

N12<519689750 021



ubTÜBINGEN



Buchbinderei
Schaffhauser
Eberach, Krummer Weg

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

32/1993

32-34

1993-1994

ohne TE

Baumann, Projektion und Symbolbildung

Lenhard, Mit Schülerinnen und Schülern von Gott reden

Helsper/Streib, Was sollen okkultfaszinierte Schüler lernen?

Schlüter, Der Religionsunterricht und das Konfessionsprinzip

Ebner, Einstellungen von Eltern zur Konfessionalität des RU

Ott, Zwischen schulischer Bildung und Diakonie

Bäumer, Kommunikatives Handeln im Religionsunterricht

Hemel, Kommunikative Kompetenz und Authentizität

Klenk, Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung

Goldhammer, Der Durchzug durch das Rote Meer (Chagall)

Zondag/van Belzen, Das religiöse Urteil – Eine Validierung

Londorff, Hochschuldidaktik

WZ

ZA

4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

02. NOV 1993

ISSN 0173-0339

✓ 210

S. 155 Karte umgeklebt

Inhalt:

Urs Baumann, Projektion und Symbolbildung. Thesen zur „Konstruktion“ religiöser Wirklichkeit 3

Hartmut Lenhard, Mit Schülerinnen und Schülern von Gott reden – eine unmögliche Aufgabe? 21

Werner Helsper/Heinz Streib, Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen? Zur Konzeption der (religions-)pädagogischen Praxis zum Thema „Okkultismus“ 45

Richard Schlüter, Der Religionsunterricht und das Konfessionsprinzip. Kritische Anmerkungen in weiterführender Absicht zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluß 74

Robert Ebner, Einstellungen von Eltern zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. Ergebnisse einer Befragung 89

Rudi Ott, Religionsunterricht zwischen schulischer Bildung und Diakonie 96

Franz-Josef Bäumer, Kommunikatives Handeln im Religionsunterricht oder: „Mußten die Pferde des Pharaos auch absaufen?“ 108

Ulrich Hemel, Kommunikative Kompetenz und Authentizität. Stichworte zur religionspädagogischen Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen 119

Gerald Klenk, Das Werden umformen. Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung 135

Karl-Werner Goldhammer, „Der Durchzug durch das Rote Meer“ (Le Passage de la Mer Rouge, 1954-1955) von Marc Chagall. Biographische, kunsthistorische, ikonographische, exegetische und didaktische Aspekte 148

Hessel J. Zondag/Jacob A. van Belzen, Das religiöse Urteil: zwischen Unsicherheitsreduzierung und Reflexion. Eine empirisch-kritische Validierung von Osers Theorie des religiösen Urteils 166

Bernhard Jendorff, Hochschuldidaktik. Aus studentischen Beobachtungen unsystematische Anregungen 185

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-34128 Kassel, Wegmannstr. 1D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährl. 2 Hefte. Jahresabonnement ab 1994: 30,- DM, Einzelheft 18,-DM, je we
 Manuskripte a chung vorbeh
 © Arbeitsgeme Druckvo

gelöscht

N12<504783027-021

Schriftleiter. mstadt.

Vorwort

Das vorliegende Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* ist deutlich um Aufgaben des Religionsunterrichts zentriert, vernetzt mit religionspädagogischen Grundlagenproblemen. Zu Letzteren gehört der einleitende Beitrag von *Baumann*, der nach den „Möglichkeitsbedingungen heutiger Religiosität“ fragt, ebenso wie der von *Zondag* und *van Belzen* mit dem bedeutsamen Versuch, die Theorie des religiösen Urteils einer empirischen Validierung zu unterziehen. Sicherung der Grundlagen und des Realitätsbezugs religionspädagogischer Arbeit stehen auch im Zentrum der am Religionsunterricht orientierten Beiträge von *Lenhard* sowie *Helsper* und *Streib*: Die Frage nach Gott und den Möglichkeiten junger Menschen, von ihm zu reden, verbindet theologisch qualifiziertes Denken mit gesellschaftskritischen Ansätzen, ebenso die Auseinandersetzung mit dem Okkultismus. Auch für die Thematik der Konfessionalität des Religionsunterrichts liegt eine grundsätzliche Bilanz (*Schlüter*) und eine Vergewisserung empirischer Befunde (*Ebner*) vor. In der aktuellen Diskussion um Gestalt und Aufgaben des Religionsunterrichts plädiert *Ott* für ein vom Diakoniekonzept getragenes Bildungsverständnis, in dem auch von einem „unverdrossenen Angebot der Kommunikation“ gesprochen wird – Motiv, die Beiträge von *Bäumer* und *Hemel* dem folgen zu lassen, welche ebenfalls Erfahrungsbezug und grundsätzliche Einlassungen miteinander verbinden. Dies gilt auch für die von *Klenk* vorgelegten Anforderungen an einen verantwortlichen Umgang mit der Schöpfung, welche den Gedankenkreis von RpB 31/1993 („Natur als Schöpfung“) schließen und auch auf dem Kongress der AKK 1992 vorgetragen worden sind, aber nicht mehr in das genannte Themenheft aufgenommen werden konnten. Die vielfältige Erschließung des Bildes von Marc Chagall „Der Durchzug durch das Rote Meer“ durch *Goldhammer* stellte den Schriftleiter wieder einmal vor das Problem einer farbigen Reproduktion des erschlossenen Bildes. Da ein Bogen Vierfarbendruck die finanziellen Möglichkeiten von RpB sprengt, ist das Bild als Kunstkarte zum Einkleben auf S. 155 beigegeben; für die preiswerte Überlassung ist dem *Kunstverlag Maria Laach* zu danken. Die abschließenden hochschuldidaktischen Anregungen von *Jendorff* können Leserinnen und Leser zu Nachdenken und Rechenschaftablegen über Arbeit im Hochschulbereich motivieren.

Wie besonders an diesem Heft von RpB deutlich wird, hat der Schriftleiter bisher darauf verzichtet, alle Autorinnen und Autoren auf ein identisches Muster des wissenschaftlichen Apparats zu verpflichten. Dies erleichtert die Arbeit des Redigierens und bringt sicher auch Abwechslung beim Lesen ins Spiel. Es wäre aber gut, wenn der Schriftleiter von den Leserinnen und Lesern eine Rückmeldung erhalten könnte, ob bei Beibehaltung der Alternative – Kurzzitierweise im fortlaufenden Text mit Literaturverzeichnis oder ausgearbeitete Fußnoten – diese beiden Modelle in sich nicht einheitlich gestaltet werden sollten.

Kassel, im September 1993

Herbert A. Zwergel



ZA 4253

Anschriften der Autoren von RpB 32/1993

Baumann, Univ.Do. Dr. Urs, Institut für ökumenische Forschung, Naukerstr. 37a, 72074 Tübingen

Bäumer, Dr. Franz-Josef, Warendorfer Str. 90, 48145 Münster/W.

van Belzen, Univ.Prof. DDDr. J.A., titus brandsma institut, Erasmusplein 1, NL - 6525 HT Nijmegen

Ebner, Univ.Prof. Dr. Robert, Universität Bayreuth, Postfach 101 251, 95412 Bayreuth

Goldhammer, Dr. Karl-Werner, Hugo-Rüdel-Str. 3, 95445 Bayreuth

Helsper, Dr. Werner, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Brandbergweg 23, 06120 Halle

Hemel, PD Dr. Ulrich, Fasanenstr. 49, 85591 Vaterstetten

Jendorff, Univ.Prof. Dr. Bernhard, Sandfeld 18c, 35396 Gießen

Klenk, Dr. Gerald, Dietersdorfer Str. 44c, 91126 Schwabach

Lenhard, Dr. Hartmut, Am Ostbahnhof 3, 32760 Detmold

Ott, Prof. Dr.Dr. Rudi, Hinkelsteinerstr. 24, 55128 Mainz

Schlüter, Univ.Prof. Dr. Richard, Bredenweg 12, 33184 Altenbeken

Streib, Heinz Ph.D., Johann Wolfgang Goethe-Universität, FB Evangelische Theologie, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt/M.

Zondag, Hessel J., erreichbar über: *van Belzen*

Urs Baumann

Projektion und Symbolbildung

Thesen zur „Konstruktion“ religiöser Wirklichkeit

Wie können in einer Zeit, in der immer vernehmlicher und selbstverständlicher das Wort von der 'nach-christlichen Gesellschaft' die Runde macht, Menschen dazu hingeführt werden, christliche Glaubensexistenz, nein, Religion überhaupt neu als sinnvolles, vernünftig verantwortetes Projekt, als sinnvollen Lebensentwurf zu verstehen? Kein Zweifel: „Religion und Projektion“, „Symbolbildung“, „Konstruktion“ religiöser Wirklichkeit¹ sind Reizthemen, die nicht nur in der Theologie, sondern auch in den Human- und Biowissenschaften bis heute auf vielfache Weise religionskritisch tabuisiert sind. Wir können jedoch auf dem Hintergrund heutigen Wissens nicht verantwortlich mit Religion umgehen, wenn wir die hier seit Feuerbach zugrundeliegende Problematik aus unserer religionspädagogischen Rechenschaft ausklammern. Der vorliegende Beitrag unternimmt deshalb einen gewissermaßen interdisziplinären Versuch, mit diesem Ur-Problem neuzeitlichen Verstehens von Religion konstruktiv theologisch umzugehen.

Wir beschäftigen uns mit der *Grundlagenproblematik von Religionspädagogik* schlechthin. Über diese Grundlagen möchte ich im folgenden systematisch-theologisch nachdenken, indem ich auf verschiedenen Ebenen heutiger Wirklichkeitswahrnehmung nach den anthropologischen Voraussetzungen des Zustandekommens religiöser Erfahrungen in der Gesellschaft, im Leben des einzelnen Menschen, ja in der menschlichen Gattung überhaupt frage. Dabei bitte ich folgendes zu vergegenwärtigen: Wir beschäftigen uns in erster Linie mit *Außenperspektiven des religiösen Phänomens*. Die Kenntnis solcher Rahmenbedingungen erspart selbstverständlich nicht eine weiterführende theologische Auseinandersetzung mit den *Innenperspektiven des Glaubens*, doch wird sich am Ende in den theologischen und religionspädagogischen Thesen hoffentlich zeigen, in welchem Maße geistesgeschichtliche, religionssoziologische, psychologische und biologische Voraussetzungen mitkonstitutiv sind für den Erfahrungshorizont, in dem sich das Christentum heute verstehen, theologisch artikulieren und religionspädagogisch vermitteln muß. Auch didaktische Konsequenzen künden sich am Ende zur weiteren Überlegung an.

Es ist nun das unmittelbare Interesse zu zeigen: *Religiöse Projektionen und Symbolbildungen sind in ihrem gesunden Gebrauch keineswegs automatisch*

¹ Die „Thesen“ fassen Vorstudien und Überlegungen zusammen, die im Rahmen von Einführungsvorlesungen in die Homiletik (SS 1990) und in die Religionspädagogik (WS 1990/91) erarbeitet, anlässlich einer gemeinsamen Tagung mit Karl Ernst Nipkow (Tübingen) im Arbeitskreis des Instituts für ökumenische Forschung der Universität Tübingen diskutiert (17./18.1.1992) und im Rahmen einer Gastvorlesung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der westfälischen Wilhelms Universität Münster (28.1.1992) vorgetragen wurden.

Symptome für ein illusionistisches Verhältnis zur Realität, vielmehr ist eine kreative Exploration der Wirklichkeit und eine qualitative Überschreitung unserer inneren 'Weltbilder' (auch im Sinne empirischer Forschung) – erkenntnistheoretisch betrachtet – überhaupt nicht möglich, ohne die Fähigkeit psychischer Externalisierung und ohne die Fähigkeit der Symbolisierung. Viel wäre schon gewonnen, wenn die aus dieser Einsicht entspringende 'erkenntnistheoretische Bescheidenheit' Theologie und empirische Wissenschaften einander wieder näher brächte. Ich versuche, den 'status quaestionis' in vier Schritten zu erheben: Um überhaupt konkret über Religion als Weise, Wirklichkeit zu deuten, sprechen zu können, müssen wir erst begreifen, wie es um diese Wirklichkeit um uns heute bestellt ist. Dann werden wir uns mit einigen religions- und wissenssoziologischen Aspekten beschäftigen, um dann in einem dritten analytischen Schritt kognitions- und entwicklungspsychologische Seiten unserer Fragestellung zu beleuchten. Der vierte Schritt versucht vom Konzept einer evolutiven Erkenntnistheorie her, in der Thematik experimentell über den gegenwärtigen Stand der religionspädagogisch-theologischen Erörterung hinauszukommen.

I. Veränderte Denkvorsetzungen religiöser Wirklichkeitswahrnehmung

Unsere heutige Wirklichkeitserfahrung ist geprägt von der Wahrnehmung eines epochalen kulturellen Umbruchs, der in diesem Jahrhundert immer mehr die Gestalt einer Grundlagen- und Überlebenskrise der Menschheit selbst annimmt. Dieser Umbruch hat in unserem Kulturbereich seinen Ursprung letztlich in einer durch die Geistes- und Wissenschaftsgeschichte seit dem Beginn der Neuzeit schrittweise vorbereiteten *Metamorphose der Denk- und Wahrnehmungsstrukturen*, das heißt in der tiefgreifenden Veränderung der Orientierung menschlichen Bewußtseins in Raum und Zeit. Was aber hat unsere Denk- und Ordnungskategorien nur so gravierend verändert? Ich muß mich hier auf eine knappe rekonstruierende Skizze dieses Vorgangs beschränken:

1. Die Erde (Kopernikus) und auch das Sonnensystem (Giordano Bruno) ist nicht mehr das Zentrum des *Universums*, der Mensch kann sich deshalb nicht mehr in einem streng hierarchischen Ordnungsgefüge zwischen Himmel und Erde definieren und orientieren (kopernikanische Wende). Die Konsequenz dieses Zentrumsverlusts: Alle Ordnungsverhältnisse – bis hin zur religiösen Wertordnung – werden im neuzeitlichen Prozeß allmählich demokratisiert, entinstitutionalisiert, privatisiert und individualisiert.
2. Der Versuch, in der eigenen *Vernunft* und im eigenen Selbstbewußtsein (Descartes) oder im Glauben (Pascal) einen neuen Ort der Gewißheit zu finden, endet mit dem erkenntnistheoretischen Problem des Idealismus: Unser räumlicher Standort im All ist perspektivisch. Dies hat Konsequenzen auch für die

metaphysischen Aussagen über die Welt. Gott wird für den Menschen zu einer Frage des *subjektiven Standpunkts*.

3. Durch die Entdeckung des *Evolutionsprinzips* (Darwin) als Triebkraft für die Entstehung der Arten wird darüber hinaus die anthropozentrische Vorstellung des Universums relativiert; der Mensch wird jetzt scheinbar aus dem Mittelpunkt des Kosmos und seiner Geschichte verdrängt.

4. Die *Psychoanalyse* (Freud) deckt die Tatsache auf, daß nicht einmal unser Ich als souveränes Zentrum unseres Selbst in Frage kommt und Herr im eigenen Hause ist, sondern vielfältig vorherbestimmt und manipuliert wird durch unbewußte Einflüsse und Prädispositionen.

5. Im bisher letzten Akt der Desorientierung wird durch die *neue Physik* schließlich unser Verständnis von Wirklichkeit überhaupt aufgelöst. Alles Wissen, Verstehen und Geschehen wird relativ (Einstein). Die Realität, die wir erfahren, gibt sich nur noch als Ergebnis eines immer nur annäherungsweise ermittelbaren statistischen Mitteleffekts zu erkennen, der durch zufällige quantenmechanische Wechselwirkung (Heisenberg) einer unberechenbar großen Zahl von Teilchen und Energieemissionen zustandekommt und jenen Schein von Greifbarkeit oder Stofflichkeit erzeugt, den die körperlichen Dinge unserer Umgebung im Ganzen betrachtet für uns haben. Das Universum verhält sich mithin nach einem chaotischen Prinzip (Eigen), in dem es nur noch eine Unzahl sich variierender, niemals wiederholender Selbstähnlichkeiten, aber keine Identität mehr gibt, die dem Menschen erlaubte, sein Wesen für sich selbst eindeutig zu bestimmen.

Wir haben es also mit *globalen Standortverschiebungen* des menschlichen Selbstverständnisses, der Orientierung in Zeit, Raum und Geschichte, ja der *Denkvoraussetzungen* insgesamt zu tun, die heute – verstärkt durch die ökologische, ökonomische und soziale Krise und den Zusammenbruch der technokratischen Fortschrittsideologie – auf den Weg in das allgemeine Bewußtsein sind. Die spezifisch religiöse Wirklichkeitsdeutung ist von diesen Veränderungen nicht unberührt geblieben. Dafür sind die 'Sprach- und Verkündigungskrise' der Kirchen, der Plausibilitätsverlust der Metaphern und Symbole der biblisch-christlichen Erfahrungstradition ein nur zu bekanntes Symptom. Sehen wir genauer hin, so ist das religiöse 'Sprachproblem' heute weit mehr als nur ein dogmatisches 'Übersetzungsproblem'. Pointiert formuliert: Die *Krise der religiösen Sprache* bedeutet gleichzeitig eine *Krise der religiösen Denkwege*. Religionspädagogik sollte sich daher aus einem genuin theologischen Erkenntnisinteresse heraus noch intensiver als bisher mit den *wissensoziologischen und kognitionspsychologischen Rahmenbedingungen* christlichen Glaubens auseinandersetzen.

II. Religions- und wissensoziologische Voraussetzungen

Uns allen ist geläufig, daß unsere subjektive Weise, Welt zu sehen und zu verstehen, weder die Wirklichkeit selbst ist, noch eine rein persönliche

Erfindung, sondern vielfach vermittelt wird durch Gesellschaft, Geschichte, Kultur, überlieferte Religion: 'Wirklichkeit' ist gewissermaßen eine „soziale Konstruktion“, wie zum Beispiel die Soziologen *Peter L. Berger* und *Thomas Luckmann* diesen Sachverhalt beschreiben. „Gesellschaft“ – schreibt Berger – „ist ein *dialektisches Phänomen*, weil sie zwar ein Produkt des Menschen und nichts als das ist, ein Produkt jedoch, welches fortwährend auf seinen Produzenten zurückwirkt“². Dialektisch bedeutet hier, daß der Gesellschaft stiftende Prozeß aus drei Schritten besteht: „Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung“³.

Mensch sein heißt Mit-Sein mit anderen Menschen, bedeutet, Interaktion mit der widerfahrenden Wirklichkeit, Kommunikation mit anderen: Um teilzuhaben am Leben, müssen wir *uns selbst mitteilen*, das heißt aus uns selber heraustreten. Aber dieses Mit-Sein ist keineswegs unproblematisch, weil wir von unserer biologischen Verfassung her gewissermaßen *unfertig*, aufgrund unseres Selbstbewußtseins in unserer Bestimmung *offen*, nicht mehr durch Instinkte gerichtet und dadurch *instabil* sind. Die menschliche Lebensgemeinschaft ist deshalb, um überleben zu können, andauernd damit beschäftigt, das sie umgebende Chaos zu ordnen, das heißt, in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit Welt (Kosmos) zu konstruieren und Stabilität herzustellen, indem sie *Sinnstrukturen* hervorbringt. Kultur, menschliche Geschichte kommen zustande und erhalten sich, indem sie diese Sinnzusammenhänge objektivieren und durch Sozialisierung weitergeben.

Die auf diese Weise gewonnene *relative 'Objektivität'* solcher Sinn-Ordnung der Wirklichkeit gewinnt nun in dem Maß Gewißheit und Stabilität, als es gelingt, sie zu *kosmisieren* beziehungsweise als allgemeingültige Weltordnung wiederzuerkennen. Dies geschieht – wie Berger sagt – am wirksamsten durch Religion, denn „Religion impliziert die Projektion menschlicher Ordnung in die Totalität des Seienden“⁴. Umgekehrt erfährt der Mensch, wenn sich 'seiner' Ordnung an der „Totalität des Seienden“ bewahrheitet, im Zuge seiner subjektiven Wiederaneignung dieser übergreifenden Wirklichkeit, daß diese Wirklichkeit sich ihm zuwendet und ihm *seinen* Platz in einer absolut (das heißt unabhängig von seinem individuellen Verhalten) sinnvollen Ordnung gibt.⁵

Ein *dialektisches Moment* wird sichtbar, das zum richtigen Verständnis von Religion unverzichtbar scheint. Die funktionale Sprache, mit der hier von Religion im Kontext der „Gesellschaftserrichtung“ gehandelt wird, soll uns freilich nicht zu konstruktivistischen Mißverständnissen verleiten. Religion hat unbestreitbar eine *gesellschaftliche Funktion*, aber sie geht darin nicht auf; und es ist gewiß für das theologische Selbstverständnis hilfreich, die sozialen

² *P.L. Berger*, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt/M 1973/1988 (Fischer TB 6565), 3.

³ A.a.O., 4.

⁴ A.a.O., 28.

⁵ A.a.O., 27.

Rahmenbedingungen zu kennen, unter denen sie 'funktioniert', aber man muß sich gleichzeitig bewußt sein, daß wichtige Dimensionen bei einer rein soziologischen Betrachtungsweise ausgeklammert werden. Entscheidend ist zu verstehen: Das, was hier zweifellos auch von Seiten des Menschen „projiziert“ (entworfen) beziehungsweise „produziert“ oder „konstruiert“ wird, begegnet uns umgekehrt als immer schon *vorgegebene Erfahrungstradition*, in die man hineingeboren wird – wie man in Geschichte hineingeboren wird –, mit der man sich auseinandersetzen muß, die man sich aneignen kann oder nicht, die man aber jedenfalls nicht selber „erfindet“. Kurz gesagt – um hier die lange überlegte Umschreibung *Hans Küngs* zugrunde zu legen:

„Religion ist die *in einer Tradition und Gemeinschaft sich lebendig vollziehende* (in Lehre, Ethos und meist auch Ritus) *sozial-individuell realisierte Beziehung zu etwas, was den Menschen und seine Welt übersteigt oder umgreift*: zu einer wie immer zu verstehenden allerletzten wahren Wirklichkeit (das Absolute, Gott, Nirvana).“ Und im Unterschied zu allen Betrachtungsweisen von außen, geht es in der Religion um „*Heilsbotschaft*“ und „*Heilsweg*“ zugleich.⁶

Doch ist auch diese 'religiöse Weltorientierung' nicht automatisch stabil, sondern bedarf der fortdauernden *Stabilisierung durch Legitimation*. Religion braucht eine gesellschaftliche 'Basis' beziehungsweise eine spezifische Gemeinschaft, Kirche eben, Erfahrungsräume, in denen ihre „Realität als Gewißheit gilt und in deren Rahmen nachfolgende Generationen in einer Weise sozialisiert werden, daß diese Welt auch für sie wirklich wird“⁷. Doch genau diese *Plausibilitätsstruktur* ist, wie wir wissen, heute zunehmend in Frage gestellt. Diese Infragestellung ist der Grund auch für die gegenwärtig vielbeschworene „Traditionskrise des Glaubens“, die ja darin besteht, daß die Familie als Ort der ersten religiösen Sozialisation ausfällt. Und dies hat nach *Franz Xaver Kaufmann* wiederum wesentlich damit zu tun, daß es den Kirchen offenbar nicht gelingt, in einer Zeit der „neuen Unübersichtlichkeit“ (Jürgen Habermas) neue Sozialformen explizit christlichen Lebens zu entwickeln, die tatsächlich die Chance religiöser Erfahrungen vermitteln.⁸ Mit anderen Worten: Der Prozeß der sozialen „Objektivierung“ und – in der Folge davon – der der „Internalisierung“ ist gestört.

Kaufmann weist außerdem darauf hin, daß die sozial-funktionale Theorie der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ von Religion (Peter L. Berger/Thomas Luckmann⁹) kritisch auf ihr eigenes *Religionsverständnis* zurückgefragt werden muß, damit Religion nicht unter der Hand als Legitimationsersatz für politische Machtinteressen beziehungsweise autoritäre Gesellschaftsauffassungen entfremdet oder ihre Kosmisierungsfunktion als

⁶ H. Küng u.a., *Christentum und Weltreligionen. Islam – Hinduismus – Buddhismus*, München/Zürich 1984, 19.

⁷ Berger, 46, vgl. 45.

⁸ F.X. Kaufmann, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989, 272.

⁹ Vgl. P.L. Berger/T. Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt 1969.

Rechtfertigung für fundamentalistische und integralistische Christentumsverständnisse mißbraucht wird. Hier gelte es zumindest im Blick auf die genuin prophetisch geprägte jüdisch-christliche Religionstradition die *sozialkritische Funktion* von Religion ausreichend wahrzunehmen. Religion zeigt sich nämlich auch als geistige Kraft, welche „Widerstand und Protest gegen einen als ungerecht oder unmoralisch erfahrenen Gesellschaftszustand“ ermöglicht.¹⁰ Diese „widerständische“ Funktion von Religion widersetzt sich offenkundig dem soziologischen Zugriff und kommt – wie Kaufmann vermutet – wohl deshalb, weil sie das konservative Theoriemodell vieler Religionssoziologen sprengt – in vielen Konzepten erst gar nicht vor. Ähnliche Wahrnehmungsdefizite werden uns begegnen, wenn wir uns jetzt mit der subjektiven tiefen- und kognitionspsychologischen Seite des Problems beschäftigen.

III. Entwicklungs- und kognitionspsychologische Voraussetzungen
Längstens seit *Sigmund Freud* ist bekannt, daß religiöse Vorstellungen immer mehr oder weniger unter dem Einfluß *kindlicher Projektionen* stehen. Aufgrund seiner psychoanalytischen Praxis kam Freud jedoch zum Schluß, Religion habe letztlich den Charakter einer Massenpsychose, ausgelöst durch kindheitsbedingte Ängste vor Verlassenwerden und Verwerfung durch die Eltern. Trotz dieses negativen Vorurteils wußte Freud die kulturelle Leistung der Religion und ihr die existentielle Angst bindendes Potential durchaus zu würdigen.¹¹ Doch der atheistische Ansatz verstellte dem Vater der Psychoanalyse den Blick auf die umfassende Tragweite der Mutter-Vater-Symbolik für die *gesamte 'Konstruktion' der personalen Wirklichkeit* und damit auch für die *positive Funktion von Religion* für den personalen Durchbruch zu Freiheit und subjekthafter Selbständigkeit. Von daher gesehen ist es keineswegs ehrenrührig zuzugeben, daß jede Religion mehr oder minder auch eine ('normale') Projektion der jeweils gültigen familiären Strukturen auf den Kosmos und auf Gott enthält. Freilich 'erklärt' dieser Vorgang Gott nicht. Vielmehr kommt – wie *Edward V. Stein* interpretiert – im Phänomen der Projektion ja gerade die wesentliche *Vertrauensbasis* zu Gesicht, welche die Religion „in ihrer erhaltenden und verbindlichen Bedeutung ... so entscheidend wichtig für den Menschen“ macht.¹² Das heißt:

„Die familiär-biologische Abhängigkeit des Menschen, aus der sein Vertrauen und sein Bestreben, eine kosmische Elternfigur zu projizieren, stammen, ist genau das 'wissen-

¹⁰ Kaufmann, a.a.O., 85.

¹¹ S. Freud, Das Unbehagen in der Kultur, in: Studienausgabe 9, Frankfurt/M 1975, 191-270; hier 261f. Die Verwendung des Projektionsbegriffs ist nicht ganz unproblematisch, insofern ihn die Psychopathologie als geläufigen Fachterminus für die Erklärung eines krankhaften Wirklichkeitsverlusts verwendet. Wir gebrauchen im folgenden das Wort 'Projektion' nicht in dieser pathologischen, sondern in der ursprünglichen semantischen Bedeutung, wie sie sich unverändert im damit verwandten Wort 'Projekt' findet. Damit soll die Dynamik des Objektivationsgeschehens zum Ausdruck gebracht werden.

¹² E.V. Stein, Schuld im Verständnis der Tiefenpsychologie und Religion, Olten/Freiburg i.Br 1978, 220.

schaftliche' Phänomen (die Grundlage in unserer Welt), mit dem wir unüberwindlich konfrontiert sind. Die schöpferische Intelligenz durchdringt alle Phänomene und begründet den reichen Bestand an Symbolen, mit dem der Mensch seine Beziehungen zum Kosmos und zu anderen sinnvoll ordnen kann.“¹³

Hans Küng bezog in „Existiert Gott?“, seinem Antwortversuch auf die Gottesfrage der Neuzeit, die theologische Bedeutung solchen „*Grundvertrauens*“ (Erik H. Erikson) erstmals als wichtiges heuristisches Kriterium in seine Argumentation ein. Grundvertrauen – fiel ihm auf – ist nicht nur die Basis jeder Wissenschaft und Ethik, ja, aller menschlichen Interaktion, sondern auch des religiösen Glaubens.¹⁴ Allerdings ist dieses Grundvertrauen ein Leben lang herausgefordert und bedarf ständig reifender Objektivierungen und Symbole, um in der Auseinandersetzung mit Krisensituationen ständig neu vergegenwärtigt, erinnert und gefunden zu werden. Hier hat das Wort 'Gott' als eines der zentralen Symbole menschlicher Sprache, als Schlüsselbegriff für Religion überhaupt seinen 'Sitz im Leben'.

Allerdings haben Symbole – wie schon Freud wußte und Carl Gustav Jung aus den Tiefen der Kulturgeschichte erhob – an sich, daß sie auf einen gemeinsamen *archaischen/archetypischen* Erfahrungsschatz zurückgreifen, der trotz aller individuellen Verschiedenheiten ein interpersonales Wiedererkennen in den individuellen Erfahrungen anderer erlaubt und enthält. Auch das Symbol Gott fällt in diesem Sinne nicht vom Himmel, sondern beruht auf (entwicklungspsychologisch) *ursprünglichen Erfahrungen*, die in es eingehen, es psychisch „vorstrukturieren“ und als Metapher kollektiver Transzendenz-erfahrung geeignet machen. Dies ist jedenfalls die These, welche der Tübinger Religionspädagoge *Wolfgang Bartholomäus* zum entwicklungspsychologischen Hintergrund des Gottesbegriffs vorträgt.¹⁵

„Das Symbol 'Gott' wird gebildet aus dem Material früher Erfahrungen und trägt, wenn es gebildet ist, die Spuren dieses Materials noch an sich. Das Material früher Erfahrungen, aus dem das Symbol 'Gott' gebildet wird, entstammt der familiär bedingten Geschichte des Individuums. Es besteht speziell in den *Mutter- und Vatersymbolen*, die Kinder durch die Begegnungen mit ihren Eltern nacheinander ausbilden. In ihnen werden diese Begegnungen mit ihren bewußten und unbewußten Anteilen psychisch vergegenwärtigt dargestellt.“¹⁶

Was Bartholomäus zeigen will, ist einerseits die tiefe Verwurzelung religiöser Symbolbildung in der Lebenserfahrung und *subjektiven* Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Wirklichkeit, andererseits die Tatsache der *sozialen* Vermittlung der Symbole, über die wir ja schon nachgedacht haben. „*Gott muß den Kindern angeboten werden.*“ Nur wenn sie diese Möglichkeit

¹³ A. a. O., 221.

¹⁴ H. Küng, Existiert Gott? Antwort auf die Gottesfrage der Neuzeit, München/Zürich 1978, vgl. 490-528.

¹⁵ W. Bartholomäus, Christsein lernen von Anfang an, in: ThQ 158 (1978), 192-207; ders., Mutter und Vater in „Gott“, in: Kt Bl 106 (1981), 456-464; dort zahlreiche Hinweise auf die wichtigste entwicklungspsychologische Grundlagenliteratur.

¹⁶ Bartholomäus, Mutter und Vater in 'Gott', 456.

beheimateter Vertrauens-/Glaubenserfahrung bei ihren Bezugspersonen als lebensrelevant erfahren, kann „das Symbol 'Gott' mit den Elternsymbolen solidarisch“ werden.¹⁷ Und doch kann das psychologische Deutungsmodell letztlich die personale Sinndeutung des Glaubens nicht rational auflösen. Es gibt uns zwar wertvolle religionspädagogische Hinweise, doch die Entscheidung zu eigenem Glauben bleibt ein Geheimnis menschlicher Freiheit und der selbst-begegnenden transzendentalen Wirklichkeit, die in den Symbolen des Transzendenten stets nur aufscheint, aber in ihnen nie aufgeht. So bleibt auch das, was im Symbol 'Gott' aufscheint, immer jenseitig: Gott geht im menschlichen Wort 'Gott' nie auf. Und so geht auch die eigene religiöse Erfahrung in den Symbolen und Metaphern der institutionalisierten Religion nie ganz auf. Sondern: Jenseits aller angebotenen und sozialisierten Religion gibt es – wie sich der amerikanische Psychotherapeut Edgar Draper ausdrückt – Hinweise auf eine ganz persönliche „Religion des Herzens“ („Heart Religion“), ohne die auch die Psychotherapie die Persönlichkeit eines Menschen nie wirklich verstehen kann.¹⁸

Nun verweist die Vorstrukturierung der religiösen Symbolik in der frühen Beziehungserfahrung aber auch auf eine gewisse *Ambivalenz*, die mit der Entstehung der Symbole selbst zusammenhängt. Religiöse Symbole haben einerseits *re-gressiven Charakter*: Das heißt, sie vergegenwärtigen eine Wiederkehr verdrängter Wünsche, Erwartungen, Ängste, die in die Symbole projiziert, aufgehoben und mit ihrer Hilfe verarbeitet werden. Andererseits haben Symbole einen *'pro-gressiven'* Projektionsanteil, insofern sie einen zukunftsgerichteten *Lebensentwurf* repräsentieren, der im Sonderfall des religiösen Symbols als realisierbare Form künftigen „wahren, heilen Lebens“ (Franz Schupp) vorweggenommen wird und eschatologischen Verheißungscharakter hat.

So gesehen ist Sigmund Freuds These, die er in „Die Zukunft einer Illusion“ vorträgt, daß nämlich die Entscheidung für den Glauben zu tun habe mit der Erfüllung „der ältesten, stärksten und dringendsten Wünsche der Menschheit“¹⁹, durchaus richtig. Aber die Religion antwortet nicht nur auf die nostalgische Sehnsucht des Menschen nach der ursprünglichen „ozeanischen“ Harmonie, sondern sie ermöglicht und verlangt eine existentielle Entscheidung. Glaube hat ebenso mit der definitiven Wahl zu tun, die jeder Mensch unter den unverwirklichten Möglichkeiten seines Lebens zu treffen hat, um personale und soziale Identität zu gewinnen. Religion hat also auch damit zu tun, daß wir mit unserem Leben vor unabwendbare, nicht rückholbare Entscheidungen gestellt sind, deren letzte Konsequenzen nicht absehbar sind und die deshalb nur in einem *transzendentalen Vorgriff des Vertrauens* gefüllt werden können. Religiöse Symbolisierung ist mit anderen Worten eine Mög-

¹⁷ Ebd.

¹⁸ E. Draper, *Psychiatry and Pastoral Care*, Philadelphia 1970, vgl. 373.

¹⁹ S. Freud, *Die Zukunft einer Illusion*, Studienausgabe 9, Frankfurt/M 1974, 164.

lichkeit, die hinter dem Erwarteten zurückbleibende Realität menschlichen Daseins kreativ (nicht resignativ) zu verarbeiten. Paul Ricoeur stellt in kritischer Auseinandersetzung mit Sigmund Freud diese Doppelfunktion als *Grundkonstante* aller Symbole heraus:

„Diese enge Verbindung von Archaismus und Prophetie macht den Reichtum der religiösen Symbolik aus; aber auch ihre Zweideutigkeit. Das 'Symbol gibt zu denken', aber es ist auch die Geburt des Idols; aus diesem Grunde bleibt die Kritik des Idols die Bedingung für die Eroberung des Symbols.“²⁰

Der Zürcher Psychoanalytiker *Heinz Müller-Pozzi* faßt die wichtigsten Erkenntnisse in seinem Buch „Psychologie des Glaubens“ zusammen. Die Entstehung religiösen Glaubens zeigt sich dann als ein durchaus dialektisches Phänomen. Einerseits: *Religiöse Symbole* sind psychische Strukturbildungen, Schöpfungen des Menschen. Andererseits: So psychologisierend dies klingen mag, es geht hier nicht um eine psychologische Wegerklärung der Religion, sondern um eine entscheidende affirmative Aussage: „*Der Mensch vermag zu glauben aufgrund seiner Symbolisierungsfähigkeit.*“²¹

Glaube entsteht – wenn wir dieser These folgen – also im Kontext der von Ricoeur beschriebenen Spannung des Symbols als schöpferisches *Produkt der psychischen Wechselwirkungen und Konflikte* zwischen Trieb (Es), Ich und Überich. „Religion steht ...“ – so folgert Müller-Pozzi weiter – „im Dienste der *Problemlösung*“, der Konfliktbewältigung.²² Religiöse Symbole haben aus diesem Grund immer einen psychischen Gehalt – eben jene archaischen Ängste und (verdrängten) Konflikte, die jetzt im religiösen Symbol neu zur Sprache gebracht, bearbeitet und bewältigt werden sollen. Allerdings muß eine bestimmte „*Bedeutungsäquivalenz* zwischen dem verdrängten Konflikt und dem psychologischen Gehalt des religiösen Symbols“ bestehen,²³ sonst läuft es Gefahr, zur bloßen Projektion zu verkommen, die sich in der Realitätsprüfung schließlich tatsächlich als Illusion entpuppt. Hört nämlich ein Symbol auf, der (echten) Konfliktbewältigung zu dienen oder schafft es gar neue Konflikte, indem es zum Beispiel destruktive Mutter-Vater-Erfahrungen im Gottessymbol verewigt, können sich Menschen nicht mehr oder erst nach großer, dann nicht selten neurotisierender projektiver Anstrengung mit ihm identifizieren. Je geringer die Übereinstimmung, desto größer der psychische Aufwand, sich dennoch im Symbol wiederzufinden. Glaube, der zu große projektive Anstrengung erfordert, bindet Energien des Ich, statt Freiheit zu ermöglichen und wird, wenn dies bewußt wird, enttäuscht abgelegt. Es kommt hinzu: Die *Bildung einer personalen religiösen Identität ist* – nicht anders als die Persönlichkeitsentwicklung überhaupt – *ein dynamischer, lebensgeschichtlicher Prozeß*, der in der Auseinandersetzung mit den Realitäten des Lebens

²⁰ P. Ricoeur, Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, Frankfurt/M 1974, 555ff.

²¹ Vgl. H. Müller-Pozzi, Psychologie des Glaubens. Versuch einer Verhältnisbestimmung von Theologie und Psychologie, München 1975, 152.

²² A.a.O., 155.

²³ A.a.O., 163.

stets neu aufgebrochen wird. Den Begriff der „Identität“ hat Erik H. Erikson, dessen Arbeiten bahnbrechend für die gesamte Entwicklungspsychologie waren, in die Debatte eingeführt.²⁴ Eine klare Definition des Begriffs bereitete allerdings schon Erikson etliche Schwierigkeiten. Soviel ist klar: Identität entwickelt sich immer in einem Wechselspiel zwischen innen und außen, psychischem und sozialem Aspekt, Reifungs- und Wachstumsprozessen und zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Beziehungen. Wie ein Individuum sich selbst definiert, hängt auch davon ab, wie die anderen es definieren, welche Identifikationsmöglichkeiten und Rollenbilder ihm angeboten werden, welche Stellung in der Gemeinschaft/Gesellschaft ihm zugestanden wird, welche Modelle, dem eigenen Leben Sinn zu verleihen, ihm zur Verfügung stehen.

Schon Erikson selbst fiel die Bedeutung seiner Erkenntnisse für die Aneignung religiöser Einstellungen auf: Die Alternativen, zwischen denen sich der Mensch in seinen Entwicklungskrisen entscheiden muß, haben alle auch einen tieferen religiösen Aspekt. Jean Piaget²⁵ und Lawrence Kohlberg²⁶ bestätigten den Zusammenhang durch ihre Untersuchungen zur kognitiven beziehungsweise moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. James W. Fowler²⁷ und Fritz Oser²⁸ haben diese kognitionspsychologischen Ansätze schließlich auf der Grundlage eigener empirischer Studien zu spezifischen *Stufenmodellen der religiösen Entwicklung* weitergeführt, die – nach Eriksons Vorbild – den ganzen Lebenslauf entwicklungs- und lernpsychologisch zu verstehen suchen.

So unterschiedlich diese Stufenmodelle im einzelnen ausfallen, so zeigen sie in der Sache doch einen entscheidenden Grundkonsens: *Die Struktur der Religiosität ist etwas, das sich im Laufe des Lebens ändert und weiterentwickelt.* Man erwirbt auch christliche Identität nicht ein für allemal und behält sie dann für den Rest des Lebens in der übernommenen Form. Vielmehr hat jeder Mensch – um eine Signatur Karl Ernst Nipkows zu verwenden – seine ganz persönliche „religiöse Lebenslinie“, die oft Brüche gegenüber der sonstigen Entwicklung der Persönlichkeit aufweist. In der Religionspädagogik

²⁴ Vgl. vor allem E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M 1974.

²⁵ Vgl. N.G. Holm, Einführung in die Religionspsychologie, München/Basel 1990 (UTB 1592), 83-87 passim, bei H.-J. Fraas, Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie, Göttingen 1990 (UTB 1578), 61-65; zu Piaget selbst vgl. M.A.S. Pulasaki, Piaget. Eine Einführung in seine Theorien und sein Werk, Frankfurt/M 1978.

²⁶ Vgl. Holm, 87f.; vgl. L. Kohlberg, Essays in Moral Development, 2 Bde., San Francisco 1981/1984.

²⁷ Vgl. J.W. Fowler, Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco 1981; deutsch: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991; vgl. zusammenfassend Fraas, 68-70; Holm, 89f.

²⁸ F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Gütersloh 1988.

wird deshalb heute zunehmend von einem notwendigen „pädagogischen Perspektivenwechsel“ gesprochen, der sich löst aus dem bisher dominierenden „Alterszentrismus“ auf Kinder, Jugendliche, Erwachsene und stattdessen ganzheitlich vom „Leitbild einer gesellschaftlichen *Lerngemeinschaft*“ ausgeht, welche die Generationen durch die Vorstellung gemeinsamen „lebenslangen Lernens“ miteinander verbindet. Die Aufgabe religionspädagogischer Wegbegleitung besteht dann darin, Menschen, Christen zu helfen, in ihrer religiösen Entwicklung mit dem Zuwachs an Wissen und Bewußtsein in anderen Erfahrungsfeldern „stufengemäß“ Schritt zu halten.²⁹

So sehr wir uns Mühe gemacht haben, die religiöse Projektions- und Symbolisierungsfähigkeit zuletzt im individualpsychologischen Zusammenhang als Konstitutionsbedingung religiösen Glaubens positiv verständlich zu machen, so ließ sich vielleicht doch der Eindruck nicht völlig ausräumen, Religion bleibe letztlich mit dem Makel des Subjektivistischen und Illusionären behaftet, und religiöse Offenbarungswahrheit habe – im Unterschied zu anderen, empirischen Formen der Erkenntnis – eben doch den Geruch interesselentker menschlicher 'Erfindung' an sich. Und die Beschäftigung mit den religions- und wissenssoziologischen Voraussetzungen könnte den Verdacht sogar verstärkt haben, daß die *Projektionstheorien* eines Feuerbach, Marx oder Freud hier nur gewissermaßen ins Soziologische gewendet – und bestätigt werden: Religion jetzt einfach verzweckt als Konstruktionshilfe für gesellschaftsstabilisierende Sinnstrukturen, deren *Brauchbarkeit* letztlich über die Legitimität und den Wahrheitsgehalt konkreter Religion entschiede.

Um es nicht bei diesem Eindruck zu lassen, möchte ich einen vierten analytischen Schritt vorschlagen, der auf gut dialektische Weise versucht, die bisher erreichten Ergebnisse auf eine neue Verständnisebene zu heben. Ich gehe in diesem vierten (experimentellen) Schritt von einem evolutiven Verstehensmodell des Erkenntnisvorgangs aus.

IV. Religiöse Erkenntnis als qualifizierte Auslegung von Wirklichkeit

Hoimar von Ditfurth hat sich die Mühe gemacht, die Konsequenzen einer evolutionistischen Theorie des Erkenntnisvorgangs – sie verdankt ihre systematische Ausarbeitung wesentlich Konrad Lorenz und Karl Popper – für die Theologie zu erläutern: Unsere Sinnesorgane – schreibt Ditfurth – seien gar nicht dazu geschaffen, die Wirklichkeit objektiv, das heißt so wie sie sich unabhängig von unserer Erkenntnis darstellen würde, wahrzunehmen. Sie gäben uns auch *kein getreues Abbild von der Außenwelt*, sondern seien nur Sensoren oder Rezeptoren, die uns allerdings erlauben, uns in unserer 'Umwelt' zurechtzufinden und uns so zu verhalten, daß wir unseren artspezifischen Lebenszweck erreichen können. Aber das, was wir für die uns umgebende

²⁹ K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 93-98 u.ö.

Wirklichkeit hielten, sei tatsächlich nur unser genetisch realisiertes 'Weltbild' beziehungsweise *Interpretationsmodell von Außenwelt*.³⁰

Humberto R. Maturana und *Francisco J. Varela* interpretieren diese „biologischen Wurzeln des Verstehens“ folgendermaßen: Es handelt sich um eine Sicht der Dinge, „die das Erkennen nicht als eine Repräsentation der 'Welt da draußen' versteht, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozeß des Lebens selbst“.³¹ Die Behauptung wirkt nun freilich völlig mißverständlich, wenn man nicht sofort hinzufügt, daß dieser „Prozeß des Lebens“ tatsächlich andauernde Auseinandersetzung mit der wiederfahrenden Wirklichkeit selbst bedeutet und unser Erkennen infolgedessen der Erhellung und Bewältigung unserer Befindlichkeit und unserem Überleben eben in dieser „Welt da draußen“ dient. Es trifft dann allerdings zu: Sowohl die sinnliche als auch die instrumental-wissenschaftliche Wahrnehmung der realen Welt bleibt – was schon die Alten wußten – *immer selektiv und perspektivisch* – und dies gilt zweifellos nicht anders von den Voraussetzungen religiösen und theologischen Denkens. Der Denkvorgang kann nicht von den im menschlichen Hirn selbst ablaufenden, letztlich nicht mehr völlig aufklärbaren Verarbeitungs- und Interpretationsprozessen abgekoppelt werden, die wiederum unsere Möglichkeiten, die Außenwelt real zu erkennen, mitbedingen und begrenzen. Auch religiöse Wahrnehmung und theologische Erkenntnis stehen nicht außerhalb dieser Möglichkeitsbedingungen.

Haben wir uns also einmal mehr im Dilemma der Kantschen Vernunftkritik verfangen, haben wir nur eine neue Variante eines subjektivistischen (Fichte) oder objektivistischen (Schelling) Idealismus vor uns, aus dem bekanntlich auch der große Hegel keinen Ausweg wußte?³² Nein, meint Hoimar von Ditfurth, denn es sei eine von den Verhaltensforschern weithin belegte Tatsache, „daß jede Anpassung [an die Umwelt] identisch [ist] mit dem Gewinn von Erkenntnis über die Umwelt. 'Das Leben selbst', so *Konrad Lorenz*, 'ist ein erkenntnisgewinnender Prozeß.'“³³ Es handelt sich also bei den Grundkonstanten unserer Wahrnehmung tatsächlich um echte „*Erfahrungen über die Welt*“. Diese sind aber nicht individuelle Leistung, sondern das

³⁰ H. v. Ditfurth, *Wir sind nicht nur von dieser Welt, Naturwissenschaft, Religion und die Zukunft des Menschen*, München 1984 (dtv-Sachbuch 10290), 155; vgl. *M. Delbrück*, *Wahrheit und Wirklichkeit. Über die Evolution des Erkennens*, Hamburg 1986, bes. 334-350.

³¹ *H. Maturana/F. Varela*, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern/Zürich 1987 (Goldmann TB 11460), 7.

³² *Ditfurth* (vgl. a.a.O., 153-205) entwickelt seine im folgenden nur kurz skizzierte Theorie einer biologischen bzw. evolutionären Erkenntnislehre in Auseinandersetzung mit Immanuel Kant. Philosophisch Versierte dürften ihre Mühe mit dieser Kant-Rezeption haben. Dies berührt aber nicht die Tatsache, daß die naturwissenschaftliche Erhellung des Verhältnisses von (artspezifischer) Wirklichkeitserfahrung und Erkenntnisgewinn über „die Welt da draußen“ für die Theologie eine anregende Vorstellung ist. Ob das Idealismusproblem auf diese Weise gelöst werden kann, ist eine andere Frage, die uns hier nicht beschäftigt.

³³ *Ditfurth*, a.a.O., 178.

Ergebnis evolutionärer Anpassung an die Umwelt. Mit anderen Worten: *Die Art und Weise, wie wir die uns umgebende Wirklichkeit wahrnehmen und Erkenntnisse über sie gewinnen, ist das Ergebnis eines evolutiven, das heißt biologischen Lernprozesses*, der „nicht vom einzelnen..., sondern von seiner Art im Ablauf ihrer Evolution in der Gestalt einer genetischen Anpassung“ an die Existenz arttypischer Bedrohungen und Herausforderungen geleistet wurde.³⁴ Alle unsere erkenntnisermöglichenden Fähigkeiten sind sozusagen „Haushaltserfindungen“ (Geoffry Wilkinson)³⁵. So kommt es, daß unser arttypisches 'Skript' oder „Abbild der Welt“ sich im Leben als „zuverlässig“ erweist und auch mit fortschreitender Horizonsweiterung des geschichtlich und kulturell erweiterten Bewußtseins nicht mit der Wirklichkeit im Jenseits unseres menschlichen Kosmos in Widerspruch gerät.³⁶ Damit wird zugleich deutlich: Es bleibt immer *ein Jenseits unserer Erkenntnis*.

Hier bestätigt sich die bereits im zweiten und dritten Schritt unserer Analyse gefundene *Dialektik aller Wirklichkeit*, die uns in allen Dimensionen immer in der Spannung hält, von Innen und Außen, Individuum und Gesellschaft, biologischer Konditionierung und personaler Freiheit, kosmischer Natur und menschlicher Geschichte. Diese Dialektik zwingt den Menschen, sich mit Hilfe von nach außen projizierten Eigenerfahrungen aus seiner subjektiven Wirklichkeit selbst freizusetzen und ermöglicht ihm umgekehrt Selbstreflexion und Selbsttranszendenz und damit interpersonale Kommunikation. Wir sind also ständig damit beschäftigt, die gegenwärtige Ebene der Erkenntnis zu verlassen und immer komplexere Theorien über die Wirklichkeit aufzustellen, höhere Stufen der Erkenntnis anzustreben, neue 'Welten' zu erschließen, weitere Ebenen intensivierter Kommunikation zu schaffen, um nicht an der Paradoxie der Wirklichkeitserfahrung zu scheitern.³⁷

Aber der Prozeß unserer fortschreitenden Weltaneignung wäre undenkbar ohne *Sprache*. Sie ist im angeborenen *psychischen Instrumentarium* zweifellos die erstaunlichste Erwerbung. Alles menschliche Denken hat sprachlichen Charakter. Erst die Sprache eröffnet jenes *Wort- und Antwortgeschehen*, das uns freisetzt, *interpretierend* über die Welt mit anderen *in Dialog zu treten*, Strukturen eines gemeinsamen Weltbildes, einer übergreifenden sozialen und ethischen Ordnung zu definieren, Gesellschaft, Kultur und Geschichte als Raum *unserer Menschenwelt* gegenüber der Zeitlosigkeit und Grenzenlosigkeit des Alls zu errichten und religiös zu begründen.³⁸

³⁴ A. a. O., 178; vgl. 171.

³⁵ Der Nachweis des Zitats ist unsicher, Ditfurth verweist auf *G. Vollmer*, Evolutionäre Erkenntnistheorie, Stuttgart 1975, vgl. a. a. O., 138; siehe weitere von Ditfurth kommentierte Literatur a. a. O., 322, Anm. 70.

³⁶ A. a. O., 187.

³⁷ Vgl. die hervorragende Zusammenfassung der erkenntnistheoretischen Konzeption bei *Maturana/Varela*, a. a. O., 257-268.

³⁸ Wir beschäftigen uns hier nur mit der evolutionären bzw. biologischen Seite des Sprachphänomens. Die linguistische und sprachphilosophische Ebene würde einen eigenen

Jedoch: auch die Möglichkeiten unseres Sprechens und Denkens sind biologisch *begrenzt* und *konditioniert*. Der Bereich der Wirklichkeit, den uns die *Sprache* unmittelbar erschließt, ist weit geringer als uns normalerweise bewußt ist.³⁹ Wollen wir die Wirklichkeit jenseits des gegenständlich Beschreibbaren erfassen, sind wir auf *Sprachbilder*, *Metaphern*, *Symbole*, abstrakte *Begriffssprachen* angewiesen. Sie bilden eine neue übergeordnete „Brücke des Verstehens“⁴⁰, insofern sie uns ermöglichen, signifikant Gemeinsames subjektiv gemachter Erfahrung auszudrücken und zu verstehen. Anders ausgedrückt: Die psychische Fähigkeit zur Projektion, Externalisierung, Symbolisierung ist nicht nur die Voraussetzung (oder eine Besonderheit) religiösen Glaubens, sondern überhaupt jeder höheren Form abstrakten, technischen oder wissenschaftlichen Denkens. Jede Wissenschaft – nicht nur die Theologie – hat insofern ihre unhinterfragbaren Voraussetzungen, Aprioris, Dogmen, ihre Wissenschaftsideologie, welche auch ihre Adepten weniger in einem Akt des Wissens als des Glaubens übernehmen – nur daß vielleicht die Theologie noch am offensten ihre hermeneutischen Voraussetzungen reflektiert und über sie Auskunft gibt.

Je weiter wir uns überdies von der direkt erschließbaren Realität und der 'angeborenen' archaischen 'Syntax' menschlicher Sprache und Semantik entfernen, um so schwieriger und oszillierender wird die Verständigung, weil der Verstehenshintergrund abstrakter oder metaphorischer Rede sich weiter und weiter vom sinnlich Wahrnehmbaren und den direkt nachvollziehbaren alltäglichen Erfahrungen entfernt und in den Bereich der nur noch indirekt über das Medium metaphorischer oder symbolischer Rede mitteilbaren subjektiven Selbsterfahrung verschiebt. Diese '*Sprachgrenze*' ist das Grundproblem aller menschlichen Kommunikation und um so mehr der theologischen Verständigung. Religiöse Sprache, damit auch die Formeln, Metaphern, Symbole, in denen sie ihre Sache – für uns „die Sache Jesu“ – zum Ausdruck bringt, sind also immer erst *unterwegs* zum Menschen, um ihm zu ermöglichen, in ihnen selber mit zur Sprache zu kommen und *seine* Sprache zu finden. Was ist der Ertrag dieser interdisziplinären Analyse der Grundstrukturen, Entstehungs- und „Konstruktions“bedingungen religiöser Wahrnehmung der Wirklichkeit? Ich möchte abschließend versuchen, in acht Thesen zur systematisch-theologischen und religionspädagogischen Relevanz der hier referierten Außensichten des religiösen Phänomens eine vorläufige Bilanz zu ziehen.

analytischen Schritt erfordern, der aber den Rahmen dieses Essays sprengen würde.

³⁹ *Ditfurth*, a.a.O., 138.

⁴⁰ So der Titel eines von *J. Oelkers/K. Wegenast* hg. Tagungsberichts, „Das Symbol – Brücke des Verstehens“, Stuttgart/Berlin/Köln 1991. Das interdisziplinäre Symposium vereinigte Fachleute aus Theologie, Erziehungswissenschaften, Psychoanalyse, Soziologie und Literaturwissenschaft.

