

HANS ZIRKER

DER GLAUBE AN GOTT - RELIGIONSPÄDAGOGISCH ERÖRTERT

Die im Folgenden besprochenen vier Bücher sind zwischen 1980 und 1985 im deutschen Sprachraum die einzigen, die sich religionspädagogisch ausdrücklich mit der Gottesfrage beschäftigen. Sicher ist dies kein Zeichen dafür, daß das Thema "Gott" an theologischer Problematik, gesellschaftlichen Belastungen und pädagogischen Vermittlungsschwierigkeiten verloren hätte. Eher dürfte es weithin als so komplex empfunden werden, daß man davor zurückscheut, es so ausführlich mit dem dreifachen Anspruch der Wissenschaftlichkeit, des Praxisbezugs und hinreichend neuer Einsichten aufzugreifen. Daß es gerade Dissertationen sind, die sich diese Aufgabe dennoch zutrauen, gibt zu bedenken. Es wird zu prüfen sein, wieweit es ihnen gelingt, ihren Gegenstand so zu fassen, daß er überhaupt sachlich bearbeitet werden kann. Wohl setzen die Titel ihren Untersuchungen unterschiedlich Grenzen - deutliche vor allem bei der Beschränkung auf die "biblische Vaterfigur" und auf "Atheismus ... Unterrichtsmedien 1950 - 1978"; doch liegt in jedem Fall nahe, daß die normative Frage, wie die ermittelten Sachverhalte religionspädagogisch zu bewerten seien und wie vielleicht eine bessere Verständigung über den Gottesglauben erreicht werden könnte, die umfassendere und vielschichtigere Problematik der Rede von Gott in die Erörterung hineinzieht.

Bemerkenswert ist, daß alle vier Dissertationen in diesem thematischen Feld von der evangelischen Religionspädagogik kommen.

Helmut Diehl, Atheismus im Religionsunterricht. Eine dialektische Analyse von Unterrichtsmedien 1950-1978, Frankfurt/Bern: Peter Lang 1982 (= Europäische Hochschulschriften XXIII/6), 610 S., sFr 88,-.

Diese Studie ist nicht nur in ihrem äußeren Umfang voluminös, sondern geht auch in ihrem Inhalt weit über das hinaus, was der Titel zunächst nahelegt. Der Unterricht über "Atheismus" wird hier als Musterfall einer geschichtlich belasteten, kommunikativ erschwerten und für die Religionspädagogik höchst aufschlußreichen didaktischen Situation gesehen. Dementsprechend werden in den einzelnen Kapiteln die Problemhorizonte sehr weit gesteckt - im Blick auf soziale und psychische Abgrenzungsstrategien überhaupt, auf pädagogisch verantwortbare und effektive Verständigungsstrukturen, auf die Rolle von Medien in entsprechenden (nicht nur unterrichtlichen) Lernvorgängen, auf historische Konstellationen von Atheismus und Kirche (samt Theologie und Religionsunter-

richt), auf politische und kulturelle Voraussetzungen und Folgen, auf psychische Implikationen usw. Die Auswertung und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien ist bei all dem wohl das leitende Ziel, doch lohnt es sich, das Buch auch unter den angedeuteten theologisch und religionspädagogisch viel weiterreichenden Gesichtspunkten zu studieren. (Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis und ein Sachregister helfen, die jeweils interessierenden Teile einigermaßen leicht aufzufinden.)

Nach einer Einleitung, die die gegenwärtige Diskussionslage und den eigenen Standort des Autors skizziert, widmet sich der erste Teil den "gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen der Medien und der Medienanalyse" (1. Kapitel, 51-75) und den "medientheoretischen und religionspädagogischen Grundlagen der Medienanalyse" (2. Kapitel, 76-124). Der weit umfangreichere zweite Teil untersucht die dem Religionsunterricht in seinen Schulbüchern und Textsammlungen nahegelegten Atheismudarstellungen. Dabei werden zwei "Mediengenerationen" voneinander abgehoben, eine ältere, die bis in die 60er Jahre verbreitet war (3. Kapitel, 127-214), und eine jüngere, die in den 70er Jahren aufkommt und vorherrscht (4. Kapitel, 215-510). Eine abschließende Zusammenfassung verbucht und erläutert 12 religions- und schulpädagogische Ergebnisse (511-520). Die Untersuchung stützt sich insgesamt auf eine breite Basis von mehr als 140 evangelischen, katholischen und interkonfessionellen Textmedien zum Religionsunterricht.

