

Heal
**RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE** 30/1992

Feifel, Was ist ästhetische Erfahrung?

Werbick, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst

Volz, Wege zur Glaubensvergewisserung

König, Religiöses Lernen mit absoluter Musik

Sistermann, Zu einer Theorie der Gefühle

Simon, Religionsunterricht in den neuen Bundesländern

Ebner, Ökumenischer Religionsunterricht

Schlüter, Erwachsenenkatechese

Schreijäck, Wir sehen im Lichte unserer Kultur

Ziebertz, Methodologische Überlegungen

Vossen, Lernen kommunikativer Leidensbesinnung

Trautmann, Religionspädagogisches Tagespraktikum

WZ

ZA

4253

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)

ISSN 0173-0339

21. OKT. 1992

✓ Z10

Inhalt	
<i>Erich Feifel</i> , Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik	3
<i>Jürgen Werbick</i> , Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst	19
<i>Ludwig Volz</i> , Wege zur Glaubensvergewisserung durch Glaubenserfahrung	30
<i>Klaus König</i> , Religiöses Lernen mit absoluter Musik	45
<i>Rolf Sistermann</i> , Zu einer Theorie der Gefühle als Grundlage emotionalen Lernens im Religionsunterricht	58
<i>Werner Simon</i> , Religionsunterricht in der ehemaligen DDR / in den neuen Bundesländern – Stationen der Entwicklung und Probleme	80
<i>Robert Ebner</i> , „Ökumenischer Religionsunterricht“. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?	107
<i>Richard Schlüter</i> , Erwachsenenkatechese nach neueren kirchlichen Dokumenten. Eine theologische und pädagogische Problem- anzeige	116
<i>Thomas Schreijäck</i> , Wir sehen im Lichte unserer Kultur. Evangelisierung und kulturelle Identität	132
<i>Hans-Georg Ziebertz</i> , Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung	148
<i>H.J.M. Eric Vossen</i> , Lernen kommunikativer Leidensbesinnung als diakonale Gemeindebildung	165
<i>Franz Trautmann</i> , Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen	176

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 unaufgefordert zugewandene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. *Konto:* *

© Arbeitsgemein

chriftleiter.

N12<504783100 021

UB Tübingen

Vorwort

Das vorliegende Heft *Religionspädagogische Beiträge* 30/1992 hat um das Thema „Ästhetik“ einen ersten Schwerpunkt: Die Beiträge von *E. Feifel* und *J. Werbick*, vorgetragen anlässlich der Emeritierung von Erich Feifel – die Schriftleitung verbindet mit dem Dank für dessen Arbeit in der Religionspädagogik gute Wünsche für den neuen Lebensabschnitt –, werden auf unterschiedliche Weise ergänzt: *ObL. Volz* nach der Bedeutung der Glaubenserfahrung für die Glaubensvergewisserung fragt, *K. König* religiöses Lernen mit absoluter Musik vorstellt, oder *R. Sister* in Voraussetzungen emotionalen Lernens im RU bedenkt, es geht um einen ganzheitlichen, allseits umfassenden Zugang zu menschlichen Grundakten, nicht zuletzt zu Religion und Glauben.

Einen zweiten Akzent erhält das vorliegende Heft um die Thematik „Religionsunterricht“: *W. Simon* stellt aus profunder Kenntnis des zuvor in Berlin Lehrenden die Diskussion um den Religionsunterricht in der ehemaligen DDR und in den neuen Bundesländern dar. Auch die Anfrage von *R. Ebner* an das Konzept eines ökumenischen Religionsunterrichts macht deutlich, daß durch den Beitritt der neuen Bundesländer und wohl auch durch die Kirchenmitgliedschaftsentwicklungen in den alten Bundesländern die Diskussion um die Gestaltung des schulischen Religionsunterrichts wieder in Gang kommt. Die Religionspädagogik, aber auch die Kirchen sind gut beraten, diese Diskussion theologisch und pädagogisch verantwortlich zu führen und sich nicht in Widerstand gegen politische Positionen zu erschöpfen.

Die übrigen Beiträge greifen unterschiedliche religionspädagogische Themen auf: Neben einer Problemanzeige zur Erwachsenenkatechese (*R. Schlüter*) findet sich eine Sichtung aktueller Dokumente lateinamerikanischer Theologie durch *Th. Schreijäck*; sie knüpft nicht nur an das zurückliegende Heft zum Thema „500 Jahre Eroberung: 1492 – 1992“ (RpB 29/1992) an, sondern erhält am Vorabend des 500. Jahrestages der nur so genannten „Entdeckung“ und der Kirchenversammlung von Santo Domingo Aktualität und ist weiterer Anlaß zur Besinnung. *H.-G. Ziebertz* und *E. Vossen* belegen, daß in der Religionspädagogik sowohl methodologische Reflexion wie darin begründete empirische Forschung möglich und notwendig sind. Der Bericht von *F. Trautmann* schließlich gibt einen Einblick in schulpraktische Arbeit, die eine andere Art von Empirie erschließt, nämlich wie bei pädagogischen, hermeneutisch-kommunikativen Prozessen bei aller subjektiven Verankerung kontrollierte Wahrnehmung kriterienbezogene Verständigung und dadurch auch verantwortliche Ausbildung ermöglicht.

Wie der aufmerksamen Leserin und dem aufmerksamen Leser sicher nicht entgangen ist, ist dieses RpB-Heft in einer kleineren Schrift gedruckt (statt einer 14-Punkte-Schrift nur eine 13-Punkte-Schrift, auf DIN A5 verkleinert). Diese noch lesbare Druckvariante mußte gewählt werden, um den Umfang des Heftes nicht zu sprengen; mit der größeren Schrift wäre das Heft um 26 Seiten umfänglicher geworden, was von den Druckkosten her Probleme aufgeworfen hätte. Es sollte aber auch kein Beitrag gestrichen werden, da einige der hier veröffentlichten schon

einige Zeit vorliegen und ein weiterer Aufschub bis zum Herbstheft 1993 nicht sinnvoll erschienen ist (RpB 31/1993 wird als Frühjahrsheft den Kongreß der AKK 1992 zum Thema „Interkulturelles Lernen“ dokumentieren).

Mit dieser Nummer von RpB sind weitere 10 Hefte abgeschlossen. Es ist geplant, auch für RpB 21/1988 bis 30/1992 ein Register aufzulegen, das im Jahr 1993 ausgeliefert werden wird.

Kassel, im August 1992

Herbert A. Zwergel



ZA 4253

Anschriften der Autoren dieses Hefes:

- Prof. Dr. Robert Ebner, Universität Bayreuth, Postfach 3008, 8580 Bayreuth
 Prof. em. Dr. Erich Feifel (Universität München), Würmtalstr. 56 c, 8000 München 70
 Päd. Mitarb. Klaus König (Universität Gießen), Lindenstr. 8, 6301 Pohlheim-Hausen
 Prof. Dr. Richard Schlüter (Universität Siegen), Bredenweg 12, 4791 Altenbeken
 Dr. Thomas Schreijäck (Universität Tübingen), Engwiesenstr. 24, 7407 Rottenburg 19
 Prof. Dr. Werner Simon (Universität Mainz), Fichtenweg 47, 6501 Bodenheim
 Dr. Rolf Sistermann, Düsseldorfstr. 29, 5000 Köln 60
 Prof. Dr. Franz Trautmann (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd), Schimmelleite 3, 8078 Eichstätt
 Prof. Ludwig Volz, Slevogtstr. 1, 6720 Speyer
 Dr. H.J.M. Vossen (Universität Nijmegen, NL), Kronenburgersingel 247-A, NL-6511 AS Nijmegen, Niederlande
 Prof. Dr. Jürgen Werbick (Universität Siegen), Goethestr. 17, 5902 Netphen 2 -Dreis-Tiefenbach
 Doz. Dr. H.-G. Ziebertz (Universität Nijmegen, NL), Gotenring 3a, 5000 Köln 21

Erich Feifel

Was ist ästhetische Erfahrung?

Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik

Ein fast schon in Vergessenheit geratenes Dokument, die 'Rahmenordnung Studium Katholische Theologie',¹ enthält einen Abschnitt: Ästhetische Kompetenz und Praxis. Es heißt dort: „Sobald theologische Theorie und Praxis sich auf das Gelingen der Vollzüge des Glaubens besinnt, kommen spezifische Fähigkeiten methodisch-didaktischer Art in den Blick, die man im Sinne einer 'ästhetischen Kompetenz' verstehen könnte.“² Hier liegt ein frühes Zeugnis der Neubesinnung auf eine Glaubensästhetik vor, von der *Hermann Stenger* zehn Jahre später sagte, sie sei „die Lehre von den Bedingungen, die erfüllt werden müssen, damit die Glaubensbotschaft wahrgenommen werden kann.“³ Beides – Glaubensbotschaft wahrnehmen lernen und zum Gelingen der Vollzüge des Glaubens beitragen – verstanden als Prinzip oder als didaktische Grundentscheidung, wird zunehmend zum zentralen Anliegen einer sich im Horizont der Tradierungskrise des Glaubens konsolidierenden Religionspädagogik. Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Prolegomena, als notwendige Vorklärungen und damit als Suche nach Kriterien einer religionspädagogischen Ästhetik.

1. Zum gesellschaftlichen Hintergrund: Elementarästhetik

Der Name, den unsere Zeit dem gesuchten gelungenen Leben und erfüllten Hiersein gibt, ist 'Erfahrung des Ästhetischen'. Sinnenfreude und Sinnlichkeit sind Schlüsselbegriffe für das Lebensgefühl vieler Menschen. Bei dieser Sinnlichkeit des Menschen setzt ein 'renoviertes' Ästhetikverständnis an. Als Elementarästhetik⁴ zielt sie auf ein lebendigeres, intensiveres, reales Leben, indem sie das Bewußtsein über die Intentionalität hinaus in die Anmutsqualitäten des vorreflexen Leibeslebens ausweitet. Das Mehr, das solche Erfahrung des Ästhetischen verspricht, versteht sich *nach dem Geschmack*, dem „Mittelsinn für den Sinnenkosmos des Ästhetischen“. *Sapere*, das Schmecken, gehört zur geistig-sinnlichen Ausstattung des Menschen. Der Geschmackssinn dient dem Menschen dazu, der Wirklichkeit und sich selbst auf den rechten Geschmack zu kommen. „Geschmack leitet über vom Vorgeschmack des atmosphärischen Spürens, Riechens, Witterns zum Nachgenuß der aus der Speisung wiederbelebten Körpersubjektivität. Der Geschmackssinn spürt in der Rundumpräsenz des Duftes, des Aromas und der Aura die Kostbarkeit des Gegenstandes auf, um in veritativer Konfrontation vor dem Erlesenen zu verharren.“⁵ Die Frage der Wahrheit und Weisheit des Lebens

¹ Studium Katholische Theologie, Bd. 5: Rahmenordnung, hrsg. Kommission „Curricula in Theologie“ des Westdeutschen Fakultätentages durch Erich Feifel, Zürich 1975.

² A.a.O., 32.

³ *H. Stenger*, Verwirklichung unter den Augen Gottes, Salzburg 1985, 106.

⁴ *H. Timm*, Das ästhetische Jahrzehnt, Gütersloh 1990, charakterisiert die 'Postmodernisierung der Religion' als Elementarästhetik. Seine Überlegungen werden hier aufgegriffen.

⁵ A.a.O., 13.

hängt entscheidend mit der Würze des Geschmacks zusammen. Süßigkeit, Milde, Bitterkeit, das Salzig-Saure und das Salzig-Scharfe geben nicht nur jeder Speise ihr eigenes Gewicht, es ist gleichermaßen eine Frage der Ernsthaftigkeit des Lebens, der Auslotung seiner Tiefen, wenn wir den verschiedenen Richtungen und Nuancen des Geschmacks nachgehen. Ohne das Geschmacksorgan bringen wir uns um einen wesentlichen Zugang zum Verständnis der Welt und zur Wahrnehmung anderer Menschen.⁶

Nach dem angesprochenen Geschmacksmodell ist die auf *Alexander Gottlieb Baumgarten* (1714-1762) zurückgehende Ästhetik als Theorie der sinnlichen Wahrnehmung konzipiert. Doch ihre Wurzeln reichen weiter zurück. Ins Altsprachliche übersetzt führt das Schmecken zur lateinischen 'sapientia' und zur griechischen 'sophia'. Beide sind einem Sprachfeld zugeordnet, das „kulinarische Sensibilität (Kosten, Feinschmecken) und kognitive Spiritualität (Verstand, Vernunft) gleichermaßen beherbergt. Und beide heißen auf deutsch 'Weisheit', so daß der rückereweiterte Ästhetikbegriff mit dem vor-, neben- und nachwissenschaftlichen Mehrwert des Weisheitswissens verbunden werden kann, um die multikulturelle Postmodernisierungsbewegung auf den Namen ästhetische Weisheit zu taufen“.⁷

Wenn die Aussage zutrifft, daß man nicht die für weise halten darf, die nur mit Worten reden und nicht aufgrund von Schmecken, dann liegt ihre Bedeutung für Weg und Vollzug des Glaubens auf der Hand. Nur im geistsinnlichen Lebensrahmen kann es zu einem Glauben aus Erfahrung kommen. Schönheit, Harmonie, Betastbarkeit, Geschmack und das in all dem liegende Versprechen von Glaube und Evangelium spielen eine wesentliche Rolle bei ihrer Vermittlung, Aneignung und Vertiefung. Daß Glaube 'Geschmackssache' sei, darf also nicht erschrecken. Er ist in nicht geringem Maße auf unseren 'Appetit', unsere Bevorzugung, unser Wohlgefallen und unsere liebende Sympathie verwiesen. Eine unzerstörbare Gewißheit des Glaubens läßt sich nicht trennen vom Weg über die Sinne. Gott will nicht nur gedacht, er will leibhaft gespürt, geschmeckt, gefühlt, geahnt, geliebt und gefürchtet, geehrt werden, um seiner Wahrheit mit allen Fasern unserer inkarnierten Vernunft inne zu werden.

Die Frage, die sich zwangsläufig mit dem skizzierten gesellschaftlichen Hintergrund wiederentdeckter ästhetischer Erfahrung verbindet, lautet: Krise oder Chance? Oder wohl besser formuliert: *Chancen der Krise*? Krise dessen, was Zeitgeist oder besser Zeitungeist heißt? Oder schöpferische Potenz einer Krise, mit der die Hoffnung auf eine Verwandlung des Daseins verbunden ist, um es in qualifizierter gesteigerter Weise fortzusetzen, weiter und reicher als zuvor? Wenn es diese Chancen gibt – so die These dieser Überlegungen –, dann liegen sie im Brachland einer ästhetischen Kultur, das es gerade auch von der Religionspädagogik zu bestellen gilt.⁸

⁶ Eine eindrucksvolle Beschreibung der mit dem Geschmacksempfinden verbundenen anthropologischen Zusammenhänge bietet *O. Betz*, *Vom Zauber der einfachen Dinge*, Freiburg 1991, 221-235.

⁷ *Timm*, a.a.O., 14.

⁸ An dieser Stelle ist es angebracht, auf die ebenso kritischen wie konstruktiven Überlegungen von *Jürgen Werbick* zu verweisen: *Glauben aus Erfahrung: Glaube und Sinnlichkeit*,

2. Thematische Vorklärungen

Ästhetik ist alles andere als eine begrifflich eindeutige Angelegenheit. Zugespitzt formuliert bestehen fast so viele ästhetische Ansätze, wie es Publikationen zum Thema gibt. Als eigenständige philosophische Fachrichtung gibt es sie erst seit *Alexander Gottlieb Baumgarten*. In seiner „*Aesthetica*“ (1750/1961) hat er den Ausdruck Ästhetik zur Bezeichnung der Wissenschaft von den Sinneswahrnehmungen, dem Gedächtnis, der Schönheit und den Künsten eingeführt. Seitdem wurde das Begriffsfeld stark differenziert, es wurden zahlreiche Versuche der Systematisierung bis hin zu einer empirischen Verifizierung unternommen. Ästhetische Sinneserkenntnis wurde der logischen Verstandeserkenntnis im Sinne eines Gegensatzes gegenübergestellt. Schwierigkeiten verbinden sich nicht nur mit der Fachdisziplin, sie liegen vielmehr bereits im Gegenstand, den sie behandelt. Wie eine Wetterfahne wird die Ästhetik von jedem philosophischen, kulturellen, wissenschaftstheoretischen Windstoß herumgeworfen, wird bald metaphysisch betrieben und bald empirisch, bald normativ und bald deskriptiv, bald vom Künstler aus und bald vom Genießenden. Man sieht heute das Zentrum des Ästhetischen in der Kunst, für die das Naturschöne einmal nur als Vorstufe des Kunstschönen zu deuten ist und die dann wieder im Kunstschönen nur ein Naturschönes aus zweiter Hand sieht.

Der Begriff Ästhetik stammt aus dem Griechischen (aisthesis = sinnliche Wahrnehmung) und versteht sich als Gegenpol zur Epistemologie (episteme), dem höheren Wissen um die wesentlichen Zusammenhänge. Historisch betrachtet lassen sich bei aller Vielfalt drei Grundmodelle ästhetischer Theorie ausmachen, die jedoch selten rein, also kombiniert auftreten.⁹

Ein erstes Grundmodell versteht Ästhetik als *Theorie des Schönen*. Von *Platons* ontologisch verankerter Idee des Schönen führt hier der geistesgeschichtliche Weg über *Augustinus*, der Schönheit als splendor ordinis (Glanz harmonischer Ganzheiten) versteht, zu *Thomas von Aquin*, der das schön nennt, was dem Auge gefällt (pulchra sunt, quae visa placent), wobei Gefallen nicht subjektiv gemeint ist, sondern als Freude an aufleuchtender Stimmigkeit zwischen Gegenstand und Wahrnehmung. Der metaphysische Hintergrund dieses Modells sind die transzendentalen Eigenschaften des Seins, die Zuordnung von Schönerem, Wahrem und Gutem. Richtig daran bleibt die Erkenntnis, daß Ästhetik immer an Voraussetzungen gebunden ist, die nicht von ihr selbst gesetzt sind. Doch sprengt bereits Augustinus das philosophische Erbe mit der Frage, was es mit dem Häßlichen auf sich hat, und indem Thomas das Schöne dadurch mit definiert, daß es Menschen gibt, die das Schöne schön finden, erhalten bei ihm Gott und Schöpfung ein Eigengewicht, das zugleich ihre innige Beziehung begründet.¹⁰

So ist es also nicht nur das neuzeitliche Pochen auf die Autonomie der Kunst, das eine ungebrochene metaphysische Zuordnung der Ästhetik fragwürdig macht.

in: Lebendige Katechese 13 (1991), 8-13.

⁹ Vgl. dazu *A. Grözinger*, *Praktische Theologie und Ästhetik*, München ²1991, 105ff.

¹⁰ Vgl. *J. Wohlmuth*, *Schönheit/Herrlichkeit*, in: NHTHG, hrsg. v. *P. Eicher*, Bd. 5, München ²1991, 22f.

Dieser Ansatz geht von einem Primat des Schönen gegenüber dem Häßlichen aus, der anthropologisch wie von der biblischen Tradition her problematisch ist. Sowohl an den anthropologischen Phänomenen der Schwachheit und des Scheiterns wie erst recht an der biblischen Polarität von Herrlichkeit (*doxa*) und niedriger Gestalt (*kenosis*) muß eine ausschließlich an der Idee des Schönen orientierte Ästhetik scheitern. Solidarität mit dem Häßlichen darf nicht ausgeklammert werden.¹¹ Für unser Thema ist dies insofern von Bedeutung, als 'häßlich' eine ästhetische und moralische Kategorie darstellt, die der Ordnung und Bewertung, aber auch als Grenze gegen das sozial und kulturell Andere dient.

Als *Theorie der sinnlichen Erkenntnis* versteht ein zweites Grundmodell Ästhetik. Es geht um den Gesamtbereich all jener Sinneseindrücke, die nicht mittels logischer Begrifflichkeit einzufangen sind. Die dabei angestrebte Erkenntnis richtet sich nicht auf das Allgemeine, vielmehr auf die Erscheinung des Einzelnen. *Cognitio sensitiva* ist bestrebt, alle Merkmale eines Gegenstandes oder einer Erscheinung zu erfassen und sie ist dabei an die Sinnesorgane gebunden. Entsprechend fordert ästhetische Wahrheit wache und geübte Sinne, weil nur so das Individuelle und Konkrete in seiner ganzen Fülle wahrgenommen werden kann. Ziel der Ästhetik ist es, die sinnliche Erkenntnis des Menschen zu vervollkommen und dies im alltäglichen Leben.

Es ist der bereits erwähnte *Alexander Baumgarten*, der sein Ästhetikverständnis so artikuliert hat. Schönheit als Objekt der Ästhetik wird für ihn nicht irgendwelchen Gegenständen zugesprochen, diese können vielmehr ästhetisch (nicht nur rational) erkannt werden. Schönheit ist keine Eigenschaft, sie ergibt sich vielmehr in einem Akt der Erkenntnis. Deshalb können Ästhetik und Schönheit auch nicht gleichgesetzt werden. Baumgarten erhebt denjenigen Bereich menschlicher Erkenntnis, der nicht von den mathematisch-logischen Wissenschaften erfaßt wird, nachdrücklich zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion. Dies führte freilich auch dazu, daß die sinnliche Erkenntnis als eine niedrigere Form des Erkennens gegenüber der logischen Erkenntnis eingestuft wurde. Entscheidend ist jedoch zunächst, daß durch dieses Grundmodell mit der Einsicht in die Vieldimensionalität menschlichen Erkennens eine Erweiterung und Entgrenzung dieses Erkennens gewonnen wurde, eine Ausweitung, die ihrerseits mit der Frage nach der Wahrheit ästhetischer Erkenntnis den Blick auf die Bedeutung des ästhetischen Urteils und damit auf die Erlernbarkeit ästhetischen Empfindens und Wahrnehmens lenkte. Die Vieldimensionalität menschlichen Erkennens in der Polarität von sinnlicher und logisch-diskursiver Erkenntnis hat dazu geführt, daß Symbol zu einem Schlüsselbegriff der Ästhetik wurde. Parallel dazu fand die Theologie einen neuen Zugang zum Erfahrungscharakter des Glaubens und speziell die Religionspädagogik zu der als ästhetisch zu qualifizierenden Aufgabe, im Rahmen pluraler Welterfahrung christlichen Glauben als bestimmende Wirklichkeitserfahrung auszulegen und anzubieten.¹²

Das dritte Grundmodell endlich versteht Ästhetik als *Theorie der Kunst*. Seit *Hegels*

¹¹ Eine „Ästhetik des Häßlichen“ hat *Karl Rosenkranz* 1953 veröffentlicht.

¹² Zur 'religionspädagogischen' Entdeckung der Ästhetik Baumgartens vgl. *A. Bucher*, *Symbol - Symbolbildung - Symbolerziehung*, St. Ottilien 1990.

Vorlesungen über die Ästhetik (1818-1829) ist diese mehr und mehr zur philosophischen Reflexion des menschlichen Kunstschaffens und der Kunst überhaupt geworden. Wenn bei Hegel Ästhetik insofern als die künstlerische Vergegenwärtigung der ansonsten metaphysisch begriffenen Welt bezeichnet werden kann, als bei ihm Kunst durch das absolute Wissen des Geistes abgelöst werden muß, dann tritt in der Folgezeit die Frage in den Vordergrund: Was ist ein Kunstwerk? Der Ästhetik ist es aufgetragen, Methoden der Identifizierung des Kunstwerks zu entwickeln. Sobald sich dabei das Kriterium der Akzeptanz (Kunstwerk ist das, was als solches akzeptiert wird) als unbefriedigend erweist, wird für die Ästhetik die *Wahrheitsfrage* wichtiger als die Frage nach der Schönheit. Ein Kunstwerk zielt dann darauf ab, erkenntnisgeleitete und sinnliche Aneignung und Darstellung von Wirklichkeit zu sein, die unter dem Anspruch von Wahrheit auftritt und deswegen auch in der Lage ist, eine kritische Potenz der Realität gegenüber zu entfalten. Kunst hält in ihren paradigmatischen Durchbrüchen den Wahrheitsdiskurs in Gang und als Fähigkeit des Menschen ist sie eine Wahrnehmungsweise, die andere Weisen der Wirklichkeitserkenntnis der Kritik unterzieht. Die bleibende Rückbindung an das Schöne äußert sich im Streit über das Verhältnis des Kunstschönen zum Naturschönen, wobei Naturschönes etwas nicht vom Menschen Geschaffenes bezeichnet, Kunstschönes wiederum die Werke des Menschen. Sofern Religion ein Ort ist, an dem das Heilige mit den Ausdrucksformen der Kunst ihre ästhetische Gestalt erhält, verbindet sich derzeit die Frage nach der Wahrheit der Kunst eng mit der Frage nach der Wahrheit der Religion.¹³

Wenn es ein verbindendes Element dieser drei Grundmodelle gibt, dann vor allem in der *Bestimmung des Ziels* der Ästhetik: sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis des Menschen zu vervollkommen und zwar im alltäglichen Leben. Der Umstand, daß das, was wir als schön empfinden bzw. wahrnehmen, nicht jedem in gleicher Weise sichtbar, nicht beliebig verfügbar ist, aber zugleich mehr als eine Sache des Gefühls, fordert das ästhetische Urteil heraus. Um einsichtig machen zu können, wieweit dabei ästhetisches Empfinden und Wahrnehmen erlernbar bzw. einübbar sind, gilt es die Frage zu vertiefen, was wir unter Erfahrung des Ästhetischen zu verstehen haben.

3. Das unterscheidend Ästhetische

Wenn die Annahme berechtigt ist, daß gerade in der Neubesinnung unserer Tage auf Ästhetik sich die Sehnsucht nach ästhetischer Vernunft kundtut, die staunt und Wahrheit sucht, ohne sie omnipotent erschaffen zu müssen, dann ist der komprimierte Ausdruck dafür 'ästhetische Erfahrung'. Mit diesem Begriff ist es möglich, ein elementares Ästhetikverständnis zu artikulieren, das alle bislang genannten Aspekte des Ästhetischen in den Blick bekommt: sinnliche Erkenntnis, Kunstproduktion und -rezeption, Gestaltung der Alltagswelt, Wahrnehmung und Verhalten. Was aber ist dabei das unterscheidend Ästhetische? Ein elementarästhetischer Vorgang kann es deutlich machen.¹⁴

¹³ Vgl. J. Wohlmuth, Ästhetik, religiöse/theologische, in: Lexikon der Religionen, hg. v. H. Waldenfels, Freiburg ²1987, 9-11.

¹⁴ Die Darstellung folgt hier Timm, a.a.O., 141ff.

3.1 Die Form-Inhalt-Relation

Wenn Kleinkinder ihr malerisches Talent entdecken, üben sie es gerne nach dem Merkvers: Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Mondgesicht. So entsteht ein Gesicht. Kindliche Wahrnehmung, das können wir daran ablesen, geht nicht definitorisch vor, das Kind sucht das Wesen als Anwesen. Der Bildsinn wird spontan durch die Einbildungskraft konstituiert, durch den Aufbau einer inneren Lebenswelt, die konkret inhaltlich ausgeformt wird. Was Kleinkinder herbeirufen, heißt unter uns Erwachsenen 'Im-Bilde-Sein'. Wir bezeichnen damit Vorwissen, das uns sinnlich wahrnehmbar von außen zugetragen werden muß, um eine Orientierung für das Handeln zu bekommen. Schlagartig haben wir dabei die Situation erfaßt: Ich bin im Bilde, ich weiß jetzt, was los ist, wie es sich verhält.

Der Ansatz beim kleinkindlichen Malen kann uns helfen, die Frage nach dem unterscheidend Ästhetischen zu klären. Es ist die Frage nach der Form, freilich nie losgelöst von der Frage nach dem Inhalt.¹⁵ Punkt, Punkt, Komma, Strich – die Form, in der der Inhalt – das Gesicht – aufscheint, so, daß ich im Bilde bin. Die *ästhetische Dimension* ist erreicht, wenn sich bestimmte Formen über ihre Zeichenfunktion hinaus in ihrer eigenen Phänomenalität zur Geltung bringen. Ästhetische Erfahrung unterscheidet sich von anderen Formen der Erfahrung dadurch, daß in ihr die Inhaltsfrage als Formfrage präsent ist. 'Ich bin im Bilde', der Bildcharakter der Wirklichkeit kommt in den Blick.

Wird das unterscheidend Ästhetische in der Form-Inhalt-Relation gesehen, dann wird auch sofort die *religionspädagogische Bedeutung* dieser Erkenntnis deutlich. Im Vordergrund stand hier unter dem Stichwort Korrelationsdidaktik seit zwei Jahrzehnten die hermeneutische Frage der Vermittelbarkeit der Inhalte. Religiöses Lernen muß seine Inhalte so erschließen, daß es zu einer sinnverstandenen Annahme dieser Inhalte kommen kann. Die Erfahrungsebene wird zum unaufgebaren Vermittlungsraum der Botschaft des Glaubens. Weil dabei Glaubensüberlieferung und menschliche Erfahrung selbständige Größen bleiben, ist das Ziel des Lernprozesses das Herausarbeiten des gemeinsam Gemeinten, eine gegenseitige Verständigung, welche die Neuaneignung der Glaubensbotschaft als sinnstiftende Heilzusage intendiert.

Mit dem unterscheidend Ästhetischen gewinnt die hermeneutische Fragestellung eine neue Dimension, eben die der Form-Inhalt-Relation. Näherhin bedeutet dies, daß auch in religionspädagogischen Lernprozessen unter ästhetischem Vorzeichen nicht mehr länger nach einem Inhalt durch die Form hindurch oder an ihr vorbei gefragt werden kann. Der Inhalt ist die Form und umgekehrt, die Form ist der Inhalt. Die dahinterstehende Einsicht ist, daß *Wirklichkeit Gestaltcharakter* hat und daß die Gestalt das erste unserer Wahrnehmung ist. Wenn wir am Beispiel bleiben: das Gesicht des Menschen steht für eine spezifische Ausdruckseinheit von Ausdrucksmöglichkeit und Ausdrucksgrenze. Die Gestalt, das Phänomen, ist eine Wahrheit, hinter die zurückgehen immer auch einen Verlust, eine Deformation des tatsächlichen Gegenstandes zur Folge hat. Wahrnehmend erkennt der Mensch nicht Einzelelemente, sondern immer Gestalten. Und Gestalt ist mehr als die

¹⁵ Vgl. dazu Grözinger, a.a.O., 122ff.

Summe der Einzelteile. Gestalten sind zugleich inhaltsvoll, konkret einmalig und real-wirklich. Das Geheimnis der Gestalt aber liegt in der individuellen Ausstrahlungskraft, die ihre Schönheit ausmacht. Die Gestalten selbst sind der ästhetische Maßstab.

3.2 Dimensionen ästhetischer Erfahrung

Das gewählte Beispiel vom Kind, das die 'Gestalt' des Gesichts malt, vermag auch hilfreich zu sein beim Ausräumen von Vorbehalten gegen die ästhetische Erfahrung. Es ist *Sören Kierkegaard*, der eine scharfe Antithese von Ästhetischem und Ethischem konstatierte, weil die ästhetische Lebensanschauung zur Indifferenz gegenüber der Lebenswirklichkeit führe.¹⁶ Es gilt deshalb, die Frage nach dem unterscheidend Ästhetischen weiterzuführen in *Dimensionen des Ästhetischen*, um so den weiten Raum dessen aufzuzeigen, was ästhetische Erfahrung umfaßt. Es geht um Poiesis, Aisthesis und Katharsis,¹⁷ um die produktive, die rezeptive und die kommunikative Leistung der ästhetischen Erfahrung.¹⁸

Poiesis bezeichnet die *produktive Seite*, die Umwandlung von Wille und Phantasie in eine Form. Das malende Kind produziert eine Gestalt. Man spricht in diesem Sinne von Produktionsästhetik, um all jene Zusammenhänge aufzuzeigen, die zur Entstehung und Gestaltwerdung eines Kunstwerkes beitragen und die im klassischen Fall sich in der Person des Künstlers, in seinen Intentionen und Intuitionen Ausdruck verleiht. Aisthesis wiederum ist die *rezeptive Seite* ästhetischer Erfahrung, das Wahrnehmen von Bedeutungs- und Sinnangebot, das sich erst durch die aktive Aneignung konkretisiert (Rezeptionsästhetik). Aus der Gestalt des Gesichtes blickt dem Kind das entgegen, was die Alten *splendor veritatis* nannten und was die neue Psychologie als Urvertrauen charakterisiert. *Katharsis* – von Aristoteles in die ästhetische Diskussion eingeführt – endlich hebt auf die *kommunikative Leistung* ästhetischer Erfahrung ab, auf den Spielraum für eigene Entscheidungen. Gemeint ist die Ausrichtung am guten Leben. Ästhetik ist bezogen auf das Ganze menschlicher Existenz. Immaginativ erfassend (Poiesis) kann ich in namentlicher Bestimmung (Aisthesis) den auf mich zukommenden Ansprüchen (Katharsis) genügen.

Nur wenn diese Dimensionen ästhetischer Erfahrung ernst genommen werden, kann das Grundpostulat: die Gestalt – die *forma* – bestimmt über den Inhalt, vor Mißverständnissen bewahrt werden. Erst das Eintreten in den ästhetischen Bereich vermittelt die notwendige Distanz, um gestalten zu können. Doch bedeutet die der Ästhetik eigene Distanz nicht Indifferenz, sie macht vielmehr den Weg frei für Eigeninitiative und Kreativität. Ästhetische Erfahrung ist eine persönliche Haltung des *erkennenden Subjekts*, die sich in der Hingabe an den Gegenstand und im Verzicht auf Selektion vom Vorgegebenen bestimmen läßt. Es geht um das Sichtbarmachen von Gestalt, um das Wahrnehmen der Gestaltwandlungen mit der

¹⁶ S. *Kierkegaard*, Entweder - Oder. Gesammelte Werke. Abt. 1, Düsseldorf 1956.

¹⁷ Vgl. dazu *H.R. Jauf*, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt 1982, 103-191.

¹⁸ *Grözinger*, a.a.O., 125-131.

Tendenz zur guten Gestalt. Ästhetische Erfahrung bleibt bei all dem gebunden an die Erfahrung einer verpflichtenden Instanz.

Da hier Prolegomena und damit Kriterien einer religionspädagogischen Ästhetik erörtert werden sollen, können deren Konturen selbst nicht näher ausgestaltet werden. Exemplarisch soll jedoch die mit dem unterscheidend Ästhetischen verbundene Einsicht, daß die Wirklichkeit Gestaltcharakter hat, dahingehend vertieft werden, daß auch bei der Glaubensvermittlung die Gestalt das erste unserer Wahrnehmung ist.

3.3 Exemplarische Hinweise zur religionspädagogischen Umsetzung

Schwester *Oderisia Knechtle*¹⁹ beschreibt in ihrem Buch „Glaubensvertiefung durch das Symbol“, wie sie Kinder zum Verständnis der Aussage von dem *Stein*, den die Bauleute verworfen haben und der zum Eckstein geworden ist, führen will, und dazu, daß auch wir als lebendige Steine aufgebaut werden müssen.²⁰ Wie sollen Kinder und Erwachsene – so fragt sie – verstehen, was die biblische Wendung 'lebendige Steine' sagen will, solange das Wort Stein für sie nur ein Begriff ist? Wer nicht Ehrfurcht vor dem Stein empfindet – und das setzt voraus, daß er die Bedeutung des Wortes Stein wirklich erlebt und erfahren hat –, kann nicht verstehen, was mit den symbolischen Wendungen 'lebendige Steine' oder „Der Stein, den die Bauleute verworfen haben, der ist zum Eckstein geworden“ gemeint ist. Es geht Schwester *Oderisia* darum, Kinder eine Beziehung zu diesem Ding, dem Stein, aufbauen zu lassen, so daß der Stein fortan auch innerlich, eidetisch geschaut werden kann. Dies soll im konkreten Tun und Erleben geschehen. Die Kinder sollen Steine nicht nur selber sehen, sondern auch an der Oberfläche betasten, ihre Härte und Schwere spüren. Dann geht die Lehrerin mit den Kindern ins Freie und läßt sie sehen und entdecken, wo überall Steine liegen. Dabei entdecken sie, daß Steine unterschiedliche Farben und Formen haben, sich unterschiedlich anfühlen und unterschiedlich tönen, wenn sie aneinander geschlagen werden. Auch wird geübt, Steine sacht auf den Boden zu legen, daß kein Geräusch entsteht. Dann wird aus Steinen ein Kreuz gelegt, ein kleiner Berg, eine 'lebendige Mauer' geformt. Nachdem so behutsam ästhetisch die Erlebnisgestalt Stein wahrgenommen worden ist, wird vom Erleben des Steines zum Zeichen, zum Symbol Stein fortgeschritten, im Sinnlichen das Geistige erschlossen. Es ist der Schritt in die andere Welt, in jene Wirklichkeit, die von den christlichen Symbolen repräsentiert wird. Der ganze Prozeß soll die Augen für das Unsichtbare öffnen.

Der dabei ablaufende *didaktische Vorgang* katechetischer Erfahrung wird erkennbar als ein Sinn-Bilden (also Einsicht), als konfrontierende Anerkennung des Gegenüber (also Anblick) und als autoritative Verbindlichkeit (Respekt). Glaubensästhetisch läßt sich als erste Stufe die Erfassung der alltäglichen Wahrnehmungsgestalt ausmachen, die in einer zweiten Stufe zu einer spirituellen Dichte geformt und schließlich in der dritten entscheidenden Stufe an das Transzendente

¹⁹ Zu *Oderisia Knechtle* und ihrem symboldidaktischen Konzept vgl. *Bucher*, a.a.O., 456ff. und *F. Jehle*, *Augen für das Unsichtbare. Grundfragen und Ziele religiöser Erziehung*, Zürich 1981, 99ff.

²⁰ *O. Knechtle*, *Glaubensvertiefung durch das Symbol*, Freiburg 1963, 21ff.

herangeführt wird. Durchgehend aber läßt sich der Erschließungsvorgang ein auf das Leibhaftigwerden der Botschaft des Glaubens.

Den bisherigen Hinweisen zur grundlegenden Aufgabe der Religionspädagogik, den Gestaltcharakter des Glaubens zu erschließen, soll wiederum exemplarisch der Aufweis hinzugefügt werden, wie von den geschichtlich gewordenen Grundmodellen des Ästhetischen Impulse für eine religionspädagogische Ästhetik ausgehen können. Es geht um die *Neuorientierung eines erfahrungsbezogenen Glaubenslernens*. Bei der Erörterung der Ästhetik als Theorie des Schönen wurde deutlich, daß eine ausschließliche Orientierung an der Idee des Schönen die Solidarität mit dem Häßlichen als einer sowohl ästhetischen wie moralischen Kategorie ausklammert. In religionspädagogische Perspektiven umgesetzt geht es um die *Dialektik: das Fremde und das Eigene*.

Erfahrung, wie sie in die Korrelationsdidaktik eingegangen ist, hebt grundlegend auf Beheimatung ab. In unseren Erfahrungen sind wir positiv und negativ mit dem präsent, was uns vertraut ist. Erfahrungen helfen verstehen, weil sich in ihnen widerspiegelt, was wir immer schon verstanden haben. Das sich darin ausdrückende Bedürfnis nach Beheimatung, nach Halt, Sicherheit und Harmonie ist solange legitim, als es uns nicht in der Dynamik und Bewegung des Lebens behindert. Das wiederum setzt voraus, daß Heimat potentiell überall sein und auch wieder verlassen werden kann. Sofern dies der Erfahrungsstruktur des Glaubens, seinem Impuls zu Umkehr und Aufbruch (metanoia und exodus) entspricht, dem lebenslangen Prozeß, im Christsein-Lernen dem Anstoß des Neuartigen Raum zu geben und dem mit der Reich-Gottes-Botschaft gegebenen Fremdsein in dieser Welt Rechnung zu tragen, stellt sich für Lernprozesse im Glauben die Frage, ob in ihnen Platz ist für das Fremde, ob solche Lernprozesse bereit und fähig sind, Verantwortung für das Fremde, Andere, Häßliche zu übernehmen.

Auf eine in der multikulturellen Gesellschaft drängend gewordene Dimension dieses Sachverhalts macht jüngst *Dietrich Zilleßen* aufmerksam.²¹ Einer von Fremdreigionen ausgehenden Faszination korrespondiert bei uns ein Desinteresse an religiösen Traditionen des eigenen Kulturkreises. Zugleich werden in unserer Gesellschaft die Fremden als Störenfriede, als potentielle Bedrohung der eigenen Lebenswelt erlebt. Zilleßen interpretiert diesen Sachverhalt, daß wir die fremden Religionen lieben und das Fremde hinausdrängen, als Versuch, im Fremden unser Ungenügen an der eigenen Welt zu kompensieren, ohne das Fremde als befremdend zuzulassen. Die Begegnung mit dem Fremden hat etwas Touristisches an sich, bringt nichts in Bewegung. Wie es in der Fremde Orte der Verheißung des Glücks wie der Bedrohung durch Unglück gibt, so im Leben allgemein. Darum kann ohne Abgrenzung einerseits und ohne Bereitschaft, das Fremde bei uns wohnen zu lassen andererseits, Leben nicht gelingen. Ohne das Bewußtsein, selbst immer auch ein Fremdling zu sein, fehlt uns die Bereitschaft dazu.

Fremdes draußen und im eigenen Haus zu achten, darum müßte es einem ästhetisch-erfahrungsorientierten Glauben-Lernen gehen. Es bedarf einer Wahrnehmung, die die Interessen anderer wahrnimmt (interkonfessionell, interreligiös,

²¹ *D. Zilleßen*, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft der Fremdreigionen, in: *Der Ev. Erzieher* 43 (1991), 564-571.

interkulturell). Solche Wahrnehmung führt zu Kritik an Erfahrungen, wenn sie dazu befähigt, auch gegen sich selbst kritisch zu sein. So kann Glauben-Lernen es erreichen, daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich in der Nähe des Fremden, Anderen festlegen, ohne ihn oder es vereinnahmen zu müssen. Es ist dies wohl auch der beste didaktische Weg zu begreifen, daß das Fremde nicht nur geographisch zu verstehen, vielmehr in uns selbst zu finden ist. Mangel an Identität – auch an Glaubensidentität – haben, heißt, sich in der eigenen Fremde nicht zurecht finden. Wir brauchen das Fremde, die Fremde für unser eigenes seelisches, geistiges und religiöses Wachstum. Auch Glauben bedeutet, dem Prozeß des Vertrautwerdens und Fremdwerdens trauen, dem Wechselspiel des Fremden und Vertrauten, der Bewegung des Annäherns und des Weggehens. Es liegt auf der Hand, wie sehr es gerade in dieser Dimension des Fremdartigen ästhetischer Gestaltwahrnehmung bedarf.²²

4. Wahrnehmung der Gestalt – anthropologische Grundlegung ästhetischer Erfahrung

„Unsere moderne Welt hat die Fähigkeit, das Sichzeigen, Sichgeben und Sichtsagen des Geistes integral zu reflektieren, verloren.“²³ Wenn *Hans Urs von Balthasar* seine theologische Ästhetik deshalb als „Erblickungslehre“ versteht, bei der die ästhetische Wahrheit in die Ganzheit leibhaftiger Gottesbegegnungen einbezogen bleibt, dann stellt sich für uns abschließend die Frage, was ästhetische Erfahrung dazu beitragen kann, diese Fähigkeit wiederzugewinnen. Es geht um die Belebung der anschauenden Urteilskraft durch die Wahrnehmung der Gestalt der Wirklichkeit. Menschliches Erkennen allgemein und menschliches Wahrnehmen im Besonderen erschließt sich dabei als Einheit von Wahrnehmung und Bewegung. „Fang an Kind, deine Mutter zu erkennen – durch Wiederlächeln“, heißt es bei *Vergil* (Eklogen IV, 60). Darin drückt sich jenes Wechselspiel von Rezeptivität und Spontaneität aus, das die *cognitio sensitiva* charakterisiert und von dem schon die Rede war. Einheit von Wahrnehmung und Bewegung heißt, bewußtseinshaft (quasi im Innern) das zu repräsentieren, was sich „außen“ abspielt.

²² Ein Beispiel für die Umsetzung im Religionsunterricht der Grundschule bietet *H. Kirchmeier*, Der Fremde und das Fremde, in: Religion heute 6/1991, 116-119. Wenn lebensbegleitendes Glauben-Lernen zu einer grundlegenden Perspektive der Religionspädagogik geworden ist, dann muß gerade auch hier der ästhetische Ansatz zum Tragen kommen. Die Form-Inhalt-Relation als das unterscheidend Ästhetische geht ja nicht nur von der Gestalt als einer von Ganzheit bestimmten Realität aus. Jede Gestalt hat zugleich einen sich der Wahrnehmung unterschiedlich erschließenden Inhalt, der sich in immer größerer Fülle entfalten kann, freilich stets so, daß die Gestalt als Einfachheit des Reichtums erfahren wird. Von daher lassen sich sowohl die psychoanalytischen wie die kognitionspsychologischen Erkenntnisse, die inzwischen Eingang in die Religionspädagogik gefunden haben, in ein Konzept phasenspezifischer ästhetischer Erfahrung umsetzen. Anton Bucher hat in seiner Dissertation (Symbol - Symbolbildung - Symbolerziehung) eine erste Skizze einer ästhetischen Urbarmachung von Symbolen vorgelegt.

²³ *H.U. v. Balthasar*, Herrlichkeit - Eine Theologie der Ästhetik, Bd. 1, Einsiedeln 1961, 63.

4.1 Körper, Sinne und Wahrnehmung

Eine anthropologische Grundlegung ästhetischer Erfahrung muß ansetzen bei dem Zusammenhang Körper, Sinne und Wahrnehmung. Der Mensch ist insofern 'Sinnenbewußtsein', als der Körper seinen frühesten Selbsterfahrungsraum darstellt. Der Körper ist als ganzer Wahrnehmungs- und Ausdrucksorgan. Der Mensch lebt in seinem Körper, empfindet und denkt in ihm so sehr, daß seine ganze Biographie seinem Körper sich einprägt. Mit der Körperlichkeit ist die Sinnlichkeit des Menschen verbunden. Wir hören, wir sehen, wir tasten, wir erleben die Bewegtheit unseres Leibes von innen, wir riechen, wir schmecken, wir spüren Schmerz und körperliches Wohlbefinden. Wir können diese Pluralität sinnlicher Wahrnehmungen nicht aufheben und unsere Sinne sind zugleich die einzigen Tore zur Wirklichkeit. Zu Recht sprechen wir deshalb vom sinnlichen Menschen. Wir haben nicht nur Sinnesorgane, wir sind Sinnlichkeit.²⁴

Wenn wir die Pluralität sinnlicher Wahrnehmungen nicht aufheben können, so gibt es doch eine Einheit in dieser Pluralität, die *Einheit des wahrnehmenden Subjekts*. Und wenn auch nicht jede dieser sinnlichen Erfahrungsdimensionen im Menschen den gleichen Rang besitzt, der Mensch kommt nur dort zu sich, wo er alle seine sinnlichen Vermögen zusammen aktualisiert. Sinnliches Bewußtsein ist eine Tätigkeit: das Auge blickt, lauert, starrt, fixiert; die Nase schnüffelt, das Ohr horcht, die Zunge kostet, die Haut tastet. Was und wie ich sinnlich wahrnehme, ist dabei Produkt der Sozialisation. Die Prägung der Person durch Umwelt, Kultur, Lernen führt dazu, daß bestimmte Reize nicht gesucht, nicht wahrgenommen, vergrößert oder verkleinert werden. So ist jede Wahrnehmung von der Biographie geformt, gefiltert, bewertet. Der Körper ist dabei nicht nur Organ für Wahrnehmung, er ist zugleich *Organ für Ausdruck und Mitteilung* sprachlicher und nichtsprachlicher Art. Jede sprachliche Äußerung vermittelt durch Sprechrhythmus, Modulation, Lautstärke, Artikulation und dergleichen zusätzlich eine Fülle nichtsprachlicher Hinweise, die durch körperliche Ausdrucksgebärden verstärkt werden. Nichtverbale Mitteilung geschieht bei jedem menschlichen Tun, bei elementaren Akten wie Essen, Lachen, Weinen ebenso wie bei Umgangsformen. Durch Beherrschung der Körperfunktionen präsentiert der Körper seinen Ort im Sozialsystem.

Nur im Rahmen dieses Wahrnehmungspotentials ist ästhetische, ja überhaupt menschliche Erfahrung möglich. Es ist Ausdruck eines neuzeitlichen Rationalismus, wenn wir vergessen haben, daß Sinnlichkeit die Weise ist, in der der Geist sich für die Wirklichkeit öffnend, diese zur unmittelbaren Begegnung zuläßt. Und dies wiederum bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als daß die Sinnlichkeit ihren Ursprung im Geist selber hat. Der Mensch ist *leibhafte Vernunft*: ich denke schmeckend, riechend, sehend, höre atmend, rieche tastend bzw. alles zusammen. Anders als in der aufklärerischen Tradition, die die alleinige Gebundenheit der Erkenntnis ans geistige Subjekt betont, wird hier die Wahrnehmung an die leibgeistige Einheit zurückgebunden. Der Sinnlichkeit wird dabei eine von der rationalen

²⁴ K. Rahner, Vom Hören und Sehen, in: W. Heinen, Bild - Wort - Symbol in der Theologie, Würzburg 1969, 142.

Syntheseleistung des Verstandes zu unterscheidende eigene Syntheseleistung zugesprochen, die Wahrnehmung von Gestalt.

Sofern die wahrgenommene Gestalt immer etwas Widerständiges, im erkenntnistheoretischen Sinn Unverfügbares, Anderes ist, beginnen hier die spezifischen Aufgaben ästhetischer Erfahrung. *Romano Guardini*²⁵ unterscheidet zwei verschiedene Wahrnehmungsarten, herrschendes und dienendes Wahrnehmen. *Herrschendes Wahrnehmen* meint die Vergewaltigung der wahrgenommenen Gestalten. Alles will unter ein einziges Wahrnehmungsparadigma subsumiert werden. Die Geistesgeschichte ist mit ihren vielfältigen -ismen ein anschauliches Beispiel solch herrschend-reduzierender Wahrnehmung. *Dienendes Wahrnehmen* wiederum meint eine Haltung, die der pluralen Wirklichkeit gehorcht, d.h. die Vielgestalt und Komplexität respektiert und anerkennt. Die Achtung vor der Widerständigkeit der Gestalten ist hier Kriterium ästhetischer Urteilskraft. Heute charakterisieren wir diese Haltung des Respektierens und Lassen-Könnens auch als Zärtlichkeit. Sie kann als sensible Mitte des Verhaltens eingestuft werden, da sie nicht nur als körperliche Verhaltensweise (Zärtlichkeiten) zu begreifen ist, vielmehr als Qualität von Sinnlichkeit zur Lebensweise wird.

4.2 Symbolisieren im Horizont ästhetischer Erfahrung

Um der Gestalt ansichtig zu werden, sucht die Wahrnehmung *Zeichen*. Darum bezieht sich auch die einfachste Einteilung der Zeichen auf die Sinne: visuelle (Gesicht), auditive (Gehör), haptische (Gespür), olfaktorische (Geruch, Geschmack), räumlich orientierende (Gleichgewicht). Wenn Wahrnehmung bewußtseinhaft mittels Zeichen das zu repräsentieren sucht, was sich außen abspielt, bezeichnen wir diesen Vorgang mit Symbolisieren. Da der Gebrauch des Wortes Symbol weithin unregelt, ja oft widersprüchlich erfolgt, wäre es wenig sinnvoll, näher in diese Diskussion einzutreten.²⁶ Es kann sich nur um ein paar tastende Hinweise im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung handeln.²⁷ Wenn das unterscheidend Ästhetische die Form, die Gestalt ist, dann müssen wir auch hier ansetzen.

Wo wir es mit Symbolen zu tun haben, fragen wir nach Sinn. Und Sinn muß in einem *Prozeß der Sinnfindung* immer wieder aufs Neue erschlossen werden, er ist nicht einfachhin abrufbar. Symbole verlangen deshalb nach Deutung. Die Frage, was wir als Symbol begreifen sollen, ist niemals eindeutig oder abschließend zu beantworten. Wenn wir dies auf unsere Fragestellung anwenden, dann geht es beim Symbolisieren um die unmittelbare Wahrnehmung des Symbols als Gestalt. Das Symbol ist insofern sprechend, als es in seiner sinnlichen Gestalt nicht Abbild, sondern Vorbild ist. Im Prozeß der Sinnfindung sind Symbole nicht im Bereich des Schon-Bekanntes angesiedelt, sie sind nicht Abbilder von Schon-Begriffenem, sie sind

²⁵ R. Guardini, Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, Würzburg 1950.

²⁶ Eine ebenso kenntnisreiche wie umfassende Darstellung anthropologischer (soziologischer, philosophischer, psychologischer) wie theologischer (bibeltheologischer, systematischtheologischer, praktischtheologischer) Ansätze einer Symbolhermeneutik entfaltet N. Weidinger, Elemente einer Symboldidaktik, St. Ottilien 1990.

²⁷ Ich folge dabei J. Andereg, Symbol und ästhetische Erfahrung, in: J. Oelkers/K. Wegenast (Hg.), Das Symbol - Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991, 46-54.

vielmehr Vorbilder für das Begreifen von Noch-nicht-Begriffenem. Man könnte auch so formulieren: Symbol gibt es nicht schon vor der Sinnbildung, sondern immer erst im Prozeß der Sinnbildung, es entsteht im Prozeß der Sinnbildung. Symbolisches als Kategorie der Wahrnehmung entsteht dadurch, daß ich es mir zum Symbolischen mache. Gerade weil hier, wie immer bei der Wahrnehmung, das subjektive Element so betont wird, muß mit dem Prozeß der Symbolbildung die Interpretation einhergehen, Interpretation verstanden als *Kommunikation über Sinnbildung*. Im Reden über das, was ich als symbolisch begreife, mache ich anderen und mir deutlich, was wir dem Symbolischen zurechnen. Wenn Symbolisches aber dadurch entsteht, daß ich es mir zum Symbolischen mache, dann ist Symbolisieren immer auch ein Prozeß der Verwandlung. Indem ich mir etwas zum Symbol mache, verwandle ich es zu dem, was ich als Symbol begreifen kann.

Mit dem anskizzierten Prozeß der Symbolbildung ist ästhetische Erfahrung untrennbar verbunden. Man könnte auch so formulieren: immer wenn ich wahrnehme, daß mir etwas zum Symbol wird, immer dann ereignet sich ästhetische Erfahrung. Ästhetische Erfahrung ist deshalb Wahrnehmung von Gestalt, weil sie Erfahrung der *Verwandlung von Wirklichem zu Symbolischem* ist. Wirkliches nicht verstanden als unabhängig von unserer Wahrnehmung, vielmehr als Name für das uns Fremde, das uns Grenzen setzt, zur Auseinandersetzung herausfordert. Diese alltägliche Wirklichkeit wird in der ästhetischen Erfahrung zum Symbol, wird in der sich dabei ereignenden Verwandlung zu etwas, das mich angeht, anrührt, anredet, weil es von Sinn – von Sinn für mich spricht. So macht der Vorgang des Symbolisierens das unterscheidend Ästhetische deutlich: Gestalt, die die Form zum Inhalt werden läßt und dabei selbst zum Inhalt wird.

4.3 Gestaltwahrnehmung und Weltorientierung

Der für die Wahrnehmung von Gestalt konstitutive Vorgang des Symbolisierens bedarf einer Ausweitung in Richtung Weltorientierung. Symbolisierung als Gestaltwahrnehmung ist nicht nur Voraussetzung selbständigen Handelns und damit des Verhaltens, vielmehr gehen immer schon bestimmte *Strukturen, Motivationen und Dispositionen des Verhaltens* in die Gestaltwahrnehmung ein.²⁸ Deutlich abzulesen ist dies wieder am Kleinkind. Das Welt allmählich 'begreifende' Kind (Greifling) konstruiert sich in der Auseinandersetzung mit der Umgebung zuallererst 'Welt'. Dabei erregen besonders Bewegungen und Veränderungen die Aufmerksamkeit des Kindes. Dem Kind wird ein Fläschchen mit Milch an den Mund gesetzt, mit dem Resultat, daß das Kind dies als Befriedigung eines Bedürfnisses empfindet. Von daher erhält der Vorgang in elementarer Weise Sinn; er wird zu einer ausgeführten Handlung. Es entwickelt sich im Kind die Fähigkeit zu beobachten, wie auch andere Personen seiner Umgebung Verrichtungen tun, mit dem Resultat, Nahrung an den Mund zu bringen; es lernt, was Essen ist, und daß das Objekt, das man an den Mund führt, Nahrung ist. Das sinnhafte Objekt Essen ist gleichsam der Bodensatz oder der Niederschlag des zuvor ausgeübten oder wahrgenommenen Verhaltens. Anthropologisch verallgemeinert ist in der sinnlich wahrgenom-

²⁸ Vgl. dazu J. Nuttin, Das Verhalten des Menschen. Der Mensch in seiner Erscheinungswelt, in: H.G. Gadamer/P. Vogler (Hg.), Neue Anthropologie, Bd. 5, Stuttgart 1973, 163ff.

menen Gestalt das Gesamt des Verhaltens aufbewahrt. Die sinnliche Form ist gleichsam der Träger des Verhaltens, das implizit mit der Erfassung der Gestalt im Vorgang des Symbolisierens heraufgerufen wird.

4.4. *Affekt und Wahrnehmung*

Für die Wahrnehmung der Gestalt ist weiterhin der *Erschließungscharakter der Stimmung*, also die Sphäre des Emotionalen wesentlich. Das Wahrnehmen der Wirklichkeit ist nie stimmungsfrei. Stimmungen können nicht nur erschließen, sondern Wirklichkeit auch verschleiern, also das ungetrübte Wahrnehmen verhindern. Stimmungen sind der tragende Lebensgrund, sie sind Ausdruck einer vor- und unterbewußten Welt- und Selbstorientierung. Schon das Kleinkind lernt durch Stimmungen nicht nur Heiterkeit, Liebenswürdigkeit, Mitleid, Konzentration, sondern ebenso sehr Hektik, Unfreundlichkeit, Dürstigkeit. Durch Stimmungen ist Erkennen und Wollen immer schon vorgeprägt. Man kann sogar sagen, daß die Stimmung je schon das In-der-Welt-Sein als Ganzes erschlossen hat und damit jede Wahrnehmung affektiv gefärbt ist. Affekte sind deshalb nicht nur ein relativ nebensächlicher Zusatz zur Erfahrung von Wirklichkeit, sie erschließen Wirklichkeit. Affekte kennzeichnen die Situation und machen sie erst dadurch zu dem, was sie für uns ist. Freundliches und feindliches Wahrnehmen und Verstehen sind gleich ursprünglich in Stimmungen vorgegeben. Nicht nur in dem Sinn, daß man in der Wahrnehmung entweder das Gute oder das Böse entdecken will, sondern viel umfassender: Der Freund ist ein Mensch, auf den man sich verläßt. Der Feind dagegen ist ein Mensch, von dem Böses erwartet wird, dem man deshalb mit Mißtrauen begegnet, auch wenn er sich freundlich gibt.²⁹ Hier wird die Problematik des eingangs aufgeführten *Geschmacks als Gradmesser* des Ästhetischen sichtbar, immer dann, wenn Geschmack nicht als ästhetische Erkenntnisweise begriffen wird, als Sicherheit vor dem Geschmacklosen. Gegenüber der Wechselhaftigkeit und Unverbindlichkeit der Moden bedeutet Geschmack dann, nach dem Ganzen Ausschau zu halten, er erhält den Charakter eines ästhetischen Urteils, der Ethik des guten Geschmacks.

4.5 *Das Spiel*

Die anthropologische Möglichkeit aber, die uns bei all dem am ehesten und elementarsten – und zwar in allen Altersstufen – *Befreiung von Subjektivität* ermöglicht, ist das Spiel. Indem der spielende Mensch sich ins Spiel fügt, entlastet es ihn von dem Zwang, ständig etwas als bedeutend finden zu müssen. Wenn wir sagen, daß sich etwas abspielt, daß etwas im Spiele ist, dann wird damit ausgedrückt, daß das eigentliche Subjekt des Spiels offenbar nicht die Subjektivität des Spielenden ist, sondern das Spiel selbst. Wir reden vom Spiel des Lichts, vom Spiel der Wellen, vom Zusammenspiel der Glieder. Immer ist das Hin und Her einer Bewegung gemeint, die an keinem Ziel festgemacht ist. Spielen kann deshalb nur, wer sich dem Spiel überläßt. Dadurch wird die Welt des Spiels das Spielfeld einer Welt, die der Welt der Zwecke, der Verplanung entgegensteht. Für *Bernhard Welte*³⁰ ist das

²⁹ Vgl. *O.F. Bollnow*, Das kritische Verstehen, in: *ders.*, Studien zur Hermeneutik, Bd. 1, Freiburg 1982, 73ff.

³⁰ *B. Welte*, Dasein im Symbol des Spiels, in: *ders.*, Zwischen Zeit und Ewigkeit, Freiburg

Spiel eine „Antizipation einer erhofften Form des Lebens, die ebenso als lebendige erhofft wird wie als friedliche, eine Form des Lebens, die in ihrer Friedlichkeit nicht langweilig sein müßte aus Mangel an lebendiger Auseinandersetzung und die in ihrer Lebendigkeit und Kühnheit doch niemals feindselig würde“.

4.6 Exemplarische Umsetzung: Christliches Brauchtum

Bräuche haben viel mit Erfahrung, Sinnlichkeit, Symbolisieren zu tun. Der Umstand, daß in der Religionspädagogik das Thema Brauchtum eher stiefmütterlich behandelt wird, spricht für deren ästhetisches Defizit.³¹

In Bräuchen als formalisierten, ausgestalteten, ritualisierten Handlungen finden *Erfahrungen einer sozialen Gruppe* ihren Niederschlag. Sie drücken einen Teil des gesellschaftlichen Lebens, des Weltbildes und des Normengefüges dieser Gruppe in symbolischer Form aus, machen deren Sinngehalt in der Gegenwart wahrnehmbar.³² In der Vielfalt ihrer Ausdrucksmittel – Sprache, Gestik, Mimik, Requisiten und durch das Einbeziehen der gegenständlichen Welt tragen sie der Vielfalt sinnlicher Wahrnehmung Rechnung. Mit ihren grundlegenden Elementen – geformte Wiederholung – Ordnung der Erlebniswelt – symbolische Vergegenwärtigung – haben Bräuche für die soziale Gruppe identitätsstiftende Bedeutung, sie sind aber von deren Veränderungen und Wandlungen abhängig. Sie wirken ihrerseits zurück auf die Gruppe, stabilisierend, regulierend, belebend oder hemmend, sind also in ihren Wirkungen zwiespältig. Sie 'sprechen' über soziale Beziehungen, sind dabei jedoch auf das verwiesen, was zum ästhetischen Urteil gesagt wurde. Dies gilt um so mehr, als Bräuche in der Regelmäßigkeit ihrer rituellen Einbettung in Jahreslauf oder Lebenslauf einerseits am Mehrwert, andererseits aber auch an der Ambivalenz der Rituale teilhaben. Neben der sozialen Gruppe gilt es, die *Bedeutung des Einzelnen*, der den Brauch ausübt, in den Blick zu nehmen. So wie es keine zwei Menschen gibt, die in genau derselben Weise wahrnehmen, so können auch Bräuche nicht von allen Mitgliedern der sie konstituierenden Gruppe in genau gleicher Weise wahrgenommen werden. Gehen jedoch die einzelnen Wahrnehmungsweisen zu sehr auseinander, entwickeln sie sich zu unterschiedlich, dann stirbt der Brauch.

Die bislang aus volkskundlicher Perspektive angesprochenen Kriterien ästhetischer Erfahrung im Umgang mit Brauchtum drängen zur weiterführenden Frage: *was ist ein christlicher Brauch?* Auch hier ist zunächst die soziale Gruppe, welche den Brauch ausübt, maßgeblich, auch wenn nicht jedes von Christen praktizierte Brauchtum damit bereits als christlich qualifiziert ist. Dazu ist notwendig, daß sich in Bräuchen Glaubenserfahrung äußert, daß diese zumindest das Brauchtum mitbestimmt. Dasselbe gilt dann hinsichtlich der Verhaltensnormen, denen ein Brauch Ausdruck verleiht. Mit anderen Worten, die bloße Orientierung am Kir-

1982, 106.

³¹ Weder im Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (hg. v. G. Bitter/G. Miller), München 1986, noch im Handbuch religiöser Erziehung (hg. v. W. Böcker/H.G. Heimbrock/E. Kerkhoff), Düsseldorf 1987, taucht das Stichwort Brauch auf.

³² Vgl. dazu I. Weber-Kellermann, Was ist ein Brauch, in: *dies.*, Saure Wochen - Frohe Feste, München 1985.

chenjahr oder am Lebenslauf reicht nicht aus, Brauchtum als christlich auszuweisen. Es gibt heute weniger denn je die homogene Gruppe der Christen, die Brauchtum in derselben Intention und Deutung vollzieht, und es gibt auch keine Bräuche, die per se deshalb als christlich qualifiziert wären, weil sie einen Bezug zu Inhalten und Vermittlungsformen des christlichen Glaubens aufweisen.

In seinen Bräuchen wird der Glaube in sinnenfälligen Formen konkretisiert. Brauchtum ist *handelnder Vollzug des Glaubens*. Dieser muß gewiß reflektiert und immer wieder personal realisiert werden. Aber er ist nicht minder auf sinnenfällige Vollzugsformen angewiesen, in denen er wohnen kann. Was das Brauchtum bei der Glaubensvermittlung zu leisten vermag, ist dies: typische Grundsituationen des Lebens mit christlichen Traditionsgehalten zu verschränken. Das Brauchtum erfüllt eine elementar hermeneutische Funktion. Und seine Stärke ist der alltägliche Charakter seines Vollzugs. Wenn heute vor allem zwei Gründe Anlaß geben, das Brauchtum zu kritisieren, seine Kommerzialisierung und die mit seiner Säkularisierung verbundene Gefahr einer Verdunkelung des Kerygmas, dann müßte eine religionspädagogische Ästhetik *Kriterien des Umgangs* mit dem Brauchtum entwickeln. Stichworte dafür könnten sein: Inhalte von Bräuchen überprüfen, sichten, ob es noch ausreichend verwurzelt und gegenwärtig ist, Bräuche mit Spiritualität füllen, Bräuchen eine Anpassung an die veränderte Situation geben. Ästhetische Erfahrung wird dabei besonders abheben auf die Funktion der Sinne und auf den gemeinschafts- und gemeindestiftenden Charakter von Bräuchen. Diese gehören mitten ins Leben hinein und wirklich fruchtbar können sie nur werden, wenn sie im Leben umgesetzt werden.

Auch wenn es hier nur um Vorüberlegungen zu einer religionspädagogischen Ästhetik ging, sollte doch deutlich geworden sein, daß es sich um einen fruchtbaren Weg handeln könnte. Symbole und Diabole – Geist und Ungeist – am Zeitgeist unterscheiden zu lernen. Auch um einen therapeutisch hoffnungsvollen Weg, wieder auf den Geschmack am Glauben zu kommen.

Jürgen Werbick

Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst

1. Eine vergessene Dimension der Theologie?

Wieder einmal scheint die Theologie mit letzter Kraft auf den letzten Wagen eines längst abgefahrenen Zuges springen zu wollen, eines Zuges zudem, dessen Lokomotive schon längst nicht mehr unter Dampf steht. Daß die Kunst am Ende ist, das pfeifen die kulturkritischen Spatzen längst aus ihren Nestern in den Redaktionspalästen landauf landab. Und sie geben ihrem Pfeifen mit dem Hinweis auf Hegels These vom Ende der Kunst publikumswirksame Gedankenschwere. Zumindest so viel scheint klar: daß es in erstzunehmender Kunst nicht mehr um das „Schöne“, um Kunstgenuß und Entzücken gehen könne. Der lukullische Genießer – der Konsument – ist ja gerade als der Totengräber der Kunst nach dem Ende der Kunst entlarvt. Genießen, das ist kultivierten Menschen eben nur noch – unter Wolfram Siebecks kundig-strenger Anleitung – in Feinschmeckertempeln erlaubt.

Jetzt erst scheint das Thema „Ästhetik und Theologie“ theologisch ernst genommen zu werden. Die Theologie hat ja auch eine gewisse Erfahrung mit der Erfahrung, daß das Ende nicht das Letzte sein muß und Totgesagte „länger leben“. Aber um genau zu sein: *Karl Barth* und *Hans Urs von Balthasar* haben dieses Thema schon zur Mitte unseres Jahrhunderts ernstgenommen. Im Bereich der praktischen Theologie fing freilich erst Rudolf Bohren Mitte der siebziger Jahren an, vom „Schönwerden“ Gottes¹ zu reden, was als Sprachschulle eines skurrilen Außenseiters abgetan werden konnte oder aber zu der mit sprachästhetischer Inkompetenz vorgebrachten Forderung nach Steigerung der „ästhetischen Kompetenz“ bei Liturgen, Predigern, Lehrern und überhaupt im kirchlichen Dienst zugespißt wurde. Aber erst das zunehmende Interesse an der *Sinnlichkeit* des Glaubens hat die Ästhetik selbst theologiefähig gemacht. Die späte Wendung der Theologie zur Ästhetik könnte Reaktion sein auf eine seit Hegels Hierarchisierung der Sphären des absoluten Geistes grundlegend veränderte Rangfolge in philosophischer Reflexion und öffentlichem Bewußtsein: „In der Form philosophischer Reflexion und ihrer ästhetischen Umsetzung beginnt“ – so Joachim Ritter in seinem repräsentativen Ästhetik-Artikel im HWP² – „das ästhetische Verhältnis an die Stelle substantieller Religion ... zu treten und diese auf sich zurückzuführen.“ So ist für viele Zeitgenossen klar, daß ihnen die ehemals „religiösen Gefühle“ (der Erschütterung, des Ergriffen- und Hingerissenseins, ja des Erlöstseins) vielleicht noch im Konzertsaal oder in der Kunstgalerie und in der Kirche allenfalls bei der Aufführung einer großen Orchestermesse zugänglich sind. Ist die Kunst also doch noch ganz schön lebendig – und schielt die Theologie etwa neidisch auf die öffentliche Aufmerksamkeit für den Kunstbetrieb, mit der verglichen die Aufmerksamkeit für den „religiösen Betrieb“ trotz aller Drewermann-Interviews als geradezu marginal zu bezeichnen wäre? Die Gründe für die Hinwendung der Theologie zur Ästhetik

¹ R. Bohren, Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München 1975.

² J. Ritter (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Basel 1971, 555-580, hier 571.

und die Probleme, die mit dieser Hinwendung überbrückt werden sollen, liegen gewiß noch tiefer. Sie liegen im theologisch Prinzipiellen – im Offenbarungsverständnis – und wären auch dort aufzusuchen.

2. Theologische Vorbehalte gegen die Ästhetik

Ästhetik ist ursprünglich die Lehre von der *sinnlichen* Erkenntnis; und auch die Konzentration der neuzeitlichen Ästhetik (etwa seit A. Baumgarten) auf die Kunst und das Schöne ist ja im Zusammenhang zu sehen mit der Konzentration auf das Sinnliche, Sichtbare. Das sinnlich Wahrnehmbare ist Ort der Wahrheit, ist das *fundamentum inconcussum*, auf das alle Theorie aufbauen muß (und kann) – so zuerst in den Naturwissenschaften und ihrem „Sensualismus“. Aber das sinnlich Wahrnehmbare ist – seit der Renaissance – nicht nur die Region der Fakten, die es festzustellen und zu nutzen gilt. Es ist Erscheinungsort des in sich Wahren und Wertvollen. Und die Parusie des Wahren und Werthafter – des wahrhaft Menschlichen und zu wahrer Menschwerdung Führenden – ist das Kunstwerk.

Daß Wahrheit und Sinnlichkeit sich nicht recht vertragen, das war jedoch für ein vom Platonismus mitgeprägtes Christentum einigermaßen selbstverständlich. Diese Unverträglichkeit schien schon gegeben mit der Unsichtbarkeit und Unsinnlichkeit Gottes, der ursprünglichen und in sich vollkommenen Wahrheit. Die auf Wahrheit abzielende Erkenntnis nimmt zwar – auch schon in der großen Philosophie des Mittelalters – ihren Anfang von der Sinneswahrnehmung. Aber wenn sie sich der (ewigen, unveränderlichen) Wahrheit nähern will, so muß sie die Welt der Veränderung, des Sinnlichen hinter sich lassen. Letztlich kann ja die Wahrheit nur im und für den Geist erscheinen, für den Geist, der sich von der Beliebigkeit der sinnlichen Erscheinungen nicht den Blick für das ewig Gültige und Wahre trüben läßt – der *Geist* ist, insofern er diesem ewig Gültigen und Wahren immer schon verbunden ist und es deshalb finden kann.³

Das sollte nun gewiß nicht heißen, daß der Mensch sich vom Sinnlichen ganz und gar abzuwenden hätte, um im rein Geistigen sein Genügen zu finden. Es geht ja nicht um Verachtung, sondern um den rechten Gebrauch des sinnlich Gegebenen; es geht – so das Erbe Augustins – eben darum, die Welt des Sinnlichen auf dem Weg zu Gott als taugliches Mittel zu gebrauchen (*uti*) und sich ihm nicht im Genuß (*im frui*) hinzugeben. Der Genuß des Sinnlichen *zerstreut* die Genießenden in die regellose Vielfalt der Sinnenwelt, macht sie abhängig vom zufälligen Gegebensein oder Nichtgegebensein des Gegenstands ihrer „Begierde“ (*concupiscentia*). Aber liegt nicht gerade im ästhetischen Genuß die Alternative zur bloß *begehrenden* Konkupiszenz, insofern das Schöne eben nicht Gegenstand des Begehrens, sondern des *Wohlfallens* ist, dem Wahren zugeordnet, das in ihm erscheint und sich dem Menschen in seiner „stimmigen“, wohlproportionierten sinnlichen Erscheinung als „Vorschein“ der Vollendung darbietet? Die Scholastik kennt die Schönheit als *Transzendente*, also als überkategoriale Bestimmtheit des Seins selbst, nicht erst bestimmter Erscheinungen in der Sinnenwelt. Es steht gleichsam zwischen dem Wahren und dem Guten, weder einfach dem Erkennen, noch einfach

³ Vgl. meinen Aufsatz: Glaube aus Erfahrung. Glaube und Sinnlichkeit, in: Lebendige Katechese 13 (1991), 8-13, hierzu 8f.

dem Wollen (dem Begehren) zugeordnet, faszinierend in seiner „Wahrheit“, wahr gerade darin, daß es entzückt und entrückt, aber eben nicht angeeignet werden will. Kants epochemachende Bestimmung des (Kunst-) Schönen als Gegenstand *interesselosen Wohlgefallens* reflektiert noch diese Zwischenstellung des Ästhetischen zwischen den Regionen der (sinnlich vermittelten) Erkenntnis und der Selbstbestimmung des Wollens in reiner, praktisch werdender Vernunft.⁴

Diese Zwischenstellung markiert bei Kant freilich auch die Gefährdung des Ästhetischen: Ist das Wohlgefallen mit Interesse verbunden, so bewegt es zu unsittlicher, nicht vernunft-, sondern neigungsbedingter (sinnlich motivierter) Handlung. Sucht der Mensch das Wohlgefällige im Bereich der Erkenntnis, so läßt er sein Erkennen von einem Bedürfnis nach ästhetischer Harmonie leiten, das nicht eher ruht, bis es die erkennende Vernunft zu einer vollkommenen teleologischen Ordnung der Erkenntnis überredet hat – zur Projektion eines teleologisch geordneten Kosmos. Das ästhetische Verhältnis darf also nicht übergreifen auf die Dimensionen des Wahren und des Guten; man darf sich – so Kant – weder zum Erkennen noch zur Sittlichkeit ästhetisch verhalten, sonst verliert die Erkenntnis ihre Wahrheit und die sittliche Praxis ihren Ernst.

Sören Kierkegaard hat in seiner Kritik der ästhetischen Existenzweise das illegitime Übergreifen des Ästhetischen dargestellt: Der ästhetisch Existierende ist – so die Analyse in Kierkegaards „Entweder – Oder“ – der „ästhetischen Konkupiszenz“ verfallen.⁵ Er verliert sich an das Schöne, das „seine Teleologie in sich selbst hat“. So verliert er sich selbst, sein ewiges Selbst. Das Ästhetische hat eben „mit dem Innerlichen nichts zu tun“. Im ästhetischen Verhältnis verhält sich der Mensch *unmittelbar* zum Objekt seiner Begierde; er verlegt seinen Existenzsinn gleichsam in es hinein und verliert sich an es: „Das Ästhetische im Menschen ist das, wodurch er unmittelbar ist, was er ist“, wodurch er unmittelbar bei dem ist, was ihm Genuß bereitet und sich von nichts anderem mehr bestimmen läßt.⁶ Die Unmittelbarkeit des ästhetischen Verhältnisses ist die Unmittelbarkeit des Genusses, des sich Genießens im Genießen, freilich auch die Unmittelbarkeit der Entbehrung, wenn das Objekt der Begierde eben nicht zur Verfügung steht. So scheitert das ästhetische Verhältnis rettungs- und hoffnungslos, wenn der ästhetisch Existierende sich nicht nur ans Genießen verliert, sondern sein Selbst mit dem Objekt seiner Begierde verliert, wenn er wahrnimmt, daß er nur noch eine Phantasieexistenz ist. Es ist für Kierkegaard selbstverständlich, daß das Gottesverhältnis nicht durch das ästhetische Verhältnis vermittelt sein kann, sondern allenfalls durch das ethische Verhältnis bzw. durch dessen Scheitern. Darin ist ihm die evangelische Theologie des ausgehenden 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weithin gefolgt. Der ästhetisch Existierende lebt in der „heiteren“ Zerstreung, im Selbstverlust bloßen Genießens (die Polemik gegen die „ästhetizistische“ Romantik ist noch mit Händen zu greifen); ihm fehlt der „sittliche Ernst“, ohne den der Mensch von Gott gar nicht angesprochen und ergriffen werden kann. Als sittlich Geforderter lebt

⁴ Kant spricht genauer vom uninteressierten und in diesem Sinn freien Wohlgefallen; vgl. Kritik der Urteilskraft, Akademie Textausgabe, Bd. VI, Berlin 1968, 165-485, hierzu 210f.

⁵ Vgl. Th. W. Adorno, Kierkegaard. Konstruktion des Ästhetischen, Frankfurt/M. ³1966, 22.

⁶ Belege ebd., 29-36.

der Mensch nicht für das Glück im Augenblick des Genusses, sondern für die Realisierung des von ihm als gesollt Erfahrenen – im Gehorsam gegen das Wort, das ihm seine Bestimmung aufdeckt, gegen das (Sitten-)Gesetz.

Wahrheit – die Wahrheit, die den Menschen auf Gott bezieht – liegt nicht im ästhetischen Genuß, im ästhetischen Verhältnis zum sinnlich Gegebenen; sie liegt in der Loslösung vom Sinnlichen, im Gehorsam gegen das Wort, das den Sinnenmenschen um des Seinsollenden willen aus der Zerstreuung in die Welt der Sinnenlust zurückruft und auf sein „wahres Selbst“ anspricht. Nietzsches Protest gegen diesen Platonismus des Moralischen – gegen den Platonismus fürs Volk⁷, wie das Christentum ihn predigt – ist heftig und radikal: Indem dieser Platonismus die Wahrheit ins Übersinnliche setzt, entwertet er das Leben im Hier und Jetzt um eines „wahren“ zukünftigen Lebens willen, das aber „in Wahrheit“ ein Nichts ist; so ist der Platonismus mit seiner Fixierung auf das wahre Jenseitige „in Wahrheit“ nihilistisch, ein Setzen auf das Nichts, auf das unwirkliche, lebensfeindliche Nichtsinnliche. Die Kunst kann den Menschen aus diesem nihilistischen Irrtum zurückholen: Es ist – so Nietzsche in seinen nachgelassenen Notizen – „nicht möglich ... mit der Wahrheit zu leben“, mit der übersinnlichen und deshalb lebensfeindlichen Wahrheit; schon der „Wille zur Wahrheit“ ist ja „ein Symptom der Entartung“. Das Streben nach (übersinnlicher) Wahrheit zerstört das sinnliche Streben. „Die Wahrheit ist häßlich“ – ein Widerspruch gegen die Sinnlichkeit des vollen, lustvollen Lebens; „wir haben die Kunst, damit wir nicht an der Wahrheit zu Grunde gehn.“⁸ Kunst ist „das große Stimulans des Lebens, ein Rausch am Leben, ein Wille zum Leben“, der große, der eigentliche Widerspruch zum Christentum und seiner jenseitsfixierten Moral, die Nietzsche als „Capital-Verbrechen am Leben“ angreift.⁹

Nietzsches Parteinahme für die Kunst und gegen die (christliche, platonisierende) Religion hat die Bahnen vorgezeichnet, in denen viele Intellektuelle des 20. Jahrhunderts zur Kunst als *Ersatzreligion* fanden, in denen Kunstschaffende und Kunstbesessene sich als Hohepriester für den Kult des wahrhaft Menschlichen – des Sinnlichen – verstehen lernten. Sie hat einen Widerspruch zwischen Kunst und Religion geltend gemacht, der sich – weil als Konkurrenzverhältnis gedacht – kaum noch überbrücken ließ.

3. Der Affekt gegen die Sinnlichkeit – eine Verirrung des Christentums?

Gottes Reich, Gottes Wahrheit ist nicht von dieser Welt. Verlangen sie deshalb nicht das Nein zu dieser Welt, zur Sinnlichkeit, zum genießenden Verweilen in der Welt des Sinnlichen, des (Kunst-)Schönen, das Nein zu dem „Trost, den die Kunst gewährt“, der „die Mühen des Lebens vergessen läßt“?¹⁰ Kunst – so könnte man mit Schopenhauer geltend machen – „erlöst ihn [den Willen des Menschen] nicht

⁷ Vgl. F. Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse*, Kritische Studienausgabe der Sämtlichen Werke (KSA), München 1980, Bd. 5, 12.

⁸ KSA 13, 500.

⁹ Vgl. ebd., 409 bzw. 417.

¹⁰ A. Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, hg. von W. Frhr. von Löhneysen, Stuttgart/Frankfurt a.M. 1960, Bd. 1, 372.

auf immer, sondern nur auf Augenblicke vom Leben und ist ihm so noch nicht der Weg aus demselben, sondern nur einstweilen ein Trost in demselben; bis seine dadurch gesteigerte Kraft endlich des Spiels müde den Ernst ergreift“ (ebd.). Die Erlösung im Augenblick des ästhetisch-sinnlichen Genusses gegen die wahre Erlösung, gegen die Erlösung im „ewigen Augenblick“ der Gnade, im „Blick Gottes“, den die Barockkunst im Gnadenauge des Trinitätssymbols über den Altären symbolisierte: so etwa sind die Fronten gezogen, über die hinweg Kunst und Religion, Theologie und Ästhetik ihren Frieden bisher kaum schließen konnten. Man kann das alles als großes Mißverständnis abtun und gerade die Sinnenfreude des Barock als Kronzeugin gegen dieses Mißverständnis aufrufen. Aber man sollte auf der Hut sein, sich nicht zu täuschen – über diese vermeintliche „Sinnenfreude“ wie über die althergebrachte Unversöhnlichkeit zwischen Sinnenfreude und Kunstgenuß einerseits und „religiösem Ernst“ andererseits. Schnelle Friedenschlüsse halten eben nicht immer, was sie versprechen. Es lohnt sich vielleicht doch, theologisch prinzipiell zu werden, wenn auch Vorsicht geboten sein mag, sich auf dem Parcour der Prinzipienreiter nicht zu vergaloppieren.

