

4. Indem der Verf. ausdrücklich als Horizont einer Theorie religiöser Bildungsprozesse "den Prozeß der Subjektwerdung von Menschen in gemeinsamer Praxis" (145) anführt, ist die von ihm vorgelegte Kairologie über den Bereich der Religionspädagogik hinaus für die gesamte praktische Theologie von Relevanz. Nicht zufällig nimmt die Frage nach dem Lernort des Glaubens in den Überlegungen einen zentralen Stellenwert ein; verstärkter als bisher hat die Religionspädagogik gemeinsam mit allen übrigen praktisch-theologischen Disziplinen auf eine "lerngemeinschaftliche Gestalt von Kirche" (189) hinzuarbeiten. Denn davon hängt einiges für eine motivkräftige Weitergabe des Glaubens ab.

Zwar läßt sich - wo nicht? - über Einzelfragen trefflich streiten; so könnte man beispielsweise die Frage diskutieren, ob nicht Handlungs- und Bildungstheorie in einem engeren Zusammenhang gesehen werden können, als es der Verf. tut. Aber genau das ist ja nochmals als Indiz für die außerordentliche Qualität dieser Studie zu werten. Nach diesem hervorragenden Entwurf darf man auf die vom Verf. gemeinsam mit G. Bitter angekündigte "Religionspädagogik" (im Rahmen des "Leitfadens Theologie", Patmos Verlag) besonders gespannt sein.

Norbert Mette

Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf: Patmos 1982

### 1. Überblick

In "Das dritte Auge" äußert sich H. zu wesentlichen Inhalten und Methoden ("Formen") spiritueller Didaktik. Dies geschieht, wie es dem Gegenstand angemessen ist, in einem steten Ineinander: das "Formale" - z.B. das Lernen des eigentlichen Sehens - ist hier ja das, worum es eigentlich geht.

Im Zentrum der eher locker aneinander gereihten, perspektivisch verschiedenen Kapitel kommen der Bilddidaktik (51-83) und der Symboldidaktik (84-141) besondere Bedeutung zu. Drei kritische Kapitel - Die geistigen Defizite (13-18), Kritik des problemorientierten Religionsunterrichts (19-38) und Prinzipien zur Lehrplanentwicklung (39-50) - sollen die Dringlichkeit eines Neuansatzes auf dem Hintergrund gegenwärtiger Fehlleistungen deutlich machen und Anregungen dazu andeuten.

Das Kapitel Der Sprung in den Brunnen (142-164) bezieht sich auf das Buch gleichen Namens, das mit erklärenden Hinweisen in wichtigen Abschnitten vorgestellt wird.

Dem Praxisbezug wird in den Kapiteln Religionsunterricht und Schulkultur (165-191) und Montessori-Pädagogik und Religionspädagogik (193-210) eben-



falls in weniger üblichen Gleisen zugearbeitet. Thesen zu Lehrerbildung und Lebensform (211-216) füllen die letzten Seiten bis zum Einband.

## 2 Die Aussagen im Detail

An in den letzten zehn Jahren (1970-1980!) edierten Religionsbüchern und am Zielfelderplan für die Sekundarstufe I findet H. nichts Gutes; die dahinter stehende "jahrelange Curriculum-Diskussion" ist mit "theoretisch-fachchinesischer Versteiegenheit geführt worden" (39). "Ich kenne heute kein einziges Religions-schulbuch, das ich in Bildauswahl und graphischer Gestaltung als didaktisch sensibel und im Sinne religiöser Bildung als weiterführend betrachte." Einige unter diesen Büchern sind im Blick auf Bild und Graphik sogar besonders mißglückt und konträr zu jeder religiösen Sensibilisierung (15); gemeint sind vor allem die Zielfelder-Bücher und Exodus 3 und 4.

H. verweist engagiert auf die Notwendigkeit (Bibel-)Texte nicht zu funktionalisieren, mit dem "ungeheuren Materialverschleiß" (16) aufzuhören und Konsum-mentalität, die auch den Religionsunterricht befallen hat, durch Verweilenkönnen zu ersetzen. Auf die Bedeutung des Kirchenjahrs wird (im Unterschied zu früherer Kritik des Autors) immer wieder hingewiesen.

