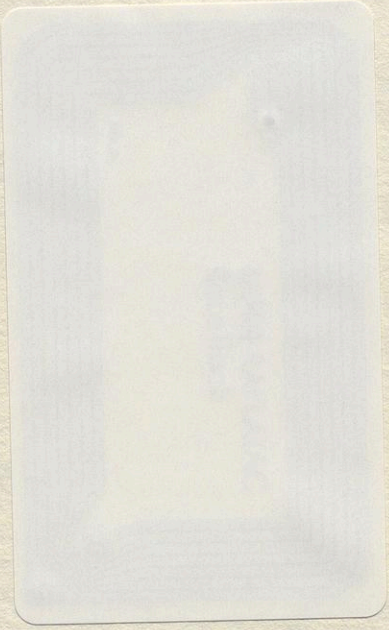




N12<502780408 021

UB Tübingen

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

1981. 1982

8/1981

m. Reg. 1-10

Vogeleisen · Glaubensfreiheit

Bulckens · Strukturierende Glaubenseinsichten

Wilting · Ethisches Handeln

Simon · Christlich-religiöse Motivation

Zwergel · Handlungstheorie

X

Stock · Bilder von Gott

Kassel · Religiöse Erfahrung und Märchen

Eggers · Religionsunterricht und Schüler

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

Herausgeber: Günter Biemer · Fritz Dommann

Günter Lange · Günter Stachel · Hans Zirker

WZ

ung: Hans Zirker

Z A

208258

UB TUB

ISSN 0173-0339

ZLD

1.253

10. JUL. 1981

I N H A L T

Gérard Vogeleisen	Katechese als Vollzug der Glaubensfreiheit	2
Jozef Bulckens	Grundlegende strukturierende Glaubenseinsichten und heutige Religionsbücher	24
Hans-Josef Wilting	Ethisches Handeln - Handeln aus Glauben. Der Beitrag der Bergpredigt	62
Werner Simon	Zur christlich-religiösen Motivation des Handelns	76
Herbert A. Zwergel	Philosophische Aspekte der Begründung einer religionspädagogischen Handlungstheorie	91
Alex Stock	"Bilder von Gott" - Über ein didaktisches Arrangement	120
Maria Kassel	Religiöse Erfahrung in und mit Märchen	131
Theodor Eggers	Der Religionsunterricht und seine Schüler. Eine Problemskizze	138

Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:

Prof. Dr. Hans Zirker
Oststr. 40
D-4044 Kaarst 1

Konto:
PSA Essen 2810 37-430
"Sonderkonto RpB"

Preis:

Einzelheft 15,- DM
Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM
und Versandkosten



V O R W O R T

Dieses Heft gibt - wie das letzte - zu seinem größten Teil die Vorträge wieder, die auf der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten von 1980 gehalten wurden. Vielfach haben die Referenten die Anregungen, die sie durch die Aussprache mit den Kollegen erhielten, aufgegriffen und in die hier veröffentlichte Fassung ihrer Referate eingearbeitet. Wir haben es im folgenden also nicht mit einer historisch getreuen Dokumentation dessen zu tun, was auf dem Kongreß vorgetragen wurde; die Aufsätze bezeugen teilweise schon ein Stück Wirkungsgeschichte der stimulierenden Diskussionen.

Im Umfang und im sachlichen Gewicht nehmen die Beiträge der beiden ausländischen Kollegen Bulckens (Löwen) und Vogelesen (Straßburg) eine besondere Stellung ein; sie zeigen, in welcher Weise der Kongreß in seinen Hauptreferaten zum einen religionsdidaktische Fragen im Horizont grundsätzlicher theologischer und gesellschaftlicher Perspektiven angehen wollte und zum anderen dabei Anregungen von uns benachbarten Ländern suchte.

Allein der Aufsatz von Eggers geht nicht auf die Tagung der AKK zurück. Diese detaillierte "Problemskizze" verbindet die Sichtung von religionspädagogischer und theologischer Literatur einerseits mit der Auswertung unmittelbarer unterrichtspraktischer Erfahrungen andererseits. In dieser wechselseitigen Beleuchtung erfährt das vielzitierte didaktische Problem der "Korrelation" eine realistische Würdigung.

Hans Zirker

Korrektur zum letzten Heft: In der Kategorientafel von Seite 76 sollten nach Mitteilung des Autors zwei Ziffern umgestellt werden, so daß es richtig heißt "9 SCHÜLER-INITIATIVE..." und "8 REAKTION...".

GERARD VOGELEISEN

KATECHESE ALS VOLLZUG DER GLAUBENSFREIHEIT

1. Einleitung

Gezielte Absicht dieses Beitrages ist es, über das Thema "Katechese und Glaubensfreiheit" aus dem Horizont heutiger französischer Gegebenheiten zu berichten. Es können sich daraus keine allgemeingültigen Normen und Weisungen ableiten, die zeitliche und räumliche Entfernungen überragen, sondern lediglich Informationen über die Art und Weise, wie das Problem in einem bestimmten Rahmen angegangen wird.

Um eventuellen diesbezüglichen Mißverständnissen vorzubeugen, wird sich die Einleitung ziemlich breit ausdehnen und mit zwei Vorbemerkungen über diese bewußte Einengung des Blickfeldes beginnen; dann erst wird es möglich sein, das Problem in einer Grundfrage aufzuarbeiten.

Die Frage nach einem möglichen Vollzug der Glaubensfreiheit in der Katechese stellt sich uns heute mit einer gewissen Komplexität; wir können sie nicht mehr mit naiven Vorstellungen behandeln. Darum erheben sich Vorprobleme, die gesichtet und in etwa geklärt werden müssen, bevor die Beschreibung von Lösungsversuchen beginnen kann. Es gehört aber bestimmt schon zur Behandlung eines solchen Themas, die gewählte Problematik klar zu nennen. Darum der zweite Teil dieser Einführung.

1.1 Vorbemerkungen

1.1.1 Der Kontext

Die bloß informatorische Absicht dieser Überlegung riskiert ihr Scheitern schon an den gebrauchten Ausdrücken und Konzepten, zumal bei einem deutschsprachigen Publikum. Dies kann an folgenden Tatsachen eingesehen werden:

Dieser Beitrag stammt aus einem Kontext, der sich geschichtlich, kirchensoziologisch und -politisch, ja allgemein geistlich-geistig von der deutschen Situation stark unterscheidet. Er stammt aus der französischen Gedankenwelt, wobei es nicht

ZA 4253

einhellig ist, daß z.B. Freiheit und "liberté" dieselben Konnotationen tragen. Zuletzt stammt er aus einer bestimmten Erfahrung, die - obwohl ihr zugehörig - sich nicht mit der französischen Katechese deckt.

1.1.2 Was ist mit Glaubensfreiheit gemeint?

Normalerweise wäre zu unterscheiden zwischen dem (ersten) Akt des Glaubens einerseits, der Zuwendung zum Glauben, der "conversio", wie die herkömmliche Theologie sagt, und dem Leben im Glauben andererseits, dem Vollzug des christlich-gläubigen und -handelnden Lebens. In beiden Fällen wäre aufzuweisen, wie sich jeweils das Problem der Freiheit stellt.

Diese Unterscheidung wird aber hier nicht durchgeführt. Nimmt man nämlich an, daß der heutige Mensch oft Schwierigkeiten hat, sich als ein für allemal zum Glauben bekehrt zu erkennen, daß er sich eher als einer sieht, der sich auf dem Weg zu Christus und zum Glauben befindet, dann schwindet der erwähnte Unterschied faktisch, obwohl er theoretisch sehr gute Gründe aufzuweisen hat. Jedenfalls führt dieser Umstand dazu, eine strenge Durchführung dieses Unterschiedes nicht für verbindlich zu halten.

Dazu kommt die Tatsache, daß Glaube nicht nur, ja nicht zuerst, Freiheit ist, sondern etwa Erkenntnis einer Differenz, eines Andersseins, Erfahrung eines Empfangs seiner selbst von einem Anderen, der als Absolutes gilt. Doch wiederum kann diese Erfahrung nur auf dem Hintergrund unbedingter Freiheit entstehen; dies schon, um es ganz einfach auszudrücken, wegen der Liebe Gottes zu uns, die sich uns im Glauben eröffnet, und wegen der Liebe des Gläubigen zu Gott, die als Antwort aufquillt. Es erübrigt sich wohl, dies hier weiter zu entfalten.

Diese generelle Erwägung ist wiederum dialektisch mit einem zeitgebundenen Moment in Verbindung zu bringen. Dazu ein einleuchtendes Beispiel: Mentalitätsgeschichtliche Studien über Ehe, Familie, Liebe, dazu auch Kinderliebe und Freundschaft, haben neuerdings ans Licht gebracht, daß die Liebe, wie sie in unserer heutigen Zeit empfunden und gelebt wird, nicht ohne weiteres gleichzusetzen ist mit dem, was in vergangenen

Zeiten mit demselben Wort bezeichnet wurde. Parallel dazu ist leicht einzusehen, daß auch der Begriff und das Wort "Freiheit" ähnliche Verschiebungen erlebt haben; im politischen Gebrauch ist die Sache klar, im subjektiv-privaten Bereich bestätigt sie sich ebenfalls, wenn auch mit weniger Aufsehen.¹

Diese Einsicht ist zwar nicht in dem Grade zu überspitzen, daß man daraus folgern könnte, solche Gefühls- und Wertbezeichnungen seien historisch nicht übertragbar; sie besagt nur, daß diachronisch sich Verlagerungen ereignen, die nicht ohne weiteres abzutun sind, insofern man grobe Anachronismen meiden will. Somit erweist sich also auch, daß die hier gehandhabten Begriffe von Glaube und Freiheit datiert und situationsgebunden sind.

Von aller persönlichen Subjektivität des Autors abgesehen, bekennt diese Überlegung also eingangs nicht nur ihre sprachgeographischen, sondern auch ihre zeitgeschichtlichen Grenzen.

1.2 Die Grundfrage und ihre Problematik

Wer das Problem des Freiheitsvollzuges in der Katechese sachgerecht angehen will, muß meines Erachtens nicht nur den Ort seiner Überlegung und seiner Rede hinterfragen, sondern auch einige Annäherungsfragen durchgehen, um seinen Standpunkt zu aktualisieren. Ich schlage vor, folgende Punkte als Vorstoß zum Thema ins Auge zu nehmen: Um welches Verständnis der Freiheit geht es heute? Im Bezug auf welche und wie erlebte Kirchengemeinde, dank oder mittels welcher Katechese wird die Freiheit anerkannt und gefördert? Diese drei Punkte sollen jetzt erläutert werden.

1.2.1 Um welche Freiheit handelt es sich?

Der heutige Mensch empfindet seine Freiheit oft als sehr bedroht. Zusammenfassend kann diese Bedrohung etwa folgendermaßen skizziert werden. Mit vielfachen Ideologien und Weltanschauungen konfrontiert, will der Mensch die Sinngebung seines Lebens frei wählen; aber dazu gehört normalerweise auch

1 Eine sozialpolitische Sprachanalyse würde zusätzlich noch eine milieubedingte Färbung dieser Termini aufzeigen.

die Gestaltung seines Alltages. Und diese Gestaltung soll nach seinem Ermessen nicht einfache Deduktion einmal angenommener oder bejahter Prinzipien sein, sie will sich auch als Induktion, als Erfindung von neuen Problemen, als Offenheit für noch nicht Dagewesenes entfalten. Der Mensch sträubt sich vor Lösungen, die den Fragen seines Lebens vorangehen.

In der anonymen Umwelt untergetaucht, wünscht man sich eine Freiheit, die Erlebnis und Erfahrung eines Sichselbstgestaltens bietet, die Raum gibt für Entfaltung, für Unerwartetes, für Zukunft. Und dies sowohl im eigenen, personalen Bereich, als im interpersonalen, im Bereich der kurzen, warmen Beziehungen, aber dazu auch in den sozialen, langen, kühlen Beziehungen.²

Eine dritte Bedrohung der Freiheit kommt vom Gewicht der Meditationsstrukturen. Anders ausgedrückt: Wie wird die Freiheit strukturell erlebt? In welcher Art von Institutionen wird die Freiheit erfahren? Mit welcher Art von Organisation hat man es zu tun? Spricht sie von Freiheit und in welchem Ton? Wie hilft sie, diese Freiheit zu verwirklichen? Institutionelle Organisation, Rechtsweg, Qualität der Umwelt, Stimmungsrahmen, Gefühlsklima, mögliche Redefreiheit, usw. sprechen oft lauter als die explizite Botschaft und übertönen dabei die angekündigte Freiheit.

Diese Drohungen und jene, die mitklingen, müssen wir in Betracht ziehen, um heutiges Freiheitsverständnis zu begreifen, ernstzunehmen und zu würdigen.

1.2.2 Wie wird nun die Kirche, als Trägerin der Glaubensbotschaft, vom heutigen Menschen, der durch dieses Verständnis von Freiheit geprägt ist, gesehen?

Aller Kritik und Einschränkung, die folgen kann, muß ein Fazit vorausgeschickt werden. Kirche wird sehr oft als Hoffnung zur Freiheit, ja als Zeichen der Freiheit angesehen und erlebt bzw. ersehnt. Die Kirche kündigt Freiheit an; irgendwo hat sie eine befreiende Botschaft. Sie muß also Freiheit bereitstellen

2 Diese Unterscheidung und Bezeichnung der menschlichen Beziehungen entlehne ich den Arbeiten von Paul Ricoeur.

und verwirklichen; sie hat Mittel, die eine Befreiung ermöglichen; sie sollte sie wenigstens haben. Diese Erwartung existiert, wenn auch manchmal mit etwas Enttäuschung gemischt, und sie soll hier stark betont sein.

Von Zeit zu Zeit scheint jedoch diese Freiheit im christlich-kirchlichen Raum hauptsächlich nach zwei Richtungen hin eingedämmt bzw. verdächtigt.

Die erste Einschränkung nenne ich den systematisierenden Intellektualismus. Mit diesem gespreizten Ausdruck ist folgendes gemeint: Immer wieder will das reflektierende Denken die christliche Botschaft und Wahrheit systematisch zusammenfassen und darstellen, ohne Rücksicht auf die Verluste und Gefahren dieses Unternehmens. So löblich, ja vielleicht notwendig dieser Zug auch sein mag, früher oder später rahmt er die Freiheit ein durch den Zwang seiner Logik, durch sein Bemühen oder seine Sorge um die Totalität, durch seine überspitzte Zurichtung auf Systemordnung³. Der Intellektuelle stößt immer wieder auf die Freiheit wie auf eine Grenze.

Die andere Abgrenzung, die hier erwogen sein soll, kommt von der soziologischen Dimension der Kirche. Wie bei jedem Sozialgebilde findet sich in der Kirche eine Tendenz, gleichbleibend fortzubestehen, sich selbst ohne Änderung zu reproduzieren. So natürlich dieses Beharrungsmoment auch sein mag, seine Folgen und Auswirkungen sind nicht unerheblich; es kann z.B. verursachen, daß die Kirche als freiheitslähmend erscheint. Das kirchliche Gebilde will dann einfach so, wie es ist, weiter bestehen und verdächtigt sehr leicht kreative Neuerungen. Es dämmt also schöpferische Freiheit ein, gibt ihr jedenfalls den gewünschten Raum nicht frei.

Auch bei dem heutigen aggiornamento der Kirche bleibt dieses Problem völlig offen. Man kann z.B. diesen "sich selbst gleich bleibend erhalten wollenden" Zug sogar bei ganz rezenten

3 Mit dieser Bemerkung soll in keiner Weise einem naiven Antiintellektualismus oder irgendeiner modischen Gefühlsduselei in den Sattel geholfen werden. Joseph Colomb, dem ich diese Gedanken entnehme, konnte gerade dank seiner rigorosen Überlegung und Kritik (und seiner Treue zum Evangelium!) eine solche Diagnose aufstellen und das zutreffende Urteil fällen.

Gruppen finden, die doch sonst als Alternative zu der großen, als schwerfällig und inert bezeichneten Amts- oder Volkskirche gelten bzw. gelten wollen.

Hinzu kommt, daß in Zeiten des kulturellen Wandels die Kirche oft von vielen Leuten als ein Mal der Sicherheit und der Beständigkeit angesehen, bzw. ersehnt wird. So erklärt es sich, daß viele Stimmen in der öffentlichen Meinung dieses Beharrungsmoment intensiv verstärken und kräftigen.

Der Versuch, dieses erste Problem durch eine Unterscheidung zwischen Kirche und Glaube zu lösen, ist allerdings ein Fehlschlag. In christlicher Sicht sind nämlich Kirche und Glaube untrennbar. Die christliche Gegebenheit definiert sich m.E. unentrinnbar als Glaube in der Communio als Gemeinschaft der Gläubigen. Obgleich sie reflexiv unterschieden werden können und müssen, existential sind diese zwei Dimensionen ineinander verzahnt. Darum muß, wenn von Glaubensfreiheit gesprochen wird, die Freiheit in der Kirche in Betracht gezogen werden.

1.2.3 Und die Katechese?

Im Verhältnis zum Freiheitsvollzug stellt die Katechese zusätzlich ihre eigenen Probleme. Diese können nach zwei Registern geordnet werden, je danach, ob man auf die Vergangenheit zurückblickt oder Gewicht auf die Offenheit zur heutigen Welt legt.

Schon von ihrem Erbe her hat es die Katechese mit den eben erwähnten Einschränkungsmomenten zu tun. Sie ist nämlich von ihrer Geschichte her, wenigstens seit der Reformation und dem Erscheinen von Katechismen, für intellektuelles Verständnis der Glaubenswahrheiten wie für ekklesiologische Reproduktion sehr sensibel.

Zum ersten Punkt denke man an den Erfolg neuscholastischer Katechismen vergangener oder jetziger Zeiten, an weitere aktuelle Texte des Lehramtes, an Reaktionen des einfachen Volkes vor katechetischen Neuerungen. Immer wieder werden von der Katechese systematischer Aufbau, festes Gefüge, Darlegung der Geheimnisse, Totalität der Glaubenswahrheiten und -regeln verlangt. Um ihrer eigenen Überzeugungskraft willen treibt die Katechese ihre apologetische Sorge manchmal so weit, daß die Glaubenswahrheiten in ihrer Aussage so notwendig erschei-

nen, daß sie für das Leben total unbrauchbar oder unnütz werden; die Freiheit ist damit doppelt gehemmt. Aber auch Vorwürfe und Zensuren betreffen hauptsächlich diesen Aspekt des "Inhalts" des Glaubens, als ob er die ganze katechetische Praxis subsumieren würde.

Zum zweiten Punkt ist sich die Kirche mit Recht bewußt, daß in der Katechese ein wichtiges Moment ihrer Fortdauer liegt, daß sie ohne diese Arbeit nicht weiter bestehen wird; so erklärt sich ihr Bemühen darum. Wird aber dieses Fortbestehen mit einer Reproduktion verwechselt, dann muß die Katechese jeweils dieselbe bleiben und der freie Raum für Neuerungen ist strengstens einzugrenzen und zu bewachen. Die hier zur Debatte stehende Frage bleibt dann allerdings noch offen.

Die Offenheit auf die weltliche Welt bringt zusätzliche Anforderungen, deren Lösung auch nicht auf der Hand liegt. Die heutige Umwelt (zumal in Frankreich) gibt der Katechese kaum noch Stütze zur Vermittlung des Glaubens; in ihrer Organisation, in ihrem Lebensstil, in ihrer Gedankenwelt, bietet sie ihr keine Hilfestellung mehr; denn sie ist eine Umwelt, wo der christliche Glaube, wo jeglicher Glaube nicht mehr dominant, tonangebend ist.

In dieser Umwelt stehen Weltanschauungen und Sinndeutungen ganz verschiedener Art als ebenso viele Offerten auf dem freien Markt der Konsumkultur (oder des Kulturkonsums?). Der christliche Glaube erscheint eben als einer unter vielen anderen, und sein Anspruch auf Universalität wird ihm als übertriebene Anmaßung zugeschrieben. Selbst sein historischer Einfluß in unserer Vergangenheit wird auf einen überholten geographischen Partikularismus zurückgeführt.

Die Humanwissenschaften haben ihrerseits unsere Absicherungen, den "wahren Sinn" des Lebens zu haben und zu fördern, angeätzt. Nacheinander, oft miteinander, haben Geschichte, Archäologie, Psychologie, Soziologie, Linguistik u.ä.m. dazu beigetragen, unseren Anspruch auf Wahrheit zu verringern. Glaube gilt heute nur als Interpretation, als Sprache und Aussage. Man hat uns klar gemacht, daß der Ort des Glaubens und der Ort des Gläubigen miteinander berechnet werden müssen, denn es gibt keinen

"absoluten Ort", der alle Orte subsumieren könnte. Radikale Subjektivität, jedoch anders verstanden als früher, ist unsere einzige Seinsmöglichkeit.

Soll der Glaube glaubhaft werden und nicht als Alienation erscheinen, so muß er seine effektive Wirkung in der Lebensdeutung beweisen; er muß sich erweisen als Ort des Suchens, des Wählens, des Erfindens, als Impuls und Raum der Freude, der Selbstrealisation, der Deutung, des Risikos und des Wagnisses; denn der Mensch empfindet und erfährt seine Menschlichkeit aufs höchste in der Sinngebung, die er selber ausarbeitet.

Soweit über das Fazit und die Herausforderungen, die sich daran anschließen. Als Antwort dazu möchte ich auf bescheidene Weise versuchen, eine Überlegung über die katechetische Praxis anzustellen, die vielleicht für die bezeichnete Lage einige Lösungsversuche bringen kann.

Als Paradigma dieser Praxis, die hier kritisch untersucht wird, sehe ich eine (Erwachsenen-)Katechese, die sich an das Gemeindeleben anlehnt und sich die Ausarbeitung der Sinndeutung, Hermeneutik und Symbolisation zugleich, als Ziel gibt. Solch eine Katechese realisiert sich in einer Gruppenarbeit, wo das eigene Wort ausgetauscht wird, wo das Hauptgewicht bei der Kommunikation liegt, wo der Prozeß immer wieder aufgenommen wird und sich nach den Handlungstheorien richtet: Subjekt, Objekt und Mediation sollen aufeinander abgestimmt werden; Planung, Verwirklichung und Bewertung wechseln rhythmisch ab... Die Gruppe ist hier mehr als nur pädagogisches Hilfsmittel; Gruppenleben gehört zum Wesen der Erziehungsarbeit.

2. Die Katechese als Prozeß

Der heutige Pädagoge weiß, daß Emotion und Interaktion, Reaktion und Kritik, Internalisierung und Aussprache, Wortergreifen und Dialog, aber auch Organisation und vermittelnde Strukturen, Zeit und Dauer wesentliche Bestandteile des Erziehungsprozesses sind. Die Katechese hat neuerdings gelernt, all diese Elemente in ihre Praxis miteinzubeziehen.

Will man also die Katechese über ihre Freiheitsförderung befragen, so genügt es nicht, bloß ihre Rede über die Freiheit

zu untersuchen; sie muß als Gesamtprozeß ins Auge gefaßt werden. Das Ineinanderwirken der verschiedenen Faktoren wird dann klarer; die Harmonie oder die Diskrepanz ihres Zusammenwirkens im Hinblick auf das Resultat erscheint besser; das Rückwirken der Ergebnisse auf die Determinanten wird einhelliger. Geht man z.B. von einer schulähnlichen Belehrung zur Familienkatechese über, so ist es unzureichend, darin einen einfachen Rahmenwechsel zu sehen, denn genau betrachtet werden dabei auch Methode und selbst "Inhalt" der katechetischen Praxis betroffen und verändert.

Wie kann man sich also eine Katechese vorstellen, die den Vollzug der Glaubensfreiheit als eines seiner Ziele setzt und tatsächlich diesen Vollzug in den Gesamtprozeß bewußt und willig eingliedert? Als Antwort auf diese Frage möchte ich über verschiedene Realisationen berichten, die versuchen, dieser Sorge gerecht zu werden. Der folgende Bericht ist zwar allgemein und systematisch verfaßt, doch könnte er Punkt für Punkt an praktischen Beispielen dokumentiert werden. Diese fallen hier nur der Länge des Beitrages wegen aus.

Der Gedankengang ist folgender: die Katechese ist eine (Aus-) Bildung; sie ist ein Ort der persönlichen Aussage und zugleich ein Ort der gemeinsamen kritischen Einübung.

2.1 Die Katechese als (Aus-)Bildung

2.1.1 Französisch benützt man neuerdings das Wort "formation". Von seinem modischen Mitklang abgesehen, scheint dieser Ausdruck ziemlich gut das zu kennzeichnen, was hier gemeint ist. Es geht natürlich nicht um die Errichtung einer Formation, die arbeits- oder kampfbereit wäre, sondern eher, dem etymologischen Sinn nach, um eine Formbildung der Personen und Gemeinschaften.

Anspielende Ausdrücke wie Konformation (Gleichbildung), Deformation (Mißbildung), Reformation (Umbildung zur Wiederherstellung, ohne richtige Neuheit) zeigen die Entartungen dieses Prozesses an; selbst der deutsche Ausdruck "Ausbildung" hört sich etwas zu eingeeengt, auf allzu bestimmte Aufgaben beschränkt an.

Formation ist eben das gezielte Fähigmachen und Fähigwerden zur Formgebung dessen, was meine Erfahrung ist, so daß ich mein Leben effektiv und reflexiv menschlicher gestalten kann. Weiter umschreibend soll damit der Um- und Ausbau der Person, der Gruppen, der Kirche, der Gesellschaft usf. unter dem korrelativen Einfluß der Kommunikation bezeichnet werden. Stichwörter dieses Lehr- und Lernprozesses sind bei der Methodologie der Gruppendynamik zu suchen, wobei Erlebnis und Theorie, Gelerntes und Erfahrenes, Geahntes und Gespürtes, Erdachtes und Ersonnenes synergetisch verarbeitet werden - und dabei selbst das gegenwärtige Unvermutete nicht ausgeschlossen wird⁴.

2.1.2 Die Katechese gibt sich demnach zum Ziel, die Fähigkeit einzuüben, dem Leben einen christlichen Sinn zu verleihen und diesen Sinn verantwortlich auszusagen (1 Petr 3,15). In früheren Zeiten war es Sache der Obrigkeit, solche eine Sinndeutung aufzuarbeiten und zu lehren; dem Einzelnen wurde anheimgestellt, sich diesen Sinn anzueignen. Heute müssen, wie wir es gesehen haben, Sinndeutung und Aneignung andere Wege gehen. Dazu reicht aber ein (theoretisches) Wissen nicht aus, auch nicht ein bloßes Gefühl; es bedarf einer sachgerechten und gut gehandhabten Sinnsprache. Diese Sinnsprache ist zugleich Hermeneutik, Kunst der Deutung und der Interpretation und Symbolisation, Formulierung im Ausdruck und für den Austausch, und ist sich ihrer eigenen Befähigungen und Grenzen bewußt.

Es handelt sich also um eine Art Eignung (die Scholastik nannte es in ihrem Welt- und Menschenverständnis einen habitus), die offen, kernzentriert, informiert, logisch-bewußt, zum Dialog bereit ist, aber auch das Unlogische und das der exakten Vernunft nicht Gemäße auf sich nehmen kann. Beispiele zur Aneignung dieser Fähigkeit sind besser und leichter dem musischen Lernen, dem Sexualunterricht oder dem Fördern der Vaterlandsliebe als dem Lernen geschlossener Systeme wie Rechnen oder Rechtschreiben zu entnehmen.

4 In einer möglichen Anwendung bei der Katechetenausbildung wurde dieses Grundmodell, zu dem ich den Impuls bei Bernard Honoré fand, in KatBl 101 (1976) 87-96 unter dem Titel "Ausbildung von Laien für die Katechese" dargestellt.

2.1.3 Programme und Lehrpläne kann man in dieser Sicht kaum in vorgegebenen, präzisen Lehrstoffgliederungen finden; sie gestalten sich biegsam und gelenkig je nach Personen und Gruppen, nach Mentalitäten und Milieus, nach Gegebenheiten und Gemeinerlebnissen. So wertvoll Richtlinien im Aufbau einzelner Phasen und Folgen auch sind, insgesamt gesehen, müssen sie jeweils auf die betreffende Gruppe aktualisiert und personalisiert werden. Im übrigen zielt solche Katechese nicht zuerst auf Inhalte; sie zielt auch nicht auf bloße Gruppendynamik oder Betrachtung des unmittelbar Erlebten. Ihr Lernziel ist diese sinnerfindende und sinn gestaltende Strukturierung von Erfahrungen, die aus dem Leben (exogen) oder aus der Gruppe (endogen) stammen. Allein diese Globalsicht des Gesamtprozesses vermag es, Progressionen aufzustellen, die nicht vom Stoff her bestimmt werden, sondern vom Zeichen zum Sinn geleiten.

Eine Globalsicht ermöglicht es auch, die Hauptmomente des katechetischen Tuns aufeinander zu beziehen und der Situation entsprechend abzuwägen; damit gemeint sind die "Lernenden" als Subjekte, die "Inhalte", um die es geht, als Objekte, der Rahmen, in dem es geschieht, als "Institution" und der Katechet als Vermittler und Garant des Prozesses. Obwohl an einem bestimmten Zeitpunkt nur das eine oder andere dieser wesentlichen Elemente betont werden kann, darf keinem von ihnen auf die Dauer das Hauptgewicht zukommen. Darum hat der Katechet dafür zu sorgen, daß die Gruppe von Ungleichgewicht zu Ungleichgewicht, dem Radfahrer ähnlich, den richtigen Kurs einhält.

2.1.4 Bei einer solchen Durchführung steht nämlich der Katechet nicht als der Lehrer da, der von vornherein alles kennt, der weiß, wohin es geht, und der dort hinführt, wo es vorgesehen war. Er begleitet nämlich die Gruppe, entdeckt zusammen mit ihr, lernt von ihr. Er hat in dem Prozeß ebensoviel an sich selbst zu arbeiten, ja noch mehr!, als er es mit den anderen, gar für sie tut. Immer wieder ist er nicht nur als Pädagoge, sondern auch als Glaubender, als zur Kirche gehörend, sogar als sinngebender Mensch in Frage gestellt.

Immer wieder trifft ihn seine Vermittlungsrolle persönlich, und diese Anforderung ist oft stärker als jene, die ihn zur Besserung seines praktischen Handelns ruft. Früher oder später empfindet jeder Katechet diesen persönlichen Anspruch; bleibt dieser jedoch unreflektiert, so kann er sehr bedrückend werden.

Umgekehrt ist die Einsicht, daß ihm eigentlich nur die Rolle dieser Vermittlung zukommt, für den Katecheten sehr beglückend und befreiend, weil er dann nicht mehr von einem idealen Leitbild belastet wird oder sich gezwungen fühlt, im "kirchlichen Dienst" sich seiner selbst entäußern zu müssen. Wenn er derart in Frage gestellt und gefordert wird, erfährt er, daß er nur seine persönliche Karte spielen kann und nicht irgendein Idealbild seiner Funktion, das ihm so vorschwebt. Somit erweisen sich die Idealbilder als psychische Phantasiebilder, die allenfalls vom Ich oder von der Obrigkeit zu ökonomischen Zwecken benützt werden⁵.

2.2 Die Katechese als Ort der persönlichen Aussage

2.2.1 Das persönliche Wort

Das eigene, freie Wort ist zugleich Bedingung, Ursache und Wirkung des Freiheitsvollzugs. Deshalb steht es hier an erster Stelle. Das eigene Wort stellt sich im Dialog dem freien, eigenen Wort des anderen. Die Person hört auf die Worte der anderen Person, wird dadurch beeinflußt und ändert sich demzufolge.

Sein eigenes Wort riskieren und dem anderen anbieten, dem anderen zuhören und antworten, davon geändert werden, ohne sich dabei zu verleugnen oder der panischen Angst zu verfallen, sich selbst zu verlieren; dieses Verhalten fordert Einübung. Früher übte man vorrangig das Hören ein, heute gesellt sich dazu das Reden.

Besteht die katechetische Gruppe zwar aus tieferen und allgemeineren Gründen, leben kann sie nur von der freien Aussprache

5 Ähnliches wäre über die Funktion der katechetischen Hilfsmittel zu erläutern. Einst gab es das auswendig zu lernende Buch, in dem die festgesetzte Wahrheit stand. Heute kommt den Mitteln die vermittelnde Rolle einer Materialsammlung, eines Angebotes von Dokumenten und Impulsen zu kritischer Analyse, Stellungnahme und einsichtigem Aufbau zu. - Auch hier kann sich die Freiheit anders verhalten.

eines jeden einzelnen.⁶ Jedoch dies eigene Wort beschränkt sich nicht auf die Intimität der Person, auf deren innere Gefühle, auf reines Empfinden. Informationen, Reaktionen, Argumente usw., also Material von außen wird ebenfalls miteinbezogen, denn auch solche Elemente gehören zum Erlebnis und zur Erfahrung einer lebendigen Gruppe. Wichtig ist dann, von wem und mit welcher Absicht, wie und in welchem Geist dieses Material in den Dialog gebracht wurde und wie es von der Gruppe aufgenommen und durchengearbeitet wird. Solche Außenmaterialien, wie auch etwa allzu persönliche Reaktionen, gehen manchmal die Gefahr ein, in der Diskussion heterogen zu bleiben, befremdend zu wirken und darum unfruchtbar zu sein. Ähnlich kann ein Bibelwort, ein Zitat aus Tradition oder lehramtlicher Aussage, das ungeschickt oder gezwungen eingeführt wird, den Eindruck erwecken, der Glaube möchte sich auf unser Leben nur so auftünchen oder gewaltsam in es eindringen. Dadurch wird trotz aller guten Rede die Botschaft entstellt und der Freiheitsvollzug radikal disqualifiziert.

Im Vordergrund dieser Katechese steht also keine fertige, christliche Wahrheit an und für sich. Eine solche gibt es vielleicht abstrakt. Wird sie aber dargelegt, dann trägt sie jedenfalls ein Datum und verweist auf den betreffenden Autor, samt dem Ort, von dem aus dieser spricht. Haben wir nicht schon von Anfang an vier ziemlich verschiedene Evangelien? Darum kann dieses Modell nur aus oberflächlicher Sicht des Utilitarismus bezichtigt werden, wenn es jede Wahrheit "ad usum catechesis", nach ihrer Effektivität in der jeweiligen Gruppe prüft; was bedeutet dies "für mich", was soll es "für uns"? Wie schon der mittelalterliche Mystiker bemerkte: "Und wäre Christus tausendmal gestorben..."

2.2.2 Das pädagogische Ziel

Der hier skizzierte Lernprozeß ist also nicht zuerst Darbietung der christlichen Wahrheit. Dieses Ablehnen des objektiven,

6 Damit sollen sog. Einbahnmedien wie Zeitung, Rundfunk, Fernsehen, wie Vorträge oder Referate usw. nicht entwertet werden. Katechetisch jedoch wirken sie nur in dem Maße, wie sie zum persönlichen Wort und zum Dialog anregen. Mit dem "Bestrahlen" oder "Betreffen" allein ist noch nicht viel für den personalen Glauben getan.

"objektzentrierten" Lehrens soll aber nicht in die "Subjektzentrierung" zurückfallen. Maßschneidung der Offenbarung auf vermutete Möglichkeiten oder Fähigkeiten der Hörer, illustrierte Verwässerung der Glaubensanforderung erwirken ein Zerrbild der Katechese ebenso wie die zurechtgebrachte Dokumentation theologischer Verwicklungen und sind darum energisch abzulehnen. Denn damit wird die Frohbotschaft entartet und bestenfalls religiöse Information, aber niemals eine christliche Bildung zur Sinngebung erreicht.

Das Ziel, das dieser Prozeß sich setzt, ist das Suchen, Infragestellen und Austauschen der glaubensforschenden Aussage, der persönlich-gemeinsame Aufbau, die persönlich-gemeinsame Aussprache und Formulierung des gläubigen Wortes und dadurch die Bildung einer Kommunikationsgemeinschaft. Somit wird es möglich, den Christen und die Gemeinde in einem zu "formieren".

Der Weg zu diesem Ziel ist aber nicht einfach geradlinig. Er ergibt sich aus einem biegsamen Nacheinander von Überlegen, Betrachten und Empfangen, von Insichaufnehmen und kritischer Prüfung, von Aussprache und Dialog.

2.2.3 Aussage und Aneignung

Hiermit wird viel mehr Wert und Gewicht auf die Aussage als Akt, auf das Aussprechen, auf die "enuntiatio" als auf ein immer schon dagewesenes "enuntiatum", auf die Aussage als bestehender Korpus gelegt, weil dadurch eine Aneignung möglich wird.

In dieser Aussage und in diesem dialogischen Austausch steht die Aneignung unter der Alterität des anderen in der Gruppe, unter der Alterität der anderen ähnlichen Gruppen, aber auch der Geschichte, der Schrift, des Gotteswortes. Und diese Alterität wahrt die Appropriation vor individuellen und kollektiven Eigensinnigkeiten. Der Prozeß der Aneignung gestaltet sich im abwechselnden Rhythmus von Zentrieren auf sich selbst und Dezentration auf das Andere des Anderen und bleibt somit offen zur Kritik, ohne im Augenblick an Eigenfestigkeitsmangel zu leiden.

Bewußt erlebt und als solcher gewollt, wird dieser Prozeß für die Gemeinde wie für den Einzelnen zum Bildungsunternehmen der eigenen "Form", also mithin des Bezuges zur Umwelt und zu Gott⁷.

Diese Perspektive ermöglicht es zudem, alle Vermittlungen und Mediationen der Sinndeutung und -gebung mithineinzunehmen und zu situieren. Sprachliche, psychologische, soziologische, kulturelle Mitbestimmungen der Sinngebung werden allzu oft entweder als unwichtige Formdetails oder als freiheitslähmende Strukturen angesehen. Hier finden sie ihre bewußt geortete Rolle und Bedeutung zusammen mit den organisatorischen Momenten und den (kirchlichen) Institutionen aller Art. Der Formationsprozeß erkennt deren Funktion an, weil er weiß, daß Aussage, als Rede über ein Objekt und in einem bestimmten Rahmen, nicht entstehen kann, ohne durch eine Mediation getragen zu sein.

2.3 Freiheitsfördernde Einübung in die dialogische Interaktion

Der Nachdruck auf persönliche Aussage wäre einseitig, wenn er nicht durch ein Gegengewicht ausbalanciert würde. Dieses ausgleichende Moment bildet die Kritik, der Dialog.

2.3.1 Was ist hier mit Dialog gemeint? Als Illustration dazu denken wir an die Instanz, die nicht nur die unmittelbarste, sondern auch die wichtigste ist, nämlich die Schrift.

Heilige Schrift und Wort Gottes decken sich nicht vollständig; die Differenzierung ist bekannt und wurde bereits angedeutet. Die Schrift muß "zu Wort kommen", um Gottes Wort für den Menschen zu werden; sie muß zur Sprache gebracht werden. Im Glauben spricht sie nämlich immer vom damaligen Ereignis, damit das heutige Erlebnis zur Glaubenserfahrung reifen und so die Erwartung des künftigen Heils stärken kann. Damit dem Einzelnen und der Gemeinde die Schrift zum Heilswort werde, muß dieses Wort Gottes in der Schrift ergriffen werden, wobei ein jeder auch das eigene Wort ergreift⁸.

7 Es wäre leicht zu erweisen, wie allgemein die Aneignung durch abwechselnde Selbstzentration und Dezentration zum anderen schon von jeher zur Erfahrung des Glaubens und der Mystik gehörte, besonders in der Welt der Bibel.

8 Hier übersetze ich so gut es geht das Wortspiel des französischen Ausdruckes: "prendre la parole".

Dabei wird aber zwangsläufig mein eigenes Wort durch des Anderen Wort in Frage gestellt. Was ich für eine gute und gängige Wahrheit hielt, gerät plötzlich in diesem Dialog unter die Kritik des Wortes und erscheint mir nicht mehr so einhellig, so solide. Umgekehrt aber wird auch Gottes Wort durch mein Erlebnis in Frage gestellt; denn nur auf diese meine Frage kann es mir als Antwort erscheinen; Sinn kann es nur in meiner Interpretation finden.

Ganz ähnliches wäre von der memoria fidei zu sagen, wenn diese auch nicht die Prägnanz und die Autorität der Glaubensurkunden hat. Doch zweitausend Jahre Christentum geben uns keine fertigen Rezepte; und die gebrauchsbereiten Lehren, die einer daraus zieht, sind meistens hineinprojiziert. Doch wiederum kann uns die lebendige Tradition nicht unberührt lassen, denn sie bietet eine Fülle von Weisungen, Anzeichen, Mahnungen und Impulsen, wenn sie sachgerecht danach befragt wird⁹. Der Traditionsbeweis, daß unter den damaligen Umständen jene Richtung sich fruchtbar oder als Irrweg erwies, ist nicht bloß ein unverbindlicher, guter Rat, den man gegebenenfalls auf sich selber beruhen lassen kann. Bringt er auch keine direkte Lösung der heutigen Frage, so ist er doch eine notwendige, wertvolle Interpellation im Dialog.

In diesem freien Spiel der dialogischen Aneignung ändert sich auch die Treue. Sie bestätigt sich nicht mehr so sehr im Wiederholen, Imitieren und Reproduzieren von hergebrachten Werten und Normen, sondern gestaltet sich zum dynamischen Elan, der immer wieder zu kreativen Neuinterpretationen von Schrift und Tradition anregt. Mein Glaubensbekenntnis braucht nicht unbedingt dasselbe zu sein als das (oder die) meiner Vorfahren; wie könnte es auch schon von der Sprache her sich völlig mit ihm (mit ihnen) decken? Es muß aber mit ihm (mit ihnen) kompatibel, also vereinbar und kohärent, also zusammenhängend sein.

2.3.2 Diese dialogische Glaubensübung bewirkt an erster Stelle Kritik an sich selbst. Und so befreit sie den Gläubigen von den Nöten und Ängsten, von krankhaften Wiederholungszwängen,

9 Unter manchen anderen hat E. Schillebeeckx dies meisterhaft zugunsten des theologischen Denkens herausgearbeitet.

von der Entfremdung. Das Absichern der Überzeugung, womit man sich zu festigen glaubte, das Richten und Urteilen zur eigenen Beruhigung sind nicht mehr echte Sorgen. Der Gläubige kann Differenzen ertragen und vermag es, Andersartiges aufzunehmen; er kann furchtlos im Dialog stehen und sich der Widerrede stellen. Denn in jedem Fall ist es seine Freiheit, die interpelliert wird.

Zu Beginn dieser Einübung sind sich die Gläubigen oft des Verlustes alter Absicherungen bewußter als der Vorteile des sich anbahnenden Umbaues. Der Wind der Freiheit weht ihnen anfangs zu stark, und erst allmählich finden sie neue Anhaltspunkte, die ihnen das dynamische Leben im Glauben ermöglichen. Dann können sie, wenn ihnen der Weg offener erscheint, die erfahrene Befreiung in etwa solchen oder ähnlichen Sätzen ausdrücken: "Ich stehe anders zu und in dem Glauben, fester und biegsamer zugleich, weniger wissend und ruhiger glaubend, entsichert und doch beharrlicher, offener auf Anders- oder Ungläubige und konzentrierter im Eigentlichen."

Diese Kritik ermöglicht es auch, das gelebte Leben und die weltliche Wirklichkeit in Frage zu stellen. Und so kommt der Christ zu der Erfahrung, daß der Sinn seiner Freiheit entspringt und die Opposition von Gnade und Freiheit in diesem Fall zur Sinnwidrigkeit führt. Der Sinn ist nämlich nicht mit dem Ereignis schon mitgegeben, er ist nicht auf das Erlebnis aufzutragen, sondern er entspringt der Deutung, die jeder aufarbeiten kann. Der Mensch kann unter verschiedenen Interpretationen wählen und hat für jene einzustehen, für die er sich entschlossen hat. In dieser Sicht ist der Entschluß nicht launische Willkür, sondern Einsatz der ganzen Person im Dialog mit ihrer Umwelt¹⁰.

Dialogische Kritik erfahre ich auch vom Mitmenschen, sei er ein anderer Glaubender, ein Andersgläubiger oder ein Ungläubiger. Mit einem je verschiedenen Gewicht bin ich ange-

10 Dies ist wiederum nicht so zu verstehen, als ob die Person all die Kräfte, die in ihr wirken bzw. auf sie einwirken, klar erkennen und meistern könnte. Die menschliche Freiheit verwirklicht sich immerzu in Determinationen, von denen manche kaum bewußt oder unbewußt bleiben.

sprochen; aber mit derselben Verpflichtung habe ich zu hören, mich zur Antwort zu stellen und Rechenschaft zu geben. Denn ohne den Einspruch des Anderen droht meinem Glauben immer die Eigensinnigkeit und meiner Gemeinschaft der Ekklesiozentrismus.

In all diesen Bezügen zu Schrift, Tradition, Lehramt, Geschichte, Mitmensch usw. kann der Glaubende zu einer Bindung und Verknüpfung finden, die weder starres Aufsichselberpochen noch leichtfertiges Sicherlieren ist. Der französische Ausdruck "articulation" vermag vielleicht diese entschiedene Differenzierung und zugleich biegsame Relation zu bezeichnen, die zugleich Auseinanderhalten und Verbinden ist, Skandieren und gelenkiges Zusammenfügen erlaubt, Aneignung und Unterscheidung ermöglicht.

Darum ist die Einübungsmethode durch eine rhythmische Bewegung getragen, die Zentrieren und Dezentrieren, Sich-raffen und Sich-ausbreiten, Hören und Antworten alterniert. In dieser Bewegung vermag der Christ wiederum ein Band und Glied zu schaffen zwischen Realitäten und Gegebenheiten, die sonst auseinanderzufallen drohten: zwischen Glauben und Leben, Erfahrung und Sinn, Lehre und Deutung, Kirche und Welt, privates und öffentliches Leben, Religion und Kultur usw.¹¹.

Dem Katecheten kommt in seiner Vermittlungsrolle die Differenzierungsarbeit zu. Er hat den Verschiedenheiten Platz einzuräumen. Gegen Fusionismus oder autoritäres Zusammenhalten in der Gruppe, aber auch gegen zentrifugale Bewegungen und Oppositionen hat er, wenn auch nicht allein, so doch er in erster Linie, darauf zu achten, daß die Betonung von Andersartigkeiten immer auch eine Beziehung miteinbegreift. Entgegensetzungen zeigen Korrelationen an, Gleichsetzungen weisen auf Unterschiede. So ist der Haltung des Gläubigen in ihren Oppositionen wie in ihren Einverständnissen das freie Spiel zugesagt, das der Freiheit den Raum des Handelns garantiert.

11 Hier sollte eine Überlegung ansetzen über das Feiern und die Zelebration des Wortes und über ihre freiheitsfördernde Dimension. Der Länge des Beitrages wegen muß sie aber ausbleiben.

2.4 Regulationsverfahren

Solange man die religionspädagogische Praxis als eine nur transitive Handlung ansah (so etwa wie den Glauben lehren, die Botschaft verkünden usw.) war das Abschirmen gegen Fehlentwicklungen ziemlich leicht und erprobt. Es genügte dazu, einen getreuen Inhalt sachgerecht zu vermitteln. Als man sich auf die Adressaten zentrieren wollte, bewahrte man, so gut es ging, dieses erste Prinzip und fügte ihm ein anderes bei, das ungefähr so lautete: treu zum "Leben" des Adressaten bleiben. Doch diese zwei Vorschriften waren nur schwer zu harmonisieren, gerieten oft miteinander in Konflikt; der Kompetenzstreit war kaum zu schlichten, und meistens gab eine Regel zugunsten der anderen mehr oder weniger nach.

Wird die Katechese als interaktiver Gesamtprozeß aufgefaßt, dann erweisen diese Vorschriften erstmals ihre Unzulänglichkeit; aber im Vorgang selbst bietet sich die Möglichkeit, den Verlauf gegen Einseitigkeiten abzusichern. Diese Fähigkeit zur Selbstkontrolle und -verbesserung hält sich zwar nicht starr an eine im voraus festgesetzte Linie, sondern sucht nach dem Gleichgewicht im Balancieren zwischen Richtungen, deren jede für sich allein zum Irrweg führen würde, aber im Gesamtprozeß zu den anderen in Spannung steht. Es entsteht so ein dynamisches Gleichgewicht, das dem eines lebendigen Organismus oder eines gesteuerten Systems ähnlich ist.

Das einfache Aussagen und Hinhören bringt schon wichtige Momente des Ausgleichens mit sich. Ich vermag bereits überspitzte Züge meiner eigenen Meinung zu erkennen, wenn ich zuhöre, wie und in welcher Form sich diese in meinem Reden ausdrückt. Eine eingehendere Überlegung zeigt, daß die Aussprache einen Bruch in der Unmittelbarkeit zur Welt, zum Ich und zu den anderen verursacht, zu der das Imaginäre immer wieder zu verlocken sucht. Man gewinnt in diesem Sprechen den Abstand, der eine Kritik ermöglicht.

Mit mehr Nachdruck und Bewußtheit befragt mich das Wort oder die Antwort des Anderen nach meinen eigenen Unterlagen oder nach meinen Einseitigkeiten. Schrift und Tradition sprechen mich mit noch mehr Autorität an, und die Treue zu ihnen hebt

mich aus meiner Passivität. In einer Gruppe gewinnt das Einwirken dieses Zuhörens und Durchsprechens noch an Gewicht und Differenziertheit. Auch hier schafft die gemeinsame Verarbeitung den Abstand gegen den Unmittelbarkeitstraum und für die Ausübung der kreativen Freiheit. Zuhören, sich ausdrücken, miteinander sein, dem Wort lauschen und es ergreifen, zur Antwort stehen und Dialog halten, bilden also eine erste Stufe des Regulationsverfahrens¹².

Breiter gefaßt und in seinem Gesamtverlauf gesehen, findet die katechetische Praxis ihr dynamisches Gleichgewicht, indem sie zwischen ihren drei Hauptpolen, nämlich Subjekt, Objekt und Institution, schwebt und immer wieder von den zwei anderen angezogen bzw. zurückgerufen wird, wenn sie eine Zeitlang einem der drei den Vorzug gibt. Dieser etwas kybernetisch klingenden Beschreibung muß hinzugefügt werden, daß diese Regulation nicht automatisch verläuft, sondern der Freiheit eines jeden im Spiel mit der Freiheit der anderen obliegt. Eine Möglichkeit zum Freiheitsvollzug ist also auch damit geboten.

Das zutreffende Material ist hier so reichhaltig, daß es nur beispielhaft angedeutet werden kann. Wenn ich im Dialog merke, daß der andere sich der Wahrheit zwar anders als ich öffnet, doch dabei nicht mehr oder weniger offen ist als ich, sondern eben nur anders, auf eine andere Weise, und wenn ich darüber nachdenke, es mit anderen bespreche, so leuchtet mir etwas ein über die Beziehung zwischen Überzeugung und Toleranz, zwischen Sichselber- und Miteinandersein, zwischen Wahrheit und Subjekt, das bestimmt mit der Freiheit im Glauben zu tun hat, gleichwohl ob es in solcher Formulation reflektiert wird oder nicht.

Wie wird in der Gruppe das Erlebte unter der Erfahrung und Deutung in seiner Spontaneität gewahrt und verarbeitet; wie kann diese Erfahrung mit in den Glauben sprechen; wie steht

12 Für den einzelnen wie für die Gruppe ist dieser Bruch der Unmittelbarkeit auch insofern von Nutzen, daß er auf eine bestimmte Unverfügbarkeit der Botschaft von ihrem Ursprung und Gehalt her, also auf die Positivität des Glaubens aufmerksam macht. Damit wird auch dem ungunen Subjektivismus die Bahn gesperrt.

es um die Glaubensurkunden unter uns, wie gehen wir damit um; was bezeichnet unter uns Treue und Interpretation; wie stellt sich unsere Gruppe zu anderen, ähnlichen Gruppen; welches Konzept von Kirche unterstellen wir unserem Handeln? Alle diese Fragen und ihre jeweiligen Antworten stehen zur Debatte; sie kommen sogar ganz normal und unaufgefordert zum Gespräch, ohne daß man sie in jedem Fall so genau oder so technisch bezeichnen kann. Diese Fragen stehen aber zugleich unter dem Licht des Anrufes und des Anspruchs der Frohbotschaft. Punktuell betrachtet ist der Prozeß nicht ausgeglichen; er lebt von seinem Hin- und Herschwanken; auf die Dauer gesehen ergibt aber diese Schwingung einen gesteuerten Kurs.

3. Folgerungen

Nach dieser Darstellung wäre es bestimmt lästig, die Folgerungen (wenn auch nur die wichtigsten) ausgiebig zu schildern. Der interessierte Leser wird selber darüber nachdenken und urteilen können. Nur ganz wenige Punkte seien zum Schluß vermerkt.

3.1 Glaube und Sinndeutung

Bei einem derartigen Modell trägt vielleicht der Glaube nicht mehr so sehr den Akzent eines Habens, eines Fürwahrhaltens, eines Seins; er erscheint eher wie eine Kommunikation, die geschieht, wie etwas, das unter uns zirkuliert, lebendig und wirksam, wie eine Wahrheit (im hebräischen oder johanneischen Sinn), die sich uns eröffnet, sich unter uns kundtut und sich im Handeln bewährt, wie eine dynamisierende Verbindung unter uns mit dem Unsagbaren, dem Unverfügbaren jedenfalls, etwa so, wie es Péguy einst von der Hoffnung schilderte.

Die christliche Sinndeutung ist der suchenden Freiheit des Menschen anvertraut. Eigentlich bahnt sie nur die Befreiung an. Aber diese Befreiung erleben die Gläubigen als einen Weg, wo ihre Würde und ihre Freiheit gewahrt und gefördert werden.

3.2 Die Kirche

Diesem Modell ist klar abzulesen, daß es keine Einführungsmethode zu einem schon vorher bestehenden, fest definierten Kirchenbild verwirklicht. Die integrative Funktion der Kate-

chese wird durch ein kreatives Moment ausgeglichen; die jeweilige Gruppe samt ihrer Originalität und den aufgearbeiteten Neuerungen ist schon Kirche, gestaltet Kirche. Die katechetische Gruppe ist eine Zelle im kirchlichen Gewebe.

Die Kirche ist demnach kein fertiger Bau, in den die Katechese einführen soll. Das Erlebnis in der katechetischen Gruppe ist kein Prolegomenon, kein Noviziat; es ist bereits wirkliche (wenn auch spezifische und darum nur teilweise) kirchliche Erfahrung in einem besonderen Kontext. Ekklesiologisch gesehen zieht natürlich diese Praxis ein kommunikationelles Netzwerk des Kirchenverständnisses einem pyramidalen Konzept des Kirchenbildes vor.

3.3 Die Freiheit

Theologisch betrachtet liegt hier der Versuch vor, in der Katechese irgendwelche Konnotationen von Konkurrenz zwischen Gott und Mensch theoretisch und praktisch zu beseitigen. Völlig als Gabe aus der Freiheit Gottes quellend, soll der Glaube allzugleich und völlig als freies Feld und freudige Aufgabe für die Freiheit des Menschen erscheinen und erlebt werden.

In der Tat geben Teilnehmer an einer solchen Arbeit meist ihr Urteil darüber im Nennen einer Befreiung kund. Sie fühlen sich freier und sagen, daß ihr Glaube freier geworden ist. Sie haben Freude daran und sind davon stimuliert.

