frage *als* Frage nicht abweisen.

2. Aber bleibt nicht an eine solche Konzeption eine noch weiter gehende Anfrage? Da die strukturelle Ambivalenz menschlichen Existierens auch eine Ambivalenz von Ohnmacht und Macht ist, kann der Versuch, verzweifelt man selbst sein zu wollen, zu dem Versuch werden, sich zur eigenen Macht zu entschließen und angesichts eigener Ohnmacht nichts sein zu wollen als Wille zur Macht und zu ihrer Steigerung, und dies gegenüber aller Wirklichkeit und damit auch gegenüber den Anderen. Dass dies eine Perversion ist, ist für *Emmanuel Lévinas* deutlich angesichts des Holocaust, der extremsten Erfahrung, die das 20. Jahrhundert hervorgebracht hat, der Erfahrung einer radikalen Vernichtung, die den Anderen schon vor dem Akt des Tötens zur Sache, zur Materie reduziert hat.<sup>31</sup>

Der Handelnde, der sich an der Freiheit des Anderen als Zweck an sich selbst und an dessen Glück als verpflichtendem Zweck orientiert, muss also zugestehen, dass das eigene reale Handeln in der Geschichte weder notwendig zum eigenen Glück noch notwendig zum Glück des Anderen führt. *Kants* „Antinomie“ der praktischen Vernunft liegt darin, dass Freiheit – gerade aus dem unbedingten Interesse an der Realisierung der Freiheit und des Glücks des Anderen – das Risiko ihrer Vergeblichkeit, ja der Vernichtung des Anderen und ihrer selbst eingehen muss. Ist dann das Selbst-sein-Wollen in Solidarität und überhaupt eine Ethik der Freiheit und einer universalen, vergangene und zukünftige Generationen einschließenden, also anamnetischen und proleptischen Solidarität, nur „phantastisch und auf leere, eingebildete Zwecke gestellt, mithin an sich falsch“<sup>32</sup>?

Die Erfahrung der endgültigen, faktischen Vernichtung Unschuldiger im Tod muss auf dem Hintergrund der Einsicht in die ethische Grundstruktur solidarischer Existenz als äußerste, verzweifelte Aporie erscheinen, angesichts derer die Frage nach dem Grund der Möglichkeit solcher Existenz noch einmal in aller Schärfe aufbricht.<sup>33</sup> Es bricht die

<sup>30</sup> Vgl. *Walter Schulz*, *Der Gott der neuzeitlichen Metaphysik*, Pfullingen 1957; *Thomas Pröpper*, *Zur theoretischen Verantwortung der Rede von Gott. Kritische Adaption neuzeitlicher Denkvorgänge*, in: ders., *Evangelium und freie Vernunft*, Freiburg/Br. u.a. 2001, 72-92.

<sup>31</sup> Vgl. *Emmanuel Lévinas*, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg/Br. – München 1992.

<sup>32</sup> *Immanuel Kant*, *Kritik der praktischen Vernunft*, in: ders., *Werke* 1968 [Anm. 16], Bd. VII, 103-302, 243.

<sup>33</sup> Ich halte die Diskussion zwischen *Walter Benjamin* und *Max Horkheimer* über die Frage der Abgeschlossenheit oder Unabgeschlossenheit der Geschichte immer noch für eine der wichtigsten theologischen Diskussionen des vergangenen Jahrhunderts; vgl. dazu *Helmut Peukert*, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*, Frankfurt/M. 1988, 305-310; eine neue Auflage mit einem neuen Nachwort ist in Vorbereitung; vgl. jetzt zu dieser Diskussion auch *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen*, Frankfurt/M. 2001, 24f.

Frage nach der Rettung der vernichteten Anderen und damit *die Frage nach einer absoluten, vollkommenen Freiheit* auf, die sich nicht nur als 'Urquell' alles Gegebenen erweist, sondern *die im Tode rettet*; es ist zumindest im jüdischen wie christlichen Bekenntnis die Frage nach Gott in seiner Realdefinition, als – wie es in Röm 4,17 im Anschluss an das Achtezehngebet des jüdischen Synagogengottesdienstes heißt – „Gott, der die Toten lebendig macht und das, was nicht ist, ins Dasein ruft“, an den Abraham „gegen alle Hoffnung, auf Hoffnung hin, glaubte“ (Röm 4,18).

3. Die christliche Tradition selbst geht in der anamnetisch-solidarischen Erinnerung an Jesus von Nazareth aus von Erfahrung der Vernichtung und der Rettung im Tod. Sie versucht solche Erfahrung und das Zeugnis von ihr auszulegen als Einweisung in eine Existenzform und eine Praxis, in der das Abhängigmachen der eigenen Identität vom Glück der Anderen zugleich gelebt wird als das hoffende Zugehen auf Gott, der sich selbst erweist als der, der sich seiner Schöpfung unbedingt zuwendet und „die Toten lebendig macht“. Identität in einer solchen Existenzform ist nicht das Behaupten einer schon erreichten Ganzheit, sondern hoffendes Ausgespanntsein auf die Gewährung von Integrität für die Anderen und erst darin auch für sich selbst. Sie ist gegenüber einem sich selbst genügenden und behauptenden Selbstsein 'Nicht-Identität'.<sup>34</sup>

## VII. „Dass sie das Leben haben und es in Fülle haben.“ – Die Interpretation der menschlichen Grundsituation in der christlichen Tradition

Um welches Handeln es angesichts dieser Grenzfragen gehen könnte, möchte ich wenigstens kurz in zweifacher Weise erläutern, einmal an den neutestamentlichen Berichten über die Praxis Jesu, zum anderen an Überlegungen von *Emmanuel Lévinas* und *Karl Rahner* darüber, was 'gerettet werden im Tod' bedeuten könnte.

1. In den Forschungen zum historischen Jesus hat man in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten versucht, methodisch und sachlich neu einzusetzen. Es werden nicht nur neben den bisherigen Quellen, die kritisch reinterpretiert werden, die neu aufgefundenen Texte berücksichtigt, sodass sich ein wesentlich differenzierteres Bild der religiösen Welt des damaligen Judentums ergibt, der Ansatz ist darüberhinaus entschieden sozialgeschichtlich und sozial-anthropologisch orientiert.<sup>35</sup>

Das römische Reich mit seinen Provinzen muss danach als vorindustrielle Agrargesellschaft von ausgeprägter gesellschaftlicher Ungleichheit gelten. Auf der einen Seite stehen die städtischen Eliten, also die Regierenden und ihre Gefolgsleute, die Verwaltungsbeamten, hohen Militärs usw., dazu die Kaufleute und Priester, die zusammen etwa zehn Prozent der Bevölkerung ausmachen und alles Land kontrollieren, indem sie mit einem Pacht- und Steuersystem sechzig Prozent und mehr der Erträge abschöpfen. Auf der anderen Seite steht die im wesentlichen bäuerliche Bevölkerung, die etwa neun-

<sup>34</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Identität / Differenz, in: Peter Eicher (Hg.), *Handbuch theologischer Grundbegriffe*, München <sup>3</sup>2003 [in Vorbereitung].

<sup>35</sup> Vgl. *Tim Schramm*, Die dritte Runde. Der historische Jesus im Spiegel der neueren Forschung, in: Edwin Brand u.a. (Hg.), *Gemeinschaft und Evangelium* (FS Wiard Pokes), Leipzig 1996, 257-280; *John D. Crossan*, Der historische Jesus, München <sup>2</sup>1995; *Gerd Theißen / Annette Merz*, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen 1996; *Sean Freyne*, Galilee. From Alexander the Great to Hadrian, Edinburgh 1980.

zig Prozent ausmacht, sowie die Klasse derer mit Berufen, die als unrein gelten, und die 'entbehrliche Klasse' (expendables), also outcasts und outlaws.

Auf diesem Hintergrund müssen das Verhalten und die öffentlichen Äußerungen Jesu verstanden werden. So bezeichnet in der ersten Seligpreisung der Bergpredigt „Selig die Armen“ (Mt 5,3 par Lk 6,20) das Wort πτωχοί nicht einfach im Unterschied zu den Reichen, die von der Arbeit Anderer leben, diejenigen, die ihr Überleben durch eigene Arbeit gerade noch sichern können, sondern die wirklich Mittellosen und Verelendeten. Um die Provokation dieser Seligpreisung deutlich zu machen, übersetzt etwa *John D. Crossan* das „Selig die Hungernden“ (Mt 5,6 par Lk 6,21): „Only those who have no bread have no fault“<sup>36</sup>. Nur wer kein Brot hat, ist ohne Schuld.

Wollte man diese Aussagen aber nur auf den sozialen Unrechtszusammenhang der Gesellschaft beziehen, würde man zu kurz greifen. Jesus unterläuft gleichsam den ganzen Zusammenhang. Dass er diese Armen und Hungernden selig preist, bedeutet für ihn, dass er die unbedingte, unmittelbare, nicht durch ein Mittlersystem zu vermittelnde Zuwendung Gottes zu ihnen voraussetzt und deshalb für sie in Anspruch nehmen kann und muss. Es geht um eine eschatologische Umwälzung, die jetzt in seiner Praxis Gegenwart wird. Es geht um ein Reich ohne alle Patrone und Mittler, „a brokerless kingdom“, „a kingdom of nobodies“ (*J. D. Crossan*), um ein Reich der Niemande, denen der unmittelbare Zugang zu Gott offensteht, weil Gott sich selbst ihnen als die absolute Liebe unmittelbar zugewandt hat. Und diese Unmittelbarkeit Gottes zu ihnen muss im eigenen Verhalten ihnen gegenüber vorausgesetzt werden. Sie sind die Seligen und Gesegneten. Die Transzendenz des Anderen, aus der er lebt, macht seine Unverfügbarkeit aus und begründet seinen Anspruch an mich und bestimmt die Logik des Verhältnisses zum Anderen.

*Paul Ricoeur* hat diese Logik als die „Logik der Gabe und der Überfülle“ bezeichnet: „la logique de surabondance“<sup>37</sup>. Er macht diese Bestimmung fest an einem Bild aus der Feldrede im Lukasevangelium: „ein gutes, vollgedrücktes, gerütteltes, überfließendes Maß wird man in euren Schoß geben“ (Lk 6,38). Mich hat dieses einfache Bild aus dem Alltagsleben vom Markt schon während des Studiums beeindruckt. Der Bauer, der etwa Datteln verkauft, schüttet sie nicht locker in das Maßgefäß, sondern rüttelt es, dass die Datteln sich setzen, ja drückt sie hinein und legt so viele oben darauf, dass das Maß überfließt, wenn er es in das Schürztuch des Käufers schüttet. Zwar wird das Bild dann wieder paränetisch in eine Gegenseitigkeitsregel eingespannt: „Denn mit welchem Maß ihr messt, mit dem wird euch wieder gemessen werden“ (Lk 6,38); aber die Logik der Verkündigung Jesu ist ja, dass wir schon im voraus über alle Erwartung von Gott beschenkt worden sind. Diese vorausgegangene Gabe erfordert es und ermöglicht es, in diesem Übermaß weiterzugeben. Im Johannesevangelium wird schon im Prolog das geschenkte Dasein und seine Fülle aus der Zuwendung Gottes einfach als Leben be-

<sup>36</sup> *John D. Crossan*, *The Essential Jesus. Original Sayings and Earliest Images*, San Francisco 1994, 63.

<sup>37</sup> *Paul Ricoeur*, *Liebe und Gerechtigkeit. Amour et Justice*, Tübingen 1990, 48f.

zeichnet, und das Ziel der Sendung Jesu ist damit: „dass sie das Leben haben, und es in Fülle haben“ (Joh. 10,10).<sup>38</sup>

Allerdings steht gerade in der lukanischen Feldrede diese Logik der Überfülle in Spannung zu der Goldenen Regel, die im Kern in vielen Kulturen auftaucht und die bei Lukas lautet: „Und wie ihr wollt, dass euch die Leute tun, ebenso sollt auch ihr ihnen tun“ (Lk 6,31). Die Goldene Regel wird jedoch wiederum sofort kritisiert: „Und wenn ihr die liebt, die euch lieben, was für einen Dank habt ihr? Denn auch die Sünder lieben die, welche sie lieben“ (Lk 6,32). Und es folgt die Überbietung: „Vielmehr liebet eure Feinde“ (Lk 6,35). Es wird deutlich, dass die Gegenseitigkeitsregel als Gerechtigkeitsregel gedacht ist, die zwar nicht unterboten werden darf, die aber zur reinen Tausch- und schließlich Vergeltungsregel verkommen kann, wenn sie nicht immer wieder durch überschießende Vorleistungen durchbrochen und ausgeweitet wird. Es geht um ein Verhalten, das sensibel dafür ist, dass auch der Feind der Wahrnehmung seiner Situation und der liebenden Zuwendung bedarf, wenn die tödliche Logik von Vergeltung nicht im Wechselspiel immer fortgesetzt werden soll. Es geht um die Möglichkeit, jeweils neu anzufangen, ohne sich von vergangenem Handeln des Anderen determinieren zu lassen und ihn dadurch wieder in die Logik der Vergeltung hineinzubinden. Die Logik der Überfülle ist eine Logik des Neuanfangenkönnens mitten im Zwang tödlicher Vergeltungsmechanismen.

2. Angesichts der Hinrichtung Jesu musste in aller Schärfe die Frage aufbrechen, ob die unmittelbare Zuwendung Gottes, die Jesus „für die vielen“, d. h. für alle, verkündet hatte, auch für ihn, und zwar in seinem Tod, galt. Das Zeugnis der Jünger und der christlichen Tradition ist eindeutig: Gott hat ihn im Tod gerettet, als lebend und als nicht vernichtet erwiesen, und er hat damit seine Praxis bestätigt und gerechtfertigt. Die Logik des Anfangs und der Überfülle gilt also auch noch in den äußersten Grenzerfahrungen.

Die Interpretation der Auferweckung Jesu wirft freilich heute mehr als je Fragen nach der Grundbegrifflichkeit der Theologie auf. Ich sehe hier eine Verbindung zwischen dem großen jüdischen Philosophen und Theologen *Emmanuel Lévinas* und *Karl Rahner* als christlichem Theologen. *Lévinas* hat an *Heideggers* Analyse von Zeit kritisiert, dass er menschliches Dasein als „Vorlaufen in den Tod“ analysiert. Für *Lévinas* ist Zeit zwar das sich ständig Entzogenwerden, das Altern, das sich selbst und Anderen zur Vergangenheit werden; aber Zeit ist zugleich die Möglichkeit des Neuanfangenkönnens, ist nicht nur die endgültige Besiegelung unserer Endlichkeit, sondern wie er in seiner letzten Vorlesung über „Gott, der Tod und die Zeit“ formulierte, „die Explosion des

<sup>38</sup> Dass dieser Zusammenhang auch die Mitte der Theologie und der Religionspädagogik von *Michael Raske* darstellt, zeigt beispielhaft dessen Artikel: Abendmahl, Eucharistie, Kommunion, in: *LexRP I* (2001) 1-9, bes. 2f. – Die „Logik der Gabe und der Überfülle“ macht auch den Sinn von *Karl Rahners* vielfach verzerrt interpretierter These vom „übernatürlichen Existential“ aus: „Die individuelle Erfahrung des einzelnen und die kollektiv-religiöse Erfahrung der Menschheit geben uns in einer gewissen gegenseitigen Einheit und Interpretation das Recht, den Menschen dort, wo er sich in den verschiedensten Weisen als das Subjekt der unbegrenzten Transzendenz erfährt, als das Ereignis der absoluten, radikalen Selbstmitteilung Gottes zu interpretieren.“ (*ders.*, Grundkurs des Glaubens, Freiburg/Br. 1976, 137) Ich habe nach *Rahners* Verständnis also auch nicht das Recht, irgendeinem Menschen diese unmittelbare Zuwendung Gottes abzusprechen.

Mehr des Unendlichen im *Weniger*<sup>39</sup>. In dem Symposium zu seinem achtzigsten Geburtstag sagte *Rahner*: „[...] wenn dann unser bisheriges, noch so langes Leben als eine einzige kurze Explosion unserer Freiheit erscheint, die uns wie in Zeitlupe gedehnt vorkam, eine Explosion, in der sich Frage in Antwort, Möglichkeit in Wirklichkeit, Zeit in Ewigkeit, angebotene in getane Freiheit umsetzte, und wenn sich dann in einem ungeheuren Schrecken eines unsagbaren Jubels zeigt, daß diese ungeheure schweigende Leere, die wir als Tod empfinden, in Wahrheit erfüllt ist von dem Urgeheimnis, das wir Gott nennen, von seinem reinen Licht und seiner alles nehmenden und alles schenkenden Liebe, und wenn uns dann auch noch aus diesem weiselosen Geheimnis doch das Antlitz Jesu, des Gebenedeiten erscheint, und uns anblickt, und diese Konkretheit, die göttliche Überbietung all unserer wahren Annahme der Unbegreiflichkeit des weiselosen Gottes ist, dann, dann so ungefähr möchte ich nicht eigentlich beschreiben, was kommt, aber doch stammelnd andeuten, wie einer vorläufig das Kommende erwarten kann, in dem er den Untergang des Todes selber schon als Aufgang dessen erfährt, was kommt.“<sup>40</sup>

Für *Lévinas* wie für *Rahner* durchbricht die Logik der Überfülle die Logik des Hasses und der Vergeltung in ihrer Wurzel, der Todesfurcht. In dem Versuch und in dem Wagnis, bei aller Angst, Not und Ambivalenz ein Leben in solcher Freiheit und Fülle allen und sich gegenseitig zugänglich zu machen, liegt für sie auch die Zukunft von Religion.

## VIII. Zur Zukunft religiöser Bildung

1. Bildung ist ein Existenzprojekt, in dem es darum geht, überhaupt zu Bewusstsein und darin zu einem Verhältnis zu sich selbst, zu Anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu kommen und in diesen Dimensionen handlungsfähig zu werden. Sie ist nur denkbar als ein Projekt, das sich in Kommunikation entfaltet und schließlich im Horizont der einen menschlichen Geschichte vollzieht. *Kant* hatte gefordert: „Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß [...] kosmopolitisch gemacht werden.“<sup>41</sup> Man sollte diese Zumutung nicht gerade dann zurückweisen, wenn sie zum ersten Mal der realen geschichtlichen Situation entspricht.

Das Bildungsprojekt bleibt aber unvollständig ohne die Konfrontation mit jenen menschheitlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes 'es muss doch mehr als alles geben', das die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt. 'Religiöse Bildung' wäre jedoch nicht einfach gleichzusetzen mit Glauben im jüdischen oder christlichen Verständnis. Denn Glaube impliziert immer ein Moment freier Entscheidung; er ist so wenig einfach anzudemonstrieren, wie die Grenzerfahrungen wegzudisputieren sind. Zu den in Bildungsprozessen zu erwerbenden Grundqualifikationen könnte allerdings so etwas wie 'religiöse Urteilskraft' gehören. Gemeint ist damit eine Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen

<sup>39</sup> *Emmanuel Lévinas*, *Gott, der Tod und die Zeit*, Wien 1996, 127.

<sup>40</sup> *Karl Rahner*, *Erfahrungen eines katholischen Theologen*, in: Albert Raffelt (Hg.), *Karl Rahner in Erinnerung*, Düsseldorf 1994, 134-148, 148.

<sup>41</sup> *Immanuel Kant*, *Über Pädagogik*, in: ders., *Werke* 1968 [Anm. 16], Bd. XII, 697-761, 704.

Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen und Ambivalenzen gerecht werden oder ob sie entweder diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern oder nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten. Negativ ginge es um die Identifizierung von reflexionsabweisendem Fundamentalismus und Fanatismus, aber auch von Banalisierungskulten; positiv um die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte Ideen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für 'religiös Unmusikalische' zumindest verständlich sind. „Eine Säkularisierung, die nicht vernichtet, vollzieht sich im Modus der Übersetzung.“<sup>42</sup>

2. Das stellt erhöhte Anforderungen an Theologie und Religionspädagogik, sofern sie sich dann auch gegenüber 'profanem' Wissen ausweisen müssen. Neue Herausforderungen werden sich vor allem bei der Konfrontation mit dem ergeben, was man 'neuen Naturalismus' nennt. Es geht zwar dabei sicher auch darum, die wissenschaftstheoretische Naivität der absolutistisch verfahrenen 'das-alles-ist-nichts-Anderes-als'-Reduktionisten aus den neuen Quertechnologien, also etwa bestimmten Richtungen der Gentechnologie oder der Forschung zur Künstlichen Intelligenz, aufzuweisen. Aber das darf nicht als Freibrief für Theologen missverstanden werden, sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu verabschieden und überkommene Thesen einfach zu wiederholen, ohne sie auf einen neuen Horizont individueller und gesellschaftlicher Erfahrung und Praxis hin zu übersetzen und kritisch zu reinterpreten. Die Theologie wird im Gegenteil zurückverwiesen an den interdisziplinären Diskurs und damit an die gegenseitige Befragung der beteiligten Wissenschaften und der Theologie auf ihre jeweiligen paradigmatischen Voraussetzungen.

Dies kommt der diskursiven Struktur von Bildungsprozessen entgegen, weil es in ihnen nie nur um die Reproduktion einer überlieferten kulturellen Lebensform geht, sondern auch um deren Dekonstruktion und kritische, verändernde Rekonstruktion aus der Perspektive von Heranwachsenden, die beim Aufbau einer gemeinsamen Welt eigene Lebensmöglichkeiten erkunden müssen. In der solidarischen Suche nach einer gemeinsamen Welt, in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont aufspannt, können sich Erziehungswissenschaft und Theologie in ihren zentralen Intentionen treffen.

<sup>42</sup> *Habermas* 2001 [Anm. 33], 53. – Überlegungen zu 'religiöser Urteilskraft' könnten Bedeutung auch für die Bestimmung des reflexiven Niveaus von Schulfächern gewinnen, die in allgemeinbildenden Schulen an die Stelle von Religionsunterricht treten können.

## 1. Topologie

Zunächst muss ich wohl erläutern, was ich mit 'Topologie' und mit 'Topologie des religiösen Lernens' meine. Ich meine damit etwas anderes als das, was die Religionspädagogik seit etwa 20 Jahren die 'Lernorte' nennt. Die Vorstellung der 'Lernorte des Glaubens' ist aus der Unterscheidung der verschiedenen Praxisfelder des religionspädagogischen Handelns entstanden<sup>2</sup> und mit der Absicht, diese genauer in den Blick zu nehmen und ihre jeweils spezifischen pädagogischen und religionspädagogischen Bedingungen zu erkennen. Solche Lernorte sind z.B. die Familie, der Kindergarten, die Schule, die Gemeinde, die Jugendarbeit, die Erwachsenenbildung, auch die Hochschule. Die religionspädagogische Untersuchung dieser Lernorte fragt nach ihrer sozialen Struktur, nach den institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen der unterschiedlichen Lernorte, nach den spezifischen Lernformen und v.a. nach der religionspädagogischen Wirkung. Sie fragt auch historisch nach der Entstehung und Veränderung dieser Lernorte und nach ihrem aktuellen Zustand. Sie fragt kritisch nach ihrer womöglich kontraproduktiven Funktion: Sind sie Lernorte oder Verlernorte der Religion und des Glaubens?<sup>3</sup> Zwei Aspekte fallen mir an dieser Religionspädagogik der Lernorte besonders auf. Zum einen: Bei allem Interesse, die jeweils besonderen Probleme der verschiedenen Lernorte zu erkennen und ihre Chancen zu entdecken und zu realisieren, wird doch die wechselseitige Verbindung und Verschränkung der Lernorte für unverzichtbar gehalten und immer wieder eingefordert. Zum anderen: Das gesamte Feld der Lernorte wird nicht genau abgegrenzt, im Gegenteil: Eine immer größere Vielfalt von möglichen Lernorten kommt in den Blick und im Grunde kann fast jedes gemeinsame Handeln von Christen eine religionspädagogische Dimension haben und deshalb als potentieller Lernort des Glaubens betrachtet werden.<sup>4</sup> Das im vergangenen Jahr erschienene Lexikon der Religionspädagogik hat, wie zu erwarten, große Artikel zu den genannten Lernorten, überrascht aber auch mit Artikeln wie: Lernort Kirchenraum, Lernort Kirchentag, Lernort Taizé.<sup>5</sup> Man könnte sich noch weitere solche Orte denken, an denen etwas gelernt werden kann, was vielleicht so nirgendwo sonst gelernt werden kann.

Diese beiden Aspekte – die Interdependenz der Lernorte und die Offenheit des Begriffs wie des Feldes der Lernorte – lassen mich fragen, ob dieses ganze Geflecht der Lernorte nicht nur quantitativ weiter differenziert werden könnte und müsste, sondern auch qualitativ. Anders gesagt: Ich frage mich, ob wir nicht noch eine ganz andere Kategorie

<sup>1</sup> Abschiedsvorlesung am 26.06.2002.

<sup>2</sup> Vgl. *Norbert Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 195-233; *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 370-486; *Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, Wo wird gelernt? – Schulische und außerschulische Lernräume, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 234-247; HRP (1986) 111-167; LexRP (2001) 1222-1235.

<sup>3</sup> Vgl. *Rolf Zerfuß / Klaus Roos*, Gemeinde, in: HRP (1986) 132-142, 132f.

<sup>4</sup> Vgl. *Mette* 1994 [Anm. 2], 196.230.

<sup>5</sup> Vgl. LexRP (2001) 1222-1235.

von Orten des religiösen Lernens religionspädagogisch ins Auge fassen müssen, Orte, die nicht wie die genannten Lernorte soziale oder institutionelle oder topographische Orte sind, an denen religiöses Lernen mehr oder weniger geplant inszeniert wird.

Ich denke an Orte, die eigentlich keine Orte sind, sondern besondere Lebenssituationen, die als solche die Möglichkeit des religiösen Lernens implizieren, ohne dass das geplant und inszeniert wird. Es gibt hermeneutische Topoi des religiösen Lernens, Lebenssituationen, die sich ereignen oder aufgesucht werden, und die – wenn sie bewusst wahrgenommen, bewusst gelebt und zur Frage an uns selbst werden – eben dadurch und als solche schon eine religiöse Dimension haben und als gelebtes Leben auch religiöses Lernen sind oder zumindest werden können.

Es gibt viele solche hermeneutische Topoi des religiösen Lernens, viel mehr noch als inszenierte Lernorte. Zwei davon will ich hier exemplarisch in den Blick nehmen, um daran zu zeigen, wie ich mir eine Topologie des religiösen Lernens vorstelle: die *Grenze* und die *Mitte*, beides Begriffe der Geometrie und der Topographie, die zu Symbolen von Lebenssituationen, von Erfahrungen und Aufgaben des Lebens geworden sind.

Bei beiden wird sich dann auch zeigen, dass die Religionspädagogik das Potential des religiösen Lernens, das in ihnen steckt, durchaus schon entdeckt hat. Die Grenze und die Mitte, hermeneutische Topoi des religiösen Lernens, werden zunehmend als Situationen bewusst, in denen Lebenlernen und explizites Glaubenslernen sich kreativ und produktiv miteinander verbinden und verschränken können.

Topologie ist ein in der Religionspädagogik bisher nicht gebrauchter Begriff. Ich habe ihn gewählt in Analogie zum Begriff der Kairologie, mit dem *Rudolf Englert* schon 1985 die religionspädagogische Aufgabe bezeichnet hat, lebensgeschichtliche Phasen und Situationen wahrzunehmen und ernstzunehmen. Es ist schon lange eine religionspädagogische Selbstverständlichkeit, religiöses Lernen nicht nur als religiöse Sozialisation zu sehen, als nur rezeptive Übernahme religiöser Tradition, sondern als einen Bildungsprozess, in dem Subjekte sich bilden, in dem sie sich in einem situativen, lebensbedeutsamen Lernen auf eine ganz individuelle Weise Religion aneignen, sich zu eigen machen, weil sie darin Lebensmöglichkeiten für sich entdecken. Das ist religionspädagogischer Konsens. Mein Vorschlag einer Topologie des religiösen Lernens will diese Kairologie nur ergänzen, konkretisieren, will auffordern, Lebenssituationen noch genauer anzuschauen, als die Religionspädagogik das bisher getan hat, und dabei unter anderem auch darauf zu achten, wie Menschen seit Jahrtausenden diese besonderen Lebenssituationen mit Symbolen und Ritualen begleiten, interpretieren und dadurch bewältigen.

Warum ich ausgerechnet Grenze und Mitte gewählt habe, wird hoffentlich im Laufe meines Vortrags deutlich werden. Ich will aber nicht verschweigen, dass es neben dem sachlichen Begründungszusammenhang auch einen autobiographischen Entdeckungszusammenhang gibt. Einer meiner wichtigsten theologischen Lehrer war *Paul Tillich* (1886-1965), und der war ein ausgesprochener Grenzgänger. Er hat in seinem Leben viele Grenzen überschritten, die Grenze zwischen Philosophie und Theologie, zwischen Luthertum und Sozialismus, zwischen Religion und Kunst, zwischen Heimat und Exil, und viele andere. Er benennt sie im einzelnen in einer autobiographischen Skizze, mit

der er sich 1936, drei Jahre nach seiner Emigration, in Amerika vorstellte, und der er den Titel „Auf der Grenze“<sup>6</sup> gegeben hat. Er nennt dort die Grenze das „Symbol für meine ganze persönliche und geistige Entwicklung“<sup>7</sup>, nennt sein Leben im Exil „das Schicksal der Grenze“<sup>8</sup>, dem er treu bleiben will. Und dass die Erfahrung der Grenze etwas mit dem Lernen zu tun hat, hat er auch schon gesehen. In seiner Rede zur Verleihung des „Friedenspreises des Deutschen Buchhandels“ (1962) mit dem Titel „Grenzen“ sagt er: „Ermutung zum Überschreiten des nur Eigenen, das ist es, was Erziehung zur Schaffung des Friedens beitragen kann.“<sup>9</sup> Und noch dezidiert schon 1930: „Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis.“<sup>10</sup>

Auch für das, was mit dem Symbol 'Mitte' gemeint ist, habe ich so etwas wie einen autobiographischen Kronzeugen. Einer meiner wichtigsten Lehrmeister in Sachen Spiritualität war *Karlfried Graf Dürckheim* (1896-1988). Er war einer der ersten Vermittler zenbuddhistischer Meditationsformen in Deutschland. Einem umfangreichen autobiographischen Interview, das 1979 in Frankreich als Buch erschien, gab er in der deutschen Übersetzung den Titel: „Mein Weg zur Mitte“<sup>11</sup>. Er meint damit nicht nur seinen eigenen Lebensweg, sondern auch den von ihm so genannten „initiatischen Weg“, den Weg des Menschen, der, durch die Erfahrung der Grenze seiner selbst, seiner Mitte bewusst geworden ist und aus ihr lebt. Es ist ein Zustand besonderer Wachsamkeit, die einen unabschließbaren Verwandlungsprozess in Gang hält. Dass der initiatische Weg ein religiöser Lernprozess ist, steht für *Dürckheim* außer Frage. *Dürckheim* ist Christ. Er sagt in diesem Interview: „Nicht Buddha steht in der Mitte meines Lebens, sondern Christus, der zuinnerst Rufende, Verpflichtende, der als unsere immanente Transzendenz in uns lebende Christus.“<sup>12</sup> „Er ist die Mitte, aus der heraus wir leben sollen [...], den wir als das Herz aller Dinge und unserer selbst erfahren.“<sup>13</sup>

## 2. Die Grenze

Es gibt viele Arten von Grenzen.<sup>14</sup> Zunächst die räumlichen Grenzen: Grenzen von Grundstücken, von Territorien, von Ländern. Sie sind von Menschen gezogen, um den eigenen Bereich von dem der Anderen zu unterscheiden, und werden sichtbar gemacht durch Grenzmarkierungen: Hecken, Zäune, Mauern, Grenzsteine. Die Markierung der Grenze kann bis zur Grenzbefestigung gesteigert werden, die jede unkontrollierte Grenzüberschreitung verhindern soll – so bei der Grenze, die wir 28 Jahre lang „die Mauer“ genannt haben. Sogenannte natürliche Grenzen (Flüsse, Gebirge, Ozeane) werden erst dadurch zu Grenzen, dass sie von Menschen dazu gemacht werden.

<sup>6</sup> Paul Tillich, *Auf der Grenze*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 12, Stuttgart 1971, 13-57.

<sup>7</sup> Ebd., 13.

<sup>8</sup> Ebd., 57.

<sup>9</sup> Paul Tillich, *Grenzen*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 13, Stuttgart 1972, 419-428, 423.

<sup>10</sup> Ders. 1971 [Anm. 6], 13.

<sup>11</sup> *Karlfried Graf Dürckheim, Mein Weg zur Mitte*, Freiburg/Br. 1985.

<sup>12</sup> Ebd., 92f.

<sup>13</sup> Ebd., 89f.

<sup>14</sup> Vgl. Petra Bolte, *Grenze*, in: *HrwG III* (1993) 50f.

Das ist noch deutlicher bei den sozialen Grenzen, die oft, aber nicht notwendig mit räumlichen Grenzen verbunden sind: Grenzen zwischen Völkern, zwischen Kulturen, zwischen Stadt und Land, zwischen heiligen und profanen Orten, zwischen den Orten der Gesunden und denen der Kranken, zwischen den Stätten der Lebenden und denen der Toten, zwischen der Zivilisation und der Wildnis. Wir überziehen die Wirklichkeit mit einem Netz von Grenzen. Was jenseits der Grenze ist, ist das Andere, das Fremde oder der Fremde.