Daß der Glaube sich in dem seinem Wesen nach *unsichtbaren* Gott festmacht, daß er sich dem *Verheißungswort* verdankt, in dem ihm das Ziel seiner Hoffnung *unanschaulich* gegenwärtig wird, das ist schon im Hebräerbrief Verlegenheit und Herausforderung für die Glaubenden: „Glaube aber ist: Feststehen in dem, was man erhofft, Überzeugtsein von Wirklichkeiten, die man nicht sieht.“ (11,1) Das „Schauen“ ist verheißen für die Endzeit, wenn wir schauen dürfen „von Angesicht zu Angesicht“ (1 Kor 13,12); hier und jetzt aber gilt: „als Glaubende gehen wir unseren Weg, nicht als Schauende.“ (2 Kor 5,7) Der Glaube hält sich an das Wort, das ihm gegeben ist, an Gottes Wort. Es ist das den Glaubensgehorsam (heraus-)fordernde Verheißungswort, keine ästhetische, die Einbildungskraft und die Phantasie ansprechende Wirklichkeit – so scheint es; und so war es für die Theologie weithin selbstverständlich. Aber diese Wort- und Gehorsamszentriertheit ist schon biblisch gesehen nicht so selbstverständlich, wie es den Anschein hat. Die Erstzeugen haben ja *gesehen*; und sie wollten ihren Gemeinden gerade vermitteln, was sie gesehen haben:

„Was von Anfang an war, was wir gehört haben, was wir mit unseren Augen gesehen, was wir geschaut und was unsere Hände angefaßt haben, das verkünden wir: das Wort des Lebens. Denn das Leben wurde offenbart; wir haben gesehen und bezeugen und verkünden euch das ewige Leben, das beim Vater war und uns offenbart wurde.“ (1 Joh 1,1)

Ist es der Vorrang dieser Augenzeugen, geschaut zu haben, was eben erst am Ende wieder geschaut werden kann: das „Wort des Lebens“, die Fülle göttlichen Lebens in diesem Wort? Sind die „Dazwischenlebenden“ allein auf das unanschauliche Verkündigungswort angewiesen, das ihnen Kenntnis gibt von der Erscheinung des Wortes, von den Verheißungs- und Forderungsworten, in denen es sich aussprach, die deshalb zu glauben und zu befolgen sind? Dieser stark kognitive Akzent – Verkündigung als verbindliche Weitergabe dessen, was zu glauben ist – hat vor allem die Theologie der Neuscholastik bestimmt und durchgreifend entsinnlicht. Das Ästhetische konnte sich hier allenfalls im Bereich einer naiv-bilderreichen Veranschaulichung des in sich Unanschaulichen behaupten. Die neutestamentli-

che Irritation, daß das *Wort* – der Logos – *geschaut* wurde, ist hier nicht mehr gespürt und aufgenommen. Diese Irritation wäre christologisch zu reflektieren und zu verifizieren: Das Wort (johanneisch) ist die Ikone des unsichtbaren Gottes (Kol 1,15), Abglanz seiner Herrlichkeit und Abdruck („Ausprägung“) seines Wesens (Hebr 1,3). Kann man es dann im Wort der Verkündigung anders vergegenwärtigen als *ästhetisch*? Muß das Verstehen des Logos nicht ein Bildverstehen sein, die verstehende Wahrnehmung dieser Gottesikone, ein Verstehen, das vor allem die Einbildungskraft und die Phantasie der zum Glauben Eingeladenen beansprucht? Daß diese Fragen von erheblichem religionspädagogischem und kerygmatischem Interesse sind, braucht nicht lange nachgewiesen zu werden. Aber sie markieren ja erst das Problem und verlangen nach fundamentaltheologischer Klärung. Die Fundamentaltheologie hat seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil Gottes Offenbarung immer nachdrücklicher und reflektierter als *Selbstoffenbarung* und *Selbstmitteilung* verstanden, demnach als expressive, als *Ausdrucks-handlung*. Es ist *Hans Urs von Balthasar* gewesen, der den expressiven Charakter der Offenbarung schon vorher in Erinnerung gerufen hatte: Jesus Christus ist Gottes Selbstaussage, Gottes Selbstaussdruck in Person, „das Wort, das Bild, der Ausdruck und die Exegese Gottes, er, der als Mensch den ganzen menschlichen Ausdrucksapparat geschichtlicher Existenz zwischen Geburt und Tod mit allen Lebensaltern, Lebensständen, die einsamen und die sozialen Situationen benutzt, gibt Zeugnis. Er ist, was er ausdrückt, nämlich Gott, aber er ist nicht der, den er ausdrückt, nämlich der Vater.“¹¹ So muß auch die Theologie – die Hermeneutik des Wortes Gottes, der „Exegese“, in der Jesus Christus mit seinem Leben und Leiden den Vater „exegeziert“ – ästhetisches Gestaltverstehen sein, verstehendes „Nachbilden“ jener Gestalt, in der der göttliche Vater seinen gültigen Ausdruck, die ihm vollkommen entsprechende, sein Innerstes – sein „Herz“, seine „Leidenschaft“ – authentisch auslegende Exegese gefunden hat: ästhetisches Verstehen der Lebensgestalt und Lebensbotschaft Jesu Christi. „Sein ganzes Menschenleben, Wirken, Predigen, Leiden, Auferstehen ist“ – so von Balthasar im Anschluß an Herder – „reiner Ausdruck Gottes, ist die höchste religiöse ‚Plastik‘, nicht nur Bild, nicht nur Wort, sondern greifbare Leibhaftigkeit.“¹² Jesus Christus ist die greifbare Leibhaftigkeit Gottes, des Logos, in Person; der Logos „wird fortlaufend zu einem durch das Fleisch Christi sprechenden, ausgedrückten, in der Fleischesdichte verstummenden und desto lauter tönenden Wort: verstummend bis dahin, dass der ganze Mensch, Sprache Gottes geworden, mit Leib und Seele das Wort Gottes nicht nur spricht, sondern *ist*.“¹³

Ästhetische Theologie *nimmt wahr*, wie sich in der Gestalt des Lebens und des Geschicks Jesu die Gotteswahrheit des Logos ausdrückt, wie diese Gotteswahrheit in Leben und Geschick Jesu leibhaft aufscheint, wie Jesus Christus diese Wahrheit lebt und ausdrückt, wie er seine Sendung lebt, der treue Zeuge Gottes zu sein (Offb 1,5; 3,14). Sie sucht der Botschaft, die er ist, auf die Spur zu kommen, indem sie

¹¹ *H.U. von Balthasar*, Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik, Bd. 1, Einsiedeln ²1961, 27.

¹² Ebd., 83.

¹³ Ebd., 456f.

sich einläßt auf das Leibhaftwerden dieser Botschaft in der lebendigen „Gottesplastik“ seines Lebens. Jesus Christus läßt sich *modellieren* von der Erfahrung jener alles bestimmenden Wirklichkeit, die er als seinen Vater anspricht. Er bezeugt sie, indem er sie *darstellt* – nicht nur als der Darsteller einer Rolle, die er auch wieder ablegen könnte, sondern als Zeuge dessen, der zwar alle Wirklichkeit zuletzt und im tiefsten bestimmt, in der Wirklichkeit *dieses* Lebens aber als der diese Wirklichkeit Bestimmende authentisch zur Erscheinung kommt. Die Wirklichkeit des Lebens Jesu als expressive Wirklichkeit – als Gottesexpression – wahrzunehmen, das wäre die äußerste Herausforderung für die Ästhetik. Die Systematische Theologie hätte sie anzunehmen und an die Praktische Theologie, an die Verkündigung weiterzugeben. Damit wäre dem „Affekt gegen die Sinnlichkeit“, wie er Theologie und kirchliche Praxis so lange und so verhängnisvoll bestimmte, wirksam der Boden entzogen.

4. Offenbarungsästhetik?

Das befremdliche Stichwort „Offenbarungsästhetik“ meint zunächst dies: Christlich verstandene Offenbarung ist keine Informationsübertragung, so als hätte der Offenbarer Jesus Christus eben nur Informationen weitergegeben, die er – und nur er – von seinem göttlichen Vater erfahren hatte, und die für die Menschen ultimativ heilsbedeutsam sind. So ist die Offenbarung auch nicht auf solche Informationen zu reduzieren, sondern als ästhetisch zu würdigendes Ausdrucksgeschehen wahrzunehmen.

Die Nachbarschaft der Kunst zur Offenbarung ließe sich nicht nur an Begriff und Vorgang der „Inspiration“ aufweisen; aber hier wird sie deutlich sichtbar. Auch das inspirierte Kunstwerk ist ja Zeugnis einer Geisterfahrung, der Begegnung mit dem geheimnisvoll Anderen, der absoluten Andersheit, Zeugnis einer Begegnung mit der Herausforderung, die Liebe, Haß, Tod, Leid, das Böse, das Verhängnis, die Gnade, Gott für den Menschen sind und bleiben; einer Begegnung, in der dieses Geheimnis sich mitteilt oder sich entzieht und den, der ihm begegnet, zuschanden werden läßt, ihn zerbricht. Das Kunstwerk ist Ausdruck und Echo solchen Begegnens; und es will „Resonanz“ finden, widerhallen in der Rezeption derer, die sich auf es einlassen. Trifft diese Beschreibung nicht ganz ursprünglich das Zeugnis Jesu Christi, sein „Werk“ des expressiven „Gehorsams“ gegenüber seiner Sendung? Trifft sie nicht auch die Herausforderung, die von diesem „Werk“ ausgeht? George Steiner, der Ästhetiker in der Tradition des Judentums, stellt den Bezug des Künstlerischen zum Messianischen selbst her: „Das Ideal des vollkommenen Echos, transparenter Rezeption ist genau das des Messianischen. Denn in messianischer Fügung würde jede semantische Bewegung, jedes Merkmal zu vollkommen erkennbarer Wahrheit werden“¹⁴, würde Gottes Wahrheit sich aus jenem „Echo“ heraushören lassen, das der Messias mit seiner Antwort auf das „Wort“ ist; würde Gottes Wahrheit sich an jener Gestalt wahrnehmen lassen, die als der „Messias“ auf uns zukommt, unsere Resonanz, unsere Wahrnehmung, unsere Umkehr einfordernd.

Aber wie ist Jesus Christus dieses „Echo“, in dem sich das Wort selbst ausspricht;

¹⁴ G. Steiner, Von realer Gegenwart, dt. München 1990, 185.

wie ist er die Erscheinung, die leibhafte und gerade als leibhafte die zur „Rezeption“ herausfordernde, unendlich ausdrucksstarke Gestalt der Gotteswahrheit? Indem er mit seinem ganzen Leben *darstellt* und damit *vorstellbar* macht, zur Herausforderung macht, wer und wie Gott ist, welche Leidenschaft (welcher Geist) ihn „bewegt“ und wozu sie ihn bewegt. Gott findet in Jesus Christus seinen leibhaften Ausdruck als Zumutung für die menschliche Vorstellungskraft, als Provokation, die beim „Rezipienten“ die *Umkehr der Einbildungs- und Vorstellungskraft* (P. Ricoeur¹⁵) provozieren soll. Will das nicht auch jedes große Kunstwerk? Will es uns nicht provozieren zum „anders sehen“ des Anderen, des Geheimnisses unserer Wirklichkeit?

Umkehr der Einbildungs- und Vorstellungskraft: Abkehr davon, wie man die Welt zu sehen gewohnt ist; Herausgefordert werden von einem ästhetischen Ereignis, das aus dem Rahmen (des bisher Vorstellbaren) fällt – aus dem Rahmen des kausal und zweckhaft Bestimmten zumal – und damit diesen Rahmen zutiefst in Frage stellt.¹⁶ Umkehr der Vorstellungskraft: sich darauf einlassen, wie das Unvorstellbare vorstellbar und damit im Vorstellenden auch Wirklichkeit wird, sich dem bisher Unvorstellbaren öffnen, es in mir zur Wirkung – zur Resonanz – kommen lassen, mir die Augen und alle Sinne öffnen lassen für das, was ich bisher nicht wahrgenommen habe, von ihm her neu sehen und neu erleben, was meine – unsere – Welt zutiefst bestimmt. Alle diese Hinweise zur ästhetischen Erfahrung verlangen danach, fundamentaltheologisch und religionspädagogisch ernstgenommen zu werden. Jesus Christus macht das Unvorstellbare vorstellbar; sein Bild bildet es unserem „Einbildungsvermögen“ ein. Er provoziert die Vorstellungskraft seiner Mitmenschen, indem er ihnen zumutet und sie inspiriert, sich vorzustellen, wie Gottesherrschaft ist und geschieht, wie Gott an ihnen handelt und handeln wird, wie er der Gott mit ihnen und für sie sein will. Die Gleichnisse sind solche Provokationen der Vorstellungskraft. Sie provozieren, indem sie mit Gott und seiner Herrschaft zusammenbringen und zusammenhalten, was nach der geläufigen Vorstellung ganz und gar nicht damit zusammenzupassen scheint; sie provozieren die Vorstellungskraft des Glaubens, indem sie die Gerechtigkeit des Weinbergbesizers, die Geduld dessen, dem die Pächter auch den Sohn noch umbringen, die Versöhnlichkeit des barmherzigen Vaters, das Feiernwollen des von seinen Freunden enttäuschten Königs mit den Bettlern an den Hecken und Zäunen – indem sie dies alles mit Gott und seiner Herrschaft assoziieren, der Vorstellung von Gott und Gottesherrschaft einfügen. Jesus provoziert und inspiriert die Vorstellungskraft des Glaubens, indem er den Gott für die Randexistenzen und Sünder lebt und greifbar macht, indem er – etwa in der Bergpredigt – das Ereigniswerden der Gottesherrschaft vorentwirft und paränetisch dazu ermutigt, sich davon ergrei-

¹⁵ Vgl. P. Ricoeur, Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: P. Ricoeur/E. Jüngel, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache (Sonderheft der „Evangelischen Theologie“), München 1974, 45-70, hier 70.

¹⁶ Vgl. E. Jüngel, „Auch das Schöne muß sterben“. Schönheit im Lichte der Wahrheit. Theologische Bemerkungen zum ästhetischen Verhältnis, in: *ders.*, Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens, München 1990, 378-396, hierzu 381f.

fen zu lassen; indem er seinen Gott und sich selbst zuletzt noch zu den Ausgestoßenen rechnen, sich mit ihnen ausstoßen und ans Kreuz bringen läßt. Er macht Gott noch vorstellbar am Kreuz, nicht als den, der den Tod am Kreuz verhängt, sondern als den, der mit seinem Sohn in diesen Tod geht, damit auch der Tod nicht mehr Gottferne bedeuten muß.

Macht der Tod Jesu am Kreuz den göttlichen Vater, der mit ihm ist, und seine Herrlichkeit, seine Schönheit wirklich noch vorstellbar? Scheint Gottes Herrlichkeit und Schönheit wirklich noch auf in diesem „Haupt voll Blut und Wunden“? Wie ist Gott, wie ist seine Herrlichkeit, wie ist seine Herrschaft, wenn dieser Gekreuzigte zu ihm gehört, dazugehört zu seiner Herrlichkeit, zu seiner Herrschaft? Die Vorstellungskraft des Glaubens ist bis an ihre Grenzen gefordert, wenn sie diesen Gott, diese Herrlichkeit vorstellen soll. Und sie ist nur Vorstellungskraft *des Glaubens*, wenn sie sich bis an ihre Grenzen fordert, wenn sie sich über ihre Grenzen hinaus inspirieren läßt: von der Ikone Gottes, an der sie sich nicht sattsehen kann, wenn sie darauf verzichtet, im Vorhinein zu wissen, was hier dargestellt sein soll, wenn sie sich von dieser Ikone immer neu herausfordern läßt, die Bildbotschaft zu hören und auf sie einzugehen.

Die Provokation der Vorstellungskraft, die vom Kreuz Jesu Christi ausgeht, ist die Erschütterung des Traums, Wahrheit erscheine unter den Bedingungen dieser Welt im „angenehme Empfindungen“ bereitenden „Kunstschönen“. So wäre das Kreuz die Krise der Zusammengehörigkeit von Wahrheit und Schönheit, eine Krise freilich, die die Vorstellung nicht dementiert, daß Wahrheit und Schönheit letztlich doch zusammengehören – in Gottes Herrlichkeit, an der teilzuhaben die Menschen gerufen sind. Die Zumutung des Kreuzes bleibt freilich gerade darin Zumutung, daß sie es streng verbietet, den Zusammenfall von Wahrheit und Schönheit für eine naheliegende und schon im menschlichen Kunstwerk erreichbare Möglichkeit zu halten. Zu allererst bricht die Umkehr der Vorstellungskraft, wie sie uns vom Kreuz Jesu Christi aberlangt wird, mit der Vorstellung, daß die Schönheit, in der Wahrheit erscheint, sich konsumieren und genießen ließe; wenn Wahrheit erscheint, muß sie erlitten, darf sie im Einsatz für das Wahrwerden dieser Welt bezeugt werden. Das spricht nicht gegen den Kunst-„Genuß“. Aber es spricht dagegen, sich von ihm *zuviel* zu versprechen: sich von ihm das Heil zu versprechen. Umkehr der Einbildungs- und Vorstellungskraft, das heißt in der Konfrontation mit einem Kunstwerk: „das Öffnen der Tür“, das Einlassen eines Gastes, der uns „heimsuchen“, sich in unserer „Wohnung“ niederlassen, in unser Selbst eingehen will. Es kommt hier darauf an, sich dieser Begegnung zu öffnen, die „Empfindlichkeit unserer Rezeption“ zu steigern, damit die Begegnung mit dem uns heimsuchenden Besucher an Intensität gewinnen kann.¹⁷ Bei Schriftkunstwerken geht es u.a. darum, die sprachliche Sensibilität für das vom Autor Ausgesprochene philologisch und historisch auszubilden, damit uns nicht aus Unachtsamkeit für seine Art zu sprechen, für das, was ihn bewegt haben wird, was ihm wichtig war, gerade das verlorengelassen, was sein Werk uns zu sagen hat. Philologische und historische Bildung kann unsere Rezeptoren aufnahmefähiger machen, kann uns u.U. erst

¹⁷ Vgl. Steiner (siehe Anm. 14), 209 bzw. 236.

dafür öffnen, die Herausforderung des Kunstwerks in uns eindringen zu lassen. Hat die biblische Exegese diese *ästhetische* Aufgabe überhaupt schon als ihre Aufgabe ergriffen? Hat sie die Chance schon gesehen, der Vorstellungskraft des Glaubens auf die Sprünge zu helfen? Oder gefällt sie sich eher darin, bloß aufklären wollende historische Wissenschaft zu sein? *Eugen Drewermann* hat die Exegese gewiß nicht zu Unrecht mit dieser Frage konfrontiert, auch wenn er selbst vielleicht falschen Alternativen verhaftet bleibt. Bekommt nicht auch ein „wissenschaftsorientierter Religionsunterricht“ mit ihr zu tun, wenn er sich darüber Rechenschaft zu geben versucht, warum er, gerade wenn er dem Glauben können dienen will, wissenschaftsorientiert sein muß, wenn er sich darüber Rechenschaft zu geben versucht, was er sich von seinen Bezugswissenschaften erhofft?

5. Ethisches und ästhetisches Verhältnis zum Religiösen?

Spätestens seit Kierkegaard geht der Verdacht um, der Unernst des ästhetischen Verhältnisses sei dem christlichen Glauben ganz und gar unangemessen. Christsein fordere *Entscheidung*, und die Dimension der Entscheidung (für und gegen) werde erst im Ethischen erreicht. Erst im Bereich des Ethischen sei der Mensch mit dem Grundkonflikt seines Lebens konfrontiert – dem Konflikt zwischen seiner Einsicht in das Wahre und Gute und seiner Unfähigkeit, es auch zu tun –, der dann freilich erst im Glauben ausgetragen und ausgehalten werden kann. Die von mir skizzierte Sicht stellt diese Konzentration auf die Dimension der ethischen Entscheidung in Frage, weil die Umkehr der Einbildungskraft der ethischen Entscheidung vorauszuliegen und sie erst zu ermöglichen scheint. Die Ästhetik ist gleichsam die „Mutter“ der Ethik: Zur Entscheidung für eine Alternative kann es erst kommen, wenn man sich *vorstellen* kann, daß es anders sein könnte und wie anders es sein könnte. Erst im Licht einer verheißungsvollen Alternative wird sichtbar, daß eine Beziehung, ein Lebensarrangement, eine Weltordnung *anders* werden müssen, wenn sie gut (oder doch wenigstens weniger schlecht) werden sollen. Erst wenn eine verheißungsvolle Alternative aufscheint, die mir vorstellbar macht, wie es sein könnte, erfahre ich mich herausgefordert, auf diese Alternative zu setzen, es mit ihr zu versuchen. Das Fasziniertsein vom Guten – von seiner Schönheit – läßt mich erst die Herausforderung wahrnehmen, die es für mich ist; die Faszination läßt mir aufgehen, was mir vorher noch gar nicht „zugänglich“, völlig unvorstellbar war.

Haben Verkündigung und Lebenspraxis Jesu ihre Glaubensbedeutung nicht gerade darin, daß sie die schlechthin verheißungsvolle, faszinierende Alternative *Reich Gottes* vorstellbar, ja greifbar und damit „zugänglich“ machen, so daß die Menschen selbst für sie zugänglich werden und sich darauf einlassen können, so daß sie das vorstellbar Gewordene in ihr Selbst einlassen, ihr Selbst von ihm verändern lassen können? *George Steiner* sagt vom Kunstwerk: „Die ‚Andersheit‘, die in uns eintritt, macht uns anders.“¹⁸ Die Andersheit tritt in uns ein, indem sie unsere Vorstellungskraft inspiriert, herausfordert, in Besitz nimmt. So macht sie uns anders, so kehrt sie uns um. Ist es nicht auch so, wenn Gott uns in Besitz nimmt und umkehrt? Ist es nicht so, daß sein Heiliger Geist uns dazu inspiriert, uns

¹⁸ Ebd., 248.

vorzustellen, wie es ist, wenn Gottes Herrschaft – Gottes Wille – geschieht; anzustellen, wie es wäre, wenn Gottes Herrschaft uns ergriffe und verwandele, wozu sie uns verwandele, wenn sie uns ergreift? Ist der Unglaube nicht einfach Geistlosigkeit in dem Sinne, daß der Nichtglaubende sich nicht vorstellen kann, was es – für ihn – bedeutet, wenn Gott ist, wenn er so ist, wie Jesus Christus und Gottes Heiliger Geist ihn vorstellbar machen; was es für ihn bedeuten würde, sich auf Gottes Herrschaft einzulassen, was es bedeuten würde, wenn Gottes Wille an ihm und durch ihn geschähe?

Theologie, Verkündigung und auch Religionsunterricht haben nur dieses eine „Interesse“: der Einbildungs- und Vorstellungskraft des Glaubens aufzuhelfen, damit die Glaubenden und mit dem Glauben sich Mühenden Gefallen finden können an Gott, an seinem Vorhaben für uns und mit uns. Jedes andere Interesse macht Theologie und Verkündigung „unfrei“, abhängig von Nebenabsichten, die dann nicht mehr zum Vorschein kommen lassen, was sich den Menschen zeigen will, was eine von Gottes Geist inspirierte Glaubensverkündigung den Menschen zeigen will: die Schönheit dessen, der allein gut genannt zu werden verdient (Mk 10,18), seine „Herrlichkeit“, die in der Gottesherrschaft wahr werden und die Glaubenden wahr machen wird. Zeigen heißt hier nicht demonstrieren, den Vereinnahmen wollen, dem man etwas zeigt; heißt vielmehr darstellen, hinstellen, damit das „Dargestellte“ von sich aus zur Herausforderung für die Vorstellung werde. Jede Nebenabsicht, auch die gut gemeinte moralisch-politische, verfälscht die Darstellung, lenkt die ästhetische Wahrnehmung und bringt sie so um ihren Reichtum. Das hat nicht zuletzt die Diskussion um das politische Engagement der Kunst gezeigt: Wer mit seinem Kunstwerk etwas anderes will als der Vorstellungskraft aufzuhelfen, der kommt den Rezipienten moralisch, statt sie zuerst sehen, hören, schmecken, spüren zu lassen, was ihnen *dann* – als erschrocken-fasziniert Wahrgenommenes – zur Herausforderung werden kann.

Viel ist gestritten worden über die „Interesselosigkeit“ von Verkündigung, Religionsunterricht und Jugendarbeit, darüber also, daß sie eben nicht der Rekrutierung und der Indoktrinierung dienstbar gemacht werden dürfen. All das ergäbe sich wie selbstverständlich aus ihrer ästhetischen Grundstruktur, daraus also, daß sie zuerst der Vorstellungskraft und Einbildungskraft des Glaubens aufzuhelfen haben. Religionsunterricht und Glaubensverkündigung wären ganz gewiß anders, wenn sie das Vorstellungsdefizit als Grundproblem des Glaubens wahrnähmen, wenn sie die ästhetische Dimension des Glaubens ernstnähmen. Jetzt käme es darauf an sich vorzustellen, wie anders sie wären, welche Möglichkeiten sie hätten, die Vorstellungskraft der Schüler und Predigthörer zu stimulieren und zu stärken. Jetzt sind wir wohl erst an dem Punkt, an dem sich etwa auch das Gespräch mit Eugen Drewermann abspielen sollte. Auch hier ginge es ja zunächst einmal nur darum, sich vorzustellen, wie verheißungsvoll es sein könnte, sich auf dieses Gespräch einzulassen – und nicht immer nur von der Zwangsvorstellung besessen zu sein, was da wohl alles in Bewegung geriete. Aber das ist schon wieder eine ganz andere Geschichte.

Ich widme diesen Text *Erich Feifel*. Beim Kolloquium anlässlich seiner Emeritierung wurde er vorgetragen.

Ludwig Volz

Wege zur Glaubensvergewisserung durch Glaubenserfahrung

Die Frage, die sich hinter diesem Titel verbirgt, heißt ganz einfach: Ist Gott erfahrbar? Dabei möchte ich diese Frage nicht im Bezug auf die Großen in der Geschichte Gottes mit den Menschen stellen: Abraham, Mose, die Propheten, Jesus, die Jünger, Paulus... Es geht mir nicht um die große Überlieferung, sondern um die Frage, ob *wir heute* Gott erfahren können.

Freilich werden wir nicht ohne die Tradition auskommen; sie muß uns helfen, unsere Erlebnisse zu deuten, damit Erlebtes zur Erfahrung wird. Erlebtes ist noch nicht Erfahrung; damit es zur Erfahrung wird, muß das Erlebte reflektiert werden, das heißt, es muß eingeordnet werden in ein 'vorgängiges Bedeutungsfeld'. Es muß gedeutet werden. Erst dann wird es zur Erfahrung. Der Weg ist also folgender: Einer erlebt etwas, er reflektiert darüber, das heißt, er ordnet es ein in ein Bedeutungsfeld, deutet es zum Beispiel aus dem Glauben, aus der Bibel, und daraus wird religiöse Erfahrung.

Ich denke bei der Frage auch nicht an entschiedene ungläubige Menschen, sondern an die vielen Getauften, die angefochten sind. Sie brauchen Stützen für ihren Glauben; denn die gesellschaftlichen Stützen des Religiösen sind immer mehr am Schwinden. Weder die allgemeine Meinung, noch das Wohnviertel, noch die Verwandtschaft bieten oft den notwendigen Halt.

Ganz massiv ist mir die Frage 'Ist Gott erfahrbar?' in der Berufsschule begegnet. Die Schwierigkeit der jungen Menschen, die in den RU kommen, besteht nicht darin, daß sie das eine oder andere Dogma ablehnen. Sondern sie besteht darin, daß sie geradezu einen Widerwillen haben, ihre eigene Existenz in einem Gott verwurzelt zu sehen, und unfähig sind, den Geheimnischarakter ihres Lebens zu erfassen und anzuerkennen. Auf solchem Hintergrund ist es schwer, die Existenz eines Gottes anzuerkennen. Die klassischen Gottesbeweise helfen da nicht. Wenn Paulus im ersten Kapitel des Römerbriefes sagt: „Die Menschen halten die Wahrheit durch Ungerechtigkeit nieder... Daher sind sie unentschuldig. Denn sie haben Gott erkannt, ihn aber nicht als Gott geehrt und ihm nicht gedankt;“ dann brauchen wir heute nicht den bösen Willen dieser jungen Leute hervorkehren, wie Paulus das tut. Die geistige Atmosphäre, in der wir leben, ist von dem neuzeitlichen Dogma geprägt, „daß es über den Bereich sinnlicher Wahrnehmung hinaus keine Erkenntnis gebe“ (H. Waldenfels), und das verbaut den Menschen den Weg der Gotteserkenntnis über Gottesbeweise.

Wir müssen andere Wege suchen. Karl Rahner, der mich zu diesen Überlegungen angeregt hat,¹ sagt: „Wenn ihm (dem heutigen Menschen) das Geheimnis, das absolute, schweigende und unendliche, nicht mehr so deutlich und unmittelbar aus der naturalen Umwelt entgegentritt, so bricht es jetzt aus seinem eigenen Wesen

¹ K. Rahner, Schriften zur Theologie, Band III, Einsiedeln 1956, 'Über die Erfahrung der Gnade', Seite 105ff. K. Rahner, Praxis des Glaubens, Geistliches Lesebuch, (Hrsg. K. Lehmann und A. Raffeld), Zürich/Freiburg 1982. Folgende Stücke: Transzendenzerfahrung 95, Gotteserfahrung 101, Alltagsmystik 112, Geisterfahrung 129.

hervor.“² Wie es aus dem eigenen Wesen hervorbrechen kann, davon soll in diesen Ausführungen die Rede sein. Wir wollen zunächst die Phänomene betrachten, dann sie theologisch deuten und schließlich einige Fragen und Denkanstöße anhängen.

1. Die Phänomene

Der Mensch ist ja ein Gottesbeweis. Ich meine die Tatsache, daß wir alle eigentlich wissen – auch wenn wir es nicht zugeben –, daß wir hier auf der Erde nicht zu Hause sind, nicht ganz zu Hause, daß wir also noch woanders hingehören und von woanders herkommen. Ich kann mir keinen Menschen vorstellen, der sich nicht jedenfalls zeitweise, stundenweise, tageweise oder auch nur augenblicksweise klar darüber wird, daß er nicht ganz auf diese Erde gehört.

*Heinrich Böll*³

In den Augen aller Menschen wohnt eine unstillbare Sehnsucht. In den Pupillen der Menschen aller Rassen, in den Blicken der Kinder und Greise, der Mütter und liebenden Frauen, in den Augen des Polizisten und des Angestellten, des Abenteurers und des Mörders, des Revolutionärs und des Diktators und in denen des Heiligen: in allen wohnt der gleiche Funke unstillbaren Verlangens, das gleiche heimliche Feuer, der gleiche tiefe Abgrund, der gleiche unendliche Durst nach Glück und Freude und Besitz ohne Ende. Dieser Durst, den alle Wesen spüren, ist die Liebe zu Gott. Gott ist unsere einzige Sehnsucht. Gott ist im innersten aller Kreatur verborgen und ruft uns. Das ist die geheimnisvolle Ausstrahlung, die von allen Wesen ausgeht. Wir hören seinen Ruf in der Tiefe unseres Wesens wie die Lerche, die frühe von ihrer Gefährtin geweckt wird, oder wie Julia, die Romeo unter ihrem Balkon pfeifen hört.

*Ernesto Cardenal*⁴

Warum schreiben Sie?

... Was es gibt, ist nicht genug. Ich sehne mich nach dem, was ich nicht bin, nicht habe. Weil es mehr und Besseres geben muß als das, was wir sind und haben. Nicht aus einer Sehnsucht heraus, die die Augen vor der Wirklichkeit verschließt, die den Blick über die Wirklichkeit hinaus nur auf das Erhoffte richtet. Ein solches Leben und Schreiben wäre Hochmut.

Meine Sehnsucht entspringt dem genauen Hinsehen auf die Wirklichkeit. Schreibend suche ich Möglichkeiten, die über das, was ich weiß, bevor ich die Worte setze, hinausgehen. So vermehre ich mich selbst und die Wirklichkeit auch.

*Ulla Hahn*⁵

1.1 Grundakte - Grundvollzüge⁶

Es gibt Grundakte des Menschen, an denen der Mensch als ganzer, mit seiner ganzen Seele beteiligt ist. Solche Grundakte sind: lieben, die Treue halten, vertrauen, hoffen, Angst haben, Verantwortung tragen, sich nach Freiheit, nach Wahrheit sehnen... Diese Grundakte gehören grundlegend zum Menschen. Er kann sie schon betätigen, bevor er sich Gedanken darüber gemacht hat. Er kann schon lieben, hoffen, vertrauen... bevor er das in Begriffe gefaßt hat.

Der Mensch kann auch mit jedem andern Menschen darüber sprechen, weil er voraussetzen kann, daß auch dem andern diese Akte bekannt sind und er sie immer schon geübt hat. Das heißt: Diese Grundakte gehören zum Menschen grundlegend – als die Begriffe, mit denen er sie begreift.

² Schriften zur Theologie, Band VI, 26.

³ Zitiert nach Publik-Forum, Selbstdarstellung 1989, 12.

⁴ Zitiert nach Publik-Forum, Selbstdarstellung 1989, 15.

⁵ U. Hahn, Unerhörte Nähe, DAV Stuttgart 1988, 85.

⁶ Vgl. zu 1.1 und 1.2: K.P. Fischer, Gotteserfahrung, Mystagogie in der Theologie Karl Rahners und in der Theologie der Befreiung, Mainz 1986, 74-87.

Sie sind uns ins Menschenleben mitgegeben, sind ursprünglich und kommen aus der Wesensmitte des Menschen. Sie ändern sich auch nie. Der Mensch ändert sich im Laufe der Geschichte, diese Grundakte aber ändern sich nicht. Sie waren bei Abraham genauso wie heute. Sie strukturieren den Menschen und bilden eine „geschichtliche Konstante der Menschheit“ (Karl Rahner).

Lieben, hoffen, sich sehnen... sind eine Art Dynamik im Menschen, eine Art Bewegung, bei der man fragen kann, wohin geht sie und woher kommt sie. Fragen wir zunächst nach dem 'Wohin'. Wohin und woraufhin tendiert diese Dynamik im Menschen?

1.2 *Das Woraufhin*

Zunächst scheinen wir das 'Woraufhin' der Grundvollzüge zu kennen. Es richtet sich auf Menschen, Sachen, Zustände. Schauen wir aber näher zu, dann entdecken wir, daß diese Grundakte das ins Auge gefaßte Ziel ständig überschreiten und ein nicht näher bestimmtes Ziel haben. Zum Beispiel die Sehnsucht zu Hause zu sein, von der H. Böll im obigen Text spricht, wird eigentlich nie ganz zufriedengestellt. Wir schaffen uns ein Zuhause und spüren, daß es doch nie ganz zu schaffen ist. Wir stoßen an Grenzen. Es stellt sich Enttäuschung ein, aber nur, weil unser Herz diese Grenze längst überschritten hat. Die Sehnsucht überschreitet alle Grenzen. Deshalb kann H. Böll sagen: „daß wir hier auf der Erde nicht zu Hause sind, nicht ganz zu Hause.“

Wir erreichen also nicht ganz, wohin unser Herz zielt. Es zielt auf eine umfassende Geborgenheit, die wir aber nicht fassen und nicht umfassen können. Das Sehnen bleibt, trotz aller irdischer Erfüllung. Und in besonders ungeborgenen Stunden unseres Lebens wird das Sehnen dann zum Seufzen unserer Seele nach Geborgenheit, von dem der Apostel Paulus in 2 Kor 5,1ff und in Röm 8,23ff spricht.

Und wie mit der Sehnsucht nach Geborgenheit verhält es sich mit der Liebe, dem Hoffen, der Treue, der Verantwortung, der Sehnsucht nach Freiheit und Wahrheit... „Die Sehnsucht, die uns ergreift, wenn wir uns zum erstenmal wirklich verlieben, wenn unsre Gedanken sich mit fernen Ländern befassen oder wenn wir am Anfang eines Studiums stehen, wird durch keine Ehe, keine Reise und kein Studium wirklich gestillt. Es ist hier nicht die Rede von unglücklichen Ehen, von verpfuschten Ferien oder von einer verpatzten Karriere. Im Gegenteil – ich stelle mir eine glückliche Ehe, wunderbare Ferien und einen aussichtsreichen Beruf vor.“ (C.S.Lewis)⁷ Das Letzte, das Eigentliche entzieht sich uns. Wir sind nie ganz zufrieden zu stellen. Wir tendieren zum Allumfassenden, für das wir keinen Namen haben. Es ist unsagbar und geheimnisvoll. Deshalb wollen wir es mit Karl Rahner 'Das Geheimnis' nennen:

„Es waltet in jedem Leben ein Unsagbares: Das Geheimnis... Wir sind, denken und handeln in Freiheit nur, indem wir das Bestimmte und Faßbare immer schon überholt haben in einer Bewegung, die keine Grenze kennt. Wenn wir uns als die Begrenzten begreifen, die wir in radikaler und vielfältiger Weise sind, haben wir diese Grenze schon überschritten, freilich ins Leere hinein, aber dennoch überschritten, haben wir uns als die dauernd Sich-selbst-Überschreitenden erfahren auf das Unumfaßbare hin, das eben als grundsätzlich solches unendlich genannt werden muß, das das Geheimnis schlechthin ist.“⁸

⁷ C.S.Lewis, *Christentum schlechthin*, (Herder Tb 49) Freiburg 1959, 116.

Zwar sind wir uns dieser Urfahrung nicht gleich bewußt, aber wir können sie uns bewußt machen. Diese geheimnisvolle Dynamik von uns aus auf das unsagbare Geheimnis hin spricht vom „Geheimnischarakter des Menschen“ (K. Rahner). Diese Dynamik geschieht *nicht neben* unseren alltäglichen Erfahrungen, sondern in ihnen. Im täglichen Hoffen, Sehnen, usw. scheint etwas auf, über das wir keine Verfügungsgewalt haben.

Schließlich scheint dieses 'unsagbare Geheimnis' auch der Grund zu sein, über alle Grenzen hoffen, lieben, sich sehnen... zu können.

1.3 Erfahrungen des Guten

Nicht nur das ständige Überschreitenwollen der Grenzen im Geist zielt auf das unumfaßbare 'Woraufhin', auch in der Erfahrung des Guten, des Glücks, der Freude, und des Schönen scheint es auf, zum Beispiel in der liebenden Begegnung zweier Menschen. Josef Imbach schreibt dazu:

„Wenn zwei Menschen einander lieben, dann können sie sich selber vergessen. Dann ist jeder ganz für den andern da; wobei solches Sich-Verlieren nicht als Verlust, sondern als Seligkeit erfahren wird; es gibt wohl keinen geeigneteren Ausdruck, um diesen Zustand zu beschreiben. Wenn die beiden in liebender Umarmung zueinander finden, so ist das buchstäblich ein Stück Himmel. Deshalb mag man dann wohl sagen: ich könnte jetzt sterben vor Freude. Solche Augenblicke sind immer wie ein Versprechen und eine Vorwegnahme eines höchsten, vollkommenen, grenzenlosen Glücks. Diese Erfahrung des Unbegrenzten kommt zum Ausdruck, wenn ein Mensch zu einem andern sagt: Ich liebe dich so unendlich. Im Grunde meint er damit nichts anderes als: In dir, mit dir erfahre ich, was das ist, das unendliche Glück,“⁹ (von dem ich eigentlich in meiner Seele schon immer eine Ahnung habe).

Ähnliche Erfahrungen kann man bei der Begegnung mit dem Schönen machen, sei es in der Natur (zum Beispiel auf einem Berggipfel), der Kunst, der Musik, der Technik. Solche Begegnungen können wie ein Erleben des vollkommenen, grenzenlosen Schönen sein, ein Aufreißen des Wolkenhimmels, das unser Herz in Hochstimmung versetzt, daß es glaubt, 'im Himmel' zu sein.

Zusammenfassend können wir also sagen: Bruchstückhafte Erfahrung von Schö-nem, Freude, Liebe, Freiheit, Wahrheit... kann als Verheißung von unendlicher Schönheit, Freude, Liebe... erlebt und auch angenommen werden. Es verweist auf das Absolute, das Geheimnis.

1.4 Das Wovonher

Dieser dritte Aspekt spricht vielleicht von den wichtigsten Erfahrungen, die wir machen können. Es scheint nämlich, daß wir nicht nur auf das unsagbare Geheimnis hingewiesen werden, sondern, daß etwas *von ihm in unserem Herzen selbst* wirksam wird. Wir können es bei uns und bei anderen Menschen in Befindlichkeiten und Handlungen erleben, bei denen wir fragen müssen: Woher kommt diese Kraft, woher kommt der Funke, das Feuer, wovonher weht der Geist, der hier zu spüren ist? Ein Beispiel:

„Da ist zunächst einmal die Tatsache, daß der Mensch im letzten daran glaubt, daß sein Dasein trotz aller Zwiespältigkeit und Gebrochenheit einen Sinn und ein Ziel hat. Der in

⁸ Schriften zur Theologie, Band IX, 167.

⁹ J. Imbach, Wo uns Gott begegnen kann, (Herder Tb 1617) Freiburg 1989, 60.

Amerika lehrende Soziologe Peter Berger hat das anhand eines einleuchtenden Beispiels erläutert: Ein Kind erwacht aus schweren Träumen und schreit auf vor Angst. Die Mutter nimmt es in ihre Arme und tröstet es. Dabei wird sie wohl sagen: Hab doch jetzt keine Angst; es ist ja alles in Ordnung, alles ist gut. Berger stellt dann die Frage, ob die Mutter in diesem Augenblick ihr Kind belüge. Denn Angst, Hunger, Elend, Folterungen, Schmerz und Tod wird es auch weiterhin geben auf unserer Erde. Wie kann man dann angesichts dieser dunkeln und bedrohlichen Wirklichkeiten ehrlicherweise behaupten: Es ist jetzt alles wieder gut? Doch nur dann, wenn man – bewußt oder unbewußt – ein alles umgreifendes Urvertrauen gegenüber dem Leben empfindet: daß das Leben des einzelnen und die Welt als ganze, mit allen Unstimmigkeiten, gehalten und getragen sind von einer höheren Macht, die dem Ganzen einen Sinn und dem einzelnen Geborgenheit gewährt. (Der Gläubige hat für den Grund dieses Urvertrauens einen Namen: Gott. Und sein Vertrauen ist schon ein Akt der Erfahrung Gottes; indem er sich ihm vertrauensvoll überläßt, fühlt er sich geborgen.)¹⁰

Fragen wir noch einmal, wovonher die Mutter einfach sagen kann: „Hab doch jetzt keine Angst...“ Nun, es bricht einfach aus ihr heraus. Es ist ihre Grundeinstellung; diese hat sie sich nicht selbst besorgt. Sie ist ihr gegeben. Es ist wohl dieses Urvertrauen, das alles umgreift, das sie in ihrem Herzen empfindet und auf das sie ihr Leben gründet und auch das ihres Kindes; nämlich daß das Leben getragen ist von diesem Geheimnis; das dem Ganzen seinen Sinn und dem einzelnen Geborgenheit gewährt trotz aller Ungeborgenheit, die wir erleben, so daß der Mensch daran glauben kann, daß sein Dasein einen Sinn und ein Ziel hat. Er empfindet sich von diesem Unumfaßbaren, das die Geborgenheit selbst ist, gehalten und getragen.

Boris Pasternak spricht von einer ähnlichen Erfahrung, die sich in einem Gedicht niederschlägt, das er ein Jahr vor seinem Tod (Januar/März 59) anlässlich des Nobelpreises, den er für seinen Roman *Dr. Schiwago* empfangen sollte, schreibt. Infolge einer hemmungslosen Hetzkampagne in der UDSSR gegen ihn, von der Partei geschürt, muß er den Preis ablehnen. Zu diesem Schmerz kommt noch ein Zerwürfnis, das er in diesen Tagen mit seiner Partnerin hat und das sich in den letzten zwei Versen niederschlägt.¹¹

Der Nobelpreis

Bin am End, ein Tier im Netze.
Fern gibt's Menschen, Freiheit, Licht.
Hinter mir der Lärm der Hetze,
Und nach draußen kann ich nicht.
Finsterer Wald, ein Teich inmitten,
Tannenstamm, gefällt vom Streich.
Jeder Weg ist abgeschnitten.
Komm, was wolle, mir ists gleich.
Was verbrach ich an Gemeinem,
Ich ein Mörder, ein Popanz?
Ließ die ganze Welt nur weinen
Ob der Schönheit meines Lands.

Doch auch so, schon nah dem Sarge,
Glaub ich, eine Zukunft winkt,
Wo die Macht des Tückisch-Argen
Vor dem Geist des Guten sinkt.
Immer näher kommt die Meute.
Andre Schuld liegt noch auf mir:
Meine rechte Hand fehlt heute,
Die Geliebte ist nicht hier.
Mit dem Strick schon um die Kehle
Sei mein letzter Wunsch bekannt:
Daß die Tränen meiner Seele
Abwisch meine rechte Hand!

Boris Pasternak

¹⁰ *Imbach*, ebd., 58.

¹¹ *B. Pasternak*, Wenn es aufklart, (Fischer TB 9566) Frankfurt a.M. 1990, 78.

„Komm, was wolle, mir ists gleich“ ist hier nicht Fatalismus. Worin es gründet, wird in der vierten Strophe deutlich: „Doch auch so, schon nah dem Sarge / Glaub ich, eine Zukunft winkt, / Wo die Macht des Tückisch-Argen / Vor dem Geist des Guten sinkt.“ Es ist egal, an welche Art Zukunft der Dichter denkt: Hier in seiner Welt oder drüben in der anderen. Die Erfahrung ist, daß da eine Glut oder ein Geist in seinem Herzen ist, ein Geist der Hoffnung, der auch durch alle Repressalien von außen nicht gelöscht werden kann. Da ist etwas, an das die Macht dieser Welt nicht heranreicht. Woher kommt diese Glut, dieser Geist, die ihn hinausheben über alles Bestimmbare, Machbare, Abgrenzbare; die ihn Mensch sein lassen, obwohl er mit dem Vers anhebt: „Bin am End, ein Tier im Netzte?“

Die Erfahrung dieser Glut oder dieses Geistes ist nicht so selten wie man meint. Sie erscheint zum Beispiel in einer innerweltlich unbegründbaren Liebe zu einem 'Armen', oder in der unbegreiflichen Treue zu einem Menschen, wie der Mutter zu einem gestrauchelten Kind (K. Rahner); in einer durchgehaltenen Verantwortung, die in der Umgebung keiner mehr verstehen will. Das Herz spürt gleichsam in der Situation eine Absolutheit der Verantwortung, die es in Pflicht nimmt.

Und der Mensch ergreift sie, obwohl er um die Opfer weiß, die es kosten kann, und auch weiß, daß die andere ihn eventuell für blöd ansehen. Zu denken ist zum Beispiel an die Entscheidung des damaligen ungarischen Außenministers Gyula Horn, die Grenze zu öffnen. G.P. Hefty schreibt dazu:

„... Horn muß handeln... Er läßt alle Möglichkeiten prüfen; wie man sowohl dem Auslieferungsvertrag als auch der Menschenrechtskonvention gerecht werden könne – es geht nicht... Die Nacht vom 9. auf den 10. September verbringt er schlaflos. Wie verhält sich ein Mensch, wenn er weiß, daß er Europa aus den Angeln heben muß? Er hat keine andere Wahl und ist sich über die Tragweite seines bevorstehenden Beschlusses im klaren: Der Flüchtlingsstrom wird die Fundamente der kommunistischen Regime unterspülen. 'Und Sie haben sich schließlich an jenem denkwürdigen 10. September 1989 entschieden. Sie standen allein mit dieser Entscheidung...' (Bundesaußenminister Genscher).“¹²

Der Mensch erfährt in solchen Situationen die Glut, die ihn wärmt und mit der er Wärme weitergeben kann. Natürlich wird die Glut oder dieser Geist in verschiedener Intensität erfahren. Er wird intensiver, je mehr es um Situationen geht, wo wir „gleichsam den Boden unter den Füßen verlieren“ (K. Rahner). Wo wir etwas tun, was sich unterscheidet von dem, was Menschen sonst tun, etwas das nicht mehr berechenbar und nicht mehr zu fassen ist, weil es keine allgemein verstehbare 'vernünftige' Gründe mehr hat. Solches Handeln, das von diesem Geist in uns Zeugnis gibt, und trotzdem vom Menschen in Freiheit gesetzt wird, versucht Karl Rahner in mehreren Aufsätzen immer wieder neu beispielhaft aufzuzählen. Karl Rahner fragt, ob der Mensch, ob Du z.B. nicht schon solche Erfahrungen mit diesem Geist gemacht hast.

– „Haben wir schon einmal geschwiegen, obwohl wir uns verteidigen wollten, obwohl wir ungerecht behandelt wurden?“

– Haben wir schon einmal verziehen, obwohl wir keinen Lohn dafür erhielten und man das schweigende Verzeihen als selbstverständlich annahm?

– Haben wir schon einmal gehorcht, nicht weil wir mußten und sonst Unannehmlichkeiten gehabt hätten, sondern bloß wegen jenes geheimnisvollen schweigenden Unfaßbaren...

¹² Frankfurter Allgemeine Zeitung, Samstagsbeilage, 3. Febr. 1990, Nummer 29.

– Haben wir schon einmal geopfert, ohne Dank, Anerkennung, selbst ohne das Gefühl innerer Befriedigung?

– Waren wir schon einmal restlos einsam?

– Haben wir uns schon einmal zu etwas entschieden, rein aus dem innersten Spruch unseres Gewissens heraus, dort, wo man es niemand mehr sagen kann, niemand mehr klar machen kann, wo man ganz einsam ist und weiß, daß man eine Entscheidung fällt, die niemand einem abnimmt, die man für immer und ewig zu verantworten hat?

– Haben wir einmal eine Pflicht getan, wo man sie scheinbar nur tun kann mit dem verbrennenden Gefühl, sich wirklich selbst zu verleugnen und auszustreichen, wo man sie scheinbar nur tun kann, indem man eine entsetzliche Dummheit tut, die einem niemand mehr dankt?

– Waren wir einmal gut zu einem Menschen, von dem kein Echo der Dankbarkeit und des Verständnisses zurückkommt und wir auch nicht durch das Gefühl belohnt werden, 'selbstlos', anständig usw. gewesen zu sein?¹³

Der Mensch soll mittels dieser Fragen einmal in sich hineinschauen, wo er ganz persönlich in dieser oder ähnlicher Situation individuell einsam, ganz für sich und in Freiheit, dieser Glut, diesem Geist gefolgt ist, der sich in seiner innersten Mitte meldet. Der Mensch hat dann eine Wahl getroffen, die nicht von den Zielen dieser Welt angeboten war, sondern von einem ganz anderen unsagbaren Ziel.

Vielleicht hat der Mensch dabei Trost erfahren. Vielleicht ist der Mensch durch dieses Handeln, obwohl es seine Umgebung nicht versteht, innerlich ruhig geworden, hat Friede gefunden, ist in eine große innere Freude gekommen, die real nicht zu erklären ist.

Für die Schriftsteller und Dichter, deren Texte wir herangezogen haben, sind diese Erfahrungen Gotteserfahrungen. H. Böll sagt: „Der Mensch ist ein Gottesbeweis“ durch sein Sehnen. E. Cardenal: „Gott ist unsere einzige Sehnsucht. Gott ist im Innersten aller Kreatur verborgen und ruft uns.“ J. Imbach interpretiert die Sätze des Soziologen Berger: „Der Gläubige hat für den Grund dieses Urvertrauens einen Namen: Gott. Und sein Vertrauen ist schon ein Akt der Erfahrung Gottes! indem er sich ihm vertrauensvoll überläßt, fühlt er sich geborgen.“ Dichter und Schriftsteller, wenn sie nicht gerade rationalistisch und positivistisch bestimmt sind, kommen intuitiv zu dieser Erkenntnis.

Wir Theologen aber müssen die Phänomene von der Theologie her, näherhin von der Bibel her, zu deuten suchen. Dem soll der 2. Teil dieser Ausführungen dienen.

2. Theologische Deutung

Ist Gott erfahrbar? Wir wollen diese Frage vor allem von der paulinischen Theologie her angehen. Der Apostel Paulus bejaht diese Frage; und zwar nicht nur im 1. Kapitel des Römerbriefes, sondern auch in 2 Kor 13,3-5: Da verlangen die Korinther von Paulus Beweise für sein Apostolat. Paulus dreht darauf den Spieß um und sagt in Vers 5: „Fragt euch selbst, ob ihr im Glauben seid, prüft euch selbst! Erfahrt ihr nicht an euch selbst, daß Jesus Christus in euch ist?“ Ähnlich fragt Paulus in Gal 3,2-5: „Habt ihr den Geist durch die Werke des Gesetzes oder durch die Botschaft des Glaubens empfangen? ... Habt ihr so Großes vergeblich erfahren?“ Wenn die Erfahrung des Jesus Christus und seines Geistes für Paulus und seine Gemeinden so selbstverständlich war, muß es diese Erfahrung auch heute

¹³ Rahner, Schriften zur Theologie, Band III, 106.

noch geben. Wir wollen dies aufzeigen, indem wir die im 1. Teil beobachteten Phänomene nun theologisch deuten.

2.1 Die Sehnsucht der Kreatur nach der Herrlichkeit (*doxa*): Röm 8,18-27¹⁴

Wir haben mit dem Sehnen der Menschen begonnen, das ein Sehnen über alle Grenzen hinaus nach dem Absoluten, dem 'unsagbaren Geheimnis' ist. Dieses Sehnen deutet Paulus in Röm 8,18-27. Wir wenden uns deshalb zunächst dieser Stelle zu. Der Text:

¹⁸ Denn ich bin überzeugt, daß die Leiden dieser Zeit nichts bedeuten im Vergleich mit der Herrlichkeit, die an uns offenbar werden soll. ¹⁹ Denn das sehnsüchtige Verlangen der Kreatur wartet auf die Offenbarung der Söhne Gottes. ²⁰ Denn die Kreatur ist der Nichtigkeit unterworfen worden, nicht aus eigenem Willen, sondern durch den, der sie unterworfen hat – auf Hoffnung. ²¹ Es ist so: Auch die Kreatur als solche wird befreit werden von der Knechtschaft der Verwesung zur Freiheit der Herrlichkeit der Kinder Gottes. ²² Wir wissen ja, daß die gesamte Schöpfung bis jetzt einmütig seufzt und in Wehen liegt. ²³ Doch nicht nur das; auch wir selbst, die wir die Erstlingsgabe des Geistes haben, auch wir seufzen in unserem Herzen und erwarten die Sohnschaft, die Erlösung unseres Leibes. ²⁴ Denn zur Hoffnung sind wir gerettet worden; Hoffnung aber, die man sieht, ist keine Hoffnung. Wie kann denn einer erhoffen, was er sieht? ²⁵ Wenn wir aber auf das hoffen, was wir nicht sehen, warten wir in Geduld. ²⁶ So nimmt sich auch der Geist unserer Schwachheit an. Denn wir wissen nicht, was wir beten sollen, wie es sich gebührt. Doch der Geist selber tritt für uns ein mit wortlosem Seufzen. ²⁷ Der aber die Herzen erforscht, weiß, was das Anliegen des Geistes ist, daß er, wie Gott es will, für die Heiligen eintritt.

Vers 19: Paulus sagt, daß die Kreatur sehnsüchtig wartet, heftiges Verlangen hat, in unbestimmter Spannung ist, und zwar über sich hinaus. Die Kreatur sind für Paulus die Menschen, die den Taufeist noch nicht empfangen haben, sowie die belebte und unbelebte Schöpfung, die Paulus ganz eng mit dem Menschen verbunden sieht. Die gesamte Kreatur ist also „nicht völlig in sich verschlossen“: Sie weiß und empfindet „sich in ihrer Zeitlichkeit und Endlichkeit nicht erfüllt“. Sie spürt, wie sie ständig an Grenzen stößt. Weil sie aber mit ihrem Geist diese Grenzen überspringt, ist sie „voll Unruhe und wartet auf ein anderes, das über sie hinausgeht“.

Das Dasein ist also zielgerichtet und das Ziel ist die *Doxa*, die Herrlichkeit Gottes. Mit *doxa* meint Paulus hier die Wirklichkeit Gottes, die uns in Jesus Christus in sich aufnehmen wird. Sie ist unsere eigentliche Zukunft, unsere Vollendung. Mit ihr eröffnet sich ein Leben in Freiheit, Friede und Freude. Wo also „beim Menschen Erwartung und Verlangen, Hoffnung und Sehnsucht sind, wo ein Über-sich-Hinausgehen, -Greifen und -Wollen geschieht“, da ist letztlich jenes gesucht, was Paulus *doxa* nennt. Die Christen stehen im Glauben schon in ihr. Deshalb harret die Kreatur auf den 'verklärten' Menschen – das Offenbarwerden der Söhne Gottes – „als dessen 'Welt' auch sie 'verklärt' werden wird“.

Vers 18: Warum spricht Paulus von diesem sehnsüchtigen Verlangen? Paulus will damit seine Aussage von Vers 18 beweisen, daß die Leiden dieser Zeit nichts bedeuten gegenüber der Herrlichkeit, die an uns offenbar werden soll. Paulus weist also als Beweis für die *Doxa* auf die Tatsache hin, daß alles auf sie wartet

¹⁴ Vgl. dazu: H. Schlier, Der Römerbrief, Freiburg 1977. Übersetzung des Textes und die in Abschnitt 2.1 zitierten Stellen finden sich im Kommentar unter den jeweiligen Versen.

und nach ihr verlangt. Dieses Warten und Verlangen ist in dreifacher Weise zu vernehmen:

1. Das sehnsüchtige Verlangen der Kreatur, das dann in Vers 22 zu einem 'Seufzen' und einem 'in Wehen liegen' wird: Verse 19-22. 2. Auch die Christen, obwohl sie den Geist haben, seufzen in ihrem Herzen und warten: Verse 23-25. 3. Schließlich seufzt der Geist selbst in uns, indem er für uns mit Seufzen eintritt: Verse 26-27.

Im sehnsüchtigen Verlangen von Vers 19 können wir diese Dynamik in unseren Grundakten auf das 'Woraufhin' erkennen: Die Sehnsucht nach Liebe, Geborgenheit..., die alle irdischen Grenzen überspringt und ins Absolute zielt. Dieses Sehnen wird in Vers 22 zum Seufzen, weil Paulus vom Leid spricht, womit er alles Bedrängende und Schmerzliche, alles Schreckliche und Böse meint. In solcher Bedrängnis und Not wird das Sehnen zum Seufzen.

Vers 20 gibt die Antwort auf die Frage: Warum die Kreatur fähig ist auf die Doxa zu warten und warum sie warten muß. Die Kreatur ist unterworfen worden. Sie steht in einem Bann. Der Bann ist die Nichtigkeit, die Eitelkeit, der Schein, die Lüge. Diese Eitelkeit und Lüge wird in Röm 1,23ff beschrieben: Der Mensch will sich Gott nicht verdanken. Der Mensch gibt sich selbst als Schöpfer aus. Das ist die Lüge. Diese Lüge, dieser Schein, daß er sich für etwas ausgibt, was er nicht ist, bannt ihn „in eine Unwirklichkeit“. Die Kreatur ist sich entfremdet. Sie steht nicht mehr in der Wahrheit. Deshalb ist sie der Vergänglichkeit, der Verweslichkeit verfallen. Es ist ein Verfallen durch „Abwesenheit von Kraft, Glanz, Geist und Leben“. Das ist der Bann, in dem die Kreatur lebt.

Aber dieser Bann läßt sie „ihre Erwartung auf etwas richten, was sie nicht selbst ist“. Der Bann läßt Sehnsucht frei werden. Das ist deshalb möglich, weil die Kreatur an ihre Unwirklichkeit ausgeliefert wurde 'auf Hoffnung' hin. Gott hat sie nicht einem hoffnungslosen Geschick überlassen, sondern hat ihr eine Aussicht gewährt: „In ihr glüht kraft dieser Hoffnung Hoffnung.“ Und weil Hoffnung da ist, ist die Kreatur nicht nur eine leidende, sondern auch „eine über sich hinaus verlangende“, sich sehrende und eine wartende. Die geschichtliche Welt lebt also in einem endzeitlichen Horizont, der ihr Gott mit Beginn der Geschichte gegeben hat.

So redet Paulus in Röm 8 zwar in einem anderen Zusammenhang als wir. Er spricht ja von der Größe der Herrlichkeit, die uns erwartet. Diese will er begründen. Aber bei der Begründung bestätigt er, was wir oben sagten, daß der Mensch durch sein Sehnen, Hoffen, Seufzen... auf ein geheimnisvolles 'Woraufhin' hingeeordnet ist. Er deutet uns dieses Phänomen des 'unsagbaren Geheimnisses' als die Doxa Gottes. Vers 22 ergänzt das Seufzen durch den Ausdruck 'in Wehen liegen'. Die Kreatur liegt gemeinsam in Wehen. Ihr entströmt „die verschwiegene Klage“ und der Schmerz der Gebärenden. „Ist aber das Stöhnen der Kreatur, das der Glaube vernimmt, das Stöhnen der Gebärenden, so ist es in sich ein Zeichen der Hoffnung... Alles Seufzen in aller Welt, wie alles Warten und Verlangen, meint seine Herrlichkeit, die Herrlichkeit der 'Kinder Gottes' in der Herrlichkeit Christi. Wie sollten dann aber die Leiden noch Gewicht haben? In ihnen selbst waltet schon, verborgen in Ohnmacht und Dunkel, Macht und Glanz der überwältigenden Gegenwart Gottes.“ So ist die Kreatur in ihrem Sehnen und Seufzen Zeuge für die künftige Herrlichkeit.

Verse 23-25: Auch die Getauften, die Christen, seufzen und warten. Auch das Christendasein ist ja noch nicht erfüllt. Es ist durch den Leib begrenzt. Dieses leibliche Dasein läßt noch nicht in die Eigentlichkeit gelangen. Es macht auch uns vorläufig. Dieses unser leibliches und leibhaftiges Dasein soll eingehen, „gelöst aus seiner Versuchlichkeit und Sterblichkeit, in die Freiheit der Herrlichkeit, die es dann mit Jesu Christi Glorie teilt“.

Verse 26-27: Auch der Geist selbst seufzt und erweist damit die Größe der ersehnten und erwarteten Herrlichkeit. Der Geist seufzt nicht für sich. Er seufzt für uns. „Der Geist hilft uns mit seinem Seufzen bei unserem Seufzen... Unser Seufzen (und Verlangen), und wenn es noch so innig sein sollte, begreift nicht in sich, wonach er ruft.“ So nimmt uns – erstens – der Geist die Arbeit ab, weil wir oft nicht wissen, worum wir zuerst und eigentlich zu beten haben, was nach Gottes Wille zu beten ist. Zweitens erhebt der Geist seine Stimme in uns, damit wir nicht nach der falschen 'Herrlichkeit' seufzen, um hier im Endlichen Befriedigung zu suchen, z.B. in einem schönen Menschen, in Macht und Ansehen; denn unserem Seufzen und Hoffen haftet immer auch „ein Unangemessenes an“. Das, wonach es eigentlich ruft, „überragt alle Vernunft“. Es ist unvorstellbar und unsagbar, es ist Geheimnis, es ist ja die doxa, die Herrlichkeit Gottes.

Da wird der Geist zum Beistand und Helfer. Er entzündet „sein Seufzen in uns und mischt es sozusagen unserem Seufzen bei“, damit es das Eigentliche trifft und nicht ins Abseits läuft. „Es ist ein Seufzen Gottes zu Gott für uns, in unserem Herzen. Es ist ein Seufzen, das unsere Schwachheit nicht teilt und doch Anteil an ihr nimmt und sie auf sich nimmt.“

So legt Paulus in Röm 8,13-27 unsere ständigen Erfahrungen aus: Für ihn hat das Sehnen des Menschen dieselbe Funktion, die wir ihm oben gegeben haben. Er deutet das Sehnen als Hinweis auf die Doxa, die Herrlichkeit Gottes, auf die der Mensch hinleben soll. Ja noch mehr: Sowohl über die Hoffnung, die der Kreatur von Gott gegeben ist, als auch dadurch, daß der Geist in das Seufzen des Christen miteinstimmt, wird im Hoffen, Sehnen und Seufzen nicht nur das geheimnisvolle 'Woraufhin', sondern auch das 'Wovonher' aktiv.

2.2 Gottes und Jesu Christi Geist in uns

Schauen wir noch einmal auf die Fragen, die Karl Rahner stellt. Wenn ich frage, wessen Geist ist das, aus dem die Menschen, die hier genannt sind, handeln, dann wird wohl jeder bestätigen: das ist der Geist Jesu Christi. Jesus Christus ist doch der, der in dieser Weise verziehen hat; der der inneren Stimme des Vaters gehorcht hat; sich selbst geopfert hat; restlos einsam war; seine Pflicht getan hat bis zum Tod am Kreuz; der gut war, ohne Lohn zu erwarten. Es ist der Geist, aus dem Jesus Christus gehandelt und gelebt hat, der Geist Jesu Christi.

Nach Paulus ist der Geist die Kraft, in der Jesus Christus und Gott sich erschließen. Der Geist ist die Kraft, in dem Gott sich offenbart, in der Jesus Christus und Gott gegenwärtig werden, *erfahrbar* werden.

Von diesem Geist behauptet Paulus immer wieder, daß wir ihn empfangen haben. Gott hat ihn 'ausgegossen', 'gewährt'... Gott hat den Geist seines Sohnes in unser Herz gesandt; und dieser Geist ruft aus unserem Herzen „Abba, Vater“ (Gal 4,6).

Der Ort, aus dem der Geist sich meldet, ist das Herz des Menschen, seine innerste Mitte, das Zentrum des Menschen. Aus dem Herzen ruft er „Abba, Vater“.

Welche Erfahrung steckt hinter dieser Behauptung des Paulus? Zwei Beispiele mögen das verdeutlichen: In der Frankfurter Allgemeinen stand ein liebevoller Nachruf auf den Entertainer Sammy Davis jr., der am 16. Mai 1990 an Kehlkopfkrebs gestorben war.¹⁵ Davis hatte eine Biographie veröffentlicht, in der er die Frage stellt: „Warum ich?“ Bei dieser Frage ging es ihm um seine Begabung und sein Künstlertum. „Warum ich?“ fragt er, und dann: „Ich weiß es nicht. Und ich möchte es auch nicht wissen. Ich meine es jetzt ganz positiv. Danke für das, was gewesen ist, aber warum gerade ich? Und jeden Morgen stehe ich auf und sage Danke, Herr, ich sage es drei- und viermal am Tag.“ – Welch ein Mann Davis wohl auch immer gewesen sein mag. Hier ruft der Geist aus seinem Herzen: Danke, Herr! (Abba, Vater).

Ähnliches gilt wohl für den jüdischen Schriftsteller Amos Oz,¹⁶ wenn er in einem Interview sagt:

„Ich habe den Tod von sehr nahe kennengelernt. Auf dem Schlachtfeld und auch als kleiner Junge in Jerusalem. Ich sah den Tod, verpfushtes Leben; Verlust, Elend; ich bin zwischen Flüchtlingen aufgewachsen, die alles zurücklassen mußten. Und so ist fast eine Art religiöses Verlangen in mir, morgens, wenn ich in die Wüste hinausgehe – denn ich fange jeden Tag mit einem Gang in die Wüste an – und das Licht und die Steine sehe, jemanden 'Danke' zu sagen. Ich weiß nicht genau, wem ich danke, es soll nur ausdrücken, daß ich nichts für selbstverständlich halte. Im Gegensatz zu meinen Charakteren betrachte ich nichts als selbstverständlich: nicht den Kaffee, den ich gerade getrunken habe, nicht das Licht, und so bin ich manchmal, nein, nicht glücklich, aber erstaunt.“

In 1 Kor 2,12 sagt Paulus vom Geist: „Wir haben nicht den Geist der Welt empfangen, sondern den Geist, der von Gott herweht“ (H.Schlier). (To pneuma to ek tou Theou.) Dieses Empfangen des Geistes „geschieht so, daß der Geist sich selbst unser bemächtigt und zwar in dreierlei Weise“:¹⁷

1. Er nimmt in uns seinen Wohnsitz, d.h. er räumt sich sozusagen uns zu seinem Lebensraum ein. 2. Er wird das, „wonach sich unser Leben vollzieht: die Maßgabe unserer Existenz, das 'kata pneuma'“ (Röm 8,4f). 3. Er eröffnet sich uns „als unsere neue Lebensdimension“.

Und da der Geist der Geist Christi ist, können wir dasselbe von Jesus Christus sagen: 1. Er räumt sich uns zu seinem neuen Lebensraum ein. 2. Er wird die Maßgabe unserer Existenz. 3. Er gibt sich uns als unsere neue Lebensdimension. Das bedeutet: 'Christus ist in uns' oder 'wir sind in Christus'; beides paulinische Aussagen.

Die Frage ist nun, ob das alles nur erbauliche Vorstellungen des Paulus sind, oder ob wir erfahren können, daß Christus oder der Geist in uns ist, daß sie unsere neue Lebensdimension sind oder werden können, gemäß der Frage in 2 Kor 13,3: „Erfahrt ihr nicht an euch selbst, daß Jesus Christus in euch ist?“

¹⁵ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. Mai 1990, Nr.115, 33.

¹⁶ Frankfurter Allgemeine Magazin vom 8. Juni 1990, Heft 536, 18.

¹⁷ Vgl. zu diesen Ausführungen: H. Schlier, Grundzüge einer paulinischen Theologie, Freiburg 1978, 184f.

2.3 Im Lebensvollzug gemäß dem Geist werden Christus und Gott erfahrbar

Daß Jesus Christus in uns ist, ist nur durch einen Lebensvollzug gemäß dem Geist Christi zu erfahren. Lebensvollzug gemäß dem Geist und damit Lebensvollzug in Christus heißt für Paulus einerseits *'den Weg der Liebe gehen'* und andererseits *'nach den Geistesgaben streben'*. Beides geht ineinander und so werden in 1 Kor 14,1 beide genannt: „Jagt der Liebe nach, eifert um die Geistesgaben!“ (H. Schlier)

2.3.1 Den Weg der Liebe gehen: „Jagt der Liebe nach!“

Dazu hat Paulus vieles zu sagen. Wir beschränken uns auf eine Stelle. In Gal 5,13ff bringt Paulus den Weg der Liebe mit der Freiheit zusammen. Christus hat uns frei gemacht, er hat uns zu einem freien Leben befähigt. Dabei schenkt er uns keine andere Freiheit als seine Freiheit: Die Freiheit Jesu Christi. Diese Freiheit aber sollen wir nicht mißbrauchen, indem wir uns der Selbstsucht hingeben. Die Freiheit wird vielmehr in der Liebe ergriffen. „Sie ist also die Freiheit, endlich lieben zu können, weil man in der Liebe Christi geborgen ist und so von sich selbst loskommt und die Freiheit, die den Anspruch stellt, endlich zu leben, erfüllt.“¹⁸ Das aber geschieht, indem wir uns vom Geist leiten und führen lassen.

In den Versen 22 und 23 wird nun aufgezählt, was durch den Geist, der von Gott *'herweht'*, erreicht wird: „Die Frucht des Geistes aber ist Liebe, Freude, Friede, Langmut, Freundlichkeit, Güte, Glaube, Sanftmut und Selbstbeherrschung.“ Diese Aussage ist wichtig für unser Thema, denn an dieser Frucht wird ja der Geist Gottes in der Welt offenbar. Dort, wo solche Frucht des Geistes an einem Menschen zu beobachten ist, wird der Geist erfahrbar, der der Geist Christi und der Geist Gottes ist. Das heißt: Es geschieht Gotteserfahrung. Ein Beispiel: Als Papst Johannes XXIII. starb, war die ganze Welt traurig, weil einer gestorben war, an dem die Welt Güte erleben konnte; die Güte dessen, der die Ehebrecherin rettete; die Güte dessen, der die Geschichte vom verlorenen Sohn erzählte; die Güte dessen, der zum Schächer am Kreuz sagte: „Heute noch wirst du mit mir im Paradies sein.“ Das heißt: Die Güte Jesu Christi und die Güte Gottes wurde in diesem Papst erfahren. Solche Güte erlebend, machen wir Gotteserfahrung.

Wir könnten jetzt jedes dieser Geistgeschenke durchgehen, die unter der Frucht des Geistes genannt sind, wie Liebe, Freude, Langmut, letzte Treue zu einem Menschen oder zu einem Auftrag. All das begegnet uns ja in unserer Welt. Darin begegnet uns aber der Geist Christi, der der Geist Gottes ist und wir können, wenn wir es demgemäß zu deuten wissen, Gotteserfahrung machen. Wenn aber die Korinther an sich selbst erfahren wollen, ob Christus in ihnen ist, wie Paulus sie in 2 Kor 13,5 auffordert, dann eben so, daß Christi Geist solche Frucht in ihnen hervorbringt.

Paulus spricht aber nicht nur von der Frucht, die die Existenz im Geiste hervorbringt, sondern er geht auch „auf die Weise seines Vollzuges“¹⁹ eines solchen Lebens im Geiste ein. Zunächst ist die Existenz im Geiste und durch den Geist in Jesus Christus die Existenz im Glauben. Davon spricht Paulus zum Beispiel in Gal

¹⁸ Schlier, Grundzüge, 189.

¹⁹ Ebd., 190.

5,5, das wörtlich übersetzt heißen kann: „Wir erwarten im Geist aus Glauben das Hoffnungsgut der Gerechtigkeit.“

Ein Beispiel dafür, wie die Existenz im Geist eine Existenz im Glauben ist:

Mitte September vorigen Jahres verstarb die 50-jährige Frau eines Bekannten an Darmkrebs. Sie hinterließ außer ihrem Mann zwei Jungen von 17 und 20 Jahren. Sie wußten es erst in den letzten Wochen, daß sie Darmkrebs hatte. Vierzehn Tage vor ihrem Tod wurde sie mit den Sakramenten versehen. Am Sterbetag wurde der Pfarrer um 11.30 Uhr wieder gerufen, da es schlimmer wurde. Er betet mit der Frau und ihrer Familie und liest aus der Schrift vor. Dazwischen gibt es kleine Dialoge. Der Mann sagt zur Sterbenden: „H., wir haben doch ein schönes Leben gehabt, wir haben glückliche Stunden erlebt.“ Die Kranke, die nicht mehr sprechen kann, nickt und versucht zu lächeln. Sie zieht ihren Ehering aus und gibt ihn ihrem Mann zurück. Der große Junge sagt zur Mutter: „Mutter, wir werden uns wiedersehen im Himmel.“ Der Jüngere kann nichts sagen. Sie streichelt ihm über den Kopf. Dann verlangt die Frau nach einem Zettel, da sie wegen des Brechreizes nicht sprechen kann. Und sie schreibt die Lieder auf den Zettel, die man bei ihrem Sterbeamt singen soll: 'Wir sind nur Gast auf Erden'. 'Heilig, heilig, heilig' und 'Ein Danklied sei dem Herrn'. Zwei Stunden später, um 15.25, stirbt die Frau.

Ihr Mann sagt: „Nie hat sie geklagt; nie hat sie gefragt 'Warum'“. Ihre Schwester, die in all den Stunden dabei war, sagt: „Ich bin froh, daß ich das erleben durfte, ich bin ganz neu mit dem Glauben in Berührung gekommen.“ Allen ist im Glauben dieser Frau der Geist des Glaubens dessen begegnet, der – bevor er in den Ölgarten ging – das große Lob- und Dankgebet angestimmt hat. Der im Glauben sagte: „Ich werde von der Frucht des Weinstocks nicht mehr trinken, bis ich es von neuem trinke im Reiche Gottes;“ und der trotz Gottverlassenheit sagte: „Vater, in deine Hände lege ich meinen Geist.“ Der Geist Christi ist uns in der Sterbenden begegnet, der der Geist Gottes ist. Im Sterben dieser Frau haben die Anwesenden eine Gotteserfahrung gemacht.

Außer dem Glauben aber schenkt der Geist die Hoffnung (Röm 15,13) und vor allem die Liebe. Röm 5,5: „Denn die Liebe Gottes“ – das heißt die Liebe, die Gott im Sterben und Auferstehen Jesus gezeigt hat (H. Schlier) – „ist ausgegossen in unsere Herzen durch den heiligen Geist, der uns gegeben ist.“ Der Geist zeigt sich als Liebe Gottes. Er läßt sich als Liebe Gottes erfahren. Auch in unserer Liebe zu den Menschen läßt sich Gott erfahren, weil unsere Liebe nicht unsere ist, sondern die Liebe Gottes, die uns gegeben ist. In unserer Liebe, die die Liebe Gottes ist, erfahren Menschen Gott. Nicht anders ist wohl das Wort Jesu in der Bergpredigt zu verstehen: „So soll euer Licht vor den Menschen leuchten, damit sie eure guten Werke sehen und euren Vater im Himmel preisen.“ (Mt 5,16)

Noch viele andere Gaben nennt Paulus, die der Geist uns gewährt und in denen wir ihn erfahren können. H. Schlier hat eine solche Liste zusammengestellt:

„– Der Geist gewährt uns Erkenntnis, 'Erleuchtete Augen des Herzens', damit wir die Hoffnung unserer Berufung erkennen können: Eph 1,18.

– Er gewährt Heiligung: 2 Thess 2,13; Röm 15,16.

– Er schenkt das Vertrauen des Gebetes zu Gott, dem Vater; und er läßt die Angst verschwinden: Röm 8,15

– Er selbst betet in uns: Gal 4,6; und tritt im Herzen für uns ein mit unsagbarem Seufzen: Röm 8,26.

– Er weiß um die Herrlichkeit des Erwarteten, deren Zeuge er ja selbst schon ist; und so bezeugt er uns, was wir sind: Kinder und Erben Gottes: Röm 8,16.

- Er gewährt übernatürliche Freude, Freude im Leiden: 1 Thess 1,6.
- Friede und Freude schenkt der Geist: Röm 14,17.
- Er ist der Geist der Milde: 1 Kor 4,21.
- Er eröffnet Gemeinschaft: 2 Kor 13,13.²⁰

Alles zusammengefaßt, eröffnet uns der Geist eine ganz neue Lebensdimension. Es ist die Lebensdimension Jesu Christi, von der oben die Rede war. Wie Jesus Christus offen war, so möchte sein Geist auch unser in sich verschlossenes Dasein öffnen, öffnen zu Gott und öffnen zu den andern Menschen und uns offenhalten.

2.3.2 Nach den Geistesgaben streben

Dieses Offensein und Offenhalten für Gott und den andern Menschen geschieht in und durch die *Geistesgaben*. Von ihnen ist in Röm 12,6ff; in 1 Kor 12,4ff und vor allem in 1 Kor 14 die Rede.

Dieses Geistesgaben sind uns ja als „Offenbarungen des Geistes geschenkt, damit sie andern nützen“ (1 Kor 12,7). Alle diese Geistesgaben (Charismen) sind menschliches Vermögen. Aber in ihnen wirkt sich menschliches Vermögen in gesteigerter Form aus. H. Schlier meint dazu: In ihnen „sind Energien am Werk, die aus verborgenen Tiefen kommen und in verborgene Tiefen reichen“²¹.

Da sie der Gemeinschaft zum Aufbau des Leibes Christi, der Kirche, dienen sollen, sind sie notwendig Gaben der Liebe. Das betont Paulus in 1 Kor 13. Sie sind Entfaltungen und Formen der Liebe. Sind sie das nicht, dann sind sie vor Gott *nichts* (1 Kor 13,2).

Wenn die Charismen als Formen der Liebe auftreten, werden sie ebenfalls zur Gotteserfahrung. Ein Beispiel: Ich kenne eine Altenpflegerin. Sie hat ein besonderes Geschick im Umgang mit den Alten und hat den Beruf auch gelernt. Sie tut ihre Arbeit aber in einer ganz großen Liebe. Sie spricht liebevoll von ihren Alten. Und diese Liebe macht sie frei, an Tagen, an denen es notwendig ist, sich ganz hineinzugeben und Letztes herzugeben. Da schaut sie nicht auf die Uhr. In ihr begegnet der Geist dessen, der sich in Liebe hingegeben hat in dieses Leben und Letztes hergegeben hat am Kreuz. Es ist der Geist Christi, der Geist Gottes. Wer die Pflegerin erlebt, kann Gotteserfahrung machen; in ihrem Handeln begnet der Geist Christi. Und die Alten merken das auch irgendwie. Gott ist erfahrbar.

3. Ansatzpunkte für eine Neuorientierung

In diesem dritten Teil sollen einige Fragen und Denkanstöße formuliert werden, die helfen können, unsere Gläubigen für Gotteserfahrungen 'sehend' zu machen.

1. Im sozial-ethischen Bereich suchen die Menschen nach Neuorientierung. Diese soll den eigenen Erfahrungen und der Wirklichkeit, die sie wahrnehmen, gerecht werden und durch eine glaubwürdige Lebenspraxis *erfahrbar* sein. Von 'oben' und abstrakt vermittelte Normen und Behauptungen, die nur Gehorsam fordern, überzeugen nicht mehr. Sie wirken eher provozierend. Leben und Lehre müssen in neuer Weise zusammengebracht werden.

Gilt das nicht auch für das Problem des Glaubens an einen lebendigen Gott, daß die *eigene Erfahrung* im Vordergrund stehen muß? Was sagen wir einem 12-jähri-

²⁰ Ebd., 191.

²¹ Ebd., 192.

gen, der bei der Behandlung der Dornbuscherzählung fragt: „Warum hat sich Gott eigentlich immer nur früher gezeigt? Warum zeigt er sich heute nicht?“

2. Unsere Leute erwarten das Wirken Gottes (Gotteserfahrung) immer in einer spektakulären Manifestation göttlicher Macht wie am Sinai, im brennenden Dornbusch, mit Brausen, Sturm und Feuerzungen, mit Blindwerden und Sturz vom Pferd... Wir haben es ihnen offenbar nie deuten können, daß „Gott in diese Welt immer nur langsam und schüchtern“ kommt (Hugo Rahner).

3. In der Vermittlung unseres Gottesbildes geschehen offenbar grundlegende Fehler. Müßten wir nicht von Anfang an der *Lebensdifferenzierungen in Gott* mehr eingedenk sein; da sie ja der Grund für die trinitarische Selbstmitteilung Gottes an uns sind. Etwa wie Herbert Vorgrimler es formuliert: „Der eine Gott ist als tragender Urgrund und Ziel in Liebe uns zugeneigt, Vater; er ist in die Menschheitsgeschichte eingetreten und hat, um sich unüberbietbar zu offenbaren, ein Menschenschicksal zu eigen angenommen, Sohn; er ist bleibend innerlichst in der Schöpfung und im Herzen der Menschen am Werk; *Heiliger Geist*.“²²

4. Daß wir da versagen, zeigt schon die Tatsache, daß das Pfingstfest das Hochfest ist, mit dem die Deutschen am wenigsten anfangen können. Warum?

5. Müßte unsere Theologie, Predigt und Katechese nicht *mehr* vom Kerygma der paulinischen Briefe inhaltlich bestimmt sein? Die paulinische Theologie kommt der *Erfahrbarkeit* von Glaube und Gott näher als unsere Schultheologie, gerade weil die Wirksamkeit des Geistes und damit Gottes in unserer Welt ständig von Paulus bezeugt und behandelt wird.

6. Eine Lehre vom Geist sollte *nicht erst* anläßlich der Firmung in geballter Form auf die Jugendlichen herabgelassen werden. Sie sollte vorher schon selbstverständlich sein. Sie sollte zeigen, daß Gott als Heiliger Geist der Kreatur innewohnt und sie drängt und befähigt zum Hervorbringen von wahrhaft Neuem, Noch-nie-Dagewesenem. Auch in der Christologie müßte deutlicher werden, daß es sich um *Christi Geist* handelt, der zum Beispiel in der Gemeinschaft gegenwärtig wird.

7. In der Schöpfungslehre und in der Lehre vom Menschen müßte die *Geheimnisfähigkeit des Menschen* deutlicher herausgearbeitet werden; von der ja auch viele dichterische Texte sprechen.

8. Wenn *eigene Gotteserfahrungen* gemacht werden sollten, dann müßten wir die Menschen sensibler machen für die Regungen ihrer Seele, ihres Gewissens, ihrer Sehnsüchte und – wie die Leute heute sagen – ihrer 'Gefühle' (Herz). Auch brauchen wir mehr *Mut zum Wagnis*. Im Glauben, daß der Geist Gottes im Menschen tätig ist, sollten wir die Menschen etwas wagen lassen. Meist weiß der Mensch schon, was richtig ist und was Gott will, wenn man ihn auf sein inneres 'Gefühl' zu einer Sache anspricht.

