

~~Hand~~

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

28/1991

Degen, Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern

Zirker, Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam

Leimgruber, Die Behandlung des Islam im Religionsunterricht

Schreijäck, Zur Zukunft der Zukunft

Sauer, Die Pädagogik von Janusz Korczak

Kubik, Religion und christlich glauben in Polen

Lang, Über die „Krise“ bei der Weitergabe des Glaubens

Gerber, Ethik und die Ersatzfach-Problematik

Bäumer, Erwägungen zu narrativen Tradierungskonzepten

Siller, Von der Wissenschaft zum Lebenswissen der Schüler

WZ Bibliographie zur historischen Religionspädagogik

ZA

4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft
Nationaler Katechetik-Dozenten (AKK)

ISSN 0173-0339

09. OKT. 1991

✓ Z16

Inhalt	
<i>Roland Degen</i> , Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern. Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht	3
<i>Hans Zirker</i> , Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam	17
<i>Stephan Leimgruber</i> , Die Behandlung des Islam im christlichen Re- ligionsunterricht	41
<i>Thomas Schreijäck</i> , Zur Zukunft der Zukunft. Wider die Pädagogi- sierung not-wendiger Wachsamkeit als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen	56
<i>Ralph Sauer</i> , Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik und Katechese	76
<i>Wladyslaw Kubik</i> , Religion und christlich glauben in Polen. Kateche- se: Sorgen, Chancen, Aufgaben	88
<i>Harald Lang</i> , Bemerkungen zum Gespräch über die „Krise“ bei der Weitergabe des Glaubens	103
<i>Uwe Gerber</i> , Ethik aus theologischer Sicht und die Ersatzfach-Pro- blematik	122
<i>Franz-Josef Bäumer</i> , „Ich erzähle euch eine Geschichte!“ Systemati- sche und praktische Erwägungen zu narrativen Tradierungs- konzepten in der Religionspädagogik	134
<i>Hermann Pius Siller</i> , Von der theologischen Wissenschaft zum Le- benswissen der Schüler. Die fachdidaktische Transformation.	147
<i>Eugen Paul</i> , Bibliographie zur historischen Religionspädagogik – Weiterführung	157
Rezensionen	168

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Roland Kollmann, Dortmund

Schriftleiter: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-3500 Kassel, Wegmannstr. 1D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement 27,-DM, Einzelheft 17,-DM, jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. *Manuskripte* an die Adresse des Schriftleiters. Für unanfechtbare Kündigungen ist eine Besprechung vor-
behalten.

© All rights reserved. Printed in Germany. Druckerei Kämpfer, Vellmar

N12<502519284 021

Vorwort

In der Logik des im letzten Heft 27/1991 der Religionspädagogischen Beiträge ins Zentrum gestellten „Konziliaren Prozesses“ wurde im Vorwort und in den Einzelbeiträgen die *politische Dimension* der Religionspädagogik angesprochen. Angesichts der Entwicklung in den neuen Bundesländern, in der Sowjetunion, vor allem aber auch im Blick auf die immer stärker zunehmenden Flüchtlings- und Migrantenbewegungen in der einen Welt darf sich die Religionspädagogik, ohne in tagespolitisch-aktivistische Kurzatmigkeit zu verfallen, dieser politischen Dimension nicht verschließen. Wo Menschen sich radikalen Herausforderungen gegenüber sehen, treten Identitätskrisen auf. Wo sie immer näher zusammenrücken müssen, zeigen sich in Fremdenfeindlichkeit archaische Ängste, welche gerade auch in Schule und Unterricht nicht beiseite geschoben werden können. Hier bedarf es der Bereitschaft, sehen zu lernen, Menschen und Situationen wahrzunehmen, um mitvollziehen zu können, was in der europäischen, vor allem aber in der globalen Situation notwendig ist: die Anstrengung, nicht erneut zu verlieren, was sprachlich im Übergang von *hostis* zu *xenos* festgehalten ist:¹ dem Fremden, der ursprünglich als *Feind* wahrgenommen wurde, in der Anerkennung seiner Lebensäußerungen und seines Menschseins als *Gast* die Gastfreundschaft nicht zu versagen!

Diesem weit gespannten Horizont sind die ersten sechs Beiträge dieses Heftes auf unterschiedliche Weise verpflichtet: Genaues Hinsehen ermöglicht die gründliche Analyse der Situation nicht nur in den neuen Bundesländern von *Roland Degen*, die wegen ihrer Aktualität vorangestellt wird. Obgleich unter der Perspektive politischen Bewußtseins formuliert, berührt diese Analyse nicht nur die Religionspädagogik und die Aufgaben der Kirchen in den neuen Bundesländern, sondern verwebt mit den komplexen Identitätsprozessen die interkulturelle Herausforderung. Dieser stellen sich ausdrücklich die Beiträge von *Hans Zirker* und *Stephan Leimgruber*. Beide suchen für den Islam, der uns heute in unseren Städten und Dörfern fast überall begegnet, Verständnis anzubahnen und Barrieren zu überwinden. Mit der Akzentuierung der Wachsamkeit stellt *Thomas Schreijäck* eine Grundvoraussetzung interkulturellen Lernens in einen bildungstheoretischen Zusammenhang. *Ralph Sauer* und *Wladislaw Kubik* helfen uns mit dem Blick auf Janusz Korczak bzw. die Situation christlichen Glaubens in Polen erneut, unsere engeren auch religionspädagogischen Grenzen zu überschreiten. Schließlich befragt *Harald Lang* im Aufnehmen des immer aktuellen Themas

¹ Vgl. *R. Zerfaß*, Gastfreundschaft – Menschen in unser Leben hineinnehmen, in: *O.H. Pesch (Hg.)*, Mehr Leben als du ahnst. Vom christlichen Umgang mit Menschen und Dingen, Mainz 1981, 33-46, 35.

von der „Krise“ bei der Weitergabe des Glaubens die Metapher „Krise“ genauer, um dadurch nicht nur in der Situation Verlorenes, sondern auch zu Gewinnendes herauszuarbeiten.

Die folgenden Beiträge akzentuieren auf ihre Weise religionspädagogische Grundfragen, so *Uwe Gerber* in seiner These, daß es eines *Ersatzfaches Ethik* nicht bedürfe. *Franz-Josef Bäumer* unterzieht die religionspädagogischen Erzähltheorien einer kritischen Revision. Schließlich sucht *Hermann Pius Siller* zu zeigen, wie aus der Theologie ein Lebenswissen der Schüler werden kann, in dem die eschatologische Spannung der Existenz nicht zugeschüttet ist. *Eugen Paul* ist für die Fortsetzung der Bibliographie zur historischen Religionspädagogik zu danken.²

Schließlich noch ein *Hinweis in eigener Sache*. Die in den letzten Jahren vorgenommenen Veränderungen des Erscheinungsbildes der Religionspädagogischen Beiträge waren nur durch den Einsatz verschiedener EDV-Programme möglich. Anspruchsvolle Programme haben aber ihren Preis und die fortlaufende Optimierung derselben (Updates) erfordert kontinuierliche Investitionen, an denen auch RpB nicht vorbeikommen. Um diese Kosten nicht voll auf die Abonnements abwälzen zu müssen und weiterhin einer günstigen Preisgestaltung von RpB verpflichtet, rezensiere ich als Schriftleiter in diesem Heft das Programm Ventura Publisher, das bei der Manuskriptbearbeitung bzw. der Erstellung der Druckvorlagen von RpB benutzt wird – gleichsam als Teilentgelt für diese Nutzung. Ich empfehle diese Rezension nachdrücklich Ihrer Aufmerksamkeit und stehe im Rahmen meiner Möglichkeiten für Rückfragen zur Verfügung.

Kassel, im September 1991

Herbert A. Zwergel



Die Anschriften der Autoren dieses Heftes befinden sich auf S. 176.

² Für dieses Heft lag RpB ursprünglich ein weiterer Beitrag vor, der aber zwischenzeitlich an anderer Stelle erschienen ist. Gemäß dem Grundsatz, in RpB nur Erstveröffentlichungen vorzunehmen, soll hier wenigstens auf diesen Beitrag verwiesen werden: *Robert Ebner*, Grimmelshausens Sicht von Wissen, Bildung und Erziehung im Simplizissimus. Eine Interpretation des 10. Kapitels des 1. Buches, in: *W. Fleckenstein/H. Herion (Hg.)*, Lernprozesse im Glauben, (FS Neuenzeit) Gießen 1991, 265-278.

Roland Degen

Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern.

Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht¹

In Dresden wurde 1981 ein Ballett uraufgeführt, in dem zwei Fachleute des ostdeutschen Tanztheaters (G. Fischer, E. Pöstenyi) ihre DDR-Erfahrungen vermitteln. Zehn Ballettsolisten erzählen tanzend die Geschichte „Der Dompteur“: Der Vorhang geht auf; vom Schnürboden hängen kreisförmig dicke Seile herab, die den Eindruck eines Rundkäfigs vermitteln. Hinter jenem „eisernen Vorhang“ hocken Löwen und Leoparden auf Zirkuspodesten, der Kommandopädagogik eines mächtigen Dompteurs ausgeliefert. Er ist der Herr im Käfigrund. Auch wenn einige Tiere gelegentlich aufzumotzen versuchen, seine unsichtbare Peitsche stellt Ruhe, Ordnung und Disziplin rasch wieder her. Er ist ein erfolgreicher „Erzieher“. Eines Tages kommt eine Löwin von draußen in die vergitterte Runde der Dressierten. Sie bäumt sich auf gegen die Ordnung im Käfig, springt wild umher und kann doch ihre auf den Hockern sitzenden Artgenossen nicht zur Freiheit anstiften, die jene Freiheit längst verlernt haben. Die Löwin wird müde. Das ist die Stunde des Dompteurs. Er schafft auch sie. Während die Löwin immer angepaßter reagiert, erwacht in einem Löwen, der sich längst an die Käfigordnung gewöhnte, mit der Liebe zu jener fremden Löwin die Sehnsucht nach der vergessenen Freiheit. Liebe macht nicht immer blind. Sie läßt sehen, was andere übersehen. Sie erinnert und aktiviert. Dieser Löwe springt von seinem Hocker und geht – vielleicht hat er Marx gelesen – den peitscheschwingenden Dompteur an. Ein Prankenschlag genügt, der Dompteur fällt. In diesem Moment fallen alle Gitterstäbe vom Schnürboden herab in sich zusammen. Weit, frei und licht ist jetzt die Bühne – die „Wende“ zur Freiheit ist für alle errungen. Schon wollen die Zuschauer außerhalb des Käfigs im Parkett ob des gelungenen Schlusses Beifall klatschen, als sie merken, daß da noch eine Lektion zu lernen ist. Das Stück ist keineswegs zu Ende: Als mit dem Dompteur und den Gittern auch die gesamte Käfigordnung zusammenbricht, hält es die Tiere nicht mehr auf ihren Hockern. Sie tappen am einstigen Gitterrand umher und wagen doch nicht, die errungene Freiheit zu gebrauchen. „Kommt doch heraus“, denken die Zuschauer. Aber wie sollen die Dressierten plötzlich beherrschen, was zu erlernen sie zuvor keine Chance hatten. Sie bleiben befreite Unfreie und folgen keineswegs jenem tapferen Befreiungslöwen, der sie zum Gebrauch ihrer Freiheit anzustiften versucht. Vielleicht haben sie Angst, daß er sie als neuer Dompteur zu beherrschen

¹ Vortrag in der Evangelischen Akademie Arnoldshain, Tagung 7. bis 9. Juni 1991: „Erziehung zur offenen Gesellschaft“.

gedenkt. Vielleicht auch fürchten sie, daß die gut gekleideten, beifallzollenden Zuschauer jetzt nach dem Fall des Gittervorhangs auf ihre Bühne streben und aus ihnen das zu machen versuchen, was sie – die Zuschauer – längst sind. Die Löwen bleiben in ihrem Gitterring und schauen betroffen in die andere Welt des Zuschauerraums. Enttäuscht wendet sich der Befreiungslöwe von seinen Artgenossen, um am Ende allein die Chance des neuen Lebens zu nutzen. Mühsam – auch er ist ungeübt – überschreitet er die Grenzen seiner Vergangenheit und kommt Schritt für Schritt auf die Zuschauer zu. Frei wird, wer die Freiheit übt. Jetzt steht er an der Rampe und schaut den Zuschauern lange ins Gesicht: Unsere Identitäten waren beiderseitig durch die Gitterstäbe bestimmt. Durch sie definierten wir uns „hüben und drüben“. Wer seid ihr, wer sind wir – jetzt? Hat das nach dem Fall der Gitterordnung bedrängend werdende Stück nur Folgen für die Akteure auf der Bühne? Welche Lektion hat jetzt jede Seite zu lernen? Unser Welt-Theater muß dem Blick des Befreiungslöwen standhalten.

Jetzt erst gehen die Scheinwerfer aus und das Stück ist zu Ende. Wir aber müssen weiterspielen, wo das Tanztheater abbricht, und sollten unsere Schrittfolgen bedenken. Erhellungen – also Auf-Klärung – sind nötig, damit nicht im Dunkel bleibt, was jetzt zu lernen ist. Die für den Westen zu formulierende Lektion kann ich dabei nicht beschreiben. Als Bewohner der ehemals vergitterten Ostregion möchte ich für die neuen Bundesländer besonders folgendes zu bedenken anregen:

1. Politische Bildung als Beitrag zur Gewinnung neuer Identität

Wer vom Gewinnen neuer Identität redet, setzt damit voraus, daß es vor Bruch und Krise in der alten DDR gesellschaftliches Bewußtsein und Identitätserfahrungen gab. Holzschnittartige Pauschalisierungen der DDR-Vergangenheit wie „Stásistaat“, „Stalinismus“ oder „Honeckerdiktatur“ leugnen – mit welchem Interesse auch immer –, daß wir die vergangenen Jahrzehnte sehr viel nuancenreicher erlebt haben, und es besonders nach der Ulbricht-Ära eine sehr viel höhere Identifizierungsbereitschaft gegeben hat, als mancher heute wahrhaben will. Wir sollten bei der Betrachtung unserer Vergangenheit nicht aufs Neue in wahrheitsverzeichnende Simplifizierungen von Geschichte verfallen und mit umgekehrten Vorzeichen nach bisherigen Vereinfachungsmustern verfahren.

Doch das Schwinden von Teilidentifizierungen mit dem gesellschaftlichen System der DDR vermag die Radikalität der Krise nur oberflächlich zu erklären, von der alle erfaßt sind, die in den neuen fünf Ländern leben. Identität in gesellschaftlichen Verflechtungen zeigte sich besonders in der jüngeren DDR-Geschichte weitgehend in anderer Weise: Je deutlicher die Differenz von ideologischem Anspruch und erfahrbarer gesellschaftlicher

Wirklichkeit im Laufe der Jahre wurde, um so wirkungsvoller zeigte sich der „geheime Lehrplan“ dieser Gesellschaft dem offiziellen „Lehrplan“ gegenüber. In einer Grauzone oft des Halbprivaten, die offiziell nicht zur Kenntnis genommen werden durfte, ging vieles seinen „sozialistischen Gang“, was dem Überleben in einer Mangelwirtschaft diente. Engagement und Pfliffigkeit des einzelnen bei der Organisation seines Lebens waren an dieser Stelle ausgeprägter, als es dem angeblich lediglich passiv-reaktiven Verhalten des DDR-Bürgers mit seiner Versorgungserwartung heute gern nachgesagt wird. Waren diese Schatten-Strategien auch vorrangig am Materiellen orientiert, schufen sie doch jenseits des Offiziellen kommunikative Vernetzungen. Es entstanden Beziehungs- und Interessenverflechtungen gleichsam hinter den mit Parteitagebeschlüssen bemalten Kulissen des Lebensalltags, die stilles Einverständnis, Geborgenheit und gesellschaftliche Identität vermittelten. Dieser „geheime Lehrplan“ stabilisierte, je mehr der offizielle „Lehrplan“ sich in seiner propagandistischen Realitätsferne als hohl erwies. Zunehmend entstanden Gruppen und Netzwerke, für die Lebenssinn-Gewinnung, neue Inhalte und opferbereiter politischer Protest wichtiger wurden als die Konsumorientiertheit der vielen.

Mit dem unverhofften Sieg der Kerzenträger-Revolutionäre um den 9. Okt. 1989 und dem Fall der Gitterstäbe einen Monat später fiel der offizielle „Lehrplan“ in sich zusammen. Doch damit fiel – was mit Betroffenheit erst später bemerkt wurde – auch der „geheime Lehrplan“ mit seiner inoffiziellen Stabilisierungskraft. Dieser plötzliche Wegfall des Vertrauten gehört zu den Zumutungen von Befreiung, die jedoch vorerst nur begrenzt als Ermutigung erfahren werden, weil ein Befähigungs-Lernen zum Gebrauch von Freiheit zuvor im „Käfig“ nicht stattfinden konnte. Nur eine Minderheit hatte in Kellern und Kirchen zuvor den „aufrechten Gang“ geübt. Da die Mehrheit der hier Lebenden die Ambivalenz der unerwartet hereingebrochenen Freiheit nicht ertragen konnte, kam es 1990 zur Sehnsucht nach „schneller Erlösung“ von außerhalb (H.-J. Maaz zum Ergebnis der DDR-Wahlen 1990). Das dadurch verschärfte deutsch-deutsche Entwicklungstempo produzierte nun erst recht in seiner Hektik soziale Verunsicherungen und Konflikte und machte in allen Befreiungserfahrungen die Identitätsbrüche schmerzhaft.

Deshalb kann von einem neuen politischen Bewußtsein mit einer politisch-kommunikativen Kultur in den neuen Bundesländern trotz einiger hoffnungsvoller Ansätze (noch) nicht gesprochen werden. Je nachhaltiger wir von westlichen Erfahrungen und Modellen her beurteilt und definiert werden („Beitrittsgebiet“), desto bedrückender erfahren wir uns als Ex-DDR, nicht als „neue Bundesländer“. Dabei wird das Neue als Herausforderung durchaus empfunden; es erweist sich jedoch bis jetzt vorrangig als Zusammenbruch des Bisherigen und als zuvor nicht geahnte ökonomische, soziale und existen-

tielle Verunsicherung. Sich auftuende „Sinnlöcher“ und der Wegfall bisheriger kommunikativer Vergewisserungsbeziehungen lassen Defizite entstehen, die durch eine Haben-Erwartung kompensiert werden, die mit Hilfe des rasch nach dem Osten verlängerten westlichen Warentisches sofortige (Schein-)Befriedigungen ermöglicht.

Doch damit ist die neue, komplexe gesellschaftliche Wirklichkeit in ihren widersprüchlichen Bewußtseinsbildungen noch immer nicht hinreichend erfaßt. Viele versuchen ihre Krise so zu bewältigen, indem sie ausrufen: „Wir waren es nicht, die Stasi, die SED-Führung usw. waren es!“ Weil man „ja immer schon für Reformen war“ – Lehrer und ehemalige Funktionäre reden so –, kann man seine eigene Biographie abspalten und gleichsam aus der Hölle retten. Doch wir alle waren das System – wie angepaßt oder kritisch wir uns auch immer verhalten haben mögen. Wir können zwischen Dresden und Rostock unsere Lebensgeschichte ebensowenig vom gesellschaftlichen System isolieren, wie das im anderen System zwischen München und Flensburg der Fall ist. Unsere jeweiligen Vergangenheiten kleben an unseren Schuhen. Deshalb sind auch jene Befreiungsversuche untauglich, die sich in den ostdeutschen Ländern gegenwärtig als Bildersturm zeigen, bei dem nicht nur die DDR-Hausheiligen zum Verschwinden gebracht, sondern auch Karl-Marx-Statuen und Rosa-Luxemburg-Straßen weichen müssen. Auch im Privaten spaltet man seine Vergangenheit ab. Der einst innig geliebte Trabbi – immer mehr Symbol als ein Auto – liegt geschlagen und gemartert an allen Straßenrändern, während sich sein früherer Besitzer ein neues Leben in Form fahrbaren West-Blechs (zu überhöhten Preisen erworben) zulegt und damit in eine neue Zukunft hineinzubrausen versucht. Weg mit allem, was an uns erinnert! Mancher möchte sich so befreien, daß er sich von sich selbst befreien möchte.

Wenn bei diesen Überlegungen besonders jene gesellschaftlichen Phänomene interessieren, die für generellen Bewußtseinswandel, für Bildung und innere Erneuerung von Bedeutung sind, kann nicht verschwiegen werden, daß hierbei Theologie und Kirche in besonderer Weise gefordert sind. Geht es doch bei den skizzierten Tendenzen in der Nach-DDR-Gesellschaft immer auch um die Frage, wie Menschen mit ihrer Vergangenheit und Schuldverstrickung fertig werden. Nicht eilfertige Wende (-halsigkeit), sondern langfristiger Wandel schafft jene Erneuerung, die die Zukunft nicht nur anders, sondern frei macht. Theologie und Kirche werden nach ihrem Engagement um 1989 erneut gesellschaftsrelevant, wenn sie nicht nur Institutionen zur Bearbeitung wichtiger sozialer und pädagogischer Probleme zur Verfügung stellen, sondern die ihnen aufgetragene „Sache mit Gott“ so konkretisieren, daß Menschen in der Krise ermutigende Bejahung erfahren. Die Formel von der „Rechtfertigung

des Sünders allein aus Gnade“ in heutige Gegebenheiten übersetzt, bekäme hier eine unmittelbare gesellschaftspolitische Funktion.

Solche Bejahungserfahrungen sind gegenwärtig besonders aus zwei Gründen dringlich: Einerseits macht das Versagen des DDR-Gesamtsystems dessen generelle Unterlegenheit im Gegenüber zu einem – bis dahin abzulehnenden – jetzt erst recht überlegen scheinenden westlichen System deutlich. Andererseits wird diese östliche Systemunterlegenheit durch die ökonomische Katastrophe zur persönlichen Unwert-Erfahrung des einzelnen gesteigert. Plötzliche Arbeitslosigkeit und „Warteschleifen“, zudem die berufliche Chancenlosigkeit der Ältergewordenen, zeigen nahezu jedem: Du bist zwar frei, aber in dieser errungenen Freiheit überflüssig. Mit deinem Betrieb wirst du gleichsam selbst „abgewickelt“. Trotz aller sozialen „Abfederungen“ und Umschulungen bleibt diese Unwert-Erfahrung: „Ich tauge nicht mehr.“ Zum resignativen Schock kann diese Erfahrung auch deshalb werden, weil volle Berufstätigkeit von Frauen und Männern zu den wichtigsten gesellschaftlichen Erziehungszielen der DDR zählte und das Menschsein des Menschen im Sinne von Marx/Engels von der Arbeit her definiert wurde. Deshalb wird die sozialpsychologische Situation keineswegs angemessen erfaßt, wenn lediglich Ost-West-Statistiken zu dieser Sache verglichen werden und allein Zahlenvergleiche über soziale Befindlichkeiten Auskunft geben sollen. Die komplexe Problematik läßt sich nicht mathematisieren. Arbeitslosigkeit, im Westen über lange Zeiträume gesellschaftsimmanent gewachsen, erscheint im Osten als plötzliche Extra-nos-Unheilerfahrung von außerhalb. Selbst wenn bei genauer Analyse der ökonomischen DDR-Gegebenheiten sich dieses Problem als nicht importiert, sondern in der maroden DDR-Wirtschaft als verdeckt angelegt erweist und nur die Folge falsch konstruierter Wirtschaft ist, erscheint es dem einzelnen in seiner unmittelbaren Alltagserfahrung anders.

Politisches Bewußtsein, das sich dabei reaktiv herausbildet, lähmt – weil angstbesetzt – die dringlichen biographischen und gesellschaftlichen Erneuerungen. Wenn auch nicht zu übersehen ist, daß es in den neuen Belastungen überall partielle Freiheitserfahrungen und lange ersehnte Beglückungen gibt, die Hoffnungssignale keineswegs fehlen und keiner hinter das Herbstergebnis von 1989 zurückflüchten möchte, zeichnen sich doch deutlich mindestens drei gefährliche *Verhaltensweisen* ab, die es kritisch zu bedenken gilt:

1. Bisherige Dompteur-Erziehung befähigt zu „vorausgehendem Gehorsam“ neuen Herren und Strukturen gegenüber. Die in der DDR erworbene Kleinbürgermentalität paßt sich erneut an und ist zur Ausführung dessen bereit, was eine neue „führende Klasse“ fordert. Die Inhalte werden ausgetauscht, die Verhaltensmuster bleiben. Manche der neuen Herren greifen gern auf solche Leute zurück, da sie in ihnen jederzeit bereite willfähige Emsigkeit

entdecken. Angesichts des Überlebenskampfes in Wirtschaft, Verwaltung und Schule erscheint die schnelle Wende ohne Wandlung besonders karrierefördernd. Mancher Arbeiter und Lehrer begegnet auf mittleren Leitungsebenen unverhofft „guten, alten Bekannten“, die alles vergessen haben, was sie selbst einst anrichteten.

2. Der mit den hektisch sich vollziehenden Entwicklungen verbundene Umstellungszwang und Überforderungsfrust produziert heimliche DDR-Nostalgie: „Bei Honni war doch vieles besser.“ Israel, mühsam unterwegs in ein noch fernes gelobtes Land, träumt plötzlich vergangenheitsverklärend von den „Fleischtöpfen Ägyptens“. Die Art, wie westliche Wirtschaft mit ihren Strategien gelegentlich nach dem Osten hin durchregiert, läßt manchen fragen, ob „freie Marktwirtschaft“ nicht letztlich die Kapitalismuskritik von Marx als gültig erweist, dessen Bildnisse jetzt überall verschwinden.

3. Da in der Krise neue Identität und Systemvertrauen nicht gelingen, die Niederlageerfahrung mit ihren Zwängen nach starken „Führern“ und Feindbildern verlangt, wächst rasch ein rechtsradikales Gewaltpotential. Es macht sich an faschistischen Symbolen fest, hat jedoch seine Ursache in gegenwärtigen Verunsicherungen, die pubertäre Allmachtsphantasien produzieren. Leit- und Feindbilder scheinen eine klare Lebensorientierung zu bieten. Stärke kann man zeigen, indem man in der Gruppe „Ausländer klatschen geht“. Halt und Vergewisserung, die anderswo nicht entdeckt werden, erhält man hier. Für solche krank gewordene Hoffnung ist „Neonazismus“ ein nur scheinbar zutreffender Ausdruck.

Aus derartigen Beobachtungen ergeben sich wichtige Aufgaben für Erziehung und politische Bildung in der Gesellschaft, deren Krise keineswegs nur ökonomisch definiert werden darf. Aus dem bisher Beschriebenen möchte ich drei *Folgerungen* ableiten:

1. Die Aufgaben gesellschaftlicher Erneuerung im umfassenden Sinn sind zu groß, um sie an Einzelinstitutionen wie Schule oder Kirche zu delegieren. Letztere übernehmen sich, wenn zu viel auf sie abgewälzt wird oder sie in Verkennung ihrer Grenzen Alleinvertretungsansprüche formulieren. Neben ihnen sind viele Kräfte in der Gesellschaft aufgerufen, Inhalte, Strukturen und Finanzmittel einzusetzen, um langfristig Wende zu Wandlung zu verändern und die flinke Tendenzumkehr „vom Kommunismus zum Konsumismus“ aufzubrechen. Zu einer solchen Leistung werden freilich nur solche Institutionen in der Lage sein, die sich in aller gesellschaftlichen Verflochtenheit kritische Fragekraft und Eigenständigkeit bewahren können. Schule und Kirche sind hier nicht allein, aber von ihrem jeweils unverwechselbaren Auftrag in besonderer Weise gefordert.

Schule und Kirche müssen an die Eigenständigkeit ihrer Sache immer wieder erinnert werden. Die Schule hat die Fahnenwechsel deutscher Geschichte

meist willfährig mitvollzogen und sich als staatliche Schule den Instrumentalisierungsabsichten der jeweils Mächtigen kaum zu entziehen vermocht. Margot Honecker befand sich hier in „guter Gesellschaft“. Aber auch die Kirche, deren gesellschaftlicher Ort nicht die Ghettonische ist, wird darauf zu achten haben, daß ihre Botschaft „Salz der Erde“ (Mt. 5,13) bleibt und nicht zum Zuckerguß bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse verkommt. Schule und Kirche sind keine Partei, aber sie ergreifen Partei, wo es um den Menschen, sein Humanum und seine gesellschaftliche Zukunft geht.

Wo sich Bildung als Lebensbegleitung und gesellschaftliche Erneuerung zu erweisen hat, sind Schule und Kirche belastenden DDR-Erfahrungen zum Trotz Partner, ohne daß es dabei zu wechselseitigen Klerikalisierungen und Pädagogisierungen kommen darf. Auch wenn gesellschaftliches Handeln und politische Urteile in der Regel in der komplexen Realität gelebten Lebens gelernt werden, und die Rolle der Schule hierbei nicht zu überschätzen ist, hat sie doch durch Information und Reflexion, durch kritisches Innehalten und klärendes Befragen eine politische Bildungsaufgabe. Bildung ist dabei mehr als Ausbildung. Die politische Dimension von Bildung macht ebenso wie die religiöse das Nachdenken über spezifische Fächer nicht überflüssig, doch das Ganze von Bildung und Schule ist elementarer als entsprechende Fächerkonkretionen. Auch für die evangelischen Kirchen in der DDR war 1989 charakteristisch, daß sie noch in der Honecker-Ära entschieden nach gesellschaftlicher Erneuerung und einer umfassenden Bildungs- und Schulreform fragten. Überlegungen zur fachunterrichtlichen Konkretisierung von Religion waren später unvermeidlich. Im Rahmen des schulischen Bildungsauftrages sind sie nötig. Sie können jedoch gerade auch bei einer Ableitung von Artikel 7,3 des GG nicht als kirchlicher Verkündigungsauftrag im Sinne von „Kirche in der Schule“ definiert werden.

2. Auch im Osten ist die Einheits-Kleinbürgerlichkeit im Schwinden, soziale Differenzierungen verstärken sich, und die Tendenz zum Multikulturellen – allein schon durch den Fall der Gitterstäbe – nimmt zu. Neue Identität und neues politisches Bewußtsein werden dabei nur zu gewinnen sein, wenn besonders Schule und Kirche sich dieser entstehenden Pluralität stellen. Schichtenisolierende Sortierungen aufgrund von Unterschieden der Rassen, Klassen und Kassen in abgrenzenden Schultypen oder konfessionsisolierender kirchlicher Kerngemeinde-Mentalität werden der anstehenden Erneuerungsaufgabe nicht gerecht. Was Aus- und Abgrenzungsideologien bewirken, welche Vorurteile, Feindbilder und Verzeichnungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit dadurch zustande kommen, haben wir unter den großen und kleinen Honeckers zur Genüge erfahren, daß wir es auch in modifizierter und subtilerer Form nicht fortzusetzen gedenken. Obwohl Begriffe wie „Völkerverständigung“, „internationale Solidarität“ usw. zu den großen DDR-Leit-

worten zählten, war ein Erfahrungs-Lernen in den gesellschaftlichen Bezügen jenseits entsprechender Propagandaformeln kaum möglich. So sind rasch wachsender sozialer Unfriede und Ausländerhaß auch Ergebnis einer Altlast und Ausdruck nicht erledigter „Schularbeiten“.

Schule und Kirche zumal verfehlen ihren gesellschaftlichen Auftrag, wenn ihnen Selektion vor Integration geht und sie sich nicht dem Anderssein der anderen aussetzen. Nur wer sich mit anderen zusammensetzt, kann sich auch mit ihnen auseinandersetzen. Schul- und Kirchengeschichte, dazu die Praxis konfessionsgetrennten Religionsunterrichts, geben hier zu kritischen Rückfragen immer wieder Anlaß. In der Lerngemeinschaft des Jesus von Nazareth jedenfalls bestand das Provozierende darin, daß er die abgrenzungsorientierte Pharisäer- und Schriftgelehrtenideologie ständig durchbrach, die „Zöllner und Sünder“ an seinen Tisch holte und für „Juden und Heiden“ starb. Die Aktualität dieses elementar Christlichen ist unabweisbar.

Das Gewinnen neuer Identität ist nur als spannungsvoller Lernprozeß durch Konflikterfahrung hindurch möglich, bei dem auch Schule und Kirche ihre spezifischen Aufgaben haben. Erzieherinnen und Lehrer, Eltern und Pfarrer sind dabei nicht Dompteure oder Denkmalpfleger des Status quo, sondern – hoffentlich – Begleiter und Suchhelfer in einer verwirrend unübersichtlichen „Landschaft“ auf einem Wege nach vorn.

3. Die innere Verabschiedung von DDR auf einem Weg nach vorn ist nicht durch Verschweigen dessen zu gewinnen, was war und woher man kommt. Auch für Bildung und das Verhältnis zur nachwachsenden Generation wird gelten: Kein Wohin ohne Woher; keine Zukunft ohne Herkunft. Zur Herausbildung eines neuen politischen Bewußtseins wird gehören, eigene Lebensgeschichte nicht nur vor 1945, sondern vor 1989 zu verstehen und verständlich zu machen, selbst wenn das nur unter Mühen gelingt. Das intergenerationelle Gespräch in Familie, christlicher Gemeinde und gesellschaftlichen Gruppen (wo es ohne die Systemzwänge herkömmlicher Schule sicher besser gelingt) hat auch für zu erneuernde schulische Bildung Bedeutung.

Ohne daß dabei ausschließlich an schulischen Geschichtsunterricht zu denken ist, hat dieser doch hierbei besondere Verantwortung. Soll dieses Fach nicht nur die bisherigen „weißen Flecken“ abbauen und neue geschichtliche Perspektiven ermöglichen, sondern Betroffenheit über jüngste Entwicklungen auslösen, bedarf es Lehrer und Lehrerinnen, die nicht nur Verwalter von (neuen) Lehrbüchern sind. Frei wird und zur Freiheit macht fähig, wer unfrei Machendes benennen und aufschließen kann. Der für die christliche Gemeinde vorgeschlagene Begriff „Erzählgemeinschaft“ hätte dann auch für die Schule Bedeutung.

2. Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als Aufgaben politischer Bildung

Um Leitstichworte für keineswegs nur auf die Schule zu verengende politische Bildung zu benennen, werden an dieser Stelle drei Begriffe eingeführt, die sämtlich politisch, sozialetisch und theologisch besetzt sind. Nicht nur wegen ihrer erziehungs- und bildungsgeschichtlichen Bedeutung, sondern vielmehr wegen unseres künftigen gemeinsamen „Hauses Europa“ und unseres immer gefährdeteren „Patienten Erde“ sind sie für unterschiedliche Lernorte wichtig.

Wenn nach dem spezifischen Beitrag der ostdeutschen Kirchen für politische Bildung gefragt wird, legen sich die Begriffe „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ auch deshalb nahe, weil der unter diesen Stichworten laufende ökumenische konziliare Prozeß der Kirchen im letzten DDR-Jahrzehnt besonders relevant war und das inhaltliche Profil der „friedlichen Revolution“ 1989 vorbereitete und mitbestimmte. Es ist nur halbbrichtig, wenn rückschauend die Rolle der Kirchen 1989 darin gesehen wird, daß sie lediglich Schutzdächer für ihr weitgehend fremde Oppositionelle zur Verfügung gestellt habe, um ihnen Artikulationsmöglichkeiten zu bieten. In gesellschaftsoffenen kirchlichen Friedens- und Frauengruppen, in Meditation und Aktion, im konziliaren Prozeß besonders, sind inhaltliche Verständigungen gewachsen, die 1989 ihre politische Veränderungskraft erwiesen und auch im neuen Kontext weiterhin zu bedenken sind. Die pädagogischen und didaktischen Konsequenzen dieser Leitstichworte sind dabei bisher – zumindest für die ostdeutschen Kirchenlandschaften – nur ansatzweise entfaltet. Da es in diesem Zusammenhang lediglich um eine knappe Aufgabenskizze für politische Bewußtseinsbildung geht, soll auf eine – eigentlich nötige – Definition und Profilbestimmung jener Begriffe an dieser Stelle verzichtet werden.² Unverzichtbar dagegen ist der Hinweis, daß eine appellative unterrichtliche Intention bei der Umsetzung dieser Leitworte und eine auf intentionale, vorrangig begrifflich-kognitive Lernverfahren verengte Unterrichtspraxis kaum die hierbei nötigen alltagsrelevanten Erfahrungen stiften dürfte. Wo es um Lernen im lebensweltlichen Zusammenhang geht, um Erkundung und Erprobung, um Reflexion in Exkursion und Aktion, um Projekte mehr als um Fächer, läßt der Systemzwang herkömmlicher Schulpraxis nur begrenzte Möglichkeiten zu. Schule und ihr (hoffentlich) fächerübergreifender Unterricht werden jeweils genau zu bestimmen haben, welche Kenntnisse als Erkenntnisse im Rahmen weitgefaßter Lernziele und Erziehungsintentionen von ihnen zu ermöglichen sind. Ähnliches gilt für gemeindepädagogische

² Vgl. hierzu auch: *Religionspädagogische Beiträge* 27/1991, Themenheft „Konziliarer Prozeß“ (*Anm. d. Schriftleitung*).

Überlegungen am Lernort Kirche, der zwar vielgestaltigeres und erfahrungsbezogeneres Lernen zuläßt, was jedoch in der konventionellen gemeindlichen Unterrichts- und Verkündigungsgestaltung weitgehend nicht als Chance wahrgenommen wird.

Bedenkt man „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ auf Bildung und Erziehung hin, wird daher bald deutlich, daß es sich hierbei nur teilweise um Inhalte schulischen und gemeindlichen Lernens in vorwiegend unterrichtlicher Form handelt, sondern diese Begriffe auch Strukturen und unmittelbare Lebenspraxis in öffentlichen, familiären und persönlichen Zusammenhängen betreffen. Einige Verdeutlichungen mögen das vertiefen:

2.1 *Gerechtigkeit*

1. Wenn sich auch Unrechtsstrukturen und Gewalt in der Welt durch schulische oder kirchlich bestimmte Bildung nicht beseitigen lassen, können sie doch durch kritisches Innehalten, durch Verfremdung des weithin Gewöhnten und durch Reflexion nötiges Bedenken erzeugen. Dabei legt das Stichwort „Gerechtigkeit“ die Frage nahe, wie Bildungssysteme, Lernstrukturen, aber auch kirchliche Kommunikationsformen unterschiedlichen Lebensgeschichten, Sprachund Kulturmilieus gerecht werden. Normierte Einheitlichkeit widerspricht der Vielgestaltigkeit menschlichen Lebens.

Soll „Gerechtigkeit“ kein lediglich formal anzueignendes Programmwort bleiben, ist zu fragen, was in Lernprozessen auf welche Weise wem gerecht wird. Chancen für schöpferische Mitgestaltung und Mitentscheidung sind einzuräumen. Bestehen solche Möglichkeiten nicht, bleiben Begriffe wie „Mündigkeit“, „freiheitliche Demokratie“ oder „allgemeines Priestertum der Gläubigen“ tote Hohlworte, deren Inhalte zu erlernen durch die vorgegebenen Systeme geradezu verhindert wird. Wo zudem Schultypen und andere Institutionen die Kinder im frühen Alter auslesen und festlegen, zudem deren Einpassungsfähigkeit in politische, ökonomische oder konfessionelle Vorgegebenheiten leitendes Kriterium ist, wird die kritische Kraft von Bildung verleugnet und Bildung insgesamt beschädigt. Die ehemaligen DDR-Bürger haben hier belastend „reiche“ Erfahrungen.

2. Wer die Begriffe „Gerechtigkeit“ und „Bildung“ zusammenbringt, wird nach der Bewertungsgerechtigkeit und ihren Kriterien fragen, die für Leistung – und damit indirekt den gesellschaftlichen Wert eines Menschen – zur Anwendung kommen. Viele angeblich objektive, an der Chancengleichheit aller orientierte schulische Zensurengewebungen erweisen sich bei genauem Hinsehen eher als ein Mythos, an dessen Aufhellung die Schule freilich aus eigennützigen Gründen in der Regel nicht interessiert ist. Oft liegen die eigentlichen Leistungen jenseits des durch Ziffern-Zensurensysteme Meßbaren. Wo die Unverwechselbarkeit und der Reichtum menschlichen Lebens

hinter einer Ziffer verschwinden oder durch sie eingeebnet werden, droht Inhumanität. Lern- und Bildungsstätten sind keine Meßstationen, sondern Kommunikationsorte, wo die einem jeden möglichen Lern- und Verstehensfähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und zu stützen sind. Wie werden Schulen, Kirchen und andere bildungsrelevante Gruppen, wie werden unter anderen Voraussetzungen aber auch Familien dem gerecht?

2.2 *Frieden*

1. Nur zu oft versah die staatliche Schule in der Vergangenheit mit dem Wort „Frieden“, was den Machtinteressen des Staates diene. Aber auch die Kirchen ließen sich durch die jeweils Mächtigen oft genug an dieser Stelle instrumentalisieren und haben – aus welchen Gründen auch immer – die Konsequenzen ihres biblischen Schalom-Zeugnisses nicht immer verdeutlichen können oder wollen. Aus Geschwistern im Versagen könnten Partner auf dem Weg in eine neue Richtung werden, der als „Umkehr zum Frieden“ gängige Klischees und Feindbilder befragt und aufbricht.

Für Bildung und Erziehung genügt es dabei keineswegs, die abgegriffene Sprachmünze „Frieden“ als harmonisierenden gemeinsamen Nenner in den Spannungen der Zeit lediglich zu behaupten. Die politischen, ökonomischen, ideologischen und auch kirchlichen Systeme und Traditionen sind vielmehr daraufhin zu untersuchen, wo ihnen – oft gegen ihre erklärte Absicht – gewaltstützendes, Ausgrenzungen und Vorurteile festigendes und damit den Frieden im umfassenden Sinn verhinderndes Potential innewohnt.

In der DDR-Vergangenheit ist immer wieder propagandistisch behauptet worden, „daß wir uns in der Gesellschaft bei allen Überzeugungsunterschieden in der Friedensfrage doch alle einig seien“. Indem solche Sätze nicht befragt werden durften, erhielten sie Tabu-Charakter und machten „Frieden“ zur profillosen Wortformel und zum Inflationsgeld der Sprache. Hingegen gilt auch für Lernprozesse: Der Frieden will erstritten sein. „Wo nichts zu (be-)fragen ist, da ist auch nichts zu lernen.“ (H.-D. Bastian)

2. Für das Leben wichtige Grundworte lassen sich nicht in (isolierte) Fächer „einsperren“. Wenn es auch sinnvoll ist, wichtige Aspekte und Fragestellungen von Bildung dadurch zu schützen, daß sie auf der schulischen Wochenstundentafel aufgelistet werden, übergreifen doch die hier zu verhandelnden Grundworte bestimmte Einzelfächer.

Das Politische wie das Religiöse kann als Dimension ohnehin nicht lediglich in Fachschubladen eingezwängt werden. Geographie hat nicht nur mit Geographie und Religion nicht nur mit Religion zu tun. Die Kriegskatastrophe am Golf Anfang 1991 beispielsweise als ein bedrohliches Gemisch instrumentalisierter Religion und handfester internationaler Wirtschaftsinteressen zu verstehen, ist wesentlich entscheidender, als im Rahmen eines konventionell-

entpolitisierten Geographieunterrichts lediglich das zu beschreiben, was oft schon durch einen Blick in den Atlas zu erkennen ist. Oder: Wer in Schule oder Kirche biblische Psalmen- oder Prophetentexte mit Jugendlichen erschließt, kann nicht anders, als auch von den „Mächten und Gewalten“ zu reden, die in ihren existenzbedrohlichen Machenschaften in solchen Texten präsent sind. Politische und gesellschaftliche Bewußtseinsbildung sind gerade dort unvermeidlich, wo Religion und Kirche ihre eigenen Grundtexte zur Sprache bringen.

3. Nachdem der ummauerte DDR-Scheinfrieden 1989 aufgebrochen wurde und Ostdeutschland trotz aller Umstellungskrisen nunmehr zu den ökonomisch privilegierten Regionen der Erde gehört, die sogenannte zweite Welt östlich der Oder in der Gefahr steht, zur dritten Welt zu werden, dürften sich Flüchtlingsströme, soziale Konflikte und Sündenbock-Mechanismen verschärfen. Neben Familien und freien Gruppen hätten besonders Schule und Kirche die Aufgabe, vorurteilmfördernde Abgrenzungen zu durchbrechen, Begegnungen und Integrationen herbeizuführen. Andere in ihrem biographischen und kulturellen Anderssein zu entdecken und zu verstehen (Bildung!), dieses Anderssein auch als Anfrage an eigene Traditionen und Konventionen zuzulassen, würde Horizonterweiterungen, Befreiungen und letztlich Gewinn an Frieden bewirken.

2.3 *Bewahrung der Schöpfung*

1. Wer dieses Leitwort, das angesichts unserer bedrohten Erde besser „Schöpfungsrettung“ lauten müßte, in Bildungsprozesse zu übersetzen versucht, wird zwar auch hierbei Konsequenzen für Aktionen und politisches Handeln bedenken. Doch Bildung geht nicht auf in Aktion. Zunächst gilt hier, daß Welt, Leben und ihre Gefährdungsmechanismen neu ins Bewußtsein treten und neu gewußt werden müssen, bevor die Bewahrer und Veränderer aktiv werden. Die Umkehrung des bekannten Marx-Satzes gilt auch hier: Es kommt keineswegs nur darauf an, die Welt entschieden zu verändern, weil sie von den Philosophen immerfort nur interpretiert worden sei. Vielmehr müssen wir uns das, was uns umgibt, neu interpretieren und neu verstehen, damit herauskommt, worauf beim (nötigen) Verändern zu achten ist. Dieses Wissen ist Orientierungs- und Richtungswissen. Es hat mit Bescheidwissen, mehr aber noch mit Ge-Wissen zu tun.

2. Die Begriffe „Schöpfungsbewahrung“ und „Umweltschutz“ meinen nicht unbedingt dasselbe. Letzteres kann durchaus um egoistischer Ziele willen als anthropozentrisches Überlebensprogramm wirkungsvoll verkündet werden. „Schöpfungsbewahrung“ definiert hingegen die Natur nicht als Ressource für Nutzwertinteressen und Konsumbedürfnisse. Wer „Schöpfung“ sagt, kann sich deshalb nicht zur Natur ausbeuterisch verhalten, weil er mit ihr verschwi-

stert ist und er mit ihr in der umfassenden Sinn-Ordnung Gottes steht (1. Mose 1; Psalm 104; Röm. 8,18-23 u.a.) Von da her erhalten der Mensch und alles Lebendige ihre Würde und Freiheit. Die Umwelt wird zur Mitwelt. „Zu dieser Ganzheitlichkeit müssen wir umkehren aus Verengungen, die es im europäischen Denken auf den Menschen, seine Gottesbeziehung, seine Seele, Existenz oder Persönlichkeit gibt. In der wissenschaftlich-technischen Wahrnehmung der Welt haben wir von einem instrumentellen Denken, das die Mitgeschöpfe zum bloßen Objekt für das Subjekt Mensch macht, ... zu einem kommunikativen Denken umzukehren.“³

3. Bewußtseins-Bildung so verstanden, läßt sich kaum in schulische „Kunde-Fächer“ verengen, wenn mit solchen Fachbezeichnungen aus Angst vor Position und Parteilichkeit lediglich angeblich neutrale Faktenkenntnisse und Informationen gemeint sein sollten. Bildung wird dort zur Bildung, wo durch Dialog, das Entdecken von Spannungen, Meinungsstreit und dabei entstehenden Betroffenheiten persönliche Einsichten und Handlungskriterien erwachsen. „Als bloße Informationsanstalt würde Schule weder pädagogisch noch politisch ihre Aufgabe erfüllen... Schule muß sich auch dafür zuständig fühlen, das Interesse für die Sache zu erzeugen, das Bedürfnis für eine Auseinandersetzung und Bewertung zu fördern ... und die soziale Bedeutung und öffentlichen Konsequenzen des Wissens und der Wissenschaft zu bedenken. Schulunterricht ohne diesen sinngebenden Kontext, ohne die Förderung nicht nur des Lernens, sondern der lernenden Personen, ist kaum denkbar und würde in einem Zeitalter, in dem das Informationsangebot an Medien fast beliebig gesteigert und auf fast alle Gebiete ausgedehnt werden kann, vollends überflüssig.“⁴

Wo es nicht nur um zu lernende Inhalte, sondern um lernende Personen geht, sind die Bildungsaspekte dieser drei politisch-theologischen Zentralbegriffe auf die Lebenswelt der Menschen in den neuen Bundesländern zurückzubeziehen. Neue Lebensperspektiven können in den Umbrüchen nur wachsen, wo nach allen Belastungen die Bildungsinhalte und kommunikativen Beziehungen durch Glaubwürdigkeit und Vertrauen gedeckt sind. Hier ist die Nach-DDR-Schule bis auf weiteres schwer belastet. Wo die strukturellen und personellen Gegebenheiten nicht zu einer „Kultur des Vertrauens“ führen, kommt es zu jener Unkultur des Schweigens, des Abkündigens toter Richtigkeiten, die lähmen selbst dann, wenn von (neuer) Freiheit die Rede ist. Progressiv und befreiend – manche nennen es „links“ – ist dabei auch der

³ Ökumenische Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, Dresden-Magdeburg-Dresden; Dokumentation (Hg. Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste), Berlin 1990, 44.

⁴ A. Flitner, Für das Leben - oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays; Weinheim/Basel 1987, 79f.

nicht, der zum Linkssein domestiziert und (wieder einmal) Menschen nach seinem Bilde formen möchte.

In der alten DDR gedruckt, von deren SED-Pädagogen selbstschädigend nicht zur Kenntnis genommen, deshalb weiterhin für Schule, Kirche, Eltern, Parteien usw. gültig, formuliert es der Jude *Erich Fried* so:⁵

Wer Kindern sagt
Ihr habt rechts zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Ihr habt links zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Ihr habt gar nichts zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Es ist ganz gleich was ihr denkt
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
was er selbst denkt
und ihnen auch sagt
daß daran etwas falsch sein könnte
der ist vielleicht
ein Linker

⁵ *E. Fried*, *Kinder und Linke*, in: *Die Umrissse meiner Liebe; Lyrik, Erzählung, Essay*, Berlin 1986, 308.

Hans Zirker

Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam

1. Anstöße

Nirgends sonst treffen für uns verschiedene Kulturen so alltäglich und unübersehbar fremd aufeinander wie durch die Gegenwart des Islam in unserer Gesellschaft. In keiner anderen Konfrontation können ebenso Erwachsene wie Jugendliche und auch schon Kinder erfahren, welche Erschwernisse die kulturellen Differenzen für den unmittelbaren Umgang mit sich bringen. Dabei liegt hier freilich nicht immer gleichermaßen offen zutage, wieweit der Abstand religiös bedingt ist und wieweit er sich einfach aus dem Status der meisten Muslime als Ausländer ergibt. Verhaltensunsicherheiten, Sprachbarrieren, unterschiedliche Gewohnheiten der Kleidung und des Essens, Rückzug in den Binnenraum der eigenen Gruppe, Empfindlichkeiten gegenüber den Äußerungen der Umgebung und ähnliches mehr kann Fremden verschiedenster Herkunft gemeinsam sein.

Daher ist es verständlich, daß man vor einigen Jahrzehnten bei den kräftigen Strömen der Gastarbeiter die Besonderheit der muslimischen Immigranten in ihrer auch religiös fremden Verwurzelung zunächst vielfach übersah. In Berlin wurde damals ein „Ratgeber für türkische Arbeitnehmer“ verteilt, „der auf stolzen 134 Seiten Anschriften und Hinweise gibt – unter 'Kultur' zum Beispiel auch den Zoo und die Sternwarte anbietet“, aber „keine Informationen für die Moslems darüber, wo man eine moslemische Gemeinde findet, einen Gebetsraum, oder wo man Fleischwaren bekommt, die ohne Schweinefleisch hergestellt sind“¹. In unserer säkularisierten Gesellschaft ist Religion so weit zur intimen Angelegenheit jedes Einzelnen geworden, daß man wohl mit dem Zuzug von Ausländern, aber nicht von Muslimen rechnete. Dementsprechend fügten sich diese ihrerseits – und das hieß hier in erster Linie: die muslimischen Männer – zumeist in eine Öffentlichkeit, die für Religion wenig Gespür und keine besondere Wertschätzung aufbrachte. Weit größere Spannungen kamen auf die Frauen zu; aber dies wurde kaum nach außen hin sichtbar. Entscheidend anders nahm sich die Lage erst durch die Anwesenheit von *Kindern und Jugendlichen* aus. Deren Konflikte lassen sich nicht gleichermaßen in den Raum der Familie und die je persönliche Innerlichkeit einschließen. Sie müssen die Schulen besuchen und werden dort (vielleicht auch schon in Kindergärten) Erziehungsmaßstäben ausgesetzt, denen vielfach ihre Eltern mit tiefem Argwohn gegenüberstehen; sie sehen sich mit den Lebensgewohnheiten ihrer Altersgenossen konfrontiert und erfahren mit großer Unsicherheit die Diskrepanzen; sie bekommen oft die

¹ Vgl. W. Fietkau, Sogenannte Gastarbeiter. Report und Kritik, Wuppertal 1972, 122.

Ängste ihrer Familie zu spüren und werden unter deren Kontrollen und Repressionen gestellt (die Mädchen nicht selten unter die ihrer älteren oder auch jüngeren Brüder); sie werden gehindert, sich unbefangen in ein gemeinsames Leben einzufügen und behindern dabei manchmal ihrerseits ihre Umgebung – beispielsweise, wenn sie nicht an der geplanten Klassenfahrt teilnehmen dürfen und damit diese blockieren –; sie müssen bei all dem die verständnislosen Urteile ihrer Mitschüler und -schülerinnen hinnehmen usw. Hier kommt für alle Beteiligten massiv und brisant Religion mit ins Spiel – selbst wenn zunächst noch reichlich unklar sein mag, wieweit es dabei wirklich um Verbindlichkeiten des Islam geht, wo dagegen vielleicht nur um Normen einer regionalen Kultur oder gar um Selbstbehauptungen im Konflikt der Generationen, der auch unter anderen Verhältnissen ausgestanden werden müßte. Jedenfalls erhalten die Forderungen, indem sie faktisch auf „Islam“ zurückgeführt werden, den anspruchvollsten Charakter und den kräftigsten Nachdruck.²

Mit Erziehung und Schule steht zwar nur ein Segment der gesellschaftlichen Realität im Blick – Kinder und Jugendliche scheinen gar nur zum Rand des öffentlichen Lebens zu gehören –; doch ist die Erwachsenenwelt von dem, was hier geschieht, offensichtlich schwerwiegend mitbetroffen. Hier werden fundamentale Wertorientierungen durchgespielt; Traditionen weitergereicht, verändert oder auch verabschiedet; kulturelle und persönliche Identitäten ausgemacht. Solange die Gesellschaft einigermaßen homogen ist, bleibt dies undramatisch; wo dagegen unterschiedliche Herkünfte zusammentreffen, wird die Lage destabilisiert. Damit wachsen die Verunsicherungen, Verlegenheiten und Ängste, und zwar um so mehr, als man dies nicht eigens bedenkt und ausdrücklich verarbeitet.

² Zu den spannungsvollen Beziehungen von staatlicher Schule, muslimischer Erziehung und interkulturellem Lernen vgl. in kleiner Auswahl S. Balic, Aufgabe des Religionsunterrichts an der staatlichen Schule. Vom Gegensatz staatlichen Curriculums und islamischer Glaubensunterweisung, in: L. Hagemann/E. Pulsfort (Hg.), „Ihr alle aber seid Brüder“. Festschrift für A. Th. Khoury zum 60. Geburtstag, Würzburg/Altenberge 1990, 94-105; F. Kandil, Inter-cultural Learning and Inter-religious Dialogue, in: Islam & Christian Muslim Relations 2, 1990, 244-251; J. Lähnemann, Religiöse Erziehung im Islam, in: T. Rendtorff (Hg.), Glaube und Toleranz, Gütersloh 1982, 171-178; ders. (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche. Muslime – Christen. Ein Symposium, Hamburg 1983; ders. (Hg.), Erziehung zur Kulturbegegnung. Modell für das Zusammenleben von Menschen verschiedenen Glaubens. Schwerpunkt Christentum und Islam, Hamburg 1986; ders., Lernziele und Methoden religiöser Unterweisung muslimischer Kinder in Deutschland, in: L. Hagemann/E. Pulsfort (s.o.), 106-122; H. Thomä-Venske, Islam und Integration. Zur Bedeutung des Islam im Prozeß der Integration türkischer Arbeiterfamilien in der Gesellschaft der Bundesrepublik, Hamburg 1981; M. Winter, Prinzipien der Erziehung im heutigen Islam, in: A. Falaturi/J. J. Petuchowski/W. Stolz, Drei Wege zu dem einen Gott, Freiburg 1976, 141-161.

Für die Stellung des Islam in unserer Gesellschaft kommt erschwerend hinzu, daß er noch aus ganz anderer – nämlich grenzüberschreitend globaler – Sicht als ein beunruhigender Faktor wahrgenommen wird: Wie keine der sonstigen Religionen erhebt diese den Anspruch, nach ihren Maßstäben die Gemeinschaft der Menschen zu gestalten – bis hin zu den Dimensionen staatlicher Ordnung und internationaler Beziehungen.³ Schon vor dem Golfkrieg war von jedermann über die Massenmedien alltäglich wahrnehmbar, daß in verschiedenen Regionen unserer Welt unter Berufung auf die Prinzipien des Islam auch vehement *aggressiv politische Ziele* verfolgt werden.

Das schafft grob stereotype Urteile, die wenig Raum lassen für differenzierende Überlegungen, wieweit die entsprechenden Verhältnisse und Ereignisse überhaupt als repräsentativ für den Islam schlechthin genommen werden können. Er scheint von seinem Wesen her eine Bedrohung des friedlichen Zusammenlebens der weltanschaulich und politisch unterschiedlichen Gruppen und Völker zu sein, so daß man ihm selbst dann immer noch mit Mißtrauen begegnen müßte, wenn er sich akut anders gibt. Auch dort, wo die Bereitschaft besteht, den konkreten Muslimen der eigenen Umwelt aufgeschlossen zu begegnen und ihnen nicht das anzulasten, was ansonsten als Auswirkungen des Islam wahrgenommen wird, liegt ihnen gegenüber doch immer der doppelte Vorbehalt nahe: Entweder durchschauen sie selbst nicht die Unverträglichkeit ihrer Religion – dann erscheinen sie wenigstens als reichlich naiv –, oder ihnen ist trotz anderen Verhaltens ein immer virulentes, leicht aktivierbares Aggressionspotential zu eigen – dann bleiben sie dem prinzipiellen Argwohn ausgesetzt.

Die Aufgabe „interkulturellen Lernens“ hat demnach gegenüber dem Islam – angesichts seiner alltagsnahen Probleme im Bereich der Erziehung wie der ihm darüber hinaus zugeschriebenen Wirkungen im Raum der Politik – mit Distanzen zu rechnen, die so an den Grenzen zu anderen Gruppen und Lebensräumen hin nicht gegeben sind. Wer in religionspädagogischen Zusammenhängen etwa an unser Verhältnis zu lateinamerikanischer Kultur denkt, kann trotz des räumlich weiten Abstandes, der sozialen Gefälle und der politischen Kontraste von vornherein eine weiterreichende Teilhabe und intensivere Teilnahme voraussetzen. Dort geht es um Menschen und Gemeinschaften, die von christlicher Religion mitgeprägt und von europäischer Politik mitbetroffen wurden; dort gibt es gemeinsame Geschichte und Kultur; dort wirkt eine Kirche, die wir – trotz aller Gegensätze der Standorte und Tendenzen – als „unsere“ bezeichnen können. Dies erleichtert auch im

³ Vgl. J. Schwarz (Hg.), *Der politische Islam*, Paderborn 1991; darin auch meinen Aufsatz „Christentum und Islam – Entsprechungen und Differenzen im Verständnis von Welt und Geschichte“ (im Druck).

Widerspruch noch das Verständnis, hält eher das Bewußtsein gemeinsamer Verantwortung wach, legt auch in reichlich unübersichtlicher Lage noch einige Handlungs- und Einflußmöglichkeiten nahe.

Mit dem Islam dagegen haben wir einen einzigartigen Probefall: nämlich wahrzunehmen, wie weit bei uns, wenn solche vielschichtige Verbundenheit nicht mehr gegeben ist, Bereitschaft und Fähigkeit reichen, den komplizierten Beziehungen hartnäckig nachzugehen und sie beharrlich zu verarbeiten, immer wieder in unseren Einstellungen und Kenntnissen zu Korrekturen genötigt, aber auch immer wieder von der anderen Seite mit kräftigen Barrieren konfrontiert.

Es kann einen bedenklich stimmen, wenn man sieht, wie häufig selbst sonst zu Toleranz und Verständnis geneigte Menschen, dabei gelegentlich auch Theologen, alle Hemmungen vor eifertigen Urteilen fallen lassen, wenn es um den Islam geht. Hier ist *Hermeneutik* weniger als je eine bloße Bildungsangelegenheit; letztlich geht es dabei um Haltungen, deren soziale Folgen auf der Hand liegen.

Die Schlagworte von „*multikultureller Gesellschaft*“ und „*gesellschaftlicher Integration*“ sind bei uns im politischen und pädagogischen Raum gängig; aber gerade gegenüber dem Islam wird deutlich, wie wenig sie taugen. Sie sind nicht nur zueinander widersprüchlich, sondern verharmlosen die anstehenden Schwierigkeiten und Chancen weit mehr, als daß sie sie auch nur andeuten. Sie genügen weder deskriptiv zur Erfassung der Lage noch normativ zur Formulierung der Ziele.

So gibt es auch nicht „*die*“ interkulturelle Erziehung als eine didaktisch einheitliche Größe, deren konstante Prinzipien nur auf ethnisch und religiös wechselnde Gruppen bezogen werden müßten und von ihnen her unterschiedliche Inhalte bekämen. Die schwerwiegenden Besonderheiten des Verhältnisses zu Muslimen und zum Islam lassen eine Pauschalierung nicht zu.

2. Die didaktische Asymmetrie

Wenn der Islam unter spezifisch religionspädagogischer Sicht wahrgenommen wird, muß sofort zweierlei möglichen Mißverständnissen vorgebeugt werden. Das erste ist noch einigermaßen trivial: Zur Erörterung steht nicht einfach die unterrichtliche 'Behandlung' dieser Religion, nicht die entsprechende Auswahl von Inhalten, nicht die Einordnung in den Lehrplan oder der Aufbau eines Kapitels im Lehrbuch. Eine solche 'Einführung' in nicht-christliche Religionen macht die fremden Kulturen zum gegenständlichen 'Thema', gibt einen informativen 'Überblick'. Eine solche Kenntnisnahme hat, wo es um Erziehung geht, zwar einen berechtigten, gar notwendigen

Platz, aber auch einen bescheidenen. Von hier aus wird noch nicht die Wechselseitigkeit sichtbar, wie sie das anspruchsvolle Wort „interkulturell“ nahelegt.

Erheblicher ist jedoch das zweite mögliche Mißverständnis; es betrifft bereits grundlegend die didaktische Einschätzung der Beziehung beider Religionen in unserer Gesellschaft: Die Annahme, Muslimen müßte prinzipiell gleichermaßen daran gelegen sein, sich mit dem Christentum zu befassen, wie sich Christen ihrerseits mit dem Islam auseinandersetzen, ist falsch. Davon mag man ausgehen, solange man nur allgemeine religiöse Bildungsinteressen im Blick hat. Die Lage zeigt sich jedoch schon anders, wenn man mitberücksichtigt, auf welchen Glaubensvoraussetzungen die Beurteilung der anderen Religion jeweils aufruht. Aber auch dies ist schließlich noch von nachgeordneter Bedeutung gegenüber der Tatsache, daß für den Islam in der Gegenwart die entscheidenden Provokationen von der *Säkularisierung* und dem *religiös-weltanschaulichen Pluralismus* bis hin zum Indifferentismus des Westens ausgehen.

2.1 Wahrnehmung und Beurteilung der anderen Religionen im Islam

Der Islam erhebt nicht nur einen Absolutheitsanspruch, der dem des Christentums nahesteht, sondern kann – im Unterschied zu diesem – von seiner fundamentalen Offenbarung, der Verkündigung des Koran, her auf sämtliche große Religionen zurückschauen: Mohammed ist nicht nur im Urteil des muslimischen Glaubens „das Siegel der Propheten“ (Sure 30,40), mit dem die Reihe der vorhergehenden Offenbarungen sowohl bestätigt wie abgeschlossen wird, sondern der Islam kann sich zugleich durch den religionsgeschichtlichen Tatbestand bekräftigt sehen, daß in seiner Folge bislang keine ebenbürtige Rivalität mehr aufkam. Sein *Endgültigkeitsanspruch* scheint damit – ganz anders als der des Christentums – durch die reale Geschichte bezeugt.⁴ Darüber hinaus ist das besondere Verhältnis des Islam zum Christentum entscheidend dadurch bestimmt, daß Muslime die Christen (wie auch die Juden) im Koran häufig angesprochen finden – nicht nur im Urteil über sie, sondern auch in der unmittelbaren Rede zu ihnen als Adressaten dieser prophetischen Offenbarung. Selbstverständlich können sich Christen ihrerseits nicht gleichermaßen auf die biblischen Schriften zurückbeziehen, um ihnen zu entnehmen, wie sie den Islam sehen sollen. Sie sind erst nachträglich

⁴ Zu den verschiedenen Implikationen und Konsequenzen dieses Tatbestandes vgl. meine Untersuchung „Christentum und Islam. Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz“, Düsseldorf 1989; außerdem: Geschichtliche Offenbarung und Endgültigkeitsansprüche. Voraussetzungen des Fundamentalismus in Christentum und Islam, in: *J. Werbick (Hg.), Offenbarungsanspruch und fundamentalistische Versuchung*, Freiburg 1991, 161-186.

genötigt, sich dieser Religion zu stellen, und müssen sich dabei auf ihre eigenen Wahrnehmungen und ihr eigenes Urteilsvermögen verlassen.