Auch in der Kritik Stellungnahme am problemorientierten Religionsunterricht erscheint H. als der Kritiker von Fehlleistungen und Irrwegen. Selber keineswegs bereit, "mit den zahlreichen Traditionalisten der Gegenwart zu fraternisieren" (26), findet er im Zielfelderplan für die Sekundarstufe I dennoch "die Mißachtung der eigengeschichtlichen Traditionen schwarz auf weiß" (27). Religionsunterricht ist also nach H. weder traditionalistisch, noch traditionslos zu planen.

Ein besonderer Anlaß zur Kritik ist die fehlende Konsekutivität, nämlich der durchgehende Lernfortschritt vom 1. - 9. Schuljahr; desgleichen wird die mangelnde wirkliche Verbindung von Ich und Wir, von Religion - Bibel - Kirche gerügt. Sozialer und theologischer Bereich sind in eine stete "Verschränkung" zu bringen (48 ff), was das Strukturgitter eben nicht leistet. Die Verschränkung gelingt aufgrund von "Sprache", die in der Tradition von Metapher und Symbol "entgrenzt", nämlich die Grenzen zwischen sozialer Erfahrung und Offenbarung aufhebt. Die "uneingeschränkte Gültigkeit der problemorientierten Korrelationsdidaktik" (36) sollte "ihr Ende gefunden haben". H. kann an dieser Didaktik nichts Positives entdecken.

Jerome Bruner und Wolfgang Klafki werden den Religionslehrplanern in Erinnerung gerufen (39 ff). Im Blick auf die im ZfP vernachlässigte "Gottesthematik" werden Ausgangsebenen beschrieben (42 f), bei denen der "Umgang mit symbo-



lischen Werkzeugen" (?) und die Arbeit mit Mandalas ("Yantras") eine dominierende Rolle spielen. Schwierigkeiten in der theoretischen Fundierung dieses Ansatzes verweisen darauf, daß der Leser hier über einen eigenen Zugang verfügen sollte.

Wichtig ist für H. die Förderung "formalreligiöser Fähigkeiten": "Die für alle Religionscurricula konstante Sparte 'Religiöse Sprachlehre' wäre eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Lehrer in die didaktische Dimension seines Fachs einzuführen. Der andere Gewinn fiele den Schülern zu. Mit einer systematischen formalreligiösen Bildung kommen sie erst in den Besitz der fundierenden Auffassungskategorien für alle Modi religiösen Ausdrucks" (45). Auch die Bibel soll offenbar unter einem eher formalen Gesichtspunkt (nämlich als Quelle des Symbolverstehens) in den Lehrplan eingehten. H. erwartet als Folge von Kursen "religiöser Sprachlehre" "auf die Dauer ... in unserer Gesellschaft ... ein angemessenes Niveau in der Auseinandersetzung mit religiösem Ausdruck" (46).

Bisherige Lehrpläne und Bücher mißkennen die Bedeutung des wiederholenden Verweilens bei einer Sache (46). So wäre z.B. eine Buchmalerei nach Hildegard von Bingen notwendigerweise in mehreren aufeinanderfolgenden Jahrgängen "zu zeigen". (H. "zeigt" diese Buchmalerei hier nicht, verweist vielmehr für seine wiederholten Bezüge zu ihr auf die Reproduktion dieses Bildes in: "Der Sprung in den Brunnen".)