Der bewertenden Analyse legt der Verfasser ein "dialektisches Begriffsschema" zugrunde (49): Zum einen unterscheidet er eine "norm-zentrierte" Pädagogik, die ihre Ziele weitgehend unabhängig von den jeweiligen Bedingungen der Lernenden festgelegt sieht und verfolgen will, von einer "norm- und partnerbezogenen" Pädagogik, die Lernen prinzipiell als Interaktion versteht; zum anderen hebt er eine "kirchen-zentrierte" (oder in der Gegenbewegung auch "welt-zentrierte") Theologie von einer weniger fixierten, nämlich "welt- und kirchenbezogenen" Theologie ab. Mit diesen Kategorien gelingt es, die üblicherweise unterschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen (kerygmatisch, hermeneutisch, problemorientiert o.ä.) aufschlußreich neu zu charakterisieren und einander zuzuordnen (95-124).

Unter solchen Differenzierungen erweist sich die ältere "Mediengeneration" deutlich als kirchen- und norm-zentriert. Die Untersuchung belegt dies mit bezeichnenden und bedenklichen Symptomen: "Unterdrückung des autonomen Selbstwertgefühls" (133-134), "Glorifizierung der kirchlichen Eigengruppe"

(155-172), "Herabsetzung der atheistischen Fremdgruppe" (173-192), "Stilformen des pathetischen Dogmatismus" (193-210).

Auf diesem Hintergrund erscheint die religionspädagogische Literatur der 70er Jahre als ein beträchtlicher Fortschritt. Dennoch gelingt es nicht, sie mit dem gewählten Kriterienschema gleichermaßen deutlich zu bestimmen wie die der vorhergehenden Phase. Sie erscheint vielmehr als eine Mischform: einerseits deutlich darauf bedacht, überflüssige Konfrontationen abzubauen und wechselseitiges Verständnis zu fördern, andererseits dabei häufig in der Fähigkeit argumentativer Auseinandersetzung eingeschränkt; einerseits auf die Erziehung zu eigenständigem Denken bedacht, andererseits aber doch auf klischeehafte Kirchen- und Gesellschaftskritik bezogen, die auf ihre Weise ebenfalls in der Gefahr steht, das bequeme Denken mehr zu fördern als die konkrete Selbstverantwortung; einerseits offen für die gesellschaftspolitischen Warnungen der verschiedenen Atheismen, andererseits relativ verschlossen gegenüber deren Verdacht, daß Religion die leib-seelische Erlebnisfähigkeit einschränke; einerseits um eine neue Sicht der Christentumsgeschichte mit Licht und Schatten bemüht und andererseits in den Beispielen immer noch weitgehend an einer "Kleriker-Kirche" orientiert usw. Bei all dem gehen evangelische und katholische Unterrichtsmedien weitgehend konform.

Die Würdigung des Atheismus und die Auseinandersetzung mit ihm erfolgen vor allem im Blick auf die gesellschaftlichen und psychischen Verhältnisse, die ihn berechtigt oder fragwürdig erscheinen lassen können. Die philosophische, genauer erkenntniskritische Problematik, die auch für Theologie und Religionspädagogik konsequenzenreich ist, fällt weitgehend aus.

Besonders im 4. Kapitel, das mehr als die Hälfte des Buches ausmacht, wirken sich methodische Schwächen der Untersuchung nachteilig aus. Der Leser erhält eine Vielzahl einzelner Belege aus den analysierten Materialien, aber nirgends das Gesamtprofil eines für repräsentativ gehaltenen Religionsbuchs. Außerdem ist die Registrierung und Bewertung dessen, was in den Büchern zu finden ist, ständig begleitet von einer fast uferlosen Ansammlung von Desideraten und Vorschlägen, die selbst nicht mehr in ihrer Dringlichkeit gewichtet und unter dem Gesichtspunkt des im Religionsunterricht Machbaren gefiltert werden. Insgesamt schließen bei dieser Dissertation die geistesgeschichtlichen Assoziationen gar zu sehr ins Kraut; sprunghaft werden weitreichende Beziehungen hergestellt, ohne sorgfältige Prüfung, ob sie