Inwiefern diese katechetische Praxis den Vollzug der Glaubensfreiheit auf die Dauer wirklich und sachgerecht fördern wird, ergibt sich erst mit der Zeit. Inzwischen muß gewiß manches an dem Modell verbessert oder präzisiert werden.

Vorerst soll dieser Beitrag mit Fragen abschließen. Inwiefern entspricht das hier vorgelegte Freiheitsverständnis einer tatsächlichen Wirklichkeit; inwiefern wird die geschilderte Praxis diesem Verständnis gerecht; inwiefern ist diese Praxis in ihrer eigenen Struktur und mit ihren Bestimmungsmomenten zusammenhängend und kohärent; inwiefern ist dieses allgemein verfaßte Modell auf besondere Situationen übertragbar? Doch all dies möchte ich dem freien Entscheid eines jeden offen lassen und es nur in den kritischen Dialog eingeben.

Prof. Dr. Gérard Voغةleisen
74 Avenue des Vosges
F - 67000 Strasbourg

JOZEF BULCKENS

GRUNDLEGENDE STRUKTURIERENDE GLAUBENSEINSICHTEN UND HEUTIGE RELIGIONSBÜCHER

1970 erschien ein ausführliches richtungsweisendes Dokument für den Religionsunterricht in Flandern, dessen Titel auf deutsch "Katechese für die höhere Schule" heißen kann.¹ 1975 folgte dann eine kurze "Erläuterung" zum zitierten Dokument.² Sie wollte nach ungefähr vierjähriger Arbeit mit den neuen experimentellen Lehrplänen für den Religionsunterricht einige wichtige Optionen des Basisdokuments von 1970 eingehender erklären und vor unrichtigen Interpretationen bewahren. Einer der vier Aspekte, für den die "Erläuterung" besondere Aufmerksamkeit erbat, befaßte sich mit der exemplarischen Arbeitsweise und den strukturschaffenden Erkenntnissen hinsichtlich des Religionsunterrichts. Der Begriff "strukturierende Einsichten oder Erkenntnisse" kam schon im "Basisdokument" unter Nummer 265 vor und wurde mit sogenannten "kleinen Synthesen" in Zusammenhang gebracht. Die "Erläuterung" aber ging weit ausführlicher darauf ein. Die Schüler sollen nicht in einer Überfülle unzusammenhängender Dinge ertrinken; deshalb muß man ihnen Zusammenhang und Hintergrund religiöser Probleme zu Bewußtsein bringen. "Dazu bedarf es strukturschaffender Erkenntnisse und klarer Sicht auf die Strukturen" (Nr. 3.5). Das schließt sich einer der wesentlichsten Zielsetzungen der schulischen Oberstufe an, die den Blick für Zusammenhänge öffnen und das Ordnen von Gegebenheiten lehren will. Zwar kommt das Wort "Synthese" in der "Erläuterung" noch vor, doch gebraucht man vorwiegend Begriffe wie

1 Vgl. Schoolcatechese in het secundair onderwijs (Katechese in der höheren Schule), im Auftrag des (belgischen) Episkopats von der "Catechetische Commissie voor het Secundair Onderwijs" verfaßt (Brüssel, Interdiocesaan Centrum, 1970, 248 Seiten). - Aufgrund dieses Dokuments wurden 1971 experimentelle Religionsunterrichts-Lehrpläne für die sechs Jahre des "Secundair Onderwijs" zusammengestellt. Seit 1976 bemüht sich eine interdiözesane Kommission um definitivere Lehrpläne. Jährlich kam ein neuer Lehrplan zustande; 1980 der für das vierte der sechs Jahre. Die Kommission hofft, bis Ende 1981 auch die Lehrpläne für die 16-18jährigen fertig zu haben.

2 Vgl. Toelichting bij de catechese in het secundair onderwijs (Erläuterung zur Katechese auf der höheren Schule) von

"strukturierende" und "synthetisierende" Erkenntnisse bezüglich des Glaubens. Diese Begriffe haben unverkennbar einen prozeßmäßigen, dynamischen und zukunftsorientierten Charakter. Die "Erläuterung" weist darauf hin, daß "strukturierende" (oder "synthetisierende") Erkenntnisse immer relativ bleiben sollen, das heißt "offen für ständige Überarbeitung aufgrund neuer Erfahrungen und Denkstrukturen" (Nr. 3.11). Die strukturschaffenden Erkenntnisse werden den Schülern angeboten und in Zusammenarbeit mit ihnen ausgebaut (Nr. 3.12). Darum muß beim Abschluß jeder Reihe von Unterrichtsstunden eine strukturierende Zusammenfassung geliefert werden. Sie soll nicht allein Fragestellung enthalten, sondern auch essentielle Punkte aus der Stoffbesprechung und Antwortelemente (Nr. 3.8).

Irre ich nicht, dann ist diese wichtige religionspädagogische Option, namentlich die Hilfe bei der Aneignung strukturierender und synthetisierender Erkenntnisse seitens der Schüler, weder in Flandern, noch in den Niederlanden, noch in anderen Ländern hinreichend zum Zuge gekommen. Meines Erachtens liegt hier einer der Gründe für die fortwährenden Klagen über religiöse Unwissenheit und Unmündigkeit vieler Schüler.

Ich möchte annehmen, daß dieses Manko nicht wenig mit dem didaktischen Konzept jener neuen Religionsbücher zu tun hat, die während der siebziger Jahre in unserem und in anderen Ländern erschienen sind. Früher waren Religionsbücher undifferenziert, das heißt, sie wurden als ein Stück für Schüler und Lehrer präsentiert. Sie erwiesen sich als sehr produktorientiert und auf den Unterrichtenden bezogen (sie hatten etwas von der sogenannten "Einpump-Krankheit" an sich). Die neuen Bücher sind eher "Lehr- und Lernmaterial-Pakete" mit einem Teil für den Lernenden und einem erläuternden Teil für den Lehrenden. Sie richten sich nachdrücklich auf den Unterrichtsprozeß aus und sind auf die Schüler bezogen. Die Religionsbücher von früher widmeten Raum und Zeit in erster Linie der wesentlichen Funktion

der "Catechetische Commissie van het Secundair Onderwijs, Brussel 1975, 24 Seiten.
Hierin werden vier Aspekte behandelt: a) die Fachgerechtigkeit unserer Schulkatechese, b) der explizit-christliche und existentielle Charakter, c) die exemplarische Arbeitsweise und strukturierende Erkenntnisse, d) das Klima von Freiheit und pädagogischer Diskretion.

von Glaubenserkenntnis und -synthese. In vielen neuen Lehr- und Lernmaterial-Paketen dagegen hat der Leitfaden für den Lehrer, die "partie du maître", der "Lehrerkommentar", den Vorrang. Das Problem, das uns beschäftigt, und für das ich ein paar Lösungselemente suchen und darbieten möchte, lautet: Wie lassen sich die inhaltlichen Glaubensgegebenheiten, die in den Erläuterungen für den Unterrichtenden zuweilen sehr ausführlich zu Wort kommen, besser in ihrer strukturierenden Dynamik präsentieren? Wie ist es zu erreichen, daß sie auch von den Schülern selbst angepaßt und glaubens-kritisch integriert werden? Und was setzt dies für die Zusammenstellung des Lehrerleitfadens wie für den Schülerteil des Lehr- und Lernmaterial-Pakets voraus?

Ich möchte mich dazu in dreierlei Hinsicht äußern. Zunächst geht es mir darum zu verdeutlichen, was ich unter "strukturierenden Glaubenseinsichten oder -erkenntnissen" verstehe und wie man sie dem Lernenden didaktisch beibringen kann. Danach greife ich die Frage auf, wie und in welchem Maße sich die neuen Religionsbuch-Serien oder -Methoden im allgemeinen de facto gegenüber diesem Auftrag bewähren. Schließlich will ich einige Vorschläge zur Verbesserung der heutigen Religionsbücher, namentlich ihres Lehrerteils, unterbreiten, und zwar im Blick darauf, daß dem Schüler strukturierende Glaubenserkenntnisse zuteil werden. Diese Vorschläge werde ich mit einigen Beispielen illustrieren.

1. Strukturierende Glaubenserkenntnisse - inhaltliche und didaktische Aspekte

1.1 Die Struktur des Intellekts³

Auch wenn es sich dabei längst nicht um den einzigen Auftrag des Religionsunterrichts handelt, stellt sich die Entwicklung der Intelligenz in Richtung auf die christliche Religion als wichtige Aufgabe. Wie stark auch physisch und sozial mitbestimmt, ist die Intelligenz als Aspekt der Persönlichkeit dem

³ Diese Angaben habe ich zusammengefaßt aufgrund des Buches E. De Corte, Onderwijsdoelstellingen (Lernziele), Leuven 1973, 133-145.

didaktischen Einfluß offen. J. F. Guilford, der mit seiner gründlichen Analyse der Intellektstruktur Pionierarbeit geleistet hat, bietet der Didaktik sehr viele Anknüpfungspunkte. Ihm zufolge lassen sich drei Standpunkte unterscheiden, von denen aus die Aspekte der Intelligenz in Rangfolge zu bringen sind.

a) Zunächst die fünf intellektuellen Operations-Elemente: Kenntnis, Gedächtnis, divergierende Produktion, konvergierende Produktion und Auswertung⁴. Für die Problematik der Lernziele im Unterricht wie für die Formulierung verschiedenartiger Aufgaben und Fragen im konkreten Unterrichtsgeschehen ist die Aufspaltung in hierarchisch geordnete intellektuelle Operationen außerordentlich belangreich.

b) Sodann die vier "content categories". Hierbei handelt es sich um Inhaltskategorien mit Bezug auf die Art des Materials, womit man die Operationen ausführt. Ich denke da an anschauliche Information in Form visueller oder auditiver Bilder, an symbolische Information (beispielsweise Musiksymbole, Zahlen, Buchstaben), an semantische Information, vor allem mit Hilfe des Worts, und an Verhaltensinformation (zum Beispiel Emotionen, Stimmungen, Mimik, Aktionen). Wer diese Unterschiedlichkeit in Betracht zieht, wird ohne weiteres in seinen Religionsstunden regelmäßig verschiedene Medien anwenden.

c) Schließlich eine Reihe Produktkategorien, die intellektuelle Produkte in steigendem Komplexitätsmaß als Resultat ausgeführter Operationen mit vorhandenem Material oder Information liefern. Professor A. De Block von der Universität Gent umschreibt die folgenden Ordnungsaspekte des Denkinhalts⁵:

-1. Fakten, vor allem essentielle Faktenkenntnis (beispielsweise Jeremia, Johannes XXIII., A.O. Romero, Jerusalem, wichtige Da-

4 E. De Corte, Professor an der Katholischen Universität Löwen, hat die fünf Kategorien von Guilford in sieben Kategorien subtilisiert: in drei rezeptiv-reproduktive Operationen (Apperzeption von Information, Erkennen von Information, Reproduktion von Information) und vier produktive Operationen (interpretative Produktion von Information, konvergierende Produktion, auswertende Produktion und divergierende Produktion).

5 Vgl. A. De Block, *Algemene didactiek* (Allgemeine Didaktik), Antwerpen 1975, 195-199; 218-219.

ten), die handgreifliche Kenntnis von Informationsquellen, die das Gedächtnis entlasten, und der Gebrauch eines Bibel-Wörterbuchs.

-2. Begriffe, insbesondere Schlüsselbegriffe; sie stellen die unterste Form einer Generalisierung dar (zum Beispiel Prophet, Kathedrale, Glaube, Konzil).

-3. Relationen oder Zusammenhänge zwischen Fakten und Begriffen; ein Beispiel: materielle Armut war für Franziskus Voraussetzung für geistliche Armut.

-4. Strukturen oder Systeme, die Schlüsselbegriffe und essentielle Relationen mittels der zwischen ihnen lebenden Dynamik in immer weiteren Zusammenhängen von Kenntnisordnung in sich aufnehmen - wie etwa eine evangeliums begründete Sicht auf das Verhältnis von Kirche und Welt.

-5. A. De Block vermeldet auch die Lösungsmethoden, die einen wichtigen Inhaltsaspekt besitzen, obwohl sie zuweilen eher dem Denkprozeß angehören (beispielsweise die verschiedenen Methoden, einen biblischen Text zu lesen).

-6. Schließlich hat A. De Block zufolge jedes Fach seine eigenen inneren Einstellungen (Attitüden), wie das Bedürfnis nach Experimentieren, genauer Einsicht, Schönheit usw.

Was strukturierende (Glaubens-)Erkenntnisse sind, läßt sich mittels der verschiedenen intellektuellen Operationen und der verschiedenen Produktkategorien skizzieren.

1.2 Strukturierende Basisideen und Basiseinsichten oder -erkenntnisse⁶

Eine Struktur ist ein Netzgeflecht, "eine Zusammenfügung von Relationen; sie charakterisiert die gegenseitige Abhängigkeit von Teilen bzw. Elementen aufgrund ihres Verhältnisses zum Ganzen, zur Totalität"⁷. Will man die Struktur eines begrenzten

6 Ich resümierte diese Gegebenheiten nach dem Artikel von J. Lowyck, Het helpen verwerven van basisideeen en structurende inzichten (Hilfe zur Aneignung von Basisideen und strukturierenden Erkenntnissen) in: J. Bulckens (Hg.), Spanning tussen ervaring en verwoording in de huidige schoolcatechese (Spannung zwischen Erfahrung und Verbalisierung in der heutigen Schulkatechese), Antwerpen 1979, 23-36. Vgl. auch J.A. van Ven, Katechetische leerplanontwikkeling (Katechetische Lehrplanentwicklung), Den Bosch 1973; F. Oser, Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht, Olten 1975; G. Biemer/A. Biesinger, Theologie im Unterricht, München 1976. Das Konzept strukturierender Glaubenserkenntnisse

oder komplexen Themas von innen her begreifen, so muß man erkennen, wie die verschiedenen Elemente eines (religiösen) Themas aufeinander einwirken und wie sie einander zu einem zusammenhängenden neuen Ganzen ausbauen. Dadurch bekommt man bis zu einem gewissen Grad kritisch und kreativ ein Stück (religiös) durchlebte Wirklichkeit in den Griff.

Das Denken eines (christlichen) Menschen beginnt nicht mit einer tabula rasa. Es situiert sich in einer verschiedenartigen, objektivierten (christlichen) Kultur, die ein eigenes Begriffskader und eine eigene Art von Verantwortung geschaffen hat. Im Kontakt mit diesem überlieferten objektiv-christlichen Kulturgut, doch nicht weniger mit seiner persönlichen, aktuell interpretierten Glaubenserfahrung soll der jüngere Mensch allmählich seine Sicht auf das christliche Leben entwickeln - mit anderen Worten: er soll lernen, die Basisideen oder Kernelemente der objektiven Kultur (key ideas, wie H. Taba und D.K. Wheeler es ausdrücken), die dem heutigen Stand der Theologie entnommen sind, nicht zuletzt im Licht eigener Grunderfahrungen und -einsichten und in Konfrontation damit in eigene Basiserkenntnisse zu verarbeiten.

Joost Lowyck, Pädagogik-Dozent an der Löwener Universität, unterscheidet drei wesentliche Merkmale von Basisideen.

a) Basisideen bringen stets einen Standpunkt zum Ausdruck; sie geben klare und dynamische Standpunktbestimmung hinsichtlich eines gewissen Problems. Sie sind Kernideen, die sich von einer bestimmten Wissenschaft herleiten, etwa der Theologie; in gegenseitiger Spannung bieten sie die Freiheit, ein Stück Wirklichkeit in zeitentsprechender Weise zu erklären. Wertvolle Kernideen verhelfen einem bestimmten Problem zur Struktur und ermöglichen damit eine verantwortbare Lösung. Folglich sind Basisideen der Andeutung von Zusammenhängen, Ursachen, Anlässen, Gegensätzen, Gleichnissen, Hintergründen, Voraussetzungen, Folgen, Implikationen usw. zugetan.

Beispiele: Die Gottesvorstellung, etwa die Vorstellung des Schöpfergottes, entwickelt sich entsprechend der Evolution

ist eng verwandt mit dem Elementarisierungs-Konzept; vgl. H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Teil I und II, Münster, Comenius-Institut, 1975/77.

7 J. M. Broeckman, De strukturalistische aktiviteit als wijsgerige aktiviteit (Die strukturalistische Aktivität als philosophische Aktivität), in: Structuralisme. Voor en tegen (Strukturalismus. Für und Wider), Bilthoven 1974, 12.

des Menschen- und Weltbildes; diese wiederum ist von ständig wechselnden ökonomischen, wissenschaftlichen, technologischen, sozialen, politischen und ethischen Faktoren abhängig.

Das Recht aller auf alle guten Gaben der Kultur beinhaltet die Neuverteilung des kulturellen Besitzes, der Macht und Verantwortlichkeit auf kulturellem Gebiet, der kulturellen Wertung und Würdigung (beispielsweise die Förderung der Volkskultur). Die Kirche ist Gottes-Dienst und somit Dienst am Menschen. Sie ist Dienst für das Reich Gottes. Sie ist nicht das Reich Gottes, dessen Zeugin sie sein muß. Sie darf nicht mit unerlaubtem Triumphalismus an die Stelle Gottes treten.

b) Basisideen, die einer Wissenschaft (etwa der Theologie) entstammen, haben nur dann sinnvolle Funktion, wenn sie den realen Erfahrungen der Schüler weitestgehend Rechnung tragen. Es geht darum, daß die verwendeten Begriffe, Relationen und Strukturen von den Schülern mit einem Inhalt gefüllt werden, der ihnen einsichtig ist. Das kann jedoch nur dann geschehen, wenn ihnen der Inhalt Erfahrungen schenkt. Die Relation zwischen Basisideen und Lernerfahrungen muß im Lehr-Lern-Prozeß immer wieder aufs neue geschaffen werden.

Beispiel: Sünde ist die gegen Gottes Plan sich widersetzende Verfremdung, der sowohl im persönlichen wie auch im gesellschaftlichen Bereich von einem dreifachen Drang in Menschen und Gruppen Vorschub geleistet wird: Besitzdrang, Machtstreben und Geltungstrieb. Die Verfremdung hat neben persönlichen auch strukturelle Ursachen.

c) Basisideen sind auf Grundziele angewiesen (und vice versa). Denn Erziehung und Unterricht sind intentional ausgerichtet auf die Erwerbung von wesentlichen Zielsetzungen, bezogen auf wesentliche Lehrinhalte.

Beispiel: Wichtige Zielsetzung: Die Weise beschreiben und mit Beispielen illustrieren, wie der christliche Glaube die Lösung sozialer Probleme beeinflusst. Wichtige Basisideen: Der Einfluß des christlichen Glaubens auf das tägliche Leben ist direkt, soweit der christliche Glaube die Werte-Erkenntnisse, die das menschliche Verhalten mitbestimmen, unmittelbar zu beeinflussen vermag.

Der christliche Glaube hat nur indirekten Einfluß auf die kon-

kreten sittlichen Urteile, auf die Beurteilung des sittlichen Werts einer konkreten Handlung. Daraus läßt sich erklären, daß Christen, die sich auf dasselbe Evangelium berufen, zu unterschiedlichen, mitunter gegensätzlichen Optionen und Aktionen kommen können.

1.3 Die Aneignung von strukturierenden Basisideen

Basisideen sollten von den Schülern zu Basiserkenntnissen oder strukturschaffenden Erkenntnissen verarbeitet werden. Dies setzt kritische Begegnung der Kernelemente aus der objektiven Kultur (Basisideen) mit den Grunderfahrungen und -erkenntnissen des Subjekts voraus.

Die Aneignung von strukturierenden Basiserkenntnissen schließt J. Lowyck zufolge didaktisch drei Elemente ein.

a) Die (Glaubens-)Erkenntnisse sind von der zuvor erworbenen Kenntnis abhängig. Diesbezüglich sind beispielsweise die acht hierarchischen Lehrtypen von R.M. Gagné mit ihren internen und externen Konditionen sowie das Kategoriensystem von Professor E. De Corte von Nutzen⁸.

Beispiel: Die Aneignung der Erkenntnis, daß "Franziskus in der materiellen Armut die Voraussetzung für die geistliche Armut sieht", ist nicht denkbar ohne das (zuvor erworbene) Wissen um Armut, um materielle Armut, geistliche Armut, um Voraussetzung, um das Franziskus-Leben, und ganz gewiß nicht ohne Einsicht in den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Aspekten.

b) Erkenntnisse sind tiefgreifend und integriert. "Indem man selbst eine gewisse Struktur in Realitätsgegebenheiten einträgt, begreift man, wie bestimmte Elemente ineinandergreifen, wie sich spezifische Zusammenhänge ergeben. Die äußerlichen, objektiven Kulturgegebenheiten und die inneren Erfahrungen werden (von den Schülern) zu einem sinnvollen Ganzen verarbeitet"⁹; freilich nur dann, wenn sie einen auf sie orientierten

8 F.J. Kops/L.G.M. Spruit/P.F.M. Thoosen, De onderwijsleertheorie van Gagné (Die Unterrichtslehre von Gagné), in: Verbum, 1973, Nr. 12, 366-375; idem: Het programmeringsmodel van Gagné in de schoolkatechese (Das Programmierungsmodell Gagnés in der Schulkatechese), in: Verbum, 1974, Nr. 1, 3-25.

9 J. Lowyck (s.o. Anm. 6), 34.

Unterricht erhalten.

Beim Prozeß der Problemlösung ergänzen Denkmethoden (oder Heuristiken) und Lehrinhalte oder Denkstoff (Begriffe, Relationen, Strukturen, Techniken) einander. Prof. E. De Corte stellt fest, daß es beider Handlungsstrukturen bedarf. Heuristiken sind sozusagen vernünftige Suchprozeduren. Sie ermöglichen ein planmäßiges Problem-Anpacken dadurch, daß sie das Problem Schritt für Schritt zu Typen-Aufgaben hinführen oder transformieren, bezüglich deren passende inhaltliche Kenntnis zur Verfügung steht. "Die lehrinhaltlichen Aspekte werden nur dann wirklich brauchbar, wenn man zugleich über die notwendigen Denkmethoden verfügt, mittels derer man entdecken kann, welche Begriffe oder Techniken der Lösung eines gegebenen Problems näherbringen"¹⁰. So liegt beispielsweise auf der Hand, daß die gewandte Anwendung einiger Prinzipien strukturalistischen Lesens von Texten und Bildern außerordentlich belangreich ist¹¹. Hierbei widmet man der Art, wie ein Text oder ein Kunstwerk aufgebaut ist und seinen Sinn darstellt, genau so viel oder gar noch mehr Interesse als der Frage danach, was der Text oder das Bild sagen will. Mit einer derartigen Analyse macht sich der Leser den Text zu eigen.

c) Erkenntnisse dürfen vorbereitet, jedoch nicht aufgezwungen werden. Der Lehrer kann den Weg zur Erkenntnis ebnen, etwa indem er Begriffe mit Inhalt füllt, Denkregeln anbietet und sich auf reale Erfahrungen einspielt. Aber er ist nicht imstande, Erkenntnisse zwingend zu vermitteln. Er muß den Wachstumsrhythmus und die (Glaubens-)Erfahrungen der Schüler ebenso respektieren wie das unergründliche Mysterium der Existenz Gottes.

1.4 Wie kommt man zu einer Reihe von Basisideen im Religionsunterricht?

a) Verschiedene Abstraktionsniveaus von Basisideen

Der Niederschrift von Basisideen geht der eigentliche Unter-

¹⁰ Vgl. E. De Corte, *Leren denken en cognitieve ontwikkeling* (Denken lernen und kognitive Entwicklung), in: *Basisschool: kansen tot denken* (Grundschule: Gelegenheiten zum Denken), C.O.V.-Broschüre, Sint-Niklaas 1977, 10-34, hier 15.

¹¹ Ein sehr eindrucksvolles Werk über das strukturelle Lesen von biblischen Texten im Religionsunterricht ist A. Fossion, *Lire les Ecritures. Théorie et Pratique de la lecture structurale*, Brüssel 1980.

richts-Lern-Prozeß oder die Ausführungsphase voraus. Während des Lehr-Lern-Prozesses hofft der Religionslehrer, daß die Basisideen zu Basiserkenntnissen der Schüler werden. Die Zusammenstellung einer Reihe Basisideen variiert entsprechend dem Niveau der Programmierung.

Basisideen für ein Curriculum, dessen sich Lehrkräfte eines bestimmten Lehrjahres (z.B. im fünften Jahr der höheren Schule mit dem Thema "Kirche und Welt", für 16-17jährige) bedienen wollen, werden allgemeiner und abstrakter ausfallen als Basisideen für ein bestimmtes Thema oder Teilstück desselben Lehrplans (beispielsweise "Kirche und Arbeit" im Rahmen eines Jahresplans bezüglich "Kirche und Welt"). Basisideen für eine oder mehrere Unterrichtsstunden, die Teil eines bestimmten Themas in einem bestimmten Jahresplan ausmachen (z.B. "Strukturelle Ungerechtigkeit im heutigen Arbeitssystem" oder "Die Auffassung des Amos hinsichtlich der Gerechtigkeit") lassen sich natürlich viel konkreter und operationeller verbalisieren.

Wer Basisideen für beispielsweise zwei oder drei Unterrichtsstunden festlegt, hat den Vorteil, daß er sie unter Berücksichtigung der konkreten Stoffe oder Impulse, die er gebrauchen möchte, zusammentragen kann. Gerade auch mittels der gründlichen Analyse dieser konkreten Stoffe ist er imstande, den Kernlehrstoff dieser Stunden in die Form einiger Basisideen zu bringen und genau zu formulieren. Der Autor einer Einheit mit einem bestimmten Thema (z.B. für 10 bis 12 Unterrichtsstunden) wird die allgemeinen Basisideen abstrakter ausarbeiten; freilich soll und wird er dabei auch den von ihm ausgewählten hauptsächlich konkreten Stoffen des Gesamtprojektes Rechnung tragen. Folglich werden zwei Autoren eines Handbuchs, die das gleiche Thema mit Hilfe verschiedener konkreter Impulse und Arbeitsweisen entwickeln, in ihrer Reihe allgemeiner Basisideen teilweise unterschiedliche Akzente setzen oder zuweilen andere Aspekte behandeln.

Diejenigen, die ein offizielles Curriculum (für ein bestimmtes Land oder einen bestimmten Landesteil) erarbeiten, befassen sich nicht unmittelbar mit konkreten Stoffen für die Behandlung von Basisideen; allerdings können sie einiges an nützlichen Lehr-

erfahrungen suggerieren. Ihre Basisideen befinden sich auch auf einem höheren Abstraktionsniveau. Damit lassen sie den Religionslehrern den nötigen Raum für eine variierte und kreative Ausarbeitung des Curriculums.

b) Basisideen im Religionsunterricht - Resultat dreier einander beeinflussender Faktoren

Gleich auf welchem Abstraktionsniveau man Basisideen niederschreibt: es bleiben drei Aspekte gemeinsam für die Zusammenstellung einer Reihe Basisideen bestimmend¹².

Basisideen werden, wie schon erwähnt, u.a. aus dem wissenschaftlichen Stand der Dinge hergeleitet, die sich auf das zu behandelnde Thema beziehen. Will man etwa Basisideen über die "heutige Gottesproblematik" zusammenstellen, dann setzt dies ausreichende Kenntnis einiger aktueller wissenschaftlich-theologischer Publikationen über diese Frage voraus (sehr hilfreich ist hierbei u.a. das Buch von H. Küng, 24 Thesen zur Gottesfrage, 1979). Insbesondere theologische Werke, die sich eingehend mit zeitgenössischen Glaubenserfahrungen beschäftigen, sind empfehlenswert.

Basisideen sollten auch auf die (religiösen) Erfahrungen, Bedürfnisse, Nöte und Wünsche der Schüler eingehen - kurz gesagt: sie sollten schülerorientiert sein. Schließlich sollten Basisideen auch dem gesellschaftlichen und kirchlichen Leben in all seinen Ausformungen, zu denen die Jugendlichen erzogen werden müssen, Aufmerksamkeit widmen.

Mit anderen Worten: die Person des Schülers (psychologisch wie soziologisch), die Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft und Kirche und die wissenschaftlich-theologische Information bilden ein unscheidbares Ganzes von drei Faktoren, welche die Zusammenstellung von Basisideen bestimmen. Basisideen sollten für den theologischen Stand der Dinge repräsentativ sein und relevant für die heutige und künftige persönliche und gesellschaftliche Situation der Schülergruppe. Folglich müssen sie sich sowohl am Lehrinhalt (Theologie) als auch am Schüler und an der Gesellschaft (Kirche) orientieren¹³.

12 Vgl. D.D. Nodel, Inhoudelijke aspecten van het onderwijs (Inhaltliche Aspekte des Unterrichts), in: "Pedagogisch Tijdschrift" (Pädagogische Zeitschrift) 1978, Nr. 2, 77-95.

13 Vgl. G. Biemer/A. Biesinger (s.o. Anm. 6), 11-33.

Es ist darum kein Wunder, daß die Auswahl und Formulierung von Basisideen im Religionsunterricht die aktive Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern, von theologisch Geschulten und von religionsdidaktisch Erfahrenen erfordert¹⁴. Welche Basisideen man für ein bestimmtes Curriculum oder eine bestimmte Unterrichtseinheit präzise wählt, hängt also beträchtlich von der konkreten Zusammensetzung der Arbeitsgruppe ab. So werden beispielsweise Basisideen zum Thema "Soziale Gerechtigkeit" sehr unterschiedlich sein können, je nachdem, ob sie einer konservativen oder einer progressiven Arbeitsgruppe entstammen.

1.5 Terminologische Erläuterung

a) Basisideen als "Schlüsselbegriffe"

Die englischsprachige Literatur bedient sich oft des Wortes "Schlüsselidee oder Schlüsselbegriff" (key idea) anstelle von Basisidee. Derlei Ideen sind Schlüssel zur Erhellung verschiedener Wirklichkeitsaspekte, oder sie verschaffen Zugang dazu, ebenso zum Strukturieren tiefer Lebenserfahrungen, so daß man mit dem Leben besser zurechtkommt. So sind beispielsweise die Ideen "Transzendenz und Immanenz" und vor allem ihr dialektisches Verhältnis für das Verständnis der Gott-Mensch-Relation wesentlich.

b) Basisideen als fundamentale und elementare Ideen

Das Wort Basisidee verweist auf den Begriff "fundamentale Idee" oder Grundidee. In diesem Sinn unterstützen und fördern Basisideen das von innen her kommende Verstehen eines Stücks Wirklichkeit und ordnen das Chaos dem Kosmos zu, in dem man sein Zuhause finden kann. Den Orthodoxen z.B. bedeutet die Ikone (z.B. der Mensch als Ikone Gottes) eine Basisidee; sie hilft dem Verstehen und Erleben des "Gott-Mensch"-Verhältnisses aus orthodoxer Perspektive heraus.

Der Begriff "elementare Ideen" weist auf die Ur- oder Grund-stoffe oder die Elemente hin, die der Wirklichkeit Form und

14 Die oben skizzierte Weise, Basisideen zustandezubringen, liegt der sogenannten "theologischen Elementarisierung" nahe; letztere bedeutet "kritische Rückfrage nach Legitimität und Originalität theologischer Rede vor dem Forum wissenschaftlicher Vernunft und im Blick auf zeitgenössische Grunderfahrungen; experimenteller Prozeß im kooperativen Dialog" (Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden - s.o. Anm. 6 -, 169).

Struktur schenken. Wer mit diesen Elementen vertraut wird, der hat im vollen Leben sein Zuhause, er lebt in seinem Element. So ist es etwa möglich, die Kirche heutzutage von innen her zu verstehen und zu erleben, sofern man eine zeitgenössische Sicht und Erfahrung ihrer Einheit, Heiligkeit, Apostolizität und Katholizität und vor allem der inneren Dynamik zwischen den vier Grundpfeilern des kirchlichen Lebens hat.

Verfügt man hinsichtlich des Christentums über elementare oder Basis- bzw. Schlüsselerkenntnisse, dann findet man mühelos Zugang zu schwierigeren Erkenntnissen. Basisideen stellen weniger eine "reduzierte Sicht" als einen dynamischen und strukturierenden Blick auf die Wirklichkeit dar; schließlich öffnen sie die Tür zum Verständnis komplexerer (religiöser) Wirklichkeiten; sie unterstützen und fundamentieren kompliziertere Erkenntnisse¹⁵.

2. Die Religionsbücher und ihr Beitrag zur Aneignung von strukturierenden Glaubenseinsichten oder -erkenntnissen¹⁶

Ich möchte mich kurz damit befassen, wie das Religionsbuch für den Schüler und die Erläuterung für den Lehrer in verschiedenen Lehr- und Lernmaterial-Paketen verschiedener Länder versuchen, bei der Aneignung strukturierender Glaubenserkenntnisse Hilfe zu bieten. Ich gehe vor allem auf ihre Struktur ein und melde dabei jeweils kritische Bedenken an.

2.1 Der Teil für den Schüler

a) In manchen Ausgaben findet man überwiegend abstrakte theologische Texte, zumeist Auszüge aus bekannten theologischen Werken (zum Beispiel die Serien "Alternativen" und "Theologisches Forum"). In anderen Ausgaben haben konkrete Stoffe, die sich

Auf S. 37 und 60 findet sich eine Umschreibung von "Elementarisierung theologischer Inhalte".

15 Vgl. Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden (s.o. Anm. 6), 13, 24, 28.

16 Vgl. einige Studien zum Religionsbuch: H. Schultze, Das Religionsbuch, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 119-130; G. Brockmann, Das Ende des traditionellen Religionsbuches?, Frankfurt a.M. 1976; H. Hagstedt, Planungshilfe oder Planungsersatz? Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs, in: KatBl 102 (1977), 191-203; F. Weidmann, Das Religionsbuch, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979, 168-179.

auf das Glaubensleben beziehen, den Vorrang (Erzählungen, Zeugnisse, Gedichte, Lieder, Fotos); hier wären etliche flämische Einheiten zu nennen.

Bedenken: Wie können Schüler die theologischen Ideen, die aus theoretischen Texten anderer auf sie zukommen, mit eigener Erfahrung füllen, um angepaßte strukturierende Glaubenserkenntnisse zu erreichen? Wie können Schüler aus den konkreten Stoffen verschiedene strukturierende Glaubenserkenntnisse abstrahieren?

b) Eine Reihe Ausgaben, vor allem für die Altersgruppe der 10-15jährigen (einige flämische Einheiten, rp-Modelle, Unterrichtsmodelle Fach Religion) haben manchmal viel "weißen Raum" oder Schreibraum für partielle Aufgaben, die sich aus dem konkreten Stoff ergeben - oder sie legen dem Textbuch ein Arbeitsheft bei (etwa das Schülerarbeitsheft bei "Zielfelder ru 5/6") - oder sie verweisen auf ein Arbeitsheft, das man persönlich zusammenstellen soll.

Bedenken: Bietet man auch Schreibraum dafür, daß neben Antworten im Zusammenhang mit partiellen Aufgaben zusammenfassende Übersichten zum Zuge kommen können? Kontrolliert man die Antworten, welche die Schüler in ihrem Buch oder Arbeitsheft notieren? Kümmert man sich darum, daß die Schüler ihre Antwort zunächst in ein Schreibheft bringen und sie erst in ihr Buch oder Arbeitsheft übertragen, nachdem sie eine Besprechung im Klassenkreis durchlaufen und eventuell Verbesserungen oder Ergänzungen mitbekommen hat? Wäre es nicht der Mühe wert, die Auffassung und Bedeutung zu untersuchen, die sich in den - unter Lehrerbegleitung - von den Schülern beschriebenen Arbeitsheften bekundet?

c) Manche Ausgaben bieten den Schülern im Zusammenhang mit einem bestimmten Thema eine Reihe verschiedenartiger Dokumente ohne systematische und durchsichtige Reihenfolge (beispielsweise bei der flämischen Reihe "Onderschrift") an. Andere bringen Dokumente in Texteinheiten unter, um die verschiedenen Lernphasen zu stimulieren (zum Beispiel Problemsituationen, gegensätzliche Stellungnahmen, christliche Kriterien, konkrete Einübung der christlichen Antwort - etwa der "Grundkurs Religion").

Bedenken: Wo und wie verbalisieren die Schüler ihre strukturierenden und synthetisierenden Glaubenserkenntnisse mit Hilfe

freischwebender Texteinheiten (beispielsweise in einem Arbeitsheft, das sie selbst zusammenbasteln müssen)? Wie erleben die Schüler den Übergang, der von einer initialen offenen Haltung beim Erforschen des Problems und der Unterschiede in mitunter arg widersprüchlichen Stellungnahmen zur letztlich einspurigen christlichen Sicht und Einübung leiten soll? Ist es nicht notwendig, für das Ende einer Themenbehandlung eine "aufschlußgebende Diskussion" zu planen? (Einige flämische Einheiten versuchen das, zum Beispiel "Glauben", "Hat der Tod das letzte Wort?").

d) Manche Ausgaben enthalten nicht nur Zielsetzungen (wie der "Grundkurs Religion"), sondern auch Basisideen oder Regeln (etwa neuere Katecheseprojekte für die Oberstufe, verbreitet vom Höheren Katechetischen Institut Nimwegen).

Bedenken: Wenn fast alle theologischen (und andere) Grunderkenntnisse im Schülerteil des Unterrichtsmaterials anzutreffen sind, bleibt dann noch hinreichend Gelegenheit für den Selbstentdeckungsprozeß der Lernenden? Liegen die meisten Aufgaben in derlei Ausgaben nicht allzuleicht auf einem niederen intellektuellen Niveau (beispielsweise "mit eigenen Worten zusammenfassen")?

e) Es gibt Ausgaben mit zwei verschiedenen Teilen für den Schüler: mit einer Sammlung theoretischer Texte einerseits und einem Arbeitsbuch mit konkreteren Stoffen und Aufträgen andererseits (etwa bei der kanadischen Serie "Valeurs humaines").

Andere Verleger bieten sogar dreiteilige Unterrichtsstücke an. "Zielfelder ru" umfaßt ein Religionsbuch (in dem sich unter anderem ein theologisches Stichwortlexikon befindet), daneben ein Arbeitsheft und einen Katechismus ("Grundriß des Glaubens").

Bedenken: Nimmt man an - wie das in "Zielfelder ru 5/6" der Fall ist -, daß die Schüler die verschiedenen Stichworte des theologischen Lexikons kennen und verstehen müssen, so erhebt sich die Frage, ob solche Kenntnis nicht zu statisch ist und ob sie hinreichende strukturierende Glaubenserkenntnisse beinhaltet. Fügt man dem Religionsbuch und dem Schülerarbeitsheft einen der Ausgabe angepaßten Katechismus bei, der dem Lehrer und dem Lernenden Übersicht und Zusammenfassungen bietet (etwa bei "Zielfelder ru"), dann fragt es sich, ob die aus dem Lexikon und

dem Arbeitsheft gewonnenen Glaubenserkenntnisse damit in Übereinstimmung zu bringen sind. Diese Frage bleibt auch dann bestehen, wenn es sich um dynamisch dargebotenen, ergänzenden Katechismustext oder um ein andersartiges "fundierendes Lehrbuch" (G. Brockmann) handelt.

2.2 Erläuterung für den Unterrichtenden oder Lehrerkommentar

a) Im allgemeinen sind in den meisten Lehr- und Lernstoffpaketen die dem Lehrer zugedachten Teile gründlich ausgearbeitet, oft auf der Linie der didaktischen Analyse, wie wir sie kennen: Anfangssituation, Zielsetzungen, Inhalt, Methoden, Auswertung.

b) In vielen Handbüchern für den Lehrer trifft man als Einleitung allgemeine Lernziele und eine allgemeine Inhaltsangabe an. Ich stelle fest, daß die allgemeine artikelhafte Zusammenfassung des theologischen Inhalts in einigen niederländischsprachigen Projekten durch klarer gegliederte, systematische und thesenartige theologische (und anderweitige) Kerngedanken ersetzt oder ergänzt beziehungsweise ersetzt und zugleich ergänzt wird.

Unter Einfluß von Professor J.A. van der Ven, der die Lehrtheorie von R.M. Gagné schon in den frühen siebziger Jahren verheißungsvoll fand, ordnete man eine Reihe Regeln, das heißt die konkretesten und kompaktesten (theologischen) Einheiten in den Anfang des Lehrerteils und in eine Lehrhierarchie ein. Sie bilden zusammen den theologischen Rahmen des schulkatechetischen Projekts - so etwa in der Ausgabe "Füreinander" und der erwähnten Serie des Höheren Katechetischen Instituts Nimwegen. Zumeist werden die Regeln auch in den Schülerteil eingebracht. Etliche flämische Einheiten bereicherten sich mit einer ausführlichen Reihe Basisideen, denen sie entsprechende Zielsetzungen anschlossen; diese geben den theologischen Kernlernstoff des Religionsbuchs übersichtlich und strukturiert wieder. Dabei geht man von Arbeitsergebnissen einiger Professoren der Löwener Universität aus. Diese Basisideen werden jedoch nicht in den für den Schüler bestimmten Buchteil übernommen.

In den Niederlanden bringt man die eingefügten theologischen Regeln den Schülern mit Hilfe des für sie geschriebenen Teils

einübend bei, und zwar nach der Unterrichtstheorie von Gagné. Das vollzieht sich folgendermaßen:

- 1. Der Lehrer beginnt damit, daß er formuliert, was der Schüler nach Abschluß des Lernprozesses wissen muß.
- 2. Er stellt Fragen, die dem Schüler helfen, Begriffe und Regeln ins Gedächtnis zurückzurufen, die er zuvor einmal gelernt hat.
- 3. Er gibt dem Schüler Anweisungen zur Zusammenfassung der Regeln, die eine Kette von Konzepten in richtiger Reihenfolge darstellen soll.
- 4. Er ersucht den Schüler, ein oder mehrere Regelbeispiele wiederzugeben.
- 5. Eventuell fordert er den Schüler dazu auf, die Regeln zu formulieren¹⁷.

Bedenken: Zweifellos bringt die Arbeitsweise der Regel-Integration die Schüler dem theologischen Denken näher. Und das ist wichtig. Doch frage ich mich, ob der Lernprozeß damit nicht zu sehr von oben her gesteuert und geleitet wird, und ich bezweifle, daß der Schüler dabei hinreichend kreativ zum Zuge kommt. Persönlich ziehe ich einen Schülerteil vor, der offener und weniger gesteuert ist; in dem sich keine Regeln oder Basisideen befinden.

Daneben allerdings halte ich eine zielklare, gründliche Lehrer-Hilfe in Form eines entsprechenden Leitfadens für unentbehrlich, damit man den Schülern hinsichtlich strukturierender Glaubenserkenntnisse behilflich sein kann. Im Blick darauf möchte ich anschließend einige Vorschläge formulieren. Mit dem Löwener Professor E. De Corte trete ich für einen am Schüler orientierten Unterricht ein, der seinerseits einem am Lehrer orientierten Unterrichtswesen entwachsen muß¹⁸.

3. Einige Vorschläge zur Verbesserung der Erläuterung für den Lehrer zugunsten eines Unterrichts, der den Schülern strukturierende Glaubenserkenntnisse vermittelt

3.1 Basisideen für eine Unterrichtseinheit

- a) Es ist von großem Vorteil, wenn die allgemeinen Basisideen,

17 F.J. Kops u.a. (s.o. Anm. 8), 371.

18 Vgl. E. De Corte, Naar een leerling-gericht onderwijs via een leerkracht-gericht onderwijsbeleid (Über ein lehrer-

welche die großen theologischen Kraftlinien und Standpunkte des Gesamtprojekts bilden, mit den dazugehörigen allgemeinen Lernzielen in der Einleitung des Lehrerteils stehen. Denn dann weiß der mit dem Projekt befaßte Religionslehrer genau, womit er es auf theologischer Ebene zu tun hat. Die Basisideen bilden den eigentlichen Kernlehrstoff und gleichfalls den theologischen Denkraum der ganzen Einheit.

Man sollte Basisideen, die auf das Niveau des Unterrichtenden hin geschrieben sind, am besten nicht in der Form von Artikeln darbieten. Denn es könnte sein, daß der Lehrer sie so zu wenig in den Griff bekommt. Andererseits aber dürfen sie sich auch nicht zu sehr gleichsam als Skelett und nicht zu mager präsentieren. Das sagt dem Lehrer zu wenig.

Am empfehlenswertesten ist es, die Basisideen in hierarchischer Reihenfolge vorzutragen. Sie zeigen dann die logische Ordnung des Inhalts der Unterrichtseinheit (die Lehrsequenz). Das muß nicht heißen, daß sie damit auch die genaue Aufeinanderfolge der Stücke des Lehrprozesses (die Instruktionssequenz) angeben. Sie stellen ja nicht den Ausgangspunkt, sondern den Endpunkt eines schulkatechetischen Projekts dar. Allerdings stehen sie am Anfang einer Einheit, doch nur zur Hilfe für den Lehrer. Und mittels des Lehrprozesses können sie dann zu Basiserkenntnissen der Schüler werden. Im übrigen dient es der Sache, wenn man manche Basisideen in Subbasisideen unterteilt. Das macht die Grundstruktur des Lehr- und Lernstoffs erkennbarer.

b) Eine Lehreinheit kann aus einer oder mehreren Religionsstunden-Einheiten einer gesamten Unterrichtseinheit bestehen. Bei jeder Lehreinheit können einige allgemeine Basisideen, die sich darin vorfinden, konkreter und ausführlicher dargelegt werden, besonders, wo man die konkreten Stoffe oder die Impulse aus dem Schülerteil in Betracht zieht.

3.2 Eine gründliche "strukturelle" Gliederung des Inhalts der Impulse

Der Lehrerkommentar wird wertvoller, wenn er mit einer gründlichen "strukturellen" Analyse des Inhalts der konkreten Stoffe

orientiertes Unterrichtswesen zu einem schülerorientierten Unterricht), in: Onze Alma Mater 1977, Nr. 2, 80-100.

des Schülerteils versehen ist. Dabei liegt die primäre Aufgabe der Informationsrubrik zu den verschiedenen Stoffen meines Erachtens nicht in der Beantwortung gestellter Fragen (wie in Rubriken "Zum Text", "Zur Fotografik", "Hinweise zur Sache", "Inhaltliche Schwerpunkte", "Zum Bibeltext"), sondern in der Darbietung einer angebrachten Entdeckungsweise, was sich in einem bestimmten Text oder Foto zum Ausdruck bringen will oder wie beide wirken, um Bedeutung zu produzieren (man vergleiche das mit den bereits erwähnten Heuristiken). Es versteht sich von selbst, daß die Anwendung der strukturalistischen Methoden hierfür sehr nützlich ist. So gesehen bedeutet die inhaltsbeschreibende Rubrik einen Bildungsfaktor für den Unterrichtenden. Sie kann sich als Modell dessen bewähren, wie der Lehrer ans Werk gehen muß, um die Schüler zu erreichen. Freilich setzt das voraus, daß diejenigen, die ein Projekt zusammenstellen, sich selbst mit der Eigendynamik eines konkreten Impulses auseinandersetzen. Derartige strukturelle Gliederung problematisierender und informierender Gegebenheiten verhilft überdies zu gezielten methodologischen Andeutungen und Anregungen¹⁹.

3.3 Ein strukturiertes Tafelschema

Die Tafel bleibt ein sehr wichtiges Lehrmittel. Sie gibt die Möglichkeit, sowohl den Lernstoff Schritt um Schritt und visuell vor der gesamten Klassengruppe zu entfalten als auch den Kernstoff festzulegen.

In erster Linie muß das Tafelschema dynamisch die inhaltliche "Struktur" des Unterrichtsgegenstands wiedergeben. Die Struktur hat schematischen Charakter. Sie braucht sich nicht in einem Artikel vorzustellen. Freilich kann man zuweilen einige Basisideen im Kern zusammenfassen. Am besten ist es, die Dynamik (beziehungsweise die Dialektik), die ein Schema enthält, in Symbolen spürbar werden zu lassen: in Symbolen von Gegen-

¹⁹ Zurecht schreibt R. Vandenberghe: "Die Formulierung von Zielsetzungen wäre wohl sehr sinnvoll und könnte besonders gut funktionieren, wenn man den zugrundeliegenden Handlungsstrukturen mehr Aufmerksamkeit widmete, und wir wiederholen: auch was das Formulieren betrifft. Bei der Niederschrift von Arbeitsweisen bekommt man tatsächlich Anweisungen für das, was man mit den Schülern tut" - in: Voorbereiden van lessen (Vorbereitung von Unterrichtsstunden), in: Nova et Vetera, 1979-1980, Nr. 1/2, 6.

sätzen $\rightarrow$ $\leftarrow$, von gegenseitiger Relation $\leftrightarrow$, von Zusammenhängen $\rightarrow$, von Unterschieden $\neq$ usw.

Mit Hilfe eines strukturierten Tafelschemas müßten die Schüler am Ende der Unterrichtsstunde in der Lage sein, selbständig eine Reihe von Basiserkenntnissen in Worte zu fassen. Dabei sollten sie zugleich die Symbole interpretieren, welche die Struktur sichtbar zu machen versuchen. Manchmal ist es von Nutzen, daß die Schüler am Stundenende das Tafelschema in ihr Arbeitsheft übertragen. Meines Erachtens liefert der gegenwärtige Lehrerkommentar, sofern er regelmäßig gediegene Tafelschemata anbietet, einen belangreichen Beitrag zur Fortbildung des Religionslehrers.

Ein Tafelschemaentwurf bedeutet für den Lehrer eine nicht zu unterschätzende Hilfe. Er erleichtert es ihm, während des Unterrichts selbst ein Tafelschema zusammenzubauen, das sich dem konkreten Verlauf der Lehrstunde anpaßt. Dabei soll die Mitwirkung der Schüler freilich eine beträchtliche Rolle spielen.

3.4 Strukturierte Zusammenfassung der Religionsstunde im Blick auf die Schüler

Wo sich wichtige Punkte herausstellen und ganz gewiß beim Abschluß einer Reihe von Unterrichtsstunden ist eine Zusammenfassung des Inhalts von Gelehrtem und Gelerntem auf dem Schüler-Niveau begrüßenswert. Im Vergleich zu den Tafelschemata sind die Zusammenfassungen tiefer ausgearbeitet und lassen sich in die Form eines Artikels bringen. Sie müssen die Struktur des Lehr- bzw. Lernstoffs dynamisch demonstrieren. Dabei sollten die Schüler aktiv einbezogen werden. Sind derlei Zusammenfassungen im Schülerteil des Unterrichtsmaterials vorhanden, so besteht meines Erachtens die Gefahr, daß der gesamte Unterrichtsprozeß in ein wenig kreatives und kaum schülergemäßes Geschehen absinkt. Deshalb schlage ich für den Lehrerteil des Materials regelmäßige Entwürfe strukturierter Zusammenfassungen vor, die sich ausdrücklich der Altersgruppe zuwenden, auf die das Projekt zielt. Anhand dieser Entwürfe und mit entsprechender Rücksichtnahme auf Fragen, Reaktionen und Erspürtes, das sich den Schülern während des Unterrichtsprozesses nahelegte, kann der Lehrer selbst eine Zusammenfassung schreiben, in der er sein und der Schüler Eigentliches erkennt. Am besten ver-

vielfältigt man die Zusammenfassungen nach Abschluß jeder wichtigen Lehrphase und am Ende des Projekts und teilt sie in der Klasse aus. In der Zusammenfassung darf durchaus die abweichende Meinung eines Teils der Klassengruppe zu Wort kommen. Und man kann auch darin vermerken, daß ein bestimmter Problemaspekt weitere Diskussion und Bearbeitung fordert.

3.5 Ein theologisches Lexikon für die Schüler

Es ist wünschenswert, daß ein Expertenkreis ein theologisches Schülerlexikon produziert - eventuell sogar zwei: eines für die 10 bis 14jährigen und eines für die 15 bis 18jährigen. Das wäre zunächst einmal eine gewaltige Erleichterung für diejenigen, die verschiedene Reihen Religionsbücher zusammenstellen. Und dann schüfe es Raum für größere Aufmerksamkeit bezüglich strukturierender Glaubenserkenntnisse. Nebenbei bemerkt erfüllt der neue Katechismus "Grundriß des Glaubens" auch eine wertvolle lexikale Funktion.

4. Einige Beispiele von Basisideen

A. "Kirche und Arbeit". Basisideen für ein Teilstück eines Religionsunterrichtsjahresplans für 16-17jährige Schüler²⁰

I. Der Mensch ist in beträchtlichem Grade arbeitendes Wesen.

1. Der Begriff "Arbeit" bedarf der Ausweitung

a) Arbeit kann man als menschliche Tätigkeit bezeichnen, die im Rahmen einer gesellschaftlich geregelten Befriedigung von Bedürfnissen verrichtet wird (R. Kwant, 32);

20 Für die Zusammenstellung der Basisideen über "Arbeit und Glaube" haben wir u.a. die folgenden Bücher und Zeitschriften-Nummern in Anspruch genommen: R. C. Kwant, Philosophie der Arbeit, Antwerpen 1964; II. Vaticanum, Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt dieser Zeit (Gaudium et Spes); Belgische Bischöfe, Ein lebenskräftiges Europa, Brüssel 1976; N. Lohfink, Denk an den Sabbat: Halte ihn heilig!, in: KatBl 102 (1977), 691-693; "De Vijgeboom", 1978, Nr. 16 (Spezialnummer: "Arbeit - Fluch oder Segen?"); "Speling", 1979, Nr. 3 (Spezialnummer über die Arbeit); R. Van Kessel, Befreiung in der Arbeit, Tilburg, "Konferenties Nederlandse Religieuzen" (Konferenzen niederländischer Ordensleute), 1979; Niederländische Bischöfe, Der Mensch in der Arbeit, Fastenhirtenbrief 1980, in "Archief van de Kerken" (Archiv der Kirchen) 1980, Nr. 8 - Abkürzung: Nederl. Bisch.; R. Masure, Anders miteinander Mensch sein, Antwerpen 1980; Concilium 16 (1980), Heft 1 (Spezialnummer über Arbeit und Religion); L. Van Bladel, Christlicher Glaube und Gesellschaftskritik, Antwerpen 1980.

ebenso kann man in der Arbeit menschliche Selbstversorgung in gesellschaftlich geregeltem Arbeitsverband sehen (R. Kwant, 81).

b) Der Begriff Arbeit bedarf heutzutage der Ausweitung, und zwar so, daß er sich auf jede Form sinnvollen Einsatzes in der Gesellschaft und für die Gesellschaft bezieht, auf allerlei Formen eigenen "Wohlstands" sowie des Wohlstands der anderen (Speling, 44).

c) Folglich ist von viel mehr als ausschließlich bezahlter Berufsarbeit zu sprechen: beispielsweise von Erziehung, Haushaltswirken, sozialem Freiwilligendienst, Vereinigungsleben usw. (Speling, 44; Niederl. Bisch., Einleitung).

d) Wahrscheinlich werden wir uns in nächster Zukunft auf ein anderes System vorbereiten müssen, worin Arbeit und Einkommen voneinander gelöst sein können (Niederl. Bisch., 1.5) und worin kein Unterschied in der Wertung bezahlter und unbezahlter Arbeit mehr besteht. Hierbei läßt sich an ein Basiseinkommen für alle, die nichtbezahlte Arbeit tun, denken (Speling, 67).

