

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

12/1983

Zwergel · Theologie – Religionspädagogik

Hemel · Religionspädagogik und Katechetik

Minz · Eine religionsdidaktische Reduktivformel

Grewel · Religionsdidaktik im Erfahrungsbezug

Urban · Psychoanalyse u. Theorie des Gewissens

Simon · Ethische Erziehung

Thiele · Dialogik und Didaktik bei Martin Buber

Kollmann · Meta-Unterricht

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

Herausgeber: Günter Biemer · Fritz Dommann

Günter Lange · Günter Stachel · Hans Zirker

WZ

Z A

4253

Herausgeber: Hans Zirker

ISSN 0173-0339

09. JUN 1983

210

INHALT

Herbert A. Zwergel	Die theologische Dimension der Religionspädagogik	2
Ulrich Hemel	Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Katechetik	34
Karl-Heinz Minz	Die Bedeutung einer Reduktivformel für die Strukturierung von Curricula	46
Hans Grewel	Grundzüge einer religiösen Didaktik im Erfahrungsbezug	66
Bernd Urban	Der psychoanalytische Beitrag zur Theorie des Gewissens	100
Werner Simon	Peter McPhail: Social and moral education - eine englische Veröffentlichung zur ethischen Erziehung	122
Hans Thiele	Dialogik und Didaktik in Martin Bubers "Erzählungen der Chassidim"	134
Roland Kollmann	Meta-unterrichtliche Aspekte des Religionsunterrichts	161



Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:

Prof. Dr. Hans Zirker
Blumenstraße 29
D-4044 Kaarst 1

Konto:
PSA Essen 2810 37-430
Sonderkonto RpB/Zirker

Preis:

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

N11< 32249874 021

UB Tübingen

V O R W O R T

Die Beiträge dieses Heftes lassen sich von unterschiedlichen Ansätzen her und mit wechselnden Fragestellungen auf die Grundlagenreflexion von Religionspädagogik bzw. religiöser und ethischer Erziehung ein. Besonders beachtenswert ist dabei, daß einer der Aufsätze intensiv darauf eingeht, wie die von ihm gewählte Thematik des religionsdidaktischen Erfahrungsbegriffs bisher in dieser Zeitschrift behandelt wurde (Grewel). Dies ergibt eine aufschlußreiche Bilanz, die sich selbstverständlich ihrerseits auch wieder der Diskussion, Kritik und Verarbeitung aussetzt. In anderer Weise stellt ein weiterer Aufsatz ausdrücklich Kontinuität her, indem er an frühere Ausführungen zum wissenschaftstheoretischen Verständnis der Religionspädagogik anschließt und einen dort nur prinzipiell erhobenen Anspruch detailliert entfaltet und begründet (Zwergel). Die ausführliche Rezension einer britischen Veröffentlichung zur ethischen Erziehung richtet schließlich wie schon mehrere Aufsätze vorausgehender Hefte die Aufmerksamkeit auf pädagogische Bemühungen jenseits der deutschen Sprachgrenze (Simon); es wäre lohnend, wenn der Konsequenz solcher Anregungen nachgegangen würde und ihnen zukünftig einzelne Studien einer vergleichenden Religionspädagogik angeschlossen werden könnten. Ein weiteres grundsätzliches Desiderat legt sich in diesem Zusammenhang nahe: daß die Geschichte der Religionspädagogik und der religiösen Erziehung mehr Beachtung finde und solide wahrgenommen werde. Dies wäre sicher der heutigen religionspädagogischen Standortbestimmung zum Vorteil.

Drei der Aufsätze dieses Heftes gehen noch auf Referate des Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten von 1982 zurück (Hegel, Simon, Zwergel). Dieser Tagung war bereits die ganze letzte Nummer der Religionspädagogischen Beiträge gewidmet. Das nächste Heft (13/1984) wird sich vorwiegend mit der Untersuchung und Bewertung von Religionsbüchern beschäftigen.

Hans Zirker

HERBERT A. ZWERGEL

DIE THEOLOGISCHE DIMENSION DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

In meinem Beitrag "Philosophische Aspekte der Begründung einer religionspädagogischen Handlungstheorie"¹ habe ich als eine Folgerung aus der philosophischen Auseinandersetzung formuliert: "Gerade die Bescheidung der Theologie in ihrer Reichweite hinsichtlich des wissenschaftstheoretischen Begründungsproblems ist jedoch für die Religionspädagogik von unaufgebbarer Bedeutung, geht es doch in der Theologie um die Entfaltung eines der dem Menschen in seiner Geschichte be-
gegnenden Sinnhorizonte, auf welche sich zu beziehen, sich einzulassen für Menschsein als unabdingbar erkannt wurde."² Was dort als Anspruch formuliert wurde, gilt es einzulösen, und zwar so, daß darin die ganze theologische Qualität und die fundamentale Handlungsstruktur der Religionspädagogik deutlich werden. Wonach gefragt wird, ist die Bewegung des Glaubens in der Geschichte: Wie tritt der Glaube in seinem Offenbarungsbezug auf, wie bringt er sich zu Gehör, welche Lebensbereiche will er betreffen und welche Vermittlungskategorien lassen sich daraus ableiten? Darin sind weder die Restauration einer traditionellen Heilspädagogik noch die Rekonstruktion eines christlichen Menschenbildes beabsichtigt. Es geht vielmehr um den Aufweis, daß Glaube in seinem Anspruch, die gesamte Existenz des Menschen in seinem Handeln, in seinen Hoffnungen und Ängsten, in seinem Heil und Unheil zu betreffen, und in seiner konkreten, von den biblischen Ursprüngen entfalteten geschichtlichen Gestalt eine erstaunliche, religionspädagogisch bedeutsame innere Konsistenz, einen anthropologischen Entwurf zeigt, weshalb er sich auch von transzendentalphilosophischen Anforderungen an Totalitätsthese befragen lassen darf.³

1. Bibeltheologische Grundlegung

Wer nach der Vermittlungsstruktur des Glaubens fragt und aufzudecken sucht, wie sich dieser Glaube zu Gehör bringt und

1 In: RpB 8 (1981) 91-119.

2 Ebd. 119.

3 Vgl. G. Scherer, Verlust des Subjekts - Transzendentalphilosophie - Sinnbegriff, in: W. Czapiewski (Hg.), Verlust des

wie er sich zu legitimieren sucht, sieht sich an erster Stelle darauf verwiesen, daß jüdischer und christlicher Glaube aus dem Zeugnis derer lebt, die von ihren Erfahrungen erzählen und sie als qualifizierte Erfahrungen mit Gott weitersagen. Als das neutestamentlich-zentrale Zeugnis wird in diesem Bekennen der Glaube an den Auferstandenen weitergegeben. Paulus hebt in 1 Kor 15,14 hervor: "Wenn aber Christus nicht auferstanden ist, so ist unsere Predigt ohne Sinn, ohne Sinn auch Euer Glaube...". Dieses Zeugnis muß in seiner hermeneutischen Schlüsselfunktion gewertet und näher befragt werden. In der exegetischen Diskussion um ein angemessenes Verständnis von Auferstehung vermag heute nur ein Fachexeget eigenständig Stellung zu beziehen.⁴ Was aber im Nachvollzug exegetischer Erkenntnisse möglich ist, ist dies: In der Interpretation von Auferstehungszeugnissen eine Antwort auf unsere Frage zu suchen: Wie reden die Zeugen der Auferstehung vom Auferstandenen? Wir hoffen darin eine Antwort auf die gesuchte Vermittlungsstruktur des Glaubens zumindest annäherungsweise zu finden.

1.1 Auferstehungsglaube und der Jesus der Geschichte

Phil 2,5,6 - 11: Ein sicherlich altes Zeugnis des Auferstehungsglaubens fassen wir in dem in seiner christologischen Bedeutung unumstrittenen Philipperhymnus.⁵ Paulus integriert diesen gottesdienstlichen Hymnus in seinem Brief mit der die Heilswirklichkeit umfassenden Formel⁶: "Was in Christus Jesus" (V,5). Diese Heilswirklichkeit entfaltet der Hymnus in zwei deutlich

Subjekts? Zur Kritik neopositivistischer Theorien, Kevelaer 1975 (= Thesen und Argumente 7), 177-231, hier 229.

4 Vgl. bes. R. Pesch, Zur Entstehung des Glaubens an die Auferstehung Jesu. Ein Vorschlag zur Diskussion; in: ThQ 153 (1973) 201-228 und die daran anschließende Diskussion mit W. Kasper (229-241), K.H. Schelkle (242-243), P. Stuhlmacher (244-251), M. Hengel (252-269) und die Replik von R. Pesch (270-283); auch A. Vögtle/R. Pesch, Wie kam es zum Osterglauben, Düsseldorf 1975; A. Stock, Wirbel um die Auferstehung. Resümee einer Debatte; in: Diakonia 6 (1975) 187-192.

5 Vgl. J. Blank, Paulus und Jesus. Eine theologische Grundlegung (Studien zum Alten und Neuen Testament 18), München 1968.

6 Vgl. Das Neue Testament, übers. und komm. von U. Wilckens, Hamburg 1970, zur Stelle.

erkennbaren Strophen, innerhalb derer an hervorgehobener Stelle, zu Beginn der 2. Strophe, V.9 das entscheidende Handeln Gottes formuliert ist: "Darin hat Gott ihn zur höchsten Höhe erhoben." Dieses "Darin" weist bestätigend zurück und setzt bekräftigend ins Recht, was in den VV.6-8 zuvor gesagt ist und in V.8 gipfelt: "Und hat sich selbst erniedrigt, gehorsam bis zum Tode, zum Tode am Kreuz". Die Wirklichkeit des erhöhten Christus besteht nach Ausweis dieses Bekenntnisses in der endgültigen Bestätigung des Gekreuzigten in der Erhöhung durch Gott. Erhöhung und Auferstehung sind nicht ohne Beziehung auf das Geschick Jesu von Nazaret bekannt, sondern werden als Gottes Bestätigung und Besiegelung der geschichtlichen Wirklichkeit in die Wirklichkeit des Auferstandenen weitergesagt.

Apostelgeschichte. In Mk 16,6 b.c. parr und zahlreichen Stellen der Apostelgeschichte ist ein ähnliches, fast formelhaftes Bekenntnis des Glaubens an den Auferstandenen zu finden: Apg 3,13b-15: "Den ihr ausgeliefert und vor Pilatus verleugnet habt, ... getötet; Gott aber hat ihn auferweckt"; 4,10b: "Im Namen Jesu Christi aus Nazareth, den ihr gekreuzigt habt, den Gott auferweckt hat von den Toten"; 5,30: "Der Gott unserer Väter hat Jesus auferweckt, den ihr umgebracht und ans Kreuz gehängt habt." Diese Aussagen, die in der Apostelgeschichte auch Paulus in den Mund gelegt werden (vgl. 13,27-30), haben sicherlich auch eine polemische Tendenz. Diese jedoch tritt deutlich hinter das Bekenntnis des Glaubens nach dem Kontrastschema "Erniedrigung und Erfüllung" zurück: An Jesus, dem Gekreuzigten, hat sich Gottes rettendes Handeln erwiesen; Gott hat den Gekreuzigten auferweckt. Somit wird Auferweckung nicht als isoliertes Ereignis behauptet, sondern in Rückbindung an das Kreuzesgeschehen verkündigt.

Für die Zeugen der Auferstehung ist es sicher mehr als nur Ausschmückung, wenn sich an das "gekreuzigt" manche Erweiterungen des Bekenntnisses anschließen, wie wir sie in der Pfingstpredigt des Petrus (Apg 2,22-24) und auch aus dessen Rede vor Cornelius 10,37-40 erkennen können. "Ihr wißt, was sich in ganz Judäa ereignet hat, angefangen von Galiläa nach der Taufpredigt des Johannes. Die Geschichte Jesu von Nazareth, wie Gott ihn gesalbt hat mit Heiligem Geist und Gottes Kraft. Und er ist umhergezogen, hat Gutes getan und alle geheilt, die der Teufel in seiner Gewalt hatte; denn Gott war mit ihm.

Und wir sind Zeugen für alles, was er im Lande der Juden und in Jerusalem getan hat. Doch sie haben ihn umgebracht und ans Kreuz gehängt. Gott aber hat ihn auferweckt..."⁷.

Andauernde Gemeinschaft: Indem die Apostel den gekreuzigten Jesus als den auferweckten bekennen, behaupten sie nicht nur eine Kontinuität des Christusereignisses, sondern zugleich auch, daß ihr Zeugnis mit darin gründet, daß sie "den wieder-erkennen konnten, den sie schon vor seinem Tod gekannt hatten"⁸. Gerade in dieser Rückbindung an den geschichtlichen Jesus von Nazaret liegt die unaufgebbare Bedeutung dieses Zeugnisses. Den Zeugen des Auferstandenen erschließt sich in diesem erinnernden Glauben die Bedeutung seines Lebens endgültig. Das formuliert H. Küng trotz zuvor betonter Diskontinuität⁹ treffend: "Die Aufnahme Jesu in das Leben Gottes bringt also nicht die Offenbarung zusätzlicher Wahrheiten, sondern das Offenbarwerden Jesu selbst...hier steht trotz allem Bruch eine Kontinuität in der Diskontinuität. Schon während Jesu irdischer Wirksamkeit hat die Entscheidung für oder gegen die Gottesherrschaft mit der Entscheidung für oder gegen ihn zusammengehangen."¹⁰

Dieses Moment der Kontinuität ist für das gläubige Bewußtsein, das geschichtlich an Jesus als dem Christus Gottes anknüpft, der mögliche Ort einer Erfahrung von Offenbarung in Geschichte. So scheint es durchaus problematisch, wenn K. Rahner behauptet, "daß es vorläufig...nicht von vorn herein unmöglich ist, aus der Glaubenserfahrung der Auferstehung Jesu allein jene theologischen Erkenntnisse zu gewinnen, die schon das Neue Testament und dann die späteren Bekenntnisse der Kirche in der Christologie aussagen"¹¹. Es ist hier zu fragen, ob das von Rahner nahegelegte Verständnis nicht ein ganz wesentliches

7 Übersetzung nach Wilckens.

8 P. Knaur, Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentalthologie, Graz 1978, 98.

9 Vgl. H. Küng, Christ sein, München ⁸1976, 363; Knaur (s.o. Anm. 8), 99 spricht von einer doppelten Kontinuität: der Kontinuität des Verkündeten und der Kontinuität der Verkünder in der Erfahrung "andauernder Gemeinschaft".

10 Küng (s.o. Anm. 9), 373.

11 K. Rahner, Bemerkungen zur Bedeutung der Geschichte Jesu für die Katholische Dogmatik, in: Die Zeit Jesu, Freiburg 1970 (= FS H. Schlier), 283.

Moment der Christusoffenbarung eliminiert. Ohne die geschichtliche Entfaltung der Offenbarung Gottes in Jesus von Nazaret könnten in der Offenbarung der Auferweckung "jene theologischen Erkenntnisse" nur offenbarungspositivistisch gesetzt in die Welt kommen¹². Ohne die Erschließung Gottes im Leben Jesu von Nazaret könnte für einen Juden das Handeln des Thora-Gottes an einem am Holz Gehenkten, d.h. an einem Gotteslästerer, der von der Thora als der von Gott Verdamnte gekennzeichnet ist¹³, nur als schlechthin miraculöses Eingreifen begriffen bzw. geglaubt werden. Wenn gestrichen wird, daß der Gott, der Jesus auferweckt, der sich durch Wort und Praxis Jesu in den Gott Jesu hineinwandelnde Gott Israels ist¹⁴, dann ist nicht mehr auszumachen, wo sich der Glaube an den Auferstandenen vom Mythos unterscheiden soll. Ohne die verschiedenen Interpretationen von Mythos und auch die Mißverständnisse im einzelnen durchgehen zu können, kann mit W. Pannenberg als wesentlich festgehalten werden: Der Ursprung der christlichen Botschaft, auch wenn das, was sie ausdrücken will, nicht auf den Mythos ganz verzichten kann, liegt "in einem gänzlich unmythischen Geschehen..., in einer menschlichen Lebensgeschichte"¹⁵.

Die hermeneutische Funktion mythischer Vorstellungen, soweit sie in der Christusbotschaft auftreten, ist an die "gehaltvolle Explikation der Bedeutsamkeit der Geschichte Jesu" gebunden¹⁶. Darin kann auch theologisch die Unüberbietbarkeit

12 "Offenbarungspositivistisch" verstehe ich dabei so, daß jeder geschichtliche Verweisungshorizont fehlt, die Offenbarung aus der Geschichte der alttestamentlichen Offenbarung herausfällt und damit keinen hermeneutischen Horizont mehr hat.

13 Vgl. dazu meine Analyse: Die Bedeutung von Leben und Tod Jesu von Nazareth in tiefenpsychologischer Sicht, in: R. Pesch/H.A. Zwergel, Kontinuität in Jesus. Zugänge zu Leben, Tod und Auferstehung, Freiburg 1974, 95-124, 119ff.

14 Vgl. A. Kolping, Fundamentaltheologie II: Die konkretgeschichtliche Offenbarung Gottes, Münster 1974, der bei dem Nachweis des sich durchhaltenden Gottesbildes doch einen Prozeß der Entfaltung in der Offenbarung annimmt.

15 W. Pannenberg, Christentum und Mythos. Späthorizonte des Mythos in biblischer und christlicher Überlieferung, Gütersloh 1972, 66. Vgl. aber auch H. Zirker, Lesarten von Gott und Welt. Kleine Theologie religiöser Verständigung, Düsseldorf 1979, 131ff.

16 Pannenberg (s.o. Anm. 15), 20; vgl. auch F. Hahn, Methodologische Überlegungen zur Rückfrage nach Jesus, in: K. Ker-

des Handelns Gottes in und an Jesus von Nazaret gedacht werden. Wenn von diesem erschließenden Handeln im Selbstverständnis des Glaubens nicht dispensiert werden kann, ist es theologisch wichtig, nach der Eröffnung des Glaubens durch dieses Handeln - Wort und Tat Jesu - zu fragen, Erfahrungen aufzudecken und die Inhalte, an denen sich Offenbarung vollzieht, zu identifizieren.

Theologiegeschichte erinnert das Bemühen an die liberale Theologie¹⁷ sowie an den katholischen Modernismus¹⁸, wo auch Erfahrungsmöglichkeiten des Glaubens eine zentrale hermeneutische, freilich apologetische Rolle spielten. Hiergegen wandte sich besonders die dialektische Theologie¹⁹, die ihren Protest vor allem gegen die zum Teil phantastischen Bilder der liberalen Leben-Jesu-Forschung artikulierte. Vers 2 Kor 5,16 "Wenn wir auch Christus dem Fleische nach gekannt haben, so doch nun nicht mehr"²⁰ wurde zum Motto exegetischer Arbeit. So kommentiert R. Bultmann die Zerstörung aller "fleischlichen Jesus-Bilder": "Ich lasse es ruhig brennen; denn ich sehe, daß das, was da verbrennt, alle die Phantasiebilder der Leben-Jesu-Theologie sind und daß es der *Χριστὸς κατὰ σάρκα* selbst ist. Aber der *Χριστὸς κατὰ σάρκα* geht uns nichts an; wie es in Jesu Herzen ausgesehen hat, weiß ich nicht und will ich nicht wissen."²¹ Darf man nicht jede psychologisierende Interpretation mancher Leben-Jesu-Forscher mitvollziehen, so stellt sich doch die Frage, ob die Kerygma-Theologie mit ih-

telge (Hg.), Rückfrage nach Jesus. Zur Methodik und Bedeutung der Frage nach dem historischen Jesus, Freiburg 1974 (= QD 63) 11-77, 63ff.

17 Vgl. etwa zu A.v. Harnack und A. Ritschl: W. Kasper, Christologie von unten. Kritik und Neuansatz gegenwärtiger Christologie, in: L. Scheffczyk (Hg.), Grundfragen der Christologie heute, Freiburg 1975 (= QD 72), 141-170, hier 142-146.

18 Vgl. den Hinweis bei W. Kasper, Möglichkeiten der Gotteserfahrung heute, in: Ders., Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1973 (= Topos-Tb. 21), 127-156, hier 132; ich vermute, daß neben den Arbeiten F. von Hügels auch die des französischen Philosophen M. Blondel heranzuziehen wären.

19 Vgl. etwa den Sammelband von J. Moltmann (Hg.), Anfänge der dialektischen Theologie, Bd. I, München 1962.

20 Übersetzung nach R. Pesch, "Christus dem Fleische nach kennen" (2 Kor 5,16)? Zur theologischen Bedeutung der Frage nach dem historischen Jesus, in: Pesch/Zwergel (s.o. Anm. 13), 9-34.

21 R. Bultmann, Zur Frage der Christologie, in: Glauben und Verstehen. I, Tübingen 1961, 85-113, hier 101.

rer Vorentscheidung nicht den im Neuen Testament entfalteten Prozeß der geschichtlichen Offenbarung Gottes in Jesus von Nazaret verkürzt. Stimmt es wirklich, daß alle Beziehungen zum irdischen Jesus jetzt unwesentlich sind?²²

Rückfrage nach Jesus. In der Debatte um eine "Christologie von unten" hat sich bereits gezeigt, daß "das christologische Grundthema der Schrift" die Einheit von irdischem Jesus und erhöhtem Christus ist²³; von daher ist auch die Frage nach einer impliziten Christologie Jesu möglich geworden.²⁴ Da aber die Frage nach der Geschichtlichkeit Jesu nicht nur innertheologisch aktuell, sondern auch grundlegend bedeutsam ist für eine existentielle Suche nach geschichtlich ermöglichten und realisierbaren Entwürfen des Menschseins²⁵, sollen kurz einige wichtige Einsichten der exegetischen Debatte um die Bedeutung der "Rückfrage nach Jesus"²⁶ erinnert werden.

F. Hahn hebt hervor, daß sich "bei aller Bedeutung des Oster- und Pfingstgeschehens" der christliche Glaube nicht ausschließlich von hier aus erklären läßt. "Viele wesentliche Elemente des Christusglaubens, der Christusbotschaft und der Jüngergemeinschaft lassen sich nur von den Voraussetzungen her begreifen, die bereits im Wirken des vorösterlichen Jesus liegen."²⁷ Dennoch hat "die isolierte Darstellung der vorösterlichen Geschichte Jesu...für sich allein keine theologische Funktion"²⁸. Die Rückfrage muß also lauten: "Wie ist das, was ich mit guten Gründen noch als ursprünglichen Bestand erkennen und erheben kann, in die urchristliche Verkündigung

22 Vgl. K.H. Schelkle, Der zweite Brief an die Korinther, Düsseldorf 1964 (Geistliche Schriftlesung Bd. 8), 100.

23 Vgl. Kasper, Christologie von unten (s.o. Anm. 17), 142.

24 Vgl. G. Lohfink, Gott in der Verkündigung Jesu, in: M. Hengel/R. Reinhardt (Hg.), Heute von Gott reden, München/Mainz 1977, 50-65, hier 64.

25 Dabei ist freilich zu beachten, worauf Hahn (s.o. Anm. 16), 74 hinweist.

26 So der Titel der von Kertelge herausgegebenen Quaestio disputata (s.o. Anm. 16.).

27 Hahn (s.o. Anm. 16), 40.

28 Ebd. 72.

eingegangen, und warum ist das geschehen?"²⁹ Eine solche Frage mag dann aufdecken, daß in der Bezugnahme auf die irdische Existenz Jesu diese Geschichte aus der Perspektive der Auferweckung Grund und Inhalt des Glaubens ist³⁰.

R. Schnackenburg verweist auf die ständige Bedeutung des geschichtlichen Jesus für Theologie und Kirche³¹ und sieht in der Geschichtlichkeit Jesu eine "kritische Funktion gegenüber Gnosis, Mythos und Ideologie"³². Neben diesem Moment der Kritik macht jedoch die nie erschöpfte "Sinnfülle"³³, der "Sinnüberschuß der Worte und Taten Jesu und eine Bedeutungstiefe seiner Person"³⁴ auf ein wesentliches Merkmal von Offenbarung aufmerksam: "Wenn sich Gott dem Menschen erschließen und mitteilen wollte, durch Menschen und für Menschen, vermittelt menschlicher Sprache, dann kann das nur in unvollkommener, analoger und geschichtlich bedingter Weise erfolgen...nun ist Gott allerdings nicht nur in das gesprochene Wort gekommen, sondern zuletzt auch in das personhafte Wort, den Logos, in Jesus Christus. Zur Offenbarung in Jesus Christus gehört nicht nur sein Wort, sondern auch sein Tun und Verhalten, die Totalität seiner Bekundungen als Mensch, der doch in der Tiefe seiner Person das Menschliche nach dem Glauben der Urkirche übersteigt..."³⁵.

"Sinnfülle", "Sinnüberschuß", geschichtlicher Charakter der Offenbarung, all dies wird religionspädagogisch bedeutsam werden, ergeben sich doch hier Möglichkeiten, die philosophische Reflexion und den theologischen Gehalt in religionspädagogischer Absicht zu vermitteln. Zuvor aber befragen wir konkret die biblischen, besonders aber die neutestamentlichen Überlieferungen nach Spuren, die darauf schließen lassen, wie

29 Ebd. 73.

30 Ebd. 67.

31 Vgl. R. Schnackenburg, Der geschichtliche Jesus in seiner ständigen Bedeutung für Theologie und Kirche, in: Kertelge (s.o. Anm. 16), 194-220.

32 Ebd. 197, vgl. auch 202f.

33 Ebd. 204.

34 Ebd. 208.

35 Ebd. 209; vgl. auch R. Pesch, Christus dem Fleische nach kennen (s.o. Anm. 20), 31: "Die Frage nach dem historischen Jesus hat ihre theologische Bedeutung darin, daß sie Jesus selbst (und nicht ein mythologisch vorgestelltes Offenbarungs-

sich der Glaube aus seiner geschichtlichen Situation heraus entfaltet.

1.2 Zum Glauben in der Gemeinschaft mit Jesus

"Die Vergegenwärtigung (der) Wirklichkeit Gottes ist Jesu eigentliches Geheimnis."³⁶ Theologie läßt dieses Geheimnis nicht einfach in sich beruhen, sondern versucht es christologisch zu durchdringen. Dabei kann sie das nachvollziehen, was an Vermittlungsmöglichkeiten im Handeln und Reden Jesu angelegt ist.

Es braucht hier nur erinnert und nicht im Detail ausgeführt zu werden, daß bereits die israelitisch-jüdische Tradition eine bestimmte Vermittlungsstruktur aufweist: sie gründet in dem Urdatum der Erfahrung der Erwählung, Befreiung aus der Knechtschaft, vor allem aber auch der darin sich geschichtlich erweisenden Treue Gottes. Diese Erfahrungen sind dadurch qualifiziert, daß sie als Erfahrungen unter der Zusage Gottes gemacht werden (Ex 3,14). In der jüdischen Tradition geht es immer wieder darum, die konkrete geschichtliche, besonders aber bei den Propheten auch die kultisch-soziale Situation³⁷ mit dieser Zusage Gottes als einer Herausforderung zu konfrontieren, selbst dort, wo diese Erfahrung in eine Krise gerät. Dies gilt selbst noch für die jüdische Apokalyptik, die, obgleich deren Verflechtung mit der Sozialgeschichte noch recht undurchsichtig ist³⁸, durchaus so verstanden werden kann, daß sie angesichts der bedrängenden und ausweglosen Erfahrung der unterdrückenden Gegenwart noch für diese Gegenwart bzw. ihre Zukunft den Gedanken des befreienden Gottes zu retten sucht³⁹.

Auf diesem Hintergrund verweist der breite Konsens der exege-

ereignis, damit letztlich unsere Subjektivität, die sich vorstellend entwirft) als Ursprung des Glaubens festhält."

36 G. Bornkamm, Jesus von Nazareth, Stuttgart 1956, 56; vgl. Lohfink (s.o. Anm. 24), 64.

37 Vgl. Hos 6,6; Am 4,4; 5,5.21ff.; Mich 6,6-8; Jer 7ff.; vgl. dazu H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie, Düsseldorf 1976, 290f.

38 Vgl. Peukert ebd. 294 unter Verweis auf K. Koch, Ratlos vor der Apokalyptik, Gütersloh 1970.

39 Vgl. Zwergel, Die Bedeutung von Leben und Tod Jesu von Nazareth (s.o. Anm. 13), 104-108.

tischen Forschung über die Einheit von Jesu Wort und Handeln⁴⁰ sicherlich auf den Zusammenhang der Praxis Jesu mit der alttestamentlichen Glaubenstradition; diese Einheit ist alttestamentlich zwar nicht voll realisiert, aber grundsätzlich in der israelitischen Hoffnung intendiert. Jesu Handeln ist nicht geprägt durch Erfahrungen mit Gott vorwiegend in der Vergangenheit und auch nicht durch eine Hoffnung auf Gott, der nur als der zukünftige sich offenbarte, es ist geprägt durch die Erfahrung des sich hier und jetzt zuwendenden Gottes. Damit kommt in der Situation Jesu von Nazaret die alttestamentliche Glaubenserfahrung gewissermaßen an der Grenze zu sich selbst. "Das Besondere an Jesus ist neben dem, was wir als das eigentlich Neue bezeichnet haben,...daß er aus den vielfältigen Gotteserfahrungen Israels mit einer faszinierenden Sicherheit, oft ohne unmittelbaren Bezug auf die Schrift, ganz bestimmte, entscheidende Erfahrungen herausgespürt und in seiner Verkündigung konzentriert hat, daß er vereinte, was vereinzelt geblieben war, daß er offenlegte, was verschüttet und überspielt worden war, daß er erfüllte, was offen und unabgeschlossen geblieben war."⁴¹

Deshalb ist die Bezeichnung Jesu als endzeitlicher Prophet insofern alttestamentlich zutreffend, als die Bewegung des Glaubens hier radikalisiert wird; diese Bezeichnung greift aber dann nicht mehr, d.h. die Erfahrung wird neutestamentlich, wo das Gottesreich als daseiend, als gekommenes angesagt wird, wo diese Aussage die Menschlichkeit Gottes und damit Ansage einer neuen Zeit enthält.⁴²

Die Einheit von Jesu Wort und Handeln als wechselseitige Interpretation und Bestätigung wird in der konkreten Situation des Auftretens Jesu von Nazaret für den, der in die Gemeinschaft mit Jesus kommt, derart hergestellt, daß ein von Jesus

40 Vgl. E. Fuchs, Jesu. Wort und Tat, Tübingen 1971; R. Pesch, Zur Exegese Gottes durch Jesus von Nazareth, in: B. Casper u.a., Jesu. Ort der Erfahrung Gottes, Freiburg 1976, 140-189.

41 Lohfink, Gott in der Verkündigung Jesu (s.o. Anm. 24), 65.

42 Vgl. E. Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus, Tübingen 1978, 412.

ausgehendes vorgängiges Handeln Beziehung herstellt, welche dann im gesprochenen Wort aufgenommen, gedeutet und vertieft wird. Dieses Moment des vorgängigen Handelns sollte im Gefolge einer protestantisch orientierten Worttheologie⁴³ nicht vernachlässigt werden. Jesus von Nazaret schafft dem Wort Raum, indem er zuvor handelt: Er überwindet die Schranken, die das Gesetz aufgerichtet hat, er hält Gemeinschaft mit Zöllnern und Sündern, durchbricht die Tabuisierung der religiös und sozial ins Abseits Gestellten. Das Wort und die darin beanspruchte und angebotene Wahrheit haben so ein Fundament, sind nicht abstrakt dahingesagt, sondern im Ernst der Situation vorbereitet. R. Pesch und G. Lohfink stimmen darin überein, daß besonders Lk 15,11-32 als Gleichnis der Selbstausslegung Jesu diesen Zusammenhang besonders deutlich macht und darin "das Verhalten Jesu und das Verhalten Gottes in einem geradezu erregenden Ineinander"⁴⁴ zur Sprache kommen. R. Pesch interpretiert zutreffend: "Im Spiegel des Gleichnisses vom Vater und den beiden Söhnen, das Jesu Praxis voraussetzt und auf sie verweist, erscheint Jesus als jemand, der zum Glauben an Gottes unbedingte Güte und Liebe überredet, als jemand, der diesen Glauben authentisch lebt." Der (theoretische) Gehalt des Gleichnisses als Vorschlag wird "mit der durch das Gleichnis gerechtfertigten Praxis...ein Angebot (praktisch) zum Glauben."⁴⁵

Dem Glauben entspricht als Vermittlungskategorie in der Situation Jesu die "Einladung" in der Einheit von Wort und Tat⁴⁶: Einladung bietet an, ist an dem anderen interessiert, möchte ihn beschenken, freisetzen und nicht zwingen. Genau dies intendieren Jesu Zeichenhandlungen als Gemeinschaft-Haben: Sie machen aus dem anonymen, unter den Zwängen stehenden "Anderen" ein "Du", setzen frei zur Selbstannahme, auch der eigenen Schwächen und Fehlhaltungen - theologisch gesprochen: der Sün-

43 Vgl. stellenweise auch Knauer (s.o. Anm. 8).

44 Lohfink (s.o. Anm. 24), 63.

45 Pesch (s.o. Anm. 40), 187f.; ähnlich H. Kessler, Erlösung als Befreiung, Düsseldorf 1972, 20.

46 So auch J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977, 75.

de. Jesu Handeln, sein offenbarendes Wort und die Antwort des Gegenüber intendieren somit primär und allererst unvoreingenommene und freisetzende Beziehung, den Menschen in der Grundgestalt von Ich und Du in Gemeinschaft.

Für das Offenbarungsgeschehen, das der Glaube ergreift, ist von Bedeutung, daß in den Gleichnissen Jesu Gott selbst zu Sprache kommt⁴⁷ "insofern Jesus seine Praxis, seine Zuwendung zu den Sündern, seine ihnen Vergebung vermittelnde Tischgemeinschaft, mit dem 'Grund' seines Handelns, seiner Existenz rechtfertigt"⁴⁸. Gott erscheint so nicht jenseits des Handelns und des Wortes Jesu; er wird nicht als eine zusätzliche Größe eingeführt. Er wird vielmehr in engster Bindung an Jesus von Nazaret zur Sprache und zur Erfahrung gebracht, so daß "der Vater des Gleichnisses der Spiegel der Güte Gottes wie der Praxis Jesu"⁴⁹ zugleich ist. Dadurch aber, daß Jesus sich selbst noch von Gott angegangen sieht, kommt in dem Gleichnis vom Vater mit den beiden Söhnen nicht nur Jesus, sondern in seinem Wort Gott selbst als der Einladende zur Sprache. Will man also neutestamentlich den "Vorgang" der Offenbarung Gottes "rekonstruieren", wird man die Antwort Jesu auf die Einladung Gottes als das Urdatum des neuen Bundes bezeichnen müssen. Jesu Verhältnis zu Gott ist nach seinem eigenen Verständnis zuerst ein Verhältnis Gottes zu ihm. "Man wird geradezu sagen können, daß sich Jesu Selbstverhältnis und also sein Personsein grundlegend als Verhältnis zu Gott auf Grund eines vorausgehenden Verhältnisses Gottes zu ihm vollzieht."⁵⁰

Dieses Verständnis von Offenbarung Gottes in Jesus dem Christus als dem Gleichnis Gottes bindet Gottes Zuwendung nicht an einen pleromatischen Zustand, sondern an eine geschichtlich-kontigente Person⁵¹, weshalb dieses unmythische Geschehen bleibender "Ort der Erfahrung Gottes" ist.

47 Dies gilt selbst dort, wo Gott wie in Lk 15,11-32 gerade nicht erwähnt wird, um "nicht zu einer Berufungsinstanz..., die unter anderen Instanzen vorkommt", gemacht zu werden; Pesch (s.o. Anm. 40), 175.

48 Ebd. 179f.

49 Ebd. 185.

50 Jüngel (s.o. Anm. 42), 489.

51 Ebd.: "Nicht als ein das Menschsein übersteigender, dem

Dieses "erregende Ineinander" von Handeln Jesu als Handeln Gottes, das sich fortsetzt im Ineinander von Wort und Tat Jesu als einer Treue zu dem antwortend ergriffenen Gottesbild, offenbart jedoch nicht primär etwas über ein abstraktes Offenbarungsgeschehen, sondern offenbart Gott konkret: als Liebe, läßt Offenbarung als Bewegung der Liebe Gottes erscheinen. E. Jüngel hat den Satz "Gott ist Liebe" näher ausgelegt⁵² und wesentliche Momente dieser zentralen neutestamentlichen Wahrheit herausgearbeitet: Liebe "als die sich ereignende Einheit von Leben und Tod zu Gunsten des Lebens"⁵³ ist in den Ernstfall geraten, ist Abwendung von sich selbst und radikale Zuwendung zum anderen als Hingabe⁵⁴. "Im Ereignis liebender Hingabe geschieht also eine radikale Selbstentfernung zu Gunsten einer neuen Nähe zu sich selbst - einer Nähe freilich, in der nun das geliebte Du mir näher ist als ich mir selbst nahe bin."⁵⁵ Diese Nähe, die ohne Zwang vorgestellt werden kann, betrifft radikal die Ich-Du-Beziehung, setzt sie frei, ja konstituiert sie erst, da nur das freie Gegenüber zum anderen diesen als Du erfahren kann, während jene andere Beziehung des Zwanges, der Kausalität der Unfreiheit den anderen nur als Objekt erscheinen läßt.

Damit geht die Offenbarung Gottes, die sich als Bewegung der Liebe Gottes in Jesus von Nazaret der Welt mitteilt, die Welt und den Menschen sucht, eigentlich und zutiefst auf das Freisetzen des Geliebten, auf die Entfaltung seines Menschseins. Darin ist die Liebe keineswegs privatistisches Ausdrucksmittel, sondern Vollzug, der alle Dimensionen der Existenz radikal betrifft.

Liebe schafft aus sich selbst heraus Raum, sucht den Geliebten nicht von einem Fremden her zu bestimmen, sondern sucht

'Göttlichen' möglichst nahekommender Mensch oder gar als ein 'göttlicher Mann', sondern gerade als ein seltsam menschlicher Mensch war Jesus da." Mit Recht verweist Jüngel, 492, darauf, daß die Tatsache, daß es Jesus beim Anblick von Sünde und Not jammerte, "den Grundzug seines Menschseins" trifft; vgl. Mk 3,5.

52 Ebd. 430-453.

53 Ebd. 434.

54 Ebd. 439.

55 Ebd. 440; vgl. 1 Kor 13,5.

seine Möglichkeiten freizusetzen und dies nur mittels Liebe. Darin liegen Ohnmacht und Stärke der Liebe. Sie ist gegenüber allem, was nicht Liebe ist, ungeschützt und verwundbar, doch stark in der Gewißheit, "daß der Liebe allein durch Liebe zum Siege verholffen werden kann"⁵⁶. Diese Liebe, die ausstrahlen will, will auch immer über die jeweils Liebenden hinaus. Somit hat der Satz der traditionellen Metaphysik "bonum est diffusivum sui" Zentrales gesehen. Doch innerhalb der Geschichte als der Situation des existierenden Menschen muß diese Liebe durch Lieblosigkeit, Haß oder auch nur Unaufmerksamkeit und Langeweile hindurch, so daß echte Liebe sich gerade darin erweist, daß sie "nicht ins idyllische Abseits"⁵⁷, sondern in die Auseinandersetzung der Welt unter dem Vorgriff der Liebe gerät.⁵⁸

56 Ebd. 445.

57 Ebd. Es erscheint sinnvoll, über die obigen Bemerkungen zum Mythos (vgl. Anm. 15) im Blick auf die Offenbarung in Jesus Christus und die darin eröffneten Lebensmöglichkeiten auf einen Akzent des religionswissenschaftlichen Mythosbegriffs einzugehen: Für den Mythos ist seine "Urbildlichkeit" charakteristisch, in der Umsetzung in Riten vollzieht sich "Leben in den 'exemplarischen Modellen' der Urzeit". Welt und Mensch erhalten so ihren Sinn von der "Urzeit" her. So haben Mythen zwar eine Funktion im Blick auf Gegenwart, jedoch so, daß Gegenwart nicht freigesetzt wird, sondern auf die Urzeit hin gedeutet wird; vgl. W. Pannenberg (s.o. Anm. 15), 12. Pannenberg hat das Gemeinte gut am Beispiel des altisraelitischen Zeitverständnisses konkretisiert: "Beim Zeitverständnis wird eine mythische Orientierung schon darin erkennbar, daß der hebräische Sprachgebrauch die Zukunft durchweg als das im Rücken liegende bezeichnet, während die Menschen das Vergangene 'vor' sich haben, der Vorzeit zugewandt sind." (31) - Wird das Jesusgeschehen nur noch so erinnert, daß sich darin das christliche Bewußtsein zurück wendet, ohne die im Jesusgeschehen gegebenen Möglichkeiten der Gegenwart zu vermitteln, wird auch dieses Bewußtsein stationär, quasi-mythologisch orientiert; zu einigen tiefenpsychologischen Aspekten dieses Problems vgl. H.A. Zwergel, Religiöse Entscheidung aus tiefenpsychologischer Sicht, in: K. Frielingsdorf: G. Switek (Hg.), Entscheidung aus dem Glauben, Mainz 1978, 66-82.

58 Zu den Gefährdungen sei noch ein bedeutsamer Text zitiert: J.A. Caruso, Die Trennung der Liebenden. Eine Phänomenologie des Todes, Bern/Stuttgart 1968, 253: "Jede menschliche Liebe ist dem Narzißmus der Selbstliebe verpflichtet. Die Selbstliebe wird dadurch zur eigentlichen Liebe, daß sie sich nicht auf - im eigenen Gehirn entstandene - Ideen beschränkt, sondern auf wirkliche Menschen übergeht und in diesen nicht nur Spiegelung seiner selbst, sondern in seinem Selbst auch Spiegelung dieses Anderen erkennt, also im Mitmenschen den 'gleichen' und den 'anderen' sieht. Dies alles ist kein idealisti-

Der Satz "Gott ist Liebe" kann als Theologumenon ernsthaft nur mit Sinn gefüllt werden, wenn er an den Vollzug dieser Liebe gebunden ist. Eine Liebe, die nur gedacht wird, ist ein Unding: Liebe will praktisch werden. Darin liegt die Tiefe der Offenbarung in Jesus von Nazaret, daß er nicht allein schon den Gedanken "Gott ist Liebe" möglich macht, sondern in der eigenen radikalen Antwort auf den Anruf dieser Liebe Gottes die Liebe der Welt real vermittelt. Die Dimensionen dieser konkreten Vermittlung, die allein der Liebe angemessen ist und dennoch Geschenk, Angebot, theologisch: Gnade ist, sollen wegen ihrer religionspädagogischen Bedeutung kurz skizziert werden.

2. Glaubensdimensionen

Ich-Du-Wir: Wir haben schon gesehen, daß Liebe zentral das Verhältnis zum Mitmenschen betrifft, insofern sie überhaupt dieses Verhältnis als menschliches erst herauszustellen in der Lage ist. Die freisetzende Grundrichtung zuvorkommender Liebe sahen wir in Lk 15,11-32 eindringlich hervorgehoben. Die Praxis Jesu selbst ist durchgängig von dieser zuvorkommenden Liebe getragen: Diese ermöglicht Beziehung, auch die zu seinen Gegnern; befreit den anderen zur Selbstannahme, auch der eigenen Schuld; Liebe bleibt der tragende Grund, der auch in Konfliktsituationen nicht aufgegeben wird; in der Einheit von "Theorie" und Praxis bleibt diese Liebe eigentliches Angebot, Einladung zum Glauben: das Wort will zu dem bewegen, was im Handeln vorgängig erschlossen und angeboten ist. Freisetzen des Du zur eigenen Identität und Ermöglichen von Gemeinschaft sind also in der Praxis Jesu tragendes Fundament⁵⁹.

scher Prozeß und vor allem kein einfacher. Das 'kleine' Universum des anderen zu akzeptieren und an ihm in einer 'gemeinsamen Welt' teilzunehmen, ist selbstverständlich ein Abenteuer wie jede andere Entdeckung eines Universums auch. Sie mag daher zu Katastrophen führen und auch abschrecken. Das Universum des anderen, das mein Universum bereichert und erweitert, benötigt viel Einsatz der Libido und viel Angstüberwindung, denn diese Erweiterung bezieht sich nicht nur auf ideale Überzeugungen und die - nur zu reichlich vorhandenen - Vorurteile des anderen, sondern sie bedeutet das gefühlsmäßige Jasagen (wohl wie alles beim Menschen ein partielles Ja) zu der an sich befremdenden Kompliziertheit des anderen, zu seinen täglichen Problemen, zu jener unwiederholbaren Wärme und vielleicht zu der Enge des anderen personalen Bereichs..."

⁵⁹ In der Betonung dieser fundamentalen, weil erschließenden Dimension muß keine Engführung liegen, wie Metz (s.o. Anm. 46) 60f. befürchtet; die Gefahr besteht jedoch.

Wirklichkeit-Möglichkeit: Das Logion aus der Redequelle Mt 6,25/Lk 12,22 "sorgt Euch nicht" zeigt in Verbindung mit der Überwindung von Verzerrungen und Zwängen - Exorzismen und Krankenheilungen -, daß der, der in die Gemeinschaft der Liebe gekommen ist, auf rigide Sicherungsversuche verzichten darf, daß der "Festhaltekrampf" überwunden ist.⁶⁰ Die von Jesus erschlossene Sicht des Menschen unter der Perspektive Gottes bezieht das Mögliche als Geschenk mit ein, schreibt nicht fest, fixiert nicht auf eine dann zwanghaft werdende Wirklichkeit; sie bricht Selbstverständlichkeiten auf, die in ihrer Gedankenlosigkeit oft unfrei machen. Aber diese neue Sicht träumt auch nicht, vielmehr wird im Ernstnehmen der Situation das gesehen, was zu sehen ist, was an Chancen und Möglichkeiten ganz konkret in einer Situation enthalten ist, so daß die Kraft des Möglichen der Wirklichkeit vermittelt wird. Das unterscheidet die Praxis Jesu zugleich von apokalyptischer Erwartung und Schwärmerei. Die entscheidende Wirklichkeit "Reich Gottes" zählt; angesichts dieser Wirklichkeit werden die überkommenen Festschreibungen korrekturbedürftig. Als das, was zählt, ist das "Reich Gottes" in der Zuwendung Gottes schon da, nicht nur erträumt oder in einer Hoffnung auf ein reines Jenseits verschoben. Das "Reich Gottes" ist aber nicht einfach da wie andere Wirklichkeiten: Es ist da als Einladung und Angebot, als Angegangensein von Gott, so daß die Antwort des Menschen darauf durchaus noch offen, in der Dimension der Möglichkeit ist. Man kann dieses Ineinander von Wirklichkeit und Möglichkeit nicht erschöpfend denken ohne die Zeitperspektive, die darin liegt, mit zu beachten.

Zeitperspektive: Im altisraelitischen Zeitverständnis lag die Zukunft im Rücken, die Orientierung nach 'voyn' war eigentlich an die Erfahrung der Befreiung zurückgebunden. In dem Maße, in dem diese Erfahrung der Befreiung nicht mehr der Geschichte zu vermitteln war, bildete sich prophetische, zuletzt apokalyptische Hoffnung heraus. Das jüdische Selbstverständnis

⁶⁰ Vgl. K. Graf v. Dürckheim, Die anthropologischen Voraussetzungen jeglichen Heilens, in: A. Sborowitz (Hg.), Der leidende Mensch. Personale Psychotherapie in anthropologischer Sicht, Darmstadt 1974, 157-185, bes. 163-169.

ist so seltsam eingespannt zwischen Vergangenheit und Zukunft, ohne daß recht gesehen werden konnte, was die Gegenwart genuin auszeichnet. Von hier aus kann vermutet werden, daß die zunehmende gesetzliche Überformung der Gegenwart des jüdischen Menschen bis zur Zeit Jesu adäquater Ausdruck dieser auf anderes als sich selbst hin festgeschriebene Gegenwart gewesen ist; in dem Umfang, in dem die erinnernde Vergegenwärtigung der befreienden Erfahrung blaß wurde, konnte es zur gesetzlichen Erstarrung kommen.

In dieser Situation hat der Predigtruf Jesu Mk 1,15 "die Zeit ist erfüllt, die Gottesherrschaft ist nahe" eminent gegenwartsbezogene Bedeutung: Zu Ende ist die Zeit, die im Zurückschauen auf das Alte und im Hoffen auf das nur-Kommende das Naheliegende - im Sinne des Mitmenschlichen (Lk 10,30-35) - aus den Augen verliert. Die Nähe des Gottesreiches folgt aus der Bewegung der Liebe. Gottes Einladung erfolgt ohne Bedingung, sie ergeht jetzt und heute. Doch diese bedingungslose Einladung ist nicht ohne Konsequenzen; sie läßt die Gegenwart zur Zeit der Entscheidung werden, sie wirft die Frage nach der Antwort auf die Einladung auf. Gerade weil Liebe den andern als Du intendiert, ist die Einladung Gottes noch nicht ineins die Erfüllung für den Menschen, sondern Erfüllung hat ihr "jetzt schon" im Angegangensein durch Gott und ihr "noch nicht" in der Antwort des Menschen: Darin ist die menschliche Geschichte ernstgenommen und der Gegenwart ihre Bedeutung zurückgegeben. Der "eschatologische Vorbehalt" (Metz) ist so nicht eigentlich auf das Wirken Gottes bezogen, sondern ist, theologisch gesprochen, Platzhalter der Antwortmöglichkeiten des Menschen. Die Antwort auf die Einladung spannt den Glauben in die Zeitdimension (das Empfangenhaben als Vergangenheit, das Raumgeben und Antworten als Gegenwart, die Einheit in der Erfüllung der Liebe in der Zukunft, wenn die Diastase der Zeitlichkeit aufgehoben ist) und in die soziale Dimension mit all ihrer Gefährdung, die im Glauben nicht einfach beiseite gesetzt ist.

Gelingen - Scheitern; das Kreuz als Skandalon: Die Suche nach Antwortmöglichkeiten des Menschen kann nicht vom Kreuzesgeschehen absehen. Sie muß vielmehr wie die Antwort auf Gottes Anruf in der Zeit im "Gleichnis" Jesus von Nazaret ihren Aus-

gangspunkt nehmen. Vom Geschehen des Karfreitags her scheint der oben schon bemühte Rückgriff der Jünger auf die Geschichte Jesu von Nazaret und darin auch alles Bemühen, aus dieser Geschichte eine Grundstruktur der Glaubensvermittlung zu erheben, radikal in Frage gestellt. Kann an der geschichtlichen Existenz Jesu noch etwas liegen, wenn diese Existenz durch das Scheitern am Kreuz besiegelt ist?

Was die unmenschliche Art der Hinrichtung am Kreuz und die konkreten Umstände angeht, ist und bleibt Jesu Kreuz ein Skandalon. Bedeutet es darin aber auch radikales Scheitern, Nichtung von Existenz und absolute Sinnlosigkeit oder Widersinn? Neuere exegetische Arbeiten wenden sich zur Klärung dieser Frage dem Selbstverständnis Jesu zu.⁶¹ Doch auch aus dem bisher entwickelten Verständnis des Lebens Jesu als einheitliche Wort-Tat-Antwort auf den Anruf der Liebe Gottes ergibt sich, daß am Kreuz Jesu keineswegs radikal alles zu Ende ist. Wir haben gesehen, daß Liebe sich nur mit den Mitteln der Liebe realisieren läßt. Wenn die Liebe zu den vom Gesetz Gezeichneten Jesus mit einflußreichen Gruppen, die das Gesetz in durchaus unterschiedlicher Weise reklamieren, in Konflikt bringt, so kann Jesus dem sich abzeichnenden gewaltsamen Ende in der Konsequenz des radikalen Eingehens auf den Anruf Gottes nur mit den Mitteln der Liebe begegnen. Damit hat jede Apologie, die sich auf Jesus von Nazaret beruft, bei allen theoretischen Momenten die Grundstruktur der Praxis der Liebe: Apologie als Nachfolge.⁶² In der Stärke der Liebe liegt, wie bereits erinnert, zugleich ihre Verwundbarkeit. So kann Gewalt zwar der

61 Vgl. hierzu W. Kasper, *Jesus der Christus*, Mainz ⁵1976, 132-144; Küng (s.o. Anm. 9), 308-331. Die daran anschließenden z.T. abweichenden Interpretationen der beiden Theologen sollen durch diesen Hinweis nicht harmonisiert werden; vgl. zu Kasper (s.o. Anm. 17) auch H. Küng, *Anmerkungen zu Walter Kasper, "Christologie von unten"*, in: Scheffczyk (Hg.), *Grundfragen* (s.o. Anm. 17), 170-179; W. Kasper, *Für eine Christologie in geschichtlicher Perspektive*, Replik auf die Anmerkungen von Hans Küng, ebd. 179-183; vgl. auch H. Schürmann, *Wie hat Jesus seinen Tod bestanden und verstanden? Eine methodenkritische Besinnung*, in: *Orientierung an Jesus. Zur Theologie der Synoptiker*, Freiburg 1973 (= FS J. Schmid), 325-363.

62 Vgl. Metz (s.o. Anm. 46), 9f.

Liebe ihren Raum nehmen, jedoch nie das, was in der Liebe angezielt ist, ad absurdum führen.

Jesus weicht dem Konflikt nicht aus und stirbt in den Augen der Juden den Tod des Gottesverlassenen. Daß Jesus jedoch nicht in Gottverlassenheit und Verzweiflung gestorben sei, versucht die Exegese im Anschluß an Mk 15,34; Mt 27,46 "Mein Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen?" dadurch zu belegen, daß Jesus mit einem Gebet auf den Lippen, nämlich Ps 22, gestorben sei.⁶³ Ist diese Interpretation zutreffend, ist sie doch Ausdruck eines noch grundlegenderen Geschehens: Ohne allzu spekulativ zu werden, darf vermutet werden, daß in der liebenden Überantwortung Jesu an den Vater (dem antizipierten Konflikt nicht auszuweichen, vielmehr an der Praxis der Liebe festzuhalten) die antwortende Liebe in Leiden und Tod an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gekommen ist. Hier ist kein machbarer Rest mehr zu reklamieren. Insofern sind die menschlichen Möglichkeiten am Ende. Die Existenz selbst aber ist in einer umfassenden Bewegung in das Gehaltensein durch die Liebe Gottes gestellt. (Gerade diese Bewegung der Liebe hatte ja Jesus nachdrücklich proklamiert und handelnd erfahrbar gemacht.) So kann das Ans-Ende-Kommen bedeuten: Von hier an liegt alles bei Gott und ist das Annehmen dieses Endes in der Überantwortung an Gott, bei dem nun alles liegt, nicht eigentlich mehr Verzweiflung. Der Gedanke der Hoffnung ist hier unverzichtbar. An der Grenze kann sich allein in aller Radikalität von Gott her die Wahrheit, daß er Liebe ist, zeigen. So führt Jesu Tod in die letzte Dimension der Offenbarung Gottes.

Von hier aus sind Unterschiede zu anderen Leidensgestalten bedeutsam: Ijob wird nach aller Drangsal die letzte Prüfung des Lebens erspart; er wird überreich wiederhergestellt (vgl. Ijob 42,10-17). Jeremia dagegen wird als Prophet wegen seiner Solidarität mit anderen verfolgt, und er verflucht wegen dieses Geschicks den Tag seiner Geburt (vgl. Jer 20,14-18). Jedoch: "Was aus diesem Propheten wird, bleibt im Dunkel; er ist

63 Vgl. Kasper (s.o. Anm. 61), 139f. und Pesch (s.o. Anm. 4), 219ff; sowie die Stellungnahme Kaspers ebd. 236 und Peschs Replik ebd. 275.

verschollen."⁶⁴ Das Geschick Jesu dagegen betrifft die Existenz in ihrer Gesamtheit.

Auferweckung: Es wurde oben bereits erwähnt, daß es in unserem Kontext keinesfalls darum gehen kann, in die exegetische Diskussion um ein angemessenes Verständnis der Auferstehungsbotschaft einzugreifen. Dennoch darf versucht werden, den entwickelten Gedankengang (von der zuvorkommenden Liebe Gottes und der Antwort Jesu im radikalen Sicheinlassen und Weitergeben dieser Liebe und darin Erschließen des neuen Gottesbildes) daraufhin zu befragen, ob er auch ein Verständnis der Botschaft ermöglicht, daß Gott den ans Kreuz Gehenkten auferweckt hat. Die Antwort sei in aller Kürze mit ein paar Strichen skizziert: Gott als die Liebe steht zu dem, der sich seinem liebenden Anruf geöffnet hat. Er sagt unaufhebbar "Ja" zu dieser Existenz, die sich ihm restlos übereignet hat. Gott hat Jesus von Nazaret auferweckt und als seinen Gesalbten erhöht, heißt dann auch: Gott hat dieses in den Augen der Welt kontingente Ereignis "Jesus von Nazaret" endgültig besiegelt. So ist es nicht etwa noch in seiner Bedeutung offen, weil etwa die Geschichte noch nicht abgeschlossen ist.⁶⁵ Vielmehr hat Gott sich in der Besiegelung dieses Jesus als des Christus in seiner Liebe als Zusage zur Welt definiert. Das geschichtlich-eschatologische Ereignis Jesus der Christus ist nicht durch ständig neue Erfahrung immer wieder umzudeuten, auch wenn seine Bedeutungsfülle unerschöpflich ist (die Einladung ergeht an jede Situation in ihrer entsprechenden Art), sondern steht aus der Geschichte heraus für die Geschichte als die endgültige Zusage Gottes an die Welt.⁶⁶

64 Peukert (s.o. Anm. 37), 292.

65 Vgl. zum Problem "Kontinuität und Geschichte" Zwergel (s.o. Anm. 1), 117f. Die pervertierte Form nachträglicher Deutung von Geschichte begegnet überdeutlich bei G. Orwell, 1984 (Lizenzausgabe Gütersloh o.J.), 44: "Einen Tag um den anderen und fast von Minute zu Minute wurde die Vergangenheit mit der Gegenwart in Einklang gebracht...Die ganze Historie stand so gleichsam auf einem auswechselbaren Blatt, das genau so oft, wie es nötig wurde, radiert und neu beschrieben werden konnte."