überhaupt zulässig sind. So kann etwa Plato nur dann mit einigen Textsplittern aus seinen "Gesetzen" als Vorbild eines verständnisvollen Umgangs mit dem Atheismus ausgegeben werden (190 f), wenn man nicht liest, was bei ihm in der unmittelbaren Umgebung des Zitierten steht. Ohne Differenzierungen und Vorbehalte wird die Bereitschaft zum Kreuzzug zusammengelesen mit der "Motivation, die noch heute im Kirchenvolk besteht": dem "Irrtum von der sündentilgenden Wallfahrt" (309). Solche Beispiele gäbe es mehr. An manchen Stellen scheint der Zettelkasten gar zu unverarbeitet in das Buch eingegangen zu sein. So besteht die Gefahr, daß wegen der mangelnden Selbstbeschränkung dieser Untersuchung ihre zahlreichen respektablen Anteile nicht die Beachtung finden, die sie eigentlich verdienen.

Als Flüchtigkeitsfehler fielen auf: F. Böckle erörterte nicht Fragen der "Fundamentaltheologie" (15), sondern der Fundamentalmoral; H. Göpfert schrieb nicht über den "Religionsbrief" (556), sondern den Religionsbegriff; der beiläufig erwähnte "Prof. Blizler" (286) müßte wohl J. Blinzler sein; Bücher aus denen zitiert wird und die im Text nur mit Autornamen und Erscheinungsjahr gekennzeichnet sind, können nicht immer mit Hilfe des Literaturverzeichnisses genauer identifiziert werden (vgl. etwa 498 f),

Alfred Weiss, Die Gottesfrage als religionspädagogisches Problem, Frankfurt/Bern/New York: Peter Lang 1983 (= Europäische Hochschulschriften XXIII/227), 253 S., sFr 58,-.

Das Interesse dieser Untersuchung ist darauf gerichtet, diejenigen religionspädagogischen Wege theoretisch zu rechtfertigen und durch Unterrichtsvorschläge zu unterstützen, auf denen Schüler letztlich dazu kommen sollen, "Gott für sich zu bewahren" (166). Die dabei gemachte Voraussetzung entspricht dem Aufbau der traditionellen katholischen Fundamentaltheologie, nach der die via religiosa der via christiana vorausgeht: "Niemand kann die Antwort der christlichen Offenbarung sinnvoll aufnehmen, der nicht vorher nach Gott gefragt hat. Nur wer von der Wahrheit des ersten Glaubensartikels überzeugt ist, glaubt wirklich an den zweiten Artikel." (Ebd.) Diese theologisch problematische Annahme wird selbst nicht noch einmal weiter begründet, sondern anscheinend im Blick auf die offensichtlichen Schwierigkeiten, den christlichen Glauben zu vermitteln, für plausibel gehalten. Als denkbare, hier aber ausdrücklich abgelehnte Alternative, wird der Versuch erwähnt, der Rede von Gott über die Wahrnehmung Jesu Christi Bedeutung und Glaubwürdigkeit zu verleihen. Dieser Weg entspreche zwar durchweg den heute benutzten Unterrichtsmaterialien, doch laufe er auf eine bloße Behauptung Gottes hinaus, die sich nicht genügend durch die Erfahrung der Schüler rechtfertigen lasse. Als theoretischer Hintergrund für diese religionspädagogische Tendenz wird der "Christozentrismus" und "Offenbarungsmonismus" der

dialektischen Theologie vermutet und ebenfalls abgelehnt.

Die Methode, mit der der Autor die theologische und didaktische Zuversicht einer Bewahrheitung des Glaubens in Gotteseerfahrungen begründen will, besteht in der Versammlung eines vielstimmigen Chors von Psychologen der verschiedensten Richtungen und Schulen, von Systematischen Theologen und Religionspädagogen, die sich bei allen Unterschieden ihrer Standorte und Ansätze angeblich darin einig sind, daß das menschliche Erkenntnisvermögen auf Gotteseerfahrung ("notitia Dei naturalis", 173) angelegt sei. Die Auswahl erfolgt, wie ausdrücklich eingeräumt wird, danach, welche Autoren bei der mehr oder minder zufälligen Sichtung von Bibliotheken und Buchmarkt "wirklich ähnliche Transzendenerfahrungen gemacht hatten" (13), wie sie nach dem hier vorausgesetzten theologischen Konzept zu erwarten sind, so daß schließlich die Aussage belegt werden kann: "Viele Psychologen geben mir in meiner Meinung Recht." (12)