Wir setzen auch Grenzen in die Zeit. Wir teilen den Jahreszyklus in Phasen ein, die über die klimatischen Jahreszeiten hinausgehen und die wir mit dem Festkalender markieren. Wir segmentieren den Lebenslauf in Phasen der sozialen Zeit und machen aus den Lebensaltern einen sozialen Status: Kind, Jugendlicher, Erwachsener, alter Mensch. Und auch hier hängt die Art der Grenze – ob Trennung, ob Verbindung – davon ab, wie wir mit ihr umgehen.

Warum brauchen wir Grenzen? Warum gehen wir mit ihnen auf ganz verschiedene Weise um, lassen uns durch die Grenzen eingrenzen oder überschreiten sie? Oder ist das vielleicht gar keine Alternative? Ich skizziere eine kleine Psychologie der Grenze im Anschluss an *Margaret Mahler* und *Yves Cattin*.<sup>15</sup> Die erste Grenze des Menschen ist sein Körper, seine leibhafte, konkrete Existenz. Der Körper ist das erste und ursprüngliche Territorium des Menschen, in dem er zur Welt kommt, sich verkörpert. Aber er muss diese Grenze des Körpers auch überschreiten, um zur Welt, um zum Anderen zu kommen. „Der Mensch ist ein Migrant. Er überschreitet ständig die Grenzen seines Körpers, um zu dem zu gehen, was er nicht ist, und so er selbst zu werden.“<sup>16</sup> Diesen Zusammenhang von Grenzüberschreitung und Individualisierung hat *Margaret Mahler* schon in der ersten Lebensphase des Kindes entdeckt. In ihrem Buch „Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation“<sup>17</sup> stellt sie Ergebnisse einer großangelegten entwicklungspsychologischen Untersuchung vor, in der das Verhalten und die Beziehung von Müttern und Kindern in den ersten drei Lebensjahren genau beobachtet wurden. *Mahler* sieht in der etwa im fünften Lebensmonat langsam beginnenden Loslösung des Kindes aus der symbiotischen Zweieinheit mit der Mutter das erste Identitätserlebnis. Es besteht darin, dass das Kind das Getrenntsein von der zunächst symbiotisch erlebten Mutter, also die Grenze zwischen dem eigenen Körper und dem der Mutter, eben dadurch erkennt, dass es sie überschreitet: Es will räumliche Distanz von der Mutter, nimmt aber immer wieder Kontakt zu ihr auf, zieht an Ohren und Haaren und untersucht auch alle möglichen Gegenstände jenseits der Symbiosegrenze. Es äußert Lustgefühle bei seinen ersten Autonomieschritten und der Entdeckung der Außenwelt, muss aber gleichzeitig seine Angst vor der Trennung von der Mutter bewältigen, und zwar nicht durch Rückkehr in die Symbiose, denn dann würde die Individuation im Keim erstickt. Es muss das symbiotische Paradies verlassen.

Ich finde hier schon einen ersten Hinweis dafür, dass Grenzüberschreitung und religiöses Lernen zusammenhängen. Der Übergang von der Symbiose zur Getrenntheit der

<sup>15</sup> Vgl. *Dieter Funke*, Im Glauben erwachsen werden, München 1986, 31-69; *Yves Cattin*, Der Mensch, ein Grenzgänger, in: *Concilium* 35 (1999) 148-161.

<sup>16</sup> Ebd., 150.

<sup>17</sup> Frankfurt 1982, hier zit. n. *Funke* 1986 [Anm. 15], 31-41.

individuellen Existenz – die erste von vielen Lebenssituationen, in denen Identität durch Abgrenzung gebildet wird – hat nicht ohne Grund seine mythische Darstellung in den Erzählungen der Religionen vom Paradies und von der Vertreibung aus dem Paradies gefunden. Übrigens ist Paradies etymologisch sowohl im Hebräischen wie im Griechischen ein Lehnwort aus dem Altiranischen, 'pairidaeza' heißt es dort und bedeutet noch nicht Garten, sondern eine „rundumgehende Umwallung“<sup>18</sup>, also eine Grenze. Und nicht nur die Bilder vom Paradies haben ihre psychischen Wurzeln in dieser ersten Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung. Die Bewältigung dieser Situation und ihrer Ambivalenz geschieht durch die Verinnerlichung der Elternbilder: Die Trennung von der realen Mutter wird verarbeitet durch ein inneres Bild der guten Mutter, symbolisiert im „Übergangsobjekt“ (*Winnicott*), im Stück Stoff oder im Kuscheltier, das die Mutter repräsentiert, d.h. gegenwärtig macht, und so ihre Abwesenheit verarbeiten hilft. Diese erste Symbolbildung ist der Anfang der religiösen Symbolbildung. Ähnliches gilt für die Verinnerlichung des Vaterbildes: Religionspsychologisch gesehen ist es der Ursprung des Bildes des väterlichen Gottes, der die Rückkehr ins archaisch-mütterliche Paradies verweigert. Die Elternerfahrung prägt auf diese Weise in erheblichem Ausmaß die religiöse Symbolbildung, und nicht nur die des Kindes. „Die Art und Weise, wie das Kind die Kränkung des Verlustes der symbiotischen Welt verarbeitet [...], ist der psychische Treibsatz, der seine religiöse Praxis bestimmen wird.“<sup>19</sup>

Bei *Yves Cattin* ist Identitätsbildung durch Abgrenzung und Grenzüberschreitung ein Grundprinzip menschlicher Entwicklung, und zwar sowohl für das Individuum als auch für die Gruppe. Der begrenzte Raum ist für *Cattin* der Ort der Anwesenheit des Menschen, der Ort, der seine Identität darstellt und repräsentiert, indem er sie abgrenzt. Identität bedarf des Identifikationsortes, bedarf der Grenzen, die eine personale oder kollektive Identifikation erlauben. Aber Identitätsentwicklung ist nur möglich, wenn dieser Identifikationsort kein Gefängnis ist, wenn seine Grenzen zwar festgelegt, aber zugleich offen und beweglich sind, wenn sie „ständig in allen Richtungen überschritten werden in einer unablässigen, paradoxen Bewegung des Aneignens und Enteignens“<sup>20</sup>. *Cattin* nennt dieses ständige Überschreiten der Grenzen das Nomadentum des Menschen, des Einzelnen wie der Gruppe. Die wesentliche Aufgabe der Grenze besteht darin, dieses Nomadentum zu humanisieren, indem die Grenze zur Verbindung, zur Mittlerin wird.

Also: Menschen bewohnen Orte und legen deren Grenzen fest. Nur so können sie menschlich leben. Aber diese Grenzen bleiben nur dann Grenzen, die Menschen in Freiheit sich selbst gesetzt haben, wenn die gleiche Freiheit sie auch wieder überschreitet. *Cattin* fasst das Ganze zusammen im Bild der Brücke über den Fluss: Ohne Brücke ist der Fluss eine unüberschreitbare Barriere, eine geschlossene Grenze. Die vom einen Ufer sind denen vom anderen Ufer fremd. Die Brücke enthüllt den wahren Sinn der Flussufer: Sie bleiben Grenzen, werden aber durch die Brücke zusammengezogen, sind mehr Verbindung als Trennung. Die Brücke befreit aus der Einschließung in unbeweg-

<sup>18</sup> Vgl. *Funke* 1986 [Anm. 15], 34; *Wolfgang Pfeifer* (Hg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, München 1995, 969f.

<sup>19</sup> *Funke* 1986 [Anm. 15], 48.

<sup>20</sup> *Cattin* 1999 [Anm. 15], 153.

liche Grenzen. Sie ist der Ort der Grenzüberschreitung, der Begegnung mit dem Fremden, die genauso lebensnotwendig ist wie die Begrenzung selbst.

Diese Bilder aus der Topographie, in denen *Cattin* seine Interpretation der Grenzüberschreitung darstellt, führen in eine etwas andere Richtung als *Margaret Mahler*, aber nicht in eine völlig andere. Bei beiden geht es um Befreiung und Identität. Bei *Mahler* ist der Übergang aus der Symbiose in die Trennung ein scheinbar irreversibler Entwicklungsschritt auf dem Weg zur Individualität. Aber bevor er irreversibel wird, muss das Kind ihn über einen langen Zeitraum üben, indem es immer wieder aus der Distanz in die Nähe der Mutter zurückkehrt. Und auch in der weiteren Entwicklung bleiben das Gefühl und die Bilder von Einheit und Geborgenheit ein Element der psychischen Struktur und auch der Religiosität. Zu Recht fragt *Dorothee Sölle*: „Wieviel Regression braucht der Mensch, um progredieren zu können? Wieviel Weg nach innen brauchen wir, um wirkliche Veränderung außen herzustellen?“<sup>21</sup> Der Grenzübergang zwischen Symbiose und Autonomie scheint also strukturell genauso wenig eine Einbahnstraße zu sein wie die Brücke des *Yves Cattin*, allerdings unter der Bedingung, dass die Gefahr der Fixierung der Symbiose erkannt und die Regression eine Regression im Dienst des Ich bleibt, wie das vor allem *Heinz Kohut* in seiner Selbstpsychologie gezeigt hat.

Wir haben es also bei beiden Interpretationen des Grenzübergangs jeweils mit einer doppelten Bewegung zu tun, mit einer Grenzüberschreitung in zwei Richtungen, nämlich von der Grenze zur Mitte und von der Mitte zur Grenze. Bei *Margaret Mahler* handelt es sich um den aus der ersten großen Grenzüberschreitung, der Loslösung aus der Symbiose, entstandenen, entwicklungspsychologisch früh beginnenden und zur Struktur gewordenen kleinen Grenzverkehr zwischen Regression und Autonomie, den wir alltäglich und auch allnächtlich erleben. Bei *Yves Cattin* liegt der Akzent dagegen mehr auf dem großen Grenzverkehr, der Begegnung mit dem Fremden, die entwicklungspsychologisch erst später möglich ist und eine vorläufige Konsolidierung der Identität bereits voraussetzt.

Hier können wir uns wieder fragen, ob und wie die Grenzüberschreitung religiöses Lernen impliziert, und darüber hinaus, ob und wie diese impliziten Möglichkeiten religionspädagogisch und religionsdidaktisch expliziert werden können. In der Tat stoßen die beiden Interpretationen der Grenze uns auf zwei wesentliche Aspekte des religiösen Lernens und damit auch auf explizite Aufgaben der Religionsdidaktik, die seit einigen Jahren immer deutlicher und dringlicher werden.

Wir hatten bei *Margaret Mahler* gesehen, dass die Bewältigung der Trennungserfahrung in der ersten Grenzüberschreitung durch *Symbolbildung* geschieht, und dass damit religiöses Lernen beginnt. Religiöses Lernen ist von Anfang an und bleibt immer ein Prozess der Symbolbildung, d.h. ein aktives, nicht nur rezeptives Lernen, ein kreativer und emanzipatorischer Akt, in dem überlieferte Symbole als identitätsstiftendes Lebenswissen angeeignet werden. Und das gilt nicht nur formal, sondern auch inhaltlich, zumindest im Kontext jüdisch-christlicher Symboltradition. Denn im Exodus des Volkes Israel wie im Nachfolgeruf Jesu zeigt sich die identitätsstiftende Absicht Gottes, der über Grenzen hinausführen will, heraus aus infantilen Abhängigkeiten und zur neuen

<sup>21</sup> *Dorothee Sölle*, *Die Hinreise*, Stuttgart 1975, 113.

Freiheit der Kinder Gottes.<sup>22</sup> Glauben lernen ist, formal gesehen, ein Weg von der Symbiose zum Symbol, zum individuell angeeigneten Symbol. Deshalb muss gerade eine christlich orientierte Religionsdidaktik auch *Symboldidaktik* sein. Das wird deshalb immer wichtiger, weil die bei Kindern oft noch sehr lebendige Fähigkeit individueller Symbolbildung heute durch Medien, Werbung und gesellschaftliche Trends verschüttet zu werden droht. In dieser Situation ist das Üben der Symbolbildung so etwas wie die Vorbereitung eines neuen Exodus aus den Grenzen der gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten. Religiöses Lernen ist Sehenlernen, ist Perspektivenwechsel, der an die Grenze des Alltäglichen führt – und über sie hinaus.

Das Postulat eines großen Grenzverkehrs der Begegnung mit dem Fremden als Weg zu Identität, wie wir es bei *Yves Cattin* formuliert fanden, ist ebenfalls von großer religionspädagogischer Relevanz und Aktualität. Es bestätigt eine Entwicklung in der Didaktik der Religionen in den 90er Jahren, in der an die Stelle einer mehr oder weniger oberflächlichen Information über die Weltreligionen im Religionsunterricht die Konzeption eines *Begegnungslernens* trat, also an die Stelle des Blickes über die Grenze das Überschreiten der Grenze. Die wachsende Präsenz des Fremden und der fremden Religionen im Alltag, bewirkt durch Migration, Mobilität, Medien, Globalisierung, lässt heute schon Kinder, die noch längst keine stabile religiöse Identität entwickeln konnten, auf die von der eigenen unterschiedenen religiösen Identitäten stoßen, auf Gleichaltrige und Erwachsene, die eine andere Religion repräsentieren und praktizieren. Diese Situation ist nicht ohne Ambivalenz. Die Muslime sind Mitschüler und Nachbarn. Ihr Anderssein weckt ebenso Neugier und Faszination wie Angst und Ablehnung. Es gilt deshalb eine religionspädagogische Hermeneutik des Fremden zu entwickeln, die die Begegnung mit dem Fremden zu einem religiösen Lernprozess werden lässt. Eben das ist mit *'interreligiösem Lernen'* gemeint. Es ist ein soziales Lernen, in dem „andere nicht mehr Lernobjekt sind, sondern Kommunikationspartner“<sup>23</sup>.

Interreligiöses Lernen versucht, die andere Religion nicht nur von außen zu sehen, sondern den Anderen kennenzulernen und als anders Gläubigen wahrzunehmen. Ziel dieser Grenzüberschreitung ist auch hier wieder ein Perspektivenwechsel. Es soll im Gespräch mit Angehörigen der anderen Religion gelernt werden, „die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen“ und auch „die eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion“<sup>24</sup>. Es geht also in dieser wechselseitigen Eigen- und Fremdinterpretation nicht nur um gegenseitiges Verstehen, um Toleranz und Respekt, sondern auch um Selbst-Reflexion und Selbst-Rekonstruktion, und das heißt: um die Entwicklung der eigenen religiösen Identität. Interreligiöses Lernen ist Identitätsbildung durch Grenzüberschreitung. Natürlich sind dabei die altersspezifischen Möglichkeiten der Identitätsbildung zu beachten.<sup>25</sup> Kinder brauchen zunächst eine verlässliche Orientie-

<sup>22</sup> Vgl. *Funke* 1986 [Anm. 15], 139-143.

<sup>23</sup> *Helga Kohler-Spiegel*, Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts), in: *RpB* 38/1996, 19-42, 34.

<sup>24</sup> *Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, in: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz* [Anm. 2], 433-442, 438.

<sup>25</sup> Vgl. *Kohler-Spiegel* 1996 [Anm. 23], 41.

rung in der eigenen Welt und der eigenen Religion. Je unsicherer die eigene religiöse Identität noch ist, desto geringer auch die Fähigkeit zur Begegnung mit dem Fremden und mit Pluralität. Andererseits ist die Fähigkeit auch schon von Kindern zur empathischen Anteilnahme, zum Nachdenken und Verstehen nicht zu unterschätzen. Es sind zumindest Vorformen des interreligiösen Dialogs für Kinder möglich, ohne dass sie dadurch gleich in eine sie überfordernde und verwirrende, weil verfrühte Pluralität geraten. Sie stoßen ja unvermeidlich und alltäglich auf Pluralität. Die religionspädagogische Aufgabe besteht darin, sie in diesem Hin und Her zwischen Identität und Fremdheit, zwischen Mitte und Grenze, so zu begleiten, dass die Begegnung mit dem Anderssein des Fremden zur Chance der Identitätsbildung werden kann. Hier werden Weichen gestellt und Fähigkeiten erworben, die später beim Jugendlichen und beim Erwachsenen die Möglichkeit eröffnen, das religionsproduktive Potential zu realisieren, das ja auch in der religiösen Pluralität steckt, nämlich die kreative Rekonstruktion der eigenen religiösen Tradition und Identität. In der Pluralität kann nur der Grenzgänger seine Mitte finden.

Langsam stellt sich heraus, dass Grenze und Mitte nicht einfach irgendwelche Topoi des religiösen Lernens unter vielen anderen sind, sondern dass sie gerade in ihrer Polarität so etwas wie ein Strukturelement religiösen Lernens darstellen. Religiöses Lernen scheint sich prinzipiell in diesem Hin und Her zwischen Grenze und Mitte abzuspielen. Wenn das so ist, dann würde es sehr verwundern, dass erst die Religionspädagogen des 20. Jahrhunderts das entdeckt hätten. Gestatten Sie mir deshalb – als letzten Schritt in diesem Kapitel über die Grenze – einen Blick weit zurück in die Geschichte der Religionen zu werfen, verbunden mit der Frage, ob und wo da die Polarität von Grenze und Mitte eine Rolle spielt.

In der Tat stoßen wir schon in den archaischen Kulturen und den tribalen Religionen auf ein Phänomen, das unsere Vermutung zu bestätigen scheint: nämlich die „rites de passage“, die Übergangsriten<sup>26</sup>. So benannt hat sie zuerst der deutsch-französische Religionsethnologe *Arnold van Gennep* (1873-1957) in seinem 1909 erschienen Werk „Les rites des passage“. *Van Gennep* beschreibt Strukturähnlichkeiten zwischen Ritualen, wie sie anlässlich von Geburt, Erwachsenwerden, Hochzeit und Tod, auch bei Aufnahmen in Altersklassen, in Geheimbünde und in Kultgemeinschaften stattfinden. Es handelt sich immer um ein rituelles Überschreiten einer Grenze, das den Übergang von einer Lebensphase oder einer sozialen Position in eine andere begleitet und regelt. *Van Gennep* beschreibt eine für alle diese Riten typische Abfolge von drei Phasen. In der ersten werden die Initianden von der Gemeinschaft räumlich oder symbolisch getrennt. Dazu gehören Riten wie „das Ablegen von Kleidern, Schmuck und allen Gegenständen des täglichen Gebrauchs bis hin zur völligen Nacktheit und Isolierung des Individuums“<sup>27</sup>. Auf die Trennungsriten (rites de séparation) folgen die Schwellenriten (rites de marge), die vor allem in den Initiationsritualen die entscheidende Phase bilden. Sie bestehen in vielen Vorschriften der Unterordnung, der Verhüllung oder Maskierung, im Verbot zu

<sup>26</sup> Vgl. *Elisabeth Grohs*, Initiation, in: *HrwG III* (1993) 238-249; *Rolf Gehlen*, Liminalität, in: *HrwG IV* (1998) 58-63; *ders.*, Raum, in: ebd., 377-398; *Petra Bolte*, Übergangsriten, in: *HrwG V* (2001) 270-272.

<sup>27</sup> *Grohs* 1993 [Anm. 26], 245.

sprechen, sich zu reinigen, die Sonne zu erblicken, bestimmte Speisen zu essen, schließlich in körperlichen Torturen bis hin zu Verletzungen und Prüfungen, die oft mit großer Angst verbunden sind. Die Riten bringen den Initianden in eine Grenzsituation, in ein Niemandsland außerhalb der sozialen Konvention, aus dem er erst befreit wird durch die Wiedereingliederungsriten (rites d'agrégation), die die Tabus der Schwellenphase aufheben, den Initianden reinigen, ihm neue Kleider anlegen und ihn durch ein gemeinsames Mahl wieder in die Gemeinschaft aufnehmen.

Übergangs- und Schwellenriten begleiten nicht nur Individuen in der Krise der Statusveränderung. Es gibt Schwellenriten, die eine ganze Gruppe rituell in eine neue Situation überführen, so etwa bei der Gründung einer neuen Siedlung oder der Errichtung einer neuen Kultstätte. Auch die Feste anlässlich der periodischen Veränderungen des Kosmos sind Ritualisierungen des Übergangs, so z.B. die Feste zur Sonnenwende, die Frühlings- und Erntefeste, das Fest zum Jahreswechsel, der Karneval. Selbst die Feste des christlichen Kirchenjahres lassen sich in dieser Perspektive als Übergangsriten verstehen.

Dass die Übergangsriten ein religiöses Phänomen sind, liegt auf der Hand, denn das rituelle Begehen des Übergangs dient nicht nur der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und der Eingliederung des Individuums in diese Ordnung. Die Übergangsriten garantieren auch den Bestand der symbolischen und der kosmischen Ordnung für die Gruppe wie für den Einzelnen. *Mircea Eliade* (1907-1986) sieht in der Initiation eine rituelle Wiederholung der Offenbarung der Mythologie einer Gruppe. Vom Initianden wird sie als Tod und Wiedergeburt erlebt, als kreatives Durchleben eines Chaos, das zu einer Änderung der Strukturform des Daseins führt.

Der schottische Sozialanthropologe und Religionsethnologe *Victor Turner* (1920-1983) hat *van Genneps* Dreiphasenmodell zu einer Kulturtheorie der Grenzüberschreitung weiterentwickelt. Er hat vor allem der Schwellenphase seine Aufmerksamkeit gewidmet und für sie den Begriff der „Liminalität“ geprägt. Für *Turner* ist dabei wichtig, dass die Initianden in der liminalen Phase eine Gemeinschaft bilden, die in deutlichem Gegensatz zur strukturierten Gesellschaft das Modell einer Anti-Struktur darstellt, sichtbar vor allem an der Gleichheit der Initianden untereinander, an ihrer Besitzlosigkeit, ihrer Rang- und Statuslosigkeit, ihrer Marginalität und Sakralität, ihrer Demut und ihrem Schweigen. Der Rückzug aus der Welt der sozialen Ordnung führt in eine Freiheit von allen Bindungen, die es erlaubt, die soziale Ordnung subjektiv zu rekonstruieren. *Turner* nennt deshalb die Liminalität eine Phase der Reflexion und sieht darin einerseits ein Durchgangsstadium, das wieder in die strukturierte Gesellschaft zurückführt, andererseits aber auch ein anarchisches Element, eine Dialektik von Struktur und Antistruktur, ohne die keine Gesellschaft auskommen kann, wenn sie nicht an ihrer Struktur ersticken will.

Gerade dieses anarchische Element ist auch für das religiöse Lernen bedeutsam. Denn wenn heute religiöses Lernen nur noch als subjektiver Bildungsprozess eine Chance hat und als solcher religionspädagogisch zu begleiten und zu fördern ist, dann wird es unvermeidlich solche liminalen Situationen geben müssen, in denen die Grenzen auch der

kirchlichen Konvention überschritten werden und mit neuen religiösen Lebensformen experimentiert wird.

Dass das nicht ohne Spannungen geht, erfährt jede religionspädagogische Praxis, die etwa versucht, sich ernsthaft auf Jugendliche und ihre Subkultur einzulassen. Wichtig dabei ist, dass die Jugendkultur als liminale Situation wahrgenommen wird, d.h. als Gegenmodell, das ein Weg zur religiösen Identitätsbildung werden kann. Ganz anders als bei *Turner* wäre aber religionspädagogisch diese liminale Phase nicht nur als Übergangsritus oder als Durchgangphase zu sehen, sondern es käme darauf an, Struktur und Anti-Struktur in eine kritische und produktive Wechselbeziehung zu bringen, die beide verändert. Konkreter gesprochen: Die Kirche bleibt nur lebendig, wenn sie eine *Lerngemeinschaft* ist, in der individuelle religiöse Entwicklung nicht nur Raum hat, sondern zur Sprache kommen kann und gehört wird. Wir brauchen nicht nur den großen Grenzverkehr der Begegnung mit dem Fremden, sondern auch den kleinen Grenzverkehr in der innerkirchlichen Pluralität. Welcher von beiden leichter in Gang zu bringen ist, soll hier offen bleiben.

### 3. Die Mitte

In den Überlegungen zur Grenze und zur Grenzüberschreitung war schon mehrmals von der Mitte als Gegenpol der Grenze die Rede. Das greife ich jetzt nicht noch einmal auf, sondern suche einen neuen Zugang zu dem, was hier mit 'Mitte' gemeint ist, indem ich gleich bei der Symbolik der Mitte ansetze.<sup>28</sup>

Die Vorstellung und Erfahrung von 'in der Mitte sein' oder 'auf dem Weg zur Mitte sein', hat sich zu einem Symbolkomplex entwickelt, der sich in fast allen Kulturen und Religionen findet, und sogar in erstaunlicher struktureller Ähnlichkeit. Fast immer ist es die gleiche Gruppe von Symbolen, die sich zur Symbolik der Mitte verbindet. So z.B. in einem rabbinischen Text aus dem ersten Jahrhundert: „So wie der Nabel in der Mitte des Menschen ist, so ist das Land Israel in der Mitte der Welt [...]. Das Land Israel liegt in der Mitte der Welt und Jerusalem in der Mitte des Landes Israel und das Heiligtum in der Mitte Jerusalems und die Tempelhalle in der Mitte des Heiligtums und die Bundeslade in der Mitte der Halle, und vor der Lade ist der Grundstein der Welt, von welchem die Welt gegründet wurde.“<sup>29</sup> In diesem Text finden wir nahezu alle Elemente, die zur Symbolik der Mitte gehören. Zunächst die Vorstellung, dass das eigene Land im Mittelpunkt der Welt liegt. Ähnlich sah sich z.B. China als das „Reich der Mitte“, und so ist das bei fast allen Völkern der alten Welt. Die Mittelpunktstellung des eigenen Landes verdichtet sich in der sakralen Mitte, in der heiligen Stadt, oft auf einem Berg gelegen oder jedenfalls als höchster Punkt der Erde vorgestellt. Jerusalem galt in der jüdischen Tradition als höchster Punkt der Welt, der von der Sintflut nicht überschwemmt wurde. Das gleiche sagt die muslimische Tradition von der Kaaba, die babylonische von den Tempeltürmen Babylons. Alle diese kosmischen Gebirge – ob natürli-

<sup>28</sup> Vgl. *Mircea Eliade*, *Le sacré et le profane*, Paris 1965, 34-43; *ders.*, *Die Religion und das Heilige*, Darmstadt 1976, 424-433; *Gilbert Durand*, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris 1973, 280-285; *Hubertus Halbfas*, *Religionsunterricht in der Grundschule*. Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf 1985, 476-509.

<sup>29</sup> *Midrasch Tanchuma*, *Kedoshim 10*, zit. n. *Halbfas* 1995 [Anm. 28], 482f.

che Berge, ob mythische wie der unendlich hohe Berg Meru in Indien oder künstliche Tempelberge wie der Boro-Budur-Stupa auf Java – alle diese Mittelpunkte der Welt sind dem Himmel nahe. Sie sind der Ort, durch den die Weltachse hindurchgeht, die die Ebenen der Welt miteinander verbindet, die eigene Welt mit dem Himmel und der Unterwelt. Die Mitte der Welt ist also *imago mundi*, Bild der Welt, Mikrokosmos, symbolisiert vor allem in der Stadt und im Tempel, und zugleich der Ort des Transzendierens der Welt, symbolisiert im Berg und in der *axis mundi*. Oft damit verbunden ist das Symbol des Nabels der Welt. Das ist der Ort, an dem die Schöpfung ihren Ausgangspunkt hatte, wo das Leben begann, wo das Paradies war, wo der Mensch geschaffen wurde. In der Mitte des Heiligtums, so endet unser Text, ist der Grundstein der Welt.

Ich breche den kurzen Gang durch die Symbolik der Mitte ab. Wir haben nur einen winzigen Ausschnitt aus der unüberschaubaren Vielfalt dieses Symbolkomplexes gesehen. Aber er reicht vielleicht aus, um uns entdecken zu lassen, dass die Mitte für das religiöse Lernen noch mehr bedeutet als nur den Gegenpol der Grenze. Was kommt denn in diesem erstaunlichen Aufwand an Mittesymbolik in Mythos, Ritual und Sakralarchitektur zum Ausdruck? Offensichtlich ein ganz elementarer Wunsch, in der Mitte zu sein, dort, wo die Schöpfung gegründet und mit dem Schöpfer verbunden ist, wo die Quelle des Lebens ist, wo das Paradies ist, wo der Mensch ganz bei sich selbst und ganz bei Gott ist. Dieser Wunsch hat seine Dynamik gerade darin, dass in seiner Erfüllung die Mitte des Kosmos und die eigene, innere, integrierende Mitte zusammenfallen. Die Symbolik der Mitte repräsentiert die Gewissheit, in der Mitte zu sein, in der eigenen wie in der Mitte der Welt.

Andererseits verbindet sich mit der Mitte immer die Vorstellung des Weges zur Mitte, und dieser Weg gilt als schwierig, steil, voll von Gefahren. So ist die Pilgerfahrt zur Mitte der Welt, zur heiligen Stadt oder zum heiligen Berg ein Weg voller Hindernisse. Der spirituelle Weg zur inneren Mitte ist ein Weg der Prüfungen und Rückschläge und bedarf einer strengen Disziplin der meditativen Übung. *Dürckheim* hat das oft betont, aber immer hinzugefügt, dass Meditation von *meditari* kommt, also von einem Passiv. Er übersetzt es mit „zur Mitte hingegangen werden“<sup>30</sup>, und das bedeutet für ihn: Der Weg zur Mitte kann nicht gemacht werden, die Dynamik der Mitte muss zugelassen werden.

Diese Ambivalenz von Gewissheit der Mitte und der Schwierigkeit des Weges zur Mitte hat ihre symbolische Darstellung im Labyrinth gefunden. Es zeigt den Weg zur Mitte als einen Weg der Umwege, des ständigen Hin und Her zwischen Mitte und Peripherie. Und doch führt der Weg im Labyrinth unweigerlich zur Mitte – das Labyrinth ist kein Irrgarten, es hat nur einen, wenn auch sehr verschlungenen Weg zur Mitte.

Die Bedeutung des Labyrinths ist vielschichtig. Es könnte eine *imago mundi* sein, dann wäre seine Mitte die Mitte der Welt. Wenn wir es eher als Wegsymbolik sehen – was die Rituale nahelegen, die mit ihm verbunden sind –, dann ist seine Mitte der Ort der Umkehr, der Verwandlung, der Wiedergeburt, also eigentlich auch ein Übergangsritu-

<sup>30</sup> *Dürckheim* 1985 [Anm. 11], 80.

al. Auch der Weg zur Mitte erweist sich nun als Grenzüberschreitung, auch er mündet nicht in die Regression, sondern in die Entgrenzung des Ich. Hier zeigt sich nun eine Dimension des religiösen Lernens, die wir bisher noch nicht gesehen haben. Stand die Mitte bisher als Gegenpol der Grenze für die Selbst- und Identitätsbildung im religiösen Bildungsprozess, so wird jetzt deutlich, dass die Mitte nicht Ziel und Ende des Bildungsprozesses meint, sondern den Ort der Selbstüberschreitung. Das ist die Erfahrung der Mystiker. *Meister Eckhart* nannte *Bildung* den Weg, auf dem Gott sich in die Seele des Menschen hineinbildet („inbildet“), indem Christus in der Seele wiedergeboren wird. Das setzt voraus, dass der Mensch alles, was zwischen ihm und Gott steht, wegräumt. *Eckhart* nennt das die Entbildung. Nicht Identitätsbildung ist für *Eckhart* die Erfüllung der Bildung, sondern „entfremdet sein von alledem, was mein ist“<sup>31</sup>. Auf noch eindringlichere Weise spricht *Johannes vom Kreuz* von dieser Grenzüberschreitung, die der Weg zur Mitte verlangt:

„Um dahin zu kommen, alles zu verschmecken,  
wolle an nichts Geschmack haben.

Um dahin zu kommen, alles zu besitzen,  
wolle in nichts etwas besitzen.

Um dahin zu kommen, alles zu sein,  
wolle in nichts etwas sein.

Um dahin zu kommen, alles zu wissen,  
wolle in nichts etwas wissen.

Um zu dem zu kommen, was du nicht verschmeckst,  
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht verschmeckst.

Um zu dem zu kommen, was du nicht weißt,  
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht weißt.

Um zu dem zu kommen, was du nicht besitzt,  
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht besitzt.

Um zu dem zu kommen, was du nicht bist,  
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht bist.“<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Zit. n. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 55.

<sup>32</sup> *Johannes vom Kreuz*, *Aufstieg auf den Berg Karmel*. Vollständige Neuübertragung (hg. von Ulrich Dobhan / Elisabeth Hense / Elisabeth Peeters), Freiburg/Br. u.a. 1999, 117 – die zitierte Passage entstammt dem 13. Kapitel des 1. Buches aus besagtem Werk.

Patrik C. Höring

## Vom Schwund des Alltäglichen und der Dominanz des Besonderen, Grenzerfahrungen als religionspädagogisches Konzept?

Mit der Bedeutungszunahme 'des Besonderen' in Form von sogenannten Events, auch in kirchlichen Kreisen – besonders augenfällig ist seit einigen Jahren das Phänomen 'Weltjugendtag' –, scheint auch die religionspädagogische Reflexion den Blick darauf zu richten. Mit dem Erscheinen des *Jahrbuchs der Religionspädagogik 1999* zum Thema „Schlüsselerfahrungen“<sup>1</sup> und der Studie von *Burkard Porzelt* „Jugendliche Intensivverfahren“<sup>2</sup> mag dies deutlich werden. Droht 'das Alltägliche' unter der Dominanz 'des Besonderen' an Bedeutung zu verlieren?