Diese Bestärkung des muslimischen Selbstbewußtseins gegenüber dem Christentum hat freilich auch zur Folge, daß sich Muslime im allgemeinen nur wenig veranlaßt sehen, sich mit diesen Religionen, ihren fundamentalen Traditionen und den darüber hinausgehenden geschichtlichen Zeugnissen ihres Selbstverständnisses unmittelbar zu befassen. Die entscheidenden Einsichten und Wertungen stehen ihnen bereits vom Koran her, also durch die Offenbarung Gottes, fest.

Wie alle Religionen müßte sich nach muslimischer Sicht auch das Christentum sagen lassen, daß es sowohl seiner besonderen geschichtlichen Herkunft von Tora und Evangelium untreu geworden ist als letztlich der universalen Grundlegung jeglicher legitimen Religion in der Erschaffung der Menschen. Alle sind eigentlich von ihrer Geburt an bereits „Muslime“, d.h. Menschen, „die sich ganz Gott anheimstellen“. So gilt schon vom Anfang aller Geschichte, nicht erst von Mohammed an das Wort des Korans: „Die Religion bei Gott ist der Islam“ (3,19); denn: „Das ist die Schöpfung Gottes, die er für die Menschen festgelegt hat. Die Schöpfung Gottes kann nicht abgeändert werden. Das ist die richtige Religion. Aber die meisten Menschen wissen nicht Bescheid.“ (30,30).

Im Anschluß an mehrfache Aussagen des Koran gelten die biblischen Zeugnisse als nachträglich „verändert“ oder gar „verfälscht“.⁵ Vor allem wird das christliche Bekenntnis zu Jesus als „Sohn Gottes“ und zur Trinität als massive Verderbnis der ursprünglichen Offenbarung beurteilt,⁶ aber auch schon die Annahme, daß Jesus gekreuzigt worden sei, wird den Christen als eine Verzeichnung der geschichtlichen Realität vorgehalten.⁷

In diesem Bewußtsein, über die anderen Religionen aus unüberbietbar authentischer Quelle „Bescheid zu wissen“ – besser als diese selbst es je vermögen –, verbindet sich für Muslime das dogmatische Überlegenheitsgefühl häufig mit konkretem Desinteresse an weiterer und sorgfältigerer Kenntnisnahme der fremden Glaubensüberzeugungen. Muslimische Publikationen zum Christentum geben deshalb oft auf weite Strecken faktische Unwissenheit und fachliche Inkompetenz zu erkennen.⁸ Dies läßt sich nur teilweise auf

⁵ Vgl. Koran 2,59.75.79; 4,46; 5,13.41.

⁶ Vgl. G. Rißer, „Gott ist Christus, der Sohn der Maria“ – Eine Studie zum Christusbild im Koran, Bonn 1989; H. Zirker, „Sagt nicht Drei!“ – Zur Faszination der Einzigkeit Gottes im Islam, in: *StdZ* 116 (1991), 199-212.

⁷ Vgl. Koran 4,157f. Dazu Rißer (s. Anm. 6), 194-204.

⁸ Vgl. A.Th. Khoury/L. Hagemann, *Christentum und Christen im Denken zeitgenössischer Muslime*, Altenberge 1986. Zwar bezieht sich diese Untersuchung nur auf arabische Publikationen und wertet auch bei weitem nicht alle die aus, die in der Bibliographie

eine mangelnde Vertrautheit mit den Methoden und Ergebnissen historischer Wissenschaft zurückführen; denn derartige sekundäre Zugänge könnten in muslimischer Sicht prinzipiell nicht die gleiche Relevanz beanspruchen und dieselbe Zuverlässigkeit gewähren wie das eigene vorgängige Glaubensfundament des Korans.

2.2 Die Einschätzung säkularisierter Gesellschaft aus islamischer Sicht

1834 schreibt ein junger ägyptischer Gelehrter im Rückblick auf eine mehrjährige Studienreise nach Paris, die er im Auftrag seines Vizekönigs unternommen hatte, „über die Religion der Pariser“⁹. Dabei stellt er fest, daß „die Franzosen im allgemeinen mit dem Christentum nur den Namen gemein“ haben: „Sie laufen unter den Namen der Anhänger der Buchreligionen, doch scheren sie sich nicht um das, was ihnen ihre Religion verbietet oder als Pflicht auferlegt oder dergleichen.“¹⁰ Und als weithin verbreitete Überzeugung teilt er seinen Lesern darüber hinaus generalisierend mit: „Man sagt, die meisten Länder der Franken [d.h. der Europäer] glichen Paris im Hinblick auf die Religion.“¹¹

Die entsprechenden Urteile bestimmen nach wie vor das Bewußtsein vieler Muslime – heute freilich weltweit bestärkt durch die Allgegenwart von Massenmedien und Tourismus. Die öffentlich vorherrschenden Charakterzüge des Westens scheinen ihnen alltäglich die besten Belege dafür zu liefern, daß das Christentum keine sozial gestaltende Kraft mehr hat. Es konnte nicht verhindern, daß man öffentlich statt des Gehorsams gegenüber Gottes Gesetz die menschlichen Autonomie verkündete, daß die Staaten sich von der Bindung an die Religion lösten und schließlich die individuelle Moral – besonders die von Ehe, Familie – zerfiel. In solchem Zusammenhang ist „Säkularisierung“ das herausragende Stichwort für die religiöse und kulturelle Verwahrlosung des Menschen, eine Entwicklung, die letztlich „die Grundlage unserer Zivilisation zu erschüttern droht“¹².

Diese Einschätzung westlicher Gesellschaft ist in muslimischen Publikationen immer wieder zu lesen – oft noch kräftig vergrößert. Säkularisierung bedeutet

[Forts.] aufgelistet sind; dennoch ist das Ergebnis weitgehend repräsentativ.

⁹ *Rifāa al-Tahtāwī*, Ein Muslim entdeckt Europa. Die Reise eines Ägypters im 19. Jahrhundert nach Paris, München (orig.: Bulaq 1834), 142-145. „Das Büchlein fand gleich nach seinem Erscheinen eine eifrige Leserschaft und blieb für die nächsten dreißig Jahre die einzige Quelle, aus der sich ein gebildeter Araber aus erster Hand über ein europäisches Land informieren konnte.“ (Der Herausgeber *K. Stowasser*, 301).

¹⁰ Ebd. 142.

¹¹ Ebd.

¹² *H. Algar*, Zur Frage des Säkularismus in der islamischen Welt, in: *A. Falaturi/W. Stolz (Hg.)*, Glauben an den einen Gott. Menschliche Gotteserfahrung im Christentum und im Islam, Freiburg 1975, 130-156, hier 135.

dann praktisch „den Verzicht auf die Ehe als Institution. Stattdessen gibt es vorehelichen Geschlechtsverkehr, Partnertausch, Ehebruch, zahllose Scheidungen, Freundschaften neben der Ehe, kurzum: die 'große Freiheit' (im Sinne des Hamburger Vergnügungsviertels). Empfängnisverhütungsmittel und Abtreibungen helfen, die Folgen dieses zügellosen Sexualverhaltens in für die Gesellschaft erträglichen Grenzen zu halten. Auf eine einfache Formel gebracht, heißt dies: 'Die Männer haben aufgehört, ihre Sünden zu zählen. Die Frauen treten für die Gleichberechtigung mit den Männer ein und fallen ihrer Leidenschaft zum Opfer. Zahllose Liebesgeschichten und voreheliches Zusammenleben sind eher die Regel als die Ausnahme. Die Straßen mögen frei sein von Prostituierten – dies aber nicht aus Furcht vor der Polizei!, sondern weil die Frauen die Prostituierten dadurch in den Bankrott getrieben haben, daß sie selbst deren Geschäft umsonst betreiben.“¹³

Im Hintergrund dieser „Verwestlichung“ steht schließlich für viele nach wie vor die Kolonisierungspolitik einer „Übermacht Europas [...], die nicht nur große Teile unserer Führungsschicht beeinflusst, ja beinahe betäubt hat, sondern auch sogenannte Reformmaßnahmen mit Waffengewalt erzwungen hat“¹⁴. Dementsprechend kann Säkularisierung dann auch nur als „eine bloße Nachahmung des Fremden“¹⁵ verstanden werden. Dem aber sollten alle Muslime mit der festen Überzeugung entgegentreten: „Der Islam bleibt – von menschlicher Willkür unangetastet – erhaben, und eine Rückkehr zu ihm als allumfassender Lebensweise und einzigem Weg zur Erfüllung des Daseinszwecks ist jederzeit möglich.“¹⁶

Zugleich bleibt jedoch die Angst vor der Überwältigung durch den mächtigen Einfluß westlicher Gesellschaft; denn deren Expansionskraft geht offensichtlich weit über das hinaus, was Muslime bislang aus ihren geschichtlichen Erinnerungen an äußeren Bedrohungen kannten: „Nachdem er die alten Gesellschaften des Mittleren Ostens besiegt und durchdrungen hatte, war der Islam drei Hauptzivilisationen – in Indien, China und Europa – gegenübergetreten. Nur einer von ihnen, der dritten, gestand man zu, daß sie eine Religion besitze, die den Namen verdiente, und daß sie eine ernsthafte politische und militärische Alternative zur islamischen Macht darstelle. Aber die christliche Religion hatte sich stets vor dem Islam zurückgezogen, und die

¹³ P. Antes, *Ethik und Politik im Islam*, Stuttgart 1982, 17 mit Zitat von *Sayid Mujtabi Rukni Musawi Lari*, *Western Civilisation through Muslim Eyes*, Guilford 1977, 26. Vgl. auch *B. Tibi*, *Die Krise des Islams. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter*, München erw. Ausg. 1991, 175f, zur „Assoziation der Säkularisierung mit verbotenen sexuellen Phantasien“.

¹⁴ *Algar* (s. Anm. 12), 138.

¹⁵ *Ebd.* 140.

¹⁶ *Ebd.*

christliche Macht war bestenfalls in der Lage gewesen, sich gegen den Vormarsch der moslimischen Heere zu behaupten. [...] Die neue Herausforderung, die der europäische Säkularismus dem Islam stellte, war etwas ganz anderes. Sie war weit umfassender, mächtiger und ausgedehnter und ging zudem nicht von einer besiegten, sondern von einer siegenden Welt aus. Eine Philosophie, die frei von erkennbaren christlichen Beiklängen war und in einer reichen, starken Gesellschaft zum Ausdruck kam, die sich rasch ausweitete, schien manchen Moslems das Geheimnis des europäischen Erfolges zu verkörpern [...]. Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts waren der europäische Säkularismus und eine Reihe von ihm inspirierter politischer, sozialer und wirtschaftlicher Lehren von bleibender Faszination für aufeinanderfolgende Generationen von Moslems.“¹⁷

Die polarisierenden Bewertungen der westlichen Zivilisation prägen selbstverständlich auch das Denken derer, die dies alles nicht so artikulieren können und schon gar nicht im geschichtlichen Überblick gegenwärtig haben – die aber den Schutz der heimatlich vertrauten Umgebung verließen und sich unmittelbar den Verlockungen des Fortschritts wie den sittlich-ruinösen Gefahren ausgesetzt sehen.

Wenn in solcher Situation der Argwohn sich auch gegen das Christentum richtet, dann kaum als ernsthafte Konkurrenz der religiös-moralischen Lebensgestaltung, sondern viel eher im Gegenteil als Komplize und Nutznießer bei der befürchteten Auflösung der religiösen Bindungen. Weit mehr als dies üblicherweise geschieht, muß demnach bei der theologischen wie didaktischen Erörterung des Verhältnisses von Christentum und Islam als *drittes Bezugselement* die „Säkularisierung“ mithinzugenommen werden. Dies schafft freilich neue Belastungen.

2.3 Die partielle Koalition von Christentum und Aufklärung

Sobald die neuzeitliche Gesellschaft als eigene Größe in die Relation von Christentum und Islam einbezogen wird, wird die übliche theologische Perspektive überschritten. Geistesgeschichtliche Umbrüche und soziale Spannungen erhalten ein Gewicht, wie dies bei der Erörterung „religiöser“ Gemeinsamkeiten und Differenzen gewöhnlich – jedenfalls der christlichen Seite – nicht naheliegt.

Damit aber kann sich der Islam noch mehr als sonst Bewertungen ausgesetzt sehen, die nicht die seinigen sind; denn Christentum und säkularisierte Gesellschaft scheinen ihm wie eine fremde Koalition mit raffinierter Rollenverteilung gegenüberzustehen: Die eine Partei – das Christentum – ist zwar gesellschaftlich nur noch sehr begrenzt wirksam, verfügt aber über das

¹⁷ B. Lewis, Die Welt der Ungläubigen. Wie der Islam Europa entdeckte, Frankfurt 1983, 188f.

Instrumentarium religiöser Interpretationen; die andere – das säkularisierte Denken – zeigt sich zwar in der ideologischen Selbstdarstellung einigermaßen unbeholfen, ist aber pragmatisch um so effektiver in der Gestaltung des gesellschaftlichen Alltags und hat den umfangreichen Apparat der neuzeitlichen Wissenschaften, besonders den gewaltigen Aufwand historischer und soziologischer Forschungen, zur Hand.

Das Christentum seinerseits kann sich unter diesen Voraussetzungen leicht hin als die geschichtliche Größe verstehen, die die Aufklärung hinter sich hat, und steht somit, auf neue Weise bestärkt, dem Islam gar zu schnell im selbstgefälligen Gefühl der Überlegenheit gegenüber. Dabei spielen vor allem drei Gesichtspunkte eine herausragende Rolle:

– Zum einen hat das Christentum ganz anders als bislang der Islam die Fähigkeit ausgebildet, die eigenen religiösen Traditionen in ihrer geschichtlichen Bedingtheit kritisch zu beurteilen.

– Zum anderen identifiziert es sich heute mit den neuzeitlich formulierten und politisch erkämpften Freiheitsrechten in einem Maß und einer Ausdrücklichkeit, wie es dem Islam wenigstens noch schwerfällt, wenn nicht gar prinzipiell verwehrt erscheint.¹⁸

– Im Zusammenhang damit wurden schließlich auch christliche Ethik und Pädagogik genötigt, sich ernsthaft mit dem philosophischen Gedanken menschlicher Autonomie auseinanderzusetzen, dessen Berechtigung abzuwägen, ihn jedenfalls nicht nur im Widerspruch zur Theonomie des Glaubens zu sehen. Islamische Moral und Erziehung dagegen sind derart radikal auf den unergründlichen Willen Gottes ausgerichtet, auf die gehorsame Erfüllung seiner Weisungen, auf das Selbstverständnis des Menschen als „Diener“, „Knecht“ oder gar „Sklave“ Gottes, daß dabei für das Ziel eines „mündigen“ Menschen kein Raum zu sein scheint.¹⁹

Doch ist es all dem gegenüber immer wieder angebracht, in Erinnerung zu rufen, mit welch heftigen Widerständen sich auch die christlichen Kirchen

¹⁸ Zur Religionsfreiheit im Islam vgl. *M. Forstner (Hg.)*, Allgemeine Islamische Menschenrechtserklärung, in: Cibedo-Dokumentation, Nr. 15/16, 1982; *G. Höver*, Grundwerte und Menschenrechte im Islam, in: *B. Mensen (Hg.)*, Grundwerte und Menschenrechte in verschiedenen Kulturen, St. Augustin 1988, 37-52; *A.Th. Khoury*, Toleranz im Islam, Altenberge ²1986.

¹⁹ Nicht erörtert werden kann hier, welche Probleme sich daraus für die religionspädagogische Annahme eines universal gültigen, kulturell invarianten Schemas religiöser Entwicklung ergeben (vgl. *F. Oser/P. Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984; *F. Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988) und wie eine solche Theorie die fragwürdige Konsequenz vermeiden will, den Islam prinzipiell auf einer niedrigen Entwicklungsstufe zu fixieren und ihn zu einer Behinderung menschlicher Reife zu erklären.

den neuzeitlichen Impulsen der Aufklärung, der politischen Umgestaltung der Gesellschaft und dem Wandel des eigenen Selbstverständnisses widersetzten. Dabei geschah dies nicht einfach aufgrund einer allgemeinen geschichtlichen Beharrungstendenz, sondern mit vielfacher Berufung auf unverzichtbare Momente des christlichen Glaubens, auf die Verpflichtungskraft religiöser Tradition, letztlich auf die Gewähr der Offenbarung Gottes.

Es ist kein sprachgeschichtlicher Zufall, daß das Wort „Fundamentalismus“, das heutzutage dem Islam auf den Leib geschrieben zu sein scheint, aus den innerchristlichen Spannungen und wechselseitigen Diskriminierungen stammt.²⁰ Am Islam zeigt sich nur besonders brisant, was schließlich alle Religionen unter den Bedingungen der Neuzeit betrifft, aber besonders dringlich und herausfordernd gerade ihn und das Christentum: daß ihre Traditionen allein nicht schon hinreichen, um in unserer pluralistischen und kulturell spannungsvollen Welt eine tragfähige Grundlage gemeinsamen Lebens zu finden; daß es in solcher Situation nicht genügt, sich nur faktisch als lern- und korrekturfähig zu erweisen, sondern daß die eigene geschichtliche Bedingtheit, Wandelbarkeit und Begrenztheit auch theoretisch eingeräumt werden müssen. Dies fällt unter dem Anspruch endgültiger Offenbarung, wie ihn nur das Christentum und der Islam vertreten, grundsätzlich nicht leicht. Die Konsequenzen lassen sich bis zur Gegenwart an mancherlei inneren Komplikationen auch der christlichen Kirchen ablesen, vor allem der römisch-katholischen²¹ – trotz ihrer vom Islam recht unterschiedlichen Voraussetzungen. Bezeichnenderweise zeigen sich die Schwierigkeiten dabei weniger im unmittelbaren Zusammenhang dogmatischer Lehren, gar religiös-politischer Weisungen, als vor allem angesichts kirchenamtlicher Geltungsansprüche gegenüber individueller Moral. Offensichtlich versucht man in säkularisierter Umgebung, die Handlungsrelevanz des christlichen Glaubens besonders in den Nischen privaten Lebens zu bewähren. Damit ist jedoch nur der Ort der Konflikte verschoben; sie zu verarbeiten steht auch

²⁰ Vgl. *W. Joest*, Fundamentalismus, in: TRE 11, 732-738. Zur biblizistischen Tendenz angelsächsischer Herkunft vgl. auch *J. Barr*, Fundamentalismus, München 1981.

²¹ Vgl. *M.N. Eberz*, Fundamentalismus im Katholizismus – religionssoziologische Thesen und Notizen, in: Frankfurter Hefte 36 (1989), 223-233; *K. Kienzler*, Fundamentalismus und Antimodernismus im Christentum, in: *Ders. (Hg.)*, Der neue Fundamentalismus. Rettung oder Gefahr für Gesellschaft und Religion?, Düsseldorf 1990, 67-91; *J. Niewiadomski*, Katholizismus – Synkretismus – Fundamentalismus, in: *Ders. (Hg.)*, Eindeutige Antworten? Fundamentalistische Versuchung in Religion und Gesellschaft, Thaur 1988, 195-203; *ders.*, Fundamentalistische Versuchung des Katholizismus, in: ThG 32, 1989, 104-115; *R. Pacik*, Verrat am katholischen Glauben? Marcel Lefebvre und die Liturgiereform, in: *Niewiadomski*, 17-40; *K. Walf*, Fundamentalistische Strömungen in der katholischen Kirche, in: *Th. Meyer (Hg.)*, Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft, Frankfurt 1989, 248-262.

hier nach wie vor an. Man kann nicht behaupten, daß für das Christentum im Unterschied zum Islam das Verhältnis zur säkularen Welt prinzipiell nicht mehr problematisch sei.

2.4 Besondere Vorurteilsbelastungen und Verständnisbarrieren auf christlicher Seite

Da die Verkündigung des Koran und die Begründung der islamischen Gemeinschaft durch Mohammed zeitlich später liegen als die Entstehung der Kirche, widerspricht der Islam grundsätzlich dem dogmatischen Selbstverständnis des Christentums: Mit dem Wirken und Geschick Jesu von Nazaret müßte die Offenbarung Gottes zu ihrem innergeschichtlich endgültigen und unüberbietbaren Ende gekommen sein. Daß die Religionsgeschichte mit dem Islam aber dennoch weiterging – gar in der Nähe und ausdrücklichen Wahrnehmung des Christentums –, mußte dann nach christlichem Urteil selbstverständlich illegitim sein.

Bis heute sieht sich die christliche Theologie weithin nicht in der Lage, auf den Islam anders zu reagieren als einerseits mit einer vagen Hochschätzung wegen der gemeinsamen Berufung auf den Glauben Abrahams und andererseits mit einer Abwertung wegen seines mangelnden Verständnisses für die christliche Glaubenstradition.²² Daß der Islam zur Wirkungsgeschichte des Christentums gehört wie dieses zu der des Judentums, ist ein theologisch irritierender Tatbestand, dem man heute zwar nicht mehr mit der Ketzerpolemik des Mittelalters begegnet, aber dennoch nach wie vor mit spürbarer Diskreditierung – und sei es auch nur durch verlegenes Schweigen. Bezeichnenderweise kann sich das Zweite Vatikanum in seiner Würdigung des Islam²³ nicht dazu bereithalten, Mohammed und den Koran auch nur zu erwähnen. Die Anerkennung, daß die Muslime sich glaubend zu dem einen Gott bekennen, „der zu den Menschen gesprochen hat“, bleibt damit im Entscheidenden beziehungslos. Dies aber ist weit mehr als eine vereinzelt Lücke, nämlich das Symptom für die prinzipielle Schwierigkeit, sich mit der Existenz des Islam als einer nachchristlichen prophetischen Religion theologisch abzufinden.

²² Ein Beleg dafür ist trotz ihrer beachtenswerten theologiegeschichtlichen Einblicke die Studie von *Riße* (s. Anm. 6); so sind etwa bestimmte Aussagen des Koran für ihn (ohne daß historische Belege für eine solche Interpretation je ausreichen könnten) schlicht Mohammeds „Eigenkomposition“ aus „Unkenntnis der christlichen Trinität“ (213f); wie auch Monophysiten und Nestorianer, von denen Mohammed beeinflusst ist, „einer objektiv falschen Christologie“ anhängen. Hier fehlen die hermeneutischen Bedenken, die gegenüber der fremden wie der eigenen dogmatischen Position angebracht wären.

²³ Vgl. die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra aetate*, Art. 3.

Über diese grundsätzliche Barriere hinaus erschweren traditionell eine Reihe von Vorurteilen die christliche Wahrnehmung des Islam. Auch wenn sie heute nicht mehr mit der unbefangenen Grobheit wie früher vorgetragen werden, so sind sie in verfeinerter Form immer noch wirksam. Nur langsam zeigt sich etwa an Schulbüchern das Gespür dafür, daß Korrekturen nötig sind.²⁴ Auch diese Bewußtseinsänderung gehört selbstverständlich zum „interkulturellen Lernen“.

Stereotype Verzeichnungen und undifferenzierte Klischees finden sich vor allem bei drei thematischen Komplexen:

- dem biographischen Bild Mohammeds,
- der angeblichen Ausbreitung des Islam „mit Feuer und Schwert“,
- der Stellung der Frau im Islam.

Die Auseinandersetzung darüber kann hier im einzelnen auch nicht annähernd geleistet werden; dennoch seien zu den drei Punkten jeweils einige knappe Notizen angemerkt:

– Ohne Zweifel erfuhr sich *Mohammed* in einem für ihn erschütternden Erlebnis als zum *Gesandten Gottes* berufen und verkündete den Koran in subjektiv aufrichtiger Überzeugung als Gottes Wort. Religionsphänomenologisch gehört er eindeutig in die Reihe der Propheten. Stattdessen dominiert in vielen nichtmuslimischen Darstellungen das Bild dessen, der sich seine Verkündigung in selbtherrlichem Zugriff aufbaut. So schreibt etwa der bedeutende Islamwissenschaftler *Rudi Paret* in einer naiven Psychologisierung, für die es keine hinreichenden historischen Belege geben kann: Mohammed „hatte Interesse daran, möglichst viel jüdisches und christliches Gedankengut in Erfahrung zu bringen“; der „Erfolg seines Lerneifers“ zeige sich darin, daß er zahlreiche alttestamentliche Geschichten „in das Repertoire seiner Verkündigung aufnahm“²⁵.

Erst recht wird das Bild des Propheten in christlicher Sicht verdunkelt durch (ausdrückliche oder unausgesprochen nahegelegte) Vergleiche mit Jesus: hier derjenige, der die Feindesliebe lehrt und am Kreuz stirbt, dort dagegen der gewaltsame Machtpolitiker; hier derjenige, der um seiner Aufgabe willen auf Heim und Familie verzichtet, dort derjenige, der sich zahlreiche Frauen nimmt usw. Doch solche Gegenüberstellungen verstellen von vornherein

²⁴ Vgl. *A. Falaturi*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, hg. von Ernst Henrichs, Braunschweig), bes. Teil 2: *U. Tworuschka*, Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam (1986); Teil 3: *H. Vöcking u.a.*, Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam (1988); Teil 7: *G. Stöber u.a.*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Nachträge 1986-1988 [...] (1990).

²⁵ *R. Paret*, Mohammed und der Koran, Stuttgart⁶ 1985, 62f; vgl. 92.

jegliches Verständnis für die besonderen kulturellen, politischen und religiösen Momente der Biographie Mohammeds; insbesondere lassen sie nicht mehr begreifen, mit welcher inniger Hochschätzung Muslime ihren Propheten sehen und verehren.²⁶ Dem christlichen Verständnis Mohammeds mehr gedient wäre demgegenüber mit typologischen Entsprechungen zu Mose, auf die auch der Koran selbst immer wieder verweist.

– Die Behauptung, daß sich der Islam „mit Feuer und Schwert“ ausgebreitet habe, ist eine grobe Entstellung der geschichtlichen Realität. „Vielmehr wurden die neuen muslimischen Herren, die in religiösen Fragen duldsamer waren als ihre Vorgänger (Byzantiner, Sassaniden), von der christlichen Bevölkerung überwiegend begrüßt und von daher weniger als Feinde denn als Glaubensgegner betrachtet. Die Auseinandersetzung mit ihrem neuen Glauben spielte sich zunächst in zwei gattungsmäßig verschiedenen Formen ab: dem gelehrten Disput oder Briefwechsel und dem mehr populären Zwecken dienenden Religionsgespräch, das meist vor einem muslimischen Herrscher bzw. auch unter dessen Beteiligung stattfand [...]. In jedem Fall suchte man den Gegner durch die besseren Argumente zu überzeugen.“²⁷ Die „blühenden“ christlichen Kirchen in Nordafrika und Kleinasien wurden nicht „ausgerottet“, sondern die Christen wurden Muslime (soweit sie sich nicht in ihren Gemeinden über die Jahrhunderte bis heute behaupteten wie etwa die Kopten Ägyptens). Gewiß ist diese Geschichte auch immer wieder von gewaltsamen Maßnahmen betroffen; dennoch muß das weithin verbreitete Bild korrigiert werden. Die kriegerische Ausbreitung der *Machtsphäre des Islam* kann nicht gleichgesetzt werden der Ausbreitung des *muslimischen Glaubens*; beides ist sowohl nach der Theorie des islamischen Rechts wie im Blick auf die geschichtlichen Tatbestände voneinander zu unterscheiden. (Schließlich finden sich auf unserer Erde heute die meisten Muslime in Regionen, die in erster Linie durch Handelsbeziehungen und nicht über Eroberungskriege den Islam kennenlernten.)

– Die Vorstellung, daß die *Frau* im Islam letztlich ein rechtloses Objekt sei und ihr keine Würde zukomme, ist prinzipiell falsch.²⁸ Im Gegenteil erlangte

²⁶ Vgl. A. Schimmel, Und Muhammad ist Sein Prophet. Die Verehrung des Propheten in der islamischen Frömmigkeit, München 1989.

²⁷ H. Bobzin, Islam II/1.: 7.-19. Jahrhundert, in: TRE XVI, 336-349, hier 339. Vgl. A. Noth, Früher Islam, in: U. Haarmann (Hg.), Geschichte der arabischen Welt, München 1987, 11-100, hier 63: „Eine muslimische Ökumene [...] ist wesentlich durch Vereinbarungen und Verträge zustande gekommen und nicht durch eine praktizierte Missionskriegs-Mentalität.“

²⁸ Populär verbreitet ist gar die völlig abwegige Ansicht, daß die Frau nach muslimischem Verständnis „keine Seele“ hätte und „nicht ins Paradies“ käme. Die Belege reichen etwa von Heinrich Heine (Aufzeichnungen, in: Sämtliche Schriften, hg. von K. Briegleb [Ullstein Werkausgaben], Bd. 11: Schriften 1851-1855, Frankfurt a.M. 1981, 659) bis zu Karl May

sie durch Mohammed im Vergleich zur vorhergehenden Lage eine größere Rechtssicherheit und eine bessere soziale Stellung. Freilich trägt das muslimische Gesetz deutlich die Züge einer patriarchalischen Gesellschaft. Dem gegenüber ist die entscheidende Frage, wieweit diese Bestimmungen als Weisungen Gottes jeglichem geschichtlichen Wandel entzogen bleiben sollen oder ob sie nach den wechselnden gesellschaftlichen Voraussetzungen modifiziert werden können.²⁹ Die Auseinandersetzungen darüber werden auch unter Muslimen geführt, allerdings bislang in öffentlichen Publikationen nur vereinzelt und durch die dogmatisch vorherrschende Tradition erschwert.

3. Islam als vielfältige Lebensform

Daß der Gegenstand interkulturellen Lernens primär kein theologisches System sein kann – auch nicht in der Verkleinerung auf ein religionsunterrichtliches Format –, gilt gegenüber dem Islam in besonderem Maß. Er ist in erster Linie *Lebensform, Handlungssystem*,³⁰ nicht dogmatisches Gebäude. Er sieht sich nicht auf „Mysterien“ bezogen wie der christliche Glaube auf Inkarnation, Trinität, Transsubstantiation usw. Selbst die mit den christologischen Streitigkeiten vergleichbaren islamischen Kontroversen darüber, ob der Koran „geschaffenes“ oder „ungeschaffenes“ Wort Gottes sei, erhielten ihre Brisanz erst durch die politische Implikation, daß die Doktrin vom ungeschaffenen Koran die Autorität der Interpreten gegenüber der Machtposition des Kalifen beträchtlich erhöhte.³¹

Entsprechend dem pragmatischen Charakter des Islam spielten auch Theologie und Theologen in islamischer Gemeinschaft von jeher eine untergeordnete und beiläufige Rolle. Eine herausragende Funktion haben demgegenüber die Rechtsgelehrten, deren Aufgabe es ist, dem Koran und der prophetischen Tradition Handlungsanweisungen zu entnehmen. Da der Islam aber insgesamt kein verbindliches Lehramt kennt, kommt auch in dieser Hinsicht dem faktischen Leben der muslimischen Gemeinschaft, der *Rezeption* bestimmter Lehrmeinungen in verbreiteter Übereinstimmung, letztlich die entscheidende Bedeutung zu. Der *Konsens* derer, die die Anerkennung als

[Forts.] (Von Bagdad nach Stambul, Bamberg 1962 [1892], 128).

²⁹ Zur Spannung von Tradition und Gegenwart vgl. *W. Walther*, Die Frau im Islam, in: *M.D. Ahmed u.a.*, Der Islam. III Islamische Kultur – Zeitenössische Strömungen – Volksfrömmigkeit, Stuttgart 1990, 388-414.

³⁰ Vgl. *P. Antes*, Islamische Ethik, in: *Ders. u.a.*, Ethik in nichtchristlichen Kulturen, Stuttgart 1984, 48-81, hier bes. 48f.

³¹ Vgl. dazu *T. Nagel*, Staat und Glaubensgemeinschaft im Islam. Geschichte der politischen Ordnungsvorstellungen der Muslime, Bd. I, Zürich/München 1981, 308; *W.M. Watt/M. Marmura*, Der Islam II. Politische Entwicklungen und theologische Konzepte, Stuttgart 1985, 492f: Register-Stichwort „Koran [...] als geschaffen [...] als ungeschaffen“.

kompetente Gelehrte gefunden haben, gilt als eine der wichtigsten „Rechtsquellen“.

Die vorrangige Handlungsorientierung des Islam zeigt sich auch an den islamischen *Katechismen* zur Unterweisung von Kindern und Jugendlichen, die in ihrem Charakter erheblich von den christlichen abweichen.³² Nach einigen kurzen Abschnitten über die zentralen Elemente des islamischen Glaubens (1. den einen Gott, 2. die Engel, 3. die Bücher der Offenbarung – besonders Tora, Psalter, Evangelium und Koran –, 4. die Propheten – besonders Mohammed –, 5. die Auferstehung zum Gericht und 6. die Vorsehung Gottes) wird der übrige Teil – weitaus der größte – eingenommen von Ausführungen darüber, was der Muslim in seinem Handeln zu beachten hat: von den rituellen Bedingungen des alltäglich fünfmaligen Gebets bis zu den besonderen Erfordernissen der Wallfahrt nach Mekka; von dem, was als Pflicht auferlegt oder was wenigstens als gottgefällig empfohlen ist, über das, was man als sittlich neutral ansehen kann, bis zu dem, was abgeraten und was gar ausdrücklich verboten ist; von dem, was das persönliche Leben des einzelnen angeht bis zu dem, was schließlich die ganze Menschheit betrifft. Dieser Ausrichtung des Islam auf die gesamte Lebensgestaltung entspricht, daß er keinen ausschließlich gottesdienstlichen Raum mit eigenen liturgischen Vollzügen kennt. Es gibt keine Feier von „Sakramenten“, keine „Priester“. Die Moschee ist ein Ort öffentlicher Versammlung, Stätte des Gebets ebenso wie der Politik, aber auch Unterrichtsraum für Schule und eventuell Universität.³³ Eine Unterscheidung von profaner und religiöser Welt ist hier nicht gegeben.

Demgemäß kann sich der Islam seinem Selbstverständnis nach auch nicht wie das Christentum mit dem Status einer gesonderten „Kirche“ innerhalb und gegenüber der übrigen Gesellschaft abfinden. Die *Trennung von Religion und Staat*, wie sie die Verfassung der modernen Türkei vorsieht, muß eine Quelle des ständigen Konflikts sein (so daß dieses Verhältnis dort auch von vornherein nicht als gelassenes Nebeneinander zweier selbständiger Bereiche angelegt werden konnte, sondern faktisch zur Reglementierung und Kontrolle der Religion durch den Staat führen mußte). Die islamische Gemeinschaft – die „umma“ – kann sich nicht damit begnügen, durch ein Glaubensbekenntnis,

³² Vgl. zum folgenden: *Kleiner Islamischer Katechismus*, zusammengest. von M. Soyman, übers. von H.A. Schmiede, Ankara ²1983 (Veröffentlichungen der Behörde für Religiöse Angelegenheiten, Nr. 79). – Die Grundstruktur dieses Büchleins ist ebenso in arabischsprachigen Katechismen entsprechender Länder zu finden. Vgl. auch die Bereiche muslimischer Lehrpläne nach Winter (s. Anm. 2), 145: 1. Glaubensgrundsätze, 2. Kultuserfordernisse, 3. Regeln der Wirtschaftsbeziehungen, 4. allgemeine moralische Erziehung.

³³ Vgl. H. Vöcking, Die Moschee. Ethnische Enklave – religiöses Refugium, Cibedo-Texte, Nr. 30, Frankfurt a.M. 1984.

einige religiöse Riten und Feste und die persönliche Gläubigkeit der Einzelnen zusammengehalten zu sein, sondern bezieht prinzipiell alle Dimensionen der Kultur mit ein.

Doch ergibt sich daraus für den Islam als ganzen keineswegs schon ein derart totalitärer Charakter, daß er uns in den Menschen verschiedener Herkunft als eine uniforme Größe begegnete. Es gibt nicht „den“ einen Islam, wie es für uns, abgesehen von der allseits bekannten Trennung in Sunniten und Schiiten, oft den Anschein haben mag; wir finden im Islam vielmehr eine erhebliche *Variationsbreite und Flexibilität*³⁴ – vor allem in dreierlei Hinsicht: – *Erstens* zeigt er eine beträchtliche *kulturelle Vielgestaltigkeit in regionalen Ausdifferenzierungen*: Er trägt etwa in Marokko andere Gesichtszüge als in Indonesien, in Saudi-Arabien andere als im Inneren Afrikas. Bei seiner weltweiten Ausbreitung (die, wie gesagt, hauptsächlich über die Handelswege erfolgte und nicht durch kriegerische Expansionen) erwies sich der Islam als so assimilationsfähig, daß er sich ebenso auf recht verschiedene soziale Strukturen einlassen konnte (etwa in den Familien- und Herrschaftsverhältnissen), wie er autochthone religiöse Gegebenheiten integrierte – bis hin zum Synkretismus.³⁵

Aber auch schon in den ersten Jahrhunderten seiner Geschichte differenzierten sich innerhalb des sunnitischen Islam regional unterschiedlich vorherrschende „*Rechtsschulen*“ aus (madhab, pl. madâhib, d.h. eigentlich „Wege“); sie sind mit ihren Unterschieden bis heute ebenso in einzelnen konkreten Verhaltensnormen faßbar (vom Familienrecht bis zu Gebetsvorschriften) wie in der prinzipiellen Geneigtheit, mehr oder weniger Spielräume freier Entscheidung zuzugestehen und Reformen zuzulassen. Daneben gibt es aber auch – vor allem in der Diaspora³⁶ – muslimische Gruppen, die sich nicht bestimmten solcher Rechtsschulen zuordnen lassen.

– *Zweitens* stellten sich im Islam der zunehmenden Vorherrschaft der Rechtsgelehrten bald *mystische Strömungen* entgegen und gewannen großen Einfluß auf die Volksfrömmigkeit. Angesichts der „Versteinigung der Jurisprudenz“ haben die Sufis „oftmals ihre Stimmen gegen den geistlosen Legalismus erhoben, der die freie Entfaltung des persönlichen religiösen Lebens einschränkte“³⁷. Bis heute ist das religiöse Leben in großen Teilen des Islam von solchen Bewegungen, Gruppen und Mentalitäten geprägt.³⁸

³⁴ Vgl. die entsprechenden Beiträge in *Ahmed u.a.* (s. Anm. 29).

³⁵ Vgl. *O. Schumann*, *Der Islam und lokale Traditionen – synkretistische Ideen und Praktiken*, in: *W. Ende/U. Steinbach (Hg.)*, *Der Islam in der Gegenwart*, München² 1989, 560-581.

³⁶ Vgl. *D. Khálid*, *Der Islam in der Diaspora: Europa und Amerika*, in: *Ende/Steinbach* (s. Anm. 35), 440-469.

³⁷ *A. Schimmel*, *Mystische Dimensionen des Islam. Die Geschichte des Sufismus*, Köln

– *Drittens* hat der Islam entgegen den öffentlich auffallenden und politisch brisanten rigoristischen Tendenzen einen weitreichenden und kräftigen *Pragmatismus* ausgebildet. Wenn wir das Wort „Schari‘a“ hören, kommen uns sofort Strafbestimmungen in den Sinn, die in ihrer Strenge nicht mit unseren Vorstellungen von Humanität zu versöhnen sind (etwa Verstümmelungen bei Diebstahl, Todesstrafe bei bestimmten Formen des Ehebruchs und des Glaubensabfalls). Weit weniger bekannt ist uns demgegenüber, mit welcher vielfältigen Zusatzbestimmungen die entsprechenden Gesetze ausgelegt werden, damit die Strafmaßnahmen auch dort, wo sich die staatliche Rechtsprechung nach der Schari‘a richtet, faktisch kaum angewandt zu werden brauchen. Darüber hinaus gehen aber die meisten muslimischen Staaten ohnehin einen Weg des Kompromisses, indem sie sich eigene gesetzliche Normen schaffen, die sich leichter verwirklichen lassen. Die Schari‘a ist dann nur ein Leitbild in der Bestimmung des Guten und der Verwerfung des Bösen – entsprechend der im Koran der muslimischen Gemeinschaft immer wieder vorgehaltenen Weisung: „Ihr gebietet das Rechte, verbietet das Verwerfliche und glaubt an Gott. [...] Sie gebieten das Rechte, verbieten das Verwerfliche und eilen zu den guten Dingen um die Wette.“ (3,110.114).

Wenn demgegenüber aggressiv auftretende Gruppen auf eine unmittelbare und wörtliche Umsetzung der Schari‘a in die Rechtspraxis drängen, so ist trotz deren politischer Gefährlichkeit nicht zu übersehen, daß sie quantitativ eine Minderheit darstellen und in ihren Ländern oft einfach als „Extremisten“ beurteilt werden (damit sprachlich treffender als mit unserer westlichen Benennung „Fundamentalisten“, die von ihrem Ursprung her nicht auf einen Status und ein Verhalten im politischen Spektrum abzielt). Dem Islam als ganzem liegt bei der Gestaltung der Gesellschaft krasser Rigorismus fern.³⁹ Dem widerspricht nicht, daß unter dem Druck von Krisen und Ängsten aggressive Optionen leicht auch von größeren Massen aufgegriffen werden können. Dies ist nicht für Muslime spezifisch.

Die Neigung zu pragmatischen Lösungen – die Wahrnehmung dessen, was sich unter den vielfältig wechselnden Situationen nahelegt und realisieren läßt, die Bereitschaft, sich trotz der Bindung an ein universal verstandenes Gesetz auf die jeweiligen Besonderheiten einzulassen – fördert notwendigerweise weiterhin die Pluralität von „Islam“. Theoretisch ergibt sich daraus eine erhebliche Spannung zwischen dem Bekenntnis zu dem einen Gott, der seine Willenskundgabe der ganzen Menschheit ein für allemal im Koran

³⁸ Vgl. *dies.*, Sufismus und Volksfrömmigkeit, in: *Ahmed u.a.* (s. Anm. 29), 157-242.

³⁹ Vgl. *B. Johansen*, Staat, Recht und Religion im sunnitischen Islam – Können Muslime einen religionsneutralen Staat akzeptieren?, in: *H. Marré/J. Stütting* (Hg.), *Der Islam in der Bundesrepublik Deutschland*, Münster 1986 (Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 20).

geoffenbart hat, einerseits und dem realen Spektrum der Erscheinungsformen und Lebensweisen andererseits; doch ist dieser Gegensatz so lange unerheblich und kann – wenn er überhaupt erfahren wird – wiederum pragmatisch vernachlässigt werden, als er nicht störend in die für sich jeweils relativ geschlossenen Kulturräume eindringt. Anders wird dies jedoch gerade dann, wenn Muslime verschiedener Regionen und religiöser Lebensstile außerhalb ihres angestammten Gebiets aufeinandertreffen wie gegenwärtig in den westlichen Ländern. Dann gerät die gelassene Pluralität leicht *unter dem Druck uniformierender Einheitsbedürfnisse zur streitbaren Polarisierung*. Für die türkischen Muslime kommt verschärfend noch hinzu, daß ihrer kontroversen Beurteilung des türkischen Staates auch ein gegensätzliches Verständnis der gesellschaftlichen Rolle ihrer Religion und darüber hinaus der geforderten politischen Kultur zugrunde liegt.

So sind Muslime in der Diaspora häufig schon untereinander zu einem „interkulturellen Lernen“ genötigt, nämlich die eigene Pluralität zu verarbeiten. Dies muß nicht deshalb schon leichter fallen als die Auseinandersetzung mit der nichtmuslimischen Umgebung, weil trotz aller Spannungen das Maß des Gemeinsamen letztlich weit größer ist; im Gegenteil kann die Zugehörigkeit zur selben Religion den Grad der wechselseitigen Animositäten, gar Aggressivitäten auch steigern. Dann treten diejenigen, die den „wahren“ Islam zu vertreten behaupten, gegen die an, die sie für abtrünnig oder wenigstens dekadent halten.

Dies unterstützt wiederum die klischeehaften Fremd- oder gar Feindbilder auf nichtmuslimischer Seite. Auch hier kann man sich in seinem Urteil sicherer und überlegener fühlen, wenn man weiß, welches die „wahren“ Muslime sind, und man seine Urteile nicht mit Differenzierungen zu komplizieren braucht. Doch solche vorgefaßten Normierungen engen den Blick auf die wirklichen Verhältnisse ein.

4. Das didaktische Dilemma und die mögliche Ziele

Wenn eine fremde Religion in ihrem pragmatischen und pluralen Charakter erfaßt werden soll, schafft dies eine besondere Verlegenheit:

Einerseits kann dann die Aufgabe interkulturellen Lernens in unserem Fall nicht eigentlich heißen, „den Islam“ zu verstehen – als eine Summe religiöser „Vorstellungen“ und „Lehren“, gar in systematischer Homogenität –, sondern *die Menschen, die sich zu ihm bekennen oder wenigstens in ihrer Herkunft von ihm geprägt sind*, in ihren jeweiligen Lebensorientierungen und Zielsetzungen, Gemeinschaftsformen und Abgrenzungen, Glaubensäußerungen und Zurückhaltungen, Empfindsamkeiten und Befürchtungen. Jede vorwiegend intellektuelle Annäherung an den Islam bleibt weit hinter seiner Reali-

tät zurück. Dies gilt zwar prinzipiell für alle Religionen, doch hat es gegenüber Muslimen, wie gesehen, seine eigenen triftigen Gründe. In der Konsequenz müßte *interkulturelles Lernen* notwendigerweise so weit wie möglich als *teilnehmendes Lernen* gesehen werden.

Andererseits sind dem jedoch gleichzeitig sehr deutlich Grenzen gesetzt. Zwar kann man im einzelnen leicht zahlreiche Gelegenheiten möglicher Begegnung oder wenigstens Kenntnisnahme nennen – von der Schule bis zur Hochschule, von Arbeitsplätzen bis zu Nachbarschaften, von der alltäglichen Öffentlichkeit, dem Nebeneinander von Kirchen und Moscheen bis zu besonderen Reisen in muslimisch geprägte Länder –; aber die äußere Nähe schafft noch nicht wirklich Gemeinsamkeit. Selbst bei aller Aufgeschlossenheit bleiben die religiös-kulturellen und biographischen Abstände beträchtlich; sie zu mindern entzieht sich weitgehend der didaktischen Planung.

Daß sich auf Dauer mit einer differenzierteren wechselseitigen Kenntnisnahme faktisch auch Einstellungen ändern, die das prinzipielle Selbstverständnis der einzelnen Religionen und ihr Verhältnis zueinander berühren, ist zu erwarten, muß aber der Zukunft anheimgestellt bleiben. Wenn man derartiges schon als theologische Voraussetzung postulieren und als didaktisches Ziel setzen wollte, würde dies die Möglichkeiten, voneinander und miteinander zu lernen, mit ideologischen Erwartungen belasten.

Dies zeigt sich an der Rede vom „*Dialog*“ der Religionen, wie sie in der Folge des Zweiten Vatikanischen Konzils⁴⁰ oft emphatisch aufgegriffen wird: Einerseits verbinden sich mit ihr gelegentlich normativ fixierte Vorstellungen von einem neuen Nebeneinander der Glaubensgemeinschaften in einem grundlegend veränderten Selbstverständnis;⁴¹ andererseits hält man dem nicht weniger normativ entgegen, daß bei den gegebenen dogmatischen Geltungsansprüchen die jeweils gelehrte „Wahrheit“ nicht zur Disposition gestellt werden könnte und damit eine reziproke Anerkennung der Religionen als gleichwertige Kommunikationspartner und eine offene Verständigung auf fundamental neue Einsicht hin prinzipiell nicht gegeben sein könne.⁴² In

⁴⁰ Vgl. z.B. das Missionsdekret *Ad gentes*, Art. 11 („*dialogo sincero et patienti*“); die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra aetate*, Art. 2 („*per colloquia et collaborationem*“); die Erklärung über die christliche Erziehung *Gravissimum educationis*, Art. 11 („*dialogus cum fratribus seiunctis et cum non christianis*“); aber auch im Blick auf die Wahrheitssuche aller Menschen die Erklärung über die Religionsfreiheit *Dignitatis humanae*, Art. 3 („*ope ... communicationis et dialogi*“).

⁴¹ Vgl. etwa P.F. Knitter, *No other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes toward the World Religions*, Maryknoll/London 1985 (dt. in kürzerer Fassung: *Ein Gott – Viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums*, München 1988); ders., *Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen*, in: *EvTh* 49, 1989, 505-516.

⁴² Vgl. R. Schaeffler, *Wahrheit, Dialog und Entscheidung*, in: *A. Bsteh (Hg.), Dialog aus*

beiden Fällen weiß man schon zu genau, was die Zukunft bringen müsse und nimmt damit das mögliche Ergebnis wechselseitigen Lernens im Grunde schon vorweg.

Doch trotz solcher Vorbehalte lassen sich im Verhältnis zum Islam *drei Ziele* des interkulturellen Lernens formulieren, wobei die ersten beiden von Christen und Muslimen gemeinsam angegangen werden können, bei dem letzten dagegen jede Seite ganz auf sich selbst zurückverwiesen ist:

– *Erstens* ergibt sich zunächst als scheinbar dürftige, aber dennoch erhebliche Aufgabe, *dem faktischen Verhältnis von Nähe und Distanz immer wieder nachzuspüren, seine Bedingungen zu erkennen und die Grenzen mit Gelassenheit auszuhalten* – denn es sind nicht nur die Grenzen der anderen, sondern auch die eigenen. (Dabei ist immer wieder mitzubeachten, daß es nicht nur um Glaubensfragen geht, sondern um das Selbstverständnis und Verhalten innerhalb einer Gesellschaft, die von Säkularisierung und religiös-weltanschaulichem Pluralismus geprägt ist.)

– *Zweitens* kommt das gleicherweise bescheidene Ziel hinzu, *bei pragmatisch begrenzten Gelegenheiten gut miteinander zurechtzukommen*. So müssen oft schon bei relativ anspruchslosen Begegnungen von Mitgliedern christlicher und muslimischer Gemeinden Hemmungen überwunden und Unbeholfenheiten abgebaut, manchmal aber auch erheblichere Ärgernisse ausgeräumt werden.⁴³

Einige zufällig gewählte, aber reale *Beispiele* mögen teilweise banal wirken, doch sie sind symptomatisch: Das Programm einer „Christlich-islamischen Woche“ sieht zur feierlichen Umrahmung einer Veranstaltung einen symbolhaltigen Tanz vor, beachtet aber nicht, daß zahlreiche Teilnehmer die Ballettkleidung der Tänzerin als anstößig empfinden könnten. Oder: Es wird ein gemeinsamer Gottesdienst geplant; trotz allseits guten Willens, die Gebete, Lesungen und Lieder aufeinander abzustimmen, zeigt sich während der Feier, daß die Sprache einiger christlicher Texte zu wenig auf die Andersgläubigen Rücksicht nimmt und eine Reihe von Teilnehmern – nicht nur Muslime – veranlaßt, aus dem Raum zu gehen. Oder: Bei einer gemeinsamen geselligen Feier einer christlichen und einer muslimischen Gemeinde wird unmittelbar neben dem Tisch, an dem Muslime Getränke und Speisen anbieten, ein Bratwurststand aufgestellt, der für viele wie eine symbolische Konfrontation mit den muslimischen Speisegesetzen wirkt. Oder: Ein Schulleiter sucht eine türkische Familie zu Hause auf, um mit den Eltern über das Verhalten ihrer Tochter zu sprechen, ohne zu wissen, daß er damit als Mann respektlos

der Mitte christlicher Theologie, Mödling 1987, 13-42.

⁴³ Zum Spektrum der Aufgaben vgl. M. Mildenberger (Hg.), Kirchengemeinden und ihre muslimischen Nachbarn, Frankfurt a.M. 1990.

ungebeten in einen fremden familiären Lebensraum eindringt (eine Frau hätte zunächst nicht mit denselben Schranken rechnen müssen; freilich wäre auch sie vielleicht bei den Erziehungsproblemen, die in die Zuständigkeit des Vaters fallen, nicht als Gesprächspartner angenommen worden). – Solche Fälle des unmittelbaren Umgangs miteinander, scheinbar einfacher und dennoch offensichtlich komplizierter Beziehungen, ließen sich leicht vermehren.

– *Drittens* schließlich bleibt eine Aufgabe, die trotz ihres prinzipiellen theologischen Charakters für das allgemeine religiöse Bewußtseinsklima erheblich ist: *die Konsequenzen daraus zu bedenken, daß sich die gegensätzlichen dogmatischen Positionen der beiden Religionen nicht argumentativ überwinden lassen.* Die Religionen gehen in ihren Bekenntnissen von Annahmen aus und machen Aussagen, die sie nicht, wie es sonst bei sicherem Wissen der Fall sein sollte, rational begründen können. Selbst wenn Gläubige in der Lage sind, einigermaßen vernünftig darzulegen, warum sie es persönlich für verantwortlich halten, sich auf ein derartiges Bekenntnis einzulassen, so können sie doch aus der ihnen selbst gegebenen Glaubwürdigkeit ihres Glaubens nicht ableiten, daß ihnen auch andere dabei zustimmen müßten. Ein argumentatives Gespräch zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen über „*die Wahrheitsfrage*“ käme sehr schnell an Grenzen, bei denen der Weg nicht weiterführte. Doch ist damit diese Auseinandersetzung nicht einfach erledigt. Daß uns andere bei Überzeugungen, die uns wichtig sind, die Zustimmung verweigern, könnte uns nur dann belanglos sein, wenn wir das Denken dieser Mitmenschen selbst von vornherein in irgendeiner Weise mit Geringschätzung abwehrten. Dies geschieht gerade gegenüber Muslimen sicher in großem Maß – und um so leichter, als man den Islam nur klischeehaft kennt. Sobald wir aber diese innere Strategie nicht übernehmen wollen, zieht Unruhe in uns ein; denn wir sind gefordert, wenigstens uns selbst gegenüber Rede und Antwort zu stehen. Wo wir die äußere Auseinandersetzung für wenig ergiebig halten, bleibt uns immer noch der brisante *'Dialog in unseren Köpfen'*, bei dem wir den Gegensätzen von „Ja“ und „Aber“ und ausdrücklichem „Nein“ nicht so leicht ausweichen können. Die Verlegenheiten liegen auf der Hand; denn das Christentum wie der Islam erheben in ihrem traditionellen dogmatischen Selbstverständnis einen universalen Wahrheitsanspruch wie keine der übrigen Religionen; doch ist nicht absehbar, wie sich dieser Anspruch in einer ebenso universalen Zustimmung bewähren könnte. So drängen sich Fragen auf:

– Sollte man angesichts der Begrenztheit der eigenen Überzeugungsgemeinschaft nach wie vor auf die noch ausstehende Übereinstimmung aller gutwil-

ligen Menschen setzen? Aber wie lange? Gibt es auch nur geringe Anzeichen dafür, daß dies realistisch ist?

– Oder könnte man etwa die bestehenden Differenzen zwischen beiden Religionen in ihrer Bedeutung so weit herunterspielen, daß man sich „im Wesentlichen“ jetzt schon einig wüßte?

– Sollte man den universalen Geltungs- und Wahrheitsanspruch überhaupt zurücknehmen und sich mit dem partikularen Nebeneinander der Religionen in ihrer jeweils begrenzten Leistungsfähigkeit zufrieden geben?

– Oder sollte man in solch prekärer Lage den traditionellen Gewißheitsstandard des religiösen Glaubens gemindert sehen? Ihn vielleicht eher als ein existentielles Postulat verstehen? Seine Annahmen und Aussagen gewissermaßen als 'Hypothesen' der eigenen Lebensform?

– Oder müßte man schließlich doch mit einer kollektiven Unaufgeschlossenheit der einen oder anderen Seite rechnen? Mit einem gemeinschaftlich mangelnden Gespür dafür, wo die größere Wahrheit ist? Einem geschichtlichen Erfahrungsdefizit der einen oder anderen Religion? (Aber welcher? Warum gerade der anderen?)

Die Antworten darauf lassen sich nicht einfach als theologische Auskunft oder im lehramtlichen Entscheid geben. Hier sind persönliche Wertungen im Spiel, die allgemeingültige Festlegungen verhindern und zu einem uneinheitlichen Spektrum von Optionen führen. Zwar wird nicht jede von ihnen gleichermaßen für das Selbstverständnis der vorgegebenen Religion repräsentativ sein können – manche Position wird über den Charakter einer subjektiven Einschätzung nicht hinauskommen –; aber in einer religiös-weltanschaulich pluralen Welt kann auch dies eine respektable Möglichkeit sein. Andererseits ist freilich ebenso damit zu rechnen, daß sich unter dem Einfluß kultureller Verschiebungen auf Dauer auch das Selbstverständnis der Religionen ändert, ohne daß man dies von vornherein in seinem Ausmaß festlegen und auf einen normativ zulässigen Spielraum einschränken könnte. Zwar wird dies in der muslimischen Theologie theoretisch schon im Ansatz abgewehrt⁴⁴ – in der christlichen Theologiegeschichte finden wir die gleichen Tendenzen⁴⁵ –; doch fügt sich weder hier noch dort die historische Realität in allem den ihr auferlegten Normen.

⁴⁴ Zur theologischen Unterscheidung von „Neuerungen“, die der Tradition widersprechen, und anderer, die sich mit ihr vertragen, vgl. J. Robson, Bida, in: EI I, 1199.

⁴⁵ Vgl. im 5. Jh. *Vinzenz von Lerin*, *Commonitorium* 2, 5 (PL 50, 640): „curandum est, ut id teneamus quod ubique, quod semper, quod ab omnibus creditum est“; im Anschluß daran neuzeitlich z.B. die Enzyklika „Ineffabilis Deus“ *Pius' IX.* (DS 2802), der *Lehrentscheid über den katholischen Glauben*, „*Dei Filius*“ *des Ersten Vatikanums* (DS 3020; NR 44) und der *Antimodernisteneid Pius' X.* (DS 3541; NR 64).

Wollte die Religionspädagogik im „interkulturellen Lernen“ nur einen harmonischen Zuwachs an Einsicht und einen versöhnlichen Abbau von Vorurteilen sehen, nicht aber auch mögliche Anstöße zu weiterreichenden, manchmal vielleicht beunruhigenden Revisionen des eigenen religiösen Selbstverständnisses, bliebe die Wahrnehmung fremder Religionen – in einer von Aufklärung und Säkularisierung geprägten Welt – zu harmlos.

Stephan Leimgruber

Die Behandlung des Islam im christlichen Religionsunterricht

Die bekannte Ärztin und Ordensfrau *Ruth Pfau*, geboren 1929 in Leipzig, reiste im Jahre 1960 aus christlich-karitativer Motivation nach Pakistan. Sie initiierte medizinische Hilfe bei den Leprakranken in den Slumvierteln von Karachi. Unglaubliche Not, bitteres Elend und dadurch verletzte Menschenwürde schlugen ihr wie eine Welle entgegen. Im Laufe von 25 Jahren gelang es ihr, eine wirksame Leprastation aufzubauen, offizielle Lehrgänge zur Bekämpfung dieser Krankheit durchzuführen und im nationalen Lepraberatungsgremium der pakistanischen Regierung Einsitz zu erhalten.¹

Pakistan zählt über 90% Muslime und ist sozial, wenn auch in gemilderter Form, nach dem hinduistischen Kastenwesen strukturiert.² Ruth Pfau arbeitete mit großer Selbstverständlichkeit mit Muslimen zusammen. Dabei machte sie verschiedene wertvolle Erfahrungen, die uns in die Thematik einführen: – Anfänglich wurde sie mit Vorurteilen konfrontiert, denn Christen galten als interessegeleitete Vertreter westlicher Kolonialmächte. Nur das konkrete Verhalten in der praktischen Arbeit konnte diese Vorurteile abbauen. – Mit der Zeit spürte Schwester Pfau, daß sie dieser Religion nur begegnen konnte, wenn sie sich ihr vorbehaltlos aussetzte und gleichsam ein geistiges Bündnis mit ihren Vertretern einging. So versuchte sie, die andern in ihrer Andersartigkeit ins eigene Bewußtsein einzulassen und sich ihnen mitten in allen Spannungen zuzuwenden. – Immer mehr fühlte sie sich in ihrem Glauben vom muslimischen Glauben bereichert: im Vertrauen auf den einzigen Gott, den sie stärker in seiner Transzendenz wahrzunehmen begann, was in ihrer christozentrischen Spiritualität bis anhin zu kurz kam; oder in der Ergebenheit in den Willen Gottes, was sie nun als mehr als bloßen Fatalismus erkannte, nämlich als Offenheit für den Willen Gottes. – Schließlich lernte sie auch Grenzen des Islam kennen: das Bestreiten der geschichtlichen Hülle seines Ursprungs; die teilweise noch vorhandene Blutrache oder das Bemessen der Ehre eines Menschen nach seiner Fähigkeit zurückzuschlagen.

Aus all diesen Erfahrungen gelangte Ruth Pfau zur Überzeugung, daß ein fruchtbarer Dialog zwischen Christen und Muslimen primär Bescheidenheit erfordere, keine offensive Missionierung zur Bekehrung, sondern „praktisch-spirituelle Annäherung beider Religionen“³. Erst dann könnten Christen den

¹ R. Pfau, Wenn du deine große Liebe triffst. Freiburg/Basel/Wien 1985; ²1987, bes. 131-144; vgl. *dies.*, Wohin die Liebe führt. Afghanisches Abenteuer, Freiburg/Basel/Wien 1990.

² W. Ende/U. Steinbach (Hg.), Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung; Staat, Politik und Recht; Kultur und Religion, München 1984; ²1989, 274-307.

Muslimen die kostbaren Seiten ihrer Botschaft mitteilen, nämlich den „kreativen Wert der Vergebung“⁴, welcher für Ruth Pfau in der Praxis dieser Religion noch zu wenig durchscheint, wemgleich im Koran viel vom barmherzigen und verzeihenden Gott die Rede ist.

1. Gründe für dieses Thema im Religionsunterricht

Es sind hauptsächlich sechs Gründe, welche die Behandlung des Islam im christlichen Religionsunterricht rechtfertigen. Erst seit gut 25 Jahren hat sich dieses Thema im Verbund mit anderen Weltreligionen in die systematischen Religionslehrbücher eingefügt, nachdem es vorher in der Kirchengeschichte oder im Geographie- bzw. Geschichtsunterricht behandelt wurde. Doch lassen die Gründe bald erkennen, daß es heute zu Recht in einem Lehrplan des Religionsunterrichtes aufscheint.

1.1 Der Religionsunterricht als Schulfach soll zur Allgemeinbildung beitragen. Wenn nun ungefähr ein Sechstel der Weltbevölkerung islamischer Religion ist, müssen zukünftige Generalisten (im Unterschied zu Spezialisten) über diese Religion Bescheid wissen. Die Vermittlung von Kenntnissen über den Islam bilden somit einen *integralen Bestandteil des öffentlichen Bildungsauftrages der Schule*. Zwar ist bei den Schülern ein diffuses Vorwissen aus Radio, Fernsehen und Printmedien vorhanden, aber dieses gilt es anzureichern, zu vertiefen und zu differenzieren.

1.2 Der schulische Religionsunterricht bildet einen *Teil der kirchlichen Verkündigung* und ist in ihre Verantwortung gestellt. Die ReligionslehrerInnen haben – abgesehen von einem staatlichen Auftrag – eine kirchliche *Missio* und stehen im Dienste des christlichen Glaubens und der Kirche. Der Islam seinerseits ist eine der drei monotheistischen Weltreligionen, die neben markanten Unterschieden zahlreiche Gemeinsamkeiten mit dem Christentum aufweist. Sie zu kennen, zu begreifen und zu einer verantwortbaren Einstellung gegenüber Muslimen zu gelangen, liegt im Sinne des christlichen Auftrags zur *Martyria*. Ein Gebet wie das folgende kann Gemeinsamkeiten beider Religionen erhellen und Christen mit Achtung erfüllen: „Gott ist größer. Preis sei dir, mein Gott, und Lob sei dir! Gebenedeit sei dein Name und erhaben sei deine Herrlichkeit! Es gibt keinen Gott außer dir.“⁵

1.3 Der christliche Glaube hat den Muslimen viel Unrecht zugefügt. Über Jahrhunderte wurde den Christen, insbesondere der Jugend, ein negatives, abschätziges und weitgehend unzutreffendes Bild vom Islam, von Mohammed und von der islamischen Ethik vermittelt. Die früheren Katechismen

³ Pfau, Wenn du deine große Liebe triffst, 139.

⁴ Ebd., 139.

⁵ A.-Th. Khoury, Gebete des Islams, Mainz 1981, 28.

strotzen von *Vorurteilen und Verurteilungen*, die aufgrund eines kirchlichen Absolutheitsanspruches und aus Ignoranz zustandekamen.⁶

1.4 Damit hängt der vierte Grund zusammen: *Muslime leben heute unter uns*.⁷ 1987 gut 80.000 in der Schweiz, 2,45 Millionen in Frankreich, 1,8 Millionen in Deutschland, 1 Million in England, eine halbe Million in Italien, 309.000 in den Niederlanden und 250.000 in Belgien, gesamthaft also etwa 7 Millionen. Nolens volens kommen Christen mit Muslimen in Kontakt und müssen sich mit ihnen auseinandersetzen. Dabei fällt ins Gewicht, daß die Mehrheit der nach Europa immigrierten Muslime eine tiefgreifende Identitätskrise durchmacht. Viele erleiden einen Kulturschock, wenn sie aus armen ländlichen Gebieten ins wohlhabende säkularisierte und pluralistische Europa kommen. Nur mühsam, wenn überhaupt, gelingt es ihnen, Wege zu finden, ihren Glauben mit den religiösen Pflichten und Bräuchen unter veränderten Bedingungen zu leben. Erschwerend kommen Reaktionen mancher Europäer aus dem Gefühl der Bedrohung dazu, die sich in *Anzeichen der Fremdenfeindlichkeit* äußern.

