

24

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

24/1989

Weidinger - Symboldidaktik für berufliche Schulen

Fleckenstein - Die diakonische Funktion des RU

Senft - Ökoethik statt Sozialethik?

Klenk - Erziehung gegen Schöpfungsverlust

Schreijäck - Gott der Hoffnung und Kontinent des Todes

van der Ven - Religiöse Symbole des Leidens

Oser - Symbolerziehung der Maria Oderisia Knechtle

Kollmann - Gesundheit, Sport und Religion

Adam - Grundlagenforschung evang. Religionspädagogik

Angel - Naturwissenschaft, Technik, Religionspädagogik

Paul - Gemeinde und Glaubensvermittlung um 200 n.Chr.

WZ

ZA

4253

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Evangelischer Katechetik-Dozenten (AKK)

ISSN 0173-0339

24. SEK 1989

210

	Inhalt des Heftes 24/1989	
	Vorwort	1
<i>Norbert Weidinger</i>	Elemente einer Symboldidaktik und -hermeneutik für Berufliche Schulen	3
<i>Wolfgang Fleckenstein</i>	Religionsunterricht für einen „heiligen Rest“ oder „für alle“. Die diakonische Funktion des Religions- unterrichts als Zukunftsperspektive	26
<i>Josef Senft</i>	Ökoethik statt Sozialethik? Überlegungen zu den ethischen Leitlinien des Religionsunterrichts	45
<i>Gerald Klenk</i>	Religiöse Erziehung als Erziehung gegen Schöpfungsverlust. Ökologische Aspekte der Religionspädagogik	38
<i>Thomas Schreijäck</i>	Der Gott der Hoffnung und der Kontinent des Todes. Befreiung und Befreiungspraxis in der lateinamerikanischen Theologie	82
<i>Johannes van der Ven</i>	Religiöse Symbole des Leidens	98
<i>Fritz Oser</i>	Symbolerziehung der Maria Oderisia Knechtle - Ein vergessenes Programm?	111
<i>Roland Kollmann</i>	Gesundheit, Sport und Religion. Ein religionspädagogisch wichtiger Zusammenhang	126
<i>Gottfried Adam</i>	Grundlagenforschung in der evangelischen Religionspädagogik	145
<i>Hans-Ferdinand Angel</i>	Naturwissenschaft und Technik als Arbeitsbereich für die religionspädago- gische Grundlagenforschung	176
<i>Eugen Paul</i>	Gemeinde und Glaubensvermittlung um 200 - um 400 - n. Chr. in der Mönchs- gemeinde. Zur religiösen Sozialisation in der Alten Kirche	191
	Bücher zur Rezension	

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Günter Stachel, Mainz; Schriftleiter: Herbert A. Zwergel, Kassel

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährlich 2 Hefte, Jahresabonnement 24,-DM, Einzelheft 17,-DM, jeweils zuzüglich Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. Manuskripte: Zusendung an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. Konto: Nr. 251 629 01, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten; Abdruckgenehmigungen über den Schriftleiter.

Druck: Druckerei Kämper, Vellmar

Anschrift Schriftleitung/Auslieferung: Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, Wegmannstr. 1 D, D-3500 Kassel

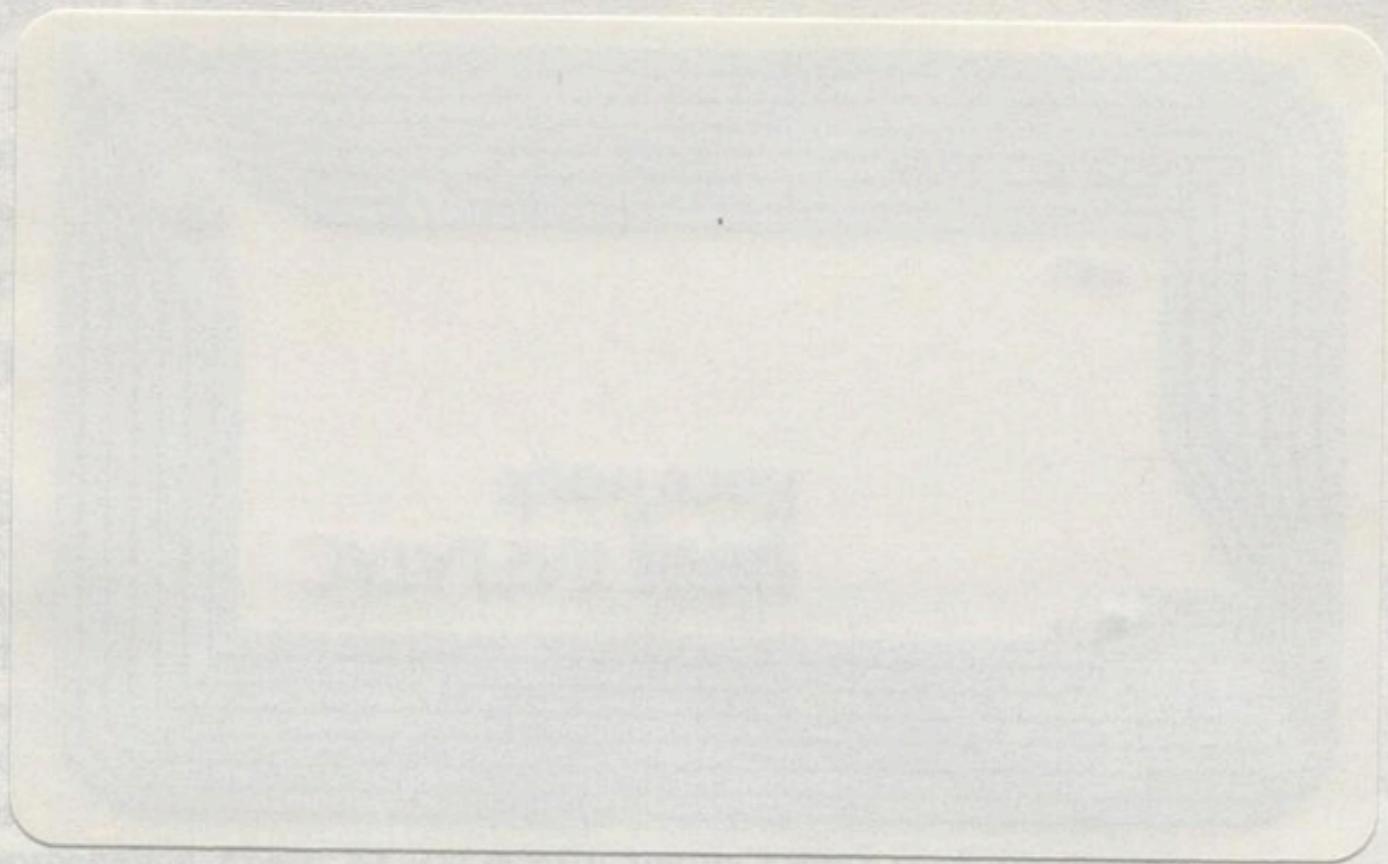


N12<523076360 021



ubTÜBINGEN





Vorwort

Das vorliegende Heft bringt, wie bereits in RpB 23/1989 angekündigt, noch einige Beiträge zum Thema „Symbol“ des Kongresses der AKK des Jahres 1988, welche aus Raumgründen zurückgestellt werden mußten (Oser, Paul, van der Ven, Weidinger), Beiträge des Regensburger Symposiums 1988 zur Grundlagenforschung der Religionspädagogik (Adam, Angel), dazu neue Aufsätze. Geordnet sind diese Beiträge nach Gesichtspunkten, die der Aktualität der Fragen nach dem Religionsunterricht Rechnung tragen. So gibt *Norbert Weidinger* im Kontext seiner symboldiktischen Überlegungen einen Einblick in die Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, was von *Wolfgang Fleckenstein* mit der Frage nach der diakonischen Funktion des Religionsunterrichts als einer Zukunftsperspektive grundsätzlich vertieft wird. Die Thematik der Beiträge von *Josef Senft* - Ökoethik statt Sozialethik? - und *Gerald Klenk* - Religiöse Erziehung als Erziehung gegen Schöpfungsverlust - greifen, einmal mehr grundsätzlich, einmal mehr praxisbezogen, die Thematik auf, die heute im Zusammenhang des konziliaren Prozesses intensiv diskutiert wird und auch vor der Religionspädagogik nicht Halt macht, wie die Thematik des Kongresses der AKK für 1990 zeigt: Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung. Damit die hier anzustoßende Diskussion aber nicht in das von den Ländern der Dritten Welt bereits bei der Vollversammlung des ÖRK in Vancouver kritisierte Mißverständnis einmündet - über die Ökologie- und Rüstungsprobleme der nördlichen Hemisphäre die Armen dieser Welt zu vergessen -, ist der Beitrag von *Thomas Schreijäck* angefügt, der einer möglichen Horizontverengung in der weiteren religionspädagogischen Diskussion entgegenzuwirken vermag.

Die folgenden Beiträge greifen nochmals die Symbolfrage auf (empirisch, mit überraschenden Ergebnissen, *Johannes van der Ven*; historisch, mit neuem Blick auf das Programm der Maria Oderisia Knechtle, *Fritz Oser*) sowie die Grundlagenforschung der Religionspädagogik, wobei neben den die Grenzen der Religionspädagogik zum Sport bzw. zu Naturwissenschaft und Technik überschreitenden Beiträgen von *Roland Kollmann* und *Hans-Ferdinand Angel* vor allem der evangelische Religionspädagoge *Ottfried Adam* einen breiten Einblick in die Entwicklung seines Fachgebietes vermittelt. Der kirchengeschichtliche Rückblick von *Eugen Paul* über die Situation der religiösen Sozialisation in der Alten Kirche gibt schließlich auch für die gegenwärtige Diskussion um den Religionsunterricht wichtige Einblicke in den Zusammenhang zwischen Lebensform und Wissen.

Mit den weit greifenden Themen dieses umfangreichen Heftes verbinden sich sicherlich viele Anregungen an die Leserinnen und Leser, was zu

einem stärkeren Austausch zwischen Leserschaft, Autoren und den *Religionspädagogischen Beiträgen* als Forum wissenschaftlicher Diskussion beitragen kann. Dem gelegentlich geäußerten Wunsch nach einer interaktiven Öffnung über aktuelle Probleme unter Einbeziehung „neuer“ Autoren wird hier Rechnung getragen. Wenn diese Themenstellungen auch einmal Repliken hervorrufen, wird der Schriftleiter zur Dokumentation von Diskussionslinien diese gerne veröffentlichen.

Auf der dritten Umschlagseite sind die der Schriftleitung für eine Rezension zugegangenen Neuerscheinungen aufgeführt. Interessenten, die ein Buch rezensieren wollen, fordern dieses bitte bei der Schriftleitung an. Da *Religionspädagogische Beiträge* weiterhin auf Werbung verzichten, soll mit diesem Hinweis *Bücher zur Rezension* ein kleiner Informationsdienst für die Leser erbracht werden.

Kassel, im August 1989

Herbert A. Zwergel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Prof. Dr. Gottfried Adam (Universität Würzburg), Nikolaushöhe 17, 8708 Gerbrunn.

Dr. Ferdinand Angel (Universität Regensburg), Deischgasse 2, 8400 Regensburg.

Dr. Wolfgang Fleckenstein (Universität Würzburg), Estenfelderstr. 88, 8700 Würzburg.

Dr. Gerald Klenk (Universität Nürnberg), Dietersdorfer Str. 44c, 8540 Schwabach 7.

Prof. Dr. Roland Kollmann (Universität Dortmund), Könzgenstr. 27, 4408 Dülmen.

Prof. Dr. Fritz Oser (Universität Freiburg/Schweiz), Chemin des Kybourg 12, CH-1700 Fribourg/Schweiz.

Prof. Dr. Eugen Paul, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Universität Augsburg, Memminger Str. 6, 8900 Augsburg.

Dr. Thomas Schreijäck, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Universität Salzburg, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg.

Dr. Josef Senft (Universität Köln), Oberer Lindweg 38, 5300 Bonn 1.

Prof. Dr. Johannes A. van der Ven, Katholieke Universiteit, Faculteit der Godgeleerdheid, Heyendaalseweg 121 A, 6525 AJ Nijmegen.

Dr. Norbert Weidinger (Universität München), Moosstr. 6, 8031 Eichenau.

0. Vorbemerkungen¹

1. Der folgende Beitrag unternimmt bewußt den Versuch, symboldidaktische Elemente für den Bereich der beruflichen Schulen (= BBS) zu eruieren und zu konzipieren - einem Bereich, der für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. RpB 9/1982 und 11/1983).

2. Aus der Entscheidung für den handlungstheoretischen Ansatz folgt die Notwendigkeit, sich um die Erarbeitung empirischer Grundlagen zum Praxisfeld „Berufsschule“ zu bemühen.

3. Angestrebt wird mit W. Nastainczyk, E. Schulz und E. Feifel eine symboldidaktische Fachdidaktik im Sinne einer „Praxistheorie“, d.h. einer wechselseitig-kritisch auf einander bezogenen Einheit von Praxis und Theorie.²

4. Mit J. Hofmeier teilt der Autor die Auffassung, daß die lerntheoretische Didaktik - v.a. mit den Korrekturen die zwischen Berliner und Hamburger Modell liegen - den systematischen Rahmen bilden sollten für eine Fachdidaktik auch des Faches Religion, weil sie dazu anleitet, alle wesentlichen Faktoren des Lehr-/Lernprozesses als interdependent zu analysieren und zu reflektieren. Allerdings wird an einigen Stellen der Zugewinn der kommunikativen Didaktik stärker zu akzentuieren sein, als dies im Hamburger Modell geschieht.³

5. Ferner sollte eine Symboldidaktik nicht nur als Konkretisierung der Korrelationsdidaktik angelegt sein, sondern auch versuchen, den Entwurf von R.Englert zu einer religionspädagogischen Kairologie einzuholen, weil es die Symbole und Ritualisierungen sind, welche als Verdichtungen, als Kristallisationspunkte besonderer Art, die Individualgeschichte (E. Erikson, J.W. Fowler, F. Schweitzer), Christentumsgeschich-

1) Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Vorarbeit zu meiner Dissertation: *N. Weidinger, Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik für den RU an beruflichen Schulen*. Diss. München 1988; in Kürze: St. Ottilien 1989. - Um den Umfang eines Zeitschriftenartikels nicht zu sprengen, wurden die Fußnoten stark reduziert.

2) Vgl. *W. Nastainczyk*, Didaktik. In: HrpG. München 1986, 467ff; sowie *E. Feifel*, in: *E. Schulz*, Religiöse Elternarbeit als Lebenshilfe. Zürich 1979, 10.

3) Vgl. *J. Hofmeier*, Fachdidaktik Katholische Religion. München⁴ 1988, 11ff; sowie *W. Schulz*, Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: *Adl-Amani/Künzli (Hg.)*, Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, 49ff; *W.H. Peterßen*, Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1983, 116f.

te und Gesellschaftsgeschichte widerspiegeln, situieren und reflektieren lassen.⁴

6. Von diesem Grundverständnis her ergibt sich folgende Gliederung:
- Situationsanalyse des Praxisfeldes Berufsschule (1.) zur Ermittlung der Rahmenbedingungen, Chancen und Schwierigkeiten, mit denen eine Symboldidaktik rechnen muß.
 - Grundlegung einer Symboldidaktik (2.) mit Begründung des Konzepts und Klärung konstitutiver Begriffe sowie skizzenhafter Explikation.

1. Praxisfeld berufliche Schulen

Insbesondere A. Gleißner hat in mehreren Aufsätzen versucht (vgl. AKK-Tagung 1981 und 1982), auf die spezifischen Probleme der Berufsschule aufmerksam zu machen und sie einer Lösung zuzuführen.⁵ Meine Umfrage⁶ baut auf diesen und ähnlichen Situationsanalysen auf, um die angezeigten Probleme im Vorfeld der Symboldidaktik zu quantifizieren und zu qualifizieren.

1.1. Brennende Probleme

Auf einer Skala, die von 1 (ganz unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) reichte, konnten die Kultusministerien, die bischöflichen Schulämter und Religionslehrer⁷ die Dringlichkeit bestimmter Probleme signalisieren, welche sich bei den beiden Pretests als brennend herausgestellt hatten. Das Ergebnis ist in der *Graphik 1* festgehalten.

Die drei Respondentengruppen kommen zu durchaus unterschiedlichen Wertungen: Bei den *diözesanen Schulämtern* stehen im Problembewußtsein an erster Stelle 1. Konfessionalität, 2. Ausfallquote RU, 3. Zugang zur christlichen Symbolwelt, 4. Lehrermangel; bei den *Religionslehrern* (= RL): 1. Zugang zur christlichen Symbolwelt, 2. Lehrermangel, 3. Vielzahl der Klassen pro Lehrer, 4. Didaktisches Prinzip der Berufsbezogenheit; bei den *Kultusministerien*: 1. Zugang zur christlichen Sym-

4) Vgl. R. Englert, Glaubensgeschichte als Bildungsprozeß. München 1985.

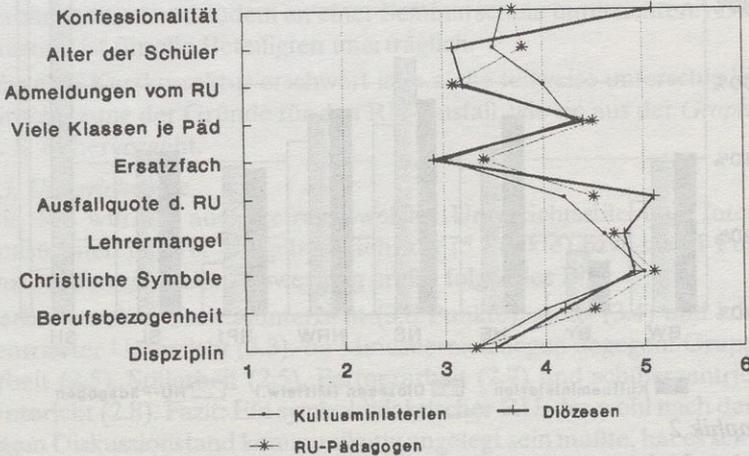
5) Vgl. A. Gleißner, Zusammenhänge. In: K. Baumgartner/P. Wehrle/J. Werbich (Hg.), Glauben lernen - Leben lernen. St. Ottilien 1985, 253ff; A. Gleißner, Zur Problematik des indifferenten Schülers im RU der Berufsschule. In: E. Schulz/H. Broseder/H. Wahl (Hg.), Den Menschen nachgehen, St. Ottilien 1987, 169ff.

6) Für die Auswertung der Umfrage im Leibniz-Rechenzentrum München wurde benutzt: SPSS 9, mit den Prozeduren Frequencies, Chi-Quadrat-Test, Pearsons-Korrelationstest, Oneway. Zeitraum der Befragung: November 1987 - Januar 1988.

7) Beteiligt haben sich an der Umfrage alle Kultusministerien (mit Ausnahme der Stadtstaaten [kein RU!] und Niedersachsen), alle Diözesen (außer Regensburg und Passau) und insgesamt 146 BBS-Religionslehrer aus dem gesamten Bundesgebiet. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Fachleitern (Nahstelle zwischen Universität und Praxisfeld Berufsschule!), die zu 95,3 % erfaßt wurden.

bolwelt, 2. Religionslehrermangel, 3. Vielzahl der Klassen pro RL, 4. Ausfallquote RU.

Brennende Probleme



Graphik 1:

Die Meinungen gehen weit auseinander hinsichtlich der Einstufung von Problemen wie Konfessionalität (überbewertet bei den Diözesen?), Ausfallquote RU (von den KuMi's heruntergespielt), Abmeldungen vom RU (von KuMi's stärker problematisiert als von RL) und Schüleralter. Einig ist man sich hingegen in der hohen Bewertung der Problems „Zugang zur christlichen Symbolwelt“.⁸

Schlußfolgerung: Alle sind der Meinung, daß in diesem Bereich etwas unternommen werden müßte. Das Thema „Symboldidaktik“ drängt sich aufgrund der Problemlage an den BBS auf. Allerdings haben die BBS mit einer Reihe von ernst zu nehmenden Schwierigkeiten zu kämpfen, die nicht durch eine neue Fachdidaktik zu lösen sind, sondern eher durch eine entsprechende Schulpolitik staatlicher- wie kirchlicherseits.

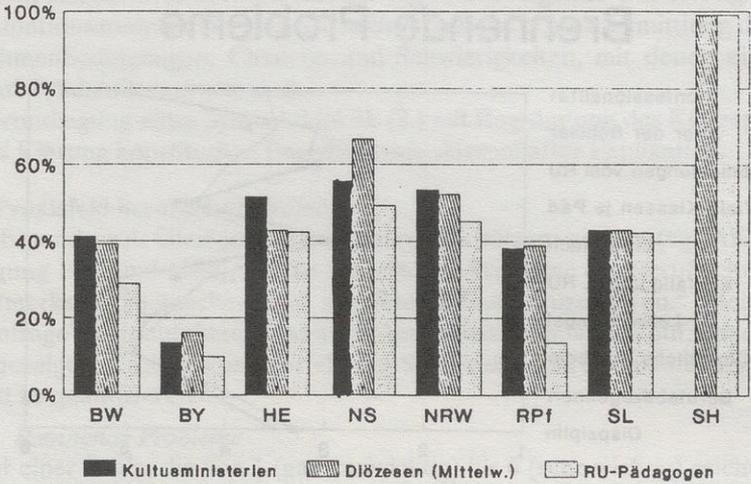
1.2. Ausfallquote RU

Die beste Symboldidaktik nutzt nichts, wenn der RU in so hohem Maße ausfällt, wie es die Graphik 2 veranschaulicht.

Dazu der Kommentar des zuständigen kirchlichen Schulrates in Kiel: „Es gibt im ganzen Lande sechs Hauptamtliche und zwei Nebenamtliche mit

8) Dabei ist wichtig, daß den Befragten *nicht* bekannt war, daß sich meine Dissertation mit dem Thema „Symboldidaktik“ befaßt!

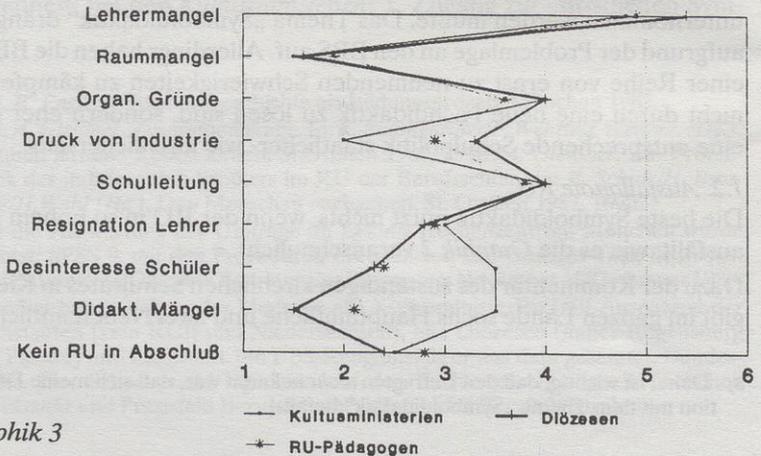
RU-Ausfallquote



Graphik 2

Fakultas katholische Religion für berufliche Schulen. Von diesen wird z.Zt. (Oktober 1987) nur 2 Stunden konfessioneller RU erteilt, im übrigen wenige Stunden übergreifendes Religionsgespräch geführt. Unterrichtsausfall praktisch 100%." Lakonischer Kommentar aus dem Kieler KuMi: „Bisher hat die Kirche darauf verzichtet, grundsätzlich bestehende Rechte in Anspruch zu nehmen...“.

Gründe für den RU-Ausfall



Graphik 3

Der bundesweite *Gesamtdurchschnitt* an RU-Ausfall liegt aufgrund der Angaben der KuMi's bei 40.2 %, die Diözesen beziffern ihn auf 44.9 %, in den Schulen der befragten Lehrern entfällt er zu 41.3 %. (Gerade die letzte Prozentzahl mußte deshalb zu günstig ausfallen, weil ein hoher Anteil der Befragten sehr engagierte Mitglieder eines Religionslehrerverbandes sind und zudem an einer Seminarschule unterrichten.) Dieser Zustand ist für alle Beteiligten unerträglich.

Was eine Kurskorrektur erschwert ist u.a. die teilweise unterschiedliche Einschätzung der Gründe für den RU-Ausfall, wie sie aus der *Graphik 3* (s. S. 6) hervorgeht.

1.3. Unterrichtsstile

Die RL wurden auch gefragt, welche Unterrichtsstile und Interaktionsformen in ihrer Umgebung sehr oft (5 Punkte) bzw. nie (1 Punkt) anzutreffen sind. Die Auswertung ergibt folgendes Bild:

Verbreitet sind: Frontalunterricht (3,8 Punkte), stoff- (3,4) und lehrerzentrierter Unterricht (3,3). Im Minusbereich liegen dagegen: Gruppenarbeit (2,5), Stillarbeit (2,5), Partnerarbeit (2,7) und schülerzentrierter Unterricht (2,8). Fazit: Ein symboldidaktischer RU, der wohl nach derzeitigem Diskussionstand kommunikativ angelegt sein müßte, hat es schwer, Fuß zu fassen.

1.4. Vermutete Schülereinstellungen

Die Einschätzungen der Situation durch die Religionslehrer wurden auf dem theoretischen Hintergrund des aus der Theorie der symbolischen Interaktion hervorgegangenen „Thomas-Theorems“ erfragt, wonach jeglichem Handeln, also auch dem des Religionslehrers, eine Situationsdefinition vorangeht. Alles, was in dieser Situationsdefinition als real definiert wird, - ob dies der Wirklichkeit entspricht oder nicht -, ist in seinen Auswirkungen real. Das bedeutet, in der Kurzfassung des Thomas-Theorems nach R.Bendix: daß alles, was von Menschen real geglaubt wird, in seinen Konsequenzen auf menschliches Handeln real ist. Konkret: Wenn der RL glaubt, seine Schüler haben eine negative Einstellung zum RU oder zu den christlichen Symbolen, dann wird er sich so verhalten, seine Unterrichtsprozesse so anlegen, als wäre diese Einstellung real gegeben.⁹

Zum Ergebnis meiner Umfrage: Die RL vermuten, daß die Berufsschüler überwiegend eine positive Einstellung zum RU (3,1 Punkte) mitbringen. Sie ist nicht so positiv wie die zu den berufsspezifischen Fächern (3,5), aber auch nicht so negativ wie die zu den allgemeinbildenden

9) Vgl. H.J. Helle, *Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion*. Stuttgart 1977, 70f; S. Stryker, in: M. Auwärter (u.a.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt ²1977, 259.

Fächern (2.6) oder zur Schule insgesamt (2.9). Diese Einschätzung wird durch direkte Schülerbefragungen bestätigt.¹⁰ Ein solcher Befund räumt einem symboldidaktischen RU relativ gute Chancen ein.

1.5. Einschätzung der Symbolkompetenz

Symboldidaktischer RU muß ausgehen von der gleichzeitigen Koexistenz verschiedener Symbolsysteme oder Symbolwelten nebeneinander. In welcher finden sich nach Meinung der RL die Schüler am ehesten zurecht? Sie finden sich zurecht und fühlen sich zuhause in ihrer jugendlichen Symbolwelt (3.6 Punkte), haben Schwierigkeiten in der politischen Symbolwelt (1.8), in der Symbolwelt der Kunst (1.4) und in der Symbolwelt des Christentums (1.5). In der Welt der Poster, Buttons, Labels und Graffiti fühlen sich Jugendliche gut, aber die Kluft zu den anderen Symbolwelten ist groß; d.h. es ist ein weiter Weg zurückzulegen, wenn man an ihrer Welt anknüpfen will - sofern dies möglich sein sollte. Der christlichen Symbolwelt wird nur von der Symbolwelt der Kunst der letzte Platz streitig gemacht. Aber auch die Rituale der Politik (Wahlkampf, Kämpfe der Gewerkschaften und Verbände) bleiben für die Schüler nach Meinung ihrer Lehrer schwer durchschaubar.

Daß Jugendliche aber einen Zugang zu Symbolen haben, zu ihren Symbolen, das wird durch eine Umfrage in Berlin durch K. Boehnke (u.a.) ebenso bestätigt wie durch die Spezial-Studie von J. Zinnecker im Zusammenhang mit der Shell-Studie 1981. Ergebnis: Das Interesse Jugendlicher, der eigenen Meinung symbolisch durch Buttons und Kleidung Ausdruck zu geben, steigt im Jugendalter an, die Sensibilität dafür wächst. Das Jugend-/Berufsschulalter muß diesbezüglich als besonders sensible Phase angesehen werden. Diese Erkenntnisse sind wichtig im Hinblick auf einen symboldidaktischen RU und legen zugleich nahe, ihn auch als kritische Symbolkunde zu konzipieren.¹¹

1.6. Ansprechbarkeit der Berufsschüler

Ein symboldidaktisch ausgerichteter RU kann keineswegs gänzlich auf herkömmliche Medien verzichten, wenngleich er sicherlich andere Kriterien bei ihrer Auswahl wird anlegen müssen. Deshalb ist es wichtig zu

10) Vgl. dazu die Umfrage von U. Hemel 1987 in Regensburg (veröffentlicht in: rabs 20 [1988] 67ff), von G. Birk in Stuttgart 1983/84 und der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (1985, 398).

11) Vgl. J. Zinnecker, *Accessoires. Ästhetische Praxis und Jugendkultur*. In: A. Fischer/M. Lang (Red.), *Näherungsversuche*. Opladen 1983, 15ff; vgl. G. Weimann/K. Boehnke/P. Noack, *Jugendsymbole: Funktionen des Buttontragens*. In: *Zeitschrift für Semiotik* 8 (1986) 411; vgl. O. Fuchs, *Jugend und Liturgie im Horizont der Evangelisierung*. In: LJ 37 (1987) 156ff.

wissen, worauf Berufsschüler besonders ansprechen. Nach Meinung der befragten RL sind sie ansprechbar für

1. Realfilme (oder Videos)	4.021
2. Bilder, Fotos, Kunstbilder	3.723
3. Zeichentrick-, Symbolfilme	3.542
4. Narrative Texte	3.436
5. Musik hören	3.294
6. Plakate, Schlagzeilen, Zeitung	3.277
7. Sach-/Informationstexte	3.203
8. Gegenstände aus dem Alltag, aus der Arbeitswelt	3.169
9. Spiele (Quiz, Rollenspiele)	3.119

Im negativen Bereich liegen dagegen:

10. Malen, Zeichnen	2.602
11. Musik machen, singen, Gitarre spielen	2.214

Zusätzlich zu diesen im Fragebogen zur Wertung angebotenen Möglichkeiten wurden als positiv eingestuft:

Eigenes Erzählen des RL (25x)	4.560
Exkursionen, Unterrichtsgang (11x)	4.279
Gäste im RU (Pfarrer, Missionare, Sozialarbeiter etc.) (10x)	4.500

Außerdem: Aktionen, Meditationen, Karikaturen.

Dieses Ergebnis unterstützt die Verwendung narrativer Elemente und favorisiert die ganzheitliche Ansprache der Schüler über mehrere Sinne. Eigenes kreatives Gestalten wird allerdings als problematisch angesehen. Darf sich symboldidaktischer RU diesem Trend beugen?

2. Grundlegung einer Symboldidaktik

Die Symboldidaktik wird von vielen (E. Feifel, P. Wehrle, P. Biehl, G. Baudler, R. Sauer, H. Halbfas u.a.) als Weiterentwicklung oder Konkretisierung der Korrelationsdidaktik betrachtet. Dieser begründeten Ansicht möchte ich mich trotz mancher kritischer Stimmen (z.B. C. Machalet, D. Zilleßen, G. Hilger, B. Grom) anschließen. Ich gehe von der Annahme aus: auf dem wissenschaftstheoretischen Gesamtrahmen der Korrelationsdidaktik und auf der Grundthese von der Mehrdimensionalität von Sprache und Wirklichkeit (G. Lange, H. Ott, J. Kraus) kann die Symboldidaktik aufbauen. Das Spezifikum der Symboldidaktik sehe ich darin, daß sie die Nahtstelle markiert und didaktisieren hilft, an der nach Annahme der Korrelationsdidaktik Erfahrung und Offenbarung, Leben und Glauben aufeinandertreffen und sich wechselseitig kritisch-produktiv durchdringen.

Unter diesen Prämissen möchte ich nun hypothetisch und idealtypisch Elemente einer Symboldidaktik konzipieren und begründen. Um mein Didaktikmodell näher zu definieren, will ich es kennzeichnen als Konzept einer *zeichen- und kommunikationsorientierten Symboldidaktik*.

2.1. Begründung des Konzepts und Klärung der konstitutiven Begriffe

Die Umschreibung dieser Symboldidaktik klingt zugegebenermaßen tau-tologisch, weil Zeichen und Symbol darin auftauchen. Dies verlangt zu-allerst nach einer Begründung. Der Begriff *Zeichen* will in dieser Definition erstens signalisieren, daß in der menschlichen Kommunikation und erst recht bei symbol-didaktischen Bemühungen ohne Zeichen nicht aus-zukommen ist. „Zeichen“ ist zweitens wie in der Semiotik und Linguistik als Oberbegriff zu verwenden, dem die Symbole als Unterkategorie zuzuordnen sind. Drittens soll durch die Hervorhebung der „Zeiche“ kenntlich gemacht werden, daß innerhalb der Symboldidaktik eine Sensibilisierung für die verbalen *und* nonverbalen Zeichen als Propä-deutik für Symbole unerlässlich ist. Viertens kommt in dieser Formulie-rung die Spannung zwischen der herstellbaren Eindeutigkeit der Zeichen und der unabschließbaren Mehrdeutigkeit (Überdeterminierung nach P.Ricoeur; Bedeutungsüberschuß nach C.G.Jung, M.Kassel) zum Aus-druck. Diese Spannung provoziert alle hermeneutisch-didaktischen Pro-zesse und dynamisiert sie, fordert zu immer neuen Interpretationsbemü-hungen und Ikonoklasmen heraus auf dem Weg zur Mitteilung und Ver-ständigung in Lehr- und Lernprozessen.

Zum Tragen kommen soll eine Zeichendefinition, die in Linguistik, Se-miotik und Kommunikationstheorie relativ breiten Konsens gefunden hat und die eine Abgrenzung zwischen Zeichen und Symbol ermöglicht. Ich definiere in Anlehnung an U.Eco: Im Zeichen verbindet sich das Be-zeichnete (Signifikat) aufgrund einer konventionshaften Entscheidung, also eines Kodes, mit dem Bezeichnenden (dem Signifikanten). Dement-sprechend liegt ein Zeichen vor, wenn eine Einheit zwischen Signifikat, Signifikant und Kode gegeben ist.¹² Man kann - noch weiter vereinfachend - auch mit H.Halbfas beim Zeichen von einer eindeutigen One-to-one-Beziehung oder mit E.Leach von einer festen „Codierung“ sprechen. Das heißt, wir finden ein relativ festes Korrelat vor, zwischen dem Zeichen und dem, was es meint.

Im Blick auf die Symboldidaktik sind weitere Implikationen dieses Zei-chenbegriffes wichtig: erstens dieser Zeichenbegriff ist offen für sprach-liche Zeichen (Wörter, Sätze) und nichtsprachliche Zeichen, seien es iko-nisch-graphische Zeichen (Piktogramme, Verkehrszeichen) oder Gegen-stände und Gesten. Zweitens geht die Semiotik wie die Linguistik davon aus, daß verbale wie nonverbale Zeichen analog zur Sprache eine synt-aktische, semantische und pragmatische Ebene (vgl. F.de Saussure, C.W.

12) Konkret: Es verbindet sich mit dem bezeichneten Gegenstand „Stuhl“ auf der Basis der deutschen Sprache (Kode) das bezeichnende Wort „Stuhl“ zu einer Einheit. Vgl. dazu U. Eco, *Zeichen*. Frankfurt ²1977, 166ff.

Morris) haben. Im hermeneutischen Prozeß sind alle drei Ebenen interpretierbar, wobei es mir v.a. auf die Pragmatik der Zeichen ankommt. Drittens: die Dekodierung von Zeichen ist kontextabhängig. Ich muß den Code und den Kontext kennen, in dem ein Zeichen steht, um es richtig zu entschlüsseln.

Eine weitere wichtige Implikation: In der Gegenüberstellung von „zeichen- und kommunikationsorientiert“ wird einschränkend davon ausgegangen, daß es sich bei diesen Zeichen um bereits vorliegende, realisierte Zeichen, Realisate (D. Breuer) handelt: geschriebene Texte, fertige Bildzeichen, vollzogene und festgehaltene Gesten; kurz: um Zeichen die als statisch kondensierte Zeichen bzw. Zeichensysteme zugänglich sind. Die Spannung zwischen statischen, realisierten Zeichen und prozeßhaft-dynamischer Kommunikation ist der Motor, der Lehr/Lernprozesse evoziert und in Gang hält. Der symbolhermeneutische Prozeß wird oft darin bestehen müssen, die in den Zeichen kondensierten Objektivationen menschlicher Praxis (A.Lorenzer), z.B. die Sprechsituation und den Sprechakt wieder zu „verflüssigen“; d.h. die pragmatische Dimension eines Textes neu zu entdecken.

Die theologische Begründung dafür, daß es wichtig ist die Ebene der Zeichen nicht zu vernachlässigen, kann sich auf den Umgang mit Zeichen und Symbolen in der Liturgiewissenschaft wie in der liturgischen Praxis berufen. Fundamentaltheologisch ist so zu argumentieren: Wenngleich nach P. Tillich Symbole die „Sprache der Religion“ sind, so kommt Religion trotzdem nicht ohne sprachliche Zeichen aus. Erst durch die verbale Artikulation kann kommunikativ der in diesem Fall theologische Interpretationsvorgang, wie P. Ricoeur ihn als Weg vom ersten zum zweiten Sinn beschreibt, in Gang gesetzt werden. Die Sprache aber ist vornehmlich ein Zeichensystem, dessen auch eine religions-pädagogische Symboldidaktik nicht entraten kann. Diskursive und (re)präsentative Symbole (P. Tillich, S.K. Langer) lassen sich analytisch voneinander trennen. Damit bewege ich mich auf einen engen Symbolbegriff zu, der „diskursive Symbole“ Zeichen nennt und verhindert, daß unter „Symbol“ zuviel subsummiert werden muß.

Zum zweiten Begriff „*kommunikations-orientiert*“. Ich habe lange geschwankt. Zunächst versuchte ich es mit dem Begriff „*handlungsorientiert*“. Mit ihm wäre die Dynamik des Lehr/Lernprozesses und der Kontrast zu einem textorientierten RU gekennzeichnet gewesen, nicht aber, daß es sich bei der Symbolhermeneutik zugleich um einen sozialen Vorgang handelt. Deshalb wählte ich als Alternative „*interaktionsorientiert*“. Aber dieser Begriff bringt nicht die prinzipielle Gleichwertigkeit der Interaktionspartner zum Ausdruck. Er läßt offen, ob ein lehrerzentriertes, frontalunterrichtlich ausgerichtetes Subjekt-Objekt-Verhältnis zugrundeliegt oder ein Modell, bei dem Subjekte miteinander kommuni-

zieren und dabei die Bedeutung der Symbole erarbeiten. Das kommt nur im leider schon überstrapazierten Begriff „kommunikativ“ zum Ausdruck. Gerade in der Berufsschule haben wir es aber mit 15- bis 22-jährigen zu tun, sodaß es - bei allem pädagogischen Gefälle, das nicht wegretuschiert werden kann - notwendig ist, von einem Subjekt-Subjekt-Modell auszugehen. Meine Begriffswahl „kommunikations-orientiert“ statt kommunikativ möchte genau diese Differenz markieren, die noch bleibt. Wichtig erscheinen folgende Momente:

- Handlungs- contra Text-Orientierung
- Interaktion contra Individualisierung
- prinzipielle Gleichheit contra Lehrer-Zentrierung.

Dabei berufe ich mich auf die Definition des kommunikativen Handelns durch J.Habermas, der diesen Begriff gegen strategisches, zweckrationales Handeln ebenso abgrenzt wie gegen einseitig interessenorientiertes Handeln und definiert: Kommunikatives Handeln ist zu verstehen als „symbolisch vermittelte Interaktion“, die sich richtet ‘nach obligatorisch geltenden Normen, die reziproke Verhaltenserwartungen definieren und von mindestens zwei handelnden Subjekten verstanden und anerkannt werden und anerkannt werden müssen’. Symbolisch vermittelt ist Interaktion, weil ihr Zustandekommen abhängt vom Sprechen einer intersubjektiv geteilten Sprache; sie gehorcht mindestens für die Interpretationspartner geltenden Normen, welche reziproke Verhaltenserwartungen definieren, weil Interaktion sich nach Regeln vollzieht, deren Anerkennung Voraussetzung ihres Zustandekommens ist.“¹³ Wichtig ist v.a. die mehrfache Attribuierung mit dem Terminus „reziprok“, welche die prinzipielle Gleichheit von Lehrer und Schüler postuliert.

Bibel-theologisch kann dieser Begriff „kommunikationsorientiert“ legitimiert werden durch die Praxis Jesu, seine Art des Umgangs mit den Menschen, sowie durch seine Botschaft von der „Gleichheit der Kinder Gottes“ (Joh 1,12; Rö 8,14; Gal 3,26; 1 Joh 3,1), die auch für Schüler und Lehrer prinzipiell Geltung hat. Aber auch von seiten der systematischen Theologie hat der Kommunikationsbegriff zunehmend an Gewicht gewonnen. Um die traditionellen Termini von der „Offenbarung Gottes“¹⁴ und vom „Austausch zwischen Gott und Mensch“ in den Denkhorizont unserer Zeit hereinzuholen, werden die Sakramente bezeichnet als „kommunikative Handlungen“ (P. Hünemann, L. Lies) bzw. als „Sy-

13) J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt 1981, 62. Wissenschaftstheoretisch versucht diese Definition von J.Habermas die Theorie der Symbolischen Interaktion weiterzuentwickeln, indem sie Sprachspieltheorie L.Wittgensteins assimiliert.

14) Vgl. dazu v.a. N. Copray, Kommunikation und Offenbarung. Düsseldorf 1982.

steme verbaler und nonverbaler Kommunikation, durch welche zum Christusglauben berufene Menschen in die Austauschbewegung der je konkreten Gemeinde eintreten, daran teilnehmen und auf diese Weise, getragen von der Selbstmitteilung Gottes in Christus und seinem Geiste, auf dem Weg zu ihrer Selbstwerdung vorankommen.“¹⁵

Didaktisch ist es der Versuch, lerntheoretische und kommunikative Didaktik miteinander zu verbinden, auch wenn damit - wie bereits eingedeutet - die Aporie des pädagogischen Gefälles nicht hinreichend für schulische Lehr-/Lernprozesse zu lösen ist. Aber es wird eine Haltung, eine zutiefst christliche Haltung, eingefordert, welche die unterrichtlichen Interaktionen prägen sollte. Darin sehe ich eine große Chance für den RU an beruflichen Schulen - nicht nur weil an die Bemühungen der Berufsschul-Fachdidaktik nach mehr Handlungsorientierung (G.Söltenfuß) angeknüpft werden kann,¹⁶ sondern weil etwas spezifisch Christliches zum Tragen kommen und dieses Fach kennzeichnen könnte: der Respekt vor dem Schüler als eigenständiger Persönlichkeit und Mitchrist.¹⁷ Spätestens in der Berufsschule, wo wir es mit gefirmten, für mündig erklärten Christen zu tun haben, sollte etwas davon erlebbar sein. Angeknüpft werden kann außer an E. Feifel v.a. auch an P. Biehl, der die „Erschließung des Symbolsinns durch Formen ganzheitlicher Kommunikation“¹⁸ postuliert, die der Symbolinterpretation vorangehen soll. Von diesem Ansatzpunkt muß das empirisch ermittelte Ergebnis der Lehrer- und Stoffzentrierung, der Überbetonung des Frontalunterrichts kritisiert und korrigiert werden.

Ein wichtiger Akzent bei der Begründung dieser zeichen- und kommunikations-orientierten Symboldidaktik liegt sicherlich auf dem *und*. Es verbindet die beiden, diese Symboldidaktik näher kennzeichnenden Pole zu einer dialektisch-dynamischen Einheit von: Wort *und* Tat, Statik *und* Dynamik, Sprache *und* Handlung, kommentierender Exegese *und* handelndem (Mit)Vollzug. Impulse durch einen Gegenstand, ein Bild, eine

15) A. Ganocy, Einführung in die Sakramententheologie. Darmstadt 1979, 116; Bedenken (zu „technische“ Denkfigur) meldet H. Vorgrimler (Sakramententheologie. Düsseldorf 1987, 81) an.

16) Vgl. G. Söltenfuß, Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn 1983.

17) Vgl. A. Gleißner, RU an beruflichen Schulen - Lernort des Glaubens? In: MThZ 39 (1988) 57: „Schüler sollten spüren können, daß sie Subjekt des Unterrichts, nicht Objekt der Belehrung sind.“ Vgl. auch E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. In: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen. Mainz 1987, 21ff; Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, Art. 2.8.6!

18) P. Biehl, Die Chancen der Symboldidaktik nicht verspielen. In: Religion heute (1986) 173; vgl. E. Feifel, Symbole und symbolische Kommunikation. In: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des RU. Donauwörth² 1988, 196ff.

Erzählung *und* kreativ-sinnliche Begegnung sind angezielt. Die Begründung für diese Dialektik liegt in der Grundkonstitution des Menschen als Leib-Seele-Einheit. Erst wenn in der Symboldidaktik beide Pole aktiviert werden, kann der Prozeß der Bedeutungsgewinnung und -übermittlung, das Ziel jedes symboldidaktischen Lehr-/Lern-prozesses, voll in Gang kommen. Ein Prozeß, der bei der Erschließung von wirklichen Symbolen nie ans Ende kommt, in jeder Begegnung neu dynamisiert werden kann. Theologisch wird dieses *Und* am entschiedensten von F.Taborda eingefordert, indem der die christlichen Sakramente charakterisiert als die „Feier der historischen Praxis im Herrn“, welche Theorie und Praxis, Wort und Tat umspannt und umfaßt.¹⁹ Nach K.H. Bieritz droht ein „Wirklichkeitsverlust“, wenn diese Synthese, diese gegenseitige „Interpretationsgemeinschaft“ von Wort und Tat, Wort und Handlung in der Liturgie mißachtet wird.²⁰

Die Befragung verschiedenster Humanwissenschaften²¹ und theologischer Disziplinen fördert das Ergebnis zutage, daß sich *Symbole* einer präzisen Definition widersetzen. Trotzdem muß um der Klarheit in der gegenseitigen Kommunikation willen zumindest eine problem- und komplexitätsreduzierende Typisierung versucht werden (wie sie z.B. im Anschluß an P. Tillich auch P. Biehl vornimmt) und zwar derart, daß die charakteristischen Merkmale der Symbole (incl. der Handlungssymbole) benannt werden, und negativ der Gebrauch des Terminus Symbol ausgegrenzt wird, der diesem Grundverständnis zuwiderläuft. Als typische Charakteristika des Symbols sind festhalten:

- seine *intuitions- und charisma-abhängige Genese*.
- seine *Geschichtlichkeit*,
- seine *dialektisch-paradoxe Grundstruktur*,
- seine *expressive, signifikative und (re)präsentative Polyvalenz*.

Diese vier Charakteristika können zwar in unterschiedlich starker Akzentuierung koexistieren, müssen aber mehrheitlich gegeben sein, wenn es sich um Symbole im anthropologischen und theologischen Sinne handeln soll. Sie ergänzen sich gegenseitig komplementär. Dies ist nun zu begründen.

19) Vgl. *F. Taborda*, Sakramente: Praxis und Fest. Düsseldorf 1988, 49ff.

20) Vgl. *K.H. Bieritz*, in: HdL. Regensburg 1987, 53ff.

21) In meiner Dissertation werden die wichtigsten Symboltheorien aus dem Bereich der Soziologie (Symbolischer Interaktionismus, Verstehende und Phänomenologische Soziologie, Kultur-, Religionssoziologie, Ethnologie/Anthropologie, Wissenssoziologie, Kommunikationstheorie), Philosophie (Sprachphilosophie, Linguistik, Semiotik, Soziolinguistik) und Psychologie (Tiefen-, Entwicklungs-, Lernpsychologie) auf ihre Relevanz hin überprüft.

Das Charakteristikum der *intuitions- und charisma-abhängigen Genese* steht in einem engen, inneren Zusammenhang mit den übrigen Charakteristika - v.a. der Geschichtlichkeit. Es wurde so benannt, um die Auseinandersetzung hinsichtlich die Herkunft und Konstruierbarkeit oder Generierbarkeit (C.G. Jung, H. Halbfas, E. Drewermann) von Symbolen konstruktiv aufzugreifen. Kultursoziologische und ethnologische Symboltheorien heben hervor (E. Durkheim, M. Douglas, D. Sperber, C. Levi-Strauss), daß der Mensch zwar Mythen, Rituale und Symbole mit dem in ihnen tradierten „stummen (Lebens)Wissen“ (D. Sperber) als gegeben vorfindet, daß sie jedoch dennoch einen Anfang haben müssen. Darauf weist v.a. auch A. Lorenzer mit seiner Symboldefinition „Objektivierung menschlicher Praxis“ hin. Theologisch wie philosophisch hieße es, sich einer ontologisierenden Sprechweise schuldig zu machen und die benannte Aporie zu umgehen, wenn die Frage nach der Herkunft und Entstehung der Symbole mit dem Hinweis auf „ewige Bilder“ oder auf ubiquitäre, ungeschichtlich gedachte „Archetypen“ (C.G. Jung) beantwortet würde. Stattdessen werden die Begriffe Intuition und Charisma eingeführt, um den Geschenk-Charakter der Symbole zu verdeutlichen. Ihre Genese verdankt sich, anthropologisch betrachtet, der schöpferischen Grundfähigkeit des Menschen zum Symbolisieren (E. Cassirer, M.S. Mahler, D. Winnicott, M. Klein), der „generativen Grammatik“ (N. Chomsky), die letztlich auf den ganzheitlich-intuitiven Kräften in der menschlichen Psyche basiert, ihn vom Tier wesentlich unterscheidet und im Kunstwerk eines bildenden Künstlers, in der intuitiv-reflexiven Arbeit des Wissenschaftlers oder in der Dichtung eines religiösen Hymnus seine Hochform findet. Dieser intuitiv-charismatische Entstehungscharakter wird bestätigt durch die Wirkung der Symbole: sie ermöglichen Erkenntnis der Tiefendimension der Wirklichkeit und menschliche Kommunikation, die über die Vermittlung von Sachwissen und den Austausch von Fertigkeiten weit hinausgehend die Welt und die Menschen „mit den Augen des Herzens“ (A. Saint-Exupéry) bzw. mit dem „Dritten Auge“ (H. Halbfas) sehen läßt. Nach D.Sperber werden Evozierungs- und Fokalisierungsprozesse angestoßen mit Hilfe des Symbolapparates im Menschen. Sobald der Begriffsapparat mit seinem gespeicherten Wissen überfordert ist, setzen sie ein. Der Mensch beginnt zu symbolisieren.²²

Diese Erkenntnisse haben symbolhermeneutische und -didaktische Konsequenzen: legitimiert werden intuitiv-kreative Formen der Symbolerschließung (M. Kassel), sowie auf Assoziation sich stützende Formen tiefenpsychologischer Exegese, deren Ergebnisse jedoch kritisch-reflexiv und kommunikativ geprüft und angereichert werden müssen. Der her-

22) Vgl. dazu v.a. D. Sperber, Über Symbolik. Frankfurt 1975.

meneutische Prozeß kann auch den umgekehrten Verlauf nehmen, indem reflexiv ermittelte Deutungen durch kreatives, ganzheitliches Tun mit den Tiefenschichten der Psyche in Berührung gebracht werden. Symbolerschließung ist nach D. Sperber keine „Entzifferung“ nach dem Modell der Dekodierung, sondern eine „Improvisation, die sich auf implizites Wissen stützt und unbewußten Regeln gehorcht“.²³ Gerade die soziale Dimension kommt leider sowohl bei P. Ricoeur als auch bei D. Sperber noch zu kurz. Hier fehlt die Verknüpfung zur Theorie der symbolischen Interaktion (G.H. Mead) und zur Theorie des kommunikativen Handelns (J. Habermas). Der Mensch bleibt auch als „animal symbolicum“ ein „ens sociale“. Deshalb müßte in Korrektur zu D. Sperber und P. Ricoeur auch der sozialen Kommunikation und Interpretation der Symbole das Zusammenwirken von Symbol- und Begriffsapparat zugrundegelegt werden.

Theologisch reflektiert und gedeutet, steht hinter dem Charakteristikum der „intuitions- und charisma-abhängigen Genese“ die Überzeugung von der Partizipation des Menschen an der Schöpferkraft Gottes (A. Ganoczy) und vom kreatorigen Charakter des Symbols (J. Splett), sowie der Glaube an das Mitwirken des Menschen mit der „Charis“, der Gnade Gottes (Gnaden-theologie), sowie das Vertrauen auf den Geist, der lebendig macht (Pneumatologie). Schöpferkraft, Gnade und Geist Gottes zeigen sich auf einmalige Weise in Jesus Christus, sowie in den von ihm eingesetzten oder aus seiner eigenen bzw. der von ihm initiierten Praxis hergeleiteten, aus dem Glauben des Judentums und dem soziokulturellen Kontext Palestinas erwachsenen Symbolen und Symbolhandlungen. Durch ihre christologische Fundierung erhalten die sakramentalen Symbole eine neue Dimension und eine für Christen besondere Bedeutung. Die These von der intuitiv-charismatische Genese läßt sich somit auch hinsichtlich der Sakramente des Christentums aufrecht erhalten: das Ehesakrament z.B. hebt den Geschenk-Charakter des von Gott gesegneten Bundes hervor, nicht nur im Augenblick der liturgischen Feier, sondern als lebenslanger Prozeß. Die Partizipation an Gottes Schöpferkraft und das Mitwirken mit seiner Gnade geben dem Tun von Mann und Frau eine im lebensgeschichtlichen Lernen einzuholende Tiefendimension.

Die Betonung der *Geschichtlichkeit* der Symbole lenkt die Aufmerksamkeit weniger auf den Ursprung allein, als vielmehr auf die zeitliche Begrenztheit insgesamt. Sie trägt der wissenschaftlichen und allgemein menschlichen Erkenntnis Rechnung,

23) Sperber (s. Anm. 22), 9.

- daß Symbole angewiesen sind auf Kommunikation, Pflege und Übung im partnerschaftlichen, gruppeninternen oder gesellschaftlichen (Lebens)Vollzug (G.H. Mead, E. Goffmann, A. Strauss),
- daß ihr Gebrauch und ihre Deutung der Wandelbarkeit und Veränderbarkeit unterworfen sind, sodaß sie vergehen, sterben können - wie ganze Kulturen z.B. die der Inkas in Mexiko, die der Pharaonen in Ägypten (A. Lorenzer, M. Douglas),
- daß Symbole und Symbolhandlungen also abhängig sind vom Lebensgefühl, vom Zeitgeist, von der Weltanschauung, von der Religion, vom Glauben der Menschen einer geschichtlichen Epoche und von dort her ihr Gepräge erhalten (P. Bourdieu). Sie stehen nicht absolut, sondern sind kontextabhängig.

Von Seiten der Humanwissenschaften beharrt vor allem die philosophische, sozialpsychologische, aber auch die linguistisch-semiotische Symbolhermeneutik auf dem geschichtlichen Charakter der Symbole, gegen bestimmte Tendenzen des Idealismus, der Tiefenpsychologie und scholastischen Theologie, d.h. konkret gegen Mythifizierung (C.G. Jung) und Mystifizierung, gegen eine vorschnelle Meta-Physik, welche einer phänomenologisch-kritischen Überprüfung nicht standhält. Positiv greift die Betonung der Geschichtlichkeit das Denken der Aufklärung und der philosophisch-kritischen Hermeneutik (H.-G. Gadamer, S.K. Langer) auf und dringt darauf, einerseits die reflexiven Kräfte des Menschen (Verstand, Vernunft) nicht vorzeitig zu suspendieren, andererseits die geschichtlich verankerten Verstehensbedingungen wahr- und ernstzunehmen, die den Prozeß der Bedeutungsgewinnung im kommunikativen Verstehen (Verstehende Soziologie, Kommunikationstheorie) bestimmen.

Theologisch kann sich die These von der Geschichtlichkeit der Symbole zunächst berufen auf die alttestamentliche Theologie (G.v. Rad), die ein Gottesbild herausarbeitet von Jahwe, dem Bundesgott, der mit seinem Volk mitzieht „auf dem Weg durch die Zeit“, zugleich ist sie mitbegründet in der wissenschaftstheoretischen und theologischen Fundierung der historisch-kritischen Bibelforschung, die sich auch an der sachgerechten Exegese biblische Symbolsprache insgesamt und bestimmter Symbole der Bibel abarbeiten muß z.B. an den zeichenhaften Handlungen Jesu (M. Trautmann), den Wundern die bei Johannes oft in Verbindung zu sehen sind mit den „ego-eimi-Formeln“ oder Bildworten (J. Gnllka). Die gegenwärtige Debatte um die Vereinbarkeit und Zulässigkeit von historisch-kritischer und tiefenpsychologischer Exegese (G. Lohfink/R. Pesch, E. Drewermann) macht allerdings deutlich, daß diese Probleme noch nicht vollständig gelöst sind. Wer auch theologisch an der Geschichtlichkeit der Symbole festhält, entkommt wiederum einer fragwürdigen Ontologisierung und schafft den Freiraum, für eine sakramenten-theologi-

sche Symboltheorie, die den Symbolhandlungen Jesu ihre originäre Relevanz für die Realsymbolik christlicher Sakramente zumessen und an das Mysterium der Inkarnation anbinden kann. Zugleich kommt das unter- und entscheidende Spezifikum der christlichen Sakramente in den Blick, nämlich ihre christologische, ekklesiologische und eschatologische Dimension und Verortung (A. Ganoczy, H. Vorgrimler, Th. Schneider). Alle drei Dimensionen setzen als Grundannahme die Geschichtlichkeit der Symbole voraus. Zugleich stellt sich das Problem der Inkulturation, mit dem sich nicht nur die junge Kirche der „Dritten Welt“, sondern auch die abendländische Kirche angesichts zunehmendem Indifferentismus konfrontiert sieht: mehr als ein Hinweis auf die Wandelbarkeit und das Sich-Verändernmüssen christlicher Symbolhandlungen ist die Liturgieform des II. Vatikanums. Reformen, Befreiung von Überwucherungen und Fehlentwicklungen in der Symbolik sind nötig, um die Grundintention der christlich-sakramentalen Vollzüge wieder transparent werden zu lassen: Erlösung durch Partizipation und Antizipation an der Erlösung in Jesus Christus. Erlösung, erwirkt durch seinen Kreuzestod und seine Auferstehung, und Erlösung als Verheißung des „neuen Himmels und der neuen Erde“, des vollendeten „neuen Menschen“ sind in den christlichen Sakramenten grundgelegt und erhalten in der Kreuzesymbolik, z.B. in der Bezeichnung durch das Kreuz bei der Taufe ihren symbolischen Ausdruck und ihre Besiegelung. In diesem Sinne kann aus christlich-theologischem Verständnis Geschichte zur Heils-Geschichte werden unter eschatologischem Vorbehalt (J. Moltmann, J.B. Metz). So wird das Kreuz zum Symbol, das nicht nur zu „denken gibt“, sondern auch die „gefährliche Erinnerung“ wachhält und zu solidarischem Handeln motiviert, damit die Mensch-Werdung des neuen Menschen im Mitwirken mit der Gnade Gottes möglich wird auch durch religionspädagogisches Handeln in der Schule.

Die *dialektisch-paradoxe Grundstruktur* der Symbole wird insbesondere von der ethnologischen Anthropologie (D. Sperber) hervorgehoben. Sie steht im engen Zusammenhang mit dem Charakteristikum der expressiven, signifikativen und (re)präsentativen Polyvalenz der Symbole. Die These von der dialektischen Grundstruktur versucht der Beobachtung Rechnung zu tragen und auf den Begriff zu bringen,

- daß Symbole einerseits die Kraft zur Integration (z.B. eines Stammes oder Volkes) haben, andererseits zugleich als Merkmal der Differenzierung (Segregation) gegenüber anderen Stammeskulturen dienen (vgl. M. Douglas und die Freitagsabstinenz der „Sumpfiren“),
- daß sie in sich unvereinbare, polare Gegensätze vereinen (z.B. Unbewußtes und Bewußtes in den Träumen, Ahnen und Wissen, Glauben und Wissen!), daß sich in ihnen Gutes und Böses, Konstruktives und Destruktives manifestiert,

- daß sie somit paradoxe Botschaften enthalten, die nicht der Logik, sondern der „Mytho-Logik“ (D. Sperber) unterstehen, wodurch menschliche Reflexion und Kognition an eine nahezu unüberwindbare Grenze stoßen bei ihrer hermeneutischen Bemühung, den Zusammenhang von Symbol und Bedeutung zu durchdringen.

Vor allem Tiefenpsychologen und Ethnologen sprechen Symbolen diesen dialektisch-paradoxalen Charakter zu und umschreiben damit die besondere Qualität der Symbole und die Art der Verbindung zwischen den realen Gegenständen und Vorgängen und ihrer symbolischen Bedeutung. Als heuristisches Instrumentarium einer entsprechenden Symbolhermeneutik hat die Grundannahme einer dialektischen Grundstruktur zu frappierenden Ergebnissen geführt und hat sich auf diese Weise mehrfach bestätigt (D. Sperber, M. Douglas). Sie hat auch die hermeneutischen Bemühungen strukturanalytischer Art stark befruchtet (C. Lévi-Strauss). Symbolhermeneutik stellt sich nach D. Sperber dar als Synthese von Kognition und Intuition - als Prozeß, bei dem Begriffsapparat und Symbolapparat kooperieren im Kontext menschlicher Kommunikation. Diese Darstellung weist eine hohe Affinität zu den Symboltheorien des Symbolischen Interaktionismus und der Wissenssoziologie (T. Luckmann, P.L. Berger) auf, gerät allerdings in Spannung zur Semiotik (Ch.S. Peirce, Ch.W. Morris, U. Eco) und ihrem (laut D. Sperber) ungeklärten Bedeutungsbegriff und ihrer eher mechanischen Auffassung des Verstehensprozesses als Dekodierung.

Theologisch kann bezüglich des dialektisch-paradoxalen Charakters der Symbole angeknüpft werden an Sören Kierkegaard („Das Paradox des Christentums“), an Nikolaus Cusanus, für den das Gottessymbol in der „coincidentia oppositorum“ gipfelt, an der „politischen Theologie“ von J.B. Metz und dem Versuch unter der Prämisse des eschatologischen Vorbehaltes Mystik und Politik im Leben des Christen, im Zeichen der Nachfolge miteinander zu verbinden. Es ist die Paradoxie des Kreuzes und die Dialektik des „Jetzt-schon“ und des „Noch nicht“, welche die christliche Symbolik durchzieht. Es ist ferner die Dialektik des christlichen Gottesbegriffes, des einen in drei Personen kommunizierenden Gottes, und des Gottes, der sich in diese Welt inkarniert, um der Menschwerdung des Menschen die Liebe und Menschfreundlichkeit Gottes als Maßstab zu setzen, welche die Dialektik der Symbole fundiert.

Das letzte Charakteristikum der Symbole sehe ich in ihrer *expressiven, signifikativen und präsentativen Polyvalenz*. Diese Kennzeichnung der Symbole betont ihre Ausdrucks- und Hinweisfunktion v.a. im Hinblick auf das Unsagbare, noch Unbekannte und ihre Fähigkeit, dieses Unbekannte, noch nicht hinreichend Benennbare gegenwärtig zu setzen in verschiedensten Formen der Manifestation und Objektivierung. Angesprochen ist damit auch ihre Fähigkeit, in einem Brückenschlag verschiede-

ne Wirklichkeitssphären oder Sinnwelten (A. Schütz, T. Luckmann, P.L. Berger) miteinander zu verbinden, Geistiges zu versinnlichen (H.J. Helle), individuelle und soziale Orientierung und Ordnung zu ermöglichen, Mitteilungs- und Verstehensprozesse zu initiieren (P. Watzlawick), seelische Prozesse (Störungen, Erkrankungen) der Therapie (C.G. Jung) zugänglich zu machen und dies alles in der Art, daß der in den Symbolen angelegte „Doppelsinn“ (P. Ricoeur), ihre Mehrdeutigkeit stets eine interpretative Bewegung vom 1. zum 2. Sinn evoziert, für die - und dies ist wichtig für jegliche Symbolhermeneutik - die Erschließung des 1. unmittelbaren Sinnes konstitutives Element ist (vgl. H. Zwergel während der AKK-Tagung 1988). Diese Polyvalenz der Symbole bewirkt, daß der Erschließungs- und Verständigungsprozeß nur immer vorübergehend zu einem Ende gelangen kann, daß die Identität Gottes und die Identität des Menschen nicht entgültig dechiffriert werden können, sondern ihre Intimität, ihr Geheimnischarakter gewahrt bleiben - in der Dialektik von Nähe und Distanz, Enthüllung und Verhüllung, Geborgenheit und Verborgenheit. Symbol- und Metaphernhermeneutik (P. Biehl, Ch. Hermans) ist nicht zu berwerkstelligen durch Entschlüsselungs- oder Dekodierungsprozesse wie bei den Zeichen, der Allegorie, den Signalen und Symptomen.

Didaktisch ist es v.a. diese expressive, signifikative und präsentative Wirkung der Symbole und Symbolhandlungen, welche sie als „Sprache der Religion“ und des Glaubens geeignet und als Medien für religiöse Lehr-/Lernprozessen unersetzlich erscheinen läßt. Aber die Dialektik muß aufrecht erhalten werden; denn nur so kann eine kritische Symbolkunde initiiert werden. Sie verhindert nämlich, daß Bilder als Ab-Bilder mißverstanden, „mystisch aufgeladen“ und „vergötzt“ werden können.

2.2. *Explikation des Konzepts auf der Ebene didaktischer Prinzipien*

Aus Raumgründen kann die Explikation dieses Konzepts einer zeichen- und kommunikations-orientierten Symboldidaktik nur noch ausblickhaft geschehen durch Aufzählung einiger für besonders wichtig erachteten didaktischer Prinzipien.

2.2.1. Einheit von Sacherfahrung - Gefühlserfahrung - Sozialerfahrung und Einheit von Kompetenz, Autonomie und Solidarität

Die von mir angezielte zeichen- und kommunikationsorientierte Symboldidaktik kann m.e. anknüpfen an der lerntheoretischen Didaktik nach dem „Hamburger Modell“. Dort legt W.Schulz eine „Matrix für die Perspektiv-Planung“ vor, die in der vertikalen Anordnung die Einheit zwischen Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung postuliert und in der horizontalen Anordnung die Einheit von Kompetenz, Autonomie und Solidarität. M.E. kommt darin sehr gut das zum Tragen, was immer wieder mit dem Stichwort „Ganzheitlichkeit“ von einer Symboldidaktik eingefordert wird. Zum ändern wird das zurecht kritisierte allgemeine Lernziel „Em-

anzipation“ korrigiert durch die Einheit von Kompetenz, Autonomie und Solidarität.²⁴ Unter der Prämisse der Erfahrungsorientierung kann diese Matrix dem Lehrer helfen - so W.Schulz -, „vorausschauend Gelegenheiten zu sehen, um ihr didaktisches Handeln konsequent unter den Erziehungsauftrag zu stellen, indem sie die ins Auge gefaßten Themen daraufhin sichten, welche Intentionen sie verwirklichen helfen, oder für besonders vorgesehene Intentionen rechtzeitig entsprechende Themen bereitzustellen.“²⁵ Die Berufung auf den Erziehungsauftrag der Schule und die Einlösung dieses verfassungsrechtlich und schulgesetzlich verankerten Erziehungsauftrages ist die Basis schlechthin, um dem RU wie den allgemeinbildenden Fächern aus ihrer gegenwärtigen Legitimationskrise an BBS zu helfen. Der langen Tradition der Berufsschuldidaktik folgend von G. Kerschensteiner, über A. Fischer, P. Petersen, A. Siemsen, E. Spranger, S. Thyssen, F. Blättner, Th. Litt bis H. Blankertz und W. Lempert muß versucht werden, gegen die Verzweckung und allein an der Nützlichkeit orientierten Ausbildung die Menschenbildung, d.h. die Bildung einer individuellen, sozialen und beruflichen Identität zu fördern.

2.2.2. Prinzip der originalen Begegnung

Der erfahrungsorientierte RU ist heute oftmals gefährdet durch den Ausfall entsprechender Vorerfahrungen. Deshalb muß symboldidaktischer RU versuchen, die originale Begegnung mit den grundlegenden anthropologischen und kulturellen Symbolen zu ermöglichen z.B. durch Gäste im RU,

- durch Einbringen von Objektivationen religiöser Praxis (Paramente, alte Bibeldrucke usw.),
- durch persönlich-authentisches Erzählen des RL, um das lebensgeschichtliche und generationsübergreifende Lernen in Gang zu setzen,
- durch kunsthistorische Exkursionen z.B. um für kirchliche Baustile, ihre Atmosphäre, ihren stilistischen Kode (P. Bourdieu) zu sensibilisieren und der Ergänzungsfunktion des RU an BBS (A. Kell) gerecht zu werden,²⁶

24) Ich selbst favorisiere zwar als allgemeines Lernziel „Mensch-Werdung in Solidarität“, aber dies hier auszuführen und zu begründen würde zu weit führen. Vgl. dazu in meiner Dissertation 3.1.3.!

25) W. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung. München 1982, 98 (in Rekurs auf Schulz 1980).

26) Vgl. Aussagen über die kulturgeschichtliche Aufgabe des RU im Synodenbeschluß; sowie A.Stocks Forderung während der AKK-Tagung 1988 zur Bildung und Förderung des konventionellen Gemeinsinns, um dem Orientierungsausfall entgegenzuarbeiten.

- durch Auseinandersetzung mit den Alltagssymbolen unserer Gesellschaft (Werbung, Statussymbole) oder der Symbole jugendlicher Subkultur (Starkult, Symbol der abgetragenen Turnschuhe), um sich auch im Sinne einer kritischen Symbolkunde auszuweisen und um „pünktliche Lernprozesse“ im Sinne von R.Englerts Kairologie zu initiieren (womit gleichzeitig das Unterrichtsprinzip der Passung angesprochen wäre),²⁷
- Einübung in elementare Formen der Meditation - nicht nur sporadisch, sondern kontinuierlich (vgl. G. Stachel/A. Biesinger) mit Hilfe von Alltags-, menschlichen oder religiösen Grundsymbolen als Unterstützung des Prozesses der Identitätsfindung. Meditative Übungen (ein kurze Symbolgeschichte, eine Atemübung) können Signalwirkung für den Schüler bekommen, die es ihm erleichtern, sich zu orientieren sowohl in seinem persönlichen Leben als auch ganz konkret innerhalb des Stundenplans. Der RU erhält dadurch einen spezifischen Akzent. Es kommt zum Ausdruck, daß er es ernst meint mit dem Erziehungsauftrag, mit der Menschwerdung des Menschen.

2.2.3. Prinzip der Selbsttätigkeit

Wie meine Umfrage aufzeigt, liegt gerade diesbezüglich in der Berufsschule vieles im Argen. Eine zeichen- und kommunikationsorientierte Symboldidaktik muß versuchen, die Selbsttätigkeit des Schülers zu fördern durch Abbau der Lehrerzentriertheit, Forcierung der Gruppenarbeit durch insgesamt kommunikative Ausrichtung des RU. Damit wird RU an der Berufsschule nicht selten sich in Kontrast setzen zu dem oft sehr stark auf Imitationslernen aufgebauten Lehr- und Arbeitsformen der berufsspezifischen Fächer (B. Bonz).²⁸

Er muß sich aber auch abgrenzen gegenüber zu mystagogischen Varianten (z.B. in der Waldorff-Pädagogik) bei denen die Schüler-Orientierung verlorenght und die Dominanz des Inhalts die Kreativität erstickt (G. Hilger/B. Grom).²⁹ Die Selbsttätigkeit kann symboldidaktisch z.B. im Bereich der ethischen Erziehung gefördert werden durch Zurückdrängen der Textorientierung zugunsten von Rollen- oder Entscheidungsspielen (wie sie übrigens auch für die Sozialkunde an Berufsschulen durchaus empfohlen werden). Dabei wird die Körpersymbolik und die

27) Erinnert sei an dieser Stelle an die Ausstellung „Heiligtümer der Jugend“ während des Katholikentages in Aachen.

28) Vgl. dazu B. Bonz, in: E. Gräßle/R. Mayer, Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Düsseldorf 1987, 95ff.

29) Vgl. B. Grom, Kerygma, Symbol, Struktur - oder Erfahrung? In: KatBl 113 (1988) 480ff; G. Hilger, Schüler-Rollen. In: KatBl 112 (1987) 374ff.

Welt der Alltagsrituale einbezogen, in der sich mancher Berufsschüler besser zu artikulieren vermag, als in schriftlicher Form.

2.2.4. Prinzip der Beachtung des nonverbalen Rahmens der Lehr/Lernprozesse

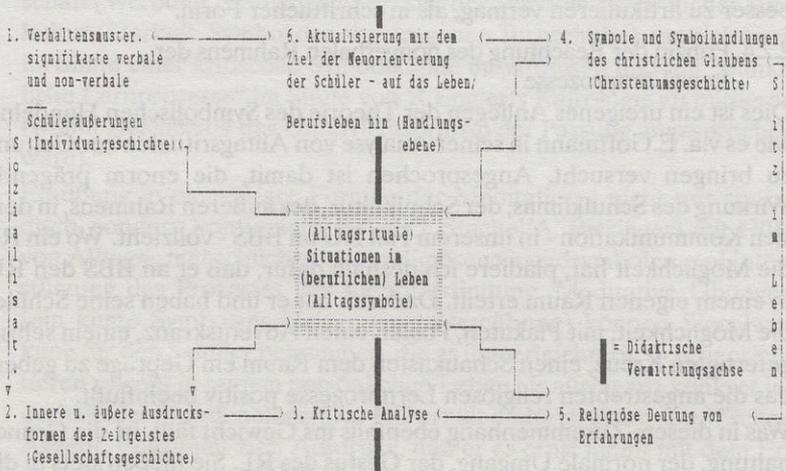
Dies ist ein ureigenes Anliegen der Theorie des Symbolischen Handelns, wie es v.a. E. Goffmann in seiner Analyse von Alltagsritualen zur Geltung zu bringen versucht. Angesprochen ist damit, die enorm prägende Wirkung des Schulklimas, der Schulkultur, des äußeren Rahmens, in dem sich Kommunikation - in unserem Fall RU an BBS - vollzieht. Wo ein RL die Möglichkeit hat, plädiere ich deshalb dafür, daß er an BBS den RU in einem eigenen Raum erteilt. Dadurch hat er und haben seine Schüler die Möglichkeit, mit Plakaten, Poster, einen Adventskranz, einem selbstgefertigten Kreuz, einen Schaukasten dem Raum ein Gepräge zu geben, das die angestrebten religiösen Lernprozesse positiv beeinflusst.