### 1. Die Faszination des Besonderen

'Das Besondere' hat zweifellos eine ganz eigene Faszination. Das Verhalten junger Menschen offenbart dies. Die Freizeit ist das 'eigentliche Leben', auf das der Alltag hingeordnet zu sein scheint. Und diese wiederum wird durch Events bestimmt. Kein Wochenende, an dem nicht ein Event zur Teilnahme ruft. Auch innerhalb jugendpastoraler Handlungsfelder scheint man mehr und mehr auf den Event zu setzen. Wird 'das Alltägliche' aufgrund der Auflösung konfessioneller Milieus, der Krise der Verbands- und Gruppenarbeit, der Veränderungen in der Territorialeseelsorge, der erhöhten Mobilität etc. schwerer denn je, erscheint der kirchliche Event als Rettungsanker. Und zweifelsohne: Viele Gläubige kehren vom Weltjugendtag, aus Taizé, vom Katholikentag oder vom Diözesantreffen 'be-geistert' zurück.

### 2. Das Besondere als Thema religionspädagogischer Reflexion

In den beiden genannten Publikationen wird das Thema 'Event' nicht explizit bedacht, aber auch sie reflektieren 'das Besondere' – und zwar unter dem Stichwort „Schlüsselerfahrungen“ (*JRP*) bzw. 'Relevanz- und Intensivverfahren' (*Porzelt*). Unbestritten ist in beiden Studien die Bedeutung von besonderen Erlebnissen innerhalb des Jugendalters und innerhalb religionsdidaktischer Prozesse.

#### 2.1 Schlüsselerfahrungen

Im Kontext der Dokumentation von einem guten Dutzend Einzelerfahrungen Jugendlicher und Erwachsener reflektieren *Peter Biehl* und *Friedrich Schweitzer* im *Jahrbuch der Religionspädagogik (1999)* die Bedeutung von Schlüsselerfahrungen für das religiöse Lernen.<sup>3</sup> Dabei wird deutlich, dass die Arbeit mit und an Schlüsselerfahrungen wichtiger Teil einer lebensweltorientierten Didaktik ist. Sie trägt zu biographischem Lernen bei, gleichwohl es Grenzen gibt. Diese bestehen z.B. in der Unmöglichkeit, im Rahmen

<sup>1</sup> *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 16 (1999)*, Neukirchen-Vluyn 2000.

<sup>2</sup> *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensivverfahren. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999.

<sup>3</sup> *Peter Biehl*, *An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive*, in: *JRP 16 (1999)*, Neukirchen-Vluyn 2000, 3-49; *Friedrich Schweitzer*, *Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?*, in: ebd., 191-212.

der Schule eigene Schlüsselerfahrungen zu ermöglichen. Schlüsselerfahrungen entziehen sich aber auch grundsätzlich des pädagogischen Zugriffs. So benennt *Schweitzer* als zentrale Aufgaben der religionspädagogischen Arbeit mit Schlüsselerfahrungen das Wahrnehmen-Lernen, den Nachvollzug eigener oder fremder Schlüsselerfahrungen und das Entwickeln einer eigenen Deutungsfähigkeit, u.a. durch das Angebot einer gemeinsamen Suche nach Entsprechungen zwischen Lebenserfahrungen und Themen biblischer bzw. theologischer Tradition.<sup>4</sup> Damit erweist sich der Bezug auf Schlüsselerfahrungen als Spezialfall oder Kulmination korrelativer Didaktik.

## 2.2 Jugendliche Intensiverfahrungen

Das gleiche Anliegen verfolgt die Studie von *Burkard Porzelt*. Er macht sich die Suche nach dem 'verbindenden Dritten' (*tertium comparationis*) zwischen den beiden Polen 'Glauben' und 'Leben' im Kontext einer zeitgemäßen Korrelationsdidaktik zur Aufgabe. Zu finden glaubt sie der Verfasser in sogenannten 'Relevanz- bzw. Intensiverfahrungen'.<sup>5</sup> Nimmt man die Ergebnisse der Studie ernst, sind die Möglichkeiten der religiösen Deutung deutlich nüchterner zu beurteilen.

Mittels einer qualitativ-empirischen Studie wird ein „vorläufiges Inventar elementarer Strukturen und Themen“<sup>6</sup> jugendlicher Intensiverfahrungen erhoben. Da erzählt ein Mädchen von einem Auslandsaufenthalt. Ein anderes Mädchen berichtet von Trennung und Neuanfang innerhalb freundschaftlicher Beziehungen. Ein Junge erzählt vom Sterben seiner Mutter. Für einen anderen Jungen ist eine Heißluftballonfahrt der Ort der Alltagstranszendenz. Für wieder einen anderen ist das Erlebnis von Vertrauen und Angenommensein in der Gruppe entscheidend.

Deutlich wird, dass (1) Jugendliche um eigene Intensiverfahrungen wissen und diese beschreiben können, dass (2) Intensiverfahrungen Jugendlicher „äußerst vielgestaltig“<sup>7</sup> sind, dass (3) die Erfahrungen in einer der Jugendsubkultur entsprechenden Sprache erzählt werden, die sich von der Erwachsenensprache unterscheidet, und dass (4) selbst in kirchlich sozialisierten Kreisen (die Probanden sind Mitglieder kirchlicher Jugendverbände) die Erfahrungen nicht unter Zuhilfenahme religiöser Sprache oder Bilder gedeutet werden.

Gerade der letzte Punkt ist folgenreich, beweist er doch, dass eine Korrelation mittels religiöser Sprache oder Bilder nicht von vornherein in Frage kommt. Der religiösen Deutung vor allem im unterrichtlichen Kontext scheint sich das Intensiverlebnis zu entziehen. So zieht auch der Autor die Konsequenz, dass eine behutsame Kommunikationskultur angezeigt sei, die die Privatheit der Einzelerfahrung respektiert und die Einzigartigkeit jugendlicher Intensiverfahrungen auch in ihrer Sperrigkeit akzeptiert. Der Verfasser lässt aber offen, ob nicht doch, in einem zweiten Schritt, religiöse Deutungsmöglichkeiten angeboten werden können. Möglicherweise sind junge Menschen durchaus in der Lage, diese zu rezipieren oder zu adaptieren.

<sup>4</sup> Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 3], 194-199 sowie 203-211.

<sup>5</sup> Vgl. *Porzelt* 1999 [Anm. 2], 38-59.

<sup>6</sup> Ebd., 260.

<sup>7</sup> Ebd., 255.

### 2.3 Events sind keine Schlüsselerfahrungen

Interessant ist, dass in beiden Publikationen Events keine Rolle spielen. Zwar werden von den Probanden in der Studie von *Porzelt* unter den gemeinsamen bzw. gemeinsam erinnerten Erlebnissen, die der Autor zunächst abfragte, auch Anlässe genannt, die eine gewisse Nähe zu Events haben (z.B. gemeinsame Unternehmungen), unter den wirklich wichtigen persönlichen Erlebnissen finden sich solche Anlässe aber nicht.

Daraus lässt sich schließen, dass es nicht die großen – multimedialen – Inszenierungen sind, die Menschen in ihrer Biographie weiterbringen, sondern die kleinen, zunächst unscheinbaren, ‘alltäglichen’ Erlebnisse, die zu tiefen, relevanten Erfahrungen werden. Was aber lässt Erlebnisse zu (relevanten) Erfahrungen werden?

## 3. Der ‘artesische Brunnen’ menschlicher Erfahrungsbildung

Der Prozess der Erfahrungsbildung lässt sich mit dem Bild des ‘artesischen Brunnens’ vergleichen. Dieser ist die Bezeichnung für das geologische Phänomen, bei dem im Bergland Regenwasser versickert, zwischen zwei wasserundurchlässigen Bodenschichten weiterfließt und in weiter Entfernung durch den Druck des Grundwassers als ‘Brunnen’ an die Oberfläche tritt.

### 3.1 Vom Ereignis zum Erlebnis

In gleicher Weise lässt sich der Prozess der Erfahrungsbildung verstehen. Ein äußeres *Ereignis* (eine Situation) steht am Anfang des Prozesses. Beteiligte erleben dieses Ereignis mit: als sensitives, auditives, optisches Phänomen. Dieses *Erlebnis* sinkt – wie das Regenwasser – ab in das menschliche, individuelle wie kollektive Bewusstsein.

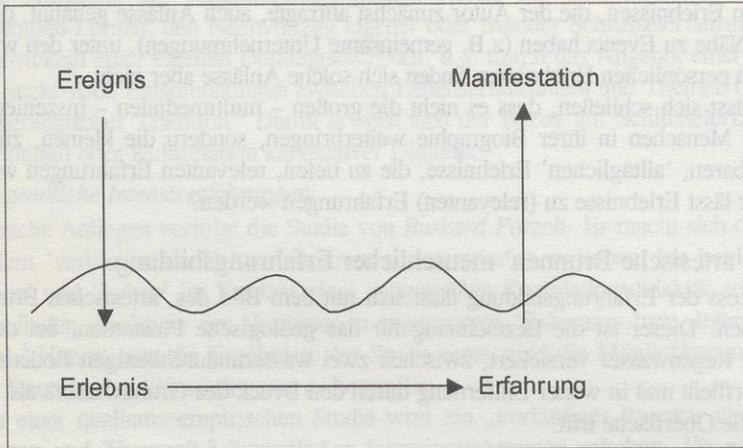
### 3.2 Vom Erlebnis zur Erfahrung

Nun geschieht das Entscheidende: Das Erlebnis wird im Laufe der Zeit zur Erfahrung verarbeitet. Individuelle wie kollektive Deutungsmuster machen das Erlebnis für die individuelle wie kollektive Biographie fruchtbar. Aus dem Erlebnis wird gelernt. Das Gehörte, Gesehene, Gespürte erhält eine Bedeutung, macht etwas deutlich. Der Mensch oder das Kollektiv ist nach der Verarbeitung des Erlebnisses ein anderer, ein anderes. Der Tod eines Menschen lässt das eigene Leben in neuem Licht erscheinen. Nach dem Erleben des Weltkriegs kann das Leben nicht unverändert weitergehen. Das Erleben von Zuneigung und Liebe lässt den nächsten Tag anders aussehen. Wer einmal einen Berggipfel erstieg und über Täler und andere kleinere Berge hinwegsah, wird vielleicht ein neues Verhältnis zum Leben im Tal haben. Wer bei der Geburt eines Kindes dabei war, wird wohl über den Wert und die Zerbrechlichkeit menschlichen Lebens fortan anders denken. Das Erlebnis wird zur *Erfahrung*.

### 3.3 Von der Erfahrung zur Manifestation

Früher oder später wird diese Erfahrung manifest, sie tritt an die Oberfläche. Der eine oder die andere schreibt Tagebuch. Andere erzählen davon. Manch einer verfasst ein Lied. Wieder andere tun sich mit Menschen gleichen Erfahrungshorizontes zusammen. Nicht anders haben Menschen die äußeren Ereignisse, ihre eigenen Erlebnisse und die daraus entstandenen Erfahrungen vor und mit Gott festgehalten: in der Gemeinschaft derer, die Gleiches erlebt und erfahren haben; in der Gemeinschaft, die die Erfahrungen

– wenn auch nicht die Erlebnisse – teilen; in einer Gemeinschaft von Glaubenden; in den Schriften dieser Erfahrungen, der Bibel.



#### 4. Die Bedeutung von Grenzerfahrungen für die eigene Biographie

Eine besondere Bedeutung für die eigene Biographie haben Ereignisse und Erlebnisse, die für den Einzelnen zur 'Grenzerfahrung' werden. Sie können als Spezialfall einer Schlüssel- bzw. Relevanz- oder Intensivverfahren gelten. Sie sind nicht nur für das weitere Leben von Bedeutung (Relevanz) oder gehen auf ein intensives Erlebnis zurück, sondern lassen die Grenze von Kontingenz bzw. Transzendenz erfahren; sei es, dass ich an die entscheidende Grenze von Kontingenz stoße, „Tod, Krankheit, und Versagen“<sup>8</sup>, sei es, dass ich eine Grenze überwinde, transzendiere, weil bislang für unmöglich Gehaltenes auf einmal Realität wird, z.B. in der „Wahrnehmung des Schönen, des Kunstschönen sowie [...] des Naturschönen“ oder im „Gelingen wechselseitigen Verstehens in der Liebe.“<sup>9</sup>

Diese Erfahrungen mögen den Atem rauben, mögen staunen lassen. In jedem Fall stellen sie die einzelne Person in Frage. Bislang Erlebtes, bislang Vorgestelltes, bislang Angedachtes oder Erhofftes wird brüchig, fragwürdig, bekommt eine andere Relevanz als zuvor. Die Grenzerfahrung öffnet den Menschen für eine andere Dimension des Lebens.

Das zugrundeliegende intensive Erlebnis, 'das Besondere' ermöglicht damit einen neuen Blick auf das Alltägliche. Eine solche Erfahrung lässt einmal kurz 'über den Zaun blicken' und trägt dazu bei, etwas mehr als bislang das Ganze, das ansonsten nur im Fragment sichtbar wird, in den Blick zu nehmen.

<sup>8</sup> Henning Luther, „Grenze“ als Thema und Problem der Praktischen Theologie, in: ders., Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 45-60, hier 50.

<sup>9</sup> Ebd.

#### 4.1 Orte und Gelegenheiten

Wo und wie ereignen sich Erlebnisse, die geeignet sind, für junge Menschen zu einer Grenzerfahrung zu werden? Zunächst und vor allem sind es Erfahrungen eines Einzelnen allein oder in der Begegnung mit anderen. Es sind zumeist Schicksalsschläge, buchstäblich 'Widerfahrnisse', die unplanbar *und unerwünscht* sind (alles andere wäre purer Zynismus). Ebenso können es aber auch die Erlebnisse in der Gleichaltrigengruppe sein, die allein oder in dieser Gruppe zur individuellen oder kollektiven Erfahrung werden: Eine Gruppe junger Menschen macht gemeinsam im Ferienlager eine Naturerfahrung. Ein Unfall lähmt eine ganze Schulklasse. Das soziale Projekt führt eine Jugendgruppe zu einer lokalpolitischen Stellungnahme.

In den wenigsten Fällen ist es die Schule, die Ort des Erlebnisses, aber auch seiner Verarbeitung ist. Hier ist der zurückhaltenden Einschätzung von *Burkard Porzelt* zuzustimmen, der vor einer direkten Erfahrungskommunikation innerhalb des Unterrichts warnt<sup>10</sup> und damit über das Urteil von *Schweitzer*<sup>11</sup> hinausgeht. Innerhalb der kirchlichen Jugendarbeit hingegen, einem Ort, wo Jugendliche großteils eigenständig handeln, ist die Ermöglichung von Erlebnissen und ihrer Verarbeitung ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen bzw. religionspädagogischen Arbeit.<sup>12</sup>

#### 4.2 Chancen und Grenzen

Grenzerfahrungen lassen sich nicht in pädagogischen Räumen herstellen. Wohl aber sind bestimmte Räume und Zeiten mehr als andere geeignet, Erlebnisse zu machen, die die Basis für Grenzerfahrungen bilden. Hier setzen die Konzepte der Erlebnispädagogik an. So sind in der kirchlichen Jugendarbeit Ferienlager und Projekte geeignet, Erlebnisse zu induzieren. Aber es sind Versuche ohne Erfolgsgarantie. Nach einem Projekt, einem Lager oder was auch immer kann es auch beim schönen Erlebnis bleiben, ohne dass neue Erfahrungen gemacht werden. Herstellen lassen sich diese eben nicht. Andererseits kann es die Gleichaltrigengruppe sein, die es ermöglicht, Einzelerlebnisse oder individuelle Schicksalsschläge zu verarbeiten.

#### 4.3 Transfer als wesentlicher Bestandteil

Erlebnisse werden nicht von allein zu Erfahrungen. Zentral ist das Bewusstmachen von Erlebnissen und deren Reflexion im Blick auf die eigene Lebensgeschichte: Wie fühle ich mich jetzt? Was geht (körperlich – geistig) in mir vor? Wie habe ich die letzten Minuten (Stunden, Tage) erlebt? Wurden zuletzt die Grenzen körperlicher Leistungsfähigkeit erfahren, kann man sich die Frage stellen: Wie fühlte sich das an, nicht mehr weiter zu können? Welche Gefühle kamen in mir hoch, als ich auf die Hilfe der anderen Gruppenmitglieder angewiesen war, um meinen Weg fortsetzen zu können? Wo erfahre ich in meinem Alltag solche Grenzen? Gab es vergleichbare Erlebnisse in meiner Lebensgeschichte? Wie bin ich damals damit umgegangen? Wie gehe ich heute damit um?

<sup>10</sup> Vgl. *Porzelt* 1999 [Anm. 2], 261-265.

<sup>11</sup> Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 3], 209 (Fußnote) und 211.

<sup>12</sup> Vgl. a. *Patrik Höring*, Grenzerfahrungen als Anknüpfungspunkt für religiöse Erfahrungen in der kirchlichen Jugendarbeit. Beobachtungen in einer ländlichen Pfarrei in der Deutschschweiz, in: *Gottfried Bitter / Albert Gerhards* (Hg.), *Glauben lernen – Glauben feiern*. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen, Stuttgart u.a. 1998, 57-60.

Welche Parallelen erkenne ich zu meiner momentanen Erfahrung? Welche fundamentalen Differenzen bestehen? Wie habe ich mir jetzt weitergeholfen? Wie werde ich mich zukünftig verhalten?

Mit Menschen, die eine christliche Erziehung genossen haben, lassen sich auch biblische Themen aufspüren, in denen ähnliche Erfahrungen gemacht und dargestellt wurden – z.B. die Geschichte, bei der im Kampf gegen Amalek Mose buchstäblich ‘unterstützt’ werden muss (Ex 17,8-16) oder das Bild vom Leib Christi in 1 Kor 12.

Aber auch umgekehrt können biblische Geschichten, Heiligenviten, Erfahrungen von Mystikern (wie z.B. die Visionen des Nikolaus von Flüe) am Beginn stehen. Die darin aufgespürten Themen stehen damit als Vorzeichen vor den anschließenden Einzel- oder Gemeinschaftserfahrungen und erschließen sich dann oft von selbst. An dieser Stelle ist tatsächlich der gemeinsame Erlebnishorizont das ‘tertium comparationis’ zwischen Leben und Glauben.

Eine wichtige Voraussetzung, die hier erfüllt ist, im schulischen Kontext aber oftmals fehlt, ist das auch unterschiedliche Erleben einer *gemeinsamen* Situation. Hier muss sich niemand in eine fremde Situation hineindenken. Hier sind alle gleichermaßen Lernende und Lehrende – sicher ein unnachahmlicher Vorteil außerschulischer Bildung. Gleichwohl ist der Transfer in den Alltag wiederum von jedem Einzelnen individuell zu leisten.

#### 4.4 Events führen nicht zwangsläufig zu Schlüsselerfahrungen

Events haben in diesem Kontext keine Relevanz. Ereignisse, die zu Schlüsselerfahrungen werden, sind von anderer Qualität. Sie lassen sich nicht beliebig oft wiederholen. Sie ereignen sich nicht in der anonymen Masse, sondern vor allem in kleinen Gruppen oder in face-to-face-relations. Darin liegt die qualitative Differenz zwischen dem, was im Gefolge von *Gerhard Schulze* mit ‘Erlebnisrationalität’ bezeichnet wird<sup>13</sup>, und dem, was im Kontext der Erlebnispädagogik unter ‘Erlebnis’ verstanden wird<sup>14</sup>. Insofern wird man dem Event am ehesten gerecht, wenn man ihn (weiterhin) als (bloßes) ‘Ereignis’ definiert, das zum ‘Erlebnis’ werden kann. Für eine tiefere ‘Erfahrung’ aber scheint der Event nicht geeignet.

### 5. Das Alltägliche als Basis des Besonderen

Die Überlegungen haben gezeigt, dass Erlebnisse besonderer Art zunächst singularer Natur sind und bleiben, ja bleiben müssen. Denn ihnen ist es eigen, eine ‘Verwandlung’ des Alltäglichen zu ermöglichen. Sie sind hingeordnet auf die Bewältigung des Lebens, die nur im Alltäglichen stattfinden kann. Insofern macht das Besondere nur Sinn im Blick auf das Alltägliche, das nicht als Widerpart, sondern als dessen Basis verstanden werden muss. Damit das Besondere nicht zum Alltäglichen wird und seine transzendierende Kraft verliert, ist dessen Singularität zu bewahren und dort, wo besondere Ereignisse inszeniert werden, bewusst vorzugehen.

<sup>13</sup> Vgl. *Gerhard Schulze*, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. – New York 1993.

<sup>14</sup> Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 3], 200f; vgl. a. *Peter Sommerfeld*, Erlebnispädagogik, in: Hans-Uwe Otto / Hans Thiersch (Hg.), Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik, Neuwied 2001, 394-402.

Bis zum Zweiten Weltkrieg verlief die Geschichte der religiösen Erziehung und Bildung in Ungarn nicht nur in Theorie und Praxis, sondern auch im Hinblick auf die rechtlichen Hintergründe parallel mit den Entwicklungen in West-Europa. Auch allgemein kann man feststellen, dass das ungarische Christentum in seiner theologischen Orientierung immer der westeuropäischen Theologie verbunden blieb. Im Bereich der Katechetik bzw. der Religionspädagogik stellt der Zeitraum zwischen 1950 und 1990 die einzige Ausnahme dar. In dieser Zeit wichen unsere Möglichkeiten von denen der westlichen Kirchen so weit ab, dass die dort gewonnenen theoretischen Einsichten bei uns nicht in die Praxis umgesetzt werden konnten.

Im Folgenden gebe ich zunächst einen Einblick in die Anfänge der Religionspädagogik in Ungarn als eigenständiger praktisch-theologischer Wissenschaft (Kap. 1-3), dann werde ich die Umstände untersuchen, die unter der kommunistischen Diktatur herrschten (Kap. 4), um schließlich einige Streiflichter auf unsere Zukunftsperspektiven zu richten (Kap. 5).

## 1. Die zentrale Stellung der Subjektivität in der protestantischen Religionspädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Ungarn

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die protestantische Religionspädagogik in Ungarn im Kontext der Persönlichkeitspädagogik des lutherischen Theologen und Professors für Pädagogik *István Schneller*, der neukantianischen Wertphilosophie des ebenfalls lutherischen Philosophen *Károly Böhm* (beide damals an der Universität in Kolozsvár tätig) und der religionspädagogischen Konzeptionen *Richard Kabischs* und *Friedrich Niebergalls*. Die bedeutendsten Theoretiker unter den protestantischen Theologen dieser Zeit waren *Miklós Szele*, *Sándor Makkai* und *Lajos Imre*.<sup>1</sup>

Erst nach der Jahrhundertwende etablierte sich die Pädagogik als Wissenschaft an den ungarischen Universitäten. Es bildeten sich sofort zwei Hauptrichtungen heraus. Die eine, mehr herbartianischer Prägung und katholisch gefärbt, siedelte sich in Budapest an, die andere, mehr an die protestantische Tradition gebunden und in Opposition zum Ansatz *Herbarts* stehend, in Kolozsvár, später auch in Debrecen.

Das 'vollständige' pädagogische System *Johann Friedrich Herbarts* wies bestimmte Unzulänglichkeiten auf, die um die Jahrhundertwende thematisiert wurden. Seine Pädagogik schien einerseits den sozialen Aspekt der Erziehung zu vernachlässigen, obwohl sich Erziehung nur als ein soziales Geschehen definieren lässt und ihre Ziele sich stets auf soziale Bezüge und Befindlichkeiten der Heranwachsenden beziehen (*Paul Natorp*). Andererseits erwies sich die Pädagogik *Herbarts* als zu intellektualistisch und als zu sehr historischen Lehrstoffen verpflichtet. Dagegen wehrte sich im Namen der Natur

<sup>1</sup> *Miklós Szele* war tätig als Religionslehrer in Debrecen, *Sándor Makkai* wirkte als Professor für Praktische Theologie zunächst in Sárospatak, dann in Kolozsvár und Debrecen, *Lajos Imre* als Professor für Praktische Theologie in Kolozsvár.

des Kindes die individualistisch-naturalistische Auffassung der Erziehung (*Ellen Key*). Der dritte Einwand betraf den 'Methodismus' der Pädagogik *Herbarts* und hob die interpersonale Beziehung zwischen Erziehern und Heranwachsenden hervor. Diese letztere pädagogische Sichtweise übte einen bedeutsamen Einfluss auf die protestantische Religionspädagogik in Ungarn aus. Ihr Hauptvertreter war nämlich der genannte (lutherische) Theologe und Pädagoge *István Schneller*.<sup>2</sup>

Für *Schnellers* Pädagogik ist charakteristisch, dass er die Person Jesu ins Zentrum der Erziehung stellt. Der in der Menschwerdung Gottes offenbar gewordene Zielgedanke gelte auch für die Menschwerdung des Menschen. Ziel der Erziehung sei die Persönlichkeit, das versittlichte Individuum, das nie Ergebnis einer natürlichen Entwicklung sein kann, sondern erst durch erzieherische Einflussnahmen Gestalt gewinnt. *Schneller* unterscheidet zwischen *Individualität* als naturgegebenem Sein und *Persönlichkeit* als fortwährendem Werden, als Aufgabe. Die beiden Zustände bilden den Ausgangspunkt und das Ziel der Erziehung. Da sich die Persönlichkeit ständig in einem Beziehungsgefüge befindet, konstituiert sie sich von ethischen Prinzipien her. Die voll ausgebildete Persönlichkeit ist deshalb dadurch gekennzeichnet, dass sie aus innerem Bedürfnis und in voller Bewusstheit (also aufgrund von Entscheidungen) im Dienste der ganzen Gemeinschaft, darüber hinaus im Dienste des Ganzen, d.h. der göttlichen Weltordnung, lebt. Die Persönlichkeit gleiche einem differenzierten Organ des 'Organismus'. Die Individuation bedeutet in dieser Sicht nicht eine allmähliche Verselbständigung und fortschreitende Unabhängigkeit des Einzelnen von den Anderen, sondern gerade das Gegenteil: ein immer bewussteres Sich-Einfügen in ein Ganzes. Der Ermöglichungsgrund und die Vollzugsweise dieses Sich-Einfügens sei die Liebe (*Agape*) im neutestamentlichen Sinne. Gottes vorausgehende Liebe, die sich im Menschen erst durch die persönliche Entwicklung ausbildet, ist schon in der kausalen Weltordnung als Möglichkeit präsent. Der Übergang vom Gegebenen zu einem 'Sollzustand' ist aber nach *Schneller* ohne ein Zutun von außen nicht möglich. Das Individuum kann in pädagogischer Perspektive vorausgesetzt werden, als Vorgabe ist es unabdingbar. Es entwickelt sich unter natürlichen Bedingungen, aber es hat keine moralisch und religiös qualifizierbaren Eigenschaften. Ohne Individualität gibt es keine Persönlichkeit, ohne Persönlichkeit aber ist das Individuum weder horizontal noch vertikal gemeinschaftsfähig. Die Aufgabe der Erziehung sei daher die Versittlichung des Individuums, d.h. die Ausbildung des homo christianus.<sup>3</sup> Inhaltlich heißt das: Ziel der Erziehung ist der Mensch, der bewusst und aus gutem Willen dem Ganzen, der Gemeinschaft dient und seine individuellen Stärken für die Anderen einsetzt. Auf diese Weise wird das Individuum zur Persönlichkeit, indem es mit seinen spezifischen Gaben zum Wohl der Gemeinschaft beiträgt. Die Entfaltung der religiös-sittlichen Persönlichkeit erfolgt in drei Stufen:

<sup>2</sup> Vgl. *Béla Tettamanti*, *A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere* (Eine ungarische Theorie der Persönlichkeitspädagogik. Das System István Schnellers), Szeged 1932 [Neuaufgabe: Budapest 1995].

<sup>3</sup> Vgl. *István Schneller*, *Egyéniség – személyiség* (Individuum – Persönlichkeit), in: *Magyar Paedagogia* 15 (1906) 137ff; *ders.*, *Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve* (Grundlagen der Pädagogik Herbarts und das Persönlichkeitsprinzip), in: *Magyar Paedagogia* 23 (1914) 442ff.

- (1) Zuerst charakterisiert das Erleben und das Verhalten des Menschen die „*sinnliche Ichheit*“. Er findet das Ziel seiner Existenz in sich selbst. Alles andere ist bloß Mittel zum Erreichen dieses Ziels. Die Objekte der Welt werden hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit beurteilt. Nur was angenehm ist, kann auch gut sein. Auch unter den Handlungsmotiven steht das Eigenwohl an erster Stelle.
- (2) Im Gegensatz zu dieser egoistischen Einstellung gegenüber der Welt charakterisiert die nächste Stufe ein Altruismus. *Schneller* nennt sie die Stufe des „*geschichtlichen Ich*“. Der Einzelne gibt seine eigenen Interessen um der Gemeinschaft willen auf. Er ordnet sich ihren allgemeinen Gesetzen und Verordnungen unter. Das handlungsleitende Prinzip ist für ihn das Gehorchen. Das Individuum, das durch diese Ichtätigkeit gekennzeichnet ist, fühlt sich nur als Glied des Ganzen wertvoll. Kritisch wurde des öfteren gegen diese Auffassung eingewandt, dass wir unsere Individualität in unserem Werdegang nie gänzlich zugunsten der Bejahung der Gemeinschaft verneinen können.<sup>4</sup>
- (3) Die dritte Stufe der Entwicklung ist der Standpunkt des „*reinen Ich*“. Auf dieser Stufe werden wir vom Gesetz der Liebe geleitet. Individualität und Sozialität bilden eine Einheit. Das Individuum wird dabei nicht aufgelöst, sondern es gibt sich selbst an seine Umwelt hin. Die Existenz des Einzelnen gewinnt Sinn durch persönliche Beziehungen zu den Anderen. In der Persönlichkeit löst sich der herkömmliche Gegensatz zwischen Individualität und Sozialität auf. Sozialität ist dabei nicht mehr etwas von außen Aufgedrängtes, alles Eigentümliche Auslöschendes, sondern eine in Freiheit und Freude vollzogene Hingabe. Auch Individualität strebt nicht mehr nach Unabhängigkeit, sondern bietet das Eigene den Anderen an, um sie zu bereichern.

Diese Entwicklungssequenz gilt nach *Schneller* sowohl für die Menschheitsgeschichte als auch für das individuelle Leben. Der historische Lehrstoff ist deshalb das am besten geeignete Mittel, um die Entwicklung der Heranwachsenden voranzutreiben.

Wir wissen heute, dass Analogien zwischen lebensgeschichtlicher und menschheitsgeschichtlicher Entwicklung stets irreführend sind. So ist auch die Folgerung hinsichtlich des Lehrstoffs durchaus fraglich. Allerdings kann man bei Betrachtung der Lebensgeschichte in der Tat die beschriebenen Einstellungsmodi beobachten. Sie sind aber nicht als Entwicklungsstufen zu deuten. Heutige entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass das beschriebene Drei-Stufen-Modell in der Persönlichkeitsentwicklung wiederholt begegnet. Nach den Beobachtungen von *Robert Kegan* dominieren im Laufe der Entwicklung abwechselnd die Tendenz zur Selbständigkeit und die Tendenz zur Zugehörigkeit.<sup>5</sup> Eine der Einseitigkeiten schlägt in die andere um, eine wirkliche Korrektur findet erst auf der übernächsten Entwicklungsstufe statt. Ein endgültiges Gleichgewicht, das sich nach *Schneller* in der ausgebildeten Persönlichkeit verwirklicht, kann auch auf den höheren Stufen immer nur annäherungsweise, nie aber vollkommen erreicht werden. Was *James W. Fowler* als Stufe des verbindenden bzw. universalisieren-

<sup>4</sup> Vgl. *Tettamanti* 1932/1995 [Anm. 2], 135f.

<sup>5</sup> Vgl. *Robert Kegan*, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986 (amerik. Original: *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Cambridge/Mass. 1982).

den Glaubens beschreibt, ähnelt am ehesten der 'reinen', d.h. religiös-sittlichen Ichhaftigkeit in der Theorie *Schnellers*.<sup>6</sup> Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Stufenbeschreibungen besteht aber darin, dass bei *Schneller* die erzieherische Hilfe bzw. der Einfluss der kulturellen Umwelt als Vorbedingung für das Erreichen dieses Entwicklungszustandes betont wird. Infolge eines natürlichen Reifungsprozesses können nur der 'sinnliche' und der 'geschichtliche' Ichzustand entstehen. Formale Organisationsstrukturen der Individualität sind nur die Einstellungen des Egoismus und des Altruismus, die 'reine' Ichhaftigkeit, d.h. die religiös-sittliche Einstellung ist dagegen ein inhaltliches Merkmal der Person-Umwelt-Beziehung.

Die Konzeption *Schnellers* fand in der Religionspädagogik des Jahrhundertbeginns in Ungarn einen sehr positiven Widerhall, weil sie auf dem Wege des Werdens der Persönlichkeit für die Notwendigkeit der Begegnung mit dem Evangelium plädierte und weil sie in der Erziehung die Einstellungs- und Gemütsbildung gegenüber dem bloßen Erwerb von Wissensgut eindeutig den Vorrang gab. *Schnellers* Pädagogik bot zugleich eine gute Argumentationsbasis für die Auseinandersetzung mit dem Erbe *Herbarts*.