66 Hier hat der Begriff "Bleibendheit" seine Bedeutung; vgl. K. Rahner, Grundlinien einer systematischen Christologie, in: K. Rahner/W. Thüsing, Christologie - systematisch und exegetisch. Arbeitsgrundlagen für eine interdisziplinäre Vorlesung, Freiburg (= QD 55), 17-78, hier 44.

3. Perspektive der Existenz: Identität und Befreiung

Aus der bisherigen Untersuchung, die das Ineinander von Genese und Inhalt des Glaubens aufdeckte, kann im Blick auf das Menschsein - und darin auch religionspädagogisch bedeutsam - eine Grundperspektive der Existenz herausgestellt werden. Sie ergibt sich unter dem Stichwort Identität und Befreiung aus dem identitätsbildenden Charakter des Gottesgedankens und konkretisiert sich in der Vermittlung des Glaubens im Modus der Liebe als erinnernde Vergegenwärtigung und solidarischen Handeln.

Jesus Christus als der eschatologische Mittler hat Gott dadurch erschlossen, daß er in der antwortenden Liebe ganz von Gott her existierte und darin vermochte, bis in den Tod hinein "nichts für sich selber sein zu können." "Kein Mensch sonst vermag nichts für sich selber zu sein."⁶⁷ Diese theologische Einsicht läßt sich nicht nur auf die eschatologische Dimension des Christusereignisses auslegen (Mittler, zweiter Adam, Erlöser), sondern enthält auch einen eminent tröstlichen Gedanken für den Menschen: Die radikale Liebe Gottes als Beziehung zu den Menschen und seiner Welt stellt in Jesus Christus dem Menschen ein im Wollen zu ergreifendes Ziel, eine Möglichkeit der Geschichte vor Augen, auf die der Mensch sich antwortend einlassen kann. Als Einladung hat dies zutiefst etwas mit befreiender, beglückender Gemeinschaft zu tun. Das Sicheinlassen auf den Ruf Jesu bedeutet radikale Nachfolge nicht im Sinne des je einzelnen, abgekapselten Gegenüber zu Gott und darin die ganze Last der eigenen Begrenztheit und Schuld. Das Tröstliche liegt in der Bedeutung des Miteinanderseins, der gegenseitigen Hilfe, des Annehmens des anderen in Schuld und Leid unter der Zusage der Annahme Gottes. Ohne die Dringlichkeit der Reich-Gottes-Predigt zu schmälern, zeigen die Jesus in Gethsemani in den Mund gelegte Sorge um die Einheit, das Wissen um die Schwäche der Jünger, die Verheißung des Geistes zur Stärkung der Gemeinschaft, die Bereitschaft zur Vergebung, ja überhaupt Zuvorkommen - all dies zeigt, daß Gottes Liebe nicht auf die Negation des je fragmentarischen Menschseins, sondern

67 Jüngel (s.o. Anm. 50), 493f.

auf das Freisetzen des Menschseins auch angesichts der Schwächen und Sünden geht. Dabei macht der paulinische Rechtfertigungsgedanke darauf aufmerksam, daß Selbstrechtfertigung an der Liebe Gottes vorbei nur erneut wieder in gesetzlichen Zwang mündet und nur das Sicheinlassen auf die Liebe und das Geschenk Gottes wahre Rechtfertigung bedeutet. "Wird der Mensch dadurch frei von sich, daß er seine Eigenmächtigkeit verabschiedet, so wird er frei zu sich selbst, indem er sich ergreift und sich hiermit nicht nur seiner selbst, sondern ebenso der Welt bemächtigt."⁶⁸ Hier ist kein Platz für privatistisches Verständnis: Jesus ist zwar als einzelner in der radikalsten Beziehung zu Gott Mittler für den Menschen, jedoch nicht in Vereinzelung, sondern antwortend auf den Anruf Gottes und selbst gemeinschaftsstiftend. Wer sich auf Jesus Christus im Glauben bezieht, muß sein Maß an der Grundstruktur seiner geschichtlichen Existenz finden: Gemeinschaft auf Du und Wir hin, Verantwortung und Hilfe für den Anderen, Verhindern von Zwang und Unfreiheit, Hilfe zum Menschsein und darin Hilfe zum Glauben. J. B. Metz hebt hervor, daß es in den Glaubensgeschichten des Alten und Neuen Testaments, in der Geschichte Jesu von Nazaret um die Konstitution des Subjektseins der Menschen durch ihr Gottesverhältnis geht: "Der biblische Gottesgedanke ist...ein wesentlich praktischer Gedanke. Als solcher ist er nicht Ausdruck einer nachträglichen Überwältigung des Subjekts und seiner vorgefaßten Identität durch unbegriffene, fremde und entfremdende Mächte. Als solcher ist er auch nicht das Resultat einer von archaischen Ängsten gesteuerten Projektion des gefährdeten Subjekts ins 'Jenseits' von Gefahr und Untergang. Es ist überhaupt kein Überbau-Gedanke zur bereits gebildeten Identität des Subjekts, sondern ein identitätsbildender Gedanke, eingreifend in die Basis der Existenz."⁶⁹ Diese Einsicht, die vieles des bisher Gesagten mitbegreift, gipfelt darin, daß der Gottesgedanke "verlangt, sich der Schuld verantwortlich zu stellen, um Subjekt zu bleiben, so

68 M. Theunissen, *ὁ αἰτῶν λαμβάνει*. Der Gebetsglaube Jesu und die Zeitlichkeit des Christseins, in: Jesus. Ort der Erfahrung Gottes (s.o. Anm. 40), 13-68, hier 30.

69 Metz (s.o. Anm. 46), 58.

auch, sich der Unterdrückung und Menschenverachtung zu wieder-
setzen, um Subjekt zu werden."70

Nimmt man dies ernst, kann das nur bedeuten: Vom Glauben an Gott her kann Hilfe zum Subjektsein aller nur geschehen, wenn einer den Anderen in seinem Menschsein ernst nimmt. Dieses Menschsein ist nicht etwas, das in seiner Qualität vernachlässigt werden könnte, demgegenüber Glaube sich neutral verhalten könnte, dem Glaube einfach hinzutreten könnte. Hilfe zum Glauben kann daher zunächst als Freisetzen des Menschseins begriffen werden, weil der Glaube selbst dieses Freisetzen intendiert, radikal und eschatologisch gelingend. Die Hilfe als Einladung und Angebot fordert zunächst nicht, sie gibt und erzählt dazu - manchmal -, warum sie gibt. Denn Handeln aus Glauben, aus der Erfahrung des Verdanktseins der Identität kann die Bewegung zum Anderen nur als Bewegung der Liebe, des Weges zur Gemeinschaft begreifen. Hilfe zum Glauben und Hilfe zum Menschsein des Anderen treten so nicht auseinander. Umgekehrt jedoch sind Entfaltung des Menschseins und das Zum-Glauben-Kommen des Anderen nicht ebenso verschränkt, sondern setzen die freie Antwort voraus. Dem unbedingten Angebot der Hilfe zum Menschsein aus Glauben entspricht die freie Annahme dieser Möglichkeit in die Wirklichkeit einer gelingenden Existenz unter der geschenkten Zusage Gottes. Im Glauben findet Existenz den Ort, die Verkrampfung aufzulösen und der Irritation des menschlichen Ausgreifens nach endgültigem Sinn ihre Bedrängnis zu nehmen. Die Verheißung in Jesus Christus schenkt etwas, von woher nicht nur zu denken, sondern zu leben ist.⁷¹

In diesem Zusammenhang ist noch auf ein Problem aufmerksam zu machen, welches in der politischen Theologie von J. B. Metz deutlich wird: Die Offenbarung Gottes zielt auf das Subjektsein aller und verpflichtet von daher auch den Menschen

70 Ebd. 59; vgl. auch H.A. Zwergel, Identitätsproblematik und Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 127-138, hier 133f.

71 Diese Formulierung ist gewählt im Anschluß an P. Ricoeur, Hermeneutik der Symbole und philosophische Reflexion (I), in: ders., Hermeneutik und Psychoanalyse, Der Konflikt der Interpretationen II, München 1974, 162-195, 163 u.ö. Christus ist nicht nur Symbol, das gibt, und was es gibt, ist: zu denken. Christus ist in der konkreten geschichtlichen Erfahrbarkeit Jesu Ermöglichung von Erfahrungen und Leben: er gibt Möglichkeiten des Lebens.

zur Hilfe zum Subjektsein des Anderen. In dem eschatologischen Ereignis des erhöhten Christus und der darin bleibend gewordenen Geschichte Jesu von Nazaret sagt der Glaube jedoch mehr als nur "Offenbarung Gottes zielt auf das Subjektsein aller", sondern: Offenbarung Gottes ist bereits Gründung des Subjektseins aller, der Mensch ist angenommen vor Gott. Hier kann gerade im Interesse der Kategorie Erinnerung⁷² nicht darauf verzichtet werden, daß bereits innergeschichtlich etwas geschehen ist, das unaufhebbare Bedeutung hat: Es kann leicht zu einer Verengung der in der Praxis Jesu angelegten Möglichkeiten (wirkliche Geschichte, Einheit von Tat und Wort, Radikalität des Einsatzes, Gang an die Grenze der Existenz und letzte Überantwortung) kommen, wenn die heute wieder notwendig gewordene Betonung des "Apokalyptischen Stachels"⁷³ christlicher Eschatologie zwar dazu führt, die christliche Hoffnung aus ihrer enttemporalisierten Erwartungshaltung zu befreien, aber darüber hinaus in den Hintergrund gedrängt wird, daß diese Hoffnung gegenüber allem Mythos ihren Grund in dem bereits geschehenen und darin Zusage eröffnenden Kommen Gottes in Jesus von Nazaret hat.⁷⁴ Die Hinwendung zur Zukunft steht in der Gefahr zwischen Schwärmerei und Verzweiflung, wenn das Christusereignis allzusehr als vorausliegend akzentuiert wird. Dies führt unmittelbar zur nächsten Überlegung.

Metz hat mit großem Nachdruck herausgearbeitet, daß die der Natur bzw. der Materie zugetraute Freiheitsdialektik schwächer fundiert ist als jede Religion, weil im christlichen Glauben der rettende Gottesgedanke auch für die Toten in Anspruch genommen wird⁷⁵: Gottes Zusage ist endgültig geworden am geschichtlichen Todes-Geschick Jesu von Nazaret. Wer an dieses Ereignis, das sich dem Menschen nicht automatisch-naturhaft

72 Vgl. Metz (s.o. Anm. 46), 63f.

73 Ebd. 71f.

74 Vgl. mit ähnlicher Kritik an J. Moltmanns Theologie der Hoffnung G. Greshake, Jesus und die Zukunft, in: G. Greshake/G. Lohfink, Naherwartung - Auferstehung - Unsterblichkeit. Untersuchungen zur christlichen Eschatologie, Freiburg 1975, 149-154, hier 154: "Unterbewertung des Glaubens und der Heilsgegenwart gegenüber der Hoffnung."

75 Vgl. Metz (s.o. Anm. 46), 72f.

erschließt, in Kategorien der Rettung anknüpfen will, kann dies nur im Modus von "Erinnerung" und "Erzählung"⁷⁶: "In der Mitte des Glaubens steht das Gedächtnis des gekreuzigten Herrn, eine bestimmte memoria passionis, auf die sich die Verheißung künftiger Freiheit gründet."⁷⁷ Im Interesse der "politischen Theologie" von J.B. Metz darf nach der Ausgestaltung und den Konsequenzen dieser bestimmten memoria passionis gefragt werden.

Ähnlich der Dominanz der Zukunftshoffnung ist die memoria wesentlich geprägt als Erinnerung des Gekreuzigten. Entsprechend geht hieran anknüpfende christliche Praxis auf "Solidarität mit den Leidenden": "Solidarität als Kategorie einer praktischen Fundamentaltheologie ist eine Kategorie des Beistandes, der Stützung und Aufrichtung des Subjekts angesichts seiner akuten Bedrohungen und Leiden."⁷⁸ Darin sind politische Praxis und theologisches Denken kritisiert, wo sie Leiden verharmlosen oder ganz und gar den menschenverachtenden Umgang mit den Leidenden zu rechtfertigen suchen.

Metz kritisiert auch mit Recht ein Verständnis von Solidarität, das sich in privatem und wechselseitigem Geben und Nehmen erschöpft⁷⁹. Im Gedächtnis des Gekreuzigten verankerte Praxis durchbricht aber gerade dieses reziproke Verhältnis, die darin gründende Solidarität bezieht auch gefährdete Beziehungen mit ein, geht gerade auf diejenigen, die in der Situation des Leidens zunächst nicht antwortfähig sind. Die Kraft zu solchem Durchbrechen gegebener Zwänge bezieht diese Praxis aus der vorgängigen Erfahrung des bereits Angenommenseins durch Gott. Von dieser Erfahrung her ist die memoria passionis immer auch memoria resurrectionis, Gedächtnis des Handelns Gottes am Gekreuzigten in der Erhöhung. Von hier aus wäre in den Metzschen Gedankengang noch einzutragen: Für den, der in christlicher Solidarität Leiden mindern will, liegt in der vorgängigen Erfahrung des Angenommenseins auch etwas Tröstliches und Hoff-

76 Ebd. 63f.

77 Ebd. 97.

78 Ebd. 204.

79 Ebd. 205f.

nungsvolles: Gott stellt das menschliche Stückwerk unter die Perspektive des Gelingens. Deshalb haben wohl auch die neustamentlichen Gleichnisse vom Reich Gottes als Gast- und Freudenmahl der Leidenden und Zukurzgekommenen unübersehbar Züge des Beglückenden an sich. Ineins mit der skizzierten vorgängigen Erfahrung sollte deshalb weder eine scharfe Antithetik zwischen Glück und Leid noch eine zwischen dem Subjekt als einzelner und der Gemeinschaft entwickelt werden. Glaube wirkt nicht antithetisch, sondern in jener "Logik der Überfülle", wie sie P. Ricoeur im Anschluß an Paulus skizziert hat.⁸⁰

4. Religionspädagogischer Ertrag

Sucht man den religionspädagogischen Ertrag der Untersuchung zu orten, ergeben sich zwei Problembereiche, die ausdrücklich hervorgehoben zu werden verdienen: (4.1) Kategorien der Vermittlung und didaktische Implikationen; (4.2) Konsequenzen für das Wissenschaftsverständnis der Religionspädagogik. Beide hängen engstens zusammen und ermöglichen unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten eine konsistente Vermittlung der subjekttheoretischen, theologischen und pädagogisch-didaktischen Dimension der Religionspädagogik.

4.1 Kategorien der Vermittlung und didaktische Implikationen

Zentral ist die Einsicht aus der exegetisch-bibeltheologischen Erörterung: Hilfe zum Glauben ist möglich, weil der Glaube eingebettet in Erfahrungen in Geschichte zur Sprache kommt. Diese Erfahrungen sind Erfahrungen der Zuwendung, Errettung, auch der Krise, sind Erfahrungen von Identität und Befreiung in solidarischer Praxis der Liebe. Sie betreffen die menschliche Existenz in ihrer Geschichtlichkeit in der personalen und sozialen Dimension, in ihrer Zeitgestalt (Verzweiflung oder Hoffnung) sowie in ihrem letzten Gelingen oder Scheitern (Kreuz und Auferstehung). Diese innere Finalität der Offenbarung auf den Menschen hin ermöglicht Hilfe zum Glauben in all diesen Dimensionen und berechtigt darin zugleich zu dem Satz: Hilfe zum Glauben ist Hilfe zum Menschsein.

Dies wird vertieft durch eine kategoriale Betrachtung dieses

⁸⁰ Vgl. Ricoeur (s.o. Anm. 71), 195; ausführlicher: ders., Interpretation des Strafmythos, in: ders., Hermeneutik und Psychoanalyse, 239-265, hier 263ff.

Verhältnisses: Die sinnstiftenden Momente sind in ausgezeichneter Weise präsent in Gleichnis und Symbol; sie sind aber nicht isoliert dargeboten, sondern verwoben in Erfahrung in Geschichte als erschließender Dimension.

Im Blick auf den Adressaten dieser Hilfe sind entscheidend: der Modus der Darbietung in Erzählung, Erinnerung, aber auch Entwurf nach vorn, sowie der Modus der Einwirkung in Einladung, Appell und Ermutigung. In all dem gründet der Angebotscharakter des Glaubens, seine geschenkhafteste Gestalt, vor allem aber auch seine Achtung der menschlichen Freiheit. D.h. der Satz "Hilfe zum Glauben ist Hilfe zum Menschsein" ist nicht schlechthin umkehrbar in den Satz "Hilfe zum Menschsein ist Hilfe zum Glauben", denn während die Hilfe zum Glauben aus dem inneren Moment der Offenbarung (Heil des Menschen) immer und ohne Vorbehalt die Hilfe zum Menschsein intendiert und darin besonders von der Praxis Jesu und seinen Gleichnissen her kirchliche Praxis ein kritisches Korrektiv erhält, ist die umgekehrte Bewegung von der Hilfe zum Menschsein zur Hilfe zum Glauben vermittelter, und dies wiederum aus inneren Gründen des Glaubens. Was oben als "Platzhalter der Antwortmöglichkeiten des Menschen" im eschatologischen Vorbehalt charakterisiert war, ist hier unter den Stichworten: Einladung, Appell und Ermutigung nochmals präzisiert: Zwischen die Hilfe zum Menschsein und die Hilfe zum Glauben setzt der Glaube selbst nochmals die Antwortmöglichkeiten des Menschen, seine freie Entscheidung zum Ja oder Nein. Freilich ist ein gelingendes Menschsein gegenüber dem Glauben nicht indifferent; es eröffnet vielmehr die Dimensionen, sich von dem das Heil des Menschen betreffenden Glauben berühren und antwortend darauf einzulassen.⁸¹

Die pädagogisch-didaktischen Implikationen ergeben sich aus der Konvergenz pädagogischer und theologischer Argumentation. Sie wird deutlich, wenn mit wenigen Sätzen der Kernpunkt einer pädagogischen Theorie der Hilfe zum Menschsein skizziert

81 Von hier aus ergeben sich Möglichkeiten zur Einschätzung des Stellenwertes von "Bildung und Religion", wie sie z.B. auf protestantischer Seite unter den Stichworten "Kulturprotestantismus" oder "Dialektischer Theologie" gesehen wurden. Weder ist Religion kurzgeschlossen Bildungsgut noch sind Evangelium und Geschichte derart getrennt, daß menschliche Hilfe zum Glauben unmöglich wäre.

wird. Im Anschluß an W. Loch⁸² und O.F. Bollnow⁸³ formuliert K. Prange: "Der Mensch ist das Wesen, das seine Erfüllung nicht bei, sondern vor sich hat. Er ist nicht ein Bestand von Eigenschaften, sondern 'Person', die sich durch das realisiert, was sie aus der offenen Bestimmtheit macht."⁸⁴ Bringt man diese Einsicht auf den Punkt und klammert die vorbereitenden Prozesse zunächst einmal aus⁸⁵, so heißt das: Der Entwurf einer Person als Person kann nicht in der Form eines Regel-allgemeinen vorgestellt werden; denn Person ist nicht Fall einer Regel, rekonstruierbares Datum⁸⁶, sondern Entwurf in der Freiheit eines Horizonts. Dieser Entwurf kann nur symbolisch repräsentiert werden, indem sich die Möglichkeiten des Menschen im Bilde zeigen, das darin Gezeigte aber nicht total festgestellt ist, sondern Antwortmöglichkeiten offen läßt,

82 Vgl. W. Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen 1963.

83 Vgl. O.F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1968.

84 K. Prange, Pädagogik als Erfahrungsprozeß. I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung, Stuttgart 1978, 56.

85 Diese vorbereitenden Prozesse sind in einer kognitiven Theorie von Sozialisation, Erziehung und pädagogischem Handeln eigens auf ihren subjekttheoretischen Kern zu befragen; vgl. dazu B. Götz, Zur Krise der Sozialisationsforschung und zu ihren programmatischen Konsequenzen, in: B. Götz/J. Kaltschmid, Sozialisation und Erziehung, Darmstadt 1978 (= WdF 508) 3-46, 8. Dabei werden Theorien von Alltagserfahrung, symbolischen Interaktionen, aber auch von Nachahmung und Aufbau erster Schemata im Wiederholen und Üben von Bedeutung sein, besonders im Ausbilden eines ersten Horizontes im "Lernen im Umgang"; vgl. dazu Prange (s.o. Anm. 84), 79f.: "Indem sich der Umgang bei den Dingen und mit den anderen aufhält, wird eine Sicht mitvollzogen. Diese Sicht bezieht sich auf ein Bild, das wir von der Welt und die anderen von uns haben." Die Untersuchungen von H. Thomae, Konflikt, Entscheidung, Verantwortung. Ein Beitrag zur Psychologie der Entscheidung, Stuttgart 1974, bes. 120-151, zu "existentiellen Konflikten", belegen deutlich die kognitiven Voraussetzungen von Entscheidungen und darin auch Freiheit. Daß sich daraus auch Einwände gegen eine kritikdominante Pädagogik ergeben, soll hier nur angedeutet werden.

86 J.B. Metz, Kleine Apologie des Erzählens, in: Concilium 9 (1973) 334-341, hier 335 b: "Vor allem aber das Neue und noch nie Dagewesene kann nur erzählend eingeführt und identifiziert werden. Eine Vernunft, die sich dem erzählenden Austausch solcher Erfahrungen des Neuen verschließt oder ihn im Namen eines kritischen Wesens und ihrer Autonomie total abbricht, erschöpft

einen Sinnüberschuß enthält.⁸⁷ Die pädagogische Frage nach der möglichen Einwirkung und Beförderung der Verwirklichung der Person kann mit J. Scharfenberg beantwortet werden: "Aus einem Konstitutionswunsch, der auf ein Symbol zurückführbar ist, läßt sich kein Imperativ formulieren."⁸⁸ Was für die erzieherische Einwirkung bleibt, ist die Ermutigung des anderen, "sich auf sich selbst zu stellen, Person zu werden", was heißt: "Einwirkung durch einen überzeugenden Appell, in dem darauf gehofft wird, daß der andere aus eigener Einsicht vollbringt, woran er gemahnt worden ist"⁸⁹.

Diese Konvergenz pädagogischer und theologisch fundierter religionspädagogischer Zielsetzung eröffnet eine Legitimation für den Religionsunterricht auch an einer Schule für alle. Freilich wird ein solcher Unterricht, der sich auch im Kern auf subjekttheoretisch-transzendentalphilosophische Überlegungen beziehen kann, ein erhebliches Maß an Kritik freisetzen: Kritik an Vermittlungsformen der Verfremdung, der sublimen Gewalt; an dogmatischer Festschreibung statt erfahrungsbezogenem Lernen; an Entmutigung statt Ermutigung. Auf der Ebene der religionspädagogischen Theorie formuliert: Religionspädagogik könnte der Theologie genuin ihren Erfahrungsbezug und Prozeßcharakter offenhalten helfen.

4.2 Konsequenzen für das Wissenschaftsverständnis der Religionspädagogik

Die Konvergenz der früher ausgeführten philosophischen, der theologischen und der hier nur angedeuteten pädagogischen Argumentationslinien ist für die Religionspädagogik von wissenschaftstheoretischer Bedeutung, sind doch darin die verschiede-

sich in der Nachkonstruktion und bleibt schließlich ein Stück Technik..."

87 Das Symbol gibt seinen Sinn "im Durchscheinen..., daß es ihn wachruft, daß es auf ihn anspielt...Es gibt den Sinn in der verhangenen Durchsichtigkeit des Rätsels und nicht durch Übersetzung." P. Ricoeur, Symbolik des Bösen, Freiburg/München 1971, 24.

88 J. Scharfenberg/H. Kämpfer, Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung, Olten/Freiburg 1980, 212.

89 Prange (s.o. Anm. 84), 177; vgl. auch H. Roth, Pädagogische Anthropologie. Bd. I., 1966, 22.

nen in einer Handlungstheorie beanspruchten Sinndimensionen konsistent vermittelt. Es erscheint deshalb sinnvoll, eine so begründete Religionspädagogik, die in ihrer theologisch-inhaltlichen Zielsetzung durchaus den Charakter von Totalitätsthese hat, kurz an den Kriterien, die G. Scherer für solche Annahmen formuliert⁹⁰, zu prüfen. Als solche Kriterien werden genannt:

- "1. Die Möglichkeit, solche Theorien an den transzendental-philosophischen Bestimmungen zu messen, von denen einige... als notwendige Bedingungen des Menschseins herausgestellt wurden;
2. der Zusammenhang der jeweiligen Theorie mit der Erfahrung, wobei 'Erfahrung' in klarer Unterscheidung zum empiristischen Erfahrungsbegriff gesehen werden und die Vielfalt phänomenologisch erhellbarer Möglichkeiten von Erfahrung aufs Neue in den Blick genommen werden muß;
3. das Vermögen einer Theorie, Phänomene verstehbar und auf ihre letzten Gründe hin durchsichtig zu machen...;
4. die Bereitschaft, die eigene Theorie durch andere kritisch befragen und der möglichen Falsifikation aussetzen zu lassen;
5. die Konsistenz und innere Widerspruchsfreiheit der Theorie;
6. die Möglichkeit, Angaben darüber machen zu können, wie man zu einer Aussage gekommen ist und welchen Stellenwert sie im ganzen der Theorie hat...;
7. eine gewisse sprachanalytische Kompetenz, sofern auf einen kritischen Gebrauch der Sprache geachtet wird und ein Bewußtsein davon herrscht, welchen Regeln das eigene Sprachspiel untersteht."

Zu 1) Eine religionspädagogische Theorie, die den philosophischen Begründungszusammenhang durchgearbeitet hat, darf nach dem theologischen Begründungsversuch und den angedeuteten pädagogischen Perspektiven für sich beanspruchen, im Kern dieser Anforderung Rechnung zu tragen. Symbolische Repräsentanz, Erinnern und Erzählen, Ermutigung und Appell, insgesamt die Wahrung der menschlichen Antwortmöglichkeiten sowie die innere Finalität der Offenbarung auf den Menschen hin stehen dafür.

90 Vgl. oben Anm. 3.

Zu 2) Gegenüber einer empiristischen Einengung, aber auch gegenüber einer dogmatischen Verfestigung von Erfahrung insistiert Religionspädagogik auf dem Erschließungscharakter qualifizierter Erfahrung im Prozeß der Geschichte, besonders im Blick auf eine noch zu entwickelnde Hermeneutik von Erfahrung gelingenden Lebens.

Zu 3) Der Satz "Hilfe zum Glauben ist Hilfe zum Menschsein" sowie dessen vermittelte Umkehrung bringen die einzelnen Bereiche der Religionspädagogik in einen verstehbaren Zusammenhang, auch wenn im Interesse der Offenheit des Erfahrungs-, Glaubens- und Menschwerdungsprozesses darin anklingende Systematisierungstendenzen nicht in die Verfestigung eines Systems einmünden dürfen.

Zu 4) Der Anspruch einer pädagogisch orientierten und christlich motivierten Theorie wird in kritischer Rückbindung an die Ursprünge des Glaubens sowie im Blick auf mögliches Gelingen von Praxis zu überprüfen sein.

Zu 5) Diese Konsistenz geht aus 4.1 hervor und ist den theologischen Gedankengängen keineswegs aufgezwungen; sie ergibt sich vielmehr im Kern aus der These vom Gottesgedanken als identitätsbildendem Gedanken (Metz) und seiner "Verlängerung" in die Geschichte im Gleichnis Gottes in Jesus Christus.

Zu 6) Der Versuch einer exegetisch-bibeltheologischen Grundlegung der Religionspädagogik soll gerade diesem Kriterium unter dem Stichwort "Glaube in Geschichte" Rechnung tragen. Die Einsicht in die nicht aufgebbare Begründungs-Argumentation der transzendentalphilosophischen Gedankengänge sowie in die begrenzte Reichweite theologischer Argumentation (und darin ihrer inhaltlichen Stärke als konkretem Entwurf⁹¹) belegt den unterschiedlichen Stellenwert von Theorieteilen im Gesamt.

Zu 7) Eine genuine sprachliche Kompetenz ergibt sich aus vielen Schichten biblischer Tradition, wenn in immer neuen Versuchen Erfahrungen zur Sprache kommen und darin gedeutet, auch bewältigt werden, ja ihren eigentlichen qualifizierten Erfah-

91 Vgl. dazu Zwergel (s.o. Anm. 1), 119.

rungscharakter erst bekommen. Der sprachanalytischen Komponente der religionspädagogischen Arbeit wird heute zunehmend entsprochen, desgleichen sprachliche Kompetenz des Religionspädagogen gefordert. Daß diese nicht jedem in der gleichen Weise gegeben ist, sollte dennoch keinen davon abhalten, zu sagen, was zu sagen ist. Das Korrektiv verantworteter Rede wird sich zeigen!

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

ULRICH HEMEL

ANMERKUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON RELIGIONSPÄDAGOGIK UND KATECHETIK

1. Fragestellung

1.1 Ein erster Problemhorizont für die Fragestellung, die dem Verhältnis von Religionspädagogik und Katechetik gewidmet ist, läßt sich aus der Beobachtung gewinnen, daß sich die Sektion 1 der diesjährigen Tagung der "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten" auf das Rahmenthema "Wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme der Religionspädagogik" konzentriert.¹ Hier wie andernorts werden die Bezeichnungen "Religionspädagogik" und "Katechetik" nebeneinander verwendet, ohne daß ihr wechselseitiges Verhältnis präzise geklärt würde.

1.2 Die Frage der Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik muß auf der einen Seite als sachlich zentral für ein theoretisch begründetes wissenschaftliches Selbstverständnis der Religionspädagogik (wie der Katechetik) angesehen werden. Dabei fällt der Religionspädagogik als dem jüngeren Wissenschaftszweig gegenüber der artverwandten Katechetik als in der Theologie schon fest verankerter Disziplin die Beweislast für die Begründung ihrer Notwendigkeit und Eigenständigkeit zu. Damit aber stellt sich erneut die Frage nach dem Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Katechetik und nach der Art und Weise, wie beide voneinander unterschieden werden können oder müssen.

1 Die Benennung der erst 1968 gegründeten "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten" (AKK) beruht nicht auf den Unwägbarkeiten einer historisch gewachsenen Bezeichnung, sondern auf einem "eindeutigen Votum" (Stachel 1982, 10), dessen Hintergrund Nastainczyk in seinem Artikel zur "Katechetik, Katholische Sicht" (LexPäd II, 1970, 394f) dadurch charakterisiert, daß die Katechetik "vielen" als "Oberbegriff und bergender Raum" u.a. für die Religionspädagogik gegolten habe (ebd., 394 und mündliche Mitteilung des Autors).

1.3 Der wissenschaftstheoretischen Zentralität der Problemstellung steht auf der anderen Seite insgesamt keine entsprechend gewichtige Berücksichtigung in der fachwissenschaftlichen Literatur gegenüber. Das "Handbuch der Religionspädagogik" informiert den Leser beispielsweise nur über die Tatsache, daß "wirr durcheinander von Religionspädagogik und Katechetik, Religionsunterricht und Katechese" geredet werde, "ohne daß jemand erfahren könne, wo die Unterschiede und wo die Gemeinsamkeiten liegen."²

Konsultiert man dagegen einschlägige theologische und pädagogische Lexika unter den Artikeln "Religionspädagogik" bzw. "Katechetik", so ergibt sich ein breites Spektrum veriteter Positionen hinsichtlich der Unterscheidung und Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik. Gemeinsam ist diesen Positionen nur das Fehlen einer terminologischen Verständigungsbasis. Ein ähnliches Problem bringt auch die Auswertung der verschiedenen ausgearbeiteten Stellungnahmen einzelner Autoren zum Thema der Verhältnisbestimmung zwischen den beiden genannten Disziplinen mit sich. Im katholischen Bereich lassen sich hier die Namen G. Baudler, W.G. Esser, A. Exeler, E. Feifel, H. Halbfas, W. Nastainczyk, H. Schilling und G. Stachel nennen.³ Im evangelischen Bereich kann besonders auf H.D. Bastian, K.E. Nipkow und G. Otto verwiesen werden.

1.4 Aus der Beschäftigung mit den für das Thema erheblichen Beiträgen der genannten Autoren läßt sich vorab eines feststellen: Die Ausführungen zum Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Katechetik und die vorgeschlagenen Begründungen der Unterscheidung beider verweisen jeweils auf das zugrundeliegende wissenschaftliche Selbstverständ-

2 Wegenast, Handbuch der Religionspädagogik I, 314. Das Zitat stammt aus einem Passus, in dem Wegenast die Position von Halbfas referiert.- In der Gesamtplanung des "Handbuchs der Religionspädagogik" entspricht der Fragestellung der Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik kein eigenes Kapitel oder Teilkapitel.

3 Die einschlägigen Beiträge der genannten katholischen und der folgenden evangelischen Autoren sind aus dem Literaturverzeichnis ersichtlich.

nis, mit dem die einzelnen Autoren Religionspädagogik und Katechetik betreiben. Bestimmte Nuancen, Akzentsetzungen und Differenzierungen im Bereich dieses disziplinären Selbstverständnisses haben daher Einfluß auf die Behandlung unserer Themenstellung.

1.5 Das Ziel der vorliegenden Anmerkungen kann es nicht sein, eine erschöpfende Darstellung bestehender Positionen zu geben oder die ausführliche Auseinandersetzung selbst nur mit einem oder wenigen der einschlägigen Autoren zu leisten. Dazu ist der gesteckte thematische Rahmen dieser Ausführungen zu weit, die Zeit zu knapp. Vielmehr scheint mir ein eher propädeutisches Anliegen sinnvoll, um die Auseinandersetzung zur Frage der Verhältnisbestimmung und Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik weiterzuführen und zu vertiefen. Ich möchte mich daher auf die Erarbeitung einiger grundsätzlich möglicher logischer Modelle der genannten Verhältnisbestimmung und Unterscheidung beschränken.

Ein ähnliches Anliegen wurde meines Wissens bisher nur von G. Bockwoldt, allerdings unter anderen Prämissen und in einem anderen systematischen Kontext, aufgegriffen.⁴

4 Vgl. Bockwoldt 1977, 114-135.- Bockwoldt unterscheidet "Integrations- und Identifikationsmodelle" (115-125), "Implikationsmodelle" (125f.) und "Disjunktive Modelle" (126-130). Auf die Frage nach einer Typologie religionspädagogisch-katechetischer Unterscheidungskriterien geht er jedoch nicht ein. Seine Ausführungen stehen im Zusammenhang einer wissenschaftsgeschichtlichen Darstellung der Religionspädagogik und sind damit nicht primär logisch-klassifikatorisch interessiert. Dross 1981, 62f. referiert in seinem Exkurs "Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Katechetik" im wesentlichen den Klassifikationsversuch von Bockwoldt. Schilling 1970, 350 stellt zwar ebenfalls ein logisches Schema zum Verhältnis von Religionspädagogik und Katechetik auf. Er beschränkt sein Modell aber auf nur drei logische Möglichkeiten: die Identifikation beider Disziplinen, die Überordnung der Religionspädagogik über die Katechetik und die Überordnung der Katechetik über die Religionspädagogik. Auf dieser - zu engen - Grundlage gelangt er zur Begründung seiner eigenen Position. Es sei dahingestellt, wie weit diese von der fehlenden Berücksichtigung insbesondere des "Unabhängigkeitsmodells" (vgl. Text 2.3, S. 4) hinsichtlich der Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik geprägt ist.

1.6 Methodisch kann und braucht ein derartiger logisch-klassifikatorischer Versuch auf die historisch auftretenden Differenzierungen in Gestalt einzelner Positionen nicht einzugehen. Er orientiert sich vielmehr an logisch denkbaren "reinen" Typen und geht damit "idealtypisch" im Sinne von M. Weber vor.⁵

Gerade durch ein solches Verfahren aber wird, so läßt sich hoffen, die Vergleichbarkeit einzelner historischer Positionen durch den möglich gewordenen gemeinsamen Bezug auf einen "Idealtypus" erleichtert und die Vertiefung der fachlichen Diskussion angeregt. In diesem Sinn sind die folgenden fragmentarischen Äußerungen zu einigen exemplarischen Modellen der logischen Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik zu verstehen. - Anschließend wird eine - ebenfalls exemplarische - Typologie von Kriterien zur Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik vorgelegt. Dabei beschränkt sich der Duktus der beiden folgenden Passagen ausdrücklich auf die knappe Deskription der in Übersichtstabellen (im Anhang) zusammengefaßten Typen und Modelle. Eine Diskussion der jeweiligen Vor- und Nachteile dieser Typen und Modelle kann hier nicht mehr geleistet werden.

2. Exemplarische Modelle der logischen Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Katechetik

2.1 Eine erste Möglichkeit der Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik besteht darin, die eine Disziplin der anderen als deren Teilbereich unterzuordnen. Eine der beiden Disziplinen wird dann als die umfassendere gesehen. Man könnte dieses Modell das "Inklusionsmodell" der Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik nennen.⁶ Es hat logischerweise zwei Varianten. Die eine besteht in der Überordnung der Katechetik über die Religionspädagogik, die andere in der Überordnung der Religionspädagogik über die Katechetik.

⁵ Vgl. Winckelmann 1975, Weber 1968.

⁶ Bockwoldt 1977, 125 wählt hier den Ausdruck "Implikationsmodell"

2.2 Als zweite Möglichkeit der Verhältnisbestimmung ist die Identifikation der Religionspädagogik mit der Katechetik bzw. der Katechetik mit der Religionspädagogik zu erwähnen. Die Bezeichnungen "Religionspädagogik" und "Katechetik" werden dann synonym gebraucht. Der eine Ausdruck wird zur stilistischen Variante des anderen. Ein sachlicher Unterschied zwischen beiden Disziplinen besteht in einem solchen "Identifikationsmodell" von Religionspädagogik und Katechetik nicht.⁷

2.3 Religionspädagogik und Katechetik können aber auch als voneinander unabhängige, eigenständige Disziplinen aufgefaßt werden, die sich in ihrem wissenschaftlichen Gegenstandsbereich und/oder Formalobjekt unterscheiden. Man könnte dann von einem religionspädagogisch-katechetischen "Unabhängigkeitsmodell" sprechen.⁸

Dabei sind erneut mindestens zwei Varianten zu unterscheiden. Aus der Sicht der ersten Variante sind Religionspädagogik und Katechetik jeweils eigenständige

7 Wie oben erwähnt (vgl. Anm. 4) beschränkt sich Schilling 1970, 350 auf die unter 2.1 und 2.2 angeführten logischen Alternativen. - Bockwoldt spricht in diesem Zusammenhang von "Integrations- und Identifikationsmodellen" (115). Doch genügt m.E. der einfache Ausdruck "Identifikationsmodell", um den gemeinten Sachverhalt zu bezeichnen.

8 Bockwoldt zieht in diesem Kontext erneut einen fachsprachlichen logischen Term vor und redet von "Disjunktiven Modellen" (126). Er unterscheidet aber nicht klar zwischen innertheologischer und interdisziplinärer "Unabhängigkeit" oder "Disjunktion" von Religionspädagogik und Katechetik. - Der nachfolgende Abschnitt in der Darstellung Bockwoldts mit dem Titel "Konsens-theoretisches Modelldenken" bezieht sich auf die Religionspädagogik allein, nicht mehr auf das Wechselverhältnis von Religionspädagogik und Katechetik (131-135). - Das "Offenheitsmodell" der Verhältnisbestimmung zwischen diesen beiden Disziplinen (vgl. Text 2.4!) kennt Bockwoldt nicht. - Wie oben erwähnt (Anm.4) fehlt in seiner Darstellung auch die typologische Klassifikation der Kriterien der Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und Katechetik.

theologische Disziplinen. Man könnte daher von einem "innertheologischen Unabhängigkeitsmodell" sprechen. Aus der Sicht der zweiten Variante ist nur die Katechetik eine theologische Disziplin, während die Religionspädagogik als religionswissenschaftliche oder pädagogische Teilwissenschaft aufgefaßt wird. Man könnte hier von einem "interdisziplinären Unabhängigkeitsmodell" sprechen.

2.4 Schließlich kann man die Frage nach dem Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Katechetik aus verschiedenen Gründen bewußt offenlassen und beide Begriffe fließend gebrauchen. Man könnte dieses Modell, das sich auf die Synonymität beider Bezeichnungen im "Identifikationsmodell" nicht einlassen will, in dem aber auch keine weiteren Angaben zur logischen Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik gemacht werden, das "Offenheitsmodell" religionspädagogisch-katechetischer Verhältnisbestimmung nennen.

3. Exemplarische Typologie von Kriterien zur Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik

3.1 Aus den angeführten Modellen einer logischen Verhältnisbestimmung zwischen Religionspädagogik und Katechetik ergibt sich noch keine Aussage über die Art und Weise, wie diese beiden Disziplinen voneinander - wenn überhaupt - unterschieden werden sollen und können. Die Zuweisung eines bestimmten logischen Verhältnisses zwischen Religionspädagogik und Katechetik bleibt bloß affirmativ, wenn sie nicht durch Kriterien, die den Gegenstandsbereich oder den Formalaspekt der beiden Disziplinen betreffen, begründet wird. Die entsprechenden "Strategien" argumentativer Begründung gemäß den verschiedenen zugrundeliegenden Kriterien der Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und Katechetik können typologisch ausgewertet werden. Der folgende klassifikatorische Vorschlag zu einer exemplarischen Typologie von Kriterien der Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und Katechetik ist in diesem

Sinn zu verstehen. Ausgehend von den jeweiligen Unterscheidungskriterien werden dann die Religionspädagogik wie die Katechetik einem bestimmten Formalaspekt oder Gegenstandsbereich zugeordnet, der konstitutive Bedeutung für die entsprechende Disziplin - gemäß dem zugrundeliegenden Typus der Unterscheidung - besitzt. Die Zuordnungsqualifikationen, die im folgenden angesprochen werden, verstehen sich daher als typologische Beispiele für die durch das jeweilige Kriterium geleistete disziplinäre Abgrenzung.

3.2 Als erster Typus eines religionspädagogisch-katechetischen Unterscheidungskriteriums läßt sich das Kriterium der Differenzierung nach institutionellen Orten und Bereichen nennen. Der Religionspädagogik würde dann beispielsweise der Bereich der Schule (besonders der schulische Religionsunterricht), der Katechetik der Bereich der Kirche (besonders die Gemeindekatechese) zugewiesen.

3.3 Eine zweite Möglichkeit besteht darin, das Alter der Adressaten religionspädagogischer oder katechetischer Bemühungen zum Kriterium der disziplinären Unterscheidung zu erheben. Die Religionspädagogik wäre dann beispielsweise auf Kinder und Jugendliche, die Katechetik dagegen ausschließlich auf Erwachsene bezogen.

3.4 Der Unterschied zwischen Religionspädagogik und Katechetik läßt sich aber auch im Ausgang von den Zielen der jeweiligen Praxis bestimmen. Die Religionspädagogik wäre dann beispielsweise der "Erschließung der religiösen Dimension" des Daseins verpflichtet, während sich die Katechetik an der "Erschließung der Dimension des Glaubens" orientieren würde.

3.5 Auch eine Unterscheidung gemäß dem jeweiligen methodischen Vorgehen ist denkbar. Während sich die Katechetik dann eher auf systematischen Unterricht beziehen würde, wäre die Religionspädagogik im Gegensatz dazu für die situationsorientierte Führung zu religiöser Erfahrung und deren Deutung zuständig.

3.6 Schließlich wäre ein Formalaspekt der Unterscheidung beider Disziplinen dadurch zu gewinnen, daß von den unterschiedlichen Voraussetzungen der Abnehmer oder Adressaten von Religionspädagogik und Katechetik her argumentiert würde. Katechetische Bemühungen (als Gegenstand der Katechetik) würden dann bei den entsprechenden Interaktionspartnern der Katechese einen zumindest anfänglichen Glauben voraussetzen, während dies bei den religionspädagogischen Bemühungen nicht der Fall wäre. Die Voraussetzung für religionspädagogische Bemühungen wäre lediglich die grundsätzliche Bereitschaft seitens der Adressaten, sich auf einen religiös qualifizierten Interaktions- und Lernprozeß einzulassen.

4. Schluß

Wie bereits erwähnt, verstehen sich diese Ausführungen als propädeutischer Anstoß für eine vertiefte Diskussion der Frage nach dem Unterscheidungskriterium (oder den Unterscheidungskriterien) und dem logischen Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Katechetik. Die vorgeschlagenen logisch-klassifikatorischen und typologischen Kategorien unterliegen daher einem offenen Prozeß der Revision. Sie erarbeiten ein Raster, das sich jedoch erst in der Anwendung auf konkrete Positionen als fruchtbar erweisen kann.

Darüber hinaus bleibt die Aufgabe bestehen, sich inhaltlich mit den verschiedenen aufgezeigten Möglichkeiten von Verhältnisbestimmung und Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und Katechetik auseinanderzusetzen, um eine vernünftig begründete Präferenzentscheidung treffen zu können.

Anhang: Übersichtstabellen 1 und 2Übersichtstabelle 1:

Exemplarische Modelle der logischen Verhältnisbestimmung
von Religionspädagogik und Katechetik

=====

(1) Inklusionsmodell

Einschluß der einen Disziplin durch die andere als
deren Teilbereich

(1.1) Überordnung der Katechetik über die Religionspädagogik

(1.2) Überordnung der Religionspädagogik über die Katechetik

(2) Identifikationsmodell

Synonymität von Religionspädagogik und Katechetik

(3) Unabhängigkeitsmodell

Disziplinäre Unabhängigkeit von Religionspädagogik
und Katechetik

(3.1) Innertheologische Unabhängigkeit beider Disziplinen

(3.2) Interdisziplinäre Unabhängigkeit beider Disziplinen

(4) Offenheitsmodell

Bewußt fließende Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und Katechetik

Übersichtstabelle 2:

Exemplarische Typologie von Kriterien zur Unterscheidung
von Religionspädagogik und Katechetik

Kriterium	Zuordnung von Formalaspekt oder Gegenstandsbereich zur	
	Religionspäd- agogik	Katechetik
(1) Institu- tionelle Orte und Bereiche	Schule	Kirche
(2) Alter der Adressaten	Kinder und Jugendliche	Erwachsene
(3) Ziel der jeweiligen Praxis	Erschließung der "religiösen Di- Mension" des Da- seins	Erschließung der "Glaubensdimension"
(4) Metho- disches Vor- gehen	Situationsorien- tiertes Vorgehen	Systematischer Unterricht
(5) Voraus- setzungen der Adressaten	Bereitschaft zu religiös qualifi- zierter Inter- aktion	Zumindest anfäng- licher Glaube

Literaturverzeichnis

Bastian, H.D.: Die Stellung der Religionspädagogik im Rahmen einer theologischen Fakultät und die Möglichkeit ihres Studiums, ThPr (3) 1968, 290-301

Baudler, G.: Die Spannung zwischen Religionsunterricht und Katechese, KatBl (96) 1971, 449-461

Baudler, G.: Religionspädagogische Überlegungen zur Entwicklung eines Globalziels für den Religionsunterricht, KatBl (97) 1972, 1-17

Baudler, G.: Lebenssituation und Glaubensinhalt, KatBl (98) 1973, 769-775

Baudler, G.: Religion und Glaube oder das Problem einer mehrperspektivischen Theologie, KatBl (100) 1975, 26-36

Baudler, G.: Religiöse Erziehung heute, Paderborn 1979 (= UTB 898)

Böckwolddt, G.: Religionspädagogik, Eine Problemgeschichte, Stuttgart u.a. 1977 (= Urban-Taschenbücher 183)

Dross, R.: Evangelische Religion (Kompendium Didaktik), München 1981

Esser, W.G. (Hg.): Zum Religionsunterricht morgen, Bd. I, München/Wuppertal 1970

Esser, W.G.: Religionsunterricht = Traditionsunterricht? Daseinsunterricht in Korrelation, in: W. G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. I, München/Wuppertal 1970, 212-236

Esser, W.G.: Bestimmungsversuch eines fundamentalen Religionsbegriffs und Entwurf einer anthropologischen Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.G.Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik? Einsiedeln-Köln 1971, 32-63

Exeler, A.: Die Vermittlung der Befreiungsbotschaft durch die Katechese, KatBl (95) 1970, 179-187

Exeler, A.: Kirchliche Katechese - Ihr Eigenwert und ihr Verhältnis zum schulischen Religionsunterricht, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 28-34

Exeler, A.: Gemeindekatechese - verschiedene Konzeptionen, KatBl (99) 1974, 140-145

Exeler, A.: Glauben mit Zukunft, Donauwörth 1974, bes. 22

Exeler, A.: Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, München 1982

Feifel, E.: Religionspädagogische Realitätskontrolle, KatBl (95) 1970, 321-342

Feifel, E.: Religionspädagogik zwischen Theorie und Praxis, KatBl (96) 1971, 26-34

Feifel, E.: Fragestellungen und Aufgaben gegenwärtiger Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik? Einsiedeln-Köln 1971, 149-262

- Feifel, E.: Religionsdidaktische Übungen am Institut für Praktische Theologie der Universität München, KatBl (103) 1978, 802-805
- Halbfas, H.: Religionspädagogik und Katechetik, Ein Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Klärung, KatBl (97) 1972, 331-343
- Halbfas, H.: Religionsunterricht und Katechese, Zur wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 9-14
- Lange, G.: Religion und Glaube, KatBl (99) 1974, 705-723
- Nastainczyk, W.: Art. Katechetik, Katholische Sicht, in: Lexikon der Pädagogik, hg. vom Willmann-Institut München-Wien unter der Leitung von H. Rombach, Bd. II, Freiburg/Br. 1970, 394-395
- Nastainczyk, W.: Kirchliche Katechese und schulischer Religionsunterricht, in: W.G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. I, München/Wuppertal 1970, 301-324
- Nastainczyk, W.: Religion unterrichten, Freiburg/Br. 1979
- Nastainczyk, W.: Religiös erziehen, Freiburg/Br. 1981
- Nipkow, K.E.: Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, KatBl (94) 1979, 23-43
- Nipkow, K.E.: Grundlagen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1978 (= GTB 105)
- Otto, G.: Was ist Religionspädagogik? ThPr (9) 1974, 157-170
- Schilling, H.: Grundlagen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1970
- Stachel, G.: Konfessioneller Religionsunterricht an der konfessionell nicht gebundenen Schule, Thesen zur Diskussion über 'Information' oder 'Verkündigung', in: W.G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. I, München/Wuppertal 1970, 110-116
- Stachel, G./Esser, W.G.: Was ist Religionspädagogik? Einsiedeln-Köln 1971
- Stachel, G.: Religionsunterricht und Katechese - Aufgabe und Forschungsfeld der Religionspädagogik/Katechetik, in: G. Stachel, Erfahrung interpretieren, Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich-Köln 1982, 9-23
- Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1968
- Wegenast, K.: Neue Ansätze zu einer Theorie des Religionsunterrichts, in: Handbuch der Religionspädagogik, hrg. von E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel, K. Wegenast, Bd. 1, Gütersloh-Einsiedeln-Zürich 1973, 1977, 313-334
- Winckelmann, J.: Art. Idealtypus, in: W. Bernsdorff (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2, Stuttgart 1975, 351-354
- Zilleßen, D. (Hg.): Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972

KARL-HEINZ MINZ

DIE BEDEUTUNG EINER REDUKTIVFORMEL FÜR DIE STRUKTURIERUNG VON CURRICULA

Die Reduktivformel "Sinn/Liebe/Hoffnung" wurde von Günter Biemer und Albert Biesinger¹ aus der Frohbotschaft Jesu als religionsdidaktischem Maßstab ermittelt; Sie sollte (in heuristischer Funktion) das Proprium Christianum bei der Findung von Unterrichtsinhalten anzeigen.² Dem lagen Überlegungen zugrunde, die im Kontext eines Schulversuchs entwickelt worden waren.³

Entscheidend für Schlüssigkeit und Wert dieser 'praktologischen' Formel bleibt die Korrelativität zwischen der Ebene des Glaubens und der Ebene der Theologie. Denn die "Strukturelemente von Sinn, Liebe und Hoffnung repräsentieren den Anspruch realisierter Christlichkeit auf der Ebene des Glaubens. Die paulinische Trias Glaube - Hoffnung - Liebe weist dies ebenso aus wie die 'göttlichen Tugenden' hochmittelalterlicher Theologie und der Frömmigkeitgeschichte. Sie tragen den Charakter von Kurzformeln des Christentums...Andererseits stellen die Strukturelemente für die Theologie 'Reduktivformeln' dar, die bis in einzelne Disziplinen hinein maßgeblich werden; die für alle Reduktivformeln der Theologie als gemeinsame Aussagen auf höchster Abstraktionsebene dienen. Damit gelingt es, Repräsentanz sowohl auf der Praxisebene des Glaubens wie auf der Wissenschaftsebene der Theologie in gemeinsamen Zentralbegriffen zum Ausdruck zu bringen."⁴

Im vorliegenden Entwurf von "Theologie im Religionsunterricht" mußte indes sowohl die Darstellung des exegetischen Befundes wie auch der Bezug zu den sogenannten "Kurzformeln des Glaubens" von der spezifischen Zielsetzung her (nämlich

1 G. Biemer/A. Biesinger, Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976, 24-28.

2 Ebd. 34: "Ist die Reduktivformel Sinn-Liebe-Hoffnung (als begriffliche Zusammenfassung des 'Anspruchs Jesu') eine treffende Zusammenfassung der Essenz des Christlichen der Theologie?"

3 Vgl. G. Biemer/D. Benner, Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, in: Pädagogische Rundschau 27 (1973) 798-822, bes. 1.34: "Versuch, den 'Anspruch Jesu' auf seine maßgeblichen Strukturelemente zu konzentrieren."

4 Biemer/Biesinger (s.o. Anm. 1), 27f.

zu einem didaktischen Strukturgitter zu kommen) ein Torso bleiben. Die Konturen zeichnen sich hier zwar ab, doch bedarf das Gesamtgefüge einer Vertiefung. Insbesondere sind die Ternarglieder der Formel wie auch ihre komplexe Relation zu den 'Kurzformeln' gerade im Blick auf ihre Bedeutung für den Religionsunterricht zu thematisieren und zu profilieren.⁵ Von hier aus verstehen sich die folgenden Überlegungen im Kontext der Curriculumforschung⁶ als Beitrag zur Klärung der "Struktur der Disziplin"⁷, die bei der Entwicklung von Curricula durch lerntheoretische Kriterien sowie solche, die sich auf Schüler und Gesellschaft beziehen gefiltert werden sollte.⁸

I. Die Trias "Sinn/Liebe/Hoffnung"

Für eine solche Fortschreibung muß die Trias "Sinn/Liebe/Hoffnung" zunächst je in eine philosophische und in eine theologische Bedeutung differenziert werden, um Äquivokationen auszuschließen. Denn es besteht von den jeweiligen Prämissen her ein sachlogischer Unterschied, der sich in Begriffen und Inhalten artikuliert. Ein Vergleich etwa zwischen einem existentialontologischen Entwurf, z.B. bei Karl Jaspers, und einer ausgeführten theologischen Tugendlehre, z.B. in der S. th. II/II des Aquinaten, kann solche Differenz prima vista plausibel machen.

Im Entwurf "Theologie im Religionsunterricht" wird der philosophisch/pädagogische Ansatz des Derbolav-Schülers Franz Fischer bemüht, um eine Vermittlung der Dimension "Sinn/Frei-

5 Die ebd. 28 eingefügte (plakative) Anmerkung 40 genügt sicher nicht, da dieses Problem bereits viel früher als der genannte Beitrag von A. Auer und für alle folgenden Diskussionen initial von K. Rahner (ab 1964) vorgestellt und entfaltet worden ist.

6 Vgl. U. Hameyer/K. Frey/H. Haft (Hg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1982 (repräsentiert den gegenwärtigen Stand des Forschungswissens und dessen Desiderate).

7 Vgl. J.J. Schwab, Die Struktur der Wissenschaften: Sinn und Bedeutung, in: G.W. Ford/L. Pugno, Wissensstruktur und Curriculum, Düsseldorf 1972 (orig.: The Structure of Knowledge and the Curriculum, Chicago³1969), 27-54.