Das "Bild" spielt bei H. eine große Rolle. Der innere Bildsinn ist in einer optischen Welt zerstört worden; Yantras (ein mystischer Weg, v.a. im tibetischen Buddhismus) und analoge christliche Kulturbilder sollen die "Entfremdung" gegenüber nichtinformativen Aussageformen wieder aufheben. Der Betrachter ist vor "Urbilder" zu stellen und "zu orientierender Klarheit" zu "erlösen". Neben der Schule des Meisters Eckhart (wo?) werden vor allem die Archetypen C.G. Jungs in ihrer Korrespondenz mit dem Gottesbild herangezogen (51-55). Eine ausführliche Darstellung des theologischen Bilderstreits (55-59) schließt mit dem Verweis, dieser sei bis heute nicht entschieden: "doch steht die Religionspädagogik damit weiterhin vor dem Problem, was theologisch legitim, was fragwürdig ist". Nach H. wirkt das bis in die Unterrichtspraxis hinein störend (59 f). Dem hohen Anspruch einer "Ent-bildung von aller Kreatur" und "Einbildung" "des Bildes Gottes im Menschen" (61) wird die klassische abendländische Kunst nicht gerecht, wohl aber "die indisch-tibetischen Yantras", von denen Heinrich Zimmer eine bedeutsame Beschreibung geliefert hat. Zwischen "äußerem Sehen und innerem Schauen" gibt es nach H. "keinerlei Übergänge". Daß Yantras dann doch nur ein "zweckmäßig konstruierter Apparat" sind (andererseits doch im Betrachter "ein Schaubild göttlicher Wesenheit" erzeugen) wird herausgestellt.



Im christlichen Kultbild (nach Art der Hildegard von Bingen!) findet sich die eben die Verallgemeinerung, die in der späteren konkreten Kunst verlorengeht. Insofern verlangt H. eine radikal andere Bilddidaktik. Seine Kritik an der klassischen Kunst des Abendlandes "gilt schlechthin" (65). Sie ist im didaktischen Gebrauch durch Gottessymbole "nach Art der Yantras" zu ersetzen. Die Illustration der neuen Religionsbücher erweist sich als "bildverflucht". Das gilt auch für die Bibelillustrationen (Thomas Zacharias und die Bilder der "Schulbibel für 10-14-jährige" bleiben ohne Verdikt, weil sie nicht erwähnt werden). Die normale Schulbibel-Illustration treibt den Betrachter "in eine historisierende und psychologisierende Perspektive" (71), andere Bilder haben eine "stilisierende Tendenz" mit gleichzeitiger Verkümmern des Welt- und Lebensbezugs; wieder andere sind "kindertümelnd", machen aus dem "Schöpfergott" einen "Räuber Hotzenplotz im roten Nachtgewand" (77) oder sind (Bibel für die Grundschule!) zwar "ästhetisch ausgewogen", aber dekorativ niedlich, zuweilen "drollig" (78 f) H. meint, damit die "wichtigsten Typen" beachtet zu haben.

Dem Bild, das Liturgie abbildet, und die Verwendung von Fotografien (welche allgemein den Tod der Kunst bewirken) steht H. ablehnend gegenüber. Das abschließende Gesamturteil ist vernichtend: "So überschwemmt denn auch eine eher chaotische Bildinflation den religionspädagogischen Acker, vorrangig, weil alles und jedes angeboten wird und religionspädagogische Qualität leider immer noch ähnlich positiv (?) beurteilt wird, wie die Warevielfalt des Supermarktes" (83).

Im wichtigsten Kapitel begibt sich H. auf den Weg zu einer Symboldidaktik ohne diese schon zureichend "entwerfen" zu können. Als religionspädagogische Autoren werden Peter Biehl/Georg Baudler und Jürgen Heumann zugezogen. Ohne eine "vermittelnde Theorie" gibt es keine Symboldidaktik. "Wissenschaftliche Vermessung" wird jedoch (weil im entscheidenden blind) abgewiesen. Eine Geschichte des Symbolbezugs der Menschheit wird (hypothetisch?) skizziert. So beschreitet z.B. die Höhlenmalerei den "Weg in den Uterus der 'Großen Mutter'" (108). Das Mythische und die Sprache des gemeinen Volkes wurde zugunsten "wissenschaftlicher Schule" und "Intellektualisierung der Bildung" verloren. Rückkehr zur "eigentlichen Heimat" ist vorzüglich im Traum möglich. Symbole erscheinen im folgenden sowohl als unauffindbar, nicht machbar, wie als etwas, das der Priester "erzeugt" (nach Creuzer, 115), als etwas Vorsprachliches (Schweigen ist "die eigentliche Zone des Symbols") und als mit der sprachlichen Deutung verschränkt. Wenn Symbol und Erfahrung kategorial gleichzusetzen sind (118) ist "alles, was zu tun ist, ... eine neue, allderdings fundamentale Alphabetisie-