*Sándor Makkai*, der später das religionspädagogische Denken der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts wesentlich geprägt hat, wählte im Jahr 1912 die Problematik der Persönlichkeitspädagogik zum Dissertationsthema<sup>7</sup> und versuchte *Schnellers* Konzept weiterzuführen. Die Entfaltung der Persönlichkeit erfolgt nach seiner Auffassung in vier Schritten. Zuerst soll die Selbsterhaltung als Hauptwert der menschlichen Existenz überwunden werden, in einem zweiten Schritt die Herrschaft des Autoritätsprinzips, danach soll Einsicht in die nur vorübergehende Bedeutung aller historischen Mächte gewonnen, schließlich sollen auch die Schranken des Intellektualismus durchbrochen werden. Bei *Makkai* sind neben den Gedanken *Schnellers* auch Spuren der religionspädagogischen Theorie *Niebergalls* nicht zu übersehen. Er unterscheidet nämlich ganz in dessen Sinne zwischen Person und Persönlichkeit.

Grundgedanken des religionspädagogischen Ansatzes *Makkais* sind:<sup>8</sup>

- a) Das Ziel des Religionsunterrichts ist nicht die Aneignung von Kenntnissen, sondern die 'religiöse Auferbauung' des Kindes. Diese geschieht zunächst durch das wiederholte Einwirken auf das Unbewusste des Kindes. Die so entstandenen seelischen Inhalte fließen erst mit der Zeit ins Bewusstsein.
- b) Die Religion hat zwar einen Erkenntnis- und einen Handlungsaspekt, ihr Wesen ist nach *Makkai* aber emotionaler Natur. Das primäre religiöse Gefühl ist das Erleben der Nähe Gottes. Religion ist lehrbar, insofern Gefühle und das aus ihnen hervorgehende Erkennen und Handeln lehrbar sind. *Makkai* ist der Überzeugung, dass alles lehrbar sei, wozu im Menschen eine Fähigkeit vorhanden ist. Alles könne angeeignet werden, was der Mensch nachzuerleben imstande sei, so auch die Religion.

<sup>6</sup> Vgl. *James W. Fowler*, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991, 201-229 (amerik. Original: Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest of Meaning, San Francisco 1981).

<sup>7</sup> Vgl. *Sándor Makkai*, Bevezetés a személység paedagogikájába (Einführung in die Persönlichkeitspädagogik), Kolozsvár 1912.

<sup>8</sup> Vgl. *Károly Fekete*, Makkai Sándor gyakorlati teológiai munkássága (Das praktisch-theologische Werk Sándor Makkais), Debrecen 1997, 214 ff.

- c) Im Religionsunterricht spielt die Persönlichkeit des Lehrers und der Lehrerin eine entscheidende Rolle. Eine erzieherische Wechselbeziehung entsteht erst dort, wo Erzieher und Heranwachsende in eine geheimnisvolle Verbindung miteinander treten. Der Erzieher vermittelt in erster Linie sich selbst und nicht irgendwelche Inhalte aus dem Lehrbuch. Daraus folgt, dass der Lehrer kontinuierliche Selbsterziehung ausüben muss.
- d) Darüber hinaus betont *Makkai* die religionspädagogische Bedeutung der familiären Erziehung. Die Familie ist – entsprechend den damaligen Verhältnissen – in die Gemeinde eingegliedert. So setzt der organisierte Religionsunterricht die bereits begonnene Erziehung fort oder korrigiert sie. Gemeinde und Erziehung sind für *Makkai* untrennbar miteinander verbunden.

Der andere große protestantische Religionspädagoge jener Zeit, *Lajos Imre*, stand ganz unter dem Einfluss von *Friedrich Niebergall*. Als Stipendiat in Heidelberg besuchte er seine Vorlesungen und trat zu ihm auch in eine persönliche Beziehung. Der Besuch *Niebergalls* in Kolozsvár im Jahr 1925 und eine *Niebergall*-Gedenkschrift aus dem Jahr 1934 können als Früchte dieser Verbindung angesehen werden.<sup>9</sup>

Anlässlich seines Besuchs in Kolozsvár hielt *Niebergall* drei Vorträge vor einem Pfarrkonvent, die eine heftige Diskussion auslösten. Jüngere, zum Teil schon von *Karl Barths* „Römerbrief“<sup>10</sup> begeisterte Theologen – unter ihnen auch *Makkai* und *Imre* – forderten den Heidelberger Professor zu einer Stellungnahme zu grundsätzlichen theologischen Problemen heraus. Sie betrafen u. a. das Verständnis der Offenbarung, den Realitätsgehalt der biblischen Aussagen, die Bedeutung des Begriffs der Neugeburt und die Bedeutung der Personalität des Heiligen Geistes. Die Antworten *Niebergalls* hatten die Fragenden nicht überzeugt. Sie folgerten daraus, dass seine religionspädagogische Theorie nicht mehr geeignet sei, neue theologische Erkenntnisse zu integrieren. Diese Auseinandersetzung wurde zum Impuls für eine Neuorientierung der Religionspädagogik in Ungarn.

Von dieser Zeit an begann die Dialektische Theologie allmählich die Oberhand zu gewinnen. In den 1930er-Jahren sind die ursprünglich der liberalen Theologie verbundenen Religionspädagogen fast ausnahmslos Barthianer. Die wissenschaftliche Laufbahn von *Imre* verdeutlicht exemplarisch diese Entwicklung. In seiner Anfangsphase hält er die Erziehung für eine allgemeine Aufgabe, denn die Menschwerdung des Menschen, genauer gesagt die Ausbildung der Menschlichkeit im Menschen ist das Ziel, das die Erziehung anzustreben hat. Die religiöse Erziehung teilt diese Zielvorstellung. Gott hat das Gesetz der Menschlichkeit in das Menschenherz eingeschrieben. Wer seinem Gewissen gehorcht, ist Gott gehorsam. Durch erzieherische Maßnahmen kann der göttliche Zielgedanke verwirklicht werden. Die Erziehung, die nicht zur Religion führt, scheitert ebenso wie die Religion, die keine sittlichen Werte vermittelt. Im Einklang mit der Auffassung *Niebergalls* ist *Imre* der Auffassung, dass die kognitiven Einflüsse in der Erziehung bedeutender seien als die emotionalen Einflüsse. Freiheits- und Selbst-

<sup>9</sup> Die Vorträge sind erschienen in: Református Szemle 1925, 611ff. Die Gedenkschrift wurde veröffentlicht unter dem Titel: Niebergall erdélyi emlékfűzet (Siebenbürgische Niebergall-Gedenkschrift), Kolozsvár 1934.

<sup>10</sup> Vgl. *Karl Barth*, Der Römerbrief, Zürich 1919 / München <sup>2</sup>1922.

wertgefühl bilden sich nicht ohne kognitive Einsichten heraus. Die Begegnung mit den Gedanken *Barths* ließ ihn seinen Standpunkt wechseln. Dies zeigt sich zuerst im Lehrplan für den Religionsunterricht aus dem Jahr 1926, der unter seiner Leitung verfasst wurde. Zur Begründung und zu den Zielen des Religionsunterrichts werden in diesem Lehrplan folgende Aussagen gemacht:

- Der Religionsunterricht ist eine Form der Verkündigung.
- Das Wort Gottes spricht uns durch die Bibel an.
- In der Bibel, in den Katechismen und in der Geschichte der Kirche soll der Schüler Beispiele des Gehorsams gegenüber dem Wort Gottes entdecken und daraus Folgerungen für das eigene Leben und für das Gemeindeleben ziehen.

Später wird die Verbindung *Imres* zur Wort-Gottes-Theologie immer deutlicher. Sein großangelegtes religionspädagogisches Hauptwerk wird bereits ganz nach den Richtlinien der Dialektischen Theologie konzipiert.<sup>11</sup>

Zur gleichen Zeit wie die von *Makkai* und *Imre* initiierte religionspädagogische Neubestimmung legte *Miklós Szele*, Religionslehrer in Debrecen, ein methodisches Werk vor, das ganz der Konzeption *Kabischs* verpflichtet ist.<sup>12</sup> *Szele* führt die offensichtliche Erfolglosigkeit des Religionsunterrichts auf das Fehlen des psychologischen Aspektes zurück. Er schreibe dieses Buch, um die Theorie und die Methoden des Religionsunterrichts auf psychologische Grundlagen zu stellen. Dabei geht er von der These aus: „Religion ist keine Kenntnis, sondern Erlebnis bzw. Kontinuität von Erlebnissen: das Leben selbst.“<sup>13</sup>

Dementsprechend ist das Ziel aller Erziehung die Befähigung zur freien, selbstbewussten und selbständigen Lebensführung. Diese allgemeine Zielsetzung wird in der religiösen Erziehung präzisiert, indem sie dimensional erweitert wird. Das Idealbild für die religiöse Erziehung ragt über die Grenzen des irdischen Lebens hinaus: Es ist ein Leben in unmittelbarer Beziehung zu Gott. Da sich dieser ideale Zustand durch Gottes Gnade in dieser Welt vorwegnehmen lässt, ist das Ziel der religiösen Erziehung nach *Szele* das in und mit Gott vollbrachte freie, selbstbewusste und selbsttätige Leben. Die anthropologische Voraussetzung der religiösen Erziehung ist eine religiöse Anlage, die wie im Keim die Fähigkeit zu einem von und für Gott bestimmten Leben ermöglicht. Ohne Erziehung entfaltet sich diese Bestimmung kaum. Sie ist nämlich auf eine klar umrissene Zielvorstellung angewiesen, die für Christen die Gestalt und Person Jesu Christi darstellt.

Bei der Beschreibung der Entwicklung der Religiosität des Kindes folgt *Szele* den Ausführungen *Kabischs*. Auf der einen Seite steht die aus unmittelbaren Erfahrungen herrührende Religiosität. Solche Erfahrungen entstehen bei Begegnungen mit der Natur und infolge der Gewissenstätigkeit, wobei das Religiöse immer aus der Spannung zwischen Bedürfnissen und Erfüllungen hervorgeht. Zu dieser Art von Religiosität gehören

<sup>11</sup> Vgl. *Lajos Imre*, *Katechetika* (Katechetik), Budapest 1942. – Vgl. a. *Magda van der Ende*, *Imre Lajos élete és teológiai munkássága* (Das Leben und das theologische Werk Lajos Imres), Budapest 1990.

<sup>12</sup> Vgl. *Miklós Szele*, *A népiskolai vallásitanítás módszertana* (Methodik des Religionsunterrichts in der Volksschule), Debrecen 1925.

<sup>13</sup> Ebd., 3.

auch die Erfahrungen, die in der Familie gemacht werden können. In dieser Hinsicht sind das Verhalten, die erzieherischen Maßnahmen und die religiösen Sitten der Eltern von grundlegender Bedeutung.

Auf der anderen Seite ist die Religiosität des Kindes mit einer Phantasietätigkeit verbunden. Das Kind ergänzt Begriffe sowie symbolische Objekte und Gebärden der Religion durch seine eigenen inneren Bilder und Vorstellungen. Die 'Religiosität der Phantasie' hat nach *Szeles* Auffassung emotionalen Wert und eine volle Berechtigung nur in Verbindung mit der 'Erfahrungs-Religiosität'. Der Religionsunterricht muss sich mit gleichem Gewicht auf beide Arten der Religiosität stützen. Das bedeutet, dass beide Aspekte in allen Stufen des Religionsunterrichts zur Geltung gebracht werden sollen. In den verschiedenen Entwicklungsphasen wechseln jedoch die Prioritäten. Vom 6. bis zum 8. Lebensjahr dominiert eine naive unrealistische, deshalb phantasienahe Anschauungsweise, vom 9. bis zum 11. Lebensjahr stehen der Anschauungsweise der Kinder die geschichtliche Treue und die Erfahrungsgemäßheit am nächsten, ab dem 12. Lebensjahr begegnen die Jugendlichen der Wirklichkeit reflektierend und gestaltend.

Unter den Grundsatzfragen klärt *Szele* das Verhältnis des Religionsunterrichts zu den anderen Schulfächern. Er versucht zu beweisen, dass der Religionsunterricht unter allen Fächern am effektivsten charakterbildend und erziehend wirkt. Er besitze die einzigartige Möglichkeit, ein Idealbild bereit zu stellen, das zwar nicht aus dieser Welt ist, doch nicht weltfremd und unverwirklichbar erscheint.

Bei der Besprechung der Methodik des Religionsunterrichts ist der Leitgedanke *Szeles*, dass die im Laufe der Geschichte *verobjektivierte Religion* zur *subjektiven Religiosität* werden soll. Darauf zielen die Forderung, dass von den Religionslehrern eine feste und persönliche Glaubensüberzeugung verlangt werden müsse, und die methodischen Versuche, biblische Geschichten, kirchenhistorische Lebensbilder und Glaubenswahrheiten nacherlebbar zu machen. Es soll ein Bedürfnis geweckt werden, das durch die angebotenen Lehrinhalte zur Befriedigung gebracht werden kann. Aus dieser Spannung heraus kann dann ein religiöses Erlebnis im Religionsunterricht herbeigeführt werden.

Diese – der Auffassung *Kabischs* entsprungenen – Gedanken konnten die zumeist auf den Katechismusunterricht ausgerichtete Praxis des ungarischen Religionsunterrichts nicht mehr erneuern. Auch die theologische Orientierung nahm inzwischen eine andere Blickrichtung ein: die der Dialektischen Theologie.

## 2. Im Bannkreis der Dialektischen Theologie

Wie bereits erwähnt, brachte die Dialektische Theologie der ungarischen protestantischen Religionspädagogik eine Art Befreiung. Der Boden dafür war vorbereitet. Deutlich spürbar war, dass die endgültige Lösung der Problematik des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung von einer psychologischen und methodischen Erneuerung nicht zu erwarten war. Die Hilflosigkeit ließ sich auf diese Weise nicht beseitigen. Sollte man die Ansprüche hinsichtlich der Zielvorstellungen zurücknehmen oder sich stärken, um Frustrationen ertragen zu können? Das Befreiende der Erkenntnisse der Dialektischen Theologie war, dass das Wesentliche im Religionsunterricht von Gott selbst vollbracht wird. Der Leistungsdruck bezüglich des Erfolgs und die Sorge um das 'Wie'

waren mit einem Schlag verschwunden. Beim Lesen der damaligen Publikationen hört man noch heute die Töne des Aufatmens. In seinen Erinnerungen berichtet *Makkai*, zu jener Zeit Professor für Praktische Theologie in Kolozsvár, sogar von einer 'Bekehrungserfahrung'. Eine gewisse Rolle spielten dabei natürlich auch die politischen Verhältnisse. Infolge des Friedensvertrages nach dem Ersten Weltkrieg wurden Kolozsvár und ganz Siebenbürgen – und damit etwa ein Viertel der ungarischen reformierten Kirche – von Ungarn abgeschnitten. Die allgemeine Stimmung war alles andere als die von Freiheit.

Dennoch ließ das erste umfassende religionspädagogische Werk nach den Vorgaben der Dialektischen Theologie fünfzehn Jahre auf sich warten. 1941 erschienen die „Grundlagen der Katechetik“ von *Ignác Farkas*<sup>14</sup>, gleich im darauf folgenden Jahr das große Handbuch von *Lajos Imre* unter dem Titel „Katechetik“<sup>15</sup>.

*Lajos Imre* wendet sich in diesem Buch entschlossen gegen die kulturprotestantische Tradition und weist die Auffassung schlicht zurück, dass die religiöse Erziehung als eine Einführung in die religiöse bzw. christliche Weltanschauung und als Bestandteil der allgemeinen Erziehung zu betrachten sei. Stattdessen stellt er fest: „Die religiöse Erziehung ist ein Bemühen darum, das Wort Gottes den Kindern und Jugendlichen zu verkündigen. Sie ist mehr und wesentlich anders als eine gewisse Angewöhnung einer religiösen Praxis oder das Anstreben der Erweckung bestimmter religiöser Gefühle. Auch der Religionsunterricht ist anders zu verstehen als die Vermittlung einer religiösen Weltsicht oder die Ausrüstung eines bestehenden Wertsystems mit religiösen Sanktionen. Die religiöse Bildung zielt auf die Offenbarung Gottes hin, die sich aber allen Erkenntnismöglichkeiten des Menschen entzieht. [...] Sie richtet alles, was menschlich und geschichtlich ist, und bezeugt, dass Gottes Wille und Gnade in Jesus Christus erschienen sind, demzufolge wir Kinder Gottes genannt werden. Sie richtet die Kultur, das menschliche Leben, unsere Weltsicht, Gefühle und Vernunft und gibt das Urteil Gottes über uns kund: Werdet ihr nicht neu geboren, so könnt ihr nicht in das Reich Gottes gelangen.“<sup>16</sup> Der Grund der Religiosität sei nicht im Menschlichen zu suchen, sondern in der Selbstoffenbarung Gottes. Von daher sei das Entscheidende nicht, was ich über Gott denke und was ich von ihm erwarte bzw. wie ich ihm begegnen will, sondern was sein Wille und Anspruch mir gegenüber ist und wie er mir begegnen will. Zwischen den Gedanken, den Wünschen und dem Willen des Menschen und den Gedanken, den Wünschen und dem Willen Gottes besteht ein nie aufhebbarer Unterschied.<sup>17</sup>

Die Gedanken *Imres* weichen von der Sicht der Dialektischen Theologie dort ab, wo er die Religion als Form des von Gott geschaffenen Glaubens darstellt. Nicht die Form, sondern die möglichen Inhalte werden von der Offenbarung Gottes gerichtet. Die Form bleibt, richtig gesehen, immer nur Hilfsmittel zum Leben durch die Gnade. Die allge-

<sup>14</sup> Vgl. *Ignác Farkas*, *Katechetikai alapvetés. A bibliai anthropologia vallásnevelés pedagógiai jelentősége* (Grundlagen der Katechetik. Die Bedeutung der biblischen Anthropologie für die Religionspädagogik), Debrecen 1941.

<sup>15</sup> Vgl. *Imre* 1942 [Anm. 11].

<sup>16</sup> Ebd., 24.

<sup>17</sup> Ebd., 35.

meine Erziehung (die natürlich auch religiöse Züge aufweist) verhält sich ähnlich zur christlichen Erziehung. Die letztere will ja keine besondere Weise der Erziehung sein. Vielmehr weisen 'nur' ihre Begründung und ihre Zielsetzungen über die menschlichen Möglichkeiten hinaus. Das formale Ineinander bedeutet für *Imre* zugleich, dass die christliche Erziehung überall, so auch in der Schule präsent sein soll. Indem er der religiösen Erziehung stets christliche Inhalte zuschreibt, macht er eigentlich keinen Unterschied zwischen religiöser und speziell christlicher Erziehung.

Die Merkmale der Dialektischen Theologie stechen ins Auge auch bei der Bestimmung der Ziele der religiösen Erziehung. *Imre* gibt sich nicht mit allgemein-anthropologischen Zielvorstellungen zufrieden. Er postuliert: Das Ziel der Erziehung steht bei Gott fest. Somit kann er auch nicht *Gerhard Bohne* zustimmen, wenn dieser das Ziel der christlichen Erziehung darin sieht, dass das Kind durch sie vor eine Entscheidung gestellt wird.<sup>18</sup> Die Bereitschaft zur Entscheidung soll vielmehr ebenso der Heilige Geist bewirken, wie dieser den Glauben selbst bewirkt. Also nicht nur die Bestimmung des Zieles, sondern auch seine Verwirklichung stehen außerhalb des menschlich Möglichen. Nennen wir als Ziel die Verkündigung des Wortes Gottes, so entsteht sogleich das Bedenken, dass wir gar nicht fähig sind, das Wort so zu vermitteln, dass es wirklich als göttliche Anrede ankommt. Hier sind wir wieder auf das Wirken des Heiligen Geistes angewiesen. Warum sollen wir dennoch das Unmögliche tun? *Imre* gibt schlicht die Antwort: Weil Gott uns damit beauftragt hat (Mt 28,18ff).<sup>19</sup>

*Ignác Farkas* geht in seiner Analyse der theologischen Grundlagen der Katechese noch einen Schritt weiter. Er versucht die ursprüngliche Intention *Karl Barths* zu klären und zu begründen, dass die reformatorischen Grundthesen bezüglich der religiösen Erziehung erst durch die Dialektische Theologie in der Religionspädagogik konsequent vertreten werden. Selbst die Reformatoren seien auf der praktischen Ebene inkonsequent geblieben.

*Farkas* geht davon aus, dass man über Erziehung nur auf der Basis einer Anthropologie sprechen kann. In einem geschichtlichen Überblick stellt er heraus, dass die theoretischen Überlegungen zur Erziehung immer von bestimmten anthropologischen Vorstellungen abgeleitet wurden. So liegt es auf der Hand, für die christliche Erziehung Prinzipien aus den anthropologischen Aussagen der Bibel zu schöpfen.

Die Reformation nahm nach *Farkas* sowohl die biblische Lehre vom Menschen und vom Handeln Gottes am Menschen als auch die pädagogische Aufgabe der Kirche sehr ernst. Beide Aspekte wurden aber von den Reformatoren nicht miteinander verbunden.

In der Anthropologie der Reformation erschien als neuer Akzent, dass die Gottebenbildlichkeit des Menschen durch die Sünde nicht nur teilweise, sondern in allen ihren Bezügen zerstört wurde und allein durch Gottes Gnade, allein in Christus und allein durch Glauben wieder aufgerichtet werden könne. Die einzige Quelle, aus der wir zu dieser Erkenntnis kommen können, ist das im Glauben wahrgenommene Wort Gottes: „Wir müssen feststellen, dass die Reformatoren das sola-fide-Prinzip, das die ganze reforma-

<sup>18</sup> Vgl. *Gerhard Bohne*, *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin 1929 / <sup>2</sup>1932.

<sup>19</sup> Vgl. *Imre* 1942 [Anm. 11], 142.

torische Theologie trägt, in der Religionspädagogik nicht geltend gemacht haben.“<sup>20</sup> Sie hätten andernfalls die ganze herkömmliche humanistische Auffassung von der religiösen Erziehung und Bildung umstrukturieren müssen. Stattdessen blieben sie der Katechismus-tradition der mittelalterlichen Kirche treu. Von daher spielte die Bibel im Religionsunterricht nur eine indirekte Rolle, vor allem als Veranschaulichung und Unterstützung der Aussagen des Katechismus. Summa summarum: Abgesehen von wenigen Ausnahmen (*Valentin Trotzendorf*, *Jakob Sturm*) baut die protestantische Pädagogik in der Reformationszeit auf der Bildungsidee des Humanismus auf und weniger auf den neuen theologischen Erkenntnissen. Erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts kommt nach *Farkas* im Pietismus das Anliegen der Reformation im Bereich der Pädagogik zum Tragen, indem die Bibel unmittelbar zum Gegenstand der Bildung wird, das Sündersein des Menschen zu den zentralen Voraussetzungen der Erziehung gezählt und als höchstes Ziel der christlichen Erziehung betont wird, dass der Educandus zu einem persönlichen Glauben gelangen soll. Zwei Charakteristika hebt *Farkas* hervor, in denen er das reformatorische Erbe aufscheinen sieht: die Hochschätzung der Bibel und damit der Offenbarung Gottes in der Pädagogik und das Ernstnehmen der Verwicklung des Menschen in die Sünde. Er lässt aber außer Acht, welcher Stellenwert im Pietismus dem menschlichen Streben und Tun auf dem Weg des Zum-Glauben-Kommens zukommt. Ebendies ist aber der Punkt, an dem sich die neureformatorische Theologie vom Pietismus eindeutig distanzierte. *Farkas* schenkt dagegen sein Einverständnis sowohl dem Pietismus als auch der Dialektischen Theologie. Er schließt sich jedoch nicht der Religionspädagogik dialektisch-theologischer Herkunft an. Vielmehr greift er unmittelbar auf die Theologie *Karl Barths* zurück<sup>21</sup>, um zu zeigen, dass es ein Missverständnis des Ansatzes *Barths* wäre, die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts in der Verkündigung des Wortes Gottes zu sehen. Die Aufgabe des Katecheten sei auf keinen Fall das Bekehren oder das Aufdrängen einer Entscheidung, sondern ganz einfach das Lehren: das Vermitteln von Gehalten, die die Kirche als Glaubenswahrheiten erkannt und anerkannt hat. In der Verkündigung dagegen spricht uns Gott selbst an. Keine menschliche Rede kann für sich den Anspruch erheben, Gottes Anrede zu sein. Sie kann höchstens auf diese hinweisen. Gottes Wort zu verkündigen steht allein in der Macht Gottes. Menschliche Bemühungen können von der Tatsache inspiriert sein, dass dieses Wort Gottes geschehen ist, und Hinweise dafür sein, dass es geschehen wird, so Gott will. Diesen Gedankengang führt *Farkas* allerdings nicht bis zu den letzten Konsequenzen weiter. Er bietet einen vollständigen Lehrplanentwurf (für 12 Schulklassen) an<sup>22</sup>, in dem er mit Ausnahme des Konfirmationsjahres (7. Klasse) und eines Jahres für einen geblockten Unterricht in der Kirchengeschichte (8. oder 12. Klasse) in jedem Schuljahr Bibelunterricht vorschlägt, einmal thematisch, ein anderes Mal in heilsgeschichtlicher Ordnung, wiederum ein anderes Mal mit dem Ziel einer Bibelkunde. Die thematischen Reihen bearbeiten biblische Abschnitte aus ethischer bzw. glaubenspraktischer Sicht. Neu ist in

<sup>20</sup> *Farkas* 1941 [Anm. 14], 37.

<sup>21</sup> *Farkas* bezieht sich in diesem Zusammenhang auf: *Karl Barth*, *Kirchliche Dogmatik I/1*, München 1932, 51ff.

<sup>22</sup> *Farkas* 1941 [Anm. 14], 113ff.

diesem Lehrplan, dass sich das ganze 9. Schuljahr mit den Psalmen beschäftigt. Ebenfalls wird ein ganzes Schuljahr (11. Klasse) der Apokalypstik gewidmet.

Da in diesem Lehrplan Religionsunterricht fast ausschließlich Bibelunterricht bedeutet, scheint doch – trotz aller theoretischen Bedenken – die Verkündigung im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen. Die von *Farkas* entwickelte Konzeption würde freilich von ihrem Ansatz her mit gleichem Recht wie einen Bibelunterricht auch einen problemorientierten Unterricht zulassen.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg folgte das Konzept des Religionsunterrichts der protestantischen Kirchen den Grundannahmen der Dialektischen Theologie. Im einzigen Gymnasium, das in der Trägerschaft der protestantischen Kirchen bleiben konnte, war *Farkas* als Religionslehrer tätig.<sup>23</sup> Die Erteilung des Religionsunterrichts in den staatlichen Gymnasien war nicht mehr möglich. Auf der Grundschulebene beschränkte sich der Religionsunterricht darauf, meist im Rahmen von Sonntagschulen den Kindern bis zur Konfirmation die wichtigsten biblischen Geschichten bekannt zu machen.

### 3. Ein Pädagoge über die zentrale Funktion der Religion – *Sándor Karácsony*

*Sándor Karácsony* war der berühmteste und einflussreichste Pädagoge der 1940er-Jahre in Ungarn. Er war überzeugter Christ, aktives Glied der reformierten Kirche und Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Debrecen. Was sein Werk so einzigartig macht, ist die nahtlose Integration von Sozialpsychologie, Sprachwissenschaft und Religion.

Die Sprache ist für ihn das ureigenste sozialpsychologische Phänomen. Die Gesellschaft und die Sprache markieren den Raum, in dem Erziehung und Bildung geschehen können. Erziehung ist ein von der Sprache getragenes 'Gesellschaftsspiel' (der Ausdruck wird von *Karácsony* mehrmals gebraucht). Die Sprache vermittelt neben Informationen auch Denkweisen und Verhaltensmuster. Aus diesem Stellenwert der Sprache folgt, dass Erziehung und Bildung immer eine national-gebundene Angelegenheit sind. Die Nation braucht nämlich eine Muttersprache. So kommen bei *Karácsony* oft Begriffe wie 'nationales Bewusstsein' oder 'nationale Identität' vor. Dies wirkt auf den ersten Blick befremdend. Bei näherem Hinsehen kann man aber feststellen, dass *Karácsony* jeglicher Nationalismus fern liegt. Nationalität bedeutet für ihn eine Art sprachlicher und kultureller Identität. Wer eine feste sprachliche und kulturelle Identität erworben hat, ist auch befähigt zum offenen Austausch mit anderen Kulturen. Dies wäre das Ziel der Erziehung und Bildung. Unsere ungarische Kultur litt Jahrhunderte lang unter einem Verdeutschungsprogramm. Wie *Béla Bartók* und *Zoltán Kodály* im Bereich der Musik, so war *Karácsony* auf dem Gebiet der Erziehung der Auffassung, dass kulturelle Schätze, die sich in der Geschichte eines Volkes herauskristallisiert haben, die ganze Menschheit bereichern. Wir müssen aus den verbliebenen ungetrübten Quellen schöpfen: der Sprache, der Volksmusik, der Volkskunst.

Eine anspruchsvolle Kommunikation im Lernprozess ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht der Lehrer, sondern der Schüler der Fragende ist. Was in der Schulklasse vor-

<sup>23</sup> *Farkas* wirkte am Gymnasium des Reformierten Kollegiums Debrecen.

geht, soll in erster Linie Lernen und nicht Lehren sein: Der Lehrstoff ist das Leben selbst, und daran sind alle Schüler interessiert. Ein Teil seiner didaktischen Publikationen adressiert *Karácsony* direkt an die Schüler, die er lernen lehren will.<sup>24</sup> Anhand spannender Beispiele versucht er Mut und Lust zum Fragen, zum Lernen und zum Forschen zu erwecken. Seine praktischen Ratschläge sind: Anstatt memorieren wahrnehmen und erfahren; nie das Ganze aus dem Blick verlieren, wenn man Teilaspekte beobachtet; was zu lernen ist, steht immer im Zusammenhang mit dem Leben, es lohnt sich diesen Zusammenhang zu finden; jeder muss seine eigene Methode zu lernen ausarbeiten.

Die erwähnten allgemeinen pädagogischen und didaktischen Feststellungen bezog *Karácsony* auch auf seine religionspädagogische Tätigkeit (in der Pfadfinder- und Jugendarbeit) wie auch auf seine theoretischen Überlegungen im Hinblick auf die religiöse Erziehung und Bildung.<sup>25</sup> Für ihn ist die Erziehung selbst letztlich ein religiöser Vorgang. In ihrer echten Form „strebt sie nicht nach dem, was schön, wahr und gut ist, sondern nach dem, was heilig ist“<sup>26</sup>. Mit dem Heiligen findet man auch das Schöne, Gute und Wahre. Diese Werte gehören nicht dem Menschen, sondern Gott an. Aber es steht ebenfalls außer Frage, dass der Mensch selbst Gott zugehörig ist. Diese Zugehörigkeit entdecken zu lassen, ist die wichtigste Aufgabe aller Erziehung. In diesem Sinne ist Erziehung letztlich immer religiöse Erziehung.<sup>27</sup> Die Funktion des Erziehers ist dementsprechend eine priesterliche. Er vermittelt den Heranwachsenden einen Anspruch, der zum Transzendieren des menschlich Möglichen aufruft und ermutigt. Dieses Geschehen kann man nach *Karácsony* am zutreffendsten mit dem Begriff ‘Andacht’ charakterisieren. Was dabei den Schüler motiviert, ist der Glaube, zunächst an das, was die Person des Lehrers vermittelt, dann an den, der vom Lehrer vertreten wird.

Der entwicklungspsychologische Gesichtspunkt ist ein ständiger Begleiter der pädagogischen Gedanken *Karácsonys*. Seine diesbezüglichen Beobachtungen erscheinen als überraschend modern. In der religiösen Entwicklung unterscheidet er die folgenden Stufen<sup>28</sup>:

- (1) *Alter des Märchens* (2.-6. Lebensjahr). Das Kind kann zwischen Phantasie und Realität kaum unterscheiden. Die Anwesenheit Gottes in seiner Welt und seine Anwesenheit in der Welt Gottes ist für es selbstverständlich. Transzendenz und Immanenz durchdringen einander gegenseitig.
- (2) *Alter des Mythos* (7.-12. Lebensjahr). Diese Bezeichnung erinnert uns an die Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens bei *James W. Fowler*.<sup>29</sup> Einfache Personen werden zu Helden, ‘bewährten’ Helden wird Aufmerksamkeit geschenkt. Diese vertreten das Göttliche, und nur in ihnen ist Gott anwesend in der Welt. Gleichzeitig reihen sich wunderbare Ereignisse in die normale Weltgeschichte ein und werden als

<sup>24</sup> Vgl. *Sándor Karácsony*, *Leckék a leckéről* (Lektionen über die Lektion), Budapest 1931; *ders.*, *A tanulás mesterfogásai* (Meistergriffe des Lernens), Budapest 1929.

<sup>25</sup> Vgl. *ders.*, *A magyarok Istene* (Gott der Ungarn), Budapest 1943.

<sup>26</sup> Ebd., 6.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., 5.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 22.