1.5 Der fünfte Grund für das Thema „Islam“ im Religionsunterricht ergibt sich aus *aktuellen Ereignissen im weltpolitischen Horizont*. Bei manchen Schülern tauchen Fragen wie die folgenden auf: Mit welchem Recht ruft Saddam Hussein die Irakisis zum Heiligen Krieg auf? – Wie sind die heftigen Reaktionen auf die „Satanischen Verse“ von Salman Rushdie zu verstehen? – Weshalb bekämpfen sich Muslime und Hindus in Nordindien? – Worin bestehen Ursachen und Ziele der Re-Islamisierung bzw. der Rückbesinnung auf die Quellen des Islam? – Der Religionsunterricht, verstanden als Lebens- und Orientierungshilfe, sollte Antworten auf diese und ähnliche Fragen geben.

1.6 Schließlich eignet sich das Thema „Islam“ gut, um die neu aufgedeckten religionspädagogischen Aufgaben eines *interreligiösen und interkulturellen Lernens* anzugehen. Es kann eine dialogische Begegnung mit Muslimen vorbereiten und durch das wechselseitig befruchtende Glaubenszeugnis dazu beitragen, die drohenden Weltprobleme des Überlebens und des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft anzugehen.

⁶ Im neuen Katholischen Erwachsenen-Katechismus der deutschen Bischofskonferenz (München u.a. 1985, 19; 75-76) ist der Islam angemessen dargestellt.

⁷ A.-Th. Houry/ R. Irskens/W. Wanzura, *Muslimische Kinder in der deutschen Schule*, Altenberge 1981; F. Allemann (Hg.), *Muslime in der Schweiz* (CIBEDO-Dokumentation 27), Frankfurt 1986; H.R. Schär/U. Köppel (Hg.), *Damit wir uns besser verstehen. Informationsbeitrag der Kirchen zum besseren Verständnis der muslimischen Einwanderer in der Schweiz*, Bern/Luzern 1988; Th. Angern (Hg.), *Ehen zwischen Katholiken und Muslimen in der Schweiz*, Luzern 1986.

2. Die Behandlung des Islam im RU bis zur „Wende“

2.1 Obwohl das *Mittelalter* keine eigene Thematisierung des Islam für den Religionsunterricht kannte, schuf es die *Grundlagen* für die Auseinandersetzung mit ihm. *Petrus Venerabilis* (1092-1156), der spätere Abt von Cluny, veranlaßte die erste Koranübersetzung vom Arabischen ins Lateinische. In seinem Hauptwerk „*Contra sectam Saracenorum*“ will er die Muslime „mit Worten, nicht mit Gewalt“ angreifen, „mit Vernunft, nicht mit Haß, sondern mit Liebe“.⁸ Er gibt die Lehren des Koran zwar einigermaßen korrekt wieder, doch sind polemische Untertöne und Unsachlichkeiten gleichsam selbstverständlich eingeflossen, weiß er sich doch in der geistigen Nachfolge der Kirchenväter und ihrer Schriften „Gegen die Häretiker“, „Gegen die Juden“ und „Gegen die Heiden“. In seiner „*Summa totius haeresis Saracenorum*“ und in seinem Brief an Bernhard von Clairvaux finden sich z.T. üble Aussagen über Mohammed, die Muslime und den Koran, die später in den Religionsbüchern anzutreffen sein werden.⁹

Thomas von Aquin (1225-1274) hat sich in seiner einflußreichen Schrift „*De rationibus fidei*“ philosophisch-argumentativ mit drei Haupt(irr)lehren des Islam auseinandergesetzt:¹⁰ mit der Einheit und Einzigartigkeit Gottes im Widerspruch zur christlichen Trinitätslehre; mit der koranischen Negierung der Gottessohnschaft und des Kreuzestodes Jesu sowie mit dem Determinismus im Islam contra Handlungsfreiheit im Christentum. Im Anschluß an 1 Petr 3,15¹¹ will Thomas in missionarischer Absicht den christlichen Glauben gegenüber den muslimischen Objektionen verantworten. Dabei verbleibt er aber in der damaligen antiislamischen Polemik und Apologetik, bezeichnet die Muslime als „infideles“ und verkennt die vielfältigen Gemeinsamkeiten und Abhängigkeiten zwischen biblischer und koranischer Theologie. In dieser *Apologie ad intra* wird die fremde Religion nicht von ihrem eigenen Selbstverständnis her angegangen. Es gibt nur die eine, unteilbare Wahrheit.

2.2 Zur *Reformations- und zur Gegenreformationszeit* war man sich darüber einig, daß das ewige Ziel des Menschen nur aufgrund des Glaubens an Jesus Christus und innerhalb seines Leibes erlangt werden kann. Juden und Muslime, falls sie zur Sprache kamen, wurden keinerlei Heilchancen eingeräumt. Christentum und Islam waren monotheistische Religionen mit Absolutheitsanspruch und -geltung und mußten zwangsläufig aufeinanderprallen. Hinzu kam die Tatsache, daß die Kreuzzüge auf beiden Seiten traumatische Erfahrungen hinterließen.

⁸ R. Gleis (Hg.), *Petrus Venerabilis. Schriften zum Islam*, Altenberge 1985, 63.

⁹ Ebd., 2-29.

¹⁰ L. Hagemann/R. Gleis (Hg.), *Thomas von Aquin. De rationibus fidei*, Altenberge 1987.

¹¹ Ebd., 61.

Während Martin Luthers Kleiner und Großer Katechismus (1529)¹² wie auch der offizielle Katechismus des Konzils von Trient, der Catechismus Romanus (1566) die christlichen Hauptstücke (Credo, Dekalog, Sakramente und Vaterunser) behandeln und allein auf der Basis der Heiligen Schrift und der Väter argumentieren, kommt *Petrus Canisius* in seinen Katechismen auf nichtchristliche Religionen zu sprechen: Auf die Eröffnungsfrage „Wer ist ein Christ?“ gibt er folgende Antwort: „Jener ist ein wahrer Christ, der die heilige Lehre Christi, des wahren Gottes und Menschen, bekennt und alle Religionen und Sekten außerhalb der Lehre und Kirche Christi, auch die jüdische und die mohammedanische, als häretisch verurteilt und verabscheut.“¹³ Nach Canisius, einem Sprachrohr damaligen Denkens, sind Judentum und Islam schlechterdings mit dem Christentum unvereinbare Religionen. Auch in der Kurzfassung seiner „*Summa doctrinae christianae*“ (1561) erwähnt er beide in einem Zug mit den Ungläubigen, Ketzern und Abtrünnigen, mit den Schismatikern und Exkommunizierten: „So lang solche alle von Christi leib, das ist, von der Kirche Gottes abgesondert und abgeschnitten bleiben, haben sie das geistliche leben und die Seligkeit nit, sondern sind gewiß in dem zorn Gottes, dem Teufel und dem ewigen tod zugleich underworffen, sollen auch von den Catholischen billich alle gemeydet, sonderlich aber die ketzer und schismatici als eine schädliche pestilenz geflohen und geschewet werden, wie auch Christus lehrt: So jemand die Kirchen nit höret, der soll von dir als ein Haid und publicam gehalten werden.“¹⁴

So wurde mit der Bibel in der Hand (hier mit Verweis auf Mt 18,17) gegen Nichtkatholiken ins Feld gezogen. – Freilich, wie sehr man bereits damals zwischen einem unverschuldeten, nicht-beabsichtigten Glauben und einer bewußten Verweigerung unterschied, bleibe dahingestellt. Der Canisianische Katechismus jedenfalls förderte diese Unterscheidung nicht.

Im 16. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Islam außerdem über einen anderen Kanal zu den Schülern, nämlich über den Profanunterricht. Aufgrund der Seereisen, Entdeckungen und Türkenkriege drangen Islaminformationen in die sogenannte *Realienkunde* und den Geographieunterricht, später auch in den Geschichtsunterricht. – Es war dann der große Didaktiker, Reformpädagoge und spätere Bischof der Böhmisches Brüder *Amos Comenius* (1592-1670), der für eine Vermittlung völkerkundlicher und religions-

¹² Später erblickte Martin Luther im Islam eine entscheidende antichristliche Macht der Endzeit (vgl. *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung, Altenberge 1983, 88-93).

¹³ *Petrus Canisius*, *Catechismi latini et germanici*. Editionem criticam curavit Friedrich Streicher. (Societas Jesu selecti scriptores 2). Romae-Monachii 1933 u.1936, Pars I,6.

¹⁴ *Ch. Moufang* (Hg.), *Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache*, Mainz 1881, 568.

kundlicher Informationen eintrat. Er forderte eine „Geschichte der gottesdienstlichen Gebräuche, wie sie bei den verschiedenen Völkern vorkamen“¹⁵. Die Weltreligionen waren für Comenius bloße Missionsobjekte, und die Nichtchristen währte er „in ihrer Blindheit verhärtet“¹⁶. In bezug auf den Islam wiederholte er Vorurteile wie: Mohammed war „ein Kriegermann“, der angeblich unter Epilepsie litt. Er „erdachte eine neue Religion, zusammen gemischt aus Judentum, Christentum und Heidentum“¹⁷.

2.3 Mehr Raum wurde den Muslimen im geschichtlichen Teil des Schlüsselkatechismus oder „Lehrbegriff“ (1847) des *Josef Deharbe* zur Zeit der neuscholastischen *Thomas-Renaissance* gewährt. Ein minimales Wissen über den Islam wurde weitergegeben, freilich durchsetzt von gravierenden Vorurteilen: „Schon zu Anfang des 7. Jahrhunderts war in Arabien ein Betrüger aufgestanden, Namens Mohammed, der sich für einen Gesandten Gottes ausgab, und aus heidnischen, jüdischen und christlichen Gebräuchen eine neue Religion zusammenstoppelte. An der Spitze einer räuberischen Schar plünderte er anfangs Karawanen, eroberte Städte und Länder und zwang mit dem Schwerte die Einwohner zur Annahme seiner Lehre. Seine Nachfolger fuhrten fort, mit Waffengewalt ein Land nach dem anderen in Asien und Afrika sich zu unterwerfen und ihre Lehre ihres falschen Propheten zu verbreiten, doch mit ihr auch die Rohheit, Lasterhaftigkeit und drückende Knechtschaft; aber wegen seiner Trennung von der wahren Kirche versank es in einem Zustand von Erstarrung und Erniedrigung, in dem es heute schmachtet. Früh schon hatten die Mohammedaner das heilige Land erobert: Ihre Raubsucht und ihre Grausamkeit gegen die christlichen Pilger aus dem Abendlande veranlaßte zu Ende des 11ten Jahrhunderts die sogenannten Kreuzzüge.“¹⁸

2.4 Einen ähnlichen Ton schlägt im beginnenden 20. Jahrhundert der Schweizer *Johann Erni* in seinem Religionslehrbuch für die Mittelschulen an, wenn er von Mohammed folgendes berichtet: „Er lernte weder lesen noch schreiben. Von Natur aus war er sehr schwärmerisch und zur Unkeuschheit geneigt... Mit 25 Jahren wurde Mohammed Geschäftsführer in dem Geschäfte einer reichen Witwe. Er heiratete mit ihr. Allein, das Geschäft ging schlecht, das Vermögen nahm ab. – Darum wurde Mohammed nach und nach schwermütig, zog sich in eine Höhle zurück und überließ sich Monate lang religiösen Grübeleien und Träumereien. Bald sprach er von himmlischen Erscheinun-

¹⁵ U. Tworuschka, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln-Wien 1983, 26-31; 27.

¹⁶ Ebd., 28.

¹⁷ Ebd., 29-30.

¹⁸ *Josephus Deharbe*, Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff für die Jugend sowohl als für Erwachsene, Regensburg ²1848, 19.

gen, z.B. des Erzengels Gabriel. Immer mehr bestärkte er sich in dem Wahne, er sei Prophet Gottes, größer als Moses und Christus.“¹⁹

Damit sind einige gängige Clischees gesammelt, die im christlichen Religionsunterricht über den Islam weitergegeben wurden. Der Islam galt als nicht-origineller Synkretismus, als ein zu verwerfendes Konglomerat jüdischer, christlicher und heidnischer Elemente. Dem Begründer wurde eine echte Berufung abgesprochen. Allah war ein tyrannischer Gott, dem sich die Muslime fatalistisch zu ergeben hatten. Bis in die Zeit vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil wurde dem Islam vorgeworfen, er sei eine „neue Religion“, die das Christentum verdrängen wolle und dabei dessen Hauptdogmen Trinität, Inkarnation und Erlösung leugne.

3. Die Wende in der Beurteilung der Muslime und ihre Folgen

Mehrere Faktoren sind für eine Neueinschätzung der Muslime seit den 60er Jahren unseres Jahrhunderts verantwortlich. Das Aufkommen der sozialen Massenkommunikationsmedien brachte Bilder und Berichte vom Islam und seiner Kultur in jede Stube. Reisen in die arabischen Länder nahmen zu. Die bereits Ende 19. Jahrhundert eingerichteten Lehrstühle für Orientalistik zeigten ihre Früchte. Arabische Sprachen konnten und können an den Universitäten erlernt werden. Die Weltreligionen rückten in die Nähe und verloren ihre exotische Umschleierung.

Als erstes Religionsbuch führte „Christus – die Wahrheit“ (1960,¹²1978) von *Alfred Läßle und Christian Bauer* diese neue Perspektive ein. Anstelle pauschaler Vorurteile wird hier der Islam aus seinen eigenen Quellen, besonders aus dem Koran, dargestellt. Er gilt als „eine der bedeutendsten Weltreligionen“²⁰, welche den einzig wahren und geistigen Gott verkündet und vom jüngsten Gericht spricht. Mohammed wird als „tiefreligiöse Natur“²¹ geschildert. Die fünf Säulen finden ebenso Erwähnung wie das Hauptgebet der Muslime, die Gebetsschnur und die 99 schönen Namen Allahs. Offen kritisieren die Autoren indessen die Aufforderung zum Heiligen Krieg, die Vielehe und die damit zusammenhängende Minderbewertung der Frau im Islam. Freilich, diese Religion ist theologisch noch nicht befriedigend geortet, wenn sie als „Vorstufe“ der christlichen Religion betrachtet wird.

Die „epochale Neuorientierung“²² in der Einschätzung der Weltreligionen leistete im katholischen Raum zweifellos das *II. Vatikanische Konzil*. In der Dogmatischen Konstitution über die Kirche wird zunächst von der *Verbun-*

¹⁹ J. Erni, Religions-Lehrbuch für Sekundar- und Mittelschulen, Luzern 1923, 168-169.

²⁰ A. Läßle/Ch. Bauer, Christus – die Wahrheit, München 1960, 58.

²¹ Ebd., 59.

²² Vgl. H. Küng/J. van Ess, Christentum und Weltreligionen. Islam, Gütersloh 1984, 43.

denheit der Kirche mit den anderen christlichen Religionen gesprochen, selbst wenn diese nicht den vollen Glauben bekennen. In Kapitel 16 wird der göttliche Heilswille auf alle ausgedehnt, die den Schöpfer bekennen, namentlich die Juden und Muslime. Wer sich zum Glauben Abrahams bekennt und den einen, barmherzigen und richtenden Gott anbetet, ist auf das Gottesvolk in verschiedener Weise *hingeeordnet*. – Noch deutlicher artikuliert sich die bahnbrechende, in ernsthaftem Ringen zustandegewonnene Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Sie steht in Korrespondenz zur Erklärung über die Religionsfreiheit, wonach jede Person aufgrund ihrer Würde zur Freiheit in religiösen Dingen berufen ist. Nach dem offiziellen Kommentar von Johannes Oesterreicher spricht in *Nostra aetate* zum erstenmal in der Geschichte ein Konzil mit Ehrfurcht von dem Wahren und Heiligen anderer Religionen als dem Werk des lebendigen Gottes.²³ Es spricht „mit Hochachtung“ (Nr.3) von den Muslimen und nimmt ihre Gottesvorstellung auf: „den alleinigen Gott, den lebendigen, in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde“ (Nr.3). Wie im Koran finden Jesus als Prophet und Maria als jungfräuliche Mutter Erwähnung. Die sittliche Lebenshaltung und die Verehrung Gottes durch Gebet, Almosen und Fasten werden anerkannt. Weggelassen wurde der für Muslime bedeutsame Prophet Mohammed und damit die Frage der Offenbarung, beides Punkte, worüber der Dialog zwischen Muslimen und Christen zweifellos weitergehen muß.²⁴

Das Konzil wirkte auf beiden Seiten als *Signal* für neue Gesprächsbereitschaft. Papst Paul VI. errichtete bereits 1964 das „Sekretariat für die Nichtchristen“. In Deutschland entstanden „Ökumenische Kontaktstellen für Nichtchristen“. Auf der islamischen Seite ist vor allem die von der Moslem-Gipfelkonferenz 1974 in Lahore verabschiedete Deklaration zu erwähnen, die freundschaftliche Beziehungen zu den christlichen Kirchen in aller Welt als einen wichtigen Bestandteil des Islamischen Weltkongresses verstand. Das Christentum wurde dort nicht mehr als Gefahr für den Islam bezeichnet, sondern als Ergänzung seiner eigenen Bemühungen um mehr Menschlichkeit.²⁵ 1970 wurde in Berlin die Ständige Konferenz europäischer Christen,

²³ J. Oesterreicher, Kommentierende Einleitung (zu *Nostra aetate*), in: LThK, E,II, Freiburg/Basel/Wien 1986, 406-478, 406; vgl. G.C. Anawati, Exkurs zum Konzilstext über die Muslime, ebd., 485-487. Kritisch zu den Konzilsaussagen äußert sich H. Zirker, Christentum und Islam. Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz, Düsseldorf 1989, 38-54.

²⁴ Vgl. Küng/van Ess, Christentum und Weltreligion, 46-52, und P.F. Knitter, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988 (*No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions*, New York 1985).

²⁵ M.S. Abdullah, „Islam-Gipfel“ in Lahore. Der Überblick, in: Zeitschrift für ökumenische Zusammenarbeit und weltweite Begegnung, Stuttgart 1974, 40-42.

Juden und Moslems gegründet. 1978 entstand die Dokumentationsleitstelle für Christlich-Islamische Begegnung (CIBEDO) in Frankfurt und in Soest der Verlag für Christlich-Islamische Schriften. Offizielle Dialoge kamen zustande zwischen Vatikan, Ökumenischem Rat der Kirchen und Muslimischem Weltkongreß. Wissenschaftliche Forschungsarbeiten wurden aufgenommen und in der Folge der Islam in Religionsunterricht und Lehrplänen breit und positiv rezipiert.

4. Didaktik des interkulturellen und interreligiösen Lernens

Eine den Zeiterfordernissen entsprechende Didaktik der Weltreligion Islam im Hinblick auf den christlichen Religionsunterricht muß sich mit dem Verhalten gegenüber den Fremden auseinandersetzen. Sie steht im Zeichen der Entgrenzung, der Begegnung, des Gesprächs und hat sich mit ökumenischem, interkulturellem und interreligiösem Lehren und Lernen zu befassen. Eine solche Didaktik zielt auf ein wechselseitig bereicherndes, von Achtung getragenes Zusammenleben von Christen und Muslimen in einer multikulturellen Gesellschaft.²⁶

4.1 Lernen angesichts der Fremdheit und der Fremden

Den Ausgangspunkt muß ein solches Lernen beim *Phänomen der Fremdheit* nehmen. Fremdheit bezeichnet das Gefühl des Unvertrauten, oft des Unheimlichen und Bedrohlichen, gelegentlich auch des Faszinierenden, mit dem man einer nicht im eigenen Lebensraum heimischen Kultur begegnet. Fremdheit setzt nach Johannes Lähnemann voraus, daß *der andere ein Gegenüber* darstellt, nicht ein Teil der eigenen Gemeinschaft. Fremdheit bezieht sich nach ihm auf einen Zustand, der um einer guten Zukunft willen zu verändern ist.²⁷

Gegenüber Fremdheit reagiert der Mensch häufig mit Abwehr und Flucht. Er zieht sich zurück und grenzt sich ab. Eine Didaktik interkulturellen Lernens indessen plädiert dafür, sich dem Fremden furchtlos *auszusetzen* (wie dies Ruth Pfau in Pakistan getan hat), ihm *standzuhalten* und sich ihm zu *öffnen*. Sie will mit den Worten des englischen Religionspädagogen E. Wilson eine „attitude of welcoming acceptance and interest in another culture“²⁸ aufbauen, also eine Grundeinstellung, die Fremde willkommen heißt und sie akzeptiert, die sich für eine andere Kultur interessiert und sich auf sie einläßt.

²⁶ Vgl. K. Gossmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen, in: J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II. Islam, Göttingen 1986, 9-16.

²⁷ J. Lähnemann, Fremde Menschen-Fremde Religionen, in: W. Böcker/H.G. Heimbrock (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung, Düsseldorf 1987, II, 496-507; 497.

²⁸ E. Wilson, Islam in the Primary School, in: Learning for Living, Jan. 1972, 40-43.

Lernen angesichts von Fremdheit will Grenzen öffnen und überschreiten. Anstatt Grenzen zu verfestigen oder neue zu ziehen, soll ent-grenzt werden. Fremde akzeptieren setzt voraus, daß man sich selbst akzeptiert hat, also bewußte *Selbstwahrnehmung und Selbstbejahung*. Sich selbst annehmen schließt ein, auch seine dunklen, unverständlichen und zutiefst fremden Seiten bejahen, in der Hoffnung, diese vielleicht im Fremden klarer zu erkennen.

Damit ist interkulturelles Lernen nicht von der Absicht geleitet, Fremde zu assimilieren unter Aufgabe ihrer kulturellen und religiösen Identität, um sie in einheimische Systeme zu inkorporieren. Vielmehr beabsichtigt interkulturelles Lernen, aus Fremden Freunde zu machen.

4.2 Prozeßhaftes Lernen auf dem Weg der Begegnung

Aufgrund einer offenen Haltung gegenüber den Fremden schlechthin intendiert der zweite Schritt interkulturellen Lernens die Begegnung mit den Fremden, ein ganzheitliches, wechselseitiges und prozeßhaftes Geschehen mit Wegcharakter. Begegnung ereignet sich im tastenden Sich-Kennenlernen, vertieft sich im Gespräch und schafft dadurch gegenseitiges Verständnis. Echte Begegnung berührt den Personkern und macht existenziell betroffen. Sie ist ein *wechselseitiger Lernprozeß des Gebens und Nehmens*, des Hörens, der Empathie und des Antwortens, des Empfangens und des Sich-Verschenkens, nicht aber des Verschmelzens oder der Vereinnahmung. Begegnung läßt die gegenseitige Achtung wachsen und neue Gemeinschaft entstehen.

4.3 Handlungsorientierung

Lernen auf dem Weg der Begegnung mit Fremden zielt drittens auf gemeinsames Handeln, besonders auf Diakonie an den Schwächeren und den Minoritäten.²⁹ Interkulturelles und interreligiöses Lernen darf sich nicht mit der intellektuellen Auseinandersetzung begnügen – der Überhang kognitiven Religionsunterrichtes ist bekannt –, sondern muß in solidarisches Handeln einmünden. In gemeinsamen Aktionen lernen sich Menschen tiefer kennen und besser verstehen. Hier können sie voneinander lernen und füreinander eintreten. – Mit der Handlungsorientierung interreligiösen Lernens sind wir gleichzeitig am Schnittpunkt von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese angelangt. Beide Formen christlicher Verkündigung sind aufeinander angewiesen und stehen in einem Verhältnis der Komplementarität zueinander.

²⁹ O. Fuchs, Die Entgrenzung zum Fremden als Bedingung christlichen Glaubens und Handelns, in: *ders. (Hg.), Die Fremden. Theologie der Zeit* 4, Düsseldorf 1988, 240-301; hier: 253-256.

4.4 Interkonfessionelles und ökumenisches Lernen

Die drei dargestellten Schritte der Entgrenzung, der Begegnung und des solidarischen Handelns können *im interkonfessionellen Dialog und Handeln an den Lernorten Schule und Gemeinde*, nicht zuletzt im schulischen Religionsunterricht eingeübt und erprobt werden. Im gemeinsamen Lernen der Konfessionen geht es nicht um die Einebnung der gewachsenen Eigenart des Glaubens oder um das Festhalten am gemeinsamen minimalen Nenner, sondern vielmehr darum, in *Anders-Gläubigen* die *Anders-Gläubigen* wahrzunehmen und zu erfahren.³⁰ In den Angehörigen anderer Konfessionen Gläubige zu sehen anstatt Häretiker, bedeutet zugleich eine Herausforderung des eigenen Glaubens, Handelns und Verantwortens. Gewiß, jede religiöse Erziehung braucht Beheimatung und Verankerung in der Gemeinschaft, doch die Front bilden heute nicht mehr die anderen Konfessionen, nicht einmal mehr die christlichen Freikirchen wie zur Zeit der katholischen Sondergesellschaft, sondern die gemeinsamen Probleme sinnvollen Lebens und menschenwürdigen Überlebens. Interkonfessionelle Erziehung will die lebensrelevanten Fundamente des gemeinsamen Glaubens herausstellen, beleben, zu gegenseitig befruchtendem Zeugnis ermutigen und wiederum das solidarische Handeln fördern.

Im Vergleich zum interkonfessionellen Lernen bringt das *ökumenische Lernen* eine doppelte Horzonterweiterung mit sich. Zum einen vollzieht sich ökumenisches Lernen *im Horizont der Einen, weltweiten Kirche*. Es geht von der Zusammengehörigkeit von Christen verschiedener Glaubensidentität, eigenständiger Theologie und Frömmigkeitsformen aus und erblickt das Gemeinsame im Mitleben, Mitleiden und Mithoffen mit Christus. Verantwortliches Handeln europäischer Christen geschieht demzufolge stets in Rücksicht auf das Wohlergehen der Christen in Armut, Unterdrückung und Benachteiligung. Ökumenisches Lernen im Horizont der weltweiten Kirche fordert deshalb ein vernetztes Denken und initiiert immer wieder ein sich korrigierendes Handeln.

Zum andern vollzieht sich ökumenisches Lernen *im Horizont der Einen, weltweiten Menschheit*. Es fördert die Mitverantwortung für das Zusammenleben und Überleben der Menschheitsfamilie in Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Ziel ist ein Sich-Einleben des christlichen Gewissens in den Haushalt der ganzen bewohnten Erde.³¹

³⁰ H.-G. Stobbe, Ökumenische Erziehung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986, I, 307-312; hier: 312.

³¹ Vgl. BDKJ (Hg.), Lernen für die Eine Welt. Entwicklungspolitische Bausteine für die Jugendarbeit. Arbeitsmappe Misereor/BDKJ, Düsseldorf Aachen 1989.

Wenn wir nun diese Grundzüge interkulturellen und interreligiösen Lehrens und Lernens auf die Begegnung mit dem Islam hin anwenden, dann bedeutet dies, daß die Fremdheit dieser Religion wahrgenommen und akzeptiert werden soll, daß der Weg der Begegnung gewagt und solidarisches Handeln im Horizont der Einen Menschheit exerziert werden sollen. Besondere Aufmerksamkeit gebührt der Schulung der Begegnungs- und Dialogfähigkeiten junger Menschen, damit sie sich den Muslimen öffnen, sie als ebenbürtige Subjekte und als gleichberechtigte Partner begreifen.

Die *theologische Begründung* solchen Lernens liegt im Universalitätsanspruch des Christusgeschehens. Gottes Liebe hat sich in der Proexistenz Jesu Christi für die ganze Welt gezeigt und in letzter Tiefe in Kreuz und Auferweckung verdichtet. Aus diesem Heilsereignis in Christus erwächst für die Christen die Aufgabe, in der Welt Zeichen der Versöhnung aufzurichten. Und diese ereignen sich unter anderem in der Begegnung zwischen Muslimen und Christen.

5. Stufenspezifische religionspädagogische Zielrichtungen und Inhalte

Der curriculare Ansatz bemüht sich um das Gesamt der Lernvorgänge, die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen durchlaufen sollen. Im Rahmen eines ganzheitlichen Erziehungsprozesses gibt er sich Rechenschaft über kognitive, emotionale und handlungsorientierte Lernziele und Lerninhalte (letztere dominierten die früheren Stoffpläne), über die Unterrichtsorganisation mit ihren interaktiven Lernformen und den einzusetzenden Medien. Hier sollen nur einige stufenspezifische religionspädagogische Zielrichtungen und Inhalte für christliche Schüler³² zum Thema Islam im Religionsunterricht entworfen werden.³³ Bei aller notwendigen Planung des Unterrichtes wird heute eher ein offenes, nicht ein geschlossenes

³² Seit mehreren Jahren wird die Einführung islamischen Religionsunterrichts für muslimische Schüler in Europa diskutiert. Vgl.dazu: K. Gebauer, Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen – Arbeit an einem Curriculum in Nordrhein-Westfalen, in: J. Lähnemann (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium, Hamburg 1983, 191-208; ders., Islamischer Religionsunterricht in der Bundesrepublik und die Aus- und Weiterbildung türkischer Lehrer zu Religionslehrern, in: J. Lähnemann (Hg.), Erziehung zur Kulturbegegnung, Hamburg 1986, 387-399; G. Mahler, Möglichkeiten religiöser Unterweisung muslimischer Kinder an öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechend dem Beschluß der Kultusministerkonferenz, ebd., 29-42; M. Mildemberger (Hg.), Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. Drei Curricula, in CIBEDO-Dokumentation Nr. 20, Dez.1983.

³³ Ein abgerundetes Curriculum hat Lähnemann, Fremde Menschen - Fremde Religionen, 168-205 erstellt.

Curriculum vertreten, um die Spontaneität des Lernverlaufes und die Kreativität der Religionslehrerin/des Religionslehrers nicht zu behindern.

5.1 Im Vorschul- und Grundschulalter

Die Notwendigkeit des Themas Islam als Unterrichtsgegenstand für Kindergarten und Grundschule ergibt sich aus der Tatsache, daß muslimische Familien inzwischen bis weit in ländliche Regionen vorgedrungen sind. Ganz selbstverständlich kommen Kinder verschiedener Religionen miteinander in Beziehung und sollen für gegenseitiges Verstehen vorbereitet werden.

Im Kindergarten und in der Grundschule geht es zunächst darum, daß die Kinder entdecken und sich bewußt werden, daß es außer der christlichen Religion andere Weltreligionen gibt, namentlich auch den Islam. Sie sollen die Fremdheit dieser Religion wahrnehmen und sich anfanghaft mit ihr bekannt machen. Sie werden feststellen, daß Muslime an Gott glauben, also keine Heiden sind, und daß sie Gott Allah nennen, ihn verehren und lobpreisen. – Vorteilhaft sind in diesem Alter direkte interreligiöse Begegnungen, etwa mit einem älteren Schüler islamischer Religion. Er kann von seiner Kultur und Religion erzählen, anstehende Fragen (z.B. über die Hintergründe unterschiedlicher Verhaltensweisen) beantworten und so ungezwungene Gespräche ermöglichen und verständnisvolles Zusammenleben vorbereiten.³⁴

Im Laufe der Grundschule können erste Kenntnisse über den Islam vermittelt werden, eine erste Vorstellung vom Leben Mohammeds und von den Hauptpflichten der Muslime. Zur Vertiefung helfen einfache Vergleiche, etwa zwischen intensiven Zeiten des Kirchenjahres (Fastenzeit bzw. Ramadan) und zwischen den verschiedenen Frömmigkeitsformen in Gebet und Gottesdienst. Angemessen auf dieser Stufe ist ferner, den Kindern Lebensgeschichten von Gastarbeitern und Immigranten vor Augen zu führen. So erfahren die Schüler etwas über deren Herkunft und vielleicht über die Gründe der Auswanderung. Sie können sich in das unsägliche Leid einfühlen, das sich täglich abspielt und das in Zukunft noch zunehmen dürfte.

5.2 Auf der Sekundarstufe I

Diese Altersstufe ist in besonderer Weise von Umbrüchen bei den Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet. Leibliche und seelische Entwicklungen, erste Ablösung von den primären Erziehungsverantwortlichen, bewußte Infragestellung vorgegebener Autoritäten, erwachendes Bewußtsein für soziale Ungerechtigkeit und mitmenschliche Verantwortung, die Suche nach

³⁴ Für indirekte Begegnungen durch das Erzählen von Geschichten vgl. *M. und U. Tworuschka (Hg.)*, Vorlesebuch Fremde Religionen. Band 1. Judentum Islam, Lahr/Düsseldorf 1988; *U. Tworuschka (Hg.)*, Himmel ist überall. Geschichten aus den Weltreligionen, Gütersloh 1985.

überzeugenden Leitbildern und nach Identifikationsmöglichkeiten in der Gleichaltrigengruppe sind alles Faktoren, welche zwar den Religionsunterricht erschweren, ihm aber zugleich eine ernsthafte Chance hinsichtlich der Lebensrelevanz geben.

Da sich aufgrund dieser Bestimmungsfaktoren ein längeres, gleichsam wissenschaftliches Beschäftigen mit dem Islam als unangemessen erweist, kann im Sinne des *projektorientierten Unterrichtes* der Islam in Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte und Geographie angegangen werden. Im fächerübergreifenden Unterricht wird das Fach Geschichte den Islam in seiner historischen Entwicklung darstellen und in die größeren weltgeschichtlichen Zusammenhänge einordnen. Das Fach Geographie wird die Ausbreitung des Islam erläutern und mit der Ausbreitung anderer Religionen in Bezug bringen. Das Fach Religion wird das theologische Selbstverständnis des Islam erläutern und eine systematische Einführung geben. Dabei werden die Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu dem Christentum (evtl. auch zum Judentum) in der Gottesfrage,³⁵ in der Christologie, in der Eschatologie und in der Mariologie³⁶ zu behandeln sein. Weiter sind die fünf Pflichten der Muslime zu erhellen, medial zu illustrieren und mit den Pflichten der Christen ins Gespräch zu bringen. Da in diesem Alter das Interesse für weltpolitische Ereignisse zunimmt, können im Unterricht aktuelle Tagesfragen aufgenommen werden. Im Sinne interkultureller und interreligiöser Erziehung sind ferner Begegnungen zu arrangieren mit Blick auf gemeinsames Handeln. Vielleicht können eine Moschee besucht und ein Gespräch mit einem Imam vereinbart werden.

5.3 Auf der Sekundarstufe II

In der herkömmlichen Didaktik der Weltreligionen war die Sekundarstufe II der privilegierte, wenn nicht gar einzige Ort für die Behandlung des Islam. Dabei ging es vorwiegend um ein kognitives Durchdringen seiner Erscheinungsformen und seines religiösen Selbstverständnisses. An oberster Stelle der Vermittlungsarten stand die Information. - Heute geht es m.E. für die Schüler dieser Stufe darum, sie von Glaube und Religion als Antworten auf das Suchen des Menschen nach Sinn betroffen zu machen und in eine existenzielle Suchbewegung hineinzumanövrieren. Jugendliche sind oft weit über das Abitur hinaus Tastend-Suchende. Schule und Religionsunterricht haben den Auftrag, optimale Voraussetzungen für diese *Sinnsuche* zu schaffen, Antwortrichtungen aufzuzeigen und in Erwachsenenrollen mit selbstverantwortlichen Entscheidungsmöglichkeiten einzuüben.

³⁵ Vgl. H. Suermann, Trinität in der islamisch-christlichen Kontroverse nach Abu Raita, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 74(1990), 219-229.

³⁶ Vgl. H. Stimmann, Marjam. Marienrede an einer Wende, Fribourg 1989, 79-85.

Nach visuellen, lebensnahen Einstiegen durch Dias,³⁷ Filme und Hellraumfolien³⁸ mit anschließenden Diskussionen könnte die Lektüre von *Nostra aetate* Nr.3 der Vertiefung dienen,³⁹ weil hier - wie in Kapitel 3 dieses Aufsatzes erwähnt - die Grundhaltungen gegenüber nichtchristlichen Religionen sowie die Hauptinhalte des Islam angegeben sind. Den Schülern dürfen eine ausführliche Biographie Mohammeds und eine Einführung in den Koran mit ausgewählten Textbeispielen zugemutet werden.⁴⁰

In den Leistungskursen der Kollegstufe können die Schüler zum Selbststudium bestimmter Einzelfragen angeleitet werden, etwa über das Verhältnis von Religion und Politik,⁴¹ über die Fragen der Gewalt und des Heiligen Krieges, die Bewältigung von Grenzerfahrungen wie Geburt, Heirat und Tod, über geschlechtsspezifische und koedukative Erziehung, über Rollen- und Geschlechterverhalten, über den Absolutheits- und Universalitätsanspruch der Religionen, über Mission und Toleranz. All diese Fragen werden auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung und des christlichen Glaubens angegangen. Da im gymnasialen Religionsunterricht bisweilen ein waches Interesse für kulturelle und wissenschaftliche Belange vorhanden ist, kann schließlich in die Architektur der Moscheen und in die großen kulturellen Verdienste der Muslime eingeführt werden.

³⁷ Vgl. die Tonbildserie „Muslime leben unter uns“ mit Kommentar und Arbeitsblättern, Basel 1989, hrsg. vom Rektorat für den Religionsunterricht der Evangelisch-Reformierten Kirche, Schönenbuchstr. 9, CH-4055 Basel.

³⁸ Vgl. *H. Hübsch*, Islam. Medienpaket für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, München 1983.

³⁹ Vgl. *W. Trutwin* (Hg.), Theologisches Forum 8. Weltreligionen, Düsseldorf 1971, 119-121.

⁴⁰ Vgl. *Der Koran*, Übersetzung von Rudi Paret, Stuttgart u.a. 1989; *R. Paret*, Mohammed und der Koran, Stuttgart u.a. 1985; *J.-D. Thyen*, Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferungen, Köln/Wien 1989.

⁴¹ *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung, Altenberge 1983; *A.-Th. Khoury*, Der Islam. Sein Glaube - seine Lebensordnung - sein Anspruch, Freiburg 1988; vgl. auch oben Anm. 5.

Thomas Schreijäck

Zur Zukunft der Zukunft.

*Wider die Pädagogisierung not-wendiger Wachsamkeit
als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen*

Vorbemerkung

Der Versuch einer Ortsbestimmung der Pädagogik und Erziehungswissenschaft führt im gerade zu Ende gegangenen Jahrzehnt in Dimensionen, die sich von denen aller vorausliegenden Epochen fundamental unterscheiden. Es scheint, als sei die Zeit der Erziehungstechnokraten vorbei. Die großen Themen sind globaler Natur und sie lassen sich ihrem Charakter nach nicht reduziert durch situatives pädagogisches Geschick bzw. methodische Fertigkeit einzelner lösen.¹

Die geschichtliche Gegenwart wird grundsätzlich als menschliches Dilemma charakterisiert, womit „die Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“² gemeint ist. Pädagogisch notwendig wird eine kritische Revision der gegenwärtigen, konventionellen Bildungskriterien, die aus verkürzten Zielen und verfehlten Inhalten resultieren.³ Überdies richtet sich anfangshaft, daher zwingend notwendig, der Blick über den eigenen Teller- rand. Als Begriffe stehen dafür exemplarisch „interkulturelle Erziehung“⁴ und interkulturelles Lernen; die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung;⁵ Frauenthemen und globale Ökologie.

Aus der aktuellen Literatur zur Situation der Pädagogik lassen sich über die genannten Arbeitsgebiete hinaus aber auch systematische Themen bzw. Leitfragen erkennen. Sie wären – wiederum exemplarisch genannt – zu

¹ Es darf mit Recht gesagt werden, daß diese Phase besonders durch den Lernbericht für die 80-er Jahre des Clube of Rome eingeleitet wurde; vgl. *J.W. Botkin u.a.*, Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen, Wien u.a.⁴1981. Exemplarische pädagogische Rezeptionen: vgl. *P. Kern/H.-G. Wittig*, Pädagogik im Atomzeitalter, Freiburg 1982; *P. Heikämper/R. Huschke-Rhein* (Hg.), Allgemeinbildung im Atomzeitalter, Weinheim 1986; *A. Köpcke-Duttler*, Wege des Friedens, Würzburg 1986; *V. Buddrus u.a.* (Hg.), Die Zukunft pädagogisch gestalten? Bielefeld 1987.

² *Botkin*, a.a.O., 25.

³ Vgl. *Kern/Wittig*, a.a.O., 22f.

⁴ Vgl. *P.E. Kalb* (Hg.), Wir alle sind Ausländer, Weinheim 1983; Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe, in: *ZfP*, 23, Beiheft, hg. v. K. Beck u.a., Weinheim 1988; ebenso *ZfP* 18, Beiheft, hg. v. D. Benner u.a., Weinheim 1983, bes. 259-296.

⁵ Vgl. unter gleichem Thema *ZfP* 16, Beiheft, hg. v. D. Goldschmidt, Weinheim 1981; vgl. *J. Naumann*, Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit, in: *ZfP* 36(1990), 163f, vgl. a.a.O. auch die Arbeiten zum Thema „Internationale Pädagogik“.

entwickeln auf der Grundlage der Notwendigkeit einer Makroethik,⁶ durch die Schulung und Entwicklung tragfähiger Ansätze eines notwendigen Krisenbewußtseins,⁷ das sich als „Praxis universaler Solidarität“⁸ bewährt, „die auch den Ungeborenen und Toten ein Stimmrecht zugesteht“⁹. Jüngst ist dies prägnant auf die geschichtliche Situation des Verhältnisses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft formuliert worden, deren Sinnmitte offenbar verloren gegangen ist. Und dazu heißt es: „Pädagogische Ambitionen bleiben nicht unbearbeitet. Die Frage ist nicht, ob sie vermeidbar sind, sondern wer sie bearbeitet und wie. Erziehung hat mit Hoffnung und damit starken und existentiellen Gefühlen der Zukunft zu tun. Diese Disposition ist unumgänglich, solange Erziehung kontingent, also zugleich offen und beeinflussbar gedacht wird. Das erweckt immer auch Ambitionen. Was gefragt werden kann, ist, ob die bisherige Struktur dieser Ambitionierung noch eine Zukunft hat oder ob es eine Utopie der Utopie geben muß.“¹⁰ An anderer Stelle heißt es, daß es insbesondere der Vorzug einer systemischen Pädagogik sei – am Beispiel einer Friedenspädagogik aufgezeigt –, gegenüber der systematischen oder systemtheoretischen Pädagogik die ganzheitliche Vernetzung anzunehmen. „Sie [d.i. die systemische Pädagogik] bezweifelt den hierarchischen Aufbau von Erziehungswissenschaft und bevorzugt die integrative Sichtweise bei jeder Theorie und Praxis.“¹¹

Ohne inhaltliche Bestimmungen vorwegnehmen zu wollen, zeigen sich in den genannten Forderungen Parallelen, wie sie schon im Kontext des aufkeimenden Bildungsdenkens im 18. Jahrhundert greifbar sind.¹² In den nachfolgenden Überlegungen kann es daher auch freilich nicht um Konzepte zur Bewältigung der gegenwärtig notwendigen Aufgaben gehen. Allenfalls um den Versuch einer Ortsbestimmung dessen, was Aufgabe pädagogischen Fragens in Anbetracht des oben thematisierten menscheitsgeschichtlichen Wendepunktes bedeuten könnte. Und abschließend wird zum ganzen Kontext die Religionspädagogik befragt werden müssen, in welcher Weise die

⁶ Vgl. K.-O. Apel, Die Situation des Menschen als ethisches Problem, in: ZfP 28 (1982), 677f.

⁷ D. Garz, Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein, in: Pädagogische Rundschau 43 (1989), 17f, bes. 28f.

⁸ Vgl. H. Peukert, Praxis universaler Solidarität, in: E. Schillebeeckx (Hg.), Mystik und Politik. (FS Metz), Mainz 1988, 172f.

⁹ A.a.O., 180. Vgl. auch J.C. Melich, Zu einer Pädagogik der Endlichkeit, in: Pädagogische Rundschau 44 (1990), 87f.

¹⁰ J. Ölkens, Utopie und Wirklichkeit, in: ZfP 36(1990), 1.

¹¹ P. Heikämper, Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik, in: ZfP 23 (1988), Beiheft, 135.

¹² Diesen Zusammenhang nennen Ölkens, a.a.O., 2f; ebenso: C. Menze, Bildung, in: J. Speck/G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd 1, München 1970, 136f.

Postulate der Pädagogik und Erziehungswissenschaft von ihr rezipiert worden sind und wie der sog. Paradigmenwechsel gegenwärtiger Neuansätze berücksichtigt ist, an dem sich die besonderen Herausforderungen an der Schwelle ins 3. Jahrtausend zu bewähren haben.

1. Die historische Entwicklung im Verlauf des Bildungsdenkens

In der Übersichtsliteratur zum Bildungsdenken wird hervorgehoben, daß der Bildungsbegriff in unseren Tagen eine Renaissance erfährt. Ungeachtet dessen aber gilt dennoch die grundsätzliche Skepsis, daß die Möglichkeit einer Theorie der Bildung als umfassendes und ausgeführtes System für unsere Gegenwart sehr fragwürdig ist. Und wird die Frage nach einer Theorie der Bildung unter Einbeziehung ihrer eigenen historischen Hypothek zum Thema, wird dazu festgestellt: „Theorie der Bildung ist unabgeschlossen und nie endgültig. Obwohl sie einen eigenen Bedeutungszusammenhang darstellt, sieht sie sich auf das Zusammenwirken der Erfahrungswissenschaften vom Menschen verwiesen und ist ständig neu zu erfüllen. Sie ist in einer für alle Zeiten endgültigen Systematik nicht zu erschöpfen. Die Bildungstheorie unserer Zeit sieht sich vor den Fragen, die das 19. Jahrhundert aufbrachte, und trotz mancher neuen Formulierung, auch Differenzierung in den Fragestellungen, ist sie kaum weitergekommen. Die bildungstheoretischen Probleme der Gegenwart sind die bildungstheoretisch unbewältigten Probleme des 19. Jahrhunderts.“¹³ Zur Problematik einer angemessenen Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs ist darauf hingewiesen worden, daß dafür sowohl eine restaurativ unterlaufende Sinnstiftung der Moderne, als auch ihr bloßes Für-Beendet-Erklären nicht tauglich sind.¹⁴ Vielmehr geht es um „das Begreifen der Moderne, d.h., die Aufklärung in vernünftiger Weise über sich selbst aufzuklären“¹⁵. Dies aber gelinge wesentlich dort, wo Lernen als Lernen im Übergang vom Verstand zur Vernunft gefordert sei.¹⁶

Die Aufgabe einer Relecture des Bildungsdenkens besteht daher zunächst in einer Grundskizze des Bildungsverständnisses selbst; sodann bzgl. seiner sich wandelnden Gestalt bzw. in der Beschreibung des Weges zu seiner Fraglichkeit.

Im 18. Jahrhundert wird der Begriff Bildung zum Schlüsselwort für die Lehre von Erziehung und Unterricht.¹⁷ Als solcher der Pädagogik der Aufklärung

¹³ Menze, a.a.O., 182; vgl. Ölkens, a.a.O., 6.

¹⁴ Vgl. O. Hansmann, „Lernen“ statt „Bildung“?, in: R. Preul (Hg.), *Bildung Glaube Aufklärung*. (FS Nipkow), Münster 1989, 317f.

¹⁵ A.a.O., 318.

¹⁶ Vgl. a.a.O., 326.

¹⁷ Vgl. C. Menze, *Bildung*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, hg. v. D. Lenzen, Stuttgart 1983, 351.

einverleibt, und zwar aus theologischer Tradition entlehnt, gehört er dann zum Begriffspotential für die Selbstdeutung des aufsteigenden Bürgertums; markiert den Beginn der aufgeklärten Gesellschaft in ihrer Distanz zu Theologie und Ständegesellschaft. Mensch-Sein wird zum Dasein auf der Grundlage der eigenen Vernunft. Bildung wird zum Gegenbegriff aller als natürlich begründeter Lebens-Um- und -Zustände und damit zum Instrumentarium gegen Unterdrückung und Herrschaft. Bildung wird zum Ausdruck für die Entfaltung aller menschlichen Anlagen gemäß ihrem eigenen Telos. Das bislang als unabänderlich Gültige wird nun als veränderbar erfahren. Humboldts Formulierung wird dafür programmatisch. Bildung ist das „harmonisch-proportionierliche Spiel der Kräfte des Menschen, in dem sich der Mensch zunehmend als Mensch selbst ohne den Blick auf eine spezifische Funktion in dem, was er seiner Natur oder Idee nach ist, hervorbringt. Bildung ist daher nur als Selbstbildung möglich. Sie versteht sich als Freisetzung des Individuums zu sich selbst, als Selbstbestimmung.“¹⁸

Bildung wird – so verstanden – zum Grundrecht für alle, ist nicht an Stand oder historischen Zufall gebunden; darf nicht an funktionale oder interessegeleitete Zwecke gebunden werden und ihre Ausdrucksformen sind reine Vermögensausbildungen der natürlichen Anlagen. Der humanistische Begriff einer allgemeinen Bildung war damit geboren. In Unterscheidung dazu entwickelte sich die besondere Bildung als an Zwecken orientiert, wohl aber nicht in diesen aufgehend. Ziel blieb die im Menschen selbst gegebene Idee seiner selbst als selbstbestimmte Individualität, Globalziel die Ganzheit bzw. „Totalität dieser idealischen Individualitäten [als] Ideal der Menschheit.“¹⁹ Aber schon im 19. Jahrhundert stellen sich Tendenzen der Einseitigkeit und der Verkehrungen ein, die als Verfallsgeschichte der humanistischen Bildungsidee den Fortgang der pädagogischen Diskussion bestimmen. Es beginnt damit derjenige Prozeß, in dessen Verlauf Bildung mit Wissen gleichgesetzt wird. Das Bewußtsein von Bildung als Menschenrecht verkehrt sich zum Wissen im Hinblick auf die neuaufgekommenen Bereiche der Wirtschaft und der Technik. Demgegenüber wird das anfänglich humanistische Bildungsideal in seiner metaphysischen Gründung suspekt und vollends dort, wo die Philosophie der Subjektivität ihren Siegeszug beginnt. Ziel ist nicht mehr das Vermögen der Entfaltung aller angelegten Kräfte, sondern die Entwicklung des Subjekts bzw. die Verwirklichung der Subjektivität, „die das Subjekt von der Welt abtrennt und es in seiner Selbstreflexion zum Ursprung und Grund der Weltkonstruktion macht“²⁰. Der jedoch unsichere Grün-

¹⁸ Ebd.

¹⁹ A.a.O., 352.

²⁰ A.a.O., 353.

dungsfaktor Subjekt wird zugunsten einer sicherer scheinenden Objektivität überwunden. Somit geht es nun um das verstehende Auslegen derjenigen Welt, in der das Subjekt lebt und leben soll. Es ist ein Spezialwissen vonnöten, das aus den Reduktionen der Welt als ganzer auf die regionalen Teilwelten resultiert. Bildung wird so zum kundigen Sachwissen von Details als Sachbildung. „Die Frage lautet daher nicht mehr, wie sich der Mensch bilden müsse, um sich in wechselnden Situationen als er selbst behaupten zu können, sondern welche Kenntnisse er sich aneignen müsse, um in dieser Welt bestehen zu können.“²¹ Dagegen stand das humanistische Bildungsideal des Individuums als Zweck an sich selbst, als Persönlichkeit, für das das Postulat der Freiheit und des Selbst-Entscheiden-Könnens galt im Unterschied zu gesellschaftlich relevanten Funktionsentsprechungen. Bildung und Ausbildung werden zwei voneinander getrennte Bereiche. Die Spannung zwischen theoretisch-intellektualistischer und praxisferner Bildung mit politischer, gesellschaftskritischer, wissenschaftlich-technischer Entwicklung führt letztlich zur polytechnischen Bildung bei Marx. „Auf dieser Grundlage entwickelt sich eine Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, nach der allein über die polytechnische Schule als der einzig möglichen allgemeinbildenden Schule die allseitig gebildete Persönlichkeit mit ihren produktiv-praktischen, politisch-revolutionären und kulturschöpferischen Fähigkeiten verwirklicht werden kann.“²²

2. Der Neuansatz nach 1945

Die kritische Auseinandersetzung mit dem klassisch-humanistischen Bildungsideal führt zu einer von Grund auf angelegten Neuorientierung in den 60-er Jahren. Es entstehen die „empirisch-analytische und die sogenannte kritische Erziehungswissenschaft“²³. Im ersten Fall gilt nur, was empirisch-analytisch gefaßt werden kann: „Reproduktion, Sozialisation, Individuation und Qualifikation.“²⁴ Damit ist die sozialwissenschaftliche Wende vollzogen, die sich an sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen orientiert. Die neue Spannung resultiert aus dem Bildungsverständnis, das Bildung in meßbare Einzelkomponenten faßt im Unterschied zur grundsätzlichen Nicht-Operationalisierbarkeit zentraler Bildungsbegriffe wie Freiheit, Liebe, Verantwortung u.a. Die kritische Erziehungswissenschaft weist den Bildungsbegriff als für zeitgemäße Gesellschaftswissenschaft nicht mehr ausreichend zurück, erhebt den Vorwurf der Stabilisierung überkommener Werte, Nor-

²¹ Ebd.

²² A.a.O., 354.

²³ Vgl. a.a.O., 355.

²⁴ Ebd.

men und Wirklichkeiten, die in der Klassengesellschaft und bürgerlichen Dominanz in Status, Besitz, Anpassung und Autoritätshörigkeit ihren Ausdruck findet.²⁵

Wenn dagegen im Zusammenhang der Wiedergewinnung eines Bildungsbegriffs besonders die Eindimensionalität solchen Verständnisses von Bildung hervorgehoben wird, so wie sie im behavioristischen und empiristischen Lernverständnis anzutreffen ist, ist dabei besonders ein Phänomen bedeutsam, das in überkommenen Bildungstheorien als Grundforderung steht: „Das Lernen – gemeint ist zunächst das lineare Lernen, darüber hinaus aber auch das Verstandeslernen – zu verlernen, um mit dem Ringen der Vernunft beginnen zu können.“²⁶ Dem entspricht auch diejenige Hervorhebung für das Theorie-Praxis-Verhältnis, „daß 'kognitive' Theorien im methodologischen wie im selbstreflektiven Sinne zumindest nicht die Totalität menschlicher Welt- und Selbsterfahrung (auch nicht unter Bedingungen des 'Wissenschaftszeitalters')“²⁷ vollständig zu erschöpfen vermögen. Was sich als bildungstheoretische Erkenntnis aus den Folgen der genannten Pädagogiken ergab, wurde im Anschluß an die Kritik von Jacques Maritain gegenüber der Pädagogik unter dem Titel der „sieben Todsünden der Pädagogik“ gefaßt.²⁸ Dies war – so wird gesagt – dadurch möglich geworden, daß die Pädagogik aus einer vormals philosophisch und historisch ausgerichteten Reflexionswissenschaft zu einer handlungsleitenden Berufswissenschaft transformiert wurde²⁹ und im Anschluß an die Positionen des kritischen Rationalismus bekräftigte, „daß als wissenschaftlich nur noch gelten kann, was in Hypothesen operationalisiert und in der empirisch-experimentellen Forschung überprüft werden kann“³⁰. Nun wissen wir aber heute nur zu genau, wohin diese Fortschrittsideologie und der Glaube an sie geführt hat, und es wird überdeutlich, daß zur Überwindung dieser geschichtlichen Aporie und ihrer unausweichlichen Bewältigung das Bildungsverständnis entschieden neu angegangen werden muß, um zu verhindern, daß Lernen – und insbesondere die Schule – nicht dem Vorwurf unterstellt zu werden brauchen, bei ihrem breiten Raum, den sie für Lernende einnehmen, den Schritt „vom sinnlosen Lernen zum sinnlosen Leben“³¹ gleichsam institutionalisiert zu vollziehen. Wir gehen für diese Aufgabenstellung noch einmal einen Schritt zurück.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Hansmann, a.a.O., 326.

²⁷ E. Schütz, Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität, in: H. Konrad (Hg.), Pädagogik und Wissenschaft, Kippenheim 1981.

²⁸ Vgl. W. Böhm, Die 7 Todsünden der Pädagogik, in: Pädagogik und Wissenschaft, a.a.O., 91f.

²⁹ Vgl. a.a.O., 92.

³⁰ A.a.O., 95.

3. Sinnmitte und Sinnstiftung in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Versucht man sich einen Überblick über bildungs- und erziehungswissenschaftliche Theorien und Ansätze zu verschaffen, dann entsteht in der Tat der Eindruck, daß der einheitsstiftende Mittelpunkt eben gerade in seiner Nichteinheitlichkeit besteht.³² Unerörtert bleibt die Klärung, „ob eine Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ sinnvoll ist,³³ und fehlender Konsens wird dort festgestellt, wo die Verhältnisbestimmung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft der ersteren fehlende Wissenschaftlichkeit bescheinigt, aber Werturteilhaftigkeit zugesteht und umgekehrt; der Erziehungswissenschaft Wissenschaftlichkeit zuerkennt, aber Werturteilsfreiheit bescheinigt wird.³⁴

Allein diese Gegenüberstellung von Wissenschaftlichkeit und Werturteilhaftigkeit wirft ein bedeutendes Licht auf unsere eingangs geforderte Aufgabe eines Bildungsdenkens für die noch mögliche Zukunft. Im Grunde geht es dabei immer um die Frage nach der Wahrheit eines jeweiligen Selbstverständnisses wie auch Selbstmißverständnisses. Denn diese Frage begleitet jedwedes praktische Tun des Menschen gleichsam als dessen Grund- und Bedingungsmöglichkeit, als die theoretische Voraussetzung praktisch-unmittelbaren Tuns schlechthin, um sich in dem Moment auch thematisch in den Vordergrund zu stellen, in dem Praxis zunächst unmittelbar – naiv vollzogen – zu einer notwendig zu vermittelnden wird: d.h. im Moment der Krise. Praxis erweist sich so als die Beantwortung jenes theoretischen Fragens nach dem Wesen des Menschen, das zugleich durch die Wesensstruktur von Praxis notwendig gestellt werden muß. Im Anschluß an Kant und seine These, daß die praktische Vernunft die Wurzel aller Vernunft sei, findet sich eine Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die von Pädagogik als gemeinsamem Ursprung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft ausgeht.³⁵ Resümierend ist dort zu lesen: „Handeln und Erschlossenhaben von Welt, Praxis und Theorie [bilden] eine unlösbare, wesensmäßige Einheit, aber doch so, daß dabei eben der Praxis, dem handelnden Ausgriff in die Welt, der konstitutive Primat zukommt. Das Handeln in Situation ist

³¹ K. Singer, Maßstäbe für eine humane Schule, Frankfurt 1981; vgl. H. v. Hentig, Was ist eine humane Schule? München ⁵1979. Vgl. zum ganzen Kontext: ZfP 18 (1983), Beiheft, Kap. III: Schulpluralismus und Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit, 105f. Ebenso die Anfragen von Ölkens, Utopie und Wirklichkeit, a.a.O., 6f.

³² Vgl. D. Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München ²1978; H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München ¹¹1980.

³³ Vgl. Blankertz, a.a.O., 11.

³⁴ Vgl. Benner, a.a.O., 11.

³⁵ Vgl. H. Döpp-Vorwald, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Ratingen 1964.

wesensmäßig nicht blind; es ist sinnvolles Handeln, insofern und weil es selbst erst sinnstiftend ist; d.h. es begründet ursprünglich den Sinn, die Bedeutung der situativen Gegebenheiten, gibt ihnen erst ihren Sinn: mit Bezug eben auf die Intention, von der es geleitet ist.“³⁶

Darin aber scheint eine Gegebenheit auf, die sich – gleichsam als roter Faden – durch die gesamte Problematik unserer Fragestellung durchzuhalten scheint und der noch weiter nachgegangen werden soll.

4. Die Rezeption der Sinnstiftung im Bildungsdenken

Bevor sich der Prozeß der vielgliedrigen Selbstausslegung der Pädagogik in seine historischen Dimensionen zu entfalten beginnt, basiert das pädagogische Denken auf der sogenannten Dreigliedrigkeit der traditionellen Pädagogik. Sie bestand zunächst in einer Erziehungslehre, die sich um eine Bestimmung der richtigen Art und Weise des Umgangs mit Heranwachsenden, um eine Anleitung der erzieherischen Situationsbewältigung bemühte und den weiten Horizont der Theorie der Erziehung ausmachte. Weiterhin in der Theorie der Bildung, die sich nicht den Problemen erzieherischer Zuwendung bzw. mit der Einwirkung durch Erziehungsmaßnahmen beschäftigte, sondern Zweck und Ziel der Bildung zu begründen suchte; und schließlich in der dritten Dimension, bei der es weder um Erziehungsanleitung noch um Orientierung erzieherischen Handelns an Aufgaben und Zweck der Erziehung ging. Sie stellte sich der Frage nach den Bedingungsmöglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Aussagen und wurde daher als Erziehungsphilosophie bzw. Theorie der Pädagogik bezeichnet.³⁷

Erst darauf folgend und auf der genannten dreigliedrigen Struktur der Pädagogik beruhend, begann der Auslegungsprozeß in pädagogische Detail- und Sonderbereiche, die sich als Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie und Bildungsökonomie; Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Vorschulpädagogik, Sonderpädagogik, Medienpädagogik, Berufspädagogik und Freizeitpädagogik artikulierten.³⁸ Es soll dahingestellt bleiben, ob daraus die Verhältnisbestimmung zwischen Wegen und Irrwegen innerhalb der Erziehungswissenschaft und -politik bloß einseitig negativ ausfallen muß. Daß sich aber aus diesem Entwicklungsprozeß – gleichsam rückblickend – Bestandsaufnahmen derart formulieren lassen, daß die neugeforderten kardinalen Lernziele auf eine neue Einheit von Natur und Wissenschaft wie auch von Geist und Materie abzielen müßten, weist ansatzweise darauf hin, daß diese

³⁶ A.a.O., 19.

³⁷ Vgl. *Benner*, a.a.O., 13f.

³⁸ Vgl. ebd.

in der traditionellen Pädagogik mitbedachten Zusammenhänge doch wesentlich verlorengegangen zu sein scheinen.³⁹

Ein erster Schritt zu dieser Entwicklung war die nach dem 2. Weltkrieg notwendig gewordene schulpraktische Forschung, die sich als empirische Pädagogik etablierte, und bald – auf ihrem Selbstverständnis von Wissenschaftlichkeit basierend – erste Dominanz im Erziehungsdenken inne hatte. Aber weder die überkommene Erziehungsphilosophie noch die von Erziehungsmöglichkeiten absehende, rein an Fakten interessierte, empirische Pädagogik vermochten Lösungen der anstehenden Probleme anzubieten. Der Hinweis darauf, daß eine bis heute befriedigende Antwort der empirischen Pädagogik ausstehe, ist auch durch eine weitere Spezialisierung und Aufteilung der empirischen Pädagogik in experimentelle Pädagogik (Lay und Meumann), pädagogische Tatsachenforschung (Petersen) und positivistische Erziehungswissenschaft (Fischer, Lochner, Brezinka) nicht eingelöst.⁴⁰

Der spannungsgebende Pol zur empirischen Pädagogik bildet die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die aus der historisch-gesellschaftlichen Konstellation des von zunehmender Arbeitsteilung geprägten ausgehenden letzten Jahrhunderts herkommt. Ihr Selbstverständnis war die Theorie eben dieser Situation mit starker Betonung der „Vorläufigkeit allen pädagogischen Tuns. Die Konzentration dieses Konzepts auf Interaktionen im pädagogischen Feld, das spezifische Verständnis pädagogischer Eigenständigkeit, gestützt durch ein unkritisches Menschen- und Gesellschaftsbild, einhergehend mit Aversionen gegen Empirie, bezeichnen ebenso die Grenzen wie die Aufgaben einer kritischen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Konzepts.“⁴¹ Der Einfluß und die Bedeutung dieser pädagogischen Schule reicht von Schleiermacher und Dilthey über den 1. Weltkrieg bis in die 60er-Jahre. Als seine Hauptvertreter werden Litt, Spranger, Nohl, W. Flitner und Weniger genannt, deren Ablösung in programmatischen Formulierungen von der „realistischen“ und „emanzipatorischen“ Wende geschieht und von der neu-aufkommenden, sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik im Zeichen eines kritisch-politischen Selbstverständnisses vollzogen wird.⁴²

Diese kritische – auch emanzipatorisch genannte – Erziehungswissenschaft enthält den konstitutiven Bezug zur kritischen Theorie im Anschluß an die Frankfurter Schule (Horkheimer, Adorno, Löwenthal und Marcuse). Nach der Überzeugung ihrer Vertreter „hat die Vernunft weder in einer überge-

³⁹ Vgl. G. Kadelbach, Andersenken hatte nach der „Stunde Null“ kaum eine Chance, in: Frankfurter Rundschau vom 13. September 1988.

⁴⁰ Vgl. Benner, a.a.O., 137f.

⁴¹ H. Thiersch, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1., a.a.O., 81.