V. Systematisch theologische und religionspädagogische Folgerungen

a. Zum Stand der systematisch theologischen Rezeption

1. Gehen wir bei der theologischen Beurteilung der soziologischen und psychologischen Problematik religiöser Projektion und Symbolisierung von einer evolutionären Erkenntnistheorie aus, ist für das Verständnis der Möglichkeitsbedingungen religiöser Erkenntnis Entscheidendes gewonnen: *Alle geistige Erkenntnis, nicht nur die religiöse hat projektiven Charakter*, insofern sie ein vertrauensvolles projektives – nämlich nicht nur regressives, sondern progressives, ja prophetisches – Ausgreifen auf neue Horizonte bedeutet. Die projektive Erkenntnis- und Interpretationsstruktur des menschlichen Denkens enthüllt sich uns also nicht notwendigerweise als problematischer Wirklichkeitsverlust, sondern als „eine großartige Fähigkeit und Leistung des Menschen“ (Josef Brechtken). Das Entscheidende daran ist freilich nicht diese positive Erkenntnis und die darin zum Ausdruck kommende Fähigkeit zur Transzendenz gegenüber der Natur, sondern „die einfache Tatsache, daß auch wir nicht alles erkennen, daß die Welt viel 'größer' sein muß, als wir zu erfassen in der Lage sind, also kurz: daß es Wirklichkeit gibt, die 'jenseits' unseres Erkenntnisvermögens liegt.“⁴¹ Diese sozusagen 'biologische Kontingenzerfahrung' allen menschlichen Sprechens und Erkennens ist ein Gewinn für die theologische Reflexion, auch wenn wir zu bedenken haben, daß die Kontrasterfahrung der Transzendenz, die hier aufscheint, ja keineswegs notwendig religiös interpretiert werden muß.

2. Denn sowohl ein *naiver Rationalismus*, der Gott und jede Transzendenz ablehnt, weil nur das empirisch Wahrnehmbare auch existiere, als auch ein *fundamentalistischer Offenbarungspositivismus*, der nicht akzeptieren kann, daß 'Gottes Wort' auf so vielfältige und undurchschaubare Weise vermittelt sein soll, ist damit auf seinen Platz verwiesen. Gleichzeitig wird das hermeneutische Paradox nicht aufgelöst, daß Religion christlich verstanden einerseits uns vorgegebene und unverfügbare „*Selbsterschließung Gottes*“ (Karl Rahner) ist, aber andererseits nicht außerhalb der dem Menschen vorgegebenen biologischen, psychischen und sozialen *Möglichkeitsbedingungen* geschieht, was ja immer auch die Möglichkeit von Verfälschung und Irrtum einschließt.

3. Religion wird als Experiment sinnvollen Vertrauens erkennbar, als *sinnvolles Projekt* des Menschen, das ihn befähigt zu einem glaubenden Hinhören und Hinsehen auf die jenseits seines Horizontes liegende Wirklichkeit und Wahrheit auch seiner selbst, ohne die letztlich allem Trachten und Erkennen, auch allem wissenschaftlichen Forschen eine Aussage über Sinn und Ziel des ganzen verwehrt ist. Religiosität gibt sich hier zu verstehen als einzigartige

⁴¹ J. Brechtken, Evolution und Transzendenz. Über unser wissenschaftliches Weltbild von heute und die Frage nach Gott unter besonderer Berücksichtigung der evolutionstheoretischen Theodizee bei Pierre Teilhard de Chardin und Hoimar von Ditfurth, Frankfurt/M 1983, 97.

projektive Fähigkeit zur Grenzüberschreitung, als Möglichkeit, im Hier und Jetzt sinnstiftende, geistige Vorstellungen zukunftsgerichteten/zukunftsträchtigen Lebens zu gewinnen.

4. Die Wahl dieser Möglichkeit setzt freilich eine *personale Grundentscheidung*, eine bewußte 'Glaubensentscheidung' voraus, in der der Mensch beschließt, über seine alltägliche Erfahrung hinaus in einem projektiv-propheatischen Vorgriff des Vertrauens auf eine definitive, jenseitige Sinngestalt seiner menschlichen Existenz hin zu leben, dadurch jetzt schon – auf Vertrauen hin – sinnvoll zu leben, aus dieser Haltung des Glaubens transzendente Hoffnung zu schöpfen und in diesem biographischen Prozeß seine unverwechselbare Identität zu finden. Diese 'religiöse' Grundentscheidung ist aber – wie wir sehen – auf vielfältige Weise biologisch, tiefenpsychologisch und sozial konditioniert. Sie ist dadurch auch notwendigerweise geschichtlich vermittelt, insofern Religion in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes immer schon in der Gestalt geschichtlicher Überlieferung, im Rahmen einer *religiösen Erfahrungstradition* begegnet, als *Angebot* einer „Heilsbotschaft“ und eines „Heilsweges“. Glaube ist deshalb immer auch Antwort auf und Auseinandersetzung mit konkret vermittelter und sich selbst vermittelnder Religion. Anders gesagt: Gott ist keine private Erfindung des einzelnen, sondern ein Phänomen menschlicher Geschichte und Kultur.

Diese historische Komponente, die für das Verständnis des Menschen überhaupt, aber für das Selbstverständnis des Christentums absolut unverzichtbar ist, kommt zweifellos sowohl bei der soziologischen und psychologischen, vor allem aber bei der evolutionistischen Betrachtung von Religion zu kurz. Alle drei Sichten haben nämlich erhebliche Mühe, das Geschichtsbewußtsein, das In-Geschichte-Sein des Menschen, das ja seinen eigentlichen, ihm eigenen Lebensraum darstellt, in ihren Interpretationsmodellen ausreichend zu würdigen. Hier hat die christliche Theologie mit ihrem am historischen Christus Jesus und an der Schrift geschärften Verstand von Geschichte im Gespräch mit den Sozial- und Humanwissenschaften ihren entscheidenden Beitrag zu leisten.

Was ist nun aber der Ertrag unserer systematischen Grundlagenreflexion über die Konstitutionsbedingungen religiöser Identität und religiöser Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit für die Religionspädagogik?

b. Zur Grundlagenproblematik der Religionspädagogik

5. Die menschliche Situation zeigt – davon gingen wir aus – in unserem Kulturkreis Symptome einer tiefgreifenden Desorientierung aller Ordnungsstrukturen. Damit wird es zu einer erstrangigen Aufgabe: Religionspädagogisches Handeln als *Wegbegleitung der lebens- und glaubensgeschichtlichen Entwicklung* des einzelnen und der Gemeinschaft zu verstehen auf dem Weg zu einem neuen Sich-Verstehen und -Wissen im Gegenüber dieser Welt und dieser Geschichte. Aufgabe solcher Orientierung ist eine neue Praxis christlicher Freiheit. Die Praxis dieser Freiheit intendiert über die bloße Vermittlung

kognitiven Glaubenswissens hinaus die *selbstverantwortete religiöse Identitätsfindung* mit dem Ziel der personalen und erwachsenen Religiosität.

6. Nach der religionskritischen Durchsicht der Möglichkeitsbedingungen religiösen Glaubens stellt sich eine zweite pädagogisch-theologische Aufgabe: neu über *religiöse Weltinterpretation* als ein im Kontext heutiger Erfahrung *sinnvolles 'Lebensprojekt'* theologisch nachzudenken, Religion als sinnvolles 'vernünftiges Projekt' zu vermitteln, das dem lernenden Menschen hilft, auf dem Wege der Symbolbildung und mit Hilfe von Metaphern der Sinnerfahrung einen existentiellen Zugang zum jenseitigen Geheimnis widerfahrender Wirklichkeit offen zu halten. Zu Gesicht kommt auch das schwierige Geschäft einer verantworteten *Symboldidaktik*, die einerseits darum weiß, daß die Symbolisierungsfähigkeit des Menschen psychische Voraussetzung jeden religiösen Glaubens ist, andererseits aber in Rechnung stellen muß, daß manche traditionelle Symbole, welche der christliche Glaube verwendet, im Begriffe sind, ihre innere Relevanz zu verlieren und damit möglicherweise gar nicht mehr vermittlungsfähig sind.

7. Im Kontext der hier angeregten Grundlagenreflexion wird auch die Notwendigkeit und Berechtigung einer konsequenten Korrelationsdidaktik für die religionspädagogische Praxis evident. Es wird nämlich einsichtig, daß eine bloß didaktische 'Anpassung' des religiösen Lehrstoffs an die kognitive Lernfähigkeit nicht genügt, weil sich auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Identität ja auch die „*Struktur der Religiosität*“ verändert. Nimmt die Religionspädagogik aber nicht ausreichend Rücksicht auf die persönlichen „religiösen Lebenslinien“, läuft sie Gefahr, Menschen zu Identifikationsleistungen zu nötigen, die der Stufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht gemäß sind. Soll Religion also das Dasein wirklich erhellen und ihm tatsächliche Orientierung vermitteln, muß sie einen plausiblen Realitätsbezug, eine zumindest *existentielle 'Verifizierbarkeit' des Glaubens an der widerfahrenden Wirklichkeit* ermöglichen. Dies setzt freilich neue Erfahrungsräume christlichen Lebens, eine evidente, lebensrelevante Formulierung der Glaubensinhalte voraus, die der ständigen Auseinandersetzung mit der Dialektik der Wirklichkeit und der Pluralität heutiger Lebenswelten standhält und auch gegenüber dem Begründungsbedürfnis der denkenden Vernunft bestehen kann.

8. Soll Religion als ein sinnvolles 'Projekt' aufgehen, muß sie dem Menschen heute mehr denn je auch in ihrer „widerständischen“ Funktion aufgehen, als *prophetisch-befreiende Alternative*, die ihn der Macht des Faktischen und einem letzten Verfügwerden durch das Vorfindliche, durch andere Menschen, die Gesellschaft, den Staat grundsätzlich entzieht und den Raum seiner *Freiheit* garantiert. Nur so kann er sie als Gabe und Gnade schöpferischer Praxis der Freiheit erfahren. Nur so kann er Jesu Lebensentwurf als Impuls für seinen eigenen Sinn- und Lebensentwurf verstehen, als 'Wort Gottes', das in die Freiheit ruft und zur *Transformation* menschlichen Lebens, zur Veränderung der Welt anstiftet und den möglichen Sinn vergangener, gegenwärtiger,

zukünftiger – sozialer und individueller – Geschichte *als Freiheits- und Heilsgeschichte* erschließt.

Postskriptum

Es versteht sich von selbst, daß die hier versuchte *interdisziplinäre Methode* nur ein erster tastender Schritt auf einem langen Weg sein kann. Weder die herangezogenen wissenschaftlichen Disziplinen noch ihre Darstellung im Kontext unserer Thematik erheben Anspruch auf Vollständigkeit. Die vorgenommenen Analysen verstehen sich vielmehr als experimentelle Vorstöße, die helfen sollen, in der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Tradierungs-, Verkündigungs- und Glaubwürdigkeitskrise über den kirchlich-theologischen Binnenhorizont hinauszudenken. Die religiöse Krise läßt sich so nämlich als Symptom einer allgemeinen Grundlagenkrise menschlicher Wissenschaft und Existenz, besser verstehen. Darum beschäftigte sich der vorliegende Essay auch nicht mit den unmittelbaren Auswirkungen des sozialen und kulturellen Wandels auf das praktische religiöse Verhalten, sondern mit der dahinter liegenden Frage nach den theoretischen *Möglichkeitsbedingungen heutiger Religiosität*.

Wir haben davon auszugehen: Die Grundkoordinaten menschlicher Religiosität und damit auch christlichen Glaubens haben sich tiefgreifend verändert und verschieben sich noch weiter. Dies hat nicht nur *praktische Konsequenzen* für das religiöse Lernen, Verkündigung, Katechese und Religionsunterricht zur Folge, sondern auch *theologische Konsequenzen*, was die Formulierung der Inhalte, die Sprache und den Umgang mit den Symbolen christlichen Glaubens anbetrifft. Religionspädagogik – zumal die Methodik und Didaktik der Unterweisung – würde deshalb unausweichlich ins Leere stoßen, wenn sie sich anpasserisch als bloße „Verkaufswissenschaft“ oder „Anwendungspädagogik“ einem einseitig dogmatischen Lehrinteresse unterordnete. Ohne korrekte Wahrnehmung der religiösen 'conditio humana' in den 'postmodernen' „Lebenswelten“ kann nämlich auch der schulische Religionsunterricht – um exemplarisch nur ihn zu nennen – nicht über sein gegenwärtiges Problem hinauskommen, daß er, trotz aller noch so raffinierter Didaktik, in bedrückendem Ausmaß ungefragtes und nicht-lebensrelevantes Wissen produziert, das die Adressaten religiös oft mehr immunisiert als bildet.

Die *Religionspädagogik*, aber auch die Ausbildung von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sollte sich deshalb bestimmter als bisher auch als *theologisch selbständig arbeitende 'Theologische-Pädagogik'*, als theologische Disziplin also verstehen – bis in die korrelationsdidaktischen Überlegungen hinein. Die Frage nach den Entstehungs- beziehungsweise „Konstruktions“-Bedingungen religiöser Wirklichkeit versteht sich vor diesem Hintergrund als Beitrag zu einem besseren Verständnis der Horizonte und Dimensionen, unter deren Vorgabe heute nicht nur eine methodisch-didaktische, sondern eine *eigenständige theologische Grundlagendebatte innerhalb der Religionspädagogik* zu führen ist.

Hartmut Lenhard

Mit Schülerinnen und Schülern von Gott reden – eine unmögliche Aufgabe?

1. Von Gott reden im Religionsunterricht – das Problem

Mit Schülerinnen und Schülern von Gott zu reden, ist eine, ja es ist die fundamentale Aufgabe im Religionsunterricht.¹ Denn mit dieser Aufgabe steht die Möglichkeit auf dem Spiel, den christlichen Glauben überhaupt in den Strukturen einer öffentlichen Schule, mit pädagogisch verantworteten Zielen und mit den Mitteln reflektierter Praxis zur Sprache zu bringen.² Daß diese Möglichkeit zutiefst strittig ist, belegen die aktuellen Diskussionen zur Zukunft des RU³ ebenso wie die Erfahrungen der Religionslehrerinnen und -lehrer. Es scheint sich allenthalben – vor allem aber in den Sekundarstufe II, auf die ich mich beschränken möchte⁴ – eine resignative Ratlosigkeit breitzumachen, wie man heute im Unterricht von dem Gott reden könne, den die biblischen Texte bezeugen und den das kirchliche Bekenntnis als Grund des Glaubens anredet. Diese Aporie wird freilich häufig genug durch Betriebsamkeit überspielt: Da werden Gottesbilder analysiert, Kindheitsvorstellungen seziert, Transzendenz-Symbole aufgesucht oder auch namhafte theologische Entwürfe zur Gottesfrage reihenweise traktiert. „Angesichts dieses Aufgebots an Autoritäten“, so resümiert Christian Bühler⁵ die gängige Praxis in der Oberstufe, „kommen sich die Schüler und Schülerinnen vor wie in einem theologischen Zoo, in dem ihnen seltene (und vom Aussterben bedrohte!) Exemplare einer Spezies vorgeführt werden, von der sie sich bisher nichts haben träumen

¹ P. Biehl bezeichnet es als „die fundamentalste Aufgabe des RU, das Wort 'Gott' verständlich zu machen; denn mit dem Wort 'Gott' ist alles zusammengefaßt, was den Glauben ausmacht.“ (Zur Aufgabe eines verantwortlichen Redens von Gott im Religionsunterricht, in: W. G. Esser [Hg.], Die religionspädagogische Grundfrage nach Gott. Impulse zu einem sich wandelnden Gottesverständnis, Bd. I, Freiburg/Basel/Wien 1969, 150-170, 154). Vgl. auch Chr. Reents, Wechselnde Gottesbilder Heranwachsender als Herausforderung an die evangelische Theologie und Religionspädagogik, EvErz 36 (1984), 276-301, 277; I. Baldermann, Zum Verhältnis von problemorientiertem und biblischem Unterricht, in: Ders./G. Kittel, Die Sache des Religionsunterrichts. Zwischen Curriculum und Biblizismus, Göttingen 1975, 138-150, 149f.; ders., Von Gott reden als unterrichtliche Aufgabe. Thesen zum fundamentalen Problem des Religionsunterrichts, a.a.O., 151-153.

² Daran, ob und wie diese Aufgabe wahrgenommen wird, entscheidet sich u.a. auch, in welches Verhältnis der RU zur Theologie und zu anderen Bezugswissenschaften gesetzt wird, welche religionspädagogische Konzeption ihm zugrundegelegt wird und welche konfessionelle Prägung ihm eignet.

³ Vgl. den Sammelband von J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule, Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 4, Weinheim 1992.

⁴ Die Sekundarstufe II wurde deshalb in den Mittelpunkt gestellt, weil sich hier die religionspädagogischen Probleme in mehrfacher Hinsicht zuspitzen, die in anderen Schulstufen eher untergründig mitschwingen.

⁵ Planen des Religionsunterrichts am Beispiel der Frage nach Gott. Rekonstruktion einer Planung, EvErz 40 (1988), 568-580, 571f.

lassen.“ In der Tat täuscht die Beredsamkeit mancher Religionsstunden darüber hinweg, daß es eigentlich nichts zu sagen gibt, jedenfalls nichts, was den Schülerinnen und Schülern den Sinn der christlichen Rede von Gott erhellen könnte.

Liegt dies vielleicht daran, daß das Wort 'Gott' in der *Lebensgeschichte Jugendlicher* kaum noch vorkommt? Ist den geläufigen *religionspädagogischen Strategien* zu trauen, die angesichts der Schwierigkeiten, von Gott zu reden, Abhilfe versprechen? Oder deutet die geschwätzig Sprachlosigkeit indirekt auf eine *Widerständigkeit des Wortes 'Gott'*, die sich allen pädagogischen Verrechnungsversuchen entzieht?

Diesen drei Fragerichtungen werde ich im folgenden nachgehen. An ihnen entscheidet sich, ob sich die 'fundamentale Aufgabe' des Religionsunterrichts letztlich als unmöglich herausstellt.

2. Erwachsenwerden ohne Gott!

2.1 *Wie Jugendliche von Gott reden*⁶

Eine Schülerin der Jahrgangsstufe 11 (Gymnasium) schreibt:⁷

„Mir persönlich kann Gott nichts 'geben'. Ich bin kein religiöser Mensch, ich habe andere Wertmaßstäbe als die Religion. Ich kann mir einfach nicht vorstellen, daß Gott, banal ausgedrückt, im Himmel lebt und von dort aus die Geschichte der Welt leitet. Aus rein technischen Gründen ist es für mich unvorstellbar, daß er z.B. die Welt geschaffen hat. Wie soll er z.B. auch Unheil aus der Welt schaffen – das ist doch einfach 'nur' ein Fehler der Menschen, den sie selbst zu beheben versuchen müssen. Natürlich ist es wichtig, daß der Mensch an irgendeine Kraft glaubt, muß das aber Gott sein? Kann man nicht auf sich selbst vertrauen? An Gott zu glauben ist doch mehr oder weniger eine überlieferte Tradition; ich glaube nicht, daß man von alleine darauf kommen würde. Wenn Menschen an Gott glauben, kann ich das völlig akzeptieren, für mich kommt das aber nicht in Frage. Ich kann mir unter 'Gott' nichts vorstellen. Wenn ich mir vorstelle, daß durch Gott und

⁶ Daß sich eine 'Jugendphase' nicht mehr klar definieren und zeitlich abgrenzen läßt, ist Konsens der Jugendforschung. Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei *D. Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen/Vluyn 1990, 3-25, 6ff.; *N. Mette*, „Jugend begreifen“ – religionspädagogische Anmerkungen, *KatBl* 116 (1991), 696-703, 697f.

⁷ Die zitierte Äußerung geht auf eine Umfrage zurück, die die Fachgruppe 'Evangelische Religionslehre' am Studienseminar Detmold im Jahr 1990 in ostwestfälischen Schulen durchgeführt hat. Dabei wurde der Versuch gemacht, die Ergebnisse der vielzitierten Studie von *R. Schuster* (Hg.), Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984, ansatzweise zu überprüfen. Die Untersuchung Schusters bedarf dringend einer Revision, zum einen, weil seit der Erhebung ein Jahrzehnt vergangen ist, zum ändern, weil die methodischen Mängel m.E. unübersehbar sind. Auch wenn es dem Herausgeber darauf ankam, „den Leser von quantitativen und statistischen Fragestellungen wegzuführen“ (S.8) und die bisherige Auswertung sich qualitativer Methoden bediente (s.u.), dürften u.a. die Beschränkung der Befragten auf Berufsschülerinnen und -schüler, die am RU teilnahmen (!), und die unterschiedlichen Vorgaben der Befragung den Aussagewert der Textsammlung in Frage stellen. Zu prüfen wäre, ob bei einer erneuten Befragung nicht auch repräsentativ-quantitative Daten mit in die Untersuchung einbezogen werden könnten, so zum Beispiel Selbsteinschätzungen der Befragten über die Bedeutung des Glaubens an Gott für ihr Leben und über die Relevanz elementarer christlicher Glaubensaussagen.

verschiedene Auffassungen von Religion Glaubenskriege entstanden sind, ist das doch nichts anderes als Wahnsinn.“

In diesem Text spiegeln sich nahezu alle Facetten des Phänomens, das in der Religionspädagogik unter den Stichworten 'Tradierungskrise'⁸ oder 'Traditionsabbruch'⁹ verhandelt wird. Auch im Statement der Schülerin gilt Tradition von vornherein als verdächtig. Sie erscheint abgelebt und überholt, und mit ihr gerät der überlieferte Glaube an Gott in den Strudel historischer Belanglosigkeiten. Denn was für die Gegenwart zählt, ist nur das, worauf „man von allein kommen würde“, was also der produktiven Selbstgewißheit des Individuums entspringt. Überhaupt ist dies die Instanz, vor der sich der Glaube an Gott zu verantworten hat. Und ihr Urteil fällt hier eindeutig aus: „Für mein Leben ist der Glaube an Gott völlig belanglos“ – diese Antwort hatte die Schülerin aus einem Katalog angekreuzt. Ihre Selbstdefinition als nicht-religiöser Mensch scheint längst in der eigenen Lebensgeschichte verankert – jetzt werden die Argumente für dieses Urteil nachgeliefert. Sie bestehen zum einen in einer Kritik an Vorstellungen, die die Schülerin für christlich hält, die jedoch faktisch eher Restbeständen kindlicher Gottesbilder zuzurechnen sind. Zum andern werden historische Verfehlungen der Kirche geltend gemacht, die als stereotype Versatzstücke gegen 'Gott' selbst ins Feld geführt werden. Gegen die fast apodiktische Versicherung, für sie selbst komme der Glaube nicht in Frage, steht das freimütige Zugeständnis der Schülerin, den Glauben anderer Menschen ganz und gar akzeptieren zu können. Hier ist nichts von Militanz zu spüren, sondern es herrscht eine eher milde, gelegentlich etwas mitleidige Toleranz gegenüber den unterschiedlichen Meinungen über Gott. Denn an irgendetwas muß der Mensch ja glauben, gleichgültig, ob er der ihm selbst innewohnenden Kraft vertraut oder ob er diese numinose Kraft 'Gott' nennt. Nur muß ihm dieser Glaube etwas „geben“, also in irgendeiner Weise lebenspraktisch verwertbar sein.

Diese Nützlichkeit ist generell die Meßlatte, die an jedes Reden von Gott angelegt wird. Hier liegt auch der Ursprung für die in vielfältigen Variationen vorgetragene Klage darüber, daß man angesichts des Elends und der Ungerechtigkeit in der Welt nicht an Gott glauben könne.¹⁰ Das Kriterium, was der

⁸ Vgl. z.B. N. Mette, „Tradierungskrise“ als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, RpB 20/1987, 100-126.

⁹ Vgl. W. Bergau, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: Ders. (Hg.), Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Nr. 47, Hannover 1989; zitiert nach dem Abdruck in: H. Lenhard (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblick-Impulse-Beispiele, 2. Aufl., Gütersloh 1992, 41-52. Die Begriffe 'Tradierungskrise' und 'Traditionsabbruch' beschreiben allerdings nur unzureichend den neuzeitlichen Umwälzungsprozeß, der in der fortgeschrittenen kapitalistischen Industriegesellschaft abläuft und sich u.a. auch in der Beziehung der Schülerinnen und Schüler zur überlieferten Rede von Gott artikuliert. Sie kommen m.E. konservativ-kirchlichen Bestrebungen entgegen, auf dem Wege einer Restauration von Tradition die Krise zu beheben.

¹⁰ In der Tat bündeln sich im Theodizee-Motiv die Anfragen Jugendlicher an den Glauben. Dieses Motiv wird freilich meist nicht als existentiell erlittene Erfahrung formuliert,

Glaube an Gott denn „bringt“¹¹, führt die jungen Erwachsenen überdies fast zwangsläufig auf die Fährte einer funktionalistischen Deutung des Redens von Gott. Mit ihr verquickt sich durchgehend eine religionskritisch-genetische Erklärungsweise des Glaubens an Gott.¹²

In eindrucksvoller Weise hat ein Schüler meines Kurses aus der Jahrgangsstufe 13 diesen Zusammenhang von funktionaler und religionskritischer Deutung in einer Zeichnung ausgedrückt. Das Wort 'Gott' – wie ein monumentaler antiker Triumphbogen in einer Einöde aufgerichtet, aber durchsetzt von Rissen; an den Seiten bröckelt es bedrohlich, der Einsturz der einst verheißungsvoll geschwungenen Buchstaben ist absehbar. Aber noch erfüllt das Monstrum seine Funktion. Denn Ströme von Menschen, kaum als Individuen identifizierbar, eher eine amorphe Masse, eilen in langen Kolonnen herbei. Sie ergießen sich an Kästen, an denen sie ihre Beschwerden, Wünsche, Hoffnungen und Ängste loswerden können. Die Eingaben der Menschen verschwinden spurlos in den Briefschlitzen, niemand holt sie ab, niemand beantwortet sie. Aber – so könnte man das Bild weiterdenken – gut, daß es die Kästen gibt. Gott – eine nützliche Illusion für Menschen, die sie nötig haben.

2.2 Ergebnisse der Jugendforschung

Jugendforscher haben nachdrücklich darauf hingewiesen, daß sich kein stimmiges Bild jugendlicher Religiosität entwerfen lasse, weil sich die Lebensorientierungen junger Menschen zunehmend differenzieren und individualisieren.¹³ Auch an das Wort 'Gott' knüpfen sich die unterschiedlichsten Vorstellungen, Assoziationen, Gefühle und Erfahrungen. Gleichwohl lassen neuere Untersuchungen Trends erkennen.

Eindeutig ist, daß die große Mehrheit der Jugendlichen sich nicht mehr am biblischen oder kirchlichen Reden von Gott orientiert.¹⁴ Allenfalls als unre-

sondern als formalisiertes Argument, das die Zustimmung des Lehrers wie selbstverständlich einfordert. Angesichts der von den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzten Evidenz der Beteuerung gerät jeder, der dennoch am Glauben festhält, in das Zwielicht denkerischer Naivität, die den Jugendlichen oft nur fassungsloses Kopfschütteln abnötigt. Vgl. dazu die theologische, philosophische und religionspädagogische Grundfragen erschöpfende Dissertation von *H. Hollenstein*, *Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage*, Religionspädagogik heute Bd. 16, Aachen 1984; außerdem *K.E. Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 56ff.; *ders.*, *Gotteserfahrung im Jugendalter*, in: *U. Nembach (Hg.)*, *Jugend und Religion in Europa*. Bericht eines Symposions, *Forschungen zur Praktischen Theologie* Bd. 2, Frankfurt/Bern/New York/Paris²1990, 233-259, 236ff.; *F. Schweitzer/A.A. Bucher*, *Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung*, in: *A.A. Bucher/K.H. Reich (Hg.)*, *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, Praktische Anwendung*, Freiburg/Schweiz 1989, 121-147, 141f.

¹¹ Vgl. *G. Büttner*, Wenn der liebe Gott nicht lieb ist..., Rh 2/1986, 78-82, 78.

¹² Vgl. *Schweitzer/Bucher*, Schwierigkeiten, 128f.; *H. Barz*, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern, *Jugend und Religion* Teil 2, Opladen 1992, 261.

¹³ Vgl. *Barz*, Postmoderne Religion, 248; *Mette*, *Jugend*, 700.

flektierte Bruchstücke und Einsprengsel tauchen christliche Theologoumena im Denken Jugendlicher auf, allerdings meist dann, wenn sie als Beleg unzeitgemäßer Redeweise angeführt werden.

Weitgehend einig sind sich Jugendliche darüber, daß das Leben einen Sinn habe, daß man ihm aber diesen Sinn selbst geben müsse.¹⁵ Die Notwendigkeit, den Sinn des eigenen Leben selbst zu konstituieren,¹⁶ wirkt sich aus soziologischer Perspektive so aus, daß Jugendliche aus dem reichhaltigen Angebot religiöser Sinnvergewisserungen das auswählen, was in ihre „religiöse Fleckerlteppichnäherei“¹⁷ hineinpaßt. Freilich erlaubt es unsere Gesellschaft durchaus, so Rainer Döbert, „die Gesamtbiographie so zu organisieren, daß sich die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt nicht stellt oder daß das Leben als sinnvoll empfunden wird, ohne daß religiöse Deutungssysteme irgendeine Rolle spielen“¹⁸. Und deshalb wächst die Zahl derer, die nach dem Motto „Ich glaub’ nix, mir fehlt nix!“¹⁹ die Frage nach Gott für sich negativ entschieden haben.

Ein großer Teil der Jugendlichen beschäftigt sich indes mit der Frage nach Gott nach wie vor, aber diese Frage bildet eher eine Fußnote ihrer Biographie als ein „Schlüsselproblem“²⁰ ihrer Existenz. Wenn sie für sich selbst 'Glauben an Gott' reklamieren – es muß hier offen bleiben, was mit 'Glauben' gemeint ist –, so erscheint er als ein Fädchen im Gewebe ihres 'Fleckerlteppichs'. Das Webmuster selbst wird nach Auskunft der Studie von Heiner Barz durch „die Dominante“ jugendlichen Selbstentwurfs – „Selbstverwirklichung als individuelles Glücksstreben“ – festgelegt.²¹ Und in dieses Streben wird auch 'Gott' eingepaßt und ihm untergeordnet. Hier dient er zum einen als lebenssteigerndes und -sicherndes Motiv.²² Zum andern wird er in Notzeiten reaktiviert, wenn die Grenzen autonomer Selbstkonstituierung erreicht sind.²³ Daher

¹⁴ Vgl. das Referat der bisherigen Befunde bei H. Barz, Religion ohne Institution. Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung, Jugend und Religion Teil 1, Opladen 1992, 68f.; zur Sache auch Barz, Postmoderne Religion, 117ff.; außerdem I. und W. Lukatis, Jugend und Religion in der Bundesrepublik, in: Nembach, Jugend und Religion, 107-144, 115; Nipkow, Gotteserfahrung, 246, 252; ders., Erwachsenwerden, 80.

¹⁵ Vgl. Lukatis, Jugend, 117; Baacke, Ekstasen, 4.

¹⁶ Vgl. Baacke, Ekstasen, 21ff.

¹⁷ Einen Begriff Th. Luckmanns aufnehmend Barz, Postmoderne Religion, 112.

¹⁸ R. Döbert, Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen, in: W. Fischer/W. Marhold (Hg.), Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1978, 65ff., 65. Vgl. auch H.J. Benedict, Religionsverlust und Sinnstiftung in der Jugendphase als Herausforderung an die Religionspädagogik, EvErz 31 (1979), 2-22.

¹⁹ F.W. Niehl, 'Ich glaub' nix', mir fehlt nix! Religiöse Erziehung im Zeitalter der Indifferenz?, KatBl 116 (1991), 841-846.

²⁰ Gegen Nipkow, Gotteserfahrung, 252.

²¹ Barz, Postmoderne Religion, 250.

²² H.-J. Silberberg, Wie Schüler und Lehrer von Gott sprechen, rhs 31 (1988), 329-331, 329.

²³ Barz, Postmoderne Religion, 252.

dürfte es plausibel sein, daß Jugendliche das Wort 'Gott' vorwiegend in Kategorien dynamischer Potenz – etwa als „höhere Kraft“²⁴ und Energie – oder in narzißtisch-symbiotischen Symbolisierungen²⁵ denken, etwa als Bürge von Geborgenheit und Harmonie, als Spender von Liebe und Freundschaft. Gelegentlich kultivieren sie im Hinterstübchen auch noch den kindlichen Teddybär-Gott, zu dem man sich, wenn's brenzlich wird, flüchten kann.

2.3 Das Dilemma des Religionsunterrichts

Angeichts der geschilderten Situation Jugendlicher knüpfen sich die Probleme, wie denn im Religionsunterricht recht von Gott zu reden sei, zu einem kaum entwirrbaren Knoten: In einer Gesellschaft, in der Gott nur noch als Zitat vorkommt,²⁶ tritt auch den Jugendlichen das Wort 'Gott' wie ein Fremdwort entgegen, losgelöst von jeder Einbindung in Lebensvollzüge, sei es familiärer oder kirchlicher Art.

Schlimmer noch: Die eigenen schon recht fest eingefahrenen Vorstellungen von Gott, die Einstellungen und das dahinterstehende Lebenskonzept bilden einen Schutzwall, der zuverlässig vor Irritationen abschirmt. Man weiß schon von vornherein, wer Gott ist und was er einen angeht – das ist schließlich Ansichtssache, beliebig, austauschbar wie alles, was die Angebotsgesellschaft als hilfreich, nützlich und lebenssteigernd präsentiert. Und wo das „anything goes das Leben bestimmt“²⁷, läuft auch der Religionslehrer ständig in eine Mauer aus Watte, hinter der die Schüler in spöttischer Konzilianz gegenüber dem unverbesserlichen Hinterwäldler schon warten, um mit ihm das unverbindliche, letztlich gleichgültige Spiel der Meinungen über Gott und die Welt zu beginnen.²⁸

²⁴ So in der Studentenbefragung der EKD 1990, vgl. *Barz*, Religion, 68; außerdem *K. Kürzdörfer*, Nicht Gott, nur diffuse Transzendenz. Eine Befragung zur Religiosität von Studierenden, *Luth. Monatshefte* 30 (1991), 257-260; *Barz*, Postmoderne Religion, 118f.

²⁵ So als Gefahr einer Fehlentwicklung von *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 75f., interpretiert. *Kürzdörfer*, Nicht Gott, 258, bemerkt mit Recht, daß das Paradigma der 'Gottesvergiftung' von T. Moser bei den heutigen Studierenden nicht mehr vorkomme.

²⁶ Vgl. *Chr. Link*, Gottesfrage und Gotteskritik. Perspektiven gegenwärtiger Rede von Gott, *EvErz* 36 (1984), 322-341, 322.

²⁷ *Bergau*, Traditionsabbruch, 50.

²⁸ Es genügt daher nicht, mit *K.E. Nipkow* theologische „Einbruchsstellen für den Verlust des Gottesglaubens“ (*Nipkow*, Erwachsenwerden, 49) im Jugendalter auszumachen, die dann durch eine entsprechende Sprach- und Reflexionshilfe im Religionsunterricht überbrückt werden können. Damit wäre das Problem letztlich entwicklungspsychologisch entschärft und das vorausgesetzte Kontinuum einer zwar in der Adoleszenz bedrohten, gleichwohl durchgehaltenen Gottesbeziehung gerettet. Zur Auseinandersetzung mit *Nipkow* vgl. *H. Lenhard*, Nachdenken über Gott. Ein Kapitel Theologie – buchstabiert für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, in: *Lenhard (Hg.)*, Arbeitsbuch, 235-240, 235f. Entwicklungspsychologische Stufentheorien haben inzwischen für die Ausarbeitung einer lebensbegleitenden Religionspädagogik eine erhebliche Bedeutung erlangt. Vor allem die Untersuchungen *F. Oser*s zum „religiösen Urteil“ beanspruchen eine unmittelbare unterrichtliche Relevanz. Die Auseinandersetzung mit *F. Oser* kann hier nicht geführt werden. Vgl. dazu das Grundlagenwerk *F. Oser/P. Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner

Das Dilemma sitzt tief. Sein Ankerpunkt liegt dort, wo das biblische Reden von Gott auf eine Lebenswelt trifft, die in allen Strukturen, Formen und Äußerungen quersteht zu dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes, die sich selbst für *die* 'gute Nachricht' hält und glückliches Leben allen verheißt, die sich ihr unterwerfen. Die konkreten Bedingungen dieser Lebenswelt bilden den Kontext, in dem auch der Religionsunterricht von Gott zu reden hat, wenn er die Schülerinnen und Schüler überhaupt erreichen will. Zugleich hat er aber illusionslos davon auszugehen, daß eben diese Schülerinnen und Schüler sich in den Bedingungen dieser Lebenswelt selbst definieren und erwachsen werden – ohne Gott, jedenfalls nicht mit dem Gott der biblischen Zeugen.

3. Religionspädagogische Auswege

Auf der Suche nach einem Ausweg aus dem Dilemma hat sich die Religionspädagogik entschlossen dem Phänomen der Religion²⁹ wieder zugewandt. Von der Unabweisbarkeit und Universalität der Religion versprach man sich auch eine neue Basis für den Versuch, im Unterricht von Gott zu reden. Denn zugleich mit dem Religionsbegriff wurde auch die Formel von Paul Tillich entlehnt, Gott sei das, was den Menschen unbedingt angehe. Wie dieser Versuch in der Religionspädagogik entfaltet wurde, möchte ich an zwei Beispielen darstellen: am Schlüsselbegriff der Erfahrung (P. Biehl) und am korrelativen Lernweg (G. Baudler).³⁰

3.1 Erfahrung als Schlüsselbegriff (P. Biehl)

Es sei die „Grundaufgabe der Religionspädagogik“, schreibt Peter Biehl, „das Wort 'Gott' an Erfahrungen, die prinzipiell jeder machen könnte, sinnvoll und verständlich auszulegen“³¹. Biehls Bestimmung weist zunächst den Referenzrahmen auf, innerhalb dessen das Wort 'Gott' zur Sprache gebracht werden soll. Es ist der Rahmen möglicher menschlicher Erfahrungen,³² der darüber

religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh²1988; außerdem die religionspädagogische Applikation der Forschungen in *F. Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988; *ders.*, Das Verhältnis von religiöser Erziehung und Entwicklung: ein religionspädagogisches Credo, RpB 21/1988, 12-29; sowie die Diskussionsbände von *K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler* (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988, und *Bucher/Reich*, Entwicklung von Religiosität. Zur Kritik siehe auch *G. Bussmann*, Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins. Theologische und religionspädagogische Anfragen, RpB 21/1988, 30-49, und *N. Mette*, Stufentheorien zur Glaubensentwicklung in der Diskussion, KatBl 114 (1989), 123-132.

²⁹ Vgl. *M. Weinrich*, Die Religion der Religionspädagogen, in: rhs 32 (1989), 51-57.

³⁰ Biehl und Baudler greife ich wegen ihrer für die ev. bzw. kath. Religionspädagogik exemplarischen Bedeutung heraus. Daß dieses problemorientierte Vorgehen es nur bedingt erlaubt, der Differenziertheit der referierten Positionen gerecht zu werden, ist von vornherein anzumerken.

³¹ *P. Biehl*, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache, in: *H.-G. Heimbrock* (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 13-69, 48f.

entscheidet, welcher Sinn dem Wort 'Gott' zugesprochen werden kann. Die Auslegungstätigkeit, die der Religionspädagoge vollzieht, müsse „die besondere Rede von Gott so mit Erfahrungen (...) vermitteln, daß ihr Allgemeingültigkeit und Universalität zukommt“³³. Vorausgesetzt wird, daß es tatsächlich eine Brücke zwischen dem Reden von Gott und der Erfahrung gibt, daß also beides vermittlungsfähig ist und das Wort 'Gott' im Prozeß der Vermittlung eine universale – und das kann doch nur heißen: eine allgemein einsehbare – Evidenz gewinnt.³⁴

Als Schlüsselbegriff gewinnt die Erfahrung nun eine eigentümliche Dynamik. Erfahrung ist nämlich nach Biehl „die einzige Weise, in der sich uns Wirklichkeit zeigt und sich in ihrer Wahrheit erschließt“³⁵. Die Erfahrung gilt hier nicht nur als ein Modus der Begegnung mit Wirklichkeit,³⁶ sondern ihr wird darüber hinaus eine wahrheitserschließende Mächtigkeit zugeschrieben. Erst wenn die Wahrheit das Nadelöhr der Erfahrung passiert hat, kann sie sich als wirklich ausweisen. Überdies wird unterstellt, daß die Wirklichkeit überhaupt eine – freilich nicht näher beschreibbare – Wahrheit in sich birgt, die nur in das Licht der Erfahrung drängen muß. Die besondere Qualität der Erfahrung kann nun von Biehl auch theologisch in Anspruch genommen

³² Eine gründliche Untersuchung zur Erfahrungsproblematik, die auch historische Perspektiven einschließt, hat *W.H. Ritter* vorgelegt: *Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang, Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 4, Göttingen 1989*. Ritter skizziert die Entwicklung des Biehlschen Ansatzes und stimmt ihm weitgehend zu (vgl. 246ff.). Er kritisiert jedoch, daß Biehl von einem Differenz-Modell zwischen Alltagserfahrung und christlicher Erfahrung ausgehe und deshalb die „Kategorie der Befreiung“ eine bedenkliche theologische Vereinseitigung sei (256f.). Damit stellt er ausgerechnet das Moment der Überlegungen Biehls in Frage, daß die kritische Spitze des biblischen Redens von Gott zur Geltung bringen will. Ritter selbst plädiert für die religionspädagogisch „regulative Idee“ eines „Erfahrungs-Austausches“ (310ff.), der auf eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes zielt. Da er aber auf eine theologisch-inhaltliche Bestimmung des Gegenübers von Erfahrungen verzichtet, richtet sich sein Vorschlag letztlich nur auf eine kommunikative unterrichtliche Formalstruktur.

³³ *Biehl*, *Erfahrung*, 49.

³⁴ Zwar versucht Biehl seine Überlegungen damit abzusichern, daß Gott selbst sich den Menschen in Jesus vermittelt habe und das Evangelium daher das „Ereignis der Vermittlung“ sei, dem die didaktischen Vermittlungsbemühungen nachgeordnet seien (*P. Biehl*, *Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem. Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht, Religionspädagogik heute Bd. 12, Aachen 1983, 6*); er legt aber diese Vermittlung mit Jüngel als Entsprechung von Gott und Welt aus, die es nun auch möglich macht, die Welt als Gleichnis in Anspruch zu nehmen und Gottes Entsprechungen in ihr zu entdecken.

³⁵ *Biehl*, *Erfahrung*, 15.

³⁶ *Biehl* betont zwar, Erfahrung sei eine „fundamentale hermeneutische Begegnungskategorie mit Wirklichkeit im umfassenden Sinn“, „ein dialektischer Prozeß, in dem Subjekt und Objekt in wechselseitiger Beziehung stehen und sich verändern“ (*Erfahrung*, 15). Letztlich bleibt sein Erfahrungsbegriff aber merkwürdig unkonturiert, außer daß er als unmittelbare Betroffenheit von der „Evidenz der sich aufdrängenden Wirklichkeit“ (14) ausgelegt wird.

werden. Zwar tritt diese Qualität noch nicht auf der Ebene der *Alltagserfahrungen* auf den Plan, da diese – durch vielfältige Faktoren bedingt – erstarrt und destruiert sind.³⁷ Aber in Grenzsituationen widerfahren dem Menschen besondere *religiöse Erfahrungen*, die das Ganze des Lebens aufscheinen lassen. Im Überschritt von der Alltagserfahrung zur religiösen Erfahrung ereignet sich eine rudimentäre Gotteserfahrung, denn hier wird der Mensch dessen gewahr, daß die Wirklichkeit ihn unbedingt angeht.³⁸ Diese Erfahrung bricht einerseits die Alltagserfahrungen auf, verfremdet und erweitert sie,³⁹ andererseits wird dem Menschen ein „universaler Sinnzusammenhang“ erschlossen.⁴⁰ Von der religiösen Erfahrung aus ist der letzte Schritt zur „*christlichen Erfahrung*“ dann vorgezeichnet. Der Weg⁴¹ führt zu einer Art 'Metaerfahrung', die die Grunderfahrungen intensiviert und auf ihren Gottesbezug hin zentriert.⁴² Bestimmte religiöse Erfahrungen werden nämlich nach Biehl mit Hilfe der in christlichen „Symbolen verwahrten Gotteserfahrungen“⁴³ als christliche Erfahrungen identifiziert, etwa so, daß „Gott in jedem unerwarteten Widerfahrnis von Liebe, Vertrauen, Mut, Hoffnung als der unbedingt verlässliche Grund der Liebe, des Vertrauens, des Mutes, der Hoffnung verborgen anwesend ist“⁴⁴.

Die religionspädagogischen Konsequenzen für das Reden von Gott liegen auf der Hand. Es ergibt sich ein Lernweg,⁴⁵ der bei einer Hermeneutik der

³⁷ Es gibt nach Biehl auf dieser Ebene immerhin das Phänomen elementaren Vertrauens, das daraufhin befragt werden kann, worauf es gründet. *Biehl*, Erfahrung, 21.

³⁸ *Biehl*, Erfahrung, 24.

³⁹ *Biehl*, Natürliche Theologie, 13.

⁴⁰ *Biehl*, Erfahrung, 25.

⁴¹ Dieser Weg verläuft nach *Biehl* allerdings nicht „bruchlos“, sondern vollzieht sich in „Anknüpfung und Widerspruch“; *Natürliche Theologie*, 15.

⁴² Vgl. *Biehl*, Erfahrung, 31. Christliche Erfahrung meint also, daß Menschen eine neue Erfahrung mit der Erfahrung machen können (*Natürliche Theologie*, 13.). Biehl knüpft hier an eine Denkfigur *E. Jüngels* an: Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977, 40 u.ö.

⁴³ *Biehl*, Erfahrung, 28. Biehl hat in seinen Publikationen zur Symboldidaktik das Kreuz als zentrales christliches Symbol herausgearbeitet, an dem „alle religiösen Vorstellungen und Bilder von Gott zerbrochen werden“ (Symbole, Bd. I, 25). Von diesem Ansatzpunkt aus entwickelt er eine 'kritische' Symboldidaktik.

⁴⁴ Erfahrung, 28. Dabei werden erfahrene Ambivalenzen – etwa: Mut und Angst – in der Gewißheit vorbehaltlosen Angenommenseins „aufgehoben“ und ertragbar; *Biehl*, Erfahrung, 29. Diese Skizze des Grundmodells von P. Biehl erkennt nicht, daß Biehl die Widersprüche christlicher Erfahrung zur Leidensgeschichte der Menschheit (a.a.O., 29) durchaus im Blick hat und in dem „Symbol 'Reich Gottes'“ eine „Widerspruchshoffnung“ sieht, „bei der die Aneignung der zugespielten Möglichkeiten der Zukunft die Konformität des Alltagslebens aufbricht und seine immerwährende Dauer heilsam begrenzt.“ (a.a.O., 37; vgl. auch 38ff.). Deshalb spielt bei ihm die Kategorie der Befreiung eine theologisch gewichtige Rolle. Das Symbol 'Reich Gottes' wird von Biehl einerseits als sozial wirksame „Herrschaft der Liebe“ (a.a.O., 47) ausgelegt, zum andern in einen anthropologischen Interpretationsrahmen eingezeichnet, der auf innerpsychische Konfliktbearbeitung („als Gelassenheit und Fähigkeit zur Integration des Selbst“; a.a.O., 48) hinausläuft.

⁴⁵ Biehl räumt diesem Lernweg einen didaktisch-elementaren Vorrang ein vor dem

Alltagserfahrungen beginnt, diese durch eine anthropologische Reflexion auf menschliche Grunderfahrungen hin durchsichtig macht und schließlich die so gewonnenen Einsichten auf das christliche Verständnis von Gott bezieht.⁴⁶ Allerdings stellt Biehl diesen Lernweg unter den Vorbehalt, daß er nicht notwendig zu einer Erkenntnis Gottes führen müsse. Wohl aber indirekt, gleichsam im Spiegel menschlicher Existenz könne den Schülern die Evidenz christlichen Redens von Gott aufgehen. Denn auch der Schüler, der nicht anerkennt, daß Gott der „unbedingt Verlässliche“ ist, könne doch verstehen und „an eigener Erfahrung verifizieren, daß der Mensch lebensnotwendig auf *Grundvertrauen* angewiesen ist, das durch Liebe erfahren wird.“⁴⁷ Der Lernweg führt also zumindest bis zu der Einsicht, daß menschliche Existenz immer angewiesen ist auf Vertrauen, Anrede und Anerkennung. Wenn Schüler also in der Auseinandersetzung mit den christlichen Gottessymbolen diese Struktur der Angewiesenheit erkennen, stehen sie an der Schwelle zur Gotteserkenntnis. Diese ist freilich nicht in die Verfügung des Lehrers gestellt. Er kann – so Biehl – nur die Frage nach einem „Mehr an Menschlichkeit“ offenhalten, affektive 'Blockierungen' aufheben, „die einem Kommen Gottes im Wege stehen können“ und ein „Mehr an Mut und Hoffnungen“⁴⁸ bei den Schülern fördern.⁴⁹

Der Erfahrungsbegriff hat in der Religionspädagogik einen Stellenwert gewonnen, der alle anderen Gegenstände in sich aufzusaugen droht.⁵⁰ Im

umgekehrten, der von der als Hypothese vorausgesetzten Rede von Gott zur Erfahrung geht; Erfahrung, 50. Vgl. *Biehl*, *Natürliche Theologie*, 12ff.

⁴⁶ Vgl. *Biehl*, *Erfahrung*, 49.

⁴⁷ *Biehl*, *Natürliche Theologie*, 17. Damit Schüler dies erkennen, müssen die an christlichen Symbolen gewonnenen theologischen Aussagen über den Menschen so übersetzt werden, daß sie „für jeden Menschen relevant sein können.“ (*Biehl*, *Natürliche Theologie*, 16.)

⁴⁸ *Biehl*, *Natürliche Theologie*, 14. Vgl. auch *Erfahrung*, 50.

⁴⁹ Anzumerken ist, daß die von Biehl vorgenommene Differenzierung des Erfahrungsbegriffs und seine Umsetzung in einen didaktischen Lernweg fast kanonische Geltung gewonnen hat. Vgl. z.B. *K. Defecker*, *Kinder und Jugendliche unter der Last der Sinnsuche. Religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Gottesverhältnis*, in: *D. Boßmann/G. Sauer (Hg.)*, *Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott*, Lahr/München 1984, 112-126. *Nipkow*, *Grundfragen*, Bd. 3, 79ff. Allerdings wird der Dreischritt Alltagserfahrungen – Religiöse Erfahrungen – Christliche Erfahrungen in der Regel sehr viel weniger differenziert vorgetragen. So kann z. B. *F. Weidmann* (*Erfahrung und Religionsunterricht*, in: *F. Weidmann [Hg.]*, *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth⁵1988, 124f.) behaupten, den menschlichen Grund- und Grenzerfahrungen eigne „insofern ein Transzendenzcharakter, als sie uns bedingungslos herausfordern und in Frage stellen, als sie zum Symbol für eine tiefere Schicht unseres Lebens werden.“ „Das, was uns aber mit einer letzten, uns unbedingt angehenden, alles tragenden und richtenden Wirklichkeit – mag diese nun explizit 'Gott' genannt werden oder nicht – konfrontiert, darf dann als eine authentische religiöse Erfahrung gelten.“ „Religiöse Erfahrung kann dann da zur Glaubenserfahrung werden, wo der Überschritt vom Transzendieren auf das Unbedingte, auf Sinn, auf Hoffnung und auf Zukunft hin zum Mysterium des von Gott uns zugesagten gegenwärtigen wie endzeitlichen Heils erfolgt (...).“

⁵⁰ Seine Bedeutung verdankt sich dem neuzeitlichen Funktionsverlust des Christentums, hat also eine durchaus apologetische Spitze; vgl. *Ritter*, *Glaube*, 20. Zur Kritik des

Zusammenhang unserer Problemstellung hat er sich als die Verifikationsinstanz etabliert, vor der sich auch das Reden von Gott rechtfertigen muß, soll es als gegenwartsrelevant und identitätsförderlich anerkannt werden. Im Durchgang durch die Erfahrung wird das Reden von Gott allererst wahr, und zwar dadurch daß es als symbolisch verdichteter Niederschlag von Erfahrungen verstanden wird, die man mit den eigenen abgleichen, mit denen man sich identifizieren oder die man abweisen kann. So wirkt die Kategorie der Erfahrung wie ein Filter, der nur das zuläßt, was den Bedürfnissen des Menschen adäquat ist und was er in seinen eigenen Referenzrahmen einzubauen gewillt ist. Unterstellt wird dabei eine zwar im Alltagsbereich getrübe und beeinträchtigte, aber doch insgesamt positive, authentische Erfahrungsfähigkeit.⁵¹ Daß das biblische Zeugnis statt dessen von der Verslossenheit des Menschen gegenüber der Wahrheit redet und diese als Sünde enthüllt, kann im Rahmen dieses Erfahrungsbegriffs nicht entfaltet werden. Denn wie könnte dies 'evident' vermittelt werden, wenn 'Evidenz' letztlich die Integrierbarkeit des christlichen Redens von Gott in allgemein zugängliche Erfahrungen meint? Ein zweites Problem ist die Hypothese, zwischen den Alltagserfahrungen und den sogenannten christlichen Erfahrungen gebe es eine tragfähige religiöse Brücke. Damit wird eine Tiefenschicht menschlicher Existenz angenommen, die unkorruptierbare Transzendenzerfahrungen ermöglicht.⁵² Ein breites Spektrum von lebenssteigernden Möglichkeiten (Freude, Glück, Liebe, Vertrauen), aber auch von Grenzerfahrungen wie Angst, Schuld, Scheitern und Tod wird aus dem Erfahrungsspektrum herausgehoben und erhält eine religiöse Dignität. Es liegt in der Konsequenz des Ansatzes, daß nun auch von Gott primär in den Grenzen dieses religiösen Erfahrungsbezirks geredet wird, und

Erfahrungsbegriffs bei P. Biehl vgl. auch G. Lämmermann, Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, *EvErz* 40 (1988), 551ff., 557-559. Lämmermann setzt sich unter Berufung auf W. Benjamin vor allem mit dem „restringierten Charakter“ des Erfahrungsbegriffs auseinander und stellt Erfahrung als vornehmlich rezeptive Form der Wirklichkeitsbegegnung heraus, die letztlich die gesellschaftliche Ohnmacht des Individuums spiegele.

⁵¹ Eben diese ist aber eingebunden in gesellschaftliche und biographische Zusammenhänge. Es gibt erwünschte und geförderte Erfahrungen und tabuisierte und verdrängte Erfahrungen. Jeder sucht sich die Erfahrungen aus, die er machen will und machen kann. Jeder meidet Erfahrungen, die ihm weh tun, seinen Lebensrhythmus beeinträchtigen und die eigenen selbstverständlichen Lebenshypothesen und -konzepte beunruhigen. Diese Erfahrungsunfähigkeit und -resistenz wehrt einer heillosen Überschätzung der Erfahrung. Vgl. H. Lenhard, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, *EvErz* 39 (1987), 613-636, 626-631.