<sup>29</sup> Vgl. *Fowler* 1991 [Anm. 6], 151-167.

alltägliche behandelt. Weniger die Hintergründe, vielmehr die Vorgänge selbst sind interessant. Sie sind bewunderswert und verdienen Verehrung.

- (3) *Alter des Beschwörens und des Fluches* (13.-16. Lebensjahr). Für den Pubertierenden kommt der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zu einem Freundeskreis, beziehungsweise der Abgrenzung von anderen Gruppen und Personen eine mystische Bedeutung zu. Das Jugendalter ist das Alter einer gewissen Beziehungsmystik. Das Leben in Gemeinschaft wird, wie in einem Orden, auf eine 'heilige Regel' gegründet. Wer sie verletzt, muss büßen. Gottes Liebe und die Liebe zwischen den Gruppenmitgliedern sind identisch. Pubertierende sind in ihrer Religiosität fast ausschließlich sozial orientiert.
- (4) *Alter des Zweifels und der Kritik* (17.-21. Lebensjahr). Die Religiosität der Jugendlichen in diesem Alter ist frei von Gefühlen und Erlebnissen. Sie ist apologetisch, dogmatisch, rational. Deshalb ähnelt sie mehr einer Weltanschauung als dem Glauben. Intellektuelle Einsichten werden in diesem Lebensalter oft als Glaubenserfahrungen interpretiert. *Karácsony* hält dies auf dieser Stufe für durchaus legitim.

Die religiöse Erziehung hat auf allen Stufen die entwicklungsbedingten Glaubensmodi zu fördern und darf von den Kindern nicht den Erwachsenen entsprechende Glaubenserfahrungen erwarten oder ihnen diese aufdrängen.

Wie kann der Religionspädagoge den Kindern auf den verschiedenen Entwicklungsstufen in ihrem religiösen Wachstum behilflich sein? *Karácsony* antwortet: „Wir sollen für das Kleinkind Eltern, für das Schulkind Bruder, für den Pubertierenden Ideal, für den jungen Erwachsenen Freund werden“<sup>30</sup>, um dann für sie gelegentlich auch Priester werden zu können.

Da im Denken von *Karácsony* die kulturelle Identität und die interkulturelle Offenheit in einer dynamischen Ausgeglichenheit nahe beieinander liegen, findet seine Pädagogik in Ungarn gegenwärtig im Zusammenhang des Prozesses der europäischen Integration neue Aufmerksamkeit.

#### 4. Religionsunterricht während des Kommunismus

In den ersten zwei Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Ungarn der Aufbau der Demokratie angestrebt. Das bedeutete, dass der Religionsunterricht in der Schule zunächst als ein selbstverständlich dazugehöriges schulisches Unterrichtsfach galt. Im Schuljahr 1946/47 besuchten etwa 60% der protestantischen Schulkinder und 70% der protestantischen Gymnasiasten eine kirchliche Schule. Die linken Parteien (Kommunisten und Sozialdemokraten) erhoben in der Presse wiederholt die Stimme für eine Verstaatlichung der Schulen bzw. für die Aufhebung des Religionsunterrichts als Pflichtfach. Zielpunkt der Angriffe war zuerst die katholische Kirche. Im Jahre 1947 beantragte die kommunistische Partei (noch in Opposition) im Parlament, den Religionsunterricht in den Schulen fakultativ zu machen. Diese Initiative löste seitens aller traditionellen Kirchen heftige Proteste aus. Schon 1946 berief die reformierte Kirche eine Versammlung zur Besprechung dieser Frage ein, auf der in einer Erklärung formuliert

<sup>30</sup> *Karácsony* 1943 [Anm. 24], 25.

wurde: „An unseren Schulen und am Recht zur Erziehung halten wir beharrlich fest.“<sup>31</sup> 1947 veröffentlichte auch die katholische Kirche ihre Stellungnahme in einer Denkschrift.<sup>32</sup> Sie listet gewichtige kulturgeschichtliche, ethische und rechtliche Argumente auf, um zu zeigen, wie unentbehrlich auch für eine sozialistisch strukturierte Gesellschaft der schulische Religionsunterricht sei. Auf ihn zu verzichten wäre widerrechtlich, rückschrittlich, unvernünftig und würde unvermeidbar in einer moralischen Katastrophe enden. Es sei ein Irrtum zu glauben, dass der Atheismus eine fortgeschrittenere Weltanschauung als der christliche Glaube sei. Letzterer habe den Atheismus schon einmal, nämlich nach der Aufklärung, überlebt.<sup>33</sup> Die Denkschrift betont, dass der Staat ohne religiöse Erziehung seiner Pflicht bezüglich der Erhaltung und Fortpflanzung der allgemeinen Moral in der Gesellschaft nicht nachkommen könne.<sup>34</sup> Die Kirchen seien bereit und fühlten auch eine Verantwortung, dem Staat bei dieser Aufgabe beizustehen. Das juristische Argument schließlich bezieht sich auf das Recht jedes Kindes auf Aneignung der Kultur, in die es hineingeboren wurde. Diese Kultur sei in Ungarn eindeutig die christliche.

Die sich immer mehr radikalisierende Linke hatte für diese Stimmen kein Gehör. Nachdem die Kommunisten im Jahre 1948 durch Wahlfälschung die Macht ergriffen hatten, setzten sie noch im gleichen Jahr die Verstaatlichung der kirchlichen Schulen durch (Gesetz Nr. 1948/33). „Das Schulwesen ist eine politische und eine Machtangelegenheit“ – kommentierte der damalige Kultusminister *Gyula Ortutay* diesen Schritt.<sup>35</sup> Nach den Verstaatlichungen blieben insgesamt acht Gymnasien in kirchlicher Trägerschaft: sechs der katholischen Kirche, eins der reformierten Kirche und eins der jüdischen Gemeinschaft. Im gleichen Jahr unterzeichnete der Staat mit der reformierten und mit der lutherischen Kirche jeweils ein Abkommen, in dem festgelegt wurde, dass der Religionsunterricht in den Schulen weiterhin Pflichtfach bleibt. Im darauf folgenden Schuljahr führte der Präsidialrat – ohne jegliche Verhandlungen mit den Kirchen – durch eine Verordnung mit Gesetzeskraft (1949. Nr. 5) den fakultativen Religionsunterricht ein.

Mit der Verstaatlichung der Schulen und der Bildungseinrichtungen gingen sämtliche Pädagogischen Hochschulen aus der Trägerschaft der Kirche in staatlichen Besitz über. Gleichzeitig wurde die Religionslehrausbildung an diesen Einrichtungen eingestellt. Durch diese Maßnahmen verschwand jedes gesetzliche Hindernis für die Verwirklichung eines ideologiegeleiteten Bildungsprogramms atheistischer Prägung. Die kommunistische Partei formulierte ihr Vorhaben 1950 folgendermaßen: „So schnell wie möglich muss erreicht werden, dass durch Lehrbücher, Lehrpläne und den Lehrstoff die

<sup>31</sup> Zitiert nach: *József Barcza / Dénes Dienes* (Hg.), *A magyarországi Református Egyház története 1918-1990* (Die Geschichte der Ungarischen Reformierten Kirche von 1918 bis 1990), Sárospatak 1999, 89.

<sup>32</sup> Vgl. *Egyházi álláspont az iskolai hitoktatásról* (Kirchliche Stellungnahme zur Frage des schulischen Religionsunterrichts), Budapest 1947.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., 16.

<sup>34</sup> Vgl. ebd., 18ff.

<sup>35</sup> *Gyula Ortutay, Művelődés és politika* (Bildung und Politik), Budapest 1949, 291.

Ideologie des Marxismus-Leninismus vermittelt wird.“<sup>36</sup> Das bedeutete natürlich, dass die religiöse, d.h. ‘idealistische Weltanschauung’ überall und mit allen Mitteln zu bekämpfen sei. Die Pädagogen wurden unter Druck gesetzt. Es war ihnen bis etwa in die 1980er-Jahre hinein verboten, Gottesdienste zu besuchen, ihre Kinder taufen zu lassen oder sie zum Religionsunterricht anzumelden. Darüber hinaus wurde von ihnen erwartet, dass sie die kommunistisch-atheistische Weltanschauung für die Schüler attraktiv machten. „Es ist kaum vorstellbar, dass religiös eingestellte Pädagogen imstande wären, Schüler effektiv zur atheistischen Gesinnung, also zum Dialektischen Materialismus, d.h. der wissenschaftlichen Weltanschauung entsprechend, zu erziehen“ – schreibt György Ágoston, der führende Professor für Pädagogik an der größten Universität Ungarns in Budapest.<sup>37</sup> Als Ziel wurde immer wieder die Aufgabe betont, eine Monopolstellung der atheistisch-materialistischen Weltanschauung zu erlangen und zu sichern. Der ständige Feind, der dabei nicht nur niederzuwerfen, sondern auch zu vernichten sei, sei die Religion, konkreter das Christentum. Die zentrale Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung bestehe in der Festigung der atheistischen Weltansicht in den Schülern und im Fernhalten aller religiösen Einflüsse. 1958 erstellte die kommunistische Partei ein Dokument, in dem sie ihr Verhältnis zur Religion und die damit verbundenen Aufgaben klarstellte. Dort steht: „Zwischen der religiösen Weltansicht und dem Marxismus-Leninismus besteht ein unaufhebbarer Gegensatz. Der Kampf gegen die religiöse Ideologie muss mit den Waffen des Marxismus-Leninismus solange geführt werden, bis die religiöse Weltanschauung aus dem Sinn der Bürger verschwindet [...] Die Religion ist eine reaktionäre Weltanschauung, sie ist nämlich eine der Waffen der Gegner des Fortschritts. Ihr Ursprung ist in der Klassengesellschaft und im Unwissen zu suchen.“<sup>38</sup> Speziell zum Religionsunterricht wird gesagt: „Die Kirchen dürfen sich mit den Jugendlichen ausschließlich im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts beschäftigen.“ Außer diesem nur anlässlich der Firmung und der Konfirmation. „Alle Formen der Freizeitbeschäftigung (Sport, Chor, Film, Christenlehre usw.) sind unerlaubt.“<sup>39</sup>

Im gleichen Jahr wurde ein anderer Parteibeschluss (solche Beschlüsse hatten damals quasi Gesetzeskraft) verabschiedet, der die Richtlinien der Kulturpolitik umschreibt. In ihm wird wiederholt betont: „Die Verbreitung der marxistisch-leninistischen Ideen soll mit allen kulturellen Mitteln vorangetrieben werden. Das heißt, die sozialistische [d.h. materialistisch-atheistische (D.N.)] Weltanschauung soll auf allen Posten und in allen Bereichen der Kultur gefestigt werden, bis infolge des ideologischen Kampfes alle entgegengesetzten bzw. falschen Anschauungsweisen überwunden werden.“<sup>40</sup> Ähnliche Zitate könnten aus der Zeit bis in die 1980er-Jahre aus Jahresberichten, programmati-

<sup>36</sup> Zit. nach: Béla Pukánszky / András Németh, *Neveléstörténet III.* (Geschichte der Erziehung), Szeged 1992, 212.

<sup>37</sup> Die Aussage György Ágostons aus dem Jahr 1956 zitiert nach: István Mészáros, *Ateista nevelés iskoláinkban 1950-1990* (Atheistische Erziehung an unseren Schulen von 1950 bis 1990), Budapest 1996, 29.

<sup>38</sup> Zitiert nach: Ebd., 11f.

<sup>39</sup> Zitiert nach: Ebd., 33.

<sup>40</sup> Zitiert nach: Ebd., 34.

schen Reden, pädagogischen Zeitschriften und Lehrbüchern für Pädagogikstudenten in unendlicher Zahl aufgelistet werden.

Da die Abkommen mit den Kirchen seitens des Staates nicht eingehalten wurden, war es offensichtlich, dass der Staat rechtlich geregelte Verhältnisse ins Schaufenster stellte, heimlich aber die kommunistische Partei ihren ideologischen Terror gegen die christlichen Kirchen ohne Einschränkungen ausüben konnte.

Die organisatorische Durchführung des Religionsunterrichts war so geregelt, dass der Staat immer seine Beeinflussungsmöglichkeit behielt. Die Eltern mussten ihre Kinder für den Religionsunterricht bei der Schuldirektion anmelden. Der Direktor setzte natürlich alle Mittel ein, die Zahl der Anmeldungen niedrig zu halten. Einschüchterungen mit Blick auf die Zukunftsaussichten des Kindes und Benachteiligungen der Eltern an ihren Arbeitsplätzen waren an der Tagesordnung. Kinder, die den Religionsunterricht besuchten, mussten vielerorts Verspottungen seitens der Lehrer, des Direktors und der Mitschüler erleiden. Ein weiterer Aspekt der Kontrolle war, dass der Pfarrer (Pädagogen durften keinen Religionsunterricht erteilen) die Genehmigung zum Unterrichten jedes Jahr neu von den staatlichen Behörden erhalten musste. Unloyalen Pfarrern wurde die Genehmigung versagt. Schwierigkeiten bereitete auch der Umstand, dass die Religionsstunden nur am Nachmittag und nicht mit anderen fakultativen Beschäftigungen konkurrierend gehalten werden durften. Das gab der Schulleitung die Möglichkeit, weitere Hindernisse aufzurichten.

Das Ergebnis zeigte sich deutlich: Zwischen den 1950er- und 1970er-Jahren ging die Zahl der Teilnehmer am Religionsunterricht von 50% auf 4-5% zurück. Die Kirche zog sich hinter ihre Mauern zurück und suchte sich Möglichkeiten zu schaffen, die Kinder auf andere Weise zu unterrichten: im Rahmen von Kindergottesdiensten und Jugendbibelstunden. Dies wurde geduldet, wenn es in bescheidenem Umfang geschah. Falls ein Pfarrer in der Jugendarbeit erfolgreich wurde, musste er den Ort verlassen und seine Arbeit in einer kleineren Gemeinde fortsetzen. 1971 bekam die katholische Kirche vom Staat die Genehmigung, in den Kirchengebäuden Christenlehre zu erteilen. Die Kirchen waren damals noch nicht geheizt und von der Einrichtung her für Religionsunterricht weniger geeignet. Trotzdem war die katholische Kirche froh über diese Möglichkeit. Die Protestanten benutzten für die Kinder- und Jugendarbeit Räume im Pfarrhaus oder den Gemeindesaal. Das war zwar nicht legal, aber es ist nicht bekannt, dass es zu direkten Eingriffen kam. Erst 1987 konnten die Kirchen erreichen, dass Christenlehre in den Räumlichkeiten der Gemeinde frei erteilt werden durfte. 1990 wurden dann alle Einschränkungen außer Kraft gesetzt.

Während der Staat die pädagogische Tätigkeit der Kirche zu minimalisieren versuchte, war er in der Verbreitung der atheistisch-materialistischen Ideologie sehr offensiv. Auf Grundschulebene geschah dies indirekt durch alle Pädagogen und innerhalb der allgemeinen Lehr- und Lernprozesse. Die eigentliche Zielgruppe der weltanschaulichen Bildung war aber die Jugend. Im Bereich der Freizeitbeschäftigung war dafür der kommunistische Jugendverein verantwortlich. Im institutionellen Bildungswesen wurde 1969 ein Lehrfach, zuerst versuchsweise, dann von 1973 an obligatorisch, eingeführt. Das Fach hieß „Grundlagen unserer Weltanschauung“ und sollte die Jugendlichen im 12.

Schuljahr im Atheismus festigen. Mit Recht kann man es als Unterricht zur 'atheistischen Religion' bezeichnen. Die Teilnahme war für alle Gymnasiasten und Schüler in Berufsschulen verpflichtend. Der Lehrplan des Faches und der Inhalt des Schulbuches wurden 1983 leicht überarbeitet und neu betitelt. Als „Einführung in die Philosophie“ (faktisch in die marxistisch-leninistische Philosophie) blieb es bis zum Schuljahr 1989/90 Pflichtfach.

Es klingt zwar seltsam, aber auch die Universitätsfakultäten mussten ein 'Erziehungsprogramm' für die ideologische Bildung der Studierenden besitzen. Alle Hochschulen und Universitäten mussten Lehrstühle für Marxismus-Leninismus einrichten. Im Jahr 1985 gab es in Ungarn insgesamt 94 solche Lehrstühle mit 832 vollen Professoren- und Dozentenstellen, 172 halben Dozierendenstellen, 177 Lehrbeauftragten und 39 wissenschaftlichen Mitarbeitern.<sup>41</sup> Zur gleichen Zeit lag in Ungarn die Zahl der Theologie Lehrenden (aller Konfessionen) bei unter 100. Der Staat sparte also weder Geld noch Energie, um eine atheistisch geprägte Intellektuellenschicht in Ungarn auszubilden. Nach den Statistiken lag der Prozentsatz der religiös eingestellten Studenten an den Hochschulen und Universitäten in den 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre bei 3-6%, der Prozentsatz der marxistisch eingestellten Studenten bei 80%. Gleichwohl äußerten die Parteiführung und die Regierung immer wieder ihre Unzufriedenheit über die Resultate der ideologischen Bildung.

## 5. Religionsunterricht nach der Wende – Grundfragen und Perspektiven

1990 bekamen die Kirchen die Freiheit, ihre religionspädagogische Tätigkeit so zu gestalten, wie sie wollen. Die Schulen wurden verpflichtet, dabei behilflich zu sein: Räume zur Verfügung zu stellen und im Stundenplan – wenn auch nicht vormittags, so doch unmittelbar nach den sonstigen Unterrichtsstunden – Zeit für den Religionsunterricht vorzusehen. Der Staat war und ist bereit, den Unterrichtenden einen Stundenlohn zu bezahlen. In den ersten Jahren nach der Wende waren die Kirchen mit diesen Entwicklungen sehr zufrieden. In ihrer Euphorie verpassten sie jedoch die Chance, ihre Rechte auch gesetzlich absichern zu lassen. Sie dachten nämlich nicht, dass sich die alten Kräfte und die alte Ideologie so schnell erholen würden und dass die eingeräumten Freiheiten zurückgenommen werden könnten. Nach einigen Jahren begannen jedoch die früheren Kommunisten ihre Stimme erneut hören zu lassen. Die alten Schulleitungen waren immer weniger kooperationsbereit. Die neu gewählte sozialistische Regierung (1994) stellte die Lohnauszahlungen ein und vertrat zunehmend die Auffassung, dass der Religionsunterricht nicht Teil der staatlichen Bildungsaufgabe sei.

Der andere Weg, den die Kirchen gleich nach der Wende eingeschlagen hatten, war die Wiedererrichtung der kirchlichen Schulen. Vor dem Zweiten Weltkrieg waren die Grundschulen und Gymnasien mehrheitlich in kirchlichem Besitz. Nach der Wende eröffnete sich die Möglichkeit, diese Schulen zurückzuerhalten. Die Kirchendistrikte der reformierten Kirche haben die größten Gymnasien zurückverlangt, kleinere Gymnasien

<sup>41</sup> Vgl. ebd., 73.

wurden von Kirchenkreisen und Ortsgemeinden übernommen.<sup>42</sup> In diesen Einrichtungen ist der Religionsunterricht Teil des Lehrplans. Soweit man es einschätzen kann, lässt die Motivation, neue Schulen in kirchlicher Trägerschaft zu gründen, langsam nach. Die Kirchen stoßen in diesem Zusammenhang an ihre finanziellen Grenzen.

Meines Erachtens muss der rechtliche Status des Religionsunterrichts an den staatlichen Schulen so schnell wie möglich geklärt werden. Die religiöse bzw. weltanschauliche Bildung der Schüler sollte als Teil der Bildungsaufgabe des Staates anerkannt werden. Allgemeine Bildung geht nicht in der Vermittlung eines detaillierten Weltbildes auf, sie ist auch für die Lebensgestaltung und für die Orientierung des Verhaltens der Heranwachsenden in der Welt wichtig. Um ihre Bildungsaufgabe erfüllen zu können, sind die Schulen auf die Hilfeleistung der Kirchen angewiesen, da die Schulen selbst für die Grundfragen des menschlichen Lebens, für die Sinnsuche, für das Aufspüren einer befriedigenden Selbstdefinition und für die Suche nach einer letzten Geborgenheit, also für die Befriedigung von spirituellen Bedürfnissen des Menschen keine eigene Kompetenz besitzen.

Viele Kinder sind heutzutage weniger psychisch als vielmehr spirituell belastet und gestört. Auch psychische Spannungen und Konflikte verschieben sich vielfach auf das Gebiet des Spirituellen. Wir können dabei an die Phantasiegestalten und Phantasiewelten denken, die durchaus 'numinos' geladen sind und die vielfach den geistlichen Lebensraum der heutigen Kinder ausfüllen. Das 'fascinosum' und das 'tremendum', die normalerweise angesichts des 'Heiligen' erlebt werden<sup>43</sup>, werden in Bezug auf diese Scheinwirklichkeit erlebt. Die meisten Kinder kennen keinen Schutzraum mehr, der von dieser Welt des 'Quasi-Numinosen' ausgeschlossen wäre. Die Kirche könnte ihn für sie eröffnen. Sie bezeugt nämlich einen Gott, der Herr über alle Mächte ist. Religionsunterricht sollte diese Allmacht Gottes so vergegenwärtigen und eine Begegnung mit dem wirklich Heiligen so ermöglichen, dass die angstbesetzte Faszination der Kinder in dem Gefühl des Geborgenseins aufgehoben wird.

Zum anderen sind viele Kinder heute bei der Aufarbeitung bestimmter Ereignisse (Scheidung der Eltern, Begegnung mit dem Tod, wirkliche und gespielte Aggressivität im Fernsehen, Teilnahme an okkulten Praktiken usw.) ihrer eigenen Lebensgeschichte äußerst hilflos. Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Kirche gegenüber den Schulkindern sogar eine *diakonische* Verantwortung hat.

Betrachten wir die herkömmlichen Argumente für den Religionsunterricht in der Schule, so haben in Ungarn das kulturgeschichtliche und das ethisch-moralische Argument Evidenz gewonnen.<sup>44</sup> Es ist nicht mehr fraglich, dass die *Kultur*, ohne Einführung in die Religion, der sie entsprungen ist, nicht verstanden und angeeignet werden kann. Europäische Kulturgeschichte, Literatur und Kunst bleiben den Heranwachsenden ohne die Erschließung ihrer religiösen Bestandteile in ihren wesentlichen Inhalten fremd. Es ist

<sup>42</sup> Heute stehen insgesamt 27 Mittelschulen und 38 Grundschulen in der Trägerschaft der reformierten, 11 Mittelschulen und 6 Grundschulen in der Trägerschaft der lutherischen Kirche.

<sup>43</sup> Vgl. *Rudolf Otto*, *Das Heilige*. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, Breslau 1917.

<sup>44</sup> Vgl. *Gottfried Adam / Rainer Lachmann*, *Begründungen des schulischen Religionsunterrichts*, in: *dies. (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1997, 121-137.

allerdings meine Überzeugung, dass in diesem Zusammenhang auch ein Anspruch besteht, dass der religiöse Aspekt der Bildung authentisch vermittelt werden muss. Die Kinder und Jugendlichen müssen von ihm auch innerlich (aneignend oder sich distanzierend) berührt werden, sonst wird der mit ihm verbundene kulturelle Inhalt auf sie nicht persönlichkeitsbildend und lebensgestaltend wirken.

Die Notwendigkeit einer *moralischen* Bildung steht ebenfalls außer Frage. Die gegenwärtige ungarische Kulturpolitik betont diese Aufgabe in ihrem Bildungsprogramm immer wieder. Das gesellschaftliche Leben und die Wirtschaft funktionieren nicht ohne klare und durchsichtige Normen. Normen folgendes Verhalten darf aber nicht von außen aufgedrängt werden. Es muss von innen heraus motiviert sein. Die Motivationsbasis für ein prosoziales Verhalten und für ein ethisches Denken ist letztlich immer religiöser Natur. Es ist für uns in den letzten zehn Jahren offensichtlich geworden, dass gute Gesetze und entsprechende Sanktionierungen allein keine Moralität herbeiführen können. Hier kommt der Erziehung und der Bildung eine unbestreitbare Aufgabe zu.

Die anthropologische Argumentation seitens der Kirche hat bisher im Grunde weder bei den Politikern noch in der Gesellschaft im allgemeinen Gehör gefunden. Dass der Mensch ein Absolutum braucht, dass er nur in einer letzten Relation autonom sein kann, dass er auf einen unhinterfragbaren Orientierungshorizont angewiesen ist, ist für vom Materialismus infizierte Menschen nicht leicht einzusehen. Meines Erachtens ist es für uns Christen in osteuropäischen Ländern eine der wichtigsten Aufgaben bezüglich des Religionsunterrichts, diese anthropologischen Wurzeln der Religiosität des Menschen neu zu erschließen und zu verdeutlichen. In dieser Hinsicht sind unsere Gesprächspartner schlecht informiert oder sogar desinformiert. In Ungarn ist z.B. die Auffassung immer noch geläufig, dass religiös zu sein entweder eine altmodische Sache oder eine Art Hobby (Freizeitbeschäftigung) sei.

Seit einigen Jahren versuche ich mich dieser Problematik immer mehr anzunähern. Inzwischen bin ich der Überzeugung, dass Religiosität immer gesellschaftlich-kulturell bedingt ist, aber eine Grundlage in angeborenen Bedürfnissen hat. Das heißt natürlich nicht, dass die Religiosität selbst angeboren sei, sondern dass verschiedene menschliche Grundbedürfnisse ihre letzte Befriedigung nur im Bereich der Religion finden können. Die Auffassung, dass es eine 'anima naturaliter religiosa' (*Carl Gustav Jung*) gebe, teile ich nicht. Ich bin vielmehr der Auffassung, dass *der Mensch von Natur aus gläubig ist* – religiös wird er erst, wenn sich seine Glaubenserfahrungen im Kommunikationssystem einer konkreten Religion ausdrücken lassen bzw. wenn er Inhalte für seinen Glauben im Glaubenssystem und in der Lebenspraxis einer konkreten Religion findet.

'Glaubenserfahrung' nenne ich den Schritt, mit dem der Mensch die Grenzen seiner berechenbaren, durch Kausalzusammenhänge erklärbaren, übersichtlichen Welt überschreitet, um Unbekanntes integrieren, Unverstehbares annehmen und auf Unerreichbares zugehen zu können. Die Tendenz zu diesem Schritt wird nicht durch die Sozialisation erworben, sie ist vielmehr ein Spezifikum des Menschseins. Der Mensch ist also 'unheilbar' gläubig, weil er angeborene Bedürfnisse hat, die durch die gegebenen Möglichkeiten, auf gewohnten Wegen und durch die ihm zur Verfügung stehenden Mittel nicht vollständig befriedigt werden können. Erst über diese Bedingungen hinausgehend

kann er sich Befriedigung verschaffen. Der Mensch ist mehr als seine Lebensmöglichkeiten – dieses Mehr kann er sich nur religiös vergegenwärtigen. Er ist aber zugleich auch weniger, als er sich wünscht – dieses Weniger kann er ebenfalls nur religiös bewältigen. Von diesem Charakteristikum her wandeln sich seine psychischen (und sogar seine physiologischen) Bedürfnisse leicht ins Spirituelle um. Diese Transformation geschieht nicht nur dort, wo Befriedigungen ausfallen oder ausgeschlossen sind, sondern auch dort, wo Bedürfnisse eine regelmäßige Befriedigung finden.

Wir haben bekanntlich nach *Abraham H. Maslow* die Bedürfnisse nach Nahrung, nach Sicherheit, nach Liebe, nach Anerkennung und nach Selbstverwirklichung.<sup>45</sup> Zu jedem dieser Bedürfnisse gehört – auch bei Befriedigung – das Gefühl der Unerfülltheit, der *Fragmentarität*. Letztlich bleiben sie unbefriedigt. Das ist der Punkt, an dem die Geschichte der Bedürfnisbefriedigungen ins Geistlich-Existentielle umschlägt. Durch den Schritt des Glaubens wird die Grenze des Psycho-Physischen verlassen und eine Befriedigung im Bereich des Unverfügbaren gesucht. So gelangt man zur Erfüllung in der Glaubenserfahrung: indem man entdeckt, dass „der Mensch nicht vom Brot allein lebt“ (Mt 4,4), indem man eine ewige Geborgenheit findet, indem man wirklich unbedingte Liebe erfährt, indem man seinen Eigenwert unabhängig von sozialen Bewertungen und Bestätigungen erfährt, indem man zu sehen anfängt, wer man wirklich ist und welche Aufgabe man in der Welt hat. Es ist leicht nachzuweisen, dass Menschen die Erlebnisse letzter Befriedigungen immer als Glaubenserfahrungen deuten.

Wollten wir die genannten Erfahrungsbereiche in noch umfassenderen Kategorien beschreiben, so könnten wir grundsätzlich zwei Arten von Bedürfnissen unterscheiden: das Sicherheitsbedürfnis – im weiteren Sinne als Bedürfnis nach Geborgenheit in fester Liebe – und das Selbstständigkeitsbedürfnis – im weiteren Sinne als Wunsch nach Sinn in Bezug auf die eigene Person und auf die Vorgänge der Welt.

Letztbefriedigungen sind in beiden Fällen Glaubenserfahrungen. Das bedeutet aber m.E. noch lange nicht, dass solche Glaubenserfahrungen religiös sind. Auch die hinter ihnen liegenden Bedürfnisse dürfen nicht mit einem ‘religiösen Apriori’ gleichgesetzt werden. Glaubenserfahrungen bekommen religiöse Qualität, wenn sie in ein umfassendes religiöses Welt- und Selbstdeutungssystem integriert werden. Hier beginnt die Kommunikation mit einer Tradition und mit Menschen, die sich zu dieser Tradition bekennen. Mitteilen, Vergleichen, Umdeuten, Anpassen und Aneignen – das sind die Grundelemente dieser Kommunikation. Als erster Gesprächspartner gilt in der christlichen Religion das biblische Zeugnis. In der Begegnung mit der Bibel und durch Gespräche mit Christen vollzieht sich eine zweite Transformation. Ausgehend von der Glaubenserfahrung kann man eine neue Erfahrung machen, sozusagen eine „Erfahrung mit der Erfahrung“ (*Eberhard Jüngel, Gerhard Ebeling*), wobei die erste Erfahrung unqualifiziert und umgedeutet wird. Damit wird sie religiös und christlich. Formal gesehen ist eine Religion umso lebensnaher und befriedigender, je vollständiger ihre Sinndeutungen die Erfahrungsbereiche der menschlichen Grundbedürfnisse abdecken. Da das Christentum zugleich ‘Versöhnungsreligion’ und ‘Erlösungsreligion’ ist, kann es

<sup>45</sup> Vgl. *Abraham H. Maslow*, *Motivation und Persönlichkeit*, Olten 1970 (amerik. Original: *Motivation and Personality*, New York 1954).

sowohl dem Geborgenheits- als auch dem Selbständigkeitbedürfnis des Menschen adäquat begegnen. Diese Typisierung wurde von dem Heidelberger Religionswissenschaftler *Theo Sundermeier* in seinem neuesten Buch vorgeschlagen.<sup>46</sup>

*Sundermeier* charakterisiert die *Versöhnungsreligionen* als Religionen der kleinen Gemeinschaften, in denen das Leben durch und durch von den unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen geprägt ist. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen das Leben und der Schutz des Lebens. Das höchste Ziel ist, das Leben zu erhalten und es zu bereichern – und das nie individualistisch, sondern immer innerhalb eines Beziehungsgefüges. Gott ist ja die Quelle des Lebens, und er stellt auch einen Schutzraum bereit, damit dieses Leben nicht verloren geht. In der Gemeinschaft der Gläubigen gewinnt dieser Schutzraum Gestalt, wo sich die Einzelnen aufgenommen und angenommen fühlen können. Das moralische Prinzip, nach dem sich die Beziehungen zwischen den Gliedern der Gemeinschaft gestalten, ist das Wohl des Anderen. Individuelle Tugenden haben wenig Wert, obwohl die Moralität, das ethische Denken und das ethische Verhalten eine zentrale Rolle spielen. Die Ethik ist partnerzentriert profiliert, sie richtet sich auf die Vorbeugung und auf die Beseitigung von Beziehungsstörungen. Störungen einzuebnen sowohl in der Gott-Mensch-Beziehung als auch in den Mensch-Mitmensch-Beziehungen hat in dieser Religiosität immer Vorrang. Sie bietet so vor allem eine Befriedigung des Geborgenheitsbedürfnisses des Menschen an.

*Erlösungsreligionen* sind stärker individuell geprägt. Der Einzelne soll in ihnen Freiheit von Abhängigkeiten, Orientierung bei individuellen Entscheidungen und Antwort auf Wahrheitsfragen finden. Individuum und Wahrheit sind ihre zentralen Devisen. Das höchste Ziel ist dementsprechend, Vollkommenheit, Ganzheit, Freiheit und Sinn zu erfahren und zu erlangen. Den Weg dorthin muss jeder selbst finden, ihn selbstbewusst betreten und auf ihm beharrlich bis zum Ziel gehen. Diese Art der Religiosität entspricht vor allem dem Individuations- und Sinnbedürfnis des Menschen.

Meines Erachtens sind im Christentum die Grundzüge beider Religionstypen vertreten: im Gedanken des Bundes bzw. des Reiches Gottes, in der partnerzentrierten Moralität und im Rückzug in die Sicherheit der Gottesgegenwart die Grundzüge der Versöhnungsreligion, in der Vorstellung des individuellen Glaubensweges bzw. der Nachfolge Christi, in der Freiheit der Liebe und im Aufbruch des wandernden Gottesvolkes in die Zukunft hinein die Grundzüge der Erlösungsreligion.