Was in diesem Zusammenhang ebenfalls ins Gewicht fällt, ist die Grundhaltung, der normale Umgang, der Gestus des RL. Sie fließen stets in die Vermittlungsprozesse mit ein und führen im negativen Fall zum Phänomen der paradoxen Kommunikation. Dabei geraten Sprach- und Handlungsebene, Lehre und Tun miteinander in Widerspruch und blockieren die Lernprozesse. Das Ernstnehmen der nonverbalen Prozesse unter den Schülern gibt dem dafür sensibilisierten RL Hinweise, wie er manche Thematik schülerorientiert situieren und aktualisieren kann.

2.2.5. Prinzip der Berufsbezogenheit

Dieses für Berufsschulen unerläßliche didaktische Prinzip, das sie von allen anderen Schularten unterscheiden und den unterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen ihr spezifisches Gepräge geben sollte, bereitet offensichtlich manchen Religionslehrern Schwierigkeiten. In Verbindung mit dem Prinzip der Ganzheitlichkeit und der originalen Begegnung (s.o.!) könnte ein symboldidaktischer RU für den kreativen Religionslehrer Abhilfe schaffen, indem er ermutigt wird: Mit Gegenständen aus dem Alltag seiner Schüler, Symbolfotos, Zeichentrickfilme etc. die Innen- und Außenseite ihrer Lebenssituation, die durch das Hineinwachsen in einen Beruf geprägt ist, der Intuition und der Reflexion der Schüler zugänglich zu machen. Um immer wieder auf geeignete Ideen zur Unterrichtsgestaltung zu stoßen, könnte das etwas erweiterte Schema von R. Ott³⁰ hilfreich sein. Es läßt sich einsetzen als Instrumentarium der didaktischen Analyse wie zur Unterrichtsplanung eines Themas:

30) Vgl. R. Ott, Erfahrung und Glaube. In: Forum Berufliche Schulen (1987) 3f.



Am ursprünglichen Schema von R. Ott wurden folgende Eingriffe vorgenommen:

- um die kritische Wechselwirkung zwischen Leben und Glauben wirklich als produktive Wechselwirkung und als „kritisch“ auszuzeichnen, wurden alle Pfeile reziprok angebracht;
- das Konzept einer religionspädagogischen Kairologie von R.Englert wurde in seinen Grundzügen integriert (Individual-, Gesellschafts- und Christentumsgeschichte),
- es wurde kenntlich gemacht, daß Symbole und symbolische Handlungen als „roter Faden“ im Lehr-/Lernprozeß gelten sollen;
- die Nummerierung von 1 bis 6 ist nicht mehr als eine aufeinander aufbauende Folge zu verstehen: mit Ausnahme der Punkte 3 und 6 (Kritische Analyse, Aktualisierung) kann an jedem Punkt angesetzt werden,
- Integration der Theorien von P.Ricoeur und D.Sperber zur Deutung (Interpretation) von Symbolen und alltäglicher Praxis.

Die einzelnen Punkte sind folgendermaßen inhaltlich gefüllt:

1. Wahrnehmung der Sinnkategorien, Wertmaßstäbe der Schüler und deren Verhaltensmuster und Ausdrucksformen (verbal und nonverbal) mit dem Ziel der Einsicht, des *Verstehens* in Richtung auf ihren beruflichen Alltag).
2. Beachtung des Denk- und Deutehorizontes der Zeit und der Formen, in denen dieser sich zeigt (kulturelle Phänomene, Mode, hochgespielte oder verdrängte Fragestellungen, Schlagzeilen der Zeitungen, Illustrierten etc., sowie des Milieus am Arbeitsplatz, in der Familie, in der Clique).
3. Auseinandersetzung mit den Motiven des Denkens und Handelns, der akzeptierten oder abgelehnten Werte unter Heranziehung humanwissenschaftlicher Erkenntnisse.
4. Begegnung mit und Befragung der Glaubenssymbole/-symbolhandlungen (z.B. Bibeltexte, Kurzformeln des Glaubens, Objektivationen christlich-religiöser Praxis unter Berücksichtigung des Kontextes [„Sitz

5. *Deutung* als Weg vom 1. zum 2. Sinn (P. Ricoeur), von der ersten zur zweiten Naivität als Zusammenspiel von Intuition und Kognition (D. Sperber) zur Reflexion (Doppelpfeil zu „kritische Analyse“!).

6. Suche nach neuen Wegen, des Denkens und *Handelns*, neuen Verhaltensmustern zur Bewältigung der Lebenssituation auf Zukunft hin (Intention der Curriculum-Revision!)

7. Den zentralen Bezugspunkt für die gesamte Unterrichtsplanung und den Unterrichtsverlauf bildet die Alltagswelt der Auszubildenden, wobei die Berufswelt Vorrang hat vor der familiären und anderen (Clique, Jugendgruppe, Vereine etc.).

Insgesamt ergibt sich somit als Grundstruktur der von E. Feifel favorisierte Dreischritt von Verstehen (Punkt 1) - Deuten (Punkt 5) - Handeln (Punkt 6). Das ganze Schema zeugt von einem christlichen Menschenbild, insofern die Menschen (Schüler) nicht als Sklaven von unabänderlichen beruflichen Lebensumständen betrachtet werden, sondern als Mitgestalter der Verhältnisse aus christlicher Motivation. Angemerkt werden muß: Eine solche am Prinzip der Berufsbezogenheit ausgerichtete Unterrichtsplanung und -gestaltung kommt nach U. Janson an einer Korrektur der bestehenden Lehrpläne nicht vorbei.³¹

3. Schluß

Die Symboldidaktik insgesamt, wie der hier vorgelegte Entwurf, wird nicht alle anstehenden Probleme des RU an BBS lösen können, aber sie könnte die Religionspädagogik bei ihrem Bemühen, den Glauben an die nächste Generation weiterzugeben, einen Schritt weiterbringen. Mit E. Feifel sehe ich die Chancen der Symboldidaktik darin, „daß sie all jene didaktischen Prinzipien, die die Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte bestimmt haben, in ein Gesamtkonzept integrieren hilft, das Erfahrung und Überlieferung wechselseitig aufeinander beziehen läßt, indem sie mit Hilfe der Symbole gedeutet werden.“³²

31) Vgl. U. Janson, Berufsbezogene Aspekte in den Lehrplänen für katholische Religionslehre und im konkreten Unterricht. In: Forum Berufliche Schulen (1987) 5 und 9. Auch seine schematische Darstellung (16) der Intentionen und Aufgaben, die der RU in der Berufsschule unter dem Prinzip der Berufsbezogenheit zu erfüllen hat, ließe sich in das Konzept eines symboldidaktischen RU integrieren, zumal er sehr stark heraushebt (23): „Ein Religionsunterricht, der sich nur in einer müden Diskussionsrunde bewegt, ist deplaziert und verliert bald auch in der Einschätzung der Schüler sein Gesicht und seinen Wert.“

32) E. Feifel, Entwicklungen in der Symboldidaktik. In: A. Schnider/E. Renhart, Treue zu Gott und Treue zum Menschen. Graz 1988, 295.

Wolfgang Fleckenstein

Religionsunterricht für einen „heiligen Rest“ oder „für alle“.

Die diakonische Funktion des Religionsunterrichts als Zukunftsperspektive

Die nachfolgenden Überlegungen sind als Diskussionsbeitrag und als Impulse zum Weiterdenken in der Auseinandersetzung um die von Brechtken aufgeworfene Frage gedacht: "Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?"¹ Im Gegenüber zu Brechtkens vorschneller Verneinung möchte ich versuchen, der Entgegnung Langes nachzugehen: „Der RU ist zu retten, wenn es uns ... gelingt, die diakonische Aufgabe der Kirche als zu ihrem Wesensvollzug gehörig erkennbar zu machen ... Der RU wird dann ... zu einem der wichtigsten Bewährungsfelder der Identität der Kirche, weil es ihr um die Menschen geht.“²

In der deutlichen Akzentuierung der diakonischen Funktion des Religionsunterrichts (RUs) vermute ich bisher zu wenig beachtete Chancen für einen korrelationsdidaktischen RU.

Nicht erst seit dem Würzburger Synodenbeschluß zum RU sieht man diesen auch „unter diakonischem Aspekt“³ bzw. spricht von seiner „diakonischen Funktion“⁴. Diese Tatsache darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß Diakonie im Bereich der Religionspädagogik noch weitgehend nur als Schlagwort firmiert. Im Einklagen der diakonischen Funktion und Dimension des RUs wird zugleich, und dies sollte von vornherein bewußt sein, das Selbstverständnis des RUs angerührt, indem implizit damit auch die Frage gestellt ist: Wem *dient* der Religionsunterricht?

Theologische Dimensionen einer diakonischen Funktion des Religionsunterrichts

Obleich der Barmherzige Samariter als eine Symbolfigur des Christlichen schlechthin gilt, verwundert es, daß das Thema der Diakonie im RU

- 1) In: KatBl 113 (1988) 776-784; vgl. dazu die Diskussion in: KatBl 114 (1989) 55-59 und in: KatBl 114 (1989) 212-221.
- 2) G. Lange, „Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?“, in: KatBl 114 (1989) 55f, hier 56 (Hervorh. W.F.).
- 3) Synodenbeschluß, Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. 1976, 113-152, hier 141; vgl. auch W. Bartholomäus, Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, in: KatBl 103 (1978) 164-175, hier 174.
- 4) W. Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, München 1983, 202; vgl. auch 86-88; E. Spiegel, Religionsunterricht als diakonische Aufgabe, in: ru 16 (1986) 100-103.

relativ wenig Anklang findet. Lediglich die kerygmatische Funktion des RUs ist unumstritten, die diakonische aber zumindest ungewohnt.⁵

Wenn im folgenden versucht wird, Diakonie als eine theologische Basis für den RU zu verifizieren, werden implizit auch die Gründe für das derzeitige diakonische Defizit im RU offensichtlich.

1. These: *Die diakonische Funktion des RUs gründet zu allererst auf der Erkenntnis, daß Wort und Tat, Glaube und Handeln - ganz in jesuanischem Sinne - zusammengehören, daß somit „die diakonische Aufgabe ebenso wichtig ist wie die verkündigende oder lehrende Aufgabe“.*⁶

Dahinter verbirgt sich der alte Rangstreit zwischen Orthodoxie und Orthopraxie. Auch neuerdings betont man „einen relativen Vorrang des Wortzeugnisses vor dem Tatzeugnis, weil Diakonie als Diakonie im Namen Jesu nur kenntlich wird im Zusammenhang der ausdrücklichen Anrufung und Verkündigung des Namens Jesu Christi“.⁷ Andere hingegen betonen die gleichrangige Existenzweise und den „gemeinsame(n) Raum von Orthodoxie und Orthopraxie, von Gottesdienst und Menschen dienst, von Martyria und Diakonia, von kerygmatisch-sakramentaler und diakonaler Verkündigung in Für- und Miteinander!“⁸ Bei der damit postulierten Gleichwertigkeit von Diakonia und Martyria ist die „Koinonia ... für diese beiden entscheidenden Modi der Christuspräsenz die *Bedingung ihrer Existenz*“.⁹

Der Eigenwert der diakonischen Dimension wird allzuoft in Zweifel gezogen und steht unter dem Verdacht des Horizontalismus bzw. der Säkularisierung. Wer sich im religionsunterrichtlichen Bereich an der Le-

- 5) Vgl. Themaheft: Diakonie, in: ru 16 (1986) bes. 81 u. 104-109; *Bartholomäus*, Einführung, 202; *Spiegel*, Religionsunterricht, 100; *H.-G. Heimbrock*, Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall, Neukirchen-Vluyn 1986, 429; *Ders.*, Überlegungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Diakonie, in: *W.-L. Federlin/E. Weber* (Hg.), Unterwegs für die Volkskirche, Frankfurt 1987, 231-246, hier 236f; *G. Müller*, Situation des Religionsunterrichts. Behauptungen und Fragen, in: *E. Feijel/W. Kasper* (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 196-202, hier 200f.
- 6) *J. Moltmann*, Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakontium aller Gläubigen, Neukirchen-Vluyn 1984, 14.
- 7) *R. Weth*, Diakonie, in: *C. Bäumlner/N. Mette* (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven, München, Düsseldorf 1987, 116-126, hier 119; vgl. *D. Zimmermann*, Diakonie als gelebter Glaube. Plädoyer für eine diakonale Pastoral, in: *Lebendige Katechese* 7 (1985) 7-15, hier 8 u. 10.
- 8) *O. Fuchs*, „Umstürzlerische“ Bemerkungen zur Option der Diakonie hierzulande, in: *Deutscher Caritasverband* (Hg.), Caritas '85 (Jahrbuch), Freiburg o.J., 18-40, hier 35; vgl. *Zimmermann*, Diakonie, 10.
- 9) *Fuchs*, Bemerkungen, 36.

benswirklichkeit der Schüler orientiert, ohne zugleich Glaubensposition zu beziehen, handelt sich zumindest den Vorwurf ein, im uneigentlichen Vorfeld stecken zu bleiben. Die theologisch-theoretisch behauptete, grundsätzliche Gleichgewichtigkeit und Gleichberechtigung der drei Grundfunktionen der Kirche in *Martyria*, *Diakonia* und *Koinonia*¹⁰ wird nicht nur im RU, sondern generell faktisch nicht vollzogen.¹¹ In Wirklichkeit billigen wir der Diakonie lediglich den dritten Platz zu.¹²

Zudem scheinen die drei Funktionen nur in ihrer wechselseitigen Bezo-genheit wirksam und somit auf die Ebene der Gemeinde verwiesen, denn nur dort können sie auch voll zur Wirkung kommen. Folglich sieht man die Aufgabe des RUs in der „Einführung in die Vollzüge gemeindlichen Christseins in *Martyria*, Liturgia und *Diakonia*“¹³, nicht aber in der Frage nach möglichen Vollzügen in diesen Bereichen für den RU selbst.

In der Tradierung der jesuanischen Botschaft gilt innerhalb der Praktischen Theologie unumstritten: „*Martyria*, *Diakonia* und *Koinonia* garantieren nur zusammen die Fortsetzung des Werkes Jesu, das Fortwirken seines Geistes in der Gemeinde. Sie dürfen daher auch nicht sektoriell gedacht werden, als nebeneinander liegende Handlungsfelder kirchlichen Wirkens, sondern als drei Seiten derselben Sache, durch die sich diese Sache Jesu überhaupt erst räumlich (dreidimensional) darstellt und in die Geschichte einstiftet ... *Diakonia* und gelebte Brüderlichkeit sind ein inneres Moment der Verkündigung, weil sie sichtbar werden lassen, wovon die Verkündigung redet: wie das ist, wenn Gott herrscht.“¹⁴

Diese drei Funktionen sind nicht einfach deckungsgleich und können somit nicht ineinander aufgehen, wengleich eine „legitime Partialität, Einseitigkeit und Dominanz der Präsenz des Evangeliums in unterschiedlichen kirchlichen Sozialgestalten (nicht nur in Pfarrgemeinden!)“¹⁵ vorhanden sein dürfte. Es gibt sicherlich Bereiche, in denen sich alle drei Funktionen treffen, und ebensolche, in denen der Eigenwert der einzelnen Funktionen aufscheint. Insofern läßt sich möglicherweise unter besonderer Berücksichtigung der diakonischen Funktion die Interdependenz so formulieren: „Weder läßt sich Verkündigung auf Glauben, noch

10) Vgl. R. Zerfaß, *Diakonie als inneres Moment der Verkündigung*. Beispiel: Der katholische Kindergarten, in: K. Barwig/K. Seif (Hg.), *Muslimen unter uns*. Ein Prüfstein für christliches Handeln, München 1983, 142-161, hier 149; auch Fuchs, *Bemerkungen*, 35f.

11) Vgl. Zimmermann, *Diakonie*, 8.

12) Vgl. Miller, *Situation*, 200f.

13) D. Emeis, *Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens*, *KatBl* 112 (1987) 4-17, hier 5.

14) Zerfaß, *Diakonie*, 149.

15) Fuchs, *Bemerkungen*, 36.

diakonisches Handeln auf Liebe zurückführen. Beide sind Zeugnis des Glaubens, der in der Liebe wirksam ist. Der Glaube geht darum nicht der Liebe in der Weise voraus, als käme letztere als weniger wichtig noch hinzu, so daß das diakonische Zeugnis auch fehlen könnte. Beide existieren nur in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis, wie auch der Glaube sich von der Liebe Gottes ins Leben gerufen erkennt und gleichzeitig sich selbst als Voraussetzung der Erfahrung von der Liebe Gottes versteht.“¹⁶ Diakonie ist folglich eine besondere Form der Martyria, sie ist die „lautlose“ Sprache der Zuwendung und insofern auch ohne christliche „Etikettierung“ wertvoll. Sie hat auch deshalb als beachtenswert eigenständig zu gelten, als sie heute mehr denn je alles andere als selbstverständlich ist.

Diakonie verwirklicht sich gleichermaßen als besondere Form der Koinonia; sie ist als helfende Beziehung immer dem anderen zugewandt und initiiert insofern stets wieder aufs Neue das gemeinsame Fest der Befreiungsermöglichung. Die Würzburger Synode formuliert dies im Beschluß zum RU(!) so: „Bekenntnis erfolgt nicht nur im Bereich von Dogma und Credo. Es drängt auf ganzheitlichen Ausdruck. Es wirkt sich aus in liturgischen Formen wie in Lebensäußerungen, in Ethos wie in Diakonie.“¹⁷ Es kann also nicht alleinige Aufgabe des RUs sein, Glaubensinhalte zu vermitteln, er muß zumindest im Zusammenwirken der drei Grundfunktionen der Kirche tätiges Christsein vorbereiten.

2. These: *Die „Tradierungskrise des Glaubens“¹⁸ ist nicht vorrangig ein Problem der (Nicht-)Vollständigkeit der Glaubensinhalte in der unterrichtlichen Vermittlung, sondern insbesondere eine Frage nach der aktuellen Lebensrelevanz des Glaubens.*

In den letzten Jahren machte man dem RU und der katechetischen Unterweisung den Vorwurf, die Vermittlung „des notwendigen Gedächtnisstoffes des Glaubens, der zugleich die Lebenselemente der Kirche spiegelt: Das Apostolische Glaubensbekenntnis, die Sakramente, der Dekalog und das Gebet des Herrn“¹⁹, ungenügend sicherzustellen und damit eine Tradierungskrise des Glaubens hervorgerufen zu haben. Dabei verkürzte man den RU auf seine kerygmatische Funktion bzw. auf kognitive Wissensvermittlung von Glaubenslehren, als sei Christsein identisch mit einem entsprechenden Informationsstand.

16) A. Hollweg, Diakonie und Caritas, in: F. Klostermann/R. Zerfuß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, München, Mainz 1974, 500-511, hier 502f.

17) Synodenbeschluß, *Religionsunterricht*, 144.

18) Hg. v.E. Feifel/W. Kasper, München 1987; vgl. auch J. Ratzinger, *Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983*, bes. 13-39.

19) Ratzinger, *Krise*, 32.

Wo jedoch einseitige Schuldzuweisung erfolgt, wird die gemeinsame Verantwortung, auch an der Krise, beiseite geschoben. Zu Recht hat Zerfuß etwa auf die fehlenden (gemeindlichen) „Verifikationsräume“²⁰ der im RU vermittelten Glaubenswahrheiten hingewiesen.

Es läßt sich jedoch ebenso anfragen, ob der RU nicht auch selber Verifikationsort christlichen Glaubens sein bzw. werden kann. Gerade die korrelative Option des RUs, die allenthalben als anerkanntes Grundkonzept des RUs gilt, läßt die Bedingung der möglichen Realisierung weitgehend offen. Korrelativer RU erscheint noch nicht voll in seinen Möglichkeiten ausgeschöpft, wenn der 'Schüler dort abgeholt wird, wo er gerade steht', um sein Leben im Licht des Evangeliums zu deuten. Es kommt wohl ebenso wesentlich darauf an, ihn mit dem Anspruch des Evangeliums zu konfrontieren und wieder in sein Leben hinein zurückzubegleiten. Der Schüler 'steht' ja nicht irgendwo, sondern er verhält sich und handelt an diesen Orten, wenn auch oft orientierungs- und (nach außen) sinnlos. Auch erscheint es notwendig, ihm im RU in der Form Raum zu geben, daß er auch dort (Glaubens-)Leben erproben kann. Daß dies bisher weitgehend vernachlässigt wurde, „liegt sicherlich auch daran, daß die Verbindung zum praktischen Leben aus dem Glauben und dem entsprechenden Verhalten strukturell von einem sich im schulischen Kontext behauptenden RU nicht gewährleistet werden kann. Die intellektuelle Begründung des Verhaltens und seine affektive Absicherung stehen gleichsam unverbunden nebeneinander.“²¹

Dieser Vorbehalt scheint freilich ein vorgeschobenes Argument zu sein: Warum initiiert man Projektunterricht für die Dritte-Welt-Thematik, nicht jedoch etwa für die vor Ort virulente Randgruppenproblematik in der Bundesrepublik. Fungiert das eine als schlechtes Alibi für das andere?

Das katholisch-konfessionelle Profil des kirchlichen RUs kann nicht allein darin bestehen, daß katholische Kinder unter sich katholische Grundwahrheiten, Bekenntnisse und Gebete lernen, sondern er muß auch Erfahrungsräume dafür bieten.²² Diakonie kann im Hinausweisen

20) Zu den Chancen der Glaubensvermittlung in unserer Gesellschaft. Die Religionspädagogik im Rahmen einer Gesamtpastoral, in: TGA 26 (1983) 151-159, hier 158.

21) D. Mieth, Tradierungsprobleme christlicher Ethik. Zur Motivationsanalyse der Distanz von Glaube und Kirche, in: Feijel/Kasper, Tradierungskrise, 101-138, hier 107.

22) O. Fuchs, Die Praktische Theologie im Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung, in: Ders. (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984, 209-244, hier vgl. 243.

über den RU Möglichkeit für junge Menschen sein, sich im helfenden Handeln der Gemeinde wiederzufinden und damit auch ein Herantreten an die gemeindliche Glaubens- und Handlungsgemeinschaft anbahnen. Solcher (Neu-)Einstieg in „Kirche“ braucht in seiner sozialen Phantasie einen Freiraum ohne den Anspruch einer vollständigen und orthodoxen Martyria, denn in diesem diakonischen Handeln wird „die jeweilig notwendige Vergegenwärtigung Christi“²³ (vgl. Mt 25,31-46) real. „Darum ist es theologisch und pastoral verwerflich, den Eindruck zu erwecken, als sei nicht die Liebe, sondern die vollkommene Identifikation mit der Glaubens- und Sittenlehre der Kirche die Erfüllung des Gesetzes und das Höchste der Gebote.“²⁴ Möglicherweise könnte sich dadurch jedoch das einseitige Vorstellungsbild eines Christen als sonn-täglichen Kirchgängers weiten zugunsten eines Christseins im sozialen Dienst. Derartiges Christentum ist zwar schwerer statistisch faßbar, aber nicht minder wägbare. „Da ist Gottesdienst und da ist - in der unscheinbaren Gestalt des Dienens - auch bereits Kirche.“²⁵

3. These: *Die Wahrnehmung einer diakonischen Funktion des RUs als einer religionspädagogischen Grundsatzoption vermag ein spezifisch konvergenz-argumentatorisches Begründungsmodell für den RU abzugeben, das ihn in seiner diakonischen Funktion gerade als theologisch und anthropologisch zugleich legitimiert.*²⁶

Selbstverständlich steht Diakonie in einem größeren Kontext und erfolgt letztlich unter dem Zuspruch der anbrechenden Gottesherrschaft. „Ohne die Reich-Gottes-Perspektive wird Diakonie zur ideenlosen Liebe, die nur kompensiert und wiedergutmacht. Ohne die Diakonie wird allerdings die Reich-Gottes-Hoffnung zur biblischen Utopie, die uns fordert und anklagt. Also kommt es in der diakonischen Praxis darauf an, die Liebe auf die Hoffnung und das Reich Gottes auf die konkrete Not zu beziehen.“²⁷

Das Sichtbarwerden der Reich-Gottes-Botschaft geschieht auch bei Jesus nicht, was sich in seinem Umgang mit dem einfachen Volk vielleicht nahelegen könnte, in „schriftkundige(r) 'Nachhilfe'“.²⁸ Seine Argumen-

23) Fuchs, Bemerkungen, 36.

24) R. Zerfuß, Organisierte Caritas als Herausforderung an eine nachkonziliare Theologie, in: E. Schulz u.a. (Hg.), Den Menschen nachgehen. Offene Seelsorge als Diakonie in der Gesellschaft (H. Schilling zum 60. Geburtstag), St. Ottilien 1987, 321-348, hier 343.

25) Zerfuß, Caritas, 344.

26) Vgl. Synodenbeschluß, Religionsunterricht, 131.

27) Moltmann, Diakonie, 20.

28) P. Fiedler, Jesus und die Sünder (BET, Bd. 3), Frankfurt a.M., Bern 1976, 155.

te waren eigentlich recht „profan“. Vielmehr ging es Jesus darum, das konkrete Leben unter der Herrschaft des Reiches Gottes zu vermenschlichen.

Die diakonische Funktion wird daher im Bewußtmachen der Verantwortung gegenüber unmenschlich Behandelten zu einer Theologie oder richtiger: Botschaft, die jeder begreifen kann. Sie ist eine dem notleidenden Menschen zugewandte, typisch jesuanische Theologie des „für“. Oder mit anderen Worten: Diakonie ist das „Partizipieren an der helfenden Beziehung Gottes zur Welt“.²⁹ Also nicht erst im Bewußtsein dieser Partizipation verwirklicht sich das Anbrechen des Reiches-Gottes in dieser Welt, eher wohl in der nachträglichen Identifikation solchen Handelns. Diese „Inkarnationstheologie“³⁰, die an den Begegnungsgeschichten Jesu mit Außenseitern sichtbar wird, kann dann in ihrer korrelationsdidaktischen Rückwirkung auch die aktuellen Lebensgeschichten der Schüler bereichern. Hier entsteht ein gewollter Rückkopplungseffekt: „Wo alltägliche Geschichten in ihrer Tiefe als gleichnishafte Spuren für das Leben überhaupt gelesen werden, provozieren sie nicht selten an ihrer Wurzel bzw. in ihrer Konsequenz liegende Extreme“³¹ - auch und gerade des Christlichen. Wo der Schüler zu erkennen beginnt, daß der Außenseiter, der Notleidende seiner Hilfe bedarf, und der Lehrer ihm dabei hilft, ist er bereits auf dem besten Weg zum volleren Mensch- und Christsein, ob er sich dessen bewußt ist oder nicht.

4. These: *Das Einlösen der diakonischen Funktion, führt den RU aus der Gefahr des Gottomilieus heraus, verpflichtet ihn noch ausdrücklicher einer korrelationsdidaktischen Arbeitsweise und bindet ihn stärker an die Lebenswirklichkeit an.*

Das Lebensterrain der diakonischen Funktion des RUs ist vorrangig das der Schüler. Es ist damit auf den RU selbst, aber gleichzeitig darüber hinaus auf alle anderen „Lebenswelten“ verwiesen. In diesem offenen Interesse des RUs liegt auch der eigentliche Ort der Begegnung mit anderen, besonders den Andersgläubigen. Dafür hat der RU seine Schüler immer wieder neu vorzubereiten. Das kann nie gänzlich ohne den anderen geschehen. Insofern ist der diakonische Aspekt nicht mehr nur allein die Konkretion der Gottes- und Nächstenliebe, sondern immer zugleich von seiner Intention her Friedensdienst, der auch das Gegenüber herausfordert.

29) *Hollweg*, Diakonie, 505; auch 507.

30) *Fuchs*, Theologie, 225.

31) *Fuchs*, Theologie, 223.

Dieser Aufgabe und Verpflichtung muß sich RU bewußt sein, wenn er Gottes „Sache“, den Menschen, zur Sprache bringen will. „Die Liebe Gottes in ihrer Barmherzigkeit sucht die Verlorenen, Zerbrochenen, Geschändeten, Ausgestoßenen, Verachteten, Machtlosen, Kranken, Gefangenen, Verkrüppelten, Notleidenden, die Menschen am Rande. Indem sie sich der Ausgestoßenen annimmt, gerät sie in Auseinandersetzungen mit den Aggressions- und Ausstoßungsmechanismen, die in den Tiefen der Gesellschaft wirksam sind ... Ausstoßungsmechanismen in frommer Gesellschaft bewirken, daß die Gemeinden gerade diejenigen Menschen abschrecken, für die sie eigentlich 'Empfangsraum' sein müßten, wie z.B. für sozial desintegrierte Schichten, Verarmte, Fremde, Verhaltensgestörte, sexuell Abnorme, seelisch Kranke, entlassene Strafgefangene.“³² Stellt sich der RU nicht unter diesen Selbstanspruch, das gesamte Leben als eine im Interesse Gottes stehende Wirklichkeit zu benennen, liefert er sich jedoch selbst der Gefahr aus, daß auch im RU ähnliche Mechanismen greifen und bestimmte Gruppen, die eines besonderen Aufmerksamkeitsraumes bedürfen, nicht mehr wahrgenommen werden.³³

Dabei sind die Chancen und Gefahren für eine diakonische Konzeption des RUs besonders hoch: Grund- und Hauptschüler dürften aufgrund ihrer ausgeprägten Handlungsorientierung einem (spielerisch) diakonisch handelnden RU offener gegenüberstehen. Freilich ist nicht Aktionismus angesagt; diakonisches Handeln sollte gemeinsames Handeln sein auf ein konkretes Ziel hin. Für Schüler weiterführender Schulen ist Diakonie als verbales und personales Eintreten für andere und mit anderen immer auf Aktualität hin auszurichten und deshalb immer neu zu verwirklichen - der Reiz des Neuen bleibt dann erhalten.

In der Hauptschule hat der RU zudem noch eine besondere theologische Chance, wenn er Hauptschüler begrifflich machen kann, daß sie, als die größtenteils Chancenlosen der Gesellschaft, die besonderen Adressaten der frohen Botschaft sind. Gleichzeitig liegt darin aber eine besondere Gefahr, nämlich dann, wenn diese Zurückgesetzten ihrerseits versucht sind, diejenigen auszugrenzen, mit denen sie in unmittelbarer Konkurrenz stehen. Eine Solidargemeinschaft ist dann besonders schwer zu erreichen. Hier kann das Vorbild des Lehrers kritisch und motivierend zugleich wirken, denn diakonisches Handeln ist nicht mit einer Einbahn-

32) *Hollweg*, Diakonie, 507.

33) Vgl. zur überproportional einseitigen Beachtung bestimmter Gruppen im Religionsunterricht: *W. Fleckenstein*, Außenseiter als Thema und Realität des katholischen Religionsunterrichts. Inhaltsanalyse religionsdidaktischer Unterrichtsmaterialien und ihre innovatorischen Konsequenzen orientiert am Beispiel Gastarbeiter, Würzburg 1989, bes. 214-221 u. 307-316.

straße zu verwechseln, sondern ein wechselseitiger, dynamischer Prozeß. Indem sich der Lehrer dem anderen aussetzt, wenn er sich ihm zuwendet, kommen er und der andere in Bewegung.

Aber in der Konfrontation mit ungewohntem, nicht üblichem Verhalten, kann der Schüler neue Orientierungen und eigene Handlungsperspektiven finden: Unabhängig von den möglichen Schwierigkeiten läßt sich die diakonische Funktion des RUs letztlich (theologisch) auch im Sinne einer von *Fuchs* für den Bereich der allgemeinen Seelsorge geforderten „diakonalen Subkultur“³⁴ einbringen, d.h. hier nimmt der/die ReligionslehrerIn (RL) diese Dienstfunktion in der Hinsicht wahr, daß er/sie Außenseitern der Gesellschaft zunächst dadurch engagierte Anteilnahme erfahren läßt, daß er/sie dieses Thema (aus aktuellen Anlässen heraus) im Bewußtsein der Schüler wachhält. In der steten Wachsamkeit des RL gegenüber einem bestimmten Thema erlebt der Schüler das Engagement des Lehrers um der „Sache“ willen, die auch ihn zur Anteilnahme befähigen kann. Daran zeigt sich bereits, daß die verschiedenen Dienstdimensionen nicht voneinander getrennt werden können. Indem der RL Außenseiter der Gesellschaft als veränderbare Wirklichkeit kritisch anfragt, macht er sich nicht nur zum Anwalt dieser Schwachen, er versucht schließlich auch, Schüler an „neue“ Wahrnehmungen heranzuführen.

(Religions-)Pädagogische³⁵ Dimensionen einer diakonischen Funktion des Religionsunterrichts

Der RU als bevorzugter, nicht aber ausschließlicher Lernort des Glaubens ist als pädagogisches Handlungsfeld in seiner diakonischen Funktion besonders am Schüler orientiert und auf diesen hingeeordnet; dem Würzburger Synodenbeschluß entsprechend versteht er sich als „Dienst an jungen Menschen“.³⁶

Unter dieser Option für die Jugend läßt sich sogar von einer diakonischen Doppelfunktion sprechen: Einmal ist der RU direkt Dienst am Schüler, indem er eindimensionales Leben in Anpassungszwängen, Konsuminteressen, Wahrnehmungsverengungen, Erinnerungsausfällen, Erfahrungsdefiziten, Hoffnungs- und Sinnlosigkeiten aufzubrechen sucht.

34) Plädoyer für eine diakonale Pastoral. Beispiel „Aids“, in: BiKi 43 (1988) 17-23, hier 20.

35) Die im folgenden zu behandelnden Pädagogischen Dimensionen des RUs im Hinblick auf Diakonie können nicht frei sein von religiösen Perspektiven, auch wenn sie vornehmlich auf anthropologische Beziehungen ausgerichtet sind. Die religiöse Dimension des Pädagogischen meint noch nicht eine Ausrichtung auf eine bestimmte (christliche) Religion, sondern die grundlegende Frage des Menschen über sich hinaus.

36) Synodenbeschluß, Religionsunterricht, 141.

Damit ist er gleichzeitig indirekt Dienst an der Gesellschaft, indem er im Kerygma des Evangeliums ein zeitkritisches Korrektiv der Hoffnung auf ein Mehr an Menschlichkeit einfordert und anbietet.³⁷

1. These: *Eine diakonische Ausrichtung des RUs vermag (vielleicht) auf Dauer ein weiteres Auseinanderdriften der theologischen und pädagogischen Bedingungsfelder, ein Auseinanderklaffen von Glaube und Leben in seiner religionspädagogisch-ganzheitlichen Orientierung zu verhindern.*³⁸

Die Dienstfunktion des RUs läßt sich - wie religiöse Erziehung überhaupt - am besten mit den Worten *Exelers* als „Hilfe zur Menschwerdung“³⁹ zusammenfassen. Diese auf Zukunft hin orientierte Lebensermöglichung und Lebensbefähigung (aus dem Glauben) bedarf bereits im RU der Realisierung, wenn sie sich auch überproportional außerhalb dessen bewähren muß. Der RU ist ja selbst ein - wenn auch winziger - Teil des Lebens der Schüler, der, wenn er sich an Fragen und Problemen der Schüler ausrichtet, weit über sich hinausweist. Unter dieser Rücksicht greift der Vorwurf des Horizontalismus an einen diakonischen RU allein schon theologisch zu kurz. Es läßt sich nach wie vor mit *Neuenzeit* fragen: „Warum eigentlich ist man heute so schnell bei der Hand, manchen Religionsunterricht als Ableiten in Sozialkunde zu diffamieren, weil er die weltlichen Möglichkeiten als Schöpfungswirklichkeit und seine Schüler als Geschöpfe Gottes manchmal etwas ernster nimmt als alle Entfaltungen des Glaubens ...?“⁴⁰ So wie der Sabbat nicht um des Sabbats willen da ist, so ist auch die Vollständigkeit des Glaubens(-Systems) nicht um ihrer selbst willen zu begreifen.

Der Grund allen religionspädagogischen Handelns, der in einer biblischen Theologie der „überfließenden Menschenfreundlichkeit Gottes“⁴¹ zu finden ist, gibt gleichzeitig die Zielperspektive (vgl. Joh 10,10) an. Als Lebenszeichen auf dieses Ziel hin kann in einer allzuoft unmenschlichen Welt gerade die Menschlichkeit gelten, die in Mitmenschlichkeit manifest wird. Diese Signatur einer in ihrer Unmenschlichkeit unerlösten Welt weist dabei unter anderem auf die Außenseiterthematik hin, die als allgemeinmenschliche Frage besonders unter dem Anspruch

37) Vgl. *Bartholomäus*, Einführung, 202f.

38) Vgl. Zimmermann, *Diakonie*, 9; *Hollweg*, *Diakonie*, 508.

39) Vgl. den Sammelband v. *A. Exeler*, *Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung*, München 1982, bes. 11-38, 96-103, 165-190 u. 191-227; auch *P. Neuenzeit*, *Ziel Gottes ist der Mensch. Zur Begründung zielgerichteten Handelns im Religionsunterricht*, in: *KatBl* 108 (1983) 809-819.

40) *Ziel*, 814.

41) *Exeler*, *Erziehung*, 194.

der Mitmenschlichkeit (eines sich den Randexistenzen zuwendenden Jesus) steht. „Diakonie lebt aus der Erinnerung an die Absichten Gottes für die Menschheit“.⁴² Gerade also eine evangelisatorische⁴³ Ausrichtung des RUs ist ganz im jesuanischen Sinne am Menschen selber orientiert. Das Programm Jesu, das Evangelium, darf nicht einfach verhandelt werden, es muß vielmehr gut jesuanisch gehandelt werden. Bezogen auf den Haupthandlungsträger des RUs, den RL, heißt dies: seine diakonische Aufgabe erfüllt sich nicht in seiner theologischen Motivation der Nächstenliebe, sondern sie kommt gleichermaßen in seiner pädagogisch-didaktischen Kompetenz zum Ausdruck. So wie sich also der Lehrer im Wissen um die (religionspädagogische) Verantwortung seiner Dienstfunktion an Schülern (und nicht nur an diesen!) um fachliche Kompetenz mühen muß, so wird seine Dienstfunktion immer horizontale Theologie des Lebens bzw. vertikale Anthropologie des Glaubens sein.

Aus dieser wechselseitigen Verwiesenheit heraus ist der Prozeß des Glaubenlernens im RU ganzheitlich-anthropologisch ausgerichtet. Er begnügt sich jedoch nicht damit, die beiden Realitäten von Glaube und Leben in Beziehung zu sehen. Sein Ziel, „sich nicht auf die Herstellung eines affirmativen Bewußtseins (zu) beschränken, sondern ... Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen und zu einer entsprechenden human(er)en Praxis zu befähigen“⁴⁴, zwingt zur Parteilichkeit und zur Parteinahme für die Realität der verschiedenen (körperlich-geistig-seelischen) Nöte der Menschen. Erst in dieser Aufmerksamkeit entfaltet der RU seine ganzheitlich-diakonische Funktion, denn *„ganzheitliche Diakonie ist heilendes Handeln im Blick auf alle heillosen Störungen des Menschen. Sie arbeitet an der Überwindung und Beseitigung der Barrieren im Menschen, zwischen den Menschen, zwischen den Menschen und Gott.“*⁴⁵

Im Hinblick auf alle drei Bereiche erstreckt sich die diakonische Funktion des RUs auf das Selbst, den Mitmenschen und Gott und läßt sich nicht auf einen der drei reduzieren. Jedoch ist es aufgrund psychologischer Anthropologie zunächst notwendig, die Barrieren im eigenen Ich zu überwinden, um auch die beiden anderen Sperren angehen zu können. Und zudem wird eine Gottesbeziehung, ein Überwinden der Kluft zwischen Theologie und Anthropologie, erst im Vollzug zwischenmenschlicher Diakonie offenkundig bezeugt. Daher darf die diakonische Funk-

42) R. Ott, Hinführung zur Diakonie im Religionsunterricht, in: Lebendige Katechese 7 (1985) 41-44, hier 42.

43) Vgl. Emeis, Religionsunterricht, 5.

44) N. Mette, „Tradierungskrise“ als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis. G. Stachel zum 65. Geburtstag, in: RpB 20/1987, 100-126, hier 112f.

45) Moltmann, Diakonie, 28; vgl. auch 35.

tion des RUs nicht einfach spiritualistisch und/oder individualistisch verkürzt werden. Gottesdienst und Menschendienst gehören zusammen wie Kontemplation und Aktion.

Wenn es also dem RL gelingt, Leben und Glauben (gerade in ihren Nöten!), alltägliche Diakonie und christliches Karygma, in Beziehung zu setzen, kann sich der helfend handelnde Schüler schließlich auch als einer begreifen lernen, durch den „die helfende, heilende, ermutigende und tröstende Sympathie Gottes in Jesus Christus zu den Menschen findet“.⁴⁶

Letztendlich ist diese Dienstfunktion des RUs im Sinne einer pädagogischen Diakonie von der theologischen Einsicht getragen, „daß Menschsein vor Gott durchgängig durch Hilfsbedürftigkeit qualifiziert ist, (und) nicht erst“ solche als Hilfsbedürftige gelten, „die nach gesellschaftlichen oder medizinisch-biologischen Maßstäben aus der 'Norm'“⁴⁷ herausfallen. Im Wissen darum versucht der RL, religiöse Identität anzubahnen und wieder eine „Balance von sozialisierenden und evangelisierenden Elementen“⁴⁸ zu gewinnen; er versteht seinen Dienst vornehmlich als Lebens-Hilfe.

2. These: *Das Einlösen der diakonischen Funktion des RUs fordert in besonderem Maße den RL in seiner Verhältnisbestimmung zum Schüler heraus.*

In der Lehrerpersönlichkeit kulminiert die diakonische Funktion des RUs. An seiner Person wird der Dienst des RUs (und damit der Kirche) am Schüler (und der Gesellschaft) sichtbar oder bleibt unerfüllt.

Da das Bedingungsgefüge des RUs - wie Unterricht überhaupt - vorrangig als Beziehungslernen aufgefaßt werden kann, bleibt es in seinen sozialen Interaktionen wesentlich vom Unterrichts- bzw. Führungsstil des Lehrers abhängig. Die verschiedentlich differenzierten (autokratischen, demokratischen und gewährenlassenden⁴⁹) Erziehungsstile beeinflussen nicht nur in besonderem Maße die unterrichtlichen (Inter-)Aktionen, sondern sie sind m.E. auch entscheidender Ausdruck der Persönlichkeit, aber auch des Selbstverständnisses des RLs.

In dieser unterrichtlichen Interaktion ist es der Lehrer in seinem Handeln, der Orientierungsmaßstäbe und Motive offenkundig macht; er ist

46) D. Emeis, Zur unorganisierten Diakonie des Alltags, in: Lebendiges Katechese 7 (1985) 36-39, hier 37.

47) Heimbrock, Diakonie, 432.

48) G. Bütter, Hinführung zur Diakonie als Aufgabe der Katechese, in: Lebendige Katechese 7 (1985) 15-20, hier 19.

49) Zur näheren Beschreibung vgl. F. Weidmann, Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Ders. (Hg.), Didaktik der Religionsunterrichts. Ein Leitfadens, Donauwörth 1988, 310-325, hier 311f.

ein Handlungsmodell für den Schüler: „Er gibt im Unterricht sich selbst als Christ zu erfahren“.⁵⁰ Dabei muß sich der RL in seiner diakonischen Funktion immer auch verschiedener Einschränkungen und Vorbehalte bewußt bleiben: Einmal ist seine Dienstfunktion (besonders gegenüber Schülern) als real gelebtes Christentum selbstverständlich immer nur „gebrochen realisiertes Christsein“⁵¹, das perfektionistischen Vorstellungen fernsteht und eigenes Scheitern dokumentiert: „Religionslehrer sind keine Sondermenschen und Religionsunterricht ist nicht der Schlüssel zum Himmelreich.“⁵² Auf der anderen Seite muß sich der RL in seinem Selbstverständnis als Partner und Helfer des Schülers jedoch seiner Sonderrolle bewußt sein: „Denn in einem auf Auslese und objektivierbarer Leistung orientierten Schulsystem ist der Religionslehrer als Therapeut, Erzieher, Seelsorger und als Anwalt der Schüler ein Außenseiter.“⁵³ Der RL darf also an den Schwierigkeiten des Von-sich-absehen-könnens nicht vorbeigehen.

Seine vom christlichen Selbstverständnis her notwendig diakonische Haltung jedoch hat ein bestimmtes Ziel: „Grundlegend ist die Aufmerksamkeit des Lehrers für die Situation der Schüler, das Interesse für ihre persönlichen Belange und Schwierigkeiten.“⁵⁴ Diese diakonische Selbstbestimmung des RLs in seiner vorrangigen Schülerorientiertheit macht ersichtlich, „daß der demokratisch-partnerschaftliche bzw. sozialintegrative Führungsstil für die religiöse Bildung und Erziehung als Dauerform der geeignetste ist. Hier nimmt der Religionslehrer die Gruppenmitglieder (Schüler) als Partner ernst und mißbraucht seine Autorität nicht, um sich eine Machtposition auf Kosten der Klasse auszubauen. Vielmehr wird er sowohl bei der Themenwahl als auch bei der Unterrichtsgestaltung die Schüler, ihrem Alter entsprechend, als Partner beteiligen und auch dadurch ihr Recht auf freie Selbstentfaltung und -bestimmung achten. Er wird auf ihre Erfahrungen zurückgreifen und diese mit ihnen im Horizont des Glaubens zu deuten versuchen wie er auch ihre Fragen und Probleme zur Diskussion stellen wird, ohne fertige Lösungen anzubieten und Entscheidungen vorwegzunehmen.“⁵⁵

50) *Bartholomäus*, Religionslehrer, 171; vgl. auch *Ott*, Hinführung, 43.

51) *Bartholomäus*, Religionslehrer, 168; vgl. auch 172.

52) *Ebd.*, 173.

53) *G. Hilger*, Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe, in: *KatBl* 103 (1978) 125-140, hier 136f; vgl. zudem auch Synodenbeschuß, Religionsunterricht, 148: „Wo aber der Religionslehrer in eine Außenseiterposition gerät, weil er sich mit der Sache des Glaubens identifiziert, soll er sich nicht scheuen, diese Rolle bewußt anzunehmen.“

54) *Ott*, Hinführung, 43.

55) *Weidmann*, Lehrer-Schüler-Interaktion, 313.

Dieser sozialintegrativen Erziehungsstil gewinnt auch deshalb entscheidende Bedeutung, da er aufgrund prägender Einstellungen (diakonische Funktion?!) und Erwartungen des RLs das Unterrichtsgeschehen zumindest derart beeinflussen kann, daß es direkte Auswirkungen auf Klassenaußenseiter zeigt. Da zudem die Erwartungen in unterrichtlichen Interaktionen ganz im Sinne des bekannten Mechanismus einer Sich-selbsterfüllenden-Prophezeiung nach ihrer Bestätigung streben, lassen sich bestimmte Forderungen für den RU ableiten: „Hinsichtlich der Erwartungshaltung des Religionslehrers ist festzuhalten, daß sich dieser auf keinen Fall von der sozialen Herkunft, dem Erscheinungsbild, der Lernleistung oder der Rangordnung der Schüler bezüglich deren Einschätzung und Benotung bestimmen lassen sollte ('Pygmalion-Effekt'). Eine Nichtbeachtung dieser Forderung hätte zur Folge, daß gerade die für diesen Unterricht so unerläßliche Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens nicht zustande käme bzw. erheblich beeinträchtigt würde.

Ebensowenig dürfen sich Lehrer wie Schüler gegenseitig und letztere untereinander insofern selektiv beurteilen, als sie nur das Negative registrieren, das ihre ohnehin schon vorhandene Meinung übereinander bestätigt und verstärkt ('Halo-Effekt'). Die katastrophale Folge wäre nämlich dann, daß mitunter der Religionslehrer, in den überwiegenden Fällen jedoch einzelne Schüler an den Rand der Klasse und in die Rolle von Außenseitern gedrängt würden ... Jedenfalls sollte gerade im Religionsunterricht, der sich auch als ein Angebot zur persönlichen und freien Glaubensentscheidung versteht, es so gut wie möglich vermieden werden, daß einzelne Schüler infolge einer Projektion negativer Eigenschaften durch ihre Mitschüler auf sie in eine Außenseiterrolle gedrängt werden und sich dann nicht als vollgültige Mitglieder des Klassenverbandes angenommen erfahren.“⁵⁶

Ganz in diesem Sinne nimmt also ein sozialintegrativer RUsstil nicht nur besonders auf die Schwachen der Gruppe Rücksicht, sondern er vermag sogar grundsätzlich die Randständigkeit bestimmter Gruppenmitglieder zu vermeiden. Und in diesem Bemühen weiß sich der RL bei allen Problemen und Schwierigkeiten einer solchen diakonischen Ausrichtung in gut jesuanischer Tradition einer „Option für die 'Armen'“.

3. These: *Ein diakonisch ausgerichteter RU fördert ein ausgewogeneres Verhältnis der kognitiven, affektiven und psychomotorischen (handlungsorientierten) Lernzielbereiche.*

Nicht nur in den Augen der Schüler ist das bundesrepublikanische Schulsystem weitgehend an kognitiver Wissensanreicherung ausgerichtet - mit

56) Weidmann, Lehrer-Schüler-Interaktion, 323f.

einem Wort kopflastig. Affektive Lernzielbereiche dienen dabei dem motivationalen Zugang zur kognitiven Ebene. Hierbei mag der RU als ordentliches Unterrichtsfach sogar noch eine gewisse Sonderstellung einnehmen, da er es sich mehr als andere Fächer leistet, von der emotionalen Interessenslage der Schüler her seine Unterrichtsinhalte anzugehen. Am geringsten scheint jedoch auch im RU der psychomotorische Aspekt eingebracht. Da sich kognitive Lernziele erheblich leichter operationalisieren und bewerten lassen, liegt dort das eindeutige Übergewicht auch in der Evaluation des RUs. Gleichwohl lassen sich die drei Lernzielbereiche nicht als völlig voneinander geschieden betrachten; eine gewisse Anteilnahme ist immer vorhanden, wobei dennoch in der Regel deutliche Akzente nur eines Bereichs vorhanden sind. Hinter einer gleichgewichtigen Lernzielorientierung in den drei Bereichen verbirgt sich die altbekannte Trias von Sehen, Urteilen und Handeln. Während man in der Regel aber davon ausgeht, daß dem Handeln immer Sehen und Urteilen vorgeschaltet sein müssen, wagt es ein diakonisch ausgerichteter RU, dem Handeln einen neuen Stellenwert beizumessen - ähnlich der Theologie der Befreiung: „Sie geht vom Handeln aus und führt zum Handeln hin ... Von der Analyse der Realität des Unterdrückten schreitet sie durch das Wort Gottes, um schließlich zur konkreten Praxis zu gelangen. Die 'Wendung zum Handeln' ist charakteristisch für diese Theologie.“⁵⁷

Ein derart verstandener RU geht nicht nur davon aus, daß man handelnd lernen kann, sondern nimmt vielmehr den Schüler als bereits handelnde Person ernst. Dieses Handeln befragt der RU dann auf seine Defizite, Unmenschlichkeiten, Gewalttätigkeiten hin, um ihm eine befreitere Praxis aufzuzeigen. Wenn dann der Schüler durch sein eigenes (altersbedingtes) Handeln im „neuen“ Horizont des Christlichen „neu“ zu verstehen lernt, hat sich ein wesentlicher Aspekt der diakonischen Funktion des RUs (handlungsorientiert) erfüllt.

Besonders gut geeignet, im RU selbst zu handeln, scheinen hierbei die neuerdings entdeckten „Möglichkeiten des spielerischen Lernens oder des Lernens im Spiel“.⁵⁸ Im Blick auf die Außenseiterproblematik kann gerade das Rollenspiel diakonisches Handeln bzw. auch die Wirkung eines diakonischen Versagens erlebbar machen. Hier wird buchstäblich ein Spielraum des Handelns gewährt. Allerdings darf der RU besonders an der Hauptschule nicht an der Realität vorbeisehen, daß dort gerade die sozial benachteiligten Unterschichtkinder der Gesellschaft nach einer

57) L. Boff/C. Boff, *Wie treibt man Theologie der Befreiung*, Düsseldorf 1986, 51.

58) H. Kurz, *Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele*, München 1984, 121.

„schichtenspezifische(n) Didaktik“⁵⁹ verlangen, die sich nicht im Spiel erschöpfen kann. In der Hauptschule spiegelt sich nämlich die Gesellschaft in ihren Widersprüchen und Zwängen überdeutlich. Hier ist auf theologischer Ebene auch der Ort der Bewertung und Bewährung des Christlichen, das sich auf die Seite der Benachteiligten, der Zukurzgekommenen, der Leistungsschwachen ... der Gesellschaft stellt; gerade an der Hauptschule und nicht in den „intakten“ Pfarrgemeinden, in denen heute zumeist die Etablierten unserer Gesellschaft zu finden sind, läßt sich die Aufgabe der Befreiung des Menschen von sog. „Entfremdungen“ verdeutlichen. Hier ist Kirche konkret gefordert zu sehen, zu urteilen und zu handeln.

Nachdem bekanntermaßen ein „restringierter Code“ von Sprache die Sozialbeziehungen der Unterschicht bestimmt, ist es entscheidend, der eher nonverbalen und handlungsbezogenen Kommunikation der Unterschicht auch im RU Rechnung zu tragen. Derartiges Lernen ist situationsbezogenes, handlungsgebundenes und gemeinschaftliches Lernen, das die Lernsituation der Schüler zum Gegenstand sozialer Lernprozesse macht und versprachlicht.

Als Variante bietet sich hierfür besonders die Spielform des *Soziodramas* an, das über den Rollentausch in fremde oder schwierige soziale Situationen den Beteiligten nicht nur Sachkenntnis vermittelt, sondern gleichzeitig die Positionen und Reaktionen der Mitschüler zeigt; es fördert das Hineindenken in andere Rollen; läßt nach gemeinsamen Lösungen für anstehende Konflikte suchen und bahnt im anschließenden Gespräch erste Handlungsstrategien an.⁶⁰

Aber auch hier ist vor übertriebenen Erwartungen und leichtfertigem Einsatz des Spielens generell zu warnen. Das Spiel im RU ist zwar ein besonders geeignetes Mittel, thematisch zu arbeiten, jedoch ist es kein Allheilmittel. Es bedarf einer weiterreichenden Perspektive, nämlich der politischen Dimensionierung der Diakonie. Diese sei als letzter Aspekt eines diakonischen RUs aufgegriffen.

4. These: *Die diakonische Funktion des RUs weist in ihrer Hinordnung auf die Notleidenden über sich hinaus in das gesellschaftspolitische Feld einer auf Vermenschlichung bedachten Ursachenforschung.*

Diakonisches Handeln ist letztlich immer eine Perspektivenerweiterung. Indem es sich generell an der Notlage des Menschen orientiert, um diese

59) R. Kluckhuhn, Rollenspiel in der Hauptschule. Ein didaktisches Konzept mit Unterrichtsbeispielen, Braunschweig 1978, 19.

60) Vgl. F. Weidmann, Religionsunterricht - am Schüler orientiert. Aufgabe und Praxis des Religionsunterrichts, Donauwörth 1978, 119f.

zu verändern, kann und darf es sich nicht darauf beschränken, Grenzen zu sichern „angesichts der großen Ökumene des Leidens der Menschen in der Welt“.⁶¹ Insofern ist Diakonie zwar zunächst auf den einzelnen Notleidenden gerichtet, jedoch nicht individualistisch eingegrenzt. Sie versucht vielmehr, Zusammenhänge aufzuspüren, und betreibt im Sinne einer wirksamen Veränderung Ursachenforschung im Kleinen, um den Sinn und die Wirkung des Handelns (von Schülern) zu überprüfen. Wenn solches Zurückfragen hinter die aktuelle Leidenssituation auf Ungerechtigkeiten hin auch politische Konsequenzen wachruft, macht sich angesichts dieses gesellschaftskritischen Momentes der Diakonie offenes Unbehagen breit.

Nur langsam anerkennt man die Unausweichlichkeit dieser Problematik: „Die sich anbahnende Einsicht in die Notwendigkeit einer politischen Diakonie der Kirchen ist nicht einfach als eine Ausweitung der (eher privaten) Caritas zu sehen, die auch die komplizierten gesellschaftlichen Gefüge als Wege zum Menschen nutzt. Politische Diakonie ist vielmehr das Ergebnis der Frage nach den Ursachen und Bedingungen der Not des Menschen und der von daher sich ergebenden Frage nach jenen Strukturen, die Not produzieren, begünstigen und aufrechterhalten, und entsprechend der Frage nach möglichen Änderungen dieser Strukturen. Sie ist ferner eine Folge der Erkenntnis, daß auch das Gesellschaftsgefüge nicht ein einmalig zu schaffendes und dann lediglich zu erhaltendes Gebilde darstellt, sondern daß stets neu um das Gleichgewicht zwischen Person und Gesellschaft, Freiheit und Ordnung gerungen werden muß, damit eine künftige Gesellschaft als eine humane Gesellschaft ermöglicht wird.“⁶²

Generell, also auch in ihrer politischen Tragweite, ist Diakonie eine (uneinholbare) Hoffnungsdimension. Dies entlastet sie einerseits von übersteigerten Totalitätsansprüchen und ermöglicht ihr andererseits, hinter einer einzigen Tat bereits ein Mehr an gelebter Reich-Gottes-Botschaft zu erkennen.

Unter dieser theologischen Perspektive - hier pädagogisch gewendet - gewinnt diakonisches Handeln geradezu prophetischen Charakter, denn: „*Prophetisch* wird die Kirche dort, wo sie sich nicht länger um ihre eigenen Probleme kümmert, sondern sich den gesellschaftlichen und strukturellen Problemen zuwendet und sich selbst (davon) in ihrem Umgang mit den Betroffenen davon betreffen läßt. Das setzt allerdings voraus, daß

61) K. Koch, Schweigeverbot. Christliche Befreiungspraxis an Brennpunkten unseres Lebens, Freiburg i.Br. 1988, 11; auch 66.

62) H. Missalla, Politische Diakonie, in: F. Klostermann/R. Zerfuß (Hg.), Praktische Theologie heute, München, Mainz 1974, 512-524, hier 518.

sie ihre privilegierte Position in der Gesellschaft verläßt und sich mit denen solidarisiert, die die Auswirkungen der krisenhaften sozioökonomischen Entwicklung besonders leidvoll - sei es seelisch oder materiell - zu spüren bekommen. Sie als Subjekte in die gemeindlichen und kirchlichen Beziehungsgeflechte aufzunehmen, mit ihnen gemeinsam die Verursachungszusammenhänge von Reichtum und Elend, von Gewalt und Unfreiheit, von militärischer Aufrüstung und Ungerechtigkeit in der Welt zu besprechen und dagegen zu protestieren sowie in den eigenen Reihen alternative Kommunikationsformen eines versöhnenden Umgangs miteinander zu erproben, läßt die Kirche zugleich *diakonisch* werden im Sinne einer Diakonie, die nicht die Betroffenen betreut und verwaltet, sondern Prozesse der Selbstorganisation anregt und fördert.⁶³

Letztendlich aber läßt sich biblisch fragen, ob diakonisches Handeln (also auch das bewußtseinsbildende Hinführen im Unterricht) im spontanen, individuellen Lindern von Not nicht allzuoft ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse sogar aufrechterhält und stabilisiert, ja damit eigentlich (politisch) fragwürdig wird. Die Gefahr, daß Diakonie zu einer Art Feuerwehrfunktion degradiert wird, besteht wohl nur dann, wenn sie sich individualistisch einschränken läßt und nicht mehr die darunterliegenden Unrechtsstrukturen wahrnimmt. Einer „Disziplinierung durch Diakonie“⁶⁴ ist dann zu wehren, wenn diakonisches Handeln, gerade dieser ihrer politischen Unschuld beraubt, eine ideologisch-legitimatorische Funktion für Gesellschaftsverhältnisse abgibt. In der Anwaltschaft für Schwache selbst liegt auch bereits der gesellschaftspolitische Anspruch und gleichzeitig die Hoffnungskraft zukunftsgestaltenden Handelns.⁶⁵

Das letzte Ziel der Diakonie ist immer, Opfer zu verhindern. Sie wird sich stets spontan mitreißen lassen, um das Schlimmste auszuschließen, nämlich, daß ein Mensch (um des Systems willen) geopfert wird. „Selbst dann, wenn durch solche Arbeit systemgefährdende Konflikte entschärft oder

63) N. Mette, „Vorrangige Option für die Jugendlichen“. Ekklesiologische und pastorale Konkretionen einer Kirche der Jugend eine lateinamerikanische Herausforderung, in: R. Hanusch/G. Lämmermann (Hg.), *Jugend in der Kirche zur Sprache bringen*. Anstöße zur Theorie und Praxis der kirchlichen Jugendarbeit (Festgabe für C. Bäumler zum 60. Geburtstag), München 1987, 228-235, hier 234; Klammer nicht im Original.

64) H. Steinkamp, Diakonie als „Kirchliche Zweitstruktur“, in: *Deutscher Caritasverband (Hg.)*, *Diakonische Praxis und praktische Theologie - zur gesellschaftlichen Wirksamkeit der Diakonie*. Dokumentation des Symposiums vom 21. bis 23. Mai 1986 in Freiburg (DCV Materialien 10), Freiburg 1987, 34-39, hier 34.

65) Vgl. Fuchs, *Theologie*, 214.

revolutionäre Entwicklungen gebremst werden sollten, müßte man sich die Frage stellen (lassen), ob es rechtens ist, Menschen einem (auch an sich vielleicht wünschenswerten) Ziel zu opfern.“⁶⁶

Der Bezug zur unterrichtlichen Praxis des RUs scheint in zweifacher Weise für eine politisch verstandene diakonische Funktion besonders wichtig. Zum einen kann das Einüben diakonischen Handelns an Mitschülern selbst als Modellfall für vergleichbare Situationen sozialer Ungerechtigkeiten gelten. Zum andern wird gleichzeitig deutlich, daß mit „Hilfeleistungen“ (für Außenseiter) der RU einer Selbstgettoisierung wehrt, da er über seinen unterrichtlichen Rahmen hinaus, der schülerbezogen wie binnenkirchlich orientiert ist, in den allgemeinen gesellschaftlich-politischen Raum hineinzusehen und zuhandeln wagt. Wen die Angst der Offenheit beschleicht, der hat eigentlich Angst vor der damit verbundenen eigenen Veränderung, ohne die es keinen sozialen Ausgleich gibt.

Zusammenfassend läßt sich der Wert einer diakonischen Funktion des RUs so beschreiben: Dem RL bietet ein diakonisches Selbstverständnis die Chance, aber auch die Notwendigkeit, einer bewußten Hinwendung zu Randexistenzen und gerade an diesen die christliche Botschaft der Zuwendung Gottes zu den Geringsten real werden zu lassen. Hierin gewinnt er ein unabdingbares (theologisches und in einer Tiefenschicht auch pädagogisches) Profil, das ihn zudem in seiner erzieherischen Funktion herausfordert.

Im Blick auf die Schüler ermöglicht eine diakonische Konzeption vor allem das Sichtbarwerden der (handlungsorientierten) Lebensrelevanz des christlichen Glaubens. Das damit an den Schüler herangetragene Vertrauen in die Fähigkeiten des Helfens versetzt ihn in die Möglichkeit, sein Handeln durchaus als christliches Handeln zu verstehen, das dann verbales Bekenntnis erleichtern kann.

Und schließlich läßt sich m.E. - auf Zukunft hin - allein von dieser diakonischen Perspektive aus die Frage der Legitimation des schulischen RUs angehen - in einer Zeit, in der kirchlich Distanzierte eher den Regelfall der Adressaten des RUs ausmachen.

66) *Missalla*, Diakonie, 522.

Josef Senft

Ökoethik statt Sozialethik?

Überlegungen zu den ethischen Leitlinien des Religionsunterrichts

Kaum jemand wird mit vernünftigen Argumenten bagatellisieren können, daß das ökologische Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur heute in einem Maße gestört ist, für das es in der Geschichte keine Parallele gibt.¹ Angefangen von dem sich immer weiter vergrößern den Ozonloch bis hin zu den Katastrophen bei modernster Großtechnologie (vgl. Tschernobyl oder Bhopal) ließen sich zahlreiche weitere Fakten aufzählen, die zu der Fragestellung veranlassen, ob nicht Ökologie die fundamentale Leitwissenschaft werden müsse, die sowohl die Konturen einer mit der Natur versöhnten Gesellschaft aufzeigt als auch die Lernziele auf dem Weg dorthin benennt.

Dagegen läßt sich freilich einwenden, daß es die Ökologie überfordern würde, normativ zu sein, da sie als empirisch-analytische Wissenschaft nur Naturgesetze feststellen, nicht aber angeben kann, was sein soll.

Billigt man der Ökolo¹ualitäten einer historischen und hermeneutischen Wissenschaft zu, die sich auch auf kulturelle Kontexte und Sinnzusammenhänge bezieht, stellt sich für viele die Frage, ob nicht ein großer Teil sozialetischer Fragestellungen - im Extremfall die Sozialethik als ganze - der mit fundamentalen Überlebensproblemen befaßten ökologischen Ethik unterzuordnen sei.

Damit ist nicht nur der nach wie vor anhaltende philosophische Grundsatzstreit zwischen anthropozentrischen und biozentrischen Begründungsmustern einer Umweltethik angesprochen und die christliche Sozialethik herausgefordert, sondern auch die Religionspädagogik bezüglich der Leitlinien ihrer Bildungsaufgabe angefragt. Welches Menschen- und Weltbild soll in Zukunft vermittelt werden? Gibt es tatsächlich harte Gegensätze zwischen Ökoethik und Sozialethik oder lassen sie sich ohne weiteres ineinander integrieren? Wurde die ökologische Diskussion in den Materialien zum Religionsunterricht bisher überhaupt angemessen aufgegriffen? Wie könnte die Weiterentwicklung dieses Themas im Religionsunterricht aussehen?

- 1) Der „Club of Earth“, eine Vereinigung renommierter Biologen der USA spricht angesichts des rapiden Artensterbens auf der Erde und des Verlustes der tropischen Regenwälder - die Hälfte davon ist bereits zerstört oder irreversibel geschädigt - von einer Bedrohung der Zivilisation, die nur noch von der Bedrohung durch den Atomkrieg übertroffen wird. Vgl. das Memorandum von über 70 bundesdeutschen Organisationen und Verbänden wider den Ausverkauf natürlicher Ressourcen, dokumentiert in: Frankfurter Rundschau vom 25.2.1989.

Diese Fragen gilt es nachfolgend zu erörtern, indem zunächst ausgegangen wird von einer Bestandsaufnahme des vorhandenen Bewußtseins und den entsprechenden Materialien zu ökologischen Themen im Religionsunterricht. Die dabei sich zeigenden Ansätze und Defizite werden im 2. und 3. Abschnitt mit grundsätzlichen philosophischen und theologischen Problemen konfrontiert. Im 4. Punkt geht es dann um divergierende Bildungskonzepte zur Ökologieproblematik allgemein und fünftens um die religionspädagogischen Konsequenzen und Perspektiven im besonderen.

1. Bestandsaufnahme zum Thema Ökologie in Richtlinien und Materialien des Religionsunterrichts²

Die Durchsicht der Richtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht und des diesbezüglichen Materials an Unterrichtsmodellen und Schulbüchern hat gezeigt, daß die Umweltkrise zögernd seit Ende der 70er Jahre, dann zunehmend mit dem Beginn der 80er Jahre Thema des Religionsunterrichts geworden ist.

Diese Thematisierung geschieht in den Lehrplänen allerdings nicht in direkter Form, sondern ist in Unterrichtseinheiten enthalten, für die Überschriften wie die folgenden charakteristisch sind: „Verantwortung übernehmen für sich selbst und die Welt“³, „Die Welt ist nicht in Ordnung“⁴, „Menschen deuten ihre Welt“⁵.

Wenn beim Lehrer genügend Bewußtsein und Engagement vorhanden sind, kann er in allen Lehrplänen die vorhandenen offenen Möglichkeiten nutzen, das Umweltthema zu behandeln; mögliche Themenzusammenhänge bieten sich an bei den Stichworten: Mensch, Schöpfung, Arbeit, Zukunft, Konsum, Leistung, Frieden, Wirtschaft etc.

So wird z.B. unter dem Stichwort „Schöpfung“ als Lernziel genannt: „Die Schüler erkennen, daß Religionen die Welt als Schöpfung und die Menschen als Geschöpfe begreifen; ... die Schüler sollen Möglichkeiten ver-

- 2) Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse einer zusammen mit der evangelischen Seite am Kölner Seminar für Theologie und ihre Didaktik durchgeführten Untersuchung. Vgl. *J. Senft*, Umwelterziehung im Fach Katholische Religionslehre, Teil 2: Ansätze und Entwicklungsmöglichkeiten für Umweltinhalte und ihre schulischen Umsetzung; und *D. Zillessen*, Umwelterziehung im Evangelischen Religionsunterricht; beide in: *R.E. Lob/V. Wichert (Hrsg.)*, Schulische Umwelterziehung außerhalb der Naturwissenschaften, Frankfurt/M. 1987, 167-196 und 73-118.
- 3) Evangelischer Religionsunterricht für die Realschule, Niedersachsen, 1984.
- 4) Richtlinien für die katholische Religionslehre Sekundarstufe I, 5./6.Klasse Nordrhein-Westfalen, 1981.
- 5) Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre, Gymnasium, 11.Klasse, Bayern, 1976.

antwortlichen Handelns in der Welt erfahren. Sie sollen den weltanschaulichen Hintergrund erkennen und die Motive beurteilen“.⁶

Oder unter dem Stichwort „Arbeit“: „Gen 1,28 als 'Kulturauftrag' kennenlernen; Relativierung der Arbeit und Leistung aus NT-Texten interpretieren“.⁷

Die wenigen Richtlinien, die sich überhaupt ausdrücklich mit der Umweltproblematik befassen, sind ethische Entwürfe, die unmittelbar aus alttestamentlichen Schöpfungsvorstellungen abgeleitet werden. Von dem sogenannten Schöpfungsauftrag (Gen 2,15) und dem Herrschaftsauftrag (Gen 1,28), der ökologisch kritisch verstanden wird, wird eine Ethik des verantwortlichen Umgangs mit der Natur entworfen. Dabei ergibt sich meist folgender Dreischritt: (1) Darstellung und ggf. Analyse der gegenwärtigen krisenhaften Situation, (2) Erarbeitung schöpfungstheologischer Aussagen der Genesistexte, (3) Appelle zur Verantwortlichkeit und Beispiele ethischen Handelns.⁸

In ähnlicher Weise sind auch die wenigen Unterrichtsmaterialien aufgebaut, die ausführlicher auf die Umweltproblematik eingehen.

So werden z.B. im Arbeitsheft „Den Nächsten lieben“⁹ folgende Themen angesprochen: Impulse zur Verantwortung, Grenzen des Wachstums, Menschen aus der Retorte, Technischer Fortschritt. Auch der Punkt „Zerstörung der Umwelt“ wird hier genannt, was bei den Unterrichtsmaterialien auf kath. Seite die Ausnahme darstellt; dort wird das Thema Umwelt wenn überhaupt, dann nur als Stichwort oder in Form von Bildern erwähnt.¹⁰

Auf evangelischer Seite ist das Thema „Umwelt- Umweltzerstörung“ weit stärker in Unterrichtsmaterialien aufgegriffen - angefangen von dem schon sehr früh (1973) erschienenen Heft mit dem Titel: „Qualität des Lebens. Umweltschutz und Theologie“ (für die Sek I) bis hin zur Bro-

6) Vorläufiger Lehrplan für katholische Religion, Realschule, Saarland, 1981.

7) Realschule, kath. NRW, 1978.

8) Beispiel: Curricularer Lehrplan Evangelische Religionslehre für die 8. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, Bayern, 1976: Lernziele: Begründen können, daß der Mensch auf die Technik angewiesen ist; Motive nennen können, die den Christen veranlassen, sich an der Gestaltung der Umwelt verantwortlich zu beteiligen. Lerninhalte: Die Technik als unaufgebbare Hilfe des Menschen (Technik im Umkreis des Schülers, einige wichtige Erfindungen; Schöpfungsauftrag). Schöpfung als Leihgabe und als Auftrag; Umweltschutz als Dienst am Nächsten u.a. Unterrichtsverfahren: Bibelarbeit an Gen 1 und Gen 2 (Leitfragen).

9) Grundkurs Religion, Unterrichtswerk für kath. Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe, München 1977.

10) Eine Ausnahme bildet z.B. der kleine Textabschnitt „Der Marsch der Fischer“ in „Zielfelder“ 7./8. und 9. Schulj. Hauptschule 1977/79 und die Textzusammenstellung des Heftes 2 von Forum Religion, Sek II, Düsseldorf 1983.

schüre Nr.13 aus der Reihe „Werte und Normen“ unter der Überschrift „Leben erhalten. Ein Modell für die Sek.I“¹¹ und weiteren Materialien.¹²

Wie gesagt, diese Beispiele können nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich dabei noch um Ausnahmen handelt und daß sowohl von den Richtlinien her als auch bei den Unterrichtsmaterialien Anleitungen und Modelle für Reihen dringend erforderlich sind, die sich ausdrücklich mit dem Thema Ökologie befassen und auch den oben genannten Dreischritt, der meist mit einem ethischen Appell endet, nochmals einer kritischen Reflexion unterziehen. Was es dabei an grundsätzlicher Problematik mehr als bisher zu berücksichtigen gilt, soll nachfolgend unter philosophischen und theologischen Gesichtspunkten weiter ausgeführt werden.

2. Die Kontroverse um zwei unterschiedliche Paradigmen

Bei aller geratenen Zurückhaltung im Umgang mit dem inzwischen inflationär gebrauchten Begriff des Paradigmas, scheint er im Falle der Auseinandersetzung um die Begründung einer ökologischen Ethik doch genau zu treffen, wenn man darunter eine Sehweise und Verfahrensweise versteht, welche für die Gemeinschaft der Forschenden für längere Zeit verbindlich und vorbildlich ist.¹³ Das kann auf jeden Fall für jenes wissenschaftliche Modell der Moderne festgestellt werden, welches im Menschen das alleinige Subjekt sieht und das heute zugunsten einer Nicht-mehr-nur-Objekt-Sicht der Natur in Frage gestellt wird.

2.1 Die anthropozentrische Begründung von Umweltethik

Daß es sich bei der Charakterisierung als „Anthropozentrik“ um eine idealtypische Zuspitzung handelt, geht allein schon daraus hervor, daß kaum einer der hier benennbaren Ansätze auch in der Praxis als anthropozentrisch im Sinne eines rücksichtslosen Egoismus der Gattung Mensch der Natur gegenüber gelten kann. Nach Ansicht von Iring Fetscher ist es der Menschheit insgesamt aufgetragen, die unbewußte, zu freier Gestaltung ihres Daseins unfähige Kreatur zu hegen und zu pflegen und der außermenschlichen Natur „Ziele“ zu setzen, die menschlichen Entwürfen entsprechen.¹⁴

11) Göttingen/Zürich 1984.

12) Vgl. Zilleßen (s. Anm. 2), 107ff.

13) Vgl. K.-O. Apel u.a. (Hrsg.), *Praktische Philosophie/Ethik*. Bd.2, Weinheim 1984, 438.

14) Vgl. I. Fetscher, *Ethik und Naturbeherrschung. Eine Problemskizze*, in: *W. Kuhlmann/D. Böhler (Hrsg.), Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel*, Frankfurt/M. 1982, 773.

