

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, wengleich 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 bekennnishaftes 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.