Auf der Basis dieser anthropologischen Überlegungen kann der christliche Religionsunterricht in Ungarn, indem er die Botschaft des Evangeliums glaubwürdig und erfolgreich vermittelt, eine Bildungsaufgabe übernehmen, die einerseits für die gesunde Entwicklung der Heranwachsenden unentbehrlich ist, die andererseits aber weder von der Schule noch von anderen religiösen Gemeinschaften erfüllt werden kann. Die Kirche hat gegenüber den getauften Schülern eine Verantwortung auch in dieser Hinsicht. Ein Angebot sollte sie darüber hinaus aber auch für alle anderen Schüler machen, um zu verhindern, dass diese nicht verführerischen Ideologien und Quasi-Religionen anheimfallen.

<sup>46</sup> Vgl. *Theo Sundermeier*, Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext, Gütersloh 1999, 30ff. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Begriffe 'Partizipation' und 'Individuation' bei: *Paul Tillich*, Der Mut zum Sein [1952], in: Gesammelte Werke XI, Stuttgart 1969, 11-139, 70ff.



## 1. Neuropsychologisches Forschungsinteresse an religiösen Erfahrungen

In einem unlängst erschienenen Buch mit dem bezeichnenden Untertitel „Biologische Grundlagen der Religion“ referiert der renommierte Altphilologe *Walter Burkert* ein in der Religionswissenschaft hinlänglich bekanntes, dennoch höchst erstaunliches Ritual: das sogenannte Fingeropfer. „Weltweit, so scheint es, ist man so verfahren: in einer Situation der Not und Krankheit, oder auch nur in vorwegnehmender Angst wird ein Finger oder ein Fingerglied abgeschnitten. Ganz verschiedene Kulturen liefern die Beispiele, aus Amerika, Afrika, Indien, Ozeanien. Die altgriechische Tradition fügt sich nahtlos ein“ und Funde von Höhlenzeichnungen lassen den Schluss zu, dass wir es möglicherweise „mit einem paläolithischen Ritual zu tun haben“, das also „seit rund 20.000 bis 30.000 Jahren bis in unsere Gegenwart herein“ existiert.<sup>1</sup> Sind die weltweite Verbreitung und eine vermutlich bis nahe an die vor ca. 40.000 Jahren einsetzende Emergenz der Gattung *homo sapiens* heranreichende rituelle Tradition der Selbstverstümmelung Ausdruck ‘biologischer Gegebenheiten’? Gibt es überhaupt so etwas wie eine biologische Basis der Religion? Vermutlich wird man sich nicht auf die Suche nach einem ‘Selbstverstümmelungs-Gen’ machen; dennoch wäre es vorschnell, wollte man die Frage nach der biologischen Basis religiöser Erfahrungen als bedeutungslos abtun. Schon *William James* hatte die Auffassung vertreten, „dass die Abhängigkeit geistiger Zustände von körperlichen Bedingungen durchgehend und vollständig sein muss.“<sup>2</sup> Den ‘Ort’ für die Verbindung körperlicher und geistiger Zustände sah *James* offensichtlich im cerebralen Bereich. Zumindest hatte er seine Vorlesungen zur Vielfalt religiöser Erfahrungen mit dem Thema „Religion und Neurologie“ begonnen.

Trotz relativ langer Geschichte<sup>3</sup> haben die *Neurowissenschaften* erst in den letzten Jahrzehnten so starkes öffentliches Interesse erfahren, dass heute für breitere Leserschaft verfasste Publikationen zu Gehirn und Bewusstsein<sup>4</sup> viel von sich reden machen. Man kann Neurowissenschaften als übergeordneten Begriff für verschiedene Forschungsrichtungen (Neurobiologie, -psychologie, u.ä.) verstehen, die ihr Erkenntnisinteresse mit Fragen neuronaler und cerebraler Gegebenheiten verbinden. Die Neuropsychologie ist – wie die Neurobiologie – „keine eigenständige Disziplin, sondern ein umschriebenes Fachgebiet, das sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konstituiert hat –

<sup>1</sup> *Walter Burkert*, *Kulte des Altertums. Biologische Grundlagen der Religionen*, München 1998, 55.

<sup>2</sup> *William James*, *Die Vielfalt religiöser Erfahrungen* [1902], Frankfurt/M. – Leipzig 1997, 47.

<sup>3</sup> Vgl. *Olaf Breidbach*, *Die Materialisierung des Ichs. Zur Geschichte der Hirnforschung im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M. 1997.

<sup>4</sup> Vgl. *Ernst Pöppel* / *Anna-Lydia Edingshaus*, *Geheimnisvoller Kosmos Gehirn*, München 1994; *Daniel Goleman*, *Emotionale Intelligenz*, München – Wien 1995; *Jacques-Michel Robert*, *Nervenkitzel. Den grauen Zellen auf der Spur*, Heidelberg u.a. 1995; *Joseph LeDoux*, *Das Netz der Gefühle*, München – Wien 1998; *Steven Pinker*, *Wie das Denken im Kopf entsteht*, München 1998; *Antonio R. Damasio*, *Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*, München 2000; *Colin McGinn*, *Wie kommt der Geist in die Materie. Das Rätsel des Bewusstseins*, München 2001.

wenige Jahre, nachdem der Begriff 'Neuropsychologie' zum ersten Mal verwendet worden ist"<sup>5</sup>. Heute geht die allgemein akzeptierte Definition der Neuropsychologie „von einer lokalisatorischen Korrelation psychischer Qualitäten und Funktionen bzw. deren Störungen zum Gehirn aus“<sup>6</sup>. Warum sollte man also die Beobachtung religiöser Erfahrungen nicht auch mit Ansätzen der Neuropsychologie<sup>7</sup> verbinden?

In der US-amerikanischen Öffentlichkeit macht gegenwärtig eine Forschungsrichtung von sich reden, die genau dieser Fragestellung nachgeht, was sich seit kurzem auch in deutschsprachigen Publikationsorganen niederschlägt.<sup>8</sup> Unter der Überschrift: „Neurotheologie: Kann man sich Gott denken?“ und eingebettet in ein Interview mit Hans-Georg Ziebertz<sup>9</sup> bringt etwa 'Psychologie heute' eine kurze Informationspassage, die Ergebnisse von Andrew B. Newberg und Eugene G. d'Aquili referiert. Auslöser für das aktuellere Interesse könnte eine unlängst im amerikanischen Magazin 'Newsweek' veröffentlichte Titelstory sein: Dort wird seit dem Erscheinen von „Zen and the Brain“ aus der Feder des Neurologen James H. Austin<sup>10</sup> ein breiteres Interesse der amerikanischen Öffentlichkeit für die neurowissenschaftliche Erforschung religiöser Erfahrung konstatiert.<sup>11</sup> Allerdings ist das wissenschaftliche Interesse keineswegs so jung, wie der Beitrag in 'Newsweek' glauben lässt. Diesbezügliche Forschungen begannen in Amerika schon zu Beginn der 1970er Jahre. Zu den frühen Beiträgen zur Bedeutung der Neurowissenschaften für religiöse Fragestellungen zählt u.a. ein Artikel in der Zeitschrift 'Zygon'<sup>12</sup>, in dem die Autoren den bipsychologischen Grundlagen religiös motivierten rituellen Verhaltens nachgegangen waren. In der gleichen Zeitschrift fand der Ausdruck „Neurotheologie“<sup>13</sup> erstmals Verwendung.<sup>14</sup> Seit den 1990er Jahren erschienen verschiedene – meist kleinere – Studien im Umfeld neuropsychologischer bzw. -biologischer Fragen.

<sup>5</sup> Michael Hagner, Zur Geschichte und Vorgeschichte der Neuropsychologie, in: Hans-J. Markowitsch (Hg.), Grundlagen der Neuropsychologie (Enzyklopädie der Psychologie C, Ser.I, Bd. 1), Göttingen 1996, 1-101, 1.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Die Neuropsychologie wird bislang von der Religionspädagogik wenig wahrgenommen, obwohl gerade sie für das Verständnis von Lernprozessen von eminenter Bedeutung ist: „Über 'Lernen' sollte nicht mehr ohne Kontakt zum aktuellen Shooting-Star 'Neuropsychologie' geredet werden“ (Hans-Ferdinand Angel, Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion, in: ders. (Hg), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz – Köln 2000, 255-280, 273).

<sup>8</sup> Vgl. Hans-Ferdinand Angel, Religiosität im Kopf?, in: KBl 127 (5/2002) 321-326.

<sup>9</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Auch moderne Menschen suchen Hoffnung und Beistand, in: Psychologie heute 6/2001, 20-25.

<sup>10</sup> Vgl. James H. Austin, Zen and the Brain: Toward an Understanding of Meditation and Consciousness, Cambridge/Mass. – London 1998.

<sup>11</sup> „Since then, more and more scientists have flocked to 'neurotheology', the study of the neurobiology of religion and spirituality“ (13 von 14 bei: <http://stacks.msnbc.com/news/566079.as>).

<sup>12</sup> Vgl. Eugene G. d'Aquili / Charles Laughlin, The Biopsychological Determinants for Religious Ritual Behavior, in: Zygon. The Journal of Religion and Science 10 (1975) 32-58.

<sup>13</sup> Der eigenartige Ausdruck steht vielleicht auch im Trend, die Verbindung neuropsychologischer Einsichten mit traditionellen Fragestellungen durch Wortneuschöpfungen mit dem Bestandteil 'Neuro-' zu etikettieren (z.B. Patricia Churchland, Neurophilosophy, Cambridge/Mass. 61992).

<sup>14</sup> Vgl. James B. Ashbrook, Neurotheology. The Working Brain and the Work of Theology, in: Zygon. The Journal of Religion and Science 19 (1984) 331-350.

Sie untersuchten etwa den Einfluss mystischer Erfahrungen auf Lebensstile<sup>15</sup>, die Bedeutung vorgängiger Erwartungen für religiöse Erfahrungen<sup>16</sup>, oder machten sich bildgebende Verfahren zunutze, um den Zusammenhang von religiöser Erfahrung und neuronaler Hirnaktivität zu erkunden<sup>17</sup>.

Die neurotheologischen Forschungsrichtungen sind kein homogenes Gebilde. Sie unterscheiden sich vielmehr in den Ansätzen und der Weiterentwicklung ihrer Fragestellungen, wobei Interessen wie persönliche Erfahrungen der Forscher eine maßgebliche Rolle spielen.

Wichtige Impulse für die Annäherung der Neuropsychologie an das Phänomen des Religiösen kamen – wie häufig in Medizin und Psychologie – gewisserweise durch die Hintertür, nämlich durch die Beobachtung von Störungen und Anomalien. So gerieten im Zusammenhang mit religiösen Bekehrungserlebnissen epileptische Störungen in den Blick, die v.a. im Temporallappenbereich ihre Ursache hatten.<sup>18</sup> Die Epilepsie ist eine Krankheit, der schon die antiken Ärzte spezielle Aufmerksamkeit schenkten<sup>19</sup> und die von der hippokratischen Schule als ‘*ἱερός νόσος*’<sup>20</sup> bezeichnet worden war. Gerade sie eröffnete nun einen überraschenden neuropsychologischen Blick auf religiös anmutende Verhaltensweisen. Ein spezieller Typus von Erkrankten, die sogenannten „temporal lobe epileptics“<sup>21</sup>, faszinierte den kanadischen Neuropsychologen *Michael A. Persinger*. 1987 präsentiert er die Ergebnisse seiner Untersuchungen<sup>22</sup>, wobei er religiöse Erfahrungen als Produkte des menschlichen Gehirns nachzuweisen bestrebt war.

Anders der Zugang von *James H. Austin*<sup>23</sup>, der während eines Forschungsaufenthalts in Kyoto in den Jahren 1974/75 Bekanntschaft mit Zen gemacht hatte. Sein Zen-Lehrer *Kobori-roshi* sprach dabei von einem „inneren Wetter“: „Inner weather was the interesting phrase that Kobori-roshi used to describe the larger climate which governs our thought, feelings, and behavior.“<sup>24</sup> Wie wirkt sich das „innere Wetter“ auf unsere Wahrnehmung, unser Denken aus – und welche Spuren hinterlässt es in unserem Gehirn? Die Frage nach der Verbindung von neurologischen Prozessen und Meditation sollte ihn nicht mehr loslassen. „[...] meditation too, will gradually dampen everyday

<sup>15</sup> Vgl. *B. Spilka / G.A. Brown / S.A. Cassidy*, The Structure of Religious Mystical Experience in Relation to Pre- and Post-experience Lifestyle, in: The International Journal for the Psychology of Religion 2 (1992) 241-257.

<sup>16</sup> Vgl. *B. Spilka / K.L. Ladd / D.N. McIntosh / S. Milmo*, The Content of Religious Experience. The Roles of Expectancy and Desirability, in: The International Journal for the Psychology of Religion 6 (1996) 95-105.

<sup>17</sup> Vgl. *Nina P. Azari et al.*, Neural Correlates of Religious Experience, in: European Journal of Neuroscience 13 (2001) 1649-1652.

<sup>18</sup> Vgl. *Kenneth Dewhurst / A. Beard*, Sudden Religious Conversions in Temporal Lobe Epilepsy, in: British Journal of Psychiatry 117 (1970) 497-507.

<sup>19</sup> Vgl. *Helmuth Heintel* (Hg.), Quellen zur Geschichte der Epilepsie, Bern u.a. 1975.

<sup>20</sup> Vgl. *Ernest Wickersheimer*, ‘Ignis Sacer’ – Bedeutungswandel einer Krankheitsbezeichnung, in: Ciba-Symposium 8 (1960) 160-169.

<sup>21</sup> *Michael A. Persinger*, Neuropsychological Bases of God Beliefs, New York 1987, 17.

<sup>22</sup> Aufsehen hatte *Persinger* erregt, als er durch die elektrische Reizung seiner eigenen Temporallappen-Region religiöse ‘Gotteserfahrungen’ gemacht hatte (vgl. *Vilayanur S. Ramachandran / Sandra Blakeslee*, Phantoms in the Brain. Probing the Mysteries of the Human Mind, New York 1998, 175).

<sup>23</sup> *Austin* war an der University of Colorado (Health Science Center) tätig.

<sup>24</sup> *Austin* 1998 [Anm. 10], 290.

lusts and cravings“. Doch wie geht dies vor sich, und: „how does the nonsurgical penetrating thrust of insight swiftly cut off these two emotions at their very roots?“<sup>25</sup>

Langjährige Forschungen an der University of Pennsylvania sind die Grundlage der beiden Monographien von *Eugene G. d'Aquili* und *Andrew B. Newberg*.<sup>26</sup> In „Why God won't go away“ versuchen sie aufzuzeigen, dass spirituelle Erfahrungen „can be measured and verified by solid science“<sup>27</sup>. Das bedeutet: „mystical experience is biologically, observably, and scientifically real“<sup>28</sup>. Die Autoren knüpfen damit inhaltlich an die erst zwei Jahre vorher erschienene Gemeinschaftspublikation an.<sup>29</sup> Ihr Anliegen beschreiben sie dort folgendermaßen: „One of the primary purposes of this book is to develop the concept of neurotheology that refers to the study of theology from a neuropsychological perspective.“<sup>30</sup> Es geht ihnen dabei um den Versuch einer „substantive integration of neuropsychology and what we might call theological phenomenology. In keeping with this integration, we will explore the issue of how 'ultimate being' is perceived and experienced by the human brain and mind.“<sup>31</sup>

Ein Jahr früher war das von *Vilayanur S. Ramachandran*<sup>32</sup> und *Sandra Blakeslee* verfasste „Phantoms in the Brain“ auf den Markt gekommen. Eines der neuropsychologischen Interessen *Ramachandrans* galt ursprünglich dem Phänomen der Phantomglieder, „those obdurate and sometimes tormenting ghosts of arms and legs lost years or decades before but not forgotten by the brain“ – wie es *Oliver Sacks* in seinem Vorwort skizziert.<sup>33</sup> Diese Phänomene stimulierten – wie der Titel des Werkes erkennen lässt – auch *Ramachandrans* Interesse an „the nature of religious experience and the remarkable 'mystical' syndromes associated with dysfunction in the temporal lobes“<sup>34</sup>. Ein Kapitel des faszinierenden Überblicks über seine Forschungsfelder ist dementsprechend überschrieben: „God and the Limbic System“<sup>35</sup>.

Beachtlichen Stellenwert erhalten religiöse Phänomene bzw. religiöse Erfahrungen in dem bei der renommierten American Psychological Association (APA) erschienenen Sammelband „Varieties of Anomalous Experience“<sup>36</sup>, in dem ein ganzes Bündel von Phänomenen diskutiert wird, die potentiell mit religiösen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden können, wie z.B. Halluzinationen, Synästhesie, Todesnahefah-

<sup>25</sup> Ebd., 174.

<sup>26</sup> *D'Aquili* (gest. 1999) war zwanzig Jahre Clinical Assistant Professor am Department of Psychiatry, *Newberg* ist Assistant Professor am Department of Radiology der Division of Nuclear Medicine und Instructor am Department of Religious Studies.

<sup>27</sup> *Eugene G. d'Aquili / Andrew B. Newberg*, *Why God won't go away*, New York 2001, 3.

<sup>28</sup> Ebd., 7.

<sup>29</sup> *Eugene G. d'Aquili / Andrew B. Newberg*, *The Mystical Mind: Probing the Biology of Religious Experience*, Minneapolis 1999.

<sup>30</sup> Ebd., 15.

<sup>31</sup> Ebd., 4.

<sup>32</sup> *Ramachandran* ist Professor und Director am Center of Brain and Cognition an der University of California, San Diego, *Sandra Blakeslee* Wissenschaftsjournalistin der New York Times.

<sup>33</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], VII.

<sup>34</sup> Ebd., IX.

<sup>35</sup> Ebd., 174-198.

<sup>36</sup> Vgl. *Etzel Cardeña / Steven Jay Linn / Stanley Krippner* (Eds.), *Varieties of Anomalous Experience*, Washington D.C. 2000.

rungen oder anomale Heilerfahrungen. Die thematische Integration religiöser Phänomene in den Kontext anomaler Erfahrungen spiegelt eine – zumindest in der APA anzutreffende – Offenheit der amerikanischen Psychologie bzw. Psychotherapie für die religiöse Dimension menschlichen Lebens, die etwa in dem Kompendium „Religion and the Clinical Practice of Psychology“<sup>37</sup> zum Ausdruck kommt. Ähnliches gilt für den Sammelband über „The Neuropsychiatry of Limbic and Subcortical Disorders“<sup>38</sup>, in dem Jeffrey Saver und John Rabin über „The Neural Substrates of Religious Experience“ referieren.<sup>39</sup> Die grundlegende Offenheit für eine religiöse Tiefendimension pathogener Erfahrungen führt in der Folge zu einer differenzierten Wahrnehmung religiöser bzw. konfessioneller Ausprägungen menschlicher Religiosität, die allmählich auch für psychotherapeutische Arrangements fruchtbar gemacht werden.<sup>40</sup>

Offensichtlich ist das Religiöse von der Art, dass es die Neurowissenschaft zu überprüfbarer Hypothesenbildung anzuregen vermag. „We are therefore still a long way from showing that there is a ‘God module’ in the brain that might be genetically specified, but to me the exciting idea is that one can even begin to address questions about God and spirituality scientifically.“<sup>41</sup> Das Religiöse zählt damit zu der Gruppe hochkomplexer Phänomene wie Musikalität, Sexualität, mathematische Intelligenz u.a.m., denen sich die heutige Bewusstseinsforschung zuwendet. Damit eröffnen sich auch für die Religionspädagogik und die Theologie insgesamt neue Erkenntnismöglichkeiten.

## 2. Religionspädagogisch relevante Parameter neurotheologischer Forschung

### 2.1 Religiöse Erfahrungen haben eine biologische Basis in der Struktur des menschlichen Gehirns

Zu den grundlegenden Einsichten der Neurowissenschaften gehört, dass religiöse Erfahrungen – wie alle anderen menschlichen Erfahrungen – eine biologische Basis haben, die durch die spezifischen Möglichkeiten des Gehirns präfiguriert ist. Persinger bringt dies auf den Punkt: „The primary conclusion is that God Experiences are products of the human brain. When certain portions of the brain are stimulated, God Experiences, tempered by the person’s learning history, are evoked.“<sup>42</sup> Können solche religiösen Erfahrungen näher spezifiziert werden? D’Aquili und Newberg bezeichnen einen bestimmten Typus von Erfahrungen als „Absolute Unitary Being“, was annähernd mit „absolutem entgrenztem Zustand“ übersetzt werden könnte. Darunter verstehen sie „a state of ultimate union and total undifferentiated oneness, a plan of existence in which all de-

<sup>37</sup> Vgl. Edward P. Shafranske (Ed.), Religion and the Clinical Practice of Psychology, Washington D.C. 1996.

<sup>38</sup> Vgl. Steven Salloway et al. (Eds.), The Neuropsychiatry of Limbic and Subcortical Disorders, Washington D.C. – London 1997.

<sup>39</sup> Vgl. Jeffrey Saver / John Rabin, The Neural Substrates of Religious Experience, in: Salloway et al. 1997 [Anm. 38], 195-207.

<sup>40</sup> Vgl. P. Scott Richards / Allen E. Bergin (Eds.), Handbook of Psychotherapy and Religious Diversity, Washington D.C. 1999.

<sup>41</sup> Ramachandran / Blakeslee 1998 [Anm. 22], 188.

<sup>42</sup> Persinger 1987 [Anm. 21], X – Ähnlich formuliert Newberg: „We believe that all mystical experiences, from the mildest to the most intense, have their biological roots in the mind’s machinery of transcendence“ (d’Aquili / Newberg 2001 [Anm. 27], 123).

grees of difference dissolve and comparisons become impossible“<sup>43</sup>. Erfahrungen oder Bewusstseinszustände dieser Art treten anscheinend nicht allzu häufig auf, hinterlassen aber bei denen, die sie erleben, nachhaltigen Eindruck. „The achievement of Absolute Unitary Being is a rare event, but even those who fall far short find themselves in spiritual states of inexpressible power and sublimity“<sup>44</sup>.

Es stellt sich die Frage, was im menschlichen Gehirn vor sich geht, wenn religiöse Erfahrungen gemacht werden, bzw. „if, in neurological terms, the deafferentation of the orientation area is not complete – then subjective awareness would survive, and the mystic would interpret the experience as an ineffable union between the self and some mystical other“<sup>45</sup>. Allerdings erlaubt die Einsicht in neuronale Zustände religiöser Erfahrungen nicht den Schluss, dass die biographischen Lernerfahrungen sowie die kulturellen Gegebenheiten – also auch die vorfindlichen Religionen – keine Auswirkungen hätten. Im Gegenteil: Lernerfahrungen modellieren ihre Ausprägungen. „Specific content of the private behaviours that people label as ‘the God Experience’ reflect both the specific part of the temporal lobe involved and the learning history of the individual.“<sup>46</sup> Hier ist die neuropsychologische Forschung vermutlich erst am Anfang. Unabhängig davon, ob die Ahnung von einer letzten Bestimmung des Menschen zutreffend sein mag oder nicht, sie korreliert mit spezifischen neuronalen Prozessen. „What matters is the notion that it is based on something deeper than imagination or wishful thinking“<sup>47</sup>. Allerdings basieren Fragestellungen nach der Bedeutung der Phänomene des Religiösen auf den Parametern der aktuellen Bewusstseinsforschung. Die Unschärfen der Bewusstseinsforschung schlagen damit auf die religiöse Dimension der Frage durch.<sup>48</sup>

## 2.2 Menschliche Gotteserfahrung ist immer vermittelt durch cerebrale Prozesse

In komplementärer Betrachtung ergibt sich aus dem Theorem einer neuronalen Basis religiöser Erfahrung, dass jede menschliche Gotteserfahrung durch cerebrale Prozesse vermittelt ist. „If God does exist, for example, and if He appeared to you in some incarnation, you would have no way of experiencing His presence, except as part of a neurologically generated rendition of reality.“<sup>49</sup>. An anderer Stelle formulieren *d’Aquili* und *Newberg* ähnlich: „More important, we have mentioned that the mind and brain are what allow human beings to develop and experience religious ritual and spirituality. Since the experience of religion, spirituality, myth, and ritual has its basis in the func-

<sup>43</sup> *D’Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 160 – An anderer Stelle erläutern sie diesen Zustand, den sie auch einmal mit *Unio mystica* gleichsetzen, genauer: „The transcendent state we call Absolute Unitary Being refers to states known by various names in different cultures [...]. It is a state of pure awareness, a clear and vivid consciousness of everything as an undifferentiated whole“ (ebd., 147).

<sup>44</sup> Ebd., 123 – Möglicherweise ist dieser Zustand die Basiserfahrung, die jeder Ausprägung von Religiosität zugrundeliegt. Zu prüfen wäre, ob sie mit *Hemels* ‘fundamentaler Religiosität’ (siehe unten) gleichgesetzt werden kann.

<sup>45</sup> Ebd., 164 – „We examined the neurobiology of just such a state – the *Unio Mystica* – in our discussion of active meditation“ (ebd., 164).

<sup>46</sup> *Persinger* 1987 [Anm. 21], X.

<sup>47</sup> *D’Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 73.

<sup>48</sup> Vgl. *Austin* 1998 [Anm. 10], 19: „What is ordinary consciousness? Once we better understand what constitutes the ordinary, then we will find that the so-called mystical experience become less of a bewildering hodgepodge“.

<sup>49</sup> *D’Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 37.

tioning of the mind and brain, it seems appropriate to begin an analysis of theology from the perspective of neuropsychology. In fact, if the mind and brain are responsible for all of our experiences, then they are also the mediator for our experience of God.<sup>50</sup> Hervorzuheben ist, dass die Bedeutung cerebraler Prozesse für religiöse Erfahrung selbstverständlich keinerlei Aussage über eine Existenz Gottes beinhaltet: „Similarly, tracing spiritual experience to neurological behavior does not disprove its realness.“<sup>51</sup>

### 2.3 *Das menschliche Hirn ist so beschaffen, dass es 'religiöse' Erfahrungen machen kann bzw. möglicherweise machen muss*

Das menschliche Gehirn ist so beschaffen, dass Erfahrungen dieses Typs möglich sind. Ohne seine Beschaffenheit, „if the brain were not assembled as it is, we would not be able to experience a higher reality, even if it did exist.“<sup>52</sup> Doch selbst wenn die Grenzen menschlichen Denkens, Erkennens und menschlicher Wahrnehmung nicht durch die umgebende 'Welt', sondern durch die Leistungsfähigkeit des Gehirn vorgegeben sind, ist verwunderlich, dass der Mensch Gotteserfahrungen zu machen in der Lage ist. So mag zwar gelten: „No boundaries constrain this world. It extends infinitely beyond what a single brain can either imagine about itself or can project into nature. Instead, sage knowlegde is intrinsic to *all* nature.“<sup>53</sup> Erstaunlich ist hingegen, dass das Gehirn subjektive, intersubjektiv mitteilbare Vorstellungen darüber liefert, was wir als real wahrnehmen. „So, before we look further at the functions of the brain that links us to God we need to discuss what the brain does to tell us that something is real – and why we believe it“<sup>54</sup>. Zu den eigenartigen Fähigkeiten des menschlichen Gehirns gehört, dass es möglich ist, sich denkerisch gewissermaßen 'hinter sich zu lassen'. *Newberg* und *d'Aquili* kamen aufgrund ihrer neuropsychologischen Beobachtungen zu der Vermutung, „that the brain possesses a neurological mechanism for self-transcendence. When taken to its extreme, this mechanism, we believed, would erase the mind's sense of self and undo any conscious awareness of an external world.“<sup>55</sup> Derartige Erfahrungen stellen zumindest die Frage neu, was denn jeweils als 'Selbst' verstanden wird. Die genannten Autoren vertreten an späterer Stelle die Auffassung, „there is a deeper self, a state of pure awareness that sees beyond the limits of subject and object, and rests in a universe where all things are one.“<sup>56</sup>

Allerdings ist der gegenwärtige Kenntnisstand erst so wenig entwickelt, dass weitergehende Thesen voreilig wären. *Ramachandran* stellt die Frage: „But does this syndrome imply that our brains contain some sort of circuitry that is actually specialized for religious experience? Is there a 'God module' in our heads? And if such a circuit exists, where did it come from?“<sup>57</sup> Er verweist ferner deutlich auf den hypothetischen Charakter gegenwärtiger Überlegungen: „The one clear conclusion that emerges from all this

<sup>50</sup> *Dies.* 1999 [Anm. 29], 16.

<sup>51</sup> *Dies.* 2001 [Anm. 27], 37.

<sup>52</sup> *Ebd.*, 123.

<sup>53</sup> *Austin* 1998 [Anm. 10], 52.

<sup>54</sup> *D'Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 143.

<sup>55</sup> *Ebd.*, 146.

<sup>56</sup> *Ebd.*, 155.

<sup>57</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], 175.

is that there are circuits in the human brain that are involved in religious experience and these become hyperactive in some epileptics. We still don't know whether these circuits evolved specifically for religion (as evolutionary psychologist might argue) or whether they generate other emotions that are merely conducive to such beliefs (although that cannot explain the fervor with which the beliefs are held by many patients).<sup>58</sup>

#### 2.4 *Verschiedene Partien des Gehirns sind in besonderer Weise relevant, wenn es zu subjektiv wahrgenommenen religiösen Erfahrungen kommt*

Das (menschliche) Gehirn ist offensichtlich so strukturiert, dass bestimmte Regionen für spezifische Tätigkeiten in besonderer Weise ausgestattet sind. Zwar sind frühere Vorstellungen revidiert, wonach bestimmte Aktivitäten ausschließlich *einer* bestimmten Hirnregion zuzuordnen sind. Es können gleichzeitig verschiedene, z.T. sogar weit auseinander liegende Areale bei den einzelnen Aktivitäten menschlichen Handelns beteiligt sein. Dennoch gibt es regionale Zentren (z.B. für aktives Sprechen, für Sprachverstehen, für Motorik, usw.), die für die einzelnen Prozesse in besonderer Weise eine Rolle spielen (Brocasches Zentrum, Wernicke-Zentrum, usw.). Deswegen kann die Frage gestellt werden, ob es nicht Regionen des menschlichen Hirns gibt, die bei religiösen Erfahrungen in besonderer Weise in Erscheinung treten.

Wie schon festgestellt, wird der Epilepsie unter den pathologischen Phänomenen seit geraumer Zeit eine besondere Bedeutung für Einsichten in das Phänomen des Religiösen zugemessen. „Every medical student is taught that patients with epileptic seizures originating in this part of the brain can have intense, spiritual experiences during the seizures and sometimes become preoccupied with religious and moral issues even during the seizure-free or interictal periods.“<sup>59</sup> Was geht hier vor sich? Eine besondere Rolle spielen offensichtlich Regionen des Temporallappens, insbesondere der linken Hemisphäre. „God Experiences are predicted to be correlated with transient electrical instabilities within the temporal lobe of the human brain. These temporal lobe transients (TLTs) are normal changes that are precipitated by maturation, personal dilemma, grief, fatigue, and a variety of physiological conditions. Productions of TLTs create an intense sense of meaningfulness, profundity, and conviction.“<sup>60</sup> 'Religiöse' Erfahrungen können – wie das eingangs erwähnte Selbstexperiment *Persingers* zeigt – künstlich hervorgerufen werden. Allerdings schränkt *Ramachandran* bezüglich solcher sogenannter „temporal lobe personalities“ ein: „not everyone agrees that these personality traits are seen more frequently in epileptics.“<sup>61</sup> Und auch *Persinger* konstatiert: „That temporal lobe transients exist within us all has not been proven (yet); however, it can be inferred.“<sup>62</sup> In weitergehender Weise identifizieren *d'Aquili* und *Newberg* verschiedene Hirnareale, denen sie eine herausgehobene Bedeutung beim Zustandekommen religiöser Erfahrungen zusprechen wollen. „We have identified four autonomic states that we believe contribute to understanding the broad range of altered and potentially spiritual

<sup>58</sup> Ebd., 188.

<sup>59</sup> Ebd., 175.

<sup>60</sup> *Persinger* 1987 [Anm. 21], X; vgl. a. *David M. Wulff*, *Psychology of Religion*, New York u.a. 1997, 102.

<sup>61</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], 185.

<sup>62</sup> *Persinger* 1987 [Anm. 21], 17.

states. These states can help us explore the relationship between the autonomic nervous system and religious experience.<sup>63</sup> Zu ihnen gehören z.B. der Assoziationsbereich<sup>64</sup>, der Orientierungsbereich<sup>65</sup> und Teile des Aufmerksamkeits-Assoziationsbereiches<sup>66</sup>.