Auch *der Glaube an die Charismen* sollte uns davor bewahren, den Menschen alles von oben vorschreiben zu wollen und zu sollen.

²² K. Rahner, Sehnsucht nach dem geheimnisvollen Gott, hrsg. von H. Vorgrimler, Freiburg 1990, 42.

Klaus König

Religiöses Lernen mit absoluter Musik¹

I. Musik und Spiritualität

Das von Günther Stachel 1989 gefällte Urteil, „die Rolle der Musik für Kinder und Jugendliche ist in der Religionspädagogik noch kaum gewürdigt worden,“² muß, so denke ich, angesichts neuester Entwicklungen modifiziert werden. So stand z.B. die gesamte Kölner religionspädagogische Woche 1989 unter dem Thema „Musik und Religionsunterricht“, und auch auf der letztjährigen Jahrestagung des DKV, die sich mit der prophetischen Kraft der Kunst beschäftigte, nahm die Musik einen wichtigen Platz ein. Das Thema fehlt ebenso wenig in einigen neueren religionspädagogischen Veröffentlichungen wie z.B. in Ralph Sauer's 'Mystik des Alltags'³, oder Clemens Schwarks Aachener Dissertation über die 'Sprachtheologie I.T. Ramseys und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik'⁴. Innerhalb der Religionspädagogik hat Musik aber bisher ausschließlich einen funktionalen Stellenwert, sie ist immer gebunden an einen Text, an Spiel, Tanz oder Meditation. In ihrer ungebundenen, reinen, absoluten Form ist sie für den Religionsunterricht noch kaum entdeckt.⁵

Begründet ist diese neuerliche Aufwertung der Musik im Bereich der religiösen Erfahrung und Bildung nicht nur durch religionsdidaktische Tendenzen (Symboldidaktik), sondern auch durch allgemeine musikästhetische Entwicklungen, die mit dem Schlagwort 'Spiritualität' auf einen Nenner zu bringen sind. Gemeint ist keine Wiederbelebung religiöser oder gar liturgisch gebundener Musik, vielmehr scheinen immer mehr Musiker Musik als adäquaten Ausdruck ihrer Spiritualität zu verstehen. Ich möchte diese Tendenz für die drei Bereiche der E-Musik, des Jazz und der Rockmusik erläutern:

1. Schon die Bezeichnungen avantgardistischer ernster Musik bis zum Ende der sechziger Jahre als seriell, experimentell und informell erweisen sie als typisch modern. Modern ist dabei ihre unter dem Fortschrittsduktus stehende Ästhetik ebenso wie die Pflicht zur Dissonanz, zur neuesten Elektronik und zur Integration des Geräusches. Seitdem aber läßt sich im musikalischen Material die Befreiung vom bis dahin obligatorischen Fortschrittszwang erkennen: Traditionelles Instrumentarium, gebräuchliche Notation, und sogar die bitonale Harmonik sind nicht

¹ Es handelt sich um die leicht modifizierte und durch Anmerkungen ergänzte Fassung eines Vortrags, der beim 9. Rhein-Main-Religionspädagogentreffen am 16.2.1991 in Ilbenstadt gehalten wurde.

² G. Stachel, Präsentative Symbole – Symbole, die sich zeigen: Susanne Langer, in: Schriften des Seminars für Religionspädagogik, Mainz 2/1989, 1-27, hier 14f.

³ Vgl. R. Sauer, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg/Basel/Wien 1990, 132-141.

⁴ Vgl. C. Schwark, Die Sprachtheologie I.T. Ramseys und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik – „Disclosure“-Erfahrungen im religiösen Lernprozeß, Aachen 1988, 257-568.

⁵ Satzhaftige Andeutungen finden sich bei Schwark, 518, bei R. Schmitt, Musik und Glaube. Eine vergessene Beziehung?, in: Grundschule 23 (1988), Heft 7/8, 60-65, hier 62, und in einer eher grundsätzlichen Variante bei F. Harz, Musik, Kind und Glaube. Zum Umgang mit Musik in der religiösen Erziehung, Stuttgart 1982.

mehr grundsätzlich verboten.⁶ Ausgelöst wurde diese Materialrenaissance durch ein gewandeltes ästhetisches Anliegen in der Musik, das von dem Komponisten und Musikwissenschaftler Heinz-Albert Heindrichs als „Wiederentdeckung ihrer ursprünglichen religiösen Dimension“⁷ gedeutet wird. Durch die intensive Begegnung mit anderen religiösen Ausdrucksformen (bei Karl-Heinz Stockhausen asiatische Meditation, bei Arvo Pärt die traditionelle russische Orthodoxie) und durch das Bewußtsein vom Ende der fortschrittspathetischen Moderne fand und findet die Musik zurück zum Nichtseriellen, Nichtrationalen, Mythischen und Spirituellen als ihrem neuen Ausdrucks- und Inspirationsbereich. Die Öffnung für kosmisch-religiöse Inhalte machen die Werktitel Stockhausens exemplarisch deutlich: „Vor 1968 hießen die Stücke Etude – Punkte – Studie – Zeitmaß – Gruppen – Zyklus – Carre – Kontakte – Momente – Mixtur – Mikrophonie. Nach 68 hießen sie Stimmung – Spiral – Mantra – Aufwärts – Setz die Segel zur Sonne – Kommunion – Litanei – Es – Goldstaub – Für kommende Zeiten – Sternklang – Trans – Anbetung.“⁸

2. Für die religiöse Besinnung im Jazz stehen Namen wie John Coltrane und ihm folgend Joachim-Ernst Berendt⁹, der nicht nur einen engen Zusammenhang zwischen Musik und Religion herstellt, sondern sogar deren Identität für möglich hält. Seine philosophische Grundlage ist die pythagoreische Zahlenmystik, in der die Obertonharmonie sowohl als Grundmodell der Welterklärung, als Erlösungsmittel wie auch als ethische Maxime fungiert. Gestützt wird diese alte Kosmologie heute laut Berendt durch die neuesten physikalischen und harmonikalischen Forschungsergebnisse sowie durch die großen religiösen Traditionen. Sie alle machen deutlich: Am Anfang war der Klang und der Klang war Gott, und alles klingt fortwährend nach den vorgegebenen Ordnungsstrukturen der Obertonreihe. Diese Strukturen bezeichnen die Analogie zwischen Makro- und Mikrokosmos und legitimieren so die mythischen, neo-synthetischen Identifikationen von Brahman und Nada, von Gott und Klang, von Welt und Klang, von rechtem Hören und Erlösung. Aus diesen Entsprechungen, die von unsrer visualisierten Zivilisation mit der Folge eines globalen Krisenszenarios auseinandergerissen wurden, kann Berendt individual- und soziotherapeutische Konsequenzen ableiten, „zuletzt nicht weniger als eine sanfte Weltrevolution kraft der kumulativen Wirkung individueller Versöhnungen mit dem musikalischen Sein.“¹⁰ *Actus ex auditu*, das Handeln folgt aus dem Hören der kosmologischen Harmonien und führt zu einem erlösenden Holismus. Dabei

⁶ Vgl. das ähnlich lautende Resümee von *Peter Sloterdijk* in seinem ästhetischen Essay: *Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung*, Frankfurt 1987, 21, 41, und 70.

⁷ *H.-A. Heindrichs*, Eine neue religiöse Dimension in der Musik? in: Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln (Hrsg), Dokumentation zur pädagogischen Woche 1989: Glaube – sang- und klanglos? Musik und Religionsunterricht, Köln 1989, 86-101, hier zitiert nach dem Wiederabdruck in: *Kat BI 116* (1991), 80-89, hier 82. Selbstverständlich ist diese Deutung der ästhetischen Veränderungen nicht die einzige. Zur Wiederentdeckung der Tonalität unter „postmodernen“ Vorzeichen vgl. *R. Febel*, Tonalität nach ihrer Katastrophe, in: *Musik-Texte 14* (1986), 4-9.

⁸ *Heindrichs*, 84.

⁹ Vgl. *J.-E. Berendt*, *Nada Brahma. Die Welt ist Klang*, Reinbek 1985.

¹⁰ *Sloterdijk*, 98.

kommt der Musik eine entscheidende Funktion zu, denn sie ermöglicht als hörbares Abbild der ewigen Oktaven die Einstimmung des Subjekts in sie.

3. Innerhalb der Rockmusik scheinen Okkultrock, Heavy Metal und Satansrock die auffälligste Verbindung zu Formen von Spiritualität herzustellen. Allerdings spiegeln diese extremen Varianten der Rockmusik einige für sie insgesamt typische Eigenarten wider, zu denen die Priorität der Rhythmik, die quasi kultische Dramaturgie ihrer Präsentation und Rezeption ebenso gehören wie die auf unmittelbaren Mitvollzug ausgerichteten, affektiv hoch besetzten Texte.¹¹ Alle drei Faktoren stehen in Wechselbeziehungen zueinander und erreichen so eine motorisch, emotional und wohl auch kognitiv hohe Aufnahme- und Identifikationsbereitschaft, wie die folgende Äußerung eines Jugendlichen signalisiert: „Musik spielt in meinem Leben eine wichtige Rolle. Es gibt manche Songs, die scheinen alle meine Gefühle freizusetzen. Bestimmte Akkorde in einem Lied machen mir jedesmal eine Gänsehaut, wenn ich sie höre. Bei anderen Liedern kann ich kaum die Tränen zurückhalten... Wenn ich höre, kann mein Zimmergenosse mich nicht ansprechen; ich bin dann in einer anderen Welt.“¹² In der Erfahrung emotionaler Grenzsituationen eröffnet sich eine Grundfunktion der Rockmusik: In einer positivistischen, durchrationalisierten Leistungswelt verhilft sie dazu, die prägenden Melodien der alltäglichen modernen Handlungswelt auszulöschen und führt zu Ahnungen vom Ganz-Anderen und Verheißungsvollen in der bedingungslosen Hingabe und in dem zweckfrei Spielerischen einer unnormierten Motorik. Diese musikalische Form des Transzendierens ist unklar, häufig unbewußt und primär kompensatorisch, aber es scheint eine der wenigen Möglichkeiten unserer Zivilisation zu sein, überhaupt einen Weg „religiöser Daseinserschließung“¹³ zu finden. Zusammenfassend läßt sich wohl eine tendentielle Nähe verschiedener Musiksparten zum Religiösen feststellen, sei es von der intentionalen Seite in der E- und Jazzmusik, sei es von der rezeptionsfunktionalen Seite im Bereich der Rockmusik.¹⁴ Ob dahinter auch eine wieder auflebende religiöse Befindlichkeit der Menschen am Ausgang der Moderne steht,¹⁵ läßt sich aus der zugegebenen Vieldeutigkeit musikalischer Phänomene allein nicht ablesen. Angemessener scheint mir die Rede von einer Ontologisierungstendenz¹⁶ zu sein, einer Suche nach Gewiß-

¹¹ Vgl. A. Elbers, Rockmusik und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. Eine anthropologische Grundlagentheorie religiöser Sozialisationsmöglichkeiten (Elementa Theologiae Bd. 2), Frankfurt 1984.

¹² Sauer, 75.

¹³ Elbers, 51.

¹⁴ Zur theologischen Bewertung dieser Tendenzen, die den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde, vgl. P. Bubmann, Urklang der Zukunft. New Age und Musik, Stuttgart 1988, 167ff. Er bezieht sich u.a. auf J.E. Berendt (75-126) und betont dabei – neben einer Vielzahl von einzelnen Kritikpunkten – die für das Christentum entscheidenden Differenz-erfahrungen zwischen Gott und Welt, Welt und Klang etc., die sich vom synthetisch-musikalischen Mythos bei Berendt radikal unterscheiden.

¹⁵ Dies deutet Heindrichs, 82-83, an.

¹⁶ Vgl. T. Ziehe, Angst vor Hingabe ... Hunger nach Intensität, in: religio 1/1987, 35-39; in anderer Terminologie weiterführend D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-26, bes. 4f.

heiten, Ordnung und Sinn, die für Mensch, Natur und Kosmos gleichermaßen gelten. Haben Kunst und speziell die Musik dennoch eine seismographische Wirkung, so ist es gerade religionspädagogisch wichtig, den seismographischen Linien nachzuspüren, um das Feld religiösen Lernens auf einem sensibel-stabilen Fundament bestellen zu können. Der hier angestrebte, musikalisch orientierte Beitrag zur Feldbestellung soll unter den folgenden Bedingungen stehen:

– Mit Musik meine ich absolute, also von allen außermusikalischen Beziehungen losgelöste Musik, weil sich nur für Musik pur der Ernstfall unserer Fragestellung ergibt. Also: keine textbegleitende oder -ausdeutende Musik, keine Meditations- oder Tanzmusik, keine kirchliche, geistliche oder religiöse Musik, denn in all diesen Formen *dient* die Musik – dem Text, der Meditation, der religiösen Intention usw. Sie soll aber selbst und alleine Medium religiösen Lernens sein.¹⁷

– Wenn absolute Musik, dann allerdings ohne gattungsmäßige und zeitliche Einschränkung. Sowohl bei James Last, Pink Floyd oder Wolfgang Amadeus Mozart gibt es reine Instrumentalmusik und nur sie interessiert hier.

Mit der Beschränkung auf absolute Musik muß ich auf zwei naheliegende *Einwände* eingehen: 1. Musikästhetisch scheint sich ein themenimmanenter Widerspruch zu ergeben, der in der Frage nach der Beziehung der Musik zur Religion liegt, einer Musik, zu der ja gerade das Fehlen außermusikalischer Bezüge definitionsgemäß gehört. Es sei denn, in der Autonomie und im absoluten Anspruch selbst können religiöse Bezüge aufgespürt werden. 2. Der zweite Einwand kommt vom Christentum als einer Religion, die ganz auf der Textüberlieferung basiert, und zu der eine Musik ohne Text inhaltlich nichts aussagen kann. Die Kombination beider Einwände ergibt die *Frage*: Eignet sich reine Instrumentalmusik inhaltlich für religiöses Lernen? Aus der Richtung ihrer Beantwortung ergibt sich sofort die nächste Fragestellung: In welchen konzeptionellen Rahmen religiösen Lernens paßt absolute Musik, um dort eigene Akzente setzen zu können?

Bevor ich Antwortversuche zu beiden Fragen unternehme, sollen zwei praktische Beispiele aus dem Religionsunterricht in aller Kürze andeuten, wie absolute Musik religiöse Lernprozesse in Gang bringen könnte.

2. Zwei unterrichtspraktische Beispiele

2.1 Nachfolgebearbeitungen

Für eine Unterrichtseinheit 'Jesus und die Christen' im 9./10. Schuljahr bringen die Jugendlichen inhaltliche Vorerfahrungen und entwicklungspsychologische Dispositionen mit: Inhaltlich stellen sie eine Diskrepanz zwischen dem Leben Jesu und dem vieler Christen fest, wobei sie diese Unterschiede eher den lauen Christen als der Radikalität Jesu zuschreiben. Damit ist aber nur zu leicht ein mentaler Riegel für den Versuch des eigenen Christwerdens aufgebaut. In ihrem Reifeprozess erleben die Schüler selbst den Wechsel handlungsorientierender Bezugspers-

¹⁷ Für die Praxis kommt eher eine großzügige Anwendung des Begriffs in Betracht. So richtet sich die religionspädagogische Inanspruchnahme eines Instrumentaltitels mit programmatischer Überschrift oder gar von Programmmusik eher nach ihrer stimmigen und werkgerechten Verwendung als nach ihrer historisch korrekten Subsumtion unter den Begriff der absoluten Musik.

sonen. Die daraus resultierende Verhaltensunsicherheit, die häufig mit Identitätskrisen gekoppelt ist, fördert eine Verabsolutierung der gerade aktuellen Bezugsebene (Peer-group, Idol).

Von daher ergibt sich als ein plausibles Ziel der Unterrichtseinheit, Orientierung an einem Modell nicht als dessen Kopie, sondern als kreativen Aneignungsprozeß der zu befragenden Spezifika des Modells aufzufassen. Dies kann an einem einzelnen Beispiel nachvollzogen werden, besser aber noch auf einer allgemeinen Ebene, um durch deren Offenheit den Schülern den Bezug zu ihrer Position zu erleichtern. Bevor die inhaltlichen Eigenarten christlicher Nachfolgepraxis erörtert werden, bietet sich eine Reflexion des Begriffs 'Nachfolge' an. Dazu schaut sich die Lerngruppe ein Poster an, auf dem eine immer größer werdende Personenzahl einer vorangehenden Figur folgt, wobei die Ähnlichkeit mit dieser Leitfigur mit der räumlichen Nähe zunimmt. Im Gespräch verdeutlichen die Schüler aus ihrem Erfahrungsbereich, daß sich die dargestellte Form von Imitation keineswegs auf äußerliche Faktoren beschränkt. Zur Vertiefung des Nachfolgebegriffs hört die Lerngruppe 3 Beispiele absoluter Musik, von denen die letzten beiden das Thema, die Struktur des ersten Beispiels auf unterschiedliche Weise bearbeiten. Mozarts „Rondo alla Turca“ (3. Satz aus der Klaviersonate A-Dur KV 311 von 1778) bietet sich als übersichtliches und häufig bearbeitetes Stück an. Der Sonatensatz kann von den Schülern schnell in seinem Ausdrucksgehalt beschrieben und musikhistorischen sowie soziologischen Gegebenheiten zugeordnet werden. Zwei zeitgenössische Bearbeitungen (von James Last und von Thilo Medek: Battaglia alla turca, aus: Lesarten an zwei Klavieren¹⁸) machen auf unterschiedliche Weise klar, was die Übernahme von Motiven in einen veränderten Lebenskontext heißen kann: Bei James Last erfolgt die Kopie der Motive bei neuer Instrumentierung zur Steigerung des Unterhaltungswertes. Bei Thilo Medek dagegen ist der durchaus umstrittene Versuch sehr deutlich zu erkennen, das musikalische Modell mit der Distanz des Zeitunterschieds unter grundsätzlicher Beibehaltung der Motive zu adaptieren und als ein zeitgenössisches Musikstück hörbar zu machen.

Anhand dieser beiden Bearbeitungen können Schüler mit Rückgriff auf das Poster ihr Verständnis von 'nachfolgen' differenziert modifizieren und auf die jesuanischen 'Motive' und deren gegenwärtige Praxis anwenden. Der Einsatz absoluter Musik führt hier zur Lösung fester Urteilsstrukturen und verweist auf das Ineinander von Beziehung und Kreativität für gelingendes Leben.

2.2 Seewandelstimmung

Für das Verständnis vieler biblischer Perikopen greift ein bloßes Wortverstehen zu kurz, es gehört vielmehr auch „die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter dieser Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: alles das also, was nicht geschrieben werden kann,“¹⁹ hinzu. Die Musik hinter den Worten kann Worte zu

¹⁸ Beide Bearbeitungen finden sich auf der Tonkassette zu *E.-K. Schneider*, Original und Bearbeitung. (Kursmodelle für die Sekundarstufe II, hrsg. von R. Jakoby) Frankfurt 1984. Weitere Bearbeitungen verschiedenster Werke hat *M. Sievrius*, Original und Arrangement. Wiebaden 1989, zugänglich gemacht.

¹⁹ *F. Nietzsche*, Nachlaß: Die Unschuld des Werdens, Bd. I. Stuttgart 1956, Nr.508, 190-191.

Metaphern machen, kann Sätzen und Erzählungen zu neuen Bedeutungsgehalten verhelfen. Diese Form von Musik hörbar zu machen, ist ein wesentliches Anliegen religiöser Sprecherziehung.

Unterschiedliche Töne und Leidenschaften klingen z.B. in der Seewandelerzählung (Joh 6,16-20) durch, denen auch schon Schüler des 3.-4. Schuljahres lauschen können. Dazu hören die Schüler einen im Ausdrucksbereich kontrastreichen Musikausschnitt (etwa die letzten 3 Minuten aus dem 4. Satz von Gustav Mahlers 7. Symphonie in e-moll) und versuchen ihn, nach einem ersten Vorspiel zu beschreiben, nach dem zweiten Hören zu gliedern (2 Abschnitte). Für den dritten Hördurchgang sind kleine Kärtchen vorbereitet, die jeder Schüler mit einer Farbe pro Musikabschnitt bemalen soll. Nach einem möglichen vierten Erklingen des Ausschnitts kann erklärt werden, warum sich zum ersten Abschnitt ausschließlich dunkle oder schwarze Karten finden, zum zweiten Abschnitt aber helle, die meist kreis- oder wellenförmig bemalt sind. Zu den dunklen Karten fallen Stichworte wie „scheußlich, laut, wild, Gänsehaut, Angst haben, sich verkriechen wollen“, zum zweiten Musikabschnitt (helle Karten) assoziieren die Schüler „gut, schön, zum Wohlfühlen“. Nun kann der/die ReligionslehrerIn die Perikope aus dem Johannes-evangelium vorlesen und die Schüler auffordern, die Musikabschnitte bzw. Karten den Personen und Szenen zuzuordnen. Um das Erarbeitete in einen Aneignungsprozeß zu überführen, eignet sich die Herstellung von Fußspuren, die mit den Farben der Karten bemalt werden, worauf der äußere Bewegungsablauf der Erzählung mit den Fußspuren der Lerngruppe gelegt werden kann. Meist schon bei dem Versuch, das angemessene Legebild gemeinsam zu finden, stellen die Schüler fest, daß sich eigentlich auch die Jünger verändert haben, der äußere Bewegungsablauf wird mit einem inneren verknüpft. – Der Einsatz absoluter Musik hat hier dazu verholfen, die Töne hinter den Worten der Wundererzählung zu hören und sie einem religiös-symbolischen Verstehen zuzuführen.²⁰

Nach dem kurzen, immer auch ambivalent verengenden Einblick in die Praxis zurück zum prinzipiellen Ausblick mit der Frage:

3. Eignet sich reine Instrumentalmusik inhaltlich für religiöses Lernen?

3.1 Musikästhetische Annäherung

E.T.A. Hoffmann hätte diese Frage wahrscheinlich bejaht, wenn auch nicht unbedingt für die Lernformen seiner Zeit. Grundlage für diese Vermutung bildet die von ihm zum ersten Mal explizit entwickelte Metaphysik der Instrumentalmusik, wie er sie in seiner 1810 veröffentlichten Rezension zu Beethovens 5. Sinfonie zum Ausdruck bringt. Er schreibt: „Die (Instrumental)Musik schließt dem Menschen ein unbekanntes Reich auf; eine Welt, die nichts gemein hat mit der äußeren Sinnenwelt, die ihn umgibt, und in der er alle durch Begriffe bestimmbareren Gefühle zurückläßt, um sich dem Unausprechlichen hinzugeben. Wie wenig

²⁰ Weitere unterrichtspraktische Beispiele für den Einsatz absoluter Musik im Religionsunterricht zu den Themen Senfkornvergleichnis, Frieden, Gottesbild und Auferstehung finden sich bei K. König, Hindurch-Hören. Absolute Musik im Religionsunterricht, in: Informationen für Religionslehrer und Religionslehrerinnen des Bistums Limburg, Heft 2-3/1990, 20-22.

erkannten die Instrumentalkomponisten dies eigentümliche Wesen der Musik, welche versuchten, jene bestimmbareren Empfindungen, oder gar Begebenheiten darzustellen, und so die der Plastik geradezu entgegengesetzte Kunst plastisch zu behandeln!²¹

Mit diesen beiden Sätzen markiert Hoffmann einen musikästhetischen Paradigmenwechsel,²² der für das gesamte 19. Jahrhundert höchst folgenreich sein sollte. Im zweiten Satz zitiert er die bis dahin gültige Leitvorstellung als eine plastische. Demnach hatte alle Musik, wenn sie ästhetisch ernstgenommen werden sollte, einen außermusikalischen Bezug: Affektdarstellung und Affekterzeugung waren die ästhetischen Kriterien für Schönheit und Qualität. Erhabenheit oder Zerknirschtheit, Zorn oder Gleichmut, Leiden oder Glück galten als die Inhalte der Instrumentalmusik. Dahinter steht die platonische Vorstellung der Bindung aller Kunst an Begriffe und Sprache, ohne die ihr keine Wirklichkeit zukommt. Im ausgehenden 18. Jahrhundert wird diese nachahmende Affektenlehre modifiziert: Der Komponist muß nicht alle Empfindungen, die er hervorrufen will, selbst erlebt haben, weil die Musik ihre eigene Weise der Gefühlsdarstellung und -erzeugung besitzt. Sie stellt mit ihren Mitteln eher eine Morphologie des Gefühls dar. Diese anfängliche Lösung von Affektvorgaben radikalisiert Hoffmann antiplatonisch. Galt im 18. Jahrhundert die Unbestimmtheit des Gefühls in textloser Musik als ästhetischer Mangel, so erscheint sie bei ihm als Vorzug, statt *mimesis* der Affekte nun Hinführung zum Unsagbaren und Unermeßlichen. Erst in der losgelösten, aller Gefühlsnachahmung entsagenden Form kommt Musik zu sich selbst und gewinnt den Charakter des Unaussprechlichen. Dieser Paradigmenwechsel vollzieht musikhistorisch die immer breitere Anerkennung der Sinfonie und des Streichquartetts nach und verleiht ihr eine spekulative Basis. Ideengeschichtlich artikuliert sich hier die Romantik als kompensatorische Gegenbewegung zum Primat der aufgeklärten Rationalität und der sich abzeichnenden technisierten Welt.²³

Ist mit dieser metaphysischen Betrachtung der Instrumentalmusik tatsächlich ihre Eignung für religiöses Lernen von der Musikästhetik her grundgelegt? Wohl kaum, denn bei näherem Hinsehen trägt der Schein. Das bei Wackenroder, Tieck und darüber hinausgehend bei Hoffmann u.a. so beredt angeführte, durch Musik

²¹ E.T.A. Hoffmann, Besprechung der 5. Symphonie c von Ludwig van Beethoven, in: Schriften zur Musik. Nachwort und Anmerkungen v. Friedrich Schnapp, München 1977, 34.

²² Zur musikästhetischen Bedeutung Hoffmanns hat sich Carl Dahlhaus häufiger geäußert, jetzt gesammelt in C. Dahlhaus, Klassische und romantische Musikästhetik. Laaber 1988, z.B. 98-110 und 365ff.

²³ Wie aktuell die Hoffmann'sche Ästhetik auch heute noch gerade für Theologen ist, bezeugt der Vortrag, den Hans Küng zur Eröffnung des diesjährigen Mozartjahres im Münchner Prinzregententheater gehalten hat. Einer der zentralen Aussagen lautet dort (zit. nach der Süddeutschen Zeitung vom 28.1.1991): „Öffne ich mich, so kann ich gerade in diesem wortlos sprechenden Geschehen der Musik von einem unaussprechlich-unsagbaren Geheimnis angerührt werden, kann in diesem überwältigenden, befreienden, beglückenden Erleben der Musik die Anwesenheit einer tiefsten Tiefe oder höchsten Höhe selbst erspüren, erfühlen und erfahren.“ Hoffmann läßt grüßen!

hindurch hörbare „unbekannte Reich“ traf auf eine religiös disponierte Zuhörerschaft, von der heute keineswegs in gleicher Weise auszugehen ist. Möglicherweise könnte aber eine religiös qualifizierte Lernsituation (z.B. der Religionsunterricht) den Verlust der ästhetischen Voraussetzungen beim modernen Rezipienten auf bestimmte Art kompensieren. Das Trügerische des Scheins verrät zudem die Terminologie Hoffmanns, denn wo er aufgeklärt vom „Unaussprechlichen“ und „Unbekannten“ spricht, wird eine Wirkungsgeschichte inauguriert, die die Musik nicht mehr an einen hindurchzuhörenden Gott bindet, sondern von ihm löst. Es schlägt die Geburtsstunde der romantischen Kunstreligion, die als Musikreligion den Tod Gottes ästhetisch ausgleicht und den Menschen, näherhin das Genie, den Komponisten an seine Stelle setzt. Ihm obliegt nun die Verzauberung der Welt hin zum absoluten Reich der Töne, zum Schönen, das das Heilige ist. Musik in dieser Weise zu verstehen, übersieht, was Hoffmann in seiner Ablehnung der traditionellen Nachahmungslehre übersehen mußte: Selbst absolute Musik kann affektbesetzten Ausdruck nicht leugnen (auch wenn ihr daran liegt), er ist ihr unausweichlich durch die musikalische Syntax (Intervalle, Rhythmik etc.) in die Wiege gelegt.²⁴ Das gilt, auch wenn der Ausdruck und seine Wirkung trotz intensiver Bemühungen von Pythagoras bis zur Musikpsychologie nur schwer zu erfassen sind.²⁵

Gleichwohl sind die Klärungen dieses Paradigmenwechsels nicht zu übersehen: Mit der Überwindung der Ausdrucks- und Nachahmungsästhetik werden nicht ephemere verstandene Teile einer Komposition für das Ganze gehalten. So ist der erste Satz aus Beethovens 5. Sinfonie viel mehr als die ohnehin zweifelhafte Ausdeutung des Hauptthemas als das an die Pforte klopfende Schicksal. Außerdem – das ist für unseren Themenzusammenhang entscheidend – gewinnt die Musik gegenüber der Sprache seit dem Beginn des letzten Jahrhunderts an eigenem Profil.²⁶ Es besteht in der – auch metaphysischen – Unfixierbarkeit des musikalischen Inhalts. Im Gegensatz zur Sprache, die Denotationen und Konnotationen zuläßt, ist die musikalische Form „ausschließlich zur Konnotation fähig“²⁷. Dies läßt sich im Anschluß an rezeptionsästhetische Ansätze noch weiter radikalisieren: Nicht nur die musikalische Partitur hat Leerstellen und einen Unbestimmtheitscharakter, sondern der Inhalt absoluter Musik besteht in Unbestimmbarkeit. Dieser Musik kommt keineswegs nur eine mangelnde semantische Bestimmbarkeit

²⁴ Von daher scheint die musikästhetische Rede von absoluter Musik eher ein rationales Konstrukt als ein Empfindungsmerkmal zu sein, das mehr das Nachdenken über Musik und weniger das Hören von Musik beeinflußt hat.

²⁵ Vgl. H. Dembowski, Musik als Friedensspiel. Theologische Aspekte der Musik, in: *Ev Erz* 32 (1980), 341-356, hier 342.

²⁶ Wenn der bisherigen musikästhetischen Betrachtung die weitgefaßte Metapher 'Musik als Sprache' zugrunde lag, so ist zu berücksichtigen, daß sie als ästhetisch prägende Kategorie nur für einen Ausschnitt der Musikgeschichte (von ca. 1650-1910) gilt. Davor und danach stehen andere Begriffe von Musik im Vordergrund, so etwa der, daß sie tönendes Abbild rationaler Ordnungen sei, die als solche bedeutungshaltig und verstehbar sind. Wie aber die oben geschilderte moderne ästhetische Entwicklung lehrt, gewinnt die Metapher 'Musik als Sprache' wieder an Aktualität, ohne daß sie ganz vergessen war.

²⁷ S.K. Langer, Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt 1965, 235.

zu, die abhängig von den Intentionen, Situationen und Fähigkeiten von Komponist und Rezipient wäre. Ihr eigentliches Proprium ist Unbestimmbarkeit. Nachvollziehbar wird diese Charakterisierung unter der erkenntnistheoretischen Voraussetzung, daß es eine lediglich reizreziproke Sinneswahrnehmung nicht gibt, wir dagegen mit unseren Sinnen immer auch Bedeutungen aufnehmen.²⁸ Wenn aber reine Musik keine klassifizierbare Semantik besitzt, bleibt als Bedeutung nur die Unbestimmbarkeit selbst. Wo absolute Musik ertönt, findet sich Vieldeutigkeit, Entklassifizierung und Zweckfreiheit. Im Kontext der bisherigen musikästhetischen Betrachtungen integriert und modifiziert die Unbestimmbarkeitssemantik absoluter Musik:

– Durch die Konnotationseigenschaft werden ihre Ausdrucksfähigkeit und Sprachähnlichkeit nicht negiert, sondern auf musiktypische Weise erfüllt. Kurz gesagt: Musik ist der Sprache ähnlich, indem sie sich von ihr entfernt.²⁹

– Sie befreit gleichzeitig die Metaphysik der Instrumentalmusik von ihren romantischen Implikationen und eröffnet einen allgemeineren Zugang zur Spezifik ihrer Semantik.

– Im Gegensatz zur reinen Formalästhetik nimmt sie die expressive Qualität der absoluten Musik ernst, allerdings nicht intentional, sondern rezeptionsorientiert.

– Sie integriert die Möglichkeit einer Wende von der Produktions- zur Rezeptionsästhetik, ohne die Musik vorschnell zu funktionalisieren.

3.2 Theologische Annäherung

Der Bezug absoluter Musik zum religiösen Lernen bringt neben der Musikästhetik legitimerweise die Theologie mit der Frage ins Spiel, welche Beziehungen zur Musik sie artikuliert. Von Augustinus über das Mittelalter bis hin zu Luther und der Neuzeit spielt reine Instrumentalmusik in der theologischen Betrachtung keine Rolle, die antike Anbindung der Musik an das Wort wird vorausgesetzt und unter kerygmatischen Vorzeichen noch verstärkt. Neuere, vor allem protestantische Theologien der Musik (Oskar Söhngen, Henning Schröer, Hermann Dembowski) suchen einen Ort der Musikbetrachtung, der ihre Vergöttlichung ebenso ausschließt wie ihre bloß funktionale (auch pädagogische) Vermarktung. Dieser Ort könnte als ein vielfältiges „Zwischen“ benannt werden: „Sie (die Musik) ist nicht Gott, sie ist nicht Welt der Wirklichkeiten. Sie ist jenes 'Zwischen', das von Gott her Welt wahrzunehmen und aufzuschließen vermag im regulierten Spiel der Freiheit. Sie ist Vorletztes, nicht Letztes und nicht Nichtiges – und in diesem 'Zwischen' des Vorletzten hat sie theologisch ihren Ort, ihre Wirklichkeit und ihre Wahrheit.“³⁰ Indem ihre Semantik weder Gott noch die Welt der bestimmbareren Wirklichkeiten meint, nähert sie sich dem musikästhetischen Begriff des Unbestimmbareren. Aber 'Zwischen' hat ja nicht nur die Bedeutung des Schwebenden, sondern es steht innerhalb zweier Pole, die das 'Zwischen' trennt und verbindet. Die für Musik theologisch relevanten Pole sind Gott und Mensch, in deren

²⁸ Vgl. H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen ⁴1975, 85ff.

²⁹ Vgl. Th. W. Adorno, *Fragment über Musik und Sprache*, in: *Musikalische Schriften I-III* (Schriften Bd.16), Frankfurt 1978, 252 - 256, hier 256.

³⁰ Dembowski, 346.

Beziehung Musik ihren Platz haben muß. Innerhalb der trinitarischen Struktur der Beziehung Gott – Mensch könnte Musik wie folgt gedeutet werden:

– Musik steht zwischen Gott als dem Schöpfer dieser Welt und dem Menschen als seinem Geschöpf, dem die Möglichkeit zu Klang und Musik mitgegeben ist. Sie wird in diesem Deuterahmen als kreative Möglichkeit wahrgenommen, die Weite menschlicher Existenz zu entdecken und vor Gott als dem Geheimnis dieser Welt zu sein.

– Musik steht zwischen der Lebens- und Befreiungszusage von Jesus, dem Christus, und der Todesverfallenheit dieser Welt. Sie kann zum Symbol „solcher Befreiung zum Leben in Hoffnung und Frieden werden. Sie bleibt aber in der noch nicht erlösten Welt in der Spannung von Ideologie und Befreiung verhaftet.“³¹

– Musik steht zwischen präsentischer und geisterfüllter Zeit. Sie kann Erinnerung und Hoffnung zur hoch-zeitlichen Gegenwart verschmelzen, die als vorweggenommenes Fest erlebt wird. In der Hinordnung auf die Gegenwart des Geistes kann sie auch ihr prophetisches und protestierendes Potential einbringen.

Diese Konkretisierung des Zwischen-Charakters der Musik wehrt die Identifikation von Offenbarung und Musik³² zugunsten der Differenz von Gott und Welt ab. Außerdem nimmt sie der Metaphysik der Instrumentalmusik die eindimensionale Richtung auf das Unsagbare, weil sie von außen her Musik deutet und ihr nicht von innen her eine gerichtete Semantik unterschiebt. Trotzdem unterliegt sie wohl der Gefahr, Musik zu funktionalisieren, womit sie hinter den musikästhetischen Anspruch der Unbestimmbarkeit zurückfiele. Diese Gefahr wird verringert, wenn man – wie in den beiden Beispielen demonstriert worden ist – die theologische Beziehungsstruktur als eine Rezeptionsemantik einführt. Als solche will sie den Referenzrahmen für den Unbestimmbarkeitscharakter abgeben. Die Wundererzählung oder die Nachfolgefrage schränken die inhaltliche Offenheit der ausgewählten Musik nicht ein, sondern sie geben dem Rezipienten einen semantischen Rahmen, in dem gerade diese Offenheit wirken soll. Ihre Aufgabe geht noch weiter: Die Musik muß so eingesetzt werden, daß sie mit ihrer spezifischen Unbestimmbarkeitssemantik inhaltlich auf den zur Verfügung gestellten Referenzrahmen zurückwirkt. Im besten Fall hieße dies, ein festes, bestimmtes Denk-, Handlungs- oder Handlungsgefüge zu lockern, unbestimmter zu machen, also etwa ein festes Vorverständnis der Seewandelperikope (z.B. „Wunder gibt es nicht“, oder „Das kann man naturwissenschaftlich nicht erklären!“) zu lösen. Damit wäre der ästhetische Eigenwert der Musik gewahrt, gerade indem er auf einen vorgegebenen inhaltlichen Rahmen wirkt.

Um die Frage nach der inhaltlichen Eignung absoluter Musik für religiöses Lernen zu diskutieren, sind die Musikästhetik und die Theologie mit einer ähnlichen Deutung der Musik zur Sprache gekommen, wobei zuletzt die Präsentationsbedingung genannt wurde, in der der unbestimmte Zwischen-Charakter absoluter Musik

³¹ Bubmann, 184.

³² Diese Identifikationen finden sich nicht nur bei Berendt (s.o.), sondern auch in dem Buch des Franziskaners U. Brand, *Der Schritt in die Stille. Hinführung zur Musikmeditation*, München 1985, wenn er z.B. auf S. 82 schreibt: „Die Musik enthält nicht nur eine Offenbarung Gottes, sie ist Offenbarung Gottes.“

sich inhaltlich entfalten kann. Die Eignungsfrage ist damit noch nicht entschieden, aber die Voraussetzungen sind geklärt. Es bleibt zu verhandeln, ob die Inhalte religiösen Lernens und absoluter Musik korrelierbar sind: Kann Unbestimmbarkeit³³ ein Inhalt für beide sein?

4. In welche Konzeption religiösen Lernens paßt absolute Musik?

Unter korrelativen Vorzeichen scheint mir eine Umschreibung religiösen Lernens als „Erfahrungen mit der Erfahrung machen“ (G. Ebeling) hilfreich. Sie impliziert, daß das mit Gott Gemeinte in unserem Leben sich ausbuchstabiert und daß sich von daher die eigene Erfahrung deuten und neuen Möglichkeiten zuführen läßt. Einige religionspädagogische Grundaufgaben könnten mit experimentierendem, probierendem und suchendem Erfahrungslernen³⁴ bezeichnet werden. Virulent werden die drei Faktoren des Erfahrungslernens vor allem dann, wenn es um die Durchbrechung gewohnter Erfahrungsmuster geht, um Dimensionen von „Kampf und Kontemplation“ (Roger Shutz) in den eigenen Lebensvollzug zu integrieren. Wenn sich die Botschaft des Glaubens als Erfahrungserhellung und Modalisierung der Praxis beschreiben läßt, muß religiöses Lernen auf die Offenheit und Unbestimmbarkeit von Erfahrung abzielen, weil nur in ihrer Unbestimmbarkeit Glauben jenseits der Ausschließlichkeit zweckrationaler Bestimmbarkeiten Wirklichkeit werden kann. In diesem Sinn ist eine Korrelation zwischen einem Konzept religiösen Lernens und der Semantik absoluter Musik angedeutet. Reine Instrumentalmusik wäre somit nicht nur ein neuer Griff in die methodische Trickkiste, um 'was Religiöses rüberzubringen', sondern würde an der Inhaltlichkeit des Religionsunterrichtes elementar partizipieren. Diese These ist noch durch zwei Argumente zu erläutern, das 1. ist historisch, das 2. konzeptionsorientiert.

1. Bis in die fünfziger Jahre unseres Jahrhunderts bestand religiös-konfessionelles Lernen aus der Einübung in die Norm des Glaubens, in einen disziplinierenden Verhaltenskodex, in eine feste liturgisch-kirchliche Bindung und in einer stabil-statischen Sicht von Gott und Welt.³⁵ Methodisch entsprach dieser normativen Einübung der Katechismus, soziologisch die katholische Milieubildung mit ihrer streng hierarchisch ultramontanen Ausrichtung, theologisch der neothomistische Versuch einer kirchlichen Liquidierung der Aufklärung und psychologisch die

³³ Mit Unbestimmbarkeit als einer möglichen Bildungskategorie überhaupt beschäftigt sich *W. Marotzky*, Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften, in: *O. Hansmann/W. Marotzky* (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1988, 311-333.

³⁴ Vgl. *W.H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie, Göttingen 1989, 303.

³⁵ Diese Sicht läßt sich biographie- und mentalitätsgeschichtlich belegen. Vgl etwa *M. Mitterauer*, Religion in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen, in: *A. Gestrich u.a.* (Hrsg.), Biographie – sozialgeschichtlich, Göttingen 1988, 61-85; *J. Delumeau*, Stirbt das Christentum? Olten 1980.

Suche nach sozialer Geborgenheit in einer immer instabiler werdenden Welt. Es handelte sich also um ein plausibles, didaktisch stimmiges, vielleicht sogar notwendiges Lernen von Bestimmtheiten, die den ganzen Menschen betrafen. Mit der Veränderung der genannten gesellschaftlichen und kirchlichen Faktoren kann religiöses Lernen im wesentlichen kein Lernen von Bestimmtheiten mehr sein. Um dies zu zeigen, greife ich aus der Vielzahl der Wandlungen und Differenzierungen – Pluralismus, Modernität, Säkularisierung usw. – die Individualisierungstendenz exemplarisch heraus. Bei dem Soziologen U. Beck bedeutet sie, „daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes Einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu.“³⁶ Damit steigt der Begründungs- und Verantwortungszwang für den Einzelnen, er kann die Konsequenzen aus getroffenen Entscheidungen immer weniger an Dämonen, übergeordnete Sozialgefüge u.ä. abgeben. Das läßt die Lebenswelt für ihn zum Tribunal werden, vor dem er fast nur noch durch Wahl- und Begründungsverweigerung in Form von Gewohnheit, Routine und Bestimmtheitsbehauptungen fliehen kann.³⁷ Das scheint mir aber eine regressive Kompensation zu sein, die nach festen Deutungsmustern und Verhaltensdirektiven verlangt und die durch ein entsprechendes Entgegenkommen in der religiösen Erziehung noch verstärkt wird. Da aber eine solche Regressionsintensivierung durch Bestimmtheitslernen überhaupt nicht den Intentionen religiöser Erziehung entsprechen kann und sie letztlich auch verhindert, braucht es Unbestimmbarkeiten und „produktive Unterbrechungen“³⁸, die dem Einzelnen neue Lebens-, Entscheidungs- und Begründungsmöglichkeiten eröffnen. Erst dann wird er fähig, den unbestimmbaren Gott Jesu Christi als die ihn tragende und gleichzeitig in eine offene Zukunft entlassende Wirklichkeit zu leben. Absolute Musik kommt diesem Anliegen hinführend entgegen, indem sie die inhaltliche Richtung anzeigt.

2. Wenn hier von religiösem Lernen als dem Lernen von Unbestimmbarkeiten gesprochen wird, so ist beides nicht deckungsgleich. Religiöses Lernen geht darüber hinaus, das Lernen von Unbestimmbarkeiten an z.B. reiner Instrumentalmusik ist ein Aspekt, der in der symboldidaktischen Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik seinen didaktischen Platz erhält. Korrelation meint ja die wechselseitige Bezugnahme und Interpretation zweier schon vorhandener Korrelationsblöcke: Religiöse Tradition und der irgendwie religiös-weltanschaulich geprägte Mensch. Beide Blöcke gilt es in ihrer korrelativen Verfassung wahrzunehmen, wobei im Unterricht der Religionslehrer noch eine, nämlich seine eigene Traditionsbeziehung einbringt. Bei der Herleitung und Praxis der Korrelationsdidaktik hat sich jedoch gezeigt, daß der Punkt, zu dessen Lösung sie angetreten war – nämlich die theologisch wie methodisch fundierte Vermittlung von Tradition und moderner Lebenswelt – ergänzungsbedürftig ist. Es reichte nämlich nicht, Korre-

³⁶ U. Beck, *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986, 216.

³⁷ Vgl. Baacke, 14.

³⁸ R. Engler, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß*. Versuch einer religionspädagogischen Kaiologie, München 1985, 437ff.

lation als mehrwertige Antwort auf defiziente oder aporetische Modernitäts- und/oder Schülererfahrungen zu definieren und ihre Konvergenzen in der Rede von strukturellen Ähnlichkeits- oder Kontrasterfahrungen relativ diffus zu lassen. Damit degeneriert Korrelation zum affirmativen Frage-Antwort-Spiel mit einer katechetischen Pointe. Die Konkretisierung und Lösung des Vermittlungsproblems auf spezifisch religiöse Weise werden nun von Symbolen erwartet. Sie können dies leisten, wenn es gelingt, die vielfältigen Erfahrungen beider Blöcke so auf Symbole zurückzuführen, daß sie unter religiösen, identifikatorischen, emanzipatorischen und kontemplativen Zielsetzungen kompatibel werden. So wären z.B. bestimmte Einsamkeits-, Prüfungs- oder intensive Reflexionserfahrungen in dem Symbol 'Wüste' zu verdichten, bevor man zur Versuchungsgeschichte des NT einen Zugang findet, weil der neutestamentliche Autor mit 'Wüste' ähnlich strukturierte Erfahrungen zum Ausdruck bringt.³⁹ Von daher bildet die Symboldidaktik eine direkte Fortsetzung und Intensivierung korrelativen Denkens.⁴⁰ Genau in diesem Punkt sehe ich auch die didaktische Position absoluter Musik: Durch ihre expressive Kraft und ihre spezifische Unbestimmbarkeitssemantik kann sie als Erfahrungstransformator wie auch zur Bündelung und Verdichtung von Erfahrungen fungieren. Dies kann sie von Schülerseite her leisten, sie kann aber auch die existentiellen Verschlüsselungen historischer Texte (Dogmen, Geschichtserzählungen usw.) erschließen helfen oder die metaphorische Eigenart der Wundererzählungen etwa verstärken. Die beiden Beispiele haben dies gezeigt und vielleicht auch noch, daß der durch sie vermittelte Zugang zu den Erfahrungen der religiösen Tradition unmittelbarer gelingt.

Auf die Frage nach der Eignung absoluter Musik für religiöses Lernen habe ich Antworten versucht, wobei ich mir darüber klar bin, daß Antworten hermeneutisch auch immer, bei mir besonders, Fragen bewahren helfen. Dies sei am Schluß mit einer kleinen Anekdote erläutert, die die Unbestimmbarkeitssemantik leicht ironisierend auf diesen Aufsatz rückbezieht:⁴¹ Als der damalige Bundestagspräsident, Theologe und Großwildjäger Eugen Gerstenmaier nach Bonn zurückkam, fragte ihn Bundeskanzler Konrad Adenauer: „Wo kommen Sie denn her?“ Gerstenmaier: „Aus Afrika.“ „Und was haben Sie da gemacht?“ Antwort: „Löwen gejagt.“ „Wieviele haben Sie denn erlegt?“ „Keine.“ Darauf bemerkt Adenauer: „Na, bei Löwen ist das schon ganz schön viel.“ Analog könnte mich jemand fragen: „Woran arbeiten Sie denn?“ Meine Antwort: „An der Frage, ob sich absolute Musik für religiöses Lernen eignet?“ „Wieviele Antworten haben Sie schon?“ Darauf muß ich antworten: „Nur unbestimmbare.“ Und dann: „Für diese Frage ist das schon ganz schön viel.“

³⁹ Vgl. P. Biehl, (unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus), Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (WdL 6), Neukirchen 1989, 180f.

⁴⁰ Vgl. G. Baudler, Erfahrung – Korrelation – Symbol: Modewörter der neueren Religionspädagogik? Zum religionspädagogischen Stellenwert der Symboldidaktik, in: Kat BI 112 (1987), 30-35.

⁴¹ Diese Anekdote habe ich bei dem Gießener Philosophen Odo Marquard gehört, der sie gerne auf seine Beschäftigung mit der Theodizeefrage bezieht.

Rolf Sistermann

Zu einer Theorie der Gefühle als Grundlage emotionalen Lernens im Religionsunterricht

I. Lust, Freude, Spaß und die Verwirrung der Gefühle

Erich Fromm schilderte 1941 die Gesellschaft als eine, die nicht viel von Gefühlen hält. „'Emotional' sein ist gleichbedeutend geworden mit unausgeglichen oder gar geistesgestört sein.“ (Fromm, 1941/1983, 212) Diese Diagnose ist heute wohl kaum noch haltbar. Das richtige 'Feeling' zu haben oder auf den 'Bauch' zu achten, ist fast schon ein Muß. Daß auch die Seele etwas mit Gefühlen zu tun haben könnte, hört man weniger. Können wir dadurch, daß wir Gefühle heute ungehemmter äußern dürfen, schon besser mit ihnen umgehen? Die 'Verwirrung der Gefühle', die schon Stefan Zweig beschäftigte, scheint unverändert gültig zu sein. – Was soll man etwa unter dem Gefühl der Freude verstehen, wenn im Stadion des 1. FC Köln neuerdings nach dem Tor der Heimmannschaft „Freude schöner Götterfunken“ über den Lautsprecher kommt? Wenn man sich des Lebens freuen soll, weil Großmutter mit der Sense rasiert wird, wie es in der verballhornten Fassung eines alten Schlägers heißt. Oder wenn in S. Lenz 'Deutschstunde' ein Deutschlehrer im Jugendgefängnis das Thema „Über die Freuden der Pflicht“ stellt? – Die Werbung bietet für die Flucht aus dem harten Alltag einen ganzen 'Garten der Lüste' („Die neue Lust auf Pils – Die neue Lust auf Kelts.“, „Enjoy your Body“ usw.). Alle Sinne werden angesprochen und so werden schon Kinder zu Gourmets und anspruchsvollen Konsumenten erzogen. Asketische „Müslis“ im selbstgestrickten Pullover sind eine belächelte und verhöhte Minderheit. Konsumenthaltung ist unverständlich geworden.

Eine permissive Pädagogik hat dieses Streben nach Lust gefördert. „Ich habe keine Lust“ oder noch stärker „Ich habe keinen Bock“ genügt Schülern oft als Rechtfertigung für Tun und Lassen. Lustfeindlichkeit gilt als gefürchteter Vorwurf. Meist wird nicht bemerkt, daß der antiautoritäre Hedonismus mit dem des Marktes Hand in Hand geht. Die Luxusgesellschaft strebt nach immer größerer Verfeinerung der Sinne. Ein „kulinarischer Tiefflieger“ zu sein, will niemand auf sich sitzen lassen. Die Normen der Schickeria gelten oft auch schon in Schülerkreisen. Auch hier drehen sich die Gespräche nicht selten darum, wo man was am besten kaufen kann, wo man am besten bedient wird und wo man seine Tage in den Ferien am besten genießen kann. Ein Genießer zu sein, ist scheinbar ein erstrebenswertes Lebensziel.

Die Lustorientierung ist jedoch nicht unproblematisch. Lust ist rücksichtslos, sowohl gegen sich wie gegen andere. Dieter Zimmer berichtet von Versuchen an Ratten, die sich selbst aussuchen konnten, ob sie fressen oder ihre Lustregion durch die in ihr Lustzentrum, das limbische System, eingepflanzte Elektrode stimulieren wollten. Sie blieben bei der Lusttaste und verhungerten (Zimmer, 1981/1988, 55). Die Lust an der Grausamkeit und die Schadenfreude bieten ein weites Feld von de Sade bis James Bond (vgl. Glaser).

Wenn ich Schüler befrage, was sie unter Freude verstehen, scheinen sie, weitgehend von der gängigen Unterhaltung und Werbung im Fernsehen beeinflusst (vgl.

Postmann), oft nur Lust und Schadenfreude zu kennen. In der Lieblingssendung 'Verstehen Sie Spaß' besteht der Spaß darin, daß ein ahnungsloser Zeitgenosse hereingelegt wird. Der aggressive Impuls wird dadurch verdeckt, daß der Betroffene anschließend zur Sendung eingeladen wird und gute Miene zum (bösen?) Spiel machen darf (oder muß). Sicher ist der Spaß meist harmloser als in den brutalen Comic-Filmen für Kinder wie 'Piff und Hercules', 'Roadrunner' oder 'Bugs Bunny'. In jedem Fall beruht er aber auf Schadenfreude und entspricht genau dem Grund des Lachens und der Freude, die Th. Hobbes, der erste Theoretiker der bürgerlichen Gesellschaft als einzigen herausstellt: „Bei, plötzlicher Freude über ein Wort, eine Tat, einen Gedanken, die das eigene Ansehen erhöhen, das fremde mindern, werden... häufig die Lebensgeister emporgetrieben, und dies ist die Empfindung des Lachens.“ (Hobbes, 1658/1959, 33)

Herbert Marcuse sprach 1964 von „repressiver Entsublimierung“ (Marcuse 1964/1970, 92) und meinte damit ein Lustprinzip, das vom Realitätsprinzip nicht mehr unterdrückt wird, sondern manipulativ abgelenkt und in seiner systemsprengenden Kraft entschärft wird. „Angepaßte Lust... erzeugt Unterwerfung. Gewöhnung, Hinnahme der Untaten dieser Welt, Verlust des Gewissens sind die Folge.“ (Geißler, 1970, 78) E. Fromm beschreibt das Problem einer nur auf Lust abgestellten, hedonistischen Gesellschaft in eindrucksvoller Weise: „Die Vergnügungen der radikalen Hedonisten, die Befriedigung immer neuer Gelüste und das Vergnügungsgewerbe der heutigen Gesellschaft rufen einen Nervenkitzel verschiedenen Grades hervor, aber sie erfüllen den Menschen nicht mit Freude. Die Freudlosigkeit zwingt ihn im Gegenteil, immer wieder nach neuen noch aufregenderen Vergnügungen zu suchen.“ (Fromm, 1976/1982, 114f) Aber worin besteht der Unterschied zwischen Lust und Freude? Liegt er wirklich nur darin daß die Freude ein „produktives Tätigsein“ voraussetzt? (Fromm, 1947/1985, 147) Religionspädagogik, die von der 'frohen Botschaft' herkommt, sollte sich fragen, ob sie nicht noch andere Perspektiven aufzeigen kann.

Zwar ist die Bedeutung der emotionalen Erziehung in der Schule von der allgemeinen Pädagogik schon seit längerem erkannt, aber tatsächlich ist das Gefühl besonders im protestantischen Raum in der religiösen Erziehung und im Religionsunterricht wenig beachtet worden. Die emotionale Komponente der religiösen Erziehung wurde in der antiautoritären Erziehung schon dadurch in Zweifel gezogen, daß sie als ausgesprochen lustfeindlich galt, ohne daß man sich über die Gründe Gedanken machte. „Was also Genuß und Vergnügen bereitet, kennzeichnet das Böse. Kartenspiel, Theaterbesuch, Tanz gehören dem Teufel. Nur zu oft heißt religiös sein ohne Freude sein. Die steife Sonntagskleidung, die die Kinder in den meisten Provinzstädten tragen müssen, zeugt vom asketischen und strafen Charakter der Religion. Kirchenmusik ist ebenfalls traurig. Für viele Menschen ist der Kirchgang eine Anstrengung, eine Pflicht. Für viele Menschen heißt religiös sein, traurig aussehen.“ (Neill, 1969, 231). Oft war vielleicht wirklich die Furcht vor der Hölle die einzige Emotion, die in einem antiquierten Religionsunterricht thematisiert wurde. Auf der anderen Seite stand die meist verkrampft wirkende Fröhlichkeit der Erweckungsbewegung, in der das ewige Lächeln die Gesichtszüge erstarren ließ. Bertrand Russell erzählt in seinen 'Unpopulären

Betrachtungen' eine aufschlußreiche Anekdote: „Der Gelehrte Frederick Myers... fragte einmal eine Frau, die vor nicht langer Zeit ihre Tochter verloren hatte, was ihrer Ansicht nach aus der Seele des Mädchens geworden sei. Die Mutter antwortete: 'Nun, ich hoffe zu Gott, daß sie die Freuden der ewigen Seligkeit genießt; aber ich wollte, Sie sprächen lieber nicht von so unerfreulichen Dingen.'" (zitiert nach Koestler, 1978/1989, 28) Russell will damit die Entleerung von Gefühlsbegriffen in der religiösen Erziehung belegen. Um wieviel bewußter, wenn auch vielleicht in der Sprache fremd geworden, ist dagegen der Umgang mit Gefühlsbegriffen in einem vergleichbaren Fall bei Martin Luther, wenn er anlässlich des Todes seiner Tochter sagt: „Ich bin ja fröhlich im Geist, aber nach dem Fleisch bin ich sehr traurig.“

Eine Besinnung auf emotionales Lernen im RU muß sich davor hüten, das Muster der Lustfeindlichkeit zu untermauern. Es geht nicht um Begrenzung, sondern um Erweiterung der Gefühlswahrnehmung und deren Ausdrucksmöglichkeiten. Schüler sollen nicht vergattert, sondern bereichert werden. Was kann die Religionspädagogik in dieser Hinsicht leisten und was hat sie bisher geleistet?

II. *Emotionales Lernen als religionspädagogisches Thema* (Kabisch, Staudigl und Baldermann)

Vergleicht man die Lernbereiche der gültigen katholischen und evangelischen Richtlinien für die Sekundarstufe II in NRW, fällt auf, daß die katholischen Richtlinien die Frage nach absolutem Sinn und Heil immerhin mit der „Sehnsucht des Menschen, sich selbst zu überschreiten“ (34) verbinden. In der Liste der dazu gehörigen Gegenstände werden allerdings nur Angst und Sorge als solche genannt, die man als emotional bezeichnen könnte. Die Verfasser der evangelischen Richtlinien – und diesen Vorwurf muß ich mir als Kommissionsmitglied auch selbst machen – haben offenbar überhaupt nicht gespürt, daß die Frage nach Sinn, Maßstab und Erfüllung menschlichen Lebens etwas mit Gefühlen zu tun haben könnte. Dabei gibt es in der Tradition der evangelischen Religionspädagogik durchaus große Vorbilder. Vor allen Dingen *Richard Kabisch* wollte im Zuge der Reformpädagogik vor dem ersten Weltkrieg der religiöse Erziehung das Ziel vor Auge stellen, die Kindesseele zu erfassen und „ihrem Gewissen Sprache, ihrem Gefühl Worte zu geben“ (Kabisch, 1913, 141). Er versteht sich dabei in der Tradition Luthers: „Gibt es eine unverwüstlichere Zusammenfassung aller religiösen Gefühle als Luthers 'Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen?'“, so fragt er.

Kabischs Gefühlstheorie ist vor allen von M. Wundt bestimmt. Nach Wundt ist Gefühl ein Zustand, der ähnlich wie ein Punkt im Raum nach drei Dimensionen bestimmt werden kann, nach dem Grade der Erregung, der Spannung und der Lust. (27) Das religiöse Erlebnis, das Kabisch mit dem Glauben gleichsetzt, ist dann der „Aufschwung des Gefühls durch den wahrhaftig eintretenden und von keiner Wissenschaft hinwegzuleugnenden Zustand einer lustvollen Anregung und Spannung, die das Leben durch eine aus dem Unterbewußtsein hereinflutende andere Welt steigert und erhöht.“ (37) Diese „lustvolle Anregung und Spannung“ ist ausdrücklich gegen Schleiermachers Abhängigkeitsgefühl abgesetzt. Das „unlust-

volle Abhängigkeitsgefühl“ (38) ist Kabischs Meinung nach nur die eine Stufe des religiösen Gefühls. Aus den Beschreibungen von Bekehrungen in der Religionspsychologie von W. James schließt er, daß dem Gefühl der Unzulänglichkeit eine Hebung folgt. „Eine Herabsetzung des Ichgefühls muß den Anfang machen, ehe das größere Ich sich des kleineren bemächtigen kann.“ (38) Die „lustvolle Anregung und Spannung“ ist dann der Leitfaden, an dem Kabisch mit spürbarer Begeisterung und reicher Erfahrung den „Lehrstoff“ und die „Lehrverfahren“ des Religionsunterrichts bespricht. Man findet in dem ausführenden Teil heute noch bedenkens- und lesenswerte Tips zum lebendigen Umgang mit der Bibel, zum Erzählen im RU und zu einer kindgemäßen Glaubenslehre (147-155).

Kabisch wurde nach dem zweiten Weltkrieg als Prototyp eines Liberalen angesehen, der „durch seine Hörigkeit unter die Religionsgeschichte nicht nur die traditionelle Bindung an die Kirche, sondern auch den Offenbarungscharakter der Heiligen Schrift“ antastete. (O. Eberhard, zitiert nach Ritter, 1989, 182) Im Vergleich zu manchen heutigen Modellen des Unterrichts in Religion kann man dieses Urteil nicht mehr nachvollziehen. Kabisch geht es gerade darum, den Offenbarungscharakter der Heiligen Schrift verstehen zu können. Dagegen müssen andere Bedenken gegen diesen für seine Zeit sicher nach wie vor bewundernswerten Entwurf erhoben werden. Nicht, daß die Offenbarung verständlich gemacht wird, sondern *wie*, ist fragwürdig. „Sie (die Schüler) sollen sich einfügen in eine bestimmte Ordnung und seinem (des Lehrers) Blick gehorchen. Und wenn er ihnen so die Geltung eines höheren Willens mit Liebe verkörpert, so ist es Gottes-Offenbarung.“ (Kabisch, 1913, 108) „Pietät und Gehorsam sind die Pforten zum Himmel.“ (107) In diesem Zitat zum Anfangsunterricht wird deutlich, wie leicht mit der „lustvollen Erhebung und Spannung“ auch Unterwerfungsgelüste verbunden werden können. Wenn man R. Girard gelesen hat (Girard 1983), wird man auch ein Fragezeichen hinter folgenden Satz machen: „Es wäre einer eigenen Untersuchung wert, zu zeigen, wie das religiöse Erlebnis immer zum Opfer führt, zur Aufgabe irgend eines vom natürlichen Eigenwillen begehrten Gutes... Bei dem Christen zum Opfer des sündigen Willens nach Verwirklichung eines selbstgeschaffenen Glücks und nach Verwirklichung selbstgeschaffener Strebungen.“ (Kabisch, 1913, 41) Hier liegt tatsächlich eine Nivellierung vor und es zeigt sich, daß die Gefühlstheorie nach Wundt nicht geeignet ist, theologische Differenzierungen zu erfassen.

Die Gefahren, die mit einer liberalen Religionspädagogik verbunden sind, wenn sie das Evangelium mit einer unzureichenden Gefühlstheorie verständlich machen will, werden deutlicher an Kabischs Freund F. Niebergall. „Die Erziehung besteht darin, daß wir den Schwerpunkt des Gefühls, der Lust und Unlust, immer mehr von den sog. niederenunbedingten sinnlichen Gütern auf die höheren zu verlegen trachten.“ (Niebergall, 1909, 87) Gefühl wird hier in erster Linie als Wertgefühl gesehen. Die Seele zeichnet durch Gefühle und Affekte gleichsam auf, „was ihr die Dinge wert sind, denen sie begegnet“ (Niebergall, 1918, 39). Mit einem solchen Ansatz wird die Abgrenzung von den 'höheren' rassistischen und nationalen Werten schwierig. (vgl. Zilleßen, 1989, 169)

Die neuere Religionspädagogik ist Th. Wilhelms Aufruf zur „Gefühlsaskese“

(Wilhelm, 1969, 250) gefolgt und hat sich auf die Ordnung von Vorstellungen beschränkt.¹ Man muß sich fragen, ob sie damit ihrem 'Gegenstand' gerecht geworden ist. Man darf sich, wenn man sich auf die rein rationale Struktur beschränkt, nicht wundern, wenn Schülern der Unterricht langweilig, trocken und unlebendig erscheint.

Die Symboldidaktik brachte eine gewisse Wende. Man entdeckte die „Sprache der Seele“ (Halbfas, 1987, 112ff), ohne diese allerdings mit einer Gefühlstheorie zu verbinden. Dadurch bekommt diese Sprache schnell etwas Esoterisches.² Lediglich Scharfenberg hebt in seiner Symboldidaktik im Anschluß an Lorenzer hervor: „Das Symbol ist emotional besetzbar, es vermag starke Gefühle an sich zu binden, während das beim denotativen Zeichen nicht der Fall ist – es ist gefühlsneutral. Beim Klischee hingegen scheint eine starre emotionale Vorprägung zu bestehen.“ (Scharfenberg, 1988, 40) Diese auf die Konfliktlösung abhebende Einbeziehung der Gefühle hat aber mehr die Seelsorge im Blick. Die Hauptrepräsentanten der religionspädagogischen Symboldidaktik Halbfas, Baudler und Biehl scheinen das Problem des emotionalen Lernens weniger zu sehen.

In der 1985 erschienenen Dissertation *Günther Staudigls* ist das Problem des emotionalen Lernens im RU in einer bisher noch nie dagewesenen, umfassenden und anregenden Weise angegangen. Wir finden eine ausführliche Behandlung emotionaler Lernprozesse in psychologischer und in pädagogischer Sicht (Staudigl, 1985, 82-131). „Fühlen“ wird aber dann auch hier, ähnlich wie bei Niebergall, sehr bald mit „Werten“ gleichgesetzt (30) und die Fragestellung verschiebt sich auf Fragen der Werterziehung (26ff). Die Beschäftigung mit Staudigls Arbeit bietet somit Gelegenheit, das problematische Verhältnis von Gefühls- und Werterziehung grundlegend zu erörtern.

Bei Staudigl wird Werterziehung am Beispiel der Behandlung der Tugenden in der Weise klassisch katholischer Scholastik, wenn auch nicht ohne Einbeziehung moderner Deutungen, vorgeführt:

„Gerade das Feld der klassischen theologischen Tugenden eignet sich sehr gut, um deutlich zu machen, wie ohne gewisse anthropologische Grundfähigkeiten, die aus den Grunderfahrungen resultieren – das ist die These –, sich keine theologischen Tugenden entfalten können. Es geht geradezu um einen Anwendungsfall des theologischen Prinzips der Scholastik: *gratia supponit naturam et perficit*. Wie das Wirken der Gnade Gottes anthropologische Grundfähigkeiten geradezu vollendet (*perficit*), soll an den Haltungen in der paulinischen Ethik... aufgezeigt werden. Es sind zum Teil Tugenden aus den griechischen Tugendkatalogen, die aber im Licht der Offenbarung Christi einen ganz neuen Sinn erhalten.“ (27)

Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse besteht dann nur noch darin, „diese Haltungen zum Wachstum zu stimulieren und zur Reife zu bringen“. Verschiedene

¹ „Der schulische Religionsunterricht ist die Stelle im Lehrplan, wo Religion als rationale Struktur veranschlagt und 'durchgespielt' wird.“ 331.

² Nach Halbfas sollen die Schüler im 6. Schuljahr folgendes über das Symbol lernen: „Auch heute bezeichnet das Symbol das Zusammenfallen von zwei Elementen zu einer Einheit. Das erste Element ist etwas Sichtbares, das zweite Element etwas Seelisches oder Geistiges.“ Halbfas, 1989, 121. Eine weitere Erklärung oder Unterscheidung wird nicht gegeben. Was sollen die Schüler in diesem Alter damit anfangen?

Lern- und Lehrformen wie Erzählung, Spiel, Film, Karikatur und Meditation werden schließlich daraufhin gesichtet, wie weit sie „für die Vermittlung von christlichen Werthaltungen geeignet sind“ (28). Die Vorstellung dieser Formen verrät den erfahrenen Lehrer. Aber ebenso, wie die Gefühle bei der ausführlichen Diskussion der Werthaltungen bald aus dem Blick geraten, so bleibt der Bezug der einzelnen Vermittlungsformen auf die vorher diskutierten Tugenden vage. Eher richten sich die Vermittlungsformen auf eine allgemeine Gefühllichkeit. Hier rächt sich, daß das Verhältnis von Gefühl und Wert bzw. Werthaltung nicht kritisch diskutiert wird. Zur Klärung des Begriffs der Werterfahrung beruft sich Staudigl zu Unrecht auf A. Schütz und Berger/Luckman, (37f). In beiden Werken geht es vielmehr um Sinnerfahrung. Wert gehört bei Berger/Luckmann zur institutionalen Ordnung (Berger/Luckmann, 1966/1982, 100). Werte werden demnach nicht subjektiv erfahren, geschweige denn gefühlt, sondern objektiv, d.h. in der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit vermittelt und legitimiert. Wenn die Legitimationstheorien sich verselbstständigen, nehmen sie ideologischen Charakter an. (100ff) Man kann Ideologie geradezu als Wertsystem definieren, das seine eigene Bedingtheit und Vorläufigkeit verschleiert und den Anspruch der Endgültigkeit erhebt.

Paul Tillich hat die Götter als Verkörperungen von konkreten Werten beschrieben. „Sie verkörpern konkrete Werte, und als Götter beanspruchen sie dafür Absolutheit. Der Imperialismus der Götter, der aus dieser Situation folgt, ist die Basis aller anderen Imperialismen. Imperialismus ist... immer ein Kampf um den absoluten Sieg eines besonderen Wertes oder Wertsystems, das durch einen besonderen Gott oder eine Hierarchie von Göttern repräsentiert wird.“ (Tillich, 1951/1956, 250) Eine Wertordnung findet sich im „monarchischen Monotheismus“, der noch tief in den Polytheismus verwickelt ist. Der „mystische Monotheismus“ jedoch „transzendiert alle Sphären des Seins und Wertes und deren göttliche Repräsentanten zugunsten des göttlichen Grundes und Abgrundes, aus dem sie kommen und in dem sie verschwinden.“ (262f) Für Tillich gehören die „Wert-Hierarchien“ zur Zweideutigkeit des Lebens. (Tillich, 1963/1966, 40f) Angesichts solcher bedeutsamer Differenzierungen kann man die folgende Vereinnahmung Tillichs durch Staudigl nur als Versimpelung bezeichnen: „Wo der Mensch die Gottesbeziehung sucht, weil sie die Sinnerfahrung schlechthin ermöglicht, wird sie für ihn der ‚Grundwert‘ seines Lebens. Sie wird zur Erfahrung des Unbedingten (P. Tillich).“ (Staudigl, 42) Die Frage einer möglichen Werterfahrung muß deshalb auch immer im Kontext der Ideologiebildung gesehen werden.

Weiter führen könnte die Emotionstheorie P. Ricoeurs, die von Staudigl auf fünf Seiten zusammengefaßt wird. Allerdings greift Staudigl zu kurz, wenn er Ricoeurs Theorie nur in psychologischer Sicht auffaßt. (Staudigl, 1985, 82ff) Ausdrücklich heißt es bei Ricoeur: „Die Psychologie des Gefühls ohne die Philosophie der Vernunft ist blind: was in der Verworrenheit des Gefühls das Abzielen auf Lust auseinanderhält, ist die Vernunft, die Vernunft im Kantischen Sinn, die Vernunft als Verlangen nach Totalität.“ (Ricoeur, 1960/1989, 135) Ebenso wenig kann „in Anlehnung an P. Ricoeur Wertgefühl und Symbolerleben durchaus gleichgesetzt werden.“ (Staudigl, 1985, 117) Ricoeur sagt ausdrücklich, daß man den Akt, der

sich intentional auf den Wert richtet, „füglich nicht Gefühl, sondern eben präferentielle Intuition nennen sollte“ (Ricoeur, 1960/1989⁹ 121). Wenn Staudigl dies wirklich ernst genommen hätte, dann hätte er bei den Tugenden, die er ausführlich als beispielhafte Inhalte der Werterziehung behandelt (Staudigl, 1985, 264-360), auch auf deren Symbolgehalt (vgl. Sitermann, 1985, 402) und besonders auf das ihm von Tillich her bekannte Symbolmerkmal der Uneigentlichkeit (Staudigl, 1985, 55) hinweisen müssen. Gerade das Merkmal der Uneigentlichkeit verhindert, daß ein Wertsystem seine Bedingtheit verschleiert, endgültigen Charakter beansprucht und damit ideologisch wird. Bei Staudigl aber dienen die Symbole nur der Veranschaulichung der Wertsysteme (72ff). In der vorliegenden Form wirkt das Wertsystem der theologischen Tugenden und der Kardinaltugenden zwar scholastisch klug durchdacht, aber eben stark schematisch und nicht symbolisch. Die Verwechslung von Schema und Symbol scheint kein Zufall. Eine kritische Betrachtung des Werkes von Max Scheler, bei dem das Verhältnis von Wert und Gefühl im Mittelpunkt seines Frühwerks steht, hätte hier weitergeführt.

In der protestantischen Religionspädagogik blieb es einem aus der Tradition des hermeneutischen Religionsunterrichts kommanden und dem 'Dritten Auge' der Symboldidaktik skeptisch gegenüberstehenden Theologen, nämlich *Ingo Baldermann*, vorbehalten, ein Jahr nach Staudigls umfassendem Aufriß, aber leider ohne sich darauf zu beziehen, das Problem des emotionalen Lernens erneut zu thematisieren. In direktem Anschluß an die Aufgabenstellung H. Roths greift er das im protestantischen Religionsunterricht vernachlässigte Thema 'Seele' auf. Er versteht Seele als „Kern der Emotionalität“ (Baldermann, 1986, 51). Dieses Verständnis findet er durchgängig, fern von allen Spekulationen über Unsterblichkeit und Fegefeuer, in den Psalmen, und deshalb ist die Beschäftigung mit den Psalmen, die „zu vertiefter Selbsterfahrung führen kann“ (51), für ihn der richtige Einstieg in ein emotionales Lernen im RU. Hier finden die Kinder Sätze, die ihnen als Ausdruck für ihre Gefühle „unmittelbar zugänglich“ sind (13). Der Umweg über die Kenntnis des nachexilischen Tempelkultes oder die Baalsmythen erübrigt sich. (Beispiel Ps 42 „Was betrübst du dich meine Seele und bist so unruhig in mir“)

Die Gattungen der Klage- und Lobpsalmen liest er als „Worte gegen die Angst“ (60ff) und „Sprache der Freude (Baldermann, 89ff). Gotteslob darf nicht als „Absage an alle weltliche Freude“ gesehen werden. Baldermann beruft sich auf Bonhoeffer, der es für eine Geschmacklosigkeit hält, wenn ein Mann in den Armen einer Frau sich nach dem Jenseits sehnt. (89f) Die Kinder sollen die Sprache der Freude an den Psalmen lernen. „Die Sprache der Psalmen lotet den Grund der Freude aus.“ (118) In Umformulierungen finden die Schüler ihre eigene Sprache. Die komplexe Sprache des 104.Psalms z.B. versucht Baldermann zugänglich zu machen, indem einzelne Themen ins Auge gefaßt werden. Zu Vers 16f „die Bäume stehen voll Saft“ läßt er Gestaltübungen machen: Ich denke, ich wär ein Baum. Die Schüler kommen zu Formulierungen wie: „Ich bin froh, wenn es regnet./ Ich bin froh, wenn die Sonne scheint. /Ich bin froh, wenn ich Freunde hab./ Ich bin froh, daß ich Liebe habe./ Ich trage Früchte./ über die sich Menschen freuen.“ (103f) Aus Ps. 28,7 „Mein Herz ist fröhlich/ und ich will die loben/ mit meinem Lied“ wird der Kehrsvers zu einer „Psalmensymphonie“ mit Tanz und Musik. (117ff)

So anregend und verdienstlich der Neuanfang Baldermanns sein mag, bleiben doch entscheidende didaktische Fragen offen. „Es bleibt die Frage, ob denn wirklich alle Freude am Leben als Lob Gottes genommen werden darf, ob es hier nicht doch illegitime, den Schöpfer nicht lobende, sondern ihn ins Gesicht schlagende Formen der Freude gibt.“ (91) Er versucht zwar zu differenzieren: „Es gibt... die Freude, die zum Lob führt, nicht abseits der Liebe. Hässliche Freude führt ebensowenig zum Lob Gottes wie die Begeisterung über die zerstörerische Gewalt einer Nuklearexplosion.“ (92) Er gibt aber auch ehrlicherweise zu: „Um eine genaue Definition dieser Grenze sind wir einstweilen noch verlegen.“ (92) Baldermann kann die selbstgestellte Frage, „Wozu brauchen sie dann noch die Psalmen?“, wenn es Kindern offenbar nicht schwer fällt, ihre eigene Sprache der Freude zu finden, nur mit einem vagen Hinweis auf den Kitsch der Erwachsenen, bei denen Kinder Anleihen für ihren Ausdruck der Freude machen, beantworten. (118) Hier aber liegen die entscheidenden didaktischen Probleme. Wie gehen wir mit konkurrierenden Ausdrucksmustern um? Ist Freude das gleiche wie 'Bock auf etwas haben'? Wie verhalten wir uns, wenn den Schülern zum Thema Freude als erstes Werbeprüfungen einfallen und zum Thema Angst Assoziationen aus Horrorfilmen? Setzt Baldermanns Ansatz nicht doch eine einigermaßen traditionsgeprägte religiöse Sozialisation voraus, wie sie sich allenfalls noch im Siegerland oder ähnlichen Gegenden findet, in der die konkurrierenden Ausdrucksmuster nicht allzu bedrängend sind? Für Lehrer, die sich nicht in dieser glücklichen Lage befinden, werden folgende Fragen unumgänglich: Was ist eine „illegitime Freude“? Wie ist das Verhältnis von Lust, Vergnügen, Spaß, Glück und Sehnsucht?

III. Zur Aufgabe einer religionspädagogischen Didaktik des Emotionalen

Heinrich Roth hat die „Kultivierung der affektiven Seite des Menschen... eine der zentralsten Aufgaben der Erziehung“ genannt, hat aber gleichzeitig darauf hingewiesen, daß diese nicht auf „billige Art“ zu erzielen ist, sondern eine differenzierte Theorie der Gefühle voraussetzt. (Roth, 1971, 330) E. Weber sieht im Anschluß an Mitscherlich vier Teilaufgaben in der emotionalen Erziehung: 1. Sensibilisierung der Emotionalität, 2. Differenzierung der Emotionalität, 3. Stabilisierung der Emotionalität, 4. Kontrollierung der Emotionalität (Weber, 1975). Es muß unterschieden werden zwischen emotionalem Lernen als Unterrichtsprinzip und emotionalem Lernen als Unterrichtsinhalt oder, wie es in einer neuen literaturdidaktischen Erörterung unseres Themas nicht besonders schön, aber treffend formuliert ist, zwischen „emotionale(m) Erleben und seine(r) reflexive(n) Verarbeitung als schulbarer Textverstehensprozeß“ (Grzesik, 1990, 278-292). Ersteres hängt stark an der Persönlichkeit des Lehrers, kann durch Interaktionsübungen entwickelt werden (Schwäbisch-Siems; Gordon; Gudjons; Vopel u.a.), ist aber kaum fachspezifisch bestimmbar und stößt, wie Erfahrungen mit dem therapeutischen RU zeigen, bald an die Grenzen der Schule. Zwar sollte sich der Religionslehrer wie jeder andere Lehrer um ein gutes Klima in seiner Lerngruppe bemühen. Er ist in dieser Hinsicht sogar in besonderem Maß in die Pflicht genommen, da die Diskrepanz zwischen Form und Inhalt des Unterrichts hier besonders eklatant sein kann. Doch überhebt er sich, wenn er dem Anspruch genügen will, daß in seinem Unterricht und in der Art seiner Unterrichtsführung in besonderem Maß und in

fachspezifischer Weise emotionales Lernen im Prozeß stattfinden soll. Ziel eines emotionalen Lernens im RU kann es nicht sein, Gefühle zu trainieren oder eine allgemeine Gefühligkeit zu pflegen. Diese paßt schlecht in den Rahmen der real existierenden Schule und führt zur krampfhafter Überforderung von Schülern und Lehrern. Andererseits dürfen Gefühle auch nicht wie bei Staudigl nur unter dem funktionalen Aspekt gesehen werden, daß mit ihnen Werthaltungen stimuliert werden können. Vielmehr geht es meines Erachtens beim emotionalen Lernen im RU vor allem um ein hermeneutisches Problem.

Emotionales Lernen als Unterrichtsinhalt gehört zur „Sache“ des RU. Die meisten Unterrichtsinhalte können nur „sachgemäß“ vermittelt werden, wenn außer der kognitiven und pragmatischen auch die emotionale Dimension berücksichtigt wird. Im Zuge einer Hermeneutik religiöser Symbole und biblischer Texte genügt es nicht, den Sitz im Leben einer Gemeinschaft und die historische Ursprungssituation zu rekonstruieren, sondern diese müssen auch als Verdichtungen religiöser Gefühle aufgefaßt und innerhalb eines emotionalen Bezugsfeldes ausgelegt werden. Die Symbole des Glaubens werden nicht angemessen zur Sprache gebracht, wenn der in ihnen mitgemeinte Gefühlsgehalt nicht beachtet und verstanden wird. Dabei ist der Ansatz von Baldermann, Gefühle als Sprache der Seele zu verstehen, sinnvoll. Allerdings taucht dabei nicht nur die Frage auf, wie sich die einzelnen Gefühle, etwa Lust und Freude, von einander unterscheiden, sondern auch, was unter Seele zu verstehen ist, und wie diese sich etwa zu Leib und Geist verhält. Die Gefühlstheorien von Scheler, Ricoeur und Levinas können hier einigen Aufschluß geben.

Im Zuge der Tillichrezeption in der Religionspädagogik standen bisher vor allem dessen Religions- und Symbolbegriff im Mittelpunkt. Dagegen wurde sein Begriff des Glaubens vernachlässigt. Indem Tillich hier vom „Ergriffensein“ vom Unbedingten spricht, ist die subjektive Seite angesprochen und gleichzeitig „das Gefühl der geistigen Gemeinschaft, und als solches mag es die Grundstimmung der religiösen Erfahrung bilden“³. „So wirkt jedes Symbol in zwei Richtungen: es öffnet die Wirklichkeit und die Seele.“ (Tillich, 1950/1962, 44) Tillich ist zwar später der Meinung, daß das Wort Seele seinen „Nutzen für die allgemeine wie auch für die theologische Beschreibung des Menschen verloren hat“ (Tillich 1963/1966, 35), doch kann es in seinem didaktischen Wert durchaus wieder entdeckt werden, wenn man einen symbolischen Ort für die Gefühle sucht, die über die sinnlichen Empfindungen von Lust und Unlust hinausgehen: Freude, Achtung und Sehnsucht.

Ziel des emotionalen Lernens im Religionsunterricht sollte sein, den Gefühlsgehalt der Glaubenssymbole im einzelnen und differenziert nachvollziehen zu können. Dadurch soll den Schülern in der Zeit nach dem Abbruch des unmittelbaren und unvermittelten Gefühlsausdrucks der Kindheit eine Hilfe gegeben werden, eine neue, den gemischten Gefühlen des Jugend- und Erwachsenenalters angemessene Sprache zu finden für das, was ihre Seele bewegt. (vgl. Scharfenberg/Kämpfer, 1980, 73) Am Leitfaden der Frage nach dem Unterschied von Lust und Freude sollen verschiedene Ansätze daraufhin überprüft werden, wieweit diese

³ Gaylin, 1988, 188; vgl. Pfister, 1928/1985, 197: „Unter Glauben verstehen wir nicht nur ein Vorstellen, sondern ein Ergriffensein des ganzen inneren Menschen.“

heute in einem Unterricht zu vertreten und zu vermitteln sind, der einerseits nicht im dogmatischen Schematismus erstarren soll, der aber andererseits auch nicht in einer allgemeinen Gefühllichkeit aufgehen soll. Dazu bedarf es allerdings einer theologisch bedeutsamen Theorie der Gefühle. Freilich haben die Theologen den Religionspädagogen darin wenig Vorarbeiten geleistet.