rung des Symbolsinns". H. weist im folgenden die "Entlastungsfunktion", "Orientierungsfunktion" und "Vermittlungsfunktion" des Symbols auf. Vor allem letztere ist wichtig:

"Man könnte einen großen Teil der Didaktik als Frage nach den Möglichkeiten und Formen der Vermittlung verstehen. Zumal alle fachdidaktischen Aufgaben, soweit sie sich auf einen bereits vorgelegten Sachkanon beziehen, sind in einer fundamentalen Weise Vermittlungsaufträge. Es gibt mannigfache Kategorien zur Vermittlung von Wirklichkeit, so die Erzählung, den Text oder ein exemplarisches Handlungsmodell; die für die Religionsdidaktik bedeutendste Kategorie aber ist das Symbol. Wenn es darum geht, die Wirklichkeit in ihrer mehrsinnigen Komplexität zu erfassen, bleibt keine andere didaktische Zuflucht als der Weg des Symbols. Symbole allein vereinen das Bewußte und das Unbewußte, das Gegenständliche und das Spirituelle, das Sichtbare und das Unsichtbare, Konkretes und Allgemeines, das Gesonderte und das Ganze, Gott, Mensch und Welt. Symbole vermitteln zwischen den Zeiten, zwischen dem, was gewesen ist, und dem, was sein kann; zwischen tradierter Erfahrung und eigenem Leben; zwischen dem objektiven Zeugnis der Glaubensgemeinschaft und der existentiellen Mühsal des Einzelnen, zwischen Sprache und Schweigen, individuellen Träumen und kollektiven Utopien ... Diese Vermittlungsfunktion ist dem Symbol aufgrund seiner eigenen Struktur immanent. Es gibt überhaupt keine andere Kategorie, die alternativ in Betracht käme, metaempirische Erfahrungen zu erschließen. [Den Weg des "Lassens", des "Ledigwerdens" (Eckhart) scheint H. nicht in Betracht zu ziehen!] Hier steht das Symbol an zentraler Stelle der Vermittlung und erweist sich als der eigentliche Brennpunkt eines geistigen Geschehens.

Symbole sind auch Vermittlungsinstanz zwischen theologischen und anthropologischen Inhalten. Darum muß ein Korrelationsdenken mit didaktischer Notwendigkeit den eigentlichen Transformator zwischen immanenter und transzendenter Erfahrung im Symbol erkennen. Wir sagen nicht, Symbole seien für den jeweiligen Grenzüberstieg auch relevant, wir sagen vielmehr, daß sie Anfang und Kristallisationspunkt für die weiterführenden Erlebnisse der Seele sind, Markstein und Wendepunkt innerer Wandlung, Mittlerinstanz zwischen Geist und Materie. Die Entwicklung einer Symboldidaktik ist deshalb kein Desiderat unter anderen, sondern *conditio sine qua non* im strikten Sinne, sofern religiöse Erziehung und Unterrichtung kein äußerlicher Etikettenhandel, sondern ein 'Sprung in den Brunnen' werden soll!" (122 f).

H. sieht in dem zu den Funktionen Gesagten "eine Disposition für die verschiedenartigen Handlungsbezüge des Symbols, auf die eine spätere Theorie-Praxis-Besinnung zurückgreifen kann" (119). Im ganzen zeigt er sich eher tiefenpsycho-



logisch-hinduistisch bestimmt (Erich Neumann, Ronald Laing, C.G.Jung, Heinrich Zimmer) als einem theologischen (Paul Tillich) oder theologisch-philosophischem Symbolbegriff (Paul Ricoeur) zugewandt. Auch der vierfache Schriftsinn der (nach H. mittelalterlichen) Exegese wird, gegenüber einer häufig in ihre Schranken verwiesenen "wissenschaftlichen Vermessung", selbst für religionspädagogische Praxis betont. Ricoeurs Leitsatz "Das Symbol gibt zu denken" wird als "kognitive Akzentsetzung" und als weniger tief bezeichnet (125).