### 2.5 Die Frage danach, was real bzw. normal ist, ist neu zu stellen

Die – wenngleich noch äußerst rudimentären – Einsichten in die neuronalen Prozesse religiöser Erfahrungen zeigen, dass zumindest die Antwort auf die Frage, welche Erfahrungen normal oder unnormale sind, nicht einfach als gegeben angenommen werden darf. „On what basis does one decide whether a mystical experience is normal or abnormal?“<sup>67</sup> *D’Aquili* und *Newberg* stellen fest: „Neuropsychology can give no answer as to which state is more real, baseline reality (coherent, lucid consciousness) or hyper-lucid unitary consciousness.“<sup>68</sup> An anderer Stelle vertreten die beiden Forscher allerdings die Auffassung, „that in the form of Absolute Unitary Being, the spiritual union the mystics describe feels at least as solidly and as literally real as any other experience of reality“<sup>69</sup>. Derartige Konzepte haben auch Auswirkungen auf die Vorstellungen über den Zusammenhang von Erfahrung und Lernprozessen. Wie ist neuropsychologisch zu verstehen, dass der Mensch überhaupt in der Lage ist, neue Erfahrungswege zu beschreiten? Offensichtlich müssen Möglichkeiten gegeben sein, damit Menschen „permanently ‘facilitate’ certain pathways or may even open new channels“<sup>70</sup>. Vor diesem Hintergrund scheint es für Neuropsychologen wie *d’Aquili*, *Newberg*, *Ramachandran* u.a. nicht abwegig zu sein, dass „the neurobiological roots of spiritual transcendence show that Absolute Unitary Being is a plausible, even probable possibility.“<sup>71</sup> Vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Erfahrungen mit epileptischen Patienten wird dann aber die Auffassung zumindest vorstellbar, dass nicht alle Menschen in gleicher Weise in der Lage sind, religiöse Tiefenerfahrungen zu machen: „God has vouchsafed for us ‘normal’ people only occasional glimpses of a deeper truth (for me they can occur when listening to some especially moving passage of music or when I look at Jupiter’s moon through a telescope), but these patients enjoy the unique privilege of gazing directly into God’s eyes every time they have a seizure. Who is to say whether such experiences are ‘genuine’ (whatever that might mean) or ‘pathological’? Would

<sup>63</sup> *D’Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 40.

<sup>64</sup> „The visual association area may also play a prominent role in religious and spiritual experiences that involve visual imagery“ (ebd., 27).

<sup>65</sup> „We believe that the orientation association area is extremely important in the brain’s sense of mystical and religious experiences, which often involve altered perceptions of space and time, self and ego“ (ebd., 29).

<sup>66</sup> „We believe that part of the reason the attention association area is activated during spiritual practices such as meditation is because it is heavily involved in emotion responses – and religious experiences are usually highly emotional“ (ebd., 34).

<sup>67</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], 184.

<sup>68</sup> *D’Aquili / Newberg* 1999 [Anm. 29], 200.

<sup>69</sup> *Dies.* 2001 [Anm. 27], 160.

<sup>70</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], 180.

<sup>71</sup> *D’Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 174 – Allerdings: „Again, we cannot objectively prove the actual existence of Absolute Unitary Being, but our understanding of the brain and the way it judges for us what is real argues compellingly that the existence of an absolute higher reality or power is at least as rationally possible as is the existence of a purely material world“ (ebd., 155).

you, the physician, really want to medicate such a patient and deny visitation rights to the Almighty?“<sup>72</sup>

### 3. Religionspädagogische Rezeption neurobiologischer Forschung über religiöse Erfahrungen – Irrweg oder Chance für die Religionspädagogik?

Ist es für die Religionspädagogik sinnvoll, entbehrlich oder eventuell sogar abwegig, sich mit neuropsychologischen Perspektiven religiöser Erfahrung zu beschäftigen? Folgt man dem Optimismus, der in manchen Äußerungen von Neuropsychologen zum Ausdruck kommt<sup>73</sup>, wäre die Frage ganz eindeutig zu beantworten. Positiv zu Buche schlägt ferner, dass die Forschungen von Seiten der amerikanischen Religionspsychologie wahrgenommen und aufgegriffen werden<sup>74</sup>: „Whereas the unconscious, for example, will likely always remain a disputable hypothetical construct, nobody doubts the existence and crucial importance of the brain. Moreover, a neuropsychological approach seems particularly appropriate when we are dealing with practices that radically affect bodily states.“<sup>75</sup>

Zurückhaltung scheint hingegen geboten, da die Neurowissenschaften noch weit von einer Entschlüsselung des menschlichen Gehirns entfernt sind. „Neurology cannot completely explain how such a thing can happen – how a nonmaterial mind can rise from mere biological functions; how the flesh and blood machinery of the brain can suddenly become ‘aware’.“<sup>76</sup> Nicht zuletzt aus diesem Grund bleibt *David M. Wulff* relativ skeptisch bezüglich der Tragweite des neuropsychologischen Beitrags zur Erhellung religiöser Erfahrungen. „At issue, then, is not whether neurophysiology plays a role in religious experiences – for presumably all experience is represented somewhere in the brain – but whether referral to brain and other bodily processes is the most appropriate way by which to comprehend them. Important, too, is the question of what we may legitimately deduce about the truth claims of religious experience from knowledge of its biological correlates.“<sup>77</sup>

Die Frage, ob und in welcher Weise sich die Religionspädagogik die Rezeption einer ‘neurobiology of religion’ zur Aufgabe machen soll, lenkt allerdings von der eigentlichen und zentralen Frage ab! Der Blick auf die ‘neurotheologischen’ Perspektiven zeigt nämlich unabweislich, welch dringendes Desiderat ein tragfähiges Modell menschlicher Religiosität ist. Jede Beschreibung religiöser Erfahrungen impliziert ein Konzept menschlicher Religiosität! „Leider existiert gegenwärtig kein anerkanntes Konzept menschlicher Religiosität, ja selbst die Frage, ob menschliche Religiosität als eigenstän-

<sup>72</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], 179.

<sup>73</sup> „Indeed, we can pick up where Freud left off, ushering in what might be called an era of experimental epistemology (the study of how the brain represents knowledge and belief) and cognitive neuropsychiatry (the interface between mental and physical disorders of the brain), and start experimenting on belief systems, consciousness, mind-body interactions and other hallmarks of human behavior.“ (ebd., 3).

<sup>74</sup> Vgl. etwa *Wulff* 1997 [Anm. 60], insb. 99-116.

<sup>75</sup> Ebd., 12.

<sup>76</sup> *D’Aquili / Newberg* 2001 [Anm. 27], 32.

<sup>77</sup> *Wulff* 1997 [Anm. 60], 112.

dige Größe beschrieben werden kann, scheint strittig<sup>78</sup>. Noch vor allen Überlegungen um Rezeptionsfragen 'neurotheologischer' Erkenntnisse steht die Herausforderung, ein tragfähiges Modell von Religiosität zu entwickeln! Ein solches hat nicht nur für religionspädagogische Theorie und Praxis brauchbar, sondern auch humanwissenschaftlich kompatibel zu sein. Sinnvollerweise wird deswegen die Erarbeitung von Religiositätsmodellen einer Anschlussfähigkeit an die neuropsychologische Diskussion nicht ausweichen. Sie wird aber genau so wenig auf eine Sichtung religionspsychologischer und religionsphilosophischer Traditionsstränge verzichten, insbesondere von jenen Denkern, die weniger die dogmatische Form von Religion, als vielmehr die Subjekthaftigkeit aller religiösen Erfahrung thematisierten (z.B. *Fichte*, *Schleiermacher*, *James*) – und schließlich werden Religiositätsmodelle im Lichte der christlich-theologischen Traditionsgeschichte zu entwickeln und mit ihr kritisch und konstruktiv zu korrelieren sein.

Gerade im Blick auf theologische Perspektiven gilt bewusst zu halten, dass neurowissenschaftliche Forschungen zum Phänomen des Religiösen nicht als Beitrag zur Frage nach der Existenz Gottes angesehen werden können, sondern lediglich als Versuch, den Mensch besser zu verstehen. Es kann also auch nicht darum gehen, (christlich-)theologische Vorstellungen neuropsychologisch zu untermauern oder zu widerlegen.<sup>79</sup> Ziel kann nur sein, hirnanatomische und hirnphysiologische Prozesse so weit zu verstehen, dass erkennbar wird, was sich dort bei 'religiösen' Erfahrungen abspielt. Signifikant formuliert das *Ramachandran*: „My goal as a scientist, in other words, is to discover how and why religious sentiments originate in the brain, but this has no bearing one way or the other on whether God really exists or not.“<sup>80</sup> Insofern können 'neurotheologische' Erkenntnisse lediglich als Beitrag zu einer (theologischen) Anthropologie angesehen werden. Erst ein tragfähiges und humanwissenschaftlich anschlussfähiges Modell menschlicher Religiosität bietet dann das Instrument, Schräglagen neuropsychologischer Fragestellungen zu benennen und kritisch zu hinterfragen. Solche gibt es; sie können von theologischer Seite die Akzeptanz neuropsychologischer Einsichten erschweren. So leidet die Untersuchung „Neural correlates of religious experience“ der Forschergruppe um *Nina Azari*<sup>81</sup> weniger an neuropsychologischer Reflexion als an einem nur sehr rudimentär abgesicherten Verständnis des 'Religiösen', das auch durch einen hypertrophen Einsatz des Wortes nicht kompensiert werden kann.

#### 4. Ein tragfähiges Modell menschlicher Religiosität – eine der zentralsten Herausforderungen für die religionspädagogische Grundlagenforschung

Bevor Religiositäts-Modelle entwickelt werden können, sind terminologische Probleme offenzulegen und zu klären. Selten ist in den letzten Jahrzehnten so oft und an so prominenten Stellen über 'religiöse' Aspekte der Kultur und des menschlichen Lebens geredet worden wie gegenwärtig. Über 'Religiöses' zu reden ist wieder hoffähig und die

<sup>78</sup> *Angel* 2002 [Anm. 8], 324.

<sup>79</sup> Im Rahmen ihrer Operatoren-Konzeption stellen *d'Aquili / Newberg* fest: „The causal operator is designed to promote survival, not necessarily to find the truth“ (*dies.* 2001 [Anm. 27], 68).

<sup>80</sup> *Ramachandran / Blakeslee* 1998 [Anm. 22], 185.

<sup>81</sup> Vgl. *Azari et al.* 2001 [Anm. 17].

schon seit geraumer Zeit beobachtete Wiederkehr des Religiösen<sup>82</sup> mündet seit dem 11. September 2001 explosionsartig in eine Fixierung auf das 'Phänomen des Religiösen'. Wenn man die aktuelle öffentliche Diskussion beobachtet, fällt auf, dass das Wort 'religiös' offensichtlich ganz einfach und problemlos handhabbar zu sein scheint. Es ist die Rede von *religiösem* Fanatismus, *religiösem* Fundamentalismus, *religiöser* Neubesinnung oder *religiösen* Werten.

Das scheinbar so eingängige Wort 'religiös' ist bei näherem Hinblick alles andere als klar. Das liegt u.a. daran, dass es sich um ein Adjektiv handelt. Dass gerade die adjektivische Verwendung des Wortes problematisch sein könnte, ist in Fachkreisen nicht unbekannt. Pointiert stellt etwa *Eric J. Sharpe*, Theologe an der Universität Sydney, fest: „The trouble with 'religious studies' is the adjectival use of the word 'religious'."<sup>83</sup> Für die Religionspädagogik als Fach ist dieses Problem dramatisch: Sie kommt ohne das Wort 'religiös' nicht aus, da sie als Theorie *religiöser* Vermittlung<sup>84</sup> zu konzipieren ist, deren Aufgabenbereich Fragen der *religiösen* Erziehung, der *religiösen* Bildung, von *religiös* bedeutsamen Lehr- und Lernprozessen oder der *religiösen* Entwicklung des Menschen umfasst. Das Adjektiv 'religiös' ist demzufolge konstitutiv für die Beschreibung des Gegenstandes. Während man 'Vermittlung' als die formale Bestimmung der Religionspädagogik ansehen kann, wird durch das Wort 'religiös' ihr qualitatives Proprium benannt.<sup>85</sup> Die Verwendung des Wortes 'religiös' impliziert dabei nach meiner Auffassung immer ein Doppeltes – und das sogar in einem Atemzug: nämlich ein Reden über 'Religion' und ein Reden über 'Religiosität'.<sup>86</sup> Auf jeden Fall sind die Ausdrücke 'Religion', 'Religiosität' und 'religiös' klar auseinanderzuhalten, was selbst in der Fachwissenschaft eher selten geschieht<sup>87</sup>. Doch nur eine klare Differenzierung ermöglicht, Religiosität als eigenständige Größe zu fassen und zu Religion in Relation zu setzen.<sup>88</sup>

<sup>82</sup> Vgl. etwa *Ole Riis*, Religion Re-Emerging. The Role of Religion in Legitimizing Integration and Power in Modern Societies, in: *International Sociology* 13 (1998) 249-272; die Wiederkehr des Religiösen bestreitend: *Hans-Willi Weis*, Der Mythos vom 'wahren Kern' der Religion, in: *Psychologie heute* 4/2002, 32-37.

<sup>83</sup> *Eric J. Sharpe*, *Understanding Religion*, London 1983, VIII.

<sup>84</sup> Vgl. *Ulrich Hemel*, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984.

<sup>85</sup> „Mit dem Wort 'religiös' ist das Spezifikum qualifiziert, durch das sich religionspädagogische Reflexion gegenüber einer allgemein pädagogischen bzw. humanwissenschaftlichen Reflexion auszeichnet“ (*Hans-Ferdinand Angel*, Profil und Profilierung der universitären Religionspädagogik, in: *Reinhold Esterbauer / Wolfgang Weirer* (Hg.), *Theologie im Umbruch – Zwischen Ganzheit und Spezialisierung*, Graz u.a. 2000, 243-266, 254).

<sup>86</sup> Ich habe das an anderer Stelle ausführlicher dargelegt und vorgeschlagen, religiös als Vermittlungsbegriff zu verstehen, da er eine Aussage über die Relation von Religion und Religiosität darstellt (vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Religion und Religiosität. Anthropologische Grundfragen im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht, in: *CPB* 111 (1998) 77-84).

<sup>87</sup> Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer 'Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität', in: *Ulrich Körtner / Robert Schelander* (Hg.), *Gottesvorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen* (FS Gottfried Adam), Wien 1999, 9-34, insb. 16-20.

<sup>88</sup> Die Unschärfe des Verhältnisses von Religion und Religiosität kann geradezu zu Angriffen auf religionspädagogische 'essentials' einladen (vgl. etwa *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. u.a. 2000, insb. 7-14).

Anders als *Religion*<sup>89</sup> gehört *Religiosität* zu den eher marginal reflektierten Begriffen der Wissenschaft. *Ulrich Hemel* sieht für das Phänomen Religiosität geradezu das „Paradox einer großen Selbstverständlichkeit des alltäglichen Sprachgebrauchs ohne besondere fachwissenschaftliche Reflexion und Diskussion in Theologie, Philosophie und Religionspädagogik“<sup>90</sup> – zumal die Wortschöpfung ‘Religiosität’ in der deutschen Sprache pointierter Eingang fand als in anderen europäischen Sprachen.<sup>91</sup> Religiosität scheint ferner ein Begriff zu sein, „der sowohl Nähe wie Distanz zu Begriffen wie ‘Spiritualität’, ‘Christentum’, ‘Glaube’, ‘Frömmigkeit’ signalisieren will. Der Bedeutungsgehalt von Religiosität wird durch Begriffe wie die genannten angereichert, er muss aber auch einen Mehrwert haben, durch den er sich von ihnen unterscheidet.“<sup>92</sup> Begriffsgeschichtlich erlangte Religiosität als Substantiv am Ende des 18. Jahrhunderts (allerdings nur im Deutschen) Bedeutsamkeit, und zwar „in Kontroversen über das Verhältnis eines seelischen Vermögens der Hervorbringung von Religion zu ausgebildeten Religionssystemen und über das Verhältnis zwischen Religion und Moralität.“<sup>93</sup> Im weiteren Verlauf gerieten Religiositätskonzepte in die Nähe der Affekte – Religiosität als „das undeutliche Gefühl“ (*J.G. Fichte*), als „religiöse Gefühle“, „religiöseste Stimmung“ oder auch als „Sehnsucht nach religiösen Ideen“ (*W. v. Humboldt*), als „Gefühl für echte Religion“ (*J.G. Herder*). Tendenziell konnte (wie bei *J.G. Herder*) Religiosität in den Dienst der Abwehr von dogmatischen Religionsvorstellungen genommen werden. *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* spricht von „verschiedenen Graden in der Religiosität“, abhängig davon, wie stark der „Trieb“ oder der „Sinn“ ist, im Gefühl und Gemüt „das Unendliche zu ergreifen“.<sup>94</sup> Eine tiefere Verankerung als im Kontext der Moralität gesteht *Martin Heidegger* der Religiosität zu. Die Entgötterung als „die fünfte Erscheinung der Neuzeit“ schließt für ihn Religiosität so wenig aus, „dass vielmehr erst durch sie der Bezug zu den Göttern sich in das religiöse Erleben abwandelt. Ist es dahin gekommen, dann sind die Götter entflohen. Die entstandene Leere wird durch die historische und psychologische Erforschung des Mythos ersetzt.“<sup>95</sup> Unter dem Einfluss von Psychologie und Soziologie wurden seit den 1950er Jahren weitere Vorstellungen religiöser Theoriebildung geläufig. Hier ist z.B. auf die Dichotomie ‘intrinsisch’ versus ‘extrinsisch’ zu verweisen, mit der *Gordon W. Allport* religiöse Einstellungen zu charakterisieren

<sup>89</sup> Vgl. *Werner H. Ritter*, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff, Frankfurt/M. – Bern 1982; *Ernst Feil* (Hg.), Streitfall Religion, Münster 2000.

<sup>90</sup> *Ulrich Hemel*, Religiosität, in: LexRP II (2001) 1839-1844, 1840.

<sup>91</sup> Im Französischen kennt man *religiosité* („Petit Larousse“), im Englischen gibt es laut „Oxford Dictionary“ sowohl *religiosity* als auch *religiousness* (eher im Sinne von ‘religiös sein’). Im amerikanischen Sprachgebrauch wird allerdings häufig der Begriff der „personal spirituality“ bzw. der „persönlichen Spiritualität“ gebraucht (vgl. *Hemel* 2001 [Anm. 90] und *Peter B. Vaill*, Lernen als Lebensform, Stuttgart 1998, 222).

<sup>92</sup> *Hans-Ferdinand Angel*, Was ist Religiosität? in: Theo-Web-Wissenschaft (2002) [zu finden unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)], 2 von 10.

<sup>93</sup> *Johannes Fritsche*, Religiosität, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie VIII (1992) 774-780, 775.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., 775-777.

<sup>95</sup> *Martin Heidegger*, Die Zeit des Weltbildes [1936], in: ders., Holzwege, Frankfurt/M. 1950, 69-105, 70.

suchte.<sup>96</sup> Ferner ist die vielzitierte, von *Charles Y. Glock* vorgeschlagene Einteilung von 'religiousness' in fünf Dimensionen (experiential, ritualistic, ideological, intellectual, consequential) zu nennen.<sup>97</sup> Aus der Psychologie kommende Denkansätze<sup>98</sup>, insbesondere aus der Entwicklungspsychologie<sup>99</sup>, fanden seit den 1980er und 1990er Jahren verstärkt Eingang in die religionspädagogische Diskussion. Die wenigen Hinweise lassen u.a. erkennen, dass interessanterweise verschiedene Disziplinen sich um eine Erhellung des Religiositätsbegriffs zu bemühen scheinen<sup>100</sup>; dass sie nur in sporadischem Austausch miteinander stehen, erschwert zweifellos seine wissenschaftliche Konzeptionierung. Deswegen dürfte schon das Postulat, Religiosität müsse als eigenständiger Begriff gefasst werden, keineswegs unwidersprochen bleiben. Gleichzeitig kann man beobachten, dass in der religionspädagogischen Diskussion „ein Wechsel in der Gewichtung von Grundkategorien stattgefunden [hat]: Neben die Religionsorientierung trat eine Religiositätsorientierung.“<sup>101</sup> Dies ist nicht immer ein bewusster Prozess und die theoretische Aufarbeitung des Religiositätsbegriffs steckt noch immer eher in den Anfängen.<sup>102</sup>

Was ist nun unter Religiosität zu verstehen? *William James*, einer der Begründer der modernen (amerikanischen) Religionspsychologie, versteht unter Religiosität<sup>103</sup> „die Gefühle, Handlungen und Erfahrungen von einzelnen Menschen in ihrer Abgeschiedenheit, die von sich selbst glauben, dass sie in Beziehung zum Göttlichen stehen.“<sup>104</sup> Die unterschiedlichen Facetten von Religiosität rühren u.a. daher, dass diese „als ein Phänomen zu verstehen“ ist, „das grundsätzlich in allen drei Persönlichkeitsbereichen verankert ist: im kognitiven, im emotionalen (affektiven) und im verhaltensmäßigen“<sup>105</sup>. *Bernhard Grom* geht sogar so weit, Religiosität mit diesen Bereichen identisch zu setzen: „Sie ist Denken, Erleben und Handeln, wobei sie allerdings in einem dieser Bereiche einseitig entwickelt sein kann.“<sup>106</sup> Stärker auf die innere Disposition ausgerichtet ist die von *Grom* ebenfalls referierte Auffassung, der zufolge Religiosität „die Bereitschaft von Menschen“ sei, „sich selbst, die Mitwelt und den Kosmos in Beziehung zu einer übermenschlichen und überweltlichen (göttlichen) Wirklichkeit zu denken und zu erleben,

<sup>96</sup> *Gordon W. Allport*, *The individual and his religion. A psychological interpretation*, New York 1950.

<sup>97</sup> Vgl. *Charles Y. Glock*, *On the Study of Religious Commitment*, in: *Religious Education* 57 (1962) 98-110.

<sup>98</sup> Vgl. *Helmuth P. Huber*, *Religiosität als Thema der Psychologie und Psychotherapie*, in: *Heinrich Schmidinger* (Hg.), *Religiosität am Ende der Moderne. Krise oder Aufbruch?* Innsbruck – Wien 1999, 93-123.

<sup>99</sup> Vgl. *Anton Bucher*, *Entwicklungspsychologie*, in: *LexRP I* (2001) 411-417.

<sup>100</sup> Vgl. *Angel* 2002 [Anm. 92].

<sup>101</sup> Ders. 1999 [Anm. 87], 14.

<sup>102</sup> Vgl. die Diskussion in der neu erschienen Internetzeitschrift „Theo-Web-Wissenschaft“ (*Martin Bröking-Bortfeldt*, *Empirische Annäherungen an das Konstrukt Religiosität*; *Ulrich Hemel*, *Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik*; *Monika Jakobs*, *Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik*; *Manfred Pirner*, *'Religion' und 'Religiosität'. Rückfragen aus Analysen der populären Kultur*; *Werner H. Ritter*, *Zur Bestimmung von Sinn, Religion, Weltanschauung und christlichem Glauben*; *Hans-Georg Ziebertz*, *Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?*) [zu finden unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)].

<sup>103</sup> An dieser Stelle findet sich allerdings in der herangezogenen deutschen Übersetzung nicht „Religiosität“, sondern „Religion“. Das englische Original wurde nicht überprüft.

<sup>104</sup> *James* 1997 [Anm. 2], 63f.

<sup>105</sup> *Bernhard Grom*, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf<sup>5</sup>2000, 19.

<sup>106</sup> Ebd.

wie immer sie diese auffassen und unabhängig davon, welche Beziehungen sie zu einer Glaubensgemeinschaft (Religion, Kirche) unterhalten.“<sup>107</sup> *Michael Utsch* hingegen kann in Religiosität lediglich einen „Sammelbegriff für religiöses Bewusstsein, Erleben, Verhalten, für die religiöse Grundeinstellung“<sup>108</sup> sehen. Die Vielzahl und Vielfältigkeit der Charakterisierungen von Religiosität hinterlässt Unbehagen:

- Es werden unterschiedliche menschliche Potentiale (Gefühle, Affekte, Kognitionen, Handlungen, Erfahrungen, u.ä.) unter den Begriff subsumiert.
- Dann wird der Akzent wieder auf die kognitive oder die motivationale (Bereitschaft) Perspektive gelenkt.
- Oder es werden generelle Möglichkeiten menschlicher Existenz benannt, die dann in quasi tautologischer Qualifizierung als ‘religiös’ apostrophiert werden.

Das Unbehagen an der Unschärfe von Religiositätskonstrukten scheint auch *Helmuth P. Huber* auszudrücken, da für ihn „die Annahme wahrscheinlich [wird], dass dem Konstrukt Religiosität ein Generalfaktor zugrundeliegt“<sup>109</sup>.

Schon an anderer Stelle<sup>110</sup> habe ich den Vorschlag von *Ulrich Hemel* favorisiert, der Religiosität als anthropologische Größe verstehen will<sup>111</sup>. Er argumentiert, man könne den Schluss ziehen, dass Sprachlichkeit als anthropologisches Apriori des Menschseins anzusehen ist, da es keinen Kulturkreis gibt, der ohne Formen sprachlicher Verständigung auskommt. In ähnlicher Weise könne man aus der Tatsache der kulturellen Universalität von religiöser Vermittlung, d.h. aus dem Umstand, dass es keinen Kulturkreis gibt, der völlig ohne Formen religiöser Sozialisation auskommt, den Schluss ziehen, dass auch ‘Religiosität’ ein anthropologisches Apriori des Menschseins darstellt.<sup>112</sup> Im Verlauf seiner Untersuchung differenziert und präzisiert *Hemel* die grundlegende These dahingehend, dass er das anthropologische Apriori auf die „fundamentale Religiosität“ bezieht. Mit dem Begriff soll „dasjenige Ausstattungsmerkmal des Menschen bezeichnet werden, das ihn dazu befähigt, eine bestimmte religiöse Selbst- und Weltdeutung anzunehmen, sie zu entfalten und sie sich auf persönliche Weise anzueignen“<sup>113</sup>. Religiosität steht damit in Zusammenhang mit der „Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung“ und kann als zur „biologischen und anthropologischen Grundaussstattung des Menschen“<sup>114</sup> gehörig gesehen werden. Der Mensch müsse aufgrund seiner Instinktoffenheit die Welt deuten (Weltdeutungszwang). Von daher sei es konsequent, „von einer elementaren religiösen Lernfähigkeit und Lernoffenheit des Menschen auszugehen. Diese ist die Grundlage für religiöses Lernen, für die Entwicklung religiösen Bewusstseins und indirekt für die Ausprägung vielgestaltiger Formen von persönlicher Religiosität

<sup>107</sup> Ebd., 16.

<sup>108</sup> *Michael Utsch*, Religionspsychologie, Stuttgart 1998, 91.

<sup>109</sup> *Huber* 1999 [Anm. 98], 105.

<sup>110</sup> Vgl. *Angel* 1998 [Anm. 86]; *ders.* 1999 [Anm. 87].

<sup>111</sup> Vgl. *Ulrich Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 51-71; *ders.*, Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. u.a. 1988, 543-583; *ders.* 2001 [Anm. 90].

<sup>112</sup> *Ders.* 1988 [Anm. 111], 550.

<sup>113</sup> Ebd., 552.

<sup>114</sup> *Ders.* 2001 [Anm. 90] 1842.

und Spiritualität.<sup>115</sup> Folgt man dem Ansatz *Hemels*, Religiosität als anthropologische Größe zu verstehen, eröffnet sich die Möglichkeit, sie im Kontext humanwissenschaftlicher Fragestellungen zu diskutieren. Die Fähigkeit des Menschen, 'Religiosität' zu entwickeln, kann nämlich nicht ohne seine biologischen Strukturen gedacht werden. Der Mensch kann aufgrund seiner biologischen Konstitution Religiosität entwickeln.

Es wäre allerdings völlig abwegig, Religiosität auf die biologische Komponente zu reduzieren. Auf der Basis von *Hemels* Ansatz kann man Religiosität als die Ausstattung<sup>116</sup> ansehen, die den Menschen instand setzt, einen spezifischen Typus von Erfahrungen zu machen, der sowohl sozialisatorische Aspekte wie individuelle Zustimmungsprozesse umfasst. Aus diesem Grunde kann man für ein *Drei-Komponenten Modell* von Religiosität plädieren (soziokulturelle Komponente, Komponente der Zustimmung, biologische Basis), wobei jede der Komponenten für die Konzeptionierung von Religiosität unabdingbar ist.<sup>117</sup> Die von *Hemel* zu Recht vorgeschlagene Verankerung von Religiosität im Weltdeutungszwang scheint mir allerdings nicht ausreichend: Die Ausstattung mit Religiosität schließt auch eine Fähigkeit zur Selbstverpflichtung ein. Möglicherweise liegt das Spezifikum menschlicher Religiosität in der Fähigkeit, eine ganzheitliche – d.h. von der ganzen Persönlichkeit emotional, kognitiv, wert- und orientierungsmäßig – getragene Selbstdeutung in eine *Selbstverpflichtung* zu überführen. Die Orientierung und eine daraus abgeleitete Selbstdeutung ist dann nicht mehr überbietbar, wenn sie als transzendent fundiert erlebt wird. Deswegen kann die Selbstverpflichtung die ganze Persönlichkeit erfassen.

- Religiosität kann somit definiert werden als *jene biologisch grundgelegte Ausstattung des (aller?/vieler?) Menschen, die eine ganzheitliche, d.h. von der ganzen Persönlichkeit (emotional, kognitiv, wert- und orientierungsmäßig) getragene und – weil als transzendent fundiert erlebt – nicht mehr überbietbare Welt- und Selbstdeutung sowie Selbsthingabe ermöglicht.*<sup>118</sup>

Dieses Verständnis beinhaltet, was *Hemel* als fundamentale Religiosität bezeichnet<sup>119</sup> und hat große Nähe zu dem, was in der (Religions-)Psychologie häufig als „intrinsische Religion“<sup>120</sup> benannt wird. Damit schließt sich der Kreis: Erst dann, wenn man Religiosität im hier referierten Sinne als anthropologische Gegebenheit versteht, wird es möglich, Fragen der Entwicklung von Religiosität (bzw. von religiösem Bewusstsein) in soziokulturellen wie in psychologischen Kontexten ('Zustimmungskomponente') zu ver-

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> „Religiosität kann daher als die auf Gott bezogene Weise menschlicher Freiheit angesehen werden. Sie ist [...] ebenso unabweisbar wie die menschliche Freiheit selbst“ (*ders.* 1986 [Anm. 111], 53).

<sup>117</sup> Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Von der 'Frage nach dem Religiösen' zur 'Frage nach der biologischen Basis menschlicher Religiosität'. in: CPB 115 (2002) 86-89 und 181-183.

<sup>118</sup> Vgl. ebd. sowie *ders.* 2002 [Anm. 92].

<sup>119</sup> Auch wenn *Hemels* Ansatz die Dimension „religiös motivierte Lebensgestaltung“ kennt, betont er m.E. den Verpflichtungscharakter zu wenig, der in die „fundamentale Religiosität“ verlegt werden müsste. Selbstdeutung ist lediglich *eine* Komponente von Religiosität, die ohne einen Verpflichtungscharakter nicht ausreichend beschrieben ist. Ob der Verpflichtungscharakter aus der anthropologischen Kategorie „Weltdeutungszwang“ ableitbar ist, scheint mir fraglich.

<sup>120</sup> Vgl. *Allport* 1950 [Anm. 96] – Allerdings wird der Terminus 'Religion' in diesem Zusammenhang als irreführend abgelehnt: er verbaut den Zugang zum Phänomen Religiosität und seinen biologischen Korrelaten.

ankern. Wenn man Religiosität aber „als anthropologische Gegebenheit des Homo sapiens sapiens konzipiert, ist die Frage nach ihren biologischen Korrelaten überhaupt sinnvoll zu stellen.“<sup>121</sup>

## 5. Religionspädagogische Konsequenzen eines anthropologisch konzipierten Modells menschlicher Religiosität

Überlegungen zur Religiositäts-Ausstattung des Menschen müssen dann aber auch mit der Frage nach der Evolution der Hominiden verbunden werden. Basiert menschliche Religiosität auf neuronalen Gegebenheiten, wird deren Entstehung bedeutsam. Eine Theorie der Religiosität hat sich somit auch im Kontext der Evolutionstheorie, als einer der heute maßgeblichsten Theorien zur Erklärung gegenwärtiger Erscheinungsformen des Menschen aus seinem zeitlichen Werdegang, zu artikulieren. Hier ist zu veranschlagen, dass sie sich seit dem Erscheinen von *Darwins* Hauptwerk „in den 135 Jahren seit der Formulierung dieser Theorie [...] jedoch drastisch gewandelt“<sup>122</sup> hat. Ferner haben Überlegungen zur Evolution menschlicher Religiosität die theologische Auseinandersetzung – inklusive der lehramtlichen Positionen – um die Evolutionstheorie zu thematisieren. „First, the potential to display God Experiences is due to particular evolutionary developments within the human brain.“<sup>123</sup> Auf der Basis eines anthropologischen Verständnisses von Religiosität müsste postuliert werden, dass die Entwicklung des ‘Religiösen’ einen evolutiven ‘Vorteil’ mit sich gebracht haben muss. Die Fragestellung geht über traditionelle religionswissenschaftliche Versuche hinaus, erste Anzeichen religiöser Existenz aus Artefakten zu rekonstruieren<sup>124</sup>: Zu dieser Zeit war die biologische Evolution schon so weit (abgeschlossen), dass die Hominiden solche Artefakte herstellen konnten. Der Prozess muss sich über die ungeheuer lange Zeitspanne von – nach heutigen Vermutungen – rund 4 Millionen Jahren Entwicklung hingezogen haben, um dann – vor rund 40.000 Jahren – mit einer gewaltigen Beschleunigung weitergegangen zu sein. Möglicherweise war die Entwicklung, die die Hominiden schließlich mit ‘Religiosität’ ausgestattet hatte, durch die evolutive Entwicklung des menschlichen Hirns vorgegeben worden. Diese Möglichkeit wurde von *d’Aquila* und *Newberg* ausdrücklich thematisiert. Sie suchten nach einer „relationship between the emergence of ritual behavior and the evolution of the human brain“<sup>125</sup>. Die Bedeutung des limbischen Systems für religiöse Erfahrungen spezifizierte die Frage dahingehend: „What separates our limbic system from those of animals and our early ancestors are the many subtleties that we have developed.“<sup>126</sup>

<sup>121</sup> *Angel* 2002 [Anm. 8], 324.