IV. Gefühlstheorien bei Schleiermacher und anderen Theologen

Man muß immer noch auf *Schleiermacher* zurückgreifen, um einen Theologen zu finden, der die einzelnen Symbole der Dogmatik in ihrem Gefühlsgehalt erfassen wollte. Die Bibel ist für ihn die „ursprüngliche Dolmetschung des christlichen Gefühls“ (Brief an Jacobi, in: *Schleiermacher-Auswahl*, 1968, 118). Die Dogmatik ist dementsprechend die „durch Reflexion entstandene Dolmetschung des Verstandes über das Gefühl“ (117). „Mithin müssen auch alle Sätze der Glaubenslehre als solche Formeln (für bestimmte Gemütszustände) können aufgestellt werden.“ (*Schleiermacher*, 1830, 1960, I, 163) Dieses Programm entspricht in der Sprache seiner Zeit genau unserem Desiderat. Allerdings ist seine Ausführung nicht durchgängig überzeugend und somit auch nicht ohne weiteres didaktisch umsetzbar.

Schwierigkeiten hatten schon die Zeitgenossen *Schleiermachers* mit seiner Bestimmung des Grundgefühls des christlichen Glaubens, des der schlechthinnigen Abhängigkeit. Um überhaupt eine Möglichkeit der Übertragung auf unsere Zeit zu finden, muß man sich klarmachen, daß im Gegensatz zu der Meinung *Kabischs* und *Hegels* das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit bei *Schleiermacher* nichts mit Demütigung zu tun hat. Das religiöse Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit ist weder ein Gefühl der Lust noch der Unlust. Zwar wird das Bewußtsein der Sünde als Unlust bestimmt, doch fehlt es auch nicht „in den frommen Erregungen, welche die Gestalt der Lust tragen“ (*Schleiermacher* 1821/1984, I, 261). Das fromme Gefühl wird nämlich nicht unabhängig von dem sinnlichen erlebt. Es gibt kein allgemeines Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit, sondern nur ein „auf einen bestimmten Zustand bezogene(s)“. „Nur vermöge dieses Aufnehmens des sinnlichen Gefühls hat auch das fromme Anteil an dem Gegensatz des Angenehmen und Unangenehmen.“ Lust und Unlust, das Gefühl des Angenehmen und des Unangenehmen, sind also nicht dem frommen Gefühl selbst zuzuschreiben, sondern den Bestimmungen, unter denen es erlebt wird. Die Abhängigkeit von Gott „an und für sich betrachtet“ ist weder angenehm noch unangenehm, sondern schwebt „unveränderlich über beiden“ (I, 39). Es ist also nicht im Sinne von *Schleiermacher*, wenn *Kabisch* das Erhebungsgefühl als ein Gefühl sieht, was über das Abhängigkeitsgefühl hinausgeht. Eine solche Gegenüberstellung bringt das Abhängigkeitsgefühl fälschlicherweise zu sehr in einen Zusammenhang mit dem Gefühl der Demütigung. Dem gleichen Mißverständnis liegt auch *Hegels* giftige Bemerkung zugrunde: „Ist das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit das Wesen der Religion und des christlichen Glaubens, so wäre der Hund der beste Christ, denn er trägt dieses am stärksten in sich und lebt vornehmlich in diesem Gefühl.“ (zit. nach *Redeker*, 1960, XXXV) *Schleiermachers* Abhängigkeitsgefühl ist keine „Hemmung des Lebens“, allerdings, so muß man allen modernen amerikanischen Fernsehmissionaren ins Stammbuch schreiben, auch keine Förderung, jedenfalls keine Förderung des partikularen Lebens.

Je tiefer das Abhängigkeitsgefühl ist, um so mehr tritt der Gegensatz zwischen Erhebung und Demütigung, zwischen Förderung und Hemmung des Lebens, zurück. (GL, § 11, Schleiermacher, 1821/1984, I, 38ff) Aus dem Zusammenhang, in dem das Gefühl der Abhängigkeit in den 'Reden über die Religion' steht, wird deutlich, daß es Schleiermacher nicht um Unterwürfigkeit, sondern um Partizipation geht. Gotteserfahrung wird „durch die Erfahrung der gesellschaftlichen Totalität und der absoluten Gemeinschaftlichkeit aller Menschen vermittelt“ (Spiegel, 1968, 113). Von daher gewinnt Schleiermacher auch sein Kriterium für Abstufungen der Frömmigkeit. Das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit ist um so vollständiger entwickelt, je mehr „wir uns mit unserem Selbstbewußtsein mit der ganzen Welt identifizieren“ (GL, § 46, 2, Schleiermacher, 1830/1960, I, 228). Hier wird deutlich, daß der Glaube auch ethische Konsequenzen hat.

Schleiermacher hat sich zwar von der moralischen Religionsbegründung Kants distanziert, für den Religion „eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral“ ist. (Kant, Über Pädagogik, 1803, A 132) Für ihn ist die „moralische Welt auch nicht das Universum“, in dessen Anschauung das religiöse Gefühl entsteht. (Schleiermacher, 1799/1960, 60) Er will nicht aus Religion, sondern mit Religion handeln. In der Bestimmung des schlechthinnigen Abhängigkeitsgefühls folgt Schleiermacher jedoch trotzdem der Gefühlstheorie Kants. Dieser hat das Verhältnis des einzigen moralischen Gefühls, der Achtung, zu Lust und Unlust ganz ähnlich beschreiben wie Schleiermacher die schlechthinnige Abhängigkeit. Auch die Achtung ist weder ein Gefühl der Lust noch der Unlust (I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, 1788, A 137). Sie kann ebenso als Demütigung wie als Erhebung aufgefaßt werden (200). Damit übernimmt Schleiermacher auch das grobe Lust-Unlust-Schema, das ihn zu der oben geschilderten umständlichen und schwerfälligen Bestimmung des christlichen Grundgefühls als dem der schlechthinnigen Abhängigkeit führt.

In seiner berühmten Jugendschrift „Über die Religion“ stand noch das Gefühl der Sehnsucht im Mittelpunkt. Der kritische Abstand zu Kants Religionsbegründung hat sicher auch mit der unterschiedlichen Bedeutung zu tun, die Schleiermacher dem Gefühl der Sehnsucht zuschreibt. In Kants Anthropologie, in dem dieser die Lehre von den Affekten vom Begehungsvermögen aus entwickelt, wird die Sehnsucht nur als „der leere Wunsch, die Zeit zwischen dem Begehren und Erwerben des Begehrten vernichten zu können“ (I. Kant, Anthropologie in pragmatischer Absicht, 1798, A 203), gesehen. Bei Schleiermacher wird sie ernster genommen. In den 'Reden' wird das Gefühl des Unendlichen in erster Linie als Sehnsucht bestimmt (Schleiermacher, 1799/1958, 30, 50). Der für die Glaubenslehre so wichtige Ausdruck Abhängigkeit findet sich in den Reden 'Über die Religion', mit denen Schleiermacher berühmt geworden ist, erst in der zweiten Auflage von 1806. Die „heilige Wehmut“, die „unbefriedigte Sehnsucht“ nach Unendlichkeit, die in Schleiermachers 'Reden' noch als der charakteristische Grundton in allen christlichen Äußerungen gesehen wurde (Schleiermacher, 1799/1958, 166), wird allerdings später nicht mehr so betont. In der ersten Auflage der Glaubenslehre wird noch die Sehnsucht zur Erläuterung des Abhängigkeitsgefühls hinzugenommen (Schleiermacher, 1821/1960, § 10, 37), in der zweiten Auflage taucht sie an dieser

Stelle nicht mehr auf. Wohl ist sie sowohl in der ersten wie in der zweiten Auflage der Maßstab der Verwandtschaft anderer Religionen mit dem Christentum. (1821, Bd. 2,7; 1830, Bd. 2,12) Das frühromantische Gefühl der Sehnsucht, das Schleiermacher mit Friedrich Schlegel, Fichte und Schelling teilt, tritt also in den Hintergrund. An seiner Stelle steht später ein anderes zwischen Lust und Unlust schwebendes Gefühl: Freude an Christus, daß durch ihn die Trennung von Gott aufgehoben ist. Sie erscheint „im zeitlichen Gehalte bald mehr als Lust, bald mehr als Unlust“ (Schleiermacher, 1826/1983, 61).

Der Zusammenhang von Abhängigkeit, Sehnsucht und Freude wird von Schleiermacher leider nicht eigens erörtert. Ihre Nähe wird nur indirekt dadurch deutlich, daß alle drei Gefühle als solche beschrieben werden, die zwischen Lust und Unlust schweben. Im ganzen aber erweist sich die sensualistische Psychologie mit ihrer Lust-Unlust-Dichotomie zur Erfassung und Beschreibung religiöser Gefühle und ihrer differenzierten Abgrenzung gegen andere Gefühle als reichlich grob. Denn „das selbe Gefühl kann ohne neue Affektauslösung in sich den Lustcharakter verlieren und zur Unlust werden, nämlich dann, wenn es zu lange andauert.“ (Haensel, 1946, 67: vgl. auch Scheler, 1916/1980, 248, gegen Kant)

Ludwig Feuerbach stellte in direktem Bezug auf Schleiermacher eine Überlegung an, die die Gefühlstheologie, kaum daß sie begonnen hatte, wieder verstummen ließ: „Ist... das Gefühl das wesentliche Organ der Religion, so drückt das Wesen Gottes nichts andres aus, als das Wesen des Gefühls... Das göttliche Wesen, welches das Gefühl vernimmt, ist in der Tat nichts als das von sich selbst entzückte und bezauberte Wesen des Gefühls - das wonnetrunkene, in sich selige Gefühl.“ (Feuerbach, 1841/1969, 44)

Dies hat *Karl Barth* veranlaßt zu fragen, „ob die Theologen diesem Anti-Theologen wenigstens deutlich sagen konnten, daß sie etwas anderes wollten?“ (Barth, 1952, 487) Man kann Barths Skepsis gegenüber der Anknüpfung theologischer Aussagen an natürliche Gefühle verstehen, wenn die vorausgesetzte Gefühlstheorie derart grob und unzulänglich ist. Schleiermachers Programm ist (vielleicht unter dem Eindruck von Barths 'Römerbrief') im 20. Jahrhundert nicht wieder aufgenommen worden. Am nächsten kommt ihm noch die existentielle Theologie Bultmanns. Jedoch die Existentialanalyse Heideggers, auf die sich Bultmann bezieht, ist als Gefühlstheorie genauso unzulänglich wie das sensualistische Lust-Unlust-Schema, auf das Schleiermacher sich bezog. Bei dem jungen Heidegger tauchen Freude und Lust gar nicht auf. Stattdessen finden wir nur Sorge und Angst als Befindlichkeit. Eine theologische Auseinandersetzung mit Versuchen, die „gehobenen Stimmungen“ neben den „gedrückten“ in die Existentialanalyse einzubeziehen, wie sie etwa Bollnow in seinem Versuch einer Überwindung des Existentialismus schon 1956 vorgenommen hat, fehlt. Damit hat die Theologie die Chance einer Auseinandersetzung mit dem konservativen Zeitgeist verpaßt. (Bollnow, 1956, 170f)

Heideggers Unterscheidung von Furcht und Angst ist in der Theologie vielfach aufgegriffen worden. Eine entsprechende Beschäftigung mit dem Verhältnis von Lust und Freude findet man nur an wenigen Stellen, obwohl diese von der 'Sache' der Theologie, der frohen Botschaft, her doch nahe läge.

Karl Barth war Schleiermacher enger verbunden, als man gemeinhin, von dem

Römerbriefkommentar verleitet, meint. Seine Angriffe richten sich mehr gegen den bürgerlichen Liberalismus A. Ritschels und seiner Schule als gegen den Versuch einer Überwindung der Aufklärung durch Hegel und Schleiermacher (Barth, 1952, 87, 600). Die heftige Kritik an dem jungen Schleiermacher in der ersten Auflage seines 'Römerbriefs' hat er später ausdrücklich zurückgenommen (K. Barth, Nachwort, in: Schleiermacher-Auswahl, 1968, 291). Wenn man sich das vor Augen führt, verwundert es nicht mehr, daß sich bei ihm gelegentlich auch pointierte Gefühlsbeschreibungen finden, die allerdings theoretisch nicht ausgewiesen sind und deshalb bei manchem Außenstehenden auf Unverständnis stoßen können (oder sollen?). So unterscheidet er z.B. in seiner Anthropologie Freude von der „eitlen, leeren bösen Lust“. Als Kriterien für diese Unterscheidung deutet er das Empfangen oder Nehmen, den Zeitfaktor und den sozialen Charakter an, ohne diesen allerdings weiter nachzugehen:

„Sich freuen heißt: erwarten, daß das Leben sich selbst als Gottes Gnadengeschenk offenbare, in vorläufiger Erfüllung... Sich im gebotenen Sinne freuen unterscheidet sich schon dadurch von einer eitlen, leeren, bösen Lust, daß es die Hoffnung auf ein Empfangen ist, nicht der gierige Ausblick auf ein Nehmen, auf ein Ereignis, das man selbst herbeiführen und in Szene setzen, auf einen Zustand, den man selbst so und so konstruieren, mit diesem und diesem Apparat aufbauen wird.“ „Es ist wohl wirklich jedesmal der heilige Geist, der kommt und da ist, wo es zu wirklicher Freude kommt.“ „Freude ist jedenfalls auch eine soziale Angelegenheit.“ (Barth, 1950, 431f) Freude ist „vorläufige Erfüllung. Das ist der theologische Grund, daß unsere Freude ihren eigentlichen Sitz immer in der Vorfreude hat.“ (438, vgl. P. Gerhardt: 'Geh aus mein Herz, und suche Freud!')

Sprachlich nicht so schroff, aber in der Sache ähnlich unterscheidet *Paul Tillich*, Barths Antipode, was das Verhältnis zur Apologetik betrifft. Er benutzt bei der Unterscheidung von Lust und Freude die Anerkennung der Wirklichkeit als Kriterium. „Lust zu suchen um der Lust willen heißt die Wirklichkeit nicht anerkennen, die Wirklichkeit anderer Wesen und unsere eigene. Bloße Lust bleibt in der Illusion über die Wirklichkeit. Freude wird geboren aus der Einigung mit dem Wesen. Freude ist nur da möglich, wo es uns zu Dingen oder Personen treibt, nicht aufgrund dessen, was sie sind.“ (Tillich, zitiert nach Meves, 1972, 113) Genuß und Begierde nach Aneignung stehen also der Anerkennung der Wirklichkeit und der anderen Menschen gegenüber.

Auf den ersten Blick steht dies im Widerspruch zu Augustinus, den *Moltmann* zu seinem Gewährsmann in Sachen christlicher Gefühlstheorie macht. Hier wird Genuß anscheinend nicht negativ gesehen:

„Die zum Genuß bestimmten Sachen machen uns selig. Jene Sachen, welche wir gebrauchen sollen, fördern unser Streben nach Glückseligkeit und bieten uns so zu sagen die Handhabe, um zu jenen, die uns selig machen, zu gelangen und ihnen anzuhängen. Wir, die wir genießen und gebrauchen, sind zwischen beide gestellt. Wollen wir die zum Gebrauche bestimmten Sachen genießen, so wird unser Lauf aufgehalten und manchmal so irre geleitet, daß wir durch Liebe zum Niedrigen von Erreichung der zum Genuße bestimmten Sachen zurückgehalten oder sogar ganz abgehalten werden... So pilgern wir in diesem sterblichen Leben fern vom Herrn: wenn wir nun ins Vaterland, wo wir allein unser Glück finden, zurückkehren wollen, müssen wir diese Welt gebrauchen und nicht genießen... der Gegenstand des Genusses ist also der Vater, der Sohn und der heilige Geist, ein und dieselbe Dreieinigkeit, eine einzigartige höchste Sache, allen gemeinsam, die sie genießen.“ (Von der christlichen Lehre I, 3-5 24-26)

Diese „fruitio Dei et se invicem in Deo“ übersetzt jedoch Moltmann nicht als Genuß, sondern als „Freude Gottes und Freude aneinander in Gott“. Er sieht in der säkularisierten Welt, die Gott nicht mehr braucht, eine Chance, daß an die Stelle des Gebrauchs Gottes, der eigentlich ein Mißbrauch war, wieder die Freude an Gott im Sinne Augustins treten kann. „Man geht in die Kirche, weil es einem Freude macht, wenn der Gottesdienst erfreulich ist.“ (Moltmann, 1971, 68ff)

Die Äußerungen von Barth, Tillich und Moltmann zum christlichen Gefühl der Freude bleiben vereinzelt. Es gibt wohl eine verborgene theologische Tradition in der Unterscheidung von Lust und Freude. Pauschal zusammengefaßt läuft sie darauf hinaus: Freude verbindet, Lust vereinzelt, Schadenfreude trennt. Jedoch stehen diese Behauptungen nicht im Zusammenhang einer theologisch relevanten Gefühlstheorie und bieten deshalb für die Didaktik ein schwankendes Fundament.⁴ Zu einem didaktischen Modell bedarf es der Einsicht in weitergehende Zusammenhänge.

V. Didaktisch relevante Gefühlstheorien in der neueren Religionsphilosophie (Scheler, Ricoeur, Levinas)

„Das Gefühl ist vor unserer Kenntnis das erste und ursprüngliche Vermögen, das die Seele von anderen Kräften unterscheidet.“ (Tetens, 1777/1971, 100) Dieser Grundsatz von Johann Nicolaus Tetens, einem unmittelbaren Vorläufer Kants, hätte ein Ansatz für eine theologisch relevante Gefühlstheorie sein können. Aber der Ansatz dieses 'deutschen Locke' war den rationalistisch eingestellten Theologen zu empiristisch. Nachdem Kant der Rede von der Substantialität der Seele ein Ende bereitet hatte, was sich gerade nicht gegen den empiristischen, sondern den rationalistischen Ansatz richtete, ist die Seele allenfalls noch ein Thema der Eschatologie, aber wird kaum noch als Ort des Gefühls wahrgenommen. Zum Nachfolger der Seele wird das Bewußtsein. (Sonntag, 1988, 21)

Erst bei Max Scheler enthält die Seele wieder einen Ort in einer umfassenden Gefühlstheorie. Die religionspädagogische Bedeutung Max Schelers ist bisher noch kaum diskutiert worden. Dabei wäre sein Religionsbegriff in dem sehr gegensätzlichen Bezug zu Schleiermacher (vgl. die heftige Ablehnung Schleiermachers durch Scheler, 1954, 280) im Vergleich zu dem in der Religionspädagogik weithin akzeptierten von Paul Tillich („Ich glaube, daß seine 'schlechthinnige Abhängigkeit' nur ein etwas engerer Begriff ist für das, was ich 'unbedingtes oder letztes Anliegen' nenne.“ Tillich, 1959/1962, 80) einer eigenen Betrachtung wert. In unserem Zusammenhang ist seine Bedeutung weniger darin zu sehen, daß er auf unsere Fragen schlüssige Antworten gibt, als darin, daß er sich überhaupt mit diesen Fragen beschäftigt hat und deshalb eine Diskussionsebene bietet. Der „Verrat der Freude“ in unserer Kultur (Scheler, 1921/1955) war ihm ein großes Problem. Ausgangspunkt für seine Gefühlstheorie ist die Beobachtung, daß man gleichzeitig verschiedene Gefühle haben kann: Es gibt so etwas wie freudlosen Genuß („unfro die Blume... eines Weines genießen“ Scheler, 1916/1980, 333ff) oder auch Freude im Leiden. Er zitiert dazu immer wieder die Worte Luthers bei

⁴ Eine biblische Untersuchung zum Thema Freude bieten Otto/Schramm, 1977.

dem Tod seiner Tochter: „Ich bin ja fröhlich im Geiste, aber nach dem Fleisch bin ich sehr traurig.“

Nach verschiedenen Kriterien werden Gefühlsschichten unterschieden. Die wichtigsten Kriterien sind bei ihm: *Dauerhaftigkeit*: Oberflächlichere Gefühle sind punktueller (337) und zuständlicher als tiefere Gefühle. Diese können eher erinnert werden (Scheler, 1916/1955, 32). *Machbarkeit*: Oberflächlichere Gefühle sind eher beeinflussbar (Scheler, 1916/1980, 339) und herstellbar (60). Tiefere haben mehr „Gnadencharakter“ (Scheler, 1916/1955, 67). *Mitföhlbarkeit*: Oberflächlichere Gefühle sind, enger lokalisiert, eingeschränkter, weniger mitteilbar und mitföhlbar als tiefere Gefühle (Scheler, 1916/1980, 110; 1916/1955, 32). Tiefere Gefühle sind verständlicher (Scheler, 1916/1980, 263). Das Wesen des tiefsten Geföhlis ist, „daß es eint und verbindet“ (111). Seelisches ist nicht nur einem gegeben. „Sitte, Sprache, Mythos, Religion, Märchen und Sagenwelt, wie will man sie verstehen unter der Voraussetzung, daß psychisch nur sei, was 'jeweils einem' gegeben ist.“ (252ff) – Man kann über diese Kriterien im einzelnen streiten. Ihr Vorzug besteht zweifellos in ihrer Einfachheit, die eine entsprechende Diskussion erst möglich macht.

Unter Anwendung dieser Kriterien kommt er zu der Theorie von vier verschiedenen Gefühlsschichten (nach Scheler, 1916/1955, 32): 1. Gefühlsempfindungen, z.B. Schmerz, Wollust, Kitzel- und Juckempfindungen; 2. Vitalgeföhlis, z.B. Mattigkeit, Frische, ruhe, Gespanntheit, Angst, Gesundheits- und Krankheitsgeföhl; 3. Seelische Geföhlis, z.B. Trauer, Wehmut, Freude; 4. Geistig-metaphysisch-religiöse Geföhlis, „Heilsgeföhlis, bezogen auf den Kern der geistigen Person“, z.B. Seligkeit, Verzweiflung, Geborgenheit, Gewissensqual, Friede.

Lust und Unlust werden nicht eigens aufgeföhrt, weil ihr Gegensatz alle Schichten durchwaltet. Das Gleiche gilt von der Liebe, die gar kein Geföhl ist, sondern eine Gemütsbewegung oder ein geistiger Akt (Scheler, 1912/1985, 147). „Liebe ist die intentionale Bewegung, in der sich von einem gegebenen Wert A eines Gegenstandes her die Erscheinung seines höheren Wertes realisiert.“ „Jedes Vorziehen ist insofern im Lieben fundiert, als erst im Lieben der höhere Wert aufblitzt, der dann vorgezogen werden kann.“ (156) So kennt Scheler auch in ausdröcklicher Absetzung von der auf dem groben Lust-Unlust-Schema beruhenden Theorie Freuds drei Formen der Liebe: Die vitale oder Leidenschaftsliche Liebe, die seelische Liebe des Ichindividuums und die geistige Liebe der Person. (170)

„Dementsprechend ist die höchste Form der Liebe jene zu Gegenständen (bzw. Personen), die den Wert 'heilig' an sich tragen; die seelische Liebe Liebe des Ich zu irgendwelchen Kulturwerten; die vitale Liebe aber Liebe zum Edlen. Zu Gegenständen, die lediglich den Wert 'angenehm' an sich tragen, gibt es weder Liebe noch Haß. Es gibt nur ein Föhlen (und seine Reflexiven Modi, wie 'Genießen') des Angenehmen, es gibt auch ein 'Interesse' an angenehm und indirekt angenehmen d.h. 'nützlichen' Dingen – aber es gibt keine 'Liebe' zu ihnen.“ (170)

Die Unterscheidung von leiblichen, seelischen und geistigen Geföhlis nach Max Scheler bietet, wenn man die etwas verstaubte Sprache unberöcksichtigt läßt, auch heute noch einen religionspädagogisch interessanten Ansatz. Allerdings kann sie nicht mehr als einen ersten leicht faßbaren Zugang zu der Problematik darstellen. Eine unbedachte Anwendung würde zu einem Schematismus föhren, der in keinem

Gebiet so tödlich ist wie in dem der Gefühle. Besonders problematisch ist Schelers Verknüpfung der Gefühlsschichten mit einer Werthierarchie. Leib, Seele und Geist werden als getrennte Schichten aufgefaßt, die ihre eigenen Werte haben. Hier liegt die Gefahr einer ideologischen Verabsolutierung und Vergötzung geistiger höchster Werte, wie ich schon im Zusammenhang mit Niebergall und Staudigl ausgeführt habe, sehr nahe.⁵ Sinnvoll und didaktisch verantwortbar ist es jedoch, Leib, Seele und Geist als drei verschiedene Dimensionen des Lebens (Tillich, 1963/1966, 24f) oder als drei Reflexionsweisen anzusehen (vgl. Strasser, 1955, 36). Paul Ricoeur ist sich der Gefahr der Idolisierung von Werten bewußt. Er knüpft seine Theorie der Gefühle an Kants Theorie der Leidenschaften. Dieser Zusammenhang ist in der Symboldidaktik, die zu sehr Ricoeurs Freudrezeption im Blick hat, m.E. bisher noch zu wenig beachtet worden. Die Vernachlässigung des ersten Bandes von Ricoeurs 'Phänomenologie der Schuld' ist ein Symptom für die Lücken der Symboldidaktik in der Berücksichtigung des emotionalen Lernens.

Ricoeur geht von Kants Trilogie der Leidenschaften, Habsucht, Herrschsucht und Ehrsucht, aus. Das besondere an den Leidenschaften ist, daß sie ein unbestimmtes Ziel haben (Ricoeur, 1960/1970, 166.)

Weil der Leidenschaftliche 'alles' will, „setzt er sein 'Alles' in eines dieser Objekte, das wir in Korrelation mit dem Ich des Besitzes, der Herrschaft und der Geltung sahen“, schreibt Ricoeur. „Nur ein Wesen, das das Ganze will und es in den Gegenständen des menschlichen Begehrens schematisiert, kann sich vergeifen, d.h. seine Zielsetzung für das Absolute nehmen, den Symbolcharakter der Verknüpfung des Glückes mit einem Ziel des Begehrens vergessen; diese Vergessenheit macht aus dem Symbol ein Idol.“ (171) Das Gefühl „macht die Dualität von Vernunft und Sinnlichkeit, die im Objekt einen Ruhepunkt fand, fühlbar; es zeigt das Ich auseinander in zwei affektive Grundabsichten, die des organischen Lebens, die sich in der augenblicklichen Vollkommenheit des Glücks vollbringt, und die des geistigen Lebens, die nach Ganzheit, Vollkommenheit des Glücks strebt.“ (172)

Eine Verknüpfung ist nur symbolisch möglich. Der „Symbolcharakter der Verknüpfung des Glückes mit einem Ziel des Begehrens“, also die utopische Dimension des Glückes, kann vergessen werden. Das Vergessen ist schon angelegt in der „Schematisierung des Glückes in den Themen des Gemüts“, wenn der Leidenschaftliche „im Zyklus des Habens, des Machtausübens, des Geltens“ „seine ganze Glücksfähigkeit an die 'Objekte'“ setzt. (171) Leidenschaft wird zwar bei Ricoeur nicht wie bei Kant direkt als Wahnsinn bezeichnet, sondern es wird auf die „transzendierende Bewegung der 'großen' Leidenschaften“ hingewiesen, die sie der Vernunft ähnlich machen. (169) Doch kann man nicht wie Staudigl von einer „positiven Interpretation der Leidenschaften“ (Staudigl, 1985, 90) sprechen, denn immerhin ist die Affektion, auf die die Leidenschaften treffen, bei Ricoeur „gerade der Ort der Fehlbarkeit“, die das Thema seines Buches darstellt. (Ricoeur, 1960/1970, 171) Bei Ricoeurs Begriff der Schematisierung als einer Vorform des Idols steht deutlich die Kantische Unterscheidung von Schema, Symbol und Zeichen aus dem berühmten § 59 der Kritik der Urteilskraft im Hintergrund. Erkenntnis Gottes ist demnach immer „bloß symbolisch“ und wird abgegrenzt gegen den Schematismus der anthropomorphen Gottesvorstellungen auf der einen Seite und die bloßen

⁵ Die Kritik an dieser auf dem intuitivem Gefühl aufgebauten Wertethik ist dann auch von sehr verschiedenen Seiten gekommen. Vgl. Topitsch, 1951/1979; Wojtyła, 1979.

zeichenhaften Charakterismen des Deismus auf der anderen Seite. Es ist deshalb falsch, wenn Staudigl Schema und Symbol bei Ricoeur gleichsetzt (Staudigl, 1985, 92). Die Unterscheidung von Schema und Symbol bei Ricoeur entspricht der von Klischee und Symbol bei Lorenzer. Wenn „der Vermittlungszusammenhang von Symbol und Subjekt“ bei Ricoeur deutlicher (Zwergel, 1989, 19) wird, dann deshalb, weil der anthropologische Grund der Idolisierung in der leidenschaftlichen Begierde aufgewiesen wird.

Das Symbol verknüpft das Glück mit dem Ziel des Begehrens und wacht über die Verwechslung des einen mit dem anderen. Diese Definition des Symbols betont die affektive Dimension von Symbol und Idol wesentlich mehr als die von Biehl herangezogene aus Ricoeurs Buch über Freud („Das Idol ist die Verdinglichung des Horizonts zur Sache.“ zit. Biehl, 1989, 56).

Ricoeurs Gefühlstheorie ist religionspädagogisch bedeutsam, weil auf ihrer Grundlage eine Symboldidaktik entwickelt werden kann, die emotionales Lernen möglich macht. Im Zusammenhang unserer speziellen Fragestellung sieht Ricoeur darüber hinaus einen tiefgreifenden und theologisch hoch relevanten Zusammenhang zwischen Angst und Freude:

„Wenn das Sein das ist, was die Seienden nicht sind, dann ist die Angst das eigentliche Gefühl der ontologischen Differenz. Die Freude indessen bezeugt, daß wir selbst noch mit dieser Abwesenheit des Seins von den Seienden verbündet sind; daher kommt es, daß die geistige Freude, die intellektuelle Liebe, die Seligkeit... die einzige 'Stimmung' bezeichnen, die würdig ist, ontologisch genannt zu werden; davon ist die Angst nur die Abwesenheit und Ferne. Daß der Mensch fähig ist zur Freude, zur Freude durch die Angst und im Durchqueren der Angst, das ist der Wurzelgrund aller 'Disproportion' im Gefühlsbereich und die Quelle der affektiven Zerbrechlichkeit des Menschen.“ (140)

Das Verbindende der Freude wird hier ambivalenter und abgründiger gesehen als bei Scheler. Die Ambivalenz von Distanz und Nähe bleibt erhalten. Angst ist nicht mehr das Gegenteil von Freude, sondern das Verbindende der Freude liegt gerade in der gemeinsamen Erfahrung und dem Aushalten der Abwesenheit, die Angst macht. Die Liedzeile „In dir ist Freude in allem Leide“ erhält so einen tiefen Sinn. Die Erfahrung, verbunden (oder verbündet?) sein zu können in der Angst und dadurch Freude erleben zu können, ist konkreter als Tillichs 'Mut zum Sein'. Wer aber ist „der Mensch, der dazu fähig ist? Wer verbündet sich mit wem? Wer geht auf wen zu? Ricoeur spricht hier noch pauschal von 'dem Menschen'.

Die Gefühlstheorie von E. Levinas, einem anderen großen französischen Phänomenologen, der jetzt erst in Deutschland bekannt wird, führt hier noch ein Stück weiter. Levinas unterscheidet Begehren und Bedürfnis, *Désir* und *Besoin*. Besser ist m.E. die Übersetzung von *Désir* mit Verlangen (vgl. Levinas, 1972/1989; Strasser, 1978, 400) oder 'Sehnsucht'.

„Das Bedürfnis öffnet sich für eine Welt, die für mich ist. Es kehrt zurück. Selbst in sublimierter Form, als Heilsbedürfnis, ist es noch Nostalgie, Heimweh. Das Bedürfnis ist die Rückkehr selbst, die Angst des Ich um sich, die ursprüngliche Form der Identifikation, die wir Egoismus genannt haben. Das Bedürfnis ist die Angleichung der Welt mit dem Ziel der Koinzidenz mit sich selbst oder des Glückes.“

Dem gegenüber steht das Begehren oder das Verlangen.

„Das Begehren des Anderen entsteht in einem Wesen, dem nichts fehlt, oder genauer, es entsteht jenseits all dessen, was ihm fehlen oder was es befriedigen kann.“ „Im Begehren

richtet sich das Ich auf den Anderen; so gefährdet es die selbstherrliche Identifikation des Ich mit sich selbst, nach der allein das Bedürfnis sich sehnt und die vom Bewußtsein des Bedürfnisses vorweggenommen wird... Die Beziehung zum Anderen stellt mich in Frage, sie leert mich von mir selbst; sie leert mich unaufhörlich, indem sie mir unaufhörlich neue Quellen entdeckt... Das Begehrenswerte sättigt nicht das Begehren, sondern vertieft es. Es nährt mich in gewisser Weise mit neuem Hunger.“ (Levinas, 1983/1987, 218ff)

Wie bei Th. Hobbes geht es um ein „unersättliches Begehren“ (201). Aber im Unterschied zu Hobbes ist der Andere nicht mein Feind, der mir das Begehrte streitig macht. Ebenso wenig ist er nur meine Ergänzung, wie in dem Mythos des Aristophanes von den getrennten Menschenhälften, die nach einander suchen, sondern „er ist“ der unendliche Ursprung meines Begehrens. (219)

Die Phänomenologie Levinas' ist entwickelt in Auseinandersetzung mit der Existenzphilosophie Heideggers. Heidegger sieht in dem Mitdasein mit anderen nur die uneigentliche Existenz des alltäglichen „Man“. Die Eigentlichkeit des Daseins findet er dagegen in der Angst und Einsamkeit angesichts des eigenen Todes. Levinas geht genau umgekehrt nicht von dem Mitdasein mit anderen aus, sondern von der Einsamkeit. Diese sieht er allerdings nicht in der Angst und Sorge, sondern im Genuß. „Die Trennung par excellence ist Einsamkeit, und der Genuß – Glück oder Unglück – ist die eigentliche Vereinzelung.“ (Levinas, 1961/1987, 164) „Im Genuß bin ich absolut für mich. Egoistisch ohne Bezug auf andere.“ (190) Innerlichkeit wird nicht wie in der idealistischen Tradition der Sinnlichkeit gegenübergestellt, sondern die Innerlichkeit besteht gerade in „Egoismus, Genuß und Sinnlichkeit“ (212). Anders als bei Heidegger ist der Andere nicht der, bei dem ich immer schon in meiner sinnlichen Existenz, meinem In-der-Welt-Sein, bin, sondern dessen Antlitz als einziges unter allem mir Begegnendem sich meinem Besitz und meinem Vermögen entzieht. (283) Das Antlitz des anderen ist der Riß im Gebäude meiner Selbstabsicherung und der Einbruch der Transzendenz. Selbst die Begegnung mit dem Du, wie sie bei Martin Buber zu finden ist, geht noch zu sehr von einem autarken Ich aus. „Der Anruf durch den anderen läßt sich nicht einfach in evidenten Besitz des eigenen Bewußtseins verwandeln... Sondern der Anruf wird empfunden als Beunruhigung, als Verunsicherung... Das heißt, es 'verliert seinen ersten Platz'.“ (Einleitung von L. Wenzler in: Levinas, 1989, XIII)

Auch die sogenannte 'politische Theologie' ging von einer Kritik am überzogenen Bezug auf Innerlichkeit und Ichbewußtsein aus. D. Sölle kritisierte die existentielle Theologie R. Bultmanns als einen Rückzug ins Private. Sie war beeinflusst von einer neomarxistischen Kritik an der 'affirmativen Kultur', der zufolge die Sinnlichkeit keine gesellschaftliche Kraft darstellt, sondern der Herrschaft der Seele unterworfen ist. Seele und Innerlichkeit kamen in den Ruf des Konservativen, wenn nicht gar des Reaktionären, mindestens aber des Unpolitischen:

„Die Freiheit der Seele wurde dazu benutzt, um Elend, Martyrium und Knechtschaft des Leibes zu entschuldigen. Sie diente der ideologischen Auslieferung des Daseins an die Ökonomie des Kapitalismus... Seelische Bildung und seelische Größe einigt die Ungleichheit und Unfreiheit der alltäglichen Konkurrenz im Reich der Kultur.“ „Mit Hilfe der Seele hat das späte Bürgertum seine einstigen Ideale begraben. Daß es auf die Seele ankomme, eignet sich gut zum Stichwort, wenn es nur noch auf die Macht ankommt.“ (Marcuse, 1937/1968, 78f; 82)

Es muß hier unerörtert bleiben, wieweit solche massive Kritik als interessenbedingte Totalaussage selbst ideologisch ist. Bestimmte Phänomene konservativer Kultur sind sicher richtig getroffen. Falsch ist jedoch die Folgerung, daß kritisches Bewußtsein deshalb seelenlos sein muß.

Bei Levinas wird ein Verständnis von Seele angedeutet, das nicht auf den Raum der Innerlichkeit beschränkt ist:

„Die Idee des Unendlichen setzt eine Seele voraus, die mehr zu enthalten vermag, als sie aus sich selbst ziehen kann. Sie zeichnet ein Inneres vor, das... nicht seine Innerlichkeit für die Totalität des Seins hält.“ (Levinas, 1961/1987, 262) „Der freie Mensch ist dem Nächsten geweiht, niemand kann sich ohne die anderen retten. Der reservierte Bereich der Seele schließt sich nicht von innen heraus. Es ist 'der Ewige, der hinter Noach die Tür der Arche verschloß'...“ (Levinas, 1972/1989, 99)

Nach dem Ende des Marxismus erscheint die Anknüpfung an die Philosophie Levinas' eine Möglichkeit zu sein, die „soziale Beziehung“ (Levinas, 1961/1987, 107) neu zu begründen und der Versuchung zu widerstehen, wieder in die privatistische Selbstbespiegelung zurückzufallen. Wenn Marx Feuerbach vorgeworfen hat, nicht den konkreten Menschen im Zusammenhang seiner gesellschaftlichen Praxis gesehen zu haben, so wird von Levinas aus klar, daß auch die gesellschaftliche Praxis bei Marx noch nicht konkret genug war. Nicht die Gesellschaft allgemein oder eine durch ein Interesse verbundene Klasse, sondern das Antlitz des konkreten Anderen in seiner Blöße und seinem Mangel wir zur Herausforderung (Levinas, 1961/1987, 102f; vgl. Luther, 1991, 233-255).

Das Verlangen (*désir*) im Unterschied zu Bedürfnis ist offen für ein „Ergriffensein“ im Sinne Tillichs. (vgl. Levinas, 1972/1989, 7) Beide, Levinas und Tillich, gehen davon aus, daß die Wahrheit nicht konstituiert, sondern empfangen wird (vgl. Strasser, 1978, 32). Während jedoch Tillich das, was ergreift, sehr allgemein läßt („Grund unseres Seins und Sinnes“, Tillich 1952/1965, 171), wird Levinas konkreter, ethisch herausfordernder und pädagogisch relevanter. Levinas spricht vom „Ergriffenwerden durch das Gute“. Dieser Ausdruck ist nicht als rigoristischer ethischer Appell zu verstehen (vgl. Zilleßen, 1991), wohl aber als Orientierung meiner Verantwortung. „Die Verpflichtung... kommt auf mich zurück als Befehl und Forderung, als – im Antlitz des anderen Menschen – Gebot eines Gottes, der den 'Fremden liebt', eines unsichtbaren, nicht thematisierbaren Gottes, der in diesem Antlitz sich ausdrückt und den meine Verantwortung für den Anderen bezeugt.“ (Levinas, 1985, 219)

Lust ist für Levinas „die Abhängigkeit, die in Herrschaft, in ein wesentlich egoistisches Glück umschlägt“. (Levinas 1961/1087, 159) Die Unterscheidung von Lust und Freude findet sich bei Levinas nicht direkt, wohl aber indirekt, wenn sie mit der Unterscheidung von Genuß und Verlangen verbunden wird. Die Vereinzelnung in der Lust am Genuß wird von Levinas her sehr deutlich. Das Verbindende der Freude zeigt sich aber in der Philosophie des Anderen bei Levinas ähnlich wie bei Ricoeur in seiner ganzen Ambivalenz. Ich erlebe den Anderen immer nur in der Zweideutigkeit von Distanz und Nähe. Freude bekommt aber gerade im Zusammenhang mit dem dadurch ausgelösten unendlichen Verlangen eine Tiefendimension, in der sie mit dem Gefühl der Sehnsucht und der unendlichen Abhängigkeit nach Schleiermacher zusammenfällt. Sie kann in diesem Zusammenhang tatsäch-

lich als Vorfriede im Sinne Barths gesehen werden, als ein Abglanz der Unendlichkeit. Religion ist für Levinas das „Band mit dem Anderen, das sich nicht auf seine Vorstellung, sondern auf seine Anrufung zurückführt, wobei der Anrufung kein Verstehen vorausgeht.“ (Levinas, 1983/1987, 113) Mit der Rede vom Anderen und seiner Transzendenz durch Levinas bietet sich m.E. zum ersten Mal die Möglichkeit, Barths Gottesverständnis von dem Gott als dem ganz Anderen in Korrelation zu philosophischen Bezügen und einem philosophischen Religionsbegriff zu bringen, ohne in die von ihm gescholtene natürliche Theologie zu verfallen (vgl. Levinas: „Es gibt keine natürliche Religion“ 1961/1987, 81).

Sinnliche Genüsse haben ihren Preis. Dieser richtet sich nach Angebot und Nachfrage. Lust kann man kaufen, aber nicht teilen. Freude dagegen ist kostenlos und wird wie bei der wunderbaren Brotvermehrung umso mehr, je mehr sie geteilt wird. Jenseits des Reiches der Notwendigkeit, der Alltagswelt des Marktes, auf dem die sinnlichen Genüsse angeboten werden, eröffnet sich das Reich der Freiheit, in dem wir, wenn wir uns ihm öffnen, „ohne Verdienst“ und unverfügbar mit wunderbarer Freude beschenkt werden.

Im ganzen zeigt die philosophische Reflexion, daß die in der Theologie intuitiv erfaßte Unterscheidung von Lust und Freude einen weiterreichenden Sinn ergibt: Zusammenfassend kann man folgendermaßen unterscheiden: Lust ist die dem einzelnen, isolierten Ich verfügbare Befriedigung eines Bedürfnisses nach Genuß. Freude entsteht durch die bei aller Distanz gespürten Verbundenheit mit dem Anderen oder, mit anderen Worten, in der in unverfügbaren, 'wunderbaren' Augenblicken übereinstimmend gefühlten Sehnsucht nach der Unendlichkeit Gottes.

In Aufnahme der Überlegungen von Ricoeur und Levinas kann Kierkegaards bekannte Unterscheidung von Furcht und Angst erweitert werden. Dem Bedürfnis als der ins Positive gewendeten Furcht entspricht die Sehnsucht als der ins Positive gewendeten Angst. Gehen die angesprochenen positiven oder negativen Erwartungen in Erfüllung, so spürt der Leib Lust und Schmerz, die Seele ihrerseits Freude oder Verzweiflung. Die Leidenschaft erhebt ein Bedürfnis zur unendlichen Sehnsucht. Die Sucht ist der verzweifelte Versuch, die Sehnsucht so zu stillen wie ein Bedürfnis. Ohne die Gefahr des Schematismus aus den Augen zu verlieren, kann das folgende einfache Begriffsnetz den Zusammenhang verdeutlichen:

Positive Gefühle	Erwartungshaltungen	Negative Gefühle	Dimensionen
Lust	— Bedürfnis/Furcht Leidenschaft/Sucht	— Schmerz	Leib
Freude	— Sehnsucht/Angst	— Verzweiflung	Seele

Gibt es auch geistige Gefühle? Nach Kierkegaard soll der Geist die Synthese zwischen Leib und Seele schaffen. Nach Helmuth Plessner (Die Stufen des Organischen und der Mensch, Kap. 7.2) gelingt ihm das, wenn er nicht eines gegen das andere abwertet, sondern wenn er in Religion und Kultur beiden den angebrachten Ausdruck verschafft.

In dieser didaktisch relevanten Typologie könnte ein Ansatz für ein differenziertes

emotionales Lernen im Religionsunterricht liegen. Die Umsetzung kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht mehr gezeigt werden. An methodischen Vorschlägen fehlt es freilich nicht, eher an didaktisch tragfähigen Modellen, mit denen diese auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden können.

VI. Literaturangaben

- I. Baldermann, *Wer hört mein Weinen?*, Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986
- K. Barth, *Kirchliche Dogmatik*, Bd. III, 4, Zürich 1951
- K. Barth, *Die protestantische Theologie im 19. Jahrhundert*, Zürich 1952
- P.L. Berger/Th. Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, (New York 1966), Frankfurt ²1982
- P. Biehl, *Symbole geben zu lernen*, Neukirchen-Vlyn 1989
- O.F. Bollnow, *Das Wesen der Stimmungen*, Frankfurt ³1956
- L. Feuerbach, *Das Wesen des Christentums*, (1841), Stuttgart 1969
- E. Fromm, *Die Furcht vor der Freiheit*, (1941), Frankfurt/Berlin 1983
- E. Fromm, *Psychoanalyse und Ethik*, (Man for himself, New York 1947), München 1985
- E. Fromm, *Haben oder Sein*, *Die seelischen Grundlage einer neuen Gesellschaft*, (1976), Stuttgart ¹¹1982
- W. Gaylin, *Gefühle: Unsere lebenswichtigen Signale*, München 1988
- R. Geißler, *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik*, Hannover 1970
- H. Glaser, *Eros in der Politik*, Köln o.J.
- J. Grzesik, *Textverstehen lernen und lehren*, Stuttgart 1990
- C. Haensel, *Das Wesen der Gefühle*, Überlingen 1946
- H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf ³1987
- H. Halbfas, *Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*, Düsseldorf 1989
- Th. Hobbes, *Vom Menschen. Vom Bürger*, (1658), Hamburg 1959
- R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion?*, Göttingen ³1913
- A. Koestler, *Der Mensch - Irrläufer der Evolution*, (1978), Frankfurt/M 1989
- E. Levinas, *Totalität und Unendlichkeit*, (Den Haag 1961), Freiburg 1987
- E. Levinas, *Der Humanismus des anderen Menschen*, (Montpellier 1972), übers. von L. Wenzler, Hamburg 1989
- E. Levinas, *Die Spur des Anderen*, Freiburg/München (1983), ²1987
- E. Levinas, *Wenn Gott ins Denken einfällt: Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz*, Freiburg u.a. 1985
- H. Luther, 'Ich ist ein Anderer'. Die Bedeutung von Subjekttheorien (Habermas, Levinas) für die Praktische Theologie, in: D. Zilleßen u.a. (Hg.), *Praktisch Theologische Hermeneuti*, Rheinbach-Merzbach 1991
- H. Marcuse, *Über den affirmativen Charakter der Kultur* (1937), in: H. Marcuse, *Kultur und Gesellschaft*, Bd. 1, Frankfurt ⁷1968
- H. Marcuse, *der eindimensionale Mensch*, Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, (Boston 1964), Neuwied/Berlin 1970
- Ch. Meves, *Lieben und Lust*, in: Ch. Meves/H.J. Illies, *Lieben- was ist das?* Freiburg u.a. 1972
- J. Moltmann, *Die ersten Freigelassenen der Schöpfung*, Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel, München 1971
- A.S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, Reinbek 1969.
- F. Niebergall, *Wie predigen wir dem modernen Menschen?* Bd. 2. Tübingen 1909
- F. Niebergall, *Praktische Theologie, Lehre von der christlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage*, Bd. 1, Tübingen 1918
- E. Otto/T. Schramm, *Fest und Freude*, Stuttgart u.a. 1977
- O. Pfister, *Einwände gegen Freuds Religionskritik*, (1928), in: N. Hoerster (Hg.), *Glaube und Vernunft*, Stuttgart 1985
- N. Postman, *Wir amüsieren uns zu Tode*, *Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Frankfurt 1988
- M. Redeker, *Die Würdigung und Kritik der Glaubenslehre*, in: Schleiermacher, 1830/1960

- P. Ricoeur, Die Fehlbarkeit des Menschen, (Paris 1960), Freiburg/München 1971
- W. Ritter, Richard Kabisch (1864-1914), in: H. Schroer/D. Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989
- H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Hannover 1971
- J. Scharfenberg/H. Kämpfer, Mit Symbolen leben, Olten/Freiburg 1980
- J. Scharfenberg, „Gib mir ein Symbol“ - Identitätsfindung durch religiöse Symbole, in: J. Heumann (Hg.), Bilder-Mythen und Symbole, Odenburg 1988
- M. Scheler, Wesen und Formen der Sympathie, (1912), Bonn 1985
- M. Scheler, Vom Sinn des Leidens, (1916), in: M. Scheler, Liebe und Erkenntnis, München 1955
- M. Scheler, der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, (1916), München 1980
- M. Scheler, Vom Verrat der Freude, (1921), in: M. Scheler, Liebe und Erkenntnis, Bern/München 1955, 69-73
- M. Scheler, Vom Ewigen im Menschen, Bern 1954
- F. Schleiermacher, Über die Religion, (1799), hg. v. H. J. Rothert, Hamburg 1958
- F. Schleiermacher, Der christliche Glaube, (1821/22), hg. v. H. Peiter, 2. Bde. Berlin u.a. 1984
- F. Schleiermacher, Christl. Sittenlehre, (1826/27), Hg. H. Peiter, Stuttgart u.a. 1983
- F. Schleiermacher, Der christliche Glaube, Nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche zusammengestellt. (1930), hg. v. M. Redeker, Berlin u.a. 1960
- Schleiermacher-Auswahl, hg. v. H. Bolli, München/Hamburg 1968
- R. Sistermann, Tugend - ein Thema für den Religionsunterricht? in: Ev Erz 37 (1985), 391-410
- M. Sonntag, Substanzverlust - die Seele in der institutionalisierten Psychologie, in: D. Kamper/Chr. Wulf (Hg.), Die erloschene Seele, Berlin 1988
- Y. Spiegel, Theologie der bürgerlichen Gesellschaft, Sozialphilosophie und Glaubenslehre bei Schleiermacher, München 1968
- G. Staudigl, Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse im Religionunterricht und Jugendarbeit, Ein Beitrag zur Werterziehung, Sankt Ottilien 1985
- St. Strasser, Seele und Beseeltes, Wien 1955
- St. Strasser, Jenseits von Sein und Zeit, Eine Einführung in Emmanuel Levinas' Philosophie, den Haag 1978
- J.N. Tetens, Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung, (1777), In: N.J. Tetens, Sprachphilosophische Versuche, Hamburg 1971
- P. Tillich, Die Botschaft der Religion (1950), in: P. Tillich, Die verlorene Dimension, Hamburg 1962
- P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. 1 (Chicago 1951), Stuttgart 1956
- P. Tillich, Der Mut zum Sein, (Yale 1952), Hamburg 1965
- P. Tillich, Religion und Kultur, (1959), Stuttgart 1962
- P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. 3, (Chicago 1963), Stuttgart 1966
- E. Topitsch, Kritik an der phänomenologischen Wertlehre (1951), in: H. Albert/E. Topitsch, Werturteilsstreit, Darmstadt 1979
- E. Weber, Emotionalität und Erziehung, in: R. Oerter/E. Weber (Hg.), Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, 110-114
- Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1969
- K. Wojtyła, über die Möglichkeit, eine christliche Ethik in Anlehnung an Max Scheler zu schaffen, in: K. Wojtyła (Johannes Paul II.), Primat des Geistes, Philosophische Schriften, Stuttgart 1979
- D. Zilleßen, Friedrich Niebergall (1866-1932), In: H. Schroer/D. Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt 1989
- D. Zilleßen, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen, in: Ev. Erz 46 (1991), H. 6
- D. Zimmer, Die Vernunft der Gefühle, Ursprung, Natur und Sinn der menschlichen Emotion, (1981), München 1988
- H.A. Zwergel, Paul Ricoeur, Hermeneutik der Symbole, in: Religionspädagogische Beiträge, 23/1989, 17-37

Werner Simon

Religionsunterricht in der ehemaligen DDR / in den neuen Bundesländern – Stationen der Entwicklung und Probleme

Günter Stachel zum 70. Geburtstag

In einem Beitrag für die „Religionspädagogischen Beiträge“ 26/1990 informierte der Erfurter Pastoraltheologe Franz Georg Friemel über die Geschichte und die konkrete Wirklichkeit der religiösen Unterweisung in der DDR aus katholischer Sicht.¹ Umfangreiche Untersuchungen dokumentieren und analysieren die Entwicklung im Bereich der evangelischen Kirchen in der DDR.² Der nachfolgende Beitrag setzt diese Studien voraus. Er rekonstruiert im Rückblick auf die Entwicklungen seit dem Herbst 1989 die wichtigsten Stationen der öffentlichen Diskussion und der politischen Entscheidungen. In einem zweiten Schritt werden Probleme benannt, die mit der Einrichtung eines schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern verbunden sind und weiterhin einer Lösung bedürfen.

1. Stationen der Entwicklung

1.1 Erwartungen der Kirchen an eine Reform der schulischen Bildung

(Herbst 1989/Winter 1989/90)

Erst nach dem Rücktritt Margot Honeckers als Volksbildungsministerin konnte am 15.11.1989 in Berlin ein Gespräch von Vertretern des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (= BEK) mit Sprechern des Volksbildungsministeriums und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften stattfinden, das, seit 15 Jahren gefordert, bisher auf ausdrückliche Weisung der Ministerin verweigert worden war. Dieter Reiher, Vorsitzender der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des BEK, erläuterte bei diesem Treffen den Beitrag der Kommission vom 30.1.1989 zur Vorbereitung des IX. Pädagogischen

¹ F.G. Friemel, Religiöse Unterweisung in der DDR – Eine Auskunft aus katholischer Sicht: RpB 26/1990, 83-95. Vgl. auch: Ders., Kirche in der ehemaligen DDR: ThPrQ 139 (1991) 134-148. – Erst nach Fertigstellung des vorliegenden Beitrages erschienen: Ders., Sollen wir uns für das Schulfach Religion entscheiden? Anmerkungen aus der Sicht der neuen Bundesländer, in: H.-F. Angel/U. Hemel (Hg.), Basiskurse im Christsein (FS Nastainczyk), Frankfurt/M. 1992, 26-32; M. Blasberg-Kuhnke, Zwischen Christenlehre und Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Situation in den neuen Bundesländern: KatBl 117 (1992), 322-337.

² Vgl. P.C. Bloth (Hg.), Christenlehre und Katechumenat in der DDR. Grundlagen, Versuche, Modelle, Gütersloh 1975; P. Lehtiö, Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhaltes der Evangelischen Christenlehre in der DDR. Entscheidende Weichenstellungen von 1945-1959, Münster 1983; E. Schwerin, Evangelische Kinder- und Konfirmandenarbeit. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der Entwicklungen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von 1970 bis 1980, Würzburg 1989; H. Aldebert, Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft. Eine Standortbestimmung nach zwanzig Jahren „Kirche im Sozialismus“ und vierzig Jahren DDR, Hamburg 1990. – Angekündigt, aber zur Zeit der Abfassung dieses Beitrages noch nicht ausgeliefert: D. Reiher (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR. Dokumentation eines Weges, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kongresses, der dort jedoch keine Berücksichtigung gefunden hatte und bisher unbeantwortet geblieben war.³ Die Vorschläge orientieren sich am Konzept einer humanistisch offenen Bildung. Sie regen an, „sich verstärkt der inhaltlichen Weiterentwicklung der Allgemeinbildung zuzuwenden und die gemeinsam zu verantwortende Zukunft der Menschheit zum Kriterium solcher Weiterentwicklung zu machen“⁴. Fünf Qualifikationen beschreiben den Horizont des aufgegebenen Lernens: Dialogfähigkeit bezüglich verschiedener Lebensauffassungen, Urteilsfähigkeit in ethischen Fragen, Fähigkeit zum selbständigen geschichtlichen Denken und Verstehen, Kommunikationsfähigkeit und Fähigkeit zum kreativen Lernen. Die ethische Urteilsbildung der Schüler sollte vor allem im Staatsbürgerkundeunterricht – „evtl. als Teilfach 'Ethikunterricht'“⁵ – und im Literaturunterricht mehr Berücksichtigung finden. Gefordert wird eine „auf Dialog und Konfliktbewältigung bauende Friedenserziehung“⁶. Im Zusammenhang einer solch umfassenden Allgemeinbildung sind auch „ein konkretes und differenziertes Verständnis von Religion“⁷ und ein neues Nachdenken „über die kulturgeschichtliche Bedeutung der Bibel“⁸ geboten.

Die Forderung nach einer dialogisch offenen Schule kommt auch in der Erklärung der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen des BEK auf ihrer Sitzung vom 12./13.1.1990 zum Ausdruck: „Die gesellschaftliche Pluralität erfordert den Dialog der unterschiedlichen Werte und Normen in der Schule. Das schließt eine einseitige normative Ideologievermittlung aus.“⁹

Götz Doyé, Sekretär der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden, bündelte in einem Beitrag für die „Neue Zeit“ vom 13.1.1990 die Erwartungen der verschiedenen „Runden Tische“ und Gesprächskreise an ein Angebot religiöser Bildung im Rahmen der Schule.¹⁰ Religion als eine Dimension des menschlichen Lebens und als eine Dimension der abendländischen Kultur soll auch im Curriculum des schulischen Lernens Berücksichtigung finden. Dies kann aber nur in Respekt vor den unterschiedlichen weltanschaulichen Prägungen der

³ Welche Fähigkeiten sind notwendig? Beitrag der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR zur Vorbereitung des IX. Pädagogischen Kongresses. Dokumentation: ChrL 43 (1990) 17-19. – Vgl. auch: Religionsgespräch zum Bereich der Volksbildung am 15.11.1989 in Berlin: ChrL 43 (1990) 54-57.

⁴ Ebd., 17.

⁵ Ebd., 18.

⁶ Ebd., 19.

⁷ Ebd., 18.

⁸ Ebd., 19.

⁹ Hier zit. nach: E. Schwerin, Christenlehre – Religionsunterricht – Religionskunde. Dokumentation eines Gesprächs-, Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses: ChrL 43 (1990), 362-368.

¹⁰ G. Doyé, Religionskunde -Teil der Bildungsreform. Wiederabgedruckt in: entwurf 1/1990, 45-46. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch: E. Schwerin, Zur Mitverantwortung der Kirche für die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft, in: F. Johannsen/H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde (FS U. Becker), Gütersloh 1990, 168-183.

Schüler geschehen. „Antrieb in Sachen Religionskunde ist ... nicht die Aussicht, durch ein Fach in der Schule kirchliches Leben zu vermitteln“¹¹. Religionskundliche Inhalte sollen vielmehr in möglichst vielen Fächern integriert werden. „Der Vorteil wäre, daß auf diese Weise Zusammenhänge erkennbar würden – Religion als eine Dimension des Lebens – und nicht dem Mißverständnis Vorschub geleistet wurde, Religion sei ein Sonderbezirk des Lebens, also ausgegliedert und als ein eigenes Fach zu unterrichten.“¹² Sollte sich jedoch eine Mehrheit für ein eigenes Fach entscheiden, so sollte es nicht als ein Pflichtfach, sondern als ein Wahlangebot in Kursen, Projekten, eventuell auch einmal als Jahrgangskurs eingerichtet werden. Das gemeindepädagogische Angebot der Kirchen für Kinder und Jugendliche bleibt von diesen Überlegungen unberührt: „Der Ort für gemeinsames Leben-Glauben-Lernen ist die Kirchengemeinde.“¹³ Und: „Nichts von dieser spezifischen Verantwortung kann an die Schule übergehen.“¹⁴

Am 17.1.1990 veröffentlichte die Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden „Überlegungen zur Bildungsreform in der DDR“¹⁵. Angesichts des weltanschaulichen Pluralismus in der Gesellschaft heißt es: „Die gesellschaftliche Pluralität fordert den Dialog der unterschiedlichen Werte und Normen in der Schule. Die Dialogstruktur der Bildung sollte daher in allen Fächern bestimmend sein.“¹⁶ Religion sollte didaktisch in die verschiedenen Fächer einbezogen werden. „Darüberhinaus ist zu prüfen, ob z.B. in speziellen Unterrichtsblöcken, in fakultativen Kursen zusammenhängend über Religion informiert werden sollte.“¹⁷ In diesem Zusammenhang wird auch für die Mitwirkung kirchlich gebundener Männer und Frauen geworben: „Geeignete kirchliche Mitarbeiter, Eltern und christliche Lehrer sollten sich bereit finden, bei solchen schulischen Projekten mitzuarbeiten.“¹⁸

Dieter Reiher beschreibt zurückblickend die Zielvorstellungen und Motivationen, die das kirchliche Engagement in der ersten Phase der Entwicklung leiteten: „Bildungspolitisch ging es nicht vorrangig um speziell kirchliche Belange, sondern um die allgemeinen Menschenrechte der Chancengleichheit auf Bildung, der Nichtdiskriminierung anderer (christlicher) Lebensauffassungen. Pädagogisch ging es um den Perspektivenwechsel weg von einem Vermittlungs-Aneignungsschema und hin zu einer Orientierung auf die Person des Lernenden innerhalb

¹¹ Doyé, Religionskunde (Anm. 10), 46.

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Informationen aus der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden. Überlegungen zur Bildungsreform in der DDR: ChrL 43 (1990) U 46 – U 47. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: G. Doyé, Eine Stimme aus der Evangelischen Kirche der DDR: KatBl 115 (1990) 554-555; D. Reiher, Überlegungen zur Schulreform und Beteiligung der Evangelischen Kirche in der DDR: ru 20 (1990) 109-110.

¹⁶ Informationen (Anm. 15), U 47.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

eines Kommunikationsraumes. Leitbegriff war die die Praxis der kirchlichen Arbeit mit Kindern bestimmende 'Begleitung'.¹⁹

Auch im Bereich der katholischen Kirche akzentuierten die ersten offiziellen Stellungnahmen die Aufgaben einer allgemeinen Schulreform, das Ersterziehungsrecht der Eltern und die Entideologisierung der Schule. Bischof Joachim Wanke (Erfurt), stellvertretender und damals amtierender Vorsitzender der Berliner Bischofskonferenz (= BBK) forderte Ende September 1989 in einem Interview des „Tag des Herrn“: „Wir erwarten, daß die Schule das grundlegende Erziehungsrecht der Eltern anerkennt und sich von verpflichtenden ideologischen Vorgaben im Bildungs- und Erziehungsprogramm frei macht. Nach katholischer Auffassung ist nicht der Staat Ersterzieher unserer Kinder, sondern die Eltern, die ihnen das Leben schenken.“²⁰ In dem am 31.12.1989 verlesenen Hirtenbrief der BBK heißt es: „Wir brauchen ein Schulwesen, das frei ist von ideologischer Bevormundung und das Chancengleichheit für den Zugang zu den Bildungseinrichtungen gewährt. Politische Kinder- und Jugendorganisationen – wie bisher Junge Pioniere, FDJ oder GST – haben an Schulen ebenso wenig zu suchen wie die noch immer dort vorbereiteten Jugendweihe-Fiern.“²¹ Auch die Erklärung des im Januar 1990 gegründeten Gemeinsamen Aktionsausschusses Katholischer Christen in der DDR zur bevorstehenden Volkskammerwahl vom 17.2.1990 erhebt als bildungspolitische Forderung: „Die Schule muß wirklich eine Einrichtung der gesamten Gesellschaft sein, die die Kinder und Jugendlichen zu selbstverantwortlichem und gemeinschaftsbewußtem Handeln befähigt. Sie muß so strukturiert sein, daß sie der Mitbestimmung von Eltern, Lehrern und Schülern Raum bietet. Nach unserer Überzeugung wäre es ein Gewinn für das Bildungswesen dieses Landes, wenn auch Schulen in freier Trägerschaft und alternative Schulformen möglich würden.“²² Diese Auffassung brachte Hans-Joachim Meyer, gewählter Vorsitzender des Gemeinsamen Aktionsausschusses und Mitglied der im Dezember 1989 von der BBK eingesetzten Arbeitsgruppe „Verfassungsfragen“, auch Anfang März 1990 in einer Stellungnahme vor dem Zentralen Runden Tisch in Berlin zum Ausdruck: „Wir benötigen ein differenziertes und flexibles Schulsystem, das der Benachteiligung durch Herkunft, Weltanschauung, soziale Lage und Geschlecht entgegenwirkt.“²³ Dabei sei es ein Gebot der Toleranz und der geistigen Tradition, die Schüler ohne weltanschauliche Vereinnahmung auch mit dem

¹⁹ *Reiher*, Überlegungen (Anm. 15), 109. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch: *R. Degen*, Gemeindepädagogik und Bildungsverantwortung der Kirche jetzt, in: *R. Schulze* (Hg.), *Nach der Wende. Wandlungen in Kirche und Gesellschaft. Texte aus der Theologischen Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR*, Berlin 1990, 90-106.

²⁰ Hier zit. nach dem Wiederabdruck des Interviews: *Petrusblatt* 45 (1989) Nr. 40 (1.10.1989), 1 und 24, hier 24.

²¹ Hier zit. nach dem Abdruck des Hirtenbriefes: *Petrusblatt* 46 (1990) Nr. 1 (7.1.1990), 11.

²² „In dieser Situation tragen wir große Verantwortung“. *Katholiken-Aufruf zur Volkskammerwahl vom 18. März*: HK 44 (1990), 176-179, hier 177.

²³ Hier zit. nach: „Kirchen müssen in den Schulen Religionsunterricht erteilen dürfen“: *Elternforum* 22 (1990), 34.

Christentum und der Geschichte der Kirche vertraut zu machen. Darüber hinaus müsse eine künftige Verfassung der DDR auch den Kirchen das Recht einräumen, in den Schulen Religionsunterricht zu erteilen.

1.2 Auf der Suche nach der Gestalt eines Angebotes religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule (Frühjahr 1990 – Herbst 1990)

Die im Anschluß an die Volkskammerwahlen vom 18.3.1990 geführten Diskussionen über die mögliche Gestalt eines Angebotes religiöser Bildung in den Schulen geriet zunehmend unter den Termindruck des schließlich nach Artikel 23 GG zum 3.10.1990 vollzogenen Beitritts der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland mit der Konsequenz, daß Artikel 7,3 GG auch für das Gebiet der neuen Bundesländer Verbindlichkeit erlangte.

Noch im April 1990 forderte ein Diskussionspapier der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des BEK²⁴ die Einrichtung eines ordentlichen Unterrichtsfaches „Ethik“, lehnte aber gleichzeitig die Einrichtung eines ordentlichen Unterrichtsfaches „Religion“ gemäß Artikel 7,3 GG als in der nicht-volkskirchlichen Situation der DDR nicht sinnvoll ab. „Unter den derzeitigen Voraussetzungen sehen wir für die Einführung des Religionsunterrichtes keinen Handlungsbedarf.“²⁵ Der Versuch der Legitimation im Rahmen des Grundgesetzes blieb auch in der Folgezeit umstritten: „Die Schulen des DDR-Gebietes könnten entsprechend Art. 7(3) GG als 'bekenntnisfrei' (= weltanschauungsoffen) eingestuft werden (bzw. gemäß Art. 141 GG als Schulen, in denen vor 1949 andere Verhältnisse waren = vgl. Berlin und Bremen).“²⁶

Am 23.5.1990 brachte die Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen des BEK

²⁴ Vgl. den auszugsweisen Abdruck des Diskussionspapiers: KatBl. 115 (1990), 554-555.

²⁵ Ebd., 555.

²⁶ Art. 141 GG („Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“) kann insofern nicht zur Geltung gebracht werden, als durch das „Gesetz über die weitere Demokratisierung des Aufbaus und der Arbeitsweise der staatlichen Organe in der DDR“ vom 23.7.1952 die Länderkompetenzen aufgehoben und durch die neue Gliederung und Organisation der Bezirke abgelöst wurden. Dieses Gesetz wurde von der neuen Volkskammer nicht formell rückgängig gemacht, so daß altes Landesrecht hätte wieder geltend werden können. Die Landesverfassungen aus der Zeit vor dem 1.1.1949 sahen für den Religionsunterricht in den Schulen folgende Regelungen vor: „Das Recht der Religionsgemeinschaften auf Erteilung des Religionsunterrichtes und seine Durchführung ist gewährleistet“ (Verf. des Landes Thüringen vom 20.12.1946); „Die religiöse Unterweisung ist Angelegenheit der Religionsgesellschaften. Sie können dafür Schulräume in Anspruch nehmen, soweit dadurch der Klassenunterricht nicht beeinträchtigt wird“ (Verf. der Provinz Sachsen-Anhalt vom 10.1.1947; Verf. des Landes Sachsen vom 28.2.1947); „Das Recht der Religionsgemeinschaften auf Erteilung des Religionsunterrichtes und seine Durchführung, auch in Bezug auf die Raumfrage werden gewährleistet“ (Verf. des Landes Mecklenburg vom 16.1.1947); „Das Recht der Religionsgemeinschaften auf Erteilung von Religionsunterricht in den Räumen der Schule ist gewährleistet“ (Verf. der Mark Brandenburg vom 6.2.1947). – Vgl. P.J. Winters, Die freie Religionsausübung ist verfassungsrechtlich gewährleistet: FAZ vom 19.2.1990; R. Puza, Die Kirchen und die deutsche Einheit. Kirchen- und staatskirchenrechtliche Probleme um das deutsch-deutsche Zusammenwachsen: ThQ 171 (1991), 188-203, hier 199/200.

in einem Schreiben an den Minister für Bildung und Wissenschaft der DDR, Hans-Joachim Meyer, noch einmal die Erwartungen der evangelischen Kirche zur Schulreform zum Ausdruck.²⁷ „Sorge bereitet uns der Einsatz ehemaliger Lehrer des Faches 'Staatsbürgerkunde' in dem neuen Fach Gemeinschaftskunde.“²⁸ Sie sprach sich vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen gegen eine Integration der „Themen/Kurse zu Fragen der Religion/Kirchen/Werte- und Normenorientierung“ in das Fach „Gesellschaftskunde“ und für die Einführung eines obligatorischen Unterrichtsfaches „Ethik“ aus, „in dem es um Fragen der Lebensgestaltung, der Sinndimension menschlichen Lebens, um Werte- und Normenfragen im weiten Sinne gehen muß“²⁹. Die Option für einen darüber hinausgehenden eigenen Religionsunterricht wird offen gehalten: „Wir treten dafür ein, daß in den zukünftigen Verfassungen die Möglichkeit verankert wird, Religionsunterricht als Wahlfach anzubieten. Genauere Bestimmungen einschließlich der Verantwortlichkeiten wären abzuklären.“³⁰ Ein Schreiben der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen an Ministerpräsident Lothar de Maizière vom 30.7.1990 präzierte diese Erwartung und sprach sich gegen eine unmodifizierte Übernahme von Artikel 7,3 GG aus: „Der Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR sieht es als erforderlich an, in den Verhandlungen mit der Bundesregierung zu Festlegungen zu kommen, daß die Regelung des Religionsunterrichts den künftigen Ländern und den Kirchen überlassen bleibt. Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland kann deshalb für die Länder in der DDR nicht zur Anwendung kommen. Er mußte für diesen Bereich ausgesetzt werden.“³¹ Die politische und soziale Entwicklung führte beschleunigend zum Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 23 GG. Der Beschluß „Meinungsbildung zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen“ der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden vom 28.9.1990³² verdeutlicht die dadurch eingetretene Veränderung im Hinblick auf die Geltung von Artikel 7,3 GG auch in den neuen Bundesländern: „Durch das Grundgesetz ist das Recht

²⁷ Zur Dokumentation. Erwartungen an die Schulreform. Ein Brief des DDR-Kirchenbundes an den Bildungsminister: Übergänge 3/1990, 108. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch den die vorausgegangene Entwicklung seit Herbst 1989 zusammenfassenden Beitrag: *Schwerin*, *Christenlehre* (Anm. 9).

²⁸ Zur Dokumentation (Anm. 27), 108.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Hier zit. nach: *H. Schmoll*, Zur Sicherung der weltanschaulichen Neutralität des Staates: FAZ vom 17.6.1991. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch das am 28.7.1990 geführte Interview mit Dieter Reiher, inzwischen Staatssekretär im Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR und verantwortlich für den Bereich der Schulbildung: *Die Kirchen zögern: EvErz* 43 (1991), 48-53.

³² Beschluß der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des Bundes der Evangelischen Kirchen vom 28. September 1990: *EvErz* 43 (1991), 83-85. Vgl. in diesem Zusammenhang auch das Interview mit Götz Doye vom 20.10.1990: Wir sind noch nicht ganz soweit: *EvErz* 43 (1991), 58-63; sowie den Beitrag von *R. Degen*: „Zögerlich!“ Zum Gespräch über *Christenlehre* und/oder *Religionsunterricht* in der ehemaligen DDR: Ebd., 10-14.

auf Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gewährleistet.“³³ Die Kommission interpretiert dieses „Recht auf Religionsunterricht“ in folgender Weise:

„– Zum Bildungsauftrag der Schule gehört es, die Sinnfrage im Dialog mit unterschiedlichen Auffassungen zu thematisieren. Dabei ist das Grundrecht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 4 GG) zu berücksichtigen. Das Recht auf Religionsunterricht ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als das Recht der Eltern und Schüler, die christliche Perspektive der Sinnfrage einzubeziehen.

- Damit dieses Recht wahrgenommen werden kann, müssen die Schulen ein entsprechendes Angebot im Fächerkanon aufnehmen.

- Es ist ein Recht der Eltern bzw. Schüler (mit dem 14. Lebensjahr treffen die Jugendlichen eine eigene Entscheidung), entweder Religionsunterricht oder alternativ ein Angebot im ethisch/philosophischen Bereich zu wählen.“³⁴

Die Festlegung auf den Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ nach Artikel 7,3 GG bedeutet:

„Die Schulen haben die Aufgabe, Religionsunterricht in unterschiedlichem Umfang und verschiedenen Formen im Stundenplan anzubieten. Dafür sind erforderlich: entsprechend ausgebildete und kirchlich beauftragte Lehrkräfte, Lehrpläne, denen die Kirche zugestimmt hat, die nötige Ausstattung (zum Beispiel Lehrbücher), eine angemessene Zahl von Eltern/Schülern, die das Fach wünschen, Gleichwertigkeit mit anderen Fächern (Bewertung/Versetzung Relevanz).“³⁵

„Kirchen und Länder müssen über Religionsunterricht einvernehmlich Regelungen treffen (Landesverfassung, Schulgesetze, Verordnungen u.a.).“³⁶

Im Hinblick auf das gemeindepädagogische Engagement der Kirchen wird noch einmal betont: „Die Mitverantwortung für Bildung und Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ändert ... nichts an dem eigenen unverwechselbaren Auftrag der christlichen Gemeinde, situationsgerecht ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten.“³⁷

Die vom 21. – 25.9.1990 in Leipzig tagende Bundessynode des BEK hatte beschlossen: „Die Synode unterstreicht die Mitverantwortung der Kirche für Bildung und Erziehung als eine öffentliche gesellschaftliche Aufgabe. Eine Möglichkeit, diese Aufgabe zu praktizieren, sieht die Synode auch im Religionsunterricht.“³⁸

Auch Vertreter der katholischen Kirche äußerten sich zunächst zurückhaltend gegenüber der Option für einen schulischen Religionsunterricht. Bischof Georg Sterzinsky (Berlin) berichtete am 7.3.1990 beim ersten gemeinsamen Treffen der Bischöfe der Deutschen Bischofskonferenz und der Bischöfe der BBK in Augsburg von der Sorge vieler Gläubigen in der DDR, ob sie die in einem Leben „in extremer Diaspora“ gewonnenen Erfahrungen und wichtige Teile ihres Gemeindelebens, wie die religiöse Unterweisung der Volksschulkinder, die Jugendseelsorge oder die Familienkreise, in die gemeinsame Kirche würdigen einbringen können.³⁹ Hans-Joachim Meyer, Minister für Bildung und Wissenschaft und zugleich Vorsitzender des

³³ Beschluß (Anm. 32), 84.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., 85.

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ Hier zit. nach: Beschluß (Anm. 32), 84.

³⁹ Vgl. FAZ vom 8. März 1990.

Gemeinsamen Aktionsausschusses Katholischer Christen in der DDR, erklärte Anfang Mai 1990 in einem Interview mit dem „Petrusblatt“; „Wir sind der Meinung, daß die Regelung, wie sie die Verfassung der DDR von 1949 kannte, nämlich, daß die Kirchen grundsätzlich das Recht auf Erteilung von Religionsunterricht in Schulräumen haben, wiederhergestellt wird.“⁴⁰ Aber: „Eine völlig andere Frage ist, wieviel Bereitschaft heute in unseren Pfarr- und Kirchengemeinden herrscht, dieses Recht auch in Anspruch zu nehmen. Und da ist mein Eindruck, daß die Mehrheit der katholischen und evangelischen Christen eine unmittelbare Beziehung zwischen Religionsunterricht und Gemeindepraxis vorzieht.“⁴¹ Meyer schließt: „Der Bildungsminister wird jedenfalls keinen Religionsunterricht anordnen.“⁴²

In der Folgezeit nimmt in den offiziellen Stellungnahmen die staatskirchenrechtliche Argumentation für die Einrichtung eines schulischen Religionsunterrichts zu. Bischof Georg Sterzinsky (Berlin) betont am 23.5.1990 vor der Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken in Berlin: „Es gibt *Möglichkeiten*, die wir sehen und ergreifen möchten.“⁴³ Zu ihnen zählt auch die „Festschreibung des rechtlichen Status der Kirche und ihrer Strukturen“: sie beinhaltet u.a. auch „die Ermöglichung eines Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen“ und die „Errichtung konfessioneller Bildungseinrichtungen mit staatlicher Anerkennung und die nachträgliche staatliche Anerkennung der kirchlichen Bildungsabschlüsse“⁴⁴. Das Schreiben der deutschen Bischöfe zum Abschluß der Herbstvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz in Fulda, an der auch die Bischöfe der BBK teilgenommen hatten, das unter dem Titel „Christliche Verantwortung in veränderter Welt“ am 27.9.1990 veröffentlicht wurde,⁴⁵ beschreibt im Abschnitt „Zum Verhältnis von Kirche und Staat“ u.a. die Situation des Religionsunterrichts nach Artikel 7 GG und schließt die Erwartung an: „Wir gehen davon aus, daß die Möglichkeit schulischen Religionsunterrichts im selben Um-

⁴⁰ „Ich sehe mich nicht als Konkursverwalter“ (Interview mit DDR-Bildungsminister Hans-Joachim Meyer), in: Petrusblatt 46 (1990) Nr. 18 (6.5.1990), 13. – Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7.10.1949 bestimmte in Art. 40: „Der Religionsunterricht ist Angelegenheit der Religionsgemeinschaften. Die Ausübung des Rechtes wird gewährleistet.“ Art. 44 regelte die Erteilung des Unterrichts: „Das Recht der Kirche auf Erteilung von Religionsunterricht in den Räumen der Schule ist gewährleistet. Der Religionsunterricht wird von den durch die Kirche ausgewählten Kräften erteilt. Niemand darf gezwungen oder gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen. Über die Teilnahme am Religionsunterricht bestimmen die Erziehungsberechtigten.“ Diese Bestimmungen entfielen mit der Verfassung vom 6.4.1968.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ Bischof Georg Sterzinsky, Kurzbericht über die kirchliche Entwicklung im anderen Teil Deutschlands: Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Hg.), *Wie im Himmel so auf Erden*. 90. Deutscher Katholikentag vom 23. bis 27. Mai 1990 in Berlin. Dokumentation, 2 Teile, Paderborn 1991, 42-45, hier 42.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Christliche Verantwortung in veränderter Welt*. 27. September 1990 (= Die deutschen Bischöfe 46), Bonn o.J. (1990).

fang auch in den fünf neuen Bundesländern bestehen wird. Dabei verkennen wir nicht, daß die personellen Möglichkeiten für die Erteilung des Religionsunterrichts erst im Laufe der Zeit durch die Ausbildung von Religionslehrern geschaffen werden müssen.⁴⁶

Die Katechetische Arbeitsgemeinschaft der BBK sprach sich in einem Votum dafür aus, einerseits den gemeindlich getragenen Religionsunterricht und die Religiösen Kinderwochen beizubehalten, andererseits die Option für die Möglichkeit eines Religionsunterrichts in der Schule offenzuhalten und die Einrichtung eines allgemeinen Unterrichtsfaches „Ethik“ zu unterstützen.⁴⁷

1.3 Die Schulgesetzgebung der Länder

Im Verlauf der Zeitspanne vom Herbst 1990 bis zum Sommer 1991 sprachen sich die Synoden aller Gliedkirchen des BEK in Beschlüssen für die Einrichtung eines schulischen Religionsunterrichts als eines ordentlichen Lehrfaches aus.⁴⁸ Gleichzeitig betonten sie, daß die Christenlehre für Kinder und Jugendliche als gemeindliche Aufgabe der Verkündigung und Einübung in christliches Glauben und Leben nicht an die Schule delegiert werden könne und für die Kirchen unaufgebar bleibe. Für den Aufbau des Religionsunterrichts in der Schule rechnen sie mit der Notwendigkeit einer längeren Übergangszeit, bis die Voraussetzungen (Lehrkräfte, Lehrpläne) für seine Verwirklichung geschaffen sein werden. Die Synode der Mecklenburgischen Landeskirche spricht sich für ein Unterrichtsfach aus, das nicht einseitig konfessionell ausgerichtet sein soll und das jungen Menschen Sinnorientierungen so eröffnet, daß es von möglichst vielen/allen Schülern akzeptiert werden kann.⁴⁹ Die Synode der Pommerschen Landeskirche fordert einen Religionsunterricht, der möglichst in ökumenischer Gemeinschaft verantwortet werden soll.⁵⁰

Für die katholischen Bischöfe in den neuen Bundesländern forderte Bischof Georg Sterzinsky (Berlin) anläßlich der Neukonstitution der früheren BBK als „Arbeitsgemeinschaft der Bischöfe der Deutschen Bischofskonferenz - Region Ost“ am 3./4.12.1990, daß die grundsätzliche Möglichkeit des Religionsunterrichts als eines ordentlichen Lehrfaches gemäß Artikel 7,3 GG in den neu zu erarbeitenden Länderverfassungen verankert werden müsse.⁵¹ Gleichzeitig betrachtete er es

⁴⁶ Ebd., 34.

⁴⁷ Vgl. den Bericht von Ulrich Werbs, Leiter der Katechetischen Arbeitsgemeinschaft der Berliner Bischofskonferenz, bei der Vorstandssitzung des Deutschen Katecheten-Vereins in München am 22./23.9.1990. Dazu auch: unterwegs 4/1990, 7.

⁴⁸ Vgl. Dokumentation. Synodenbeschlüsse der Evangelischen Landeskirchen in den neuen Bundesländern: ChrL 44 (1991), 314-317; *D. Reiher*, Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern. Schulgesetze und Synodenbeschlüsse: Ebd., 488-494; Dokumentation. Synodenbeschlüsse der Evangelischen Landeskirchen in den neuen Bundesländern, in: Ebd., 548-551. – Vgl. auch: Religionsunterricht – eine Herausforderung für die Christenlehre? Ein Gespräch der Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden: Ebd., 505-511.

⁴⁹ Vgl. Dokumentation (Anm. 48), 315.

⁵⁰ Vgl. Dokumentation (Anm. 48), 550.