⁴² Vgl. a.a.O., 83f.

schichtlichen Menschennatur noch in einem transzendentalen Subjekt eine absolute Instanz, die den Maßstab vernünftiger Praxis setzen könnte. Wenn aber der Vernunftanspruch selbst wie sein bestimmter Inhalt als geschichtlich erzeugt und vergänglich gelten, dann auch die Theorie, welche die Erfüllung dieses Anspruchs durch geschichtliches Handeln will. Die kritische Theorie setzt weder auf die verpflichtende Kraft ethischer Argumente noch auf ein in der Geschichte waltendes Fortschrittsgesetz.⁴³ Daraus resultiert die Notwendigkeit der Neuformulierung einer kritischen Wissenschaftstheorie, die Habermas vorlegt unter Beibehaltung einzelner Elemente aus den traditionellen Theorien, die aber auf den Erkenntnissen der „Dialektik der Aufklärung“⁴⁴ nur teilweise beruht und wesentlich an den frühen Horkheimer anschließt. Die Kritik bezieht sich auf den vermeintlich objektiven Schein traditioneller Theorien. Dazu heißt es: „Für drei Kategorien von Forschungsprozessen läßt sich ein spezifischer Zusammenhang von logisch-methodischen Regeln und erkenntnisleitenden Interessen nachweisen. Das ist die Aufgabe einer kritischen Wissenschaftstheorie, die den Fallstricken des Positivismus entgeht. In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaften geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches, und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden [...] zugrunde lag.“⁴⁵

Aber die kritische Rezeption dieses Wissenschaftsverständnisses im Bezug auf die Erziehungswissenschaft macht deutlich, daß es für eine kritische Erziehungswissenschaft angebracht wäre, die Grenzen der Erziehung aufzuzeigen, als den Entwurf eines künftigen Menschen zu entwickeln. Dabei freilich unter besonderer Rücksicht auf diejenigen Faktoren, die die gegenwärtigen Verhältnisse mißbilden. Im Bewußtsein der eigenen Begrenztheit wäre die kritische Erziehungswissenschaft gut beraten und konstruktiver als bislang geschehen am Erziehungswesen beteiligt, wenn sie entschlossen zur Selbstaufklärung der kritischen Erziehungswissenschaft als theoretischer Praxis beitrüge, als von ihrem unerfüllten Anspruch aus „der vorgegebenen Praxis – sei es des Unterrichts, der Jugendarbeit oder der Sozialpädagogik – stets Orientierung und Legitimation im Geist und Interesse der Emanzipation zu geben“⁴⁶.

⁴³ W. Keckeisen, Kritische Erziehungswissenschaft, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1., a.a.O., 119.

⁴⁴ Vgl. M. Horkheimer/Th. W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969.

⁴⁵ Benner, a.a.O., 281.

⁴⁶ Keckeisen, a.a.O., 135.

Freilich wären diese Hauptströmungen der Pädagogik – besonders mit Rücksicht auf ihre interdisziplinären Einflüsse und Weiterentwicklungen – umfassender zu würdigen. Im thematischen Spannungsfeld aber geht es um die Grenzlinien zwischen Freiheit und Unabänderlichkeit. Als gesellschaftsrelevante Bewußtseinsform trifft dies insbesondere die technische Rationalität, die als solche „die Rationalität der Herrschaft selbst ist“⁴⁷. Ihre bildungstheoretische Gefahr zeigt sich am schärfsten im Rezeptionsmodell der behavioristischen Psychologie, deren Versprechen die tiefste Verkehrung der Bestimmung des Menschen als Wesen der Freiheit darstellt. Dieses Versprechen – gibt mir ein Dutzend gesunder, wohl gebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der ich sie erziehe, und ich garantiere, daß ich jedes nach Zufall auswähle und es zu einem Spezialisten in irgendeinem Beruf erziehe; zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht seiner Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren – spricht für sich selbst.⁴⁸

Da es uns hier jedoch ausschließlich um Grundlinien geht, soll deutlich werden, welche Konsequenzen für eine vorurteilsfreie, ihre wirkliche Aufgabe und Herausforderungen annehmende Erziehungswissenschaft – besonders in Anbetracht unserer einleitend gemachten Bestandsaufnahme – zu ziehen wären.

5. Zu einer Option der Ebenbildlichkeit

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß pädagogisches Denken nicht unabhängig von geistesgeschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Einflüssen betrieben werden kann. Und eben das macht im geschichtlichen Augenblick die besondere Herausforderung aus, die auch dadurch nicht leichter wird, daß der betonte Ernst unserer Zukunft als Sache weniger, meist ideologisch gefärbter Extremisten, minimalisiert und damit relativiert wird. Es führt kein Weg daran vorbei, daß die Menschheits- und Weltgeschichte an einem qualitativen Wendepunkt steht, nicht aber an einem linear weiterzudenkenden Entwicklungspunkt. Die besondere Herausforderung der geschichtlichen Gegenwart liegt darin, daß es entweder eine Zukunft für alle, oder aber überhaupt keine mehr geben wird. Erst jüngst ist diese Tatsache als „verschärfte Krisenerfahrung“ hervorgehoben worden.⁴⁹ Dabei geht es entscheidend darum, daß die Protestbewegungen der nachwachsenden Generation sich an Elementarproblemen artikulieren wie etwa ökologi-

⁴⁷ Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, 109.

⁴⁸ Vgl. J. Watson, *Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht*, in: *Behaviorismus*, Köln 1968, 123.

⁴⁹ Vgl. Peukert, a.a.O., 172f, 178.

schen Bewegungen, Friedensbewegungen, alternative Kultur- und Lebensformen, Frauenbewegung u.a. Es geht nicht mehr nur darum, sich an der „Sollbruchstelle“ des Generationenwechsels Traditionen in eigenständiger Interpretation kreativ anzueignen [...] Nach dem Grundgefühl eines großen Teils dieser Generation geht es vielmehr darum, *überhaupt leben zu dürfen*.“⁵⁰ Die notwendig gewordene qualitative Überschreitung überkommener Erziehungshorizonte fordert zu einer besonderen Form der Humanität insofern, „als sie zu einer universalen, anamnetisch und proleptisch solidarischen, sich ihrer tödlichen Endlichkeit bewußten Existenz provoziert, die auch den Ungeborenen und Toten ein Stimmrecht zugesteht“⁵¹. Damit ist noch gar nicht von mehr als der Hälfte der Erdbewohner die Rede, die als konkret betroffene Stimmlose gegenwärtig leben müssen. Und umgekehrt ist damit nicht implizit ausgesprochen, daß diejenigen, die eine Stimme haben, diese auch immer schon richtig gebrauchen. Hört man auf die Botschaft des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus dem Jahre 1988, so wird in der Tat schlagartig bewußt, daß die Erziehungswirklichkeit – wenn schon nicht verändert – dann doch zumindest elementar erweitert werden muß, was für eine Kultur der Solidarität weitreichende Konsequenzen fordert. Grundthemen erzieherischer Aufgaben sind demzufolge neben den einleitend genannten Generalthemen Fragen zu Zukunft und Lebenssinn; systemische Friedenspolitik; weibliche Pädagogik; die Medienproblematik in außerschulischer Sozialisation; Revision von Professionalisierungen in der Lehrerbildung; Berufsausbildung und Entwicklungszusammenarbeit.⁵² Die Liste ist nicht vollständig, aber verdeutlicht die Richtung. H. Peukert hat in dem schon erwähnten Beitrag von der Berührungsstelle zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft gesprochen unter Bezugnahme auf L. Kohlberg. Insbesondere die Funktion und Bedeutung der Krise, die sich im Entwicklungsprozeß als Schaltstelle von einer bislang gültigen zu einer je neuen Identitätsstufe erweist, bricht „auf dem höchsten Niveau moralischen Bewußtseins die Frage nach einem korrespondierenden religiösen Bewußtsein auf, und zwar als Frage nach einem Bewußtsein und einer Handlungskompetenz, die sich nicht mehr auf eine schon bestehende Welt- und Gesellschaftsordnung oder Ordnung religiöser Institutionen stützen können“⁵³.

Besonders der Hinweis, daß die Grenzprobleme für humanes Handeln in unserer konkreten geschichtlichen Situation nicht solche *zwischen* verschie-

⁵⁰ A.a.O., 179.

⁵¹ A.a.O., 180.

⁵² Vgl. ZfP 23 (1988), Beiheft.

⁵³ Peukert, a.a.O., 182.

denen Wissenschaften sind, sondern konstitutiv für diese, zeigt in die entscheidende Richtung. Gefordert sind Grundlegungen der jeweiligen Wissenschaften.⁵⁴ Die Aufforderung, von der Kritik der Utopie zu einer Ethik der Verantwortung aufzubrechen, gründet in der entscheidenden Erkenntnis, daß der Geist der Verantwortung den voreiligen Spruch der Unvermeidlichkeit verwirft und noch mehr die Sanktionierung, die wegen der geglaubten Unvermeidlichkeit folgt.⁵⁵ „Das paradoxe unserer Lage besteht darin, daß wir die verlorene Ehrfurcht vom Schaudern, das Positive vom vorgestellten Negativen zurückgewinnen müssen: die Ehrfurcht für das, was der Mensch war und ist, aus dem Zurückschauern vor dem, was er werden könnte und uns als diese Möglichkeit aus der vorgedachten Zukunft anstarrt.“⁵⁶ Das aber wird bildungstheoretisch nur möglich sein aus der Verwirklichung eines rechten Bildes – theologisch gesprochen – des Ebenbildes. „Seine Integrität aber ist nichts anderes als das *Offensein* für den immer ungeheuerlichen und zu Demut stimmenden *Anspruch* an seinen immer unzulänglichen Träger.“⁵⁷ Was an dieser Stelle noch abstrakt gefordert ist, bedeutet in bildungstheoretischer Absicht die Realisierung von wirklichen menschlichen Begegnungen und damit verbunden – gleichsam als deren Voraussetzung – die Haltung der Dialogbereitschaft. Beide Forderungen sind abhängig von einem Bildbegriff, der wesentlich in der Ebenbildlichkeit des Menschen zu Gott begründet ist. Darin erst scheint eine letzte transzendente Relation auf, die als die Ausbildung des Bildes Gottes im Menschen bezeichnet wird und gerade darin jene personale Teleologie bekundet, dank derer in einer wirklich gelingenden Begegnung die (relative) personale Eigenständigkeit der sich begegnenden Partner gewährleistet bleibt. D.h. eine Aufhebung des Ich im Du und umgekehrt ist so nicht möglich aufgrund der für ein solches Verhältnis allem vorausliegenden und begründenden göttlichen Freiheit. Sie ist Grundbedingung für gelingenden Dialog überhaupt. Konkret heißt das, daß ich mich von einem jeweiligen Partner/Partnerin auch wirklich betreffen lassen möchte und darüber hinaus von ihm/ihr auch wirklich lernen zu wollen, was an jeweils Wahrem und Bereicherndem in seinem/ihrem Horizont für meinen eigenen aufscheinen kann bzw. aufscheint. Und das verlangt wiederum die Bereitschaft, sich zu ändern bzw. sich ändern zu lassen in einer Weise, die offen ist und ohne vorausgehende Festlegung geschieht. In dieser Weise ist die genannte Fundamentaloption insbesondere für interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Erziehung zu verstehen, deren Grundkriterien Offen-sein,

⁵⁴ A.a.O., 184.

⁵⁵ H. Jonas, Das Prinzip Verantwortung, Zürich 1987, 388f.

⁵⁶ A.a.O., 393.

⁵⁷ Ebd. Vgl. zum Kontext meinen Beitrag: Bildung als Inexistenz, Freiburg 1989.

Offenheit und Demut sind. Deren Akzeptanz und mehr noch ihre Verwirklichung ermöglichen das Ankommen des/der Anderen und die Fähigkeit, auf deren Botschaft und Eigenrecht/Eigenstand zu hören.

6. Offenheit und Demut als neue pädagogische Leitbegriffe

Es war eingangs von der Aufgabe der religionspädagogischen Realisierung die Rede, ausgehend vom sogenannten Paradigmenwechsel in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. Gerade die Option einer Ebenbildlichkeit aber macht die anwaltschaftliche Funktion der Religionspädagogik in aller Schärfe deutlich. Die greifbaren Kategorien dafür heißen „interreligiöser Dialog“ bzw. „interreligiöses Lernen“ im Anschluß an nahezu gleichlautende aus dem Bereich der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, denn dort bestimmen maßgeblich die Herausforderungen „interkulturelles Lernen“ bzw. „interkulturelle Erziehung“ die gegenwärtigen Diskussionen. Beide Arbeitsbereiche stehen bezüglich dieser Aufgaben ganz am Anfang, was insbesondere ein Blick in die religionspädagogische bibliographische Literatur belegt.⁵⁸

Eine jüngst erschienene Monographie gibt Aufschluß über die Meinungsvielfalt und historische Entwicklung zur Thematik „interkulturelle Erziehung“. Bezogen auf die deutsche Situation wird festgestellt: „In der Bundesrepublik ist von interkultureller Erziehung erst in den späten 70er-Jahren, zunächst speziell mit Bezug auf die Vorschulerziehung die Rede, Anfang der 80er-Jahre dann in einer generellen und programmatischen Bedeutung.“⁵⁹ Dabei geht es zunächst vorrangig um die Abgrenzung und Klärung zentraler Begriffe wie etwa multikulturelle und multiethnische Gesellschaft, multikulturelle bzw. interkulturelle Erziehung, bilinguale-bikulturelle Bildung, transkulturelle Erziehung, Kulturkonflikt u.v.m.⁶⁰ In einer ersten Typisierung der pädagogischen Konzeptionen und Kontroversen wird festgestellt: „Was interkulturell bedeutet, hängt davon ab, ob Kulturen und ob die Beziehungen zwischen Kulturen als Zustände oder Prozesse gesehen werden. [...] Konsens in der interkulturellen Bildungsdiskussion scheint darin zu liegen, drei für den Kulturbegriff konstitutive Merkmale zu betonen: Universalität, Prozeßhaf-

⁵⁸ Im religionspädagogischen Dienst der katholischen religionspädagogischen Dokumentationsstelle begegnet der Begriff „interkulturelle Erziehung“ vereinzelt ab ca. Mitte der 80er-Jahre. Die religionspädagogische Jahresbibliographie erwähnt im 4. Jahrgang 1989 unter dem Stichwort „interkulturelle Erziehung“ einen Titel; gleiches gilt für „interkultureller Dialog“. „Interkulturelles Lernen“ vereint als Stichwort dagegen 17 Titel.

⁵⁹ G. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 1. (Lit.!) Diese Arbeit darf wohl mit Recht als erste größere Publikation zur gesamten Thematik eingestuft werden.

⁶⁰ Vgl. a.a.O., 2-16.

tigkeit, Erfahrbarkeit. [...] Interkulturelle Erziehung hat sowohl die Herkunftskulturen als auch die im Aufnahmeland entstandene Migrantenkultur zu akzeptieren, sie in den Erziehungsprozeß einzubeziehen. ... Interkulturelle Erziehung anerkennt Kulturwandel und Kulturdiffusion als faktische und notwendige Prozesse bzw. Chancen. Sie versucht, bei deren Bewältigung Hilfestellung zu geben, indem sie Verunsicherungen und Abgrenzungen auf beiden Seiten entgegenwirkt und zu gegenseitiger Offenheit, zu Interesse und Toleranz zu erziehen versucht. [...] Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.⁶¹

Nachdrücklich wird an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß die Forderung nach interkultureller Erziehung vor allem aus gesellschaftspolitischen und humanitären Gründen an die Pädagogik herangetragen worden sei und nur wenige Pädagogen sich ernsthaft und mit Substanz dem Thema gewidmet hätten.⁶² Soweit dies geschehen sei, ließe sich exemplarisch feststellen: „Interkulturelle Erziehung muß sich freimachen von den jeweiligen Bedingungen und Bedingtheiten von Kulturgemeinschaften. Interkulturelle Erziehung findet ihre Grundlagen jenseits aller kulturellen Bedingtheiten in einem überkulturellen Bereich, d.h. in einem Bereich, der die Kulturschlacken abgeworfen hat.“⁶³ Und wenig später heißt es: „Die interkulturelle Bildungschance liegt heute ... darin, im Verständnis der anderen Kultur über die selbstverständliche und vom Weiterdenken entlastende Aneignung von Kulturgütern und Überzeugung von der fraglosen Güte der eigenen Kultur hinauszukommen. Bildung enthält dann die Aufgabe, loszukommen von der Befangenheit in eine Kulturidentität mit dem anderen und dank des anderen.“⁶⁴ Implizit sind damit die zentralen Ziele interkultureller Erziehung ausgesprochen. Diese werden mehrheitlich von den Befürwortern anerkannt und heißen: Empathie, Solidarität, Toleranz und Konfliktfähigkeit.⁶⁵ Zur Bewußtmachung der strukturellen Verwobenheit, die vielfach auch die Verhinderung dieses sozial-kommunikativen Prozesses fördert, werden Not-

⁶¹ A.a.O., 171f.

⁶² Vgl. *D.-J. Löwisch*, *Kultur und Pädagogik*, Darmstadt 1989.

⁶³ A.a.O., 129.

⁶⁴ A.a.O., 133.

⁶⁵ Vgl. *Auernheimer*, a.a.O., 175.

wendigkeit und Ziele einer jeweiligen kulturellen Selbstreflektion gefordert. Aspekte dazu sind: kulturelle Selbstreflektion als Bewußtmachung verinnerlichter kultureller Traditionen, um diese nicht unreflektiert in interkulturelle Interaktion einfließen zu lassen bzw. auszugrenzen; aus der Perspektive des Abendlandes heißt das: kulturelle Selbstreflektion als Bewußtmachung abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen; im Blick auf eine multikulturelle Gesellschaft und Lebenswelt entsprechend kulturelle Selbstreflektion als Aufspüren von Bildern und Assoziationen interkultureller Höherwertigkeitsvorstellungen, die letztlich als kulturelle Selbstreflektion als Bewußtmachung intrakultureller Höherwertigkeitsvorstellungen z.B. im Verhältnis der Geschlechter zu- bzw. untereinander konkretisiert werden muß.⁶⁶ Damit heißt das Globalziel interkultureller Erziehung „das Miteinander-Leben-Lernen“. Dies aber nicht als bloßes Nebeneinander, sondern als gegenseitige Bereicherung.⁶⁷

7. Theologische Ansätze in interkultureller Absicht und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik

Die grundlegende pädagogische Bestandsaufnahme hat die Schwierigkeiten einer allgemeinen Konsensfindung der Ansätze gezeigt, deren Anfangsprobleme bereits in begrifflich unklaren bzw. vielfältigen Verwendungszusammenhängen bestehen. Gleiches ist für den theologischen Diskussionsstand zu sagen. Freilich gibt es auch hier bezüglich der globalen Ziele gemeinsame Visionen. So etwa, wenn in einer frühen Arbeit zur interkulturellen Theologie an zentraler Stelle zu lesen steht: „Interkulturelle Theologie ist diejenige wissenschaftliche, theologische Disziplin, die im Rahmen einer gegebenen Kultur operiert, ohne diese zu verabsolutieren. In diesem Sinne tut sie nur, was jede anständige Theologie auch tut. Mit anderen Worten, sie widerspiegelt, reflektiert theologisch den sakramentalen Leib Christi. Wenn Theologie nicht lediglich eine Selbstrechtfertigung der eigenen kulturellen Vorurteile ist [...], dann muß sie versuchen, dieser universalen und sakramentalen Dimension des christlichen Glaubens gegenüber offen zu sein. [...] Interkulturelle Theologie ist nicht eine Form von Pop-Theologie. Sie macht unsere Aufgabe nicht leichter, sondern schwieriger. Sie dispensiert uns nicht von den Methoden, der in unserer Kultur akzeptierten kritischen Wissenschaft, aber sie verlangt von uns, daß wir diese nicht nur auf den Inhalt unserer Disziplin, sondern auf den Gesamtprozeß der Kommunikation anwenden, auf das Feld

⁶⁶ Vgl. R. Nestvogel, Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?, in: ZfP 23 (1988), Beiheft, 41f.

⁶⁷ Vgl. K. Klemm, Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung, in: Die deutsche Schule 77(1985), 177.

zwischen Sender und Empfänger, kurz, auf den Prozeß des Theologisierens innerhalb des Leibes Christi, da wir ja wissen, daß die Präzision einer Kommunikation nicht nur von dem bestimmt wird, was gesendet, sondern ebenso von dem, was empfangen wird.⁶⁸

Kommunikation als zentrale Kategorie findet sich in der negro-afrikanischen kommunitaristischen Ethik, die gerade darin die Ethik des okzidentalen Typs sprengt und deren Grenzen angesichts einer multikulturellen und polyzentrischen Welt aufzeigt.⁶⁹ Am Beispiel des Palavermodells wird dies besonders deutlich. An ihm kann gezeigt werden, was für alle Lebensbereiche gleichermaßen gilt, nämlich, „daß die Norm gemeinschaftlich, aber herrschaftsfrei und dialogisch gefunden werden kann und soll. Es begnügt sich nicht damit, auf prinzipieller Ebene zu argumentieren oder Normen im Arbeitszimmer zu finden, so daß die daraus resultierende Moral nur noch eine verkopfte Moral wäre, die im mikro-ethischen Bereich ineffizient bleibt. Das Palavermodell ist existentiell und sapiential zugleich. Es unterhält einen lebendigen Kontakt mit allen Schichten der Bevölkerung, so daß diese sich durch die 'sapientes' in gar keiner Weise entmündigt fühlt.“⁷⁰ Fast gleichlautend dazu heißt es an zentraler Stelle zum Thema Interreligiöser Dialog als interkulturelles Lernen: „Es geht nicht um den Vergleich religiöser Systeme und ihrer dogmatischen Lehrmeinungen, sondern um Muster für das Zusammenleben von Menschen verschiedener religiöser Überzeugung und Prägung in einem gemeinsamen gesellschaftlichen Kontext. Es geht nicht nur um den Austausch von verschrifteten Inhalten der Glaubensgemeinschaften auf kognitiver Ebene, sondern um die Vermittlung von Erfahrungen mit Glaubenspraxis und die Entdeckung der verschiedenen Identitäten.“⁷¹

Theologisch ausführlich behandelt wurde die Möglichkeit einer transkulturellen Christologie.⁷² Gerade die großen kontinentalen Kulturtraditionen sind es, die maßgeblich ein künftiges Bild von Theologie und Kirche prägen werden. Für eine bislang fraglose Gültigkeit europäischer Oberherrschaft bzw. eurozentristischer Theologie und Kirche wird sich mehr und mehr kulturbedingtes Christentum entwickeln. Von einer eurozentrischen Fixierung des Christentums gilt es Abschied zu nehmen durch die Tatsache des

⁶⁸ W.J. Hollenweger, Erfahrungen der Leibhaftigkeit. Interkulturelle Theologie, München 1990, 50f; vgl. J.D. May, Christus Initiator. Theologie interkulturell Bd.4, Düsseldorf 1990.

⁶⁹ Vgl. B. Bujo, Autorität und Normsetzung, in: StdZ 1990, 712 u. 714.

⁷⁰ Ders., Gibt es eine spezifisch afrikanische Ethik?, in: StdZ 1989, 602.

⁷¹ P. Löffler, Interreligiöser Dialog als interkulturelles Lernen, in: Dialog der Religionen 1 (1991), 122. Vergleichbares wäre aus dem lateinamerikanischen Kontext zu sagen. Vgl. dazu meinen Beitrag: Der Gott des Lebens und der Kontinent des Todes, in: RpB 24/1989, 80-97.

⁷² Vgl. K.-H. Ohlig, Fundamentalchristologie, München 1986.

Einbruchs fremder Kulturen in das Christentum. „Vor allem [muß] die europäische Theologie selbst helfen, indem sie ihre eigenen Bedingungen kritisch reflektiert. Sie muß lernen, ihre eigenen Raster und Modelle nicht mit dem Evangelium selbst zu identifizieren und so 'Freiheit von sich selbst' zu ermöglichen, damit den neuen Kirchen nicht unnötige Lasten auferlegt werden, die auf längere Sicht zu einem Bruch führen müßten.“⁷³

Religionspädagogisch sind gegenwärtig vor allem durch die Rezeption des Konziliaren Prozesses zentrale Themen und Herausforderungen in der geforderten Richtung aufgenommen worden.⁷⁴ Daß dabei eine Reflektion zur Pädagogik des Konziliaren Prozesses auf Paulo Freire zurückgreift, hat epochale Bedeutung. Beispiele für Umsetzungen von Kulturbegegnungen in Schule und Unterricht sind sowohl für afrikanische wie auch lateinamerikanische Themenbereiche exemplarisch vorbildlich publiziert.⁷⁵ Die Prinzipien einer Pädagogik des Konziliaren Prozesses sind unmißverständlich festgehalten. „Eine solche Pädagogik des Konziliaren Prozesses ist zudem nicht (für andere) zu organisieren, sondern sie ist (selber – jeweils einzeln und gemeinsam mit anderen) zu tun. Sie erfordert das Treffen eindeutiger Optionen, das Akzeptieren der eigenen Begrenztheit, Verbindlichkeiten in den eingegangenen Beziehungen, den Verzicht darauf, die Befreiung *für* andere erwirken zu wollen. Sie erfordert zudem von jedem und jeder eine konkrete und zugleich existentielle Umkehr, um die Einbildung, man sei Wissender oder Wissende, aufzugeben und so erst fähig zu werden, im schöpferischen Dialog mit anderen nach neuen Wegen des Erkennens und Handelns zu suchen. Eine solche Umkehr ist nicht durch Willensentschluß allein herbeizuführen, sie bedeutet, daß wir uns mehr und mehr in einer prophetischen Spiritualität verwurzeln, die Kampf und Kontemplation miteinander verbindet. Sie kann nur wachsen im Verlauf von befreienden Erfahrungen mit anderen, d.h. in einem Prozeß befreiender Evangelisierung, wie ihn der Konziliare Prozeß darstellt.“⁷⁶

Damit ist der Bogen zurückgeschlagen zu den bereits beschriebenen Grundbedingungen interkulturellen Lernens,⁷⁷ wobei an dieser Stelle noch ergänz

⁷³ A.a.O., 559.

⁷⁴ Vgl. dazu exemplarisch das Themenheft: Konziliarer Prozeß, in: RpB 27/1991; Konziliarer Prozeß, in: KatBl 115 (1990) H. 12; H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen, in: KatBl 116 (1991) H. 5, 316f; Friede auf Erden? Neue pädagogische Konzepte, in: Grundschule 22 (1990) H. 12.

⁷⁵ Vgl. exemplarisch: Schmuck aus Mali, in: Dritte Welt in der Grundschule 1990, H. 4; ebenso: Arpilleras - Wandteppiche berichten aus chilenischen Poblaciones, in: Dritte Welt in der Grundschule 1991, H. 1; zum Kontext: Pädagogikhandbuch Dritte Welt, hg. v. A.K. Treml, Wuppertal 1982.

⁷⁶ E. Meyer, Zur Pädagogik des Konziliaren Prozesses, in: KatBl 115 (1990), 853.

werden muß, was insbesondere für ein angemessenes Verständnis des Kulturbegriffs hervorgehoben wird. Dezidiert heißt es dazu: „Es geht also um einen dynamischen Kulturbegriff mit fließenden inter- und intrakulturellen Übergängen, die die Dynamik von Entwicklungs- und Differenzierungsprozessen auch innerhalb der eigenen Kultur zulassen; das Erkennen nicht nur von Unterschieden, sondern auch Gemeinsamkeiten erlauben und die Erfahrung mit Fremdheit auch im eigenen Kulturraum erschließen und damit eine starre und unrealistische Grenzziehung zwischen scheinbar Eigen- und Fremdkulturellem zu verhindern helfen.“⁷⁸ Die Probleme in der Diskussion um den Kulturbegriff im Kontext interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Erziehung werden durchaus gesehen und im Spannungsfeld von „Kulturrelativismus“ und „Kulturuniversalismus“ thematisiert.⁷⁹ Grundsätzlich aber geht es dabei immer um die Anerkennung des Eigensinns einer jeweiligen Kultur und damit freilich zugleich um das Recht, daß eine solche Kultur jeweils auch in ihrer Sprache und in ihren eigenen Begriffen verstanden werden will. Wie mir scheint, hat dies vor allem Bernhard Welte schon früh erkannt und in seinem Beitrag über Christentum und Religionen der Welt unüberbietbar formuliert: „Die nächste Zielvorstellung des Dialogs sollte darin bestehen, daß jeder Partner sich selbst und seinen eigenen Ursprung besser und reiner verstehen lernt. Daß also die Christen bessere Christen werden und die Muslime bessere Muslime, die Buddhisten bessere Buddhisten und so fort. Darin würde der erste Schritt eines wirklichen Sich-Näherkommens bestehen. Gewiß nicht der letzte, aber eben doch der erste. Zu diesem ersten Schritt würde niemals gehören, die eigene Glaubenswelt vorschnell einfach abzuwerfen und ihr untreu zu werden, vielmehr ihr gerade treu zu bleiben, jedoch so, daß sie sich reinigte, änderte, erweiterte, befreite und verdeutlichte aus ihrem eigenen Ursprung: daß jeder in seinem eigenen Ursprung wächst.“⁸⁰ Als Fazit wird unmißverständlich festgestellt, daß wir heute wirklich an das „Ende der Exportreligion“ gekommen sind, aber nicht an das Ende des Evangeliums vom Reich Gottes. Daraus ergibt sich die grundlegende Option gegen kulturelle Vereinheitlichung und zugleich die Ermunterung dazu, andere und fremde Kulturformen zu achten.⁸¹

Diese grundlegenden Gedanken fruchtbar werden zu lassen, wird Aufgabe eines künftigen religionspädagogischen Gesprächs sein müssen als Beitrag

⁷⁷ Vgl. oben Abschnitt 6 und die eingangs beschriebenen Krisenmodelle bzw. globalen Herausforderungen.

⁷⁸ *Nestvogel*, a.a.O., 40.

⁷⁹ Vgl. *Auernheimer*, a.a.O. 192f; *Klemm*, a.a.O., 181f; *Löwisch*, a.a.O., 1-50.

⁸⁰ *B. Welte*, *Christentum und Religionen der Welt*, in: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, Teilband 26, Freiburg 1980, 77f.

⁸¹ Vgl. a.a.O., 118.

nicht nur zur geistigen, sondern zur faktischen Situation von Menschentum und globalen lebensweltlichen Strukturen. Zentrale Kategorien für ein solches Gespräch bilden insbesondere für die religiöse Erziehung die Forderungen nach „prophetischen Konkretionen“⁸², d.h. mit möglichst vielen jungen Menschen auf der Grundlage der Option Gottes für das wirkliche Subjektsein aller Menschen Solidarität, Gerechtigkeit und Friede mehr und mehr einzuüben, d.h. für diese Menschen und mit ihnen gemeinsam gerechte und solidarische Optionen zu realisieren, was im ganzen Zusammenhang der hier gemachten Überlegungen je neu und je anders einen Standortwechsel verlangt, dessen Verwirklichung aber nicht mit Standortverlust bzw. Vereinheitlichung oder Gleichförmigkeit als Gleichmacherei verwechselt werden darf.⁸³

⁸² Vgl. J. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung*, München 1989, 243.

⁸³ Vgl. dazu exemplarisch: G. Gutiérrez, *Gott oder das Gold*, Freiburg 1990.

Ralph Sauer

Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik und Katechese¹

Vorbemerkung

Ich gehe wohl nicht fehl in der Annahme, daß den meisten unter Ihnen der Name Janusz Korczak herzlich wenig besagt. Dies mag in noch höherem Maße für unsere französischen Freunde zutreffen, auch wenn es in Frankreich eine Janusz Korczak-Gesellschaft mit Sitz in Paris gibt und sogar ein Sportplatz bei Rouen seinen Namen trägt. Obwohl seine Werke in 20 Sprachen übersetzt worden sind, dürfte seine Gemeinde um die Welt verteilt sehr klein sein. Und wer von uns mit dem Namen Korczak bestimmte Vorstellungen verbindet, der wird, wenn es hochkommt, den einen oder anderen Artikel über ihn und seine Pädagogik gelesen haben, vielleicht auch noch seine beiden bekanntesten Kinderbücher „König Hänschen I“ und „König Hänschen auf der einsamen Insel“, seine beiden pädagogischen Hauptwerke „Wie man ein Kind lieben soll“ und „Das Recht des Kindes auf Achtung“ sind unter Religionspädagogen weithin unbekannt geblieben. Ich kenne auch keine deutschsprachige religionspädagogische Dissertation, die Janusz Korczak zum Thema hat. Ich verdanke meine persönlichen Beziehungen zu dem „polnischen Pestalozzi“ der Freundschaft mit einem polnischen Pädagogen und Theologen, der an der Katholisch-Theologischen Akademie in Warschau lehrt und Vorstandsmitglied der polnischen Janusz-Korczak-Gesellschaft ist. Mit seiner Hilfe habe ich für mich Janusz Korczak entdeckt und möchte Sie an dieser Entdeckung ein wenig teilnehmen lassen.

1. Der Lebensweg von Janusz Korczak

Wer war Janusz Korczak? Sein genaues Geburtsjahr kennen wir nicht, 1878 oder 1879 ist er mit dem bürgerlichen Namen Henryk Goldszmit in Warschau in eine jüdische Patrizierfamilie hineingeboren. Als er 20 Jahre alt war, unterschrieb er eine Arbeit für einen Literaturwettbewerb mit dem Pseudonym Janasz Korczak. Das Pseudonym war dem Titel einer polnischen Erzählung entnommen. Der Setzer druckte jedoch versehentlich statt Janasz: Janusz. So blieb es bei dieser Namensversion. Diese doppelten Namen versinnbildeten zugleich die doppelte Zugehörigkeit Janusz Korczak's zur jüdischen und polnischen Nation. So hatte er auch zwei Vaterländer: Polen und Jerusalem, wohin es ihn zweimal hinzog. Er hat sein Judentum nie verleugnet, wie es viele assimilierte polnische Juden getan haben, zugleich

¹ Der Vortrag wurde im Rahmen des 3. Treffens deutsch-französischer Religionspädagogen/Katecheten in Berlin vom 01.-04.11.1990 gehalten.

fühlte er sich als Pole, die polnische Sprache und Literatur war ihm ans Herz gewachsen waren. Seine Kindheit und Jugend verbrachte er in Warschau, wo er auch nach der Matura sein Medizinstudium von 1898 bis 1903 aufnahm. In diese Zeit fallen seine ersten literarischen Veröffentlichungen in verschiedenen Zeitungen, die ihn bald weit über Warschau hinaus bekannt machten. Ein erster Roman mit dem Titel „Kinder der Straße“ publizierte er in dieser Zeit (1901). Nach Beendigung seines Studiums nahm er in seiner Heimatstadt eine Tätigkeit an einem Kinderkrankenhaus auf. Während des russisch-japanischen Krieges arbeitete er als Arzt in einem Feldlazarett in der Mandschurei. Seinen medizinischen Horizont erweiterte er durch Auslandsaufenthalte in Berlin, Paris und London. Er war geschätzt als guter Kinderarzt, der Kinder aus armen Verhältnissen kostenlos behandelte, während er von den Reichen große Summen verlangte. Er gab jedoch seine glänzende Praxis als Kinderarzt auf und übernahm das 1911 neu errichtete Waisenhaus für jüdische Kinder; hier lebte er bis zum Schluß seines Lebens. Acht Jahre später wurde ein zweites Waisenhaus für polnische Kinder errichtet, das weitgehend nach seinem pädagogischen Konzept geführt wurde.

Neben der leitenden Tätigkeit in beiden Häusern hielt er noch Vorlesungen am Institut für spezielle Pädagogik in Warschau und viele Jahre hindurch weit beachtete Radiovorträge; später wurden sie unter dem Titel „Die Fröhliche Pädagogik“ veröffentlicht. 1926 gründete und redigierte er die Wochenzeitung „Kleine Rundschau“, in der ausschließlich Kinder und Jugendliche unter seiner Leitung mitarbeiteten; es handelte sich hier um eine Wochenbeilage zu einer in Polnisch geschriebenen jüdischen Tageszeitung, die in Warschau herausgegeben wurde. Tausende von Kinderbriefen aus ganz Polen trafen bei der Redaktion ein. (Gegenwärtig wird versucht, die „Kleine Rundschau“ wieder zu neuem Leben zu erwecken.)

Während der Belagerung Warschaus durch deutsche Truppen hielt der „Alte Doktor“ wieder Rundfunkansprachen. Nach der Einnahme der Stadt durch die deutsche Armee zog er die Uniform eines Majors der polnischen Armee an. Weil er die jüdische Armbinde nicht trug, wurde er ins Gefängnis gesteckt. Ehemalige Zöglinge kauften ihn jedoch frei.

Das Waisenhaus wurde ins Ghetto überführt und damit begann eine schwere Leidenszeit. Und dennoch, trotz Verfolgung und Hunger, hielt Korczak am gewohnten Erziehungskonzept weiter fest, das in den Mittelpunkt die Selbstbestimmung durch Kinder und Jugendliche stellte. Zu seinen Einrichtungen gehörten: das Kameradengericht und die Kinderzeitung, ja selbst Theateraufführungen fanden noch weiter statt. Freunde boten Korczak einen Unterschlupf außerhalb des Ghettos an, er aber lehnte dieses Angebot ab, weil

er bei seinen Kindern bleiben wollte, die ihn jetzt noch dringender benötigten. In den Nächten verfaßte er seine „Erinnerungen“.

Am 5.8.1942 wurden 200 Kinder des Waisenhauses mit Korczak an der Spitze in das KZ Treblinka abtransportiert. Der „Alte Doktor“ führte den Zug an, in seiner Hand die Fahne des Waisenhauses: Ein goldenes vierblättriges Kleeblatt auf grünem Grund, so wie es der Held aus Korczaks Roman „König Hänschen I.“ sich erträumt hatte, weil Grün die Farbe der Hoffnung ist. Selbst in dieser schrecklichen Zeit gab Janusz Korczak nicht auf. Was er gelebt und niedergeschrieben hat, das hat er auch gelebt und zwar bis zum letzten Augenblick seines Lebens. Daher konnte Johannes Paul II. auch sagen: „Janusz Korczak ist für die heutige Welt ein Symbol der Religion und der Moralität.“

2. Korczaks Einstellung zur Religion

Und damit wären wir bereits bei der Gretchenfrage, die wir an Korczak richten wollen: „Sag mir, wie hältst Du's mit der Religion?“ Mit Bedacht hat der Papst dem polnischen Pädagogen ein Symbol der Religion und der Moralität bezeichnet und ihm nicht den Titel eines Märtyrers verliehen, im Gegensatz zum „Deutschen Allgemeinen Sonntagsblatt“, das ihn in den Kreis der „Sieben Heiligen unserer Zeit“ wählte. Korczak hat mehrfach in seinen Schriften sein religiöses Credo dargelegt. So schrieb er im Jahre 1914: „Indem ich die Zeremonien ablehne, gleiche ich einem ungläubigen Menschen. Aber der Glaube an Gott und das Gebet sind mir geblieben. Daran halte ich fest, denn ohne den kann man nicht leben. Der Mensch kann nicht nur ein blinder Zufall sein. Und was machen meine 'gläubigen' Kameraden; schrecklich, daran zu denken ...“ Und an anderer Stelle heißt es: „O Gott! Ich glaube: ich habe keine Kraft, keine Macht zum Beurteilen. Ich glaube, ich will nicht in das Wesen des Glaubens eindringen. Ich glaube. Jeder kritische Gedanke verlasse mich.“ Zugleich läßt er aber auch seine Ablehnung der amtlichen Verkünder des Glaubens deutlich erkennen, wenn er in dem „Gebet der Versöhnung“ anklagend betet: „Und das ist das Schlimmste: Daß deine helle Gestalt, o Gott, mir verstellt wurde von deinen verlogenen Deutern. Ich war gezwungen, mich durchzukämpfen durch diese finstere Meute. Durch ihr trügerisches 'Geradeaus - fall nieder - erzittere - steh auf - nach rechts.' Durch ihren Übelkeiterregenden Weihrauch und Kerzen - die Gebeine - durch Rauch und Kerzen - die Wunder - die Drohungen und Sünden - die Mauern - die Asche - die Ermunterungen und Versprechungen - durch ihre steinernen Tafeln - durch ihre vergiftenden Lehren und Gase. Durch ihr 'Zu mir, denn mein Gott ist kein Krimskrams', durch den Haufen deiner Gehilfen, Vermittler, Stellvertreter und Henker, die mich zurückgestoßen haben, mich frieren

machten, alles verhüllten, mich nicht zu dir ließen - durch all das und sie alle strebte ich, mein Gott, dennoch zu dir. Deshalb ist es so spät - deshalb bin ich erst jetzt da. Durch die Versuchungen des Lebens, durch ihre Wolken und Gestöber meiner Sinne, durch falsche Propheten - komme ich zu dir.“² Zu dieser Ablehnung des kirchlichen Vermittlungsanspruches mag sicher auch der damals in Polen grassierende Antisemitismus beigetragen haben, der in kirchlichen Kreisen einen günstigen Nährboden fand.

Es fällt schwer, Korczak religiös einzuordnen. Dem mosaischen Bekenntnis war er entfremdet, aber dem Christentum ist er auch nicht zuzuordnen. „Auch wenn er sowohl dem jüdischen als auch dem christlichen Glauben sehr nahe stand, so war er doch weder ein Katholik noch ein Christ und auch kein Bekenner der jüdischen Religion ... Er stand über allen Glaubensrichtungen.“³ Dagegen kann man ihn eher als einen „religiösen Humanisten“ bezeichnen.⁴ Sein Verhältnis zur Religion drückt er sehr anschaulich in den Worten aus, die er den Zöglingen beim Verlassen des Waisenhauses 1919 mit auf den Weg gab: „Wir geben Euch nichts. Wir geben Euch keinen Gott, denn Ihr müßt ihn selbst in der eigenen Seele suchen, im einsamen Kampf. Wir geben Euch kein Vaterland, denn Ihr müßt es durch die eigenen Anstrengungen des Herzens und durch Nachdenken finden. Wir geben auch keine Menschenliebe, denn es gibt keine Liebe ohne Vergebung, und Vergeben ist mühselig, eine Strapaze, die jeder selbst auf sich nehmen muß. Wir geben euch eines: Sehnsucht nach einem besseren Leben, welches es nicht gibt, aber doch einmal geben wird, ein Leben der Wahrheit und Gerechtigkeit. Vielleicht wird Euch diese Sehnsucht zu Gott, zum Vaterland und zur Liebe führen.“⁵

Versteht man Religion im Sinne von Paul Tillich als das, „was den Menschen unbedingt angeht“, dann war Korczak zutiefst religiös, die Sehnsucht nach der göttlichen Wirklichkeit erfüllte ihn und er versuchte auch, diese bei den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen zu wecken. Seine aus einer schweren persönlichen Krise nach dem Tod der Mutter entstandene Gebetsammlung „Gebete eines Menschen, der nicht betet. Allein mit Gott“ - sie enthält 18 Gebete, analog zum Großen Jüdischen Achtzehngebet - verrät eine unterschiedliche, ja widersprüchliche Stimmungslage, sie schwankt zwischen Empörung, Anklage, Demut und kindlichem Vertrauen, aber auch eine tiefe Dankbarkeit durchdringt diese Gebete. Bis an sein Lebensende blieb er

² Allein mit Gott, GTB Siebenstern 1004, Gütersloh ³1987, 60f.

³ B. Igniera, Religiöse Faktoren in der Erziehungstätigkeit Janusz Korczaks, Lublin 1979, 87.

⁴ B. Igniera, Der religiöse Humanismus Janusz Korczaks, Gießen 1980.

⁵ Von Kindern und anderen Vorbilder, GTB, Gütersloh 1979, 138.

ein Gottsucher, der nicht von Gott lassen konnte. Der „Alte Doktor“ hatte die Absicht, eine Erzählung „Die Kinder der Bibel“ zu schreiben, in ihr sollte die Kindheit von David, Salomo, Mose, Jeremia und von Jesus von Nazareth erzählt werden. Zur Ausführung gelangte nur die Erzählung „Mose. Ein Kind.“⁶ Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, daß in seinen Waisenhäusern regelmäßig gebetet wurde.

3. Das pädagogische Denken Janusz Korczaks

Nicht minder schwierig ist es, das pädagogische Denken Korczaks einzuordnen, es entzieht sich der systematischen Zu- und Einordnung; denn auch hier erweist er sich als ein Querdenker. Ein Blick in die Lehr- und Geschichtsbücher der Pädagogik im deutschen Sprachraum läßt uns vergeblich nach seinem Namen suchen, er kommt dort überhaupt nicht vor.⁷ Auch in der „Geschichte der Klassiker der Pädagogik“ von H. Scheuerl aus dem Jahre 1979 findet er keine Erwähnung. Vermutlich ist das auch kein Zufall, denn er hat eine Pädagogik entwickelt, die der neuzeitlichen Erziehungstheorie fundamental widerspricht (J. Oelkers). Er glaubt nicht daran, daß die Gesellschaft und Menschheit durch die Erziehung von Kindern verbessert oder gar verändert werden könne. Damit widerspricht er dem Credo der Aufklärungspädagogik und Fortschrittstheorie, in deren Bann sich die neuzeitliche Pädagogik befindet. Statt dessen räumt er dem Kind das Recht auf den heutigen Tag ein. „Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ängstigt und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre“, schreibt Korczak in dem Buch „Wie man ein Kind lieben soll.“⁸

Auch für W. Benjamin, der wie Korczak seine jüdische Herkunft nicht verleugnen wollte und konnte, war der Fortschrittsglaube, wonach es in der Geschichte trotz einiger Rückschläge stetig bergauf geht, „ein Greuel.“ Bekanntlich ist es dem Juden untersagt, der Zukunft nachzuforschen, dafür ist ihnen das Eingedenken aufgegeben. Zugleich ist jede Sekunde für sie die kleine Pforte, durch die der Messias eintreten kann.

Korczak achtet das Kind, wie es jetzt ist, und nicht, wie es sein soll. Diese Achtung ist aber nur möglich, weil es zwischen dem Kind und dem Erwachsenen keine seelischen und moralischen Unterschiede gibt, sondern nur eine Differenz in der Erfahrung und im Wissen. Der Erwachsene verfügt über

⁶ Die Kinder der Bibel, GTB 1044, Gütersloh ²1986.

⁷ J. Oelkers, War Korczak Pädagoge? in: Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik, Korczak-Kolloquium. 40 Jahre nach seinem Tod, hrsg. von Friedhelm Beiner, Heinsberg 1982, 42-60, hier 42.

⁸ Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1973, 45.

reichere Erfahrung, über mehr Wissen als ein Kind.⁹ Kinder sind ihrem Wesen nach Dichter und Philosophen.¹⁰ Im Zentrum des pädagogischen Denkens Korczaks steht das Geheimnis des Kindes, für ihn ist das Kind ein „wunderbares Geheimnis“. „Oh, Ich liebe diese Kinder mit meinen Blicken, mit meinen Gedanken und der Frage: wer seid ihr, wunderbares Geheimnis, und was verbirgt sich in euch? Ich bin ihnen gut mit dem Bemühen: womit kann ich euch helfen? Ich küsse sie so, wie der Astronom einen Stern küßt, der war, der ist und der sein wird.“¹¹ Das Kind ist für Korczak kein Mini-Erwachsener, sein Wert wird nicht von Erwachsenen bestimmt, es muß nicht an Erwachsenen Maß nehmen. Vielmehr ist das Kind ein vollrechtliches Wesen. „Es ist einer der bösesten Fehler anzunehmen, die Pädagogik sei die Wissenschaft vom Kinde - und nicht zuerst die Wissenschaft vom Menschen.“¹² Und an einer anderen Stelle lesen wir: „Hundert Kinder - hundert Menschen, die nicht irgendwann einmal, sondern schon jetzt, schon heute Menschen sind. Keine Liliputwelt, sondern eine richtige Welt mit ihren Werten, Tugenden, Lasten, Bestrebungen und Wünschen, die durchaus nicht klein und gering, sondern wichtig sind, und nicht unschuldig, sondern eben menschlich.“¹³ Schon diese Hinweise lassen erkennen, daß Korczak bei aller Achtung für das Kind und grenzenloser Zuneigung zu ihm niemals das Kind glorifiziert hat, er wußte um die Abgründe, die bereits in der kindlichen Seele aufbrechen können. Dafür boten sich ihm in seinen Waisenhäusern genügend erschütternde Beispiele.

Korczak erfährt das Kind als Kontrast zur Erwachsenenwelt, daher erweist sich die Annahme, das Kind müsse in die Erwachsenenwelt einbezogen werden, als fragwürdig. Vielmehr soll der Pädagoge das Kind verstehen, er soll ihm helfen und beistehen und zwar hier und jetzt. Was später aus dem Kind wird, das geht ihn nichts an; denn er ist nicht für das Lebensglück oder Schicksal des Kindes verantwortlich. Das Kind ist für sich selbst zuständig, der Erzieher soll sich nur bemühen, ihm Erfahrungen zu vermitteln, die es benötigt, um die Differenz zum Erwachsenen auszugleichen. Sein Bezugspunkt ist nicht die werdende Persönlichkeit, sondern das Kind so wie es ist. „Ich bin verantwortlich für den heutigen Tag meines Zöglings. Es wird mir kein Recht gegeben, sein zukünftiges Schicksal zu beeinflussen und mich da einzumischen.“¹⁴

⁹ A.a.O., 105.

¹⁰ Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1970, 163.

¹¹ H. Morkowicz-Olczakowa, Janusz Korczak, Warschau 1978, 152.

¹² Wie man ein Kind lieben soll, a.a.O., 156.

¹³ A.a.O., 162.

¹⁴ Verteidigt die Kinder, GTB, Gütersloh 1981, 60f.; vgl. J. Oelkers, a.a.O., 55.

Will der Erzieher mit dem Kind in einen Dialog eintreten, dann muß er von seinem hohen Podest herabsteigen: „Ihr sagt: 'Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.' Ihr habt recht. Ihr sagt: 'Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen. Hinuntersteigen, uns herabneigen, beugen, kleiner machen.' Ihr irrt euch. Nicht das ermüdet uns. Sondern - daß wir zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen. Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen. Um nicht zu verletzen.“¹⁵ Kinder können durchaus „Fachleute“ sein und ihren Erziehern etwas lehren. Erzieher können durch das Kind erzogen werden. Schüler können „Gelehrte“ sein und Korczak fragt: „Ob wohl ein jeder gewinnt, der mit einem Kinde Schach spielt?“¹⁶ So stehen für Korczak die Kinder nicht „unten“, sondern eher neben den Erwachsenen, was nicht ausschließt, daß er ihnen seine Lebensweisheit, sein Verantwortungsgefühl und andere wichtige Dinge vermittelt. In seiner „Fröhlichen Pädagogik“ lesen wir auf einer der letzten Seite die schönen Worte: „Ich möchte euch danken. Ihr habt mich überhaupt nicht gestört. Viele neue Gedanken und Erinnerungen verdanke ich euch, ich habe manches gelernt. Die Mineralogie ist wichtig, aber der Mensch auch. Ebenso die Bücher, vor allem aber die Wahrheit des Lebens.“ Unter seinen Lehrern waren sogar Kinder aus dem Kindergarten! Und in einem anderen Buch mit dem Titel „Von Kindern und anderen Vorbildern“ bekennt er: „Durch das Kind sammle ich Erfahrungen, es hat Einfluß auf meine Anschauungen und auf die Welt meiner Gefühle, ich beschuldige mich, bin nachsichtig oder vergebe. Das Kind lehrt und erzieht. Für den Erzieher ist das Kind das Buch der Natur, indem er es liest, reift er. Man darf das Kind nicht geringschätzen. Es weiß mehr über sich selbst, als ich über das Kind.“¹⁷ Der „Alte Doktor“ hat, bevor er seine Bücher in Druck gab, diese den Kindern vorgelesen und sie um ihre Meinung gefragt. Diese Konzeption schließt aber nicht aus, daß Kinder umgekehrt auch von den Erwachsenen lernen können. Es ist ein wechselseitiger Prozeß des Gebens und Nehmens. Der Erzieher wird auch weiterhin nicht auf seine Autorität verzichten können, nur muß das Kind das Recht haben, „seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen über seine Person zu nehmen.“¹⁸ Das anzustrebende Ziel wäre, daß das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinanderstehen.

Aus der Achtung vor der Würde und den Fähigkeiten des Kindes erwachsen auch die Einrichtungen, die dem Korczak'schen Waisenhaus seinen einmal-

¹⁵ Wenn ich wieder klein bin, Göttingen 1973, 7.

¹⁶ Das Recht des Kindes auf Achtung, a.a.O., 36.

¹⁷ Von Kindern und anderen Vorbildern, GTB 1084, Göttingen, 120.

¹⁸ Wie man ein Kind lieben soll, 40f.

gen Stempel aufprägten: Die Selbstverwaltung, das Kameradengericht, die von Kindern und Jugendlichen redigierte Kinderzeitung und die Wetten, die der Doktor in sein Heft eintrug, und die sich auf kindliche Vorsätze bezogen. Korczak will in seinen Häusern eine Kindergemeinschaft auf dem Prinzip der Gerechtigkeit und Brüderlichkeit, der gleichen Rechte und Pflichten organisieren. „Den Zwang wollen wir durch freiwillige Anpassung an die Form des Lebens in der Gemeinschaft ersetzen. Die tote Moral wollen wir in ein freudiges Streben nach Vervollkommnung und Selbstüberwindung verwandeln.“¹⁹ Es geht Korczak nicht um Drill und äußeren Zwang, sondern um Selbstverwaltung und Selbstüberwindung; zugleich weiß der Pädagoge sehr wohl um die Grenzen des Kindes und entsagt der „trügerischen Sehnsucht nach vollkommenen Kindern.“²⁰ So ist er auch überzeugt, daß den Kindern Grenzen gesetzt werden müssen. Sie müssen lernen, daß das Zusammenleben auf gegenseitigem Vertrauen basiert.

Viele dieser revolutionären und schockierenden Forderungen Korczaks sind bis heute nicht eingelöst worden, sie stellen unsere herkömmliche Pädagogik und nicht weniger unsere Religionspädagogik in Frage, sie bedeuten eine heilsame Provokation.

Fragen wir uns abschließend, worin liegt die Provokation Korczaks für die Religionspädagogik und Katechese?

4. Die religionspädagogische Fruchtbarkeit des pädagogischen Denkens Korczaks

Obleich Korczak aufgrund seiner Einstellung zu Religion und Glaube sich nicht als Glaubenserzieher verstand und auch nicht verstehen konnte, durchzog jedoch ein religiöser Grundton sein gesamtes pädagogisches Denken und Handeln und prägte diesem seinen Stempel auf. Diese Behauptung gewinnt ihre Berechtigung dann, wenn wir mit dem Synodenbeschluß über den Religionsunterricht in der Schule Religion als „Daseinsdeutung durch Transzendenz“ verstehen. Aus dieser religiösen Grundstimmung erwuchs auch seine Achtung vor der Würde eines jeden Kindes, vornehmlich des schwachen und benachteiligten Kindes. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von der Gottebenbildlichkeit des Kindes. Der Glaubenserzieher sollte in die Schule des „polnischen Pestalozzi“ gehen, um eine echte Zuneigung zum Kinde zu gewinnen, die nichts Paternalistisches oder Überhebliches mehr an sich hat, sondern dem Kind den gleichen Rang einräumt, den er für sich selbst beansprucht.

¹⁹ So schildert seine Mitarbeiterin M. Falska das gemeinsame pädagogische Programm, nach dem beide Häuser geleitet wurden, vgl. *H. Morkowicz-Olczakowa*, a.a.O., 134.

²⁰ Das Recht des Kindes auf Achtung, 37.

1. Was heute in der Pädagogik unter dem Stichwort „generationenübergreifendes Lernen“ behandelt wird, hat Korczak in seinen Häusern praktiziert und in seinen Schriften niedergelegt. Inzwischen hat dieses Paradigma auch Eingang in die Religionspädagogik gefunden.²¹ Wenn wir diesen Perspektivenwechsel christlicher Erziehung wirklich ernst nehmen, dann können wir nicht mehr so selbstverständlich vom Glauben des Kindes als einem Teilhaben am Glauben der Eltern sprechen, wie wir es immer noch wieder tun. Nehmen wir dagegen die Intention Jesu ernst (vgl. Mk 10,13-16: Kindersegnung), dann sind Kinder durchaus in der Lage, bereits auf ihre Weise Erfahrungen mit Gott und dem Reiche Gottes zu machen. Dieser Ansicht war auch Papst Paul VI. in seinem Apostolischen Lehrschreiben „*Evangelii nuntiandi*“ Nr. 71, wenn er dort schreibt: „Im Schoß einer Familie, die sich dieser Sendung bewußt ist, verkünden alle Familienmitglieder das Evangelium, und es wird ihnen verkündet. Die Eltern vermitteln nicht nur ihren Kindern das Evangelium, sie können dieses gleiche Evangelium auch von ihnen empfangen, und zwar als tief gelebtes Evangelium.“ Wie man in die Schule der Kinder gehen kann, hat uns auf unnachahmliche Weise der Alte Doktor gezeigt; es dürfte uns nicht schwerfallen, dieses Modell auch auf die Glaubensunterweisung zu übertragen. Immer wieder können uns Kinder überraschen durch die Art und Weise, wie sie biblische Geschichten verstehen und diese in Bildern zum Ausdruck bringen. Sie entdecken oft Wahrheiten, die uns Erwachsenen bislang verborgen geblieben sind. Sie sind nicht nur Dichter und Philosophen, wie Korczak behauptet, sondern durchaus auch Theologen, die sich auf ihre Weise Gedanken über Gott und Jesus Christus machen. Welch tiefgründige theologische Fragen richten sie nicht oft an die Adresse der Erwachsenen! Dieses generationenübergreifende gemeinsame Glaubenlernen gilt ganz besonders für das Verhältnis zwischen den heranwachsenden Jugendlichen und ihren Eltern. Nicht selten haben aufgrund eines offenen, herrschaftsfreien Dialogs die Herzen der Eltern sich zu denen ihrer Kinder bekehrt, z. B. in Fragen der Friedensbewegung, der Dritte-Welt-Projekte, der ökologischen Bewegung, aber auch in Fragen liturgischer Gestaltung des Gottesdienstes.

2. Janusz Korczak war überzeugt von dem Vorhandensein einer Wirklichkeit, die diese sichtbare, endliche Welt übersteigt. Kurz vor seinem Tod schrieb er: „Der Geist leidet im engen Käfig des Körpers. Die Menschen empfinden und betrachten den Tod als das Ende, aber er ist nur eine Fortsetzung des Lebens, ein anderes Leben.“²² Korczak war überzeugt, daß er den Kindern nicht die Überzeugung von der Transzendenz vermitteln, aber wohl die Sehnsucht

²¹ Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

²² Das Recht des Kindes auf Achtung, a.a.O., 261.

nach einem besseren Leben in ihnen wecken könnte. Dabei können die kindlichen Träume und die Märchen behilflich sein; auch wenn diese noch keinen spezifisch religiösen Charakter tragen, so vermitteln sie jedoch die Ahnung einer Wirklichkeit, die das Sichtbare und Vorfindliche überschreitet. Märchen bewegen sich im Vorhof des Glaubens und haben somit einen propädeutischen Charakter. Korczak war ein begnadeter Märchenerzähler, die Kinder hingen nur so an seinen Lippen und wurden nicht müde, wenn er ihnen immer neu ein Märchen erzählte. Davon zeugen auch seine literarischen Werke, die ihn in Deutschland bekannter gemacht haben als seine theoretischen Schriften. Seine bekanntesten Kinderbücher sind: „König Hänschen I“, „König Hänschen auf der einsamen Insel“ und „Wenn ich wieder klein bin“ (1929). Diese Bücher richten sich nicht ausschließlich an Kinder, sondern auch an erwachsene Leser. Angesichts der wachsenden religiösen Indifferenz - in der ehemaligen DDR glaubt nur die Hälfte der Jugendlichen an Gott - fällt der religiösen Erziehung in Schule und Gemeinde die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche für das „Mehr an Sinn“, für ein Leben aus der Kraft der Transzendenz zu sensibilisieren, selbst wenn die Konturen dieser Transzendenz zumindest noch sehr vage bleiben und erst im Laufe der Zeit deutlicher hervortreten.

3. Wie wir gehört haben, fordert uns Korczak auf, der „trügerischen Sehnsucht nach vollkommenen Kindern“ zu entsagen, er weiß um die Abgründe, die schon im Kinde aufbrechen, es gibt für ihn gute und böse Kinder. So blendet er nicht die dunklen Seiten des Lebens in seiner Kindererziehung aus, er verschweigt sie nicht, wie es heute noch vielfach versucht wird, z. B. wenn Eltern ihre Kinder in einem Schonraum aufwachsen lassen möchten, in den nicht das Leid und Böse eindringen dürfen. Diese Pädagogik der Bewahrung begegnet uns heute auch in der von Rudolf Steiner inspirierten Waldorf-Pädagogik, danach soll das Kind bis zum 15. Lebensjahr in einer „heilen Welt“ bewahrt bleiben. Eine solche Erziehung leistet keinen Beitrag zur Realität, sondern muß sich den Vorwurf Sigmund Freuds gefallen lassen, sie vermittele Illusionen und bewahrte so die Kinder vor der Möglichkeit, Trauer und Schmerz zu empfinden und auszudrücken angesichts des Leids, das schon früh in ihr Leben einbricht. Ein Kind, das auf dieser Basis erzogen wird, ist nicht in der Lage, Trauer zu empfinden, es kann nicht auf die leidvolle Wirklichkeit vorbereitet werden und erhält auch keine Hilfen, schmerzliche Erfahrungen zu überwinden. Zur religiösen Erziehung gehört es, daß das Kind mit den Höhen und Tiefen des Leids früh vertraut gemacht wird, daß sein Blick für das Dunkle, nicht Gelungene geschärft wird. Nur dann können auch Abwehrkräfte gegen die dunklen Mächte in ihm geweckt und gestärkt werden. Andernfalls bricht die künstliche Kinderwelt im Alter der Adoles-

zenz wie ein Kartenhaus in sich zusammen und auch der damit verbundene Gottesglaube, der Gott in allzu hellem Licht erscheinen läßt. Ein solcher Kinderglaube erweist sich in den Stürmen der Pubertät als nicht tragfähig und wird alsbald in den Bereich des Märchens verbannt und für immer abgelegt.

Wo das Böse nicht aus dem Gesichtskreis des Kindes verdrängt wird, da wird auch der Erzieher bescheidener sein bei der Beantwortung der bohrenden Kinderfragen. „Es gibt schwierige Fragen, auf die man besser gar nicht antwortet als mit einer oberflächlichen, unverständlichen Erklärung ... Die Antwort aber auf diese Fragen weiß niemand, auch die Erwachsenen nicht, und nicht einmal der Lehrer - keiner weiß das.“²³ Diese Einsicht gilt auch und ganz besonders für die Beantwortung religiöser Fragen, hier verbietet sich die Pose des Alleswissenden, vielmehr ist hier Bescheidenheit geboten, zumal wenn man bedenkt, daß nach Karl Rahner die Unbegreiflichkeit Gottes nicht eine der vielen Eigenschaften Gottes ist, sondern *die* Eigenschaft Gottes schlechthin. Zu dieser Erkenntnis gelangt man vor allem, wenn man der Frage nach der Herkunft und dem Warum des Leidens nachgeht.

4. Korczak kann uns schließlich auch das dankbare Staunen über die Wunder der Natur lehren. Sein Blick bleibt haften an der unscheinbaren Brennessel, dem Maiglöckchen, der Himbeere, dem Apfel und der Eiche. Wie Franz von Assisi betrachtet er sie als seine Brüder und fragt: „Warum die Brennessel, das Maiglöckchen, die Himbeere, der Apfel, die Eiche? - Es geht nicht darum, daß das eine sticht, das andere anmutig, süß oder beständig ist - schädlich oder nützlich. Nein, es geht darum, weshalb wir - Brüder - uns im Leben nicht verstehen.“²⁴ Auch hier können die Erwachsenen von den Kindern lernen, die noch einen unmittelbaren Zugang zur Natur haben und sich spontan an ihren Wunderwerken erfreuen können. In der Erzählung „Wenn ich wieder klein bin“ beschreibt er, wie er mit Kinderaugen auf die Welt blickt, sich am ersten Schnee entzücken kann.²⁵ Ihre Sinne sind noch unverbildet, so daß sie noch schmecken, horchen und schauen können. Wir haben die Pflege der Sinne und die Übung der Konzentration als Voraussetzung für die symbolische Erschließung der Wirklichkeit wieder neu erkannt, sie bilden einen wichtigen Bestandteil der religiösen Erziehung, vor allem im Elementar- und Primärbereich. Religionsunterricht und Katechese werden als Sehschule verstanden, die den Blick für die Mehrdimensionalität der Wirklichkeit schärfen will.

²³ Wie man ein Kind lieben soll, a.a.O., 197.

²⁴ Gebete eines Menschen, der nicht betet. Allein mit Gott, GTB 1004, Gütersloh³1987, 63.

²⁵ Wenn ich wieder klein bin, a.a.O., 59-76.

5. Die eigentliche religionspädagogische Bedeutung des Alten Doktors liegt aber nicht primär in seinem literarischen Vermächtnis, auch wenn sich die Auseinandersetzung mit seinen theoretischen und poetischen Schriften durchaus lohnt. Eindrucksvoller und modellbildend ist die Art und Weise, wie er mit Kindern und Jugendlichen umgegangen ist, wie er sich in sie hineinversetzen konnte und die Welt mit ihren Augen betrachtet hat. Er hat in seinem täglichen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen seines Waisenhauses die hierarchischen Bezugsstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern zugunsten symmetrischer abgebaut und hat uns vorgelebt, wie man ein Kind lieben kann. Auch unter Katecheten und Religionspädagogen ist die Einsicht gewachsen, daß die Person des Katecheten bzw. Religionslehrers für die Hinführung zum Glauben von entscheidender Bedeutung ist, ihm wird eine Zeugenfunktion zugesprochen, von ihm hängt es auch ab, inwieweit die „Sache des Glaubens“ einen Widerhall im Herzen der Kinder und Jugendlichen finden wird.