2. Die Bedeutung der Arbeit ist vielfältig

a) Die Arbeit ist sowohl Welt-Entwurf als auch Selbst-Entwurf (R. Kwant, 70). Durch sein Schaffen beherrscht der Mensch seine Naturgebundenheit, vermenschlicht er die Natur um sich herum und verwirklicht er seinen Eigenwert (R. Kwant, 76, 83).

b) Arbeit stellt nicht nur einen ökonomischen Faktor, ein Verdienstproblem oder ein beiläufiges Stück menschlicher Existenz dar. Sie hat mit unserem ganzen Mensch-Sein, mit unserer totalen Lebensgemeinschaft (Gesellschaft) und unserer gesamten Zukunft zu tun.- Bei der Arbeit dreht es sich um wesentliche Werte wie Gesundheit, Schaffensfreude, Solidarität und Anerkennung der Menschen untereinander, Lastenverteilung, Ausbreitung der Verantwortlichkeit wie auch um geistige Not.

3. Jeder hat Recht auf Arbeit

a) Jeder hat die Pflicht, zuverlässig zu wirken, aber zugleich auch das Recht auf Arbeit. Es ist die Aufgabe der Gesellschaft, ihren Gliedern ausreichende Arbeitsmöglichkeiten zu verschaffen (Gaudium et Spes, 67).

b) Die (Jugend-)Arbeitslosigkeit trifft man heutzutage vor allem bei Leuten in niedrigen sozialen Positionen an, denen zu meist wenig oder keine Ausbildung zuteil geworden ist und unter welchen Frauen und Mädchen am gefährdetsten sind (Speling, 39).

c) Die Folgen der Jugend-Arbeitslosigkeit lassen sich so zusammenfassen: das Eigenwertgefühl wird untergraben und die individuelle Entfaltung gehemmt; soziale Kontakte gehen verloren und die soziale Einbindung (Integration) vollzieht sich schwieriger oder überhaupt nicht; es entsteht ein Gefühl von Scheitern durch eigene Schuld, von Nutzlosigkeit hinsichtlich Familie und Gesellschaft. Fatalismus und Desorientierung bilden das letzte Stadium dieses negativen Prozesses (Speling, 40).

II. Es gibt viele Formen von Verfremdung (z.B. Sünde) aufgrund persönlicher und struktureller Ursachen.

1.a) Kampf und Beratungsdiskussionen früherer Generationen und heutiger Arbeiter haben in unseren Gebieten zu ansehnlicher Verbesserung der Arbeitsbedingungen, der Arbeitssituationen und der Arbeitszufriedenheit geführt (Niederl. Bisch. 1.1).

b) Auch vielerlei christlich-soziale Organisationen und Initiativen haben sich in diesem Bereich große Verdienste erworben.

2.a) Gleichwohl begegnen wir noch vielen Lebens- und Arbeitssituationen, welche die kulturellen Anstrengungen der Menschen behindern und das Kultur-Bedürfnis zerstören. Dies gilt in erster Linie für Bauern und Arbeiter (Gaudium et Spes, 60).

b) Daran tragen auch Christen Schuld.

3.a) Das kapitalistisch-ökonomische System unserer Zeit orientiert sich an einer bestimmten Freiheitsauffassung, die sich in einem Kräffedreieck zum Ausdruck bringt, das eigennützigem Gesinnung entstammt und auf Gewinn und Macht basiert. Sein Resultat ist Ungleichheit (Masure, 125).

b) Diese Ungleichheit nimmt auf Weltebene, insbesondere in der Dritten Welt, erschreckende Ausmaße an.

4.a) Das Leid der Arbeit ist normalerweise ungleich verteilt, bestimmt in Welterperspektive.

b) Die Überfülle an Leid in der Welt hat neben persönlichen auch strukturelle Ursachen.

5. Freilich ist Arbeit nicht das Einzige, was unserem Leben

Sinn gibt. Und nicht immer ist Arbeit selbst sinnvoll...Sinnlos wird sie, sobald sie unser Leben beherrscht und Werten und Erfahrungen anderer Art keinen Raum mehr schenkt, z.B. Feiern und Spiel, Liebe und Freundschaft, Stille und Einkehr (Niederl. Bisch. 2.3).

6. Von christlichem Standpunkt aus bedeutet die Entfremdung von Mensch und Volk in der Welt der Arbeit "Sünde" gegenüber Gott und den Menschen.

III. Die Schaffung einer menschenwürdigen Arbeitswelt fordert gemeinsamen Einsatz für die Veränderung der ökonomischen Strukturen und zugleich der vorherrschenden Mentalität.

1. Die Welt der Arbeit besitzt eine berechnigte Autonomie, die nach Meinung der Gläubigen gottgewollt ist.

a) Nicht zuletzt aus biblisch gegebenen Gründen sollte der Christ die berechnigte Autonomie der Arbeitswelt loyal anerkennen und seinen Vorteil daraus ziehen (Gaudium et Spes, 55.59).

b) Diese Autonomie stimmt mit dem Willen des Schöpfers überein. Sie konkurriert nicht mit Gottes Allmacht, sondern ist ein Zeichen davon.

c) Hinsichtlich einer menschenwürdigeren Arbeitswelt bedarf es heute mehr als früher offenen, ehrlichen und sachkundigen Mit-einanderwirkens von Christen und Andersdenkenden, das sich auf die Anerkennung der berechnigten Autonomie der Welt der Arbeit gründet.

2. Es drängen sich neue ökonomische Strukturen zur Vermenschlichung der Arbeitswelt auf.

a) Der Aberglaube der Wohlstandsoptimisten, das sachlich Gute für einzelne werde auf die Dauer ganz von selbst dem menschlich Guten für alle dienen, ist überholt (Niederl. Bisch. 3.3).

b) Das echte Solidaritätsgefühl unter allen Menschen fordert ein alternatives Kräftereieck, das aus der Veränderung ökonomischer Strukturen sowie einem tiefgründigen Mentalitätswandel resultieren muß. An die Stelle von Eigennutz sollte Verantwortungsbewußtsein treten, Gewinn und Macht sollten hinter Gewinnverteilung und Mitsprache verschwinden. Daraus erwächst Gleichwertigkeit aller Arbeitenden (Masure, 125-126).

c) Begriffe wie Entwicklung und Gleichschaltung oder fundamen-

tal-revolutionäre Veränderung des Arbeitswesens deuten zwei Denkweisen an, die einander wahrscheinlich nötig haben, will man zu einer richtigen Analyse unserer Gesellschaft kommen und den rechten Weg finden (Niederl. Bisch. 3.2).

3. Einige konkrete Gedanken bezüglich der Arbeitswelt:

- a) Heutzutage ist eine gerechtere Verteilung der Arbeitsmöglichkeiten dringend notwendig. Recht auf Arbeit ist vornehmlich zu einer Angelegenheit von Solidarität eines jeden mit allen und aller mit jedem geworden (Niederl. Bisch. 3.2).
- b) Es sollte alles für die weitere Gleichstellung der Arbeits-einkommen getan werden. Als praktische Faustregel kann dabei gelten: "Soviel Gleichheit wie möglich, soviel Ungleichheit wie nötig" (Masure, 114).

IV. Es gibt Gottesvorstellungen, die für den Ausbau einer menschenwürdigen Arbeitswelt wertvoll, aber auch solche, die von Nachteil sein können.

1. Die Geschichte weiß von unablässiger Wechselwirkung zwischen Gotteserleben und Arbeitserleben (Niederl. Bisch. 2.1).

2. Harte Arbeit ist Menschenlos; Freizeit ist Vorrecht der Götter - so stellte man es früher oft dar.

Die Israeliten kehrten die Dinge um. Der Gott, der Bibel ist jemand, der arbeitet und zugleich ausruhend genießt (Ex 20,11). Nach dem Bild dieses Gottes ist der Mensch geschaffen: als arbeitendes u n d als genießendes Wesen.

3.a) Im Altertum (in der griechisch-römischen Welt und im alten Orient) bestand eine deutliche Verteilung von Arbeit und Freizeit. Handarbeit war das Los von Sklaven und Frauen. Freie Berufe und Entspannung waren den freien Männern, den "höheren" Ständen vorbehalten. Das hatten die Israeliten an eigenem Leib erfahren, als sie in Ägypten als Sklaven behandelt wurden (Dtn 5,15).

b) Das Sabbatgebot der Israeliten (Gen 2,3; Ex 20,8) bedeutete auch eine gesellschaftlich-politische Revolution: für j e d e n war Arbeit und Freizeit vorgesehen, und zwar in zeitlicher Aufeinanderfolge (Ex 20,8-10; Dtn 5,14) (N. Lohfink).

4.a) Biblischer Auffassung zufolge ist der Mensch von seinem Schöpfer dazu begabt, Kulturgüter zu schaffen. Dieser Schöp-

fungsglaube war kräftiges Stimulans für den Fortschritt der Arbeitswelt. Das Wirken des Menschen bewahrt "die Werke von Gottes Weisheit davor, unfruchtbar zu bleiben" (Weish 14,5).

b) Diese Auffassung befindet sich im Widerspruch zu
 - der mythischen Idee, daß Kulturgüter und -werkzeuge von den Göttern geschaffen und dem Menschen gegeben sind; und zu
 - dem griechischen Mythos von Prometheus, demzufolge das Feuer den Göttern geraubt werden mußte (Concilium, 68).

5. Marx vermag die Religion einzig als geistiges Produkt der entfremdeten Arbeit zu interpretieren: als Entfremdung, als Opium des Volkes und vornehmlich als Ideologie (Concilium, 20). Fraglos hat die Haltung von Christen des 19. Jahrhunderts diese Ansicht mit Nachdruck provoziert.

6. Die Finsternis in der Arbeitswelt ist auch darauf zurückzuführen, daß Christen kollektiv die Offenbarung nach ihrem eigenen Bild und Gleichnis färbten und färben. Damit wurde und wird unser Gott, der das Heil aller Menschen will, oft zum Bundesgenossen des Eigennutzes verunstaltet. Herrschende Systeme und Auffassungen nehmen ihn in ihren Dienst (Niederl. Bisch. 2.1).

V. Eine verantwortbare jüdisch-christliche Sicht der Arbeit vermag einen bedeutsamen Beitrag zur Lösung des heutigen Arbeitsproblems zu liefern.

1. Zwar enthält die Bibel keine unmittelbaren und zeitgerechten Antworten auf die gegenwärtigen Arbeitsfragen, doch kann sie mittelbar - mit ihrer Gottesvorstellung und ihren in Gott bekräftigten menschlichen Werten - den Ausbau einer menschenwürdigen Arbeitswelt stark stimulieren.

a) - In der Bibel finden sich keine ausgefeilten Rezepte für die konkrete Lösung der Probleme in der heutigen Arbeitswelt. Es lassen sich keine sogenannten christlichen Lösungen d i r e k t aus der Bibel destillieren (L. Van Bladel, 21-22).
 - Durch die in ihrer Gottessicht gegründeten tiefmenschlichen Werte kann die Bibel i n d i r e k t wesentlich zur konkreten Lösung der zeiteigenen Arbeitsprobleme beitragen.

b) Christliches Reden von der Arbeit ist indessen nicht möglich, sofern ihm nicht eine verantwortbare Meinungsbildung vorausgeht

- über die Tatsächlichkeit der Arbeit,
- über das, was Menschen in der Arbeit erleben,
- über die Ursachen davon,
- über die Ambivalenz religiöser Haltungen gegenüber der Arbeit,
- über die Doppelsinnigkeit der Arbeit selbst und
- darüber, was die Zeichen der Zeit als Veränderungsmöglichkeiten andeuten (Niederl. Bisch. Einleitung; Concilium, 76).

c) Für christliches Reden über die Arbeit ist es beispielsweise entscheidend, ob die religiösen Werte eine ungleiche, ausbeutende oder unterdrückende Arbeitseinteilung neben entsprechenden Arbeitszielen und -umständen verstärken oder verhindern (Concilium, 81).

d) Die Anwendung des Exodus-Glaubens, der Gott als Befreier aus erniedrigendem und menschenentehrendem Dienen-Müssen bekannt, zur Befreiung des Arbeiters aus dem Griff von Ausbeutern und knechtenden Strukturen ist eine richtige Aktualisierung der biblischen Botschaft (De Vijgeboom, 103).

e) Es gibt drei Kriterien, mit denen sich die Welt der Arbeit evangeliumsgemäß beurteilen läßt:

- die Ehrfurcht vor der Würde jeder menschlichen Person (die Arbeit muß zur Entfaltung der eigenen Person und zur Entfaltung der anderen, ja zur Entfaltung der gesamten Gesellschaft beitragen),
- die Überzeugung, daß der Herr mit seinem Aufruf zu Liebe und Gerechtigkeit in Personen und Gruppen unter uns am deutlichsten denen zugegen ist, die am meisten leiden müssen,
- die Gewißheit, daß Gottes Gnade uns dazu verpflichtet, die Gesellschaft im Licht des Evangeliums zu verändern, mag die Welt durch die Macht des Bösen auch noch so weit von Gottes Heilsverheißung entfernt sein (Niederl. Bisch. Einleitung).

2. Das Evangelium ist, auch in gesellschaftlich-ethischer Hinsicht, eine Verheißung, eine utopische Instanz.

a) Die Kirchengemeinschaft hält Jesu Verheißung der Möglichkeit eines vollkommenen Heils des ganzen Menschen und aller Menschen lebendig.

b) In der Welt der Arbeit ist strukturell wie personbezogen mehr möglich, als wir für möglich halten. Das verkündigt uns Jesus Christus (Van Bladel, 18).

c) Unsere Sonntagseucharistie feiert unsere Erlösung, unsere Freiheit, unsere christliche Vision. Diese Vision übersteigt die Grenzen unserer irdischen Existenz, ist aber nicht gelöst von unserem Leben und unserer Arbeit, die wir in der Woche tun (Niederl. Bisch. 2.8).

3. Das Evangelium ist, auch in gesellschaftlich-ethischer Hinsicht, Anklage, kritische Instanz, die in Jesu Namen jede Form von Verfremdung als Sünde gegen Gott und die Menschen demaskiert.

a) Wir müssen bei uns selbst und bei andern gründlich nachprüfen, wie wir über das Leid in der Welt der Arbeit reden.

Wer Unrecht in der Arbeit als Schicksal, als unvermeidliches Produkt sozialer Gesetzmäßigkeiten oder als Sündenstrafe ansieht, befindet sich im Widerspruch zum Ganzen der biblischen Gegebenheiten.

Allzu oft wurde und wird das Erleben der Arbeit als Pflicht mißbraucht, und zwar von Menschen und Gruppen, welche die Macht haben, andere für ihre eigenen Interessen arbeiten zu lassen, (Niederl. Bisch. 2.2).

b) Gottes Offenbarung in Bibel und Tradition wie auch das menschliche Gewissen sind besonders kritisch, wo es um die Frage geht, was Gesellschaftsbereiche in der Arbeitswelt mit den vielfältigen Unterschieden anfangen, den Unterschieden zwischen Menschen und Möglichkeiten, den Unterschieden auf dem Gelände der Macht, des Ansehens und des Besitzes (Niederl. Bisch. 1.3).

c) Der menschlichen Solidarität stehen allerlei traditionelle und fast selbstverständliche gesellschaftliche Wertungen nach 'hoch' und 'niedrig', 'mehr' und 'weniger' (u.a. in der Welt der Arbeit) im Weg. Gerade deswegen sagt uns die Offenbarung unablässig, daß Gott Bundesgenosse der Geringsten ist (Niederl. Bisch. 2.5).

d) Allerdings lehnt die Bibel Überbewertung der Arbeit (Lk 12, 13-21) und der Kultur (Gen 4: Kain und Abel, und Gen 11: Turmbau von Babel) ab.

e) Christliches Sprechen über Arbeit darf kein Versuch sein, einen Sinn der Arbeit zu legitimieren (beispielsweise Arbeit als Disziplin, als Leistung, als Erfolgsinstrument), der früher hauptsächlich von den reichen Bürgern und den Intellektuellen, also längst nicht von allen Gliedern der Gesellschaft hineingelegt wurde (Concilium, 81).

4. Das Evangelium ist, auch in gesellschaftlich-ethischer Hinsicht Aufruf, konstruktive Instanz, die zu radikalem Engagement einlädt.

a) Mit seiner Arbeit ist der nach dem Bild und Gleichnis Gottes geschaffene gläubige Mensch Mit-Schöpfer an der Seite Gottes. Er muß die Welt "unterwerfen" und sie "behüten und bewahren" (Genesis). Dieser Schöpfungsglaube bedeutet ein kräftiges Stimulans für die Schaffung einer menschenwürdigeren Welt.

b) Es ist eine Forderung von Gottes Gerechtigkeit und damit menschliche Pflicht, das unvermeidliche Arbeitsleid ehrlich zu verteilen und es nach Möglichkeit von uns allen tragen zu lassen sowie dafür zu sorgen, daß die Wohltaten des kulturellen Fortschritts in der Welt ausnahmslos allen gleichwertig zugutekommen (Gaudium et Spes, 60).

c) Auch Christen müssen sich mit Eifer dafür einsetzen, daß das Recht auf menschenwürdiges Leben in der Welt der Arbeit für alle rechtlich bekräftigt, d.h. mittels gesetzlicher Bestimmungen garantiert wird (Ein lebenskräftiges Europa).

B. "Gott und das Leid". Basisideen für ein schulkatechetisches Projekt für 16-18jährige (ungefähr 12 Unterrichtsstunden)

Es folgt hier eine Reihe Basisideen, Subbasisideen und dazugehörende Zielsetzungen. Sie wurden für eine schulkatechetische Einheit über Gott und das Leid (für 16-18jährige) von Greta Philips ausgearbeitet. Nach dem Studium einiger philosophischer und theologischer Basiswerke über Gott und das Leid stellte sie einen vorläufigen Entwurf von Zielsetzungen und Basisideen zusammen. Danach sammelte sie mit Hilfe einer Arbeitsgruppe konkrete Stoffe (Zeugnisse, theologische Texte, Gedichte, Kunstwerke usw.) für den Schülerteil der Einheit. Im Anschluß daran schrieb sie die Erläuterung für den Unterrichtenden. Zur Einleitung der Erläuterung bediente sie sich einer Überarbeitung der allgemeinen Zielsetzungen und Basisideen, die im Zuge der Unterrichtseinheit konkreter und differenzierter dargelegt werden²¹.

21 Vgl. Greta Philips, *Lijden en evangelische solidariteit* (Leiden und im Evangelium gegründete Solidarität) - aus der Reihe schulkatechetischer Einheiten für 16-18jährige, die un-

Basisideen

I. Vielfältiges Leiden:

Herausforderung des Menschen

1. Leiden läßt eine ausdrückliche Zweiseitigkeit erkennen: es macht Menschen zunichte, oder es richtet sie auf.

1.1 Im Leiden sind verschiedene Ebenen zu unterscheiden: die des physischen, die des psychischen und die des sozialen Leidens.

1.2 Leiden bringt Menschen oft in Verwirrung und Verbitterung.

1.3 Viele Leidende suchen Halt in sich selbst, in anderen und in Gott.

1.4 Leiden hat - neben anderen - auch strukturelle Ursachen: verkehrte Mentalität und hinderliche Strukturen.

Zielsetzungen

- Auf die verschiedenen Leidensformen achten: a) in der eigenen Umgebung, b) im ausgedehnten Kreis.
- Bereitschaft zu überdenken, inwieweit wir für das Leiden in der Welt empfindsam sind.
- Verschiedene Leidens-Dimensionen a) wiedergeben, b) mit Beispielen illustrieren.
- An Beispielen aufzeigen, wie Leiden zu einer negativen Lebenshaltung (Verfremdung) führen kann.
- Den lähmenden Effekt von "Unproduktivität" andeuten a) im Leben Älterer, b) im Leben Jüngerer.
- Die inneren und äußeren Faktoren unterscheiden, die bei der Problemverarbeitung eine positive Rolle spielen.
- Den Zusammenhang zwischen heutigen Gesellschaftsstrukturen und gewissen Formen des Leidens aufzeigen.

ter Leitung von J. Bulckens, P. Cooreman, C. Hindrycks zustande kam und vom Patmos-Verlag, Antwerpen 1978 herausgegeben wurde. Schülerteil, 40 S.; Lehrer-Erläuterung, 60 S.

II. Menschen suchen eine Antwort auf das Leidensproblem

2. Interpretation und Erleben - Den Zusammenhang zwischen dem Gottesbild und der Bewältigung des Leidens in Worte bringen.

des Leidens hängen in hohem Grade von der Gottesvorstellung ab, die Glaubensgrundlage oder Anlaß zum Bruch mit dem Glauben ist.

2.1 Eine bestimmte Auffassung hinsichtlich des göttlichen Willens (Gott, der alles direkt vorbestimmt) kann zum Fatalismus führen. - Den Zusammenhang zwischen Formen von Gelassenheit und einer bestimmten Gottesvorstellung darlegen.

2.2 Dieselbe Auffassung hinsichtlich des Willens Gottes kann auch Glaubenskrisen zur Folge haben. - Gewisse Formen des Unglaubens als Protest gegen einen Gott, der das Leiden will a) in der eigenen Umgebung erkennen, b) der Kritik des Evangeliums aussetzen.

2.3 Eine bestimmte Sicht der Liebe Gottes ("Gott weiß genau: es wird irgendwie zum Guten dienen") kann zur Passivität im Leiden führen. - Die Gottesauffassungen von beispielgebenden Figuren wie Pannetier und Rieux (vgl. La Peste von A. Camus) miteinander vergleichen.

2.4 Eine bestimmte Vorstellung von der Liebe ("Wer liebt, verursacht kein Leid") kann die Ablehnung des Gottesglaubens zur Folge haben. - Die Haltung von Rieux (vgl. La Peste von A. Camus) gegenüber Gott a) beschreiben, b) kritisch analysieren.

2.5 Gewisse Vorstellungen von einem persönlichen Lebens-Gott können eine dynamischere Haltung gegenüber dem Leiden zustande bringen. - a) Deutlich machen und b) würdigen, wie Menschen aus ihrem Glauben die Kraft schöpfen, das Leid sinnvoll zu durchleben.

2.6 Der eventuelle Bruch mit Gott schließt den Widerstand gegen das Leiden nicht aus. - Konkrete Formen von Solidarität zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen a) aufzählen, b) bewerten.

III. Der biblische Mensch und das Leid: eine allmähliche Erhellung Ijob

3. Im Buch Ijob finden wir verschiedene Perspektiven des Verhältnisses zwischen Gott und dem Leid.
- Die aktuelle Bedeutung der Leidens- und Gottesproblematik im Buch Ijob andeuten.
- 3.1 Manche haben die Auffassung, daß Leid eine Strafe Gottes ist. Damit gibt Ijob sich nicht zufrieden.
- Ijobs Protest gegen den strafenden Gott a) wiedergeben, b) vergleichen mit Reaktionen von Krankenhauspatienten.
- 3.2 Eine andere Auffassung sieht im Leiden eine Art pädagogisches Lehrmittel in Gottes Hand. Dagegen wehrt sich Ijob.
- Gewisse Ausdrücke, die auf eine traditionelle Gottesvorstellung hinweisen, a) erkennen, b) mit den Worten der Freunde Ijobs vergleichen und c) beurteilen.
- 3.3 Gleichfalls besteht die Auffassung, daß Gott dem Leidenden zur Seite steht und in Solidarität für ihn auftritt (nicht in Allmacht, sondern in wehrloser Überlegenheit). Diese Auffassung macht sich Ijob zu eigen.
- Die Kritik Ijobs an den traditionellen Gottesvorstellungen a) formulieren, b) mit der heutigen Kritik an bestimmten Gottesbildern vergleichen.
 - Elemente für ein neues Gottesbild, das sich auf die Leidensproblematik bezieht a) angeben, b) bewerten.
- 3.4 Ijob durchlebt eine Entwicklung a) in seiner Haltung gegenüber dem Leiden, b) in seiner Gottesvorstellung.
- Die verschiedenen Etappen in Ijobs Glaubensentwicklung wiedergeben.

Jesus

4. Im Auftreten Jesu liegen sinngebende Elemente für a) den Kampf gegen das Leid, b) die Integration des Leidens.

4.1 Jesus umgibt den leidenden Menschen immer mit Liebe in Wort und Tat.

- Den scharfen Kontrast zwischen der Haltung Jesu und der vieler Pharisäer gegenüber dem leidenden Menschen mit einigen Evangelienberichten illustrieren.

4.2 Jesus wurde auf verschiedene Weise persönlich mit dem Leiden konfrontiert.

- Verschiedene Situationen persönlichen Leidens in Jesu Leben a) aufzählen, b) analysieren.

4.3 Man hat Jesus religiöser und politischer Überzeugungen wegen verhaftet, gefoltert und getötet. In diesem vielfältigen Leiden bleibt Jesus treu; eine Folge seiner Hingabe an Gott und seiner Liebe zum Menschen.

- Die der von Lukas geschriebenen Leidensgeschichte eigenen Akzente hervorheben in Zusammenhang a) mit der Anklage gegen Jesus, b) mit der Haltung Jesu, c) mit der Verhaltensweise von Obrigkeitsinstanzen.

4.4 Der leidende Jesus inspiriert bis heute Menschen bei der Bewältigung ihrer Leidensprobleme.

- Beispiele dessen geben, wie auch heute Menschen um religiöser oder politischer Überzeugungen willen gefangengesetzt und gemartert werden.
- Elemente der heutigen Krankenseelsorge a) beschreiben, b) bewerten.

IV. Solidarität im Leiden

5. Trotz vieler negativer Gesichtspunkte wird Leid erträglicher, wenn man den Leidenden aus seiner Isolation befreit und ihn in einen Kreis evangeliumsorientierter Solidarität aufnimmt.

- Verschiedene Leidensphasen a) umschreiben, b) konkret darstellen.

5.1 Es widerspricht der Menschenwürde, Menschen in Einsam-

- Beispiele von Isolation a) geben, b) von ihren Ursachen

keit ersticken zu lassen.

her erklären.

5.2 Oft beurteilt man Klagen zu einseitig als Zeichen (religiöser) Unerwachsenheit. Klage kann Ausdruck von Hoffnung sein.

- Den Sinn des Betens in Not und Klage a) in Worte bringen, b) akzeptieren.

5.3 Menschen müssen lernen, ihr Leiden in Kontakt mit den andern und dem Andern zum Ausdruck zu bringen.

- Den Aufruf des Evangeliums zur Kommunikation a) beschreiben, b) aktualisieren.

5.4 Ohnmacht und Apathie lassen sich von solidarischem Handeln des Menschen durchbrechen.

- Aufzählen, was der Solidarität im Wege steht.
- Andeuten, wie die Widerstände zu überwinden sind.
- Konkrete Solidaritätsaktionen a) vorschlagen, b) durchführen, c) auswerten.

C. Die alte Eiche (Parabel aus dem fernen Osten von Chuang Tzu):

Beispiel von

1. struktureller Inhalts-Analyse eines konkreten Stoffs,
2. strukturiertem Wandtafelschema,
3. strukturierter Zusammenfassung einer Religionsstunde,
4. Basisideen im Rahmen einer Unterrichtsstunde mit dem Thema "Der Seinsmodus und die Religion".

Der TEXT

Ein herumreisender Zimmermann mit dem Namen Stein sah unterwegs eine riesige alte Eiche, die auf einem Acker bei einem aus Lehm errichteten Altar stand.

Er sagte zu seinem Lehrling, der die Eiche bewunderte: "Ein nutzloser Baum. Wolltest du ein Schiff daraus machen, es würde schnell vermodern; wolltest du aus seinem Holz Werkzeuge anfertigen, sie würden zerbrechen. Mit diesem Baum kannst du nichts Nützliches anfangen. Deswegen ist er so alt geworden."

Doch als der Zimmermann am gleichen Abend in einer Herberge zu Bett gegangen war, erschien ihm die alte Eiche im Traum und sagte: "Weshalb vergleichst du mich mit deinen kultivier-

ten Bäumen, wie Weißdorn, Birnbaum, Apfelsinenbaum, Apfelbaum und allen anderen Bäumen, die Früchte tragen?

Schon ehe ihre Früchte reifen können, werden sie von den Menschen beschädigt und geschändet. Ihre Äste werden gebrochen, ihre Zweige abgerissen. Ihre eigenen Gaben bringen ihnen Schaden ein, und sie können ihre natürliche Lebenszeit nicht durchstehen.

Dies geschieht überall, und darum habe ich schon seit langem versucht, völlig nutzlos zu werden. Du armer Sterblicher. Denkst du je einmal darüber nach, ob ich meinen Umfang erreicht hätte, wenn ich auf irgendeine Weise nützlich gewesen wäre?

Überdies sind wir beide, du und ich, Geschöpfe; wie kann das eine Geschöpf über das andere urteilen?

Der Zimmermann erwachte und meditierte über seinen Traum. Als sein Lehrling ihn später fragte, warum ausgerechnet dieser eine Baum dazu ausersehen war, den Lehm-Altar zu beschirmen, antwortete er: "Halt deinen Mund! Ich will nichts mehr davon hören! Der Baum wuchs hier absichtlich, weil man ihn anderswo schlecht behandelt hätte. Wäre er nicht der Altarbaum, so hätte man ihn vielleicht gefällt." ("Jonge Kerk", Juni 1979, 116).

1. Strukturelle Analyse des Parabel-Inhalts

"Der Wert des Nutzlosen"

Man hat die Parabel unter dem Titel "Der Wert des Nutzlosen" in ein Heft von "Jonge Kerk" (Junge Kirche) aufgenommen, das eine Feriennummer sein sollte. Selbstredend wurde hiermit ein Kerngedanke wiedergegeben. Deshalb läßt sich dieses Lehrgedicht auch leicht in die Behandlung von Themen wie "Haben und Sein", "Freie Zeit" usw. einfügen. Doch ist damit der volle Inhalt der Parabel noch nicht ausgeschöpft, und sie verdient ohne weiteres, in eine Religionsstunde eingebracht zu werden.

Indessen verlangt die fernöstliche Parabel ganz von selbst nach religiöser Analyse, denn sie beinhaltet im wesentlichen eine religiöse Botschaft. Ihr asiatischer Erzähler hat schließlich eine Reihe "religiöser Indizien" in seine Erzählung eingebracht. Man sollte sie im Religionsunterricht mit besonde-

rem Nachdruck an die Oberfläche holen.

"Religiöse Indizien"

Der Erzähler verbindet den riesigen alten Eichbaum und den Erd-Altar dreimal miteinander; einmal am Anfang und noch zweimal im Schlußteil. Der letzte Satz enthält zweifellos die tiefste Bedeutung der Parabel: "Wäre die Eiche nicht Altarbaum, so hätte man sie vielleicht gefällt."

Dazwischen begegnen dem Zuhörer noch einige Worte mit religiösem Hintergrund: "Armer Sterblicher", "Geschöpf" (zweimal)... Und galt der Traum früher nicht regelmäßig als Offenbarungsmittel Gottes (auch im Alten Testament)?

Analyse

Zusammen mit seinen Schülern kann der Lehrer die Bewegung oder die Struktur der Erzählung analysieren und dem Spiel der Gegensätze in der Parabel auf die Spur kommen, so daß sich die Bedeutung des fernöstlichen Lehrgedichts allmählich enthüllt.

Es folgt nun eine schematische Analyse der Parabel. Sie kann zugleich als Wandtafelschema dienen.

Der Präsentation der Parabel sollte sich ein Verifikationsmoment anschließen: Können Schüler von heute in der Botschaft der Parabel noch etwas von sich selbst entdecken? Wenn ja, in welchem Maß? Wenn nicht, warum nicht?

2. Strukturiertes Wandtafelschema

	Riesige alte Eiche bei einem aus Lehm errichteten Altar	>< Kultivierte Bäume, die Früchte tragen
	↓	↓
Zimmermann ↔ Lehrling (umherreisend)	1. "Nutzlos" (≠ Schiff, >< ≠ Werkzeug)	1. "Nützlich"
	<u>Doch</u>	<u>Doch</u>
Baum → Zimmermann (schlafend)	2. Intakt... (umfangreich) >< ...Leben (alt)	2. Verstümmelt → von Menschen Vorzeitig gestorben (tot)
(TRAUM)	<u>Denn</u>	<u>Denn</u>
Zimmermann ↔ Lehrling	3. Beschrmt von Altar → von Gott	>< 3. Unbeschrmt Schlechte Behandlung → von Menschen

3. Strukturierte Zusammenfassung der Unterrichtsstunde

a) Anthropologische Bedeutung

Die Parabel verteidigt den Wert des Nutzlosen, des "Seins-Modus" des Lebens. Sein ist wichtiger als Haben; "Sein" ist dem "Produzieren" vorzuziehen. Doch dürfen wir nicht vergessen, daß das echte Leben nur dann zur Entfaltung kommt, wenn eine richtige Artikulierung der zwei Pole im täglichen Leben stattfindet: "Haben" und "Sein"²².

b) Religiöse Bedeutung

(1) Dem Parabelerzähler zufolge beschirmt das "Nutzlose" (Eiche) das "Heilige" (Altar). Ohne Wertkultivierung des Nutzlosen geht das "Religiöse" verloren, wird es nicht mehr "wahrgenommen".

Eiche und Altar sind hier symbolische Wirklichkeiten; der Altar ist Symbol des Göttlichen, Symbol Gottes. (Es ist interessant, an diesem Punkt Gen 12,5-7 zu erwähnen: "In Kanaan angekommen, wanderte Abraham durchs Land hin bis zum heiligen Ort von Sichem, der Eiche des More...Da erschien ihm Jahwe und sprach: Ich werde deine Nachkommen zu Eigentümern dieses Landes machen. Als bald errichtete Abraham einen Altar zu Ehren Jahwes, der ihm erschienen war.")

(2) Andererseits wird das Nutzlose vom Heiligen beschirmt. Mit anderen Worten: die Religion ist Behüterin (des Wertes) des Nutzlosen. Ohne Religion steht der Wert des Nutzlosen schutzlos da, der Vernachlässigung seitens der Menschen ausgeliefert.

(3) Die in der Parabel enthaltene anthropologische und religiöse Bedeutung ist "göttlich" vermittelte Erkenntnis (vgl. Traum), die der Mensch selbst nicht erlangen kann (vgl. schlafender Zimmermann).

Es handelt sich um eine Erkenntnis, die "Sterblichen" und "Geschöpfen", welche sich Vergleich und Urteil anmaßen, nicht (so leicht) zugänglich ist. Menschen, die sich selbst über-

²² Vgl. G. Marcel, *Être et avoir*, Paris 1935; E. Fromm, *To Have or to Be?*, New York 1976 (Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1978).

lassen sind, verstümmeln eher die Natur, den Wert des Nutzlosen.

4. Einige Basisideen für eine Unterrichtsstunde mit dem Thema "Der Seins-Modus und die Religion"

a) Haben und Sein stellen zwei einander ergänzende Lebenshaltungen dar. Die heutige produktionsorientierte Gesellschaft droht die Lebenshaltung von "Sein" (den Seins-Modus) zu verwahrlosen.

b) Die Religion ist Wert-Behüterin des "Nutzlosen", des gnädig Gegebenen, des Seins-Modus.

c) Offenheit für das Religiöse setzt Wertschätzung des "Nutzlosen", des Seins-Modus voraus. Die Haltung von "Sein" ist Bedingung für echte Religiosität.

Prof. Dr. Jozef Bulckens
Plattelostraat 71 (bus 11)
3200 Leuven (Kessel-Lo)
Belgien

HANS-JOSEF WILTING

ETHISCHES HANDELN - HANDELN AUS GLAUBEN

Der Beitrag der Bergpredigt

1. Einleitung

Moraltheologen und Religionspädagogen stehen heute vor korrespondierenden Schwierigkeiten. Suchen Moraltheologen das Verhältnis von Vernunft und Glaube, Autonomie und Theonomie in ihrer Wissenschaft neu zu bestimmen, stehen die christlichen Moralpädagogen vor dem Problem, die Bedeutung des Glaubens in der ethischen Unterweisung aufzuzeigen und dem Schüler die Beziehung von Glaube und Sittlichkeit einsichtig und bewußt zu machen.

Auch der zweite große Problemkreis der Moraltheologie, die Diskussion um die Bestimmung der sittlichen Richtigkeit von Handlungen, die Frage, wie konkrete Handlungsanweisungen, d.h. Normen, gefunden und begründet werden können, ist für den Religionspädagogen von Wichtigkeit. Denn Schüler stellen heute ebenfalls tradierte Normen in Frage oder bestreiten ihre Geltung. Dies gilt nicht nur für einige Normen aus dem Bereich der Sexualethik oder Sakramentenmoral (z.B. Kirchengebote), wo sie bisher Verbotenes unter bestimmten Umständen für erlaubt halten, sondern auch für Normen aus dem Bereich der Politik, Wirtschaft und Ökologie, wo Schüler bisher Erlaubtes für verboten halten (z.B. Todesstrafe, Kriegsdienst, Kapitaleigentum als Machtfaktor, Industriemüll, Eingriffe in die Landschaft).

Will der Religionspädagoge sich nicht damit zufrieden geben, übernommene Moralvorstellungen zu tradieren und ihre Beobachtung den Schülern einzuschärfen, sondern sich an der Suche und Begründung des in unserer Situation sittlich Geforderten beteiligen, dann muß er sich auf Diskussion und Argumentation, in der die Gründe für die Geltung oder Beurteilung von Normen untersucht werden, einlassen.

Für einen christlichen Theologen ist es selbstverständlich, zunächst zu prüfen, welchen Beitrag die neutestamentliche

Botschaft bei der Lösung strittiger normativer Fragen zu leisten vermag. Geht es um Fragen der Ethik, steht die Bergpredigt im Mittelpunkt des Interesses. Werden dem Jünger Jesu in den Antithesen nicht konkrete Handlungsvorschriften gemacht?, so fragt man in der Theologie seit jeher. Es liegen bereits viele Deutungsversuche vor: die Unerfüllbarkeitstheorie, die Theorie von der Interimsethik oder einer vollkommenen Gehorsamsethik als Ausnahmeethik für einige wenige auserwählte Jünger, die Theorie, es gehe um die Gesinnung, nicht aber um die Tat, oder auch die Theorie der Zielgebote, nach der dem Christen gezeigt wird, was er sich zum Ziel nehmen sollte, unabhängig davon, ob die Ziele auch erreichbar sind oder nicht.

Blickt man auf alle diese Deutungen der Antithesen, dann ist durchaus Skepsis angebracht, ob man sich zur Lösung normativer Fragen auf die Bergpredigt berufen kann. Um aber diese Deutungsvielfalt nicht zum Alibi werden zu lassen, die Bergpredigt zu den Akten zu legen, soll geprüft werden, ob und was die Bergpredigt für die Verhältnisbestimmung von Glaube und Sittlichkeit und für die Frage nach der inhaltlichen Bestimmung von Handlungsnormen zu leisten vermag. Um diese beiden letztlich unterschiedlichen Fragen geht es ja in der Diskussion um das Verhältnis von ethischem Handeln und dem Handeln aus Glauben.

2. Sittlichkeit - Glaube : Gesetz - Verheißung

Will man herausfinden, wie der Evangelist Mt das Verhältnis von Glaube und Sittlichkeit sieht, ist es meines Erachtens unerlässlich, auf den Kontext der Bergpredigt und die Eigenart des Evangelisten einzugehen.

Es ist heute unbestritten, daß der Verfasser des Mt-Evangeliums ein Judenchrist war, der sein Evangelium für Judenchristen schrieb, und zwar höchstwahrscheinlich in griechischer Sprache. Gerade in den ersten elf Kapiteln nahm er große Veränderungen an der markinischen Vorlage vor und ergänzte Mk mit dem Stoff aus der Quelle Q erheblich. Vom 12. Kapitel an gehen Mk und Mt weitgehend parallel. Wegen der starken redaktionellen Überarbeitung der Mk-Vorlage ist zu vermuten, daß die Theologie

und Eigenart des Mt gerade in den Kapiteln 3 - 11 besonders deutlich wird, so daß von der Konzeption her auch Rückschlüsse auf die Deutung der Bergpredigt zu vermuten sind.

Mk stellt an den Anfang seines Evangeliums das bekannte Summarium: "Die Zeit ist erfüllt und das Reich Gottes ist genaht; tut Buße und glaubt an das Evangelium." (1,15)¹ Dieser Bußruf ist für Mt wohl der Anlaß dafür, die Vorlage des Mk erheblich zu erweitern, wobei vor allem der größere Einschub der auch formal abgesetzten Bergpredigt (Mt 5 - 7) sofort ins Auge fällt. Die Johannes-Perikopen 3,1-17 und 11,1-9 bilden als Sinneinheit den äußeren Rahmen. Dem Bußruf des Johannes in 3,2 "Tut Buße, denn das Reich der Himmel ist genaht" folgt in 11,5 die Bestätigung, daß das Reich Gottes tatsächlich in Jesus angebrochen ist. Jesus läßt dem Johannes berichten: "Blinde werden sehend und Lahme gehen, Aussätzige werden rein, Taube hören, Tote werden auferweckt und Armen wird die frohe Botschaft gebracht." Johannes kündigt die Nähe des Gottesreiches, das mit der Ankunft des verheißenen Messias beginnt, an und erhält in 11,5 die Bestätigung für die Gültigkeit seiner Botschaft, wodurch er selbst zu dem ebenfalls durch Propheten und Gesetz (11,13) geweissagten Boten (Elia, der kommen soll - 11,14) wird.

An den Anfang des Auftretens Jesu in Galiläa stellt auch Mt den Bußruf. Er schreibt in 4,17: "Tut Buße, denn das Reich der Himmel ist genaht." Die Aufforderung des Mk "und glaubt an das Evangelium" läßt Mt überraschenderweise weg. Vielleicht ließ er sich dabei von kompositorischen Gesichtspunkten leiten; vielleicht hatte er dabei auch sachliche Gründe.

Ein sachlicher Grund könnte darin liegen, daß für ihn als Judenchristen der Aufruf zur Buße und damit die Erfüllung des Gesetzes zugleich den Glauben an das Evangelium impliziert. Das Gesetz ist dann zugleich Bezeichnung für die alttestamentliche Heilsbotschaft, deren Verheißung in Christus erfüllt ist. Diesem sachlichen Grund entspräche dann auch ein kompositorischer. Der markinische Aufruf "und glaubt an das Evangelium" wird der Sache nach zusammenfassend in Mt 10,7.8 zur Sprache gebracht. Die Jünger, d.h. die, die sich zu Jesus als dem

¹ Die Schriftzitate sind der Züricher Bibel entnommen.

verheißenen Messias bekennen, haben selbst Anteil an der Göttlichkeit des Messias; auch für sie ist das Reich Gottes angebrochen. Darum werden sie aufgefordert: "Wenn ihr aber hin- geht, so predigt: 'Das Reich der Himmel ist genaht'. Heilt Kranke, weckt Tote auf, macht Aussätzige rein, treibt Dämonen aus." Auch den Jüngern kommen also die Heilsprädikate des göttlichen Messias zu.

Innerhalb dieser zweiten Sinneinheit bedarf der Bußruf nach der Komposition des Mt einer Erläuterung. Dies geschieht in zweifacher Weise, und zwar in den Kapiteln 5 - 7 und 8 - 9. Eingeraht werden diese Kapitel durch das Summarium Mt 4,23: "Er zog umher in ganz Galiläa, lehrte in ihren Synagogen, predigte das Evangelium vom Reich und heilte jede Krankheit und jedes Gebrechen." Dieses Summarium wird dann in Mt 9,35 wieder aufgegriffen und faßt so die Kapitel 5 - 9 als eine inhaltliche Einheit zusammen. In der Bergpredigt wird zunächst die Bußforderung erläutert und interpretiert. In den sich anschließenden Wundererzählungen werden die prophetischen Zeichen für den Anbruch der Gottesherrschaft (Kap. 8 - 9) als in Jesus gegeben dargelegt. Ihr Sinn ist es, Jesus als den verheißenen Freudenboten auszuweisen. Die Weissagungen haben sich in ihm erfüllt.² Damit entspricht der gesamte Block Kap. 5 - 9 dem Vers 4,17: "Tut Buße, denn das Reich Gottes ist nahe." Bereits hier ist schon ersichtlich, daß nach der Konzeption des Mt Gesetzeserfüllung und Messiasglaube und damit Verheißungsglaube nicht addiert werden können, sondern aufs engste zusammengehören. Es ist allgemein bekannt, daß Mt in diese kompositorische Einheit von 4,23 - 9,35 die Bergpredigt einbettet, die in 5,1.2 (genauer 4,25) eingeleitet wird und in 7,28 ihren Ausklang findet. Aber auch diese Komposition wird noch einmal unterbrochen. Das doppelte Wort vom "Gesetz und den Propheten" in 5,17 und 7,12 weist die dazwischen liegenden Texte als Sinneinheit aus. Diese Einheit ist dann leicht als Höhepunkt der gesamten Komposition zu erkennen, wobei 7,12 den Inhalt des Gesetzes zusammenfaßt.

² Wenn Exegeten wie z.B. J. Jeremias sagen, Mt wolle Jesus als den "Messias des Wortes" und den "Messias der Tat" darstellen und deutlich machen, daß Wort und Tat zusammengehören, so scheint mir diese Deutung des Zusammenhangs der Kapitel 5 - 9 doch etwas gesucht und im Hinblick auf die Wundererzählungen mißverständlich zu sein.

In dem den Antithesen vorausgehenden Abschnitt 5,17 heißt es in Vers 14: "Meinet nicht, daß ich gekommen sei, das Gesetz und die Propheten aufzulösen." Diese Einleitungsformel, aus der bereits ersichtlich ist, daß im Folgenden den Hörern bereits Bekanntes gesagt werden soll, da die Juden ja mit der Heilsbotschaft des AT, für die Mt die Kurzformel "Gesetz und Propheten" wählt, vertraut sind, findet ihre Entsprechung in 7,12: "Alles nun, was ihr wollt, daß es euch die Menschen tun, das sollt auch ihr ihnen tun; denn darin besteht das Gesetz und die Propheten."

In der Goldenen Regel wird der Inhalt der sittlichen Forderung zusammenfassend zur Sprache gebracht. Der Aufruf zur Buße erweist sich von daher als Aufruf, die Goldene Regel zum Bestimmungsgrund des Handelns zu machen. In ihr ist die sittliche Botschaft des AT enthalten. Liegt aber in der Goldenen Regel der Höhepunkt der ganzen Komposition, dann wird deutlich, daß mit ihr auch der Inhalt der Botschaft des NT ausgesagt wird, wenn man voraussetzt, daß in der Bergpredigt auch die sittliche Botschaft des NT verkündet wird.

Dies muß in der Tat jene sehr erstaunen, die gerade in der Bergpredigt ein neues Gesetz sehen, das das alte Gesetz außer Kraft gesetzt hat, wie man häufig formuliert. In der Bergpredigt wird demnach "Gesetz und Propheten", d.h. Heilsbotschaft, also Evangelium verkündet, und zwar unter dem Aspekt einer erfüllbaren Forderung. In den folgenden Kapiteln 8 und 9, den Wunderberichten wird ebenfalls Heilsbotschaft verkündet, hier aber unter dem Aspekt, daß Jesus als der erwartete Messias die Erfüllung ist. Deshalb ist er berechtigt, in die Nachfolge zu rufen.

Halten wir fest:

- (1) In bezug auf den Inhalt der sittlichen Forderung besteht zwischen AT und NT, zwischen Gesetz und Evangelium kein qualitativer oder quantitativer Unterschied.
- (2) Die sittliche Forderung, wie sie in der Goldenen Regel ausgesagt wird, gehört zur Heilsbotschaft, ist selbst ein Aspekt des Evangeliums. Das Gesetz und die sittliche Forderung ver-

künden das Evangelium, insofern dieses einen Anspruch an den Menschen stellt.

(3) In Mt 8,1 - 9,34 kommt ebenfalls das Evangelium zur Sprache. Inhalt dieses Aspekts des Evangeliums ist der verheißene Messias, der in Jesus gegenwärtig ist. Das Evangelium von Jesus als dem Freudenboten wird als Gnadentat Gottes verkündet. Es ist freigeschenkte Liebe an den Menschen und somit immer schon erfüllte sittliche Forderung.

(4) Aus der Anordnung der Kapitel 5 - 7 und 8 - 9 läßt sich die These, die Sittlichkeit sei Folge des Glaubens, nicht stützen.

(5) Sittlichkeit und Glaube sind also nach Mt zwei Seiten der Fülle der Heilsbotschaft. Die Annahme der sittlichen Forderung ist immer auch implizite Annahme des Evangeliums; die Annahme der Verheißung als Annahme des gekreuzigten und auferstandenen Christus ist immer auch Annahme der sittlichen Forderung des Gesetzes.

3. Der Beitrag der Bergpredigt für die Bestimmung konkreter Handlungsnormen

3.1 Paränese und normative Ethik

Diese Konzeption des Mt-Evangeliums legt nun den Schluß nahe, daß in der Bergpredigt gar keine normative Ethik betrieben wird, in der gesagt würde, was unter welchen Umständen und aus welchem Grund sittlich richtig ist, sondern sie sei vielmehr Mahnrede, ein Ruf, eine Aufforderung, die Heilsbotschaft anzunehmen.

Solche Ermahnung und Ermunterung, das als sittlich Geforderte und Erkannte auch oder wieder zu tun, ist Stilmerkmal der Paränese, wohingegen Argumentation Stilmerkmal einer normativen Rede wäre. B. Schüller charakterisiert treffend die Paränese folgendermaßen: "Paränese vermittelt von sich aus keine neuen sittlichen Einsichten. Aber sie bewirkt oder will bewirken, daß der Angesprochene sich von seinen sittlichen Einsichten persönlich betroffen sein läßt, (daß er) sie erfährt als Aufforderungen umzukehren, Buße zu tun, sein Leben zu ändern, das zu tun, wovon er weiß, daß er es tun soll. Paränese ist nicht primär nach ihrem Wahrheitswert, sondern nach ihrem Wirkungs-

wert zu beurteilen."³ Angewandt auf die Bergpredigt bedeutet dies, daß die sittliche Forderung schon als bekannt vorausgesetzt wird, sie wird in Erinnerung gerufen und erläutert. Den Hörern wird Gelegenheit gegeben, sich selbst zu überprüfen, zu prüfen, ob man die sittliche Forderung schon erfüllt hat oder ob man umkehren und Buße tun muß.⁴

3.2 Die Goldene Regel als eine Formulierung der sittlichen Forderung

Die These, in der Bergpredigt ginge es nicht um die Bestimmung des sittlich Richtigen, muß nun noch im einzelnen erläutert werden.

Wenn die Goldene Regel die Summe der sittlichen Botschaft des AT und NT zur Sprache bringt, dann ist dies nur einsichtig, wenn sie die sittliche Forderung selbst definiert. Die Goldene Regel gibt an, wie wir die anderen Menschen behandeln sollen, und zwar so, wie es nach unserer Meinung die sittliche Pflicht der anderen wäre, uns zu behandeln, befänden wir uns in ihrer Lage. Der hier ausgesprochene Sachverhalt ist jedem gewiß. Man weiß, daß man sich selbst und andere nicht mit zweierlei Maß messen soll. Man weiß, daß von einem eine Unparteilichkeit im Denken, Sprechen und Handeln gefordert ist. Man weiß, daß man die eigene Werthaftigkeit, aber auch die Personwürde aller anderen anerkennen und respektieren und sich niemals auf Kosten anderer Vorteile verschaffen soll. All das ist nicht neu. Es geht immer um die sittliche Güte oder die Gerechtigkeit oder die unparteiische Liebe als Gegensatz zur Selbstsucht oder zum Egoismus oder zu der parteiischen Liebe, die nur das eigene Wohl und Wehe im Auge hat. Diese Forderung, alles Liebenswerte im Maß der Liebenswürdigkeit zu lieben, ist als sittliche Grundforderung in der Fassung des Doppelgebotes der Liebe (vgl. Mt 22,37-40) bekannt. Auch dem Doppelgebot der Liebe mißt der Evangelist Mt denselben Rang und dieselbe Bedeutung

3 B. Schüller, Zur Diskussion über das Proprium einer christlichen Ethik, in: ThPh 51 (1976), 321 - 343, hier 330. Vgl. ders., Die Begründung sittlicher Urteile, Düsseldorf 1972, 7-23.

4 Wie hoch der Wirkungswert der Bergpredigt ist, erkennt man an der Betroffenheit, die sie auch heute noch selbst bei großen Fachgelehrten hervorrufen kann, wie die Ausführungen von N. Lohfink und R. Pesch (Weltgestaltung und Gewaltlosigkeit, Düsseldorf 1978) deutlich zeigen.

zu, da auch an ihm "das ganze Gesetz und die Propheten" hänge. Ob jemand sich diese sittliche Forderung zu eigen gemacht hat, geht ihm auf, wenn er die Verse bedenkt, die bei Lk der Goldenen Regel Lk 6,31 folgen. "Und wenn ihr die liebt, die euch lieben, was für einen Dank habt ihr? Auch die Sünder lieben die, welche sie lieben. Und wenn ihr denen Gutes tut, die euch Gutes tun, was für einen Dank habt ihr? Auch die Sünder tun dasselbe." (Lk 6,32,33) Und zwei Verse später heißt es: "Vielmehr liebet eure Feinde und tut Gutes und leihet, ohne etwas zurückzuerwarten." (Lk 6,35, vgl. auch Lk 6,27 und Mt 5,46.47). Hier wird die Feindesliebe, die Liebe zu dem, von dem man nichts Gutes zu erwarten, sondern im Gegenteil Schlimmes zu befürchten hat, zum Echtheitskriterium wahrer, unparteiischer Liebe. Denn erst, wenn man liebt ohne Hoffnung auf eigene Vorteile, kann man sicher sein, daß man nicht aus Selbstsucht oder aus verstocktem Herzen heraus handelt (vgl. Mt 5,44).

Genau dies betont aber auch der Evangelist Mt, wenn er sagt, daß "nicht ein Jota oder Strichlein vom Gesetz vergehen wird" und auch das kleinste Gebot gültig bleibt. Diesen Ruf zur Gesetzestreue verbindet Mt mit der Verheißung, daß der, der auch das kleinste Gebot erfüllt, groß sein wird im Himmelreich (5, 19, vgl. auch Lk 6,35). Auch im kleinsten Gebot, so scheint der Evangelist sagen zu wollen, wird der Mensch mit der sittlichen Forderung, unparteiisch zu lieben (7,12), konfrontiert, so daß man auch durch die Mißachtung des kleinsten Gebotes sich gegen das Gesetz als dem Inbegriff der sittlichen Forderung vergehen kann. Man hat das Gesetz noch nicht erfüllt und ist deshalb zum Buße Tun, Almosen Geben, Fasten und Beten aufgerufen.

Die Goldene Regel erweist sich von daher als hermeneutischer Schlüssel für die Interpretation der Bergpredigt. Mit ihr läßt sich erkennen, ob die eigene Gerechtigkeit besser ist als die der Schriftgelehrten und Pharisäer (Mt 5,20), die, so könnte man ergänzen, irrtümlich annehmen, die Beobachtung der Einzelsvorschriften des Gesetzes wäre ein Kriterium dafür, daß man das Gesetz erfüllt habe und damit die Gerechtigkeit besäße.