Auf diese Weise kommt ein eigenartiges Kaleidoskop zustande: Die Stimmen aus "der modernen Psychologie" (Teil I: 9-162) werden eingeleitet durch die beiden Philosophen Jakob Friedrich Fries (1773-1843) und Ferdinand Ebner (1882-1931); auf sie folgen - mit jeweils wenigen Seiten - Kapitel über 20 weitere Autoren, eingeteilt nach ihrer Zuordnung zur Religionspsychologie, Psychologie, Parapsychologie und transpersonalen Psychologie. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Theorien und mit dem disparaten Spektrum als ganzem wird ausdrücklich nicht angestrebt: "Es geht mir weniger darum, meine eigene Kritik an der jeweils dargestellten psychologischen Position anzubringen." (48) Entscheidend soll allein sein, daß alle die Gottesfrage und die religiöse Erfahrung ernst nehmen; wenn sie voneinander differieren, wird dies als sekundäre und unerhebliche persönliche Meinung eingeschätzt, als "beigefügte eigene Ansichten und Wertungen" der verschiedenen Autoren beiläufig abgetan. Der Verdacht, daß vielleicht doch nicht alle dasselbe meinen, wenn sie von "religiösen" Erfahrungen und Offenheit für die "Transzendenz" sprechen, kommt in dieser flüchtig vom einen zum anderen Autor weitergehenden Interpretation nicht auf.

Methodisch in gleicher Weise sind die kleinen Kapitel über fünf Systematische Theologen und achtzehn Religionspädagogen angelegt. Es reiht sich Name an Name, zufällig nahegelegt das eine Mal durch eine bescheidene Publikation in einer Zeitschrift, das andere Mal durch ein gewichtiges religionspädagogisches Werk. Ob die Autoren über die eine herangezogene Veröffentlichung hinaus vielleicht noch anderes zu der angesprochenen Sache publiziert haben, bleibt unberücksichtigt. Dafür werden aber nicht selten noch die Ausführungen weiterer

Autoren, von denen in der jeweiligen Überschrift nicht die Rede ist, referiert - sekundär aus der gerade zuhandenen Literatur.

Auf diese Weise kann kein respektables wissenschaftliches Ergebnis zustande kommen, denn die Sammlung ließe sich letztlich endlos fortsetzen; d.h. mit anderen Worten: Diese Untersuchung hat schließlich keinen abgrenzbaren Gegenstand.

Angesichts dieses grundlegenden Mangels, der keine systematische Bearbeitung des gegebenen Themas zuläßt, liegt es nahe, daß das Buch schließlich in Anregungen zum Religionsunterricht mündet, von denen der Autor selbst einräumt: "Auf den ersten Blick ist nur schwerlich ein bestimmter Aufbau zu erkennen, der einem inneren Zusammenhang sichtbar folgen könnte." (237) Zwar wird hier eine Korrektur dieses Eindrucks versucht; aber sie gelingt nur teilweise. Als besonders bedenklich muß es erscheinen, wenn es dieser Arbeit einerseits angeblich nicht um diejenigen Schüler geht, "die sich als gläubige Christen bekennen und mehr oder minder in und mit der christlichen Kirche leben", sondern "um die erdrückende Mehrzahl der Schüler aller Altersstufen (!), die entweder dem Thema 'Gott' gleichgültig begegnen oder - zumindest zeitweise - mit ihm ringen" (165), andererseits aber im realen Unterricht die "absolut unmotivierten Schüler" gebeten werden, "sich ehrlicherweise vom Religionsunterricht abzumelden oder befreien zu lassen oder im Interesse der anderen Schüler doch wenigstens nicht zu stören" - mit der Folge, "daß sich solche Schüler sobald wie möglich vom Religionsunterricht abmelden und dadurch die Arbeit mit den restlichen Schülern ausgezeichnet und sehr fruchtbar ist, eben weil sie freiwillig mitmachen und motiviert sind" (240). Der Frage, was Grund für die "unmotivierte" Einstellung sein könnte und ob sich diese nicht vielleicht gerade mit einer Gleichgültigkeit gegenüber dem Thema "Gott" in Verbindung bringen ließe, wird nicht nachgegangen. Es wird also nicht mit der Möglichkeit gerechnet, daß gerade die Schüler aus dem Religionsunterricht gehen, für die er nach der theoretischen Absichtserklärung gedacht ist. (Die Annahme, daß es sich dabei doch nur um die "absolut" unmotivierten Schüler handle, ist grundsätzlich nicht prüfbar und bleibt damit eine Schutzbehauptung des Lehrers.)