⁵¹ Vgl. FAZ vom 6.12.1990; Petrusblatt 46 (1990) Nr. 50 (16.12.1990). Vgl. auch: „Ausrei-

jedoch als eine offene Frage, ob sich genügend interessierte Eltern finden werden, die ihre Kinder in den Religionsunterricht schicken. Es fehlten vermutlich auch ausreichend kirchliche Lehrkräfte, da die in kirchlicher Ausbildung qualifizierten Lehrkräfte nicht über eine staatliche Lehrbefähigung verfügten. Die konkreten Schwierigkeiten bei der Einrichtung des schulischen Religionsunterrichts werden auch in einer Stellungnahme Bischof Sterzinskys vom März 1991 erkennbar,⁵² in der er darauf hinweist, daß die „Fragen der Durchführung, des Zeitpunktes der Einführung und der Form des Religionsunterrichts“ in Verträgen mit den Ländern geregelt werden müßten. Der Unterricht werde weitgehend klassen-, jahrgangs- und schulübergreifend, manchmal sogar außerhalb der Schulräume und der Schulzeit erteilt werden müssen. Im Hinblick auf die gemeindliche religiöse Unterweisung betont auch er: „Die Verantwortung der Gemeinde für die Weitergabe des Glaubens bleibt unverzichtbar und findet weiterhin ihren Ausdruck in den verschiedenen Formen der (gemeindlichen, W.S.) religiösen Unterweisung.“⁵³ Die Katechetische Arbeitsgemeinschaft der früheren BBK wird ebenfalls fortbestehen. Sie nahm eine Neudefinition ihres Aufgabenbereiches mit dem Schwerpunkt „Kirche in der Diaspora“ vor. Aufgaben der Zukunft werden sein: Vertretung der Katechese in der Diaspora in übergeordneten gesamtdeutschen Gremien, Begleitung der Gemeinden in den gegenwärtigen Umbruchprozessen, Erarbeitung von Fortbildungsprogrammen für Lehrer zur Erschließung der religiösen Dimension, Entwicklung eines – ökumenisch erarbeiteten – Konzepts von Inhalten und Medien für den Religionsunterricht an Schulen als Vorlage für die Kultusminister der Länder, Erarbeitung eines Konzeptes für Ausbildungsstätten für Pädagoginnen, Erarbeitung eines Konzeptes zur Ausbildung von Katechetinnen und Katecheten, Erarbeitung eines Handbuchs für Atheisten zu Fragen des Glaubens.⁵⁴ Im Frühjahr und Sommer 1991 schufen dann auch die Parlamente der neuen Bundesländer die politischen Rahmenbedingungen für die Einführung des neuen Unterrichtsfaches. Sie verabschiedeten Schulreformgesetze, zumeist in der Form von Vorschaltgesetzen, die auch Regelungen für den Religionsunterricht treffen.⁵⁵ So bestimmt das Vorläufige Bildungsgesetz des Landes Thüringen vom 25.3.1991⁵⁶ in § 18: „Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an allen öffentlichen Schulen. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen oder der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Dies wird weiter konkretisiert: „Lehrpläne und Lehrbücher für

chendes Interesse an Religionsunterricht fraglich“: ru 21 (1990), 80.

⁵² Vgl. *Reiher*, Stand der Regelungen (Anm. 48), 489.

⁵³ Vgl. *M. Pietsch*, RU in den neuen Bundesländern: unterwegs 2/1991, 8.

⁵⁴ Vgl. den Bericht von Ulrich Werbs (Anm. 47).

⁵⁵ Vgl. *Reiher*, Stand der Regelungen (Anm. 48); *U. Ruh*, Religionsunterricht: Was sich in den neuen Ländern tut: HK 45 (1991), 401-403. Vgl. auch: *W. Grossmann*, Die neuen Eltern- und Schulrechte. Die 5 neuen Bundesländer und ihre Verfassungen: Elternforum 22 (1990), 3-4; Schulpolitik in den neuen Bundesländern: Schulinformation Paderborn 21 (1991), 13-15.

⁵⁶ Vgl. Thüringer Kultusministerium (Hg.), Die neuen Bildungswege in Thüringen. Lehrerheft, Heiligenstadt 1991.

den Religionsunterricht sind im Einvernehmen mit der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft zu bestimmen. Zur Erteilung des Religionsunterrichts bedürfen die Lehrer der Berufung durch die Kirchen oder Religionsgemeinschaften.“ Ethikunterricht wird als 'Ersatzfach' eingerichtet: „Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am weltanschaulich neutralen Ethikunterricht teil.“

Der Landtag von Brandenburg verabschiedete am 25.4.1991 das Erste Schulreformgesetz für das Land Brandenburg.⁵⁷ § 26 bestimmt, daß Regelungen zum Religionsunterricht dem Landesschulgesetz vorbehalten bleiben. Eine Erläuterung begründet diesen Vorbehalt: „Die Diskussion über ein Unterrichtsfach Religion (Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes) befindet sich erst im Anfangsstadium, so spricht zum Beispiel sehr viel dafür, den Bereich der Glaubensvermittlung nicht dem staatlichen Unterrichts- und Erziehungsauftrag zuzuordnen ... Die für einen solchen Unterricht erforderlichen Lehrkräfte sind zudem zur Zeit nicht vorhanden.“ Bereits am 15.2.1991 hatte Marianne Birthler, Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, „Arbeitsstandpunkte“, für ein „Unterrichtsfach (Lernbereich) 'Lebensgestaltung/Ethik/Religion' im Land Brandenburg“⁵⁸ vorgelegt, die weiter unten noch ausführlicher vorgestellt werden sollen.

Das Erste Schulreformgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 26.4.1991⁵⁹ unterscheidet in § 15 zwischen Religionskunde und Religionsunterricht. Die Vermittlung von religionskundlichen Kenntnissen im kulturellen Zusammenhang – Religionskunde – ist an den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen Gegenstand fächerübergreifenden Unterrichts.“ Bezüglich des Religionsunterrichts trifft es folgende Bestimmung: „Unterricht im Fach Religion wird in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften angeboten, sobald nach Feststellung der Schulaufsichtsbehörde die personellen und inhaltlichen Voraussetzungen gegeben sind.“ Ein Alternativfach ist nicht vorgesehen. „Die Teilnahme am Religionsunterricht ist auf der Grundlage des Art. 7 Abs. 2 des Grundgesetzes freiwillig. Die Entscheidung über die Teilnahme treffen die Eltern oder, nach Vollendung des 14. Lebensjahres, der Schüler.“

Eine ähnliche Regelung wie in Thüringen findet sich im Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 3.7.1991⁶⁰. § 18 des Schulgesetzes bestimmt: „Der Religionsunterricht ist an den öffentlichen Schulen, ausgenommen die Fachschulen, ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religions-

⁵⁷ Vgl. Landesregierung Brandenburg – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.), Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz zum Landesschulgesetz), Potsdam 1991.

⁵⁸ Unterrichtsfach (Lernbereich) „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ im Land Brandenburg. Arbeitsstandpunkte: ChrL 44 (1991), 312-313.

⁵⁹ Vgl. Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Die neuen Bildungswege in Mecklenburg-Vorpommern. Erstes Schulreformgesetz (SRG), Schwerin 1991.

⁶⁰ Vgl. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG). Vollständige Textausgabe mit einer Einführung sowie den Anweisungen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zum Schuljahr 1991/92, Kronach-München 1991.

unterricht nach Bekenntnissen getrennt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaften erteilt.“ Lehrer bedürfen, um ihn erteilen zu können, einer Bevollmächtigung der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Darüberhinaus wird als Möglichkeit eingeräumt: „Der Religionsunterricht kann von Bediensteten der betreffenden Religionsgemeinschaften erteilt werden. Die Religionsgemeinschaft erhält einen angemessenen finanziellen Ersatz.“ § 19 trifft Regelungen für einen Ethikunterricht: „Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, besuchen den Unterricht in dem Fach Ethik. Im Fach Ethik werden den Schülern religionskundliches Wissen, Verständnis für gesellschaftliche Wertvorstellungen und Normen sowie Zugang zu philosophischen und religiösen Fragen vermittelt.“

Das Schulreformgesetz für das Land Sachsen-Anhalt vom 11.7.1991⁶¹ behandelt in den §§ 19-21 Religionsunterricht und Ethikunterricht als alternative Unterrichtsangebote. In § 19 heißt es: „Der Religionsunterricht und der Ethikunterricht sind an den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer. Die Schüler nehmen entweder am Religionsunterricht oder am Ethikunterricht teil.“ Bezüglich des Religionsunterrichts bestimmt er: „Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Die Schulbehörden erlassen die Richtlinien und genehmigen die Lehrbücher im Einvernehmen mit den Religionsgemeinschaften.“ § 20 legt ausdrücklich ein Recht der Einsichtnahme in den Religionsunterricht durch die jeweilige Religionsgemeinschaft fest. Die Zielstruktur des Ethikunterrichts wird wie folgt beschrieben: „Im Fach Ethik wird den Schülern das Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen sowie der Zugang zu philosophischen und religiösen Fragen vermittelt.“

Für das Land Berlin wurde bei der Vereinigung der beiden Stadtgebiete bezüglich der Schulgesetzgebung die Regelung getroffen, daß mit dem Schuljahr 1991/92 für ganz Berlin eine einheitliche Schulgesetzgebung gelten solle in der Form, daß zunächst das in West-Berlin geltende Schulgesetz auch für den Ostteil der Stadt gilt. Die Bestimmungen über den Religionsunterricht im Schulgesetz vom 20.8.1980/84⁶², die in ihrer Substanz auf die Regelungen im Schulgesetz vom 26.6.1948 zurückgehen und somit unter den Schutz des Art. 141 GG fallen,⁶³ sehen in § 23

⁶¹ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), *Schulrecht*, Teil 1, Magdeburg 1992.

⁶² Vgl. Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport (Hg.), *Das Schulgesetz*, Berlin 1986.

⁶³ Vgl. zur Geschichte und zum „Modell“ des Berliner Religionsunterrichts nach 1945: C. Grethlein, *Das 'Berliner Modell' – eine Rekonstruktion seines Ursprungs in religionspädagogischem Interesse*, in: G. Besier/C. Gestrich (Hg.), *450 Jahre Evangelische Theologie in Berlin, Göttingen 1989*, 483-509; M. Roser, *Religionsunterricht in (West-)Berlin 1945/46. Zur Transparenz eines singulären Modells: Berliner Theologische Zeitschrift 9 (1992)*, 40-49; H.-H. Wilke, *Den Religionsunterricht nicht auf die „Sakristei“ beschränken, aber ... Anmerkungen zum evangelischen Religionsunterricht in Berlin (West): JRP 2. 1985 (1986)* 215-222; J. Brune, *Der Religionsunterricht in Berlin (West). Rahmenbedingungen, Situation und Zukunftsperspektiven*, in: *Informationen. Für Mitarbeiter in den Gemeinden in Berlin (West) Nr. 25/Juli 1990*, 63-67.

vor: „Der Religionsunterricht ist Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Er wird von Personen erteilt, die von diesen beauftragt werden. Die Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften übernehmen die Verantwortung, daß der Religionsunterricht gemäß den für den allgemeinen Unterricht geltenden Bestimmungen durchgeführt wird. Lehrer an öffentlichen Schulen haben das Recht, Religionsunterricht zu erteilen; diese Unterrichtsstunden werden ihnen auf die Zahl der Pflichtstunden angerechnet.“ Der Religionsunterricht ist Anmeldefach: „Religionsunterricht erhalten diejenigen Schüler, deren Erziehungsberechtigte eine dahingehende schriftliche Erklärung abgeben. Die Willenserklärung gilt bis zu einem schriftlichen Widerruf. Bei religionsmündigen Schülern tritt die eigene Willenserklärung bzw. der eigene Widerruf an die Stelle der von den Erziehungsberechtigten ausgehenden Erklärung.“ § 24 regelt die Eingliederung des Religionsunterrichts: „Die Schule hat für die Erteilung des Religionsunterrichts an die nach § 23 Abs. 2 ordnungsgemäß angemeldeten Schüler allwöchentlich zwei Stunden im Stundenplan der Klassen freizuhalten und unentgeltlich Unterrichtsräume mit Licht und Heizung zur Verfügung zu stellen.“

1.4 Der Aufbau des katholischen Religionsunterrichts in den Schulen der neuen Bundesländer

Es waren vor allem die wenigen noch volkswirtschaftlich geprägten Gebiete, in denen ein zügiger Aufbau des schulischen Religionsunterrichts begann, getragen von der Akzeptanz der Eltern und der Schulen: katholischerseits vor allem im Eichsfeld und im Gebiet der katholischen Sorben (Oberlausitz). In den Kreisen Heiligenstadt und Worbis wurde bereits im Schuljahr 1990/91 ein schulischer Religionsunterricht eingerichtet – „gestützt auf das Wohlwollen christlicher Landräte und Direktoren“⁶⁴. In Thüringen und Sachsen wurde mit dem Schuljahr 1991/92 mit dem Aufbau des neuen Unterrichtsfaches begonnen. Im Juni 1991 kam es zu einer Vereinbarung zwischen dem Bistum Dresden-Meißen und der Regierung des Freistaates Sachsen, daß der Religionsunterricht notfalls auch in „kircheneigenen Räumen“ stattfinden könne, wenn er sich in Schulräumen „nicht befriedigend einrichten“ ließe.⁶⁵ Bischof Joachim Reinelt (Dresden-Meißen) betonte jedoch in einem Schreiben an die Priester seiner Diözese: „Erst wenn sich alle Varianten als untauglich erwiesen haben, den Religionsunterricht in die Schule zu verlegen, sollte an eine Durchführung in kircheneigenen Räumen gedacht werden.“⁶⁶ In einem Schreiben zu Schuljahresbeginn wies er darauf hin, daß durch die Präsenz von Kirchenvertretern im Raum der Schule die junge Generation lernen könne, „daß Christsein zum ganz normalen Alltag unseres Lebens gehört“. Als Teil des Schulangebots bleibe der Religionsunterricht offen für alle interessierten Schüler: „Niemand von uns hat das Recht, anderen die Begegnung mit dem Evangelium zu

⁶⁴ Vgl. Der Tagesspiegel vom 31.7.1990. Ferner: „Im Eichsfeld wird Religionsunterricht gut aufgenommen“: rhs 33 (1990), 405.

⁶⁵ Vgl. *Ruh*, Religionsunterricht (Anm. 55), 402.

⁶⁶ Vgl. Untertaufen den Zugang zum Religionsunterricht erleichtern: rhs 34 (1991), 334-335.

verwehren.“⁶⁷ In einem Brief an die Mitarbeiter im pastoralen und caritativen Dienst vom Januar 1992 fordert Bischof Reinelt darüber hinaus eine ökumenische Abstimmung. Beim Aufbau des Religionsunterrichts sollte darauf geachtet werden, daß „nicht der Eindruck einer Missionierung in Konkurrenz erweckt“ werde. Solange nicht genügend Lehrkräfte zur Verfügung stünden, sollten sich die Pfarrer beider Konfessionen jeweils abstimmen, „damit nicht in einer Schule zwei Konfessionen gleichzeitig Religionsunterricht anbieten und in der Nachbarschule überhaupt kein Religionsunterricht stattfindet“.⁶⁸ In Bautzen wurde an der Pädagogischen Hochschule eine Religionslehrerausbildung eingerichtet, die sich am Fernkurs der Würzburger Domschule orientiert. In Erfurt können Studierende der Pädagogischen Hochschule theologisch-religionspädagogische Studienanteile am Philosophisch-Theologischen Studium absolvieren. Darüber hinaus wurden in Erfurt im Dezember 1991 etwa 140 Lehrkräfte in Kursen auf eine theologisch-religionspädagogische Zusatzqualifikation vorbereitet.⁶⁹

In Mecklenburg-Vorpommern werden erste Pilotprojekte des Religionsunterrichts mit dem Schuljahr 1992/93 beginnen. Auch in Sachsen-Anhalt wird es voraussichtlich erst mit dem Schuljahr 1992/93 zu einer breiteren Einrichtung des Faches kommen. Bischof Leo Nowak (Magdeburg) verdeutlichte in einem Hirtenwort vom Mai 1991 noch einmal die in diesem Zusammenhang für die Glaubensunterweisung geltenden Grundsätze:⁷⁰ Erstverantwortlich für die Glaubensunterweisung der Kinder sind die Eltern. Gemeinde und Schule wollen diese Glaubenserziehung begleiten und unterstützen. „Ohne feste Bindung an eine konkrete Gemeinde kann der Glaube nicht wachsen.“⁷¹ Im Mitleben mit Gleichaltrigen und Erwachsenen wird die Erziehung in der Familie weitergeführt. Insofern gilt: „Der nachmittägliche Unterricht in unseren Gemeinden, den wir besser Katechese nennen sollten, bleibt für alle katholischen Kinder verbindlich.“⁷² Der schulische Religionsunterricht bringt auch im Raum der Schule zum Ausdruck, daß Religion für den Menschen wesentlich ist. „Auch sollten nichtchristliche Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, am evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht teilzunehmen.“⁷³ Entscheidend wird sein, ob und wie Eltern ein solches Unterrichtsangebot für ihre Kinder wünschen werden: „Vom Willen der Eltern wird es praktisch abhängen, ob Religionsunterricht in der Schule erteilt wird oder nicht.“⁷⁴

Im Ostteil der Stadt Berlin wurden mit Beginn des Schuljahres 1991/92 erste Angebote eines kirchlich verantworteten Religionsunterrichts gemacht. Beide Kirchen warben in einer Plakataktion gemeinsam für das neue Fach: „Wir wollen

⁶⁷ Vgl. KNA-Berliner Dienst vom 1.8.1991.

⁶⁸ Vgl. Glaube und Leben 48 (1992) Nr. 2 (12.1.1992).

⁶⁹ Vgl. Glaube und Leben 47 (1991) Nr. 50 (15.12.1991).

⁷⁰ Bischofswort zur Glaubensunterweisung: unterwegs 4/1991, 14.

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Ebd.

zur Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen befähigen. Wir möchten Zugang zum christlichen Glauben, Leben und Handeln eröffnen. Wir bieten allen Schülerinnen und Schülern in ihren Fragen nach existentieller Orientierung und ethischen Maßstäben Perspektiven aus christlichem Glauben.“⁷⁵ Nach kirchlichen Übersichten wurden im Ostteil der Stadt zum Schuljahresbeginn knapp 20% der Schüler zum Religionsunterricht in den Schulen angemeldet. Eine besonders hohe Nachfrage besteht in den Schuljahren 7-11.⁷⁶ Im März 1992 wurde evangelischer Religionsunterricht an 43, katholischer Religionsunterricht an 4, ein Lebenskundeunterricht, der vom Freidenkerverband verantwortet wird, an 61 Schulen der insgesamt rund 400 Schulen des Ostteils der Stadt erteilt.⁷⁷ Nach Angaben des Berliner Freidenkerverbandes sprachen sich zu Beginn des Schuljahres 30-60% der Eltern von Schülern der Klassen 1-6 dafür aus, ihre Kinder an diesem, sich vor allem an die konfessionslosen Schüler wendenden Lebenskundeunterricht teilnehmen zu lassen.⁷⁸ Katholischerseits wurden im Dezember 1991 in den Kursen der Theologisch-Pädagogischen Akademie des Bistums Berlin 178 Gemeindereferentinnen, Katechetinnen, Lehrer und Studienräte für eine spätere Erteilung von Religionsunterricht in Schulen Berlins, Mecklenburg-Vorpommerns und – sobald auch dort Religionsunterricht eingeführt wird – Brandenburgs ausgebildet.⁷⁹

Im Hinblick auf den im Ostteil der Stadt Berlin neu aufzubauenden Unterricht findet eine konzeptionelle Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche statt.⁸⁰ Solange in den Schulen noch kein eigenes Angebot an Religionsunterricht erfolgen kann, gilt der Unterricht in den Gemeinden als das Angebot im Sinne des Schulgesetzes.⁸¹

In einem Beitrag der „Katholischen Kirchenzeitung für das Bistum Berlin“ vom 14.4.1991 wandte sich Bischof Georg Sterzinsky an die katholischen Eltern.⁸² Er forderte sie auf, bei der Anmeldung ihrer Kinder in der Schule die Frage, ob eine Teilnahme am Religionsunterricht gewünscht werde, bejahend zu beantworten. „Mit gutem Recht zählt unsere Verfassung den Religionsunterricht an den Schulen zu den Grundrechten der Bürger, zu jenen unantastbaren und unveräußerlichen

⁷⁵ Vgl. Plakate werben im Osten Berlins für Religionsunterricht: rhs 34 (1991), 333.

⁷⁶ Vgl. Der Tagesspiegel vom 21.7.1991 und vom 30.8.1991.

⁷⁷ Auskunft von Herrn Dr. Johannes Brune, Leiter der Theologisch-Pädagogischen Akademie Berlin, vom 18.3.1992.

⁷⁸ Vgl. B. v. Weizsäcker, Ist die Lebenskunde weiter „unbezahlbar“?: Der Tagesspiegel vom 14.6.1991.

⁷⁹ Auskunft von Herrn Dr. Johannes Brune, Leiter der Theologisch-Pädagogischen Akademie Berlin, vom 16.12.1991.

⁸⁰ Vgl. Der Tagesspiegel vom 30.8.1991.

⁸¹ Vgl. auch die Erfahrungsberichte von T. Steierhoffer: Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin 47 (1991) Nr. 47 (14.11.), Nr. 48 (1.12.) und Nr. 51/52 (22. 12. 1991).

⁸² G. Sterzinsky, Religionsunterricht an der Schule: ein Grundrecht: Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin 47 (1991) Nr. 15 (14.4.1991), 3 und 24. Vgl. auch: Pressestelle des Bistums Berlin (Hg.), Georg Kardinal Sterzinsky. Bischof von Berlin, Brücken bauen. Beiträge zu Themen der Zeit, Berlin 1991.

Rechten also, die nicht vom Staat verliehen werden, sondern von ihm anzuerkennen sind. Wir dürfen nicht auf ein solches Recht verzichten, nur weil wir im Augenblick nicht wissen, wie der Religionsunterricht an den Schulen organisiert werden kann.“⁸³ In einem Brief an alle Geistlichen, hauptamtlichen pastoralen Mitarbeiter und Katechetinnen vom 15.4.1991 verweist Bischof Sterzinsky auf Erfahrungen im Westteil des Bistums: „Aus den Schulen, an denen seit Jahrzehnten Religionsunterricht angeboten wird, wird berichtet, daß eine positive Wirkung des Religionsunterrichts darin besteht, daß nach dem Erlebnis der Kinder und Lehrkräfte Religion und Kirche zur Wirklichkeit des Lebens gehören, keinen Sonderbereich darstellen, sondern gesellschaftsfähig sind.“⁸⁴ Im Hinblick auf das Verhältnis von gemeindlicher und schulischer religiöser Unterweisung heißt es: „Betont sei, daß schulischer Religionsunterricht die gemeindliche katechetische Glaubensunterweisung nicht überflüssig macht. Die katechetische Unterweisung in der Gemeinde und der Religionsunterricht in der Schule ergänzen einander. Gemeinde und Schule sind Lebensbereiche, die wegen ihrer unterschiedlichen Art des Vorgehens und der unterschiedlichen Zielsetzung einander brauchen.“⁸⁵

Umstritten und noch nicht entschieden sind die Pläne der brandenburgischen Landesregierung, in einem Modellversuch einen Lernbereich „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ zu entwickeln, der später als obligatorisches Unterrichtsfach für alle Schüler anstelle eines konfessionellen Religionsunterrichts bzw. eines Ethikunterrichts als Alternativ- oder Ersatzfach Verbindlichkeit erlangen soll.

Marianne Birthler, Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, legte am 15.2.1991 „Arbeitsstandpunkte“ vor, die Ansatz und Konzept des geplanten neuen Unterrichtsfaches verdeutlichen.⁸⁶ Das Bildungsziel des Faches wird darin wie folgt beschrieben: „Das Recht auf Bildung schließt das Recht der jungen Menschen ein, mit unterschiedlichen Deutungen des menschlichen Lebens und der Welt authentisch vertraut gemacht zu werden, der religiösen Dimension zu begegnen, Hilfen zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lebens in Gemeinschaft zu erhalten.“⁸⁷ Als Teilziele werden u.a. genannt: „religiösen Lebensformen begegnen und sie verstehen lernen“, „religiöse Lebenspraxis verstehen lernen“, „tolerantes Denken und Handeln befördern“. Religion soll in diesem Lernbereich integriert sein. Bei seiner Entwicklung wird eine „geregeltte Zusam-

⁸³ Sterzinsky, Religionsunterricht (Anm. 82), 3.

⁸⁴ Brief des Bischofs von Berlin an alle Geistlichen, Katechetinnen, pastoralen Mitarbeiter im Ostteil der Stadt vom 15.4.1991, 4.

⁸⁵ Ebd., 3.

⁸⁶ Unterrichtsfach (Lernbereich) „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ (Anm. 58). - Vgl. in diesem Zusammenhang auch die „Empfehlung zur Einführung eines Unterrichtsfaches 'Lebensgestaltung/Ethik' in den Schulen ostdeutscher Länder“, die im Auftrag der aus dem „Runden Tisch Bildung“ hervorgegangenen Kommission „Ethische Bildung“ beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR (Leiter der Kommission: Staatssekretär Dr. Dieter Reiher) von einer Arbeitsgruppe – unter Mitarbeit von Vertretern der evangelischen und der katholischen Kirche – erarbeitet und am 2.10.1990 von der Kommission bestätigt wurde. Die Empfehlung ist abgedruckt in: Beilage zu „GEP (= Geschichte – Erziehung – Politik“) 1 (1990) H.6, 2-11.

⁸⁷ Ebd., 313.

menarbeit mit den regionalen Kirchen und Religionsgemeinschaften“⁸⁸ angestrebt im Hinblick auf die Mitgestaltung der Rahmenpläne, eine Beteiligung bei der Erarbeitung der Kriterien für die Auswahl der Lehrer und bei ihrer Qualifizierung, sowie eine Beteiligung bei Schulversuchen. Der neue Lernbereich soll in der Grundschule (1. - 6. Schuljahr) fächerintegriert unterrichtet werden. In der Sekundarstufe I soll er als eigenes Fach, in der Sekundarstufe II in einem Aufgabenfeld des geistes- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs ausgewiesen werden. Das Fach soll in einer Vielfalt schulischer Lern- und Arbeitsformen unterrichtet werden: außer in regelmäßigen Wochenstunden auch in Kursangeboten, Projekten, fächerübergreifenden Kooperationen, Exkursionen und außerunterrichtlichen Aktivitäten. Die Lehrer des Faches sollen über Vertrauen und Akzeptanz bei Schülern und Eltern, über soziale Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz und eine inhaltsbezogene Qualifikation verfügen. Eine vom Ministerium berufene Kommission soll einen Rahmenplan für einen ab dem Schuljahr 1991/92 in je einer Schule jedes Kreises durchzuführenden dreijährigen Modellversuch entwerfen.

Die Befürworter des Modellversuchs bringen vor allem folgende Argumente für den Neuansatz vor: Die „religiöse Unterweisung“ solle weiterhin in den Gemeinden angesiedelt bleiben, wo sehr gute Erfahrungen mit ihr gesammelt wurden. Als schulpädagogisch dringliche Aufgabe für alle Schüler stellt sich der Ausgleich eines großen Defizits im Wissen und Verständnis für die in dem Lernbereich angesprochenen ethischen und religiösen Problem- und Fragestellungen. Ferner stellt sich in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft die schulpädagogische Aufgabe einer integrierenden Erziehung: „Wir wollen Kinder nicht in weltanschauliche Gruppen teilen.“⁸⁹ Toleranz soll gefördert werden durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltanschauungen. „Ist es in unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft nicht doch *dringend* erforderlich, daß die Vertreter aller Glaubens- und Weltanschauungsgruppen mit den SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, mit allen Interessierten *gemeinsam* einen Lernbereich in der Schule schaffen, in dem gegenseitiges Verstehen, Toleranz und Dialogfähigkeit gefördert werden, Fragen des Lebenssinns und der Lebensgestaltung des einzelnen, der Gruppen und der Gesellschaft im Mittelpunkt stehen werden?“⁹⁰

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Bildungsministerin Marianne Birthler. Hier zitiert nach: ru 22 (1992), 39.

⁹⁰ Gert Eggert, Leiter des Runden Tisches zum Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ in Potsdam in einem Offenen Brief an die Evangelische Kirchenleitung Berlin-Brandenburg (Region Ost) vom 3.5.1991. Der Brief ist abgedruckt in: Kirche aktuell/August 1991, 18-21 (Zitat: 21). – Vgl. auch die für eine Mitarbeit der Kirche an der Entwicklung des neuen Unterrichtsfaches plädierende Stellungnahme des Sekretärs der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden, Götz Doye, in der „Potsdamer Kirche“ vom 2.6.1991. Sie erschien in gekürzter Fassung in: Kirche aktuell Juni/Juli 1991, 46-49. Doye spricht sich für eine Verantwortungspartnerschaft von Staat und Kirche bei der Entwicklung eines religiösen Bildungsangebotes als Unterrichtsfach ohne Bekenntnischarakter und für alle Schüler aus. „Der Versuch wird in Brandenburg gemacht, einen konfessionell getrennten Religionsunterricht aufgrund der vorhandenen gesellschaftlichen Situation zu vermeiden. Zugleich aber wird Religion als wesentlicher

Sowohl die Kirchenleitung der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg wie auch die Vertreter des Bistums Berlin bestritten die Verfassungskonformität des angestrebten Unterrichtsfaches und verweigerten in der Folge die Mitarbeit, zu der sie eingeladen wurden. Die vorgesehene Regelung widerspreche Art. 7,3 GG, da sie eine Entscheidungsfreiheit der Eltern im Hinblick auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht nicht vorsehe und durch die lernbereichsbezogene Einbindung die Erteilung eines Religionsunterrichts nach den Grundsätzen der Kirche nicht zulasse. Der Generalvikar des Bistums Berlin, Johannes Tobei, schrieb im April 1991 in einem Brief an Bildungsministerin Marianne Birthler: „Wir schon die Gefahr, daß bei der praktischen Umsetzung des vorliegenden Modells der Staat zuständig wird für religiöse Inhalte und so eine neue staatliche Ideologie entstehen könnte.“⁹¹ Es stelle sich die Frage, wie „ein nicht kirchlich gebundener Lehrer sich authentisch mit religiösen Inhalten vertraut machen und diese vermitteln“⁹² solle. Das Fach lasse sich grundgesetzkonform nur einrichten, „wenn in der betreffenden Schule zugleich Religionsunterricht für die dort vertretenen Konfessionen eingerichtet ist“⁹³. Die Eltern des Bistumsschulbeirates erklärten im Juni 1991, es gehe nicht an, „daß nach jahrelanger Unterdrückung nunmehr eine verfassungsmäßig garantierte Freiheit erneut verweigert werde“⁹⁴. Der „zwangsweise vorgesehene Unterricht zur Lebensgestaltung“ könne „nur als Alternative zum Religionsunterricht angesehen werden, zumal für die Unterrichtung offensichtlich wieder die ‚altgedienten (verdienten) Kräfte der vergangenen Zeit‘ herangezogen werden sollen“⁹⁵. Hanna-Renate Laurien, seit Dezember 1991 Vorsitzende des Diözesanrats des Bistums Berlin, attestierte dem Brandenburger Ansatz ein falsches Verständnis des gesellschaftlichen und weltanschaulichen Pluralismus. Pluralität lebt von der Vielzahl begründeter Überzeugungen, nicht von Beliebigkeit. Religionsunterricht stärkt die persönliche Bekenntnisfähigkeit und die Bereitschaft zum Gespräch mit anderen Überzeugungen.⁹⁶ Auf der Basis der Verfassung sei nur ein konfessioneller Religionsunterricht mit Ethikunterricht als einer verpflichtenden Alternative denkbar. „Wenn ich diese Möglichkeit auslasse, auch wenn ich in der Minderheit bin, lasse ich die Profilierung im Pluralismus aus.“⁹⁷

Bestandteil allgemeiner Bildung gesehen. Dies soll unterrichtlich so geschehen, daß den Schülern Orientierungsangebote für die eigene Lebensgestaltung gemacht werden.“ Vgl. auch: G. Doyé, „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ – ein Unterrichtsfach für alle? Anmerkungen zu einem Vorschlag aus dem Land Brandenburg: ChrL 44 (1991), 308-314.

⁹¹ Vgl. Der Tagesspiegel vom 30.4.1991.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin 47 (1991) Nr. 20 (19.5.1991).

⁹⁴ Vgl. Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin 47 (1991) Nr. 25 (23.6.1991).

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ H.-R. Laurien, Die Chance des Religionsunterrichts in einer pluralistischen Gesellschaft: Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Berlin 47 (1991) Nr. 5 (3.2.1991), 3 und 13, hier 13. Die Argumentation nimmt differenziert Bezug auf die Erklärung „Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft“ des Zentralkomitees der deutschen Katholiken vom 24.11.1989, die problembezogen aktualisiert und konkretisiert wird.

Im Juni 1991 wurde die in den „Arbeitsstandpunkten“ vorgesehene Kommission gebildet. Da die Kirchen ihre Mitarbeit verweigerten und im Falle der Realisierung mit einer Verfassungsklage drohten, verschob sich die ursprüngliche Terminplanung. In einem vom Ministerium am 5.10.1991 veröffentlichten „Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion“ werden noch einmal der Ansatz und die Schwerpunkte des neuen Unterrichtsfaches verdeutlicht und eine Liste möglicher Lehr- und Lerninhalte vorgestellt.⁹⁸ Als Beginn des dreijährigen Modellversuchs wurde der Februar 1992 vorgesehen. Es konnte jedoch auch bis zu diesem Termin kein Einvernehmen erreicht werden. Eine gemeinsame Arbeitsgruppe aus Vertretern der Landesregierung und der Religionsgemeinschaften schlug am 18.3.1992 ein Integrationsmodell in der Gestalt vor, daß in einer Wochenstunde alle Schüler gemeinsam in „Lebensgestaltung“ unterrichtet werden und in einer zweiten Wochenstunde die Schüler zwischen einem von den Kirchen eigenverantwortlich gestalteten Religionsunterricht oder einem Unterricht in „Ethik/Religionskunde“ wählen können. Desungeachtet beschloß die Brandenburger Landesregierung am 2.6.1992, mit Beginn des Schuljahres 1992/93 in einem Modellversuch, der an 44 Schulen des Landes durchgeführt werden soll, einen für alle Schüler der Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr) obligatorischen gemeinsamen Unterricht in „Lebensgestaltung / Ethik / Religion“ anzubieten.

2. Probleme

2.1 *Schulischer Religionsunterricht in einer extremen Minderheitensituation*

Eine neuere Repräsentativbefragung vom Sommer 1990 weist für die Bevölkerung der DDR einen Anteil von 22,5% evangelischen Christen, 4,2% katholischen Christen und 72,6% Konfessionslosen aus. 0,7% der Bevölkerungen gehörten einer anderen Konfession an.⁹⁹ Bezieht man diese Werte auf eine Gesamtbevölkerung von 16,6 Millionen, so kann mit rund 4 Millionen evangelischen und 700.000 katholischen Christen und rund 12 Millionen Konfessionslosen gerechnet werden.¹⁰⁰ Dabei liegt der Anteil der Christen in der jungen Generation beträchtlich niedriger. Nach einer Umfrage vom September/Oktober 1990 waren 13% der 15-17-jährigen und 21% der 18-29-jährigen Mitglied der evangelischen oder der katholischen Kirche.¹⁰¹ Nach Angaben der Pressestelle der Berliner Bischofskon-

⁹⁷ KNA-Interview. Hier zitiert nach: Katholische Kirchenzeitung des Bistums Berlin 48 (1992) Nr. 1 (5.1.1992).

⁹⁸ Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion (15.10.1991).

⁹⁹ Repräsentativumfrage des Ost-Berliner Instituts für Friedens- und Konfliktforschung. Prozentwerte nach: Publik-Forum Nr. 18/7.9.1990, 22.

¹⁰⁰ Die erste gesamtdeutsche Statistik der Deutschen Bischofskonferenz weist für das Jahr 1990 in Ostdeutschland (ohne West-Berlin) 825.489 Katholiken aus. Es wird allerdings zugleich darauf hingewiesen, daß der 1990 begonnene Aufbau eines staatlichen und kirchlichen Meldewesens in Ostdeutschland noch am Anfang steht und erst Ende 1992 zum Abschluß gebracht werden könne. Hier nach: Glaube und Leben 48 (1992) Nr. 9 (1.3.1992).

¹⁰¹ EMNID-Repräsentativumfrage. Vgl. Bleiben sie Heiden? Günter Roski (Leipzig)

ferenz befinden sich in einer normalen Schulklasse in Dresden, Leipzig oder Berlin 2 - 4 getaufte evangelische und 1 - 2 getaufte katholische Christen, von denen etwa die Hälfte regelmäßig am kirchlichen Unterricht teilnimmt.¹⁰² In diesem Zusammenhang muß außerdem regional differenziert werden zwischen den wenigen volkkirchlich geprägten Gebieten und einer vor allem in den Städten und Industriegebieten vorherrschenden extremen Diasporasituation der Christen, die sich für die Katholiken noch einmal als konfessionelle Diaspora verschärft.¹⁰³ Diese Situation spiegelt sich auch in der Größe der Gruppen wieder, die sich zur gemeindlichen Katechese treffen. Sie liegt für das Bistum Berlin in 62,8% der Gemeinden bei Teilnehmerzahlen bis zu 6 Teilnehmern.¹⁰⁴ Eine jahrgangsbezogene Gruppenbildung ist oft nicht möglich. Entsprechend streuen die katholischen Schüler über die Schulen einer Stadt oder einer Region. In Ost-Berlin besuchen rund 320 katholische Schüler eines Jahrgangs rund 400 Schulen. Sie kommen aus 41 Pfarrgemeinden.¹⁰⁵ Wie läßt sich in diesem Kontext ein konfessioneller schulischer Religionsunterricht organisieren? Hildegard Kliem, Dozentin am Seminar für Gemeindepastoral (früher: Seelsorgehelferinnenseminar) in Magdeburg, gibt einen von vielen geteilten Eindruck wieder: „Nach dem RU in der Schule sehen wir uns nicht, die Vereinzelung würde für die Schüler dort noch stärker spürbar...“¹⁰⁶ Ähnlich Christoph Schlemmer von der Evangelischen Erziehungskammer in Ost-Berlin: „Was lehrt die Schule dann? 'Wir sind eine ganz kleine Gruppe.' Die Randsituation, die Außenseitersituation wird noch verstärkt.“¹⁰⁷ Das Erlebnis solcher sozialer Selbst- und Fremdwahrnehmung wäre auch dann gegeben, wenn sich durch klassen-, altersstufen- oder schulübergreifende Gruppenbildungen pragmatische Lösungen der organisatorischen Schwierigkeiten erreichen ließen.

2.2 Ein bewährtes Modell: Religiöse Unterweisung und 'Glauben-Leben-Lernen' in den Gemeinden

Die Einführung eines schulischen Religionsunterrichts wird auch zum Problem vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen, die in den vergangenen Jahrzehnten in den unterschiedlichen Formen einer gemeindebezogenen und katechetisch orientierten Kinder- und Jugendarbeit gesammelt wurden. Noch einmal Hildegard Kliem: „Wir wollen das, was sich in unserer Gemeindepastoral bewährt hat, stützen, auch wenn das schwierig wird. Die Zahl der Katholiken in unserem Land wird nicht sprunghaft ansteigen; es wird weiterhin wichtig sein, die wenigen Christen zu sammeln. Die Formen, in denen das geschieht, haben sich zum großen über die Einstellung zu Kirche, Glauben und Religion: Spiegel Spezial: Das Profil der Deutschen. Was sie vereint, was sie trennt. 1/1991, 72-76, hier 72.

¹⁰² Vgl. Religiöse Situation in der DDR: rhs 33 (1990), 271.

¹⁰³ Vgl. die statistischen Angaben mit regionaler Differenzierung bei: H. Kliem, Katholische Gemeinden in der DDR im Umbruch – Unsicherheit und Hoffnung: ru 20 (1990), 128-130.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 130.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ „... eine Option für den Religionsunterricht in der Schule“. Wiedervereinigung und Katechetik: Kirche aktuell Juli/August 1990, 16-31, hier 20.

Teil als hilfreich erwiesen. Das sollten wir nicht ohne Not aufgeben.“¹⁰⁸ Helga Mondschein, Referentin für Schulfragen und Ordinariatsrätin im Bischöflichen Amt Erfurt-Meiningen: „Es wäre schlimm, wenn der Weg zur lebendigen Gemeinde, den wir zwar schrittweise, aber konsequent gegangen sind, in vielerlei Formen mit Kindern und Erwachsenen, unterbrochen würde.“¹⁰⁹ In den 'Frohen Herrgottsstunden', dem gemeindlichen Religionsunterricht, den 'Religiösen Kinderwochen', den Familien- und Kindernachmittagen, den Jugendfreizeiten u.a. sind ganzheitliche, erlebnis- und gemeinschaftsorientierte Formen des 'Glauben-Leben-Lernens' gewachsen, die im Raum der Freizeit angesiedelt und von der Freiwilligkeit der Teilnehmer getragen wurden. Sie sind eng mit dem Gemeindeleben verbunden und ermöglichen Beheimatung und vielfältige Möglichkeiten auch eines generationsübergreifenden Lernens. Im Kontrast zu den Erfahrungen der schulischen Indoktrination und der Ausgrenzung boten sie eine Alternativerfahrung und nahmen nicht selten auch eine Ventilfunktion wahr. „Kirche ist von vielen als Raum der Freiheit erfahren worden. Alles Kirchliche hatte den Charakter des Angebots, der Freiwilligkeit, auch der Machtlosigkeit. Das hat ihr in einem totalitären Staat viel Sympathie eingebracht.“¹¹⁰ Die Katechese nahm eine sammelnde und Identifikation stiftende Funktion wahr. „Sie spielte sich in einem rein kirchlichen Milieu ab, entwickelte sich zu einer christlichen Subkultur im Freizeitbereich.“¹¹¹ Ulrich Werbs (Rostock), Leiter der Katechetischen Arbeitsgemeinschaft der BBK: „Man bekannte sich und ging zur Kirche, wenn man sich auf den Weg zum Religionsunterricht machte.“¹¹² So sprach die Katechetische Arbeitsgemeinschaft die Empfehlung aus, zwar auf die verfassungsrechtliche Verankerung der Möglichkeit eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen hinzuwirken, aber auch die Möglichkeit offen zu lassen, daß dieses Recht nicht in Anspruch genommen und der Religionsunterricht weiterhin in der Regel in der Pfarrgemeinde gehalten wird: „weil die bisherige katechetische Arbeit eine wesentliche Dimension des Gemeindeaufbaus ist, weil er eine ganzheitliche Glaubenserziehung ermöglicht, weil er die Zugehörigkeit zu einer konkreten Gemeinde bestärkt, weil in dieser bisher geübten gemeindlichen Katechese viele ehrenamtliche Katecheten die Glaubensvermittlung mittragen.“¹¹³

Freilich stellen sich für die Zukunft auch für diese gemeindebezogene Katechese neue Probleme: Wie werden sich die neue Freizeitmobilität und die wachsende Vielfalt konkurrierender Freizeitangebote auf die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen auswirken? „Wie wird die Jugendarbeit aussehen, wenn die Jugendlichen nicht mehr auf den Raum der Kirche angewiesen sind, um frei reden zu

¹⁰⁸ Kliem, Katholische Gemeinden (Anm. 103), 130.

¹⁰⁹ H. Mondschein, Religiöse Unterweisung in der DDR gestern, heute und morgen: Cpb 103 (1990), 158-161, hier 161. Vgl. auch: Dies., Religionsunterricht in den neuen Bundesländern: LS 42 (1991), 308-310.

¹¹⁰ Kliem, Katholische Gemeinden (Anm. 103), 129.

¹¹¹ Friemel, Religiöse Unterweisung (Anm. 1), 85.

¹¹² U. Werbs, Gedanken zu RU und Katechese in den neuen Bundesländern: unterwegs 4/1991, 15.

¹¹³ Hier nach: Friemel, Religiöse Unterweisung (Anm. 1), 94.

können?“¹¹⁴ Werden sich weiterhin erwachsene Mithelfer finden, die einen Teil ihrer Freizeit oder Ferienzeit für die Mitarbeit in der gemeindlichen Katechese zur Verfügung stellen? Wird der schulische Religionsunterricht als ein Ersatz für die gemeindliche Katechese angesehen werden, so daß Eltern und Kinder letztere für überflüssig halten und sich von ihr dispensieren? Wie wird sich die Verkürzung der Sommerferien von zwei Monaten auf sechs Wochen auf die Akzeptanz der religiösen Kinderwochen bei Kindern und Eltern auswirken?

2.3 Die Akzeptanz des Faches bei Eltern und Schülern

Andererseits besteht offensichtlich ein Interesse an einer religiösen Bildung im Gesamt des schulischen Bildungsangebotes auch über die kirchlich gebundene Elternschaft und Schülerschaft hinaus. In einer Repräsentativumfrage vom September/Oktober 1990 wurde u.a. gefragt, „ob an den Schulen der bisherigen DDR Religionsunterricht eingeführt werden soll“. 29% der Bevölkerung sprachen sich dafür, 26% dagegen aus, 42% war dies egal.¹¹⁵ In einer Befragung der Zeitschrift „es“ vom Sommer 1991 sprachen sich 61% der befragten Eltern für ein Pflichtfach „Lebensgestaltung“ aus, 29% für ein Pflichtfach „Ethik“. 43% der befragten Eltern bejahten einen „kirchlichen Religionsunterricht“ als Wahlfach, 3% als Pflichtfach. Für eine „staatliche Religionskunde“ votierten als Wahlfach 29%, als Pflichtfach 14%, als integrierte Inhalte in anderen Fächern 21%.¹¹⁶ In einer im Januar/Februar 1991 in vier Städten des Südens durchgeführten Befragung jugendlicher Oberschüler hielten 67% der befragten Schüler ein Fach, das sich mit religiösen Fragen beschäftigt, für wichtig. 30% der befragten Oberschüler bejahten das in der Argumentation des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ ausgelegte Konzept eines erfahrungsorientierten und kirchlich bezogenen schulischen Religionsunterrichts.¹¹⁷

Angesichts des allgemein beklagten Defizits an religiöser Bildung stellt sich die Frage, wie die Aufgabe der religiösen Bildung in das Gesamtcurriculum der Schule integriert werden soll. Allgemein bejaht wird die Dringlichkeit eines Unterrichtsfaches, das die „Erarbeitung einer Lebenskonzeption, auf die sich eine nichtchristlich gewordene Gesellschaft (im Zusammenleben mit Gläubigen!) verstehen kann“¹¹⁸ zum Ziel hat. Wie aber können die Aufgaben einer „religiösen Bildung“ in ein solches Fach integriert werden? Genügt die Aufnahme informativer Elemente im Sinne einer Religionskunde? „Kann man aber Religion verstehbar machen ohne einen existentiellen Anspruch?“¹¹⁹ Und wer soll dieses Fach unterrichten?

¹¹⁴ Kliem, Katholische Gemeinden (Anm. 103), 129.

¹¹⁵ EMNID-Repräsentativumfrage. Vgl. Bleiben sie Heiden? (Anm. 101), 73.

¹¹⁶ Vgl. Elternwünsche. Umfrage zu einem neuen Fach: Lebensgestaltung/Ethik oder Religion: es (Elternhaus und Schule) vom 13.3.1991.

¹¹⁷ Vgl. R. Ebner, Wollt ihr Religion in der Schule? Umfrage unter Oberschülern der ehemaligen DDR: LS 42 (1991), 305-307. Die Befragung beansprucht von ihrer Anlage her keine Repräsentativität, gibt aber dennoch einen guten Einblick in die gegenwärtige Situation.

¹¹⁸ Werbs, Gedanken (Anm. 112), 15.

¹¹⁹ W. Krötke, Die Kirche und die „friedliche Revolution“ in der DDR: ZThK 87 (1990), 521-544, hier 541.

Kann man Religion authentisch erschließen, ohne selbst einen religiösen Standpunkt einzunehmen? Werden auch ehemalige Staatsbürgerkundelehrer den Unterricht in diesem Fach erteilen? Wie läßt sich einerseits eine wertneutrale Beliebigkeit, wie läßt sich andererseits eine weltanschauliche Indoktrination vermeiden? Wie werden die Studiengänge für das Fach aufgebaut sein? Welche Bezugsdisziplinen werden ihm zugeordnet? Wer verantwortet das Curriculum des Faches?

2.4 Konfessioneller Religionsunterricht in einer gemeinsamen Diasporasituation der Christen?

Soll Religion im Raum der Schule in authentischer Weise zur Sprache kommen können, so bedürfte es eines pluralen Angebots, in dem sich die verschiedenen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsgemeinschaften in authentischer Weise in die schulische Bildungsaufgabe einbringen können. Hier hat auch ein nach Artikel 7,3 GG konzipierter Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ seinen legitimen Ort.

Nicht nur angesichts der pragmatischen Schwierigkeiten, die aus der gemeinsam geteilten Minderheitensituation erwachsen, stellt sich in diesem Zusammenhang die Herausforderung und die bisher noch kaum genutzte Chance, den Religionsunterricht in der Schule in einer verstärkten ökumenischen Kooperation und in einer gemeinsamen Verantwortung der christlichen Konfessionen zu gestalten. Roland Degen, Referent für Gemeindepädagogik in der früheren Theologischen Studienabteilung des BEK, verweist auf den gemeinsamen sozial-kulturellen Kontext: „Angesichts der Nach-DDR-Diasporasituation und der weithin bestehenden (latenten) Vorbehalte gegen Kirche und christliche Inhalte in der Gesellschaft sollten die Kirchen im Religionsunterricht und in der Begleitung von Pädagogen ihre konfessionellen Traditionen entgrenzen und – ohne ihre Konfessionszugehörigkeit zu verleugnen – zu intensiveren ökumenischen Bereitschaften in der Lage sein.“¹²⁰ Ähnlich Ehrhard Neubert, Referent für Gemeindeforschung in der gleichen Studienabteilung: „Beide Konfessionen sollten sich klar machen, daß sie in Ostdeutschland zusammengenommen immer noch nur eine kleine Minderheit von knapp einem Drittel der Bevölkerung ausmachen. Ihnen gegenüber steht eine säkularisierte Bevölkerung, die nicht so sehr nach den Konfessionen schaut, als vielmehr nach dem, was Christen in dieser Zeit zu sagen und zu geben haben.“¹²¹

Es gilt, über neu aufgebrochene Irritationen hinweg neu anzuknüpfen an die gemeinsamen Erfahrungen der Ökumenischen Versammlungen und an das gemeinsame Engagement an den „Runden Tischen“ der Umbruchszeit. Es gilt auch daran zu erinnern, daß sich katholische und evangelische Kinder und Jugendliche gerade in den Schulen in der gemeinsamen Situation der Ausgrenzung weniger als

¹²⁰ R. Degen, Entgrenzung konfessioneller Traditionen. Bildungsmitverantwortung, Christenlehre und schulischer Unterricht in den neuen Bundesländern: KatBl 116 (1991), 856-857, hier 857. Vgl. auch: Ders., Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern. Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht: RpB 28/1991, 3-16.

¹²¹ E. Neubert, Die Freunde von gestern: Konkurrenzkampf und Verdrängung. In Ostdeutschland meldet sich die kleine katholische Minderheit mit großen Ansprüchen zu Wort: imprimatur Nr. 8/23.12.1991, 385-392, 392.

Katholiken oder Protestanten, sondern als „Christen“ erlebten und erfuhren und auch als solche wahrgenommen wurden.

2.5 Erwartungen an den schulischen Religionsunterricht aus der Perspektive der Gemeinden

In der kirchlichen Diskussion über den Sinn und Nutzen eines schulischen Religionsunterrichts wird häufig aus einer gemeindebezogenen Perspektive heraus gefragt: „Welche Chance hat schulischer Religionsunterricht? Welche Entlastung und welche Chance bedeutet dies für die Gemeinde? Welche Kräfte lassen wir uns diese vom Westen aufgedrängte Auseinandersetzung kosten?“¹²² Religionsunterricht in der Schule wird in diesem Zusammenhang vor allem als eine Ergänzung der Gemeindekatechese verstanden. Er übernimmt die Aufgabe der Vermittlung eines fundierten Sachwissens und vertieft den bereits grundgelegten Glauben hin zu einer rational geklärten und verantworteten Gestalt. Freilich gilt im Hinblick auf diese katechetische Zielsetzung auch einschränkend: „Man kann sich Glaubenswissen aneignen – wichtiger aber ist es, den Glauben miteinander zu leben.“¹²³ Betont wird auch die ‚missionarische‘ Chance eines solchen Religionsunterrichts. So weist Bischof Joachim Wanke (Erfurt) auf die möglichen Gefahren einer nur gemeindebezogenen Blickverengung hin: Er habe „den Eindruck, daß wir im Osten zu wenig die Chance eines Verkündigungsraumes sehen, der u.U. für Kinder ohne Gemeindebindung und ohne häusliche Ermutigung zum Christwerden zum Ort von Glaubenserfahrung werden könnte.“¹²⁴ Er fährt fort: „Doch wäre es den Versuch wert, zu erproben, ob das Evangelium nicht auch in nichtchristlichem, hier: schulischem Umfeld seine Anziehungskraft erweisen könnte.“¹²⁵ Der schulische Religionsunterricht könnte so ein bevorzugter Ort werden, an dem sich die Inkulturationskraft des Evangeliums neu erweisen und bewähren könnte. Weithin wenig Beachtung finden bisher die möglichen Spannungen, die zwischen schulischer Bildungsaufgabe und mehr oder weniger unvermittelt in den Raum der Schule übertragenen pastoralen Zielsetzungen auftreten können.

2.6 Der Kontext einer geschichtlich belasteten Schule

Religionsunterricht soll im Raum der Schule erteilt werden, der eine Geschichte hat, die in ihren Personenkonstellationen und in ihrer Atmosphäre bis heute nachwirkt. „Der Raum der Schule war von seiner Gesamtatmosphäre her atheistisch, antichristlich und antikirchlich.“¹²⁶ Die weltanschauliche Bindung der Er-

¹²² M. Dornisch, Notizen von einem Kontaktgespräch in Magdeburg: unterwegs 2/1991, 17.

¹²³ Helga Mondschein in einem KNA-Interview. Hier nach: „Religionsunterricht in Schulen soll Katechese ergänzen“: ru 21 (1991), 79-80, hier 79.

¹²⁴ J. Wanke, Seelsorge auf dem Prüfstand. Auswirkungen der deutschen Einheit auf die Seelsorgearbeit der katholischen Kirche in der ehemaligen DDR: MThZ 42 (1991), 199-211, hier 204.

¹²⁵ Ebd., 205. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch: J. Wanke, Last und Chance des Christseins. Akzente eines Weges, Leipzig 1991; G. Nachtwei (Hg.), Von der Diaspora zur Mission. Alles in Christus erneuern – Die Kultur evangelisieren, hg. im Auftrag der Seelsorgeämter im Bereich der ehemaligen DDR, Magdeburg 1991.

ziehung an den Marxismus-Leninismus, das Erziehungsziel der „sozialistischen Persönlichkeit“, die ideologische Indoktrination im alltäglichen Unterricht und im Schulleben implizierten immer auch eine religionskritische und religionsfeindliche Grundausrichtung. Der Begriff 'Religion' wurde konnotiert mit den Attributen unwissenschaftlich, 'weltfremd', 'wunderlich', 'unmodern'. Die persönlichen Erfahrungen kirchlicher Mitarbeiter mit schulischen Lehrkräften waren und sind vielfach nicht unbelastet. Es gibt bis heute Kontinuitäten in der Verantwortung für die „alten“ und die „neuen“ Jugendweihefeiern.¹²⁷ Es gibt bis heute 'Seilschaften' ehemaliger Staatsbürgerkundelehrer und Pionierleiter. Die Einschätzung der Situation reicht von der Aussage, daß die Zahl der ideologisch festgelegten Lehrer „relativ gering“¹²⁸ sei, bis zum grundsätzlichen Vorbehalt: „Meine Skepsis ist groß, ob denn die Schule sich wirklich so ändert in unseren Ländern.“¹²⁹

So haben nicht wenige Sorge, daß der Religionsunterricht aus der Perspektive bisheriger schulischer Erfahrungen als neue Ideologie, der Religionslehrer als neuer Staatsbürgerkundelehrer wahrgenommen werden könnte. In der Perspektive einer negativ bestimmten Trennung von Kirche und Staat wird Religionsunterricht nicht selten als Machtanspruch der Kirche im Raum der staatlichen Schule verdächtigt. Dies führt auch auf Seiten der Katecheten zu einer erhöhten Sensibilität für die „Freiwilligkeit“ im Angebot des schulischen Religionsunterrichts und zu Vorbehalten gegenüber der Einführung des Religionsunterrichts als eines „ordentlichen Lehrfaches“ bzw. als eines „Pflichtfaches“ mit Zensuren. Die Massenentlassungen von Lehrkräften führten nicht selten zu opportunistischen Wenden. Es fehlt vielfach „jene schulische Vertrauenskultur, die für grundlegende Bildungsreform und – eingebettet in diese – ein Religionsfach die Voraussetzung ist“.¹³⁰ Roland Degen weist mit Recht darauf hin: „Wer hier schnelle Lösungen anstrebt, überfordert die Schule mit ihrer Lehrerschaft, aber auch Lehrer und Schüler,

¹²⁶ *Friemel*, Kirche (Anm. 1), 550.

¹²⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang u.a.: *M. Pietsch*, Jugendweihe – auch nach der Wende?: *KatBl* 116 (1991), 292-296; *F. G. Friemel*, Befreit von allen Wunden? Vom Jugendlichen zum Erwachsenen – auf der Suche nach einem „Ritual des Übergangs“: *Publik-Forum* Nr. 20/4.10.1991, 16 und 18; *K. Feiereis*, Was vergeht – was bleibt? Gedanken zum Einigungsprozeß der Kirchen in Deutschland aus östlicher Sicht (Vortrag auf der Jahreskonferenz des BDKJ in Altenberg am 26.4.1991), Manuskript, S. 3/4; *G. Sterzinsky*, Feste Bräuche – und die Jugendweihe?: *Brücken bauen* (Anm. 82), 36-38; *H. Necker*, In den neuen Bundesländern: Die neue Jugendweihe: Ost-West-Informationsdienst des Katholischen Arbeitskreises für zeitgeschichtliche Fragen Nr. 170/1991, 23-28. Vgl. auch die „Gesichtspunkte zur Diskussion um die Jugendweihe“ der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden vom 18.1.1990: *ChrL* 43 (1990), 447-448.

¹²⁸ Weihbischof Norbert Werbs (Schwerin), Leiter der Kommission „Bildung und Schule“ der „Arbeitsgemeinschaft der Bischöfe der Deutschen Bischofskonferenz – Region Ost“, in einem KNA-Interview. Hier nach: Religionslehrer müssen Zeugen des Glaubens sein: *Schule und Kirche* 28 (1991) H.1, 10.

¹²⁹ Dieter Reiher, ehemaliger Staatssekretär im Bildungsministerium und Leiter der Kirchlichen Erziehungskammer der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg. In: Art. 7,3 oder 141 GG in Brandenburg? Interview mit Dr. Reiher: *Kirche aktuell*, Juni/Juli 1991, 35-40, hier 38.

¹³⁰ *Degen*, Entgrenzung (Anm. 120), 857.

zudem die 'katechetischen Gastarbeiter' der Kirchen in den Schulen, die nach kurzfristigen Zusatzausbildungen den RU erteilen sollen.¹³¹ Ähnlich Helga Mondschein: „Wir hoffen... darauf, daß durch den Religionsunterricht allmählich Berührungspunkte abgebaut werden zwischen Schule und Kirche, daß sich Lehrer im staatlichen Dienst und Mitarbeiter der Kirchen wieder näher kommen.“¹³²

2.7 Wer wird / wer soll das Fach unterrichten?

„Religion in Plänen, in Büchern und in Lernmitteln anwesend, bleibt inexistent, wenn nicht lebendige Menschen sich in ihren Dienst stellen... Ein christliches Sachangebot wird nicht ausreichen. Eine Änderung der Pläne in eine christentumsfreundliche Richtung wird nur Sinn haben, wenn es auch ein damit verbundenes *personales* christliches Angebot gibt.“¹³³

Den gemeindegastarbeiterischen Mitarbeiterinnen fehlte bisher die schulpädagogische, den geschätzten 10% christlichen Lehrern in den Schulen der früheren DDR die theologische und religionspädagogische Qualifikation. Sie können nur mittelfristig auf dem Weg der Weiterbildung und einer Zusatzqualifikation erworben werden. Darüber hinaus müssen die Ausbildungsstätten für den Lehrerberuf auch für eine theologische bzw. religionspädagogische Ausbildung geöffnet werden und entsprechende Studiengänge eingerichtet werden. Die Übergangslösung, daß kirchliche Mitarbeiter im Gestellungsvertrag den schulischen Religionsunterricht erteilen, bleibt auf Dauer unbefriedigend. Sie schwächt die Arbeit in den Gemeinden und kann zu einer Ausdünnung der gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit führen. Sie führt darüber hinaus auch zu Anfragen an das berufliche Selbstverständnis der als Gemeindegastarbeiterinnen ausgebildeten Mitarbeiterinnen: „Sollten sie sowohl in der Gemeinde als Katecheten arbeiten wie auch an den Schulen? Das sind für unser Empfinden noch zwei sehr unterschiedliche Welten.“¹³⁴ Es wird gefragt: Wie kann der bisherige Abschluß für die neue Tätigkeit anerkannt werden? Und welche finanzielle Einordnung hat dies zur Folge? Welche Möglichkeiten der Weiterqualifizierung werden eröffnet? Es werden aber auch die Chancen gesehen, die sich mit dem neuen Berufsstand der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ergeben und einen neuen Kreis von qualifizierten Mitarbeitern wachsen lassen: „Lehrer, die in der doppelten Loyalität gegenüber den Anforderungen der Schule und den Anforderungen, die der Glaube an den Menschen stellt, leben, könnte unsere Gesellschaft und unsere Schule gut brauchen.“¹³⁵

Der schulische Religionsunterricht könnte aber auch durch die Erfahrungen der in der gemeindlichen Katechese tätigen Mitarbeiterinnen wichtige Impulse gewinnen. Die in der gemeindlichen Katechese erprobten Arbeitsformen könnten einen Beitrag leisten zu der geforderten Reform des schulischen Lehrens und Lernens. Zu denken wäre dabei an die Arbeit in Form von Projekten, in denen die Einheit von Lernen und Handeln zum Tragen kommen könnte; in Form von Wochenenden

¹³¹ Ebd.

¹³² Mondschein, Religionsunterricht (Anm. 109), 310.

¹³³ Friemel, Religiöse Unterweisung (Anm. 1), 94.

¹³⁴ Wir sind noch nicht ganz so weit (Interview mit G. Doyé) (Anm. 32), 60.

¹³⁵ Friemel, Kirche (Anm. 1), 147.

in Landschulheimen, in denen die Einheit von Lernen und Leben verwirklicht würde; in Form von Kursen, die das Lernen in isolierten Einzelstunden aufheben und überwinden. „Die Frage nach dem Wie, nach der Form ist nicht unerheblich für die Akzeptanz.“¹³⁶

3. Zum Schluß

Es wird noch Jahre dauern, bis der schulische Religionsunterricht im Bereich der ehemaligen DDR seine endgültige Gestalt finden wird. Es wird auch als ordentliches Lehrfach Unterrichtsfach für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler sein, aber in dem anzustrebenden pluralen Angebot zu einer Profilierung im weltanschaulichen Pluralismus einer säkularen Gesellschaft beitragen können. Der Beitrag der christlichen Konfessionen sollte in diesem Zusammenhang mehr als bisher ökumenisch verantwortet und in Formen der interkonfessionellen Kooperation erarbeitet und verwirklicht werden.

Werden aber die Kräfte ausreichen, einerseits die bewährten Formen gemeindlicher Katechese und gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit nicht nur zu erhalten, sondern in der neuen Situation auszubauen und neu zu konturieren, andererseits darüber hinaus ein Angebot schulischen Religionsunterrichts mit eigener Zielsetzung und Aufgabenstellung aufzubauen und mit Leben zu füllen? „Ein nur begrenzt lebensfähiger Religionsunterricht in der Schule und eine dabei wegbröckelnde gemeindliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen würden die Chancen der neuen Situation jedoch in ein Verlustgeschäft auf Dauer verwandeln. Zwei halbe Lösungen ergeben in diesem Fall kein Ganzes.“¹³⁷ Noch befinden wir uns in einer Übergangszeit: „In dieser Zeit muß man sehen, ob das Fach akzeptiert wird, ob man eine Ausbildung aufbauen kann. Der Rahmen ist gegeben. Die entscheidende Frage wird sein, wie wir diesen Rahmen ausfüllen, und vor allen Dingen, wie wird sich Schule ändern.“¹³⁸ Man sollte nicht der Versuchung erliegen, zu glauben, diese Erprobungszeit durch vorzeitige Lösungsdefinitionen abkürzen zu können.

¹³⁶ Art. 7,3 oder 141 GG (Interview mit D. Reiher) (Anm. 129), 37.

¹³⁷ Degen, „Zögerlich!“ (Anm. 32), 11.

¹³⁸ Art. 7,3 oder 141GG (Interview mit D. Reiher) (Anm.129), 37.

Robert Ebner

„Ökumenischer Religionsunterricht“ Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?

In der letzten Zeit wird wieder der Ruf nach einem „ökumenischen RU“ laut. Eltern, Lehrer und auch einige Religionspädagogen plädieren aus den verschiedensten Gründen für dessen Einführung. Da der Begriff „ökumenischer RU“ nicht eindeutig ist, wird zunächst versucht, diesen zu klären. Anschließend werden Aussagen der Verfassung und kirchenrechtlicher Dokumente zum „ökumenischen RU“ herangezogen und erläutert. Sodann erfolgt eine religionspädagogische Betrachtung.

1. Zum Begriff „ökumenischer RU“¹

Der Terminus „ökumenischer RU“ wird heute sehr unterschiedlich gebraucht. Manche verstehen „ökumenischen RU“ als einen Unterricht, der das Anliegen der Ökumene besonders beachtet. Das zeigt sich gelegentlich dann, wenn bei bestimmten Themen in einem konfessionellen RU Vertreter anderer Konfessionen zu Wort kommen können. Er wird deshalb auch als konfessionell-kooperativer RU bezeichnet.

„Ökumenischer RU“ ist für andere auch der kooperativ-konfessionelle RU. Er wird nicht nach Konfessionen getrennt erteilt, sondern richtet sich nach der Konfession des Lehrers; Lehre und Lehrer stimmen konfessionell überein, aber nicht die Schüler. Manche sprechen deshalb auch von einem interkonfessionellen RU. Wie sehen Staat und Kirche das Problem?

2. Verfassungsrechtliche Aussagen

Das Grundgesetz bindet in Artikel 7, Abs. 3 den RU an die Grundsätze der Kirche: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Eine Kooperation zwischen verschiedenen Konfessionen ist denkbar, wenn die beteiligten Religionsgemeinschaften die dazu notwendigen organisatorischen und inhaltlichen Absprachen billigen, d.h. deren Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen bescheinigen.

Eine bisher nicht überwundene Schwierigkeit liegt in der Konfessionsbindung des Lehrers, der diesen kooperativ-konfessionellen RU erteilen soll. Denn alle anerkannten Gesetzesauslegungen nennen die Konfessionalität des Lehrers neben der der Lehrpläne und Lernmittel als entscheidendes Kriterium zur Bestimmung der Konfessionalität des Unterrichts, während die Bindung der Konfessionalität des Unterrichts an das Bekenntnis der teilnehmenden Schüler weiterhin umstritten ist.²

¹ Vgl. *E.J. Korherr* (Hrsg.), *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien/Freiburg/Basel 1973, 702-703; *A. Kaiser*, „Der Religionsunterricht in der Schule“, München 1980, 114-115.

3. Kirchenamtliche Verlautbarungen

Neben den verfassungsrechtlichen Aussagen sind für den Religionsunterricht vor allem auch die kirchenamtlichen Verlautbarungen von Bedeutung. In drei wichtigen Dokumenten hat sich die Kirche zur Konfessionalität bzw. Öffnung des RU's geäußert.

3.1 Ökumenismusdekret (1964)³

Richtungsweisend für die ökumenischen Belange im Religionsunterricht ist für den katholischen Religionslehrer das Ökumenismusdekret des II. Vatikanischen Konzils. Nach dem Dekret kommt der Erneuerung der Kirche eine besondere ökumenische Bedeutung zu. Unter den Faktoren, die der Erneuerung dienen, wird neben biblischer und liturgischer Bewegung sowie der Predigt u.a. auch die Katechese genannt und als verheißungsvoll für ökumenische Fortschritte angesehen (n.6). Als Grundlage gilt: „Die gesamte Lehre muß klar vorgelegt werden. Nichts ist dem ökumenischen Geist so fern wie jener falsche Irenismus, durch den die Reinheit der katholischen Lehre Schaden leidet und ihr ursprünglicher und sicherer Sinn verdunkelt wird“ (n.11).

Das Ökumenismusdekret verlangt ausdrücklich von denen, die an ökumenischen Gesprächen teilnehmen, daß sie „wirklich sachverständig“ sind (n.9; dazu auch n.4), „denn der Ökumenismus ist nicht eine Spezialität, obwohl er Spezialisten fordert“. Von daher gesehen wäre ein allgemeiner und durchgehender interkonfessioneller, „ökumenischer“ Religionsunterricht nicht sinnvoll, da Schülern die nötige Sachkompetenz fehlt; solcher Religionsunterricht bliebe auf die Dauer ineffektiv und unfruchtbar. Wohl aber wäre in der Oberstufe der Sekundarstufe II ein zeitlich begrenzter, gemeinsamer Religionsunterricht unter bestimmten Voraussetzungen möglich, da in dieser Altersstufe eine gewisse Kenntnis der eigenen Lehre angenommen werden kann. Eine Voraussetzung wäre, daß der Unterricht unter der sachkundigen Führung eines Religionslehrers steht.⁴

3.2 Synodenbeschluß (1974)⁵

Die Frage der Konfessionalität des RU hat die Synode in ihrem Beschluß „Religionsunterricht in der Schule“ modifiziert und differenziert:

Zur Konfessionalität gehört die Orientierung von Lehre, Lehrern und in der Regel auch der Schüler am gleichen Bekenntnis (3.4).⁶ „Im RU der öffentlichen Schule

² Vgl. *H. Schmidt*, Religionsdidaktik, Bd. 1, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1982, 20-21.

³ Vgl. *K. Rahner/H. Vorgrimler*, Kleines Konzilskompendium, Freiburg 1966, 217ff.: Dekret über den Ökumenismus; vgl. LThK: Das Zweite Vatikanische Konzil II, Dekret über den Ökumenismus (Decretum de Oecumenismo „Unitatis redintegratio“), hrsg. von H.S. Brechter/B. Häring u.a., Freiburg, Basel, Wien 1967², 10-126, hier besonders 85ff.

⁴ *F. Bauer*, Ökumenische Anliegen, in: RU. Der Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschluß, hrsg., von den Schulreferaten I und II der Erzdiözese München und Freising, München 1979, 142-43.

⁵ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, hrsg. im Auftrag des Präsidiums der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Religionsunterricht, Freiburg, Basel, Wien 1976, 113-152, hier besonders 148ff.

⁶ Vgl. *W.G. Esser* (Hrsg.), Religionsunterricht und Konfessionalität. Zum Religionsunter-

(sollen) Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein.“ (2.7.4)⁷ Als Gründe für einen konfessionellen RU gibt die Synode an:⁸

– Nur konfessioneller RU läßt eine klare religiöse und gläubige Position gewinnen. Sie ist Voraussetzung für Offenheit.

– Die „Sache“ des RU hat es notwendigerweise mit Bekenntnis in einer Gemeinschaft zu tun. Glaube ist „Wissen durch Mitgliedschaft“.

– Der Religionslehrer erwirbt seine wissenschaftliche Kompetenz für den RU durch das Studium der Theologie. Diese ist aber konfessionell geprägt.

– Die Schüler haben ein Recht darauf, sich mit ihrer lebensanschaulichen Herkunft auseinanderzusetzen. Diese ist nun aber konfessionell geprägt; und zwar, was wichtig ist, nicht nur auf der Ebene des bloß Kognitiven, sondern gerade auch im affektiven Bereich.⁹

– Das Vorverständnis von christlichem Glauben und Leben, das die Schüler in den Unterricht mitbringen, ist konfessionell gefärbt.

– Entscheidungs- und Lebenshilfe werden leichter von einem konfessionellen RU gegeben, solange es Christentum empirisch und konkret nur in verschiedenen Kirchen und Konfessionen gibt.

– Die Rechtslage spricht eindeutig für den konfessionellen RU.

Das Konfessionsprinzip soll jedoch nicht starr gehandhabt werden.¹⁰ Es sind Modellversuche, aber auch Sonderfälle und Ausnahmesituationen denkbar, die Modifikationen des Konfessionsprinzips erfordern können. Jedoch werden im Synodentext dafür so viele „Vorsichtsmaßnahmen“ als unerlässlich genannt, z.B. das Einverständnis der Bistums- und Kirchenleitungen, der Eltern, der Lehrer und Schüler, daß diese Modifikationen nur selten möglich sein werden.

3.3 *Catechesi tradendae* (1979)

Noch etwas vorsichtiger sind einige Jahre später Äußerungen in *Catechesi tradendae* zu dieser Frage. Es heißt da:

„Wo mehrere Konfessionen miteinander leben, können es die Bischöfe für opportun oder gar notwendig erachten, gewisse Versuche zur Zusammenarbeit zwischen Katholiken und anderen Christen auf dem Gebiet der Katechese zu machen, in Ergänzung der normalen Katechese, welche die Katholiken auf jeden Fall erhalten müssen. Solche Versuche finden ihr theologisches Fundament in den Elementen, die allen Christen gemeinsam sind. Doch ist die Gemeinschaft im Glauben zwischen den Katholiken und den anderen Christen nicht vollständig und vollkommen; in gewissen Fällen gibt es sogar tiefe Unterschiede. Die ökumenische Zusammenarbeit ist daher ihrer Natur nach begrenzt: sie darf niemals eine 'Reduktion' auf das gemeinsame Minimum bedeuten. Außerdem besteht die Katechese

richt morgen VI, München 1975.

⁷ Vgl. W. Bartholomäus, Religionsunterricht im Spannungsfeld von Kirche und Theologie, Studienbrief V/2, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Fernstudienlehrgang für Katholische Religionspädagogik, Tübingen 1976, 41ff.

⁸ Vgl. Gemeinsame Synode a.a.O., 2.7. (bis 2.7.5.).

⁹ R. Leuenberger, „Es wird oft übersehen, daß die konfessionellen Unterschiede nicht nur dogmatisch begründet sind, sondern von einem starken Erlebnisgrund her verstanden werden müssen, dem mit dogmatischen und rationalen Argumenten allein nicht beizukommen ist.“ in: E. Feifel/R. Leuenberger u.a. (Hgg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 3, Zürich/Einsiedeln u.a. 1975, 68.

¹⁰ Vgl. A. Ahlbrecht, Artikel „Konfessionalismus“, in: Sacramentum Mundi III, Freiburg u.a. 1969, 1.

nicht nur darin, die Lehre zu vermitteln, sondern auch in das ganze christliche Leben einzuführen und zur vollen Teilnahme an den Sakramenten der Kirche zu bringen.“¹¹

4. Religionspädagogische Betrachtung

Die Diskussion um den „ökumenischen RU“ ist nicht neu. Überblickt man die letzten 20 Jahre, dann stößt man bei der Durchsicht der religionspädagogischen Veröffentlichungen immer wieder auf Beiträge, die sich mit dem „ökumenischen RU“ befassen. Vor allem im Gefolge der Diskussion um Berechtigung und Begründung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule wurde Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre auch die Frage des „ökumenischen RU“ zum Thema.

4.1 Einzelne Positionen in den letzten 20 Jahren

Die Stellungnahmen zum RU sind in diesem Zeitraum nicht einheitlich. Während einige Vertreter¹², wie z.B. Hubertus Halbfas und Peter Biehl, einen religionskundlichen RU favorisieren, plädieren andere mehr für eine Zusammenarbeit der Konfessionen beim RU. Da die Positionen der letztgenannten für einen „ökumenischen RU“ heute nicht unbedeutend sind, werden sie kurz referiert.

4.1.1 Offener Religionsunterricht (Scholl)

Norbert Scholl fordert 1975 einen offenen RU. Er schreibt: „Der RU sollte zu dem werden, was sein Name beansprucht: Hinführung zur Religion, d.h. zum engagierten Fragen nach dem Grund und Sinn des Daseins und erst darauf aufbauend nach dem Christentum und den christlichen Konfessionen als einer möglichen Antwort darauf. Ein RU aber, der das leistet, bedarf in nur sehr geringem Maße – wenn überhaupt – des konfessionell geschlossenen Raumes.“¹³ Scholl¹⁴ weist darauf hin, daß viele Schüler kaum religiöse Primärerfahrungen haben. In enger konfessioneller Kooperation könnten beide Kirchen religionspädagogische Basisarbeit leisten. Scholl begründet diesen offenen RU vom pädagogischen Auftrag der Schule her mit Ausführungen zu den Stichworten „Emanzipation“, „Integration“ und „Sozialisation“.

4.1.2 Konfessionell offener Religionsunterricht (Frieling)

Reinhard Frieling, der sich mit der Frage der Konfessionalität und der Offenheit im Religionsunterricht befaßt, nennt unter Berücksichtigung der kirchenamtlichen Verlautbarungen Bedingungen für den konfessionell offenen Religionsunterricht:¹⁵

1. Es sollten evangelische und katholische Curriculum-Kommissionen gebildet werden, die dann die konfessionsidentischen Elemente zusammenstellen und sinnvoll gliedern.

¹¹ Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolische Schreiben über die Katechese heute. Papst Johannes Paul II., Freiburg u.a. 1979, 54-55.

¹² Vgl. K. Wegenast, Neue Ansätze zu einer Theorie des Religionsunterrichts, in: Feifel/Leuenberger u.a., Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, 1973, 314-320.

¹³ N. Scholl, „Religionspädagogische Aspekte für einen kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht“, in: Esser, Religionsunterricht und Konfessionalität, a.a.O., 217.

¹⁴ Vgl. ebd. 217f.

¹⁵ Vgl. R. Frieling, Konfessionalität und Offenheit im Religionsunterricht, in: R. Frieling/H. Schultze, Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1976, 27f.

2. Über begrenzte Zeiträume sollte nach einem von beiden Seiten erarbeiteten Teilcurriculum gemeinsamer RU für evangelische und katholische Schüler angeboten werden.

3. Die Kirchen sollten einvernehmlich erklären, daß ein so erteilter RU ihren Grundsätzen entspricht und Schüler der anderen Konfession mit vollen Rechten und Pflichten daran teilnehmen können.

4. Konfessionsspezifische Themen sollten sachlich und ökumenisch offen behandelt werden, sei es konfessionell getrennt oder als konfessionskundlicher Unterricht gemeinsam mit beiden Lehrern „konfessionell-kooperativ“.

5. Religionslehrer sollten eine ökumenisch orientierte Ausbildung erhalten.

Frieling sieht auf allen Schulstufen Möglichkeiten für den konfessionell offenen RU.¹⁶

4.1.3 Konfession-transzendierender RU (Biemer/Biesinger)

Nach Günter Biemer/Albert Biesinger¹⁷ gibt es den konfessionellen RU wegen der konfessionellen Verfaßtheit des Christentums. Ein kritischer RU setze zwar bei der Erfahrung bestehender Konfessionen an, messe sie jedoch am spezifisch christlichen Anspruch der Einheit. Der Religionsunterricht dürfe deshalb nicht im konfessionalistischen Sinne auf Nachwuchssicherung für die eigene Kirche aus sein, sondern er sei „zur Offenheit“ verpflichtet.

Bemerkenswert sind die Konsequenzen, die Biemer/Biesinger ziehen. Sie schreiben: „Im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I ist vorwiegend konfessioneller Religionsunterricht zu unterstützen, um den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre eigenen, zumeist im Zusammenhang mit Konfessionen gemachten positiven oder negativen Erfahrungen zu reflektieren und verstehen zu lernen und neue Erfahrungen zu sammeln.

Für die Sekundarstufe II ist – nach einer solchen Auseinandersetzung – die Möglichkeit zur Empathie in die Argumentationsweise der anderen Konfession anzustreben. Hier ist die von den Kirchenleitungen konzipierte Regelung, zwei Kurse im Religionsunterricht der anderen Konfession belegen zu können, zu begrüßen...¹⁸

4.1.4 „Ökumenischer RU“ (Jendorff)

Bernhard Jendorff knüpft die Verwirklichung des „ökumenischen RU“ an einige Bedingungen:

„Die verschiedenen Formen der Verwirklichung eines konfessionellen, offenen, im beschriebenen Sinn ökumenischen RU haben

- der juristischen Basis,
- der Verheutigung des Evangeliums in den konkreten christlichen Gemeinschaften,
- der in den getrennten Kirchen vertretenen Theologie und nicht zuletzt
- den religionspädagogischen Bedingungen und Erfordernissen der zu unterrichtenden Schüler gerecht zu werden.

¹⁶ Vgl. ebd., 30.

¹⁷ G. Biemer/A. Biesinger, Religionspädagogische Stellungnahme zur Konfessionalität des Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, 20 (1977), 164f.

¹⁸ Ebd., 165f.

Um diesen RU zu realisieren, müssen beide Religionslehrer bereit sein, ihre Überzeugung in Handlungsstrategien umzusetzen... Unabdingbar ist eine gründliche theologische Sachkenntnis der Unterrichtenden sowohl des eigenen als auch des Standorts der anderen Konfession... Konsens und Dissens theologischen Denkens und gläubige Erfahrung in der christlichen Gemeinde sind eine unverzichtbare Ausgangsbasis eines dynamischen, dialogischen RU¹⁹

Jendorff plädiert für einen „ökumenischen RU“ auf konfessionell-kooperativer Basis, wobei die Schüler auf Zeit zur Erarbeitung eines Teilcurriculums ihres für sie gültigen Lehrplans im heterokonfessionellen Klassenverband unterrichtet werden. Unabdingbar sei die Zusammenarbeit der Religionslehrer. In der Primarstufe sollten wegen der notwendigen Identifikationsmöglichkeit der Schüler stets beide Religionslehrer vertreten sein. Keine Schwierigkeit sieht Jendorff bei den konfessionsidentischen und konfessionsneutralen Themen.

Einen konfessionell gemeinsamen RU, in dem Schüler im heterokonfessionellen Klassenverband von einem Lehrer unterrichtet werden, lehnt Jendorff aus juristischen, inhaltlichen und pädagogischen Gründen ab.²⁰

4.2 Die gegenwärtige Situation

Während nach der Verabschiedung des Synodenbeschlusses die Auseinandersetzungen um den RU an der öffentlichen Schule abebbten und eine gewisse Konsolidierung durch die Rezeption und Umsetzung des Beschlusses in religionsdidaktischer Hinsicht erfolgte, ist in den letzten Jahren wieder Unruhe aufgetreten: Die Konfessionalität des RU war zwar schon vor 20 Jahren ein Thema, das kontrovers diskutiert wurde, gegenwärtig werden – neben schon bekannten – neue Argumente für einen „ökumenischen RU“ vorgetragen.

4.2.1 Argumente für einen „ökumenischen RU“

Nach wie vor wirft die Teilung der Klassen zum Religionsunterricht Probleme der Organisation auf. Besonders gravierend ist die Situation in der Diaspora. Zur Gruppenbildung im Jahrgang fehlt oft die notwendige Zahl von Schülern und Schülerinnen. Die Zusammenlegung von Jahrgängen oder sogar Schulen führt zu einer schwer aufzulösenden Gruppenheterogenität. Von den Eltern wird der RU am Nachmittag, wenn überhaupt, nur widerwillig angenommen. Der Unterricht erzeugt bei den Schülern und Schülerinnen zusätzliche Belastungen und ist eher 'kontraproduktiv' gegenüber Glauben und Kirche einzuschätzen.²¹

Zudem wird die soziale Integration der Schüler und Schülerinnen durch die Trennung nach Konfessionen erschwert. Die Lebensprobleme der Kinder haben zugenommen; sie ließen sich in einem klassenintegrierten Ansatz eher situationsbezogen und pädagogisch intensiver lösen. Die Trennung nach Konfessionen ist vielen Eltern (noch nicht, oder nicht mehr) einsichtig zu machen, wenn sie z.B. in einer konfessionsverschiedenen Ehe leben. Das Interesse vieler Eltern, das zeigt

¹⁹ B. Jendorff, Ein permanentes Ärgernis: Der nach Konfession getrennte Religionsunterricht, in: Jahrbuch für Religionspädagogik und Gemeindepädagogik 1 (1980), 44.

²⁰ Vgl. ebd., 46.