8 Vgl. das Vorwort der amerikanischen Herausgeber in Ford/Pugno (s.o. Anm. 7), 25; zu den Konkretisierungsversuchen: D.P. Ausubel/J.D. Novak/H. Hanesian, Psychologie des Unterrichts, Bd. 1, Weinheim²1980. Einiges innovatorische Potential darf von der derzeit erscheinenden Enzyklopädie Erzie-

heit" leisten und denkerisch verantworten zu können.⁹

Nach Fischers Überlegungen besteht das Bildungsmoment im "vorausgesetzten Sinn". "Die Theorie des Sinnes von Sinn versteht die Vermittlung zwischen dem Erziehungsobjekt und dem Erziehungssubjekt als eine Vermittlung des in jeder Frage vermittelten, vorausgesetzten Sinnes, der als Bedingung der Möglichkeit des Sinnvoll-Seins dieser Frage eine Bewegung des Sich-Vermittelns der Wirklichkeit in einem System von Stufen hervorruft. Diese schreitet nach dem Prinzip einer Dialektik zwischen einem je Gesagten und je Gemeinten fort."¹⁰ Zwar verweisen Biemer/Biesinger auf den Hegelschen Kontext bei Fischer¹¹, doch wird dessen Ansatz nicht hinterfragt. Warum, so könnte ein Kritiker legitim fragen, wird nicht die Philosophie von M. Blondel, von E. Husserl oder von E. Bloch bemüht - die Beispiele ließen sich erweitern -, um diesen umgreifenden Sinn-Horizont in philosophisch konsistenter Nomenklatur (und damit eben nicht eklektizistisch) zu kategorisieren?

Wäre zum Beispiel die Philosophie Hegels, in der das Wahre immer nur das Ganze ist¹², integriert und entfaltet worden, dann hätte eine Bestimmung von "Sinn" glücken und pädagogisch fruchtbar gemacht werden können.

Für christlich/jüdische Theologie ist jedoch eine Ergänzung durch eine schöpfungstheologisch zu begründende "Ontologie des Zwischen", etwa in ihrer Ausformulierung bei Martin Buber¹³ oder in einer 'transzendentalen Dialogik', wie sie Johannes

hdenwissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, hg. v. D. Lenzen unter Mitwirkung von A. Schröder, Stuttgart 1982 ff. erwartet werden.

9 Ferner greifen Biemer/Biesinger die Koexistentialien von Eugen Fink auf, vgl. 29ff.

10 F. Fischer, Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, hg. u. eingel. v. D. Benner und W. Schmied-Kowarzik, Ratingen 1975, 79f.; bei Biemer/Biesinger (s.o. Anm. 1), 31f.

11 Ebd. 32.

12 G.W.F. Hegel, Phänomenologie des Geistes, ed. J. Hoffmeister, Hamburg 1952 (= PhB 114), 21: "Das Wahre ist das Ganze. Das Ganze aber ist nur das durch seine Entwicklung sich vollendende Wesen. Es ist von dem Absoluten zu sagen, daß es wesentlich Resultat, daß es erst am Ende das ist, was es in Wahrheit ist; und hierin eben besteht seine Natur, Wirkliches, Subjekt, oder Sichselbstwerden zu sein."

13 Vgl. zu diesem Begriff ausführlich B. Wittschier, Das

Heinrichs versucht hat¹⁴, erforderlich.

Im Rahmen einer solchen 'transzendentalen Dialogik' läßt sich die Ontologie des Zwischen (des Sinnes)¹⁵ dann so formulieren: "Das Zwischen ist der in Gegenseitigkeit von Freiheiten zugleich gesetzte wie empfangene Sinn, der einem jeden der Partner je ganz, aber je verschieden zukommt. Er wird zwar von jedem ganz, aber nicht je allein erstellt - vgl. die scholastische Formel im Zusammenhang des 'concurus divinus': totalitate effectus, sed partialitate causae!"¹⁶

Im vorliegenden Rahmen einer Vermittlung von (christlich/jüdischer) Theologie kann es jedenfalls genügen, wenn diese Trias 'Sinn/Liebe/Hoffnung' so dargestellt wird, daß sie - darin dem biblischen Befund vollkommen adäquat - das Proprium Christianum als die Frohe Botschaft von der Gottesherrschaft, welche in Jesus dem Christus präsent ist, kategorial vermittelt.¹⁷ Denn diese praktologisch bestimmte und legitimierbare Knappung und Zentrierung erhält durch heutige "Theologien des Alten und Neuen Testaments" ihre Bestätigung, insofern diese die wesentliche und eminent heilsgeschichtliche Funktion der 'Reduktivformel' bestätigen. Aus der Vielzahl der Werke sei nur auf die Ergebnisse von N. Lohfink¹⁸, H.W. Wolff¹⁹

Zwischen als dialogischer Logos. Die Bedeutung der Anthropologie Martin Bubers für die Pädagogik, Frankfurt a.M. 1980, 78-81, bes. 187-201.

14 J. Heinrichs, Sinn und Intersubjektivität. Zur Vermittlung von transzendentalphilosophischem und dialogischem Denken in einer "transzendentalen Dialogik", in: ThPh 45 (1970) 161-191; dazu: K.P. Fischer, Der Mensch als Geheimnis. Die Anthropologie Karl Rahners, Freiburg 1974 (= ÖF, S 5), 193-205.

15 Vgl. M. Theunissen, Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart, Berlin 1977; vgl. Wittschier (s.o. Anm. 13), 188-201. Zu weiteren Sinn-Definitionen: G. Sauter, Was heißt: nach Sinn fragen? Eine theologisch-philosophische Orientierung, München 1982; H. Ebeling, Die ideale Sinn-dimension. Kants Faktum der Vernunft und die Basis-Fiktionen des Handelns, Freiburg/München 1982, bes. 3. Teil.

16 Heinrichs (s.o. Anm. 14), 176, Anm. 30.

17 Vgl. Biemer/Biesinger (s.o. Anm. 1), 24-27.

18 N. Lohfink, Unsere großen Wörter. Das Alte Testament zu Themen dieser Jahre, Freiburg 1977 (1979).

19 H.W. Wolff, Anthropologie des Alten Testaments, München 1973.

oder von W. Zimmerli²⁰ hingewiesen.

Insofern nun die systematisierte Glaubensaussage, als welche sich das kirchliche Dogma (freilich: in doxologischer Absicht!)²¹ versteht, damit also Echo und Re-flexion der in der Bibel erzählten Großtaten Gottes ist, vermag es solche Reduktivformel heute, den nexus mysteriorum (DS 3016) in einem perspektivischen Relativismus (vgl. hierarchia veritatum) zu strukturieren.²²

Da schulischer Religionsunterricht und somit also auch die heutigen Religionsunterricht-Curricula (qua instrumentalisierte Ensemble einer Mannigfaltigkeit von Inhalten)²³ die Aufgabe haben, diese faktisch geschehen(d)e Heilsökonomie zu vermitteln, und zwar derart, daß Fachrepräsentanz und Lebensrelevanz (kairologisch!) zusammentreffen²⁴, kommt auf dieser Ebene der Praxis (und: Technik) der Reduktivformel essentielle Bedeutung zu. Gegen die negative Beurteilung

20 W. Zimmerli, Das Alte Testament als Anrede, München 1956 (= RevTh 24); ders., Die Weltlichkeit des Alten Testaments, Göttingen 1971.

21 Vgl. die programmatischen Beiträge von E. Schlink, Die Struktur der dogmatischen Aussage als ökumenisches Problem, in: KuD 3 (1957) 251-306; W. Pannenberg, Analogie und Doxologie, in: ders., Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze, Göttingen 1971, 181-201; ferner G. Wainwright, Doxology. The Praise of God in Worship, Doctrine and Life. A Systematic Theology, London 1980.

22 Vgl. U. Valeske, Hierarchia veritatum. Theologiegeschichte - liche Hintergründe und mögliche Konsequenzen eines Hinweises im Ökumenismusdekret des II. Vatikanischen Konzils zum zwischenkirchlichen Gespräch, München 1968; ferner H. Mühlen, Die Lehre des Vatikanum II über die "hierarchia veritatum" und ihre Bedeutung für den ökumenischen Dialog, in: ThGl 56 (1966) 303-335.

23 Vgl. Biemer/Benner (s.o. Anm. 3), 800-803; ebd. 801: "Religionsunterricht in der Schule hat die Aufgabe, das, was Religion sein soll und ist, in geordneten Lernsequenzen zu erschließen."

24 Vgl. Biemer/Biesinger (s.o. Anm. 1), Punkte 1.3.2 und 1.3.3; ebd. als 'Angelpunkt': "Wenn der in Religion thematisch werdende Sinn aller Sinne als Voraussetzung menschlichen Daseins verstanden wird, dann muß sein Anspruch in verschiedenen Grundbefindlichkeiten menschlichen Daseins ausgelegt werden. So wird eine isolierte Vermittlung von Religion bzw. Theologie vermieden und die Beziehung zwischen menschlicher Existenz und religiösem Anspruch didaktisch hergestellt." (Unterstreichungen von mir)

durch W. Nastainczyk²⁵ muß konstatiert werden, daß sich künftig bei der Frage nach einer Strukturierung und Elementarisierung von Religionsunterricht-Curricula diese Reduktivformel (in ihrem Kontext der didaktischen Strukturgitter) sehr positiv wird bewähren können. In Erweiterung und Fortschreibung der Formel mit den ihr vom Inhalt her kongruenten heilsgeschichtlichen Kategorien 'Gott, Bund, Land, Volk, Hoffnung/Zukunft',²⁶ (= Repräsentanz der Inhalte) ist nämlich solche kategoriale Vermittlung in bezug auf eine Curriculumkonstruktion erfolgreich geleistet worden in den "Freiburger Leitlinien zum Lernprozeß Christen Juden".²⁷ Der Erziehungswissenschaftler Egon Schütz hat in einem 'Didaktischen Kommentar' der in diesen Leitlinien angewandten Methodologie und Inhaltlichkeit zugestimmt.²⁸ In einem erprobten Curriculum für die S II mit dem Titel "Was Juden und Judentum für Christen bedeuten"²⁹ zeigt sich solche Bewährung von Kategorien (Reduktivformel als deren Implikat) und Methodologie nochmals in überzeugender Weise.

II. Die Kurzformeln des Glaubens

Von einem solchen Konvergenz-Modell, wie es (auch) im Freiburger religionspädagogischen Ansatz vorliegt, läßt sich

25 W. Nastainczyk, Religion unterrichten. Aufgaben und Möglichkeiten neu gesehen, Freiburg 1979 (= Theologie im Fernkurs, Bd. 7); ebd. 49: "...Entwurf noch nicht bis zu schulpraktischer Verwendbarkeit hin konkretisiert."

26 Vgl. die Bestimmungen des 'Anspruchs Jesu' bei Biemer/Biesinger (s.o. Anm. 1), 27.

27 G. Biemer u.a., Freiburger Leitlinien zum Lernprozeß Christen Juden. Theologische und didaktische Grundlegung, Düsseldorf 1981; vgl. dort bes. 5.3.: "Die didaktische Konzeption: Lehr-Lernplanung des Themenbereichs 'Christentum/Judentum'" sowie die Anm. 208-239.

28 Ebd. 158-166.

29 A. Biesinger u.a., Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Christen und Juden. Lehr-Lerneinheiten für die Sekundarstufen, Freiburg 1983. G. Biemer, Glaubenserfahrung und rationales Weltverständnis. Zur persönlichen Verwirklichung des Korrelationsprinzips, in: KatBl 107 (1982) 519-530, verweist in Anm. 4 auf die Trias 'Freiheit/Sinn - Liebe - Hoffnung'. Ebd. bes. 528ff.: "5. These: Die Vermittlungsproblematik muß in ihrer historischen Dimension gesehen und gelöst werden."

eine sachlogische (und interdependente) Relation zwischen 'Reduktivformel' und 'Kurzformel des Glaubens' aufweisen. Bei beiden Ansätzen schneiden sich ja die Linien von Fachrepräsentanz und Lebensrelevanz in der "Welt" des Adressaten³⁰, welcher gerade in dieser Koinzidenz von Subjektivität und Objektivität "Sinn" erfährt. "Der Sinn, in dem das Selbst-Bewußtsein besteht, ist also zugleich, gleichursprünglich, Bewußtsein des Anderen: Selbst und Anderes sind 'nur' dialektische Momente und je für sich allein genommen Abstraktionen. Beide haben nur Bestand in ihrer vermittelten Einheit, im Sinn."³¹

Und genau in solcher Konvergenz der Schnittlinien in der Freiheitsgeschichte³² des Adressaten haben Kurzformel und Reduktivformel ihre zentrale Gemeinsamkeit. Die bisherige Diskussion über die Kurzformeln wird solche innere Verwandtschaft (nicht: Wahlverwandschaft!) bestätigen. Ohne hier ausführlich die Problematik der Kurzformeln ausbreiten und diskutieren zu können, sollen im folgenden lediglich einige ihrer Hauptlinien skizziert werden.³³

30 Zur geglyückten Integration des Konvergenzmodells in einen Gesamtentwurf: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg ²1976, 123-152; ebd. 131 (in 2.1): "Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche." Vgl. ebd. auch unter 2.4.2 den anthropologischen Begründungsstrang für schulischen Religionsunterricht. Vgl. zum Konvergenzmodell jedoch auch den Hinweis bei H. Fox auf die theologische Vorentscheidung: Überlegungen zu einer Didaktik der Korrelation, in: TrThZ 89 (1980) 177-194, hier 179, Anm. 14: Die Bestreitung der Korrelation in der Theologie Tillichs durch Karl Barth.

31 Heinrichs (s.o. Anm. 14), 166.

32 Vgl. hierzu M. Müller, Symbolos - Vollendung und Mitte, in: ders., Erfahrung und Geschichte. Grundzüge einer Philosophie der Freiheit als transzendente Erfahrung, Freiburg/München 1971, 555-599.

33 In Auswahl: W. Beinert, Kurzformeln des Glaubens - Reduktion oder Konzentration?, in: ThPQ 122 (1974), 105-117 (ebd. 116f.: Literatur!); Lebendiges Zeugnis, Heft 3/4 1970 (Themenheft: "Worauf es ankommt"); J. Ratzinger, Noch einmal: "Kurzformeln des Glaubens". Anmerkungen, in: IKaZ 2 (1973) 258-264; A. Exeler, Kurzformel-Konzentration-Leitidee? Bemerkungen zu Roman Bleistein: Kurzformel des Glaubens - Prinzip einer modernen Religionspädagogik, in: KatBl 97 (1972) 442-447; H. van der Linde, Neue Glaubensbekenntnisse, in: Concilium 14 (1978) 546-550.

Maßgebend für eine Darstellung der Kurzformeln des Glaubens bleibt das Programm, mit welchem Karl Rahner 1964³⁴ katholischerseits diese Diskussion initiiert hat.³⁵

Rahner geht es um die Vermittlung der christlichen Botschaft in der heutigen säkular-pluralistischen Gesellschaft. Denn eine "wirksame Mission der Kirche gegenüber dem modernen Unglauben erfordert eine solche Art der Bezeugung christlicher Botschaft, daß diese wirklich verständlich wird für den Menschen von heute...Diese Botschaft muß das Wesentliche dem vielbeschäftigten Menschen von heute kurz sagen können, es immer wieder sagen."³⁶ Die Zielgruppe steht also im Zentrum der Bemühungen.³⁷

Es sind vier Charakteristika zu nennen, die eine solche Kurzformel bestimmen, nämlich die Werbeintention für das Christentum, die subjektive Prägung, die dezidierte Zeitverhaftetheit und eine Tendenz, die vor allem pastoral ausgerichtet bleibt.³⁸ Demnach ist eine solche Kurzformel "der pastorale Versuch, wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens in gedrängter Form so darzustellen, daß sie bestimmten Adressaten existentiell verständlich, mit der Lebenserfahrung konform und zum persönlichen Engagement einladend erscheinen."³⁹

Als ein Beispiel für solche Art der Glaubenszentrierung mag ein Entwurf von W. Kasper dienen:

"Jesus von Nazareth hat uns in einmaliger, unableitbarer und unüberbietbarer Weise ein Modell des Menschseins gegeben. Hier ist uns eine neue Möglichkeit eröffnet, den Sinn des Menschseins und menschlicher Freiheit zu verstehen als Dienst für

34 K. Rahner, Die Forderung nach einer 'Kurzformel' des Glaubens, in: ders., Schriften zur Theologie VIII, Einsiedeln 1967, 153-164.

35 Dazu R. Bleistein, Kurzformel des Glaubens. Prinzip einer modernen Religionspädagogik, Würzburg 1971, 18-20; Ratzinger (s.o. Anm. 33), 258; Beinert (s.o. Anm. 33), 106f.; ferner A. Stock, Kurzformeln des Glaubens. Zur Unterscheidung des Christlichen bei Karl Rahner, Zürich 1971 (= Theologische Meditationen 26).

36 Rahner (s.o. Anm. 34), 153.

37 Zu dieser Perspektive der Praktischen Theologie vgl. L. Bertsch/K.-H. Rentmeister (Hg.), Zielgruppen. Brennpunkte kirchlichen Lebens, Frankfurt a.M. 1977 (= FS K. Delahaye).

38 Beinert (s.o. Anm. 33), 109f.

39 Ebd. 110.

die anderen. Jesus von Nazareth ist also das endgültige und letztgültige Modell des Menschen. Aber das unableitbar endgültig Neue an dieser Freiheit, die hier aufbricht, ist im Grund nur ein anderes Wort für das, was wir Gott nennen. Und darum darf der, der sich diesem Modell anschließt, der sich Jesus von Nazareth anschließt, hoffen gegen alle Hoffnung, weil er hier eine Möglichkeit ergreift, für die er sich mit seinem ganzen Leben, oder, wenn es sein muß, bis auf den Tod engagieren kann, weil er weiß, daß dieses Wagnis ermöglicht und zu tragen ist von einer Freiheit und Liebe her, die Leben und Tod umgreift, und der damit alle Zukunft gehört."⁴⁰

Demnach haben diese Formulierungen einen primär katechetischen Charakter, nämlich dem heutigen Menschen je in seiner ganz konkreten Lebenswelt die Heilsbotschaft zu übermitteln. Solche Zentrierung und Reduktion wird aber nur dann ihre Inhalte sagen können, wenn sie sich (zunächst jedenfalls!) als Glaubensaussage - nicht als durchreflektierte und wissenschaftliche Theologie - am Maßstab der kirchlichen Symbola orientiert.⁴¹

Dann wird auch diejenige Sicht einer hierarchia veritatum zum Tragen kommen, welche Papst Johannes Paul II. für die theologische Wissenschaft gefordert hat:

"Konzentration auf Gott und sein Heil für die Menschen bedeutet eine innere Ordnung der theologischen Wahrheiten. Gott der Vater, Jesus Christus und der Heilige Geist stehen in der Mitte. Das Wort der Schrift, die Kirche und die Sakramente bleiben die großen geschichtlichen Stiftungen des Heils für die Welt; aber die vom II. Vatikanischen Konzil verlangte 'Rangordnung der Wahrheiten' (Ökumenismusdekret Nr. 11) bedeutet nicht eine simple Reduzierung des umfassenden katholischen Glaubens auf einige wenige Grundwahrheiten, wie manche gemeint haben. Je tiefer und radikaler die Mitte erfaßt wird, um so deutlicher und überzeugender werden auch die Verbindungslinien vom göttlichen Zentrum zu jenen Wahrheiten, die eher am Rande zu stehen scheinen. Die Tiefe der Konzentration zeigt sich auch in der Reichweite ihrer Ausstrahlung auf die ganze Theologie."⁴²

40 Zitiert nach R. Bleistein, Kurzformel des Glaubens. Texte, Würzburg 1971, 100.

41 Zu dieser Gewichtung vgl. Beinert (s.o. Anm. 33), 110-112; Ratzinger (s.o. Anm. 33), 259-262.

42 Papst Johannes Paul II., Ansprache bei der Begegnung mit Theologieprofessoren im Kapuzinerkloster St. Konrad in Altötting am 18. November 1980, in: Predigten und Ansprachen von Papst Johannes Paul II. bei seinem Pastoralbesuch in Deutschland sowie Begrüßungsworte und Reden, die an den Heiligen Vater gerichtet wurden, Bonn o.J. (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 25), 167-172, hier 169.

Angesichts einer ehemals christentümlichen Gesellschaft⁴³ und einer Zeit der Auswahlchristen wird die Vermittlungsfunktion der Kurzformeln noch einmal in ihrer Bedeutung unterstrichen. Gerade auch in bezug auf Jugendliche ist diese Problematik heute von lebenswichtiger Relevanz für die Kirche.⁴⁴ Bei diesem Bezugskreis wird wieder deutlich, daß es, vom jeweiligen Milieu der Adressaten bedingt, eine subjektive Pluralität dieser Formeln geben müssen. Solche, katechetischer Notwendigkeit entsprechende, Vielfalt der Formeln wird aber nur dann nicht in erratische, sterile Blöcke verdunsten, wenn sie auf die Mitte des kirchlich vorgelegten und bekannten Symbolons ausgerichtet bleibt.

Kurzformeln sollen also den Zugang zum Glauben ermöglichen. Diese durch den christlichen Glauben (re)präsentierte Frohbotschaft vermittelt einen Sinn, der auf die tiefsten Fragen des Menschen eine bleibende Antwort zu geben vermag.⁴⁵ Es besteht so die Chance, die existentielle Relevanzstruktur des christlichen Glaubens für die sogenannten Auswahlchristen zu aktualisieren. Die anthropologische Dimension mit ihrer Unabgeschlossenheit erfährt hier eine Erfüllung durch einen sich zu-sagenden, absolut betreffenden Sinn. Das aber bedeutet: "Der gegenläufige Aspekt der anthropologischen Grund-sicht eines Zugangs zum Glauben in der menschlichen Transzendenzerfahrung ist die Korrespondenz zwischen der Sinnfrage des Menschen und der Antwort der Heilsbotschaft."⁴⁶

43 Vgl. P.M. Zulehner, Heirat, Geburt, Tod. Eine Pastoral zu den Lebenswenden, Wien 1976, 16-48: 1. Grundlagen einer Auswahlchristenpastoral, bes. 37 der Bezug zu einer Plausibilitätsstruktur. Ders., Religion nach Wahl. Grundlegung einer Auswahlchristenpastoral, Wien 1974.

44 Dazu die überzeugende Antwort in: F. Meurer, Jugendarbeit als Glaubensverkündigung, in: Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück Heft 4 (1981) 113-118, bes. 2. Jugendliche Auswahlchristen.

45 Vgl. E. Feifel, Die anthropologische Grundsicht des Glaubens in Kurzformeln, in: H. Fleckenstein u.a. (Hg.), Ortskirche Weltkirche, Würzburg 1973 (= FS J. Kardinal Döpfner), 557-571, hier 558f.

46 Ebd. 560.

Es begegnen sich hier im Raum der Geschichte zwei unableitbare Freiheiten zu einem wirklichen Novum, in welchem Sinn, Liebe und Zukunft kon-zentriert sind. "Geistige Verwirklichung (Praxis) ist nur im Miteinander von Freiheiten möglich.

Freiheit kann sich als Freiheit nur auf andere Freiheit und durch diese andere Freiheit, also in der Ent-sprechung von Freiheiten auswirken. Das aber heißt: der eigentliche (transzendente) Grundbegriff des Wirkens als Verwirklichung ist dialogischer Art."⁴⁷ Die Ant-wort als der Sinn wird demnach beim Dialog zwischen Gott und Mensch, der in der actio theandrica des Christusereignisses und als universale concretum der Welt eingestiftet worden ist, durch die Vergegenwärtigung dieser Zu-Sage des Logos gegeben sein. Diese Vermitteltheit will die Offenbarungskonstitution des II. Vatikanischen Konzils hervorheben, wenn sie im Vorwort die Verse 1 Joh 1,2-3 zitiert: "Wir künden euch das ewige Leben, das beim Vater war und uns erschien. - Was wir gesehen und gehört haben, künden wir euch, damit auch ihr Gemeinschaft habt mit uns und unsere Gemeinschaft Gemeinschaft sei mit dem Vater und mit seinem Sohn Jesus Christus."⁴⁸

Die existentiellen Fragen des Menschen, nämlich die nach Sinn, Freiheit, Liebe und Zukunft⁴⁹, finden hier ihre Antwort. So läßt sich in bezug auf die Basis der Formel sagen:

"Der heutige perspektivische Kontext für eine 'Kurzformel' ist zweifellos die anthropologische Grundsicht...Es geht nicht mehr um vom Menschen isolierte Wahrheiten 'an sich', die in sich selbst kreisen. Aber diese radikale Zuwendung zum Menschen bedeutet noch keine Funktionalisierung der Wahrheit oder gar nur eine anthropozentrische Abschattung des Nützlichen und im jetzigen Moment Verstehbaren. Wohl bedeutet dies die ständige Konfrontation zwischen den auch heute unabweichlichen Grundfragen des Menschen und der geschicht-

47 Heinrichs (s.o. Anm. 14), 173.

48 Vgl. auch den Argumentationsduktus bzgl. 'Zeugnis' in: K. Kienzler, Logik der Auferstehung. Eine Untersuchung zu Rudolf Bultmann, Gerhard Ebeling und Wolfhart Pannenberg, Freiburg 1976, bes. 170-199: Phänomenologie des Zeugnisses.

49 Vgl. Feifel (s.o. Anm. 45), 569f.; ferner E. Schille-beeckx, Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis, Freiburg 1977, 712-725 (Anthropologische Konstanten, u.a. Sinn/Liebe/Hoffnung). Ebenso M. Müller, Sinn und Sinngefährdung des menschlichen Daseins, in: ders., Erfahrung (s.o. Anm. 32), 124-157.

lichen Antwort des Christentums als Offenbarungsreligion. Die anthropologische Perspektive zeichnet sich dadurch aus, daß sie diesen sinnhaften Bezügen und der inneren Korrespondenz zwischen diesen vielleicht verschütteten, aber im Tiefsten doch unausrottbaren Fragen des Menschen und der rettenden Antwort der christlichen Heilsbotschaft nachdenkt. Das Aufdecken dieses Bezugs verlangt, daß zunächst der konkrete Mensch in seinem Hier und Jetzt entdeckt wird. Dann mag es zuerst zu einem Konflikt mit dem Sinnangebot der göttlichen Offenbarung kommen. Nicht so rasch wird der gewünschte 'Dialog' einsetzen. Die 'Kurzformel' des Glaubens muß zuerst diese verborgene Grundbeziehung des Menschen auf das Ganze der Wirklichkeit und auf die Heilsfrage artikulieren. 'Anthropologische' Dimensionierung schließt darum auch keine 'Privatisierungstendenz' der christlichen Botschaft ein, sondern weiß um den öffentlichen Anspruch und die gesellschaftliche Relevanz des christlichen Glaubens."⁵⁰

Die Dichotomie zwischen dem Noch-nicht des Fragenden und dem Mehr und Schon der Heilszusage läßt sich dann von seiten des Menschen als ein Lernprozeß beschreiben.

"In ihrer anthropologischen Grundsicht gehen Kurzformeln davon aus, daß der Glaube als personale Beziehung zu Jesus von Nazareth in dieser Kategorie des Lernens heute situationsgerecht verwirklicht werden kann und muß. Die Weise, wie hier der Zugang zum Glauben eröffnet und damit Glaubenserfahrung ermöglicht werden will, orientiert sich an der eschatologisch-prophetischen Funktion des Lernens, mit der Jesus durch ein fortschreitendes Gottkennenlernen bei seinen Jüngern Glauben weckte. Die Tugend des Lernens wird dabei identisch mit Nachfolge. Als Verhaltensänderung, die in der Übernahme derselben kritischen Unterscheidung der Geister besteht wie bei Jesus, in der gleichen leidenschaftlichen Wachheit für das Menschliche und das Göttliche, in der dienenden Hingabebereitschaft für das, worin der Vater verherrlicht wird, versetzt Nachfolge in die Lage, den Willen des Vaters zu erkennen. Im Prozeß der Nachfolge hat man also Gott nie endgültig erfahren, man hat dabei nie mit ihm ausgelernt."⁵¹

Ein Glaubenszugang⁵² wird also durch die Kurzformeln möglich. Nachfolge Christi erweist sich damit als Letztziel der Formeln. In diesem Lernprozeß (durch Kurzformeln) sind dann auch sicher Risiken einer Verarmung und Verkürzung des depositum

50 K. Lehmann, Kurzformeln des christlichen Glaubens, in: Ders., Gegenwart des Glaubens, Mainz 1974, 175-199, hier 194f. (198f.: Literaturhinweise).

51 Feifel (s.o. Anm. 45), 570.

52 Vgl. K. Rahner, Artikel 'Glaubenszugang', in: Herders Theologisches Taschenlexikon, Bd. 3, 107-112.

fidei⁵³ mitgegeben, wie viele 'Eintagsfliegen' bestätigen werden. Andererseits jedoch besteht die optimale Chance, den Menschen eben dort anzusprechen, wo er konkret lebt, und ihm dann und dort die Glaubenswahrheiten der Symbola nahezubringen. Dieses Vorgehen wäre z.B. möglich in Wortgottesdiensten, bei Meditationen oder in Gebetsgruppen.

Von entscheidender Bedeutung können solche Formeln im Religionsunterricht von Schule und Gemeinde sein.⁵⁴ Hier nämlich finden sich in zum Teil extremer Polarisierung jugendliche Auswahlchristen, die zwar ein umfangreiches Potential und Repertoire existentieller Fragen mitbringen, aber mit der "Welt" der kirchlich vermittelten und kirchlich gelebten Glaubens-Lehren (zunächst) nichts anfangen können.

Die Kurzformel könnte hier ein Organon sein, um eine Konvergenz von Lebens-Frage und Glaubens-Antwort zu erreichen.⁵⁵ Ist nun (auch) in den Kurzformeln des Glaubens die Trias Sinn/Liebe/Hoffnung konstituierendes Moment⁵⁶, so bedeutet eine solche anthropologische Grundlegung die Ermöglichung einer Elementarisierung im Religionsunterricht.⁵⁷ Die Elementaria der biblischen Botschaft korrespondieren den elementaren Kategorien der menschlichen Existenz.⁵⁸

In bezug auf Kinder und junge Erwachsene wird dadurch die Einbeziehung ihrer spezifischen Entwicklungsphasen, wie sie etwa von J. Piaget⁵⁹ mit empirischem Instrumentar erforscht

53 Vgl. M.J. Scheeben, Artikel 'Glaube', in: Wetzter und Welte's Kirchenlexikon V, Freiburg 1888, 616-674.

54 Vgl. Lehmann (s.o. Anm. 50), 197.

55 Vgl. Bleistein, Kurzformel I (s.o. Anm. 35), 148-158, 163-165.

56 Wie u.a. Feifel (s.o. Anm. 45) aufgewiesen hat.

57 Vgl. K.E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: I. Baldermann/K.E. Nipkow/H. Stock, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt 1979, 35-73. Demnach sind Elementaria "die konstitutiven Grundbestandteile, gleichsam die Bauelemente, die ein Gebilde konstituieren und als solches allererst kenntlich machen. Diese Elemente sind damit zugleich charakteristische Grundelemente." Ebd. 37.

58 Ebd. 55f.

59 Z.B. J. Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1974.

und bestimmt worden sind, konstitutiv. Es geht dann nicht mehr an, die Standards einer Erwachsenentheologie und -anthropologie auf die Strukturierung von RU-Curricula zu applizieren - und zu projizieren. Kinder "durchlaufen Stadien, in denen sie Wahrnehmungsformen, Formen der gedanklichen Verarbeitung und Weisen der Beurteilung ausbilden, die nicht lediglich verkleinerte Abbilder des Wirklichkeitsverständnisses der Erwachsenen sind, sondern qualitativ und strukturell andersartige Formen."⁶⁰

K.E. Nipkow fordert daher die Ausarbeitung eines 'genetischen Ansatzes', der diese entwicklungspsychologischen Stadien als Bausteine in die Sequenzierung von Curricula integriert.⁶¹ Von daher ergibt sich die Verschränkung eines Bedingungsgefüges dreier Komponenten, nämlich "die Suche nach elementaren Strukturen biblischer Texte, nach elementaren allgemeinen menschlichen Erfahrungen und nach den elementaren Anfängen dieser Erfahrungen in der Entwicklung des Kindes in Beziehung zur Bedeutung der Texte."⁶²

Demnach läßt sich sagen, daß Erfahrung als Prozeß und als Ereignis besteht.⁶³ Es ist nämlich einmal die Vermittlung von Erfahrung in einem geschichtlichen Prozeß, welche in einem offenen, nie abgeschlossenen geschichtlichen Fortschreiten (sprachlich und sozial) das Leben bestimmt. Andererseits ist der Mensch, der mit solcher Erfahrung konfrontiert wird, immer ein Wesen der Freiheit, ein Wesen, das sich zu diesem Angebot verhalten kann.⁶⁴ Auf diese religiöse Erfahrung bezogen

60 Nipkow (s.o. Anm. 57), 62. So auch der pädagogische Ansatz von J. Korczak, Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1970, bes. 96-165.

61 "Ein volles Forschungsprogramm liegt hier noch vor uns. Besonders müßten auch die Lehrplankonstrukteure Interesse daran haben, für einen Zeitraum von mehreren Jahren Unterrichtsaufgaben zu entwerfen, deren Lernherausforderungen eine pädagogisch sinnvolle Sequenz bilden." (Nipkow - s.o. Anm. 57 -, 62).

62 Ebd. 72.

63 Vgl. dazu D. Mieth, Nach einer Bestimmung des Begriffs "Erfahrung": Was ist Erfahrung?, in: Concilium 14 (1978) 159-167, hier 161f.

64 Vgl. B. Welte, Determination und Freiheit, Frankfurt a.M. 1968, passim.

bedeutet das: Der Mensch vermag sich in stets offener Spontaneität zu dieser geschichtlichen Botschaft zu verhalten; eben: "Seit ein Gespräch wir sind / Und hören können voneinander."⁶⁵

Umgekehrt läßt sich leicht an den Mängeln (einer Katalogtheologie) des Zielfelderplans aufzeigen, von welcher entscheidenden Bedeutung die Einbeziehung dieses je ganz konkreten Erfahrungshorizontes ist. Die Adressaten werden hier deshalb nicht erreicht und 'betroffen gemacht', weil weder die Lebenspraxis und die anthropologischen Konstanten integriert sind noch eine Selbstreflexion der Theologie über eine mögliche Relevanz ihrer Aussagen bei den Adressaten geleistet ist.⁶⁶

"Dem ZFP ist es erstens nicht gelungen, die ausgewählten Erfahrungsbereiche religionspädagogisch in den Griff zu bekommen. Das mag daher rühren, daß die zünftige Theologie es bisher versäumt hat, menschliche Lebensbereiche im Medium der Beschreibung bestimmter Erfahrungen zur Kenntnis zu nehmen und mit Hilfe bestimmter theologischer Kategorien so zu reflektieren, daß die Relevanz des christlichen Glaubens für die in den Erfahrungsbereichen gemachten Erfahrungen deutlich werden kann.

Ein weiterer Grund für die oben gemachte Fehlanzeige ist die nach wie vor ungenügende, nur entwicklungspsychologisch verteilte Beschreibung des Schülers (Grundlegung S. 36 ff.), die das religiöse Bewußtsein als menschliches Selbst- und Weltverständnis, als Handlungsimpuls und als Grundlage für Sinnprojektionen nicht oder nur ungenügend in den Blick bekommt. Ein letzter Grund scheint mir noch darin zu liegen, daß der Glaube im ZFP noch zu sehr als Inbegriff von Vorstellungen verstanden wird, nicht aber als je neu in Sprache zu bringender Grund von Gewißheit, von Hoffnung und Freiheit."⁶⁷

Bei dieser Lebenswelt der (potentiellen) Hörer des Wortes setzt nun die Kurzformel des Glaubens ein. Sie ist dabei imstande, die genannten Defizite des Zielfelderplans zu beheben und den Schüler von der Botschaft der Bibel und des überlieferten Glaubens existentiell betroffen zu machen. Eine

65 Dazu: M. Buber, "Seit ein Gespräch wir sind", in: ders., Nachlese, Heidelberg 1966, 71f.

66 So K. Wegenast, Theologie und Zielfelderplan. Gesichtspunkte zu weiterführenden Überlegungen, in: R. Ott/G. Miller (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 293-317, hier 313.

67 Ebd. 314.

fortschreitende Hinführung zum Symbolon der Kirche als ein Weggehen vom Auswahlchristentum könnte bei methodologisch reflektiertem Einsatz der Kurzformel gelingen. Es wäre eine neue Mystagogie möglich⁶⁸, die dem Schüler, aber auch allen übrigen Christen, einen Zugang zum "absoluten Sinn"⁶⁹, dem Heiligen, eröffnet.

Damit hat(te) die stets von der Sache her zu führende kritische Auseinandersetzung mit den Kurzformeln, z.B. in bezug auf ihre subjektive spontane und nicht generalisierbare Ausrichtung⁷⁰, eine kathartische Funktion im Rahmen des 'perspektivischen Relativismus', wie er in den Kurzformeln des Glaubens sinnvoll und eo ipso auch notwendig ist.

Andererseits können aber die Kurzformeln des Glaubens eine eminent kriteriologische Relevanz (qua regulative Idee)⁷¹ für ein mögliches Arrangement⁷² von Curricula erhalten. Sie erweisen und bewähren sich gerade darin als Maßgabe und Hilfe für die Strukturierung von Curricula-Sequenzen, als sie präzise und nuanciert auf die Lebenswelt des Adressaten eingehen, also ein entscheidendes Element in bezug auf die 'Struktur der Disziplin'⁷³ darstellen. Gerade in diesem Zusammenhang aber hat der Einbezug der Kurzformeln des Glaubens für den Religionsunterricht nicht nur kathartische Bedeutung (als sondierende Kriteriologie), sondern zugleich und gleichgewichtet auch eine synthetische Relevanz (als sequenzierenden Methodologie).

68 So Bleistein, Kurzformel I (s.o. Anm. 35), 159; vgl. auch ebd. 158-174: Die Kurzformel des Glaubens in Verkündigung und Liturgie.

69 Vgl. diese Bestimmung bei F. Fischer (s.o. Anm. 11).

70 Z.B. weist Stock (s.o. Anm. 35) darauf hin, daß die Rahnersche Kurzformel je nur in einem bestimmten vorausgesetzten theologischen Kontext Eindeutigkeit erhalten kann. Ebd. 76: "Unsere Überlegungen zur Sprache der Rahnerschen Kurzformeln haben gezeigt, daß sie verständlich nur sind, wenn man in das theologische Gesamtsystem Rahners eingeweiht ist."

71 Vgl. R. Eisler, Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichem Nachlaß, Berlin 1930, 257-264 (Stichwort 'Idee').

72 Vgl. Nipkow (s.o. Anm. 57), passim.

73 Vgl. oben Anm. 6-8.

III. Die Korrelation zwischen Kurzformel und Reduktivformel

Aus dem oben Gesagten wird der innere Bezug der beiden Formeln zueinander evident. Beiden ist ihr 'responsorischer Charakter',⁷⁴ gemeinsam. Die Vermittlung der Heilsbotschaft in die Personmitte und Ordnung des Herzens (wie Pascal sagt) beim heutigen Menschen bleibt je das Primärziel. Gerade die Pole 'Adressat-Botschaft' lassen aber auch die Unterschiedenheit der beiden Formeln deutlich werden. Denn die Kurzformeln des Glaubens gehen primär von der Lebenswelt des Menschen aus, um sie zum Symbolon und zum Proprium Christianum hinzuführen. Insofern sind sie Reduktionsformeln.⁷⁵

Die von G. Biemer und A. Biesinger applizierte und als "Reduktivformel" bezeichnete Trias 'Sinn/Liebe/Hoffnung' hingegen versucht in einer nicht mehr weiter generalisierbaren Nomenklatur (gleichsam auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner), die Mitte der Botschaft Christi in konzentriertester Form in die Gegenwart zu vermitteln.⁷⁶

Beide Formeln können auch mit einem Schema aus der Arbor Porphyriana⁷⁷ verdeutlicht werden. Die subjektive, adressatenbezogene Kurzformel des Glaubens ist dann quasi species, die nicht mehr weiter vereinzelt ist. Die Reduktivformel andererseits wäre als das genus anzusehen, welches als das Umgreifende durch eine differentia specifica präzisiert werden muß. Solche differentia specifica wäre dann je die Komplexität der Konstituentien der singulären Welt des Adressaten. Mit dieser Bezogenheit kann deshalb eine Willkür bei der Auswahl von Curricula-Inhalten ausgeschlossen werden, weil eben diese spezifische Adressaten-Welt für eine Sequenzierung wesentlich

74 Vgl. A. Darlap, Fragmentarische Überlegungen zum Thema Theologiegeschichte, in: ZKTh 96 (1974) 1-11, bes. 8f.

75 Das profiliert Th. Schneider, Kurzformeln des Glaubens. Zur Problematik der "Reduktion" theologischer Aussagen, in: ders., Deinen Tod verkünden wir. Gesammelte Studien zum erneuerten Eucharistieverständnis, Düsseldorf 1980, 49-67, bes. 65-67.

76 Vgl. Biemer/Benner (s.o. Anm. 3), 806f.

77 Hierzu H.M. Baumgartner, Artikel 'Arbor porphyriana, porphyrischer Baum', in: HWP I, 493f.

wird.⁷⁸ Zwischen Lebenswelt und Curricula besteht dann ein Feed-back-Regelkreis.

Das Verhältnis von Kurzformel und Reduktivformel läßt sich auch im Blick auf die "transzendente Christologie" Karl Rahners theologisch interpretieren:

"In einer 'transzendentalen Christologie' kann die Einsicht entfaltet werden, daß 1) der Mensch das Wesen des 'desiderium naturale in visionem beatificam' ist (wobei es hier gleichgültig ist, wie weit und in welchem Sinn die ontologische Hin-geordnetheit [desiderium] auf die Unmittelbarkeit zu Gott zu der 'Natur' des Menschen als abstrakter Größe oder zu seiner [durch das übernatürliche Existential, das aber eine ontologische Grundbefindlichkeit ist] gnadenhaft erhöhten, historischen Natur gehört) und daß 2) diese Hinordnung als die des nur geschichtlich sein letztes Wesen erfahrenden und verwirklichenden Menschen ihre geschichtliche Erscheinung finden und in dieser geschichtlichen Dimension die Zusage Gottes erwarten und suchen muß, soll sie, als durch Gottes freie Tat zu verwirklichende, ihre Gültigkeit und Verwirklichung finden."⁷⁹

Der Bezug von Anthropologie und Christologie wurde von Rahner besonders in seiner Trinitätstheologie ausgeführt.⁸⁰

Demnach steht die Selbstmitteilung Gottes unter der Einheit von vier Doppelaspekten: Herkunft-Zukunft, Geschichte-Transzendenz, Angebot-Annahme, Erkenntnis-Liebe. Damit sind je die Ent-sprechungen zwischen Selbstzusage in Logos und Pneuma und die Verfaßtheit des geistig-personalen Wesens, des Menschen, dem sich der dreifaltige Gott mitteilt, auf den Begriff gebracht.⁸¹ Rahner weist nun aber ausdrücklich darauf hin, daß diesen vier von ihm ausgeführten Doppelaspekten kein Ausschließlichkeitscharakter für eine Darstellung der actio theandrica zukommt.⁸²

Diesem Entwurf Rahners folgend läßt sich für unsere Überlegungen die heilsgeschichtliche Selbstmitteilung Gottes auch

78 Vgl. Biemer/Biesinger (s.o. Anm. 1), 108-110 und 116.

79 K. Rahner, Grundlinien einer systematischen Christologie, in: ders./W. Thüsing, Christologie - Systematisch und exegetisch. Arbeitsgrundlagen für eine interdisziplinäre Vorlesung, Freiburg 1972, 17-78, hier 65. Dazu interpretierend: Fischer (s.o. Anm. 14), 268-337: Das Geheimnis Christi als Geheimnis des Menschen.

80 K. Rahner, Der dreifaltige Gott als transzendenter Ursprung der Heilsgeschichte, in: MySal II, 317-401, bes. 375-382.

81 Ebd. 375f.

82 Ebd. 374, Anm. 11. Vgl. auch das bei Rahner vorliegende 'Maximos-Prinzip'!

mit dem Ternar Sinn/Liebe/Hoffnung formulieren!

a) Sinn als der gnadenhafte Kairos des Wir von zwei unableitbaren personalen Freiheiten hat als Bedingung seiner Möglichkeit das Ja Gottes und das Ja des Menschen. Beide sind aufeinander verwiesen. Sinn ist an-wesend als die Koinzidenz von Liebe und Hoffnung.

b) Liebe als das freie Sich-Sein-Lassen von Personen aufeinander hin ist inneres Moment der Sinn-Dimension. Menschliches Lieben hat nur dann wahre Wirklichkeit und wirkliche Wahrheit, wenn sie im Horizont der zuvorkommenden Liebe Gottes 'aufgehoben' ist.

c) Hoffnung als das sichere und gewisse Woraufhin menschlichen Lebens ist ebenfalls inneres Moment der Sinn-Dimension. Menschliches Hoffen hat in all seinen Prozeßmomenten nur die Kraft auf Vollendung hin, wenn sie sich getragen weiß von der gnadenhaft freimachenden Zu-kunft und An-kunft der Tat Gottes.

Damit wird evident, daß Kurzformel und Reduktivformel stets in einer umgreifenden, integralen Trinitätstheologie eingebunden werden müssen. Andernfalls werden sie zu Verkürzungen, die - gerade wegen ihres perspektivischen Relativismus - letztlich vom Glauben wegführen.⁸³

Die Zusage Gottes ereignet sich in Jesus dem Christus. Er ist das universale concretum und damit das Sinn-Medium, in dem der Weg zum Vater möglich wird. In Unterscheidung zu den Kategorien 'Liebe' und 'Hoffnung' erweist sich gerade von einer trinitarischen Christologie her 'Sinn'⁸⁴ als eine Kategorie anderer Art.⁸⁵ Denn wird Sinn in der Reduktiv-

83 Zu solcher 'integralen Theologie' vgl. K.-H. Minz, Die Lebensdynamik der göttlichen Dreieinigkeit. Der Beitrag Scheebens für eine heutige Neuorientierung, in: rhs 24 (1981), 49-51.

84 Vgl. Heinrichs (s.o. Anm. 14), passim.

85 Vgl. auch A. Biesinger, Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht, Düsseldorf 1979, 209. Eine Grundlegung oder Herleitung wird hier allerdings nirgends gegeben. Zum Horizontcharakter (von Sinn) vgl.: N. Hinske/P. Janssen/M. Scherner, Art. "Horizont", in: HWP I, 1187-1206, bes. 1200-1202 (zu Husserl und Heidegger). Zum Sinn-Medium Jesus-Christus die überzeugende Interpretation von J. Heinrichs, "Persönliche Beziehung zu Jesus Christus". Skizze zu einer handlungstheoretischen Christologie, in: ThPh 54 (1979) 50-79, bes. 60-66: "Philosophische Vorbereitungen: dialogisch-reflexionstheoretischer Wahrheitsbegriff".

formel in der Bedeutung von F. Fischer als vorausgesetzte Ganzheit, als absoluter Sinn, beschrieben, dann geht daraus hervor, daß diese Kategorie qualitativ anders sein muß als Liebe und Hoffnung, und zwar sowohl in ihrer philosophischen wie auch in ihrer biblisch/theologischen Bedeutung.

Daher sollte bei der Applikation der Reduktivformel stets thematisiert werden, daß 'Liebe' und 'Hoffnung' zwar auch integrale Struktur haben (und perichoretisch sind), jedoch der Kategorie 'Sinn' subsumierbar bleiben.

Die Radikalisierung der theo-logisch zu interpretierenden conditio humane wird dann (im Sinne einer Daseinsanalytik) gerade dadurch erreicht, daß das Ineinander von göttlichem und menschlichen Sinn-Horizont aufgewiesen und dadurch gelebt werden kann: Gloria Dei - vivens homo. Und mit dieser "Kurzformel" des Irenäus ist zutiefst die Mitte und das Ziel eines jeden Religionsunterrichts ausgesagt.

Dr. Karl-Heinz Minz
Grimmstraße 6
7000 Stuttgart

HANS GREWEL

GRUNDZÜGE EINER RELIGIÖSEN DIDAKTIK IM ERFAHRUNGSBEZUG

"Erfahrung" hat Konjunktur in unserer Zeit. Seit dem Beginn der 70er Jahre verzeichnen wir eine wahre Flut von Veröffentlichungen, die sich mit dem Erfahrungsbezug religiöser Didaktik, insbesondere des Religionsunterrichts, befassen. Wenn ich recht sehe, verdankt sich dieses plötzliche Interesse nicht in erster Linie dem Anstoß pädagogischer Konzepte, wie wir dies im Gefolge der "emanzipatorischen" Pädagogik oder der Curriculum-diskussion erlebt haben, sondern hier artikuliert sich eine Fragestellung, die den Lebensnerv religiöser Didaktik betrifft. Dabei ist es keineswegs so, daß frühere religionsdidaktische Konzepte erfahrungslos gewesen wären. Wohl aber hat sich gezeigt, daß das Erfahrungsfeld, auf das hin z.B. die religionspädagogischen Konzeptionen der 50er und 60er Jahre entworfen waren, durch die gegenwärtige Situation von Schule und Kirche nicht mehr gedeckt ist. Die Erfahrungsfelder verschieben sich, und dadurch geraten die überlieferten Entwürfe in eine bestürzende Unzeitgemäßheit.

Mit solchen religionspädagogischen Umschichtungen verband sich seit den ausgehenden 60er Jahren die Beobachtung, daß große Teile der jungen Generation aus den institutionellen Formen religiöser Didaktik auszuwandern begannen und sich, auf der Suche nach religiösen Erfahrungen, neuen Ufern zuwandten. Damit war eine Neubesinnung auf den Zusammenhang von religiöser Didaktik und Erfahrung unausweichlich geworden. Was in dieser Fragestellung zur Diskussion steht, ist nicht weniger als der Wirklichkeitsbezug religiöser Didaktik.

Die Literatur zu diesem Thema ist reichhaltig und weit verstreut. Doch sind die Folgerungen für eine Systematisierung religiöser Didaktik noch kaum gezogen. Ich möchte daher den Versuch einer Zwischenbilanz unternehmen. Dabei gebe ich zunächst (1.) einen Überblick über die bisherige Diskussion des Erfahrungsproblems in den "Religionspädagogischen Beiträgen". Der anschließende Entwurf einer religionsdidaktischen Systematisierung des Problemfeldes (2. - 4.) wird vorgelegt unter der Frage, ob sich auf diesem Stande ein Einvernehmen - als Ausgangspunkt für die gemeinsame weitere Arbeit - erzielen läßt. Am

Ende (5.) sollen religionsdidaktische Konkretionen wenigstens angedeutet werden, die den Gewinn, den die erzieherische oder unterrichtliche Praxis aus dem Erfahrungsansatz ziehen kann, anschaulich werden lassen.

1. Anmerkungen zur bisherigen Diskussion des Erfahrungsproblems in den "Religionspädagogischen Beiträgen"

Gemeinsam ist den meisten der für unsere Frage relevanten Beiträge die Feststellung, wie unscharf das Wort "Erfahrung" im allgemeinen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch verwendet wird, sowie der Versuch einer ersten Feldbestimmung, um überhaupt Verständigung anzubahnen. Im übrigen verfolgt jeder der Autoren ein spezifisches Frageinteresse, das sich in der Regel mit jeweils einer der durch das Stichwort "Erfahrung" herausgeforderten Bezugswissenschaften angeben läßt. Ein Gespräch zwischen den Autoren ist bisher nicht erkennbar. Ein kurzer Überblick soll dies verdeutlichen.

Werner Simon hat in seinem ersten Beitrag¹ die empirischen Sozialwissenschaften, insbesondere die Religionssoziologie ins Auge gefaßt. Seine Frage zielt dahin, wie sich die Radikalität, in der sich religiöse Erfahrung von anderen Sinnerfahrungen unterscheidet, mit dem Instrumentarium der Religionssoziologie erfassen läßt. Dazu ist es erforderlich, die traditionellen mathematisch-statistischen Befragungsmethoden empirischer Soziologie durch "neue sinnverstehende Verfahren" (29) zu ergänzen, die es erlauben, die religiösen Symbole in ihrer Vielfalt "als sinndeutende und sinnstiftende Zeichen zu beschreiben und zu interpretieren" (28). In seinem zweiten Beitrag² ist es die Psychologie, für die Simon das Interesse der Leser gewinnen will. Da sich Moralthologie und -pädagogik in dieser Frage mit der Moralphychologie treffen, stellt Simon die Motivation sittlichen Handelns als Kernproblem sittlicher Erziehung heraus. Sein Aufsatz möchte ein in der Psychologie entwickeltes Konstrukt (das der "Motivation") auch für den Bereich der Religions- und Moralphdagogik zur Erprobung empfehlen. Dabei bleiben seine Darlegungen in formal-abstrakten Auflistungen von Merkmalen stecken, anstatt sie im Erfahrungszusammenhang zu entfalten. Hier hätte an Erfahrungen (Situationen, Beispielen) anschaulicher gearbeitet werden können und müssen.³

Jürgen Werbicks Interesse⁴ gilt der systematischen Theologie.

1 Religiöse Erfahrung - Ihre Genese und Erfassbarkeit, in: RpB 2/1978, 3-30.

2 Zur christlich-religiösen Motivation des Handelns, in: RpB 8/1981, 76-90.

3 Simon spricht übrigens durchgehend von "ethischer" Erziehung und "ethischem" Handeln - eine Unsitte, die in katholischer Literatur neuerdings häufiger zu beobachten ist.

4 Theologie aus Erfahrung? Die Lehre von der Dreifaltigkeit

An drei Beispielen lehrhafter Entfaltung von Glaubenserfahrung - der fernöstlichen Meditation, vor allem des Zen-Buddhismus, der lutherischen Lehre vom Gesetz bzw. vom deus absconditus und der inkarnatorischen Evolutionsmystik Teilhards de Chardin sowie Karl Rahners transzendentaler Theologie - führt Werbick den Gedanken der Dreifaltigkeit (Selbstunterscheidung) Gottes als das nicht zu überbietende Symbol christlicher Glaubenserfahrung vor. Die "Lehre" von der Trinität, die er als "Regulativ" in die Entscheidung theologischer Fragen einsetzen möchte, wird somit zur autoritativen Vorgabe (40f.45.49.52f.). Daß aber dieser theologische Lehr- oder Bekenntnissatz selber ursprünglich aus Erfahrung(en) hervorgegangen ist, die er im Symbol verdichtet, wird von Werbick nicht einmal ansatzweise problematisiert. So bleiben die Erwartungen, die der Titel geweckt hatte ("Theologie aus Erfahrung?"), uneingelöst. Müßte nicht Theologie "narrativ" von erzählbaren Erfahrungen von Menschen ausgehen, statt "spekulativ" von Lehre? Diese Frage stellt sich mir auch in bezug auf Werbicks späteren Aufsatz⁶. Er möchte den Gegensatz "zwischen problemorientiertem und systematisch-theologisch (= dogmatisch) angelegtem Religionsunterricht"⁷ überwinden durch eine "elementare Theologie" (114). Am Beispiel der Identitätsentwicklung deutet er Ansätze zur Interpretation zentraler Glaubenssymbole an, indem elementare Theologie sich auf die in den grundlegenden Symbolen des Glaubens bearbeiteten phasenspezifischen Grundkonflikte einläßt. Wieder bleibt die Herkunft der Glaubenssymbole aus geschichtlicher Erfahrung unerörtert, so daß der Eindruck entstehen kann, jene Glaubenssymbole, die Werbick einfach als gegeben voraussetzt, seien nichts anderes als Projektionen der in der Identitätsentwicklung programmierten Konflikte.

Herbert A. Zwergel⁸ reklamiert gegenüber dem neuerdings häufig erhobenen "Ruf nach religiöser Erfahrung als innerer Erfahrung" (66) die Unverzichtbarkeit kritischer Analyse, die zum einen auf eine inhaltliche Näherbestimmung religiöser Erfahrung (als "Erfahrung des Leidens und des Protests", 73) drängt, zum anderen das Eingebundensein religiöser Erfahrung in Umweltstrukturen ("Referenzsysteme", 76) herausarbeitet. Für die religiöse Didaktik folgt daraus eine Vielfalt der Ansätze und Wege, je nach dem Ausgangspunkt bzw. Erfahrungsstand der Adressaten. Bemerkenswert scheint mir eine Äußerung zu sein, mit

Gottes als Regulativ christlicher Glaubenserfahrung, in: RpB 2/1978, 31-65.

5 Anders als K. Schilling, Narrative Theologie und Religionsunterricht, in: KatBl 100 (1975) 257-267, beziehe ich "Narrativität" nicht auf die Eigenart einer Sprache, die "den Menschen als ganzes ansprechen soll, nicht aber nur einen bestimmten Bereich" (264), sondern auf die in und durch Sprache weitergegebenen Erfahrungen.

6 Identitätsfindung als Leitfaden einer elementaren Theologie, in: RpB 6/1980, 99-114.

7 Diese Entgegensetzung von "problemorientiert" und "systematisch-theologisch", d.h. von Erfahrung und Lehre, ist bedenklich, wenn nicht falsch. Im protestantischen Bereich ging der Streit um "problemorientiert" und/oder "bibelorientiert", d.h. um (gegenwärtige) Erfahrung und (in den Überlieferungen aufbewahrte) Erfahrung; vgl. unten Abschn. 4.1.