3.3 Der Sinn der Antithesen

Wie sind im Hinblick darauf die Antithesen zu verstehen? Die erste Antithese: "Ihr habt gehört, daß zu den Alten gesagt ist 'Du sollst nicht töten'; wer aber tötet, soll dem Gericht verfallen. Ich aber sage euch: Jeder, der seinem Bruder zürnt, soll dem Gericht verfallen sein. Wer aber zu seinem Bruder sagt: Raka, soll dem Hohen Rat verfallen sein. Wer aber sagt: Du Tor, soll der Hölle mit ihrem Feuer verfallen sein." (Mt 5,21,22) ist folgendermaßen zu lesen: Euch ist bekannt, daß der, der mordet, der sittlichen Forderung nicht entspricht. Ich aber sage euch, daß nicht jeder, der nicht mordet, folgern dürfte, er hätte das Gesetz erfüllt. Wer beispielsweise seinem Bruder zürnt (d.h. ihm Übles wünscht), ihn beschimpft (d.h. ihn öffentlich für minderwertig und böse erklärt) oder verachtet (d.h. ihm Tod und Verdammung gönnt), der hat die unparteiische Liebe, die das Gesetz fordert, nicht und muß, will er in das Reich der Himmel einkehren, sich besinnen und umkehren. Denn wer seinen Bruder nicht uneigennützig liebt, d.h. ihm nicht Gutes tut, ihm nicht Gutes wünscht und Gutes gönnt, hat das Gesetz nicht erfüllt.

Der Charakter der Mahnrede ist unverkennbar: morden, zürnen, beschimpfen, verachten sind negative Wertungswörter, die bestimmte Handlungen als unerlaubt kennzeichnen. Normative Fragen wie jene, ob jede Tötung eines Menschen ausnahmslos sittlich illegitim sei oder ob eine starke Gefühlsregung wie Ärger immer etwas Schlechtes oder sittlich verboten sei, werden hier nicht behandelt. Hätte Jesus das Tötungsverbot verschärfend auslegen wollen, hätte er das Töten und Verletzen in Notwehr, im Krieg oder als Strafe ebenfalls für ausnahmslos sittlich illegitim erklären müssen. Dies tut er aber nicht. Statt dessen spricht Jesus bei Mt nur von Erscheinungsformen versagter Liebe, das Wissen um die Unerlaubtheit wird jeweils vorausgesetzt. Die Pointe der ersten Antithese besteht darin, daß derjenige, der die sogenannten kleinen Gebote nicht ernst nimmt, übersieht, daß er der sittlichen Forderung insgesamt bisher noch nicht nachgekommen ist (vgl. 5,48).

Christliche Pazifisten stützen sich vornehmlich auf die fünf-

te Antithese der Bergpredigt. R. Pesch schreibt hierzu: "Die apodiktischen Forderungen Jesu und seiner Nachfolger werden im Licht der Entlarvung der Gewalt und ihrer schier unbegrenzten heimtückischen Verschleierungskünste verständlich - als der einzig mögliche Weg der Überwindung der Gewalt in einer neuen, versöhnten Gesellschaft."⁵

Was ist von dieser Deutung zu halten? Bei Mt heißt es: "Ihr habt gehört, daß gesagt ist: 'Auge um Auge und Zahn um Zahn.' Ich aber sage euch, daß ihr dem Bösen nicht widerstehen sollt, sondern wer dich auf den rechten Backen schlägt, dem biete auch den anderen dar." (Mt 5,38.39)

In dem hier angeführten, den Juden bekannten Rechtssatz, dem *ius talionis*, wird nicht, wie man vielfach annimmt, die Bestrafung mit dem gleichen Übel als Vergeltung und damit als Wiederherstellung des Rechtszustandes sittlich oder rechtlich gefordert, sondern das *ius talionis* ist ein Strafzumessungsprinzip, durch das sichergestellt werden soll, daß das Strafübel dem durch die Rechtsverletzung entstandenen Übel angemessen ist. In der Schilderung der Urgeschichte nimmt Lamech für sich ein anderes Prinzip in Anspruch. In Gen 4,23 heißt es: "Einen Mann erschlug ich für meine Wunde und einen Jüngling für meine Strieme. Denn wird Kain siebenmal gerächt, so Lamech siebenundsiebzigmal." Das Talionsprinzip verbietet ausdrücklich eine solche Rache ohne Ende. Wenn R. Pesch seine These, daß nur der radikale Gewaltverzicht die Gewalt überwinden vermöchte, damit begründet, daß Gewalt immer offen oder verschleiert Gegengewalt hervorrufe, dann übersieht er, daß bereits durch das Talionsprinzip und nicht erst, wie er meint, durch jene Forderung, auf Gewalt zu verzichten, der regressus ad infinitum von Gewalt und Gegengewalt überwunden wurde. Denn wenn das Strafübel dem angerichteten Übel angemessen ist, entfällt der Grund für den Bestraften, nun selbst wieder für ein vermeintlich nicht angemessenes Strafübel und damit für einen unrechtmäßig erlittenen Schaden, ein neues Übel als Bestrafung für erlittenes Unrecht zu verlangen. Das Talionsprinzip ermöglicht durchaus einen Neuanfang zum

5 N. Lohfink, R. Pesch (s.o. Anm. 4), 63.

friedlichen Zusammenleben, denn es begrenzt das Strafübel, indem es das Strafübel in Relation zum Schuldübel setzt. Als gewaltüberwindend wird es gewöhnlich in folgenden Redewendungen verstanden: "So, jetzt sind wir quitt", "die Sache ist vergessen", "Schwamm drüber". Durch diese oder ähnliche Aussagen gibt der Geschädigte zu verstehen, daß er versöhnt ist. Wodurch er sich versöhnen ließ, kann individuell sehr verschieden sein.

Wenn jemand zur Zeit Jesu durch einen anderen verletzt oder verstümmelt wurde, konnte er durch einen Prozeß eine Entschädigung verlangen. Dem Kläger - also dem Geschädigten - stand es zu, die Höhe der Entschädigungsforderung zu bestimmen. Der Richter befand dann darüber, ob diese Forderung mit den Rechtsvorschriften vereinbar war, d.h. nicht über das zugebilligte Maß der Talion hinausging. Es stand nun aber jedem Kläger frei, "nachgiebig und mit weniger zufrieden (zu) sein, als man nach dem Recht fordern könnte." Aus diesem Grunde wird die Nachgiebigkeit zur Zeit Jesu als Tugend gepriesen und empfohlen.⁶

Der jüdische Schriftsteller Josephus (37-100 n.Chr.) berichtet, daß es dem Kläger freistand, ob die erlittene Verletzung mit einer Geldentschädigung oder durch die Vollziehung der talio zu sühnen sei. Bei dieser Rechtspraxis wäre es durchaus verständlich, wenn Jesus seinen Jüngern verboten hätte, einen Prozeß zu führen. Dies geht aber aus der fünften Antithese nicht hervor. Auch in dieser Antithese wird keine Handlungsnorm, wie z.B. "Es ist immer sittlich falsch, wenn man durch einen anderen verletzt oder verstümmelt wurde, Schadensersatz zu fordern", ausgesprochen.

Der hier angesprochene Fall soll auch wieder Prüfstein dafür sein, ob man die sittliche Forderung des Gesetzes erfüllt hat oder die Erfüllung noch vor sich hat. Die Antithese wäre dann folgendermaßen zu verstehen: Ihr wißt, daß ihr Schadensersatz oder buchstäbliche Anwendung der talio fordern könnt, wenn jemand euch verletzt. Wer nun dieses Recht in Anspruch nimmt, darf noch keineswegs sich für einen Gerechten halten, der das Gesetz erfüllt hat. Einen Prozeß kann man auch um des eigenen

⁶ Vgl. H. L. Strack/P. Billerbeck, Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrasch, I, München 1965, 337-341.

Vorteils willen führen, entweder um der Geldentschädigung willen - der Anreiz dazu ist beim Schlag auf die rechte Wange sogar besonders groß, weil man dann wegen der zusätzlichen Ehrverletzung, die man durch das Schlagen mit dem Handrücken erleidet, mit einer doppelten Geldentschädigung rechnen kann - oder aus Rache, wenn man dem anderen eine gleiche Verstümmelung oder Verletzung zufügen läßt, weil man ihm ebenfalls einen Schaden wünscht oder gönnt.

Nur wer auf einen Prozeß verzichtet und damit auf den eigenen Vorteil, beweist, daß er den anderen unparteiisch liebt und das Wohl des Übeltäters mitberücksichtigt. Wer sich so in die Rolle des anderen versetzt und von da her nach dem sittlich Geforderten fragt, vermag durch sein Handeln das friedliche Zusammenleben in der Gemeinschaft zu fördern. Das Kriterium der Goldenen Regel wird folglich auch hier wieder angewandt, weil es in der Frage, wer das Gesetz erfüllt, notwendiges und zureichendes Kriterium ist.

Die normativen Fragen, ob es nicht auch Situationen gibt, in denen es sowohl im Interesse des Straftäters als auch der Gemeinschaft liegt, jemanden zu bestrafen, die Frage also, ob Strafe mit der geforderten unparteiischen Liebe vereinbar sein kann, wird auch hier gar nicht gestellt. Die Pointe der fünften Antithese liegt im Gegensatz zur ersten darin, daß nicht nur der, der Rechtsverbote nicht übertritt, trotzdem gegen den Verbindlichkeitsgrund dieser Verbote verstoßen kann, sondern auch der, der ihm zugesprochenes Recht wahrnimmt.

Die Antithese besagt demnach: Wenn ihr wissen wollt, ob ihr das Gesetz erfüllt habt, dann prüft euch, ob ihr um des Friedens mit dem Nachbarn willen auf einen Prozeß und damit auf Schadensersatz verzichtet.

Wie kaum eine andere biblische Paränese ist die Bergpredigt also geeignet, die eigene Verstocktheit des Herzens bloßzulegen, selbst dann, wenn die Sünde sich hinter dem Mantel der Legalität versteckt hat und sich so vielleicht sogar vor dem eigenen anklagenden Gewissen verbirgt. Prüft man sich im Hinblick auf die eigenen Feinde, vermag einem sofort eine solche Selbsttäuschung aufzugehen, denn die Forderung, unparteiisch zu lieben,

macht auch vor dem, der vielleicht mein Leben vernichten will, nicht halt, sondern schließt Feind und Sünder mit ein, wie in der sechsten Antithese deutlich gesagt wird.

Ähnlich wie in der ersten Antithese liegt wohl auch in der zweiten und dritten die Betonung darauf, daß die Einhaltung von Gesetzesvorschriften keine Garantie für die Erfüllung des im Gesetz Geforderten bietet; ja in der dritten Antithese scheint Mt der Meinung zu sein, daß in der Regel jede Entlassung der Frau mit der geforderten unparteiischen Liebe unvereinbar ist. Auch wer seine Frau nach dem Ausstellen eines Scheidebriefes entläßt, kann dadurch nicht den Anspruch erheben, das Gesetz erfüllt zu haben. Denn wer seine Frau entläßt und eine Entlassene heiratet tut dies in der Regel um des eigenen Vorteils willen und verstößt somit gegen die im Gesetz geforderte unparteiische Liebe seiner und anderen Frauen gegenüber. Die Liebesforderung schließt also auch die Frauen, Rechtsbrecher, Feinde und Sünder mit ein.

Auch in der vierten Antithese geht es bei dieser Deutung nicht um eine Überbietung des im AT Geforderten, sondern darum, aufzuzeigen, daß bei der Handhabung überlieferter Gesetze deren ursprünglicher Sinn so verfälscht werden kann, daß nicht mehr ersichtlich ist, daß auch in ihnen, wie in den kleinsten Geboten, letztlich die Liebe zu Gott und den Menschen gefordert ist.

Halten wir als Ergebnis fest:

- (1) In der Bergpredigt geht es nicht um die Bestimmung des sittlich Richtigen; es sollen nicht Handlungsnormen bestimmt und begründet werden, sondern es geht um paränetische Rede.
- (2) Ziel der Antithesen ist nicht eine größere Leistungen fordernde Erfüllung von Einzelforderungen, sondern es werden Echtheitskriterien zur Überprüfung der eigenen Sittlichkeit, die in der Goldenen Regel formuliert wird, angeführt.
- (3) Es wird aber auch deutlich gezeigt, daß die geforderte unparteiische Liebe sich in Handlungen übersetzen muß.
- (4) Selbst wer die in den Gesetzen geforderten Handlungen erfüllt, kann die in den Gesetzen geforderte unparteiische Liebe nicht erfüllt haben (vgl. Antithesen 1 -3(4)).

(5) Die sittliche Forderung des Gesetzes kann unter Umständen auch den Verzicht auf Rechtsansprüche fordern, aber auch solche Handlungen und Gesinnungen, die in den formulierten Gesetzen nicht geboten oder verboten sind.

Dr. Hans-Josef Wilting, Wiss. Assistent
 Bulkersteig 29
 4300 Essen 14

WERNER SIMON

ZUR CHRISTLICH-RELIGIÖSEN MOTIVATION DES HANDELNS

1. Die moraltheologische / moralpädagogische Diskussion

1. Die moraltheologische Diskussion des letzten Jahrzehnts stellte vor allem die Frage nach dem Proprium einer christlichen Ethik. Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung stand dabei das von Alfons Auer entwickelte Modell einer "Autonomen Moral im christlichen Kontext"¹. Auer sieht das christliche Proprium des Sittlichen nicht darin, daß eigene, inhaltlich gefüllte, konkrete Weisungen entfaltet würden, "zu denen der Christ über die autonom entwickelten weltethischen Weisungen hinaus zusätzlich verpflichtet wird"². Das Proprium einer christlichen Ethik besteht vielmehr darin, daß Christen im Glauben ein neues Gesamtverständnis der menschlichen und weltlichen Wirklichkeit gewinnen und eben aufgrund dieses neuen Gesamtverständnisses einen neuen Sinnhorizont erwerben. Dieser Sinnhorizont bestimmt das sittliche Handeln insofern, als er neue Motivationen freisetzt zu einem Handeln, das um seine letzte Ermöglichung, aber auch um die in dieser Ermöglichung begründete letzte Verpflichtung weiß. "Die durch Christus vermittelte Gemeinschaft mit Gott macht den Menschen frei. Aus dieser Freiheit heraus kann er sich mit ungebrochenem Engagement für die Verbesserung der Zustände in der Welt einsetzen, und er muß dies auch, weil aus einem Glaubenswissen neue Motivationen erstehen, die ihn in eine Unentrinnbarkeit personaler Verantwortung stellen, wie sie der Nichtglaubende eben nicht kennt."³ Christlicher Glaube

1 Vgl. A. Auer, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971; ders., Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: "Autonome Moral", in: ders./A. Biesinger/H. Gutschera (Hg.), Moralerziehung im Religionsunterricht, Freiburg i.Br. 1975, 27-57; ders., Tendenzen heutiger theologischer Ethik, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie, München 1976, 308-325; ders., Autonome Moral und christlicher Glaube, in: KatBl 102 (1977), 60-76.

2 Auer, Modell (s.o. Anm. 1), 42.

3 Ebd., 48f. - "Christliches Engagement in der Welt ist im Glauben erkannte Partnerschaft mit dem Gott des Heils." (Ebd., 49)

motiviert zur dynamischen und kritischen Vermittlung ethischer Entwürfe im Sinnhorizont der im Glauben grundgelegten offenen Humanität.⁴

Auch der von Dietmar Mieth entfaltete Ansatz einer erfahrungsorientierten theologischen Ethik begründet die Praxis christlicher Sittlichkeit in der Motivationserfahrung des christlichen Glaubens. Handelnd und erleidend erfahren Menschen Widersinn und Mangel, aber auch Wirklichkeit und Möglichkeit gelingenden Menschseins. "Kontrast- und Sinnerfahrung genügen jedoch allein nicht zur Konstituierung der sittlichen Praxis. Der Mensch neigt zu Ausflüchten gegenüber seiner Sinnerfahrung...Was ihm fehlt, ist die konkrete, durchschlagende, unausweichliche Motivationserfahrung."⁵ Der christliche Glaube intensiviert menschliche Erfahrung und motiviert zum Tun des als richtig Erkannten, indem er es im Kontext einer heilsbedeutsamen Praxis des Glaubens erkennt.⁶ Mieth spricht vom "evozierenden Charakter" des christlichen Ethos. Er erinnert aber zugleich auch daran, daß ein im Glauben motiviertes ethisches Handeln zu einer "Krisis des sittlichen Bemühens des Menschen überhaupt"⁷ führt. Christlicher Glaube motiviert, ohne daß er in eine Unverbindlichkeit entläßt, aber auch ohne daß er überfordern und so entmutigen würde. Er zeigt

4 Auer spricht vom kritisierenden, stimulierenden und integrierenden Effekt der Botschaft Jesu. Vgl. ders., Die ethische Relevanz der Botschaft Jesu, in: Ders./Biesinger/Gutschera (s.o. Anm. 1), 58-90.

5 D. Mieth, Zwischen Konformismus und Kreativität - Bedingungen und Ziele einer ethischen Erziehung, in: G. Stachel/D. Mieth, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 20-32, hier 28f.

6 Mieth verweist auf "das Phänomen, daß der Christ zwar oft durchaus ohne Zuhilfenahme des Glaubens weiß, was menschlich nicht geht und was sittlich erforderlich wäre, aber daß ihn nur die bedrängende und unausweichliche Motivation seines Glaubens - sofern er überhaupt im Modus der Intensität glaubt - dazu veranlaßt, dies eben auch zu tun" (D. Mieth, Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung. Plädoyer für eine Theorie des ethischen Modells, in: Ders., Moral und Erfahrung. Beiträge zu einer theologisch-ethischen Hermeneutik, Freiburg i.Br. 1977, 111-134, hier 123).

7 Ders., Theologische Ethik und Religionsunterricht, in: Stachel/Mieth, ethisch handeln lernen (s.o. Anm. 5), 168-183, hier 174.

dem Menschen, "daß seine Rechtfertigung und Befreiung nicht aus seinem eigenen 'richtigen' sittlichen Verhalten erfolgt, sondern aus seiner durch die Gnade bewirkten Befähigung zur Umkehr"⁸. Christliches Ethos ist so ein Ethos der Umkehr zu den im Glauben als wirklich ergriffenen besseren Möglichkeiten. Eine christlich-ethische Didaktik hat so die Aufgabe, Schüler zu befähigen zur "Wahrnehmung und Verarbeitung christlicher Motivationen zum sittlichen Engagement"⁹.

2. Aber nicht nur die moraltheologische Diskussion, auch die moralpädagogischen Überlegungen der letzten Jahre verweisen immer wieder auf die Bedeutung der Motivation für ethisches Handeln und Verhalten.¹⁰

Günter Stachel beschreibt in seinem Prozeßmodell ethischen Lernens Motivation als die entscheidende Größe, die kognitives, affektives und operatives Lernen miteinander vermittelt. "Motivation ist die Treibkraft des Lernens, dasjenige, was für die Bewegung im Regelkreis des Lernens sorgt."¹¹ Sie führt dazu, daß sich in kognitiv-affektiven Lernprozessen Einstellungen und Werthaltungen der Lernenden wandeln; sie führt auch dazu, daß veränderte Einstellungen und Werthaltungen sich bei der Planung, Realisierung und Beurteilung von Handlungen und Verhaltensweisen auswirken. "Geänderte Werteinsicht ('moralische Urteile') führt nur über die Wirkung geänderter, verstärkter oder neuer Motivation zur Verhaltensänderung."¹²

8 Ebd.

9 Ebd., 178.

10 Vgl. etwa W. Zyska, Motiv und Motivation in ihrer Bedeutung für wertorientiertes Handeln, in: Auer/Biesinger/Gutschera (s.o. Anm. 1), 139-151; G. Stachel, Ein Prozeßmodell ethischen Lernens, in: Ders./Mieth, ethisch handeln lernen (s.o. Anm. 5), 124-140. Ferner die Diskussion zum Thema "Gewissen": G. Biemer, Gewissen als Prinzip der Religion und Religionspädagogik, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich 1979, 165-173; die Themenhefte "Gewissensbildung" (Concilium 13 - 1977-H. 12), "Ethisches Lernen - Gewissensbildung" (KatBl 104 - 1979 - H. 8) und "Gewissen und Gewissenserziehung" (EvErz 32 - 1980 - H. 4).

11 Stachel, Prozeßmodell (s.o. Anm. 10), 131.

12 Ders., Zur "Umgebung" ethischen Lernens, in: Ders./Mieth, ethisch handeln lernen (s.o. Anm. 5), 116-124, hier 122.

Auch der Psychologe Franz Emanuel Weinert weist auf die Diskrepanz hin, die zwischen dem moralischen Urteil und dem tatsächlichen Handeln einer Person bestehen kann und die einer Erklärung bzw. Interpretation bedarf.¹³ Dabei sollte nicht einseitig nur die Bedeutung der moralischen Urteils-kompetenz betont werden, vielmehr sollten vor allem motivationspsychologische Konstrukte und Modelle erprobt und im Hinblick auf ihren möglichen Beitrag zu einer Erklärung aktuellen moralischen Handelns und Urteilens untersucht werden. Denn: "Die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beim Handelnden beeinflussen, welche Situationen als moralisch relevant kategorisiert werden, wie darauf reagiert wird und in welcher Weise das eigene Verhalten und die damit verknüpften Sanktionen verarbeitet werden können."¹⁴

So konvergieren im Problem der Motivation ethischen Handelns moraltheologische, moralpädagogische und moralpsychologische Fragestellungen. Diese Konvergenz signalisiert, daß es sich hierbei offensichtlich um ein Kernproblem ethischer Erziehung handelt, dessen Klärung für die mögliche Konzeption einer christlich-ethischen Erziehung und Didaktik unerlässlich ist.

2. Zur Motivation des menschlichen Handelns

1. Eine strukturelle und relationale Anthropologie beschreibt den Menschen als offenes System. Offene Systeme stehen im steten Austausch mit ihrer Umwelt. In Prozessen der Assimilation verändern sie die angetroffene Umgebung, in Prozessen der Akkomodation verändern sie sich selbst, indem sie sich der Umgebung anpassen. Diese Informations- und Lernprozesse sind lebensnotwendig und bestimmen die Lebensvollzüge der Personen in ihrer jeweiligen Umgebung (Mitwelt, Umwelt).¹⁵

13 Vgl. Weinert, Die Entwicklung des moralischen Urteilens und Handelns, in: Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation (s.o. Anm. 10), 29-42.

14 Ebd., 40 (Hervorhebung von mir).

15 Vgl. O.-W. Haseloff, Kommunikation, Transformation und Interaktion, in: H. G. Gadamer/P. Vogler (Hg.), Neue Anthropologie, Band 5: Psychologische Anthropologie, Stuttgart 1973, 94-140, besonders 94-97.

Interaktionssysteme sinnvoller Person-Welt-Bezüge ordnen und gestalten so die Vielfalt möglicher Beziehungen. Menschliche Bedürfnisse und der Wert- und Aufforderungsgehalt der jeweiligen Umgebung stehen in ihnen in einer dynamischen Wechselbeziehung. "Psychische Tätigkeit erscheint (so) als die Gesamtheit der Vorgänge, durch die der Mensch in jedem Moment aktiv seinen Platz in einer Welt bestimmt."¹⁶ Handeln ist in einem solchen relationalen Ansatz die "sinnvolle Antwort (des Subjektes) auf eine Situation, die ihrerseits für das Subjekt Sinn hat"¹⁷. Der Begriff der Motivation beschreibt dabei die Dynamik dieses handelnden Geschehens. Motivation ist die dynamische Struktur des aktiv-reaktiven Austausches zwischen einem Subjekt und seiner realen oder auch imaginativen Mit- und Umwelt.¹⁸

2. Die inhaltliche Bestimmung des so verstandenen Motivationsbegriffes geht daher sinnvollerweise von einer phänomenologischen Analyse des Motivationsgeschehens aus. Hans Thomae gelangt auf diesem Weg zu fünf Bestimmungsstücken, die das Motivationsgeschehen charakterisieren und von anderen menschlichen Verhaltensweisen abheben¹⁹:

- (1) Motiviertes Handeln und Verhalten zeichnet sich aus durch seine Gerichtetheit. Es ist intentionales Verhalten. So begegnet "die Antizipation eines bestimmten Zustandes als ein wesentliches Merkmal von Motivationsvorgängen"²⁰.

16 J. Nuttin, Das Verhalten des Menschen: Der Mensch in seiner Erscheinungswelt, in: Gadamer/Vogler (Hg.) (s.o. Anm. 15), 163-199, hier 179.

17 Ebd., 175.

18 "Da das Verhalten eine Bezugnahme zu den Objekten der Umwelt darstellt, können die M(otivation) und die Bedürfnisse, die für den Psychologen nichts anderes sind als der dynamische Aspekt des Verhaltens selbst, als Typen von Beziehungen zur Umwelt aufgefaßt werden, soweit sie für das einwandfreie sowohl psychol(ogische) wie physiol(ogische) Funktionieren des Individuums notwendig sind." (J. Nuttin, Motivation, in: Lexikon der Psychologie, Neuausgabe, II, Freiburg i.Br. 1980, 1403-1412, hier 1408).

19 Vgl. H. Thomae, Zur allgemeinen Charakteristik des Motivationsgeschehens, in: Ders. (Hg.), Allgemeine Psychologie: Motivation (=Handbuch der Psychologie 2, 2), Göttingen 1965, 45-108.

20 Ebd., 64.

- (2) Motiviertes Handeln und Verhalten zeichnet sich aus durch seine Energetisierung. Motivation setzt Energie frei bzw. hemmt sie und bestimmt so die Intensität von Verhalten und Erleben.
- (3) Motiviertes Handeln und Verhalten zeichnet sich aus durch seine Orientierung. Bezogen auf das jeweilige Handlungsziel wählt es der jeweiligen Situation angemessene Wege und Mittel, um zu diesem Ziel zu gelangen.
- (4) Motiviertes Handeln und Verhalten zeichnet sich aus durch seine Verlaufsgestalt: "Es ist ein Verlauf, der einen mehr oder minder deutlich markierten Beginn und ein mehr oder minder deutlich markiertes Ende zeigt."²¹
- (5) Motiviertes Handeln und Verhalten begegnet als ein mehr oder weniger "zentrales" psychisches Phänomen. Es besitzt Bedeutsamkeit für die handelnde bzw. sich verhaltende Person. Auch "die im Alltag 'wirksamen' Motive (sind) häufig 'versachlichte' Endglieder allgemeiner Wert- und Zukunftsbezüge, die deren 'Tiefe', 'Volumen' und 'Dynamik' nur im Falle einer Störung oder eines 'Konfliktes' erkennen lassen"²².

Die phänomenologische Analyse erschließt so den Motiv- und Motivationsbegriff aus beobachteten Charakteristika menschlichen Handelns und Verhaltens. Sie bringt sie mit Hilfe eines Erklärungsbegriffes in einen sinnvollen Zusammenhang und interpretiert so menschliches Handeln und Verhalten als ein sinnvolles Geschehen. "Motive bzw. Motivationsprozesse sind Abstraktionen aus dem Sinnzusammenhang der menschlichen Aktivität, die in ihrem (sinnvollen) Zusammenhang mit Veränderungen jener Aktivität in Bezug auf Intensität, Richtung und Form gesehen werden."²³

Motiviertes Handeln und Verhalten ist intentional ausgerichtet auf ein Ziel, das eben dieses Handeln und Verhalten bedingt und begründet. Kausalität und Finalität stehen in einer un-

21 Ebd., 95.

22 Ebd., 107.

23 H. Thomae, Die Bedeutungen des Motivationsbegriffes, in: ders. (Hg.), Allgemeine Psychologie (s.o. Anm. 19), 3-44, hier 43.

aufhebbaren Wechselbeziehung. Der bewußte, aber auch der vorbewußte oder nichtbewußte Bezug auf die Zukunft motiviert menschliches Handeln. Mögliche und wahrscheinliche Zukunft wird aber andererseits auch gewonnen aus der tatsächlich erfahrenen oder als defizient erlittenen Vergangenheit. Die erinnerte(n) eigene(n) Lebensgeschichte(n) und die erinnerte(n) Geschichte(n) der menschlichen Gemeinschaft(en) eröffnen oder verschließen mögliche Zukunft.²⁴ "Die psychische Vergangenheit und die psychische Zukunft sind also (objektiv) simultane Teile des psychischen Feldes in einer gegebenen Zeit."²⁵ Die Dynamik motivierten Handelns und Verhaltens gründet so in der Offenheit des Menschen nicht nur im Hinblick auf seine Mitwelt und Umwelt in der Gegenwart, sondern auch in der menschlichen Offenheit hin auf eine mögliche Zukunft und auf eine erinnerte Vergangenheit. Motivation ordnet und gestaltet menschliches Sein in der Zeit.

Weite Teile des menschlichen Handelns und Verhaltens sind kognitiv-affektiv vermittelt. Dies kommt vor allem in der mehr oder weniger ausgeprägten Bewußtheit und Orientierung dieses Verhaltens zum Ausdruck. Motivationspsychologische Kategorien müssen daher auch das Ideale, das Wünschenswerte und das Sein-Sollende als wirksamen Bestandteil der menschlichen Person-Welt-Bezüge miteinfassen. Eine sinnvolle Beschreibung und Erklärung motivierten menschlichen Handelns wird nicht auf Kategorien verzichten können, die diesem Aspekt Rechnung tragen: Kategorien wie "Interesse", "Überzeugung", "Werthaltung". Es ist unbestreitbar, "daß Werthaltungen, Wertsysteme eine wichtige selektive und direktive Funktion im menschlichen Handeln haben und damit Menschen motivieren, dies zu tun und jenes zu meiden"²⁶.

24 Zur theologischen Bedeutsamkeit eines solchen Ansatzes: J. Meyer zu Schlochtern, Erzählung als Paradigma einer alternativen theologischen Denkform. Ansätze zu einer "narrativen Theologie", in: J. Pfammater/F. Furger (Hg.), Theologische Berichte VIII. Wege theologischen Denkens, Zürich 1979, 35-70.

25 R. Bergius, Motivation und Zeitperspektive, in: Thomae (Hg.), Die Motivation menschlichen Handelns, Köln 1975, 85-90, hier 86.

26 C.-F. Graumann, Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen, in: Thomae (Hg.), Allgemeine Psychologie (s.o. Anm. 19), 272-299, hier 282.

So gelangt die phänomenologische Analyse menschlichen Handelns und Verhaltens zu einem Motivationsbegriff, der komplex ist, der aber gerade darin der Komplexität menschlichen Verhaltens gerecht zu werden vermag.

3. Im Folgenden sollen nun einige der entscheidenden Determinanten benannt werden, die in ihrem strukturierten Zusammenwirken die konkrete Gestalt der Motivation bestimmen. Die Motivationspsychologie unterscheidet dabei situationsspezifische und persönlichkeitsspezifische Determinanten.

Die Anregungsbedingungen einer Situation, die Wahrscheinlichkeit bestimmter Handlungsausgänge, die Wahrscheinlichkeit bestimmter aus diesen Handlungsausgängen sich ergebender Folgen motivieren zu einem situationsangemessenen Verhalten. "Und zwar werden solche Handlungen gewählt und ausgeführt, die zu möglichst positiven (erwünschten) oder zu möglichst geringen negativen (unerwünschten) Folgen zu führen versprechen."²⁷ Sowohl die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen wie auch die Ergebnis-Folge-Erwartungen variieren mit dem erlebten Freiheitsgrad einer Situation, d.h. mit der erlebten Wahrscheinlichkeit, mit der Handlungsausgänge auf das eigene Handeln zurückgeführt und von diesem mitbestimmt werden können. Sie wechseln darüber hinaus mit der zeitperspektivischen Zielstrukturierung, die erkennen läßt, wie der voraussichtliche Handlungsausgang Folgen hat, die dazu beitragen, daß auch entferntere Oberziele erreicht werden.²⁸

Verschiedene Personen handeln jedoch in gleichen Situationen bzw. bei gleichen situativen Anregungsbedingungen mehr oder weniger verschieden. Diese individuellen Unterschiede versucht die Motivationspsychologie mit Hilfe des Begriffs "Motiv" zu erklären. Der Motivbegriff "soll auf überdauernde Voreingenommenheiten kognitiver Prozesse verweisen, mit der

27 H. Heckhausen, Motive und ihre Entstehung, in: Weinert u.a. (Hg.), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Band 1, Frankfurt a.M. 1976, 133-171, hier 142f.

28 Vgl. zu den situationsspezifischen Determinanten des Motivationsprozesses H. Heckhausen, Motiv und Motivation, in: Th. Herrmann u.a. (Hg.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe, München 1977, 296-313, hier 300-303.

die einzelnen Individuen die gleiche Situation verschieden auffassen und den Ausgang ihres Handelns und dessen Folgen verschieden bewerten"²⁹. Solche individuellen Wertungsdispositionen beeinflussen menschliches Handeln derart, daß verschiedene Personen die Aufforderungsgehalte einer Situation verschieden auffassen und bewerten hinsichtlich ihres "Wertes", ihres "Nutzens", ihrer "Valenz".³⁰ Individuelle Normstandards kommen zum Tragen. Motivklassen sind verschieden stark ausgeprägt und dominieren verschieden. Entsprechend werden verschiedene Akzente gesetzt (zum Beispiel eine Situation primär leistungsmotiviert, machtmotiviert oder an-schlußmotiviert interpretiert und bewertet). Auch hier begegnet die ganze Vielfalt möglicher Person-Welt-Bezüge. "Es gibt soviel verschiedene Motivationen, wie sich Inhaltsklassen unterschiedlicher Person-Welt-Bezüge herausgebildet haben."³¹ Schließlich lassen sich personspezifische Aufsuchungs- oder Meidungstendenzen unterscheiden, ferner personspezifische Attribuierungstendenzen, je nachdem ob bestimmte Handlungsergebnisse bevorzugt externalen oder internalen Faktoren zugeschrieben werden. Motive sind erlernt. Sie sind "Nieder-schläge langdauernder Erfahrungen und bestehen deshalb aus hoch verallgemeinerten Zielvorstellungen und Handlungserwartungen"³². Sie sind Konsequenzen der jeweiligen Biographie und beschreiben die Struktur und Gestalt der in dieser Lebensgeschichte erworbenen Person-Welt-Bezüge.

Motivation entspringt dem Zusammenwirken von situationsspezifischen Anreibungsbedingungen und persönlichkeitspezifischen

29 Heckhausen, Motive (s.o. Anm. 27), 142.

30 Vgl. zu diesem und den folgenden persönlichkeitspezifischen Determinanten des Motivationsprozesses: Ders., Motiv (s.o. Anm. 28), 303-305.

31 Ders., Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 10 (1963), 604-626, hier 607.

32 Ders., Motive (s.o. Anm. 27), 147. Vgl. auch: Ders., Einflußfaktoren der Motiventwicklung, in: Weinert u.a. (Hg.), Funk-Kolleg (s.o. Anm. 27), 173-209.

Motiven. "In der Motivation treten Situationsfaktoren und Motivfaktoren miteinander in Wechselwirkung"³³ und strukturieren so die Dynamik des menschlichen Handelns.

Motiviertes Handeln und Verhalten reguliert den Person-Umwelt-Bezug des Menschen und orientiert sich dabei an inhaltspezifischen Normen eines befriedigenden Umweltbezugs.³⁴ Die Gefälletheorie der Motivation interpretiert diese von dem Erwartungsgefälle her, das dann entsteht, wenn die gegenwärtig erfahrenen oder gegenwärtig vorweggenommenen zukünftigen Ist-Lagen von einer als befriedigend und verbindlich erfahrenen Soll-Lage abweichen.³⁵ "Ein positives Erwartungsgefälle liegt vor, wenn sich die künftigen vorweggenommenen Ist-Lagen der Soll-Lage annähern; ein negatives, wenn sie sich (zumindest zunächst) davon entfernen. Im ersten Falle handelt es sich um eine Motivation vom spannungsmindernden oder aufsuchenden Typ, im zweiten Falle um eine Motivation vom spannungsabwehrenden oder meidenden Typ."³⁶ Diesen Ausrichtungen,

33 Heckhausen, Motive (s.o. Anm. 28), 143.

34 "Die Norm eines befriedigenden Person-Umwelt-Bezuges - oder kurz 'Soll-Lage' - wird durch verschiedene Faktoren festgelegt: (1) durch den Niederschlag der diesbezüglichen bislang erfahrenen Lebenslagen; (2) durch konstitutionelle Festgelegtheiten des Organismus; (3) durch die sachimmanente Prägnanzstruktur einer Inhaltsklasse von Person-Umwelt-Bezügen; (4) durch Übernahme tradierter Norm-Vorstellungen; (5) durch das Anregungspotential eines Umwelt-Bezuges, das sogenannte Aktivierungszirkel von bestimmten Ablaufsformen in Bewegung hält." (Ders., Rahmentheorie - s.o. Anm. 31 -, 609).

35 Eine "hedonistische" Interpretation des hier Gesagten wäre im Kontext des oben und in Anm. 34 Ausgeführten eine verkürzende Mißinterpretation. - Vgl. die diesbezügliche Kritik D. Ulichs am "Hedonismus" kognitiver Motivationstheorien: "Die in der Tradition der Erwartungs-Nutzen-Theorien stehenden 'kognitiven' Ansätze...konzipieren Verhalten vorwiegend nach einem spezifischen Modell zweckrationalen Handelns. Kognitionen stehen vor allem im Dienste des Befriedigungsoptimierungs-Prinzips. Das damit gekennzeichnete Handlungs- bzw. Subjektmodell erfordert Rationalitätsunterstellungen, die weder expliziert noch auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden." (D. Ulich, Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien, in: ZfPäd 25 -1979-, 21-41, hier 29). Die Kritik Ulichs ist zu lesen im Kontext der von H. Schiefele u.a. geübten Kritik an der psychologischen Theorie der Leistungsmotivation: vgl. Themenheft "Motivation und Interesse" der ZfPäd 1979/1 und die Diskussion in Heft 1979/4; ferner: H. Schiefele, Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München 1978.

36 Heckhausen, Rahmentheorie (s.o. Anm. 31), 618.

die sich zu inhaltsspezifischen Motivtendenzen verfestigen können, entsprechen "Erwartungsemotionen" vom Typ der Hoffnung oder vom Typ der Furcht.³⁷

3. Zur christlich-religiösen Motivation menschlichen Handelns

Nachdem im vorausgegangenen Abschnitt die allgemeinen Strukturelemente motivierten Handelns und Verhaltens beschrieben wurden³⁸, soll nun abschließend - wenigstens ansatzweise - nach der spezifischen Struktur einer "religiösen" Motivation menschlichen Handelns bzw. nach der Struktur einer Motivation zum Handeln aus Glauben gefragt werden.³⁹

1. Motivation beschreibt die Dynamik gerichteter Person-Umwelt-Bezüge. Was charakterisiert einen "religiösen" Person-Umwelt-Bezug? Hermann Schrödter definiert als Ergebnis einer ausführlichen Analyse den Begriff "Religion": "Unter 'Religion' verstehen wir die Gesamtheit der Erscheinungen, in denen Menschen das Bewußtsein der radikalen Endlichkeit ihrer Existenz und deren reale Überwindung ausdrücken."⁴⁰ Religiöse Existenz ist so eine Existenz angesichts der radikalen Endlichkeit menschlichen Daseins, die diese Endlichkeit wahrnimmt, sie ernst nimmt, um sie weiß, ohne an ihr zu verzweifeln. Sie weiß um die Endlichkeit menschlichen Erkennens, die Schuld und das Versagen in den mitmenschlichen Beziehungen, das Leid

37 H. Heckhausen beschreibt Motivationen als "gefühlbetonte Erwartungseinstellungen", deren kognitiver Anteil je nach dem angesprochenen Person-Umwelt-Bezug variieren wird. Vgl. ebd., 621f.

38 Als weitere Literatur: H. Thomae (Hg.), Die Motivation menschlichen Handelns (=Neue Wissenschaftliche Bibliothek 4), Köln 1975 (1965); H. Thomae (Hg.), Allgemeine Psychologie: Motivation (=Handbuch der Psychologie 2, 2), Göttingen 1965; C.-F. Graumann, Motivation (=Einführung in die Psychologie 1), Wiesbaden 1974; J.W. Atkinson, Einführung in die Motivationsforschung, Stuttgart 1975; B. Weiner, Theorien der Motivation, Stuttgart 1976.

39 Nicht diskutiert wird also die fundamentaltheologische Problematik der "Motivation" des Glaubens selbst. Dazu u.a.: J. Alfaro, Glaube - Glaubensmotiv, in: SM II, 390-413.

40 H. Schrödter, Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchung zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis, Zürich 1975, 83.

und die Schwachheit des Menschen, sein oft schmerzhaftes Zurückbleiben hinter dem Gewollten und dem als gesollt Erfahrenen. Religiöse Existenz ist darüber hinaus jedoch zugleich eine Existenz im Glauben und in der Hoffnung, daß diese radikale Endlichkeit aufgehoben ist in der Wirklichkeit eines sie transzendierenden Jenseits, das als solches Endlichkeit neu qualifiziert.

"Religiöse" Motivation ermöglicht so ein sinnvolles Leben angesichts der in der radikalen Endlichkeit menschlichen Daseins grundgelegten Möglichkeit einer letzten Sinnlosigkeit. Der "religiöse" Person-Umwelt-Bezug ordnet und gestaltet menschliches Leben in einer endlichen Welt. Religiöse Motivation verliert allerdings dort ihren "Sitz im Leben" und auch ihre Wirksamkeit, wo die menschlichen Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten positivistisch verkürzt und das Leiden an der Endlichkeit in einer Beschränkung auf vor allem funktionale Lebens- und Handlungsformen als sinnlos definiert und erfahren werden. Hier liegt eine der Hauptschwierigkeiten religiöser Erziehung in einer "nach-religiösen" säkularisierten Gesellschaft, die bei der Konzeption einer religiös-ethischen Erziehung und Didaktik angemessen bedacht werden müßte.

2. Die Motivation zum Handeln wird bestimmt durch die Wirkung von in der Gegenwart vorweggenommenen zukünftigen Handlungsfolgen. Die Motivation zu einem Handeln aus Glauben lebt von der gegenwärtigen Wirklichkeit und Wirksamkeit einer im Glauben erfahrenen und erhofften Zukunft. Die Zukunft des Glaubens motiviert zu einem Handeln aus Glauben.

Das Alte und das Neue Testament kennen eine Fülle solcher provozierender Zukunftsbilder: Bilder der Verheißung, des Trostes und der Hoffnung, aber auch Bilder des Gerichtes. Wie erlangen diese Bilder Plausibilität und Wirksamkeit? Sie sind der Niederschlag von Erfahrungen, in denen diese Zukunft als wirkliche Möglichkeit erfahren wurde. Die Wahrheit dieser Zukunftsbilder bewährt sich im Leben von Menschen und Gemeinschaften, die bezeugen, wie ein Leben in der Hoffnung auf diese Zukunft "gelingen" kann, gerade auch

angesichts des "Kreuzes" und Leids und der im Tod besiegelten letzten Vergänglichkeit. Die Faszination des Gelingens lädt ein zur Identifikation und zur Erprobung im eigenen Leben. Die Motivation zum Handeln aus Glauben wird grundgelegt in Lernprozessen der Identifikation, des Vorbildlernens, des Bekräftigungslernens, wobei internalisierte Fremdbekräftigung sich mit der Bewährung im eigenen Leben zur Selbstbekräftigung wandeln wird.

Es wäre zu prüfen, wo und wie gegenwärtig solche zukunfts-eröffnenden Motivationen aus Glauben erworben werden, und wie sie in den von der Religionspädagogik reflektierten Erziehungs- und Lernprozessen begleitet und gefördert werden können.

3. Die Motivationspsychologie unterscheidet Erwartungshaltungen, die mehr von Furcht und Erwartungshaltungen, die mehr von Hoffnung getragen sind. Welche Motivtendenz fordert und fördert eine christlich-religiöse Motivation des menschlichen Handelns?

Sowohl das Alte Testament wie auch das Neue Testament kennen die prophetische Gerichtsdrohung. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil der biblischen Botschaft. Aber diese Rede wäre mißverstanden, wenn sie nicht zugleich und in den meisten Fällen primär als ein Appell zur Umkehr und als Trost verstanden würde, daß Ungerechtigkeit und Unterdrückung nicht das letzte Wort haben werden. Andererseits setzt Jesu Reden und Handeln das von Gott her eröffnete Heil gerade für die gegenwärtig, die "hoffnungslos" verloren scheinen. Paulus begründet die Rechtfertigung aus dem Glauben und nicht aus den Werken. Frei von der Angst, das Heil selbst erwirken zu müssen und dabei notwendig zu scheitern an der eigenen Endlichkeit und Schuldverhaftetheit, lebt der Glaubende in der Hoffnung des Nicht-endgültig-scheitern-Müssens, die ihn zur Liebe freisetzt.

Nicht die Erwartungsemotion der Furcht sollte das Handeln aus Glauben bestimmen. Eine solche Erwartungshaltung führt in ihrer Konsequenz zu einem meidenden Verhalten, das letzt-

lich in einem Nicht-Handeln enden kann. Dabei können vermeidende Handlungs- und Verhaltensweisen "in einem Person-Umwelt-Bezug so häufig oder so gravierend aufgetreten sein, daß sich eine Motivation vom meidenden Typ verfestigt hat. Sie kann u.U. durch neue Erfahrungen kaum noch korrigierbar sein, so daß ihre Soll-Lage nicht mehr in der Herstellung oder Aufrechterhaltung, sondern lediglich in der Ausschließung eines bestimmten Umweltbezuges besteht."⁴¹ Der christliche Glaube begründet eher Erwartungshaltungen vom Typ der Hoffnung als solche vom Typ der Furcht. Nicht ein Ethos des perfekten Ideals und die ihm oft korrespondierende Haltung der Selbstgerechtigkeit und des Legalismus, nicht die Angst vor dem Versagen und dem Versagen-Müssen, sondern ein Ethos der Umkehr, der Zuversicht, des Mutes zum Wagnis entsprechen der Motivation des christlichen Glaubens.⁴²

4. Motivarten werden unterschieden nach der Art der jeweiligen Person-Umwelt-Bezüge, deren Dynamik sie regulieren und gestalten. Die religiöse Motivation ist in diesem Zusammenhang als eine Rahmenmotivation zu beschreiben. Sie strukturiert als Rahmen das Zusammenwirken der verschiedenen Einzelmotive und weist diesen ihren Platz innerhalb der Gesamtdynamik des menschlichen Lebens und Handelns zu.

Religion als Antwort auf die Frage nach der Endlichkeit des Menschen betrifft den Menschen als Ganzen und in der Totalität seines Umweltbezuges. Sie relativiert damit jene Motivationen, die nur eine bestimmte Dimension dieser menschlichen Grundrelation ansprechen. Gerade die in diesem Sinne "religiösen" und eschatologischen Forderungen der Bergpredigt machen die Endlichkeit, Begrenztheit und Widersprüchlichkeit

41 Heckhausen, Rahmentheorie (s.o. Anm. 31), 618.

42 D. Mieth spricht in diesem Zusammenhang davon, daß sich eine christliche Ethik an der "Meliorisierung des Defekten" orientieren sollte: Diese "Frage nach der besseren Wert-einsicht und dem richtigen Wertvorzugsurteil für die Praxis ist nicht unabhängig von den Bedingungen wirklicher Möglichkeit und möglicher Wirklichkeit sittlichen Handelns zu stellen" (D. Mieth, Inhaltliche Prioritäten ethischen Lernens im Kontext religiöser Erziehung, in: Stachel/Mieth, ethisch handeln lernen (s.o. Anm. 5), 154-167, hier 154).

jedes menschlichen Ethos deutlich, das die Radikalität dieser Forderungen nicht realisieren kann. Die Bergpredigt verweist so auf den Glaubenshorizont und jene Zukunft, von der her ihre Forderungen ihren Sinn gewinnen. Religiöse Motivation radikalisiert ethische Motivation und hebt sie zugleich auf.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten für den Ort der ethischen Erziehung innerhalb der religiösen Erziehung? Ethische Erziehung ist sinnvoll und notwendig auch außerhalb des religiösen Sinnbezugs. Sie gewinnt jedoch innerhalb des religiösen Sinnbezugs einen anderen Stellenwert und eine neue Dringlichkeit. Eine christlich-religiöse Didaktik ethischen Handelns müßte diese Beziehung näher beschreiben und bereits in ihrem Grundansatz angemessen berücksichtigen.

Es zeigt sich bereits in diesen wenigen - notwendig noch sehr allgemeinen - Skizzen, daß es hilfreich und nützlich ist, das in der Psychologie entwickelte Konstrukt der Motivation auch im Raum der Religionspädagogik und Moralphädagogik zu erproben. Die Akzente, die sich bei der Strukturierung des Problemfeldes ergaben, bezeichnen Aufgabenstellungen, die zu lösen sich lohnen dürfte. Ob und wie der hier entwickelte Rahmen dabei selbst verändert werden müßte, wird erst eine weiterführende und differenziertere Einzeldiskussion und Erprobung klären können.

Werner Simon, Wiss. Mitarbeiter
Wallufer Str. 13
6228 Eltville

HERBERT A. ZWERGEL

PHILOSOPHISCHE ASPEKTE DER BEGRÜNDUNG EINER RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN HANDLUNGSTHEORIE

1. Religionspädagogische Handlungstheorie: Anmerkungen zur Situation

1970 beschrieb H. Schilling eine religionspädagogische Situation, in der "die wissenschaftliche Literatur zum Thema der christlichen bzw. christlich-religiösen Erziehung...zumindest von katholischer Seite aus in jüngerer Zeit nur um sehr wenige Arbeiten prinzipiellen Inhalts bereichert worden" ist¹. Mit Beginn der 70er Jahre ist in die religionspädagogische Landschaft erhebliche Bewegung gekommen; ein zunehmend wahrgenommener Praxisdruck rückte die unaufschiebbaren Probleme des Religionsunterrichts als eines bedeutenden Aufgabenfeldes der Religionspädagogik ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Gerade der Praxisdruck aber führte dazu, daß manche Problemlösungen, ehe sie in ihren Konsequenzen ausdiskutiert wurden, von neuen Fragestellungen überrollt und so fruchtbare Debatten abgebrochen wurden. Vor allem aber zeigt die Religionspädagogik der letzten 15 Jahre einen Wandel in ihrem Sprachgebrauch und damit auch der Problemsicht und des Problemkontextes².

Angesichts mannigfacher, zum Teil divergierender Theorieansätze fehlt der Religionspädagogik jedoch gerade heute eine umfassende, die verschiedenen Ansätze vermittelnde Theorie. Die Herausgeber des "Handbuchs der Religionspädagogik"³ haben dieser Situation Rechnung getragen, als sie die einzelnen Mitarbeiter nicht auf eine starre Grundüberzeugung verpflichtet, sondern in einem offenen Arbeitsprozeß integriert haben: "Die Anerkennung einer theologischen und pädagogischen Pluralität fordert zudem zu einer kritischen Auseinandersetzung

1 H. Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970, 19.

2 Man sehe daraufhin einmal Arbeiten aus den sechziger Jahren z.B. auf die Stichworte: Curriculum, Emanzipation, Korrelation, Kritik, Sozialisation usw. durch.

3 E. Feifel/R. Leuenberger/G. Stachel/K. Wegenast (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, 3 Bde., Gütersloh/Zürich 1973 - 1975.

mit eigenen und fremden Positionen heraus. Sie könnte dazu führen, daß das Handbuch eine Grundlage abgeben kann für eine Verständigung zwischen den verschiedenen Denkansätzen in der Religionspädagogik."⁴ So verdienstvoll ein solcher Arbeitsansatz in der konkreten religionspädagogischen Situation sein mag, auf Dauer kann es der Religionspädagogik nicht erspart bleiben, ein konsistentes Begründungsmodell zu erarbeiten, im Blick auf das auch divergierende Theorieansätze bezogen werden können. Wenn hier der Versuch unternommen wird, einen wesentlichen Baustein einer solchen umfassenden religionspädagogischen Theorie vorzulegen, zielt dies auf ein "Modell als Forschungsinstrument"⁵, damit sich die Religionspädagogik klar wird "über ihr Außenverhältnis zu anderen Wissenschaften und über ihre Organisation, die inhaltlich-methodische Grundstruktur und die didaktische Strategie, sowie über ihr erkenntnisleitendes Interesse"⁶.

Aus methodologischem Interesse ist für die Modellerstellung an die Unterscheidung A. Stocks von technologischen und teleologischen Problemen⁷ zu erinnern: zur Entscheidung technologischer (im Sinne didaktisch-konkreter) Probleme muß die Religionspädagogik auf Methoden der kooperierenden Wissenschaften zurückgreifen, deren Ergebnisse integrieren und interpretieren, wozu allerdings Transformationsverfahren und Übersetzungs-

4 Handbuch der Religionspädagogik I, 17 (Vorwort).

5 H. Rothbucher, Die Bedeutung der Modellbildung für die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft, in: A. Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft, Zürich 1975 (= SPT 7), 73-77, hier 74; vgl. auch ders., Modellbegriff und Modellkritik, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 271-286.

6 E. Feifel, Einleitung zum Kapitel "Wissenschaftstheorie", in: Handbuch der Religionspädagogik II, 233. Damit es dabei nicht zu "Theorienebeln" kommt (A. Stock, Restümee der Diskussionen und Gespräche, in: Ders. (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft, 93-101, hier 97), darf mit einer Forderung G. Stachels der Blick auf die Erfordernisse religionspädagogischer Praxis nicht verstellt werden. Daß das, was dabei zu sehen ist, in diesem Beitrag nicht ausgeführt wird, hängt an der eingegrenzten, aus einer umfassenderen Arbeit herausgelösten Fragestellung. (Das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein fundamentales Problem der Studienreform, in: Studium Katholische Theologie SKT 4, Zürich 1975, 38-48, hier: vgl. 40).

7 Vgl. A. Stock, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Religionspädagogik als Wissenschaft (s.o. Anm. 6), 9-33, hier 25f.

regeln notwendig sind⁸. Der Ausweis von Grundannahmen einer Wissenschaft stellt jedoch ein teleologisches Problem dar, das nach Stock im wesentlichen nur in "dialogischen Verständigungsprozessen" bewältigt werden kann und ein subjektiv ethisches Moment voraussetzt⁹. Soll sich das Fundament von Wissenschaft jedoch nicht in einen beliebigen Grundhabitus auflösen, müssen die Implikate von "dialogischen Verständigungsprozessen" und ethischer Selbstverpflichtung ausgewiesen werden. Dies ist besonders dort notwendig, wo es eine pädagogische, hier religionspädagogische Theorie im Blick auf den "Menschen im Werden" nicht verantworten kann, ihren Erkenntnisfortschritt nur über Falsifikationsmethoden zu sichern, sondern im pädagogischen Interesse auch auf inhaltliche Annahmen, einen Vorgriff auf das "Bild vom Menschen", zu dem der Heranwachsende werden kann, unverzichtbar verwiesen ist.