So bleibt am Schluß der Lektüre dieses Buches der Eindruck, daß es zwar aus einer ersten Betroffenheit von den Begründungsschwierigkeiten des Glaubens, von der Zuversicht auf eine tragfähige Gotteserfahrung und aus mannigfaltiger Beschäftigung mit entsprechender Literatur hervorging, daß es aber weitgehend in einer interessegelenkten Stoffsammlung stecken bleibt.

Roswita Guist, Die religionspädagogische Vertretbarkeit der biblischen Vaterfigur. Zum Problem der Gottesdarstellung, Frankfurt/Bern: Peter D. Lang 1981 (= Europäische Hochschulschriften XXIII/152), 120 S., sFr 31,-

Dieses Buch verdient nur unter dem Gesichtspunkt Aufmerksamkeit, daß es belegt, welch ein Unfug im Rahmen universitärer Studien noch als Dissertationsleistung anerkannt werden kann. Für das gestellte Thema tragen die Ausführungen in keiner Hinsicht Solides bei.

Die dominierende Methode läßt sich am besten durch symptomatische Formulierungen charakterisieren wie "Ich möchte behaupten ..." (73), "Ich habe den Eindruck, daß ..." (54), "Nach diesen Ausführungen glaube ich feststellen zu können ..." (54), "Hier drängt sich mir die Frage auf ..." (64) u.ä.m. Eines der vier Kapitel des Hauptteils - die typisierende Beschreibung der Situation verschiedener Generationen - wird von der Autorin selbst ausgegeben als "grober Abriß" und "sozusagen eine konzentrierte Zusammenfassung dessen, was ich in soziologischen Darstellungen gelesen und in vielen Einzelgesprächen mit Menschen dieser Altersstufe erfahren habe" (55; die Fußnote verweist hier einzig auf H. Schelsky, Die skeptische Generation). Die Feststellung, daß nach dem Krieg die heimgekehrten Soldaten eine Welt vorfanden, die "im Grunde genommen schon einigermaßen gut ohne sie auskam" (56), wird mit W. Borcherts "Draußen vor der Tür" belegt. Zitate haben häufig nur die Funktion, das, was im Vorhergehenden schon gesagt wurde, noch einmal mit anderen Worten zu umschreiben - nach dem Muster: X "bringt das so zum Ausdruck" (58); "so formuliert es" Y (63).

Eine besondere Glanzleistung exegetischer Auslegungskunst stellt die Bemerkung zu Mt 5,9 dar: Daß Jesus die Friedfertigen "Kinder Gottes" und nicht "Söhne Gottes" nennt, "dürfte eine für seine Zeit völlig neue Betrachtungsweise für Gott als Vater sein" (50). Derart aufschlußreich und mancher Vermutung wert ist diese Bibelstelle allerdings nur für den, der nicht merkt, daß bei Mt gerade "Söhne" steht (ein Doktorand sollte eben doch wissen, daß die Luther-Übersetzung nicht immer dem Urtext entspricht).

Insgesamt wird hier das, was der vorgefaßten Vorstellung genehm ist, ohne Bedenken genommen, wo immer es gerade zu finden ist. Es erübrigt sich dann die umständliche Kontrolle in weiterer Literatur. Selbst Werke, die beim ersten Zugang zum Thema "Vaterbild" kaum übersehen werden dürften (wie etwa H. v. Tellenbach (Hg.), Das Vaterbild in Mythos und Geschichte, Stuttgart 1976) bleiben hier unbeachtet.

Die Selbstsicherheit der Autorin ist durchgängig so erstaunlich groß, daß ihr auch