8 Religiöse Erfahrung als innere Erfahrung. Anmerkungen zum

der Zwergel die Schwierigkeit der Verständigung mit einer Sprache hervorhebt, die aus einer Erfahrungsbewegung herkommt (z.B. bei O. Betz und D. Sölle): "Hier tut sich ein transzendentalphilosophisch und kritisch geschultes Denken schwer." (70) Zwergel hat damit treffsicher eine Eigentümlichkeit der theologischen Arbeiten D. Sölles (O. Betz kenne ich nicht so gut) bezeichnet, die gleichsam in intuitivem Zugriff Phänomene und Probleme der Erfahrungswelt zur Sprache bringt, die systematische Einordnung und Abgrenzung, zugleich die Verständigung mit der traditionellen systematisch-theologischen Terminologie, jedoch ihren Lesern überläßt (vielleicht sogar davon abraten würde?). Er markiert freilich zugleich eine Schwäche der deutschen universitären Theologie - im römisch-katholischen ebenso wie im protestantischen Bereich - deren begriffliche Systematik sich so weit von der erfahrenen Wirklichkeit entfernt hat, daß ein solchermaßen geschultes Denken sich angesichts der vitalen Lebendigkeit gegebener Erfahrung als sprachlos empfinden muß. Nun ist es schon ein Vorteil, daß Zwergel darauf verzichtet, einfach den Primat der theologischen Systematik vor der Erfahrung geltend zu machen. Lösbar wird die Schwierigkeit jedoch erst, wenn die Theologie selber das Bewußtsein ihrer Herkunft aus (und Abhängigkeit von) Erfahrungen wiedergewinnt, wenn sich theologisches Denken in dem Prozeß von Erfahrung zu Erfahrung verankert und so die Offenheit für die Anforderungen und die Sprache der Gegenwart erreicht. Dringend erforderlich wäre auch eine klare Verhältnisbestimmung von religiöser Erfahrung und Gotteserfahrung, die Zwergel als Aufgabe vermerkt (74), aber nicht weiter verfolgt.

Auf die volksskirchliche Situation als Voraussetzung des Religionsunterrichts verweist Karl Dienst⁹. Nicht religionstheoretische oder psychologische Bildungsmodelle dürfen den Horizont religionsdidaktischer Arbeit bestimmen, sondern der Religionsunterricht muß sich "auf die konkrete Religion in unserer Gesellschaft" beziehen, d.h. "auf den Glauben der Christen in seinen expliziten Formen sowie in seinen alltags- und lebensweltlichen Gestalten" (88). Auch die anderen Religionen sind von hier aus zu erschließen. Dienst verweist auf neuere Versuche, zwischen Glaubenserfahrung und religiöser Erfahrung zu differenzieren. Sein 'volksskirchlicher' Erfahrungsbegriff läßt jedoch diese Verhältnisbestimmung in der Schwebel. Er faßt "religiöse Erfahrung" als Sammelbegriff für jene Erfahrungen, "die innerhalb der protestantischen Volkskirche im Rahmen von alltagsweltlichem Erleben und Handeln sowie in expliziten Formen mit dem christlichen Glauben als 'unserer Religion' in Verbindung gebracht werden." (107) Entsprechend der Pluralität volksskirchlicher "Herrschaftstypen" - legale, traditionale, charismatische Herrschaft - darf auch die Religionsdidaktik sich nicht auf ein bestimmtes Konzept von Religionsunterricht oder Seelsorge festlegen. Der Religionslehrer soll "die Schüler an seinen religiösen Erfahrungen teilnehmen" lassen (111).

Umfeld eines Begriffs in didaktischem Interesse, in: RpB 2/1978, 66-81.

⁹ Religiöse Erfahrung und seelsorgerliche Dimension im Religionsunterricht, in: RpB 2/1978, 82-112.

Die soziokulturelle Bedingtheit unseres Umganges mit Glaubenswahrheiten arbeitet auch Peter Eicher¹⁰ heraus, und zwar mittels einer religionswissenschaftlichen Sprachanalyse des Begriffs der "Offenbarungsreligion", der in Theologie und Religionswissenschaft zwar viel verwendet, aber bisher kaum wirklich klar bestimmt worden ist. Während in der Mantik als "Offenbarungen" streng situationsbedingte Erfahrungen bezeichnet werden, bezieht sich der singularische Begriff "Offenbarung" gar nicht auf Inhalte theologischen Redens, sondern auf dessen legitimitative Struktur. "Offenbarung" wird so zur "Schlüsselkategorie zur Organisation von Kirche" (122). Entsprechend gilt es zu unterscheiden zwischen "Religion", die "geschichtliches und soziales Handeln in ihrer offenbarenden Bedeutung erschließt und praktiziert", und "Offenbarungsreligion", die "sich selbst als geoffenbarte zu glauben vorschlägt" (123). Eichers These: Religion wird zur Offenbarungsreligion, indem "sie sich selbst metatheoretisch ausdifferenziert gegen alles objektsprachlich aussagbare religiöse Handeln und Wissen" (124), indem sie also auf Legitimationsstrukturen zurückgreift, die die ursprüngliche Vielfalt von Offenbarungen reduzieren. Dabei ist entscheidend, daß solche Ausdifferenzierung zur Offenbarungsreligion stets bestimmten soziokulturellen Systemen zugeordnet ist, wie Eicher an vier Paradigmen zeigt.

Zu einem ähnlichen Ergebnis führt der Beitrag von Konrad Hilpert¹¹, diesmal im Blick auf die Religionskritik. Hilpert geht von einer religionsdidaktischen Fragestellung aus: Die Tatsache, daß viele Menschen heute die überkommenen Glaubensgestalten nicht mehr selbstverständlich nehmen, muß als Voraussetzung religiöser Lernprozesse bedacht werden. Hilpert zeigt, übrigens mit vorzüglich ausgewählten Zitaten, wie sich solche "Religionskritik" jeweils bestimmten geschichtlichen Erfahrungen verdankt (Zusammenbruch der Kosmologie, Pluralisierung der Wirklichkeit, Widerlegung der Theodizee, Produzierbarkeit der Wirklichkeit), und führt dann die geläufigsten Perspektiven vor, in denen sich Religion als Hindernis für eine humane Gestaltung der menschlichen Verhältnisse darstellt. Die didaktische Ausgangsfrage wird am Ende nicht wieder aufgenommen. Sie rückt dafür ins Zentrum eines Beitrages, den Hilpert ein Jahr später folgen läßt, in dem er nach Möglichkeiten einer Vermittlung überlieferten Ethos' fragt¹²: Da praktische Erkenntnis an Erfahrung gebunden ist, hebt Hilpert die unersetzbare didaktische Funktion des Lernens an Beispielen hervor. Nicht der allgemeine Normen-Satz, der sich nur auf untereinander austauschbare "Fälle" bezieht, leistet die Vermittlung des überlieferten Ethos, sondern das Beispiel (die unverwechselbare Situation), aus dem allein auch der Schüler die verpflichtende Motivation zum Vollzug der Norm gewinnen kann.

Maria Kassel¹³ empfiehlt als Weg, "den in Schriften und Sätzen tradierten und oftmals erstarrten Glauben der Kirche wie-

10 "Offenbarungsreligion" - Eine religionswissenschaftliche Sprachanalyse, in: RpB 2/1978, 113-134.

11 Erfahrung und Religionskritik, in: RpB 3/1979, 105-147.

12 Theologische Ethik und Offenbarung, in: RpB 6/1980, 87-98.

13 Leben im Symbol. Eine Grundkategorie biblischen Wirklichkeitsverständnisses in tiefenpsychologischer Sicht, in: RpB 5/1980, 119-140.

der in lebendige Erfahrung zu überführen" (139), die tiefenpsychologische Erschließung biblischer Bilder. Insbesondere der Symbolbegriff C.G. Jungs, den sie in seinen wichtigsten Merkmalen vorstellt, erscheint ihr geeignet, den Zusammenhang biblischer Bilder mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen der damals und heute Betroffenen aufzudecken. Die Rückführung der biblischen Symbole auf die Lebensparadoxien oder Antinomien, "die in der Entwicklung eines einzelnen Menschenlebens, im Leben einer Gruppe, ja in der Menschheitsgeschichte als ganz nicht auf einen einheitlichen Nenner zu bringen sind" (134f.) - z.B. groß und klein, Progression durch Regression, Heilwerden durch Schwachsein, Leben durch Sterben - macht es möglich, das jeweilige Symbol aus dem Kontext der konkreten geschichtlichen Erfahrungen, denen es seine Ausarbeitung verdankt, herauszulösen und ihm "eine menschlich allgemeingültige Aussage" (135) zu entnehmen. Diese Blickrichtung auf ein religiös-Allgemeines prägt auch Maria Kassels Plädoyer für die Erfahrung-erschließende Kraft der Märchen¹⁴: Religiöse Erfahrung als Erfahrung von Transzendenz, genauer: als Transzendieren, als ein "Sich-selbst-überschreiten des Menschen" (132), wird von den Märchen nach Kassel "als eine unabdingbar zum Menschen gehörende Potenz" (133) vorgestellt. Diese "relative Transzendenz" (gemeint ist: der für den Menschen unab-schließbare Prozeß des Transzendierens) konfrontiert Kassel mit einer "absoluten Transzendenz". Sie "besteht in der bejahenden Grundeinstellung zur Welt, zum Menschen, zum Leben, die sich an den Märchen insgesamt ablesen läßt." So "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" (134). Wenn aber abschließend M. Kassel die Märchen damit empfiehlt, daß sie nicht nur religiöse Erfahrungen enthalten, sondern sie auch in Gang setzen können, "darin vergleichbar den in der Bibel erzählten religiösen Erfahrungen" (135), so läßt sie den Leser mit der entscheidenden Frage allein, wie denn nun das Verhältnis zwischen religiöser Erfahrung in diesem allgemeinen Sinne und der Glaubenserfahrung, wie sie z.B. in der christlichen Überlieferung aufbewahrt ist, zu bestimmen sei. Oder sollte sie der Meinung sein, daß man die tiefgreifenden inhaltlichen Unterschiede in dem Gottesglauben der Religionen (einschließlich der christlichen) einfach in Richtung auf die relative und absolute Transzendenz der Märchen überspringen kann?

Werner H. Ritter¹⁵ plädiert, angesichts des offenkundigen Sinnzerfalls in unserer Zeit und der Fragwürdigkeit technisch-produktiver Sinnverheißungen, für eine erneute Hinwendung zur Tradition, um aus den darin aufbewahrten Erfahrungen "Orientierung aus Erfahrung" (163) zu gewinnen. Dieser Aufsatz hat mich besonders interessiert, da ich selber sechs Jahre zuvor unter demselben Titel "Orientierung aus Überlieferung" einen Beitrag zur Diskussion gestellt hatte¹⁶, der für das Postulat,

14 Religiöse Erfahrung in und mit Märchen, in: RpB 8/1981, 131-137.

15 Orientierung aus Überlieferung, in: RpB 7/1981, 143-163.

16 H. Grewel, Orientierung aus Überlieferung. Ein Beitrag zur Diskussion um den biblischen Unterricht, in: Informationen zum religions-unterricht 7 (1975) H. 1, 28-31.

das Ritter in einem unwegigen und sehr allgemein gehaltenen Plädoyer vorträgt, bereits Konsens voraussetzt und sich der weitergehenden Frage zuwendet, nicht nur welche didaktischen Konsequenzen sich aus unserer Angewiesenheit auf Überlieferung ergeben, sondern vor allem, inwiefern Überlieferung selbst grundlegend didaktisch strukturiert ist. Solche Ungleichzeitigkeit unserer religionsdidaktischen Denkbemühungen empfinde ich als ärgerlich¹⁷, zumal für die "religionspädagogische Perspektive" bei Ritter nur noch eine halbe Seite übrigbleibt. Wie dem auch sei, die Aufnahme des Überlieferungsbegriffs von den in der Überlieferung aufbewahrten Erfahrungen her kann nur unterstrichen werden, da auf diese Weise Überlieferung und Gegenwartserfahrung unter dem gemeinsamen Oberbegriff "Erfahrung" zu begreifen sind. Die von Ritter vorgeschlagene Gliederung der Erfahrungsfelder - Geschichte, Gegenwart, Geist (163) - greift jedoch zu kurz, da sie den Eigenanspruch der Religionen außerhalb des jüdisch-christlichen Traditionsbereichs unterschlägt. In einem späteren Aufsatz hat Ritter diese Engführung im Ansatz korrigiert.¹⁸

Daß auch die Kirchengeschichte bzw. der Kirchengeschichtsunterricht unter dem Stichwort der Erfahrungsorientierung befragt wird, ist im Verlauf der Diskussion nur folgerichtig. Gewundert habe ich mich jedoch über die Art und Weise, in der Norbert Hörberg¹⁹ diese Fragestellung angeht. Er läßt seine Erörterung über die Möglichkeit einer (Neu-)Begründung des kirchengeschichtlichen Unterrichts nicht etwa mit dem Hinweis auf die Zuordnung von Lernen und Erfahrung oder auf ein Erfahrungsdefizit des bisherigen Kirchengeschichtsunterrichts beginnen, sondern befragt als Weisungsinstanz zunächst einmal seine kirchliche Obrigkeit: "Darüber muß zunächst die Gemeinsame Synode der Bistümer in Deutschland befragt werden." (20) Wieso eigentlich? Nach der Vorstellung verschiedener neuerer Konzepte zum Kirchengeschichtsunterricht (positiv vor allem katholisch: Eugen Paul, evangelisch: Ursula Früchtel) findet sich das Argument wieder: "Das didaktische Konzept der evangelischen Religionspädagogin Ursula Früchtel hat eine bemerkenswerte Nähe zu einer Zielformulierung im katholischen Synodenbeschuß" (35) - ist damit die sachliche Richtigkeit von Früchtels Entwurf erwiesen?²⁰

17 Mir ist freilich schmerzlich bewußt, daß solche Leselücken nicht grundsätzlich vermeidbar sind. Deshalb können auch die zahlreichen Literaturverweise, die ich im folgenden gebe, immer nur einzelnes aus einer nicht mehr überschaubaren Fülle herausheben.

18 Bibel und Tradition - Wirklichkeit und Erfahrung. Theologische und pädagogische Überlegungen, in: Pastoraltheologie 71 (1982) 254-267, bes. 259.

19 Kirchengeschichte erfahrungsorientiert. Zu einer Konzeption des Kirchengeschichtsunterrichts, in: RpB 10/1982, 20-41.

20 Ich betone ausdrücklich, daß sich diese Anfragen nicht gegen das Synodendokument als solches richten. Der Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom November 1974: "Der Religionsunterricht in der Schule" verdient von der Sache her große Beachtung. Darum sollte er argumentierend, nicht legitimierend in die Diskussion einbezogen werden.

Vollends befremdend wirkt es auf den protestantischen Leser, wie mühevoll Wolfgang Nastainczyk²¹ diesen Synodenbeschuß gegen den Vorwurf in Schutz nehmen muß, die Bischöfe hätten sich da zu weitgehend auf den (letztlich "atheistischen") Religionsbegriff Paul Tillichs eingelassen (13ff.). Selbst wenn Tillich Atheist gewesen wäre - was er unzweifelhaft nicht war²² - so wäre doch damit keineswegs von vornherein die Unbrauchbarkeit seiner Denk- und Argumentationsfiguren für die Theologie erwiesen. Finden sich doch bei "atheistischen" Denkern und Dichtern wie z.B. Albert Camus oder Bertolt Brecht Einsichten von so elementarer Evidenz²³, wie wir sie bei manchem Theologen schmerzlich vermissen.

Die Vielfalt der Blickpunkte, von denen her die besprochenen Beiträge das Problem der Erfahrung ins Auge fassen, ist beeindruckend. Sie belegt anschaulich, daß die Religionspädagogik ihren früheren Monopolanspruch, nach dem sie allein für die Erschließung und Bearbeitung religiöser Erfahrungen zuständig war, aufgegeben hat, daß sie sich selbst um die interdisziplinäre Weite bemüht, ohne die unsere Wirklichkeit überhaupt nicht angemessen zu erfassen ist. Das Nebeneinander der Aufsätze macht es jedoch schwierig, den Ertrag dieses "Gesprächs" für unsere Frage nach dem Ansatz einer religiösen Didaktik im Erfahrungsbezug zu formulieren.

Eine weitgehende Übereinstimmung beobachten wir bei den beteiligten Autoren in der Forderung und dem Bemühen, den soziokulturellen Bezugsrahmen aufzuarbeiten, in den religiöse Erfahrungen notwendig eingebunden sind. Für die Religionsdidaktik folgt daraus, daß sie sich nicht auf ein bestimmtes Konzept festlegen darf, sondern daß sie verschiedene Wege einschlagen muß, je nach dem Erfahrungsstand der Adressaten. Einverständnis herrscht auch darüber, daß die Verständigung über religiöse Erfahrungen, also ihre sprachliche Weitergabe, nur mittels Symbolen gelingen kann. Aber schon die Verhältnisbestimmung von Erfahrung und Symbol ist nicht mehr klar. Auch die inhaltliche Bestimmung dessen, was religiöse Erfahrungen sind - Sinn Erfahrungen (Simon), Erfahrungen des Leidens und des Protests

21 Vermittlung zugunsten des Ganzen. Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: RPB 3/1979, 3-36.

22 Besonders zu beachten wäre hierzu der Beitrag von G. Müller, Religion zwischen Metaphysik und Prophetie. Anmerkungen zum Religionsbegriff bei K. Barth, P. Tillich und D. Bonhoeffer, in: NZStH 20 (1978) 203-225.

23 Vgl. dazu H. Grewel, Christentum - was ist das? Ein Elementarbuch, Stuttgart/Berlin 1980, 14ff., 192ff.

(Zwergel), volksskirchliche Erfahrungen mit dem christlichen Glauben (Dienst), Erfahrungen von Transzendenz (Kassel) - bleibt eigentümlich in der Schwebe. Insbesondere das Verhältnis von religiöser Erfahrung und (christlicher) Glaubenserfahrung ist unbestimmt geblieben. Ein entscheidendes Defizit der bisherigen Erörterung scheint mir auch darin zu liegen, daß in der Reflexion des Erfahrungsproblems Didakik zwar als Zielperspektive bedacht wird, der Zusammenhang von didaktischem Ansatz und Erfahrung jedoch ungeklärt bleibt.

2. Erfahrung

2.1 Konturen des Erfahrungsbegriffs

Wenn wir die Unschärfe, die den Begriff der "religiösen Erfahrung" für die Verständigung so schwierig macht, beheben wollen, wird es gut sein, daß wir uns zunächst über den Vorgang von Erfahrung ganz allgemein, in einem nicht "religiös" eingegrenzten Sinne, Klarheit verschaffen²⁴. Wir greifen dabei zurück auf den natürlichen Sprachgebrauch, in dem die Erinnerung an die Tätigkeit, die damit ursprünglich bezeichnet wurde, noch bewahrt ist: das Fahren (Gehen, Reisen). Von der Wortgeschichte her gesehen, bedeutet das deutsche Wort "erfahren" (mhd. "ervarn"): reisend erkunden, durch Gehen oder Fahren kennenlernen. Das hat etwas mit Neugier ("er-") zu tun und zugleich mit der Weite des Horizonts ("-fahren"). Der Erfahrene ist viel herumgekommen, hat viel gesehen. Darum gilt er als weise, d.h. als fähig, auf die Wechselfälle des Lebens flexibel zu reagieren. Zum Begriff der Erfahrung gehört also das Sich-auf-den-Weg-machen, das aktive Sich-Spannen auf die umgebende Welt. Auf diesem Wege aber "widerfährt" dem Reisenden allerlei, von dem er sich nicht hatte träumen lassen. Eindrücke drängen sich ihm auf, sie überfallen ihn, sie versperren ihm den Weg, zwingen ihn zur Änderung, zur Neuorientierung. In dieser Bedeutung wird "erfahren" fast synonym mit "erleiden". Erfah-

24 Zum Erfahrungsbegriff vgl. neben den Wörterbüchern vor allem die ausgezeichnete Darstellung bei O.F. Bollnow, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: ZP 14 (1968) 221-252, bes. 225ff., sowie die mehr schematische Übersicht bei Th. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe, München 1978, 132ff.

rung wird zur schmerzlichen Erfahrung. Für unsere Verständigung über die didaktische Tragweite von Erfahrung kommt nun alles darauf an, daß diese beiden Bedeutungsrichtungen nicht gegeneinander ausgespielt oder isoliert werden. Beides gehört zusammen, erfahren und widerfahren, Tun und Erleiden, in einem wechsellvollen Miteinander, das nicht nach der einen oder anderen Seite hin aufgelöst werden darf. Damit ist die Grundspannung des Erfahrungsbegriffs bezeichnet.

Fassen wir die Vorgänge, die sich in diesem Spannungsfeld von "erfahren" und "widerfahren" abspielen, näher ins Auge, so ergeben sich folgende Elemente, deren Zuordnung jeweils den besonderen Charakter einer Erfahrung für den einzelnen bestimmt:

Ausgangspunkt aller Erfahrung ist die Wahrnehmung, eine Vielzahl von Eindrücken, die ein Mensch in seinem Leben erkundet ("er-fährt") oder die ihm ungesucht, beglückend oder ärgerlich, widerfahren. Der Begriff der Wahrnehmung, wie wir ihn hier verwenden, hat also an der durch das Wortpaar erfahren / widerfahren bezeichneten Spannung teil. Wird der Begriff einseitig aktivisch oder passivisch akzentuiert, führt das entweder zu einer Verkümmern der unserer Neugier offenstehenden Entdeckungen oder zu einer Verengung unseres Wahrnehmungshorizontes auf das, was wir sehen "wollen".

Nun nehmen wir vieles wahr, das uns in keiner Weise bewegt. Da ziehen gleichsam Bilder an uns vorüber, die uns nicht treffen. Und es läßt sich keineswegs mit Sicherheit voraussagen, ob, wann und wie eine bestimmte Wahrnehmung einen bestimmten Menschen trifft. Betroffenheit aber ist die Voraussetzung für die bewußte Verarbeitung, ohne die aus den empfangenen Eindrücken keine Erfahrung werden kann. Erst die Betroffenheit nämlich eröffnet den Bezug zu der Person, die die aufgenommenen Eindrücke einem Sinndeutungshorizont zuordnet²⁵. Dieser Sinndeutungshorizont,

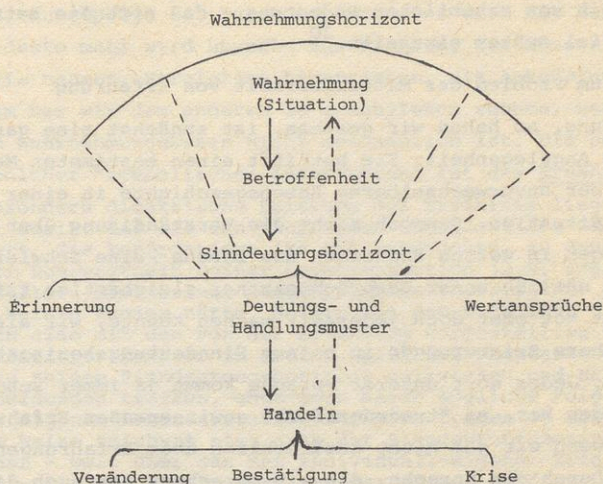
25 Auf die Zusammengehörigkeit von Wahrnehmung und Deutung im Erfahrungsbegriff ist vielfach hingewiesen worden, vgl. z.B. G. Hasenhüttel, Erfahrung als Ort der Theologie, in: F. Klostermann/R. Zerfaß (Hg.), Praktische Theologie heute, München, Mainz 1974, 628ff; W. Kasper, Möglichkeiten der Gotteserfahrung heute, in: ders., Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1970, 121-156; D. Zilleßen, Glaube und Erfahrung, in: Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 180f.; H. Zirker, Die Erschließung des Glaubens in seinem Erfahrungsbezug, in: W.G. Esser (Hg.), Religionsdidaktik, Zürich 1977, 87-121, hier 96f.

der sich aus den bisherigen Erfahrungen des betreffenden Menschen aufgebaut hat, enthält

- zum einen die Erinnerung an gleichartige Wahrnehmungen, denen der gegenwärtige Eindruck zugeordnet werden kann, auch an die durch Überlieferung und Erzählungen vermittelten Wahrnehmungen anderer,
- zum anderen die Wertansprüche, die aus der individuellen Lebensgeschichte, einschließlich der kreatürlichen Bedürfnisse²⁶, sowie aus den Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen der umgebenden Gesellschaft aufgenommen worden sind,
- zum dritten ein Repertoire an Deutungs- und Handlungsmustern, mittels derer die Betroffenheit gelöst, d.h. in Handeln überführt werden kann.

Aus der Zuordnung einer Wahrnehmung zu diesen drei Elementen des Sinndeutungshorizontes, also aus ihrer "Deutung", ergibt sich die Richtung des Handelns, mit dem der Mensch auf den empfangenen Eindruck antwortet. Handeln wird dabei in einem sehr weiten Sinne verstanden, der nicht nur äußeres Tun, sondern auch bewußtes Unterlassen sowie emotionale Äußerungen wie Beleidigtsein, Haß und Freude einschließt, ebenso die Nötigung zum Weitersagen sowie zur gedanklichen Auseinandersetzung mit anderen Deutungen. Die Richtung des Handelns ist nicht einfach mit der Wahrnehmung als solcher gegeben. Sie kann durchaus unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob in dem Sinndeutungshorizont bereits bewährte Handlungs- und Deutemuster abgerufen werden können (Bestätigung) oder ob eine Umschichtung innerhalb des Sinndeutungshorizontes die Erprobung neuer Möglichkeiten veranlaßt (Veränderung). Es kann auch sein, daß eine Wahrnehmung den Sinndeutungshorizont zerbricht, ohne daß zugleich neue Orientierungen sich eröffnen. Dann bleibt das Handeln blind. Der Mensch ist in eine Krise geraten.

26 Auf die Bedeutung der Leiblichkeit als Determinante für den Wahrnehmungshorizont eines Menschen hat H. Elllermeier aufmerksam gemacht: Zur Bestimmung von Erfahrung. Ein Versuch im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs in Theologie und Religionspädagogik, in: H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd. 2, Münster (Comenius-Institut) 1977, 236f.

Schematische Übersicht über den Vorgang der Erfahrung²⁷

Die Anordnung dieser im Begriff der Erfahrung zusammengeschlossenen Elemente darf - das ist leicht einzusehen - nicht im Sinne eines geradlinigen Gefalles aufgefaßt werden. Wir kommen ja als Wahrnehmende immer schon von vielfältigen Erfahrungen her. Daraus folgt zum einen, daß der Reichtum an Erfahrungen, die einem Menschen im Laufe seines Lebens zugänglich sind, d.h. sowohl ihre explorative Weite als auch ihre innovatorische Kraft, davon abhängig ist, daß seine Wahrnehmungsfähigkeit nicht dem Diktat eines dogmatisch verengten Sinndeutungshorizontes unterworfen wird. Auf der anderen Seite müssen wir beachten, daß auch die Wahrnehmungen, die keine erkennbare Betroffenheit auslösen, die also nicht zu bewußter Verarbeitung führen, deswegen doch nicht spurlos an uns vorübergehen, sondern sich unterhalb der Bewußtseinschwelle in unserem Sinndeutungshorizont ablagern²⁸ und von da aus die Richtung unseres Handelns und

27 Diese Übersicht trifft sich in der Intention weitgehend mit dem Schema, das Eggers (s.o. Anm. 24), 144, vorgeschlagen hat. Eggers scheint mir jedoch eine zu geradlinige Anwendung des Schemas zu beabsichtigen, vgl. 155f.

28 Daraus erhellt die große Chance, aber auch Gefahr visueller Medien, die das Auge mit einer Flut von Eindrücken überschwemmen, die aber infolge der dabei eintretenden Gewöhnung weithin gar nicht bewußt aufgenommen werden.

den Horizont unseres Wahrnehmens mitbestimmen.²⁹ Es kann auch sein - und das ist für die planmäßigen Bemühungen religiöser Didaktik von erheblicher Bedeutung - daß sich die Betroffenheit erst viel später einstellt.³⁰

2.2 Zum Problem der Mittelbarkeit von Erfahrung

Erfahrung, so haben wir gesehen, ist zunächst eine ganz individuelle Angelegenheit: Sie betrifft einen bestimmten Menschen mit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte in einer je besonderen Situation. Dennoch macht die Verständigung über unsere Erfahrungen in weiten Bereichen des Lebens keine Schwierigkeiten, sofern nämlich unser Gesprächspartner gleichartige Erfahrungen gemacht hat oder doch jederzeit machen könnte, wir also vergleichbare Erinnerungen in seinem Sinndeutungshorizont abrufen können. Jedes Wort unserer Sprache kommt ja immer schon von Erfahrungen her, es "transportiert" gewissermaßen Erfahrung, auch dann, wenn wir gar nicht ausdrücklich über Erfahrungen sprechen. Durch die Sprache, die wir sprechen, ist auch die Weite oder Enge unseres Wahrnehmungshorizontes entscheidend mitbestimmt.³¹

Verständigung ist nur möglich zwischen Partnern, die eine gemeinsame Sprache sprechen. Wer sich mit wechselnden Gesprächspartnern austauschen will, muß also über differenzierte Sprachmittel verfügen, er muß "verschiedene Sprachen sprechen". Nur dann kann er sich dem andren jeweils in diessen Sprache, mit den Mitteln seines - durch Sozialisation, Erziehung und Erfahrung be-

29 Welche Bedeutung gerade diesem Aspekt des Erfahrungsvorganges zukommt, zeigen eindrucksvoll die entwicklungspsychologischen Erhebungen über die prägende Kraft frühkindlicher Sozialisationserfahrungen, vgl. z.B. E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965; Jugend und Krise, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1981.

30 Der Begriff von Erfahrung, wie wir ihn umrissen haben, unterscheidet sich von dem naturwissenschaftlichen Erfahrungsbegriff, bei dem es um die experimentelle Überprüfbarkeit theoretischer Erkenntnisse bzw. Hypothesen durch eigene (mögliche) Wahrnehmung geht, vor allem durch die grundlegende Beziehung von Wahrnehmung und - vermittelt durch den Sinndeutungshorizont - Handeln. Von dem naturwissenschaftlichen Erfahrungswissen kann ich Gebrauch machen, muß es aber nicht. Erfahrung in dem von uns bestimmten Sinne ist dagegen immer erst im Handeln vollendet. Vgl. dazu Kasper (s.o. Anm. 25), 127ff.

31 Hinsichtlich dieses Zusammenhanges von Erfahrung und Sprache herrscht in der Literatur weitgehend Einverständnis, vgl. z.B. E. Feifel, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Erziehung und Bildung, in: Handbuch der Religionspädagogik I, 111f.; Zirker (s.o. Anm. 25), 92.

grenzten - "sprachlichen Kodes"³² verständlich machen.³³ Je spezifischer, individueller eine Erfahrung, die wir mitteilen wollen, ausgeprägt ist, desto schwieriger wird die Verständigung, desto mehr wird Sprache zum Problem. Wir müssen Bilder zu Hilfe nehmen, Vergleiche heranziehen, als Anknüpfungspunkt, von dem her wir dem anderen zu erschließen suchen, was ihm in seinem Wahrnehmungskreis nicht anschaulich ist. Die bevorzugte Form solcher "symbolischen Interaktion" ist das Erzählen.

Die besondere didaktische Leistung des Erzählens liegt zunächst einmal darin, daß sie den Wahrnehmungshorizont des Zuhörers anreichert. Sie konfrontiert ihn mit Eindrücken, zu denen er wegen der Begrenztheit seiner Lebenssituation (z.B. wegen seines Lebensalters oder seiner geographischen Immobilität) normalerweise keinen Zugang hätte. Sofern ihn die Erzählung "trifft", er sich also mit den von der Erzählung vorgestellten Figuren identifiziert, kann er im freien Spiel der Phantasie die Zuordnung zu seinem Sinndeutungshorizont vollziehen und Handlungsentscheidungen treffen, ohne doch deren mögliche Folgen in seiner eigenen Lebenssituation sogleich tragen zu müssen. Auf solche Weise reichert sich auch der Sinndeutungshorizont eines Menschen - weit über das Maß individuell-eigener Erfahrung hinaus - mit den Erfahrungen anderer an und eröffnet so die Möglichkeit differenzierter Begegnung mit den Anforderungen seiner je eigenen Situation. Entscheidend ist allerdings dabei, daß der Erzähler nicht versuchendard, das Ergebnis der Zuordnung des Wahrgenommenen zum Sinndeutungshorizont des Zuhörers zu normieren. Er muß ihn vielmehr an eine eigene, gegebenenfalls von der Intention des Erzählers abweichende Deutung freigeben. Sonst wird ihm der Weg zu eigener Erfahrung, den die Erzählung gerade anbahnen will, versperrt.³⁴

In welcher Form sich auch immer das Weitersagen einer Erfahrung vollziehen mag, es unterliegt einem grundsätzlichen Vorbehalt,

32 Seit den Untersuchungen von B. Bernstein - Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972; Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation, Düsseldorf 1973; Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, Düsseldorf 1975 - hat sich diese Einsicht auch in der Religionspädagogik gewissermaßen eingebürgert. Eine Analyse der religionsdidaktischen Literatur, erst recht kirchlicher Verlautbarungen, würde jedoch zeigen, wie weit wir in unserer eigenen Sprache von der Verwirklichung dieser Einsicht immer noch entfernt sind.

33 Sprachfähigkeit ist auch die Bedingung von Veränderung, von Verbesserung der menschlichen Verhältnisse. Dem unennbaren Leid sind wir wehrlos ausgeliefert. Erst durch die Möglichkeit, eine leidvolle Situation zu benennen - z.B. in der "Klage" - kommt das Leiden zum Bewußtsein seiner selbst und kann folglich auf die Strategien der Veränderung reflektieren. Vgl. dazu die eindrucksvolle Darstellung bei D. Sölle, Leiden, Stuttgart/Berlin 1973 (= Themen der Theologie. Ergänzungsband) 91ff.

34 Seit den Beiträgen von H. Weinrich, Narrative Theologie, in: Concilium 9 (1973) 329-334, und J.B. Metz, Kleine Apologie des Erzählens, ebd. 334-341, ist über das Erzählen viel gearbeitet

den wir nicht außer Acht lassen dürfen: Die sprachliche Mitteilung führt nämlich keineswegs automatisch dazu, daß die Erfahrung dem Hörer zu eigen wird. Erfahrungen lassen sich nicht einfach übertragen, man muß sie selber machen. Wohl aber kann das Erzählen den anderen ermutigen, sich den Situationen, in denen man solche Erfahrungen machen (nicht erzwingen!) kann, wagend auszusetzen.³⁵ Es gibt jedoch auch Erfahrungen, die wir nicht suchen dürfen, weil sie unser Leben zerstören.

3. Religion

Zunächst einmal ist festzuhalten: Religiöse Erfahrung ist Erfahrung. Dieser scheinbar lapidare Satz hat für die Religionsdidaktik ebenso wie für die Theologie weitreichende Konsequenzen. Denn er besagt nicht nur ganz allgemein, daß der Vorgang religiöser Erfahrung in den oben aufgewiesenen Merkmalen aller Erfahrung beschreibbar sein muß, sondern vor allem, daß die Wirklichkeit, die uns da begegnet, keine andere ist als die, die auch sonst unserer Erfahrung zugänglich ist. Wir müssen das erläutern.

3.1 Zeichen des Ganzen

Es handelt sich bei den religiösen Erfahrungen nicht um "Sondererlebnisse", die "nur den Eingeweihten" vorbehalten sind. Sie beziehen sich auch nicht auf einen besonderen Ausschnitt der Wirklichkeit. Vielmehr sind es gerade die alltäglichen, "die vertrauten, die selbstverständlichen, die unentbehrlichen, die elementaren Phänomene", die eine religiöse Deutung herausfordern und überzeugend machen. Dabei kommt es auch im Bereich unseres Alltagslebens wiederum nicht auf das reine Erleben, auf die "Erlebnishaftigkeit" an, sondern wir müssen aus dem Erlebten eine "Lehre" ziehen und weitersagen können.³⁶

Auch in der religiösen Erfahrung bezieht sich also die Wahrnehmung, wie in aller Erfahrung, auf Gegebenes. Aber diese Wahr-

worden. Vgl. v.a. W. Neidhart/H. Eggenberger, Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975; dazu: H. Grewel, Ermutigung zum Erzählen, in: ZRelPäd 32 (1977) 154-156.

35 Vgl. dazu Bollnow (s.o. Anm. 24), 233f.

36 K.E. Løgstrup, Erlebnis und Lehre, in: NZStH 20 (1978) 134-147, bes. 136ff.; vgl. auch C.H. Ratschow, Das Christentum als denkende Religion, ebd. 5 (1963) 16-33, sowie Bollnow (s.o. Anm. 24), 227f.

nehmung betrifft den Sinndeutungshorizont eines Menschen in seinem Zentrum oder im Ganzen. Der Sinndeutungshorizont ist oder wird in der religiösen Erfahrung auf ein "Umgreifendes" oder auf "Ganzheit" eingestellt: Es geht um den Sinn, das Glück, die Zukunft eines Lebens im ganzen. Damit wird das Wahrgenommene zum "Zeichen" für eine Wirklichkeit, die nicht empirisch erfaßbar ist, die aber dem Leben des einzelnen eine durchaus empirisch beschreibbare Ausrichtung gibt. So kann die Geste der Mutter, die ihrem aus dem Schlaf hochgeschreckten Kind zuspricht: "Es ist ja alles gut", ebenso zum "Zeichen des Ganzen"³⁷ werden, wie der Tod eines Kindes oder des Ehepartners oder der Verlust der Arbeit(sfähigkeit) sich zu einer Ganzheitsperspektive verdichten kann: "Es ist ja alles sinnlos". Dieser Ganzheitsbezug unterscheidet die religiöse Erfahrung von aller anderen Erfahrung. Dabei unterliegen diese Erfahrungen einer grundsätzlichen Ambivalenz: Wir können nicht von vornherein wissen, ob die in den Erfahrungsvorgang eingegangene Wahrnehmung dazu führt, daß Sinn gestiftet oder vernichtet, daß Glück angebahnt oder zerstört, daß Verzweiflung oder Hoffnung erfahren wird.

3.2 Evidenz als ganzheitliche Betroffenheit

Diesem Vorgang, daß das in der Situation Wahrgenommene zum Zeichen des Ganzen wird, eignet für den Menschen, dem das widerfährt, eine zwingende Evidenz. Die Betroffenheit, die da ausgelöst wird, nötigt ihn nicht nur überhaupt, den empfangenen Eindruck seinem Sinndeutungshorizont zuzuordnen, sondern sie zwingt ihm zugleich die Richtung dieser Deutung (den Bezug zu einem Umgreifenden und damit die Fraglichkeit seiner Existenz im ganzen) auf. Solche Evidenz kann erfahren werden als Vergewisserung, wenn sich die Betroffenheit mit einer bestimmten Sinndeutung verbindet, die dem Betroffenen zugemutet oder geschenkt wird; ebenso als definitive Sinnlosigkeit, an der alle sinn-bezogenen Orientierungen wirkungslos abprallen. Evi-

37 Vgl. dazu v.a. P.L. Berger, Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Frankfurt a.M. 1970. Berger spricht von "Zeichen der Transzendenz", 79ff. - Das Wort "Zeichen" scheint mir geeignet, um die Verwurzelung solcher Erfahrungen im Alltäglichen anzuzeigen, während "Symbol" eher an die großen Symbole der Glaubensüberlieferung denken läßt. Aber es kommt hier nicht auf die Vokabeln an. Symbole sind Zeichen des Ganzen.

denz kann aber auch erfahren werden als Umgetriebensein von einer Frage, die uns nicht losläßt. Sie wird dann auf das Widerfahrnis der Betroffenheit als solcher bezogen, ohne daß schon eine bestimmte Richtung der Sinndeutung auszumachen ist.³⁸ Wenn wir also die Betroffenheit in der religiösen Erfahrung durch den Begriff der Evidenz erläutern, so ist damit zum einen die Eindeutigkeit bezeichnet, mit der sich einem die Ganzheitsperspektive aufdrängt, das Wahrgenommene also zum Zeichen des Ganzen wird, zum anderen die grundsätzliche Unverfügbarkeit solcher Erfahrungen. Evidenz, als ganzheitliche Betroffenheit, kann man nicht suchen, schon gar nicht herstellen; sie überfällt einen, oder sie wird geschenkt.³⁹

3.3 Die Ambivalenz der Zeichen

In einer bemerkenswerten Spannung, jedoch nicht im Widerspruch zu der Evidenz religiöser Erfahrungen steht die Ambivalenz der Zeichen. Der Zeichencharakter ist nämlich mit dem wahrgenommenen Bild oder Gegenstand keineswegs unlösbar verbunden, sondern erschließt sich erst in der Relation des Wahrgenommenen zu dem bestimmten Betrachter. Die Eindeutigkeit, die sich darin ergibt, läßt sich nicht für andere Betrachter mit der gleichen stringenten Evidenz demonstrieren. Für sie steht die gleiche Wahrnehmung durchaus anderen Deutungen offen.

Wenn z.B. im Neuen Testament erzählt wird (Lk 11,14ff.), Jesus habe einen Stummen geheilt, indem er den die Zunge bindenden Dämon austrieb, so ist dieser Vorgang nach seiner Wahrnehmungssei-

38 So berichtet z.B. E. Canetti, wie ihn das erste Erlebnis einer Demonstration, in der er die Sogwirkung einer menschlichen Massenansammlung geradezu körperlich verspürt hat, so umgetrieben hat, daß er 30 Jahre seines Lebens der Erforschung dieses Phänomens gewidmet hat: Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931, Frankfurt a.M. 1982, 78 u.ö.

39 Vgl. dazu D. Mieth, Nach einer Bestimmung des Begriffs "Erfahrung": Was ist Erfahrung?, in: Concilium 14 (1978) 159-167. Von hier aus werden wir auf ein schwerwiegendes Defizit in dem Lernzielkatalog, den S. Vierzig der Unterrichtsmodelle-Entwicklung im Umkreis des PTI Kassel seit 1970 zugrundegelegt hat (Lernziele des Religionsunterrichts, in: Informationen 1+2/1970, 5-16) aufmerksam: Das in dem Globalziel - "Fähigkeit, die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidungs- und Konfliktsituationen zu stellen und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten religiöser und weltanschaulicher Traditionen vornehmlich der biblischen Botschaft zu einer eigenen Antwort zu kommen" (12, vgl. auch den Projektideenplan in: Informationen 3+4/1970) - angelegte Schema von (religiöser) Frage und (christli-

te hin nicht strittig: Viele haben den Vorfall mit angesehen. Umstritten ist dagegen die Deutung dieser Heilung als Zeichen der Gottesherrschaft. Während die einen staunend bemerken: "Ein Wunder ist geschehen!", halten die anderen dagegen: "Der steht selbst mit dem Teufel im Bunde!" Die Ambivalenz dieser Deutungen kann nicht durch eine theoretische Entscheidung, etwa durch den Rückgriff auf die vollzogene Heilung aufgehoben werden, sondern nur in einer existentiellen Stellungnahme.⁴⁰ Die religiöse Deutung der Heilung führt mit innerer Notwendigkeit in die Nachfolge - oder in die Feindschaft!

Aus dieser Spannung von Evidenz, als ganzheitlicher Betroffenheit, und Ambivalenz der Zeichen wird auch die Eigenart religiöser Sprache verständlich. Religiöse Sprache ist existentielle Sprache, sofern ihre Aussagen sich dem Widerfahrnis von Evidenz verdanken und sich auch weiterhin nicht von dieser existentiellen Betroffenheit abstrahieren lassen. Selbst dann, wenn religiöse Erfahrungen in der Sprachform objektiver Rede mitgeteilt werden, z.B. "Gott ist Liebe", sind doch solche Sätze nur als die Abkürzung einer ursprünglich existentiellen Sprachform zu verstehen: "Ich habe erfahren (ich glaube oder weiß oder hoffe), daß Gott mich liebt." Religiöse Sprache ist in besonderer Weise bildhafte Sprache. Da wir über keine sprachlichen Mittel verfügen, ganzheitliche Dimension von Wirklichkeit im direkten Zugriff zu bezeichnen, können alle unsere Worte nur Verweisungen (Zeichen, Bilder) sein. Als solche aber partizipieren sie ausnahmslos an der Ambivalenz der Zeichen, von der wir eben sprachen. Folglich ist die Möglichkeit der Verständigung über religiöse Erfahrungen von zwei Faktoren entscheidend abhängig: von der Erschließungskraft der Bilder⁴¹, die uns dazu verhilft, entsprechende Erfahrungen in unserem eigenen Leben, deren wir uns

cher) Antwort ist falsch, weil es das Moment der Betroffenheit bzw. der Entdeckungen, sowohl bei der religiösen Erfahrung als auch bei der Glaubenserfahrung, zugunsten der Verallgemeinerungsfähigkeit der sogenannten "religiösen Frage" und der kritischen Auseinandersetzung mit den Antworten der Glaubensüberlieferung vernachlässigt. - Zum Verhältnis von "religiöser Erfahrung" und "Glaubenserfahrung" siehe dagegen unten Abschnitt 3.4.

40 Darin unterscheidet sich das Wunder vom Mirakel, dem bloßen Schauwunder. Darum hat Jesus die ihm gelegentlich angetragene Forderung, er solle seine religiöse Botschaft durch ein "Zeichen vom Himmel" legitimieren, zurückgewiesen; vgl. z.B. Mk 8,11ff.

41 P. Biehl hat darum der Religionspädagogik die Aufgabe einer "kritischen Symbolkunde" zugewiesen: Erfahrungsbezug und Symbol-

bisher nicht bewußt geworden sind, zu entdecken⁴², und von der Fähigkeit des Gesprächspartners, solche Bilder über ihren unmittelbaren Wahrnehmungssinn hinaus als Zeichen des Ganzen zu entschlüsseln. Darum sucht sich religiöse Sprache immer wieder der Ausdrucksmittel der dichtenden oder bildenden Kunst zu bedienen.

3.4 Religiöse Erfahrung und Glaubenserfahrung

Wie aber verhält sich, so müssen wir nun fragen, religiöse Erfahrung in dem weiten Sinn, wie wir sie beschrieben haben, zu den besonderen Erfahrungen, von denen z.B. der christliche Glaube erzählt? Diese Frage zielt auf ein Problem, das in der deutschsprachigen evangelischen Theologie durch Karl Barths schroffe Entgegensetzung von Glauben und religiöser Erfahrung eine Zeitlang als entschieden galt, das aber, nicht zuletzt aus den Erfahrungen und Anforderungen religiöser Didaktik heraus, sich heute aufs Neue stellt. Die einseitige Akzentuierung der Evidenz als Unverfügbarkeit des Wortes Gottes, wie sie Barth im Ansatz seiner Kirchlichen Dogmatik vollzogen hat, muß notwendig zu einer christologischen Reduktion führen, die nicht mehr von den Erfahrungen dieser oder jener Menschen mit Jesus, sondern nur noch von dem in dem "Gottmenschen" Jesus Christus handelnden Gott zu sagen weiß.⁴³ Damit aber hat die Theologie ebenso wie die religiöse Didaktik die Ermächtigung zur erzählenden Weitergabe von (gegenwärtiger oder überlieferter) Erfahrung verloren. Ein Glaube, der nicht als religiöse Erfahrung beschreibbar ist, verliert seine Kommunikabilität. Insoweit besteht also kein Unterschied: Auch die Glaubenserfahrung ist Erfahrung.

Was aber ist anders in der Glaubenserfahrung? Erich Feifel hat vorgeschlagen, religiöse Erfahrung und Glaubenserfahrung so gegeneinander abzugrenzen, daß wir als "religiös" alle Erfahrungen ansprechen, in denen sich einem Menschen ganzheitliche (transzendente) Dimension von Wirklichkeit erschließt, während Glau-

verständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: P. Biehl/G. Baudler, Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt a.M. 1980, 37-121.

42 Vgl. dazu Bollnow (s.o. Anm. 24), 247.

43 K. Barth, Die Kirchliche Dogmatik, Zollikon-Zürich 1932ff., bes. Bd. I/1 und II/1; vgl. dazu G. Müller (s.o. Anm. 22), 203ff.

benserfahrung "immer Gotteserfahrung im theistischen Sinn eines personalen Angesprochenenseins", und zwar "im Deutungshorizont des Erfahrungsmodells Jesus von Nazareth" bezeichnen soll.⁴⁴ Dieser Vorschlag ist einleuchtend, wenn man den Begriff der Glaubenserfahrung für den christlichen Glauben reserviert, außerhalb dessen es dann eben nur "religiöse Erfahrung" gibt.⁴⁵ Aber gerade diese Voraussetzung ist falsch. Wir dürfen nicht länger so tun, als seien die Christen die einzigen Menschen in der Religionsgeschichte, die das Prädikat "Glauben" für sich in Anspruch nehmen dürfen.⁴⁶ Sinnvoll erscheint mir dagegen die Unterscheidung von religiöser Erfahrung und Glaubenserfahrung dahingehend, daß religiöse Erfahrung den einzelnen in seinem Transzendenzbezug ins Auge faßt⁴⁷, während der Begriff des Glaubens diesen einer Gemeinschaft zuordnet, die in ihren Überlieferungen die Erinnerung an wegweisende Erfahrungen früherer Generationen aufbewahrt und hinsichtlich des Deutungshorizontes, dem die Erfahrungen des individuellen Lebens zugeordnet werden, einen Konsens erzielt hat. Wo Menschen in gemeinsamem Glauben verbunden sind, treffen wir auf eine grundlegend vergleichbare Strukturierung ihres Sinndeutungshorizontes. Gemeinde, in einem die verschiedenen Glaubensgemeinschaften umgreifenden Sinn, als Erfahrungs- und Erzählgemeinschaft ist das notwendige Korrelat der Glaubenserfahrung.⁴⁸

44 Feifel (s.o. Anm. 31), 95ff.

45 Ich bin nicht sicher, ob Feifel das wirklich meint. Aber auch sein Beitrag über die "Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff" (ebd. 34ff.) holt die großen Religionen nur über einen formalisierten Wesens-Begriff von "Religion" oder "Religiosität" ein, nicht über den des Glaubens.

46 Vgl. z.B. C.H. Ratschow, Artikel "Glaube I. Religionsgeschichtlich", in: RGG³ II, 1586-1588; ders., Die Religionen und das Christentum, in: Der christliche Glaube und die Religionen, Berlin 1967, 88-128.

47 Gewiß ist auch die Erfahrung des einzelnen "immer sozial vermittelt", wie R. Röhrich, Zum Problem der religiösen Erfahrung, in: WPKG 63 (1974) 297, hervorhebt; vgl. auch die Beiträge von B. Casper und G. Milanese, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1979 (= Studien zur praktischen Theologie 18) 14-28 und 101-129. Diese dem einzelnen oft unbewußte, "diffuse" Vermittlung ist jedoch von dem bewußten Anschluß an eine Glaubensgemeinschaft zu unterscheiden.

48 Diesen Gesichtspunkt hat besonders Zirker (s.o. Anm. 25), 96ff., herausgearbeitet.

Die geschichtlichen Religionen gehören also unter den Begriff der Glaubenserfahrung, nicht unter den der religiösen Erfahrung. Die unaufgebbaren Unterschiede zwischen christlichem Glauben und anderen Glauben können nicht durch eine strukturelle Entgensetzung von (christlichem) Glauben und religiöser Erfahrung begriffen werden. Wir müssen sie an den Inhalten dieser Glaubenserfahrung aufweisen - an den Konturen des Gottes, der da erfahren wird, an den Einstellungen zu Leben und Welt, die für den Glauben jeweils Verbindlichkeit gewinnen.

Was hat aber nun die durch Jesus bzw. durch die Überlieferung und das Zeugnis der christlichen Gemeinde vermittelte Glaubenserfahrung von Christen mit jenen religiösen Erfahrungen zu tun, wie wir sie eben skizziert haben? Stoßen wir hier nicht auf einen unvereinbaren Gegensatz, wenn wir feststellen, daß die Glaubenserfahrung sich grundlegend der Beziehung auf den bestimmten Gott verdankt, den wir im Anschluß an Jesus eindeutig als Gott des Lebens, der Liebe, des Heils prädisieren, während im Felde der religiösen Erfahrung gerade die Ambivalenz von Sinnstiftung und -vernichtung, von Heil und Unheil als konstitutiv zu betrachten ist? Dieser Widerspruch ist jedoch lösbar, und zwar aus einem Grundgedanken des christlichen Glaubens selbst. Es ist nämlich ein (vielleicht das entscheidende) Postulat des christlichen Glaubens, daß hier wie da, im Felde der religiösen Erfahrung wie der Glaubenserfahrung, der eine und selbe Gott erfahren wird. Dabei müssen wir uns allerdings genau über das Erkenntnisgefälle zwischen Glaubenserfahrung und religiöser Erfahrung klar werden. Es ist nämlich so, daß der Christ den Gott seines Glaubens (den Gott von Jesus her) in jenen im alltäglichen Leben wahrgenommenen Zeichen des Ganzen wiedererkennt; anders gesagt: daß er die im Felde der religiösen Erfahrung prinzipiell ambivalenten Gotteserfahrungen in die Eindeutigkeit überführt, in der ihm seine Glaubenserfahrung von diesem Gott zu reden erlaubt (oder gebietet). Um Erfahrung Gottes geht es aber in beiden Fällen. Denn die unser Leben und unsere Welt umgreifende Wirklichkeit, die wir Gott nennen, kann nur eine sein. Darum sind unsere religiösen Erfahrungen nicht gottlos.⁴⁹

49 C.H. Ratschow hat diese Problematik unter dem Titel der "Wandlungen Gottes" dargestellt: Von den Wandlungen Gottes, in: H.J. Schaefer/C.H. Ratschow/F.J. Mommsen, Die Frage nach Gott, Kassel (Ev. Presseverband Kurhessen-Waldeck) 1970 (= Didaskalia 14) 62-82. Dieser wegweisende, aber abseits des großen theologischen Marktes publizierte Beitrag ist bisher in der evangeli-

Hätten wir nur die religiösen Erfahrungen, wäre die Ambivalenz von Leben und Tod, Unheil und Glück unaufhebbar. Von der Glaubenserfahrung her wird es jedoch möglich, auch in den Schickungen des Lebens den Gott des Heils zu entdecken, also auch die Erfahrungen von Leid, Schuld oder Sinnlosigkeit auf den einen Gott hin durchzuhalten, den die Bibel den "Liebhaber des Lebens" nennt.

Für die religiöse Didaktik kommt in diesem Zusammenhang alles darauf an, daß das von der Sache her gegebene Erkenntnisgefälle - von dem Gott der Glaubenserfahrung zur (Wieder-)Entdeckung dieses Gottes in den religiösen Erfahrungen - nicht ohne weiteres mit dem Erkenntnisgefälle religiöser Lernprozesse ineingesetzt werden darf. Es ist ja keineswegs, sobald z.B. im Religionsunterricht die Rede auf die durch Jesus oder den heiligen Geist vermittelte Gotteserfahrung kommt, einfach "alles klar", so daß keine ernsthaften Fragen mehr gestellt oder zugelassen werden. Die religiösen Erfahrungen sind darum einerseits als Anbahnungen auf die in unserer religiösen Wachstumsgeschichte verheißene Fülle der Glaubenserfahrung, als "Vorfeld des Glaubens", ins Auge zu fassen. Andererseits müssen wir aber auch unsere (gegenwärtigen oder in den Überlieferungen aufbewahrten) Glaubenserfahrungen der Infragestellung und Kritik durch die in ihrer Dunkelheit oft beklemmenden religiösen Erfahrungen aussetzen. Sonst verlieren wir den Bezug zur Wirklichkeit - und die Möglichkeit, innerhalb unserer Glaubensüberlieferung neue Entdeckungen zu machen, neue Wege zu erproben.⁵⁰

Aber nicht nur für die religiöse Erziehung und den Religionsunterricht, auch für die Theologie ergeben sich aus dem Gesagten weitreichende Folgerungen. Auch die Theologie muß von den Erfahrungen ihren Ausgang nehmen. Wir können dieser Folgerung nicht dadurch ausweichen, daß wir alles theologische Reden auf "Offenbarung" konzentrieren, in dem Sinne, daß es allein auf das "Handeln Gottes" ankomme und auf die "kirchliche Lehre", die davon kündigt. Denn auch "Offenbarung" kann ja verständlich nur gefaßt

schen Religionspädagogik wenig, in der katholischen - soweit ich sehe - gar nicht aufgenommen worden. In der Sache ist jedoch die ausgezeichnete Darstellung von G. Lange zu vergleichen: Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974), 733-750.

50 Vgl. dazu den behutsam abwägenden Beitrag von B. Welte, Religiöse Erfahrung heute und Sinnerfahrung, in: Stachel u.a. (s.o. Anm. 47), 122-133.