Als eigentliche didaktische Aufgabe sieht H. die "Wiederbegegnung mit dem Symbol" in der "Gesamtkultur" (127). Der "bildende Umgang" wird gegenüber "therapeutischer Arbeit" betont (129 f). Als Lernweg erscheint wiederum eine "religiöse Sprachlehre". "Diskursive Reflexion" hat nur einen "Hilfsstatus". Es geht darum, "den symbolischen Sinn (zu) wecken", nämlich: das dritte Auge zu öffnen. "Märchen" (131 ff), "Elementare Symbole" (134 ff) wie "Licht" und "allegorische" Auslegung (!) der Bibel nach der Tradition des vierfachen Schriftsinns (137 ff), so wie eine in ursprünglicher, vortridentinischer Breite gesehene "Sakramentenpraxis" in den "kommunikativen Gesten und Riten des Lebens" (140 f) finden Interesse.

Das (literarisch ungewöhnliche) Kapitel, in dem Halbfas sein Buch "Der Sprung in den Brunnen" expliziert, wird in der angeschlossenen Rezension des andern Buchs mitbedacht werden.

In den Kapiteln über Religionsunterricht und Schulkultur und über Montessori-Pädagogik geht es vor allem um die Übung der Stille oder den "Weg in die Stille" ("Stille-Übungen": 182-186; vgl. 199) und um das "Lernen als Handeln" (186). Was mit einer Umgebung als Lernanreiz und -verhinderer gemeint ist, macht eine in unverstellter Frische berichtete Situation an der Hochschule deutlich (165).

Über die Bedeutung der Montessoripädagogik als "Schulmodell schlechthin", den indirekten Weg des Lernen (194), das Materialangebot als "Meditation am Detail" (196) (und weniger als inhaltlichen Beitrag zu einer religionspädagogischen Methode) gelingt H. eine gesicherte Aussage: "das ist mein akzentuiertes Urteil". Die von Montessori geförderte Aufmerksamkeit wird einem problemfälligen Religionsunterricht blasierter Langeweile gegenübergestellt; die anbietenden Themen unserer Religionsbücher lösen einen solchen Unterricht aus. Die Stilleübungen von Lubienska de Lenval werden lobend erwähnt, jedoch nicht vorgestellt oder als Quelle aufgewiesen (199 f). H. gelangt zu der Einsicht: Religion ist nicht auf Materialien reduzierbar.

Eigene Auffassungen treten mit 200 ff in den Vordergrund. Die Religionspädagogik nach Montessori gewinne an Lebendigkeit, wenn sie (nach Célestin Freinet) mit Schriftsatz und Abzugspresse ("Schuldruckerei") arbeite (204 f). Die selb-



ständige "Erarbeitung" des Weges von der "Aussaat" des Getreides bis zum "Backen des Brotes" (207) im Komplex "Land und Leute in Israel" greift auf vor dreißig Jahren Übliches zurück. Pure Realienkunde genüge nicht. "Auf keinen Fall aber fehlt es an Möglichkeiten, immer wieder neue Gegenstandsbereiche, eigengeschichtliche und fremde, so zu erschließen, daß Begegnungen zwischen Schüler und Sache stattfinden können" (207). Die "Entwicklung einer Symboldidaktik" zielt, so wird abschließend betont (209), auf Meta-Sinn, als fortgesetzte "Suche nach dem 'goldenen Schlüssel'" vom Vorschulalter bis ins spätere Schulalter. Auch im Lehrerstudium spielen Lebensform, spirituelle Praxis (im weiten Sinn) und Einführung in die Praxis des Lehrens, nicht jedoch auf "formalisierte Weise", eine wichtige Rolle (211 ff). Die "didaktische Analyse" ist in der Lehrern und Schülern gemeinsamen "'Sache' zu begründen".