2. Was wissen wir vom Menschen? Unabschließbare Kommunikation und essayistische Entfaltung

Das Bemühen, innerhalb eines Wissens vom Menschen einen konsistenten Bezugsrahmen religionspädagogischer Arbeit zu finden, sieht sich erheblichen Problemen gegenüber. Peter Eicher hat mit seiner Frage nach "Möglichkeiten und Grenzen theologischer Anthropologie"¹⁰ darauf verwiesen, daß sich die theologische Anthropologie heute in einer Situation befindet, in der sich ihr Gegenüber einer wissenschaftlichen Anthropologie zufolge funktionaler Betrachtung und reduktionistischer Sicht zunehmend auflöst. Es scheint, daß so nicht nur die Disziplin einer geschlossenen Anthropologie, sondern auch der Mensch als Ganzer aus dem Blick geraten. "Aber während der Begriff, den der Mensch sich vom Menschen macht, nicht mehr in sein Dasein einzugreifen vermag, sucht sich der sich nicht mehr definieren wollende Zeitgenosse aus dem unmittelbaren Bezug zur Praxis und ihrer möglichen Veränderung heraus einen Standpunkt zu geben."¹¹ An dieser Situation des neuzeitlichen Menschen

8 Vgl. ebd. 26.

9 Vgl. ebd. 25.

10 P. Eicher, Du sollst Dir kein Bildnis machen. Möglichkeiten und Grenzen theologischer Anthropologie, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie. Werkstattberichte, München 1976, 21-44.

11 Ebd. 30.

redet neben anderen z.B. nach Eicher auch Karl Rahners theologisch-anthropologischer Ansatz vorbei, weil er das Interesse "an der geschichtlichen, der biologischen und der gesellschaftlichen Eingebundenheit des Menschen" nicht aufrechterhalten kann¹². Eicher schließt sich nach der Kritik kurzgreifender anthropologischer Ansätze auch für die Theologie der Situationseinschätzung an, wie sie sich für die Destruktion der sogenannten wissenschaftlichen Anthropologie ergab: "Wenn es richtig ist, daß heute ein einheitlich vorgegebener anthropologischer Begründungszusammenhang entfällt, so bleiben dem Glaubenden, der seine Hoffnung mit seiner Vernunft zu verantworten und die erfahrene Nähe Gottes gerade dem nichtglaubenden Menschen ansagen will, eigentlich nur zwei Möglichkeiten zur anthropologischen Legitimation seines Redens von Gott: entweder er läßt sich in unabschließbarer Kommunikation ständig ein auf die vielfältigen Probleme des Menschen...oder aber er verzichtet auf diese Kommunikation und entwirft aus dem Glaubenswissen heraus einen zureichenden Begriff vom Menschen, den er als allgemeingültig ausgibt."¹³

P. Eicher bezieht hier deutlich Position: wenn die wissenschaftliche Anthropologie mit Methode gescheitert ist, d.h. sich darin kein Bild vom Menschen mehr zeigt und auch Theologie dies im Verzicht auf ein theologisches Menschenbild in eigener Verantwortung akzeptiert, kommt darin theologische Anthropologie nach Eicher zu ihrem eigentlichen Ort, "an dem der Mensch in reale Beziehung gesetzt wird zu dem, der ihn Mensch werden läßt, weil er ihn nicht festlegt auf ein Bild seiner selbst, sondern ihn anspricht als den von ihm gefundenen Sucher nach Gott."¹⁴ Mit anderen Worten: wenn der Mensch nicht festlegbar ist und der Zeitgenosse an der sich daraus ergebenden Gefahr der Diffusion auch leidet, vermag der Glaube in Bezug auf den, der den Menschen nicht festlegt, sondern gerade freisetzt, den Menschen vor der Diffusion ins Nichts und in die Verzweiflung zu bewahren und zugleich gegen alle

12 Ebd. 36.

13 Ebd. 38.

14 Ebd. 40.

Festschreibungsversuche eine eminent ideologiekritische Valenz zu entfalten. Entsprechend konsequent vermag Eicher etwa im Anschluß an J. Moltmann das Wissen vom Menschen im Unterschied zu methodisch streng und bedingungskontrolliert verfahrenen Wissenschaften nur "essayistisch" zu behandeln. "Essayistisch" bedeutet dabei, daß die Rede nicht schon vorab weiß, was sich (begrenzt) aufweisen läßt, sondern interessiert bei der Sache ist, wahrzunehmen bereit ist, was sich in der Rede zeigt, was im Prozeß ist und erst heraufkommt. "Essayistische Entfaltung" signalisiert zugleich aber auch im gebrochenen Verhältnis zur Möglichkeit des Wissens vom Menschen eine Zurückhaltung in der Auseinandersetzung mit konkreten inhaltlichen Annahmen vom Menschen. Wie oben bereits zitiert, scheint es zwischen der unabschließbaren Kommunikation und der Dogmatisierung des eigenen Standpunktes keine vermittelnde Möglichkeit zu geben; diese Antithetik hat Folgen: sie führt allzu leicht dazu, die gläubige Sicht des Menschen nur noch in der Dimension des Geheimnisses artikulieren zu können¹⁵. Wenn auch hinsichtlich des Inhaltes der Rede vom Menschen kaum hinter den Vorschlag Eichers zurückzugehen ist, ist dennoch an der Frage nach der möglichen Bewährung auch der essayistischen Rede nicht vorbeizugehen.

Ist die Methode "essayistischer Entfaltung" für nicht festgestellte Wissensbereiche adäquat, stellt sich dennoch auch unter theologischem Interesse die Frage nach dem Ausweis der wenn auch nur essayistisch ausgesprochenen Annahmen, welche letztere sich ja dialogisch prüfen lassen sollen. Der Verzicht auf vermeintlich absolutes Wissen impliziert ja nicht den Verzicht auf Dialog- und Bewährungsregeln, wenn anders Sprache nicht "Allotria" treiben soll. Von daher erscheint die Zuweisung der gläubigen Sicht des Menschen in die Dimension des Geheimnisses gerade als Verzicht auf das Sich-Einlassen auf Verständigungsprozesse. Wo die strenge Antithetik zwischen unabschließbarer Kommunikation und Dogmatisierung aufrechterhalten wird, steht theologische Anthropologie allzu leicht in der Gefahr, nicht ihren eigentlichen Ort zu finden, sondern sich unter dem Stichwort "Geheimnis" aus dem

15 Vgl. ebd. 41.

Dialog herauszumanövrieren. Die im Gefolge des Dilemmas positiven Wissens in die Kategorie des Geheimnisses ausweichende theologische Rede vermöchte den Gedanken des Menschen wie dessen, der diesen freiwerden läßt, nicht mehr mit einem möglichen Anspruch der Bewährung dieses Gedankens im Dialog zu artikulieren. Dies bedeutete theologisch, daß z.B. "Menschwerdung Gottes" als eine mit theologischen Denkmitteln sicher nicht ausschöpfbare Offenbarung - insofern also auch Geheimnis - nicht einmal annäherungsweise für menschliche Rede mit Sinn gefüllt werden könnte; dies brächte nicht nur einen Widerspruch in das theologische Reden, sondern negierte auch den inneren Sinn von "Menschwerdung Gottes". Daß "der Glaube, der den nahe kommenden Gott im Menschen Jesus von Nazareth findet und sucht", sich nur aus diesem geschichtlichen Verhältnis Gottes zum Menschen verstehen läßt, aber selbst aus dem Glauben lebt und darin Geheimnis bleibt¹⁶, kann mit einem möglichen Sinn nur gefüllt werden, wenn es gelingt, das "literarische Genus" des "essayistischen Stils" von dem zu unterscheiden - nicht zu trennen! -, was sich darin als Reflexion vollzieht¹⁷. Was dabei zu sehen wäre, hat P. Ricoeur u.a. in "Die 'Erbsünde' - eine Bedeutungsstudie"¹⁸ gezeigt und selbst so formuliert: "Wenn ich die Bedeutung des Begriffs untersuche, möchte ich darin seine Intention an den Tag heben, sein Vermögen, auf das zu verweisen, was nicht Begriff ist, sondern Kunde und Ankündigung."¹⁹ Auch diese Arbeit destruiert ähnlich dem Vorschlag Eichers "falsches Wissen". "Das Scheitern des Wissens bildet die Kehrseite einer Arbeit der Wiedereroberung des Sinnes"²⁰ und stellt sich - anders als "Geheimnis" - unter den Stichworten "Kunde und Ankündigung" nochmals der hermeneutischen Aufgabe. Was bei Ricoeur also "auf der Ebene des Wissens destruktiv" ist, geht "auf der Ebene des Symbols wiederherstellend" vor²¹.

16 Ebd.

17 Ebd. 40.

18 P. Ricoeur, Die "Erbsünde" - Eine Bedeutungsstudie, in: Ders., Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II, München 1974, 140-161.

19 Ebd. 141.

20 Ebd.

21 Ebd. 143.

3. Kritische Theorie: vergeblicher Versuch der Verdächtigung des Subjekts

Nicht nur die Hoffnung religionspädagogischer Handlungstheorie auf die mögliche "Wiedereroberung des Sinnes", sondern auch die Klärung des Bezugs dieses Sinnes zu den handelnden und intendierten Subjekten im religionspädagogischen Feld sehen sich dem umfassenden Ideologieverdacht Kritischer Theorie gegenüber. Sich mit diesen auseinanderzusetzen, heißt zugleich auch, den Entstehungskontext jener oben erörterten Problematisierung des Wissens vom Menschen und der "essayistischen Entfaltung" näher zu diskutieren. In dem begrenzten Rahmen, der hier gegeben ist, stößt dies jedoch auf Schwierigkeiten, da die essayistisch-aphoristische, ja in sich ambivalente Gestalt der Werke Adornos und Horkheimers²² sich einem argumentativen Zugriff nur zögernd erschließt.

Kritische Theorie setzt, "daß keine Theorie mit Wahrheitsanspruch auftreten könne, und ist darin auch hinsichtlich ihrer selbst konsequent, insofern sie sich strikt an der Aussage durch philosophische Sätze in traditionellem Sinne hindert"²³. Dieser auch die Religionspädagogik treffende Vorbehalt gegen Theorie und System resultiert aus der Beachtung des Anderen des Begriffs: "Ein wie immer fragwürdiges Vertrauen darauf, daß es der Philosophie doch möglich sei, daß der Begriff den Begriff, das Zurüstende und Abschneidende übersteigen und dadurch ans Begriffslose heranreichen könne, ist der Philosophie unabdingbar...Was aber an Wahrheit durch die Begriffe über ihren abstrakten Umfang hinaus getroffen wird, kann keinen anderen Schauplatz haben als das von den Begriffen Unterdrückte, Mißachtete und Weggeworfene."²⁴ Der Gedanke der Versöhnung, der Verzicht auf begriffliche Reduktion von Natur,

22 Vgl. A. Schmidt, Zur Idee der Kritischen Theorie. Elemente der Philosophie Max Horkheimers, München 1974, 125, 137f.

23 R. Bubner, Was ist Kritische Theorie?, in: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a.M. 1971, 160-209, hier 180.

24 Th. W. Adorno, Negative Dialektik, in: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt a.M. 1973, 7-412, hier 21.

vor allem aber der entschiedene Verzicht auf Instrumentalisierung von Theorie zum Zwecke der Aufrichtung objektiver Verhältnisse über die Menschen verweisen auf das "Grundmotiv"²⁵ der Adornoschen "Negativen Dialektik": "Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit."²⁶ Es kann hier nicht darum gehen, alle Implikationen des Grundmotivs aufzunehmen. Hervorzuheben ist jedoch, daß Kritische Theorie als Kritik und als Theorie bei aller Absage an traditionelle Theorie des Ausdrucksmoments nicht entbehrt und durchaus mit dem Anspruch, Entscheidendes zu zeigen, auftritt. Dies läßt sich zunächst daran belegen, daß Kritik nicht einfach System liquidiert, sondern bei aller Negation gegen die Unterdrückung des nicht Identischen, dessen, was sich der begrifflichen Vermittlung nicht nahtlos unterwirft, am Zusammenhang, in dem allein eine Sache sich zeigen läßt und zeigt, festhält.²⁷

Ähnlich enthält das negative Votum gegen sich verselbständigende und instrumentalisierende Theorie eine Entscheidung für Theorie: "Überließe Erfahrung allein sich ihrer Dynamik und ihrem Glück, so wäre kein Halten. Ideologie lauert auf den Geist, der, seiner selbst sich freuend..., unwiderstehlich fast sich zum Absoluten wird. Theorie verhindert das. Sie berichtigt die Naivität seines Selbstvertrauens, ohne daß er doch die Spontaneität opfern müßte, auf welche Theorie ihrerseits hinaus will."²⁸ Und auch für Tradition formuliert Adorno: "Keine Frage könnte nur gefragt werden, in der Wissen vom Vergangenen nicht aufbewahrt wäre und weiterdrängte."²⁹

Negative Dialektik enthält sich hier nur des positiven Ausdrucks, weil sie darin Verrat am "Offenen, nicht vom Gerüst Vorentschiedenen", am Möglichen und der Utopie vermutet³⁰. Auch die Aufgabe der Philosophie bleibt so in der Schwebe: sie muß die Tröstung des Gedankens, Wahrheit sei für sie unver-

25 W. Post, Kritische Theorie und metaphysischer Pessimismus. Zum Spätwerk Max Horkheimers, München 1971, 27.

26 Adorno (s.o. Anm. 24), 29; zu "Versöhnung" und "Objektivität" vgl. im Kontext 29ff.

27 Vgl. ebd. 35f.

28 Ebd. 41.

29 Ebd. 63.

30 Vgl. ebd. 66.

lierbar, aufgeben, weil anders Denken sich darin beruhigen könnte; dennoch aber hält der offene Gedanke gegen das Risiko des Abgleitens an dem fest, daß er trifft, was er treffen soll³¹. Auch die hohe Sensibilität Adornos und Horkheimers für Unrecht und Leiden - einem Aspekt Kritischer Theorie, dem sich Religionspädagogik bei aller sonstigen theoretischen Problematik nicht vorschnell entziehen kann - unterliegt der Gefahr, an den Rand des Vergessens zu geraten; niemand "kann ausschließen, daß diese Sensibilität mit allen ihren Implikationen nicht mehr für immer fort dauert. Wenn diese Gestalt des Denkens alt geworden ist und ihr grau in grau als bloße Schwarzmalerei erscheint: dann hört das Leben nicht auf, es würde aber reduziert auf bloße Lebensfristung."³² Für die uns bewegende Frage, was der Mensch sei, heißt dies auch Verzicht auf konkrete Anthropologie, weil jede als positive nur abbilden könnte, was der Mensch heute ist: "Funktion, unfrei, regrediert...Würde aus seiner gegenwärtigen Beschaffenheit das Menschenwesen entziffert, so sabotierte das seine Möglichkeit."³³ Wenn jedoch an dieser Möglichkeit des Menschen festgehalten wird, gegen Verdinglichung und Entfremdung, wird das darin unverlierbar beschlossene Moment von Freiheit freilich nur in seiner negativen Gestalt gedacht: "Entsetzen, weil noch keine Freiheit ist"³⁴. Adorno unterstellt, daß positiv Freiheit zum "als ob" geriete, während allein die bestimmte Negation gegenüber der Unfreiheit an der Universalität des Freiheitsbegriffs festhalten könne, an welcher Freiheit auch die Unterdrückten partizipieren sollen³⁵.

Adornos Zurückhaltung gegenüber der Positivität, seine Verpflichtung unter das "Bilderverbot" hindern jedoch nicht, durch die im Gange der "Negativen Dialektik" entfalteten Dimensionen von unaufgebarer Wahrheit, Freiheit, Hoffnung und Utopie gegen das Leiden des Menschen das durchscheinen zu las-

31 Vgl. ebd. 45.

32 Post (s.o. Anm. 25), 82; vgl. ähnlich auch unten im Kapitel zur Transzendentalphilosophie.

33 Adorno (s.o. Anm. 24), 130.

34 Ebd. 217.

35 Vgl. ebd. 218-230.

sen, was sich darin als Entscheidendes anmeldet: "Der verstörte und beschädigte Weltlauf ist, wie bei Kafka, inkommensurabel auch dem Sinn seiner reinen Sinnlosigkeit und Blindheit, nicht stringent zu konstruieren nach deren Prinzip. Er widerstreitet dem Versuch verzweifelten Bewußtseins, Ver zweiflung als Absolutes zu setzen. Nicht absolut geschlossen ist der Weltlauf, auch nicht die absolute Verzweiflung; diese ist vielmehr seine Geschlossenheit. So hinfällig in ihm alle Spuren des Anderen sind; so sehr alles Glück durch seine Wider ruflichkeit entstellt ist, das Seiende wird doch in den Brüchen, welche die Identität Lügen strafen, durchsetzt von den stets wieder gebrochenen Versprechungen jenes Anderen."³⁶ Adorno kann deshalb, was gegen manche seiner Kritiker durch aus zu erwähnen ist, seine "Negative Dialektik" mit "Meditationen zur Metaphysik" beschließen. Es heißt dort zur Möglichkeit von Metaphysik in seinem Sinne: sie wäre möglich "allein als lesbare Konstellation von Seiendem. Von diesem empfinde sie den Stoff, ohne den sie nicht wäre, verklärte aber nicht das Dasein ihrer Elemente, sondern brächte sie zu einer Konfiguration, in der die Elemente zur Schrift zusammentreten. Dazu muß sie sich auf das Wünschen verstehen."³⁷ Diese Konstellationen und Konfigurationen sind es auch, die die Texte Adornos nicht hermetisch machen, sie also der Interpretation gerade nicht entziehen, sondern hinter der Negativität latente Positivität wahrnehmen lassen³⁸.

Welchen Stellenwert hat nun aber die erklärtermaßen mit dem Übergang zum Vorrang des Objekts - gegen die begriffliche Vermittlung - vollzogene materialistische Gestalt "Negativer Dialektik" und "Kritischer Theorie"? Um nicht einem kruden Dogmatismus- und Materialismusverdacht zu folgen und um die bisher entwickelten Einsichten eventuell auch gegen Adornos und Horkheimers weitere Theoreme zu wahren, ist eine genauere Analyse erforderlich.

36 Ebd. 395f.

37 Ebd. 399; vgl. auch F. Grenz, Adornos Philosophie in Grundbegriffen, Auflösung einiger Deutungsprobleme, Frankfurt a.M. 1974, 147.

38 Vgl. Grenz (s.o. Anm. 37), 136, 220.

Zunächst insistiert Adorno gegen den offiziellen Lehrbegriff von Materialismus auf der "Irreduktibilität am Geist", der, sobald er die Fesseln nennt, Freiheit antizipiert³⁹. Wie Adorno den Begriff "Naturgesetzmäßigkeit" gerne polemisch fassen möchte⁴⁰, betont auch Horkheimer, "daß der Marxsche Materialismus keine definitive, gar positive 'Weltanschauung' anstrebt, sondern einen gesellschaftlichen Zustand, in dem seine Kategorien ungültig werden, weil es den solidarischen Menschen gelungen ist, ihre Geschichte bewußt zu gestalten und so die Macht der - bislang undurchschauten - ökonomischen Determination ihres Lebens zu brechen."⁴¹ Nach Horkheimer ist deshalb auch der "unbeherrschte Primat ökonomischer Tatbestände über das Leben der Menschen...als abzuschaffendes Übel" zu denunzieren⁴². Damit ist zunächst deutlich, daß die materialistische Dialektik den Gedanken ihrer Selbstaufhebung noch mitbegreifen will und insofern ein kruder Materialismusverdacht zumindest von den Absichtserklärungen der Theorie her unbegründet ist. Da sich jedoch diese materialistische Dialektik so lange in Kraft sieht, als der totale Zusammenhang politisch-ökonomischer Dynamik, den sie hinter dem gesellschaftlichen Schein und der "abstrakten Unmittelbarkeit der alltäglichen Lebensstatsachen" aufzudecken meint⁴³, nicht überwunden ist, hat sich die in der Kritischen Theorie implizierte Gesellschaftstheorie gegen die oben aufgewiesenen Momente von Wahrheit, Hoffnung, Freiheit und Utopie durchgesetzt und die gesellschaftliche Praxis gegen diese Impulse immunisiert. Sowohl Adorno wie Horkheimer interpretieren den gesellschaftlichen Zustand der Kritik der politischen Ökonomie gemäß als unausweichlichen und geschlossenen Funktionskreis der Verdinglichung des Menschen im wahren Verhältnis, aus dem kein Entrinnen ist; die Menschen sind diesem "Triebwerk" gnadenlos ausgeliefert, das Leben ist dieser Determination als Leiden unterworfen, der Primat ökonomischer Tatbestände

39 Vgl. Adorno (s.o. Anm. 24), 382.

40 Vgl. ebd. 348.

41 Schmidt (s.o. Anm. 22), 70.

42 Ebd. 132.

43 Ebd. 90.

ist nicht zu leugnen, es gibt kein Entrinnen⁴⁴. Weil das entfremdende gesellschaftliche Leben gleichsam Naturgesetzlichkeit folgt, ist eine Universal-"Geschichte" nach dem Muster und dem Gesetz ökonomischer Entwicklung konstruierbar; sie ist aber in dem Moment, in dem sich diese als unveränderliche Naturgegebenheit präsentiert, zugleich auch zu leugnen und als Ideologie zu entlarven⁴⁵: "Keine Universalgeschichte führt vom Willen zur Humanität, sehr wohl eine von der Steinschleuder zur Megabombe."⁴⁶ Damit intendiert die Theorie wohl eine Interpretation des Geschichtsverlaufs, der dort wahre Geschichte des Menschen am Werk sieht, wo sie an Verdinglichung vorbei Humanität ermöglichen. Dieser Geschichtsverlauf wird dort verdinglicht, naturhaft, über die Köpfe der Subjekte hinweg, wo objektive und entfremdende Strukturen diese Subjekte (total) unterwerfen. Solche Zusammenhänge hat Horkheimer in den Studien der "Zeitschrift für Sozialforschung" und Adorno u.a. in seinen musikästhetischen und -soziologischen Untersuchungen aufgedeckt, so daß sich dieser Ansatz analytisch in bestimmten Bereichen als fruchtbar erwiesen hat⁴⁷. Kritische Theorie beansprucht aber da geschichtsphilosophische Dignität und gerät berechtigt unter den Dogmatismusverdacht, wo sie den nach dem Modell politischer Ökonomie interpretierten gesellschaftlichen Funktionszusammenhang als Antagonismus total setzt⁴⁸: "Nichts Einzelnes findet seinen Frieden im unbefriedeten Ganzen"⁴⁹; "Die Abschaffung des Leidens, oder dessen Milderung ...steht nicht bei dem Einzelnen; der das Leid empfindet,

44 Vgl. neben Anm. 41 und 42 ebd. 88-91.

45 Vgl. Adorno (s.o. Anm. 24), 349.

46 Ebd. 314.

47 Vgl. Schmidt (s.o. Anm. 22), 36-124, 97: "Weit davon entfernt, noch irgendwen zu unterhalten, entspricht die Unterhaltungsmusik, was Adorno unterstreicht, recht genau den jüngsten anthropologischen Veränderungen: 'dem Verstummen der Menschen, dem Absterben der Sprache als Ausdruck, der Unfähigkeit, sich überhaupt noch mitzuteilen...Sie bewohnt die Lücken des Schweigens, die sich zwischen den von Angst, Betrieb und einspruchsloser Fügsamkeit verformten Menschen bilden'."

48 Vgl. Adorno (s.o. Anm. 24), 156; auch Chr. Beier, Zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie und Erkenntnistheorie. Untersuchungen zum Totalitätsbegriff in der kritischen Theorie Adornos, Frankfurt a.M. 1977, 98.

49 Adorno, ebd.

sondern allein bei der Gattung..."⁵⁰. Damit geraten Gesellschaftsinterpretation und Intentionen der Theorie in Widerspruch: wie soll jene Hoffnung auf Humanität realisiert werden, wenn sie naturgeschichtlich gedacht werden muß; wie ist an dem Gedanken festzuhalten, "einmal könne es anders sein", wie "trotz allem die Katastrophe abzuwenden"⁵¹, wenn der gesellschaftliche Zustand an den Rand totaler Verdunkelung gerät und an den vereinzelt Subjekten, die noch allein an dem Gedanken der Freiheit und der Hoffnung auf Leidensminderung festhalten können, gerade nichts liegt? Wie soll menschliche Solidargeschichte möglich werden, wenn "Freiheit" ihren Ort nur in Theorie hat, die mögliche gesellschaftliche Praxisdimension jedoch in der totalen Verdinglichung keine Möglichkeit auch nur anfanghaft realisierten "guten Lebens", gelingender Leidensminderung eröffnet?

Die dogmatische Verpflichtung Kritischer Theorie auf eine politisch-ökonomische Gesellschaftsinterpretation schlägt weniger durch in der Theorie; denn dort wird diese Setzung immer auch zugleich dialektisch aufgehoben⁵². Sie verunmöglicht jedoch immer wieder ein fruchtbares Verhältnis von Theorie und Praxis. Theorie hält zwar gegen blinden Aktivismus im Interesse von Praxis an Theorie fest. Jedoch ist diese Theorie von Praxis nur fasziniert, sie läuft dort leer, schwankt schließlich zwischen Resignation und Verzweiflung⁵³, wo die Theorie es nicht vermag, den im ökonomischen Ansatz insinuierten totalen Zusammenhang aufzubrechen. Ein solches Aufbrechen des gesellschaftlichen Zusammenhangs durch theoretische Impulse und von daher gespeiste Praxis setzte voraus, daß Kritische Theorie den in ihr entwickelten Gedanken von Freiheit und Hoffnung den Stellenwert zuschriebe, der allein ihnen zukommt, nämlich der Ort zu sein, an dem überhaupt der Gedanke der Überwindung des Leidens und die Realisierung des guten Lebens gedacht werden können, somit bereits anfänglich Vermittlung von Antizipation und Realisierung zu sein: konkrete geschicht-

50 Ebd. 203.

51 Ebd. 317.

52 Vgl. besonders Anm. 51.

53 Vgl. A. Wellmer, Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt a.M. 1969, 54.

liche Subjekte halten auch in ihren Schwierigkeiten an dem Gedanken der Freiheit fest, geben ihm Raum und suchen sich dem Vergessen zu widersetzen. Dies implizierte auch die Aufhebung des Dualismus, der scharfen Antithetik von Theorie und Praxis. Das Festhalten an dem Gedanken der Freiheit und ihren Möglichkeiten in gesellschaftlicher Praxis würde freilich bei aller aktuellen Verdunkelung Momente der Versöhnung mit der Gesellschaft und den in ihr Lebenden bedeuten, welche Versöhnung jedoch nach Auschwitz den Vätern Kritischer Theorie "Unrecht an den Opfern" bedeutet⁵⁴. Dennoch: wenn an dem gerade in Kritischer Theorie über die Analyse des Leidens und den Gedanken der hoffenden Freiheit ausgesprochene "neue kategorische Imperativ..., daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts ähnliches geschehe"⁵⁵ - wenn an diesem neuen kategorischen Imperativ festgehalten werden soll, wird Kritische Theorie den totalen Verdunkelungsverdacht von Gesellschaft nehmen müssen, will sie selbst nicht dem entgegenarbeiten, was sie erklärtermaßen intendiert. Nur wo Erfahrungen ermöglicht werden, an deren positiven Gehalt festgehalten werden darf, um Verdinglichung und Entfremdung zurückzudrängen, verliert sich "diffuse Hilflosigkeit" der Theorie angesichts des zunächst unterstellten, dann aber doch aufzulösenden totalen Unwesens gesellschaftlichen Lebens⁵⁶. Mir scheint, daß dem spätere Äußerungen von Horkheimer⁵⁷ und Adorno⁵⁸ durchaus Möglichkeiten offenlassen. Behutsam wäre eine Hermeneutik von Erfahrungen gelingenden Lebens voranzutreiben. Diese Hermeneutik, die freilich das Prinzip "Negativer Dialektik" sprengte, wehrte auch dem pädagogischen Dilemma Kritischer Theorie bei Adorno und Horkheimer, was deren diesbezügliche äußerste Zurückhaltung erklärte: wo Theorie nicht in gesellschaftliche Praxis einzugreifen vermag, kann auch der Mensch dem werdenden Menschen keine Hilfe sein. Das ausgezeichnete kritische Sub-

54 Adorno (s.o. Anm. 24), 354, 358.

55 Ebd. 358.

56 Vgl. Beier (s.o. Anm. 48), 53.

57 Vgl. etwa den Hinweis von Post (s.o. Anm. 25), 151, 153.

58 Adorno (s.o. Anm. 24), 373: "Trotzdem verflüchtigt sich vorm Aufleuchten eines Auges, ja vorm schwachen Schwanzklopfen eines Hundes, dem man einen guten Bissen gegeben hat, den er sogleich vergißt, das Ideal des Nichts."

jekt könnte nur zusehen und daran leiden, wie der Andere von den objektiven Strukturen immer mehr absorbiert und verdinglicht wird. Am Ende spräche Kritik nur noch zu sich selbst, weil kein möglicher Adressat sie mehr verstehen könnte. Von hier erhellt auch, daß pädagogische Strategien, die Kritik, wenn nicht absolut, so doch dominant setzen und das latente Positive in den konkreten Negationen unterschlagen, den werdenden Menschen um die Erfahrung der Freiheit bringen, welche ergriffen werden kann und soll und in welchem Ergreifen allein Humanität sich bildet.

J. Habermas hat allerdings nicht den Weg einer Hermeneutik von Erfahrungen gelingenden Lebens entworfen, sondern vielmehr den kritischen Reflexionsstandpunkt Kritischer Theorie überführt in erkenntnistheoretische Untersuchungen auf der Basis von Gesellschaftstheorie und damit wohl die problematischen Aspekte Kritischer Theorie verlängert. Sie münden in die Feststellung, daß "eine radikalisierte Erkenntniskritik am Ende nur in einer Rekonstruktion der Gattungsgeschichte" durchzuführen ist⁵⁹. Diese Rekonstruktion basiert auf der "Idee einer naturgeschichtlichen Selbstkonstituierung der Menschengattung...: Selbsterzeugung durch produktive Tätigkeit und Bildung durch kritisch-revolutionäre Tätigkeit"⁶⁰. In der bereits kritisierten und subjektgefährdenden Richtung liegt das Argument von Naturgeschichte, der gegenüber Reflexion nur nachzeichnende Bedeutung hat: "Die Erfahrung der Reflexion hält jene ausgezeichneten Momente fest, in denen das Subjekt sich gleichsam über die eigene Schulter sieht und wahrnimmt, wie sich hinter seinem Rücken das transzendente Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt verschiebt; sie erinnert die Emanzipationsschwellen der Gattungsgeschichte."⁶¹ Was sich dabei der Reflexion zeigt, ist die Erfahrung der Intersubjektivität als "dialogisches Verhältnis des sich-Erkennens im Anderen"⁶², welche als "gleichermaßen empirische wie transzendente Leistung eines sich historisch

59 J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a.M. 1968, 86.

60 Ebd. 77.

61 Ebd. 31, Hervorhebung von mir.

62 Ebd. 78.

erzeugenden Gattungssubjektes" gewertet wird⁶³. Im Gefolge des Evolutionsschemas und der materialistischen Grundposition wäre auch diese Herausbildung der Intersubjektivität nur naturgeschichtlich zu interpretieren: was sich empirisch zeigt, ist transzendental, d.h. normativ im Prozeß der Naturgeschichte bedingt, nicht in der Subjektkonstitution von Individuen in freiheitlichen Akten. Freilich sprengt dieses "gleichermaßen" einen monistisch-materialistischen Ansatz, verweist es doch immer schon auf einen Perspektivenwechsel⁶⁴, der die idealistisch, weil antizipierend konzipierte Denkfigur (transzendental) materialistischer Geschichtsphilosophie (empirisch) zweideutig erscheinen läßt⁶⁵.

Es scheint jedoch, daß auch Habermas den dogmatisch gesetzten naturgeschichtlichen Prozeß nicht konsequent zu Ende denken kann. In der Konstitutionsproblematik von Intersubjektivität wird ein Moment angesetzt, das nicht mehr allein über noch ausstehende Intersubjektivität zu denken ist: die Idee des wahren Konsenses und des guten Lebens als Vorwegnahme des idealisierten Gesprächs. Diese Idee ist kontrafaktisch, d.h. noch nicht realisiert, und wird in den gegenseitigen Zwängen und Einschränkungen nur durch ein sich diesen Zwängen widersetzendes Einverständnis garantiert⁶⁶. Dieses Einverständnis ist "der eigentümliche Zwang zu zwangloser...Anerkennung"⁶⁷. Die Sprache deckt hier auf, was im Kontext objektiver Naturgeschichte nicht mehr zu denken ist: noch nicht gänzlich realisiert, erscheint umfassende und solidarische Intersubjektivität als Hoffnung, welche jedoch nur dann festgehalten werden kann, wenn einzelne Subjekte gegen alle Zwänge und Verobjektivierung - auch der einer Natur-"Geschichte" - an dieser Hoffnung festhalten und versuchen, die Hoffnung in der Praxis zu realisieren. Diese hoffnungsgeleitete Praxis wird möglich, wo in der

63 Ebd. 43.

64 Vgl. Beier (s.o. Anm. 48), 23.

65 Vgl. H.M. Baumgartner, Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft, Frankfurt a.M. 1972, 230.

66 Vgl. J. Habermas, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a.M. 1971, 120-159, hier 155.

67 Ebd. 154.

Anerkennung der Bedeutung der Subjekte der vermeintlich geschlossene Zwangszusammenhang gesellschaftlicher Wirklichkeit aufgebrochen wird.

Habermas' Verzicht auf Transzendentalphilosophie, die die Gedanken von Freiheit, Subjektivität und Geschichte verbinden und offenhalten kann, führt dazu, daß dieser "eigentümliche Zwang" letztlich hinter dem Rücken der Subjekte wirkt und das "eigentümlich" in der Naturkausalität doch wieder verschwindet. Das Anlegen des Evolutionsschemas auf die Entwicklung der Intersubjektivität, der Rekurs auf Erkenntnisse der genetischen Erkenntnistheorie J. Piagets und die Reklamation der Stufen kognitiver Entwicklung L. Kohlbergs zeigen in die gleiche Richtung. Darin sucht Habermas den Schwebezustand Kritischer Theorie angesichts gesellschaftlicher Praxis dadurch zu überwinden, daß die Theorie kommunikativen Handelns sich quasi eine neue überzeugende naturalistische Basis vermittelt.

Wenn Habermas an Gadamer das Vermeiden des Übergangs von den transzendentalen Bedingungen der Geschichtlichkeit zu der Universalgeschichte, in der diese Bedingungen sich konstituieren, kritisiert, rügt er eine Zurückhaltung der Hermeneutik vor universalem Geschichtsentwurf, der primär transzendentalphilosophisch begründet ist und das Interesse an Freiheit, praktischer Vernunft, somit die Konstitutionsproblematik von Subjektivität offenzuhalten sucht. In diesem Kontext wäre tatsächlich dem Habermasschen Vorschlag zu folgen: "Vielleicht ist es unter den gegenwärtigen Umständen dringlicher geboten, auf Grenzen des falschen Universalitätsanspruchs der Kritik als auf die des Universalitätsanspruchs der Hermeneutik hinzuweisen."⁶⁸ Eine solche Revision legt sich besonders auch von der Problematik zwischen Kritik und praktischer Entscheidung nahe. Eine Pädagogik, die von hier aus in der Dimension aufklärender Kritik ihr eigentliches und alleiniges Ziel sähe, geriete hinsichtlich konkreten Handelns in ihre Legitimationskrise. Eingespannt zwischen die Tendenz radikaler Kritik, negativer Dialektik und universalistischem Geschichtsverständnis

68 Ebd. 159.

nis müßte pädagogisches Handeln an seinen Möglichkeiten ver-zweifeln.

Versucht man den Ertrag der durchgeführten Analyse festzuhalten, so ergeben sich folgende unverzichtbare Ansichten: der Gedanke der Freiheit des Subjekts ist unaufgebbar, wenn Gestaltung von Geschichte gegen Naturkausalität, wenn Überwindung von Leiden, wenn Hoffnungsperspektiven als mögliche überhaupt nur gedacht werden sollen. Indem aber auch konkrete Subjekte sich dagegen wehren, daß gegenwärtige Zwänge in ihrer Übermacht Leiden und Unfreiheit von Subjekten total machen, verliert der dem gesellschaftlichen Leben angesonnene Totalitätszusammenhang seine Geschlossenheit, und subjektive Freiheit ist nicht nur als mögliche gedacht, sondern in anfänglicher Praxis auch gesellschaftlich realisiert. Damit wird eine Hermeneutik gelingenden Lebens möglich, welche sich jedoch auch nicht bei sich derart beruhigen darf, daß sie zum Spott am Leiden anderer würde. In ihrem Gefolge löst der globale Ideologieverdacht Kritischer Theorie an der Stelle sich auf, an der dies allein möglich ist: daß an den Möglichkeiten, die sich dem Menschen zeigen, zwar nicht festgehalten werden muß, es aber gut ist, daß daran festgehalten wird. Die angedeuteten pädagogischen Konsequenzen lassen sich dort fassen, wo der Mensch nicht mehr wegen vermeintlich universaler Kritik hilflos der Verdinglichung des werdenden Menschen zusehen muß, sondern in gemeinsamer gesellschaftlicher Praxis anfänglich realisieren kann, was sich in Bildern des Möglichen nicht nur negativ zeigt.

4. Philosophische Hermeneutik: Sehen wollen, was sich zeigt

Es ist üblich geworden, hermeneutischer Orientierung vorzuwerfen, sie sei nicht in der Lage, die geschichtlich-gesellschaftlich konkreten Bedingungen der Existenz mitzubegreifen. Dabei ist jedoch festzuhalten, daß die "Philosophische Hermeneutik" behutsam differenzierend die verschiedenen Dimensionen der Existenz zu artikulieren sucht. Auch philosophische Hermeneutik erhebt einen "Anspruch auf Universalität. Sie begründet ihn damit, daß Verstehen und Verständigung nicht primär und ursprünglich ein methodisch geschultes Verhalten zu Texten meinen, sondern die Vollzugsform des menschlichen So-

ziallebens sind, das in letzter Formalisierung eine Gesprächsgemeinschaft ist."⁶⁹ Dieser Universalitätsanspruch tendiert jedoch nicht auf ein alles umfassendes dogmatisiertes System. Gadamer geht es vielmehr darum, Verstehen unter den Bedingungen der menschlichen Endlichkeit zu begreifen und der Reflexion bei aller Partikularität ihre Möglichkeit darin zu lassen⁷⁰; überhaupt entscheidet sich Gadamer dafür, eher Erkenntnischancen offenzulegen als diese zu negieren.⁷¹ Deshalb beantwortet er die Frage, ob Bewußtmachen immer nur Geltendes auflösen muß, also ob Reflexion nur den Status von Kritik haben kann, mit dem Hinweis auf eine daraus folgende anarchistische Utopie⁷², in der dann nichts mehr Einsehbares zu sagen sei. Die philosophische Hermeneutik sucht dagegen in der Selbstbeschränkung der Reflexion faktisch Geltendes mit anderem zu konfrontieren und in allem Belehrt-werden ständig neues Vorverständnis auszubilden⁷³. Auch im Verhältnis von Autorität und Vernunft sieht Gadamer nicht jene abstrakte emanzipatorische Antithese, die beide nicht in ein Verhältnis kommen läßt, sondern eine ambivalente Beziehung⁷⁴, in welche sich zu einem Verhältnis zu bringen, Akt menschlicher Freiheit ist: der mündig Gewordene kann, muß aber nicht aus Einsicht übernehmen, was er gehorsam erhielt⁷⁵. Für die Pädagogik und die mitmenschliche Verständigung hat dies enorme Konsequenzen: Verständigung läßt sich nicht erzwingen, sondern nur ermöglichen⁷⁶, was dann auch heißt: man muß sehen wollen, was sich einem in einer bestimmten Situation zeigt.

Die Nähe zur konkreten Verständigungssituation wehrt einem universalgeschichtlichen Konzept, weil Geschichte nicht ein-

69 H.G. Gadamer, Replik, in: Hermeneutik und Ideologiekritik, 283-317, hier 289.

70 Vgl. H.G. Gadamer, Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu 'Wahrheit und Methode', in: Hermeneutik und Ideologiekritik, 57-82, hier 74; vgl. auch ders., Replik (s.o. Anm. 69), 312.

71 Vgl. Replik (s.o. Anm. 69), 300.

72 Vgl. Rhetorik (s.o. Anm. 70), 82.

73 Vgl. ebd. 74, 78.

74 Vgl. ebd. 73f.

75 Vgl. ebd. 74.

76 Vgl. Replik (s.o. Anm. 69), 306.

fachhin Sinntransparenz ist, Hermeneutik also nicht eine vorab ergriffene Idee in die Geschichte projiziert, sondern die geschichtlichen Sinnfragmente zu entziffern sucht⁷⁷; sie kritisiert aber auch das Ausgeliefertsein an das nicht weiter hinterfragbare Gelingen bzw. Mißlingen von Verständigungsprozessen. Dies wird besonders deutlich an Gadamers Kritik an dem Gedanken der formalen Vorwegnahme des idealisierten Gesprächs als einer in Zukunft zu realisierenden Lebensform und des darin garantierten kontrafaktischen Einverständnisses⁷⁸: "Das Ideal eines Zusammenlebens in zwangsloser Kommunikation ist daher ebenso verbindlich wie unbestimmt. Es sind sehr verschiedene Lebensstile, die sich in diesen formalen Rahmen einspannen lassen. Auch die Antizipation des rechten Lebens, die in der Tat aller praktischen Vernunft wesentlich ist, muß sich konkretisieren, d.h. sie muß den schneidenden Gegensatz bloßer Wünschbarkeiten und echter Ziele tätigen Wollens aufnehmen."⁷⁹ Erst in diesem Einbilden in den "Wirklichkeitsstoff"⁸⁰ gerät die Idee eines abstrakten guten Lebens zur menschlichen, konkret geschichtlich-gesellschaftlichen Gestalt mit all ihren Gefährdungen, aber auch Chancen im echten Miteinander.

Der hermeneutische Grundansatz hat zwei weitere wichtige Konsequenzen: er kann eine Analytik der Zeit durchführen und darin im echten Sinne vom Leid und der Not des anderen als meinem "Mit-sein" betroffen werden. Darüber hinaus setzt das hermeneutische Interesse an gegebenen Möglichkeiten auch die empirisch-analytischen Wissenschaften wieder in ihr, freilich begrenztes Recht: es löst sie aus dem Bann instrumenteller Vernunft. Sicherlich liegt die Möglichkeit instrumenteller Verwertung im Ansatz der operativ-positiven Wissenschaften. Sie sind jedoch auch offen für die Analyse von Wirklichkeitsaspekten und müssen so nicht gänzlich negativ-kritisch aufgelöst werden. Indem das hermeneutische Selbstverständnis gerade an der begrenzten Leistungsfähigkeit der Reflexion festhält, sich darin

77 Vgl. ebd. 302.

78 Vgl. dazu oben schon Habermas.

79 Gadamer, Replik (s.o. Anm. 69), 316.

80 Ebd. 307.

auch ihre Hilfsmittel eingesteht, sieht sie, daß sie "diese ihre Problemstellungen und sachlichen Aufgaben nicht wie gedankliche Spielerei selbst erfindet und ebenso wenig wie den Katalog 'ewiger Themen' in einer philosophia perennis ein für allemal festlegt, sondern jeweils erst gewinnt in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Gestaltungen von Sinn, die nicht unmittelbar bereits Verständnisleistungen repräsentieren, solche aber herausfordern."⁸¹ Dadurch aber, daß sich Hermeneutik als Theorie in die Abhängigkeit von Sinnzusammenhängen begibt, die ihre Zeit je für sie bedeutet, begibt sie sich zugleich aus dem Wissen um eine Differenz in eine für sie typische Gefährdung: die überwiegende Ausrichtung auf Integration, Vereinigung und Verschmelzung von Vorurteilsstrukturen als Verstehenshorizonten neigt dazu, "den permanenten Schmerz der Uneinigkeit und Ferne zu unterdrücken"⁸² und so den Gegensatz zwischen Unmittelbarkeit und Differenz zu überspielen und somit neben diesem Gegensatz auch die Fragmentstruktur sowie die Gefährdung der Verständigungsprozesse unter konkreten geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen aus dem Blick zu verlieren. Philosophische Hermeneutik weist somit in ihrem Festhalten am möglichen Sinn über sich hinaus.

5. Transzendentalphilosophische Begründung von Subjektivität, gegründet in Freiheit

Die bisherigen Überlegungen nimmt die Tradition der Transzendentalphilosophie heute auf in der Frage "Verlust des Subjekts?"⁸³ C. F. Gethmann hat in seiner Kritik an Popper gezeigt, was der Kernpunkt der Frage nach dem Subjekt ist: er verweist darauf, daß die Grundlagen der Wissenschaftstheorie und somit der theoretischen Vernunft nicht durch theoretische Vernunft allein zu klären sind. Dies ergibt sich schon aus einer Analyse der Popper'schen Argumentation: "Im Rahmen der

81 R. Bubner, "Philosophie ist ihre Zeit, in Gedanken erfaßt", in: Hermeneutik und Ideologiekritik, 210-243, hier 228.

82 Ebd. 230, vgl. auch 229, 233.

83 W. Czapiewski (Hg.), Verlust des Subjekts? Zur Kritik neopositivistischer Theorien, Kvelaer 1975 (= Thesen und Argumente 7).

theoretischen, auf den Bereich möglicher Erfahrung bezogenen Vernunft kann zwar Erkennen analysiert werden; es kann jedoch nicht mehr begründet werden, daß Vernunft sein soll"⁸⁴. Da jedoch auch Popper keine Konzeption einer transzendentalphilosophisch gefaßten praktischen Vernunft kennt, bleibt für ihn am Ende ein auf unverbindlichem Regelgehorsam basierendes wissenschaftliches Erkennen, "und dies nur so lange, wie man beschließt, daß Widerspruchsfreiheit sein soll"⁸⁵. Gethmann weist folgerichtig darauf hin, daß hier der Punkt erreicht ist, "wo nicht mehr im Rahmen der theoretischen Philosophie argumentiert werden kann, sondern notwendig ein Übergang in die praktische Philosophie stattfinden muß"⁸⁶. Dieser Übergang zeigt sich im Entschluß, die Idee der Wahrheit nicht dogmatischen Setzungen oder zufälligen Konventionen, die ihrerseits ja doch nur wiederum das Begründungsproblem verschieben, zu überlassen, sondern diese Idee der Wahrheit als mit der Vernunft immer schon gegeben anzunehmen und das, was theoretisch immer problematisch bleiben muß, praktisch aufzunehmen: es soll sein. G. Scherer verweist darauf, daß hier der "existential-pragmatische Sinnbegriff" ins Spiel kommt: "Sinnvoll heißt jetzt: es ist gut, daß dergleichen unternommen wird - man muß solches versuchen -, es dient dem, was eigentlich sein sollte - man darf die zu erwartenden Ergebnisse eines solchen Klärungsprozesses für erstrebenswert halten -, es wird dabei für den Menschen und die menschliche Gesellschaft etwas Lohndendes herauskommen."⁸⁷

Vor der theoretischen Unabschließbarkeit von Wissen nicht den Rückzug in Naturgeschichte anzutreten oder mit Popper wegen des Scheiterns absoluter Theorie "an den Anfang die absolute Theorie von der Resignation an der absoluten Theorie" zu setzen⁸⁸, heißt dann: an Subjektivität in Freiheit festzuhalten.

84 C. F. Gethmann, Logische Deduktion und transzendente Konstitution, in: Czapiewski (s.o. Anm. 83), 11-76, hier 61 (Hervorhebung im Original).

85 Ebd. 62.

86 Ebd.

87 G. Scherer, Verlust des Subjekts - Transzendentalphilosophie - Sinnbegriff, in: Czapiewski (s.o. Anm. 83), 177-231, hier 185.

88 Gethmann (s.o. Anm. 84), 74.

Die Rede von Subjektivität markiert hier den Entschluß: "Sinn soll sein!" und das Ergreifen einer Möglichkeit, die sich zeigt, aber nicht ergriffen werden muß. Das heißt auch, daß das Subjekt in diesem Akt sich nicht selbst konstituiert, sondern sich darin das Subjekt in seiner Subjektivität vorfindet, diese aufnimmt und darin erschließt. Das Subjekt gewinnt in diesem Entschluß seine ihm mögliche Gewißheit. Diese Gewißheit und "sein Anspruch auf Freiheit sind unzertrennlich"⁸⁹: "Ohne das Sich-Wissen als Subjekt verdirbt aller Anspruch auf Befreiung des Menschen zu einem dezisionistischen Denken, das durch kein Denken mehr gerechtfertigt wird."⁹⁰ Diese Vergewisserung der Vernunft im Akt der Freiheit ist Gefährdungen ausgesetzt: so ist "die menschliche Gesellschaft auch nicht genötigt, sich von diesem Ereignis bestimmen zu lassen. Es kann an den Rand des Geschehens abgedrängt, in Vergessenheit geraten und als sinnvoll gelehnt werden."⁹¹

Mir scheint dieser Gedankengang geeignet zu sein zu zeigen, was gegenüber den bisherigen Theorien als Kritischer Theorie und auch als Philosophischer Hermeneutik gewonnen ist: erst die transzendentalphilosophische Reflexion vermag Subjektivität und Freiheit zu vermitteln und darin eine Theorie der Geschichte zu entwickeln; universalistische Interpretation mit dem Verlust des Subjekts zieht auch den Verlust von Geschichte nach sich. Der Entwurf von Geschichte als Aufgabe verhindert eine alle Freiheit negierende universalistische Auslegung von Geschichte auf dem Boden eines unangreifbaren Vorherwissens; er setzt darin auch die Differenz von Theorie und Praxis in ihr eigenes Recht, insofern die Praxis als Einbildung des Gedankens in die Wirklichkeit die geschichtlich-gesellschaftliche Dimension menschlichen Handelns eröffnet: denn Transzendentalphilosophie in diesem Sinne entfaltet aus sich heraus nicht ein Universum allen möglichen Sinnes, sondern bestärkt das Subjekt in seiner Freiheit als Realisierungsversuche fragmentarischer Sinngestalten in Geschichte⁹², wo-

89 Scherer (s.o. Anm. 87), 194.

90 Ebd.

91 Ebd. 195.

92 Vgl. ebd. 196.

bei sowohl Dogmatisierung des die Praxis leitenden Sinnentwurfs als auch blinde Theoriefeindlichkeit der Praxis selbst diese Freiheit des Subjekts gefährden.

Die transzendentalphilosophische Reflexion vermag schließlich auch die schiefe Dialektik einer transzendental und empirisch zugleich sich konstituierenden Intersubjektivität aufzulösen. Intersubjektivität ist zuallererst an die Freiheit und Verantwortung der Subjektivität gebunden. Es kann aber auch keine Sittlichkeit, keine Freiheit geben, die in sich selbst beschlossen und darin leer bleibt. Sie geht wesentlich auf das Subjektsein aller.⁹³

Deshalb trifft ein im Interesse am Subjektsein aller und im Blick auf Solidarität vorgetragener Einwand von J. B. Metz gegen die Transzendentalphilosophie nur ein Mißverständnis derselben: es wird kritisiert, daß die Rezeptivität von Subjektivität selbst nicht mehr geschichtlich gedacht wird⁹⁴. Dabei übersieht Metz, daß die geschichtliche Fundierung von Freiheit, welche Geschichte erst soll ermöglichen können, in einen diese Freiheit aufhebenden Zirkel mündet. So erweist sich die Forderung nach dem geschichtlichen Charakter jenes Vorgriffs als Ort jenes Mißverständnisses, der im Gefolge der Auflösung transzendentalphilosophischer Gedanken nicht mehr über Geschichte reden kann, weil es außerhalb dieser Geschichte keinen Ort mehr gibt, von dem überhaupt gedacht werden kann. Prekär wird dieser fehlerhafte Zirkel dort, wo es um das zentrale Anliegen der politischen Theologie geht, nämlich um das Leiden anderer: transzendente Erfahrung bringe Leiden zum Verschwinden, heißt es⁹⁵, weil die Gegensätze schon versöhnt seien. Jedoch ist dagegen festzuhalten: die transzendentalphilosophische Reflexion versöhnt keine

93 Vgl. hierzu den Unterschied zwischen I. Kants Kritik der reinen Vernunft (das Ego gleichsam als X gefaßt, das all meine Gedanken soll begleiten können) und der Kritik der praktischen Vernunft (die Maxime des Willens als Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung).

94 Vgl. J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1978, 62.

95 Vgl. ebd.

Gegensätze, sie vergewissert sich vielmehr eines Ortes, vor dem diese Gegensätze überhaupt erst als solche erscheinen können. Wem soll das Leiden des anderen aufgehen, wenn alles selbst in einer geschichtlich-gesellschaftlichen Bewegung, die nicht mehr aufzuheben ist, beschlossen ist? Ist dies nicht doch dann nur Naturgeschichte? Ist innerhalb einer so gedachten Geschichte nicht gerade im Verzicht auf Selbstverpflichtung des Subjektes vor der praktischen Vernunft die "Erinnerung" an das Jesus-Geschehen elitär? Was verpflichtet noch den, der nicht in dieser Erinnerung steht? Metz gibt in anderem Zusammenhang darauf gleichsam selbst die Antwort: "Doch woher kommen hier die Kräfte zur neuen Individuation, die sich gleichwohl nicht der Repression anderer verdankt? Woher die Kräfte zum Widerstand gegen eine durch Vermassung oder Haß systematisch verzerrte Solidarität, ohne die wahre aufzugeben, die uns unbedingt gebietet, individuelle Identität, eigenes Subjektsein nicht gegen andere, schwächere, gesellschaftlich entmächtigte Gruppen durchzusetzen, sondern mit ihnen?"⁹⁶ Der Gedanke der Selbstverpflichtung der Vernunft zu praktischer Freiheit, die auf das Subjektsein aller geht, sollte unaufgebar festgehalten werden, um von da aus die verschiedenen Möglichkeiten der Realisation von Freiheit in Geschichte und Gesellschaft einzuholen: eine Negation dieses Gedankens und eine vorschnelle Kritik des Subjekts der Transzendentalphilosophie als eines bürgerlichen Subjektes verdirbt hier auch jede Möglichkeit von Theologie.

G. Scherer hebt den unaufgebbaren Rest von Rezeptivität hervor und kommt - die Erinnerung an Adornos "Meditationen über Metaphysik" drängt sich auf - zu dem Schluß, "daß der Mensch weder in an sich seienden Objekten noch in sich selbst, seinem Sich-setzen, seiner Freiheit zu sich selbst zu kommen vermag. Eine Welt bloßer Objektivität, wie sie im Positivismus aufs Neue gedacht wird, erdrückt den Menschen und läßt ihn unter der Herrschaft der objektiven Strukturen verdinglichen. Die Reflexion auf das eigene Subjektsein ist zwar...eine Notwendigkeit, endet aber, da sich diese Subjektivität nicht aus

96 Ebd. 67.

sich selbst zu erfüllen vermag"⁹⁷, dann in der Absurdität eines "leeren Nicht-Dings", wenn sich der Mensch nicht in einer "umgreifenden Totalität eines absoluten Sinnes" gegründet weiß. "Außerhalb dieses Absoluten sind Vernunft und Freiheit ebenso nichtig wie die Gegenstände in ihrer stummen Faktizität."⁹⁸ Aus diesem Verwiesensein sind für Scherer auch wieder metaphysische und theologische Theorien, in denen es ja um den Sinn dieser Totalität gehe, als sinnvolle Theorien zugelassen⁹⁹. Jedoch ist es nicht mehr möglich, daraus eine Theorie zu entwickeln, die als objektivierte Ontologie den Menschen dieses umfassenden Sinnes vergewissert. Denn gerade das Verwiesensein der Subjektivität macht den Entschluß des "Sinn-soll-sein!" unverzichtbar und bindet diesen Entschluß an die in der konkreten Existenz begegnenden Sinngestalt an. Hier geht die transzendentalphilosophische Reflexion in die Aufgabe philosophischer Hermeneutik über. Es geht die Selbstverpflichtung zum Festhalten an Sinn in die Bereitschaft über, sehen zu wollen, was sich an Sinn in der jeweiligen geschichtlich-gesellschaftlichen Brechung zeigt. Desgleichen ist für die Dimension der Geschichte unverlierbar die Verpflichtung auf das Subjektsein aller. Schließlich haben dann auch die empirisch-analytischen Wissenschaften wieder ihre Bedeutung, insofern das, was sich in der transzendentalphilosophischen Form als Selbstverpflichtung gezeigt hat, solange abstrakt bleibt, als es nicht in konkreten Sinngestalten realisiert, d.h. dem "widerständigen Wirklichkeitsstoff" eingebildet wird. Eine solche Realisierung setzt Situationswahrnehmung voraus, Analyse von Möglichkeiten und Alternativen, Abschätzen von Handlungskonsequenzen¹⁰⁰.