- und weitergesagt - werden als Erfahrung von Menschen, die in dieser oder jener Hinsicht von Gott betroffen worden sind und davon Kunde zu geben vermögen.⁵¹

Ausgangspunkt aller gedanklichen Bemühung ist darum auch in der Theologie die Erfahrung. Wo Menschen sich in gemeinsamer Erfahrung zusammenfinden, bildet sich das Bekenntnis, als sprachlich verdichteter Ausdruck grundlegend gemeinsamer Erfahrung. Löst sich das Bekenntnis von diesen Erfahrungen, kennt also eine spätere Zeit die Geschichten nicht mehr, denen es seine Entstehung verdankt, so wird es zur unverständlichen Formel; seine Symbolkraft erlischt. Dies gilt in noch stärkerem Maße für die Lehre, die das Bekenntnis zum Zwecke der Verständigung und Abgrenzung systematisierend ausgestaltet: Theologische Lehre, die nicht mehr als Ausdruck zugrundeliegender, prinzipiell gegenwärtig zugänglicher Erfahrungen verstanden - und überprüft! - werden kann, verliert damit nicht nur ihre Verständlichkeit, sondern letztlich den Bezug zur Wirklichkeit. Daraus ergibt sich ein Argumentationsgefälle, das sich nicht umkehren läßt.⁵²

Wir können uns das an einem einfachen Beispiel klarmachen: Nicht weil Jesus Gottes Sohn "ist", sind alle weiteren theologischen Aussagen von diesem Grund-Datum abzuleiten, sondern weil Menschen in der Begegnung mit Jesus auf diese oder jene Weise Gott erfahren haben und das weitergesagt und immer wieder erfahren werden kann, können wir ihn als Sohn Gottes "entdecken" und anerkennen - und kann Theologie über die Folgerungen nachdenken, die sich aus solchen "Entdeckungen" ergeben. Theologie fragt also nach dem Zustandekommen des Bekenntnisses, nach der Wiederholbarkeit der ihm vorausliegenden Erfahrungen in unserer veränderten Lebenssituation, nach der Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks für jeweils wechselnde Bezugsgruppen, nach neuen Möglichkeiten religiöser Erfahrung wie Sprache.

51 Vgl. dazu Eicher (s.o. Anm. 10), sowie: Ders., Die verwaltete Offenbarung. Zum Verhältnis von Amtskirche und Erfahrung, in: Concilium 14. (1978) 141-148; Hilpert (s.o. Anm. 12); W.H. Ritter, Offenbarung und Erfahrung, Reflexionen zum Glaubensverständnis, in: WPKG 69 (1980) 555-567; D. Pohlmann, Narrative Theologie in gegenwärtigen Lernsituationen, in: EvErz 29 (1977) 365-376.

52 Ausführlich begründet habe ich diesen Zusammenhang zuerst in meinem Beitrag: Notwendigkeit und Grenzen überlieferter Glaubensformeln, in: ZRelPäd 25 (1970) 263-273; Vgl. jetzt auch: Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23), 28f. 119ff.

4. Erfahrung und Lernen - Folgerungen für die religiöse Didaktik

Die Abgrenzungen des vorigen Abschnittes haben bereits darauf hingedeutet, daß Didaktik nicht - wie man das lange Zeit an den Theologischen Fakultäten verstanden hat - als Anwendungswissenschaft vorher erworbener theoretischer Einsichten gefaßt werden darf, sondern daß die Theologie selbst didaktisch, d.h. bei der Frage nach zugänglichen Erfahrungen ansetzen muß. Alles Lernen speist sich aus Erfahrung. Darum kann Didaktik - wie auch immer im einzelnen ihr Aufgabenfeld bestimmt werden mag - nichts anderes im Sinne haben als die Erschließung und Bearbeitung von Erfahrungen. Religiöse Didaktik ist dann folgerichtig das geordnete Bemühen um sachgerechte Erschließung und Bearbeitung religiöser Erfahrung. Diese sehr allgemeine Umschreibung müssen wir näher erläutern, und zwar

- in bezug auf den Umkreis der Erfahrungen, die religiöse Didaktik ins Auge faßt
- hinsichtlich der wichtigsten Voraussetzungen religiöser Lernprozesse
- im Blick auf die Standorte bzw. Zielgruppen religiöser Didaktik.

4.1 Die Schichtung der Erfahrungsfelder

Der Umkreis der Erfahrungen, auf die sich das religionsdidaktische Interesse richtet, ist nach zwei Richtungen hin zu beschreiben: Nach der zeitlichen Abfolge handelt es sich

- um die Erfahrungen, die ein einzelner oder eine Gruppe gegenwärtig tatsächlich machen oder doch von ihrer Lebenssituation her machen können
- um die Erfahrungen, die sie in ihrer bisherigen Lebensgeschichte gemacht haben, sowie die in den Überlieferungen aufbewahrten Erfahrungen früherer Generationen
- um die Erfahrungen, die sie künftig⁵³ machen werden und zu deren humaner Bewältigung sie durch Erziehung, Unterricht und Verkündigung befähigt und ermutigt werden sollen.

In räumlicher Betrachtung schichtet sich das Erfahrungsfeld

- in die Erfahrungen, die einem Menschen aus seiner jeweiligen individuell-biographischen Lebenssituation heraus zuteil werden

⁵³ Dabei ist prinzipiell die Offenheit des Künftigen, seine Nichtverrechenbarkeit im Blick, nicht bloß die Reproduktion des Heutigen.

- in die Erfahrungen, die aus den Überlieferungen seiner Glaubensgemeinschaft auf ihn zukommen
- in die Erfahrungen, die Menschen in anderen Überlieferungs- und Verständigungsräumen, in anderen Religionen, gemacht haben und machen.

Erfahrungsfelder religiöser Didaktik⁵⁴

räum- zeit- lich	individuell- biograph. Er- fahrung	christliche Überliefe- rung	Überlieferungen der Religionen
gegen- wärtig			
ver- gangen			
künftig			

Es sei noch einmal daran erinnert, daß wir die Überlieferungen nicht nur von ihren "Lehren", auch nicht nur als "Texte"⁵⁵, sondern von den in ihnen aufbewahrten Erfahrungen her verstehen. Dabei können diese Erfahrungen nicht einfach aus der unverwechselbaren Situation eines jeweils erfahrenden Ich in allgemeine "Motive" oder Strukturen überführt werden.⁵⁶ Die solchen Erfahrungen unaufhebbar innewohnende Umstrittenheit läßt uns in der Inhaltsauswahl besonders nach den Weggabelungen oder "Wendepunkten" fragen, in denen Erfahrung gegen Erfahrung, Deutung gegen Deutung steht, von denen erst die Überlieferung der Nachfolgenden die eine gegen die andere ins Recht gesetzt hat: z.B. der Auszug des Abraham gegen das Beharrungsgesetz antiker Stammesreligion, Elija gegen die Baal-Propheten, Ge-

54 In dieses Schema läßt sich der Ansatz des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht ebenso integrieren wie das von Lange (s.o. Anm. 49) vorgeschlagene x-y-z-Modell - x für "die empirische Wirklichkeitsebene", y für "die Dimension des 'Mehr als'", d.h. des Ganzen, z für "die Dimension des Glaubens" (738f). Bei U. Früchtel, Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionsunterrichts, Zürich/Köln 1977, ist dagegen das Erfahrungsfeld der Religionen in seinem Eigenrecht unterschlagen.

55 Vgl. dazu u.a. G. Baudler, "Rückkehr" zur Bibel im Religionsunterricht. Überlegungen zur Didaktik eines erfahrungs- und problemorientierten Bibelunterrichts - Das 'bibeldidaktische Viereck', in: KatBl 100 (1975) 331-343.

56 Vgl. die Kritik von G. Lange/W. Langer an Baudlers 'bibeldidaktischem Viereck', ebd., 344-352, sowie E. Rau, Leben - Erfahrung - Erzählen. Oder: Gehöre ich zu einer Erzählgemeinschaft? In: WPKG 64 (1975) 342-355.

richtspropheten gegen Heilspropheten, Jesus gegen pharisäische Frömmigkeit und Theologie, Mönchtum gegen Reichskirche, Papst gegen Kaiser, Luther gegen Rom, Bonhoeffers Widerstandsentscheidung gegen die Bekennende Kirche.⁵⁷ Wenn die Aufreihung solcher Aufbruchs- und Wendepunkterfahrungen im Überlieferungsprozeß in eine "heilsgeschichtliche Linie" zusammengefaßt wird, so ist zu beachten, daß diese nicht zu einem "objektiven" Glaubens- oder Lehrsatz abstrahiert werden darf. Heilsgeschichte ist nur in der Relation existentieller Betroffenheit, also als Nachfolgeschicht erzählbar.

Was die Zuordnung der Erfahrungsfelder⁵⁸ zueinander betrifft, so bedingt natürlich der biographische Standort der am Prozeß religiöser Didaktik beteiligten Personen oder Gruppen immer schon eine gewisse Wertung. Unbeschadet solcher existentiellen oder gesellschaftlichen Vorgaben müssen wir aber an einer prinzipiellen (nicht: rechnerischen) Gleichrangigkeit der Erfahrungsfelder festhalten, wenn nicht die wechselseitige Durchdringung - als Bereicherung und Infragestellung - durch willkürliche Setzungen blockiert werden soll.⁵⁹ Im praktischen Vollzug religiöser Didaktik nehmen wir den Ausgangspunkt in jedem Fall in dem unmittelbar gegebenen Erfahrungsraum der Lerngruppe.

Wir sehen also den Menschen in den wechselnden Situationen seines Lebens jeweils im Schnittpunkt verschiedener Erfahrungsfelder und damit unterschiedlicher, oftmals konkurrierender

57 Zur Begründung vgl. meinen Beitrag: Orientierung aus Überlieferung (s.o. Anm. 16). In diesem Sinne müßten auch die von Hörberg (s.o. Anm. 19), 38f., anvisierten "Brennpunkte" der Kirchengeschichte ausgearbeitet werden. Auch in den Überlieferungen der Religionen geben die Aufbruchs- und Wendepunkterfahrungen den Schlüssel für die Inhaltsauswahl.

58 Die theologische Problematik dieser Zuordnung habe ich dargestellt in: Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23), 31-61.

59 In den älteren Lehrplänen kamen die außerchristlichen Religionen immer erst in den Blick, nachdem das christliche Feld gewissermaßen ohne Störung von außen bearbeitet war (nicht vor dem 9. oder 10. Schuljahr). Nun kann und soll man gewiß nicht alles von Anfang an und gleichzeitig erzählen. Aber wir müssen von vornherein den Blick für die wechselseitige Bezogenheit und Durchlässigkeit der Erfahrungsfelder offenhalten. Dazu ein Beispiel aus einem Religionsbuch für das 1./2. Schuljahr:

"Mutti, woher wissen wir eigentlich, daß Gott unser Vater ist? Man kann ja Gott nicht sehen!"

"Da hast du ganz recht", antwortet die Mutter, "man kann Gott nicht sehen. Es gibt aber viele Menschen, mit denen hat Gott geredet. Diese Menschen haben dann weitererzählt, was sie von Gott wußten. Einer von ihnen war Jesus. Er hat uns erzählt, daß Gott unser Vater ist. Weil Jesus das gesagt hat, nennen wir Gott unseren Vater. Jesus nennen wir Gottes Sohn. Wir alle sind Gottes Kinder. Jesus ist unser Bruder." (Aufbruch zum Frieden. Religionsbuch für das 1. und 2. Schuljahr, hg. v. H. Grewel u.a., Dortmund 1973, 28.

Daß dieses "Einer von ihnen..." nicht zur Nivellierung führt, ergibt sich daraus, daß es uns durchaus nicht gleichgültig sein kann, ob unsere Kinder Jesus oder Buddha oder Mohammeds nachfolgen.

Sinndeutungshorizonte. Daraus ergibt sich als Aufgabe und Ziel religiöser Didaktik die Integration dieser Sinndeutungshorizonte, die ja innerhalb der einzelnen Erfahrungsfelder noch einmal vielfältig-unterschiedlich ausgeprägt und darum umstritten sind, in einer religiösen Haltung, die den Weisungsanspruch der eigenen Glaubensgemeinschaft mit der Achtung vor den Erfahrungen und Einstellungen der anderen verbindet.

4.2 Die wichtigsten Voraussetzungen religiöser Lernprozesse

1. Die hohe Zielsetzung, die wir der religiösen Didaktik zugewiesen haben, kann natürlich nur erreicht werden, wenn jeweils die ganze vielschichtige Weite der Erfahrungsfelder in den Blick genommen wird, wenn also nicht durch das Diktat eines konfessionellen Standpunktes bestimmte Erfahrungsfelder völlig ausgeblendet werden. Offenheit des Wahrnehmungshorizontes ist darum die erste Voraussetzung religiöser Lernprozesse und Wahrnehmungsfähigkeit oberstes Lernziel aller darauf gerichteten Bemühungen.

2. Um die "Zeichen des Ganzen" in den Widerfahrnissen eines gelebten Lebens entdecken zu können, braucht der Mensch Phantasie, als die Fähigkeit des Transzendierens, des Öffnens mitgebrachter Sinndeutungshorizonte. Insbesondere die Aufnahme von Erfahrungen anderer ist ohne Phantasie⁶⁰ nicht möglich. Der Aktionsradius der Phantasie wiederum ist entscheidend dadurch bestimmt, wie reichhaltig das Wahrnehmungsmaterial ist, mit dem sie "gefüttert" wird.

3. Die Verständigung über religiöse Erfahrungen, so hatten wir gesehen, kann nur über das Medium von Bildern gelingen. Religiöse Didaktik muß daher ihr besonderes Augenmerk auf die religiöse Bildersprache richten. Das bezieht sich zum einen auf die Fähigkeit, die überlieferten Bilder der eigenen oder fremder Glaubensgemeinschaften zu entschlüsseln (die in ihnen angezeigten Erfahrungen aufzuspüren), zum anderen geht es, da die überlieferten Bilder veralten, um die Fähigkeit, neue Bilder zu ent-

60 K.E. Løgstrup spricht hier von der "Imaginationsfähigkeit zum Rollentausch": Die Verschiedenartigkeit der ethischen Phänomene, in: NZStH 14 (1972) 266.

decken und zu erproben, also um die Entwicklung und Erprobung eigener religiöser Sprache.⁶¹

4. Sofern Erfahrung die bewußte Verarbeitung von Betroffenen-erlebnissen beinhaltet, gehört zu den grundlegenden Anforderungen religiöser Didaktik auch Kritik. Kritik ist erforderlich,

- um zwischen dem Widerfahrnis von Evidenz und Vorgängen der Autosuggestion oder des religiösen Wahns zu unterscheiden⁶²

- um die jeweils gegenwärtige Gestalt einer Glaubensbewegung auf ihre Übereinstimmung mit ihren eigenen Ursprungsimpulsen hin zu überprüfen⁶³

- um die Überlieferungen und Impulse der eigenen Glaubensgemeinschaft mit denen anderer zu vergleichen, d.h. ihre gegenseitige Infragestellung und Bereicherung zu erproben.

5. Von entscheidender Bedeutung ist die Verständigung über die Kriterien solcher Kritik. Nun leuchtet unmittelbar ein, daß es "objektive", außerhalb der Betroffenenbeziehung religiöser Erfahrungen gewonnene Kriterien nicht geben kann. Sie können nur innerhalb der aufgewiesenen Erfahrungsfelder ermittelt werden, in einem Diskurs, an dem wir immer schon als Betroffene beteiligt sind, in einem schrittweisen Bemühen um Konsens. Die Verständigung über die Kriterien ist darum ein unabschließbarer Prozeß. Die Unsicherheit der etablierten Glaubensgemeinschaften gegenüber den sog. Neureligionen oder auch den Jugendsekten bestätigt dies ja nur zu deutlich. Die Kritik religiöser Erfahrung nimmt an dem Prozeß von Erfahrung selbst teil. Da wir dabei also nicht einen religionskundlich-neutralen, sondern nur einen

61 Th. Eggers hat darum Religionsunterricht als "Fremdsprachen-Didaktik" vorgestellt: "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." (Der Religionsunterricht und seine Schüler. Eine Problemskizze, in: Rpb 8/1981, 138-178, hier 166.

62 Vgl. dazu B. Grom, Erfahrung und Glaube, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie. Werkstattberichte, München 1976, 59-81, hier 66ff.

63 Daß ein nur "interpretierender Umgang mit Inhalten..., der vorgegebene Wahrheiten vermitteln soll", dieser Aufgabe nicht gerecht werden kann, liegt auf der Hand. E. Rolinck fordert daher einen "experimentierenden Umgang mit Inhalten..., der nach neuen Möglichkeiten gegenwärtiger religiöser Erfahrung und Praxis sucht": Erfahrung, Kritik und die Inhalte religiösen Lernens, in: G. Stachel u.a. (s.o. Anm. 47) 163.

existentiell-engagierten ("konfessionellen") Standpunkt einnehmen können, ist Toleranz, als die Bereitschaft und Fähigkeit, sich aus dem Erfahrungsschatz anderer Glaubensgemeinschaften bereichern, aber auch infragestellen zu lassen, unabdingbares Gebot aller didaktischen Bemühungen.

6. Lernen - das haben die Sozialisationsforschung und die neuere Lerntheorie eindrucksvoll deutlich gemacht - vollzieht sich in sozialen Bezügen, deren Vernachlässigung gelegentlich zu bemerkenswerten Ausfällen in den religiösen Lernprozessen führt. Daraus folgt zum einen, daß religiöse Didaktik die Konstanz (im negativen Fall: die Instabilität) der Lerngruppe grundlegend in ihre Überlegungen einbeziehen muß. Das ist bei der religiösen Erziehung in der Familie noch relativ eindeutig, wird aber schon in der Schule - in der differenzierten Oberstufe oder in der vom Fachunterricht überwucherten Primarstufe - zum Problem und gerät vollends im Zusammenhang der kirchlichen Verkündigung zur Anzeige eines Defizits: Der Umkreis gemeinsamer Lebensvollzüge in einer sonntäglichen Gottesdienstgemeinde ist in der Regel so gering, daß ein Großteil der Schwierigkeiten kirchlicher Verkündigung hier seine Wurzeln hat.

Wir müssen auch das Lernfeld selbst, z.B. die Schule, daraufhin befragen, inwieweit sie Raum läßt dafür, daß Schüler die Erfahrungen, um deren Erschließung und Bearbeitung religiöse Didaktik sich bemüht, dort originär machen können, inwieweit also Schule nicht nur als Rede-Raum sich darstellt, in dem über Vergebung, Liebe, Barmherzigkeit geredet wird, sondern als Erfahrungsraum, in dem Schülern (und Lehrern!) Vergebung, Liebe, Barmherzigkeit wenigstens ansatzweise widerfahren und eingeübt werden können.⁶⁴

7. Damit verbindet sich ein weiterer Gesichtspunkt, der in der theoretischen Diskussion religionsdidaktischer Konzepte leicht in Vergessenheit gerät, dem aber im Zusammenhang des Erfahrungslernens konstitutive Bedeutung zukommt: die Einübung. Einübung ist nötig zur kritischen Erprobung der Deutungs- und Handlungsmuster, die der Religionsunterricht dem Sinndeutungshorizont der

64 G. Vogelesen hat dies am Beispiel der Freiheitsförderung überzeugend aufgezeigt: Katechese als Vollzug der Glaubensfreiheit, in: Rpb 8/1981, 2-23, bes. 9ff.

in einer Lerngruppe zusammengeschlossenen Menschen anträgt, d.h. auch: zur Einstellung unseres Wahrnehmungshorizontes auf die Zeichen des Ganzen, die es in unserem Leben zu entdecken gilt.⁶⁵ Einübung dient somit zugleich zur Neutralisierung solcher Einflüsse, die dem Ankommen religiöser Verkündigung und der Entdeckung ganzheitlicher Bezüge im Wege stehen. Die aus Gewöhnung aufgebaute Distanz, auch die bewußte Verweigerung von Glaube und Kirche muß als grundlegende (oder auch grundstürzende, jedenfalls ernstzunehmende) Voraussetzung in die religionsdidaktischen Planungen einbezogen werden.

4.3 Standorte und Zielgruppen religiöser Didaktik

Wir haben bisher den Begriff der religiösen Didaktik in einem ganz weitgefaßten Sinne verwendet, um damit anzuzeigen, daß das Erfahrungsprinzip mitsamt den dargestellten Voraussetzungen grundsätzlich für alle Bereiche religiösen Lernens und Lehrens Gültigkeit beansprucht. Es bleibt uns noch die Aufgabe, den Begriff nach den wichtigsten Tätigkeitsfeldern zu differenzieren. Dabei schließen wir uns an die geläufige Unterscheidung von Erziehung, Unterricht und Verkündigung an. Diese Einstellung ergibt sich zum einen aus dem Standort religiöser Didaktik innerhalb einer Erfahrungs- und Verständigungsgemeinschaft (Familie, Gesellschaft, Glaubensgemeinschaft) und dementsprechend wechselnden Ziel- oder Lerngruppen. Sie bezieht sich zum anderen auf die spezifische Gewichtung der Intentionen im Umgang mit den aufgegebenen Erfahrungsfeldern.

1. Religiöse Erziehung vollzieht sich in einer überschaubaren Zuordnung von Bezugspersonen, vorwiegend, aber nicht nur in der Familie. Ihr besonderes Interesse richtet sich auf die Erschließung grundlegender Erfahrungen wie Geborgenheit, Vertrauen, Ver-

65 O. Betz, Religiöse Erfahrung. Wege zur Sensibilität, München 1977, 71ff hat eindrucksvoll herausgearbeitet, wie eine mir zu-nächst "fremde" biblische Geschichte zur "Schlüsselgeschichte" werden kann, die mir die Begegnung mit mir selbst eröffnet. Vgl. auch E. Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg/Basel/Wien 1979, 37ff. H. Sundén hat den gleichen Gedanken auf die von der Bibel bereit-gestellte "Rolle Gott" bezogen: Indem der Bibelleser sich in die Situationen und Bilder der biblischen Geschichten hinein-spielt, nimmt er gewissermaßen das Handeln Gottes vorweg. Er übt sich darin ein, die Widerfahrnisse seines Lebens unter dem Ge-sichtspunkt des vorweggenommenen Handelns Gottes zu durchleben, also in ihnen den handelnden Gott (wieder) zu entdecken: Gott erfahren. Das Rollenangebot der Religionen, Gütersloh 1975, (=GTB 98), 39ff.

gebung, auf die Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit und Phantasie, auf das Erlernen religiöser Bildersprache sowie auf das Einüben religiöser Handlungsformen. Religiöse Erziehung vermittelt die elementaren Orientierungen für den Sinndeutungshorizont eines Menschen.

2. Religionsunterricht hat seinen Platz innerhalb einer größeren Erfahrungs- und Verständigungsgemeinschaft. Er richtet sich an eine Zielgruppe, die von einer grundlegenden Erschließung religiöser Erfahrungen bereits herkommt.⁶⁶ Unterricht setzt diesen Prozeß fort, nimmt also insofern an dem Geschehen von Erziehung teil, richtet aber sein Augenmerk stärker auf die Bearbeitung dieser Erfahrungen, hat also ein ausgeprägt kritisches Gefälle, wobei auch hier die Einübung nicht fehlen darf. Die Auswahl der Inhalte aus den verschiedenen Erfahrungsfeldern und ihre Anordnung in der zeitlichen Abfolge des Unterrichts ist abhängig von dem Bezugsfeld, in dem der Unterricht stattfindet (Schule oder Kirche).

Wir betonen noch einmal ausdrücklich, daß auch die Theologie, wie wir sie an den Universitäten betreiben, ihren Standort in diesem Felde religiöser Didaktik hat, daß sie sich darum nicht in den Innenraum reiner Lehre zurückziehen darf.⁶⁷ Wir besitzen überhaupt keinen (verständlichen) theologischen Satz, der nicht aus Erfahrung gewonnen wäre.⁶⁸

66 Dies gilt auch dann, wenn in einer Familie diese Erschließung gar nicht vorsätzlich betrieben oder sogar ausdrücklich verweigert wird. Auch die nicht in religiöser Sprache verbalisierten Erfahrungen mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen erschließen dem Kind, woran diese sich in ihrem Leben letztlich orientieren.

67 H.-M. Barth hat - bezogen auf eine "Kampfformel" Luthers, nach der allein die Erfahrung den Theologen "macht" - daran erinnert, daß auch der Theologe nicht nur Erfahrungen bearbeitet, sondern sich in Gebet, Meditation und Anfechtung selbst in den Vorgang von Erfahrung hineinnehmen lassen muß: Erfahrung, die der Glaube bringt. Beobachtungen zu einer These Martin Luthers, in: WPKG 69 (1980) 567-579.

68 In meinem Buch "Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23) habe ich den Versuch unternommen, den Erfahrungsansatz für die theologische Bearbeitung der christlichen Glaubensüberlieferung geltend zu machen. Daß man trotz dieser erklärten Absicht kirchlicherseits das Buch wie eine "Kirchliche Dogmatik" befragt und "Defizite" im Sinne überkommener Lehrformeln aufgespürt hat, zeigt, wie dringend die Frage nach dem Standort wissenschaftlicher Theologie einer Klärung zugeführt werden muß.

3. Religiöse Verkündigung schließlich wendet sich an Erwachsene. Sie zielt auf Vergewisserung der innerhalb einer Glaubensgemeinschaft grundlegend gemeinsamen Orientierungen unseres Sinn-deutungshorizontes, als Zusage von Heil oder als Aufruf zur Umkehr oder als (aus der Gemeinde ausschließende) Ansage von Gericht. Wendet sich die Verkündigung nach außen oder an Kinder, so richtet sich ihre Intention vorwiegend auf die Betroffenheit der Angeredeten durch die mitgeteilten Erfahrungen. Sie gewinnt dann wieder stärker den Charakter der Erschließung.

5. Religionsdidaktische Konkretionen

Die Folgerungen, die sich aus der Verankerung des Erfahrungsbezuges im Ansatz religiöser Didaktik für die Praxis, z.B. des Religionsunterrichts, ergeben, sollen abschließend an ein paar, aus dem Erfahrungsfeld der christlichen Überlieferung ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden.

Die am weitesten reichende Folgerung betrifft die Sprachebene dieses Unterrichts: Wir können nicht von Gott an sich (was Gott ist oder denkt oder tut), sondern nur davon erzählen, wie Menschen Gott erfahren haben und erfahren. Daß Gott z.B. "die Israeliten" aus ägyptischer Sklaverei herausgeführt habe, ist, für sich genommen, ein unsinniger Satz. An welchen Erfahrungen wollte man das verifizieren? Anders ist es jedoch, wenn das spätere Israel sagt: "Als wir noch Sklaven waren..." (Dtn 26,5ff; vgl. 5,21ff). Dieses identifizierende "wir" (das auch Menschen einschließt, die gar nicht dabei waren, die aber an den Folgen und Grundorientierungen jener Erfahrung teilhaben) legitimiert die Rede von den "großen Taten Gottes". Wir dürfen nicht versuchen, isoliert an Gott auszusagen, was nur als Betroffenheit von Menschen durch diesen Gott überhaupt zur Sprache gebracht werden kann.⁶⁹

Entsprechend kann auch die Gottessohnschaft des Jesus von Nazareth nicht als Anfangssatz unterrichtlichen Redens von Jesus einge-

⁶⁹ Hat nicht die Fremdheit vieler biblischen Geschichten, die uns in der didaktischen Vermittlung so große Mühe macht, ihren Grund auch darin, daß wir jene Geschichten nicht mehr als unsere Geschichte annehmen und erzählen, daß wir kaum mehr darauf eingestellt sind, unsere gegenwärtigen Erfahrungen und Orientierungen darin vorweggenommen zu finden? Hier macht sich der weitgehende Ausfall konkret erfahrener Glaubensgemeinschaft bei unseren Schülern besonders schmerzlich bemerkbar.

führt werden, sondern wir zeigen an den Erfahrungen von Menschen, die Jesus begegnet sind, wie Jesus zum Gottessohn geworden ist für viele - für andere nicht.⁷⁰ Wir befinden uns durchaus im Einklang mit dem Zeugnis des Neuen Testaments, wenn wir die Zumutung des Glaubens nicht an Jesu besonderer Herkunft oder Fähigkeiten festmachen, sondern an dem neuen Leben, das Jesus verheißen und zu dem er aufgerufen hat, also an den erfahrbaren Inhalten seines Redens und seines Tuns und Erleidens.

Auch die Auferweckung Jesu kann nicht einfach als "Heilstat-sache", d.h. als für sich zu betrachtendes, allem Zweifel ent-hobenes Ereignis aufgefaßt werden, schon gar nicht als eine Tat Jesu selber (das würde die Realität seines Todes negieren). Was immer sich abgespielt haben mag in jenen Tagen nach der Hin-richtung Jesu, die in den Ostergeschichten greifbaren Auswir-kungen jener Widerfahrnisse - der neue Sinn, den Jesu Tod für diese Menschen gewann, die neue Rolle, in die sie sich anstelle und im Namen Jesu hineingestellt fanden - machen es uns möglich, die Auferweckung Jesu als Erfahrung der von dem Gott Jesu über dessen Tod hinaus betroffenen Jünger (oder solcher Menschen, die dadurch zu Jüngern wurden) zu erschließen.⁷¹

Das historisierende Mißverständnis, das um die Zusammengehörig-keit von Bekenntnis und Erfahrung nicht mehr (oder noch nicht) weiß, belastet auch die unterrichtliche Bearbeitung der Wunder-geschichten. Solange die abstrakte Frage nach der Tatsächlichkeit des Geschehens (Ist oder hat Jesus tatsächlich...?) den Zugang bestimmt, müssen uns diese Geschichten verschlossen bleiben. Fragen wir dagegen nach den Menschen, denen ein Wunder widerfah-ren ist, so gewinnen wir sichere - und überprüfbare - Anhalts-punkte, sei es, daß wir von den Menschen erzählen können, denen durch die Zuwendung Jesu Heilung geschenkt worden ist und die durch das erfahrene Wunder in die Nachfolge gerufen wurden, sei es, daß

70 Vgl. dazu den Abschnitt: Dreimal "Sohn Gottes", in meinem Buch: Christentum - was ist das? (s.o. Anm. 23), 108ff. Es zeugt von einer tiefen Einsicht, daß das Markusevangelium das unverschlüsselte Bekenntnis "Wahrlich, dieser Mensch ist Gottes Sohn gewesen" (15,39) ans Ende gestellt hat, nicht an den An-fang; im Unterschied zu den Evangelien der nächsten Generation (Lk und Mt), die dem historisierenden Mißverständnis der Glau-bensüberlieferung, jedenfalls für den heutigen Leser, Vorschub leisten.

71 Vgl. dazu das Kapitel: Kreuz und Auferstehung, in: Christen-tum - was ist das?, ebd. 94ff.

sich uns diese Geschichten als Bilder enthüllen, als Gleichnisse, die alle Glieder der Gemeinde aus eigener biographischer Erfahrung zu lesen (d.h. zu füllen) vermochten.⁷² So wird ja die Erzählung von der Sturmstillung (Mt 8,23ff) schon seit langem auf das in den Stürmen der Christenverfolgung auf den Wellen schaukelnde Schiff der Gemeinde bezogen. Und auch die Geschichte (besser: der theologische Traktat) von der Auf-erweckung des Lazarus (Joh 11) mutet uns nicht zu, als historisch geschehen zu akzeptieren ("Bei Gott ist nichts unmöglich!"), was gegen allen Augenschein ist, sondern diese Geschichte erzählt von einer Erfahrung, die die ersten Christen, die ja in einer missionarischen Situation lebten, alle gleichsam am eigenen Leibe erfahren haben: der in der Taufe vollzogenen Erweckung zu einem neuen Leben, von dem her sich das alte Leben als Tod, ja Verwesung, enthüllte (vgl. auch Lk 15,24).⁷³

Prof. Dr. Hans Grewel
Bittermarkstraße 27
4600 Dortmund 50

72 Daß Jesus selber die ihm geschenkten Heilungen als "Zeichen" der Gottesherrschaft angesehen hat, ist also unmittelbar didaktisch umzusetzen.

73 Vgl. dazu meine Beiträge: Wundergeschichten im Religionsunterricht, in: Informationen zum religionsunterricht 12. (1980) H. 2, 1-8; Lazarus wird totgeschwiegen. Anmerkungen zu einer vergessenen Wundergeschichte in didaktischer Absicht, in: ZRelPäd 34 (1979) 199-201, sowie I. Baldermann. Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980, 119-130.

BERND URBAN

DER PSYCHOANALYTISCHE BEITRAG ZUR THEORIE DES GEWISSENS

Klärungen und Anregungen für Theologie, Religionspädagogik
und Religionsunterricht

Einleitung

Diese Überlegungen stehen vor zahlreichen Schwierigkeiten. Die Psychoanalyse hat sich in vielfältigen Richtungen, Theorien und Schulen fortentwickelt (vgl. etwa Goeppert 1976; Kutter 1977; Thomä 1980); die Beziehung von Psychoanalyse und katholischer Theologie ist intensiver geworden und hat sich in zahlreichen Publikationen niedergeschlagen (vgl. Concilium 1982; Cremerius 1981, 325ff; Drewermann 1982; Görres 1982; Grom 1981; Heimbrock 1983; Huth 1980; Nase/Scharfenberg 1977; Scharfenberg/Kämpfer 1980; Wahl 1980); entgegen einer popularisierten Psychoanalyse muß dennoch die Entfremdung von Theorie und Praxis überwunden und die Übersetzung in die pädagogische Situation geleistet werden; schließlich ist der Gewissensbegriff selbst offenbar zu einem "vernachlässigten" in der Moraltheologie geworden (vgl. Schmitz 1980, 29ff.), und es ist fraglich, ob Ernsts literaturreich-systematische Überlegungen zum "Gewissen in katholischer Sicht" (1982) ausreichen angesichts der nicht mehr zu "unterlaufenden Fundamenteinsicht" in die "historische Relativität aller theologischen Wahrheitsfindung" (Heimbrock 1982, 143). Heimbrock meint weiter, man werde

"bei zukünftiger Entfaltung einer theologischen Gewissenslehre von der mit psychoanalytischen Mitteln deutlich gewordenen 'psychohistorischen' Relativität aller Sätze nur um den Preis eines Selbstwiderspruchs absehen können".

Unhintergebar werde die

"Einsicht in die Tatsache, daß symbolisch vermittelte Gestalten der Gotteserfahrung im Gewissen - ob als Stimme, Vater, Freund, Lehrer, Führer, Gesetzgeber oder religionsgeschichtlich ganz anders interpretiert - die Qualität internalisierter, psychischer Strukturen besitzen und theologisch nicht als apriorische 'transzendente' Begründung solcher - selber der Interpretation bedürftiger - Erfahrung mißdeutet werden dürfen; oder einfacher (und verkürzt) gesagt: das Gewissen kann zur Gottesstimme (besser: zur dialogischen Begegnung mit Gott) werden, aber es ist nicht deshalb Gewissen, weil es 'eigentlich' und von seinem 'Wesen' her 'Stimme Gottes' (bzw. ein anderes religiöses Interpretament) wäre." (Wahl 1980, 173)

In aller Schärfe zeigt sich hier das Gewissen in der Diskussion (Blühdorn 1976) und als Problem (Petrilowitsch 1966). Und die Arbeit von Rüdiger "Der Beitrag der Psychologie zur Theorie des Gewissens und der Gewissensbildung" (in: Blühdorn 1976, 461 ff.) sei deshalb erwähnt, weil dort die Grenze zur psychoanalytischen Argumentationsweise sichtbar wird; das psychologische Feld kann hier aber nicht bearbeitet werden.¹ Auch Häfner (1960) argumentiert im Artikel "Gewissen" (LThK) eher tiefenpsychologisch weiträumig als explizit psychoanalytisch und kommt vorschnell zur Identifikation von Über-Ich und Gewissen, was Lehre der Psychoanalyse sei. Greift der Autor hier in der psychoanalytischen Theorie zu kurz, so stellt er doch - innerhalb eines Vermittlungsversuchs von Theologie und "Tiefenpsychologie" - eine Übersicht über Formen des Gewissens und der Gewissensbildung sowie wichtige Konsequenzen für die Gewissenserziehung zusammen.

"Jede progressive, emanzipatorische Erziehung muß auf die Herausbildung eines starken Ich gerichtet sein", meinen Gottschalsch u.a. (1976, 156 ff.) und sprechen von der lebensgeschichtlichen wie gesellschaftshistorischen Vermittlungsinstanz des Über-Ich, die mit dem Gewissen gleichzusetzen sei. Dieses sei "weder als Stimme Gottes in uns noch als Widerspiegelung irgendeines Absoluten zu begreifen." Weiter heißt es dann, das Über-Ich umfasse "nach der Auffassung Freuds" mehr als "Gewissen" und müsse als "Ort des 'Moralischen' verstanden werden". Unverständlich dagegen erscheint, wie Stelzenberger im Artikel "Gewissen" (HthG) so ohne weiteres schreiben kann, Freud betrachte es "als eine Verdrängung der libido" (1970, 156). Differenzierter spricht Keil im Gewissens-Artikel des "Taschenlexikons Religion und Theologie" von der

"Stimme des Über-Ich (...). Dies ist die Summe aller jener Regungen, durch die Verhaltensmuster, die mit der Identifizierung mit den Erziehungspersonen - in erster Linie mit Vater und Mutter - entstanden sind, aufrechterhalten werden. Bei Abweichungen von dem einmal Gelernten und als richtig Akzeptierten meldet sich das Über-Ich in Form eines schlechten Gewissens. Ein mündiges oder reifes Gewissen muß sich mit dem Anspruch des Über-Ich auseinandersetzen und aus Über-Ich-Forderungen, Wünschen und Antrieben des Es, sowie den Forderungen (...), die

1 Zu den Begriffsdifferenzierungen vgl. Cremerius 1981, 135 ff.; Laplanche/Pontalis 1972; Lorenzer 1977; Peters 1977.

aus Situationen und Umwelt erwachsen, zu einer eigenen Entscheidung des Ich kommen. Im Gegensatz zur erstgenannten Gewissensauffassung, als einer naturhaft im Menschen vorhandenen Stimme Gottes, wäre hier von einem in früher Kindheit erworbenen und im Prozeß der Ich-Reifung sich wandelnden Gewissen zu sprechen." (1971, 350f).

Am weitesten reichen offenbar die Überlegungen Hesses im "Wörterbuch christlicher Ethik". Nach Darstellung der Freud-schen Position heißt es:

"In der heutigen Psychoanalyse wird die Gleichsetzung der Entstehung des Gewissens mit der Über-Ichbildung verlassen und versucht, Ansätze zur Gewissensbildung in der Entwicklung narzißtischer (auf das eigene Selbst bezogener) Erlebnis- und Verhaltensweisen zu sehen. Dabei bilden sich aus den narzißtischen Objektbeziehungen die an Idelaen orientierten moralischen Maßstäbe des Über-Ichs, während sich aus den ödi-palen Beziehungen die mehr realitätszugewandten moralischen Forderungen ableiten. Hierdurch können dann die unterschiedlichen Inhalte der Anforderungen des Über-Ich erklärt werden." (1980, 116)

1. Der psychoanalytische Beitrag zur Bestimmung des Gewissens

a) Die Psychoanalyse bemüht sich gegenwärtig, die Über-Ich-Theorie aufzuarbeiten. Dabei sind mehrerer Positionen zu erkennen. Eberenz geht in seiner monographischen Arbeit "Das Überich als Regulationssystem psychischen Geschehens"² aus von der "Proble-matisierung der Begriffe Ich und Über-Ich (...) mit Blick auf die Frage nach der Vergesellschaftung der Individuen" (1978, 9). Schwerpunktartig bilden sich dabei heraus: "Der Einfluß unterschiedlicher Sozialisationsformen auf die Gewissensbil-dung, der Einfluß des Überichs auf die Fähigkeit zur Realitäts-prüfung und die Triebentmischungsprozesse und ihre Folgen für die Überichbildung durch Vorgänge der Identifizierung" (1978, 8). Cremerius (1977a, 1977b) und Brenner (1982) berichten anhand von Fallskizzen über pathologische Erscheinungsformen des Über-Ichs und erörtern therapeutische und behandlingstechnische Probleme und Möglichkeiten. Interessant ist, daß vom Über-Ich gesprochen wird als dem "Urheber aller Neurosen" (Cremerius 1977b, 879) und daß als Therapieweg der Freud-Satz "Wo Es war, soll Ich werden" abgewandelt wird in "Wo Über-Ich war, soll Ich werden" (1977a, 593). Trimborn differenziert terminolo-gisch in seinen 'Überlegungen zur identitätserhaltenden und sozialen Funktion des Über-Ichs' und kommt zu folgenden Begriffen:

² Die Schreibweise von "Über-Ich" und "Überich" folgt jeweils der Vorlage.

"archaisches Über-Ich, "soziales Über-Ich und Ich-Ideal", "ödipales Über-Ich und Ich-Ideal" (1979, 103). Drewermann bietet in seiner Studie "Die jahwistische Urgeschichte in psychoanalytischer Sicht" (1980) die wohl ausführlichste Darstellung des Freudschen Über-Ich-Begriffs und wendet einzelne Aussagen zugleich exegetisch und kulturhistorisch in breitem Umfang an. Überschaubar beschreibt Goepfert "Die psychoanalytische Auffassung von Entstehung und Funktion des Gewissens" (1975), und Jacobson (1978) geht den "Vorstadien der Überich-Entwicklung", der "Idealisierung der Liebesobjekte", der "Bildung des Ich-Ideals" und der "Entwicklung der Überich-Identifizierungen" in der Latenzperiode ausführlich und verständlich nach. Ferner muß auf die aus protestantisch-theologischer Sicht psychoanalytisch fundierte frühe Studie von Scharfenberg gewiesen werden: "Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben" (1968), die ebenfalls den Freudschen Über-Ich-Begriff behandelt und zugleich vermittelnde Ansatzpunkte für die Theologie bietet.³ Zunächst dürften aber Begriffsklärungen nützlich sein.

b) Der Ausdruck "Über-Ich" wurde von Freud in "Das Ich und das Es" (1923) eingeführt. Er bezeichnet eine Instanz der Persönlichkeit, die Freud im Rahmen seiner Theorie des "psychischen Apparates" beschrieben hat.

"Ihre Rolle ist vergleichbar mit der eines Richters oder Zensors des Ichs. Freud sieht im Gewissen, der Selbstbeobachtung, der Idealbildung Funktionen des Über-Ichs. In klassischer Sicht wird das Über-Ich als Erbe des Ödipus-Komplexes definiert; es bildet sich durch Verinnerlichung der elterlichen Forderungen und Verbote. Manche Psychoanalytiker setzen die Bildung des Über-Ichs früher an, indem sie diese Instanz bereits auf den präödipalen Stufen am Werk sehen (...)" (Laplanche/Pontalis 1972, 540),

d.h. in der vor dem Ödipus-Komplex liegenden Periode der psychosexuellen Entwicklung, in der für beide Geschlechter die Anhänglichkeit an die Mutter überwiegt.

Das Über-Ich wird durch die sozialen und kulturellen Forderungen (Erziehung, Religion, Moral) erweitert, die anfänglich und immer zugleich mit am Werke sind. Dadurch wird die Einschränkung auf

3 Der von Nase/Scharfenberg herausgegebene Forschungsband "Psychoanalyse und Religion" (1977) zeigt historisch den jeweiligen Stellenwert der Über-Ich-Diskussion in den beiden Disziplinen. Bartels (1976) hat die Bezüge zur Freudschen Ich-Psychologie ausführlich dargestellt und zur Daseinsanalytik Heideggers in Verbindung gebracht.

"elterliche Forderungen und Verbote" aufgelockert bzw. differenziert. Freud spricht später vom Über-Ich als einem gelungenen Fall von "Identifizierung mit der Elterninstanz", woraus deutlich werde, "daß die das Über-Ich konstituierende Identifizierung nicht als eine Identifizierung mit Personen verstanden werden darf" (Laplanche/Pontalis 1972, 542). Diesen Gedanken präzisiert und erweitert Freud 1932 in einer bedeutenden Passage seiner "Neuen Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse":

"Das Über-Ich ist für uns die Vertretung aller moralischen Beschränkungen, der Anwalt des Strebens nach Vervollkommenung, kurz das, was uns von dem sogenannten Höheren im Menschenleben psychologisch greifbar geworden ist. Da es selbst auf den Einfluß der Eltern, Erzieher und dergleichen zurückgeht, erfahren wir noch mehr von seiner Bedeutung, wenn wir uns zu diesen seinen Quellen wenden. In der Regel folgen die Eltern und die ihnen analogen Autoritäten in der Erziehung des Kindes den Vorschriften des eigenen Über-Ichs. Wie immer sich ihr Ich mit ihrem Über-Ich auseinandergesetzt haben mag, in der Erziehung des Kindes sind sie streng und anspruchsvoll. Sie haben die Schwierigkeiten ihrer eigenen Kindheit vergessen, sind zufrieden, sich nun voll mit den eigenen Eltern identifizieren zu können, die ihnen seinerzeit die schweren Einschränkungen auferlegt haben. So wird das Über-Ich des Kindes eigentlich nicht nach dem Vorbild der Eltern, sondern des elterlichen Über-Ichs aufgebaut; es erfüllt sich mit dem gleichen Inhalt, es wird zum Träger der Tradition, all der zeitbeständigen Wertungen, die sich auf diesem Wege über Generationen fortgepflanzt haben. Sie erraten leicht, welch wichtige Hilfen für das Verständnis des sozialen Verhaltens der Menschen z.B. für das der Verwahrlosung, vielleicht auch welch praktische Winke für die Erziehung sich aus der Berücksichtigung des Über-Ichs ergeben. Wahrscheinlich sündigen die sogenannten materialistischen Geschichtsauffassungen darin, daß sie diesen Faktor unterschätzen. Sie tun ihn mit der Bemerkung ab, daß die 'Ideologien' der Menschen nichts anderes sind als Ergebnis und Überbau ihrer aktuellen ökonomischen Verhältnisse. Das ist die Wahrheit, aber sehr wahrscheinlich nicht die ganze Wahrheit. Die Menschheit lebt nie ganz in der Gegenwart, in den Ideologien des Über-Ichs lebt die Vergangenheit, die Tradition der Rasse und des Volkes fort, die den Einflüssen der Gegenwart, neuen Veränderungen, nur langsam weicht, und solange sie durch das Über-Ich wirkt, eine mächtige, von den ökonomischen Verhältnissen unabhängige Rolle im Menschenleben spielt." (1932, 73f.). Einige Seiten weiter erfahren wir zudem: "(...) große Anteile des Ichs und Über-Ichs können unbewußt bleiben, sind normalerweise unbewußt. Das heißt, die Person weiß nichts von deren Inhalten und es bedarf eines Aufwands an Mühe, sie ihr bewußt zu machen." (1932, 76)

Bemerkenswert erscheint weiterhin die Beobachtung der psychoanalytischen Klinik, "daß das Über-Ich nach einer 'realistischen' Weise und als eine 'autonome' Instanz funktioniert;

"nach Freud haben mehrere Autoren betont, daß das Über-Ich weit entfernt sei von den durch die Eltern und Erzieher real ausgesprochenen Verboten und Geboten, daß die 'Strenge' des Über-Ichs gegenüber der der Eltern ⁴ genau umgekehrt sein kann" (Laplanche/Pontalis 1972, 543).

c) Die Entstehung und Bildung des Über-Ichs wird heute eng im Zusammenhang mit der Entwicklung früher narzißtischer, d.h. auf das Selbst⁵ bezogener Erlebnisweisen gesehen. Es ergeben sich dabei - nach Goeppert (1975, 52) - zwei Möglichkeiten, innerhalb derer das Individuum

"seelische Spannungen und Konflikte mit der Umwelt bearbeiten und schließlich auflösen kann:

1. die narzißtische (...) Konfliktlösung mit der Objektziehung,
2. die kommunikative (auf das 'Objekt' bezogene) Konfliktlösung aus der Objektbeziehung.

Diese beiden Wege der seelischen Konfliktlösung kreuzen sich selbstverständlich ständig im Laufe der individuellen Entwicklung (...)."

Aus den narzißtischen Objektbeziehungen entstünden "die an Idealen orientierten moralischen Maßstäbe" des Über-Ichs; aus den ödipalen Objektbeziehungen, also aus der Gesamtheit von Liebes- und feindseligen Wünschen, die das Kind seinen Eltern gegenüber empfindet, ließen sich die "realitätszugewandten moralischen Forderungen" des Über-Ichs ableiten, die sich an einem "Kodex von Verboten und Strafandrohungen" ausrichteten. Während Goeppert an gleicher Stelle meint, hier werde "die grundsätzliche Uneinheitlichkeit der Gewissensbildung dokumentiert", sahen wir oben in der Kurzfassung Hesses aus dem

4 Sämtliche Hervorhebungen sind von mir.

5 Der heutige "Selbst"-Begriff steht synonym für "Ich" oder "Person" bei Freud und zeigt gleichzeitig an, wie nach der Es-Theorie und Ich-Psychologie und neben der Über-Ich-Theorie gegenwärtig die Selbst- und Narzißmus-Theorie dominiert. Man kann darin sehr wohl "eine ganzheitliche Reaktion auf die ich-psychologische Aufteilung der personalen Einheit in Funktionen" (Thomä 1980, 221; vgl. Fetscher 1981) sehen. Andererseits weist Heimbrock (1982, 142) auf die "explosiv um sich greifende Pathologie im Bereich des Narzißmus", was störende Konsequenzen für die Gewissensbildung haben kann. Wahl (1980, 174ff.) diskutiert ausführlich und kenntnisreich das Verhältnis von Narzißmus und Nächstenliebe im Kapitel "Die Schicksale des 'Selbst'".

Die Psychoanalyse unterscheidet "primären" und "sekundären" Narzißmus: "Der primäre Narzißmus bezeichnet einen frühen Zustand, in dem das Kind sich selbst mit seiner ganzen Libido besetzt. Der sekundäre Narzißmus bezeichnet eine Rückwendung der von ihren Objektbesetzungen zurückgezogenen Libido." (Laplanche/Pontalis 1972, 320f.)

"Wörterbuch christlicher Ethik", daß in der Zusammenführung beider Ströme gerade die "unterschiedlichen Inhalte der Anforderungen des Über-Ichs erklärt werden" können. So weist auch Grunberger darauf hin, daß es für eine psychoanalytische Bestimmung moralischer Instanzen erforderlich ist, "bei mehr oder weniger geschädigtem Ablauf beider Entwicklungen mit ihren Zusammenflüssen und Interferenzen ihre jeweiligen Abstimmungslinien" zu verfolgen, nämlich "'Narzißmus - Ich-Ideal - narzißtische Kränkung und Scham' und das triebhafte Gegenstück: 'Trieb - Über-Ich - Kastrationsangst - Schuldgefühl'" (Grunberger 1974, 512).

Schließlich weist Goeppert darauf hin, daß sich bei der Bildung von Gewissensstrukturen

"die einzelnen moralischen Inhalte sich zwar fest an den Prinzipien der in einer bestimmten Gemeinschaft verbindlichen praktischen Ethik" orientieren, deren "Gültigkeit" werde aber darüber hinaus "vom individuellen Überich nicht mehr zwanghaft absolut, sondern relativ frei und situationsbezogen" (Goeppert 1975, 53) vollzogen.

d) Im Rahmen ihrer Theorie und Therapie vermag die Psychoanalyse im Gewissen als "Funktion des Über-Ich" in der jeweiligen individuellen Übernahme von Normen und Werten, von Über-Ich-Angleichung (an das der Eltern z.B.) und in der Bildung von Überzeugungen zwar Fehlregulationen (im unbewußten Teil, bei Identifizierungsvorgängen, in den Phasenbildungen des Narzißischen, Präödipalen, Ödipalen) aufzudecken, andererseits kann das Gewissen sich verselbständigen, in Gegensatz zum Über-Ich geraten sowie Ich und Es "regulieren", d.h. die Gesamtpersönlichkeit sittlich bewahren. Eicke hat dies in seinem Aufsatz "Das Gewissen und das Über-Ich" (in: Petrilowitsch 1966, 65-91) klar gezeigt. Er faßt zusammen:

"Das Überich ist ein Resultat dieser Bemühungen der kindlichen Persönlichkeit um Anpassung. Das kindliche Ich schafft sich durch Internalisation eine Wertinstanz, in Anlehnung an die Bedingungen der kindlichen Umwelt, um in der Unsicherheit einer noch nicht bewältigbaren Realität sich zurechtfinden zu können. (...) Als Gewissen bezeichnen wir jene Funktion, die urteilend darüber wacht, daß eine Person in Vorstellungen und im Handeln sich Ich-gerecht verhält, d.h. daß den primären Regungen der Ichkräfte entsprochen wird. Das Gewissen erscheint solcherart als ein Überprüfen der inneren Realität, ganz besonders in der Überprüfung der Fähigkeiten zur Anpassung in mitmenschlichen Beziehungen. Hier kann das Gewissen geradezu im Gegensatz zu den Wertvorstellungen im Überich stehen, insofern nämlich, als in-

fantile Verhaltensstile dem Erwachsenen nicht adäquat sind, während die sich gegenseitig anerkennende Liebe aber Verzicht auf infantile Gewohnheiten bedeutet. (...) Das Über-Ich ist demgegenüber die gedachte Funktionseinheit der Summation aller jener Regungen, die danach trachten, infantile Verhaltensmuster aufrechtzuerhalten und andere Regungen zu verhindern. Dabei sind die affektiven Einstellungen als Grundhaltungen entscheidend, während Wert- und Sollensvorstellungen noch variabler sind. Durch Vergleiche und Handlungen mit primären Veranlagungen und Bedürfnissen kommt es zu Wissensregungen, die den Drang haben, sich bewußt Geltung zu verschaffen. Durch Vergleiche der Handlungen mit den Niederschlägen von Identifikationen im Überich kommt es zu Ängsten und Schuldgefühlen. Diese vermögen auch Wissensregungen zu unterdrücken." (89f.)

Es ergibt sich die Konsequenz, daß das Über-Ich durch diese Funktion des Gewissens - über infantile, eingeübte Verhaltensmuster hinaus - wiederum gebildet wird, d.h., daß die frühen internalisierten Werte je neu beurteilt werden können. Es bedeutet ferner, daß immer wieder eine Neueinschätzung der Person vorgenommen werden kann durch das - wie Fromm sagt - "humanistische Gewissen", das im Gegensatz zum bloß "autoritären" Gewissen steht. Letzteres besitzt inhaltlich Gebote, Verbote und Tabus äußerer Autoritäten (Eltern, Staat, Kultur, usw.), vermag aber nicht "durch eigene Werturteile" (1981, 159) zu agieren.

"Das humanistische Gewissen ist nicht nur der Ausdruck unseres wahren Ich, es ist gleichzeitig der Ausdruck unserer entscheidenden moralischen Erfahrung im Leben. In unserem Gewissen zeigt sich die Kenntnis unserer Lebensziele und der Prinzipien, durch die wir sie erreichen; sowohl der Prinzipien, die wir selbst entdeckt haben, als auch solcher, die wir von den andern gelernt und als gut befunden haben. Das humanistische Gewissen ist ein Ausdruck der Interessiertheit des Menschen an sich und an seiner Integrität." (Fromm 1981, 174)

Mit der Folgerung "Gewissen ist also die Re-Aktion unseres Selbst auf uns selbst" (1981, 173) variiert Fromm eine Erkenntnis Neumanns:

"An die Stelle des Über-Ich als dem Ausdruck einer heteronomen von außen kommenden Kollektivethik, die sich dem infantilen Ich überordnet, tritt jetzt das Selbst als inneres Zentrum der Persönlichkeit. Das erwachsene und selbständig gewordene Ich-Bewußtsein, das im Laufe der Individualisierung in der abendländischen Geschichte seinen Infantilcharakter verloren hat, orientiert sich an 'sich selbst' oder am Selbst als dem Ganzheitszentrum der Psyche. Dieses Einsetzen des Selbst an Stelle des heteronomen Über-Ich ist Ausdruck einer neugewonnenen ethischen Autonomie der Persönlichkeit." (Neumann, 1973, 124).

Der oben dargestellte (früh-kindlich narzißtische) Selbstbegriff wird somit erheblich weitergeführt; zwar bleibt in seinem unbewußten Anteil der psychoanalytischen Einsatzpunkt greifbar⁶, aber mit dem "Selbst" als innerem "Zentrum der Persönlichkeit" ist zugleich der Vermittlungsbegriff für eine christliche Anthropologie und katholische Theologie sowie für den anthropologischen Standort der Psychoanalyse genannt.

2. Psychoanalytische Bestimmung des Gewissens und christliche Anthropologie

Vor Jahren hatte Rahner von der Notwendigkeit einer "anthropozentrischen Wendung" (1967, 43) der dogmatischen Theologie gesprochen und in seinem Aufsatz "Christlicher Humanismus" den Rahmen einer christlichen Anthropologie bedacht, wobei er auch auf die Problematik von "Schuld und Schuldvergebung als Grenzgebiet zwischen Theologie und Psychotherapie" (1967, 242) stieß. Die Psychoanalyse bemerkt heute zusehends, daß sich Heilung nicht in einem Wertvakuum vollziehen kann und daß selbst eine "Sinnggebung" als therapeutisches Ziel noch nichts über den spezifischen Sinn aussagt, auch nichts darüber, wie die Psychoanalyse dorthin gelangen will.⁷ Will sie das "Selbst" als Zentrum der Persönlichkeit akzeptieren, so müßte sie vom Standpunkt einer Persönlichkeitstheorie her argumentieren. Eine solche ist belastet durch die "Einvernahme" der Psychoanalyse in der Kritischen Theorie, insbesondere in Gedankengängen Adornos und Habermas'. Während Habermas vom "Ende des Individuums" (1973, 162ff.) fragend sprach, war bei Adorno in der "Negativen Dialektik" die Rede vom Gewissen als Verinnerlichung gesellschaftlicher Zwänge, vom Gewissen als

6 Riedel schreibt in seiner Einleitung zu 'Norm und Werturteil. Grundprobleme der Ethik': "In Anknüpfung an das neuzeitliche Zusammenspiel von Wissenschaft und Aufklärung sind damit Initiativen der Moralkritik und der Diskussion neuer Wert- und Normvorstellungen von der Philosophie an die Moralwissenschaften übergegangen. Herausragendes Beispiel ist die Psychoanalyse, der die Auflockerung erstarrter Moralnormen im Einzugsbereich von Familie und Erziehung verdankt wird. Sie hat gelehrt, in welchem Grade sich der Mensch durch verabsolutierende Norminterpretation auch normativistisch mißverstehen, daß er die Geschichte seiner Leiderfahrungen nach innen wenden und so ins Unabsehbare verlängern kann." (Riedel 1979, 11)

7 Vgl. dazu vor allem das Vorwort in Fromm 1981; ferner Frankl 1981, Kunz 1975 und Urban 1981, 79ff.

"Schandmal" der unfreien Gesellschaft.