⁵² Mit dem Ansatz bei dem Phänomen der Religion hat sich die Religionspädagogik des Problems einer *theologia naturalis* entledigt. Ich vermag P. Biehls Ansicht, die Religionspädagogik habe „das Verdikt der evangelischen Theologie über die natürliche Theologie voll übernommen“ (Biehl, *Natürliche Theologie*, 5), nicht zu teilen. Vielmehr dürfte sein Versuch, das Problem der natürlichen Theologie in der Religionspädagogik positiv aufzunehmen, als eine nachträgliche Legitimierung einer Praxis zu verstehen sein, die sich bereits mit der Aufnahme des Religionsbegriffs als Referenzhorizont des Religionsunterrichts in den Bannkreis der natürlichen Theologie begeben hat.

zwar in der Kategorie des 'Grundes'. Als 'Grund' begründet 'Gott' demnach die Fülle intensiv erlebten Lebens – Glück mithin – oder bewältigt die Kontingenzen der Existenz. Dem entspricht, daß christliche Erfahrung als Erfahrung eines „Komparativs“, eines „Mehr“ gegenüber allgemein menschlicher Erfahrung gedeutet wird.⁵³ Man kann nicht gut von der Hand weisen, daß solches Reden von Gott sich wohl kaum der Feuerbachschen Umarmung entziehen kann. Schon gar nicht fungiert nach biblischem Verständnis Gott als Garant menschlichen Glücks.⁵⁴

Schließlich erscheint mir auch fraglich, ob die Schüler für die angepriesenen Transzendenzerfahrungen empfänglich sind. Ihre „stillen Ekstasen“⁵⁵ spielen sich anders ab, in punktuellen Höhepunkten leidenschaftlichen Lebens, dort wo sie Augenblicke ausflippen können und Steigerungen ihrer Gefühle und Körpererfahrungen erleben, sei es in der Disco oder sei es, daß sie mit dem Motto „Ich will Spaß, ich geb Gas“ durch ihre Ersatzabenteuer rauschen. Lebensgenuß subito, 'gut drauf sein', 'fun' und 'outfit' – das sind zentrale Kategorien jugendlichen Lebensgefühls, das sie unbekümmert in Szene setzen.⁵⁶ Natürlich kann man in diesem Lebensstil auch den Alltag überschreitende und gegen ihn protestierende Erfahrungen ausmachen; aber diese als Spuren Gottes auszulegen und sie so religionspädagogisch zu vereinnahmen, würde den entschiedenen Widerstand der Jugendlichen wecken.

3.2 Der korrelative Lernweg (G. Baudler)

Im Erfahrungsbegriff selbst ist schon der Korrelationsbegriff angelegt, der eine weitere Säule gegenwärtiger Religionsdidaktik darstellt. Dabei wurde die „korrelative Methode“ P. Tillichs, Fragen, die in der menschlichen Existenz liegen, und Antworten, die die christliche Botschaft gibt, in ihrer gegenseitigen Verschränkung zu entfalten,⁵⁷ von der Korrelationsdidaktik übernommen. Es

⁵³ „Christliche Erfahrung bringt einen Komparativ in menschliche Lebenserfahrung, ein 'Mehr noch', das 'eschatologische Erfüllung' vorwegnimmt und zugleich erwartet.“ (Biehl, Erfahrung, 31)

⁵⁴ Hinzuweisen ist auch darauf, daß die Kategorie der Erfahrung auch unterrichtspraktisch mehr verspricht, als sie halten kann. Sie suggeriert – vor allem in ihrer Verbindung mit der Symboldidaktik – eine 'Ganzheitlichkeit', die sich zwar günstig in moderne pädagogische Konzepte einpaßt, aber letztlich den Rahmen des gegenwärtig praktizierten Religionsunterrichts wenigstens zum Teil spengt – ganz abgesehen davon, daß der von Biehl skizzierte und auch von Ritter favorisierte Lernweg kaum etwas anderes als ein reflexiver Interpretationsprozeß ist.

⁵⁵ So der Schlüsselbegriff des schon zitierten Aufsatzes von D. Baacke.

⁵⁶ Auf das Phänomen der Inszenierung macht Baacke, Stille Ekstasen, 21ff., aufmerksam. Die Shell-Studie Jugend '92 bestätigt, daß eine hedonistisch-gegenwartsbezogene Orientierung von über der Hälfte der Jugendlichen in den alten Bundesländern geteilt wird (Jugendwerk der Deutschen Shell [Hg.], Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Bd. 1, 27, 265).

⁵⁷ P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. 1, Stuttgart 1977, 74ff. Voraussetzung dieses Entsprechungsverhältnisses von Fragen und Antworten ist, daß die Beziehung zwischen Gott und Mensch ebenfalls als Korrelation zu verstehen ist. Tillich unterscheidet die noetische Seite der Korrelation von der 'realen' Beziehung zwischen Gott und Mensch.

sei deren Anliegen, formuliert Georg Baudler, „Glaubensüberlieferung und Lebenssituation in eine kreative und konstruktive gegenseitige Wechselbeziehung zu bringen“.⁵⁸ Zentral gehe es darum, Kindern und Jugendlichen heute Gott zu erschließen.⁵⁹ Warum dies heute besonders notwendig ist und welcher Weg dabei beschritten werden soll, beschreibt Baudler bezeichnenderweise folgendermaßen:

„Gerade in einer säkularisierten Zeit, die durch Angst vor Atomkriegen, durch Arbeitslosigkeit und damit verbundener Sinn- und Ziellosigkeit, durch Vorherrschaft von Technik und naturwissenschaftlich-rationalem Denken geprägt ist, muß dieser Unterricht die Aufgabe wahrnehmen und erfüllen, den Schülern zur Sinnfindung zu verhelfen, indem er ihnen den Weg zu tieferliegenden Wirklichkeitsdimensionen erschließt.“⁶⁰

Es sind die Krisenphänomene der Risikogesellschaft und die sich zuspitzenden globalen Macht- und Verteilungskonflikte, die nach Baudler eine tiefgreifende Desintegration des Menschen bewirken, eine Erschütterung seiner Lebensorientierungen und Sinnvergewisserungen. Selbst bestimmt von zweckrationalem Denken, ist er nicht mehr in der Lage, sich den heilenden Quellen des Lebens zuzuwenden. Und diese sind – so Baudler – in den Schichten der Wirklichkeit verborgen, die dem Zugriff technischen Denkens entzogen sind. Dort liegen „Bewältigungsmuster des Lebens“⁶¹ bereit, die die Widersprüche versöhnen können. Der Begriff „Lebensbewältigung“ umschreibt bei Baudler die zentrale Funktion, die der Religionsunterricht wahrnimmt, wenn er den Schülerinnen und Schülern zur Entdeckung der religiösen Dimension der Wirklichkeit verhilft:

Der Ausdruck ‚Lebensbewältigung‘ im religiös-ganzheitlichen Sinn des Wortes“ „verlangt“, „daß der Mensch in seinem Leben Erfahrungen macht, in denen ihm ein absoluter Daseinssinn und absolute Daseinsfülle unmittelbar aufgehen. (...) Der religiöse Mensch macht solche Sinnerfahrungen, aufgrund derer er sein Leben in einem ganzheitlichen Sinn bewältigen kann, dadurch, daß sich für seine Erfahrung die ihm begehende Wirklichkeit zu einem Gottessymbol verdichtet.“⁶²

Inmitten der bedrängenden Wirklichkeit kann und muß dem Menschen nach Baudler „ein absoluter Daseinssinn“ aufgehen, soll ihm eine „ganzheitliche“ Lebensbewältigung gelingen.⁶³ Das Vokabular deutet an, daß offenbar alles

Vgl. a.a.O., 75. Vgl. zum modernen Korrelationsbegriff auch *K. Barth*, „Unterricht in der christlichen Religion“, 1. Bd. Prolegomena 1924, hg. v. H. Reiffen, Gesamtausgabe Bd. II/1, Zürich 1985, 13; Barth insistiert darauf, daß die „Anerkennung dieser Korrelation“ von Gott und Glaube „noch nicht die kopernikanische Umkehrung vom göttlichen zum menschlichen Subjekt“ bedeuten könne (vgl. auch 80).

⁵⁸ *G. Baudler*, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*, Paderborn 1984, 75.

⁵⁹ Vgl. *G. Baudler*, *Kindern heute Gott erschließen. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen*. Schriften zur Pädagogik und Katechetik Bd. 32, Paderborn 1986. Vgl. auch *Baudler*, *Korrelationsdidaktik*, 225.

⁶⁰ *Baudler*, *Korrelationsdidaktik*, 108.

⁶¹ *Baudler*, *Korrelationsdidaktik*, 222.

⁶² *Baudler*, *Korrelationsdidaktik*, 223f.

auf dem Spiel steht, wenn diese integrierende Sinnerfahrung verfehlt wird; dann ist der Mensch rettungslos verloren, sein Leben bleibt zerstückelt. Wenn es ihm aber gelingt, den tragenden Grund der Wirklichkeit zu erfassen, dann verlieren die Widersprüche ihre Schärfe, und er kann sich der Wirklichkeit gelassen anvertrauen.⁶⁴ Und genau dies geschieht nach Baudler, wenn sich die Wirklichkeit zu einem „Gottessymbol“ verdichtet, d.h. wenn die Sinnsuche des Menschen bis dorthin vordringt, wo „das Ganze des menschlichen Lebens in verdichteter Form plötzlich anschaubar wird“⁶⁵. Gott erschließt sich der Sinnsuche des Menschen, wenn der Mensch sich einläßt auf die Tiefe der Wirklichkeit und dort in den Symbolen der Ganzheit die Heilung seiner Zerrissenheit erfährt. Denn diese Symbole tragen ein 'Sinnpotential' in sich, das nun auch für didaktische Prozesse fruchtbar gemacht werden kann. Deshalb vollzieht sich Unterricht auf korrelativer Grundlage so, daß den Schülerinnen und Schülern die Sinnfrage als bewegende Lebensfrage erschlossen und die in Symbolen und Sakramenten⁶⁶ verbürgten Sinnverheißungen als Angebote zur Lebensbewältigung vorgestellt werden.⁶⁷

Der von Baudler und mit ihm von Teilen der Religionspädagogik verfolgte Ansatz knüpft historisch vor dem 1. Weltkrieg an. Bei dem Mentor der Religionspädagogik dieses Jahrhunderts, Richard Kabisch, wird Religion als „Kraftmittel im Kampf ums Dasein“ (!) bestimmt.⁶⁸ Der Mensch habe „ein Recht auf Religion, so gut wie auf ein Dach, das ihn schützt gegen Wetter und Wind“. Religion werde als „unmittelbare Beziehung unseres beschränkten Ich auf ein größeres Ich, das als Gottheit aus der oberen Welt in unser kleines Dasein“ hineinragt, gefühlsmäßig erlebt⁶⁹ und sei deshalb „unmittelbarste Wirklichkeit des über sich selbst hinaus gesteigerten Lebens“⁷⁰. Lebenssteigerung durch Religion ist

⁶³ Vgl. dazu *G. Sauter*, Was heißt: nach Sinn fragen? Eine theologisch-philosophische Orientierung, München 1982, 19.

⁶⁴ Die Frage nach Sinn in ihrer neuzeitlichen Form, stellt Sauter mit Recht fest, sei „nichts anderes als die Suche nach der Heilkraft, die eine zerspaltene Welt wieder zu vereinen verspricht“. (*Sauter*, a.a.O., 23)

⁶⁵ *Baudler*, Korrelationsdidaktik, 39.

⁶⁶ Baudler nimmt damit die Impulse der Symboldidaktik auf und integriert sie bruchlos in sein korrelatives Konzept. – Die Literatur zur Symboldidaktik ist inzwischen uferlos. Als originärer Ansatz immer noch instruktiv: *H. Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982; als protestantische Gegenposition vgl. *P. Biehl*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, WdL Bd. 6, Neukirchen/Vluyn 21992; Bd. 2, WdL Bd. 9, Neukirchen/Vluyn 1992. *U. Früchtel* (Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen 1991) orientiert ihre Untersuchung an biblischen Symbolen aus dem Bereich Natur, Kultur und Verhaltensweisen des Menschen. Bemerkenswert scheint mir, daß sie das von Biehl besonders herausgestellte Symbol des Kreuzes nicht mit aufgenommen hat.

⁶⁷ *H. Halbfas* hat dieses Vorgehen der Korrelationsdidaktik scharf kritisiert und ihr vorgehalten, sie planiere „mit der Rücksichtslosigkeit einer Walze die ehemals differenzierte didaktische Landschaft“. (Lehrpläne und Religionsbücher. Notizen zu einer didaktischen Theorie, rhs 33 (1990), 228-244, 232.

⁶⁸ *R. Kabisch*, Wie lehren wir Religion? Neuabdruck der 3. Aufl. von 1913, hg. v. R.W. Keck, Documenta Paedagogica Bd. 6, Hildesheim/Zürich/New York 1988, 2.

⁶⁹ A.a.O., 30.

⁷⁰ A.a.O., 31.

nach Kabisch dann erfahrbar, wenn Kindern die eigene Unzulänglichkeit erlebt haben. In der religiösen Erziehung geht es um diese religiöse Erfahrung: „Die kosmischen Ereignisse, die so gewaltig wirken, bringen die frommen Schauer in die Seele. Was ist jene Ängstlichkeit, in der da das kleine Selbst seine Kleinheit erlebt, anders als eine Form der Frömmigkeit, wenn auch noch nicht die christliche. Hier den Gottesnamen geben, bei Gewitter und Sturm, bei Mondschein und Sternenhimmel, bei der beängstigenden Finsternis heraufziehenden Unwetters wie bei dem Segen, der im Sommer aus der Wolke strömt, das ist die hinzutretende religionspädagogische Tätigkeit.“⁷¹ Daß sich dieser Ansatz dann auch pädagogisch sinnreich nutzen läßt, ist einleuchtend: „Pietät und Gehorsam sind die Pforten zum Himmel. Wer kleine Kinder frech werden läßt, baut eine Mauer zwischen sie und Gott. (...) Die Autorität des Lehrers (...) ist eine unmittelbare religiöse Erfahrung. (...) Und wenn er ihnen so die Geltung eines höheren Willens mit Liebe verkörpert, so ist es Gottes-Offenbarung.“⁷²

Der Ansatz der Korrelationsdidaktik läßt sich als Versuch beschreiben,⁷³ Leben und Glauben, Mensch und Gott so miteinander zu vermitteln, daß Religion als Möglichkeit individueller Selbstfindung inmitten einer zerrissenen Wirklichkeit erscheint. Weil die Welt nur noch als Chaos wahrgenommen werden kann, soll ihr eine zumindest für das Individuum therapeutische, weil sinn- und ordnungsstiftende Mitte zuwachsen. Der zunehmenden Zersplitterung und Segmentierung aller Lebensbereiche und dem daraus resultierenden Entfremdungsgefühl des einzelnen wird eine Stätte der Geborgenheit – Heimat also – entgegengesetzt. Obendrein wird ihm ganzheitliches,⁷⁴ gelungenes

⁷¹ A.a.O., 106.

⁷² A.a.O., 107f. – Was Barth 1924 zur „Prinzipienlehre der modernen Theologie“ schreibt, trifft nicht nur die damalige, sondern auch die gegenwärtige Religionspädagogik präzise. „Was soll das? Dieser Versuch, von einem zunächst ganz gottlos betrachteten Menschen sich zu Gott aufzuschwingen, um nachher von dem so gewonnenen und verstandenen Gott aus glücklich wieder bei dem nun durch das Prisma jenes Menschengottes betrachteten Mensch zu endigen: Ist es nicht klar, daß man dabei *erstlich* dem Menschen unter maßlosen Sentimentalitäten und Übertreibungen ein Gottesbewußtsein, Transzendenzerfahrungen, unausweichliche Gefühle etc. zuschreiben muß, die noch nie ein Mensch wirklich gehabt hat, *zweitens* von diesen Angeblichkeiten aus einen Genieschwung zur Existenz Gottes unternimmt, zu dem der philosophische Nachbar, dem man es durchaus recht machen möchte, doch nur verzeihend lächeln kann, und zwar mit Recht, *drittens* einen Gott bekommt, der dem ausdrücklichen zweiten Gebot zuwider ein Bild und Gleichnis ist, von dem es heißt: Bete sie *nicht* an und diene ihnen *nicht!*, *viertens* nach dem Umweg über alle diese Halbheiten und Unglaubwürdigkeiten, von dem Ikarusflug wieder auf die Erde heimkehrend, dem daselbst hausenden Menschen wahrscheinlich wenig zu sagen haben wird, als was er sich selbst – ohne solche religiöse Feuerwerkerei – auch sagen könnte?“ (Unterricht, 99)

⁷³ H. Schmidt (Vertrauen und Verlernen. Glaubensdidaktik angesichts der Krise der Moderne, EvTh 50 [1990], 90-103, 93ff.) beschreibt die Korrelationsdidaktik als „post-moderne religionspädagogische Synthese“.

⁷⁴ Das religionspädagogische Postulat der 'Ganzheitlichkeit' des Lernens bedarf einer gründlichen theologischen Revision. Der totalitäre Charakter dieses Leitbegriffs scheint mir unverkennbar im Zusammenhang mit einer theologischen Selbstüberschätzung der Religionspädagogik zu stehen, wie sie etwa bei R. Lachmann erkennbar wird: „Hat sie (sc. die Religionspädagogik) gute Arbeit geleistet, so ist es ihr gelungen, über die Vermittlung bloßer Kenntnisse vom christlichen Glauben hinaus Ansätze christlicher Haltung grundzulegen, die in ihrer ganzheitlichen Verfaßtheit einen höchst geeigneten 'Landeplatz' für den

Leben versprochen. Mehr noch: Der Blick in die Tiefe erschließt das Geheimnis der Welt, die Welt wird 'theophan' auf ihren Ursprung und Grund hin. Was sich hier im Gewand eines praktikablen religionsdidaktischen Entwurfs präsentiert, dürfte der vergebliche Versuch sein, die gegenwärtige Wirklichkeit damit zu rechtfertigen, daß man sie 'gottfarben' interpretiert. Wo die Wirklichkeit auf Gott hin ausgelegt wird, ja wo Gott als letzte 'Verdichtung' von Wirklichkeit erscheint, ist umgekehrt die Wirklichkeit selbst sakral und damit auch sakrosankt. Im Bilde gesprochen: Das Haus brennt und manche Religionspädagogen stehen am Fenster und interpretieren den Feuerschein als Morgenglanz der Ewigkeit.

Wie das konkret aussieht, zeigt das folgende Zitat aus der Korrelationsdidaktik Baudlers:

„Der Mensch kann nur dann die notwendige Sinnfülle für sein Leben finden und innerlich zur Ruhe kommen, wenn ihm wenigstens hin und wieder der ruhig daliegende See, das unendlich sich ausbreitende Meer, der ewig dahinziehende Strom, die sprudelnde Quelle, nicht bloß als eine bestimmte geartete Ansammlung von H₂O-Molekülen erscheint, sondern als Element, durch das eine transzendente Sinnfülle, die sein einzelnes kleines Leben in Leben und Tod trägt, hindurchschimmert. Dasselbe gilt für seinen Umgang und seine Erfahrung eines Baumes, eines Hauses, eines Berges, eines Weges, von Wind und Atem, von Wärme und Feuer. Wo die Welt für den Menschen ihre Fähigkeit verliert, theophan zu werden, sinnstiftende Transzendenz hindurchschimmern zu lassen, hört dieser Mensch auf, menschlich zu leben (...).“⁷⁵

Die Frage H. Schmidts: „Wer weiß, welcher Gott uns im Baum, im Menschenantlitz oder im Sonnenuntergang begegnet?“⁷⁶ ist fast noch zu harmlos formuliert. Wenn sich die Religionspädagogik der Sinnfrage total verschreibt⁷⁷ und meint, sie als Brücke zum Reden von Gott nutzen zu können, ist sie auf dem besten Weg, den Gott der biblischen Zeugen mit Götzen zu verwechseln, deren Herkunft und Macht sich in ganz anderen Zusammenhängen konstituiert, als es die Religionspädagogik zu denken wagt. Mit Recht schärft deshalb G. Sauter ein: „Die universal gestellte Sinnfrage führt zu totalen Antworten, und sie entpuppt sich so als Götzenfrage. Gott, zum Universalzusammenhang, zum Bedeutungsganzen, zum letzten Sinn 'erhoben' (...), ist ein Götze, in dem

Heiligen Geist, der lebendigen Glauben schenkt, abgibt.“ (Wechselnde Moden in der Religionspädagogik, in: *H. Schmidt/J. Ohlemacher [Hg.]*, Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988, 92-113, 108.)

⁷⁵ *Baudler*, Korrelationsdidaktik, 224. In eine didaktische Handlungsanweisung für Primarstufe umgesetzt hört sich dies so an: „Wir begegnen ihm (sc. Gott) in den Eltern, die uns lieben, in den Freunden, mit denen wir spielen können, in der Großmutter, die so fein erzählen und vorlesen kann, und beim Plantschen in der Badewanne (...).“ (*R. Sauer*, Wie können wir mit kleinen Kindern von Gott sprechen? in: *R. Sauer [Hg.]*, Wer ist Gott – Wo ist Gott? Die Gottesfrage in der religionspädagogischen Praxis, München 1973, 7-28, 22).

⁷⁶ *Schmidt*, Vertrauen, 98.

⁷⁷ Zur Kritik an der Sinnfrage als leitender religionspädagogischer Kategorie vgl. auch *H. Schmidt*, Gegenstand und Mitteilung des Glaubens. Zu Tiefenstrukturen von Lehren und Lernen im Religionsunterricht, in: *Schmidt/Ohlemacher*, Grundlagen, 11-31, 19f.; *G. Ringshausen*, Erfahrung und Sinnfrage als Horizont des Religionsunterrichts, *EvErz* 34 (1982), 203-218.

sich re-flektiert und bespiegelt, wer ihn hervorgebracht hat. Und dieser Götze wird zum Moloch, der seine Erzeuger durch die Ziele und Werte, die ihm beigelegt worden sind, verschlingt.⁷⁸

4. Recht von Gott reden

4.1 Die Widerständigkeit des Wortes 'Gott' und der Unterricht

Im Unterricht von Gott reden – mit Schülerinnen und Schülern, die in der Stunde vorher in die Integralrechnung eingeführt wurden und in der Stunde danach die biochemischen Zusammenhänge von DNS und RNS analysieren werden. Mit Schülerinnen und Schülern, die die Leistungspunkte des Religionsunterrichts für ihre Abiturzulassung brauchen und deren Leben eigentlich erst um 1 Uhr mittags beginnt. Mit diesen Jugendlichen von Gott zu reden, ist ein waghalsiges Unternehmen. Waghalsig deshalb, weil der Religionsunterricht in der Gefahr steht, die Sache, von der die Rede ist, unterwegs zu verfehlen. Er gleicht einer Gratwanderung zwischen der Versuchung, dieses Wort 'Gott' entweder in die Reihe der anderen Unterrichtsgegenstände zwischen Goethe und Gryphius einzuordnen und ebenso didaktisch und methodisch aufzubereiten oder aber die schulischen Bedingungen zu ignorieren und den Glauben an 'Gott' in einer seelsorgerlich-persönlichen Weise den Schülern weitergeben zu wollen.

Die Aufgabe, von Gott recht zu reden, beginnt daher mit einer Selbstbeschränkung. Lehrerinnen und Lehrer können und sollen den Schülerinnen und Schülern nicht „Gott erschließen“⁷⁹ oder „die Wirklichkeit des einen Gottes für alle Menschen erkennbar (...) machen“⁸⁰. Sie werden sich zudem eingestehen müssen, daß alle Versuche, von Gott so zu reden, als wüßten Schüler und Lehrer schon, was damit gemeint ist, nur ein ungewisses Herumtappen sind, das sie im Kreis um sich selbst herumführt.⁸¹ Sie werden anerkennen, daß alle Fragen, an denen sie hoffen anknüpfen zu können – sei es die 'religiöse' Frage, die Sinnfrage oder die Existenzfrage –, sich als untaugliche Vehikel erweisen. Recht nach Gott zu fragen, recht von ihm zu reden, müssen Schüler und Lehrer vielmehr erst gemeinsam lernen.

Auch in der Oberstufe bleibt m.E. die Bibel das Elementarbuch, an dem dieses gemeinsame Lernen sich zu orientieren hat. Allerdings kann wohl nicht

⁷⁸ Was heißt: nach Sinn fragen, 163.

⁷⁹ S.o. zu Baudler. Vgl. die entschiedene Ablehnung R. Bultmanns in einem Gutachten von 1948: „(...) ich kann mir nicht denken, daß durch eine 'christliche Unterweisung' die 'Wirklichkeit Gottes' erschlossen werden könnte. Welch hybrides Unterfangen überhaupt, die 'Wirklichkeit Gottes' in einer 'christlichen Unterweisung' in Gang bringen zu wollen (...).“ (Zit. nach H. Stock, Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr. Erinnerung an einen vergessenen Text, in: JRP 1 (1984), Neukirchen/Vluyn 1985, 165-174, 170.

⁸⁰ Biehl, Zur Aufgabe, 155.

⁸¹ Vgl. P. Eicher, „Die Welt hat dich nicht erkannt“. Zur theologischen Präzisierung der Gottlosigkeit, rhs 27 (1984), 161-170, 164.

vorausgesetzt werden, daß die Schüler die den biblischen Texten eigene Kompetenz, von Gott zu reden, vorbehaltlos anerkennen. Im Gegenteil: Die gute Nachricht von dem Gott, der um der Menschlichkeit des Menschen willen selbst Mensch wird, hat für die Schüler vorderhand keine überzeugende Evidenz, ihre Autorität steht nicht von vornherein fest.⁸² Denn sie paßt nicht in das Referenzsystem der Schüler, paßt nicht in die Logik der Verwertbarkeit, Nützlichkeit und Verfügbarkeit. Der Versuch, der Logik des Glaubens nachzudenken und sich dabei an dem kritischen Richtpunkt der Bibel zu orientieren, scheitert deshalb immer wieder daran, daß die Schüler ihrer eigenen Logik folgen. Die Parabel vom verlorenen Sohn etwa hat für sie jedes Überraschungsmoment verloren; denn so wie der Vater sind die Eltern heute nun mal: fürsorglich bis zur Selbstaufgabe, überschütten sie ihre Kinder mit Liebeserweisen,⁸³ deren Wohl geht über alles, ihre subjektive Befindlichkeit ist das Maß der Dinge. Und so muß es schließlich auch sein! Wenn biblische Texte und ihr Reden von Gott so wahrgenommen werden, gerät eine „Hermeneutik des Einverständnisses“⁸⁴ mit der Bibel rasch in unterrichtliche Aporien.

Diese Beobachtung führt zu der Frage, wie denn überhaupt das Verhältnis zwischen der biblischen Rede von 'Gott' und der Lebenswirklichkeit der heutigen Schülerinnen und Schüler zu bestimmen ist. So wie viele biblische Texte „polemische Texte“⁸⁵ sind, ist auch das Wort 'Gott' ein polemisches Wort. Es bestreitet ebenso die Macht anderer 'Herrschaften' wie die Gefügigkeit der Beherrschten. Wer im biblischen Sinn von 'Gott' spricht, sagt diesen Herrschaften seinen Gehorsam auf und negiert ihren Anspruch, das letzte, entscheidende Wort über den Menschen und sein Leben zu haben. Wo von Gott die Rede ist, *widerspricht* dieses Wort den Verlogenheiten, in denen wir uns eingerichtet haben, und den Zwangsläufigkeiten, mit denen wir uns abgefunden haben. Wo aber dieser *Widerspruch* laut wird, wird zugleich auch der *Widerstand* gegen dieses Wort lebendig.⁸⁶ Denn daß dieser Widerspruch im Zeichen der Befreiung des Menschen steht, leuchtet nicht von vornherein ein, weder den Gefangenen noch den Profiteuren der Gefangenschaft. Wer an den Fleischtöpfen Ägyptens sitzt, für den ist die Aussicht auf das karge Brot der Wüste nicht sehr verheißungsvoll. Wer zu lange den Göttern gehuldigt

⁸² Das vor allem von *Baldermann* vertretene Argument, die biblischen Texte seien durch eine Evidenz der Menschlichkeit ausgezeichnet (Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen, WdL Bd. 1, Neukirchen/Vluyn 1983, 16 f.; 19) unterschätzt m.E. die bei den Schülern selbst vorhandenen Plausibilitätskriterien und lebenspraktischen Orientierungen bzw. ihre Verdrängungsmechanismen. Vgl. zur Evidenzproblematik auch *Hollenstein*, Bibelunterricht, 20. 469f.

⁸³ Vgl. den instruktiven Aufsatz von *E. Beck-Gernsheim*, Alles aus Liebe zum Kind, in: *U. Beck/E. Beck-Gernsheim*, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt 1990, 135ff.

⁸⁴ *Stuhlmacher*, Vom Verstehen des Neuen Testaments. Eine Hermeneutik, NTD Ergänzungsreihe 6, Göttingen 1979, 205ff.

⁸⁵ *Baldermann*, Der Gott des Friedens, 19.

⁸⁶ Vgl. dazu *Nipkow*, Grundfragen, 215f.

hat, wird ihr eigenes Spiegelbild. Und es sind viele Pharaonen, die das Volk nicht ziehen lassen wollen. Aber anders als im Horizont des 1. Gebotes ist von diesem Gott der biblischen Zeugen nicht zu reden.⁸⁷ Und ohne das NEIN Gottes zu allen Herrschaftsansprüchen und allen Unterwerfungsgesten ist auch sein JA zum Menschen nicht recht zu hören.

Was theologisch zum Reden von Gott zu bedenken ist, hat auch didaktische Konsequenzen. Es erscheint mir notwendig, insbesondere für die Sekundarstufe II eine Didaktik⁸⁸ des Streits⁸⁹ zu entwickeln. Wenn das Wort 'Gott' im Unterricht als Widerwort gegen die Mächte ins Spiel kommt,⁹⁰ gerät es mit der „diskurslosen Standpunktlosigkeit“ vieler Jugendlicher⁹¹ in eine Auseinandersetzung. Denn die Strategie der Schüler, jeder Verbindlichkeit auszuweichen und sich auf die private Meinungsinsel zurückzuziehen, scheint mir eine besonders effektive Methode zu sein, sich selbst gegen die Frage nach der Wahrheit zu immunisieren. Eben diese Immunisierung könnte ein Signal dafür sein, daß Jugendliche (ebenso wie Erwachsene) tief in gesellschaftliche Mechanismen verstrickt sind, mit denen die Frage nach der Wahrheit konsequent ausgeblendet wird. Denn nur wo alles der Beliebigkeit anheimfällt, können sich die Gesetze von Angebot und Nachfrage ungehindert durchsetzen und Jugendliche an die Bedürfnisse des Marktes angepaßt und für ihn verfügbar gemacht werden. Im Streit um die Wahrheit steht diese Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zur Disposition: die Perspektive, aus der sie Wirklichkeit wahrnehmen, die Erfahrungen, die sie machen, aber auch die, die sie vermeiden, die Lebenskonzepte, die sie entwerfen, die Strategien der Lebensbewältigung, die sie verfolgen, die Glücksverheißungen, denen sie nachlaufen, die Interessen, denen sie dienstbar sind, die fiktiven Wirklichkeiten, deren Zauber sie erliegen.⁹²

⁸⁷ Vgl. *M. Weinrich*, Die Aufgabe der Theologie in der Wertediskussion für die nächste Generation. Provozierende Anfragen aus der Perspektive des ersten Gebotes, RKZ 127 (1986), 361-366.

⁸⁸ Didaktik meint hier die Reflexion grundlegender Strukturmomente von Unterricht; vgl. *W. Jank/H. Meyer*, Didaktische Modelle, Frankfurt 1991, 69ff.

⁸⁹ Die didaktische Kategorie des Streits gebraucht auch *Hollenstein* (Bibelunterricht, 22; *ders.*, Der nicht kalkulierbare Gott, Rh 2/1986, 128-131, 131), ohne sie allerdings für den Unterricht fruchtbar zu machen. Theologisch wird die Kategorie die Streites z.B. bei *E. Jüngel* (Gott – als Wort unserer Sprache, in: *E. Jüngel*, Unterwegs zur Sache. Theologische Bemerkungen, München 1972, 80-104) reflektiert.

⁹⁰ Vgl. auch *M. Veit*, Die Gottesfrage in einer nachtheistischen Zeit, SchH, Heft 1/1976, 3-8; *dies.*, Zur Planung eines schülerorientierten Biblischen Unterrichts, JRP 7 (1990), Neukirchen/Vluyn 1991, 103-119.

⁹¹ *Bergau*, Die neuen Schüler, 42.

⁹² *Hollensteins* Plädoyer dafür, bei der unterrichtlichen Reflexion der Theodizeefrage von der „Differenzerfahrung“ Jugendlicher heute auszugehen (Bibelunterricht, 104ff., 443ff.), scheint mir noch dem Bemühen um einen 'Anknüpfungspunkt' verhaftet, der sich als „religiöse Erschließungserfahrung“ (104) nutzen läßt. Daß Jugendliche heute zunehmend Ambivalenzen erfahren, ist nicht zu bestreiten. Diesen aber eine besondere theologische Qualität zuzubilligen und sie sogar als „integrale Kategorie der Religionspädagogik“

Guter, produktiver Streit lebt von Frage und Behauptung, von Provokation und These, von Argument und Kritik. Die Hoffnung, die sich mit einem fruchtbaren Streit verbindet, ist, daß sich die Wahrheit selbst durchsetzt, die Befürchtung, daß der Streit nur der Selbstvergewisserung der Beteiligten dient und damit zur Farce verkommt. In einem solchen Streit wird der Religionslehrer nicht den Anwalt Gottes spielen können. Er steht nicht als Partei den Schülern gegenüber, sondern an ihrer Seite, denn sein Leben ist ja selbst von diesem Wort 'Gott' infrage gestellt. Er verfügt nicht über die Wahrheit. Er unterscheidet sich von den Jugendlichen allenfalls in der Radikalität seines Fragens, in der Beharrlichkeit, mit der er vorschnelle Lösungen abweist, und in der Konsequenz, mit der er sich Sackgassen verweigert. Er hat es nicht in der Hand, ob Schüler sich auf den Streit einlassen oder nicht, welche Widerstände⁹³ zum Vorschein kommen und ob die Schüler aus dem Streit anders hervorgehen, als sie in ihn hineingegangen sind. Aber er kann offene Situationen anbieten, in denen sich der Streit um die Wahrheit entzünden kann, und er kann darauf bestehen, daß dieser Streit mit Argumenten und Kenntnissen ausgetragen wird.⁹⁴ Woran der Streit entbrennen kann, soll nach drei Richtungen hin angedeutet werden.

4.2 Die elementare Frage: Wer ist Gott?⁹⁵

Die erste und entscheidende Frage heißt schlicht: Wer ist das eigentlich – Gott? Diese Frage stellen bedeutet schon eine Zumutung an die Schüler, sich von ihren eigenen Vorstellungen und Zuschreibungen einen Augenblick lang zu lösen und noch einmal anzufangen, dieses Wort neu zu buchstabieren. Als Muster einer solchen 'Alphabetisierung' könnte etwa die bekannte Auslegung des ersten Gebotes durch Martin Luther dienen.⁹⁶

auszugeben (449), heißt nun doch, den Widerspruch des Wortes Gottes gegen die Sünde in den Menschen hineinzuverlagern und als Indiz seiner religiösen Selbstüberschätzung zu werten. Damit wird übersehen, daß die Erkenntnis der Selbstverschlossenheit des Menschen eine Frucht des Evangeliums ist.

⁹³ Vgl. zum Widerstand der Schüler auch *Schmidt*, Gegenstand, 23.

⁹⁴ Daß im Religionsunterricht gerade der Oberstufe auch schlicht 'gelernt' werden muß, bedarf keiner besonderen Begründung, ist aber in diesem Zusammenhang nicht weiter inhaltlich zu entfalten. *Nipkow* (Gotteserfahrung, 254f.) betont mit Recht die Notwendigkeit einer selbständigen theologischen Urteilsbildung, *Schmidt* (Gegenstand, 15) insistiert darauf, daß „im Unterricht Traditionsvermittlung und reflektierende Auseinandersetzung das emotionale und soziale Erleben strukturieren und nicht umgekehrt.“

⁹⁵ Die Debatte um das „Elementare“ ist noch längst nicht abgeschlossen, hat sich bisher aber m.E. nur bedingt als fruchtbar für die Praxis erwiesen; vgl. die Ausführungen bei *Nipkow*, Grundfragen, 185ff.; außerdem die Kritik an der Fragestellung *P. Höffken*, Elementarisierung – Ausweg oder Sackgasse für den Bibelunterricht? *EvErz* 38 (1986), 168-178; *G. Lämmermann*, Zur Elementarisierung; *ders.*, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung, *JRP* 6 (1989), Neukirchen/Vluyn 1990, 79-91.

⁹⁶ *M. Luther*, Der große Katechismus, in: Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen¹⁰1986, 560-563. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt *H. Gollwitzer*, Wer ist Gott? in: *ders.*, Ich frage nach dem Sinn des Lebens, München⁷1987, 23-33; vgl. dazu

Orientiert sich das elementare Fragen an dem biblischen Zeugnis, stoßen die Schüler auf eine für sie höchst merkwürdige Entdeckung: Wo von Gott die Rede ist, da wird in der Bibel eine Bewegung der Befreiung beschrieben, in die sich Menschen hineinnehmen lassen und von der her ihr Leben eine neue Ausrichtung gewinnt. Wenn Menschen in der Bibel von diesem Gott reden, reden sie ihn mit seinem Namen an, der der Inbegriff ihrer verdankten Freiheit ist: Ich werde mit dir sein. Mit dieser Zusage verspricht sich Gott selbst den Menschen, dieses Versprechen Gottes initiiert und begleitet die Befreiungsgeschichte.

Gott als Befreier zu denken – das ist für Schüler eine in doppelter Hinsicht provozierende These: Zum einen erscheint ihnen ein solcher Gott einfach überflüssig. Denn daran gibt es für sie nichts zu deuteln: Sie fühlen sich bereits im Besitz einer schier grenzenlosen Freiheit. Was soll da noch ein befreiender Gott? Allenfalls für die real Unfreien, Unterdrückten und Armen dieser Welt könnte er eine motivierende Funktion in ihrem Befreiungskampf haben. Zum andern äußert sich das Freiheitsbewußtsein der Schüler auch gerade darin, daß sie einen Gott ad acta gelegt haben, von dem sie annehmen, er sei als allmächtiger Herrscher daran interessiert, ihre Freiheit zu beschneiden und sie in ein Korsett moralischer Vorschriften zu zwängen. Das Reden von Gott als Befreier fordert die Schüler an ihrer stärksten Stelle heraus, dort wo sich ihr Widerstand unmittelbar und apodiktisch meldet. Und genau an dieser Stelle kann der Streit entbrennen. Denn im Lichte des biblisch bezeugten Befreiungsgeschehens ist nun nach der Qualität der von den Schülern gelebten Freiheit zu fragen. Dabei ist die Freisetzung der Individuen für die Zwecke der fortgeschrittenen kapitalistischen Warengesellschaft⁹⁷ ebenso zu thematisieren wie die Ambivalenz der Freiheitserfahrungen Jugendlicher,⁹⁸ die Freiheitsideologie des totalen Marktes ebenso wie die schleichenden Prozesse der Entsolidarisierung,⁹⁹ Funktionalisierung und Kolonialisierung¹⁰⁰ der Menschen, die unter dem Deckmantel der Parole von subjektiver Selbstverwirklichung umso nachhaltiger gedeihen.

Ob Schüler dessen gewahr werden, daß Menschen, die sich auf den biblisch bezeugten Gott einlassen, nicht zu Sklaven werden, sondern als Befreite leben können, und ob sie sich selbst die Augen öffnen lassen für die wirklichen

Lenhard, Nachdenken, 238f.

⁹⁷ Vgl. U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986. Mette, Jugend begreifen, 702.

⁹⁸ Vgl. etwa K. Hurrelmann, Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim/Basel 1989.

⁹⁹ Auf diesen Aspekt macht vor allem W. Heitmeier in seinen Analysen zum Phänomen des Rechtsradikalismus aufmerksam; vgl. zuletzt W. Heitmeyer, Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyse, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 2-3/93 vom 8. Januar 1993, 3-13.

¹⁰⁰ Vgl. dazu die Überlegungen von J.B. Metz, zit. bei Mette, Tradierungskrise, 112.

Abhängigkeitsverhältnisse, in denen sie leben, steht freilich nicht in der Hand des Religionslehrers.

4.3 Eine kritische Unterscheidung: Gott oder die Götter

Gott oder Baal – Gott oder der Mammon: die Abkehr von den Göttern ist die entscheidende Konsequenz für die biblischen Zeugen, die sich in die Befreiungsgeschichte Gottes haben hineinnehmen lassen. Denn diese Götter erweisen sich als Götter des Todes, die den Menschen in ihre Gewalt bringen, ihn ausbeuten und ihn letztendlich auf den Müll werfen. Ihre Macht wird bestritten, sie werden als 'Nichtse' entlarvt, die ihre Herrschaft nur den Projektionsbedürfnissen und Allmachtsphantasien der Menschen verdanken (Jes. 44,6 ff). Wo Gott als Schöpfer und Erretter bekannt wird, soll das Geschöpfliche nicht mehr zum Götzen werden, wird die Welt entgöttert und der Mensch menschlich.

Die Religionspädagogik wird gut daran tun, die Unterscheidung zwischen Gott und den Göttern als grundlegende religionskritische Kategorie in den Religionsunterricht einzuführen.¹⁰¹ Freilich riskiert sie damit bei den Schülern Verständnislosigkeit, denn für sie ist die These, die Welt heute sei voll von Göttern, die ihre Macht nach wie vor gnadenlos ausspielen, zunächst einmal wenig plausibel. Die Existenz von Göttern scheint ihnen mit dem Untergang der antiken Welt erledigt. Sie versichern selbstbewußt, sie seien selbstbestimmte Individuen. Die Dialektik, daß die Götter der Gegenwart umso mächtiger sind, je mehr ihre Existenz geleugnet wird, geht ihnen dabei keineswegs unmittelbar auf. Auch der Blick in das Werbefernsehen, in dem diese Götter fröhliche Urstände feiern, muß nicht unbedingt die Einsicht fördern, daß die Wirklichkeit tatsächlich von Göttern besetzt ist. Gleichwohl ist es notwendig, die Frage zu stellen, wer oder was heute unbedingte Loyalität verlangt und sich dabei in einer faszinierenden Attraktivität präsentiert. Im Licht des 1. Gebots wird von den Alltagsmythen und -symbolen unserer Gesellschaft zu reden sein, von den Glücksverheißungen, die strikte Unterwerfung unter ihre Spielregeln verlangen, von den Glaubensbekenntnissen unserer Gesellschaft zu Wohlstand und Wachstum, von den Zwangsläufigkeiten und Sachzwängen im politischen Leben, von denen die private Liebesreligion Erlösung verheißt, und von dem Allmachtswahn, der alles für machbar erklärt. Auch die Gottesvorstellungen der Jugendlichen selbst geraten in dieses kritische Licht.¹⁰²

¹⁰¹ Vgl. auch Veit, Gottesfrage, 6ff.; Planung, 118f. Ob allerdings die theologische Denkfigur Veits, nach der sich Gott im Kreuz mit den Leidenden solidarisiert, ausreicht oder ob nicht der Widerspruch Gottes gegen die Sünde und damit auch gegen die Herrschaft der Mächte theologisch reflektiert werden müßte, sei als Problem avisiert.

¹⁰² I. Baldermann weist zu Recht darauf hin, daß dem Religionsunterricht an einer Korrektur von Vorstellungsmustern der Schüler gelegen sein müsse; Von Gott reden, 152. Dazu gehört m.E. auch eine Auseinandersetzung mit der Theodizee-Frage, mit der die Jugendlichen Gott als Verursacher der Unordnung der Welt haftbar machen und gleichzeitig die Wirklichkeit gegen Gott ins Recht setzen. Aber welchen Gott meinen sie damit? Der

4.4 Eine ermutigende Zusage: „Tu das, so wirst du leben!“ (Lk 10,28)

Wo Menschen sich auf den Weg Gottes in die Freiheit einlassen, wo sie sich in die Nachfolge Jesu rufen lassen, kehren sie um und denken sie um. Sie kündigen den falschen Göttern ihren Dienst auf und beginnen, die Weisungen Gottes als Hinweise zu einem Leben in Freiheit und Solidarität zu verstehen. Seine Gebote helfen die Freiheit zu bewahren.¹⁰³ Sie verdanken sich seiner Menschenfreundlichkeit und wollen daher Richtpunkte der Menschlichkeit sein.

Den Schülern erscheint es absurd, sich an Geboten zu orientieren. Sie wittern sofort einen Angriff auf ihre Autonomie. Zwar ist ihnen klar, daß nicht alles so weitergehen kann wie bisher; denn schließlich bedroht die Umweltzerstörung auch das eigene Leben. Aber diese Bedrohung beeinträchtigt keineswegs ihren fröhlichen Zukunftsoptimismus.¹⁰⁴

Vielleicht ist hier der Punkt erreicht, an dem die Widerstände am größten sind, denn hier liegen die Wurzeln der Lebensorientierungen und -entwürfe Jugendlicher. Zwar scheint der Zusammenbruch des gesamten Systems so nahegerückt wie nie zuvor, aber die Privilegien der Wohlstandsgesellschaft, die Täuschungen der Medienwelt und die Ablenkungsmechanismen der Freizeitindustrie halten sie eisern gefangen und verhindern ein Ausbrechen.¹⁰⁵ Und vielleicht muß deshalb neu entdeckt werden, was 'Leben' überhaupt heißen kann. Dabei wird zu bedenken sein, was unser Lebensstil anrichtet, gegen wen er durchgesetzt wird und auf wessen Kosten wir leben. Die hemmungslose Ausbeutung der Ressourcen steht genauso auf der Tagesordnung des Religionsunterrichts wie die Verteidigung des Reichtums, die Durchsetzung nationaler Machtinteressen genauso wie die irreversible Zerstörung der natürlichen Lebensbedingungen. Ob der Weg der Menschheit weiter in den kollektiven Selbstmord führt oder ob noch eine Umkehr zum Leben möglich ist, steht dahin. Aber wenn diese Frage im Religionsunterricht nicht gestellt wird, kann auch nicht recht nach Gott gefragt und von ihm geredet werden.¹⁰⁶

Vermutung *K. Defbeckers* ist m. E. zuzustimmen: „Die jungen Menschen zerbrechen ihren Gottesglauben an einem metaphysischen Monstrum, an einer mechanistisch verstandenen Allkausalität, die sie Gott nennen, und die sich bis in das Gerechtigkeits- und Glücksbedürfnis des Menschen auswirken soll.“ (Kinder, 122f.). Trifft diese Vermutung zu, muß die Theodizee-Frage gerade im Religionsunterricht erst einmal als Frage wiedergewonnen werden; vgl. *J. Ebach*, Die Frage nach dem Grund von Destruktivität, Rh 10 (1992), 76-82, 81; *Büttner*, Lieber Gott, 80.

¹⁰³ Vgl. dazu *H. Schmidt*, Verbindlich verbunden. Der Dekalog als ethisches und didaktisches Problem, EvErz 42 (1990), 133-149.

¹⁰⁴ Vgl. dazu die Shell-Studie, die als wesentliches Ergebnis herausstellt, daß die große Mehrheit Jugendlicher heute sowohl ihre eigene als auch die gesellschaftliche Zukunftsentwicklung ausgesprochen optimistisch beurteilen; Jugend '92, Bd. 1, 23f.; 213ff.

¹⁰⁵ Vgl. *H. Lenhard*, Was sie ängstigt, wovon sie träumen... Lebensgefühl und Lebensperspektiven junger Menschen als didaktisches Problem im Religionsunterricht, ru int 4/1992, 9-16, 11f.

¹⁰⁶ Das Konzept des 'Ökumenischen Lernens' müßte m.E. auf diesen theologischen Zusammenhang hin stärker befragt werden; vgl. die Zwischenbilanz von *G. Orth*, Dem

4.5 Von Gott reden – eine unmögliche Aufgabe?

Wenn im Religionsunterricht das Reden von Gott und von der Wirklichkeit im Streit steht, gewinnt der Unterricht einen subversiven Zug. Er durchkreuzt den 'geheimen Lehrplan' der 'Herrschaften', die sonst darüber entscheiden, wie die Schüler sich selbst, ihre Lebenswelt und ihre Zukunft wahrzunehmen haben.¹⁰⁷ Sein Ort in der Schule wird nicht gerade gestärkt, wenn er sich dem pädagogischen Zweckoptimismus verweigert. Aber er ist dann wenigstens bei seiner Sache geblieben – und bei den Schülern, und um deren Leben jetzt und in Zukunft sollte er vor allem besorgt sein.¹⁰⁸

Der Religionslehrer und die Religionslehrerin werden letztlich mit leeren Händen dastehen. Sie werden den Schülern nicht den Himmel auf Erden versprechen können, aber sie auch nicht mit ihren Fragen allein lassen. Sie werden sie vielmehr immer wieder an die Menschlichkeit Gottes erinnern können. Das ist alles, das ist aber schon viel. Es ist eine *notwendige Zumutung*. Und vielleicht kommt es dann ab und zu auch zu befreienden Entdeckungen wie bei einer 13. Jahrgangsstufe, die am 1. Weihnachtstag im WDR einen kurzen Sketch aufführte. Die beiden letzten Sätze des Hörspiels lauteten: „Weihnachten – Gott wird Mensch. Versuchen Sie es doch auch mal!“

bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991.

¹⁰⁷ Vgl. J. Werbick, Zurück zu den Inhalten? Die Forderung nach einer 'materialkerygmatischen Wende' in der Religionspädagogik – ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit, KatBl 116 (1991), 7-22, 18f., zuerst in: RpB 25/1990, 43-67.

¹⁰⁸ N. Mette hat das Eintreten für das Subjekt-Sein der Schüler mit dem Begriff einer „befreienden Pädagogik“ umschrieben (Tradierungskrise, 119f.), die „Antitraditionen“ erschließen möge. In der Sache berührt sich dieser Ansatz mit dem hier vorgetragenen; allerdings dürfte fraglich sein, ob der Pädagogik selbst das Prädikat „befreiend“ zuzuerkennen ist. Vgl. auch ders., Identität in universaler Solidarität. Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie, JRB 6 (1989), Neukirchen/Vluyn 1990, 27-55. Es scheint mir eine Selbstüberforderung der „religiösen Erziehung“ zu sein, wenn sie sich als „freiheitsstiftendes und -begründendes Handeln“ verstehen wollte (43ff.)

Werner Helsper/Heinz Streib

Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen?

*Zur Konzeption der (religions-)pädagogischen Praxis zum Thema
„Okkultismus“*

1. Einleitung

Seit die in den letzten Jahren von den Medien hochgepeitschte 'Okkultwelle' ins Rollen gekommen ist, ist auch an den Schulen starker Handlungsbedarf festgestellt worden. Erhebliche Beunruhigung hat vor allem die Religionslehrer erfaßt, die ja zu diesem Thema in ihrem Unterricht meist stärker gefragt sind als ihre KollegInnen. Obwohl auch vorher schon Unterrichtsreihen zu Okkultismus und 'Aberglauben' vorlagen (vgl. z.B. JANZEN 1975; Kursbuch Religion 1978), gab es eine starke Nachfrage nach Unterrichtsmaterialien und Beratung (vgl. HOFFMANN 1989; JANZEN 1988; Schulfunksendungen 1988/89 im HR, vgl. auch 4.1). Darüber, was angesichts der Jugendokkultismus-Welle zu unterrichten sei und mit welchem Ziel, herrscht erheblicher Klärungsbedarf: Welche Konzeption aus dem Spektrum der – sich zum Teil widersprechenden – pädagogischen Interventionsvorschläge („Alles fauler Zauber“, sachlich, aufklärender Informationsunterricht, „Vorsicht: psychische Gefahr!“, „Warnung: Aberglaube, satanische Mächte“ oder Pendelversuche im Unterricht) sollen die Unterrichtenden verfolgen?

So gibt es einerseits die offene Aufforderung an die ReligionslehrerInnen, ihre Berührungsängste gegenüber „paranormalen 'Originalerfahrungen'“ aufzugeben und okkulte Praktiken, „spielerische Übungen mit Hellsehen/Telepathie und einfache Pendelversuche“ (JANZEN 1988:119f) in den Unterricht einzu beziehen:

„Die Argumente, die gegen solche Versuche im Unterricht angeführt werden, sind bekannt: Man stoße Schüler auf etwas, auf das sie sonst nicht kommen würden; man leite sie zu etwas an, was zum Weitermachen und zum Mißbrauch führen könne. (...) Dennoch helfe ich Jugendlichen in der Regel nicht, indem ich Themen dieser Art aus dem Unterricht ausspare. (...) Ich kann als Lehrer Jugendliche nicht davor bewahren, daß sie danach greifen, wenn sie wollen. Ich kann aber als Lehrer Jugendlichen das Angebot einer kompetenten Auseinandersetzung, Aufarbeitung und Begleitung in den Fragen des Umgangs mit Okkultem machen.“ (JANZEN 1988:120)

Voraussetzung dafür sei allerdings die Bereitschaft, sich selbst den praktischen Erfahrungen auszusetzen.

Van DIJK hält zwar ebenfalls die aufklärerisch-pädagogische Grundhaltung für notwendig aber nicht hinreichend, um okkulte Praktiken in ihrer subjektiven, lebenspraktischen Bedeutung zu erhellen, plädiert jedoch für eine Abstinenz gegenüber praktischen Vorführungen im Unterricht, gerade weil den Phänomenen auf seiten der Jugendlichen eher zu viel Aufmerksamkeit gelte und leicht Irritationen, Polarisierungen und Konflikte im Unterricht erzeugt werden könnten. Mit Blick auf die Lehrer stellt er fest:

„Sich vom Drängen der Schüler überrumpeln zu lassen und nachzugeben, kann sich negativ auswirken. Der Lehrer/Gruppenleiter muß damit rechnen, daß die Praxis sich trotz des theoretischen Erklärungsmodells nicht so leicht und sofort deuten läßt, und daß er selber nicht doch noch in seinem Verarbeitungsprozeß durch vorübergehend unerklärliche Phänomene erschüttert werden kann, wodurch zugleich der Unterricht beeinträchtigt wird.“ (vanDIJK 1989:13)

Hinter dieser Kontroverse um die Form des Einbezuges des Okkulten in den Unterricht steht auch der Gefahren-Blick. Aus der medialen Okkultberichterstattung resultiert ein Erschrecken: Sollten etwa große Teile der Schüler okkult orientiert sein? Verbreitet wird unter Berufung auf die zahlreich wieder abgedruckte Freiburger Pilotstudie unter ReligionslehrerInnen (MISCHO 1988) angenommen, möglicherweise wären mehr als ein Drittel der Jugendlichen Okkultpraktizierende.¹ Zur Unsicherheit über das Ausmaß der Verbreitung kommt die Unsicherheit darüber, wer hier eigentlich gefährdet ist: Sind es die Jugendlichen selbst, die gleichzeitig wiederum – als jugendkulturelle 'Multiplikatoren' – andere Jugendliche gefährden. Oder ist es vielmehr die kulturelle und sozialisatorische Reproduktion der Gesellschaft, da Okkultgläubigkeit und okkulte Entscheidungsdelegation selbstverantwortetes Handeln in hochkomplexen sozialen Handlungsräumen modernisierter Gesellschaften gefährde (vgl. HUNFELD/DREGER 1990, HILSE 1990). Schließlich wird im jugendlich-okkulten Engagement auch eine Gefährdung und Herausforderung für spezifische Institutionen gesehen: Vor allem für die christlichen Kirchen, die darin eine Verstärkung der ohnehin feststellbaren Kirchenentfremdung der Jugend sehen (vgl. FUCHS 1985; BARZ 1992; FEIGE 1988), aber auch für die Naturwissenschaften und die kritischen Sozialwissenschaften. Und nicht zuletzt stellen okkulte Praktiken bei Jugendlichen eine Herausforderung für die pädagogischen Experten dar, die sich dem Ziel verpflichtet sehen, die Jugendlichen zu kritisch-reflexivem Denken und einer selbstverantworteten Auseinandersetzung mit der sozialen und subjektiven Welt zu befähigen.