97 Scherer (s.o. Anm. 87), 225f. An dieser Stelle wird auch deutlich, was sich aus dem Gedanken der Rezeptivität, die jedoch nicht Eingebundensein in Naturkausalität bedeutet, sondern sich als Möglichkeit vorzufinden meint, für das Verhältnis zur Zeit ergibt. Dieses wird nicht durch die Kategorie Novum einseitig dominiert, also die Bedeutung der Gegenwart nicht überspielt. Rezeptivität als Verdanktsein stellt auch in ein Verhältnis zum Gewordensein.

98 Ebd. 226.

99 Vgl. ebd. 229.

100 Vgl. hierzu etwa H. Thomae, Konflikt, Entscheidung, Verantwortung. Ein Beitrag zur Psychologie der Entscheidung, Stuttgart 1974.

Es legt sich nahe, im Kontext einer transzendentalphilosophischen Reflexion noch auf das Verhältnis von Kontinuität und Geschichte einzugehen. Zusammenhang und Kontinuität werden darin gestiftet, "daß überhaupt erzählt wird"¹⁰¹. Die Frage aber, warum überhaupt erzählt wird, führt zu dem Interesse an Kontinuität: "Das Interesse an Kontinuität hat also...den Stellenwert einer regulativen Idee, unter der dem konstruierten Zusammenhang des Vergangenen nicht nur überhaupt Bedeutung zugesprochen, sondern insbesondere Bedeutung im Sinne der Handlungsorientierung zugetraut wird...Da dieses Zutrauen von Sinn indessen durch nichts gewährleistet ist, es sei denn durch den in der Struktur des endlichen Wissens sich ausprägenden Sinnwillen des Menschen selbst, erweist es sich als eine ursprüngliche freie Tat des Menschen, die nicht mehr begründet, sondern bestenfalls aus der Struktur des menschlichen Geistes verständlich gemacht werden kann."¹⁰² Daß Geschichte weder als System noch als Totalität zu begreifen ist, sondern den Charakter eines Fragments besitzt¹⁰³, heißt, daß ihr Sinn, solange das Ende der Geschichte nicht erreicht ist, für den Menschen nicht endgültig ausgemacht ist, insbesondere auch die Bedeutung von Vergangenen nicht voll ausgeschöpft ist¹⁰⁴. Das unaufgebbare Interesse an Kontinuität zielt darauf: "das Zusammenhanglose, Steckengebliebene, Fragmentarische, Tote zu begreifen als die Realität, an der als unendliches Streben nach Bewahrung des vergangenen Vergänglichen der Gedanke der Geschichte sich bildet"¹⁰⁵. Darin wird deutlich, daß der Mensch aus dieser fragmentarischen Struktur seiner Vergänglichkeit selbst nicht heraus kann und der Schmerz über das Steckengebliebene und Tote dem menschlichen Interesse an Kontinuität unaufgebbar eingepflanzt ist. Damit kann auch die (transzendentalphilosophisch begründete) Selbstverpflichtung des Subjekts auf Solidarität mit geschichtlichem Handeln ein-

101 Baumgartner (s.o. Anm. 65), 248; vgl. auch 251ff.

102 Ebd. 320f.

103 Vgl. ebd. 342f.

104 Vgl. ebd. 284: "Solange und insofern die Zukunft offen ist, sind die Akten über die Vergangenheit nicht zu schließen."

105 Ebd. 343.

münden in einen Festhaltekrampf und in Irritation. Daß Gelingen von Geschichte im Wunsch danach nicht schon schlechthin verbürgt ist, hebt nochmals die Bedeutung von Erfahrungen gelingenden Lebens hervor und dazu auch die der Solidarität Gottes mit den Menschen in Jesus von Nazareth, welche nicht gnostisch spekuliert, sondern in wirklicher Geschichte vollzogen ist und daran anknüpfende Versuche solidarischer Praxis ermöglicht.

Bewährung ist also gefordert; auch sie muß "sich im gelebten Leben bewahrheiten"¹⁰⁶. B. Casper konkretisiert dies am Beispiel Lukas 10,25-37 und folgert für den, der sich auf diese Möglichkeit einläßt: "Daß es im umfassenden Sinn gut ist, die noch offene Geschichte (alles, was ist) derart nach dem von Jesus bekennd Vorgetragenen zu gestalten; daß dies für den Menschen in seiner Freiheit die größere und befreiendere Wahrheit ist, zeigt sich aber nicht apriorisch, sondern nur in der Bewährung im gelebten Leben."¹⁰⁷ Hierin ist das konkretisiert, was im Sich-Einlassen auf begegnende Sinngestalten in Selbstverpflichtung beansprucht ist: Es ist gut, sich auf die in der Botschaft Jesu zugesprochenen Möglichkeiten einzulassen; es kommt dabei für den Menschen etwas heraus. Der Kern dieser Einsicht ist religionspädagogisch unverzichtbar.

6. Grundlegung einer religionspädagogischen Theorie

Eine religionspädagogische Theorie, der sich in besonderer Schärfe das Verhältnis von Theorie und Praxis stellt, muß ein konsistentes Begründungsmodell enthalten, das seine beanspruchten theologischen, pädagogischen und vor allem didaktischen Dimensionen vermittelt. Ein solcher Vermittlungsversuch kann zum einen nicht bei der Kritischen Theorie allein ansetzen, weil diese Theorie in der Perspektive von Kritik und metaphysischem Pessimismus keine positiven Möglichkeiten der Anknüpfung pädagogischen Handelns zeigt. Ein solcher Versuch kann aber auch nicht allein bei der philosophischen Hermeneutik

¹⁰⁶ B. Casper, Über die Möglichkeit theologischer Sprachspiele, in: Czapiewski (s.o. Anm. 83), 93-121, hier 132.

¹⁰⁷ Ebd. 133.

ansetzen, sondern nur in der geordneten Vermittlung von Transzendentalphilosophie und Hermeneutik, von der aus dann auch Ideologiekritik wieder möglich wird. Theologie selbst vermag eine solche umfassende Begründung insofern nicht zu leisten, als sie im Entscheid für bestimmte Sinnannahmen bereits als Theorie die transzendentalphilosophische Reflexion als Begründung dieses ihres Entscheides voraussetzt. Wollte Theologie als Wissenschaft an dieser transzendentalphilosophischen Reflexion vorbei ihren Anspruch als Wissenschaft begründen, könnte sie dies nur in einer universalistisch gesetzten Theorie, geriete damit in ähnliche Schwierigkeiten wie die Kritische Theorie.

Gerade die Bescheidung der Theologie in ihrer Reichweite hinsichtlich des wissenschaftstheoretischen Begründungsproblems ist jedoch für die Religionspädagogik von unaufgebarter Bedeutung, geht es doch in der Theologie um die Entfaltung eines der dem Menschen in seiner Geschichte begegnenden Sinnhorizonte, auf welche sich zu beziehen, sich einzulassen für Menschsein als unabdingbar erkannt wurde. Daraus ergibt sich eine mit ausgewiesenen Mitteln nicht mehr aufzulösende Legitimität des Versuchs, Existenz im Sich-Einlassen auf den christlichen Sinnhorizont zu wagen. Die religionspädagogische Bedeutung dieser Einsicht ist unaufgebar. Sie zeigt auch, daß Erziehung nicht abstrakt gedacht werden kann, sondern sich eingebunden zeigt in Sinnhorizonte, in denen sich Menschen miteinander verständigen, in bestimmte gesellschaftliche Systeme, in denen Menschen miteinander leben. Aus diesen kann man total nicht ohne Negation der menschlichen Bedingung herauspringen. Daraus ergibt sich für die Aufgabe der Erziehung, nicht in radikaler Kritik auf die Auflösung jedes möglichen Teilganzen von Sinn zu zielen und darin dem Menschsein die Möglichkeit von Selbstverständnis und zielgerichtetem Handeln zu nehmen. Entsprechend unterzieht sich eine radikal an Kritik orientierte Erziehung dem Manipulationsverdacht, weil sie dem Menschen nicht ermöglicht, die in Einsicht gegebene Form von Existenz zu ergreifen: Nämlich sich in Freiheit unter zwar fragmentarischen, aber doch die Bedingtheit der eigenen Existenz aufnehmenden Sinn zu stellen.

Prof. Dr. Herbert Zwergel
Wegmannstr. 1 d
3500 Kassel

ALEX STOCK

"BILDER VON GOTT" - ÜBER EIN DIDAKTISCHES ARRANGEMENT

I. Gegenstand und Ziel der Untersuchung

"Das Bilderverbot ist für uns gegenstandslos." So wird kurz und ohne Umstände bei W. Schöllgen, Art. "Dekalog. Moraltheologisch" (LThK² III, Sp. 202) die relative theologische Ortlosigkeit des Gottesbilderproblems konstatiert. Natürlich wird diese Frage in der Exegese und auch in der Kirchengeschichte historisch kommemoriert, aber in der systematischen Gotteslehre hat sie keinen festen Stamplatz. Dem entspricht eine lange, bis in neueste Katechismen reichende katechetische Schweigetradition, bedingt durch die Eliminierung des klassischen 2. Gebots des Dekalogs aus der für die (katholische wie lutherische) Christenlehre maßgebenden Zehn-Gebote-Fassung. So ist es schon ein theologisches Verdienst, wenn das, was für Israel in den Schriften des Alten Testaments, aber darüber hinaus zu Zeiten auch kirchen- und religionsgeschichtlich einen so hohen religiösen Rang hatte und so viel religiöse Leidenschaftlichkeit auf sich gezogen hat, auf die Tagesordnung der religiösen Erziehung gesetzt wird.

Schon dies macht die unter dem Titel "Bilder von Gott" stehende Doppelseite des Religionsbuchs Zielfelder 7/8¹ zu einem nachdenkenswerten Gegenstand theologischer Reflexion. Die folgende Analyse beschränkt sich auf die hier zu einer kleinen didaktischen Einheit arrangierten Bilder und Texte². Eine solche Beschränkung ist natürlich anfechtbar durch den Verweis darauf, daß diese Doppelseite im Zusammenhang des ganzen Religionsbuchs, ja des ganzen Unterrichtswerks zu sehen sei. Aber ohne einen isolierenden Einschnitt in den lebendigen Zusammenhang, in dem alles mit allem zusammenhängt, ist wissenschaftliche Analyse überhaupt nicht möglich; nur etwas bewußt Be-

1 Zielfelder ru 7/8. Religionsunterricht 7./8. Schuljahr, München 1977, 138f.

2 Der jüngst erschienene Zielfelder ru 7/8 Lehrerkommentar, Teilband 2, München 1981 wurde bei der Analyse nicht berücksichtigt.

grenztes kann man methodisch untersuchen. Und die didaktische Elementarisierung eines komplexen Themas auf einer Doppelseite bietet zudem die Chance, den elementaren Problemen auf die Spur zu kommen. Religionsbücher, auch im Detail einer solchen Religionsbuchdoppelseite, gehen aus einem komplizierten Entscheidungsprozeß hervor, in dem eine Vielzahl von Faktoren verschlungen ist (Ressourcen und Einschätzungen der beteiligten Autoren, technisch-organisatorische Bedingungen des Verlags, kirchenpolitische der Genehmigungskommissionen usw.). Man kann versuchen, eine solche Faktorenkomplexion historisch-kritisch zu rekonstruieren und so das Resultat zu erklären. Das ist hier meine Absicht nicht. Ich gehe vom Resultat aus, so wie es dem an der Genese unbeteiligten und in sie nicht eingeweihten Leser (und das ist gewöhnlich die Position der das Buch benutzenden Lehrer und Schüler) vorliegt, und versuche, seine immanente theologisch-didaktische Logik zu ermitteln. Methodisch handelt es sich dabei um eine strukturelle Analyse. Diese ändert am Resultat nichts, oder höchstens insofern, als sie (zur Seite der Rezipienten hin) bestimmte Gebrauchsmöglichkeiten offenlegt, zum anderen (zur Seite der Produzenten hin) Veränderungsmöglichkeiten erörtert. Aber solcherart Analysen kommen in gewisser Weise immer zu spät (und entdecken, anders als Hegels Eule der Minerva, nicht nur Vernunft in der Geschichte) und zu früh zugleich. Das ist eben die konstitutive Schwäche ihrer dem praktischen Entscheidungszwang enthobenen theoretischen Muße.

II. Das Text-Bildarrangement

"Bilder von Gott" (Zielfelder ru 7/8, 138f) - hier im Text 122/123

Das in Zielfelder ru 7/8 dominierende didaktische Anordnungsmuster besteht darin, daß Bilder und Texte auf zwei einander gegenüberliegenden Seiten zu einer thematischen Einheit arrangiert werden. So ist es auch hier. Vier Bildfelder und vier Textfelder sind in einer Art Schachbrettfries zusammengestellt. In einer solchen ornamentalen Anordnungsform ist einerseits eine serielle Offenheit gegeben; man kann sich die Reihe der Bilder und Texte nach links und rechts fortgesetzt vorstellen.

Bilder von Gott

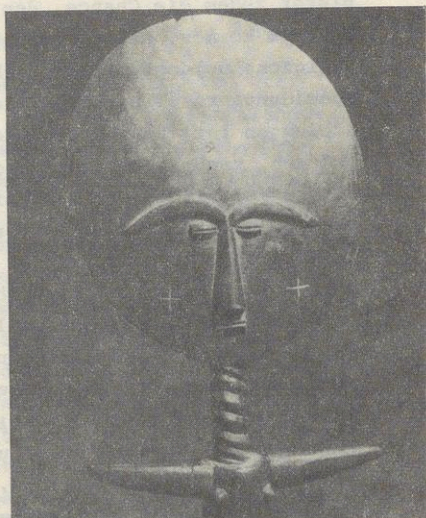
→ Gottesbild

245 Der Herr aber ist in Wahrheit
Gott, lebendiger Gott
und ewiger König.

Vor seinem Zorn erbebt die Erde,
die Völker halten seinen Groll nicht aus.
Töricht steht da jeder Mensch, ohne
Erkenntnis, beschämt jeder Goldschmied
mit seinem Götzenbild;
denn seine Bilder sind Trug,
kein Atem ist in ihnen.
Nichtig sind sie, ein Spottgebilde. Zur Zeit
ihrer Heimsuchung gehen sie zugrunde.
Anders der Gott, der Jakobs Anteil ist!
Denn er ist Schöpfer des Alls,
und Israel der Stamm, der ihm gehört.
»Herr der Heere« ist sein Name.

Jeremia 10,10.14–16

246



247

248 Ich aber, ich bin der Herr, dein
Gott, seit der Zeit in Ägypten;
du sollst keinen anderen Gott kennen als
mich.

Es gibt keinen Retter außer mir.
Ich habe dich in der Wüste auf die Weide
geführt, im Land der glühenden Hitze.
Als sie ihre Weide hatten, wurden sie
satt. Als sie satt waren, wurde ihr Herz
überheblich, darum vergaßen sie mich.
Deshalb wurde ich für sie zu einem Lö-
wen, wie ein Panther lauere ich am Weg.
Ich falle sie an wie eine Bärin,
der man ihre Jungen geraubt hat, und
zerreiße ihnen die Brust und das Herz.
Dann werden sie von den Hunden gepackt
und von den wilden Tieren zerfleischt.
Ich vernichte dich, Israel!
Wer kommt dir zu Hilfe? *Hosea 13,4–9*

249 Der Herr ist mein Hirte,
nichts wird mir fehlen.
Er läßt mich lagern auf grünen Auen
und führt mich zum Ruheplatz am Wasser.
Er stillt mein Verlangen;
er leitet mich auf rechten Pfaden,
treu seinem Namen.
Muß ich auch wandern in finsterner Schlucht,
ich fürchte kein Unheil;
denn du bist bei mir, dein Stock und dein
Stab geben mir Zuversicht.
Du deckst mir den Tisch
vor den Augen meiner Feinde.
Du salbst mein Haupt mit Öl,
du füllst mir reichlich den Becher.
Lauter Güte und Huld werden mir folgen
mein Leben lang,
und im Haus des Herrn darf ich wohnen
für lange Zeit.

Psalm 23,1–6

250 Seht, die Völker sind wie ein
Tropfen am Eimer, sie gelten so-
viel wie ein Stäubchen auf der Waage.
Ganze Inseln wiegen nicht mehr als ein
Sandkorn. Der Libanon reicht nicht aus

251



252

für das Brennholz, sein Wild genügt nicht
für die Opfer.

Alle Völker sind vor Gott wie ein Nichts,
null und nichtig sind sie für ihn.

Jesaja 40, 15–17

253 Ich will meinen glühenden Zorn
nicht vollstrecken
und Efraim nicht noch einmal vernichten.
Denn ich bin Gott, nicht ein Mensch,
der heilige Gott in deiner Mitte. Darum
komme ich nicht in der Hitze des Zorns.
Sie werden hinter Jahwe herziehen.
Er brüllt wie ein Löwe, ja er brüllt,
daß die Söhne vom Westmeer
zitternd herbeikommen.
Wie Vögel kommen sie zitternd herbei
aus Ägypten,
wie Tauben aus dem Land Assur.
Ich lasse sie heimkehren in ihre Häuser.
Wort des Herrn.

Hosea 11,9–11

Denn welche große Nation hätte Götter,
die ihr so nah sind, wie Jahwe, unser Gott,
uns nah ist, wo immer wir ihn anrufen?

Deuteronomium 4,7

Andererseits liegt darin auch die Aufforderung zu einer bestimmten Leseweise. Die dunkleren Bild- und die helleren Textfelder bilden zunächst eine je für sich lesbare Informationsmenge, die dann in einem zweiten Wahrnehmungsgang zum didaktischen Schachbrett "Bilder von Gott" zusammentreten. Die Ornamentik der Doppelseite zeichnet so schon didaktische Grundlinien vor. Daran schließt sich die folgende Untersuchung an, indem sie zunächst die Bilder, dann die Texte und schließlich deren Koordination unter dem Thema "Bilder von Gott" ins Auge faßt.

A. Bilder

Die vier Schwarz-Weiß-Fotos der Doppelseite lassen sich nach den Angaben der Bildnachweise bzw. nach der Bezugsliteratur wie folgt identifizieren:

Bilder von Gott

	Akuaba-Figur, die Mondgöttin der Ashanti, Goldküste Holz, 41 cm Univers. Zürich		Apollo, griech. 5. Jhdt. vor Chr. nat. Größe Museo di Conservatori Rom
Phöniz. Fruchtbarkeitsgöttin 1500-1400 v. Chr. Elfenbein, 10 cm, Louvre		Buddha in Meditation Japan 18./19. Jhdt. Holz vergoldet Hist. Museum Bern	

Religionsgeschichtlich gesehen stammen die dargestellten Bildwerke aus einem Zeitraum von ca. 3400 Jahren. Sie stammen aus vier verschiedenen Regionen und Religionen, stehen aber allesamt nicht mehr an ihren genuinen Kultorten, sondern in europäischen Museen. Es handelt sich hier also um photographische Reproduktionen von Museumsstücken, die einmal Kultobjekte waren.

Die vier Bilder sind ausgewählt aus J. Racz, Der Unbekannte Gott, Zürich 1969. Dieser Band, den man als Repertoire ansehen kann, enthält 177 Darstellungen, aufgeteilt nach den Kapiteln:

- I Götter der Vorzeit (Steinzeit)
- II Die große Göttin (Vorderasien)
- III Der göttliche Pharao (Ägypten)
- IV Die Götter des Olymp (Griechenland)
- V Der tanzende Gott (Hinduismus)
- VI Der Erleuchtete (Buddhismus)
- VII Bann und Beschwörung (Afrika)
- IX Die gefiederte Schlange (Mittel-, Südamerika)
- X Christus, das Bild Gottes

Bildlich repräsentiert sind auf unserer Doppelseite zwei Religionen, die eine Affinität zur Religion Israels und des frühen Christentums haben (kanaan./griech.) eine ostasiatische Hochreligion, die heute noch praktiziert wird und als solche auch im Westen Interesse findet (Buddhismus), und eine außereuropäische Stammesreligion (Afrika). Systematisch gesehen fällt am meisten ins Auge, daß ein christliches Gottesbild hier nicht eingereiht ist. So ist die unmittelbare Konfrontation mit der Frage nach der Äquivalenz christlicher mit nicht-christlichen Bildern von Gott vermieden, wenngleich sie sich rückwirkend stellt, wenn einige Seiten später christliche Gottesdarstellungen erscheinen.

B. Text

Im Textbereich sind die Verhältnisse komplizierter. In vier Textfeldern finden sich unter fünf nummerierten Textabschnitten sechs zitierte Bibeltexte. Dieser formalen Komplizierung entspricht eine inhaltliche. Auf die Inhaltsstruktur hin gesehen, erscheint zunächst nur der Text Nr. 245 unmittelbar auf das Thema "Bilder von Gott" bezogen, und zwar im Sinne einer theologischen Disqualifizierung von Götterbildern: Götterbilder zu machen ist törichte Mühe. Sie sind Trug, tote zerstörbare Materie, Spottgebilde. Dies ist der einzige Text, der direkt über Bilder von Gott im Sinne von Götzenbildern handelt.

Erst wenn man unter "Bilder von Gott" nicht bloß visuell-materielle Bildwerke, sondern auch bildliche Ausdrücke im Bereich der Sprache, bzw. die ihnen entsprechenden mentalen Vorstellungen

gen versteht, ergibt sich eine zweite Zuordnungsmöglichkeit: anthropomorphe und theriomorphe Metaphern werden auf Jahwe bezogen: Hirt, Löwe, Panther, Bär (Nr. 248, 249, 249, 253). Die dann noch verbleibenden Textaussagen lassen sich thematisch so zuordnen, daß sie den religiösen Begründungszusammenhang der Götterbilderkritik explizieren:

1. Der Herr /Jahwe ist/soll sein für Israel der einzige Gott.
Er ist ein lebendiger, leidenschaftlicher und eifersüchtiger Gott.

Er ist anders als die Götter der Völker,
denn: Er ist der Schöpfer des Alls.

Kein Gott ist so nahe wie er.

2. Die (götterbilderproduzierenden) Völker sind vor Jahwe wie ein Nichts.

Die Verdammung von materiellen Götterbildern bei gleichzeitiger Konzessionierung von verbal-mentalenen Gottesbildern hat hier nach seinen Grund in der Einzigkeit und Einzigartigkeit von Israels Gott Jahwe.

Die sechs abgedruckten Textstellen sind ausschließlich alttestamentlich. Sie sind entstanden im Zeitraum ca. 730-530 v.Chr. Mit Ausnahme des anscheinend schwer datierbaren Ps 23 gehören sie in das Umfeld der deuteronomistisch-prophetischen Auseinandersetzung mit den Religionen der kanaanäisch-babylonischen Umwelt. Ein Text aus christlicher Zeit- und Argumentationslage ist nicht aufgenommen; er findet sich aber in dem auf der folgenden Seite abgedruckten Text der Areopagrede. Wie auf der Bildseite wird auch hier vermieden, das Thema unmittelbar auf christlichen Boden zu tragen und darauf auszutragen.

C. Bilder von Gott: Bilder und Texte

Da Bilder und Texte hier nicht einfach als lose Materialien angehäuft, sondern einander zugeordnet und dem gemeinsamen Thema "Bilder von Gott" (nicht "Bilder von Göttern") untergeordnet sind, muß nun ihre wechselseitige Beziehung untersucht werden. Die bei Text-Bildbeziehungen möglichen Korrelationstypen geben dafür den Leitfaden ab:

1. Die Text-Bild-Beziehung ist nicht komplementär in dem Sinne, daß die Bilder durch zeitgenössische Texte ergänzt würden (z.B. das Buddhabild durch ein Gebet an Buddha). Höchstens bei der (freilich schon im 14. Jahrh. v. Chr.) entstandenen ugaritischen Fruchtbarkeitsgöttin könnte man an eine Zugehörigkeit zum kulturellen Kontext der alttestamentlichen Texte denken.
2. Die Text-Bild-Beziehung ist nicht interpretativ in dem Sinn, daß die Texte die einzelnen Bilder erläutern oder kommentieren würden. Kurze Angaben zu Gegenstand und Herkunft der Bilder finden sich erst im Nachweis der Bildquellen (S. 230).
3. Nimmt man Text Nr. 245 als Basisisotopie der Text-Bild-Beziehung, so kann man von einer klassifizierenden Korrelation sprechen. Die hier abgebildeten Bilder gehören dann zu jener Klasse von Bildwerken, die in dem Text aus dem Propheten Jeremia attackiert werden. Das hieße: Die hier vorgeführten Bilder sind Götzenbilder, sie trügen, sind tot, lächerlich, zerstörbar. Sie sind nicht "Bilder von Gott" als dem wahren Gott. Von ihm kann man keine Bilder machen. Übernimmt man diese Wertungsperspektive - und der hohe normative Rang, den man kanonischen Texten der Heiligen Schrift a priori zuerkennt, legt das nahe -, so wird die Präsentation der vier Bilder zur Zurschaustellung heidnischer Machwerke. Wer sich dagegen auf die Seite der Bilder schlägt, könnte natürlich auch zur Umkehrung der Wertungsperspektive gelangen: Seht, so schön und vielgestaltig ist das, was da barbarische, arrogante Monotheisten ohne Kunstverstand lächerlich zu machen versuchen. Diese häretische Umwertung ist möglich, aber ungewöhnlich und hier wohl kaum intendiert. Aber so oder so, die klassifizierende Korrelation liefe in jedem Fall auf eine dezidierte theologische Disqualifikation hinaus.
4. Legt man die in den Texten vorkommenden bildlichen Ausdrücke (Metaphern) als Basisisotopie zugrunde, so ergibt sich eine substitutive Beziehung: ein bildlicher Ausdruck kann für ein materielles Bild stehen und umgekehrt. Unter dem Titel "Bilder von Gott" wären danach visuelle Darstellungen und Vorstellungen als prinzipiell gleichrangig zu subsumieren. Die Bild-Text-Korrelation hätte dann den Charakter einer seriellen Exemplifikation: So verschiedene Bilder haben sich Menschen (in Dar-

stellungen und Vorstellungen) von Gott, dem einen Gott, gemacht. So vielgestaltig kann (und darf) man ihn sich vorstellen und darstellen. Gott hat nicht nur viele Namen (vgl. den Titel des ganzen Kp. 8 "Gott hat viele Namen"), sondern auch viele Gesichter ("Apoll" und "Buddha", "Hirt" und "Panther"). Mit einer solchen Egalisierung von Vorstellungen und Darstellungen würde aber gerade jene Differenz, die für die in den alttestamentlichen Texten vorgetragene Götterbilderpolemik konstitutiv ist, eliminiert, ja die alttestamentlich so heiß bekämpften Baal und Astarte würden in der Anwendung dieses Prinzips zu Aspekten und Epiphanien Jahwes avancieren.

Denkt man die Text-Bild-Beziehungen dieser Doppelseite so zu Ende, so gerät man in ein merkwürdiges didaktisches Dilemma. Was soll man lernen? Daß man von Gott, dem wahren Gott keine Bilder machen darf, obwohl von ihm in Bildern zu sprechen, gang und gäbe und erlaubt ist? Oder daß man (gegen die Propheten und auch gegen die Areopagrede des Paulus) viele Bilder machen kann und darf, nicht bloß in Worten, sondern auch in Gold und Silber, Stein und Farbe? Oder beides: die "Bilder von Gott" gleichzeitig bewundern und zerreißen.

Vielleicht sind es die zwei theologischen Seelen in der religionspädagogischen Brust, die dieses didaktische Dilemma heraufbeschwören, die bibeltheologische Faszination durch das prophetisch radikale "Der Götze wackelt" und die freundlich universale Toleranz, die anonyme Christen in vielen Religionen antrifft.

III. Fragen und Aufgaben

A. lerntheoretisch

Die vorstehende Analyse geht von der Prämisse aus, daß die Bilder und Texte einer solchen didaktischen Einheit mehr sind als locker zusammengetragenes Anregungsmaterial für Gespräche zum Thema; daß sie vielmehr in ihrer Koordination das thematische Feld so präsentieren, daß Lehrer und Schüler von ihren Arbeitsvoraussetzungen aus zu einer kognitiven Strukturierung des Lerngegenstands gelangen können. Das Ergebnis hat vielleicht seinen

Grund darin, daß ihr Gegenstand unter anderen Prämissen entstanden ist. Dann müßte diese Prämisse wohl religionspädagogisch diskutiert werden. Daß in diesem Bereich lokalisierbare Defizitgefühle gegenüber neueren Religionsbüchern zunächst regressiv bearbeitet worden sind, indem man diesen Religionsbüchern Katechismen (mit ihrer traditionellen Systemform) entgegen- oder an die Seite gestellt hat, ist noch nicht als religionspädagogisch befriedigende Lösung des offenkundig vorhandenen Problems anzusehen.

B. systematisch-theologisch

Die vorstehende Analyse zeigt, daß die religionspädagogische Praxis (und dazu gehört das Schwellenphänomen der Religionsbücher) gerade in ihren Schwierigkeiten ein Entdeckungsort theologischer Probleme und Aufgaben ist, bei deren Bewältigung die Religionspädagogik auf die Kooperation anderer theologischer Disziplinen angewiesen ist. Auf einige solcher Aufgaben und Probleme möchte ich aufmerksam machen:

Das biblische Bilderverbot und die darauf rückbezogenen (prophetischen, altkirchlichen, reformatorischen) Bilderkämpfe beziehen sich im Kern auf das Kultbild. (Darum ist es nicht ratsam, die von Bildergegnern wie Bilderfreunden verwandte religiöse Metaphorik im selben Kontext zu verhandeln.) Es geht dabei um die Antreffbarkeit der Gottheit in der sichtbaren Welt, es geht um von Menschen gemachte Bildwerke, die zum Ort der numinosen Gegenwart und zum Anhaltspunkt religiösen Handelns in Gebet und Opfer werden. Es gilt zu klären, was dies und was der Streit darum im religiösen Leben der Menschen in der Geschichte bedeutet hat. Und es gilt zu fragen, ob dies für Menschen, die in der gegenwärtigen Welt Gott anzutreffen suchen, noch eine Bedeutung hat; wenn ja, wo; wenn nein, warum nicht.

Für viele Gottesbilder, christliche wie nichtchristliche, wird es zutreffen, daß zu ihnen kein unmittelbar numinos-kultisches, sondern ein hermeneutisch gebrochenes Verhältnis besteht. Wir beten und opfern nicht vor ihnen, sondern versuchen ihren Sinn zu verstehen. Es sind durch Musealisierung und technische Re-

produzierung aus ihren ursprünglichen religiösen Zusammenhängen gerissene, entmachtete Gottesbilder, die hier erscheinen (auch im Religionsbuch). Da sie ihren ursprünglichen Status als Kultbild eingebüßt haben, sind sie durch das biblische Bilderverbot gar nicht mehr attackierbar. Können sie unter dieser Voraussetzung über das unbestrittene religionsgeschichtliche und kunstwissenschaftlich-ästhetische Interesse noch etwas für das Suchen nach dem Angesicht Gottes in der Gegenwart bedeuten? Kann man theologisch etwas mit ihnen anfangen?

Bei dieser Frage stößt man auf die kaum übersehbare Polymorphie der außerchristlichen Gottesgestalten, auf das museale Pantheon, in dem Quetzalcoatl neben Baal, Buddha neben Astarte aufbewahrt wird. Man stößt aber auch auf die Polymorphie der in der abendländischen Geschichte ausgebildeten Gottesgestalten (Symbole, Christusbild, Trinität, Gottesmutter, Engel, Heilige), die nicht nur von innerchristlichen Bildergegnern, sondern auch religionsphänomenologisch als Polytheismus diagnostiziert wird. Die Theologie kann die Toten ihre Toten begraben lassen und diesen immensen spätkulturellen Synkretismus, in dem alles gleichgültig geworden ist, auf sich beruhen lassen. Sie kann vielleicht die Toten, für die diese Bilder Leben und Tod waren, der Erstarrung entreißen, indem sie zu zeigen versucht, was es bedeutete, mit einer solchen polymorphen Gestaltenwelt (in Ugarit oder im christlichen Mittelalter) zu leben, und wie dagegen eine bildlos-monotheistische Lebenswelt (in Jerusalem oder Genf) aussah. Sie kann so möglicherweise entdecken, ob in der politologisch gesehen pluralistischen Welt der Gegenwart theologisch gesehen die Differenz von Monotheismus und Polytheismus noch eine Rolle spielt. Diese von der Religions- und Kunstgeschichte her sich stellende Frage hat die neuzeitliche Theologie bisher weit weniger beschäftigt als die aus der philosophisch-metaphysischen Tradition der christlichen Gotteslehre hervorgetriebene Differenz von Theismus und Atheismus.

Prof. Dr. Alex Stock
Schwalbenweg 57
5021 Königsdorf

MARIA KASSEL

RELIGIÖSE ERFAHRUNG IN UND MIT MÄRCHEN

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Zunächst soll das Thema in sieben Thesen gedanklich abgesteckt und zum Schluß mit der Auslegung eines Märchens konkretisiert werden.

1. Von Religion ist in den Märchen nicht dort in erster Linie die Rede, wo von Gott und religiösen Dingen ausdrücklich gesprochen wird, wie z.B. von Engeln, dem Himmel, vom Teufel, von bösen Geistern, von kirchlichen Vorgängen wie Taufe etc. Wo das der Fall ist, erscheint das Religiöse eher als sekundär. In dieser Form wirkt es mehr aufgesetzt, flach, formelhaft als mit der erzählten Märchenwelt ursprünglich verbunden. So ist es z.B. im Märchen "Die sieben Raben", wo zwar der mißglückte Gang zum Wasserholen das Geschehen in Bewegung setzt, die Taufe dann aber überhaupt keine Rolle mehr spielt. Oder im "Mädchen ohne Hände" verleiht nicht die Deutung des alten Mannes als Teufel, der für den gespendeten Reichtum die Tochter verlangt, dem Märchen eine religiöse Dimension. Diese ist an anderen Merkmalen der Märchen abzulesen.

2. Das der Substanz nach Religiöse erscheint im Märchen als etwas wesenhaft Menschliches, nicht als etwas zum Menschsein Hinzukommendes. Da Märchen die psychische Innenseite von menschlichen Entwicklungsprozessen, und zwar unter Ganzheitsaspekten darstellen, ist meistens auch von einer Dimension die Rede, die mit Begriffen von Teilwissenschaften wie psychologischen, pädagogischen, soziologischen u.a. nicht mehr zureichend erfaßt werden, sondern nur in religiösen Bildern vorgestellt werden kann. Die "seelische(n) Grundvorgänge, die sich im Märchen in Bilderfolgen darstellen", wie Hedwig v. Beit sagt¹, beziehen sich häufig auf mögliche, aber nicht

1 H. v. Beit, Symbolik des Märchens. Versuch einer Deutung, Bern/München 1971, 9.

bzw. noch nicht verwirklichte Lebensformen, auf eine Art Utopie, die dem Leser zeigt, was der Mensch sein oder werden könnte. Um sich dieser Utopie zu nähern, muß der Held des Märchens seinen vorhandenen Entwicklungsstand überschreiten, muß er sich ändern. Tut er das nicht, so verspielt er die Möglichkeit, zu größerer menschlicher Ganzheit zu gelangen, ein erfülltes Leben zu gewinnen, im Bilde: die Prinzessin oder der Prinz zu werden und das Königreich zu erlangen. Das Versagen vor dieser Aufgabe ist meist das Verhalten der älteren Brüder wie in "Die drei Federn" oder das der Stiefschwestern wie in "Aschenputtel" und "Frau Holle". Die Situation, in welcher der Held bzw. die Heldin über sich selbst hinausschreiten und dazu das bisherige Leben verlassen muß, bezeichne ich als religiöse Situation. Sie ist dem religiösen Symbol vom Exodus in der jüdisch-christlichen Tradition vergleichbar, dessen Urform, die Herausführung aus Ägypten, zum Urbild wurde, zum Archetypus für das Selbstverständnis des christlichen Glaubens bis heute.

3. Die Märchen sind voller archetypischer Bilder², in denen das Transzendieren, das Sich-selbst-Überschreiten des Menschen erzählt wird. Transzendenz als Ausrichtung auf ein dem jeweils verwirklichten Menschsein jenseitiges Ziel, als Wandlungsfähigkeit des Menschen auf eine höhere oder vollere Existenz hin, ist ein zentraler religiöser Begriff. In den Märchen ist Transzendenz umgesetzt in Erlösungs-Erzählungen; Beispiele sind: "Der Froschkönig", "Dornröschen", "Schneeweißchen und Rosenrot", "Märchen von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen", "Jorinde und Joringel". Aber auch Befreiungsmärchen jeder Art gestalten dasselbe Thema wie "Hänsel und Gretel", "Rotkäppchen", "Rapunzel", "Schneewittchen", "Rumpelstilzchen".

4. Was in diesen Märchen erlöst oder freigesetzt wird, ist die Gestalt eines neuen, bisher verzauberten, noch nicht erkannten oder eines unterdrückten Lebens, das aber in der al-

2 Ausführlich handelt über archetypische Bilder und die Methoden, sie bewußt zu machen, mein Buch: Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C.G. Jung (Pfeiffer-Werkbücher Nr. 147), München 1980.

ten Lebensgestalt, d.h. in der unbewußten Seele des Menschen, in der Archaisches noch wirksam ist, schon verborgen war, nur nicht heraus konnte, wie im Frosch und Bär der Königssohn, im Aschenputtel die Prinzessin. Daß die Erlösung die Lösung schwieriger Aufgaben verlangt bzw. das Durchstehen gefährlicher Situationen, zeigt, wie mühevoll das Transzendieren des Menschen über sich selbst hinaus ist. So zeigen viele Märchen den Prozeß, bei dem eine im Unbewußten angelegte Gestalt des Lebens herausgearbeitet und entfaltet wird. Als Utopie vom vollen Menschsein ist das eine stets zukünftige Wirklichkeit, die der Verstand mit seinen zergliedernden Begriffen nicht angemessen zu erfassen vermag. Diese ganzheitliche Wirklichkeit ist nur im Symbol zu erfahren, wie es z.B. das Königreich ist, das einer findet, der sich auf den Weg der Selbstwerdung begibt, oder der Schluß vieler Märchen mit dem glücklichen Leben des Helden bzw. der Heldin, ein Schluß, der den Eindruck eines ewigen Lebens erweckt. Die eigentliche Aussage der Märchen ist daher eine symbolische Wahrheit; sie geht verloren, wenn wir sie aus dem Vielfältigen der symbolischen Ur-Bilder in dürre Begriffe zu übertragen versuchen. Und die symbolische Wahrheit des Märchens ist zugleich seine religiöse Dimension.

5. Die Transzendenz, die ich bisher als den Inhalt der symbolisch-religiösen Aussage der Märchen beschrieben habe, ist eine relative Transzendenz; denn der Prozeß des Sich-selbst-Überschreitens bleibt für den Menschen grundsätzlich unabgeschlossen bzw. muß sich immer weiter fortsetzen. Daß die gleichen Motive in so ungeheuer vielen Märchen, wenn auch in Abwandlungen, wiederkehren, und zwar in gleicher Form bei allen Völkern der Welt, scheint mir auf das Bedürfnis und die Notwendigkeit bei uns Menschen hinzudeuten, immer wieder neue Möglichkeiten des Sich-Überschreitens in symbolischer Form durchzuspielen, ohne je in dieser Welt die endgültige Form des Lebens zu finden. Religiöse Erfahrung erweist sich so im Märchen als eine unabdingbar zum Menschen gehörende Potenz.

6. Die Märchen enthalten aber auch Ansätze einer absoluten Transzendenz, d.h. eine Dimension, die allem menschlichen Transzendieren nochmals jenseitig ist. Die absolute Transzendenz besteht in der bejahenden Grundeinstellung zur Welt, zum Menschen, zum Leben, die sich an den Märchen insgesamt ablesen läßt. Im Märchen vom Aschenputtel etwa zeugt der Erzähltenor, daß es mit einem Menschen, der in der Asche hausen muß, so gut, ja großartig ausgeht, vom Urvertrauen des Märchens in die Welt und das Leben. Daß das Böse und die Bösen in den Märchen vernichtet werden, ist die andere Seite dieser Grundeinstellung. Hierbei handelt es sich nicht um einen moralischen Sachverhalt, sondern um eine existentielle Aussage. Sind Märchen Erzählungen von menschlicher Entwicklung, so wird in diesem Erzählzug eine urtümliche und zugleich stets aktuelle Wahrheit von uns Menschen zur Kenntnis genommen, die Wahrheit von der Gewalt archaischer Mächte, denen wir aus unserer psychischen Tiefe heraus ausgesetzt sind. Dieselbe Wahrheit ist auch in biblischer, vor allem alttestamentlicher Tradition vielfach bewahrt; als ein Beispiel diene die Geschichte von David und Goliath mit dem grausamen Schluß, daß David dem schon besiegten Goliath den Kopf abschlägt. Das symbolische Mitleben solcher "bösen" menschlichen Möglichkeiten kann vor deren Ausleben in der empirischen Realität bewahren.³ Vor dem Hintergrund der Vernichtung des Bösen lautet die Grundaussage der Märchen: Mit der Welt und dem Menschen steht es im Letzten richtig; das Böse, das nicht fertig Gewordene, das Steckengebliebene hat nicht das letzte Wort; am Ende wird alles rund, vollständig, eben gut sein. Da der Augenschein unserer geschichtlichen Welt diesem Glauben, daß es gut sei mit Welt und Mensch, widerspricht, entwerfen die Märchen in ihren archetypischen Symbolen ein Bild von der Entfaltung menschlichen Lebens auf Ganzheit und Fülle hin, das den Bildern vom Heil in den Religionen vergleichbar ist, wie es z.B. in der christlichen Tradition im Symbol des Reiches Gottes erscheint. Absolute Transzendenz, die zugleich die eigentliche

³ Bei Kindern beruht ein guter Teil der Faszination durch Märchen offenbar auf dieser Funktion.

religiöse Dimension ist, nenne ich diese Grundeinstellung, weil ihr Inhalt in der geschichtlichen Existenz von Mensch und Welt niemals voll zu realisieren ist, sondern auf ein grundsätzliches Darüberhinaus gerichtet bleibt.

7. Dem verstehenden Hörer bzw. Leser kann die von vielen erzählenden Generationen in die Märchen eingebrachte religiöse Erfahrung die religiöse Dimension seines eigenen Lebens aufschließen helfen. Die symbolische Aussage eines Märchens wie etwa des "Rumpelstilzchen", daß eine dunkle, bedrohende, den Menschen in die Gefahr des Scheiterns drängende Macht gebändigt werden kann, deshalb nicht die letzte Wahrheit über das Menschenleben ist, entspricht wohl einer tiefen Sehnsucht, vielleicht sogar einer unbewußten Ahnung des Menschen, daß es so richtig ist; sie rührt mindestens die Möglichkeit des Menschen an, sich auf diese Wahrheit einzulassen und auf sie hin zu leben. Insofern enthalten Märchen nicht nur religiöse Erfahrung, sondern können sie auch in Gang setzen, darin vergleichbar den in der Bibel erzählten religiösen Erfahrungen.

Das Märchen vom Aschenputtel. Eine Auslegung.⁴

Aschenputtel ist die Prinzession im Verborgenen. Ihr wahres Selbst ist äußerlich nicht zu erkennen; nur in Augenblicken der Klarsicht (beim Fest) tritt es ins Bewußtsein, als Verheißung, daß es eines Tages sich ganz zeigen, daß es sich auch nach außen sichtbar durchsetzen wird, wie es dann in der Hochzeit mit dem Königssohn geschieht.

Dieses wahre Selbst muß Aschenputtel aus sich heraus entwickeln; das ist nicht leicht, sondern erfordert eine harte Arbeit an sich - abgebildet in der Mühsal am Herd in der Asche. Die Arbeit erscheint oft sinnlos wie das Auslesen der Linsen aus der Asche, aber sie ist notwendig; die Erfüllung der Sisyphus-Arbeit ist die Voraussetzung für das Durchbrechen des wahren Selbst beim Fest. Hilfreiche Kräfte - die Vögel,

⁴ Das Märchen wird nicht allseitig, sondern nur von einem, allerdings dem hervorstechendsten Grundzug aus interpretiert. In Wirklichkeit enthält "Aschenputtel" wie die meisten Märchen ein verschlungenes Motivgeflecht, das von verschiedenen Perspektiven aus aufgedeckt werden kann.

die picken helfen, der aus dem Grab der Mutter gewachsene Baum als Symbol der Mutter Natur, beides Kräfte aus dem Unbewußten - stellen sich nur ein, weil Aschenputtel sich selbst an die Arbeit macht, weil sie ihr niedriges Dasein in der Asche akzeptiert, aber zugleich immer an den größeren Wert, an die reichere Existenz, die für sie noch aussteht, glaubt, ein Glaube, der sich im Pflanzen des Baumes, in den mehrfachen Anstrengungen, am Fest teilzunehmen, manifestiert und der unüberwindbar erscheinende Hindernisse überwindet. Geduld, um aus dem unbedeutenden Zustand, aus der Asche des Lebens hinüberzugelangen in ein reicheres, ein größeres und erfüllteres Leben, ist unerlässlich; denn das Königreich eines reich entfalteten menschlichen Selbst wird nicht in einem Anlauf gewonnen - Aschenputtel verschwindet die beiden ersten Male unerkannt vom Fest, die Zeit, sie selbst ist noch nicht reif. Bis zur vollen Entdeckung ihres wahren Selbst muß sie noch mehr Kostbares an sich herausbilden - die Kleider, die sie erhält, werden immer prächtiger und machen sie immer faszinierender. Mehrmals kehrt sie in ihre unscheinbare Alltäglichkeit zurück, bis ihr wahres Wesen nicht mehr verborgen bleiben kann; der im Schloß zurückgelassene goldene Schuh ist die Fußspur zu der Prinzessin, die sich aus dem unansehnlichen Aschenputtel entwickelt hat.

Die Stiefschwestern verkörpern die innere Gefährdung Aschenputtels; an ihnen wird die Zwiespältigkeit dieses Prozesses dargestellt, der Versuch, von dem mühsamen Weg der Arbeit am wahren Selbst abzugehen und gewissermaßen im Handstreich das königliche Dasein an sich zu reißen. Das führt genau zum Gegenteil; nicht ein größeres, bedeutenderes, reicheres Selbst wird gewonnen, sondern der Versuch treibt zur Selbstverstümmelung - um die wahre Braut vorzutäuschen, schneiden die Schwestern etwas von sich selbst ab, sie schneiden sich von weiterer Entfaltung ihres Selbst ab. Und schließlich endet dieser Versuch in der (Ver-)Blendung; die Stiefschwestern sehen ihre wahren Möglichkeiten nicht, sondern spiegeln sich selbst und anderen etwas vor, sie blenden. Selbstverstümme-

lung und Blindheit sperren die Stiefschwestern in sich selbst ein; sie haben sich die Fähigkeit genommen, über sich hinauszuwachsen; Transzendenz bleibt ihnen verschlossen. An ihnen zeigen sich die Folgen der verfehlten religiösen Dimension. Die "Bestrafung" der "bösen" Schwestern kehrt nur die innere Zerstörung nach außen.

Aschenputtel dagegen verkörpert den Antrieb zur Selbsttranszendenz aus dem Zustand des Geringseins und des daraus folgenden Gering-geschätzt-Werdens durch andere. Darin ist eine grundlegende, eine archetypische menschliche Erfahrung zu erkennen, die in der Selbstwahrnehmung vieler, wenn nicht jedes Menschen in jeder Zeit gemacht wird. Archetypisch betrachtet bietet "Aschenputtel" die Verheißung, daß in jedem Menschen ein Königskind verborgen ist und daß es Aufgabe des Menschen ist, dieses ans Licht zu bringen. In diesem Hauptmotiv des "Aschenputtel" erscheint die bejahende Grundeinstellung zu Mensch und Welt, wie sie vielen Märchen eigen ist; sie steht der empirischen Wirklichkeit diametral entgegen und hat dennoch, so wie sie im Märchen vermittelt wird, Überzeugungskraft. Als religiöse Dimension des Märchens, die aus menschheitsalter religiöser Erfahrung aufgebaut ist, ist das verständlich.

Studienprofessorin Maria Kassel
Am Kanonengraben 8
4400 Münster

THEODOR EGGERS

DER RELIGIONSUNTERRICHT UND SEINE SCHÜLER

Eine Problemskizze

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
 Laß es den Schüler erkennen!
 Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:
 Sie verträgt es nicht.
 Höre beim Reden!¹

0. Vorbemerkung

Das Thema der Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins im Jahre 1979 lautete: "Christwerden zwischen überliefertem Glauben und heutiger Erfahrung." Damit war nicht nur ein religionspädagogisches, sondern ein prinzipielles theologisches Problem angezeigt. Es erscheint mir aus theologischen und pädagogischen Gründen geboten, in den Reflexionen um eine korrelative Konzeption des Religionsunterrichts das Korrelat Situation und Erfahrung der Schüler heute nicht nur theoretisch zu berücksichtigen, sondern als konstitutive Größe in der Praxis aufzusuchen und ernstzunehmen.

Die vorliegende Problemskizze versucht, dieser Einsicht zu folgen und der Theoriediskussion Impulse aus der Praxis zu vermitteln. Unter dieser Zielsetzung wird zunächst die augenblickliche Situation des Religionsunterrichts skizziert (1);

wird sodann das Problem an Befunden aus der Praxis exemplarisch dokumentiert und durch Einsichten der Wissenschaften ergänzend bestimmt (2);

wird schließlich auf diesem Hintergrund thetisch die didaktische Struktur des Religionsunterrichts in einigen Grundlinien konturiert (3).

1. Zwischenbilanz

Die nachfolgenden Anmerkungen beanspruchen nicht, umfassend und differenziert das vielfältige und komplexe Erscheinungs-

¹ B. Brecht, Höre beim Reden. Fragment, in: Ders., Gesammelte Gedichte III, Frankfurt a.M. 1976, 1017.

bild der gegenwärtigen Lage in den Blick zu nehmen. Sie bleiben auf drei charakteristische Phänomene begrenzt, die den religionspädagogischen Zeitindex schlaglichtartig beleuchten können. Diesbezüglich erscheint wenig mehr als ein halbes Jahrzehnt, nachdem die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland Ende 1974 ihren Beschluß "Der Religionsunterricht in der Schule"² verabschiedet hat, die Situation des Religionsunterrichts am zutreffendsten durch die Kategorie des "Zwischen" definiert:

Einerseits ist offenkundig durch diese "nüchterne Bestandsaufnahme"³ mit der Zielsetzung "einer gemeinsamen Willensbildung"⁴ religionspädagogisch eine relative Konsensbildung in Bezug auf zentrale (nicht nur konzeptionelle) Fragen eingetreten. Als Stichworte wären u.a. zu nennen: Abkehr von einem konfessionellen Religionsunterricht für alle als Einübung in den Glauben; Unterscheidung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese; Konvergenzargumentation zur pädagogischen und theologischen Begründung des Religionsunterrichts; erweiterter Religionsbegriff; Differenzierung zwischen Religion und Glaube. Folgerichtig ist vielfach - wenngleich in jüngster Zeit mit deutlich kritischen Untertönen - vom Eintritt in eine Phase der Konsolidierung die Rede⁵. Diese Einschätzung wird auch an der

2 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Hg. im Auftrag des Präsidiums der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz von L. Bertsch SJ u.a., Freiburg i.Br. 31976, 123-152. Im folgenden zitiert als: Synodenbeschluß RU, GS I.

3 Synodenbeschluß RU, GS I, 124.

4 Ebd. 123.

5 Vgl. H. Röttger, Rahmenbedingungen des katholischen Religionsunterrichts, in: J. Thiele/R. Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung, Düsseldorf 1980, 164-166, hier 164. - G. Hilger skizziert die Phase seit 1975 als relative "Stabilisierung des Religionsunterrichts und Aufarbeiten von praxisbezogenen und theoretischen Defiziten": Trendbericht Religionsunterricht 1968 - 1978, in: H. Schmidt (Hg.), Der Grundschulunterricht 1968 - 1978. Eine Literaturübersicht. Band 4 (Beiheft 9 zum BIB-report), Duisburg 1979, 121-178, hier 134. - W. Nastainczyk bezweifelt demgegenüber einen tatsächlich breiten Konsens und spricht von "fragwürdiger Befriedung": Vermittlung zugunsten des Ganzen. Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: RpB 3 (1979) 3-36, hier 3. - Als

Basis - und dort mit einer spürbaren Erleichterung - zunehmend geteilt und, angesichts der "Drehung des Karussells der Theorien" (Schiffers)⁶ in den Jahren seit der "empirischen Wendung in der Religionspädagogik"⁷, argwöhnisch als Zustand von mindestens einiger Dauer erhofft⁸.

Andererseits kann ebenso deutlich ausgemacht werden, daß mit

Ringen "zwischen Kräften der Konsolidierung auf der einen und Kräften der Restauration auf der anderen Seite" kennzeichnet A. Exeler den gegenwärtigen Trend in der Religionspädagogik; dabei sieht er alarmierende Anzeichen für eine kommende Auseinandersetzung, insofern der erreichte Grundkonsens "wieder mehr und mehr in Frage gestellt (wird), nicht zuletzt von Vertretern des kirchlichen Amtes": Einige Hinweise auf die gegenwärtige religionspädagogische Landschaft, in: KatBl 105 (1980) 124-129, hier 125. - Ähnlich konstatiert G. Stachel gegenwärtig den Übertritt "in eine eher 'bewahrende' oder restaurative Phase": Zum Problem eines Katechismus für den schulischen Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 583-588, hier 583. - Vgl. auch meine diesbezüglichen Anmerkungen in: Ich sehe, was du nicht siehst. Religionsunterricht als Einübung in alternative Erfahrung, zuerst in: Die Grundschule 11 (1979) 85f, in erweiterter Fassung unter dem Titel "Anders sehen lernen" in: K. Burk/E. Sievers (Hg.), Religionsunterricht für Grundschüler, Frankfurt a.M. 1981; ebd. in dem Aufsatz: Der Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule.