dann, wenn sie den Widerspruch eines wissenschaftlichen Werkes zu ihrem eigenen Ergebnis wahrnimmt, kein kritischer Verdacht aufkommt: Der Feststellung von J. Jeremias, daß im Alten Testament das Wort "Gott" für Vater nur vierzehn Mal gebraucht wird, hält sie arglos entgegen: "nach meinen Aufzeichnungen an Hand der Wortkonkordanz nur 11 Mal" (47). Der Gedanke, daß diese Differenz vielleicht in der herangezogenen "Wortkonkordanz zur Luther-Bibel" oder gar in den eigenen "Aufzeichnungen" begründet sein könnte, liegt ihr fern.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, daß man Gott den Kindern auf eine bessere Weise erfahrbar machen kann "als durch den einseitigen Vergleich mit dem Vater" (13). Eine solche Formulierung taugt schon durch die verwaschene Vorkabel "einseitig" nicht zu einer ernsthaften Problemstellung. Eine Befragung von 73 Kindern und Jugendlichen über ihr Verhältnis zum Vater und ihr "Vaterbild" soll der Studie eine empirische Grundlage geben. Man kann davon absehen, daß damit kein repräsentatives Ergebnis zu gewinnen ist (dies stellt die Autorin selbst fest); aber hier ist in der ganzen Erhebung und Auswertung nicht viel mehr als pseudowissenschaftliches Getue zu entdecken. Was soll etwa bei 7- und 8jährigen die Frage bringen, ob Gott "eine Person", "ein Geist" o.ä. ist? Wen verwundert es, daß 13jährige und Ältere nicht geneigt sind, ein Statement anzustreichen, in dem sie gestehen müssen, daß sie "artig" waren? Wie soll man es bewerten, wenn Kinder die Feststellung ankreuzen, daß die Bibel "ein dickes Buch" ist, oder wenn sie sich für diese Fragestellung nicht aussprechen? Die Auswertung der Fragebogen schließt naiv von den gegebenen Antworten auf reale Bewußtseinszustände. In Auskünften, die der Autorin gefallen, sieht sie unbefangen "ein Ergebnis des Religionsunterrichtes in unserer Schule und der ökumenischen Schulgottesdienste" (27); und entsprechend merkt sie auch an anderer Stelle angesichts der erhaltenen Antworten zufrieden an: Dies "spiegelt die Bemühungen in unserem Religionsunterricht wieder und freut mich sehr" (32), ohne daß ihr dabei die geringsten Bedenken gegen die Aussagekraft ihrer Erhebungen kommen.

Der durchgängige Dilettantismus dieser Arbeit zeigt sich auch daran, daß die vier Kapitel des Hauptteils (1. Fragebogen mit Auswertung, 2. Das biblische Vaterbild, 3. Das Vaterbild in unserer Gesellschaft, 4. Konkretisierung der Probleme) letztlich beziehungslos bleiben oder nur durch oberflächliche Assoziationen aufeinander bezogen werden. Wie sich aus dem Verhältnis des einen zum anderen ein religionspädagogischer Ertrag geben soll, ist nicht absehbar.

So stellt dieses Buch insgesamt nur einen schlimmen Beleg dafür dar, wie in religionspädagogischen Studien Klischees triumphieren können - ob sie nun dem theologischen Bereich angehören (vgl. etwa S. 43 die Aussage über den grausam



strafenden und rächenden Gott Israels), dem psychologischen (z.B. S. 47 die Feststellung, daß zum Aufbau des "Urvertrauens" beim Kind allein die Mutter, nicht der Vater befähigt sei) oder darüber hinaus auch dem soziologischen (wie etwa die Behauptung S. 58, es sei in der Nachkriegsgeneration "geradezu unmöglich" gewesen, "zu einer Selbstidentifikation als Vaterperson zu finden"). Insgesamt steuert die Autorin in äußerst unbeholfener Konsequenz die Behauptung an: "die 'Gott-Vater'-Vorstellung wurde mit Kriegsende zur Unmöglichkeit" (73).

Auch wenn das ganze Ergebnis dieser Arbeit in der Sache keinerlei Beachtung verdient, so muß sich die Religionspädagogik schon um ihres Selbstschutzes willen doch wenigstens damit auseinandersetzen, daß es ein derartiges Buch als religionspädagogische Dissertation überhaupt geben kann.

Helmut Hollenstein, Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage, Aachen 1984 (= Religionspädagogik heute, Bd. 16), 707 S., sFr 98,-.

Von den hier besprochenen Büchern zur Gottesfrage ist dieses das weitaus beachtlichste. Es geht sein Thema konsequent systematisch an und gewinnt dabei schon formal einen Rang, der für den Anspruch der Religionspädagogik, innerhalb der übrigen theologischen Disziplinen - insbesondere bei der Systematischen Theologie - ernst genommen zu werden, beispielhaft sein kann. Der Argumentationsweg ist so deutlich und sorgfältig angelegt, daß auch derjenige, der ihm schließlich nicht in allem folgen will, ihn dennoch insgesamt respektieren muß. Nur dürfte die einleitende Annahme, daß diese Arbeit (auch) "für die religionspädagogische Praxis, für den Religionslehrer vor Ort" geschrieben sei (1), bei dem gegebenen Umfang und Differenzierungsgrad unrealistisch sein (es sei denn, man denke an einen vermittelten Nutzen, der selbstverständlich auf irgendeine Weise schließlich auch dem Lehrer und dem Unterricht zukommen müßte).