²¹ Ökumene im Religionsunterricht? Zwischenbericht einer DKV-Arbeitsgruppe, in: Unterrichtsweks, Deutscher Katechetenverein, München 4/91, 3.

und weniger auf religiöse. Wirft man einen Blick auf die Lehrpläne der beiden Konfessionen, dann stellt man fest, daß die spezifisch konfessionellen Themen in der Minderheit sind. Renate Kallweit berichtet von positiven Erfahrungen mit dem gemeinsamen RU. Sie schreibt: „Wir haben vor Jahren in unserer Schule begonnen, den Religionsunterricht in der Klassengemeinschaft zu unterrichten, weil evangelische Lehrer fehlten... Die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts im Klassenverband war nach den Rahmenrichtlinien beider Konfessionen möglich, da zahlreiche Themen und Ziele nahezu identisch sind. Allerdings gehörten auch kontrovers-theologische Themen zu den Unterrichtsinhalten: Die unterschiedlichen Positionen wurden mit den Schülern erörtert, so daß sie in der Auseinandersetzung lernten, ihre eigene Konfession besser zu verstehen und zu artikulieren. Dies führte in manchen Fällen erkennbar zu einer deutlicheren konfessionellen Identifizierung, ohne daß dabei Schranken zur anderen Konfession aufgerichtet wurden.“²³ Dieser Bericht spiegelt insgesamt positive Erfahrungen wider: Allerdings beinhaltet er auch ein Bündel von ungelösten Fragen.

4.2.2 Bedenken und Einwände

Zunächst gilt es daran zu erinnern, daß es trotz mannigfacher ökumenischer Initiativen die Einheit der Christen noch nicht gibt. Die konfessionsspezifische Lebens- und Weltansicht war nicht nur in der Vergangenheit relevant; sie wirkt sich jedoch, stark geschwächt durch den Säkularisierungsprozeß, auch heute noch aus. Nach wie vor gehört die Mehrzahl der Kinder, die unsere Schulen besuchen, einer Konfession an. Mit dieser Konfession, ob sie durch diese mehr oder weniger geprägt werden oder nicht, sollen sie sich auseinandersetzen, und zwar nicht bloß auf der Ebene des Kognitiven, sondern vor allem auf der Ebene des Affektiven. Zu denken ist hier besonders an die Sakramente, Sakramentalien, an Symbole und Zeichen, an christliche Kunst und christliches Brauchtum. Die Einheit der Christen läßt sich nicht einfach durch einen „ökumenischen RU“, der das Trennende ausblendet oder nivelliert, antizipieren, sie kann nur Schritt für Schritt durch Aufarbeitung und Abbau der Hindernisse geschaffen werden. Der konfessionelle RU kann zu einer klaren religiösen und gläubigen Position verhelfen, die Voraussetzung für einen ernsthaften Dialog ist. Bis heute erwirbt der Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin die wissenschaftliche Kompetenz durch das Studium der Theologie, die konfessionell geprägt ist. Bernhard Jendorff²⁴ wirft die Frage auf, ob ein konfessionell gebundener Religionslehrer das religiös-biblisch-christlich Gemeinsame neutral darstellen könne, ohne der Gefahr zu unterliegen, eine „Überkonfession“ zu schaffen. Er fragt weiter, wie affektive und handlungsorientierte Lernziele verwirklicht werden sollen. Welche Praxis soll der Religionslehrer initiieren? Jendorff sieht die Gefahr, daß in einem konfessionell-gemischtem RU ein berechtigter Pluralismus zugunsten einer verarmten Reduktion aufgegeben

²² Vgl. W. Nastainczyk, Zum Profil des Religionsunterrichts an Hauptschule und Gymnasium, in: Kat. Bl. 115 (1990), 6.

²³ R. Kallweit, Wir dürfen zusammen nicht lernen... oder doch?, in: RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 1, 19 (1989), 131.

²⁴ Vgl. Jendorff, a.a.O., 47.

ein berechtigter Pluralismus zugunsten einer verarmten Reduktion aufgegeben würde. Die Kirche sieht im konfessionellen RU wenigstens noch die Möglichkeit des Kontaktes.

4.2.3 Schritte zu einem „ökumenischen RU“

Es gibt heute nicht wenige Religionspädagogen, die angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen und des schwindenden Einflusses der Kirchen eine Abschaffung des konfessionellen RU fordern und stattdessen für die Einführung eines „allgemeinen RU“ plädieren.²⁵

Wenngleich sie bei ihren Ausführungen gewichtige Argumente für die Etablierung eines solchen RU anführen, ist zu fragen, ob sie nicht den bisherigen konfessionellen RU zu negativ bewerten. Unstrittig ist, daß sich seit dem Synodenbeschluß die gesellschaftliche und kirchliche Situation geändert hat.²⁶ Trotzdem halte ich es für angebracht, keine vorschnellen Entscheidungen zu treffen und den zweiten vor dem ersten Schritt zu tun.

In der unterrichtlichen Praxis gibt es vereinzelt folgende Formen des „ökumenischen RU“:

1. *Der konfessionell-kooperative RU*

Der RU wird hier grundsätzlich getrennt nach Konfessionen erteilt, aber der Unterricht verfolgt im Blick auf die Schüler Abbau von konfessionellen Vorurteilen, Kennenlernen der anderen Konfessionen, Kommunikationsfähigkeit mit anderen Glaubenshaltungen. Die Kooperation kann sich auf bestimmte Themen erstrecken, die beide Religionslehrer gemeinsam erarbeiten, wie z.B. Reformation, Wort Gottes, Sakramente. Schüler der Sekundarstufe I und II können so für eine bestimmte Zeit gemeinsam „ökumenischen RU“ erhalten.

2. *Kooperativ-konfessioneller RU*

Bei dieser Form wird der RU nicht nach Konfessionen getrennt erteilt. Hier wird also die konfessionelle Homogenität der Trias Lehre, Lehrer und Schüler aufgelöst. Bestehen bleibt die konfessionelle Übereinstimmung zwischen Lehre und Lehrer. Diese Form wird besonders in Schulen praktiziert, in denen eine Konfession nur einen geringen Schüleranteil hat; sie ist aber gesetzlich nicht abgesichert. Wichtig ist, daß der Religionslehrer mit den Eltern und dem Vertreter der anderen Konfession die Situation bespricht und sich in einer angemessenen Weise um die Darstellung konfessionsspezifischer Inhalte der anderen Konfessionen bemüht. Da jedoch der Religionslehrer in einer ganz bestimmten Konfession beheimatet ist, kann er kaum auch die affektive Komponente bei der anderen Konfession gebührend berücksichtigen. Auf jeden Fall sollten die Schüler angehalten werden,

²⁵ U. Baltz-Otto/G. Ott, Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen, in: *Theologia Practica*, Heft 26 (1991), 18; M. Hahn/M. Linke/H. Noormann, Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule?, in: *RU – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts* 21 (1991), 116; F. Doedens, Konfessioneller Religionsunterricht & Ersatzunterricht. Brauchen wir eine Alternative?, in: *Religion heute* 7/Sept. 1991, 190; N. Scholl, Tiefgang für Getaufte und Nichtgetaufte, in: *Publik-Forum* Nr. 16 vom 2. August 1991, 20-21.

²⁶ Vgl. R. Sauer, Die Konfessionalität des Religionsunterrichts im Angesicht des indifferenten Schülers, in: *Esser*, Religionsunterricht und Konfessionalität, a.a.O., 184f.

Christenlehre oder die Katechese zu besuchen. Im Ausland gibt es zudem noch eine überlegenswerte Alternative.

3. RU für alle nach gemeinsamen Lehrplan

In einigen europäischen²⁷ (England und Schweden) und außereuropäischen Ländern wird in der Schule ein RU für alle angeboten. Diskussionswert ist das Modell von Kenia. Dort gibt es nach Ulrich Becker seit Beginn der 70er Jahre einen gemeinsamen Lehrplan für den RU an öffentlichen Schulen, für den alle protestantischen Kirchen, die katholische Kirche und die Adventisten inhaltlich gemeinsam verantwortlich zeichnen. Er schreibt: „Alle christlichen Schüler, unabhängig zu welcher Konfession oder Kirche sie gehören, werden an drei Wochenstunden nach diesem Lehrplan von Lehrern unterrichtet, die für dieses Unterrichtsfach 'Christian Religions Education' an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten gemeinsam, und nicht nach Konfessionen getrennt, ausgebildet worden sind. Zu diesen drei Wochenstunden kommt noch eine vierte, in der die Schüler in Form einer Pastoral Instruction in die besonderen Überlieferungen ihrer jeweiligen Konfession eingeführt werden.“²⁸

Schlußbetrachtung

Meine Ausführungen haben insgesamt gezeigt, daß es *den* „ökumenischen RU“ noch nicht gibt und daß die skizzierten Modelle und Formen in vielen Punkten noch unausgegoren sind. Bei der Suche nach Lösungen sind die Religionspädagogik, die Theologie als Bezugswissenschaft, die Kirchen und der Staat gefordert. Erzbischof Johannes Degenhardt schreibt in dem Aufsatz „Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre“: „Wir dürfen nicht müde werden, immer wieder um Verständnis dafür zu werben, daß der Glaube nicht von der kirchlichen Gemeinde abgelöst werden kann, daß er zutiefst mit dem Leben und der Tradition der Kirche verbunden ist und daß sein Bekenntnis nicht nur Zustimmung zu bestimmten Inhalten, sondern auch Teilnahme an den kirchlichen Lebensformen in Liturgie und Diakonie einschließt. Die Bindung an das Bekenntnis der Kirche und ihre Glaubensgemeinschaft ist dabei zugleich ein Schutz vor privater Verengung und subjektiver Willkür in der religiösen Erziehung.“²⁹ Die Aussage Degenhardts enthält wichtige Gesichtspunkte, aber sie berücksichtigt zu wenig die heutige Situation von Kirche und Gesellschaft. Die Tatsache, daß sich eine Gruppe des DKV und demnächst die Konferenz der evangelischen und katholischen Religionspädagogen Bayerns mit der Frage des „ökumenischen RU“ beschäftigen, zeigt die Wichtigkeit des Problems auf. Wenn von Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts in den 90er Jahren die Rede ist, dann darf die Frage des „ökumenischen RU“ nicht ausgeklammert werden, sondern muß insbesondere von der Religionspädagogik thematisiert werden.

²⁷ Vgl. U. Hemel, Toleranz und religiöse Kompetenz: RU in europäischen Ländern, in: Kat. Bl. 116 (1991), 160.

²⁸ U. Becker, Über den konfessionellen Religionsunterricht neu nachdenken, in: RU – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, 19/20 (1989/90), 133.

²⁹ J. Degenhardt, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: Kat. Bl. 114 (1989), 540.

Richard Schlüter

Erwachsenenkatechese nach neueren kirchlichen Dokumenten *Eine theologische und pädagogische Problemanzeige*

1. Zum Problemhorizont

Katechese ist ein Grundvollzug der Kirche, eine ihrer elementaren Tätigkeiten im Kontext der Tradierung kirchlicher Glaubenslehre und Glaubenspraxis. Nach einer Phase der Konzentration auf die Kinder- und Jugendkatechese rückt gegenwärtig die Erwachsenenkatechese verstärkt ins Blickfeld. In der religionspädagogischen Diskussion wird insbesondere – die Mehrdimensionalität von Katechese eingrenzend – danach gefragt, ob und wie die Erwachsenenkatechese heute als ein Ort des Glauben-Lernens, als ein Vorgang der Bildung im Glauben verstanden und didaktisch profiliert werden kann. Zugleich wird damit auf eine genauere Begriffsbestimmung von Katechese abgezielt, die die anstehende pädagogische und theologische Problemlage in der Glaubensvermittlung weder verkennt noch verschleiert.¹ Es zeigt sich die Tendenz, Erwachsenenkatechese im Kontext neuerer ekklesiologischer und religionspädagogischer Akzentsetzungen als genuinen Bildungsprozeß im Glauben zu verstehen. Letztlich zurückgehend auf das Vaticanum II, wo ein ursprünglicheres Selbstverständnis von Kirche als Volk Gottes entstand, entsprechend dazu eine andere Sicht der Mitverantwortung der 'Laien' für die Kirche und der Überlieferung der Offenbarung, plädieren z.B. Emeis und Schmitt dafür, daß die bildungs- und lerntheoretisch bedeutsamen Prinzipien der Freiwilligkeit, der Partnerschaft, der didaktischen Selbstwahl und der Freiheit in der Erwachsenenkatechese verstärkt Berücksichtigung finden sollten. Dadurch würde die Erwachsenenkatechese „personen- und sachgerechter“, sie könne so ein Geschehen werden, das den Erwachsenen fähig werden läßt, „selber Subjekt und nicht Objekt pastoralen Handelns“ zu sein.² Für Nipkow soll die Erwachsenenkatechese ein Prozeß der Glaubensvermittlung sein, der das „Prinzip der freien Wahrheitsprüfung“ respektiert, „der das Recht der Sache und das Moment der Selbstbildung als Kategorie des Subjekts umfaßt“. Dieser sei geboten, weil sich „der christliche Glaube und der Begriff der *Bildung* als eine Kategorie des Subjekts im Sinne der freien und selbstverantwortlichen Person“ nicht ausschließen.³ Auch die Leitlinien für eine erneuerte Erwachsenenkatechese von Bitter, die weniger den „sozialisierenden, Kirche/Gemeinde einübenden Charakter der Katechese“, sondern den „Religion und christlichen Glauben und Gemeinde entdeckenden und konstituierenden Charakter“ hervorheben, so daß „Erwachsenenkatechese als umkehrorien-

¹ Vgl. dazu nur E. Paul, „Katechese“ heute. Zur Problematik einer Begriffsbildung, in: E. Paul/A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik, Mainz 1987, 33-46; E. Feifel, Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion. Eine Problemskizze, in: JRP 4, Neukirchen-Vluyn 1988, 99-117 und das Themenheft der KatBl 4/91: Erwachsenenkatechese.

² D. Emeis/K.H. Schmitt, Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg 1986, 230ff.; D. Emeis, art. Katechese, in: HrpG I, 173-183.

³ K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 108ff.; 561.

tierte und selbstorganisierende Lebens- und Glaubensbegleitung⁴ zu konzipieren sei, verweisen darauf, daß – wie Kaufmann aus evangelischer Sicht zustimmend unterstreicht⁵ – in einem Neuansatz von Erwachsenenkatechese theologische und anthropologisch-pädagogische Überlegungen konstitutiv und gleichgewichtig ihren Ort haben und theologische und pädagogische Aspekte verbunden werden müssen. Generell scheint in der religionspädagogischen Diskussion der Erwachsenenkatechese immer mehr ein Bildungsbegriff zugeordnet zu werden, mit dem in Aufnahme der gegenwärtigen offenen Bildungsdiskussion Bildung im Glauben als Prozeß und Produkt verstanden werden kann, als ein Prozeß, der sich auf die Wechselwirkung von Glaube-Gesellschaft-Wirklichkeit einläßt, der deshalb ein reflexiver, dialogischer Vorgang ist, selbstverantwortliches Denken und Handeln voraussetzend und ermöglichend, abzielend auf Selbstbestimmung, Mündigkeit und Identität, Freiheit und Bindung auf dem Weg zur Selbstverwirklichung und zur gesellschaftlichen wie kirchlichen Verantwortung bejahend.⁶ Erwachsenenkatechese soll zu einem theologisch relevanten Entdeckungs- und Bewährungsraum werden, in dem „subjektives Erkenntnisinteresse und objektive Glaubensaussage zu einer neuen hermeneutischen Einheit verschmelzen“ können.⁷ Inwieweit werden diese Neuansätze von kirchenamtlicher Seite mitgetragen? Welche anderen Tendenzen und Positionen sind dort auch zu finden? Welche Gründe könnten dafür bestimmend sein und welche Problemstellungen ergeben sich daraus für die Theologie und Religionspädagogik? Diese Fragen werden durch eine Analyse ausgewählter kirchlicher Dokumente zur Erwachsenenkatechese zu beantworten versucht. Sie dient auch dazu, den gegenwärtigen Stellenwert von Religionspädagogik gegenüber anderen theologischen Disziplinen aus kirchenleitender Sicht zu eruieren und zur kritischen Neubesinnung anzuregen.

2. Erwachsenenkatechese als Schulung?

Eine Anfrage an den katholischen Erwachsenenkatechismus

Das Verständnis und das Profil von Erwachsenenkatechese, die dem Katholischen Erwachsenenkatechismus zugrundeliegen und – nach dem Zulassungsverfahren –

⁴ G. Bitter, Katechese. Entwicklungen und Aufgaben in der Glaubensvermittlung, in: Past. theol. 12/1989, 495-518.513; ders., Die zweite Bekehrung – Notwendige Erneuerung der Erwachsenenkatechese, in: E. Feifel/W. Kasper (Hrsg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 212-222, 216.

⁵ H.B. Kaufmann, Die katholische Katechese – Konzeption als Beitrag zur Gemeindepädagogik, in: Past. theol. 12/1989, 518-524.

⁶ Zur Diskussion um den Bildungsbegriff vgl. nur O. Hausmann/W. Marotzki (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1988; im Blick auf die Erwachsenenkatechese und theologische Erwachsenenbildung: G. Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung, Göttingen 1990, 186ff; K. Frey, Erwachsen glauben. Konzeption einer zeitgemäßen theologischen Erwachsenenbildung, Essen 1991; B. Uphoff, Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, Stuttgart 1991, 42ff.

⁷ So mit P. Neuner, Der Glaube als subjektives Prinzip der theologischen Erkenntnis, in: W. Kern u.a. (Hrsg.), Handbuch der Fundamentaltheologie IV, Freiburg 1988, 51-67, 63.

sowohl von der Leitung der deutschen Ortskirche wie auch von Rom für die gegenwärtige Praxis favorisiert werden, lassen sich aus der Konzeption des Katechismus und aus Diskussionsbeiträgen im Umfeld seiner Veröffentlichung ableiten.⁸

Der Katechismus beruft sich in seiner Konzeption auf das päpstliche Lehrschreiben *Catechesi tradendae*.⁹ Dieses Schreiben spricht einerseits vom Primat der Botschaft Jesu selbst (art. 6). Konsequenterweise wird herausgestellt, „daß wir im Kern der Katechese wesentlich eine Person vorfinden, nämlich Jesus von Nazareth“, und daß es deshalb „das Endziel der Katechese (sei), jemanden nicht nur in Kontakt, sondern in Gemeinschaft, in Lebenseinheit mit Jesus Christus zu bringen“. Hier ist der zentrale Inhalt der Katechese die Botschaft, die Jesus Christus ist, „die Wahrheit, die er mitteilt oder genauer: die Wahrheit, die er ist“, nicht die Lehre von Menschen (art. 5). Andererseits spricht dieses Schreiben aber auch von „Christus als Lehrer“ (art. 7). Seine Lehren werden von der Kirche authentisch ausgelegt und sind in der Katechese weiterzuvermitteln (art. 21; 30). In dieser Perspektive, die für das Lehrschreiben bestimmend ist, die gleichsam Kristallisationspunkt seiner Absicht ist, „nur einige besonders aktuelle und entscheidende Aspekte“ (art. 4) von Katechese, die in vorausgegangenen vatikanischen Verlautbarungen angesprochen worden sind, zu präzisieren, ist der zentrale Inhalt der Katechese die kirchliche Lehre. Im Zusammenhang mit der größer werdenden Tradierungskrise des Glaubens und der Frage, wie man ihr begegnen könne, wird dann konsequenterweise darauf hingewiesen, daß „vor allem eine Darbietung der christlichen Lehre“ vonnöten sei, die „im allgemeinen organisch und systematisch vorgeht“ (art. 18). Indem die „Notwendigkeit eines organischen und systematischen Unterrichts“ (art. 21) unterstrichen und für die Lehre eine inhaltliche Vollständigkeit gefordert wird (art. 17; 30), akzentuiert das Lehrschreiben eine glaubensdidaktische Gestalt von Katechese durch eine sich als lehrende verstehende Kirche. Gerade dieser ekklesiologischen Position entspricht ein Katecheseverständnis als systematische und vollständige Glaubensunterweisung mittels normativer Hilfen durch die von der Kirche beauftragten Katecheten. Kirche handelt und verwirklicht sich hier kaum als das Volk Gottes, sondern eher als die „Mutter“, die den Gläubigen als Objekte der Katechese die kirchliche Lehrtradition in der vom Lehramt vertretenen Position vor- und darlegt. Dabei kann – theologisch und didaktisch gesehen – die Gefahr real werden, Glaubensinhalte als Wissensinhalte und den Glauben primär als Lehre weiterzugeben.

Mit diesem Verständnis von Katechese korrespondieren nicht völlig die Ausführungen, die sich auf die Erwachsenenkatechese beziehen. Wenn gesagt wird, daß die Erwachsenenkatechese als „hauptsächliche Form“ (art. 43) der Katechese ein Vorgang der „Bildung“ (art. 14) „des Menschen und des menschlichen Lebens im

⁸ Katholischer Erwachsenen-Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, hrsg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1985; vgl. zum folgenden mit umfassenden Literaturangaben R. Schlüter, *Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper*, in: RpB 18/1986, 152-172.

⁹ Text in: *Arbeitshilfen 66: Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1989.

Glauben“ (art. 22; vgl. auch art. 20; 27; 37; 56f) sein soll, dann wird hier eine Katechese angezielt, die Glauben und Leben, Glauben-Lernen und Leben-Lernen verbinden und überzeugend aufzeigen soll, wie Glaube als personale Begegnung mit der Person Jesus Christus Hilfe zur christlichen Lebensorientierung in den realen Lebensumständen der gegenwärtigen Gesellschaft und Weltwirklichkeit ist. Katechese – auf dem christozentrischen Ansatz des Lehrschreibens basierend (art. 5ff) – soll den Adressaten dazu verhelfen, ein Leben als Christ führen zu können (art. 32), dabei Orthodoxie und Orthopraxie verbindend (art. 22), seine Identität als Christ in einer indifferenten Welt im Dialog mit anderen Auffassungen zu finden (art. 56ff) und zu erkennen, wie Glaube konkretes Leben und – umfassender – Kulturen durchdringen und verändern kann (art. 53). Der Horizont dieser Katechese ist nicht begrenzt auf den Raum der Kirche, sondern er ist geöffnet auf gesellschaftliche Problemstellungen hin „wie zum Beispiel das Handeln des Menschen für seine integrale Befreiung, die Suche nach einer mehr solidarischen und brüderlichen Gesellschaft, das Ringen um Gerechtigkeit und den Aufbau des Friedens“ (art. 29). Diese Art von Katechese, die den Gläubigen als Subjekt des Glaubens und der Katechese impliziert und so gleichsam den Aufruf im Lehrschreiben zur beständigen Erneuerung der Katechese selbst praktisch umsetzt (art. 17), subsumiert ein Verständnis von Glauben als Haltung des Suchens, des Aufbruchs und des Zeugnisses, das Moment der Freiheit bejahend (art. 14), und fordert es als didaktisch leitend ein (art. 60).

Der katholische Erwachsenenkatechismus favorisiert und expliziert leider nicht dieses didaktische Profil von Katechese, sondern – das päpstliche Lehrschreiben einseitig rezipierend, damit aber dessen eigentlicher Intention wohl entsprechend – ein Verständnis von Katechese als systematische und vollständige Unterweisung in der Glaubenslehre. Zu recht ist daher in der religionspädagogischen Diskussion dieses Katechismus unter Verweis auf das ihn prägende Kirchen-, Offenbarungs- und Glaubensverständnis sehr dezidiert darauf hingewiesen worden, daß hier das didaktische Grundanliegen der Katechese zu kurz komme und kaum realisiert werde, daß sich in der Glaubensvermittlung die Einsicht in die geschichtliche und subjektbezogene Hermeneutik der Theologie zu konkretisieren habe.¹⁰ Hinter dem Erwachsenenkatechismus scheint ein „Kommunikationsstil des Bescheidsagens und Klarstellens“¹¹ zu liegen, der auf Glaubenszustimmung abzielt, die um so sicherer erreicht werden kann, je umfassender und autoritativer das Wissen im Glauben dargelegt wird. Dabei bleibt prinzipiell die Aktivität – d.h. auch die Freiheit – des Gläubigen auf seine negative oder positive Reaktion gegenüber der Darlegung des Glaubensinhaltes begrenzt, er wird kaum als derjenige gesehen und gefordert, der den Weg des Glaubens für sich entdecken und die Glaubensinhalte subjektiv – d.h. Freiheit im Glauben realisierend – aneignen muß. Signifikant ist

¹⁰ Vgl. hier aus der Vielzahl der Stellungnahmen bes. *W. Langer*, Glaubens-Lehre. Der neue Katholische Erwachsenen-Katechismus, in: *KatBl* 11/1985, 882-887; *D. Emeis*, Ein Erwachsenen-Katechismus?, in: *ThRev* 4/1985, 265-270; *G. Biemer*, Sprache des Glaubens, der Zeit, in: *CiG* 37/1985, 381f.

¹¹ So – im folgenden – mit *J. Werbick*, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, 218-234.

es m.E. in diesem Zusammenhang, daß der Katholische Erwachsenenkatechismus auffallend wenig von Gewissen, Freiheit und Autonomie spricht. Neben wenigen bloßen Worterwähnungen in anderen Gedankengängen widmet der Katechismus ihnen nur einen längeren Abschnitt (121f), der teils aus Zitaten des Konzils (Konst. Gaudium et Spes) und teils aus einschränkenden Aussagen besteht.

Aus pädagogischer und didaktischer Sicht läßt sich – ein wenig zugespitzt formuliert – an den Katechismus durchaus die Frage stellen, ob er nicht einer Katechese Vorschub leistet, die in der Praxis eher Schulung statt Bildung im Glauben in entsprechenden Kommunikationsprozessen ist.¹² Bei der Schulung geht es darum, „festliegende außerpädagogische Ziele mit den wirksamsten pädagogischen Mitteln zu erreichen“. Sie will und soll dazu beitragen, die eigenen Überzeugungen zu bestätigen und zu festigen. Strukturell maßgebend ist, daß deren Grundlagen zwar umfassend thematisiert, kaum aber wirklich problematisiert werden. Der Grund dafür liegt wohl darin, daß vornehmlich ein schon vorhandenes bzw. vorausgesetztes Einverständnis in der Sache didaktisch leitend ist. Ein möglicherweise noch nicht vorhandenes und deshalb erst zu suchendes Einverständnis, diese hermeneutische Grundsituation kann dabei didaktisch nicht hinreichend gewürdigt und bestimmend werden. Sie verlangt gerade nicht den Vorgang einer Schulung, sondern den eines bildenden Lehrens und Lernens, in dem „der einzelne nicht nur innerhalb eines festgefügtten, vorgesetzten Rahmens und auf der Grundlage einer nicht diskutierbaren Sache mündig werden soll, sondern ... sich auch gegen den vorgegebenen Rahmen und die Sache selbst wenden darf. Die Lehre muß diese Möglichkeit der Distanzierung sogar ihrerseits ermöglichen, muß sich selbst relativieren“. Gerade die letztgenannte hermeneutische Grundposition muß auch für die Katechese heute als bestimmend angesehen werden. Eine Form von Katechese, die daher nicht vorrangig die Grundlagen erschließt und einen Raum eröffnet, der Glaubens-Lernen in einer Wechselbeziehung von Glaubens- und Lebensgeschichte ermöglicht, was eine freie, offene und kommunikative Auseinandersetzung mit der Sache erfordert, entspricht dieser nur schwerlich.

Der Katholische Erwachsenenkatechismus hat das päpstliche Lehrschreiben eindeutig enggeführt zur Grundlage seines Katechesekonzeptes gemacht, er hat die in diesem Schreiben allerdings schon vorhandene Tendenz zur Konzentration auf eine mögliche Form von Katechese bei Vernachlässigung anderer fort- bzw. festgeschrieben,¹³ nach der in traditioneller Weise die Vermittlungsprozesse des Glaubens vorrangig als Weitergabe bzw. Vorlage der Botschaft Jesu Christi und der Lehre der Kirche verstanden und konzipiert werden (sollen). Diese prononcierte Weichenstellung, wobei *Catechesi tradendae* die Kontinuität zu anderen kirchlichen Dokumenten zur Katechese betont, wirft die Frage auf, zu welchem möglichen didaktischen Profil von Erwachsenenkatechese damit auf Distanz gegangen

¹² Folgende Gedanken und Zitate bei Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, a.a.O., 110-112.

¹³ Vgl. zu anderen möglichen neuen Akzentsetzungen in der Katechese nach *Catechesi tradendae* die Hinweise im Kommentar von A. Exeler, in: *Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolisches Schreiben „Über die Katechese heute“ Papst Johannes Pauls II.* Mit einem Kommentar von Adolf Exeler, Freiburg 1980, 120ff; 132ff; 150f.

wird bzw. werden soll. Welche anderen Akzente setzen kirchliche Verlautbarungen im Umfeld von *Catechesi tradendae*? Welche theologischen und pädagogischen Implikationen enthalten sie womöglich? Geben diese Aufschluß über die Gründe für die Weichenstellung von *Catechesi tradendae* und des Katholischen Erwachsenenkatechismus?

3. ErwachsenenKatechese als Lernprozeß im Glauben

– Impulse aus kirchlichen Dokumenten

In *Catechesi tradendae* wird unter Verweis auf das Apostolische Schreiben *Evangelii nuntiandi* (EN) von Papst Paul VI. Katechese als „ein sehr wichtiges Moment“ der Evangelisation bezeichnet (art. 18), deren Funktion es ist, „die Etappe der Unterweisung und Reifung zu sein“ zu einem „Christsein“, das „in Wahrheit das Ja zu Jesus Christus bedeutet“ (art. 20). Hier wird explizit die Katechese mit dem Prozeß der Evangelisierung in Verbindung gebracht und die Verbindung zu EN unterstrichen. Daher wird in einem ersten Schritt nach Merkmalen für eine didaktische Profilierung von ErwachsenenKatechese in diesem vatikanischen Dokument gefragt. Als ein weiteres Beispiel einer didaktischen Profilierung von ErwachsenenKatechese wird das ortskirchlich bedeutsamste Dokument zur Katechese, das Kommissionspapier der Würzburger Synode „Das katechetische Wirken der Kirche“ herangezogen. Beide Dokumente¹⁴ sind in ihrer Wirkungsgeschichte wohl kaum ohne Einfluß auf *Catechesi tradendae* geblieben.

Unter Evangelisierung verstand das Zweite Vatikanische Konzil eine umfassende „Verkündigung der Botschaft Christi durch das Zeugnis des Lebens und das Wort“, die „ihre eigentliche Prägung und besondere Wirkung von daher erhält, daß sie in den gewöhnlichen Lebensverhältnissen der Welt erfüllt wird“ (LG 35). Schon nach diesem Text geschieht Evangelisierung nicht nur in organisierten traditionellen Formen der Glaubensvermittlung, sondern überall dort, wo Christen zeugnishaft mit anderen Menschen zusammenleben. EN – christologisch geprägt und eine entsprechende Kirchen- und Verkündigungstheologie entwickelnd – hat die konziliare Position weiter entfaltet. Evangelisierung soll „erreichen, daß durch die Kraft des Evangeliums die Denkgewohnheiten, die Quellen der Inspiration und die Lebensmodelle der Menschheit, die zum Wort Gottes und zum Heilsplan im Gegensatz stehen, umgewandelt werden“ (art. 19), sie soll den „Bruch zwischen Evangelium und Kultur“ aufheben (art. 20), ihr Ziel ist die innere Umwandlung und Erneuerung der Menschheit (art. 18; 24). Zweifellos ist Evangelisierung nach EN der Inbegriff der Tätigkeit der Kirche, wie sie sich aus ihrem Selbstverständnis her ergibt, wenn diese ausdrücklich als „ein Zeichen der Umwandlung, ein Zeichen des neuen Lebens“ gewertet wird (art. 23). Als ein auf Umwandlung zielender ekklesialer Vorgang ist die Evangelisierung ein elementares christliches Moment an der Befreiung der Menschheit. Sie hat politische Implikationen, denn „zwischen Evangelisierung und menschlicher Förderung – Entwicklung und Befreiung – bestehen in der Tat enge Verbindungen“, und es ist „unmöglich hinzunehmen ..., daß das Werk der Evangelisierung die äußerst schwierigen und heute so stark

¹⁴ Text von EN in: *Arbeitshilfen* 66 (s. Anm. 9); Text des Synodendokuments in: Synode 3/1974.

erörterten Fragen vernachlässigen kann und darf, die die Gerechtigkeit, die Befreiung, die Entwicklung und den Frieden in der Welt betreffen“ (art. 31). EN fordert m.E. eine „Pädagogik der Evangelisierung“ in der Kirche ein (vgl. art. 21ff), es plädiert dafür, „immer mehr Christen heranzubilden, die sich für die Befreiung der anderen einsetzen“ (art. 38). Damit aber sind Lernprozesse angefragt, in denen Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit für ungerechte Situationen und Strukturen kritisch vermittelt und Wege der Veränderung praktisch eingeübt werden. Gefragt sind Lernprozesse, die zur Wahrnehmung des erlösenden und versöhnenden Handelns Gottes befähigen, von ihm gestiftete Kommunikationszusammenhänge eröffnen und eine befreiende Praxis erfahrbar werden lassen. M.a.W.: die Lernprozesse, die der Vorgang der Evangelisation impliziert, müssen von einem ganzheitlichen und solidarischen Lernen geprägt sein und sich durch ein parteiliches und innovatives Lernen auszeichnen. Sie subsumieren die Anerkennung der Gläubigen als eigentlich verantwortliche Träger und Subjekte der Evangelisation. Ihre didaktisch bestimmenden Bezugsgrößen sind theologisch gesehen die Botschaft vom kommenden Reich Gottes, von der Befreiung und der Gerechtigkeit, ein Glaube als Lebensvollzug in der Nachfolge Jesu Christi, ein Verständnis von Kirche als Lebensraum und Traditionsort dieser Botschaft, gesellschaftlich gesehen die konkreten sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse und im Blick auf die Adressaten deren Lebenssituation, Interessen und Werte. Diese Lernprozesse zielen – umfassend formuliert – ab auf das Christsein-Lernen als Leben-Lernen (art. 76) und auf die Veränderung von Welt und Gesellschaft auf ein Mehr an Humanität hin.

Eingeordnet in diesen lerntheoretischen Rahmen des Evangelisierungsvorgangs (art. 44) kann die Katechese, die „christliche Lebensgewohnheiten ... formen“ und „nicht nur Sache des Verstandes ... bleiben“ soll, die die Aufgabe hat, den Glauben, „der Prüfungen und Gefahren ausgesetzt ist, ... der angegriffen und bekämpft wird“ (art. 54), zu stärken, im Grunde nur ein Lernprozeß sein, in dem die Menschen ihre Lebensfragen im Lichte des Glaubens eigenverantwortlich verhandeln, ihnen das Recht einer subjektiven „Hierarchie der Wahrheit“¹⁵ zuerkannt und sie als eigenständige Interpreten des Glaubens anerkannt werden. In diesem Lernprozeß wird der gesamte Mensch mit all seinen Existenzbezügen als Entdeckungs- und Realisierungsort der Lebensbedeutsamkeit von Glauben angesehen und die Einheit von Glauben und Leben betont. Ein solcher Prozeß des Glauben-Lernens kann vornehmlich keine lehrhafte Vermittlung überlieferter und kirchlich approbierter Glaubenswahrheiten und kein rein innerkirchlicher Sozialisationsprozeß mehr sein (vgl. art. 76). Er korrespondiert didaktisch weitestgehend mit den Leitlinien der Würzburger Synode zur Katechese.

Dieses Dokument versteht unter Katechese alles, „was im Laufe eines christlichen Lebens für die Förderung eines reflektierten Glaubensbewußtseins und einer diesem Glauben entsprechenden Lebenshaltung nötig ist“. (A 3.6). Es ist deutlich anthropologisch akzentuiert und stellt die Humanorientierung von Katechese in den Vordergrund. Folglich besteht das „oberste Ziel katechetischen Wirkens ...

¹⁵ So mit K. Rahner, *Der Glaube der Christen und die Lehre der Kirche*, in: *SchrzTh X*, Einsiedeln 1972, 262-285, 277.

darin, dem Menschen zu helfen, daß sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und Anspruch Gottes eingeht“ (A 3.). Damit der Glaube als „Lebenschance“ verstanden werden kann, sollen mit den Adressaten der Katechese, die nicht als bloße Empfänger/Objekte katechetischen Bemühens der Kirche angesehen werden (A 2.), die Inhalte des Glaubens in enger Korrelation zur konkreten Lebenssituation reflexiv entfaltet werden. Dem entspricht es nicht, wenn die Katechese „in erster Linie ein Gefüge von Lehren vermitteln“ (A 3.1) würde, statt „Perspektiven und Motive (zu) erschließen, durch die Frieden, Gerechtigkeit und Menschlichkeit gefördert werden“ (A 3.4). Katechese soll darüber hinaus zu einem „Leben mit der Kirche“ befähigen, „nicht verstanden ... als problemlose Anpassung an den vorgefundenen Zustand der Kirche“ (A 3.5). Im Grunde wird hier der Katechese eine innovatorische Funktion zuerkannt, die sie in dem Maße erfüllen kann, wie den Teilnehmenden ein Freiheitsraum durch Anerkenntnis ihrer Subjekthaftigkeit in der Rezeption, Artikulation und Praxis des Glaubens im Kontext ihrer Lebenserfahrungen zuerkannt wird. Das Dokument hat, indem es insbesondere ein veränderndes, offenes, erfahrungsbezogenes, partizipatorisches und dialogisches Lernen in der Erwachsenenkatechese reklamiert (vgl. A 2; 4; B 1.3.2), Erwachsene vor Augen, die selbst entscheiden können und sollen, wie sie und was sie lernen wollen. Sein didaktisches Profil von Erwachsenenkatechese will Meinungs- und Willensbildung im Glauben ermöglichen. Es qualifiziert die Katechese als einen identitätsfördernden, subjektbildenden, lebensweltbestimmten und alltagsorientierten Lernprozeß. Das Dokument wendet sich deutlich gegen eine Dominanz binnenkirchlicher und von der theologischen Systematik vorgegebener Ziele und Inhalte, es widerspricht einer „Verkirchlichung“ der Katechese.¹⁶

Mit diesen beiden wichtigen Dokumenten kann m.E. – zumindest der Tendenz nach – gesagt werden: auch nach kirchenoffiziellen Vorgaben kann und sollte Erwachsenenkatechese ein dynamisches Bildungsgeschehen sein, das Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Lebensgeschichte beinhaltet, das einen kritischen und kreativen Gebrauch überlieferter Traditionen, Vorstellungen und Erfahrungen mit dem Menschen Jesus von Nazareth und dem christlichen Glauben einschließt, was insgesamt ein kommunikatives, erfahrungsorientiertes, selbstreflexives und offenes Lernen erfordert.¹⁷ Ihre umfassende Zielsetzung kann und sollte sein, beim Erwachsenen ein differenziertes Problembewußtsein zu wecken, ihn zu befähigen, seine Erfahrungen als kritisches Fragepotential an den Glauben aufzunehmen und zu begründeten und entschiedenen Stellungnahmen und Verhaltensweisen in Fragen des Glaubens in Kirche und Gesellschaft zu gelangen. Vor allem in das Würzburger Synodendokument hat auch das Vokabular der Curriculumforschung Eingang gefunden. Dies kann als Indiz für die Absicht gewertet werden, einer Erwachsenenkatechese das Wort zu reden, in der lerntheoretisch Fragen, Zweifel, Kritik impliziert und bildungstheo-

¹⁶ So urteilt auch A. Exeler in seinem Kommentar zu diesem Dokument, in: *D. Emeis/B. Sauermost (Hrsg.), Synode – Ende oder Anfang*, Düsseldorf 1976, 108-116, 112.

¹⁷ Diese Kategorien sind bestimmend für einen Bildungsprozeß im Glauben bei *D. Knab/G. Langemeyer, Bildung, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft* Bd. 8, Freiburg 1980, 5-38.

retisch Kategorien wie Selbständigkeit, Mündigkeit, Freiheit und Verantwortung bejaht werden, die in einer konkreten geschichtlichen Lebensform individuell und gesellschaftlich – auch im Raum der Kirche – zu füllen sind.

Der exemplarische Blick in diese beiden Dokumente zeigt zum einen, daß kirchenamtlicherseits durchaus eine andere didaktische Profilierung von Erwachsenenkatechese denkbar und möglich ist, als wie sie in *Catechesi tradendae* und im katholischen Erwachsenenkatechismus intendiert ist, zum anderen im Vergleich mit diesen, für welches Profil innerkirchlich offenbar nicht weiter optiert werden soll. Der chronologische Fortgang der Dokumente offenbart damit ein retardierendes Verhalten der Kirchenleitung in der Rezeption eigener Texte hinsichtlich einer Neuprofilierung von Erwachsenenkatechese. Wo liegen mögliche Gründe für dieses Verhalten? Bieten die herangezogenen Dokumente selbst Hinweise? Welche theologischen und religionspädagogischen Grundpositionen sind in ihnen offenbar leitend? Welche Wechselbeziehung besteht zwischen ihnen? Zu welchem kritischen Weiterfragen gibt sie Anlaß?

4. Das didaktische Profil von Erwachsenenkatechese und die Strukturen der Kirche – ein spannungsvoller Zusammenhang

Fachwissenschaftlich wird man den pädagogisch-didaktischen und curricular akzentuierten Aussagen zum Profil einer Erwachsenenkatechese in den kirchlichen Dokumenten wohl kaum gerecht, würde man sie nur als didaktisch-methodische Hilfen und Anregungen für die kirchliche Bildungsarbeit verstehen. Sie dokumentieren lerntheoretische Positionen, die die Lernenden als Subjekte des Lernens implizieren und Lernprozesse einfordern, die von den Momenten der Vermittlung von Sachwissen, der reflektierten Erkenntnis und der Resubjektivierung des Vermittelten bestimmt sind und zu eigenverantwortlichem Denken und Handeln führen wollen. Eine Entscheidung für die Umsetzung und Anwendung dieser pädagogischen Positionen in die Praxis der Erwachsenenkatechese muß also viel mehr als eine bloße didaktisch-methodische Entscheidung sein. In einer entsprechenden Erwachsenenkatechese, die auf eine verstandene, bejahte, persönlich übernommene und in der Lebenspraxis ausgedrückte Mitgliedschaft in der Kirche abzielt, können die Gläubigen ja nicht mehr bloß Objekte einer kirchlich-institutionellen Betreuung und Versorgung sein, sondern sie müssen als Subjekte des Glaubens und der Kirche tatsächlich anerkannt werden. Eine solche Erwachsenenkatechese kann nicht nur aus diesem Grunde nicht mehr vorrangig ein pädagogisierender und informationsorientierter Vermittlungsprozeß von vorgegebenem Glaubenswissen im Subjekt-Objekt-Schema sein, sondern auch deshalb, weil sie aus theologiedidaktischen Gründen Glauben als Deutung menschlicher Erfahrung, als „Lebenswissen“ in der konkreten lebensgeschichtlichen Situation korrelativ in seiner Lebensbedeutung erschließen, d.h. Leben-lernen und Glauben-lernen verbinden muß. Eine Realisierung der genannten pädagogisch-didaktischen Positionen in der kirchlichen Praxis tangiert sachnotwendig theologisch-dogmatische Grundpositionen. Sie fordert die Kirche sowohl zu kirchentheoretischen bzw. systemtheoretischen Entscheidungen bzgl. der Struktur von Kirche/Gemeinde und des Selbstverständnisses von Kirche heraus, als auch zu dogmatischen, z.B. wie sie in ihrem Raum divergierende Glaubenshermeneutiken zur Geltung

kommen lassen, welche Bedeutung sie der Glaubenserfahrung der Erwachsenen für die Gewinnung theologischer Erkenntnis (*sensus fidelium*) tatsächlich zuerkennen und wie sie mit dem neuzeitlichen Prozeß religiöser Subjektivierung, Individualisierung und Pluralisierung umgehen will. M.a.W.: die tatsächliche Akzeptanz ist abhängig vom jeweils herrschenden kirchlichen Selbstverständnis; die Kirche hat bzw. ermöglicht oder optiert immer nur für die Pädagogik, die Religionspädagogik und die Erwachsenenkatechese, die diesem entsprechen. Ein Wandel hier ermöglicht eine Veränderung dort. Welches Selbstverständnis von Kirche aber ist in den Dokumenten letztlich bestimmend? Sind in Parallelität zur Rezeption neuerer pädagogisch-didaktischer Positionen zur Erwachsenenkatechese auch die theologisch-ekkleziologischen Rahmenbedingungen neu bedacht worden? Oder tut sich zwischen beiden in den Dokumenten eine Kluft auf? Nur wenn dies nicht der Fall ist, kann davon gesprochen werden, daß die in neuer pädagogisch-didaktischer Begrifflichkeit qualifizierte, Erwachsenenkatechese im Raum der Kirche auch wirklich akzeptiert wird und realisierbar ist. Das Gewicht dieser Problemstellung dokumentiert die Feststellung von Feifel, daß die Akzeptanz und Realisierung dieser Erwachsenenkatechese „ohne schmerzliche Strukturänderungen in der Kirche nicht zu gewinnen“ seien.¹⁸

In den Dokumenten finden sich teils direkte Aussagen zum kirchlichen Selbstverständnis, teils kann dieses indirekt aus Aussagen zu Einzelaspekten der Katechese abgeleitet werden. Im vatikanischen Dokument „Allgemeines Katechetisches Direktorium“¹⁹, das im Nachgang zum Vaticanum II Aussagen über die grundlegenden Prinzipien der Katechese macht, ist Katechese dem „*munus docendi*“ der Kirche zugeordnet (art 17). Die Kirche als Lehrende hat in ihren Amtsträgern über Inhalt und Form der Katechese zu wachen (art. 13 u.ö.). Diese ist vorrangig Belehrung, Unterweisung im Glauben als Aneignung vorgegebener Glaubenslehre (art. 37ff) und erfolgt durch Bevollmächtigte der Kirche (art. 65ff). Das hier bestimmende Selbstverständnis von Kirche ist hierarchisch-institutionell geprägt, die Elemente von Kirche als *communio* und Volk Gottes kommen sowohl ekklesiologisch wie religionspädagogisch nur sehr peripher zur Geltung. Auch die Aussagen zur Katechese im Kirchlichen Gesetzbuch (CIC can. 774-780) sind eindeutig mehr von einem Verständnis von Kirche als *communio hierarchica* denn als *communio fidelium* bestimmt.²⁰ Diese Perspektive ist ebenfalls leitend im Lehrschreiben „*Catechesi tradendae*“. Es verweist auf das „Allgemeine Katechetische Direktorium“ als für das Verständnis von Katechese richtungsweisend (art. 18), unterstreicht – wie dargelegt – in seinen Konkretisierungen für die katechetische Praxis hierarchologisch-institutionell Strukturelemente von Kirche und betont deren normativen Charakter. Neben dieser Akzentsetzung finden sich Hinweise, die eine andere Perspektive eröffnen könnten. In *Catechesi tradendae* bedürfen alle Glieder der Kirche der Katechese und die gesamte Kirche in ihrer

¹⁸ Feifel, Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion, a.a.O., 107.

¹⁹ Die folgenden vatikanischen Dokumente in: Arbeitshilfen 66 (s. Anm. 9).

²⁰ So mit R. Puza, Verfaßte Kirche im neuen Codex. Gemeinde-Hierarchie-Kirche, in: H. Grote u.a., Beiträge zum Kirchenrecht, hrsg. v. der Katholischen Akademie Schwerte, Paderborn 1984, 25-38.38.

Geschichte ist die Größe, bei der man „in die Schule gehen“ soll (art. 45). Angewandt bzw. erarbeitet werden soll eine Pädagogik des Glaubens, die ihr Vorbild in den Evangelien hat (art. 58), die deshalb nicht nur eine Glaubenslehre unverkürzt weiterzugeben hat, sondern die Offenbarung Gottes, die jeweils subjektiv rezipiert und expliziert werden muß und kann. Folglich wird eine Pluralität im Glaubensverständnis begrenzt anerkannt, und das kirchliche Amt hat nicht nur über die Authentizität des Glaubens zu wachen, sondern auch Eigeninitiativen der Gläubigen zu unterstützen (art. 52; 61; 63). Gleichzeitig wird betont, daß das Wirken des Geistes Gottes allein zum Glauben führe und dieser auch neue Wege in der Katechese gehen lassen könne (art. 71). Die hier angedeutete Perspektive von einer Kirche als lernende, von Gläubigen als Subjekte des Glaubens und der Kirche, von einem korrelativen Glauben-lernen nach dem Vorbild in den Evangelien unter Ausschöpfung der eigenen vielfältigen Tradition konvergiert mit der skizzierten neuen didaktischen Profilierung von Erwachsenenkatechese. Im päpstlichen Lehrschreiben aber ist diese Perspektive insgesamt nicht bestimmend, sie führt nicht zu einer grundlegenden Reformulierung des strukturellen Selbstverständnisses von Kirche im Dokument selbst. In der Enzyklika „Evangelii nuntian-di“ ist wesentlich stärker das Verständnis von Kirche als Sakrament des Heils für die Welt, als Volk Gottes leitend (art. 14ff). Dieses Lehrschreiben bezieht alle Gläubigen in die Aufgabe der Kirche, keine Lehre, sondern das Evangelium vom Reich Gottes zu verkünden und zu vermitteln, als eigenverantwortliche Subjekte mit ein (art. 22; 27ff; 66ff), und anerkennt – unter der Führung des Geistes Gottes – neue Wege der Katechese (art. 74ff). Aber auch in diesem Dokument finden sich demgegenüber deutlich Aussagen, die das traditionelle Selbstverständnis und die hierarchische Struktur von Kirche betonen – in der Regel im Kontext von Äußerungen, die von der Sorge um die Authentizität des Glaubens bestimmt sind (u.a. art. 44; 58; 67ff). Von seinem argumentativen Duktus her könnte dieses Dokument selbst eine kritische Rückbesinnung auf die vorherrschenden theologisch-ekklesiologischen Rahmenbedingungen von Katechese vornehmen. Dieses geschieht allerdings nicht, mögliche Konsequenzen werden nicht ausführlicher thematisiert. Im Unterschied zu den vatikanischen Dokumenten fordert das Würzburger Synodendokument „Das katechetische Wirken der Kirche“ aus dem Neuansatz von Katechese sehr dezidiert Konsequenzen für das Selbstverständnis und für die Struktur der Kirche. Es sollen u.a. die Strukturen abgebaut werden, die der Rede von Verantwortung, Mündigkeit der Gläubigen und von Kirche als Volk Gottes entgegenstehen (A 3.5; B 1.2; 4.2). Nur dann könne die optierte Katechese in der Kirche verwirklicht werden. Die bevorzugten Träger der Katechese sind hier nicht mehr die Amtsinhaber, sondern die Gläubigen. Die Amtsträger werden gebeten, ihre Aufgabe vor allem darin zu sehen, den Freiheitsraum des Glauben-lernens zu sichern und die Kirche als Lerngemeinschaft zu profilieren (A 4). Dieses Dokument verdeutlicht beispielhaft, wie religionspädagogische Neuansätze kritischer Impuls zur Revision vorgegebener ekklesiologischer Rahmenbedingungen sein können und müssen und daß die Frage nach der Katechese im Grunde eine Frage nach der Kirche ist.

Der kurze Überblick hat gezeigt, daß auch in vatikanischen Dokumenten zur

Katechese Anhaltspunkte für eine mögliche grundlegende Änderung der Struktur und des Selbstverständnisses von Kirche zu finden sind, daß diese aber nicht näher konkretisiert, geschweige denn praktisch umgesetzt werden, wie dies das Würzburger Synodendokument ausdrücklich fordert. Letztlich prägend ist und bleibt – im chronologischen Fortgang der Dokumente sogar tendenziell wieder verstärkt – ein hierarchologisches Verständnis von Kirche. Von einer wirklich sachlichen Korrespondenz zwischen den theologisch-ekkesiologischen Rahmenbedingungen und den neuen, in die Dokumente aufgenommenen (religions-)pädagogischen Akzentsetzungen für die Erwachsenenkatechese kann also nicht gesprochen werden. M.a.W.: mit Ausnahme des „Allgemeinen Katechetischen Direktoriums“ und des CIC sind die neueren vatikanischen Leittexte zur (Erwachsenen-)Katechese (auch) von einer spannungsreichen Juxtaposition pädagogisch-didaktischer und theologisch-ekkesiologischer Positionen bestimmt. Ein Grund für diese Eigenart der Texte liegt sicherlich in ihrem Genus als Kompromißpapiere. Sich damit aber zufriedenzugeben hieße, die Juxtaposition in ihrer sachlichen Problematik zu verharmlosen und in ihrer Brisanz zu entschärfen. Sie wird hier vielmehr als kritische Anfrage an die Wandlungsfähigkeit und -bereitschaft der Kirche und an die Verhältnisbestimmung von Dogmatik (Ekklesiologie) und Religionspädagogik in der Kirche gewertet und soll in ihren Konsequenzen bedacht werden.

5. Kritische Anfragen in weiterführender Absicht

Für die vatikanischen Dokumente scheint die Juxtaposition kein tiefgreifendes Problem zu signalisieren. Faktisch verhalten sie sich derart, daß für die konkrete Praxis von Erwachsenenkatechese weiterhin die als festzuhaltende hingestellte und als maßgeblich bewertete theologisch-ekkesiologische Grundposition didaktisch bestimmend ist. Diese fungiert als normativer Interpretationsrahmen für die pädagogisch-didaktischen Ausführungen, sie bildet die Grenze der tatsächlichen Rezeption neuerer didaktischer Positionen in der pädagogischen Praxis der Kirche. Anders gesagt: die undiskutiert vorausgesetzte Vorrangstellung von Dogmatik/Ekklesiologie gegenüber der (Religions-)pädagogik verunmöglicht es, die selbst in die Dokumente aufgenommenen religionspädagogischen Neuansätze auch als Herausforderung an das eigene kirchliche Selbstverständnis und die es legitimierende Ekklesiologie zu sehen, zu werten oder anzunehmen. Die Verlautbarungen dokumentieren – auch ihr formaler Aufbau deutet darauf hin –, daß kirchenamtlicherseits Religionspädagogik vornehmlich als bloße Methodenlehre verstanden und gefordert wird, die der (dogmatischen) Theologie als Hilfswissenschaft zu dienen hat,²¹ und daß eine kritische Wechselbeziehung zwischen den Disziplinen auf der Basis der Gleichwertigkeit nicht stattfindet. Für die kirchenamtlichen Texte führt dieses zu der Schlußfolgerung, daß das Anführen neuerer curricularer, lern- und bildungstheoretischer Aspekte für die Profilierung von Erwachsenenkatechese doch nicht – wie oben hypothetisch angenommen – als Indiz für tatsächliche ekkesiologisch-relevante Innovationen im kirchlichen Bildungsbereich gewertet werden kann, sondern eher nur als ein Vorgang der „Anleihe“, bestimmt vom Wunsch nach methodischen Hilfen.²² Die Texte selbst sind

²¹ Vgl. dazu als Beispiel die Position des KEK (s. Anm. 8).

und bleiben dann aber bezüglich einer Neuprofilierung von Erwachsenenkathechese nichts mehr und nichts anderes als Aussagen, „die modern-nachvatikanisch klingen, tatsächlich aber ... der Suche nach Lösungen im Wege stehen“.²³ Bringt die Kirchenleitung nicht sich selbst um die Effizienz ihrer pädagogischen Bemühungen und erschwert sie nicht die Akzeptanz und Rezeption ihrer Dokumente in der kirchlichen Öffentlichkeit, weil und solange sie in dieser Weise verfährt und die aufgewiesene spannungsvolle Juxtaposition nicht abbaut? Veranlaßt nicht die Tatsache der Juxtaposition selbst zu diesem Vorgehen?

Von Texten des Vaticanum II her muß die Juxtaposition nicht nur als ein Ergebnis des Kompromisses um der Mehrheitsfähigkeit der Texte willen gewertet werden, als ein bloßes methodisches Vorgehen, in dem recht unterschiedliche Positionen relativ beziehungslos nebeneinander gestellt werden, so daß von ihnen nachfolgend je nach Grundeinstellung sogar eklektisch und verabsolutierend Gebrauch gemacht werden kann. Im Konzil wurde die Juxtaposition durchaus auch als ein methodisches Prinzip verwendet mit dem Ziel, Impulse und Wegzeichen zur Erneuerung bei Wahrung der Kontinuität und Identität zu geben.²⁴ Juxtaposition als ein solches methodisches Prinzip auf unsere Thematik angewandt würde bedeuten, daß die Kirchenleitung selbst durch ihre eigenen Dokumente gehalten ist und angehalten werden kann, ihre pädagogisch-didaktischen Aussagen zum Profil von Erwachsenenkathechese immer mehr als kritisches Korrektiv für vorausgesetzte theologisch-ekklesiologische Positionen zu sehen und zur Geltung zu bringen, um die vorhandene Spannung abzubauen. Die Juxtaposition sich in dieser Weise auswirken zu lassen, setzt allerdings neben der grundsätzlichen Bereitschaft der Kirche zum Wandel ihres Selbstverständnisses und ihrer Struktur auch deren Anerkenntnis des theologischen Ranges des Didaktischen und der gleichwertigen Interdependenz von Dogmatik (Ekklesiologie) und Religionspädagogik voraus. Wie unsere Analyse der kirchenamtlichen Position gezeigt hat, ist man davon noch ein gutes Stück weit entfernt.

Rein fachwissenschaftlich gesehen ist heute der Boden dafür bereitet, solche Akzente im kirchlichen Selbstverständnis und in den kirchlichen Strukturen zu setzen, die Voraussetzung und Ermöglichung sind für eine Erwachsenenkathechese, in der eine selbständige und selbstverantwortliche kritische Bildung im Glauben den Kategorien religiöser Erziehung und kirchlicher Sozialisation vorgezogen wird.²⁵ Aus fachwissenschaftlichen Überlegungen heraus können also die in den

²² Diesen Verdacht äußerte schon früher in einem anderen Zusammenhang *F.J. Hungs*, Zur Curriculumproblematik in der theologischen Erwachsenenbildung, in: EB 3/1974, 65-72.66. Liegt in dieser Tatsache ein Grund für das kaum stattfindende Gespräch zwischen Pädagogik und Religionspädagogik?

²³ *Paul*, „Katechese“ heute, a.a.O., 46.

²⁴ Vgl. dazu *H.J. Pottmeyer*, Vor einer neuen Phase der Rezeption des Vaticanum II. Zwanzig Jahre Hermeneutik des Konzils, in: *ders. u.a. (Hrsg.)*, Die Rezeption des Zweiten Vatikanischen Konzils, Düsseldorf 1986, 47-65; *ders.*, Ist die Nachkonzilszeit zu Ende?, in: *StdZ* 4/1985, 219-230.

²⁵ Aus der Fülle der Literatur seien pars pro toto erwähnt: *Werbick* (s. Anm. 11); *E. Schillebeeckx*, Das kirchliche Amt, Düsseldorf 1981; *ders.*, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg 1990; *P. Neuner*, Der Laie und das Gottesvolk, Frankfurt 1988; *L. Karrer*,

kirchlichen Dokumenten vertretenen Grundpositionen und -haltungen nicht mehr zwingend als die einzig möglichen theologisch verantwortbaren hingestellt werden. Weil folglich fachwissenschaftliche Gründe allein letztlich nicht ausschlaggebend für die analysierte Eigenart der Dokumente sind, müssen andere mit im Spiel sein. Nach ihnen wird abschließend gefragt, mehr als eine weiterführende Anfrage wollen diese Überlegungen nicht sein.

In der Ökumenischen Theologie ist vor einigen Jahren die Kollusionstheorie ins Gespräch gebracht worden. Sie soll dazu verhelfen, das Zusammenspiel theologischer und sog. nicht-theologischer bzw. nicht-dogmatischer Faktoren im ökumenischen Prozeß aufzuhellen.²⁶ Der Begriff Kollusionstheorie (von *colludere* = zusammenspielen) ist der Individual- und Gruppenpsychologie entlehnt. Er bezeichnet dort das in zwischenmenschlichen Beziehungen über die bewußten Intentionen hinausgehende Zusammenspiel von Interessen, Bedürfnissen, Anlagen und vorgegebenen/vorgeprägten Verhaltensweisen. Nach dieser Theorie kann davon ausgegangen werden, daß kirchliche Entscheidungsprozesse nicht nur von der Frage nach der Wahrheit bewegt und bestimmt werden, vom Interesse der Wahrung der Authentizität des Glaubens und der Glaubenslehre, sondern auch – oftmals mehr unbewußt als bewußt – von Fragen nach der Sozialgestalt und Identität der Kirche. Die Sorge um die eigene Homogenität, um Wahrung des überkommenen ekklesiologischen Profils, der kirchlichen Strukturen, des vorherrschenden kirchlichen Eigenlebens und das Bemühen um Wahrheit und Kontinuität in Glauben, Verkündigung und Lehre sind nach dieser Theorie kollusive, untereinander in Wechselwirkung stehende Bestimmungsfaktoren in kirchlichen Entscheidungsprozessen. Demnach kann mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß das konkrete Verhalten der Kirche im Blick auf eine neue didaktische Profilierung von Erwachsenen Katechese und deren Umsetzung in die Praxis nicht allein von pädagogischen und praktisch-theologischen Überlegungen und Erkenntnissen abhängt und bestimmt wird, sondern auch von theologisch-ekklesiologischen Vorentscheidungen und Interessen. Diese können durchaus die Rezeption und praktische Umsetzung religionspädagogischer Konzepte zur Erwachsenen Katechese in der Kirche erschweren oder sogar verhindern. Das Zusammenspiel der Bestimmungsfaktoren kann sich auch derart äußern, daß Einsichten über mögliche, aber nicht erwünschte Folgen einer erneuerten Erwachsenen Katechese für das kirchliche Selbstverständnis, die kirchlichen Strukturen, für die Sozialgestalt und das Identitätsbewußtsein der Kirche dazu verleiten, verstärkt an überkommenen theologisch-ekklesiologischen Positionen festzuhalten, sie gleichsam zu verabsolutieren, um so eine Realisierung neuer Wege in der Erwachsenen Katechese als theologisch-ekklesiologisch nicht verantwortbar erscheinen zu lassen. Einige Hinweise auf Konsequenzen für das kirchliche Selbstverständnis, für Struktur und Sozialgestalt der Kirche, die eine – in kirchlichen Dokumenten projektierte – lern- und bildungstheoretisch profilierte Erwachsenen Katechese impliziert, lassen es

Aufbruch der Christen. Das Ende der klerikalen Kirche, München 1989.

²⁶ Vgl. dazu P. Lengsfeld (Hrsg.), Ökumenische Theologie. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 1980, 36-68.

m.E. realistisch erscheinen, mit den hier angedeuteten – bewußt oder unbewußt ablaufenden – Vorgängen in kirchlichen Entscheidungsprozessen zu rechnen. In der Diskussion über Inhalte, Ziele und Methoden religiöser Bildung heute, die auch das „Bildungsdilemma der Kirche“ offenlegt,²⁷ hat vor einigen Jahren schon E. Lange wichtige und die Tiefe der hier anstehenden Problematik andeutende Hinweise gegeben, als er zugleich von der bestandserhaltenden Notwendigkeit und dem bestandsgefährdenden Risiko einer religiösen Bildung als „Sprachschule für die Freiheit“ in der Kirche sprach. Die Notwendigkeit für diese Art religiöser Bildung ergab sich für ihn aus der Sache des Glaubens selbst und aktuell aus der Veränderung der objektiven gesellschaftlichen Bedingungen der Glaubensvermittlung. Ein Risiko dieser religiösen Bildung sah er insbesondere für die Kirche, die sich, weil bei der überwiegenden Mehrzahl der Kirchenglieder noch ein traditionales-selbstverständliches Kirchenverhältnis vorherrschend sei, in Entsprechung dazu weiterhin vorrangig als Betreuungskirche mit Betonung der traditionellen Bildung und des traditionellen Lernens verstehen wolle, denn: nimmt „die Kirche die Herausforderung der Lerngesellschaft an und bringt sie sich selbst und ihre Überlieferung in den Bildungsprozeß und überhaupt in den gesellschaftlichen Streit um die Wahrheit in der Weise ein, daß sie sich wie alle Überlieferungen dem Test und der Kritik der Erfahrung vorbehaltlos aussetzt, dann muß das auf ihr Verhältnis zu sich selbst und zu ihrer Überlieferung, aber auch auf ihre angestammten Handlungsformen massiv durchschlagen. Das gesamte System innerkirchlicher Sozialisation steht dann zur Revision an ... Das aber heißt, mindestens vorübergehend, Gefährdung des Bestandes und Rekonstruktion der Kirche als Organisation auf einer anderen Basis.“²⁸ In der gegenwärtigen Diskussion um die Reform von Gemeinde und Gemeindepädagogik²⁹ spiegelt sich dieser Sachverhalt wider. In vorliegenden Entwürfen wird – generell gesagt – im Unterschied zu den Begriffen „kirchliche Verwaltungseinheit“ oder „religiöse Organisation“ Gemeinde verstärkt als „Gemeinwesen“ vorgestellt. Diese Charakterisierung betont die personale, gemeinschaftsbezogene Dimension von Kirche; sie wird den institutionellen Strukturen vorgeordnet und umgreift diese. Diese Gemeinde ist dadurch gekennzeichnet, daß die Gemeindemitglieder selbst daran gehen, ihre Erfahrungen im Licht des Evangeliums zu durchdenken, daß sie ein Lernort des Glaubens ist, wo u.a. gelernt werden kann, wie Christen ihren Glauben subjektiv zum Ausdruck und ins Wort bringen, wie sie sich einander als Subjekte der Kirche wahr- und annehmen, wie sie Glaube und Existenz, Kirche und Welt eigenverantwortlich zusammendenken. Diese hier nur angedeutete Perspektive von Gemeinde, der das oben skizzierte didaktische Profil von Erwachsenenkatechese adäquat wäre, stellt für eine Kirche, die in ihrem Selbstverständnis und in ihren Strukturen hierarchologi-

²⁷ Zusammenstellungen finden sich bei G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart 1991; H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991; hilfreich auch J. Matthes (Hrsg.), Kirchenmitgliedschaft im Wandel, Gütersloh 1990; RpB 28/1991.

²⁸ E. Lange, Bildung als Problem und als Funktion der Kirche, in: ders., Sprachschule für die Freiheit, München 1980, 175f.

²⁹ Vgl. den Überblick bei R. Schlüter, Die Gemeinde als Lernort des Glaubens – Überlegungen zu einer Dimension der Gemeindepädagogik heute, in: ThG1 2/1990, 165-179.

sche Elemente betont, zweifellos eine fundamentale Herausforderung zum Wandel dar und erzeugt verständlicherweise Unsicherheit. Diese Tatsache kann, nimmt man die Kollusionstheorie als Erklärungsmodell zu Hilfe, u.a. als ein entscheidender Grund für das analysierte Verhalten der Kirchenleitung angesehen werden. Unsere Ausführungen haben gezeigt: das didaktische Profil von Erwachsenenkatechese und das kirchliche Selbstverständnis, die kirchlichen Strukturen und Organisationsformen sind interdependente Größen. Eine Neuprofilierung von Erwachsenenkatechese läßt sich um so eher in der Kirche verwirklichen, je mehr sie dem Anspruch, Ort der Freiheit zu sein und zur Freiheit zu befähigen, nicht durch ihr herrschendes Selbstverständnis und durch ihre konkreten Strukturen selbst entgegenwirkt und bereit ist, immer wieder je neu ihre genuine Identität zu suchen und ihre Glaubwürdigkeit zu wahren: Zeichen von Gottes erlösendem und befreiendem Handeln mit den Menschen zu sein.

Thomas Schreijäck

Wir sehen im Lichte unserer Kultur Evangelisierung und kulturelle Identität

Vorbemerkung

Kann man „die Theologie der Befreiung noch in Bausch und Bogen als modernen Säkularismus ablehnen? Oder muß man zugeben, daß der 'Sitz im Leben', der Ausgangspunkt dieser Theologie der Befreiung legitim ist, weil diese Theologie an dem Punkt einsetzt, von dem der Weg auch zu dem Ende führt, in dem einer sein Leben hingibt für seine Brüder? [Zeigen nicht die vielfältigen Zeugnisse] eine Theologie der Befreiung, die gelebt wird, die gewaltlos ist, aber nicht *l'art pour l'art* (Kunst als Selbstzweck) ist, sondern sich für die Armen und Elenden verantwortlich weiß?

Dürfen wir aus unserem spießbürgerlichen Wohlstandsmilieu heraus solche Theologen diffamieren, wo eine solche theologische Sentenz drüben praktisch ihr Todesurteil sein kann? Wenn die Theologie der Befreiung eine Theologie der Dritten Welt ist, dann ist allmählich die Zeit gekommen, in der wir nicht nur unsere spärlichen Almosen und unsere guten theologischen Ratschläge von oben herab in diese Dritte Welt exportieren dürfen, sondern von ihr lernen sollten.“¹

Diese provokanten und zugleich zentralen Fragen sowie die eindeutige daran anschließende Empfehlung an die Adresse der europäischen Theologie und Kirche und ihre Vertreter stammen von Karl Rahner. Sie sind inzwischen bald 15 Jahre alt und man darf besonders im Be-denkjahr 1992 fragen, ob sie denn auch zur Kenntnis genommen und – was noch wichtiger ist – ob sie in die theologische und kirchliche Praxis Eingang gefunden haben. Und noch etwas muß hinzugefügt werden. Rahners Mahnung steht paradigmatisch für den fundamentalen Zugang zu den Kirchen und Theologien in den sogenannten armen Ländern und Kontinenten. Also zusammengefaßt formuliert: für *den* oder die *Anderen*. Sie ist damit dennoch nur eine Seite derselben Medaille, in der sich alles, was zum Anderen gehört, manifestiert. Das heißt konkret: über die politisch-soziale und wirtschaftliche Situation hinaus ganz besonders die Wertschätzung und ihr vorausliegend die vorurteilslose Begegnung mit einer jeweiligen Kultur, in der und aus der der Andere lebt. Diese Erkenntnis haben vor allem die Betroffenen selbst in den vergangenen Jahren mit Nachdruck in die theologische und pastorale, also kirchliche Arbeit eingebracht. In unserem Fall betrifft das die lateinamerikanische Wirklichkeit, die aus dieser Sicht der Betroffenen aus Anlaß des Be-denkens der 500-jährigen Vergangenheit – hier freilich nur exemplarisch – zur Sprache kommen soll. Dafür habe ich sowohl auf nationale als auch auf kontinentalweit verbreitete theologische und kirchlich-pastorale Zeitschriften und Verlautbarungen zurückgegriffen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, was aus der Sicht der Ortskirchen in den verschiedenen Kulturen Lateinamerikas an Hoffnungen und Visionen am ausgehenden 20. Jahrhundert ganz besonders an die am 12. Oktober 1992 in Santo Domingo stattfindende vierte gesamtlateinamerikanische Bischofsversammlung geknüpft wird.²

¹ K. Rahner, in: Christenverfolgung in Südamerika, hrsg.v. M. Lange u. R. Iblacker, Freiburg 1980, S.181.

² Die Übersetzungen aus dem Spanischen wurden von mir selbst besorgt.

In den letzten Jahren erst ist ein Problem ins Bewußtsein getreten, das in den nachfolgenden Ausführungen zwar nicht ausdrückliches Thema ist, aber doch als eine der dringlichsten Herausforderungen an die Kirche in Lateinamerika mitschwingt, besonders dann, wenn es um eine adressatenorientierte Verkündigung für das 3. Jahrtausend gehen soll. Für alle Länder Lateinamerikas gleichermaßen geltend, rückt ein Bericht über den letzten Papstbesuch in Brasilien im Oktober 1991 die bisherige Annahme, Lateinamerika sei ein geschlossener katholischer Kontinent, in ein problematisches Licht.³ Darin ist zu lesen: „Eine der aggressivsten Sekten, die Universalkirche vom Reich Gottes, veranstaltete am Tag der Ankunft des Papstes im Fußballstadion Maracanã von Rio de Janeiro eine eigene Messe, die über sekteneigene Radio- und Fernsehsender nahezu landesweit übertragen wurde. In das total überfüllte, eigentlich nur für 20 000 Zuschauer gedachte Stadion, kamen mehr Menschen als zur ersten Papst-Messe vom Samstag.“⁴ Diese Realität – auch ein Ergebnis ständiger innerkirchlicher Konflikte im besonderen um die Theologie der Befreiung –, aber hauptsächlich die ortskirchlichen Anliegen und Notwendigkeiten im Blick auf die Erwartungen an Santo Domingo sollen in den nachfolgenden Ausführungen wenigstens in Grundlinien zur Sprache kommen.

1. Die aktuelle Ausgangslage für den Überlebenskampf der Kulturen

Eine Hauptthese zum Thema Lateinamerika besagt, daß die dort ansässige Kultur – richtiger ist zu sagen: die vielen Kulturen – ausgerottet sei. Daß das nicht ganz stimmt, verdanken wir der Tatsache, daß diese Kulturen orale Kulturen sind und somit nicht vorrangig aus schriftlichen Quellen leben oder gar von solchen abhängig sind. Mündlich tradiert werden bis heute Lebenswissen, Alltagswissen, soziale und wirtschaftliche Gesetze, Kenntnisse und Geheimnisse der gesundheitlichen Therapie und Versorgung, das Wissen von der Verwiesenheit und der Zusammengehörigkeit von Mensch und Natur, kosmologische Einweisungen, der Stellenwert der religiösen Deutemuster und Rituale u.v.m.

Über die Anfänge der indianischen Kultur und Zivilisation wird beispielsweise folgendes erzählt.

„Nun war die Sonne auf der Welt. Und im Wasser schwammen die Fische und in der Luft flogen die Vögel und unzählige Tiere gab es auf der Erde. Aber keines der Tiere bedankte sich für die Sonne. Das gefiel den Göttern gar nicht. 'Wir werden Menschen schaffen', beschlossen sie. 'Sie werden uns nicht enttäuschen.' Und so geschah es!

Der blaue Gott Tlaloc machte sich sogleich ans Werk. Er nahm Lehm und schuf daraus einen Menschen. Doch nicht umsonst heißt es 'Gut Ding braucht Weile'. Der Lehmmensch, den Tlaloc geschaffen hatte, konnte nicht einmal aufrecht stehen, und kaum war er in eine Pfütze gerutscht, da löst er sich auf. Da lachte Xipe Totec und sagte kühn: 'Wie

³ Vgl. Gefahr oder Herausforderung? Hintergründe des weltweiten Sektenphänomens, in: Wendekreis, hrsg.v. der Missionsgesellschaft Bethlehem, Immensee/Schweiz 97 (1992) H. 2.

⁴ A.a.O., 5. Weitere Beiträge und Stellungnahmen lateinamerikanischer Bischöfe zur Bedrohung Lateinamerikas durch die ständig zunehmende Sekteninvasion finden sich ebenfalls in diesem Heft. Bereits 1988 erschien eine repräsentative Textsammlung mit dem Titel: Die religiöse Revolution, Werkmappe Mission 67/1988, hrsg.v. Päpstliche Missionswerke Wien.

kann man Menschen aus Lehm machen. Schaut her, meine Menschen werden bestehen und sich nicht auflösen!

Und schon nahm er ein Messer zur Hand, schnitt damit einige Äste ab und schnitzte aus den Ästen Figuren. Sie lösten sich nicht auf. Also ließen die Götter sie leben.

Aber die Holzmenschen verhielten sich wie Marionetten. Ihre Gesichter zeigten kein Lächeln, ihre Augen weinten keine Träne, – sie prügelten ihre Hunde, sie ließen die Töpfe und Pfannen so lange auf dem Feuer bis sie anbrannten und schlugen mit Stöcken und Steinen derart aufeinander ein, daß ihre Holzglieder zerbrachen.

Die Götter schauten den Holzmenschen eine Weile zu. Sie gefielen ihnen nicht. Und die Holzmenschen nahmen auch bald ein schlechtes Ende. Und eines Tages war es soweit. Alle Tiere, Töpfe, Stöcke und Steine sagten den Holzmenschen den Kampf an. Sie entzündeten große Feuer und trieben die Holzmenschen in die Flammen hinein und ließen sie zu Asche verbrennen. Darauf sagte der schwarze Gott Tezcatlipoca:

'Lehm und Holz gibt es genug auf der Welt, deshalb werden wir daraus auch keine Menschen mehr machen. Gold ist das wertvollste, wir machen Menschen aus Gold.' Und Tezcatlipoca schuf seine Menschen aus Gold. Es waren ihrer nicht viele, doch sie strahlten so hell, daß allen die Augen übergingen. Und weil ihr Gott unentwegt auf ihre Schönheit achtete, dienten ihnen alle Tiere in Angst und Furcht. Tezcatlipoca hatte Freude an seinen Menschen, die geehrt und geachtet wurden. Aber eines Abends sagte der weiße Gott Quetzalcoatl:

'Die Welt braucht deine Aufgeblasenen, deine Goldenen nicht! Sie rühren keinen Finger und lassen die Tiere für sich arbeiten. Die rechten Menschen müssen sich das Leben durch eigene Arbeit verdienen. Solche Menschen werde ich schaffen!'

Und er machte sich ans Werk. Er knetete aus weißem und gelbem Mais eine Masse und schnitt sich in den kleinen Finger, damit sich sein Blut mit der Masse vermische. Dann modellierte er sorgfältig den Rumpf, den Kopf und alle Glieder. Der Mensch war fertig. Nun hauchte ihm sein Schöpfer das Leben ein, und Morgenröte strahlte am Himmel, der neue Tag begann.

Seit dieser Zeit leben die Menschen auf der Erde, Menschen aus dem Blut des Gottes Quetzalcoatl... Indianer. Sie jagen und bebauen ihre Felder, und wenn sie sich keinen Rat wissen, fragen sie ihn, ihren Schöpfer.

Doch noch so manches Mal treffen sie die aufgeblasenen Goldenen. Dann müssen sie ihnen dienen, aber die Goldenen werden weniger und weniger und sie, die Indianer, werden mehr und mehr.⁵

Wir wissen heute, daß angesichts der vergangenen 500-jährigen Geschichte die Wahrheit dieses Mythos durch die Conquista in das absolute Gegenteil verkehrt wurde und die wahre historische Bestandsaufnahme, sofern sie unvoreingenommen geschieht, auf 3 tragisch-perversen Säulen ruht. Sie heißen: Genozid, d.h. die physische Vernichtung eines Volkes; Ethnozid, d.h. Vernichtung einer kulturellen Volksgemeinschaft, und Terrozid, d.h. Vernichtung der Erde (Plünderung der Rohstoffe und Bodenschätze), der Natur und der Zusammenbruch der Ökosphäre.⁶

⁵ In: *V. Hulpach*, Märchen der Indios. Mythen, Märchen und Legenden der Indianer Mittel- und Südamerikas, Hanau 21977, 13-14.

⁶ Vgl. exemplarisch aus dortiger Sicht: *E. Kräutler*, Die Nacht ist noch nicht vorüber, in: *Orientierung* 56 (1992) Nr.6, 65f.; *ders.*, Wiederholt sich die Geschichte? In: *Orientierung* 56 (1992) Nr.7, 80f.; *ders.*, Feierstunde für Völkermord? in: *Kritisches Christentum* Nr.159, Juni 1992, 12f.; *J. Sobrino*, Ehrlich sein mit der Wirklichkeit, in: *Kritisches Christentum* Nr.158, Mai 1992, 13f.; *ders.*, Aus der Sicht Lateinamerikas, in: *Orientierung* 56 (1992) Nr.11, 125f.; *ders.*, Ein Wort der Gnade, in: *Orientierung* 56 (1992) Nr.12, 138f.

Zahllose Menschen und besonders kleinere Volksgruppen sind durch die Barbarei der europäischen Eroberer ausgerottet worden und mit ihnen auch ihre Kultur. Aber die Übriggebliebenen haben nun damit begonnen, ihr Schicksal und ihre Geschichte selbst in die Hand zu nehmen. Sie *decken für sich selbst auf*, was die sogenannte *Entdeckung* in Wirklichkeit war: die *Verdeckung* einer Situation der Ausbeutung und der Unterdrückung. Jedenfalls keine Begegnung zweier Kulturen, sondern – so Gustavo Gutiérrez – der Aufeinanderprall zweier Kulturen, bei dem die indianischen Kulturen die Verlierer waren.⁷ Dieser Prozeß verläuft mit den gleichbleibenden Folgen bis zur Stunde. Aber es hat sich bei ernsthaften Menschen ein kritisches Bewußtsein entwickelt, das einseitige Interpretationen dieser Tatsache nicht mehr zuläßt. Was wir bis zum heutigen Tag anrichten ist „kollektiver Selbstmord. Die Armen Völker werden noch mehr entmenschlicht als Opfer der Armut und die reichen Völker als ihre Henker.“⁸

2. Nicht 500 Jahre Eroberung, sondern 500 Jahre Widerstand

Die Zwecke sind dieselben geblieben, nur die Mittel haben sich geändert. Das ist die nüchterne Bestandsaufnahme nach 500 Jahren aus lateinamerikanischer Sicht. Nur so läßt sich die Bewegung erklären, die vor allem auf das Feierstundendatum 1992 bezogen als 500 Jahre indianischer, schwarzer und allgemeiner Volkswiderstand bezeichnet wird. Ihre weltöffentliche Artikulation begann vom 7.-12. Oktober 1989 in Bogotá/Kolumbien. Dort trafen sich Delegierte indianischer, schwarzer und anderer Volksgruppen zu einer ersten gemeinsamen Versammlung, um die Strategien und Aktionsfelder ihres Protests bis zum Jahr 1992 zu beschließen. Damit war zugleich der Grundstein für drei weitere Folgeversammlungen gelegt, deren nächste wiederum im Oktober – dieses Mal in Quito/Ecuador – stattfand.⁹ Die zentralen Forderungen im Schlußdokument lassen sich grob gefaßt auf folgende Handlungsfelder zusammenfassen: eigene Geschichtsschreibung, gegenseitige Unterstützung in den Autonomiebestrebungen der indianischen Volksgruppen, Eigenständigkeit und Anerkennung in den Bereichen Kultur, Erziehung und Religion, Widerstand gegen nationale und multinationale Ausbeutung, Pflege der natürlichen Ressourcen, gerechte Landverteilung und bedingungslose Respektierung und Einhaltung der Menschenrechte, überschaubarer, selbstorganisierter und selbstverwalteter Wirtschaftsaustausch mit gerechten Preisen und fairen Handelsbedingungen.

Wiederum ein Jahr später und wieder vom 7.-12. Oktober 1991 fand eine dritte Versammlung statt, zu der mehr als 250 Delegierte indianischer und anderer Volksgruppen aus 27 Ländern in Xelajú/Guatemala zusammenkamen.¹⁰ Am

⁷ Vgl. C. Jerez, Was vor 500 Jahren begann, ist noch nicht zu Ende, in: Christ und Sozialist 16 (1992) H.1, 2f.; systematisch zur ganzen Thematik: vgl. T. Todorov, Die Eroberung Amerikas, Frankfurt 1985, bes. Kap.1 u. 4.

⁸ J. Sobrino, Weiterhin ein gekreuzigtes Volk, in: Wendekreis 97 (1992) H.7-8, 9.

⁹ Deutsche Publikation des Schlußdokuments: vgl. Weltkirche 9/1990, 296f.