"Seine Objektivität den Menschen gegenüber zieht das Gewissen aus der Gesellschaft, in der und durch welche sie leben und die bis in den Kern ihrer Individuation hineinreicht."
 "Sogar die Personalität des Subjektes, diesem das Unmittelbare, Nächste, Gewisseste, ist ein Vermitteltes. Kein Ichbewußtsein ohne Gesellschaft, so wie keine Gesellschaft ist jenseits ihrer Individuen." (Adorno 1966, 272)

Auch an diesem Punkt setzt kritisch die psychoanalytische Metatheorie Lorenzers in dem von ihm entwickelten Konzept der Interaktionsformen ein:

"Das Konzept ist gegen alle gängigen psychoanalytischen, und d.h. individualistisch-subjektivistischen wie auch gegen alle gängigen objektivistischen (leichtfertig analogisierenden) Kurzschlüsse gerichtet, um die bloße Behauptung eines (beschädigenden) Zusammenhanges zwischen individueller Struktur und gesellschaftlichen Prozessen (gegenwärtiger Produktionsweise) durch den genauen Begriff dessen zu ersetzen, wie dieser Zusammenhang hergestellt wird und wie er sich in der individuellen Struktur äußert. Auch wenn sich der Produktcharakter individueller Strukturelemente abstrakt mit einer bloßen Anreicherung des psychoanalytischen Vokabulars verdeutlichen läßt (indem man z.B. die Persönlichkeit als 'Summe von Objektbeziehungsmustern' und diese wiederum als 'Produkt von Sozialisation' bezeichnet), so muß ein solcher Begriffskonservatismus spätestens beim nächsten Schritt scheitern und auf die Begrifflichkeit der Interaktionsformen - zumindest der Sache nach - einschwenken." (1977, 11)

Was besagt und welche Konsequenzen hat das Konzept der Interaktionsformen für unsere Thematik?

Der Begriff der Interaktionsform faßt die Aufbaustruktur und das "Resultat" des "organismischen Zusammenspiels" des mütterlichen und sich "organisierenden embryonal-kindlichen" Systems als "sozialisierte Natur"; "Interaktionsformen sind Niederschläge von realen Interaktionen, die (...) ihrerseits als Realisierung von sozialen Verkehrsformen anzusehen" sind (1977, 43-45). Spezifisch menschliche Praxis wird hergestellt mit der Spracheinführung: äußere Szene, Interaktionsform und Lautkomplex gehen eine Einheit ein, wobei

"Symbole - unter der Bezeichnung der 'symbolischen Interaktionsform' - die Verbindung von Interaktionsformen und Sprachfiguren sind. Symbolische Interaktionsform ist die "Einheit". Die Bezeichnung 'symbolische Interaktionsform' soll dabei auf den Zusammenhang zu vorsprachlich eingeübten Praxiselementen, die Bezeichnung als 'symbolische Interaktionsform' auf den qualitativen Sprung, die Neuetablierung eines zweigleisigen Systems mit den Möglichkeiten der Symboloperation hinweisen. Die symbolischen Interaktionsformen sind Momente einer über

Sprache verfügenden und von der Sprache regulierten Praxis" (1977, 47-49).

Diese Zweigleisigkeit mit der Fähigkeit der "Symboloperation" birgt die Ebene der Protosymbole und die Möglichkeit der Desymbolisierung: Protosymbole (Phantasien) sind "Erlebnisformen, die am Rande der sprachsymbolisch lizenzierten Lebensentwürfe zurückbleiben" (1978, 77), Desymbolisierung meint Klischeebildung und Zeichen-Bezug, denn

"desymbolisierte Klischees, die ohne Verbindung zum sprachlichen Symbolsystem sind, stehen emotional-leeren (weil von den 'wirklichen' Interaktionsformen abgetrennten) Zeichen gegenüber. Sind jene 'Verhalten ohne Bewußtsein' so sind diese 'Bewußtsein ohne Praxis'." (1977, 53)

Mit der Einführung des Begriffes der Interaktionsform werden spezifische Elemente der Gewissensbildung zugänglich, indem zwischen wachsendem Individuum, Mitmensch, Interaktionen, Sprache und Sprachoperationen differenziert, zugleich diese aber als ein Bildungsprozeß begriffen werden kann, der die bloße "Vergesellschaftung" eines "Objektes" übersteigt. Die Interaktionsformen sind ja Niederschläge

"vergehender und vergangener Interaktionen, sie sind zugleich auch Entwürfe kommender Interaktionen. Aus Interaktionsformen hervorgegangen, sind sie Modelle neuen Interagierens. Vertikal im Individuum gelesen sind die Interaktionsformen Grundelemente, aus denen sich die Persönlichkeit in ihrer lebensgeschichtlichen Unverwechselbarkeit aufbaut; horizontal im lebenssituativen Zusammenspiel des Menschen mit seiner Umwelt betrachtet, sind sie Momente der sozialen Bestimmtheit und der subjektiven sozialen Praxis." (Lorenzer 1980, 8)

In einem so verstandenen Rahmen, der "das in den Individuen vorhandene konkret-utopische Potential" (ebd. 13) einbezieht, kann das "Selbst" als Gewissenszentrum überhaupt erst tätig werden und ein Zugriff der psychoanalytischen Theorie und Therapie in aller Vielfalt erfolgen. Zugleich können hier die Überlegungen von Schmitz (1980) "Der Mensch im sittlichen Entwurf" und das Gewissen als "Entwurf des Sittlichen" verknüpft werden; umgekehrt ist diese theologische Ethik überraschend weit mit dem dargestellten psychoanalytischen Sprach- und Persönlichkeitskonzept in Korrespondenz zu bringen und in den einzelnen Gedankengängen auszuziehen, erst recht, wenn man Lorenzers Ausführungen über "Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung" (in: Maurer 1981, 84ff.) im Hinblick auf Ratzingers Überlegungen

zum Zusammenspiel von Einzelem und Ganzem (1970, 198-204) bedenkt.

3. Psychoanalytische Bestimmung des Gewissens und katholische Theologie

Splett greift in seinem Buch "Der Mensch ist Person" (1978) den oben eingeführten Begriff des Selbst sowie die Unterscheidung von Über-Ich und Gewissen auf und führt sie kritisch weiter; er schreibt:

"Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält - angesichts einer es aufrufenden Macht. Unabhängig von dem 'verhandelnden Selbstgespräch' darüber, ob man wirklich schuldig geworden sei, erfährt der Mensch sich hier als einer, der überhaupt sich schuldig machen kann, als jemand, der grundsätzlich ansprechbar und so verantwortlich ist. Es stellt sich die Frage, wer hier anspricht und wem zu antworten ist. Zunächst geht es - wie gesagt - um Selbst-Konfrontation. Darum scheiden Theorien aus, die die Gewissenserfahrung auf Furcht vor gesellschaftlichen Sanktionen zurückführen wollen. Das Selbst sieht sich hier mit sich selbst konfrontiert: und wenn es selbst schon in dieser Situation nicht disputieren soll, dann erst recht nicht jemand anderer. Psychoanalytisch gesprochen: Gewissen im von uns gemeinten Sinn ist nicht ein Über-Ich, sondern im Gegenteil die Instanz personaler Distanzierung von diesem: eine Ich-Funktion. Unbeschadet der Tatsache, daß die konkreten Imperative und die Art und Weise, wie ein Mensch sich zu ihnen verhält, durch Erziehung vermittelt werden.

Weil sein Selbst auf dem Spiel steht, darum opfert der Mensch im Konfliktfall sogar sein Leben, da ein Leben, das nicht seines, Leben seines Ich, wäre, für ihn keinen Sinn hat, wäre es nun ein Dasein bloßer Angepaßtheit an geltende Normen und Regeln, also Funktion des Über-Ich, oder die Dschungelexistenz reiner Triebhaftigkeit, also Leben des Es. Gewissenserfahrung ist die Erfahrung von Selbsthaftigkeit und unvertretbarem, unabnehmbarem Personsein." (Splett 1978, 46)⁸

Im folgenden ist bei Splett von Gotteserfahrung und "Selbst-Überstieg" die Rede; schließlich heißt es:

"Zuletzt redet man darum vom Gewissen nur dann unverkürzt, wenn man nicht bloß über es selbst, sondern von ihm und über es

8 Ergänzend dazu bemerkt Keil: "In einer tiefenpsychologisch orientierten Gewissenstheorie ist ein starkes Ich, das sich den Forderungen des Über-Ich unterwerfen muß, der Ort freier Gewissensentscheidungen. In der Theologie Luthers ist ein freies Gewissen nur möglich, wenn der Glaube stärker ist als die Angst, durch ein Nichteinhalten der Gebote dem Zorn Gottes anheimzufallen. Der Berührungspunkt der beiden Gewissensauffassungen könnte in der Beziehung von Ich-Stärke und Glaubensstärke liegen: Zum Glauben gehören Risikobereitschaft und Durchhaltevermögen, wie sie von Abraham als Beispiel biblischer Glaubenshaltung berichtet werden. Eine solche Haltung ist nach den Erkenntnissen der Tiefenpsychologie nur möglich, wenn ein hohes Maß an Ich-Stärke vorhanden ist." (1971, 352)

(hin)ausblickt und spricht: auf das Gute hin." (1978, 50)

Es scheint, daß die oben zitierte Freud-Passage aus der "Neuen Folge der Vorlesungen" auch diesen Gedankengang zuläßt bis hin zu den ethischen Normen, die aus dem Neuen Testament zu gewinnen und dem Glauben vermittelbar sind. In diesem Sinne kann Frankl das Gewissen als die "immanente Seite eines transzendenten Ganzen" sehen, "das als solches aus der Ebene psychologischer Immanenz herausragt" (in: Petrilowitsch 1966, X). Reiner sieht nun Analogien zwischen Freuds autoritätsgebundenem, verinnerlichendem Über-Ich und dem autoritätsgebundenen Gewissen der "nachpaulinischen Zeit des frühen Christentums" (in: Blühdorn 1976, 304).

An dieser Stelle ist ein Blick auf Wilckens' "Exkurs: Das Gewissen bei Paulus (exegetisch und wirkungsgeschichtlich)" von Bedeutung. Wilckens vermerkt zunächst, wie Kants Bestimmung des Gewissens "im Zusammenhang geschichtlicher, kulturell-gesellschaftlicher sowie psychologischer Relativierung absoluter Normen" zerbrochen sei. Er fährt fort:

"In dieser Situation wird sehr deutlich, daß der Begriff des Gewissens nur dort sinnvoll ist, wo der Mensch sich selbst konstitutiv unter Voraussetzung Gottes erfährt und versteht, dort dagegen verbläßt, wo diese religiöse Voraussetzung schwindet. Das Gewissen kann so nicht mehr unmittelbar der hermeneutische Ort der Rede von Gott sein, sondern umgekehrt (...). Das Gewissen (...) kann nur dort theologisch relevant sein, wo Gott in seinem Christus-'Wort' den Menschen von sich aus anspricht." Das Gewissen kann zudem nur zureichend begründet werden, "wenn Religion als allgemein-menschliche Grunderfahrung der hermeneutische Ort christlicher Rede von Gott ist." (Wilckens 1978, 141f.)

Folgende Bemerkungen aus dem Artikel "Gewissen" des "Kleinen theologischen Wörterbuchs" seien angeschlossen:

"Nach der Lehre der Kirche ist in der konkreten nachadamitischen Situation des Menschen schon eine faktisch ungetrübte und genügend entfaltete Erkenntnis des naturalen Wesens des Menschen als Norm seiner natürlich-sittlichen Akte nur mit Hilfe der Wortoffenbarung Gottes erreichbar. Damit ist der Mensch, der sich in seiner konkreten Situation entscheiden muß und dennoch von der möglichen Falschheit seiner Entscheidung weiß, an die Gnade Gottes gewiesen, die seine Freiheit befreit." (Rahner/Vorgrimler 1976, 149)

All dies muß zusammengesehen und differenziert werden, wenn von Gewissensschuld und Schuldgefühl die Rede ist: psychoanalytisch und philosophisch-theologisch sind Zugriff wie Fundament je-

weils anders; das "einsozialisierte" Schuldgefühl - man vergleiche diesen Begriff etwa in Laplanche/Pontalis und bei Lauret (1977) - ist ein anderes als das konstitutiv in der Verantwortung Gott gegenüber erfahrene.⁹ Darauf hat bereits Pius XII. 1953 in einer ganz bestimmten Phase der Auseinandersetzung von Psychoanalyse und Theologie (vgl. Cremerius 1981, 299) hingewiesen.

4. Psychoanalytische Bestimmung des Gewissens - Religionspädagogik und Religionsunterricht

Puntigam schreibt in ihrem Aufsatz "Religionspädagogik und Psychologie. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die religionspädagogische Theoriebildung":

"Die systematische Vermittlung von gesellschaftlichen polit-ökonomischen und entwicklungspsychologisch-anthropologischen Bedingungen der (religiösen) Sozialisation in einer materialistischen Sozialisationstheorie ist noch zu leisten." (1978, 30).

Die Autorin spielt an auf Lorenzers Buch "Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie" (1972). Dabei ist es aber fraglich, wie über das oben dargestellte Konzept der Interaktionsformen und seine Bezüge zu Über-Ich und Gewissensstrukturen hinaus von einer materialistischen Sozialisationstheorie Inhalte erfaßt werden sollen (z.B. die o.a. Gedanken Wilckens' und Rahners über Gott, Wortoffenbarung, Gnade usw.), die eine solche Theorie weder begreifen kann noch will. Überblickt man einige Literatur in diesem Gebiet, so werden die Spannungspunkte deutlich.

Der "Zweite Familienbericht" der Bundesregierung vom 15.4.1974 spricht im Kapitel "Gewissensentwicklung und moralische Orien-

9 Ergänzend zu diesem philosophisch-theologischen und psychoanalytischen Verständnis von Person und Gewissen eröffnet die Daseinsanalyse neue Perspektiven. Eine Vermittlung von Psychoanalyse und Daseinsanalyse kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Allgemein sei gesagt, daß die Daseinsanalyse damit einsetzte, daß "Ludwig Binswanger den Wert der Fundamentalontologie Martin Heideggers für die Medizin im ganzen und für die Psychopathologie und die Psychotherapie im besonderen hervorzuheben begann. Die radikalen neuen Einsichten dieses Philosophen in die Grundverfassung des Menschen fanden ihre fruchtbare Anwendung als die grundlegende Theorie jener neuen Therapie, die sich 'Daseinsanalyse' nennt." (Boss 1981, 619; vgl. bes. Boss 1979 und Tellenbach 1974, bes. 164ff. Kritisch und sich von diesen Ansätzen unterscheidend versteht Bartels (1976) seine Studie, vgl. bes. 127, Anm. 26).

tierung" (51f.) lediglich von der bedeutsamen, vermittelnden Rolle der Eltern und bleibt weit hinter dem hier Gesagten stehen (im "Dritten Familienbericht" vom 20.3.1979 fehlt das Gewissenskapitel).

Wesentlich weiter und z.T. bis in die Interaktionsformen-Theorie hinein reichen die Überlegungen im Band "Religiöse Sozialisation" (Arndt 1975)¹⁰, die "Ich-Konstitution" und "religiöse Symbolwelt" in ihrer Wechselwirkung und ihren Folgen bedenken und damit in Hollenbachs entwicklungs-genetischen Aufriß des Gewissens greifen (Gewöhnungs-Gewissen im frühkindlichen Stadium; ambivalentes Gewöhnungs-Gewissen etwa vom 4.-10. Lebensjahr; vorkritisches Verantwortungs-Gewissen, Pubertät; selbstkritisches Verantwortungs-Gewissen; vgl. Stoeckle 1980, 116f.). Aufmerksam gemacht werden muß auf die Literatur, die nicht spezifisch das Gewissen zum Gegenstand hat, sondern Bereiche, in deren Umfeld die Gewissensdiskussion angesiedelt ist: Narzißmus, Sozialisation, Identitätsbildung und Glaubenserfahrung; hier sei auf die reichhaltigen Arbeiten von Bleistein (1980), Fein (1979), Grom (1981), Klessmann (1980), Maurer (1981), Scharfenberg (1973) und Stachel (1979) gewiesen.

Ziemlich alle Aussagen und Variationen zum Über-Ich-Begriff bei Freud bringt Drewermann in seiner umfangreichen Studie "Strukturen des Bösen. Die jahwistische Urgeschichte in psychoanalytischer Sicht" (1980) zum Vorschein und in Anwendung. Dieses Buch müßte einer Beschäftigung mit der psychoanalytischen Gewissenstheorie zugrunde gelegt werden. Es spricht von Über-Ich und Sublimierung, Gewissens- und Todesangst, Eltern-(Gottes-)Autorität, sozialer Angst und Schuldgefühl, von Identifizierung und Melancholie; Drewermann bindet dies ein in eine psychoanalytisch entwicklungsgeschichtliche Darstellung des Über-Ich, in die kulturelle Bedeutung des Gewissens und in die Norm-Werte-Problematik; er entfaltet alles zudem vor biblischem Hintergrund. Ergänzend hierzu (und in die pädagogische Praxis überleitend) müssen die umfangreichen Arbeiten von Oser (1976) und Adams (1982) herangezogen werden. Philosophische, psychologische und bildungstheoretische Voraussetzungen werden sorgfältig dargestellt, um eine in der Tat "neuartige Strategie des

10 Beachtliche Beiträge zu dieser Thematik enthält auch Heft 8/9 der Zeitschrift "Wege zum Menschen" (26. Jg., 1974).

Gewissenlehrens" (Oser 1976, 7) und -lernens aufzuzeigen. Man wünschte sich für die künftige Arbeit aus diesen großen Studien zumindest einen zusammenschauenden Extrakt, der an die Hand des Pädagogen gegeben werden könnte, denn die Gründlichkeit und Kenntnis dieser Autoren vermißt man in entsprechenden Unterrichtsmaterialien. Freilich können diese nicht den Umfang der genannten Arbeiten annehmen, man sollte aber erwarten, daß Unterrichtsmaterialien einigermaßen umfassend auch den neueren theoretischen Stand berücksichtigen und sich nicht merkwürdig häufig auf jene Passage aus Freuds 'Das Unbehagen in der Kultur' beschränken, in der die Rede von Triebunterdrückung, Über-Ich-Strenge, Sublimierung, Schuldgefühl und sozialer Angst ist (vgl. etwa Oelmüller/Dölle/Piepmeyer 1978, 103 und 273ff.). Während Auszüge aus Freud, ein Text aus C.G. Jungs Werk und Überlegungen von A. und M. Mitscherlich bei Dittert u.a. zu finden sind, bietet Schulte (1980) darüberhinaus noch andere psychoanalytische Positionen, die aber miteinander weder vermittelt noch so aufeinander bezogen sind, daß daraus die Durchgängigkeit einer psychoanalytischen Theorie sichtbar würde. Auch die folgende "Arbeitsanleitung" kann das nicht leisten:

"Worin begegnen sich bei der Frage nach der Entstehung von Moral Verhaltensforschung (...) und Tiefenpsychologie (...)? In welchen Punkten erweisen sie sich als unvereinbar? Zur Kritik am Ansatz der Verhaltensforschung: wie erheblich wird man die Bedeutung der gesellschaftlich vermittelten (zweiten) Natur des Menschen (Individuation, Sozialisation) gegenüber seinem phylogenetischen Erbe (z.B. Greifreflex; stereotype Lächelreaktion des Säuglings) veranschlagen müssen?" (Schulte 1980, 18).

Auch in dem auf Seite 128 dargestellten Modell des Verlaufs der "Sozialisation und seiner sittlichen Ansprüche" wird die psychoanalytische Theorie nur im Ansatz deutlich; Mutter-Kind-Dyade und narzißtische Phase als mitentscheidende Faktoren der Gewissensbildung fehlen ebenso wie die sichtbare Entwicklung zum Selbst. Schließlich kommt es in einer Textstelle zu Firmierung von Verkürztem und Ausufern in begriffliche Unschärfe:

"Als Konsequenz für das Verstehen von Menschen und ihren Verhaltensweisen ergibt sich aus der Freudschen Konzeption vom Es-Ich-Überich die Erkenntnis, daß einmal dem Menschen sein Gewissen (Überich) nicht als verlässlicher, unwandelbarer und unverlierbarer Bestandteil seines Wesens, den er hat, wie er Augen und Ohren hat, zueigen ist, sondern daß ein Gewissen sich

unter bestimmten Voraussetzungen bildet und daß es sich wandeln kann, und zum anderen, daß das Gewissen kein 'Ding an sich' ist, sondern je nach bestimmten äußeren und inneren Lebensumständen unterschiedliche Wertvorstellungen beinhaltet. Mit anderen Worten: Die Natur gibt dem seelisch-geistig gesund geborenen Menschen die Anlage mit, ein Gewissen (Wertvorstellungen) in sich zur Entfaltung zu bringen, sie 'liefert' aber nicht ein fertiges Gewissen." (Schulte 1980, 57)

Kritisch dazu liest sich Reisers Modell des "Ich-Gewissens" und des "Überich-Gewissens" (in: Heintz/Neumüller 1979, 53). Ist hier auch zu bemängeln, daß der Begriff des Selbst nicht voll im Modell entfaltet ist und die entscheidende psychoanalytische Erkenntnis der unbewußt-dynamischen Anteile des Ich wie des Über-Ich übersehen wurde, so sind doch die psychoanalytischen Entwicklungslinien des Gewissens, die Verknüpfungspunkte mit Normen und "Sinn", schließlich die detaillierten Hinweise auf "Erziehungspraktiken" und "Gefahren" im Umgang mit dem Gewissen gut dargestellt und für den Religionsunterricht unverzichtbar. Bei Schulte heißt es denn auch - innerhalb der gelungenen Darstellung des allerdings rein Freud-schen "Persönlichkeitsmodells" (Ich, Es, Über-Ich) und einiger pathologischer Varianten - :

"Erziehung zu sittlichem Handeln setzt die Kenntnis der Struktur des Seelischen voraus. Erst von hier aus kann die Bedeutung von Erziehungsfaktoren richtig eingeschätzt, können Fehlleistungen analysiert und ausgeschlossen ('geheilt') werden." (1980, 65)

Dankbar folgt man dem angeschlossenen Hinweis auf das - sich an Freud orientierende - "Grundmodell der Struktur- und Transaktionsanalyse", das "Eltern-Ich" und "Kindheits-Ich" in Beziehung bringt (Schulte 1980, 142f.).

Zu Reisers Modell lautet die Arbeitsanweisung: "Skizzieren Sie einen Erziehungsstil, der besonders die Ich-Stärke eines jungen Menschen fördert" (Heintz/Neumüller 1979, 70). Hierbei werden wir zwar an die Forderung von Cremerius "Wo Über-Ich war, soll Ich werden" sowie an die Verbindung von Ich- und Glaubensstärke (vgl. Anm. 8) erinnert - Wiesehöfer zeigt übrigens genau diese Maxime früher als Cremerius am Modell; vgl. 1974, 9 -, zur Skizzierung eines "Erziehungsstils" aber müßte man konsequenterweise beide Arbeitsbücher (Schulte und Heintz/Neumüller) regelrecht ergänzend-integrierend durchforschen, im dargestellten Sinn von Fehlern reinigen und die Positionen mit ins Spiel

bringen, von denen hier in den vorangegangenen Kapiteln die Rede war. Während eine Systematik der psychoanalytischen Gewissensbildung und -erziehung offensichtlich fehlt, liegt von katholischer Seite aus eine theologische vor; sie bewegt sich in den Feldern "Urgewissen - Situationsgewissen - Gewissensbildung" und "Autonomes Gewissen": Rufs 'Grundkurs Moraltheologie II: Gewissen und Entscheidung' (1977) verarbeitet aber den psychoanalytischen Ansatz (Freud und Piaget, vgl. 100ff.) zu wenig, so daß er kaum zum Tragen kommt. Eine Synthese aus unseren Überlegungen und den besprochenen Materialien ist angesichts der Rufschen "Problementfaltung" (1977, 86-121) wünschenswert und notwendig.¹¹

Literaturverzeichnis

Adams, K.A.: Möglichkeiten der Werteerfahrungen. Gewissensbildung und die Methode der Gruppendynamik, Frankfurt a.M./Bern 1982

Adorno, Th.W.: Negative Dialektik, Frankfurt a.M. 1966

Arndt, M. (Hg.): Religiöse Sozialisation, Stuttgart u.a. 1975 (= Urban-Taschenbücher 617)

Bartels, M.: Selbstbewußtsein und Unbewußtes. Studien zu Freud und Heidegger, Berlin/New York 1976

Bleistein, R.: Jugend und Narzißmus. Kritik eines neuen Generationenklischees, in: StdZ 198 (1980) 651-661

Blühdorn, J. (Hg.): Das Gewissen in der Diskussion, Darmstadt 1976

Boss, M.: Von der Psychoanalyse zur Daseinsanalyse, Wien 1979

- Entwicklungen der Psychotherapie im 20. Jahrhundert, in: Universitas 36 (1981) 617-622.

Brenner, Ch.: Praxis der Psychoanalyse. Psychischer Konflikt und Behandlungstechnik, Frankfurt a.M. 1982 (= Fischer Taschenbuch 6740)

Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie 18 (1982) H. 6/7: Die Herausforderung des Glaubens durch die Psychologie

¹¹ Dies wäre sicher auch in manchen Punkten dem Lehrer hilfreich, der Klein/Mayrs (1930) differenzierte Unterrichtseinheit "Gewissen und Selbstfindung" (für das 7. Schuljahr benutzt).

Psychoanalytisch Zufriedenstellendes tragen auch Pickerodt/Wolf (1979) im Gebiet 'Werte und Normen' zusammen.

- Cremerius, J.: Grenzen und Möglichkeiten der psychoanalytischen Behandlungstechnik bei Patienten mit Über-Ich-Störung, in: Psyche 31 (1977[a]) 593-633
- Übertragung und Gegenübertragung bei Patienten mit schwerer Über-Ich-Störung, in: Psyche 31 (1977[b]) 879-896
 - (Hg.): Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940, Frankfurt a.M. 1981 (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 296)
- Dittert, K. u.a.: Das Gewissen - die fragwürdige Instanz, München 1970 (= Alternativen 5)
- Drewermann, E.: Strukturen des Bösen. Teil II: Die jahwistische Urgeschichte in psychoanalytischer Sicht, München/Paderborn/Wien 1980
- Psychoanalyse und Moralthologie. Bd. 1: Angst und Schuld, Mainz 1982
- Eberenz, U.: Das Überich als Regulationssystem psychischen Geschehens, Frankfurt a.M. 1978
- Ernst, W.: Gewissen in katholischer Sicht, in: IKaZ 11 (1982) 153-171
- Fein, H./Schwab, R. (Hg.): Der Mensch auf der Suche nach seiner Identität, Paderborn 1969
- Fetscher, R.: Das Selbst und das Ich, in: Psyche 35 (1981) 616-641
- Frankl, V.E.: Die Sinnfrage in der Psychotherapie, München 1981 (= Serie Piper 214)
- Freud, S.: Das Ich und das Es, in: Gesammelte Werke XIII, Frankfurt a.M. 1967, 235-290
- Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Gesammelte Werke XV, Frankfurt a.M. 1969
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Ethik, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1981 (= Ullstein-Buch 35038)
- Goepfert, S.: Die psychoanalytische Auffassung von Entstehung und Funktion des Gewissens, in: Freiburger Universitätsblätter, Heft 47, März 1975, 47-57
- Grundkurs Psychoanalyse, Reinbek 1976 (= rororo studium 101)
- Görres, A./Rahner, K.: Das Böse. Wege zu seiner Bewältigung in Psychotherapie und Christentum, Freiburg 1982
- Gottschalsch, W. u.a.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt a.M. 1976 (= Fischer Taschenbuch 6503)
- Grom, B.: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf/Göttingen 1931
- Grunberger, B.: Gedanken zum frühen Über-Ich, in: Psyche 28 (1974) 508-529
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1973 (= edition suhrkamp 623)

Häfner, H.: Artikel "Gewissen. III.Tiefenpsychologisch" in:
LThK² IV 864-867

Heimbrock, H.G.: Bemerkungen zur theologischen Rezeption der
psychoanalytischen Wissenslehre, in: RpB 10/1982, 132-147

- Phantasie und christliche Glaube. Zum Dialog zwischen Theologie und Psychoanalyse, Mainz 1983

Heintz, K./Neumüller, G. (Hg.): Moral und Gewissen, Frankfurt
a.M. 1979 (= Konzepte. Materialien für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Heft 5)

Hesse, W.: Artikel "Gewissen", in: Stoeckle 1980, 114-120

Huth, W.: Psychotherapie und Seelsorge, in: StdZ 198 (1980)
457-472

Jacobson, E.: Das Selbst und die Welt der Objekte, Frankfurt
a.M. 1978 (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 242)

Keil, S.: Artikel "Gewissen", in: Taschenlexikon Religion und
Theologie, hg. von E. Fahlbusch, Bd. 1, Göttingen 1971,
350f.

Klein, J./Mayr, R.: Gewissen und Selbstfindung, in: Religions-
unterricht heute, 1980, H. 3, 12-21

Klessmann, M.: Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psy-
chischer Struktur und Glaube, München/Mainz 1980

Kunz, H.: Grundfragen der psychoanalytischen Anthropologie,
Göttingen 1975

Kutter, P.: Psychoanalyse im Wandel, Frankfurt a.M. 1977
(edition suhrkamp 881)

Laplanche, J./Pontalis, J.B.: Das Vokabular der Psychoanalyse,
Frankfurt a.M. 1972

Lauret, B.: Schuld erfahrung und Gottesfrage bei Nietzsche und
Freud, München 1977

Lorenzer, A.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und
Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis, Frankfurt a.M.
1977 (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 81)

- Psychoanalyse als kritisch-hermeneutisches Verfahren, in:
Lorenzer 1977, 105-129
- Der Gegenstand psychoanalytischer Textinterpretation, in:
Goeppert, S. (Hg.): Perspektiven psychoanalytischer Literatur-
kritik, Freiburg 1978, 71-81
- Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das
gesellschaftliche Objektive, Erlangen 1980 (= Vortrag beim
6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)
- Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld
von Sinnlichkeit und Bewußtsein, in: Maurer 1981, 84-104

Maurer, F. (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu
einer biographischen Anthropologie, Frankfurt a.M. 1981
(= Fischer Taschenbuch 6626)

- Nase, E./Scharfenberg, J. (Hg.): Psychoanalyse und Religion, Darmstadt 1977
- Neumann, E.: Tiefenpsychologie und neue Ethik, München 1973
(= Reihe Geist und Psyche 2005)
- Oelmüller, W./Dölle, R./Piepmeier, R.: Diskurs: Sittliche Lebensformen, Paderborn 1978 (= UTB 778)
- Oser, F.: Das Gewissen lernen. Probleme institutioneller Lernkonzepte im Bereich der moralischen Erziehung, Olten/Freiburg 1976
- Peters, U.H.: Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie, München/Wien/Baltimore 1977
- Petrilowitsch, N. (Hg.): Das Gewissen als Problem, Darmstadt 1966
- Pickerodt, I./Wolf, J. (Hg.): Zivilisation und Identität: Wandel von Werten und Normen und Ausprägung der Persönlichkeit, Göttingen/Zürich 1979 (= Werte und Normen, Modell 7)
- Puntigam, L.: Religionspädagogik und Psychologie. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die religionspädagogische Theoriebildung, in: Religion heute. Informationen zum Religionsunterricht, H. 1, 1978 26-30
- Rahner, K.: Schriften zur Theologie, Bd. VIII, Einsiedeln/Zürich/Köln 1967
- Rahner, K./Vorgrimler, H.: Kleines theologisches Wörterbuch, Freiburg 1976
- Ratzinger, J.: Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München¹¹ 1970
- Riedel, M.: Norm und Werturteil. Grundprobleme der Ethik, Stuttgart 1979 (= Reclam 9958)
- Ruf, A.K.: Grundkurs Moraltheologie, Bd. II: Gewissen und Entscheidung, Freiburg 1977
- Scharfenberg, J.: Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben, Göttingen 1968
- Narzissmus, Identität und Religion, in: Psyche 27 (1973) 949-966
- Scharfenberg, J./Kämpfer, H.: Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung, Freiburg 1980
- Schmitz, Ph.: Menschsein und sittliches Handeln. Vernachlässigte Begriffe in der Moraltheologie, Würzburg 1980
- Schulte, W.: Gott kommt. Einführung in die christliche Ethik, Neukirchen 1980
- Splett, J.: Der Mensch ist Person. Zur sittlichen Rechtfertigung des Menschseins, Frankfurt a.M. 1978
- Stachel G. u.a. (Hg.): Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung. Referate und Protokolle des 2. Kongresses der "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten", Zürich/Einsiedeln/Köln 1979

Stelzenberger, J.: Artikel "Gewissen", in: HthG II, 150-159

Stoeckle, B. (Hg.): Wörterbuch christlicher Ethik, Freiburg
1980 (= Herder-Taschenbuch 533)

Tellenbach, H.: Die Begründung psychiatrischer Erfahrung und psychiatrischer Methoden in philosophischen Konzeptionen vom Wesen des Menschen, in: Neue Anthropologie, Bd. 6: Philosophische Anthropologie, 1. Teil, hg. von H.-G. Gadamer/P. Vogler, Stuttgart/München 1974, 138-181

Thomä, H.: Auf dem Weg zum Selbst. Bemerkungen zur psychoanalytischen Theorieentwicklung in den letzten Jahrzehnten, in: Psyche 34 (1980) 221-245

Trimborn, W.: Der progressive Abwehrcharakter des Über-Ichs, in: J. Cremerius u.a.: Psychoanalyse, Über-Ich und soziale Schicht. Die psychoanalytische Behandlung der Reichen, der Mächtigen und der sozial Schwachen, München 1979 (= Reihe Geist und Psyche 2206)

Urban, B.: Nachwort zu: H. Prinzhorn: Gespräch über Psychoanalyse zwischen Frau, Dichter und Arzt, Frankfurt a.M. (= suhrkamp taschenbuch 669)

Wahl, H.: Christliche Ethik und Psychoanalyse. Eine kritische Anfrage an das latente Menschenbild, München 1980

Wiesehöfer, P.H.: Wer macht die Moral? Zum Problem heutiger Normenfindung, München 1964 (= Unterrichtsmodelle Fach Religion, 16)

Wilckens, U.: Exkurs: Das Gewissen bei Paulus (exegetisch und wirkungsgeschichtlich), in: Der Brief an die Römer, 1. Teilband, Neukirchen 1978, 138-142 (= Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament VI/1)

Dr. Bernd Urban
Feldbergstraße 10
65 Mainz

WERNER SIMON

PETER MCPHAIL: SOCIAL AND MORAL EDUCATION - EINE ENGLISCHE
VERÖFFENTLICHUNG ZUR ETHISCHEN ERZIEHUNG

Seit einigen Jahren wächst in der Bundesrepublik Deutschland das Interesse an ethischen Fragestellungen. In diesem Zusammenhang erinnern nicht nur die Politiker an den Erziehungsauftrag der Schule. Auch Erzieher und Erziehungswissenschaftler diskutieren die Möglichkeit und Grenzen einer ethischen Erziehung ("moralische Erziehung", "Werterziehung", "Erziehung zur ethischen Verantwortung", "Gewissenserziehung") im Unterricht und innerhalb des schulischen Zusammenlebens (Schule als "Lebensgemeinschaft").

Sie knüpfen dabei vielfach an die im angelsächsischen Sprachraum geführte Diskussion zur "moral education" an und versuchen deren Erkenntnisse und Erfahrungen auch für deutsche Problemstellungen fruchtbar zu machen. Vor allem das von Lawrence Kohlberg entwickelte Stufenmodell der moralischen Entwicklung findet weithin Beachtung. In Deutschland bisher weniger bekannt sind die Ergebnisse des vom britischen School Council in Auftrag gegebenen "Moral Education Curriculum Project", das von einem Team unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Peter McPhail zwischen 1967 und 1976 in Oxford und Cambridge durchgeführt wurde. Erarbeitet wurden: "Lifeline" (1972)¹ und "Startline" (1978)², zwei Curricula zur ethischen Erziehung, die jeweils aus einem Lehrerhandbuch und verschiedenen Paketen mit Schülermaterialien

1 Vgl. P. McPhail/J.R. Ungood-Thomas/H. Chapman, *Moral Education in the Secondary School. Lifeline*, London: Longman 1972. Ferner die beim gleichen Verlag im gleichen Jahr erschienenen Materialien des Programms. - "Lifeline" wurde den deutschen Lesern vorgestellt von G. Stachel: *Lifeline - ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen*, in: *KatBl* 99 (1974) 571-587. Dieser Beitrag ist auch greifbar in: *L. Mauermann/E. Weber* (Hg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht*, Donauwörth 1978, 164-182.

2 Vgl. P. McPhail/D. Middleton/D. Ingram, *Moral Education in the Middle Years. Startline*, London: Longman 1978. Ferner die beim gleichen Verlag im gleichen Jahr erschienenen Materialien des Programms. - "Startline" erläutert: *L. Mauermann*, *Moral Education - ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8-13: Die Deutsche Schule* 70 (1978) 488-496.

lien bestehen. "Startline" ist für 8-13jährige, "Lifeline" für 13-16jährige Schüler bestimmt. In einer neuen Veröffentlichung vom Frühjahr 1982³ greift Peter McPhail diese Ergebnisse seiner früheren Arbeit auf und entfaltet den Ansatz ethischer Erziehung, der in ihnen zum Tragen kam. Es handelt sich um eine Publikation, die die Aufmerksamkeit auch der deutschen Leser verdient.

"Social and Moral Education" informiert die in der Erziehungspraxis Tätigen auf rund 200 Seiten und in einer knappen, gut lesbaren und leicht verständlichen Form über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien ethischer Erziehung. Der Leser wird einerseits in theoretisch bedeutsame Grundsatzfragen eingeführt, er erhält andererseits Hilfen und Ratschläge, die sich durch eine besondere Praxisnähe auszeichnen. Empirische Daten, Ergebnisse der Befragung von Hunderten von Kindern und Jugendlichen, untermauern die engagierte Stellungnahme McPhails, in der er seinen Ansatz verteidigt und kritisch auf entgegenstehende Trends der gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Entwicklung bezieht. An zentraler Stelle werden das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse der von ihm betreuten Curriculum-Projekte vorgestellt, als deren Zielsetzung er selbst nennt: "Antworten zu finden auf die Frage 'Wie lernen Personen sich ethisch zu verhalten?' und dann durch Versuche, Lernmaterialien und -techniken zu entwickeln, die den Lernprozeß einschließen" (80).

Das erste Kapitel ("The Authority for Using 'Ought'") beschreibt in einem gerafften Gang durch die Geschichte die wichtigsten ethischen Positionen von Platon bis Wittgenstein (4-22). In einem zweiten Kapitel ("Contemporary Challenges to Moral Education") diskutiert McPhail die Notwendigkeit und die Aufgaben ethischer Erziehung angesichts der Herausforderungen der gegenwärtigen sozialen und politischen Situation (23-35). In einem weiteren Kapitel wird Ehrlichkeit als die Grundlage und Grundvoraussetzung jeder ethischen Erziehung postuliert ("Honesty, the Basis of Moral and Healthy Social Education") (36-56). Es folgt eine Auseinandersetzung mit den ethischen Ansätzen von J.-P. Sartre und B.F. Skinner, schließlich mit den Modellen ethischer Erziehung, wie sie J. Wilson und L. Kohlberg vorlegten. Es wird nach dem Erkenntnisgewinn gefragt, den sie zur Förderung

3 P. McPhail, *Social and Moral Education*, Oxford: Basil Blackwell 1982 (= *Theory and Practice in Education* 4).

einer situationsbezogenen Sittlichkeit beitragen können ("The Development of Situational Morality") (57-79). Das fünfte und sechste Kapitel beschreiben die Grundstruktur und Besonderheiten des Lernprozesses, in dem Kinder und Jugendliche ethisches Handeln lernen ["The Process of Learning Moral Behaviour during Adolescence" (80-106); "The Age of Dependence and Play: 8-13 Years" (107-121)]. McPhail bezieht sich dabei ausführlich auf Ergebnisse der von ihm geleiteten Projekte "Lifeline" und "Startline", die er referiert und interpretiert. Die beiden folgenden Abschnitte bedenken Rolle und Aufgabe, die dem Lehrer innerhalb des skizzierten Lern- und Erziehungsprozesses zukommen ("The Role of the Teacher") (122-133), und stellen Methoden und Materialien vor, die sich als besonders effektiv erwiesen haben ("Teaching Materials and Techniques") (134-155). Das vorletzte Kapitel befaßt sich mit dem Spezialproblem der Gesundheitserziehung ("Health Education") (156-180), wobei sich McPhail wiederum auf die Ergebnisse eines von ihm geleiteten Projekts stützen kann.⁴ Im abschließenden Kapitel umreißt der Verfasser die Erfordernisse zukünftiger ethischer Erziehung ("The Future of Social and Moral Education") (181-194). Er markiert notwendige Schwerpunkte, die gesetzt werden sollten, und entwirft ein Modell für die Arbeit an einem Curriculum. Ein "Guide to Further Reading" (195) verweist den Leser gezielt auf ausgewählte Literatur, die es ihm erlaubt, sich intensiver mit den angesprochenen Problemen auseinanderzusetzen. Das Literaturverzeichnis (196-198) und ein ausführliches Register (199-205) beschließen den Band.

Im folgenden sollen nun einige Akzente vorgestellt werden, die McPhail in der vorliegenden Arbeit setzt und die Ansatz und Intention seines Entwurfs verdeutlichen können.

1. Bereits im Titel seines Buches unterscheidet McPhail zwischen "sozialer Erziehung (social education)" und "ethischer Erziehung (moral education)". "Soziale Erziehung erfahren diejenigen, die in einer Gesellschaft die Traditionen, Gewohnheiten und Regeln leben, die das Verhalten in dieser Gesellschaft beherrschen, ob sie nun bewußt oder unbewußt gelehrt werden. Ethische Erziehung befaßt sich auf der anderen Seite mit den Prinzipien und dem Verhalten, die - wie die einzelnen lernen - angenommen bzw. entwickelt werden müssen, weil sie in sich richtig sind, (unabhängig davon,) wofür auch immer eine bestimmte Gesellschaft eintritt." (2)

'Richtig' und 'gut' aber sind Prinzipien und Verhaltensweisen dann, wenn sie "die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen ande-

4 Vgl. Health Education Council, Living Well Programme. 12-18: P. McPhail, And How Are We Feeling Today?; M. Rogers, Who Cares?; C. Rainbow, Support Group; Cambridge: Cambridge University Press 1977.

rer ebenso berücksichtigen wie die eigenen" (92). McPhail folgt hier dem Grundsatz der Goldenen Regel und dem kategorischen Imperativ Kants, auf den er sich ausdrücklich bezieht (2f., 16f.). Er folgt damit aber zugleich auch dem Vorverständnis 'ethisch guten' Handelns, wie es in den Antworten der meisten von ihm und seinen Mitarbeitern befragten Jugendlichen zum Ausdruck kam (87ff.).

So muß sich ethische Erziehung kritisch auf die 'soziale Erziehung' (Sozialisation) beziehen, in deren Kontext sie erfolgt, und bemüht sein, diese zu einer größeren Moralität zu führen: "Bleiben Sie sich des Unterschieds zwischen sozialer und ethischer Erziehung bewußt, und bewerten Sie so alle soziale Erziehung nach ihrem sittlichen Wert (morally) mit dem Ziel, alle Erziehung bedeutsamer werden zu lassen für die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen der einzelnen!" (22)

2. Das Ziel und zugleich die Grundvoraussetzung jeder ethischen Erziehung ist "honesty" (Ehrlichkeit). "Ehrlichkeit verlangt, daß wir möglichst weit dahin gelangen, die Dinge als das zu erkennen, was sie wirklich sind, und die Wahrheit zu sagen. Letztendlich hängt die Achtung vor jedem (Einzel-) Wert ab von der Achtung vor der Wahrheit." (36) Es soll ein wachsender Sinn für die Realität erworben werden, für die Mitwelt und Umwelt, für ihre Bedürfnisse und ihre Möglichkeiten. McPhail macht sich Shelleys Forderung nach der Bildung der Vorstellungskraft als der Basis ethischer Erziehung zu eigen. Erziehung zur 'ethischen Phantasie' schließt ein, daß wir ehrlich sind gegenüber den Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen unserer Mitmenschen und daß wir sie ebenso bejahen wie unsere eigenen. "Es handelt sich um eine Erziehung dazu, sich in die Lage anderer versetzen (to put oneself in others' shoes) zu können, mit Betonung der Gemeinsamkeit menschlicher Erfahrung und - gleichzeitig - der Anerkennung des Unterschieds." (52)

Gegen den Konformitätsdruck von Gruppen und den gesellschaftlichen Zwang zur Anpassung und Verstellung - "Unehrlichkeit wird gelernt als ein kurzfristiges Mittel, um einen sozialen Vorteil zu erlangen." (44) - muß ein Klima der Ehrlichkeit und Offenheit geschaffen werden. Es geht darum, "zur Wahrheit zu ermutigen und sie positiv zu verstärken durch die Art,

wie wir sie aufnehmen" (45). Nicht alles muß jederzeit aufgedeckt und offen ausgesprochen werden. Hier gilt das Prinzip des 'need to know': Ausgesprochen werden sollten Antworten auf die Frage "Was müssen wir wissen (need to know), um die Lebensqualität des einzelnen und der Gruppe zu verbessern?" (47) Erziehung zur Ehrlichkeit ist Suche nach dem 'wahren' Wohl der einzelnen und der Gemeinschaft und bleibt so eine prinzipiell unabschließbare Aufgabe. In diesem Zusammenhang sollten wir "unsere Kinder darin üben, genau zu beobachten, angemessen zu interpretieren, das Prinzip des 'need to know' anzuwenden und das, was sie sagen, so klar und wahr zu sagen, wie sie dazu imstande sind" (49).

3. Innerhalb des "Lifeline"-Projektes wurden 11-17jährige nach Beispielen von Situationen gefragt, in denen sie sich von Erwachsenen "schlecht" behandelt fühlten. Die Mehrzahl der Jugendlichen nannte Fälle "uneinsichtiger (unreasonable)" Einschränkungen, Forderungen und Strafen. "Uneinsichtig" waren Einschränkungen dann, wenn sie "ohne Gelegenheit für eine Erläuterung oder Diskussion und folglich ohne eine Rechtfertigung, die Zustimmung gefunden hätte, auferlegt wurden" (89). Die meisten der von den Jugendlichen genannten Beispiele waren Beispiele mißlungener Kommunikation.

Vor diesem Hintergrund entwickelt McPhail den Gegenentwurf eines "Ethos der Kommunikation (morality of communication)" (92ff.). Eine "gute" Kommunikation verlangt von den Kommunikationspartnern, daß sie fähig sind:

- (a) die Mitteilungen anderer wahrzunehmen und aufzunehmen (reception ability), d.h. "auf der richtigen Wellenlänge eingeschaltet zu bleiben, zuzuhören, hinzuschauen, die Mitteilungen aufzunehmen, die von den anderen übermittelt werden" (93);
- (b) die empfangenen Mitteilungen angemessen zu interpretieren (interpretation ability), d.h. "die Botschaft, die eine andere Person übermittelt, genau zu interpretieren, was er wirklich meint, was er wirklich will" (93);
- (c) auf die Mitteilung angemessen zu reagieren (response ability), d.h. "sich für angemessene Reaktionen zu entscheiden und diese anzuwenden, was sowohl eine vernünftige Bewertung wie auch Wahrnehmungsfähigkeit einschließt" (93);

(d) diese Reaktion dem Partner in einer angemessenen Weise mitzuteilen (message ability), d.h. "angemessene Reaktionen in klar übermittelte, unzweideutige Mitteilungen zu übersetzen" (93).

Ethische Erziehung soll zu einer Kommunikation befähigen, die "die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer ebenso berücksichtigt wie die eigenen" (92). Eine solche Form der Kommunikation ist von ethischer Relevanz. "Kommunikation ist zugleich eine ethisch bedeutsame (moral) Tätigkeit und eine ethisch bedeutsame (moral) Verpflichtung." (100) Sie ist ein Weg und ein Ziel ethischer Erziehung.

In diesem Zusammenhang gewinnt die unterrichtliche Kommunikation, sowohl die verbale wie auch die nonverbale, einen hohen Stellenwert für die schulische ethische Erziehung. "Wenn die Art und Weise, wie ein Lehrer andere behandelt, eine warme und fürsorgliche (caring) Einstellung zeigt, eine aktive Teilnahme an ihren Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen, dann wirkt der Lehrer ethisch und sozial aufbauend (constructive). Er begründet durch seine Praxis das 'Ethos der Kommunikation'." (122) Gerade im Austausch mit dem erwachsenen Lehrer lernen die Schüler, sich in die Lage anderer zu versetzen, nicht nur in die der eigenen Situation analoge Situation Gleichaltriger - "in einem Kontext, in welchem die Teilnehmer alle gleich unerfahren sind" (123) -, sondern auch in die Situation Erwachsener, deren Erfahrungen den eigenen oft fremd sind und widersprechen. Das von McPhail angestrebte Ethos der Kommunikation ist so zugleich ein Weg, auf dem das Gespräch zwischen den Generationen wieder neu belebt werden kann.

4. McPhail stellt fest, daß der soziale Konsens hinsichtlich des ethisch Verbindlichen weithin verloren gegangen ist. Sein Ansatz ethischer Erziehung versucht, auf dem Weg 'ehrlicher' und 'guter' Kommunikation und im Blick auf konkrete Lebenssituationen mit ihren Handlungszwängen zu neuen Verbindlichkeiten zu gelangen. Er beschreibt das intendierte Ethos als ein "situationsbezogenes Ethos (situational morality)". Das "situationsbezogene Ethos beschreibt eine (Weise der) ethische(n) Entscheidungsfindung, die sich damit befaßt, festzustellen, was in einer bestimmten Situation des wirklichen Lebens (real-life situation) die besten Auswirkungen

gen hat hinsichtlich des Wohles, der Bedürfnisse, Gefühle und Interessen (aller Betroffenen, W.S.)." (57) Der sittliche Wert einer Handlung wird vor allem aus deren möglichen Folgen erkennbar. In diesem Zusammenhang erinnert McPhail noch einmal an Kants kategorischen Imperativ: die Einzelperson ist Zweck in sich und darf nie als Mittel zum Zweck mißbraucht werden. Er erinnert ferner an das christliche Gebot der Nächstenliebe: "Das Wesen des christlichen Ethos ist, daß agape, tätige Liebe (love in action) unsere Beziehungen zu all denen beherrschen soll, mit denen wir in Kontakt kommen, ob es uns gefällt oder nicht und wie immer sie eingestuft oder eingeordnet werden mögen." (58) (Vgl. in diesem Zusammenhang auch McPhails Kritik an der kirchlichen Domestizierung des ursprünglichen Liebesgebotes, 5-9) Der sittliche Wert einer Handlung wird erkennbar aus den möglichen Folgen für alle, die von ihren Auswirkungen betroffen sind.

Andererseits zeichnet sich das situationsbezogene Ethos durch seinen "Hier-und-Jetzt-Bezug" ("hereism" and 'nowism' - 58) aus. Ein Ethos, das aufgrund einer universalen Verpflichtung das Handeln in den Situationen der unmittelbaren Lebensbezüge vernachlässigt oder aufschiebt, wird unsittlich. "Sobald die unmittelbare zwischenmenschliche und auf die Umgebung bezogene Sorge (concern) preisgegeben wird, wird die Sittlichkeit (selbst) preisgegeben." (57)

5. Der Ansatz bei den konkreten Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen muß auch in der Arbeit am Curriculum zum Tragen kommen. Es geht zunächst darum, relevante Situationen zu identifizieren, die für die Schüler dieser Altersstufe ethisch bedeutsam sind, und auf diesem Wege Einsicht zu gewinnen in ihre realen Bedürfnisse, Gefühle und Interessen ("significant situation technique" - 87-92, 136-139). McPhail und seine Mitarbeiter befragten Hunderte von Kindern und Jugendlichen. Die Fragen für die 8-13jährigen lauteten:

- "1. Schreibe und zeichne, wie dich einmal jemand so behandelte, daß du zufrieden oder glücklich warst (feel).
2. Schreibe und zeichne, wie dich einmal jemand so behandelte, daß du erschrocken, zornig oder unglücklich warst (feel).
3. Schreibe oder zeichne, wie du einmal mit jemandem (oder anderen Leuten) zusammen warst und du dir nicht sicher warst, was du tun solltest.

Die Kinder wurden jedesmal gefragt: 'Was tatest du?' (108)

Die 11-17jährigen wurden aufgefordert:

- "1. Nenne mir, wenn du kannst, ein Beispiel einer Situation, in der dich ein Erwachsener gut behandelte.
2. Nenne mir, wenn du kannst, ein Beispiel einer Situation, in der dich ein Erwachsener schlecht behandelte." (88).

Die Curriculum-Materialien werden bevorzugt auf solche Situationen zurückgreifen und sie zum Ansatzpunkt einer ethischen Erziehung wählen, in der die Schüler lernen sollen, erfahrungs- und situationsbezogenen Lösungen für anstehende Probleme des menschlichen Zusammenlebens zu suchen. Ein solches Vorgehen "verankert ethische und soziale Erziehung im 'Hier und Jetzt', in wirklicher Erfahrung" (138). "Als Auswirkung davon schreiben die jungen Leute die meisten Materialien für das Programm selbst, was die Gräben zwischen Curriculum-Forschung, der Arbeit des Lehrers und ihrer eigenen Erfahrung überbrückt." (138) (Vgl. auch das Modell der Curriculumentwicklung am Ende des Buches, 188ff.)

McPhail führt in einer Liste Kriterien an, denen die erarbeiteten Curriculum-Materialien genügen sollten (134-136).

Zu diesen Kriterien zählen u.a.:

"Sie sollten Lernprozesse einschließen, die Lernprozesse im wirklichen Leben widerspiegeln." (134)

"Sie sollten, soweit wie möglich, den gegenwärtigen Bedürfnissen bestimmter Kinder und Jugendlicher in einer bestimmten Lage (place) entsprechen. Daraus folgt, daß die Materialien in ihrer Eigenart und ihren Akzenten je nach der Kultur, dem Land, der ethnischen und religiösen Gruppe wechseln und zugleich eine ausreichende Vielfalt einschließen, um ihren Benutzern zu helfen, Verständnis- und Verhaltensbrücken zwischen Gruppen zu bauen." (135)

"Sie sollten Sensibilität dafür zeigen, was möglich ist, was sozial in einer bestimmten Gesellschaft toleriert wird. Das heißt, daß möglicherweise, was vom Standpunkt des einzelnen aus als ideal erscheint..., begrenzt und aufgeschoben werden muß, wenn der Lehrer (die Lehrerin) irgendeines seiner (ihrer) Lernziele erreichen soll. Dies bedeutet nicht, daß der Lehrer oder der, der an einem Curriculum arbeitet, Prinzipien aufgeben muß; es bedeutet aber in der Tat, daß er oder sie Rücksicht nehmen muß und realistisch sein muß hinsichtlich des möglichen Tempos von Veränderungen. Eine weitere Folgerung ist, daß sowohl Eltern als auch Lehrer bei der Entwicklung eines Curriculums mitbeteiligt sein sollten. Man kann die Bedeutung dieses Punktes kaum überschätzen." (135)

"Sie sollten beginnen mit einer Betrachtung dessen, was Personen in wirklichen Situationen tun oder tun könnten, um ein ehrliches Klima zu fördern, bevor man zu dem übergeht, was wir tun sollten." (136)

Es wäre interessant, an Beispielen aus den Programmen "Start-line" und "Lifeline" aufzuzeigen, wie die dort verwandten Materialien diesen Kriterien Rechnung tragen (Vgl. die in den Anmerkungen 1 und 2 genannte Literatur; ferner in der vorliegenden Veröffentlichung die Beispiele auf den Seiten 139ff.).

In diesem Zusammenhang kritisiert McPhail alternative Ansätze ethischer Erziehung, die diesen konkreten Bezug auf die Lebenssituationen der Schüler weniger beachten: "Gewiß neigt ein großer Teil der amerikanischen Bemühungen um 'value clarification (Wertklärung)', die auf Kohlbergs Einteilung aufbauen, dazu, ethische Dilemmata zu verallgemeinern, unwirkliche Situationen zu benutzen und die Bedeutung der wirklichen Lebenserfahrung des Kindes (the child's real-life experience) zu ignorieren. Kurz, sie ignorieren die psychologisch bedeutsame Motivation, den Lernprozeß des Verhaltens... und bieten ein ausschließlich rationales Bild des Erlernens von ethischem Verhalten auf der Grundlage von Diskussionen." (78)

6. Die von McPhail und seinen Mitarbeitern durchgeführten Befragungen ließen erkennen, daß sich die ethischen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen unterscheiden. Lernprogramme für junge Menschen dieser beiden Altersstufen müssen folglich unterschiedliche Akzente setzen.