2. Jugendokkultismus als Gefahr?

2.1 Zur Gefährdung der Jugendlichen selbst

Zur Gefahr durch den Jugendokkultismus sind inzwischen einige Argumentationslinien ausformuliert, die genauerer Betrachtung bedürfen. Wenden wir uns zunächst den Diagnosen einer Gefährdung der Jugendlichen selbst zu. Folgende Gefahren werden diagnostiziert:

- Eine erste Gefährdung wird im Autonomieverlust gesehen. Die reflexive Auseinandersetzung mit Entscheidungsmöglichkeiten werde durch das Gläserücken, das Befragen der Karten und Horoskope abgegeben. Dadurch verfestige sich eine Haltung, lebensgeschichtlich bedeutsame Entscheidungen schicksalhaft zu deuten (ZINSER 1990; 1991).

¹ Wiederholt oder regelmäßig okkultpraktizierende Jugendliche sind jedoch mit weniger als 5% anzunehmen, vgl. STREIB 1993.

- Zweitens wird befürchtet, daß Jugendliche durch okkulte und satanistische Praktiken in Abhängigkeit geraten oder sich in autoritären Gruppenstrukturen dem Willen eines imaginären Führers unterwerfen. Derartige Okkultzirkel stellen ein sozialisatorisches Milieu bereit, in dem bereits vorliegende Wünsche nach Leitung, Führung und der Identifikation mit einer starken Macht bestärkt und durch die Gruppenregeln kollektiv gestützt werden. Eine lebensgeschichtlich erworbene Fixierung auf Autorität, eine Auflösung der Ich-Wir-Balance durch das Aufgehen in einem Gruppenselbst (vgl. auch HEITMEYER 1988), kann in verschworenen Okkultzirkeln weiter verfestigt werden.
- Daneben erzeugt das Experimentieren mit Okkultem eine Potenzierung der Irritationen des Alltags. Die Aufstörung der Weltsicht, die Konfrontation mit Merkwürdigem kann Angst auslösen. In wenigen extremen Varianten können daraus Ängste vor dem eigenen Tod, Angst vor Dunkelheit und panische Zustände, verfolgt und bedroht zu werden, resultieren.
- Viertens wird befürchtet, daß die Beschäftigung mit dem Okkulten zu einem Durchbruch des Unbewußten führe und ein gefährliches „Spiel mit der Psyche“ sei. Das ruhende Unbewußte werde durch okkulte Praxen geweckt. Dadurch werde der junge Mensch „sehr oft mit Anteilen seines Seelenlebens konfrontiert, die er nicht verarbeiten kann: mit verdrängten Trieben und Emotionen, von denen er nichts ahnte und die ihn total aus der Bahn werfen können.“ (WEIS 1986, zit. in BIENEMANN 1988:98f) Die psychomotorischen Automatismen sind nach Ansicht der Parapsychologen als gefährlich einzuschätzen, denn sie können „Angstsyndrome“ und ein „Abhängigkeitssyndrom“ erzeugen und „bergen die Gefahr eines unkontrollierten Umgangs mit den Tiefenschichten der menschlichen Person in sich“ (MISCHO 1991).
- Die stärkste Gefahr wird in der Auslösung psychotischer Schübe, im Stimmenhören und Spaltungen der Psyche vermutet, wofür die umstrittene Diagnose einer „mediumistischen Psychose“ (z.B. BENDER 1958) mit paranoiden Ängsten und Spaltungen verwendet wird.

Diese Befürchtungen, wie auch die Vermutung, daß okkultes Engagement in destruktive und suizidale Handlungen münde, sind aber grundlegend einzuschränken: Zum ersten treffen sie nur auf eine kleine Gruppe Jugendlicher zu, die sich mit Okkultem beschäftigen. Für jene – und dies ist die überwiegende Mehrheit –, die sich aus Neugierde, kritisch oder zwecks Sinn-Bricolage mit Okkultem oder Spirituellem beschäftigen, ebenso für jene, die Aufregung suchen, stellen derartige Formen wohl die Ausnahme dar. Zum zweiten ist jede lineare Kausalkonstruktion, die Okkultengagement als unmittelbare Ursache von Angstzuständen, destruktiven oder selbstdestruktiven Tendenzen begreift, abzulehnen. Wie anhand von einschlägigen Fallrekonstruktionen deutlich wird (vgl. exemplarisch etwa die Fallrekonstruktion zu Bill: „Katholizismus und 'Satanismus' – der Weg Bills von der 'heiligen' zur 'schwarzen Messe'“ in HELSPER 1992:162ff), können Angstzustände und Spaltungen der

Person (etwa in eine 'satanistische' Teilperson und die Alltagsperson) im Gefolge häufiger und sich steigernder okkultur Praktiken entstehen. Aber das Okkulte ist hier lediglich ein 'Katalysator' der lebensgeschichtlichen Angstkomplexe, der Traumatisierungen im Rahmen der Objektbeziehungen und der Selbstschicksale, die bereits latent in der Psyche vorhanden sind und auch durch andere Lebenssituationen aktualisiert werden können. Oft spüren Jugendliche auch, daß okkultes Experimentieren die Aktualisierung von Ängsten mit sich bringen könnte und bleiben – trotz Faszination – auf Distanz (vgl. Fallstudie Esra in HELSPER 1992:181ff). Andererseits können Jugendliche, die Okkultes kritisieren, trotzdem massive Angstzustände erleben. Etwa ein siebzehnjähriger Gymnasiast, der sich reflexiv mit verschiedenen religiösen, spirituellen und philosophischen Weltdeutungen auseinandersetzt, sie in einem Kreis um sich als Zentrum der Sinn-Bricolage gruppiert und das herauslöst, was zu ihm 'paßt', okkulte Erklärungen kritisch einschätzt, aber trotzdem im Keller seines Wohnhauses von panikartiger Angst befallen wird. Die Angst wird von der Vorstellung ausgelöst, im Dunklen warte etwas Unbenennbares und Ungreifbares, das ihn bedrohe, wobei diese Angst ohne jede Form okkulter Engagements vorhanden ist. An diesen Beispielen wird deutlich: Jede eindimensionale Kausalkonstruktion zwischen Okkultem und psychischer Gefährdung Jugendlicher greift zu kurz. Vielmehr muß jeweils die Bedeutung des Okkulten für Jugendliche im Kontext der spezifischen Lebensgeschichte, der familialen und der soziokulturellen Lebenslage herausgearbeitet werden. Drittens ist in einer Perspektive, die im jugendlichen Okkultengagement vor allem Gefahr sieht oder die Ablehnung sozialer Werte befürchtet, eine heimliche Komplizenschaft mit der sozialen Ordnung enthalten. Letztlich erscheint das Unbewußte als ein gefährlicher psychischer 'Ort', den es unter Kontrolle zu halten gilt, um die soziale Ordnung zu schützen. Neben diesem affirmativen Blick wird der Eindruck einer Wahlmöglichkeit vermittelt: Einerseits eines vom Unbewußten unbehelligten und andererseits eines dadurch gefährdeten Lebens. Dabei wird verkannt, daß das Unbewußte ständig wirkt. Die unbewußten Konflikte und Affekte werden lediglich an der offenen Artikulation gehindert, aber oftmals um den Preis einer psychischen Erstarrung, einer rigiden Abwehr und Selbsteinschränkung. Die Warnung vor dem Durchbruch des Unbewußten im okkulter Engagement stellt sich letztlich auf die Seite der Abwehr und Entthematisierung der Lebensgeschichte. Die Äußerung unbewußter Dynamiken und abgesperrter Affekte aber ist für die Auseinandersetzung mit der subjektiven Welt notwendig. Dabei kann es, gerade wenn die starke Abwehr unbewußter Dynamiken brüchig wird, tatsächlich zu eruptiven affektiven Äußerungen des Abgewehrten kommen. Daraus zu folgern, daß okkultes Engagement Jugendlicher deswegen prinzipiell gefährlich sei, verkennt, daß dadurch auch ein Zugang zu abgewehrten Aspekten des Selbst erfolgen kann und daß die Beschäftigung mit okkulter Visionen und mystischen Bildern auch als Motor der Selbsterfahrung fungieren kann. In diesem Sinne kann die Auseinandersetzung mit Okkulter bei

Jugendlichen und die darin erfolgende Evozierung unbewußter Selbstanteile auch eine Erweiterung der Selbsterfahrung sein und Aufschlüsse über die subjektive Welt vermitteln.

Die Relativierung der Gefährdungsperspektive ist vor allem auch deswegen erforderlich, um einer Gefahr für Jugendliche vorzubeugen, die weniger aus etwaigem okkultem Interesse, sondern aus den sozialen Kontrollpraktiken der Institutionen resultiert. Denn wie das Okkulte als Gefahr für Jugendliche erscheint, so okkult orientierte Jugendliche als Gefahr für die Sozietät. Ihnen wird mit Kontrolle und institutioneller Sanktionierung begegnet. Dadurch kann eine Zuschreibung und Verfestigung abweichender Positionen resultieren, deren Konsequenz für Jugendliche eine Problemverschärfung darstellt. HILSE beschreibt diesen Stigmatisierungsverlauf idealtypisch:

„Zur Verdeutlichung der Reaktion wurde hier ein Beispiel aus dem Satanismus ausgewählt. Ein Jugendlicher kleidet sich vorwiegend in schwarz etc., ist also in seinem gesamten outfit als 'Grufti' zu erkennen. Als Musikrichtung bevorzugt er Hardrock, sein Auftreten gegenüber anderen – insbesondere Erwachsenen sowie Skinheads, Popper, Punkern etc. – ist als aggressiv zu bezeichnen. Aufgrund seines Äußeren und seiner Verhaltensweisen wird er immer mehr von den anderen isoliert. Seine Reaktion besteht ebenfalls in einem Rückzug, in der Ablehnung und Verweigerung von Kommunikation. Die verstärkte Abkapselung verstärkt die Übernahme der Außenseiterrolle und führt dazu, daß er sich entsprechend dieser Rolle verhält. Gleichzeitig beschäftigt er sich aufgrund der Isolation intensiver mit dem Satanismus und findet schließlich Anschluß an eine Gruppe Jugendlicher mit ähnlichen Erfahrungen und Interessen. Die Gruppe beginnt, satanistische Praktiken und Rituale zu zelebrieren. Als dies bekannt wird, erfolgt als gesellschaftliche Reaktion die Etikettierung und Stigmatisierung als 'abweichend'. Die Folge davon ist, daß Partizipation an der Gesellschaft verwehrt wird.“ (HILSE 1990:88)

Derartige Erfahrungen sozialer Stigmatisierung, die in extremen Fällen sozialen Ausschluß bedeuten können, zeigen sich sowohl in den Äußerungen von Heavy-Metal-Fans wie auch bei den Gruftis, am deutlichsten in den Schwierigkeiten mit Lehrstelle und Arbeitgeber (vgl. HELSPER 1992). Aber subtile Formen der Stigmatisierung zeigen sich selbst im kritisch gedachten Beitrag HILSES: Denn indem er den 'Gruftis' zuschreibt, aggressiv zu sein, Hardrock zu hören und diese Szene mit Satanismus in Verbindung bringt, reproduziert er unterschwellig mediale Klischees und wird der eher friedfertigen und kritischen Kultur der Schwarzen und Gruftis gerade nicht gerecht (vgl. die Studie zur Jugendkultur der Gruftis in HELSPER 1992, S. 215ff.). Bis in kritische Expertenberichte hinein findet sich eine Wirksamkeit medial-sozialer Stigmatisierungen.

2.2 Zur Gefahr für die Gesellschaft

Der jugendschützerische Blick auf den okkultgefährdet-gefährlichen Jugendlichen muß zudem dahingehend korrigiert werden, daß nicht das okkulte Interesse Jugendlicher eine wesentliche Gefahr für demokratische Willensbildung und kritisches soziales Handeln darstellt, sondern die sozialen Strukturen selbst. Denn es sind die sozial erzeugten Risiken, die Undurchsichtigkeit systemischer Strukturen, die Verunsicherung von Zukunftsperspektiven und

Lebensentwürfen, die Destabilisierungen und Orientierungsprobleme, die Jugendliche zu okkulten 'Versicherungen' greifen lassen. Okkulte Praktiken Jugendlicher wären eher als Symptom einer soziostrukturellen Problematik zu verorten. Damit aber müßte der Blick über die okkultgefährdeten Jugendlichen hinaus auf die dahinter liegenden sozialen Risiken gerichtet werden, auf die Analyse der sozialen Konstituierung jugendlicher Problemlagen. Dies gilt in einem umfassenderen Sinne für die Diagnose des jugendlichen Okkultismus. Denn die Entgegensetzung: jugendlicher Okkultismus hier und soziale Rationalität da, stellt sich als unhaltbare Kontrastierung heraus. Denn auch Erwachsene zeigen okkulte Neigungen und die soziale Struktur ist selbst nicht frei von magischen Unterströmungen. Damit sind Phänomene der Alltagsmagie oder Paramagie angesprochen (vgl. ZINGERLE & MONGARDINI 1987; HEINRICHS 1984). Hinter der Fassade des Wissenschaftlichen und Aufgeklärten werden magische oder pseudomagische Denkformen und Handlungen sichtbar, nicht nur beim Individuum, sondern auch auf der Ebene der Systemstrukturen. Wenn Magie der Versuch ist, mittels Beschwörung, Worten, Essenzen und Anrufungen das Schicksal zu beherrschen, so durchziehen magische Praktiken alle Bereiche auch unseres hochmodernisierten sozialen Lebens: Ein Arsenal von beschwörenden Gesten und Anrufungen, politische Beschwörungen und magische Formeln von Katastrophenabwendung, Aufschwung und Wachstum, von Verkaufsformeln und Verkaufsmagie. Es gibt die großen und kleinen Wunder der Technik im Alltag, die magischen Zahlen und Worte, die Geldautomat und Computerinformation öffnen, die Pakete und Verträge gegen die Unbillen des Schicksals, gegen Unheil und Tod, es gibt viele kleine Gesten, die mittels Knopfdruck oder durch bloße Anwesenheit Türen öffnen, Bewegungen verursachen, Funktionen in Gang setzen, Bilder erscheinen lassen, Vorgänge die kaum jemand im Detail erklären kann. Es gibt die phantastischen Bilderwelten, die zunehmende Auflösung der Grenzen von Fiktion und Wirklichkeit, indem die Bilderwelten immer realer und die 'Wirklichkeit' eher immer blasser wird, es gibt die magischen Helfer des Menschen in Film und Alltag, ebenso wie die neuen Menschenopfer, die kein Gott und kein Teufel mehr verlangt, aber das Wachstum und die ökonomische 'Notwendigkeit'. Mit einer Zigarette geht alles wie von selbst, es gibt die magischen Helfer der 'Küchenfee' über den 'weißen Riesen', 'Meister Propfer' oder den 'weißen Wirbelwind'. Im Angebot befindet sich die Zauberdecke, die magische Glühbirne, der Wundermob und anstelle Gottes beobachtet uns das 'magische Auge'. Der neue Fiesta wird inzwischen im Auftrag Gottes von seinen Engeln und seinen Teufeln in sieben Tagen erschaffen. Ob in weißmagischer oder schwarzmagischer Form, er ist auf jeden Fall ein „Segen für die Menschheit“ (Werbepot).

Damit wäre festzuhalten: In den unauffälligen alltäglichen kulturellen Formen, in den Mythen unseres modernen Alltags (vgl. BARTHES 1964), sind profan entstellt jene Aspekte latent enthalten, die ehemals in der Sphäre des instituierten Religiösen oder Magischen offensichtlich präsent waren: Das Heilige,

das Rituelle, das Magische und Wundervolle, das Böse, Teuflische und Dämonische. Die Aufmerksamkeit müßte sich demnach weniger auf die auffälligen Phänomene des jugendlichen Okkultismus richten, sondern diese Phänomene würden vielmehr als 'verstellte' Wahrheit der alltäglichen Normkultur begriffen, in der das Magische in unauffälliger Form profan weiterhin präsent wäre und sich mit rationalen Strukturen 'paramagisch' verbindet. Okkulte Praktiken Jugendlicher würden somit weniger ein spirituelles Defizit der Sozietät zum Ausdruck bringen, sondern wären vielmehr eine expressive Darstellung einer latenten sozialen 'magischen' Struktur. Der Theologie und Religionspädagogik legt sich hier nahe, über das Verhältnis von Magie und Religion nachzudenken. Für die Religionswissenschaft und für die Theologie stellt sich hier die Frage, wie diese neuen und zugleich uralten magisch-religiösen Grundströmungen zu verstehen sind, die uns als alltägliche, kulturelle Magie und ebenso als okkultfaszinierte Reiz- und Thrillsuche Jugendlicher vor Augen treten – jedoch neuerdings ohne Verankerung in einem institutionell-religiösen, kirchlichen Rahmen, ohne dogmatischen Bezug, ohne Traditionsbezug, ja zunehmend häufiger gar ohne erkennbaren spezifischen Weltbildbezug. Hatte die christliche Frömmigkeit immer auch magische Anteile angesprochen und – der These WEBERS von der Feindschaft der Religion gegen die Magie zum Trotz und z.B. die reformatorischen, besonders die reformierten, Ausgrenzung des Magischen quasi unterlaufend – war und ist Magie auch in der christlichen Frömmigkeit als Grundströmung beibehalten worden, so begegnen uns heute meist nur die Residuen einer religiös-magischen Auffassung; die Suche und Frage nach dem Jenseits wird zunehmes als religiös-magische Frage gestellt.

3. Die Problematik des Unterrichts zum Thema „Okkultismus“

3.1 Unterricht unter dem Vorzeichen der Okkultgefährdung

Vor dem oben skizzierten Hintergrund ist die dramatisierende Perspektive einer Okkultgefährdung Jugendlicher abzulehnen. Denn angeleitet durch einen jugendschützerischen Blick, der weite Teile der Jugendkultur Okkultgefahren ausgesetzt sieht und von Äußerlichkeiten auf Okkultgefahren schließt, treten verbietende oder pädagogisierende Interventionen in den Vordergrund, die ein pädagogisches Verstehen der Bedeutung des Okkulten verhindern. Wenn wir von einer Zielbeschreibung (religions-)pädagogischen Handelns ausgehen, daß die Jugendlichen erstens sich selbst und zweitens die Welt, in der sie leben, in kreativer Begegnung und Auseinandersetzung mit dem kulturell akkumulierten Wissen, den Erklärungen, den Wertsystemen und den kulturellen Werken besser verstehen sollen, greifen jugendschützerische Interventionsversuche bei weitem zu kurz. Im Gegenteil: Es erwachsen durch diese Blickverengung Gefahren für die allgemeine und die religionspädagogische Bildung der Jugendlichen:

Zum einen, führt die Gefährdungsperspektive dazu, jugendliche Neugierde, riskantes Selbsterproben, Thrillsuche – wesentliche Bestandteile jugendlichen Experimentierens – zu einem Jugendproblem zu stilisieren, dem sich die Experten zuwenden müssen. Damit werden alltägliche Verhaltensweisen Jugendlicher in die pädagogischen und therapeutischen Diskurse eingebunden, mit pädagogischen Interventionsstrategien belegt und damit der Pädagogisierung bzw. Therapeutisierung als subtiler Form sozialer Kontrolle weiter Vorschub geleistet. Für die Jugendlichen werden dabei jedoch Möglichkeiten, sich selbst zu verstehen, der eigenen Okkultfaszination auf die Spur zu kommen, eher eingeschränkt als eröffnet. Dies gilt umso mehr, als, von Ausnahmen abgesehen, eine Mehrheit von durchschnittlich über 95% der SchülerInnen einer Klasse nicht regelmäßig okkult praktiziert. Unterricht über das Thema Okkultismus spricht daher einen Bereich an, der für die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen nicht zum Alltag gehört. Prophylaktische oder gar prohibitive, wenn auch wirklich besorgte und gutgemeinte, Interventionsversuche können nicht um einer kleinen Minderheit willen das gesamte pädagogische Arrangement leiten.

Zum zweiten kann aus einer engen Verknüpfung jugendlicher Probleme mit okkultem Experimentieren eine Vereinfachung im Deutungsrepertoire pädagogischer Experten und der Jugendlichen selbst resultieren, indem die jugendlichen Ängste, destruktive oder selbstdestruktive Handlungen kurzschlüssig dem Gläserücken zugeschrieben werden, ohne sie als Ausdruck der Lebensgeschichte und Lebenslage zu begreifen und auch durch institutionelle Strukturen und pädagogische Interaktionen verursacht zu sehen. Der jugendschützerische Gefahrenblick auf okkultes Interesse fungiert eher als pädagogische Entlastung und trägt dazu bei, ein adäquates Verstehen und Selbstverstehen der Jugendlichen zu blockieren. 'Sozialisationsbegleitender Unterricht', der die Identitätssuche, die Krisen und Entwicklungsschritte der Jugendlichen begleiten will, kann sich nicht mit einer bloß negativen, warnend-jugendschützerischen Haltung zufrieden geben, sondern muß grundlegender ansetzen und die Voraussetzung für Selbst- und Kompetenzentwicklung schaffen. Ein 'fallverstehender Zugang' (s. dazu ausführlich Abschn. 4.3), der ohne das a priori der Okkultgefahr – in der die Diagnose bereits feststeht – versucht, jugendliches Experimentieren mit Okkultem konkret zu verstehen, eröffnet die Möglichkeit einer Begründung pädagogischer Optionen oder den Hinweis auf außerschulische therapeutische Möglichkeiten, die – in begründeten Einzelfällen – erforderlich sein können. Dieses angemessene Fallverstehen aber bedarf einer Gelassenheit gegenüber okkultem Engagement bei Jugendlichen, das als eine kulturelle Praxis neben anderen verstanden werden muß, die – wie andere kulturelle Praxen – auch Gefahren bergen kann.

3.2 Verunsicherungen und Stabilisierungsversuche der PädagogInnen

Die Begegnung und Konfrontation mit dem Okkulten löst Verunsicherung aus. Das Unbekannte, Geheimnisvolle hat seinen Reiz, hat zugleich jedoch auch

den verunsichernden Charakter des Unheimlichen und nicht leicht Integrierbaren. Und dies gilt nicht nur für die SchülerInnen: Die befürchtete Infragestellung der eigenen Person, der christlichen Lehre, die Konfrontation mit okkulten Deutungen löst auch bei den PädagogInnen Verunsicherung aus, die durch die Unkenntnis okkulten Praktiken noch verstärkt wird. Steht ein okkult unerfahrener Religionsexperte plötzlich hilflos den okkulterprobten jugendlichen Experten gegenüber? Vor dem Hintergrund dieser Verunsicherung sind unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Okkultem und Spirituellem im Unterricht auch als Versuche der Stabilisierung der pädagogischen Experten gegenüber dieser Verunsicherung zu lesen. An den folgenden fünf idealtypischen Interventionsrichtungen im Unterricht wird diese Verunsicherung in jeweils spezifischer Form deutlich:

1. Im *rationalistischen Kognitivismus* wird das Okkulte als 'Wissensstoff' behandelt und aus einer rationalistischen Perspektive betrachtet: es ist unwissenschaftlich, Scharlatanerie und wissenschaftlich zu erklären. Okkultglaube ist Ausdruck mangelnder Aufklärung. Diese Haltung vermittelt Sicherheit, weil der pädagogische Experte sich auf der Seite der richtigen, wissenschaftlichen Erklärung der Welt situiert und die Schüler, die Zweifel äußern, entweder aufzuklären sind oder aber ideologisch verblendet bleiben. Die Expertensicherung gegenüber den Irritationen des Okkulten erfolgt hier im Rückgriff auf einen Wissenschaftsmythos, der zugleich die habituelle Überlegenheit des Lehrers und sein Wissensmonopol sichert: Wissenschaft ist die einzig legitime und wahre Sicht und der omnipotenten Welterklärung fähig. Mythisch ist dieses Wissenschaftsverständnis, weil es nur mangelhaft über die Grenzen der Wissenschaft aufgeklärt ist: Denn wissenschaftliche Erklärungen bleiben vorläufig; jede theoretische Erklärung der Welt wirft neue ungelöste Fragen auf; es existieren unterschiedliche, ja gegensätzliche wissenschaftliche Erklärungen der Welt; Letztbegründungen des Lebens vermag Wissenschaft nicht zu liefern und gegenüber konkreten lebenspraktischen Problemen und Sinnfragen bleibt Wissenschaft letztlich abstinert. Der 'rationalistische' Umgang mit Okkultem reproduziert eine soziale Struktur, die Jugendliche gerade zur Beschäftigung mit Okkultem führen kann: Über- und Unterordnung, Wissensprimat und -ausschluss, hegemoniale wissenschaftliche Expertendeutung und defizitäres Alltagswissen. Demgegenüber bedürfte es eines reflektierten Umganges mit den Grenzen der Wissenschaft, angesichts derer – im Bereich von subjektiver Welt, expressiver Erfahrung und konkreter Sinnoptionen – okkulte und spirituelle Deutungen der Welt eine Möglichkeit neben anderen bilden. Erst vor diesem Hintergrund wäre eine kritische Auseinandersetzung mit okkulten Deutungen möglich, die jenen Schülern, die damit liebäugeln, nicht von vorn herein das Stigma des Defizitären zuweist und ihnen nur die Unterordnung unter die wissenschaftlich und institutionell legitimierte Expertenmacht des Lehrers oder die Verfestigung einer 'antiinstitutionellen' Okkulthaltung läßt.

2. Der *ideologische Kreuzzug* gegen Okkultismus und 'Aberglaube', der in fundamentalistisch-religiösen Kreisen propagiert wird (z.B. KOCH 1961; vanDAM 1970) und sich vereinzelt in Ratschlägen für Lehrer niederschlägt (vgl. ROHRBACH 1989; 1990), führt im Unterricht sehr schnell zu einer starren Konfrontation partikularer Glaubenshaltungen: Christlicher Glaube und christliche Ordnung hier, Aberglaube, Blasphemie, satanische Gefahr und Teufelswerk dort. Diese christliche Kampfpose verunmöglicht eine Auseinandersetzung um okkultistische Weltdeutungen und Erfahrungen gerade, führt innerhalb der Klasse sowohl zu einer Verhärtung eventuell bestehender Fronten, wie zu einer Bestätigung möglicherweise antichristlich-okkulturer Haltungen. Eine derartige pädagogische Haltung kann als 'Self-fulfilling-prophecy' fungieren: Was in der christlichen Kampfhaltung unterstellt wird, kann durch die ideologisch-christliche Verhärtung erst erzeugt oder zumindest verstärkt werden. Mit RUPPERT (1989:17) muß hierzu gesagt werden: „Die christliche Auseinandersetzung mit dem Okkultismus und Spiritismus darf nicht selber okkult sein!“ SchülerInnen dürfen nicht zum Objekt der eigenen Angstabwehr und der in der Grundstruktur selbst satansgläubigen Stabilisierung von christlichen Okkultisten werden.

3. Auf der anderen Seite finden sich *esoterische Legitimationen* des Okkulten und Spirituellen im Unterricht. Denn nicht zuletzt die pädagogischen Expertenkreise partizipieren am breiten esoterischen oder New-Age-Spektrum. In der Auseinandersetzung mit Okkultismus oder New-Age im Unterricht sind immer auch eigene Überzeugungen und Lebensformen der Pädagogen angesprochen und somit auch implizit oder explizit geteilte esoterische Überzeugungen. Vor allem in Verbindung mit Jugendlichen, die okkulten und spirituellen Erfahrungen aufgeschlossen gegenüberstehen, können Pädagogen in eine Propagierung alternativ-spirituelle Lebensformen verfallen, anstatt eine Auseinandersetzung um verschiedene Deutungsformen, Lebensformen und Glaubensüberzeugungen zu eröffnen. Implizit kann damit ein Näherungsversuch gegenüber Jugendlichen verbunden sein, mit denen – unter Ausschluß anderer Schüler und zur eigenen Stabilisierung – eine exklusive Lebensform und alternative Weltdeutung geteilt wird.

4. Dies gilt auch für eine *jugendkulturelle Annäherung*. Jugendkulturelle Praktiken, wie Gläschenrücken, Heavy-Metal-Platten, Okkult- bzw. Horrorvideos, Todessymbole oder magische Embleme sollen in den Unterricht einbezogen werden. Damit kann die Absicht verbunden sein, die Lehrer-Schüler-Distanz zu reduzieren, Zugang zum ausgeblendeten Lebensbereich der Jugendlichen zu erhalten, um daran ansetzend Lernprozesse zu initiieren. Diese pädagogische Annäherung an den Jugendlichen, die eine persönlichere Auseinandersetzung mit Okkultem ermöglichen und die Motivierungsprobleme des Lehrers lösen soll, ist widersprüchlich. Denn erstens können Jugendliche dies als pädagogischen Übergriff auf ihre Privatsphäre erfahren und angesichts der Einforderung von Persönlichem (etwa der Todesemblematis bei den Gruftis) auf Distanz bestehen, sowohl wegen der institutionellen

Hierarchie und Macht und weil die Klasse eine Zwangsgemeinschaft oftmals rivalisierender Cliques ist und die in den jugendkulturellen Symbolen enthaltene Mitteilung von Persönlichem auch Risiken birgt, etwa Ablehnung durch oder Bloßstellung vor den Gleichaltrigen. Zweitens besteht die Gefahr, daß der jugendliche Alltag lediglich als didaktischer Motivierungsstrick in den Unterricht aufgenommen wird, was bei den Jugendlichen schnell Enttäuschung auslösen kann. Drittens kann die unterrichtliche Inszenierung von Außerunterrichtlichem (z.B. Pendeln) nicht mit den Erlebnisintensitäten der Freizeit konkurrieren und gerade bei Jugendlichen, die okkultes Engagement als Flippraxis betreiben, besteht eine Reserve, die Alltagsthreads zu 'theoretisieren'. Wenn SchülerInnen diese 'jugendkulturelle Annäherung' als pädagogische Motivierungsstrategie enttarnen, dann kann daraus eine Verweigerung gegenüber der unterrichtlichen Einforderung persönlicher Erfahrungen resultieren und der pädagogische Stabilisierungsversuch einer 'jugendkulturellen Näherung' scheitert.

5. In der pädagogischen Haltung einer *Therapeutisierung des Okkulten* können Lehrer, angeleitet durch den Gefahrenblick, im Tragen von Pentagrammen, verkehrten Kreuzen, den Todes- und Horrorsymbolen der Heavy-Metal-Kutten, in Berichten von Gläseln und Pendeln Anzeichen psychischer Störungen sehen. Diese Pädagogen versuchen mit den Jugendlichen über persönliche Hintergründe und Probleme zu reden, auf die Gefahren des Okkulten aufmerksam zu machen usw. Daraus kann – trotz bester jugendschützerisch-helfender Absicht – zum einen eine Dramatisierung und subtile Pathologisierung resultieren. Außerdem aber besteht die Gefahr, den Jugendlichen zu nahe zu rücken, eine helfende Aufdringlichkeit zu entwickeln, die eher zu einem Rückzug der Jugendlichen führt. Aufgrund unserer bereits skizzierten Kritik an der Gefahrenperspektive, die vor dem „unkontrollierten Umgang“ mit dem Unbewußten warnt, kann die 'Therapeutisierung des Okkulten' auch als eigene Stabilisierung und Abwehr gegenüber dem gefährlichen, 'die Ordnung störenden' Unbewußten verstanden werden.

Das Thema Okkultismus als Unterrichtsthema, soviel dürfte deutlich geworden sein, stellt nicht nur eine Lernaufgabe für die SchülerInnen dar, sondern zuerst und vor allem eine Herausforderung an die Pädagogen. Wenn und solange PädagogInnen im Unterricht mit eigener Stabilisierung und Abwehr beschäftigt sind, kann nicht gelingen, was die zentralen Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischer Praxis angesichts des Jugendokkultismus wären: Das Geheimnis der Welt, die zum Teil 'okkulte Gesellschaft', sich selbst und die offenen oder latenten magischen Anteile des Selbst besser verstehen zu lernen.

4. Konzeptionelle Überlegungen zur (religions-)pädagogischen Praxis im Umgang mit dem Okkultismus

4.1 Unterrichtsentwürfe zum Thema 'Okkultismus' – einige Beispiele

Bei der Durchsicht der Unterrichtsentwürfe zum 'Okkultismus' läßt sich eine Tendenz zur Einbeziehung oder Wiedergewinnung des Erfahrungsbezugs erkennen; sie fällt besonders im Vergleich zwischen älteren und neueren Modellen ins Auge und ist wohl eine Reaktion auf die sogenannte 'Okkultwelle'.

Die älteren Entwürfe folgen eher der traditionellen didaktischen Zielorientierung und Unterrichtsgestaltung, wie sie für die Sekundarstufe I beispielsweise von SCHMIDT/THIERFELDER (1978) oder von JANZEN (1975) vorgeschlagen, in einigen neueren Entwürfen wiederholt werden (z.B. HAPPEL 1989; MERTIN 1990) und in vielen Religionsbüchern ihren Niederschlag gefunden hat: Aberglaube (häufig anhand des Horoskops) wird thematisiert und einige Ursachen aufgezeigt, um dann mehr oder weniger unvermittelt mit biblischen Texten und dem christlichen Glauben konfrontiert zu werden. Dies führt z.B. bei HAPPEL (1989) dann zu folgender Stundenaufteilung, die für derartigen Religionsunterricht nicht untypisch ist:

1. Std.: Aberglaube
2. Std.: Horoskop
3. Std.: Horoskop
4. Std.: Gegenstände, Sprüche, die mit Aberglaube zu tun haben
5. Std.: Vorstellungen von Glück
6. Std.: Magie
7. Std.: Schadenszauber / Gegentext: 5.Mose 18
8. Std.: Saul bei der Hexe von Endor / evtl. Infoblatt zu Spiritismus.

Etwas anspruchsvoller wird die wissensorientierte didaktische Absicht für die SchülerInnen der Sekundarstufe II formuliert, bleibt aber innerhalb des Horizonts, der detailliert in dem umfangreichen Werk von JANZEN (1975) vorgeschlagen wird: In seinem Entwurf, „Talisman, Telepathie, Hellsehen, Spuk – Irrglaube oder Wahrheit? Die Okkulten Phänomene und der christliche Glaube“ (JANZEN 1975:65-123) für SchülerInnen der Sekundarstufe I oder II stellt JANZEN detailliert die Intention-, Themenschwerpunkt- und Lernzielformulierung dar, aus denen seine Zielsetzung klar hervorgeht:

- Formen des Aberglaubens heute kennenlernen und auf ihre Ursachen (hauptsächl.: Angst) zurückführen;
- Erklärungsmodell der tiefenpsychologisch orientierten Parapsychologie kennenlernen;
- die Konsequenzen für das Welt- und Menschenbild erkennen, d.h. daß diese Phänomene „nicht über unsere Wirklichkeit hinausweisen und nichts mit der echten Transzendenz, der Wirklichkeit und dem Bereich Gottes zu tun haben“;

- also: Unterscheidungskompetenz zwischen christlichem Glaube und okkul-
ten Phänomenen gewinnen;
- Unterschied zwischen Religion (und Okkultismus sieht JANZEN als „eine
Form von Religion“) und Glaube erkennen.

In seinem für die Sekundarstufe II ausgearbeiteten Entwurf, „Parapsychologie, Spiritismus und christlicher Glaube“ (JANZEN 1975:175-196) steht die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Spiritismus (ohne den Alltagsbezug zum Aberglaubens so stark zu thematisieren) im Zentrum:

- Die Einführung in die Parapsychologie (z.B.Forschungsarbeit RHINES) und die Palette parapsychologischer Erscheinungen stehen am Anfang;
- Die Behandlung des Spiritismus und seiner Welterklärung folgen;
- Spiritismus und christlicher Glaube sollen gegenübergestellt und die Unterschiede begriffen werden.

Freilich ist dieser fundierte Unterrichtsvorschlag mit seiner Überbetonung der intellektuellen und wissensorientierten Auseinandersetzung von einem neueren Vorschlag JANZENS (1988) erweitert und modifiziert worden, der den Erfahrungsbezug stärker betont.

Als eine neuere, auf die Okkultfaszination und mögliche Okkulterfahrungen der SchülerInnen eingehende Konzeption, die jedoch keine praktischen Erfahrungen und Experimente in den Unterricht aufnimmt, könnte beispielsweise auf GATHERS (1989) Entwurf hingewiesen werden oder auf den Entwurf von HOFFMANN (1989), der folgende Stundenfolge vorsieht – die als typische Skizze gegenwärtiger Unterrichtspraxis zum Thema 'Okkultismus' gelten kann:

1. Std.: Einführung in das Thema 'Okkultismus' (Medien: Fragebogen)
2. Std.: Erfahrungen mit Okkultismus (SchülerInnen berichten ungezwungen)
- 3./4. Std.: Okkultismus – was ist das? (Erläuterung der verschiedenen Praktiken und deren Funktion)
5. Std.: Erklärungsmodelle paranormaler Phänomene (Medien: animistische und spiritistische Erklärung)
6. Std.: Ursachen/Motive für die Hinwendung zum Okkultismus
7. Std.: Gefahren des Okkultismus (anhand von Fallbericht)
8. Std.: Satanismus/Satanistische Rockmusik
- 9./10. Std.: Christlicher Glaube und Okkultismus – Biblischer Hintergrund
11. Std.: Christlicher Glaube und Okkultismus – Antworten des Glaubens und kirchliche Reaktionen.

Einen mit HOFFMANN vergleichbaren Ansatz schlagen RAUSCH/TÜRK (1991) in ihrer jüngst erschienen, vorwiegend für die Erwachsenenbildung gedachten Arbeitshilfe vor. Noch etwas deutlicher soll an Erfahrungen der SchülerInnen angeknüpft werden, damit unter Hinweis besonders auf animistische und modernste parapsychologische Erklärungsansätze sowie durch Thematisierung der Motive für die Okkultfaszination eine „differenzierte Bewertung“

und eine eigene Stellungnahme und Strategie des (künftigen) Umgangs mit Okkultpraktiken gefunden werden kann. Warum für den Unterrichtsentwurf, den RAUSCH/TÜRK am Ende ihres Buches veröffentlichen, die theologische Dimension fehlt, bleibt, angesichts der breiten Entfaltung auch theologischer Aspekte im gesamten Buch, unverständlich. Im Unterrichtsentwurf von RAUSCH/TÜRK werden Erfahrungen zwar aufgenommen, jedoch nicht ausreichend in ihrer Tiefe reflektiert, leider auch überhaupt nicht unter religiösen und theologischen Gesichtspunkten.

JANZEN hat, wie bereits erwähnt, vorgeschlagen, den Erfahrungsbezug – bis hin zu Pendelversuchen im Unterricht – stärker in den Vordergrund zu stellen, einen Erfahrungsbezug, dem sich auch die Lehrer nicht verschließen sollten: „Ein Lehrer, der hier eigene Erfahrungen gemacht hat und verarbeitet hat, wird das Thema in ganz anderer Weise behandeln und Schüler in ihren Erfahrungen helfend begleiten können. Er wird dann auch in glaubhafter Weise eine Relativierung oder In-Frage-Stellung okkultler Erfahrungen seiner Schüler – etwa in ihrer Deutung als Transzendenzerfahrungen – vornehmen können.“ (JANZEN 1988:199f)

Dieser 'Pendel'-ausschlag von weitgehender Erfahrungsabstinenz hin zur Einbeziehung von Okkultpraktiken in den Unterricht hat in den letzten Jahren Schule gemacht, wie z.B. der Bericht BÖCKERS (1989) und anderer PädagogInnen dokumentiert, und hat sich bereits in einem Unterrichtsentwurf niedergeschlagen: in dem Entwurf für den Religionsunterricht an der Berufsschule, den ENGELKE (1987) vorgestellt hat. Dieser Unterrichtsentwurf ist darum von besonderem Interesse, weil er neue Wege des pädagogischen Umgangs mit dem jugendlichen Okkultismus aufzeigt. ENGELKES Versuch macht deutlich, daß der thematische Fokus von der – vorwiegend mit dem Spiritismus geführten – intellektuellen Auseinandersetzung um die Weltbildproblematik und die von ihr tangierten theologischen Themen auf die Motiv- und Erfahrungsdimension der Jugendlichen gelegt werden kann und sollte. So nennt ENGELKE das Grundthema seines Unterrichts „Angst und Befreiung“. Eher auf Drängen der SchülerInnen hat sich ENGELKE dazu entschlossen, praktische Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen. Das Ergebnis ist ein Unterrichtsentwurf, der folgende Schritte vorsieht:

1. Schritt: Erfahrungshorizont orten, Vorwissen abklären, Abgrenzung des Themas von Parapsychologie einerseits und Satanskult andererseits.
2. Schritt: Das Außergewöhnliche, Problematisierung der Begriffe 'außergewöhnlich' und 'normal', Selbstwahrnehmung der Phantasie mittels Assoziationsübungen.
3. Schritt: Durchführung eines Experiments, zum Beispiel Pendeln, Erstellung eines Gedächtnisprotokolls.
4. Schritt: Darstellung eines Erklärungsmodells, das nachvollziehbar macht, warum spiritistische Sitzungen funktionieren; Anwendung des Modells auf das Gedächtnisprotokoll.
5. Schritt: „Wovor habe ich Angst“ – Gespräch über Angst ohne Pendeln.

In seinem Erklärungsmodell sucht sich ENGELKE der geheimnisvollen Erfahrungsdimension, die in spiritistischen Sitzungen erfahren wird, aufklärend zu nähern: Unter Verweis auf „nicht-bewußtes Wissen, Vorstellen oder Ahnen“ und auf „nicht-bewußtes Tun als Selbstäußerung verschiedener Schichten des Menschen“ sowie auf die Erfahrung des „Wir-Bewußtseins“, das in „in der Trance, in Träumen“ erfahren wird, möchte ENGEKLE das Phänomen verstehbar machen, daß in den Okkultpraktiken möglicherweise Vergessenes, Verdrängtes und Ängstigendes herbeigerufen, projiziert und bearbeitet wird: „Die indirekte Mitteilung erlaubt das Äußern von Tabuisiertem und von Leid bei gleichzeitiger (vorübergehender) Minderung des Leidensdrucks.“ (ENGELKE 1987:720) Um dies zu verdeutlichen, schlägt ENGELKE die Arbeit mit „Verfremdungstechniken“, etwa mithilfe des Arrangements eines „Gesprächs unter Puppen“ vor:

„Hier liegt der Transfer besonders nahe: Nicht ich konfrontiere mich mit meiner Angst, meinen Befürchtungen etc., sondern das Pendel offenbart es mir beziehungsweise der in dem Pendel anwesende Geist.“ (ENGELKE 1987:722)

Der von ENGELKE skizzierte Weg eines Unterrichts über 'Okkultismus' bringt didaktische Dimensionen ins Spiel, die, jedenfalls hinsichtlich des Unterrichts über 'Okkultismus', bislang vernachlässigt worden sind: Selbstreflexion und Selbstverstehen, sowie Aspekte des Symbolverstehens. Die umsichtige Ausgestaltung dieser didaktischen Perspektiven sollten für die Praxis des Unterrichts zum 'Okkultismus' erwogen werden, weil sie okkultfaszinierten Jugendlichen einen tiefgreifenden und heilsamen Lernprozeß eröffnen könnte: die geheimnisvollen Erfahrungen, bis hin zu den Botschaften der 'Geister' als Ausdruck von motivational und lebensgeschichtlich verankerten (und, zumindest andeutungsweise, verortbaren) eigenen Erfahrungen zu verstehen, und den symbolischen Gehalt derartiger Äußerungen wahrzunehmen.

4.2 Ziele für die (religions-)pädagogische Praxis

Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen? Im folgenden wollen wir eine systematisierte Zusammenstellung der Unterrichtsziele vorstellen und zur Diskussion stellen. Bereits in den vorgestellten Unterrichtsentwürfen sind allgemein-pädagogische und religionspädagogische Ziele formuliert und umgesetzt und in den vorangehenden Abschnitten waren bereits Ziele impliziert, die hier trotz Wiederholung – der Systematik wegen – zusammengefaßt und aufgeführt werden sollen. Eines der globalen Ziele sollte die Thesenreihe eröffnen, denn seine Mißachtung würde die angesichts des Okkultismus angezeigten Lernprozesse blockieren oder verhindern:

These 1: Wenn es insgesamt um eine kritisch reflexive Aufarbeitung der Struktur okkultur Weltdeutungen und ihrer Konsequenz für das Alltagsleben Jugendlicher gehen soll, darf okkultes Engagement nicht subsumptionslogisch stigmatisiert werden; darum gilt es, die Gefahrenperspektive zu relativieren und Dramatisierungen zu vermeiden.

4.2.1 Ziele für die Jugendlichen, sich selbst zu verstehen

Auf den notwendigen Lernprozeß des Selbstverstehens der Jugendlichen, des besseren Verstehens der eigenen Okkultfaszination, muß sich der Unterricht besonders einstellen: mit den Stichworten 'fallverstehend' und 'sozialisationsbegleitend' können die Ziele grob skizziert werden. Mit diesem Anliegen kann vorsichtig und nochmals modifiziert an eine Unterrichtskonzeption angeknüpft werden, die als 'therapeutischer' oder nach streitbarer Diskussion modifiziert: als 'sozialisationsbegleitender' Unterricht (STOODT 1977) konsequent seelsorgerische Elemente in den Religionsunterricht einbeziehen will (Vgl. BÜTTNER 1991).² Begleitung impliziert jedoch zunächst und vor allem, den SchülerInnen dabei zu helfen, sich selbst und ihre Okkultfaszination in ihrer lebensgeschichtlichen Bedingtheit besser zu verstehen. Dies kann am besten anhand eines 'fremden Falls' und dann möglicherweise am Fall der 'eigenen' Lebensgeschichte geschehen:

These 2: Eigene Erfahrungen der Jugendlichen sollten nach Möglichkeit in den Unterricht einbezogen werden. Die jugendlichen Erfahrungen sollten freilich nicht als Anbiederung oder Motivationstrick fungieren, vielmehr:

These 3: Ein Unterricht zum Thema 'Okkultismus' soll den SchülerInnen ermöglichen, die motivationale, lebensgeschichtliche und soziale Verwurzelung der Okkultfaszination und ihre 'Logik' anhand eines 'fremden' Fallberichts zu verstehen, wobei die Arbeit am 'eigenen Fall' eher erst am Ende zu stehen hätte und Freiwilligkeit impliziert.

These 4: Im Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollen Möglichkeiten eröffnet werden, die motivationale, lebensgeschichtliche Verwurzelung der eigenen Okkultfaszination besser zu verstehen.

Dieses zweite Unterrichtsziel, zweifellos das weit anspruchsvollere, sollte trotz der größeren Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung nicht aus den Augen verloren werden; hier ist das Einfühlungsvermögen und die Kreativität der pädagogischen Experten herausgefordert. Es sind Sternstunden pädagogischer Praxis, wenn Jugendliche über sich selbst und ihre Lebensgeschichte reflektieren, wenn eigene Erfahrungen eingebracht werden und miteinander darüber gesprochen wird; und solche Sternstunden können und sollen durchaus auch in Klassenzimmern stattfinden, weil Schule nicht gänzlich zur Anstalt der reinen Wissensvermittlung verkommen darf und in ihm höchst subjektbedeutsame Bildungsprozesse stattfinden und in der selbstreflexiven Auseinandersetzung neue Kompetenzen entfaltet werden können. Allerdings ist für diese Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst Freiwilligkeit konstitutiv, d.h. diese Teile des Unterrichts ergeben sich

² Daß solche seelsorgerliche Prozesse im Unterricht auf keinen Fall erzwungen werden dürfen, ist gegen ein zwanghaftes Mißverstehen der Konzeption eines 'therapeutischen' Unterrichts festzuhalten. Ein 'sozialisationsbegleitender' Unterricht muß den freiwilligen Charakter jeglichen subjektbezogenen Lernens besonders respektieren.

entweder spontan in der Arbeit am Gegenstand 'Magie und Okkultismus' oder als Ergebnis gemeinsamer Absprache zwischen Lehrer und Schülern, sind also vom Lehrer nur begrenzt 'planbar' und keinesfalls einfordernbar.

Andererseits ist vor einer therapeutischen Selbstüberschätzung oder -überlastung der LehrerInnen zu warnen:

These 5: PädagogInnen sollten den Jugendlichen zwar die Bereitschaft zu persönlichen Gesprächen über Okkultes signalisieren, sich aber mit dem therapeutischen Gestus zurückhalten, um keine überzogenen Erwartungen zu wecken und sich nicht in überfordernde psychische Dynamik verstricken zu lassen.

Wenn Jugendliche von sich aus das Gespräch suchen und der Eindruck schwerwiegender Problematiken entsteht, sollten die Jugendlichen, freilich ohne weiteren Gesprächen völlig auszuweichen, an beratende oder therapeutische Einrichtungen verwiesen werden.

4.2.2 Ziele für das Verstehen der Welt

Was bereits oben zur möglichen gesellschaftlichen Bedingtheit der Okkultfaszination Jugendlicher gesagt worden ist, daß Jugendliche hiermit auf die Undurchschaubarkeit und 'Okkultheit' der gesellschaftlichen Strukturen reagieren, hat Implikationen für den Unterricht über unser Thema, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Es ist ein Lernerfolg im Sinne des Verstehens der sozialen Welt und der eigenen Einbindung in sie, wenn Jugendliche lernen, durch die vordergründige Okkultfaszination auf deren Ursachen in der 'gesellschaftlichen Okkultheit' 'durchzublicken'. Diese könnte und müßte auch in die (religions-)pädagogischen Zielformulierungen aufgenommen werden.

These 6: Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollte darum bemüht sein, den Jugendlichen den 'Durchblick' durch die Okkultfaszination hindurch auf die 'gesellschaftliche Okkultheit' zu eröffnen.

Außer dem Verstehen der sozialen Welt steht beim Thema Okkultismus – und häufig allzu dominant – das Verstehen der natürlichen, physikalischen Welt zur Debatte. Hier kann und darf der Unterricht jedoch nicht ausweichen:

These 7: Im Unterricht über 'Okkultismus' muß eine kritische Analyse der Deutungen und Erklärungen des Okkulten erfolgen. Ohne dies ist ein Verstehen der Welt, in der eben auch Magisches und Okkultes vorkommt, unzureichend.

Ein Grund für eine kritische Analyse der Erklärungsmodelle zum Okkultismus besteht auch darin, daß damit die unter Jugendlichen gängige – und meist angstbesetzte! – spiritistische Deutung relativiert werden kann:

These 8: Eine Deutung der okkulten Phänomene anhand des Modells der 'psychischen Automatismen' kann angstvermindernd und entlastend sein.

Andererseits besteht die Gefahr bei der Analyse der verschiedenen Erklärungsmodelle, daß sich das Interesse der SchülerInnen darauf fixiert, das Okkulte nun doch mit physikalischen Modellen erklären zu wollen. Und mit den

vorliegenden Erklärungsmodellen ist ja längst nicht alles erklärt. Dieser Unterrichtsgegenstand sperrt sich gerade gegen die totale Erklärbarkeit. Aber eben dies gilt es hier zu lernen: Unsere Auffassung von Natur und deren Gesetzmäßigkeiten sind Annäherungen und Konstrukte, die jeweils zur Revision anstehen:

These 9: SchülerInnen sollten verstehen und akzeptieren lernen, daß die Erfahrungen mit dem Okkulten ein Beispiel dafür sind, daß Nicht-Erklärbares, Unerklärbares, Geheimnis und Kontingenz zum menschlichen Leben dazugehören.

Diese These hat Implikationen für ein allgemeines, kognitiv-entwicklungspsychologisches Lernziel: Voraussetzung für ein angemessenes, wirkliches Verstehen und Akzeptieren dieser Unerklärbarkeit ist die Kompetenz zur Anwendung von entsprechenden (formal-operationalen) Denk-Operationen im Sinne einer Dezentrierung von Weltbildern und Welterklärungen.

These 10: Da die 'Unabgeschlossenheit' der Deutung des Okkulten ein anregendes Lernfeld für Nicht-Erklärbarkeit und komplementäres Verstehen darstellt, könnten und sollten angesichts des Okkultismus SchülerInnen komplexes Verstehen entfalten und anwenden lernen.

4.2.3 Ziele für das Verstehen von Religion

Auch für die spezifisch religionspädagogischen Ziele ist die Lernaufgabe im Hinblick auf die natürliche, physikalische Welt, die darin besteht, Nicht-Erklärbarkeit anzunehmen und zu akzeptieren, von großer Bedeutung. Die unterrichtliche Behandlung von Natur- und Wirklichkeitsauffassung könnte auf das Symbolverstehen, besonders der symbolischen Rede von 'Gott', 'Geister' und 'Satan' fokussiert werden:

These 11: Eine angemessene Behandlung des Themas 'Okkultismus' impliziert eine Entwicklung von einem konkret-magisch-eindimensionalen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis hin zu einem mehrperspektivisch-offenen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis.

These 12: Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollte auch Entwicklungsschritte in der Glaubensentwicklung oder religiösen Entwicklung, besonders hinsichtlich der religiösen Symbole 'Gott', 'Geister' und 'Satan' anregen und anwenden lehren.

In inhaltlicher Hinsicht sind für eine Symboldidaktik im Unterricht zu unserem Thema folgende Ziele zu formulieren:

These 13: Ein analytisch-erklärender Zugang zu den im Okkultismus angesprochenen Symbolen könnte SchülerInnen dabei helfen, Wünsche und Hoffnungen, Ängste und Befürchtungen, die in diesen Symbolen zum Ausdruck kommen, zu verstehen.

These 14: In den Unterricht über 'Okkultismus' sollten zentrale kulturelle und religiöse Symbole eingebracht und ins Spiel gebracht werden (z.B. Symbole des Todes, des Bösen, des Dämonischen), die mit den

Symbolisierungen des Okkultismus in kritisch-kreative Interaktion treten können.

Aus dieser hier nur kurz skizzierten thesehaften Zusammenstellung der Unterrichtsziele möchten wir im folgenden zwei näher erläutern. Wir greifen die Ziele eines *fallverstehenden Zugangs* und der *Entwicklung des Symbolverstehens und der Symbol-Begegnung* deshalb heraus, weil sie in der didaktischen Umsetzung zu unserem Themenbereich noch kaum Berücksichtigung gefunden haben und darum etwas näher ausformuliert und begründet werden müssen. Doch greifen wir diese beiden Schwerpunkt auch mit der Absicht heraus, die Auflistung der konzeptionellen Ziele zum Unterrichtsthema 'Okkultismus' mit zwei deutlichen Akzenten zu versehen, die als Leitperspektiven für eine mögliche, vom Lehrer oder der Lehrerin je neu – nämlich der Klassensituation angepaßt – zu entwerfende Unterrichtskonzeption tragen könnten.

4.3 Überlegungen zum exemplarischen Fallbezug im Unterricht

Was nun ist 'fallverstehender Zugang'? Und was kann 'fallverstehender Zugang' für den Unterricht bedeuten? Zum einen versucht ein 'fallverstehender Zugang' im Unterricht das unverbundene Nebeneinander mehr oder weniger auswendiggelernter Wissensfragmente und -kataloge (vgl. die skizzierten Unterrichtseinheiten), das gerade kein grundlegendes Verstehen von Inhalten bedeutet, zu überwinden. An die Stelle solcher, fast beliebig wirkender, Wissenskataloge soll die zeitexpansive deutende Erschließung von Bedeutungsstrukturen in der Konzentration auf einen 'Fall' treten. Zum zweiten aber ist vorerst noch unklar, was im Unterricht 'der Fall ist'. Denn dort steht ja nicht der einzelne Jugendliche mit seiner konkreten und 'ganzen' Subjektivität und Lebensgeschichte im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Vermittlung von 'Inhalt' und jeweiliger 'Bildungsgeschichte' im Medium pädagogischer Interaktion. In der sozialwissenschaftlichen Forschung bedeutet die hermeneutische Rekonstruktion einer Einzelfallstruktur, daß damit zugleich eine Erkenntnis über die soziale Struktur gewonnen und somit am exemplarischen Fall eine verallgemeinerbare Erkenntnis über das Soziale erzeugt wird. Im therapeutischen Diskurs werden im 'fallverstehenden Zugang', durch das Zusammenspiel, den Prozeß und die Kontrolle von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen abgewehrte und abgespaltene Teile der Subjektivität wieder zugänglich gemacht und dem Subjekt damit ein offenerer und flexiblerer Umgang mit dem Unbewußten ermöglicht. Im Unterricht nun kann keines der beiden Modelle 'fallverstehenden Zugangs' ungebrochen zur Geltung kommen. Denn Unterricht kann weder sozialwissenschaftlich-hermeneutische Forschung im Sinne der Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse noch therapeutischer Diskurs, mit dem dafür notwendigen Setting (Arbeitsbündnis, Freiwilligkeit, Schweigepflicht etc.), sein. Aber vielleicht läßt sich von der Sachdimension her, der Beschäftigung mit dem 'Inhalt' – hier dem Magischen – eine Analogie zwischen Unterrichtsprozeß als exemplarischem

'Erkenntnisprozeß' und der wissenschaftlich-rekonstruktiven Erkenntnisgenerierung konstruieren, die wiederum anschlussfähig sein könnte für subjektrelevante Aspekte des therapeutischen Diskurses.