Diese anthropozentrische Argumentation steht ganz in der Tradition neuzeitlicher Vernunftethik. Dies wird deutlich, wenn Kant z.B. Tierquälerei nur deshalb verurteilt, weil dadurch „eine der Moralität, im Verhältnis zu anderen Menschen, sehr diensame natürliche Anlage geschwächt und nach und nach ausgetilgt wird“¹⁵.

Als anthropozentrisch kann auch die Position des jungen Marx bezeichnet werden, wenn er von einer „Humanisierung der Natur“ spricht, die durch eine Domestizierung und Kultivierung der Natur nach dem Maß menschlicher Bedürfnisbefriedigung zu erstreben sei. Gleichzeitig spricht Marx aber auch von einer „Naturalisierung des Menschen“, indem dieser im Vollzug seiner Arbeit den materiellen Prozeß der nicht-menschlichen Natur schöpferisch fortführt.¹⁶

In Anlehnung an Marx fordern G. Böhme u.a. heute eine „soziale Naturwissenschaft“, welche Technik und Produktion als „Stoffwechsel mit der Natur“ sozialen Kategorien unterwirft, d.h. Wissenschaft und Technik sollen von der sozialen Reflexion her so gesteuert werden, daß wünschenswerte Zustände der Natur erreicht werden.¹⁷

In der Konsequenz einer ausschließlich anthropozentrischen Argumentation liegt schließlich die problematische Behauptung, daß es keinen Grund gebe, warum - im Falle, daß es nur noch einen Menschen ohne Nachkommen auf der Erde gäbe - es besser sei, daß dieser letzte Mensch die Erde lebendig anstatt als eine große Müllkippe zurücklassen sollte.¹⁸

Auch wenn man die Notwendigkeit des Erhalts der Umwelt nur im Blick auf das Lebensrecht zukünftiger Generationen begründen würde, wäre dies noch eine anthropozentrische Argumentation. Das ändert sich ab dem Punkt, wenn man der Natur eine bisher allein dem Menschen vorbehaltene Würde zubilligt.

2.2 Biozentrische bzw. kosmozentrische Ansätze

Die hier vorgenommene duale Unterscheidung in anthropozentrische und andere Argumentationsmuster ist insofern nicht unproblematisch, als sich unter dem zweiten Paradigma ein ganzes Feld von z.T. stark dif-

15) Metaphysik der Sitten, Tugendlehre, Ethische Elementarlehre 17, zit. nach: D. Birnbacher, Wie ist Umweltethik begründbar? in: H.W. Ingensiep/K. Jax, Mensch, Umwelt und Philosophie. Interdisziplinäre Beiträge, Bonn 1988, 69-94, 71.

16) Vgl. G. Altner, Wie ist Umweltethik begründbar? ebd., 113.

17) Vgl. G. Böhme/J. Grebe, Soziale Naturwissenschaft. Über die wissenschaftliche Bearbeitung der Stoffwechselbeziehung Mensch-Natur, in: Dies. (Hrsg.), Soziale Naturwissenschaft. Wege zu einer Erweiterung der Ökologie, Frankfurt/M 1985, 19ff.

18) Vgl. D. Birnbacher, Sind wir für die Natur verantwortlich? in: Ders. (Hrsg.), Ökologie und Ethik, 2.Aufl., Stuttgart 1986, 132.

ferierenden Ansätzen verbirgt; dennoch haben sie eins gemeinsam, daß sie sich nämlich gegen die scharfe Trennung aussprechen, die vom neuzeitlichen Denken zwischen dem Subjekt, also dem Menschen auf der einen Seite, und dem Objekt, nämlich der Natur auf der gegenüberliegenden Seite, vorgenommen wird. Mit dieser Grenzziehung war bisher eine Vorrangstellung der vom Subjekt erkannten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten vor den Besonderheiten der einzelnen Seienden verbunden.¹⁹ Im Unterschied dazu sind heute etliche Ansätze einer ökologischen Ethik bestrebt, die Hybris der Naturbeherrschung und des Machbarkeitswahns zu überwinden,²⁰ indem sie der Natur einen vom Menschen unabhängigen Selbstzweck und damit in gewisser Weise Subjekt-Qualitäten bzw. einen Subjektivitätsrest zusprechen.

Als das wohl bekannteste Beispiel sei hier die biozentrische Ethik Albert Schweitzers genannt, wonach „Ehrfurcht vor dem Leben in allen seinen Erscheinungsformen“ sittlich geboten ist, weil es ein Geheimnis darstellt, in das der Mensch nicht berechtigt ist einzugreifen. Dabei wird auch eine Wertabstufung zwischen den Arten des Lebendigen (also auch zwischen Tieren und Pflanzen) ausdrücklich abgelehnt.²¹

Dagegen gesteht der pathozentrische Ansatz einer Umweltethik nur allen leidensfähigen Naturwesen einen Eigenwert zu; d.h. es wird eine mit vielen Schwierigkeiten verbundene Grenzziehung zwischen höheren und niederen Tieren vorgenommen. Dieser pathozentrische Standpunkt, der in der Metaphysik Schopenhauers und in der angelsächsischen Utilitarismus-Tradition vorherrschend ist, spielte eine maßgebliche Rolle für die Idee des Tierschutzes und seine rechtliche Kodifizierung.²²

Weit darüber hinaus geht die holistische Umweltethik, welche allem Natürlichen einen (wenn auch abgestuften) Eigenwert ebenso zumißt wie der Systemganzheit als solcher. Danach haben nicht nur Pflanzen und Tiere, sondern auch Steine, ja sogar Artefakte wie Maschinen einen Rechtsanspruch darauf, in unsere moralischen Abwägungen einbezogen zu werden. Nach Meinung von Klaus Michael Meyer-Abich, dem bei uns wohl bekanntesten Vertreter dieser holistischen Position, fällt dem Menschen, der selbst nur ein Teil der Erde ist, die besondere Verantwortung zu, das Interesse des Ganzen der Natur stellvertretend zu wahren.

19) Vgl. *K. Pohl*, Geschichte der Natur und geschichtliche Erfahrung. Bemerkungen zu Ilya Prigogines Versuch eines neuen Dialogs zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, in: *G. Altner (Hrsg.)*, Die Welt als offenes System, Frankfurt/M 1986, 110ff.

20) Vgl. *A. v. Gleich*, Überwindung des Machbarkeitswahns durch Naturethik? Überlegungen zu Technik, Ethik und Natur, in: *Kommune* Nr.10 (1986) 61ff.

21) Nach: *Birnbacher*, Wie ist Umweltethik begründbar (s. Anm. 15), 71f.

22) Vgl. ebd., 71.

2.3 Aporien der beiden umweltethischen Paradigmen

Von engagierten Vertretern der Ökologiebewegung wird mehrheitlich die Meinung vertreten, daß das moderne naturwissenschaftliche Denken (wenn schon nicht alleinige, so doch zumindest) eine wesentliche Ursache der heute drohenden Naturzerstörung darstellt. Man kritisiert, daß im experimentellen Umgang mit der Natur das untersuchte Phänomen so lange isoliert und präpariert wird, bis es dem angenommenen begrifflichen Schema entspricht. Dieses Verständnis von Subjektivität, das einer progressiv-technokratischen Inanspruchnahme natürlicher Ressourcen entspricht, wird auch auf die Art und das Ausmaß der Eroberung von Kolonien durch die europäischen Mächte bezogen und auf die Diskriminierung der Frauen, indem man sie in patriarchalen Gesellschaften (bis in die Gegenwart) dem Objekt „Natur“ zugehörig erklärte und sie dementsprechend behandelte.²³

In zunehmendem Maße wird deshalb der seit den 50er Jahren entstandenen naturwissenschaftlich orientierten Ökologie die Fähigkeit abgesprochen, etwas wirklich Hilfreiches zur Erhaltung der Natur beitragen zu können. Im Gegenteil: man wirft ihr vor, daß sie alles nur noch schlimmer mache, weil diese Art von Wissenschaft selbst Ursache der Mißstände sei. Statt dessen plädiert man für eine neue ganzheitliche Ökologie, die nicht analytisch-„zerstückelnd“ forscht, sondern entsprechend den oben skizzierten bio- bzw. kosmozentrischen Ethikansätzen „synthetisch“ und in vernetzenden Zusammenhängen agiert.

Gegen ein solches ganzheitliches Verständnis von Ökologie wird der Einwand erhoben, daß dann der Zugriff auf die Natur zwar sanft, aber lückenlos sei. Ludwig Trepl, der Autor einer Geschichte der Ökologie, schreibt: „Eine solche Wissenschaft wäre die Wissenschaft einer total verwalteten Natur. Gerade das, was den Herrschaftscharakter des naturwissenschaftlichen Denkens überwinden soll, perfektioniert ihn.“²⁴

Schließlich stellt sich grundsätzlich die Frage nach den Perspektiven eines Verständnisses von Ökologie als hermeneutischer Wissenschaft, wenn dabei wie bei der Landschaftsgeographie die menschlich-historisch „überprägte“ Natur, wie sie vor allem in der „Kulturlandschaft“ gegeben ist, sich als konservative Norm des Status quo behauptet.²⁵ Oder kann dem durch die Mobilisierung des kritischen Potentials der Hermeneutik

23) Vgl. C.v. Werlhof/M. Mies/V. Bennholt-Thomsen, Frauen, die letzte Kolonie, Bd.4 von „Zukunft der Arbeit“ aus der Reihe „Technologie und Politik“, hrsg. von F. Duve, Reinbek, 1983, 3ff.

24) L. Trepl, Leitwissenschaft Ökologie? in: *Ingensiep/Jax* (s. Anm. 15), 163-173, 166.

25) Vgl. *ders.* (s. Anm. 24), 169.

entgegengewirkt werden, indem „erklärende“ Faktoren in der „verstehenden Wissenschaft“ zur Geltung gebracht werden?²⁶

Wäre damit eine Perspektive eröffnet, wie sie etwa Ernst Bloch mit seinem Begriff der „Allianz-Technik“ intendiert hatte, nach welcher die Natur nicht mehr weiter unterworfen werden sollte, sondern ein zusammenwirkendes Bündnis zwischen arbeitendem Menschen und wirkender Natur erreicht werden könnte?²⁷ Oder bleibt auch dieser Ansatz - wie Hans Jonas behauptet - einem fortschrittsgläubigen Utopiedenken verhaftet, das letztlich doch nicht zu einer Versöhnung zwischen Mensch und Natur führen könne?²⁸

Wenn eine Zwischenbilanz aus den bisherigen Überlegungen gezogen werden kann, ist es u.a. diese, daß in der Ökologie-Debatte der Blick auf die Mehrdimensionalität des Wirklichen nicht verstellt werden darf; insofern steht nicht nur Geschichte, sondern auch Natur in gleicher Weise in einem offenen und unverfügbaren Horizont.²⁹ Heißt das aber - wie Meyer-Abich es formuliert, daß es heute die Aufgabe einer philosophischen und einer theologischen Reflexion ist, die Kriterien des menschlichen Handelns in Bezug auf die Natur zu erarbeiten und an den vergessenen Traum über die Zukunft der Natur zu erinnern?³⁰

Ganz offensichtlich verstärkt sich mit der wachsenden Zahl von Beispielen, welche die Ausweglosigkeit instrumenteller Vernunft offenbaren, nicht nur der Bedarf an ethischen Anhaltspunkten, sondern vor allem auch die Erwartung an die Religion. Man spricht von einem Bedürfnis nach „Wiederkehr des Heiligen“ und fordert die „Reetablierung von so etwas wie 'frommer Scheu' als Gegengewicht zur Technisierung von Lebensbedingungen, die die Regenerationsfähigkeit der sprachlosen Natur zerstören“³¹.

3. Grundlinien in der Begründung theologischer Umweltethik

Nicht selten werden in theologischen Studien zur ökologischen Problematik Eingeständnisse der Begrenztheit der Philosophie dankbar aufgegriffen und mit Hinweisen auf die metaphysische Intention schöpfungstheologischer Aussagen scheinbar mühelos aufgehoben. Dabei stünde es

26) Vgl. *ders.*, Geschichte der Ökologie, Frankfurt/M 1987, 254f.

27) Vgl. *E. Bloch*, Prinzip Hoffnung, Frankfurt 1959, 246.

28) Vgl. *H. Jonas*, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M 1979, 370f.

29) Vgl. *Pohl* (s. Anm. 19), 113.

30) Vgl. *K.M. Meyer-Abich*, Zum Begriff einer Praktischen Theologie der Natur, in: Evangelische Theologie 37 (1977) 3-20, 20.

31) *W. Eßbach*, Der Umzug der Götter. Auf den Spuren der Religionskritik, in: Ästhetik und Kommunikation 16 (1989) 101-111, 109.

angesichts eigener Versäumnisse und Defizite in diesem Bereich der ethischen Diskussion auch der Theologie gut an, erst einmal ihre eigenen Fragestellungen zu formulieren und sich mit den dabei auftretenden differierenden Standpunkten produktiv auseinanderzusetzen.

3.1 Gegensätzliche Standpunkte innerhalb der Theologie

Bei der Frage nach dem Ursachen der Umweltzerstörung wurde von Carl Amery u.a. bereits Anfang der 70er Jahre der jüdisch-christlichen Tradition eine maßgebliche Schuld zugewiesen,³² indem die heutige Situation als Folge der durch sie bewirkten Entgöttlichung der Welt und des biblischen Auftrags an die Menschen gewertet wurde, sich die Erde untertan zu machen.

Dieser Argumentationslinie folgend stellte Eugen Drewermann in seinem 1981 erschienenen Buch „Der tödliche Fortschritt“ die These auf, der christliche Anthropozentrismus habe die Naturordnung völlig auf den Kopf gestellt und das gesamte Schicksal der Natur vom Menschen abhängig gemacht: „wegen der Sünde Adams seien alle Geschöpfe bestraft worden, die gesamte Natur sei vom Menschen negativ beeinflusst und müsse durch den Menschen erlöst werden...“³³ Nach Meinung von Drewermann bedeutet dies einen eklatanten Mangel priesterschriftlicher Anthropologie, die in klarem Gegensatz zur anderen Genesis-tradition steht, nämlich der jahwistischen Urgeschichte, in der der Mensch nicht im Zentrum der Welt stehe, um zu herrschen und sich auszubreiten, „sondern um die Welt, die in der Einheit mit Gott wie ein Paradies sein kann, zu bedienen und zu bewahren; nicht im Sieg über die Schöpfung wie über einen Feind, sondern in einer Art Gehorsam gegenüber der Natur sieht der Jahwist den Auftrag des Menschen.“³⁴

Ganz im Gegensatz zu Drewermann bezeichnet Alfons Auer seine „Umweltethik“³⁵ ausdrücklich als anthropozentrisch. Dies bedeutet aber nach seiner Definition nicht, daß die Natur ausschließlich als Mittel für die Zwecke des Menschen ausgenutzt werden dürfe, sondern daß die Natur nur im Menschen zu sich selbst kommen kann: „nur in ihm erfüllt sich ihr Sinn“.³⁶ Auch Auer bezieht sich zur Begründung seiner These auf die biblischen Schöpfungsgeschichten. Diese stellten nämlich bei aller

32) Vgl. z.B. C. Amery, Das Ende der Vorsehung. Die gnadenlosen Folgen des Christentums, Reinbek 1972.

33) E. Drewermann, Der tödliche Fortschritt. Von der Zerstörung der Erde und des Menschen im Erbe des Christentums, Regensburg 1981, 75.

34) Ebd., 103.

35) A. Auer, Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion, Düsseldorf 1984.

36) A. Auer, Nur im Menschen kommt die Natur zu sich selbst, in: Publik-Forum-Sonderdruck - UMWELT, Frankfurt/M o.J., II.

Verschiedenheit unter sich doch gemeinsam fest, daß die ganze übrige Welt allein auf den Menschen als höchstes Schöpfungswerk Jahwes hingeordnet sei. Im Buch Genesis erscheine der Mensch als die Mitte, um die herum Gott seine Welt aufbaue, als der Kulminationspunkt, auf den die Schöpfungsgeschichte Stufe um Stufe sich zielstrebig hinbewege: „Der Mensch ist dazu aufgerufen, Gottes Herrschaftsrechte auf Erden zu wahren und durchzusetzen. Das Entscheidende an seiner Gottebenbildlichkeit ist also seine Funktion an der außermenschlichen Welt.“ - soweit Alfons Auer.³⁷

Ausgehend von diesen deutlich zugespitzt vorgetragenen Positionen zur theologischen Umweltethik sollen nun kurz noch weitere schöpfungstheologische Argumente zu Wort kommen.

3.2 Schöpfungstheologische Zugänge

In vielen Beiträgen zur theologischen Umweltethik wird der problematisch erscheinende Vers von Gen 1,28 (Machet euch die Erde untertan!) in apologetischer Haltung mit dem Hinweis auf den jahwistischen Text in Gen 2,15 entschuldigt. So wertvoll dieser zweite Text, der vom Bebauen und Bewahren spricht, gerade heute ist, so hebt er doch die Bedeutung von Gen 1,28 nicht auf.³⁸ Dies ergibt sich allein schon aus der mit kreativen Fähigkeiten verbundenen Gottebenbildlichkeit des Menschen. Dabei bleibt offen, ob der Mensch seine Fähigkeiten auch entsprechend seiner Repräsentantenfunktion erfüllt; insofern ist die Gottebenbildlichkeit eher eine Norm als eine Auszeichnung.³⁹

Nach Ansicht von Jürgen Moltmann verbietet sich aus diesen Gründen ein einseitiger Anthropozentrismus ebenso wie ein einseitiger Kosmozentrismus, da nicht der Mensch als die Krone der Schöpfung bezeichnet werden könne, sondern der Sabbat; daraus gehe eindeutig hervor, daß in den Schöpfungsgeschichten eine Theozentrik vorliege.⁴⁰

Bei Moltmann wird diese schöpfungstheologische Sicht schließlich in einer sehr umfangreichen Weise auf eine eschatologische Perspektive hin weiterentwickelt.⁴¹ Die notwendige Verbindung dieser beiden zentralen Themen der Theologie fehlt allerdings in vielen Beiträgen zur theologischen Umweltethik; zumindest kommt der soteriologische Aspekt dabei

37) Ebd., III.

38) Vgl. H. Baranzke, Ökologische Anfragen an den Schöpfungsbericht (Gen 1), in: *Ingensiep/Jax* (s. Anm. 15), 119-138, 119ff.

39) Vgl. ebd., 130.

40) Vgl. J. Moltmann, Die Welt ist für den Sabbat da, in: Publik-Forum-Sonderdruck - UMWELT (s. Anm. 36), VI.

41) Vgl. J. Moltmann, Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre, München 1985.

viel zu kurz. Das war z.B. auch eines der Ergebnisse der o.g. Untersuchung über die Behandlung ökologischer Themen in bundesrepublikanischen Richtlinien und Unterrichtsmaterialien für den kath. und ev. Religionsunterricht.⁴² Dabei wurde offenkundig, daß gerade die im katholischen Bereich erst vereinzelt vorhandenen Ansätze fast ausschließlich in einer recht eingeschränkten Bearbeitung schöpfungstheologischer Aspekte bestehen.

3.3 Eschatologische Zugänge

Nach Alexandre Ganoczy weist die Spitze der biblischen Fragestellung nicht etwa auf die Naturgebundenheit des Menschen in seiner zeitlos gedachten Beschaffenheit hin, „sondern auf seine auch Naturkräfte in sich schließende Vorwärtsbewegung zu einem letzten, verheißenen Ziel der Geschichte hin. So ist die Schöpfungsgeschichte wesentlich eschatologischer Prozeß, Lauf nach etwas End- und Letztgültigem“.⁴³

Das ist schon die zentrale Intention der schöpfungstheologischen Aussagen des Alten Testaments. Jahwe ist „nicht eine urzeitliche Gegebenheit“, sondern der durch die Geschichte führende Gott Israels; deshalb steht auch die Herausführung aus Ägypten im Mittelpunkt.⁴⁴ Der Schöpfungsglaube gewinnt seine Bedeutung erst in der Exilszeit. Er ist sowohl der integrierende Rahmen als auch das Bekenntnis, daß Jahwe sich als Herr der Welt und damit auch als Schöpfer offenbart; damit ist eine Verbindung zwischen dem Befreiungs- und Schöpfungshandeln Jahwes hergestellt.

Auch im Neuen Testament erklären sich die schöpfungstheologischen Aussagen von der Erlösungstat Christi und dem Kommen des Reiches Gottes her. Das wird besonders deutlich, wenn in Kolosser 1,16ff und in Epheser 1,9ff Christus als das Ziel der ganzen Schöpfung bezeichnet wird, durch den alles, sowohl was auf der Erde als auch was im Himmel ist, versöhnt wird.

Walther Bindemann hat in seinem Buch „Die Hoffnung der Schöpfung“⁴⁵ herausgearbeitet, wie die schöpfungstheologischen Aussagen in Römer 8,18ff christologisch gerahmt sind. Wenn dort die Rede davon ist, daß „die ganze Schöpfung bis zur Stunde seufzt und in Wehen liegt und auch wir seufzen in uns selbst in der Erwartung der Erlösung unseres Leibes“ (22f), dann steht dies im Kontext der Heilszusage an die ganze

42) Vgl. Anm. 2.

43) A. Ganoczy, *Der schöpferische Mensch und die Schöpfung Gottes*, Mainz 1976, 166f.

44) Vgl. W. Zimmerli, *Grundriß der alttestamentlichen Theologie*, Berlin 1978, 16ff.

45) W. Bindemann, *Die Hoffnung der Schöpfung. Römer 8,18-27 und die Frage einer Theologie der Befreiung von Mensch und Natur*, Neukirchen-Vluyn 1983.

Schöpfung, von der Knechtschaft der Vergänglichkeit zur Freiheit der Herrlichkeit der Kinder Gottes befreit zu werden (vgl.21). Damit wird begründet, daß auch in einer ihrem Schöpfer entfremdeten Welt Hoffnung gelebt werden kann. Indem das „Noch-Nicht“ der schöpfungstheologischen Aussagen mit dem „Schon“ der in Christus geschehenen Erlösung miteinander verbunden werden, konstituiert sich paulinische Eschatologie.⁴⁶

In diesem christologisch begründeten Zusammenhang zwischen der Erwartung einer neuen Welt und der solidarischen Teilnahme am gegenwärtigen Elend der Schöpfung liegt der spezifische Beitrag dieses paulinischen Textes. Walther Bindemann sieht deshalb darin auch die Grundlage zu einer Theologie der Befreiung von Mensch und Natur. Dabei ist er sich darüber im Klaren, daß dieser in der Situation lateinamerikanischer Basisgemeinden entstandene Begriff nicht einfach von der bürgerlichen, akademischen Theologie der reichen Welt übernommen werden darf, ohne ihren eigenen „Sitz im Leben“ gefunden zu haben. Nach Bindemann, der als Theologe in der DDR lebt, muß eine Theologie der Befreiung in hochindustrialisierten kapitalistischen oder sozialistischen Ländern „die vorherrschende Erfahrung des Reichtums und des Gefangen-Seins im Reichtum“ reflektieren. Seine in einem Anhang skizzierten Überlegungen zu einer Theologie der Befreiung der Reichen werden im fünften Punkt zusammen mit anderen Aspekten Berücksichtigung finden.

4. Divergierende Bildungskonzepte zur Ökologieproblematik

Angesichts der Tatsache, daß zwanzig Prozent der Weltbevölkerung achtzig Prozent der Weltressourcen verbrauchen und für achzig Prozent aller Emissionen dieser Erde verantwortlich sind, ist die Notwendigkeit des Umdenkens unter ethischen Gesichtspunkten nicht zu bestreiten. Auf der ersten Umweltkonferenz der IG Metall im Januar 1988 machte Franz Steinkühler das ganze Ausmaß des ökologisch-ökonomischen Dilemmas mit folgenden Fragen deutlich: „Welche Konsequenzen wird es für uns haben, wenn die Menschen in den Ländern, in denen die Rohstoffe lagern, mit unserer technischen Entwicklung gleichziehen wollen? ... Wohin wird es führen, wenn die sogenannten Entwicklungsländer ...nach unserem Vorbild entwickelt werden?...Welche Auswirkungen hat es für das Ökosystem, wenn beispielsweise in China wie bei uns jeder zweite Erwachsene ein Auto besitzt und fährt?“⁴⁷

46) Vgl. ebd., 118.

47) F. Steinkühler, zit. nach: S. Sarkar, „Es geht ums Überleben“. Die Entwicklungskritik der Ökologiebewegung in Indien, in: Kommune (1989) H.2, 53-57, 53.

Wenn also davon auszugehen ist, daß für die Mehrheit der Menschen auf der Welt eine nachholende Entwicklung nicht möglich ist und sie eine menschenwürdige Gesellschaft auf einer anderen Grundlage als jener der industriellen Überflußgesellschaft anstreben muß,⁴⁸ dann wird das nur möglich sein, wenn sie nicht ständig durch unsere ressourcen-aufwendige Lebensweise verführt und provoziert wird. Aber selbst wenn diese Tatsachen inzwischen in einigen gesellschaftlichen Gruppen bekannt sind, gehen die Meinungen über den Weg zu einer ökologisch und sozial verantwortbaren Gesellschaft weit auseinander; dies zeigt sich nicht zuletzt an den unterschiedlichen Konzepten für Bildung.

In einer groben Zuordnung lassen sich vier Richtungen der Pädagogik unterscheiden, die sich mit der ökologischen Thematik auseinandersetzen und entsprechende Lernziele formulieren.

4.1 Der traditionellen *Umwelterziehung* wird eine utilitäre Tendenz beigemessen, weil ihr Lernangebot im wesentlichen Reflexe auf gesellschaftliche Entwicklungen darstellt und deren Probleme durch pädagogische Aktivitäten (mit)gelöst werden sollen. Besonders charakteristisch für diese Konzeption ist die große Hoffnung auf den allseitigen Einsatz der Computer-Technologie, von der man sich nicht nur Berechenbarkeit der Zukunft erwartet, sondern auch eine umfassende Allgemeinbildung. Mit dieser an Prognosen orientierten Erziehung hofft man jene Zukunft vorwegnehmen zukönnen, die doch nicht mehr sein kann als die Verlängerung der Gegenwart.⁴⁹

Als Beispiel für diese Art von Umwelterziehung kann der derzeitige Versuch einer Bewältigung des Müllproblems gelten: die anfallenden Mengen werden registriert und Deponien bzw. Müllverbrennungsanlagen in der notwendigen Größenordnung geplant; bestenfalls werden für einzelne Abfallsorten verschiedene Mülltonnen aufgestellt und zu ihrer Benutzung aufgefordert.

4.2 Als *ökologisches Lernen* wird eine Bildungskonzeption bezeichnet, die ihre Konturen aus dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit und den Grundprinzipien einer ökologisch orientierten Gesellschaft bezieht. „Eine ökologisch orientierte Bildung verlangt deshalb die gleichgewichtige Entfaltung sowohl des beruflichen als auch des autonomen Arbeitsvermögens, insbesondere eine Förderung der autonomen, subsistenzwirtschaftlichen oder lebenspraktischen Qualifikationen, die die Menschen befähigen,

48) Vgl. dazu die drei unterschiedlichen ökologisch orientierten Entwicklungsmodelle, die S.Sarkar in Indien für denkbar hält, ebd. 56f.

49) Vgl. G. de Haan, Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft, Weinheim 1985, 67ff.

ihre lebensrelevanten Probleme in der lokalen Gemeinde möglichst autonom zu bewältigen.“⁵⁰

An dem dabei zu grunde gelegten Ökologiebegriff wird kritisiert, daß er keine differenzierte Theorie der ökonomischen und politischen Herrschaftsverhältnisse einschließt, sondern in eine diffuse Kritik industrieller Strukturen mündet. In dieser Bildungskonzeption schein jedes beliebige gesellschaftliche und bewußtseinsmäßige Phänomen unter dem Begriff „Ökologie“ subsumierbar.⁵¹ Mit dieser Orientierung an einem Naturordnungsverständnis besteht die Gefahr eines „naturalistischen Fehlschlusses“, was nach Meinung von H. Halter gerade vielen ökologisch engagierten Theologen zu wenig bewußt ist, nämlich die „Identifikation eines Naturzustandes mit einer sittlichen Norm als dem Willen Gottes“.⁵²

4.3 *Aufklärerische Bildung* zielt dagegen nicht primär auf die Bearbeitung der ökologischen Krise, sondern versucht, organisatorisch und pädagogisch ein Fundament für ein reflektiertes Verhältnis von Mensch, Gesellschaft und Natur zu schaffen. Ausgangspunkt bildungspolitischer Argumentation ist dabei die Rückgebundenheit der Bedürfnis- und Bewußtseinsstrukturen des Menschen an spezifische historische Gegebenheiten; Bildungspolitik wird deshalb als Teilelement eines grundlegenden emanzipatorischen Programms aufgefaßt.⁵³

Bei dem oben genannten Beispiel des Müllproblems würde aufklärerische Bildung sich weder mit einer Reduzierung zufrieden geben, noch gleich den Ausstieg aus dem Industriesystem fordern, sondern auf die Ursachen der Problematik eingehen und die Wachstumsideologie ebenso kritisieren wie die Profitgier einzelner Unternehmen, die Angebotsorientiertheit der Produktion, die Rolle der Werbung und die Bequemlichkeit der Verbraucher.

4.4 *Bildung als Ent-täuschung und Überbieten* sieht G. de Haan als mögliche Auswege an, nachdem er die anderen drei (oben genannten) Ansätze als unzureichend oder falsch kritisiert hat. Mit Ent-täuschung meint er ein Konzept der Bildung, das nicht mehr der emphatischen Idee der Aufklärung folgt, als ob der bessere Zustand der Welt noch vor uns läge. Zu-

50) R. Franzke u.a., *Ökologie und Schule. Überlegungen zu einer ökologischen Bildungskonzeption*, Berlin/West 1987, 4, zit. nach: A. Bernhard, *Ökologie und Selbstverwirklichung. Anmerkungen zur Idee einer ökologisch begründeten Bildungskonzeption*, in: *Widersprüche* 7 (1987) H.25, 67-77, 71.

51) Vgl. Bernhard, ebd., 70.

52) H. Halter, *Theologie, Kirchen und Umweltproblematik. Der Beitrag der Theologie zu einer ökologischen Ethik*, in: *Katholische Soziallehre in neuen Zusammenhängen*, *Theologische Berichte* 14, Zürich/Einsiedeln/Köln 1985, 188.

53) Vgl. Bernhard (s. Anm. 50), 73.

mindest würde ein solches Konzept aber eine Bilanz der Kosten und Verluste des neuzeitlichen Fortschrittsdenkens aufmachen. Bildung als Enttäuschung „ließe sich auch als Aufklärung über die Aufklärung verstehen und hält zunächst die Frage offen, ob sich das Projekt unter einer anderen Erzählung, etwa der des Überlebens von Allen neu beleben läßt“.⁵⁴

Dagegen würde „Bildung als Überbieten“ dort ansetzen, wo Akkumulation und Vernetzung von Wissen der Effizienzsteigerung dienen soll. Am Beispiel des Recyclings versucht de Haan zu verdeutlichen, was er damit meint: Während Umwelterziehung den Müllberg unter Kontrolle halten will und aufklärerische Bildung nach den Ursachen fragt, würde Bildung als Überbieten „die Idee des Recyclings bis zum Ende verfolgen“; dabei würde einerseits die Faszination des Kreislaufs als das am sichersten erscheinende Modell der Produktion von ökologischem und gesellschaftlichem Gleichgewicht sichtbar, aber andererseits würde sich auch „die Legitimitätsfrage bezüglich der Verluste durch das Recycling als enthistorisierendem und entfuturisierendem Konzept“ stellen.⁵⁵

5. Religionspädagogische Konsequenzen und Perspektiven

Theologisch verantwortungsbewußte Bildungsarbeit nimmt das Bewußtwerden der immer zugleich persönlichen und sozialen Situation zum Ausgangspunkt eines Lernprozesses, der mit der Befähigung zu begründeten Urteilen sowohl die Umgestaltung der Wirklichkeit als auch die eigene Entwicklung ermöglicht.⁵⁶

Wenn in diesem Beitrag nach den auf die ökologische Problemstellung bezogenen Leitlinien der Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts gefragt wird, muß dies im Kontext seiner allgemeinen Zielsetzungen geschehen.

5.1 Aufgaben des Religionsunterrichts

In Anbetracht der Tatsache, daß die heute am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler häufig aus kirchlich distanzierter Familien kommen und den Einflüssen der religiös indifferenten Gesellschaft unterliegen, kann nach dem Synodenbeschluß von 1974⁵⁷ die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht mehr allein in der Vermittlung der kirchlichen Glaubensüberlieferung liegen, sondern muß vielmehr überhaupt erst die reli-

54) G. de Haan, Postindustrielle Gesellschaft - Das Ende der Umwelterziehung und ihre Theorie, in: Ökopäd 7 (1987) H.4, 38.

55) Vgl. ebd., 39f.

56) Vgl. E. Feifel, Bildung und Erziehung als Aufgabe der Kirche, in: Handbuch der Religionspädagogik, Bd.3, 2.Aufl., Zürich u.a. 1977, 38.

57) Vgl. Synodenbeschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br 1976, 139ff.

giöse Frage als Existential des Menschen bewußt machen und entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Darüberhinaus wird als Aufgabe des Religionsunterrichts genannt, die Entscheidungsfähigkeit junger Menschen in Auseinandersetzung mit Religionen, Weltanschauungen und Ideologien zu fördern und zu Verantwortlichkeit im sozialen Verhalten und im Umgang mit den Dingen zu motivieren.⁵⁸ Nach diesem Verständnis hat Religionsunterricht nicht die Aufgabe, sozialisations- und lerntheoretisches Verfügungswissen zu produzieren, sondern ist Hilfe zur Menschwerdung,⁵⁹ d.h. er weckt „Interesse an Befreiung, solidarischem Subjekt-Sein und wahren, letztlich nur von Gott her zu erwartendem neuen Leben“⁶⁰.

Im Hinblick auf die spezifischen Fragen läßt sich der Religionsunterricht nach W. Bartholomäus durch drei Merkmale noch weiter profilieren: als solche nennt er neben der Mehrdimensionalität und der Selbstreflexivität die Kosmozentrik. Das Spezifikum eines kosmozentrischen Unterrichts wird darin gesehen, daß - im Gegensatz zur anthropozentrischen Erziehung - nicht der Mensch in der Mitte steht, sondern die Welt, der Kosmos.⁶¹ Diese Aussage erinnert nicht nur an einen Teil der unter Punkt 3. vorgestellten Positionen, sondern auch an die Kritik an einer als utilitär bezeichneten Umwelterziehung (vgl. Punkt 4); auf diesen Gesichtspunkt gilt es deshalb weiter einzugehen.

5.2 *Schöpfung als umfassendes Leitthema*

Von der Schöpfung reden, heißt vom Ganzen reden, vom gesamten Kosmos. Die Erkenntnis der natürlichen Welt und Umwelt als Schöpfung unterscheidet sich gravierend von einem neuzeitlichen Verständnis, bei dem der Mensch von den Gesetzen seines autonomen Denkens ausgeht, mit diesen eine ihm objekthaft gegenüberstehende natürliche Welt erforscht und mit dem so erworbenen Wissen diese Natur zu seinen Zwecken unterwirft. Biblisches Schöpfungsdenken „zielt umfassender auf die Tiefendimension, auf den Grund erfahrbarer, aktuell widerfahrender Lebensangewiesenheit; sie sucht erkennend die Realität zu begründen, die sich im Lebensumgang mit der natürlichen Welt im ganzen, in allen ihren lebensrelevanten Erscheinungen, zeigt“.⁶² Solches Denken

58) Vgl. *W. Langer*, Religionsunterricht, in: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd.4, München 1985, 64.

59) Vgl. *A. Exeler*, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, München 1982.

60) *R. Englert*, Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, in: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 105-117, 110.

61) Vgl. *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, München/Darmstadt 1983, 194f.

62) *O.H. Steck*, Welt und Umwelt, Stuttgart 1978, 118.

bezieht keine Außenstellung neben der Natur, sondern ist sich dessen bewußt, ein Teil des Kosmos zu sein. Wie im Punkt 3.3 gezeigt wurde, schließt ein solches Verständnis eine eschatologische Dimension der ganzen Schöpfung wesentlich mit ein: „Ziel der Wege Gottes ist nicht nur die Erneuerung der Menschheit, sondern auch die Erneuerung der ganzen Schöpfung.“⁶³

Angesichts des technischen Fortschritts, durch den die außermenschliche Schöpfung an den Rand der Zerstörung gebracht wird, hat der biblische Kulturauftrag (Gen 1,28) heute einen anderen Klang als er ihn über Tausende von Jahren hatte gegen eine letztlich siegreiche und z.T. sogar bedrohliche Natur. Heute gilt es mit der außermenschlichen Schöpfung solidarisch zu sein und ihr möglichst wenig Gewalt anzutun. G. Liedke formuliert auf dem Hintergrund dieser Argumentation als Leitthema einer neuen Schöpfungsethik: „Vermindere deine Gewalt gegen die Schöpfung, wo immer du sie wahrnimmst und wo immer du dazu in der Lage bist!“⁶⁴

5.3 Der Zusammenhang von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung

Diese Maxime der Gewaltminderung gilt aber nicht nur für das Verhältnis zur außermenschlichen Schöpfung, sondern auch für den Umgang der Menschen miteinander. Sowohl in der Friedensfrage als auch in unserem Verhältnis zu den Menschen in den armen Ländern (und den Armen hier) geht es um den Abbau von direkter und indirekter Gewalt; Gewaltminderung in einem der drei Bereiche hat immer auch positive Auswirkungen auf die anderen Bereiche.⁶⁵ Als Beispiel dafür kann der Energieverbrauch gelten, welcher nach K.M. Meyer-Abich ein Maßstab für die Gewaltherrschaft über die Natur ist;⁶⁶ Wenn heute ein Bundesbürger 6600 SKE (Steinkohleneinheiten) verbraucht, ein Afrikaner dagegen aber nur 250 SKE zur Verfügung hat, wird deutlich, daß dieses Mißverhältnis auch ein Ausdruck von struktureller Gewalt in den Nord-Süd-Beziehungen ist.⁶⁷

63) Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, Köln 1985, 38f.

64) G. Liedke, Natur - Umwelt - Schöpfung - Ökologie, in: Handbuch religiöser Erziehung, Bd.2: Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 611.

65) Vgl. *ders.*, ebd., 613.

66) Nach: U. Duchrow/G. Liedke, Schalom. Der Schöpfung Befreiung, den Menschen Gerechtigkeit, den Völkern Frieden, Stuttgart 1987, 72.

67) Vgl. R. North, Wer bezahlt die Rechnung? Die wirklichen Kosten unseres Wohlstands, Wuppertal 1988, 160ff.

Diese Gewaltförmigkeit im Verhältnis zur außermenschlichen Schöpfung *und* in den Beziehungen der Menschen untereinander zu erkennen und die Mechanismen, die sie hervorbringen, aufzuzeigen, ist unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse Aufgabe theologischer Bildungsarbeit. Religionspädagogik, die in diesem Sinne ideologiekritisch arbeitet, wird sich insofern eher an einer aufklärerischen Bildung orientieren als an einem (im obigen Sinne definierten) ökologischen Lernen, das in die Gefahr bringt, in ahistorischem und biologistischem Denken stecken zu bleiben; Bildung als Überbieten kann vor dieser Sackgasse warnen ebenso wie eine Bildung als Ent-täuschung die Grenzen und Aporien aufklärerischer Bildung aufzeigen muß. Auf jeden Fall aber kann eine Auseinandersetzung mit der Ökologieproblematik im Religionsunterricht nicht mit einem Verständnis von Umwelterziehung einverstanden sein, das letztlich auf eine Fortführung des derzeitigen Produktions- und Konsumtions-Modell hinausläuft und nur deren schlimmste Auswirkungen zu vermeiden sucht, damit alles so weiter laufen kann wie bisher.

Wenn also ein grundlegendes Umdenken gefordert ist, muß dies sowohl auf der politischen Ebene ansetzen als auch Konsequenzen im alltäglichen Lebensstil haben (z.B. weniger Auto zu fahren und sich fleischarm zu ernähren).⁶⁸ Eine entsprechende Pädagogik kann dies nicht appellativ einfordern, sondern muß Erfahrungen ermöglichen und erschließen, aus denen sich Grundhaltungen entwickeln, die einen nicht-konsumistischen Lebensstil als die geglücktere Form eines guten Lebens erkennen lassen.

Auf einer solchen ethischen und religionspädagogischen Grundlage stellen Ökoethik und Sozialethik keine Gegensätze dar, sondern weisen eine gemeinsame Perspektive auf, die nach dem Schlußdokument der Europäischen Ökumenischen Versammlung (in Basel im Mai dieses Jahres) wissen läßt, daß die damit gemeinte Zukunft „bereits hier und jetzt in unserem Leben auf Erden begonnen hat. Deshalb ist es unsere wichtigste Aufgabe, hier und jetzt Gottes Frieden und Gerechtigkeit zu suchen - im Bewußtsein unserer Solidarität mit der ganzen Schöpfung Gottes.“⁶⁹

68) Vgl. *J. Senft*, Neuer Lebensstil, in: Handbuch religiöser Erziehung, Bd.1: Lernbedingungen und Lerndimensionen, Düsseldorf 1987, 191-201.

69) Schlußdokument der Europäischen Versammlung vom 15.-21. Mai 1989 in Basel, Typoskript, 11.

Gerald Klenk

Religiöse Erziehung als Erziehung gegen Schöpfungsverlust

Ökologische Aspekte der Religionspädagogik

Über die Bedeutung der Ethik in der Ökologiediskussion wurde und wird sehr viel geschrieben; auch die katholische Moraltheologie und Soziallehre hat sich schon zu Wort gemeldet.¹ Freilich muß der Eindruck entstehen, als ob sich die Ökologie auf abstrakter Ebene durchaus auch aus religiöser Sicht thematisieren läßt, aber die alltägliche Lebenspraxis den theoretisch ausgemachten Ansprüchen weit hinterherhinkt. Es kann beispielsweise nicht geleugnet werden, daß in der evangelischen Kirche² weit mehr an ökologischer Praxis üblich ist als in der katholischen: hier ist die Ökologie trotz der „Umweltbeauftragten“ der Diözesen kein Thema, aus dem für das Alltagsleben der Christen, insbesondere auch nicht der in der Kirche Verantwortlichen konkrete Handlungskonsequenzen zu ziehen wären.

In der religiösen Schulpraxis ist die Ökologie - abgesehen von ein paar Vorschlägen zur Auseinandersetzung mit der Umweltzerstörung im Rahmen von Religionsstunden - höchstens von peripherer Bedeutung. Die „nicht-naturwissenschaftlichen“ Fächer haben sich erst in jüngster Zeit in die Diskussion eingeklinkt.³ Aber die Gestaltung der Praxis folgt kaum den Ansprüchen einer ganzheitlichen ökologischen Ausrichtung von Unterricht, Schulleben und Freizeit.

Der vorliegende Beitrag möchte die Gedanken auf einige - nach Meinung des Verfassers - zentrale Paradigmen lenken, die als „Schnittstellen“ für den Übergang vom Anspruch zur Wirklichkeit, von der theologisch-pädagogischen Theorie zur (schulischen) Lebenspraxis anzusehen sind. Dies kann selbstverständlich nicht in systematischer Ausführlichkeit geschehen, vielmehr sollen es Gedanken als Anreiz zu weiteren Überlegungen sein.

I. Schöpfungsverlust als zentrale Herausforderung

Unsere Gesellschaft steht vor verschiedenen zentralen Problemen, deren Lösung über die Art und Weise des Fortbestehens der Menschheit ent-

- 1) Das jüngste Beispiel für einen Beitrag zur Diskussion um ethische Fragen der Umwelterziehung: G. Mertens, Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele, Paderborn 1989; für Beiträge aus der katholischen Sozialethik stehen Namen wie Alfons Auer, Martin Rock, Philipp Schmitz u.a.
- 2) Zu denken ist etwa an die Firma OIKOS in Frankfurt, die evangelischen Akademien in Bad Boll und Tutzing.
- 3) Dazu diente beispielsweise das internationale Symposium „Umwelterziehung auf neuen Wegen“ am 24./25. Februar 1988 in Essen.

scheidet. Hervorzuheben sind die Friedens- und die Umweltproblematik. Ein Korrelat dazu scheint der Rückgang an Religiosität zu sein.

Destruktion der Umwelt und Schöpfungsverlust

Über die Ausmaße der Umweltzerstörung muß hier nicht geschrieben werden, ein Blick in eine beliebige Tageszeitung liefert ausreichende Beispiele. Die Zerstörung unserer natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt ist nicht das Problem an sich. Wissenschaft und Technik gaukeln uns nach dem kartesischen Prinzip zwar vor, daß die Probleme umweltimmanent und mit (natur)wissenschaftlich-technischen Mitteln zu beheben oder wenigstens doch zu steuern seien, daß sich die globalen und komplex-vernetzten Probleme reduzieren ließen auf additive Teilprobleme, die ihrerseits wieder mit Hilfe von Spezialtherapien einer Lösung zugeführt werden könnten, aber damit ist nicht die *Ursache*, sondern nur das *Symptom* betroffen.⁴ Umweltkriminalität wird mit Geldstrafen für den Verursacher geahndet, was aber höchstens ein buchhalterisches Problem in dem betroffenen Betrieb aufwirft, nicht jedoch zu einem Umdenken in der Betriebsleitung führt.

Die Zerstörung der „Um-“welt ist ein zutiefst anthropogenes Problem, und seine Lösung führt einzig über das Wesen unserer Menschennatur. Dies weist darauf hin, daß es im Grunde um mehr geht als um die Beseitigung der Müllberge oder die Entgiftung der Autoabgase: Der Verlust an *Um*-welt ist auf das engste verknüpft mit einem Verlust an *Innen*-welt. Allein schon die Terminologie der Umweltdiskussion legt uns nahe, daß es sich um Probleme außerhalb unseres Wesens handeln muß; wir sind also anscheinend „aus dem Schneider“. In Wahrheit ist die Dichotomie Menschen - Umwelt eine abstrakte Konstruktion, diametral entgegengesetzt zur lebenspraktischen Realität und zur menschlichen Erfahrung. Damit jedoch das kartesianische Denken und all die Modelle und Konstrukte, die auf ihm beruhen, funktionieren können, muß dem Menschen deutlich gemacht werden, daß eben diese Modelle und Konstrukte die Realität sind, nicht das, was unmittelbar der Erfahrung zugänglich ist. Aus diesem Grunde sind die Medien von größter Bedeutung, werden

- 4) Ähnlich ist es auch in vielen anderen Bereichen praktischer Politik. Ein Beispiel ist die Abtreibungsthematik: Es ist sehr leicht, zumal für männliche Politiker, gegen die Abtreibung zu sein, sich auf zweifelsfrei unumstößliche Grundwerte zu beziehen, als „Lösungsangebot“ den „betroffenen“ Frauen Stiftungen und Geld anzubieten und die Ärzte zu verdammern, die die ethischen Konflikte mit einer sicher diskussionswürdigen Pragmatik handhaben; aber solange von diesen Politikern keine Maßnahmen vorgeschlagen werden, die einen Beitrag dazu leisten können, daß die ungewollten Schwangerschaften erst gar nicht zustandekommen (z.B. Maßnahmen gegen die überhebliche Dominanz der Männer, gegen Vergewaltigungen innerhalb und außerhalb der Ehe, gegen eine sexistische Deformierung des Frauenbildes etc.), solange müssen sie sich vorwerfen lassen, das *Symptom* kurieren zu wollen, die *Wurzel* des Problems aber nicht ausreichend zu beachten.

schulische Leistungen auf das reduziert, was mit Hilfe von Noten quantifizierbar ist, werden der Konsum von Luxusgütern und die Ausweitung von Freizeit, Freizeitindustrie und -konsum in den Rang existentieller Grundfragen des Menschen erhoben: der moderne Mensch lebt vorwiegend in einer sekundären, medial vermittelten und der direkten Erfahrung nicht mehr zugänglichen Welt.

Das ist mit Schöpfungsverlust gemeint: Nicht die Zerstörung der Umwelt, der Schöpfung als Ausdruck Gottes⁵ als Phänomen, sondern als Symptom des Wirklichkeitsverlustes der Menschen stellt das Zentralproblem dar. Gott hat uns die Schöpfung und in ihr sich selbst geschenkt. Wenn wir uns zurückziehen auf Sekundärebenen jenseits dieser Realität, geht uns die Schöpfung verlustig.

Das Korrelat: Religionsverlust

Mit dem Rückzug auf mediatisierte Lebensform, auf den „bargeldlosen Zahlungsverkehr“ im zwischenmenschlichen und mitweltlichen Bereich, verlieren wir auch zunehmend die Fähigkeit, Gott zu empfinden. Wir spüren diesen Verlust im Mangel an Erfahrung und in Sinndefiziten.

Wenn nun aber die Welt sinnlos wird, dann eröffnet sich damit ihre „Untergangswürdigkeit“ und die Hoffnung auf das Sinnhafte im Moment ihrer Nicht-mehr-Existenz.⁶ Während dieser Gedanke nahelegt, daß wir uns nun eifrig auf Sinnsuche begeben müßten, um diese Welt und damit uns selbst zu retten, ist andererseits doch auch die Frage zu stellen, was wäre, wenn sich alle Sinnlosigkeit in Sinnhaftigkeit umwandeln würde; die Folgen wären dramatisch, was vergangene geschichtliche Epochen bereits bewiesen haben.⁷

Zwischen diesen beiden Polen steht der Mensch in seiner Sinnbedürftigkeit. Wir wissen nicht, was Sinn ist, wir wissen nur, daß wir ihn suchen und die Momente festhalten müssen, in denen wir an ein Etappenziel der Suche gelangt sind. Diese Notwendigkeit wies uns die Psychoanalyse (V. Frankl) sehr eindringlich nach. Der Mensch, der sein Aufgehoben-sein in Gott als letzter Instanz nicht mehr spüren und erfahren kann, ist um die Etappensiege gebracht; er braucht Ersatz, um nicht zugrunde zu gehen.

Zusammenhänge

Nun sollte man annehmen, daß eben deswegen ein regelrechter Run auf Religion einsetzen müßte, das Gegenteil ist jedoch festzustellen, sieht man von den offenkundigen Suchsignalen ab, die sich in der New-Age-Bewegung manifestieren. Wie kommt das?

5) G. Greshake, Gott in allen Dingen finden. Schöpfung und Gotteserfahrung, Freiburg 1986.

6) H. Blumenberg, Die Sorge geht über den Fluß, Frankfurt 1987, 58f.

7) Ebd., 78ff.

Eine Erklärung gibt der genannte Schöpfungsverlust, der Mangel an religiösen Erfahrungsmöglichkeiten in einer Welt, die wir meist aus zweiter Hand erleben. Dieser wiederum ist jedoch vor dem Hintergrund unserer gesellschaftlich-historischen Entwicklung zu sehen.

Die aufklärerische naturwissenschaftlich-technische Entwicklung hat Ergebnisse erbracht, die uns insbesondere in sozialer Hinsicht überfordern.⁸ Die Eskalation des technischen Wissens macht uns glauben, die wichtigen Dinge im Leben zu beherrschen. In unserer Gesellschaft wird alles über dieses Wissen gesteuert. Schmidtchen nennt dies „Gewißheitsmanagement“, das den einzelnen davon entbindet, sich seiner selbst und der Letzten Dinge, die ihn tragen, zu vergewissern. Die Frage nach der Wahrheit ist überflüssig und wird deshalb durch Konsensregeln ersetzt.⁹ Ähnlich der Menu-Steuerung in einem Computer wird Moral zur Ressourcenregelung.¹⁰

Da nun aber nicht mehr Wahrheit, Glaube oder ähnlich ungewisse Dinge gefragt sind, muß das Wissen konsensfähig gemacht werden, da ansonsten ein einigermaßen konfliktfreies Zusammenleben nicht möglich wäre; man sieht dieses Bemühen deutlich im Ringen beispielsweise um die Technikakzeptanz, die schon in der Schule grundgelegt werden soll,¹¹ um die Akzeptanz der Kernenergie oder in jüngerer Zeit der Gentechnologie. In einer derartig pluralistischen Gesellschaft wie der der Bundesrepublik, in der ein ungebremsster Hang zum uneingeschränkten Individualismus, verbunden mit einem ausgeprägten Synkretismus¹² zu beobachten ist, kann ein Konsens nur noch hergestellt werden, wenn der

8) *M. Liedtke*, Technik - Erlösung oder Sündenfall des Menschen. Zum Problem der Humanität in der technischen Entwicklung; hgg. vom Verein für Ökologie und Umweltforschung, Glasergasse 20/4, 1090 Wien.

9) *G. Schmidtchen*, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: *W.F. Kasch (Hg.)*, Entchristlichung und religiöse Desozialisation, Paderborn 1978, 23
10) Ebd., 22.

11) Vgl. *H. Zehetmair*, Umwelt, Technik, Energie - auch eine pädagogische Herausforderung, sowie: *H. Linti*, Plädoyer für eine pädagogische Bewältigung des technischen Fortschritts, beide in: *Bay. Staatsmin. f. Unterricht und Kultus (Hg.)*, Schulreport, Heft 2, München 1987. - Zu diesen beiden Aufsätzen siehe: *G. Klenk*, Das Problem der Inkonsistenz von Umweltwissen und Umwelthandeln. Kritische Anmerkungen zur Umwelterziehung, in: *Pädagogische Welt*, Heft 6, Juni 1988, 257-261.

12) *Schmidtchen* (s. Anm. 9), 23: „Pluralismus ist institutionalisierter Synkretismus.“

kleinste gemeinsame Nenner in Werten auf immer höherem Abstraktionsniveau gesucht wird.¹³

Der Schöpfungsverlust ist parallel zu diesen (und anderen) Entwicklungen fortschreitend, aber an sich kein Fortschritt, bestenfalls im Sinne der anthropofugalen Idee, die uns aufruft: „Überführen wir sein (des Menschen, d.V.) transzendentes Ideal in die sublunare Wirklichkeit! Vermonden wir unseren stoffwechselseichen Planeten!“¹⁴

Doch dagegen ist u.a. die Ökobewegung angetreten und mit ihr die Umwelterziehung.

II. „Umwelterziehung“ als Mittel gegen Schöpfungsverlust?

Dieses Erziehungsanliegen¹⁵ existiert im deutschsprachigen Raum nun seit knapp zwanzig Jahren.¹⁶ Es wurde als politisches Instrument in den Maßnahmenkatalog gegen die fortschreitende Umweltzerstörung aufgenommen und ist somit - allein schon dem Steuerzahler gegenüber - zum Erfolg verdammt.

Ziele der Umwelterziehung

Es gibt lange und ausführliche Zielkataloge für diesen Erziehungsauftrag.¹⁷ Sie lassen sich letztlich alle mit dem Begriff „Umweltbewußtsein“ zusammenfassen.

Nun ist der Begriff des Bewußtseins keineswegs unproblematisch, hat er doch zu viele Facetten und Tiefendimensionen, die wir hier nicht ausleuchten können. Ganz allgemein finden jedoch wohl folgende Aussagen bereite Zustimmung:

- 13) Beispiel: Die erschütternden Wahlerfolge der Republikaner haben die Suche nach diesem kleinsten gemeinsamen Nenner auf einer nächst höheren Ebene intensiviert; es gilt anscheinend nun, die Rep-Wähler zu reintegrieren, also müssen Aussagen gemacht werden, die sowohl Rep-Wähler als auch Stammwähler der konservativen Parteilinie akzeptieren können. Damit steigt der Allgemeinheitsgrad der Aussagen. (Es ist eine konsequente Nebenerscheinung, daß „linke“ Themen wie Umweltschutz deswegen temporär nicht mehr gefragt sind, weil sie den Konsens stören.)
- 14) U. Horstmann, *Das Untier. Konturen einer Philosophie der Menschenflucht*, Frankfurt 1985 (Wien-Berlin 1983), 113.
- 15) Seit etwa vier Jahren herrscht im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) der Sprachgebrauch von der „Umweltbildung“, der immer mehr in die Bundesländer diffundiert und damit den großen kognitiven Überhang schon im Namen sanktioniert.
- 16) Zur Entwicklung der Umwelterziehung siehe G. Klenk, *Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Entwicklung, Stand, Probleme - aufgezeigt am Beispiel Bayern*, Frankfurt 1987.
- 17) Vgl. dazu den Zielkatalog der UNESCO-Konferenz von Tiflis 1977: UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz (Hg.): *Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung*, Tiflis 1977, München-New York-London-Paris 1979.

- Das menschliche Bewußtsein in sehr komplex und vernetzt.
- Viele „Schichten“ unseres Bewußtseins lassen sich, wenn überhaupt, nur schwer fassen; insbesondere den empirisch-positivistischen Methoden ist es nicht zugänglich.
- Es läßt sich bestenfalls auf dem hohen Abstraktionsniveau wissenschaftlicher Reflexion in verschiedene Teil-Bewußtseinsformen aufspalten (in der Regel nach inhaltlichen Gesichtspunkten), dies ist jedoch für die Lebenspraxis irrelevant, da diese Aufspaltung de facto nicht existent ist.
- Menschliches Bewußtsein ist nur sehr schwer und v.a. nicht unmittelbar beeinflussbar; ist es doch an zu viele Imponderabilien gebunden, die allgemein mit der *conditio humana* zusammenhängen und biographischen, historischen, physiologischen, kulturellen und anderen Faktoren unterworfen sind.

Es muß also in jedem Fall als eine Verkürzung betrachtet werden wenn man an der wachsenden Zahl von Containern zur getrennten Müllentsorgung bereits gestiegenes „Umweltbewußtsein“ festmachen wollte; eine derartige Ableitung erscheint ebenso unsinnig wie der Versuch, aus der zunehmenden Zahl von Fernsehgeräten und Videorekordern in Privathaushalten ein wachsendes Medienbewußtsein herzuleiten.

Dennoch: Es bleibt richtig, daß der Weg zu einem veränderten Umgang des Menschen mit seiner Natur und der Umwelt allein über Veränderungen in seinem eigenen tiefsten Inneren führt. Keine andere Kreatur auf Erden, kein einziger der abiotischen Faktoren muß „sich“ ändern: einzig der Mensch ist es, der sich ändern muß; und dies kann nur über Umwälzungen in seinem Bewußtsein erfolgen.

Einig ist man sich weitgehend auch bezüglich der möglichen Ansatzpunkte: die Werte sind es, die sich verändern müssen, das also, was dem Menschen wert-voll ist, was ihm Grund und Grundlage zum Tun, zum Leben ist. (Flugs erfand man ja auch die Werterziehung!) Strittig ist jedoch beispielsweise die Frage nach dem Weg wie auch die Frage nach dessen Ausgangspunkt: Soll man den derzeitigen Stand der Dinge als Gegebenheit festschreiben („Wir können ja doch nichts dagegen tun!“) oder soll man versuchen, grundlegende Veränderungen zu ermöglichen?

Aber auch diese Überlegungen suggerieren, daß der Weg zu seinem Ziel in gerader, überschaubarer Linie führe. Genau das aber ist nicht der Fall. Die Problematik des rollierenden Wertewandels in unserer Gesellschaft sorgt für zahlreiche Ecken, Engpässe und v.a. Sackgassen.¹⁸ Wer genau zu wissen vorgibt, daß die erwünschten Veränderungen durch conse-

18) Siehe *H. Klages*, Wertorientierungen im Wandel, Frankfurt-New York 1985; oder: *K.-H. Hillmann*, Umweltkrise und Wertewandel. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens, Würzburg 1986; oder: *U. Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.

quente Vermittlung von mehr und mehr Umweltwissen erreicht werden können,¹⁹ muß sich vorwerfen lassen, daß er zum einen die mittlerweile zu einem ordentlichen Berg angewachsene Zahl der Forschungsberichte über „Umweltbewußtsein“ nicht zur Kenntnis genommen hat,²⁰ und zum andern, daß er eben die Vorgänge stützt, die dazu führen, daß der Mensch nur noch das für die Wirklichkeit hält, was ihm Wissenschaft und Technik als solche einreden wollen: Schöpfung aus zweiter Hand, häppchenweise in handliche Bytes aufgearbeitet, digitalisierte Weltbeziehung.

Fragwürdigkeiten

Nicht nur wegen ihres Ziels, dem „Umweltbewußtsein“, muß Umwelt-erziehung kritisch betrachtet werden, sondern auch schon allein aus anthropologisch-pädagogischen Gründen heraus. Es dürfte keinem Pädagogen entgangen sein, daß sich in den vergangenen Jahrzehnten nach 1950 die Anzahl der verordneten „Bindetricherziehungen“²¹ zu einem stattlichen Katalog entwickelt hat. Jedes ungelöste Problem der Erwachsenenwelt wird zum schulischen Erziehungsauftrag, was Politik, Wissenschaft und Wirtschaft nicht klären können, ja z.T. selbst verschulden, müssen unsere Schüler lernen, es künftig besser zu machen. Mit Recht stellt Glöckel dazu einige peinliche Fragen, wie beispielsweise:

- Mit welchem Recht machen wir Erwachsene unsere Probleme zu denen der Kinder?

- Warum hoffen die Erwachsenen, daß die Kinder die Probleme künftig besser handhaben können, wo wir ihnen doch nur unsere Möglichkeiten, die wir heute haben und die - wie wir sehen - nicht ausreichen, vermitteln können?

- Nehmen wir unseren Kindern nicht das Recht auf ihre eigene Zukunft? oder:

- Wozu soll denn beispielsweise Friedenserziehung erziehen? Dazu, daß die Schüler alle zu Pazifisten werden, die sich weigern, eine Waffe anzu-rühren, oder zu bedingungslosen Akzeptanten militärischer Einrichtung?

- Soll Konsumerziehung den Konsum steigern, weil von ihm das Wachstum unserer Wirtschaft abhängt, oder soll sie unseren Kindern den Verzicht ermöglichen?

19) Vgl. *Zehetmair* (s. Anm. 11) und *Linti* (s. Anm. 11).

20) Eine bemerkenswerte Studie dazu hat beispielsweise veröffentlicht: *D. Urban*, Was ist Umweltbewußtsein? Exploration eines mehrdimensionalen Einstellungskonstrukts; in: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 5, 1986, 363ff. Sie zeigt, daß die Kognition zwar beteiligt ist, aber beileibe nicht das einzig ausschlaggebende Moment zum Aufbau und zur Strukturierung von „Umweltbewußtsein“ darstellt.

21) *H. Glöckel*, Erziehungsauftrag oder Erziehungsaufträge? Von der Aufgabe der Schule in unserer Zeit; in: *W. Twellmann* (Hg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 7, Düsseldorf 1985, 344 ff.

Es zeigt sich, daß mit einem Erziehungsanliegen wie der Umwelterziehung verschiedene Zielrichtungen verbunden werden können, weswegen es mittlerweile auch für niemanden mehr ein Problem darstellt, für Umwelterziehung zu sein (erst bei näherer Befragung stellen sich divergierende Zielvorstellungen heraus), es hat nur einige Jahre gedauert, bis diese „Chance“ auch politisch besetzt wurde. Dies geht sogar so weit, daß die Behauptung aufgestellt wird, Umwelterziehung sei identisch mit Ökopädagogik.²²

Gerade aber die Ökopädagogik hat sich bemüht, auf diese Widersprüchlichkeiten aufmerksam zu machen und darauf hinzuweisen, daß es um eine Lebensfrage insgesamt und nicht um eine isolierbare Untereinheit geht. Es wäre falsch, diese Anfragen zum Verstummen zu bringen nach dem Motto: „Wir machen doch alle Ökopädagogik!“, denn nur die Mahner bringen die Diskussion voran.

Ökologische Erziehung als Gegenbegriff

Ökologische Erziehung will die Finger in die Wunden der Umwelterziehung legen und Ungereimtheiten pointieren:

- Umwelterziehung bedient sich der Mittel technizistischer Naturbeherrschung (etwa bei der Erfassung von Gewässergüteklassen mit Hilfe von Chemikalien und statistischer Methoden) und prolongiert damit eben dieses abgehobene Phänomen. - Ökologische Erziehung nimmt von diesen Methoden so weit wie möglich Abstand und zieht lebensimmanente Methoden vor.

- Umwelterziehung überschätzt ihre Wirkung, indem sie davon ausgeht, daß sie als Spezialtherapie für ein nach dem kartesischen Prinzip ausgemachtes Spezialproblem Teillösungen erzielen kann, die sich zu „Umweltbewußtsein“ addieren ließen. Beispiel: Zuerst werden die Leute „erzogen“, Altglas zu sammeln, dann sollen sie dieses Verhalten transferieren auf Altpapier, später vielleicht noch auf Weißblech. Somit ergibt als Rechnung:

$$\begin{aligned} & \text{Müll} - (\text{Altglas} + \text{Papier} + \text{Blech}) \\ & = \text{weniger Müll} \hat{=} \text{mehr Umweltbewußtsein} \end{aligned}$$

Tatsächlich eskalieren die Umweltprobleme in anderen angenommenen Teilbereichen, so daß unterm Strich die Problematik schneller wächst als das „Bewußtsein“. - Ökologische Erziehung will diese Fehleinschätzung pointieren und deutlich machen, daß verändertes Handeln in oberflächlichen Teilbereichen nicht die Tiefe der Probleme berührt: Wer Altpapier sammelt, muß noch nicht über die Einstellungen, Werte und Handlungsmuster verfügen, die für das Weiterleben unserer Menschheit wichtig wären.

22) So etwa *Mertens* (s. Anm. 1), 179ff.

- Umwelterziehung unterschätzt ihre Wirkungen, wenn sie davon ausgeht, isolierte Teilfähigkeiten gezielt fördern zu können. Wenn in einem Petrischälchen Kresse aufgezogen wird, die, wenn sie groß ist, mit einem Tröpfchen Heizöl ihrer Lebensfähigkeit beraubt wird, dann lernen die Schüler rein verstandesmäßig, daß Heiz-/Erdöl Erdreich zerstört. Sie lernen aber *auch*, daß wir Menschen es in der Hand haben, „so ein bißchen Kresse“ hochzuziehen und es anschließend zu vernichten: Der Mensch als Macher. - Ökologische Erziehung weist darauf hin, daß sich in unseren Handlungen Werthaltungen offenbaren und gerade in einem Erziehungs- und Bildungsverhältnis unterschwellig weitergegeben werden. Dies sollte die Verantwortlichen zu größter Sorgfalt und Zurückhaltung bei der Auswahl von Inhalten, Zielen und Methoden bewegen, eine Auswahl, die sie im Hinblick auf den Menschen zu treffen haben und höchstens erst in zweiter Linie im Hinblick auf wissenschaftliche Opportunität.

- Umwelterziehung teilt die Lebenswirklichkeit in Teilbereiche auf und versucht, Wirklichkeit in Ausschnitten zu vermitteln. - Ökologische Erziehung dagegen möchte die gottgeschenkte Lebensfülle insgesamt erschließen, indem sie den Menschen eben darin und nicht in Isolationsräumen lernen und erfahren lassen möchte. Gerade darin eröffnet sich ein zutiefst christlicher Ansatzpunkt.

- Mit der Aufsplitterung der zusammenhängenden Lebenswirklichkeit verzerrt sich in der Umwelterziehung auch das Menschenbild. Der Schüler wird zum Lernkonsumenten, der die von Erwachsenen aufbereitete Wirklichkeit in der didaktischen Häppchenkost nur noch aufzunehmen hat. (Daran ändern auch die vielfach hervorgehobenen „Prinzipien der Umwelterziehung“ - Situations- und Handlungsorientierung - kaum etwas.) - Ökologische Erziehung möchte auch hier dagegenhalten und hervorheben, daß der Mensch in seiner Würde nicht ernstgenommen wird, wenn er von (Unterrichts-) Technokraten gegängelt wird; Lernen ist primär eine Lebensangelegenheit und darüber hinaus ein Prozeß, der im einzelnen Menschen abläuft und nicht auf dem Reißbrett der Lernprogrammierer.

An dieser Stelle können natürlich nicht alle Punkte dargelegt werden, in denen sich die ökologische Erziehung von der „Umwelterziehung“ abhebt. Entscheidend ist nun die Tatsache, daß erst diese Abhebung einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel ermöglicht. Verzicht-

Grundlegung; dazu muß auf entsprechende Literatur verwiesen werden.²³

III. Ökologischer Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik

Eigentlich müßten wir Christen die konsequentesten und überzeugendsten Umweltschützer sein, aber die Wirklichkeit sieht leider anders aus: ausgerechnet die, mit denen so mancher „Fromme“ seine Schwierigkeiten hat, treten für einen schonenderen Umgang mit Gottes Schöpfung (sie sagen „Umwelt“) ein. Besonders wir Katholiken ziehen uns - und dies ist auch vollkommen im Sinne unserer Kirchenführung - in die Kontemplation zurück und überlassen die Welt dem Lauf der Dinge. Dies beginnt schon damit, daß man sein Christsein im Freundes- und Kollegenkreis lieber versteckt als bekennt, und endet dort noch nicht, wo man aus biblischer Überzeugung heraus für die Welt handeln müßte und lieber den bequemeren, da weniger konfliktreichen Weg wählt.

Moderne Religionspädagogik hat gottseidank erkannt, daß der Glaube nicht vom menschlichen Leben abgehoben ist, sondern in unauflösbarer Verquickung mit ihm verbunden ist: Korrelation heißt das Stichwort. Mein Leben findet seine tiefste Interpretation und Erfüllung im biblischen Glauben, und dieser hinwiederum macht mir konkrete Vorschläge, wie ich mein Leben gestalten kann. Dies bedeutet beispielsweise, daß die Bibel als Grundlage für den Glauben *handlungsrelevant* ist, auch wenn dies in der politischen Praxis überall dort in Abrede gestellt wird, wo diese Tatsache unbequem werden kann.²⁴

Wenn christlicher Glaube in Zukunft für die Menschen im Zeitalter der totalen Technisierung und Verwissenschaftlichung, die uns, wie oben bereits erwähnt, ein Leben aus zweiter Hand als Realität unterschieben wollen, noch einen Einfluß auf die Geschehnisse der menschlichen Gesellschaft haben soll, so muß endlich mit dem Gedanken der Korrelation ernst gemacht werden, und zwar dergestalt, daß Theologen und Reli-

23) J. Moltmann, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre*, München 1985²; G. Friedrich, *Ökologie und Bibel. Neuer Mensch und alter Kosmos*, Stuttgart 1982; Greshake (s. Anm. 5); M. Rock, *Das Umweltproblem in der Sicht christlicher Ethik*, in: H. Schleip (Hg.), *Zurück zur Natur-Religion?* Freiburg 1986; G. Altner (Hg.), *Ökologische Theologie - Perspektiven zur Orientierung*, Stuttgart 1989 u.a.

24) Wir sollten die Erinnerung an die Diskussion nach dem 26.4.1986 nicht erlöschen lassen: damals wurde den Kirchenleuten, die ihre moralischen Zweifel an der Kernenergie vortrugen, wissenschaftliche Inkompetenz vorgeworfen. - Leider gibt es auch andere Beispiele, so etwa das jener Politiker und Kirchenvertreter, die nach Franz Alts „Frieden ist möglich“ heftigst bestritten, daß aus der Bergpredigt (politische) Handlungsmaßstäbe entwickelt werden können; beschämend für uns Christen ist, daß gerade die C-Parteien mit ihrer Christlichkeit sehr willkürlich umgehen.

gionspädagogen leuchtende Beispiele dafür geben, daß sie ihr Leben im Wechselspiel mit ihrer „Umwelt“ wirklich aus dem Glauben heraus gestalten *und* täglich um neue Konkretionsformen ringen.

Für die religiöse Erziehung im schulischen Kontext sollen die Konsequenzen beispielhaft und auf einige wesentliche Aspekte beschränkt im Folgenden aufgezeigt werden. Besonders in der Schule, wo die Glaubens-tradition bisher einen angestammten Platz hatte,²⁵ wird sich in den nächsten Jahren die Lebensbedeutsamkeit unseres Glaubens beweisen müssen oder gänzlich verloren gehen. Damit ist nicht nur der Religionsunterricht gemeint, sondern vor allem die Gestaltung von Schulleben, Erziehung und Unterricht an den Schulen durch *beherzte* Christen, die in ihrem Leben Christus lebendig werden lassen. Dies äußert sich v.a. in den folgenden christlichen Grundmustern, die die neuen Paradigmen aus *anthropologisch-pädagogischer* und *ökologischer Sicht* umreißen.

Umkehren

Die Menschheit hat bisher ihren Auftrag, Gottes Schöpfung in seinem Sinne zu verwalten, gründlich mißachtet. Der Mensch hat sich auf diese Weise mit Gott entzweit, er hat die von Gott geschenkte Freiheit dazu genutzt, sich von ihm abzuwenden, sich ihm gegenüberzustellen. Die Trennung zwischen Mensch und Umwelt, Mensch und Schöpfung ist letztlich die Trennung zwischen Mensch und Gott. Der Mensch wird in der Folge seines Abfalles von Gott selbst zum Unheil für die Schöpfung, nicht mehr die Harmonie des Friedens, sondern Schuld und Strafe verbinden Mensch und Natur. Die ganze Schöpfung wird durch das Verhalten des Menschen ins Verderben gerissen (vgl. Jer 4,22-26).

Aber der Sündenfall ist reversibel. Gott nimmt uns Menschen gerade in unserer Heilsbedürftigkeit an, er kündigt uns Heil, Erlösung und die Hoffnung auf eine neue Schöpfung an, an der wir teilhaben dürfen. Gottes eschatologisches Wirken erneuert die ganze Schöpfung. Wenn der Mensch umkehrt, sich wieder Gott zuwendet, trägt er dazu bei, das einseitig gestörte Verhältnis zu Gott zu wandeln. Voraussetzungen dazu aber sind einerseits die Freiheit, in die Gott uns entlassen hat, andererseits seine unendliche Barmherzigkeit und Liebe zu uns Menschen.

Umkehr bedeutet Einsicht in die Tatsache, daß nichts über eine Eigen-gesetzlichkeit verfügt (vgl. Kol 1,15-19). Gott hat dieses Universum geschaffen, und in Christus hat es seinen Bestand, nichts existiert ohne ihn; auch wir sind ohne ihn nichts. In dieser Erkenntnis hebt sich christlich

25) Die Christlichkeit unserer Schulen scheint nur noch ein Verfassungsrelikt aus vergangenen Zeiten christlicher Lebensprägung zu sein, ein Papiertiger, der nur auf den Funkenflug wartet, um sich endgültig in den Zustand zu begeben, in dem er sich im Grunde nach Meinung der Bevölkerungsmehrheit in unserem Lande schon befindet.

orientierte ökologische Erziehung unzweideutig von den Selbsterlösungslehren der New-Age-Bewegung ab, die gerne in die geistige Nähe der Öko- und Friedensbewegung gebracht wird.

Umkehr ist eine sehr radikale christliche Forderung, die von jedem einzelnen immer wieder vollzogen werden muß; zu tief ist unsere Abkehr von Gott, die weitaus häufiger bestätigt als korrigiert wird. Wir dürfen uns nicht einbilden, daß uns Umkehr schon gelungen sei, wenn wir ein bißchen Umweltschutz im Alltag, dort, wo es uns nicht weh tut, betreiben: G. Friedrich²⁶ vergleicht dies treffend mit dem Versuch, den Haarwuchs durch das Haareschneiden stoppen zu wollen.