Aus dem „Gebet eines Erziehers“, mit dem ich schließen möchte, spricht Korczaks ganze feinfühlig und selbstlose Liebe zum Kind, dem er bis zum Gang in die Gaskammer von Treblinka die Treue gehalten hat:

„Ich bringe dir keine langen Gebete, Gott. Noch sende ich zu dir zahlreiche Seufzer ... Aufrecht stehend, stelle ich meine Forderung, denn ich verlange nichts für mich.

Gib den Kindern einen guten Willen, unterstütze ihre Anstrengungen, segne ihre Mühen. Führe sie nicht den leichtesten Weg, aber den schönsten. Und als Anzahlung für meine Bitte nimm mein einziges Juwel: Die Traurigkeit. Meine Trauer und Arbeit.“²⁶

²⁶ Allein mit Gott, a.a.O., 44f.

Wladyslaw Kubik, SJ

Religion und christlich glauben in Polen.¹

Katechese: Sorgen, Chancen, Aufgaben

Gleich einleitend sehe ich mich genötigt, eine einschränkende Präzisierung des Themas vorzunehmen – nicht die Katechese selbst wird in den Mittelpunkt meiner Betrachtung gestellt, sondern vielmehr Fragen der religiösen Erziehung und Probleme der polnischen Religiosität. Die Katechese in Polen, ihre Organisationsstruktur, Lehrpläne und Arbeitsmethoden schienen mir als Thema aus zwei Gründen weniger geeignet: zum einen würde uns dies allzu sehr ins Detail führen und über trockene Schilderungen und statistische Angaben ermüden lassen, zum anderen liegen die wichtigsten Informationen dazu bereits im Band 5 der Serie „Christliche Erziehung in Europa“² vor. Mein Anliegen ist es vielmehr, einen Einblick in die Hintergründe der Katechese in Polen zu vermitteln und dies in dreifacher Hinsicht, indem ich zunächst unsere Sorgen mitteile, dann unsere Chancen abwäge und schließlich den daraus resultierenden Aufgabenbereich umreißt. Mein Augenmerk wird mithin nicht so sehr auf Katechese, sondern auf polnische Religiosität gelenkt. Dadurch wird ein fester Grund geschaffen, in gegenseitigem Verständnis einander ein Stück näher zu kommen.

1. Unsere Sorgen

Wenn ich bei den Sorgen beginne, so will ich dadurch keineswegs den Eindruck entstehen lassen, daß nur wir in Polen uns diesbezüglich vor schwierige Probleme gestellt sehen. Auch die Kirche im Westen hat ihre – und nicht geringen – Sorgen. Die polnischen Sorgen sind nun einmal landesspezifisch und ich möchte auf einige der wichtigsten aufmerksam machen.

a) *Unsere Geschichte*

Allein die polnische Geschichte der letzten Jahrzehnte war derart schwierig, daß wir an ihren Folgen heute noch zu tragen haben. 1919 erlangte Polen nach etwa 120 Jahren der Teilung seine volle Souveränität wieder, für nicht länger jedoch, als für die nächsten 20 Jahre. Diese kurze Zwischenzeit brachte Polen einen beachtlichen wirtschaftlichen und politischen Aufschwung, nicht zuletzt auch eine Erneuerung im Bildungswesen und einen Fortschritt in der religiösen Erziehung. In Städten wie Warschau, Posen, Pelplin, Vilna, Lem-

¹ Es handelt sich um ein Referat, das im Rahmen der „Religionspädagogischen Woche“ in Paderborn im Herbst 1990 gehalten worden ist.

² „Christliche Erziehung in Europa“, Bd. 5, Polen, 1977, hrsg. von H. Schultze und H. Kirchoff im Auftrag des Comenius-Instituts, Münster, und des Deutschen Katecheten-Vereins, München.

berg und Krakau sind Zentren entstanden, in denen die Religionspädagogik in engem Kontakt zu München und Wien eine rasche Entwicklung erfuhr. Neue Ansätze in der Katechetik, die es auf eine neue Erfassung der Inhalte anlegten und die auf moderne Erziehungs- und Unterrichtsmethoden setzten, fanden ihren Niederschlag in zahlreichen Publikationen, die auch heute noch unsere Aufmerksamkeit verdienen.³

Bevor es aber gelang, die polnische Gesellschaft wieder in ein einheitliches Gebilde voll zu integrieren und die Folgen der langen Teilung zu überwinden, brach der Zweite Weltkrieg aus. Niedergebrannte Bibliotheken und unermessliche Menschenverluste bedeuteten für uns einen schweren Rückschlag. Als Beispiel für das Ausmaß der Verwüstung sei nur die Diözese Pelplin angeführt – vor dem Kriege eines der führenden Zentren in der Katechetik –, in der 218 Priester umgebracht wurden.⁴ Auch in vielen anderen Gegenden Polens forderte der Krieg zahlreiche Opfer unter jenen Menschen, die eine bedeutende Rolle im Bildungswesen, in der Kultur und im christlichen Leben des Landes spielten. Unmittelbar nach dem Krieg geriet Polen in die Knechtschaft eines totalitären Systems, welches sich das Ziel setzte, nicht nur den Glauben im Volk, sondern auch das gesamte kulturelle Erbe der Nation zu unterminieren. Über 40 Jahre lang wurde uns eingetrichtert, daß ein Volk, welches von seinen Wurzeln getrennt und seiner eigenen Geschichte und Kultur beraubt ist, durchaus lebens- und entwicklungsfähig sei. Der Religionsunterricht wurde von den Schulen entfernt, seine Fortführung in den Gemeinden wurde vielfach erschwert. Die Schulerziehung sollte säkularisiert werden, wovon man sich gegebenenfalls sogar eine positive Wirkung hätte erwarten können, wäre diese Forderung in der Praxis nicht gleich in eine brutale Atheisierung umgeschlagen.

Hinzu kommt der Völkermord der stalinistischen Zeit, dessen Ausmaß uns erst jetzt nach und nach in seiner ganzen grausamen Tragweite bewußt wird, und dazu kommt auch das perfekte System der Bspitzelung. Die beiden Faktoren schufen eine Atmosphäre der ständigen Bedrohung und Verunsicherung, die über 40 Jahre lang am Leben blieb und den Betroffenen als ein wahres Drama dieser Zeit erscheinen. In diesen Jahren bedurfte es gar nicht erst einer gesetzwidrigen Handlung, um angeklagt zu werden. Es reichte, wenn einer nicht eifrig genug die von der Partei verkündete Ideologie begrüßte, damit er ohne Hoffnung auf Berufung abgeurteilt wurde. Die Erfahrung dieses Systems und die daraus resultierenden Tragödien von

³ Vgl. dazu: *W. Kubik*, *Rozwój myśli katechetycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, Warszawa 1987, 41-61.

⁴ Vgl. *J. Kittowska*, *Model wychowania chrześcijańskiego w twórczyci ks. Bpa. Z. Kowalskiego*, Warszawa 1990, 21 (Manuskript der Arbeit im Besitz des Autors).

nationalem Ausmaß stellen das Erbe dar, das uns heute noch – auch in religiöser Erziehung – schwer zu schaffen macht. Es sollen nachfolgend nur einige dieser Gefahren genannten werden.

b) Mißachtung der menschlichen Würde

Das erste jener Probleme, vor die wir uns nun gestellt sehen, ist der Verlust der Achtung vor der Würde des Menschen und die Geringschätzung des eigenen Lebens, welches nicht mehr als etwas Einmaliges und Erhabenes aufgefaßt wurde. Das totalitäre System des kommunistischen Staates forcierte in unzähligen Manipulationen unermüdlich die These, daß das Individuum als solches recht wenig bewirken kann und in der Gemeinschaft aufzugehen hat, um sich letztlich den allumfassenden geschichtlichen Prozessen restlos zu fügen. Das kollektivistische Denken verkündete die Dominanz der Gesellschaft über dem Individuum. Im Namen des Kollektivs wurde jegliche Initiative des einzelnen unterdrückt. Damit ging eine totale Mißachtung der menschlichen Würde und der individuellen Freiheit eines jeden Menschen einher. Dieser praktische Determinismus brachte in seinem Gefolge eine Verachtung gegenüber dem Menschen mit sich, und förderte in zwischenmenschlichen Kontakten Brutalität, Aggression und Egoismus.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß die Polen, die so sehr an ihrer Freiheit hängen und sich so sehr nach Demokratie sehnen, heutzutage kaum fähig sind, ihren Meinungsstreit in Ruhe auszutragen. In den geführten Auseinandersetzungen ist man viel zu oft bemüht, den Gegner zu demütigen, ja zu erniedrigen. Anstatt die Kraft der Argumente auszuspielen, wird die anders denkende Person als solche bekämpft.

c) Huldigung an den Egoismus und die Konsumeinstellung

Die im Kommunismus planmäßig betriebene Abwertung der menschlichen Person hatte das Ziel, einen neuen Menschen, den „homo sovieticus“, zu schaffen. Im Grunde genommen lief dies darauf hinaus, im Kommunismus kommunistische Ziele mit kapitalistischen Mitteln zu realisieren. Es wurde zum Beispiel der Konsum künstlich geweckt – künstlich, weil es keine Möglichkeit gab, die materiellen Bedürfnisse breiterer Schichten zu befriedigen. Dennoch wurde die Aufmerksamkeit der Gesellschaft verstärkt auf das Materielle gerichtet, in der Hoffnung, so die Menschen von der Sphäre des Geistes abzulenken. Und darin sind die Kommunisten nicht ganz so erfolglos geblieben. Die wenigen gut situierten Menschen hatten keine Möglichkeit, ihr Geld zu investieren und wurden so zum Konsum verleitet. Die ärmeren Schichten mußten infolge der fortschreitenden Pauperisierung der Gesellschaft ohnehin immer mehr Zeit dafür aufwenden, um die zur Stillung der Grundbedürfnisse erforderlichen Mittel aufzubringen. Die zunehmende Wohnungsnot zwang beide Ehepartner dazu, vollberuflich tätig zu sein und

auch noch einen Nebenverdienst zu suchen. Die ganze Aufmerksamkeit des Menschen konzentrierte sich darauf, sich selbst zu helfen, sich selbst einen gewissen Komfort zu sichern.

Unter anderem auch deshalb wurde die gesellschaftliche Arbeit im Sinne der Hingabe für andere immer geringer geschätzt. Das Ethos der Arbeit erlitt schweren Schaden. Die weniger lebensstüchtigen und anpassungsfähigen Menschen flüchteten sich unter diesen Umständen nicht selten in den Alkoholismus, der sich inzwischen zu einem großen gesellschaftlichen Problem ausgewachsen hat. Die Schlauköpfe setzten Maßstäbe, weil sie es zu etwas gebracht haben, wenn auch oft auf krummen Wegen. Für diese galt es, zu Geld zu kommen, auf welche Weise auch immer. Auch wenn diese Denk- und Verhaltensweise keine Massenerscheinung geworden ist, ist sie gewichtig genug, um ernst genommen zu werden, weil sie die Aufrechterhaltung der christlichen Werte und ihre Vermittlung in der Erziehung erheblich erschwert. Es fällt nicht leicht, der jungen Generation den Begriff von redlicher Arbeit, von Ehrlichkeit, von Achtung vor fremdem Eigentum und Verantwortung für andere und das Land anzuerziehen.

d) Rückstand in der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Religionspädagogik

Ogleich auch in Polen die wissenschaftliche Arbeit nie zum Stillstand kam, war die Forschung gerade im Bereich der Religionspädagogik außerordentlich erschwert. Die jahrzehntelange Isolierung des Landes, der sehr lückenhafte und verzögerte Zugang zur Fachliteratur und die lange Zeit von nur vereinzelt möglichen unmittelbaren Kontakten zwischen den Wissenschaftlern bewirkten, daß es einen polnischen Religionspädagogen unvergleichlich mehr Mühe kostete, an die Quellen vorzudringen und sich zu informieren, um Grundlagen für die praktische Katechese zu erarbeiten, die wenigstens in etwa den Vergleich mit Errungenschaften der westlichen Theologen und Pädagogen nicht zu scheuen brauchten. Viel zu sehr war man in Polen von den Alltagsorgen in Anspruch genommen, weil es nötig war, Räume für die Katechese zu schaffen, Lehrgänge für Katecheten zu organisieren, einen ständigen Kampf gegen die staatlichen Schikanen und Strafverfolgungen zu führen, als daß es einem möglich gewesen wäre, sich ausschließlich der Wissenschaft zu widmen. Es darf daher nicht verwundern, daß eine ganze Reihe von Religionslehrern vielfach noch von vorkonziliaren theologischen Vorstellungen ausgeht und in ihrer Tätigkeit überholten didaktischen und methodischen Prinzipien nachhängt.

Wir dürfen nicht vergessen, daß es in den letzten vierzig Jahren nur zwei katholische Hochschulen gab, die Katholische Universität in Lublin und die Akademie für Katholische Theologie in Warschau, dazu kommt die Christli-

che Akademie für Theologie als Bildungsstätte für nichtkatholische Christen. Dem Anschein nach standen diese Hochschulen für alle Interessierten offen, im Grunde genommen waren aber die Aufnahmequoten durch einen streng eingehaltenen „*numerus clausus*“ gering gehalten. Es gab wohl auch zahlreiche Priesterseminare, in denen jedoch nur künftige Priester ausgebildet wurden. Religionslehrer konnten nur in Lehrgängen, die durch die einzelnen Diözesen veranstaltet wurden, ausgebildet werden, leider nicht immer auf dem erwünschten Niveau. Hinzu kam der sehr begrenzte Zugang zur laufenden Fachliteratur. Es waren weniger die fehlenden Sprachkenntnisse, die einen regen Gedankenaustausch mit westlichen Zentren verhinderten, als die mangelnden Mittel zur Beschaffung der nötigen Bücher. Die Kirche in Polen verfügte schon immer nur über Mittel, die als Kollekte freiwillig von den Gläubigen gespendet wurden. Diese Gelder wurden in erster Linie zur Erhaltung der Gebäude und ihrer technischen Ausrüstung verwendet. Die Wissenschaftler waren auf Schenkungen und auf Rezensionsexemplare angewiesen. Dabei darf die große Spendenfreudigkeit der westlichen Kirche nicht unerwähnt bleiben. Ich erlaube mir jedoch die Feststellung, daß die so erbrachten Mittel in viel größerem Maße zur Linderung von materiellen Nöten der polnischen Kirche bestimmt waren als der Förderung der Wissenschaft, insbesondere der Theologie und der Religionspädagogik.

2. Unsere Chancen

Die Bestandsaufnahme unserer Lage ergibt auch lichte Punkte. Es gibt einige Umstände und Hoffnungen, die der Katechese und der Religionspädagogik zugute kommen.

a) Anerkennung der persönlichen Autorität

In den schwierigen Jahren unserer Vergangenheit zeigten sich recht viele Polen sehr standhaft und widersetzten sich erfolgreich der propagandistischen Berieselung. Sie standen unerschütterlich zur menschlichen Würde, zum Ethos der Arbeit und wußten die Bedeutung und die Rolle der Kultur zu schätzen. Durch ihre unbeugsame Haltung boten diese Menschen vielen ihrer Landsleute moralische Unterstützung und flößten ihnen neuen Mut ein. Auch wenn es in der Bundesrepublik möglicherweise ein gewisses Befremden hervorrufen wird, muß in diesem Kontext an erster Stelle Kardinal Stefan Wyszyński und der polnische Episkopat genannt werden, aus dessen Reihen schließlich auch Johannes Paul II. hervorgegangen ist. Unsere Bischöfe sind auch nur Menschen, die nicht frei von Fehlern sind. Sie haben sich aber in der Zeit des stalinistischen Terrors bewährt, indem sie ungeheueren Mut an den Tag gelegt haben. Denken Sie zum Beispiel an den Bischof von Kielce, Czesław Kaczmarek, der 1953 nach einer manipulierten Gerichtsverhandlung

zu zwölf Jahren Freiheitsentzug verurteilt wurde. 1959 bekam er vom Papst Johannes XXIII. einen Brief mit Solidaritätsbekundung und Ermunterung zum Durchhalten. Es muß mit allem Nachdruck betont werden, daß die polnischen Bischöfe immer auf der Seite des Volkes standen und seine Interessen vertreten haben. Deshalb gab es in Polen nie eine nennenswerte Kontestationsbewegung gegen die Kirche oder gegen ihre Hirten. Auch heute, wenn eine öffentliche Kritik frei ausgetragen werden kann, wird die Kirche in strittigen Fragen – wie es zum Beispiel die Rückführung des Religionsunterrichts an die Schule ist – nicht offen angegriffen, weil wir uns bewußt sind, daß wir uns durch unbesonnene leichtfertige Handlung des einzigen überparteilichen Fundaments leicht berauben würden, das wir in dem aufkommenden Pluralismus vorerst dringend nötig brauchen.

Im letzten Jahrzehnt erfreuten sich zunehmend auch Laien – Arbeiter und Kulturschaffende – landesweit einer wachsenden moralischen Autorität, ich nenne nur Lech Walesa und Tadeusz Mazowiecki, Maja Komorowska und Jacek Kuron. Diese Menschen verschafften sich dadurch Respekt, daß sie sich in ihren Aktivitäten von der Soziallehre der Kirche leiten ließen, das Wohl der Gemeinschaft und des Landes als vorrangiges Ziel anzuerkennen und sich nicht für partikuläre Interessen herzugeben. Sie stehen keineswegs jenseits jeglicher Kritik, ganz im Gegenteil, wenn sie ungeschickt oder zu autoritär handeln, müssen sie sich auch harte Kritik gefallen lassen. Da sie sich aber in ihrer moralischen Haltung an christlichen Werten orientieren, ist ihnen das Vertrauen der Öffentlichkeit sicher. Die Tatsache, daß es in Polen solche Vorbilder gibt und sie ihre Anziehungskraft nicht eingebüßt haben, ist sehr erfreulich, denn „*exempla trahunt*“ – Vorbilder ziehen an. Der Umstand, daß wir in Polen geistige Anführer mit großer Ausstrahlungskraft haben, die durch ihr Beispiel helfen können, die falschen Verhaltensweisen und Einstellungen zu überwinden, ist hoch einzuschätzen.

Menschen von diesem Schlage sorgen für die Unversehrtheit der Solidaritätsidee, die inzwischen allerdings auch vielfach mißbraucht wird. In den 80er Jahren war sie uns allen Schutz und Schild gegen den Totalitarismus, heute spaltet sich diese Bewegung vor unseren Augen. Die einen fassen Solidarität im Sinne des einseitigen Liberalismus und der Freiheit auf, die zum Selbstzweck wird, die anderen beharren auf der Nächstenliebe als der Hauptaufgabe unserer Aktivität. Leider sind die letzteren oft in der Minderheit, weil eine egoistische KonsumEinstellung um sich greift. Daher kommt dem Beispiel der Anführer eine so große Bedeutung zu.

Die Beispielwirkung wird auch in der Katechese genutzt. Es wird auf große Christen unserer Zeit verwiesen, und zwar nicht nur auf jene, die heiliggesprochen wurden. Die Anerkennung der Autorität zeitgenössischer Anführer

hat natürlich auch ihre Tücken, weil sie mitunter zu unreflektierter Nachahmung verleitet und oft eine sachliche Auseinandersetzung über ihre Fehlentscheidungen erschwert.

b) Personalistische Ausprägung des polnischen Glaubens

Vom religionspädagogischen Standpunkt aus ist die personalistische Ausprägung des polnischen Glaubens eine große Chance. Obwohl in der Glaubensvermittlung oft noch mit unzeitgemäßen Methoden gearbeitet wird und obwohl die inhaltliche Ausformulierung der Unterweisung zu wünschen übrig läßt, fassen die Polen größtenteils ihre Beziehung zu Gott als eine personale Bindung auf. Gott ist ihnen eine nahestehende Person. Es fällt ihnen nicht so schwer, Gott gegenüber Vertrauen aufzubringen, und mit der Ehrfurcht tun sie sich nicht schwer. Die slawentypische Einstellung der Religion gegenüber ist stark emotionsgeladen, Gott erscheint als Person, an welche eine enge Bindung möglich ist, obgleich dies wiederum die Gefahr einer anthropomorphen Vereinnahmung Gottes mit sich bringt. Dennoch ist diese Auffassung Gottes als Chance anzusehen. Eine persönliche Bindung motiviert stark, weil sie für den Willen des Menschen einen wichtigen Impuls darstellt. Wenn es gelingt, diese Einstellung intellektuell zu untermauern, sind damit feste Grundlagen für einen ausgereiften Glauben geschaffen.

Diese Eigenart der polnischen Religiosität mit ihrer Emotionslastigkeit wird wohl auch der Grund für die besondere Marienverehrung sein. Die Bedeutung von Jasna Gora in Tschenstochau ergibt sich aus dem Bedürfnis, in Gott auch jene Geborgenheit zu finden, die nur eine Mutter sichern kann. Maria die Mutter Gottes erleichtert es, in Gott auch eine ungewöhnliche Zärtlichkeit zu erblicken, zumal sie selbst nicht Mittelpunkt der Frömmigkeit ist, sondern stets nur ein Vermittler und Wegweiser, der zu ihrem Sohn hinführt. Diese hinweisende und vermittelnde Rolle der Muttergottes wird in Polen besonders stark nachempfunden und weckt jene Bußfertigkeit, welche die Wallfahrer zu dem langen Fußmarsch nach Tschenstochau bewegt, um ihre Verfehlungen und Sünden zu sühnen und sich mit Gott und Menschen auszusöhnen, um dann mit einer neuen Offenheit für andere da zu sein.

Um allerdings der Gefahr einer formalistischen Auffassung des Bußsakramentes zuvorzukommen, wird in der Katechese und während der großen Fußwallfahrten eine gezielte religiöse Unterweisung vorgenommen. Die Wallfahrer haben auf ihrer langen Wanderung jeden Tag die Möglichkeit, fachlich gute Beiträge anzuhören und sich dann anschließend auch persönlich mit kompetenten Fachleuten zu unterhalten. Nicht umsonst werden diese Wallfahrten den Exerzitien gleichgestellt. Eine Wallfahrt ist immer auch ein Opfer, welches der Muttergottes gebracht wird in der Absicht, für sich und für die Kirche Gnade zu erwirken. In der Katechese wird die Mariologie

immer im Kontext des realen Lebens erörtert, vor dem Hintergrund der Aufgaben des Menschen und seiner Verantwortung gegenüber der Familie und der Gesellschaft. Auf diese Weise wird der realen Gefahr einer volkstümlichen Gefühlsduselei in der Marienverehrung entgegengewirkt. Es besteht also durchaus die Möglichkeit einer offenen und tiefer greifenden Verehrung Mariens.

c) Funktion von Gemeinde und Kirche

Eine wichtige Chance für die Erziehung in Polen ist die besondere Funktion von Gemeinde und Kirche in dem Bereich des kulturellen und sozialen Lebens unseres Volkes. Es ist spezifisch, daß die Gemeinde als Ortskirche immer wieder ein Raum war, in dem die polnische Kultur und die unverfälschte Geschichte Polens bewahrt, doziert und entwickelt wurde. Man hat sogenannte „Wochen der christlichen Kultur“ veranstaltet. Da wurden fundierte wissenschaftliche Vorträge gehalten, aber auch Kultur in Dichtung, Malerei, Theater und Musik gepflegt. Weil die polnische Kultur und Geschichte tief von Religionsinhalt und Religionswert gefärbt ist, wurde durch die „Wochen der christlichen Kultur“ einerseits vielen Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, das zu erfahren und zur Kenntnis zu nehmen; andererseits hat man den Autoren, Künstlern und Schauspielern eine Plattform geboten, sich zu äußern und die kulturellen Werte zu entwickeln.

Das alles hat geholfen, die nationale Identität zu bewahren, das Bewußtsein zu stärken, daß wir eine Nation mit europäischer Kultur sind, daß wir zu Europa gehören und nicht einfach zum Osten. Zugleich war es ein Gegengift gegen die Ideologisierung durch die kommunistische Partei und durch diejenige, die uns von den Wurzeln der europäischen Kultur lösen wollten. Die Rolle der Kirche war es also nicht nur, das Religiöse zu entwickeln, sondern den Menschen ihre „menschliche“ Rolle zu geben (echte Anthropologie). Es scheint wichtig, an dieser Stelle zu sagen, daß in der Katechese und im Gottesdienst Feste gefeiert wurden, die vom Staat nicht erlaubt waren. Zum Beispiel der 3. Mai, das Fest der ersten demokratischen Verfassung (1791). Sie wurde vor der Teilung Polens gemacht. Damals hatte man wirklich eine schöne Verfassung; sie ging aber bald wieder verloren, wegen der endgültigen polnischen Teilung. Das ist bisher in der Katechese und in der Kirche im Zusammenhang mit dem Fest von „Maria Königin Polens“ gefeiert worden. Am 15. August – am Fest Maria Himmelfahrt – feiert man das sogenannte „Wunder an der Weichsel“ (1921). In einer Nacht wurde damals der Kommunismus von den Polen aufgehalten. Dies hat man auch am 15. August gefeiert, obwohl man von diesem Sieg in der Öffentlichkeit kein Wort sagen durfte.

Das sind nur einige Beispiele, die aber zeigen, wie tief die Kirche durch ihre vielseitige Funktion mit dem Volk, mit der Nation verbunden ist.

d) Aufwertung der heilenden Kraft des Gebetes

Eine weitere Chance für uns ist der bisher noch lebendige Glaube, sich ganz einfach an Gott zu wenden und zu beten. Vielleicht ist dies eine Eigenart der Slawen, daß sie schnell zum Gebet finden, das dann allerdings seltener ein kontemplatives ist, sondern zumeist ein spontan verbalisiertes bzw. ein Gebet der festgelegten Formeln.

Eine der Reaktionen auf die grausame stalinistische Unterdrückung war die aufkommende Vorliebe für religiöse Songs. Die vom französischen Pater Gelinau gesungenen Psalmen schafften den Durchbruch. Vom Evangelium inspirierte Lieder erlebten plötzlich Hochkonjunktur. Sie wurden in katechetischen Räumen, bei Exkursionen und in den Kirchen gesungen, sie integrierten Menschengruppen und waren die einzig mögliche Art, den Glauben nach außen hin zu bekennen in einer Zeit, wo dies sonst streng verboten war. Der religiöse Song trug so zur religiösen Bildung bei.

Nach dem Konzil entstand aus der Initiative des inzwischen verstorbenen Priesters Franciszek Blachnicki eine katholische Jugendbewegung, in Polen „Oasen“, dann später „Licht-und-Leben-Bewegung“ genannt. Auch in diesen Gruppen spielte das Lied eine wichtige integrative Rolle sowie das spontane Gebet – den Fürbitten ähnlich. Sehr beliebt waren auch verschiedene Formen des Dankgebetes. Aus dem Gebet schöpften die Mitglieder Mut, denn diese Gruppen wurden von den Sicherheitskräften stets behelligt. Organisatoren der Ferienaufenthalte ebenso wie Bauern, die diese Gruppen im Sommer beherbergten, wurden mit hohen Bußgeldern schikaniert. Allen half das Gebet weiter.

Auch heute noch kommen in vielen Gemeinden – bei den Kirchen oder in Privathäusern – Männer und Frauen zu Gebetsgruppen zusammen, um aus ihrer Hilflosigkeit gegenüber so mancher dramatischen Entwicklung in der Welt zu beten, im Glauben, daß Gott in seiner Macht alles ändern kann, denn bei Gott sind alle Dinge möglich. Vielleicht spielt dabei die Marienverehrung eine gewisse Rolle, denn gerade Maria wird durch ihr Verhalten bei der Verkündigung als das beste Beispiel verstanden, wie man Gott restlos vertraut, wie man ihm alle Dinge dieser Welt anvertraut.

Das Gebet stellt die Grundlage aller religiösen Gruppen dar, der Wallfahrer, der Oasen- sowie der neokatechumenalen Gruppen. Nicht selten trifft man in Polen die Überzeugung an, daß der friedliche Sieg über den Kommunismus dem stillen und beharrlichen Gebet zu verdanken ist.

In diesem Zusammenhang sei mir ein kurzer Exkurs über meine Erfahrung mit dem Gebet erlaubt. Mit acht Jahren wurde mir 1939 als einem Polen der

Zutritt zur Schule verwehrt. Das Familienhaus, welches mein Vater mit enormer Anstrengung fertigbauen konnte, wurde uns weggenommen. Aus unmittelbarer Nähe sah ich die Auschwitz-Häftlinge im Einsatz, als ich mich bei Verwandten in dieser Stadt aufhielt. Ich erinnere mich heute noch an meine panische Angst, als wir ausgesiedelt wurden. Und dennoch bediene ich mich der deutschen Sprache ohne Hemmungen und ich darf viele Deutsche meine Freunde nennen. Der Grund dafür ist, daß ich im Krieg als Ministrant mit deutschen Ordensschwwestern deutsch gebetet habe. Als die wichtigste Erinnerung aus dieser Zeit prägte sich mir das deutsche Gebet ein. Und wenn ich heute in Europa unterwegs bin und Menschen deutsch beten höre, denke ich sofort an die betenden Schwestern zurück und nicht an die sonstige Grausamkeit dieser Jahre.

Die Gebetsgruppen in Polen entstehen meist auf Anregung von Laien, die oft nicht fähig sind, raffinierte apologetische Dispute zu führen, die aber wohl beten können und wollen, um daraus für sich und die Gesellschaft neue Kraft zu schöpfen. Auch in der Katechese – sowohl in den Unterrichtsmaterialien als auch in der Praxis – nimmt das Gebet eine wichtige Rolle ein. Das Gebet ist unsere große Chance. Doch wenn es zu oberflächlich aufgefaßt wird, kann diese Einstellung eine neue Passivität fördern.

3. Unsere Aufgaben

Vor welche Aufgaben sehen wir uns derzeit gestellt? Es gibt deren eine ganze Menge. Dabei bin ich mir gar nicht sicher, ob wir sie alle richtig erkennen und in ihrer ganzen Komplexität erfassen. Ich will mir auch nichts auf die zu ihrer Lösung bereits entworfenen Realisierungspläne einbilden; ich habe vielmehr das Tagesgebet vom Elften Sonntag im Jahreskreis vor Augen, in dem es heißt: „Gott, du unsere Hoffnung und unsere Kraft, ohne dich vermögen wir nichts.“ Nichtsdestoweniger müssen wir irgendwo ansetzen, und eine Bestandsaufnahme unserer Probleme ist sicherlich angezeigt, auch wenn Irrtümer nicht ausgeschlossen sind. Unter anderem steht uns folgendes bevor:

a) Förderung der gesellschaftsorientierten Verhaltensweisen

Das vorrangigste Ziel muß heute sein, jene Verhaltensweisen und Haltungen herausbilden zu helfen, die dem obersten Gebot des Christentums – jenem der Liebe – entsprechen. Es mag mitunter erstaunen, daß wir heutzutage eine echt soziale Einstellung und Offenheit auf Probleme der Nächsten vielfach bei Nichtgläubigen finden, während wir sie zugleich bei so manchem Katholiken vermissen. Der politische Umbruch in Polen schafft eine neue Chance. Wenn wir tatsächlich eine friedliche Neuordnung der Welt herbeiführen wollen, was ganz offenbar der Wunsch vieler ist, dann muß dem Egoismus ein

rücksichtsloser Kampf angesagt werden. Der Egoismus ist es, der allen Konflikten, aller Bedrohung der menschlichen Freiheit und Mißachtung der Menschenrechte zugrunde liegt. Auch wir in Polen haben kein fertiges Rezept, wie dieses Problem zu meistern ist. Befragen wir aber die Psychologen und Asketen, die in einem noch höheren Grade als die Berufspsychologen Kenner der menschlichen Psyche sind, dann wird uns nur ein Weg gewiesen – nämlich der: „von sich weg“ – „auf den anderen zu“. Man muß es lernen, die eigene Meinung in Frage stellen zu können, um Argumente anderer Mitmenschen unbefangen zu prüfen. Man muß schweigen lernen, um zuhören und begreifen zu können. Man muß die Kampflust verstärkt gegen die eigenen Schwächen lenken und nicht gegen jene der Nächsten. Wenn dies zunächst wie Gemeinplätze klingt, so scheint darin im Kern doch ein Programm zu stecken, das einen direkten Bezug zum Evangelium hat. Es gilt, den privatistischen Neigungen der slavischen Religiosität und der polnischen Christlichkeit entgegenzuwirken und statt dessen Gemeinde und Kirche in intensive Auseinandersetzungen mit den gegenwärtigen Idealen und kulturellen gesellschaftlichen und politischen Fragen zu führen.

Uns ist dieses Anliegen um so dringlicher, als der Kommunismus durch seine Verfälschung der Wahrheit und Förderung unmoralischer Haltungen auch an den Seelen einen ungeheueren Schaden angerichtet hat. Die Orientierung auf Genuß, die Konsumeinstellung, der weit verbreitete ethische Relativismus, die Aushöhlung und Umdeutung der Sprache sind bittere Früchte dieser Herrschaft. Es soll uns eine ganz wichtige Aufgabe sein, solche Begriffe wie Würde des Menschen, Erwartung eines Grundrespekts vor der menschlichen Person, Freiheit und Verantwortung zu „enttrümmern“ und ihnen die ursprüngliche gewichtige Bedeutung zurückzuerleihen. Wir müssen häufiger als bisher einen „Blick über den Zaun“ wagen – zu unseren Nachbarn und in die weite Welt hinaus. Der Raubbau an Ressourcen der Erde und die ökologische Bedrohung des Menschen sind Probleme, die keinen Halt vor Staatsgrenzen machen. Wenn bei uns bis jetzt vieles verschwiegen oder weggelogen wurde, so heißt das keineswegs, daß wir jetzt besser dran sind, ganz im Gegenteil. Mit dieser Erkenntnis erschließt sich uns ein riesiges Tätigkeitsfeld.

b) Erziehung zur Verantwortung

Nicht nur die planmäßig vorangetriebene Atheisierung, sondern auch eine engstirnige Religiosität waren es, die die Christen der Umwelt entfremdeten. Es ist das Gebot der Stunde, mit aller Energie auf die Verantwortung des Menschen für seine Umwelt hinzuweisen. Der hochdramatische Zustand unserer Umwelt führte uns die großen Versäumnisse vor Augen, die nur in einer Atmosphäre totaler Gleichgültigkeit in dieser Weise anwachsen konn-

ten. In der polnischen Pädagogik hatten wir keinen Blick für die Betrachtung der Schöpfung und für ihre dankbare Wertschätzung. Nicht ohne Bedeutung ist der Umstand, daß wir im eigenen Lande nicht den geringsten Einfluß auf den Umgang mit der Umwelt nehmen konnten. Und es fehlte auch gänzlich an Versuchen, eine Empfindsamkeit für diese Fragen zu wecken. Dies ist natürlich auch eine Aufgabe für den Religionspädagogen.

Die mangelnde Achtung vor der Erhabenheit der Schöpfung zeigt meines Erachtens einen noch weit wichtigeren Mangel an, nämlich das fehlende Verständnis für die Heiligkeit und Größe Gottes. Wenn wir davon ausgehen, daß uns Gott sehr nahe steht – uns gleichgeworden –, so ist dies zwar richtig, er ist uns aber nicht in allem gleich geworden, und er wird auch nie unser Komplize sein in unserem dreisten Treiben. Im Familienleben fällt es oft auf, daß die Kinder nicht die geringste Achtung vor ihren Eltern haben, und dies hat mit der Partnerschaft nichts zu tun – sind dann etwa die Eltern daran schuld? Wir können nicht Gott dafür haftbar machen, daß dem Menschen jeglicher Sinn für die Heiligkeit Gottes abhanden gekommen ist. Wir müssen etwas tun, um Gott die ihm gebührende Stellung in der Werthierarchie wieder zuzugestehen. Das ist eine ernstzunehmende religionspädagogische Aufgabe. Dies ist ein Thema vieler Überlegungen in Polen. Eines ist sicher: Wir selbst müssen Gott in seiner heiligen Erhabenheit erkennen, um dann anderen zu dieser Erkenntnis verhelfen zu können.

Für das Heilige im Menschen dagegen haben wir viel übrig. In den Jahren der totalitären Herrschaft wurde viel über große Christen unserer Zeit – nicht nur über Heilige – geschrieben und veröffentlicht. Ich habe den interessanten Vortrag von Professor Dr. Ralph Sauer gut in Erinnerung zum Thema: „Heilige als Vorbild“, den er in Warschau gehalten hat. Ich pflichte ihm gern bei, daß die Heiligen zusehends in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, weil sie uns durch ihr Vorbild irgendwie die Transzendenz erschließen und so ein Kommentar zum Evangelium sind. Sie zeigen uns praktisch, daß man durch sie im Bewußtsein der eigenen Sündhaftigkeit und Unzulänglichkeit weiterkommen, sich selbst befreien und den anderen zur Freiheit verhelfen kann. Voraussetzung ist, daß man sich von der Sorge leiten läßt, die uns vom Schöpfer eingepflanzte Liebe in unseren Herzen zu hegen und zu pflegen. Wir dürfen in der Tat die Wirkung großer christlicher Vorbilder nicht unterschätzen.

c) Grundlegung der Erziehung in den biblischen Traditionen

Jegliche erzieherische Mühe der Christen bleibt erfolglos, wenn sie nicht in der Offenbarung tief verwurzelt ist. Dieses Bewußtsein scheint sich in Polen nach und nach durchzusetzen. Viele der Jugendbewegungen und Gebetsgruppen legen ihren Aktivitäten die Bibel zugrunde. Es wird über biblische

Texte nachgedacht und diskutiert, noch immer jedoch in unzureichendem Maße; die biblischen Studien bei uns müssen intensiviert werden. Die Kenntnis der Bibel selbst ist allerdings viel stärker verbreitet, als man annehmen würde. Wenn uns der Westen in der biblischen Hermeneutik ein gutes Stück voraus ist, dann hat dies seinen Grund. Durch die Folgen der Reformation war die Kirche im Westen Europas dazu gezwungen, sich der Bibel intensiv anzunehmen. Die deutsche Kirche legte einen langen Weg bis zur Einheitsübersetzung zurück. In Polen gab es eine solche Auseinandersetzung nicht. Es gab nur eine Form der Auslegung der Bibel – nämlich die römisch-katholische. Deshalb sind unsere Kontakte mit der Bibel durch eine gewisse Passivität belastet. In der jüngsten Vergangenheit waren es nicht zuletzt die Zeugen Jehovas, die viele Polen aus dieser Passivität herausgerissen haben. Seit einiger Zeit ist man in der Religionspädagogik bemüht, zu einem eingehenderen Studium der Bibel anzuleiten. Die Bedeutung der Bibel wächst. Zugleich aber wird auf die im Umgang mit der Bibel erforderliche geistige Haltung verwiesen, die Matthäus mit folgenden Worten umschreibt: „wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie Kinder“, denn die stets belehrende Überheblichkeit ist biblischer Haltung wenig dienlich. Einer der polnischen Religionspädagogen, Bischof Gerard Kusz, schrieb dazu in seinem Kommentar u.a.: „wie Kind werden heißt, seine Unzulänglichkeit einsehen. Erst, wer sich selbst nicht ausreicht, ist fähig, die Erlösung anzunehmen, die ihm Jesus anbietet.“⁵ Solche Haltung hat mit Passivität nichts zu tun.

d) Das liturgische Leben

Die nächste wichtige Aufgabe ist, die Liturgie und die Sakramente zu leben. An dieser Stelle ist es wichtig zu vermerken, daß zu einer Zeit, in der westliche Theologen einen ganz wesentlichen Beitrag zur Entstehung der Konstitution über die heilige Liturgie geleistet haben, wir in Polen von dieser Entwicklung so ziemlich isoliert waren. Die Erneuerung der Liturgie erfolgte bei uns auf anderen Wegen und in einem anderen Tempo wie hier im Westen. Und es gibt diesbezüglich bis heute gewisse Unterschiede zwischen uns. In meinem Beitrag in Madrid auf dem Kongreß der Europäischen katechetischen Arbeitsgemeinschaft⁶ wies ich bereits darauf hin, daß sich im Westen bis heute eine Unzufriedenheit über den Stand der Liturgie stark bemerkbar macht. Es wird beklagt, daß die Liturgie in ihrer heutigen Form noch immer sehr lebensfremd ist. Uns in Polen wurde die Erneuerung der Liturgie in gewisser Weise aufgezwungen. Zahlreiche Geistliche und Laien nahmen sie ohne Begeisterung zur Kenntnis und sie fügten sich nur aus Gehorsam den neuen

⁵ G. Kusz, Wykorzystanie zasad wspolczesnej hermeneutyki biblijnej w katechezie, in: *Ateneum Kaplanskie* 71 (1979) Bd. 93, 297.

⁶ Madrid, Pfingsten 1990.

Anordnungen. Nach einigen Jahren erst fand die neue Form der Liturgie eine breite Akzeptanz. Die positive Auswirkung der Reform wird jetzt allgemein begrüßt. Wir haben allerdings noch lange nicht alle Aspekte und Möglichkeiten der neuen Lage voll genutzt.

Daraus erwächst uns eine doppelte Verpflichtung. Auf der einen Seite müssen wir die Möglichkeiten, welche die Erneuerung der Liturgie bietet, voll ausschöpfen; auf der anderen ist es erforderlich, die Theologie der Liturgie voranzutreiben, um ein tieferes Verständnis und eine größere Sensibilisierung für jene Inhalte zu erreichen, deren Ausdruck die Liturgie sein will.

Nur am Rande sei auch noch erwähnt, daß jetzt die Öffnung nach dem Osten hin uns vor die Aufgabe stellt, die liturgische Reform weiter zu vermitteln.

e) Neue Bildungsstätten

Diese zahlreichen und vielfältigen Aufgaben können nur in einem gewissen organisatorischen Rahmen bewältigt werden, den verschiedene religiöse Bewegungen, vor allem aber Bildungsstätten sichern. Wir haben aber deren nicht genug.

Neben der Akademie für Katholische Theologie in Warschau und der Katholischen Universität in Lublin gibt es Päpstliche Fakultäten in Krakau, Posen, Breslau und Warschau, an denen jetzt auch Laien ausgebildet werden. In Krakau, von wo ich komme, wird zusätzlich noch die Überlegung angestellt, die bisherige Philosophische Fakultät der Gesellschaft Jesu zu einer Ignaz-Loyola-Akademie für Religiöse Kultur zu erweitern. Diese Akademie hätte dann zwei Fakultäten: die Philosophische und eine für Religionspädagogik. An der bislang schon aktiv tätigen Philosophischen Fakultät der Gesellschaft Jesu wurde bereits das Institut für Religiöse Kultur eingerichtet. An der geplanten Fakultät für Religiöse Kultur wollen wir uns den Fragen der christlichen Spiritualität, der Religionspädagogik, der Psychologie und der Religionssoziologie zuwenden. Wir wollen ferner untersuchen, welche Rolle der Religion in der Ausgestaltung unserer Zivilisation, der sozialen Strukturen, der Sittlichkeit, der Gesetzgebung und der Kunst beizumessen ist. Diese Bildungseinrichtung ist hauptsächlich mit Blick auf die Fortbildung der Laien geplant, die sich künftig in ihren Gemeinden als Multiplikatoren anregend betätigen und so dem religiösen Leben in ihrer unmittelbaren Umgebung neue Impulse vermitteln. Neben dem Wissen wollen wir ein großes Gewicht auch auf die geistige Formation legen. In der Seminar- und Gruppenarbeit, in der gemeinsam gefeierten Liturgie und auch durch ein geselliges Beisammensein soll ein neuer Sinn für die Gemeinschaft entwickelt werden. Interessanterweise zeigt sich an diesem Bildungsweg vor allem jene Jugend interessiert, die bereits davor mit der Oasen-Bewegung oder mit

anderen Formen der katholischen Jugendbewegung in Berührung kam. Die anregende Wirkung dieser ersten Begegnungen bringt jetzt Früchte.

4. Zusammenfassung

In meinem Beitrag war ich bemüht, vom Standpunkt eines Religionspädagogen unsere Sorgen, unsere Chancen und Aufgaben kurz zu umreißen. Auch wenn eine solche Schilderung zwangsläufig unvollständig und subjektiv sein muß, sind in meine Ausführungen auch Standpunkte und Meinungen anderer eingegangen. Aus Zeit- und Platzgründen waren bestimmte „Verkürzungen“ nicht zu vermeiden. Einiges wurde von vornherein ausgeklammert, wie zum Beispiel die Frage der Rückführung des Religionsunterrichts an die Schulen. Dies ist eine heiß diskutierte Frage, von der Sorge um unsere bisherige Gemeindekatechese begleitet. Die Polnische Bischofskonferenz traf die Entscheidung, daß der Religionsunterricht wieder an den Schulen erteilt werden soll. Ein Grund zur Freude und doch auch einer zur Besorgnis, denn damit erwachsen uns ganz neue Probleme.

Eines hoffe ich mit meinem Bericht erreicht zu haben, daß nämlich besser verstanden wird, welcher komplizierter und schwieriger Aufgabenbereich vor uns liegt. Vieles ist bei uns anders; doch uns verbindet auch eine ganze Menge von Gemeinsamkeit. Wir wollen im Geiste des Evangeliums unseren Beitrag zu einem gemeinsamen Europa leisten.

Harald Lang

Bemerkungen zum Gespräch über die „Krise“ bei der Weitergabe des Glaubens

„Das Mißverständnis der Gegenwart ist die unvermeidliche Konsequenz der Unkenntnis der Vergangenheit. Aber ein Mensch kann ebenso daran verzweifeln, die Vergangenheit zu verstehen, wenn er kein Wissen über die Gegenwart besitzt.“ (Marc Bloch¹)

1. „Krise“ als Problemanzeige

Die augenblickliche religionspädagogische Diskussion wird seit Jahren von einer Thematik beherrscht, die in Vokabeln wie „Krise des Glaubens“, „Tradierungskrise“, „Traditionskrise“, „Krise in der Weitergabe des Glaubens“ u.a.m. zum Ausdruck kommt. Mit der Vokabel „Krise“, die in den verschiedensten Nominalverbindungen auftaucht, verbirgt sich ein diffuser Sachverhalt, der in seiner ganzen Dimension nur schwer zu erfassen ist. Die Verwendung der Metapher „Krise“ in den gebrauchten Nominalparadigmen darf sicherlich als Problemanzeige interpretiert werden.

Mit der Metapher „Krise“ werden Erfahrungen und Beobachtungen ins Gespräch gebracht, die davon ausgehen, daß im kirchlichen, vielleicht auch im religiösen Leben allgemein, nicht mehr alles so problemlos und selbstverständlich geht wie früher. So wird zu bedenken gegeben, daß die Zahl der Kirchenbesucher abnimmt, während die der Kirchenaustritte im Zunehmen begriffen ist. Umfragen zufolge fühlen sich viele Christen nicht mehr an die Lehre und die Weisungen der Kirche gebunden. In Fragen der Sitte und Moral wird Kirche eher als lebenshemmend denn als lebensfördernd empfunden. Das Glaubenswissen des einzelnen Christen nimmt immer mehr ab, viele Menschen sind, was immer dies auch heißen mag, religiös nicht mehr ansprechbar und nehmen am religiösen Leben nicht mehr aktiv teil.

Mit diesen und anderen Feststellungen wird vermutet, daß die Weitergabe des Glaubens – wie problematisch diese Kennzeichnung auch immer sein mag – in eine Krise geraten sei, ja, daß das Christentum selbst sich in einer Krise befinde. Um diese Krise kenntlich zu machen, spricht man von einer postchristlichen und nachchristentümlichen Zeit, in die wir eintreten bzw. eingetreten sind. Das Christentum und die Kirche, so sagt man, hätten, nachdem sie ihr Monopol in der Beantwortung von Sinn- und Lebensfragen weitge-

¹ Zit. in: R. König (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1967, 1. Band, 631.

hend verloren haben, auch immer mehr an gesellschaftlichem Einfluß verloren. Kurz: Kirche wird zunehmend als negativ erfahren und kommt in den Medien in der Regel nur dann zur Sprache, wenn sie die öffentliche negative Meinung über Kirche bestätigt. Nur noch selten wird Kirche in den Großmedien positiv dargestellt und wenn, dann meist in der neutralisierten Form von Brauchtum und Folklore.

Alle diese und andere Erfahrungen, Beobachtungen und Vermutungen zur augenblicklichen religiösen Lage innerhalb unserer Gesellschaft werden unter der griffigen Leitvokabel „Krise“ subsumiert, jedoch ohne zu prüfen, ob mit dieser Metapher diese Sachverhalte angemessen versprachlicht und erfaßt werden. Deshalb ist nach der Bedeutung der Metapher „Krise“ zu fragen, um beantworten zu können, ob die Krisenmetapher ein theoretisches Konzept abgibt, mit dessen Hilfe die anstehenden Fragen diskutiert und annähernd gelöst werden können.

2. Krisenerfahrung als Verlusterfahrung

„Krisis“, so bemerkt Reinhart Koselleck in seinem Artikel 'Krise' im Historischen Lexikon zur politisch-sozialen Sprache, „hatte in der griechischen Antike relativ abgrenzbare Bedeutungen im juristischen, theologischen und medizinischen Bereich. Der Begriff forderte harte Alternativen heraus: Recht oder Unrecht, Heil oder Verdammnis, Leben oder Tod. Der medizinische Sinn dominierte, gleichsam fakultätsgebunden, fast ungebrochen bis in die Neuzeit hinein. Seit dem 17. Jahrhundert erfolgte von hier aus, zunächst im Westen, dann auch in Deutschland, eine metaphorische Ausweitung auf die Politik, die Psychologie, die Ökonomie und schließlich auch auf die Geschichte. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde der Begriff wieder theologisch und religiös eingefärbt, im Sinne des Jüngsten Gerichts, das in säkularer Deutung auf die revolutionären Ereignisse angewandt wurde. Aufgrund seiner metaphorischen Vieldeutigkeit und Dehnbarkeit beginnt der Begriff zu schillern. Er dringt in die Alltagssprache ein und wird zum Schlagwort. In unserem Jahrhundert gibt es kaum einen Lebensbereich, der nicht mit Hilfe dieses Ausdrucks seine entscheidungsträchtigen Akzente erhielt.“²

Es würde diesen Rahmen sprengen, anhand der vielen Beispiele die Bedeutung der Metapher „Krise“ im pastoraltheologischen und religionspädagogischen Gespräch herauszudestillieren. Zwei repräsentative Beispiele sollen genügen:

² R. Koselleck, „Krise“. In: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Hg. von O. Brunner/W. Conze/R. Koselleck, Stuttgart 1972 ff., Band 3, 617.

Erstes Beispiel: Die Diözesansynode der Diözese Rottenburg-Stuttgart (1985/86) stellt fest, daß der „Glaube als ganzer in Krise geraten“ sei. Diese Krise wird im „Rückgang der Glaubenspraxis und des Glaubenswissens“ gesehen. Daß der Glaube als ganzer in Krise geraten sei, liegt nach dem Urteil der Synode „vor allem daran, daß

- die sonntägliche Liturgie und Verkündigung der Kirche und das tägliche Leben praktizierender Katholiken auseinanderklaffen;
- in unserer Liturgie und Verkündigung nicht jenes Maß an Ermutigung und Kraft vermittelt wird, um Gemeinschaft zu stiften und von der Gemeinschaft des Glaubens her Kraft zur positiven Bewältigung von Krisen und Nöten zu schenken;
- die Veränderungen in Liturgie und Verkündigung und die neuen Akzente in der Glaubenslehre der Kirche die Gläubigen oft unvorbereitet getroffen haben;
- die am Gottesdienst Teilnehmenden ihre Probleme in der kirchlichen Verkündigung oft zu wenig wiederfinden;
- die Darbietung des Glaubens in Liturgie und Verkündigung nicht ganzheitlich erfolgt und oft in Predigten keine Antwort auf die Sinnfrage gegeben wird.“³

Und weiter nennt die Synode Gründe für diese Krise, die jedoch, wie sie bemerkt, außerhalb ihrer Verantwortung liegen:

- „die Schwierigkeit, mit der gegebenen Freiheit verantwortlich umzugehen,
- die Grundstimmung, daß alles machbar sei,
- die 'kollektiven Gegenstimmen', denen mit Worten schwer zu begegnen ist.“⁴

Zweites Beispiel: In der Enzyklopädischen Bibliothek „Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft“ schreibt Max Seckler in seinem Beitrag „Tradition und Fortschritt“:

„Die neuzeitliche *Krise im Verhältnis zur Tradition* besteht im Grunde (jedoch) nicht nur darin, daß einzelne Traditionen strittig sind oder daß der Versuch unternommen wird, alle Traditionen hinter sich zu lassen, um ganz ohne sie zu leben, gewissermaßen im herkunftlosen Augenblick oder jedenfalls aus den Neugründungen des autonomen Subjekts heraus. Das zwar auch. Aber entscheidend ist der zum Grundsatz erhobene Wille, überkommene Geltungsansprüche immer nur insoweit anzuerkennen, als sie vernünftig einlösbar sind... Nicht im Streit um die Geltung der verschiedenen Traditionen also liegt letztlich die neuzeitliche Traditionskrise, sondern im grundsätzlichen *Legitimitätsverlust* aller Tradition.“⁵

Diese beiden Beispiele, die durch weitere aus der entsprechenden Diskussion leicht zu ergänzen wären, diagnostizieren die augenblickliche religiöse Situation als Krisenlage und die *Krisenlage* als *Verlustlage*, so daß sich aus dieser Einschätzung schließen läßt: Glaubenskrise wegen Glaubensverlust und Tra-

³ Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86. Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation, Rottenburg 1986, 166.

⁴ Beschlüsse der Diözesansynode, a.a.O., 167.

⁵ M. Seckler, Tradition und Fortschritt. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Hg. von F. Böckle/F.-X. Kaufmann/K. Rahner/B. Welte, Freiburg i.B. 1981 f., Band 23, 11f.

ditionskrise wegen Legitimitätsverlust. Und weiter ließen sich benennen: Sinnkrise wegen Werteverlust, Wertekrise wegen Autoritätsverlust usw.

Die Krisenmetapher scheint hier beim ersten Blick der medizinischen Sprechweise nahezustehen: Eine körperliche Krise, d.h. Krankheit impliziert den Verlust der Gesundheit. Wäre dagegen die Metapher mehr der theologischen Metaphorik verpflichtet, dann könnte man in dieser Krise einen Kairos, d.h. einen rechten Augenblick erblicken, in welchen sich Glaube gegen Unglaube, Altes gegen Neues, Gewisses gegen Ungewisses durchzusetzen und zu entscheiden hätten.

Als Ergebnis der bisherigen Untersuchung kann festgehalten werden: Die Beobachtungen, Erfahrungen und Vermutungen zur augenblicklichen Situation von Glaube und Kirche werden zunächst als Verlust empfunden: als Verlust von Kirchenbesuchern, Kirchenmitgliedern, Werten, Legitimität, Tradition, Sinn, Glauben.

Wenn die Krise als Verlust erlebt wird, dann muß gefragt werden, wer diesen Verlust als Verlust spürbar erlebt. Wenn die Kirchen sich leeren und die Kirchaustritte sich häufen, dann erleben zunächst einmal jene, die unmittelbar davon in ihrer Arbeit und in ihrem Glaubensleben betroffen sind, die veränderte Situation als Verlust, d.h. die Priester und kirchlichen Mitarbeiter, die vor leeren Bänken stehen, und diejenigen, die als kleine Herde übriggeblieben sind. Ob die anderen, die nicht mehr „praktizieren“ oder die Kirche bereits verlassen haben, ihr Fern- und Ausbleiben als Verlust und damit als Krise empfinden, ist hier nicht die Frage, doch sind sie es, die durch ihr Fernbleiben Krisenstimmung verursacht haben.

Der Gebrauch dieser Metapher scheint aber nur auf den ersten Blick dem medizinischen Vergleich von Krise zu entsprechen. Denn die medizinische Krise zeigt sich ja nicht im Gegensatz von Gesundheit und Krankheit bzw. im Verlust der Gesundheit, sondern in einer kurzen, aber dramatischen Phase der Krankheit, wo es um Leben oder Tod geht. Diese, meist kurze Phase ist die eigentliche medizinische Krise, in der es um alles oder nichts, Leben oder Tod, theologisch gesprochen, um Heil oder Unheil, Heil oder Verdammnis, auf die Kirche bezogen, um ihre Existenz oder ihren Untergang geht.

Nach diesen Überlegungen ist zu fragen, ob die Krisenmetapher zur Beschreibung der augenblicklichen Situation tauglich ist und wenn nicht, ob sie dann nicht besser aus der Diskussion herausgehalten werden sollte. Zu Recht betont R. Koselleck, daß „die emotionalen Obertöne (dieser Metapher) jede theoretische Stringenz“ verzehren.⁶ Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir untersuchen, ob die Verlusterfahrung einziges Merkmal dieser als

⁶ Koselleck, a.a.O., 637.

Krise erfahrenen Situation ist bzw. ob mit der Vokabel „Krise“ diese als krisenhaft empfundene Situation genügend charakterisiert ist.

3. Merkmale einer als krisenhaft erlebten Situation

3.1 Sozialer Wandel

Gesellschaftliche Ordnung, das heißt Leben in Gemeinschaft, beruht auf der Einhaltung und dem Funktionieren geltender und allgemeiner, freiwillig oder unfreiwillig an- bzw. übernommener Ansprüche in Bezug auf Herrschen und Regieren, auf die Verteilung von Besitz und Macht, auf Kommunikationsformen und -inhalte, auf familiäre Ordnung, Sitte und Recht usw. In feudalen und ständisch gegliederten Gesellschaften waren diese Ansprüche rigide festgelegt und in ihrer Geltung so verbindend gemacht, daß Ordnung und Leben in dieser Ordnung möglich, Abweichungen aber kaum möglich waren. Es war festgelegt, was an Interaktion im sozialen Austausch von oben nach unten und von unten nach oben ging. Abweichungen wurden mit Sanktionen belegt.

Mit der Umverteilung geltender Ansprüche durch evolutionäre Entwicklungen und revolutionäre Ereignisse vollzog sich in der Ausdifferenzierung neuer Ordnungen ein Wandel, der das gesellschaftliche System von Grund auf veränderte. Ein solch radikaler Wandel gesellschaftlicher Kommunikationsformen und -inhalte wird im soziologischen Sprachgebrauch mit dem Begriff des „sozialen Wandels“ beschrieben. So vollzog sich etwa der soziale Wandel im Wechsel von der feudalabsolutistischen Herrschaft zur Demokratie in der Auflösung des geschlossenen, d.h. fest gegliederten gesellschaftlichen Systems zur offenen Gesellschaft hin. Doch dieser Wechsel wurde von Teilen dieser Gesellschaft, selbst von denen, die diesen Wechsel wollten und begrüßten, durchaus auch als Verlust erlebt. Dies besonders dann, wenn der Wandel nicht als Chance sondern als Gefahr gesehen und erlebt wurde.

Sozialer Wandel vollzieht sich nicht bloß im Wechsel von einem gesellschaftlichen System zu einem anderen, sondern er vollzieht sich zunächst im allmählichen, manchmal kaum feststellbaren Verschwinden von Elementen der Kommunikationsformen, wie etwa Umgangs-, Verhaltens- und Verkehrsweisen, und der Kommunikationsinhalte, wie Gesetze, Normen und Werte, so daß sich dann der soziale Wandel nachträglich als eine neue bzw. erneuerte Gesellschaftsordnung beschreiben läßt.

In einer Demokratie sind die Kommunikationsformen und die Kommunikationsinhalte andere als in einer feudalen Gesellschaft. Oder wenn wir die bisherige Rechtsform der Familie betrachten, dann vollzieht sich in den heute gelebten Formen des Zusammenlebens von Menschen bereits ein sozialer Wandel. Zwar haben diese Veränderungen in der positiven Rechtsordnung noch keinen Eingang gefunden, doch in Ausnahme- und Sonderregelungen,

etwa des Steuerrechts, finden diese nach und nach quasigesetzliche Berücksichtigung, bis sie schließlich gültige Rechtsform annehmen.

Sozialer Wandel, so läßt sich sagen, vollzieht sich, wenn im gesellschaftlichen Zusammenleben nach und nach geltende Ansprüche und Selbstverständlichkeiten problematisch werden, allmählich verschwinden und durch neue ersetzt werden. Das Verschwinden bisher selbstverständlicher Ansprüche und Handlungsgrundlagen wird von Teilen einer Gesellschaft immer auch als Verlust von Sicherheiten empfunden werden müssen, weil die Grundlagen selbstverständlicher Interaktion nicht mehr gegeben sind. Aber dieses Verschwinden wird nicht deshalb als Verlust empfunden, weil es verschwunden ist – wobei in der Regel das, was auf einmal als Verschwundenes wahrgenommen wird, so lange es vorhanden war, eben wegen seiner Selbstverständlichkeit als existent oft gar nicht wahrgenommen wurde –, sondern weil das jetzt Fehlende, bislang Selbstverständliche, die Aufgabe hatte, Neues, Unvorhergesehenes mit Hilfe des Selbstverständlichen in neue Selbstverständlichkeit zu überführen, kurz, weil Neues und Ungewohntes durch das Alte und Gewohnte selbstverständlich gemacht wurde. Wo die Amalgamierung des Neuen durch Altes nicht mehr möglich ist, entsteht Krisenstimmung.

Genaugenommen ist es also nicht so sehr der Verlust des Bisherigen, der als schmerzlich empfunden wird und Krisenstimmung hervorruft, sondern das Neue, Ungewohnte, das einen verunsichert und handlungsunfähig, schutz- und wehrlos macht und darin erst den Verlust des Bisherigen vor Augen führt. Wo jedoch Handlungsunfähigkeit als bedrohend empfunden wird bzw. wo sie zu lange andauert, kann sie zu unüberlegtem und überstürztem Handeln und Verhalten führen. Was am Unvorhergesehenen betroffen macht, bestürzt und schockiert, ist die Tatsache, daß es anders als erwartet kommt, ohne daß sich das Unvorhergesehene mit Hilfe vorhandener Deutungs- und Handlungsmuster über kurz oder lang in Vertrautes überführen und entschärfen ließe.

Versuche, Unbekanntes oder Bedrohliches durch Bekanntes oder Harmloses vertraut zu machen und zu entschärfen, lassen sich immer wieder sprachlich belegen: Um das Neue und Bedrohliche zu neutralisieren, werden ihm vertraute Sprachgewänder umgelegt. So spricht man von „Atomsprengköpfen“ im Gegensatz zu „konventionellen“ Waffen, wobei die Metapher „Kopf“ die widersprüchliche Wortverbindung „Atom-spreng“ vermenschlichen und die Kennzeichnung „konventionell“ die Waffen überhaupt verharmlosen sollen, da alles, was konventionell ist, Sicherheit und Vertrautheit suggeriert; ein Computer wird gefüttert wie ein (hilfloses) Lebewesen, er kann auch spucken und spinnen wie ein Mensch, so daß nicht selten Computer mit Eigennamen angesprochen werden. Durch anthropomorphe Versprachlichung von Technik, vor allem der bedrohlichen, wird sie im Gespräch ent-

technisiert und vertraut gemacht. Dies gilt auch für gesellschaftliche Vorgänge epochaler Dimension, wenn sie schlicht als „Umbau“ und „Glasnost“ bezeichnet werden. Es ist daher nicht auszuschließen, daß auch in unserem Zusammenhang die Krisenmetapher dazu dienen soll, die beunruhigende Situation wenigstens begrifflich verfügbar zu machen, ohne daß man zu einer exakten Aussage und Beschreibung der Situation gezwungen würde, da man davon ausgehen kann, daß bei dieser Vokabel „jeder weiß, um was es geht“.

3.2 Der Anschein geistigen Vakuums

Wenn in der augenblicklichen kirchlichen Situation von der Tradierungs- bzw. Traditionskrise gesprochen wird, dann wird, wie bereits gesagt, zunächst einmal der Verlust traditioneller Werte beklagt, die noch bis vor kurzem Gültigkeit hatten; und wenn, wie ebenfalls gesagt, Werte sich auflösen und Glaubensinhalte beliebig und gleichgültig werden, ist es dann nicht berechtigt, von einer Krise im medizinischen Sinn zu sprechen? Wenn, um beim o.g. Beispiel zu bleiben, die Kirchen leerer werden und die Austritte sich häufen, dann werden diese Erscheinungen als Verlust empfunden. Das Unvorhergesehene ist zunächst die Feststellung, daß immer weniger Menschen zum Gottesdienst kommen und immer mehr der Kirche den Rücken kehren. Doch alsbald wird deutlich, daß nicht das festgestellte Fernbleiben, sondern die für dieses Fernbleiben verantwortlichen Ursachen und Gründe es sind, die das Beunruhigende und Neue zum Ausdruck bringen: *weil* es eben nicht mehr so geht wie bisher.

Denn wenn alles so weiterginge wie bisher, so nimmt man an, würden sich die Menschen, die heute der Kirche fernbleiben, von der Kirche die Antworten geben bzw. sich bei der Antwortsuche helfen lassen, da immer noch gültig wäre, daß außerhalb der Kirche kein Heil ist. Doch gerade in diesem Umstand, daß immer mehr Menschen ihre Antworten außerhalb der Kirche bei den unzähligen Gurus und obskuren Therapeuten suchen, wird von kirchlicher Seite zwar als Hunger nach dem Religiösen verstanden, aber als Suchen nach Ersatzreligion abgewertet, das einem geistigen und religiösen Vakuum entspringt.