<sup>122</sup> *Wolfgang Wieser*, Gentheorien und Systemtheorien. Wege und Wandlungen der Evolutionstheorie im 20. Jahrhundert, in: ders. (Hg.), *Die Evolution der Evolutionstheorie*, Heidelberg 1994, 15-48, 9. – An anderer Stelle spricht *Wieser* von „Evolution der Evolutionstheorie“ als einer Entwicklung, die in Gang gesetzt worden sei und von der man nicht sicher sagen könne, „ob sie vom ursprünglichen Modell immer weiter wegführt oder dieses nur mit immer neuen Merkmalen ausstattet“ (ebd., 15).

<sup>123</sup> *Persinger* 1987 [Anm. 21], 4.

<sup>124</sup> Vgl. *André Leroi-Gourhan*, *Die Religionen der Vorgeschichte*, Frankfurt/M. 1981.

<sup>125</sup> *D’Aquila / Newberg* 2001 [Anm. 27], 8.

<sup>126</sup> Ebd., 43.

Mit dieser Perspektive gerät die Erforschung des Religiösen in das Umfeld der Frage, auf welche Weise die Entwicklung der Hominiden mit der Entwicklung ihres Gehirns zusammenhängt. Das führt zum Thema, in welcher Weise die kulturelle und die neuronale Höherentwicklung der Hominiden miteinander gekoppelt sind. Für den anscheinend zielgerichteten Prozess der Evolution der Hominiden ist – so wird zumindest vermutet – „eine Kraft neuer Art, nämlich der Prozess der kulturellen Evolution“ verantwortlich: „Mit zunehmender Komplexität unserer Kulturen nahm die Komplexität unseres Gehirns zu, was wiederum eine Steigerung der Ansprechbarkeit des Körpers für Außenweltreize (physiologisch gesprochen: seiner ‘Empfindlichkeit’) und – eine Rückkoppelungsschleife vollendend – eine weitere Steigerung der kulturellen Komplexität bedingte. Große und intelligente Gehirne zogen komplexere Kulturen nach sich und dazu Körper, die besser gerüstet waren, die Vorteile dieser Kulturen zu nutzen, was wiederum noch größere und intelligentere Gehirne nach sich zog.“<sup>127</sup> Welche Rolle spielte dabei das ‘Religiöse’? Steht die Entwicklung dieser eigenartigen menschlichen Ausstattung im Zusammenhang mit den wachsenden Bewältigungspotentialen, die es den Hominiden erlaubten, mit schwierigen Situationen besser fertig zu werden? Dies vermutet zumindest *Persinger*: „They appear to have emerged within the human species as a means of dealing with the expanded capacity to anticipate aversive events.“<sup>128</sup> Doch ist die Höherentwicklung des Menschen infolge besserer Coping-Strategien ausreichend, so komplexe Leistungen des menschlichen Organismus zu erklären, wie sie in einer im Glauben möglichen Entfaltung von Religiosität erkennbar werden? Wie entwickelten sich die Fähigkeiten, glauben zu können, Hoffnung zu haben oder lieben<sup>129</sup> zu können? Die Fragen sind gegenwärtig sicher zu komplex, um von Seiten der evolutiven Hirnforschung oder der evolutiven Neuropsychologie eine befriedigende Antwort zu bekommen. Aber sie sind nicht weniger komplex als andere Phänomene, denen sich die neurobiologisch und neuropsychologisch fundierte Bewusstseinsforschung heute zuwendet. Im Rahmen einer solchermaßen anthropologisch konzipierten Religiosität gibt es dann allerdings keine religiösen Artikulationen des Menschen – also auch nicht die eines (christlichen) Glaubens –, die nicht als Ausdrucksformen einer jeweils zugrundeliegenden Fähigkeit des Menschen, Religiosität zu entwickeln, aufgefasst werden können. Damit kann ein spezifischer Zugang zum Verständnis von Glauben entwickelt werden. „Glaube ist dann nämlich die Entfaltung apriorisch gegebener menschlicher Religiosität im Kontext von (tradiertem und tradierbarer) Religion.“<sup>130</sup> Religiosität ist sachlogisch insofern Voraussetzung für den Glauben, „als es ohne sie keinen ‘Ort im Menschen’ gäbe, der für den Einbruch des Transzendenten empfänglich wäre.“<sup>131</sup> Insofern ist „Glaube auf der Basis einer Religion *Spezialfall* einer allgemeinen Befähigung des Menschen zur Ausprägung und Entwicklung von Religiosität. Damit von Glaube gesprochen werden kann, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Es muss erstens eine

<sup>127</sup> *Christopher Wills*, Das vorausseilende Gehirn, Frankfurt/M. 1996, 19.

<sup>128</sup> *Persinger* 1987 [Anm. 21], X.

<sup>129</sup> Vgl. *Gerald Hüther*, Die Evolution der Liebe, Göttingen 1999.

<sup>130</sup> *Hans-Ferdinand Angel*, Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten. Religionspädagogische Perspektiven kollektiver Elendsphänomene, Frankfurt/Main u.a. 1995, 162.

<sup>131</sup> *Ders.* 1999 [Anm. 87], 28.

Entfaltung von Religiosität gegeben sein. Eine bloß äußere Imitation von Riten und Verhaltensweisen einer Religion kann nicht als Glaube bezeichnet werden. Die Entfaltung geschieht im Inneren des Menschen und bleibt als Akt gläubiger Liebe letztlich gnadenhaftes Geheimnis. Es muss zweitens eine gerichtete – als Gegensatz zu einer frei flottierenden – Entfaltung der Religiosität gegeben sein.<sup>132</sup> Von *Glauben im christlichen Sinn* (und damit von *christlichem Glauben*) kann nur gesprochen werden, „wenn sich die Religiosität im Prozess der Übernahme der christlichen Offenbarung entfaltet. Allerdings ist damit nicht schon festgelegt, welche Phänomene, Handlungen, Rituale, usw. ‚religiös‘ besetzt werden. Die Bandbreite im Christentum ist erheblich und zeigte im Verlauf der Geschichte unterschiedliche Akzentsetzungen.“<sup>133</sup> Das Konzept einer anthropologisch fundierten Religiosität erfordert die Einsicht, dass der Mensch – in einer unentrinnbaren Weise – gezwungen ist, irgendeine Form der Ausprägung seiner fundamentalen Religiosität zu suchen! Sie kann in einer Weise geschehen, dass sie zum Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft beiträgt, sie kann aber auch destruktiv sein. Sie hat somit moralische Aspekte, wenngleich die Ausprägung von Religiosität nicht in erster Linie moralischer Art ist. Die Ambivalenz des Religiösen ist damit Folge einer auch biologisch-psychologisch beschreibbaren Konstitution des Menschen: Die Ausprägung menschlicher Religiosität zu fördern ist eine spezifische Herausforderung, der sich herkömmlicherweise die Religionen und ihre Institutionen annehmen. Damit bekommt die Frage, wie man das Verhältnis von Religion und Religiosität beschreiben kann, neue Brisanz.

- a) Wenn fundamentale Religiosität als biologisch präfiguriert angesehen werden kann, dann sind die Religionen der Menschheit immer Ausdruck und Folge derselben.<sup>134</sup> Die Weltreligionen haben soziokulturell und im Verlauf der Menschheitsgeschichte unterschiedliche Gerinnungsformen entwickelt, sind aber jeweils Ausdruck der Potentiale menschlicher Religiosität – hierin sind sie gleichwertig. Alle Weltreligionen sind darin vergleichbar, dass sie Umsetzung bzw. Artikulation einer evolutiv gewordenen menschlichen Ausstattung sind. Historisch gibt es viele soziokulturelle Gerinnungsformen, die verschwunden sind. Nicht alle waren dem Einzelnen oder dem Wohl aller zuträglich, etwa weil sie Einzelne bzw. Gruppen als Opfer benötigten. Es ist also unabdingbar, an einer ‚Wahrheit‘ der religiösen Ausprägung festzuhalten. Nicht jede Ausprägung entspricht dem Menschen in gleicher Weise oder ist ihm gleich förderlich. Es muss eine Auseinandersetzung um die zuträglichste<sup>135</sup> Weise der Entfaltung jener fundamentalen Fähigkeit des Menschen geben, die als Religiosität bezeichnet werden kann. Die Wahrheitssuche unterliegt allerdings – aus der Sicht eines differenzierten Religiositätsverständnisses – der grundlegenden Gefahr, die historischen und soziokulturellen *Ausprägungen* von Religiosität mit der *fundamentalen Religiosität selbst* zu vermischen! So wurden spezifische Ausprägungen

<sup>132</sup> Ders. 1995 [Anm. 130], 162.

<sup>133</sup> Ders. 2000 [Anm. 85], 262.

<sup>134</sup> In dieser Frage kann eine kritische Sichtung der religionskritischen Diskussion des 18. und speziell des 19. Jahrhunderts interessante Einsichten erbringen.

<sup>135</sup> In der Terminologie christlicher Theologie kommt hier die soteriologische Dimension von Glauben ins Spiel.

von menschlicher Religiosität (bei Frauen, Ketzern, Hexen, 'Ungläubigen', 'Andersgläubigen') als nicht erwünschte angesehen, gegebenenfalls wurden sie sanktioniert oder bestraft. Insofern hat sich der christliche Wahrheitsanspruch immer der Anfrage zu stellen, inwiefern im christlichen Glauben eine besonders zuträgliche (bzw. die dem Menschen entsprechendste) Form der Umsetzung gegeben sei. Für die Existenz fundamentaler Religiosität sind derartige Überlegungen allerdings bedeutungslos. Die religiöse Wahrheitsthematik setzt nämlich einen Konsens über die Existenz von Religiosität als einer fundamentalen anthropologischen Gegebenheit voraus – die zunächst nichts mit dem Christentum oder den anderen Weltreligionen zu tun hat!

- b) Das Konzept von Religiosität als einer anthropologischen Größe kann eine Problemlage der aktuellen, seit dem 11. September 2001 erneut aufgeflackerten Diskussion beleuchten. Wenn Religionen geronnene Erscheinungsformen menschlicher Religiosität sind, in denen Deuteangebote und Verpflichtungsstimulation einer Gruppe ihren Ausdruck finden, dann ist es eine gefährliche moderne Sehweise westlicher Kulturen, das Religiöse überwiegend der Sphäre des 'Privaten' zuzurechnen. Eine solche Sehweise mag mit dem oberflächlichen Verschwinden traditioneller religiöser Erscheinungsformen zusammenhängen. Doch wenn Menschen in grundlegender Weise für Erfahrungen ausgestattet sind, in denen sich Welt- und Selbstdeutung mit Selbstverpflichtung verbinden, dann sind die potentiellen Ausprägungen dieser Deutepotentiale nicht nur für das Wohlergehen von Individuen, sondern auch sozial und politisch von höchster Bedeutung. Der gesellschaftliche Verzicht auf eine öffentliche Diskussion der gewünschten oder dem Menschen zuträglichsten 'Ausprägungen' des Religiösen ist keine *Privatisierung des Religiösen*, sondern der Verzicht auf öffentliches Reden über potentielle Ausprägungen einer menschlichen Ausstattung. Das leistet der (Selbst-)Täuschung Vorschub, nicht artikulierte (nicht kommunizierte, nicht gesellschaftlich gelebte und miteinander ausgetauschte usw.) Religiosität sei gleichbedeutend mit einer Nichtexistenz der menschlichen Ausstattung. Damit wurde dem Religiösen ein luftleerer Raum zugewiesen – einhergehend mit dem Verzicht auf seine kulturelle Gestaltung. Eine fundamentale (durch die Evolution des Menschen vorgegebene) Ausstattung wurde damit dem kollektiven Wildwuchs überlassen. In der westlichen Welt konnten so etwa New Age oder Esoterik zu belächelten Phänomenen werden, ohne sie als (problematische) Ausdrucksformen menschlicher Tiefendimension zu erkennen.

Damit wird schließlich erkennbar, dass das Konzept einer anthropologisch fundierten Religiosität auch für die Praxis religiöser Erziehung Bedeutung besitzt. Sieht man menschliche Religiosität als anthropologische Basis für den christlichen Glauben an, so bekommt religiöse Erziehung – zumal in nachchristlicher Zeit – eine doppelte Aufgabe: Zum einen sollte sie (jungen) Menschen einen Zugang zu ihrer je eigenen Religiosität erschließen helfen – sie sollte ihnen somit Zugang zu ihren innersten Potentialen verschaffen. Eine grundlegende und nicht abwälzbare Aufgabe besteht darin, einerseits für die Potentiale zu sensibilisieren und gleichzeitig (!) einsichtig zu machen, dass sie sich immer nur in soziokulturellen Erscheinungsformen artikulieren können. Je nachdem, in

welchem Maße die soziokulturellen Erscheinungsformen des Christentums bei Jugendlichen Anklang finden, wird es schwieriger oder leichter, für die Entfaltung von Religiosität in den Artikulationsformen des christlichen Glaubens zu werben. Eine schwierige Gratwanderung wird immer darin bestehen, Widerstand gegen christliche Erscheinungsformen in behutsamer Weise so aufzugreifen, dass er nicht eo ipso den Zugang zur eigenen Religiosität verschüttet.

Christlich-Religiöse Erziehung hat damit eine doppelte Aufgabe: Sie hat zum einen Zugang zu den je individuellen Potentialen<sup>136</sup> zu eröffnen, die als fundamentale Religiosität bezeichnet werden können und sie hat zum anderen dafür zu werben, die soziokulturellen Ausprägungen menschlicher Religiosität, wie sie im christlichen Glauben Ausdruck und Gestalt gefunden haben, als sinnhaft und lebensfördernd – über die gesamte Lebensspanne hin<sup>137</sup> – einsichtig zu machen. Hier ist aufschlussreich, dass eine Beobachtung, die schon *William James* in seinen Gifford-Lectures vortrug, sich aus neuropsychologischer Sicht zu bestätigen scheint. Er unterschied das „Studium eines religiösen Lebens aus zweiter Hand“, das wenig nützlich sei. „Vielmehr müssen wir nach den ursprünglichen Erfahrungen suchen, die das Muster abgaben für diese Menge von suggerierten Gefühlen und nachgeahmtem Verhalten. Diese Erfahrungen können wir nur bei Individuen finden, für die Religion weniger eine dumpfe Gewohnheit ist als vielmehr einem heftigen Fieber gleicht. Aber solche Individuen sind religiöse ‘Genies’“<sup>138</sup>. Das Wissen darum, dass nicht alle Menschen in gleicher Weise und in gleicher Intensität Erfahrungen machen, die in ihrer Höchstform als neuronal beschreibbare Prozesse eines ‘Absolute Unitary Being’ sind, bringt des Weiteren eine nochmals zweipolige Herausforderung: So gilt es einerseits, in religiösen Kommunikationsprozessen mit Jugendlichen derartige Entgrenzungserfahrungen in den Horizont potentiell möglicher Erfahrungen einzuarbeiten; die Exklusivität derartiger Erfahrungen erfordert aber ferner, auch emotional und kognitiv weniger ‘gehobene’ Zugangsmöglichkeiten zu Glaubenserfahrungen zu suchen. Auf jeden Fall könnte ein grundlegendes Ziel religiöser Erziehung in nachchristlicher Zeit sein, für die Einsicht zu sensibilisieren, dass das Umgehen mit der Religiositäts-Ausstattung eine hohe Kunst, vielleicht sogar die größte Herausforderung des Menschen darstellt. Von einer ‘richtigen’ Weise der Ausprägung dieser evolutiv gewordenen menschlichen Ausstattung kann vielleicht sogar das Überleben der Menschheit abhängen.

<sup>136</sup> *Joachim Kunstmann* stellt fest, „dass die persönlichen Anteile beim Zugang zur Religion und auch bei deren Aufbau theologisch bisher notorisch unterschätzt wurden“ (*ders.*, Religiosität zwischen institutioneller Bindung und individueller Konstruktion, in: Rpb 47/2001, 55-65, 61).

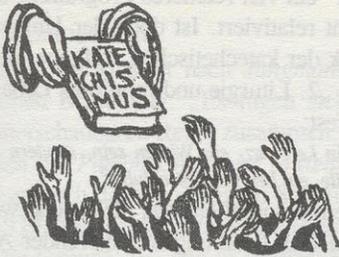
<sup>137</sup> *Anton Bucher*, Lebenslanges Lernen von Religiosität, in: Frank Achtenhagen / Wolfgang Lempert (Hg.), Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 5, Opladen 2000, 52-68.

<sup>138</sup> *James* 1997 [Anm. 2], 42.

Welche Art der...  
den Anfang...  
sind in den...  
Ergebnis...  
formen in...  
eigenen...  
Drittlich...  
gang auch...  
beobacht...  
im Ausg...  
mit Geis...  
bezugsm...  
tatsächl...  
kation...  
empirisch...  
ganz im...  
neue in...  
Der Wiss...  
die Bist...  
eine A...  
Hochsch...  
famili...  
Ebenen...  
inclusion...  
leistung...  
inaktive...  
die religi...  
turg be...  
begegn...  
phänom...  
schism...  
Ergebnis...  
welche...  
den An...  
bei dem...  
historis...  
man hat...  
die d...  
1997

Bernd Trocholepczy

‘Neu gelesen’ // Josef Andreas Jungmann, Katechetik (1953)



Die Erinnerung ist noch da: In der katholischen Freiligrath-Grundschule gibt uns der Kaplan, dem ich nach der Erstkommunion unzählige Male ministrieren durfte, in der 4. Klasse einige Abschnitte des ‘Grünen Katechismus’ zum Auswendiglernen auf ...

*„Für mein Leben: Ich will im Glauben der Kirche leben und sterben. Wort Gottes: ‘Wenn jemand euch ein anderes Evangelium verkündet, als ihr empfangen habt, so sei er verflucht’ (Gal 1,9). Aus dem Leben der Kirche: Den Unterricht der Kirche nennt man seit alter Zeit ‘Katechese’, den Lehrer des Glaubens ‘Katechet’. Das Buch, das beim Unterricht gebraucht wird, heißt ‘Katechismus’.“<sup>1</sup>*

Ich will mich genauer erinnern und schlage die erste Seite meines von häufiger Schüler-nutzung ramponierten Exemplars auf. Über der Unterschrift des damaligen Erzbischofs von Paderborn „Euer Erzbischof Lorenz“ lese ich:

*„Liebe Kinder! Euer Bischof, den Gott als Lehrer der Wahrheit aufgestellt hat, gibt euch dieses Buch in die Hand. In ihm findet ihr die Lehre, die unsere heilige katholische Kirche im Auftrage Gottes in der ganzen Welt verkündet. Der Katechismus ist ein überaus wichtiges Buch; denn er zeigt euch den Weg zu Gott, eurem himmlischen Vater.“<sup>2</sup>*

Ein Textbild gleich auf einer der ersten Seiten des Buches, von *Albert Burkart* gezeichnet, zeigt ein Händepaar, das von oben – wohl aus dem Himmel – ein Katechismusbuch nach unten – auf die Erde – reicht; viele kindliche Hände strecken sich ihm empfangsbereit entgegen.

Die materialkerygmatische Bewegung und die „Katechetik“ Jungmanns

Mit Sicherheit hat auch der Jesuitenpater *Josef Andreas Jungmann*, geboren in Südtirol (16.11.1889), in seiner Volksschulzeit 1895–1901 und wohl auch während der Gymnasialzeit am fürstbischöflichen Knabenseminar Vinzentium in Brixen (1901-1909) Katechismusabschnitte auswendig lernen müssen.<sup>3</sup>

In seiner „Katechetik“ widmet er jedenfalls ein eigenes Kapitel dem Auswendiglernen:

*„Das Auswendiglernen war einmal die einzige häusliche Aufgabe der Kinder; es darf auch jetzt nicht die allerletzte sein, darf wenigstens nicht völlig verschwinden. Das hängt damit zusammen, daß katholisches*

<sup>1</sup> Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands, Paderborn 1961, 8. Erarbeitet wurde der KKBD von den beiden *Jungmann*-Schülern *Klemens Tilmann* und *Franz Schreibmayr*. Der sog. ‘Grüne Katechismus’ erschien erstmals 1955, nachdem schon 1939 eine Katechismuserarbeitung in Auftrag gegeben worden war. Vgl. *Günter Stachel*, *Schreibmayr*, *Franz*, in: *LexRP II* (2001) 1930f., 1931.

<sup>2</sup> KKBD/Paderborn 1961 [Anm. 1], 3.

<sup>3</sup> Vgl. *Rudolf Pacik*, „Das ganze Christentum konzentrieren“. Die Anfänge von *Jungmanns* theologischen Ideen 1913-1917, in: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 111 (1989) 305-359, 307.

*Christentum nicht eine Sache bloß gefühlsmäßigen Erlebens, sondern in seinem Kern eindeutige Botschaft, objektiv geltende Lehre mit klaren Begriffen ist.*<sup>4</sup>

Und doch verbindet sich mit *Jungmanns* „Katechetik“ ein viel reicheres Programm, das den Katechismus in seiner Bedeutung m.E. zu Recht relativiert. Ist doch der Umgang mit diesem klassischen Lehrbuch nur das letzte Stück der katechetischen Aufgabe, dem unabdingbar vorangehen „1. Lehre und Erziehung“, „2. Liturgie und religiöses Leben“ und „3. Biblische Geschichte“. Und *Jungmann* hält fest:

*„Der Zielpunkt jeder einzelnen Katechese soll darum nicht ein Lehrsatz, ein Wissen sein, sondern ein religiöses und sittliches Verhalten: ein Stück Gesinnung, ein Wille, ein heiliger Entschluß.“*<sup>5</sup>

Aus der Gliederung des Buches ist diese innere Orientierung allerdings nicht ohne weiteres zu erkennen. Wie in einem Handbuch reihen sich in handlungsorientierender Absicht acht Kapitel hintereinander: Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung der Katechese werden der „Katechet“ und seine Adressaten in Blick genommen; es folgen dann eine Auseinandersetzung mit der katechetisch-didaktischen Aufgabe und dem Lehrplan. Schließlich werden die allgemeine Methodik und Einzelfragen der Katechetik zum Gegenstand. Es ist vor allem der Anhang mit den Unterthemen Apostolicum, Kerygma und Verkündigungstheologie, der die am Kerygma ausgerichtete Grundintuition *Jungmanns* schon in den Überschriften verrät.

Wenn im religionsdidaktischen Erwartungshorizont von einem „heiligen Entschluß“ die Rede ist, dann kommt *Jungmanns* Grundauffassung seiner „Katechetik“ prägnant zum Vorschein. Mit ihr wurde der Jesuit der große Inspirator der Bewegung, die in der religionspädagogischen Auseinandersetzung – eher negativ konnotiert – als *materialkerygmatische Phase* bezeichnet wird; oft wird sie mit stofflicher Überfrachtung, großer Lebensferne, ja sogar kirchlicher Indoktrination verbunden. Aber mehr als eine Phase war sie wohl eher – schon aufgrund ihrer Dauer – Epoche einer wohl im Rückblick gescheiterten Sicherung katechetischer Einheit angesichts eines gewaltigen und auch gewaltsamen geschichtlichen Wandels. Bestimmte doch die Materialkerygmantik religionspädagogisch den so wechselvollen, universal- wie kirchengeschichtlich einschneidenden Zeitraum jener ca. 40 Jahre, die zwischen 1930 bis zum Ende der 1960er Jahre liegen<sup>6</sup> – in Deutschland: Zugrundegehen einer instabilen Demokratie (mit der die katholische Kirche sich noch nicht ausgesöhnt hatte), Aufbrechen und Herrschaft des Nationalsozialismus, Kriegsnot, Kriegsende, ‚Wiederaufbau‘, 50er Jahre, Adenauerzeit, Aufbrechen des Protestes und der Emanzipationsbewegung. Noch der durch den DKV von den deutschen Bischöfen herausgegebene Rahmenplan für das 1. bis 10. Schuljahr von 1967 ist ganz von der Materialkerygmantik und damit vom Gedankengut *Jungmanns* be-

<sup>4</sup> *Josef Andreas Jungmann*, *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*, Wien 1953, 204.

<sup>5</sup> *Ebd.*, 57.

<sup>6</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, *Materialkerygmantik, materialkerygmatische Bewegung, materialkerygmatische Erneuerung*, in: *LexRP II* (2001) 1297-1303; im gleichen Lexikon datiert *Ulrich Hemel*: „Im zugrundeliegenden ‚materialkerygmatischen‘ Ansatz, der damals Katechetik genannten Religionspädagogik (etwa 1936-1965) sollten sowohl die neuscholastische Konzeption von Religionsunterricht (etwa 1847-1905) als auch die katholische Reformpädagogik (etwa 1905-1935) überwunden und die jungen Menschen zu einer persönlichen Christusbegegnung und Christusentscheidung geführt werden (*J.A. Jungmann* 1939).“ (*Ulrich Hemel*, *Katholische Religionspädagogik*, in: *LexRP II* (2001) 1721-1728, 1722)

stimmt, wie es sich in seiner „Katechetik“ wohlgeordnet und entsprechend der eigenen Grundanforderung „organisch“ am christologischen Grundprinzip orientiert findet.

## Christozentrik

Jesus Christus ist nach *Jungmann* sowohl Mittel- als auch Zielpunkt jeder katechetischen Bemühung: „Es fügen sich die Hauptkapitel der Glaubenslehre zu einer leicht überschaubaren Reihe zusammen, wenn die Erlösung der Welt durch Christus und letztlich die *Person Christi im Mittelpunkt* steht.“<sup>7</sup> *Gottfried Bitter* hat darauf hingewiesen, dass auch das Apostolische Schreiben von *Johannes Paul II.* „Catechesi tradendae“ von 1979 das Desiderat *Jungmanns* einer 'christologischen Konzentration' akzentuiert.<sup>8</sup>

Die Gründe, die der in Innsbruck lehrende Jesuit für diese katechetische Orientierung anführt, findet er zum einen im theologischen Befund, zum anderen bei den Adressaten. Theologisch argumentiert *Jungmann* sowohl historisch (schon für Paulus war die „Frohbotschaft von Christus“ das Kerygma) als auch systematisch:

„Auf das Kommen Christi ist der göttliche Heilsplan angelegt; in Ihm wollte Gott alles 'zusammenfassen' [...] Mit Ihm beginnt die neue Schöpfung; Leben und Wirken der Kirche, Sakramente“<sup>9</sup>.

Von den Adressaten her sucht er zu begründen, warum eine bloß „formal-methodische Reform“ nicht zureicht und eine „material-kerygmatische Neugestaltung“ ansteht.

Es „darf nicht wundernehmen, daß nach einer vierhundertjährigen Katechismusgeschichte erst unsere Zeit sich dieser Aufgabe völlig bewußt wird. Solange das Kind nicht nur in der Familie, sondern auch in der Volksgemeinschaft von einer christlichen Atmosphäre umgeben war und so von der Umwelt christlich geformt wurde, konnte es genügen, wenn Katechismus und Katechese ihm auf irgendeine Weise das nötige Wissen vermittelten; der Mangel der erzieherischen Ausrichtung wurde nicht fühlbar.“<sup>10</sup>

*Jungmann* betont, dass nicht mehr irgendeine Häresie durch christliche Erziehung abzuwenden sei, sondern es der „vollendete Unglaube“ auferlegt, „daß der Glaube als Gesamtbild klar und eindrucksvoll schon in die Seele des Kindes eingezeichnet wird.“<sup>11</sup>

Der Mangel der alten Katechismen und damit des Katechismusunterrichts wird angeprangert. Einerseits argumentiert er auf dem Boden eingehender und instruktiver historischer Untersuchungen über die Entwicklung dieser Textsorte, andererseits aber auch entwicklungspsychologisch:

„Für Kinder bis ungefähr zum 10. Lebensjahr kommt der Katechismus tatsächlich nicht in Betracht [...] Unter rein psychologischen Gesichtspunkten würde zwar eine weitere Hinausschiebung um mindestens zwei Jahre wünschenswert sein, weil eigentlich erst mit der beginnenden Reifung allmählich auch der Sinn für größere Zusammenhänge erwacht.“<sup>12</sup>

Er scheut auch nicht eine kräftige metaphorische Sprache, wenn er auf die mögliche kognitive Überforderung der Kinder zu sprechen kommt:

<sup>7</sup> *Jungmann* 1953 [Anm. 5], 94; Hervorhebung durch *Jungmann*.

<sup>8</sup> Vgl. *Gottfried Bitter*, *Catechesi tradendae*, in: *LexRP I* (2001) 261f., 261: „Das Endziel der Katechese ist, jemanden nicht nur in Kontakt, sondern in Gemeinschaft, in Lebenseinheit mit Jesus Christus zu bringen“ (CT Art. 5).

<sup>9</sup> *Jungmann* 1953 [Anm. 5], 94.

<sup>10</sup> Ebd., 90.

<sup>11</sup> Ebd., 92.

<sup>12</sup> Ebd., 80.

„Wir sollen die Aufmerksamkeit der Kinder nicht zuerst auf das Fernglas lenken, mit dem wir schauen, sondern sogleich auf die herrliche Welt Gottes, in die wir im Lichte des Glaubens hinausblicken dürfen.“<sup>13</sup>

### Was führt weiter? – Die doppelte Konfrontation mit dem Zeitgeist

Das Anregungspotential des Buches von *Jungmann* ist m.E. immer noch groß: Nicht nur das Erinnerungsangebot, das die kirchliche Sozialisation vieler vor dem Konzil Aufgewachsenen noch einmal vor Augen führt, hilft zur Klärung von damals so selbstverständlichen Voraussetzungen, auch die Konfrontation mit dem, was heute selbstverständlich erscheint, ist hilfreich: Es hindert vorschnelles Urteilen.

Die sog. Materialkerymatik, wie sie *Jungmann* entwickelt hat, hervorragender Kenner der kirchlichen Lebensvollzüge wie der Liturgie<sup>14</sup> und der reichen Geschichte der Katechese, war niemals am 'Material' um des Materials willen interessiert. In der Mitte aller katechetischen Intentionen stehen Schüler und Schülerin: „der heilige Entschluß“. Aber wie soll dieser Entschluss unter den Bedingungen des weltanschaulichen Pluralismus, heutiger Schule und ihres Bildungsauftrages, unter der realistischen Voraussetzung zunehmend unsichtbar werdender religiöser Sozialisation noch angeregt werden?

*Herlinde Pissarek-Hudelist* hat in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz von *Jungmann* darauf hingewiesen, dass dessen Christozentrik problematisch geworden ist:

„Da es in jeder Klasse Erfahrungen mit Pluralismus und Ungleichzeitigkeit der Umwelt, aber auch Gleichörtlichkeit der Verschiedenheit in der Klasse selber gibt (vor allem in Schulen mit regionalen Einzugsbereich), legt sich die Ausgangsfrage 'Gott' eher nahe als die Ausgangsfrage 'Gott Jesu Christi'. Zugang zu und Frage nach Gott lassen sich nämlich unmittelbar von menschlichen Erfahrungen und Bedürfnissen her entwickeln. Jesus Christus hingegen erscheint durch die Kirche und ihre Verkündigung vermittelt.“<sup>15</sup>

Die Religionspädagogin beruft sich auf *Karl Rahner*, der ausdrücklich vor einer christologischen Engführung warnt. Er insistiert auf einer Gotteserkenntnis, die nicht zureichend in der Christusbegegnung vermittelt werden kann, ist doch der Glaube an Jesus den Christus selbst begründungspflichtig und so Zielpunkt der Vermittlungsbemühungen.<sup>16</sup>

Eine andere Spur, die *Jungmann* gelegt hat, scheint weiterführend, auf die die Religionspädagogin hingewiesen hat. Unterrichten ist mehr als Informationsweitergabe: „Die Lehrenden können sich als Menschen nicht heraushalten.“<sup>17</sup>

Es geht also um mehr als um bloße Weitergabe von 'Material' und kreative didaktische Inszenierung. Dann bliebe es nicht bei dem Bild, das sich mir aus den Kindertagen eingeprägt hat: ein Katechismus, herabgereicht aus dem Himmel in begeistert empfangende Kinderhände.

Es könnte zur lebendigen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen in der Schule kommen – zur Glaubenskommunikation. Der Einstiegspunkt findet sich dann nicht in katechetischen Rechenschaftsinhalten, sondern in den Hoffnungen der Subjekte selbst, die im Religionsunterricht zur Sprache zu bringen sind.

<sup>13</sup> Ebd., 93.

<sup>14</sup> Vgl. z.B. *Jungmanns* Habilitationsschrift: Die Stellung Christi im liturgischen Gebet, Münster 1925 / <sup>2</sup>1962.

<sup>15</sup> *Herlinde Pissarek-Hudelist*, Die Bedeutung Josef Andreas Jungmanns als Katechetiker, in: Zeitschrift für Katholische Theologie 111 (1989) 274-294, 290.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 291.

<sup>17</sup> Ebd., 290.