Die Untersuchung geht von zwei Ansätzen aus: 1. von dem gegenwärtig faßbaren Frage- und Answerhorizont der Schüler und 2. von einer theologisch verantwortbaren, biblisch fundierten Elementarisierung christlichen Glaubens. Damit spricht sich der Autor entschieden für einen korrelativen Weg der Religionspädagogik aus - und hebt sich ebenso entschieden von dem meisten ab, was religionspädagogisch üblicherweise in der Absicht der Korrelation vertreten wird. So erfährt Widerspruch gleichermaßen etwa K. E. Nipkow (6ff) wie E. Feifel und G. Stachel (und mit ihnen die programmatische Position des Handbuchs der Religionspädagogik - 341ff). Schülerposition und biblische Theologie miteinander zu vermitteln

heißt hier nämlich vor allem zweierlei: daß erstens wahrgenommen werde, von welchen wirkungsgeschichtlichen Implikationen das Denken der Schüler bestimmt ist, und dies seien wohl zum einen Elemente der christlichen Tradition, aber mit ausschlaggebendem Gewicht auch die Autonomietendenzen der Aufklärung - bis hin zum Atheismus; daß zweitens erkannt werde, wie die biblische Botschaft "e contrario" auf das bei Schülern vorherrschende Bewußtsein auftritt, in dieses so "hineinstößt", daß es samt den "gesellschaftlich sanktionierten Plausibilitätsstrukturen aufgebrochen" werden kann (470). Normativität kann der Religionspädagogik bei diesem Ansatz allein vom Fundament des Glaubens her kommen (dies ist die "vorgängige Basisentscheidung", die der Autor bei Nipkow u.a. vermißt - 8); doch ist andererseits "ein strukturierendes Fundamentales unmittelbar und versuchsweise auf die je vorgegebene Lebenswirklichkeit der Schüler bzw. auf die konkrete Unterrichtssituation" zu beziehen (12) und hat sich dabei erst als das vorausgesetzte Elementare des Glaubens zu erweisen.

Es wäre also sicher unberechtigt, der hier vorgelegten religionspädagogischen Konzeption vorzuwerfen, daß sie den einen Pol ihrer Korrelation - die Seite der Schüler - letztlich doch vernachlässigen müsse. Die Schüler werden nicht einfach nur als Adressaten der Botschaft wahrgenommen, sondern als diejenigen, die - in Übereinstimmung und Widerspruch - das spannungsvolle religionspädagogische Geschehen mitaufbauen. Deshalb wird mit Bedacht danach Ausschau gehalten, wie es um deren "Welt" bestellt sei. Große Bedeutung wird dabei den entsprechenden Bezugswissenschaften (Soziologie, Psychologie) eingeräumt, die sowohl die notwendigen Daten vermitteln als vor allem das Feld der Erfahrungen strukturieren. Hinzugenommen werden jedoch auch Dokumente, die nicht wissenschaftlich als repräsentativ ausgewiesen sein können (literarisch-biographische Zeugnisse, eigene Unterrichtsbeobachtungen, Erfahrungsberichte von Lehrern u.ä.), sich aber in das Gesamtbild bestärkend einfügen.

In detaillierten Reflexionen werden deshalb sowohl die "Problemausgangslage" (2. Kap., 41-109, nach einer grundsätzlicheren "Einleitung") als auch die "Ursprungssituationen" der Theodizeefrage (3. Kap., 110-160) von der Situation der Schüler her erhoben. Sachlich höchst aufschlußreich wird dann das Thema in den weiterreichenden (sozio)psychologischen Rahmen der "Dissonanzreduktionen" und der "Kompensationen" von ungestillten "Differenzerfahrungen" eingeordnet (4. Kap., 161-214). Nie liefert sich der Autor dabei einfach den bezugswissenschaftlichen Perspektiven und Wertungen aus (dies ist gerade sein ausführlich begründeter Vorwurf gegen andere religionspädagogische Publikationen),