6 Vgl. G. Miller, Geschichte ist Gegenwart - religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre, in: KatBl 102 (1977) 913-918. - S. Vierzig, Religionspädagogische Konzeptionen im wissenschaftlichen Vergleich, in: Ders., Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich 1975. - W. Albrecht/G. Lange, Konturen des Religionsunterrichts, DIFF-Studienbrief V/3, Tübingen 1979. - F. Weidmann, Religionsunterricht - am Schüler orientiert, Donauwörth 1978. - Ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979, 29-45.

7 K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20 (1968) 111-125.

8 Ich stütze mich hier auf entsprechende Äußerungen einer überwiegenden Mehrzahl von Religionslehrern (-lehrerinnen), die mir innerhalb der vergangenen drei Jahre im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zur Einführung des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule begegnet sind. - Vgl. auch: "Kritik der Praktiker" als Kriterium für ein neues Konzept der Katechetischen Blätter bei: A. Zenner, Katechetische Blätter - nicht nur mit neuem Layout, in: KatBl 102 (1977) 2. - O. Schnurr, Im Meer verdursten. Bemerkungen zum Problem des Pluralismus cum ira et studio, in: KatBl 105 (1980) 46-52. - H.A. Zwergel, Aufgaben der Religionspädagogik aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis, in: KatBl 103 (1978) 641-645. - G. Baudler, Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie, München 1977, 46-73.

dem Synodenbeschuß zwar ein bedeutsamer Einschnitt markiert ist, der die religionspädagogischen Reformbemühungen seit dem Ende der sechziger Jahre reflexiv nach rückwärts abschloß, der jedoch zugleich weiterführende Überlegungen als Option nach vorne offenhielt und freisetzte⁹. Unter dieser Perspektive ist die zuerst genannte Konsolidierung näherhin als "Vertiefung an der Basis, Vertiefung und Weiterführung zugleich"¹⁰ zu spezifizieren. Eine hinreichende Beschreibung und Würdigung der vielfältigen und komplexen Bemühungen in den vergangenen Jahren ist an dieser Stelle aus verschiedenen Gründen nicht zu leisten. Es erscheint aber kaum fraglich, daß Ausgangspunkt, Motor und Zentrum der diversen Reflexionsprozesse mit dem Stichwort Korrelation umgreifend bezeichnet werden können. Dabei erweist sich, daß mit dieser keineswegs neuen und (trotz erkennbarer Fortschritte in der Diskussion) noch offenen Frage nach der Begründung und den Möglichkeiten der Vermittlung von Offenbarung und Erfahrung zuinnerst eine theologische Frage aufgeworfen ist, von deren Beantwortung religionspädagogische und -didaktische Entscheidungen wesentlich abhängig sind¹¹.

9 Ein Vergleich mit dem Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (Teil I: Grundlegung, München 1977; Teil II: Unterrichtsplanung 1-4, München 1978ff.; im folgenden zitiert als: Zielfelderplan Grundschule I bzw. II), mit dessen Erarbeitung im Frühjahr 1973 begonnen wurde, also eineinhalb Jahre vor Verabschiedung des Synodenbeschlusses, läßt diese Wechselwirkung deutlich werden. Vgl. besonders die Übereinstimmung im Hinblick auf den Religionsbegriff und die Verhältnisbestimmung von Religion und Glaube.

10 Exeler, Einige Hinweise (s.o. Anm. 5), 125. - Exeler grenzt hier den Begriff der Konsolidierung gegenüber dem Begriff der Konservierung ab.

11 Aus der inzwischen sprunghaft angestiegenen Fülle der Publikationen zu dieser Frage, sei es aus explizit theologischer Position, sei es aus einem leitenden religionspädagogischen Interesse, seien exemplarisch genannt: P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977; ders., Offenbarung. Zur Präzisierung einer überstrapazierten Kategorie, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie. Werkstattberichte, München 1976, 108-134; E. Schillebeeckx, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971; ders., Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg 1979; G. Fuchs, Glaubhaft ist nur Liebe. Theologische Anmerkungen zu Ansatz und Perspektive des Zielfelderplans für die Primarstufe, in: KatBl 102 (1977) 371-377 (vgl. im Zielfelderplan Grundschule I, 13-20: Theologischer Standort des Grundschulplans. Vgl. ebd., 53-61: D Didaktische Folgerungen); ders., Glaubens-

Daß und in welchem Maße durch die Korrelationsdiskussion Grundsatzfragen einer religiösen Erziehung und Sozialisation ebenso berührt sind und umgekehrt in dieselbe hineinspielen wie bi-belldidaktische und moralpädagogische Überlegungen, kann hier nur angedeutet werden; entsprechende Aufschlüsse vermitteln die einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre (vgl. Stichworte wie Identität, Kommunikation, ethisches Lernen, bi-belldidaktisches Viereck u.ä.). Ungeachtet anderer relevanter Faktoren, namentlich aus dem Bereich der Curriculumtheorie, liegt im Prinzip die Korrelation ein entscheidendes Motiv und Kriterium für die einsetzende Revision von Lehrplänen und Unterrichtswerken für den Religionsunterricht¹².

In ursächlichem Zusammenhang mit dem im Prinzip der Korrelation zur Klärung anstehenden Fragenkomplex, wiewohl nicht monokausal daraus abzuleiten und dem Gegenstande nach auf einer anderen Ebene angesiedelt, ist drittens eine seit längerem latent greifbare¹³, in neuerer Zeit sich zuspitzende Kontroverse um die

erfahrung - Theologie - Religionsunterricht. Ein Versuch ihrer Zuordnung, in: KatBl 103 (1978) 190-216; Themenheft "Christwerden zwischen überliefertem Glauben und heutiger Erfahrung" KatBl 105 (1980) 2 mit Beiträgen von E. Schillebeeckx, A. Schilson, F.-J. Nocke u.a.; T. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe, München 1978; O. Betz (Hg.), Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980 - Themenheft "Religiöse Erfahrung" RpB 2 (1978); Concilium 14 (1978) 3; G. Hilger, Ansätze und Typen der Korrelation von Lebenssituation und Glaubensinhalten, in: KatBl 102 (1977) 250-257; G. Baudler, Religiöse Erziehung heute. Grundelemente einer Didaktik religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Paderborn 1979, 93-237.

12 So haben seit Beginn des letzten Jahres Kommissionen ihre Arbeit aufgenommen zur Revision des Zielfelderplans für die Sekundarstufe I wie zur Erarbeitung eines Lehrplans für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. - Ebenfalls werden z. Zt. die Schuljahresbände 3 und 4 des Unterrichtswerkes "Exodus" revidiert.

13 Vgl. als Beispiel für ähnliche Stimmen: H.G. Koch, Religionsunterricht - Last oder Chance?, in: HerKorr 31 (1977) 433-436. Koch konstatiert eine Krise des Religionsunterrichts, der seine desorientierende Wirkung auf die Schüler ("religiöse Analphabeten", "Schwund religiöser Traditionsvermittlung", Fehlen eines "rudimentärsten Wissens in Fragen von Glauben und Religion") durch eigene Desorientierung verursache, die hinter wechselnden Konzepten verborgen werde.

traditionellen Inhalte des Religionsunterrichts, ihre Gewichtung und die Weise ihrer Vermittlung auszumachen¹⁴. "Es besteht eine gewisse Neigung, in der Praxis die neuen problemorientierten Bücher auf die Seite zu drängen und durch eine neue Schulbibel und einen neuen Katechismus zu ersetzen."¹⁵ Damit spiegelt sich hier, indirekt und doch ebenso prinzipiell, die Reflexion über das Selbstverständnis von Glaube und Theologie. Es ist hier nicht der Ort, eine begründete Würdigung der Motive der Autoren bzw. Herausgeber vorzunehmen, die zur Realisation dieser Publikationen geführt haben. Auch kann nicht eine ausführliche Analyse und Reflexion unter theologischen, religionspädagogischen und (medien-)didaktischen Perspektiven geleistet werden. Schließlich muß die Frage ausgeblendet bleiben, inwieweit mit einem Katechismus, auch wenn er ausdrücklich als Ergänzung zu vorliegenden Schulbüchern konzipiert worden ist, didaktisch und praktisch ein möglicher Weg gewiesen ist. Ohne Zweifel aber ist so grundsätzlich eine religionspädagogi-

14 Ich vermag allerdings nicht die These von P. Eicher zu teilen, die religionspädagogische Reform des vergangenen Jahrzehnts habe sich durch Inhaltsleere ausgezeichnet. Sein programmatischer Ruf "Zur Sache selbst!" wirkt überzogen und wenig differenziert angesichts der Tatsache, daß nachweislich in den ersten fünf Jahren nach der empirischen Wende innerhalb der Religionspädagogik neben curricularen Fragen zentral die Inhalts-"Frage nach Gott" diskutiert worden ist (vgl. die umfangreiche einschlägige Literatur von etwa 1969 bis etwa 1974), während in jüngerer Zeit Überlegungen zur Christologie verstärkt Raum greifen. Vgl. P. Eicher, Der bürgerliche Christus. Zur Entscheidungsfrage für eine an Jesus Christus orientierte Religionspädagogik, in: Thiele/Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung (s.o. Anm. 5), 53-96, hier 53.

15 A. Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche?, in: KatBl 103 (1978) 411-425, hier 416. - "Der Sache nach" sieht Exeler das Kriterium der Problemorientierung als gegeben, wenn statt "einer rein binnenkirchlichen Sprechweise" "eine Sprache des Glaubens" entwickelt ist, "die Rechenschaft über den Glauben abzulegen vermag im Angesicht der Fragen, die die Menschen von heute stellen" (ebd. 415). - Inzwischen liegen vor: Bibel für die Grundschule, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1979; Schulbibel für 10-14jährige, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1979; Botschaft des Glaubens, hg. von A. Baur und W. Plöger, Donauwörth 1978; Grundriß des Glaubens, hg. vom Deutschen Katecheten-Ver-ein, München 1980.

sche und -didaktische Frage von höchster Wichtigkeit aufgeworfen, steht damit doch allem Anschein nach, unter dem Vorzeichen einer (durchaus ernstgenommenen) Sorge um die unverkürzte Weitergabe der Glaubenslehre der Kirche, das noch von der Synode favorisierte und begründete Modell des Religionsunterrichts als eines offenen Curriculums¹⁶ zur Disposition, ehe es theoretisch¹⁷ und praktisch in genügender Breite reflektiert und ausgeschöpft worden ist¹⁸. Auf diesem Hintergrund mag die Wertung nicht übertrieben erscheinen, die Konstellation am Beginn der achtziger Jahre sei für den Religionsunterricht aufregender als die vor zehn Jahren; praktisch komme sie der Situation an einer "Weg-Gabelung" gleich¹⁹.

Fazit: Die Tatsache, daß sich im Gefolge des Synodenbeschlusses in der religionspädagogischen Theorie und Praxis weitgehend ein Konsens in Grundsatzfragen des Religionsunterrichts ausgebildet und zu einer (vorläufigen) Konsolidierung geführt hat, kann nicht von der bleibenden Aufgabe dispensieren, diesen Unterricht fortgesetzt durch theologische Reflexionen zu fundieren und reziprok über seine didaktische Struktur und ihre Determinanten nachzudenken.

2. Problem-Dokumentation

Im Sinne dieses ersten Fazits konzentrieren sich die nachfolgenden Überlegungen auf die Schüler als Determinante des Religionsunterrichts. Sie stehen unter der Prämisse, daß "der Schüler Voraussetzungsgröße von Unterricht und zugleich Endgröße (ist), auf die hin insgesamt Unterricht veranstaltet wird."²⁰

16 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 141.

17 Vgl. die m.W. bisher umfassendste Analyse bei G. Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975.

18 Es kann nicht verkannt werden, daß nicht wenige Religionslehrer aus sehr unterschiedlichen Gründen zu einem (beinahe) geschlossenen Curriculum tendieren. Hier deutet sich eine wichtige "Aufklärungs"-aufgabe für Aus- und Fortbildung an.

19 Vgl. Exeler, Einige Hinweise (s.o. Anm. 5), 125; ders., Religionsunterricht - Anwalt des Menschen?, in: KatBl 104 (1979) 21-35, hier 24f. - Aus einer unterschiedlichen Perspektive und mit unterschiedlicher Schlußfolgerung spricht auch H. Reiser vom "Scheideweg": Vgl. ders., Identitätsproblematik und Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 106-125, hier 123.

20 W. Albrecht, Einflußgrößen des Religionsunterrichts, in: G. Lange/W. Albrecht/G. Hilger, Grundlagen des Religionsunter-

Ohne mit dem so artikulierten Vorverständnis die Bedeutung anderer Determinanten schmälern zu wollen und ohne in diesem Zusammenhang über deren je spezifischen Stellenwert und Zuordnung im einzelnen zu reflektieren, sind damit die Schüler als Horizont und Entscheidungsmoment aller Bemühungen um die adäquate didaktische Struktur postuliert. Sie sind in ihrer Situation, mit anderen Worten, terminus a quo und terminus ad quem eines Religionsunterrichts, in dem sie als Subjekt der korrelativen Lernprozesse gelten müssen.²¹ Der Religionslehrer steht infolgedessen in einer vergleichbaren Position wie jeder Homilet:

"Wie für den Exegeten der Text, für den Systematiker das Denkmodell den Horizont ihrer Bemühung bilden, so für den Verkünder vor allem der Hörer. Er muß mit seinen Bedingungen, seinen Chancen und Grenzen, in seinem sozio-kulturellen Kontext, seinen Verstehens- und Artikulationsmöglichkeiten, mit seinen Hindernissen, seinen Interessen, Konflikten, Problemen und Fragen im Bedenken des Homileten mit zur Sprache kommen, wenn dieser zum Problem der Gottesfrage heute Stellung nimmt. Ein Verkündender, der seinem Auftrag gerecht zu werden versucht, muß sich immer neu auf seine Hörer einstellen. Denn seine Nachricht will nicht bloße Information bieten, sondern Kommunikation stiften und Partizipation ermöglichen. Im Grunde geht es um das alte scholastische Prinzip: Quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur. Es gibt keine Verkündigung einer noch so bedeutsamen Nachricht an den Erwartungen und Verstehensmöglichkeiten der Hörer vorbei."²²

Die leitende Frage zielt also dahin, wie ein konfessioneller²³

richts, DIFF-Studienbrief V/1, Tübingen 1977, 78f. - Vgl. die prinzipiell vergleichbar gehaltene, jedoch für Interpretationen mit anderer Akzentuierung offenere Formulierung im Synodenbeschluß Religionsunterricht: "Da es nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst geht, bilden der Schüler, dessen Situation und Erfahrung, ein unabdingbares Kriterium der Auswahl von Zielen und Inhalten." (Synodenbeschluß RU, GS I, 140).

21 Zur Subjektstellung der Schüler vgl. die referierenden Aussagen Exelers im Anschluß an die Bischofssynode 1977, in: KatBl 103 (1978) 15.

22 K. Delahaye, Die Gottesfrage als Problem der Verkündigung, Aspekte der praktischen Theologie, in: J. Ratzinger (Hg.), Die Frage nach Gott, Freiburg 1973, 162-175, hier 162f.

23 Ohne das Prinzip der Konfessionalität des Religionsunterrichts in Frage stellen zu wollen, dürfte das Phänomen der Teilnahme konfessionsloser Kinder ergänzende Überlegungen notwendig machen, die unmittelbar mit den vorliegenden Reflexionen zusammenhängen. Vgl. A. Exeler, Trendbericht Religionspädagogik 1978, in: KatBl 103 (1978) 636-640, hier 638. - Vgl. zur Bedeutung konfessioneller Elemente in der Selbstdarstel-

Religionsunterricht für alle zwischen dem Anspruch der "Sache" und der heterogenen Ausgangslage und den ganz verschiedenen Bedürfnissen seiner Schüler verantwortlich vermitteln kann. Zur Dokumentation des Problems ist ein Dreischritt eingeschlagen: Vorgänge bei der Genehmigung eines Religionsbuches (2.1) werden mit eigenen Unterrichtserfahrungen an einer Hauptschule (2.2) konfrontiert; der Widerspruch, der sich auftut, wird durch theoretische Reflexionen, die auf theologischen und religionssoziologischen Untersuchungen basieren, näher bestimmt (2.3).

2.1 "Sentire cum ecclesia" als ideeller Anspruch

In der Erstfassung²⁴ von "Zielfelder ru 7/8. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" fand sich im Kapitel 6 "Stichwort Kirche" als Element Nr. 182 innerhalb der dritten von sechs Kapiteleinheiten mit der Strukturüberschrift "Herrschen oder dienen?" der Linolschnitt von Robert O. Hodgell "For He Had Great Possessions".

In der Zweitfassung²⁵ der entsprechenden Ausgabe dieses Unterrichtswerks ist ebenda dieser Linolschnitt gegen ein polnisches Plakat ausgetauscht, das die Fußwaschung thematisiert, die Jesus nach Johannes (13,1-20) während des letzten Abendmahls an seinen Jüngern vorgenommen hat.²⁶

lung der Katholiken: F.-X. Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg i.Br. 1979, 74f.u.ö.; G. Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, 36.

24 München 1976, 106f.

25 München 1977, 106f. - Zugelassen durch die Lehrbuchkommission der Deutschen Bischofskonferenz.

26 Neben dieser besonders ins Auge springenden Korrektur sind weitere Änderungen vorgenommen: Statt des Querverweises auf die Stichworte "Hierarchie, Inquisition" findet sich nun der Querverweis auf "Hierarchie, Kirchliche Dienste". Die Angabe "Albert der Große" unter dem Textelement Nr. 181 ist in "Albert dem Großen zugeschrieben" relativiert. Der Text "Urkirche" (Element Nr. 184) ist durch die Texte "Ein Bischof antwortet" (A-Ausgabe) bzw. "Ein Konzil sagt" (B-Ausgabe) ersetzt. Das Stichwort "Institution" (Element Nr. 186) ist sprachlich und inhaltlich überarbeitet und verbessert worden.



Das ursprüngliche Bildzitat stand inhaltlich in deutlicher Korrespondenz zu einem Textauszug aus Dostojewskijs Roman "Die Brüder Karamasow", der unter der Überschrift "Der Großinquisitor"²⁷ in gekürzter Fassung die gleichnamige Legende brachte.

Die Änderungen in der Zweitfassung gehen auf das Gesamtgutachten der Genehmigungskommission der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn zurück.²⁸ Dort hatte es geheißen: "Auf den beiden Seiten 106 und 107 kommt eine unterschwellig antikirchliche Haltung zum Vorschein. Darf man einfachhin neben der Frage 'Herrschen oder dienen?' auf 'Hierarchie' und 'Inquisition' verweisen? Hierarchie hat einen anderen Stellenwert als Inquisition! Oder will man die von Christus eingesetzte Hierarchie in einem Atemzug mit der Inquisition nennen, gleichsetzen und 'zurückweisen' - als ein unmenschliches, dem Geist Christi (vgl. nebenstehender Auszug aus 'Die Brüder Karamasow' von Dostojewskij) widersprechendes

27 Vgl. Element Nr. 185. In der Zweitfassung hat der Text die Überschrift "Eine Legende" erhalten.

28 Ausgestellt unter dem Datum vom 10.03.1977. AZ.: SF/10 - JNr. 1383.

Herrschaftssystem? Zumindest kann dieser Eindruck beim Schüler entstehen... 'Christus ja - Kirche ('Amtskirche') nein!' So könnte eine von vielen möglichen Bildunterschriften für diese Darstellung (Nr. 182) lauten. Zumindest liegt bei diesem Bild die Gefahr nahe, den Betrachter zu solchem Denken zu verleiten. Hier werden unnötigerweise Affekte gegen die 'Amtskirche' aufgebaut. Das Bild ist zu entfernen..."²⁹.

Vergleichbare Differenzen zwischen Erst- und Zweitfassung sind an vielen anderen Stellen festzustellen. Im Zusammenhang mit der leitenden Fragestellung dieser Überlegungen mag es genügen, ein zweites Beispiel als Beleg heranzuziehen: In Kapitel 7 "Ich mag dich" sind unter der Überschrift "Vorstellungen" (Element Nr. 212) drei Schüleräußerungen wiedergegeben. Ein Vergleich zeigt, daß der ursprüngliche Text 2 gegen eine andere Äußerung ausgetauscht wurde:

...Egoismus sollte nicht herrschen bei meiner Freundin; denn Freundinnen sollten auch gegenüber ihren Freunden Verständnis zeigen. Nicht nur die Ehe sollte in Freiheit geschlossen werden; schon in der Freundschaft sollte Freiheit herrschen ... Die strenge Erwartung, daß ein Mädchen "unberührt" in die Ehe gehen müsse, ist eine schlechte Auffassung. Ich meine, daß es wichtigere Eigenschaften der "Ehetauglichkeit" gibt. Meine Freundin mußte Fröhlichkeit, Vertrauen zum Partner, Verständnis und Erlebnisfähigkeit der Liebe und die Treue besitzen... Meine Freundin sollte die "wahre Liebe" zeigen und nicht gespielte Gefühle...

Meine Freundin sollte nach Möglichkeit ein zierliches Gesicht haben, das von schwarzem Haar umrahmt ist. Es wäre wünschenswert, wenn sie auch noch schneeweiße Zähne hätte, umschlossen von einem purpurroten Mund. Eine graziöse Figur und schlanke wohlgeformte Beine wären ideal, und dazu ein Paar klar glänzende Augen mit einem ehrlichen Blick. Außerdem müßte sie einen festen Charakter haben, verständnisvoll und kameradschaftlich sein. Sie sollte die Regeln des Anstandes und der Höflichkeit beherrschen und geschmackvoll gekleidet sein.

Udo, 15 Jahre

Werner, 15 Jahre

Die Genehmigungskommission hatte formuliert:

"Die Aussage des 15jährigen Werner, er halte die strenge Erwartung, daß ein Mädchen 'unberührt' in die Ehe gehen müssen, für eine schlechte Auffassung, ist zu streichen; im eigenen Interesse des Buches, gegen das dieser Text sicher zitiert würde,

bestehen wir auf Tilgung."³⁰

Das wahrscheinlich entscheidende Kriterium, von dem sich die Genehmigungskommission bei ihrer gutachterlichen Wertung leiten ließ, läßt sich besonders deutlich aus dieser Stelle des Gutachtens erheben:

"Die entscheidende Frage, die ... zu stellen ist, lautet: Wird ein sentire cum ecclesia angestrebt oder eine, wie man heute zu sagen pflegt, 'kritische Distanz zur Kirche'?"³¹

Insgesamt kam die Kommission damals bezüglich der Erstfassung des Unterrichtswerkes "Zielfelder ru 7/8" zu dem Schlußurteil:

"In den Büchern spiegelt sich der Grundmangel wieder, den dessen bisher schärfster Kritiker am Zielfelder-Plan aufgewiesen hat: Die zentrale Aufgabe problemorientierten Religionsunterrichts, die Vermittlung zwischen tradiertem Glauben und heutigem Leben, wird nicht überzeugend geleistet..."³²

Die beiden Bücher lassen das von der Synode geforderte 'ausgewogene Verhältnis' zwischen dem Anspruch des Glaubens bzw. der Glaubensüberlieferung und der 'Schülersituation' vermissen... Die Gefahr der Verkürzung des Glaubens ist...nicht zu unterschätzen. Mit lediglich 'kosmetischen' Verbesserungen ist es nicht getan."³³

30 Ebd. 10. - "Unbedingt Korrekturen" waren auch gefordert zu den Elementen Nr. 216 und 217 in der Erstfassung mit der Begründung: "Der Text aus dem Tagebuch der Anne Frank (dazu das entsprechende Foto) sind nicht geeignet, Jungen und Mädchen der 7/8 praktikable und verantwortbare Orientierungshilfen zur konkreten Gestaltung ihrer Sexualität zu geben." (Ebd. 15)

31 Im Gutachten wird dort die Auswahl der Texte kritisiert, die in Kapitel 10 "Stationen der Kirchengeschichte" aufgenommen worden waren (bes. Elemente Nr. 337, 354 und 361 - vgl. Erstfassung S. 177, 183, 185). Die Frage ist hier aufgeworfen nach dem Kriterium "für eine Auswahl aus der Kirchengeschichte für diese Altersstufe", vgl. a.a.O., 7f.

32 Das Gutachten verweist auf: R. Baumann, Curriculumarbeit für den katholischen Religionsunterricht im Anspruch von Theorie und Praxis, in: KatBl 101 (1976) 306-319, 373-384.

33 Gesamtgutachten (s.o. Anm. 28), 2f., 19f. - Die Darstellung des Vorgangs der Begutachtung und Genehmigung des Unterrichtswerkes "Zielfelder ru 7/8" hebt nicht auf eine allgemeine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis der kirchlichen Genehmigungsverfahren für Bücher für den Religionsunterricht ab (vgl. dazu G. Lange, Unterrichtsmaterialien - Was einem beim Gang über den Markt auffällt und einfällt, in: KatBl 102 (1977) 189f.); auch will sie nicht eine Apologie des betreffenden Unterrichtswerkes. Intendiert ist, genügend plastisch den Hintergrund auszuleuchten, vor dem die aufgeworfene Frage zur didaktischen Struktur des Religionsunterrichts heute, spezifisch die Frage nach der Determinante Schüler, konkret und in praktischer Absicht diskutiert werden kann. - Zur Auseinandersetzung um das Unterrichtswerk "Zielfelder ru 7/8" vgl. exemplarisch: H. Gaus, Zielfelder ru 7/8 - Kritische Anmerkungen zu Ausgabe B, und:

2.2 Widerspruch und Desinteresse als reale Ausgangslage

Im Rahmen eines Projekts³⁴ wurde im Sommersemester 1980 im Fach Katholische Theologie an der Gesamthochschule Duisburg ein fachdidaktisches Praktikum durchgeführt. Durch die Hauptvorlesung war als Thema "Christologie" vorgegeben; die Unterrichtsstunden konnten in einem 9. Schuljahr an einer Hauptschule in Duisburg-Meiderich gehalten werden.

Aufgrund der besonderen Situation wurde die didaktische Entscheidung getroffen, die Unterrichtseinheit weniger auf kognitive Lernprozesse abzustellen³⁵, als vielmehr zu versuchen, mittels ausgewählter Medien die Schüler zu einer persönlichen Reflexion des eigenen Standortes zum Unterrichtsinhalt zu motivieren. Nach Aussage der Fachlehrerin (bestätigt durch Klassenlehrer und andere Lehrkräfte) waren die Schüler grundsätz-

G. Stachel, Gibt es da wirklich "nichts" zu lernen?, beide in: KatBl 102 (1977) 432-435 und 435-437. - Zu dem Aspekt "Karikaturen im Religionsunterricht" vgl.: Karikaturen für das 7. - 10. Schuljahr. Ausgewählt und didaktisch kommentiert von H.K. Berg, Stuttgart 1978; F.W. Niehl, Karikaturen im Religionsbuch?, in: rhs 23 (1980) 68-73. - Ausgeblendet bleiben in diesem Zusammenhang ebenfalls alle prinzipiellen Erwägungen aus der Perspektive einer Theorie des Schulbuches. Vgl. zu dieser Frage u.a.: Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß (s.o. Anm. 17), 157-232. - H. Halbfas, Prinzipien zur Gestaltung von curriculumbezogenen Schulbüchern, in: K. Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, 149-157; ders. in Ausführungen zum Kommunikationsmodell am Beispiel Religionsbuch, in: Lehrerhandbuch Religion, Zürich 1974, 307-310. - G. Hilger, Wie offen darf ein Schulbuch sein? Ein Beitrag zur Kriteriendiskussion, in: KatBl 100 (1975) 476-481. - H. Hagstedt, Planungshilfe oder Planungsersatz? Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs, in: KatBl 102 (1977) 191-203. - G. Ringshausen, Das Religionsbuch als Steuerungsinstrument für Unterrichtsziele und -methoden, in: KatBl 103 (1978) 53-62.

34 In Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden wurde ein sogenanntes PoTh-Projekt (Praxisorientierte Theologie) entwickelt, das sich jeweils über zwei Semester hinzieht. Die Teilnehmer verpflichten sich zur aktiven Teilnahme an der Hauptvorlesung (gemeinsam verantwortet und realisiert von den hauptamtlich Lehrenden der drei Studienfelder Systematik, Exegese und Religionspädagogik), dem fachdidaktischen Praktikum (nach Schulstufen differenziert) und den drei Arbeitswochenenden (am Ende des Wintersemesters, am Anfang und am Ende des Sommersemesters), die der Vor- und Nachbereitung vor allem unter religionspädagogischer Akzentuierung dienen.

35 Vgl. P. Schladoth, Die Entstehung des christologischen Bekenntnisses und ihre Bedeutung für die Didaktik der Christologie, in: KatBl 104 (1979), 755-766.

lich, verstärkt jedoch in den letzten beiden Schuljahren kaum zu aktiver Mitarbeit im Unterricht zu veranlassen. Auf intrinsische Motivation war daher kaum zu hoffen; um die befürchtete Negativwirkung durch eine größere Anzahl fremder Personen im Unterricht möglichst gering zu halten, sollte durch eine entsprechende Medienauswahl ein extrinsischer Lernanreiz geschaffen werden. Durch die unterschiedlichen Medien schienen zudem, entsprechend der Zielsetzung, am ehesten divergierende Positionen repräsentiert zu sein.

Die Grobplanung des Unterrichts läßt sich vereinfacht wie folgt skizzieren:

Thema:	Jesus von Nazaret
Intention:	Die Schüler sollen ihren eigenen Standort in Bezug auf die Person Jesu reflektieren unter der leitenden Fragestellung: Jesus von Nazaret im Urteil von Menschen gestern und heute - und was bedeutet er für mich?
U-struktur:	
1. Stunde	Film "Parabel" (In einem Zirkus erscheint ein Mime, der durch sein Handeln den gewohnten Ablauf stört. Von denjenigen, die sich um ihren Profit gebracht und in ihrer bisherigen Identität und Existenz bedroht sehen, wird er daraufhin grausam zu Tode gebracht. Während die von ihm "Befreiten" sich zu einer neuen Lebensform zusammenschließen, übernimmt einer von denen, die für seinen Tod verantwortlich sind, seine Rolle.)
2. Stunde	Unterrichtsgespräch zum Film (Schwerpunkt: Aufdecken der Allegorie des Films)
3. Stunde	Jesus von Nazaret im Urteil der Menschen seiner Zeit (Anhand von neutestamentlichen Schriftziten wird eine Gegenüberstellung positiv-zustimmender Bekenntnisse und negativ-ablehnender Aussagen erarbeitet. In dieses Raster werden die im Film dargestellten Reaktionen ergänzend eingebracht. Die Jesu-Frage "Ihr aber, für wen haltet ihr mich?" (Mt 16,15) dient als leitende Frage für die weitere Arbeit, die durch einen Fragebogen eingeleitet wird, der das Raster dieser Stunde enthält.)
4. Stunde	Unterrichtsgespräch und schriftliche Arbeit an der Karikatur von C. Serre
5. Stunde	Unterrichtsgespräch zum Film "Sonntags"

Die einzelnen didaktischen und methodischen Entscheidungen waren für alle Stunden darauf abgestimmt, die Schüler zur eigenen Stellungnahme herauszufordern bzw. die Disposition dazu zu schaffen.

Im Rahmen der vorliegenden Problemskizze ist es nicht möglich, eine umfassendere Darstellung und Auswertung des Unterrichtsversuches vorzunehmen. Global muß festgestellt werden, daß seine zentrale Intention nur in Ansätzen erreicht wurde. Trotz aller Bemühungen war eine tiefgreifende Motivation der Schüler für die Thematik durchgängig nicht zu gewinnen.³⁶ Zur Verdeutlichung der Einstellungen und Denkweisen der Schüler sind im folgenden Ergebnisse aus zwei Unterrichtsstunden dokumentiert.

2.2.1 Die Schüler waren aufgefordert, nach einem ersten gemeinsamen Gespräch zu einer Karikatur³⁷, die Jesus auf der Couch eines Psychiaters zeigt, einen Brief an den Karikaturisten zu verfassen und ihm darin ihre Meinung zu seinem Bild mitzuteilen. Aus den Texten ist im folgenden eine repräsentative Auswahl getroffen.

Sehr geehrter Herr Serre,
Sie haben in einer Ihrer Karikaturen Jesus dargestellt, der, auf einem Sofa liegend, von einem Psychiater ausgefragt wird. Das Bild zeigt eigentlich in Grundzügen, was eigentlich jeder, der nicht an ihn glaubt, mit ihm machen würde. Sie haben es auf ironische Weise dargestellt, wie sich viele (auch der Katholiken) Jesus gegenüber verhalten würden, wenn er jetzt zu uns käme und sich unseren Fragen stellen würde. Nur eine Frage drängt sich mir auf: Wieso haben Sie das Bild gemalt? Wollten Sie, daß zumindest die Christen sich wieder mit Jesus Christus auseinandersetzen?

36 Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu der Erkenntnis, die B. Jendorff aus einer Befragung unter Gießenern Gesamtschülern der Sekundarstufe I gewinnen konnte. Vgl. B. Jendorff, Im Mittelpunkt des Schülerinteresses: Jesus Christus, in: rhs 23 (1980) 85-90. Es könnte jedoch nicht unerheblich sein, daß Jendorff bei dieser Befragung auf eine Differenzierung nach Schulzweigen bzw. Kursniveau laut eigenen Angaben verzichtet hat (vgl. ebd., 87, Anm. 9). - Ein qualifizierendes Schlaglicht auf den Horizont einzelner Schüler wirft die folgende Aussage, die von einem Schüler im Anschluß an den Film "Parabel" auf die Frage gemacht wurde, von welcher Szene des Films er besonders angesprochen worden sei: "Die Szene, als der Clown zu Tode geprügelt wurde. Da war wenigstens 'action'. Ich such' mir die Filme immer danach aus, ob da 'Zorro' gemacht wird."

37 Aus: C. Serre, Weiße Kittel - leicht geschwärzt, Oldenburg 1977.

An Claude Serre

Ich finde Ihr Bild "Jesus beim Psychiater" irgendwie gut. Ich sehe Jesus als Hirngespinnst einiger Gläubigen. Es ist für mich nämlich unverständlich, daß plötzlich Blinde wieder sehen, daß Krüppel wieder gehen und daß er aus ein paar Fischen und etwas Brot Nahrung für ein ganzes Dorf zaubert. Ich kann das nicht glauben.

Sehr geehrter Herr Serre,

wir nahmen in der Schule von Ihnen das Bild "Jesus beim Psychiater" durch. Meine Meinung zu diesem Bild ist, daß Sie Jesus auf diesem Bild falsch dargestellt haben; denn Jesus ist meiner Meinung nach ein ganz normaler Mensch. Ich würde ihn als Priester des Guten bezeichnen.³⁸

An Herrn Serre

Ich finde, man sollte über Glauben nicht spotten. Im ersten Moment grinst man vielleicht über das Bild, aber denkt man nur etwas darüber nach, so erkennt man, daß es den Glauben als "Irrsinn" darstellt. Für mich ist der Glaube des Menschen etwas, das niemand beleidigen darf. Sicher finden Sie Ihre Zeichnung witzig, aber was würden Sie sagen, wenn man Sie verspottet?

2.2.2 Der Film "Sonntags" zeigt eine Gemeinde bei der sonntäglichen Liturgiefeier. Während der Predigt - der Pfarrer spricht von der unbeschwerten Freude, aus der heraus die Christen aufgrund der Auferstehung Jesu Christi zu leben befähigt seien, auch wenn ihre konkrete Existenz dazu immer wieder im Widerspruch stünde, - betritt ein Clown den Kirchenraum. Die Reaktionen der Gottesdienstteilnehmer verunmöglichen ihm die Integration. Fluchtartig verläßt er die Kirche. Der Gottesdienst nimmt nach dieser Störung wieder seinen gewohnten, pflichtgemäßen Fortgang.

Das nachfolgende Protokoll gibt die Aussprache der Schüler zum Film wieder.³⁹

38 Vgl. bei Schladoth (s.o. Anm. 35), 762: "Es dürfte realistisch sein, sich darauf einzustellen, daß viele Schüler sich wohl von der Praxis Jesu angezogen fühlen, die theologische Dimension Jesu dagegen eher zurückhaltend wahrnehmen. Damit wird aber die Jesu Person zutiefst bestimmende Dimension 'von oben' ausgeblendet bzw. verdrängt." - Vgl. Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 73f. - Auch: Eicher, Der bürgerliche Christus (s.o. Anm. 14). - Für K. Rahner wird in der normalen kirchlichen Verkündigung gar "in einer modernen Euphorie eines Jesuanismus die absolute Vorbildlichkeit Jesu zu selbstverständlich behauptet" ("Grundriß des Glaubens" - Ein Katechismus unserer Zeit. Überlegungen aus der Sicht eines Dogmatikers, in: KatBl 105 (1980), 545-547, hier 547).

39 Das Protokoll stützt sich auf die handschriftlichen Notizen der Praktikums Teilnehmer. Auf die Möglichkeit der Bandaufnahme wurde bewußt verzichtet, um die Schüler nicht zu blockieren.

- S 01 Der Clown und die Leute passen irgendwie nicht zusammen, das ist widersprüchlich.
- S 02 Die Kinder, die vorne sitzen, lachen, die Erwachsenen nicht.
- S 03 Sie reden davon, daß man fröhlich sein soll, aber wenn jemand fröhlich ist, kriegt er einen auf den Deckel.
- L 01 Gibt es noch mehr, was nicht zusammenpaßt? Vielleicht hilft es euch, kurz nachzuerzählen, was im Film passiert ist.
- S 04 Zuerst sieht man die Kirche, Leute sitzen in der Kirche. Der Pastor redet davon, daß man sich gegenseitig helfen soll. Als der Clown hinfällt, hilft ihm niemand hoch.
- S 05 Eine Frau will aufstehen und helfen, wird jedoch von ihrem Mann zurückgehalten.
- S 06 Am Schluß steht der Mann auf der Leiter und guckt durch ein Loch im Kirchenfenster auf die Gemeinde.
- L 02 Hat euch das an irgendetwas erinnert, als der Clown dort oben auf der Leiter stand?
- S 07 An den Zöllner, der auf einen Baum geklettert ist.
- S 08 Der Clown hat sich gefreut wie die Kinder.
- S 09 Der Film ist nicht realistisch. Die Leute hätten den Clown rausgeschmissen. Wie er sich benommen hat - es war eine Zumutung!
- S 10 Und die Mätzchen, die er gemacht hat!
- S 11 Die Leute hätten gesagt: "Hör mal, hier ist kein Zirkuszelt, sondern eine Kirche!"
- L 03 Der Widerspruch wird dann aber doch noch größer, wenn sie ihn herauswerfen. Worüber spricht der Priester?
- S 12 Über die Fröhlichkeit von Christen.
- L 04 Welche Begründung gibt er dafür?
- S 13 Er erinnert an die Kinder. Die Kinder könnten noch Spaß haben, sich an jeder Blume freuen.
- L 05 Und wer hat sich so verhalten?
- S 14 Der Clown. Er saß vor der Kirche im Gras und roch an der Blume.
- L 06 Der Priester sagt: Christen können noch sein wie Kinder. Gibt es noch einen zweiten Grund für sie, sich zu freuen?
- S 15 Jesus hat genug gelitten.
- L 07 Das ist aber doch nicht alles. Oder? (Pause)
Der Priester sagt auch, daß Christus auferstanden ist. Wenn man den Clown herausgeworfen hätte, wäre der Widerspruch also nicht noch größer geworden? (Pause)
Wie haben die Menschen auf den Clown reagiert?
- S 16 Sie haben ihn abgelehnt.
- L 08 Was versucht der Clown, als er in die Kirche kommt?
- S 17 Er wollte sich hinsetzen.
- S 18 Die Leute reagierten abweisend.
- S 19 Sie haben die Nase hochgetan, haben weggeguckt, als der Clown hereinkam. Nur die Kinder haben gelacht.
- L 09 Stellt euch einmal vor, ihr wäret die Gemeinde gewesen. Wie hättet ihr reagiert?
- S 20 Ich hätte mich gefreut, so wäre wenigstens eine Abwechslung hereingekommen.
- S 21 Ich hätte gesagt: "Hier ist kein Zirkus, setz dich hin und hör zu!"
- S 22 Mir wäre das egal gewesen. Ich hätte mich nicht daran gestört, ob er hereingekommen wäre oder nicht.
- S 23 Ich hätte gelacht.

- S 24 Mir ist das vollkommen egal.
 L 10 Was war denn wohl die Absicht des Filmemachers?
 S 25 Er wollte den krassen Gegensatz aufzeigen zwischen dem, was der Priester sagt, und dem, was die Leute tun.
 S 26 Er wollte aufzeigen, wie die Leute reagieren.
 S 27 Es ist nicht ein Film über irgendeine Gemeinde, sondern über uns selbst.
 L 11 Kamst du denn in dem Film irgendwo vor?
 S 28 Nein.
 L 12 Und was meinst du dazu?
 S 29 Die meisten Leute kommen in dem Film vor: Die einen haben gelacht, den anderen war es egal.
 S 30 Es gab Leute in der Kirche, die haben geschlafen.
 S 31 Eine hat ihre Fingernägel angeguckt; eine Mutter hat ihrem Kind in den Nacken gehauen, als es lachte.
 L 13 Gut, aber ihr, kamt ihr in dem Film vor?
 S 32 Unter uns sind auch ein paar, die in ihren Taschen kramen, herumgähnen.
 L 14 Und woher kommt das?
 S 33 Durch die Langeweile. Es interessiert nicht, was der da redet.
 S 34 Die Neger singen in der Kirche. Hier ist jede Kirche gleich.
 S 35 In jeder Kirche läuft immer dasselbe ab.
 S 36 Die Neger machen astreine Lieder, spielen Gitarre. Da ist alles viel schwungvoller. Hier läuft alles so stur ab, so eintönig.
 L 15 Das heißt, ihr würdet den Gottesdienst anders machen wollen?
 S 37 Auf jeden Fall!
 L 16 Ihr sagt: Weil der Gottesdienst so ist, sitzen wir gelangweilt in der Kirche, kauen Nägel, gähnen usw. Der Filmemacher will etwas aufzeigen. Geht noch einmal auf diesen Gegensatz ein.
 S 38 Was gesagt wird, wird nicht verwirklicht.
 L 17 Trifft das auch auf uns zu?
 S 39 Ich höre zwar in der Kirche zu, aber dennoch: richten tu ich mich nicht danach.
 S 40 Bei mir ist das genauso.
 L 18 Woran liegt das?
 S 41 Man kann sich nicht durch die Kirche von einem auf den anderen Tag ändern.
 S 42 "Liebe deinen Nächsten" kann man nicht verwirklichen. Ich kann nicht zu jedem "Kumpel" sagen, wenn ich ihm lieber in die Fresse schlagen will.
 S 43 "Wenn dir jemand auf die Linke schlägt, halte ihm auch die Rechte hin." Da schlag ich lieber gleich zurück.
 L 19 Ist die Nächstenliebe zu anspruchsvoll? Eine Nummer zu groß?
 S 44 Das kann man wohl sagen, ja.
 L 20 Und wen lieben die Leute in unserer Gesellschaft?
 S 45 Sich selbst.
 S 46 Man liebt sich selber, jeder denkt an seinen eigenen Vorteil.
 S 47 Ganz genau. Ist ja natürlich.
 L 21 Ihr sagt: "Natürlich", aber in der Bibel steht ja, daß das nicht natürlich ist.
 S 48 In der Bibel, ja!

- L 22 Ist die Kirche mit dem Religionsunterricht vergleichbar?
- S 49 Ja klar doch!
- L 23 Dann vergleich doch, bitte, einmal!
- S 50 Der Pfarrer ist der Lehrer und die Gemeinde die Schüler.
- L 24 Könntet ihr noch weiter vergleichen?
- S 51 Wir kriegen oft etwas gesagt, was wir glauben müssen. Aber das kann man nicht so richtig glauben. Die müßten einen überzeugen.
- S 52 Ich würde glatt sagen: Das glaube ich nicht.
- L 25 Warum geht ihr denn dann in den Religionsunterricht?
- S 53 Sonst müßten wir einen anderen Unterricht besuchen, zum Beispiel Mathe.
- L 26 Gibt es noch andere Gründe als diesen, daß Religion verträglicher ist als Mathe?
- S 54 Religionsunterricht ist ein Ausgleichsfach, man bekommt eine gute Note aufs Zeugnis.
- L 27 Zwei Gründe habt ihr genannt. Gibt es noch andere? Kann man im Religionsunterricht seine eigene Meinung zum Glauben sagen?
- S 55 Hier kann man seine eigene Meinung sagen, aber in der Kirche nicht.
- S 56 In der Kirche muß man dem Pfarrer zuhören, ohne etwas sagen zu können.
- S 57 Die sprechen so hochgestochen, keine normale Sprache. Die Priester wissen ja auch, daß man nichts dazu sagen kann.
- S 58 Neulich war hier bei uns eine Fernsehmesse, und die Karten dazu wurden an die verteilt, die öfter in die Kirche gehen.
- S 59 Wenn man eine Karte haben wollte, mußte man in die Versuchsmessen vorher gehen. Dreimal! Das ist Besuchszwang.
- S 60 Was die da machen, interessiert mich nicht mehr. Im siebten Schuljahr war ich das letzte Mal in der Kirche.
- L 28 Und bist doch im Religionsunterricht! Religion und Glaube interessieren dich also noch?
- S 61 Wohl, aber Kirche nicht.
- L 29 Du willst mitreden können?
- S 62 Ja.
- S 63 Priester halten sich ja selbst nicht daran, was sie predigen. Sie machen Umschweifungen, nie sagen sie klar, was sie meinen.
- S 64 Wenn man mit Jeans in die Kirche kommt, wird man schief angeguckt.
- S 65 In der Kirche ist alles irgendwie hinterhältig. Große Familien werden mit Handschlag begrüßt, die anderen werden nicht beachtet.
- L 30 Und wenn es andere Kirchen bzw. Gottesdienste gäbe?
- S 66 Gibt es aber nicht. Wenn man etwas anderes machen will, kann man die Koffer packen.
- L 31 Könnt ihr euch das nicht vorstellen, daß es eine Kirche gibt, in der alle Menschen gleich ernstgenommen werden, in der man etwas sagen kann, wo Lieder gesungen werden, die euch begeistern...?
- S 67 Möcht ich mal sehen, wär ja ganz was Neues.
- L 32 Ich kann euch von einer Gemeinde erzählen, wo ein Stück von dem Wirklicht ist, was ihr wollt. Das ist allerdings nicht ganz so leicht, man muß schon seinen Teil

dazu tun, sonst ändert sich nichts...⁴⁰

2.3 Kommunikationsbehinderungen

Auch eine nur globale Analyse dessen, was Duisburger Hauptschüler im Religionsunterricht artikuliert haben und was so oder ähnlich in zunehmender Häufigkeit auch andernorts von Religionslehrern berichtet wird⁴¹, erweist eine fast unvermeidbare Diskrepanz zu dem als ideellem (Ziel-)Anspruch formulierten "sentire cum ecclesia".

Schon die didaktische Umsetzung des theologischen Prinzips der Korrelation bedeutet eine höchst diffizile Aufgabe, nicht zuletzt deswegen, weil die religionspädagogische Theorie und Praxis, die sich darum bemühen, sie im Horizont des belastenden Erbes einer Entzweiung von Offenbarung und Erfahrung einlösen müssen⁴². Die Reflexion um die angemessene didaktische Struktur des Religionsunterrichts heute erfährt jedoch eine fragwürdige Zuspitzung, wenn ihr ein solcher ekklesiogener (Ziel-)Anspruch nicht nur als ein Kriterium unter anderen, sondern als Bedingung a priori vorgegeben ist⁴³.

Für den Synodenbeschluß zum Religionsunterricht ist christlicher Glaube zweifelsfrei an Kirche rückgebunden. Dennoch wird sowohl in der Umschreibung der Zielsetzungen wie auch an anderen Stellen eine deutliche Differenzierung eingehalten. Angesichts dieses Vorverständnisses kann formuliert werden, daß "im Religionsunterricht die Differenz zwischen dem Anspruch des Evangeliums und der konkreten Kirche deutlich und bewußt gemacht wird", ohne damit andererseits die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler "zu einer engagierten Begegnung mit der Wirklichkeit des Glaubens, einschließlich der konkreten Kirche", zu diskriminieren. Dieser Grundsatz wird auch in Bezug

40 Für eine umfassendere Analyse dieser Unterrichtsstunde wären auch weitere, hier nicht dokumentierte Fakten (z.B. non-verbale Daten des Unterrichtsgeschehens) heranzuziehen. - Vgl. G. Stachel u.a., Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1976.

41 Vgl. etwa neben den bekannten Untersuchungen aus dem letzten Jahrzehnt von Gloy (1969), Preyer (1972), Havers (1972), Bargheer (1972), Prawdzyk (1973), den Bericht von H.P. Beer-münder, Gottesbeschimpfung im Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 445f.

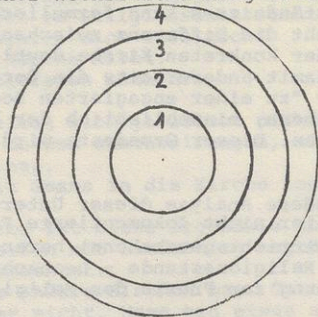
42 Vgl. Eicher, Offenbarung (s.o. Anm. 11), bes. 112-128. - J. Schulte, Verdrängt der problemorientierte Religionsunterricht den christlichen Glauben?, in: KatBl 102 (1977) 931-940.

43 Vgl. dazu und zu möglichen Folgen: Kaufmann (s.o. Anm. 23), 24f.

auf den Religionslehrer durchgehalten; in diesem Fall ist der unterschiedliche Standort von Religionslehrer und Schülern zusätzlich zu erinnern.⁴⁴

Über die Schüler im eingangs skizzierten Sinne als Determinante des Religionsunterrichts zu diskutieren, führt in dieser Perspektive zu der Notwendigkeit, dem Problem der Identifikation in der Unterscheidung zwischen "Total-" und "Teilidentifikation" näher nachzugehen⁴⁵. Es geht darum, die in den Schülerbeiträgen sich dokumentierenden Auffälligkeiten mit Erkenntnissen neuerer Analysen zu vermitteln und in der nötigen Klarheit begrifflich zu fassen, damit in dem so theoretisch und praktisch abgeschrittenen Kontext weiterführende Überlegungen hinreichend legitimiert erscheinen können.

Hemmerle hat darauf aufmerksam gemacht, daß für viele Menschen in der heutigen Situation der Glaube an Gott "in einer merkwürdigen Spannung und neuen Nähe zur Bedeutung institutioneller und materialer Einzelmomente des Glaubens" steht: Gott wird "abgehoben von dem, was in Christentum und Kirche unter Berufung auf Gott gelehrt, gefordert und praktiziert wird; man sucht den Zugang zu Gott an Tradition und Institution vorbei."⁴⁶ Nach Hemmerle sind "im menschlichen Dasein an der Phänomenalität von Glaube" vier Schichten beteiligt, die untereinander in einer Wechselbeziehung stehen:⁴⁷



44 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 142f. 145, 147f.

45 Vgl. K. Hemmerle, Glauben an Gott, in: Ders., (Hg.), Die Botschaft von Gott. Orientierungen für die Praxis, Freiburg 1974, 29-45, hier 31ff.

46 Ebd. 33.

47 Vgl. zum folgenden ebd. 33-40.

Die innerste Schicht, der Kern (1), ist der Ort, in dem Glaube als Glaube stattfindet, die eigentliche Glaubenswirklichkeit: In der Antwort "von Gott her" aktualisiert sich der Glaube als Gehorsam ("actus oboedentialis"). Ihr vorgelagert ist in der nächsten Schicht (2) die Offenheit für diesen Glauben, bestimmt als "fundamentale Bezogenheit des Daseins als solchen über sich hinaus auf einen unbedingten Anspruch und Zuspruch"⁴⁸: der Glaube als Hören "auf Gott hin" ("potentia oboedentialis").

Davon zu unterscheiden ist in der nächsten Schicht (3) die Gestimmtheit, Befindlichkeit und Empfindlichkeit für Religiöses: Religion als Disposition für Glauben.

In der äußersten Schicht (4) schließlich bestimmt sich Glaube als Identifikation mit Institutionen, Gestaltungen, Daten, die im Kontext des Glaubens stehen, ihn vermitteln und repräsentieren: "Die institutionell faßbare Seite des Glaubens ist nicht der Glaube selbst."⁴⁹

Reflektiert man diesen systematischen Befund aus religionspädagogischer Sicht und bezieht dazu (religions-)soziologische Forschungsergebnisse ein, so lassen sich einige Aufschlüsse gewinnen, die die didaktische Struktur des Religionsunterrichts direkt und nicht nur peripher tangieren: Einerseits ist in einer rational organisierten, an Funktionalität orientierten Gesellschaft mit einem weitgehend positivistisch verengten Bewußtsein Religion⁵⁰ gefährdet; verliert sich aber diese Disposition, so wird zugleich der Glaube selbst weniger zugänglich und plausibel.⁵¹ Diese Einsicht hat in den letzten

48 Hemmerle (s.o. Anm. 45), 34.

49 Ebd. 38.

50 Auf die Schwierigkeit einer hinreichenden Definition des Religionsbegriffs hat erst in diesen Tagen wieder H. Gollwitzer hingewiesen, vgl.: Ders., Was ist Religion? Fragen zwischen Theologie, Soziologie und Pädagogik, München 1980. - Vgl. auch Baudler (s.o. Anm. 11), 27-63. - Vgl. ebenso K. Lehmann, Die Kirche vor der neuen Religiosität, in: IKaZ 9 (1980) 289-305.

51 Vgl. Hemmerle (s.o. Anm. 45), 34. - Vgl. auch K. Rahner, Meditation über das Wort "Gott", in: H.J. Schultz (Hg.), Wer ist das eigentlich - Gott?, München 1969, 13-21, hier 17f. - M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Ein Interview mit Kommentar von H. Gumnior, Hamburg 1970. - Ders., Über den Zweifel, in: G. Rein (Hg.), Dialog mit dem Zweifel,

Jahren nicht unwesentlich mitbewirkt, daß unter Rückgriff auf einen erweiterten Religionsbegriff "religiöse Sensibilisierung" als eine gewichtige, durchaus gesellschaftskritische (d.h.: gegen den Trend wirkende) Aufgabe des Religionsunterrichts verankert worden ist.⁵²

Andererseits offenbaren sich in einer parallelen Entwicklung gegenläufige Tendenzen. "Gegen ihre eigenen Prinzipien", so konstatiert Schmidtchen, "ist eine rational organisierte Gesellschaft religiös produktiv. Da sie einen großen Teil der Mitglieder gleichzeitig in einer antireligiösen Aufklärungsgelände festhält, wird wilde Religiosität produziert."⁵³ Diese Ambivalenz wird durch den Widerstreit zweier Bedürfnisse begünstigt: dem Bedürfnis nach einer restriktionsfreien, möglichst absoluten Verfügung über sich selbst⁵⁴ und dem Bedürfnis nach Sinnorientierung und Geborgenheit "in einer Welt sinkender Gewissheiten".⁵⁵

Für den Religionsunterricht als Ort religiöser Lernprozesse auf der Basis theologischer Reflexionen gewinnt in diesem Zusammenhang schließlich der Tatbestand zentrale Bedeutung, daß die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu einer einschneidenden Veränderung des Verhältnisses von Individuum und In-

Stuttgart 1969, 7-12, hier 11. - D. Sölle, Die Hinreise. Zur religiösen Erfahrung, Texte und Überlegungen, Stuttgart 1977. H. Halbfas, Religion, Stuttgart 1976.