### 3 Kritische Würdigung

Nach der Fundamentalkatechetik (mit ihrer an H.G. Gadammers Denken anknüpfenden Hermeneutik) legt H. neuerlich ein Konzept für eine Religionspädagogik vor, diesmal eine solche des Meta-Sinns oder Gesamtsinns. Theologisch und religionsphilosophisch liegt die Auffassung zugrunde, nicht kognitiv formulierbare Offenbarungswahrheiten, sondern die Einheit des wirkenden Gottes mit dem Grund der Seele sei das Eigentliche, was es wahrzunehmen gilt. Themen des problemorientierten Religionsunterrichts sind für H. nur äußerlich; Lehrpläne und Bücher der problemorientierten oder korrelationsdidaktischen Phase weisen bei der kritischen Kontrolle auf verschiedenen Gebieten ihr totales Versagen auf. Deduktionen von Theologie sind kognitionslastig und lassen didaktische Verantwortung vermissen. Es muß eine im Vorschulalter beginnende, im Prinzip bis ins akademische Studium durchzuhaltende Erschließung der Formen des in Symbolen Erfassens und aus Symbolen Lebens geben. Ein favorisierter Weg hierzu (dessen konsequente Erprobung H. freilich noch nicht aufweisen kann) soll die Meditation, das "Sehen" des Yantras sein. Im Umgang mit Hinduismus und tibetischem Buddhismus ist H. eher unpräzise und voller Emphase. Ein Mehr an Sachkenntnis sollte an die Stelle dieser Emphase treten. Man kann beispielsweise nicht auf brahman verweisen (das kosmische Prinzip des Hinduismus), ohne zugleich das korrespondierende atman (das innere Prinzip) aufzurufen. Erst beide zusammen bereiten ja das Verständnis der fundamental wichtigen advaita (der Nicht-Zweiheit) vor. Wird eine Übung wie die des Yantras als bedeutsam erkannt, so müßte der Weg des Yantras auch bis zum Ziel beschriftet werden. Es ist unangemessen, derartiges theoretisch zu entfalten und zu propagieren, ohne sich von der Praxis verändern zu lassen.

Auch das Verständnis Meister Eckarts bleibt eher äußerlich. Die Zitate (oft nicht



belegt) dienen nicht der Verdeutlichung von Eckarts Grundkategorien wie z. B. des "Ledig-Werdens" (des Leer-Werdens, des Nicht-Habens, der Abgeschiedenheit). Daß für Eckart eine lange Übung (vergleichbar der Übung des Buchstabens beim Schreiben-Lernen: "Reden der Unterweisung", 6) vorausgeht, bevor die Einsicht in die stete Wirksamkeit und Nähe Gottes sich durchgesetzt hat, sollte das Konzept einer Didaktik des Gesamtsinns befruchten und vor gnostischem Überschwang bewahren. Es geht ja um etwas den abgeschiedenen Menschen total Ergreifendes und dennoch außerordentlich Nüchternes.