sondern er versucht sie theologisch zu würdigen. Entsprechend der wirkungsgeschichtlichen Voraussetzung dieser Arbeit schließt sich ein Kapitel über "Strukturen und Perspektiven zur Theodizee aus der philosophischen Erörterung des Problems" an (215-289), vor allem mit Bezug auf Leibniz und Kant. Dem schließen sich entsprechende Untersuchungen "zur Theodizeethematik aus dem theologischen Denken Luthers und Barths" an (6. Kap., 290-349). Erst das letzte Kapitel des gesamten Argumentationsweges ist dem gestellten Thema "im Rahmen biblischer Theologie" gewidmet (350-438); der Blick richtet sich dabei vor allem auf die priesterschriftliche Schöpfungs- und Fluterzählung, das Buch Hiob (das freilich die entscheidende Deutung schon zuvor aus der Theologie Luthers und Barths erfahren hat) und den Römerbrief. Das abschließende Resümee der "Erträge" (439-482) stellt noch einmal ausführlich (aber am Umfang des ganzen Buches gemessen doch knapp und präzise) das behandelte Problem sowie die Position des Autors ihm gegenüber dar. Der Aufbau dieser Arbeit macht deutlich, daß sie weit mehr ist, als eine spezifisch bibeldidaktische Untersuchung im üblichen Verständnis. Hier steht der Religionsunterricht als ganzer zur Diskussion - am geschickt gewählten Einzelthema "Theodizee".

Fragen sind immer bereits "antworthaltig" (460); es gibt demnach - dies ist hier die Voraussetzung - keine Artikulationen des Theodizeeproblems, die nicht bereits bestimmte Antworten nahelegten; alle Antworten aber seien Ausdruck von "Religion" im Sinne K. Barths: Diese sei zugleich "anthropologische Konstante" und Irrweg des "eigensinnig und eigenmächtig" nach Sinn ausgreifenden Menschen (339). Der denkbare (und auch vertretbare) Einwand, daß selbst Hiob letztlich auf seine Weise noch zu einer "Antwort" komme, wird ohne weitere Auseinandersetzung als "Geistreichigkeit" abgetan (417). Gegen "Religion" wird "Offenbarung" gestellt - auch wenn im Blick auf "das verbreitetste, unausrottbare Mißverständnis von Barths Religionsbegriff" (338) betont wird, daß es gerade "nicht um die Antithese" gehe (459), sondern um "ein dialektisches Verhältnis" (338). Die Konsequenz daraus ist jedenfalls, daß hier aller Religionspädagogik, die auf "Sinnfragen" und "Transzendenz Erfahrungen" aufbauen will, entgegengehalten wird: "Die Kategorie der Transzendenz Erfahrung erweist sich aus theologischen und didaktischen Gründen als untragbar für die religionspädagogische Theorie und Praxis." (439) Dies mag religionspädagogische Naivität abwehren; daß es das letzte Wort in dieser Sache sei, kann man aber bestreiten.

In diesem "dialektischen" Verhältnis von Religion einerseits und Offenbarung andererseits wird gar zu leicht übersehen, daß der Glaube selbst seine Ver-

mittlungsbedingungen hat - in geschichtlichem und sozialem Wandel. In dieser Hinsicht läßt die rhetorisch abweisende Frage jedes Verständnis vermessen: "Welches sind die 'gewandelten Glaubensvoraussetzungen' (Plural!), wenn der Glaube nach biblischem Zeugnis als fides ex auditu nur eine Voraussetzung kennt: die viva vox evangelii (vgl. Röm 10,17)?" (343)

In der Konsequenz wird Theodizee letztlich durchweg als (eigenmächtiges und deshalb ungerechtfertigtes) "Antwort"- und "Lösungs"verhalten bewertet, nicht gleichermaßen als bedrängende Frage und hartnäckiges Problem (trotz der didaktischen Würdigung des Fragens, etwa 481). Daß Theodizee in einer besonderen Weise ein Monotheismusproblem ist, wird zu Unrecht bestritten (31, 461 - mit dem Hinweis darauf, daß Antinomie-Erfahrungen universal seien; aber dies ist eben nur ein Aspekt der Sache).

Daß auf dem von ihm gewiesenen Weg der Religionsunterricht (und religiöse Unterweisung überhaupt) hinreichend zu den heute erforderlichen Verständigungsvoraussetzungen finden kann, läßt sich bestreiten, nicht jedoch, daß die hier erhobenen Forderungen eine ernsthafte Auseinandersetzung verdienen.