8-11jährige fühlten sich dann am wohlsten, "wenn ein festes Gefüge grundlegender Verhaltensregeln existiert, das (in Verbindung) mit (einer Haltung der) Zuneigung (affection) gehandhabt wird" (113). Sie benötigen eine Basis, die Sicherheit, Zuverlässigkeit und Vorhersehbarkeit garantiert, damit sie sich von dieser Grundlage aus den Bedürfnissen und Nöten anderer zuwenden können. Ethische Erziehung hat die Aufgabe, "einen sicheren, aber flexiblen Rahmen zu schaffen, der Wachstum fördert" (116f.), eine Basis, "auf der man stehen kann und von der aus man sich wegbewegen kann" (142f.). Regeln und deren Grenzen werden zunächst vorwiegend im Spiel erprobt und eingeübt. Die Zeit der Pubertät ist dagegen eine Zeit des "sozialen Experiments (social experiment)" (100-106). Verhaltensregeln werden überprüft, ein Vorgehen, bei dem sowohl in der Praxis gewonnene Erfahrungen als auch

rationale Argumente ihre Bedeutung haben. Es werden Antworten gesucht auf Fragen wie:

"Welche Prinzipien soll ich anwenden? Was soll ich in dieser bestimmten Situation tun? Was will X von mir? Und ist es vereinbar mit meiner Vorstellung von mir, wie ich sein soll (McPhail benutzt die psychologischen Fachtermini: 'my self-concept, my ego ideal')? Was sind die sozialen Normen in der Gruppe? (Zum Beispiel, welche Arten von Versuchshandlungen (trial behaviour) werden (a) erwartet, (b) toleriert?...). Kann ich die Meinungen anderer Leute beeinflussen oder kontrollieren und, wenn ja, wie? Kann ich das Verhalten anderer beeinflussen oder kontrollieren und, wenn ja, wie? Kann ich die Gefühle anderer Leute beeinflussen oder kontrollieren und, wenn ja, wie? ... Wie kann ich die Zustimmung der Erwachsenen oder der Gleichaltrigengruppe gewinnen? Wie kann ich meine Unabhängigkeit von den Regeln gewinnen, die Erwachsene für Jugendliche setzen?... Wie weit kann ich gehen, ohne eine Beziehung zu zerstören? Bis zu welchem Ausmaß wird X mir erlauben, mich selbst zu sein? Sind die Handlungen von Leuten voraussehbar? Die Antwort wird gesucht, indem (a) dasselbe Vorgehen (approach) zu verschiedenen Zeiten bei derselben Person angewandt wird, und (b) dasselbe Vorgehen bei verschiedenen Personen angewandt wird." (106)

Das in den Programmen "Startline" und "Lifeline" vorgelegte Curriculum für die ethische Erziehung trägt diesen Besonderheiten der einzelnen Altersstufen Rechnung. Die Schüler begegnen Geschichten, Szenen, Cartoons und Fotografien, die Situationen vergegenwärtigen und zu einer Stellungnahme herausfordern. Die Methodenpalette reicht von individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsaufgaben über die Diskussion in Kleingruppen und in der Gesamtklasse bis zu spielerischen Vorgehensweisen (Szene, Rollenspiel, Simulation) und einem Handeln in Situationen des wirklichen Lebens (147-152).

"Startline" will Kinder dazu bringen, Bedürfnisse und Einstellungen anderer besser wahrzunehmen ("Photoplay"), ihr Verständnis und ihre Vorstellungskraft im Hinblick auf verschiedene Situationen ihres Lebens schulen ("How It Happens"), sie zu rücksichtsvollem Handeln in diesen Situationen ermutigen ("Making It Happen"). Sie sollen mögliche Handlungsabläufe konstruieren ("Setting the Scene") und sich für mögliche Handlungsalternativen entscheiden lernen ("Choosing").

"Lifeline" soll Jugendliche dazu motivieren, sich in die Lage anderer zu versetzen ("In Other People's Shoes"): aufmerksam zu werden für das, was andere empfinden ("Sensitivity"), mögliche Folgen von Handlungen zu bedenken ("Consequences"),

Standpunkte anderer wahrzunehmen und zu verstehen und selbst einen Standpunkt zu beziehen ("Points of View"). Normen und Regeln sollen geprüft werden ("Providing the Rule"). Die Schüler sollen sich mit komplexen menschlichen Situationen und Schicksalen auseinandersetzen ("What Would You Have Done?").

Die Rolle und Aufgabe des Lehrers wird von McPhail in folgender Weise bestimmt: "Der Lehrer hat die Verantwortung, Urteilskriterien anzubieten, die auf der Achtung vor den Tatsachen, vor der Wahrheit und vor dem einzelnen als ein Zweck in sich beruhen. Er schuldet seinen Schülern Kommunikation, Hilfe bei der Einordnung von Problemen, Anregung ihrer Vorstellungskraft, Entwicklung ihrer Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen zu versetzen, das Hervorrufen intellektueller und praktischer Neugier, seine eigene gründliche Vorbereitung, Fairneß und Ermutigung." (124f.)

Der Gang von Situation zu Situation erweitert die ethische Kompetenz der Kinder und Jugendlichen: ihre Wahrnehmungsfähigkeit, ihre Vorstellungskraft, ihr Einfühlungsvermögen und auch ihre Urteilskraft. Freilich bleibt der Situationsbezug in der Regel vermittelt. Hier liegen Grenzen, die schulische Erziehung zum ethischen Handeln nur in Ausnahmefällen überschreiten kann. McPhail weiß um die Bedeutung des Lernens in Situationen des wirklichen Lebens ("real-life involvement", 151f.): "Die besten Übung, um zu lernen, wie man Leuten hilft, ist Leuten zu helfen." (151) Der schulische Handlungsrahmen beschränkt sich in der Regel auf die Art und Weise, wie die Schüler untereinander und Lehrer und Schüler miteinander umgehen. Das Ethos schulischer und unterrichtlicher Kommunikation ist jedoch nicht ohne Auswirkungen. Es prägt Verhalten und trägt zur Herausbildung einer entsprechenden Haltung und Gewohnheit bei. "Gewohnheit (habit) hat eine große (vielleicht die größte) motivierende Kraft. Wenn wir Kinder in einem rücksichtsvollen Lebensstil (style of life) erziehen, werden sie auch denen gegenüber rücksichtsvoll sein, die ihnen gegenüber nicht rücksichtsvoll sind. Die Gewohnheit wird nur sehr schwer zu durchbrechen sein." (121) Diese fundamentale Bedeutung von "Gewohnheit und Stil (habit and style)" wurde in alternativen Ansätzen ethischer Erziehung oft vernachlässigt. Man beschränkte sich auf den Prozeß der Entscheidungsfindung, ohne dessen Kontext ausreichend mitzureflek-

ren (Vgl. McPhails Kritik 151). Der vorliegende Ansatz wählt demgegenüber eine breitere Ausgangsbasis.

Ein Buchbericht kann nicht viel mehr als den Ansatz und einige Akzente des von McPhail in der vorliegenden Veröffentlichung entfalteten Konzeptes ethischer Erziehung vorstellen. Der 'Blick über den Zaun' macht deutlich, daß von einer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Materialien des von McPhail geleiteten Curriculumprojektes auch für die deutsche Diskussion wertvolle Anregungen und Herausforderungen erwartet werden können. Die vorgetragenen Überlegungen wollten ermuntern, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Eine deutsche Übersetzung des vorgelegten Buches ist wünschenswert. Dieser Übersetzung sollten ausgewählte Beispiele aus den Materialien der beiden Programme "Startline" und "Lifeline" beigegeben werden, die belegen könnten, wie sich der hier mehr theoretisch und zusammenfassend referierte Ansatz auch im konkreten Detail bewährt.

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

JOHANNES THIELE

DIALOGIK UND DIDAKTIK IN MARTIN BUBERS "ERZÄHLUNGEN DER CHASSIDIM"

Vielleicht hält Gott sich einige Dichter (ich sage mit Bedacht: Dichter!), damit das Reden von ihm jene heilige Unberechenbarkeit bewahre, die den Priestern und Theologen abhanden gekommen ist.

Kurt Marti

1. Kritische Vorbemerkungen

Kaum ein anderer Denker des 20. Jahrhunderts ist von so vielen verschiedenen Seiten in Anspruch genommen worden wie Martin Buber, von Theologen und Philosophen, Pädagogen und Soziologen, Existentialisten und Humanisten, Mystikern und Politikern. Über die weitreichende Wirkungsgeschichte Bubers ist an dieser Stelle nicht zu referieren¹, auch muß ein Hinweis auf die Bemächtigung seines dialogischen und pädagogischen Werkes durch die personale und geisteswissenschaftliche Pädagogik genügen. Auffallend ist dabei jedoch, daß die Religionspädagogik die erzieherischen Ansätze Martin Bubers kaum diskutiert und damit eine ganz bestimmte religiöse Traditionslinie ausgeblendet hat.

Dem Ausfall an religionspädagogischer Aufmerksamkeit für Buber soll mit dieser Studie ein Schritt weit begegnet werden. Allerdings ist wohl immer noch das kritische Urteil Wolfgang Brezinkas nicht unbegründet, der im Hinblick auf die pädagogische Rezeption Bubers von "ideologischen Seligpreisungen"² des dialogischen Verhältnisses von "Ich" und "Du" spricht. Dieter Höltershinken hat diese Kritik noch mit dem Hinweis verschärft, "deren Pathos (sei) ebenso wie manche Beiträge zur Diskussion um das Phänomen der 'Begegnung' unerträglich geworden".³

1 Vgl. dazu M. Weinrich, Die Wirklichkeit des Menschen. Die anthropologische Entdeckung Martin Bubers, in: Kairos 20 (1978) 130-150; ders., Im Dialog mit der Dialogik. Die Buberforschung nach 1965, in: VF 24 (1979) 33-54.

2 Vgl. W. Brezinka, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, in: H. Röhrs (Hg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a.M. 1964, 200.

3 D. Höltershinken, Religiöse Erziehung bei Martin Buber, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 47 (1971) 121-139, hier 121.

Der in diesen Einwänden mitausgesprochene Vorwurf des Realitätsverlusts spekulierender Pädagogik, welcher wesentlich darauf zurückgeht, daß wichtige geschichtliche, soziale und kulturelle Faktoren ausgeblendet worden sind, ist wohl nicht so leicht von der Hand zu weisen; berücksichtigt man ferner, daß einige pädagogische Rezeptionslinien geneigt waren, Buber aus der hebräisch-jüdischen Tradition herauszulösen und zu einem Protagonisten allgemeingültiger pädagogischer Wahrheiten zu stilisieren, die ganz unabhängig von Geschichte und Tradition begriffen werden können, so bleibt für jede künftige religionspädagogische Arbeit über Buber die Forderung nach einer geschichtlich-situierenden und die buberschen Schriften in ihrer eigenen Aussage zur Geltung verhelfenden Durcharbeitung seines Werkes konstitutiv.

Daß sich Bubers Werk, beziehungsweise, was dafür gehalten wird, als Fundgrube und Sentenzenschatz "vorzüglich tiefsinnig-schöner Geschwätzigkeit, über Ich und Du insbesondere"⁴ anbietet, stellt das Projekt einer Entwicklung und Darstellung des buberschen Denkens im Hinblick auf die religionspädagogische Diskussion seiner Gehalte vor das Problem, der Unsystematik im Werk Bubers dergestalt begegnen zu müssen, daß man es nicht im Sinn einer Steinbruch-Exegese als Antwortpotential für alle möglichen, heute relevanten Problemlagen verzweckt und damit mißbraucht, sondern Buber selbst zur Aussage kommen läßt und erst dann den Befund religionspädagogisch so konkretisiert, daß einerseits eine rigide Funktionalisierung vermieden und andererseits eine sachgerechte Interpretation erreicht wird. Aufgabe dieser Studie wird es sein, die chassidischen Erzählungen, wie sie von Martin Buber erstmals für die westliche Welt zugänglich gemacht worden sind, unter religionspädagogischem Blickwinkel zu lesen. Dabei gilt die Aufmerksamkeit jener Didaktik, die sich als Dialogik aus der Sache selbst entwickelt. Die Frage soll sein: Was sagen diese Geschichten aus über das Gemeindeleben der jüdisch-

4 W.-D. Gudopp, Martin Bubers dialogischer Anarchismus, Bern/Frankfurt a.M. 1975, 9. Vgl. zum Gesamtthema auch die kenntnisreiche, aber von der Sprache her schwer erträgliche Arbeit von J.E. Seiffert, Das Erzieherische in Martin Bubers chassidischen Anekdoten, Takatsuki 1963 (Diss. Freiburg i. Br.); daß die chassidischen Erzählungen unter "Anekdoten" subsummiert werden, gibt schon zu denken!

polnischen Gemeinden des 18. Jahrhunderts? Welche "innere Didaktik" entfalten die Geschichten Bubers als erzählerische Vergegenwärtigung des Glaubens? Es gilt anzudeuten, wie in den sich zum jüdischen Glauben bekennenden Gemeinden der chassidischen Blütezeit die religiöse Erziehung im Glauben und zum Glauben aussah, ob und wie Lehre und Wirklichkeit zur "Einung" gelangten, so daß Menschen und/in Gemeinde zu ihrer Identität vor Gott finden konnten.

2. Die chassidische Bewegung als Gegenwelt zur Krise der Zeit

Bei Martin Buber kommt die Aufmerksamkeit für historische Zusammenhänge und für die gesellschaftlich-kulturelle "Signatur der Zeit" aus einem schmerzhaft empfundenen und durchdachten Bewußtsein von der Krise. In diesem Begriff werden vor allem die Umbrüche einer Epoche reflektiert, welche die negative Seite der aufklärerisch-neuzeitlichen Dialektik rückhaltlos erfährt.⁵ Durch das ganze Werk Bubers zieht sich dieses Krisenbewußtsein, wird das gefährdete Menschsein in seinen sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Manifestationen durchgängig problematisiert. Die von Buber erfahrene und immer wieder artikulierte Krise der westlichen Gesellschaften zeigt sich deutlich-beispielhaft in den Anfechtungen des exilischen jüdischen Volkes. Mit der Zeit des Ersten Weltkriegs wird für Buber die Krise als Signatur der Zeit zum ersten Mal offenbar - vorrangig geschieht das Nachdenken über die Krise dann in den Jahren des deutschen Faschismus mit der durchrationalisierten Vernichtung des jüdischen Volkes, verstärkt während des Zweiten Weltkriegs "und danach entsprechend den Bedingungen und Problemstellungen der Zeit des Kalten Krieges variiert".⁶

Worin manifestiert sich die Krise, die Buber so eindringlich zur Sprache zu bringen versucht? "Unter 'Krise' versteht Buber nicht im platten, eindimensionalen Sinn eine geschichtliche Phase der Unsicherheit, der Labilität und der Bedrohung, - das ist sie selbstverständlich auch -, sondern einen politischen Kairos der Entscheidung: Die Menschheit ist in ihr kri-

5 Vgl. die Arbeiten von Weinrich (s.o. Anm. 1); außerdem Gudopp (s.o. Anm. 4), 21-24.

6 Ebd. 21.

tisches Stadium getreten."⁷ So erhält die Rede von der Krise ein höchst vielfältiges Gesicht, sie meint

- die Krise des sozialen Lebens, das Buber jenseits von Kollektivismus und Individualismus als sozialistisch kennzeichnen will, ohne die machtzentralistische Attitüde planwirtschaftlicher Durchorganisation von Wirtschaft und Politik, vertrauend vielmehr auf die freie Gemeinschaft lebendiger sozialer Einheiten;
- die Krise der Beziehungen des Menschen, zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zu seiner sozialen Verfassung, die gleichzeitig eine Krise der sozialen Verbundenheit ist, hervorgerufen durch eine alle organisch gewachsenen Formen zersetzenden bürgerliche Gesellschaft;
- die Krise der Zwischenmenschlichkeit, die Pathogenese verfallender Authentizität, verfinsterter Transzendenz, aufgespaltener personaler Ganzheit, welche die Erfahrung eines organischen Welt- und Lebenszusammenhangs ("Heimat") weitgehend verunmöglicht.

Buber hat im Chassidismus den letztlich doch gescheiterten Anbruch einer rettenden Gegenwelt zur Krisensituation der Zeit gesehen - zu seiner Zeit waren von der chassidischen Bewegung nurmehr die letzten Nachwehen zu spüren. Aber sie hat ihn aufgerufen, von der beschädigten Ganzheit individuellen und sozialen Lebens her zu denken, wenn er immer wieder die "ganze Wirklichkeit" und Wahrheit des Menschen ins Gedächtnis ruft. Der Chassidismus als paradigmatische Gegenwelt zur "Krise" konnte für ihn letztmalig die willkürliche Aufspaltung der Wirklichkeit in Sakralität und Profanität, Geist und Leben, Individualität und Sozialität verhindern. Die geschichtlich-gesellschaftliche Entwicklung im Prozeß der Neuzeit hat die "Wirklichkeit des Menschen" in vielfacher Hinsicht verstellt - der Chassidismus dagegen in der noch vorindustriellen Zeit diese verborgene Realität in neuer Gestalt offenbar gemacht, weil er den extremen Subjektivismus, die Verlagerung der Religion in die privatisierte Innerlichkeit in seiner geschichtlichen Ausprägung unter den Bedingungen des osteuropäischen Judentums überwunden hat. Buber hat deutlich gemacht, daß der Chassidismus schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts nur noch von seiner Erinnerung zehrte; diese versunkene und durch den

7 Ebd. 22.

nationalsozialistischen Faschismus bewußt zerstörte Welt war nicht mehr rekonstruierbar, aber sie bleibt Aufruf zur Entscheidung, ein Prüfstein für die Dialogik, die Buber in der Begegnung zwischen Mensch und Mitmensch, Mensch und Natur und schließlich Mensch und Gott integrierend entwirft.

Das dialogische Leben manifestiert sich gerade nicht, wie oft mißdeutend interpretiert wird, in der geschichts- und gesellschaftslosen Zweisamkeit von Ich und Du, sondern in der Konkretion von Gemeinschaft, die sich in die Geschichte hineinsetzt: es ist das gestalthafte Ganze der Gemeinde, von dem aus Buber dialogische Existenz versteht. Sie ist kein bloßer Zusammenschluß von einzelnen Individuen und auch kein nivellierendes Kollektiv; sie ist hingeordnet auf eine unverfügbare Mitte: "Die Gemeinde baut sich aus der lebendig gegenseitigen Beziehung auf, aber der Baumeister ist die lebendig wirkende Mitte."⁸ Dieses unverfügbare, auf Gott hin transparente Zentrum einer Gemeinde ist die organisierte Kraft auch der Chassidim - als geschichtlich gewachsene Ordnung hat sie gemeinschaftliches Leben in einer von vitaler jüdischer Tradition bestimmten Lebenswelt neu organisiert. Das Spezifikum chassidischer Erziehung kann schon von daher nicht nur die lehrende Vermittlung, sondern vor allem das Hineinwachsen in diese Lebenswelt sein, wobei Lehren und Erziehen zu einer Einheit werden. Dies bringt auch die folgende Geschichte zum Ausdruck:

"Rabbi Mendel erzählte: 'Chassid bin ich geworden, weil es in meiner Heimat einen alten Mann gab, der hat Geschichten von Zaddikim erzählt. Er hat erzählt, was er wußte, und ich habe gehört, was ich brauchte.'⁹

In den Glauben, und das heißt wesentlich: in die Erzähltradition, in den narrativen Erfahrungsstrom hineinwachsen und gerade nicht zu ihm belehrt werden - das macht die ganze Tiefe und Bedeutung der chassidischen Erziehung aus.

Durch die erzählerische Vergegenwärtigung des Glaubens tritt der Chassidismus, wie noch zu zeigen sein wird, der neuzeitlichen Geschichte, ihrer Auflösung von organischen sozialen Formen und traditionellen Bindungen entgegen. Er artikuliert Widerstand gegen die Destrukturierung gesellschaftlichen Lebens,

8 M. Buber, Ich und Du, in: Werke I. Schriften zur Philosophie, München/Heidelberg 1962, 108.

9 M. Buber, Die Erzählungen der Chassidim, in: Werke III. Schriften zum Chassidismus, München/Heidelberg 1963, 656.

gegen den Zerfall der sozialen Gestalt, gegen die Vereinzelung im Drama strukturell veränderter Kommunikation. Die realisierende Erkenntnis Bubers ist die "Wirklichkeit des Menschen mit dem Menschen", - die Wirklichkeit freilich in all ihrer Beschädigung und verlorenen Ganzheit -, ist die Dialogik als rettende Instanz aus der verflüchtigen Beliebigkeit von Beziehung und Begegnung. Man könnte sie - ohne Buber fehlzudeuten - durchaus als religiösen, gläubigen Sozialismus¹⁰ bezeichnen. Dieser Sozialismus hat jedoch eine Tendenz, eine geschichtliche Option, eine Bestimmung, die in der "Weltgeschichte", in der fiktiven Geschichte des Erfolgs und der Sieger nicht aufgeht: "Der Erfolg gilt als Offenbarung, und der Mensch erscheint als Bevollmächtigter Gottes oder der Vorsehung: wo gesiegt wird, ist Gott."¹¹ Der Chassidismus, wie Buber ihn darstellt, zeigt sich dagegen als geschichtliche Größe "von unten", in ihm offenbart sich Gott als leidender Gott, der den Abfall der Welt auf sich nimmt und mit Israel ins Exil geht. Hier zeigt sich Dialogik als gnadenhaft-bleibende Zuwendung Gottes in den Leiden der Geschichte. Hier ist Gott "unten", bei den mit dem Leid der Welt Geschlagenen, bei den Erfolglosen, Unterdrückten und Verfolgten der Geschichte. Das exilische Judentum in Osteuropa belegt diese Geschichtsschreibung auf Schritt und Tritt, es erfährt den prophetischen Ruf zur Erneuerung und Umkehr an sich selbst immer wieder von neuem in historisch konkreten Situationen, denn der "Prophet zerschlägt die Sicherheit der Oberflächengeschichte und spricht sein Wort der Kritik und Forderung im Abgrund der Unsicherheit."¹²

3. Das Glaubensleben der Chassidim

Die jüdische Erneuerungs- und "Erweckungsbewegung"¹³ des Chassidismus gilt als die jüngste und volkstümlichste religiös-mystische Bewegung im Judentum.¹⁴ Sie entstand in der Mitte

10 Vgl. Gudopp (s.o. Anm. 4), 56.

11 Ebd. 61.

12 Vgl. Buber, Gottesfinsternis, in: Werke I, 557.

13 Vgl. G. Scholem, Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen, Zürich 1957, 377. Buber sieht im Gegensatz zu Scholem im Chassidismus mehr als nur eine "Erweckungsbewegung".

14 Vgl. hierzu G. Wehr, Der Chassidismus. Mysterium und spiri-

des 18. Jahrhunderts in Podolien (Ukraine) und wurde in Polen, Rumänien und der Ukraine zur vorherrschenden Form hebräischer Frömmigkeit. Die Buberschen Geschichten vergegenwärtigen ihren Sitz im Leben der chassidischen Gemeinden. In ihnen sind Aussagen über das Glaubensleben, das "Reden von Gott" ebenso zu finden wie Hinweise auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, die zu dieser Zeit im Entstehungs- und Verbreitungsraum der Bewegung herrschen. Der Aufweis der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation dieser jüdisch-polnischen Gemeinden ist entscheidend wichtig, um das Glaubensleben der "Frommen" (Chassidim) zu verstehen. Innerhalb der vorwiegend christlichen Bevölkerung Polens sah sich das Judentum vielfach ins Ghetto abgedrängt und mußte dort sein Eigenleben behaupten. Die Juden Osteuropas gehörten im ausgehenden 18. Jahrhundert wirtschaftlich wie gesellschaftlich vorwiegend den unterprivilegierten Schichten an und waren politisch als eine in Abhängigkeit gehaltene Minderheit mehrfach Pogromen durch die polnische bzw. russische Herrschaft ausgesetzt. Die Versuche, sich aus der Ghettosituation zu befreien und eine Gleichstellung mit der übrigen polnischen Bevölkerung zu erreichen, wurden durch die realpolitischen Verhältnisse erschwert oder verhindert und waren auch im Judentum selbst nicht unumstritten. Zu diesen schwierigen äußeren Bedingungen traten innere Glaubenskrisen. Jahrhunderte hindurch war die kulturelle Entwicklung und religiöse Erziehung des Judentums in ihre eigene, sich nach außen abkapselnde Welt eingeschlossen und allmählich in religiösem Formalismus und ritueller Gesetzmäßigkeit befangen. Zwar wurde durch die getreue Überlieferung jüdischer Glaubenslehre das Erbe der Väter bewahrt, aber die Kluft zwischen den Gelehrten von Tora und Talmud, die neben dem Tora- und Talmudstudium "vor allem auch auf die strikte Einhaltung der überkommenen Ritualgesetzgebung" achteten¹⁵, und die Menge der gläubigen Juden in den Unterschichten wurde immer größer. Gerhard Wehr kommt zu dem Urteil: "Angesichts des leidvollen Erlebens und des großen

tuelle Lebenspraxis, Freiburg 1978, 15-21; H.M. Sachar, Chassidismus, in: F.R. Lachmann, Die jüdische Religion, Kastellaun 1977.

15 Wehr (s.o. Anm. 14), 17.

Hungers nach religiöser Urerfahrung mußte diese Orthodoxie (...) versagen (...). Es bedurfte eines belebenden Impulses, der die Schranken einer erstarrten Gesetzesfrömmigkeit durchbrach und auch die in den Schriften weniger Gebildeten zu neuer Spontaneität zu erwecken vermochte."¹⁶

3.1 Der Aufbruch der chassidischen Gemeinden

Ohne Zweifel ist die chassidische Bewegung auch aus dem Aufstand der Armen als eine Basisbewegung zu begreifen. Der ersehnte religiöse Neubeginn wurde wesentlich durch den die religiöse Praxis demokratisierenden Chassidismus angestoßen. Inmitten der Vielfalt der miteinander streitenden Glaubenslehren entstand mit ihm ein neues "Lebensprinzip"¹⁷. Martin Buber sagt dazu: "Das, was die Eigentümlichkeit und die Größe des Chassidismus ausmacht, ist nicht eine Lehre, sondern eine Lebenshaltung, und zwar eine gemeindebildende und ihrem Wesen nach gemeindemäßige Lebenshaltung."¹⁸

Unter katechetischem Blickwinkel ist diese Grundaussage von besonderer Tragweite: es geht dem Chassidismus - und daher auch seiner Glaubensvermittlung - nicht um das erlernbare Wissen oder die theologische Schulweisheit. Er "sprach den Menschen vor allem in seinen Gefühls- und Willensbedürfnissen an und stellte die lange vermißte Unmittelbarkeit des religiösen Erlebens wieder her. Der Stifter der chassidischen Bewegung und deren erste Anhänger hatten eine Antwort zu geben, die gerade der Situation der sozial Deklassierten, der wirtschaftlich Ausgebeuteten und der religiös Enttäuschten entsprach."¹⁹

Die chassidische Basisbewegung lebte aus einer kritischen Kraft, die mit Hilfe einer popularisierten kabbalistischen Lehre die jüdische Gesetzeskasuistik durchstieß und brachliegende seelisch-soziale Bezirke zum Schwingen brachte. Sie hat weite Kreise der osteuropäischen Judenheit nochmals in enthusiastische Glaubensformen versetzt, den Himmel wieder mit der Erde verbunden, die letzten Geheimnisse des jüdischen Glaubens

16 Ebd. 17.

17 M. Buber, Die chassidische Botschaft, in: Werke III, 761.

18 Ebd. 758.

19 Wehr (s.o. Anm. 14), 17f.

durch einfache Symbole und Gebärden, zum Teil durch Wunder und Zeichen sinnfällig gemacht.²⁰ Daß dies gelingen konnte, daß die Armen des Volkes Gottes näher gebracht werden konnten, ist in erster Linie jener versöhnenden Instanz zu verdanken, welche mystisch-politisches Handeln mit einer prophetisch-charismatischen Religiosität verband: dem Zaddik (=der Gerechte).²¹

3.2 Die chassidischen Zaddikim und ihr prophetischer Auftrag

In der Person des Rabbi Israel ben Elieser aus Miedzyborz (1700 - 1760), der später Baal-Schem-Tow (abgekürzt Bescht), "Meister des guten Namens" genannt wurde, bricht die Glaubensbewegung des Chassidismus an. In soziologischen Kategorien gemessen war der Baal-Schem-Tow ein Wanderprediger und Wundertäter, der den die Erde beseelenden göttlichen Funken in allen, auch den niedrigsten Erscheinungen der Welt wahrnahm. Der Baal-Schem steht im Mittelpunkt der chassidischen Legende, die über ihn mehr weiß als die Geschichte. Dieses Schicksal teilt er mit vielen charismatischen Persönlichkeiten, da sich das Charisma der historischen Überlieferung weitgehend entzieht. In den Geschichten vom Baal-Schem²² ist der Urtyp der chassidischen Legenden vorgeprägt. Die nach dem Stil der jüdischen Traditionsliteratur mündlich überlieferten und erst später aufgezeichneten Lehren und Weisheitssprüche des Baal-Schem und seiner dem Meister gleichzuachtenden Schüler der folgenden Generationen spiegeln die Unmittelbarkeit religiöser Erfahrung als das Wesentliche des Chassidismus wider. Besonders für sein Bekanntwerden in der westlichen Kulturwelt hat Martin Buber durch seine dichterischen Nacherzählungen Entscheidendes getan. Baal-Schem-Tow war der erste Zaddik, der die soziale und religiöse Not seiner Mitbrüder, der "Chassidim" (= "die Frommen, richtiger die Bundestreuen, die jene Gemeinden bilden"²³) wenden wollte: "Schüler sammeln sich um ihn, um seine Lehre, mehr noch seine Lebensweise, um die Gottinnigkeit seines Betens zum Beispiel zu nehmen."²⁴ Seine Schüler, die selber eigene Gemeinden

20 Vgl. S. Dubnow, Geschichte des Chassidismus, Band 1/2, Jerusalem 1969, 28f.

21 Vgl. Buber, Die Erzählungen der Chassidim (s.o. Anm. 9), 78.

22 Vgl. auch I. Singer: Die Gefilde des Himmels. Eine Geschichte vom Baal Schem Tow. München 1982.

23 Buber, Die Erzählungen der Chassidim (s.o. Anm. 9), 78.

24 Wehr (s.o. Anm. 14), 28.

gründeten oder durch Gemeinden, die von der Bewegung ergriffen waren, gewählt wurden, trugen den chassidischen Funken durch fünf Generationen weiter. In dieser Zeit erfuhr die Bewegung der "Frommen" mit dem Zaddik und untereinander ihre lebendige Ausfaltung. Der Zaddik führte die Gemeinde, und in den Geschichten wird immer wieder die Begegnung zwischen ihm und den Chassidim erzählt: "Aber das Wichtigste an ihnen ist, daß jeden von ihnen eine Gemeinde umgab, die ein brüderliches Leben lebte und es dadurch leben konnte, daß ein führender Mensch da war, der sie alle einander näherte, indem er sie miteinander dem näherte, woran sie glaubten."²⁵

Die chassidischen Geschichten sind derart auf den Zaddik und seine Gemeinde zentriert, daß ein katechetisches Nachdenken über sie an der gemeinde-theologischen Verfassung des Chassidismus nicht vorbeigehen kann. Die Zaddikim waren unbestrittene Führer der Gemeinden, unangefochten aber nicht aus einer ihnen qua Amtsfunktion zukommenden Autorität, sondern als "von unten" her legitimiert, charismatisch anerkannt. Darin liegt ein institutionskritisches, ja religionskritisches Moment, das man nicht unterschätzen sollte, bildet es doch eine wesentliche Antriebskraft der sich sammelnden Chassidim. Buber kommt zu dem Schluß: "Die 'Zaddikim' dieser fünf Geschlechter ergeben zusammen eine Schar religiöser Persönlichkeiten von einer Vitalität, einer geistigen Mächtigkeit und einer vielfältigen Eigenart, wie sie meiner Kenntnis nach nirgends in der Religionsgeschichte in einem so knappen Zeitraum beisammen waren."²⁶ Gerade diese Überzeugungskraft der "religiösen Persönlichkeiten" bildet die Legitimation im Geist und in der Wahrheit, die sich natürlich nicht geschichtslos darstellt.

Für Wolf-Dieter Gudopp kulminiert die Vitalität des dialogischen Anarchismus und der Pädagogik Bubers in der Lehre vom charismatischen Führertum. Es bezieht sich nicht auf die politisch-staatliche Macht, vielmehr zeichenhaft auf die Gemeinde, die aus Gottes Wort lebt. Der charismatische Führer ist eine "antiautoritäre Autorität"²⁷, die Buber bereits in der Bibel vorzeichnet sieht: hier sind es die Schwachen und Erfolglosen,

25 Buber, Die chassidische Botschaft (s.o. Anm. 17), 760.

26 Ebd. 759.

27 Vgl. Gudopp (s.o. Anm. 4), 81.

die von Gott erwählt und zu Führern berufen werden, die eine "Existenz im Schatten"²⁸ führen. Der chassidische Zaddik kann als paradigmatische Gestalt des Führertums gelten, der "Gerechte" ist in seiner Bedeutung als "Gerichteter" das "Gegenteil eines Staatsmannes; er wirkt durch sein Dasein im Kleinen und in der Nähe. Er ist in einem verantwortlicher Helfer, Lehrer und Führer. (...) Die chassidische Gemeinde entsteht durch die gemeinsame Beziehung zum Zaddik als zu ihrer konstitutiven Mitte; daraus erst resultieren die Beziehungen der Mitglieder untereinander."²⁹

Die chassidische Bewegung wird in der Interpretation Bubers zu einem Spiegelbild seiner eigenen geschichtlich-gesellschaftlichen Vorstellung, besser: diese seine Erfahrung geht in das von ihm gezeichnete Bild des Chassidismus ein. Gershom Scholem nannte Buber im Zusammenhang der Chassidismus-Kontroverse³⁰ einen "religiösen Anarchisten" und seine Lehre religiösen Anarchismus. Bubers Bild vom Chassidismus ist das Szenarium der kleinen Warenproduzenten, Händler und Krämer, der ländlich-patriarchalischen Gesellschaft eines Sozialismus "von Fleisch und Blut, mit heiterer Stirn, liebenden Augen und einem Mund, der singen kann, einem menschlichen Antlitz".³¹ Bubers Visionen nach rückwärts greifen zurück auf die geordneten kleinen sozialen Welten der mittelalterlichen Gesellschaft³², auf die vorindustrielle und vororganisatorische Welt. Buber hält gerade

28 M. Buber, Biblisches Führertum, in: Hinweise. Gesammelte Essays, Zürich 1953, 157.

29 Gudopp (s.o. Anm. 4), 82.

30 G. Scholem, Judaica I, Frankfurt a.M. 1981, 197.

31 A. Neusüss (Hg.), Utopie. Begriff und Phänomen des Utopischen, Neuwied/Berlin 1968, 84.

32 Mit dem Begriff der "Auslese der wirkenden Welt" hat Buber in seiner ersten Rede über die Erziehung (in: Werke I, 787-808) das Prinzip einer dialogisch-konvivialen Pädagogik gekennzeichnet. Auch hier führt er ihn ein im Rückgriff auf eine historische Erinnerung: "Es war eine Zeit, es waren Zeiten, wo es keine spezifische Berufung des Erziehers, des Lehrers gab und keine zu geben brauchte. Da lebte ein Meister, ein Philosoph etwa oder ein Erzschmied, seine Gesellen und Lehrlinge lebten mit ihm, sie lernten, was von seinem Hand- oder Kopfwerk er sie lehrte, indem er sie daran teilnehmen ließ, aber sie lernten auch, ohne daß sie oder er sich damit befaßt hätten, lernten ohne es zu merken, das Mysterium des personhaften Lebens, sie empfangen den Geist. (...) Die Erziehung als Absicht ist unausweichlich berufen; wir können so wenig hinter die Wirklichkeit der Schule zurück, wie wir etwa hinter die

an dieser Utopie der überschaubaren sozialen Gemeinden fest; in seinem Denken bleiben die Paradigmen Volkstümllichkeit und Weltlichkeit bestimmend, die er beide für den Chassidismus in Anspruch nimmt und die er folgerichtig und konsequent als antihierarchische Züge der chassidischen Gemeinden herausstellt. Die chassidischen Zaddikim befreien das Volk nicht nur von der rigiden Gesetzmäßigkeit und der aristokratischen Herrschaft der Talmud-Gelehrten, sie befreien den "amha'aretz" auch von der Vorrangstellung des Besitzes und des privaten Eigentums. Die kritische Relativierung der gesellschaftlichen Tendenz zur universalen Käuflichkeit von Besitz und Glück ist unnachahmlich auch in der folgenden Geschichte veranschaulicht:

"Rabbi Mosche Chajim Efraim, der Enkel des Baalschem, lebte lange Zeit mit seinem Weibe in großer Armut. Am Sabbatabend steckte die Frau die Kerzen in einen Leuchter aus Lehm, den sie selber geknetet hatte. Später wurden sie reich. An einem Sabbatabend sah der Rabbi, als er, vom Bethaus heimkehrend, die Stube betrat, wie sein Weib mit einer stolzen Freude den breitarmigen Silberleuchter betrachtete. 'Dir ist jetzt hell', sagte er, 'mir ist damals hell gewesen.'"³³

3.3 Der Niedergang der chassidischen Bewegung

Die kritische Kraft des Chassidismus in der radikalen Hinwendung zur Welt und gleichzeitigen Abkehr von den diese Welt bestimmenden Werten zeigt sich in der Teilhabe aller Frommen am Erlösungswerk Gottes. "Das 'jeder kann' charakterisiert auch die chassidische Weltfrömmigkeit des Gott-im-der-Welt-Liebens. (...) Diese Sakramentalität der Welt ist der Grund für die vitale Freude - trotz allen Leidens - , die den auffallendsten Charakterzug des chassidischen Lebens ausmacht. Hier kann es keinen Unterschied zwischen Heiligem und Profanem, Glauben und Werken, Feiertag und Alltag geben."³⁴

Wirklichkeit der Technik zurückkönnen (...): Doch bleibt der Meister das Vorbild des Lehrers. Denn wenn dieser, wenn der Erzieher dieses Menschheitstags tun muß, wissend tun, soll er es so, 'als täte er nicht'. Jenes Fingerheben, jener fragende Blick, das ist sein echtes Tun. (...) Die Welt, sage ich, wirkt als Natur und als Gesellschaft auf das Kind ein. Die Elemente erziehen es, Luft, Licht, das Leben in Pflanze und Tier; und die Verhältnisse erziehen es. Der wahre Erzieher vertritt beide; aber dasein muß er vor dem Kind wie eins der Elemente." (794f.)

33 Buber, Die Erzählungen der Chassidim (s.o. Anm. 9), 285.

34 Gudopp (s.o. Anm. 4), 82f.

In seiner geschichtlichen Entwicklung hat der Chassidismus allerdings das Schicksal aller Frömmigkeitsbewegungen geteilt, nach und nach in äußeren Formen, in Dogmatismus, Gesetzmäßigkeit und Tyrannei zu versteinern. Der Ansatzpunkt für den Niedergang der Bewegung lag in der einzigartigen Stellung der Zaddikim selbst: "Es zeigte sich (...), daß die ins Maßlose übersteigerte Wertschätzung einzelner Zaddikim zu einem Kult chassidischer Führer und zur Begründung ganzer Zaddikim-Dynastien führte, deren Häupter von den Massen als Wundertäter, Heilkünstler und Übermenschen gefeiert wurden, bis ihnen schließlich ihre Auserwähltheit selbst zu Kopf stieg."³⁵ Auch die prunkvolle Hofhaltung einzelner Dynastien hat dazu beigetragen, die chassidische Bewegung im 19. Jahrhundert versanden zu lassen. Übrig blieb der "Wunderrabbi", der nur selten noch von den Mysterien jüdischer Frömmigkeit etwas wußte, wie sie in der Mystik des Baal-Schem und seiner Schüler dagewesen war. Die nationalsozialistische Vernichtungszeit in Osteuropa schließlich zerstörte alle Zentren des Chassidismus.

4. Die religionskritische Dimension der chassidischen Geschichten

Die Religion ist für Buber nicht zu trennen von der "dialogischen Situation des Menschen."³⁶ Sie darf nicht als ein besonderer Bereich der einen Wirklichkeit gesehen werden, nicht abgelöst von der Alltagsrealität, nicht isoliert im Sakralen. Religion als gelebte Begegnung ist Bubers Waffe der "Religionskritik" gegen jede Versicherungstendenz des Objektiven und Nur-Faktischen. Sie kann nicht in geteilter, sondern nur in geeinter Wirklichkeit geschehen, indem der Offenbarung der Weg bereitet wird. Es gibt sie nicht ohne die Erfahrung, die der Glaube selber ist, nicht ohne "Wirklichkeitsernst."³⁷ Buber

35 S. Hurwitz, Archetypische Motive in der chassidischen Mystik, in: Zeitlose Dokumente der Seele, Zürich 1952, 128.

36 B. Casper, Das dialogische Denken. Eine Untersuchung der religionsphilosophischen Bedeutung Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers, Freiburg/Basel/Wien 1967, 305.

37 Buber, Die chassidische Botschaft (s.o. Anm. 17), 840.

wehrt sich entschieden - und führt auch darin mit dem Chassidismus eine paradigmatische Gegen-Welt an - gegen jede Tendenz, daß man "im irdischen Leben sein eigenes Regiment etablieren und den droben kultisch abfinden kann"³⁸, gegen jede Verfestigung im Kirchenhaften, gegen das Priestertum als ein Spezialistentum, gegen den bequemen Absicherungswunsch des neuzeitlichen Menschen, in der Religion Kategorien zu finden, die von der gesellschaftlich nur schwer ertragbaren Wirklichkeit absorbieren, dem "Angefaßt- und Angefordertwerden der eigenen Ganzheit"³⁹ aus dem Weg zu gehen: "Die Urgefahr des Menschen ist die 'Religion'."⁴⁰

Der Begriff "Religion" wird von Buber nicht einheitlich gebraucht und kann hier auch nicht weiter entfaltet werden; oft hat er eine besondere Manifestation des Religiösen vor Augen, die er kritisiert: "Religion", welche die Wirklichkeit verstellt und den Zugang zu ihr erschwert, wenn nicht gar verhindert. Das dialogische Prinzip ist gerade kein Signal zum Rückzug in die Innerlichkeit der religiös privatisierten Existenz. Es drängt zur Verwirklichung, zur Teilhabe an der Wirklichkeit, die nicht vom einzelnen "erworben" oder "gehabt" werden kann. Sie ist unverfügbar und entzieht sich dem besitzwollenden Zugriff, geschieht "nur in dem Sich-Öffnen und Sich-Beschenken-Lassen der Begegnung."⁴¹ Es gibt auch für Bubers Vorstellung von Erziehung nicht die Unterscheidung in einen schulischen Sonderbereich, für den "die" Religion zuständig ist: "Erziehen kann nur, wer in der ewigen Präsenz steht; er erzieht, indem er sie einführt. Religiöse Erziehung als Teilgebiet muß immer problematischer werden; aber ein Ganzes ist Erziehung nur, wenn sie als Ganzes religiös ist."⁴²

Das Erziehungsverständnis Bubers ist grundlegend in seinem religiösen Verstehen begründet und fast ausschließlich von ihm her zu begreifen. Seine Pädagogik kann nicht aus der jüdischen Tradition herausgelöst werden, aber sie ist gerade im Bezug auf das Judentum eine "fundamentale Religionspädagogik" und daher keine voraussetzungslose Theorie.

38 Buber, Werke I, 335.

39 Buber, Die chassidische Botschaft (s.o. Anm. 17), 840.

40 Ebd. 744; vgl. auch Werke I, 157.

41 Casper (s.o. Anm. 36), 287f.

42 Buber, Nachlese, Heidelberg 1966, 92.

43 Buber, Zwiesprache, in: Werke I, 180.

Übrigens ist auch Bubers Begriff des dialogischen Prinzips nicht abgelöst von seiner traditional-religiösen Bestimmung zu verstehen und pädagogisch reklamierbar.

Letztlich also nur dort, wo sich Gemeinschaft aus der Erfahrung des Glaubens konstituiert, wo sich Gemeinde bildet, verwirklicht sich auch Religion: "Wir harren einer Theophanie, von der wir nichts wissen als den Ort, und der Ort heißt Gemeinschaft."⁴³ Religion ausprägen und mit gelebter Wirklichkeit in Einklang bringen bedeutet, daß die Menschen der Gemeinschaft in die "Wegspur Gottes"⁴⁴ geraten: Gott ist ein Gott des geschichtlichen Weges, ein vorangehender, führender, sich in der Begegnung aussprechender und in der Geschichte handelnder Gott. Der Chassidismus hat exemplarisch deutlich gemacht, daß in der Gemeinde und ihren Erzählungen, in der Heiligung des Alltags und im Standhalten der Wirklichkeit, letztlich in der Theophanie, die ihren Ort in der Gemeinschaft hat, das Heil und die Rettung des Menschen begründet und möglich ist. In der biblischen Formulierung "bescheiden mit Gott gehen" (Micha 6,8) schneiden sich Lebens- und Glaubenswege, wird die Religion aus der Verklammerung der gesellschaftlichen Verfügung befreit und auf den Boden des konkreten (Gemeinde-)Lebens zurückgeholt, weil sie nur so zu einer gelebten Realität werden kann.

5. Die chassidischen Erzählungen Bubers und ihre Didaktik

Vor allem über Geschichten läßt sich sagen, wer wir und andere sind. Über erzählte Geschichten vergegenwärtigen Menschen eigene und fremde Identität, deuten Personen ihre Anwesenheit und ihre Existenz.⁴⁵

Steven Kepnes meint: "Wir sind unsere Geschichten. Wir sind endlose Wiederholungen unserer Geschichten, so wie wir auch endlos unsere Geschichten wiederholen. Der amerikanische Psychoanalytiker Roy Schafer formuliert das heute so: 'Wir erzählen dauernd Geschichten über uns selbst.' In diesem Erzählen konstituieren wir uns selbst. Zudem wird auch das Selbst anderer dadurch für uns konstituiert, indem wir über sie erzählen (und sie uns über sich erzählen): 'We narrate others just as we narrate selves' - d.h. indem wir über andere erzählen, entste-

44 Dieser Ausdruck findet sich bei M. Buber, Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, 194.

45 Vgl. H. Weinrich, Rechtfertigung durch Geschichten, in: O. Marquard/K. Stierle (Hg.), Identität, München 1979 (= Poetik und Hermeneutik VIII).

hen diese anderen in der Erzählung, genauso wie wenn wir über uns erzählen, wir in der Erzählung wir selbst werden."⁴⁶

5.1 Martin Buber als Erzähler

Gegenüber seinen religionsphilosophischen Schriften, seinen gesellschaftstheoretischen Arbeiten, seinem dialogischen Werk und den Beiträgen zur Hermeneutik und Übersetzung der Bibel ist der Erzähler Martin Buber bisher nur sehr unzulänglich in den Blick gekommen. Sein Nachdenken über das Erzählen und seine eigenen Erzählungen sind lange weitgehend unbeachtet geblieben, obgleich das gesamte Werk Bubers, dieses in vielem doch unsystematisch erzählenden Denkers par excellence, in einem anderen Licht erscheint, sobald man es aus der Perspektive von Hermeneutik und Narrativik betrachtet.⁴⁷

Mit seinen "Erzählungen der Chassidim" hat Martin Buber keine historisch-kritische Edition der chassidischen Überlieferungen vorgelegt. Von verschiedenen Seiten ist ihm das vehement vorgeworfen worden⁴⁸, doch die Kritik trifft nicht das Problem, geht sogar im entscheidenden Punkt an ihm vorbei. Tatsächlich hat Buber versucht, den Geist chassidischer Frömmigkeit in seinen nach-gedichteten Erzählungen lebendig werden zu lassen, und nicht, Geschichte in historischen Fakten und nachprüf-baren Daten vorzustellen. Er selbst ist während seiner Schulzeit im Hause seines Großvaters in Lemberg erstmals mit der chassidischen Welt, so weit in ihren Nachklängen überhaupt noch verspürbar, in Berührung gekommen. Es bedurfte aber einer späteren "Erweckung", die aus ihm einen "Begeisterten" machte: "Da war es, daß ich, im Nu überwältigt, die chassidische Seele erfuhr. Urjüdisches ging mir auf, im Dunkel des Exils zu Neubewußter Äußerung aufgeblüht: die Gottebenbildlichkeit des Menschen als Tat, als Werden, als Aufgabe gefaßt. Und dieses Urjüdische

46 S. Kepnes, Erzählen und Wiedererzählen: Die Narrativität in der Psychoanalyse, in: Concilium 18 (1982) 390-396, hier 391.

47 Vgl. Kepnes, ebd. 393 und seine an der Universität Chicago eingereichte Dissertation: Martin Buber's Stories and Contemporary Narrative Theory.

48 Vgl. G. Scholem (s.o. Anm. 30) sowie R. Schatz-Uffenheimer, Die Stellung des Menschen zu Gott und Welt in Bubers Darstellung des Chassidismus, in: P.A. Schilpp/M. Friedman (Hg.), Martin Buber, Stuttgart 1963, 275-302.

war ein Urmenschliches, der Gehalt menschlichster Religiosität. Das Judentum als Religiosität, als 'Frömmigkeit', als Chassidut ging mir da auf."⁴⁹

Von diesem zunächst ganz subjektiven Moment des persönlichen Betroffen- und Ergriffenseins sind diese Geschichten geprägt und somit nicht nur Zeugnis chassidischer Wirklichkeit, sondern auch Zeugnis seiner besonderen Weise, die Welt zu sehen und zu deuten. Es wirft ein Schlaglicht auf seine Grundhaltung, wenn er "Chassid" (der Fromme) und "Chassidut" mit die Welt in Gott lieben übersetzt.⁵⁰

Als Quellen für seine Nacherzählungen standen ihm die schriftlichen und mündlich überlieferten Selbstzeugnisse des ostjüdischen Chassidismus zur Verfügung. Diese enthielten aber eher Märchenhaftes und Wundererzählungen, verwoben mit allegorisierenden Geschichten und sinnbildhaften Beispielerzählungen⁵¹ als exakte geschichtliche oder biographische Mitteilungen. So versuchte Buber, aus diesen vielgestaltigen Vorlagen Bilder historischer Zaddik-Persönlichkeiten in der literarischen Form der Legende zu zeichnen, ohne das Quellenmaterial historisch-kritisch auszuwerten und in herauskristallisierten ursprünglichen Texten zu repräsentieren. Er bekennt: "Ich habe es durch mein Herz wie durch ein Sieb gehen lassen."⁵² Martin Buber als Erzähler ist ein katechetischer Erzähler.

5.2 Geschichte ist Gegenwart - Erzählen als Widerstand gegen organisiertes Vergessen

Daß sich die Chassidim selbst Geschichten über ihre Zaddikim erzählen, gehört zum "innersten Leben der chassidischen Bewegung".⁵³ Es ist kein zweckfreies, sondern ein hingeeordnetes Erzählen; diese Geschichten wollen etwas bewirken, sie wollen Glauben evozieren. Die katechetische Dimension der chassidischen Geschichten kommt aus diesem Ziel, und Buber hat sich selbst wohl auch als katechetischer Ver-Mittler betrachtet.

49 M. Buber, Mein Weg zum Chassidismus, in: Werke III, 967f.

50 M. Buber, Des Rabbi Israel Ben Elieser (Baal-Schem-Tow) Unterweisung im Umgang mit Gott, in: Werke III, 49.

51 Vgl. G. Wehr, Der deutsche Jude. Martin Buber, München 1977, 62.

52 M. Buber, Zur Darstellung des Chassidismus, in: Werke III, 984.

53 Buber, Die Erzählungen der Chassidim (s.O. Anm. 9), 71.

Das erzählende Wort ist mehr als Rede, es rettet die Geschichte für die Zukunft, "führt das, was geschehen ist, faktisch in die kommenden Geschlechter hinüber, ja, das Erzählen ist selber Geschehen, es hat die Weihe einer Handlung."⁵⁴ Die Erzählungen der Chassidim leben davon, daß das, was in ihnen an wesentlicher Glaubensaussage und religiöser Mitteilung zur Sprache kommt, von neuem mächtig wird. Die katechetische Brisanz dieser Erzählungen liegt daher in ihrer Intentionalität begründet, ähnlich dem Diktum Bubers, daß man Geschichten so erzählen solle, daß sie selber Hilfe seien⁵⁵ - doch: Hilfe wozu?

a) Hilfe zur Vergegenwärtigung religiöser Erfahrung

Die chassidischen Geschichten tragen dazu bei, vergangene Ereignisse durch die Geschichte lebendig bleiben zu lassen, denn sie sind mehr als ein bloßer Spiegel historischer Reminiszenz; sie halten etwas von diesem Glauben, sie halten diesen Glauben selbst fest, weil sie ganz auf die Wirkmächtigkeit des Wortes und zeichenhaften Handelns aus religiöser Erfahrung vertrauen: "Kraft, die einst wirkte, pflanzt im lebendigen Worte sich fort und wirkt noch nach Generationen."⁵⁶ Damit wird behauptet, daß Geschichten nicht nur gleichsam konservierende Funktion haben, etwas Vergangenes für Gegenwart und Zukunft zu bewahren und sich den geschichtsbeliebigen Verflüchtigungen zu entziehen, sondern daß sie selbst wieder zum Geschehen werden. Sie bewirken das, was sie zum Ausdruck bringen, sie vergegenwärtigen, sind selber "Aufruf des Geschehenen, es ist ein neues Sich-Ereignen der ursprünglichen religiösen Erfahrung".⁵⁷

b) Hilfe zur Interpretation religiöser Wirklichkeit

Erzählen hat bei Buber auch didaktische Funktion. In bestimmtem Sinn sind die chassidischen Erzählungen Geschichten vom Lehren und Lernen. Der Schlüssel für diese Narrativik Bubers ist in der Art und Weise zu finden, wie er selbst die chassidische Tradition auslegt und mit dem ihm vorliegenden Material umgeht.⁵⁸ Mit anderen Worten: Seine Erzählweise kann zum Beispiel für die Interpretation religiöser Wirklichkeit über-

54 Ebd.

55 Vgl. ebd.

56 Ebd.

57 Kepnes (s.o. Anm. 46), 393.

58 Vgl. ebd.

haupt, für die Aneignung von Glaubenstradition werden. Denn Buber hat die chassidischen Geschichten, wie angedeutet wurde, nicht aus dem Hebräischen und Jiddischen unmittelbar ins Deutsche übersetzt. Seine Arbeit bestand in der Auswahl aus tausenden alter Texte, die er aus der chassidischen Tradition empfing, die er veränderte, neu erzählte und gezielt rekonstruierte, indem er, unter Wahrung der überlieferten Aussage, die Texte überarbeitete, ergänzte und kürzte. Die Erzählungen Bubers sind Interpretationen der chassidischen Tradition⁵⁹, Re-produktionen einer alten Erfahrung, mit denen er eine Antwort auf die religiöse Problematik der Gegenwart, auf die Krise der Zeit ("Gottesfinsternis") zu geben versucht hat. In der Beziehung zwischen Gott und den Chassidim sah er ein Modell für die erlösende, befreiende Hinwendung zum Glauben.