Bezugs- und Ausgangspunkt in einem derartigen Unterrichtsprozeß wäre der 'fremde Fall': Dies könnte etwa die – medial unterschiedlich vermittelte – Darstellung eines magischen Rituals in einer 'archaischen Kultur' sein, auch unterschiedlich repräsentierte Tradierungen des Magischen in den europäischen 'Volkskulturen', genauso aber auch Interviewausschnitte, autobiographische Berichte oder Dokumente von Jugendlichen, die mit Magischem experimentieren. Entgegen dem moralischen, dem aufklärerischen Entlarvungs- oder dem Gefahrendiskurs wäre in einem ersten interpretativen Zugang zu diesem 'fremden Fall' im Unterricht zu klären, was das Magische ist, welche Bedeutung und Struktur es besitzt (was Zeitentlastetheit fordert!). In diesem ersten Schritt hätte ein derart 'fallbezogener' Unterricht tatsächlich eine Nähe zum hermeneutischen Forschungsprozeß: Zwar würde es im Unterricht nicht prinzipiell um die Entdeckung des wissenschaftlich 'Neuen' gehen, aber im Sinne eines offenen, emergenten Deutungsprozesses wäre es für die jeweilige Bildungsgeschichte einzelner Jugendlicher möglich, daß sie für sich 'Neues' entdecken und anhand der Analyse eines exemplarischen magischen Falles sich ein neues Verständnis dessen erschließen, was Magie bedeutet (vgl. etwa OEVERMANN 1991). Anhand der exemplarischen Analyse des 'fremden' magischen Falles könnten die Schüler – ohne daß sie als 'Lernstoff' damit konfrontiert würden – jene magischen Gesetzmäßigkeiten für sich neu entdecken, die etwa FRAZER oder MAUSS in ihren soziologischen und kulturanthropologischen Studien entdeckten (FRAZER 1890; MAUSS 1903). Indem die Jugendlichen die magischen Praktiken als eine kulturelle Praxis begreifen, die eine ständige Variation über das Thema der Kausalität darstellt – also: Wie und warum geschieht etwas, wodurch sind Ereignisse zu beeinflussen, wie kann Erwünschtes herbeigeführt und Schaden abgewendet werden, wie sind Schicksalsschläge zu verhindern, warum werde ich, meine Familie, das Dorf, der Stamm etc. von diesem Ereignis getroffen usw? –, kann der Blick vom 'fremden' magischen Fall darauf gerichtet werden, wie in der 'eigenen' Gesellschaft und im eigenen sozialen Alltag mit Krisen, Unglück, Katastrophen, mit Gefahr, Niederlage, Scheitern, Krankheit, Tod, der unaufhebbaren Unbestimmtheit und Offenheit der Zukunft umgegangen wird. Hier liegt schließlich auch der Ansatzpunkt für Vergleiche zwischen den oftmals als 'primitiv', 'zurückgeblieben' oder 'unzivilisiert' etikettierten magisch Praktizierenden oder 'Okkultgläubigen' und den hochmodernen, scheinbar vollends rationalen sozialen Praktiken der Wissenschaft, der Technik, aber auch der Politik. Wenn in den magischen Praktiken davon ausgegangen wird, daß Gegenstände, die einmal in Verbindung standen, auch getrennt Wirkung aufeinander besitzen, daß mit der symbolischen Darstellung eines Ereignisses dieses selbst herbeizuführen ist, und daß mittels der symbolischen Darstellung des Gegenteils ein Geschehen aufgehoben werden kann, dann kann danach

gefragt werden, ob weite Bereiche der 'modernen Gesellschaft' nicht von derartigen magischen Gesetzmäßigkeiten durchdrungen sind.

Die exemplarisch anhand der Erschließung des Bedeutungsgehaltes des 'fremden Falles' gewonnene Erkenntnis über die Magie als einer kulturellen Praxis ermöglicht somit einen Perspektivenwechsel: Es kann danach gefragt werden – und hier wäre die Arbeit an neuen 'fremden Fällen', etwa den Reden von Politikern, den Darstellungen der Werbung, großen Sportereignissen etc. notwendig –, in welchen Formen das Magische im Alltag der modernen Gesellschaft 'unerkant' und vermischt mit wissenschaftlichen, technischen, kulturellen oder politischen Praktiken fortbesteht (vgl. LUHMANN 1977; ZINGERLE/MONGARDINI 1987): So wäre zu fragen, ob etwa die monoton wiederholten 'Beschwörungsformeln' des 'Aufschwungs Ost', nicht im Grunde politisch verkleidete 'magische Formeln' einer Beeinflussung der Zukunft darstellen und ob die Hinweise an Kritiker dieser Zukunftsbeschwörung, sie würden mit ihren 'Schwarzmalereien' nur die Realisierung des Aufschwungs verhindern, nicht Ausdruck einer magischen Denkstruktur sind – daß nämlich bereits der zweifelnde Gedanke gegenüber einem Ereignis dieses verhindern könne.

Ermöglicht somit die exemplarische Entdeckung der magischen Strukturen und Bedeutungen am 'fremden Fall', dem Magischen in seinen latenten Formen in der modernen Gesellschaft und kulturellen Realität nachzuspüren, so eröffnet die Entdeckung der 'magischen Gesetze' auch den Übergang zum 'eigenen Fall'. Indem das Magische als kulturelle Praktik der Beeinflussung von Zeit, Raum und Personen, der Machtausübung, der Gewalt über das Schicksal, der Beherrschung der Ungewißheit erscheint und der 'magische Diskurs' als eine symbolische Zirkulation von Kraft zwischen den Polen von Allmacht und Ohnmacht (vgl. FAAVRE-SAADA 1979), wird in der Erschließung des fremden Falles zugleich das Eigene evoziert. Wenn gerade für Jugendliche davon ausgegangen wird, daß in den unterschiedlichen Manifestationen einer Adoleszenzkrise die Wiederbelebung narzißtischer Omnipotenz- und Vollkommenheitsphantasien zentral ist, ja daß diese Regression auf narzißtische Idealphantasmen und Omnipotenzphantasien eine notwendige Begleiterscheinung der Adoleszenz ist, damit die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Ordnung ihr Selbst herausbilden können (vgl. BLOS 1979, ERDHEIM 1982, HELSPER 1991), dann bedeutet die Auseinandersetzung mit den magischen Omnipotenzstrukturen, hinter denen die Abwendung der Ohnmacht und Hilflosigkeit und letztlich die Angst steht, daß diese adoleszenten Selbstanteile implizit mitthematisiert und mitreflektiert werden. Indem in der Analyse des 'fremden Falles' auch die animistischen und magischen Denkstrukturen des Kindes erschlossen werden können, die Partizipationsbeziehungen, wie sie PIAGET als Bestandteil der kognitiven Entwicklung herausgearbeitet hat und wie sie auch im Erwachsenenendenken noch fortbestehen (vgl. PIAGET 1926), wird es für die Jugendlichen möglich,

ihr eigenes Denken daraufhin zu befragen, wo es magische und partizipatorische Züge aufweist.

Wesentlich an diesem Transfer zwischen fremdem Fall und eigener Lebensgeschichte ist, daß nicht nur Jugendliche, die selbst mit Magischem experimentieren, dazu animiert werden, ihre 'eigenen' Erfahrungen ergänzend, bestätigend oder auch kontrastiv zum interpretierten 'fremden' Fall einzubringen, sondern gerade auch Jugendliche, die dem Magischen mit Unverständnis und Abwertung begegnen, dazu in die Lage versetzt werden können, über das 'eigene Magische' nachzudenken und in vielfältigen eigenen Gedanken und Handlungen magische Strukturen zu entdecken vermögen, die das Magische plötzlich nicht mehr als 'dumme', 'rückständige' oder irrationale Tätigkeit erscheinen läßt, sondern als unerkannten Bestandteil des eigenen Lebens erfahrbar macht. Das Magische könnte in diesem Sinne 'entdämonisiert', sozusagen 'veralltäglicht', werden, während ein aus der Gefahrenperspektive gespeister Unterricht letztlich die dämonisch-okkulte Aura des Magischen nur noch verstärken würde. Indem der fremde Fall exemplarisch entschlüsselt wird, wird das Fremde zugänglich und kann im Bildungsprozeß zum Vertrauten werden. Das vertraut gewordenen Fremde eröffnet in der Evozierung des fremden Eigenen einen Zugang zur eigenen Geschichte und zu latenten Spuren der eigenen Subjektivität und das bislang unbegriffene Fremde kann zum bislang unerkannten Eigenen werden. Hier wäre die systematische Anschlußstelle für jene selbstreflexiven Prozesse, wie sie 'rein' im subjektorientierten therapeutischen Diskurs vorliegen. Im Unterricht aber wäre die Evozierung des Eigenen immer über die exemplarische Vermittlung der 'Sache' geregelt: Die Arbeit am 'Fremden' läßt stellvertretend eine Abarbeitung am Eigenen und eine Selbsterkenntnis zu, ohne daß das Eigene als subjektiv Eigenes klassenöffentlich formuliert werden muß und ohne daß die Abarbeitung an der eigenen Lebensgeschichte aufgeherrscht würde. Auch ohne sich selbst zum Gegenstand der klassenöffentlichen Lernprozesse zu machen – und angesichts der heterogenen und tendenziell konkurrenzhaften und auf Abgrenzung zielenden unterschiedlichen Gruppen in einer Klasse mag die Bereitschaft zu klassenöffentlicher Darstellung gering sein –, wird das Eigene vermittelt über das Fremde thematisiert. Zugleich ist jenen Schülern, die vom 'fremden Fall' zum 'eigenen Fall' fortschreiten möchten, die Möglichkeit dazu gegeben, ohne daß diese Abarbeitung am genuin Eigenen gefordert würde und unabdingbar wäre, sondern sich in der Auseinandersetzung mit dem 'fremden Fall' vermittelt über 'die Sache' selbstregulativ mit ergeben kann. Die unterrichtsöffentliche Abarbeitung der Lerngruppe an dem, was die Analyse des Magischen und Okkulten an Subjektbedeutsamem evoziert, könnte sich – je nach Unterrichtsverlauf, Lernatmosphäre, Klassenklima, Verhältnis zum Lehrer etc. – zwanglos ergeben, ist aber keinesfalls fest einplanbar oder einklagbar. Diese unterrichtsöffentliche selbstreflexive Phase in der Auseinandersetzung mit dem Magischen, in der über eigene Ängste, magische Erfahrungen, Phantasien und Wünsche im Zusammenhang mit dem Magischen, über die subjektive

Bedeutung von Macht, Kontrolle, Einfluß etc. gemeinsam berichtet und reflektiert werden könnte, wäre eher das offene Ende des Unterrichts über Magie und Okkultismus, in der das, was bisher intrasubjektiv oder in kleineren Gruppen verarbeitet wurde, öffentlich werden und damit gemeinsam ins Bewußtsein gehoben werden könnte.

Kann der Religionspädagoge bereits aus den Deutungen der Schüler zum 'fremden Fall' höchst Sozialisations- und Subjektbedeutsames entnehmen, gerade deswegen, weil in den Schüleräußerungen über das 'Fremde' das 'Eigene' oft einen unverstellteren Ausdruck findet, als bei Äußerungen über die eigene Person, und somit Aufschlüsse über die jeweilige Spezifik des Verhältnisses von 'Sache' und 'Bildungsgeschichte' gewinnen, die ihn zu einem 'Sozialisationsbegleiter' werden lassen können, so gewinnt er in den möglichen selbstreflexiven Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit den 'eigenen Fällen' eine vertiefte Kenntnis der Bildungsverläufe, die ihm wiederum ein umfassenderes Verständnis für die Jugendlichen ermöglicht und ihm damit begründete pädagogische Interventionen, Stützungen und gezielte Gespräche mit einzelnen Jugendlichen erlaubt. In diesem Sinne kann ein fallbezogener Unterricht eine sozialisationsstabilisierende Wirkung in den Bildungs- und Selbstreflexionsprozessen für die Jugendlichen entfalten und der Religionspädagoge, ohne daß er 'therapeutischen Unterricht' propagiert, durch Kompetenzerweiterungen und die Ermöglichung selbstreflexiver Prozesse quasi therapeutische Wirkungen erzielen.

4.4 Überlegungen zur Entwicklung des Symbolverstehens und der Symbol-Begegnung im Unterricht

Hermeneutische Rekonstruktion, wie die Analyse des 'fremden Falls' deutlich werden läßt, hat nicht nur einen Subjektbezug, sondern ebenso eine Inhaltsbezug, der besonders hinsichtlich seines symbolischen Aspekts eigens thematisiert werden sollte. Thematisierung des symbolischen Aspekts jedoch eröffnet und erfordert pädagogische Überlegungen, die in zwei Richtungen weisen: eine formale und eine materiale.

Die skizzierte Lernaufgabe angesichts der natürlichen, physikalischen Welt, die darin besteht, Nicht-Erklärbarkeit anzunehmen und zu akzeptieren, ist und war schon immer Inhalt und Aufgabe religionspädagogischer Praxis – nur was Lehrplan und Rahmenthema angeht, anders verortet: z.B. beim den Themen 'Schöpfung und Naturwissenschaft' oder 'Existenz und Denkbarkeit Gottes'. Vermutlich hat sich bereits eine Schwerpunktverlagerung unter den Jugendlichen vollzogen: die Diskussion, die einst unter dem Schlagwort 'Existenz Gottes' in den Klassenzimmern z.T. hitzig geführt worden ist, dreht sich heute eher um die 'Existenz des Teufels' und 'Geister – Ja oder Nein'. Eines jedoch bleibt für die Religionspädagogik gleich: die Frage nach dem Wirklichkeitsverständnis oder Naturverständnis,³ eines ihrer zentralen Themen. Auch und

³ Daß das Naturverständnis wegen der Auffassung des Sakramentalen eine für das Christentum existentielle Schicksals- und Überlebensfrage ist, hat TILLICH in seinem Aufsatz

gerade mit dem Thema Okkultismus ist diese Frage angeschnitten (die freilich zur gründlicheren unterrichtlichen Behandlung in ein neues Themengebiet führt – vielleicht sollte sich eine entsprechende Unterrichtseinheit anschließen). Eine Fokussierung der Frage nach dem Natur- und Wirklichkeitsverständnis auf das Symbolverstehen, besonders der symbolischen Rede von Gott, Geistern und Teufel bietet sich schon wegen der – konkret und zugespitzt in spiritistischer Deutung gestellten – Problematik der symbolischen Repräsentation 'jenseitiger Wesen' an. PädagogInnen, die dergestalt praktische Versuche auf symboldidaktischem Gebiet unternehmen, werden schnell erfahren, wie sich von diesem Fokus der gesamte Fragenkreis des Natur- und Wirklichkeitsverständnisses erschließt, ja wie bereits die Frage nach der *symbolischen* Rede vom Teufel die Okkultismus-Frage an einem empfindlichen Nerv trifft. Als formal-didaktisches Unterrichtsziel kann darum formuliert werden, daß eine angemessene Behandlung des Themas 'Okkultismus' einen Entwicklungsschritt von einem konkret-eindimensionalen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis hin zu einem mehrperspektivisch-offenen Symbol- und Wirklichkeitsverständnis impliziert. Ein solcher Entwicklungsschritt ist aus der Sicht (religions-)pädagogischer Verantwortung ohnehin von großer Wichtigkeit. Die Aufhebung des konkret-eindimensional-wörtlichen Verständnisses in ein mehrdimensionales Verständnis und offenes Wirklichkeitsverständnis nimmt dem Symbol – z.B. des Satans – die angstbesetzte anthropomorphe Konkrettheit, die in der Angstbesetztheit des Okkulten meist zum Ausdruck kommt.

Dieser Schritt von einem konkret-dinghaften Verständnis der 'jenseitigen' Welt und ihrer Wesen hin zu einem *symbolischen* Verständnis kann in entwicklungspsychologischer Theorie ausformulieren, was als genuin theologische und religionspädagogische Aufgabe anzusehen ist: TILLICH (1925) formuliert dies als Unterscheidung zwischen symbolischer Vermitteltheit des Unbedingten einerseits und der Unmittelbarkeit magischer Verdinglichung andererseits. TILLICH bezeichnet es als Ausdruck des *Unglaubens* und als dämonische Verkehrung des Religiösen, wenn Gott, Götter, göttliche Wesen, religiöse Symbole oder religiöse Handlungen nicht als *Träger* oder *Gefäße* des Unbedingten, Transzendenten aufgefaßt werden, sondern als magisch verdinglichte Wesen, Gegenstände, Mächte und Handlungen.

Die Unterrichtszielperspektive für das Symbolverstehen impliziert also einen *entwicklungspsychologisch* beschreibbaren Lernschritt. In kognitiv-entwicklungspsychologischer Rahmenperspektive läßt sich dieses zentrale formal-didaktische Ziel (religions-)pädagogischer Verantwortung allgemein gefaßt so formulieren: Der Religionsunterricht sollte auch⁴ Entwicklungsschritte in der

„Natur und Sakrament“ (1928) sehr deutlich herausgearbeitet und dabei deutlich gemacht, daß nur eine Naturauffassung, die der magischen nähersteht als der naturwissenschaftlichen, die Auffassung für das Sakramentale tragen kann.

⁴ Denn eine Konzeption nach dem Motto „Entwicklung als Ziel religiöser Erziehung“ soll dabei keineswegs uneingeschränkt propagiert werden.

Glaubensentwicklung (FOWLER 1981) oder religiösen Entwicklung (OSER/GMÜNDER 1984; OSER 1988) anregen und anwenden lernen. Somit läßt sich das Unterrichtsziel, wie oben bereits angeführt, so zusammenfassen: Unterricht zum Thema 'Okkultismus' sollte auch Entwicklungsschritte in der Glaubensentwicklung oder religiösen Entwicklung, besonders hinsichtlich der religiösen Symbole 'Gott', 'Geister' und 'Satan' (die im okkulten Wirklichkeitsverständnis eine Rolle spielen) anregen und anwenden lernen.

Überlegungen zur formalen Didaktik der Symbole standen bislang im Vordergrund und dies mit einigem Recht, weil ihr verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden muß (vgl. SCHWEITZER 1991). Doch treten bei näherer Betrachtung mit einiger Deutlichkeit die materialen Aspekte vor Augen: das Thema 'Okkultismus' richtet ja unseren Blick auf einen Kreis inhaltlich zusammengehöriger Symbole: mit den 'Geistern', dem 'Satan' oder dem Weiterleben nach dem Tod im Jenseits sind Symbole angesprochen, die in ihrer inhaltlichen Bedeutung bedacht werden müssen und auf die der Unterricht eingehen sollte. Der religionspädagogische Umgang mit den Symbolen kann nach zwei Schwerpunkten entfaltet werden: einem analytisch-erklärenden und einem interaktiv-interpretierenden. Anhand von Berichten über 'Okkultpraktiken' oder anhand lebensgeschichtlicher Falldarstellungen könnte mit den SchülerInnen herausgearbeitet werden, welche Wünsche und Hoffnungen, welche Ängste und Befürchtungen wohl in diesen Symbolen zum Ausdruck kommen. Auch liegt ein psychoanalytisch informierter Deutungsversuch nahe: Wen oder was symbolisieren die Geister? Was wird im Umgang mit ihnen gesucht? Könnten Geisterbegegnungen der symbolische Ausdruck der Begegnung mit den guten und bösen 'Geistern' in der eigenen Lebensgeschichte sein?

Symbole der Religion in die Reflexion über den Okkultismus ins Spiel zu bringen, fällt in die spezifisch religionspädagogische Verantwortung, wobei die Überlegungen zur Didaktik der Symbole in religionspädagogischer Praxis (z.B. BIEHL 1989; 1991; 1992; BUCHER 1990; SCHWEITZER 1987; 1991) aufgenommen und weitergeführt werden können. Der Vorschlag eines interaktiv-interpretierenden Umgangs mit den Symbolen zum Thema Okkultismus kann sich auf RICOEUR (1983) berufen mit seiner zentralen Erkenntnis, daß im Gegenüber zu, in der kreativen Interaktion mit den kulturellen und religiösen Symbolen sich ein Prozeß des Selbstverstehens und Weltverstehens ereignet, der ohne die Begegnung mit den kulturellen Manifestationen nicht möglich wäre. Somit kann als hohe symboldidaktische Aufgabe eines Unterrichts über 'Okkultismus' formuliert werden: *Es könnten und sollten zentrale kulturelle und religiöse Symbole in den Unterricht eingebracht und somit ins Spiel gebracht werden – z.B. Symbole des Todes, Symbole des Bösen, Symbole des Dämonischen –, die mit den 'privaten' oder 'sub-kulturell' verankerten Symbolisierungen des Okkultismus in kritisch-kreative Interaktion treten können.*

An *einem* Beispiel mag dies abschließend verdeutlicht werden: am Beispiel des Symbols vom 'Geist' oder von 'Geistern' (im Sinn von 'Wesen' aus der jenseitigen 'Geisterwelt'). Dieses Symbol spielt eine, wenn nicht die entscheidende Rolle im Jugendokkultismus. 'Geister' werden dabei freilich meist überhaupt nicht als *Symbol* genommen, das ein *Anderes, Tieferes, Gültigeres* repräsentiert, sondern nehmen diese Stelle selbst ein. Hier kommt ein wörtliches, dinghaftes Mißverstehen zum Ausdruck und sowohl die Ernsthaftigkeit des traditionellen Okkultismus und Spiritismus, als auch die ganze Angst-Lust der 'Geister'beschwörung ist von diesem Wirklichkeits-(Miß-)Verständnis getragen.⁵ Ganz im Zeichen der Kritik an diesem dinghaften, wörtlichen Mißverstehen steht TILLICHs (1963:22ff) Kritik der okkultistisch-spiritistischen Annahme eines Reiches der 'Geister'. Dabei ist es aufschlußreich, daß TILLICH die Geisterfrage im Zusammenhang der Entfaltung seiner Auffassung vom „Geist als einer Dimension des Lebens“ in der *Systematischen Theologie* thematisiert, von der aus gesehen die Rede von 'Geist' oder 'Geistern' im Sinn von individuellen körperlosen Wesen als „semantische Verwirrung“ erscheinen muß.⁶ Denn die spiritistische Ansicht setzt die Existenz eines Geist-Bereichs voraus, „der von den übrigen Bereichen des Lebens getrennt ist“ und steht damit in Widerspruch zu dem, was nach TILLICH mit dem Begriff 'Geist' bezeichnet wird. Zu kritisieren und zu überwinden, so ist von TILLICH (1956:396) zu lernen, sind Symbole jedoch nicht durch rationale Argumentation und Demaskierung, sondern nur durch andere Symbole. Dies mag in unserem Fall geschehen durch Symbole des Geistes, die sich dadurch auszeichnen, daß sie nicht allein die vieldimensionale Einheit des Lebens – der 'psychischen' oder 'sympathetischen' Interdependenz – zum Ausdruck bringen, sondern seinen *Grund*. Für das Gelingen dieses symboldidaktischen Arrangements zum jugendlichen Okkultismus freilich kann niemand eine Gewähr übernehmen. Hier jedoch Denkanstöße zu geben und Angebote zu machen, ist eine der vornehmsten Bestimmung des Religionsunterrichts.

⁵ TILLICH (1956:395; 1963:409ff) zufolge gehört das Symbol der 'Geister' mit den Symbolen des 'Weiterlebens nach dem Tod', der 'Unsterblichkeit' oder dem der 'Reinkarnation' zu den Symbolen, die besonders in Gefahr stehen, Mißverstehen hervorrufen.

⁶ Diese Kritik der semantischen Verwirrung, so ist klarzustellen, bringt die Geisterfrage des Spiritismus in nur indirekten Zusammenhang mit der Frage der Gegenwart des göttlichen Geistes. TILLICH geht es hier um die Kläung des Begriffs 'spirit' mit kleinem 's', „'spirit' as a dimension of life“. Doch ein neues Verständnis dieses Begriffs ist für TILLICH „a theological necessity“; denn „every religious term is a symbol using material from ordinary experience, and the symbol itself cannot be understood without an understanding of the symbolic material“ (TILLICH 1963:22).

Literaturverzeichnis

- BARTHES, R. (1964). *Mythen des Alltags*, Frankfurt.
- BARZ, H. (1992). *Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern*, Opladen.
- BENDER, H. (1958). „Mediumistische Psychosen. Ein Beitrag zur Pathologie spiritistischer Praktiken“. *Z.P.G.P.*, 2 (1958/59), 173-201.
- BIEHL, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn.
- DERS. (1991). „Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbollehre Paul Ricoeurs“. in: D. ZILESSON/S. ALKIER/R. KOERREZ/H. SCHROETER (Hg.): *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach, 141-160.
- DERS. (1992). „Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung“. *Z.f.Päd.*, 38 (1992), 193-214.
- BIENEMANN, G. (1988). *Pendel, Tisch & Totenstimmen. Spiritismus und christlicher Glaube*, Freiburg.
- BLOS, P. (1979). „Der zweite Individuierungsprozeß der Adoleszenz“, in: DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hg): *Entwicklung des Ich*, Königstein, 179-195.
- BÖCKER, W. (1989). „Bericht und didaktische Notizen Über eine okkultismusbezogene Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I“. *Ev.Erz.*, 41 (1989), 153-166.
- BUCHER, A. (1990). *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*, St.Ottilien.
- BÜTTNER, G. (1991). *Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse*, Stuttgart.
- ENGELKE, M. (1987). „Unterrichtsreihe 'Spiritismus' – Berufsschule“. *Ev.Erz.*, 39 (1987), 711-723.
- ERDHEIM, M. (1982). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*, Frankfurt.
- FAVRE-SAADA, J. (1979). *Die Wörter, der Zauber, der Tod. Der Hexenglaube im Hainland von Westfrankreich*, Frankfurt.
- FEIGE, A. (1988). „Autonomie, Engagement, Distanz. Problemdimensionen im Verhältnis der Jugend zur Kirche“, in: *Gegenwartskunde. Sonderh. 5: Religion, Kirche und Gesellschaft*, Opladen.
- FOWLER, J. W. (1981). *Stages of Faith*, San Francisco: Harper&Row.
- FRAZER, J. G. (1890). *The Golden Bough. The Roots of Religion and Folklore*, New York: Avenel 1981.
- FUCHS, W. (1985). „Konfessionelle Milieus und Religiosität“. in: A. FISCHER/W. FUCHS/J. ZINNECKER (Hg.), *Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich*, Opladen, 265-304.
- GATHER, J. (1989). „Sagen Sie mal, können Sie mir das erklären, was da

- geschieht?' Okkultismus – Spiritismus – Bausteine für den Unterricht“. *RU. Zeitschr. f. d. Praxis d. Religionsunterrichts*, 1/1989, 19-24.
- HAPPEL, E. W. (1989). „Okkultismus“. *Braunschweiger Beiträge*, (1989), 15-38.
- HEINRICHS, H.J. (1984). *Die katastrophale Moderne. Endzeitströmungen, Aussteigen, Ethnologie, Alltagsmagie*, Frankfurt.
- HEITMEYER, W. (1988). *Rechtsextremistische Orientierung bei Jugendlichen*, Weinheim/München.
- HELSPER, W. (1991). *Das imaginäre Selbst in der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst*“, in: HELSPER, W. (Hg): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*, Opladen, 73-94.
- DERS. (1992). *Okkultismus – die neue Jugendreligion. Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur*, Opladen.
- HILSE, J. (1990). *Von allen guten Geistern verlassen? Jugendliche und Okkultismus*, Köln: Aktion Jugendschutz NW.
- HOFFMANN, H.-G. (1989). „*Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I*“. *Religionspädagogische Hefte*, 3/89, 32-56.
- JANZEN, W. (1975). *Okkulte Erscheinungen, Astrologie, Spiritismus. Unterrichtsversuche zu Parapsychologie, Okkultismus und christlichem Glauben*, Stuttgart.
- DERS. (1988). „*Kreuz & Pendel. Okkulte Phänomene im Religionsunterricht. Religion heute*, 2/1988, 115-124.
- KOCH, K.E. (1961). *Der Spiritismus aus der Sicht der Seelsorge*. Berghausen. *Kursbuch Religion 7/8*, Stuttgart 1978
- LUHMANN, N. (1977). *Funktion der Religion*, Frankfurt.
- MAUSS, M. (1903). *A General Theory of Magic*, London: Routledge&Kegan 1972.
- MERTIN, A. (1990). „*Pendel, Pendel in der Hand ... Okkultismus in unserer Gesellschaft – Ideen und Materialien*“, in: *Forum religion*, H.4/1990, 12-22.
- MISCHO, J. (1988). „*Okkultpraktiken bei Jugendlichen – Ergebnisse einer Umfrage bei Religionslehrern im Bistum Trier*“. *Z.P.G.P.*, 30 (1988), 5-32.
- DERS. (1991). *Okkultismus bei Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, Mainz.
- OEVERMANN, U. (1991) „*Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen*“, in: MÜLLER-DOOHM, S. (Hg): *Jenseits der Utopie*, Frankfurt, 267-336.
- OSER, F. (1988). *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh.
- OSER, F./GMÜNDER, P. (1984). *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln.
- RAUSCH, U./TÜRK, E. (1991). *Geister-Glaube. Arbeitshilfe zu Fragen des Okkultismus*. Düsseldorf.
- RICOEUR, P. (1983). „*On Interpretation*“, in: A. MONTEFIORE (Ed.), *Philosophy in France Today*, Cambridge: Cambridge UP, 175-197.

- ROHRBACH, H. (1989). „Zeuge und Seelsorger in der Schule“, in: Porta 42. Okkultismus und Seelsorge, Marburg, 37-40.
- DERS. (1990). „Licht in der Finsternis“, in LARSON, B./STEIGELMANN, I.: Geht unsere Jugend zum Teufel?, Neuhausen, 141-149.
- RUPPERT, H.-J. (1989). „Umgang mit dem Okkulten“, in: RU. Zeitschr. f.d.Praxis d.Religionsunterrichts, 1/1989, 13-17.
- SCHMIDT, H./THIERFELDER, J. (1978). 27 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart.
- SCHWEITZER, F. (1987). Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München.
- DERS. (1991). „Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole“, in: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart, 161-181.
- STOODT, D. (1977). „Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts“, in: P. M. PFLÜGER (Hg.): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens, Stuttgart, 178-193.
- STREIB, H. (1993). „Geheimnisumwitterte magische Blüten. Jugendokkultismus im Spiegel empirischer Untersuchungen“, in: Ev.Erz., 45 (1993), 111-128.
- TILLICH, P. (1925). Religionsphilosophie, in: Main Works/Hauptwerke Bd.4, Berlin/New York: DeGruyter/Evang. Verlagswerk 1987, 117-170.
- DERS. (1928). „Natur und Sakrament“, in: Ges.Werke, Bd.VII, Stuttgart 1962, 105-123.
- DERS. (1956). „Existential Analyses and Religious Symbols“, in: Main Works/Hauptwerke, Bd.6, 1992, 385-399.
- DERS. (1957). Dynamics of Faith, New York: Harper & Row.
- DERS. (1963). Systematic Theology, Vol. III, London: SCM Press.
- vanDAM, W. C. (1970). Dämonen und Bessessene, Aschaffenburg.
- vanDIJK, A. (1989). Erziehung zum Geisterglauben? Geistige Erziehung oder Erziehung zu den Geistern? Hamm.
- WEIS, C. (1986). Begnadet, besessen oder was sonst? Okkultismus und christlicher Glaube, Salzburg.
- ZINGERLE, A./MONGARDINI, C. (Hg.). (1987). Magie und Moderne, Berlin.
- ZINSER, H. (1990). „Okkultismus unter Berliner Schülern“, in: Materialdienst, 53 (1990), 273-290.
- DERS. (1991). „Okkulte Praktiken unter erwachsenen Schülern des zweiten Bildungswegs in Berlin (West)“, in: Materialdienst, 54 (1991), 176-189.

Richard Schlüter

Der Religionsunterricht und das Konfessionsprinzip *Kritische Anmerkungen in weiterführender Absicht zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluß*

Die Diskussion über Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts, nicht zuletzt angeregt durch die Einführung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen der neuen Bundesländer, wird gegenwärtig wieder breit geführt. Zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, der bis heute für die Begründung und Konzeption dieses Faches maßgebend ist, werden Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichtes angestellt, die den kontextuellen Veränderungen in Gesellschaft, Schule und Kirche gerecht werden wollen und die Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts neu bestimmen.¹ Dabei steht fast durchgehend das Konfessionsprinzip im Religionsunterricht zur Debatte. Die schon in den 70er Jahren darüber intensiv geführten Auseinandersetzungen, die katholischerseits nicht zu einer tiefgreifenden Modifikation des Konfessionsprinzips, d.h. zu einer prinzipiellen Aufhebung der konfessionellen Trias, geführt haben, scheinen sich zu wiederholen.² Damals wie heute ist die Frage nach der Handhabung des Konfessionsprinzips eingebettet in die Frage nach der Funktion und der Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts. Die tatsächliche Einstellung zum Konfessionsprinzip korrespondiert mit den leitenden Interessen am Religionsunterricht generell – aus der Sicht der Kirchenleitung ebenso wie aus der der Religionspädagogik.

In Anbetracht dessen, daß eine revidierte Fortschreibung des Würzburger Synodendokuments für die 90er Jahre geplant ist, wollen die folgenden Ausführungen zunächst die Interessen aufdecken, die die Argumentation zum Konfessionsprinzip im Religionsunterricht auf der Würzburger Synode bestimmt haben und dann danach fragen, inwieweit diese bis heute kirchlicherseits bestimmend sind. Sie genauer zu eruieren verhilft zu einer realistischen Einschätzung der Chancen, ob mit einer Zustimmung zu einer tiefgreifenden

¹ Vgl. aus der Fülle der Literatur nur *R. Englert*, Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts; *U. Hemel*, Religionsunterricht – wohin? Aufgaben und Entwicklungsperspektiven, beide in: *KatBl* 116 (1991), 765-780; *M. Blasberg-Kuhnke*, Zwischen Christenlehre und Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Situation in den neuen Bundesländern, in: *KatBl* 117 (1992), 322-337; Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des DKV, in: *KatBl* 117 (1992), 611-626; *G. Hilger/G. Reilly (Hg.)*, Religionsunterricht im Absichts?, München 1993; *W. Simon*, Religionsunterricht in der ehemaligen DDR/in den neuen Bundesländern – Stationen der Entwicklung und Probleme, in: *RpB* 30/1992, 80-106.

² Vgl. nur *W.G. Esser (Hg.)*, Religionsunterricht und Konfessionalität, München 1975; *H.A. Zwergel*, Konfessioneller Religionsunterricht – ein Blick nach vorn, in: *Kirche und Schule*, hrsg. vom Bischöflichen Generalvikariat Münster 17/1991, 1-9; *H. Wagner*, Ökumenischer und/oder konfessioneller Religionsunterricht?, in: *Cath* 1/87, 64-76; *R. Ebner*, „Ökumenischer Religionsunterricht“. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, in: *RpB* 30/1992, 107-115.

Modifikation des Konfessionsprinzips von seiten der Kirchenleitung in naher Zukunft zu rechnen ist. Die Überlegungen können so auch dokumentieren, welche Funktion dem Religionsunterricht heute tatsächlich zuerkannt wird und welcher Wandel in theologischen und pädagogischen Positionen kirchlicherseits notwendig wäre, um zu einer offeneren Handhabung des Konfessionsprinzips zu gelangen.

1. Die Argumentation der Würzburger Synode

Bei der Analyse der synodalen Position zum Konfessionsprinzip im RU³ ist davon auszugehen, daß für die Synode der überkommene institutionelle Rahmen des konfessionellen RU grundsätzlich unverändert bleiben soll (2.7.3; 3.4). Zugleich aber soll die Argumentation zur Handhabung des Konfessionsprinzips das im Dokument angewandte Modell der pädagogischen und theologischen Begründung des RU nicht in Frage stellen (2.7). Trotz dieser Absicht behandelt die Synode den Problembereich 'Konfessionsprinzip' vornehmlich aus (religions-)pädagogischer Perspektive. Explizite theologische Argumentationsgänge finden sich in diesem Abschnitt kaum, so daß das Modell der Konvergenz bei der Argumentation um das Konfessionsprinzip nicht konsequent durchgehalten worden ist.⁴ Die Synode nimmt – juristisch gemäß Grundgesetzartikel 7,3 legitim – faktisch den überkommenen Modus der Handhabung des Konfessionsprinzips zum Ausgangspunkt ihrer Argumentation und versucht, diesen als bis auf weiteres pädagogisch sinnvoll aufzuweisen. Auch wenn sie also in erster Linie pädagogisch argumentiert, so ist ihre Argumentation aber durchaus auch – allerdings eher indirekt als direkt – von theologischen Positionen bestimmt. Wie lassen sich diese näher charakterisieren?

a) Theologische Aspekte

Im Abschnitt 2.7 des Synodendokuments mit dem Titel „Konfessionalität“ werden zwei theologische Fragen unter pädagogischer Abzweckung im Hinblick auf den RU behandelt: das Problem von Konfessionalität und Offenheit und das vom Wert der Konfessionalität. Wie versteht die Synode den Begriff Konfessionalität?

³ Die Analyse geht nicht auf verfassungsrechtliche Fragen ein. Hier wird vorausgesetzt, daß eine Modifikation des Konfessionsprinzips rechtlich möglich ist, sofern die Konfessionskirchen erklären, daß diese ihren Grundsätzen entspricht. Vgl. dazu die m.W. einzige juristische Dissertation zum Thema: *D. Ehlers*, Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts, Neuwied 1975; Dokument „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: *L. Bertsch* (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1: Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg 1976, 123-153. Zitate nach Abschnittnummern.

⁴ Die Sachkommission bemerkt selbst: „Bis zuletzt blieb in den Verhandlungen die Frage bestehen, ob die Äußerungen zur Konfessionalität sich organisch genug an das Vorhergehende anschließen.“, in: Synode 5/1973, 18.

Konfessionalität besagt, daß die jeweilige Konfessionalität des Glaubens keine statische, abgeschlossene, sondern eine dynamische Größe ist, deren Wert auch in der Offenheit für eine zeitgerechte Wandlung liegt. Die Anerkennung der Geschichtlichkeit der Konfessionalität beinhaltet das Bekenntnis zum Vorhandensein von Wahrheit in einer anderen Konfessionalität des Glaubens und in der von dieser geprägten Gemeinschaft. Es schließt ein das vertrauensvolle Sich-öffnen für diese Wahrheit, das gegenseitige Gewähren der Teilhabe an dieser Wahrheit und die Bereitschaft, zusammen und gemeinsam die Erkenntnis und zeitgerechte Aussage der Wahrheit des Glaubens zu ermöglichen. Dieser Begriff von Konfessionalität ist nicht deckungsgleich mit dem Begriff von Konfession im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn, wie er sich seit der Reformation zeigt, eine partikulare, von einer anderen Konfession durch schwerwiegende Glaubensdifferenzen getrennte Gemeinschaft.⁵

Aus der Erkenntnis der Differenz zwischen dem Verständnis von Konfessionalität im theologischen und Konfession im konfessionskundlichen Sinn ergeben sich Chancen für die ökumenischen Bemühungen. Sie zielen darauf ab, durch den Abbau konfessionalistischer Verengungen im Konfessionsbegriff die bestehenden Konfessionskirchen wieder als Träger verschiedener Konfessionalitäten des einen Glaubens in der einen Kirche verstehen zu können, d.h. es wird angestrebt, den Konfessionsbegriff in Korrelation zum Konfessionalitätsbegriff zu setzen.⁶

Die Synode setzt in 2.7.1 und 2.7.2 die Begriffe Konfessionalität und Konfession auch in Korrelation und gebraucht sie synonym. Dabei bestimmt aber nicht der theologische Begriff der Konfessionalität den der Konfession, sondern der konfessionskundliche Begriff von Konfession bestimmt den der Konfessionalität.⁷ Wenn die Synode also von Konfessionalität spricht, spricht sie faktisch von Konfession und verbindet mit diesem Begriff eine von einer anderen wegen schwerwiegender Glaubensdifferenzen getrennte Glaubensgemeinschaft. Von dieser Gleichsetzung sind die Ausführungen der Synode zu den beiden Themenbereichen „Konfessionalität und Offenheit“ und „Wert von Konfessionalität“ bestimmt.

Setzt man für den Begriff Konfessionalität den der Konfession ein, also: „Konfession und Offenheit“ und „Wert von Konfession“, wird die die Argumentation der Synode zum Konfessionsprinzip bestimmende theologi-

⁵ Vgl. *M. Seckler*, Katholisch als Konfessionsbezeichnung?, in: *ders.*, Die schiefen Wände des Lehrhauses. Katholizität als Herausforderung, Freiburg 1988, 178-197.

⁶ So der Duktus im Synodendokument „Pastorale Zusammenarbeit der Kirchen im Dienst an der christlichen Einheit“, in: Bertsch, a.a.O., 774-806; ausführlicher dazu *R. Schlüter*, Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität, Frankfurt 1983, 191ff.

⁷ Nach Auffassung von *H. v. Mallinckrodt*, Konfessioneller Religionsunterricht in der Schule, in: *KatBl* 98 (1973) 570f. verbirgt sich hinter diesem „recht fragwürdige(n) Fall von Idiomenkommunikation“ eine „theologische Methode, die offensichtlich unter starkem Legitimationszwang bestehender Zustände steht“.

sche Grundhaltung deutlich erkennbar. Sie steht in unmittelbarer Nähe zur Kontroverstheologie – im Unterschied zum ökumenischen Duktus des Dokumentes „Pastorale Zusammenarbeit der Kirchen im Dienst an der christlichen Einheit“. Die Kontroverstheologie ist ein „fest auf dem Boden der Kirche stehendes Bemühen um Begegnung und Auseinandersetzung mit der evangelischen Theologie“ und Kirche.⁸ Dabei lösen sich die getrennten Konfessionskirchen aus konfessionalistischer Selbstabkapselung und sind unter Wahrung der eigenen konfessionellen Position zur theologischen Begegnung und Auseinandersetzung mit der anderen Konfessionskirche bereit, wobei die Differenzen bestimmender sind als das Verbindende.⁹

Diese kontroverstheologische Grundhaltung bestimmt die ökumenische Profilierung des RU. Die Synode stellt eine zunehmende Begegnung und Zusammenarbeit zwischen den Konfessionskirchen auf verschiedenen Gebieten fest und wertet dies als Zeichen der Offenheit und Öffnung zueinander. Darin manifestiere sich eine Absage an jede Form des Konfessionalismus. Die Offenheit darf nach der Synode allerdings nicht dazu führen, daß „die Konturen zwischen den bestehenden Konfessionen verwischt“ werden, daß die Konfessionskirchen dazu verleitet werden, „auf ihr eigenes Selbstverständnis und auf profilierte Meinungen und Überzeugungen verzichten zu müssen“ (2.7.1). Vielmehr müsse man bei aller festzustellenden Offenheit darauf bedacht sein, zunächst die eigene konfessionelle Position zu klären und zu profilieren. Offenheit wird von der Synode definiert als die Bereitschaft, „auf der Basis einer klaren Konfessionalität“ sich mit anderen Auffassungen respektvoll und engagiert auseinanderzusetzen (2.7.1). Zu einer solchen Auseinandersetzung muß der „zeitgemäße konfessionelle Religionsunterricht“ befähigen, sie muß im RU geschehen, will er „der Gesinnung nach ... ökumenisch“ sein (2.7.1). Die Synode verbindet also im Hinblick auf den RU konfessionelle Geschlossenheit mit ökumenischer Aufgeschlossenheit.

Wirkt diese kontroverstheologische Grundhaltung auch auf die Argumentation der Synode zur pädagogischen Sinnhaftigkeit eines konfessionell geschlossenen RU ein? Als auch pädagogisch sinnvoll erweist sich ein solcher RU dann, wenn die bestehenden und noch getrennten Konfessionen als konfessionell-religiöse Sozialisationsräume angesehen werden, aus welchen die Schüler und Schülerinnen kommen, denen diese Herkunft im RU bewußt gemacht und durch welchen ihnen die Möglichkeit gegeben werden soll, sich profilierter als römisch-katholische Christen sehen und identifizieren zu lernen, um sich anschließend „von klaren Positionen aus für das Gemeinsame der Konfessionen öffnen“ zu können (2.7.1).

b) Religionspädagogische Aspekte

Die Synode stellt fest, daß die bestehenden Konfessionen als kirchliche und gesellschaftliche Größen wichtige Integrationsfaktoren sind, die die „geistige

⁸ J. Brosseder, *Ökumenische Theologie*, München 1967, 98.

⁹ R. Kösters, art. Kontroverstheologie, in: *HthTL IV*, 236-242.

Herkunft“ der Schüler(innen) bestimmen. Sie haben den „berechtigten Anspruch“, diese vertiefend kennenzulernen und sich mit ihr „auseinanderzusetzen“ (2.7.2). Die Synode macht über die inhaltliche Qualität und Intensität der „geistigen Herkunft“ keine konkreten Aussagen, das Faktum wird als gegeben vorausgesetzt. Schon religionssoziologische Studien aus der Zeit der Würzburger Synode – auch der Situationsteil des Dokumentes (1.) selbst – deuten aber darauf hin, daß von einer konfessionell geprägten „geistigen Herkunft“ bei den Jugendlichen nur noch sehr begrenzt gesprochen werden kann.¹⁰ Die Synode argumentiert hier also eher formal als material. Nur so kann sie feststellen, daß die Größe „geistige Herkunft“ pädagogisch auch dann noch von Bedeutung sei, wenn der Schüler/die Schülerin konkret keine „Glaubenspraxis und damit konfessionelle Prägung“ mitbringe (2.7.2). Wird hier die „geistige Herkunft“ gleichgesetzt mit dem Faktum, daß die Schülerinnen und Schüler dem Taufschein nach „katholisch“ sind, wird diese also material letztlich identisch gesetzt mit der bloßen rechtlichen Zugehörigkeit zur Konfessionskirche? Dieses Vorgehen der Synode erweckt leicht den Anschein einer stark interessegebundenen Argumentation im Blick auf die Zukunft der Konfessionskirche als volksskirchliche Institution. Eine solche Argumentation läßt kaum erkennen, inwieweit die Synode sich bei der Frage nach der Handhabung des Konfessionsprinzips pädagogisch und theologisch „genügend Gedanken“ darüber gemacht hat, was für diese Frage „die Tatsache bedeutet, daß die Mehrzahl der Christen in den getrennten Kirchen zwar religionssoziologisch und institutionell voneinander getrennt sind, nicht aber eigentlich theologisch, d. h. in Bezug auf ihren tatsächlich in ihren Köpfen und Herzen realisierten Glauben, dem die Bekenntnisunterschiede faktisch entgehen, mindestens dort, wo sie nach der Theologie dieser Kirchen selbst Kirchentrennung legitimieren können“, so daß „die einzelnen verschiedenen Kirchen, soweit sie nicht Institution, sondern Menschen meinen, von solchen Menschen und Christen gebildet werden, die in einem *theologischen* Sinn gar nicht konfessionsverschieden sind“.¹¹ Mit welchem Ziel führt die Synode eine diesen Eindruck erweckende Argumentation?

Zunächst ist festzuhalten, daß für die Synode „Konfession“ nicht nur eine kirchenorganisatorische und konfessionskundliche Größe ist, sondern als

¹⁰ Vgl. u. a. G. Schmidtchen (Hg.), *Zwischen Kirche und Gesellschaft*, Freiburg 1973; U. Boos-Nünning, *Dimensionen der Religiosität*, München 1972; H. Hild (Hg.), *Wie stabil ist die Kirche?*, Gelnhausen 1974; K. Forster (Hg.), *Befragte Katholiken – Zur Zukunft von Glaube und Kirche*, Freiburg 1973; F.X. Kaufmann, *Theologie in soziologischer Sicht*, Freiburg 1973.

¹¹ K. Rahner, *Perspektiven einer zukünftigen ökumenischen Theologie*, in: M. Seckler u. a. (Hg.), *Begegnung. Beiträge zu einer Hermeneutik des theologischen Gesprächs*, Graz 1972, 199–212, 209. Diese Situation hat sich bis heute verschärft: vgl. nur N. Copray, *Jung und trotzdem erwachsen. Zur Situation junger Erwachsener in der Zukunftskrise*, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 192ff.; H. Barz, *Religion ohne Institution?/Postmoderne Religion*, Opladen 1992; K. Gabriel, *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*, Freiburg 1992.

Konfessionskirche auch eine Körperschaft des öffentlichen Rechts.¹² Die Mitgliedschaft wird durch die Taufe erworben. Sie ist unabhängig von der Aktivität des Mitglieds. Zur Kirche als Körperschaft des öffentlichen Rechts gehören für die Synode aktive und nichtaktive Mitglieder (2.7.2). Die Kirche selbst hat das Recht, ihre Aktivitäten zumindest allen denjenigen, die rechtlich zu ihr gehören, zuteil werden zu lassen. Deshalb kann die Synode betonen, daß gläubige, zweifelnde und nichtgläubende Schüler(innen) – aktive und nichtaktive Mitglieder also, die juristische Zugehörigkeit zur Konfessionskirche ist ausschlaggebend – am konfessionell geschlossenen RU teilnehmen sollen (2.5.1) und der Staat allen Infragekommenden „die Möglichkeit zur Teilnahme an einem konfessionell orientierten Religionsunterricht“ (3.4) zu geben hat. Die Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen bleiben prinzipiell ausgeschlossen (2.7.4; 2.7.5).

Die Motive für diese die verfassungsrechtlich zugestandenen Garantien voll ausschöpfende Argumentation werden dort noch offenkundiger, wo die Synode „Konfession“ mit der soziologischen Größe der „Überzeugungsgruppe“ in Verbindung bringt (2.7.2). Überzeugungsgruppen werden nach der Synode durch bestimmte Ideen konstituiert, im konkreten Fall als Konfessionen durch die je eigenen konfessionellen Spezifika. Die Ideen selbst bleiben umgekehrt nur lebendig „durch die sie tragenden Überzeugungsgruppen (Institutionen)“ (2.7.2). Sollen also die „Ideen“, d.h. die konfessionellen Charakteristika, zukünftigen Bestand haben, müssen die „Überzeugungsgruppen“, d.h. die Konfessionskirchen, fortbestehen und ihr Fortbestand – auch durch den RU – gesichert werden. Im RU sollen diese Ideen nicht nur nahegebracht werden, sondern der RU soll auch, weil diese Ideen im Grunde „Wissen durch Mitgliedschaft“ (2.7.2) sind, zur aktiven Mitgliedschaft in der „Überzeugungsgruppe“ anleiten.

Ist dieses eine wichtige Aufgabe des RU, dann überrascht es nicht, daß dieses Interesse am konfessionell geschlossenen RU die von der Synode selbst vorgenommene Unterscheidung von schulischem RU und kirchlicher Katechese (1.4) letztlich egalisiert. Ein Vergleich der Zielformulierungen der Synode für den schulischen RU und für die kirchliche Katechese zeigt eine weitgehende Übereinstimmung im Ansatz und in der Intention.¹³ Inhaltlich identisch sind die Zielformulierungen für die katechetische Unterweisung im entsprechenden Synodendokument in A 3.4 und A 3.5 mit folgenden für den RU: „Der Religionsunterricht muß mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen, das heißt mit wesentlichen Elementen des Religiösen, vor allem aber mit der Wirklichkeit christlichen Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrundeliegt“ (2.4.1), „er führt in die Wirklichkeit des Glaubens ein“ und „macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens“, „er motiviert zu religiösem

¹² Vgl. Protokoll der 4. Vollversammlung vom 21.-29.11.1973, 146.

¹³ Dokument „Das katechetische Wirken der Kirche“, in: Bertsch, a.a.O., Bd. 2, Freiburg 1977, 37-97.

Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“ (2.5.1), er ist „ein Gewinn ..., wenn die Schüler(innen) ..., angestoßen von diesem Unterricht, zu einer engagierten Begegnung mit der Wirklichkeit des Glaubens, einschließlich der konkreten Kirche, bereit und fähig sind“ (2.6.5). Diese Zielformulierungen sind fast wörtliche Wiedergaben von Aussagen aus dem „Rahmenplan für die Glaubensunterweisung“ von 1967, der Katechese und RU nicht unterscheidet.¹⁴

Die Analyse der synodalen Argumentation hat gezeigt, daß die konkrete – strenge – Handhabung des Konfessionsprinzips¹⁵ zutiefst abhängig ist vom Interesse der Kirche am Religionsunterricht. Dieses ist – so offenbart es die Analyse – faktisch ein ausgesprochen katechetisches und institutionskonsolidierendes. Nur eine von diesem Interesse am RU her bestimmte Argumentation kann das Festhalten an der konfessionellen Trias – verfassungsrechtlich legitim – pädagogisch einsichtig machen. Diese Argumentation korrespondiert allerdings nicht mit der pädagogischen und theologischen Begründung und Zielsetzung des RU, die im Konzeptteil des Synodendokuments (2.1-2.4) wegweisend sind. Insofern stoßen in diesem Dokument im Grunde unterschiedliche Auffassungen über die Aufgabe des RU aufeinander, die nicht zu einer Synthese zusammengebunden sind. Die Antwort auf die Frage, ob zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluß mit einer grundlegenden prinzipiellen Modifikation des Konfessionsprinzips kirchlicherseits zu rechnen ist, ist zutiefst davon abhängig, welche Aufgabenbestimmung des RU von Seiten der Kirchenleitung sich als letztlich ausschlaggebende durchgesetzt hat, d.h. welche der Perspektiven des Synodenbeschlusses für den RU sich in der Wirkungsgeschichte dieses Dokumentes als die tatsächlich bestimmenden und erwünschten erwiesen haben.

2. Der Religionsunterricht heute aus kirchlicher Sicht – vornehmlich ein katechetisches Unternehmen?

a) Programmatische Erklärungen

Eindeutige Trendmeldungen sind schon Anfang der 80er Jahre auszumachen. Das Erscheinen des päpstlichen Lehrschreibens „Catechesi Tradendae“ (1979) veranlaßte mehrere Gremien, sich zur Lage des RU und seiner Aufgabe zu äussern.¹⁶ Dabei zeichnen die Katholische Elternschaft Deutschlands (KED) und das Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK) – beide 1980

¹⁴ Deutscher Katechetenverein (Hg.), Rahmenplan für die Glaubensunterweisung, München 1967, u.a. 7f., 9.

¹⁵ Die Vorbedingungen und Absicherungen für die Modellversuche in 2.7.5 weisen – so G. Lange – darauf hin, „daß eher eine restriktive Auslegung dieses Passus gewünscht wird“: G. Lange, Der Religionsunterricht in der Schule, in: D. Emeis/B. Sauermost (Hg.), Synode – Ende oder Anfang, Düsseldorf 1976, 93-107, 99.

¹⁶ Vgl. dazu mit entsprechenden Literaturhinweisen R. Schlüter, Der Religionsunterricht – ein Ort des Glaubenslernens, in: RpB 22/1988, 16-31; W. Langer, Religionsunterricht in einer „nachchristlichen“ Gesellschaft, Hildesheim 1985, 21ff.; 59ff.