Zu Recht favorisiert H. die "Aufmerksamkeit". Nur scheint mir, daß H. zwar nicht übersehen hat, aber in seiner Priorität nicht deutlich herausgestellt hat, daß über die Wachheit der Sinne die Basisschicht sinnlich-symbolischen Wahrnehmens (Susanne Langer) grundgelegt wird. Daran anknüpfend hat der Intellekt, die Vernunft eine einzigartige Bedeutung, die von H. mißkannt wird. Nur die Vernunft gewährt Freiheit in einer fehlgesteuerten Welt zerstörender Ideologien. Die Vernunft ist gerade auch das spezifische Aufmerksamkeitsorgan des studierenden Menschen von der späten Kindheit bis zum Greisenalter. Ohne kognitive Basis gibt es keine wertvolle Affekte, ohne "Gotteserkenntnis" keine "Gottesliebe" (Nikolaus v. Kues in einem Brief an die Mönche vom Tegernsee). Auch der "Sinn der Sinne", um den es H. geht, ist nichts Anti-Intellektuelles. Wie wichtig es ist, handeln durch Handeln zu lernen, ist H. bewußt. Stärker betont werden dürfte der wesentliche Schritt auf dem mystischen Weg, nämlich die stete Übung des Leer-Werdens, der Eintritt in die vollkommene Stille, die Preisgabe des Vergangenen und der Zukunftsplanungen (H. schätzt gerade die Aktualisierung des Vergangenheitshorizonts und die Vorausnahme der Zukunft). Das Zen in Verbindung mit chinesischem Tao spricht von munen-muso. Die in deutschen Publikationen noch nicht aufgewiesene wörtliche Übersetzung der Zeichen der chinesischen Bilderschrift enthält einen Imperativ: 'Habe nicht Denken an Vergangenes - habe nicht Planung von Zukunft!' Die Terminologie bei Eckart ist anders; seine Übung ist dieselbe: Nicht Zeit, nicht vorher und nachher, kein Denken in Kategorien, kein Verlangen nach ewiger Seligkeit als Lohn für gute Werke usw. Ziel dieser Übung, ob im Hinduismus, im Buddhismus oder bei Eckart ist die wahre, radikale, volle Armut des "wolle nicht - erkenne nicht - habe nicht!'" (Eckarts Predigt 52: Beati pauperes). Das Ziel anzugeben ist die erste und vornehme Leistung der Didaktik. Damit ist aber noch nicht über den Weg reflektiert, den es einzuschlagen gilt. Wahrscheinlich handelt es sich um einen Weg des Erwachsenen, der in der Jugend (Kindheit) durch gesammelte Aufmerksamkeit auf nur Eines (wie sie auch von H. angestrebt wird) und durch Stille-Übungen (deren Bedeutung H. herausstellt) vorbereitet wird. Vom erreichten Ziel her, nämlich



Im Horizont der den Mystikern in der Geschichte, aber auch unter uns lebenden Menschen geschenkten großen Erfahrung der All-Einheit (von Eckart als "Durchbrechen" bezeichnet) wären alle spirituell-mystischen Konzepte zu kritisieren und zu würdigen.

Zum Ziel der vollkommenen Armut gibt es verschiedene Wege. Sie müssen nach ihrer Praktikabilität gewürdigt werden. Der Weg über Yantra und Mandala scheint mir für den Menschen dieser Gesellschaft und Kultur einerseits schwierig, andererseits zu stark mythisch-gnostisch "aufgeladen" zu sein. Übungen wie die des "Nur-dieses-Wahrnehmens" und des "Leer-Werdens" verdienen aufgrund ihrer Nüchternheit den Vorzug, sind auch weltanschaulich vollkommen unbelastet. Wenn ich das richtig sehe, so gibt es bei uns keine Übernahme, des Yogas als eines mystischen Wegs, ohne daß Scharlatanerie beigelegt wäre oder gar dominierte.