Radikale Umkehr kann nicht eine 180°-Wendung bedeuten, sonst würden wir uns, da wir zu ständiger Umkehr aufgerufen sind, doch nur im Kreis bewegen. Umkehr im christlichen Sinne meint die Verpflichtung, unser tägliches menschliches Tun immer wieder auf's Neue vor dem Hintergrund unseres Glaubens zu überprüfen und daraus Konsequenzen zu ziehen: so ergänzen sich Kontemplation und praktisches Handeln; das eine kommt ohne das andere nicht aus.

Ökologie im pädagogischen Alltag der Schule bedeutet, unser ganzes Tun im Kontext Schule stets offen für (selbst)kritische Überprüfung zu halten, nie der Annahme zu verfallen, man habe seine Prüfungen hinter sich und wisse nun Bescheid: Jeder Lehrer, der alles zu wissen vorgibt, muß sich den Vorwurf gefallen lassen, daß er nicht mehr für eine Erneuerung offen ist.²⁷

Diese ökologisch-pädagogische Forderung wird durch den religiösen Aspekt noch erheblich erweitert und tiefer begründet: Umkehr bedeutet die fortlaufende Revision der eigenen Einstellungen und die Bereitschaft, sich ständig am Maßstab unseres biblischen Glaubens neu auszurichten. Mit dieser christlichen Basiskategorie hängen weitere Paradigmen sehr eng zusammen.

Versöhnen

Christus hat uns Heil und Erlösung durch seinen Kreuzestod verbindlich zugesagt, obwohl wir gegen seinen Auftrag handeln. Sein Leben hat uns in der Person des Gottessohnes aufgezeigt, daß wir aufgerufen sind zur *Versöhnung*, immer und überall, mit allen, die uns begegnen.

26) *Friedrich* (s. Anm. 23).

27) Wie oft ist „Schulehalten“ Routine, wird in Lehrerzimmern zwischen Zigarettenrauch und Kaffedunst mehr über Bausparverträge als über Schüler gesprochen, und wenn doch, wie oft werden sie abfällig benamst! Wie lästig ist es für viele Lehrer, sich über ihr „Pflichtstundenmaß“ hinaus für die ihnen anvertrauten Kinder einzusetzen. Dies merkt man beispielsweise, wenn Lehrer es ablehnen, mehr als fünf Tage ins Schullandheim zu fahren, weil sie sonst ihr Wochenende opfern müßten. Sind unsere Kinder solche Opfer nicht wert? Warum waren sie es früher?

Es ist nicht von ungefähr einer der tiefsten menschlichen Wesenszüge, daß wir ständig auf Angenommensein, Geborgenheit, Nähe angewiesen sind. Das Bezogensein auf ein Du, mit dem wir im Dialog stehen (Buber), ist eine existentielle Grundlage unserer Menschennatur, ohne die wir der psychischen und physischen Zersetzung preisgegeben sind.

Schulischer Alltag ist jedoch wenig geprägt von solcher Versöhnlichkeit, ja wir Berufspädagogen handeln tagtäglich bewußt und ohne Gewissensbisse dagegen: mit Noten verbinden sich Wertschätzungen, Kinder fühlen sich in ihrer Person bewertet, auch wenn der positivistische Pädagoge die Gaußsche Normalverteilung als etwas hinstellt, was „überhaupt nichts“ mit der Persönlichkeit des Kindes zu tun habe; Wettbewerb und Leistungsorientierung sind die vorherrschenden Prinzipien, mit denen viel stärker die Abgrenzung zum anderen als die Zuwendung und Versöhnung gefördert werden. Ein christlich eingestellter Lehrer müßte allein schon in dieser alltäglichen Praxis einen Verstoß gegen seinen Glauben spüren und Konsequenzen ziehen.

Versöhnung ist ferner überall dort zu vermissen, wo Menschen genau über „Gott und die Welt“ Bescheid wissen und keine andere Ansicht neben sich dulden. Christlicher Glaube ist Auftrag, die Mitmenschen trotz von eigenen Anschauungen abweichender Überzeugungen zu akzeptieren, sie nicht „umkrepeln“ zu wollen oder sie gar zu verteufeln. In einigen extremen Fällen wird solches unchristliches Verhalten damit gerechtfertigt, daß der Christ seinen Glauben gerade denen nahezubringen habe, die ihn nicht teilen; zu welchen ungeheuren Auswüchsen dies führte und führt, lehrt uns die (Zeit-)Geschichte; aber es gibt auch subtile Kleinformen, die leider u.a. von Christen praktiziert werden: gemeint sind die vielen Fälle, in denen in einem Kommunikationsverhältnis ausgerechnet der Christ keine Dialogbereitschaft hat, sondern die Welt nach seinem Gusto bereits zurechtgebogen hat, so daß sie ein für allemal so und nicht anders auszusehen hat.

Der echte missionarische Geist äußert sich nicht im Belehren und im Verordnen vorgegebener Denkmodelle, sondern nur in der überzeugten und damit auch überzeugenden Haltung dessen, der da missioniert. Deswegen ist sehr häufig zu beobachten, daß die, die sich Missionar nennen, weniger bewirken als die, die es sind, ohne es zu wissen und sein zu wollen. Damit sind wir an der Nahtstelle zu einem Kardinalmuster christlichen Lebens in der Schule gekommen:

„Liebe deinen Nächsten WIE DICH SELBST“

Dieses Gebot, das im Röm 13,9 als das höchste aller Gebote ausgewiesen wird, stellt für den Lehrer den höchsten moralischen Anspruch dar, den er mit seinem Berufsethos zu verbinden hat. Was viele pädagogische Theorien, besonders jene aus der geisteswissenschaftlichen Tradition,

immer wieder deutlich zu machen versuchten, faßt Paulus mit diesem einen kleinen Satz zusammen.

Der Lehrer ist von seinem Beruf her dazu verpflichtet, die ihm anvertrauten Kinder zu lieben. Nun weiß jeder Praktiker, welche Grenzen der professionelle Altruismus hat.²⁸ Diese Erkenntnis verschärft das Liebesgebot: es wird zu einem ständigen Auftrag, also wiederum ein Anspruch, den man nicht durch Absolvierung einer Reihe von festgelegten Leistungen erfüllen kann, sondern der die ungeheure Dynamik christlicher Lebenspraxis unterstreicht. Es gäbe Bände mit Abhandlungen über die verschiedenen, aus pädagogischer Sicht relevanten Formen von Liebe zu füllen, deshalb soll hier der Aspekt dieses höchsten Gebotes in seiner Schlichtheit wirken: Liebe deinen Nächsten! In der Schule sind mir vor allem die Kinder, aber auch deren Eltern und meine Kollegen die Nächsten, die ich zu lieben habe, und das bedeutet mehr als nur „gut auskommen mit ihnen“.

„... wie dich selbst!“ mit diesem Appendix wird eine unglaubliche Relativierung vollzogen, die weitreichende Konsequenzen für den Lehrer hat, der aus christlicher Überzeugung lebt. Wenn man als Erzieher Kindern gegenübertritt, muß man sich zuerst selbst lieben, um dann das richtige Maß der Liebe für die Kinder entwickeln zu können. Der Lehrer muß folglich sein eigenes Leben geordnet haben, er muß für sich eine klare Linie gefunden haben, die seine Bedürfnisse, Ansprüche und Wünsche, aber auch seine Möglichkeiten zu geben mit den Anforderungen seiner eigenen Persönlichkeit und der Mitwelt (= auch Umwelt) in größtmöglichen Einklang bringt. Dies ist selbstverständlich kein Zustand, der durch einmalige Anstrengung endgültig erreicht werden kann, sondern vielmehr durch tägliches Bemühen in seinem schwebenden Gleichgewicht gehalten werden muß.

Um es beispielhaft zu verdeutlichen: Ein Lehrer, der nach einer Unterrichtseinheit über das Waldsterben in seinen PS-starken und aufgemotzten Wagen steigt, um mit quietschenden Reifen davonzubrausen, läßt kaum etwas von diesem schwebenden Gleichgewicht spüren - und seine vorher erzielten „Unterrichtsergebnisse“ werden mindestens in Frage gestellt, wenn nicht ins Gegenteil verkehrt. - Den christlich-ökologisch orientierten Lehrer müssen aber auch andere Vorgänge zum Umdenken und zu praktischen Konsequenzen bewegen, wie beispielsweise die Nachricht von Versuchen an der niederländischen Universität Wageningen, wo im Zuge gentechnischer Manipulationen an Schweineembryos u.a. menschliche Wachstumsgene injiziert werden, damit die Tiere schneller wachsen, magereres Fleisch bekommen und so den (welchen?) Verbrau-

28) Auf diesen „bedrohlichen Nebeneffekt der Schulentwicklung“ hat *Liedtke* (s. Anm. 8) hingewiesen, insbesondere im Hinblick auf die Kulturtradition.

cherwünschen eher gerecht werden.²⁹ Muß das einem Christen, der sich zu dem Auftrag bekennt, Gottes Schöpfung zu bewahren, nicht genügen, um seine Ernährungsgewohnheiten zu verändern?

Skeptiker werden fragen, was das mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun habe, ob gerade das letztgenannte Beispiel überhaupt etwas mit der Berufsrolle des Lehrers zusammenhänge. Diese häufiger zu vernehmende Anfrage unterstreicht, wie tief kartesianisches Denken in uns steckt, so daß wir uns keine Einflüsse unseres „privaten Denkens“ auf unser „berufliches Tun“ vorstellen können. Es steht jedoch fest, daß ein Mensch sein gesamtes Leben auf der Grundlage *eines* Wertkonzeptes ausrichtet; einander widersprechende Wertanforderungen, etwa im privaten und beruflichen Bereich - ein Phänomen, das heute leider so manchen Berufstätigen in der sog. freien Wirtschaft betrifft -, führen mindestens zu schweren Identitätskrisen. Aus christlicher Sicht muß in Frage gestellt werden, ob dieser Mensch dem Anspruch gerecht wird, sich selbst zu lieben.

Gerade in einem Erziehungsverhältnis Lehrer - Schüler schlagen sich solche Ungleichgewichte in der Erzieherpersönlichkeit mindestens unterschwellig auf das Erziehungsgeschehen nieder: diese Einflüsse machen sich in der Haltung zu einzelnen Unterrichtsgegenständen, ihrer Art der Vermittlung, aber auch in der (Un-)Stimmigkeit des Umgangs bemerkbar. Der christlich eingestellte Lehrer hat in Jesus das größte Vorbild richtig verstandener und lebenspraktisch verwirklichter Selbstliebe, die zur Nächstenliebe befähigt.

Selbstverständlich können hier nur Beispiele für den geforderten Paradigmenwechsel angedeutet werden. Entscheidend ist vor allem auch die individuelle Lebenspraxis möglichst vieler christlicher LehrerInnen, die sich aus biblischer Motivation heraus dem Sog der verschiedenen Mode-Strömungen unserer Zeit bewußt entziehen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen ergeben sich weitere Konsequenzen im Bereich der berufswissenschaftlichen Grundlegung der Lehrtätigkeit. Ein christlich-ökologischer Paradigmenwechsel muß sich auch im methodisch-didaktischen Bereich vollziehen, wenngleich eine Reihe struktureller und verwaltungsrechtlicher Hindernisse im Wege zu stehen scheinen. - Wiederum nur exemplarisch und umrißhaft seien im Folgenden wenigstens zwei zentrale Aspekte dargestellt.

Vielfalt der Dinge

Theodor Litt bezeichnete in seiner Abhandlung „Führen oder Wachsenlassen“ die Frage nach den richtigen Inhalten von Bildung und Erzie-

29) Nachricht: Projekt „Superschwein“, entnommen aus: Schwabacher Tagblatt/Nürnberger Nachrichten vom 27. Juli 1989, 27.

hung als „eine Frage lastender Schwere“. Daran hat sich auch mit vermehrten und spezielleren Techniken nichts geändert, im Gegenteil. Dies fällt besonders auch dann auf, wenn man als christlich-ökologisch orientierter Pädagoge nach angemessenen Inhalten sucht.

Unser ausgehendes Jahrhundert ist geprägt von einer ins schier Unermeßliche gestiegenen Diversifizierung der Gegenstände des alltäglichen Lebens und der damit verbundenen Möglichkeiten der damit umgehenden Menschen. Dies zeigt sich beispielsweise in den überfüllten Regalen unserer Supermärkte, in denen von einer Sorte gleich mehrere verschiedene „Marken“ stehen, oder in der von manchen Politikern und Wirtschaftsleuten hochgepriesenen „Vielfalt“ der „Neuen Medien“, die uns über Kabel und Äther ins Haus kommen und dort das Innenleben aushöhlen. Vielfalt wird heute meist synonym mit Vielzahl gebraucht, wobei die angepriesene Vielfalt vor allem in der gewachsenen und wachsenden Zahl von Konsummöglichkeiten jeglicher Art gesehen wird. Das Tragische daran ist, daß diese Vielzahl als Parameter gestiegener Wohlfahrt hochgehalten wird.

Wen wundert es da, daß auch Pädagogen der Versuchung unterliegen, in das gleiche Horn zu stoßen und beispielsweise die Vielfalt der Medienausstattung und jugendtouristischer Freizeitangebote in Jugendherbergen als besonders wertvoll erachten.³⁰ Wer so den didaktischen Materialismus³¹ in unseren Schulen stützt, handelt schöpfungswidrig, weil er dem Raubbau an den Gaben Gottes Vorschub leistet und so Gottes Antlitz, das sich uns in seiner Schöpfung offenbart, die Maske einer künstlich, von Menschenhand gemachten Welt überstülpt. Diese Verzerrung kommt zustande, indem es bei der Annahme der Vielzahl anstelle der Vielfalt immer weniger möglich wird, im Rahmen schulischen Lernens das Wesen der Dinge und darin Gottes Willen zu erkennen.

Ökologische Erziehung, bereichert um die christlich-biblische Grundlegung, möchte dies vermeiden. Sie will den Kindern nicht die Vielfalt *der* Dinge, sondern *in den* Dingen erschließen. Dazu ist es notwendig, ihnen *Erfahrungen* zu ermöglichen.³² Sie beruhen auf Voraussetzungen wie: In-

30) F. Pöggeler, Die Schullandheime - eine Descholarisierung auf Zeit, in: H. Röhrs (Hg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf 1986, 221-232.

31) Der didaktische Materialismus ist ein Phänomen, das sich hartnäckig in der Geschichte unseres Schulwesens behauptet, auch wenn es schon mehrfach deutlich angeprangert wurde (vgl. etwa F.W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, Gütersloh 1894³). Gerade heute nach einer relativ kurzen Phase formalistisch-curricularer Bildungseuphorie und angesichts der wachsenden Zahl ungelöster Probleme unserer Gesellschaft scheint der Materialismus wieder fröhlich Urständ zu feiern.

32) Was religiöse Erfahrung im Rahmen ökologischer Erziehung bedeuten kann, ist sehr anschaulich dargestellt von O. Betz (Hg.), Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980; darin grundlegend D. Mieth, Was ist Erfahrung?

nehalten, Sich-zurücknehmen, Sich-Zeitnehmen, Hinhören, Sinne-entfalten, Sich-öffnen. Erst auf dieser Grundlage wird die Wirklichkeit in der Komplexität, Ganzheit und Vernetztheit und mit der ganzen Intensität der Persönlichkeit erfahrbar.³³ Da christlich-ökologische Erziehung die Dinge in ihrem Wesen, in ihrer inneren Vielfalt eröffnen möchte, vermittelt sie gleichermaßen auch *Symbole*. Erst sie ermöglichen es uns, die komplexe, vieldimensionale Welt zu verstehen, ihre Fülle zu bewei-stern, ohne alles „zu wissen“, im „Bewußtsein“ abgespeichert zu haben. Symbolerschließung ist für ökologische Erziehung essentiell, da sie eben nicht beim Vermitteln von Wissen über die Dinge stehen bleiben will, sondern ihre Bedeutung für uns Menschen in ihren nicht-physischen Dimen-sionen ausloten möchte. Da Symbole zwischen Sein und Geist, zwischen Außenwelt und Innenwelt vermitteln, ermöglichen sie auch den Zugang zur Schöpfung.³⁴ Die Entstehung der Symbole ist auf eine reiche Anschauung angewiesen und unterliegt entwicklungsgebundenen Ein-flüssen. Daher erscheint es unverzichtbar für christliche-ökologische Er-ziehung zu sein, dem Kind die reiche Welt der Symbolik, insbesondere auch der religiösen Symbolik zu erschließen.

Wege zur Vielfalt - vielfältige Wege

Es ist nur logisch konsequent, wenn auch die Frage der Methoden zur Erschließung der Vielfalt angesprochen wird. Der Begriff der „Unter-richtsplanung“ suggeriert, daß es nur auf die überlegte, begründbare Auswahl der Methode ankomme, um eine umwelterzieherische Unter-richtseinheit zum Erfolg zu bringen. Ökologische Erziehung möchte diesem Mißverständnis entgegenwirken.

Religiöse Erziehung verfügt über viele „ökologische“ Elemente. Man könnte auch umgekehrt feststellen: ökologische Erziehung ist - richtig verstanden - im Grunde religiös.³⁵ Die Bibel lehrt uns, den Weg unseres Lebens in Jesus Christus zu sehen, in seiner Nachfolge. Wir sind also auf-gerufen, nach Christus zu suchen und ihn dort zu verwirklichen, wo wir stehen, in unserer aktuellen Lebenswirklichkeit. Dort sollen wir uns bemühen, den neuen Menschen und den neuen Kosmos zu verwirkli-chen. Anders gewendet: Christus wird nur durch uns in der Welt sicht-und spürbar.

33) Vgl. dazu G. Klenk, Einige Überlegungen zum Problem der Vielfalt aus pädago-gischer Sicht, in: das schullandheim, Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Heft Nr. 142, 3/1987, 20-29.

34) Vgl. O. Betz, Elementare Symbole. Zur tieferen Wahrnehmung des Lebens, Frei-burg 1987, 18f.

35) G. Klenk, Gott lebt in seiner Schöpfung. Eine Skizze über religiöse Aspekte „öko-logischer“ Erziehung, in: Schullandheimwerk Mittelfranken e.V. (Hg.), Schulland-heimarbeit in pädagogischer Verantwortung. Festschrift für Wilhelm Kleiß, 8501 Burghann-Mimberg 1988, 121-146.

Richtig ist sicher auch, daß Gott uns die Fähigkeiten gegeben hat, seine Schöpfung zu erforschen. Wir dürfen diese Fähigkeiten einsetzen, um in seinem Sinne zu handeln. Ziel muß es aber stets sein, daß unser Tun ihn und sein Werk achtet und erhält, daß also die Ergebnisse unseres abgehobenen Forschens immer wieder zurückgeführt werden auf ihre Notwendigkeit im Zusammenhang mit der Vollendung des Werkes, das er begonnen hat.³⁶ Auf das Konto unserer Wissenschaften und Techniken gehen wohl die meisten Aspekte des Schöpfungsverlustes bzw. auch der Schöpfungsverhinderung.

Erziehung sollte sich daher nur bedingt der Methoden der Naturdurchdringung bedienen, vielmehr dem lernenden Menschen Zeit und Raum eröffnen, in denen er sich in der Schöpfung mit der Schöpfung befassen kann. Dazu ist schulische Bildung leider nur sehr begrenzt in der Lage, da sie mit immer stärker verfeinerten Methoden immer mehr in knapp bemessener Zeit vermitteln muß. Der Lehrer muß deshalb nach Möglichkeiten suchen, wo dem Kind die Rahmenbedingungen angeboten werden können. Es bieten sich dazu an: Epochalunterricht, Projekt-tage und -wochen, vor allem aber auch Besinnungstage und Schullandheimaufenthalte.³⁷ In der Praxis der Schullandheimarbeit haben sich folgende Wege als fruchtbar erwiesen:

Der Zugang über die *Phänomene*³⁸, die *Lebenspraxis*, eine *gemeinsame Aktion* oder ein *ökologisches Problem*³⁹.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil dieser vier Gruppen von Wegen ist die mit ihnen verbundene Möglichkeit für das lernende Kind, sich seinen Lernweg weitgehend zu individualisieren, ohne jedoch seine soziale Bedingtheit auszuklammern, denn Lernen ist ins Leben eingebettet, ein weithin vernachlässigter Aspekt der Korrelationsdidaktik.

36) Forschung, Wissenschaft und Technik werden aus dieser Perspektive in vielen Punkten angriffswürdig: Wozu brauchen wir die Turbo-Kuh mit besonders eiweißhaltiger Milch oder das Spar-Huhn mit cholesterinarmen Eiern? Wie ist das Märchen von der beherrschbaren Kernenergie zu rechtfertigen? Da und noch an vielen anderen Punkten stellt sich der Mensch über den Schöpfer.

37) Der Verband Deutscher Schullandheime e.V., Hamburg, untersucht gegenwärtig in einem vom BMBW geförderten Modellversuch die Bedingungen und Möglichkeiten ökologischer Erziehung im Schullandheim. Umfangreiche Informationen über Stand und Ansatz des Modellversuchs sind zusammengefaßt in: das schullandheim. Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Hefte 146 und 147, 1-2/1989.

38) Vgl. dazu die Aufsätze von G. Winkel in den beiden Nummern der Fachzeitschrift unter Anm. 37) sowie: F. Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, St. Peter-Ording 1985 (Reprint).

39) Nähere Informationen über die vier Wege, verbunden mit praktischen Handreichungen, sind enthalten im „Schullandheimhelfer Ökologische Erziehung“, der ab Oktober 1989 über die Geschäftsstelle des Schullandheimwerkes Mittelfranken, Wasserweg 15, 8501 Burgthann-Mimberg zu beziehen ist.

Die voranstehenden Ausführungen sollten aufscheinen lassen, warum „richtig“ praktizierte ökologische Erziehung eine große Affinität zu religiöser Erziehung und ihren Begründungen hat. Aber nicht nur die Nähe der Begründungszusammenhänge, sondern vor allem die Aspekte der (schul-)praktischen Umsetzung sollten hier aus den beiden Blickwinkeln in Kongruenz gebracht werden. Mag auch der Begriff „Paradigmenwechsel“ im Rahmen dieser knappen Darlegungen etwas hoch angesiedelt sein, so sollte er doch auf die noch ausstehenden weitreichenden Konsequenzen hinweisen, die es in der Religionspädagogik zu ziehen gilt.

1. Die Bestandsaufnahme

„Die meisten Armen dieser Welt verstehen nicht, was geschieht. Aber sie wissen, daß sie von anderen als bloße Objekte betrachtet werden. Sie wissen, daß sie kein Recht besitzen, aktiv teilzunehmen. Sie wissen, daß sie aus dem Spiel der Mächte ausgeschlossen sind. Und sie wissen auch, daß sie sich mit den Überbleibseln zufriedengeben müssen: Wie der arme Lazarus sitzen sie wartend vor der Tür der Reichen.“¹

Kein anderes Bild als dasjenige des armen Lazarus vermag die Wirklichkeit so knapp und präzise darzustellen, wie die alltägliche Wirklichkeit der Mehrheit der zur katholischen Kirche gehörenden Menschen tatsächlich aussieht, die aber dennoch weitgehend unbeachtet bleibt. In Zahlen ausgedrückt, die sich an eher verhaltenen Berechnungen orientieren und hier weltweit gelten, wird dieser Sachverhalt allerdings himmelschreiend. 500 Mio. hungern; 1,6 Mrd. sehen einer Lebenserwartung von unter sechzig Jahren entgegen; 1 Mrd. leidet unter absoluter Armut; 500 Mio. sind arbeitslos bzw. haben weniger als 150 Dollar; 814 Mio. sind Analphabeten; 2 Mrd. verfügen über nur ungesicherte Wasserquellen.²

Von dieser Bestandsaufnahme ausgehend wird insbesondere kirchlich und theologisch gravierend, daß sich die Zahlenverhältnisse in weltkirchlicher Perspektive fundamental verschoben haben und sogar weiterhin verschieben werden. Lebten um 1900 also noch etwa 77% der Katholiken in der westlichen Welt, so gehörten schon 1970 plötzlich 51% der Katholiken zur südlichen Welt - also Lateinamerika, Afrika, Asien und Ozeanien -, 1980 waren es bereits 58% und Berechnungen sehen für das Jahr 2000 voraus, daß rund 70% aller Katholiken in der südlichen bzw. dritten Welt leben, und damit auch zur Kirche der sogenannten dritten Welt gehören.³

Wenn also schon nicht die Theologie dieser Lebenswelten selbst, so sollte doch wenigstens das Zahlenverhältnis Anlaß dafür sein, darauf zu hören, was diese jungen Kirchen - auch und gerade uns in der sogenannten „ersten Welt“ - möglicherweise zu sagen haben bzw. tatsächlich sagen

1) *J. Comblin*, Das Bild vom Menschen, Düsseldorf 1987, 171.

2) Vgl. *L. u. C. Boff*, Wie treibt man Theologie der Befreiung, Düsseldorf 1986, 11.

3) Vgl. *W. Bühlmann*, Von der Kirche träumen, Graz/Wien/Köln 1986, 234f.

können. Wir beschränken uns für die nachfolgenden Reflexionen auf Erfahrungen und Impulse aus Lateinamerika.⁴

Für die theologische Reflexion und insbesondere für die Evangelisierung ergeben sich daraus fundamentale Konsequenzen. Sie haben sich an den „Quell-Fragen der Theologie“⁵ zu orientieren und beständig zu versichern, und werden folgendermaßen beschrieben: „Wie soll man von einem Gott, der sich als Liebe offenbart, in einer Wirklichkeit sprechen, die von Armut und Unterdrückung gekennzeichnet ist? Wie soll man Menschen, die einen vorzeitigen und ungerechten Tod erleiden, einen Gott des Lebens verkünden? Wie soll man das ungeschuldete Geschenk seiner Liebe und Gerechtigkeit verstehen, wenn man nur Unrecht zu erleiden hat? In welcher Sprache soll man denen, die nicht einmal als Menschen gelten, sagen, sie seien Söhne und Töchter Gottes?“⁶

Die Fragen selbst nehmen gleichsam vorweg, daß die Bedeutung des Mitleidens denjenigen Horizont eröffnet, in welchen Solidarität, Prophetie und Option für das Leben hineingesprochen werden müssen. Die theologische Wahrheit, das heißt ihre Spiritualität, entsteht in diesem Fall „aus einer tiefen Begegnung mit Gott in der Geschichte, [und zwar als] Begegnung mit Christus dem Armen in den Armen“⁷, was so zum Ursprung der Theologie der Befreiung führt.

2. Der historische Kontext

Soeben ist ein Versuch vorgelegt worden, der sich als Entwurf einer Geschichte der Theologie Lateinamerikas versteht.⁸ Die darin gegebene vorläufige Chronologie dieser Geschichte läßt sich in 6 große Epochen einteilen, innerhalb derer der Terminus Befreiung eine zentrale Rolle spielt.⁹ Die im besonderen Zusammenhang unserer Fragestellung maßgebende datiert in das Jahr 1959 und wird als dritte Theologie der Be-

4) Die konkreten Erfahrungsbezüge basieren auf regelmäßigen Besuchen in Lateinamerika seit dem Jahr 1985. Besondere Beziehungen bestehen zu den Ländern Peru und Bolivien; auf theologischer Ebene insbesondere mit dem *Institut Bartolome de Las Casas* von Gustavo Gutierrez in Lima.

5) G. Gutierrez, Von Gott sprechen in Unrecht und Leid - Ijob, Mainz 1988, 14; vgl. ders., Theorie und Erfahrung im Konzept der Theologie der Befreiung, in: J.B. Metz/P. Rottländer (Hg.), Lateinamerika und Europa, Mainz 1988, 48f., bes. 57f.

6) Ebd.

7) L. und C. Boff (s. Anm. 2), 12; vgl. A. Nolan, Der Dienst der Armen und geistliches Wachsen, hg. v. Deutsche Kommission Justitia et Pax und Schweizerische Nationalkommission Justitia et Pax, Bonn/Bern 1986, 4f.

8) Vgl. E. Dussel, Prophetie und Kritik, Freiburg(Schweiz) 1989. Zum Kontext: vgl. ders., Die Geschichte der Kirche in Lateinamerika, Mainz 1988.

9) Vgl. Dussel, Prophetie und Kritik (s. Anm. 8), 110f.

freieung in Lateinamerika bestimmt.¹⁰ Innerhalb ihrer bricht jener Prozeß auf, der als „Einbruch der Armen in die Theologie“¹¹ Geschichte wird und Bewegungen von nicht absehbaren Aufbrüchen in der lateinamerikanischen Theologie und Kirche mit sich bringt. Abgesehen davon, daß sich in den verschiedenen Ortskirchen ein neues Selbstverständnis in der Kirche der Armen als Kirche der Armen - freilich nach lokalen, politischen, sozialen und auch kirchlichen Gegebenheiten durchaus unterschiedlich geprägt - entwickelt, belegen die großen gesamtlateinamerikanischen Bischofskonferenzen von Medellín/Kolumbien (1968) und Puebla/Mexiko (1979).¹² In diesen Dokumenten zeigt sich ganz besonders die unaufhaltsame Weiterentwicklung desjenigen Verständnisses von Theologie, das aus dem Anliegen der konkreten Hinwendung zum Menschen vom II. Vaticanum in Lateinamerika verwirklicht wurde. Man kann dazu - vereinfacht schematisiert - von zwei großen Losungen sprechen: vorrangige Option für die Armen und Basisgemeinden.

Durch die Einsicht, daß die Ursachen für die Lebenssituation der Völker Lateinamerikas in den weltweit verankerten Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung zu suchen sind, wird diese Thematik ganz zentral. Besonders in Puebla „wird diese Erkenntnis dahingehend vertieft, daß die sogenannte 'Unterentwicklung' nicht als der Anfang einer zu beschleunigenden und zu verbessernden kapitalistischen Entwicklung anzusehen ist, sondern als ein von der 'Überproduktion' der reichen Nationen sowie den Interessen des transnationalen Kapitals und seiner Brückenköpfe in der 'Dritten Welt' abhängiger Zustand begriffen werden muß. [...] Es ist der immer mehr durch diese Theorie der Dependenz [...] geschärfte Blick der Bischöfe und Theologen, der sie die Untauglichkeit des Entwicklungsbegriffs bemerken und daher von einer 'institutionalisierten Gewalt' (Medellín 1968) und auch von 'Strukturen der Sünde' (Puebla 1979) in den lateinamerikanischen Gesellschaften sprechen läßt.“¹³ Deshalb läßt sich dieser Prozeß zunächst als Prozeß „von der Analyse der Abhängigkeit zum Bewußtsein der Selbständigkeit“¹⁴ charakterisieren. Dazu gehören untrennbar die theologischen Reflexionen,

10) Ebd., 112.

11) Vgl. V. Codina, Vorwärts zu Jesus zurück, Salzburg 1989; vgl. unten Anm. 38.

12) Die Kirche Lateinamerikas. Dokumente der II. und III. Generalversammlung der lateinamerikanischen Episkopats in Medellín und Puebla. Stimmen der Weltkirche 8, hrsg. v. der deutschen Bischofskonferenz, Bonn o.J.

13) K. Füssel, Theologie der Befreiung, in: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. IV, München 1985, 201; vgl. Puebla, n.28 u. n.30; G. Gutierrez, Theologie der Befreiung, München/Mainz 1982, 74f.; H. Goldstein, „Brannte nicht unser Herz“, in: Bibel und Kirche 42 (1987) 126f.

14) Füssel (s. Anm. 13), 200.

von denen mittlerweile eine unüberschaubare Anzahl publiziert wurden, wengleich mit lokalen Einfärbungen, sich aber dennoch dieser Tatsache zuwenden. Wie kontrovers und konfliktreich dieser Weg bis zum gegenwärtigen Augenblick verlaufen ist, ist einschlägig dokumentiert.¹⁵

3. Das Bibelverständnis und seine Bedeutung

Vom 22. bis 26. Juli 1985 fand in Bogota das erste Treffen für katholische Bibelpastoral statt.¹⁶ Dabei hat sich insbesondere deutlich hervorgetan, daß in den vergangenen 20 Jahren die Bedeutung der Bibel und die Bibelarbeit in den Basisgemeinden zur Grundlage der Befreiungspraxis lateinamerikanischer Theologie und Kirche geworden ist.¹⁷ Das Schlußdokument dieses Treffens hebt dies besonders hervor: „Voller Freude stellen wir fest, daß der Dienst am Wort Gottes auf unserem Erdteil erheblichen Fortschritt gemacht hat. Auffällig ist insbesondere, daß die Bibel in allen Dimensionen der Pastoral, vor allem in Liturgie, Predigt und Katechese, zunehmend an Profil gewinnt. Dankbar sind wir dafür, daß alle apostolischen Bewegungen immer mehr zur Bibel greifen, um von dorthin Licht zu erfahren, das ihnen ihre Schritte erhellt und den Weg weist, den sie zu gehen haben.“¹⁸

Zu dieser Tatsache aber gehört eine gleichsam spezifische, lateinamerikanische Hermeneutik, die weniger aus dem Antrieb überlieferter Textauslegung resultiert, sondern aus der Suche nach Lebensimpulsen entstammt. Darüberhinaus fordert die Bibel dazu auf, sich wirklich herausfordern zu lassen, und zwar von ihrer Gesamtgestalt her und nicht nur von einzelnen Texten. Diesen Zusammenhang heben die Bischöfe in Puebla mit Nachdruck hervor, wenn sie von der Heiligen Schrift als der Seele der Evangelisierung sprechen (vgl. Puebla, n.372) und pointiert im Schlußdokument feststellen, daß „als Hauptquelle die Heilige Schrift zugrundezulegen [ist], die im Gesamtzusammenhang des Lebens und im

15) Vgl. *F. Castillio (Hg.)*, Theologie aus der Praxis des Volkes. Neuere Studien zum lateinamerikanischen Christentum und zur Theologie der Befreiung, München 1978, 53f.

16) Vgl. *Goldstein* (s. Anm. 13), 125.

17) Vgl. *P.E. Arns*, Von Hoffnung zu Hoffnung, hrsg. v. *A. Schifferle*, Düsseldorf 1988; *Goldstein* (s. Anm. 13), ebd.; Die Wieder-Entdeckung der Bibel, in: *Werkmappe Mission 71*, Wien 1989.

18) *Goldstein* (s. Anm. 13), ebd. Für die besondere Zugangsart zur Bibel vgl. *Vamos Caminando. Machen wir uns auf den Weg! Freiburg(Schweiz)/Münster* 1983; *C. Mesters*, Vom Leben zur Bibel, von der Bibel zum Leben, 2 Bde., München/Mainz 1983.

Lichte der Tradition und des Lehramtes der Kirche gelesen werden muß. [...] Daher muß die Katechese dem biblischen Apostolat durch Verbreitung des Wortes Gottes, durch die Bildung von Bibelgruppen usw. besondere Bedeutung beimessen.“¹⁹

Dieses korrespondierende Modell von Leben und Bibel bzw. Bibel und Leben hat vor allem C. Mesters für seine sogenannte Bibelkurse gearbeitet.²⁰ Dabei setzt die Arbeit bei der Lektüre des Lebens selbst an, um so, gleichsam als Bodenbereitung für den Samen des Wortes Gottes, zum zweiten Schritt weitergehen zu können, der die Lektüre eines Bibeltextes vorsieht, in dessen Licht der Stellenwert des Lebenstextes gedeutet werden soll. Damit ist - in dieser Strukturierung vorweggenommen - das Ziel sichtbar, nämlich die Bedeutung und Aktualität des Wortes Gottes für uns heute zu entdecken.²¹ Clodovis Boff hat diesen Zusammenhang entschieden hervorgehoben. „Das Leben und Hören des Wortes geschieht in der Gegenwart: das Wort wird jetzt gehört, aktualisiert, mit der Realität konfrontiert, in dieser Realität verwirklicht, so daß die Realität eine andere wird. Das Wort steht mitten im Leben: mitten in der Forderung nach den verweigerten Rechten, mitten im Kampf. Das Volk sucht im Wort das Leben, ja das volle Leben, das auf untrennbare Weise Freiheit und Erlösung mit sich bringt.“²²

Diese Kerntatsache bleibt unberührt, wenngleich Offenheit darin besteht, wo der Ansatz jeweils gewählt wird. Ob vom Lebenstext zum Bibeltext oder vom Bibeltext ausgehend der Text des Lebens Grundlage der theologischen Reflexion bildet, ist von sekundärer Bedeutung. Was dieser Prozeß jedoch entscheidend eröffnet, führt in jene Dimension, die als integrale Befreiung oder ganzheitliche Verkündigung bezeichnet

19) Puebla, n.1001; vgl. zum Kontext: *F. Galindo*, Die Wiederentdeckung der Bibel zwischen Medellín und Puebla, in: *H. Schöpfer/E. Stehle* (Hg.), Kontinent der Hoffnung, Mainz 1979, 69f.

20) *Mesters* (s. Anm. 18).

21) Vgl. *Mesters* (s. Anm. 18), Bd. I, 19f. Den jeweiligen - bei der Strukturierung der Prozeßebene beginnenden - Einheiten sind darüber hinaus konkrete Beispiele beigegeben, die die Arbeit begleiten helfen sollen. Die jeweiligen Kurse werden dann thematisch, aber aufeinander bezogen in vorweg offengelegten methodischen und zeitlichen Abfolgen nach dem bereits erwähnten Korrespondenzmodell durchgeführt.

22) *C. Boff*, Die Befreiung der Armen, Freiburg(Schweiz) 1986, 91; vgl. *J. Sayer*, Pastoral der Befreiung, in: *P. Eicher* (Hg.), Theologie der Befreiung im Gespräch, München 1985, 69f.

wird. Gerade weil die Vertiefung des Glaubens aus der konkreten Lebenswelt erfolgt, sind darin die verschiedenen Trägerelemente nicht abschließbar. Exemplarisch seien genannt: die Rolle der Frau;²³ die Situation der Kinder;²⁴ die Situation der Ungerechtigkeit, des Hungers, des Elends und der Ausbeutung; Heil, Befreiung und Erlösung als unmittelbarer Exodus im Hier und Jetzt.

Übertragen auf den Stellenwert der Bibel im Leben der lateinamerikanischen christlichen Gemeinden hat C. Mesters einen Dreiecksbezug herausgestellt, der als Dreieck von Text, Kontext und Prä-text bezeichnet wird. Der Text ist demnach das überlieferte biblische Wort, die ganze Schrift. Diese aber richtet sich an eine heutige konkrete Gemeinde, die als diese, gleichsam auf der Grundlage ihres Glaubens, den Kontext bildet, also den Ort des Textes.²⁵ Dazu nun aber gehört entscheidend das dritte Element: der Prä-text. „Gemeint ist die gesellschaftliche, politische und kulturelle *Vor-gabe*, in die die Gemeinde eingebunden ist und die als 'sozialer Ort' zusammen mit dem Kontext maßgeblich die Auslegung des Textes mitgestaltet. Aber das biblische Wort in Text und Kontext will auch den Prä-text, das gesellschaftliche Umfeld gestalten.“²⁶ Damit bildet das Zusammenspiel der drei Pole von Text, Kontext und Prä-text „den 'Ort', von dem aus der Text verstanden und assimiliert wird“²⁷.

Dieser Sachverhalt ist entschieden hervorgehoben worden auf dem Internationalen Ökumenischen Theologie-Kongreß, der 1980 in Sao Paulo stattfand.²⁸ Auf der Grundlage der wesentlichsten Aussagen, daß die Armen Subjekt der Geschichte und Befreiung sind, welche Befreiung Zentrum der biblischen Botschaft ist, und lateinamerikanische Theolo-

23) Vgl. Vamos Caminando (s. Anm. 18), 20f.; *G.R. Aguilar/P. Vogel (Hg.)*, Frauen in Lateinamerika: Alltag und Widerstand, Hamburg 1983; *M. Alcantara/B. Kinter (Hg.)*, Frauen in Lateinamerika. Erzählungen und Berichte, Bd. I, München 1983; *M. Alcantara (Hg.)*, Frauen in Lateinamerika, Bd. II, München 1987; *M. Schwiager*, Zur Theologie der Befreiung, Göttingen 1987, 131f. u.ö. *Anm. d. Schriftl.*: Vgl. auch den ersten Beitrag zum Thema: *H. Kohler-Spiegel*, Befreiung und Befreiungspraxis in der Theologie. Überlegungen zum Verständnis in Feministischer Theologie und lateinamerikanischer Befreiungstheologie, in: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 67-80.

24) Vgl. *J. Sayer*, Schritte der Versöhnung in einer unversöhnten Welt, in: Kat.Bl. 113 (1988) 735f., 738; *V. Schmidt (Hg.)*, Ich bin Paco. Ein Junge aus den Anden erzählt, Wuppertal 1983.

25) Vgl. *Goldstein* (s. Anm. 13), 129.

26) Ebd.; vgl. auch *G. Gutierrez*, Die historische Macht der Armen, München/Mainz 1984, 60f.

27) *Goldstein* (s. Anm. 13), 130.

28) Vgl. Ekklesiologie der christlichen Gemeinschaften des Volkes, in: Herausgefordert durch die Armen, Bd. IV. Dokumente der ökumenischen Vereinigung von Dritte-Welt-Theologen 1976-1983, Freiburg 1983, 79f.

gie eine Reflexion der Befreiungspraxis des Volkes im Licht der Offenbarung Gottes in der Geschichte darstellt, heißt es im Schlußdokument: „Die geschichtliche Manifestation der Armen, die sich das Evangelium zu eigen machen als eine Quelle der Inspiration und der Hoffnung in ihrem Kampf um Befreiung, ist in der biblischen Überlieferung tief verwurzelt. [...] Alles das, was in der Bibel berichtet wird, offenbart uns, daß die Kämpfe der Armen um ihre Befreiung Zeichen des Eingreifens Gottes in die Geschichte sind und als unvollkommene und vorläufige Keime des endgültigen Reiches erlebt werden. Die Christen haben die Verantwortung, das Wirken des Geistes zu erkennen, der die Geschichte vorantreibt und in jedem Teil der Welt der Armen die Vorahnung vom Reich Gottes weckt.“²⁹

Dennoch ergibt sich in einer Relecture der Geschichte des Christentums aus der Erinnerung seiner Anfänge für die theologiegeschichtlich-befreiungstheologische Ortsbestimmung, die die Erwählung der Armen und Verrandeten als grundlegend für den göttlichen Menschheitsplan ansieht, „die Marginalisierung der Theologie der Marginalität“³⁰ und fordert heraus zu einem sich auf den Weg machen „zu einer Welttheologie der Unterdrückten“³¹.

4. Die vorrangige Option für die Armen

Es war vor allem Gustavo Gutierrez, der sich um das klare und unmißverständliche Verständnis des Armutsbegriffs bemüht hat.³² Ausgehend vom biblischen Begriff des Armen ergeben sich dazu drei Aspekte. Der real Arme, der material Arme, und die menschenunwürdige Situation der materiellen Armut.³³ Darüber hinaus bedeutet Armut „die Haltung der

29) Ebd., 90. Manifestationen hierfür sind die zahlreichen Erklärungen und Stellungnahmen der nationalen Bischofskonferenzen bzw. verschiedener Ressortbischöfe, die schwerpunktartig und bisweilen in Auszügen vorbildlich im gemeinsamen Dienst der Werke Adveniat, Misereor und Missio monatlich in „Weltkirche“ dokumentiert werden.

30) E. Hoornaert, *Die Anfänge der Kirche in der Erinnerung des christlichen Volkes*, Düsseldorf 1987, 109.

31) F. Flohr, *Von der Theologie der Befreiung lernen*, in: H.-J. Venetz/H. Vorgrimler (Hg.), *Das Lehramt der Kirche und der Schrei der Armen*, Freiburg (Schweiz)/Münster 1985, 27.

32) Vgl. G. Gutierrez, *Theologie der Befreiung* (s. Anm. 13), 268f.; *Die historische Macht* (s. Anm. 26), 80f.; *Aus eigenen Quellen trinken*, München/Mainz 1986, 134f.; *Die Armen evangelisieren*, in: *Theologie der Befreiung im Gespräch* (s. Anm. 22), 33f.; *Theorie und Erfahrung im Konzept der Theologie der Befreiung*, in: *Lateinamerika und Europa* (s. Anm. 5), 49f.; *Von Gott sprechen* (s. Anm. 5), 69f. Zum Gesamtkontext lateinamerikanischer Theologie vgl. C. Boff/J. Prixley, *Die Option für die Armen*, Düsseldorf 1987; vgl. Puebla, n.1134f.

33) Gutierrez, *Die Armen evangelisieren* (s. Anm. 32), 33.

spirituellen Kindschaft, der Verfügbarkeit vor Gott [und drittens ist diese] nicht ablösbar von der Armut als dem Engagement mit den real Armen³⁴. Als solches Verständnis des Armutsbegriffs stellt dieser aber keine Neuerrungenschaft innerhalb der Theologie dar, sondern hat seine Vorläufer in der Geschichte von Theologie und Kirche selbst. Dafür gilt aber von Anfang an ganz entscheidend, daß diese Option *vorrangig* die Armen im Blick hat und darin zugleich Bekehrung der Reichen mit vorzieht. „Explizit wurde aber auch schon in Medellín gesagt, daß es sich *nicht* um einen *Ausschließlichkeitsanspruch* handelt. [...] Auf keinen Fall schließt beides einander aus; dies ist nicht neu, es war immer klar.“³⁵ Das Evangelium wendet sich an alle Menschen und gibt darin den Armen den Vortritt.

Aufgrund der genannten verschiedenen Faktoren, die alle zusammen gesehen werden müssen, ergibt sich als klarste Bestimmung der Ausdruck „Welt der Armen“³⁶. Diese Welt - und vor allem die Armen selbst - werden darin aber nicht idealisiert. Als unschuldige Arme sind sie ebensowenig sündenlose Arme. Vielmehr ist damit gemeint: „Sie haben ihre gegenwärtigen Leiden nicht verdient, ebenso nicht ihre gegenwärtige Ausbeutung, ihre gegenwärtige Armut. In diesem Sinne sind sie unschuldig. Denn Leiden, soziale Ungerechtigkeit, Ausbeutung liegen jenseits ihrer Verantwortung.“³⁷ Darin ist das Verständnis der lateinamerikanischen Theologie prophetisch im Anschluß an Medellín; darüber hinaus konkretisiert sich die Entscheidung für die Armen in Puebla als unbedingte Solidarität.³⁸ Die Bischöfe heben den angesprochenen Sachverhalt in Puebla als Widersinn zum Schöpfungsplan Gottes und als Beleidigung für das Elend der Massen hervor (28-30) und betonen die sehr konkreten Züge der Armut im täglichen Leben. Sie erkennen das Leidensantlitz Christi in den Gesichtern der Kinder (32), in den orientierungslosen jungen Menschen (33), in den Gesichtern der Indios und Afroamerikaner, der landlosen Landbevölkerung, der Arbeiter bzw. der Arbeitslosen, der Randgruppen und der Alten, die alle fortwährend in ihrer Würde verletzt werden (34-44). Das alles ist Sünde, strukturelle Sünde und schreit zum Himmel. Deshalb sind in der vorrangigen Option

34) Ebd., 34. Gutierrez verweist darauf, daß ausgehend von seinen Vorarbeiten dieses Grundverständnis in den Text von Medellín eingegangen ist.

35) Ebd., 35; vgl. Gutierrez, Die historische Macht (s. Anm. 26), 83.

36) Ders., Theorie und Erfahrung (s. Anm. 5), 52.

37) Ebd., 54.

38) Vgl. Gutierrez, Die historische Macht (s. Anm. 26), 83f. Die in Anm. 11 genannte Monographie *Codinas* stellt sich dieser Thematik in besonderer Weise. Der ursprüngliche spanische Titel: *De la modernidad a la solidaridad* wurde für die deutsche Übersetzung modifiziert; vgl. auch das Vorwort.

„die konkret Armen, so wie wir ihnen in Lateinamerika begegnen und wie sie von den 'Unterdrückungsmechanismen', die unseren Halbkontinent beherrschen, geschaffen werden, [gemeint]“³⁹.

Option für die Armen bedeutet letztlich, „aus den Armen selbst Vorkämpfer einer Befreiung des ganzen Menschen und der ganzen Menschheit zu machen. [...] Der Prozeß der Befreiung der Armen durch die Armen [...] ist ein ganzheitlicher, umfassender Prozeß, so wie auch sein Ziel ein ganzheitliches ist: nämlich die Befreiung.“⁴⁰ Solchermaßen grundgelegt, ruht sie auf der biblischen Erfahrung, daß Gott zu je gegebener Zeit - etwa durch die Propheten bis hin zu seiner Menschwerdung - eine vorrangige Option für die Armen traf. Clodovis Boff und Jorge Prialley haben den Versuch vorgelegt, praktische Fragen der Option für die Armen zu klären.⁴¹

In der Reihung konkreter Merkmale ergibt sich daraus zunächst die praktische Option, das heißt, sie zeigt sich als „tatkräftige, befreiende Liebe“⁴², die sich als Handeln auch im Bereich der Rede bzw. des prophetischen Redens zeigen muß, das sich freilich für konkrete Vorgehensweisen offen halten muß.⁴³ Darüber hinaus ist diese Option eine partizipative und eine politische. Als partizipative überwindet sie Paternalismus, Assistentialismus und bevormundende Fürsorglichkeit; sie bemüht sich um Solidarität. „Dabei geht es nicht darum, sie zu unseren Verbündeten zu machen, wir sollen vielmehr zu ihren Verbündeten werden.“⁴⁴

Als politische Option schließlich muß sie auf die Veränderung der Strukturen hinarbeiten, um der Herausforderung der Armutsfrage gerecht werden zu können. Diese wird als Phänomen endogener Natur begriffen, die das System von Ökonomie und Kapital hervorbringt.⁴⁵ Zusammengefaßt wird festgehalten, daß Option für die Armen ein dreifaches Gefüge von praktischem, teilnehmenden und politischen Handeln darstellt: „Es geht also um eine Praxis, die sich als *wirksam* (gegen jede Art von wirkungsloser Gefühlsduselei und leeres Gerede), *solidarisch* (gegen jede Art von störender Gängelei und Bevormundung) und *strukturell* (gegen jede Art von gefährlicher Fürsorglichkeit) erweist.“⁴⁶

39) *Gutierrez*, Die historische Macht (s. Anm. 26), 95.

40) *Boff/Prialley* (s. Anm. 32), 218.

41) Vgl. ebd., 235f.

42) Ebd., 236.

43) Ebd., 236f.

44) Ebd., 238.

45) Vgl. ebd., 239. Daß damit kein Aufruf zu marxistischer Befreiungspraxis gemeint ist, soll aus dem nachfolgenden Exkurs deutlich werden.

46) Ebd.

Im Anschluß an Puebla (n.910 und n.1147) wird die evangelisatorische Kraft der Armen - freilich auf der Grundlage der oben ausgeführten Bedeutung der vorrangigen Option - hervorgehoben. Sie - die Armen - verwirklichen in ihrem Leben die evangelischen Werte „der Solidarität, des Dienens, der Einfachheit und der Aufnahmebereitschaft für das Geschenk Gottes“⁴⁷. Darüber hinaus verkünden sie das Evangelium in stiller und lauter Klage oder durch ihr stummes Dasein.⁴⁸ Das begründet ihre „evangelisatorische Kraft“⁴⁹, was ihre kirchliche Einwirkung wesentlich provoziert: „Sie bringen in Vergessenheit geratene Dimensionen des Evangeliums in Erinnerung, vor allem den befreienden Einfluß des Glaubens in der Geschichte.“⁵⁰

Als praktische Implikationen resultieren daraus für den Bereich der Spiritualität die Bekehrung, die evangelische Armut (Puebla n.1158); die Gemeinschaft mit den Armen; Bereitschaft zum Martyrium; Demut und Liebe.⁵¹ Als pastorale Implikationen resultieren daraus auf der Grundlage der Verkündigung von Jesus Christus als umfassendem Befreier und Erlöser der Menschheit: Partizipation auf ihrem Weg aus der Entmündigung und der Marginalisierung durch Einbeziehung ihrer Volksfrömmigkeit in die Liturgie und alle Bereiche des kirchlichen Lebens; darüber hinaus Feier ihrer Hoffnung als Zeichen der Gegenwart Gottes; ihre Partizipation an kirchlichem und gemeindlichem Leben durch Verantwortung und Ämterzuweisung.

Aus dieser Zuordnung⁵² - in dieser Weise freilich nur exemplarischen Bestandsaufnahme - ergeben sich zuletzt politische Implikationen, die die Option für die Armen mit sich bringt. Damit ist keineswegs intendiert, alles gutzuheißen, was jeweils gewollt wird. Ziel ist die Befreiung und ihr dienliche Schritte. Dafür ist es entscheidend, daß „die Befreiung für die Christen aber nicht im Sozialen [endet]; sie erstreckt sich auch in spirituelle und eschatologische Dimensionen. Hier liegt der qualitative Unterschied zwischen dem klassischen Befreiungskonzept des Marxismus und dem christlichen.“⁵³

47) Ebd., 242.

48) Vgl. ebd.

49) Ebd., 243.

50) Ebd., 244.

51) Ebd., 248.f.

52) Vgl. ebd., 250f.

53) Ebd., 252.

Auf die historisch greifbaren Mißverständnisse und ihre Behandlung innerhalb der kirchlichen Auseinandersetzungen sei an dieser Stelle aus Platzgründen ohne vertiefende Interpretation lediglich hingewiesen.⁵⁴

5. Die neuen Dimensionen der lateinamerikanischen Befreiung: Ein politisch-ökonomischer Exkurs

Wenn aus den schon genannten Gründen auf eine eingehende Darstellung der Auseinandersetzung innerhalb der Theologie abgesehen werden muß, so ist es dennoch unerlässlich, auf eine unerwartete interessenübergreifende Horizonsweiterung einzugehen. Denn im Gefolge der Selbstbewußtwerdung der lateinamerikanischen Völker durch die Nähe und Hinwendung der Kirche brach sich ein politisches Mißtrauen - in welt-politischer Dimension - und eine ökonomische neue Bewußtwerdung Bahn.

Für das Erstgenannte steht kategorisch das Geheimdokument von Santa Fe.⁵⁵ Dieses im Mai 1980 - also zum Beginn der Reagan-Ära - für den Interamerikanischen Sicherheitsrat der USA erstellte Dokument, das lange Zeit geheimgehalten wurde, enthält nicht unbedeutende Passagen zur Theologie der Befreiung und ihrer Einschätzung aus der Sicht der Vereinigten Staaten von Amerika. Diese finden sich im zweiten Teil des Papiers, das mit „die interne Subversion“ überschrieben ist. Dazu heißt es im dritten Vorschlag der entwickelten Strategien: „Die Außenpolitik der USA muß damit beginnen, der Theologie der Befreiung, wie sie in Lateinamerika durch den Klerus der 'Theologie der Befreiung' angewendet wird, zu begegnen (und nicht nur im Nachhinein zu reagieren). Die Rolle der Kirche in Lateinamerika ist entscheidend für den Begriff politischer Freiheit. Leider haben die marxistisch-leninistischen Kräfte die Kirche als politische Waffe gegen den Privatbesitz und das kapitalistische Produktionssystem benutzt und die religiöse Gemeinde mit Ideen durchsetzt, die weniger christlich als kommunistisch sind.“⁵⁶

54) Als Grundliteratur sei dazu verwiesen auf: *N. Greinacher (Hg.)*, Konflikt um die Theologie der Befreiung. Diskussion und Dokumentation, Zürich 1985; *Venez/Vorgimler* (s. Anm. 31); Der Fall Boff. Eine Dokumentation, hrsg. v. der brasilianischen Bewegung für die Menschenrechte, Düsseldorf 1986; *J.B. Metz (Hg.)*, Die Theologie der Befreiung: Hoffnung oder Gefahr für die Kirche? Düsseldorf 1986. In diesem Band finden sich im Anhang die beiden Textausgaben der Instruktionen der Glaubenskongregation vom 6. August 1984 über einige Aspekte der „Theologie der Befreiung“ und derjenigen vom 22. März 1986 „über die christliche Freiheit und die Befreiung“.

55) Vgl. Eine neue inneramerikanische Politik für die 80-er Jahre. Geheimdokument des Komitees von Santa Fe, hrsg. v. ASK, Frankfurt o.J.

56) Ebd. 12.

Dieser Sachverhalt wurde noch einmal dadurch gesteigert, daß es 1984 in einem zweiten Dokument von Santa Fe unter dem Titel „Die Fortführung der konservativen Revolution“ zur erneuten Aufforderung an Präsident Reagan kam, „daß er 'seine Beziehungen zu den konservierenden Sektoren der katholischen Kirche enger gestalte und mit allen Mitteln die Befreiungstheologie und ihre Anhänger, sowie den Infantilismus der Verteidiger der Menschenrechte bekämpfe'“. ⁵⁷

Durch eine soeben erschienene Dokumentensammlung ⁵⁸ verdichtet sich dieser Zusammenhang in äußerster Weise. Der Höhepunkt ist dadurch erreicht, daß nun auch die Militärs des gesamten Halbkontinents sich mit der Theologie der Befreiung beschäftigen und in ihr - zusammen mit der Kirche der Armen und internationalen Solidaritäts- und Menschenrechtsbewegungen - den ideologischen Hauptfeind zu erkennen vermeinen. Dies geschah konkret im November 1987 in Mar del Plata, Argentinien. ⁵⁹

Die zweite Dimension bezieht sich auf die ökonomische Situation Lateinamerikas, konkret auf die Problematik der Auslandsverschuldung dieser Länder, die weltwirtschaftlich gesehen von äußerster Bedeutung ist und in dieser Schärfe erst mit den beginnenden 80er Jahren ins Bewußtsein der politischen Weltöffentlichkeit getreten ist. Wenngleich bislang die traditionelle Meinung gilt, daß diese Bereiche ausschließlich den sogenannten Experten der Ökonomie vorbehalten seien, bricht sich zur Lösung dieser komplexen Problematik eine neue Sichtweise Bahn. Das belegen die Stellungnahmen der gemeinsamen Konferenz Kirche und Entwicklung in öffentlichen Anhörungen des Bundestagsausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit; Dokumentationen katholischer Entwicklungsorganisationen zu Fragen der Verschuldung der dritten Welt; Tagungsberichte von Ökonomen, Bankiers, Theologen und Sozialethikern auf gemeinsamen Veranstaltungen zur genannten Thematik und der

57) U.u.H. Kobe-Eggenberger, Kirche von oben, in: Lateinamerika Nachrichten 182, Juni 1989, 16.

58) U. Duchrow/G. Eisenbürger/J. Hippler (Hg.), Totaler Krieg gegen die Armen. Geheime Strategiepapiere der amerikanischen Militärs, München 1989.

59) Vgl. ebd. In der genannten Sammlung finden sich auch die beiden bereits erwähnten Dokumente von Santa Fe. Zum Bedeutungszusammenhang der Militärs und dem Nord-Süd-Gefälle vgl. G. Kremer, Weltmilitärordnung und dritte Welt, Bielefeld 1983.

Suche nach Lösungswegen.⁶⁰ Dabei sind zentrale Themen der Zusammenhang von Welthunger und Welthandel; die Spirale der Verelendung und das unvorstellbare Kindersterben in den Ländern der sog. dritten und vierten Welt.⁶¹ Jedenfalls wird darin deutlich, daß die Verschuldungskrise zunehmend auch als Problem in den christlichen Kirchen Thema wird, wobei es dabei nicht einfach um Schuldenerlaß allein geht. „Wenn die Problematik der Auslandsverschuldung an erster Stelle eine politische ist, bedeutet dies, daß wir dadurch auf eines der zentralen Anliegen unserer theologischen Reflexion zurückgeführt werden.“⁶² Im Rückgriff auf die Erklärung von Sao Paulo aus dem Jahre 1987 heißt es unter dem Anspruch der Notwendigkeit einer Alphabetisierung der Christen in Wirtschaftsfragen: „Wir stellen fest, daß Kirchen und Christen, die dem Gebot Christi folgen wollen, Bemühungen um eine gerechte und partizipatorische Wirtschaftsordnung, die das Recht aller Menschen auf Leben, das heißt Nahrung, Unterkunft, Arbeit, Gesundheit, Würde und Selbstbestimmung garantiert, einleiten, fördern und unterstützen sollten. Wir rufen die Kirchen, Gemeinden und Basisgemeinden sowie Gruppen und Bewegungen, die sich für Gerechtigkeit einsetzen, auf, gemeinsam mit uns zu erklären, daß die Verurteilung der Übel des gegenwärtigen Weltwirtschaftssystems eine der Grundforderungen des christlichen Glaubens ist.“⁶³

6. Die Befreiung in Jesus Christus

Wir haben eingangs darauf hingewiesen, daß jede theologische Wahrheit aus einer tiefen Begegnung mit Gott in der Geschichte erwächst. Die Herausforderung, die daraus resultiert, ist die Aufforderung zur Nach-

60) Vgl. Der Internationale Währungsfonds, die Weltbank und die Armen. Beiträge der gemeinsamen Konferenz Kirche und Entwicklung zur öffentlichen Anhörung des Bundestagsausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit am 5. November 1986 in Bonn, hrsg. v. den Geschäftsstellen der gemeinsamen Konferenz Kirche und Entwicklung, Bonn 1987; K. Lefringhausen (Hg.), Internationale Währungs- und Finanzpolitik als Problem der Entwicklungspolitik, Mainz 1984; Zur Verschuldung der dritten Welt, hrsg. v. CIDSE (Zusammenschluß 14 katholischer Entwicklungsorganisationen aus Europa und Nordamerika; zu ihr gehört als deutsches Mitglied Misereor), Brüssel 1988; Verschuldung und kein Ausweg? Bensberger Protokolle 52, Bensberg 1987.

61) Vgl. A. Datta, Welthandel und Welthunger, München²1985; R.H. Strahm, Warum sie so arm sind, Wuppertal²1985.

62) R. Vidales, Die ewige Verschuldung in eine zeitliche umwandeln. Politische und theologische Annäherungen aus lateinamerikanischer Perspektive, in: „...in euren Häusern liegt das geraubte Gut der Armen“, Freiburg(Schweiz) 1989,38.

63) K. Füßel, Die Zinsen fressen das Leben der Armen. Grundelemente einer theologischen Kritik internationaler Verschuldungspolitik, in: „...in euren Häusern“ (s. Anm. 63), 198f.

folge Christi, des Evangeliums, des Jesus von Nazareth. Darin besteht die besondere prophetische Kraft und Aufgabe der lateinamerikanischen Befreiungstheologie - in Zeiten der Krise und Erneuerung von Gott durch sein Volk von der Peripherie her herausgefordert zu werden. Dies scheint gleichsam ein Gesetz der Heilsgeschichte zu sein, der beständige Imperativ zur Bekehrung, das Maß-nehmen an Jesus Christus.

Es ist vorbehaltlos eingestanden, daß die lateinamerikanische Theologie aus *methodologischen* Gründen den Akzent auf den historischen Jesus legt.⁶⁴ Diese geschichtliche Rückgewinnung des Jesus geschieht aber gerade deshalb, weil das Zugleich von Elend und christlichem Glauben *im* Namen Christi nicht annehmbar ist. Die je neue Annäherung an Jesus Christus geschieht realer und plausibler über die Begegnung mit ihm im Evangelium als dem Jesus, der er war. Darin zeigt sich ein zentrales Moment für die Spannung zwischen europäischer und lateinamerikanischer Theologie. „Während eine Aufklärungskultur zum Zweifel über Christus führt, kommt es in der lateinamerikanischen Wirklichkeit zur Empörung darüber, was im Namen Christi vorgeht.“⁶⁵

Im Unterschied zu den verschiedenen Christologien und ihrem Interesse an Jesus versteht die lateinamerikanische Christologie „unter dem *geschichtlichen Jesus* die Geschichte Jesu als Ganzes [...] Das Geschichtlichste des geschichtlichen Jesus ist seine Praxis, das heißt das, was er tat [um aktiv einzuwirken auf bewußte Veränderung]: in der Richtung des Reiches Gottes. [...] Sie beabsichtigt aber auch,] den geschichtlichen Jesus auch in seinem Personsein darzustellen.“⁶⁶

Weil der Zugang zum geschichtlichen Jesus ebenso der zum Christus des Glaubens ist, wird in diesem Verständnis keinesfalls die Gnade vergessen oder gar ausgeschlossen. Und wenn im Glauben von Anfang an jeweils der Christusglaube als Ganzes gegeben ist, „nimmt die lateinamerikanische Christologie in ihrer Methode an, daß der logische Weg der Christologie kein anderer ist als der chronologische. Chronologisch erscheinen: 1. die Sendung Jesu zum Dienst am Reich, seine Praxis; 2. die Frage nach der Person dieses Jesus; 3. das Bekenntnis seiner unwiederholbaren heilbringenden Wirklichkeit, der Glaube an Christus.“⁶⁷

Aus dem Rückgriff auf das Neue Testament ergibt sich somit für eine lateinamerikanische Christologie, daß Jesus theologisch angemessen nur aus seiner Geschichte, seinem Leben, seiner Praxis und seinem Schick-

64) Vgl. *J. Sobrino*, Die Bedeutung des geschichtlichen Jesus in der lateinamerikanischen Christologie, in: *G. Collet (Hg.)*, Der Christus der Armen, Freiburg 1988, 81.

65) Ebd., 85; vgl. *Gutierrez* (s. Anm. 26), 62f.

66) *Sobrino* (s. Anm. 64), 93f.

67) Ebd., 97f.

sal aufzufassen ist, wie er umgekehrt nicht vergeschichtlicht werden kann, „ohne ihn zu theologisieren, d.h., ohne ihn als die gute Nachricht Gottes darzustellen. Die lateinamerikanische Christologie will nicht Reflexion über die 'Idee' Christi sein und auch nicht bloße 'Jesuologie'. [...Sie versucht die Vermittlung,] um ihrem Objekt, Christus, treu zu sein, das ihr nicht in beliebiger Form, sondern durch das Evangelium von Jesus und von Jesus als Evangelium übergeben worden ist.“⁶⁸

In der Diskussion zur Überwindung des Erfahrungsdefizits in der Theologie ist darauf hingewiesen worden, daß durch den Methodenansatz der Befreiungstheologie implizit eine Umstrukturierung innerhalb des Verständnisses von systematischer und praktischer Theologie geschieht, die den Theorie-Praxis-Zirkel bzw. den Weg vom Indikativ zum Imperativ auf der Grundlage der Pastoralkonstitution des II. Vaticanums gebrochen hat.⁶⁹ „Die Kirchengemeinde bleibt für die wissenschaftliche Theologie ein passives Objekt, das es zu betreuen gilt, kein aktives Subjekt, das etwas zu sagen hätte.“⁷⁰

Walter Kasper hat in der Beurteilung des befreiungstheologischen Ansatzes von Christentum ohne Dualismus oder integralem Christsein gesprochen,⁷¹ desgleichen Johann Baptist Metz vom Prozeß des anfänglichen Übergangs einer monozentrischen Kirche des Abendlandes zu einer polyzentrischen Weltkirche, die durchaus auf dem Erbe der abendländisch-europäischen steht.⁷²

Gustavo Gutierrez hat zum Verhältnis der Befreiung des Menschen und dem Wachstum des Gottesreiches von der Ausrichtung auf die vollgültige Gemeinschaft der Menschen mit Gott und der Menschen untereinander gesprochen. Dafür gilt - ohne blinde Identifikation -, daß dennoch ohne geschichtliche Befreiungsinitiativen das Gottesreich nicht wachsen kann. „Der Befreiungsprozeß wird die Wurzeln der Unterdrückung und Ausbeutung des Menschen durch den Menschen erst mit dem Advent des Reiches besiegen, das aber vor allem Geschenk bleibt.“⁷³ Es geht also weder um die Reduktion des Heils auf das bloß Religiöse; auch nicht um das Fernhalten des anfänglichen Heils am Pulsschlag der konkreten Geschichte. Vielmehr geht es um die radikale Befreiung durch die erlösen-

68) Ebd. 106.

69) Vgl. *R. Garcia-Mateo*, Die Methode der Theologie der Befreiung, in: *W. Seibel* (Hg.), Daß Gott den Schrei seines Volkes hört, Freiburg 1987, 104.

70) Ebd., 172.

71) *W. Kasper*, Die Theologie der Befreiung, in: *Metz* (s. Anm. 54), 87; *J. Sayer/A. Biesinger*, Von lateinamerikanischen Gemeinden lernen, München 1988, 46f.

72) Vgl. *J.B. Metz*, Thesen zum theologischen Ort der Befreiungstheologie, in: *Metz* (s. Anm. 54), 154.

73) *Gutierrez* (s. Anm. 13), 171.

de Tat Christi, durch den und in dem kraft des Geistes der Befreiungsprozeß erst mit all seinen Aspekten zu seinem vollen Sinn gelangt.⁷⁴

Die Bischöfe haben mit Rückbezug auf die Botschaft Papst Johannes Paul II. zu ihrer Vollversammlung in Puebla diesen Sachverhalt in der Beurteilung der Befreiung in Christus klar hervorgehoben. Sie betonen die Notwendigkeit, keine Opfer zu scheuen, wenn es um den Menschen in der Sicht des Christentums geht und dieses Leben als Brüder in Christus zu sichern ist. Als Verwirklichung in der Gemeinschaft aller in Christus heißt es dazu: „Wenn wir also nicht zur Befreiung von der Sünde mit all ihren Verführungen und Idolatrien gelangen, wenn wir nicht dazu beitragen, die Befreiung zu verwirklichen, die Christus im Kreuz errungen hat, dann verstümmeln wir die Befreiung unweigerlich, und wir verstümmeln sie desgleichen, wenn wir den Kerngedanken der befreienden Evangelisierung vergessen, der darin besteht, daß sie den Menschen zum Subjekt seiner eigenen persönlichen Entwicklung und seiner Entwicklung in der Gemeinschaft macht. Wir verstümmeln sie ebenso, wenn wir die Abhängigkeit und die Knechtschaft nicht sehen, welche die Grundrechte verletzen, die nicht durch noch so mächtige Regierungen oder Institutionen verliehen wurden, sondern deren Urheber der Schöpfer und Vater selbst ist.“(Puebla n.485)

74) Ebd., 172.

Religiöse Symbole des Leidens

In diesem Referat möchte ich einige vorläufige Gedanken in Bezug auf einige wichtige Symbole des Leidens im Christentum mitteilen. Ich habe den Ansatz in drei Kapitel eingeteilt.

Das *erste* Kapitel beinhaltet einige hermeneutische Vorbemerkungen über religiöse Symbole im Allgemeinen und religiöse Symbole angesichts des Leidens im Besonderen.

Nach dieser hermeneutischen Einleitung beziehe ich mich im *zweiten* Kapitel auf einige wichtige Daten meiner empirisch-theologischen Untersuchung zu Präsenz und Valenz religiöser Leidens-Symbole im Bewußtsein der Menschen.

Im *dritten* Kapitel versuche ich zu einer hermeneutischen Evaluation zu kommen, gerade bezüglich der gewonnenen empirischen Resultate.

Dieses Referat basiert also gewissermaßen auf einem Drei-Phasen-Modell: Hermeneutik - Empirie - Hermeneutik. Wie in aller Theologie fängt auch die empirische Theologie mit Hermeneutik an und endet damit.

1. Hermeneutische Vorbemerkungen

Lassen Sie mich mit einigen Fragen anfangen: Warum gibt es eigentlich ein Interesse unter Theologen für religiöse Symbole des Leidens? Die Antwort ist einfach. Ich entlehne sie Ricoeur, dem Meister der Hermeneutik der Symbole des Bösen. Er sagt, daß die religiösen Symbole des Bösen das Pendant der religiösen Symbole der Erlösung formen. Sie sind ihre Kehrseite (Ricoeur 1969). Auch der Soziologe Max Weber (1980) interessierte sich für die Interpretationen des Bösen und des Leidens in den Religionen, weil die meisten von ihnen, wie auch das Christentum, Erlösungs-Religionen sind. Die erste Frage an diese Religionen ist also nicht: „unde malum“, woher kommt das Leiden, sondern: wie kann der Mensch vom Leiden erlöst werden.

Dieses Interesse unter Theologen für die religiöse Leidens-Symbolik hat auch unmittelbar pastorale und religionspädagogische Wurzeln. So hat Zulehner (1982) im Rahmen seiner „Leutereligion“ die Relevanz des christlichen Glaubens für die Sinnggebung der Leiden im Leben der Menschen nachgewiesen. Und Nipkow (1988) hat gezeigt, wie junge Leute die Frage des „Wozu das Leiden?“ und „Warum ich?“ energisch stellen und von der Religion eine adäquate Antwort erwarten. Daß diese Antwort übrigens nicht einfach zu geben ist, weiß jeder - Theologe oder nicht -, der einmal den Tod eines oder einer Geliebten mitgemacht hat, sei es erwartet oder unerwartet, oder der einmal das Balancieren auf der Grenze zwischen Leben und Tod miterlebt hat wie im Situationen von Euthanasie oder Suizid.

In der Tat: Wozu, und warum ich oder Du? Die Theologie weiß von dieser Fraglichkeit. Sie hat sich von den system-immanenten Theodizee-Traktaten abgewendet und die religiöse Sinngebung des Leidens als die „*crux theologica*“ anerkannt, wie wir zum Beispiel bei Metz, Moltmann, Peukert und Schillebeeckx lesen können.

Aber wo ist anzufangen, wenn man die religiöse Leidens-Symbolik reflektieren will? Ricoeur, auf den ich innerhalb meiner hermeneutischen Betrachtungen manchmal verweisen werde, hat eine klare Dreiteilung vorgelegt. Er unterscheidet zwischen Symbolen, Mythen und Reflexionen (Ricoeur 1960 I, 7-24).

Die Ersten werden von ihm auch *primäre Symbole* genannt. Sie exprimieren und strukturieren die unmittelbaren Erfahrungen, in unserem Fall des Leidens. Sie fungieren als eine Art von Licht, um die dunklen, verwirren und verwirrenden Emotionen, die wir angesichts des Leidens erleben, zu erhellen und aufzuklären: um sie ans Licht zu bringen. Vorbilder solcher tiefen, großen, unmittelbaren Ur-Symbole sind: Abstand und Nähe, der Weg, die Strafe, das Opfer usw.

Die Zweiten, die *Mythen*, werden von Ricoeur sekundäre Symbole genannt, oder Symbole zweiten Grades, oder mythische Symbole (I, 8-9; 19; II, 7; 1969, 63). Sie können als narrative Verlängerung der primären Symbole verstanden werden. In ihnen spielt sich eine Erzählung von Gut und Böse, von Leiden und Erlösung ab; in ihnen wird ein Drama dargestellt, ein Drama von Licht und Finsternis, von Unheil und Heil. Das primäre Symbol der Strafe wird also in die sekundäre Symbolik von Adam mythisch umgesetzt; das primäre Symbol des respektvollen Abstands wird in der Erzählung von Job, der sein Haupt biegt und schweigt, mythisch umgedeutet; das primäre Symbol der mitleidenden Nähe wird in dem narrativen Bericht von Elie Wiesel über den sterbenden Gott in dem sterbenden Jungen auf dem Appellplatz des Konzentrationslagers interpretiert. Die dritte Gruppe, die *Reflexionen*, wie Ricoeur sie nennt, beinhalten eine rationale, argumentative und systematische Erhellung und Erklärung von Aspekten, die in den primären und sekundären Symbolen implizit und/oder explizit aktiv anwesend sind. Also wird das primäre Symbol der Strafe und die sekundäre Symbolik der Adam-Mythe zum Beispiel in der Lehre der Erbsünde logisch durchdacht und kommentiert. Oder, um ein anderes Beispiel zu nennen, wird das primäre Symbol des Opfers und die sekundäre Symbolik der Ebed-Jahwe-Mythe in der Satisfaktionslehre der Früh-Scholastik und Hoch-Scholastik als eine prestigeträchtige Schulmeinung auf Doktoranden-Kolloquien gelehrt und gelernt.