¹⁰ Deutsche Publikation des Schlußdokuments: vgl. Weltkirche 10/1991, 321f. Eine umfassende Dokumentation mit Vorbereitungs- und Sektionsberichten vgl. Noticias de Guatemala Nr.196, Januar 1992. Altibajos en la lucha reivindicativa, 6f. [Vgl. auch: Religionspädagogische Beiträge 29/1992 „500 Jahre Eroberung: 1492 - 1992“, Dokumentation: Die

Hauptwiderstandsort der Maya-Kultur haben wir uns getroffen um im Anschluß an Bogotá und Quito unsere Kampagne weiterzuführen, heißt es im einleitenden Text. Entschieden klar ist die Zurückweisung der europäischen und nordamerikanischen Invasion der vergangenen 499 Jahre, wobei zwischen Kolonialismus, Neokolonialismus und Evangelisation kein Unterschied gemacht wird. Unmißverständlich werden in 8 Grundsatzserklärungen Unrecht und Ignoranz aus den drei genannten Bereichen an den Pranger gestellt und verurteilt. 6 programmatische, gleichsam visionäre Artikel schließen das Schlußdokument ab. Sie betonen die Bekräftigung und erneute Ratifizierung der Beschlüsse von Bogotá und Quito; die Unterstreichung des umfassend demokratischen Charakters der Treffen; das Jahr 1992 wird zum internationalen Jahr des indianischen, schwarzen und allgemeinen Volkswiderstands erklärt und verschiedene konkrete Aktionen werden ausgemacht. Dafür werden nationale Mobilisierungen und eine kontinentale Koordinierung beschlossen und das Anschlußtreffen 1992 in Nicaragua festgelegt. Unwiderruflich und als Programm für alle folgenden Treffen ist die abschließende Formulierung: „Von jetzt an die Kampagne 500 Jahre indianischer, schwarzer und allgemeiner Volkswiderstand zu nennen.“¹¹ Wir machen jetzt endlich Schluß damit, 500 Jahre nur geschwiegen zu haben. Amerika ist unser Amerika! So der Aufruf von Rigoberta Mendú Tum, die als Mitglied des Komitees für die Einheit der Bauern für den Friedensnobelpreis 1992 vorgeschlagen wurde.¹²

Für den Kultur- und Lebensraum der Indios in den Anden steht beispielhaft die 1990 in Oruro/Bolivien gegründete Bewegung *500 Jahre Widerstand*, die in diesem Fall die Kultur der Quechuas und Aymaras vertritt. Das Strategieprogramm trägt den Namen: *Unsere andine Utopie*. Begleitend dazu erscheint regelmäßig eine Publikation mit dem Titel: *500 Jahre Widerstand*, in der Programme, Aktionen und Abhandlungen zu Einzelthemen veröffentlicht werden.¹³ Programmatisch und selbstbewußt spricht der Grundlagentext in der Einleitung zum ersten Heft den Grundwert der andinen Kulturen an: den Kollektivismus. Wir haben von der okzidentalentalen Kultur übernommen das Leben, die Arbeit und die Religion auseinanderzureißen. Unsere Kultur dagegen ist eine Einheit. „Das System der Quechuas und der Aymaras ist ein System der Reziprozität, der Solidarität und wir sehen und leben z.B. in unserer Musik eine oberste Botschaft des Kollektivismus, der so in keinen anderen Kulturen zum Vorschein kommt, so sozialistisch sie auch sein mögen.“¹⁴

3. Wir hoffen auf den freundschaftlichen Teil der Kirche

Innerhalb des Widerstandsprozesses der indigenen Völker Lateinamerikas ist noch einmal ganz besonders derjenige der sogenannten indianischen Völker von großer Bedeutung. Was ihre Vision aus dem Zusammentreffen abendländischen

Erklärung von Xelajú, 59f. *Anm. d. Schriftleiters.*]

¹¹ Vgl. Weltkirche, a.a.O., 322.

¹² Vgl. R. Mendú Tum, *Neustra América 500 anos*, in: *Noticias de Guatemala* Nr.198, März-April 1992, 25f.

¹³ Vgl. *500 Anos De Resistencia*, Oruro 1990, Nr. 1. Bisher sind 7 Publikationen erschienen.

¹⁴ *Utopia Andina. El Proyecto comunero Andino*, in: *500 Anos... a.a.O.*, Nr.1, 3.

Christentums und indianischer Tradition betrifft, wird festgestellt, daß diese Vision bis heute ihrer Verwirklichung harrt: „Dafür ist wohl – über das Jahr 1992 hinaus – ohne Ideologie und mit viel Sachverstand noch fast alles zu tun!“¹⁵

Die indianischen Völker wissen das nur zu genau. Seit 1986 finden alljährlich in verschiedenen Ländern des Kontinents sogenannte Indianertreffen statt. Um nur die wichtigsten zu nennen, seien 1986 die Treffen in Quito/Ecuador; 1987 in Tole/Panama; 1988 in La Paz/Bolivien und 1989 in Palma Sur/Costa Rica; 1990 in El Salto/Panama und schließlich 1991 in Brasilien erwähnt. Im Rahmen dieses brasilianischen Treffens übergaben Vertreter von 34 Indigena-Gemeinden dem Papst während seiner schon erwähnten Brasilienreise ein Schreiben, worin sie ihre historische Situation, aber auch ihre Visionen und Erwartungen formuliert haben. Das Schreiben ist so überschrieben: Es sind 500 Jahre des Leidens und der Trostlosigkeit.¹⁶

Generalthema aller Versammlungen war: unsere Kultur und unser Widerstand gegen alle Formen der Unterwerfung. Aiban Wagua, Sprecher der Kuna-Indianer, faßt angesichts der 500 Jahr-Feierlichkeiten folgendes zusammen: „Wir Indianer wissen, daß wir nur unseren Widerstand, unseren unzählbaren Wunsch weiterhin zu leben feiern können, trotz dem Dunkel der Nacht, das gegen uns ist.“¹⁷ Die soziopolitischen und wirtschaftlichen Konsequenzen aus dieser Erfahrung sind bekannt, aber das Gesagte hat auch religiöse Folgen. Deziert heißt es dazu:

„In Lateinamerika haben sich die indianischen Religionen erhalten und in einigen Regionen haben sie sich immer mehr verwurzelt, trotz des Christianismus [...] Die gleiche Haltung eines Teils der Kirche, welcher von einer integristischen Pastoral zu einer Pastoral übergeht, die mehr von einer Inkulturation des Evangeliums ausgeht, wird von einigen unserer Geschwister mit gewissem Mißtrauen beachtet. Eine neue Strategie der Beherrschung? Es stimmt, daß dieser Wandel in der Kirche wegen vieler Faktoren erfolgt. Immer aber wird er von *außerhalb des Indianers* gedacht, von einem vermeintlichen Wunsch der Indianer aus, von einer Unkenntnis oder Geringschätzung der indianischen Religionen aus. [...] Die Akzeptierung und Anerkennung der indianischen Religionen, fähig, unseren Gemeinschaften – trotz der vielen Todesdrohungen – einen inneren Zusammenhalt zu geben, würde im Innern der Kirche tiefe und radikale Änderungen voraussetzen. Es würde eine Annäherung durch den Dialog zwischen Erwachsenen voraussetzen; es würde bedeuten, die Idee der *Unvollkommenheit der indianischen Religionen* aufzugeben. Wenn unsere Völker unbedingt wie die Mehrheit in der Kirche denken müssen und von Gesichtspunkten her, die uns fremd sind, wie kann man dann die Universalität der Kirche verstehen, die sich diese selber zuschreibt? Und wo bleibt die gleiche Distanz gegenüber den verschiedenen Kulturen?“¹⁸

Diese Gretchenfrage aus indianischer Sicht an die Kirche und ihre Verkündigung beantwortet Aiban Wagua selber, wenn er sagt:

¹⁵ M. Delgado, Die Vision eines Indio, in: KatBl 117 (1992) H.6, 428.

¹⁶ Son 500 anos de sufrimiento y tristeza, in: Cuarto intermedio, Cochabamba/Bolivien, 23/Mai 1992, 50f.

¹⁷ A. Wagua, Aktuelle Folgen der europäischen Invasion in Amerika. Eine indianische Vision, in: Land in Sicht, hrsg.v. Fastenopfer/Brot für alle, Luzern/Basel 1992, 5. Wiederabdruck in: Nach 500 Jahren – Stimmen aus dem Süden, hrsg.v. FDCL Berlin, Berlin 1992. Meine Zitation folgt der Schweizer Veröffentlichung.

¹⁸ A.a.O., 7f.

„Aus diesem Kontext heraus kann es in der Pastoralarbeit der Kirche unter den indianischen Gemeinschaften nicht nur um die Aufrichtung der Gefallenen gehen, sondern auch darum, jene Schritte zu ermöglichen, die in einem ungerechten, halbjahrtausendjährigen Krieg Widerstand leisten, damit dieser Widerstand immer stärker, der Sieg immer wirklicher und die Utopie immer greifbarer und besser verständlich werden. Für einen nicht-indianischen Missionar handelt es sich um ein Schwimmen gegen den Strom seiner Gesellschaft, frei von einer mitleidvollen Haltung und in einer immerwährenden Suche einer gemeinsamen Befreiung. Nicht um den Indianer als ein archaisches Überbleibsel der Menschheit zu isolieren und zu bewahren, sondern als Unterstützung seiner ganzheitlichen Befreiung, ohne ihn aus der bloßen Tatsache heraus, daß er marginalisiert ist, zu sakralisieren.“¹⁹

Diese Kritik reicht bis zu den Beschlüssen der letzten Generalversammlung des lateinamerikanischen Episkopates in Puebla 1979,²⁰ wo die Bischöfe als wichtigste Lösung die *vorrangige Option für die Armen* als Aufgabe der Kirche und Pastoral formulierten. Die Indianer ihrerseits anerkennen diese Option der Kirche, ergänzen aber – bzw. fragen aus ihrer Sicht kritisch an –, ob damit denn wirklich angemessen formuliert sei, worauf es im Blick auf die Wertschätzung insbesondere ihrer Kultur und ihrer selbst als Volksgruppe ankomme.

„Die lateinamerikanischen Bischöfe sprechen von der *Option für die Armen* und sie stellen uns in die Kategorie der Ärmsten unter den Armen. Hier wird nicht für den Anderen optiert, sondern für den von der herrschenden, konsumistischen Gesellschaft Getretenen. Hier werden wir zu einer Klasse reduziert und jener Reichtum, der seit fünf Jahrhunderten Widerstand leistet, wird nicht wahrgenommen, ebensowenig unsere Verpflichtung, von unserer Eigenart her zur Harmonie der Völker beizutragen.“²¹

Was sie damit meinen, ist kein allgemeinpolitisches und inhaltsleeres Schlagwort, sondern präzise Strategie im Blick auf sie selbst wie auch an die Adresse ihrer Unterdrücker. J.Lajo Lazo – ein Quechua Indianer formuliert das so:

„Wenn wir erklären, daß wir anfangen müssen, unsere ideologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Identität zu erringen, so heißt das, daß wir jetzt damit aufhören müssen, Opfer zu sein und uns als *Objekte* der westlichen Barbarei darzustellen. [...] Der westliche Krieg ist durch den Ausschluß und den Tod des Gegners bestimmt, der Inka-Krieg hat sein Ziel in dem Zusammenschluß und dem Zusammenleben – dem, was die Intellektuellen Gegenseitigkeit nennen. Mit anderen Worten: den Krieg zu gewinnen, bedeutet für den Inka, den Gegner zum Eintritt in ein wechselseitiges Verhältnis zu zwingen, das nicht ohne Kenntnis, Verständnis, Kommunikation mit den anderen und Überzeugung des anderen möglich ist. Wenn der Feind von Geburt an kriegerisch ist, so ist es notwendig, ihn zu heilen und ihm seine menschliche Natur zurückzugeben. Das Inka-Volk will die westliche Bombe entschärfen, statt sie zum Explodieren zu bringen.“²²

¹⁹ A.a.O., 9. Diese Erkenntnis und Grundforderung muß als Initialzündung dafür gewertet werden, daß es vom 17.-22. Sept. 1990 in Mexiko zur ersten gesamtlateinamerikanischen Ökumenischen Versammlung zu Fragen einer indianischen Theologie gekommen ist. Vgl. die Eröffnungsrede des mexikanischen Bischofs Samuel Ruiz Garcia aus Chiapas, der diesen Prozeß nachhaltig unterstützt, in: Christus 7/1991, 27f.; ebd. weitere Beiträge zum Thema einer indianischen Theologie.

²⁰ Vgl. Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft, in: Die Kirche Lateinamerikas. Dokumente der II. und III. Generalversammlung des lateinamerikanischen Episkopates in Medellin und Puebla, hrsg.vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn o.J., bes. Teil IV Art.1134-1165 u.ö.

²¹ *Wagua*, a.a.O., 10.

Die indianische Sicht der Kirche besteht aus drei verschiedenen, aber gleichzeitig wirkenden Strängen bzw. Strömungen. Daher erleben die Indianer diese Kirche als innerlich gespalten. Ein Teil handelt zugunsten der Indianer, fördert und ermutigt sie, weiterzugehen. Dieser Teil – so sagen sie – stirbt auch mit unseren Geschwistern, die fallen und verfolgt sind. Ein anderer Teil der Kirche ist aggressiv, mahnt uns zu Dankbarkeit gegenüber den Missionaren und betont unsere Kind-schaft. Sie glaubt,

„wir seien Kinder und sagt uns, die Kirche sei unsere Mutter und sie hätte Recht. Sie interpretiert unsere Wünsche und trifft sie praktisch nie. Sie hält sich krampfhaft an ihren alten Strukturen fest und scheint dazu fähig, unser Leben ihren alten Überzeugungen und Strukturen zu opfern.

Ein anderer Teil der Kirche ist der große, gleichgültige Teil. Es ist der Teil, dem es egal ist, ob wir existieren oder nicht. Bischöfe, Priester, Ordensschwester und Laien, die selbst die Indianer ihrer Länder ignorieren, sagen, daß sie mit uns nur Zeit verlieren; daß es schwerwiegendere Probleme in Lateinamerika gebe; daß das Problem des Indianers ein falsches Problem sei, das mit ein paar Schulen mehr, um sie zu integrieren, schnell und effizient gelöst sei, ohne einer Seite weh zu tun. Diese Trennung der Kirche schadet unseren Gemeinschaften, [...]. Aber wir haben Hoffnung auf den freundschaftlichen Teil der Kirche.“²³

4. Was ist das für ein Gott, der nicht Freund unserer Götter sein kann?

Diese in der Überschrift formulierte Frage stand im Zentrum einer großen Ausstellung in Genf, die aus Anlaß des Be-denkjahres 1992 von März bis Juni dieses Jahres gezeigt und von einem internationalen und interkulturellen Team vorbereitet wurde. Die Frage wird einem guatemalteckischen Indio des 17. Jahrhunderts in den Mund gelegt, der auf dem Hintergrund der Evangelisierungspraxis der damaligen Zeit das von den Fremden gebrachte Gottesbild verstehen möchte. Die Frage trifft so schon früh in dasjenige Zentrum, von dem die Bischöfe in Puebla in den Einleitungspassagen zu ihrem umfangreichen Dokument von 1979 sprechen. Zentral dafür sind die Beschlüsse Nr.51-53. Darin heißt es:

„Lateinamerika setzt sich aus verschiedenen Rassen und kulturellen Gruppen zusammen, die jeweils einem unterschiedlichen historischen Prozeß ausgesetzt waren. Es ist daher keine einheitliche und kontinuierliche Realität. Es gibt jedoch auch Elemente, die ein gemeinsames kulturelles Erbe historischer Tradition und christlichen Glaubens darstellen. Wir beklagen es, daß die Entwicklung bestimmter Kulturen sehr im argen liegt. In der Praxis werden Werte verkannt, verdrängt und sogar zerstört, die zur alten und reichen Tradition unseres Volkes gehören. Andererseits hat eine Aufwertung der autochthonen Kulturen begonnen. Aufgrund dominierender äußerer Einflüsse oder der verfremdenden Nachahmung importierter Lebensformen und -werte wurden die traditionellen Kulturen unserer Länder verbogen und beschädigt, und mit ihnen unsere Identität und unsere eigenen Werte.“²⁴

²² J. Lajo Lazo, 500 Jahre anticolonialer Widerstand, in: Stimmen aus dem Süden, a.a.O., 55/58.

²³ A.a.O., 12. Ein erschütterndes historisches Dokument, das jüngst bezüglich der religiösen Unterwerfung der Indianer in deutscher Übertragung erschienen ist, vermag diese historische Er-innerung der Indianer am Beispiel der andinen Völker Perus eingehend verdeutlichen. Vgl. *P.J. de Arriga*, Eure Götter werden getötet, hrsg.v. K.A. Wipf, Darmstadt 1992.

²⁴ Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft, a.a.O.

Schonungslos nennen die Bischöfe im Anschluß an diese Feststellung in den Beschlüssen 63-71 die ihrer Meinung nach dafür verantwortlichen Ursachen: Wirtschaftssysteme, die sich durch mangelnde Gerechtigkeit auszeichnen; unterschiedliche Behandlung der verschiedenen Staaten und ungleiches Verhandlungsgewicht auf internationaler Ebene; ungerechte Rohstoffpreise; das Wettrüsten als großes Verbrechen unserer Zeit; das Fehlen wirklichkeitsnaher Strukturreformen in der Landwirtschaft; ungerechte Landverteilung; Korruption, Kapital- und Intelligenzflucht und schließlich das Problem des Bevölkerungswachstums.²⁵

Die von der bolivianischen Bischofskonferenz eingesetzte Kommission zur Erarbeitung spezifischer pastoraler Aufgaben für die Belange der in ihrem Zuständigkeitsbereich lebenden indigenen Volksgruppen stellt selbstkritisch in ihrem ersten Vorlagepapier diese Erkenntnis ins Zentrum ihrer Arbeit. Auf die Formel gebracht heißt damit ihre selbstgestellte Aufgabe: Gott des Dollars oder armer Christus. Erst die Klärung dieser Vorausdisposition entscheidet über den Sinn der Aufgabe und die weitere Arbeit.²⁶

Was in der Analyse des Dokuments von Puebla bei aufmerksamer Lektüre fehlt, ist eine ebenso gründliche Bestandsaufnahme – wie dies hinsichtlich der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Situation geschehen ist – und zwar hier bezogen auf die Frage der Inkulturation des christlichen Glaubens im lateinamerikanischen Kontext. Die Bischöfe wußten das und haben schon damals mit Nachdruck darauf hingewiesen und sich verpflichtet, daß das Thema der Kultur und der Volksreligionen beim nächsten gesamtlateinamerikanischen Treffen das eigentliche und zentrale Aufgabenfeld sein müsse. Dieses Treffen – also Santo Domingo im Oktober dieses Jahres – möchte sich in besonderer Weise dieser Fragen annehmen. Dazu ist zuweilen verschiedentlich bekannt geworden, wie konfliktiv diese Generalthematik sein wird und vor allem, wie verschieden sie seit ungefähr zwei Jahren von den Beteiligten aufgefaßt wird. Die Frage nach dem indianisch-inkulturierten freundlichen Christengott muß also an dieser Stelle noch unbeantwortet stehen bleiben, zumindest bezogen auf die endgültigen Beschlüsse seitens des lateinamerikanischen Bischofsrates. Was jedoch von seiten der indianischen Gruppen und des südamerikanischen Indianerrates eindringlich gefordert wird und so auch vor der zuständigen bischöflichen Kommission für Indianer vorgetragen wurde, muß als klare Option und vorrangige Arbeitsgrundlage für die Versammlung in Santo Domingo gewertet werden.²⁷

In den nachfolgenden Abschnitten will ich versuchen, die Einschätzungen, wie sie in theologisch-kirchlichen Kreisen in Lateinamerika derzeit greifbar sind, wenigstens exemplarisch aufzuzeigen im Anschluß an das im Vorfeld von Santo Domingo zur Beratung an die nationalen Bischofskonferenzen ausgegebene vorläufige Dokument des lateinamerikanischen Bischofsrates CELAM.

²⁵ Vgl. a.a.O., 63-71.

²⁶ Vgl. X. Albó u.a., in: Kairos de Bolivia, La Paz 1991, 3.

²⁷ Vgl. Der gekreuzigte Kontinent, hrsg.v. H. Goldstein, Wuppertal 1991 bes. Kap.1, 11-28.

5. Entstehungsgeschichte und Gliederung des Konsultationsdokuments für Santo Domingo

Zum Jahresbeginn 1992 veröffentlichte der lateinamerikanische Bischofsrat CELAM die vorläufige Endfassung des Dokumentes von Santo Domingo mit dem Titel „Neue Evangelisierung – menschliche Entwicklung und christliche Kultur“, mit Bezug auf Hebr 13,8 im Untertitel „Jesus Christus gestern – heute und immer“.²⁸ Am 12. Dezember 1990 wurde diese Themenformulierung vom Papst definitiv bestätigt. Die Textsammlung ist als Konsultationspapier ausgewiesen und gemäß der Einleitung in den nationalen Bischofskonferenzen zu diskutieren. Bereits im Jahre 1990 veröffentlichte der lateinamerikanische Bischofsrat ein Dokument über die Generalversammlung der Koordinationsteilnehmer für die Vorarbeiten des Dokuments und über die außerordentliche Versammlung, in welcher gemäß der Anordnung des Papstes das Grundlagendokument über verschiedene Elemente einer pastoralen Reflexion für die Vorbereitung der IV. Generalversammlung des lateinamerikanischen Bischofsrats vorgestellt worden sind.²⁹

Mit Bezug auf diese außerordentliche Versammlung und das schon erwähnte Dokument über Elemente einer pastoralen Reflexion für die Vorbereitung der IV. Generalversammlung beginnt auch das Konsultationsdokument von Santo Domingo selbst.

Der derzeit vorliegende Text ist in fünf Kapitel gegliedert, die ihrerseits wiederum in Teilkapitel und Einzelbeschlüsse aufgegliedert sind. Kapitel 1 beleuchtet die historischen Perspektiven in 30 Abschnitten und 49 Beschlußfassungen. Kapitel 2 versammelt Vorschläge bezüglich Evangelium und Kultur in insgesamt 3 Großkapiteln, die jeweils wieder in Unterabschnitte gegliedert sind. Insgesamt werden 104 Beschlüsse formuliert. Das dritte Kapitel ist das umfangreichste des ganzen Dokumentes und ist überschrieben mit 'Entwicklung und Bildung der menschlichen Gemeinde/Gemeinschaft in Lateinamerika'. Dieser Traktat ist in 3 Großkapitel mit Unterabschnitten gegliedert und umfaßt insgesamt 320 Beschlüsse. Kapitel 4 schließt an mit der Überschrift 'Bibeltheologische Reflexion'. Dieser Traktat ist aufgeteilt in 6 Großkapitel mit ebenfalls verschiedenen Unterabschnitten. Insgesamt vereint dieses Kapitel 100 Beschlüsse. Das letzte und abschließende Kapitel formuliert pastorale Leitlinien. Wiederum in 3 Großkapitel gegliedert mit Unterabschnitten, die in insgesamt 68 Beschlüsse zusammengefaßt sind.³⁰

Eine angemessene, am Text durchgeführte, inhaltliche und vor allem pastoraltheologisch notwendige Diskussion kann an dieser Stelle aus zwei Gründen nicht geführt werden. Zunächst deshalb, weil das derzeit vorliegende Papier in dieser Form noch keine Endfassung darstellt und zweitens – das ist der entscheidendere Aspekt – sollen auf Wunsch der Redaktion diejenigen Stellungnahmen zur Sprache kommen, die aus dem Umfeld der Vorbereitungskommissionen der verschiedenen

²⁸ Vgl. Nueva Evangelizacion-Promocion Humana-Cultura Christiana „Jesucristo ayer hoy y siempre“, Santo Domingo, Republica Dominicana 1992.

²⁹ Vgl. Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) Nr. 232, Enero-Febrero 1990.

³⁰ Vgl. Nueva Evangelizacion-Promocion Humana-Cultura Christiana a.a.O.

Bischofskonferenzen über deutschsprachige Publikationen nicht zugänglich sind. Darüber hinaus sollten diese Verlautbarungen aus den Mündern und Federn der betroffenen Volksgruppen und deren ortskirchlichen Organisationen selbst stammen.

6. Trotz Leben auf der Schattenseite glauben wir an das Licht des Evangeliums

Ein beeindruckendes Zeugnis in dieser Hinsicht stammt aus der Prälatur Ayaviri, die im Hochland der Südan den Perus zusammen mit der Prälatur Sicuani und Juli, der Diözese Puno und der Erzdiözese Cusco die Kirche des Surandino bildet. Dort wurde am 4. Dezember 1991 der seit 1982 amtierende apostolische Administrator Francisco d'Alteroche nach 10-jähriger Amtsausübung von dem aus Spanien stammenden Salesianer Juan Godayol Colom abgelöst, dessen Bischofsweihe am 7. Januar 1992 in Arequipa stattfand. Für die Pastoralarbeiter der Prälatur, deren Gemeinden, auf drei Provinzen aufgeteilt, von Urwaldlagen bis zu 5000 Meter Höhe in den Anden verstreut angesiedelt sind, war dies ein unverständliches Vorgehen. Daraufhin schrieben sie dem Papst einen Brief mit dem Titel: *Das eine Ohr fürs Evangelium, das andere fürs Volk*.³¹ Nach einer äußersten Sympathiebekundung und überschwänglichem Dank im einleitenden Text an ihren bisherigen Bischof d'Alteroche wird mit der Kritik an der offiziellen Kirchenführung im Blick auf die besonderen Herausforderungen der ortskirchlichen Situation Ayaviris nicht hinter dem Berg gehalten. Wörtlich heißt es:

„Jedoch möchten wir hier Eurer Heiligkeit unsere Verwunderung und auch unseren Schmerz zum Ausdruck bringen, angesichts des Mißtrauens, dem diese Pastoralarbeit durch den apostolischen Nuntius in Peru ausgesetzt ist. Wir fragen uns, warum unsere Ortskirche von Ayaviri 20 Jahre lang ohne Bischof blieb. [...] Wir haben das Schweigen der Nuntiaturs bemerkt, als der *Leuchtende Pfad*³² das Institut für Erziehung auf dem Land vollständig zerstört hat, eine Einrichtung der Prälatur, die seit 25 Jahren für die Förderung und Evangelisierung der Andenwelt arbeitet. Wir sind auch besorgt über die Tatsache, daß die Personen, die zur Verteidigung ihrer Interessen sich mit Verleumdungen gegen unsere Kirche gerichtet haben, mit aller Zuvorkommenheit empfangen wurden, während die Mitarbeiter in der Pastoral mißtrauisch betrachtet werden und man sie nicht anhören wollte, genausowenig wie man den Schmerzensschrei von Tausenden von Männern, Frauen und Kindern gehört hat, die zu einem vorzeitigen Tod verurteilt sind. [...] Wir sind tief betroffen zu erleben, wie wenig in den letzten Jahren der Apostolische Nuntius unsere Evangelisierungsbemühungen zu verstehen und zu unterstützen wußte; und daß er dagegen bei mehr als einer Gelegenheit uns in unserer Begeisterung für ein Evangelium im Herzen der Menschen und des Volkes das Selbstvertrauen genommen hat und so dazu beitrug, uns mehrmals in eine gefährliche Situation zu bringen. Jedoch sind wir trotz all dieser Prüfungen weder entmutigt noch verbittert, und wir wollen der Kirche ganz und gar treu bleiben.“³³

³¹ Dieser Brief ist abgedruckt in: *Weltkirche* 2/1992, 65f.

³² Sendero Luminoso: Terrororganisation in Peru, die seit 1980 mehr als 25000 Menschen auf grausamste Weise umgebracht hat.

³³ A.a.O., 66. Zur besonderen Situation der Prälatur Ayaviri vgl. *J. Freitag*, Ayaviri, al servicio del Pueblo andino, que se organiza para la vida, sowie: *T. Schreijäck*, Grundanliegen des Pastoralplans der Prälatur Ayaviri, in: *Pastoral der Befreiung*, hrsg. v. J. Sayer/W. Tzscheetzsch unter Mitarbeit von T. Schreijäck, Altenberg 1991, 45-60.

Was an diesem Beispiel einer Prälatur an Erwartungen und pastoralen Notwendigkeiten in aller Deutlichkeit, ausgehend von der aktuellen Situation an die Adresse der Kirchenleitung formuliert wurde, läßt sich auf kontinentaler Ebene in der Bewertung des vorliegenden Konsultationsdokuments für Santo Domingo ebenfalls feststellen. Dafür sollen drei Beispiele exemplarisch genannt werden: zuerst die in Mexico erscheinende Zeitschrift *Christus*³⁴, weiterhin die von der bolivianischen Bischofskonferenz veröffentlichte umfangreiche Textsammlung *Aporte de la Conferencia Episcopal de Bolivia a la IV Conferencia del Episcopado Latino Americano Santo Domingo 1992*³⁵ und abschließend die Empfehlungsrichtlinien, wie sie für eine angemessene Berücksichtigung der indigenen Kulturen und der Volksreligiosität vorgelegt worden sind.³⁶

Das Generalthema in *Christus*³⁷ lautet: Santo Domingo – ein kontroverses Dokument. Was damit gemeint ist, läßt sich in 5 Thesen zusammenfassen:

– Der Text von CELAM ist generell kritisch bewertet worden und hat in den meisten der Stellungnahmen harte Kritik hinnehmen müssen. Einerseits werden die geäußerten Herausforderungen positiv aufgenommen, aber auf der anderen Seite zeigt sich jüngst eine Achsenverschiebung auf die vorkonziliare Tradition vor Medellín und Puebla.³⁸

– In der Formulierung *neue* Evangelisierung impliziert der Text den Anspruch, das Neue würde mit der Versammlung von Santo Domingo oder wenigstens im Umfeld davon entstehen. Zum einen Teil aber bleibt die Bedeutung des Konzils im Halbdunkel, vor allem seine Bedeutung für den Dialog mit der Moderne und die Bedeutung von Medellín und Puebla für den Dialog mit der lateinamerikanischen Realität ebenso. Zum anderen Teil bleibt das Neue, was sich bereits im kirchlichen Leben an der Basis ereignet hat, einfach beiseite.³⁹

– Das Vorbereitungsdokument von Santo Domingo repräsentiert im Ganzen eine Modernisierung der lateinamerikanischen Pastoral, die in Wirklichkeit konservativ ist. Eine Reform von oben. Es ist ein Blinzeln nach rechts im Blick auf die Tradition von Medellín und Puebla. Es täuscht denjenigen, der glaubt, es sei bloß eine Verschiebung nach rechts. Nein, es steht an der rechten Spitze.⁴⁰

– Auf Puebla bezogen ist uns gesagt worden, es gebe Licht- und Schattenseiten. Jetzt werden wir zusammengerufen, die Irrtümer zu korrigieren. Unabhängig davon ist nicht klar und deutlich und das Dokument bleibt zweideutig, sagt aber weder schwarz noch rot, so als wäre der Weg für die Begegnung mit der Wahrheit des Evangeliums weder kalt noch warm.⁴¹

– Im Bezug auf den Abschnitt des Dokuments, der die sozio-politische Realität

³⁴ Vgl. *Christus*, Coyoacán/Mexico, 1/1991.

³⁵ La Paz 1991.

³⁶ 500 Anos de Evangelizacion en Mexico, Mexico 1992.

³⁷ Vgl. *Christus* 1/1991.

³⁸ Vgl. a.a.O., 7.

³⁹ Vgl. a.a.O., 12.

⁴⁰ Vgl. a.a.O., 32.

⁴¹ Vgl. a.a.O., 37.

Lateinamerikas beleuchten soll, wird festgestellt: dieser Teil bietet keinesfalls eine Analyse der sozio-politischen Realität Lateinamerikas. Kein einziger Punkt entspricht einer Analyse, keine einzige analytische Struktur ist evident und es fehlt der rote Faden. In Wahrheit geht es hier nicht um Analysen, sondern um signifikante Elemente und grundsätzliche Tendenzen. Aber die Aufzählung der Elemente und Tendenzen, wie sie gemacht sind, sind so verworren, daß man sich nur äußerst schwierig ein Bild über die soziale und politische Realität unseres Kontinents machen kann.⁴²

Das von der bolivianischen Bischofskonferenz erarbeitete und an CELAM weitergereichte Dokument ist das, soweit mir bekannt, umfangreichste der bisher publizierten Dokumente. Als signifikantes Merkmal – und darin unterscheidet sich das Dokument auch in der Vorgehensweise von dem Konsultationspapier von Santo Domingo – sind die klaren Optionen am Beginn der Texte, die für alle weiteren Kapitel eindeutige Referenzrahmen bilden. Die Bischöfe überschreiben diesen Referenzrahmen mit der Überschrift: *Grundsätzliche pastorale Optionen*. Dort wird gesagt:

1. Die neue Evangelisation in Bolivien, sollte sie den Herausforderungen und aktuellen Situationen tatsächlich entsprechen, kann nur in der grundsätzlichen Feststellung bestehen, daß die Rechtskräftigkeit und die Wichtigkeit der Optionen der früheren Generalversammlungen beibehalten werden (Medellin und Puebla). Im einzelnen sind das: die Option für die Armen, die zumindest in unserem Land neu ihre kulturelle Dimension entdeckt haben; die Option für die Jugendlichen und für die Familie, also diejenigen Sektoren, die am meisten unter den Auswirkungen der ökonomischen, sozialen und kulturellen Benachteiligungen unserer Zeit leiden müssen.

2. Ausgehend von diesen Optionen haben wir neue pastorale Felder beschlossen, die auf wichtige Antworten auf die vielfältigen Herausforderungen von heute Bezug nehmen. Im einzelnen geht es uns dabei um die kirchlichen Basisgemeinden, die Herzstücke der Kirche im Kleinen sind; die Kulturen und die Volksreligiosität, die ein Reichtum und das eigentliche evangelisatorische Potential für die Mehrheit unseres Volkes bilden; die Bibel, die bevorzugt in unseren Kirchen, Gemeinden, Gruppen und Bewegungen gelesen und vertieft werden soll; die Ökumene, die wir in anbetracht des ständigen Anwachsens verschiedener religiöser Gruppen für unabdingbar wichtig erachten; die Laien und im besonderen die Rolle der Frau, die auf dem Gebiet der Evangelisierung und Mission zunehmend an Vertrauen auf ihre Stimme und ihre Beiträge entwickelt und schließlich der Diözesanklerus, der mutig mehr und mehr das Gesicht einer selbständigen Kirche bekommt.⁴³

3. Abschließend zu den exemplarischen Stellungnahmen soll noch eine Handreichung zur Sprache kommen, die eine Versammlung von indigenen Pastoralagenten EAPI⁴⁴ für die Selbstartikulation der verschiedenen indigenen Gruppen erarbeitet

⁴² Vgl. a.a.O., 42.

⁴³ Vgl. Aporte de la Conferencia Episcopal de Bolivia a la IV Conferencia del Episcopado Latino Americano, Santo Domingo 1992, S.3.

⁴⁴ EAPI = Enlace de Agentes de Pastoral Indígena = Versammlung der indigenen Pastoralagenten.

hat und im besonderen für eine indigene Pastoral der Zukunft vorschlägt. Dieses Dokument wurde im Februar 1992 publiziert⁴⁵ und beginnt nach einer Einführung und Präsentation der Arbeitsgruppen mit Erklärungen der Arbeitsmethoden auf drei Ebenen: zunächst die lokale Ebene = Pfarrei oder Dekanat; dabei handelt es sich vorrangig um monoethnische Gruppierungen; daran schließt die regionale Ebene an = interdiözesane Dimension, wobei vorrangig pluriethnische Gruppierungen anzutreffen sind; und zuletzt die nationale Ebene, die im lateinamerikanischen Kontext immer pluriethnisch ist.

Das Arbeitsschema sieht 5 Schritte vor, die auf allen Ebenen beibehalten werden.

a) Zunächst geht es um die Frage der Identität des Indios und derjenigen der Pastoralagenten, d.h. konkret: wer ist der Indio und wer sind die Pastoralagenten.

b) Erinnerung der indianischen Geschichten, d.h. den historischen Prozeß der Gemeinden erarbeiten.

c) Wie kommt Gott in den Kulturen vor, d.h. eine Theologie der indianischen Identität erarbeiten.

d) Gott im Prozeß der indianischen Gemeinschaften, d.h. eine Theologie der Geschichte erarbeiten.

e) Formen der Begleitung und Verpflichtungen zu konkreten Handlungen, d.h. pastorale Leitlinien und Bekehrungshilfen erarbeiten.

Für alle 5 Schritte hat das Dokument Leitfragen erarbeitet, die an dieser Stelle zwar nicht vollständig wiedergegeben, aber doch wenigstens in den wichtigsten Stoßrichtungen zusammengefaßt werden sollen. Damit sollen die Gruppen bei ihren Zusammenkünften gemäß dem oben angesprochenen Arbeitsschema vorgehen.

Zu a) Die Grundfrage für alle weiteren Schritte lautet: Was besagt das, daß Du ein Indigena bist? Wie kann Dich eine andere Person als Indigena erkennen? Welche Differenz besteht zwischen Indigena sein und nicht Indigena sein? Wie kommst Du zurecht, wenn Du mit anderen Indigenas zusammenkommst und wie fühlst Du Dich, wenn Du mit Nicht-Indigenas zusammenkommst? Wie geht man in einer Indigena-Gemeinde mit der Macht um? Wo bzw. wie kommen Indigenas in den Genuß von Bildung?

Ähnlich wird verfahren, wenn die Frage nach der Identität der Pastoralagenten zu klären ist. Dafür heißt die Grundfrage: Was hat ein Pastoralagent zu tun, damit er sich mit Euch identifizieren kann? Was erwarten die Indigenas von den Pastoralagenten, die das Evangelium verkünden wollen? Was hat die Kirche zu tun, damit sie Kirche der Indigenas sein kann?

Zu b) Die Aufarbeitung der indigenen Geschichte geschieht in 3 Schritten. Zunächst geht es um die alte Geschichte. Dafür sind folgende Fragen vorgesehen: Wer waren und von wo kamen die ersten Personen unserer Gemeinde? Welches ist der ursprüngliche Name unserer ethnischen Gruppe und was bezeichnet bzw. bedeutet er? Warum haben unsere Vorfahren diesen Ort besiedelt? Welche Anliegen haben unsere Vorfahren verfolgt, um ihr Leben zu verbessern? Die Teilnehmer sollten zu allen diesen Fragen jeweils eine Liste der ihrer Meinung nach

⁴⁵ Vgl. 500 Anos de Evangelización en Mexico, Mexico 1992, ebenso: Evangelización y cultura, in: Christus 8/1991 und Pastoral indigena, Quito/Ecuador 1991.

wichtigsten Argumente zusammenstellen. Diese werden dann im Plenum diskutiert.

In einem zweiten Teil geht es um Fragen der jüngeren Vergangenheit. Vorgeslagen werden z.B.: Warum hat der Prozeß begonnen, daß wir unsere Geschichte vergessen haben? Welches waren die Konsequenzen für die indianischen Gemeinschaften, daß der europäische Mensch in Amerika angekommen ist? Welches waren die Konsequenzen für die indianischen Gemeinschaften und ihre Religion, daß die Kirche zu ihnen gekommen ist?

In einem dritten und letzten Schritt geht es dann um die Frage der aktuellen Situation und der Rückgewinnung der indianischen Identität. Eine Frage dazu lautet: Was macht gegenwärtig die indianische Gemeinschaft, um im Gemeinschaftsgefühl zu wachsen? In dieser Weise wird in Punkt c) und d) verfahren, was ich an dieser Stelle aus Platzgründen zurückstellen möchte. Abschließend jedoch sei zu Punkt e) *Pastorale Leitlinien* noch eine kurze Zusammenfassung gegeben. Alle zu a) bis d) gehörenden Klärungsprozesse münden dann in die eigentliche Zieldimensionen, die für weitere Begleitungen wichtig sind. Dafür unterscheidet das Dokument 4 Aspekte. Zunächst geht es um die Verpflichtung des Respekts vor der Identität der Einzelperson und deren Stärkung; sodann um die Verpflichtung des Respekts vor der indigenen Geschichte mit dem Ziel, den Wert einer jeden Geschichte mit allen übrigen gleichzusetzen und als jeweils eigenerlebte Geschichte positiv zu bewerten. In einem dritten Schritt geht es um die pastoralen Verpflichtungen der Indigenas mit dem Generalziel, die ursprünglichen Riten, Zeremonien und Theologien als Teil der Liturgie und Theologie der Kirche einzugliedern und abschließend um die Verpflichtung zur Inkulturation der Pastoralagenten, wobei es vorrangig um eine gleichwertige Interdependenz zwischen indianischer und kirchlicher Theologie gehen soll, die letztlich wiederum Teil einer gemeinsamen, aber dennoch sich aus verschiedenen Wurzeln nährenden Liturgie werden kann.⁴⁶ Auf dieser Grundlage – so das Dokument – wird sich eine Evangelisierung, die sich als neue Evangelisierung in einer neuen Kultur versteht, verwirklichen können. Deren zentrale Anliegen finden ihren Ausdruck darin, den Plan Gottes in unserer Arbeit, in unseren Organisationen und in unseren Traditionen positiv zu entdecken. Er wird sich in konkreten Aktionen ausdrücken, die alle als Volk Gottes vereint. Dazu gehören grundlegend: der Kampf für gerechte Bodenverteilung und Bodenerhaltung; in den indigenen Organisationen der Kampf für die Menschenrechte und die Gerechtigkeit um schließlich die religiöse Praxis und den Glauben des Volkes selbst zu stärken.

⁴⁶ Vgl. 500 Anos de Evangelizacion en Mexico, a.a.O., 9. Die Zweimonatsschrift 'Pastoral Andina', die vom Instituto Pastoral Andina in Cusco/Sicuani/Peru herausgegeben wird, hat zur Aufarbeitung in den Gemeinden seit dem Jahr 1990 in jeder Nummer eine eigene Rubrik zum Thema '500 anos con las venas abiertas', mit dem die Campesinos in der oben beschriebenen Weise Einzelthemen bezüglich ihrer Identität und Geschichte durch Fragen, Lückentexte und kulturelle Informationen bearbeiten.

7. Wirklich neue Evangelisierung in einer neuen Kultur heißt lateinamerikanisch: Amerindia

Die leidvolle 500-jährige Vergangenheit, der neueinsetzende Prozeß der Selbstentdeckung der Indios, die globalen Herausforderungen für das Überleben der Menschheit, die ethnischen Aufbrüche und Autonomieansprüche auf allen Kontinenten dieser Erde markieren einen Wendepunkt in der Geschichte der Menschheit. Dieser Wendepunkt aber findet nicht außerhalb, sondern auch innerhalb der Kirche seinen Niederschlag. Was am Anfang mit Karl Rahner über die Rolle der Befreiungstheologie gesagt wurde, ist für den lateinamerikanischen Prozeß unumkehrbar und wäre ohne sie nicht denkbar. Und er unterstreicht auch, was oben im Text in Anmerkung 16 bereits gesagt wurde. Hoffentlich bedeutet Santo Domingo im Oktober dieses Jahres einen konstruktiven Schritt weiter in diesem Prozeß und nicht vor dem Urteil der Geschichte einen Rückschritt. Der begonnene Prozeß selbst ist das Programm: er heißt *Amerindia*.⁴⁷

⁴⁷ Vgl. dazu 500 anos: conquista, evangelización, identidad, in: Paginas 116, Lima Juli 1992. Amerindia, in: Werkmappe Weltkirche Nr.84/1992. Zum ganzen Kontext: T. Schreijäck (Hg.), Das indianische Antlitz Gottes, Frankfurt 1992 (erscheint im Herbst).

Hans-Georg Ziebertz

Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung

Bei der Konstitution einer Disziplin als Wissenschaft sind Fragen der Methodologie von besonderer Bedeutung. Forschende Religionspädagogen müssen angeben können, *was* sie zu untersuchen beabsichtigen und *wie* sie es tun wollen. Die Religionspädagogik ist, zumindest in der Bundesrepublik, überwiegend hermeneutisch orientiert. Eine sich praktisch verstehende Wissenschaft bedarf systematisch erhobenen Wissens und systematisch erworbener Kenntnisse über die Wirklichkeit, um den spekulativen Anteil in der Theorieentwicklung gering zu halten. Die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion weist auf die zunehmende Bedeutung einer Sichtweise hin, die die klassischen Paradigmen 'hermeneutisch', empirisch' und 'kritisch' als ergänzungsbedürftig erscheinen läßt. Aus der Perspektive des empirischen Paradigma werden in diesem Beitrag einige der damit zusammenhängenden Fragen diskutiert.

1. Bedarf an Erkenntnis und Wissen

Die Diskussion in Kirche und Theologie um die Krise des Glaubens bzw. der Glaubensstradierung und die Krise religiöser Institutionen dauert an. Den Feldern, mit denen sich die praktische Theologie vornehmlich befaßt, Katechese, Gemeinde und RU, wird eine Kette von Krisensymptomen nachgesagt. Diese sind datailliert beschrieben und immer wieder werden neue Aspekte entdeckt und analysiert. Eine Fülle von Publikationen bieten Lösungsvorschläge an. Dabei wird das Krisenmanagement auf Micro-, Meso- und Macroniveau durchgeführt. Das Spektrum reicht von der Reflexion der interaktionalen Begegnung im pastoralen Feld bis hin zu global-angesetzten Vorschlägen, welcher Weg aus der gegenwärtigen Situation herausführen könnte. Insbesondere an „Visionen“ und „Träumen“ besteht kein Mangel.

Es ist auffallend und soll im Sinne einer Frage formuliert werden, warum diese Überlegungen, sowohl die Krisenwahrnehmung, als auch die Entwicklung von Konzepten zu ihrer Überwindung, überwiegend spekulativ erfolgt. Als Beispiel sei nur auf den Begriff der 'neuen Religiosität' verwiesen. Solange die Diskussion über die Krise der Glaubensstradierung stattfindet, wird parallel von der Ausbreitung einer 'neuen Religiosität' gesprochen. Insbesondere die kirchliche Jugendarbeit hat dies eine lange Zeit zu spüren bekommen. Mit einem kritischen Blick auf die etablierten Jugendverbände wurden 'neue religiöse Bewegungen' als der 'Aufbruch' verstanden, der sich gegenüber der traditionellen Jugendarbeit etablierte. Jedoch war oft nicht klar erkenntlich, ob man sich einen solchen Aufbruch wünsche, oder meinte, diesen bereits wahrnehmen zu können. Der 'Wunsch' wurde nicht selten auf eine Weise formuliert, als ob es sich um eine Tatsachenbeschreibung handele. Solche Verzerrungen tragen dazu bei, die Unterscheidung zwischen Wunsch, Wahrnehmung und Wirklichkeit zu vernebeln. Sie verhindern aber nicht nur eine Wirklichkeitsdiagnose, sondern auch den Entwurf einer auf sie abgestimmten Zielperspektive.

Der Gegenstand der Rp ist das religiöse Lernen – bei einem engen Verständnis der Disziplin – vornehmlich in der Schule. Die Schule und der Religionsunterricht bieten aufgrund ihrer Überschaubarkeit, der Pflichtpräsenz 'aller' Kinder, umrisener Lernfelder und -aufgaben usw. geradezu ideale Verhältnisse, um die Frage

nach der Wirklichkeit und die Formulierung von Zielen, vor allem aber die Frage nach dem 'Verbindungsstück' zwischen beiden präziser und systematischer zu untersuchen und zwar unter der Voraussetzung, daß man etwas unter einer bestimmten Zielperspektive besser verändern kann, wenn man das Bedingungsgefüge gut kennt.

Ein wichtiger Bestandteil für das schulische Lernen sind zum Beispiel die religionsdidaktischen Materialien, von denen die Verlage Jahr für Jahr eine Vielzahl produzieren. Für alle Schulstufen werden Curricula angeboten, in denen zu bestimmten Themen aufeinander abgestimmte Lernziele, Lerninhalte und Medien vorgeschlagen werden. In gewisser Hinsicht beinhalten solche Unterrichtsmaterialien das Versprechen, daß mit ihrer Hilfe Lernprozesse didaktisch verantwortet und effizient durchgeführt werden können und daß sie die Frage implizit beantwortet haben, wie am besten mit welchem Ziel und mit Hilfe welcher Inhalte gearbeitet werden kann, womit am besten begonnen wird, welches Wissen von Schülern vorausgesetzt werden kann, wo Hindernisse liegen könnten, wie der Inhalt strukturiert sein muß, welche Lernphasen in Betracht kommen, welche Mittel gebraucht werden sollen und wie ein Lernprozeß evaluiert werden kann. Zudem ist zu berücksichtigen, welche intrapersonlichen Lernprozesse in den Schülern ablaufen, welche 'Konstitution' den Ausgangspunkt bildet und wie sich Lerninhalte und das Selbstkonzept der Schüler zueinander verhalten.¹ Tatsache ist, um bei diesem Beispiel zu bleiben, daß kaum eines der angesprochenen Unterrichtsmodelle auf ihren tatsächlichen Effekt hin überprüft wurde und zwar so überprüft, daß nicht nur eine persönliche Erfahrung zugrunde gelegt wird. Es beruht letztlich auf Vermutungen, daß im Zusammenspiel von Lehrern, Schülern und entsprechenden Lernumständen ein bestimmtes Resultat erreicht wird. Es ist jedoch leicht einsichtig zu machen, daß unter anderem das Konzept des Unterrichts (kerygmatisch, problem- oder erfahrungsorientiert, usw.), der Unterrichtsstil (frontal, multimedial, usw.), die religiöse Ansprechbarkeit der Schüler und ihr sozialisatorischer Hintergrund sowie die Qualität der Unterrichtsentwürfe (additive Verwendung verschiedener Inhalte, Aufbau des Stoffs nach dem Gebot der zunehmenden Komplexität, Systematik, usw.) ein komplexes Netzwerk bildet, dessen 'Effekte' spekulativ kaum abzuschätzen sind.

Andere Beispiele sind zentrale theoretische Konzepte wie etwa das 'Lernen am Modell', am 'Vorbild', der Religionslehrer als 'Zeuge', 'religiöse Autonomie', usw., die dringend einer Überprüfung bedürfen, was sie zu leisten vermögen und ob sie tatsächlich einlösen und unter welchen Bedingungen sie einlösen, was Rp von ihnen erhoffen. Ist das Konzept des Modell-Lernens wirklich auf den RU anwendbar, wo sich Schüler und Lehrer für eineinhalb Stunden pro Woche sehen und führt es zu den Effekten, die man sich in diesem

¹ Zwergel spricht in Anlehnung an Shulman von zwei Forschungsrichtungen: der 'process-product-research', das inhaltsorientiert ausgerichtet ist und einem 'student-mediation-program', das sich auf die internen Prozesse in Schülern konzentriert. Beide Richtungen müssen aber nicht als Gegensätze begriffen werden, denn sowohl das Lernen via Inhalte als auch Persönlichkeitsprozesse sind faktische Gegebenheiten, die darum beide für eine rp Forschung von Interesse sind; vgl. H.A. Zwergel, Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung; in: RpB 25/1990, 69-91, hier 83f.

Zusammenhang erwünscht? Und führt persönliche Abstinenz bei der Vorführung persönlicher Glaubensüberzeugungen zum Agnostizismus, wie vermutet wird,² oder ist sie eine Vorbedingung für den Versuch, Kinder in ihrem eigenen Glauben reifen zu lassen?³ Bei derart zentralen Konzepten hinsichtlich des Handelns der Lehrerinnen und Lehrer fehlt es an Erfahrungsdaten, ob die Hoffnungen, die mit diesen Ideen verbunden sind, zurecht an sie geknüpft werden.⁴

Als letztes Beispiel kann das Katechismuslernen genannt werden, das kirchlicherseits neue Beachtung findet. Manche versprechen sich davon eine Verbesserung der religiösen Erziehung, andere schätzen seine Möglichkeiten eher negativ ein. Aber was ist eigentlich über die Wirkung der verschiedenen Möglichkeiten, mit Hilfe eines Katechismus oder mittels anderer Verfahren religionspädagogisch zu arbeiten, bekannt? Es wäre sicher wirksamer, mit systematischem Wissen als mit Vermutungen eine Diskussion über Sinn und Unsinn bestimmter Entwicklungen führen zu können – so über die Sinnhaftigkeit, das Katechismus-Lernen wiederzubeleben.

Die wenigen Problemhinweise bilden neben anderen zu nennenden das materiale Objekt der Forschung. Das materiale Objekt gibt an, was der Gegenstand der Rp ist und wo die Orte des Rp Forschens liegen. Diese konkreten Gegenstände sind eingebettet in die Frage, wie die gesellschaftliche Präsenz der Kirche heute im Horizont ihrer Botschaft beschaffen ist und wie sie darin ihrem Interesse nachkommen kann, ihre Botschaft als eine befreiende Botschaft des Lebens erkenntlich zu machen. Letzteres ist aber nur über den Weg der Konkretion näher zu bestimmen, wozu es gesicherten Erfahrungswissens bedarf. Obwohl vor rund zwanzig Jahren das Wort von der „empirischen Wende“ in der Rp die Runde machte, fehlen zum Gegenstandsbereich des RU Erkenntnisse, wie und unter welchen Umständen welche Konzepte, Interaktionen usw. in der Praxis des RU 'funktionieren' und welche religiösen Bedeutungsstrukturen bei Menschen unterschiedlichen Alters, kirchlicher Nähe und sozialer Schichtung anzutreffen sind.⁵ Es gibt ein Defizit der 'Tatsachenkenntnis', um eine kritische Beziehung zu den Vermutungen und Bekundungen, Spekulationen und Empfehlungen herstellen zu können, die an das Lernen im RU gerichtet werden. Angesichts der anhaltenden Krisenanalyse der Glaubensstradition liegt es auf der Hand, die verschiedenen Mittel der Wissenschaft zu nutzen, um, bei all ihrer Begrenzung, den spekulativen Anteil bei der Reflexion der Praxis zu vermindern. Gefragt ist eine Rp Forschung, die dies vermag.

2. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund – Methodologiediskussion

In einem viel beachteten Band zur Lage der Praktischen Theologie (PTh) – die Rp wird als deren Teil verstanden – aus dem Jahre 1974⁶ schreibt R. Zerfaß: „Alles

² So F. Lyons, Religionsunterricht in England; in: RpB 13/1984, 137-155.

³ Vgl. B. Gates, Mit welcher Wirklichkeit haben wir es im Unterricht über Weltreligionen zu tun?; in: M. Kwiran/H. Schultze, Bildungsinhalt: Weltreligionen, Münster (Comenius) 1988, 125-131.

⁴ Hierbei wird noch abgesehen von einer Klärung der Frage, was „gute“ und „schlechte Modelle“ sind.

⁵ Diese Einschätzung bedeutet keine Unterschlagung der Tatsache, daß bereits eine Reihe wichtiger empirisch-rp Untersuchungen vorliegen und daß sich einige Zentren und Schwerpunkte empirisch-rp Forschung herausbilden bzw. herausgebildet haben. Allerdings macht diese wissenschaftliche Orientierung einen kleinen zu überblickenden Teil der Rp in den deutschsprachigen Ländern aus.

hängt davon ab, ob es ihr (der PTh; HGZ) gelingt, über bloße Intuition hinauszugelangen.⁷ Für ihn hängt der Wissenschaftscharakter der PTh entscheidend davon ab, ob die Fragen geklärt werden können, die mit ihren praktizierten oder (noch) nicht praktizierten Methoden zusammenhängen. Die Methodenproblematik sei, so Zerfaß weiter, in Analogie zu den modernen Handlungswissenschaften zu klären, denn die PTh sei im Unterschied zu den systematisch-theologischen Fächern nicht auf Logik, sondern auf das Handeln in der Praxis gerichtet.⁸ Die Autoren des Sammelbandes „Praktische Theologie heute“ sind sich weitgehend einig, daß sie ihre Disziplin nicht mehr als 'Anwendungsdisziplin' begreifen wollen und um einen eigenen wissenschaftlichen Status zu befestigen, wird die Frage der zupassenden Methodologie in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Schröer sieht in diesem Zusammenhang zum einen das Problem, daß die Spannung zwischen Hermeneutik und sozialwissenschaftlich-analytischen Methoden entkrampft und das zum anderen die Selbständigkeit gegenüber den systematischen Disziplinen herausgearbeitet werden müßte.⁹ In der Zeit des genannten Sammelbandes lagen erst wenige Untersuchungen vor, in denen die beiden letztgenannten Probleme hinreichend aufgegriffen worden waren, heute ist dies sicher nicht mehr der Fall. Es gibt Ausarbeitungen, in denen die empirische Methodologie als Methode der Praktischen Theologie verarbeitet wird.¹⁰

Wenn aber heute gefragt wird, was in der Religionspädagogik *Forschung* sei (die Frage impliziert die Frage nach ihrem wissenschaftlichen Fundament), dann gibt es darüber keine erkennbare Übereinkunft. Wenn man geneigt ist, die gegenwärtige Religionspädagogik in eine hermeneutische, ideologiekritische und empirische Richtung zu differenzieren, so unterscheiden sich diese Richtungen nicht nur darin, was sie jeweils unter Forschung verstehen, sondern auch innerhalb der drei 'Paradigma' ist eine plurale Forschungspraxis zu erkennen. Forschung ist ein wesentliches Kennzeichen des wissenschaftlichen Arbeitens, sie gehört zu den genuinen Aufgaben von Wissenschaftlern. *Wissenschaft gilt im allgemeinen als eine Tätigkeit, die Wissen und Erkenntnis über einen bestimmten Gegenstand vermehrt, indem sie Gesetzmäßigkeiten entdeckt, Theorien entwirft und vor allem Aussagen produziert, deren Wahrheitsanspruch intersubjektiv nachprüfbar ist.* Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Die Erkenntnis, zu deren Vermehrung die Wissenschaft antritt, dient nicht sich selbst. Mit ihr sollen Grundlagen und Ursachen von Problemen erkannt und auf ihrer Basis sollen Hinweise zur Überwindung von Problemen entwickelt werden können.

In dem genannten Band von Klostermann und Zerfaß haben Yorick Spiegel und

⁶ Vgl. F. Klostermann/R. Zerfaß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, Mainz/München 1974.

⁷ R. Zerfaß, *Praktische Theologie als Handlungswissenschaft*; in: *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., 165.

⁸ Ebd., 171.

⁹ H. Schröer, *Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie*; in: *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., 206ff; weiter: N. Mette/H. Steinkamp, *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*, Düsseldorf 1983.

¹⁰ Vgl. dazu vor allem: J.A. van der Ven, *Entwurf einer empirischen Theologie*, Weinheim/Kampen 1990.

andere¹¹ die Forderung erhoben, die Rp bzw. PTh müsse ihren 'Methodenatheismus' aufgeben und sie präzisierten ihre Forderung dahingehend, aufgrund des Praxisbezuges der praktischen Disziplinen der empirischen Methodologie eine besondere Bedeutung zuzumessen. Sie bilde eine Voraussetzung dafür, um Forschung als Tatsachenforschung über die religiöse Praxis zu betreiben.

Die Rp gibt bereits durch die Zusammenstellung ihres Namens eine Zuordnung zu zwei Disziplinen an und die Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaften sind für sie von besonderer Bedeutung. Im Rahmen einer weit ausgedehnten Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik kommt Brezinka¹² zu folgender Schlußfolgerung: Für ihn gibt es drei Konzepte der Pädagogik, die er voneinander abgegrenzt wissen will, wiewohl sie gemeinsam 'Pädagogik' ausmachen. Er spricht von einer philosophischen, normativ-praktischen und empirischen Richtung. Erziehung ist ein intentionales zweckgerichtetes Handeln, es soll die zu Erziehenden zu einem bestimmten Ziel führen. Welches aber die Erziehungsnormen sind, die etwas über den Sinn und den Wert des Lebens aussagen und mit denen sich die Zielbestimmung des Erziehungshandelns begründen läßt, ist nicht ausgemacht und bedarf einer eigenen Reflexion. Hier siedelt Brezinka die philosophische Richtung der Pädagogik an. Sie legt normative Ideale fest, die den Erziehungsprozeß umgreifen. Die normativ-praktische Ausrichtung leistet nach Brezinka sowohl 'Seinserfassung' als auch 'Sollensbestimmung', d.h., sie bemüht sich um die Feststellung von Tatsachen und um eine kritische Bewertung. Sie zeigt eine Nähe zur philosophischen Richtung, wo sie den Zweck der Erziehung untersucht und sie ist empirisch, wo sie die Umstände berücksichtigt, die die Erreichung des Ziels fördern oder behindern können. Vor allem aber geht es um die Bereitstellung von Handlungsnormen im praktischen Handeln. Die dritte Richtung, für die Brezinka gerne den Begriff 'Erziehungswissenschaft' reservieren möchte, bemüht sich um intersubjektiv nachvollziehbare und nachprüfbar Aussagen über die Wirklichkeit des Erziehungshandelns.

Diese Einteilung ruft natürlich auch Widerspruch hervor, vor allem, weil es theoretisch zweifelhaft erscheint, wenn eine praktisch-orientierte Erziehungswissenschaft auf eine Wissenschaftsorientierung verzichten würde, wenn eine empirische Erziehungswissenschaft keinen Bezug zur Praxis wollte und wenn sie ihre Fragestellungen nicht in Referenz zu philosophisch-hermeneutischen Theorien und praktischen Problemen entwickeln würde. Worauf Brezinka aber meines Erachtens zurecht hinweist, ist nicht die Unmöglichkeit, als Wissenschaftler zu philosophieren und praktische Handlungsanweisungen zu geben, wohl aber, die Gattung der Aussagesätze auseinanderzuhalten und das jeweilige Referenzsystem zu beachten. Andernfalls kommt es zu einer Praxis, die in den Geisteswissenschaften

¹¹ Diese Forderung kann explizit oder implizit aus einer Vielzahl von Beiträgen in dem zitierten Band von *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., herausgelesen werden.

¹² Vgl. *W. Brezinka*, *Metatheorie der Erziehung*, München/Basel 1978⁴; vgl. auch: *ders.*, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München/Basel 1974² sowie *ders.*, *Aufklärung über Erziehungstheorien*, München/Basel 1989. Bei Brezinka ist die Unterscheidung zwischen seinen Beiträgen zur Wissenschaftstheorie und zur Praktischen Pädagogik unerlässlich, letztere geht von einem konservativen Weltbild aus.

insgesamt angetroffen werden kann, daß nämlich die Inhalte eines Bekenntnisses als wissenschaftliche Erkenntnisse ausgegeben werden. Werturteile dürfen nicht mit Tatsachen verwechselt werden und aus Tatsachenaussagen lassen sich keine Werturteile ableiten,¹³ in der wissenschaftlichen Praxis ist dies jedoch eine anzutreffende Praktik. Was Brezinka in Richtung seiner eigenen Disziplin formuliert, kann auch der Rp zu denken geben: Es gibt einen Mangel an Kenntnissen über die Erziehungswirklichkeit, dafür aber umso mehr 'Wesensbestimmungen', 'Glaubensbekenntnisse', 'Normen' und 'Handlungsapelle'. Tatsachen und Wunschvorstellungen werden vermischt und nicht selten erscheint als vordringliche Aufgabe, *Sinnormen* für Lehrer und Schüler zu erfinden, als nach *erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen* zu suchen und empirisch gut zu begründendes *hypothetisches Wissen* zu entwickeln.¹⁴ Bekenntnis ist aber etwas anderes als Erkenntnis und Spekulation ist etwas anderes als systematische Beobachtung. Nicht ohne eine Spur von Zynismus hatte Siegfried Bernfeld zu Beginn dieses Jahrhunderts die Pädagogik als 'pädagogische Dichtung über die Erziehung ohne empirische Basis' bezeichnet.¹⁵ Daß in der Religionspädagogik durchaus 'religiöse Dichtung über die religiöse Erziehung ohne empirische Basis' gepflegt wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Dies ist nicht zu kritisieren, denn solche Aussagesysteme haben ihren Platz, wohl aber ist zu fragen, ob sie geeignet sind, um sie unter dem Namen einer sich als Wissenschaft verstehenden Religionspädagogik geführt zu werden. In den Handlungs- und Erfahrungswissenschaften wird 'Empirie' heute kaum mehr mit 'Positivismus' gleichgesetzt, denn die Suche nach erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen geschieht nicht theorielos.¹⁶ Allerdings ist Brezinka wohl eher an einer analytischen Unterscheidung der 'Erziehungswissenschaft' von den zwei anderen pädagogischen Praxen interessiert, als an der Suche nach ihren Beziehungen zueinander. So wundert der Vorwurf nicht, er verstehe seine Disziplin vor allem technologisch: Als eine horizontalistisch orientierte Lieferantin von Daten über den Erziehungsprozeß. Er vernachlässige die Tatsache, daß empirische Forschung ideengleitet ist und daß sie geschieht, um mit ihren Ergebnissen Praxis zu verändern, d.h., er reduziere den Wissenschaftscharakter seiner Disziplin auf empirische Forschung und vernachlässige die notwendige Berührung mit hermeneutischen, ideologiekritischen und praxeologischen Erkenntnisweisen. Die Einsicht in die Dreiteilung von hermeneutischer, empirischer und ideologiekritischer Methodologie hat zum methodologischen Selbstverständnis der Wissenschaften Entscheidendes beigetragen.¹⁷ Festzuhalten ist aber, daß nicht nur *eine* Methodologie die einzig gültige sein kann, sondern das mit Hilfe der Methoden

¹³ Vgl. H. Albert/E. Topitsch (Hg.), Werturteilsstreit, Darmstadt 1979², darin u.a. Th. Geiger, Das Werturteil - Eine ideologische Aussage, 33-43.

¹⁴ Vgl. Brezinka 1978, a.a.O., 19.

¹⁵ Vgl. S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1979³.

¹⁶ Vgl. zu dieser Problematik: G. Glück, Generalisierung von Erfahrungen, Weinheim 1987, bes. 11ff.

¹⁷ K.E. Nipkow spricht zusätzlich noch von einem 'normativen Deduktionsansatz', der aber, soweit ich das sehe, im allgemeinen Sprachgebrauch nicht als 'wissenschaftlich' behandelt wird, vgl. Grundfragen der Religionspädagogik (Bd.1), Gütersloh ⁴1984, 180f.

aller drei Ansätze Wissen und Erkenntnis produziert wird.¹⁸ Für Lämmermann¹⁹ will die Ideologiekritik auf spekulative Weise mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse Veränderungen zu einer möglichen neuen Wirklichkeit aufzeigen, die hermeneutische Arbeitsweise sucht Verständnis in praktischer Absicht und Vergewisserung im Kontext der Geschichte und der empirisch-analytische Ansatz ist geprägt von einem technischen Erkenntnisinteresse auf die gegenwärtige Wirklichkeit mit der Absicht, Abläufe zu erklären und zu effektivieren. Daiber²⁰ formuliert den Sachverhalt in Anlehnung an Habermas wie folgt: Die kritische Wissenschaft will Prozesse der Emanzipation auslösen, in denen sich heute Handelnde von der Selbstverständlichkeit der Tradition lösen und freiheitsverbürgendes Handeln entdecken, die hermeneutische Wissenschaft strebt Prozesse der Selbstvergewisserung der gegenwärtigen Praxis als richtiger Praxis im Horizont der Überlieferungsgeschichte an und die empirische Wissenschaft will eine höhere Effizienz der vorfindbaren Praxis erreichen.

Die drei Theorieansätze kommen auf unterschiedliche Weise zu Problemdefinitionen und bieten unterschiedliche Lösungswege an, von denen nicht erkennbar wäre, daß nur ein Ansatz für die Rp in Frage käme. Zuweilen werden diese drei Erkenntnisweisen auf eine Weise gruppiert, daß der Eindruck entstehen kann, es gehe um eine konkurrenzorientierte Hierarchisierung.²¹ Neben einem isolierten Verständnis der wissenschaftstheoretischen Ansätze einerseits (wie es Brezinka zugeschrieben wird) und einer Hierarchisierung andererseits zeichnet sich ein Verständnis ab, sie als *ergänzungsbedürftig* zu begreifen. Als ergänzungsbedürftig könnte eine hermeneutisch-spekulative Rp gesehen werden, die sich nicht um eine wissenschaftliche Vergewisserung ihrer Erfahrungsbasis (Praxis) bemüht. Ebenfalls ergänzungsbedürftig wäre beispielsweise eine empirisch-analytische Rp, die Erfahrungsdaten nicht in einen theologisch (heilsgeschichtlichen) Horizont zurückzubinden versteht. Von der Annahme der Ergänzungsbedürftigkeit her stellt sich nämlich die Frage, wie mit Hilfe aller wissenschaftstheoretischen Perspektiven eine umfassende Konstruktion von Tradition und Wirklichkeit erfolgen kann.²² Die wissenschaftstheoretische Beschreibung der Rp in dem folgenden Sinn: „Die Rp...will Praxis aufklären, bekräftigen, inspirieren und animieren. ... Rp. Reflexion zielt mithin nicht auf die Entdeckung des jederzeit Gültigen, sondern auf die Erforschung des *jetzt* Gebotenen“²³ regt Rückfragen an. Wo haben beispielsweise

¹⁸ In diesem Zusammenhang kann auch der Terminus „Empirische Theorie“ zur Irreführung beitragen, wenn dahinter vermutet wird, daß der empirischen Methodologie exklusive Geltung zugesprochen würde.

¹⁹ G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. 1991, 69.

²⁰ K.-F. Daiber, Grundriß der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft, Mainz/München 1977, 32ff.

²¹ So auch noch in neueren Rp Schriften, vgl. H.P. Siller, Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg 1991, 245ff.; Lämmermann 1991, a.a.O., 63ff.

²² Vgl. die Ausführungen von D. Hoffmann, Was muß bei einer Bilanzierung der Pädagogik beachtet werden?, in: D. Hoffmann/H. Heid (Hg.), Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Weinheim 1991, 15-21, hier 20.

²³ R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik; in: Handbuch der Religions-

'Aufklärung' (empirische Forschung), 'Inspiration' und 'Animation' (Weisheit und Praxis), die Feststellung des 'Jetzt-Gebotenen' (Normativität) ihren eigenen Ort und wie werden sie (methodologisch) miteinander vermittelt und warum sollen nicht auch gewisse Regelmäßigkeiten entdeckt werden, wenn es sie gibt?²⁴ Wenn es weiter heißt: „...die Rp ist zugleich eine normative, eine empirische und eine handlungsorientierende Wissenschaft“²⁵ und wenn 'zugleich' auf eine kritisch-dialektische Vermittlung zwischen Hermeneutik und Empirie abzielt, ist dieses Grundverständnis auch bei Forschungsansätzen anzutreffen, die sich als 'Empirische Theologie' verstehen.²⁶ Diese geschieht nicht theorielos und sie vollzieht sich nicht außerhalb des eschatologischen Weltverständnisses, sie will sich vielmehr metatheoretisch vergewissern und will einen Beitrag zum Erkennen von Praxis liefern, ohne das Praxis nicht verändert werden kann. Indem ihr *materiales Objekt* die vorfindbare religiöse Praxis ist, die sie mit sozialwissenschaftlich-analytischen Methoden zu erheben sucht und ihr *formales Objekt* die dialektische Spannung ist zwischen dem, wie Praxis ist und dem, wie sie (theologisch) sein soll, integriert sie Hermeneutik und Empirie in einen laufenden Prozeß des wissenschaftlichen Arbeitens.²⁷ Diese Integration der empirischen Methodologie mit 'Empirismus' gleichzusetzen, ist verfehlt, denn die empirisch-religionspädagogische Forschung steht in einem theoretisch-theologischen Kontext und ist darauf gerichtet, ihre Ergebnisse für die Praxis des religiösen Lernens fruchtbar machen.

Vorsicht *gegenüber* und Abstinenz *von* der Empirie sind in der Religionspädagogik aber noch allenthalben anzutreffen. Exeler warnte vor Jahren vor einer Überschätzung der Empirie in der Rp.²⁸ Bartholomäus kommt in seinem religionspädagogischen Entwurf zu dem Urteil, die Rp habe sich insgesamt der empirischen Forschung gegenüber eher reserviert gezeigt und Forschungsergebnisse übernommen, kaum aber selbst entwickelt.²⁹ Auf evangelischer Seite hält Nipkow die empirisch-analytische Forschung für immer weniger entbehrlich.³⁰ Eine Annäherung an die Empirie ist im 'Handbuch zur Religionspädagogik' zu finden, allerdings ist die Zahl der Religionspädagogen, die faktisch auch empirisch arbeitet, eher gering geblieben.

Von der 'Vorsicht' gegenüber der Empirie bis hin zur 'Unentbehrlichkeit' reicht

pädagogik II, hrsg. von G. Bitter/G. Miller, München 1986, 430ff.

²⁴ Zum Beispiel: Wie funktioniert der „Lehrer als Modell“ in der Praxis, wie wichtig sind Attraktivität usw. in Relation zu den Inhalten? Oder: Führt die Sequentierung des Lernstoffs nach dem Kriterium zunehmender Komplexität tatsächlich zu schärferer Begriffsbildung auf seiten der Schüler?

²⁵ Vgl. ebd., 431.

²⁶ Vgl. *Van der Ven* 1990, a.a.O.

²⁷ Vgl. *J.A. Van der Ven*, Practical Theology: From Applied to Empirical Theology; in: *Journal of Empirical Theology (JET)* 1 (1988) 1, 7-27.

²⁸ Vgl. *A. Exeler*, Grundfragen der Religionspädagogik, Teil 2, Münster 1977 (Manuskript).

²⁹ Vgl. *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 119.

³⁰ Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, 3 Bde., Gütersloh 1984; hier Bd. I, 185.

ein weites Spektrum. Vermutlich trifft die Beobachtung von Bartholomäus zu, daß Empirie in der Rp vor allem als *rezipierte Empirie* in Betracht gekommen ist, wengleich der Eindruck entsteht, daß sich in jüngerer Zeit empirische Arbeitsversuche mehren. Die Rezeption von empirischen Daten, die in einem sozialwissenschaftlichen Kontext erhoben werden, stößt schnell auf Grenzen. So zeigt zum Beispiel die Durchsicht der Jugendstudien, die im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren entstanden sind³¹, daß darin überaus wenig direkt brauchbares Material in bezug auf das religiöse Lernen vorhanden ist. Aus solchen Studien sind wohl allgemeine Aspekte der Jugendreligiosität herauszulesen, aber auch diese basieren meist auf soziologisch-orientierten Konzepten, die für die Rp mittelbar, aber nicht unmittelbar zu übernehmen sind. Daß eine Reihe von Problemen entstehen können, wenn Daten aus nicht-theologischen Konzepten in die theologische Konzeptbildung übernommen werden, ist mehrfach dargestellt worden.³² Der gesamte Komplex der religiösen Erziehung wird nicht hinreichend außerhalb der religionspädagogischen Disziplin erforscht, dies müssen die Rp selbst leisten. Die methodologische Diskussion führt zu einer Diskussion über Methoden.

3. Methodendiskussion

Eine dialektische Beziehung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen kann in der Perspektive ihrer jeweiligen Ergänzungsbedürftigkeit als wünschenswert erscheinen. Es kann aber wohl davon ausgegangen werden, daß Wissenschaftler sich meist in einer Richtung beheimatet fühlen. Die Beziehungsaufnahme wird somit von der eigenen auf andere Positionen hin zu suchen sein. Welche Veränderungen sich in den letzten Jahren vollzogen haben, zeigt die Diskussion innerhalb des empirischen Paradigma. Darin erscheint die 'Beziehungsaufnahme' nämlich nicht mehr vordringlich als ein Überschreiten des eigenen Paradigma hin zur hermeneutischen oder ideologiekritischen Ansätzen, sondern die Frage nach der Beziehung zwischen Hermeneutik und Empirie ist vielmehr innerhalb des empirischen Forschungszweigs virulent.

In den siebziger Jahren etabliert sich neben der traditionellen Form der quantitativ-sozialwissenschaftlichen Forschung ein Interesse an hermeneutisch-lebensgeschichtlichen Fragestellungen. Die Methode der Fragebogenforschung, ein genuines Kennzeichen des quantitativen Verfahrens, sieht sich im Grundsatz der Kritik ausgesetzt. Mit ihr, so die Kritik, werde die Wirklichkeit in Teilaspekte zerstückelt und die zergliederte Wahrnehmung unter Hypothesen gestellt, die der Wahrnehmung vorausgingen und sie lenkten. Das Ergebnis seien generalisierende Aussagen, an denen bezweifelt wird, ob sie überhaupt noch die Wirklichkeit, die die Wirklichkeit der befragten Personen ist, treffen. Es entsteht ein Interesse, über Fallstudien, Beobachtungen und Studien von Biographien einzelne Prozesse und einzelne Fälle bis ins Detail zu erfassen.³³ Mehr noch: an die neuen Verfahren

³¹ Zum Überblick vgl. *W. Jaide/H.J. Veen*, Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der BR Deutschland von 1975-1987, Paderborn 1989.

³² Vgl. *J.A. van der Ven*, Unterwegs zu einer empirischen Theologie; in: *O. Fuchs (Hg.)*, Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984.

³³ L. Krappmann, zit. n. *Th. Heinze*, Qualitative Sozialforschung, Opladen 1987, 8f. Daß

knüpfte sich die Hoffnung, die stringente Erklärung eines biographischen Einzelfalles könne mehr Beweiskraft bieten als das, was die 'repräsentative Stichprobe' im allgemeinen an Ergebnissen zur Verfügung stelle. Zudem werde dem Objektbereich nicht eine Erklärung von außen übergestülpt, sondern die 'Erforschten' hätten die Möglichkeit, selbst strukturierend in den Forschungsprozeß einzuwirken. Sie würden zu 'Partizipanden' einer 'rollenden Forschungspraxis', in der die erarbeiteten Interpretationen gemeinsam mit den Interviewten reinterpretiert würden, um eine 'kommunikative Validität' zwischen Forschern und Erforschten zu erreichen.³⁴

Quantitative und qualitative Methoden unterscheiden sich meistens bereits durch die Art der Informationsgewinnung. Während quantitative Verfahren überwiegend mit Hilfe eines Fragebogens Erkenntnisse erheben, denen (meist) ein theoretisches Konzept vorausgeht, bedienen sich qualitative Verfahren einer der zahlreichen Formen des Interviews oder der Beobachtung. Besondere Aufmerksamkeit erfuhr in den vergangenen Jahren die biographisch-orientierte Forschung,³⁵ wie sie unter anderem die Shell-Jugendstudie 1985³⁶ verwendete und damit zu ihrer wissenschaftlichen Reputation beitrug. Ein weiterer methodologisch bedeutsamer Unterschied liegt in der Weise der Informationsreduktion. Während quantitative Verfahren Informationen numerisch transformieren, um sie später mathematisch-statistisch bearbeiten zu können, bedienen sich qualitative Verfahren bei der Datenreduktion der Hermeneutik.³⁷

Die qualitative Methodologie scheint eine Reihe von Vorzügen aufzuweisen. Für sie wird angeführt, daß sie die Nüchternheit der statistischen Rechnung durchbricht und die handelnden Personen ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt. Beteiligte an Forschungsprozessen erscheinen nicht als 'befragte Objekte', sondern als mithandelnde 'Subjekte'. Geschätzt wird die Bildhaftigkeit der Aussagen und ihre Anschaulichkeit, sie könnten empathische Gefühle und Stauneffekte provozieren. So ist zu lesen, die Ergebnisse seien so eindrucksvoll und spannend, daß die Bereitschaft wachse, vom Anspruch der Generalisierbarkeit abzurücken, die der quantitativen Forschung wichtig ist.³⁸

Hinsichtlich der Integrierbarkeit qualitativer Verfahren in die religionspädagogische Forschung könnte sich als erleichternd erweisen, daß der Hermeneutik, die

der Methodenstreit (auch in der Theologie) stattfindet oder andauert, zeigt unter anderem eine neuere Diskussion in den Niederlanden. Dort dominieren in der praktisch-theologischen Forschung quantitative Verfahren, gegen deren Dominanz die Forderung nach einer Öffnung für qualitative Methodologien erhoben wird, vgl. *W. Claessens/ G.v. Tilo, Van beneden naar boven. Een nieuwe richting in de praktische Theologie*, Kampen 1990.

³⁴ Vgl. *Heinze* 1987, a.a.O.

³⁵ Vgl. *W. Fuchs*, Biographische Forschung, Opladen 1984.

³⁶ Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell - *A. Fischer/W. Fuchs/J. Zinnecker* (Hg.), Jugendliche und Erwachsene 85. Generationen im Vergleich, Leverkusen/Hamburg 1985.

³⁷ Vgl. *M. Fromm*, Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden; in: Pädagogische Rundschau 44 (1990) 4, 469; *ders.*, Zur prognostischen Relevanz qualitativer pädagogischer Forschung, in: *D. Hoffmann* (Hg.), Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991, 65-79.

³⁸ *K. Ulich*, Schüler und Lehrer im Schulalltag, Weinheim/Basel 1983.

in der Theologie insgesamt auf eine gediegene Tradition zurückblicken kann, innerhalb der qualitativen Forschung eine Schlüsselstellung zukommt.³⁹ Aber es wird auch schlichtweg die Auffassung vertreten, 'qualitative Methoden seien aussagekräftiger',⁴⁰ sie ließen sich vielleicht sogar besser auf Probleme der kirchlichen Sozialisation anwenden als quantitative.⁴¹

Ein Plädoyer für qualitative Verfahren geht nicht selten einher mit einer negativ-Abgrenzung gegenüber quantitativen Verfahren. So wird der quantitativen Forschung zugeschrieben, sie reduziere Menschen zu Befragten und schmelze sie zu Zahlenkolonnen ein, anstatt Forschungssituationen zu Bildungssituationen werden zu lassen.⁴² Ob das Erste immer der Fall ist, ob das Letzte immer möglich ist und warum dies besonders theologisch haltbar sei, wären Fragen, die eingehender diskutiert werden müßten, ebenso wie die Forderung, in der Theologie dürfe es keine 'wertfreien Forschungsmethoden' geben und theologische Forschung müsse sich von Optionen und Parteilichkeit leiten lassen.⁴³ Je stärker Werturteile in die empirische Forschung verwoben werden, ausgenommen einer dialektischen Beziehung zwischen beiden, desto schwieriger wird es, die Ergebnisse einer intersubjektiven Prüfung zugänglich zu machen.⁴⁴

Die Versöhnung zwischen beiden Methodologien ist noch lange nicht erfolgt und die Liste der Abgrenzungsargumente ist lang, wie die Monographie von Siegfried Lamnek zeigt.⁴⁵ In seiner Darstellung der qualitativen Sozialforschung ist ein erstes Subkapitel der Kritik der quantitativen Methode gewidmet. Er meldet zahlreiche Kritikpunkte an. Lamnek folgend, ist die quantitative Sozialforschung mit dem Positivismus verknüpft. Quantitative Forschung vertrete das Konzept der restringierten Erfahrung: was in den Blick komme, sei das 'Positive' und tatsächlich Gegebene, während das 'Wesen' der Phänomene vom Erkenntnisprozeß ausgegrenzt werde. Sie interessiere sich für objektiv erscheinende gesellschaftliche Tatbestände und begreife deren Wahrnehmung durch Befragte als Ausdruck ihres wahren Bewußtseins. Auf diese Weise werde ein Epiphänomen mit der Sache selbst

³⁹ Vgl. K. Schaupp, *Der Pfarrgemeinderat*, Innsbruck 1989.

⁴⁰ Vgl. das Vorwort von K.H. Beckmann und W. Mangold in der Studie von H. Schmid, *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht*, Bad Heilbrunn 1989.

⁴¹ Vgl. die Rezension von H. Steinkamp zur Untersuchung von K. Schaupp 1989 (s. Anm. 26) in: *Theologische Revue* 86 (1990) 3, 240.

⁴² Vgl. R. Englert, *Religionspädagogische Grundlagenforschung*; in: *Kat.BI.* 113 (1988) 8, 611. Dieser Anspruch wird oft auf dem Hintergrund vertreten, daß eine gewisse Auswahl qualitativer Methoden als für die Theologie zupassend erklärt werden, quantitative hingegen als nicht. Die häufig gegebene Begründung lautet, die einen verfügten über einen Vorschub an Subjekthaftigkeit und die anderen nicht. Zur Parallelität der Debatte in den Erziehungswissenschaften vgl. Hoffmann 1991, a.a.O.

⁴³ Vgl. dazu die Auflistung entsprechender Argumente zur Begründung der Handlungsforschung bei W. Tzscheetzsch, *Handlungsforschung*; in: *Religionspädagogische Beiträge* 14/1984, 35-47. Interessant ist, daß in der Rp Untersuchungen nach Verfahren der *action research* kaum durchgeführt worden sind.

⁴⁴ Zu wissenschaftstheoretischen Problemen der Aktionsforschung vgl. B. Koring, *Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie*, Weinheim 1990.