Steven Kepnes kommt zu dem Schluß, Bubers Werk sei "ein Beispiel dafür, daß die heutige Situation oft die Erzählung traditioneller Geschichten beeinflusst. Andererseits stimmt es auch, daß die Geschichten unserer religiösen Traditionen unser heutiges religiöses Leben beeinflussen, strukturieren und neustrukturieren."⁶⁰

c) Hilfe zur Auslegung der Bibel

Viele Erzählungen der Chassidim dienen zu nichts anderem als die Bibel auszulegen, an einzelne Verse eine Lehre zu knüpfen, die dieses biblische Wort interpretiert, konkretisiert und in das Leben der Chassidim hinein aktualisierend situiert. Durch den sozialen Ort dieser Auslegung, die Gemeinde, erhält das Sprachereignis in der Bibel einen überindividuellen "Sitz im Leben": es begibt sich "nicht in einem ausgesparten Raum zwischen Gott und dem Einzelnen"⁶¹, sondern in der Vermittlung von Gott und Volk. Die Geschichte dieser Begegnung wird Offenbarung genannt; die Geschichte Gottes erschlossen, nicht die vereinzelte Erfahrung. Sie ist nicht Historie um ihrer selbst willen, sondern Auftrag und Konzentrationspunkt der Geschichte eines Volkes und als solches Vorbild für die universale Geschichte. Die Dramatik der biblischen Zeit bedeutet für die Dramatik der Begegnung heute, daß es nicht ausreicht, die Bi-

59 Vgl. auch ebd. 394.

60 Ebd. 394.

61 M. Buber, Der Mensch von heute und die jüdische Bibel, in: Werke II. Schriften zur Bibel, München/Heidelberg 1964, 851.

bel nur hinzunehmen, ihr einen unbeständigen Scheinsinn zu verleihen. Dagegen hält Buber: um Ursprung und Ziel der Schöpfung wissen, von einem Sinn getragen sein, "den man nicht ersinnen könnte". Und so kennzeichnet er die Schriftferne der gegenwärtigen Zeit als Widerstand des Menschen gegen das Eingebundensein in eine von ihm nicht beherrschte Geschichte: "Der Mensch kennt Ursprung und Ziel nicht mehr, weil er die Mitte nicht mehr kennen will: zu der er sich selber hergeben müßte, um sie zu erkennen. Nur von der Gegenwärtigkeit der Offenbarung aus ist Schöpfung und Erlösung wahr. Der heutige Mensch widersteht der Schrift, weil er der Offenbarung nicht standhält."⁶²

Die Art und Weise, wie sich die Chassidim in einem lebendigen Prozeß die Bibel vergegenwärtigen, ist für Buber ein Beispiel für Glaubenssicherheit, ja Glaubensfreude. Für den heutigen Menschen ist sie in dieser Dichte und Tiefe nicht mehr rekonstruierbar, aber die Glaubensaufgeschlossenheit bliebe ihm nicht verwehrt, ließe er sich von diesen Geschichten zu einem neuen Umgang mit der Bibel inspirieren.⁶³

d) Hilfe zur Entdeckung neuer Relevanz des Glaubens

Daß die Geschichte nicht abgetan ist, daß die historische Erklärung für gegenwärtig erfahrene Wirklichkeit konstitutiv ist, machen die Erzählungen der Chassidim deutlich. Sie artikulieren nicht unbeträchtlichen Widerstand gegen jede Geschichtsbeliebigkeit, indem sie alles auf die Geschichte Gottes mit seinem Volk beziehen und weil sie die "Opfer der Dauerinszenierung einer Schreckensgeschichte in die Wirklichkeit hinein dazu bringen, von ihrer Leidensgeschichte zu erzählen".⁶⁴ Damit wird für die Auslegung der chassidischen Erzählungen gefordert, von der Geschichte der Chassidim in den "stettn" des osteuropäischen Judentums nicht nur nicht zu schweigen, sondern ihre Herkunft und Vergangenheit selbst als einen Aufruf zu begreifen, die Aufmerksamkeit auf die Geschichte der Leidenden und Unterdrückten zu richten. Ob und inwieweit diese Geschichten in einem historischen Sinn wahr sind, bleibt dabei unerheblich: die Faktizität des historischen Ereignisses

⁶² Ebd. 854.

⁶³ Vgl. dazu auch ebd. 852.

⁶⁴ Kepnes (s.o. Anm. 46), 395.

diese Geschichten in einem historischen Sinn wahr sind, bleibt dabei unerheblich: die Faktizität des historischen Ereignisses kann nicht das Kriterium sein, in den chassidischen Erzählungen "Paradigmen für eine neue Sicht auf die Wirklichkeit" (Paul Ricoeur) oder neue Relevanz für den Glauben zu entdecken, denn "Erzählungen zielen nicht auf das Ja oder Nein der Wahrheit, sondern auf ein Mehr oder Weniger an Relevanz. Die relevantesten Geschichten sind auf den Glauben (fides) gerichtet; sie verlangen von dem Hörer, daß er selbst zum Täter der Erzählung wird und den erzählten Handlungen nachfolgt."⁶⁵ Das in den chassidischen Erzählungen Bubers vorgeschlagene Paradigma intendiert die Entdeckung von Geschichten für das Verstehen von Geschichte: sie lassen "Hoffnung entstehen durch die nie ermüdende und ablassende Neuerzählung sowohl der Geschichten der Leidenden als auch der Ereignisse, in denen Gott sich der Menschheit erlösend zuwandte und sich dieser Menschheit offenbarte."⁶⁶ Diese wenigen Ausblicke auf die tiefe Bedeutung der chassidischen Erzählungen Bubers für die Vergegenwärtigung religiöser Traditionen lassen erkennen, wie das Erzählen selbst - sui generis - Widerstand organisiert gegen das strukturelle Vergessen und die Verdrängung der Leidens- und Glaubensgeschichte des jüdischen Volkes.

5.3 Zur Pragmatik und Didaktik der chassidischen Legende

Die chassidischen Erzählungen Martin Bubers konstituieren in bestimmter Weise erst unsere Kenntnis von dieser Tradition. Sie gewinnt in dem Maße vor unseren Augen Konturen, wie Buber sie uns in seinen Geschichten entwirft. Über das hermeneutische Problem der Vermittlung von geschichtlicher Erfahrung über Geschichten, die diesen Geschichten eigentümliche Didaktik und ihre Relevanz für die Didaktik des Glaubens überhaupt wollen die folgenden Überlegungen Aufschluß geben.

Das Wort "Legende" kommt aus dem lateinischen Gerundivum "legenda" zum Verb "legere" (lesen) und bedeutet: das, was gelesen

65 H. Weinrich, Narrative Theologie, in: Concilium 9 (1973) 329-334, hier 330.

66 Kepnes (s.o. Anm. 46), 396.

werden soll und muß, das zu Lesende.

Hellmut Rosenfeld versteht "die Legende in erster Linie als dichterisch verklärtes Heiligenleben (oder eine Episode daraus) ... und ihre Form als einfachen, naiven, d.h. vorbehaltlosen, gläubigen, auf das Wesentliche beschränkten Bericht".⁶⁷ Die Typik legendarischer Erzählformen ist außerordentlich reichhaltig, sie läßt sich auffächern in kurzfristige und langfristige Legenden, in Heiligenviten und epische Legendendichtungen, balladeske und novellistische Legenden usw. Im Hinblick auf die chassidischen Legenden können diese am besten als "dialogische Legendendichtungen" eingestuft werden. Nicht selten sind sie Frage- und Antwortspiele mit anekdotischem Charakter bis hin zu kleinen Formen, in denen das Drama der Kommunikation zwischen Mensch und Mensch und darin zwischen Gott und Menschen Ausdruck findet: prägnant auf die überraschende Sentenz hinarbeitend, den ungewohnten Schluß, die frappierende Pointe. Fast alle chassidischen Geschichten weisen die typischen Merkmale von Legenden auf:

- Sie sind in einer Gemeinschaft gewachsen, greifen zurück auf archaische Erzähltraditionen der chassidischen Gemeinden.
- Sie sind an ihren religiösen Entstehungsraum gebunden, halten in der Schilderung versprengter Erfahrungen einen Ausschnitt der chassidischen Lebenswelt im Osteuropa des 17./18. Jahrhunderts fest; darin liegt ihre Geschichtlichkeit.
- Sie geben keine historische Wirklichkeit wieder, soweit man darunter die Faktizität geschichtlicher Vorgänge versteht, sondern die umfassende Wirklichkeit des religiösen Lebens, die immer transzendiert und geerdet ist.
- Sie machen die Wahrheiten dieses Glaubenslebens an konkret identifizierbaren Personen, den Zaddikim als Leitgestalten jüdischer Gemeinden, fest.
- Sie setzen die Existenz Gottes voraus, beweisen sie aber nicht argumentativ. Damit sind sie Manifestationen eines gläubig vollzogenen und gedeuteten Gemeinschaftslebens.

67 H. Rosenfeld, Legende (Sammlung Metzler: Realien zur Literatur), Stuttgart 1972

- Sie haben Wundersames, den Alltag gerade in seinen Alltäglichkeiten Übersteigendes zum Inhalt und werden dadurch selbst wundersam und wunderbar.

Als hätte er gerade die Zaddikim und ihre chassidischen Gemeinden im Blick, beschreibt Hellmut Rosenfeld die Intentionen von Legenden darin, "Gestalten mit exemplarischem Lebenswandel und sichtbarer Begnadung durch Gott den Menschen als nachahmenswerte Vorbilder und Unterpfand überirdischer Hilfe vor Augen zu stellen und damit der hilfebedürftigen Menschheit religiösen Anreiz, Mut zum Wagnis des Glaubens und Tröst in Anfechtung und Not zu geben."⁶⁸

a) Konturen einer Didaktik der Legende

Die Bildersprache der chassidischen Legenden weist einen inneren, spirituellen Gehalt auf, vergegenwärtigt gleichsam die "rettende Innenseite der Religion" (Hubertus Halbfas). Sie legt aus sich selbst heraus einen spezifischen Anspruch auf Wahrheit frei, der heute unter dem Primat des rationalen Rasonniereus unverstanden bleiben muß, solange nicht wieder die "Sensibilität für das Mysterium hinter dem Alltag" entdeckt wird.⁶⁹ Halbfas hat in seinen "Skizzen zu einer Didaktik der Legende" auf diese pädagogische Aufgabe hingewiesen: "Wie die göttliche Wirklichkeit inmitten des Lebens aufbricht, wollen die Legenden erzählen, doch sie müssen glanzlos bleiben, wenn Menschen ihnen begegnen, die - nachdem sie ihr Dasein definierten - nur noch das Geläufige erwarten."⁷⁰

Eine Didaktik chassidischer Geschichten für unsere Zeit müßte also zumindest den Blick für jene abgründigen Wirklichkeiten schärfen, die sich dem Alltagsbewußtsein und der gesellschaftlichen Rationalität gegenüber widerspenstig verhalten. Sie müßte dem Wunder vertrauen, das sich in diesen Erzählungen ausdrückt. Halbfas meint, daß der Mißkredit, der die Legenden belastet, aus dem Entwicklungsgang der Neuzeit resultiert: "Mit der fatalen Alternative: 'Ist die Geschichte wahr oder nicht?' zerrte der Humanismus die Legende vor ein Gericht, das

68 Ebd. 26.

69 H. Halbfas, Das zu Lesende. Skizzen zu einer Didaktik der Legende, in: KatBl 102 (1977) 632-641, hier 632.

70 Ebd.

wegen seines mangelnden Sinnes für die je spezifische Wahrheit sprachlicher Gattungen dem negativen Vorurteil nicht entraten konnte. So kam die Legende in den Verriß der historisierenden Vernunft, ohne sich gegenüber dem Vorwurf frommer Lüge, wundersüchtiger Phantasie, naiver Unzulänglichkeit je rechtfertigen zu können, weil Rechtfertigung auf Verständigung angewiesen ist, die nur dort gelingen kann, wo Vertrauensbereitschaft herrscht. Vorab war es das Wunder, das zur Legende gehört, wie das Licht zur Laterne, dem rationalistische Skepsis mit besonderer Ablehnung entgegentrat. Apologie ist der Legende fremd und Wunder 'beweisen' zu wollen, führt bereits aus jener inneren Haltung heraus, die allein Wunder zuläßt und wahrnehmbar macht."⁷¹

Auch zu dieser Wahrnehmungsfähigkeit gibt es in den chassidischen Erzählungen eine entsprechende Geschichte:

"Rabbi Schnëur Salman pflegte zu sagen: 'Was Weissagungen, was Wundertaten! Im Haus meines Lehrers, des heiligen Maggid, schöpfte man den heiligen Geist eimerweise, und die Wunder lagen unter den Bänken, ohne daß wer Muße hatte, sie aufzuheben.'⁷²

Was ist eine Legende? Ihren soziologischen Ort sieht Halbfas in der Gemeinde, in der Gemeinschaft der Glaubenden - ist es deshalb, daß die katechetischen Legenden im Zeitalter religionspädagogischer Problemorientierung so schlecht wegkamen und so abwertend geringgeschätzt wurden? Weil man die Legenden auch als Nachfolgegeschichten bezeichnen kann, entstehen sie immer dort, "wo sich Jüngerschaft formiert, um einem Ruf zur Nachfolge zu gehorchen".⁷³ Was hier mit Blick auf die christliche Legende formuliert wurde, gilt nicht minder auch für die chassidische Legende.⁷⁴ Die drei wichtigen Kriterien, die Halbfas herausstellt, haben Auswirkungen auf die didaktische Vermittlung legendarischer Sprachformen. Eine Didaktik chassidischer Geschichten müßte entsprechend folgende drei Faktoren berücksichtigen:

- den "didaktischen Ort" dieser Erzählungen, ihren Bezug auf die chassidischen Gemeinden in Osteuropa des ausgehenden 18. Jahrhunderts;
- die "Intention" dieser Erzählungen, nämlich den Ruf in die Nachfolge;
- die "Relevanz" dieser Erzählungen, die nicht in der Behauptung von Faktizität aufgeht, sondern den Wahrheitsanspruch einer lebendigen Person zur Geltung bringt (Vorbild, imitatio).

71 Ebd.

72 Buber, Die Erzählungen der Chassidim (s.o. Anm. 9), 219.

73 Halbfas (s.o. Anm. 69), 635.

74 Vgl. die Skizze bei Halbfas, ebd. 635.

Neben diesen mehr formalen Kriterien kommt es - auch nach dem Urteil von Halbfas - entscheidend darauf an, "das innere Leben der Legende, ihre Spiritualität" zu erfassen. Damit wäre gleichzeitig nach der inneren Geschichte zu fragen, welche die chassidischen Legenden trägt. Ohne Zweifel verfolgt die Legende selbst, wie wir sahen, ein didaktisches, oder besser: ein katechetisches Interesse. Sie will die Glaubensmitteilung in der spezifischen Form der kurzen Erzählung nachvollziehbar und annehmbar machen. Daß Glaubenserfahrung sich in Geschichten manifestiert, ja mehr noch: daß sie ohne erzählte/tradierte Geschichte(n) unverständlich, jedenfalls in ihrer Tiefe nicht erfassbar bleibt, kann theo-logisch wohl nicht bestritten werden. Alle ungenügend gebliebenen Versuche, im Christentum so etwas wie eine "narrative Theologie"⁷⁵ zu etablieren, erklären sich daraus, gegenüber der begrifflichen Organisation von Glaubensmitteilung im theologischen Geschäft auf dem narrativen Spezifikum allen Glaubens bestehen zu wollen. Daß es die Erzählung als "kleine Form" der Glaubensmitteilung mit Seitenblick auf das dogmatisch durchformulierte (und -rationalisierte) System schwer hat, dürfte niemanden überraschen. Um so eindringlicher mahnen die chassidischen Geschichten jene Wirklichkeiten narrativer Vergegenwärtigung an, die im rationalen Diskurs nicht aufgehen, ja in ihm überhaupt nicht vermittelbar sind. Ihre sprachlich dichte Gebärde, ihre bildhafte Rede, ihr hintergründiger Sinn unterstreicht noch die Aufforderung, die sie selbst enthält und zum Ausdruck bringt:

"In ihrer Gesamtheit sind diese sprachlichen Gebärden so gerichtet, daß sie in Verbindung mit einem heiligen Menschen Maßstab und aktuelle Orientierung geben. Dabei ist unerheblich, ob diese Gestalt 'historisch' ist, oder ob das Sprachfeld der Legende sie erst geschaffen hat. Die Verbindlichkeit einer Legende berührt das nicht; bedeutsam ist ihr allein die Möglichkeit, ein imitabile zu errichten, dessen Nachbildung den Jünger auf den Weg zum Äußersten führt. Den Gehalt des lateinischen *imitatio* können die deutschen Wörter folgen oder nachahmen nur unzureichend andeuten. Wortgeschichtlich hängt *imitatio* (*imitator*) mit *aemulus* = nacheifernd und mit *imago* = Abbild zusammen. Das Mittelalter hat *imitari* zugleich mit *immuri* in Verbindung gebracht: Sich so verwandeln, daß man in etwas anderes eingeht."⁷⁶

75 Vgl. B. Wacker, In Geschichten verstrickt, in: KatBl 103 (1978) 575-581; zur kritischen Übersicht vgl. ders., Narrative Theologie?, München 1977.

76 Halbfas (s.o. Anm. 69), 640.

Darum greifen die Fragen nach der historischen Faktizität von legendarischen Erzählungen nicht nur zu kurz, sondern am Wesentlichen vorbei. Sie bringen nicht in Geltung, daß die biographischen Momente in den Legenden nicht historisch linear angeordnet sind und die Legende nie einen lückenlosen Lebenslauf erzählt, sondern immer an Fragmenten, an dichten, erfüllten Augenblicken hängenbleibt, um an ihnen die Ganzheit einer Erfahrung zu veranschaulichen. Das didaktisch-katechetische Interesse an legendarischen Sprachformen muß daher über formale Bestimmungen, begriffliche Interpretationen und erklärende Feststellungen hinausgehen. Nicht die rationale Aufklärung legendarischer Figurationen, letztlich also auch nicht die moralische Essenz dieser Geschichten kann das Ziel der didaktischen Bemühungen sein, sondern der Ruf in die Tiefe der Glaubenserfahrung, der die Legende Glanz und Ausdruck gibt: "Das (immer wieder) zu Lesende" kann nur prozeßhaft, nicht punktuell interpretiert werden: statt Geschichten als Einwegware zu konsumieren, heißt es, erneut und erneut auf sie zurückzukommen - eigentlich ein Leben lang - um so in die Wahrheit dieser Geschichten zu gelangen."⁷⁷

b) Chassidische Geschichten als unendliche Geschichten

Die Erzählungen der Chassidim nehmen den Ausdrücken "Lehre, Lehrer, lehren, lehrhaft" fast völlig den dogmatisch bevormundenden Beiklang und langweiligen Schulgeschmack. Sie enthalten wie viele andere Geschichten eine bestimmte Provokation des Hörers/Lesers, welche deren Denkbewegung in Gang setzt. Dieser Grundduktus führt immer wieder zu dem Resultat, daß eine Fragehaltung eröffnet oder intensiviert, eine überkommene Meinung oder ein Verhalten mit einem neuen anderen Verhalten oder Denken konfrontiert wird. Die Provokationen werden nur verständlich vor dem Hintergrund der eingefangenen Affekte, des Ärgers, des Zorns, der Verblüffung, der Zustimmung oder der Scham. Jedenfalls ist es immer die Figur des Zaddik/Rabbi, welche die überraschende Wendung vollzieht oder herbeiführt. Der Zaddik ist der Denkende, sofern er der Lehrende, oder genauer: der lehrend Lernende ist. So knapp, präzise und auch endgültig

⁷⁷ Ebd. 641.

er seine Formulierungen von sich gibt, sie erwarten ein dialogisches, das heißt auch ein sich am notwendigen Widerspruch entzündendes Lesen. Das Lernziel ist daher, wenn man so will, identisch mit dem Lernprozeß. Die Erkenntnis besteht darin zu verhindern, daß jemand mit seinem Glauben fertig wird, zu endgültigen Resultaten kommt, sich dem ihn ständig verändernden Leben und Lernen nicht mehr aussetzt. In diesem Sinne sprengen die chassidischen Geschichten verfestigte Gewißheiten, halten sie die "heilige Unberechenbarkeit" (Kurt Marti) der Rede von Gott offen, stellen sie selbst Lernprozesse dar. Sie werden nur selten zu Ende geführt (etwa daß man am Ende eine Moral aus der Geschichte ziehen könnte, die für alle Zeiten und Orte ihre Gültigkeit hätte), sondern finden ihren Schluß gerade in den Anfängen: gelernt wird zu lernen, sich überraschen zu lassen. Nicht das Wissen und das Kennen ist charakteristisch, sondern das Lernen selbst, das Verändertwerden. Es ist prinzipiell ungeschlossen und bleibt unabschließbar. Diese Geschichten vom Lernen, gleichsam Erzählungen aus dem pädagogischen Alltag, geben keine abschließenden Urteile her. Sie sind unendliche Geschichten, weil sie immer neue Fragen provozieren; sie sind ein Paradigma für jene Begegnung, die den Menschen in die Erfahrung des Glaubens ruft.

Martin Bubers "Erzählungen der Chassidim" treffen, trösten und befreien. Sie greifen immer wieder von neuem die alte Frage auf, wie das geschehen könne, die Welt in Gott zu lieben und Gott in der Welt zu dienen. Vor dem unerhörten Anspruch, der in allen Geschichten deutlich wird, könnte man verzweifeln, hielten sie nicht auch gleichzeitig jene Gnade offen, durch die man nur mit dem letzten Mut zum Risiko gehen kann. Die Chassidim haben wohl erkannt, daß ein Wunder geschehen muß, wenn das Wagnis des Glaubens gelingen soll, und daß das Wunder der Rettung erwartet werden darf. Von diesem Wunder erzählen alle Geschichten: "Sie spürten immer stärker: es ging ihr Leben an. Sie wollten's nicht wahr haben, sie wehrten sich, sie erlagen. Die große Umkehr nahm ihre Herzen in Besitz."⁷⁸

Johannes Thiele, Wiss. Mitarbeiter
Vössingweg 13
4790 Paderborn

ROLAND KOLLMANN

META-UNTERRICHTLICHE ASPEKTE DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Die in der allgemeinen Didaktik schon länger diskutierte Thematik des Metaunterrichts sollte auch in der Didaktik des Religionsunterrichts diskutiert werden. Ich gehe davon aus, daß dadurch nicht zuletzt die Praxis dieses Unterrichts entschieden verbessert werden kann.

In einem ersten Punkt möchte ich verdeutlichen, was man unter meta-unterrichtlichen Aspekten zu verstehen hat (I). In einem zweiten Teil will ich zu zeigen versuchen, wie ein Religionsunterricht mit Meta-Aspekten aussieht (II). Danach gehe ich auf einige Einwände ein und skizziere den Forschungsstand auf diesem Gebiet (III). Im letzten Teil formuliere ich mein eigenes Interesse am Thema und stelle einige Forderungen an den künftigen Religionsunterricht bzw. die Religionslehrer (IV).

I. "Meta-unterrichtliche Aspekte" - was ist darunter zu verstehen?

"Meta" heißt im Griechischen: zwischen, inmitten, nach, nachher, später (im Sinne der Umwandlung, des Wechsels) z.B. Meta-physik, Methode. Wird das Nach auf Unterricht bezogen, so sind im weiten Sinne alle Nachbesinnungen auf Unterricht gemeint, also alle Unterrichtsanalysen, "Nachbesinnungen" und auch jede unterrichtliche Aktion, die sich nachträglich auf Unterricht bezieht, jede "Re-flexion" auf vollzogenen Unterricht. Im engeren Sinn sind jedoch solche Aspekte gemeint, die "mitten" (= meta) im Unterricht auf ihn selber gerichtet werden. Sie gehen von den beteiligten Lehrenden und Lernenden aus, die, sofern sie gerade interagiert haben, innehalten und sich auf ihre Interaktion beziehen. Meta-unterrichtliche Aspekte sind also solche, die den Unterricht im Unterricht re-flektieren. Sie sind besondere Formen der unterrichtlichen Interaktion, die dadurch gekennzeichnet sind, daß die Beteiligten sich auf vergangene, gegenwärtige und vielleicht auch zukünftige Lehr-Lern-Interaktionen beziehen.

Meta-unterrichtliche Aspekte können vom Lehrer, aber auch vom Schüler ausgehen; sie sollen zur gemeinsamen Reflexion der Unterrichtssituation führen. Manchmal treten sie im Unter-

richt spontan auf; da dies leider nicht häufig genug geschieht, muß eine Lehrerausbildung sie bewußt machen und praktisch einüben. Ein Beispiel für spontane Meta-Aspekte, die vom Schüler ausgehen:

Ich hatte ein 1. Schuljahr übernommen. Mir fiel der kleine Manfred auf, der nach 14 Tagen noch kein Wort in der Schule gesprochen hatte, obwohl er zu Hause und auf dem Schulhof ein lebhaftes Kind war. An seinem 14. Schultag saß er zur Frühstückspause bei Milch und Butterbrot und war offensichtlich in tiefe Gedanken versunken - was ging bloß in ihm vor? Plötzlich - es war ganz still in der Klasse - sagt Manfred zu mir: "Wann geh's du eigentlich auf Arbeit?" - Auf meine Erklärung, meine Arbeit sei das Unterrichten, erwiderte Manfred mit einem ungläubigen Lächeln: "Wo haste denn deine Schuppe?"

Nach der nächsten Stunde, ich hatte nach dem Malen mit den Kindern die Tische und Zeitungspapiere wieder abgeräumt, stand ich schwitzend vor der Klasse und wischte mir die Stirn. Das sah Manfred und sagte: "Jetzt hasse aber gearbeitet; wa?"

Manfred beginnt seine Schullaufbahn mit meta-unterrichtlichen Fragen zum Beruf des Lehrers, dessen Arbeitsethos ihm im Unterschied zum Ethos des Bauarbeiters, seines Vaters, unklar ist.

Ich möchte eine dreiteilige These formulieren:

1. Jede Interaktion - auch die unterrichtliche - enthält Meta-Aspekte; z.B. im Unterricht: die sog. "Rückblende": "Ulrike hat eben gesagt...". Man wendet sich auf das schon vollzogene Gespräch zurück.
2. Fast alle - wie auch immer gearteten - Störungen der unterrichtlichen Interaktion machen meta-unterrichtliche Interaktionen erforderlich. Denn eine Störung kann den Unterricht lahmlegen, wenn die Interagierenden sich nicht ausdrücklich auf sie zurückwenden und eine Lösung (Entstörung) suchen, z.B. bei Disziplinproblemen, Mißverständnissen...
3. Jeder gute RU lebt von meta-unterrichtlichen Interaktionen. Das gilt deswegen, weil der RU besonders störanfällig ist und weil seine Ergebnisse andererseits von weitgehend gelingenden Gesprächen abhängig sind.

II. Einige meta-unterrichtliche Aspekte des RU

1. Die eben angeführte Störanfälligkeit des RU ist angesichts seiner Infragestellungen, z.B. durch Politiker der FDP sowie durch die Abmeldemöglichkeit relativ hoch. Deshalb sind meta-unterrichtliche Aspekte im Streit um seine Berechtigung hier

an erster Stelle zu nennen.

Z.B.: In der Sekundarstufe I muß mit 14- und 15jährigen Schülern über den Sinn des RU gesprochen werden. Die Fortsetzung des RU ist nur dann sinnvoll, wenn Lehrer und Schüler sich etwa darüber verständigt haben, daß im RU lebenswichtige und persönlich interessierende Themen zur Sprache kommen.

Beispiel: Ein 14jähriger Junge aus unserem Bekanntheitskreis hatte sich vom RU abgemeldet, nachdem im RU über Abmeldemöglichkeiten informiert worden war. Seine Begründung lautete, daß zehn andere Schüler sich vor ihm abgemeldet hätten. Ein von uns angeregtes Meta-Gespräch ergab, daß die Religionsmündigkeit gegen Bequemlichkeit ausgehandelt werden mußte. Der Junge trat mit einem speziellen Themenwunsch wieder in den RU ein.

Hier geht es um die interaktionelle Verständigung über den Sinn des RU, der auf gesellschaftlicher Ebene in der Öffentlichkeit in Frage steht.

2. Ein Meta-Aspekt des RU kann auch nach außen gerichtet sein; dann geht es um seine Funktion im Fächerkanon und in der Gesellschaft bzw. Kirche. Ideologiekritisch ist dieser Aspekt, weil er sich zurückwendet auf die selbst- und fremdkritische Hinterfragung der Denkweisen in den Fächern.

Z.B.:

- Eine Kritik an bestimmten Aussagen im naturwissenschaftlichen Unterricht kann zur Einschränkung einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit führen.
- Der RU kann ein Forum sein für den Widerstand gegen zweckgebundenes Lernen.
- Im RU wird diskutiert über die Ziele der Schule. Metaunterrichtlich können Schüler und Lehrer eigene Ziele gewinnen.
- Der RU kann Schein-Sicherheiten in der Gesellschaft bewußt machen, aufbrechen und zeigen, wie Ideologiekritik praktisch aussieht.

An den Beispielen wird deutlich, daß dieser ideologiekritische Aspekt dazu führen kann:

- a) daß Religion und Glaube Einstellungen, Haltungen und Denkweisen enthalten, die - gegenüber den genannten und stark verbreiteten Denkweisen, Haltungen und Einstellungen - Offen-

heit und nicht ideologische Enge ermöglichen,

b) daß Religion und Glaube selbstkritisch gegen eigene Ideologisierung gerichtet sind.

3. Ein wichtiger Meta-Aspekt des RU ist auf den Unterricht selber gerichtet. Er nimmt dessen eigene Hauptbegriffe "Religion" und "Glaube" unter die Lupe; er re-flektiert auf den "religiösen Lernprozeß"; er macht klar, was man als Kind und Jugendlicher in diesem RU lernen kann.

z.B.: Ein Schüler hält dem Lehrer vor, daß er seine (des Schülers) christliche Gläubigkeit voraussetze.

Ein Meta-Gespräch kann ergeben, daß aufgrund des weltanschaulichen Pluralismus in der Gesellschaft auch in der Klasse unterschiedliche religiöse und Glaubenspositionen ernst genommen und genau unterschieden werden müßten.

Solch ein Meta-Aspekt kann also übereinstimmende oder divergierende religiöse Einstellungen bewußt machen. Insgesamt nimmt dieser Aspekt den subjektiven Faktor des Lernens und den Erfahrungsfaktor des religiösen Lernens ernst.

4. Phasenweise wird im RU auch darauf re-flektiert, was jeweils ganz konkret inhaltlich und methodisch geschehen ist oder erst geplant werden soll. Das Was und Wie in der Meta-Perspektive! Inhalte können so gemeinsam im Gespräch kritisiert und gefunden, Themen geändert und festgelegt und Ziele hinterfragt, legitimiert und als verbindlich vereinbart werden.

Wenn schließlich Lehrer und Schüler sich über ihre Methoden geeinigt haben, ist mit einer höheren Effizienz des Unterrichts zu rechnen.

z.B.: Ich erlebte in einem fachdidaktischen Praktikum, daß Schüler des 4. Schuljahres "sehr fromme" Themen wählten (die Studenten erwarteten problemorientierte) und deshalb mit großer Aufmerksamkeit am RU über biblische und kirchliche Themen teilnahmen.

Man kann diesen Aspekt den Legitimationsaspekt nennen. Denn hier wird alles Was und Wie des RU überprüft und schließlich für legitim erklärt.

5. Ein weiterer Meta-Aspekt ist auf die Fähigkeiten gerichtet, die der RU vermitteln soll und paradoxerweise auch schon

vorausgesetzt. Die Fähigkeiten der Selbstfindung (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Selbstdarstellung)¹, die Fähigkeit der Solidarisierung, des stellvertretenden Handelns und des alternativistischen Denkens² sind ganz spezielle Anliegen des RU. Solche Fähigkeiten können erlernt werden; u.a. laufen die entsprechenden Lernprozesse über Reflexion, d.h. über meta-unterrichtliche Kritik und Übung im RU selber. z.B.: Im RU der Primarstufe verhält sich ein Schüler "solidarisch", etwa indem er auf einen Vorteil für sich verzichtet; im Meta-Gespräch würde der Lehrer kurz diese allen sichtbar gewordene Fähigkeit herausstellen, d.h. den Schüler loben. Der RU verläßt sich also nicht auf die angeblich ansteckende Wirkung positiven Sozialverhaltens, sondern unterstützt die unbewußten Identifikationsprozesse durch bewußtes Arrangement des sozialen Lernens und betont deshalb die genannten Meta-Aspekte.

Die gesamten fünf Meta-Aspekte kann man auch anders bündeln und mit neuen Schwerpunkten versehen. Dann ergeben sich drei Hauptaspekte, die die schon genannten durchdringen bzw. in ihnen schon enthalten waren: Überblick, Therapie und Evaluation.

1. Überblick: Für die meisten Schüler und Religionslehrer ist der RU ein sehr und fast zu kompliziertes Gebilde. Man denke an die unterschiedlichsten Erwartungen der Schüler, der Eltern, der Schule, der Kirche, der Gesellschaft, der Lehrer-Kollegen; an die Konfliktstruktur Religionslehrer - Schüler, an die Probleme der Traditionsvermittlung, der Textinterpretation, der verschiedenen Konzeptionen des RU, das Überangebot an vorfabriziertem RU. Die an diesem RU Beteiligten müssen den Überblick verlieren, es sei denn, sie reflektieren gegen die Kompliziertheit an und lassen sich auf Meta-Aspekte ein, um sich vielleicht auf ein beschränktes und deshalb übersichtliches Projekt zu verständigen. Meta-unterrichtliche Aspekte sollen als ordnende und die Effizienz des RU erhöhen-

1 Vgl. L. Krappmann, Interaktion und Lernen. Vorwort des Herausgebers, in: G. McCall/J.L. Simmons, Identität und Interaktion, Düsseldorf 1974, 14-19.

2 D. Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf 1975, 26-35.

de Elemente des RU erkannt werden. Dabei wird der Meta-Aspekt zu einem vorausschauenden und planenden Aspekt. ("Konstruktive Didaktik")

2. Therapie: Dieser Meta-Aspekt meint nicht, daß der RU zur psychotherapeutischen Abteilung umfunktioniert werden soll; er faßt den einzelnen Schüler ins Auge, der an vielen gesellschaftlichen Gegebenheiten - schlicht gesagt - leidet. Wird z.B. der Charakter des RU als ordentliches Schulfach mit Leistungsanforderungen und Zensuren einseitig und nur so gesehen, verliert er seine Sonderstellung, die ihm die Chance einräumt, den einzelnen Schüler mit seinen teilweise sehr persönlichen Schwierigkeiten und Problemen ernst zu nehmen. Der Therapieaspekt betont also die Schülerorientierung und setzt einen diagnostischen Aspekt bereits voraus. Er macht die neurotische Anfälligkeit vieler Schüler sichtbar, analysiert aber nicht nur ihre Situation, indem er den Schülern klar macht, warum sie für Drogen und Jugendsekten motiviert sind, sondern er beginnt den Prozeß der therapeutischen Umorientierung, d.h. er bietet persönliche Lebenshilfe an. ("Heilpädagogik")

3. Evaluation: Mit groß angelegten empirischen Untersuchungen zum RU kann der einzelne Religionslehrer nur wenig anfangen; denn die Ergebnisse bescheinigen häufig nur das, was man vorher auch schon wußte; zudem sind sie allgemein gehalten und sagen wenig oder nichts über die eigene Unterrichtssituation. Dagegen kann umgekehrt ein RU mit metaunterrichtlicher Struktur ein wirksamer Beitrag zur Unterrichtsforschung sein. Dies, vor allem, wenn er ergänzt würde durch einfache Fragebogenaktionen, durch Soziogramme, Lernzieltests und Interview-Analysen. Hier hätte der Meta-Aspekt "Evaluation" eine Brücke zur wissenschaftlichen Erforschung des RU geschlagen und dabei den Kontakt zur Wirklichkeit RU nicht verlassen. ("Unterrichtsforschung")

III. Einwände und Forschungsstand

Häufig hört man Einwände gegen die Betonung der Meta-Aspekte. Ich möchte auf sie eingehen, sie zu entkräften versuchen und auch die religionspädagogische Forschung dazu sprechen lassen.

Man kann die Einwände auf drei reduzieren und auf die Forschungsentwicklung beziehen. Sie betreffen 1. die Reflexion der Inhalte und Ziele, 2. die Legitimation des religiösen Lehrens und Lernens und 3. die therapeutische Schülerorientierung.

1. Einwand im Blick auf "Inhalte" und "Ziele":

Er besagt, die Schüler müßten "etwas" lernen; alle Meta-Aspekte könnten nur daran gemessen werden, ob der RU inhaltlich vorankommt und die Schüler ein umfassendes religiöses Glaubenswissen haben. Die Forderungen der Lehr- und Zielfeldernpläne seien so umfangreich, daß alles Meta-Unterrichtliche notwendig zur Relativierung der Inhalte und zur Einschränkung der Zielforderungen führen müßte. Im übrigen raube es dem Religionslehrer die Zeit, die er für die Vermittlung der Inhalte benötige.

Gegen diesen Einwand ist die Erfahrung zu halten: Weniger ist mehr! Das Weniger an Stoff wird ersetzt durch Reflexion des Problem-Umfeldes. Der einzelne Inhalt, z.B. ein Gleichnistext, hat selbst ein Problem-Umfeld (z.B. die Erzählsituation Jesu und seine Umwelt, die Situation der Gemeinde, die das Gleichnis mündlich tradiert und später aufschreibt); dieses muß auf das Problem-Umfeld des Lernenden bezogen werden (versteht er die Bild-Sprache, kann er ein Bild entschlüsseln; für welches Problem braucht er den Gleichnistext?). Wenn nun der Religionslehrer die Problemeinbettung der Ziele und Inhalte nicht beachtet, bleibt vielleicht ein Gleichnis dem Schüler sehr fremd, oder es werden ihm geläufige Symbole ("Vater". und "Mutter") nicht durch ein neutestamentliches Symbol verfremdet.

Der Religionslehrer muß also re-flektieren auf das Problem-Umfeld der Inhalte des RU. Er muß durch Meta-Aspekte herausbekommen, ob die Inhalte den Schülerproblemen nahe oder fremd sind.

Als erster religionspädagogischer Forscher hat sich Erich Bochinger auf dieses Problem von "Distanz und Nähe" in seinem gleichnamigen Buch von 1968 eingelassen. Sein Meta-Aspekt ist hier Nähe und Distanz zwischen Schüler und Inhalt des RU. Bochinger sagt: "Mit dem Begriffspaar unseres Themas könnte

man sagen: der Unterricht läßt diese Spannung zwischen Distanz und Nähe im Verhältnis von Lehrer und Unterrichtsgegenstand, von Lehrer und Klasse und gerade damit auch im Verhältnis der Schüler zur Sache, die unterrichtet wird, erscheinen... Der Lehrer stellt das Dargestellte und zusammen damit die Art seiner Darstellung zur Diskussion... Schon in der Grundschule muß damit begonnen werden, den Schüler zur Einsicht zu führen, ihn zur Reflexion anzuleiten."³

Kritik: Diese Position ist durch Reflexion gekennzeichnet. Die Wendung zum didaktischen Lern-Umfeld des Inhalts ist gelungen, nicht aber die Wendung zum Schüler. Die Problemorientierung wird dann auch vorrangiges Thema der Religionsdidaktik. Die Meta-Aspekte werden allmählich bewußt.⁴

2. Einwand im Blick auf die Legitimation des religiösen Lehrens und Lernens

Der zweite Einwand besagt, daß meta-unterrichtliche Interaktionen der Position des Religionslehrers nur schaden. Er sei schließlich älter und reifer als die Schüler, habe sein Fach studiert und repräsentiere Staat und Kirche. Unterricht über Unterricht unterhöhle die Stellung des Religionslehrers, und das Lernen sei immer noch abhängig vom Lehren.

Eine Erwiderung muß betonen, daß sich im Gegenzug zu einer solchen Lehrerzentrierung längst im RU die Konzentration auf die Lernprozesse ergeben hat. D.h. es geht beim Lehren und Lernen im RU gar nicht um die Rechtfertigung bestimmter Positionen, sondern um die gemeinsame Verständigung über Fragen der Religion und des Glaubens. Man hat sehen gelernt, daß Ziele und Inhalte, aber auch Positionen erst in der Beziehungsstruktur des RU konstituiert und legitimiert werden. Ob der Religionslehrer Autorität hat und als solche anerkannt wird, hängt u.a. davon ab, wie er seinen Erfahrungsvorsprung zur Geltung bringt; auch davon, ob er bereit ist, das Gespräch mit den Schülern partnerschaftlich zu führen. Der Religionslehrer kann religiöse Lernbereitschaft wecken und Dispositionen für christliche Glaubenseinstellungen schaffen, wenn er

3 E. Bochinger, Distanz und Nähe, Stuttgart 1968, 48f.

4 Vgl. die Verwandtschaft dieser Position mit der "Konstruktiven Didaktik" von G.G. Hiller.

mit seinem Lehrerverhalten vormacht, wie man sich christlich, solidarisch, versöhnungsbereit und kritisch verhält, d.h. aber auch sein Lehrerverhalten von den Schülern kritisieren läßt und über Inhalte und Ziele des RU mit sich reden läßt. In der religionspädagogischen Forschung wird dieser Meta-Aspekt unter drei Hinsichten untersucht: 1. Man betont in der Rezeption der Kommunikationstheorie die Beziehungsebene im RU, 2. man betont in der Rezeption der Curriculumtheorie die Offenheit des religiösen Lernprozesses und 3. man betont in der Rezeption der Sprachtheorie die Legitimationsprobleme im RU.

Meta-unterrichtliche Aspekte werden also gerade notwendig, weil sich der Religionslehrer nicht mehr nur als Repräsentant einer Institution in einer einheitlichen, von einem Glauben geprägten Gesellschaft verstehen kann. Im Gegenteil: Er muß seinen Lehranspruch legitimieren, sich als Partner ins Gespräch begeben, seine religiöse Sprache der sprachlichen Kritik stellen. Im RU muß der Religionslehrer mit sich reden lassen, sein Glaubensbekenntnis glaubwürdig leben und argumentativ vertreten, und er darf sich dabei nicht einfach auf irgendwelche die Wahrheit verbürgende Institutionen und Autoritäten berufen, weil auch diese sich dem Legitimationsdruck stellen müssen.

Kritik: Die beiden wichtigen Arbeiten von Hans Schuh⁵ und Georg Hilger⁶ erörtern diesen Zusammenhang mit zwei unterschiedlichen Einseitigkeiten: Schuh mit der Betonung der Lehrerrolle, die nach dem Flandersschen System im Vordergrund steht; G. Hilger mit Betonung der Schulbuchanalyse. Beide sehen die Notwendigkeit meta-unterrichtlicher Aspekte. Es fehlt jedoch die konsequente Respektierung der Schülersperspektive im Legitimierungsprozeß.

3. Einwand im Blick auf therapeutische Schülerorientierung
Der dritte Einwand gegen die meta-unterrichtlichen Aspekte besagt, daß Kinder und Jugendliche überschätzt würden, daß ihnen die nötige Kompetenz zur Meta-Reflexion fehle. Zudem würden sie von ihren schulischen Pflichten abgelenkt.

5 H. Schuh, Interaktionsanalyse, Zürich 1978.

6 G. Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975.

Dagegen ist zu betonen, daß Interaktions- und Reflexionskompetenz in dem Maße wachsen, wie sie zugemutet werden. Soll der RU wirkliche Lebenshilfe sein, dann muß ihm daran gelegen sein, gerade dieses Vermögen "Interaktionskompetenz" zu fördern. Dabei muß diese Fähigkeit verbunden sein mit den obengenannten sozialen Fähigkeiten, die insgesamt garantieren, daß 1. wirklich Identität gefördert wird und 2. wirklich gelebte Religiosität und christliche Gläubigkeit vielleicht in bewußter Haltung gegen die säkularisierte Umwelt in Rollendistanz durchgehalten werden.

Das würde angewandt auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis bedeuten: Beide brauchen die Meta-Aspekte in ihren Gesprächen, damit durch Diskurs über die eingesetzten Fähigkeiten immer wieder deutlich wird, daß dem Religionslehrer daran liegt, den Schüler kompetenter zu machen, damit er seine religiöse und gläubige Identität finden kann.

Die entsprechende religionspädagogische Forschung hat sich in der Betonung der allgemeinen und speziellen Schülerorientierung ausgewirkt. Bei Helmut Reiser⁷ wird z.B. im Gegenzug gegen die curriculare Zielorientierung die normale Konflikt-dynamik des Schülers zum Gegenstand des RU erhoben. Dieser Meta-Aspekt respektiert den Schüler insofern als Gesprächspartner, als er ihm durch Exploration, Reaktion und Diagnose bei seiner Identitätsfindung behilflich sein will. Die so gerichteten Meta-Aspekte kehren den Einwand um und sagen: Da die erwartete Kompetenz bei Schülern weitgehend nicht vorhanden oder stark gestört ist, ist es Aufgabe des RU, zur Verarbeitung von Konflikten beizutragen⁸ und den Schüler auf diese Weise "kompetent" zu machen.

Die Diskussion dieses Ansatzes verweist auf sein gesellschaftskritisches Defizit.⁹ Dennoch ist zu begrüßen, daß durch seine Meta-Perspektive der Schüler und seine Religion konsequenter als bei allen anderen Konzeptionen des RU in den Blick kommen. Die die Kompetenz des Schülers fördernden Meta-

7 H. Reiser, Identität und religiöse Einstellung, Hamburg 1972, 110: "Gegenstand des (Religions-)Unterrichts ist die 'normale' Konflikt-dynamik der Schüler."

8 Ebd. 101.

9 Vgl. S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich 1975, 119-126. Vgl. auch Chr. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976, 175 Anm. 175.

Aspekte kennzeichnen nicht nur die Konzeptionen des therapeutischen RU¹⁰, sondern auch den ideologiekritischen Ansatz von Vierzig. Sie werden neuerdings auch sichtbar in der religionspädagogischen Grundlagenforschung von U. Peukert und S. de Boutemard. Auf diese teilweise äußerst komplizierte Detailforschung kann hier nicht eingegangen werden. Die genannten Begründungen meta-unterrichtlicher Aspekte (Identität, Therapie und Kompetenz) sind auf das Subjekt des Schülers gerichtet. Sie betreffen ihn, sofern er religiös kompetent wird, seine menschliche Erfüllung sowie seine persönliche und soziale Identität findet. Es muß aber bezweifelt werden, ob diese Begründungen ausreichen, denn weitgehend bewegen sich alle bisher genannten Argumente in der kognitiven Dimension; die Gefühlsdimension, die affektive Seite bleibt ausgeblendet.¹¹ Damit Meta-Gespräche kein Krampf werden, muß der Religionslehrer sensibel sein für die Stimmungslage der Klasse, für die Gefühls- und Gemütsbeteiligung der Schüler, für die Beziehungen in der Gruppe. Die vorliegenden Arbeiten zu diesen Problemen¹² können als Grundlage zur Erarbeitung von Analyse-Instrumenten für unterrichtliche Meta-Aspekte angesehen werden.¹³

IV. Eigenes Interesse am Thema

Zu Beginn war die Rede von den Meta-Aspekten im störanfälligen RU. Seine Hauptstöranfälligkeit liegt in den Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis in methodischer Hinsicht. Die Theorie hat den emotionalen Meta-Aspekt noch nicht im Griff, während in der Praxis viele Lehrer häufig unreflektiert die

10 Vgl. vor allem Reiser, Stoodt und Scharfenberg. Neuerdings auf katholischer Seite Randak.

11 Reiser etwa sucht "rationale Bewältigungsmuster", Stoodt macht die "neutralisierte Religion" "bewußt", und Vierzig will "kritische Kommunikation über die Sinn- und Normvergewisserung".

12 Vgl. etwa O. Betz/F. Kaspar (Hg.), Die Gruppe als Weg, München 1973.

13 Zur Diskussion auf evangelischer Seite: K. Ebert, Verkündigung oder Therapie, in Rpb 7/1981, 126-142.

Gefühlsdimension berücksichtigen. Die Praxis geht andererseits ebenso häufig den Weg des geringsten Widerstandes und begnügt sich mit dem angeblich soliden frontalen Informationsunterricht, während die Theorie längst gruppenunterrichtliche, sozialisationsbegleitende und therapeutische Verfahren entwickelt hat. G. Stachel betont, daß die affektive Sperre nur umso deutlicher zum Vorschein kommt, je gründlicher alle kognitiven Mängel behoben sind.¹⁴ Ich stimme Stachel zu, möchte aber doch die stärkere Verzahnung von affektiven und kognitiven Aspekten des RU betonen. Deshalb empfehle ich zwei Punkte für die künftige Entwicklung zu einem RU mit mehr Meta-Aspekten:

1. Die Fortsetzung der bisherigen Analysen mit verstärkter Beachtung von Meta-Aspekten,
2. die praktische Erprobung bislang noch unterrichtsfremder Meta-Verfahren im RU.

zu 1.: Analyse ist immer kritisch rückwärts gewandt. Nur: die kritische Rückwendung im vollzogenen RU ist kaum untersucht worden. Es ist deshalb wichtig, daß die Interaktionsanalysen (Schuh), sowie die Inhalts- und Thema-, Methoden- und Strukturanalysen (Stachel u.a.) fortgesetzt werden. Dabei müßten unbedingt auch affektive Situationsanalysen angeschlossen werden, die bisher noch fehlen.

Z.B.: Die Situation eines 7. Schuljahres im RU über das Gebet¹⁵:

- 289 L Ich glaub', das liegt daran, daß ihr noch nicht genau wißt, was wir denn da tun, wenn wir sagen: "wir beten jetzt". Und das ist ja auch der Grund, warum wir jetzt im Religionsunterricht übers Beten sprechen. Ich hab' euch heute schon einige Fragen gestellt. Zum Beispiel jetzt vorhin: Was tut denn ihr da, wenn ich euch eine Frage stelle?
- S Nachdenken, Überlegen.
S Denken, dann antworten.
- 291 L Denken, Überlegen. Was noch?
- SS (durcheinander)
S Das Hirn anstrengen.
- L Das Hirn anstrengen, ja! Das ist ein anderer Ausdruck für Nachdenken.

¹⁴ Vgl. G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich 1976, 155.

¹⁵ Ebd. 83-100, bes. 89.

- 292 SS (lachen)
- 293 L Und - was noch? Bevor ihr nachdenkt über das, was ich euch gefragt habe, müßt's ihr was tun?
- SS (zögern) Überlegen - überlegen - zuhör'n.
S Hören!
- 294 L Hören, ja richtig. Ich spreche oder ich frage, ihr hört, ihr denkt nach und ihr antwortet. (S ruft gleichzeitig mit dem L: antworten!) Und wenn wir sagen oder wie ihr behauptet habt, daß Gott durch - auf verschiedenen Weisen zu uns spricht, dann müssen wir ganz das gleiche tun. Müssen wir - was müssen wir also tun, wenn Gott zu uns spricht. Damit wir überhaupt etwas antworten können, müssen wir....?
- 295
- 296 SS Nachdenken. - Zuhören.
L Hören, ja."

Geht der Religionslehrer vom Begriff des Gebets aus (als Antwort des Menschen auf das Wort Gottes) und setzt er unter-schwellig voraus, daß diese jugendlichen Kinder in seinem Sinne tatsächlich "beten", so muß er mit affektiven Sperren rechnen. Reagieren die Schüler mehrmals aversiv, so hilft dem Lehrer nur noch eines: den Unterricht zu unterbrechen und auf die wahrgenommene affektive Sperre selbst zu sprechen zu kommen. Erst nach der Beseitigung dieser Sperre ("Wir teilen Ihren Gottesbegriff nicht", "Sie dürfen nicht annehmen, daß wir beten wie Sie es für richtig halten"), kann sich der Lehrer den Schülerperspektiven zum Gebet zuwenden und somit eine neue Gesprächsbasis herstellen.

Es müßten also religionsunterrichtliche Interaktionen protokolliert und wie von Stachel u.a. (Schuh, Simon, Zwergl, Stock, Paul) kritisch analysiert werden, bis deutlich wird, wo am sinnvollsten Meta-Gespräche in den Protokollen hätten eingesetzt werden sollen. Man kann dann in einer Meta-Meta-Reflexion lernen, wie in bestimmten religionsunterrichtlichen Gesprächssituationen zu interagieren ist: nämlich so, daß in metaunterrichtlichen Phasen solch unterschwellige affektive Prozesse aufgedeckt bzw. zur Geltung gebracht werden. Dies setzt beim Religionslehrer (in der Praxis) voraus, daß er 1. sensibel für eigene Verhaltensänderung und für die Wahrnehmung des faktischen Schülerverhaltens während des RU ist und 2. abzuschätzen vermag, ob er weiter "unterrichten" kann oder ob ein Meta-Aspekt eingeblendet werden sollte.

Weiterhin: Es müßten die Schulbuchanalysen von Hilger weitergeführt werden, so daß direkt die Meta-Aspekte der unterrichtlichen Interaktion in den Blick kommen und nicht nur die Absichten der Buchautoren. Es geht um die Prozesse, die durch Meta-Aspekte vom Religionslehrer und von den Schülern gelenkt werden. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Wie interagieren Lehrer und Schüler beim Thema Gebet? Von welchen Perspektiven zum Thema gehen die Schüler aus? Von welchen der Lehrer?

Eine nachträgliche Analyse kann so zeigen, daß alle religionsunterrichtlichen Elemente weitgehend von Meta-Aspekten bzw. Meta-Verfahren im Unterrichtsprozeß abhängen: Der Inhalt des RU (Gebet) wird bestimmt durch die Gebetspraxis der Interagierenden, die Thematik durch das bestimmte Interesse, die kognitive und affektive Struktur (Lernstruktur) durch die Bereitschaft der Beteiligten, darüber überhaupt zu sprechen, und schließlich die Methode der Behandlung durch die Ziele, auf die man sich geeinigt haben müßte. Die Ansätze von Stachel u.a., von Schuh und von Hilger sind beachtlich; sie müssen allerdings weitergeführt werden, damit die Meta-Aspekte zu wirklich vollzogenen Meta-Verfahren im RU werden können.

z.B.: der Text des oben genannten Unterrichtsprotokolls einer Religionsstunde zum Thema "Gebet".

Ich möchte kurz eingehen auf die Zeilen 289-296, da hier negativ-kritisch festgestellt werden muß, daß

1. meta-unterrichtliche Interaktionen nicht vollzogen - obwohl angedeutet - werden;
2. die didaktische Struktur hier genau der Sachstruktur entspricht, denn das Verhältnis des hörenden Schülers zum sprechenden Lehrer wird zur Veranschaulichung für das Verhältnis des antwortenden Menschen zu Gott, der durch die Natur spricht, vom Religionslehrer herangezogen.

Hier wird unter theologischen Vorzeichen dem Lernenden die kritische Rückfrage nach dem Sinn solcher Sachstruktur sowie solcher Lernstruktur bestritten! Da es dem Lehrer offensichtlich um die Anpassung der Schüler an einen zweifelsfrei vorausgesetzten Erfahrungsstandard (seine eigene Gebetspraxis, seinen eigenen Gebetsbegriff) geht, ist jede Rückfrage sinnlos.

Dadurch wird sein Lehrerverhalten sowie seine ganze Didaktik theologisch gerechtfertigt. Dadurch wird aber auch seine Gebets-theologie didaktisch gespiegelt und begründet.

Die meta-unterrichtliche Forderung heißt, daß der Religions-lehrer diese Zusammenhänge im Prozeß des RU erkennt und - wenn es sein muß - selbstkritisch zur Sprache bringt. Genau-genommen muß er sehen:

a) Die Interaktion ist durch Lehrerdominanz gekennzeichnet. Sie funktioniert nicht: Die Schüler lachen und beteiligen sich nur aus Höflichkeit.

Meta-Aspekt: "Halt, ich als Lehrer rede zu viel, ich muß die Schüler mehr zu Wort kommen lassen."

Oder: Wir Schüler möchten auch mal unsere Meinung sagen dürfen! Wir wollen nicht immer nur hören und antworten!

b) Inhaltliche Kritik: Zu starre Bindung des Religionslehrers am Gebetsbegriff, der andererseits unklar ist.

Meta-Aspekt: "Der gleiche Inhalt 'Gebet' ist ein anderer in der Schüler- bzw. Lehrerperspektive. Wir sollten das akzep-tieren."

c) Thematische Kritik: Lehrer- und Schüler-Thematiken gehen auseinander. Der Lehrer will die Schüler-Thematiken regenera-lisieren.

Thematisches Flimmern und thematische Inkohärenz!

Meta-Aspekt: "Wir - Lehrer und Schüler - sehen diese Unter-schiede. Wir müssen uns auf ein Thema einigen!"

d) Strukturelle Kritik: Kognitive Struktur: verwirrende Fra-gen des Religionslehrers lassen die Bestimmung der formalen Gebetsstruktur mißlingen. Lernstruktur: unklare Instruktionen - kein Lernfortschritt.

Meta-Aspekt: Der Lehrer hätte auf die Schülerbeiträge re-flektieren müssen.

e) Methodische Kritik: Beim Ausgang vom Begriff "Gebet" wer-den die Schülererfahrungen nicht einbezogen. Der Lehrer gibt selbst die Antworten. Fremderfahrungen werden nicht erschlos-sen.

Meta-Aspekt: Methoden müssen anders ansetzen: Am Anfang soll-ten gemeinsam die Ziele festgelegt und Methoden ausgemacht werden.

zu 2.: Praktische Erprobung bisher noch unterrichtsfremder Meta-Verfahren im RU

Da beim einzelnen und vor allem in der Beziehungsstruktur der Klassengruppe Verdrängtes und überhaupt das Unbewußte eine große Rolle spielen, müßten gerade im RU Aspekte und Verfahren der Gruppen- und Gesprächstherapie berücksichtigt und eingesetzt werden. Dies kann in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion und/oder die Transaktionsanalyse und/oder bestimmte Verfahren der sog. "humanistischen Psychologie"¹⁶ geschehen. Mit gewissen Vorbehalten möchte ich hier auch Gordons Verfahren des "aktiven Zuhörens"¹⁷ nennen und auf die Meta-Aspekte dieser Methode verweisen.

Gerade im RU müßten gruppendynamische und gesprächstherapeutische Verfahren eingesetzt werden. Dann läßt sich die hohe Störanfälligkeit reduzieren. Durch kontrollierten Einsatz von Meta-Verfahren kann erreicht werden, daß die Qualifikationen der Solidarisierung, der Versöhnungsbereitschaft, des stellvertretenden Handelns und des alternativistischen Denkens erreicht werden und auch nach außen hin diesen Unterricht wieder attraktiv machen.

Dieses Ziel kann - glaube ich - nur dann erreicht werden, wenn sich die Interagierenden im RU wirklich auf ihre Interaktion selbst einlassen; wenn der Religionslehrer und die Schüler ihre Beziehung kultivieren und auf Störungen jeder Art sensibel reagieren. Häufig ist die direkte Bearbeitung dieser Störungen dann schon ein Stück auch inhaltlicher Arbeit.

Prof. Dr. Roland Kollmann
Könzgenstr. 27
4408 Dülmen

¹⁶ K.W. Vopel/R.E. Kirsten, Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm, München ²1975.

¹⁷ Th. Gordon, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Hamburg 1977.

Mac