Eine solche Feststellung muß ebenfalls Krisenstimmung erzeugen. Doch anstatt nach den positiven Kräften, die in jedem gesellschaftlichen Umbruch verborgen liegen, zu fragen, werden Krisenmetaphern bemüht, hinter denen auch die vorhandenen positiven Werte des sozialen Wandels verschwinden müssen. Daher geraten in Umbruchsituationen, die als Krisensituationen beschworen und erlebt werden, überwiegend die negativen Erscheinungen in den Blick und werden in apokalyptischen Farben ausgemalt, so daß die vorhandenen positiven Kräfte kaum wahrgenommen werden können.

Wo bisherige Werte zu verschwinden „drohen“, entsteht jedoch kein geistiges oder religiöses Vakuum, sondern mit dem Absterben alter Werte vollzieht sich gleichzeitig die Geburt neuer Werte, die die alten nicht aufheben, sondern in neuen Werten bestätigen. Das heißt: Zwar lösen sich Werte auf, aber mit dem Entstehen neuer Werte, die als solche oft noch gar nicht erkannt und benannt werden können, wird die anthropologische Dimension des Wertes nicht aufgehoben. Daher wäre es falsch, in Zeiten des Umbruchs sofort den Zerfall aller Werte zu beklagen und geistiges Vakuum zu diagnostizieren, anstatt wie im Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen (Mt 13,24-30) den neuen Werten die Zeit zu lassen, damit sie wachsen und sich entfalten können.

Doch die Larmoyanz, in der das Verschwinden aller Werte beklagt wird, und der krampfhafteste Versuch der Wiederbelebung obsolet gewordener Werte – wobei auch einmal mit dem Kriterium der Hierarchie der Wahrheiten zu fragen wäre, ob nicht bislang so manche Werte falsch gewichtet waren, d.h. die oberen von den unteren verdeckt wurden, so daß es zu einer Konfusion der Werte führen mußte – muß notgedrungen zu deren Tod führen, so daß dann nur allzusehr von einem geistigen Vakuum gesprochen wird. Dies hat M. Bachtin am Beispiel des klassischen Latein verdeutlicht: „Auf die Frage, wie der Übergang vom Lateinischen zur Volkssprache gerade von der Renaissance mit ihren klassischen Tendenzen hat bewerkstelligt werden können, sagte der Romanist und Sprachhistoriker Ferdinand Brunot sehr zutreffend, daß gerade der Wunsch der Renaissance, die lateinische Sprache in ihrer antiken, klassischen Reinheit zu erneuern, diese unweigerlich zu einer toten Sprache gemacht habe... Die neue Welt und die neuen gesellschaftlichen Kräfte, die sie repräsentierten, fanden in den nationalen Volkssprachen ihren adäquatesten Ausdruck. Das ist der Grund, warum der Vergleich des klassischen mit dem mittelalterlichen Latein vor der Instanz der Volkssprachen stattfand. In einem einzigen, unteilbaren Prozeß wirkten drei Sprachen (Volkssprache, mittelalterliches Latein und klassisches Latein) aufeinander und grenzten sich voneinander ab.“⁷

In Umbruchsituationen ist es die Aufgabe der Kirche, die zaghaften Spuren der Erneuerung zu erkennen und den Menschen zu helfen, diese zu entdecken und im Geist der biblischen Botschaft zu verstehen. Nur dann hat sie die Chance, den Menschen in ihrer Suche zu helfen, wenn ihre eigenen Bemühungen auch vom Geist des Suchens getragen sind. Wohl hat die Kirche ihre unverrückbaren Dogmen, die aber nichtsdestoweniger unter der ständig ergehenden Botschaft des Evangeliums stehen und von ihm her in jede Zeit neu interpretiert werden müssen. Gewiß findet solche Interpretation statt, meist aber an der Sprache des gläubigen Volkes vorbei, so daß alles beim

⁷ M. Bachtin, *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur*, Frankfurt 1987, 511f.

Alten zu bleiben scheint und angesichts des Neuen ein unvermeintliches geistiges und religiöses Vakuum hervorgerufen wird.

3.3 Mangelnde Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur

Wenn wir von der Kirche erwarten, daß sie den Menschen in Zeiten des Umbruchs Deutungs- und Verstehenshilfen bietet, dann wird von ihr erwartet, daß sie das, was in einer Umbruchsituation an Potenzen vorhanden ist, im Licht der biblischen Botschaft zu deuten vermag: „Löscht den Geist nicht aus... Prüft alles, das Gute behaltet“ (1 Thess 5,21). In allen Umbruchsituationen ist auch der Geist am Werk und läßt sich zeichenhaft erkennen. Doch die „eigentlichen“ Zeichen liegen nicht auf der Hand, da sie keine Zeichen, sondern nur Anzeichen dessen sind, was in der Tiefe verborgen liegt (vgl. Hiob 28). „Das Aussehen des Himmels wißt ihr zu deuten, nicht aber die Zeichen der Zeit“ heißt es im Matthäusevangelium (Mt 16,3).

Was das heißt, soll mit Blick auf die moderne Linguistik verdeutlicht werden. Sie weist darauf hin, daß jeder sprachlichen Äußerung tiefere Strukturen zugrundeliegen, die sich nicht in ihrer Oberflächen-, d.h. im gesprochenen oder geschriebenen Satz, sondern nur in ihrer Tiefenstruktur richtig erkennen und verstehen lassen. Zwar muß jeder Sprachbenutzer über die Kenntnis der Tiefenstrukturen der Sprache als einer Art „angeborener Ideen“⁸ verfügen, aber diese Kenntnis bleibt dem Sprecher verborgen, sie ist ihm nicht bewußt, sondern er beherrscht sie „nur“ intuitiv. Daher kommt es dem Linguisten zu, bei gestörter Kommunikation und bei Störungen des Sprachvermögens, Oberflächen- und Tiefenstruktur von Sprachäußerungen miteinander so in Beziehung zu setzen, daß mißverständliche und unverständliche Äußerungen wieder verstehbar werden.⁹

Aus diesem Vergleich mit der Linguistik könnte die der Kirche in Umbruchsituationen zugeschriebene Aufgabe deutlicher werden: Die augenfälligen Zeichen der Zeit sind als Oberflächengrammatik der gesellschaftlichen Kommunikation zu begreifen, der jedoch eine Tiefengrammatik zugrundeliegt, die es im Licht des Glaubens zu deuten und auf die Oberflächenstruktur gesellschaftlicher Prozesse zu beziehen gilt, damit sie, richtig gedeutet, in die Kommunikation eingegeben werden können.

Darf man denn annehmen, daß in einer Welt wie der unsrigen, die voller mundaner und kosmischer Bedrohungen ist, die Menschen in Apathie und Gleichgültigkeit verfallen und orientierungslos dahinvegetieren? Darf man ihnen Werteverlust und Indifferenz gegenüber allem Religiösen unterstellen,

⁸ Vgl. dazu *W. Stegmüller*, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Stuttgart 1975, Band II, 1-14.

⁹ Vgl. *A. Lorenzer*, Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1973.

nur weil nichts mehr so läuft wie früher? Muß man im Gegenteil diesen Menschen gegen allen Anschein von Apathie, Gleichgültigkeit, Ersatzreligion (Oberflächenstruktur) nicht in der Tiefe ihres Herzens eine Hoffnungssehnsucht und ein Vertrauen in die Zukunft unterstellen, ohne die sie diese Welt gar nicht aushalten könnten? Gehört nicht zur Angst ebenso notwendig auch Hoffnung (Joh 16,33)? Und liegen in dieser Hoffnungssehnsucht gegen alle Hoffnung (Röm 4,18) nicht so viele Werte verborgen, die es im Vertrauen auf die biblische Botschaft zu heben und zu bergen gälte?

In der augenfälligen Tatsache, daß die Fernbleibenden ihre Antworten auf ihre Fragen nicht mehr bei der Kirche, sondern bei anderen oder sich selbst suchen, wird der eigentliche Verlust als Vertrauensverlust, Legitimitätsverlust erfahren und schließlich als Glaubensverlust, und damit als Glaubensvakuum gedeutet. Dabei bleibt jedoch unbeantwortet, ob in früheren Zeiten die Kirche immer Antworten auf neue Fragen geben konnte oder ob die Menschen deshalb „Vertrauen“ in die Kirche hatten, weil es niemanden anderen gab, der „legitimiert“ auf vorletzte und letzte Fragen Antwort geben konnte.

3.4 Die Relativität von Wissen und Wahrheit

Daß es in unserer heutigen Welt kein Monopol in der Beantwortung von Sinn- und Lebensfragen mehr gibt, sollte nicht als bedrohlich für die biblische Botschaft empfunden werden (vgl. Apg 5,34-39). Im Gegenteil, hier eröffnet sich die Chance, der Kairos, die biblische Botschaft so zur Sprache zu bringen, daß die Welt von „Furcht und Zittern ergriffen wird wegen all des Glückes und all des Heiles“ das Gott ihr bereitet (Jer 33,9).

Aus unserer heutigen Sicht handelt es sich, soziologisch gesprochen, bei der Weitergabe des Überlieferten bzw. der überlieferten Lehre zunächst um die Geschichte der frohen Botschaft, die durch Jesus gelebt und verkündet wurde. Sodann meint Weitergabe auch die Geschichte Jesu selbst und die aus ihr gewonnene Weitergabe der Glaubensgeschichte, die sich sehr bald zu gewußten und abfragbaren Fakten und zu Wissen über das rechte Leben ausdifferenzierte. So gesehen ist Weitergabe des Glaubens die Weitergabe dieses Wissens von einer Generation zur anderen, wenn sie sich auch darin nicht erschöpft.

Selbstverständlich wurde dieses Wissen nicht ohne Rücksicht auf die jeweiligen geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern auf dem Hintergrund jeder Zeit interpretiert weitergegeben. Wie weit allerdings diese zeitabhängige Interpretation bei der Weitergabe in die Verkündigung einging, sei dahingestellt.¹⁰ (Zum Beispiel sei nur daran erinnert, wie lange es

¹⁰ H. Thielicke, *Glauben und Denken in der Neuzeit. Die großen Systeme der Theologie und Religionsphilosophie*, Tübingen 1983.

dauerte, bis die Ergebnisse der historisch-kritischen Methode von den Lehrkanzeln der Universitäten auf die Kirchenkanzeln übergingen.)

Bisherige Tradierung war institutionalisiertes und damit verlässliches Wissen, das sich in verlässlichen Glaubens- und Wertaussagen als unverrückbare und nicht hinterfragbare „Wahrheit“ übermitteln ließ. In der heutigen Gesellschaft dagegen ist Wissen nichtinstitutionalisiert und damit wandelbar.¹¹ Gab es früher eine „hegemoniale bürgerliche Öffentlichkeit“¹², so gibt es heute „andere subkulturelle oder klassenspezifische Öffentlichkeiten unter eigenen, nicht ohne weiteres kompromißfähigen Prämissen“¹³, und das ist es gerade, was das Leben schwer macht, was Krisenstimmung erzeugt.

Damit muß verlässliches Wissen, das bislang tradiert wurde, als wandel- und veränderbar gelten. Hegemoniale Öffentlichkeit, die sicheres Wissen und Wahrheit „garantierte“, spaltet sich in subkulturellen und klassenspezifischen Öffentlichkeiten auf und gerät in den Mechanismus von Interessenverzahnung und Interessenkollision. Damit wird Wissen und Wahrheit verteilt und aufgeteilt und zerfällt in einen Plural von Wissen und Wahrheiten. Wissen und Wahrheit sind relativ geworden.

Das Unvorhergesehene und die Tatsache, daß es anders als erwartet gekommen ist, sind also nicht das Auftauchen neuen Wissens und das Verschwinden des bisher gültigen Wissens, sondern die Erkenntnis, daß „Wissen“ und „Wahrheit“ dem Wandel unterliegen und nicht ewige sind.¹⁴ Die schockierende Schlußfolgerung lautet dann: „Gewißheitsverlust und damit Religionsverlust.“¹⁵

¹¹ Vgl. T. Parsons/G.M. Platt, Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt/M. 1990, 60.

¹² J. Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1990, 15f.

¹³ Habermas, a.a.O., 16.

¹⁴ Hier gilt es zu bedenken, daß junge Menschen immer deutlicher erfahren müssen, daß das in der Schule vermittelte Wissen zum Erlernen und Ausüben eines Berufes nicht nur nicht mehr ausreichend, sondern in kurzer Zeit völlig veraltet ist. Daß die Reaktivität von Wissen analog auch auf das religiöse und Glaubenswissen übertragen wird, darf nicht überraschen. Auf diesem Hintergrund dürften auch die „Schlüsselqualifikationen“ gesehen werden, mit deren Hilfe wenigstens allgemeine Interaktionsformen zum Gelingen von Beruf und Arbeit noch bereitstehen sollen, wenn es schon kein längerfristiges Wissen mehr gibt. Allerdings dürfen die Schlüsselqualifikationen nicht als Heilmittel für diesen Sachverhalt angesehen werden, sondern sie sind vielmehr Ausdruck dafür, daß das durch die Relativierung des Wissens und der „Wahrheit“ entstandene Vakuum kurzfristig ausgefüllt werden soll. Vgl. dazu H. Lang, Der Religionsunterricht in der Berufsbildenden Schule und die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen. Herausforderung oder Chance? in: G. Bick/U. Gerber (Hg.), Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs, Alsbach/Bergstraße 1991, 40-50.

¹⁵ N. Luhmann, Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1977, 44.

Auf die kirchliche Tradition bezogen heißt das: Wenn im täglichen Leben nicht nur die Kommunikationsform, – d.h. wer wem und auf welche Weise Wissen vermittelt –, sondern auch die Kommunikationsinhalte selbst – d.h. was soll noch gelten, wenn alles gleichgültig geworden ist – sich wandeln und damit hinterfragbar werden, und Kirche eine neben anderen Öffentlichkeiten mit ihrem je eigenen Wissen und ihrer je eigenen Wahrheit geworden ist, die Kirche aber aus Mitgliedern besteht, die zugleich mehreren Öffentlichkeiten angehören, was kann und darf dann der einzelne unter diesen Umständen von der Kirche an verbindlichen und lebensfördernden Antworten erwarten, ohne daß er in seinem Denken gespalten wird und dadurch in Gewissensnot gerät?

Das Konzil und die Würzburger Synode haben diesem sozialen Wandel Rechnung getragen, ohne jedoch aus dem Dilemma herauszukommen, daß mit der Veränderung der Kommunikationsformen auch die Veränderung dessen einhergeht, was an Inhalten, d.h. Wahrheiten in die Kommunikation eingegeben wird bzw. was jeweils zur Kommunikation ansteht. Die Erfahrung lehrt, daß sich Inhalte durch entsprechende Übermittlungsformen wenn nicht ändern, so doch beeinflussen lassen. Für die Kirche, die sich auf ewige, von Gott geoffenbarte Wahrheiten stützt, müssen solche Erfahrungen bestürzend wirken.

Es ist unbestritten, daß die Kirche in ihrer Geschichte immer wieder dieser Erfahrung, wenn auch oft zu spät, Rechnung getragen hat. Ein Beleg dafür ist das II. Vatikanische Konzil. Es ist aber dennoch nicht zu übersehen, daß jeder Erneuerungswille der Kirche auch von Sorge, vor allem aber von Ängsten begleitet wird, so daß die Erneuerung nicht frohen Herzens geschehen kann.¹⁶

3.5 Neue Literalität

Seit einigen Jahren läßt sich beobachten, wie die junge und jüngere Generation die enge Koppelung von Form und Inhalt der Kommunikation, von Glaubensinhalten und Glaubenspraxis ablehnt. Dies sei an Folgendem konkretisiert: Im Slogan „Jesus ja – Kirche nein“ wird die Botschaft Jesu, sein

¹⁶ Dies kann beispielhaft an der Einführung der Liturgiereform 1965 aufgezeigt werden. Damals wandte sich der Mainzer Bischof, Kardinal H. Volk, in einem Brief an alle Geistlichen der bundesrepublikanischen Diözesen. Dort heißt es u.a.: „Daß damit (d.i. die Erneuerung der Liturgie) hohe Forderungen neuer Art an uns herantreten, ist uns allen bewußt. Der jetzt bevorstehende Schritt zu den vorgesehenen Gottesdienstreformen in Ausführung der Konzilsbeschlüsse und ihre willige Annahme durch die Gläubigen ist wichtig; denn wenn die Änderungen im Gottesdienst nicht als Verbesserungen anerkannt werden und nicht akzeptiert werden können, dann müssen sie als unberechtigte Störungen empfunden werden, und wenn der jetzige Schritt nicht überzeugt, können wir auch für spätere Schritte nicht mit williger Annahme durch die Gläubigen rechnen.“ (Kirchl. Amtsblatt Trier 1965, 61.)

Wirken, sein Tod und seine Auferstehung bejaht. Für viele Menschen ist kirchliche Autorität jedoch identisch mit hegemonialer, literaler, schriftlich festgelegter Autorität, die bestimmt, wie Glaube gelebt und ausgedrückt werden soll. Daher wird ihr immer mehr die äußere, wenn nicht gar die innere Gefolgschaft aufgekündigt.

In Bibelkreisen kann man die Beobachtung machen, daß junge Teilnehmer die Forderung, daß Kommunikationsinhalt und Kommunikationsform eng zusammengehören, ablehnen bzw. nicht (mehr) verstehen und zu übernehmen bereit sind. Im Slogan „Jesus ja – Kirche nein“ findet diese Ablehnung augenfälligen Ausdruck. Jesus steht hier für die Freiheit nicht nur des Wortes Gottes, sondern auch für den Umgang mit diesem. Dagegen steht Kirche für Literalität. Literalität meint hier, daß alles schriftlich „ein für allemal“ festgelegt ist und daher kaum Raum für Veränderung und Wandel bleibt. So gibt es eine zweifache Literalität: Die erste Literalität ist die Buchwerdung der Botschaft Jesu im Neuen Testament, die zweite Literalität die aus ihm verschriftliche Form von Glaubens- und Moralwissen. Gottes Wort und die Botschaft Jesu ist aber zuerst das gesprochene Wort, *Verbum dei*, *Parole de Dieu*, linguistisch gesprochen: *rhema*, *parole*, *performance*. Das dann geschriebene Wort dagegen ist der tote Buchstabe, ein System von Sätzen und anonymen Gesetzen: *thema*, *langue*, *competence*. Das „sola scriptura“ wird hier in einer ganz neuen Weise abgelehnt.

Aus diesem Bewußtsein ergibt sich ein neuer Slogan: „Bibel ja – Dogma nein“. Die biblische Botschaft, die als Text vorliegt, wird aber nicht als geschriebener Text, als *sola scriptura*, sondern als verkündete, gesprochene Botschaft angenommen. In diesem neuen und gewandelten Verständnis von Literalität wird der biblische Text nicht als Buchstabe weitergegeben, d.h. tradiert, sondern mitgeteilt und geteilt. Hier stehen diachrone Tradition und Weitergabe gegen die Gleichzeitigkeit von synchroner Teilhabe und Partizipation. Für viele Menschen wird der biblische oder auch Glaubenstext nur dann zur Botschaft, wenn er Erfahrungen früherer Zeiten mit eigenen Erfahrungen ermöglicht und neue freisetzt. Der spielerische und gestalterische Umgang mit Bibeltexten, z.B. im Bibliodrama, ist ein Ausdruck dafür, wie das literale Lesen dem nichtliteralen Erleben weicht, für eine neue Literalität.

3.6 Nach- oder gegenliterale Gesellschaft?

An diesen Beispielen wird, was das biblische Schriftverständnis der jungen Generation anbelangt, ein langsamer Wandel feststellbar. In einer Gesellschaft, in der die Künste des Lesen- und Schreibenkönnens nur einer (herrschenden) Minderheit vorbehalten blieben, mußte die plötzliche gesellschaftliche Verbreitung dieser Künste, zusätzlich beschleunigt durch die Buch-

druckkunst, eine revolutionäre Wende darstellen, weil durch sie die gesellschaftliche Kommunikation grundlegend verändert wurde.¹⁷ Heute beobachten wir, was das Schriftverständnis der jungen Generation anbelangt, einen weiteren Wandel bezüglich der Literalität: dem Buchstaben, auch dem göttlichen, kommt Dignität nicht schon dadurch zu, daß er auf steinernen Tafeln oder mit Tinte schwarz auf weiß, sondern weil er auf Herzenstafeln und mit dem Geist des lebendigen Gottes geschrieben steht (2 Kor 3,2f).

Gewiß mögen diese Beispiele eine auf den ersten Blick verengte Begründung eines Wandels im Verständnis von Literalität sein. Aber auf dem Hintergrund der gravierenden Veränderung von Literalität durch Telekommunikation und standartisierten „Briefwechsel“ kann der Vorrang des gesprochenen vor dem geschriebenen Wort auch den Umgang mit der Bibel beeinflussen: der individuelle Schriftverkehr wird auf ein Minimum reduziert; die Kenntnis von Blockschrift ist für die schriftliche Kommunikation ausreichend. So drücken sich Schüler lieber in Stichworten als in ganzen Sätzen aus, denn Stichworte legen nicht fest, bedürfen keiner Form, sind beliebig zu streichen oder zu ersetzen, es gibt keine Rangfolge. Die Mehrzahl der heutigen Menschen fürchtet sich vor der Festlegung in geschriebenen Sätzen.

Nicht nur das von andern geschriebene, sondern auch das selbstgeschriebene Wort hat so an Bedeutung verloren. Damit aber vollzieht sich ein weiterer Wandel: die mit der Neuzeit literal gewordene Gesellschaft verwandelt sich in eine nach bzw. gegenliterale Gesellschaft,¹⁸ deren Glieder zum größten Teil aber zugleich auch Angehörige einer Buchreligion sind. Diesen Wandel beschreibt J. Habermas folgendermaßen: „Die Infrastruktur der Öffentlichkeit veränderte sich mit den Formen der Organisation, des Vertriebs und des Konsums einer erweiterten, professionalisierten, auf neue Leserschichten eingestellten Buchproduktion und einer auch in den Inhalten veränderten Zeitungs- und Zeitschriftenpresse; sie veränderte sich noch einmal mit dem Aufstieg der elektronischen Massenmedien, mit der neuen Relevanz der

¹⁷ J. Goody, *Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1990

¹⁸ Natürlich muß man sich fragen, ob in einer Zeit wie der unsrigen, in der uns täglich eine Flut des gedruckten und gesprochenen Wortes auf allen Gebieten überschwemmt, vom Beginn einer nach- oder gegenliteralen Gesellschaft gesprochen werden kann. Unter Literalität soll daher im strengen Sinn verstanden werden, wenn mit dem geschriebenen Wort über eine bloße Information hinaus auch eine Botschaft übermittelt wird, die Erfahrung, ästhetischen Genuß, Dauer usw. ermöglicht und bei Wiederholung nicht an Botschaftscharakter verliert. Vgl. zu dieser Unterscheidung *W. Benjamin*, *Die Kunst zu erzählen*. In: *Illuminationen*, Frankfurt/M 1977, 314f. S. auch *N. Luhmann*, *Sinn als Grundbegriff der Soziologie*, in: *J. Habermas/N. Luhmann*, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M 1971, 25-100, wo Luhmann zwischen Sinn und Information unterscheidet (39f).

Werbung, mit einer zunehmenden Fusion von Unterhaltung und Information, der stärkeren Zentralisation auf allen Gebieten, dem Zerfall ... überschaubarer kommunaler Öffentlichkeiten usw. ... Mit der Kommerzialisierung und Verdichtung des Kommunikationsnetzes, mit dem wachsenden Kapitaleinsatz für und dem steigenden Organisationsgrad von publizistischen Einrichtungen wurden die Kommunikationswege stärker kanalisiert und die Zugangschancen zur öffentlichen Kommunikation immer stärkerem Selektionsdruck ausgesetzt. Damit entstand eine neue Kategorie von Einfluß, nämlich eine Medienmacht, die, manipulativ eingesetzt, dem Prinzip der Publizität seine Unschuld raubte. Die durch die Massenmedien zugleich vorstrukturierte und beherrschte Öffentlichkeit wuchs sich zu einer vermachteten Arena aus, in der mit Themen und Beiträgen nicht nur um Einfluß, sondern um eine in ihren strategischen Intentionen möglichst verborgene Steuerung verhaltenswirksamer Kommunikationsflüsse gerungen wird.¹⁹

Daß die Rezipienten dieser massenmedialen und nach- bzw. gegenliteralen Öffentlichkeit sich dem Diktat „einer vermachteten Arena“ nicht nur entweder unterwerfen oder gegen dieses opponieren, sondern auch „mit eigenen Deutungen synthetisieren“ können,²⁰ zeigen die oben genannten unterschiedlichen Weisen nach- bzw. gegenliteralen Verhaltens. Für die Kirche, die selbst an der Produktion von Texten beteiligt ist und aus Texten lebt, muß der Übergang von einer literalen zu einer nach- bzw. gegenliteralen Gesellschaft einschneidende Folgen haben.

3.7 Vom Universalismus zu einem neuen Partikularismus

J. Goody stellt fest, daß mit der Verbreitung der Schrift- und Lesekunst partikuläres Einzelwissen in allgemein verfügbares Wissen überging. Die Schrift bzw. das Buch war es, die Buchreligionen universal werden ließ, während in nichtliteralen Gesellschaften Religion und Stamm identisch waren. Erst durch das Buch, Biblos, konnten Grenzen überschritten werden.²¹ Wenn dem so ist, was ist dann aus der Vermutung zu folgern, daß wir in eine nach- bzw. gegenliterale Gesellschaft eintreten, d.h. in eine Gesellschaft, in der die Weitergabe des Wissens, auch des Glaubenswissens, und der Erwerb des Wissens nicht mehr überwiegend über das Buch und am Buch orientierte Verkündigung, sondern über Massenmedien und ihre Verkündigungskanäle, und dort vor allem auch in Form von Unterhaltungssendungen, geschieht? Erhält von daher der Religionslehrer nicht eine völlig neue und unverwechselbare, aber kaum zu bewältigende Aufgabe im Umgang mit dem Wort und der Sprache?

¹⁹ Habermas, a.a.O., 27 f.

²⁰ Habermas, a.a.O., 31.

²¹ Goody, a.a.O., 39 - 42.

Wenn einst, wie in den Buchreligionen, Literalität Partikularismus zugunsten des Universalismus überwunden hat, heißt dies dann nicht, daß eine nach- bzw. gegenliterale Gesellschaft wieder in eine – in ihrer Beschaffenheit gegenüber dem einstigen Partikularismus – völlig neue partikuläre Gesellschaftsstruktur übergeht?

Sind die verschiedenen Formen des Individualismus, etwa in der Familie,²² der Lebensform als Single,²³ unabhängige oder syndrome Erscheinungen einer neuen Partikularisierung? Jedenfalls wäre es interessant, einen vermuteten Zusammenhang zwischen der Individualisierung und Partikularisierung einerseits und dem sich wandelnden Umgang mit Literalität und Glaubenswissen andererseits empirisch zu überprüfen, um diese Vermutungen zu erhärten. Unbestritten bleibt jedoch, daß grundlegende Lebensentscheidungen, die früher durch tradierte Übergangsriten (mit)getragen wurden, heute weitgehend in die Individualität zurückgegeben werden. Auch in Familien werden Lebensentscheidungen mehr und mehr aus der Familie in die Individualität des einzelnen verwiesen: Du mußt selbst wissen, was du willst! Die (welche?) Gewissensinstanz rangiert in wichtigen Lebensentscheidungen vor der oft notwendigen und wünschenswerten gemeinsamen Beratung.

4. Krise und/oder sozialer Wandel?

4.1 *Dogma und Kommunikation*

Nach dem Bisherigen dürfte es nicht schwer sein, zu entscheiden, ob die genannten Merkmale gesellschaftlichen Wandels, Erscheinungen einer Krise oder eines sozialen Wandels oder beides zugleich sind. Vieles, was hier dargestellt wurde, ist in der Realität nicht „rein“ zu fassen, sondern läßt sich vorerst nur theoretisch beschreiben und darstellen. So gibt es *die* Gesellschaft und *die* gesellschaftlichen Verhältnisse, von denen die Rede war, genauso wenig, wie es *die* Kirche als Autorität oder *die* Wirklichkeit des Bekenntnisses „Jeder ist Kirche“ gibt. Solche Aussagen sind soziologische oder geistliche Konstrukte, die allerdings performative Kraft haben, so daß sie geistige und geistliche Realität werden können.

Zwar geht es, soziologisch gesprochen, um die Identität der Kirche in einer pluralen Gesellschaft, theologisch gesprochen, um die heilsbringende und erlösende biblische Botschaft vom Reich Gottes. Aber wenn die Kirche als System und als geistliche Gemeinschaft in der Gesellschaft ihre Legitimation erhalten will, dann muß sie, zunächst über die allgemeine Dimension der Religion oder des Religiösen, das leisten, was keine andere Institution um-

²² U. Beck, *Jenseits von Frauen- und Männerrolle oder: Die Zukunft der Familie*, in: *EvErz* 41 (1989), 290-299.

²³ H.J. Schöps, *Dauerhaft ist nur die Trennung. Über den Zerfall stabiler Beziehungen*, in: *Der Spiegel* 2 (1991), 100-110.

fassend zu leisten vermag: Sie hat die Aufgabe, „die unbestimmbare, weil nach außen Umwelt) und nach innen (System) hin unabschließbare Welt in eine bestimmbare zu transformieren, in der System und Umwelt in Beziehung stehen können, die auf beiden Seiten Beliebigkeit der Veränderung ausschließen“.²⁴

Daß hier die Dogmatik eine große Aufgabe hat, ist unbestritten. Aber bislang war satzhafte Dogmatik nicht an explizite Kommunikation gebunden (es geht hier nicht um symmetrische Kommunikation, vielmehr um den *sensus fidelium*, der einen hohen Allgemeinheitsgrad besitzt), sondern satzhafte Dogmatik schloß lebendige und gleichzeitige Kommunikation aus: „Den großen Kirchen jedenfalls ist es nicht gelungen, das Kommunikationsmedium Glauben mit Hilfe der Dogmatik auf Entscheidungen der Mitglieder zu beziehen.“²⁵

In der heutigen Gesellschaft, die durch und von der Kommunikation lebt, in der Kommunikation den ökonomischen Rang von Waren hat, kann eine Gemeinschaft wie die Kirche, die vom Wort und der Sprache her lebt, nur überleben, wenn sie ihre befreienden und erlösenden Worte so in Umlauf und zur Sprache bringt, daß sich die Menschen von ihr angesprochen und auch herausgefordert fühlen: Es muß „eine neue Sprache sein, vielleicht ganz unreligiös, aber befreiend und erlösend, wie die Sprache Jesu, daß sich die Menschen über sie entsetzen und doch von ihrer Gewalt überwunden werden“.²⁶

Wenn es stimmt, daß die Dogmatik Nachfolgeeinrichtung des Rituals auf höherer Ebene darstellt,²⁷ und wenn es stimmt, daß es die Eigenart ritueller Sprache ist, entsprachlichte, zurückgenommene Sprache zu sein,²⁸ dann ist die Dogmatik eine Sprache zwischen Ritual und Reflexion, eine Sprache zwischen Gebet und theologischem Traktat. Doch diese immer noch von der Sprache des Alltags abgehobene satzhafte, d.h. gesetzte Sprache, drängt weiter nach der freien Sprache der Erfahrung, d.h. nach einer Sprache, die aus der Erfahrung lebt und gerade deshalb Sprechen über fremde Erfahrung aus eigener Erfahrung ermöglicht und zuläßt.

4.2 Die Unverzichtbarkeit des Dialogs

Was wir in all den genannten Erscheinungen als Merkmale und Anzeichen von „Krisen“ und „sozialem Wandel“ erleben, ist so sehr auf allgemeine,

²⁴ Luhmann, (s. Anm. 15), 27.

²⁵ Luhmann, a.a.O., 295.

²⁶ D. Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*, München 1966, 207.

²⁷ Luhmann, a.a.O., 86.

²⁸ Luhmann, a.a.O., 81; vgl. auch Goody, a.a.O., 85 f.

offene Kommunikation angewiesen, wie dies wohl noch zu keiner Zeit zuvor der Fall gewesen war. Gesellschaftlicher Wandel ist keine Schicksalsmacht, die über uns hereinfällt, sondern eine notwendige Entwicklung, die man spüren, erspüren, wahrnehmen, beobachten, ausdrücken und aussprechen kann.

Jeder soziale Wandel geht notwendigerweise mit krisenhaften Erscheinungen einher, und krisenhafte Ereignisse sind augenfällige Anzeichen für sozialen Wandel. Ob sich Kommunikationsformen oder -inhalte oder beide zugleich ändern, Veränderungen werden immer Krisenstimmung hervorrufen, weil sich in den Veränderungen eine totale oder partielle gesellschaftliche Krise ankündigt.

Wenn Kommunikationsformen sich ändern, z.B. der Umgang mit der „Heiligen Schrift“, wenn alte Weisen verschwinden und neue entstehen, ist gesellschaftliche Interaktion betroffen. Dadurch müssen Unsicherheiten und Ängste entstehen, die am Alten festhalten und das Neue aufhalten oder verhindern wollen. Weil aber durch Verhinderungsstrategien der Blick für das Neue verstellt wird, scheint ein geistiges Vakuum zu entstehen, das in der Wirklichkeit gar nicht vorhanden ist. Doch schon der Anschein eines solchen Vakuums genügt, um alle möglichen Heilsanbieter auf den Plan zu rufen und eine Vielfalt von „Werten“ entstehen zu lassen, zwischen denen keiner mehr entscheiden kann und zur Entscheidungsunfähigkeit und dadurch zur Handlungsunfähigkeit verurteilt ist. In dieser Situation helfen nicht Angst und Unsicherheit, sondern Mut und Freude, die Chance im Neuen zu entdecken. Auf retardierende Kräfte müssen in Zeiten des sozialen Wandels unweigerlich Gegenkräfte prallen, die das Alte für obsolet erklären und die Oberflächenstruktur des Neuen für das Wahre halten, so daß alles Neue ungeprüft für wahr ausgegeben und verbreitet wird. Problematisch jedoch wird es, wenn sich die Inhalte der Kommunikation ändern. Hier brechen dann Fragen auf, die nach einer Antwort suchen: was dürfen wir noch glauben, hoffen und tun? In Zeiten sozialen Wandels und des Umbruchs muß es notwendigerweise krisenhafte Elemente geben, die bislang Definiertes, d.h. Ein- und Abgegrenztes entgrenzen, Geschlossenes öffnen, Gesichertes entschleunigen. In solchen Situationen reicht die bisherige Sprache nicht aus. Neologismen und eine Flut von Metaphern, die das Neue in Sprache fassen und in Umgang setzen, verwirren und blenden. Doch der Turmbau zu Babel hat nicht nur Sprachverwirrung zur Folge, sondern bietet auch den Reichtum der Sprachvielfalt und damit die Chance, den Reichtum zu entdecken und über Grenzen zu schreiten, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Der Turmbau zu Babel ist die Voraussetzung des Sprachenwunders am Pfingstfest.

Wo Menschen, aus welchen Gründen auch immer, nicht mehr miteinander sprechen, wo sie das, was sie fühlen und denken, nicht mehr an- und aussprechen können oder dürfen, wo sie sich nicht ernstgenommen oder angesprochen fühlen, werden Sprachräume leer, und es entstehen Leerräume und „garstige Gräben“, über denen sich Totenstille ausbreitet, weil keiner den anderen mehr (an)hört und versteht, weil alles schon gesagt zu sein scheint. Was man drinnen nicht mehr sagen kann, das muß man in die Straßen schreien, so daß man das Gefühl hat, wenigstens eine Öffentlichkeit würde noch (zu)hören. Wo man sich nicht mehr bemerkbar machen kann, wird die Kreide zur Sprühdose, die Tafel zur Mauer, der Satz zur Parole, und ein „dekontextualisiertes“²⁹ Zeichen wird um seiner Zeichenhaftigkeit willen schon zur Botschaft.

Gewiß erfassen solche Interpretationen nur die Spuren einer Jugendkultur als Gegenkultur und werden diesen Erscheinungen nicht gerecht. Eine phänomenologische Soziologie jugendlicher Ausdrucksformen müßte solche Erscheinungen als Bedeutungsträger der Grammatik einer Jugendkultur beschreiben, einer Jugendkultur, die sich als Gegenkultur zur offiziellen Gesellschaftskultur versteht. Und damit dürfte diese Gegenkultur nicht minder eine tiefgreifende gesellschaftliche, kultur- und geistesgeschichtliche Krise offenbaren, wie es die Lach- und Karnevalskultur der Renaissance für ihre Zeit getan hat.³⁰

Doch wer immer nur von Krisen spricht und meint, damit die Gefahr der Krise selbst mit den ihr innewohnenden Gefahren zu bannen, indem er sie magisch beschwört, der wird die fatale und traurige Eigendynamik solcher Beschwörungen in der „self-fulfilling-prophecy“ so erfahren, daß die Krise wirklich eintritt, die es mit der Vokabel Krise aufzudecken und zu verhindern galt.

Was heute als Krise bei der Weitergabe des Glaubens gesehen wird, ist weniger eine Glaubenskrise der Menschen als eine Krise der Kirche in ihrem Vertrauen in das gesprochene Wort mit all seinen Offenheiten, Möglichkeiten, Überraschungen und Risiken.

Was sich gemeinhin als sozialer Wandel darstellt, kann in einzelnen Bereichen wohl zur Krise in der Kirche werden, dies jedoch unter der anderen, nicht minder fatalen und traurigen Eigendynamik der „self-destroying-prophecy“: daß der doch zu spät eingesehene und damit zu spät gewollte Wandel gar nicht mehr eintreten kann, weil die Menschen mit den Füßen abgestimmt haben und keine mehr da sind, mit denen sich Wandel vollziehen ließe.

²⁹ Goody, a.a.O., 103.

³⁰ Vgl. dazu die auch für unsere Zeit aufschlußreichen Analysen von M. Bachtin, a.a.O.

Uwe Gerber

Ethik aus theologischer Sicht und die Ersatzfach-Problematik¹

Dem Freund und Diskussionspartner Henning Schröer zum 60. Geburtstag

0. Anliegen und Vorgehen

In der gebotenen Kürze möchte ich meine These vorstellen, daß ein sachgemäß durchgeführter Religionsunterricht für alle in einer Schule für alle (RU) aus theologischen wie schuldidaktischen, gesellschaftlichen und juristischen Gründen einen Ethik-Unterricht (EU) einschließt und sich damit als Ersatzfach erübrigt (wobei die Frage, ob EU als „Ersatzfach für alle“ eingeführt werden sollte, hier nicht zur Debatte steht).² Zur Erläuterung meiner These gehe ich in vier Schritten vor:

1. Ich versuche die gesellschaftlichen Bedingungen unserer Fragestellung zu erheben, wobei gleichzeitig gesagt ist, daß Theologisieren eine kritische Theorie unserer neuzeitlichen Vergesellschaftungs- und Identitätsfindungsformen und unseres Umgangs mit der Natur einschließt und daß diese Theorie nicht erst sekundär zur in sich eigenständigen Theologie etwa im Sinne K. Barths oder im Anschluß an das klassische katholische Natur-Gnade-Stufenschema hinzukommt.³
2. Welche moralischen alltagsweltlichen Einstellungen und entsprechenden reflexiv-ethischen Antwort-Versuche lassen sich derzeit modellartig erheben?
3. Welche relevanten Antwortversuche lassen sich in den christlichen Kirchen und Theologien finden?
4. Was besagt dies für die Diskussion um das Ersatzfach Ethik?

¹ Vortrag anläßlich zweier Arbeitstagen der Bildungsabteilung der Rheinischen Kirche und der Schulabteilung der Regierungspräsidien Köln und Düsseldorf am 7.12.1990 und 4.2.1991 in der Evangelischen Akademie Mülheim/Ruhr. Die Anmerkungen geben mündliche Erläuterungen wieder und sind für den Druck angefügt worden.

² Zur Diskussion exemplarisch R. Baumann, Ersatz für den RU, in: Der Religionslehrer an beruflichen und allgemeinbildenden Schulen 29 (1981), 237f.; Themenheft zu EU und RU: EvErz 34 (1982); E. Marggraf, Mut zu neuen Wegen. Was wird aus dem RU?, in: Evang. Kommentare 23 (1990), 93-96; U. Gerber, Legitimationsprobleme des Berufsschulreligionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Bildungsfaktor Religion im Kontext beruflicher Qualifizierung, Alsbach 1989, 30-45 bzw. in: religio 1989/Heft 1; G. Otto, „Religion“ contra „Ethik“? Religionspädagogische Perspektiven. Neukirchen 1986; R. Wörner, Handlungsorientiert, aber ethisch inkompetent? Mit Religionspädagogik allein läßt sich einem spezifischen Defizit von Berufsschülern nicht mehr abhelfen, in: Ethik und Unterricht 1 (1991), 50f., wobei der Verf. einen ziemlich antiquierten RU im Visier hat.

³ Vgl. D. Sölle, Gott denken. Einführung in die Theologie, Stuttgart 1990.

1. Die gesellschaftlichen Bedingungen unserer Fragestellung

Abgekürzt formuliert besteht unsere typisch westliche Industrie- und Risikogesellschaft aus zwei Bereichen: einerseits aus dem öffentlich dominierenden „System“ der kapitalistisch-technokratisch organisierten Wirtschaft mit den Subsystemen wie Politik, Verkehr, Schulen, Rechtswesen, Vereinen usw. und andererseits aus dem privatisierten Bereich einzelner Bürger/innen, sofern diese frei über Religion, Weltanschauung, Parteizugehörigkeit, Partnerschaft, Erziehungsstil usw. bestimmen können. In diesem idealtypisch formulierten Prozeß der „Dualisierung“ unserer Gesellschaft waren und sind verschiedene Tendenzen wirksam, deren wichtigste und für die christliche Religion wie für die abendländische Moral folgenreichste ich kurz behandeln möchte:⁴

- Der abendländische christliche Konsens, der die dogmatisch-kirchlichen Inhalte wie Gott, seinen Sohn Jesus Christus, Rechtfertigung aus Glauben, Auferstehung, Endgericht usw. und ebenso die naturrechtlich-vernünftigen Normen etwa aus den englischen Bill of Rights, der nordamerikanischen Unabhängigkeitserklärung, der bürgerlichen Grundrechte usw. bis in die Aufklärungsepoche in sich schloß, zerbricht mit der in England und Frankreich atheistischen, in Deutschland christlichen Aufklärung. Nicht mehr nur die 1648 festgeschriebenen Konfessionen machen den Konsens innerchristlich plural, sondern die von Lessing über die Toleranzschwelle in die Diskussion gebrachten Religionen wie Judentum und Islam und schließlich die von Kant formulierte Aufspaltung des Christentums in ein traditionell-kirchliches für das Volk und ein emanzipatorisch-autonomes für die selbständigen Denker zeigen die Auflösung dieses gesellschaftlich verbürgten Konsenses in christlicher Lehre und Sitte an. Heute können wir bei aller Restchristlichkeit unserer Gesellschaft nicht mehr von einem einheitlichen christlichen Abendland ausgehen; es gibt keinen Werte-Konsens mehr. Auch die laut J. Habermas zum Integrationsinstrument gewordene Moral (an Stelle der Religion) muß ihre Geltungsansprüche diskursiv einlösen ohne voraussetzbare Autorität.⁵

- Eine wichtige Schaltstelle ist bei Kant: Hier wird die „wahre“ Religion mit ihren drei Postulaten Gott, Freiheit und Unsterblichkeit ethisiert zur tran-

⁴ Vgl. U. Gerber, Funktion von Religion im gesellschaftlichen Prozeß - öffentliche Relevanz von Theologie und Kirche? Eine Thesenreihe, in: Theologische Zeitschrift 46 (1990), 173-177; ders., Welt gestalten in Erinnerung an das Lebensmodell Jesu. BRU im Spannungsfeld neuzeitlicher Industrie- und Risikogesellschaft, in: ders./G. Birk (Hg.), Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs, Alsbach 1991, 70ff.; „Glauben“: Themenheft Kursbuch 93/September 1988.

⁵ J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, bes. Band 2, Frankfurt 1981; ders., Der Diskurs der Moderne, Frankfurt 1985; ders., Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt 1985.

szendentalen Legitimationsfigur für die Moral des Kategorischen Imperatives im Gewissen des einzelnen. Anders gesagt: Die „wahre“ christliche Religion ist die auf die drei Postulate formalisierte Motivation für das Handeln aus Pflicht. Luthers Lehre von den zwei Reichen schimmert deutlich durch. In Kant treffen sich die säkular-autonom gewordene moralisch-praktische Vernunft des einzelnen Privatbürgers, die als Vernunft Universalität in sich schließt, und die „wahre“ christliche Religion des autonom gewordenen Glaubens des Einzelbürgers, der über die drei Postulate eben Universalität in sich schließt – gleichsam auf dem Boden der reinen Vernunft, die sich in ihrer jedem Menschen von Natur aus gegebenen Universalität auf die konkrete Welt bezieht und deswegen dem ethischen Gewissen und christlich-autonomen Glauben Platz läßt. Diese scheinbar schieflich-friedliche Lösung hat in der Folgezeit Religion und Moral zur Privatsache werden lassen, die in die Vorhaben der reinen, sich immer mehr instrumentalisierten Vernunft definitionsgemäß nicht mehr einzugreifen vermag. Die „Dualität“ in ein öffentliches, Universalität an sich reißendes „System“ des empirisch-rationalen Weltumganges und in den seiner Universalität allmählich entkleideten Privatbereich von Religion, Moral, Partnerschaft usw., ist (nach Kant) durch den Modernisierungsschub der Industrialisierung rasch und gründlich vollzogen worden. Heute, am wahrscheinlichen Ende unserer Nachkriegs-Wohlstandsgesellschaft, holen uns die Folgen einer Aufklärung ein, deren Dialektik von Freiheit und Zwang, von Universalität und Partikularität, von Moral/Religion und Wissenschaft, von Lebensalternativen und Uniformität auf Privatsphäre und „System“ verteilt ist. Dadurch werden Moral und christlicher Glaube für das öffentliche „System“ immer irrelevanter bzw. sie entziehen sich beide immer mehr dem argumentativen Diskurs als einer veröffentlichten Sozialform und Kommunikationsform als Gegenschlag gegen die instrumentell gewordene Vernunft, gegen die wissenschaftlich-ökonomische Funktionalisierung der primären Lebenswelt durch das „System“. Diese Privatisierung bringt neben noch zu nennenden Konsequenzen eine emotionale Überfrachtung von Moral und Religion in der Privat- und Ich-Sphäre, was an dem Boom von Neuer Religiosität und Ethik-Angeboten sichtbar wird, die alle auf die Theodizee-Frage zu antworten versuchen, dies aber nur partiell und nicht hinreichend können.⁶

- Die Folgen sind: Privatisierung von Christentum und Moral bei gleichzeitiger Säkularisierung des Christentums und einer Entmoralisierung im Sinne einer Zurücknahme der ehemals öffentlichen Moral auf die persönlichen Interessen der Privatbürger bei gleichzeitiger Verrechtlichung und „Unifizierung“ der Welt-Öffentlichkeit, wie Aitmatow sagt.⁷ Christliche Moral und

⁶ Vgl.: U. Beck/E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt 1990.

Religion werden zunehmend vom „System“ entkoppelt, das in sich Sinnlos, nämlich auf Funktionieren gestellt ist, und sind dadurch nahezu unwirksam für den öffentlichen „System“-Bereich. Diese Entinstitutionalisierung weg von Staat, Politik, Rechtswesen, Kirche usw. hin zum autonomen Ego enthält insofern zugleich eine Enttraditionalisierung als Ablösung aus den herkömmlichen Normen der Institutionen und Rollen und damit weiterhin eine Pluralisierung der angebotenen Möglichkeiten von Weltanschauungen, Modellen von Partnerschaft oder Erziehung usw. und schließlich eine Synkretisierung in sich, sofern sich jeder Bürger/in sein Privatleben aus verschiedensten Lebensstilen zusammenbaut, seine Privatreligion aus verschiedenen religiösen Strömungen wie New Age, östlichen Religionen oder dem Islam zusammenbastelt und seine Privatmoral aus verschiedenen Sinngebungsangeboten und alternativen Lebensstilen der Friedens-, Grünen-, Frauen- und anderer Bewegungen zusammensetzt nach dem Motto „anything goes“⁸. Diese auch als Postmoderne apostrophierte ambivalente Situation ist nur möglich in unserer „dualen“ Gesellschaft, die im „System“-Bereich durch Produktion und Verteilung den Wohlstandskonsum sichert mit der gleichzeitigen Anforderung, daß wir Konsumenten alle Sinn-Fragen doch in der Privatsphäre diskutieren sollen und sie bestenfalls über politische Institutionen (scheide-demokratisch) öffentlich zur Sprache bringen dürfen.⁹ Die moralisch-religiöse Entscheidungskompetenz wird heute dem einzelnen Menschen so pointiert und dezisionistisch zugetraut, daß er zugleich überfordert wird (und sich nicht mehr entscheidet).¹⁰

- Hinter diesen Prozessen steht die mit Humanismus, Renaissance und Reformation gleichsam explodierende Individualisierungstendenz, die mit der Industrialisierung im letzten Jahrhundert die Reduktion der Großfamilie auf die Kleinfamilie brachte und die mit der heute erforderlichen Mobilität auf dem Arbeitsmarkt uns Menschen zu Singeln macht mit Resten von Feierabend- und Wochenendfamilien und -partnerschaften und intensiver

⁷ T. Aitmatow, Globale Industrialisierung – Entdeckungen und Verluste des Geistes, in: *ders./G. Grass, Alptraum und Hoffnung. Zwei Reden vor dem Club of Rome*, Göttingen 1989, 7ff.

⁸ U. Beck, Die irdische Religion der Liebe, in: *Frankfurter Allgemeine Magazin* Heft 528 vom 12. April 1990, 52-70.

⁹ Dieser ziemlich kurze kritische Hinweis müßte ausgiebiger diskutiert werden, etwa mit W. Welsch, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1989 (Reclam Universal-Bibliothek Nr. 8681), bes. 79ff.: Die Geburt der postmodernen Philosophie aus dem Geist der modernen Kunst, mit weiterer Literatur.

¹⁰ Auf Schüler/innen bezogen haben dies diskutiert W. Bergau, Die neuen Schüler, in: *EvErz* 39 (1987), 636ff.; H. Luther, Jugend und Religion, in: *EvErz* 41 (1989), 32ff.; allgemein bei U. Gerber, Auf welche Adressaten trifft religiöse Sprache heute?, in: *Theologische Zeitschrift* 46 (1990), 351-360.

Liebesbeziehungen, die aber dann wieder paradox hedonistisch-narzißtisch zum bloßen Medium (wie das Fernsehen) der Selbstdarstellung verkommen: Die Ambivalenz oder Paradoxie des versingelten, mindestens mental, wenn auch selten real enttabuisierten Egos in seiner Sehnsucht nach Verantwortung und Mitgefühl ist komplett, sofern der Wunsch nach sinnlicher, authentischer, autonomer Partnerschaft ohne Dreinreden und heteronome Grenzen gleichzeitig den anderen Menschen gar nicht als Partner ernstnimmt, also sich selbst und die anderen quasi entsozialisiert zu Monaden, die ihre „Identität“ und „Ganzheitlichkeit“ egozentrisch zu erlangen suchen.¹¹ Diese Freiheits- und Authentizitäts-Paradoxie, wie Ulrich Beck diese Ambivalenzen formuliert,¹² zeigt an, daß wir Menschen auf der Suche nach einer radikal individualisierten, autonomen, privatisierten Liebes-Religion dem Angst- und Vereinsamungsdruck unserer Industrie- und Risikogesellschaft, dieser spezifisch westlichen Art von technokratischer, ökonomisch-imperialistischer Moderne zu entkommen suchen.¹³ Die umgekehrte Variante ist der neuerdings erstarkende Fundamentalismus in Politik, Ökonomie, Religion, Kultur usw.¹⁴ Dieser fundamentalistische Gegenschlag zeigt an, daß die christlichen und anderen Glaubensstile und säkulare moralische Verhaltensweisen immer mehr einschmelzen in den sich nachchristlich und postmoralisch verstehenden Kult der Liebes-Partnerschaft in den Varianten von Ehe/Familie, offener Partnerschaft, Singledasein und darin eine eigene Glaubens- und Verhaltenslogik einer „Revolution zu zweit“ entwickeln, die sich als Art Streit um Interessen der Selbstfindung darstellt. Christlicher Glaube und Moral, Theologien und Ethiken scheinen sich auf dem Boden der „dualen“ Gesellschaft in die Vielfalt der Bürger/innen aufzuheben, in ihnen sich zu synkretisieren, zu versingeln und zu automomisieren, was wir als post-christlich und postmoralisch bezeichnen. Erwartet wird von diesem Anweisungskonglomerat für glückende Selbstverwirklichung unter Zuhilfenahme von Partner/innen und ökonomischer Absicherung die Erfahrung eigener Ganzheitlichkeit, was paradoxerweise nicht geht, weil die „Dualität“ der Gesellschaft unbefragt vorausgesetzt wird.¹⁵ Sodann wird die individuelle Wahrheit des eigenen

¹¹ Vgl. zur „Entsozialisierung“ und „Enthistorisierung“ bei U. Gerber, *New Age – ein Beispiel neuzeitlichen Hoffnungs- und Utopieverlusts*, in: *Junge Kirche* 50 (1989), 92-104.

¹² U. Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986.

¹³ K. Wahl, *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt*, Frankfurt 1989.

¹⁴ Th. Meyer, *Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne*, Reinbeck 1989; ders. (Hg.), *Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft*, Frankfurt 1989.

¹⁵ Vgl. U. Gerber, *Glück haben – Glück machen? Entwürfe für sinnerfülltes Leben*, Stuttgart 1991, mit weiterer Literatur.

Lebensstils erwartet, was paradoxerweise aber auch nicht geht, weil Wahrheit mindestens auch ein Diskurs- und Argumentationsgeschehen ist. Erwartet wird schließlich die Transzendenz und Erlösung des Egos, was paradoxerweise ebensowenig geht, weil glückendes Leben, an dessen Anfang die zeugende Kommunikation zweier Menschen steht, nur als unteilbare Kommunikation, als nicht auf „System“ und Ego aufteilbarer Dialog mit anderen Menschen und der Natur und als Freundschaft mit allem Lebendigen geschehen kann. Welche Orientierungsmuster werden in dieser konsenslosen, privatisierten, pluralisierten Situation von Alltagsmoral und christlichem Glauben seitens der Ethik und seitens der Kirchen und Theologien angeboten?

2. Ethische Orientierungsmodelle

Hier soll es lediglich um heute relevante ethische Ansätze als Antwortversuche auf die geschilderte Landschaft unserer Industrie- und Risikogesellschaft gehen:¹⁶

- Zunächst werden ontologische Ansätze angeboten in der Bandbreite von Spaemann bis zur Verantwortungsethik von Jonas.¹⁷ Sie alle setzen voraus, daß von einer Art metaphysischem Seinsgefüge für Erkenntnis und Handeln ausgegangen werden kann. Die christliche Religion und Theologie können als vorausliegender expliziter Bezug zu diesem begründenden Sein und als dessen theoretische Explikation akzeptiert werden. RU und EU verhalten sich wie Glaube und Handeln, Motivation und Konkretion, wie Sein und Sollen.

- Die nahezu gegenteilige Position wird in einem derzeit florierenden Utilitarismus vertreten,¹⁸ sofern hier Ethik als Nachweis einer „Nützlichkeit“ durchgeführt wird, die am ökonomischen Glück = Wohlergehen der größtmöglichen Zahl orientiert bleibt. Diese Richtung firmiert meist unter dem Titel „Praktische Ethik“. RU wäre hier Sache der privaten Motivation, also letztlich als öffentliches Fach abzuschaffen; EU wäre Akzeptanzbeschaf-

¹⁶ W. Bender, *Ethische Urteilsbildung*, Stuttgart 1988; J. Habermas sieht vier Strömungen als prägend für das 20. Jh. an: analytische Philosophie, Phänomenologie, westlicher Marxismus und Strukturalismus. Als wesentliche Diskussionspunkte nennt er: nachmetaphysische Wende, Situierung der Vernunft und Praxis vor der Theorie (Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt 1988, bes. 11ff).

¹⁷ R. Spaemann, *Wer hat wofür Verantwortung? Zum Streit um deontologische oder theologische Ethik*, in: *Herder-Korrespondenz* 36 (1982), 345-350, 403-408; H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für technologische Zivilisation*, Frankfurt 1979.

¹⁸ O. Höffe (Hg.), *Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte*, München 1975. Einer der umstrittensten Entwürfe eines sogen. Präferenz-Utilitarismus hat Peter Singer vorgelegt: *Praktische Ethik* (engl. 1979), Stuttgart 1984 (Reclam Universal-Bibliothek Nr. 8033).

fungsfach für das Funktionieren der bestehenden „dualen“ Gesellschaft. Ethik bzw. Moral haben es lediglich mit Fragen der Anwendung, der Schadensbegrenzung, der Katastrophenfälle, etwa neuer Technologien, zu tun (so die Gentechnologen Lederberg, Watson u.a.)¹⁹; die ökonomisch wie militär-technisch orientierten Wissenschaften sind „an sich“ wertneutral und deswegen nicht zu ethisieren und demokratisieren. – Eine andere Frage ist, ob der Marxismus nicht in diesem Kontext als heilsgeschichtlich-sozialer Utilitarismus einzuordnen ist.

- Während dieser Utilitarismus die Brücke zwischen „System“ und privatisiert-versingelten Bürger/innen zu schlagen versucht, geht die pluralistische Ethik der Postmodernität des „anything goes“ – wie wir gesehen haben – einen Schritt weiter und setzt die „Dualität“ unserer Gesellschaft voraus. Dieser Art pluralistischer Ethik dient der RU als breit zu fächerndes, in sich wertneutrales Warenangebot, so daß unter dieser Prämisse der Permissivität ein gesonderter EU nicht notwendig ist (weshalb sich Schüler/innen nur ummelden, wenn ihnen der EU mehr Punkte einbringt und wenn der EU-Lehrer/in sympathischer ist). Wird hier Ethik unter Aufgabe jeglichen Konsenses und jeglicher Vergewisserung an einer gemeinsamen Tradition als Mono-Mythos biographisch-egozentrisch zugespitzt und also „poly-mythisch“ an der jeweiligen his-story und her-story festgemacht (O. Marquard u.a.)²⁰, so verstehen die meisten (ohnein mehrheitlich im anglo-amerikanischen Bereich beheimateten) Analytiker Ethik als die wertneutrale Untersuchung moralischer Sätze, Appelle, Gebote usw. auf einer Meta-Ebene und setzen die rational und emotional wertende Arbeitswelt einfach voraus. RU gilt als gläubig-emotive Unternehmung und kann zugunsten einer analytischen Ethik, die auch religiöse Sätze untersucht, entfallen, wenn sie mehr als „Emotivität“ sein will.²¹

- „Zeitgemäße“ Ansätze, etwa die Ethik einer „Ehrfucht vor dem Leben“ von A. Schweitzer, die Vernunft- und Mitleidsethik von Walter Schulz oder die

¹⁹ W. Bender/U. Gerber, Die selbstgestrickte Schöpfung. Gentechnologie: Was ist sie? Was kann sie? Was darf sie?, Stuttgart 1990, mit der Darstellung ethischer „Positionen“.

²⁰ O. Marquard, Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythis, in: *ders.* (Hg.), Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien, Stuttgart 1981 (Reclam Universal-Bibliothek Nr.7724), 91ff.; dagegen bei J. Habermas, Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt (Adorno-Preis-Rede von 1980), in: *ders.*, Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt 1981, 444-464; als gute Diskussion bei W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1987; W. Welsch, „Postmoderne“. Ein Diskussionsbericht, in: Information Philosophie 87/88, Heft 5, 20-31.

²¹ Vgl. U. Gerber, Die Bedeutung der Ethik in der evangelischen Theologie, in: N. Hupperts (Hg.), Die Wertkrise des Menschen. Philosophische Ethik in der heutigen Welt. Festschrift für Hans Reiner, Meisenheim am Glan 1979, 123-132; W. Bender, Ethische Urteilsbildung, a.a.O., 55ff.

diskursethischen Entwürfe von J. Habermas und K.O. Apel, spiegeln die gezeigten Ambivalenzen wider, so daß an Resignation und Hoffnung, an Selbstkonstituierung und öffentlichem Altruismus festgehalten wird.²² Man könnte sagen, daß hier eine restlos ethisch gewordenes Christentum, etwa bei Schweitzer, und eine restlos säkularisierte, nämlich aller Metaphysik enthobene Ethik, etwa bei Schulz und Habermas, sich schneiden, so daß RU und EU dieselbe „Ehrfurcht vor dem Leben“ vertreten mit eventuell verschiedenen Traditionen und Argumentationsmustern. Ein bislang eingefordertes christliches Proprium und Prae wird eingeschmolzen in die gemeinsame, die Natur einschließende Realisierung des „guten Lebens“ und damit konsequent relativiert zu einem Beitrag unter vielen. Also: Ein konsequent ethisierter, sogenannter religionsloser RU als ein mündig machendes Diskursfach, als aufklärendes Informationsfach, als glückende Beziehungen anvisierendes Kommunikationsfach für alle (wie es vielleicht D. Bonhoeffer und anderen vorschwebte)?

Die Sichtung dieser exemplarischen Ansätze zeigt, daß sie unterschiedliche Bewertungs- und Zuordnungsmöglichkeiten von EU und RU enthalten. Die konsequenteste „Lösung“ wäre ein Diskursverfahren über den Stellenwert des RU nach Artikel 7 GG im Verhältnis zu einem Ersatzfach „Ethik“ oder sogar zu einem Alternativ-Fach „Ethik“. Klar ist, daß die Problematik der religiös-weltanschaulichen Entscheidungsmöglichkeit der Schüler/innen und Lehrer/innen für den RU bzw. ein Ersatzfach „Ethik“ auch in diesem Ersatzfach wiederkehrt. Ich würde als Elternteil mit meinem Kind zusammen dieselben inhaltlichen Fragen an einen angeblich neutralen EU stellen wie bislang an den konfessionell konzipierten RU, weil beide diskursiv an der Lebenswelt festgemacht sind.

3. Antwortversuche im christlichen Kontext

Je nachdem man christlichen Glauben versteht: etwa als das von dem dreieinigen Gott uns sündigen Menschen in Jesus Christus gemachte Geschenk eines neuen Lebens „senkrecht von oben“ (K. Barth) oder als rechtfertigende „innere Motivation“ (lutherische Tradition) oder als „Kraft von unseren Beziehungen“ mit dem Ziel der Menschwerdung aller Menschen wie Gottes

²² A. Schweitzer, Ethik. Ihre Grundlinien in seinem Denken und Leben, Hamburg 1978; ders., Die Ehrfurcht vor dem Leben. 2. Aufl. München 1982; W. Schulz, Grundprobleme der Ethik, Pfullingen 1957; J. Habermas, Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: ders., Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt 1983, 53-125; K.O. Apel, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. Zum Problem einer rationalen Begründung der Ethik im Zeitalter der Wissenschaft, in: ders., Transformationen der Philosophie. Band 2, Frankfurt 1973, 258-435. - Hier müßte auch die Diskussion um L. Kohlbergs Konzept herangezogen werden, vgl. W. Bender, Ethische Urteilsbildung, a.a.O., 47ff.

in Jesus von Nazareth (Befreiungstheologien), entsprechend wird man Moral bzw. Ethik verstehen: als weltlich-pervertierte, sündhafte Abschattung des eigentlich exklusiv und universal gültigen Gebotes Gottes, das in Jesus Christus schon immer erfüllt ist (Barth) bzw. als notwendiges Gesetzesgefüge, das an der menschlichen Vernunft orientiert ist, säkular und relativ eigenständig funktioniert zur Regelung unseres Lebens und Zusammenlebens bis zum Jüngsten Tag (EKD) bzw. als Konziliarer Befreiungsprozeß mit Optionen „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“, der sich ständig im praktischen wie theoretischen Diskurs mit anderen Optionen und Ansprüchen befindet;²³ und entsprechend ist die Einstellung zu einem EU als Ersatzfach: im ersten Fall ist die Aufgabe des RU als Präsenz der Christengemeinde in der säkular-bürgergemeindlichen Schule gerade die Überführung aller Religionen, Weltanschauungen und Ethiken in die christliche Glaubenseinsicht, daß Gott uns alle und die ganze Welt bereits in Jesus Christus versöhnt hat; einen EU kann es nicht geben, bestenfalls als die „sündige Unmöglichkeit“, der Christen/innen nicht zustimmen können. Im 2. Fall wird der neuzeitlichen Emanzipation von uns Menschen Rechnung getragen: Wir leben in zwei Lebensbereichen, dem weltlichen und dem geistlichen „Regiment“, wobei der Glaube allein Gottes Beziehung zum einzelnen und darin Motivation für dessen weltliches Handeln ist, d.h. RU ist grundgesetzlich legitimes Fach der christlichen Kirchen in den Schulen und beinhaltet christliche Glaubenthemen und erst sekundär auch ethische Fragen bzw. umgekehrt kann EU eigentlich kein Ersatzfach sein, sondern nur eine Veranstaltung des Staates und der Gesellschaft zur moralischen Selbstklärung und Erziehung der Bürger/innen. In diese Richtung hatte der damalige Ministerpräsident Börner 1981 vor der Synode der evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck votiert, daß der EU den in der hessischen Verfassung formulierten Mindestkonsens thematisiere und daß im RU der überzeugte Lehrer/in die konfessionell geprägten christlichen Traditionen als Hilfe zum Glauben anbiete. Diese wirkungsgeschichtlich lutherische Aufteilung von christlichem Glauben und säkularem Handeln wird heute in den Formen einer Zivil-Religion mitvollzogen, sofern diese den Glauben an den in Verfassungen genannten Gott als eine stabilisierende Bedingung für den gesellschaftlich-säkularen Mindestkonsens bezeichnet (H. Lübke, N. Luhmann u.a.²⁴). Hier werden Gott, Jesus Christus, Glauben usw. restlos formalisiert

²³ Als Einführung in diese Diskussion nützlich bei *M. Honecker*, Konzept einer sozialetischen Theorie. Grundfragen evangelischer Sozialethik, Tübingen 1971; mehr historisch-paradigmatisch bei *Chr. Frey*, Die Ethik des Protestantismus von der Reformation bis zur Gegenwart. GTB 1424, Gütersloh 1989; in didaktisch aufbereiteter Form jetzt bei *Chr. Frey*, Theologische Ethik, Neukirchen 1990.