Womit sollen wir also anfangen, wenn wir die religiöse Leidenssymbolik studieren möchten? Es ist klar, daß mit den primären Symbolen, die die Basis der anderen zwei Gruppen bilden, anzufangen ist.

Dann aber taucht folgende Frage auf, nämlich wie wir an diese primären Symbole herangehen dürfen bzw. müssen. Wiederum beziehe ich mich auf Ricoeur, diesmal auf sein Konzept des sogenannten hermeneutischen Zirkels (Ricoeur II, 144; 1969, 70-72), den er in späteren Schriften in drei Phasen aufgliedert hat (Ricoeur 1987).

Die erste Phase, die er vor allem Gadamer entlehnt hat, ist die des unmittelbaren Verstehens, des partizipativen Verständnisses.

Die zweite Phase ist die der wissenschaftlichen Erklärung, des Abstandnehmenden Begreifens.

Die dritte Phase ist wieder die des teilnehmenden Verstehens, aber jetzt aufgeklärt und wissenschaftlich erhellt.

Die erste Phase ist die der ersten Naivität, die letzte die der zweiten Naivität, weil sie durch die kritische Phase der rationalen Reflexivität hindurchgegangen ist. Ricoeur nennt dieses drei-Phasen-Modell unumgänglich für die Menschen in der Moderne, für die 'modernen' Menschen. Er bezieht damit Verstehen und Erklären aufeinander, wobei Verstehen als der Anfang und das Ende aller Hermeneutik anerkannt wird, und die wissenschaftliche Erklärung als die für 'moderne' Menschen notwendige Voraussetzung für das begreifende Verstehen, das erklärte Verständnis, anvisiert wird. Aber dieses drei-Phasen-Modell hat seine Anfangsbasis in dem unmittelbaren, direkten, unvermittelten Ergreifen der ersten Phase. So ist das drei-Phasen-Modell strukturiert: *credo ut intelligam, intelligo ut credam*, das heißt: man muß erst glauben, um begreifen zu können und danach begreifen, um glauben zu können (Ricoeur 1969, 72). Das Erste, was also geschehen soll, ist die Forschung bezüglich der ersten Phase: das unmittelbare Erfassen der primären Symbole. Eine andere Konklusion kann man nicht ziehen.

Jetzt die folgende Frage: Welche primären Ur-Symbole bezüglich des Leidens gibt es dann eigentlich? Und was ist ihre Funktion gerade als Ur-Symbole? Um mit der letzten Frage anzufangen: Die primären religiösen Symbole des Leidens zielen nicht auf eine ätiologische oder kausale Erklärung des Leidens. Das ist nicht ihre Funktion, das ist vielmehr die Aufgabe der logisch-rationellen Reflexionen der Theodizee-Traktate. Ihre eigene Funktion ist nicht theoretischer Natur, sondern vielmehr kognitiv-affektiver und praktischer Natur. Die Frage, die zu beantworten ist, lautet nicht „Woher das Leiden?“, sondern „Wie lange noch?“. Diese letzte Frage entstammt nicht spekulativem Interesse, sondern dem existentiellen Drama der tief erlebten Diskrepanz zwischen Erwartung und Enttäuschung, Erlebtem und Versprochenem, Zweifel und Hoffnung, Widerstand und Ergebung (Ricoeur II, 7-17). Die primären Symbole gehören nicht der Statik wissenschaftlicher Erklärung, sondern der Dynamik der selbsterlebten Dramatik und Tragik menschlichen Lebens

an, das sich zwischen dem Schrei der Geburt und der Stille des Todes abspielt.

Und dann die andere Frage: Welche primären Ur-Symbole leisten diese Funktion, um das Leiden aushalten zu können, wie Moltmann (1980) sagt. Welche sind es? Ein letztes Mal wende ich mich Ricoeur zu. Er gibt eine Typologie von Symbolen des Bösen, die ich hier verkürzt und transformiert wiedergebe, aber deren tiefere theoretische Basis ich hier benützen möchte.

Ich unterscheide hier vier Haupt-Gruppen von primären religiösen Leidens-Symbolen: erstens das Symbol der Apathie Gottes; zweitens das Symbol der moralischen Unvollkommenheit; drittens das Symbol der Tragik; und viertens das Symbol der Stellvertretung.

Das erste Symbol, das des Abstands Gottes, ist im Buch Job auf eine emotional-existentielle Weise zum Ausdruck gebracht worden. Zum Beispiel: „Gehe ich nach Osten, Er ist nicht da; gehe ich nach Westen, ich finde Ihn nicht“ (32,8); oder: „Rufe ich um Hilfe, Du antwortest nicht, obwohl Du mich wohl siehst“ (30,20).

Die zweite Symbol-Gruppe des Defizits hat, wie Ricoeur zeigt, mit einer Moralisierung der Leidensfrage zu tun. In dieser wird das Leiden auf das schuldig-Böse, das man getan hat, bezogen. Dieses moralische Defizit wird entweder retrospektiv oder prospektiv gedeutet. Retrospektiv, insoweit das jetzige Leiden als Strafe der vergangenen Sündigkeit gesehen wird; prospektiv, insoweit das Leiden als pädagogisches Mittel, als Katharsis, als Lebens-Schule verstanden wird.

Die Symbol-Gruppe der Tragik kann, wie Ricoeur beschrieben hat, als eine Kritik bezüglich der Symbole des moralischen Defizits begriffen werden. Das Leiden der Unschuldigen kann nicht als Strafe oder Katharsis getragen und ausgehalten werden. Die Symbol-Gruppe der Tragik kann nach zwei Seiten unterschieden werden. Die eine Seite ist die des tragischen Gottes, von dem der Mensch nicht weiß, wer und was Er ist, die Seite also des *Deus absconditus*, groß in seiner Herrlichkeit, aber unbegreifbar in seiner Weltlichkeit, wie Job selbst in seinen Abschieds-Reden zeigt. Daß Gott Gutes mit dem Menschen im Sinn hat, mag deutlich sein, aber was und wie der Weg ist und wie die Pläne sind, ist unbegreifbar.

Die andere Seite ist die des tragischen Menschen, den unschuldig, unerwartet und unverdient das Leiden überfällt. Zwei Symbole sind dabei zu unterscheiden: der liebende Gott, der mit dem tragisch-leidenden Menschen mitleidet, wie Moltmann (1972; 1980) dies gezeigt hat, und der liebende Gott, der sich mit dem Leidenden vereinigt, wie Dorothee Sölle (1973) dies beschrieben hat.

Schließlich ist das vierte religiöse Ur-Symbol, das von Ricoeur genannt wird, das des Opfers. In einem bestimmten Sinne hat es eine dialektische Bedeutung und damit eine integrierende Funktion, nämlich insoweit es die Symbolik des moralischen Defizits und die der Tragik des Leidens miteinander verbindet. Der Ebed-Jahwe ist der, der das tragische Leiden, das er unschuldig vorfindet, als Buße und Satisfaktion des schuldigen Leidens der Anderen umdeutet und transformiert.

Schematisch resultiert hieraus eine Reihe von sieben Leidens-Symbolen: das erste Symbol ist der Abstand Gottes; das zweite und dritte Symbol entstammen der moralischen Defizit-Symbolik - wir nennen sie das Straf-Symbol und das Katharsis-Symbol; das vierte, fünfte und sechste Symbol sind impliziert in der tragischen Leidens-Symbolik - sie werden von uns als das Weg-Symbol, das Mitleid-Symbol und das Einheits-Symbol ange-deutet; zum Schluß - wie gesagt - nennen wir das Opfer-Symbol.

Ich möchte diesen ersten Paragraphen noch mit einem wirklich letzten Gedanken Ricoeurs abschließen. Er spricht von einer Pluralität, selbst einem „Überschuß“ religiöser Symbole. Aber er sagt auch, daß das eine Symbol das andere kommentiert, komplementiert, korrigiert, sogar selbst bestreitet. Meine Frage ist jetzt beim Übergang zu dem empirisch-theologischen Paragraphen, welche Symbole im Bewußtsein der Menschen aktiv präsent sind und welche abgelehnt werden.

2. Einige empirisch-theologische Daten

Die sieben Symbole, die ich genannt habe, sind im Rahmen einer empirisch-theologischen Untersuchung von einem Team praktischer Theologen und Religionspädagogen der theologischen Fakultäten Nijmegen und Tilburg in den Niederlanden in einer Liste von Fragebogen-Items operationalisiert worden. Dieser Fragebogen, der neben diesen Leidens-Items auch noch andere abhängige, unabhängige und Hintergrundvariablen umfaßte, ist einer Population von ungefähr tausend Respondenten vorgelegt worden ($N = 982$). Dadurch haben wir viele wichtige Daten gesammelt.

Wir haben die Punktwerte in den Computer eingegeben und danach die Daten in einem Data-cleaning gesäubert. Nach Beseitigung der negativen Items zeigte sich, daß die Reliabilität oder Zuverlässigkeit der Items, die stets eine Skala der sieben religiösen Leidens-Symbolen bilden, .80 oder mehr war. Daraus können wir schließen, daß wir die sieben religiösen Symbole auf eine zuverlässige Weise gemessen haben, zumindest in unserer Stichprobe.

Danach haben wir versucht, eine sogenannte konfirmative oder bestätigende Faktorenanalyse entlang den hermeneutischen Linien Ricoeurs durchzuführen. Wir haben also mit dem Computer versucht, aus den Daten herauszufinden, ob es tatsächlich eine vier-Faktoren-Struktur gibt:

einen Abstands-Faktor, einen moralisches-Defizit-Faktor - der sowohl die Strafe als auch die Katharsis umfaßt -, einen Tragik-Faktor - der sowohl den Weg als auch das Mitleid, wie auch die Einheit beinhaltet -, und schließlich den Opfer-Faktor. Was sich fast immer ergab, war tatsächlich ein gesonderter Abstand-Faktor, aber die drei anderen Faktoren haben wir kein einziges Mal schön isoliert voneinander vorgefunden. Wie einsichtsvoll und intelligent die Typologie, die wir auf Grund der Arbeit Ricoeurs entwickelt haben, auch ist, das religiöse Bewußtsein der Menschen ist auf eine andere Weise strukturiert als die dieser Typologie.

Auf diesem Hintergrund haben wir zwei wichtige Entscheidungen getroffen. Die erste bezieht sich auf das Herausnehmen des Katharsis- und des Opfer-Symbols, also Symbol 3 und 7. Der Grund war, daß diese beiden Symbole oder gesonderte Items dieser Symbole immer wieder vermischt mit anderen Symbolen auftauchten, einmal mit dieser, dann wieder mit jener. Von dieser Tatsache leiteten wir das einstweilige, hypothetische Ergebnis ab, daß diese zwei Symbole nicht als deutlich wahrnehmbar zu erkennen sind, da sie schwankend und labil sind. Ich komme darauf in dem dritten Paragraphen zurück.

Der zweite Entschluß, den wir getroffen haben, bezieht sich auf den Ersatz der konfirmativen Faktorenanalyse. An ihre Stelle trat die explorative Analyse. Dies bedeutet, daß wir uns die Freiheit genommen haben, den Computer so zu instruieren, daß er die Daten in einer solchen Weise bearbeitet, daß seine sich ergebende Faktorenanalyse unseren theoretischen Interessen genügen könnte. Wir haben natürlich die Maßnahmen vorgenommen, die notwendig sind, um unsere Arbeit in statistisch adäquater Weise durchführen zu können. Folgende Kriterien haben wir dafür aufgestellt: Der sogenannte Eigenwert mußte 1.00 oder größer sein; die Kommunalität größer als 30%; das Faktorgewicht der Items 50% oder mehr; die erklärte Varianz 50% oder größer.

Gemäß dieser statistischen Kriterien hat die Faktorenanalyse zu fünf Faktoren geführt, die exakt mit den verbliebenen fünf Symbolen korrespondieren.

Tabelle (1) gibt die Durchschnittswerte dieser Faktoren in einer Reichweite von 1 bis 5 innerhalb der gesamten Population wieder. Sie zeigt eine relativ positive Präferenz des Mitleid-Symbols mit 2.7, gefolgt von zwei Symbolen, die etwa in der Mitte liegen, was eine ziemlich ambivalente Haltung gegenüber dem Einheits-Symbol mit 3.0 und dem Symbol des Wegs mit 3.2 bedeutet. Das Abstand-Symbol mit 3.6 geht schon mehr in Richtung einer Ablehnung, wohingegen das Strafe-Symbol mit 4.0 eine deutliche Ablehnung erfuhr.

Tabelle (1) Durchschnittswerte Religiöse Leidenssymbole

Mitleid	2.7
Einheit	3.0
Weg	3.2
Abstand	3.6
Strafe	4.0

Reichweite: 1 (sehr eins) - 5 (sehr uneins)

Ich würde nun gerne drei Fragen formulieren und sie mit Hilfe dieser Daten zu beantworten versuchen:

Wie sieht die Korrelation zwischen einigen relevanten Hintergrundvariablen und den Haltungen diesen religiösen Leidens-Symbolen gegenüber aus? Ich interessiere mich hier für drei Hintergrundvariablen, nämlich: die Häufigkeit von Leidenserfahrungen, die kirchliche Partizipation sowie die religiöse Sozialisation.

Was die erste Hintergrundvariable angeht, haben wir eine Frage in unseren Fragebogen aufgenommen, die die Frequenz der fundamentalen, persönlichen Leidenserfahrungen im eigenen Leben, sogar existentielle Verlust- und Trauer-Erfahrungen mißt.

Tabelle (2) zeigt die Ergebnisse der T-Tests, die sich auf die Frequenz der Leidenserfahrung, verbunden mit den fünf Symbolen, beziehen. Die Horizontale zeigt die Frequenz der Leidenserfahrung an: weniger als 1 mal versus 1 mal und mehr; weniger als 2 mal versus 2 mal und mehr; weniger als 3 mal versus 3 mal und mehr.

Tabelle (2): Frequenz der Leidenserfahrungen und religiöse Leidenssymbole

Frequenz	≤1	≥1	≤2	≥2	≤3	≥3
Mitleid	10.1	9.0	9.6	8.9	9.3	8.8
Einheit	10.6	9.7	10.2	9.6	10.0	9.5
Weg	n.s	n.s	10.9	10.2	10.6	10.2
Abstand	n.s	n.s	10.3	10.8	10.5	10.9
Strafe	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s

Reichweite: 3 (sehr eins) - 15 (sehr uneins)

$p \leq .05$; n.s = nicht signifikant

Ausgehend von diesen Daten möchte ich die gut fundierte Hypothese formulieren, daß eine starke Belastung mit Leiderfahrungen potentiell eine starke Hinneigung zu einer Zustimmung in Hinsicht auf das Mitleid-Symbol impliziert, nämlich von 10.1 zu 8.8. Hiernach folgt das Einheits-Symbol von 10.6 bis 9.5 (Anm.: 9.0 ist der Mittelwert der Skala). Dann folgt die Akzeptanz des Symbols des Wegs, das von 10.9 bis 10.2 reicht. Interessant ist, daß die Akzeptanz des Abstand-Symbols in die entgegengesetzte Richtung verläuft. Die Ablehnung wächst von 10.3 auf 10.9. Diese Tendenz steht in Übereinstimmung mit dem Anwachsen der Akzeptanz des Mitleid-Symbols. Beide Symbole könnte man als zur selben

Dimension gehörend interpretieren, nämlich, wie Moltmann (1980) aufgezeigt hat, als apathische versus empathische Theodizee.

Ein anderer interessanter Aspekt bezieht sich auf die statistische Bedeutungslosigkeit der Differenz zwischen den Gruppen, insoweit das Strafe-Symbol betroffen ist. Es macht insgesamt keinen Unterschied, ob jemand durch viele Leidenserfahrungen hindurchgegangen ist oder nicht.

Nach dieser Untersuchung haben wir die Korrelation zwischen kirchlicher Partizipation und den religiösen Leidens-Symbolen erforscht. Wir haben eine Skala zunehmender Kirchlichkeit konstruiert, angefangen mit Kernmitgliedern an der Spitze über Gewohnheitsmitglieder, Randmitglieder, Ex-Glieder hin zu Nicht-Mitgliedern. Von dieser Skala gibt es, wie *Tabelle (3)* zeigt, eine Korrelation, die größer als 30% ist, mit dem Symbol des Wegs, dem Einheits- und dem Mitleid-Symbol. Die Korrelation mit dem Mitleid-Symbol ist am ausgeprägtesten. Das heißt: Je mehr jemand an und in dieser Kirche partizipiert, um so mehr akzeptiert er das Mitleid-Symbol.

Tabelle (3): Pearson Korrelation Kirchenpartizipation und Leidens-Symbole

	Strafe	Abstand	Weg	Einheit	Mitleid
Kirchlichkeit	.03	.27	.33	.44	.56

$p \leq 0.05$

Wir haben somit unsere Stichprobe in zwei Gruppen zu splitten: Kirchenmitglieder, inklusive Kern-, Gewohnheits- und Randmitglieder einerseits und die Übrigen andererseits.

Tabelle (4): T-Test Kirchlichkeit und Leidens-Symbole

	Kirchenmitglieder	Nicht-Kirchenmitglieder
Mitleid	2.6	3.4
Einheit	2.9	3.4
Weg	3.2	3.5
Abstand	3.7	3.2
Strafe	n.s	n.s

Reichweite: 1 (sehr eins) - 5 (sehr uneins)

$p \leq .05$; n.s = nicht signifikant

Tabelle (4) zeigt dieselbe Anordnung der Präferenzen innerhalb der Leidens-Symbole zumindest bei den Kirchenmitgliedern wie *Tabelle (3)*. Das Mitleid-Symbol wird am meisten akzeptiert, wohingegen das Strafe-Symbol die größte Ablehnung erfährt (sein durchschnittlicher Meßwert liegt bei 4.0). Mit Ausnahme des Strafe-Symbols spielt es bei allen Symbolen eine große Rolle, ob jemand kirchlich partizipiert oder nicht.

Ebenfalls haben wir versucht, die Korrelation zwischen den Leidens-Symbolen und der religiösen Sozialisation zu analysieren. Wir haben hierzu ein Meßinstrument konstruiert, um starke versus nicht-starke religiöse Sozialisation zu bewerten. Nach Sammeln der Daten haben wir

eine *Guttman-type scaling technique* angewendet, um herauszubekommen, ob es eine Sequenz der am wenigsten hin zu den am meisten fordernden Aktivitäten religiöser Sozialisation gibt.

Tabelle (5) zeigt, daß der Kirchgang mit den Kinder den am wenigsten fordernden, das Abendgebet dagegen den am meisten fordernden Aspekt darstellt. Diese letzte Beobachtung konvergierte mit dem Ergebnis des niederländischen Religionspädagogen Andree (1983, 252), daß regelmäßiges Abendgebet der beste Prädiktor bzw. die beste Vorhersage der religiösen Sozialisation ist.

Tabelle (5): Skalogram Analyse starker religiöser Sozialisation

(1) regelmäßiger Kirchgang	.35
(2) regelmäßige Danksagung	.27
(3) regelmäßige religiöse Kommunikation	.23
(4) regelmäßiges Beten in bestimmten Situationen	.21
(5) regelmäßiges Lesen religiöser Literatur	.20
(6) regelmäßige Teilnahme an kirchlichen Gruppen	.18
(7) regelmäßiges Abendgebet	.15

H = .63; Rho = .89

Tabelle (6) zeigt die Korrelation zwischen der Skala religiöser Sozialisation und den Leidens-Symbolen. Die größte Korrelation wird deutlich im Bezug auf das Mitleid-Symbol (.62), gefolgt von dem Einheits- und danach von dem Abstands-Symbol und zwar in signifikant negativem Sinne (resp. .41 und .38). Das Weg-Symbol weist einen schwachen Korrelations-Koeffizienten von weniger als .30 auf, nämlich .26, wohingegen das der Strafe vernachlässigt werden kann (-.13).

Tabelle (6): Korrelation religiöser Sozialisation und Leidens-Symbole

	Strafe	Weg	Abstand	Einheit	Mitleid
Rel. Sozialisation	-.13	.26	-.38	.41	.62
$p \leq 0.05$					

Anschließend haben wir einen T-Test zwischen starker und nicht-starker religiöser Sozialisation auf der einen Seite und den Leidens-Symbolen auf der anderen Seite durchgeführt. *Tabelle (7)* zeigt die Differenz im Verhältnis zu den Leidens-Symbolen.

Tabelle (7): T-Test starke rel. Soz. und nicht-starke rel. Sozialisation

Mitleid	7.4	11.1
Einheit	8.6	11.1
Weg	9.7	11.3
Abstand	11.4	9.8
Strafe	n.s	n.s

Reichweite 3 (sehr eins) - 15 (sehr uneins)

$p \leq .05$; n.s = nicht signifikant

Wiederum erregt auch bei den stark religiös sozialisierten Menschen die deutliche Akzeptanz des Mitleid-Symbols unsere Aufmerksamkeit.

Das Einheits- (8.6) und das Weg-Symbol (9.7) befinden sich ungefähr in der Mitte (mittlerer Wert: 9.0). Das Abstands-Symbol mit einem Wert von 11.4 kommt der Ablehnung nahe. Ebenfalls ist in diesem Fall in Hinsicht auf das Strafe-Symbol keine signifikante Differenz zwischen den beiden Gruppen auszumachen.

3. Hermeneutische Evaluation

Ricoeur hat uns auf den Überschuß der religiösen Symbole aufmerksam gemacht. Er hat unser Interesse dafür wachgerufen, daß die vielen religiösen Symbole einander bestreiten können. Was wir aus unseren empirisch-theologischen Daten lernen können, ist, daß von den sieben Leidens-Symbolen fünf Symbole übrig geblieben sind. Von diesen fünf Symbolen werden wieder drei Symbole mehr oder weniger als bedeutungsvolle Symbole positiv akzeptiert. In der Reihe von mehr zu weniger positiv ergeben sich: das Mitleid-Symbol, das Einheit-Symbol und das Weg-Symbol. Danach kommt das Abstand-Symbol, während das Strafe-Symbol eindeutig negativ gewertet wird.

Ich möchte in diesem Paragraphen einige hermeneutische Bemerkungen formulieren in Bezug auf dieses Strafe-Symbol, auf das moralische Defizit-Symbol, das der Katharsis, das ausgefallen ist, und letztlich auf das Opfer-Symbol, das mittlerweile auch verschwunden ist.

Was das Strafe-Symbol angeht, ist es interessant, daß unsere Population so reagiert, wie Job seinen Freunden geantwortet hat, nämlich abweisend, klar und deutlich, ohne einige Ambivalenz. Es gibt keinen Unterschied zwischen Leuten, die mehr oder weniger Leidenserfahrungen erlebt haben, mehr oder weniger kirchlich sind, mehr oder weniger intensiv-religiös sozialisiert sind. Die Ablehnung ist universal. Ich glaube auch, daß wir hier die Einsicht Ricoeurs anwenden dürfen, der gesagt hat, daß der Unterschied zwischen Entmythologisierung und Entmythisierung hierin besteht, daß das erste die Ätiologie und das Kausalitäts-Denken den Mythen entnimmt, während das zweite - und das ist bedauerlich - die Mythen selbst eliminiert. Die Moralisierung des Leidens, wodurch das Leiden als Folge der Schuld, die selbst als Ursache gesehen wird, aufgefaßt wird, kann von den Menschen in der Moderne a fortiori nicht mehr akzeptiert werden. Es wäre Pseudo-Religion, um mit Job zu sprechen; es wäre Pseudo-Wissen, um Ricoeur zu zitieren (II,7). Ich sage das so klar, obwohl Ricoeur selbst ein Element der Schuld und Strafe in der Interpretation des Leidens für angemessen hält (Ricoeur 1969). Ich glaube, daß die Differenzierung zwischen biologischem Leiden und Schuld und zwischen psycho-sozialem Leiden und Schuld, bzw. zwischen Biologie und Moral und zwischen Sozialwissenschaften und Moral zu den Grundeinsichten des modernen Denkens gehört. Hier ist von einem Prozeß der Rationalisierung innerhalb der Moral und der Religion die

Rede, der unumkehrbar ist, irreversibel. Natürlich ist damit nicht alle Schuld verschwunden, aber es ist nicht mehr konkret und eindeutig nachweisbar, als erscheine sie hier und jetzt, und nicht da und dort. Schuld und Unschuld sind nicht einander zu addieren; sie bilden vielmehr zwei Sichtweisen der menschlichen Existenz, die selbst von einem mehrdeutigen Ineinander gekennzeichnet wird (cf. Tillich 1957). Schuld kann nicht von einer Gesetz-Ethik her nur einem Akt oder nur einer Anzahl von Akten zugewiesen werden (Schluchter 1979). Das Handeln des Menschen wurzelt in einer polyvalenten Struktur der weltlichen Unvollkommenheit, nicht in einem aktualistischen Punkt innerhalb eines hochindividuellen Alleingangs des Menschen. Natürlich, sagt Job, ich bin unvollkommen, aber nicht schuldig. Eher als in einer Synthese der Ethik und Tragik, wie Ricoeur will, würde ich das Handeln des Menschen in der Tragik selbst aufkommen lassen. Von daher stammt eher eine tragische als eine Schuld-Ethik, eher eine respektvolle, menschwürdige, aber aporetische Ethik als eine richterlich-forensische Ethik (Schlette 1972; 1983). Warum? Das Leiden der Unschuldigen sprengt alle moralischen Reden!

Zweitens das Katharsis-Symbol: Es ist aufmerkwert, daß die Faktorenanalyse kein einziges Mal eine Verbindung mit dem Strafe-Symbol gezeigt hat. Das Katharsis-Symbol hat sich wohl mit zum Beispiel dem Mitleid-, dem Einheit- und dem Weg-Symbol zu einem Faktor gruppiert, aber nie mit dem Strafe-Symbol. Das bedeutet, daß das Katharsis-Symbol eher eine positive als eine negative Orientierung in sich trägt. Aber was kann die Ursache dafür sein, daß dieses Symbol, wenigstens faktorenanalytisch gesprochen, sehr instabil, sehr labil ist.

Karl Rahner (1980) hat zwei fundamentale Einwände formuliert, die mehr oder weniger empirischer Natur sind.

Erstens: Viele Menschen werden durch das Leid überhaupt nicht bereichert und gereinigt, sie lernen nichts und entwickeln sich selbst nicht, sie haben weder das Gefühl, gereinigt zu werden, noch machen sie den Eindruck, es zu sein. Viel Leid macht taub, stumm und stumpf.

Zweitens: In einigen Situationen ist die Verwendung des Katharsis-Symbols eigentlich irrelevant, grausam und roh, wie zum Beispiel im Falle des Sterbens von kleinen Kindern oder das Leiden dementierender alter Menschen. Nichtsdestotrotz kann man Leute treffen, die sagen, sie hätten aus dem Leiden gelernt und wären durch das Leid gereinigt worden, oder besser gesagt: durch ihre Haltung dem Leid gegenüber (cf. Buytendijk 1975). Sie berichten uns über Prozesse der Umkehr und Reinigung (cf. Frijda 1986, 444), wobei sie von einem narzistischen Autozentrismus in einen Allozentrismus verwandelt worden seien, wie Dorothee Sölle (1973) gesagt hat.

Ein solcher Bericht ist aber eine Interpretation im Nachhinein, er ist eine bewertende Re-flexion. Allein so ergibt das Katharsis-Symbol einen Sinn. Nach vorne gesehen, ist das Symbol beladen mit Unentschlossenheit, Zweifel und Unsicherheit. Allein am Ende kann Leid als ein Instrument persönlichen Wachstums und Vertiefung erscheinen - vielleicht. Am Anfang ist das Katharsis-Symbol ambivalent. Es zeigt sich instabil und labil.

Letztlich das Symbol des Opfers: Auch hier hat die Faktorenanalyse keine Verbindung mit dem Strafe-Symbol gezeigt, obwohl es von Ricoeur gerade als dialektische Synthese von Ethik und Tragik aufgeführt worden ist. Auch jetzt wieder hat die Faktorenanalyse eine Relation mit den Symbolen des Mitleids, der Einheit und des Wegs ans Licht gebracht. Aber, auch jetzt wieder muß dieses Symbol als instabil und labil beurteilt werden, weil es sich jetzt mit diesem und dann mit jenem anderen Symbol verbindet. Woher diese Unbeständigkeit? Die Gemeinschaft der Schwachen, „the fellowship of the weak“ (Frankl 1977), woher das Symbol des Opfers, wenigstens psychologisch stammt, ist ein wichtiges Symbol. Aber sein Leiden auf sich zu nehmen um der schwachen Mitmenschen willen, ist ein großer Schritt nach vorne. Es bedeutet nicht weniger als Martyrium. Ein solches Verhalten übersteigt die Wünsche und Möglichkeiten der „normalen“ Menschen, der Leutereligion, wie Zulehner gesagt hat, oder der Massenreligiosität, um mit Weber zu sprechen. Dieses Martyrium ist nicht erzwungen, es sollte nicht erzwungen werden, ja ein derartiges stellvertretendes Leiden kann nicht erzwungen werden. Es gehört zu den sogenannten supererogativen Haltungen und Taten (cf. Rawls 1971). Zur gleichen Zeit werden Menschen hierdurch vielleicht bewegt, denn diese Haltung repräsentiert ein Ideal, eine hohe Berufung. Sie berührt ihr Gewissen, sie durchdringt ihr Überich. Das Opfer-Symbol repräsentiert vielleicht mehr das erhoffte als das faktische Bewußtsein des Menschen, mehr ihre ideale als ihre reale Haltung und Gesinnung.

In gewissem Sinn beinhaltet das Opfer- und Stellvertretungs-Symbol das Höchste, was der Mensch sein kann und sein darf: restlos sein für Andere, und gerade darin und dadurch das eigene Menschsein verwirklichen. Leben, um zu sterben, sterben, um zu leben. Für viele, fast alle, ist das zu hoch; aber, ich kann mir keine Pastoral und keinen Religionsunterricht denken ohne dieses christologische *Umsonst*-Prinzip. Dieses gratuite *umsonst* bildet das Herz der christlichen Religion, wie Gutierrez (1987) in seinem Job-Buch so schön ausgearbeitet hat (Ricoeur II, 120f.). Hier müssen wir als Gläubige und Theologen die Spannung zwischen christlicher Hermeneutik und Empirie auszuhalten versuchen.

Literatur:

- Andree, T.G.M.I.*, Gelovig word je niet vanzelf, Diss. Utrecht 1983.
- Buytendijk, F.*, Over de pijn, Utrecht 1961.
- Frankl, V.*, Das Leiden am sinnlosen Leben, Freiburg 1977.
- Frijda, N.*, The emotions, New York 1986.
- Gutierrez, G.*, On Job, New York 1987.
- Moltmann, J.*, Der gekreuzigte Gott, München 1972.
- Moltmann, J.*, Trinität und Reich Gottes, München 1980.
- Nipkow, K.E.*, The issue of God in adolescence under growing post-christian conditions, in: Journal of empirical theology 1 (1988) 43 - 54.
- Rahner, K.*, Warum läßt Gott uns leiden? in: Schriften zur Theologie XIV, Zürich 1980.
- Rawls, J.*, A theory of justice, Cambridge 1971.
- Ricoeur, P.*, La symbolique du mal, I - II, Paris 1960.
- Ricoeur, P.*, Le conflit des interprétations, Paris 1969.
- Ricoeur, P.*, Hermeneutics and social sciences, Cambridge 1987.
- Schlette, H.R.*, Skeptische Religionsphilosophie, Freiburg 1972.
- Schlette, H.R.*, Möglichkeiten der Veränderung des religiösen Bewußtseins in religionsphilosophischer Sicht, in: *K. Walf (Hg.)*, Stille Fluchten, München 1983, 119 - 146.
- Sölle, D.*, Lijden, Baarn 1973.
- Tillich, P.*, Systematic theology II, Chicago 1957.
- Weber, M.*, Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1980.
- Zulehner, P.*, Leutereligion, Freiburg 1982.

Symbolerziehung der Maria Oderisia Knechtle

Ein vergessenes Programm?

1. Lebenswelt und Symbolgebrauch

Der Gebrauch des religiösen Symbols, dieses innere Handeln, ist eine mögliche Form religiöser Expressivität des Menschen. Kinder verwenden diese Form etwa, wenn sie einen Tisch mit Blumen und schönen Servietten schmücken, jemandem die Hand geben und Frieden machen oder wünschen, wenn sie bei einer Beerdigung eine Blume ins Grab werfen, wenn sie Kerzen am Weihnachtsbaum entzünden, wenn sie zum Geburtstag ein Geschenk mit den besten Wünschen überreichen, wenn sie die Hände falten und die Augen schließen zum Gebet, wenn sie sich im kirchlichen Raum bekreuzigen, sich hinknieen oder aufstehen etc. Wie entsteht solcher Symbolgebrauch bei den Kindern? Was behindert diesen Gebrauch? Wie artikuliert sich dieser Gebrauch erzieherisch? Solche und ähnliche Fragen hat sich Schwester Maria-Oderisia Knechtle, die Schul-Reformerin der 50er und 60er Jahre gestellt. Diese Frau wußte, daß Kinder über religiöse Symbole vorerst nicht nachdenken, sondern daß sie realistisch-symbolisch handeln und in dieses Handeln existentiell verweben sind. Sie wußte auch, daß religiöse Erziehung nicht zum Erfolg führt, wenn nur Märchen und Geschichten, Bibelstücke und Heiligenlegenden, gefüllt mit Symbolen, erzählt und verarbeitet werden. Für sie blieb der Text stets das zweite, das Fremde, das nur sinnvoll war, wenn die „symbolische“ Eigenerfahrung vorausging. Für sie galt Wittgensteins Wort, daß die Bedeutung des Wortes sein Gebrauch in der Sprache¹ sei, und für sie als Pädagogin war zugleich notwendig, daß der Gebrauch dieser Sprache in einen Kontext paßte, in dem die Kinder tätig wurden. Deshalb hat Knechtle keine Symboltheorie geschaffen, sondern eine Symbolerziehung. Auch ist für sie eine Symboltheorie nicht Vorbedingung für eine Symbolerziehung bzw. eine Symboldidaktik. Diese entsteht aus dem Umgang des Kindes mit dem religiösen Symbol: die Unterstützung und Weiterführung dieses Umgangs steht in ihrem Interesse. Wer war diese Frau?

2. Biographische Skizzen zu Sr. Maria Oderisia Knechtle

Schwester Maria Oderisia Knechtle lebte von 1900 bis 1978. Geboren wurde sie in Appenzell, von wo sie ihren gesunden Mutterwitz mitbrachte. Allerdings war das Leben dieser Frau nicht nur mit Rosen besät. Schon mit 5 Jahren verlor sie die Mutter. Der Vater verwaltete die Straf-

1) L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M, 41.

anstalt, die Großeltern standen einem Armenhaus vor. Die Begegnung mit Gefangenen und Alten prägte das allein aufwachsende Mädchen. „Sie besuchte die Klosterschule, dann das Lehrerseminar in Ingenbohl und trat mit 18 Jahren der Kongregation der Kreuzschwestern bei. 1925 legte sie die Probe ab. Sie wirkte zuerst in St. Antoni und zwei Jahre in Plasselb. Ein langwierige Nervenentzündung machte eine Versetzung nötig. Für 21 Jahre kam die Schwester nach Sigmaringen und unterrichtete in den ersten vier Klassen. Immer wieder machte sich die Krankheit bemerkbar. Viele Jahre war ihr jedes Lesen unmöglich, wochenlang war sie auf die Dunkelheit verwiesen, da die Augen das Licht nicht ertrugen“ (Meier 1969, S. 398). 1947 bis 1960 wirkte Schwester Maria Oderisia in der Pflgeanstalt für Geistesschwache in Herten. Dort entwickelte sie dank ihres großen Einfühlungsvermögens ihren religiösen Erziehungsansatz, der in seiner Klarheit und Geschlossenheit einmalig ist. Im Frühjahr 1960 reiste eine Gruppe von Pädagogen (Dr. Giovanni Crevelli, Dr. Anton Meier, Dr. Othmar Frei und Dozent Dr. h. c. Karl Stieger) nach Herten, um Schwester Oderisias Arbeit zu studieren. A. Meier schreibt dazu: „Mit einer Gruppe katechetisch Interessierter fuhren wir nach Herten bei Lörrach (Deutschland) zu einem Schulbesuch bei Sr. Oderisia Knechtle. Seit einiger Zeit waren uns Berichte und Manuskripte zugegangen, die zum Teil befremdend, in der Problematik jedoch überaus anregend wirkten. So saßen wir denn im Schulzimmer, einem unfreundlichen, dunklen Raum, vor uns die Schwester, in einem Halbkreis die schwachbegabten Kinder, die ihrer Sorge anvertraut, um sich gruppiert. Das Kommen des Reiches Gottes bildete das Thema. Der Unterricht erfolgte in Form von lebendigem Gespräch und gemeinsamem Zeichnen an der Tafel, später jedes auf eigener Schiefertafel. Je länger wir zuhörten, desto überraschter waren wir Anwesenden über das Wissen und das stark erlebnishafte Mitgehen der fast bildungsunfähigen Kinder, die oft in heller Begeisterung in ihren gebrechlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu klatschen und zu jubeln begannen. Kinder, die sich freuen, ein Baustein im Reiche Gottes sein zu dürfen, die singen, daß ihrer die Herrlichkeit wartet, in der sie ganz beim Vater sein werden. Unsere Skepsis machte schon damals einem großen Staunen Platz, einer Verwunderung, die uns drängte, mehr von dieser Unterrichtsweise zu vernehmen und zu erlernen. Dies wurde uns in Gesprächen und Kursen dann bald möglich.“ (1969, S. 393) Durch Intervention beim Bischof und bei der Frau Mutter in Ingenbohl wurde es möglich, daß Schwester Oderisia nach Grenchen, ins Kinderheim kam, dort eine Reihe von Kursen hielt und ihre beiden wichtigsten Werke verfaßte, nämlich „Glaubensvertiefung durch das Symbol“ (Herder 1963) und „Glaubensbelebung durch das Symbol“ (Antonius Verlag 1967). Sie lebte bis 1962 im Josefsheim in Grenchen, 1962 ließ sie sich in Au bei Fischingen nieder. Sie ging dann weiterhin nach In-

genbohl zurück, hielt viele Kurse im In- und Ausland, besonders auch in Flüeli (Ranft), welches ihr Lieblingsort war. Am 11. Juli 1978 verschied Schwester Oderisia, die in ihrem Leben viele Demütigungen hinnehmen mußte, so vor allem von Theologen, die ihre Symbolerziehung nicht verstehen wollten, die hinter ihrer „großmütterlichen“ Sprache das Wesen ihres Ansatzes nicht verstanden hatten, nämlich „in frohem Erleben tun“, d.h. die Dinge dieser Welt als ein Symbol sehen lernen, im Sinne der Botschaft Jesu von der Güte Gottes.²

Es gibt eine Reihe von kleinen Schriften, die neben den beiden schon erwähnten in vielen Auflagen kursierten (s. Anhang). Die beiden erwähnten Hauptwerke aber, das erste mit einer Einleitung und mit Besinnungen des Pädagogen Karl Stieger, das zweite mit einer Einführung und Besinnungen von mir selbst, geben eine wesentliche Übersicht über das Gedankengut. Das erste Buch bezieht sich auf die ersten vier Stufen der Symbolerziehung, das zweite auf die letzten drei Stufen.

Welches aber sind diese Stufen, und welche erzieherische Bedeutung haben sie?

3. Ein Programm in sieben Stufen

Die Grundfrage der Religionspädagogik von Oderisia Knechtle lautet: Wie lernt das Kind religiös handeln, nachvollziehen, denken, erleben, und welches sind unsere möglichen Hilfen hierzu? Die Grundantwort lautet: Indem es religiös handelt, nachvollzieht, denkt und erlebt, und indem wir, nicht-affirmativ, aber über das Symbol, Bedingungen der Möglichkeiten für solches Handeln schaffen. Am Ende des 1963 erschienenen Buches „Glaubensvertiefung durch das Symbol“ beschreibt Schwester Oderisia, wie sie mit jedem Schüler ein Buch anlegt, ein sogenanntes Lebensbuch: Jeder Schüler wählt nach achtjähriger Arbeit ein für ihn entscheidendes Symbol aus, mit dessen Hilfe er gleichsam seinen „inneren“ Beruf entwickeln kann. Sein Lebensbuch enthält dieses Symbol schon auf der Titelseite. Es wird erarbeitet, wie dieser „innere“ Beruf wohl verwirklicht werden könne, jetzt und in der Zukunft, im Zusammenhang mit der Berufswahl, aber auch außerhalb der Schule im konkreten Leben. Das gewählte Symbol wird in die verschiedensten Situationen hineingestellt und interpretiert, ein Jahr lang. Der Schüler lernt damit, seine Schwächen und Stärken, seine Freude und seine Trauer

2) Vgl. Sr. F. Giger, Schwester Oderisia Knechtle und ihr Charisma, in: Katechetische Informationen Nov. 1978, 12f.; A. Meier, Oderisia Knechtle und Symbolerziehung. Ein Beitrag zur Katechese der Unterstufe, in: Schweizer Schule 1961, 397 - 400; I. Moser, Symbolerziehung - eine neue Hoffnung? in: Schweiz. Kirchenzeitung 1964, 200 - 204; M. Port, Religiöse Erziehung durch das Symbol, in: Schweizer Rundschau 1963, 12, 704 - 716.

(Gefühle), aber auch sein Denken zu erschließen. Solche Symbole waren z.B. Apostel im Reich Gottes, Sturm auf dem Meer, Feuer in der Welt, Brotvermehrung zu Pfingsten etc. Oderisia Knechtle gestaltete nun den Unterricht so, daß sehr viele „stille Arbeiten“ (selbstständiges Lesen, Problemlösen in Gruppen, eigenes Erarbeiten eines Themas etc.) gemacht wurden, dies, damit *sie* mit jedem einzelnen Schüler *sein* Symbol im Kontext der Bibel und zugleich im Kontext spezieller und allgemeiner Lebenssituationen immer wieder neu besprechen konnte. Ich wiederhole: ein Jahr lang wurde dies durchgeführt, denn „das Lebensbuch soll das sein und werden, was sein Name sagt: Ein Werk, das entscheidend auf das ganze Leben einwirkt. Es soll dem einzelnen Kind eine Hilfe sein...“ (S. 199). „Darum muß in den aufsteigenden Klassen, selbst bis zu deren oberster Spitze, Symbolerziehung getätigt werden.“ (S. 206)

Das ist ein Programm: Symbolerziehung muß eine fundamentale Glaubenshilfe für das Kind werden. Und dies über die ganze Erziehungszeit hinweg. Oderisia Knechtle ist nicht so sehr an der Definition des Symbols, an seiner Theologie, interessiert, sondern eben an diesem Programm, das Prozeßcharakter hat. In der Einleitung zu ihrem später erschienenen Nachdruck des (1963) herausgegebenen Hauptwerkes³ gibt sie erstmals eine Übersicht über dieses Programm, das aus sieben Stufen der Symbolerziehung besteht: Es sieht folgendermaßen aus:

- „1. Der Vorbau der religiösen Erziehung umfaßt die religiöse Führung des Kleinkindes von der Geburt an bis zum Kindergartenalter...
2. Der Unterbau führt das Kindergartenkind oder den Schulneuling von der erlebnishaften Wirklichkeit aus zum Zeichen und dann über das Bild hinweg zur persönlichen Beziehung...
3. Der Einbau zeigt auf, wie die im Unterbau gewonnenen Zeichen im Bibel- und Katechismusunterricht verwendet werden können.
4. Der Ausbau ist jene Stufe, auf der das Kind durchs Kirchenjahr geführt wird und auf der wir die Beicht-, Kommunion- und Meßfeier ansetzen.
5. Der Überbau will ins Verständnis der Gleichnishaftigkeit aller Schöpfungsdinge einführen und nimmt das Wort der hl. Hildegard ernst: 'Alles Irdische ist das Gleichnis des Göttlichen...'
6. Der Tiefenbau ist eine Strichdeutung, die auch in der einfachen Dimension ein Symbol des Göttlichen sieht...
7. Der Innenbau ist die Lehre vom 'Geheimnis der Einzelseele'.“
(Das erwähnte Beispiel mit dem Lebensbuch gehört zum Abschluß der vierten Stufe.)

3) Theodosius Druckerei, Ingenbohl, ohne neue Jahreszahl.

Soweit das Programm. Was bedeuten nun diese Stufen?

Stufen meinen hier eher sich überschneidende Phasen und nicht so sehr entwicklungspsychologische Größen, wie wir sie heute verwenden. Es sind eher normative und verfahrensmäßige Zielgrößen gemeint, die in einer bestimmten Lebensphase der kindlichen Entwicklung erreicht werden sollen.

Im Unterbau erlebt das Kind einige wenige zentrale „Wirklichkeiten“, die im Rahmen der personalen Begegnung mit dem Erzieher zu Zeichen und Bild dieser Wirklichkeiten geführt werden. Alles, was in der „schönen Welt“ gesehen wird, soll auch „hinter den Augen“ aufleuchten und zwar im „O-Dreiklang“ „Wort, Ton, Form“.

In einem zweiten Schritt sind es dann die Begriffe Leben, Licht und Liebe, die bis „hinter die Augen“ geführt werden. Das Leben wird im Tier erfahren, das Licht vom Zündholz in der Dunkelheit über Kerze, elektrisches Licht bis hin zur Sonne, die Liebe im Erlebnisspiel zum Ausdruck gebracht. Und nach vielen solchen schönen Erfahrungen führt Oderisia Knechtle die Kinder zu einer personalen Beziehung zu jeder einzelnen der drei göttlichen Personen. Die Schritte zum „Vater aus lauter Licht“, zum „Vater der Liebe“, zum „Vater aus lauter Leben“ führen zurück zu dem, was in jedem einzelnen Gegenstand der „schönen Welt“ erfahrbar geworden ist, zum Stein, zum Baum, zum Gras, zur Blume etc. Denn dies sind alles die Gedanken des „Vaters aus lauter Licht“ etc.

Entscheidend ist also nicht allein ein bestimmter Inhalt, sondern ein Prozedere des Nach-Innen-Führens, des Erschließens, Verstehens und Interpretierens dieser Inhalte auf einer Folie der personalen Beziehung zu Gott, Jesus und zum „Heiligen Geist, der alles stärkt“. Dieses Prozedere erfordert sehr viel vom Kinde. Es rekonstruiert seine ganze Welt religiös. Es schafft eine Beziehung vom Gegenstand zu dessen Zeichen, um hinter den Zeichen mehr zu sehen als den Gegenstand, nämlich die Gegenwart seines Gottes, den uns Jesus gezeigt hat.

Diese erste Stufe stellt das von der Autorin am ausführlichsten beschriebene Verfahren dar.

4. Die Feinheiten der Symbolverfahren

Ich habe schon einige Grundthemen angedeutet, die Oderisia Knechtle zum Symbolweg der Kinder verwendet. Hier seien einige Feinheiten angegeben, die Mißverständnisse bei der Rekonstruktion ihres Weges vermeiden helfen. Zuerst nochmals zu den Grundthemen des ersten Buches. Sie spricht hier von sog. „Erlebnisgestalten“, es sind dies, wie gesagt Stein, Gras, Baum, Wolken, Kreuz, Licht, Leben, Liebe, die Dreifaltigkeit schließlich im zweiten Teil des Bandes. Erlebnisgestalten sind Wirklichkeiten, die über den Symbolweg in das persönliche Beziehungsleben des Kindes Eingang finden. Das Eigenartige ist nun aber, daß die Erlebnis-

gestalt selbst wiederum synonym mit Symbol gebraucht wird. Diese Erlebnisgestalt ist also dreifältig. Sie wird erlebt, dann durch adaptive und interpretative Handlungen nach innen verlegt (hinter die Augen), und zugleich wird sie zum Symbol einer zweiten realen Wirklichkeit, der des Glaubens. Alle drei fallen im Idealfall zusammen.

Das wesentliche Merkmal besteht also darin, daß diese Erlebnisgestalt drei Dimensionen hat: Einmal ist sie Stimulus, um Erfahrung konkret erst zu ermöglichen, und zugleich ist sie das assoziative Moment zu dieser Erfahrung, oder besser gesagt ihre sprachliche Fassung. Schließlich wird sie in Verbindung mit dem „Vater aus lauter Leben“ gebracht (Er hat immer schon Stein, Licht, Pflanze etc. gedacht).

Entscheidend ist, daß das eine Mal vom Symbol zur Erfahrung geschritten wird (vom Kreuz zu den schönen Stunden mit dem Kreuz), das andere Mal vom Stein zum Bild vom Stein. Beide Wege haben gleich viel Bedeutung, beide sind möglich, weil das Prinzip der Verbindung von Sprache (Symbol) und Erfahrung nirgends durchbrochen ist. In diesem Unterricht gibt es an keiner Stelle die Verwiesenheit auf eine Erinnerung an das, was außerhalb der Klasse geschieht; dies, weil der eine solche Erinnerungen leisten kann, der andere nicht. Es wird also nicht gefragt: Was hast du schon einmal in diesem Bereich erfahren, was weckt dieses Symbol in dir? Sondern Symbol und Erfahrung sind eines, hic et nunc. Wer das Symbol verwendet, schafft eine Situation, in der die gemeinsame Erfahrung hic et nunc aufleuchtet. Daß der Hampelmann Fifi kein Leben hat, daß aber der Vogel Leben hat, und die Samenkörner, darüber wird nicht bloß gesprochen: Der Vogel ist über längere Zeit da, die Samenkörner sprießen und diese „Gnade“ (Symbol), ist monatelang für jedes Kind durch seine Pflege, sein Begießen, sein Streicheln der Pflanzen erfahrbar, greifbar. Diese Erfahrung muß also vorerst nicht erinnert werden. Erst wenn die realen „Symbole“ der Dreifaltigkeit im dritten Schritt zur Sprache gebracht werden, müssen verschiedene Erfahrungszusammenhänge synthetisiert werden. Aber diese sind dann alle vorhanden und nicht zufällig, - sie liegen gleichsam wie Spielstücke auf dem Tisch, weil sie direkt der unterrichtlichen Gemeinschaft entspringen. Über das Schaffen dieser Erfahrung sei eine weitere Beobachtung angebracht: Erfahrung ist ja immer eine Tätigkeit des Menschen. Die Schaffung der Erfahrung setzt die Schaffung von Bedingungen voraus, unter welchen das Kind tätig sein kann. Und diese Tätigkeit hat immer einen bestimmten Charakter. Sie führt z.B. zur Ehrfurcht oder zur Fürsorglichkeit oder zur Dankbarkeit etc. Solche Tätigkeiten der Kinder sind also nicht kognitiv-explorativ. Vielmehr sind diese Handlungen so beschaffen, daß sie eine Beziehung zum Ausdruck bringen. Die Kinder beschreiben, berühren, besingen, bestaunen, betasten, gestalten, danken, bitten, trauern, tanzen etc. Nicht Erklärungen sind das Medium, sondern

diese Handlungen des In-Beziehung-Setzens. Und jetzt wird auch verständlich, warum ich gesagt habe, daß das eine Mal von einer Wirklichkeit zum 'Symbol' geschritten wird, daß andere Mal vom Symbol zur Wirklichkeit. Mit beidem wird in gleicher Weise umgegangen. Das Kreuz wird aufgestellt, herumgetragen, besungen, bewundert, betrauert etc. lange bevor narrativ ein Bezug zu Jesu Tod hergestellt wird. Genau gleich wird mit dem Stein umgegangen. Er wird getragen, berührt, mit leichten Gegenständen verglichen, besungen, es wird gedankt für den Stein usw. Das Geheimnis von Oderisia Knechtle ist, daß sie keinen Unterschied zwischen Wirklichkeit und Symbol hinsichtlich deren pädagogischer Zugangsweise macht. Es ist nicht so, daß die Wirklichkeit liebevoll erfahren und dann das Symbol darübergestülpt wird. Beide werden in gleicher Weise dem menschlichen Ausdruck anheimgegeben, so daß beide in dem verschmelzen, was die Autorin als Innenschau bezeichnet. „Das Hochziel der Erziehung überhaupt, das später ausdrücklich betont wird - die Erziehung zur Innenschau -, wird durch jede Stunde angebahnt. Es soll wirklich kein Tag schließen ohne diese eigenpersonale Einkehr in das Innere. Diese Übung darf nicht schablonenhaft getätigt werden, sondern in Augenblicken, die sich zwanglos aus der jeweiligen Situation ergeben.“ (1963, S. 31). Beides soll zur „Tiefe hin“ führen, der beziehungs-hafte Umgang mit dem Symbol und der beziehungs-hafte Umgang mit der Wirklichkeit. Beides soll in gleicher Weise assimilativ und akkommodativ der erkennenden Aktivität des Kindes anheimgegeben werden. Und nochmals, in keinem Falle beginnt Knechtle die Symbolerziehung mit Texten oder Bildern, die dann auf eine vergangene Erfahrung hin interpretiert werden müssen. Dies ist für sie erst möglich, wenn der Weg des Symbolaufbaus abgeschlossen ist.

Ein entscheidendes Faktum bildet, wie gesagt, die von Knechtle vorgeschlagene und mit Kindern oft realisierte Schrittfolge zu dem, was sie als Innenschau bezeichnet. Innenschau ist für sie jene Fähigkeit, die das Symbolverständnis überhaupt erst möglich macht. Innenschau bedeutet zweierlei: Das Kind soll einerseits den Gegenstand in seiner Objektivität relativieren, es soll andererseits im Gegenstand einen Verweis auf das Göttliche sehen. Immer wieder taucht bei Oderisia Knechtle der Satz Hildegarts von Bingen auf, der beinhaltet, daß wir lernen müssen, in allem Irdischen das Göttliche zu sehen.

Ich möchte diese Schrittfolge in dreifacher Hinsicht vorstellen: erstens, wie sie diese mit kleinen Kindern an den Themen Stein, Licht, Liebe, Leben etc. durchführt, dann wie sie den fünfstufigen Beschauungsweg mit Erwachsenen realisiert, und schließlich eine Verallgemeinerung dieser Schritte vornimmt.

Als erstes also die unterrichtliche Darstellung. Sie erfolgt in folgenden großen Schritten. (1963, S. 54 ff.):

a) Kinder suchen die andere Welt, die - wie die Lehrperson sagt -, *über* den Steinen, *über* den Feldern, *über* den lebendigen Tieren ist. Die Kinder schauen zum Fenster hinaus und suchen die andere Welt. Was immer sie aber finden, stets ist es die Welt, von der sie nun schon oft so viel Schönes gehört haben. Sie bringen Gegenstände, sie erdenken sich alles Mögliche, daß sie vielleicht schon gehört oder im Fernsehen gesehen haben. Stets ist es diese Welt. Die Kinder zeichnen die Dinge der andern Welt. Stets ist es diese Welt. So geht dies über mehrer Stunden hinweg. Und immer wieder wird den Kindern gesagt, daß in der andern Welt alles anders ist, daß man aber die andere Welt entdecken könne. Die Kinder werden immer zappliger. Sie wollen die andere Welt entdecken.

b) Den Kindern wird nun auf ihre immer wieder aufgeworfene Frage, wo denn die andere Welt sei, gesagt, diese andere Welt sei aus lauter Licht. Die Kinder referieren nun die Lichtstunde, wo über die verschiedensten Lichtarten immer wieder die Schönheit des Lichtes und seine Lebenskraft erfahren worden sind. Aber dieses Licht ist anders als all diese Lichter. Licht ist jetzt keine Worthülse mehr, wie Knechtle sagt, sondern ein Ausgangspunkt für eine große Ahnung. Wiederum dauert dieser Schritt einige Stunden.

c) Die nächste Passage beschäftigt sich mit dem Wesen des menschlichen Geistes. Die Kinder versuchen, ohne Füße zum Stein zu gelangen, der hinter dem Tische liegt. Sie entdecken, daß der menschliche Geist es uns ermöglicht, überall hin zu schreiten, ohne daß wir den Weg mit den Füßen oder auf Rädern oder auf Fluggeräten zu gehen brauchen. Wiederum dauert dieser Schritt mit allen Übungen einige Stunden.

d) Das Wort „über“ wird erschlossen. Es werden Übungen dazu gemacht: Die Kinder finden heraus, was alles „über“ etwas anderem ist. Auch die Mutter, die das Kind gern hat, neigt sich über das Kind.

Von hier aus geht es dann zur Vaterbeziehung, zum himmlischen Vater, der *über* uns ist, der aus lauter Licht ist, der uns liebt etc. Und alle an den Gegenständen erworbenen Qualitäten werden jetzt zu dieser Vaterbeziehung verwendet. Und die Beziehung zum Liebhaben, die genau so intensiv erlebt wird wie die Lichtstunden, verkoppeln sich miteinander. Symbol und Wirklichkeit werden eins.

5. Überbau und Vorbau, Erwachsene und Kinder mit denselben Symbolverfahren

Ich möchte, um bei der Sache zu bleiben, eine Spezifizierung einer höheren Stufe, des Überbaus vornehmen. Für die Erwachsenen fordert Knechtle die gleichen einfachen Schritte wie mit den Kindergartenkindern. Sie schreibt in ihrem zweiten Buch Glaubensbelebung durch das Symbol (1976, S. 7ff., z. Teil gekürzt):

„Wir denken uns eine Gruppe zur 'Stillen Stunde' versammelt. Das Erlebnisthema 'Luft' soll uns in seiner ganzen Tiefe aufleuchten. Wir wollen erleben, was es um dieses Schöpfungsselement ist. Das kann auf einem fünffachen Bemühungsweg geschehen:

- Schauen
- Anschauen
- Beschauen
- Durchschauen
- Überschauen

Auch im reiferen Alter haben wir Augen und sehen nicht... Darum geht es zuerst um das einfache Schauen.

a) Wir schauen also den blauen Himmel an.

Er wölbt sich über uns wie eine hohle Halbkugel. Wir schließen die Augen und lassen diesen Eindruck auf uns wirken...

Blau ist die Farbe der Tiefe, die den kleinsten Weg durchläuft, bis sie unser Auge trifft. Alle andern Farben brauchen einen längeren, beweist die Optik. In unserem Innern erwachen frohmachende Gedanken: Blau ist der friedliche Ton, der unser Gemüt nicht verletzt. Wäre der Himmel dauernd rot, würden die Menschen 'verrückt'. So behaupten die Ärzte. Es ist also sehr gut so, wie es ist.

Dieses einfache Schauen macht uns schon ruhig. Es ist, als sinke unser Gemüt in sanfte Mutterarme...

b) Das *Anschauen* führt uns schon weiter. In der Kinderzeit mußte man uns die Erlebnisdinge möglichst real vor die Augen führen. Wir wollten sie mit allen Sinnen aufnehmen. Jetzt ist das erneut nötig. Wohl haben wir erlebnishafte Begriffe und bewahren sie im Gedächtnis. Aber je stärker sie sind, desto lebendiger müssen diese 'schlafenden' Worte mit neuem Wert gefüllt werden.

Es gilt jetzt, diesen Eigenbesitz von innen her zu beleuchten. Es ist auch ein Schauen, aber auf einer höheren Ebene. Das Zusammenspiel aller Erlebnisse, die sich an das Wort 'Luft' knüpfen, macht sich jetzt fruchtbar geltend. (Sehen wir wieder, wie notwendig die ersten Früh-Erlebnisse in der Kinderzeit sind!)

Jetzt darf die Gruppe ins Gespräch kommen. Der eine holt aus seiner Erinnerung den Eindruck eines windstillen, friedlichen Abends..

Ein anderes Glied der Gruppe erzählt ein Gegenstück dazu: Wie er in einem über-vollen Luftschutzkeller saß...

Dann schauen wir im Geiste die Veränderung des blauen Himmels. Wir sehen Wolken aufsteigen, helle oder dunkle - es entlädt sich ein Gewitter, und nachher ist die Luft so rein wie nicht zuvor...

Es ist ein Anschauen geistiger Art, eine Arbeit, die auch zur Innenkultur erzieht.

c) Aber unser Thema ist noch nicht erschöpft. Dieses langsame Anhalten, um auf den Grund eines Erlebnisdings zu kommen, tut uns gut. Wir kommen ja nicht mehr aus dem Treiben, Jagen, Hasten und Lärmen des Alltags heraus als unsere Kinder! - So dringen wir weiter ein und beschauen den blauen Himmel als unseren Luftkreis.

Diese Tätigkeit unseres Herzens nimmt unser ganzes Wesen ein. Durch die beiden vorausgegangenen Stufen des Schauens und Anschauens sind wir zur inneren Ruhe gekommen. Unser Gemüt hat sich losgelöst von unruhvollen Eindrücken, die wie zur Stunde mitgebracht haben. Jetzt sind wir disponiert zur Tiefe.

Wir fragen uns: Woher kommt dieses feine, reine, frische Geschöpf der Luft? Ja, woher? Das ist immer die unerhört große Frage bei jedem Atom der Schöpfungsdinge. Es ist sehr schnell gesagt: 'das weiß man doch - alles kommt von Gott!' Eine ganz billige und leichte Antwort ist das und sagt uns nicht mehr, als sie den Kindern sagt,

wenn man mit 'Gott' beginnt und nicht mit dem, was in kleinen, organischen Schritten zu ihm führt... Mit dieser Frage nach dem 'Woher' der Dinge stoßen wir in die Ur-Gedankenwelt des dreipersönlichen Gottes hinein. Wir wissen, es war einmal Nichts, und darum muß es einen Ur-Beweger geben, einen ersten Belebter! War es ein Lichtatom, das dieser ganz 'Andere' zuerst sichtbar machte und aus dem sich dann das Universum in gewaltiger Evolution entfaltete - wer kann das sagen? Sicher ist, daß Licht und Luft die Symbolelemente sind, die dem Wesen Gottes am nächsten kommen, ihm am ortverwandtesten sind.

So gilt es also, beim Beschauen des Elementes Luft in diese 'Vorgeschichte' aller Dinge zu stoßen, um von neuer Ehrfurcht erfüllt zu werden. Jeder begegnet dem Urlebendigen, der auch ihn belebt, dessen Luft er atmet und schon immer geatmet hat seit dem ersten Atemzug bei seiner Geburt.

d) Und noch weiter geht es in unserer 'Stillen Stunde'! Bis hierher können auch innerliche Nichtchristen kommen. Auch sie kennen das Erschauern vor der Majestät der Gottheiten. Doch wir sind Christen, unser Offenbarungsgut verrät uns noch tiefere Hintergründe. Das Wort 'Luft' ist eines, von dem Augustinus sagen kann: 'In jedem Wort der Schrift ist alles...' Suchen wir also etwas von diesem 'Alles', indem wir die 'Luft' durchschauen! Diese Durchschau ist der Höhepunkt, und er besteht darin, daß wir das Wort in unserm Glaubensbereich sehen. 'Spiritus' = Hauch, also Luft im geistlichen, religiösen Sinn, sie ist uns bekannt als Ausdruck für den Gottesgeist. Die Kirche singt an Pfingsten: 'Der Geist des Herrn erfüllt den Erdkreis.' So ist der Luftkreis Sein Bild, das Symbol dessen, der alles in allem erfüllt. Sobald die Teilnehmer unserer 'Stillen Stunde' auf diesen Punkt gekommen sind, hebt ihr eigentliches inneres Beten an. Sie leben sich in den Gedanken ein, wie ihn St. Paulus ausspricht: 'In Ihm (dem Heiligen Geist) leben wir, bewegen wir uns und sind wir!' (Apg 17, 28).

e) Noch ein Letztes ist zu tun: Wir haben jetzt wohl das Wort gefüllt, nun muß es uns noch in der Überschau aufgehen. Alle Eindrücke und Erlebnisse, die wir beim Anschauen (siehe b) aufgezählt haben, werden wirklich neu. Wir durchdenken, sie noch einmal, indem wir alles auf die göttliche Luft, den Heiligen Geist, beziehen. Der gewonnene, vertiefte und neuerlebte Begriff muß noch in das volle Reich der Glaubenswahrheiten gestellt werden. 'Luft' und 'Blauer Himmel' dringen ganz ins Leben hinein, so stark, daß wir daraus atmen. Wie ein Erstickender nach Luft ringt (siehe b), das Beispiel vom Luftschutzraum) und in diesem Zustand eigentlich erst weiß, was es um dieses Lebenselement ist, so eben in dem selben Maße sollte der Christ die 'Luft Gottes', den 'Spiritus Sanctus' erleben, ja nach ihm ringen und schreien.

Solche Betrachtungsweise kann uns auch aufgehen durch ein Farbfotobild. Es ruft die vergessene Erinnerung neu hervor und setzt Gegebenheiten, die hier und jetzt nicht gerade vorhanden sind. Es ist Ersatz für solche Gegebenheiten in der Natur.

Einer spricht: 'Auf meinem Bild sehe ich einen tief blauen Himmel über einer stillen Berglandschaft. So ruhte die Liebe Gottes, der Heilige Geist, ewig über der Welt, noch ehe sie war. Er schaute sie schon von Ewigkeit. Wie Er das ganze Universum kennt und durchweht, so kennt und liebt Er auch jeden Einzelmenschen. Jeder ist ihm eine ganz eigene, einmalige Welt, ein eigener Himmel. Der Luftkreis ist ja nicht der Himmel, wohl aber die Seele, die in Wahrheit «Reich Gottes» ist. Gott ist ja nicht räumlich über uns. Er wohnt durch Seinen Geist in uns, darum ist der Himmel ganz nah. Wir leben in Ihm.' usw.

So wird alles zum Gebet: Der Anblick des hohen Himmelsgewölbes, das feine Säuseln und auch der Sturm, der uns an den hohen Pfingststurm erinnert: 'Der Geist des Herrn erfüllt den Erdkreis'.

Ich habe diesen langen Abschnitt mit einigen Kürzungen abgedruckt, weil er das Prozedurale zeigt, das, was überhaupt erst den Weg zum Inhalt ermöglicht und den Ansatz von Sr. Oderisia verständlich macht.

Schwester Oderisias Meditationsweg umfaßt also fünf Stufen oder Leitern. Diese sind ein einfaches Werkzeug für jedermann. Sie sind begehbar. Die Himmelleitern früherer Jahrhunderte, die „*scalae sacrae*“, lehrten totale Abwendung von den Gegenständen dieser Welt, sie erforderten zur Meditation oft große Opfer in Fasten, Abtötung, Gehorsam, Einsamkeit usw. Der vorliegende fünfstufige Meditationsweg empfiehlt diese Übungen auch. Aber es geht ihm vorerst um etwas Einfaches, Zentrales, es geht um die Bewußtseinsstufen beschaulicher Erkenntnis. Diese führen von der körperlichen Wahrnehmung, der Sinnestätigkeit, über die geistige Bestandesaufnahme zur Umdeutung in den Tiefen religiösen Gefühls. Wir wenden uns also vorerst nicht weg von den Dingen dieser Welt. Wir benötigen sie in Raum, Zeit und in der Bewegung. Wir erfassen sie, um durch sie hindurch immer neu in transzendenten Raum zu stoßen. Das richtige „Ja“ zu den Dingen weiß aber im entscheidenden Moment alles fallen zu lassen, was die Schau beeinträchtigen könnte. Das Erfassen ist nicht ein Behalten oder ein Zum-Besitze-machen, es ist Bewußtwerden der Zeichenhaftigkeit im Hinblick auf Gott. Betrachten wir nochmals die fünf Stufen:

1. Das Schauen ist eins Ins-Auge-Fassen der Dinge. Wir nähern uns durch den Blick, durch Bewußtwerden. Wir beobachten und beachten. Wir geben den Namen. Das ist der erste Schritt.
2. Das Anschauen holt unsere bisherige Vorstellung aus dem Unbewußten, vergleicht sie mit dem, was jetzt vor uns ist. Es ist Erinnerung im Anblick. Es setzt den Zeitwert ein, die eigene Geschichte.
3. Das Beschauen: Die Frage nach dem Ursprung blitzt auf und mit ihr die Frage nach der Bestimmung schlechthin. Wir rücken ins metaphysische Feld. Schwester Oderisia würde sagen: „Jetzt sind wir disponiert zur Tiefe.“ Von vornherein wird jeder philosophische Zweifel ausgeschlossen. Es geht ja nicht um Bestätigungen. Das „Herz“ staunt, daß „es“ so geworden ist. Mit dem Ursprung stoßen wir auf das Wort „Gott“. Schwester Oderisia will dieses „Aufstoßen“ auskosten. Sie spricht von der „Urgedankenwelt des Dreipersönlichen“.
4. Die Durchschau führt zur Transzendierung im Gegenstände. Das ist der Höhepunkt. Hier wird unser «Schauen» entweder unklar oder leuchtend hell. Totales Erleben muß einsetzen. Unsere Ahnung verwandelt sich in ein klares „Wissen“, daß das Ding unmittelbar als Wahrheit jenseits des Verstandes, nämlich im Glauben, erfährt.
5. Die Überschau ist die Einordnung solcher Erfahrungen in das neue Weltbild. Sie fragt: Wo kann mir künftighin dieses eben erfahrene Ding

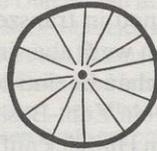
oder ein ähnliches, zur Schau einer Offenbarungswahrheit werden? Sie bezieht den ganzen Kosmos in den Glauben ein und formt das Tägliche in das Besondere um. Das Erlebnis der Durchschau wird in der Überschau in die gesamte Lebenswirklichkeit ausgestrahlt.

Immer wieder sollen Menschen diesen Weg abschreiten, neu beginnend, durch die uns umgebende Welt hindurch, neu in jedem Raum, neu in jeder Stunde.⁴

6. Die Verfahren mit dem Strichzeichen, die Deutung der Farben:

Gestaltung des Innenlebens als höchste Stufe des Symbollebens

Eine Reihe von Strichzeichen werden im zweiten Band von Knechtle dazu verwendet, um die innere Religiosität einzelner Personen, zum Teil in Gruppengesprächen, anzuregen. Hier eine Widergabe des vielleicht wichtigsten Symbols:



(S. 126)

Durch „Innenkonzentration“ muß jede Person selber ihren „geistigen Innenraum“ finden, in dem sie - wie bei Maria Montessori - von der Peripherie zum Zentrum schreitet. „Das also ist der Kunstgriff des Geistes, der seine bunte Gedankenwelt zur Ruhe bringen will: Er muß einen Gedanken hineinsetzen, der alle andern an Leuchtkraft überstrahlt...“ (S. 125). Zeichen, Sonne, Sonne des Innenlebens, Zentralisation, Christus als Zentrum, sind die Schritte, die Personen mit Hilfe des obigen Zeichens je in eigener Weise abschreiben, um einen „Angelpunkt“ zu finden: die innere Berufung, wir würden heute sagen, religiöse Identität. Seine innere Berufung finden, ist nach Knechtle ein religiöser Prozeß; das Symbol ist Mittel und Ziel zugleich. In ihm sind die Aktivitäten des religiösen Bewußtseins aufgehoben. Die Arbeit ist diejenige des Bruder Klaus, der sein Bild mit den nach innen und außen führenden Strahlen ein halbes Leben lang meditiert und auf die Geheimnisse des Lebens Jesu projiziert hat. Und jeder Gedanke religiöser Art wird so in die Innerlichkeit der Person geführt. Ein schönes Beispiel in zwölf Stufen stellt die Bindung und Beziehung zur Mutter Gottes dar, ein nie abgeschlossenes

4) Aus meiner Besinnung im Band „Glaubensbelebung durch das Symbol“, Antonius-Verlag, Solothurn 1967, 11 - 13.

tragfähiges Verfahren, das viel geistige Arbeit und Konzentration mit Symbolen und Farbsymbolen beansprucht. Blumendeutungen, Tiersymbole, die in der früheren Kindheit erlebten Urdinge (Wasser, Erde, Brot, Wein etc.) werden für diese natürliche theologische Arbeit an sich selber hin zum religiösen „Beruf“ verwendet. Hier vier weitere Beispiele:

Ineinandergeschlungene Kreise



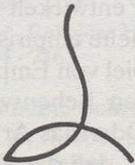
Zwei
Menschen
erhalten
das
Leben

Die Schale



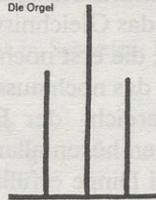
So
wird unsere
Glücksschale
voll
von
GOTTES
Verherrlichung

Die Linie nach unten und oben



Selbst
der Tod
wird in
Christi
Tod
versöhnt

Die Orgel



Dank
sei
GOTT

In der Auseinandersetzung mit diesen Linien, ihrem Nachziehen im Leben, gehen Tiefenbau und Innenbau ineinander über, beim ersten im freien Spiel, in dem mit den Symbolen das Evangelium ausgelegt wird, in der letzteren Phase den Blick auf das „Geheimnis der Einzelseele“ richtend, die theologia naturalis erfüllend.

7. Von den nicht gemachten Hausaufgaben der Religionspädagogen

Nach 25 Jahren ist diese Art von „Bildungslehre“ der Oderisia Knechtle immer noch faszinierend zu lesen. Keineswegs schlagen uns hier nur formale oder prozedurale Verfahren zur Arbeit mit dem Symbol entgegen. Nein, diese beschriebenen Prozesse des Entstehens von Religiosität sind der Auffassung verpflichtet, daß religiöses Bewußtsein und religiöse Kultur nur durch die symbolischen Transformationen möglich sind. Ohne Susanne Langers oder Ernst Cassiers Werk zu kennen, setzt Knechtle normativ um, was dort deskriptiv vorgetragen wird: Das Miteinander-Verwoben-Werden von Rationalität und präsentativen Symbolen unter dem Gesichtspunkt einer klar abgegrenzten inhaltlichen Linie: der Botschaft von Jesus Christus. Aber die Synthetisierungsprozesse sind unerhört fein abgestimmt, dem Kinde selber abgeschaut. Deshalb ist Oderisia nicht einer Schule zuzuordnen, nicht einer philosophischen Strömung, und deshalb liegt sie auch völlig neben den pädagogisch-kritischen Arbeiten der sechziger und siebzigerer Jahre.