Für wissenschaftliche Literatur, wie sie in diesem Heft vorgestellt wird, gibt es eine von Peter Noll in "Diktate über Sterben und Tod" (Zürich 1984) aufgewiesene Aporie: Entweder ein Autor entfaltet die Gedanken, die ihm "originell" scheinen, anders gesagt: er läßt sich von seiner Kreativität leiten. Dann wird er darauf verzichten dürfen, sich mit anderer, bereits publizierter Literatur, sichtbar auseinanderzusetzen und diese exakt zu verarbeiten. Oder er schreibt ein Buch, das der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dient. Er weist auf, was seine Studien in den Bibliotheken aufgefunden haben und gelangt zu einem Buch des Typs "Immer mehr Anmerkungen, immer weniger Text" (vgl. Noll 125 ff). Wilhelm Weischedels "Skeptische Ethik" (Frankfurt 1976) belegt die wissenschaftliche Arbeit ohne Anmerkungen. Zwar mag es auch vermittelnde Publikationstypen geben. Dennoch darf Benutzung von Literatur nicht der Willkür des Autors überlassen bleiben. Wer sich mit der vorhandenen Literatur polemisch auseinandersetzt (was sein gutes Recht ist), müßte auch vom aktuellen Diskussionsstand aus argumentieren, das heißt: die zur Zeit wirksame Literatur berücksichtigen. Wenn Bilddidaktik und Symboldidaktik sich einer aktuellen Auseinandersetzung stellen, dann darf die Rezeption hervorragender Leistungen erwartet werden. Konkret heißt das: Ohne Kenntnisnahme von Alex Stock kann man keine Bilddidaktik als religionspädagogische Leistung diskutieren. Über die Auseinandersetzung mit Stock ließe sich auch die globale Ablehnung der abendländischen "Museumskunst" kritisch überprüfen. Ein religionspädagogischer Zugang zum Symbol müßte sowohl Paul Tillich wie Ricoeur entsprechend würdigen und nicht vorschnell beiseite stellen. Auch die Ansätze Erich Feifels und seiner Schüler dürfen nicht übersehen werden. Insofern sind die von Werner Simon



gleichzeitig mit H. erarbeiteten "Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts" (1983) in ihren Abschnitten 5.4 Metapher und Symbol (367-391) und 5.5 Überlegungen zu einer Didaktik der Symbole des Glaubens (3.92-4.29) eine zuverlässigere Basis für die Fortführung des Gesprächs.

Was schließlich die didaktische Bedeutung des Meisters Eckart angeht, so sind die Bücher von Alois M. Haas oder Hans Zirker's Aufsatz, Sprachdidaktik Meister Eckarts. Zwischen anthropomorphen Reden und Schweigen, (in: RpB 16/1985, 90-110) einer wenig beziehungsreichen, wengleich engagierten Zitation dieses mystischen Lehrers vorzuziehen. Der Zugang zu seinem Verständnis eröffnet sich erst nach erheblicher Bemühung. Eine solche Bemühung müßte dazu führen, daß die Behauptung, Eckart begründe die Übung des Mandala, zurückgenommen wird.

In einem wissenschaftlichen Werk sollte, was zitiert wird, auch belegt werden. Eine schnelle Übernahme von den Theologen unbekanntem Methoden sollte am besten nicht erfolgen. Als Beispiel für mehreres wird auf die Übernahme germanistischer Forschung auf S. 53 verwiesen. Dort wird (ohne Quellenangabe) das Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache von F. Kluge stillschweigend zitiert und mißinterpretiert (vgl. Kluge, "Bild", S. 76). S. 114 wird Kluge wiederum benutzt, diesmal auch sachrichtig rezipiert und belegt, aber unverständlich ist, wie das Lautzeichen für den "stimmhaften Zahnreibelaut" (wie in engl. thing) durch ein þ in eine für den Benutzer unverständliche Form verballhornt wird.

Bei der Benutzung von Paul Tillich kann man sich nicht darauf beschränken, aus den Gesammelten Werken V, 142-147 und VIII, 203-207 zu benutzen. Entweder unterbleibt die Tillichzitation oder ein umgreifendes Studium geht voraus. Auf diese Art verliert das Buch von H. die Qualität einer verlässlichen Quelle für weitere Studien.

Die stillistischen Besonderheiten dieses Buchs, nämlich das forcierte "Ich": vgl. vor allem 200-210 - "dazu zähle ich ..." (dreimal hintereinander 201); "Ich habe bereits gesagt ..." (205); "Ich möchte wünschen und auch gern dazu beitragen, daß ..." (210) -, das Überwiegen performativer Rede und das Hervortreten analoger Kommunikation fallen auf. Innerhalb des Miteinander-Redens bevorzugt H. offensichtlich das Ansprechen vor dem Hören auf den andern. Er sollte erwägen, ob dabei nicht der "Sinn der Sinne" zugunsten eines Sinns des Autors verschwindet.

Günter Stachel