²⁴ Vgl. *H. Kleger/A. Müller (Hg.)*, Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und

und als transzendente, metaphysische, theistische Größen vorausgesetzt und entsprechend der RU als stabilisierendes Motivationsfach angesehen und der EU als Vermittlung des angeblich noch bestehenden „ethischen Mindestkonsens“ legitimiert. Dieses Koexistenz-Modell ist m.E. das in unseren Diskussionen mehrheitlich von Kirche und Staat unbefragt geteilte Argumentationsmuster, das ein ganz bestimmtes, konservativ-stabilisierendes, theistisches Verständnis von Christentum bzw. RU und Moral als Mindestkonsens bzw. EU als dessen Vermittlungsinstanz impliziert. Wenn wir hier das katholische Modell einer Seins-Analogie von irdisch-vorläufiger Natur und himmlisch-vollendeter Gnade, also von diskutierendem EU und undiskutierbare Dogmen vermittelndem RU als ontologische Variante des genannten lutherischen Modells weglassen,²⁵ dann bleibt abschließend eine Beschäftigung mit dem befreiungstheologischen Modell.²⁶

Eine solche Theologie sieht Gott nicht oben-jenseitig, irgendwie „an sich“ existierend und dann auch mit uns Menschen kommunizierend, sondern sie interpretiert Gott als die Kraft und Macht glückender Beziehungen und der partnerschaftlichen Aufarbeitung scheiternder Beziehungen. Ein solches Lebensmodell der Sympathie, Solidarität und Gegenseitigkeit hat der Reformwanderprediger Jesus von Nazareth im damaligen Judentum vertreten. Und nun kommt es darauf an (wie es auch feministische Theologien einfordern), ob wir sein sogenanntes Erlösungswerk als dogmatische Vorgabe verstehen, an die wie an einen feststehenden Inhalt zu glauben ist und der gehorsam zu folgen Christenpflicht ist – oder ob wir das Verhalten Jesu als ein exemplarisches Modell gottgefälligen Lebens erinnern, um unsererseits ein eigenverantwortliches Glaubensleben zu führen und eine selbst entworfene Theologie in der Diskussion zu gewinnen suchen.²⁷ RU wäre Anleitung

[Forts.] Europa, München 1986, mit Texten und Kommentierungen.

²⁵ Das Problem für mich als einen evangelischen Theologen besteht hierbei darin, daß „unterhalb“ der päpstlichen Normen-Setzung inzwischen auch hier ein „protestantischer“ Pluralismus sichtbar wird. Deswegen mögen die katholischen Kollegen/innen diese notwendige Debatte führen.

²⁶ L. u. W. Schottruff (Hg.), *Wer ist unser Gott? Beiträge zu einer Befreiungstheologie im Kontext der „ersten“ Welt*, München 1986; U. Gerber, *Gottesbilder*, in: BRU. Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern, Heft 12/1990: *Gott in unserer Hand*, 9-11. – Zu nennen sind hier weiterhin D. Sölle, J.B. Metz, die meisten feministischen Theologen/innen, K. Lüthi, ebenso K. Marti (*Die gesellige Gottheit*, Stuttgart 1990 u.a.). Zur Diskussion um einen interreligiösen RU vgl. z.B. bei *Anna Siegele*, *Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen*, Stuttgart 1990.

²⁷ Vgl. R. Girard, *Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhängnisses*, Freiburg 1983; E. Moltmann-Wendel, *Das Land, wo Milch und Honig fließt. Perspektiven einer feministischen Theologie*. GTB 486, Gütersloh 1985, 180f., gegen die Sühnopfer-Ideologie; U. Gerber, *Die feministische Eroberung der Theologie*, München 1987, 11ff., zur Christologie.

zu eigener Imagination von Gottes Handeln im Alltagsleben in kritischer Erinnerung an Jesu Lebensmodell des „Daseins mit anderen“ (im Sinne D. Bonhoeffers). In diesem Fall werden Glauben und Handeln, Dogmatik und Ethik oder zugespitzt: Gott und Mensch, so ineinander verwoben gesehen, daß diese kommunikative Transzendenzenerfahrung nicht nur mit anderen Religionen, sondern ebenso mit ethischen Entwürfen von vornherein in Kooperation und Abgrenzung, in Diskussion und Selbstdarstellung steht. Eine Unterscheidung in Christlich-Eigentliches und bloß Moralisches ist nicht mehr möglich. In diesem Sinne sieht H. Küng in seinem „Projekt Weltethos“ (1990) die Aufgabe des Weltfriedens mit der des Religionsfriedens in der regulativen Idee oder der Realutopie des „Humanum“ ineinander, wobei das Humanum auch die Natur umfaßt, deren Teil auch wir Menschen sind.²⁸ So viel ganz kurz zu meinem theologischen Ansatz. Was bedeutet dies für die Diskussion um das Ersatzfach Ethik?

4. Gegen ein Ersatzfach „Ethik“

Indem Theologie und mit ihr der RU sich auf das menschheitliche und schöpfungsumspannende Konziliare Projekt der „Menschlichkeit“ ausrichten und so lange unsere Gesellschaft in dem grundgesetzlichen Konsens von Artikel 7 den RU für notwendig erachtet, so lange bedarf es m.E. keines EU. Wenn entweder eine gesellschaftliche Mehrheit einen gegenüber dem RU weltanschaulich anderen EU will (einen neutralen EU gibt es nicht), oder wenn RU um seines Ausschließlichkeitsanspruches eines christlichen Propriums willen einen säkularen EU aus sich heraus- und gegenüber setzt (und so verstehe ich die Mehrheit der Kirchen und die Pragmatik der Politiker/innen), dann wird in der Tat ein öffentlich-schulischer EU zur Klärung öffentlicher und privater Religion und Moral im Sinne eines ethischen (alternativen, nicht Ersatz-) Weltanschauungsunterrichtes notwendig. Der RU wird dann im schulischen Rahmen immer mehr zur christlichen Privatentscheidung oder „Christenlehre“ (der ehemaligen DDR), eventuell mit der schließlichen Aufhebung seines grundgesetzlichen Status (wofür aber keine Zweidrittelmehrheit abzusehen ist). Ich selbst plädiere für einen dialogisch-kritischen, nachmetaphysischen RU als „Beziehungslehre“ nach dem Lebensmodell Jesu und plädiere deswegen für eine Art „Veröffentlichung“ des fast ganz privatisierten RU, der den Streit zwischen religiösen und ethischen Entwürfen über Gott, Mensch, Gesellschaft, Natur, Welt, gutes Leben usw. für sich selbst akzeptiert. Das Christliche ist – im obigen Sinne – das eigentlich Ethische, wenn das Christliche nicht als dogmatische Wahrheitsvorgabe, sondern als offenes Diskussions- und Handlungsangebot, als Netzwerk-Ethik

²⁸ H. Küng, Projekt Weltethos, München 1990.

und Netzwerk-Theologie verstanden wird. Deswegen benötigen wir keinen EU, sondern einen an kommunikativer Humanität orientierten, gegenüber den bisherigen Ansätzen weitergeführten RU, der das „eigentlich Ethische“ des Lebensmodells Jesu als Chance für unser glückendes Menschsein im Umgang mit anderen Menschen und der Schöpfungsnatur zum Inhalt hat.²⁹

²⁹ Vgl. U. Gerber, Notwendige Denkanstöße einer Theologie für die nächsten Jahrzehnte. Eine Thesenreihe, in: Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft evangelischer Erzieher 39 (1989) Heft 2, 22ff.

Franz-Josef Bäumer

„Ich erzähle euch eine Geschichte!“

Systematische und praktische Erwägungen zu narrativen Tradierungskonzepten in der Religionspädagogik

1. Einleitende Vorüberlegungen

Haben Sie früher gerne Geschichten gehört, in der Schule, zu Hause, in der Jugendgruppe? Haben Sie gerne biblische Geschichten gehört? An welche Geschichten können Sie sich noch erinnern? Welche Art von Geschichten hat Sie besonders beeindruckt, sei es, daß Sie sich fürchteten, sei es, daß Sie sich wunderten, sei es daß Sie zum Nachdenken angeregt wurden?

Werden in Ihnen Erinnerungen wach? Sind es eher angenehme oder eher unangenehme Erinnerungen? Sind die Fragen, die die Geschichten in Ihnen aufkommen ließen, heute für Sie erledigt? Welche Geschichten würden Sie heute angesichts Ihrer Erinnerungen weitererzählen wollen? Warum würden Sie sie weitererzählen wollen? Würde man Ihnen heute zuhören? Wo würde man Ihnen zuhören? Aus welchem Grund würde man Ihnen zuhören?

Wie kämen die Geschichten bei Ihren Zuhörerinnen und Zuhörern an? Was würden die heute hören? Was würden die heute denken und empfinden? Wie würden die über Sie denken und empfinden?

Die Fragen und Erwägungen ließen sich endlos weiterführen. Gewiß, das gilt für jeden Themenkomplex innerhalb der Religionspädagogik. Das ist also nicht spezifisch für unser Thema und nichts Besonderes, daß wir hier eine Fülle von Fragen stellen können und Möglichkeitserwägungen vornehmen. Spezifisch und typisch ist, daß derartige Fragen und Erwägungen zum Thema „Erzählen“ innerhalb der Religionspädagogik kaum in Betracht gezogen werden. Daß derartige Erwägungen keine große Rolle spielen, Fragen nicht gestellt werden, hat Gründe, die ich im folgenden herausarbeiten möchte. Sie liegen in den Erzählkonzeptionen selbst.

Ein Weiteres: Auch wenn im folgenden speziell Erzählkonzeptionen innerhalb der Religionspädagogik näher betrachtet werden, kommt ihrer Analyse dennoch grundlagentheoretische Bedeutung zu, weil sich die Frage stellen läßt, ob und inwiefern die narrativen Tradierungskonzepte symptomatisch für die Religionspädagogik überhaupt sind.

2. Zur Tradition des Erzählens in der Religionspädagogik

Das Erzählen, insbesondere das Erzählen biblischer Geschichten, hat in der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik Tradition.¹ Theolo-

¹ Vgl. dazu die Literaturübersicht bei K. Wegenast, *Religionsdidaktik Grundschule*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983, 105f.

gisch aufgewertet wurde das Erzählen nicht zuletzt durch die Veröffentlichungen von Harald Weinrich und J. B. Metz.² Mit der systematisch-theologischen Neubesinnung auf die narrative Grundstruktur theologischer Rede wurde zum einen ein Unbehagen an einer Theologie expliziert, die sich, so behauptete man, in ihrer ausschließlichen diskursiv-argumentativen Logik und historisch-hermeneutischen Überfrachtung zur Erfahrungslosigkeit verdammt³ und sich ihres gesellschaftskritisch befreienden Potentials beraubt.⁴ Zum anderen wurde damit angesagt, was man sich von einer narrativen Konzeption der Theologie versprach: Erfahrungsbezogenheit und Kritik und mit der Kritik Veränderung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse auf Freiheit hin.

Nicht zuletzt die systematisch-theologische Aufwertung jüdisch-christlicher Erzähltradition regte die religionspädagogische Reflexion zur Theorie und Praxis des Erzählens an,⁵ bescheinigte sie narrativer Tradierungspraxis doch gleich Mehrerlei:

- gesellschaftskritische Relevanz jüdisch-christlicher Glaubensstradition (Baudler),
- Unmittelbarkeit im Tradierungshandeln (Stachel),
- Erfahrungsbezug zum Adressaten (Baudler),
- Elementarisierung von Glaubensinhalten (Sanders, Wegenast),
- Auflösung dogmatischer Fixierungen in Fragen der Orthodoxie (kritisch dazu Zirker).

Alles in allem „Erzählen“ also als Stein religionspädagogischer Weisheit und Klärschub in der Brühe der Tradierungskrise des Christentums? – Nun, in der Zwischenzeit haben kritische Stimmen der systematisch-theologisch initiierten Euphorie Dämpfer aufgesetzt.⁶ Anlaß genug, sich Gedanken zur Theorie und Praxis des Erzählens zu machen, gehört es doch zum selbstverständlichen Methodenrepertoire der Religionspädagogik.⁷

² Vgl. H. Weinrich, *Narrative Theologie*, in: *Conc* 9 (1973), 329-333; J.B. Metz, *Kleine Apologie des Erzählens*, ebd., 334ff.

³ Vgl. den Überblick bei J. Meyer zu *Schlochtern*, *Erzählung als Paradigma einer alternativen theologischen Denkform. Ansätze zu einer „Narrativen Theologie“*, in: *Theologische Berichte*, Bd. 8, hg. v. J. Pfammatter/F. Furger, Zürich/Köln 1979, 35-76, 36-39.

⁴ So insbesondere Metz, *Apologie*, und in diesem Zuge E. Arens, *Narrative Theologie und theologische Theorie des Erzählens*, in: *KatBl* 110 (1985), 866-871, 869ff.

⁵ Vgl. dazu die Literaturübersicht bei B. Wacker, *Zehn Jahre „Narrative Theologie“ - Versuch einer Bilanz*, in: W. Sanders/K. Wegenast (Hg.), *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983, 13-32, 26ff.

⁶ Vgl. G. Stachel, *Narrative Theologie und Theorie und Praxis des Erzählens?*, in: *KatBl* 110 (1985), 348-357; A. Stock, *Bilder - Geschichten - Bilder. Zur Ausbildung der Einbildungskraft*, in: R. Zerfuß (Hg.), *Erzählter Glaube - erzählende Kirche*, Freiburg i.Br. 1988, 171-185.

3. Religionspädagogische Erzählkonzepte

Auf den ersten Blick sehen sich die religionspädagogischen Erzählkonzepte sehr ähnlich; auf den zweiten Blick scheinen sie geradezu widersprüchlich zu sein. Nun, worin sind sie sich ähnlich und worin sind sie sehr verschieden: Gemeinsam ist ihnen, daß sie das Erzählen biblischer Geschichten für eine vorzügliche Weise der Vermittlung christlicher Glaubens-tradition halten. Sehr verschieden sind sie hingegen in der Begründung für diese Annahme, hier wechseln die Kriterien nicht selten. Vorzüglich eignet sich das Erzählen biblischer Geschichten zur Tradierung, weil mit ihm ein unvergleichliches Spezifikum jüdisch-christlicher Glaubens-tradition selbst zum Tragen kommt;⁸ vorzüglich, weil das (freie) Erzählen spezifischer Bestand christlicher Tradierungspraxis selbst ist, in keiner anderen Religion, geschweige denn Philosophie antreffbar.⁹ Einmal abgesehen davon, daß beide Behauptungen in ihrer Ausschließlichkeit nicht zutreffend sind,¹⁰ als Legitimationsfiguren zeigen sie, daß dem Erzählen eine geradezu fundamentaltheologisch-apologetische Dignität zugesprochen wird.

Ein anderes Begründungskriterium liefert die angebliche Wirkung des Erzählens selbst. Das Erzählen überhaupt findet Gefallen bei Kindern. Es spricht ihre Phantasietätigkeit, ihre Imaginationskraft, ihr Empfinden in hohem Maße an, so daß man auch beim Erzählen biblischer Geschichten ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit zu erwarten hat.¹¹ Vom Erzählen geht eine ganzheitliche Wirkung aus. Es spricht nicht in erster Linie den Intellekt, sondern die Gefühle, Vorstellungen und Phantasien der Zuhörerinnen und Zuhörer an.¹² Ja, mit dem Erzählen wird ein religiöser Sozialisationsprozeß initiiert, in dem das Kind lernt, religiöse Rollen im Beziehungsgefüge Gott - Mensch zu übernehmen.¹³

⁷ Vgl. E. Paul, Methoden, in: HRP II, 145-172, 161-164; J. Hofmeier, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München 1983, 136f; H. Kurz, Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München 1984, 21ff; B. Ort, Unterrichtsmethoden, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 5., erw., überarb. u. erg. Auflage 1988, 217-227, 224f.

⁸ Vgl. G. Baudler, Einführung in die symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982, 32ff.

⁹ Vgl. D. Steinwede, Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder, in: Sanders/Wegenast, Erzählen, 52-67, 56.

¹⁰ Vgl. U. Tworuschka, Religions-Erziehung in außerchristlichen Religionstraditionen, in: JRP 5 (1988), 271-277, 277.

¹¹ Vgl. D. Steinwede, Zu erzählen deine Herrlichkeit, Göttingen 1965, 147f; W. Neidhart/H. Eggenberger, Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 18-24.

¹² Vgl. Baudler, Einführung, 31.

¹³ Vgl. Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 21f, 27-29.

Erzählen erleichtert also das katechetische Geschäft? Keine mühevollen Motivationsklimmzüge und statt weitschweifiger, dürrer und langweiliger Diskurse beschwingtes Erzählen? Nein, da täuscht man sich. Gerade die dem Erzählen impliziten Potenzen zur Tradierung des Christentums stellen hohe Anforderungen an den Religionspädagogen. Er soll ja nicht nur einfach erzählen, sondern er soll gut erzählen. Doch was qualifiziert zu einer guten Erzählerin, zu einem guten Erzähler? Die Antworten fallen je nach theologischem und hermeneutischem Standpunkt sehr unterschiedlich aus, treffen sich gleichwohl.

Für D. Steinwede ist der Erzähler dann ein guter Erzähler, wenn das Erzählen (und das Zuhören) zu einem Ereignis des Wortes Gottes selbst wird,¹⁴ wenn das Erzählen verkündigt.¹⁵ Dazu bedarf es genauer Kenntnis um den Aussagegehalt der Erzählung, um das Sprachverstehen der Adressaten sowie um den gegenwarts- und situationsbedingten eigenen theologischen Standort, der im Erzählvorgang deutlich zu werden hat. Damit bekommt das Erzählen zusätzlich bekenntnishafte Züge.¹⁶ Ein guter Erzähler ist also ein bekennender und verkündigender Erzähler, der sich in die Sprach- und Denkwelt seiner Adressaten nicht nur hineinzusetzen vermag, sondern ihre Sprache auch zu sprechen versteht.

Die kerygmatische Akzentuierung in der Qualifizierung des Erzählers bei Steinwede ist bei Neidhart verschoben zugunsten des persönlichen Bekenntnisses des Erzählers. Angesichts der Relativität exegetischer Forschungsergebnisse, der Vielfalt neutestamentlicher Glaubenszeugnisse und der Begrenztheit individueller Glaubenserkenntnis fordert er eine Orientierung des Erzählers am *persönlichen* Glaubensverständnis. Die persönlich erkannte Wahrheit ist zu verantworten. „Meine Erzählung soll nicht am Glaubensverständnis der Priesterschaft oder des Lukas, sondern an *meinem* Glaubensverständnis orientiert sein.“¹⁷ Neidhart stellt die Betonung der persönlichen Verantwortung des Erzählers in einen noch anderen Begründungszusammenhang, den der Glaubwürdigkeit. Danach ist der ein guter Erzähler, der glaubwürdig erscheint bei seinen Zuhörerinnen und Zuhörern, der also seinen Glauben im Erzählen bekennt.¹⁸

Für G. Baudler ist der ein guter Erzähler, der das Erzählen zu einem gleichsam sakramentalen Ereignis werden läßt. So wie in der Feier der Eucharistie das „mysterium paschale“ geglaubte Gegenwart wird, so soll der

¹⁴ Vgl. Steinwede, Herrlichkeit, 149.

¹⁵ Vgl. Steinwede, Erzählen, 55.

¹⁶ Vgl. Steinwede, Erzählen, 57f, 64 Anm. 24.

¹⁷ Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 31.

¹⁸ Vgl. ebd., 33.

erzählende Lehrer im Religionsunterricht oder der Katechet in der Katechese sämtliches katechetisches und unterrichtliches Handeln einfügen in die „erzählerische, anschauliche Vergegenwärtigung jener unglaublichen Geschichte des Bauhandwerkers und Wanderpredigers Jesus, in dessen Hinrichtung sich die Frohe Botschaft, die er verkündet und gelebt hatte, auf unvorhersehbare Weise bewahrheitet und konkretisiert hat“.¹⁹ Der Erzähler als Priester!?

Weniger theologisch belastet, sondern eher für Echtheit eintretend, für das individuelle und unverwechselbare in der „Persönlichkeit“ des Erzählers, ist für Halbfas der ein guter Erzähler, der seinen eigenen und persönlichen Stil gefunden hat, ohne den tiefen Sinn dessen, was er erzählt, zu vergessen und zu verflachen, und ohne die harte Arbeit der Vorbereitung, die das Erzählen erfordert, zu scheuen.²⁰ Arbeit und Mühe bringt das Erzählen nicht etwa mit sich, weil es als Wort Gottes verkündigen soll (Steinwede) oder etwa zu einem Bekenntnis vor den Zuhörerinnen und Zuhörern zu geraten hätte, sondern der Grund ist vielmehr der Verlust einer Erzählkultur, der es schwer macht, ein guter Erzähler zu sein. Darum ist letztlich ein guter Erzähler, der „eher künstlerisch motiviert (ist) und nicht durch das Bedürfnis, nur in einem oberflächlichen Sinn zu unterhalten, zu belehren oder moralisch einzuwirken.“²¹ Als ob Kunst und Unterhaltung, Kunst und Moral, Kunst und Belehrung sich ausschließen!

Vier Autoren, vier Qualifikationen. Zeichen für die wissenschaftliche Pluralität und Regsamkeit der Religionspädagogik? Gewiß, das auch. Aber es gibt über die Verschiedenheit hinaus Gemeinsames, das sich zunächst sehr allgemein und aus unterschiedlichen Blickwinkeln benennen läßt. Es fällt der hohe Anspruch an die Erzählerin, den Erzähler auf, die theologisch aufgeladene Qualifizierung des Erzählens selbst und die Konstruktion eines, wie sich noch zeigen wird, fatalen Dilemmas.

4. Das Dilemma in narrativen Tradierungskonzepten

Vor fünf Jahren kam die Diskussion um das Erzählen noch einmal in Schwung in den Katechetischen Blättern.²² Mit der ihm eigenen Angriffslust wies G. Stachel die „kritischen“ Ansprüche systematisch-theologischer Reflexio-

¹⁹ Baudler, Einführung, 41.

²⁰ Vgl. H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf/Zürich 1984, 45.

²¹ Ebd., 45.

²² Vgl. E. Arens, Narrative Theologie und theologische Theorie des Erzählens, in: KatBl 110 (1985), 866ff; G. Baudler, Darf ich Jesus psychologisieren?, ebd., 267ff; Stachel, Theologie, ebd., 348ff; ders., Zur Praxis des Erzählens und Nacherzählens der Bibel, ebd., 596ff.

nen gegenüber der Praxis des Erzählens zurück und reklamierte den Primat der Praxis des Erzählens selbst, ja, die systematische Theologie habe geradezu verheerende Wirkungen für die Praxis des Erzählens innerhalb der Religionspädagogik gezeitigt, sei sie doch mit dem Aufkommen sogenannter „narrativer Theologie“ unterbrochen worden.²³ Es komme darauf an, den Blick innerhalb der Religionspädagogik auf die Erzählpraxis selbst zu lenken, statt sich durch die Metareflexion seitens narrativer Theologie von der guten Tradition des Erzählens abhalten zu lassen.²⁴ Stachel erwartet hier von der systematischen Theologie offensichtlich keine Hilfe für die Praxis des Erzählens, im Gegenteil!

Aber heißt das nun, auf Theologie zu verzichten? Statt dessen sich auf Erzählforschung und Lernpsychologie zu stürzen, um die Praxis des Erzählens aufzuhellen und zu verbessern? So sehr Stachel für eine verstärkte Berücksichtigung dieser nichttheologischen Wissenschaften plädiert, so sehr er für ein Erzählen eintritt, das die kognitiven und emotionalen, die situativen und psychologischen Faktoren des Erzählers und des Zuhörers zu berücksichtigen weiß, so wenig kann er sich mit dem Gedanken anfreunden, Jesus erzählerisch zu „psychologisieren“. Mit Neidhart wendet er sich strikt gegen Versuche Baudlers, das zu tun.²⁵ Stachel führt dafür einen gewichtigen theologischen Grund an: Jesus ist wahrer Gott und wahrer Mensch, in ihm hat sich das Geheimnis Gottes geoffenbart, das nicht einfach sprachlich, auch nicht erzählerisch benannt und damit eingefangen werden kann. Neidhart, der sich nicht scheut, biblische Texte im Hinblick auf die Verstehensbedingungen seiner Adressaten zu verändern, der frei, fast anarchistisch zum Nachempfinden, dem Aufspüren psychologischer Motive biblischer Gestalten auffordert, um sie erzählerisch darzustellen, zieht hier auch eine Grenze: „Aus theologischen Gründen übernehme ich jedoch das Verbot zu psychologisieren in *einer* Hinsicht: *Gott als Person und Jesus als Person* will ich als heutiger Erzähler *nicht motivieren*... Hier gilt für mich das Gebot: Du sollst dir kein Bildnis von Gott machen.“²⁶ Es ist die Ehrfurcht und das Wissen um das Geheimnis Gottes in Jesus, die ihnen das „Psychologisieren“ verbieten. Zu groß ist die Gefahr, täte man es, Gott zu einem feststehenden Objekt zu machen, ihn zu vereinnahmen, ebenso Jesus. Hier werden also theologische Skrupel sichtbar. Ist Baudler nun mit seiner Behauptung, man dürfe Jesus psychologisieren,²⁷ theologisch skrupellos? Mitnichten. Er begründet seine

²³ Vgl. Stachel, Theologie, 350.

²⁴ Vgl. ebd., 357.

²⁵ Vgl. Baudler, Jesus; Stachel, Praxis, 597, 604, Anm. 2.

²⁶ Neidhart, Erzählbuch, 43.

²⁷ Vgl. Baudler, Jesus, 273ff.

Forderung gleichfalls theologisch: Eine Christologie, die Ernst macht mit dem wahren Menschsein Jesu, erlaubt, ja, fordert geradezu eine menschliche Präsentation Jesu, die sich nicht zuletzt im Psychologisieren seiner Person realisiert.²⁸ Dabei ist das religionspädagogische Ziel nicht damit erreicht, daß man eine Art Jesulogie präsentiert, über die die Adressaten des Erzählens in ein tiefes Nachempfinden des Menschen Jesus gelangen, sondern das Ziel ist erreicht, wenn „die Botschaft vom unschuldig hingerichteten und gerade so in neuer Göttlichkeit und Lebendigkeit auferstehenden Bauhandwerker Jesus... plausibel“²⁹ wird.

Die Orientierung am Christudogma ist also letzter Maßstab. Das Herzstück christlicher Glaubenstradition läßt das Erzählen skrupulös werden und gibt jedem Erzählen sein Ziel: der Glaube an Gott, der sich in Jesus endgültig und unwiderruflich selbst mitgeteilt hat. Und diese Orientierung führt offensichtlich in ein Dilemma:

Angesichts der Tatsache, daß letztlich gelungene Verkündigung das Ziel narrativen Tradierungshandelns ist, ist dem Religionspädagogen an effektiver Erzählstrategie gelegen, die er von einer optimalen Kenntnis des Adressaten, des situativen Kontextes her sprachlich, erzählerisch zu entwerfen versucht. Aber letztlich entzieht sich das Glaubensgeheimnis selbst planerischem Zugriff. Es ist selbst nicht mehr religionspädagogisch faßbar, nicht nur, weil Glaube nicht verordnet werden kann, sondern aufgrund theologischer Vorentscheidungen. Die Forderung nach einer bewußten, gezielten und geplanten religionspädagogischen Praxis, nach einem guten Erzählen findet ihre Grenze in dem, was sie letztlich begründet: Gott in Jesus Christus.

Es ist geradezu auffällig, mit welcher Härte und mit welcher Unmittelbarkeit diese Grenze gezogen wird. Wurde eben noch angesichts der Tradierungskrise des Christentums die Dringlichkeit zu erzählen betont, wird jetzt ein Erzählverbot verhängt.

Kommen hier zwei Probleme zusammen: Tradierungskrise und dogmatische Fixierung? Sollte dem so sein, dann wäre das fatal: Krisen erzeugen immer auch Angst, Angst beeinträchtigt die Handlungsfähigkeit; Fixierungen, das brauche ich wohl nicht eigens zu erläutern, schränken die Handlungsfähigkeit

²⁸ Vgl. Baudler, ebd.; ders., Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie, München 1977, 23ff.

²⁹ Baudler, Wahrer Gott, 34; vgl. ebd., 25. In seinem „Entwurf zu einer narrativen Christologie“ verwendet Baudler den Begriff des Psychologisierens noch nicht; in seinem Postulat, von einer heilsgeschichtlichen Christologie her zu einer metaphysischen zu gelangen, vertritt er der Sache nach dasselbe. Gleiches gilt, wenn er heilsgeschichtliche und metaphysische Christologie im Zusammenhang mit seiner Forderung nach einer Psychologisierung Jesu nicht mehr thematisiert. Es ist der Sache nach von ihm gemeint, wenn er verlangt, eine psychologisierende Präsentation Jesu in Richtung einer Symbolisierung vorzunehmen. Vgl. Baudler, Jesus, 274.

gleichfalls ein. Sollte dem so sein, dann würde das bedeuten, daß sich die religionspädagogischen narrativen Tradierungskonzepte letztlich selbst paralisieren. Ich neige zu dieser Ansicht, allerdings nicht ohne Differenzierungen und nicht ohne Vermutungen darüber anzustellen, welche Faktoren eine religionspädagogische Eigenparalyse begünstigen, und, in diesem Zuge, nicht ohne Vorschläge zur Entkrampfung zu machen.

5. Religionspädagogische Handlungsparalyse-Faktoren

Drei Faktoren für die Tendenz zur Selbstparalyse möchte ich Ihnen vorstellen. Ich glaube, daß sie grundlagentheoretische Relevanz für die Religionspädagogik insgesamt besitzen.

a. Paralyse durch Paradoxie

Analog zur neuscholastischen Unterscheidung von Natur und Gnade und zu einem existential-ontologischen Bemühen, die Objektivität des Christusgeheimnisses zu wahren,³⁰ siedelt man das Dogma von Jesus dem Christus außerhalb des narrativ gehaltenen Kommunikationsprozesses an. Dadurch gerät man jedoch in ein doppeltes Paradox: Man versucht in narrativen Kommunikationsprozessen etwas zu vermitteln, ohne sich auf die Bedingungen kommunikativer Prozesse selbst einzulassen. In Anlehnung an Watzlawick könnte man sagen: man versucht zu kommunizieren, ohne kommunizieren zu wollen.³¹ Damit stellt sich ein zweites Paradox ein, nämlich das Motiv zur Kommunikation und ihr Ziel, der Glaube selbst, werden für nicht-kommunikabel gehalten. Damit entfällt aber letztlich der Grund zu narrativer Kommunikation; man müßte eigentlich aufhören zu erzählen.

b. Tradierungskrise und Bewältigungsdruck

Ein zweiter Faktor der Selbstparalyse liegt in der Tradierungskrise des Christentums in unserer Gesellschaft bzw. im Lösungsdruck, den sie auf die Religionspädagogik ausübt, und den die Religionspädagogik auf sich ausüben läßt. Narrativ konzipiertem Tradierungshandeln wird geradezu Erlösungsfunktion zugesprochen; das Christentum leidet an Relevanzverlust und steht in Konkurrenz mit anderen Heilsangeboten. Aus dieser Konkurrenz geht das Christentum nur dann siegreich hervor, wenn seine Tradition narrativ mit den Alltagserfahrungen in Beziehung gebracht wird, ja, dann soll ihm sogar eine

³⁰ Zur Natur-Gnade-Konzeption neuscholastischer Theologie vgl. *U. Kuehn*, *Natur und Gnade*, Berlin 1961; zur Problematik der Objektivität des Christus-Geheimnisses und einer Psychologisierung Jesu vgl. die Auseinandersetzung zwischen *Bultmann*, *Ebeling* *Fuchs* u.a., insbesondere die Argumentation von *G. Ebeling*, *Theologie und Verkündigung*. Ein Gespräch mit *Rudolf Bultmann*, Tübingen 1962 u.ö., bes. 119ff.

³¹ Vgl. *P. Watzlawick/J.H. Beavin/D.D. Jackson*, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern 1969 u.ö.

therapeutische Wirkung zukommen.³² Ob dem so sein mag oder nicht, das will ich hier nicht diskutieren; diskussionswürdig scheint mir hier zu sein, daß Zielvorgaben entworfen werden, die das Vermittlungshandeln selbst ausblenden. Keiner der angeführten Autoren hält es für nötig, die Kommunikationsbedingungen von Handlungsorten selbst kritisch zu beleuchten. Zwar ist die Rede vom situativen Kontext, den es zu berücksichtigen gelte, aber nirgendwo wird in Rechnung gestellt, daß dieser Kontext krankmachend sein könnte, geschweige denn, daß in Rechnung gestellt würde, daß der religionspädagogische Akteur selbst kontextkonstituierend ist. M.a.W., es fehlt der vergewissernde Blick auf die Wirklichkeit selbst. Und wie will man handeln, wenn die Realitätsvergewisserung ständig zugunsten kühner Zielentwürfe ausgeblendet wird?

c. Rezeptionsanarchie

Ein dritter Faktor liegt in der religionspädagogischen Rezeptionsanarchie, ihrer anarchistischen Orthokratie. Ob man die religionspsychologische Rollentheorie Sundéns rezipiert (Neidhart) oder sich des Identitätsthemas bemächtigt (Baudler), ob man die Erzählforschung berücksichtigt inklusive Lernpsychologie Aebli's (Stachel) oder die Metapherntheorie Ricoeurs (Halbfas), sie alle stehen unter dem Primat von Orthodoxie oder Orthopraxie, ohne daß ein interdisziplinärer Diskurs angestrebt würde. Es ist auffällig, daß allen Vertretern narrativen Tradierungshandelns daran liegt, christliche Glaubenstradition authentisch weiterzugeben. G. Stachel verbietet das Psychologisieren Jesu und denkt sich den Tradierungsvorgang als eine Art isomorphen Geschehens,³³ wonach Bedeutungen vom Erzähler kodiert und entsprechend vom Zuhörer dekodiert werden. H. Halbfas plädiert vor dem Hintergrund der Metapherntheorie Paul Ricoeurs dafür, im Gleichnis zu bleiben, weil das Gleichnis die Sache selbst ist, für die es steht.³⁴

G. Baudler ist anhaltend bemüht, die Orthodoxie seines narrativen Handlungskonzeptes herauszustellen; sei es, daß ihm gerade das Erzählen Garant unmittelbarer Nähe zum (normativen) Ursprung des Glaubens ist,³⁵ sei es, daß ihm daran gelegen ist, mit Hilfe einer operativen Hermeneutik die Orthodoxie seines Vorhabens herauszustellen.³⁶ Folgeschwer ist das Bemühen, außertheologische Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt von Effek-

³² Vgl. Baudler, Einführung, 23, 45ff, 69ff; ders., *Kindern heute Gott erschließen*. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen, Paderborn 1986, 40ff, 51ff.

³³ Vgl. Stachel, *Theologie*, 354ff.

³⁴ Vgl. H. Halbfas, *Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 3*, Düsseldorf/Zürich 1985, 550, 546ff.

³⁵ Vgl. Baudler, Einführung, 34f.

³⁶ Vgl. Baudler, *Wahrer Gott*, 36ff.

tivität oder Orthodoxie heranzuziehen, ohne dabei Effektivität und Orthodoxiefragen zueinander in Beziehung zu setzen; folgeschwer deshalb, weil so das Erzählen als ein kommunikativer Vorgang selbst weder theologisch noch empirisch zugänglich ist. Denn die theologische Qualifizierung des Erzählens ist bestenfalls im Glauben evident; und seine strategische Planung braucht sich theologisch nicht zu legitimieren, weil sie per se unter dem alles rechtfertigenden Primat der Orthodoxie steht.

Aber war denn oben nicht die Rede davon, daß das Erzählen theologisch begriffen wird? Ist das kein theologisches Verständnis, wenn gefordert wird, im Gleichnis zu bleiben, das Wort Gottes zu vergegenwärtigen, es zu einem unmittelbaren Geschehen werden zu lassen? Und, so mag man einwenden, es ist doch allemal die Rede vom Erzählen als einem kommunikativem Vorgang. In der Tat, immer wieder wird betont, daß es sich um ein dialogisches Geschehen handelt, um Kommunikation, bei dem der Zuhörer aktives Subjekt ist, das den Erzählvorgang mitkonstituiert.³⁷ Und fordert nicht gerade G. Stachel, die Praxis des Erzählens selbst wieder in den Mittelpunkt der Religionspädagogik zu rücken, statt sich von „ideologischen“ Vorgaben systematischer Theologie blenden zu lassen?³⁸

Gewiß, das ist alles wahr, aber es geht hier im Moment nicht darum, herauszuarbeiten, welche konstitutiven Elemente narrativen Tradierungshandelns in religionspädagogischen Erzählkonzepten Berücksichtigung finden und welche nicht, sondern wie Theologie und außertheologische Wissenschaften rezipiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden, und was das wiederum für die Gesamtansicht tradierenden Erzählens bedeutet. Ich betone noch einmal, daß man mit theoretischen Versatzstücken arbeitet unter dem Primat von Orthodoxie und Effizienz und daß diese Art des Arbeitens den kritischen Blick auf Erzählvorgänge selbst und ihre Kontexte nicht zuläßt. Die Möglichkeit einer kritischen Praxisreflexion ist somit ausgeschlossen. Das muß auf die Dauer paralisieren.

6. Entkrampfungen

Abschließend seien mit groben Strichen einige Perspektiven aufgezeigt und zur Diskussion gestellt, die, bezogen auf die von mir herausgestellten Paralysefaktoren, Entkrampfungen ermöglichen könnten.

a. Aufhebung von Isolierung

Die Achtung vor dem unverfügbaren Geheimnis Gottes, das sich in Jesus unwiderruflich und engültig zugesagt hat, und die Sorge um die Bewahrung der „Objektivität“ dieses Heilsgeheimnisses dürfen nicht darüber hinwegtäu-

³⁷ Vgl. Baudler, Einführung, 17; Halbfas, Lehrerhandbuch 2, 47; Steinwede, 48f.

³⁸ Vgl. Stachel, Theologie, 354.

schen, daß nur fragmentarisch, unter Bedingungen menschlicher Kommunikation davon gesprochen werden kann. Davon befreit auch nicht das Erzählen, das Spezifikum metaphorischer Sprache, die Besonderheit von Gleichnissen und ihre befreiende Kraft. Narrative Mitteilungen sind eingebettet in Kommunikationsvorgänge nicht-narrativer Art, in denen über ihr Gelingen und Mißlingen, über ihre Berechtigung und ihre Bedeutung entschieden wird.³⁹ Ob also Erzählen für sich genommen einen ideologie-kritischen Auslegungsprozeß der Hl. Schrift initiiert⁴⁰ oder eher „Geborgenheit“ in einer heimatlosen und kalten Welt suggeriert⁴¹, das hängt ab vom kommunikativen Interaktionsgefüge, den Intentionen der Beteiligten und nicht zuletzt den institutionellen Rahmenbedingungen, in die das Erzählen eingebettet ist.

b. Handlungstheoretische Konzentration

Angesichts der anarchischen Rezeptionsweise humanwissenschaftlicher Theorien bei gleichzeitiger Dominanz dogmatischer Orientierung empfiehlt sich eine theoretische Konzentrierung, die den eher willkürlichen Eklektizismus überwindet und zugleich eine theologisch begründete Praxisreflexion und -innovation ermöglicht.

Ansätze dazu liegen m.E. vor im religionspädagogisch aufgegriffenen Identitätsbegriff und im Verständnis Praktischer Theologie als Handlungstheorie.⁴² Auf dieser Basis ließe sich das Erzählen christlicher Tradition als kommunikatives Handeln begreifen, das zwar notwendig ist, aber nicht hinreichend zum Verständnis und zu einer theologischen Qualifizierung religionspädagogischen Tradierens. Notwendig ist narrative Tradierung, weil das Erzählen durch Spezifika religiöser Sprache charakterisiert ist, die einer rein argumentativ-diskursiven Sprache fehlen, und ohne die nicht von Gott ge-

³⁹ Vgl. R. Rath, Erzählfunktionen und Erzählankündigungen in Alltagsdialogen, in: E. Lämmert (Hg.), Erzählforschung. Ein Symposium, Stuttgart 1982, 33-50; dasselbe gilt für die metaphorische Rede als spezifisch religiöser Sprachgestalt. Es ist letztlich unsinnig zu fordern, im Gleichnis zu bleiben, vgl. Halbfas, Lehrerhandbuch 3, 550, weil metaphorische Rede immer eingebunden bleibt in nichtmetaphorische Rede. Vgl. M. Seel, Am Beispiel der Metapher. Zum Verhältnis von buchstäblicher und figürlicher Rede, in: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hg.), Intentionalität und Verstehen, Frankfurt a. M. 1990, 237-272, 258ff.

⁴⁰ Vgl. P. Eicher, Gott-Sagen. Von der negativen Theologie zur Hermeneutik der Erzählung, in: KatBl 101 (1976), 717-731.

⁴¹ Vgl. H. Zirker, „Narrative Geborgenheit in einer problematisierten Welt?“, in: KatBl 101 (1976), 731-735.

⁴² Vgl. insgesamt N. Mette, Theorie der Praxis, Düsseldorf 1978, 336ff; ders., Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf, 1983, 249ff; ders./H. Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 30-68; O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984.

sprochen werden kann.⁴³ Nicht hinreichend ist narratives Tradierungshandeln, weil es unter Bedingungen kommunikativen Handelns erfolgt, die narrativ nicht übersprungen werden können.

Zu diesen Bedingungen gehört die doch wohl sehr verschieden ausgeprägte Fähigkeit von Subjekten, sich sprachlich zu verständigen. Zu diesen Bedingungen gehören eingeschliffene Kommunikations- und Rollenmuster, die das Beziehungsgefüge zwischen Erzähler und Hörer machtvoll strukturieren und das Verständnis von Erzählungen mitbestimmen. So ist für das Verständnis einer biblischen Geschichte keineswegs gleichgültig, ob der Einleitungssatz „Ich erzähle euch eine Geschichte!“ als bloße Ankündigung mit der Bitte um ein längeres Rederecht gemeint ist und verstanden wird oder als ein subtiler Befehl an die Adressaten, ihre Mitteilungsbedürfnisse zu unterdrücken.

Zu diesen Bedingungen gehört das institutionelle Gefüge, in dem erzählt wird, und das die Glaubwürdigkeit, Plausibilität und Motivationskraft des erzählten Inhalts sowie seines Verständnisses mitbestimmt. Zu diesen Bedingungen gehört nicht zuletzt die Tradierungsgemeinschaft christlichen Glaubens selbst, die Kirche. Und damit habe ich den letzten Punkt meiner Überlegungen erreicht.

c. Abweisen überhöhter Ansprüche und Delegationen

Angesichts der Tradierungskrise des Christentums wächst der Handlungsdruck eben gerade der Disziplin, die sich vornehmlich mit der Tradierung des Christentums beschäftigt. Aus den Analysen F.-X. Kaufmanns⁴⁴ möchte ich zwei, wie mir scheinen will, wesentliche Punkte herausgreifen: erstens, wirk-same Tradierung braucht stabile face-to-face-Beziehungen; zweitens, moder-nes Freiheits- und Demokratie-Bewußtsein steht in Widerspruch zur autori-tären, hierarchisch verfaßten Amtskirche. Zum ersten: Stabile face-to-face-Beziehungen sind in institutionellen Lernorten kaum herstellbar, auch nicht narrativ. Zum zweiten: angesichts der gegenwärtigen autoritären Präsenz der Kirche in der Gesellschaft bleibt religionspädagogisches Tradierungshandeln, das sich der Ermöglichung von Freiheit und Selbstverantwortung aller ver-pflichtet weiß, widersprüchlich. Es bleibt widersprüchlich für den Adressaten des Handelns als auch widersprüchlich für sich selbst. Diese Widersprüch-lichkeit kann narrativ nicht aufgehoben, wohl aber narrativ verdeckt wer-den.⁴⁵ Um das zu verhindern, bedarf es einer Vergewisserung des ekklesialen

⁴³ Vgl. E. Jünger, *Gott als Geheimnis der Welt*, Tübingen 1982, 409-430; ders./P. Ricoeur, *Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache*, München 1974; G. Lange, *erzählen*, in: G. Müller/G. Büter (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, Mün-chen 1986, 387-391, 389.

⁴⁴ Vgl. F.-X. Kaufmann, *Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums*, Freiburg i.Br. 1979; ders., *Religion und Modernität. Sozial-wissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989, bes. 222ff.

Ortes der Religionspädagogik, von dem her ihre Tradierungsmöglichkeiten realistisch und differenziert eingeschätzt werden können und ihr kirchlicher Ort kritisch bestimmt werden kann, um überzogene Handlungserwartungen zurückzuweisen.

Angesichts dieser Überlegungen muß man sich die Frage stellen, ob es nicht reicht, wenn narrativ mitgeteilte Glaubenstradition Fragen auslöst. Es ist nicht zuletzt das Fragen, das theologische und philosophische Dignität par excellence besitzt, und, wie ich meine, zur Achtung der Menschenwürde auffordert.

⁴⁵ An dieser Stelle sei auf *Adorno* verwiesen: „Das Ganze ist das Unwahre.“ *Minima Moralia*, Frankfurt 1970, 57.

Hermann Pius Siller

Von der theologischen Wissenschaft zum Lebenswissen der Schüler. Die fachdidaktische Transformation.¹

I. Die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Analyse

Für manchen Theologen, für manchen Pfarrer, auch für manchen Lehrer mag es erstaunlich sein, wenn hier eine Differenz zwischen dem akademischen Wissen des professionellen Theologen und dem Wissen, das sich der Schüler im Religionsunterricht aneignen soll, aufgemacht wird. Es ist bekanntlich nicht nur unmöglich, sondern auch nicht einmal wünschenswert, wenn das Glaubenswissen des Schülers ein Abbild der akademischen Theologie ist. Diese Differenz hat Gründe. Ich nenne zwei davon:

1. Die Rollen derer, die theologisch forschen, lehren oder studieren, sind anders als die Rollen des Schülers und seines Lehrers; und diese sind wieder anderer Art als die Rolle des Predigers und seiner Hörer. Alle bilden sie ein Wissen von ihrem Glauben aus. Aber insbesondere in den praktischen Relevanzen ist dieses Wissen jeweils anders strukturiert. Jede Rolle hat einen anderen Zugriff auf ihr Wissen und eine andere Verwendung dafür. Der Schlagwortkatalog ist jeweils anders assortiert.

2. Das Wissen, das der Religionsunterricht beim Schüler hervorbringen soll, steht im Kontext einer ganzen Reihe anderer Fächer, die sehr häufig eine Meinung über theologische Gehalte direkt oder indirekt mittransportieren. Dieses religionsunterrichtliche Wissen steht aber auch in Spannung zu zahlreichen anderen Standpunkten und Lebensorientierungen, etwa in der elterlichen Familie, in der Gruppe seiner Gleichaltrigen. Der Schüler lebt in Auseinandersetzungen mit den Meinungen für ihn signifikanter Persönlichkeiten. Er hat, etwa in der Oberstufe, eine Reihe biographisch wichtiger Entscheidungen zu treffen wie Berufswahl, Militärdienst, Partnerwahl. Diese Entscheidungen sind äußerst voraussetzungsvoll. Sie hängen von fundamentalen Optionen und Lebenskonzepten ab, über die er sich klar werden muß. Dies strukturiert sein Wissen.

Die Differenz des schulisch und des akademisch produzierten Wissens ist selbstverständlich nicht absolut. Das eine hängt vom anderen ab. In die theologische Fachwissenschaft gehen, wenn sie sachgemäß sein soll, praktische Erfahrungen ein. Und in den Religionsunterricht geht, wenn er seiner Sache und den Schülern gerecht werden will, theologische Wissenschaft ein. Dies ist so sehr der Fall, daß die Transformation des theologischen Fachwis-

¹ Der Artikel ist das Manuskript eines Gastvortrags, den ich an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg i.Br. gehalten habe. Ausführlicher werde ich diese Auffassung einer didaktischen Analyse in einer demnächst erscheinenden Veröffentlichung darstellen.

sens in das unterrichtliche Wissen zum Gegenstand einer eigenen Fachdisziplin geworden ist, nämlich der Fachdidaktik. Diese Transformation hat nicht die Simplifizierung der Fachwissenschaft zum Ziel, sondern ihre Elementarisierung. Das heißt: Das Fachwissen soll bei diesem Transformationsprozeß wieder auf einige in ihm meist versteckte, aber doch wirksame elementare Fragen oder Kategorien zurückgebracht werden. Die „Technik“ dieser Transformation ist die „fachdidaktische Analyse“. Unter der fachdidaktischen Analyse verstehe ich die Anwendung eines Satzes anthropologischer Kategorien, mittels denen das fachwissenschaftliche Wissen so elementarisiert wird, daß daraus ein im schulischen Unterricht verwendbares Wissen wird. Die fachdidaktische Analyse birgt also zwei Determinanten in sich, die sich gegenseitig befragen: die theologische Fachwissenschaft und einen Satz anthropologischer Basiskategorien, die geeignet sind, das Fachwissen in ein Lebenswissen zu transformieren. Beide lassen sich einander wie Koordinaten in einem zweidimensionalen Strukturgitter zuordnen.

Wenn die „fachdidaktische Analyse“ so verstanden werden muß, dann ist sie das Kernstück der theologischen Didaktik und der religionspädagogischen Handlungskompetenz. Ich stelle im folgenden den Kategoriensatz einer fachdidaktischen Analyse vor, mittels dessen ich hoffe, theologische Wissenschaft zum Lebenswissen der Schüler transformieren zu können. Diese Kategorien sind – so hoffe ich – nichts neues. Jeder verantwortungsvolle Lehrer, der seinen Unterricht vorbereitet, stellt sich diese Fragen, mehr oder weniger bewußt, mehr oder weniger klar. Wenn ich mit dieser Behauptung recht habe, dann stimmt auch meine Analyse. Sie will also die Fragen, die im Kopf des Lehrers schon da sind, lediglich ordnen und systematisieren. Meine insgeheim Absicht dabei ist, den didaktisch etwas hilflos klingenden Begriff der Korrelation stillschweigend auszuwechseln und dafür in die Didaktik präziser greifende, weniger beliebige Scharniere einzubauen.

II. Die Kategorien einer fachdidaktischen Analyse

1. Wirklichkeitsgehalt

Die Erfolglosigkeit des Religionsunterrichts erkläre ich mir zu einem beträchtlichen Teil daraus, daß es nicht gelingt, den behandelten Themen nachhaltig den Charakter eines positivistischen kirchlichen Glaubenssatzes zu nehmen, und sie im Gegenzug zu herrschenden Plausibilitäten, zu umfassenden, tragenden und bleibenden Einsichten zu führen. Die Suche nach einer solchen umfassenden, das Leben tragenden Einsicht führt zu der Frage: Was bestimmt die Wirklichkeit im ganzen? Denn jede Erkenntnis schreitet nicht nur vom Einzelnen zum Ganzen, sondern auch vom Ganzen zum Einzelnen fort. In dieser Doppelbewegung entstehen Einsichten.

Was bestimmt die Wirklichkeit im ganzen? Was ist die wahre Bestimmung aller Dinge und meines Lebens? Mit der Aufnahme dieser Fragestellung beerbt die theologische Didaktik die Tradition der Bildungstheorie. Mit dieser Frage entwirft sie aber auch einen Auslegungsrahmen für die Theologie in ihrer praktischen Bedeutung. Was ich damit meine, muß etwas entfaltet werden.

Was Wirklichkeit ist, ist umstritten, theoretisch und praktisch. Wenn nicht darum gestritten wird, dann wird ein Wirklichkeitsverständnis unterstellt, bis jemand widerspricht. Was sich durchsetzt, scheint sich auf eindrucksvolle Weise als das Wirkliche zu erweisen: in der Wissenschaft, in der Technik, in der Kultur, beim Politiker und bei den Leuten auf der Straße. Gleichwohl nie ist die Frage völlig zum Schweigen zu bringen: Ist die Wirklichkeit nicht mehr als das, was sich jeweils durchsetzt? So eher die Sicht der Opfer. Aber auch die Sieger werden sich fragen: ist meine Tat endgültig? Ist die Wirklichkeit mit meiner Überlegenheit erschöpft? Auch die Religionen und gerade sie streiten um die Wirklichkeit.

Welche Erfahrung von Wirklichkeit birgt das Christentum? Die neutestamentliche Botschaft bezeugt auf vielfache Weise, daß die Begegnung mit Jesus Christus ein unermeßlicher Wirklichkeitsgewinn ist. Dieser Wirklichkeitsgewinn ist eschatologisch. Das heißt: Der in Jesus Christus eröffnete Wirklichkeitshorizont ist unüberholbar. Die eschatologische Bestimmung der Wirklichkeit ist der letzte, unübertreffbare und nicht mehr rückgängig zu machende Lebenshorizont einer von Gott und mit Gott begnadeten Schöpfung. „Eschatologisch bestimmte Wirklichkeit“ meint, daß die Wirklichkeit im ganzen und von vornherein von Gottes Gnadenbeschluß dazu bestimmt ist, liebend, also frei, an seinem liebenden Leben teil zu haben. Mit dem Begriff „eschatologisch bestimmte Wirklichkeit“ ist das gemeint, was Jesus „Gottes Reich“, was Paulus „Gottes Gerechtigkeit“ und Johannes „ewiges Leben“ oder „Liebe“ genannt hat. Dies muß angesichts der überschwappenden religiösen Bedürfnisse, angesichts der naturwissenschaftlichen und humanwissenschaftlichen Verkürzungen des Wirklichkeitsbegriffes mit Emphase als Wirklichkeit behauptet werden.

Die Behauptung der eschatologischen Bestimmung aller Wirklichkeit greift in die individuellen Lebensgeschichten, in die gesellschaftlichen, ökologischen und politischen Geschichten ein. Sie hat im Streit um die Wirklichkeit einen unverzichtbaren Part von äußerster Aktualität. Deshalb wird der Inhalt des Religionsunterrichts in der didaktischen Analyse als „eschatologisch bestimmte Wirklichkeit“, also nicht als „Religion“ bestimmt. Nichts vom Glaubensbekenntnis geht dabei verloren, sondern alles rückt dabei in den Bereich seiner Relevanzen.

2. Unterrichtlich erzielbares Wissen

Ohne erneut in die Lernzieldiskussion einzutreten, darf festgehalten werden, daß die Unterrichtsziele wenigstens als Absichten des Lehrers eine wichtige Funktion haben. Aber auch für den Schüler ist es von Vorteil, zu wissen, worauf es in der Aneignung des Unterrichtsgehaltes ankommt. Aus schulischen Zwängen müssen religionsunterrichtliche Ziele vorzüglich kognitiv, überprüfbar und als entsprechende Kompetenz beschreibbar sein. Relativ unproblematisch ist dies bei untergeordneten Lernschritten, wozu etwa die Kirchengeschichte, die Kenntnis von Literatur, vor allem der Bibel, die Deutung von Symbolen und die Kenntnis anderer Religionen zählt. Aber das kann noch nicht zureichendes Ziel eines christlichen und konfessionellen Religionsunterrichts sein. Wie aber können bezüglich der eschatologisch bestimmten Wirklichkeit kognitive und überprüfbare Lernziele formuliert werden?

Die Schüler bringen in den Unterricht Erfahrungen von dem, was sein Inhalt ist, schon mit. Erfahrungen von der eschatologischen Bestimmung der Wirklichkeit sind so allgemein wie diese die Wirklichkeit bestimmende Gnade selber. Denn Gottes gnadenhafte Bestimmung aller Wirklichkeit spricht Freiheit an. Die freie Bejahung oder Ablehnung dieser Wirklichkeitsbestimmung aber setzt irgendeine Erfahrung des Bejahten oder Abgelehnten schon voraus. Wenn auch nicht immer, so doch dann und wann, oft verdrängt, vergessen, übersehen und ohne zureichendes Verständnis, macht jeder Mensch Gnadenerfahrungen. Ich möchte versuchen, solche Gnadenerfahrungen zu beschreiben.

Gibt es nicht mitten in dem Wechsel der Gefühle, in den Schwankungen der Wirtschaft, der Politik, dann und wann auch die Erfahrung, gehalten zu sein, um nicht vom Strom der Emotionen und der Meinungen weggetragen zu werden? Diese Erfahrungen des Gehaltenseins sollten nicht mit Soziologie und Psychologie weginterpretiert werden. Es sind praktische Erfahrungen, die ihren Grund und Gegenstand in der eschatologischen Bestimmung der Wirklichkeit haben. Oder gibt es nicht in uns eine Zuversicht, die sich durch den alltäglichen, etwa ökologischen Irrsinn nicht entmutigen läßt? Ist es nur Gedankenlosigkeit, wenn auch weiterhin unter uns Kinder geboren werden, oder setzen wir Menschen dabei doch auf das gute Ende aller Wirklichkeit? Oder gibt es trotz aller Enttäuschungen am andern nicht doch auch wieder den Mut in uns, sich gegenüber dem anderen nochmals zu riskieren, die eigene Blöße zu zeigen, sich anvertrauen zu können? Woher dieses Zutrauen? Das bringen wir doch nur, wenn wir nicht zu fürchten brauchen, im ganzen zu scheitern und ins Nichts zu fallen. Der Grund dafür liegt in der eschatologischen Bestimmung aller Wirklichkeit. Sie ist der Grund für die

prinzipielle Bejahbarkeit der Wirklichkeit und in diesem Ja dann auch Grund für das kritische Nein. Sie ist der Grund für die aus Wahrscheinlichkeiten nicht zu rechtfertigende Zuversicht. Sie ist der Grund für Glaube, Hoffnung und Liebe.

Die eschatologische Bestimmung der Wirklichkeit als der Grund für Glaube, Hoffnung und Liebe läßt sich argumentativ vertreten. Sie ist die Voraussetzung einer Praxis. Erfahrungen wie die genannten müssen einen verantwortbaren Grund haben: die eschatologische Bestimmung, sonst wären sie irrational. Die Fähigkeit, Rechenschaft zu geben über den tragenden Grund solcher Erfahrungen, kann als Lernziel im Religionsunterricht definiert werden.

3. Erkenntnisprinzip oder Paradigma

Das Erkenntnisprinzip eschatologisch bestimmter Wirklichkeit ist Leben, Tod und Auferstehung Jesu Christi. Von dorthier fällt Licht auf die ganze Geschichte und auf die ganze Schöpfung. Was die Wirklichkeit dieses Lebens von Anfang an war und dieses geradezu erwirkte, das erschließt sich vollends an Ostern. Gottes Gnadenbeschluß, die letzte Wahrheit aller Wirklichkeit tritt am Auferstandenen in Erscheinung. Gemessen an ihm nehmen sich alle anderen Wirklichkeitsbestimmungen unzureichend, abstrakt und entstellend aus. An ihm wird sichtbar, daß jede Wirklichkeit auf ihre Weise unter der eschatologischen Gnadenbestimmung steht. So bildet der Auferstandene und die Beziehung zu ihm eine Art Paradigma, an Hand dessen, wie bei einem grammatischen Paradigma, jede Wirklichkeit in ihrer eschatologischen Bestimmung rekonstruierbar wird. Der „Sinn“, das Ziel von Schöpfung und Geschichte tritt in der Geschichte selber in Erscheinung. In Jesus Christus behauptet sich also auf paradigmatische Weise die wahre und letzte Bestimmung der Wirklichkeit. So ist Jesus Christus zwar nicht einziger Inhalt des Religionsunterrichts, wohl aber einziges Paradigma und einziges Konstruktionsprinzip, um zu der eschatologischen Bestimmung der Wirklichkeit zu kommen, die Thema des Unterrichts sein soll.

4. Perspektivität

Wirklichkeit geht in keiner Perspektive auf. Sie ist multiperspektivisch. Das bedeutet keine Gleichgültigkeit der Standpunkte, keinen Relativismus, denn es gibt weiterreichende Perspektiven und Perspektiven, die für das Kleine und Nahe scharf sind. Für jedes Objekt müssen angemessene und zureichende Perspektiven gefunden werden. Erfahren heißt, in andere Perspektiven einrücken, einen Sachverhalt sozusagen begehen. Auch der Lernprozeß läßt sich in wesentlichen Zügen als Perspektivenwechsel verstehen. Die Schule übt ihn durch die Vielzahl ihrer Fächer ein. Auch im Religionsunterricht gibt es eine Vielfalt von Perspektiven, etwa literarische, semiotische, historische,

strukturelle, soziologische, psychologische, religionswissenschaftliche Perspektiven. Sie verhalten sich zum christlichen Bekenntnis und zur eschatologisch bestimmten Wirklichkeit als Außenperspektiven. Auch auf Jesus gibt es zahlreiche und sehr fruchtbare Außenperspektiven. Ebenso ist es für den Christen wichtig, die eigene Identität als Christ mit den Augen des Nichtchristen zu sehen. Die Außenperspektive ist für die Gewinnung der eigenen Identität unverzichtbar. Deshalb darf die Außenperspektive dem Religionsunterricht in keinem Fall fehlen: Die dem Religionsunterricht angemessene, wenngleich vielleicht ihm nicht immer erreichbare Perspektive ist das Licht von Ostern. Sie ist die theologische Binnenperspektive. Sie erreicht alle Wirklichkeit in ihrer letzten Bestimmung. Aber die Außenperspektiven bleiben gleichwohl ein Gewinn. Sie machen die Binnenperspektive reicher, gehaltvoller und differenzierter. Deshalb kommt alles darauf an, die Außenperspektiven nicht abstrakt zu negieren, sondern binnenperspektivisch zu verarbeiten. Die Theologie verfährt im Grunde nicht anders.

Bei jedem intersubjektiven Handeln muß davon ausgegangen werden, daß der andere schon etwas sieht, also eine Perspektive hat. Auch der Schüler bringt in den Unterricht schon eine Ansicht mit, ob deutlich oder unscharf, ob ein begründetes Wissen oder eine Meinung vom Hörensagen, ob richtig oder falsch. Häufig ist die Ansicht der Schüler vom Lehrer vorweg erwartbar. Das rührt daher, daß solche Ansichten oft gesellschaftlich vermittelt sind, eine gesellschaftliche Plausibilität haben. Mit der Perspektive des Schülers muß der Lehrer rechnen, sonst kann er eine Perspektivenerweiterung oder eine Perspektivenveränderung nicht veranlassen. Auch die theologische Binnenperspektive, also Erfahrungen von der eschatologischen Bestimmung aller Wirklichkeit, sind dem Schüler nicht völlig fremd. Der Lehrer darf, ja muß damit rechnen. Allerdings bedarf es des treffenden Wortes, damit der Schüler seine Erfahrung richtig verstanden weiß. Jesus ist ein Meister des Aufnehmens, des Benennens und Weiterführens von Perspektiven, etwa in den Gleichnissen.

5. Kontextualität

Der Gehalt des Religionsunterrichts ist mit dem Horizont Wirklichkeit denkbar weit gespannt. Er bezieht die Inhalte anderer Schulfächer ein. Allerdings haben im Religionsunterricht Natur, Geschichte, Kultur und Gesellschaft immer nur unter dem Gesichtspunkt Raum, daß sie in Gottes Gnadenwahl stehen. Ein Fach von der Art wie der Religionsunterricht hat in der Schule spezifische Schwierigkeiten und Chancen. Unsere gegenwärtige Wirklichkeit ist streng segmentiert. In jedem Lebenssegment herrschen andere Rollenerwartungen, Regeln und Normen, gibt es besonderes Wissen und besondere Verständigungsformen. Der Übergang von einem Lebenssegment zum ande-

ren ist jäh. Gleichwohl wird er zumeist unreflektiert und automatisch vollzogen, etwa beim Schritt aus dem Lehrerzimmer ins Klassenzimmer, aus dem Physikraum in das Musikzimmer. Dabei ändert sich fast alles. Wenn das Verhalten im Lehrerzimmer sich im Klassenzimmer nicht ändern würde, empfände man das als äußerst irritierend.

Bei dieser Penetranz und Trennung der jeweils herrschenden Erwartungen tritt die Kontinuität des lernenden und lehrenden Menschen und die Macht seines biographischen Gedächtnisses zurück. Merkbar ist dies etwa daran, daß Glaube fast nur noch im Segment Religion vorkommt, etwa im sonntäglichen Gottesdienst; und umgekehrt: berufliche, politische, familiäre Bereiche haben ihre eigenen soziologischen, psychologischen, wirtschaftlichen, eben nicht religiösen Erklärungen und Handlungsnormen. Im Religionsunterricht stellt sich unter diesen Voraussetzungen das Problem so: Wie kann der Schüler im Unterricht so angesprochen werden, daß er merkt: Er wird hier nicht nur bei seiner Rolle als Schüler oder als Kirchenfrommer behaftet; er wird hier nicht nur bei seinem Wissen und Verhalten im religiösen Lebenssegment angefragt. Wie kann der Schüler im Unterricht so angesprochen werden, daß er merkt: Die Wirklichkeit meines ganzen Lebens ist hier Thema; ich bin gesucht; ohne mein Leben, ohne meine Erfahrung findet das Thema in diesem Unterricht nicht statt? Wie kann die Kontinuität seines Lebens über die sozialen Diskontinuitäten hinweg aufrecht erhalten werden?