Was wir heute wieder benötigen, ist also nicht die Rezeption aller möglichen Symbolbegriffe, Symboltheorien, Symbolschulen, sondern erstens ein Buch, wie dasjenige von Werner & Kaplan (1984) mit dem Titel „Symbolformation“, nun aber bezogen auf religiöse Symbole. Und zweitens eine Überarbeitung des pädagogisch-normativen Ansatzes von Knechtle unter dem Gesichtspunkt neueren Verstehens der Botschaft. Beides ist noch nicht getan worden. Für beides hätten wir zwar Vorbilder. Aber ein tieferes Verstehen des religiösen Symbolaufbaus in unserer Gesellschaft schaffen wir nicht so leicht per se, es bedarf eines Wissens, um die Entstehung im Rahmen der kognitiven Entwicklung der Kinder unter optimalen und weniger optimalen Bedingungen. Es fehlt heute dieses Wissen um den Zusammenhang von Stufen, wie sie Knechtle normativ postuliert hat, und den prozeduralen Erziehungszielen. Es fehlen mögliche tatsächliche Stadien des Symbolverständnisses, wie es z.B. Bucher (1986) in Bezug auf das Gleichnisverständnis der Kinder entwickelt hat. Dies sind Aufgaben, die erst noch zu lösen sind, durch neue empirische Arbeiten und durch das noch ausstehende Zusammenspiel von Empirie und Theorie im Bereich der Erfassung der religiösen Lebenswelt. Unsere Spekulationen hören allerdings da auf, wo Sr. Oderisias Arbeit beginnt. Sie hat drei Dinge erfüllt; sie hat vorausgesetzt, daß das Kind symbolfähig ist (vgl. Biehl 1985, S. 62), sie hat Erfahrung geschaffen und sie symbolisch verarbeitet (nicht in erster Linie über Erfahrung gesprochen; vgl. Lenhard 1987, S. 631) und sie hat ihre Symboldidaktik praktisch vordemonstriert. Das sind beinahe vergessene Qualitäten einer modernen Religionspädagogik. Ihr Geheimnis aber hat sie in einem kleinen Aufsatz von 1961 so ausgedrückt: „Damit kommen wir zur Verschmelzung der beiden Pole: *symbolischer Vollzug und kindliches Erleben...* Diese Verschmelzung beruht *auf dem geheimnisvollen Eins-Sein zwischen Leib und Seele.*“ (S. 402). Und ihr Hauptbuch von 1963 beginnt mit dem Satz: „Ich stehe nicht da, wo ihr steht, ihr Großen.“ (S. 1)

So schließt sich der Zirkel. Das Programm ist nicht nur für Kinder von innen her entwickelt. Es setzt voraus, daß Kinder beobachtet und zugleich geführt werden.

Schriften von oder zu Oderisia Knechtle

Giger, F., Schwester Oderisia Knechtle und ihr Charisma, in: Kat. Informationen, Nov. 1978, 12f.

Knechtle, M. *Oderisia*, Symbolerziehung. (o.O., o.J., vermutlich vor der Herderausg.).

Knechtle, M. *Oderisia*, Das Büchlein von der schönen Welt (o.O., o. J., vermutlich vor der Herderausgabe).

Knechtle, M. *Oderisia*, Mit dem Kind durchs Kirchenjahr. Freiburg (Herder) 1941⁹1964.

Knechtle, M. Oderisia, Symbolischer Vollzug und kindliches Erleben, in: Schweizer Schule 1961, 47, 400 - 405.

Knechtle, M. Oderisia, Wie symbolische Handlungen vollzogen werden sollen, in: Schweizer Schule 1961, 47, 403 - 406.

Knechtle, M. Oderisia, Glaubensvertiefung durch das Symbol, Freiburg (Herder) 1963 (Dieselbe Ausgabe um den zweiten Teil verkürzt: Ingenbohl: Thodosius Druckerei, ohne neue Jahreszahl).

Knechtle, M. Oderisia, Mein Himmelsweg, Werkbücher für die Kleinen, Ingenbohl (Thodosiusdruckerei) 1966.

Knechtle, M. Oderisia, Glaubensbelebung durch das Symbol, Solothurn (Antonius Verlag) 1967 (mit Besinnungen von Fritz Oser).

Lüthold-Münder, I., Ein Weg in die schöne Welt, Solothurn (Antonius Verlag) 1961 (Angeregt durch die Lehren über die Symbolerziehung nach M. Oderisia Knechtle.).

Meier, T., Sr. Oderisia Knechtle und Symbolerziehung, in: Schweizer Schule 1961, 47, 397 - 400.

Moser, T., Symbolerziehung - eine neue Hoffnung? in: Schweiz. Kirchenzeitung 1964, 200 - 204, 213f.

Port, M., Religiöse Erziehung durch das Symbol, in: Schweizer Rundschau 1962, Heft 12, 704 - 716.

Verwendete Schriften zur Symboltheorie

Biehl, P., Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: JRP, 1985, 29 - 64.

Bucher, A., Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, hören sie nicht das Gleiche. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg 1986 (erscheint Frühjahr 1990 in der Reihe „Praktische Theologie im Dialog“, Fribourg).

Bucher, A., Symbole? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zu den Religionsbüchern von Hubertus Halbfas, in: Evang. Erz. 39 (1987), 598 - 613.

Cassirer E., Philosophie der Symbolischen Formen, Bd II. Das mythische Denken (1925), Darmstadt 1987.

De Laval, L., Die Stille im Schatten des Wortes, Mainz 1961.

Jehle, F., Augen für das Unsichtbare, Zürich 1981.

Langer, S.K., Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt 1984

Lenhard, H., Erfahrungen machen im Religionsunterricht, in: Evang. Erz. 39 (1987), 613-635.

Pustet, F., Symbole als Glaubenshilfe! Regensburg 1987.

Ricoeur, P., Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I, hg. von W. Beinert, München 1973.

Ricoeur, P., Die lebendige Metapher, München 1986.

Stolz, F., Grundzüge der Religionswissenschaft, Göttingen 1988.

Werner, H./Kaplan, B., Symbol Formation. Hilsdale (Erlbaum) 1984.

I. Fragestellung und Grundbegriffe

A. Das Anliegen

Gesundheitserziehung beginnt heute schon relativ früh mit körperlicher Ertüchtigung, die die weitere psychische und physische Entwicklung grundlegen soll. Dabei besteht jedoch die Gefahr, die Ausbildung der dazu erforderlichen Fähigkeiten auf eine vorwiegend körperlich-sportliche Leistungsbetonung einzuengen. Deshalb muß eine „gesunde“ Erziehung auf *mehr* als nur sportliche Leistungsfähigkeiten ausgerichtet sein.

Als Religionspädagoge frage ich nach dem Zusammenhang zwischen Gesundheit und Religion; mich interessiert am Thema seine religionspädagogische Zuspitzung: Was bestimmt den jungen Menschen bei seiner Entwicklung unausweichlich und letztlich? Was leitet seine Erziehung und Bildung? In dieser Frage ist Religion definiert als das, was den einzelnen Menschen in seiner Ganzheit und nicht nur in einem Sektor seines Menschseins ausmacht. Religiöse Erziehung und Bildung ist das, was sein Leben im ganzen glücken und gelingen läßt.

Das heute mit Religion konkurrierende neue Gesundheitsdenken kann sich auch in der religiösen Erziehung direkt und indirekt ausdrücken; deshalb ist die Frage berechtigt, inwieweit sich aus einem neuen Gesundheitsverständnis bereits eine Art Ersatzreligion abgeleitet hat. Bestimmen solche abgeleiteten Zielvorstellungen bereits die Erziehung?

Es geht weiterhin um die ungewöhnliche Frage, was religiöse Erziehung mit Sport- und Gesundheitserziehung zu tun hat und welche Sinndeutungen und Lebenshilfen sich daraus erschließen lassen. Hat das, was Religion - vor allem in ihrer christlichen Ausprägung - an kritischem Erinnerungspotential für die Menschlichkeit des Menschen aufbewahrt und an Hoffnungspotential in die Zukunft des Menschen einzubringen hat, für die gesundheitspädagogische Praxis noch Bedeutung?

B. Zum Religionsbegriff

Der zugrunde liegende anthropologisch gefaßte Religionsbegriff steht in enger Beziehung zum Gesundheitsbegriff; er meint die Fähigkeit des Menschen, sich nach Erfüllung seines Lebens sehnen und auf einen ihn letztlich tragenden Lebensgrund hin beziehen zu können.

Religiös sein oder Religion haben bedeutet zur Selbstüberschreitung fähig sein, sich in das Ganze der Welt und des Lebens eingebunden fühlen und von dort her der Welt und dem Leben einen Sinn zusprechen können.

Dieses Religionsverständnis geht aus von konkreten und unterschiedlichen Lebenssituationen des Menschen; Religion nimmt beglückende, haltgebende und bestätigende Erfahrungen ebenso ernst wie sie über verunsichernde, begrenzende und in vieler Hinsicht defizitäre Erfahrungen nicht hinwegtrösten will. Ihr geht es um die Wahrnehmung menschlicher Begrenztheit und um deren Überschreitung.

Deshalb steht Religion im Zentrum des Lebens und ist Ausdruck und zugleich Hilfe in der krisenhaften Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Begrenztheit. Sie will nicht nur die positiven, sondern auch die defizitären und konflikthaften Lebenssituationen deuten helfen. Vor allem protestiert sie gegen ungerechtes Leid und weigert sich, Armut, Behinderung, Krankheit und Tod als blindes Schicksal oder als Bestrafung hinzunehmen. Darüber hinaus weist sie aufgrund der Öffnungsfähigkeit des Menschen auf die eigentliche Realität hinter der vordergründigen Wirklichkeit.

Es lassen sich zwar anthropologische und transzendente Erfahrungsebenen unterscheiden, sie sind jedoch nur *als Ganzheit* und *im Zusammenhang* erschließbar. Beide Ebenen dürfen nicht voneinander abgehoben werden, wenn die transzendente Wirklichkeit „überhaupt noch aussagbar bleiben und dem Menschen in seinem Erleben gegenüberstehen soll“ (Zirker 1986, 641).

Unmittelbar zugänglich sind die anthropologischen Dimensionen in der Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft, auf die hin der Mensch sich überschreiten kann: Die Verbundenheit mit der Vergangenheit versichert den Menschen seines Eingebundenseins in die Geschichte. In der Offenheit für die Zukunft partizipiert er an der hoffnungsvollen Verheißung einer letzten Lebenserfüllung.

Diese Sensibilität für seine eigene Tiefe und Weite eröffnet ihm auch die andere Fähigkeit, seine verdrängten Gefühle zu akzeptieren; erst die Annahme seiner selbst mit seiner persönlichen Schuld, Aggression und Angst läßt ihn zur Liebe fähig werden.

Diese Liebesfähigkeit wiederum bedeutet, sich selbst auf den andern einlassen und sich von ihm bestätigen lassen zu können. Theologisch gesprochen liegt hier die im christlichen Glauben behauptete Identität von Gottes- und Menschenliebe. Dadurch ist diese anthropologische Dimension konsequent auf Transzendenz ausgerichtet.

Bei Transzendenz handelt es sich um die „eigentliche Wirklichkeit“, die als der menschlichen Wahrnehmung vorgegeben erlebt wird und sich unerwartet, geheimnisvoll und überraschend erschließen und wieder entziehen kann. Christlich gesehen ist es der im Symbol „guter Gott“ behauptete tragende Lebensgrund, aus dem heraus der Mensch schon

immer lebt und in dessen endgültiger Offenbarung er seine letzte Lebenserfüllung erwarten darf.

Religiös gedeutet ist das menschliche Leben der Weg zur „eigentlichen Wirklichkeit“, zum „göttlichen Milieu“ (Teilhard de Chardin), das den Menschen schon jetzt in den „Beziehungsreichtum“ (G. Fuchs) des transzendenten Gottes einbezieht, vor naiver Selbstbehauptung bewahrt und von zwanghafter Selbsterlösung und Gesunderhaltung entlastet. Für diese Lebensdeutung hat der Mann aus Nazareth gelebt. Sein Leben und Sterben sollte offenbar machen, wie Gott ist im Kontrast zur vordergründig erfahrbaren Wirklichkeit.

Der christliche Glaube bietet deshalb an, Gesundsein und Gesundwerden des Menschen vor allem daran zu messen, wie sensibel er seine religiöse Bedürftigkeit wahrnimmt und wie stark er sich glaubend auf eine religiöse Dimension, christlich gesprochen auf die Wirklichkeit Gottes als seinen tragenden Lebensgrund bezieht.

C. Zum Gesundheitsbegriff

Gesundheit soll hier verstanden werden als ein prozeßhaftes Geschehen, als ein facettenreiches und manchmal konflikthafte, aber geordnetes Zusammenspiel von physischen, psychischen und sozialen Komponenten (vgl. Grewel 1988).

Im Gegensatz dazu befindet sich unsere Sozialversicherungsgesellschaft in einem schwierigen Dilemma, da der vorherrschende Gesundheitsbegriff verengt und auf ein symptomorientiertes Krankheitsverständnis bezogen verstanden wird. Ganzheitliches Gesundwerden verhindert er.

Gesundheit umfaßt jedoch mehr als Freisein von Symptomen, sie ist positiv einbezogen in psychosomatische Zusammenhänge: psychohygienische und sozio-kulturelle, ethische und spirituelle Elemente bilden beim gesunden Menschen eine Einheit.

Diese Einheit ist nicht ohne ethische und transzendente Dimensionen zu denken, wie auch von medizin-historischer Seite bestätigt wird: „Gesund ist der Mensch als Person, solange er auf sein Gewissen hört und die Freiheit hat, in jener letzten Gesundheit aufzugehen, die wir Heil und Heiligkeit nennen“ (Schipperges 1980, 62f). Gesundheit als Vermögen zur Freiheit, auch als Freiheit zur ausgleichenden und ganzheitlich-religiösen Selbstverwirklichung, die „das Tragen von Lasten, das Lösen von Widersprüchen, das Erleiden letztlich des Sterbens“ einschließt; „demnach kein Zustand und kein Besitz, kein Programm auch oder ein Ziel, sondern eher der Gang auf dem Wege, ein Habitus“ (ebd.).

An dieses Gesundheitsverständnis sind folgende Forderungen zu stellen:

1. Ganzheitliches Gesundheitsverständnis

Die erste Forderung richtet sich gegen alle Versuche, irgendwelche Einzelaspekte des menschlichen Lebens als sein Ganzes ausgeben zu wollen.

Die Offenheit des Menschen für sein Ganzsein darf nicht gelehrt werden; ebenso darf eine religiöse Lebensform sie nicht einengen.

Im Gegenteil betont die christlich-religiöse Sicht vom Menschen seine Fähigkeit zur Selbstüberschreitung, seine Sehnsucht nach Ganz- und Heilsein, seine Freiheit zur Entscheidung für die befreiende Botschaft vom Reich Gottes. Eine Ideologie, und sei es eine Religion und Theologie, die der Selbstüberschreitung, also dem Glücken und Gelingen menschlichen Lebens, im Wege steht, ist dagegen inhuman und unchristlich. Es muß von theologischer Seite noch entschiedener und genauer aufgezeigt werden, wieso diese ganzheitliche Gesundheitsnorm im Kern des christlichen Glaubens verankert ist.

2. Kritisches Gesundheitsverständnis

Die zweite Forderung zielt auf ein kritisches Religions- und Gesundheitsverständnis.

Einseitige Aussagen über Gesundheit („Hauptsache gesund“ oder „Gesundheit über alles“) übersehen, daß Begrenzung, Krankheit und Tod zum Leben gehören. Darauf aufmerksam zu machen, ist Sache der religiösen Erziehung. Religiöse Klischees („Gott allein genügt“) verführen zu der Ansicht, man könne auf Medizin, Sport, richtige Ernährung und Gesundheitsvorsorge verzichten.

Solch wechselseitige Kritik ist notwendig, um krankhaften Phänomenen, wie etwa Depressivität, religiösem Wahn und anderen psychischen Erkrankungen vorzubeugen. Neurosen und Kompensationen aller Art könnten in vielen Fällen u.a. auch durch kritisches Bewußtsein und mehr religionspädagogische Aufklärung vermieden werden.

Ziel dieser Aufklärung ist ein Gesundheitsverständnis, das die Annahme des Menschen in seiner personalen Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit garantiert und das nicht durch rationalistische Gütekriterien für Gesundheit verkürzt werden darf. Denn eine solche Reduzierung bedeutet theologisch gesehen, das grundsätzliche Angenommensein des Menschen von Gott in Frage zu stellen. „Gesundsein“ gehört implizit zur *konstanten* anthropologischen Grundausstattung des Menschen und ist eben nicht eine Definitionskategorie, die beliebig verfügbar ist. Dagegen legt das Ethikverständnis des Kritischen Rationalismus die Kriterien fest, nach denen ein Wesen Mensch sein soll oder werden kann.

Die Forderung des kritischen Gesundheitsverständnisses wird heute durch eine vom Utilitarismus geprägte „Praktische Ethik“ (P. Singer) unterlaufen: Indem sie den tradierten religiösen Begriff der Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens durch rationale Eugenik ersetzen will, gesteht sie Selbstverwirklichung nur dem vitalen und „lebenswerten“ neugeborenen Kind zu, das dem gentechnologischen Euthanasieprogramm entspricht; dem behinderten, kranken und schwer leidenden

Kind, das „in dem Kriterien-Katalog der Perfektion zu viele Minuspunkte aufweist“ (Weber 1989,7), bleibt dann nur noch die „Gnadentötung“, damit das dadurch angehäuften Leid durch das Glück eines neugeborenen „gesunden“ Kindes wieder ausgeglichen werden kann.

Es liegt im Interesse des kritischen Gesundheitsbegriffs, die Einseitigkeit und Unmenschlichkeit solchen Gesundheitsdenkens zu entlarven, gerade weil es sich modern als „Gesundheit im Jahre 2000“ empfiehlt.

Erziehung soll *jedem* Menschen - jedem gesunden, behinderten, kranken, armen, reichen, jungen und alten - Wege zur „eigentlichen“ Selbstverwirklichung erschließen.

D. Zum Sportbegriff

Die moderne Sporttheorie geht von der Überzeugung aus, daß „Selbstverwirklichung im Medium körperlicher Bewegung“ geschieht (Baumgartner/ Enz 1986, 85). Sport definiert sich also seinerseits als einen Lebensbereich, von dem die Selbstverwirklichung des Menschen abhängt. Wenn aber beide, Sport und Religion/Glaube, von sich aus der Selbstverwirklichung, der Lebenserfüllung und somit der Gesundheit des Menschen eine hohe Bedeutung zugestehen, ist es nur konsequent, Erziehung und Bildung in beiden Bereichen aufeinander abzustimmen.

Anhand des Beispiels Sport soll das Thema weiter entwickelt werden, da Sport heute als eine Gesundheit und Lebenssinn versprechende gesellschaftliche Größe gilt.

II. Sport und Gesundheit in religionspädagogischer Sicht

A. Ziele des gesunden Sports und der gesunden Religion

Für ein sport- und religionspädagogisch gleichermaßen verantwortbares Konzept von Erziehung und Bildung ist zu prüfen, ob der an öffentlicher Geltung zunehmende Gesundheitsbegriff als grundlegendes Kriterium angesehen werden kann. Gesundheitslernen und Psychohygiene wären dann Maßstab für eine sinnvolle religiöse Erziehung, in die auch sportliche Aspekte einbezogen werden, und ebenso für eine sportliche Erziehung, die auch religionspädagogische Aspekte zu beachten hat.

Diese Gesundheitsnorm ist nicht kurzfristig durch das Fehlen von Krankheit zu bestimmen, sondern nur *dialektisch* durch die Kategorie des gelingenden Lebens angesichts der Grenz- und Endlichkeitserfahrungen, des Leids und des Versagens. Religiöse und sportliche Erziehung sind gesund, wenn sie sich nicht bloß vitalitätssteigernd und lebenssichernd (vgl. H. Schmidt 1982, 110) verstehen; ihr jeweiliges Selbstverständnis soll die Realität der Lebensbeeinträchtigung, des Negativen, des Bösen sowie des Todes nicht ausklammern.

Die wichtigsten Vermittlungen zwischen den Bereichen Sport und Religion geschehen in den Motivations- und Absichtsperspektiven der Leh-

renden und Lernenden, in ihrem konkreten Handeln - und nicht nur in literarischen Medien, z.B. schulischen Lehrplänen, und institutionellen Strukturen, z.B. zwischen Sportverbänden und Kirchen.

Folgende Handlungsdimensionen bieten sich an: Physisches und psychisches Wohlbefinden als Ausgangsbasis der Gesundheitserziehung, die sich fortsetzt in Körper- und Selbsterfahrungsfeldern (in Anlehnung an Kückelhaus) und schließlich in meditativen Formen des Sporttreibens als religiösem Ausdruck.

B. Differenzen zwischen Sport und Religion aus religionspädagogischer Sicht

1. Tradierungskrise

Zunächst sind unterschiedliche Interessen und Barrieren zwischen Sport und Religion aufzuzeigen, die sich aus der religionspädagogischen „Tradierungskrise“ ergeben. Nicht nur die Vermittlung religiöser Inhalte will nicht mehr gelingen; auch Religiosität und ihr Stellenwert für die Identität des Menschen sind in die Krise geraten. Kirche, Theologie und Religionspädagogik sind sehr intensiv mit sich selbst beschäftigt, so daß eine ausdrückliche Vermittlung zwischen Sport und Religion, etwa in fachwissenschaftlichen Publikationen, im Religionsunterricht oder in den genannten Handlungsfeldern als eine eher marginale Beschäftigung erscheint. Das traditionelle Menschenbild, das vor allem im katholisch-kirchlichen Bereich vertreten wird, und die ins kirchliche Getto verweisenden Tendenzen passen nicht zum Idol des jungen, schönen und sportlichen Menschen, das zum gesellschaftlichen Gütezeichen des Menschen überhaupt geworden ist.

2. „Neue Religiosität“

Hinzu kommt eine andere Problematik, die die Auseinandersetzung zunächst als überflüssig erscheinen läßt: Die Neue Religiosität, verbunden mit Friedens- und Ökologiebewegungen, die in vielen irrationalen bzw. scheinrationalen Formen bis hin zum Okkultismus und satanischem Aberglauben auftritt, lenkt zunächst vom Thema ab. Zudem favorisiert die Neue Religiosität ungewollt das sport-philosophische Anliegen, dem jungen Menschen ohne religiösen Irrationalismus Selbstbewußtsein und Selbstverwirklichung zu vermitteln.

Die eigenen Irrationalismusprobleme des Sports (Aggression und Gewalt, Leistungsideologie), empfehlen allerdings dringend eine religionspädagogische Einbindung. Beispielsweise befaßt sich die neuere Religionspädagogik mit den individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Identitätsfindung, wobei sie Glaubensannahmen, Wertentscheidungen und religiöse Gefühle ausdrücklich thematisiert.

3. „Versportlichung“

Ebenso lassen die belastenden Unterschiede zwischen den Extremen des Leistungs- und Breitensports eine Auseinandersetzung der Kirchen mit Sporterziehung als unangemessen erscheinen; während Psychologie und Pädagogik sowie Journalistik anerkannte Bezugswissenschaften sind, müssen die Ergänzungsfelder zwischen Theologie und Sportwissenschaft erst noch erschlossen werden.

4. Neue Zielbestimmung

Sportpädagogik sollte im Sinne des dargelegten Gesundheitsverständnisses ihre religiöse Dimension wiederentdecken. Eine auf Gesundheit bedachte Religionspädagogik sollte ihre sportliche Dimension betonen, sie ausdrücklich im Lehr-Lern-Prozeß beachten und direkt thematisieren; denn indirekte religiöse Erziehung dürfte im pluralen Überangebot kaum noch Chancen haben.

III. Ansatzpunkte zur Kooperation zwischen Sport- und Religionspädagogik

A. Religionsgeschichtlicher Ansatz

Die jüngsten Arbeiten über den religionsgeschichtlichen Zusammenhang zwischen Sport und Religion betonen zwar den „sakralen Charakter der antiken Olympischen Spiele“ und die enge Verbundenheit zwischen sportlichen Wettkämpfen und sakralen Handlungen (vgl. Buhmann, in: Jakobi/Rösch 1986,32), lassen jedoch die religions- und gesundheitspädagogischen Aspekte, die hier interessieren, unerwähnt. Das mag unter anderem auch daran liegen, daß in früheren Zeiten Sport, Religion, Gesundheit und Erziehung eine selbstverständlichere Einheit bildeten. Andererseits klafften sie schon im ersten vorchristlichen Jahrhundert derart auseinander, daß eine israelitische „Feindschaft mit der griechischen Sportkultur“ (Mieth 1986, 157) ausgemacht werden kann. Bis heute haben sich diese Lebensbereiche verselbständigt, ihr Eigenrecht behauptet und ihre eigene gesellschaftliche Dynamik entwickelt. Dies ist zu begrüßen; sie müssen allerdings um der erzieherischen Wirkung willen wieder in einen *Handlungszusammenhang* gebracht werden.

Dies gilt auch für die religionspädagogische Fragestellung, die wie die Sporterziehung ihre Eigenständigkeit beansprucht. Geschichtlich gesehen ist die Religionspädagogik als Wissenschaft (seit etwa hundert Jahren) bemüht, die Dialektik zwischen dem Eingebundensein religionspädagogischen Handelns in alltagsweltliche Lebensbezüge und seiner ausdrücklichen Eigenständigkeit zu reflektieren.

B. Ansatz „Kirche und Sport“

Zwischen Kirche und Sport sind wichtige offizielle Stellungnahmen erarbeitet und ausgetauscht worden; sie sollen hier nur nach gesundheitserzieherischen Aspekten befragt werden.

Auf katholischer Seite betonen die Päpste dieses Jahrhunderts die hohe Bedeutung des Sports. Schwank kommt bei seiner Untersuchung der päpstlichen Verlautbarungen zum Sport zu dem Ergebnis: „Während die Päpste der vorkonziliaren Zeit im wesentlichen den Sport unter den Gesichtspunkten Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsbildung bzw. ganzheitliche Erziehung und Tugenderziehung beurteilen, ihm also eine instrumentelle Funktion beimessen, ist der Eigenwert des Sports bei Paul VI. bereits voll anerkannt“ (Schwank in: Jakobi/Rösch 1986, 280). Auch werden die religions- und sportpädagogischen Aspekte nicht übersehen. Die Kirche achte den Sport „in seinen verschiedenen Formen, vor allem jenen, der für alle Jugendlichen zur harmonischen Entwicklung des Körpers und aller seiner Kräfte organisiert wird, aber auch den Kampfsport,...der Anstrengung und Wagemut erfordert, sofern er maßvoll ausgeübt wird, ohne den eigentlichen Zwecken des Sports, der Gesundheit, der Erhaltung und Vervollkommnung des physischen Lebens zu schaden“ (ebd. 273).

Von Seiten der Kirchen und des Deutschen Sportbundes gibt es bedeutende Absichtserklärungen, die vor allem seit der „Charta“ von 1966 das gegenseitige Verhältnis als Partnerschaft in „kritischer Solidarität“ bestimmen. Inzwischen sind viele der dort gemachten Vorschläge realisiert worden, insbesondere auf der organisatorischen Ebene. Die konkrete Umsetzung in der sportlichen und religiösen Erziehung und Bildung, beispielsweise in Familien, Gemeinden, Vereinen, Kindergärten, im Religionsunterricht und an den Universitäten, muß kritisch hinterfragt werden.

In der Handreichung des Deutschen Sportbundes (DSB) „Kirchengemeinden und Sportvereine“ von 1984 (2. Auflage, hrsg. von der Kontaktkommission „Kirche und Sport“), werden die religionspädagogischen Aspekte zwar ständig mitbedacht, aber nur an wenigen Stellen ausdrücklich behandelt: „Häufig wird darüber geklagt, daß zwischen Kirchengemeinden und Sportvereinen in bezug auf Veranstaltungen keine zeitliche Abstimmung erfolgt und die Mitglieder, vor allem die Kinder, vor die Alternative gestellt werden, sich zwischen Sportveranstaltung und Gottesdienst entscheiden zu müssen“ (ebd.10f). Das geforderte partnerschaftliche Verhältnis hat sich auf der Ebene der Institutionen Kirche und Sportbund bereits etabliert, allerdings in der entscheidenden Handlungsebene der personalen Begegnung und der persönlichen Bewußtseinsbildung noch nicht fortgesetzt.

C. Sporttheologische Ansätze

Es fällt auf, daß in dem 37-bändigen Werk „Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft“ (hrsg.von Böckle u.a.,1981-1984) das Stichwort „Sport“ im umfangreichen Registerband fehlt; dieser für die moderne Lebenswelt wichtige Bereich wird nicht erwähnt (Baumgartner formu-

liert: „völlig übergangen“, vgl. in: Jakobi/Rösch 1986, 160). In seinem dritten Band gibt das „Handbuch der christlichen Ethik“ von 1982 einen Überblick über die „Ethische Relevanz des Sports“ (Kapitel 5). 1986 erschien der 8. Band der seit 1977 bestehenden Reihe „Christliche Perspektiven im Sport“ von Jakobi und Rösch mit dem Titel „Sport und Religion“; er zeigt, wie intensiv das Gespräch mit der Theologie und auch in der Theologie geführt worden ist.

Es sind vor allem theologisch-dogmatische, moralisch-ethische und pastoral-theologische Ansätze entwickelt worden. Die *dogmatischen* Beiträge reflektieren das christliche Menschenbild, das Problem der Leibfeindlichkeit und das Glaubensverständnis. Die *ethischen* Ansätze analysieren Ethosformen im Sport und Sport als Religionsersatz; die Norm der Gesundheit hat noch wenig Relevanz. So lassen sich erste gesundheitsethische Gedanken bei Mieth in seiner Abhandlung „Ethik des Glaubens - Ethik des Sports“ erkennen: „Reduktion der Leiblichkeit liegt bereits vor, wenn die Gesundheit der Menschen als eine rein körperliche Angelegenheit angesehen wird. Die Psychosomatik hat uns längst verdeutlicht, daß die Gesundheit nicht über die Isolierung des Körpers erreicht werden kann. Wenn aber die Illusion damit gehegt wird, daß Gesundheit eine körperliche Funktionsangelegenheit sei, dann wird die Leiblichkeit als Sprachform für den ganzen Menschen verkürzt“ (Mieth 1986,146).

Die ethische Verwendbarkeit des Gesundheitsbegriffs wird jedoch sowohl aus theologischer als auch aus sportphilosophischer Sicht angezweifelt:

Er wird als auf körperliche Gesundheit eingeschränkter Begriff für gesellschaftliche Randgruppen angewandt. „Kränkliche, Schwächliche, Gesundheitsgefährdete, Alte, Behinderte, Kranke und Rekonvaleszenten profitieren im besonderen von den die körperliche Gesundheit begünstigenden Einflüssen bei qualifizierter Handhabung des Sports“ (Andresen, in: Hertz/Korff 1982, 516).

Ausgehend von dem bekannten Zitat aus der X. Satire Juvenals „*Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*“ stellt Andresen die Tauglichkeit des Gesundheitsbegriffs zur Erfassung der tieferen Beziehungen zwischen den beiden Sphären Sport und Theologie in Frage (vgl. ebd.). Dennoch läßt sich aus diesem Satz ableiten, daß Sport therapeutische und prophylaktische Funktionen hat, die wiederum für die Erziehung unerläßlich sind.

Wenn auch die ethische Verpflichtung zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit ein zum Sporttreiben *motivierender* Aspekt sein kann, so gilt dies „allerdings nicht für Kinder und Jugendliche, die vom Sport nur im Ausnahmefall Gesundheit erwarten. Gesund zu sein und zu bleiben ist kein Motiv für den Schüler. Aber den Körper zu erleben und ein Könnensbewußtsein auf immer größeren Feldern des Sports zu er-

werben, kann ihn motivieren. Heute wissen wir - auch aus den Erfahrungen des Hochleistungssports -: Sport kann gesund sein, aber nicht jeder ist es; Sport kann auch - vor allem im Kindes- und Jugendalter - die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussen, aber nicht jeder tut das bei jedem unter allen Umständen in der gleichen Weise. Neuere medizinische und psychologische Forschungen sicherten solche Erkenntnisse ab“ (ebd. 515).

Im Rahmen eines differenzierten Sportverständnisses muß Gesundheit weit über seine körperliche Bedeutung hinausweisen und als ganzheitliches Metakriterium für den Sport und seine gesellschaftlichen Bezugsfelder systematisch theologisch zur Geltung gebracht werden; „offenbar sind diese weder vom Sport noch von der Theologie bisher zureichend problematisiert worden“ (ebd. 519).

D. Pastoraltheologische Ansätze

Kennzeichnend für diese Ansätze ist die Frage, „wie... die 'Durchdringung der Welt des Sports mit dem Geist des Evangeliums' im kirchlichen Raum zur Sprache, mehr noch, zur Darstellung und zur Verwirklichung (kommt)“ (Baumgartner in: Rösch/Jakobi 1986, 165f). Weiterhin werden „Pastoral im Sportverein“ (Jacobi 1986) und „Pastoral im Hochleistungssport“ (Summerer 1986) theologisch reflektiert.

Wehrle versucht, den „sperrigen Charakter“ des Themas aufzubrechen, indem er Sport in seiner sozialen Bedeutung problematisiert: „Wer in der Kirche ganzheitlich mitlebt, der kann das Miteinander im Sport gerade dadurch stärken und beleben, daß er stets neu motiviert wird für jene Haltungen, die als Kennzeichen zu einem guten sportlichen Umgang miteinander gehören“ (Wehrle in: Jakobi/Rösch 1986, 108f).

Den neusten Forschungsstand zwischen „Sportwissenschaft und Theologie“ skizziert Rösch in seinem gleichnamigen Beitrag mit dem Untertitel „Interdisziplinäre 'sport-theologische' Überlegungen“. Innerhalb dieses Ansatzes werden verschiedene Schwerpunkte diskutiert:

- *Gesellschaftskritisch* ausgerichtete Fragen zentrieren sich um das „neue Gesundheitsversprechen“ und seine sport- und religionspädagogische Verantwortbarkeit. Die Perspektiven sind erarbeitet, es fehlt die konkrete Umsetzung. „Das Anwachsen der Fitness-Literatur ist ein Beweis für das in allen Richtungen sich ausbildende neue Körpererleben im Sport. Um so mehr gilt es andererseits zu bedenken, daß mit dem Körper des Menschen und der Mitmenschen im Sport unverantwortlich umgegangen wird durch maßloses Training, durch Doping oder auch durch die verschiedenen Formen der Brutalität. Leiblichkeit des Menschen - ebenso wie Gesundheit und Krankheit - ist somit ein originäres, zentrales, ein interdisziplinäres Begegnungsfeld der wissenschaftlichen Durch-

dringung von Sportwissenschaft...Theologie...und Philosophie“ (Rösch in: Jakobi/Rösch 1986, 243f).

Damit ist die Gefahr einer überzüchteten Körperkultur erkannt, die Wichtigkeit des Themas artikuliert; seine Bearbeitung steht noch aus. Baumgartner und Enz haben damit in ihrem Beitrag „Glaube und Selbstverwirklichung im Sport“ begonnen, wenn sie kritisch von der „Enteignung durch Gesundheitsmanipulation“ sprechen und fordern, sich abzuwenden „von einem ausschließlich am Erfolg orientierten Denken und Handeln und...auf den Einsatz von Dopingmitteln, Anabolika und anderen unerlaubten Möglichkeiten zur Leistungssteigerung“ zu verzichten (Baumgartner/Enz 1986, 90).

- Gegen unberechtigte Tendenzen einer „sportlichen Heilsverkündigung“ wenden sich *ideologiekritische* Ansätze: Sie machen darauf aufmerksam, daß das Zweite Vatikanische Konzil in seiner Konstitution „Die Kirche in der Welt von heute“ (Nr. 36) auf die große Versuchung des menschlichen Fortschritts verweist, wodurch die Wertordnung verzerrt und Böses mit Gutem vermischt wird. Leider bleibt es bei der allgemeinen Aussage, die Kirche habe „Reinigung“, „Läuterung“ und „letzte Ausrichtung“ dagegensetzen, ohne bevormunden und gängeln zu wollen. Der Anspruch einer neuen sportlichen Heilslehre im Sinne einer verabsolutierten Fitness-Ideologie, die mit vielen Strömungen der sogenannten Neuen Religiosität verknüpft ist, wird erst allmählich erkannt. Hier tun sich für die unmittelbare Zukunft völlig neue Erfahrungs- und damit auch interdisziplinäre Forschungsgebiete auf.

- Des weiteren sind *gesundheitsrelevante* und *psychohygienische* Schwerpunkte in der Pastoraltheologie bereits gesetzt worden. Zu nennen sind die „Fragen an die Pastoral der Kirche“, die meines Wissens zuerst von Jakobi formuliert wurden: Wie konnte es geschehen, daß die Kirche das Verlangen der Menschen nach Gemeinschaft und menschlichem Zusammenschluß nicht erkannt hat? Verkündigt die Kirche einen verdünnten Lebensbegriff? Wird in der Kirche ein zu enger Pastoralbegriff gepflegt? Auf jede Frage antwortet Jakobi: „Hier ist eine Neubesinnung der Kirche und ihrer Pastoral notwendig“ (Jakobi, in: Ders./Rösch 1986, 179ff).

Pastoraltheologie und Religionspädagogik werden also zur interdisziplinären Entwicklung gesundheitspädagogischer und psychohygienischer Modelle herausgefordert, die nicht nur die religiöse Erziehung und Bildung menschlicher gestalten, sondern auch die Glaubenspraxis insgesamt neu bestimmen und verbessern helfen.

IV. Die religionspädagogische Grundfrage nach Sport und Religion

A. Das entwicklungspsychologische Kriterium

Heutige Religionspädagogik respektiert die Gesetze der menschlichen Entwicklung; Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung und solida-

risches Verhalten sind psychologische Kriterien der religionspädagogischen Zielsetzung, jungen Menschen den Lebenswert von Religion und Glaube zu verdeutlichen und ihre Religiosität und Glaubensbereitschaft zu fördern.

Mit der Anerkennung der Kategorien der „Ganzheitlichkeit“, „Offenheit“, des „lebenslanges Lernens“ und der „Gesundheit“ signalisiert die Religionspädagogik, daß sie neben den Bezugswissenschaften Theologie (Gott-Mensch-Bezug), Soziologie und Sozialpsychologie (soziale Einbindung des Menschen), Psychoanalyse (Tiefenstruktur des Menschen), Kognitionspsychologie (menschliche Erkenntnisfähigkeit) und Humanistische Psychologie (ganzheitliche Gestalt des Menschen) die Entwicklungspsychologie besonders respektiert, da diese eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung trotz neuer interner und externer Bedrohungen einfordert.

Es ist eine Entdeckung der neueren Religionspädagogik, daß diese verschiedenen Fragerichtungen zusammenhängen und daß ihre vielfache *Verflechtung* mit den Formen und Fehlformen religiöser Erziehung sowie mit gesunder und krankhafter Glaubenspraxis nicht mehr übersehen werden kann (Scholl 1980, Grom 1981). Denn Religiosität ist in das Netz von psychosomatischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklungsprozessen verwoben.

Religionspädagogik muß heute davon ausgehen, daß der Mensch durch Wachstums- und Krisenschübe erheblichen Spannungen ausgesetzt ist und daß sich deshalb seine *religiöse Bedürftigkeit* je nach Situation unterschiedlich äußern kann: als Sehnsucht nach Angenommensein, als Wunsch nach körperlichem Ausdruck, als Erwartung einer begleitenden Hilfe oder als Verlangen nach religiös-aufklärender Information.

Da nur eine möglichst ausgewogene - wenn auch in Spannung gehaltene - Entwicklung aller Faktoren die Ganzheitlichkeit und Stabilität der Psyche fördert, ist auch die religiöse Entwicklung entscheidend von der Beachtung psychologischer Gesetzmäßigkeiten abhängig; dies gilt für die Suche nach dem Sinn des Lebens, wie auch für die Entwicklung der ethischen Kompetenz, sowohl für die Entfaltung meditativer Fähigkeiten und der Gebetshaltung, als auch für die Förderung des kindlichen Gottesverständnisses.

Aus der Sicht der Entwicklungspsychologie sollte deshalb auch in der religiösen Erziehung die individuelle Entscheidungskompetenz gefördert werden, die das Maß abgibt für Verträglichkeit oder Unverträglichkeit religiöser Einflußnahme auf die Entwicklung. Die Religionspädagogik muß sich deshalb der Frage stellen, ob „Selbstverwirklichung“ als zusehender Selbstannahme heute an die Stelle einer tradierten Religiosität getreten ist oder ob diese sich in ihr ausdrückt.

Indem sie sich solchen kritischen Anfragen stellt, versucht sie, die ganzheitliche Gesundheitsnorm grundsätzlich mit der Kategorie der Überschreitungsfähigkeit zu vermitteln. Sie stößt dabei als *theologische* Disziplin auf die „Rolle“ Gottes, mit der ein freies Angebot der radikalen und vorbehaltlosen, d.h. unbedingten Annahme des Menschen durch Gott als Voraussetzung für seine Selbstannahme und zugleich als Entlastung vom Zwang der Selbstbehauptung entfaltet wird.

Sportpädagogik, die vielleicht an einer die somatischen Belange beachtenden Psychohygiene oder an einer neuen Verantwortungsethik interessiert ist, kann in der Religionspädagogik einen Gesprächspartner finden, denn ihr geht es um eine psychisch gesunde und stabile Religiosität.

B. Der gesellschaftliche Kontext

Das bisher entwickelte Gesundheitsverständnis ist vielen Menschen plausibel, es wird aber gesellschaftlich noch kaum praktiziert; Gesundheit ist auch in unserer Gesellschaft „ein knappes Gut“ - so paradox es klingen mag (vgl. Eulerling, 9). Sie wird ideologisch überinterpretiert als „der ewige Jungbrunnen“ oder sogar als das „menschliche Heil schlechthin“, das durch den Sport zu erlangen ist (vgl. Sprenger 1987, 14).

In der Gesellschaft werden entsprechende Bedarfsstrukturen systematisch aufgebaut. Das Bewußtsein der Menschen wird mit Illusionen zur „Fitness- und Körnergesundheit“ überschwemmt, die den aufgezeigten ganzheitlich und religiös gedachten Hintergrund grundsätzlich ausklammern und auf die körperliche Dimension beschränkt bleiben; die Ideale der Schlankheit und des Bodybuilding sind wie die Idole im Kraft- und Kampfsport höchste gesellschaftlich anerkannte Werte.

Kirche und Sportverbände sollten es als *gemeinsame* Aufgabe ansehen, die dahinterstehenden und ernstzunehmenden Selbstdarstellungs- und Bestätigungsbedürfnisse vor allem jüngerer Menschen vor der kalkulierten wirtschaftlichen Vermarktung ausdrücklich zu schützen.

Bei älteren Menschen werden die Aspekte körperlichen Alterns in den Vordergrund gerückt, so daß die Parolen „Fitness über alles“, „20 Jahre 40“ und „Jogging hält gesund“ bei vielen die Aspekte des „ganzheitlichen Alterns“ verdecken; tatsächlich gilt: zuerst das Älterwerden aufhalten, dann Prävention üben und schließlich die Rehabilitation mitmachen. Es ist daher eine gemeinsame Aufgabe, diese unverantwortliche Wertever-schiebung bewußt zu machen und aufzuarbeiten.

Kirchen und Sportverbände sollten darauf mit einem neuen kritischen „Gesundheitsdenken“ reagieren. Dabei geht es um möglichst aktuelle und ansprechende Aufklärung über die psychosomatischen, psychohygienischen und religiösen Zusammenhänge sowie über die im verbreiteten Gesundheitsdenken liegenden Einseitigkeiten und Gefahren.

(Anregungen zu solchem Gesundheitslernen, das selbstverständlich über Aufklärung hinausgehen muß, sind bereits auf mehreren Gesundheitstagen an der Universität Dortmund gegeben worden; vgl. Grewel 1988 und Kollmann 1989.)

C. Anthropologisch-theologische Begründung

Bei der Frage nach der anthropologisch-theologischen Begründung der bisher entwickelten Gesundheitsforderung an die religiöse Erziehung darf nicht der Fehler unterlaufen, die am Sport interessierten jungen Menschen sogleich auf die christliche Erlösungs- und „Gesundungs“lehre verpflichten zu wollen.

Der Graben zwischen modernem Leben und der christlichen Erlösungslehre ist zu breit und zu tief; die christliche Heilsverkündigung wird als vom normalen Lebensvollzug abgetrennt erlebt. Die eucharistische Gebetsformel „Herr, ich bin nicht würdig, daß du eingehst unter mein Dach, aber sprich nur ein Wort, so wird meine Seele ‚gesund‘“ feiert zwar im Symbol des Erlösers die „Gesundung“ des Menschen; diese wird jedoch als abgeschnitten von der alltäglichen Lebenswelt des Menschen erfahren. Der Kopfteil der christlich-gesunden Erlösungsvorstellung mag noch virulent sein, der Herzteil des Symbols ist gesellschaftlich gesehen abgestorben, so daß das Gesundheitsverständnis verschlossen bleibt, das im Liedvers „gesund in Jesus Christ, der nun erstanden ist“ oder in der biblischen Rede von der „gesunden Lehre“ (2 Tim 1,13) zum Ausdruck kommt.

Symbolfähigkeit und Sensibilität für religiöse Symbole sind erst wieder zu entwickeln, um an die Lebensbedeutsamkeit christlicher Symbole ausdrücklich erinnern zu können; sie sind spontan nicht mehr plausibel.

Soll die theologisch wichtige Erinnerung an bewährte Leidbewältigungssymbole der Vergangenheit gelingen, müssen die Leid verdrängenden Bedingungen der gesellschaftlich bevorzugten Gegenwarts- und Zukunftsorientierung, wie sie etwa im Sport zum Ausdruck kommen, ernst genommen werden. Erinnert die Theologie an die Leiderfahrungen der Menschheitsgeschichte durch ihre tradierten Symbolen, ohne sie auch gleichzeitig *kommunikabel* zu machen, mißachtet sie die tatsächliche Ausgangslage des heutigen Menschen.

Um Leidwahrnehmung als solche kommunikabel zu machen, sind solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen und Glaubwürdigkeit des Gesprächspartners unabdingbare Voraussetzungen. Symbolische Leiddeutungen und religiöse Lebenshilfen werden erst wieder nachvollziehbar, wenn sie aus eigener Erfahrung und in persönlicher Begegnung vermittelt werden. Die Symboltradition der christlichen Heilsverkündigung, die nur noch in einem Kontext des Vertrauens gelingen kann, gewinnt durch die Betonung von interaktionalen Formen neue Zugangsmöglichkeiten in Feier und Gottesdienst.

Religionspädagogisch ist deshalb die Erziehung zur „partnerschaftlichen Religiosität“ zu fordern, die zugleich als Sensibilisierung für die Transzendenz des Menschen zu verstehen ist. Erst aufgrund dieser religiösen Verständigungsbasis kann mit einer neuen Aufgeschlossenheit für eine christliche Theologie gerechnet werden, die auch für den heutigen Menschen behauptet, daß nur die glaubende Partnerschaft mit dem Mann von Nazareth und die Erinnerung an sein überzeugendes Leben im Kampf gegen jede Lebensbeeinträchtigung sein letztes Heil garantieren kann.

D. Korrelation zwischen Sport und Religion/Glaube

Die Geltung von Religion und Glaube in der säkularisierten Gesellschaft wird heute in Religionspädagogik und Theologie vom Gelingen oder Mißlingen der sogenannten „Korrelation“ abhängig gemacht.

Korrelation ist die „kritische, produktive Wechselbeziehung zwischen der Glaubensüberlieferung einerseits und neuen Erfahrungen andererseits. 'Wechselbeziehung' meint eine Durchdringung in zwei Richtungen: Die Überlieferung wird aus der Erfahrung und die Erfahrung aus der Überlieferung gedeutet. 'Kritisch': In der Konfrontation verändert sich die Erfahrung (oder das, was man zunächst naiv für seine Erfahrung hielt), und die Überlieferung erscheint in neuem Licht (was zu einer Änderung von Sprache und Vorstellung des Glaubens führen kann). 'Produktiv': Es ist damit zu rechnen, daß die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen produziert. Und umgekehrt: Unter dem Druck oder im Aufwind neuer Erfahrungen ist mit einem Fortschritt der Glaubensgeschichte und auch mit einer Wiederentdeckung von vergessenen Glaubenswahrheiten zu rechnen“ (Nocke 1987, 814).

Es bestehen erhebliche Defizite in der Realisation der Forderungen aus dem neuen dialektischen Gesundheitsverständnis an Sport und Religion/Glaube. Die Korrelation zwischen Sport und Religion/Glaube soll durch folgende weiterführende Überlegungen und kritische, nach Bereichen geordnete Fragen angeregt werden:

1. Defizite im Verhältnis zwischen Sport und Religion/Glaube

a) Krank machender Sport

Sport macht krank, wenn er ohne ganzheitlichen Lebensbezug betrieben wird, wenn er das sinnorientierende Moment ignoriert, oder wenn die Sinnfrage als Kritik am faktischen sportlichen Handeln abgelehnt wird. Dies zeigt sich in Einstellungen, die Sport um des Geldes willen, Sport unter der Bedingung der Einschränkung der Persönlichkeitsentfaltung, Sport um des Sportes willen zulassen und Sport als Körperkult favorisieren. - Hier entsteht die Leitfrage, wie Religion „ungesundem Sport“ abhelfen kann.

b) Krank machende Religion

Es gibt Beispiele für neurotisierende Religiosität: „Gottesvergiftung“ von Tilmann Moser ist die schonungslose Selbstanalyse einer fehlgelaufenen religiösen Erziehung (vgl. Ringele 1984). Ein anderes Beispiel ist der Exorzismusfall „Klingenberg“ in Würzburg; die angeblich besessene Person mußte sterben, weil medizinische und psychologische Sachverhalte unkritisch ignoriert wurden.

Ausgehend von solchen Extremfällen müssen die neurotisierenden Bedingungen für religiöse Erziehung und Religiosität bewußt gemacht und analysiert werden (vgl. Ringel/Kirchmayr 1985; Biesinger/Virt 1986), damit Voraussetzungen und Grenzen einer gesunden religiösen Erziehung genauer erfaßt werden können. Es gehört deshalb zum Pflichtteil der Religionspädagogik, „Fehlformen religiöser Erziehung“ und die „Pathologie des religiösen Bewußtseins“ zu behandeln.

Wie soll gesunde Entwicklung möglich sein, wenn jede religiöse Lebensäußerung zwanghaft in Formeln und Riten gepreßt wird, und wenn Angst vor Gott, dem autoritären, jenseitigen, strafenden und allwissenden, das Leben bestimmt? Wie können Formen des Sports für diese „ungesunde“ Religion therapeutische Bedeutung und Funktion bekommen?

2. Ganzheitliches Gesundheitsverständnis

Geeignet sind Entwicklungskonzepte, die ausdrücklich Krisen und defizitäre Erfahrungen als Entwicklungsfaktoren einbeziehen (z.B. Erikson) und die Dimensionen des Sozialen, Emotionalen, Psychosomatischen und Kognitiven gleichermaßen berücksichtigen; denn nur solche Grundlagen entsprechen realistisch den Korrelationskriterien, die zwischen religionspädagogischen und sportpädagogischen Begründungen und Maßnahmen im Sinne des ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses anzuwenden sind. - Wie können defizitäre Lebenserfahrungen in einem sport- und religionspädagogischen Konzept konkret aufgearbeitet werden?

a) Wechselseitig prophylaktische Funktionen

In der krisengeschüttelten Identitätsfindungsphase sollten sportliche Maßnahmen, die nach dem Prinzip „Spiel ohne Sieger“ oder „Spiel ohne Leistungsbetonung“ aufgebaut sind, wegen ihrer unterstützenden Funktion für eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung bevorzugt werden. Deshalb dient eine *konfliktoffene* Erziehung, die schon früh diese Zusammenhänge praktisch berücksichtigt und entsprechendes Verbalisieren ausdrücklich übt, auch als Bewältigungsgrundlage für spätere Lebenskrisen (z.B. midlifecrisis und Altwerden).

Die konkrete Prophylaxe sollte auf folgende weitere Krisenmomente bezogen werden: Rauchen, Alkohol, Haschen, Drogen; aber auch im Hinblick auf „Neue religiöse Bewegungen“: Spiritismus, Okkultismus, Satanismus. Nur eine kritische Religiosität/Gläubigkeit kann vorbeugen-

de Funktionen für eine Einstellung garantieren, die die „gesunde Mitte“ zwischen den Extremen naiver Gleichgültigkeit und religiösem Fanatismus einhält. - Welche praktischen Hilfestellungen können in diesen Bereichen den Betroffenen angeboten werden?

b) Psychosomatische Grundlagen für Sport und Religion

Am Beispiel 'Angst' als Auslöser für körperliche Verspannungen (z.B. im Falle des Fehlstarts bei Hochleistungssportlern), können solche gemeinsamen Interessen erläutert werden; ihre Bewußtmachung sollte zu der Einsicht führen, daß ein letzter Sinn *nicht* im Leistungsprinzip liegen kann. Yoga, Bogenschießen, meditatives Tanzen, Bauchtanz sind einige gelungene Beispiele für die Korrelation dieser gemeinsamen Interessen. - Wie lassen sich solche Korrelationen über die institutionellen Grenzen hinaus realisieren?

c) Sport unter lebensbeeinträchtigenden Bedingungen

(1) „Behindertensport“

Menschen mit Lebensbeeinträchtigungen finden Möglichkeiten zur sportlichen Selbstverwirklichung vorwiegend im institutionellen Rahmen des „Behindertensports.“ Dieser Begriff mit seiner stigmatisierenden Wirkung fördert zwar eine gewisse Solidarität unter Randgruppen, leistet aber zu wenig Integration. Denn eine Einengung auf den „Behindertensport“ schränkt zugleich die übergreifenden Intentionen des entwickelten Gesundheitsverständnisses erheblich ein. Es soll allerdings nicht in Frage gestellt werden, daß der „Behindertensport“ in bestimmten Fällen eine angemessene Lösung darstellt. Dennoch ist darauf hinzuweisen, daß Rückfälle in pathologische Verhaltenweisen häufig die Konsequenz einer sog. Integration und eines sog. Behindertensports sind. Das Anliegen, gemeinsame sportliche Aktivitäten zu fördern, findet im Begriff „Gemeinsamer Sport“ einen adäquateren Ausdruck. Es gibt zu wenig derartige Gruppen, weil ihre 'Not'-wendigkeit (noch) nicht eingesehen wird. - Wie kann Religionspädagogik Möglichkeiten für das Anliegen des „gemeinsamen Sports“ erschließen helfen?

(2) Sport und Religion in therapeutischer Funktion

Es treten Akzeptanzprobleme zwischen verschiedenen Therapieverständnissen auf: die medizinisch-prophylaktischen oder rehabilitativ orientierten Konzepte konzentrieren sich vorwiegend auf die Physis und vernachlässigen die Anliegen der psychotherapeutischen oder mehr religiös-ganzheitlich geprägten Modelle. Verbindende Therapiekonzepte garantieren dem Betroffenen eine umfassendere Hilfe und somit Gesundwerden im ganzheitlichen Sinne.

Die therapeutische Funktion von Religion (vgl. Rolinck 1987) wird nur schwer erkannt, obwohl der Zusammenhang zwischen „Heil“ und „Heilung“ naheliegt; vergleichsweise findet auch die Konzeption des

„Therapeutischen Religionsunterrichts“ noch zu wenig Anerkennung. Der Gedanke, Sport könnte durch die therapeutischen Wirkungen von Religion und Glaube eine produktive Ergänzung erfahren, klingt utopisch. Dennoch gilt für Sport und Religion: sie sind nicht-therapeutische Bereiche, *über ihre therapeutische Relevanz entscheidet ihr Gebrauch* (in Anlehnung an Mieth). - Wie können die therapeutischen Funktionen von Religion und Sport deutlicher aufeinander bezogen werden, um zur Kompensation von Lebensbeeinträchtigungen beizutragen?

V. Fragen an Sportwissenschaften/-verbände und kirchliche Institutionen

A. Problem des Menschenbildes

Sind Sportwissenschaft und -praxis bereit, sich nach ihrem Menschenbild befragen und vom christlichen Menschenbild in Frage stellen zu lassen?

B. Gesellschaftliche Widerstände

Wie können gesellschaftlich bedingte Widerstände gegen „gesunden Sport“, z.B. Körperkult oder Stigmatisierung und Ausgrenzung von Randgruppen („Behindertensport“), bewußt gemacht und beseitigt werden?

C. Überwindung tradierter Grenzen

Lassen die Kirchen die dialektische Gesundheitsnorm auch für die religiöse Erziehung gelten?

Neuere religionspädagogische Konzepte betonen die Körpererfahrung („Körpersprache“, „Leib“, „Leiblichkeit“ und „Leibhaftigkeit“); welchen Stellenwert haben beispielsweise Musik, Rhythmus, Ausdruckstanz und Pantomime in der religiösen Erziehung und Bildung?

D. Fortsetzung der Tradition

Wie können die aufgezeigten Lebensbereiche für eine auch dem Laien verständliche Begegnung zwischen Sport und Kirche transparent gemacht werden? Kirchliche Vereine und Verbände sollten umfassender „Gesundheit“ thematisieren und „gesunden“ einüben?

Sport als gesellschaftliche Realität muß stärker in die Predigt einbezogen werden, um die geforderte Korrelation zu gewährleisten. Nimmt die kirchliche Seite das starke Interesse an neuen Meditationsformen als Begegnungsfeld zwischen Sport und Religion wahr?

E. Interesse für neue Sportauffassungen

Wo haben die Gläubigen Gelegenheit, eine Kirche zu erleben, die keine Scheu davor hat, sich auf veränderte Sportauffassungen und *neue* Entwicklungen im Sport einzulassen und sogar selbst solche anzuregen?

Literatur

- Baumgartner, K./Enz, F.:* Glaube und Selbstverwirklichung im Sport, in: Jakobi/Rösch 1986, 77-102
- Biesinger, A./Virt, G.:* Religionsgewinn durch religiöse Erziehung, Salzburg 1986
- Eulering, J.:* Einführung in die Zielsetzung der Tagung „Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport“, Heft 9 der Schriftenreihe des Kultusministers „Sport in Nordrhein-Westfalen“, Düsseldorf 1987, 9-16
- Grewel, H.:* Gesundheit als Lernprozeß. Gedanken über den Sinn von Krankheit und das Wesen der Gesundheit, Vortragsmanuskript zum Gesundheitstag an der Universität Dortmund 1988
- Grom, B.:* Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf/Göttingen 1981
- Hertz, A./Korff, W. u.a. (Hg.):* Handbuch der christlichen Ethik, Bd.3, Freiburg i.Br. 1982
- Jakobi, P./Rösch, H.-E. (Hg.):* Sport und Religion, Mainz 1986
- Kollmann, R.:* Gesundheit und Religion - ein Widerspruch? demnächst in: Weiterbildung Gesundheit. Materialien für Multiplikatoren, IDIS - Institut für Dokumentation und Information über Sozialmedizin und öffentliches Gesundheitswesen (Hg.), Bielefeld 1989
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V./Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):* Breitensport 1986
- Mieth, D.:* Ethik des Glaubens - Ethik des Sports, in: Jakobi/Rösch 1986, 141-159
- Nocke, Fr.-J.:* Wandel eschatologischer Modelle. Vier Beispiele von Korrelation zwischen Glaubensüberlieferung und neuer Erfahrung, in: *Becker, H.J. u.a. (Hg.):* Im Angesicht des Todes. Ein interdisziplinäres Kompendium II, St.Ottilien 1987, 813-836
- Ringel, E./Kirchmayr, A.:* Religionsverlust durch religiöse Erziehung, Wien 1985
- Ringle, B.:* Tilmann Moser „Gottesvergiftung“. Über die Ursprünge von Religion im frühen Kindesalter, Essen 1984
- Rolinck, E.:* Hilft religiöse Erziehung heilen? Überlegungen zur therapeutischen Dimension religiösen Lernens und Lehrens, in: *Nacke, B. (Hg.):* Dimensionen der Glaubensvermittlung, München 1987, 327-344
- Schipperges, H.:* Gesundheit-Krankheit-Heilung, in: Böckle, F. u.a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Freiburg-Basel-Wien 1980, 51-84
- Schmidt, H.:* Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, Band I, Stuttgart 1982
- Scholl, N.:* Kleine Psychoanalyse christlicher Glaubenspraxis, München 1980
- Sprenger, R.K.:* Sport und Gesundheit. Gemeindebezogene Gesundheitsförderung mit den Mitteln des Sports, Heft 16 der Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Düsseldorf 1987
- Weber, D.:* Wer nicht paßt, muß sterben, in: Publik-Forum Nr.15, 18.Jg., 1989, 5-7 (Vgl. dazu „Streit um Leben und Tod. Die Euthanasie-Thesen des Ethikers Peter Singer, in: Christ in der Gegenwart Nr.30, 41. Jg., 1989, 244 und „Exzeß der Vernunft oder Ethik der Erlösung“ in: Die Zeit Nr. 29, 1989, 9-12 und *Grewel, H.:* Sterbehilfe zwischen Mitleid, Mord und Menschlichkeit in: Evangelische Akademie Iserlohn (Hg.): Studienhefte Arbeitskreis „Arzt und Seelsorger“ 1989, 7-25)
- Zirker, H.:* Religion, in: *Bitter, G./Miller, G. (Hg.):* Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd.2 München 1986, 635-643

0. Annäherungen

Grundlagenforschung in der evangelischen Religionspädagogik¹ - was ist damit im Blick? Erfreut greift man zu einem neuen Band mit dem Titel „Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik“².

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß es in dieser Veröffentlichung primär um theologische Prämissen angesichts des „allgemein beobachtbaren Pluralismus religionspädagogischer Theorien und Verfahrensweisen“ geht, nicht nur um Grundlagen im Hemel'schen Sinne. Der Band zielt auf „Qualifikation im theologischen und konfessionellen Sinne“, nämlich „die biblischen Überlieferungen wie die evangelischen Bekenntnisse von der Reformation bis zur Barmer Theologischen Erklärung...“, insbesondere aber sind die vier reformatorischen Allein (allein durch Glaube, allein durch die Schrift, allein durch Gnade, durch Christus allein) in den Blick genommen. Es wird somit ein konstitutiver Zusammenhang zwischen diesen Allein und der Christlichkeit der Religionspädagogik nahegelegt.“ (S.7) Weiter heißt es, daß man sich nicht auf „New Age“ einlassen dürfe, die Konzeption des Buches gehe dahin, „die theologischen Grundfragen nach Glaube, Schrift, Gnade und Christus in den Mittelpunkt der einzelnen Aufsätze“ zu stellen. Einzelne Beiträge wenden sich etwa den „Lehr- und Lernformen der christlichen Jugendarbeit“, der „Theologie- und Religionswissenschaft“, der „Geschichte der Kirche als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik“, zu. Offensichtlich ist hier anderes im Blick, als jene Fragen der Grundlagenforschung der Religionspädagogik, denen unser Interesse gilt.

So will ich mich dem Thema von einer anderen Seite her nähern, indem ich einen Blick auf meinen eigenen Lebensweg zur und in der Religionspädagogik werfe. Als ich in Bonn studierte, besuchte ich zugleich an der dortigen Pädagogischen Hochschule eine Reihe von Lehrveranstaltungen. Von *Klaus Schaller* ließ ich mich in Fragen der Allgemeinen Didaktik, sowie die Theorie der Bildsamkeit und Bildung einführen. Ich war auf der Suche danach, was denn Religionspädagogik eigentlich sei. Eine Zeitlang

- 1) Die beiden Grundsatzreferate zum Regensburger Symposium vom April 1988 von *U. Hemel* (Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate) und *R. Englert* (Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung) sind in *Religionspädagogische Beiträge* 22/1988, 92 - 117 veröffentlicht worden. In meiner Gliederung halte ich mich im wesentlichen an die dort gegebene Reihenfolge der Themen. Mir ging es dabei nicht um Vollständigkeit, sondern um Markierung von Tendenzen an exemplarischen Diskussionsbeiträgen. Zur Entlastung des Anmerkungsapparates sei auf die Literaturangaben in der „Religionspädagogischen Jahresbibliographie“, hrsg. vom Comenius-Institut Münster und der Katholischen Religionspädagogischen Dokumentationsstelle München, Jg. 1ff. (1986ff.), sowie den Forschungs- und Literaturbericht von *F. Rickers*, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985, in: *Theologia Practica* 21 (1986), 343 - 368 sowie 22 (1987), 63 - 76 und die ebd. auf S. 343, Anm. 1 verzeichneten Forschungs-, Trend- und Literaturberichte zur evangelischen Religionspädagogik verwiesen. Ergänzend sei noch hingewiesen auf *H. Schröder*, Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: *JRP* 2/1985, Neunkirchen-Vluyn 1986, 3 - 40.
- 2) Hrsg. v. *J. Ohlemacher/H. Schmidt*, Göttingen 1988.

überlegte ich, ob ich meinem Theologiestudium noch ein Lehramtsstudium hinzufügen sollte, weil dies vielleicht der Weg zur Religionspädagogik sei. In der Katechetik-Vorlesung an der Theologischen Fakultät wurde ich vor allem in *Wolfgang Klafki's* Theorie der Bildung und seine didaktische Analyse eingeführt. Dann stieß ich auf das Buch von *Hans-Werner Surkau*, mit dem Titel „Vom Text zum Unterrichtsentwurf“³. Hier bekam ich etwas von dem zu greifen, was für Religionspädagogik wichtig ist. Das Buch interessierte und beeindruckte mich damals sehr. Als ich drei Jahre später das Angebot einer Assistentenstelle bei diesem Hochschullehrer erhielt, habe ich dieses wahrgenommen in dem Bewußtsein, hier auf der Spur der Religionspädagogik zu sein. Religionspädagogik, das war zunächst einmal didaktische Analyse nach Klafki, Kooperation von Theologie und Pädagogik. Konsequenterweise ging ich dann auch zu Klafki ins pädagogische Oberseminar.

Im Jahre 1971, ich war damals Assistent in Marburg, kam eines Tages mein Kollege *Christoph Bizer* zu mir und zeigte mir das Buch von *Hans Schilling*, „Grundlagen der Religionspädagogik“⁴. Ich begann das Buch mit dem Untertitel „Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft“ zu studieren. Seitdem verbindet sich für mich mit dem Begriff „Grundlagen der Religionspädagogik“ dieses Buch und sein Inhalt. *Helmut Kittel*, dessen „Evangelische Religionspädagogik“ ebenfalls im Jahre 1970 erschien, wies in die gleiche Richtung. Er sprach davon, daß sein Werk eine Initiation in die *werdende Disziplin der wissenschaftlichen Religionspädagogik* intendiere. Dabei handle es sich um einen Werdeprozeß, an dem zwei autonome Wissenschaften - Erziehungswissenschaft und Theologie - beteiligt seien.⁵ Die Veröffentlichungen Karl Ernst Nipkows kamen hinzu. So wurde mir zunehmend deutlicher, daß Religionspädagogik nicht nur die fachdidaktische Theorie des Religionsunterrichtes sein darf, sondern mehr sein muß.

In der Festschrift für *Kurt Frör*⁶ habe ich dann 1981 formuliert, „Religionspädagogik ist eine an der Sache Jesu Christi, d.h. am biblischen Evangelium wie am Person-Sein des Menschen orientierte kritisch-konstruktive Theorie religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Gemeinde und Schule, in Kirche und Gesellschaft.“ Darin ist deutlich enthalten, daß hier umfassendere Fragestellungen im Blick sind und daß schulische Religionspädagogik und gemeindliche Religionspädagogik (= Gemeindepädagogik) in einem umfassenden Konzept religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Familie, Schule, Kirche und Gesellschaft einander zuzuordnen sind. Von daher bin ich in der evangelischen Religionspädagogik auch einer der „Anwälte“ der Gemeindepädagogik geworden.⁷

Ich habe meinen Lebensweg kurz skizziert, weil sich darin etwas von dem Weg der evangelischen Religionspädagogik in den letzten beiden Jahrzehnten spiegelt.

3) Gütersloh 1965 = 2. Aufl. 1969.

4) Düsseldorf 1970.

5) *H. Kittel*, Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970, VII.

6) *G. Adam*, Religionspädagogik als kritisch-konstruktive Theorie, in: *D. Stollberg/R. Riess* (Hrsg.), Das Wort, das weiterwirkt, München 1981, 56.

7) Vgl. *G. Adam*, Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie, in: WPKG 67, 1978, 332 - 334; *G. Adam/R. Lachmann* (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987.

Im Sinne des gewünschten Impulsreferates, das unsere gemeinsame Suchbewegung befruchten soll, will ich nun einige wichtige Punkte einer solchen religionspädagogischen Gesamtheorie beleuchten.

1. Religionspädagogische Wissenschafts-Theorie

Grundlagenforschung ist eng verknüpft mit der Frage nach dem Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft. Damit hängen weitere Fragen zusammen, wie die nach dem Verhältnis von Religionspädagogik und Bildungstheorie, nach dem Stellenwert der Didaktik und der theologischen Relevanz derselben u.a.

1.1. Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik

Das Interesse am Gespräch mit der Erziehungswissenschaft ist in der evangelischen Religionspädagogik ungebrochen. Freilich stellt sich die Frage: Welche Erziehungswissenschaft meinen wir? Da die Erziehungswissenschaft selber in Umbrüchen steckt, sind wir als Religionspädagogen in keiner einfachen Situation. Daß eine besondere Offenheit zur Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorhanden ist, wird nicht überraschen. Aber die Vermittlung mit Empirie sowie gesellschaftsbezogenen und ideologiekritischen Dimensionen ist unabdingbar.

Theologie und Pädagogik befinden sich in einem Verhältnis wechselseitiger Kritik und Kooperation, bei dem jeweils im konkreten Fall der Zusammenhang ausgemittelt wird. Diese Kooperation ist ein dynamisch-dialektischer Prozeß, der durch Übereinkunft und Unterscheidung gekennzeichnet ist.⁸ Man kann sagen, daß die evangelische Religionspädagogik zu einem vermittelnden Konzept im Verhältnis von Theologie und Pädagogik tendiert, wobei in letzter Zeit stärker das theologische Profil herausgestellt worden ist. Das hängt auch damit zusammen, daß der Versuch, die Religionspädagogik im Begriff der Religion grundzulegen, sich als nicht gangbar erwiesen hat. *Werner Ritter*⁹ stellt fest, daß ein stringentes Modell „Legitimation per Religion“ nicht in Sicht, u.U. überhaupt nicht realisierbar sei. Freilich müßten Religionspädagogik und Theologie mit „Religion“ (selbst-)kritischer und differenzierter umgehen. Eine Lösung des religionspädagogischen Legitimationsproblems liege jenseits blinder Negierung und unkritischer Rezeption von Religion. Die Wieder-

8) Vgl. dazu *G. Adam*, (s. Anm. 6), 50f.

9) Legitimation per Religion? Zur Begründung des Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen. Ein Rückblick auf ein Dezennium religionspädagogischer Diskussion (1968 - 1978), (Rp heute, Bd. 15), Aachen 1984, 11.

gewinnung der Religion ist für die evangelische Religionspädagogik wichtig, weil es in der Tat das Christliche nicht ohne Religion gibt.¹⁰

Daß Erziehungswissenschaft eine wesentliche Bezugswissenschaft der Religionspädagogik darstellt, und daß die Verhältnisbestimmung im Sinne einer Kooperation vorzunehmen ist, sei an der interessanten Studie von *Dietmar Pohlmann*, „Offene Lernplanung in der Religionspädagogik“, verdeutlicht. Dort heißt es: „Religionspädagogik ist eine praxisnahe Handlungswissenschaft, die sich durch ihren spezifischen Gegenstandsbereich als eigenständige, theologische Disziplin aus der Interaktion von Theologie und Erziehungswissenschaft konstituiert.“¹¹ Dies ist die zusammenfassende Definition dessen, was der Verf. in seiner Arbeit inhaltlich auszuarbeiten beabsichtigt. Er will der grundlegenden Verschränkung theologischer und pädagogischer Fragestellungen nachgehen, die Fragen der Lernplanung vorantreiben und so das Verhältnis von Glaube und Lernen näher präzisieren, um Kategorien einer theologischen Didaktik bereitzustellen. Das Verhältnis von Glaube und Lernen soll dadurch präzisiert werden, dass die in Theologie wie Erziehungswissenschaft gleichermaßen beheimateten Kategorien von Identität, Emanzipation und Sinn bearbeitet werden. Theologisch ist er einem Ansatz reformatorischer Rechtfertigungslehre verpflichtet. D.Pohlmann plädiert für eine kommunikative Didaktik. Im 4.Kapitel geht es um den „offen geplanten problemorientierten Religionsunterricht“. Nach einer vorlaufenden Klärung des Wertbegriffes in den verschiedenen Wissenschaften und einer Reflexion der Wertproblematik der Religionspädagogik werden die Kategorien „Identität“, „Emanzipation“ und „Sinn“ bearbeitet. Dabei sieht der Autor mit den drei genannten Grundbegriffen entscheidende Aspekte dessen angesprochen, worum es in puncto Rechtfertigung als Lehre und als Geschehen geht. Dementsprechend wird die Verflochtenheit von Rechtfertigung und *Identität* herausgearbeitet, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Identitätsverständnisses im Bereich von Theologie und Pädagogik dargestellt und reflektiert werden. Das Gewis-

10) Anmerkungsweise sei darauf verwiesen, daß die Verhältnisbestimmung von Evangelium und Religion, wie sie *Gerhard Ebeling* vorgetragen hat, daß nämlich dies Verhältnis nur in einer Doppelthese formuliert werden kann: Der Glaube ist das Kriterium der Religion - Religion ist jedoch die Lebensbedingung des Glaubens (Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd.1, Tübingen 1979, 138f.), weiterführend sein dürfte, weil einerseits das religionskritische Interesse gewahrt ist, indem das Evangelium als das Kriterium der Religion herausgestellt wird und andererseits das praktische Interesse an der Religiosität, an den konkreten Lebensformen eindeutig formuliert ist, weil Glaube und Evangelium nicht abgesehen von Religion und Religiosität zu haben sind.

11) *D. Pohlmann*, Offene Lernplanung in der Religionspädagogik (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd.1), Göttingen 1982, 230.

sen dient als fachdidaktischer Beispielbereich für die religionspädagogische Kategorie Identität. Zum Grundbegriff *Emanzipation* werden in gleicher Weise die Werthintergründe aus theologischer und pädagogischer Perspektive erarbeitet und Dialogaspekte formuliert. Konkretisiert werden die Überlegungen an der Frage der Verantwortung. Schließlich wird nach der Bedeutung von *Sinn*¹² in Pädagogik und Theologie gefragt, die Rechtfertigungsaussage auf die Sinndimension bezogen und konkretisiert im Blick auf die Zielvorstellungen eines offen geplanten Religionsunterrichts. Schließlich buchstabiert der Verfasser das Verhältnis von Glaube und Lernen noch einmal im Blick auf die drei genannten Grundbegriffe durch.

Diese Studie ist ein gutes Beispiel für die Bemühung um die grundsätzliche Verschränkung von theologischer und pädagogischer Fragestellung und der Versuch der Transponierbarkeit verschiedener Begrifflichkeiten. Es ist m.E. überraschend, daß die Arbeit nicht stärker rezipiert worden ist. Ganz anders ist dies mit dem dreibändigen Werk von Karl Ernst Nipkow.

1.2. Karl Ernst Nipkows „Grundfragen der Religionspädagogik“

Dabei handelt es sich um *das* entscheidende Werk zu den Grundfragen und damit auch Grundlagen in der evangelischen Religionspädagogik seit 1975.¹³

Karl Ernst Nipkow hat es unternommen, den Entwurf einer Theorie der Religionspädagogik vorzulegen, die mehr ist als eine Problemgeschichte. Diesem dreibändigen Werk kommt eine wesentliche Bedeutung für die Festigung des Selbstverständnisses der evangelischen Religionspädagogik zu. Nipkow verbindet hier Neuansätze in der Erziehungswissenschaft und in den Gesellschaftswissenschaften mit Ansätzen in der Theologie und Religionspädagogik zu einer Gesamtkonzeption einer religionspädagogischen Theorie. In Band 1 nimmt er den Ausgang bei einer Analyse der Gesellschaft und der in ihr stattfindenden Erziehung. Es geht ihm dabei durchgängig um eine „interpretative Verbindung pädagogischer und theologischer Denkwege“ (S.16) und damit um eine Integration des pädagogischen und theologischen Aspektes.