– von dem inneren Zustand der Glaubensunterweisung im RU ein düsteres Bild. Während die KED behauptet, es würden kaum noch Fundamente katholischen Glaubens und eine positive Hinführung zur Kirche im RU grundgelegt, erfolgt nach dem ZdK die Auswahl der Inhalte oftmals nach Gutdünken der Lehrer. Beide Gremien geben Anregungen für die Gestaltung des RU. Die weitaus meisten beziehen sich auf die inhaltliche Ausrichtung. Dabei werden das angenommene Defizit an der Vermittlung von Glaubensinhalten im RU und der feststellbare Mangel an Glaubenswissen bei den Schülerinnen und Schülern zum springenden Punkt der Forderungen und Anregungen. Nach der KED sollen die Bischöfe „Sorge tragen für einen Religionsunterricht, der sich an der Bibel und an der verbindlichen Lehre der Kirche orientiert“, sie sollen „ein verbindliches Handbuch des Glaubens (Katechismus) zur Verfügung stellen“ und „modischen Trends in den Arbeitsbüchern entgegentreten, die ... die religiöse Dimension oft mehr verstecken als erschließen und deswegen aus dem Verkehr gezogen bzw. überarbeitet werden müssen“. Für das ZdK hat der RU „unverändert den Auftrag, den Glauben der Kirche zu vermitteln“. Er solle „eine möglichst vollständige Einführung in das Christentum“ bieten und „grundlegendes religiöses Wissen“ vermitteln. Dies könne durch eine „systematische Glaubensunterweisung“ anhand „katechismusartiger Werke“ geschehen. Nach dem Dokument der Deutschen Bischöfe zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers (1983) sollen verstärkt „die zentralen Inhalte des Glaubens im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen“. Dieser müsse dem „Anspruch“ der katholischen Schülerinnen und Schüler gerecht werden, „den authentischen katholischen Glauben kennenzulernen“. Außerdem werden die katechetische Funktion der Lehrpersonen und ihre notwendige Beziehung zu Kirche und Gemeinde – somit der kirchliche Charakter des RU – unterstrichen.

Mit diesen Forderungen stehen die Dokumente im Einklang mit dem päpstlichen Lehrschreiben „Catechesi Tradendae“. Dieses Schreiben versteht den RU auch dort, wo er in der öffentlichen Schule eines weltanschaulich neutralen Staates stattfindet, fast ausnahmslos und umfassend als Katechese. Als seine vorrangigen Ziele werden genannt: die Entfaltung des Glaubenswissens, die Einführung in das christliche Leben und die Hinführung zu einem aktiven Mitleben mit der Kirche. Sein durchgängiges Anliegen muß die Sicherstellung der Orthodoxie, der vollen und ungeschmälernten Glaubenswahrheit, durch eine „systematische Katechese“ und durch die Wahrung der „Integrität und Vollständigkeit des Inhalts“ sein.

Der in diesen Äußerungen deutlich zu Tage tretende Trend, die katechetische Funktion des RU, Einführung in den Glauben und Hinführung zur Kirche, zu unterstreichen, wird unterstützt durch die Rede Kardinal Ratzingers „Die Krise der Katechese und ihre Überwindung“ (1983), deren Hauptargumente in seinem Buchinterview „Zur Lage des Glaubens“ (1985) wiederholt und die im Kontext der Vorstellung des Katholischen ErwachsenenKatechismus (1985) von W. Kasper aufgenommen worden sind. Hier werden insbesondere folgen-

de Forderungen erhoben: von der Methode zu den Inhalten, von der Orientierung an der Nachfrage zur inneren Selbstentfaltung des Glaubens, von ausschnittshaften Spiegelungen des Glaubens in einzelnen anthropologischen Erfahrungen hin zur Darstellung des Glaubens in seiner organischen Ganzheit.¹⁷ Der ausgemachte Trend wird m.E. ebenfalls sehr greifbar in der von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Arbeitshilfe „Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht“ (1989), in der das Würzburger Synodendokument zum Religionsunterricht eingerahmt wird vom römischen „Allgemeinen Katechetischen Direktorium“ (1971) und vom apolstischen Schreiben „Catechesi Tradendae“.

b) Eine richtungsweisende Stellungnahme?

Eine m.E. sehr entscheidende kirchliche Äußerung zur Handhabung des Konfessionsprinzips im RU ist der Beitrag von Bischof K. Lehmann: „Glaubensgemeinschaft und Bekenntnis. Theologische Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts“ (1988).¹⁸ Lehmann behandelt das Thema „vor allem aus dem Blickpunkt der Theologie“ und hofft, daß „der Beitrag der Theologie für den einzelnen ... eine fundierte Orientierung in den Gestaltungsproblemen des Religionsunterrichtes“ bietet (S. 1). Er klärt zunächst die Begriffe Konfessionalität, Konfession und Konfessionalismus in der Absicht, sowohl aus ihrem gewandelten Verständnis wie auch aus ihrer gegenseitigen Zuordnung eine Basis für die ökumenische Orientierung des RU zu gewinnen. Weil das Stichwort Konfessionalismus „auf eine Überspitzung des konfessionellen Standortes abzielt“ (S. 1) und eine eher vergangene Epoche des Verhältnisses der Kirchen zueinander bezeichnet, kann und darf es gegenwärtig keine Leitmaxime im ökumenischen Handeln mehr sein. Seit den 70er Jahren werde zudem der Begriff Konfession immer „weniger abgrenzend verstanden“, vielmehr „eher als Gesamtausdruck und Lebensform eines ganzen Komplexes von Wahrheiten des Glaubens und ethischen Verhaltensnormen“ (S. 4), und teils durch den Begriff Konfessionalität ersetzt. Dieser Begriff – so stellt Lehmann (m.E. allerdings ökumenische Bemühungen tendenziös bewertend, die u.a. das Würzburger Synodendokument zur Ökumene auszeichnen) fest – „bleibt natürlich in gewisser Weise ein Kunstwort, das vielleicht auf die theologische Fachsprache und die von ihr abhängigen theologischen Diskussionen beschränkt bleiben wird. Man gebraucht das Wort ³Konfessionalität’ derzeit wohl mehr aus Verlegenheit, aber immerhin zeigt es eine Richtung an, die für die Theologie beider großen Konfessionen maßgebend geworden ist.“ (S. 2) Lehmann betont ferner, daß der Begriff Konfession, insofern er confessio – Lobpreis Gottes und Bekenntnis des

¹⁷ Ausführlicher dazu mit Belegen: R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in RpB 18/1986, 152-172.

¹⁸ In: Schulinformationen Paderborn, hrsg. vom Erzb. Generalvikariat Paderborn 4/1988, 1-6. Zitationsbelege im Text. Vgl. zur Position K. Lehmanns auch dessen Äußerung zum DKV Plädoyer „Religionsunterricht in der Schule“: „Den Ruf nach ökumenischem Religionsunterricht kann ich aus vielen Gründen nicht teilen“. In: Unterwegs 1/93, 10.

Glaubens – besagt, wesensmäßig mit Kirche zusammenzudenken sei, daß eine „grundlegende Zusammengehörigkeit von Bekenntnis und Glaubensgemeinschaft“ (S. 2f) bestehe. Demgegenüber sei dieser Begriff im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn nicht auf die katholische Kirche übertragbar. Von der Bezeichnung „Konfessionskirche“ habe „man sich im katholischen Bereich ... distanziert. Für die katholische Theologie ist der Begriff der Kirche so übergreifend, daß die Vorstellung von einer in verschiedene Konfessionen aufgespaltenen Kirche damit nicht zu vereinbaren ist. Die Kirche ist – wie es noch in der Konstitution 'Lumen gentium' des 2. Vatikanischen Konzils heißt – verwirklicht in der katholischen Kirche. Diese Aussage schließt nicht aus, daß auch die evangelischen Kirchen an dieser einen Wirklichkeit der Kirche teilnehmen, so daß auch ihnen ein ekklesialer Charakter zugesprochen werden kann, wohl aber wehrt diese Aussage der Vorstellung eines nivellierten Nebeneinanders der verschiedenen Konfessionen, denen unterschiedslos der gleiche Rang in der Teilhabe an der Wirklichkeit der einen Kirche zuerkannt werden müßte.“ (S. 2f)

Mit dieser theologischen Begriffsklärung signalisiert m.E. Lehmann einerseits, daß die verschiedenen Konfessionalitäten des Glaubens durchaus auch als geschichtlich gewachsene Explikationen des Glaubens angesehen werden können, die als legitime Bekenntnisweisen des Glaubens Glaubensgemeinschaften prägen. Die bestehenden Konfessionen sollen und können immer mehr als Konfessionalitäten des einen Glaubens verstanden werden. Andererseits weist Lehmann unmißverständlich darauf hin, daß diese ökumenisch bedeutsame Perspektive nicht einfachhin und undifferenziert auf die katholische Kirche und ihr Verhältnis zu den anderen Konfessionen übertragbar ist, sondern an der dogmatischen Position der katholischen Kirche ihre Grenze findet. Von der Sache her besteht zwischen den Konfessionen eine Rangordnung im Hinblick auf die „Wirklichkeit der einen Kirche“ in ihnen. Damit ist eine eindeutige Grenzziehung vollzogen. Mit dieser Feststellung ist dann m.E. eine Begründung dafür geschaffen, daß eine grundlegende Öffnung des katholischen RU für Schüler/innen anderer Konfessionen wie auch eine prinzipielle Wahlfreiheit für katholische Schülerinnen und Schüler theologisch bedenklich bzw. nicht möglich ist.

Die Überlegungen von Bischof Lehmann zur „Konfessionalität des Religionsunterrichts“, in denen von den theologischen Aspekten vornehmlich nur der der grundlegenden Zusammengehörigkeit von Bekenntnis (confessio) und Glaubensgemeinschaft (Kirche) leitend ist, gehen von dem juristischen Grundsatz aus, daß der „Religionsunterricht in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ zu erteilen sei, d.h. er geschieht „im Auftrag der Kirche“ und ist „verwiesen auf die Grundaufgabe der Kirche: die Unterweisung im Glauben“. Lehmann betont, daß es nach dem Grundgesetz nur einen „kirchlichen Religionsunterricht“ gibt, der „ein Weg der Glaubensunterweisung“, eine „Einübung in den Glauben“ zu sein habe. Nach Auffassung von Lehmann hat auch die Würzburger Synode in ihrem Dokument zum Religionsunterricht

auf dieser Position grundsätzlich beharrt, „auch wenn man diesem Text heute ein wenig die Eierschalen seiner Entstehungszeit samt ihren damaligen Diskussionen anmerkt“ und dessen eindeutige Absicht „in den letzten zwei Jahrzehnten etwas verdunkelt worden (ist), nicht zuletzt durch gewisse Irritationen im Bereich von Religionspädagogik und allgemeiner Pädagogik, die den spezifischen und unverwechselbaren Charakter des Religionsunterrichts betrafen“. (S. 4)

Diese Feststellung nimmt die Ausführungen der Synode nur äußerst enggeführt auf und bewertet außerdem die religionspädagogischen Bemühungen der letzten Jahre unverständlicherweise negativ. Sie zielt offenbar darauf ab, die katechetische Funktion des RU herauszustellen – unter Ausgrenzung anderer, auch von der Synode thematisierter Perspektiven –, und eine vornehmlich durch die Rückbindung an die Kirche, weniger aber durch seinen Ort in der Schule bestimmte Didaktik für den RU heute zu favorisieren. Lehmann untermauert m.E. sein Anliegen noch durch die Feststellung, daß man heute durchaus statt von einem „bekenntnisgebundenen auch von kirchlichem Unterricht sprechen kann“. Dieser Sachverhalt sei allein in den „Schwankungen der Terminologie in diesem Bereich“ begründet: „Das Wort 'bekenntnisgebunden' ist stärker im evangelischen, vielleicht auch im staatskirchenrechtlichen Raum beheimatet, während auf katholischer Seite lieber das Wort 'kirchlicher' Religionsunterricht verwendet wird, wobei man für diesen Zuteilungsversuch natürlich immer auch Gegenbeispiele finden kann.“ (S. 5)

Lehmann plädiert hier von seinem Argumentationsduktus her dafür, vom schulischen Religionsunterricht als kirchlichen Unterricht zu sprechen. Ein kirchlicher RU aber ist – anders als ein bekenntnisgebundener – von seinem traditionellen Selbstverständnis her eindeutig katechetisch ausgerichtet. Weil er nach Auffassung von Bischof Lehmann didaktisch so qualifiziert sein soll, braucht und kann die ökumenische Dimension dieses Unterrichts nur in der Weise realisiert werden, wie es das Würzburger Synodendokument restriktiv vorsieht. Konsequenz ist es dann auch festzustellen, daß die „Zulassung von Schülern fremder Konfessionen ... zweifellos zu der inneren Gestaltung des Religionsunterrichts, die ja ganz unbestritten aus den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erwächst“ gehört und „eine Öffnung des Religionsunterrichts für eine Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession in aller Regel eine außerordentliche Entscheidung ist“, die „nicht einfach generell getroffen werden kann“. In dieser Frage ist „kein Wildwuchs erlaubt“, sie ist keine „Sache der Beliebigkeit oder Willkür ..., weder auf seiten der Religionslehrer noch auf seiten der Schüler“. (S. 5)

Abschließend betont Lehmann, daß sich das von ihm favorisierte Modell des kirchlich-konfessionellen Religionsunterrichts in der Praxis bewährt habe und für die Zukunft zu recht Gültigkeit beanspruchen könne, auch wenn grundsätzlich „andere Wege der Glaubensunterweisung“ möglich sind (S. 6).

Die Ausführungen von Bischof Lehmann dokumentieren, daß gegenwärtig wieder verstärkt die Interessen am Religionsunterricht kirchlicherseits bestimm-

mend sein sollen, die im Würzburger Synodendokument die Argumentation zum Konfessionsprinzip geprägt haben. Dort führten sie dazu, daß diese Argumentation in unüberbrückbarer Spannung steht zur pädagogischen und theologischen Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule und für viele als inkonsequent erscheint. Im Beitrag von Lehmann ist nun diese Inkonsequenz dadurch beseitigt worden, daß die damals leitenden Interessen allein bei der Argumentation um das Konfessionsprinzip jetzt auch das Verständnis und die Konzeption des Religionsunterrichts insgesamt bestimmen. Die Frage, ob das Interesse an der Beibehaltung des strengen Konfessionsprinzips dazu geführt hat, erneut die traditionelle Position eines kirchlich-konfessionellen und katechetisch ausgerichteten RU's zu betonen – allerdings unter Ausgrenzung anderer möglicher Positionen bei höchst anfechtbaren Argumentationsmustern –, weil nur so die monokonfessionelle Strukturierung des RU auch pädagogisch einsichtig gemacht werden kann, oder ob kirchlicherseits seit der Würzburger Synode nie ernstlich erwogen worden ist, die religionspädagogische Diskussion zum RU umfassender zu rezipieren und von dessen primär katechetischer Ausrichtung und kirchlichen Begründungen Abstand zu nehmen, sei dahingestellt. Jedenfalls ist die Auffassung, der RU müsse auch heute weiterhin „Kirche in der Schule“ sein, ein deutlicher Rückschritt hinter das Synodendokument und eine einseitige maximale Inanspruchnahme der grundgesetzlichen Garantien.

Diese Position allerdings findet Unterstützung in der Ansprache Papst Johannes Paul II. an die bayerischen Bischöfe bei ihrem Ad-limina-Besuch Ende 1992.¹⁹ Dort stellte der Papst fest: „Für viele jungen Menschen ist der Religionsunterricht heute der einzige Ort, wo sie der Botschaft des Glaubens begegnen und am Leben der Kirche über eine verhältnismäßig lange Zeitspanne hin regelmäßig teilhaben können.“ Die Bischöfe sollen daher dafür Sorge tragen, daß der Religionsunterricht in der „Verfassung als konfessioneller verankert und abgesichert“ bleibt und in den neuen Bundesländern als solcher eingeführt und aufgebaut wird, weil der „konfessionelle Religionsunterricht die beste Form zur Verwirklichung der religiösen Dimension in der schulischen Erziehung“ darstelle. Im übrigen seien es „weniger unsere evangelischen Brüder und Schwestern, die am Prinzip der Konfessionsgebundenheit des Religionsunterrichts rütteln: die Ablehnung des Konfessionsprinzips ist vielmehr auf eine alte und immer neu auflebende Strategie einer 'Anti-Evangelisierung' zurückzuführen.“

Daß das weitere Festhalten an der strengen Handhabung des Konfessionsprinzips offenbar nur dann begründbar ist, wenn dem Religionsunterricht primär eine katechetische und die Kirchen institutionell stabilisierende Funktion zuerkannt wird, zeigt auch das Dokument des Zentralkomitees der deutschen

¹⁹ Text in: Deutsche Tagespost Nr. 148 vom 8.12.1992. Vgl. auch die Audienzansprache des Papstes in: Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Europa, hrsg. von der DBK, Bonn 1991, 83ff.

Katholiken „Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft“ (1990).²⁰ Nach diesem Dokument kann und muß im Interesse aller der RU seinen Platz in der Schule behalten. Es charakterisiert den RU als einen bevorzugten Ort im öffentlichen Bildungssystem, an dem das Individualrecht, „religiösen Grundfragen zu begegnen“ eingelöst, der einzelne zur „individuellen Bekenntnisfähigkeit und Bekenntnisbereitschaft in einer pluralen Gesellschaft“ und zur Toleranz befähigt, durch das Wachhalten der Gottesfrage ethische Impulse gesetzt, der Verabsolutierung eines „endlichen Moralismus“ und „totalitären Ansprüchen der Ideologien“ gewahrt werden kann. Außerdem habe der RU eine „kultursichernde Funktion“. Generell sieht das Dokument die Bedeutung des RU für die Gesellschaft darin, durch Thematisierung und Vermittlung christlicher Positionen, bzw. der „christlichen Option für das Leben“, zur Humanität der Erziehung und zur Humanisierung der Gesellschaft beizutragen. Diese Funktionsbeschreibung des RU verlangt eine entsprechende didaktische Qualifizierung, d.h.: „Der Religionsunterricht ist so zu gestalten, daß er seinen Platz in der Schule behält.“ Das Dokument betont, daß dem schulischen RU nicht „vorwiegend ... die Aufgabe der religiösen Sozialisation der Schüler aufgebürdet werden“ darf. Damit wendet es sich gegen diejenigen, die angesichts der Tradierungskrise des Glaubens gerade die katechetische Dimension des RU, weil er eine Vermittlungsinstanz mit höchster institutioneller Sicherung ist, wieder expansiv nutzen wollen. Das Dokument des ZdK entlastet den RU von seiner katechetischen Funktion und fordert stattdessen vermehrte Anstrengungen in der Gemeindegatechese. Ist aber nach der im Dokument entwickelten Grundkonzeption des RU die grundgesetzlich ermöglichte Trennung der Konfessionen in der bis jetzt praktizierten Weise noch sinnvoll?

Das Dokument geht auf diese Frage des Konfessionsprinzips nicht ein. Es verweist nur kurz und unvermittelt darauf, daß es „Aufgabe des Religionsunterrichts (bleibt), auf dem ‚Heimatboden der Konfession‘ mit der ‚christlichen Option für das Leben‘ vertraut zu machen“. Es sucht in dieser Frage nicht ausführlicher nach neuen Wegen, die mit der Gesamtkonzeption des RU in Einklang stehen, der Ökumene dienen und die tatsächliche konfessionelle Schülersituation ernstnehmen. Der knappe Hinweis signalisiert aber einerseits sehr deutlich, daß nach dem ZdK die Aufhebung der konfessionellen Trias und damit die monokonfessionelle Strukturierung des RU angezeigt ist, andererseits dokumentiert er – in seinem beredten Schweigen – einen Begründungsnotstand gegenüber der pluralen säkularen Gesellschaft. Dieses Dokument macht – ähnlich wie das Würzburger Synodendokument zum Religionsunterricht – die Spannung zwischen einem grundgesetzlich garantierten konfessionell geschlossenen RU und einem religionspädagogisch optierten offenen RU sichtbar. So drängt es die Kirchenleitung zum Nachdenken über das

²⁰ Text in: HK 1/1990; vgl. ausführlicher dazu meine Stellungnahme in: KatBl 115 (1990), 164-169.

Konfessionsprinzip im RU. Es macht auch bewußt, daß eine dem theologisch-ökumenischen und religionspädagogischen Diskussionsstand gleichzeitige Interpretation der Glaubwürdigkeit allen Bemühens und aller Beteiligten um den RU nur dienlich sein kann.

3. Schlußbemerkungen

Schaut man sich die nachsynodale Argumentation zum Konfessionsprinzip – insbesondere auf der Ebene der Kirchenleitung – genauer an, so muß man nicht unbedingt zu dem Ergebnis kommen, daß die Stellungnahme des ehemaligen Generalsekretärs des Ökumenischen Rates der Kirchen, E. Castro, zu dem „Schreiben an die Bischöfe der katholischen Kirche über einige Aspekte der Kirche als *Communio*“ der Kongregation für die Glaubenslehre (1992): in ihm werde „praktisch nichts von der ökumenischen Arbeit der letzten 40, 50 Jahre anerkannt“, auf diese Argumentation – mutatis mutandis – übertragbar sei.²¹ Sicherlich aber wird man feststellen können, daß zur Zeit der Würzburger Synode geäußerte Warnungen gegenwärtig noch berechtigter und zutreffender erscheinen. Damals schon warnte B. Vogel davor, die traditionelle Rechtsposition zum Ausgangspunkt der Argumentation um das Konfessionsprinzip zu machen, weil in deren Folge die pädagogische und theologische Argumentation leicht zugunsten der Beibehaltung des juristisch möglichen Status quo durchgeführt werden könnte.²² Sofern dieses – wie aufgezeigt – heute tatsächlich der Fall sein sollte, hieße dieses, daß starke Strömungen in der Kirche vorhanden sind, die zumindest indirekt ihre Hoffnung im Bezug auf den RU auf staatliche Privilegien setzen. Stehen sie damit aber nicht im Widerspruch zu Aussagen des Vaticanum II in der Pastoralkonstitution 'Gaudium et spes' (art. 76), wo es heißt: die katholische Kirche setzt „ihre Hoffnung nicht auf Privilegien, die ihr von der staatlichen Autorität angeboten werden. Sie wird sogar auf die Ausübung von legitim erworbenen Rechten verzichten, wenn feststeht, daß durch deren Inanspruchnahme die Lauterkeit ihres Zeugnisses in Frage gestellt ist, oder wenn veränderte Lebensverhältnisse eine andere Regelung fordern“?

Diese kirchlichen Tendenzen und Positionen in der gegenwärtigen Debatte um den RU ausführlich zur Sprache zu bringen, ist m.E. eine unabdingbare Notwendigkeit, damit einerseits der Rahmen deutlich abgesteckt wird, in dem sich die Gespräche um die Zukunft des RU faktisch bewegen, und andererseits, damit die von Seiten der Religionspädagogik angestrebten und von der schulischen und religiösen Situation her geforderten Innovationen bezüglich ihrer Verwirklichungschancen realistisch eingeschätzt werden können. Eine realistische Sichtweise kann zu hohe Erwartungen von vornherein dämpfen. Ob sie aber dem stärker werdenden Unmut an der Basis ob dieser Situation

²¹ Zitiert in: KuL vom 28.3.92; weitere Hinweise bei R. Frieling, Wider die ökumenische Gleichgültigkeit, in: US 4/92, 289-297, bes. 293f.

²² In: Protokoll der 4. Vollversammlung vom 21.-24.11.1973; 157.

Robert Ebner

Einstellungen von Eltern zur Konfessionalität des Religionsunterrichts

Ergebnisse einer Befragung

„Wie lange soll denn das mit dem konfessionellen Religionsunterricht noch weitergehen?“ fragte kürzlich der Rektor einer Hauptschule und er sagte dann: „Die Kirchen sollen sich endlich auf einen gemeinsamen Religionsunterricht einigen.“ Die Aussage des Rektors steht nicht allein.

In den letzten Jahren befassen sich Eltern, Lehrer, beide Kirchen und Religionspädagogen wieder verstärkt mit der Frage des „ökumenischen Religionsunterrichts“.¹ Die Diskussion ist, wie wir alle wissen, nicht neu, aber sie wird heute angesichts der veränderten gesellschaftlichen Situation, insbesondere im Hinblick auf die neuen Bundesländer, mit neuen Argumenten und differenzierter geführt als vor etwa 25 Jahren. Während es kirchlicherseits in der letzten Zeit sogar von allerhöchster Stelle (Rom) eine Stellungnahme gibt,² in der die Beibehaltung des Konfessionalitätsprinzips gefordert wird, haben einige evangelische und katholische Religionspädagogen diesbezüglich von einem Anachronismus gesprochen und eine Änderung gefordert. Da die Eltern eine eminent wichtige Rolle bei der Erziehung ihrer Kinder haben, hätte man zunächst einmal fragen müssen, welche Meinung sie dazu haben. Mit Hilfe eines Fragebogens habe ich deshalb versucht, deren Meinung zu erkunden.

I. Vorbemerkung – Vorgehensweise

Im Herbst 1992 wurden durch mich und durch Studenten/innen mit Hilfe eines Fragebogens in Unterfranken, Oberfranken und der Oberpfalz 200 Eltern zur Konfessionalität des Religionsunterrichts befragt. Einige Versuche, die Befragung der Eltern über die Schule durchzuführen, wurden von den zuständigen Stellen der Bezirksregierung, bzw. des Kultusministeriums aufgrund der Bestimmungen des Datenschutzes nicht genehmigt, so daß nur dieser eine Weg

¹ Vgl. R. Ebner, „Ökumenischer Religionsunterricht“ – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, in: Religionspädagogische Beiträge 30/1992, 107-115; vgl. R. Kallweit, Wir dürfen zusammen nicht lernen... oder doch?, in: RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 19/20 (1989/90), 130-132; Ökumene im Religionsunterricht? Zwischenbericht einer DKV-Arbeitsgruppe, in: Unterwegs, Deutscher Katechetenverein, München 4/1991, 3; vgl. U. Becker, Über den konfessionellen Religionsunterricht neu nachdenken, in: RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, 19/20 (1989/90), 132-134; vgl. R. Lachmann, „Der Religionsunterricht muß sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten stellen“. Ein Gespräch mit dem evangelischen Theologen Rainer Lachmann, in: Herder-Korrespondenz 46 (1992), 460-466; hier insbes. 464f; vgl. W. Nastainczyk, Für einen „zukunftsfähigen“ RU (Erste Stimmen zum Plädoyer), in: KatBl. 118 (1993), 40-43, hier: 43.

² In: Deutsche Tagespost Nr. 148 vom 8. Dez. 1992: „Bitte um das Geschenk des gegenseitigen Vertrauens“, 4.

der Datenerhebung sich anbot. Die Untersuchung erfolgte größtenteils in konfessionell gemischten Gebieten.

40 % der Kinder von den befragten Eltern besuchen die Grundschule, 25 % die Hauptschule, 20 % die Realschule und 15 % das Gymnasium. Interessant wäre gewesen, wie Eltern, deren Kinder die Berufsschule und Sonderschule besuchen, geantwortet hätten.

II. Ziel und Inhalt

Nach den üblichen Angaben, wie Alter, Beruf, Konfessionszugehörigkeit, Schulort der Kinder etc. sollten sich die Eltern zunächst äußern, wie sie zur Lehre der Kirche stehen und welche Bedeutung die Ökumene für sie hat. Bei der Stellungnahme zur Lehre der Kirche gab es 5, bei der zur Ökumene 4 Antwortmöglichkeiten, von denen sie je eine wählen konnten. Danach wurde gefragt:

Welchen Religionsunterricht wünschen Sie sich für Ihr(e) Kind(er)?

1. Einen Religionsunterricht, der rein konfessionell gebunden ist.
2. Einen konfessionellen Religionsunterricht, der aber bei bestimmten Themen auch den Vertreter der anderen Konfession zu Wort kommen läßt.
3. In der Schule wird ein konfessioneller Religionsunterricht angeboten, der auch von Schülern der jeweils anderen Konfession besucht werden kann.
4. Den noch zu schaffenden RU; beide Kirchen einigen sich auf einen gemeinsamen Lehrplan und auf gemeinsame Unterrichtsbücher; bei der Ausbildung der Lehrer werden diese Inhalte und die Sichtweise der je anderen Konfession beachtet.

Die Eltern konnten eines dieser Modelle wählen und sollten anschließend ihre Wahl mit eigenen Worten begründen.

III. Verteilung nach Ort: Stadt – Land

Tab. 1: Verteilung der Eltern nach Ort: Stadt – Land und Konfession

Konfession	evangelisch	katholisch	Insgesamt
Stadt	74	84	158
Land	26	16	42
Insgesamt	100	100	200

Insgesamt wurden 200 Eltern befragt. Von ihnen waren 100 evangelisch und 100 katholisch; 42 Eltern wohnen auf dem Land und 158 in der Stadt; von denen, die auf dem Land wohnen, sind 26 evangelisch und 16 katholisch; von denen die in der Stadt, sind 74 evangelisch und 84 katholisch. Bei den Städten handelt es sich meist um Kleinstädte und um eine mittelgroße Stadt. Die Konfessionszugehörigkeit ist in Städten und Dörfern gemischt. Es wurde bei der Auswahl darauf geachtet, daß die eine Hälfte der Befragten in Orten lebt, die 60 % zu 40 % evangelisch, die andere Hälfte in Gebieten, die 60 % zu 40 % katholisch sind. Das Ungleichgewicht der Zahlen Stadt/Land kam

dadurch zustande, daß die Studenten/innen und ich die Eltern im Bekanntenkreis und in der Nachbarschaft aufsuchten.

IV. Darstellung der Ergebnisse

Tab. 2: Wahl der Modelle insgesamt und getrennt nach Konfession

Modelle	Zahl der Eltern insgesamt	evangelisch	katholisch
1	8	6	2
2	60	30	30
3	24	6	18
4	108	58	50
Insgesamt	200	100	100

Sowohl Katholiken als auch Protestanten sprechen sich mehrheitlich für Modell 4 aus; interessant ist ferner, daß 30 evangelische und 30 katholische Eltern einen konfessionellen RU wollen, der aber bei bestimmten Themen den Vertreter der anderen Konfessionen zu Wort kommen läßt. Die Mehrheit der Eltern, die Modell 3 gewählt hat, wohnt in Orten, in denen es wegen des konfessionellen RU aus schulorganisatorischen Gründen oft Probleme gibt.

Tab. 3: Wahl der Modelle in Abhängigkeit vom Ort: Stadt und Land

Orte	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Gesamt
Land		14	6	22	42
Stadt	8	46	18	86	158
Gesamt	8	60	24	108	200

Sowohl auf dem Land als auch in der Stadt präferieren die Eltern das Modell 4; interessant ist, daß über die Hälfte der Eltern in der Stadt und auf dem Land dieses Modell wählt. Die Wahl des Modells 3 in dieser Größenordnung erklärt sich aus der konfessionell gemischten Situation.

Tab. 4: Wahl der Modelle in Abhängigkeit von Identifikation mit der Lehre der Kirche (Gesamtüberblick)

Identifikation mit der Lehre der Kirche	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Gesamt
völlig	2			2	4
überwiegend	2	22	6	28	58
teilweise	4	22	8	48	82
weniger		16	10	28	54
überhaupt nicht				2	2
Gesamt	8	60	24	108	200

82 Eltern identifizieren sich mit der Lehre der Kirche teilweise; von ihnen haben 22 das Modell 2 und 48 das Modell 4 gewählt. 58 sind es, die sich „überwiegend“ mit der Lehre der Kirche identifizieren; von ihnen wählten 28

das Modell 4 und 22 das Modell 2. 54 gaben an, sich „weniger“ mit der Lehre der Kirche zu identifizieren. Von ihnen wählten 28 das Modell 4, 16 das Modell 2 und 10 das Modell 3. Die Nennung „völlig“ oder „überhaupt nicht“ kam nur zweimal vor und fällt somit nicht ins Gewicht. Daraus wird einerseits ersichtlich, daß sich die Eltern nicht völlig mit der Lehre der Kirche identifizieren, andererseits aber auch, daß die Bewertung der Identifikation Einfluß auf die Wahl der Modelle hat. Mit Abstand wurde zwar das Modell 4 präferiert, aber es wurde deutlich, daß diejenigen, die sich überwiegend mit der Lehre der Kirche identifizieren, das Modell 2 fast ebensovielmals wählten.

Tab. 5: Wahl der Modelle in Abhängigkeit von Bildungsstand

Bildungsstand	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Gesamt
Volksschulbildung	4	34	14	52	104
Mittlerer Bildungsstand	4	24	8	26	63
Höherer Bildungsstand		2	2	30	34
Gesamt	8	60	24	108	200

Über 90 % der Eltern mit höherem Bildungsstand wählten das Modell 4; bei Eltern mit Volksschulbildung und mittlerem Bildungsstand sind es deutlich weniger; interessant ist, daß fast die Hälfte der Eltern aus diesem Kreis das Modell 2 wählten, während es von denen mit höherem Bildungsstand nur zweimal gewählt wurde. Modell 3 wird von 14 mit Volksschulbildung und von 8 mit mittlerem Bildungsstand gewählt. Nur zwei Eltern mit höherem Bildungsstand wählten dieses Modell. Damit wird deutlich, daß der Bildungsstand bei der Wahl der Modelle ein wichtiges Kriterium ist und daß Eltern mit höherem Bildungsstand signifikant das Modell 4 favorisieren.

Tab. 6: Wahl der Modelle in Abhängigkeit von Bewertung der Ökumene (Gesamtüberblick)

Bewertung der Ökumene	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Gesamt
sehr wichtig		4		36	40
wichtig		26	6	46	78
weniger wichtig	4	18	16	24	62
unwichtig	4	12	2	2	20
Gesamt	8	60	24	108	200

Über 90 % von denen, die Ökumene als „sehr wichtig“ bewerteten, wählten das Modell 4 und fast 65 % von denen, die sie als „wichtig“ erachteten. Über 40 % sind es noch, die sie als „weniger wichtig“ bewerteten. Gerade bei den Letztgenannten wird fast ebensovielmals das Modell 2 und 3 gewählt. Von denen, die Ökumene als „wichtig“ erachteten, wählten über 50 % das Modell 2.

Man kann also erkennen, daß die Wahl der Modelle von der Bewertung der Ökumene abhängt und daß das Modell 4 besonders von denen, denen die Ökumene ein Anliegen ist, gewählt wurde.

V. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Veröffentlichungen, die sich mit der Einstellung der Eltern zur Konfessionalität des Religionsunterrichts befassen und die repräsentativen Charakter haben, sind in der letzten Zeit nicht erfolgt. Das mag daran liegen, daß die beiden großen Kirchen kein Interesse hatten, die Einstellung der Eltern zu erfahren, zumal die Konfessionalität des Religionsunterrichts durch das Grundgesetz abgesichert ist und eine Befragung bei den Eltern wohl für Unruhe gesorgt hätte. Die Untersuchung von Fritz Boll, Ella Krauß und Thomas Wild zur Konfessionalität des Religionsunterrichts aus dem Jahre 1975³ erfolgte nur an einer Grundschule in Tübingen und ist somit keine repräsentative Erhebung. Trotzdem soll sie bei der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse meiner Untersuchung, die ebenfalls wegen der geringen Zahl der Probanden nicht repräsentativ sein kann, herangezogen werden.

Die Eltern in dem von mir befragten Raum geben eindeutig mit großer Mehrheit zu erkennen, daß ihnen ein „ökumenischer Religionsunterricht“, den beide Kirchen durch entsprechende Ausbildung der Religionslehrer, Schaffung entsprechender Lehrpläne und Unterrichtswerke verantworteten, in der gegenwärtigen Situation willkommen wäre. Dies kommt auch in den jeweiligen Begründungen zum Ausdruck. Ein Vater, Angestellter, schreibt: „In den grundlegenden Lehren stimmen beide Konfessionen überein. Spitzfindigkeiten sind heute angesichts gravierender anderer Probleme nicht gefragt.“ Eine Mutter, Lehrerin, begründet ihr Modell wie folgt: „Für Kinder ist eine Trennung des Religionsunterrichts nicht einsichtig: ein Gott – ein Glaube – ein Anspruch für das tägliche Leben! Unterschiede sind häufig nur entwicklungsbedingt; wirklich unterschiedliche Auffassungen sollen kennengelernt und akzeptiert werden als Zeichen der möglichen Vielfalt, den Weg zu Gott zu gestalten mit dem gleichen Ziel.“ Ein Lehrer, der ebenfalls Modell 4 wählte, begründet es so: „Der Religionsunterricht kann in der Zukunft nur ein christlicher, d.h. ökumenischer sein, wenn er seinen Platz an der Schule behaupten will. Aus pädagogischen, organisatorischen und als Vater, der in einer konfessionsverschiedenen Ehe lebt, plädiere ich für den ökumenischen RU. Es wird höchste Zeit, daß sich die Kirchen einigen.“

Bemerkenswert ist ferner, daß besonders Eltern mit höherem Bildungsstand diese Form des Religionsunterrichts wünschen und Eltern, die überwiegend, bzw. teilweise die Lehre der Kirche akzeptieren und die z.B. den sonntäglichen Kirchgang wenigstens monatlich praktizieren. Eltern mit mittlerem Bildungs-

³ Vgl. F. Boll/E. Krauß/Th. Wild, Eltern und Religionsunterricht. Ergebnisse einer Befragung von Eltern zur Konfessionalität des Religionsunterrichts in der Grundschule, in: W.G. Esser, (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionalität. Zum Religionsunterricht morgen IV, München/Wuppertal 1975, 199-209.

stand plädieren ebenfalls überwiegend für den von beiden Kirchen noch zu schaffenden „ökumenischen Religionsunterricht“, doch wünschen nicht wenige Eltern dieses Standes einen konfessionellen Religionsunterricht, der bei bestimmten Themen Vertreter der anderen Konfession zu Wort kommen läßt. Dieser Wunsch, einen gemeinsamen Religionsunterricht beider Konfessionen zu schaffen, ist schon in der Tübinger Untersuchung von 1975 deutlich zum Ausdruck gebracht worden. Daß immerhin das Modell 2 sooft gewählt wurde, mag daran liegen, daß fast die Hälfte der befragten Eltern Kinder im Grundschulalter hatte. Diese Eltern, die überwiegend Volksschulbildung bzw. dem mittleren Bildungsstand angehörten, konnten sich vermutlich nicht vorstellen, wie ein überkonfessioneller Unterricht angesichts spezifischer konfessioneller Lerninhalte (Maria, Eucharistie, Buße, Kirche) zu realisieren ist. Religionslehrer beider Konfessionen, die bei religionspädagogischen Tagungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts befragt wurden, präferierten mehrheitlich einen „ökumenischen Religionsunterricht“. Über die Ausbildung der Religionslehrer und über die Lerninhalte sollten sich nach ihrer Meinung beide Kirchen einigen.

Wenngleich bei meiner Befragung ein deutliches Votum für den „ökumenischen Religionsunterricht“ (Modell 4) abgegeben wurde, so muß man sich in Erinnerung rufen, daß die Mehrheit der Eltern in einem konfessionell gemischten Gebiet lebt. Interessant wäre es zu erfahren, wie Eltern in überwiegend evangelischen oder katholischen Orten entschieden hätten.

Schlußbetrachtung

Nach wie vor halten beide Kirchen an dem vom Grundgesetz garantierten Konfessionalitätsprinzip fest. In seiner Ansprache an die bayerischen Bischöfe sagte der Papst: „Der Religionsunterricht ist in Eurer Verfassung als konfessioneller verankert und abgesichert. Er soll auch in Zukunft von den christlichen Konfessionen getragen und verantwortet werden, denn er lebt und findet seine existentielle Bezeugung aus dem Engagement konkreter Gemeinden und will zugleich in sie hineinführen... Verfolgt daher den bisherigen Weg mutig weiter und versucht auch in Zukunft die Eigenständigkeit des katholischen Religionsunterrichts mit der Bereitschaft zur ökumenischen Verständigung und dem unermüdlichen Einsatz für die Belange der Schule in der Gesellschaft zu verbinden.“⁴ Es gibt sicherlich viele berechtigte Gründe für den konfessionellen Religionsunterricht, aber angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen müßte man neu darüber nachdenken, ob nicht wenigstens in gemischt konfessionellen Gebieten und in der Diaspora ein „ökumenischer Religionsunterricht“ (Modell 4) praktiziert werden sollte.⁵ Nimmt man den Elternwillen ernst, dann werden die beiden Kirchen über das Konfessionalitätsprinzip neu nachdenken müssen. Die „Leitsätze für ein gemeinsames Glaubenlernen im

⁴ Vgl. Deutsche Tagespost, a. a. O., 4.

⁵ Vgl. *Nastainczyk*, Für einen „zukunftsfähigen“ RU, 43.

ökumenischen Geist“⁶ von Ralph Sauer und Reinhold Mokrosch sind ein erster Schritt zu einem „ökumenischen Religionsunterricht“. Diesem Unterricht, der auf konfessionell-kooperativer Basis erteilt wird, müßten allerdings noch weitere Schritte folgen. In der Schweiz wurde im Kanton St. Gallen in der Schule in der Mittelstufe ein interkonfessioneller Bibelunterricht praktiziert und neuerdings auf die gesamte Primarstufe ausgedehnt. Die beiden Kirchenleitungen schreiben im Vorwort zum Lehrplan: „Die bisherige Entwicklung des interkonfessionellen Bibelunterrichts in unserem Kanton darf als Werk praktischer Ökumene bezeichnet werden. Bei der Einführung und Durchführung des interkonfessionellen Bibelunterrichts kam in manchen Gemeinden unter der Lehrerschaft, bei den Eltern und auch bei den verantwortlichen kirchlichen Gremien ein Gespräch und Austausch in Gang, die als wirkliche Bereicherung erfahren wurden. Auch Kinder lernten die andere Konfession im gemeinsamen Bibelunterricht besser kennen und schätzen. – Der interkonfessionelle Bibelunterricht soll darum sorgsam weitergeführt und von den zuständigen Verantwortlichen in Pfarr-, Kirch-, Schulgemeinden begleitet werden.“⁷ Vielleicht können diese positiven Erfahrungen im Kanton St. Gallen auch uns ermutigen, Schritte zu einem „ökumenischen Religionsunterricht“ zu wagen. Die Aussage des eingangs zitierten Rektors steht nicht allein: Viele Schüler, Lehrer, und wie die Untersuchung gezeigt hat, ein Großteil der befragten Eltern, sind mit dem Religionsunterricht in der bisherigen Form unzufrieden und wollen einen Unterricht, der von beiden Kirchen getragen und verantwortet wird.

⁶ Vgl. R. Sauer/R. Mokrosch, Leitsätze für ein gemeinsames Glauben-lernen im ökumenischen Geist, in: Die Christenlehre 8 (1992), 340-344.

⁷ Vgl. Lehrplan für den interkonfessionellen Bibelunterricht vom 1. bis 6. Schuljahr an den Primarschulen des Kantons St. Gallen, hrsg. 10. Juni 1991 vom Kirchenrat der Evang.-Reformierten Kirche des Kantons St. Gallen / Bischöfliches Ordinariat des Bistums St. Gallen, (3. erweiterte Auflage), 1; auch im Kanton Zürich wird ein „ökumenischer Religionsunterricht“ in Form des konfessionell-kooperativen RU durchgeführt (vgl. B. Beeli, Schritte zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: KatBl. 118 (1993), 128-131).

Rudi Ott

Religionsunterricht zwischen schulischer Bildung und Diakonie

„Die Hintertreppe ist nicht der übliche Zugang zu einer Wohnung. Sie ist nicht hell und geputzt und feierlich wie die Vordertreppe... Man kommt, wie man ist, und man gibt sich, wie man ist.“ Mit dieser Metapher leitete Wilhelm Weischedel sein Werk „Die philosophische Hintertreppe“ ein, in dem er gleichermaßen einen Zugang zum „Alltag“ wie zum „Tiefsinn großer Denker“ vermittelt.¹ Über die Hintertreppe, meint er, begegnet man den Denkern „als den Menschen, die sie sind: mit ihren Menschlichkeiten und zugleich mit ihren großartigen und ein wenig rührenden Versuchen, über das bloß Menschliche hinauszugelangen“².

Die Metapher von der Hintertreppe ist nicht zu kühn, wenn man vernimmt, wie das Wort vom „diakonischen Aspekt“ des Religionsunterrichts in den diesbezüglichen Beschluß der Würzburger Synode hineinkam. Die religionspädagogische Vordertreppe bilden so hehre Begriffe wie Katechese, Glaubensverkündigung, religiöse Bildung, Korrelation von Erfahrung und Glaube u. v. a. m. Die religionspädagogische Hintertreppe ist in der Tat „schmucklos“, aber führt „um so eher zum Ziel“. In der Einleitung zum Synodenbeschluß schreibt Ludwig Volz: „Vor allem unter Geistlichen ist die Frage noch nicht ausdiskutiert, ob sich der Kräfteverschleiß im Religionsunterricht für die Kirche rentiert.“³ Die Sinnhaftigkeit des Kräfteverschleißes im Religionsunterricht plausibel zu machen, über diese schmucklose, aber zielführende Hintertreppe kam der diakonische Aspekt erstmals zur Sprache.

Was solchermaßen den Religionsunterricht legitimieren sollte, beginnt mittlerweile zu einer bedeutsamen Perspektive zu avancieren. Zahlreiche jüngere Beiträge zur Theorie des Religionsunterrichts sprechen bereits bedeutsame Momente einer diakonischen Konzeptbildung an. Ihre didaktischen Konturen sind freilich noch offen.

1. Zur Charakteristik der Situation

Die Wiederaufnahme des Diakoniebegriffs hat viel mit der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts zu tun. Zwar ist das Reden von der Krise des Religionsunterrichts ein Dauerthema in zahlreichen Variationen, seit es ihn gibt.⁴ In der unterrichtlichen Praxis zeigt sich aber eine neue Dimension

¹ Die philosophische Hintertreppe. Alltag und Tiefsinn großer Denker, München 1966, 9.

² Ebd.

³ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 113-152, hier: 119.

⁴ Vgl. J.J. Degenhardt, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 7-21, bes. 8-11.

der Krise; sie zwingt zu neuen Konzeptionen. Das favorisierte Prinzip der Korrelation geht noch darauf aus, in der wechselseitigen Deutung von Glauben und Erfahrung die Glaubensinhalte für die Schüler plausibel zu machen; weggebrochenes oder schwach ausgeprägtes Verständnis des Glaubens soll der Religionsunterricht wieder einholen bzw. aufbauen. Inzwischen verändert sich aber von der Grundschule her die Situation derart, daß die Zahl der Kinder ohne jeglichen Bezug zur Religion stetig zunimmt. Da geht es dann nicht mehr nur um die Lebensbedeutsamkeit von religiösen Inhalten, sondern um die Möglichkeit religiöser Deutung von Erfahrungen überhaupt. In der Sozialisation der jungen Menschen können wir nicht mehr nur von einer Veränderung des geistigen Horizontes sprechen. Der Traditionsbruch geht vielmehr so weit, daß wir eine neue Mentalität und einen neuen Persönlichkeitstyp vorfinden, dem jede Art von Transzendierung der Bedürfnisse über das Hier und Heute fremd ist. Religion als Lebensinhalt steht in Frage. Gewiß gibt es noch Kinder, die in der Familie religiöse Praxis erleben; ihre Zahl ist aber im Sinken. Man braucht nur die Aussage eines Zweitkläblers aus der Grundschule eines Mainzer Vorortes fortentwickeln, um die kommende Situation zu erahnen: „Ich hab' noch nicht gebetet. Meine Oma betet viel. Die Mami hat gesagt, sie betet nimmer.“

Jüngere Trends haben die Frage nach der Legitimation des Religionsunterrichts neu aufbrechen lassen. Die dünner werdene religiöse Sozialisation der Schüler erschwert die Motivation für spezifisch religiöse Themen traditionellen Zuschnitts. Vor allem die konfessionelle Ausrichtung wird von den Jugendlichen in Frage gestellt. In der Bildungspolitik findet die Vorstellung einer Werteerziehung noch allgemeine Zustimmung, aber man möchte ein solches Fach von konfessioneller Ausrichtung freihalten. Es dürfte zu erwarten sein, daß der Modellversuch des Landes Brandenburg mit dem überkonfessionellen Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ der allgemeinen Diskussion um den schulischen Religionsunterricht neue Schubkraft geben wird. Die Schule muß „auf das Nebeneinander verschiedenster Kulturen, Lebensauffassungen und Lebensweisen, Weltanschauungen und Religionen in einer sich verändernden Welt“ reagieren. Deshalb hält man in Brandenburg „die Trennung von Schülerinnen und Schülern nach ihrer Weltanschauung“ gerade für hinderlich.⁵ Daß der Realisierung eines solchen Programms viele Hindernisse im Weg stehen, dürfte der Debatte noch keinen Abbruch tun.

Innerkirchlich möchte man den Religionsunterricht wieder auf die Schiene der Katechese heben, d.h. der systematischen Vermittlung von Glaubenswissen und der Hinführung zum kirchlichen Leben. Es kann natürlich keinen Religionsunterricht geben, dessen Ziele und Inhalte nicht von der Mitte des Glaubens

⁵ Zitat aus einem Diskussionspapier des Brandenburgischen Bildungsministeriums nach: M. Klonovsky, Biwak hinterm Grundgesetz. Schulfach Lebensgestaltung statt Religion. Bildungsministerin Birthler streitet mit den Kirchen, in: DIE ZEIT vom 20.12.1991, 18.

her bestimmt sind, aber die Überforderung mit dem Anspruch der Katechese wird auch gutgemeinte Absichten ins Gegenteil verkehren.

In dieser Situation wird der Begriff der Diakonie als Lösungsformel favorisiert. Nach Gottfried Bitter geht es im diakonischen Religionsunterricht nicht um Glaubensunterweisung oder kirchliche Sozialisation, sondern um das „Bekanntmachen mit den Lebensmöglichkeiten aus dem Sinn von Religion i. a. und christlich Glauben i. bes. und ... das Befähigen zum verantworteten Entscheidenkönnen in Sachen Religion/christlich Glauben“⁶. Für Wolfgang Nastainczyk drängen die gesellschaftlichen, kirchlichen und schulischen Entwicklungen „auf eine Wende hin, die den Religionsunterricht an allen weiterführenden Schulen in Deutschland konsequent diakonisch ausrichtet“⁷. Bei Rudolf Englert findet sich die harte Alternative: „Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist entweder entschieden diakonisch orientiert, oder er ist entschieden deplaziert.“⁸ Bei solcher Pointierung des Diakonischen muß man hellhörig werden. Was macht das Diakonische am Religionsunterricht aus? Geht es darum, den verblässenden Glanz des Religionsunterrichts aufzupolieren, indem man ein Stück des Ansehens, das caritative Dienste der Kirche in der Gesellschaft haben, auf die Religionspädagogik umlenkt? Es ist tunlichst geboten, die Konturen dieser Orientierung abzustecken, damit sich ein so bedeutsamer Impuls nicht wieder im „Karussell der Theorien“ (Norbert Schiffrers) verschleißt.

2. Bedeutung des Diakoniekonzeptes für die Religionsdidaktik

Das Interesse der Kirche am Religionsunterricht begründet die Synode nicht mit politischen Argumenten, sondern mit ihrem Selbstverständnis und ihrem Auftrag. Das Zweite Vatikanische Konzil hat ein evangelisatorisch bestimmtes Kirchenverständnis entwickelt, nach dem sich die kirchliche Praxis nicht auf den Binnenbereich beschränkt, wo sie es nur mit denen zu tun hätte, die zu ihr gehören. Ihr Ausgangspunkt in Jesus Christus läßt sie vielmehr ihre „ureigene Aufgabe“ gerade im „Dasein für andere“ sehen. Diese Entgrenzung öffnet kirchliches Handeln für den Dienst an allen, die sich von ihrer Botschaft und Praxis ansprechen lassen. Kirche will anderen „mit dem dienen, was sie ist“. Das Engagement im Religionsunterricht hat insofern diakonischen Charakter, als es um solchen „Dienst an jungen Menschen“ geht.⁹ Mit diesem pastoralen Ansatz intendierte die Synode nicht Missionierung oder Vereinnahmung für die Kirchengemeinschaft. Sie bezeichnet es vielmehr als „uneigennütigen Dienst an einzelnen Menschen und an der Gesellschaft“, in deren Lernprozeß „gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evange-

⁶ Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: Pädagogische Rundschau 43 (1989), 639-658, hier: 641.

⁷ „... damit die Welt nicht verkommt“. Motive und Möglichkeiten für einen diakonischen Religionsunterricht, in: unterwegs 1/1991, 1-2, hier 2.

⁸ Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts, in: KatBl 116 (1991), 773-780, hier 777.

⁹ Der Religionsunterricht in der Schule, 141.

liums“ einzubringen und der „Verengung des Denk- und Fragehorizontes der Lernenden“ zu wehren.¹⁰ Welche Funktion hat die Bezugnahme auf Diakonie für religiöse Bildung?

Das diakonische Verständnis des Religionsunterrichts setzt an einer unveräußerlichen Grundperspektive der Kirche an. Die Botschaft von der Liebe Gottes gilt es, in das jeweils notwendige Handeln zu über-setzen. Diakonie meint die zeichenhafte Vergegenwärtigung der Liebe Gottes in den konkreten Lebensverhältnissen; denn die Liebe drängt uns (2 Kor 5,14), das Leben mit der Beziehung schaffenden Kraft der Liebe zu allen Geschöpfen zu durchdringen. Diakonie ist Verkündigung durch die Tat. Ihr Kontext besteht in der gestörten und notvollen Lebenspraxis, für die Menschen Hilfe erwarten. Diakonie ist direkt auf den Menschen bezogen; sie will Not wenden und über Verstrickungen hinaus Innovationen geben. Menschen brauchen zuerst die Anerkennung und Bekräftigung als Subjekte, also Gottesebenbildlichkeit als Erfahrungsinhalt. Die diakonische Perspektive befreit religiöse Bildung von idealistischen Erwartungen, indem sie nach den konkreten Lebenssituationen und den konkreten Personen fragen muß. Bildung verhilft denen, die sich mit sich selbst und ihrer Welt nicht oder noch nicht zurechtfinden, zu Mehr-Menschsein, zur Verbesserung ihrer Kompetenz in den wesentlichen Belangen des Menschseins. Diakonie geht es vornehmlich um die Hilfe für die Schwachen, die sich nicht selbst helfen können. Dies ist der Pädagogik gerade in einer Gesellschaft aufgegeben, die dem Kontingenten nicht den wirklichkeitsgerechten Platz einräumt. Der Bezug auf Diakonie gibt der religiösen Bildung folgende Akzente: praktisch – realitätsbezogen – notwendig – ermutigend. Ein von der Diakonie bestimmtes Bildungsverständnis gibt vier Momente zu erkennen:

1. Diakonie gibt der Bildung eine *kritische Funktion*, insofern sie einfältige Wirklichkeitsvorstellungen aufricht und Verdrängtes, besonders Erfahrungen von Schwachsein und Leid bewußt macht.
2. Sie *verstärkt den Realitätsbezug*, indem sie mit den Schülern die Impulse des Glaubens auf die alltägliche Lebenspraxis hin durchbuchstabiert.
3. Sie *eröffnet* aus dem Glauben *einen Sinnhorizont*, der uns enge Strickmuster der Alltagswelt auf die Verheißungen Gottes hin überwinden hilft. Die Glaubensüberlieferung wird darin zum entscheidenden Inhalt.
4. Diakonie versteht sich darauf, nur im Dialog mit den Betroffenen sachgerecht handeln zu können. Diakonischer Religionsunterricht sucht darum die *unmittelbare Beziehung zu den Schülern*. Es geht ihm um *realitätsgerechte, die Persönlichkeit fördernde Bildung*, d.h. er hilft den jungen Menschen ein Sensorium für Spannungen im Alltag zu entwickeln und die inneren Kräfte zu stärken.