Ich spreche nicht von der emotionalen Betroffenheit. Sie ist nicht eigentlich Thema des Unterrichts. Ich spreche vom Lebenswissen des Schülers. Der starke soziale Erwartungsdruck in den einzelnen Wirklichkeitssegmenten verlangt nach dem Gegengewicht einer starken biographischen Kontinuität. Nur eine konfliktfähige Ichidentität kann sich vom jeweiligen sozialen Erwartungsdruck distanzieren, kann die Kontexte gleichzeitig virulent halten, kann sich als Subjekt seines ganzen Lebens verstehen. Die Arbeit an der Biographie des Schülers ist nur erreichbar, wenn im Religionsunterricht die Kontexte präsent gemacht werden. Und umgekehrt: Die Brücke zu den Kontexten des Religionsunterrichts, zu Familie, zur Gruppe der Gleichaltrigen, zu Gesellschaft und Politik, ist die Biographie des Schülers.

6. Handeln

Handeln ist dem Menschen nicht äußerlich. Er handelt nicht nur gelegentlich. Handeln ist die Weise, in der er mit anderen zusammen seine Wirklichkeit realisiert. Er hat handelnd zu sich, zu anderen, zu seiner Wirklichkeit im ganzen ein Verhältnis. Reifung, Erziehung, Bildung, Lernen geschieht als Ausbildung einer Handlungskompetenz gegenüber der Wirklichkeit. Handelnd wirkt der Mensch nicht nur, sondern er kommuniziert auch, er empfängt und verantwortet.

Nun hat die Schule und an der Schule noch einmal der Religionsunterricht eine besondere Ferne zum Handeln. Religionsunterricht und religiöse Praxis scheinen oft weiter voneinander entfernt als der Unterricht in Sprachen, in der Literatur, in Mathematik und vor allem in den Naturwissenschaften von den entsprechenden außerschulischen Handlungsfeldern. Im Religionsunterricht erscheint die Bezugnahme zu außerschulischen Handlungsfeldern häufig nicht nur wirkungslos, sondern auch abgehoben, steil, unwirklich, utopisch, träumerisch und deshalb auch völlig unverbindlich. Dies hängt auch mit dem Eindruck zusammen, daß man es mit zweierlei Wirklichkeit zu tun hat. In der einen verdient man sein Brot und macht Karriere, in der anderen findet man seine seelische Ruhe.

Die Rede von der einen Wirklichkeit, die umfassend eschatologisch bestimmt ist, wehrt einem solchen Eindruck. Unter dieser Voraussetzung bietet dann allerdings der Religionsunterricht einen Ort, an dem die alltäglichen Handlungszwänge unterbrochen und außer Kraft gesetzt werden, so daß eine grundsätzliche Reflexion und Neuorientierung möglich ist. Hier sind der Ort und die Möglichkeit gegeben, mit der eschatologisch bestimmten Wirklichkeit auf den alltäglichen Handlungssinn zu reflektieren, nach dem Wirklichkeitsgehalt unserer Tätigkeit zu fragen und sie auf ihre Verkürzungen oder auf ihre Weitsicht hin zu prüfen.

Wie drückt sich die eschatologische Bestimmung aller Wirklichkeit im Handeln aus? Auf drei Komplexe möchte ich hinweisen.

1. Wenn die Wirklichkeit von Anfang an und letztlich von Gottes liebender Zuwendung bestimmt ist, dann ist sie trotz aller negativen Erfahrung doch bejahbar. Sie muß als eine Zumutung und Herausforderung der Liebe erfahrbar sein. Denn liebend wird Geliebtsein realisiert. In einer von Gottes Liebe, also eschatologisch bestimmten Wirklichkeit ist der Mensch zum Mitlieben gerufen. Weil wir der Liebe geglaubt haben (1 Joh 4,16), sind wir imstande zu lieben.
2. Weil die Wirklichkeit in ihrer Bestimmung eine zeitliche Erstreckung enthält und von dem liebenden Schöpfer und Versöhner einem Mitliebenden zu treuen Händen anvertraut ist, deshalb will Gott in der Durchführung dieser Bestimmung auch den Mitarbeiter.
3. Schließlich meint die eschatologische Bestimmung aller Wirklichkeit, daß alles Tun, ob gelungen oder mißlungen, ob gut oder böse, ob erfolgreich oder vergeblich, umfassend in Gottes gnädigen Dienst genommen ist. Die Pluralität und die Widersprüche unserer Interessen, Absichten und Werke laufen nicht völlig aus den Rudern. Sie werden durch eine rettende und klärende gute Macht letztlich auch zu einem guten Ende geführt. Er schreibt auf

krummen Linien gerade. Keiner von unserer Art sitzt auf dem Thron der Geschichte.

7. *Mittelbarkeit*

Didaktik wird häufig reduziert auf die Frage: Wie sag' ich's meinem Kinde? Aber Sagen braucht noch lange nicht die jedem Inhalt gemäße Mitteilungsform zu sein. Vormachen, Zeigen, Entdeckenlassen sind andere Mitteilungsformen als Erklären, Diskutieren, Informieren. Wieder andere Mitteilungsformen sind Anlaßgeben zum Sicherinnern und Sichbesinnen. Welche Mitteilungsform ist der Wirklichkeit in ihrer eschatologischen Bestimmung angemessen? Das Medium, in dem die Wirklichkeit in ihrer eschatologischen Bestimmung allein angemessen und zureichend zum Ausdruck kommen kann, ist die menschliche „Existenz“. Die „Existenz“ ist die Gestalt, die die Freiheit hat, wenn sie sich durch Wirklichkeit bestimmt sein läßt, sich also einen Gehalt gibt. Die „Existenz“, der Ausdruck einer sich mit Wirklichkeit Gehalt gebenden Freiheit, ist Akt des Bezeugens. Existenz ist Zeugnis von der Wirklichkeit, die Gehalt einer Freiheit ist. So wird bestimmte Wirklichkeit zwischen den Menschen im Zeugnis der Existenz überliefert.

Auch eschatologisch bestimmte Wirklichkeit kommt allein so adäquat zum Vorschein. Deshalb bedarf es zur Mitteilung der eschatologischen Bestimmung der Wirklichkeit des Lebens Jesu. Er ist der Urzeuge. Sein Lebenszeugnis ist das ursprüngliche Medium dieser Mitteilung. Aber auch das Leben seiner Nachfolger ist zusammen mit seinem Leben Zeugnis davon. Sie überliefern so die Wahrheit der Wirklichkeit. Sie sind in Person Medium, also Zeugen.

Allerdings beinhaltet der Akt existentiellen Bezeugens auch einen sprachlichen Bestandteil. Mit der Verwendung dieses sprachlichen Bestandteils läßt sich das Bezeugen in das nicht aus eigenem Sprachvermögen schöpfbare bekenntnishafte Sprechen der Kirche ein. Der Zeuge läßt sich sozusagen seine Existenz und sein Handeln zureichender von der Sprachkompetenz der Kirche deuten. Die Kirche bewahrt ja die Sprachkompetenz für die eschatologische Bestimmung der Wirklichkeit. So ist das Neue Testament das sprachliche Substrat des kirchlichen Bezeugens in der Stunde des Werdens der Kirche. Die vom Zeugnis in Gebrauch genommene Sprache ist das Bekenntnis. Es ist die sprachliche Seite des Zeugnisses. In ihm kann das Zeugnis im Unterricht präsent sein. Es ist das thematische Medium, in dem der Inhalt des Religionsunterrichts zum Vorschein kommt, wenigstens so, daß es auf das Zeugnis im vollen Handlungssinn hinweist. Ihm zugeordnet bleibt die Vielzahl der Medien: die erzählte Biographie mit ihren Erfahrungen, der im Gespräch mitgeteilte Standpunkt, die argumentierende Rechenschaftsabgabe vom Grund, der erläuternde Vortrag, das Bild und die darin etablierte von

der letzten Wirklichkeit angesprochene Einbildungskraft, das Symbol. Jedes dieser Medien hat seine Stärke und seine Schwäche, je nach der Nähe zur Existenz eines Zeugen.

III.

Damit, so meine ich, habe ich die wichtigsten Kategorien einer Transformation wissenschaftlichen Wissens in schulisches Wissen aufgezählt. Diese Kategorien sind heuristisch anzuwenden. Das heißt: Sie sollen Anlaß geben, die dem theologischen Wissen zugrundeliegenden elementaren Strukturen herauszufinden. Die Frage nach der im Bekenntnis zum Vorschein kommenden Wirklichkeit, die Frage, inwieweit diese Wirklichkeit Grund meines Stehens, meiner Zuversicht und meines Mutes zur Begegnung sein kann, also Grund für Glauben, Hoffen und Lieben, die Frage nach dem Erkenntnisprinzip dieser Wirklichkeit, die Frage nach den Perspektiven, die im Unterricht im Spiele sind, die Frage nach den Kontexten, die das Leben der Schüler tangieren, die Frage nach dem Handeln als der Realisierung der eschatologisch bestimmten Wirklichkeit im Leben der Schüler und schließlich die Frage, auf welche Weise Lehrer und Schüler dazu kommen, diese ihre eine Wirklichkeit miteinander zu teilen: Diese Fragen sind in der Unterrichtsvorbereitung unüberspringbar, wenn aus der Theologie ein Lebenswissen des Schülers werden soll. Sie ergeben ein eigenes Wissensprofil.

Bei dieser Zurückführung des theologischen Fachwissens auf seine elementaren Strukturen rechne ich mit einer anthropologischen Konstante, nämlich mit dem geradezu vitalen Interesse an Wirklichkeitsgewinn. Dieses Interesse kann unterstellt werden und muß im Unterricht unterstellt werden. Jede nicht narzißtische Person möchte mehr zuverlässige Wahrheit von Wirklichkeit für sein Leben bestimmend sein lassen. Das ist das Wesen der Freiheit. So entsteht im Unterricht ein meist nicht erkanntes Gefälle zu mehr Wirklichkeit hin. Die Bibel ist dabei ein denkbar guter Führer.

Eugen Paul

Bibliographie zur historischen Religionspädagogik – Weiterführung¹

Vorbemerkung: Aufsätze gängiger religionspädagogischer Zeitschriften deutscher Sprache bleiben in der Regel unberücksichtigt; solche anderer Zeitschriften und Sammelwerke werden nur dann aufgenommen, wenn sie religionspädagogisches zum Hauptthema haben. Allgemein sei verwiesen auf die historischen Artikel in „Theologische Realenzyklopädie“ und Joseph Gevaert (Ed.), *Dizionario di Catechetica*, Torino-Leumann 1986. Das „Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe“ (hg. von Gottfried Bitter/Gabriele Miller, 2 Bde., München 1986) berücksichtigt den historischen Aspekt in der Regel nicht.

1. Allgemein

Fritz Markmiller, *Der Tag der ist so freudenreich. Advent u. Weihnachten* (Bair. Volksfrömmigkeit, Bd. 1), Regensburg 1981.

Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österr. Bildungswesens*, 4 Bde., Wien 1982-1986.

E. Rogan, *Irish Catechesis: a juridico-historical study of the five plenary synods, 1850-1956*, Diss. Pont. Univ. Gregoriana, Rom 1987, dazu Appendix: *Synods and catechesis in Ireland, c. 445-1962: a juridico-historical study of Irish synodal activity, from the early days of Christianity up to the 2nd Vatican Council, with special reference to catechesis.*

Eduard Hegel, *Geschichte des Erzbistums Köln*, Köln 1964 (Bd. 1), zuletzt Bd. 5, 1987: *Das Erzbistum... 1815-1912.*

Karl Hausberger, *Gesch. des Bistums Regensburg*, 2 Bde., Regensburg 1989.

Günther Böhme/Heinz-Elmar Tenorth, *Einführung in die Historische Pädagogik*, Darmstadt 1990.

Johann Georg Prinz von Hohenzollern/Max Liedtke (Hg.), *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen 9), Bad Heilbrunn/Obb. 1990.

2. Alte Kirche

Luigi Cova, *L'attualità catechetica - pastorale di alcuni temi del 'De catechizandis rudibus' di S. Agostino*. Diss. Rom: Pont. Univ. Lateran. (Auszug), Rom 1982.

¹ Vgl. RpB 17/1986, 2-11 und *F. Rickers*, *TheolPract* 22 (1987), 63-76.

- José Maria Hormaeché Basauri, *La pastoral de la iniciación cristiana en la España visigoda. Estudio sobre el De cognitione baptismi de San Ildefonso de Toledo*, Toledo 1983 (Diss. Pont. Univ. s. Thomae de Urbe).
- Adalbert Hamman, *Die ersten Christen*, Stuttgart 1985, frz. Orig. Paris 1971 (1. u. 2. Jh., der Nachdruck liegt auf den Lebensformen).
- Michael Gärtner, *Die Familienerziehung in der Alten Kirche*, Köln u.a. 1985 (bes. Joh. Chrysostomus).
- Elisabeth Fink-Dendorfer, *Conversio. Motive und Motivierung zur Bekehrung in der Alten Kirche*, Frankfurt u.a. 1986 (auch zu Augustin, *De cat. rud.* und zu den Katechesen Kyrills von Jerusalem).
- Philippos Savopoulos, *Ekstatische Person als Bildungsziel bei Johannes Klimakos. Ein Beitrag zur griechisch-orthodoxen Pädagogik* (Europ. Hochschulschriften, Reihe XI, 278), Frankfurt a.M. u.a. 1986.
- Oskar Hammelsbeck, *Die Zwölfapostellehre als Hohes Lied der Evangelischen Unterweisung*, aus dem Nachlaß hg. von H. Horn, Aachen 1987 (Religionspädagogik heute, Bd. 18).
- A. Hoblaj, *Catechesi ai catecumeni negli scritti di Tertulliano*, Diss. Univ. Pont. Salesiana, Rom 1987, im Auszug gedruckt (betrachtet praktisch alle Schriften Tert. als 'katechetisch').
- Gustave Bardy, *Menschen werden Christen. Das Drama der Bekehrung in den ersten Jahrhunderten*, hg. von J. Blank, Freiburg u.a. 1988 (Original: *La conversion au christianisme durant les premiers siècles*, Paris 1949).
- Ulrich Günzel, *Die mystagogischen Katechesen des Ambrosius von Mailand. Ein Beitrag zur Pädagogik und Andragogik der christlichen Antike*, Diss. phil. Bonn 1989.
- Eugene Kevane, *Catechesis in Augustine* (The Saint Augustine Lecture Series 1983), Villanova, Pa. 1989 (Tenor: Die 'Krise der Katechese' (Ratzinger) findet bei A. ihre klassische Lösung).
- Ulrich Neymeyr, *Die christlichen Lehrer im 2. Jh. - Ihre Lehrtätigkeit, ihr Selbstverständnis und ihre Geschichte*, Leiden u.a. 1989 (Suppl. to *Vigiliae Christianae*, Vol. 4).
- Edgar Pack, *Sozialgeschichtliche Aspekte des Fehlens einer 'christlichen Schule' in der römischen Kaiserzeit*: Werner Eck (Hg.), *Religion und Gesellschaft in der römischen Kaiserzeit. Kolloquium zu Ehren von Friedrich Vittinghoff*, Köln u.a. 1989, 185-263.
- Elisabeth Reil, *Aurelius Augustinus. De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept*, (Studien zur Prakt. Theol. 33) St. Ottilien 1989.
- Die in der Reihe 'Biblioteca di scienze religiose' (Roma: LAS) von Sergio Felici herausgegebenen Bände, die im Titel alle 'Catechesi' führen, legen

meist einen sehr weiten Begriff von C. zugrunde, der etwa dem Deutschen 'Verkündigung' entspricht, vgl. zuletzt: *Crescita dell'uomo nella catechesi dei Padri (Età Prencicena)*, 1987.

3. Mittelalter

Claudia Opitz, *Frauenalltag im Mittelalter: Biographien des 13. u. 14. Jh.*, Weinheim u.a. 1985, ²1987 (einschließlich weibliche Sozialisation).

Josef Maß, *Das Bistum Freising im Mittelalter*, München 1986.

Norbert Richard Wolf (Hg.), *Wissensorganisierende u. wissensvermittelnde Literatur im Mittelalter. Perspektiven ihrer Erforschung...* (Wissensliteratur im Mittelalter. Schriften des Sonderforschungsbereichs 226 Würzburg/Eichstätt, Bd. 1), Wiesbaden 1987, u.a.: Ernstpeter Ruhe, *Pour faire la lumière as lais? Mittelalterliche Handbücher des Glaubenswissens u. ihr Publikum* (46-56); Dieter Harmening, *Katechismuskatechismen. Grundlagen religiöser Laienbildung im Mittelalter* (91-102). s. auch Klaus Schreiner, *Reformation/Kath. Reform.*

Bernd Neumann, *Geistliches Schauspiel im Zeugnis der Zeit. Zur Aufführung mittelalterlicher religiöser Dramen im deutschen Sprachgebiet*, 2 Bde., München u.a. 1987.

Nikolaus Henkel, *Dt. Übersetzungen lat. Schultexte. Ihre Verbreitung u. Funktion im MA u. in der frühen Neuzeit*, München 1988.

Karin Baumann, *Aberglaube für Laien. Zur Programmatik und Überlieferung spätmittelalterlicher Superstitionskritik*, 2 Bde., Würzburg 1989 (in Bd. 1 u.a. eine [problematische] *Historia catechetica* und zu spätmittelalterlichen Dekalogauslegungen, in Bd. 2 Edition zweier Handschriften).

4. Neuzeit allgemein

Hermann Tüchle, *Von der Reformation bis zur Säkularisation. Gesch. d. kath. Kirche im Raum d. späteren Bistums Rottenburg-Stuttgart, Ostfildern* 1981.

J. Eichmann, *Die Erziehungsweisheit der Hl. Angela Merici, Gründerin der Gesellschaft der Hl. Ursula u. das erzieherische Wirken der Ursulinen. Ein geschichtlicher Rückblick*, (Dorsten) 1982 (20 S., Festvortrag, mit Lit.).

Gioachino Barzagli, *Tre secoli di storia e pastorale degli Oratori milanesi, Leumann-Torino* 1985. (Beginnend bei den „Schulen der christlichen Lehre“, 16. Jahrhundert).

- Elisabeth Germain, *Jésus Christ dans les Catéchismes. Étude historique*, Paris: Desclée 1986 (beginnend mit Luther, einschl. Missionsländer/Neue Welt).
- Willem Verboom, *De catechese van de Reformatie en de Nadere Reformatie*, Amsterdam (Buijten & Schipperheijn) 1986, ²1987 (mit engl. und dt. Zusammenfassung; 'Nadere Reformatie' = holländ. Pietismus reformierter Prägung des 17./18. Jh.; die Arbeit behandelt analytisch die Katechese der Reformation allgemein und die der Reformierten Kirche in den Niederlanden bis Ende 18. Jh.).
- Walter Pape, *Der Mythos vom Katechismus als Volksbuch*, in: *Buchhandels-geschichte* 1986/2, S. B41-B50.
- Paul Mai (Hg.), *Bischöfl. Zentralarchiv u. Bischöfl. Zentralbibliothek Regensburg, Kataloge u. Schriften, Bd. 1: Der Katechismus. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, München u.a. 1987.
- Georg Schwaiger (Hg.), *Christenleben im Wandel der Zeit. Lebensbilder aus der Gesch. des Bistums Freising*, 2 Bde., München 1987, u.a.: *Immolata Wetter, Maria Ward (1585-1645)* I 171-193; *Walter Hunscheidt, Sebastian Mutschelle (1749-1800)* I 334-342; *Konrad Baumgartner, Aegidius Jais (1750-1822)* I 343-351; *Norbert Keil, Jos. Konrad v. Schroffenberg... (1790-1803)* I 364-376; *Georg Schwaiger, Maria Theresia von Jesu Gerhardinger (1797-1879), Gründerin der Armen Schulschwestern* II 68-78.
- Dieter Velten (Hg.), *Glauben - Lehren - Erziehen. Pädagogen und päd. Konzepte im Pietismus*, Giessen u.a. 1988.
- Thomas Paul Becker, *Konfessionalisierung in Kurköln. Untersuchungen zur Durchsetzung der katholischen Reform in den Dekanaten Ahrgau und Bonn anhand von Visitationsprotokollen 1583-1761*, Bonn 1989 (Veröfftl. des Stadtarchivs Bonn, 43).
- Pierre Colin u.a., *Aux origines du catéchisme en France*, Paris 1989.
- Heinz Sandelmann, *Das Kirchen-, Armen- und Schulwesen in Niebüll-Deezbüll. Vom 16. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (Studien u. Materialien 22, veröffentl. im Nordfriisk Instituut)*, Bräist/Bredstedt, NF, 1989.
- Henning Schröer/Dietrich Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik (FS Klaus Wegenast)*, Frankfurt 1989.
- Christoph Weismann, *Die Katechismen des Johannes Brenz*, Berlin u.a.: 1. *Die Entstehungs-, Text- und Wirkungsgeschichte*, 1990.

Reinhard Wunderlich, Johann Peter Hebels „Biblische Geschichten“. Eine Bibeldichtung zwischen Spätaufklärung und Biedermeier (Arbeiten zur Religionspädagogik 7), Göttingen/Zürich 1990.

Uto Josef Meier, Christoph von Schmid. Katechese zwischen Aufklärung und Biedermeier. Konzeption, Verwirklichung und Rezeption. Ein Beitrag zur Umsetzung der katechetischen Theorie Johann Michael Sailers, St. Ottilien 1991.

4.1 Reformation/kath. Reform

Pedro Rodriguez/R. Lanzetti, El Catecismo Romano: Fuentes et historia del texto y de la redacción. Bases críticas para el estudio teológico del Catecismo del Concilio de Trento 1566, Pamplona 1982.

Luigi Guglielmoni, Il sacramento della Penitenza nei catechismi dei fanciulli del secolo XVI, (Corona Lateranensis, 32), Roma 1983 (bes. italien. Autoren).

Klaus Schreiner, Laienbildung als Herausforderung für Kirche und Gesellschaft. Religiöse Vorbehalte u. soziale Widerstände gegen die Verbreitung von Wissen im späten Mittelalter und in der Reformation: Zs. f. hist. Forschung 11 (1984), 257-354.

Pedro Rodriguez u.a., El manuscrito original del catecismo romano. Descripción del material y los trabajos al servicio de la edición crítica del catecismo del Concilio de Trento, Pamplona 1985.

Anton Landersdorfer, Das Bistum Freising in der bayer. Visitation des Jahres 1560, St. Ottilien 1986 (als Beispiel für die in Gang kommende Erforschung der Visitationen).

V. Vindel, La „Scuela de la Doctrina y Disciplina Christiana“ (1567) de Cristobal Cabrera. Estudio introductorio y edición crítica del manuscrito Latino 5033. Extracto de la tesis doctoral/Univ. Pont. Sales., Roma 1986.

Alois Schröer, Die Kirche in Westfalen im Zeichen der Erneuerung (1555-1648), 2 Bde., Münster 1986/1987.

Educatio doctrinae puerilis. Kinderlehre in deutscher u. lateinischer Sprache 1549, hg. u. mit einem Nachwort versehen von J. Schilling, Marburg 1987 (Faksimile eines Marburger prot. Schulbuchs = Katechismus).

Walter Brandmüller u.a. (Hg.), Ecclesia militans, Bd. 2: Zur Reformationsgesch. (FS R. Bäumer), Paderborn u.a. 1988; u.a.: J. Gelmi, Eine weitgehend unbekannte Kurzbiographie über Johannes Nas (475-490; Nas, OFM, verf. u.a. einen Katechismus); E. Honée, Zur Unterweisung der Jugend in der 'Philosophia Christi'. Formelemente von Erasmus' Katechismus aus 1533 (307-331).

Gerhard Winkler, Die nachtrid. Synoden im Reich. Salzburger Provinzialkonzilien 1569, 1573, 1576, Wien u.a. 1988.

Erwin Iserloh (Hg.), Kath. Theologen der Reformationszeit, 5 Bde., Münster 1984-1988; u.a. über Dietenberger, Johannes Gropper, Witzel (I); Nausea, Holding (II); Canisius (III); Hosius, Bellarmin (V).

W. Heijting, De catechismi en confessies in de Nederlandse Reformatie tot 1585/The catechisms and confessions of faith in the Dutch Reformation to 1585. With a summary in English, 2 Teile, Nieuwkoop 1989.

Günter R. Schmidt, Philipp Melancthon: Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus (lat./dt.), Stuttgart 1989.

4.2 Barockzeit und Aufklärung

Frédéric Delforge, Les petites écoles de Port-Royal. 1637-1660, Paris: Les Éditions du Cerf 1985.

Schule und Volksmusik in Geschichte und Gegenwart (Niederbayerische Blätter für Volksmusik, hg. v. Fritz Markmiller, Nr. 5), Dingolfing 1985, u.a.: Fritz Markmiller, Aspekte des Schulgesangs im bayerisch-österreichischen Raum zwischen Renaissance u. Biedermeier (2-94: Schule, geistlich-katechetisches Liedgut/Liturgie/Brauchtum); Konrad Ameln, Eine „Christliche Kinderlehr“ der Jesuiten, gedruckt in Amberg um 1740 (95-108, bes. das Liedgut).

Theo van Oorschot S.J., Katechismusunterricht und Kirchenlied der Jesuiten (1590-1640): Wolfgang Brückner u.a. (Hg.), Literatur und Volk im 17. Jahrhundert II (Wolfenbütteler Arbeiten zur Barockforschung 13), Wiesbaden 1985, 543-558.

Michael Spitz, Das Curriculum in der Aufklärungszeit und Gegenwart, St. Ottilien 1986.

Lothar Hofmann, Exempelkatalog zu Martin Pruggers Beispielkatechismus von 1724, Würzburg 1987 (zu einem sehr verbreiteten katholischen Hausbuch). Vgl. ders., Ein Exempel-Katechismus überlebt die Aufklärung. Martin Pruggers Hand- und Hausbuch, in: Jahrbuch für Volkskunde, NF 9(1986)175-202; ders., Die Bibliothek des Martin Prugger: a.a.0. 10 (1987), 165-178; Franz M. Eybl, Die Bibliothek des Martin Prugger: a.a.0. 11 (1988), 240-242.

Georg Schwaiger (Hg.), Das Bistum Freising in der Neuzeit, München 1989. Für den (relpäd.) unerforschten Bereich des Dramas vgl. z.B. Elida M. Szarota, Das Jesuitendrama im deutschen Sprachgebiet. Eine Periochen-Edition, Texte u. Kommentare, 4 Bde., München 1979-1987.

Bruno Lengfelder, Die Diözese Eichstätt zwischen Aufklärung und Restauration. Kirche und Staat 1773-1821 (Eichstätter Studien, NF 28), Regensburg 1990 (auch zu Bildungswesen, Sozialfürsorge, Seelsorge).

Eugen Paul, 'Geistlich werden' vor 200 Jahren, in: Anton Ziegenaus (Hg.), Sendung und Dienst im bischöflichen Amt (= FS Bischof Josef Stimpfle), St. Ottilien 1991, 303-325.

4.3 19. und 20. Jahrhundert (außer Nationalsoz.)

Hubertus Brantzen, Familienspiritualität am Beispiel einer christl. Wochenzeitung, Mainz 1984 (über „Die christl. Familie“, 1885ff).

Johannes Meyer, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute (Studien zur Praktischen Theologie 29), Zürich u.a. 1984.

Kurt Dröge u.a., Sprüche zur Konfirmation - Bilder zur Erstkommunion, Detmold: Westf. Freilichtmuseum 1985 (Ausstellungskatalog; zu Geschichte, Andenken/Bräuche; Schwerpunkt Westfalen).

Werner Tzscheetsch, Lernprozeß Jugendarbeit. Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter, Freiburg u.a. 1985: Die Geschichte des Leitbildes u. der Ausbildung der jugendlichen Gruppenleiter/innen seit dem Zweiten Weltkrieg (15-114) (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit Bd. 2).

Heinrich-Jürgen Baer, Die Bildungsarbeit des Kolping-Bildungswerkes, Diözesanverband Regensburg e.V. unter bes. Beachtung seiner histor. Wurzeln, Regensburg 1986.

Alfons Fischer, Pastoral in Deutschland nach 1945, Bd. 2: Zielgruppen und Zielfelder der Seelsorge 1945-1962, Würzburg 1986 (u.a.: Erwachsene, Erziehung grundsätzlich, Familie, Jugend, Medien, Schule).

Günter Jerger, „Evangelium des Alten Testaments“ Die Grundbotschaft des Propheten Deuterocesaja in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht (Stuttgarter Biblische Beiträge 14), Stuttgart 1986 (badische Lehrpläne bzw. verwendete Schulbibeln, Katechismen, Schulbücher ab Felfiger).

Anton Rauscher (Hg.), Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jh., Paderborn 1987, u.a.: Laetitia Böhm, Katholizismus, Bildungs- u. Hochschulwesen nach der Säkularisation (9-60).

Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, (bisher) Bd. 3: 1800-1870, München 1987.

Hans-Jörg Nesner, Das Erzbistum München u. Freising zur Zeit des Erzbischofs u. Kardinals Franziskus von Bettinger (1909-1917), St. Ottilien 1987.

- Paul Mai, 75 Jahre Kath. Jugendfürsorgeverein im Bistum Regensburg: Beitr. zur Gesch. des Bistums Regensburg 21 (1987), 469-486.
- Elsbeth Krieg, Kath. Kleinkindererziehung im 19. Jh., Frankfurt u.a. 1987 (tendenziös); vgl. auch Wilma Großmann, Kindergarten, Weinheim u.a. 1987.
- Heinz Granvogl, Adolph Kolping u. die christlich-soziale Bewegung. Eine regionalgeschichtliche Untersuchung zum Verhältnis zwischen Kirche und Arbeitnehmer in den Jahren 1830-1866, (Diss.) Augsburg 1987 (über die Diöz. Augsburg mit Blick auf Bayern).
- Kolpingwerk Diözesanverband Augsburg, Geschichte Teil 1: Das Wirken Adolph Kolpings und die Entstehung der katholischen Gesellenvereine in der Diözese Augsburg (1852-1865), Köln 1987.
- Franz M. Kapfhammer, Neuland. Erlebnis einer Jugendbewegung, Graz u.a. 1987 (katholischer österreichischer Jugendbund seit 1921, hier als „Selbstdarstellung, geschrieben von einem, der vom Anbeginn 'dabei' war und dem Bund Neuland - ohne jede Übertreibung gesagt - sein geistiges Leben verdankt“).
- Horst F. Rupp, Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. Diesterweg. Ein Kapitel einer Geschichte der Religionsdidaktik im 19. Jahrhundert, Weinheim u.a. 1987.
- Mary Coke u.a., Le mouvement catéchétique. De Jules Ferry à Vatican II, Paris 1988.
- Erwin Gatz (Hg.), Erinnerungen rheinischer Seelsorger aus den Diözesen Aachen, Köln und Lüttich (1933-1986), Aachen 1988.
- Ulrich Hemel, Cornelius Krieg (1838-1911) als Wegbereiter moderner Religionspädagogik, in: Freiburger Diözesanarchiv für Kirchengeschichte 108 (1988), 413-428.
- Martin Lohmann, Aufbruch einer Jugend. Der Bund Neudeutschland von seiner Gründung bis zum Beginn des Dritten Reiches. Mit einem Beitrag von Rolf Eilers, Bonn 1988, (Vertrieb wie Böhner, s. unten).
- Luciano Nordera, Il catechismo di Pio X. Per una storia della catechesi in Italia (1896-1916), Roma: LAS 1988.
- Rainer Bolle, Religionspädagogik und Ethik in Preussen: eine problemgeschichtliche Analyse der Religionspädagogik in Volksschule und Lehrerbildung in Preussen von der Preußischen Reform bis zu den Stiehlischen Regulativen, Münster u.a. 1988.
- Jürgen Müller-Späh, Die Anfänge des CVJM in Rheinland und Westfalen: ein Beitrag zur Sozial- und Kirchengeschichte im 19. Jahrhundert, Köln u.a. 1988.

- Wolfgang Schaffer, Schulorden im Rheinland: Ein Beitrag zur Geschichte religiöser Genossenschaften im Erzbistum Köln zwischen 1815 und 1875, (Kölner Schriften zu Geschichte und Kultur 13) Köln 1988.
- Eberhard Tiefensee, Die religiöse Anlage u. ihre Entwicklung. Der religionsphilosophische Ansatz Johann Sebastian Dreys (1777-1853), Leipzig 1988 (bes. 14-16: Erziehungsverständnis und seine Herkunft; 19/20: „Die Entwicklung der religiösen Anlage als Bildungsvorgang“).
- Paul Hastenteufel, Katholische Jugend in ihrer Zeit, I: 1900-1918, Bamberg 1988; II: 1919-1932, 1989.
- Hans Jürgen Brandt/Karl Hengst, Das Erzbistum Paderborn, Paderborn 1989 (BdKJ-Gründung 1947).
- Hans Dietrich, Vom Jugendbund zum Jugendverband. Zur Entwicklung der kirchlichen Jugendarbeit in der Diözese Regensburg, Regensburg: Bischöfl. Jugendamt, Obermünsterplatz 7, 1989.
- Lothar Kuld, Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J. H. Newmans Phänomenologie des Glaubensakts (Internationale Cardinal-Newman-Studien 13), Sigmaringendorf 1989.
- Gerhard Pfister, Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude (Arbeiten zur Religionspädagogik 5), Göttingen 1989.
- Matthias Riemer, Bildung und Christentum: der Bildungsgedanke Schleiermachers, Göttingen 1989.
- Thomas Schreijäck, Bildung als Inexistenz. Elemente einer theologisch-anthropologischen Propädeutik zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis, Freiburg 1989.
- Georg Schwaiger (Hg.), Das Erzbistum München und Freising im 19. u. 20. Jh., München 1989.
- Hejo Manderscheid, Kirchliche und gesellschaftliche Interessen am Kindergarten (Freiburger theologische Studien 141), Freiburg u.a. 1989 (mit geschichtlichem Aspekt).
- Karl Ulrich, Die katholischen Gemeinden von Nürnberg und Fürth im 19. und 20. Jahrhundert, unter Mitarbeit von..., Bamberg 1989 (auch über Kindergarten, Schule, Religionsunterricht, Jugend(sozial)arbeit, religiöse Erziehung).
- Ulrich Böhme, Evangelischer Religionsunterricht in Hilfsschulen und Anstalten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts im nördlichen Deutschland, Frankfurt/M. u.a. 1990.
- Günter Henner, Die Pädagogik im Denken Romano Guardinis, Paderborn u.a. 1990.

- Robert E. Maier, Die pädagogischen Ideen der hl. Euphrasia Pelletier. Ein Beispiel christlicher Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert, in: Geist und Leben 63 (1990), 426-445.
- Werner Simon, Katholische Schulen, Religionsunterricht und Katechese in Berlin im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, in: Kaspar Elm u.a. (Hg.), Seelsorge und Diakonie in Berlin, Berlin u.a. 1990, 341-384.
- Franz Trautmann, Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung, Essen 1990 (Religionspädagogische Perspektiven 13). Die 'Arbeitshilfe' „will zu einer weithin selbsttätigen Erarbeitung der (katholischen, E.P.) religionspäd. Tradition (ab 1800 bis etwa 1970, E.P.) anleiten, (sie) will keine geschlossene Darstellung vorgeben“ (S. 10).
- Hans Böhner, Jugend unterwegs. Geschichte des Bund Neudeutschland (ND) 1925-1933, hg. v. Bernadette Grawe, Arno Klönne und Christian Schüller; als Manuskript gedruckt in Paderborn, April 1991. Vertrieb: KSJ-Diözesanstelle, Propsteihof 10, 4600 Dortmund.
- Eugen Paul, Die religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung (1800-1960), in: Walter Brandmüller (Hg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte, Bd. 3, St. Ottilien 1991.
- 4.4 Nationalsozialismus*
- Vgl. auch E. Gatz (4.3)!
- Heinz-Albert Raem, Kath. Gesellenverein u. deutsche Kolpingsfamilie in der Ära des Nationalsozialismus, Mainz 1982.
- Georg Schwaiger (Hg.), Das Erzbistum München u. Freising in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, 2 Bde., München u.a. 1984; u.a.: Evi-M. Kleinöder, Der Kampf um die kath. Schule in Bayern in der NS-Zeit (I 596-638).
- Wilhelm Damberg, Der Kampf um die Schulen in Westfalen 1933-1945, Mainz 1986
- Augustinus Reineke, Jugend zw. Kreuz u. Hakenkreuz. Ereignisse, Erlebnisse, Erinnerungen, Dokumente, Paderborn 1987 (Autor: Jugendseelsorger d. Erzbistums Paderborn im 3. Reich u. bis 1947).
- Hans Fleischmann, Der Bund Neudeutschland in Ostbayern während der NS-Zeit: Beitr. zur Gesch. des Bistums Regensburg 21 (1987), 487-552.
- Irmtraud Götz von Olenhusen, Jugendreich, Gottesreich, Drittes Reich. Junge Generation, Religion u. Politik 1928-1933, Köln 1987.
- Karl-Werner Goldhammer, Katholische Jugend Frankens im Dritten Reich. Die Situation der katholischen Jugendarbeit unter besonderer Berück-

sichtigung Unterfrankens und seiner Hauptstadt Würzburg (Europäische Hroschulschriften, Reihe XXIII Theologie, 275), Frankfurt u.a. 1987.

Klaus Neumeier, Frankfurter evangelische Jugendarbeit unter Paul Bloth im 3. Reich, Frankfurt a.M. 1988.

Bernd Boerger/Hans Schroer (Hg.), Sie hielten stand. Sturmshar im katholischen Jungmännerverband Deutschlands, Düsseldorf 1989 (vgl. kritisch dazu Karl Hofmann: Jahrbuch des Vereins für Augsburgener Bistums-geschichte 23 (1989), 212-219).

Reinhard Stachwitz, Zeit der Bewährung. Der Bund Neudeutschland 1933-1945, Privatdruck 1989 (Bestelladresse: Hans Böhner, Heggeweg 1, 4791 Lichtenau).

Simon Hank, Zeit des Widerstehens. Eine Dokumentation zum Leben in den Jahren 1933 bis 1945 in einer bayerischen Kleinstadt, Privatdruck 1989, 38 S./UB Augsburg (betrifft die kirchliche Jugendarbeit in Friedberg, im Blickwinkel eines Angehörigen der DPSG).

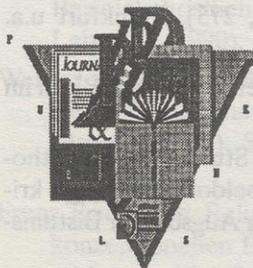
Christel Beilmann, Eine katholische Jugend in Gottes und dem Dritten Reich: Briefe, Berichte, Gedrucktes 1930-1945; Kommentare 1988/89, mit einem Nachwort von Arno Klönne, Wuppertal 1989.

Vom Ducken und Aufrechtgehen. Ein Lesebuch über Christen im Dritten Reich, für den BDKJ hg. von Jutta Neupert, mit einem Nachwort von Birgit Harprath, Regensburg 1989 (teilweise auch die Weimarer Republik einbeziehend).

Marie-Luise Crone, Die Auflösung katholischer Ordensschulen für Mädchen im Bistum Limburg während der nationalsozialistischen Herrschaft, in: Archiv für mittelhheinische Kirchengeschichte 42(1990)237-252.

Abgeschlossen: April 1991

Rezensionen



Ventura Publisher 3.0 Windows-Version.

Preise (jeweils plus MWSt): 2980,- DM; Schulversion als Vollversion mit begrenzten Nutzungsrechten: 780,- DM; Ventura Hotline bei Ventura Software Inc., Krefeld: jährl. 280,- DM.

Systemvoraussetzungen: 286er oder 386er PC; 3 MB RAM (4 MB empfohlen); Festplatte (empfohlen 40 MB); MS DOS 3.1 oder höher; Microsoft Windows 3.0; Maus, Grafikkarte. VP 3.0 ist netzwerkfähig und auch als GEM- und OS/2-Version erhältlich.

Ventura Publisher (VP) – ein geschütztes Produkt von Rank Xerox – ist ein leistungsstarkes DTP-Programm mit umfassenden Einrichtungen zum Erstellen von Dokumenten in Schriftsatzqualität. Hierfür verfügt VP über verschiedene Importfunktionen, über die Texte, Bilder und Grafiken von außen einbezogen werden können, sowie über eigene leistungsfähige Editoren für Text, Grafiken, Tabellen und mathematische Formeln. Zu einer Dokumentation verknüpft werden diese – gleichsam Rohmaterialien – durch die fast unbegrenzten Möglichkeiten der Rahmen- und Formatzuseisung sowie der Publikationsverwaltung.

Für den direkten Import von *Text* werden die gängigsten Textverarbeitungsprogramme unterstützt (insges. 13). Mit dem eigenen Texteditor kann aber auch in VP selbst umfangreicher Text eingegeben und vor allem direkt am Bildschirm korrigiert werden. Die Auszeichnung von Texten durch VP – ob Sonderzeichen, kursiv, fett oder hochgestellt – ist für den Benutzer sehr transparent und einfach nachzuvollziehen, da z.B. ein aus WordPerfect importierter Text, von VP mit seinen Textauszeichnungen versehen, dort wieder abgelegt wird und man dort nachsehen kann, wie VP 'das alles macht'; die Handbücher listen übrigens diese Textkennzeichnungen auf, so daß man sich gut orientieren kann. Da in der Regel Texte in einem Textverarbeitungsprogramm geschrieben werden, können so über Macros bereits Auszeichnungen und sogar Indexeinträge, die später in VP erscheinen sollen, eingegeben werden; *kursiv* und *fett* werden auch direkt übernommen. Dieses Verfahren ermöglicht es, für geisteswissenschaftliche Texte mit vielen Fußnoten schon auf der Textverarbeitungsebene die automatische Fußnotenverwaltung von VP zu nutzen. VP zeigt verborgenen Text – Trennoptionen, Textauszeichnungen, Indexeinträge, Absatzenden – auf dem Bildschirm in einem eigen Fenster an, wenn der Cursor darüber fährt, kann aber auch alle Steuerzeichen sichtbar machen.

Die *Format*-Funktionen sind so vielfältig – ohne unübersichtlich zu sein –, daß hier nur global darauf verwiesen werden kann: Die Formatattribute beziehen sich jeweils auf alle Absätze des gleichen Formats, denen frei wählbar zugewiesen werden können: Schriftart, -größe und -stil, Ausrichtung (einschließlich der Festlegung des Wörterbuchs der Silbentrennung und der aufeinanderfolgenden Zeilen mit Trennung), Zwischenraum, Umbruch, besondere Effekte (z.B. Blickfangpunkte, Initialen). Besonders hervorzuheben ist „Attribute überschreiben“, was z.B. bei Hoch- oder Tiefstellung ermöglicht, daß eine hochgestellte 2 und ein g in der Zeile darüber nicht ineinander laufen. Die häufigst benutzten Formate kann man auf die Funktionstasten legen, so daß schnelles formatieren möglich ist. Die ausblendbare Formatleiste ist aber in ihrer alphabetischen Anordnung und durch ihre Rollzonen so beweglich, daß auch so ein sicheres und schnelles Arbeiten möglich ist.

Mit der *Rahmen*-Funktion wird der zu bedruckende Bereich für alle Seiten eines Dokuments festgelegt. Hilfreich ist da, daß für besondere Anforderungen neuer Rahmen eingefügt werden kann, der von diesen Vorgaben abweicht, etwa weil eine Tabelle eingefügt werden muß, die nicht auf die Normalseite paßt; diese Seite mit dem abweichenden Rahmen wird dennoch, wenn über Kolumnentitel des *Kapitel*-Menüs Seitenzahl aktiviert ist, mitgezählt. Mit VP können als Orientierungshilfe des Lesers „lebende Kolumnentitel“ erzeugt werden, indem der Formatname einer Gliederungsebene in den Kolumnenbefehl aufgenommen wird.

Die Importmöglichkeiten von *Zeichnungen* und Grafiken (9 Formate) sowie *Bildern* (4 Formate) decken die Breite des derzeitigen Standards ab. Grafiken können aber auch im VP direkt erstellt werden und mit verschiedenen Füll-, Linien- und Farbattributen versehen werden. Grafiken und Bilder, ob direkt erzeugt oder importiert, können in einem Rahmen plaziert, in der Größe (auch proportional) verändert, beliebig in der Publikation verschoben und auch an einer bestimmten Stelle verankert werden, so daß bei Einfügen z.B. eines neuen Textabschnittes mit dem Fließen des nachfolgenden Textes auch dessen Position zum Bezugstext erhalten bleibt. Als Hilfsmittel zur Positionierung von Rahmen bietet VP Spalten und Zeilenausrichtung an, so daß ein mühsames Anpassen per Hand entfällt, aber freie Positionierung möglich ist. Der seit der VP 2.0 Profierweiterung integrierte Tabellengenerator ist ein wertvolles und vielseitiges Instrument in der Präsentation komplexer Datenstrukturen, desgleichen die Möglichkeit, komplexe mathematische Formeln zu generieren und darzustellen.

Ein wertvolles und mit dem Vertrautwerden mit dem Programm immer mehr geschätztes Hilfsmittel ist die *Publikationsverwaltung*: Zusammenfassen mehrerer Kapitel in eine Publikation mit dem Ziel, automatisch Gliederung, Inhalts-

verzeichnis (s. dieses Heft) und Index zu erstellen; automatische Numerierung und Aktualisierung von Seiten-, Kapitel- und sonstigen Zählern. Für mehrspaltige Publikationen kann der „vertikale Keil“ eingesetzt werden. Das hat zur Folge, daß durch automatisches Einfügen von vertikalen Zwischenräumen alle Textspalten bis zum unteren definierten Seitenende (Rahmen) fließen, also nicht in der einen Spalte eine, in der anderen drei Zeilen vor Seitenende frei bleiben.

Schriften werden als Bitstreamschriften erzeugt und über Windows in VP eingebunden. Das bedeutet praktisch nur durch die Kapazität der Festplatte – wer viele Schriften mit unterschiedlichen Größen und Attributen speichert, belegt schnell 5 MB und mehr – (und des Druckerspeichers) begrenzte Einsatzmöglichkeiten von Schriften, bis auf Teilpunkte variierbar.

Zur Korrektur des Druckbildes umfangreicher Textdokumente bietet VP eine Zeilenkontrolle an, welche, je nach Möglichkeiten des Bildschirms, Zeilen, die zu sehr gezogen sind, besonders hervorhebt; man kann dann für Worte, die das Trennlexikon nicht kennt, eine Trennoption einfügen, um zur Verbesserung des Druckbildes mehr Buchstaben in die Zeile zu nehmen.

Wer mit der Erstellung bestimmter Formate, z.B. Ausrücken von Zwischenüberschriften links vom Textblock, Anfangsprobleme hat, kann sich in den mitgelieferten 20 Beispiel-Kapiteln/Layouts, die alle gängigen Publikationsaufgaben umfassen, eine entsprechende Zeile anklicken und dann ansehen, wie es gemacht wird. Man kann dann einfach diese Formatierungen übernehmen.

Einige *Unterschiede* gegenüber VP 2.0 GEM-Version: VP 3.0 verschiebt im Bedarfsfall der optimalen Ausnutzung einer Druckseite automatisch Fußnoten auf die nächste Seite. Bisher war für diese Ausnutzung aufwendige Rahmenarbeit nötig, insbesondere dann, wenn Fußnoten mehr als eine halbe Seite einnahmen. Für weitere Versionen wäre zu wünschen, daß das Programm die Fortsetzung der Fußnote mit einem automatisch einzufügenden „[Forts.]“ beginnt (in diesem Heft von Hand eingetragen) und in der Fortsetzung selbst mindestens 2 Zeilen zusammenhält, was im Haupttext möglich ist. Die bisher schon sehr gute deutsche Texttrennung scheint in VP 3.0 weiter optimiert, so daß praktisch keine Trennfehler mehr auftreten. Neu ist auch die Trennung der verschiedenen Hilfsmittel: Werkzeuge, Datei- und Formatleiste; sie können nun vonaneinander unabhängig eingeblendet und frei auf dem Bildschirm verschoben und bei Format- und Dateileiste auch in der Größe verändert werden. Das erspart Platz auf dem Bildschirm und macht die Arbeit noch übersichtlicher, da nur eingeblendet zu werden braucht, was aktuell benötigt wird. Eine große Hilfe bei der Arbeit ohne Ganzseitenbildschirm ist auch, daß beim Schreiben oder Bewegen des Textcursors über die Cursortasten in einen Bereich der aktuellen Seite, der nicht auf dem Bild-

schirm dargestellt ist, der Bildschirm automatisch den neuen Bereich anzeigt, man also nicht mehr das Schreiben oder Positionieren unterbrechen muß, um über die Seitenleiste den Bildschirm nach unten zu ziehen. Durch die Wind-owsumgebung ist der Druckvorgang erheblich beschleunigt.

VP verfügt über ein umfangreiches Hilfe-Angebot, so daß auch der unerfahrene Benutzer sich leicht in VP einarbeiten kann. Er erfährt bei seinen Aufgabenstellungen vor allem aber durch die übersichtliche Menügestaltung große Hilfe, seine Arbeitsschritte klar zu gliedern; die Abfolge dessen, was jeweils zu tun ist, ist gut nachvollziehbar. Entsprechend klar ist auch das *Referenzhandbuch* gegliedert, das nach Installationshinweisen und Beschreibung der verschiedenen Werkzeuge alle Menübefehle differenziert und anwendungsbezogen beschreibt, schließlich auch auf mögliche Probleme eingeht und im Anhang Detailfragen aufgreift, so die Ansteuerung der verschiedenen marktüblichen Drucker und die optische Präsentation aller Layoutvorlagen der Beispielkapitel. Das *Trainingshandbuch* hilft aufgabenbezogen Arbeiten mit VP, einschließlich der Anweisung zur Installation der Bitstream-Schriften.

Ventura Publisher ist von seinen Möglichkeiten, seiner Transparenz und damit seiner Bedienerfreundlichkeit her ein Programm, das für den wissenschaftlichen Bereich (wissenschaftliche Dokumentation) und für Verwaltungen (Mitteilungsblätter und Hauszeitschriften) bestens geeignet ist.

Herbert A. Zwergel

Religionspädagogische Jahresbibliographie (RJB)

Literaturdatenbank mit Memo Kartei- & Literaturverwaltung; bisher vorliegend Jhrg. 1986-1990; Preise: Memo (Diskette und Handbuch) 120,- DM; ein Jahrgang RJB als Diskette derzeit 190,- DM.

Systemvoraussetzungen: PC, 512 KB RAM (empfohlen 640 KB), EMS-Speicher wird unterstützt; Festplatte; DOS 2.0 oder neuere Version.

Die vom Comenius-Institut Münster in Zusammenarbeit mit der Katholischen Religionspädagogischen Dokumentationsstelle München erstellte RJB, welche auch als Buch erhältlich ist, liegt hier als Datenbank vor, in der Zeitschriftenbeiträge, Monographien und Sammelwerke, Unterrichtsmodelle und Gesetze erfaßt werden. Die Rezension bezieht sich nicht auf die inhaltliche Struktur von RJB, sondern nur auf die EDV-Zugriffsmöglichkeiten über die Kartei- und Literaturverwaltung Memo.

Memo bietet einen Direktzugriff über verschiedene, frei wählbare Ordnungskriterien, frei vergebene Schlagworte sowie logische Merker. Die Zahl der Datensätze ist nur durch den Massenspeicher begrenzt. Der „Allgemeine Zugriff“ bietet in der Standardeinstellung die Verknüpfung von Autor und Jahr, welche aber über „Ordnung wechseln“ auch nach anderen Kriterien

durchgeführt werden kann; wird kein Jahr eingegeben, werden alle Einträge nach einem Autor oder auch nur nach einer Buchstabenfolge aufgelistet. Das Ergebnis kann, wie bei allen Recherchen, in Kartei- oder in Listenform auf dem Bildschirm dargestellt und ausgedruckt werden; das Springen zwischen den beiden Darstellungsarten erfolgt mittels Tastendruck. Es ist bei allen Listen möglich, sich über einen Tastendruck das Gesamtumfeld der Datenbank anzusehen und dann wieder in die Teilliste zurückzugehen.

In der „Kombinierten Suche“ können logische Bedingungen (z.B.: und, nicht, oder) formuliert werden, die zu sehr selektiven Suchergebnissen führen. Am schnellsten ist der „Suchwortzugriff direkt“, da er nicht die ganze Hauptdatenbank durchsuchen muß, sondern über durch Tastendruck aufgerufene Suchworte direkt auf die Indices zugreift; hier liegt die Zugriffszeit, unabhängig von der Größe der Datenbank, unter 2 Sekunden. Memo bietet auch die Möglichkeit, mit Markierungen zu arbeiten; das entspricht den früheren „Reitern“ auf Karteikarten, welche eine bestimmte Vorgabe markierten. Diese Markierungen können bearbeitet, gelöscht und zum schnellen Auffinden der entsprechenden Eintragungen genutzt werden.

Memo ist auch geeignet, neue, z.B. eigene Literaturdatenbanken aufzubauen: durch „Eingabe neuer Eingräge“ können Autor, Titel, bibliographische Angaben sowie in umfangreichen Textfeldern Schlagworte und Abstracts aufgenommen werden.

Die Dienstprogramme steuern den Transfer (Import und Export von Daten), den Drucker und die Bildschirmanzeige und ermöglichen es auch, neue Schablonen für die Dateneingabe bzw. Formulare für den Ausdruck zu erstellen, wofür allerdings schon fundiertere Kenntnisse vorhanden sein müssen; die Standardvorgaben reichen aber normalerweise aus.

Die RJB-Datenbestände des Folgejahres müssen in einem menugesteuerten Verfahren in das Programm Memo importiert werden. Dabei werden zusätzlich zu den bereits bestehenden neue Indices aufgebaut, also jedes Stichwort neu aufgenommen, auch wenn es bereits in den bestehenden Indices vorkommt. Da diese Doppelgleisigkeit die Suche verlangsamt, müssen nach dem Datenimport die Indices optimiert werden. Dabei werden die verschiedenen identischen Stichworte zu einem Stichwort mit allen Verweisen zusammengefaßt. Dies erspart am Ende Festplattenspeicher. Zur Optimierung selbst muß allerdings mindestens der doppelte Speicherplatz der Hauptdatenbank vorhanden sein.

Die Weitergabe des Programms wird gezielt gewünscht; wer zufrieden ist, läßt sich nachträglich als Lizenznehmer registrieren. Bei dem niedrigen Preis von Memo und Handbuch sollten die Nutzer diesen Schritt tatsächlich tun, da nur durch diese Nachfrage durchaus notwendige Optimierungen des Programms realisiert werden können.

Das menügesteuerte Programm Memo ist in seinen Grundfunktionen, unterstützt durch Hilfefunktion und Handbuch, gut zu lernen. Insgesamt ist der EDV-Zugriff auf RJB eine wertvolle Hilfe im Alltag des Hochschulbetriebs, besonders bei aktualisierten Literaturnachweisen für bestimmte Aufgabenstellungen in Forschung und Lehre. Der unmittelbare Zugriff in Verbindung mit Ausdruck oder Export in Textverarbeitungen erspart das aufwendige Nachschlagen in der Buchform und das Notieren von Nachweisen an verschiedenen Stellen. Das Programm sollte daher in Institutsbibliotheken auch für Studierende zugänglich sein.

Herbert A. Zwergel

Kollmann, Roland, Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen. (Religionspädagogische Perspektiven, Bd. 8) Essen 1988 (Die blaue Eule), 230 S., kart., 34,- DM.

Dieser Band enthält eine größere Arbeit zum Religionsunterricht an Sonderschulen allgemein und drei Beiträge, die sich der Frage erschwerender Unterrichtsbedingungen in allen Schulformen und -stufen zuwenden. Damit wird eine doppelte Zielrichtung deutlich. Zum einen will der Autor eine Anleitung für Lehrkräfte geben, die an einer Sonderschule Religionsunterricht erteilen, und zum anderen sollen Religionslehrer/innen angesprochen werden, die unter den schwieriger werdenden Rahmenbedingungen von Schule allgemein Religionsunterricht erteilen. Sie sollen Hilfestellung bekommen, mit Störungen und Problemen angemessen umgehen zu können. Diese doppelte Zielrichtung ist bemerkens- und begrüßenswert, weil hier das Gespräch zwischen Behinderten-Pädagogik und Allgemeiner Pädagogik in religionspädagogischer Abzweckung aufgenommen wird. Es ist ein bedauerliches Kennzeichen unserer gegenwärtigen Diskussionslage, daß dieses Gespräch vergleichsweise wenig geführt wird. Hier ist man für jeden Anstoß dankbar.

Der umfangreichste Beitrag (70-222) gilt dem Religionsunterricht an Sonderschulen. Es handelt sich bei diesem Text um den Entwurf eines Lehrbriefes, der für den Würzburger Fernstudienlehrgang „Theologie im Fernkurs“ verfaßt wurde. Es werden zunächst die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Lernausgangslage der Schüler (1. Kap.), sodann das didaktische Umfeld des RU an Sonderschulen in gesellschaftlicher, familiärer und kirchlicher Hinsicht in den Blick genommen, wobei besonders auf die Möglichkeiten der Kooperation zwischen den verschiedenen Lernorten geachtet wird (2. Kap.). Das nächste Kapitel wendet sich dem religiösen Lernen im RU an Sonderschulen zu. Hier geht es um Begründung, didaktische Konzeptionen und spezielle Formen der RU-Didaktik im Blick auf die Sonderschulen. Es

werden besonders die jeweils spezifischen Schwerpunkte inhaltlicher Art des RU bei geistig behinderten, lernbehinderten, erziehungsschwierigen, körperbehinderten und sprachbehinderten Schüler/innen herausgearbeitet. Im 4. Kapitel geht es um Fragen der Methodik.

Hier liegt ein umsichtig reflektierter Gesamtentwurf für den RU an Sonderschulen vor, dessen aufmerksame Lektüre jedermann empfohlen werden kann. Im Abschnitt über kommunikative Religionsdidaktik (149-157) wird das organisierende religionsdidaktische Prinzip der Darstellung offengelegt: „Der hier vorgelegte Entwurf einer kommunikativen Religionsdidaktik bewegt sich auf der mittleren Ebene zwischen Allgemeiner Didaktik und Allgemeiner Religionsdidaktik auf der einen Seite und den zu entwickelnden speziellen Ansätzen der sonderpädagogischen Fachrichtungen auf der anderen Seite.“ (157)

Die drei weiteren Beiträge wenden sich „Verhaltensstörungen im RU. Fälle - Deutungen - Hilfen“ sowie Fragen „Zur Methodik des RU. Eine Zwischenbilanz mit Perspektive“ und „Meta-unterrichtliche(n) Aspekte(n) des RU“ zu. Hier geht es darum, die Störanfälligkeit des RU zu reflektieren, sie als Chance zu begreifen und methodische Wege zu ihrer Lösung aufzuzeigen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, daß jede Interaktion im Unterricht Meta-Aspekte enthält, daß Störungen im Unterricht meta-unterrichtliche Interaktionen erforderlich machen und daß der RU, der weitgehend von gelingenden Gesprächen abhängt, der meta-unterrichtlichen Interaktion bedarf.

Neben den 10 Lehrbriefen des Fernstudiums für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, die im Rahmen des Dt. Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen erarbeitet wurden, liegt hier eine weitere wichtige Veröffentlichung zum RU an Sonderschulen vor. Darüber hinaus hat R. Kollmann mit der generellen Frage nach den erschwerenden Bedingungen und Störungen im Religionsunterricht ein Thema aufgegriffen, das uns in den nächsten Jahren in einem erheblichen Maße beschäftigen wird. Die Störungen im Unterricht, incl. der Verhaltensstörungen, werden absehbar weiterhin zunehmen und eine Beschäftigung mit den sich daraus ergebenden Fragen und Problemen für den Unterricht unabdingbar machen. So liegt eine Veröffentlichung vor, die in zweifacher Hinsicht hilfreiche Ansätze und Einsichten bietet.

Gottfried Adam/Würzburg

Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38) Frankfurt/M u.a. 1988 (P. Lang), 769 S. kart., 113 sFr.

Die vorliegende Arbeit wurde 1988 von der Theologischen Fakultät der Universität Regensburg als Habilitationsschrift angenommen. Im Kontext

der immer deutlicher werdenden Umbruchsituation des Christentums geht sie der Frage „Wozu überhaupt religiös erziehen?“ nach und möchte einen Beitrag zur religionspädagogischen und pädagogischen Theoriebildung leisten. Zugleich geht es ihr darum, anhand dieser Thematik „den eigenständigen wissenschaftlichen Charakter der Religionspädagogik als einer primär theologischen, aber auch humanwissenschaftlich offenen Disziplin zu veranschaulichen“ (VI).

Das erkenntnisleitende Interesse der Untersuchung wird durch folgende drei Grundfragen charakterisiert: „1. Was ist ein pädagogisches bzw. religionspädagogisches Ziel? 2. Gibt es einen gemeinsamen Horizont, der für alle in der gegenwärtigen Diskussion vertretenen Ziele Gültigkeit besitzt? 3. Wie können in diesem Zusammenhang Ziele religiöser Erziehung theologisch und pädagogisch hegründet werden?“ (7). Demgemäß werden im ersten Teil der Arbeit die eher formalen Strukturfragen von Lern- und Erziehungszielen, im zweiten die Frage pädagogischer Globalziele und im dritten Teil die spezifisch religionspädagogischen Fragen aufgegriffen.

Aus Raumgründen kann angesichts des Umfanges der Arbeit nur auf einige Gesichtspunkte hingewiesen werden. Im ersten Teil stellt der Autor die gegenwärtige Diskussionlage dar. Dabei geht er auf wesentliche Ansätze zu Klassifikation, Struktur und Herkunft von Lern- und Erziehungszielen ein. Im zweiten Teil wird im intensiven Gespräch mit der allgemeinen pädagogischen Diskussion eine Typisierung und Analyse ausgewählter, einschlägiger Globalziele vorgelegt. Im dritten Teil wird zunächst ein informativer Überblick über die Ziele religiöser Vermittlung im Wandel der Zeiten, konkret: von der Alten Kirche bis zur Gegenwart, geboten. Im abschließenden 6. Kapitel werden sodann auf den Seiten 543-690 „Bausteine zu einer Theorie der Ziele religiöser Erziehung“ vorgelegt. In diesem Zusammenhang wird ein eigener Entwurf von fundamentalen Dimensionen von Religiosität vorgestellt. Hemel unterscheidet dabei zwischen (1) religiöser Sensibilität, (2) religiösem Ausdrucksverhalten, (3) religiöser Inhaltlichkeit, (4) religiöser Kommunikation und (5) religiös motivierter Lebensgestaltung, wobei die letzte Dimension den Horizont und die integrative Bezugsgröße für die anderen Dimensionen abgibt. Von da ausgehend wird dann über die Ziele religiöser Erziehung im Spannungsfeld von Religiosität und Glaube reflektiert und „religiöse Kompetenz“ als Globalziel religiöser Erziehung herausgestellt, die folgendermaßen definiert wird. „Religiöse Kompetenz ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“ (674) Dieser Ansatz wird dann im Blick auf die fünf Dimensionen der Religiosität entfaltet.

Daß die Frage der Ziele religiöser Erziehung ein wichtiges Thema ist, ist nicht zu bestreiten. Bedeutsam erscheint mir dabei, daß Hemel die Frage der Differenzierung zwischen Glaube und Religiosität als ein wesentliches Grundlagenproblem der Religionspädagogik herausgestellt und einen Beitrag zur Bearbeitung dieses Problems geleistet hat. Die Untersuchung besticht dabei immer wieder durch die Fähigkeit des Autors zur Systematisierung, die es ihm ermöglicht, verschiedene Ansätze zu sichten, zu ordnen und zueinander in Beziehung zu setzen, statt sie konfrontativ einander gegenüberzustellen. Ein weiteres Kennzeichen der vorgelegten Untersuchung besteht darin, daß durchgängig das Gespräch mit den Humanwissenschaften gesucht wird. Mit dem Entwurf von fünf Dimensionen der Religiosität hat Hemel neben das bekannte mehrdimensionale Modell der Religiosität von Charles Glock ein reizvolles eigenes Konzept gestellt. Hier liegt nach meinem Urteil der entscheidende Ertrag der Untersuchung, der das künftige Nachdenken in dieser Frage zweifellos bereichern dürfte und zum eingehenden Gespräch einlädt.

Gottfried Adam/Würzburg

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Dr. Franz-Josef Bäumer, Warendorfer Str. 9, 4400 Münster

Roland Degen, Bund der Evangelischen Kirchen, Theologische Studienabteilung, Auguststr. 80, O-1040 Berlin

Prof. Dr. Uwe Gerber, Technische Hochschule Darmstadt, Institut für Theologie und Sozialethik, Schloßgartenstr. 65, 6100 Darmstadt

Prof. Dr. Władysław Kubik, SJ, ul. Zaskale 1, Pl - 32-004 Kraków

Dr. Harald Lang, An der Radrunde 127a, 8500 Nürnberg 60

Dr. Stephan Leimgruber, Propsteigasse 10, CH - 4500 Solothurn

Prof. Dr. Eugen Paul, Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 8900 Augsburg 1

Prof. Dr. Ralph Sauer, Oldenburger Str. 10a, 2848 Vechta

Dr. Thomas Schreijäck, Universität Fribourg/Schweiz, Theol. Fakultät, Abt. Religionspädagogik und Kerygmantik, CH-1700 Fribourg

Prof. Dr. Hermann Pius Siller, J.W. Goethe-Universität, Fb Katholische Theologie, 6000 Frankfurt/M

Prof. Dr. Hans Zirker, Blumenstr. 29, 4044 Kaarst