52 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 134f., 139. - G. Lange, Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974) 733-750, hier 734.

53 Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 19, 197f. u.ö.

54 Schmidtchen sieht eben darin den in der heutigen postindustriellen Gesellschaft beherrschenden "Code der Interaktion", der andere Metasysteme der Kommunikation als Grammatik der sozialen Interaktion substituiert habe. Vgl. ebd. 12ff.

55 Schmidtchen, ebd. 9. - Das breite Angebot heterogener Deutungssysteme bei einer gleichzeitigen Deaktualisierung von Konsens begünstigt nach Schmidtchen das Konzept einer minimalen Identität und eine multiple Sozialisation. Vgl. ebd., 15, 198ff. u.ö. - Vgl. zu dieser Ambivalenz im gesellschaftlichen Bewußtsein in meiner Dissertation: Religionsunterricht und Erfahrung (s.o. Anm. 11), 96-101.

stitution geführt haben⁵⁶: "Wir leben in einem institutionen-kritischen Zeitalter."⁵⁷ Für eine wachsende Anzahl von Menschen fällt daher die Frage "Glaube ich?" heute mit der Frage zusammen: "Wie stehe ich zur Kirche?"⁵⁸, "und diese wiederum heißt für viele: Wie stehe ich zu diesem Pfarrer, zu diesem Papst, zu dieser Enzyklika?"⁵⁹

Hemmerle hat kritisch angemerkt, daß diese Spannung im Verhältnis zur Institution Kirche eine doppelte Auswirkung zeitige: Einerseits verliere der Glaube durch die Lockerung der herkömmlichen Bezüge an Konsistenz und sei keiner Kontrollinstanz mehr unterworfen. Andererseits werde mit den interpretierenden Instanzen der Glaube (an Gott) selbst zur Disposition gestellt und verlöre an Identität; letztlich löse sich mit der Institution auch Gott auf, wenn er als eine Funktion der interpretierenden Instanzen gesehen werde.⁶⁰

Im Hinblick auf den Religionsunterricht hat dieser Prozeß, der in Übereinstimmung mit Exeler "nicht als Wirkung einer neuen Konzeption von Religionsunterricht" gelten kann⁶¹, gravierende Konsequenzen. Die meisten Schüler setzen den Religionsunterricht mit "Erziehung zu christlichem Glauben und kirchlicher Praxis" gleich⁶². Entsprechend wirkt eine kritische Distanzie-

56 Vgl. Kaufmann (s.o. Anm. 23), 32.

57 Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 189. - Vgl. auch U. Boos-Nünning, Religiosität an der Ruhr. Zum Ergebnis von zwei religionssoziologischen Felduntersuchungen, in: HerKorr 27 (1973) 362-369, hier 367f. Vgl. dies./E. Golomb, Religiöses Verhalten im Wandel. Untersuchungen in einer Industriegesellschaft, Essen 1974. - Vgl. die Ergebnisse bei Schmidtchen nach dem sogenannten Mead-Gehlen-Axiom, ebd. 35ff. - Vgl. den Hinweis bei Kaufmann auf den symptomatischen Sprachgebrauch in der Bezeichnung "Amtskirche" (s.o. Anm. 23), 51, sowie seine Angaben unter den Stichworten "Kirchendistanz", "Teilidentifikation" und "Auswahlchristentum", 117 bzw. 145.

58 Hemmerle (s.o. Anm. 45), 34.

59 Ebd. - In diesem Zusammenhang wäre der kritische Einwurf Kaufmanns ausführlicher zu reflektieren, demzufolge "das sakralisierte Verständnis der empirischen Kirche...sich zunehmend als ein Hindernis glaubwürdiger Glaubensverkündigung erweisen (wird), da die Grundlagen seiner Plausibilität geschwunden sind" (s.o. Anm. 23, 40).

60 Vgl. Hemmerle (s.o. Anm. 45), 33.

61 Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche (s.o. Anm. 15), 411-425, hier 412f.

62 Baudler (s.o. Anm. 11), 27f.

rung von der Instanz Kirche in ihren diversen Schattierungen auf ihre Einstellung zum Religionsunterricht und seinen Lernprozessen zurück. Im Rückgriff auf das zu den Überlegungen Hemmerles erstellte Schaubild wird die religionspädagogische und -didaktische Schwierigkeit optisch einschätzbar, die sich bei einer solchen Ausgangslage einstellt: Die theologische Reflexion über Religion und Glaube stößt bei einer Vielzahl von Schülern bereits in der äußersten Schicht (4) auf starke Widerstände. Nicht minder ist die Behinderung in der nächsten Schicht (3), wenngleich hier bei allen Blockaden gerade unter Jugendlichen neuerlich auch Symptome für eine Bewußtseinsänderung festzustellen sind. Insgesamt erscheint es also mehr als berechtigt, in dieser Konstellation eine ernstzunehmende Kommunikationsbehinderung für einen konfessionell-kirchlich geprägten Religionsunterricht zu sehen, in dem es nicht nur um ein Bescheidwissen über, sondern zugleich auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube geht.⁶³

Daß sich diesbezüglich ein Problembewußtsein in den letzten 15 Jahren fortschreitend ausgebildet hat, vermag ein kurzer historischer Exkurs zu verdeutlichen:⁶⁴

Der Synodenbeschluß Religionsunterricht hat auf der Ebene offizieller Verlautbarungen zum Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland die heterogene Ausgangslage der Schüler bisher vergleichbar am realistischsten eingeschätzt und aus seiner Differenzierung in die drei Gruppen "gläubige Schüler", "suchende oder im Glauben angefochtene Schüler", "sich als ungläubig betrachtende Schüler" auch intentional Konsequenzen gezogen. Unter dem Aspekt der quantitativen Relation erkennt er der Gruppe der gläubigen Schüler den Status einer Minderheit zu.⁶⁵

63 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 140. - Von daher ist das Frageraster des Zielfelderplans Grundschule nachdrücklich zu begrüßen, das dieser "Zur Erhebung der Ausgangslage der Klasse" vorgelegt hat, vgl. Teil II, Unterrichtsplanung 1 - 4.

64 Vgl. die aufschlußreiche Studie von J.A. van der Ven, Der Schüler: Geschichte eines Problems. Übersicht über die wichtigsten Aspekte der niederländischen katholischen Katechese und Katechetik 1970-1980, in: RpB 3/1979, 148-180. - Diese Geschichte ist für die Bundesrepublik Deutschland noch zu schreiben. Gewissermaßen spiegelschriftlich gelesen, bietet der Aufsatz von G. Hilger, "Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe" erste Hinweise, vgl. in: KatBl 103 (1978) 125-140.

65 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 139, 127. - Bei der letzt-

Mit dieser Lagebeschreibung basierte der Synodenbeschluß auf der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zum Religionsunterricht vom 22./23. November 1972 und führte sie weiter. In dieser Erklärung nämlich war die Gruppe der sich als ungläubig betrachtenden Schüler noch nicht genannt worden. Schon der "Rahmenplan für die Glaubensunterweisung" war Jahre zuvor nicht mehr von einer homogenen und geschlossenen religiösen und kirchlich gebundenen Sozialisation aller Schüler ausgegangen. Mit dem Terminus "Vorfeldkatechese" verband sich das Problembewußtsein, daß in den meisten Schulklassen mit Schülern zu rechnen sei, "die Erfahrungen mit Ungläubigen gemacht haben und solchen, die der Kirche gleichgültig gegenüberstehen oder sie ablehnen. Nicht selten sind das die eigenen Eltern."⁶⁶ Offensichtlich war jedoch die Zeit noch nicht reif, daraus in inhaltlicher und intentionaler Hinsicht auch die notwendigen Konsequenzen auf der Ebene der Lehrplankonstruktion zu ziehen. So verblieb es bei der Empfehlung an den Religionslehrer: "Fehlt den Schülern die Erfahrung gelebten Glaubens, so darf und muß sich der Katechet damit begnügen, ihnen das Angebot Gottes nahezubringen, ohne eine Realisierung zu fordern. Er muß versuchen, für eine spätere positive Glaubensentscheidung den Grund zu legen."⁶⁷

Angesichts dieser fortschreitend differenzierenden Sicht, wie sie sich aus der Analyse repräsentativer Dokumente ergibt, überrascht es allerdings, daß in neueren Lehrplänen eine didaktische Überführung der konstatierten Heterogenität kaum auszumachen ist. Weitgehend beherrschen globale Aussagen über "den" Schüler das Feld; auch intentional und inhaltlich wird durch-

genannten Schülergruppe erwähnt der Synodenbeschluß ausdrücklich die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht. Es wäre problematisch, von dieser Möglichkeit her weiterführenden Reflexionen zur Didaktik des Religionsunterrichts begrenzten zu lassen. - Weiterführende Impulse in dieser Frage vermittelt der Fastenhirtenbrief des Bischofs von Limburg W. Kempf "für euch und für alle" "an die Gemeinden des Bistums, besonders an ihre sogenannten Fernstehenden". Limburg 1981.

66 Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1. - 10. Schuljahr, hg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967, 13.

67 Ebd., 75 (bezogen auf das neunte und zehnte Schuljahr!).

gehend nicht differenziert.⁶⁸ Der Ausweis verbindlicher Kataloge signalisiert eine zusätzliche Gefahr der Nivellierung. Neuerdings hat Papst Johannes Paul II. in seinem Apostolischen Schreiben "Catechesi tradendae" (1979) auf die praktischen Schwierigkeiten hingewiesen, denen sich das Ideal einer Katechese in der heutigen Zeit gegenübersteht. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung sei im Hinblick auf die aufgeworfene Frage aus dem Artikel 19 ausführlicher zitiert:

"In der katechetischen Praxis jedoch muß diese ideale Ordnung der Tatsache Rechnung tragen, daß oft die erste Evangelisierung noch nicht stattgefunden hat. Eine gewisse Anzahl von kurz nach der Geburt getauften Kindern kommt zur Pfarrkatechese, ohne irgendeine andere Einführung in den Glauben erhalten zu haben und ohne bisher irgendeine ausdrückliche und persönliche Bindung an Jesus Christus zu besitzen. Sie haben lediglich die in ihnen durch die Taufe und die Gegenwart des Heiligen Geistes grundgelegte Fähigkeit zu glauben. Dazu kommen die Vorurteile eines wenig christlichen Familienmilieus oder einer positivistisch ausgerichteten Erziehung, die schnell etliche Widerstände aufbauen. Hinzu rechnen muß man außerdem nichtgetaufte Kinder, für die die Eltern erst später eine religiöse Erziehung zulassen: aus praktischen Gründen wird ihr Weg als Katechumenen großenteils oft im Verlauf der normalen Katechese nachgeholt. Dann sind hier zahlreiche Jugendliche und junge Erwachsene zu nennen, die zwar getauft sind und eine systematische Katechese wie auch die Sakramente empfangen haben, aber noch lange im Zweifel bleiben, ob sie ihr ganzes Lebens in bewußter Verbindung mit Christus gestalten sollen, wenn sie nicht gar im Namen ihrer Freiheit einer religiösen Bildung auszuweichen suchen. Die Erwachsenen schließlich sind auch selber nicht sicher vor Versuchungen zum Zweifel oder zur Aufgabe des Glaubens, vor allem wenn eine glaubenslose Umwelt sich auswirkt. Das heißt, die Katechese muß sich oft nicht nur darum kümmern, den Glauben zu lehren und zu vertiefen, sondern ihn mit Hilfe der Gnade auch ständig zu wecken, die Herzen zu öffnen und zu bekehren und alle, die sich noch auf der Schwelle zum Glauben befinden, für ein umfassendes Ja zu Jesus Christus vorzubereiten. Dieses Anliegen bestimmt zum Teil Ton, Sprache und Methode der Katechese."⁶⁹

68 Vgl. Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I), Grundlegung, München 1973; Zielfelderplan Grundschule, I; Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre, Köln 1978. - Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I, Katholische Religionslehre, Köln 1978. - Von den genannten Lehrplänen findet im Lehrplan für das Gymnasium diese Kategorie trotz aller Defizite wenigstens punktuell Berücksichtigung (vgl. 19f., 31, 39).

69 Zit. nach: Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolisches Schreiben ÜBER DIE KATECHESE HEUTE Papst Johannes Pauls II. Mit einem Kommentar von A. Exeler, Freiburg 1980, 33f. - Vgl. ähnlich in den Artikeln 35, 57, 66, 69. - Das Prinzip der

Fazit: Die Ausgangslage für den Religionsunterricht am Beginn der achtziger Jahre ist wesentlich durch die institutionenkritische Distanz der Gesellschaft und entsprechend durch eine eingeschränkte und desorganisierte Religiosität außerhalb der Kirche(n) charakterisiert, die den Erfahrungshorizont seiner Schüler als terminus a quo aller Lernprozesse im Hinblick auf die leitenden Zielvorstellungen zunehmend negativ definieren.⁷⁰ Ohne einer undifferenziert und undialektisch vertretenen Normativität des Faktischen das Wort zu reden, die im Grunde auf eine reine Ideologie der Anpassung hinausläufe⁷¹, erscheint es jedoch aufgrund dieses theoretisch und praktisch belegten Befunds dringend geboten, die bisherigen Einschätzungen bezüglich der Vorverständnisse, die die Schüler in den Religionsunterricht einbringen und durch die sie sein Curriculum determinieren,

Vollständigkeit, das an diesen Aussagen gemessen fragwürdig erscheint, wird sich nicht quantitativ, sondern nur qualitativ bestimmen lassen.

⁷⁰ Vgl. über die bisher eingebrachten Belege hinaus: S. Anneser, Glaube im Ungläubigen - Unglaube im Gläubigen. Untersuchung einer Tendenz im Glaubensverständnis der letzten zwei Jahrzehnte, Kevealer 1972. - H. Göpfert, Religionsunterricht und weltanschauliche Pluralität. Problem und Lösungsvorschlag für den Primarbereich, Stuttgart/München 1974. - R. Sauer, Die religiöse Indifferenz als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: Ders., Religiöse Erziehung auf dem Weg zum Glauben, Düsseldorf 1976, 57-90. - R. Waltermann, Das Verhältnis der Jugend zum kirchlichen Glauben und zu kirchlichen Normen, in: H. Heigert (Hg.), Jugend ohne Normen? Eine Generation auf der Suche, Düsseldorf 1978, 31-42. - Diese Einschätzung bestätigt sich auch im Niederschlag, mit dem die Frage in den Katechetischen Blättern religionspädagogisch diskutiert wird. Vgl. u.a.: J. Mauthe, Erhebung von Schülermeinungen zum Thema "Kirche", 102 (1977) 830-841; E. Feifel, Konturen religiöser Erziehung im Zeitalter religiöser Desozialisation, 103 (1978) 20-37; D. Zimmermann, Keine einheitliche Gemeinde. Hinführung der Kinder zur Eucharistie, 103 (1978) 631f.; A. Exeler, Trendbericht Religionspädagogik 1978, ebd. 636-640, bes. 638; K. Schilling, Didaktische Entwürfe der Sonderpädagogik - Konsequenzen für die Religionspädagogik, 104 (1979) 380-387, bes. 385ff.; N. Mette, Distanzierte Kirchlichkeit. Religionspädagogische Implikationen und Konsequenzen einer aktuellen pastoral-theologischen Diskussion, 104 (1979) 926-936; G. Schüepf, Jugend, Kirche und Religion: Wo beginnt der Auftrag der Kirche?, 105 (1980) 488-498.

⁷¹ Diese Warnung formulierte W. Kasper in einer Stellungnahme im Anschluß an kritische Analysen von F. Haarsma über "Die Lehre der Kirche und der Glaube ihrer Glieder", vgl. W. Kasper, Zum Problem der Rechtgläubigkeit in der Kirche von morgen, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, Freiburg i.Br. 1970, 37-96, hier 42.

fortzuschreiben und unter dieser Perspektive die Frage nach seiner didaktischen Struktur zu reflektieren.

3. Fremdsprachen-Didaktik

Wenn abschließend versucht werden soll, vor dem Horizont der vorstehenden Ausführungen die didaktische Struktur eines konfessionellen Religionsunterrichts für alle in Ansätzen näher zu konturieren, so geschieht das im Bewußtsein um eine doppelte Begrenzung: Zum einen können diese Grundlinien hier nur thetisch behauptet werden; ihre weitere Entfaltung wird in der theoretischen und praktischen Diskussion bei reziproker Verschränkung aufgesucht werden müssen. Zum anderen ist, bedingt durch das selektive Interesse dieser Problemskizze, manches vernachlässigt, was der Sache nach expliziter mitbedacht sein müßte.

3.1 Historisch gesehen, handelt es sich bei dem Bemühen um das Konzept eines Religionsunterrichts, der Religion und Glaube bei seinen Schülern nicht mehr länger als gemeinsame, wenn auch unterschiedlich entwickelte Basis voraussetzen kann, sondern dessen Zeitindex durch "Marginalreligiosität"⁷² und kritische Distanzierung von der Institution Kirche (nach dem Grundgesetz eine der beiden Legitimationsgrößen des Religionsunterrichts) geprägt erscheint, um eine neue Aufgabe.⁷³ Sie konkretisiert sich aus religionspädagogischer Perspektive zunächst in einer negativ zu formulierenden Prämisse: Religionsunterricht heute, für dessen Schüler und ihre Familien Religion und Glaube in der Mehrzahl Fremdsprache sind, kann seine Schüler nicht so behandeln, als seien für sie Religion und Glaube Muttersprache.⁷⁴ Im Vergleich mit vergangenen Epo-

72 Feifel (s.o. Anm. 70), 22. - Vgl. Horkheimer (s.o. Anm. 51), 9: "...die Religion...hat mehr und mehr der Freizeitgestaltung sich eingefügt." - Kaufmann (s.o. Anm. 23), 58: "Religion selbst scheint zum gesellschaftlichen Randphänomen zu werden." - Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 193: "Institutionalisierte Religion wird ausgegliedert und bedient gleichsam Restbestände der Innerlichkeit, die...dem Privaten zugeordnet werden." - "Die Bewährung im Alltag wird von der Vorstellung von Religion getrennt." (64)

73 Vgl. Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche? (s.o. Anm. 15), 413.

74 Vgl. G. Lange, Religion und Kinderbuch, in: R. Jacobi (Hg.), Kinderbuch und Religion, Regensburg 1979, 17-41, hier 20.

chen und gemessen am Ideal einer Katechese ist er demzufolge als Propädeutikum zu bestimmen.

Das angezeigte Defizit bezüglich Religion und Glaube auszugleichen oder gar ins Positive aufzuarbeiten, kann der Religionsunterricht bei realistischer Einschätzung seiner Möglichkeiten allein nicht leisten.

Über den Hinweis von Kaufmann⁷⁵ hinaus, wonach der Religionsunterricht "von der verfügbaren Zeit, der Stundenplanung, der Globalwertschätzung im Fächerkanon her ein fast dürftiges Element des Gesamtunterrichtes" sei, ist es hilfreich, sich an den banalen Tatbestand zu erinnern, daß der Religionsunterricht pro Schuljahr in der Regel kaum mehr als 60 bis 70 Unterrichtsstunden erteilt wird. Hochgerechnet bedeutet das: Er stellt im Rahmen des Zeitvolumens, das grundsätzlich für intentionale oder funktionale Erziehungs- und Sozialisationsprozesse möglich ist, nicht mehr als einen Anteil von rund 1 Prozent dar. Seine Komplementärfunktion wird damit überdeutlich; zugleich relativiert sich die Erwartung auf eine kompensatorische Funktion.

Es ist in diesem Zusammenhang nicht möglich zu erörtern, welche prinzipiellen und strukturellen Innovationen in anderen Bereichen begonnen und weitergeführt werden müssen, damit dem Religionsunterricht zumindest ein begünstigendes Umfeld für seine Aktivitäten gesichert werden kann.⁷⁶ In dieser Hinsicht dürften jedoch die auf Praxis zielenden theoretischen Reflexionen durch die religionspädagogische Wissenschaft ebenso wie die sie fundierende reflektierte Praxis für die Kirche, ihren Glauben und ihre Theologie eine ganz wesentliche Erfahrungspotenz darstellen. Sie dafür fruchtbar zu machen, wäre ein "rationaler Dialog"⁷⁷ zwischen allen jenen zu intensivieren, denen am Glauben und seiner lebendigen und lebensprägenden Vermittlung nicht nur von Amts wegen, sondern aus persön-

75 G. Kaufmann, Religionsunterricht: Sprach-Not als Chance, in: W. Beinert u.a., Sprache und Erfahrung als Problem der Theologie, Paderborn 1978, 121-145, hier 126. - Da der Begriff Gesamtunterricht schulpädagogisch besetzt ist, müßte es richtigerweise heißen: des gesamten Unterrichts.

76 Zu denken ist an pastoraltheologisch begleitete Bemühungen um die Ausgestaltung der Gemeindekatechese, um Initiativen zur theologischen Erwachsenenbildung, um die begleitende Förderung christlicher Erziehung in den Familien, um die Ausbildung eines neuen Bewußtseins in den Gemeinden. - Vgl. neuerdings J.B. Metz, Wenn die Betreuten sich ändern, in: Publik-Forum 9 (1980) 13, 19-21.

77 Vgl. A. Stock, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ders. (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich - Probleme - Methoden, Zürich 1975, 9-27, hier 19f.

lich-existentieller Betroffenheit gelegen ist.

3.2 Für die Theologie als Bezugsgröße des Religionsunterrichts hat der Synodenbeschluß Religionsunterricht drei zentrale Kriterien benannt, an denen sie zu messen ist: sie müssen welt-offen, gesellschaftsbezogen und am Menschen orientiert sein.⁷⁸ In der Stnadortbestimmung des Zielfelderplans Grundschule werden auf diesem Hintergrund zwei Positionen negativ definiert und deutlich zurückgewiesen: einerseits eine Theologie, die sich dadurch zu profilieren sucht, daß sie zeitgenössische Erfahrungen außer acht läßt oder bestenfalls als Aufhänger für die Weitergabe einer einmal für immer begriffenen fertigen Wahrheit aufnimmt⁷⁹; andererseits eine Theologie, die sich kurzschlüssig an den Zeitgeist dergestalt anpaßt, daß die Verständigungsmöglichkeiten des modernen Menschen zur Norm und zum Kriterium für die christliche Glaubenstradition erhoben wird.⁸⁰ Demgegenüber wird mit dem Prinzip der Korrelation positiv das Selbstverständnis und die Aufgabe einer Theologie artikuliert, für die Offenbarung und Erfahrung nicht miteinander konkurrierende oder einander gar ausschließende Größen sind; vielmehr wird ihr Verhältnis als eine schöpferisch vermittelte und stetig neu zu vermittelnde Wechselbeziehung in einem dialogischen Geschehen bestimmt, in dem der Inhalt der beiden Korrelate je für sich ohne Sinnbezug auf den anderen nicht gedacht werden kann.⁸¹ Geschichtlichkeit, Konkretheit

78 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 131.

79 Vgl. Zielfelderplan Grundschule, I, 15. - Vgl. zur Charakteristik dieses Ansatzes die Stellungnahme Kaspers gegen einen Offenbarungspositivismus, der ein quantitatives Wahrheitsverständnis zuungunsten eines qualitativen Wahrheitsverständnisses behauptet (s.o. Anm. 71), 70f. - Exeler hat in jüngster Zeit mehrfach auf die Gefahr hingewiesen, die sich aus dem Postulat eines "Truismus" ergibt: "...weil alles, was vorge-tragen wird, ganz richtig ist, ist es so langweilig geworden, daß es niemanden interessiert. Lebendiges Sprechen - auch in Sachen des Glaubens - ist fast unvermeidlich einseitiges Sprechen." (in: Ders., Neue Ansätze der Glaubensbildung in der Jugendarbeit, in: KatBl 102 [1977] 111-119, hier 112). - Vgl. auch die Feststellung Horkheimers, daß die Idee der Wahrheit nicht im positivistischen Begriff der Richtigkeit aufgehe (s.o. Anm. 11), 11.

80 Vgl. Zielfelderplan Grundschule, I, 15. - Zur Charakteristik dieser Auffassung vgl. die pointierte Kritik von Metz an der bürgerlichen Unnahbarkeit gegenüber Religion (s.o. Anm. 76), 19.

81 Vgl. Zielfelderplan Grundschule I, 15ff.; im übrigen die

und Situationsbezug werden in dieser Theologie zu konstitutiven Kriterien des christlichen Glaubens; in Geschichte und Situation "erfährt der Mensch den Anruf Gottes", so daß dem Heute die "theologische Dignität des Kairos" eignet, dessen Erkenntnis nach dem Neuen Testament "ein Kriterium für die Teilhabe am Reich Gottes" wird.⁸² Dabei bewahrt die christliche Botschaft ihre Eigenständigkeit im Gespräch mit den Selbstverständlichkeiten der jeweiligen Zeit, indem sie ihr Mehr und ihre überschüssige Potenz im provokativen Gegenüber erweist und ihren Ärgernischarakter als gefährliche und befreiende Erinnerung produktiv ins Spiel bringt.⁸³

Ob und in welchem Maße es der Theologie gelingt, den ihr von der Sache her aufgegebenen Dialog mit der geschichtlichen Situation zu realisieren, bewahrheitet sich in einer differenzierten und erfahrungsgesättigten Sprache, die unter je veränderten Bedingungen den Exodus aus binnenkirchlich allzu vertrauten Sprachspielen wagt, ohne damit ihre Identität auf Kosten der Relevanz zu verlieren⁸⁴, und sich im Blick auf einen je anders situierten Empfänger operativ in neuer Konkretion und Dynamik statt definitiv in statischer Abstraktion konstituiert und verantwortet.⁸⁵

Literaturangaben unter Anmerkung 11.

82 Vgl. H. Missalla, Curriculumtheorie - Kairos - Gewissensbildung. Überlegungen zur theologischen Dimension einer pädagogischen Theorie, in: KatBl 102 (1977) 967-975, hier 972f.

83 Vgl. Synodenbeschluß "Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit", in: Gemeinsame Synode (s.o. Anm. 2), 84-111. - Zur Theologie der Korrelation in diesem Synodenbeschluß vgl. P. Schladoth, Überlegungen zur didaktischen Struktur des Synodenbeschlusses "Unsere Hoffnung - Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit", in: KatBl 103 (1978) 942-949. Es fällt auf, daß der Synodenbeschluß in seinem korrelativen Bemühen, "die Botschaft dieser Hoffnung und die Erfahrungen unserer Lebenswelt zusammenzuführen" (Unsere Hoffnung, a.a.O., 86) zwar nicht ausschließlich, aber doch vornehmlich den Weg über negative Kontrasterfahrungen bevorzugt. - Vgl. entsprechende Hinweise bei Kasper unter Bezug auf Marcuse und Metz (s.o. Anm. 71), 46. - Vgl. Zielfelderplan Grundschule, I, 18f.

84 Vgl. zu dieser Problematik A. Schilson, Wandlungen im Spektrum gegenwärtiger Christologie. Korrelation im Spannungsfeld von Identität und Relevanz des Glaubens, in: KatBl 105 (1980) 104-108.

85 Zum Begriff "operative Texte" vgl. G. Baudler, Mit Talenten wuchern? Das "bibeldidaktische Viereck" als möglicher Weg

Zu welchen neuen Perspektiven eine Theologie durchstößt, die sich "als kritische Reflexion des geschichtlichen Handelns im Lichte des Wortes Gottes" sieht und im Wechselspiel von Deutung und Praxis die Situation vom Evangelium und vice versa den Glauben von der konkreten und im praktischen Verhalten angenommenen Situation her neu interpretiert, erhellt der Ansatz der Theologie der Befreiung in Lateinamerika. Gerade unter den gegenwärtigen Gegebenheiten des Religionsunterrichts dürfte eine umfassende Beschäftigung mit diesem spezifischen Ansatz einer Theologie, die sich als kritische, im Horizont christlichen Glaubens durchgeführte Reflexion auf die Praxis versteht und damit das Theorie-Praxis-Verhältnis radikal neuartig bestimmt, für die Religionspädagogik von Bedeutung sein, wobei die generelle Frage der Übertragbarkeit eigens zu diskutieren ist.⁸⁶

Das hier fragmentarisch und damit notwendigerweise relativ skizzierte Profil einer Theologie konvergiert mit den Optionen der Religionspädagogik als jener Instanz, die im interdisziplinären Gespräch der Wissenschaften um den Religionsunterricht auch die Interessen der an ihm unmittelbar Beteiligten, nicht zuletzt der Schüler, zu vertreten hat. Die Wende in Theologie und Religionspädagogik begründet die Gemeinsamkeit, die Frage nach den Schülern nicht mehr länger als eine nur pädagogische, didaktische oder gar methodische Frage zu verhandeln.

Impliziert die Frage "Warum treibt man Theologie?" nämlich auch die Frage "Für wen und von wessen Standpunkt her erkennt man theologisch?", wobei dem Erkenntnisinteresse vorab ein praxisbezogener und ethischer Charakter innewohnt, dann rücken damit die Schüler und die Strukturen, unter denen sie leben, aus der Peripherie in das Zentrum des theologischen Interesses, dem der Religionsunterricht praktisch (im Vollsinn dieses Wortes) zu entsprechen suchen muß.

Entsprechend lassen sich die theologischen Konturen dieses Unterrichts in der These präzisieren:

zu einer notwendigen Übertextung biblischer Perikopen im Religionsunterricht, in: KatBl 103 (1978) 367-381, hier 368f. - Ein beredtes Beispiel für die Neuformulierung des Glaubens im Prozeß der korrelativen Vermittlung zwischen überliefertem Glauben und geschichtlicher Erfahrung zeigt an der Geschichte der Eschatologie F.-J. Nocke, Eschatologie zwischen Glaubensüberlieferung und neuer Erfahrung, in: KatBl 105 (1980) 109-121.

86 Vgl. u.a.: K. Rahner u.a. (Hg.), Befreiende Theologie. Der Beitrag Lateinamerikas zur Theologie der Gegenwart, Stuttgart 1977. - C. Busmann, Befreiung durch Jesus? Die Christologie der lateinamerikanischen Befreiungstheologie, München 1980.

Die Grundstruktur christlichen Glaubens findet in der theologischen Kategorie einer praxisorientierenden Korrelation von Offenbarung und Erfahrung ihre Entsprechung. Damit ist eine deduktive Didaktik unvereinbar, insofern diese von der je geschichtlich-konkreten Situation abstrahiert und die Schüler unter Mißachtung ihrer Individualitäten zu Adressaten funktionalisiert. Demgegenüber sind, um den genannten Kriterien gerecht zu werden, die Schüler und ihre historische Situation, das heißt: die (heterogenen) Bedingungen ihres Lebens in Raum und Zeit, nicht nur als Zielort der Anwendung des Glaubens, sondern als "ursprünglicher Topos der Erkenntnis des Glaubens" (Rahner) anzuerkennen. Diesem Ansatz ist auch mit einer "induktiven Didaktik"⁸⁷ nicht Genüge getan; ihm korrespondiert vielmehr eine kommunikativ-prozessuale Struktur von Religionsunterricht als Erfahrungsraum, in dem die Schüler als Subjekte sich selbst und ihre Situation im Horizont des Glaubens⁸⁸ differenziert buchstabieren und kritisch reflektieren lernen, bestenfalls auf Umkehr hin.⁸⁹

3.3 Eine (religions-)pädagogische Annäherung an die vielfältigen und komplexen Einzelfragen, die im Gesamt solcher Überlegungen zur didaktischen Struktur des Religionsunterrichts diskutiert und auf Lösungsansätze hin konkretisiert werden müßten, soll "pars pro toto" durch einige grundsätzliche Erwägungen zur didaktischen Kategorie der Differenzierung versucht werden.

Unter Differenzierung sollen alle Maßnahmen verstanden werden, die getroffen werden müssen, um allen Schülern einen ihren jeweiligen individuellen Voraussetzungen angepaßten Unterricht zu bieten. Alle Differenzierungsmaßnahmen komplizieren nicht nur die Organisation von Unterricht, sie finden zugleich in der

87 Vgl. diese Konzeption im Umfeld existenzial-hermeneutischer Bemühungen bei B. Dreher, Induktion als Weg der Verkündigung, in: G. Lange/W. Langer (Hg.), *Via indirecta - Beiträge zur Vielstimmigkeit der christlichen Mitteilung*, Paderborn 1969, 199-209. - Vgl. zur Beschreibung der Doppelaufgabe der Hermeneutik "von hinten" und "von vorn": H. Goldstein, Skizze einer biblischen Begründung der Theologie der Befreiung. Zur spezifisch lateinamerikanischen Hermeneutik, in: K. Rahner u.a. (s.o. Anm. 86), 62-76, hier 69.

88 Die Interpretation und Reflexion der Wirklichkeitsstrukturen wird dabei sowohl analogisch-identifizierend wie auch dialektisch-widersprüchlich (sub specie contrarii) verlaufen müssen.

89 Vgl. J. Werbick, Lernprozeß Umkehr: Reifung im Glauben.

Anpassungsfähigkeit des Lehrers an die individuelle Lerndisposition der Schüler ihre natürliche Grenze. Darüber hinaus werfen sie dialektisch die Frage nach der Integration auf.

Aus (religions-)pädagogischer Perspektive wird nicht so sehr die Frage leitend, wie unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen bestimmte Inhalte "richtig" und überzeugend vermittelt werden können; dies hieße nämlich, die Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft der Theologie zu klassifizieren und Fragen zur Didaktik des Religionsunterrichts als Methodenproblem zu behandeln. Zwar liegt ihren theoretischen und praktischen Diskursen die Entscheidung voraus, für die Schüler habe der Glaube eine grundsätzliche und durch nichts zu ersetzende Funktion im Hinblick auf eine qualifizierte Bewältigung von Lebenssituationen heute und morgen. Unbeschadet eines solchen Vorverständnisses muß jedoch der Pädagoge im Religionspädagogischen immer neu von den Schülern her argumentieren und ihre Lernmöglichkeiten und situativ-strukturellen Kontexte in die Kriteriendiskussion einbringen. So kreuzt er dialektisch die Reflexionen des Theologen in ihm, der, wiewohl auch er, dem Prinzip der Korrelation verpflichtet, den Schüler konstitutiv mitbedenkt, den unbedingten Anspruch des Glaubens als seine vertikale Dimension behaupten und vor falschen Anpassungen warnen muß. Dieser in der Sache einer zeitgerechten Didaktik des Glaubens angelegte Prioritätenstreit macht nicht nur konzeptionelle Lösungen schwierig⁹⁰; er verbietet es auch, die Sorgen der jeweils einen oder anderen Seite zu bagatellisieren.

Die Analyse der strukturellen Bedingungen des Religionsunterrichts am Beginn der achtziger Jahre erbringt in dieser Hinsicht die Konsequenz, daß Religion, Glaube und kirchliche Bindung nicht in dem Sinne als Prämissen fungieren können, daß sich ohne sie "überhaupt nicht miteinander reden ließe"⁹¹. Sie im-

Zwölf Thesen zu einer fundamental-theologischen "Didaktik des Glaubens", in: KatBl 102 (1977) 120-129.

90 Dies offenbart sich auf den Ebenen der Lehrplankonstruktion und Schulbucherarbeitung. Es gilt auch für den Zielfelderplan Grundschule, auch wenn er bisher einen begründeten Ausgleich am ehesten erreichen konnte. Vgl. A. Biesinger, Der Zielfelderplan für die Grundschule - Elemente einer religionspädagogischen Würdigung, in: KatBl 104 (1979) 79-87. - T. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung (s.o. Anm. 11), 56-73; ders., Der Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (s.o. Anm. 5).

91 Vgl. A. Exeler, Gestaltetes Leben - Grundlinien einer Mo-

pliziert zudem die entscheidende Relativierung einer an systematischen Gesichtspunkten orientierten objektiven Hierarchie der Ziele und Inhalte: "Nicht alles, was 'an sich' erstrebenswert ist, ist im konkreten Fall gleichermaßen wichtig."⁹² Der Vorschlag, im Religionsunterricht gelte es also so zu argumentieren, "daß diejenigen, die meinen, nicht glauben zu können, lange Strecken mitgehen können"⁹³, greift meines Erachtens nicht weit genug. Vielmehr ist die plurale Offenheit, die als terminus a quo den Religionsunterricht durch die Ausgangslage seiner Schüler definiert, sowohl in der Organisation und im Fortgang der Lernprozesse durchzuhalten als auch über sie hinaus in der Endsituation als terminus ad quem konstitutiv anzuerkennen. Andernfalls geriete der Religionsunterricht in den Verdacht der Manipulation oder der pädagogisch wie theologisch unverantwortlichen Selektion. Mit Baudler ist festzuhalten:

"Der religiöse Lernprozeß ist nur dann 'offen', das heißt entsprechend der pluralen Ausgangssituation gestaltet, wenn sich in ihm diese plurale Struktur durchhält und auch noch in der Endsituation, dann vielleicht sogar verschärft, weil stärker konturiert zum Ausdruck kommt." Sensibilisierung für den Daseinsgrund in offener Weise führt zu einem unterschiedlichen Ausdruck: "für den einen bedeutet Schulung des Ausdrucks der Beziehungen zum Daseinsgrund Anleitung und Hilfe zum Suchen und Fragen, für den anderen Hilfestellung in der Formulierung eines aus Gewissensverantwortung erfolgenden Protestes, für den einen Hilfe zur Meditation, für den anderen Anleitung zum persönlichen Gebet." "Wo am Ende einer Lernreihe die gesamte ursprünglich plurale Lerngruppe geschlossen fragt und sucht oder geschlossen protestiert oder geschlossen meditiert oder geschlossen betet, 'riecht' der Lernprozeß nach Bevormundung und Manipulation; er ebnet ein, statt durch stärkere Konturierung eine sinnvolle, zu Toleranz und Mündigkeit führende Interaktion im Religionsunterricht zu ermöglichen."⁹⁴

Damit gewinnt die Kategorie der Differenzierung - als innere Differenzierung - zentrale Relevanz als Kriterium für die theoretische Konstruktion und praktische Realisation religionsunterrichtlicher Lernprozesse. Ihr ist nicht schon dadurch Genüge getan, daß in der didaktischen Transposition des theologischen Prinzips der Korrelation Offenbarung und Glaube der Kirche mit

ralpädagogik, in: KatBl 102 (1977) 6-23, hier 10.

92 Ebd., 16.

93 Ebd., 10.

94 Vgl. G. Baudler, Situativer Ansatz und überlieferter Glaube. Thesen zu Grundfragen des Religionsunterrichts heute, in: IkaZ 5 (1976) 300-312, hier 304f.

potentiellen und tatsächlichen Erfahrungen der Schüler vermittelt werden.⁹⁵

Im Rahmen dieser Problemskizze sind grundsätzliche Reflexionen zu dieser Frage natürlich nicht möglich. Es erscheint jedoch notwendig, Modelle zu entwickeln, wie theoretische Konzeptionen über Differenzierung auf verschiedene Weise verwirklicht werden können. "Mit Hilfe des Modells befruchtet und beeinflusst die Utopie die Wirklichkeit und ihre Gestalter. Das Modell als Produkt der konstruierenden Vernunft vermittelt in realen Institutionen neue Ideen, regt neue Versuche an. In der Entwicklung von Modellen liegt die Chance, die Änderung einer als mangelhaft empfundenen Ordnung tatkräftig herbeizuführen."⁹⁶

Zur Konstruktion solcher Differenzierungsmodelle für den Religionsunterricht in den verschiedenen Schulstufen sind dabei die Strukturelemente in einer dreistelligen Relation herauszuarbeiten: Differenzierung - Religionsunterricht - jeweilige Schulstufe (gegebenenfalls noch einmal unterschieden nach Schulformen).⁹⁷

Es läßt sich als These formulieren: Ein als Unterricht für alle deklarerter und organisierter Religionsunterricht wird der heterogenen Ausgangslage seiner Schüler nur gerecht, wenn er auf allen Ebenen - bei der Lehrplankonstruktion und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien ebenso wie in der Unterrichtspla-

95 In den bisherigen neueren Lehrplänen (und Schulbüchern) sind bisher kaum Indizien auszumachen, die dem Religionslehrer erkennbar Hilfen für einen differenzierenden Unterricht bei pluraler Zusammensetzung seiner Klasse über eine Didaktik der Korrelation hinaus an die Hand geben. Umgekehrt sind in intentionaler und inhaltlicher Hinsicht durchaus Verbindlichkeiten formuliert, die zur Vermittlung anstehen (vgl. Anm. 74).

96 E. Meyer, Progressive Schulmodelle mit flexibler Gruppenbildung und "team-teaching" in der Bundesrepublik Deutschland, in: Ders. (Hg.), Schulexperimente in Beispielen, Stuttgart 1969, 5-21, hier 5f.

97 Symptomatisch dafür, wie wenig offenbar dieser Frage von religionspädagogischer Warte gezielt und spezifisch nachgegangen worden ist, ist der "Literaturbericht Religion Grundschule 1968 - 1978" (vgl. H. Schmidt (Hg.), Der Grundschulunterricht 1968 - 1978 - s.o. Anm. 5 -): Er benennt einen einzigen Artikel (vgl. F. Kasper, Differenzierung, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. 1976, 101-105); - vgl. im übrigen Hinweise bei: C. Reents, Zum Religionsunterricht in der Orientierungsstufe. Ein Bericht in kritischer Absicht, in: EvErz 28 (1976) 89-104; K. Schilling, Reli-

nung⁹⁸ und -praxis - in seinen Lernangeboten und -ansprüchen intentional, inhaltlich, medial und methodisch⁹⁹ differenziert und individualisierende und offene Lernprozesse garantiert. Dazu bedarf er statt strategischer Kommunikation, die auf die Durchsetzung von Interessen gerichtet ist, des Diskurses¹⁰⁰, in dem ein Sachverhalt gemeinsam zwischen den Beteiligten mit dem Ziel neuer Einsicht problematisiert wird.¹⁰¹ Vom Religionslehrer ist auf der Basis einer balancierten Identität¹⁰², die Religion und Glaube existentiell angeeignet hat, Bindung an die Kirche und kritisch-solidarische Distanz zu vermitteln weiß und die Fähigkeit ausgeprägt hat, dialektische eigene und fremde Erfah-

gionsunterricht in Grund- und Sonderschulen für Lernbehinderte. Ein unterrichtspraktischer Vergleich, in: KatBl 102 (1977) 329-339; E. Feifel, Identitätsfindung und Sinnfrage im schülergerechten Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 142-163; O. Randak, Das auffällige und schwierige Kind im Religionsunterricht, in: KatBl 105 (1980) 357-363; K.-E. Nipkow, Religionsunterricht an der Gesamtschule. Herausforderungen und neue Möglichkeiten, in: Ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg/Düsseldorf 1971, 310-323; M. Hartenstein, Differenzierung durch Medien, in: H. Schultze (Hg.), Unterrichtsmedien im Religionsunterricht. Didaktische Erwägungen, Diskussionsbeiträge, Sichtungversuche, Gütersloh 1979, 124-133.

98 Vgl. G. Hilger, Unterrichtsplanung und schülerorientierter Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 186-195; vgl. H.K. Berg, Lernziel: Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht, Stuttgart/München 1977; Ch. Reents, Religion-Primarstufe, Stuttgart/München 1975, 26-58, 65-134.

99 In dieser Perspektive sind aufschlußreiche Ansätze in verschiedenen Berichten über außerschulische religiöse Bildungsarbeit zu gewinnen. Vgl. dazu die letzten Jahrgänge etwa der Katechetischen Blätter. - Vgl. auch E. Groß (Hg.), Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht. Methodische Maßnahmen, Düsseldorf 1979. - B. Grom, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1976. - Zu Versuchen, dem differenzierenden Ansatz bei der Abfassung von Schulbüchern gerecht zu werden, vgl. die Revisionsarbeiten am Unterrichtswerk "Exodus" für die Schuljahre 3 und 4. Das Erscheinen der revidierten Fassung ist für 1982 geplant.

100 Diskurs als wesentlich rational strukturiertes Geschehen muß von positiver Affektivität getragen sein, andernfalls bleiben maßgebliche Dimensionen des Menschen zum Schaden der Beteiligten ausgeblendet.

101 Vgl. H. Zirker, Etwas wird "behandelt" - Inhalt und Interaktion im Unterrichtsgespräch, in: KatBl 103 (1978) 439-448, hier 444ff.

102 Vgl. L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnehmer an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1978.

rungen auszuhalten und zu integrieren¹⁰³, neben der theologischen, didaktischen und methodischen Kompetenz vor allem auch eine Sozialkompetenz gefordert, mittels derer er ein interaktionell förderliches Lernklima begründen und stabilisieren und sich in Solidarität mit allen Schülern¹⁰⁴ üben kann.

Der Tatbestand, daß der Religionsunterricht unter den gegebenen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen seine Schüler nicht länger als Glaubensschüler identifizieren und in der Konzeption einer Glaubensunterweisung mit einübender Grundtendenz behandeln dürfe, sondern unter veränderter Zielsetzung als offenes Curriculum zu organisieren sei, hatte bereits in der Synode zu der prinzipiellen Frage geführt: "Soll die Kirche an einem Religionsunterricht dieser Art interessiert sein?"¹⁰⁵ Aus guten Gründen wurde diese Frage positiv entschieden: Durch den Religionsunterricht erfülle die Kirche nicht nur die ureigene Aufgabe eines kritischen und humanisierenden Dienstes an den Menschen und an der Welt (diakonischer Aspekt); er sei zugleich ein repräsentatives Forum, vor dem die Kirche Rechenschaft über ihren Glauben ablegen könne (apologetischer Aspekt); schließlich sei er ein Ort, von dem kritische Rückfragen und Impulse aus dem Dialog mit Ungläubigen und pluralen Sinnentwürfen an das kirchliche Selbstverständnis, an ihren Glauben und ihre Theologie ausgingen (innovativer Aspekt).¹⁰⁶ Die fortschreitende Entwicklung, wie sie in der vorliegenden Skizze als Problem dokumentiert und auf Praxis hin theoretisch in Ansätzen reflektiert

103 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 147f. - W. Bartholomäus, Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, in: KatBl 103 (1978) 164-175; ders., Vermittlung zentraler Inhalte des Glaubens, in: ThQu 158 (1978) 296-307. - Interessante Aufschlüsse vermittelt die Lektüre von W.J. Schraml, Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Stuttgart 31970, 199-226; F. Riemann, Grundformen der Angst, München 41969.

104 Exeler wirft die Frage auf, inwiefern kirchlich engagierte Schüler durch die Solidarität des Religionslehrers auch mit den kirchlich distanziierten Schülern frustriert werden. - Vgl. A. Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche? (s.o. Anm. 15), 423.

105 Synodenbeschluß RU, GS I, 141.

106 Vgl. ebd., 151f. - Vgl. zum innovativen Aspekt den nachdrücklicher Hinweis bei Kasper, "Kirche (dürfe) nicht als geschlossenes System, sie (müsse) als ein offenes System betrachtet werden" (s.o. Anm. 71, 53), und seine innerkirchlich ge-

worden ist, verschärft zweifelsohne noch einmal die damals aufgeworfene Frage. Ich meine jedoch nicht, die Antwort müsse deswegen heute anders ausfallen.

Fazit: Ein verändertes gesellschaftliches Bewußtsein in bezug auf Religion, Glaube und Kirche verringert die Wertschätzung, mit der in der Vergangenheit Erwachsene¹⁰⁷ wie Kinder religiöse Lernprozesse weitgehend selbstverständlich akzeptiert haben. Die heute uneinheitliche, in der Minderheit interessierte, ansonsten aggressive und weitgehend indifferente Einstellung zu diesen Fragen korrespondiert mit einer kritischen Grundhaltung gegenüber der Institution Kirche, die als ihr Repräsentant gilt. Im Religionsunterricht verbindet sich diese Kritik mit einer kritischen Distanz zur Institution Schule.

Konzeptionen und Modelle einer Glaubensvermittlung, die - in der doppelten Intention: die rechte Lehre zu lehren (fides quae) und die Menschen zum Glauben zu bringen (fides qua) - die Plausibilität des christlichen Offenbarungsglaubens in Konkurrenz praktisch erweisen müssen, werden daher in ihrer didaktischen Struktur im Schnittpunkt der Kategorien "Korrelation" (theologische K.) und "Differenzierung" (pädagogisch-didaktische K.) angesiedelt sein müssen. Die Schüler sind dabei als Subjekte, nicht als Adressaten der religiösen Lernprozesse anzusehen. In der Mehrzahl der Fälle wird der Religionsunterricht im Sinne einer Fremdsprachendidaktik organisiert sein müssen. Damit kann

münzte, aber auch für den sonstigen Dialog relevante Anregung, die Fremdheit und Andersheit sei in ihrer maieutischen und produktiven Funktion zu nutzen (56) - Horkheimer rät, theologische Gesinnung in adäquater Form dadurch zu erhalten, indem man den Zweifel, die Angst und die Frage in die Religion als ein Moment ihrer Rettung einbeziehe (vgl. o. Anm. 51, 12 und: ebd., 148-152, hier 152). - In den Einleitungen und durch die Auswahl der Texte und Abbildungen in meinen beiden Sammelbänden "Erinnerungen an Gott. Lehrstücke für Religionslehrer in Selbstzeugnissen von Zeitgenossen" (München 1980) und "Adam, Eva & Co." Ziemlich biblische Geschichten (nicht nur) für den Religionsunterricht" (Düsseldorf 1980) ist versucht, diesen Impetus für religionspädagogische Reflexionen zu nutzen. - Vgl. in diesem Zusammenhang die von Enttäuschung und Bitterkeit bestimmte literarische "Beschwörung" in: W. Hildesheimer, Tynset, Frankfurt (1965) 1980, 136f.

107 Vgl. A. Exeler, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, in: Thiele/Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung (s.o. Anm. 5), 30-51, hier 32.

er kaum mehr als das "Vorfeld einer Glaubenskatechese"¹⁰⁸ sein. In dieser Bestimmung und unter Berücksichtigung der genannten Kategorien wird es ihm vor allem zukommen:

institutionelle Momente des Glaubens weniger stark zu gewichten und diesbezügliche Blockaden seiner Schüler offen und ehrlich abbauen zu helfen;¹⁰⁹

Fragen und Zweifeln als Ausdruck der religiösen Dimension des Menschen und als "Sehnsucht nach dem ganz Anderen" gegen Indifferenz und gesellschaftlichen Positivismus und in Korrespondenz mit einer "neuen Religiosität" zu restituieren und an und aus den Ur-kunden christlichen Glaubens als deren anthropologische Potenz zu identifizieren und weiterführend zu reflektieren; den "status quo" seiner Schüler mit dem theologischen Mehr der Offenbarung provokativ zu konfrontieren und sie zu einem Standfassen im Glauben als einem Modell qualifizierter Erfahrung zu disponieren.

Dr. Theodor Eggers, Wiss. Assistent
Poststr. 93
4530 Ibbenbüren

108 Vgl. die diesbezüglichen Hinweise unter Anm. 66.

109 Vgl. Kaufmann (s.o. Anm. 23), 174-187.

Wichtige Neuerscheinungen für den Religionslehrer

Margot Saller

Religionsdidaktik im Primarbereich

Theologische und pädagogische Perspektiven der Grundschulreform
180 Seiten. Kartonierte DM 28.–

Die Reform der Grundschule, seit Beginn unseres Jahrhunderts in Schüben vollzogen, und die theologischen Entwicklungen, die vom zweiten Vatikanum bestätigt oder ausgelöst wurden, haben sich auch auf die Didaktik des Religionsunterrichts ausgewirkt. Das Buch zeigt, wie diese didaktischen und theologischen Neuansätze im »Zielfelderplan für die Grundschule« ihren Niederschlag für die Praxis gefunden haben. Einfache Sprache, klarer Aufbau und ausgewogenes Urteil machen das Buch zu einem zuverlässigen Führer.

Alfons Kaiser

»Der Religionsunterricht in der Schule«

Der Beschluß der »Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland« aus erziehungswissenschaftlicher Sicht
134 Seiten. Kartonierte DM 25.–

Das Buch vermittelt Anregungen zum Überdenken sowohl der im Synodenpapier aufgezeigten Zielrichtungen als auch des eigenen religionspädagogischen Standortes aus erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel.

Bernhard Schach

Der Religionslehrer im Rollenkonflikt

Eine religionssoziologische Untersuchung
184 Seiten. Kartonierte DM 28.–

Wie hat sich das Selbstverständnis der Berufsgruppe »Religionslehrer« in den letzten 25 Jahren gewandelt? Hat das Vatikanische Konzil (1961–1965), hat die Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1972–1975) dieses Selbstverständnis verändert, und wenn, in welcher Weise?

Diese sorgfältige Analyse wurde auf der Basis einer Befragung von Religionslehrern der Diözese Trier im Jahre 1977 erstellt.

Kösel-Verlag München

—Neuerscheinungen—

Karlheinz Burk/Eberhard Sievers (Hrsg.)

Religionsunterricht für Grundschüler

Praxisberichte – didaktische Perspektiven – Medien

338 Seiten, Broschur

24,-- DM – ISBN 3-491-78378-X

Das Buch vermittelt einen Einblick in die Werkstatt des Religionsunterrichts auf verschiedenen Ebenen: Lehrer berichten über ihre Erfahrungen, unterbreiten praktische Vorschläge. Theologen und Pädagogen erörtern theoretische Begründungen des Religionsunterrichts. Die Verbindlichkeit von Lehrplänen wird exemplarisch dargestellt und diskutiert. Bücher und Medien werden vorgestellt. Katholische und evangelische Entwürfe stehen sich gegenüber und ergänzen sich.

Das Buch gibt Grundschullehrern neue Anregungen für ihren Unterricht. Vielleicht hilft es sogar manchem, der dem Religionsunterricht bisher ferngestanden hat, das Fach mit seinen didaktischen Möglichkeiten und seiner methodischen Vielfalt neu in das grundschulpädagogische Engagement aufzunehmen. Jedenfalls wird mit diesem Buch der Stellenwert des Religionsunterrichts innerhalb der gesamten Grundschulbildung näher erkennbar.

Manfred Wichelhaus/Alex Stock

Bildtheologie und Bilddidaktik

Studien zur religiösen Bildwelt

144 Seiten, Broschur

19,80 DM – ISBN 3-491-78376-3

Die theologische Beschäftigung mit Bildern betrachtet und bedenkt, liest und befragt Bilder anders als die Kunstwissenschaft. Ihre Aufmerksamkeit gilt dem Sinn und Gebrauch von Bildern, bezogen auf Religion. Dieses Buch läßt sich in der Auswahl der besprochenen Bilder vom zentralen Interesse am Zusammenhang von Christusbild und Gottesbild und von Christusbild und Menschenbild leiten.

Die Didaktik schlägt unterschiedliche Wege ein. Die Bildmeditation, verstanden als persönliche Begegnung mit dem Bild, nimmt im Religionsunterricht eine zentrale Stellung ein. Neben diesem direkten Zugriff muß es aber auch den längeren Weg der Bildinterpretation geben. Nur so können neue und fremde Bedeutungen wahrgenommen und entschlüsselt werden. Die Autoren selbst kommen aus verschiedenen Überlieferungen: Manfred Wichelhaus aus der Überlieferung reformierter Bilderfeindschaft, Alex Stock aus der Überlieferung katholischer Bilderfreundschaft.

—Patmos—

Patmos Verlag GmbH, Postfach 6213
Am Wehrhahn 100, 4000 Düsseldorf 1