⁴⁵ Vgl. S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, Bd.1 *Methodologie*, Weinheim 1988.

verwechselt.⁴⁶ Zudem verdoppele die 'direkte' Interpretation der Daten ohne Rekurs auf kritisch-theoretische oder historisch-materialistische Überlegungen die Realität und trage zur Stabilisierung bestehender Verhältnisse bei. Ohne genügend Rücksicht auf die Eigenart der Forschungsgegenstände zu nehmen, würde immer wieder das gleiche Instrumentarium verwendet, was zu einem Primat der Methode über die Sache führe. Der Meßfetischismus verhindere, daß die interpretativen Anteile bei der Umformung kommunikativer Erfahrungen in Daten ausreichend reflektiert würden. Die Instrumentalisierung der Erhebungsmethoden schließe Intersubjektivität zwischen Forscher und Forschungs-'objekt' aus. Das Vorbild der naturwissenschaftlichen Forschung leite zur Suche nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten an, stattdessen aber sei der in einem sozialen Kontext handelnde Mensch das eigentliche Untersuchungsfeld. 'Gesetzmäßigkeit' sei zudem der falsche Erklärungsansatz, um die Motive des Handelns zu erfassen. Jede Beobachtung verlaufe anders, daher könne der Anspruch auf Objektivität nicht gehalten werden. Was erhoben wird, sei nicht die Wirklichkeit, sondern das, was der Forscher im Rahmen seiner vorab entworfenen Hypothesen unter ihr verstehe. Weiterhin genüge die empirische Forschungspraxis oft nur mangelhaft den methodologischen Erkenntnissen des Fachs. Der Forscher habe keinen Kontakt mehr zum Feld und die soziale Welt der Untersuchten bliebe ihm verborgen. Die Situation der Datenerhebung selbst werde von ihrem Kontext enthoben, denn sie müsse 'standardisiert' sein. Auf diese Weise aber könnten datenproduzierende Handlungen nicht verstanden werden. Schließlich reduziere die quantitative Forschung den Menschen zum Objekt 'Datenlieferant'.⁴⁷

Dieser geballten Kritik setzen die Vertreter der quantitativ orientierten Forschung unter anderem entgegen, die qualitative Forschung müsse sich aufgrund ihrer Forschungsmethoden (z.B. Interviews) auf kleine Stichproben beschränken und ihre Aussagekraft sei dementsprechend gering. Mit diesem Aspekt hänge ein weiterer zusammen, daß nämlich die Stichproben nur schwerlich nach dem Zu-

⁴⁶ Vgl. dazu auch Heinze 1987, a.a.O., 154ff.

⁴⁷ In der Regel handelt es sich bei quantitativen Verfahren um Fragebogenuntersuchungen, d.h., Befragte können grundsätzlich frei entscheiden, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Wenngleich von einer Subjekttheorie her Probleme nicht zu verneinen sind, erfüllen Befragte nicht die Funktion von 'Testpersonen', wie z.B. in bestimmten psychologischen Tests. So berichtet P. Kälble in einem Beitrag zum ökologischen Lernen in der Jugendarbeit von der Verwendung eines „aktivierenden Fragebogens“, der als Stimulus gebraucht wird, um in Gruppen einsteigweise ein Problembewußtsein herzustellen; vgl. in Kat.Bl. 117 (1992) Heft 4. Daß Befragte durchaus auch bei quantitativen Verfahren in den Forschungsprozeß eingreifen können, zeigte eine kürzlich in Nijmegen durchgeführte Studenten-Untersuchung zu Religiosität und Lebensstilen. Einer Vielzahl von Fragebögen lagen gekennzeichnete Briefe bei, in denen sich Befragte kritisch mit Fragen auseinandersetzten, begründeten, warum sie bestimmte Fragen nicht ausgefüllt hätten, um ein Gespräch baten über Skalen, deren 'Sinn' sie nicht begriffen, usw. Ebenso gab es Rückmeldungen, das Ausfüllen des Bogens sei eine Lernerfahrung gewesen. In der Zeit zwischen Fragebogenversand und Rücksendung entstand eine hohe Interaktionsdichte zwischen Forschergruppe und Befragten, was die Titulatur 'Objekt' als überzogen erscheinen läßt. Manche Anrufer wollten das Ausfüllen des Fragebogens als Dienstleistung verstanden wissen, wofür sie ein Honorar erwarteten.

fallsprinzip gebildet werden könnten. Hoag titulierte in diesem Zusammenhang die biographische Basis der Shell-Studie 1985 nicht ohne Zynismus: „Der Bekanntenkreis als Universum“.⁴⁸ Schließlich gilt als Schwäche qualitativer Verfahren, daß ihre Untersuchungsergebnisse nicht zu quantitativen (metrischen) Variablen führen und sich nicht in statistischen Analysen verwenden lassen. Die Validität der erhobenen empirischen Daten, so die Kritiker, blieben unter denen, die quantitativ gewonnen würden. Ein holistischer Interpretationsansatz und die Betroffenheit der Forscher führten zu einer Wahrnehmung, in der die Gefahr bestünde, daß Interpretation und Wirklichkeit verschmolzen.

Der Methodenstreit – über die 'Exaktheit' der 'Quantitativen' auf der einen und die 'Beliebigkeit' im Sinne einer mangelnden intersubjektiven Überprüfbarkeit der Interpretationen der 'Qualitativen' auf der anderen Seite – dokumentiert nicht nur die Verteidigungsbemühungen der je eigenen Richtung. Es ist offensichtlich, daß beide Methoden Vorzüge und Nachteile aufweisen, die es bei der Erstellung eines Forschungsprogramms abzuwägen gilt. Zudem wäre differenzierter zu untersuchen, welche Kritik ideologischen und welche sachlichen Charakters ist. Ohne dies weiter zu vertiefen, ist nicht schwer zu belegen, daß eine Reihe der gegenseitigen Unterstellungen nicht zwingend eine Schwäche des je anderen Ansatzes bedeutet. Wenn die qualitative Forschung, die sich in den achtziger Jahren eines großen Zuspruchs erfreuen konnte, die etablierte quantitative nicht hat verdrängen können, so liegt dies sicher nicht nur daran, daß Schlüsselpositionen in der Forschung oder in Institutionen, die Forschungsaufträge vergeben, von quantitativ-orientierten Wissenschaftlern besetzt sind. Vielmehr kommt bei der Beschränkung auf einen Ansatz das Gefühl des Ungenügens hinzu, das Fromm so beschreibt: „Wenige Jahre, aber viele Schülergraffiti, Schüler- und Lehrertagebücher, Lehrerautobiographien, teilnehmende Beobachtungen und 'narrative' Interviews (usw.) später hat der Unterhaltungswert, den qualitative Daten im Vergleich mit den Zahlenkaskaden der quantitativen Forschung zunächst einmal sicherlich beanspruchen konnten, deutlich nachgelassen“.⁴⁹ Dennoch: Beide Verfahren benennen das Ziel, die Wirklichkeit so unverzerrt als möglich zu erfassen. Die Frage gewinnt an Gewicht, ob und wie beide Methoden miteinander verbunden werden können und ob es möglich ist, die Vorteile beider zum Vorteil der Forschungspraxis zu verbinden.⁵⁰

4. Möglichkeiten der Verknüpfung von Methoden

Die Suche nach Möglichkeiten der Verknüpfung reicht bis zu einem Entwurf von Campbell und Fiske im Jahre 1959⁵¹ zurück, zusätzliche entscheidende Klärungen stammen von Webb, Smith und Denzin, die den Begriff der *Triangulation* gebrau-

⁴⁸ A. Hoag, Der Bekanntenkreis als Universum: Das Quotenverfahren der Shell-Studie, in: KZfSS 38 (1986) 1, 123-132.

⁴⁹ Fromm 1990, a.a.O., 470.

⁵⁰ Vgl. weiterführend: J.A. van der Ven/H.G. Ziebertz (Hg.), Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie, Kampen/Weinheim 1992.

⁵¹ D.T. Campbell/D.W. Fiske, Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix; in: Psychological Bulletin 56 (1959), 81-105.

chen.⁵² Triangulation deutet in Anlehnung an die Navigationslehre auf ein Verfahren hin, von verschiedenen Bezugspunkten aus eine Position zu bestimmen. Nach der Reichweite dieses Verfahrens zu fragen gewinnt heute an Bedeutung, wo sich zwei methodologische Richtungen gegenüberstehen. Fromm nennt drei Verfahrenweisen, um quantitative und qualitative Methoden zu verbinden. Es handelt sich um die *Addition*, *Mehrfacherfassung* und *Transformation*.⁵³

Unter *Addition* wird ein Verfahren verstanden, innerhalb einer größeren Untersuchung beide Methoden zur Anwendung zu bringen. So kann in einer als repräsentativ angelegten Untersuchung zunächst die quantitative Methode gebraucht werden, um bestimmte Merkmale, Einstellungen usw. einer näher umzeichneten Stichprobe zu erheben. In einem zweiten Schritt kann auf qualitative Methoden zurückgegriffen werden, um diese Stichprobe nach qualitativen Merkmalen zu analysieren. Additiven Verfahren geht die Frage voraus, ob es innerhalb eines Forschungsbereiches bestimmte Frageeinheiten gibt, für die *eine* Methode besser geeignet sein könnte als die *andere*. Es wird versucht, den Fragebereich so zu strukturieren, daß jeder Frageeinheit die jeweils 'beste' Methode zugeordnet wird. Das additive Verfahren ist besonders zur Anwendung bei überschaubaren Populationen geeignet, etwa bei Untersuchungen mit Schulklassen.

Das zweite Konzept der *Mehrfachmessung* versucht, dasselbe Phänomen nicht nur mit einer, sondern mit allen ausgewählten Methoden des quantitativen und qualitativen Bereichs zu untersuchen. Im Hintergrund steht die Annahme, durch das Herangehen an ein und dasselbe Phänomen von unterschiedlichen Bezugspunkten aus könnte ein verlässlicheres Ergebnis gewonnen werden, als dies mit einer einzigen Methode möglich ist. Man vermutet, die Mehrfachmessung wäre geeignet, die Mängel *eines* Konzepts zu überwinden. Allerdings besteht die Gefahr, Methoden zu kombinieren, die sich in ihren Mängeln ergänzen, denn sowohl die quantitativ als auch die qualitativ orientierte Sozialforschung verfügt jeweils über eine Vielzahl von Methoden, die nicht alle gleich geeignet sind, ein Phänomen zu messen. Um diesen Fehler zu vermeiden, muß eine Verständigung über die Gütekriterien der jeweiligen Verfahren herbeigeführt werden. Dies wirft wiederum die Schwierigkeit auf, daß etwas, was von der quantitativen Methodologie als Gütekriterium gilt, von der qualitativen aus als Mangel beurteilt werden kann und umgekehrt. Eine globale Ergänzung beider Methodologien reicht also nicht aus, vielmehr bedarf es eines übergreifenden methodologischen Rahmens, der eine identische Messung sicherstellt. Bereits die unterschiedliche Vorgehensweise beider Methodologien in bezug auf den Operationalisierungsprozeß zeigt, daß dies eine nicht leicht zu lösende Aufgabe darstellt. Gelingt die Verknüpfung der beiden unterschiedlichen Methodologien, brächte dieses Verfahren in der Tat verlässlichere Forschungsergebnisse und gelingt sie nicht, wäre mit einem Konzept-, Begriffs- und Datenchaos zu rechnen.

Der dritte Ansatz strebt eine *Transformation* von quantitativ zu qualitativ und

⁵² E.J. Webb u.a., Nichtreaktive Meßverfahren 1975; H.W. Smith, Strategies of Social Research 1975 und N.K. Denzin, The Research Act 1978; vgl. auch hinsichtlich weiterer Literatur Lamnek 1988, a.a.O.

⁵³ Vgl. Fromm 1990, a.a.O.

umgekehrt an. Für die quantitative Forschung ist dies eine geübte Praxis. Ihr Forschungsprozeß besteht bereits aus der Umsetzung qualitativen Materials in numerische Daten und einer Rückübersetzung der Daten in Sprache.⁵⁴ Transformation in der qualitativ angelegten Forschung würde bedeuten, gegebene Informationen auf hermeneutische Weise zu reduzieren und in codierte Daten zu übersetzen, mit denen anschließend quantitativ gerechnet wird. Bestimmte Textcodierungen ließen sich auf diese Weise nach Häufigkeit, Zusammenhängen mit bestimmten sozialen, demographischen, politischen und weiteren Merkmalen untersuchen. Die Quantifizierung setzt voraus, daß aus dem qualitativen Material bestimmte theoretische Konstrukte gebildet werden können. Unsortiertes Textmaterial eignet sich für dieses Verfahren nicht. Bei der Transformation bleiben die jeweiligen methodologischen Voraussetzungen und Gütekriterien weitgehend unvermischt.

Die genannten Verknüpfungsmöglichkeiten von quantitativen und qualitativen Verfahren machen deutlich, daß alle drei Verfahren ein hohes Maß an methodologischer Explikation verlangen. Ihr 'Gewinn' ist aber nicht einfach evident, vielmehr sind mit den Verknüpfungsverfahren eine Reihe von Problemen verbunden, die in den Methodologien selbst verfaßt liegen, also nichts mit der Unzureichendheit der Forscher zu tun haben.

Der Versuch der Transformation wirft die wenigsten Probleme auf, weil in diesem Fall die jeweiligen Gütekriterien (Kategoriensystem) des quantitativen oder qualitativen Ansatzes erhalten bleiben. Aus diesem Grund könnten viele Vertreter der jeweils anderen Methodologie unzufrieden bleiben, weil die Datengewinnung und Datenreduktion jeweils nur nach den Kriterien von einer der beiden methodologischen Konzepte erfolgt und das Sekundärkonzept in den Rang einer 'Hilfsmethode' gestellt wird.⁵⁵ Die Kritik lautet, daß zum Beispiel bei der Qualifizierung vorab quantifizierter Daten ein theoretisches Kategoriensystem zugrunde liegt, deren *Entdeckung* von qualitativen Verfahren als eine in methodologischer Hinsicht entscheidende Differenz zu quantitativen Verfahren verstanden wird. Das Erkenntnisinteresse, so die qualitative Sozialforschung, bilde sich erst im Prozeß der Forschung heraus, während es quantitativen Verfahren durch die Hypothesenbildung vorausgehe. In diesem Fall werden Elemente der je anderen Richtung gebraucht, während die Gütekriterien aus einem methodologischen Konzept stammen.

Der Ansatz der Mehrfachmessung setzt eine hohe Kompetenz der Forscher in methodologischen Fragen voraus. Neben dieser Kompetenz besteht das erkenntnistheoretische Problem, wie ein Ergebnis bewertet werden kann. Lamnek weist darauf hin, daß zum Beispiel die Konstatierung einer 'Übereinstimmung' von beiden Ergebnissen nicht ausschließt, daß beide falsch sind.⁵⁶ Vielleicht ist ein solches Ergebnis aus Gründen der *Wahrscheinlichkeit* zutreffend, aber nicht *eo ipso*.

⁵⁴ Vgl. H.W. Erdmann/J. Petersen, Strukturen empirischer Forschungsprozesse 3 Bde., hier Bd.1, Kastellaun 1979, 102ff.

⁵⁵ Vgl. H.D. Kübler, Rezipient oder Individuum - Beweisen oder Verstehen?; in: J.de Haen (Hg.), Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Frankfurt 1984, 63f.

⁵⁶ Vgl. Lamnek 1988, a.a.O., 235f.

Eine zweite Ergebnismöglichkeit ist die der 'Komplementarität'. Erwartet werden keine kongruenten Befunde, wohl aber solche, die sich wie Puzzleteile ineinander fügen lassen. In diesem Fall bleiben die zusammengefügte Erkenntnisteile methodenindiziert, d.h., sie werden durch jeweils eine quantitative oder qualitative Methode gewonnen. Im Prozeß der Interpretation und bei der Feststellung von Kongruenz kommt man aber an dem Punkt nicht vorbei, ein gemeinsames Interpretationssystem finden zu müssen. Wenn sich, in einem dritten Fall, die Ergebnisse widersprechen, kann immerhin noch mit der Notwendigkeit eines neuen Forschungsverfahrens geantwortet werden. Es besteht aber die Gefahr, denselben Problemen noch ein weiteres Mal zu erliegen. Für alle drei Fälle der Mehrfachmessung gilt, daß neben der persönlichen Fähigkeit der Forscher in struktureller Hinsicht ein Klärungsbedarf zu der Frage besteht, ob ein übergreifendes methodologisches Konzept erstellt werden kann, das in sich konsistent, intersubjektiv nachvollziehbar und kontrollierbar ist. Davon hängt es letztlich ab, ob dieses Verfahren in der Forschungspraxis einen Fortschritt bringen.

Dieselben letztgenannten Anforderungen bestehen zwar auch bei der Verwendung additiver Verfahren, allerdings stärker in bezug auf die Interpretation der Ergebnisse, als in methodologischer Hinsicht. Während man bei der Mehrfachmessung nicht an methodologischen Klärungen vorbei kommt, erhoffen sich Untersucher bei additiven Verfahren eine ergänzende Wirkung der quantitativ und qualitativ erhobenen Daten, wobei alle Erhebungen mit jeweils nur einem Verfahren stattfinden. Somit kann nicht der Konflikt entstehen, über dasselbe Phänomen unterschiedliche Ergebnisse interpretieren zu müssen.

5. Notwendigkeit der Paradigmenentwicklung

Den Ausgangspunkt dieses Beitrages bildeten einige Überlegungen zu Krisenphänomenen in Praxisfeldern, die zum Gebiet der Rp gezählt werden können. Die Mittel der Wissenschaft, Probleme zu analysieren und Theorien zu entwickeln, unterscheiden sich in ihrem Vollzug hinsichtlich der Paradigmata, unter denen Forschung stattfindet. Es ist auffallend, daß insbesondere das Rekurrenieren auf Praxis noch in weiten Bereichen ausschließlich hermeneutisch und spekulativ erfolgt. Für eine sich wissenschaftlich verstehende Rp ist es aber unerlässlich, sich der Methoden zu bedienen, die eine systematische Analyse der Praxis ermöglichen, wie dies mit dem 'empirischen Paradigma' versucht wird. Dieses Paradigma hat sich inzwischen zu einer Forschungsrichtung entwickelt, bei der hermeneutische und empirische Verfahren dialektisch ineinander greifen, denn sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen geht eine hermeneutisch entwickelte Fragestellung voraus und sie bedürfen der Evaluation im Kontext einer Hermeneutik. Dieser Ansatz hat nichts mit 'Positivismus' oder '(naivem) Empirismus' gemein.

Diese empirische Rp wäre ein in Lehre und Forschung stärker zu etablierendes Paradigma, denn die Probleme, mit denen sich die religiöse Erziehung heute konfrontiert sieht, sind ohne eine Theorie-bildende und Praxis-stimulierende empirische Forschung nicht hinreichend zu lösen. Die methodologische Grundentscheidung einer empirischen Rp steht jedoch vor neuen Fragen, sie kann

nämlich die methodologische Diskussion nicht allein den Sozialwissenschaften überlassen und sich eklektisch für bestimmte Verfahren entscheiden, sondern sie wird sich – weil die Methodologie einer Disziplin den Kern ihres Wissenschaftscharakters bildet – an den Disputen über methodologische und methodische Fragen beteiligen müssen. Dies bedeutet unter anderem, Fragen der Methodologie in den Kanon der theologischen Ausbildung aufzunehmen. In den systematischen, vor allem den historischen und exegetischen Fächern ist dies bereits seit langem üblich. StudentInnen lernen in Methodenseminaren 'historisch-kritische', 'linguistische', 'psychoanalytische' oder 'materialistische' Methoden kennen, mit deren Hilfe sie Texte reflektiert erschließen können. Lernen die Studierenden hinreichend hermeneutische, ideologiekritische und (gerade wegen des Praxisbezugs) vor allem empirische Methoden kennen, wenn sie eine praktisch-theologische oder religionspädagogische Ausbildung genießen?

Die Empirie erfüllt keinen Selbstzweck. Sie soll helfen, die Frage nach der Praxis des RU in der Bundesrepublik – oder bei einem weiten Verständnis der Rp: der religiös-vermittelten Praxis – beantworten zu helfen, das bedeutet, allgemeine Methodologien noch einmal zuzuspitzen auf die mit dem Materialobjekt verbundenen Forschungsinteressen. Letztlich zeigt sich in faktischen Lernprozessen, z.B. des RU, mit welcher Wirkung Lehrer und Schüler unter Zuhilfenahme bestimmter Mittel im System Schule und im Kontext einer säkularen Gesellschaft interagieren. Diese aus zahlreichen Segmenten bestehenden Interaktionsprozesse zu erheben und zu analysieren, ihre kognitiven, affektiven, attitudinalen, sozialen und politischen Aspekte herauszuarbeiten, wird von keiner anderen Disziplin stellvertretend für die Rp wahrgenommen. Daraus ergibt sich eine Notwendigkeit, die empirische Rp als ein 'inter-' und 'intra-disziplinäres'⁵⁷ Unternehmen zu be- greifen.

Ein Einsatz systematischer Methoden bei der Tatsachenerhebung wird jedoch leicht mit Anforderungen überfrachtet, die sie nicht zu erfüllen in der Lage sind. Von einer empirischen Rp können keine globalen Lösungsstrategien als Antwort auf die Krise der Glaubenstradierung erwartet werden, denn globale Begriffe und Konzepte eignen sich nicht als Gegenstand einer empirischen Untersuchung, sie sind vielmehr in der Lage, das Formalobjekt zu bestimmen. Bei der Untersuchung eines Materialobjekts muß bis in Details hinein angegeben werden können, was man zu untersuchen beabsichtigt und worauf sich das Erkenntnisinteresse richtet. Häufig wird man mit Ergebnissen *en Detail* zufrieden sein müssen, auch wenn dies vielleicht nicht mit einer Neigung korrespondiert, die Yorick Spiegel bei Theologen zu entdecken meint, nämlich einen 'Hang zum Universalen und Globalen'.⁵⁸

⁵⁷ Zur Interdisziplinarität vgl. *Mette/Steinkamp* 1983, a.a.O., zur Intradisziplinarität vgl. *Van der Ven* 1984, a.a.O.

⁵⁸ Vgl. *Y. Spiegel*, Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie; in: *Klostermann/Zerfuß* 1974, a.a.O., 231.

H.J.M. Eric Vossen

Lernen kommunikativer Leidensbesinnung als diakonale Gemeindebildung

Innerhalb der christlichen Tradition wird Diakonie verstanden als eine der Grundvorgänge, die die christliche Gemeinde konstituieren. Sie ist als zentrale evangelische Herausforderung an die Kirche und an jeden individuellen Christen zu betrachten. Nach Mt 25 ist sie das Kriterium der Nachfolge Jesu, nach welchem jeder beurteilt werden wird. Dienstbarkeit, insbesondere gegenüber dem notleidenden Anderen, ist das Charakteristikum des Christentums (vgl. Rom 15,25.26; 2 Kor 8,14-19; Apg 11,29). Vor allem der Mensch in schweren kummervollen Umständen hat Anspruch auf die liebevolle Hingabe von denen, die Jesu Dienstbarkeit zum Handlungsprinzip gewählt haben.

In den letzten Jahrzehnten ist diese Herausforderung mehr und mehr in strukturellem Sinne verstanden worden. Das bedeutet, daß die Praxis der Diakonie sich entwickelt hat von ziemlich individualistischen Formen der Hilfeleistung und Caritas in Richtung eines Beitrags zu strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen als fundamentale Orientierung der Kirche (Firet 1987). Politische Theologie und Theologie der Befreiung haben diese Entwicklung stark beeinflusst. Allerdings ist Diakonie theologisch so verstanden worden: die aktuelle Praxis der kirchlichen Gemeinde und der individuellen Christen stehen immer unter dem Druck der Säkularisierungstendenzen der modernen Gesellschaft, die eher zu einem privatisierten Glauben führen und die gesellschaftspolitische Aufgabe des Christentums erschweren (vgl. Nipkow 1975, 60 ff.). Dennoch bekommt die Diakonie eine erhebliche Beachtung in den kirchlichen Gemeinden, wie eine Untersuchung unter niederländischen katholischen Pfarreien zeigt (Derksen 1989).

Dies alles läßt die diakonale Gemeindebildung als eine wichtige religionspädagogische Aufgabe hervortreten. Nipkow (o.c., 130 ff.) schildert sie als eine der Grundaufgaben der Gemeindebildung, gerade um den Blick des individuell-privaten Lebenskreises nach draußen auf die gesellschaftsdiakonische und politische Verantwortung der Kirche zu richten.

Innerhalb dieses Rahmens beschäftigen wir uns in diesem Beitrag mit einer Form diakonaler Gemeindebildung, nämlich mit der Bildung verantwortlicher Gruppen der Gemeinde wie Pfarrgemeinderäte, in Richtung einer religiös motivierten Entscheidungskompetenz in bezug auf die diakonale Pastoralpolitik.

Diakonale Gemeindebildung und Aufbau der lokalen Gemeinde

Die Zielgruppe unseres diakonalen Bildungsansatzes ist die für die pastorale Planungspolitik verantwortliche Gruppe in der Gemeinde. Es handelt sich dann um Gruppen, welche die Bildung von Strukturen der lokalen Gemeinde zur Aufgabe haben.

Einer unserer Ausgangspunkte liegt in der Wahrnehmung, daß, jedenfalls in der niederländischen katholischen Kirche, eine erhebliche Anzahl der Gemeindeglieder an der pastoralen Arbeit partizipiert. Und nicht nur in der faktischen Ausführung pastoraler Aufgaben, sondern auch in der geteilten Verantwortung in

bezug auf pastorale Planungspolitik. Diese Verantwortung erfordert bestimmte Qualifikationen der Gemeindemitglieder. Nicht nur Organisations- und Managementqualifikationen, sondern auch die Fähigkeit zur Reflexion und Kommunikation über die religiösen Quellen der pastoralen Planungspolitik, über die fundamentalen wertorientierten Entscheidungen, die man treffen soll, über die Legitimierung der Pastoralpolitik. In unserem Forschungsprojekt haben wir ein religionspädagogisches Programm entwickelt, das auf diese fundamentalen Fragen eingeht und sich auf ihre Bedeutung für die Gestaltung der Seelsorge durch Gemeindemitglieder konzentriert. Es zielt auf Mitglieder der Pfarrgemeinderäte zur Verbesserung ihrer Fähigkeiten zur Reflexion, Kommunikation und Beschlussfassung über Strukturen der Seelsorge.

Eine derartige Bildung wird zu diakonaler Gemeindebildung, wenn sie explizit auf die Gestaltung der Diakonie in der pastoralen Planungspolitik zielt. In unserem Programm ist die Diakonie operationalisiert im Sinne der Seelsorge durch Gemeindemitglieder für Schwerkranke: eine in unserer Gesellschaft oft an den Rand gerückte und isolierte Gruppe.

Diese Operationalisierung der Diakonie sieht vielleicht nicht sehr gesellschaftskritisch aus. Wir haben jedoch versucht, Diakonie innerhalb der lokalen Gemeinde doch in diesem strukturellen Sinne zu gestalten. Dazu haben wir bei den Strukturen der Krankenseelsorge angesetzt, mit einer kritischen Distanz zu mehr zufälligen, spontanen und partikularistischen Formen des Krankenbesuches durch individuelle Gemeindemitglieder. Mit Strukturen der Krankenseelsorge als Diakonie ist die Bildung von Gruppen ehrenamtlicher Mitarbeiter innerhalb der Gemeinde gemeint, welche Kranke, Trauernde usw. besuchen und unterstützen, als Vertreter der Gemeinde, autorisiert von der Gemeinde sozusagen. Darum auch zielen wir auf Pfarrgemeinderäte, weil sie die Verantwortung haben für die Formierung derartiger Seelsorgegruppen, für die Motivierung der Gemeinde dazu und für die Art und Weise, in der sie organisiert werden.

Motivation und Organisation als Schwerpunkte des Bildungsprogramms

Diese zwei Themen – Motivation und Organisation – sind die wichtigsten inhaltlichen Elemente unseres religionspädagogischen Gemeindebildungsprogramms. Wir haben sie gewählt, weil sie beide mit einer spirituellen Besinnung auf ihren religiösen Grund verbunden werden können. So haben wir Besinnung auf das menschliche Leiden und seine religiöse Interpretation als die Grundlage ausgearbeitet, auf welcher die Gemeinde zur Realisierung der Krankenseelsorge durch Gemeindemitglieder motiviert werden kann. Und andererseits haben wir Besinnung auf die Gestaltung der kirchlichen Gemeinde und ihr ekklesiologisches Fundament als die Grundlage herausgearbeitet, auf welcher die Strukturierung dieser Seelsorge vorgenommen werden kann. – Wir werden beides kurz verdeutlichen, zuerst die Motivation.

Leidensbesinnung als Motivation zur Diakonie

Im Rahmen eines breiteren Forschungsprogramms über die Theodizeefrage (Vgl. Van der Ven 1989, 1989a; Vossen 1989, 1989a; Van der Ven & Vossen 1989) haben wir eine Typologie von Theodizeemodellen entwickelt: Symbole der religiösen

Deutungen von Menschen in bezug auf ihre Leidenssituation. Diese Modelle wurden schon früher in Religionspädagogische Beiträge diskutiert (Van der Ven 1989) und werden deshalb hier nur kurz theoretische skizziert.

Ihre Systematisierung ist von der Gotteslehre her unternommen worden, wobei zwei Aspekte für die Theodizeefrage sehr wichtig sind: die Allmacht Gottes und Seine Liebe. Gerade diese zwei Attribute Gottes machen das Problem des Leidens angesichts des christlichen Glaubens zu einem Dilemma, für das die Theodizeemodelle eine Lösung zu finden versuchen. „Wenn Gott gut und lieb ist, und auch allmächtig, dann kann Er das Leiden doch nicht existieren lassen?“ Diese zwei Aspekte werden in der Theodizeeliteratur vielfach erwähnt (z.B. Van de Beek 1984; Van Egmond 1986). Verschiedene Modelle der Theodizee kann man unterscheiden nach dem Maße, in dem mehr oder weniger Gottes Liebe, beziehungsweise weniger oder mehr Seine Allmacht betont werden. Das zweite Attribut, das also weniger betont, jedoch nicht ganz außer Betracht gelassen wird, wird dabei derart interpretiert, daß das Dilemma gelöst werden kann. So kann man z.B. in der Interpretation des Leidens als Willen Gottes (Betonung der Allmacht), Gottes Liebe retten mit einem Verweis auf ein gutes Ziel oder eine gerechte Absicht (Hick 1975). Wird Gottes Mitleid mit dem Leidenden betont, dann kann das Allmachtsattribut aufrechterhalten werden in einer Interpretation wie 'wehrlose Übermacht' (Berkhof 1973).

Ein zweites Element der Systematisierung haben wir Moltmanns Theologie entnommen, der zwischen Konzeptionen unterscheidet, die Gottes Nähe beziehungsweise Seine Entfernung vom persönlichen Leiden betonen (Moltmann 1980). Anschließend an die Theologie von Schillebeeckx (1974) und Schoonenberg (1977) kann man damit ein immanent-transzendentes bzw. ein absolut-transzendentes Gottesbild entdecken (vgl. Van der Ven & Vossen 1989). Die Polaritäten Allmacht – Liebe und absolut-transzendent – immanent-transzendent liegen unseren Theodizee modellen zugrunde.

Die Modelle deuten wir kurz an: 1. das Straf- oder Vergeltungsmodell: Gott schickt das Leid als Strafe für die Sünde; 2. das Planmodell: Gott bestimmt das Welt- und Menschengeschehen und benützt das Leid zur Realisierung seiner Ziele; 3. das pädagogische Modell: Gott stimuliert den Menschen, das Leiden zur persönlichen Entwicklung zu akzeptieren; 4. das Mitleidmodell: Gott ist liebevoll dem Leidenden nahe, und das Leid selbst ist sinnlos; 5. das Stellvertretungsmodell: Gott inspiriert beim Leiden zu Dienstbarkeit für andere; 6. das mystische Modell: das Leiden ist ein Weg zur Intensivierung der intimen Gottesbeziehung.

Wir haben uns entschieden, diese Modelle zu benützen als Ausgangspunkt der Reflexion innerhalb des Pfarrgemeinderats über die religiöse Motivation der Organisation von Krankenseelsorgegruppen. Jedes Theodizee modell kann ein Element sein in der Reflexion und Besinnung über diese Seelsorge, es kann inspirieren und stimulieren, diese Seelsorgegruppen religiös zu verstehen, als das Handeln der Gemeinde im Lichte des Umgehens Gottes mit dem leidenden Menschen. Wir sind nicht der Meinung, daß das eine Theodizee modell zu aktueller seelsorgerischer Organisation stimulieren würde und das andere gerade dagegen plädieren würde. Wir gehen nur davon aus, daß Pfarrgemeinderäte, die sich

systematisch auf diese religiösen Deutungsmodelle des Leidens besinnen, eine mehr explizit religiöse Motivierung für Organisation der Diakonie für die Leidenden der Gemeinde finden können. Wir haben deshalb in unserem religionspädagogischen Programm die Theodizeemodelle als Ansätze der Leidensbesinnung ausgearbeitet, mit dem Ziel, damit ein Motivationsfundament zu formulieren für die Planung und Organisation seelsorgerlicher Aktivitäten der Gemeinde für die Leidenden.

Besinnung auf die Kirche und Organisation der Diakonie

Das zweite Thema betrifft die Organisation. Dazu beabsichtigen wir Reflexion über die religiöse Grundlage der Kirchengemeinde, Reflexion über die ekklesiologischen Entscheidungen, die in bezug auf die Gemeindeorganisation zu treffen sind. Wir haben dafür zwei theologische Kirchenkonzepte benutzt. Zwei verschiedene Konzepte, aber beide impliziert in der ekklesiologischen Konstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils: das hierarchische Modell und das *Communio*-Modell (Pottmeyer 1983; Koffeman 1986). Diese Modelle unterscheiden sich durch die Art und Weise, in der Autorität gestaltet ist. Im hierarchischen Modell ist Autorität auf das ordinierte Amt beschränkt, gegründet in ihrer Stiftung durch Jesus Christus, und wird als ein wesentliches Element des christlichen Glaubens gesehen. In dem *Communio*-Modell wird Autorität als die geteilte Verantwortung der Gläubigen aufgefaßt und hat ihren Grund in der gemeinsamen Taufe. Sie erkennt den eigenen Beitrag und die eigene Verantwortung jedes Gemeindemitglieds an. Führerschaft geht aus geteilter Verantwortung hervor und ist in einem bestimmten Maße demokratischer Kontrolle unterworfen.

Reflexion und Entscheidung über diese Modelle liefern die theologische Legitimation für die Art und Weise, wie Seelsorgegruppen ehrenamtlicher Mitarbeiter organisiert werden können. Mit beiden Modellen sind praktische Konsequenzen für Organisation und Management verbunden (vgl. Van Braam 1986; Keuning & Eppink 1987). Das *hierarchische Modell* führt zu einer Verantwortungsstruktur, die ihren Gipfel hat in den Entscheidungen des ordinierten Amtsträgers, seine Basis in der Ausführung der Anweisungen des Amtsträgers durch die ehrenamtlichen Mitarbeiter. Rekrutierung und Selektion der Gruppenmitglieder geschieht durch den Amtsträger, der dazu Kriterien anwendet wie Loyalität zur Kirche, Gehorsam der Kirchenleitung gegenüber und Zustimmung zur kirchlichen Lehre. Mitarbeiterbildung wird die Relevanz kirchlicher Lehre für die Unterstützung der Leidenden betonen, wie auch die Kompetenz, die kirchliche Lehre zum Leiden und zur Erlösung zur Sprache bringen zu können. Seelsorgerische Aufgaben werden von dem Amtsträger vergeben, gemäß der besonderen Verantwortung des ordinierten Amtes. Die Konsequenz des *Communio-Modells* ist eine geteilte Verantwortung der Laien und des Amtsträgers für das Funktionieren der Seelsorgegruppe. Rekrutierung und Selektion geschehen hier nicht durch den Amtsträger, sondern durch die Gruppe der partizipierenden Gemeindemitglieder. Eines der wichtigsten Kriterien ist eine offene Einstellung zu verschiedenen Meinungen bezüglich Leben und Glauben. Mitarbeiterbildung wird diese offene Einstellung und das Verstehen pluriformer Glaubenshaltungen stark betonen und wird auf kommunikative Fähigkeiten und Respekt zielen. Pastorale Aufgaben werden nicht

auf Grund eines ordinierten Amtes vergeben, sondern auf Grund spezifischer Talente und Fähigkeiten. Also haben Reflexion und Entscheidung über den ekklesiologischen Grund ihre Konsequenzen für die aktuelle Gestalt der Seelsorgegruppe. – Damit ist der Inhalt unseres religionspädagogischen Bildungsmodells für Pfarrgemeinderäte dargestellt. Es betrifft also fundamentale Modelle zur Strukturierung von Reflexion und Entscheidung über die Motivierung und Organisation pastoraler Gruppen für die Krankenseelsorge.

Zum Verhaltensaspekt des diakonalen Bildungsprogramms

Dem Verhaltensaspekt unseres Bildungsprogramms soll besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Was ist genau unser Ziel mit dem soeben genannten Inhalt? Was wir beabsichtigen, ist, für die Pfarrgemeinderäte einen Entscheidungsprozeß über Seelsorgegruppen ehrenamtlicher Mitarbeiter zu ermöglichen. Das wäre gerade der Beitrag zur diakonalen Gemeindebildung. Diese Entscheidungskompetenz ist in unserem Programm mit Besinnung über das menschliche Leiden verbunden, um der pastoralpolitischen Entscheidung so einen spirituellen Motivationsgrund zu geben und einen ekklesiologischen Ansatz für ihre Organisation zu wählen. Diese Aufgabe, dieses Ziel versuchen wir mit einer Operationalisierung nach vier Bedingungen zu realisieren. Und zwar im Sinne der Lerntheorie: nach vier immer komplexeren Fähigkeiten, wobei die komplexeren die weniger komplexen voraussetzen, nämlich: Verstehen, offene Einstellung, Kommunikation und Entscheidung.

Die Bedeutung von *Verstehen* ist selbstverständlich. Wenn Pfarrgemeinderäte die verschiedenen Möglichkeiten von Leidenssinnggebung in Betracht ziehen sollen für ihre Entscheidung über Motivation und Organisation, dann wird zuerst ein gutes Verständnis dieser Sinngebungsmöglichkeiten vorausgesetzt wie auch ein gutes Verständnis ihrer Relevanz für Motivation und Organisation.

Eine *offene Einstellung* diesen Modellen gegenüber ist das affektive Ziel, das eine begründete Entscheidung ermöglicht. Dieser Ansatz erkennt die pluriforme Situation religiöser Meinungen und Glaubenseinstellungen als eine Situation an, in welcher keine spezifische Meinung, kein Theodizeemodell oder Ekklesiologiemodell ohne weiteres selbstverständlich ist. Darum erfordert religiöse Entwicklung und religiöse Bildung eine persönliche Auseinandersetzung mit Anerkennung der verschiedenen Positionen, die man einnehmen kann. Eine derartige sorgfältige Auseinandersetzung setzt eine respektvolle Attitüde und eine Bereitschaft, verschiedene Meinungen zu berücksichtigen, voraus. Darum zielt unser Modell auf eine offene und achtungsvolle Einstellung allen möglichen Motivationen und Legitimationen gegenüber.

Kommunikation geht wieder einen Schritt weiter. Es impliziert nicht nur Bereitschaft, verschiedene Theodizee- und Ekklesiologiemodelle zu evaluieren, sondern auch anderen Pfarrgemeinderatsmitgliedern zuzuhören, die vielleicht andere Modelle bevorzugen, die Motive von einer anderen Perspektive her zu sehen, in einem seriösen Versuch, die mögliche Bedeutung dieser Modelle für andere zu verstehen. Also hilft ein Austausch von Perspektiven, von persönlichen Motivationen und Präferenzen zu einer seriösen eigenen Auseinandersetzung.

Schließlich: *Entscheiden*. Weil ein mehr oder weniger offizieller Standpunkt des Pfarrgemeinderats, als Vertretung der Kirchengemeinde, erforderlich ist, kann man sich nicht mit einer Vielfalt von Meinungen individueller Mitglieder zufriedengeben. Darum soll das Bildungsprogramm sie befähigen, eine geteilte Entscheidung zu treffen. Zu diesem Ziel bieten wir in unserem Programm eine Verfahrensweise an, um einen Gruppenstandpunkt zu erreichen (Van Vught 1982; Lammers 1983). Dieser Standpunkt kann z.B. zu einer Art Statut ausgearbeitet werden: eine Deklaration, in welcher der Pfarrgemeinderat Motive und Relevanz der Seelsorgegruppe wie auch ihren Organisationsgrund begründet.

Soweit der Überblick der Ziele und Inhalte unseres diakonalen Bildungsprogramms. Das Programm haben wir in einem Handbuch ausgearbeitet, das drei Kapitel beinhaltet: das erste Kapitel über die Theodizeemodelle als Leidensbesinnung zur Motivierung von Seelsorgegruppen; das zweite über die Ekklesiologiemodelle zur Gründung der Gruppenorganisation; das dritte über die organisatorischen Konsequenzen. Jedes Kapitel beinhaltet explikative Texte mit konkreten Beispielen (aus der Bibel, aus Diskussionsprotokollen von Pfarrgemeinderäten, aus pastoralen Erfahrungen). Daneben sind Einübungen vorgesehen zur Entwicklung von Verständnis, von einer offenen Einstellung und von kommunikativen Fähigkeiten. Schließlich werden Verfahrensweisen angeboten, um eine geteilte Entscheidung zu treffen. Für den Pfarrer oder andere Gruppenbetreuer ist eine Instruktion vorhanden in bezug auf methodische Maßnahmen. Das Programm sieht fünf Zusammenkünfte zu je 2 Stunden vor.

Empirische Forschung

Bevor wir die empirische Prüfung dieses Programms beschreiben und evaluieren, sei zunächst der breitere Untersuchungsrahmen dieses Vorgehens etwas genauer beschrieben.

Schon früher ist in Religionspädagogische Beiträge von Religionspädagogen der Universitäten von Nimwegen und Tilburg über das Theodizee-Forschungsprogramm berichtet worden, mit dem wir seit einigen Jahren beschäftigt sind. Wir haben bisher immer über die Survey-Untersuchungen berichtet und haben damit theoretische Überlegungen und empirische Daten präsentiert bezüglich des Denkens und Erfahrens moderner Menschen über das Problem des Leidens und des christlichen Glaubens (Vossen 1989; Van der Ven 1989; Van der Ven & Vossen 1989).

Das vorliegende Projekt der diakonalen Gemeindebildung ist Teil eines quasi-experimentellen Projekts, das wir neben diesen Survey-Forschungen über dieses Thema durchgeführt haben, ausgearbeitet in pastoralen Interventionsprojekten innerhalb der kirchlichen Gemeinde. Das Theodizee-Problem ist als Thema verschiedener pastoraler Arbeitsfelder der lokalen Gemeinde gestaltet. So ist ein Handlungsmodell für katechetische Erwachsenenbildung zum Thema Leiden entwickelt worden; so auch ein Modell für das pastorale Gruppengespräch zur Bewußtmachung der eigenen religiösen Erfahrung und Einstellungen; ein Modell zur Begleitung liturgischer Arbeitsgruppen bei der liturgischen Gestaltung der Leidensproblematik; und schließlich das soeben präsentierte Handlungsmodell für Pfarrgemeinderäte zur Reflexion und Konsensbildung über Motive und Organisationsausgangspunkte ehrenamtlicher Mitarbeitergruppen, die Schwerkranken besuchen. Diese Modelle sind in einem quasi-experimentellen Setting überprüft und die Kommunikations- und Lernprozesse dabei sind auf ihre Ergebnisse hin untersucht worden.

Dieses vierfache Projekt insgesamt kann man sehen als einen Beitrag zum Kirchenaufbau: als eine Art simultaner pastoraler Entwicklung in den wichtigsten Sektoren der kirchlichen Gemeinde in bezug auf das wichtige und relevante Problem des Leidens. In dem hier präsentierten Projekt der diakonalen Gemeindebildung wird jedoch meist explizit auf Kirchenaufbau gezielt, weil es die Bildung von Strukturen der lokalen Gemeinde zum Ziel hat.

Wie haben wir die empirische Prüfung dieses diakonalen Bildungsprogramms unternommen? In einem quasi-experimentellen Design haben wir versucht, einige Indizien in bezug auf die Wirkung dieses religionspädagogischen Bildungsprogramms zu bekommen. Aus praktischen Gründen haben wir keine Kontrollgruppe benützen können. Wir haben uns also auf ein einfaches Vortest-Nachtest-Design beschränkt und haben die Entwicklungen im kognitiven, affektiven und attitudinalen Bereich untersucht. Dazu haben wir die Zunahme an Verständnis der Theodizee- und Ekklesiologiemodelle als Grund für die Motivation und Organisation untersucht (Bloom Niveau 2 und 3; Bloom 1956); die Zunahme der Bereitschaft, verschiedene Modelle in Betracht zu ziehen als mögliche Motivation oder Legitimation (Krathwohl Niveau 2.2; Krathwohl 1964); und die attitudinale Wertschätzung dieser Modelle (Krathwohl Niveau 3).

Wie am Anfang dieses Beitrags gesagt, war dieses Forschungsprojekt als Teil eines größeren Projekts unternommen worden, in welchem die Theodizeefrage auch im Bereich pastoraler Gruppenarbeit, liturgischer Arbeitsgruppen und katechetischer Erwachsenenbildungsgruppen ausgearbeitet worden war. Anwerbung der Teilnehmer an diesem Projekt war für die vier pastoralen Programme zusammen in einer Anzahl von katholischen Pfarreien in den Niederlanden organisiert worden. Obwohl wir dabei keinen Mangel an Interesse beim gesamten Projekt (fast 200 Teilnehmer) zu beklagen hatten, war das gerade für das diakonale Bildungsprogramm für Pfarrgemeinderäte schon problematischer. Nur zwei Gruppen mit insgesamt 19 Mitgliedern waren daran interessiert, an diesem Programm mitzuarbeiten.

Wie waren die Ergebnisse? *Tabelle 1* zeigt die kognitive Entwicklung im Verständnis der Theodizee und der Ekklesiologie. Es sind die Mittelwerte der richtigen Antworten im Vortest, Nachtest und die Zunahme, auf einer .00 - 1.00 Skala. Ein Asterisk indiziert die Signifikanzgrenze.

Tabelle 1: kognitive Entwicklung in % richtige Antworten

	Vortest	Nachtest	Zunahme
Vergeltungsmodell	.61	.61	.00
Planmodell	.48	.76	.28**
Pädagogisches Modell	.53	.83	.30**
Mitleidmodell	.39	.65	.26**
Stellvertretungsmodell	.25	.61	.36**
Mystisches Modell	.50	.63	.13
<i>Theodizee (zusammen)</i>	.44	.69	.25**
Ekklesiologische Modelle	.39	.64	.25**
<i>Kogn.Entwickl. (zusammen)</i>	.44	.68	.24**

Signifikanz: ** = p 0.01; * = p 0.1

Es ist ganz deutlich, daß sich die kognitiven Fähigkeiten in bezug auf sowohl die Theodizee wie die Ekklesiologie signifikant verbessert haben. Die Ergebnisse im affektiven Bereich werden in *Tabelle 2* gezeigt.

Tabelle 2: affektive Entwicklung: Bereitschaft, in Betracht zu ziehen

	Vortest	Nachtest	Zunahme
Vergeltungsmodell	2.33	2.65	.32
Planmodell	3.00	3.53	.53
Pädagogisches Modell	3.44	4.29	.85**
Mitleidmodell	3.39	4.47	1.08**
Stellvertretungsmodell	2.39	3.29	.90*
Mystisches Modell	3.39	4.23	.84**
<i>Theodizee (zusammen)</i>	2.99	3.74	.75**
Hierarchisches Modell	3.07	3.22	.15
Communio-Modell	4.30	4.57	.27
<i>Ekklesiol. (zusammen)</i>	3.68	3.89	.21
<i>Affekt.Bereich (zusammen)</i>	3.34	3.82	.48*

Skala : 1 (gar nicht bereit) bis 5 (sehr stark bereit)
 Signifikanz : ** = p 0.01; * = p 0.1

Auch hier sind die Mittelwerte der Scores im Vortest und Nachtest und das Maß der Entwicklung gezeigt. Wir haben eine 5-Punkte Likertskala benützt von 1 (gar keine Bereitschaft, ein spezifisches Modell in Betracht zu ziehen als mögliche Motivation) bis 5 (sehr starke Bereitschaft dazu). Man kann eine bestimmte Zunahme an Bereitschaft wahrnehmen, besonders bei der Theodizee, wo sich eine signifikantere Entwicklung als bei der Ekklesiologie zeigt. Bemerkenswert ist, daß die Bereitschaft, die verschiedenen Modelle in Betracht zu ziehen, schon am Anfang des Programms erheblich ist: fast bei allen Modellen liegt sie über 3.00. Schließlich gibt es eine Entwicklung der Einstellung den Theodizee-Modellen gegenüber (*Tabelle 3*):

Tabelle 3: Haltungsveränderungen in % der Population

	-2	-1	0	+1	+2	+3
Vergeltungsmodell	16.7	75.0	8.3			
Planmodell		16.7	41.7	33.3	8.3	
Pädagog. Modell		8.3	50.0	16.7	16.7	8.3
Mitleidmodell		16.7	33.3	41.7	8.3	
Stellvertr.Modell	8.3	8.3	33.3	33.3	8.3	8.3
Mystisches Modell	16.7	58.3	8.3	16.7		

-2, -1: Haltung wird negativer
 +1, +2, +3: Haltung wird positiver; 0: unverändert

Hier haben wir die gleiche 5-Punkte Skala wie in *Tabelle 2* benützt. Jetzt aber beziehen sich die Werte auf das Maß der Zustimmung oder Ablehnung der Modelle, und nicht nur der Bereitschaft, sie in die Reflexion einzubeziehen. Die *Tabelle* zeigt die Verschiebungen auf der Skala zwischen Vortest und Nachtest, in Prozenten der Population. Eine Verschiebung von 2 Punkten bedeutet eine starke Zunahme der Zustimmung zum Modell in Richtung von 5 (starke Zustimmung).

Eine negative Verschiebung bedeutet einen Rückgang der Zustimmung, also eine Verschiebung in Richtung von 1. Diejenigen, die 0 aufweisen, haben ihre Einstellung nicht geändert.

Die Tabelle zeigt eine erhebliche Dynamik während des Bildungsprogramms. Abgesehen von dem Vergeltungsmodell, das sehr stark abgelehnt wird, wurden die Modelle von den meisten Teilnehmern neu überdacht. Meistens hat sich dabei eine offenere Attitüde den Modellen gegenüber entwickelt. Der Nachdruck auf Verschiebungen in positiver Richtung indiziert eine gesteigerte Affinität zu diesen Modellen.

Diskussion

Mit unserem diakonalen Gemeindebildungsprogramm beabsichtigten wir, die Teilnehmer Leidensbesinnung und Reflexion über die Kirche zu lehren, um dadurch einen geteilten Standpunkt über die religiösen Gründe der Bildung seelsorgerischer Arbeitsgruppen erreichen zu können. Das haben wir operationalisiert in einem besseren Verständnis, einer offeneren Einstellung, einer besseren Kommunikation und in der Fähigkeit, in bezug auf Theodizee- und Ekklesiologiemodelle als Grund für die Motivation und Organisation derartiger Gruppen zu entscheiden. Die Ergebnisse der empirischen Forschung liefern Indizien über das Maß, in dem diese Ziele erreicht worden sind. Diese sind beschränkt auf Verständnis und offene Einstellung, aber man kann diese als für die Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeiten relevant auffassen. Wir kommen zu dem Schluß, daß die Teilnehmer eine deutliche Entwicklung im Sinne unserer Ziele durchgemacht haben.

Die kognitive Entwicklung war erheblich und signifikant, in bezug auf die Theodizee wie auch auf die Ekklesiologie. Wir können von einem erfolgreichen Lernprozeß reden, der in seinen Ergebnissen nicht sehr stark von dem abweicht, was wir in vergleichbarer religionspädagogischer Forschung antreffen. Das Verständnis des Vergeltungsmodells ist erstaunlich: sogar im Vortest ist es ziemlich hoch und es steigert sich nicht im Laufe des Lernprozesses. Dies kann ein Indiz sein für die starke Position, die es im menschlichen Bewußtsein einnimmt, trotz der starken Ablehnung. Möglicherweise ist Vergeltung ein Interpretationsrahmen, der sich stark aufdrängt, weil er an das sozialpsychologische Prinzip der Billigkeit und Gerechtigkeit appelliert, das sich als sehr einflußreich in der Perception menschlicher Beziehungen erweist (vgl. Veen & Wilke o.J., 115-121).

In bezug auf die affektive Entwicklung zeigt sich, daß vor allem die Bereitschaft, die verschiedenen Theodizeemodelle in die Reflexion einzubeziehen, zunimmt. Die Steigerung ist signifikant für die meisten Modelle. Das Mitleidmodell, das schon am Anfang des Programms ziemlich populär ist, erreicht eine noch größere Zustimmung, mehr als alle anderen Modelle. In bezug auf die ekklesiologischen Auffassungen scheint die affektive Struktur weniger flexibel zu sein. Hier zeigt sich eine bestimmte Zunahme der Bereitschaft, die beiden Modelle in Betracht zu ziehen, sie ist jedoch nicht signifikant.

Schließlich die offene Einstellung. Für die meisten unserer Teilnehmer ist das Mitleidmodell unverkennbar die attraktivste religiöse Deutung des Leidens. Aber

allen Modellen gegenüber hebben sich neue Reflexionen, Verschiebungen und neue Haltungen ergeben, meistens in Richtung einer größeren Offenheit und Affinität. Die meisten haben ihre Einstellungen neu überlegt. Wir beabsichtigten nicht eine Attitüdeänderung in einer bestimmten Richtung, wir zielten nur auf eine seriöse Überlegung von einer offenen Haltung her, um eine geteilte Entscheidung des Pfarrgemeinderats zu ermöglichen. Und ein derartiger Prozeß hat sich tatsächlich ergeben.

Wir müssen jedoch die Tatsache betonen, daß wir aus methodologischen Gründen die Entwicklungen der Teilnehmer nicht ohne weiters der Wirkung unseres Programms zuschreiben können. Um reine Programmeffekte feststellen zu können, soll man mit einer Kontrollgruppe arbeiten und regressionsanalytische Techniken benützen. Aber wir können doch sagen, daß die festgestellten Entwicklungen den Zielen unseres Bildungsprogramms entsprechen. Dieses Modell scheint ein nützliches Instrument zu sein für Pfarrgemeinderäte, die fundamentale Fragen ihrer pastoralen Planungspolitik in Betracht ziehen und darüber kommunizieren und zu Schlußfolgerungen kommen wollen.

Natürlich gelten für das Modell bestimmte Beschränkungen. Besonders die Konzeptualisierung der Ekklesiologie ist stark auf die katholische Pfarreisituation zugeschnitten. Andere institutionelle Kontexte erfordern etwas engepaßte Ausarbeitungen einiger Konzepte, obwohl so etwas nicht sehr problematisch erscheint. Das Hauptproblem unseres Bildungsprogramms jedoch scheint die Implementationsfrage zu sein. Die Tatsache, daß wir uns soviel Mühe geben mußten, um Teilnehmer an diesem Programm zu finden, ist wahrscheinlich ein Hinweis für die Schwierigkeit, diese Art Kommunikations- und Entscheidungsprozesse in das normale Funktionieren lokaler Pfarrgemeinderäte zu integrieren. Vielleicht konzentrieren die meisten dieser Gruppen sich auf technisch-organisatorische Angelegenheiten und sind nicht stark auf diese mehr fundamentalen Fragen ausgerichtet. Vielleicht ist dieses Programm zu anspruchsvoll in bezug auf die kostbare Zeit der Pfarrgemeinderäte. Oder kann es sein, daß diese Gruppen die religiöse Reflexion auf das Problem von Leiden und Glauben nicht als ein Element ihrer Verantwortung sehen? Wenn das zutrifft, ist das um so mehr Anlaß die Entwicklung dieser Art Gemeindebildung zu verstärken, zur Realisierung einer authentischen Diakonie einer verantwortlichen christlichen Gemeinde.

Literaturverzeichnis

- Beek, A. van de (1984), *Waarom? Over lijden, schuld en God*. Nijkerk.
- Berkhof, H. (1973), *Christelijk geloof*. Nijkerk.
- Bloom, B.S. (ed) (1956), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1 Cognitive domain*. New York.
- Braam, A. van (1986), *Leerboek bestuurskunde*. Muidenberg.
- Derksen, N.J.M. (1989), *Eigenlijk wisten we het wel, maar we waren het vergeten. Een onderzoek naar parochieontwikkeling en geloofscommunicatie in de parochies van het aartsbisdom Utrecht*. Kampen.
- Egmond, A. van (1986), *De lijdende God in de Britse theologie van de negentiende eeuw*. Amsterdam.

- Firet, J. (1987), Spreken als een leerling. Praktisch-theologische opstellen. Kampen.
- Gagné, R.M. (1977³), The conditions of learning. New York etc.
- Hedinger, U. (1972), Wider die Versöhnung Gottes mit dem Elend. Zürich.
- Hick, J. (1985³), Evil and the God of Love. Second Edition. London.
- Keuning, D. & D.J. Epping (1987), Management en organisatie. Leiden-Antwerpen.
- Koffeman, L.J. (1986), Kerk als sacramentum. Kampen.
- Krathwohl, D.R. e.a. (1964), Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 2 Affective domain. London.
- Lammers, C.J. (1983), Organisaties. Vergelijkenderwijs. Utrecht-Antwerpen.
- Moltmann, J. (1980), Trinität und Reich Gottes. München.
- Nipkow, K.-E. (1975), Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh.
- Pottmeyer, H.J. (1983), Die zwiespältige Ekklesiologie des zweiten Vatikanums, in: Trierer theol. Quartalschrift 92, 272-283.
- Rahner, K. (1980), Warum lässt Gott uns leiden, in: Schriften zur Theologie 14. Einsiedeln, 253-274.
- Schillebeeckx, E. (1974), Jezus, het verhaal van een levende. Bloemendaal.
- Schoonenberg, P. (1977), Denken naar God toe. Nijmegen.
- Sölle, D. (1973), Leiden. Düsseldorf.
- Ven, J.A. van der (1989), Religiöse Symbole des Leidens, in: Religionspädagogische Beiträge 24/1989, 98-110.
- Ven, J.A. van der (1989a), Theodicy or cosmodicy?, in: Journ. Empirical Theology 2, 2, 5-27.
- Ven, J.A. van der & H.J.M. Eric Vossen (1989), Entwicklung religiöser Deutungen des Leidens, in: A.A. Bucher & K.H. Reich (ed.), Entwicklung von Religiosität. Freiburg CH, 199-214.
- Vossen, H.J.M. Eric (1989), Symbolische Funktionen in der Leidenssinnggebung von Kindern, in: Religionspädagogische Beiträge 23/1989, 168-181.
- Vossen, H.J.M. (1989a), The search for meaning in suffering of 9-12 years old children, in: Proceedings of the Forth Symposion on the Psychology of Religion in Europe. Department of Cultural Psychology and Psychology of Religion, University of Nymegen, Netherlands (ISBN 90 373 0029 4), 321-330.
- Vossen, H.J.M. & J.A. van der Ven (1990), Lijden, religie en communicatie als pastoraal-hermeneutisch probleem, in: J.A. van der Ven & H.J.M. Vossen (ed.), Lijden en pastoraat. Zwolle.
- Vught, F.A. van (1982), Experimentele beleidsplanning. Den Haag.

Franz Trautmann

Das religionspädagogische Tagespraktikum
in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation
der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen
Vorüberlegungen

Die organisatorische Ausbildungssituation der künftigen ReligionslehrerInnen (von GS bis Sek II/Gymn-BS) ist in den deutschen Studieninstitutionen und den österreichischen Universitäten und Pädagogischen Akademien so unterschiedlich, daß man sie – im Rahmen der vorliegenden Überlegungen – am besten (nicht nach den Schulstufen/-arten, sondern) nach dem 'Studienort' ordnet:

- Theologische Fakultät: Sie ist in ihrer Binnengliederung geprägt von den verschiedenen eigenständigen Fachwissenschaften bei historisch später Ausgliederung und Akzeptanz der wissenschaftlichen (und praxisbezogenen) Disziplin „Religionspädagogik“.
- Philosophische/Erziehungs-/Kulturwissenschaftliche Fakultät (samt der „Erziehungswissenschaftlichen/Pädagogischen Universität“ in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein): Bei aller Verschiedenheit ihrer Benennungen eignet ihnen weithin die gemeinsame Herkunft aus der „Gesamthochschule“ (mit Lehramtsstudiengängen) und (oft) der „Pädagogischen Hochschule“: hier hat sich die wissenschaftliche Theologie bei begrenzter inhaltlicher Zergliederung ein großes (?) Ausmaß an (religions-) pädagogischem und didaktischem Interesse erhalten.
- Pädagogische Hochschule/Pädagogische Akademie: Bei ihr überrascht wegen ihrer nahezu ausschließlichen Ausrichtung auf Lehramtsstudiengänge – bei gleichzeitigem Fehlen von grundständigen Langzeit-Studiengängen – das spezifische Interesse an schulpraktischen Ausbildungsanteilen nicht.

Unberücksichtigt bleiben im folgenden die Situation und Möglichkeiten an den Katholisch-Theologischen Fakultäten in Freiburg und Tübingen, ebenfalls der Studiengang für DiplomhandelslehrerInnen (mit dem Fach Religion) sowie die Situation an der Katholischen Fachhochschule Freiburg.

Die qualitativen Möglichkeiten der Durchführung des religionsdidaktischen Tagespraktikums in Schwäbisch Gmünd sind auch bedingt vom quantitativen Studienumfang (gemäß der Studien-/Prüfungsordnung des Landes Baden-Württemberg: im folgenden bezogen auf den Grund- und Hauptschulbereich):

- Studierende von Theologie als *Hauptfach* belegen Theologie mit 36 Semesterwochenstunden, davon sind 6 SWS aus dem Bereich „Religionspädagogik/Didaktik“ angeraten.
- Studierende von Theologie als *Nebenfach* besuchen von ihren 20 theologischen Semesterwochenstunden ca. 4 SWS religionspädagogische und -didaktische Veranstaltungen.

Die folgenden Überlegungen sind von den drei Fragen geleitet:

- Wie gestaltet sich der Gesamtrahmen der schulpraktischen Ausbildung, in den

das religionsdidaktische Tagespraktikum (einer Pädagogischen Hochschule) eingebettet ist?

- Wie sieht ein Szenarium eines religionsdidaktischen Tagespraktikums aus (insoweit es in eine weiträumige schulpraktische Ausbildung eingebettet ist)?
- Welche Anfragen und weiterführende Anregungen für ein religionsdidaktisches Tagespraktikum ergeben sich aus dieser Situation?

1. Gesamtrahmen der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

1.1 Ziele der schulpraktischen Ausbildung

Nach der bisher geltenden Prüfungsordnung dient die schulpraktische Ausbildung „der Einführung in die Unterrichtstätigkeit und bezieht sich auf pädagogische, didaktische und methodische Fragen des Unterrichts“. Demgemäß sollen die Studierenden (während der sieben großen schulpraktischen Ausbildungsblöcke) lernen,

- mit Unterstützung von Mentoren, Ausbildungslehrern und Lehrenden der Hochschule den notwendigen Rollenwechsel vom ehemaligen Schüler zum zukünftigen Lehrer anzubahnen,
- lehrergemäße und schülerorientierte Verhaltensweisen einzuüben,
- erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse auf die Unterrichtswirklichkeit zu beziehen.

Die Erreichung dieser schulpraktischen Ziele wird durch das Lehrangebot der Hochschule unterstützt.

Doch angesichts dieser Ziele drängen sich kritische Anfragen auf: Wird in den 90-er Jahren das Lehrerverhalten auf bessere Weise tradiert als vor 30 Jahren? Damals fragte man [vgl. J. Grell, Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim (1974) 11983, 30 - 38], ob der künftige Lehrer im Schulpraktikum tatsächlich auf effektive Weise ein Repertoire professioneller Verhaltensweisen erwerben könne. Denn das Lernen in der Praxis führe nicht über den Rahmen des in der herkömmlichen Praxis Üblichen hinaus. Im Praktikum solle es nicht primär um den Erweis gehen, daß man zum Lehrer taugte, sondern um das „Entwickeln, Ausprobieren und (ansatzweise) Einüben erzieherischen und instruktionellen Verhaltens“. Hat der Praktikant den Freiraum zum pädagogisch-didaktischen Experimentieren? Was kann er vom Verhalten des Dozenten ablesen, wenn dieser in seinem Wissen zwar auf dem neuesten Stand ist, wenn aber seine Lehrpraxis dem nicht entspricht? Stellen die Hochschullehrer geeignete Modelle (reflektierten) erzieherischen Verhaltens dar? usw.

1.2 Organisatorische Gliederung der schulpraktischen Ausbildung

a) Gliederung:

1. Sem E	2. Sem Ta	3. Sem FP 1	BP I	4. Sem FP 2	BP II	5. Sem FP 3	usw. ---
-------------	--------------	----------------	------	----------------	-------	----------------	-------------

- 1. Sem/E = Einführung in die Schulpraxis
- 2. Sem/Ta = Tagespraktikum für Anfänger
- FP 1-2-3 = drei Tagespraktika in variabler Reihenfolge je nach Schulstufe und gewählten Fächern

- BP I = stufenübergreifendes Blockpraktikum/4 Wochen
- BP II = Blockpraktikum in einer Schule des gewählten Stufenschwerpunktes/3 Wochen

b) Inhalte:

- *E*: als 2-stündiges Seminar an der Hochschule (sehr hohe Teilnehmerzahl): teils mit, meist ohne Unterrichtsbesuch. Die Studierenden sollen bekanntgemacht werden mit fächerübergreifenden Grundlagen und -fragen: Rahmenbedingungen des Schulsystems (baulich, zeitlich, Personen, Intentionen, Recht und Schulverwaltung); Stufungen im Denk- und Lernprozeß; Bildungspläne, Stoffverteilungspläne, Schülerbücher; Eigenerarbeitung eines Unterrichtsthemas und Gegenüberstellung einer Unterrichtsmitschau mit anschließender Unterrichtsanalyse; Probleme einer ausführlichen schriftlichen Unterrichtsvorbereitung; Durchspielen von Teilschritten des Unterrichtsverlaufs (etwa: Einstiegssituationen); Verhaltensauffälligkeiten/„Störungen“ im Unterricht; Leistungsmessung und Schülerbeurteilung; u. a. m.

- *Ta*: In diesem 4-stündigen Tagespraktikum in Ausbildungsklassen sammeln die Studierenden erste eigene Erfahrungen in der Unterrichtsgestaltung und führen (unter Anleitung von Ausbildungslehrern und Lehrenden der Hochschule) Unterrichtsversuche durch/z.T. unabhängig von ihren gewählten Fächern.

- *FP 1-2-3*: Diese drei 4-stündigen Tagespraktika in Ausbildungsklassen sind wichtige Bestandteile der fachdidaktischen Ausbildung (innerhalb der 3 gewählten Unterrichtsfächer) und zielen darauf ab, auf der gewählten Schulstufe die gewonnenen (erziehungs- und fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen) Erkenntnisse in konkreten schulisch-unterrichtlichen Situationen erprobend anzuwenden und zu reflektieren.

- *BP I*: Dieses stufenübergreifende Blockpraktikum (in frei gewählten, hochschulfernen Schulen) soll einen breiten Einblick vermitteln in die fortlaufende Schulwirklichkeit/mit mindestens 20 selbständigen Unterrichtsversuchen.

- *BP II*: Unterrichtsversuche im gewählten Stufenschwerpunkt (in Ausbildungsklassen der Hochschule mit Betreuung durch Ausbildungslehrer) sollen in verschiedenen Fächern durchgeführt werden. Dabei steht im Vordergrund, daß die erworbenen Kenntnisse aus der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken in einem Zusammenhang gesehen und in eigenen Unterrichtsversuchen erprobt und reflektiert werden.

1.3 Leistungsnachweise/feedback

Die erfolgreiche Teilnahme an allen schulpraktischen Ausbildungsteilen ist Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung.

Die Berichte der Studierenden (aus BP I und II) und die Gutachten der Ausbildungslehrer und der Lehrenden der Hochschule werden mit dem Studierenden abschließend besprochen.

Für die zu ermittelnde Endnote für die schulpraktischen Leistungen werden die benoteten Gutachten aus den FP 2 und 3 und dem BP II herangezogen.

Rückblick:

Religionsdidaktische Erfahrungen können von den Studierenden gemacht werden

- evtl. im Ta
- auch im BP I und II
- insbesondere in *einem* der FP 1-2-3 (betreut von einem Lehrenden des Faches Theologie).

2. Zum Tages-/Fachpraktikum „Religionsunterricht“

2.1 Zur Situation

Einerseits können an der Pädagogischen Hochschule mit größerer Gelassenheit allgemeine (d.h. fachübergreifende) pädagogisch-psychologisch-didaktische Fragen im religionspädagogischen Fachpraktikum in den Hintergrund rücken, da sie schwerpunktmäßig bereits in den vorausliegenden schulpraktischen Erfahrungssituationen analysiert und trainiert wurden, so daß nun Raum bleibt für spezielle theologisch-fachwissenschaftliche und religionsdidaktische Reflexionen.

Andererseits jedoch erweist sich das Analyse- und Reflexionsvermögen der Studierenden im Fachpraktikum als sehr disparat: Manche Elemente wünschenswerten Lehrerverhaltens sind noch nicht reflektiert, manche didaktische Sichtweisen und Planungsmöglichkeiten wurden in den vorausliegenden schulpraktischen Erfahrungen nicht berücksichtigt, zumal das didaktische Reflexionsvermögen der Mentoren und Ausbildungslehrer (und ihre individuellen didaktischen Präferenzskalen) qualitativ sehr disparat sind (wenn kein Lehrender der Hochschule das Praktikum begleitet). Bei ungünstiger organisatorischer Konstellation haben Studierende - falls das religionsdidaktische FP bereits im 3. (statt im 4. oder 5.) Semester loziert ist - noch keine einzige Religionsstunde selbst geplant und gehalten. Deshalb ist es realistisch, für das Programm des FP bei den Studierenden zwar große persönliche Offenheit und Bereitschaft, aber kein differenziertes religionspädagogisches Problembewußtsein vorauszusetzen.

2.2 Mögliche Szenarien

Da der Spielraum für die Gestaltung des religionsdidaktischen FP groß ist, da Kollegen weithin ihre persönlichen Geneigtheiten in dieses FP einbringen, zeichnen sich bei der Vielzahl der möglichen Szenarien besonders drei (z.T. konträre) Gestaltungsansätze ab:

(1) „In unserem Praktikum wollen wir 'das Konzept des heutigen RU' kennenlernen“:

Als Einführung in die Konzeption 'des heutigen RU' wäre (u.a.) ein Rahmenthema denkbar

- zum Thema „korrelativer RU“ mit unterschiedlichen Verknüpfungsmöglichkeiten, bei verschiedenen Lernsituationen, aufgezeigt mit disparaten Lerninhalten (z.B. biblische Texte), u.a.m. [vgl. u.a. G. Hilger, Ansätze und Typen der Korrelation von Lebenssituationen und Glaubensinhalten: *KatBl.* 102(1977)250-257];
- zum Thema „Symboldidaktik“/„mehrperspektivisches Sehen“ mittels unterschiedlicher Symbolerfahrungen, -gegenständen, -handlungen (inclusive der kirchlichen Sakramente), usw.

Hierfür müßten den Studierenden vor-ausgewählte Inhalte und didaktische Strukturen vorgegeben sein, mit denen sie ihre Unterrichtsstunde selbst konzipieren könnten (ohne Einführung durch vorgegebene Unterrichtsentwürfe). Dieses Ge-

staltungskonzept des Praktikums würde in die gegenwärtige Fachdiskussion zweifelsfrei direkt hineinführen und könnte mit einer Veranstaltung an der Hochschule unterstützt, problematisiert und ausgeweitet werden. Doch setzt ein derartig gezieltes Programm (zu?) viel bei den Studierenden voraus (falls als Konsens gilt, daß Studierende mehr durch Selbst-Erproben lernen als durch einengendes Nach-Machen fremder Unterrichtsentwürfe).

(2) „*In unserem Praktikum wollen wir lernen, wie man einen theologischen Inhalt unterrichtlich umsetzt*“:

Falls ein fachwissenschaftliches Rahmenthema (etwa: „Gleichnisse“) für die Gestaltung des Praktikums vorgegeben wird (weil der betreuende Professor gerade eine entsprechende Lehrveranstaltung anbietet), begünstigt diese Vorgabe eine mögliche unterrichtliche Erprobung verschiedener theologischer Akzente/etwa: „Gleichnis bereits in der Grundschule?“ oder: „Von heutigen Redensarten bis zur Allegorie der nachösterlichen Gemeinden“. Doch wegen der vielen notwendigen Vorgaben bleibt den Studierenden zu geringer didaktischer Erprobungsfreiraum.

(3) „*In unserem Praktikum wollen wir durch eigene Unterrichtsversuche unsere religionsdidaktische Kompetenz steigern*“:

Dem tatsächlichen Theorieniveau und Praxisbedürfnis der Studierenden nähert man sich, wenn man den (zufällig nächsten) Themenbereich des (meist unbefriedigenden) Lehrplans und (zuweilen einseitigen) Schülerbuchs als Planungsvorgaben des Praktikums akzeptiert. Dieses Ernstnehmen der Realität gewährt den Studierenden den notwendigen Freiraum für eigene unterrichtliche Gestaltungsideen und -erfahrungen (inclusive möglicher „Irrwege“), erfordert andererseits Zeitaufwand und Engagement für die unterrichtliche Nachbesprechung.

2.3 Realistisches Gestaltungskonzept

(1) Semesterrahmen:

Das letztgenannte Szenarium bei der Gestaltung des Fachpraktikums entscheidet sich für ein „Gestaltungskonzept von unten“: Aus der nächsten (tauglichen) Lehrplaneinheit hält der Ausbildungslehrer eine Einführungsstunde, der betreuende Dozent (in den kommenden Wochen) eine weitere Stunde (die ihn zuweilen aus seiner konzeptionellen Theorie abrupt auf den Boden der schulischen Alltagsrealität zurückführt). Jeder der teilnehmenden Studierenden erprobt im Semester je 3 - 5 selbst konzipierte Unterrichtsstunden, mit (leider) geringer Vor-, doch ausführlicher Nachbesprechung. Da der Praktikant für seine Unterrichtsstunden einen ca. zweiseitigen Unterrichtsverlaufsplan vorlegt (neben insgesamt einer ausführlichen schriftlichen Unterrichtsvorbereitung), entscheidet der Dozent in den Minuten vor Unterrichtsbeginn (nach Einblick in das schriftliche Konzept des Studierenden), welcher der folgenden Beobachtungsabschnitte für diese nun anstehende Stunde am reflexionsergiebigsten sein mag:

(2) Beobachtungs-/Arbeitsaufträge (den Praktikanten schriftlich vorgelegt):

1. *Std./AA: heute zunächst 'oberflächlich':*

- Was ge-/mißfällt Ihnen? Inwiefern?
- Beobachten Sie die Nahtstellen zwischen den unterrichtlichen Schwerpunkten:

Wann/Wie findet der Übergang zwischen den großen Teilen *Hinführung/Erarbeitung/Schluß* statt? Verläuft der Unterricht so wie geplant? Begründungen – Alternativen.

AA zum L-S-Verhältnis:

- Geht L (in) auf S-Beiträge ein? In welcher Situation? Wie (kommunikativ-dominant)?
- Aktiviert L die (ruhigen) S? Womit?
- Läßt L den S genügend Zeit? Wann? Wie (lange)?
- Atmosphäre? Begründen!
- „Religionsstunden-Ich“? Inwiefern?

AA zur Artikulation des Unterrichtsverlaufs:

- ist die Grobartikulation
 - in der schriftlichen Unterrichtsskizze didaktisch sinnvoll festgehalten?
 - im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen hinreichend deutlich geworden? inwiefern (nicht) und warum?
- Inwiefern sind die Teile des Unterrichtsverlaufs didaktisch-religionspädagogisch sinnvoll komponiert? Begründungen - Alternativen.

AA zur Phase der HINFÜHRUNG:

- Wird an der letzten Religionsstunde (sinnvoll) angeknüpft? (wie) hätte angeknüpft werden können?
- Gibt es eine Problemfindung oder eine (vom L vorgegebene) Problemstellung? wie? für die S motivierend? sachgerecht? Alternative
- Sollen die S selbst (zur Problemstellung) erste Lösungsvermutungen/-vorschläge einbringen? wie? Möglichkeiten?

AA: Beurteilen Sie die Lernziele:

- Stundenziel Feinziele (Vorteil/Nachteil von LZ)
- inwiefern präzise formuliert?
- tatsächlich erreichbar? an welcher Stelle des Unterrichtsverlaufs erreicht?
- ausgewogen 'kognitiv' und 'affektiv' (und 'pragmatisch')?
- Ist diese Stunde eher einem inhalts-, verhaltens-, handlungsorientierten oder kommunikativen Konzept verpflichtet?

AA zur Phase der ERARBEITUNG:

- Wie werden die intendierten (Er-)Kenntnisse erarbeitet?
- (welche) Reihenfolge von Teilschritten?
- methodisch wie?
- schülergemäß? inwiefern?
- sachgerecht?
- Verließ der Unterricht wie vorgeplant oder waren Freiräume einkalkuliert?

AA zu den (theologischen) Inhalten:

- welche werden erarbeitet?
- sachlich (-theologisch) richtig? Belege!
- inwiefern für die S verständlich?

- (Wie) Wird die Lebensbedeutsamkeit der Inhalte den S deutlich? Alternativen
- Welches (theologisches) Vorverständnis bringen die S ein? (z.B. 'Floskeln'?)

AA zur Qualität der Verknüpfung von „Leben“ und „Glauben“:

- Werden die Erfahrungen der S (welche?) mit den Glaubensinhalten (welche?) bewußt verknüpft?
- Inwiefern werden die heutigen Lebenserfahrungen ernst genommen? oder dienen sie nur als
 - die vorausgehende Frage für die dann anschließende (theologische) Antwort?
 - sprachlich-assoziative Verknüpfung mit dem anschließenden (theologischen) Inhalt?
- Stellt der theologische Inhalt eine notwendige Provokation dar für das Alltagsverhalten der S? inwiefern (nicht)?
- Läßt die Verknüpfung von Leben/Glauben ein „Mehr als“ (das Alltäglich-Übliche) erahnen? wie gelingt dies/wie könnte dies gelingen?
- Liegen dem „Leben“ und dem „Glauben“ analoge Grunderfahrungen zugrunde?

AA zu den SCHLUSSteilen des Unterrichtsverlaufs:

- mit welcher didaktischen Absicht?
- abwechslungsreich? inwiefern?
- sachangemessen?
- ist genügend Zeit eingeplant?

AA: Notieren Sie das „Tafelbild“:

- wann wird was skizziert?
- auf der Haupt-/Seitentafel? warum?
- Stehen die Teile des Tafelbildes in einem erkennbaren und sinnvollen Zueinander? wie zeigt sich dies?
- Graphische Gestaltungsweise: Farbe, Unterstreichen u. a.?
- Gibt es eine Verbindung zwischen „Tafelbild“ und „Hefteintrag“? wie beurteilen Sie diese?
- Alternativen

(3) Nachbesprechung:

Das Ziel der anschließenden unterrichtlichen Nachbesprechung liegt in der ermutigend-aufbauenden Absicht (trotz der zumeist emotional-belasteten Situation des Unterrichtenden), das bisherige religionsdidaktische Beobachtungs-, Analyse- und Beurteilungsinstrumentarium der Studierenden zu differenzieren und es mit (an der Praxis rückgebundenen) Gesichtspunkten der heutigen religionspädagogischen Konzeption anzureichern, damit die Studierenden in einer ähnlichen späteren Unterrichtssituation ihr heute gewonnenes Problembewußtsein und Vermögen in verbesserter Weise anwenden können.

In der zeitlichen Mitte des Praktikums trägt der Dozent eine Zwischenbilanz, am Ende eine Gesamtzusammenfassung vor: Was waren die wichtigsten der bisherigen Diskussionspunkte? Eine derartige Zusammenfassung wird von den Studierenden als hilfreich empfunden, insofern hier ohne den persönlichen Streß beim Studie-

renden, der gerade eine Stunde gehalten hat, eine kritische Auflistung stattfindet, zumal hier die vielen unterrichtlich-persönlichen 'Kleinigkeiten' beiseite gelassen werden. – Zur Förderung der kommunikativen Situation während der Nachbesprechung erweisen sich eine Tasse Tee mit Brezeln durchaus als hilfreich.

3. Weiterführende Fragen

Während des bisherigen Beschreibens des religionsdidaktischen Fachpraktikums in Schwäbisch Gmünd (und in Erinnerung an die Berichte aus anderen Hochschulen¹) drängen sich weiterführende Fragen auf, die auf eine künftige Verbesserung des Praktikums abzielen, die jedoch so einfach nicht in Realisierungen münden:

(1) Inwieweit können die Studierenden im Praktikum auf eine Theologie zurückgreifen, die für die heutigen Schüler tatsächlich kommunizierbar ist? denn eine nur vordergründige Methodenlehre (während ihres religionspädagogischen Studiums) könnte sie nicht qualifizieren, die grundlegende hermeneutische Problematik unserer christentums-desinteressierten Gegenwart zu lösen.

(2) Welcher Art von Theologie sind wir Religionspädagogen verpflichtet? Blenden wir in unseren religionspädagogischen Vorlesungen den notwendigen Konnex mit den fachwissenschaftlichen Sparten der Theologie aus? Vertreten wir wirklich eine menschenwürdige, pädagogisch-verantwortete Theologie, und sprechen wir diese in einer für Schüler (besonders Grund-, Haupt-, Sonderschüler) verständlichen (nichtakademischen) Sprache?

(3) Können die Studierenden in unseren Lehrveranstaltungen exemplarisch an uns ablesen, wie man sich in religiös-christlichen Lern(- und Lehr-)prozessen verhält? Realisieren wir selbst jene Aspekte einer (religiösen) Didaktik, von denen wir im Praktikum wollen, daß sie von den Praktikanten realisiert werden?/etwa:

– Lassen wir die Studierenden auch selbst 'suchen'? oder geben wir - ständig besser-wissend - Lernstoffe deduktiv vor?

– Intendieren wir in Geduld einen Lernprozeß? oder warten wir auf das schnelle Lernergebnis?

– Zeigen wir, daß auch wir (Lehrende) auf der Suche sind, oder verstehen wir uns als 'Lehramt', das apriori über die Wahrheit bestimmt?

– Schweben wir auf den Ghetto-Wolken unserer religions-pädagogischen Schreib-tisch-Ideen? oder teilen wir unseren Alltag mit Kindern und Jugendlichen?

– Wann haben wir die letzte Religionsstunde selbst gehalten? wann haben wir redlich analysiert, warum unsere Religionsstunde (teilweise) mißlang?

(4) Müßte nicht jeder Praktikant – zusätzlich zum unterrichtlichen Praktikum – im Verlauf seines Studiums eine katechetische Gruppe (etwa: zur Filmvorbereitung) begleiten, um seine praktischen Erfahrungen an einem anderen Lernort zu ergänzen?

(5) Wo gibt es eine wissenschaftlich-empirische Erhebung und eine Analyse von religionsdidaktischen Tages-/Wochenpraktika, von denen her sich nicht nur die

¹ In mehreren Treffen der „Ständigen Sektion *Didaktik*“ der AKK (Ltg. Bernhard Jendorff); vgl. B. Jendorff, Schulpraktika in Katholischer Religion an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, in: RpB 26/1990, 127-134.

Lernmöglichkeiten der Studierenden optimieren ließen, sondern auch die didaktischen Fähigkeiten der Praktikumsbetreuer zu verbessern wären?

(6) Welche Lernmöglichkeiten organisieren wir für uns und unsere AusbildungslehrerInnen, damit anschließend die Studierenden von uns nicht nur lernen, wie man bisher unterrichtet hat, sondern wie man künftig unterrichten müßte?

(7) Inwiefern ist das religionsdidaktische Praktikum mit den verstärkten schulpraktischen Bemühungen des anschließenden Referendariats organisatorisch-inhaltlich verzahnt, koordiniert, aufeinander bezogen? wie oft treffen sich die für diese beiden Studien-/Ausbildungsphasen Verantwortlichen zur Klärung und Abstimmung religionspädagogischer Probleme? Ist ein solches Treffen dann auch wirklich frei von Versuchen, den eigenen Macht- und Kompetenzbereich auf Kosten des anderen auszuweiten?