Diese Aufgabe möchte ich programmatisch in eine Leitidee fassen. Diakonisch wird der Religionsunterricht dadurch, daß er versucht, *Zusammenhänge zu*

¹⁰ Ebd., 141f.

stiften, wo wir uns in einseitigen Interessen verstricken und die ganzheitliche Orientierung verlorengeht; denn von selbst entstehen sie nicht. Unsere Zivilisation droht sich in der Vereinzelung der Menschen und in der Zersplitterung der geistigen Horizonte zu verlieren. Es tut not, daß wir in religiöser Bildung *Wirklichkeit als Zusammenhang* erschließen und darin die christliche Religion als geistliche Heimat anbieten. Als ganzheitliche Wirklichkeitsauffassung lebt sie von dem Verständnis, daß Leben ein Geschenk ist und wir in der Ehrfurcht gegenüber Schöpfer und Geschöpfen die Kräfte des Lebens entfalten sollen. Der Religionsunterricht hat darum Situationen zu schaffen, in denen die Schüler konkrete Erfahrungen religiös erschließen können.

Diese Leitidee sehe ich theologisch im Bundesverständnis der jüdisch-christlichen Überlieferung begründet. Danach bestimmt der lebendige Zusammenhang von Gott und Menschen und der Menschen untereinander die Identität der Religion. Der Bund Gottes mit den Menschen ist das Heilsverhältnis, dessen universale Perspektive die geschichtliche Wirklichkeit erfaßt und in allen Bereichen des Lebens die Zusammenhänge stiftet, die in der Sünde zerbrochen sind.

3. Didaktische Konturen eines diakonischen Religionsunterrichts

Dieses Programm braucht noch konkrete Konturen für die didaktische Praxis. Folgende sechs Elemente spielen darin eine besondere Rolle.

3.1 *Ausrichtung auf die Lebenspraxis*

Diakonie ist die praktische Seite des Christentums. Sie setzt das Geschenk der Gottesliebe in den realen Koordinaten geschichtlicher Existenz in konkretes Handeln um. Diakonisch inspirierter Religionsunterricht hat den gleichen Ausgangspunkt, wenn er die *Reflexion der konkreten Lebensgestaltung* betreibt. Junge Menschen entwickeln schon auf ihre je eigene Weise bestimmte Lebenskonzepte, die sie die Wirklichkeit bestehen lassen oder nicht. Diesen Prozeß hat der Religionsunterricht ohne Besserwisserei zu begleiten, indem er die christliche Überlieferung so artikuliert, daß die Schüler sich in ihrem Selbstbild und in ihrer Welt- und Wertorientierung bestärkt oder produktiv korrigiert fühlen können. Die Jugendlichen wollen erfahren, wie sich Religion im Leben auswirkt. Es ist ihr Wunsch, Fragen der praktischen Lebensführung und Gegenwartsprobleme mehr zu gewichten. Kaum jemand interessiert, wie sich ein bestimmtes religiöses Thema im System einer theologischen Lehre aufbaut, aber alle fragen ausgesprochen oder unausgesprochen danach, wie denn Nächstenliebe, wie Umgehen mit Angst, Aggression und Schuld, wie Verzeihen konkret geht und im Kontext gesellschaftlicher Erfahrungen sinnvoll in ein Lebenskonzept paßt. Anzuzielen ist keine heile Welt. Auf den anderen zugehen, Konflikttoleranz entwickeln, die Ambivalenz aushalten – in solchen Formen realisiert sich die Botschaft. Zum Beispiel: Verzichten – ist das notwendig? Welche Schwierigkeiten tauchen auf? usw. Es geht nicht um das Ankommen bei den Schülern, wenn wir einander bei der Klärung unserer

signifikanten Erfahrungen helfen. Wir können uns davon nicht dispensieren, weil es für die meisten Kinder und Jugendlichen kaum andere Gelegenheiten dazu gibt. Solche Chancen für die Artikulation der christlichen Botschaft sind in Wirklichkeit eine notwendige Hilfe, der sich niemand entziehen kann.

3.2 Religiöse Erschließung von Lebenssituationen

Der Religionsunterricht ist freilich nicht einfach Lebenskunde. Aber wenn die Glaubensaussagen nicht mit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen verknüpft werden, bleiben sie abstrakt und existentiell ohne Bedeutung: sie sind wie Münzen ohne Wert. Ihre Worte klingen hohl und leer, weil sich kein Bedeutungszusammenhang mit der eigenen Lebenswelt auftut. In einer Gesellschaft, die in ihrer Kommunikation gegenüber den christlichen Sinngehalten indifferent ist, verlieren jene an Wert; das Gelernte verschwindet und macht religiöser Indifferenz Platz.¹¹ Im Religionsunterricht können religiöse Aussagen nur dadurch als bedeutsam erfahren werden, daß wir mit den Schülern ihre eigene Wirklichkeit rekonstruieren.¹²

Auf der anderen Seite bleibt die religiöse Bildung konturlos, wenn sich der Religionsunterricht nur auf die Frage nach den humanen Werten konzentriert und die religiöse Dimension ausblendet. Damit würde er sein eigenes Profil verlieren. Für das Vermeiden der religiösen Dimension führt man zahlreiche Gründe auf seiten der Schüler an. Es ist aber zu fragen, ob sie nicht eher ihren Ort in der Person des Lehrers haben: in seiner Verunsicherung im Glauben, in der Angst vor Indoktrination, in der ungeklärten Spannung zum kirchlichen Amt und seiner Funktion in der Glaubensverkündigung, im Mangel an Glaubenspraxis, in der Annahme impliziter Religiosität in den Themen u.a. Dabei übersieht man einen wichtigen Zusammenhang: Nur in seltenen Fällen machen wir in unserer Lebenswelt spontan und unmittelbar religiöse Erfahrungen, die eine bleibende Bedeutung bekommen. Kinder und Jugendliche müssen erst lernen, *wie* menschliche Erfahrungen explizit mit Gott in Beziehung zu setzen sind und *wie* religiöses Sprechen und Handeln sich mit der Wirklichkeit verbindet. Kinder lernen nur in der unmittelbaren Begegnung mit einer Sache, die sie anspricht und ihr Interesse erregt. Implizite Dimensionen bleiben unentdeckt. Kinder lernen die Gottesbeziehung nur, indem sie unmittelbar solchen Menschen begegnen, die in ihrem Reden und Handeln die Beziehung zu Gott artikulieren, und indem sie selbst diese Verknüpfung von Leben und Glauben aufbauen. Und Jugendliche brauchen Gelegenheiten, in denen sie diesen Zusammenhang auch nach seiner konkreten Bedeutung für ihr Selbst- und Weltbild reflektieren. Explizites Sprechen von Gott ist durch nichts zu ersetzen.

Kinder und Jugendliche bauen sich in ihren alltäglichen Lernerfahrungen ihre Welt auf. Darin spielen alle Ebenen menschlicher Erfahrung eine Rolle, nicht

¹¹ Vgl. F.-X. Kaufmann, Religiöser Indifferentismus, in: E. Paul/A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 115-127.

¹² Vgl. F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde, Zürich 1992.

nur das Denken, sondern auch das Fühlen und die kreativen Ausdrucksformen, die in jedem angelegt sind; bei Kindern hat das analoge Denken, das affektiv und kreativ gerichtet ist, sogar noch den Vorrang. Religiöses Lernen kommt darum nur zustande, indem sie Möglichkeiten erhalten, in ihre Weltkonstruktionen die Beziehung zu Gott zu integrieren. Die Gottesbeziehung ist nicht selbstverständlich gegeben, auch nie abgeschlossen, vielmehr muß sie in den verschiedenen Kontexten der Erfahrung immer wieder neu aufgebaut werden. Dazu gilt es, den jungen Menschen inhaltliche Anregungen und konkrete Handlungsmöglichkeiten bereitzustellen, ihre Erfahrungen religiös zu interpretieren. Der Religionsunterricht muß dazu immer folgende drei Ebenen ins Spiel kommen lassen:¹³

1. Es geht darum, die *konkrete Erlebnisrealität* mit den Kindern und Jugendlichen differenziert wahrzunehmen.
2. Jedes Erlebnis verlangt nach einer *Sinneutung*. Was die Qualität unseres Menschseins ausmacht, muß im Kontext konkreter Erfahrungen geklärt werden. Im Gespräch mit den Schülern müssen im Hin und Her verschiedener Sichtweisen die Erfahrungen gedeutet werden.
3. Diese Wirklichkeit und ihre Sinnerschließung ist auf die Botschaft von Gott, die Jesus gezeitigt hat, zu beziehen, d.h. sie ist *religiös zu interpretieren*. Der Religionsunterricht leitet also dazu an, je nach den Fähigkeiten der Schüler alle drei Ebenen explizit aufzubauen und aufeinander zu beziehen. Entscheidend ist dabei, daß nicht fertige Gedankenkonstruktionen aufeinander bezogen werden, sondern sich die Korrelation auf die Deutung und Ermöglichung konkreter Lebenspraxis ausrichtet. Der Religionsunterricht muß dazu konkrete Erfahrungen auf die Ebenen der Sinneutung und des Glaubens projizieren.

3.3 Erziehung zur Aufmerksamkeit

Ihren Anfang nimmt die Applikation der christlichen Botschaft in der Aufmerksamkeit für den Anspruch konkreter Lebenssituationen. Der Lebenspraxis entsprechen nicht abstrakte Appelle, erst in der *Wahrnehmung des Konkreten* scheint auf, was nötig ist. Ein wesentliches Moment im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,30-35) ist ja die Fähigkeit, den andern in seiner konkreten Bedürftigkeit wahrzunehmen. Das Lernen von Begriffen meint sekundäre, rein kognitive Prozesse; sie können die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung sogar entschuldigend überdecken. Der Anfang des Erkennens liegt in der Sinneswahrnehmung. Im Wahrnehmen bildet sich das Bewußtsein, insofern der Mensch in eine Sache hineingezogen wird. Wahrnehmung stiftet Teilhabe. „Wahrnehmend bin ich *bei* den Dingen, bin durch und durch in ihre Wirklichkeit einbezogen, und nicht etwa nur zu ihr hin vermittelt.“¹⁴

¹³ Vgl. G. Lange, Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974) 733-750.

¹⁴ H. Rombach, Phänomenologie des modernen Bewußtseins, Freiburg/München 1980, 205.

Ethik hängt elementar mit der Ästhetik zusammen. Denn im Wahrnehmen entsteht eine reale Verbundenheit. Der andere Mensch wird zum Nächsten, das andere Lebewesen fordert Achtung ab, weil ich seines Eigenlebens gewahr werde. „Sieh hin und du weißt“ – darin liegt für Hans Jonas der Anfang der Suche nach Wahrheit und des ethischen Sollens.¹⁵ Nächstenliebe hat ihren Sinn in der Aufmerksamkeit für die konkreten Gestalten der Mitwelt.

Diakonie heißt: sich von der Schärfe der bedrängenden Wirklichkeit betreffen lassen. Diakonischer Religionsunterricht heißt dann: genau hinsehen und hinhören lernen auf die Realität von Menschen, auf die eigene und die anderer, um die Defizite und den Handlungsbedarf wahrzunehmen, dem man sich um des Menschen willen nicht verschließen darf. Jede Auslegung der Botschaft setzt die Wahrnehmung der konkreten Situation voraus und fordert sie zugleich. Indem wir mit den Schülern solche Wahrnehmungsvorgänge inszenieren bzw. Anlässe dazu schaffen (durch Präsentation konkreter Situationen, durch Begegnung mit Anderen, durch Sich-Einfühlen in eine Problemlage, durch Gespräche über eigene Erfahrungen u.a.), erweitern wir den Erfahrungshorizont und stiften Zusammenhänge zwischen Menschen, die im Alltag verdeckt oder ausgeblendet sind. Zugleich wird in solchen Lernsituationen das Konkrete christlicher Glaubenspraxis ansichtig. „Wer z.B. einmal begriffen hat, was Nächstenliebe heißt, wird keine Parolen wie 'Ausländer raus' mehr grölen und keine Asylantenheime mehr überfallen.“¹⁶ Es geht dabei nicht um ideale Formen und perfekte Lösungen, sondern um das Erkunden der ersten Schritte. Aber auch die Aufmerksamkeit für die ambivalenten Wirkungen, die der Glaube haben kann, gehört in dieses Aufgabenfeld; negative Seiten sind nicht apologetisch zu übertünchen. Religionskritik als Thema sollte den Glauben auch von seinen tatsächlichen (positiven und negativen) Wirkungen her erschließen, wie es ja auch die Propheten taten.

3.4 Negativerfahren und Schwachsein integrieren lernen

Es ist gut, daß Bildung die Stärken, die einer hat, entdecken und entfalten hilft. Darauf läßt sich auch das Gleichnis von den Talenten beziehen (Mt 25,14-30). Diese Zielsetzung produziert jedoch in unserem Schulsystem auch die Mentalität, sich immer als stark, besser noch: als der Stärkste beweisen zu müssen. Sie fordert, Negativerfahren und Schwachsein zu verdrängen. Damit rücken zugleich die an den Rand des Interesses, die es schwer haben mit sich und den Erwartungen der Gesellschaft; ihren Erfahrungen wird kein Wert zugestanden.

Für einen diakonischen Religionsunterricht ist der irdische Jesus das Leitbild seiner Inhalte und Ziele. Jesus stellte die Menschen, die an den Rand gedrängt

¹⁵ Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M. 1979, bes. 234-236.

¹⁶ So der Hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel auf dem Evangelischen Lehrer/-innen-Tag 1991 in Darmstadt (Presse-Informationen des Hessischen Kultusministeriums Nr. 46 vom 25.09.1991).

waren, in die Mitte – den an der Hand Gelähmten (Mk 3,1-6), ein Kind (Mk 9,36) – und verdeutlichte so, daß wir von ihnen Entscheidendes zu erfahren haben. Er qualifiziert schließlich die Begegnung mit den Geringsten (Mt 25,40) als das entscheidende Kriterium des Menschseins. Insofern wir darin mit dem Ganzen der Wirklichkeit konfrontiert werden, zu der auch das von uns Abgespaltene gehört.

Der Religionsunterricht hat von der christlichen Sicht der Wirklichkeit zu handeln. Ihre bewegende Kraft zeigt sich darin, daß wir das Ausgegrenzte in den gesellschaftlichen und ökologischen Zusammenhängen einklagen und Beziehungen gerade zu den Menschen stiften, die wir meist übersehen. Die Schwierigkeiten und die Ambivalenz der Gefühle zu verstehen, das schärft viel mehr den Wirklichkeitssinn als Appelle. Der Religionsunterricht muß biographische Momente, die unser Ja zum Leben durchkreuzen, bewußt machen und das Gespür für Leiderfahrungen wecken. An der Theodizee-Frage kommt er in der Sekundarstufe I und II nicht vorbei. Er stellt die Chance dar, über Sinn und Ziel unserer alltäglichen Wirklichkeitskonstruktionen kritisch nachzudenken, z. B. über die Ausblendung der Erfahrungen des Schwachseins.

3.5 Aufmerksamkeit für die Lernentwicklung der Schüler

Von dem jüdischen Pädagogen Janucz Korczak, der mit seinen Kindern in das KZ Auschwitz ging, ist der Satz überliefert: „Nicht das, was wir den Kindern geben und vermitteln, sondern was sie sich aneignen, ist entscheidend.“¹⁷ Die pädagogischen Bemühungen haben ihren Sinn nicht in der Übermittlung der Stofffülle, sondern in der *Begleitung und Förderung der Lernprozesse* der Schüler, die sich in ihnen je schon abspielen und bereits eine bestimmte Gestalt gewonnen haben. Die didaktische Forderung nach Kindgemäßheit und Schülerorientierung bekommt unter diakonischer Perspektive nochmals größeres Gewicht. Nicht nur die pädagogische Erfahrung der Maria Montessori, sondern auch die entwicklungs- und religionspsychologischen Forschungen von Jean Piaget, James Fowler, Fritz Oser und seiner Schule haben erhebliches Gewicht für die Religionsdidaktik. Diakonischer Religionsunterricht verhilft den Schülern dazu, in sich selbst einen Verständniszusammenhang aufzubauen. Er will ihre unterschiedlichen Entwicklungspfade positiv wahrnehmen.¹⁸ Solche Absichten entsprechen einer *Hermeneutik*, der es in der Applikation von Überlieferung gerade um die *Beachtung der Adressaten* geht. Der Religionsdidaktiker muß die Voraussetzungen der Schüler achten, um Möglichkeiten der Applikation eines religiösen Themas abzuschätzen. Seine Reflexionen bewahren vor dem „bloßen Maulbrauchen“, das bereits Pestalozzi manchen Bildungsforderungen seiner Zeit kritisch vorhielt. Alle Totalansprüche an den Religionsunterricht verlieren von daher ihren Sinn. Im Religions-

¹⁷ Quelle unbekannt.

¹⁸ Vgl. R.L. Fetz/K.H. Reich, World Views and Religious Development, in: Journal of Empirical Theology 2 (1989) 2,46-61.

unterricht gilt es vielmehr, die Schlaufen und Ösen zu finden, in denen sich das Lebensgefühl der Schüler mit der christlichen Botschaft verknüpfen läßt. Das Interesse der Religionsdidaktik kann sich nicht auf allgemeine Strukturen des Verstehens beschränken. Sie fragt immer nach den historischen Subjekten, die es vollziehen, ja es geht ihr gerade um die *Subjektivierung* der Schüler. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das, was Schüler denken und fühlen, worunter sie leiden, auf welche Rolle sie sich eingespielt haben, was sie tun – natürlich auch auf das, was sie in all dem verdrängen. Im Religionsunterricht muß es Raum dafür geben, daß die Schüler ihre Erfahrungen und persönlichen Auslegungen aussprechen, erst in diesem Kontext können Lehrer und Schüler weiterfragen, was darin hilfreich oder hemmend ist. Subjektivierung heißt aber auch, daß die Schüler ihre geistigen und emotionalen Ressourcen entdecken lernen. Das Gleichnis von den Talenten (Mt 25) ist insofern ein pädagogisch wichtiges Gleichnis, als es auf die Notwendigkeit der Wahrnehmung der eigenen Talente, wie auch immer sie sind, aufmerksam macht. Diakonischer Religionsunterricht muß so geplant werden, daß er die Kreativität der Kinder und Jugendlichen in vielfältiger Weise ins Spiel bringt: als Problemlösen, als Entdecken positiver Handlungsformen, als kreatives Verarbeiten von Erfahrungen, als Aufbauen von Begriffen u.a.¹⁹ Dabei finden sich Spuren, die sich zu Trampelpfaden auf eine sinnvolle Lebensgestaltung hin ausbauen lassen. Dazu brauchen die Schüler Antworten des Lehrers, hinter denen er steht.

3.6 Zusammenhänge stiften durch Symbolbildung und Symbolverstehen

Junge Menschen, die nicht von klein auf religiöse Vollzüge miterleben konnten, tun sich schwer mit dem Verständnis religiöser Praxis. Überhaupt verfügen Kinder nicht über die zentralen religiösen Begriffe und Symbole, wenn sie dazu über das Erleben keinen Zugang haben. Den kognitiven Operationen müssen vielmehr *elementare Prozesse der Symbolbildung*²⁰ vorausgehen; sie verhindern auch, daß eine spätere Deutung ihre Symbolqualität herabmindert (Brot: „Nur ein Symbol!“). Solche elementaren Prozesse lassen sich durch konkrete Erlebnisgestalten aufbauen, in denen Dinge, Vorgänge und Zustände zu affektiv besetzten Symbolen werden können. Das Kind kann sie nur *in der eigentätigen sinnlichen Erkenntnis* konstituieren. Mit dem Einfachen und Grundlegenden beginnend nimmt es das Wirkliche in das emotionale Erleben hinein. Durch die erlebnishafte Beziehung zu Dingen und Vorgängen werden jene mit Werten besetzt; ihre Funktionalität wird überschritten und sie erhalten eine neue, auf den Menschen bezogene Bedeutung. Im eigenen Tun können die Kinder eine Beziehung zu Dingen aufbauen, in der sie jene von innen her schauen lernen. Darin liegt auch der Anfang des Staunens und der Ehrfurcht. In diesem Symbolbildungsprozeß geht es um die

¹⁹ Vgl. F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988, 204-215.

²⁰ Vgl. A.A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (SPT 36), St. Ottilien 1990.

Konzentration und Intensivierung der sinnlichen Erfahrung, die jedem eigen ist, aber durch die alltägliche Geschäftigkeit abgestumpft ist: Hinsehen – hinhören – ertasten – schmecken – sich-einfühlen – kreativer Ausdruck von Empfindungen.

Der Lernprozeß beginnt mit einfachen, *konkreten Dingen*, d.h. mit Gestalten der Natur und der Kultur, zu denen die Schüler eine lebendige Beziehung aufbauen können (Blume, Baum, Laub, Haus, Brot, Hand, Atem, Licht im Dunkeln u.a.). Solche Erfahrungen bilden den Grund für die spätere Reflexion als Symbole, für eine Symbolkunde und für die theologische Deutung. Auf dieser Basis erschließt sich allmählich auch der Sinn religiöser Symbole. Erst im Jugendalter, wenn sich die Fähigkeit zu formalen Denkopoperationen entwickelt, können Symbole als solche thematisiert werden. Aber auch dort behalten erlebnishaft Bezüge zur Wirklichkeit ihr didaktisches Gewicht (z.B. Brot betrachten, riechen, teilen und schmecken als Schritt zur Eucharistie).

3.7 Unverdrossenes Angebot der Kommunikation

Das Reden von Diakonie ist hinsichtlich der Motivation des Lehrers nicht unproblematisch. Das Helfersyndrom sollte uns bewußt bleiben. Über ein Problem gilt es verstärkt nachzudenken. Wer sich als Helfer versteht, möchte einen anderen *verändern*. Wir haben uns bewußt oder unbewußt daran gewöhnt, Bildung als aktive Einwirkung auf Lernende zu verstehen mit dem Ziel, an ihnen etwas zu verändern. Mit solcher Erwartung überfordert sich jeder Lehrer und Erzieher. Während wir meinen, den andern zu fördern, machen wir ihn in Wirklichkeit zum Objekt unserer Vorstellungen. Weil das leitende Lernkonzept einseitig ist, sollten wir es überwinden. Das ist eine Art 'Unterbrechung' zugunsten des Subjekts.

Wirkungen von Bildungen sind nicht aus einer kausalen Relation von Sender zum Empfänger zu verstehen, sondern entwickeln sich in der *Wechselbeziehung* zwischen Lehrer und Schüler. Jeder Lernende ist ein Subjekt, in dem die Wirklichkeit eine bestimmte Gestalt annimmt, und nur der Lernende selbst verändert seine Wirklichkeit, indem er das Rezipierte in seinen eigenen Kontext einordnet. Ein Lehrer kann auf das System des Subjekts nur 'verstörend' einwirken. Lernen ist nicht die Übernahme von Informationen, sondern ein dynamischer Anpassungsversuch des Subjekts. *Lehren* heißt dann, im schulischen Raum einen anregenden und passenden Kontext zu schaffen, in dem sich die Schüler mit menschlichen Erfahrungen und ihren christlichen Deutungen auseinandersetzen können. Bedingung dafür ist, daß zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden durch alle Schwierigkeiten hindurch das Spiel der Interaktion aufrechterhalten bleibt. Diakonie des Religionsunterrichts besteht dann in dem unverdrossenen Angebot der Kommunikation, die wir den jungen Menschen schulden, und in der wir uns durch ihre diffuse Selbstdarstellung auch nicht beirren lassen. Die bewußte Gestaltung der Beziehung hat Auswirkungen auf das Verständnis der Inhalte: die Beziehungsebene definiert die Inhalte. In der unverbrüchlichen Kommunikation

können wir junge Menschen teilhaben lassen an der Wahrheit, die uns treibt. In dieser Teilhabe kann sich für die Schüler Wahrheit ergeben – oder auch nicht. Die konstruktive Beziehung ist das Wasser, auf dem das Schiff der religiös-ethischen Bildung schwimmt. Konflikte gehören ebenso dazu wie das gemeinsame Erleben.

Die Kommunikation mit jungen Menschen muß zwei widerstrebenden Bedürfnissen gleichermaßen gerecht werden: dem „Verlangen, von anderen gehalten, aufgenommen und begleitet zu werden“, und dem „Verlangen nach Unabhängigkeit oder Selbständigkeit“²¹. Für den Religionslehrer bedeutet das, daß er der Unterschiedlichkeit der anderen und dem Antagonismus der Wirklichkeit in sich selbst Raum gibt. Statt beständig auf Harmonie bedacht zu sein, ist es besser, den Gegensatz als Struktur des Konkret-Lebendigen in das eigene Lebensgefühl zu integrieren²² und zu einer produktiven Spannung zu fügen.

Darin besteht auch die entscheidende Voraussetzung für den Aufbau von Beziehungen mit Menschen, deren Religion und Kultur uns fremd ist. In einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft wächst die Notwendigkeit, Einverständnis unter Verschiedenen zu suchen. Die Friedensprogrammatik des Christentums verpflichtet den Religionsunterricht, den Dialog über religiöse und weltanschauliche Grenzen hinweg einzuüben; Probleme sind aber nicht zu verwischen. Indem er auf die Gestaltung der Beziehungsebene besonderen Wert legt, leistet er die kommunikative Hilfe, die wir uns gegenseitig schulden. Damit ist allerdings ein umfangreiches didaktisches Programm nur angedeutet. Es gilt, die Einsichten der Kommunikationsforschung für die Praxis des Unterrichts religionsdidaktisch erst noch produktiv zu machen.

Der Religionsunterricht selbst ist auf Hilfe angewiesen. Er braucht vornehmlich plausible Modelle von Christsein und lebendiger christlicher Gemeinschaft. Daran können die Schüler Wert und Sinn des Glaubens ablesen. Unterricht verweist nur darauf. Aber auch ohne diese Erfahrung versucht diakonischer Religionsunterricht Zusammenhänge zu stiften zwischen unserer alltäglichen Lebenspraxis und dem lebendigen Wort Gottes,

1. wenn er mit den Schülern unsere konkrete Lebensgestaltung reflektiert,
2. wenn er mit den Schülern konkrete Lebenssituationen religiös erschließt,
3. wenn er die Aufmerksamkeit für das Konkrete schärft,
4. wenn er Negativerfahrungen in das Selbst integrieren hilft,
5. wenn er auf die Lernentwicklung der Schüler achtet,
6. wenn er durch Prozesse der Symbolbildung den Sinn für die Transparenz der Wirklichkeit öffnet,
7. wenn er die Gegensatzstruktur von Wirklichkeit in der Kommunikation aufrecht erhält.

²¹ R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, 149.

²² Vgl. dazu das bisher unbekannte Buch von R. Guardini, Der Gegensatz, Mainz 1925 (21955).

Franz-Josef Bäumer

Kommunikatives Handeln im Religionsunterricht oder: „Mußten die Pferde des Pharao auch absaufen?“

Unterrichtshandeln ist kommunikatives Handeln.¹ Damit ist hier näherhin gemeint, daß die am Unterrichtsprozeß Beteiligten, Lehrende und Lernende, sich in einem dauernden Prozeß wechselseitiger Verständigung befinden. Sie verständigen sich dabei aktiv über Unterrichtsinhalte und über die Art der Beziehungen, die sie miteinander eingehen, eingehen wollen oder eingehen sollen.²

Im folgenden möchte ich zwei Fallbeispiele vorstellen, an denen sich gut ablesen läßt, wie dieser Verständigungsprozeß abläuft, was ihn gelingen und was ihn stocken läßt.

1. „Mußten die Pferde des Pharao auch absaufen?“

a. Fallbeispiel 1

Das, was ich nun vorstelle, ereignete sich in einem fachdidaktischen Tagespraktikum. In fachdidaktischen Tagespraktika bereiten Studierende weitestgehend selbständig eine Unterrichtsstunde vor und halten sie dann eigenständig. Das Praktikum, von dem hier die Rede ist, wurde in einer Grundschulklasse, 3. Jahrgang, gegen Ende des Schuljahres durchgeführt. Die Schulklasse wurde drei Jahre lang hauptsächlich vom Klassenlehrer unterrichtet. Er legte großen Wert auf ein gutes Klassenklima und auf die Ausbildung der kommunikativen Fähigkeiten der Kinder; so ließ er jeden Montag den Tag mit einem Gesprächskreis beginnen, in dem die Kinder sich gegenseitig ihre Wochenenderlebnisse erzählten.

Um das Praktikum möglichst gut in den Schulalltag einzubinden, begannen wir mit einem gegenseitigen Kennenlernen; Kinder, Studentinnen und Studenten stellten sich in persönlich gehaltener Weise einander vor. Dabei war bereits festzustellen, daß die Jungen und Mädchen der Klasse über ein hohes Maß an mündlicher Mitteilungsfähigkeit verfügten und gut zuhören konnten. Nun zur Unterrichtsstunde, von der ich eigentlich berichten möchte. Ein Student hatte die erste einer auf drei Stunden hin konzipierten Reihe übernommen, die sich am Lehrplan für die Grundschule orientierte und zum Bereich III, Bibel – Bibl. Botschaft, gehört.³ Die Stunde hatte zum Thema: „Exodus – Gott befreit und

¹ Zum Begriff „kommunikatives Handeln“ vgl. insgesamt J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981 u.ö.

² Vgl. P. Watzlawick u.a., Menschliche Kommunikation, Stuttgart 1967 u.ö.; eine religionspädagogische Aufarbeitung findet sich bei H. Schuh, Interaktion, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1986, 74-78.

³ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Katholische Religionslehre, hg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1985; P. Schladoth, Kommentar zum Lehrplan Kath. Religion, in: W. Wittenbruch (Hg.),

führt sein Volk“.⁴ Der Student hatte beschlossen, die Exodusgeschichte frei zu erzählen und in einem anschließenden Unterrichtsgespräch ihre Kernaussage im Sinne des Themas der Stunde zu erarbeiten. Der Student erzählte phantastisch in dialogischer Weise, so daß die Kinder aktive Zuhörer waren. Er stellte, immer wieder das Vorstellungsvermögen der Kinder ansprechend, die aussichtslose Situation der Knechtschaft Israels dar, das Scheitern des Auflehnungsversuch des Mose, seine Flucht und Berufung, die Initiative Gottes zur Befreiung Israels, den Durchzug durch das rote Meer und die Vernichtung der ägyptischen Verfolger.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellte ein Junge nun die Frage: „Mußten die Pferde des Pharao auch absaufen? Die hatten doch nichts getan!“ Die ganze Klasse reagierte mit gespannter Aufmerksamkeit auf die Frage ihres Mitschülers. Der Student war sichtlich irritiert, gestand dann, darüber noch niemals nachgedacht zu haben, und gab die Frage an die Klasse weiter. Es entstand eine lebhaftige Diskussion darüber, ob die Pferde wohl schwimmen könnten, bis ein Schüler die Frage stellte, ob die Hufe der Pferde beschlagen gewesen seien oder nicht. Wenn ja, dann könnten sie nicht schwimmen, weil Eisen ja schwer sei und die Pferde in die Tiefe des Wassers ziehen würde; wenn nein, dann hätten sie doch wohl gute Chancen gehabt, sich schwimmend zu retten. Man könne die Frage wohl nicht beantworten, weil die Erzählung darüber keine Aussage machen würde, so die weiteren Überlegungen der Klasse. Der Student nutzte diese Gelegenheit zu sagen, daß in der Bibel wohl auch die Botschaft von Gott und Israel im Mittelpunkt stünde, so daß man sich für die „Pferdefrage“ nicht interessiert habe und fuhr daraufhin in der weiteren Erarbeitung der Geschichte fort; die Kinder arbeiteten willig und motiviert weiter mit.

b. Religionspädagogische Annäherung

Ich möchte mich dieser Begebenheit religionspädagogisch über vier Fragen annähern. Sie beziehen sich auf:

- die Erhellung der Kommunikationssituation und den Kommunikationsverlauf,
- die Einschätzung der Schülerfrage,
- die didaktische Bewertung des Unterrichtsverlaufs und
- die didaktischen Perspektiven, die dieses Unterrichtsgeschehen eröffnet.

(1) Welche Faktoren haben diesen Verlauf begünstigt?

Natürlich ist es immer ein komplexes Faktorenbündel, das einen Unterrichtsverlauf bestimmt. Ich möchte aus diesem vier nennen, die ich für wesentlich halte und die sich unmittelbar aus dem dargestellten Fall selbst ablesen lassen.

Kurzkommentar zu den Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heinsberg 1986.

⁴ Zur exegetischen Erarbeitung des Exodusereignisses vgl. P. Weimar/E. Zenger, Exodus – Geschichten und Geschichte der Befreiung Israels, Stuttgart 1975.

Ich ließ bereits in der Fallbeschreibung anklingen, daß es sich um eine sehr rege Kommunikation handelte in der Stunde, in der sich fast alle Kinder am Unterrichtsgespräch beteiligten, zuhörend und selber redend. Das wurde nicht nur durch den Studenten ermöglicht, sondern durch die bereits erworbenen Gesprächsfähigkeiten der Kinder, auf die der Klassenlehrer großen Wert legte. M. a. W.: Hier kommt so etwas wie ein Langzeitfaktor zum Tragen, nämlich die kontinuierliche Einübung in die Gesprächsfähigkeit.⁵

Der zweite Faktor bestand in der Art und Weise des Erzählens:⁶ es war von vornherein darauf angelegt, die Kinder aktive Zuhörer sein zu lassen.

Der dritte Faktor lag in der eigenständigen kognitiven Bearbeitung der Exodusgeschichte durch den Schüler.

Der vierte Faktor schließlich lag in der Aktion des Studenten, die Frage aufzugreifen und an die Lerngruppe weiterzugeben, also die Kommunikation zu öffnen auf alle hin. Das wiederum war möglich, weil der Student sich gut in sein Thema eingearbeitet hatte und wußte, was er den Kindern vermitteln wollte.

(2) Wie ist nun die „Pferdefrage“ einzuschätzen und die Art der Lösung, die die Kinder gefunden haben?

Auch hierzu vier Bemerkungen:

□ Zunächst einmal zeigen die Frage und die rege Bearbeitung dieser Frage in der Klasse, daß die Kinder sich aktiv mit dem Erzählten, dem Unterrichtsinhalt, auseinandersetzen, und daß sie eine für sie im Moment befriedigende Lösung gefunden hatten. Sie zeigten sich hier als Subjekte des Lernens.

□ Die Kinder bewiesen ein hohes Maß an theologischer Kompetenz. Der Schüler warf mit seiner „Pferdefrage“ das brisante Problem der Theodizee auf: Wie kann Gott, der Befreiung aus der Knechtschaft will, der also ein guter Gott ist, die unschuldige Kreatur sterben lassen?

□ Und die Kinder bewiesen gewissermaßen exegetische Kompetenz aus sich selbst heraus.⁷ Sie stellten fest, daß auf die ihrer Ansicht nach erhebliche physikalische Frage nach beschlagenen oder unbeschlagenen Hufen in dem Erzählten keine Antwort zu finden ist, also so stehen gelassen werden muß.

□ Schließlich zeigte die Frage und die Aufmerksamkeit, die sie in der Klasse fand, eine für Kinder dieses Alters nicht untypische Liebe zur Kreatur.

(3) Wie ist nun dieser Unterrichtsverlauf didaktisch zu bewerten?

Der Synodenbeschluß⁸ zum Religionsunterricht, kirchliches Basisdokument für die Didaktik des Religionsunterrichts, legt ausdrücklich fest, daß Glaube

⁵ Zur religionsdidaktischen Bedeutung des Gesprächs im RU vgl. *F. Weidmann*, Lehrer-Schüler-Interaktion, in: *ders. (Hg.)*, Didaktik des Religionsunterrichts, 5., erw., überarb. und erg. Aufl., Donauwörth 1988, 310-325, 320f.

⁶ Vgl. *B. Ort*, Unterrichtsmethoden, in: *F. Weidmann (Hg.)*, Didaktik, 217-227, 224f.

⁷ Vgl. dazu *G. Theißen*, Synoptische Wundergeschichten im Lichte unseres Sprachverhältnisses. Hermeneutische und didaktische Überlegungen, in: *Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 65 (1976), 281-309.

⁸ Vgl. Beschluß: Religionsunterricht, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundes-*

und Leben, Offenbarung und Erfahrung der Kinder in einen sich wechselseitig erhellenden Korrelationsprozeß gebracht werden sollen. Schülerinnen und Schülern soll so die christliche Botschaft nahegebracht werden. Ferner hat der RU das Ziel, bei ihnen die Frage nach Gott zu wecken. Vor diesem Hintergrund muß man die Stunde als gelungen bewerten. Der Student erzählte so, daß er immer wieder an die Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Kinder anknüpfte. Die Kinder konnten auf diese Weise die Bedeutung des Exodus-Geschehens erfassen. Das zeigte sich deutlich daran, daß ein Schüler die oben zitierte „Pferdefrage“ stellte und damit die Frage nach Gott. Es ist nicht übertrieben zu sagen, daß der Student einen sich vertiefenden Korrelationsprozeß in Gang gesetzt hatte.⁹

(4) Welche didaktischen Perspektiven eröffnete diese Stunde?

An dem Fallbeispiel wird auch deutlich, daß sich aus dem Unterrichtsgeschehen selbst didaktische Perspektiven ergeben, die sich durchaus (in diesem Fall nahezu zwanglos) in die Richtlinien zum RU integrieren lassen.

Die Kinder zeigten in der Stunde viel Mitgefühl für die Kreatur. In der Konfrontation mit der Exodusgeschichte stellten sie die Frage nach Gott. Anknüpfend an ihr Mitgefühl und an die Botschaft von Gott, dem Befreier, ließe sich gut das Thema „Gerechtigkeit und Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ bearbeiten. In den Richtlinien des Landes NRW findet sich das Thema im Bereich II: Zeichenhaftigkeit – Weltsichten.

Angesichts der Schuldgeschichte der Christen gegenüber den Juden ließen sich in einer vertieften Beschäftigung mit der Exodusgeschichte Bund und bleibende Erwählung Israels verdeutlichen. Das wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg der Versöhnung von Christen und Juden.¹⁰ Und es entspräche einer der Zielsetzungen der Richtlinien, „den Glauben der Israeliten (zu) verstehen“¹¹.

Mit diesem Fallbeispiel habe ich zeigen wollen, wie sich bei ungestörter Beziehung und offener, wechselseitiger Kommunikation inhaltsreiches Lernen im RU vollziehen kann. Im gleich folgenden zweiten Fallbeispiel möchte ich zeigen, wie sich über die inhaltliche Beschäftigung mit einem Thema eine Beziehungsstörung offenbart, die das Lernen stocken läßt.

2. „Ich kann die Scheiß-DDR-Typen nicht leiden“

a. Fallbeispiel 2

Folgende Situation: Drei Studentinnen hatten eine Stunde für ein 2. Schuljahr vorbereitet im Rahmen der Reihe „Jesus – der Heiler, Freund der Armen und

republik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg, Basel, Wien ²1976, 123-153.

⁹ Zur Korrelationsdidaktik allgemein vgl. *F. W. Niehl*, Korrelation, in: *G. Bitter/G. Miller* (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2, München 1986, 750-754.

¹⁰ Für den Bereich der Sekundarstufe vgl. *G. Biemer u. a.* (Hg.), *Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung*, Freiburg i.Br. 1984.

¹¹ Richtlinien, 42.

Ausgestoßenen“.¹² Die Reihe ist in den Rahmenrichtlinien für den RU der Primarstufe in NRW im Bereich IV: Jesus Christus – Gott, angesiedelt. Diese Stunde sollte mit der Perikope vom Gastmahl Jesu mit den Zöllnern und Sündern (Mk 2,13-17) die Reihe beschließen. Die Studentinnen hatten das an sich ungünstige Erfordernis, zu dritt unterrichten zu müssen, in eine Tugend umgewandelt: sie planten eine Phase der Gruppenarbeit ein, bildeten drei Arbeitsgruppen und betreuten jeweils eine. Der Arbeitsauftrag für die Gruppen lautete: Wer gehört hier und heute bei uns zu den Armen und Nichtbeachteten? Eine der drei Gruppen tat sich sichtlich schwer mit der Erfüllung des Arbeitsauftrages. Sie war unkonzentriert und unruhig. Die Unruhe ging von einem Jungen aus. Die an sich geschickten Interventionen der Studentin, den Jungen zu motivieren und in eine gemeinsame Bearbeitung der Frage einzubinden, liefen ins Leere. Bei einem wiederholten Versuch, den Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, sagte er heftig, ja, geradezu aufbrausend, auf den Arbeitsauftrag Bezug nehmend: „Und außerdem, die Scheiß-DDR-Typen kann ich nicht leiden. Ich hasse sie!“ Die Studentin war verständlicherweise völlig konsterniert, brachte die Phase mit viel Anstrengung zu Ende, ohne daß die Gruppe ein Ergebnis hätte vorweisen können. Versuche, den Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, gab sie auf.

In der Reflexion auf die Stunde gab die Klassenlehrerin drei wichtige Informationen zu dem betreffenden Schüler: er stört öfter massiv den Unterricht; er hat Schwierigkeiten, zu seinen Mitschülern Beziehungen aufzubauen. An mehrtägigen Ausflügen nimmt er auf Bitten seiner Eltern hin nicht teil, weil er starkes Heimweh bekommt. Versuchen wir auch hier eine religionspädagogische Annäherung an das Unterrichtsereignis.

b. Religionspädagogische Annäherung

Es leuchtet wohl ein, daß diese Situation einen etwas anderen Weg der religionspädagogischen Annäherung verlangt als er im ersten Fallbeispiel beschritten wurde: Ging es im ersten Beispiel darum, Bedingungen für eine gelingende kommunikative Verständigung über einen Unterrichtsinhalt aufzuzeigen, so geht es hier darum, einen inhaltlich auf den ersten Blick völlig mißlungenen Verständigungsprozeß zu beleuchten, insbesondere darum, eine massive Störung im Unterrichtsverlauf zu verstehen. Ich werde darum im folgenden zunächst aufzeigen,

- inwiefern die inhaltliche Aussage des Schülers eine Beziehungsaussage ist;
- ferner möchte ich wahrscheinliche Gründe des Schülers für seine Beziehungsaussage herausstellen.
- Im Anschluß daran will ich zeigen, daß hier ein Korrelationsprozeß abgebrochen wird.
- Am Ende der Annäherung möchte ich einige religionspädagogische Handlungsperspektiven zu diesem Fallbeispiel aufzeigen.

¹² Zur exegetischen Grundorientierung vgl. L. Schottroff/W. Stegemann, Jesus von Nazareth – Hoffnung der Armen/Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978.

(1) Welche Aussage macht der Schüler in diesem Zusammenhang?

Vordergründig läßt sich hier sagen, daß der Schüler inhaltlich Stellung bezieht zu den vorgestellten ethischen Implikationen des Handelns Jesu. Dabei bezieht er sich ferner auf das wohl zur Zeit äußerst schwierige gesellschaftspolitische Problem der Bundesrepublik, nämlich das Verhältnis von „Wessis“ und „Ossis“. Wenn man diese Stellungnahme in Zusammenhang mit den erfolglosen Versuchen der Studentin sieht, ihn zur Mitarbeit zu motivieren und damit auch zu einer positiven Beziehungsaufnahme zu ihr und zur Lerngruppe, und wenn man ferner die hohe Emotionalität berücksichtigt, mit der der Junge seine Aussage vorbrachte, dann wird wohl einsichtig, daß das Kind hier eine Beziehungsbotschaft mitteilt. Sie läßt sich ungefähr so formulieren: Ich will nicht das, was du willst, ich will nicht mitmachen, du sollst mich in Ruhe lassen. M.a.W.: der Schüler lehnt damit eine wechselseitige Beziehung mit der Studentin und den anderen Kindern ab.

(2) Doch warum lehnt der Schüler ab?

Zur Beantwortung dieser zweiten Frage sind die drei zusätzlichen Informationen wichtig, nämlich daß er häufig den Unterricht stört, daß es ihm nicht gelingt, soziale Kontakte mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu knüpfen, und daß er an mehrtägigen Klassenfahrten nicht teilnimmt, weil er großes Heimweh hat.

Entwicklungspsychologisch¹³ gesehen erweitern Kinder mit dem Schuleintritt ihren sozialen Handlungsspielraum, erkennen neben der Autorität der Eltern andere an, z.B. die der Lehrerinnen und Lehrer, und beginnen, die Familienbindung zu lockern, ohne sie aufzugeben. Für den Identitätsaufbau der Schülerinnen und Schüler ist das ein wichtiger Prozeß. Sozialisationstheoretisch betrachtet sollte die Schule Ort erweiterter Sozialintegration sein.¹⁴

Die Familientherapie¹⁵ hat zeigen können, daß Kinder über die Bindung an ihre Familie hinaus ein hohes Maß an Loyalität ihren Eltern und der Familie insgesamt gegenüber entwickeln. Und sie hat zeigen können, daß Familien auch Tendenzen entwickeln können, notwendige Lösungsprozesse der Kinder

¹³ Vgl. R. Oerter, Kindheit, in: *ders./L. Montada (Hg.)*, Entwicklungspsychologie, München/Weinheim 2., neu bearb. Aufl. 1987, 204-264, 241ff.

¹⁴ Vgl. K. Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationsstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Weinheim/Basel 1986, 138ff; *ders.*, Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß – Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Weinheim/Basel 1990, 143ff.

¹⁵ Die eine Familientherapie gibt es natürlich nicht. Einen guten Einblick in Ansatz und Schulen der Familientherapie geben A. v. Schlippe, Familientherapie im Überblick. Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten, Paderborn 1984 u.ö.; K. Schneider (Hg.), Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen, Paderborn 1983 u.ö. Die Bedeutung des familientherapeutischen Paradigmas für die Schule zeigen C. Hennig/U. Knödler, Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern, München/Weinheim 2., überarb. u. erw. Aufl. 1987, auf. Kritisch zum Ansatz der Familientherapie W. Körner, Die Familie in der Familientherapie. Eine Kritik der systemischen Therapiekonzepte, Opladen 1992.

zu verhindern. Die einzelnen Gründe für die Verhinderung von Lösungsprozessen brauchen uns in diesem Zusammenhang nicht zu interessieren. Das Heimweh des Jungen läßt auf eine starke Familienbindung schließen. Die Schule verlangt eine Lockerung dieser Bindung zugunsten der Erweiterung des sozialen Beziehungsfeldes eines Kindes. Bindung und Lösung stehen sich hier diametral gegenüber und stürzen das Kind in einen tiefen Loyalitätskonflikt. Das Verhalten des Schülers in der beschriebenen Religionsstunde paßt gut zu seinem sonstigen Schulverhalten, das man durchaus als Beziehungsverweigerung ansehen kann, die dem Ziel dient, die Familienbindung nicht zu gefährden. Der Schüler versucht so, einen für ihn bedrohlichen Loyalitätskonflikt zu lösen. Gewiß, dieser Lösungsversuch ist unangemessen. Unangemessen im Blick auf die sozialen und kognitiven Anforderungen der Schule, unangemessen auch im Blick auf den entwicklungspsychologischen Stand des Jungen. Und gleichwohl zeigt der Junge hier ein hohes Maß an Intelligenz. Ich komme damit zum dritten Punkt der religionspädagogischen Annäherung, der Einschätzung des Korrelationsprozesses.

(3) Der Schüler hat, inhaltlich betrachtet, dem sozialintegrativen Verhalten Jesu, das im Gastmahl der Armen zum Ausdruck kommt, die Position des Ausschlusses entgegengesetzt, dem Prinzip der niemanden ausschließenden Liebe Gottes, die sich im Handeln Jesu offenbart, das Prinzip des Hasses. Der Schüler konnte das nur tun unter der Voraussetzung, daß er die von den Studentinnen herausgearbeitete Aussage der Perikope verstanden hat. Ein wichtiger Lernschritt im Prozeß der Korrelation ist also von ihm vollzogen. Eine vertiefte Korrelation kann er nicht vollziehen, weil er sich aus subjektiv guten Gründen weigern muß, die ethische Perspektive für sich zu übernehmen und mit seinem Erfahrungshintergrund zu korrelieren. Denn die Übernahme der vorgestellten Perspektive setzt ja voraus, eine wechselseitige Beziehung zumindest zur Lehrerin aufzunehmen. Das darf für ihn nicht sein. M.a.W.: ein begonnener Korrelationsprozeß bricht ab aufgrund einer gestörten Beziehung. Die Frage ist nun, wie sich der abgebrochene Vorgang wieder in Gang setzen läßt. Damit ist der letzte Punkt der Annäherung erreicht:

(4) Welche religionspädagogischen Handlungskonsequenzen sind in diesem Fall zu ziehen?

In der Stunde hatte sich gezeigt, daß die mehrfachen Versuche, den Jungen zu motivieren, zu einer Eskalation seiner Verweigerung führten. Dieser Weg scheidet also aus. Angesichts der vermuteten Schwere des Loyalitätskonfliktes, der das Kind quält, scheint es mir sinnvoll, nach situativen, mittel- und langfristigen Handlungsperspektiven zu unterscheiden.

□ Situative Handlungsperspektive: die Studentin spricht den Schüler freundlich darauf an, daß er wohl nicht mitmachen möchte, und gestattet ihm die Verweigerung mit der Auflage, die anderen nicht zu stören. Vorausgesetzt, das Kind geht auf das Angebot ein, bietet dieses Vorgehen zwei Vorteile: die Gruppe ist von den Störmanövern entlastet; der Junge hat ein offenes

Beziehungsangebot durch die Studentin bekommen, und kann sich frei entscheiden, ob und in welcher Weise er darauf eingehen möchte. Das nimmt ihm ein wenig Druck in seinem Loyalitätskonflikt.

□ Mittelfristige Handlungsperspektive: Man versucht, durch Beobachtung herauszufinden, welche Art von Beziehungsaufnahme zwischen dem Jungen, der Klasse und den Lehrenden die geringsten Konflikte für das Kind auslöst, und ermöglicht sie entsprechend.

□ Langfristige Handlungsperspektive: Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, dem Jungen und seinen Eltern versucht man, die Ursache des Loyalitätskonfliktes anzugehen. Man bemüht sich also um eine elastischere Familienbindung des Jungen, die es ihm erlauben würde, ohne Angst außerfamiliale Beziehungen einzugehen.

Die hier knapp skizzierten Handlungsperspektiven sind nicht nur pädagogisch, sondern insbesondere religionspädagogisch wünschenswert. Ich möchte für diese Behauptung abschließend drei Gründe anführen.

(1) In den Richtlinien des Landes NRW zum RU in der Grundschule heißt es ausdrücklich, daß der Religionsunterricht zur Entfaltung der Individualität und der Sozialfähigkeit der Kinder beitragen soll.¹⁶ Die skizzierten Handlungsperspektiven dienen genau diesem Ziel.

(2) Es heißt in den Richtlinien weiter, daß der RU die Kinder zu Jesus Christus und Gott hinführen soll.¹⁷ Das Fallbeispiel zeigt, daß gestörte Beziehungen diesem Ziel entgegenstehen. Sollen Kinder wirklich an den christlichen Glauben herangeführt werden, dann geht es nur über den Weg gelingender Beziehungen zwischen Lehrern, Eltern und Kindern.

(3) In jüngster Zeit ist innerhalb der Religionspädagogik wieder stärker die diakonische Aufgabe des RU herausgestellt worden.¹⁸ Die anvisierten Handlungsperspektiven wollen dieser Selbstverpflichtung des RU nachkommen, geht es doch um das Wohl des konkreten Kindes.

IV. Theologische Vergewisserung

1. Problematisierung

Es ist sicherlich aufgefallen, daß in die Art und Weise der Falldarstellungen, insbesondere in die religionspädagogischen Annäherungen Theorien aus Soziologie und Psychologie eingeflossen sind. Das ist für die Religionspädagogik völlig normal; dennoch ist es nicht unproblematisch. Wenn man Religionspädagogik als eine theologische Disziplin versteht – und das tue ich hier – dann

¹⁶ Vgl. Richtlinien, 21f.

¹⁷ Vgl. ebd. 22.

¹⁸ Vgl. W. Fleckenstein, Religionsunterricht für einen „heiligen Rest“ oder „für alle“. Die diakonische Funktion des Religionsunterrichts als Zukunftsperspektive, in: Religionspädagogische Beiträge 24/1989, 26-44; O. Fuchs, Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, in: KatBl 114 (1989), 848-855; P. Schladoth, Das II. Vatikanum und seine Bedeutung für die Religionsdidaktik, in: K. Richter (Hg.), Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanum für Theologie und Kirche, Mainz 1991, 200-220, 211f.

wird sie sich hüten, wissenschaftliche Annahmen in Anspruch zu nehmen, die ihr die theologische Basis nehmen. Verstünde sie bspw. Lernen im Sinne des Behaviorismus, der menschliches Handeln lediglich in der Abfolge von Reiz-Reaktions-Schemata begreift und Lernen als eine Form der Konditionierung, dann bliebe für zentrale theologische Annahmen wie Gnade, Offenbarung, Freiheit u.ä. kein Platz. Man ist sich in der Religionspädagogik dieser grundsätzlichen Problematik bewußt und ist sehr umsichtig in der Zuhilfenahme soziologischer und psychologischer Theorien und Einsichten. Und man fragt immer wieder nach ihrer theologischen 'Verträglichkeit'. Für die Übernahme und theologische Verarbeitung der Sozialisationstheorie im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus, der Entwicklungspsychologie Eriksons und Piagets ist in der Religionspädagogik bereits viel geleistet worden; diese Theorien sind längst selbstverständliches humanwissenschaftliches Repertoire dieser Disziplin. Neu ist in diesem Zusammenhang die Zuhilfenahme der Familientherapie. Um die Berechtigung, die theologische Berechtigung dieser Zuhilfenahme soll es nun im folgenden gehen.

2. Grundannahmen der Familientherapie und ihre theologische Problematik

Ich erinnere daran, daß im zweiten Fallbeispiel das auffällige Verhalten des Kindes nicht als individueller Akt verstanden wurde, sondern daß versucht wurde, es im Zusammenhang mit dem familialen und schulischen Kontext zu verstehen. Darin zeigt sich wohl am deutlichsten der spezifische Ansatz der Familientherapie: Auffälligkeiten und Störungen eines Menschen werden nicht individuell angegangen und gesehen, sondern man versucht, sie in Bezug zu den Kontexten zu sehen, in denen ein Individuum steht. Diese Kontexte werden im Grundansatz der Familientherapie als Systeme verstanden. Systeme sind strukturierte Ganzheiten, in denen die einzelnen Elemente, die zu ihm gehören, in einem wechselseitigen, komplexen Zusammenhang stehen und sich untereinander gegenseitig beeinflussen. Systeme trachten danach, sich in einem Gleichgewichtszustand zu erhalten. Diesem Ziel dient auch das Handeln der Mitglieder eines Systems. Handeln ist also nicht zuletzt Funktion im Dienste des Systems. Die Handlungsvollzüge sind demnach immer auch von ihrer Funktion her beschreibbar und verstehbar. Systeme bilden ferner zu ihrer Erhaltung Regeln aus, die das Handeln der Individuen und ihre Beziehungsformen untereinander festlegen.

Das im zweiten Fallbeispiel beschriebene Verhalten des Jungen ist nach diesem Modell also dann zu verstehen, wenn man seine Funktion für das Familiensystem erfaßt hat. Das Verhalten kann sich ändern, wenn es für den Erhalt des Familiensystems keine Funktion mehr besitzt. Das ist in der Regel nur erreichbar, wenn man das Familiensystem so verändert, daß es eine andere Form des Gleichgewichts finden kann, die diese Verhaltensfunktion nicht mehr benötigt. Pädagogisches Handeln wäre demnach als strategische, systembezogene Intervention zu verstehen, die dem Gesamtsystem Familie zu einer veränderten gleichgewichtigen Struktur verhilft.

Ein solches Verständnis von Erziehung ist theologisch und religionspädagogisch nicht unproblematisch. Das aus zwei Gründen: (1) Es ist direktiv und gibt dem Erziehenden ein hohes Maß an Macht gegenüber seinem Adressaten. Außerdem bleibt (2) die Frage nach dem moralischen Kriterium, nach dem man Interventionen beurteilt, für zulässig oder unzulässig hält, unbeantwortet. Denn der Gleichgewichtszustand eines Systems ist für sich genommen kein normatives Kriterium, weil er prinzipiell veränderbar ist und damit relativ. Doch bezogen worauf relativ?