12) Hinzuweisen ist jetzt auf *W.K. Kurz*, Die sinnorientierte Konzeption religiöser Erziehung (Studien zur Theologie, Bd. 2), Würzburg 1989, der einen ausgeführten religionspädagogischen Entwurf vorgelegt hat, der an der Sinnfrage orientiert ist.

13) *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte (GTB 105), Gütersloh 1975 = 3.Aufl. 1984; Bd.2. Das pädagogische Handeln der Kirche (GTB 106), Gütersloh 1975 = 3.Aufl. 1984; Bd.3. Gemeinsam leben und glauben lernen (GTB 756), Gütersloh 1982 = 2.Aufl. 1988.

Bei der Erörterung der Beziehung von Erziehung und Glaube arbeitet Nipkow folgende drei Positionen heraus¹⁴:

Das erste Modell ist der Ansatz einer *deduktiv-integralen Ableitung*. Dem entspricht ein Konzept von christlicher Erziehung, bei dem man auf die Erziehung als Ganzes gesamtgesellschaftlich Ansprüche von der Wahrheit des christlichen Glaubens her geltend macht. In diesem Modell erscheint die Pädagogik als Interpretament. Es ist Ausdruck eines universalen christlichen Anspruches. Daraus ergibt sich das Modell einer Erziehung zum rechten Christsein, einer Erziehung *zum* Glauben, nicht einer Erziehung *aus* Glauben. Das dahinterstehende Anliegen ist: Gottes Handeln umfaßt alle Lebensbereiche, also auch die Erziehung. Das Problem dieses Modelles besteht darin, daß es zu einer Pädagogisierung des Evangeliums führen kann.

Ein zweites Modell stellt das Konzept der *freisetzenden Unterscheidung* oder der *weltlichen Erziehung* dar, in dem die eben genannte Synthese abgelehnt wird und jegliche weltanschauliche Vorzeichenpädagogik (so eine Formulierung *O. Hammelsbecks*), jede christlich-humanistische Menschenbildpädagogik (z.B. die Erziehung zur christlichen Persönlichkeit) problematisiert wird. Die Synode der EKD, die im Jahre 1958 in Berlin-Weißensee stattfand, hat in ihrem viel beachteten Schulwort die Wendung von dem „freien Dienst an einer freien Schule“ geprägt. Die Freigabe der pädagogischen Arbeit wird aus der theologischen Einsicht gefolgert, daß das Heil dem Menschen allein durch die Predigt des Wortes Gottes im Glauben zuteil werde, nicht aber durch Erziehung. Das Erziehungsgeschäft bleibt unter dem Wort Gottes und wird zugleich autonom - ein dialektisch-paradoxe Aussagemodus herrscht hier vor. Der Erzieher soll nur an das Wort Gottes gebunden sein. Freilich ist zu fragen, ob ein Denken, das sich nur personaler Kategorien bedient, und das demzufolge auch die Institutionenproblematik nur über das Selbstverständnis der Personen bewältigen will, nicht die Härte der institutionellen Gegebenheiten verkennt.

Ein drittes Modell versucht eine dialektisch-konvergenztheoretische Verbindung und geht den Weg der *interpretativen Vermittlung*. Hierbei will man die unverlierbaren Wahrheitsmomente der beiden Denkwege in sich aufnehmen: Zum einen soll die Bedeutung des Heilshandelns Gottes für alle Lebensbereiche, also auch für die Erziehung bedacht und zum anderen soll die Unterscheidung von Erziehung und Heil festgehalten werden. Bei diesem Konzept macht K.E. Nipkow sich selbst fest. Dabei

14) Ebd. I., 197ff.

geht es ihm nicht um die Frage des Religionsunterrichtes alleine, sondern um die Bildungsverantwortung der Kirche im Ganzen.

In Band 2 der Grundlagen der Religionspädagogik, der den Untertitel „Das pädagogische Handeln der Kirche“ trägt, arbeitet Nipkow demgemäß den gesellschaftlichen Zusammenhang christlicher Erziehung als Frage an die Bildungsverantwortung der Kirche heraus und entwirft ein Konzept christlicher Erziehung und Bildung unter dem leitenden Kriterium, daß pädagogisches Handeln Ausdruck und Eröffnung von Freiheit sei.

Er formuliert die folgenden vier pädagogischen Grundaufgaben.¹⁵

1. Lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe - das Recht der Volkskirche;
2. Gesellschaftsdiakonische politische Verantwortung - Kirche für andere;
3. Das Wagnis kritischer Religiosität - (selbst-)kritische Kirche;
4. Der ökumenische Weg - Kirche als das ganze Volk Gottes.

In der Diskussion wurden u.a. folgende weitere Formulierungen von Grundaufgaben vorgetragen:

G. Adam, „(1) Person-Sein als Entwicklung eines Sinnes von Identität - (2) Beziehung zu Gruppen und Personen: diakonische und Gesellschaftliche Verantwortung für andere - (3) Theologischer Unterricht.“ (Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit, Göttingen 3. Aufl. 1984, 184ff.)

D. Stoodt stellt vier Aufgabenstellungen heraus: „(1) Hilfe zur Selbstfindung - (2) Hilfe zu solidarischem Handeln - (3) Hilfe zu stellvertretendem Handeln - (4) Hilfe zu alternativem Denken.“ (Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf 1975, 23f.)

G.R. Schmidt formuliert als Aufgaben einer religiösen Erziehung: „(1) Das Verstehen der zentralen christlichen Glaubenssymbole und eine elementare, dem geistigen Niveau der Allgemeinbildung entsprechende theologische Denkfähigkeit zu fördern - (2) Die Vermittlung von Begegnungen mit Erscheinungsformen gegenwärtigen christlichen Lebens - (3) Von den christlichen Glaubenssymbolen her ethische Besinnung und ein persönliches Ethos zu fördern, das sich immer mehr, schließlich bis in das Politische hinein, ausweitet - (4) Die Förderung einer kritischen Loyalität zur Kirche, insofern sie den für den einzelnen Glaubenden unverzichtbaren Lebensraum der christlichen Symbole darstellt.“ (Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: *Theologia Practica* 22 [1987], 31f.)

H. Schroer benennt als Grundaufgaben (1) das Verhältnis von Lehre und Kirche, das Verständnis lehrender und lernender Kirche - (2) die Klärung des Verhältnisses von Glaube und Leben - (3) die Erfahrungsgeschichten der biblischen Verheißungstradition bewußt wahrnehmen - (4) ökumenisches Lernen. (Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: *JRP* 2/1985, Neukirchen-Vluyn 1986, 38f.):

Die vier Grundaufgaben sind ein brauchbarer Raster zur Diskussion über die Aufgaben und Ziele religionspädagogischen Handelns.

15) Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, 101ff.

Im 3. Band, der den Untertitel „Gemeinsam leben und glauben lernen“ trägt, werden diese Aufgaben konkretisiert - allerdings auf dem Hintergrund eines entscheidenden Paradigmenwechsels, wenn denn herausgestellt wird, daß christliche Erziehung als ein Lernen zwischen den Generationen zu begreifen und zu praktizieren ist. Ein wichtiger Punkt des Nipkowschen Konzeptes liegt darin, daß die Lebenslaufperspektive aufgenommen wird. Das Einbringen dieser Perspektive stellt m.E. den wichtigsten Beitrag des Bandes für die deutsche Diskussion dar. Damit wird ein Zusammenhang angesprochen, der sich für die Fragen der christlichen Erziehung als ein überaus tragfähiger und integrierender Rahmen erweisen dürfte. *Ernst Lange* hatte seinerzeit im Zusammenhang der Erhebungen zur Kirchenmitgliedschaft formuliert: „Ich vermute, die Kirche sollte den Lebenszyklus als eine religiöse Aufgabe, eine zusammenhängende religiöse Aufgabe ernst nehmen und zu verstehen suchen..., und zwar...als eine pädagogische Aufgabe allerhöchster Dringlichkeit, d.h. als eine religiöse Aufgabe im Medium von Bildungsvorgängen.“¹⁶

Von daher hatte Lange einen Katechumenatszyklus gefordert, der seine Gliederung von den Lebenskrisen und -übergängen, die ein Mensch zu bewältigen hat, gewinnt. Durch einen solchen Ansatz beim Lebenslauf und Lebensalltag gewinnt man Wesentliches. Einmal ist das Interesse der Lernenden erreichbar, da es um echte Anliegen der Existenz geht. Zum anderen liegt der Ort der Integration der Lernprozesse nicht im Curriculum, sondern in dem Lernenden selber. So wird die Korrelation von Tradition und Erfahrung wesentlich und fruchtbar. Schließlich ermöglicht die Tatsache, daß es grundlegende Lebensaufgaben gibt, die für jedermann relevant sind, religionspädagogisches Handeln nicht nur für den einzelnen, sondern auch für Gruppen zu entwerfen.

Nipkow entfaltet die christliche Ausprägung von Religiosität vom Kindes- über das Jugend- bis zum Erwachsenenalter. Hier sind die Einsichten von D.J. Levinson, R.L. Gould, F. Oser u.a. verarbeitet. Die Darstellung ist aber vor allem den Einsichten von *J.W. Fowler* verpflichtet. Der Autor schreibt selbst, es gehe darum, die deutsche religionspädagogische Diskussion enger als bisher mit der Entwicklungspsychologie sowie der Lebenslauforschung zu verbinden.

Im Kapitel „Lernen in der Gemeinde - Wege zum gemeinsamen Glauben“ wird die gemeindepädagogische Grundsituation thematisiert. Hier wird entfaltet, daß und wie es um einen übergreifenden Orientierungsrahmen sowohl für den schulischen Religionsunterricht als auch für die

16) *E. Lange*, Bildung als Funktion und Aufgabe der Kirche, in: Erneuerung der Kirche, hrsg. von *J. Matthes*, Gelnhausen/Berlin 1975, 214.

außerschulische kirchliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geht.

Die Untersuchungen Nipkow's sind nicht in bestimmte fachdidaktische/arbeitsfeldbezogene „Raster“ einzuordnen, vielmehr geht es um die Erörterung von Grundfragen, die den je spezifischen Handlungsfeldern, Arbeitsweisen und -formen vorausliegen. So geht es im ganzen um die grundlegenden Perspektiven von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, die auf gemeinsame Erfahrungen und menschliche Lebensbeziehungen bezogen und angewiesen sind. Mit dem (1) Lernen zwischen den Generationen, (2) der Sinnthematik, (3) dem Sich-Einlassen auf die Einsichten der Entwicklungspsychologie und Lebenslaufforschung, sowie (4) der Frage nach der Elementarisierung werden wichtige Grundlagenprobleme erörtert.

Und doch ist zu fragen: Sind damit bereits alle jene Fragestellungen wieder aufgenommen, die seinerzeit *Oskar Hammelsbeck*, *Gerhard Bohne* und *Helmuth Kittel*, ein jeder auf seine Weise, bearbeiteten, indem sie nach den Grundlagen der Erziehung, der evangelischen Lehre von der Erziehung, dem Erzieher als Christen fragten? Ich denke: nicht völlig.

Ich sehe diese notwendige Erweiterung des *Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik* jüngst bei Nipkow selbst in diesem umfassenden Sinne angesprochen, wenn er bemerkt, daß eine religionspädagogische Gesamtheorie auch über den Ansatz, handlungsfeldübergreifende Grundaufgaben zu formulieren, hinausführen müsse. Eine solche Theorie „kann m.E. nur eine *Theorie evangelischer Bildungsverantwortung* in Kirche und Gesellschaft sein: in Gemeinde, Schule und in außerschulischen Handlungsfeldern. Zur Zeit Oskar Hammelsbecks hätte man von einer 'evangelischen Lehre von der Erziehung' gesprochen. Sie schließt eine Theorie religiöser Bildung ein, erschöpft sich aber nicht in ihr... Der Begriff 'Religionspädagogik' ist im Grunde für die anstehende Aufgabe unzureichend, da er nur auf die Vorgänge *religiöser* Erziehung und Bildung bezogen wird, nicht aber auf die *theologische* Mitverantwortung für die weltliche Erziehung und Bildung.“¹⁷ Damit ist aber der Weg zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie vorgezeichnet. Und in der Tat: die Frage nach der Bildung ist in der evangelischen Religionspädagogik seit 1945 durchgängig präsent gewesen und thematisiert worden. Zu keinem Zeitpunkt wurde der Bildungsgedanke - auf's Ganze gesehen - zugunsten des Erziehungsbegriffes aufgegeben; im Gegenteil, es wurde bewußt an ihm festgehalten und weitergearbeitet. Diese Frage verdien-

17) *K.E.Nipkow*, Der Religionslehrerschaft vertrauen, in: *A.Feige/K.E.Nipkow*, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988,93.

te eine längere Erörterung. Aus Raumgründen verweise ich auf die Studien von *Reiner Preul*¹⁸, sowie auf die Reflexionen um Bildungstheorie und Bildungsbegriff, wie sie in der breit gefächerten Festschrift für Karl Ernst Nipkow aus Anlaß seines 60. Geburtstages zu finden sind¹⁹ und auf die vielfältigen Aktivitäten und Bemühungen des Comenius-Institutes in Münster, der zentralen evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, die sich durchgängig dadurch auszeichnen, daß sie nicht nur der Frage der Bildungspolitik, sondern auch der Bildungstheorie ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Es sei wiederum aus Raumgründen nur auf einige Veröffentlichungen hingewiesen.²⁰ Es ist ein Kennzeichen der evangelischen Religionspädagogik, daß sie die Frage der Bildung entschieden zum Gegenstand der Reflexion gemacht und macht.

Siegfried Vierzig und *Gert Otto* haben unter starker Ausblendung der theologischen Aspekte eine Zuordnung der Religionspädagogik zur Pädagogik im Zusammenhang einer kritischen Gesellschaftstheorie vorgeschlagen. Dabei haben sie der Religionswissenschaft eine wichtige Rolle zugeschrieben. Das Anliegen der humanwissenschaftlichen Öffnung der Religionspädagogik kann aber ebenso gut in einem Konzept Nipkowscher Prägung zu seinem Recht kommen. Ein schwieriges Problem liegt in der Gleichrangigkeit der pädagogischen und theologischen Perspektiven. Ist dies letztlich in der Praxis durchhaltbar, oder wird die Konvergenz immer wieder nach der einen oder anderen Seite aufgelöst? Ist die Beobachtung richtig, daß letztlich auch für K.E.Nipkow die Zuordnung der Religionspädagogik zur Theologie verpflichtend ist und die religionspädagogischen Überlegungen leitet? Eine Zuordnung der Religionspädagogik zur Theologie schließt ja keineswegs eine Öffnung zu den Humanwissenschaften aus. *Ulrich Hemel* sieht darin die Vorbedingung für eine fachliche Identität der Religionspädagogik und formuliert: „Die Verankerung der Religionspädagogik in der Theologie erlaubt es, die verschiedenen psychologischen, soziologischen und pädagogischen Ansätze nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch nach angebbaren Maßstäben

18) *R. Preul*, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980.

19) *R. Preul u.a. (Hrsg.)*, Bildung - Glaube - Aufklärung, (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts), Gütersloh 1989.

20) *Comenius-Institut (Hrsg.)*, Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe, Münster 1983; *ders. (Hrsg.)*, Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe, Münster 1986; *ders. (Hrsg.)*, Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche, Münster 1985.

im Hinblick auf ihre religionspädagogische Fruchtbarkeit zu beurteilen.“²¹

1.3. Gemeindepädagogik

Trotz der bisherigen Ausführungen, die bereits deutlich gemacht haben, daß Religionspädagogik nicht nur „Wissenschaft vom Religionsunterricht“ sein kann, entsteht doch immer wieder der Eindruck, als sei der Religionsunterricht nahezu der einzige Gegenstand evangelisch-religionspädagogischer Reflexion. Das hat sicherlich nicht zuletzt seinen Grund auch darin, daß die Mehrzahl der Religionspädagogen ganz oder größtenteils mit der Ausbildung von Religionslehrern befaßt ist.

Auch in der 2. Ausbildungsphase der evangelischen Pfarrer ist es selbstverständlich, daß sie eine religionspädagogische Phase in der Schule durchlaufen. Eine gemeindepädagogische Phase ist erst in den letzten Jahren in einigen, keineswegs allen, landeskirchlichen Ausbildungsgängen installiert worden. Angesichts dieser Gesamtlage ist es für die Diskussion um Grundlagenprobleme der Religionspädagogik höchst beachtenswert, daß seit 1974 eine breitere Diskussion um „Gemeindepädagogik“ stattfindet, die sich etwa darin niedergeschlagen hat, daß im Jahre 1982 von der Kammer für Bildung und Erziehung der EKD ein Votum zur Gemeindepädagogik²² veröffentlicht worden ist. Im neuen „Evangelischen Kirchenlexikon“ erschien ein eigener Artikel zum Stichwort „Gemeindepädagogik“²³ und Klaus Goffmann sichtete jüngst im Jahrbuch der Religionspädagogik bereits die Diskussion seit 1974 und ihren Ertrag.²⁴

Es ist wichtig, in unserem Zusammenhang darauf einzugehen, weil hier die Erweiterung des religionspädagogischen Horizontes über eine verengte Fassung als Fachdidaktik des Religionsunterrichts in der Schule hinaus konkret diskutiert wird. Es sei nur angemerkt, daß dabei die gemeindepädagogische Fragestellung wiederum nicht verengt gesehen werden darf im Sinne einer Begrenzung der Religionspädagogik als Ganzer auf die beiden Bereiche Schule und Gemeinde, vielmehr sind auch die weiteren gesellschaftlichen Lernorte, die öffentlichen Medien,

21) *U.Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 31.

22) *Kirchenkanzlei der EKD (Hrsg.)*, Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, Gütersloh 1982.

23) *E. Goffmann/H.B.Kaufmann*, Art. Gemeindepädagogik, in: EKL, Bd.2, Göttingen 1988, 73-77.

24) *K. Goffmann*, Evangelische Gemeindepädagogik, in: JRP 4/1987, Neukirchen-Vluyn 1988, 137-154.

die Verbände, die Familie u.s.w. für eine integrative Gesamttheorie religiös-christlicher Erziehung und Bildung zu berücksichtigen.

Im Jahre 1974 taucht der Begriff der Gemeindepädagogik in gedruckter Form programmatisch bei *E. Rosenboom* auf.²⁵

1.3.1. Begriff und Sache

Daß etwa gleichzeitig *Eva Hessler* in der DDR in Vorträgen ebenso programmatisch von Gemeindepädagogik spricht und daß im Arbeitspapier der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD „Das katechetische Wirken der Kirche“ (1974) gleichfalls diese Frage inhaltlich erörtert wird, zeigt, daß hier offensichtlich ein notwendiger Aufbruch zu konstatieren ist. Inzwischen ist der Begriff Gemeindepädagogik praktisch-theologisch „hoffähig“ geworden. Es seien nur einige Stationen des Weges genannt. Auf der EKD-Synode in Bethel wird im Jahre 1978 die Bildungsthematik erörtert. Unter dem Leitthema „Leben und Erziehen - wozu?“ wurde in umfassender Weise nach Erziehung und Bildung gefragt. Man beschränkte sich nicht nur auf den Religionsunterricht, sondern stellte sich den Herausforderungen der Erziehungsthematik auch im Blick auf Familie und Gemeinde in der heutigen gesellschaftlichen Situation. Es wurden damals eine Reihe von Entschlüssen verabschiedet, die nach wie vor allgemeines Interesse beanspruchen dürfen, weil sie Perspektiven für die weitere Entwicklung aufgezeigt und deutlich gemacht haben, wie eng Leben und Erziehen miteinander verbunden sind. In der Entschlußung „Erziehung zum Leben“ heißt es: „Erziehungsfragen sind Lebensfragen. Bildung und Erziehung sind eng mit der Weitergabe des Lebens von einer Generation zur anderen verbunden. Menschliches Leben schließt Sinnerfahrungen ein, die nur durch eine den ganzen Menschen ansprechende Bildung vermittelt werden können. In dem umfassenden Verständnis dieser Aufgabe weiß die Synode sich bestimmt durch Gottes Wort. Hier wird unserem Leben Sinn, Geborgenheit und Hoffnung geschenkt.“²⁶

Jürgen Henkys arbeitet in seinem Beitrag „Was ist Gemeindepädagogik?“ bei allen Unterschieden doch eine ziemlich große Übereinstimmung gemeindepädagogischer Konzepte heraus: „Ziele der pädagogisch zuge-
spitzten Praxis in Kirche und Gemeinde sind danach

- Erschließung der christlichen Glaubensüberlieferung für einen selbständigen Glauben,
- Hilfen zur Gemeinschaftserfahrung und Selbstfindung,

25) Gemeindepädagogik, in: *Ev Erz* 26 (1974), 25-40.

26) In: *Kirchenkanzlei der EKD (Hrsg.)*, *Leben und Erziehen - wozu?*, Gütersloh 1979, 67.

-Einübung in christliche Weltverantwortung.

Dazu kommt bei Nipkow und Rosenboom noch die Befähigung zum Dialog im ökumenischen Streit um die Wahrheit.²⁷

1981 gibt *K.E.Nipkow* der Diskussion um Gemeindepädagogik einen kräftigen Impuls, indem er in seinem Birkacher Vortrag „Mit Kindern und Jugendlichen glauben lernen als Aufgabe der Gemeinde“²⁸ über die Voraussetzungsprobleme der Gemeindepädagogik in ihren verschiedenen Aspekten reflektiert und diese Ausführungen dann im dritten Band seiner „Grundfragen der Religionspädagogik“²⁹ inkorporiert hat. Darauf daß die Kammer für Bildung und Erziehung der EKD die vorliegenden Überlegungen aufgreift und in den „Empfehlungen zur Gemeindepädagogik“³⁰ durch die Reflexion auf den Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen entfaltet, war zuvor schon hingewiesen worden.

Karl Foitzik erörtert „Gemeindepädagogik/Gemeindekatechese“ als einen Grundbegriff der Gemeindepraxis, wobei vor allem die Überwindung der Versäulung von Gemeindearbeit, der Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen, sowie die Perspektive einer Beteiligungsgemeinde herausgestellt werden.³¹

Elsbe Goßmann und *Hans Bernhard Kaufmann* haben im „Forum Gemeindepädagogik“³² die Perspektive der Gemeindepädagogik entfaltet und an exemplarischen Themen illustriert. *Gottfried Adam* und *Rainer Lachmann* haben ein „Gemeindepädagogisches Kompendium“³³ herausgegeben, in dem gemeindepädagogische Grundlagen skizziert und gemeindepädagogische Handlungsfelder ausgearbeitet worden sind. Gemeindepädagogik ist inzwischen also mehr als eine Problemanzeige, sie ist mehr als ein Wegweiser in die richtige Richtung.

Werfen wir noch einmal einen Blick auf das Verhältnis von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik, so stellt sich die Frage: Sollen durch den neuen Begriff die Lernprozesse im Rahmen der Gemeinde prinzipiell von den schulischen Lernprozessen abgekoppelt werden, wie das seinerzeit *Hubertus Halbfas* tat, als er für die Schule einen kritisch-offenen Orientierungsunterricht forderte, während in der Katechese der

27) In: *Christenlehre* 33 (1980),292.

28) In: *Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik*, H.1, Stuttgart-Birkach 1981, 19ff.

29) Gütersloh 1982, 233ff.

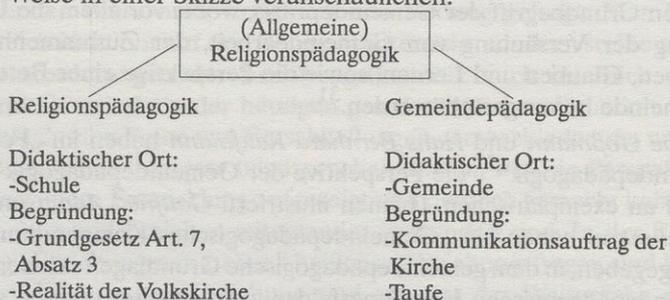
30) Gütersloh 1982.

31) *K.Foitzik*, *Gemeindepädagogik/Gemeindekatechese*, in: *C.Bäumler/N.Mette* (Hrsg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen*, Düsseldorf/München 1987, 186-196.

32) Münster 1987.

33) Göttingen 1987.

Gemeinde prägendes Lernen, aktionsorientiertes Handeln seinen Platz haben sollte?³⁴ Eine solche Aufgabenverteilung zwischen Schule und Gemeinde übersieht, daß es hier wie dort um den gleichen Lerngegenstand, um die gleichen Schüler und Jugendlichen, um die gleiche Lebensperspektive aus dem christlichen Glauben geht, angesichts unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die in der Gemeinde keine andere ist als in der Schule. Wenn der Begriff der Gemeindepädagogik zusätzlich eingeführt wird, so geht es nicht darum, eine Gegenposition zur Religionspädagogik aufzubauen und dies durch die Bildung eines neuen Begriffes deutlich hervorzuheben. Vielmehr soll damit die wissenschaftliche Reflexion und konkrete Praxis im Blick auf einen bestimmten Bereich der Religionspädagogik bezeichnet werden: eben jenen Bereich, bei dem es um die Lernprozesse am didaktischen Ort Gemeinde geht. Die Zusammenhänge im Blick auf die Lernorte Schule und Gemeinde lassen sich auf folgende Weise in einer Skizze veranschaulichen:



Die Aufgaben etc. der religionspädagogischen Handlungsfelder werden im einzelnen konkretisiert als Bereichsdidaktiken:

<p>Religionsdidaktik z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grundschule -Sekundarstufe I -Sekundarstufe II 	<p>Gemeindedidaktik, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Kindergottesdienst -Konfirmandenunterricht -Jugendarbeit
---	---

Gemeindepädagogik ist somit als Kurztitel für religionspädagogische Theorie des pädagogischen Handelns in der Gemeinde zu verstehen. Bei prinzipiellem Miteinander von Religionsunterricht in der Schule und pädagogischem Handeln in der Gemeinde ist das differenzierende Element durch das soziale Bezugsfeld gegeben, durch den didaktischen Ort: hier die Schule - dort die Gemeinde.

34) H.Halbfas, Die Katechese der Kirche, in: *ders.*, Aufklärung und Widerstand, Düsseldorf 1971, 288-308.

1.3.2. Konturen und Aufgaben

Die Gemeindepädagogik hat bei gewiß vorhandenen unterschiedlichen Akzentuierungen Konturen bekommen, die unter den an dieser Frage Interessierten gewiß nicht in allen Punkten konsensfähig sind, aber doch diskussionswürdig sein dürften. Die Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen, die Frage nach möglichen Glaubensstufen und religiöser Entwicklung, der Zusammenhang von Glaubens- und Lebensgeschichte, sind Fragen übergreifender Art, die darum an anderer Stelle dieses Beitrages erörtert werden. Hier sei nur auf einige Aspekte hingewiesen, welche durch die spezielle Diskussion um die Gemeindepädagogik bewußt geworden sind.

(1) Die Wiederentdeckung der *Gemeinde als Lern- und Lebensort*. Die Neuentdeckung der christlichen Gemeinde als auch ein pädagogisch zu verantwortendes Handlungsfeld hat sicher vielerlei Gründe (Rückgang der Mitgliedschaft, Begrenzung der vorhandenen Ressourcen, Versäulung der Aktivitäten in der Gemeinde, Verleugnung der Adressaten religiöser Erziehung, mangelhafte religionspädagogische Ausbildung von Pfarrern und kirchlichen Mitarbeitern). Gleichwohl geht es doch um eine wiedergewonnene Einsicht in eine grundlegende Dimension christlicher Gemeinde, die nicht ohne Schaden wieder verloren würde.

(2) Religiöses Lernen geschieht in der Gemeinde in starkem Maße im Modus der Partizipation am Lebensstil der Gemeinde und der in ihr beheimateten Gruppen, sowie durch die Orientierung an glaubensgeschichtlichen Modellen. Damit ist deutlich, daß Glauben-Lernen „Vorbilder“ und „*Glaubensbegleiter*“ braucht. Die Bedeutung der Glaubensbegleiter für die Glaubensgeschichte des einzelnen Menschen ist von erheblicher Relevanz. In der Tradition der evangelischen Kirchen haben wir im Zusammenhang der Taufe die interessante Einrichtung des Patenamtes, das im Sinne einer Mitverantwortung für die christliche Erziehung gedacht war. Damit liegt eine wesentliche Möglichkeit religiöser Begleitung vor, die heute weitgehend in den Hintergrund getreten ist, weithin zur rein gesellschaftlichen Konvention „abgesunken“ ist. Ob heute das Patenamt im Sinne eines/einer Glaubensbegleiters/Glaubensbegleiterin neu reaktiviert und gestaltet werden kann?

(3) Mit der Formel „*Gemeinsam glauben und leben lernen*“ ist der religions-/gemeindepädagogische Paradigmenwechsel der letzten Jahre angezeigt. Glauben-Lernen vollzieht sich als ein Lernen zwischen den Generationen. Dies gilt es weiter zu buchstabieren und daraus auch Konsequenzen im Blick auf die Gestaltung gemeindlichen Lebens zu ziehen. Freilich dürfen wir dabei nicht dem Fehler verfallen, den persönlichen Glauben von Christen zum Angelpunkt zu machen. Menschen können immer nur in aller Gebrochenheit Zeugen sein. Die Verheißung Gottes muß der entscheidende inhaltliche Bezugspunkt bleiben.

(4) Das Gespräch zwischen *Gemeindepädagogik und Theorien des Gemeindeaufbaus* (z.B. missionarischer Gemeindeaufbau, gottesdienstlicher Gemeindeaufbau, missionarische Doppelstrategie der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands) verdient in nächster Zeit besondere Aufmerksamkeit. Bereits vorhandene Ansätze in dieser Richtung, wie sie z.B. in den gemeindepädagogischen Projekten des Comenius-Institutes in Münster erkennbar sind, verdienen in breiterem Maße beachtet und aufgenommen zu werden. Die Interdependenz von gemeindepädagogischem Handeln und Gemeindeaufbau ist m.E. ersichtlich, in jedem Falle aber wichtig. Freilich muß man auf der Hut sein, daß angesichts des gegenwärtigen Gemeindeaufbau-Booms die gemeindepädagogische Fragestellung nicht reduziert wird auf eine rein methodische Fragestellung, der es dann nur noch um eine Effektivierung der Einpassung in bestimmte festgelegte Frömmigkeitsformen gehen würde. Es besteht zudem die Gefahr, daß Überlegungen zur Gemeindepädagogik (wie übrigens auch Gemeindeaufbaukonzepte) in strategisch-taktischer Weise verwendet werden und auf diese Weise eine Alibi-Funktion erhalten, aber letztlich nichts in der Praxis bewirken.

Gegenüber möglicher „Vereinnahmung“ durch rigide Gemeindeaufbaukonzepte gilt es, das Subjekt-Sein der Menschen auch auf ihrem Weg des Glauben-Lernens zur Geltung zu bringen und festzuhalten. Darum ist die Weiterarbeit an der Bildungsthematik wichtig, ja unabdingbar, weil mit dem Bildungsbegriff das Subjekt-Sein des Educanden festgehalten wird.

Gegenüber einer nur taktischen Vereinnahmung von Gemeindepädagogik gilt es, den missionarischen Impuls des Evangeliums zu Geltung zu bringen. Denn: Lebendige Gemeinde und Kirche von morgen wird es - nach menschlichem Ermessen - nur in dem Maße geben, wie die missionarische Dimension auch des gemeindepädagogischen Handelns wiedergewonnen wird. D.h. zum Beispiel konkret, daß Konfirmandenarbeit in bundesrepublikanischen Gemeinden unterwegs, d.h. im Wandel, ist von einer innerkirchlichen Sozialisationsagentur zu einem missionarischen Angebot im Rahmen unserer gegenwärtigen, volkkirchlich verfaßten Kirche.

(5) Ein Hinweis zur *Situation in der DDR* sei angefügt. Die dortige Situation ist dadurch geprägt, daß es seit langem keinen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule mehr gibt. Man verwendete in der DDR-Diskussion nach 1945 den Begriff Katechetik und bemerkte die Wiederaufnahme des Begriffes Religionspädagogik in der bundesdeutschen Diskussion mit großer Reserviertheit und konnte sich mit ihm nicht anfreunden. Der Begriff „Gemeindepädagogik“ wird in der Diskussion der DDR ebenfalls erstmals im Jahre 1974 verwendet. Seine Verwendung setzte sich in der DDR sehr viel rascher durch und die Diskussion ist sehr viel

intensiver verlaufen als in der Bundesrepublik. Der Gemeindebezug alles pädagogischen Handelns stellte in der DDR von vornherein eine selbstverständliche Ausgangsbasis alles Nachdenkens über Erziehung und Bildung dar. Das „Gemeindepädagogische“ wurde vor aller Differenzierung in spezifische Arbeitsfelder als Dimension kirchlichen Handelns bedacht.

Die Akzentuierungen und Schwerpunkte der dortigen Diskussion werden von *Jürgen Henkys*, „Gemeindepädagogik in der DDR“³⁵ und *Eckart Schwerin*, „Evangelische Kinder- und Konfirmandenarbeit“³⁶ herausgearbeitet.

1.4. Die Religionspädagogik und die theologischen Disziplinen

Die Frage nach dem Verhältnis der Religionspädagogik zu den anderen theologischen Disziplinen gehört zweifellos in die Grundlagendiskussion. Unter den evangelischen Religionspädagogen ist die Position, daß Religionspädagogik keine Anwendungswissenschaft darstelle und die Verbindung von Theologie und Religionspädagogik nicht im Sinne eines Verhältnisses von „Was“ und „Wie“ bestimmt werden könne, mehrheitlich konsensfähig. Freilich stellt sich dies in der Sicht der anderen theologischen Disziplinen keineswegs immer so dar. Weithin wird das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik im Sinne eines Anwendungsmodelles gesehen, bei dem die Theologie die Inhalte systematisch entwickelt und die Religionspädagogik sich im wesentlichen auf die Frage beschränkt: „Wie sag’ ich’s meinem Kinde?“

Eine solche, als Anwendungswissenschaft mißverständene Religionspädagogik hätte als wissenschaftliche Disziplin keine Existenzberechtigung. Gerhard Sauter hat jüngst in seinem Aufsatz „Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien“³⁷ die Beziehung der Religionspädagogik zur Theologie als neuralgischen Punkt bezeichnet, und seine Sorge darüber geäußert, daß die religionspädagogische Entwicklung auf einen Abschied von der Theologie hinauslaufe. *K.E. Nipkow* hat in seinem Beitrag „Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien“³⁸ herausgearbeitet, daß Sauter sich hier offensichtlich auf Ausführungen von *G. Ringshausen* bezieht, welche die Gesamtlage verzeichnen. Nipkow arbeitet weiterhin heraus, daß Sauter letztlich von einem ganz bestimm-

35) In: *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hrsg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, 55-86.

36) Eine problemgeschichtliche Untersuchung der Entwicklungen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von 1970 - 1980 (Studien zur Theologie, Bd.3), Würzburg 1989.

37) In: *EvTh* 46 (1986), 127-147.

38) In: *K. Gofmann* (Hrsg.), *Glaube im Dialog*. FS H.B. Kaufmann, Gütersloh 1987, 55ff.

ten Verständnis von Systematischer Theologie her argumentiert und von einer „Didaktik des Einstimmens, Einübens und Mitvollzuges“ (S.62) her denke, die in der Evangelischen Unterweisung mit der Voraussetzung „hörbereiter, im Grunde bereits von der Glaubenswahrheit schon erfaßter Kinder und Jugendlicher ihr Vorbild hat“ (S.62).

Der Religionspädagogik ist nicht an der Abkehr, sondern an einem kritischen Dialog mit der Systematischen Theologie gelegen. So wie sie in pädagogischer Hinsicht in der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik wesentliche Gesprächspartner hat, ist in theologischer Hinsicht die Systematische Theologie die besondere Bezugswissenschaft.³⁹ Von daher ergeben sich auch Desiderate an die Systematische Theologie, vor allem stellt sich als religionspädagogisches Erfordernis die Notwendigkeit einer „Elementartheologie“.

Daß das Elementare im Zusammenhang der Kategorien des Fundamentalen und Exemplarischen als eine didaktische Kategorie erörtert wird, gehörte stets zum Diskussionsbereich evangelischer Religionspädagogik. *Helmuth Kittel* hat aber im Jahre 1970 in seiner Streitschrift „Freiheit zur Sache“⁴⁰ über die Frage einer elementaren Theologie reflektiert. Er erörtert, wie ein Unterricht zustande kommen könne, der einerseits wirklich der Sache des Evangeliums diene und andererseits jede kritische Frage freigebe, also ein Unterricht, der durchaus konfessionell im Sinne der Bindung an das Evangelium sei und doch nicht indoktriniere. Kittel hält die Antwort für verblüffend einfach: „Ein Unterricht, der diese schwierige Aufgabe bewältigen will, muß seinem Wesen nach theologischer Unterricht sein. Wenigstens christliche Theologie ist nämlich jenes eigentümliche Vermögen christlichen Glaubens, diesen Glauben so zu erhellen und zu rechtfertigen, daß man, in ihm stehend, zugleich jedem Einwand gegen ihn ausgesetzt bleibt. Theologie ist jenes vom christlichen Glauben entbundene Denken, das diesen Glauben ständig begründet und auf's Spiel setzt... Kann man in der Schule Theologie treiben? Ich meine ja. Es bedarf nur folgender differenzierender Überlegung. Theologie ist nicht notwendig wissenschaftliche Theologie. Eben weil christlicher Glauben sie notwendig hervorbringt, ist sie jedem zugänglich, der in den Lebenskreis dieses Glaubens tritt, ist also immer auch elementare

39) Vgl. das Plädoyer für die Systematische Theologie als besonderer Bezugsdisziplin bei *R. Lachmann*, Systematische Theologie als Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik?, in: ZEE 26 (1982), 400 - 428. - Ferner: *K. Wegenast*, Zum Verhältnis Systematischer und Praktischer Theologie in Geschichte und Gegenwart, in: EvErz 36 (1984), 674 - 702.

40) Göttingen 1970, 68f. - Vgl. zuvor schon *ders.*, Recht des Glaubens auf theologischen Irrtum - Religionspädagogische Erwägungen, in: *H. Gerdes* (Hrsg.), Wahrheit und Glaube. FS Emanuel Hirsch, Itzehoe 1963, 137ff.

Theologie. Wissenschaftliche Theologie ist gleichsam zur Kunstfertigkeit gesteigerte elementare Theologie. Sie ist unabdingbare Voraussetzung, aber nicht Gegenstand christlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen.“⁴¹ Kittel meint, daß wir diese Elementar-Theologie, die etwas anderes sei als popularisierte Wissenschaft, ebenso benötigen wie das tägliche Brot.

Unter der Leitung von *Hans Stock* wurde in den Jahren 1973-1976 ein Forschungsprojekt beim Comenius-Institut in Münster zur „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden“ durchgeführt, in dem die Aufgaben, Inhalte und Methoden einer elementaren Theologie bisher am ausführlichsten diskutiert wurden. Der Ertrag des Forschungsprojektes zum Thema „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern“ liegt in zwei Bänden vor.⁴² M.E. ist der Ertrag dieses Projektes bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

Rainer Lachmann hat in seinem Beitrag „'Die Sache selbst' im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik“⁴³ vorgeschlagen, mit der Frage nach der religionsunterrichtlichen Vermittlung vereinfachter theologischer Inhalte und Erkenntnisse einzusetzen, um von daher gleichsam induktiv in Richtung auf die Frage nach dem theologisch und pädagogisch Fundamentalen und Elementaren fortzuschreiten. Auch *K.E. Nipkow* hat in seinem Elementarisierungskonzept die Frage nach der „elementaren Wahrheit“ aufgenommen und so neben anderen Elementarisierungsaspekten auch den theologischen Gesichtspunkt bedacht.

„Diese Entwicklung zeigt, daß es notwendig ist, zwei Aspekte zu unterscheiden. Das Elementare ist einerseits eine *didaktische Kategorie*, die im Rahmen religionsdidaktischer Analysen immer neu bestimmt werden muß; andererseits ist das Elementare eine fundamentaltheologische Kategorie, die den Prozeß der Theologiebildung ständig kritisch begleiten muß, und zwar auch im Interesse der Fachdidaktik.“⁴⁴ Damit ist das Elementare als eine fundamentaltheologische Aufgabe bestimmt. *Biehl* stellt drei Anforderungen an eine solcher Art konzipierte Theologie:

41) *H. Kittel*, Freiheit zur Sache, 68f.

42) *Comenius-Institut (Hrsg.)*, Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd.I/II, Münster 1975/77.

43) In: *Ev Erz* 36 (1984), 116ff.

44) *P.Biehl*, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, in: *Theologia Practica*, 20 (1985), 155-170. Zitat: 164. Vgl. auch den Versuch von *U.Gerber u.a.*, Elementar-Theologie (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen, StE III), Tübingen: DIFF 1980.

- (1) Elementare Theologie untersucht die gelebte Religiosität auf elementare Phänomene hin und arbeitet ihren anthropologischen Sinn heraus.
- (2) Elementare Theologie befragt biblische Texte auf ihren Erfahrungsgrund und auf ihre Wirkung hin.
- (3) Elementare Theologie bezieht sich auf die psychischen und sozialen Vorgänge, die durch religiöse Symbole und Rituale ausgelöst werden.

Mit dem Stichwort der Elementartheologie ist ein entscheidendes Desiderat religionspädagogischer Grundlagenforschung benannt, das nur im Verbund und in Kooperation mit der Systematischen Theologie lösbar ist. Es geht also um mehr als um ein modisches Stichwort. Es geht darum, was die zentralen und grundlegenden Inhalte religiöser Kommunikation sind, und wie sie auszuwählen und zu gewichten sind: „Theologische Elementarisierung will die konkrete Lebensbedeutung des Christentums, des christlichen Glaubens, verständlich und erfahrbar machen... Alles liegt daran, daß über die notwendige Sachinformation hinaus im kommunikativen Interpretations-, Auseinandersetzung- und Zueignungsvorgang ein individueller und kollektiv-öffentlicher Zuwachs an Selbstverständnis und Lebensermöglichung entsteht.“⁴⁵

1.5. Zu den Methoden religionspädagogischer Forschung

Die Methodenfrage gehört zu den entscheidenden Grundlagenproblemen einer jeden Wissenschaft. Darum wäre für diese Thematik eine ausführliche Behandlung nötig. In diesem Rahmen bleibt nur Raum zu einigen Hinweisen, um einige größere Entwicklungstendenzen zu markieren. Die Religionspädagogik partizipiert selbstverständlich an den Methoden der exegetischen, historischen und systematischen Arbeit in der Theologie. Vor allem die hermeneutischen Methoden, nicht zuletzt im Blick auf die Bibelauslegung, gehörten stets zu ihrem Repertoire. In diesem Bereich ist auch ein hohes Reflexionsniveau in der evangelischen Religionspädagogik vorhanden. Für den Bereich der Methoden der Bibelauslegung kann ich auf einen informativen Artikel von *Klaus Wegenast* verweisen: „Bibeldidaktik 1975 - 1985. Ein Überblick“⁴⁶. Doch wie steht es mit den empirischen Methoden?

Im Jahre 1968 rief *Klaus Wegenast* „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“⁴⁷ aus. Anlaß war die Krise des Religionsunterrichts. Wegenast versprach sich von empirischen Untersuchungen ein genaueres Bild der Schulwirklichkeit, damit man nicht nur auf vage subjektive Eindrücke angewiesen sei. Er dachte vor allem an empirische Tatsachen-

45) *H. Stock*, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: *E. Baldermann/ K.E. Nipkow/H. Stock*, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979, 75.

46) In: *JRP* 3/1986, Neukirchen-Vluyn 1987, 126 - 152.

47) So der Titel eines Aufsatzes in: *EvErz* 20 (1968), 111 - 124.

forschung im Blick auf den Unterricht. Solche Unterrichtsforschung wurde allerdings nicht in nennenswertem Umfang durchgeführt. Eine umfangreichere Dokumentation von gehaltenen Unterrichtsstunden, wie das auf katholischer Seite in dem von *G. Stachel* betreuten Mainzer Projekt geschah, hat es auf evangelischer Seite nicht gegeben. Eine Reihe von Erhebungen zur Frage der Einstellung von Schülern zum Religionsunterricht wurde durchgeführt.⁴⁸ Hierbei stand der Fragebogen als Erhebungsmethode im Vordergrund. Auf's Ganze gesehen blieben jedoch auch Untersuchungen dieser Art gering an Zahl.⁴⁹ Sie wurden schließlich in dem Maße weniger, als die Situation des Religionsunterrichts sich wieder zu stabilisieren begann.

Inzwischen hat sich das Interesse nach zwei Seiten hin verlagert: auf die Frage nach der religiösen Entwicklung und auf die Frage nach Beruf und Person des Religionslehrers. Zum letzten Punkt gibt es eine Reihe nützlicher empirischer Untersuchungen. Die Studie von *Karin Kürten*, „Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung“⁵⁰, erbrachte z.B. einige interessante Ergebnisse, welche einige gängige Annahmen über Religionslehrer/innen erheblich modifizieren. Insofern ist diese Arbeit ein guter Beleg für die Sinnhaftigkeit solcher empirischen Untersuchungen. Die Untersuchung wird auch deshalb genannt, weil sie in methodologischer Hinsicht beispielhaft ist und die Möglichkeiten einer empirischen Untersuchung mittels einer quantitativen Befragung dartut. Die Untersuchungen sollen auf dem Wege qualitativer Befragung, d.h. mittels narrativer Interviews, weitergeführt werden. Das ist forschungsmethodisch gesehen ein interessanter Vorgang im Blick auf die Diskussion der Reichweite und Grenzen von Forschungsmethoden.⁵¹ Das Interesse an empirischen Erhebungen hat sich auch, wie bereits gesagt, auf die Frage des Lebenslaufs

48) Vgl. *F.W. Bargheer*, Das Interesse der Jugendlichen am Religionsunterricht, Gütersloh 1972.

49) Siehe dazu die Angaben bei *E. Dietrichs*, Schülererwartungen an den Religionsunterricht. Ergebnis einer Schülerbefragung in einer Grundschule, in: *M. Kwiran* (Hrsg.), Religionsunterricht konkret. Grundschule - Teil III, Braunschweig 1989, 33ff., bes. 81f.

50) Neukirchen-Vluyn 1987.

51) Im übrigen sei noch auf folgende einschlägige Untersuchungen verwiesen: *C. Grethlein*, Religionsunterricht an Gymnasien - Eine Chance für volkscirchliche Pfarrer, Frankfurt 1984; *A. Hindriksen*, Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers. Eine empirische Untersuchung, Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1986; *A. Feige*, Christliche Tradition auf der Schulbank, in: *A. Feige/K.E. Nipkow*, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Schule, Münster 1988.

und der religiösen Entwicklung gerichtet. Hier sind vor allem die Ergebnisse der Untersuchungen von *J. W. Fowler* rezipiert worden, seitdem K.E. Nipkow durch die Darstellung in seinen „Grundfragen der Religionspädagogik“⁵² die Glaubensstufentheorie J.W. Fowlers jedermann zugänglich gemacht hat. Eigenständige Untersuchungen mit den Fowlerschen Forschungsinstrumentarien hat es bisher im deutschen Sprachraum allerdings nicht gegeben. Das Interesse am Lebenslauf und seiner Bedeutung für die Religion wird auch durch die Festschrift zu Gert Otto 60. Geburtstag mit dem Titel „Religion und Biographie“ belegt.⁵³ In diesem Bande befindet sich auch eine Erörterung von *Peter Biehl*, „Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik“⁵⁴, in welcher der Autor auf die Methoden biographischer Forschung eingeht. Hinsichtlich der Methoden zur Erforschung von Lebensgeschichten ist die Diskussion um den von der Psychologie herkommenden Ansatz der Glaubensentwicklungstheorie (J.W. Fowler) und weiterer Ansätze, z.B. das von der interpretativen Soziologie herkommende Verfahren der Deutungsmusteranalyse⁵⁵ überhaupt erst aufzunehmen.

Es wird sich zeigen, inwieweit die interpretativen Verfahren, insbesondere die Deutungsmusteranalyse, eine Ergänzung und Bereicherung des Forschungsansatzes der Glaubensentwicklungstheorie darstellen. Ich bin sicher, daß in nächster Zeit diese Diskussion um die Methodologie empirischer Erhebungen geführt werden wird.

2. Grundlagen religiös-christlicher Erziehung

In der evangelischen Religionspädagogik sind die hier anstehenden Grundlagenprobleme in den letzten Jahren breit diskutiert worden. Das gilt zumal für die theologischen und anthropologischen Grundlagen christlicher Erziehung im Blick auf die Verhältnisbestimmung von Glaube und Lernen, die Frage des ökumenischen Lernens sowie den Zusammenhang von Lebensgeschichte und religiöser Entwicklung.

2.1. Glaube und Lernen

Es gehört zur Eigenart des Menschen, daß er ein Lernwesen ist. Für ein Gesamtkonzept von Lernen ist es notwendig, den Zusammenhang von Entwicklung, Umwelt und Selbst zu bedenken. Im reifungstheoretisch orientierten Verständnis von Entwicklung und Lernen ging man von naturgegebenen Reifungsvorgängen aus. Das milieutheoretische Modell sah die Lernentwicklung des einzelnen Menschen vor allem von so-

52) Bd. 3, Gütersloh 1982, 49ff.

53) *A. Grözinger/H. Luther (Hrsg.)*, Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München 1987.

54) Ebd., 261 - 271.

55) Eine Probe hat jetzt gegeben: *A. Schöll*, Was glauben Jugendliche?, in: ru 19 (1989), 82ff.

ziokulturellen Faktoren bestimmt. Der interaktionstheoretische Ansatz integriert die Wahrheitsmomente der beiden vorherigen Konzepte und erweitert sie durch den Gesichtspunkt, daß Lernen sich notwendigerweise in Interaktionsprozessen vollzieht und daß der Lernende selbst beim Lernen aktiv ist: er ist Subjekt und nicht einfach Objekt der Lernprozesse.

Nun kann man verschiedene Lernarten bedenken: das Lernen von Wissen, das Lernen von Haltungen, das Lernen am Modell etc. Freilich wird man bei allem Nachdenken über das Lernen die Freiheit der Lernenden nicht außer acht lassen dürfen. Der Bildungsbegriff, der im Gefolge der Aufklärung bei uns ausformuliert wurde und dem es um den Maßstab der Personwerdung des Menschen geht, hilft, die Freiheit der Educanden zu wahren. Es ist das Verdienst von *H.J.Fraas*, in besonderem Maße den Zusammenhang von Glauben und Lernen herausgestellt zu haben.⁵⁶

Es gilt, die anthropologisch-pädagogische Perspektive und die theologische Perspektive miteinander zu verschränken. Dabei wäre es dem Gegenstand des Glaubens nicht angemessen, wenn Lernen hierbei ausschließlich im Sinne von Wissenserwerb und intellektuellem Verstehen verstanden würde. In einer Situation, in der es so etwas wie ein selbstverständliches christliches Milieu gab, mochte es angehen, Lernen im engeren Sinne von Wissenserwerb und theologischer Urteilsbildung zu begreifen, weil es einen einigermaßen funktionierenden Gesamtzusammenhang des informellen Lernens gab, durch den vieles ohne geplante Lernprozesse vermittelt wurde. Angesichts der rapiden Veränderungsprozesse in unserer gegenwärtigen Lebenswelt sowie angesichts der gegenwärtigen pluriformen Verfaßtheit unserer Volkskirche muß der Zusammenhang von Glaube und Lernen umfassender reflektiert und in dialektischer Bestimmung einander zugeordnet werden.⁵⁷ Christlicher Glaube versteht menschliches Leben als ein von Gott angenommenes, von Gott geliebtes Leben. Er sieht einen jeden Menschen als eine unverwechselbare, eine besondere Person. Das Evangelium von der Menschenfreundlichkeit Gottes ist Ursprung und bleibender Grund des christlichen Glaubens. So wahr es ist, daß der Glaube auf das Lernen angewiesen ist, so können Glaube und Lernen doch nicht unbesehen einander in dem Sinne zugeordnet werden, daß mit Hilfe eines gut operationalisierten Lernprogrammes der einzelne auf geradem Wege zum Glauben geführt werden könnte. Das Verhältnis von Glaube und Lernen kann nur dialektisch in einer Doppelthese zureichend bestimmt werden: Christlichen Glauben gibt es nicht ohne Lernprozesse, aber Lernprozesse bewirken für sich allein keinen christlichen Glauben im Vollsinne des Wortes. Der christliche Glaube bleibt im letzten Geschenk, Wirkung des

56) Siehe z.B. *H.J. Fraas*, Glauben und Lernen (KVR, Bd. 1444), Göttingen 1978.

57) Vgl. *G. Adam/R. Lachmann*, Was ist Gemeindepädagogik?, in: *dies. (Hrsg.)*, Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 36 ff.

Heiligen Geistes. Die Rede von der Offenbarung hält das „extra nos“ des Heilsgeschehens fest. Gleichwohl wird der Glaube nicht ohne Lernprozesse vom einzelnen aufgenommen. Die Verwirklichung des Glaubens im Leben der Menschen bedarf der kommunikativen Lernprozesse. Diese dialektische Bestimmung des Glaubens als Geschenk und als Lernprozeß ist zweifellos ein wesentlicher Ertrag der neueren Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik, die ein Abrücken von einseitig bildungskritischen Konzepten der Theoriebildung (nicht zuletzt im Gefolge der Dialektischen Theologie) beinhaltet. Es sei auf die Nennung von Veröffentlichungen verzichtet, weil sie Legion sind. Es sei aber der folgende besondere Aspekt des Lernverständnisses hervorgehoben:

2.2. *Ökumenisches Lernen*

Die Frage des ökumenischen Lernens als eine wesentliche Dimension religiösen Lernens überhaupt hat in der evangelischen Religionspädagogik in den letzten Jahren eine starke Rolle gespielt. Ich exemplifiziere an der Arbeitshilfe der Kammer für Bildung und Erziehung der EKD mit dem Titel „Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse“.⁵⁸ Diese Schrift kann Wesentliches verdeutlichen. Zunächst mag man bei dem Stichwort „Ökumenisches Lernen“ an die Behandlung jener Themen denken, welche beiden großen Kirchen und ihre Gemeindeglieder betreffen. Das ist richtig und darin eingeschlossen. Zugleich werden Begriff und Sache des ökumenischen Lernens in einem umfassenderen Sinn verstanden. Im Sinne jener vierten religionspädagogischen Grundaufgabe K.E. Nipkows geht es über die Ausrichtung auf das Gemeinsame von evangelischem und katholischem Glauben hinaus um die Wahrnehmung ökumenischer Verantwortung um Blick auf die Zusammenführung, Einheit und das Zusammenleben *aller* getrennten Kirchen und Christen - ja darüber hinaus um das Zusammenleben aller Menschen auf dieser Erde. Ökumene kommt ja ursprünglich von dem griechischen Wort „oikumene“ = bewohntes Land /Erde her.

Den Verfassern der Studie geht es nun nicht darum, zusätzlich zu den vorhandenen Aufgaben einen neuen Arbeitsbereich zu entwickeln, sondern es geht um die Wiederentdeckung einer Dimension aller bestehenden Arbeitsfelder. D.h. aber, daß ökumenisches Lernen zu verstehen

58) *Kirchenamt der EKD (Hrsg.)*, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1985. - Vgl. weiterhin *K. Goffmann (Hrsg.)*, Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987 - *K. Goffmann/H. Schultze (Hrsg.)*, Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht europäischer Schulen, Münster 1988 - *K. Goffmann (Hrsg.)*, Ökumenisches Lernen in der Gemeinde (Gemeindepädagogik, Bd. 4), Gütersloh 1988 - Eine informative Übersicht in Form einer kommentierten Literaturdokumentation zu Ökumene und ökumenischem Lernen bietet jetzt *G. Orth*, Im Horizont der einen Erde (Comenius-Institut Dokumentation, Bd. 9/I), Münster 1989.

ist als eine Dimension allen pädagogischen Handelns. Damit werden Überlegungen *Ernst Langes* aufgenommen, der die ökumenische Erfahrung als eine Schwelle heutiger Frömmigkeit bezeichnet hatte, hinter die aber kein Weg zurückführe. Von Anfang an sei die biblische Verheißung eine „ökumenische“ Verheißung gewesen. Das christliche Gewissen müsse sich einüben in den größeren Haushalt, auf den es von Anfang an orientiert war, „den Haushalt der bewohnten Erde. Es muß sich einüben in ein neues, nein, in sein ursprüngliches Zeit- und Weltgefühl. Das ist ein Bildungsproblem im umfassendsten Sinne des Wortes.“⁵⁹

Ökumenisches Lernen macht damit erst, daß Kirche eine Gemeinschaft von Lernenden ist - entsprechend dem Ansatz der VI. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver im Jahre 1983, wo das Lernen als eine von acht konstitutiven Dimensionen von Kirche erklärt wurde.

In der genannten Arbeitshilfe werden nun die folgenden *fünf Merkmale ökumenischen Lernens* herausgestellt⁶⁰:

„- Ökumenisches Lernen ist *grenzüberschreitend*. Es überschreitet die Grenzen der Herkunft, der Biographie, der eigenen Möglichkeiten von einzelnen und Gemeinschaften, weil es sich auf den Zuspruch des Wortes Gottes und auf den umfassenden Horizont seiner Verheißung einläßt.

- Ökumenisches Lernen ist *handlungsorientiert*. Es begnügt sich nicht mit Informationen, sondern möchte Christen zum Handeln befähigen, damit sie lernen, 'in Worten und Werken es Gott und einander recht zu machen' (Ph. Potter).

- Ökumenisches Lernen ist *soziales Lernen*. Es geht darum, eine Beziehung zum anderen, zum Fernen und auch zum Fremden herzustellen. Deshalb steht die Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit der christlichen Gemeinde im Vordergrund. Zugleich ist ökumenisches Lernen verknüpfendes Lernen...

- Ökumenisches Lernen schließt *interkulturelles Lernen* ein. Es möchte die Begegnung zwischen einzelnen Kulturen, Traditionen und Lebensformen fördern, weil die Erweiterung des Blickfeldes für die Vielseitigkeit der Gemeinde an allen Orten der Erde und auch für die Vielseitigkeit des Lebens auf dieser Erde erst den Reichtum der Schöpfung ... erfahren und erkennen läßt.

- Ökumenisches Lernen ist ein *ganzheitlicher Prozeß*: Das soziale Lernen und das religiöse Lernen fallen nicht auseinander, sondern bilden eine Einheit. Das Lernverständnis, das in Vancouver formuliert worden ist, stellt deshalb der Gedanken der Beziehung in den Mittelpunkt: Die Beziehung zum anderen ... und die 'Beziehung zu Gott' (Ph. Potter) sind miteinander verschränkt.“

Mit dem Stichwort des „ökumenischen Lernens“ wird eine Dimension allen religionspädagogischen Handelns bezeichnet. Es wird damit eine Erweiterung des Lernbegriffes der Religionspädagogik erkennbar, der von erheblicher Relevanz und Brisanz ist.

59) *E. Lange*, Kirche für die Welt, München 1981, 30.

60) *Kirchenamt der EKD (Hrsg.)*, Ökumenisches Lernen, 17f.

2.3. Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung

Die Entwicklungspsychologie wurde von jeher befragt, ob und welche Einsichten sie für die Frage nach der Entwicklung von religiösen Vorstellungen anzubieten habe, wie es sich mit den Denkfähigkeiten in bestimmten Altersstufen verhalte, wie sich das Gottesbild wandle, was über die Funktion von Vorbildern auszumachen sei usw. Freilich geschah dies, solange die dialektische Theologie tonangebend war, äußerst zurückhaltend. Mit der Öffnung der Religionspädagogik zu den Humanwissenschaften und ihrer Neukonstituierung seit 1968 kam diesen Fragen eine viel größere Bedeutung als vorher zu. Die Rezeption des *Erikson*'schen lebensphasenorientierten Identitätskonzeptes, die Beschäftigung mit der kognitiv-strukturellen Theorie der Moralstufentheorie für den Bereich der ethischen Erziehung von *Lawrence Kohlberg* und die Diskussion der Stufentheorien religiöser Entwicklung von *Fritz Oser* und *Paul Gmünder*, sowie vor allem die Rezeption der Glaubensentwicklungstheorie von *James W. Fowler* haben die Einsichten und Erkenntnisse im Blick auf die religiöse Entwicklung im Lebenslauf im letzten Jahrzehnt in der evangelischen Religionspädagogik in erheblichem Maße erweitert. Dabei ist vor allem auch die Frage der Entwicklung des Gottesbildes intensiv erörtert worden. Hier ist ein Erkenntnisfortschritt zu konstatieren, der m.E. einen echten Gewinn darstellt.

Es besteht kein Zweifel, daß diese Fragen auch in den kommenden Jahren erhebliche Aufmerksamkeit in der evangelischen Religionspädagogik finden werden. Es ist bereits jetzt zu erkennen, daß die Perspektiven der religiösen Entwicklung/Glaubensstufentheorie von erheblicher Bedeutung für die Strukturierung religionspädagogischer Arbeitsvorgänge sind. In dieser Zeitschrift wurden im vergangenen Jahr in dem Themenheft Nr. 21 „Wachsen im Glauben“ die anstehenden Fragen ausführlich erörtert. So kann ich mich kurz fassen, zumal ich auf drei einschlägige Veröffentlichungen verweisen kann. *Friedrich Schweitzer* gibt in seinem Buch „Lebensgeschichte und Religion“⁶¹ eine gute Einführung in den Ertrag der bisherigen Diskussion. *Karl Ernst Nipkow* handelt von der grundsätzlichen Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Religionspädagogik⁶² und in dem Band „Glaubensentwicklung und Erziehung“⁶³ wird ein internationales Symposium zum Thema dokumentiert, das der Erörterung der Forschungsprobleme diene.

3. Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht und die Bemühungen um seine Didaktik standen von je her im Zentrum religionspädagogischer Reflexion. Die bildungstheoretischen Grundlagen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Sie sind immer wieder diskutiert worden. Freilich ist auffällig, wie wenig in den

61) *F. Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987.

62) *K.E. Nipkow*, *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie*, in: JRP 3/1986, Neukirchen-Vluyn 1987, 3 - 35.

63) *K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hrsg.)*, *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

letzten Jahren die Stellung des Religionsunterrichts, seine Ziele und Inhalte im Kontext der übrigen Fächer der Schule thematisiert wurde. Es seien drei Bereiche ausgewählt, auf die ich etwas näher eingehen will: die Lehrplantheorie, die Frage der Elementarisierung und die Frage der Hermeneutik der Symbole bzw. der Theorie religiöser Sprache. Ein vierter Bereich ist die Theorie des Lehrerberufes. Angesichts des Raum Mangels muß ich auf eine Erörterung verzichten. Dies kann ich tun, weil ich auf weiterführende Literatur verweisen kann. *Peter Biehl* skizziert Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion,⁶⁴ *G. Lämmermann* entwirft eine Bildungstheorie, die den Religionslehrer in den Mittelpunkt stellt⁶⁵ und *G. Adam* skizziert die reale Situation und die Möglichkeiten des Religionslehrer-Daseins.⁶⁶

3.1. Lehrplantheorie

Nach der bildungspolitischen Euphorie der 70er Jahre und der Zeit der Hochblüte der Curriculumtheorie ist ein Rückschritt in der Praxis der Lehrplanerstellung unübersehbar, sofern die hohen Ansprüche an Durchsichtigkeit der Prozesse, Offenlegung der Kriterien und öffentliche Diskussion wieder zurückgeschraubt worden sind. Die allzu hohen Evaluationsanforderungen rigider curricularer Ansätze waren zurückzunehmen: Für den Bereich des Religionsunterrichts waren sie von vornherein problematisiert worden. Es ist zu beobachten, daß auch die Entwicklung der Lehrpläne für den Religionsunterricht sich wieder stärker in gewohnten Bahnen herkömmlicher praktischer Kommissionsarbeit bewegen.⁶⁷ *Jörg Ohlemacher* hat - nicht zuletzt auf dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen als Verlagslektor - in einer phänomenologischen Bestandsaufnahme die politischen Entstehungsbedingungen von Rahmenrichtlinien in der Bundesrepublik Deutschland beschrieben und dabei folgende neun Kontexte, denen jeweils spezifische Interessenlagen und Motivationen zueigen sind, benannt:⁶⁸

“1) Der gesellschaftlich-politisch-öffentliche Kontext (z.B. Parlamente der Länder und Kommunen, Parlamentsausschüsse, Bildungs-kommission oder Kultusministerkonferenz).

64) *P. Biehl*, Beruf: Religionslehrer, in: JRP 2/1985, Neukirchen-Vluyn 1986, 161 - 194.

65) *G. Lämmermann*, Religion in der Schule als Beruf, München 1985.

66) *G. Adam*, Art. Religionslehrer, in: *W. Böcker u.a. (Hrsg.)*, Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 93 - 104.

67) Eine Übersicht zur Frage insgesamt bietet *G. Adam*, Lehrpläne des Religionsunterrichts, in: *G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.)*, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984 = 2. Aufl. 1986, 122 - 141.

68) *J. Ohlemacher*, Was heißt „neu“ in der Religionspädagogik? Konzeptionen - Richtlinien - Schulbücher, in: *W.-L. Federlein/E. Weber (Hrsg.)*, Unterwegs für die Volkskirche. FS Dieter Stoodt, Frankfurt/M. u.a. 1986, 374.

- 2) Der Kontext der Verwaltung (z.B. Ministerien, Schulämter oder Rechnungshöfe).
 - 3) Im Falle des Religionsunterrichts: Der Kontext der kirchlichen Verwaltungen (z.B. Abteilungen für Religionsunterricht und Katechese in den Kirchenämtern, kirchliche Richtlinienkommissionen, religionspädagogische Institute).
 - 4) Der privatwirtschaftlich-unternehmerische Kontext (z.B. die Schulbuchverlage, Fernlehrinstitute, Medienproduzenten).
 - 5) Der Verbandskontext (Lehrerverbände, Fachverbände, Schüler- und Studentenvereinigungen oder Elternverbände).
 - 6) Der Kontext von Forschung und Entwicklung (z.B. Hochschul- oder Landesinstitute wie das NLI).
 - 7) Der Kontext der individuellen Unterrichtsplanung durch Lehrende.
 - 8) Der Kontext der Unterrichtswirkungen bei Betroffenen (Schüler, Studenten, Eltern).
 - 9) Der Kontext der Evaluations- und Prüfungsinstanzen (Prüfungsämter, Prüfungskommissionen, Aufsichtsbehörden, Prüfungssituationen im Klassenzimmer).“
- Die politischen Gegebenheiten gehören zu einer realistischen Lehrplanteorie.

Hinsichtlich der Lehrplananalyse, die zugleich immer auch Teil einer späteren Lehrplanentwicklung ist, kann festgestellt werden, daß in erfreulichem Maße gearbeitet worden ist. Zum einen ist auf kritische Analyse der Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 hinzuweisen, die *Rune Larsson* unter dem Titel „Religion zwischen Kirche und Schule“⁶⁹ vorgelegt hat. Zum anderen sind Analysen der geltenden Lehrpläne aller Schularten (Stand Mai 1984) namhaft zu machen, die in einem gemeinsamen Projekt von Comenius-Institut, Religionspädagogischem Zentrum in Bayern und Deutschem Katecheten-Verein durchgeführt und unter dem Titel „Religion am Lernort Schule. Kommentierte Dokumentation der evangelischen und katholischen Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland“ von *Herbert Schultze*, *Leo Hermanutz* und *Bernhard Merten*⁷⁰ herausgegeben wurde. Zum dritten ist auf ein Forschungsprojekt zum Thema Islam hinzuweisen. Im Rahmen eines größeren Projekts „Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ hat *Herbert Schultze* eine „Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam“⁷¹ vorgelegt, die neben dem evangelischen auch den katholischen Religionsunterricht einbezieht und einige weitere Fächer berücksichtigt. Hinsichtlich der Forschungsmethodologie werden hier durch die Art und Weise der Untersuchung (Methoden der Untersuchung, Ausarbeitung des Untersuchungsrahmens, Vorschläge für künftige

69) Lund/Göttingen 1980.

70) Comenius-Institut Dokumentation, Bd. 5, Münster 1984.

71) Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 58, Braunschweig 1988.

Lehrplanentwicklungen) Maßstäbe für künftige derartige Analysen gesetzt.

3.2. Elementarisierung

Zuvor (1.4.) war bereits das Elementarisierungsproblem im Blick auf die Frage einer elementaren Theologie angesprochen worden. Das ist ein - wichtiger - Aspekt. Doch ist das Elementarisierungsproblem im ganzen umfassender und auch für die Unterrichtsplanung unmittelbar relevant. Die Frage ist den letzten Jahren intensiv diskutiert worden. *K.E. Nipkow*⁷² hat vier Elementarisierungsrichtungen herausgestellt:

- 1) Elementare Wahrheiten - Elementarisierung als Gespräch zwischen Laien im geschichtlichen Prozeß;
- 2) Elementare Strukturen - Elementarisierung als sach- und textgemäße Konzentration;
- 3) Elementare Erfahrungen - Elementarisierung als lebensbedeutsame Erschließung;
- 4) Elementare Anfänge - Elementarisierung als Ermittlung lebensgeschichtlicher Anfangsvoraussetzungen.

Anders gewendet geht es dabei um das (1) Vergewisserungsproblem, (2) Vereinfachungsproblem, (3) Relevanzproblem und (4) Sequenzproblem. Dieser Ansatz und das Problem als solches erweist sich offensichtlich als weiterführend, denn es ist gewiß nicht zufällig, daß von daher *H.-G. Heimbrock* „Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistigbehinderten Schülern“⁷³ gefunden hat. *Norbert Heinen* hat in seiner Kölner Dissertation mit dem Titel „Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen“⁷⁴ das Elementarisierungsanliegen für die Andragogik mit geistig Behinderten fruchtbar gemacht. - Die Frage bleibt als Grundlagenproblem für alle Bereiche religiösen Lernens auf der Tagesordnung.

3.3. Religionspädagogische Hermeneutik des Symbols

Zu den Grundlagenerörterungen einer Didaktik religiösen Lernens gehört gewiß auch die Frage nach den Symbolen. *P. Biehl* hat in seinem Beitrag in der Festschrift für Hans Bernhard Kaufmann⁷⁵ den bezeich-

72) *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 191ff. Vgl. *ders.*, Das Problem der elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts, in: *G. Biemer/D. Knab (Hrsg.)*, Lehrplanarbeit im Prozeß, Freiburg 1982, 73ff.

73) In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986), 96 - 104.

74) Diss. Univ. Köln = Aachen: Mainz GmbH 1989.

75) *P. Biehl*, Evangelium und Religion als religionspädagogisches Problem, in: *K. Gofmann (Hrsg.)*, Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform, Gütersloh 1987, 88ff.

nenden Untertitel hinzugefügt: „Von der Säkularisierungsthese zur Symboltheorie“. Damit hat er angedeutet, welch großen Stellenwert er den Überlegungen zur Symbolfrage beimißt. Gleichwohl schließt er sich nicht der Position von Erich Feifel an, daß die Didaktik der Problemorientierung ihre konsequente Fortführung in der Symboldidaktik gefunden habe. Vielmehr meint er, daß - unbeschadet des hohen Stellenwertes der Symboldidaktik - wir es doch mit *einem*, nicht dem, Weg der Vermittlung des Evangeliums zu tun haben. Mit dem Untertitel will Biehl den Wandel in der Entwicklung evangelischer Religionspädagogik signalisieren. Er meint, daß die hermeneutische Funktion, welche die Säkularisierungsthese in der Vergangenheit erfüllt habe, auch von der Symboltheorie wahrgenommen werden könne, ohne daß die Einsichten der Vergangenheit dabei verloren gehen müßten. „Mit Hilfe der Symbole kann der Streit um die Auslegung und Neubeschreibung der Wirklichkeit angesichts der Herausforderungen durch die Zukunft ausgetragen und der Wahrnehmungshorizont für die biblische Verheißung eröffnet werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, daß die Unterscheidung zwischen Evangelium und Religion auch im Bereich der religiösen Sprache zur Geltung gebracht wird.“⁷⁶ Hinsichtlich der Grundlagenforschung stößt P. Biehl damit in Neuland vor, denn eine religionspädagogisch stimmige Theorie religiöser Rede steht in der evangelischen Religionspädagogik noch aus. Im Zusammenhang seiner Bemühungen um eine „Theologie der Symbole“ arbeitet Biehl⁷⁷ an den biblischen Ich-bin-Worten die Grundstruktur der Symbole heraus. Das, was der Hörer erwarte, wenn er nach Licht, Brot, Lebenswasser frage, werde durch das „Mehr noch“ der erfüllten Verheißung überboten. „Annäherung und Unterbrechung“ (Jüngel) und Überbietung sei also die Weise, in der das Evangelium anrede und die Wirklichkeit des Hörers verändere. In den synoptischen Evangelien und den Ich-bin-Worten des Johannes-Evangeliums sind Metaphern und Symbole in eigentümlicher Weise verbunden. Dabei kann das Evangelium sich natürlich in allen Formen der Sprache mitteilen. Jede Sprachform hat ihren eigenen Charakter. „Metaphern haben einen *entdeckend-präzisierenden* Charakter. Symbole können mit ihrem *erschließend-vermittelnden* Charakter dazu beitragen, 'die Wirklichkeit zu bilden'.“ (S.71) Biehl reflektiert weiterhin auf die Frage nach einer Bildtheologie angesichts des Bilderverbotes und auf wissenschaftliche und poetische Sprache. Biehl meint, angesichts des durch das Kreuz radikalisierten Bilderverbotes sachgemäß von Gott zu reden, bedeute nicht, auf bildhafte, anthropomorphe Rede zu verzichten. Gott ist in dem Men-

76) Ebd., 107.

77) P. Biehl, Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn 1989, 70f.

schen Jesus „anthropomorph“ geworden. Er ist „Gleichnis Gottes“, „Bild Gottes“. Dann finden wir hier das „Kriterium, um verantwortliche und nichtverantwortliche bildhafte Rede von Gott zu unterscheiden, nicht aber um auf sie zu verzichten.“ (S.26) Dieses wird dann auf das Symbol übertragen. Dabei wird darauf verwiesen, daß die Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit der Sprache gebrochen, verwandelt und durch das Evangelium zu ihrer Wahrheit gebracht wird. „Das Bilderverbot als Kriterium der Theologie richtet sich also nicht gegen das Symbol als Form bildhafter Rede, sondern gegen die Gefährdung, die zu jeder Zeit gegeben ist, die Rede von Gott, den leitenden Vorstellungen und Bildern der eigenen Gegenwart unterzuordnen.“ (S.26) Unter Bezug auf Johannes Andereggen nimmt Biehl weiterhin eine Zuordnung von wissenschaftlicher und poetischer Sprache, von instrumentellem und medialem Sprachgebrauch vor, wobei er die Alltagssprache in eine Zwischenstellung zwischen der poetischen Sprache und den wissenschaftlichen Spezialsprachen einordnet. Für die Schule komme es darauf an, neben der notwendigen Begriffsbildung den medialen Sprachgebrauch dadurch zu fördern, daß der Wahrnehmungshorizont erweitert, die Sprache verwandelt, die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten ausgehalten werde. Symbolverstehen und die Erschließung religiöser Symbole seien nur möglich im Rahmen einer Intensivierung des medialen Sprachgebrauchs insgesamt. „Symbolische Rede stellt nämlich Wirklichkeit in ihrer Tiefendimension und in ihrer utopischen Dimension (in ihrem Möglichkeitssinn) dar; sie bringt in der Anrede Wirklichkeit neu zur Sprache und ermöglicht analoge Kommunikation; sie gibt schließlich der inneren 'Sprache' des Redenden expressiv Ausdruck.“ (S. 44)

Die Frage nach den Symbolen führt also auf mehr als die Ausarbeitung einer speziellen Methode der Vermittlung. Es geht zugleich um die Vermittlungsproblematik überhaupt. Biehl hat uns das Grundlagenproblem der Theorie religiöser Rede bewußt gemacht.

4. Schlußbemerkung

Grundlagenforschung in der evangelischen Religionspädagogik - war unser Thema: Ich denke, es gab einiges zu berichten. Ich vermute, es ist auch einiges an Defiziten deutlich geworden.

Hans-Ferdinand Angel

Naturwissenschaft und Technik als Arbeitsbereich für die religionspädagogische Grundlagenforschung

0. Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen beziehen sich nicht ausschließlich auf die Erkenntnisse und Methoden der Naturwissenschaften und verwenden deswegen bewußt das Begriffspaar *Naturwissenschaft und Technik*. Ohne daß hier auf die Interdependenz der beiden Begriffe näher eingegangen werden kann, soll durch die Verwendung des Doppelbegriffs von vornherein eine Engführung der Überlegungen auf die epistemische Relevanz der Naturwissenschaften vermieden werden. Es ist unabdingbar, die Naturwissenschaften aufgrund ihrer unentkoppelbaren Nähe zu Technik auch in ihrer weltverändernden Potenz wahrzunehmen.¹

I. Grundlegung

Auf den ersten Blick mag nicht ohne weiteres erkennbar sein, inwiefern im Zusammenhang mit religionspädagogischer Grundlagenforschung dem Phänomenbereich Naturwissenschaft und Technik ein größerer Stellenwert eingeräumt wird. Insofern ist es angebracht, die Legitimation dieser Thematik aufzuweisen. Das kann hier jedoch nur dadurch geschehen, daß auf mögliche formale Legitimationsmuster aufmerksam gemacht wird.

1. Legitimation der Thematik

Die gegenwärtigen Kulturen der westlich-abendländischen Industriegesellschaften sind unübersehbar von Naturwissenschaft und Technik geprägt. Die Theologie am Ende des 20. Jahrhunderts ist -zumindest für diese Kulturkreise - eine Theologie im Kontext von Naturwissenschaft und Technik.

Bei der Frage nach der Berechtigung einer Aufnahme der naturwissenschaftlich-technischen Thematik in die religionspädagogische Grundlagenreflexion kann in einem formalen Sinne argumentiert werden, daß sich die Religionspädagogik als theologische Wissenschaft versteht und daher auch am Geltungsanspruch theologischer Aussagen partizipiert. In dem Maße wie die Theologie beansprucht, alle Wirklichkeitsbereiche des Menschen zu erfassen, kann sie Naturwissenschaft und Technik als

1) Damit ist für die folgenden Überlegungen der Doppelbegriff *Naturwissenschaft und Technik* meist als Synonym zum angloamerikanischen Begriff *Science* zu verstehen.

Größen, durch die Lebenswelt des Menschen in hohem Maße geprägt werden, nicht ignorieren.²

Für die religionspädagogische Aufgabenbestimmung dürfte dabei die Aufarbeitung des *historischen* Verhältnisses von naturwissenschaftlicher und technischer Entwicklung auf der einen sowie des theologischen und glaubensgeschichtlichen Weges auf der anderen Seite von erheblicher Bedeutung sein.³ Für eine adäquate Glaubensvermittlung sind jedoch nicht nur systematisch-theologische Forschungen⁴ zu berücksichtigen; vielmehr müssen auch naturphilosophische Entwürfe sowie der Charakter naturwissenschaftlich orientierter Weltdeutungsmodelle, die noch häufig Mentalität und Denkgewohnheiten gegenwärtig tätiger Techniker und Naturwissenschaftler prägen, in die religionspädagogische Reflexion einbezogen werden. Dabei dürfte die gegenwärtige, stärker kooperativ an der gemeinsamen Weltverantwortung orientierte Großwetterlage im Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie eine günstige Voraussetzung dafür bieten, auch Verengungen und mißverständliche Interpretationen theologischer Aussagen bzw. überzogene Geltungsansprüche naturwissenschaftlicher Theorien unbefangen einzugestehen.

In einem spezieller an der Religionspädagogik orientierten Sinn kann - zumindest für die modernen Industriegesellschaften - argumentiert werden, daß Naturwissenschaft und Technik Größen sind, von denen die Beteiligten an religionspädagogischen Unternehmungen in irgendeiner Weise beeinflusst sind. In dem Maße, wie religiöse Lern- und Vermittlungsprozesse zum Reflexionsgegenstand der Religionspädagogik gehören, müssen Naturwissenschaft und Technik als relevante Größen derartiger Prozesse von ihr auch zur Kenntnis genommen werden.

Dieses Argument bekommt besonderes Gewicht durch die Tatsache, daß unter den theologischen Disziplinen insbesondere der Religionspädagogik die Aufgabe zukommt, den schulischen Religionsunterricht wissenschaftlich zu begleiten. Im schulischen Religionsunterricht gehören

- 2) Tatsächlich umfaßt der Gegenstandsbereich *aller* anderen theologischen Disziplinen auch Fragen, die sich auf den Phänomenbereich Naturwissenschaft und Technik beziehen.
- 3) Ein erster informativer und breitgestreuter kommentierter Literaturüberblick findet sich in: J. Hübner (Hrsg.), *Der Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft*, München 1987, 20-175.
- 4) Auch wenn die Konfrontation naturwissenschaftlicher und theologischer Anschauungen ein wesentlicher Bestandteil der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte ist, muß der globale Charakter der Problemstellung bewußt bleiben. Deswegen darf die Pluralität unterschiedlicher theologisch-konfessioneller Ansätze ebensowenig unterschlagen werden wie kulturspezifisch geprägten Zugänge anderer Weltreligionen.

an den Naturwissenschaften orientierte Themen einerseits zum gewissermaßen „klassischen“ Bestand⁵, andererseits bleibt der Religionsunterricht aufgrund seiner problemorientierten Grundkonzeption für gesellschaftlich relevante Fragen auch aus dem Bereich Naturwissenschaft und Technik offen.⁶

Nach meiner Auffassung wäre es wünschenswert, die Bedeutung von Naturwissenschaft und Technik, die von einem derart überwältigenden Gewicht für die moderne Lebenswelt ist, so in das Bewußtsein der Religionspädagogik zu heben, daß im Legitimationszusammenhang regelrecht die Beweislast umgekehrt würde: wie sollte der Phänomenbereich Naturwissenschaft/Technik *nicht* zum Gegenstand religionspädagogischer Grundlagenforschung gehören, wo doch der Einfluß und die Auswirkungen derselben auf den Menschen der Gegenwart von solch unübersehbarem Gewicht sind?

Diese Option läßt mit Interesse auf den tatsächlichen Stand des religionspädagogischen Problembewußtseins hinsichtlich der Phänomene von Naturwissenschaft und Technik bzw. auf die Qualität des innerhalb der Religionspädagogik anzutreffenden naturwissenschaftlich-technischen Sachwissens blicken. Dazu ist es nötig, die schriftlichen religionspädagogischen Äußerungen zu dieser Frage zu analysieren.

2. *Naturwissenschaft und Technik in der religionspädagogischen Literatur*

Eine Sichtung der religionspädagogischen Literatur macht es schwierig, verallgemeinerbare Aussagen zum Problembereich „Naturwissenschaft - Technik - Religionspädagogik“ zu machen. Das liegt in erster Linie daran, daß die vorfindlichen Äußerungen zum Phänomenbereich „Naturwissenschaft und Technik“ umfangmäßig sehr dürftig sind. Darüberhinaus ergibt eine Analyse der Beiträge einen sehr ambivalenten Befund.

Einerseits konnten einzelne Aspekte aus Naturwissenschaft und Technik in der deutschsprachigen Religionspädagogik der Nachkriegszeit immer wieder religionspädagogische Reflexionsenergien binden.⁷ Erstaunlicherweise wurde von den religionspädagogisch argumentierenden Autorinnen und Autoren kaum einmal unternommen, die Beschäftigung mit Aspekten der Naturwissenschaft und Technik zu legitimieren. Das

- 5) Dazu gehören zumindest die Themenbereiche „Evolution“ und „naturwissenschaftliches Weltbild/naturwissenschaftliche Methoden“.
- 6) Hier wäre beispielsweise an Themen wie „Gentechnologie“, „Atomtechnologie“, „neue Medien“, „Fortschritte der Medizin“ oder „Seuchen und Krankheiten“ zu denken.
- 7) Eine ausführlichere Analyse religionspädagogischer Beiträge zum Themenfeld von Naturwissenschaft und Technik findet sich in *H.F. Angel, Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1988, 140 -195.*

könnte darauf hindeuten, daß in der Religionspädagogik ein unausgesprochenes Vorverständnis bezüglich der Legitimität einer derartigen Beschäftigung vorausgesetzt werden kann.

Andererseits lassen die auffindbaren Beiträge den Schluß zu, daß es innerhalb der Religionspädagogik kein hinreichendes Problembewußtsein für die religionspädagogische Relevanz von Naturwissenschaft und Technik gibt. So findet sich für den genannten Zeitraum im deutschsprachigen Raum nur eine einzige umfangreichere Monographie, die sich ausdrücklich dem Phänomen Naturwissenschaft/Technik zuwendet.⁸ Das berechtigt zu der Hypothese, daß ein Wissen um die Bedeutung von Naturwissenschaft und Technik für die Religionspädagogik offensichtlich nicht Allgemeingut innerhalb der *scientific community* der Religionspädagogen ist. Von daher ist ein Versuch, innerhalb der Religionspädagogik allgemein konsensfähige Vorstellungen zum Phänomenbereich Naturwissenschaft und Technik festzustellen, wenig sinnvoll.

Eine Analyse deutschsprachiger religionspädagogischer Literatur stützt vielmehr folgende Hypothese⁹: die Relevanz von Naturwissenschaft und Technik für religiöse Vermittlungsprozesse wird innerhalb der Religionspädagogik nicht bestritten, aber eher intuitiv wahrgenommen. Die Bereitschaft, sich dieser Thematik anzunehmen ist wenig ausgeprägt, das Kompetenzdefizit wird bisweilen ausdrücklich artikuliert.¹⁰

3. Die lebensweltliche Relevanz von Naturwissenschaft und Technik

Es gehört zu den unbestreitbaren Gegebenheiten, daß Entstehen und Fortbestand der modernen Industrienationen auf der Interdependenz von naturwissenschaftlicher Forschung, technischer Umsetzung und ökonomischer Funktionalisierung beruht.¹¹ Die genaue Verhältnisbestimmung dieser Größen, die Werthaftigkeit der einzelnen Faktoren sowie der bestehenden Interdependenz als ganzer wird unterschiedlich gesehen und verschieden gewertet. Allerdings haben die in den letzten

8) D. Emeis, Wegzeichen des Glaubens. Über die Aufgabe der Katechese angesichts einer von Science und Technik geprägten Welt, Freiburg/Basel/Wien 1972.

9) Keine grundsätzlichen Unterschiede lassen sich für die italienischsprachige religionspädagogische Diskussion feststellen.

10) Dies tut besonders deutlich R. Sauer in seinem Tagungsbericht vom Kongreß der *Équipe Européenne*, der in Klagenfurt 1984 der Thematik „Glauben lernen in einer hochtechnisierten Welt“ gewidmet war: R. Sauer, Die Glaubensvermittlung in einer hochtechnisierten Welt, in: Christlich Pädagogische Blätter 98 (1985) 63-66.

11) Selbst mit Chiffren wie „postindustrielle Gesellschaft“ oder „Dienstleistungsgesellschaft“ wird auf soziologisch feststellbare Entwicklungen aufmerksam gemacht, die erst durch Entdeckungen im Bereich der Mikroelektronik sowie durch kommunikationstechnische Innovationen und weite Verbreitung von Kommunikationstechnologien ermöglicht werden.

zwanzig Jahren unübersehbar zutage tretenden Folgeerscheinungen der naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung diese Entwicklung selbst nachweislich unter neue Sinnhorizonte gestellt.¹²

Für die Lebenswelt des Menschen wird das angedeutete komplexe naturwissenschaftlich-technisch-ökonomische Beziehungsgefüge in verschiedener Hinsicht bedeutsam, und zwar sowohl als ein unausweichlicher Sozialisationsfaktor als auch als eine in vielfacher Hinsicht spürbare Herausforderung, wobei im konkreten Leben des einzelnen wohl meist beide Aspekte eine Rolle spielen.

Ohne umfassenden Analysen vorzugreifen, dürfte die Feststellung zu vertreten sein, daß die lebensweltliche Bedeutung von Naturwissenschaft und Technik gesehen werden kann:

- a) in der Bereitstellung von individuellen und kollektiven Weltdeutungs- und Orientierungsmustern,
- b) in der Schaffung von individuellen und kollektiven Entscheidungs- und Handlungsspielräumen,
- c) in der Bereitstellung und Qualifizierung von Arbeits- und Produktionsbedingungen,
- d) in der Einbindung von lebensweltlicher Mikrokultur in komplexe globale Interdependenzen ökonomischer, technologischer und ökologischer Art,
- e) in einer beständigen dynamischen Veränderung von vorfindlicher Lebenswelt als ganzer, nicht zuletzt in Form von ästhetisch wahrnehmbarer Landschaftsveränderung.¹³

Diese Thesen können hier nicht ausgeführt werden. Es soll jedoch an einigen Beispielen der Einfluß einer naturwissenschaftlich-technischen Welt auf die menschliche Lebenswelt verdeutlicht werden.

Zu a) Bereitstellung von individuellen und kollektiven Weltdeutungs- und Orientierungsmustern

Die Erweiterung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen, etwa über die Grundbausteine von Materie, über die Entstehung von Kosmos und Erde, über hormonelle Einflüsse bei der Ausprägung von Homosexualität, über die ersten Minuten nach dem „Tod“, u.ä. beeinflussen die

12) Es sei nur paradigmatisch auf die ausufernde Literatur zum Problemkomplex *Technikfolgenbewältigung (technology risk assessment)* sowie auf die weltweite Etablierung von ministerialen Ressorts für diese Problematik verwiesen.

13) Es ist Verdienst der ursprünglich in engem Zusammenhang mit der Atomtechnologie entstandenen, mittlerweile aber zunehmend auch auf alle anderen Technologiebereiche applizierten Technikfolgen-Forschung für die wissenschaftliche Durchdringung dieser Zusammenhänge thematisch und begrifflich fruchtbare Vorarbeiten geleistet zu haben.

Orientierung des Menschen in der Welt. Die hierzu vorliegenden naturwissenschaftlichen Daten geben keine Antwort auf die Sinnfragen des Lebens, sie modifizieren aber Interesse und Frageweisen. Das Entstehen von New Age oder von ganzheitlich-ökologisch-kosmologischen Weltdeutungen können ebenso im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen gesehen werden wie materialistisch-reduktionistische Erklärungsschemata.

Zu b) Schaffung von individuellen und kollektiven Entscheidungs- und Handlungsspielräumen

Die Entdeckung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge und die technischen Möglichkeiten verändern den Spielraum, den der Mensch in seinen Entscheidungen und Handlungen ins Kalkül ziehen kann. Die kostspieligen technischen Möglichkeiten für eine Haltbarkeitsverbesserung von gotischen Kathedralenfenstern oder für eine intensivmedizinische Lebensverlängerung stellen ebenso vor Entscheidungen, vor Handlungsmöglichkeiten oder Handlungszwänge wie etwa die Serienherstellung von Kontrazeptiva oder die weitgehende internationale Grundoption bezüglich der Nutzung der Kernspaltung zur Energiegewinnung.

Mit zunehmender Einsicht in die negative Kehrseite von technischen Möglichkeiten tritt nämlich die Brüchigkeit aller ausschließlich technologie-zentrierter Zukunftsentwürfe des Menschen immer deutlicher in den Vordergrund. Die Erweiterung technischer Handlungsspielräume führt eo ipso zu erweiterter „Produktion“ von Risiken.¹⁴ Es ist interessant zu beobachten, daß nicht selten Christen am Prozeß des frühzeitigen Wahrnehmens von Risiken und Bedrohungen beteiligt waren.

Zu c) Bereitstellung und Qualifizierung von Arbeits- und Produktionsbedingungen

Technische Innovationen führen zu einem beständigen Wandel der Produktionsbedingungen. Die für einen Arbeiter erforderlichen Qualifikationen verändern sich ebenso wie Arbeitszeiten, Arbeitsrhythmen und Einkommensstufen. Neben den psychologischen, sozialen und finanziellen Bedingungen innerhalb des Arbeits- und Produktionsprozesses verändern sich aber auch die dadurch möglichen Verhaltensmöglichkeiten außerhalb der Arbeitszeit. Familiäre, gesellschaftliche, künstlerische,

14) Deutlich hat U. Beck in einer lesenswerten Studie auf den Stellenwert von Wissenschaft aufmerksam gemacht, wenn es darum geht, die Existenz von Risiken nachzuweisen und das Bewußtsein hierfür gesellschaftlich zu verankern. „Solange Risiken wissenschaftlich nicht anerkannt sind, 'existieren' sie nicht - jedenfalls nicht rechtlich, medizinisch, technologisch und sozial, werden also auch nicht behindert, behandelt, entschädigt.“ U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986, 95.

sportliche oder politische Belange sind hiervon in hohem Maße betroffen.

Zu d) Einbindung von lebensweltlicher Mikrokultur in komplexe globale Interdependenzen ökonomischer, technologischer und ökologischer Art

Die mikrostrukturelle Lebenswelt des einzelnen wird in einem hohen Ausmaß durch die Bedingungen einer technisch ermöglichten globalen Interdependenz berührt. Dies betrifft viele Arbeitsbereiche durch ihre Abhängigkeit von Weltmarktbedingungen im Export-, im Import- sowie im Finanzbereich.¹⁵ Dies betrifft aber auch die ökologischen Lebensbedingungen durch die transnationalen Auswirkungen technologischer Gegebenheiten. Diese Zusammenhänge rückten nur sehr zögernd in das Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit. Bhopal, Seveso, Sandoz oder Tschernobyl seien hier als Stichworte genannt. Es darf umgekehrt auch nicht unterschlagen werden, daß in gleicher Weise die mikrostrukturellen Lebensbedingungen anderer Weltregionen durch die technologischen Bedingungen und Entwicklungen in den Industrienationen betroffen sind. Ein typisches Beispiel ist die Abholzung von tropischen Regenwäldern zugunsten der *fast-food*-Industrie in den westlichen Industrieländern oder der Import von hochgiftigem Sondermüll durch Entwicklungsländer. Der dadurch entstehende Eindruck von Undurchschaubarkeit und Unbeeinflussbarkeit der lebensweltlichen Situation kann die verstärkt artikulierte Frage nach Sinn und Richtung der naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung sowie die damit zusammenhängenden Fragen des ökologischen Überlebens ebenso provozieren wie die Versuche eines völligen Rückzugs in imaginäre Welten.

Zu e) Beständige dynamische Veränderung der vorfindlichen Lebenswelt
Naturwissenschaftliche Erfindungen und Entdeckungen¹⁶ bleiben infolge der strukturellen Interdependenzen naturwissenschaftlicher, technischer und ökonomischer Kategorien nicht auf ihre epistemische Wirkung beschränkt, sondern zeigen weitreichende Folgeerscheinungen in Kultur und Gesellschaft.¹⁷ Neue naturwissenschaftliche Erkenntnisse können kaum ohne Auswirkung auf technische und wirtschaftliche Gegebenheiten bleiben, weil die hohen Investitionskosten im Forschungs-

15) Aufsehen erregte die Prognose von Bruce Nussbaum über die Verdrängung der europäischen Wirtschaft durch revolutionäre außereuropäische High-Tech-Schübe. B. Nussbaum, Das Ende unserer Zukunft. Revolutionäre Techniken drängen die europäische Wirtschaft ins Abseits, München 1984.

16) Diese Aussage betrifft die technisch orientierte, anwendungsbezogene Forschung stärker als die naturwissenschaftliche Grundlagenforschung.

17) Schlagwortartig wird dieser Zusammenhang häufig auf die Formel gebracht: „Die Grundlagenforschung von heute ist die Technik von morgen.“

und Entwicklungsbereich aus ökonomischer Sicht zwingend Amortisation in Form einer vom Markt akzeptierten, weit diversifizierbaren Produktherstellung erfordern.¹⁸ So vergingen etwa fünfzehn Jahre bis sich die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, die zu einer Steigerung der Leitfähigkeit bei sog. Halbleitern führten in Form von Billigangeboten auf dem PC-Markt (Personal Computer-Markt) bemerkbar machten. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich in Folge dieser naturwissenschaftlich-technischen Forschungen ergeben, dürften jedoch erst in Ansätzen spürbar geworden sein.

4. Zur Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft/Technik und Religionspädagogik

Eine genaue Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik, Naturwissenschaft und Technik ist nur von einem religionspädagogischen Grundverständnis aus möglich. Die Frage nach einer Verhältnisbestimmung der genannten Größen kann präzisiert werden: welchen Stellenwert haben der Phänomenbereich von Naturwissenschaft und Technik für den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik? Die wissenschaftliche Diskussion über die genaue Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik ist nun aber keineswegs abgeschlossen.¹⁹ Es dürfte jedoch einsichtig sein, daß nicht jede Gegenstandsbestimmung für eine Beantwortung dieser Frage gleich hilfreich ist. So dürfte etwa eine Bestimmung, die den religionspädagogischen Gegenstandsbereich etwa unter der Kategorie „Glaube“ sehen möchte genauso wie etwa eine Konzentration auf den Gegenstandsbereich „religiöses Lernen“ nicht unerhebliche Schwierigkeiten haben, alle relevanten Aspekte zu erfassen.

Beispiel: Nach herkömmlichen christlich-theologischen Vorstellungen hat die Frage der Berufswahl durchaus Bedeutung für einen Christen. Wie können aber religiös motivierte Entscheidungsprozesse bezüglich der Berufswahl, beispielsweise eines akademisch ausgebildeten Physikers, unter der Kategorie „religiöses Lernen“ sinnvoll diskutiert werden? Da ein wissenschaftlicher Konsens über die Umschreibung des Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik aber noch aussteht,²⁰ anderer-

18) Andererseits muß infolge der meist langen technischen Erprobungsphasen für innovative Produkte eine nicht unerhebliche Zeitspanne veranschlagt werden, bis sich naturwissenschaftliche Entdeckungen in technisch spürbaren Veränderungen niederschlagen.

19) Vgl. U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik, München 1984.

20) Die Diskussion, die sich während des Symposiums an dieser These entzündete, könnte sogar den Eindruck entstehen lassen, daß bislang nicht von einem Konsens der *scientific community* der Religionspädagogen ausgegangen werden kann, wonach eine genaue Bestimmung des Gegenstandsbereiches zu den unverzichtbaren Aufgaben der religionspädagogischen Theoriebildung zu rechnen sei.

seits die Festlegung auf einen Gegenstandsbereich die Verhältnisbestimmung von „Naturwissenschaft-Technik-Religionspädagogik“ präjudiziert, muß in den folgenden Überlegungen zwangsläufig auf eigene Vorentscheidungen in diesem Bereich zurückgegriffen werden.²¹

Furchtbar könnte es sein, den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik integrativ im Sinne einer „Theorie religiöser Vermittlung“²² von christlichem Grundverständnis mit der je konkreten Lebenswelt des Menschen zu verstehen. Folgt man dieser Vorentscheidung, dann ist es möglich, *Religiosität* als eine fundamentale Kategorie religionspädagogischer Begrifflichkeit anzusehen.²³

Als eine grundlegende und für die Religionspädagogik zentrale These kann dann formuliert werden: die Religiosität des Menschen, der am Ende des 20. Jahrhunderts in einer modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft lebt, ist eine „*Religiosität im Kontext von Naturwissenschaft und Technik*“.

Wenn die wissenschaftliche Diskussion der möglichen religiösen Entwicklung des Menschen entsprechend der getroffenen Vorentscheidung Bestandteil des Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik ist, dann führt diese Bestimmung zu einer näheren Präzision eines partiellen religionspädagogischen Aufgabenbereiches im Blick auf die Gegebenheiten des westlich-industriellen Kulturkreises der Gegenwart:

Aufgabe der Religionspädagogik ist demnach die wissenschaftliche Untersuchung der Entwicklung menschlicher Religiosität in einer stark durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Lebens- und Alltagswelt.

21) Damit sollen diese Vorentscheidungen jedoch nicht in einem wissenschaftstheoretischen Sinne festgeschrieben werden. Da aber anders geartete Festlegungen in Konsequenz auch zu anderen Verhältnisbestimmungen führen, haben die folgenden Überlegungen zumindest heuristischen Charakter und erwarten eine breitere religionspädagogische Grundsatzdiskussion.

22) *Hemel* (s. Anm. 19), 212-239.

23) Das Verhältnis von Religion zu Religiosität kann hier nicht thematisiert werden. Unzureichend ist jedoch eine Verhältnisbestimmung, die Religiosität als Auswirkung oder Funktion von Religion ansieht. Religiosität muß vielmehr als eine fundamentale, vielfältige Dimensionen umfassende menschliche Fähigkeit gesehen werden, die wachsen und verkümmern kann, deren Ausdrucksvermögen jedoch nicht an die großen Religionen gebunden ist. Christliche Religiosität ist dementsprechend die Ausformung von Religiosität innerhalb des Bezugs- und Deutesystems des christlichen Glaubens. Zum *Religionsverständnis* vgl. *H. Schröder*, *Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchung zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975. Von seiten der protestantischen Theologie: *W.H. Ritter*, *Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion*, Frankfurt a.M./Bern 1982

Erst von einer genaueren Kenntnis derartiger Entwicklungsprozesse her lassen sich sinnvoll Strategien und Konzepte religiöser Vermittlung in einer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt entwerfen.²⁴

Von daher kann das Verhältnis von Naturwissenschaft/Technik und Religionspädagogik zunächst formal folgendermaßen bestimmt werden:

1. Naturwissenschaft und Technik als gesellschaftliche Phänomene sind in dem Maße Gegenstand von religionspädagogischem Interesse, wie sie als Einflußgrößen menschlicher Religiosität wirksam werden.
2. In dem Maße, wie die Erforschung der menschlichen Religiosität auch naturwissenschaftlichen Methoden zugänglich ist,²⁵ sind naturwissenschaftliche Disziplinen als Bezugswissenschaften für die Religionspädagogik anzusehen.
3. In dem Maße wie andere, naturwissenschaft- und technikbezogene Wissenschaften die Interdependenz von naturwissenschaftlich-technischen Prozessen und gesellschaftlichen Entwicklungen erforschen, sind diese Disziplinen ebenfalls Bezugswissenschaften der Religionspädagogik.²⁶

Für die analytische Dimension der Religionspädagogik als Wissenschaft hat dies zur Folge, daß der Einfluß von Naturwissenschaft und Technik auf die verschiedenen Dimensionen menschlicher Religiosität in die Analyse einzubeziehen ist.

24) Diese Aussagen führten während des Symposiums zu einem Mißverständnis, auf das hier eingegangen werden soll. Die hier vorgeschlagene Kategorie „(menschliche) Religiosität“ wird als *anthropologische* Größe, ähnlich wie beispielsweise Sprachlichkeit oder Musikalität, verstanden. Die Tatsache, daß das Phänomen „Religiosität“ untrennbar zum Menschen gehört (und somit weder gewaltsam unterdrückt, noch durch Umerziehung ausgerottet werden kann) und deswegen Bestandteil einer umfassenden Anthropologie zu sein hat, ist *Voraussetzung* dafür, daß der Mensch auch im konkreten christlichen Glauben erzogen werden kann. Dem Mißverständnis, es werde mit dieser These „Religiosität“ gegen „christlichen Glauben“ ausgespielt, dürfte eine Kategorienverwechslung zugrunde liegen.

25) Die These, daß menschliche Religiosität partiell auch human und naturwissenschaftlichen Methoden zugänglich ist, behauptet nicht, daß mit Hilfe human- und naturwissenschaftlicher Methoden das Gesamtphänomen Religiosität erfaßt werden könne. Analoges kann für das menschliche Phänomen Sprache gesagt werden: Niemand wird behaupten, daß das Phänomen Sprache durch die Naturwissenschaften voll erforscht werden könne. Dennoch haben naturwissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere aus der Neurologie, wichtige Beiträge zur therapeutischen Betreuung von Sprachstörungen geliefert

26) Hier ist vor allem an Disziplinen wie Technikphilosophie, Techniksoziologie, Naturphilosophie oder Wirtschaftsphilosophie und Wirtschaftssoziologie zu denken.

Nach dem Wissenschaftsverständnis, das diesen Überlegungen zugrunde liegt, sind strategische²⁷ Überlegungen nach Art und Umfang religiöser Vermittlungsbemühungen erst *im Anschluß* an analytische Aufklärung derartiger Zusammenhänge wissenschaftlich zu verantworten. Für den Prozeß wissenschaftlicher Arbeit (wenn auch im Blick auf mögliche religionspädagogische Strategien) folgt daraus, daß auf der Basis von analytisch gewonnenen Befunden erst einmal Thesen heuristischen Charakters zu erstellen sind, die dann im Blick auf den darin zutage tretenden Realitätsgehalt verifiziert oder falsifiziert werden müssen.²⁸

Von diesen Überlegungen her können einige zentrale Aufgabenbereiche für die religionspädagogische Grundlagenforschung benannt werden.

II. Aufgabenbereiche für die religionspädagogische Grundlagenforschung

Die religionspädagogische Grundlagenforschung sollte sich im Blick auf den Phänomenbereich Naturwissenschaft und Technik²⁹ folgenden Forschungsschwerpunkten zuwenden:³⁰

1. Die Entwicklung der menschlichen Religiosität angesichts von Naturwissenschaft und Technik.

Die dem Menschen im Hinblick auf die Komplexität der naturwissenschaftlich-technischen Einflüsse möglich religiösen Entwicklungen (oder präziser formuliert: möglichen Entwicklungen seiner Religiosität) decken ein breites und diffundierendes Spektrum ab. Ein erster Aufgabenbereich der religionspädagogischen Grundlagenforschung muß deswegen gerade im Blick auf die Phänomene von Naturwissenschaft und Technik in der Erarbeitung eines religionspädagogisch vertretbaren Religiositätsmodells gesehen werden. Dabei darf menschliche Religiosität nicht primär von konkreten Religionen abgeleitet werden, sondern muß als vieldimensionale *anthropologische* Gegebenheit gesehen werden. Der Re-

27) Der Ausdruck *strategisch* darf nicht im Sinne einer völligen Planbarkeit religiöser oder religiös relevanter Prozesse mißverstanden werden. Unter die Kategorie „strategisch“ können all diejenigen Überlegungen subsumiert werden, die Antwort geben wollen auf Fragen der Art: „Wie soll man vorgehen?“ oder „Was muß getan werden, um ...“.

28) Dieser Logik widerspricht nicht, daß der Praxisdruck sowohl intuitive Problemlösungsmuster erforderlich machen als auch die Erprobung empirisch nicht völlig aufgearbeiteter Modelle zur Anwendung kommen lassen kann.

29) Selbst wenn die Aufgabenfelder durch Fragestellungen im Blick auf einen sehr speziellen Phänomenbereich gewonnen sind, ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß die hier angeschnittenen Probleme von allgemeiner Bedeutung für die Religionspädagogik sind.

30) Die folgenden Überlegungen haben nur thetischen Charakter, da sie zu den vorgängig referierten Überlegungen sekundär sind.

kurs auf ein ausschließlich funktional von einem Religionsverständnis gewonnenes Religiositätsmodell verbietet sich ebenso wie ein monolithisch-statisches Grundverständnis von Religiosität.

Als hilfreich hat sich - trotz einiger kritischer Anfragen in Detailfragen - für meine eigene Arbeit³¹ das von U. Hemel vorgelegte Religiositätsmodell erwiesen.³² Übernimmt man dieses Modell, so ergibt sich als ein zweiter Teilbereich der Aufgabenstellung die Präzisierung der Interdependenz der *einzelnen Dimensionen* menschlicher Religiosität mit dem Phänomen Naturwissenschaft und Technik.³³

Die Fragestellung lautet demnach:

a) In welchem Verhältnis steht die Entwicklung einer religiösen Sensibilität zu naturwissenschaftlich-technischen Gegebenheiten?

Beispiel: Welchen Stellenwert für die Entwicklung religiöser *Sensibilität* haben die Erkenntnisse der Evolutionstheorie, daß ein *recursus ad infinitum* nicht möglich ist?

b) In welchem Verhältnis steht die Entwicklung der religiösen Kommunikationsfähigkeit zu den Phänomenen von Naturwissenschaft und Technik?

Beispiel: Wie verhalten sich evolutionstheoretische und schöpfungstheologische *Begrifflichkeit*?

c) In welchem Verhältnis steht die Entwicklung von religiösen Inhaltsvorstellungen zu den Phänomenen von Naturwissenschaft und Technik?

Beispiel: Wie verhält sich die Lehre von Jesus Christus als dem Erlöser des Kosmos zu den verschiedenen Theorien evolutionären Fortschritts?

d) In welchem Verhältnis steht die Entwicklung religiösen Ausdrucksverhaltens zu den Phänomenen von Naturwissenschaft und Technik?

Beispiel: Ist der regelmäßige frühmorgentliche Besuch von adventlichen Rorateämter durch viele alpenländische Bergbauern zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine adäquatere Ausdrucksform der eigenen Religiosität als etwa die allsonntäglichen Andachten am Franziskusmarterl bei der Wiederaufbereitungsanlage (WAA) Wackersdorf, zu der regelmäßig 500 bis 1.000 Teilnehmer kommen?

31) *Angel* (s. Anm. 7), 117-121.

32) *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 51-71. Hierzu inzwischen ausführlicher *U. Hemel*, Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1988, 546-612.

33) Folgt man anderen Modellvorstellungen von Religiosität, etwa von *Ch.Y. Glock*, oder stärker aus psychologischer Sicht von *F. Oser* oder *J.W. Fowler*, dann müßten auch hier analoge Aufgaben durchgeführt werden.

e) In welchem Verhältnis steht die Entwicklung der gesamten religiös motivierten Lebensgestaltung zu den Phänomenen von Naturwissenschaft und Technik?

Beispiel: Gibt es Möglichkeiten, aus christlich motivierter Religiosität *Einfluß* auf die Steuerung von technischem Fortschritt zu nehmen?

2. Die Erforschung menschlicher Religiosität mit human- und naturwissenschaftlichen Methoden.

Es ist bislang noch kaum die Frage gestellt, in welchem Ausmaß die Erforschung der menschlichen Religiosität auch naturwissenschaftlichen Methoden zugänglich ist. Dabei ist zu erwarten, daß Religiosität als anthropologische Größe partiell auch mit Hilfe human- und naturwissenschaftlicher Methoden besser verstanden werden könnte.

Ohne daß hier auch nur ansatzweise auf aktuelle Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann, dürften möglich hilfreiche Beiträge u.a. zu erwarten sein von

- a) der Neurologie
- b) der allgemeinen Pathologie sowie speziell der Psychopathologie
- c) der Endokrinologie
- d) der Genetik
- e) der biologischen Embryologie und Gerontologie
- f) den naturwissenschaftlich orientierten Sexualwissenschaften.

3. Die gesellschaftliche und individuelle Relevanz von Naturwissenschaft und Technik im Blick auf menschliche Religiosität.

Die in den fortgeschrittenen demokratischen Staaten sich vollziehende Modifizierung des Gesellschafts- und Politikverständnisses sowie Veränderungen im Fortschrittsverständnis stehen auch in einem Wechselverhältnis mit der gesellschaftlichen und individuellen Relevanz, die den *naturwissenschaftlich-technischen* Entwicklungen zugesprochen wird. In dem Maße, wie die Modifizierung der oben genannten Vorstellungen auch Sinnfragen ins Spiel bringen, sind sie nicht ohne Bezug zum Phänomen der menschlichen Religiosität zu sehen.³⁴

Von daher dürften für die Religionspädagogik genauere Kenntnisse bezüglich des Stellenwertes von Naturwissenschaft und Technik in den genannten Prozessen erforderlich sein. Eine Anzahl von herkömmlichen und neu sich etablierenden wissenschaftlichen Disziplinen ist mit der wissenschaftlichen Durchdringung dieser Zusammenhänge befaßt. Somit

34) Für die wissenschaftliche Religionspädagogik ist dies nicht zuletzt deswegen von enormen praktischer Bedeutung, weil konkreter Widerstand gegen ökologisch bedenkliche Projekte häufig auch von stark religiös motivierten Gruppen getragen wird. Vgl. H.-F. Angel, Das Kreuz von Wackersdorf, in: Diakonia 18 (1987), 395-398.

entsteht der Religionspädagogik die Notwendigkeit einer Sichtung, Wertung und selektiven Rezeption der dort gewonnenen Einsichten im Blick auf ihren eigenen Gegenstandsbereich.

4. *Die möglichen Beiträge der Religionspädagogik zu einer ethisch verantwortlichen Haltung im Blick auf naturwissenschaftlich-technische Phänomene*

Die besonders Herausforderung durch Naturwissenschaft und Technik erfordert einen breitgefächerten solidarische Beitrag zu einer Lösung der anstehenden Probleme. Den großen Weltreligionen kommt hierbei eine besondere Verantwortung zu. Da in den meisten hochzivilisierten Ländern immer noch das Christentum wesentliche Bestandteile von Sinnstrukturen bereitstellt, kommt dem Christentum hierbei unter allen Weltreligionen auch eine besondere Verantwortung in weltweiter Solidarität zu.

Für die Religionspädagogik stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit zielgruppenspezifische Strategien ethisch-religiöser Erziehung sinnvoll und leistbar sind.³⁵

5. *Wissenschaftsorganisatorische Probleme der Informationsverarbeitung und Informationsaufbereitung*

Die Verarbeitungskapazität einzelner Wissenschaftler und einzelner Disziplinen ist begrenzt. Der Rezeptionsmodus und die erforderliche Reduktion der Komplexität von Sachzusammenhängen ist nicht beliebig, sondern hat im Blick auf die spezifischen Belange der Religionspädagogik zu erfolgen. Diese Aufgabe dürften bei der gegenwärtigen Organisationsstruktur der Religionspädagogik nicht zu bewältigen sein.³⁶ Von daher stellt sich das Problem der Verarbeitung von Information auch als Frage nach einer hierfür angemessenen Organisationsstruktur.³⁷

Folgende Fragen werden als vorrangig angesehen:

a) *Die Organisation des Verständigungsprozesses*

Wie können die religionspädagogischen Bedürfnisse an die nicht-religionspädagogische Fachwissenschaft artikuliert werden? Wie können für die Religionspädagogik wichtige Erkenntnisse in den Naturwissen-

35) Insbesondere für den Religionsunterricht müßte dezidiert überlegt werden, ob die ethische Problemstellung im Umfeld von Naturwissenschaft und Technik nicht zielgruppenspezifisch spezieller auf spätere Berufsgruppen (Naturwissenschaftler, Politiker, Mitarbeiter in der freien Wirtschaft) ausgerichtet werden könnte.

36) Verständlich wird gerade aus dieser Perspektive der während des Symposiums beobachtbare, z.T. vehemente Widerstand gegen die thematisierte Ausweitung des religionspädagogischen Gegenstandsbereiches.

37) Vor dem gleichen Problem steht eine Theorie des Religionsunterrichts: Wie kann die Qualität nicht-theologischer Inhalte bei der Auswahl für den Religionsunterricht vor den jeweils zuständigen Fachdisziplinen verantwortet werden?

schaften oder für die Religionspädagogik bedeutsame Innovationen in Forschung und Technik frühzeitig an die Religionspädagogik übermittelt werden?

b) Die religionspädagogische Elementarisierung von fachfremden Ergebnissen

Wie können relevante Erkenntnisse innerhalb der *scientific community* der Religionspädagogik verbreitet werden? Wie können naturwissenschaftlich-technische Sachinformationen und religionspädagogische Elementarisierung miteinander vermittelt werden?

Diese wenigen Hinweise sollen hier genügen, um ansatzweise auf mögliche Perspektiven im Spannungsfeld von Religiosität, Naturwissenschaft und Technik aufmerksam zu machen, die einer grundsätzlichen Durchdringung durch die wissenschaftliche Religionspädagogik bedürfen.

Eugen Paul

Gemeinde und Glaubensvermittlung um 200 - um 400 - n. Chr. in der Mönchsgemeinde.

Zur religiösen Sozialisation in der Alten Kirche

Vergleicht man die Bemühungen der Alten Kirche, den Glauben zu tradieren, mit den heutigen, dann finden sich nicht geringe Unterschiede. Aber schon innerhalb dieser Epoche wandeln sich die Formen. Eine zentrale Aufgabe der Gemeinschaft der Glaubenden kann und muß also offenbar - warum auch immer - nicht zu jeder Zeit in gleicher Weise praktiziert werden, sie ist Veränderungen unterworfen. Diesen Veränderungen in der Alten Kirche will ich nachzugehen versuchen. Vielleicht ergeben sich dabei auch Hinweise zur Beurteilung unserer Glaubensvermittlung.

1. Gemeinde und Glaubensvermittlung um 200 n.Chr.

Die genannte Zeit ist natürlich nicht mehr als ein sehr allgemeiner Anhaltspunkt: Noch 'vor Konstantin', und schon in einer Phase relativer Konsolidierung. Selbstverständlich kann auch nicht der Anspruch erhoben werden, das Gesagte gelte für die ganze Alte Kirche. Der Rahmen der herangezogenen Quellen steckt auch den geographischen Rahmen ab, für den das Gesagte gilt.

1.1 Die Initiation

Die Aufnahme in die christliche Gemeinde (Katechumenat), wie sie die *Traditio apostolica* (um 215, Rom)¹ spiegelt, zeigt, daß größter Wert auf die Einbindung in die christliche Lebensform gelegt wird. Wer Christ werden will, muß eine entsprechende sittliche Reife mitbringen. Darüber wird er befragt, und Bürgen müssen darüber Zeugnis ablegen (c. 15).² Hierzu gehört die Prüfung, ob der ausgeübte Beruf mit dem Glauben vereinbar ist (c. 16).

Über den Inhalt der Erstunterweisung im Glauben sagt die *Traditio apostolica* nichts. Andere Quellen zeigen aber, daß die ethische Unterweisung im Vordergrund steht. Origenes nennt als Inhalte die Lektüre und Erklärung ausgewählter Bücher der Hl. Schrift wie Est, Jdt, Tob und

1) Vgl. *B. Botte (Ed.)*, Hippolyte de Rome. La tradition apostolique (SChr 11), Paris 1968 (rev. Neuauflage 1984), cc. 15-21.

2) Vgl. auch *Tertullian*, De baptismo 18 und *Origenes*, Contra Celsum III 51.

Weish.³ Erst recht zeigt der Paidagogos des Klemens von Alexandrien († nach 215) diesen Sachverhalt. Er deutet die (großstädtische) Lebensführung angefangen von der Eß- und Wohnkultur bis hin zum gesellschaftlichen Leben nach christlichen Maßstäben und schließt mit typisch moralisch-asketischen Formeln aus der Hl. Schrift und der katechetischen Tradition (z.B. die 'Zwei-Wege-Lehre' der Didache, die Goldene Regel, Hauptgebot usw.).⁴ Die Unterweisung legt also, ähnlich wie bei den Juden,⁵ den Nachdruck auf die sittliche Lebensführung.⁶ Dabei darf freilich nicht vergessen werden, daß die Katechumenen auch am normalen Wortgottesdienst der Gemeinde (mit Predigt) teilnahmen (Trad. ap. c. 17)!

Auch unmittelbar vor der Taufe sieht die *Traditio apostolica* wieder eine Prüfung der Lebensführung - nicht etwa bestimmter Kenntnisse! - vor, und wieder müssen die Bürgen Zeugnis ablegen (c. 20). Die gezielte (!) Erstunterweisung hat demnach betont ethischen Charakter. Der 'dogmatische' Aspekt scheint seinen Ort eher in der normalen Predigt der Gemeinde gehabt zu haben bzw. als bei der Evangelisierung erworbenes Basiswissen vorausgesetzt worden zu sein.

1.2 Das Leben in der 'heiligen Gemeinde'

Aufgabe des Getauften ist es, das geschenkte neue Leben zu bewahren, entsprechend gegen die Macht des Bösen zu kämpfen. „Positiv gesehen führt die durch beständigen Kampf gesicherte Taufreue zur blühenden Entfaltung aller Tugenden, vor allem erwachsen aus recht gelebter Tauffrömmigkeit zwei Haltungen, die das frühe Christentum überaus hoch-

- 3) In Num. hom. 27,1: Migne, PG 12, 780f; dann folgen die Evangelien und Briefe; vgl. auch *A. Mehat*, *Origène. Homélie sur le Nombres* (SChr 29). Paris 1951, 512f. Entsprechend sagt dann später Athanasius (+ 373): Wer eben erst den Glauben kennenlernen will, der befolge den Rat der Väter und lese (in dieser Reihenfolge) Weish, Sir, Est, Jdt, Tob, die Didache und Hermas; vgl. Ep. ad Amunem Monachum: Migne, PG 26, 1178 C.
- 4) Vgl. *H.-I. Marrou u.a.*, *Clément d' Alexandrie. Le Pédagogue*, 3 t. (SChr 70/108/158). Paris 1960 - 1970; dazu bes. *A. Knauber*, Ein frühchristliches Handbuch katechumenaler Glaubensinitiation: der Paidagogos des Clemens von Alexandrien. In: MThZ 23 (1972) 311-334.
- 5) Vgl. *R. Voeltzel*, *L'enfant chez les Hébreux*. In: *L'enfant I* (Recueils ...35). Bruxelles 1975, hier 178-182.
- 6) Darüber herrscht in der Forschung wohl Konsens, wenngleich manche der dogmatischen Unterweisung noch eine gewisse Eigenständigkeit einräumen. Zur Frage vgl. etwa *C. Andresen*, *Die Kirchen der alten Christenheit*. Stuttgart u.a. 1971, bes. 241ff; *A. Stenzel*, *Die Taufe*. Innsbruck 1958, 55-70; *J. Daniélou/R. du Charlat*, *La catéchèse aux premiers siècles*. Paris 1968; *E. Öffner*, *Der zweite Klemensbrief. Moralerziehung und Moralismus in der ältesten christlichen Moralpredigt*. Diss. Erlangen-Nürnberg 1982.

schätzt: wahre Nächstenliebe und Bereitschaft zum Martyrium.⁷ Als Kind der 'Mutter Kirche' (die den Christen in der Taufe geboren hat) geht es dann darum, dieser Mutter keine Schande zu machen.⁸ Das zeigt in besonderer Weise die Bußdisziplin,⁹ die von der Überzeugung geleitet ist, daß Sünden auch ein Makel der Gemeinschaft der Glaubenden sind. Sünden, die die Taufgnade töten, sind daher dem Bußgericht der Gemeinschaft unterworfen. Der 'Todsünder' ist während der Bußzeit von den Mysterien (er muß die Eucharistie nach dem Wortgottesdienst verlassen) ausgeschlossen, und die strengere Auffassung hält eine Rekonkiliation für nur einmal im Leben möglich! Diese ist jedenfalls nicht etwas, was als zum christlichen Alltag gehörig betrachtet wird. Der Christ, dem ja in der Taufe die Sünden vergeben wurden (paenitentia prima), sollte eigentlich *dieser* Buße (paenitentia secunda), also der sakramentalen Buße nach heutigem Sprachgebrauch, nicht bedürfen. - 'Weitergabe des Glaubens' ist demnach die glaubwürdige Bezeugung der christlichen Lebensform.

1.3 Und die Kinder?

Von Bemühungen der christlichen Gemeinde als Gemeinde um religiöse Kindererziehung ist nichts bekannt. Kinder nehmen mit ihren Eltern am Gottesdienst teil; sie werden mitgetauft, wenn die Eltern sich taufen lassen, und unter Umständen müssen diese die notwendigen Antworten für sie geben (Trad. apost. 21). Ein kirchlicher Unterricht für Kinder ist nicht nachweisbar, wie ja der ganze Initiationsritus ein typischer Erwachsenenritus ist. Auch ein Unterricht nach der Taufe ist nicht belegbar.¹⁰ Vielmehr wird die religiöse Erziehung den Eltern überlassen; sie werden in mehr oder weniger stereotypen Formulierungen ermahnt, diese Aufgabe nicht zu vernachlässigen.¹¹ Die spärlichen Quellen, die auf die Kindererziehung eingehen, bieten bzgl. der *religiösen* Erziehung nur Formal-Stereotypes: „Und lehret eure Söhne Fertigkeiten, wie sie für die Furcht

7) K. Baus, Von der Urkirche zur frühchristlichen Großkirche. (HKG I). Freiburg u.a. 1962, 332f, vgl. 330-333.

8) Vgl. a.a.O. 408-410.

9) Vgl. dazu neuerdings H. Vögtle, Buße und Krankensalbung. (HDG IV 3). Freiburg u.a. 1978, 43-69.

10) Was K. Aland vorbringt, kann nicht überzeugen (Die Stellung der Kinder in den frühen christlichen Gemeinden - und ihre Taufe. München 1967, 26ff). J.A. Jungmann urteilt mit Recht: „Von einer kirchlichen Katechese für die getauften Kinder fehlt nun jede Spur.“ (Katechetik. Freiburg 1953, 11.)

11) Meist im Anschluß an Ps 34,12 und Eph 6,4 ('die Furcht Gottes lehren', vgl. auch Sir 16,2 und Spr 15,33): 1 Klem 21,6.8; Did. 4,9; Polykarp, 2 Phil. 4,2; Barn. 19,5.

Gottes passend und tauglich sind“, lehret sie „das Wort des Herrn“, heißt es etwa in der syrischen Didaskalie, c.22 (1. Hälfte 3. Jhd.).¹²

Man macht auch keinen Versuch, ein eigenes christliches Schulwesen aufzubauen. Tertullian, der den Lehrerberuf für Christen strikt verbietet mit der Begründung, die Lehrinhalte (heidnische Mythologie) seien mit dem Glauben unvereinbar, verteidigt trotzdem den Schulbesuch christlicher Kinder. Warum aber darf man sie heidnisch-religiösen Lehrinhalten aussetzen? Antwort: Weil man sonst ihre Berufsaussichten minderte, und weil im übrigen ein gläubiger Christ sich von solchen Inhalten nicht beeindruckt läßt.¹³

2. Gemeinde und Glaubensvermittlung um 400

2.1 Die Initiation

Wie der hl. Augustinus¹⁴ bezeugt, hat sich die Situation verändert. Jetzt drängen viele um der Vorteile willen in die christliche Gemeinde;¹⁵ sie lassen sich aber oft lange (teilweise bis zum Tod) nicht taufen, um sich dem öffentlichen Bußverfahren nicht unterwerfen zu müssen (das übrigens offenbar auch nicht wenige Getaufte umgehen).¹⁶ Sie müssen daher bei der Anmeldung als Katechumene eine eigene Katechesestunde bekommen, die das Ganze des Glaubens umreißt. Ziel dieser Katechese ist die Haltung der Liebe (*caritas/dilectio*),¹⁷ ihr Inhalt ist normalerweise die heils- und kirchengeschichtliche 'Erzählung' (*narratio*) und die sittli-

12) H. Achelis/J. Flemming, Die syrische Didaskalie. Leipzig 1904, 114f: Hauptthema ist die Wichtigkeit des Züchtigens; c. 17 befaßt sich mit jugendlichen Waisen. Vgl. zur Quellenlage M. Gärtner, Die Familienerziehung in der Alten Kirche. Köln/Wien 1985, bes. 41-53.

13) De idololatria, c. 10 (um 211/212 verfaßt): Ein gläubiger Schüler „nimmt ..., wenn er schon weiß, was es damit (=heidnische Mythen, E.P.) auf sich hat, nichts an und gibt nichts zu, und das noch mehr dann, wenn er es noch nicht weiß.“ (zit. nach BKV², Tertullian I 152) Auch wenn Tertullian, wie C.M.M. Bayer meint, nur die heidnische Elementarbildung, nicht die höhere rhetorische Bildung im Auge hat, so bleibt doch der mythologische Lehrinhalt; vgl. Bayer, Welche Art des Unterrichts ist Gegenstand der Erörterungen im 10. Kapitel des Werkes De idololatria? In: Röm. Quartalschrift 78 (1983) 186-191 mit Literatur. Vgl. grundsätzlich zur Schulfrage H. Leclercq, École. In: DACL IV/2 (1921) 1730-1883, hier 1758f und H. I. Marrou, Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977, 585ff.

14) Vgl. bes. De catechizandis rudibus; ich benütze die Ausgabe von G. Krüger (Tübingen 1934, Nachdr. Frankfurt 1968); neueste deutsche Übersetzung (mit Literatur): W. Steinmann/O. Wermelinger, Aurelius Augustinus. Vom ersten katechetischen Unterricht. München 1985.

15) Cat. rud. 5,9; vgl. Confessiones 8,2,4.

16) Vgl. Vögtle (oben Anm. 9) 72ff, bes. 76f.

17) Cat. rud. 3,6; 4 und 4,8.

che Ermahnung.¹⁸ Letztere darf im Gegensatz zur narratio nie weggelassen werden.¹⁹ Wer sich zur Taufe entschlossen hat, erhält dann vor ihrem Empfang einen im Westen anscheinend betont ethischen Unterricht,²⁰ während der Osten mehr die heilsgeschichtliche Einführung betont,²¹ in jedem Fall aber erhält der Taufbewerber eine Auslegung des Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers.²² Nach der Taufe erfolgen dann die Deutung der Sakramente, die sog. mystagogischen Katechesen, wie sie z.B. von Ambrosius und Cyrill von Jerusalem erhalten sind.²³

Alles zusammengenommen ergibt sich eine Verstärkung des lehrhaften Elements (vgl. bes. die neue Einführungskatechese). Die Bedrohungen der Gemeinde von innen werden als fast übermächtig empfunden. Der Katechumene muß vor der Spreu auf der eigenen Tenne besonders eindringlich gewarnt werden, vor Leuten, die bloß dem Leib nach die Kirchen füllen wie Trunkenbolde, Geizhalse, Betrüger, Spieler, Ehebrecher und anderes Gelichter.²⁴ Er soll sich ja nicht vom Glück, das solche Leute ja nicht selten haben, irre machen lassen: Gott wartet bis zur Ernte.²⁵ M.a.W., die christliche Lebensform wird als weithin brüchig betrachtet. Man stemmt sich dagegen - so hat es den Anschein - vor allem durch verstärktes Belehren.

2.2 Und die Kinder?

Die christliche Erziehung der Kinder liegt nach wie vor allein in den Händen der Eltern.²⁶ Die wenigen Berichte und Anweisungen darüber, eindeutig konzipiert für aristokratische, jedenfalls wohlhabende Kreise, stammen aber charakteristischerweise alle aus dem Umkreis des Mönchtums. Bei Hieronymus († 419/420) kann das nicht anders sein, soll er ja

18) 3,5; 7,11; narratio ist ein rhetorischer Begriff, der nicht eine Erzählung im modernen Sinn meint, sondern etwa bei der Gerichtsrede die „Darlegung des Tatbestandes“ (*E. R. Curtius*, Europäische Literatur u. lateinisches Mittelalter, Bern u.a. 1978,79) oder eine Sacherläuterung, d.h. „sehr allgemein, was der betreffende Text 'erzählt'“, also sagt (*Marrou*, s. Anm. 13, S. 516).

19) 13,18.

20) *De moralibus quotidianum sermonem habuimus, cum vel patriarcharum gesta vel Proverbiorum legerentur praecepta ...*: Ambrosius, *De mysteriis* I 1 (*B. Botte*, Ambroise de Milan. Des Sacrements. Des Mystères... (SChr 25 bis). Paris 1980, 156). Vgl. auch *Augustinus*, *De fide et operibus*.

21) Vgl. die bekannten 'Katechesen' Cyrills v. Jerusalem (+ 386); s. unten Anm. 23.

22) Vgl. bes. *B. Busch*, *De initiatione christiana secundum sanctum Augustinum*. In: *Eph Lit* 52 (1938), hier 440-446.

23) Zu Ambrosius (+ 397) s. oben Anm. 20; zu Cyrill: *A. Piédagnel u.a.*, *C. de J. Catéchèses mystagogiques* (SChr 126). Paris 1966; deutsche Übersetzung *aller* Katechesen Cyrills bei *J. Nirschl*, *Des hl. Cyrill Katechesen*, (BKV). Kempten 1880.

24) *Cat. rud.* 7,11; vgl. 14,21; 19,31; 25,48; 27, 54ff.

25) 17,26; 7,11; nach Mt 13,24-30. 36-43.

26) Lit. wie oben Anm. 13, Schluß.

Erziehungsanweisungen für künftige Nonnen formulieren.²⁷ Aber auch was die drei großen Kappadozier Basilius d.Gr. († 379), Gregor von Nazianz († um 390) und Gregor von Nyssa († 394) zur Frage schreiben, ist stark von mönchischen Idealen geprägt.²⁸ Gregor von Nyssa schreibt über die (häusliche) Erziehung seiner älteren Schwester Makrina (hauptsächlich durch die Mutter), sie habe 'nach Art der Hl. Schrift' das, was Kinder begreifen können, gelernt: besonders „die Weisheit Salomos und auch von dieser vor allem das, was sich auf unser sittliches Leben bezieht“, dann die Psalmen, da „sie zu gewissen Zeiten immer einen Teil davon durchging“, d.h. weil sie die Tagzeiten betete!²⁹

Das empfiehlt auch Hieronymus. Erst recht bildet das mönchische Ideal die Folie der einzigen überlieferten ausführlichen 'Erziehungslehre'. Diese - „Über Geltungssucht und Kindererziehung“ von Johannes Chrysostomus († 407)³⁰ - ist symptomatischerweise konzipiert als erzieherisches Programm gegen die in der Kirche (der Erwachsenen) grassierende 'Bestie Hoffart/Geltungssucht' (Wohlstandsbürger). Ihr kann nur mehr pädagogisch, d.h. durch einen Neuanfang bei den Kindern begegnet werden. Wiewohl Chrysostomus nicht künftige Mönche und Nonnen im Auge hat, so rät er doch zu asketischer Abschließung vor weltlichen Liedern (dafür: Psalmen!), vor dem Theater usw. bis hin zu karger Gestaltung der Hochzeitsfeier (ohne Kithara-, Flötenspiel und Tanz), und er rät zu einem Tageslauf gerahmt und geprägt durch Kirchenbesuch und Gebet (bis hin zu den nächtlichen Vigilien). Große Bedeutung wird der Erziehung zur Keuschheit (bes. strikte Trennung der Geschlechter) beigemessen. Diese Erziehung ist geleitet von einer rigiden Moral (biblische Geschichten vor allem sollen die sittlichen Exempla liefern), also einem Idealbild, dem man außerhalb des Klosters, erst recht bei der Mehrzahl der nicht Wohlhabenden schwerlich Realisierungschancen einräumen kann.

2.3 Das Ideal christlichen Lebens

Damit sind wir vermutlich bei einem zentralen Punkt. Das Ideal christlichen Lebens wandert zunehmend in einen Sonderbereich ab, den der

27) Ep. 107 (an Laeta) und 128 (an Pacatula): CSEL 55/56; deutsch: BKV², Hieronymus. Bd. 2.

28) Vgl. K. Weiß, Die Erziehungslehre der drei Kappadozier. Freiburg 1903.

29) Das Leben der seligen Makrina, zit. nach BKV², Gregor v. Nyssa 339.

30) So übersetzt Gärtner (oben Anm. 12), bei ihm auch die neueste deutsche Übersetzung; für den Urtext vgl. A.-M. Malingrey, J. Chr. Sur la vaine gloire et l'éducation des enfants (SChr 188). Paris 1972.

Kleriker oder (genauer) der Mönche.³¹ Man lese nur die schöne Geschichte vom Eremiten Paphnutius - anscheinend eine Wanderlegende-, die das Lob der Vollkommenheit, die eben kein Privileg der Mönche sei, singen will. Die exemplifizierte Vollkommenheit besteht nämlich darin, daß die 'Weltleute' je als Mönche enden!³² Damit verbunden ist übrigens ein neues Verständnis des Laien, der zunehmend zum 'Objekt' des Klerus wird.³³ Die Laienfrömmigkeit wird zum Problem, sie scheint notgedrungen hinter dem Ideal zurückbleiben zu müssen.

3. Glaubensvermittlung in der Mönchsgemeinde

'Soldat Christi' (2 Tim 2,3) soll der Mönch sein,³⁴ ein Kämpfer gegen das Böse und für Christus. Eine Formulierung für das (allgemein-!) christliche Erziehungsziel bei Johannes Chrysostomus lautet: „Erziehe einen Kämpfer (athletes) für Christus!“³⁵ - Die Mönchsgemeinde bildet die christliche Urgemeinde ab, und die Gemeinschaft ist überhaupt die unerläßliche Form für ein Leben der Liebe.³⁶

Kern dieser Lebensform ist, wie der Lehrmeister des abendländischen Mönchtums, Johannes Cassianus († 435), sagt, 'Christ werden durch Erfahrung': Man kann das Wesen dieser „Lebensart nicht durch fruchtlose Betrachtung noch durch lehrhafte Unterweisung weitergeben, lernen oder im Gedächtnis behalten ... Das Ganze besteht nämlich allein in der Erfahrung und im Leben. Nur der Erfahrene kann es weitergeben.“ Und wenn „die Erfahrung nicht durch andauernde Unterredungen mit geistlichen Männern ständig besprochen und vertieft (wird), dann entschwindet sie wiederum rasch dem sorglosen Geist.“³⁷ Erfahrung und ständiger Erfahrungsaustausch ist also der Kern dieser Lebensform. Mönchsregeln sind daher keine Schreibtischarbeiten, sondern notwendige Krücken, ein Versuch, diese Erfahrung festzuhalten; entsprechend bedürfen sie ständiger deutender 'Weiterschreibung'. Was im Kloster gelernt wird, ist daher nichts anderes als das für diese Lebensform Notwendige, und es

31) Vgl. *K. Baus/E. Ewig*, Die Reichskirche nach Konstantin dem Großen (HKG II/1). Freiburg u.a. 1973, 344-347; *A. Auer*, Weltoffener Christ. Grundsätzliches und Geschichtliches zur Laienfrömmigkeit. Düsseldorf 1960, 15-29.

32) Referiert bei *M. Viller/K. Rahner*, Ascese und Mystik in der Väterzeit. Freiburg 1939, 278f.

33) Vgl. *Baus/Ewig* (oben Anm. 31).

34) Vgl. Eph 6,10-18; *A. v. Harnack*, Militia Christi. Nachdruck Darmstadt 1963.

35) De inani gloria ... 19c: *Gärtner* (oben Anm. 12) 253.

36) *Basilius d. Gr.*, Regulae fusius tractatae 7,4; vgl. 3,1f und 8,1; deutsch bei *K. S. Frank*, Basilius von Caesarea. Die Mönchsregeln. St. Ottilien 1981; vgl. auch Franks Einleitung.

37) *Joh. Cass.*, De institutis coenobiorum, Praef. 4f, zit. nach *K.S. Frank*, Frühes Mönchtum im Abendland I: Lebensformen. Zürich u.a. 1975, 116.

ist *lebensbegleitendes* Lernen: Das je zugleich Praktizierte wird 'gelehrt'. Von Klosterschule zu reden, kommt daher nahezu einer Irreführung gleich.³⁸ Denn der 'Lehrstoff' wie das 'Lehrziel' sind für alle gleich, sie gelten für alt und jung lebenslang. Daher nennt die *Regula Magistri* (erste Hälfte 6. Jahrhundert) das ganze Kloster eine „Schule für den Dienst des Herrn“.³⁹ Das wurde wörtlich in die *Regula Benedicti* übernommen.⁴⁰ Daher bestimmt die *Regula Magistri* auch, daß alle bis zum 50. Lebensjahr das Lesen lernen müssen (50,13). Nur ganz Lernunfähige und Lernunwillige werden befreit - haben aber dafür grobe Arbeiten zu verrichten (50,76). Ohne Lesekunst ist geistliche Lesung ja nicht möglich. Verbindlicher Lernstoff sind die Psalmen (50,14). Sie sind das Gebet, das durch den Tag und die Woche begleitet, das daher jeder möglichst auswendig können muß. Lehrer ist jeweils der, der das zu Lernende beherrscht. So lassen sich die Anforderungen an die Lerngruppe (Zehnergruppe: Dekade) so beschreiben: *alii legant, alii audiant, alii litteras discant et doceant, alii psalmos, quos habent superpositos* (=auf ihr Täfelchen geschrieben⁴¹), *meditentur* (50,64).⁴²

Die Psalmen sind fast so etwas wie ein katechetisch-asketischer Grundtext, die - das fordern viele Regeln - auswendig zu lernen sind.⁴³ Sie gehören ins Zentrum der Glaubensvermittlung, der Einwurzelung im Glauben. Das hängt mit der Wertung der Psalmen bei den Kirchenvätern zusammen,⁴⁴ die ich anhand von Athanasius⁴⁵ exemplifizieren will. In

38) Vgl. neuerdings *D. Illmer*, Totum namque in sola experientia usuque consistit. Eine Studie zur monastischen Erziehung und Sprache. In: *F. Prinz* (Hrsg.), Mönchtum und Gesellschaft im Frühmittelalter. Darmstadt 1976, 430-455.

39) *A. de Vogüé*, La règle du maître, 3 Bde. (SChr 105/106/107). Paris 1964/1965 (hier Bd. 1), Ths 45: Constituenda est ergo nobis dominici scola seruitii.

40) Prol. 45; und 50 heißt es weiter: ut ab ipsius numquam magisterio discedentes (zit. nach *B. Steidle*, Die Benediktusregel. Lat.-deutsch. Beuron⁴ 1980, 60). Vgl. auch *A. de Vogüé*, L'école du Christ. In: *Collectanea Cisterciensia* 46 (1984) 3-12.

41) Nach *de Vogüé* (oben Anm. 39) z. St.

42) Meditari kann auch lehren und lernen bedeuten (*de Vogüé* z.St.), aber auch rezitieren - man lernt und liest ja laut (*H. Bacht*, Meditatio in den ältesten Mönchsregeln. In: *GuL* 28 (1955) 360ff).

43) Zum Beispiel: *Pachomius* (+ 347), *Regula Pr.* 139: *H. Bacht*, Das Vermächtnis des Ursprungs, Bd. II: Pachomius - Der Mann und sein Werk. Würzburg 1983, 112; *Caesarius v. Arles* (+ 542), *Sermo* 238 *Ad monachos legendus in diebus Quadragesimae*: ed. *Morin* I/2 (CCL), 950; *Ferreolus v. Uzès* (+ 581), *Regula ad monachos*, c. 11: *Migne*, PL 66,693f; vgl. die schöne Stelle in der vita von *Eupraxia* (+ nach 410), die man - um sie vom Klostereintritt abzuhalten - auf die Beschwerden des Klosterlebens hinweist, u.a.: *litteras habes discere et Psalterium* (ASS, Mart. t.II 263, Nr. 8B).

44) Vgl. bes. *B. Fischer*, Die Psalmen als Stimme der Kirche. Trier 1982.

45) Vgl. *H.-J. Sieben*, Athanasius über den Psalter. In: *Theol Phil* 48 (1973) 157-173.

seinem Brief an Marcellinus⁴⁶ vor allem führt er aus, der Psalter sei ein Komprimat des Inhalts aller biblischen Schriften, und jedes 'Buch des Psalter' verkünde Christus. Auch ermögliche der Psalter Identifikation, weil in ihm das ganze menschliche Leben umfaßt werde.⁴⁷ „Die Grundbefindlichkeiten des Menschen ebenso wie die wechselnden Situationen des Lebens kommen im Psalter zu Wort.“⁴⁸ So ist der Psalter nicht nur komprimierte Lehre, sondern auch „Vorbild für den nach Vollkommenheit Strebenden.“⁴⁹ Psalter beten heißt letztlich, an den Heiligen und am Heiligen Geist partizipieren, die in ihm präsent sind.⁵⁰ Der Psalter ist also existentielle Theologie, eine Auffassung, die man noch gut mönchisch bei Luther findet.⁵¹

Die Klostersgemeinde als christliche Subkultur mit ihrer räumlichen und sozialen Abgrenzung von der Außenwelt pflegt demnach eine Glaubensvermittlung, die überwiegend auf Imitation und Teilhabe am Leben von Vorbildern setzt. Der Lebensvollzug ist das 'Medium' dieser Vermittlung. Dieser Vollzug ist gekoppelt mit einer eigenen 'Sprachschulung' als sein Ausdruck.⁵²

4. Rückblick

Ich will jetzt nur noch die Fragen zu sammeln versuchen, die sich mir angesichts dieser Glaubensvermittlung stellen.

Da ist zuerst der Glaube als 'ideale Lebensform'. Damit ist gemeint: Der Nachdruck der Glaubensvermittlung liegt immer auf der Lebensform (nicht auf dem Wissen, erst recht nicht auf dem Umfang des Wissens). Die Lebensform freilich kann auch zu einem Ideal in dem Sinne werden, daß es für die meisten gar nicht mehr realisierbar zu sein scheint. Liegt

46) Ep. ad Marcellinum: Migne, PG 27, 9-59; deutsch in BKV, Athanasius Bd. 2 (1875).

47) Vgl. Migne, PG 27, 41C: cap. 30; und cap. 10 (a.a.O. 19C) heißt es u.a. (ich zitiere die lateinische Fassung): unusquisque animi motus, eorumque mutationes et castigationes in se descriptas et expressas contineat!

48) *Sieben* (oben Anm. 45) 163.

49) Ebd.

50) *Sieben* 172f; vgl. z.B. auch *Ambrosius*, Explanatio psalmi I (CSEL 64, 7): Si quis gesta studet recensere maiorum atque imitari (!) velit, intra unum psalmum totam paternae historiae seriem accipit comprehensam. Der Psalm ist also Lehre und Vorbild in einem.

51) Vgl. bes.: Zweite Vorrede auf den Psalter (1528), z.B. in *H. Bornkamm* (Hrg.), *Luthers Vorreden zur Bibel*. (insl tb) 1983, 64-69.

52) Das geht sogar so weit, daß frühmittelalterliche Mönche die Gesellschaftsstruktur in der Psalmsprache beschreiben: potentes = Herrschaftsträger, pauperes = Nichtherrschaftsträger (*K. Bosl*, *Gesellschaftsentwicklung 500 - 900*. In: *A. Aubin/W. Zorn* (Hrg.), *Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte*, Bd. 1, Stuttgart 1971, Nachdr. 1978, 150).

das an der 'Lauheit' der Glaubenden? Oder kann das auch daran liegen, daß dieses Ideal nicht entsprechend neuen epochalen Bedingungen verändert, d.h. in diese transponiert wurde? Es besteht jedenfalls die Gefahr, daß das Ideal rhetorisch proklamiert wird, faktisch aber immer mehr aus der realen christlichen Lebensform auswandert, evtl. in eine Subkultur abwandert (vgl. die christlichen 'Stände').

Ein anderes fällt mir auf. Es scheint so, daß die Phasen, in denen die reale Lebensform als brüchig, ja hohl empfunden wird, zugleich Phasen verstärkter lehrhafter, ja pädagogischer Bemühungen sind. Intensivere Unterweisung und am besten ein erzieherischer Anfang bei den Kleinsten (bei den Erwachsenen ist sowieso nicht mehr viel zu machen!) scheinen sich als einzig wirksame Mittel anzubieten, die Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit zu überbrücken.

Interessant ist schließlich die Frage, ob und wie sich das Ideal faktisch verändert. Ich denke z.B. an die Ablösung des öffentlichen Bußwesens durch das private, obwohl das offizielle (römische) Ideal rhetorisch fast bis zu einer Zeit führend war, da es schon niemand mehr praktizierte.

Zur Rezension zugegangene Bücher:

Hans-Ferdinand Angel, Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht, (Regensburger Studien zur Theologie Bd. 37) Lang, Frankfurt/M u.a. 1988, 599 S.

Biemer, Günter, John Henry Newman 1801 - 1890. Leben und Werk, Grünewald, Mainz 1989, 202 S.

Bleistein, Roman/Zulehner, Paul Michael (Hg.), Mit der Jugend Gott suchen. Perspektiven für die kirchliche Jugendarbeit, Kösel, München 1987, 175 S.

Bucher, Anton A./Reich, K. Helmut (Hg.), Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendungen, Universitätsverlag, Freiburg/Schweiz 1989, 274 S.

Bucher, Alexius J., Ethik - eine Hinführung, (Conscientia, Studien zur Bewußtseinsphilosophie Bd. 17) Bouvier, Bonn 1988, 297 S.

Fleckenstein, Wolfgang, Außenseiter als Thema und Realität des katholischen Religionsunterrichts. Inhaltsanalyse religionsdidaktischer Unterrichtsmaterialien und ihre innovatorischen Konsequenzen, orientiert am Beispiel Gastarbeiter, (Studien zur Theologie Bd. 4) Stephans Buchhdlg., Würzburg 1989, 651 S.

Günzler, Claus u.a., Ethik und Erziehung, Kohlhammer, Stuttgart u.a. 1988, 208 S.

Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, (Regensburger Studien zur Theologie Bd. 38) Lang, Frankfurt/M.u.a. 1988, 769 S.

Hofmeier, Johann, Religiöse Erziehung im Elementarbereich. Ein Leitfaden, Kösel, München 1987, 224 S.

Karrer, Leo, Aufbruch der Christen. Das Ende der klerikalen Kirche, Kösel, München 1989, 189 S.

Kollmann, Roland, Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen, (Religionspädagogische Perspektiven Bd. 8) Die Blaue Eule, Essen 1988, 230 S.

Kuld, Lothar, Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensakts, (Internationale Cardinal-Newman-Studien XIII. Folge) Regio, Sigmaringendorf 1989, 277 S.

Leitner, Rupert u.a., Religionspädagogik 1: Theoretische Grundlagen und Arbeitsmaterialien, Jugend und Volk/Österreichischer Bundesverlag, Wien und München/Wien 1987, 243 S.

Leitner, Rupert u.a., Religionspädagogik 2: Theologische Grundfragen religionspädagogischer Felder und schulische Hilfen, Jugend und Volk/Österreichischer Bundesverlag, Wien und München/Wien 1988, 262 S.

Prammer, Franz, Die philosophische Hermeneutik Paul Ricoeurs in ihrer Bedeutung für eine theologische Sprachtheorie, (Innsbrucker theologische Studien Bd. 22) Tyrolia, Innsbruck/Wien 1988, 237 S.

Rees, Wilhelm, Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Pustet, Regensburg 1986, 354 S.

Schmid, Hans, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, (Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik Bd. 2) Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1989, 312 S.

Schörmer, Gabriele E., Moralische Erziehung, Bouvier, Bonn 1989, 134 S.

Werbick, Jürgen, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, Kösel, München 1989, 267 S.

Windisch, Hubert (Hg.), Mut zum Gewissen. Einladung zu einer riskanten Seelsorge, Pustet, Regensburg 1987, 183 S.

Rezensionsexemplare bitte bei der Schriftleitung anfordern; Anschrift s. Impressum.