In der Familientherapie selbst wird der normative Bezugspunkt, der die Interventionen leitet, nun interessanterweise nicht mehr systemtheoretisch funktional erhoben und begründet, sondern anderswoher genommen. Der Heidelberger Familientherapeut Helm Stierlin nennt unmißverständlich die Leitperspektive, unter der er familiäre Interaktionsformen und Kommunikationen systemisch zu erfassen versucht und auf die hin seine therapeutischen Interventionen zielen: *Versöhnung*.¹⁹ Nun ist Versöhnung alles andere als ein systemtheoretischer Terminus. Im Gegenteil. Versöhnung ist eine theologische, insbesondere biblische Kategorie.²⁰ Vielleicht können sich hierüber systemtheoretischer Ansatz der Familientherapie und Theologie begegnen, so daß auch systemisches Denken und Vorgehen theologisch einen Platz finden können.

3. Annäherungen im Versöhnungsbegriff

Stierlin sagt mit der Inanspruchnahme dieser Leitperspektive für seinen Ansatz zweierlei aus: Selbst in den wichtigsten und privaten sozialen Beziehungsnetzen, wie sie die Familie ausbildet, gibt es keine heile Welt, sondern Unversöhntes, das den Menschen an seinem Menschsein hindert. Und er sagt weiter: auch wenn menschliche Beziehungsmuster, Kommunikationsregeln und Interaktionsmechanismen systemisch in ihrem wechselseitigen Funktionszusammenhang beschreibbar und direktiv veränderbar sind, benötigen ihre Betrachtungsweise und das familientherapeutische Vorgehen eine Leitperspektive, die in den vorfindbaren Systemen selbst nicht aufgeht und die sich auch nicht systemfunktional strategisch herstellen läßt. Es braucht also eine systemtranszendente Perspektive. In der Perspektive der Versöhnung läßt sich das Ausmaß getanen und erlittenen Leids der in Beziehungsgefügen verstrickten

¹⁹ Vgl. H. Stierlin, *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Eine Dynamik menschlicher Beziehungen*, Frankfurt/M. 1976, 68f, 73; *ders.*, *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*, Frankfurt/M. 1980, passim.

²⁰ Vgl. C. Breytenbach, *Versöhnung. Eine Studie zur paulinischen Soteriologie*, Neukirchen-Vluyn 1989, bes. 107ff, 143ff, 220ff; H. Merkel, *καταλάσσω*, in: EWNT II, 644-650; der den Versöhnungsbegriff für eine zentrale Deutekategorie des Christusgeschehens hält. Ähnlich P. Stuhlmacher, *Vom Verstehen des Neuen Testaments. Eine Hermeneutik*, Göttingen 1979, 225-247; *ders.*, *Der Brief an die Römer*, Göttingen¹⁴1989, 73ff. Zum systematisch theologischen Versöhnungsverständnis vgl. G. Kraus, *Gott versöhnt den Menschen mit sich. Versöhnung in gnadentheologischer Sicht*, in: E. Garhammer u.a. (Hg.), *...und führe uns in Versöhnung. Zur Theologie und Praxis einer christlichen Grunddimension*, Neukirchen/Vluyn 1989, 188-196.

Mitglieder eines sozialen Systems verstehen. Und in der Perspektive der Versöhnung wird deutlich, auf welche Kommunikationsmuster hin systemisch beschreibbare Interaktionszusammenhänge verändert werden sollen. Es ist auf die Herstellung solcher Kommunikationsformen hin zu intervenieren, in denen sich die an gemeinsamer Kommunikation beteiligten Menschen gegenseitig als Personen anerkennen und wertschätzen können, in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander sowie in ihrer jeweiligen Verschiedenheit und Andersartigkeit gegenseitig respektieren können.

Gnaden theologisch gesehen ist Versöhnung freie Tat Gottes.²¹ Das Versöhnungshandeln Gottes, offenbar geworden und unwiderruflich zugesagt in Leben, Tod und Auferstehung Jesu, ermöglicht die Versöhnung des Menschen mit sich selbst, seiner Um- und Mitwelt und letztlich mit Gott. Wirksam wird dieses Versöhnungshandeln Gottes überall da, wo Menschen im Glauben – hier als *fides qua* – hoffend und liebend sich darum bemühen, verworrene Beziehungsmuster, unselige Kommunikationsregeln und beengende Bindungsgefüge aufzubrechen, so daß sie sich in ihrem kommunikativen Handeln wechselseitig als Personen achten und akzeptieren können; sie erfahren sich darin letztlich wechselseitig als unverdient Beschenkte. In dieser Erfahrung scheint das auf, was gemeinhin theologisch mit Gnade bezeichnet wird: Gott selbst teilt sich liebend den Menschen mit, immanent und doch transzendent. In der Kategorie der Versöhnung taucht theologisch eine Perspektive auf, die es ermöglicht, Ansätze der Familientherapie religionspädagogisch aufzugreifen. Zwei Gründe seien dazu angeführt:

Vom familientherapeutischen Ansatz her gedacht bleibt Raum für Theologisches. Ja, man benötigt sogar theologisch relevante Begriffe, die weder im Systemfunktionalen aufgehen, noch aus einem beschreibbaren Funktionszusammenhang selbst systemtheoretisch hervorgehen oder hervorgebracht werden könnten.

Theologisch gesehen ist Versöhnung zwar unwiderruflich zugesagt, aber gleichwohl eschatologisch. Versöhnung steht in der Spannung vom Schon und Noch-nicht, immanentem Ereignis und transzendenter Zusage, menschlichem Freiheitshandeln und Gottes Tat. Anders gesagt: das versöhnende Heilsangebot Gottes erfolgt mitten in das Heillose und Unversöhnte hinein, will darin vom Menschen angenommen sein und Versöhnung wirksam werden lassen. Religionspädagogik, die ja letztlich nichts anderes will und soll als die in Schrift und Tradition enthaltene Botschaft von der versöhnenden Liebe Gottes selbst versöhnungswirksam zu vermitteln, muß ein Interesse daran haben, das Unversöhnte, Heillose und das, was es über unselige zwischenmenschliche Beziehungsmuster und entmenschlichende Kommunikationsregeln fort-schreibt, zu erkennen, zu benennen und Prozesse der Versöhnung zu initiieren. Systemtheoretisches Denken, systembezogenes Handeln sind darum nicht von vornherein ein Tabu für die Religionspädagogik.

²¹ Vgl. Kraus, Gott, 189f.

Ulrich Hemel

Kommunikative Kompetenz und Authentizität

Stichworte zur religionspädagogischen Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen

1. Ausgangspunkte

In meiner Regensburger Vorlesung vom Wintersemester 1990/91 hatte ich als Hörer vorwiegend Studenten und Studentinnen für ein Lehramt an Grund- und Hauptschulen, d.h. für die Primar- und Sekundarstufe. Diesen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern steht es frei, als Wahlpflichtfach einige Stunden aus der Theologie oder der Philosophie in ihr Studium einzubringen, ohne daß sie speziell das Fach „Katholische Religionslehre“ anstreben würden.

Anders als für Priester, Ordensleute und Religionslehrer an Gymnasien handelte es sich also um Menschen, für die der Bereich der religiösen Erziehung *nicht* den Schwerpunkt ihres beruflichen Wirkens bilden sollte. Sie brachten also auch keinerlei theologische Fachkenntnisse mit. Andererseits waren sie bereit, sich mit Fragen religiöser Erziehung, wie in der Vorlesung angekündigt, auseinanderzusetzen.

Für die Arbeit mit den Studenten bedeutete diese Situation eine Herausforderung: Wie läßt sich religiöse Erziehung so darstellen, daß der fachlich nicht vorgebildete Hörer mit religionspädagogischen Überlegungen etwas anfangen kann? Wie kann ich religionspädagogische Kompetenz vermitteln, wenn diese *eine* Vorlesung für die meisten Hörerinnen und Hörer vermutlich die letzte derartige Veranstaltung in ihrem Leben sein dürfte? Gibt es überhaupt gemeinsame Voraussetzungen für religiöse Erziehung? Oder sind die verschiedenartigen Erfahrungen, die jeder mit Glaube und Religion macht, *so* unterschiedlich, daß es unmöglich ist, einen gemeinsamen Nenner zu finden?

Die Ausgangslage vieler Erzieherinnen und Erzieher, denen es in evangelischen oder katholischen Kindergärten aufgetragen ist, als Teil ihres Berufes auch den Bereich der religiösen Erziehung anzusprechen, ist teilweise recht ähnlich. Wie für den Lehrerberuf gilt nämlich auch für den Erzieherberuf in der Regel, daß die *primäre* Berufsentscheidung sich auf den *Umgang mit Kindern* bezieht. Religiöse Momente treten zunächst einmal in den Hintergrund.

Außerdem, so scheint es mir, sind die Bedingungen für religiöses Lehren und Lernen in Kindergarten und Schule nicht in jeder Hinsicht verschieden: Beide, Schule und Kindergarten, spiegeln in aller Deutlichkeit und Widersprüchlichkeit das Bild einer *religiös-pluralistischen Gesellschaft*. Weder bei Schülern noch bei Kindergartenkindern, weder bei Lehrkräften noch bei Erzieherinnen und Erziehern kann heute stillschweigend eine starke religiöse Bindung, geschweige denn ein spezifisch kirchlich geprägtes Christsein, vorausgesetzt werden.

Wenn man über religiöse Erziehung in Schule und Kindergarten oder über die „religionspädagogische Kompetenz“ der dafür Verantwortlichen nachdenkt, darf nicht außer Blick geraten, daß Glaube und Religion tatsächlich *keine* Selbstverständlichkeit im modernen Alltag sind und daß sich auch bei denen, die sich um eine gläubige Existenz bemühen, im Lauf ihrer Lebensgeschichte Fragen und Zweifel, Brüche und Anfechtungen ergeben können, die nicht mehr rückgängig zu machen sind und die gewollt oder ungewollt auf jeden Versuch, selbst religiös zu erziehen, Einfluß nehmen werden.

Die eigene Lebensgeschichte ist aber nicht nur ein Störfaktor, sondern zugleich ein wertvoller „Rohstoff“ religiöser Erziehung. Wer heute mit 20 Jahren dem Erwartungsfeld eines kirchlich geführten Kindergartens ausgesetzt ist, kann deswegen seine Vorgeschichte nicht einfach an der Garderobe abgeben. Er oder sie wird mit dieser Vorgeschichte in ihren bereichernden und belastenden Aspekten leben und umgehen lernen müssen. Anders ist religiöse Erziehung nicht möglich: Sie würde zur rein äußeren Praxis verkommen.

Für die Frage nach der religionspädagogischen Kompetenz der Erzieherin münden diese Überlegungen konkret in der These, daß *vor aller kategorialen Vermittlung theologischer Inhalte die Vermittlung einer lebensgeschichtlichen Reflexionskompetenz* erforderlich ist: Religiöse Erziehung im Kindergarten (und an anderen Lernorten!) ist nicht primär abhängig von der Menge des religiösen Wissens der Erzieherin oder des Erziehers, sondern vielmehr von der subjektiven Annahme der eigenen Lebensgeschichte in ihren religiösen Verflechtungen!

Warum dies der Fall ist und worin trotz dieser zugespitzten Aussage die Bedeutung religiöser Inhalte liegen kann, das sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

Dabei gehe ich von vier einfachen, allgemeinen Prinzipien religiöser Erziehung aus, die aber in der religionspädagogischen Literatur und Ausbildung bisher noch nicht formuliert worden sind:

2. Allgemeine Prinzipien Religiöser Erziehung

Gerade die Vielfalt möglicher Lebensgeschichten, auch schon bei Drei- und Sechsjährigen, bedeutet nicht, daß keine gemeinsamen Muster in der Art und Weise, wie religiöse Impulse verarbeitet werden, erkennbar wären. Grundsätzlich lassen sich nämlich Erziehungsprozesse, und damit auch speziell Prozesse religiöser Erziehung, auf dem Hintergrund folgender Prinzipien verstehen, die in ihrer Gesamtheit ein Bündel notwendiger Voraussetzungen religiöser Erziehung beschreiben:

1. Das didaktische Äquivalenzprinzip
2. Das Prinzip der subjektiven Aneignung
3. Das Prinzip der ungewissen Folgen
4. Das Prinzip des Lernens in Beziehungen.

Was bedeuten diese Prinzipien im einzelnen? Und wie lassen sie sich in die Praxis umsetzen?

2.1 Zunächst einmal das *didaktische Äquivalenzprinzip*: Es besagt, ganz einfach gesagt, daß ich nicht mehr geben kann, als ich habe. Dies gilt besonders für die Bereiche „Einstellungen“ und „Wissen“: Ich kann in der Regel keine positivere Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche weitergeben, als ich selbst habe. Und ich kann sicherlich nicht mehr Wissen lehren, als ich selbst besitze.

Wenn nicht äußere Einflüsse hinzukommen, wird umgekehrt das Wissen der mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen in der Regel kleiner oder allenfalls gleich demjenigen Ausmaß an Wissen sein, das ich selbst besitze: Es herrscht ja eine Entsprechung zwischen dem, was ich lehren kann und was andere – vielleicht – von mir lernen können.

Wenn ich religiöse Erziehung als Kommunikationsprozeß zwischen Interaktionspartnern aus unterschiedlichen Generationen betrachte, dann bezieht sich das Äquivalenzprinzip zunächst einmal auf die *Verantwortung des Erziehers*. Je mehr er mit sich selbst ins Reine gekommen und je besser er ausgebildet ist, umso leichter fällt es ihm, das an andere zu vermitteln, was ihm selbst wichtig geworden ist.

2.2 Das didaktische Äquivalenzprinzip muß freilich durch das Prinzip der *subjektiven Aneignung* ergänzt werden. Für die Wirkung religiöser Erziehung ist nämlich nicht allein das Handeln der verschiedenen Fachleute, sondern vorrangig und in erster Linie das religionspädagogische Gegenüber, das Kind oder der Jugendliche, maßgeblich.

Wenn ich beispielsweise Gott als guten Vater darstelle, weiß ich ja nicht, welche Erfahrungen mein Gegenüber mit dem eigenen Vater gemacht hat. Ist er ein fürsorglicher oder ein stets abwesender, ein gütiger oder ein jähzorniger, ein anteilnehmender oder gleichgültiger Vater? Je nach der *eigenen* Erfahrung meines Interaktionspartners kommt mein Versuch an, von Gott als Vater zu sprechen. Nicht ich als Lehrender, sondern mein Gegenüber entscheidet, was von meinen Bemühungen ankommt und *wie* es ankommt.

Da es in einer größeren Lerngruppe unmöglich ist, die individuelle Lebensgeschichte, die Ängste und die Freuden aller einzelnen zu kennen und zu teilen, ist es ungewiß, was mit dem „Samen“ geschieht, den ich durch mein religionspädagogisches Handeln auszustreuen versuche. Pointiert gesagt: Nicht einfach die Ausbildung oder das Wissen des religiösen Erziehers, sondern die Lebensgeschichte meines Gegenübers bestimmt, was letztendlich weiterwirkt!

Praktisch bedeutet dies zweifellos eine gewisse *Entlastung* des Erziehers oder der Erzieherin. Darüber hinaus begründet dieses Prinzip die Notwendigkeit einer *wechselseitigen Achtung* im Erziehungsprozeß: Wenn mir die Schüler im Religionsunterricht beispielsweise keine Achtung entgegenbringen und ich

mir diese Achtung auf keine Weise erringen kann, dann kann ich keine religionspädagogische Wirksamkeit entfalten.

Dies gilt aber auch umgekehrt. Das Prinzip der subjektiven Aneignung im Feld religiösen Lernens bezeichnet daher nicht nur eine Grenze für die Wirksamkeit religiösen Lehrens, sondern auch eine Chance. In dem Maß, wie ich mich auf die ursprüngliche Begeisterung, die Spontaneität und das Vertrauen einlasse, das mir von Kindern entgegengebracht wird, in dem Maße öffne ich mich auch selbst für einen weiterführenden religiösen Lernprozeß. Der andere wirkt daher nicht nur als Grenze, sondern er eröffnet auch Möglichkeiten für mein eigenes religiöses Leben und Lernen.

Die wechselseitige Freiheit, auf der das Prinzip der subjektiven Aneignung beruht, hat zur Folge, daß wirkliche religiöse Erziehung durch Zwang grundsätzlich *nicht möglich* ist und allenfalls ein Zerrbild ihrer selbst liefert. Zurück bleibt in solchen Fällen nur die negative Erfahrung von Zwang, die dann häufig zu religiösen Lernbarrieren, zu unverarbeiteter Wut und Demütigung und letztlich zur Ablehnung religiöser Praxis führen kann.

Es ist in diesem Zusammenhang beachtenswert, daß „Druck“ und „Zwang“ bis heute zu den herausragenden Negativerlebnissen religiöser Erziehung gehören, die wesentlich zur Kirchendistanzierung zahlreicher Zeitgenossen beigetragen haben.¹

2.3 Das Prinzip der subjektiven Aneignung religiöser Erziehung leitet über zu einem dritten Grundsatz, der die gemeinsame Verantwortung der beteiligten Interaktionspartner berührt: das *Prinzip der ungewissen Folgen religiöser Erziehung*. Wenn es nämlich der Fall ist, daß sich im religiösen Lernprozeß immer die Lebensgeschichte mehrerer Menschen berührt, dann ist im strengen Sinn weder eine negative noch eine positive Prognose über den „Erfolg“ religiöser Erziehung zwangsläufig. Ob eine bestimmte Aussage oder eine bestimmte Handlungsweise für meinen Gegenüber zum Schlüsselerlebnis wird, das hat letztlich weder er noch ich in der Hand.

Darüber hinaus ist hier auf die Langzeitwirkung religiöser Erziehung zu achten: Es ist durchaus möglich, daß in der Lebensgeschichte meines Gegenübers das, was ich heute sage, nicht kurzfristig, sondern erst in zwanzig Jahren (oder aber nie) wirklich „wahrgenommen“ wird und „Resonanz“ findet. – Da wir niemals wissen können, wie unsere Handlungen sich in der Zukunft auswirken, ist es von ausschlaggebender Bedeutung, in der Praxis religiöser Erziehung vor allem auf den *Umgangsstil* zu achten: Er ist einer der entscheidenden Katalysatoren für die tatsächliche Wirksamkeit oder „Unwirksamkeit“ auch der religiösen Erziehung.

¹ Auf die Frage, „Welche Erfahrungen auf dem Gebiet religiöser Erziehung würden Sie Ihren Schülern oder eigenen Kindern gerne einmal ersparen?“ spielte unter 156 am 25.2.1991 dazu befragten Lehramtsanwärtern der Themenkomplex „Zwang“ (besonders Zwang zum Kirchgang) und „Druck“ (z.B. durch Bloßstellung vor Mitschülern) die herausragende Rolle!

Beispielsweise antwortete mir bei einer Umfrage unter 462 Schülern zwischen 13 und 20 Jahren zur religiösen Bedeutung ihrer Großeltern ein Gymnasiast, seine Oma habe ihm ein Album mit Papstbildern geschenkt. Ich hatte daraufhin die Erwartung, er bewerte diese Handlung eher negativ. Dies war aber keineswegs der Fall, und zwar, wie sich aufgrund anderer Fragen herausstellte, weil die Beziehung zwischen Enkel und Großmutter von gegenseitigem Wohlwollen geprägt war.

2.4 Damit komme ich zum vierten Prinzip religiöser Erziehung: dem Prinzip des *Lernens in Beziehungen*. Gerade im religiösen Bereich, der mit der persönlichen Orientierung in der Welt, mit der religiösen Selbst- und Weltdeutung zu tun hat, zählt das erfahrbare Beispiel in besonderer Weise.

In Anlehnung an den Begriff des „significant other“ im Symbolischen Interaktionismus (vgl. G. Mead 1968, 191, 201) scheint mir in diesem Zusammenhang die Rolle von „*Religionspädagogisch bedeutsamen anderen*“ (U. Hemel 1984, 378f.) von ausschlaggebender Bedeutung zu sein. Der gemeinte Zusammenhang läßt sich wie folgt kurz veranschaulichen: Wenn jemand für mich und mein Leben wichtig ist, und wenn für diese Person Glaube und Religion wichtig ist, dann werde ich dazu angeregt, mich selbst mit Glaube und Religion auseinanderzusetzen.

Durch für mich wichtige Beziehungen, etwa zur Mutter, zum Vater, zu den Großeltern, zu Freunden, aber auch zu Lehrern und Erziehern, öffne ich mich für all die Dinge, die dem anderen wichtig sind: Ich strebe ja unbewußt danach, in Harmonie mit dem anderen zu leben, ihm zu gefallen oder ihn sogar zu beeindrucken.

Dies kann auch auf religiösem Gebiet der Fall sein. Die Wirkung der Auseinandersetzung mit Religion kann sogar dann noch weitergehen, wenn die ursprüngliche Beziehung (z.B. durch einen Umzug an einen anderen Ort) schon längst wieder gelockert ist.

Aufs Ganze gesehen, erweist sich religiöse Erziehung von Anfang an als ein komplexer Prozeß, der von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Dies soll im folgenden Abschnitt kurz zusammengefaßt werden.

3. Faktoren zur Analyse religiöser Lebensgeschichte

Beginnen wir mit einigen Beispielen:

Petra (21) stammt aus einer konventionell christlichen Familie. Sie geht mit ihrer Familie und ihren zwei Geschwistern regelmäßig zum Gottesdienst. Der Religionsunterricht der Grundschule spricht sie an. Später fühlt sich durch einen bestimmten Religionslehrer eher abgestoßen. Obwohl in ihrem Freundeskreis Religion keine große Rolle spielt, macht sie in einer kirchlichen Jugendgruppe mit. Vor kurzem ist sie zu ihrem Freund gezogen, was sie in Konflikt mit ihren Eltern brachte. Ihre persönliche Einstellung zum Glauben ist insgesamt eher positiv, aber durch den aufgetretenen Konflikt, der auch

mit kirchlichen Argumenten geführt wird, wird ihre Haltung zur Kirche kritischer als zuvor.

Claudia (17) dagegen hat in der Familie kaum religiöse Anregung erfahren. Den Religionsunterricht findet sie vorwiegend langweilig. Sie ist Einzelkind und eher kontaktscheu. In ihrem Freundeskreis kommt es gelegentlich zu Gesprächen über religiöse Themen, besonders mit ihrer Freundin Gabi. Zur Kirche hat sie keine besondere Beziehung.

Martina (19) wurde von ihrer alleinerziehenden Mutter großgezogen, die später wieder eine Bindung einging und die der Kirche ablehnend gegenübersteht. Durch einen begeisternden Religionslehrer, Herrn Müller, fängt sie an, sich mit der Frage nach Gott auseinanderzusetzen. Als ihr Vater, zu dem sie die Beziehung aufrechterhalten hatte, kurze Zeit später bei einem Unfall ums Leben kommt, gerät sie in eine Krise. Sie erfährt Gott als ungerecht und lehnt Religion und Glaube jetzt ab.

Nehmen wir an, diese drei jungen Frauen haben den gemeinsamen Berufswunsch, Erzieherin zu werden. In welcher Weise wird ihre religiöse Lebensgeschichte wirksam, wenn sie in diesem Zusammenhang mit religiösen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden?

Ich denke, daß es für alle drei aufschlußreich ist, sich über die Faktoren, die auf die eigene religiöse Einstellung Einfluß nehmen, Rechenschaft abzulegen. Dies kann beispielsweise durch eine Art „Schreibspiel“ erfolgen. Auf einem Stück Papier gewichtet jeder Teilnehmer erfahrene religiöse Einflüsse mit einer Punktzahl von -5 („sehr negativ“) bis +5 („sehr positiv“). Wenn kein Einfluß erkennbar ist, trägt man den Wert „0“ ein. Empfehlenswert ist dabei folgende Einteilung der Faktoren:

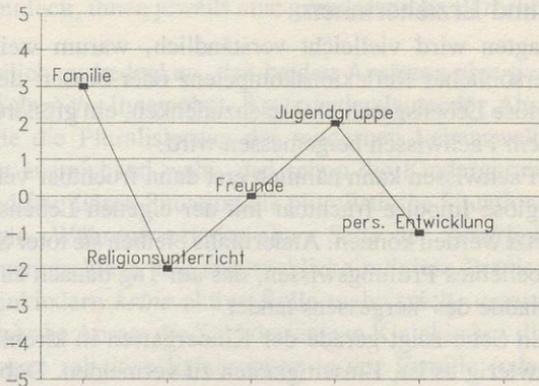
1. Familie
2. RU und Kirche
3. Freundeskreis
4. Schlüsselerfahrungen und persönliche Entwicklung
5. Heutige Situation

Natürlich läßt sich das Schema flexibel handhaben und nach Bedarf ergänzen (etwa wenn sich eine große Diskrepanz zwischen religions- unterrichtlichen und sonstigen kirchlichen Erfahrungen feststellen läßt). Unter dem Stichwort „heutige Situation“ kann man eintragen, wie man die eigene religiöse Einstellung in der Gegenwart einschätzt. Weitere Entwicklungen in der Zukunft bleiben aber noch offen.

Um die Unterschiedlichkeit der einzelnen Persönlichkeiten zu veranschaulichen, kann man ihre religiöse Entwicklung auch graphisch anhand einer x- und y-Achse darstellen. Für Petra aus obigem Beispiel ergäbe sich etwa folgendes Muster:

Familie:	+3
RU:	-2
Freunde:	0
Jugendgruppe	+2
Persönliche Entwicklung	-1

Oder als Grafik:



Die gegenwärtige religiöse Situation Petras ist das *Ergebnis* einer Vielzahl von Einflüssen, zugleich aber der Ausgangspunkt für neue Entwicklungen. Während unseres ganzen Lebens ist ja unsere religiöse Entwicklung niemals abgeschlossen: Wir ändern uns, werden durch den Lauf der Dinge herausgefordert, erhalten zugleich aber die Chance, Früheres zu korrigieren.

Genau an dieser Stelle setzt die Frage nach der religionspädagogischen Kompetenz und Qualifikation zukünftiger Erzieher und Erzieherinnen an. Nur wer über die eigene Lage nachdenkt, kann den blinden Fleck oder aber die positive Besonderheit der eigenen Lebensgeschichte richtig würdigen. Im Anschluß an die Herausarbeitung der für die eigene religiöse Biographie wichtigen Personen, Ereignisse und Einflüsse kann man beispielsweise in der Gruppe der zukünftigen Sozialpädagoginnen weiterführend fragen:

1. Welche Erfahrungen mit religiöser Erziehung würden Sie Ihren eigenen Kindern und Ihren Kindergartenkindern später einmal gerne ersparen?
2. Und welche Erfahrungen sind für Sie so wertvoll, daß Sie sie gerne weitergeben würden?

Ich denke, daß erst die gemeinsame Zielbestimmung für die Praxis religiöser Erziehung dazu führen kann, konkrete Ansatzpunkte für die religionspädagogische Qualifikation von Lehrern und Erziehern zu finden.

Die Vielfalt der Vorerfahrungen, der Einstellungen und auch der persönlichen Schwierigkeiten mit Glaube, Kirche und Religion wirkt dabei nicht einfach als Hemmnis, sondern kann als Chance zur wechselseitigen Bereicherung erfahren werden. Es scheint mir wesentlich zu sein, diese Vielfalt bei der religionspädagogischen Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern von vornherein zur Sprache zu bringen, bevor von religionspädagogischen Qualifikationen (in der Mehrzahl) die Rede sein soll.

4. Stichpunkte zur religionspädagogischen Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen

Aus dem Gesagten wird vielleicht verständlich, warum weiter oben der Vermittlung persönlicher Reflexionskompetenz oder besser: der Gabe, über die eigene religiöse Lebensgeschichte nachzudenken, ein größerer Stellenwert als theologischem Fachwissen beigemessen wird.

Theologisches Fachwissen kann nämlich erst dann fruchtbar verarbeitet werden, wenn religiöse Impulse fruchtbar mit der eigenen Lebensgeschichte in Beziehung gesetzt werden können. Andernfalls bleiben sie toter Stoff, schlechtenfalls nur unbeliebtes Prüfungswissen, das am Tag danach auf der psychologischen Müllhalde des Vergessens landet.

Auf der anderen Seite zeigt gerade der Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft, wie schwierig es ist, Einseitigkeiten zu vermeiden. Dabei lassen sich in der gegenwärtigen Situation – in idealtypischer Zuspitzung, die Mischformen nicht ausschließt – zwei Ansätze erkennen, die einander grundsätzlich gegenüberstehen:

Auf der einen Seite wird vorrangig auf die psychohygienische Funktion religiöser Erziehung, d.h. auf ihre Bedeutung für ganzheitliches Lernen, für die Ich-Entwicklung und die Identitätsbildung (vgl. etwa N. Mette 1983; H. Manderscheid 1989) hingewiesen.

Auf der anderen Seite wird versucht, im Kindergarten und durch die Erzieherin grundlegende religiöse Kenntnisse und Praktiken zu vermitteln, auf denen die spätere religiöse Erziehung in Schule und Familie aufbauen könnte (J. Hofmeier 1987).

– Die Kritik beider Ansätze ist gewissermaßen spiegelbildlich: Während einerseits befürchtet wird, der „psychohygienische Ansatz“ verwässere die katholische Identität des kirchlichen Kindergartens, steht andererseits die Befürchtung im Raum, ein eher „inhaltlich-institutioneller“ Ansatz könne zu einer realitätsfremden Überfrachtung der religiösen Erziehung im Kindergarten mit dogmatischen Inhalten führen, mit der man weder den Kindern noch den Erzieherinnen einen guten Dienst erweise.

In Entgegnung auf diese Kritiken wird vorgebracht, daß sich das Engagement in Kindergärten aus der theologischen Perspektive der *Diakonie*, speziell der pädagogischen Diakonie als Hilfe zur Menschwerdung, verdanke, so daß man von daher um die eigene kirchliche und katholische Identität nicht verlegen zu sein brauche.

Umgekehrt wiederum heißt es, gerade durch einen *korrelativen* Ansatz religiöser Vermittlung im Kindergarten, der Lebens- und Glaubenserfahrungen miteinander zu verschränken sucht, könne und solle es gelingen, Kindern eine altersgerechte Form religiöser Praxis zu eröffnen, an die im weiteren Leben angeknüpft werden solle.

Da beide dieser Perspektiven sich komplementär zueinander verhalten, ist es keineswegs einfach, ihnen jeweils eine grundsätzliche Berechtigung abzusprechen.

Dabei ist freilich zu bedenken, daß beiden Ansätzen eine gemeinsame, eher unerkannte *Schwäche* innewohnt. Trotz anderslautender Absichten beachten nämlich beide die Pluralisierung der modernen Lebenswelt zu wenig. Sie nehmen nicht ausreichend wahr, daß schon die Kindergartenkinder in ihrer religiösen und familiären Situation die pluralistische Situation unserer Gesellschaft spiegeln. Während auf der einen Seite der *inhaltliche* Ansatz nicht hinreichend veranschlagt, daß ausdrückliche religiöse Praxis in vielen Familien mit Kleinkindern *keine* aktive Rolle mehr spielt, unterschätzt der eher psychohygienische Ansatz die Zahl derjenigen Kleinkinder, die durchaus auch heute noch erste religiöse Erfahrungen in der Familie (oder mit einzelnen Familienmitgliedern) machen können.

Um den aufgezeigten Gegensatz zu überwinden, wäre es sinnvoll, beide Gesichtspunkte zu integrieren und zu einem *kommunikativen Ansatz* zu finden, der dem religiösen Pluralismus sowohl in den Familien wie auch auf Seiten der Erzieher und Erzieherinnen Rechnung trägt.

Dabei können die obigen Überlegungen fruchtbar gemacht werden. Sie zeigen nämlich, daß es *weder* damit getan ist, die zukünftige Erzieherin mit theologischen Kenntnissen vollzustopfen, *noch* daß es ausreicht, Erzieherinnen gruppenspezifisch und psychologisch zu schulen. Notwendig ist es vielmehr, beide Extreme zu vermeiden und in einem religionspädagogischen Zielsystem zusammenzufassen.

Im Sinn der bisherigen Überlegungen scheint es mir sinnvoll und möglich, die wichtigsten Ziele einer kommunikativ orientierten religionspädagogischen Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen durch folgende Stichworte zu bündeln:

1. Religiöse Kompetenz
2. Religionsdidaktische Kompetenz
3. Kommunikative Kompetenz
4. Bemühen um kritisch-kreative Loyalität

Während sich die religiöse Kompetenz vorrangig auf die Persönlichkeitsbildung der Erzieherin bezieht, sollten im Bereich der religionsdidaktischen und kommunikativen Kompetenz spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten für die ausdrücklich religiöse Erziehungspraxis im Kindergarten vermittelt werden. Was mit diesen Zielen jedoch im einzelnen gemeint ist, soll im folgenden kurz umrissen werden.

4.1 Religiöse Kompetenz: Unter religiöser Kompetenz ist zunächst einmal die Fähigkeit zu verstehen, mit Religion und Glaube im eigenen Leben verantwortlich umzugehen (vgl. U. Hemel 1986b, 250f., 1988, 672-690). Dabei handelt es sich insbesondere um eine grundlegende religiöse *Urteils- und Entscheidungskompetenz*.

Nur wenn ich in der Lage bin, mir ein eigenständiges religiöses Urteil zu bilden, kann ich eine verantwortliche Entscheidung für den eigenen religiösen oder weltanschaulichen Lebensweg treffen. Nur wenn ich über ausreichende religiöse Urteilskompetenz verfüge, kann ich Fehlformen von Religiosität und religiöse Irrationalität von glaubwürdiger religiöser Praxis und echtem Glauben unterscheiden. Nur wenn ich über eine hinreichende religiöse Kompetenz im Bereich der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit habe, kann ich Randscheinungen des Glaubens von seinem Kern, äußere Formen des kirchlichen Lebens und Substanz der Kirche voneinander unterscheiden.

Religiöse Kompetenz im engeren Sinn umfaßt außerdem die Fähigkeit, seinen eigenen Lebensweg auf religiösem Gebiet kritisch zu verstehen und ihn als Form meiner religiösen Individualität so anzunehmen, wie er ist. Gemeint ist hier nicht nur die oben angesprochene persönliche Reflexionskompetenz, sondern zugleich das Finden eines eigenständigen, *persönlichen Stils von Religiosität*, zu dem ich stehen kann, ohne ihn aber anderen unbedingt aufdrängen zu wollen.

Dabei ist es von ausschlaggebender Bedeutung, den eigenen Stil von Religiosität nicht als das absolute Maß aller Dinge zu begreifen. Tatsächlich umfaßt Religiosität *verschiedene Dimensionen* der Persönlichkeit. Während einige ihre besondere Stärke auf dem Gebiet der religiösen Kommunikation haben, beschäftigen sich andere stärker mit der inhaltlichen Seite von Religion. Bei ihnen wird daher die Dimension der religiösen Inhaltlichkeit besonders betont. Wieder andere haben einen besonders intensiven emotionalen Zugang zu religiöser Wirklichkeit, verfügen also über eine ausgeprägte religiöse Sensibilität. Andere wiederum übernehmen Aufgaben und Rollen im religiösen Bereich und engagieren sich z.B. in ihrer Pfarrgemeinde oder in anderer Weise. Sie stellen folglich die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens in den Vordergrund.

Obwohl einzelne dieser Dimensionen besonders hervorgehoben sein können, gehört es doch zu einer ausgewogenen persönlichen Religiosität, zu einer gewissen Balance zu kommen, bei der Einseitigkeiten vermieden werden. Tatsächlich ist ja z.B. religiöse Erziehung im Kindergarten nicht ohne ein gewisses Maß an religiöser Kommunikation, religiösem Ausdrucksverhalten und auch an Kenntnissen bezüglich religiöser Inhalte möglich. Damit andererseits diese religiöse Erziehung glaubwürdig wirkt, sollte auch ein persönlicher Zugang zu religiöser Wirklichkeit, eine persönliche religiöse Sensibilität, vorhanden sein und gefördert werden.

Religiöse Urteils- und Entscheidungskompetenz, persönliche Reflexionskompetenz und die Entfaltung eines eigenen Stils von Religiosität in verschiedenen Dimensionen, das sind die wesentlichen Ziele einer Erziehung zu religiöser Kompetenz, die als Grundlage jeder religiösen Erziehung auch für die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen von zentraler Bedeutung ist.

Neben persönlichkeitsorientierten Zielen im Zusammenhang mit dem Stichwort „religiöse Kompetenz“ gibt es jedoch auch Kenntnisse und Fertigkeiten,

die sich unmittelbar auf das religionspädagogische Handeln von Erziehern und Erzieherinnen beziehen lassen und die mit dem Stichwort „religionsdidaktische Kompetenz“ umrissen werden können.

4.2 Religionsdidaktische Kompetenz: Hintergrund für das Bemühen um religionsdidaktische Kompetenz ist es zum einen, daß Kindergärten in katholischer Trägerschaft eine Erziehungsaufgabe auch auf religiösem Gebiet haben. Um dieser Erziehungsaufgabe im allgemeinen Umgangsstil, aber auch in konkreten religiösen Formen gerecht zu werden, benötigen Erzieher und Erzieherinnen spezifische religionsdidaktische Kompetenzen, die teils eher grundlegender und teils eher praktischer Art sind. Zum anderen ist aber auch darauf hinzuweisen, daß religiöse Erziehung einen wesentlichen Beitrag zu einer ganzheitlichen Erziehung überhaupt leistet und daher auch aus pädagogischen Gründen wünschenswert ist.

In *praktischer und methodischer Hinsicht* ist es unmittelbar einsichtig, daß die religionsdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen die Fähigkeit umfaßt, die Welt der Spiel- und Lerngruppe so zu gestalten, daß religiöse Elemente in sie integriert werden können. Dabei ist allerdings darauf zu achten, diese nicht als allgemeingültiges „religiöses Brauchtum“, sondern als „Möglichkeit christlicher Lebensgestaltung“ einzuführen, die zwar allen offensteht, aber offensichtlich nicht mehr von allen Familien gewollt und genutzt wird.

Dies gilt beispielsweise für die anschauliche Gestaltung des Kirchenjahrs von der Adventszeit bis Weihnachten, von Ostern bis Pfingsten bis hin zur Martinsprozession und ähnlichen Gelegenheiten. Religionsdidaktische Kompetenz kann dabei nicht von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Spielen und Feiern, Singen und Beten, Zuhören und Erzählen absehen. Auch Übungen der Stille, der Wahrnehmungsfähigkeit, des Staunens und des Teilens sind unmittelbar religionsdidaktisch relevant, auch wenn sie nicht unbedingt ein ausdrückliches „religiöses“ Profil zeigen.

An dieser Stelle kommt die *grundlegende* Seite der Vermittlung religionsdidaktischer Kompetenz ins Spiel. Ohne Verständnis für den religiösen Sinn oder Unsinn bestimmter praktischer Übungen, ohne die *Einheit* von Deuten und Handeln, verkommt eine religiöse Elementarpädagogik nämlich zum leeren Aktionismus ohne bleibende Wirkung, aber sehr wohl mit bleibender Frustration für die Praktiker.

Es ist nämlich nicht damit getan, Kinder mit religiösen Inhalten oder Praktiken zu konfrontieren, wenn die Erzieherin selbst nicht versteht, welchen religiösen und theologischen Sinn diese haben. Zur Vermittlung praktischer und methodischer Fähigkeiten gehört daher auch das Bemühen um eine *theologische und religionspädagogische Grundbildung* der Erzieherinnen und Erzieher.

Dabei geht es zum einen um die Unterscheidung von ausdrücklicher (kategorialer) und atmosphärischer religiöser Erziehung. Religionsdidaktisch relevant ist im Kindergarten nämlich *nicht* diese oder jene religiöse Aktion, sondern der gesamte Umgangsstil untereinander und mit den Kindern. Religiöse

Erziehung geschieht dort, wo ich Kinder vorbehaltlos annehme und in der Lage bin, mich ohne Herablassung auf ihre Welt einzulassen. Der „Erfolg“ religiöser Erziehung hängt weitaus weniger von der Menge gebotener religiöser Inhalte als vom erfahrenen Stil mitmenschlicher Beziehung ab. Ist dieser Stil vertrauenswürdig, wird das erzeugte Vertrauen auch auf religiöse Erziehung übertragen. Andernfalls wirken religionspädagogisch gemeinte Aktionen nicht glaubwürdig.

Neben der Einsicht in die religionspädagogische Relevanz des *gesamten* erzieherischen Handelns gehört zur Vermittlung einer theologischen und religionspädagogischen Grundbildung auch ein elementares *Verständnis* für einige wesentliche Anliegen heutiger Theologie. Stichworte sind hier z.B. ein biblisch fundiertes Gottesbild, die Sicht der Kirche als Volk Gottes, das Bild des Menschen im Ausgang von seiner Gottebenbildlichkeit und Personwürde sowie Grundzüge eines historisch-kritisch verantworteten Zugangs zur Bibel und zur kirchlichen Tradition.

Ziel solcher Bemühungen um eine elementare theologische und religionspädagogische Bildung ist es, den normativen Anspruch bestimmter religiöser und kirchlicher Praktiken in seiner Gewordenheit und Vorläufigkeit besser wahrnehmen zu können. Nicht alles, was heute kirchliche Praxis ist, entspricht der Praxis und dem religiösen Impuls des Evangeliums. Dies zu erfahren, kann eine bedeutende Hilfe in der Praxis bedeuten, etwa angesichts der (möglichen) Erfahrung eines engstirnigen und kleinlichen Pfarrers, der sich in gängelnder Weise in die religiöse Erziehungspraxis „seines“ Kindergartens einmischen will.

Zur grundlegenden religionspädagogischen Bildung gehört es ferner, die Vielzahl möglicher Zugänge zu religiösen Inhalten erfassen zu können. Das Symbol „Wasser“ steht z.B. nicht nur für Leben, sondern auch für „Zerstörung“. Das Symbol „Ring“ steht nicht nur für die Unendlichkeit der Liebe, sondern womöglich auch für das Zerschneiden von Beziehungen. Wenn es wahr ist, daß auch Kleinkindern belastende Lebenserfahrungen nicht erspart bleiben, dann gehört es zu einer ganzheitlichen Erziehung, solche Erfahrungen auch in die Erziehungspraxis einzubeziehen. Dies kann durchaus mit der Hoffnung auf das Überwinden von Belastungen verbunden werden.

Wer freilich glaubt, solche Erfahrungen aus der religiösen Elementarerziehung ausklammern zu sollen, leistet dem Gedanken Vorschub, religiöse Kleinkindererziehung sei eben so kindisch, daß sie weiterführende Impulse für den heranwachsenden Menschen nicht mehr zu vermitteln vermöchte. Dies kann aber nicht das Ziel religiöser Erziehung im Kindergarten sein.

Religionsdidaktische Kompetenz darf sich folglich nicht im Methodisch-Praktischen erschöpfen. Sie kann umgekehrt ein Beitrag dazu sein, Ziele und Inhalte einer religiösen Elementarerziehung konstruktiv auf die konkreten Gegebenheiten des Alltags anzuwenden, ohne der Versuchung zu unterliegen, unverdaute christliche Inhalte der Kindergartenpraxis wie einen schlecht-sitzenden Mantel überzustülpen, um damit ein angeblich „religiöses Profil“

demonstrieren zu können. Gerade dies nicht zu tun, sondern im Team (!) eine (flexible, offene) Jahres- und Monatsplanung für Ansätze religiöser Erziehung entwickeln zu können, wäre ein echtes Zeichen religionsdidaktischer Kompetenz im Kindergarten.

4.3 Kommunikative Kompetenz: Die obigen Erläuterungen zeigen, daß die Vermittlung religionsdidaktischer Kompetenz auch die Fähigkeit zu kritischer Stellungnahme gegenüber einer rein affirmativen, aufgepfropften religiösen Erziehungspraxis beinhalten würde.

Jeder Kindergarten steht aber automatisch in einem gesellschaftlichen Bezugsfeld. Eltern, Kolleginnen, Pfarrer, Bürgermeister und Öffentlichkeit nehmen ihre Verantwortung für den Kindergarten durch das Einbringen ihrer jeweiligen, häufig auch konflikträchtigen Interessen wahr. Zur religionspädagogischen Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen gehört es folglich auch, die eigenen religionspädagogischen Auffassungen und Entscheidungen in das kommunikative Bezugsfeld einbringen und sie dort vertreten zu können.

Kommunikative Kompetenz für den Bereich religiöser Erziehung ist dabei in sich vielschichtig. Zunächst einmal ist es unerläßlich, daß die religionspädagogische Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen das *Selbstwertgefühl* und den Selbstwert dieser Berufsgruppe stärkt. Sie sind nicht das letzte Glied in einer Kette von „nach unten“ delegierten Verantwortlichkeiten, sondern qualifizierte, kreative Fachkräfte, die einen wesentlichen Dienst an der psychischen und physischen Integrität der ihnen anvertrauten Kinder leisten. Es ist daher nicht zweitrangig, darauf zu achten, daß Erzieherinnen und Erzieher das Gefühl entwickeln können, daß ihre Arbeit wichtig ist und ernstgenommen wird, gerade auch dort, wo es um nonverbale kommunikative Fähigkeiten geht.

Erst wenn dieser Schritt erreicht ist, kann das nächste Ziel einer berufspraktischen kommunikativen Kompetenz erreicht werden: Die *Artikulations- und Dialogfähigkeit*. Wenn ich nicht sagen kann, was ich will, ist es kein Wunder, wenn meine Anliegen unverstanden bleiben. Wenn ich nicht weiß, wohin ich gehen will, ist es kein Wunder, wenn ich am Ende dort lande, wo ich es mir am wenigsten wünsche.

Zur Übung persönlicher Artikulations- und Dialogfähigkeit gehört es beispielsweise, nach dem obigen Muster z.B. abzuklären, welche Ziele Erzieher und Erzieherinnen mit ihrer religiösen Erziehung erreichen wollen, d.h. was konkret sie den Kindern ihrer Gruppe vermitteln und was sie ihnen ersparen wollen.

Die Artikulations- und Dialogfähigkeit wird darüber hinaus für die Arbeit im Team benötigt und dort um die wesentliche Fähigkeit bereichert, konstruktiv Kritik zu üben und einstecken zu lernen.

Obwohl in jeder Schule unterschiedliche Erziehungsstile üblich sind, scheint es im Kindergarten häufig noch die vorherrschende Meinung zu sein, Ansätze zu einem individuellen Erziehungsstil gefährdeten das gemeinsame Ganze.

Zumindest aus religionspädagogischer Sicht ist dies ein Trugschluß. Kinder erfahren auch zuhause recht unterschiedliche elterliche Erziehungsstile. Gemeinsame Verantwortung kann auch darin bestehen, einen gemeinsamen Rahmen abzustecken, der dann in relativer Freiheit ausgefüllt werden kann. Einen solchen Rahmen kann ein Kindergartenteam auch in der Öffentlichkeit, d.h. vor Eltern, Kindergartenträger und Gemeinde, gemeinsam verantworten und in Auseinandersetzung und Dialog verständlich machen. Kommunikative Kompetenz kann daher, recht verstanden, den Teamgeist in einem Kindergarten und die Identifikation mit dem gewählten Beruf aktiv fördern.

4.4 Kritisch-Kreative Loyalität: Ich komme damit zum vierten und letzten Punkt im Zielspektrum der religionspädagogischen Qualifikation und Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen.

Es ist bekannt, daß Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft die Identifikation mit den Zielen und den pädagogischen Idealen des Trägers verlangen. Ebenso bekannt ist es aber auch, daß diese, an sich gerechtfertigte Forderung nicht selten als Last empfunden wird, daß sie zu Formen eines nur äußerlichen religiösen Sozialverhaltens und zu massiven Konflikten (z.B. im Fall von Scheidungen u.ä.) führen kann.

Da diese Situation sich in der Praxis belastend auf die religiöse Erziehungspraxis im Kindergarten auswirken kann, sollte sie in der religionspädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern nicht verschwiegen werden.

Dabei scheint es mir vorrangig zu sein, das Ziel persönlicher Authentizität und kritisch-kreativer Loyalität in den Vordergrund zu stellen (vgl. *U. Hemel* 1986a, 188f.). Natürlich ist es unerlässlich, sich im Rahmen der genannten religionspädagogischen Ausbildung mit den Zielen des Trägers sowie mit der eigenen Rolle in der Kirche zu beschäftigen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, daß die Loyalität zu sich selbst nicht auf Kosten einer äußeren kirchlichen Konformität zu kurz kommt.

Zum einen gehört es zum geschichtlichen Weg der Kirche selbst, daß sie – ebenso wie der einzelne Mensch – u.a. auch Fehler macht und sich durch ihr Handeln und Unterlassen in Gegensatz zur Botschaft des Evangeliums bringt. Zum andern ist kirchliche Konformität, etwa durch Nachweis des sonntäglichen Kirchgangs, kein hinreichendes Kriterium für eine christliche Existenz. Die von *J. Hofmeier* (1987, S.76) artikuliert Erwartung, die Kirchlichkeit von Erziehern und Erzieherinnen solle sich durch Teilnahme am „Leben der Pfarrgemeinde“ erweisen, halte ich in diesem Zusammenhang für überzogen. Glaubwürdiger wäre es, ein solches Engagement grundsätzlich freizustellen. Es ist eine der Lernaufgaben für die Kirche unserer Zeit, auch andere, weniger gemeinde- und gottesdienstbezogene Formen von Religiosität und Christsein als Formen einer „suchenden Existenz“ akzeptieren zu lernen.

In gleichen Zusammenhang gehört es zu den Aufgaben religiöser Erziehung im Kindergarten, religiöses Lernen ohne Formen von Zwang und Druck zu ermöglichen. Dies ist glaubwürdig nur dann möglich, wenn ein solcher

religiöser Druck auch auf die Erzieher und Erzieherinnen selbst nicht mehr ausgeübt wird.

Zur religionspädagogischen Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen gehört es also, daß sie für sich selbst eine *Balance* zwischen ihrem inneren Gefühl für religiöse Glaubwürdigkeit und den äußeren Anforderungen ihres Berufs finden. Was dies im einzelnen bedeutet, soll hier nur durch das Stichwort der „Suche nach religiöser Authentizität“ umrissen, nicht aber näher ausgeführt werden. Ohne daß hier Patentlösungen angeboten werden könnten, scheint mir eines jedoch ganz klar: Nur die Ehrlichkeit im Umgang mit sich selbst und mit anderen verleiht religiöser Erziehung das Ausmaß an Glaubwürdigkeit, auf das sie grundsätzlich angewiesen ist.

5. Schluß: Kommunikative Kompetenz und Authentizität

Kommunikative Kompetenz und Authentizität- das scheinen mir in der Tat die Schlüsselbegriffe zu sein, um die religionspädagogische Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen in ihrer grundsätzlichen Zielrichtung zu umreißen.

Dabei geht es insbesondere um die Integration der bereichernden und der belastenden Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte auf der einen und den Erwerb religionsdidaktischer Qualifikationen im Blick auf die alltägliche Kindergartenpraxis auf der anderen Seite.

Im Hintergrund steht bei dieser Konzeption die Überzeugung, daß ein *kommunikativer Ansatz* für die religionspädagogische Aus- und Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen am ehesten in der Lage ist, die Einseitigkeiten eines vorwiegend psychohygienisch wirksamen und eines vorwiegend religiös-inhaltlichen Ansatzes zu überwinden und eine Integrationsmöglichkeit anzubieten, die auch tatsächlich praktisch verwirklicht werden kann.²

Um es pointiert auszudrücken: Es geht nicht so sehr darum, daß Erzieher und Erzieherinnen etwas anderes tun als bisher, sondern viel eher darum, daß sie das Gleiche mit einem guten Gewissen tun. Die Einheit von Leben und Lernen läßt sich nur dann verwirklichen, wenn das tatsächliche Leben einschließlich der vielfältigen Formen lebensgeschichtlich gewachsener Religiosität, so wie sie wirklich sind, unvoreingenommen in den Blick genommen wird.

Wenn dies geschieht, kann die religionspädagogische Aus- und Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen zu einer Chance der Persönlichkeitsentfaltung führen, von der man ein Leben lang zehren kann. Wenn man entspre-

² Grundsätzlich ist eine identitätsfördernde und somit „psychohygienische“ Wirkung religiöser Erziehung zu fördern und zu bejahen. Die hier formulierte Anfrage bezieht sich daher nicht auf die theologische, speziell diakonische Ausrichtung religiöser Erziehung im Kindergarten, sondern auf Schwierigkeiten ihrer praktischen Umsetzung: Wäre diese nur noch situativ orientiert, bestünde die Gefahr, anschauliche Formen religiöser Praxis und somit wichtige Erfahrungsbereiche „gelebter“ Religion abzuwerten und ihren eigenständigen religionspädagogischen, aber auch diakonischen Wert zu verkennen. Insofern verstehen sich die obigen Ausführungen als Plädoyer für die Integration beider Anliegen.

chende positive Erfahrungen mit Freude weitergeben kann, dann besteht auch die berechtigte Hoffnung, daß religiöse Erziehung im Kindergarten nicht nur als lästige Nebenpflicht, sondern als eine der befruchtenden Erfahrungen für die ganze Erziehungspraxis empfunden wird.

Literaturhinweise

- H. Fischer, Identität in der Erzieherausbildung, Düsseldorf 1980
- U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik, München 1984
- ders., Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986 (=1986a)
- ders., Wie bewältigen Religionslehrer ihren Alltag?, in: rhs 29, 1986, 249-258 (= 1986b)
- ders., Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. 1988
- L. Hermanutz, Vorschulische Erziehung in katholischer Trägerschaft, Bamberg 1977
- J. Höffner, Leitgedanken zum kirchlichen Auftrag des Kindergartens, in: Welt des Kindes 48, 1970, 129-134
- J. Hofmeier, Religiöse Erziehung im Elementarbereich, Ein Leitfaden, München 1987
- Katechetisches Institut des Bistums Trier, Trierer Plan, Grundlegung 1976, Arbeitshilfen 1-7, 1978-1982
- H. Manderscheid, Kirchliche und gesellschaftliche Interessen im Kindergarten, Freiburg/Br. 1989
- G.H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968
- N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983
- U. Peukert, Wie und woraufhin soll erzogen werden, Fundamentale Lern- und Bildungsprozesse im Kindergarten, in: Welt des Kindes 64, 1986, 105-110
- D. Stonner, Anspruch und Wirklichkeit kirchlicher Erziehung, München-Mainz 1980
- H. Tenhumberg, Warum Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft? in: Welt des Kindes 52, 1974, 83-90
- R. Tschirch, Gott für Kinder, Gütersloh ⁸1984

Gerald Klenk

Das Werden umformen

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung

Wir scheinen uns mit der Katastrophe arrangiert zu haben. Längst sind alle Szenarios beschrieben einschließlich der Klima- und Entropiekatastrophe, beide so ausführlich beschrieben wie unausweichlich, längst hat man alle Probleme der Ökologie irgendwo in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft schon einmal verhandelt, längst schon füllen sich Regale mit einschlägiger Alarmliteratur, längst schon kann ein rechter Republikaner ebenso wie ein grüner Fundi Mitglied im Bund für Umwelt und Naturschutz sein – alles ist möglich, alles ist bekannt, alles schon mal dagewesen.

Was hat sich in den vergangenen 30 Jahren¹ nun verändert? Es wurde viel geforscht über ökologische Probleme, so daß wir mittlerweile weltweit einen beachtlichen Wissensstand haben.

Wurde die ökologische Krise dadurch überwunden? Nicht einmal annähernd. Trotz Stockholm, Tiflis, Moskau und Rio. Die Luftschadstoffkonzentrationen nehmen konstant zu trotz TA Luft,² das Waldsterben kann nur noch mit statistischen Tricks konstant gehalten werden, die Ozonwarnungen häufen sich, die Müllberge wachsen uns über den Kopf samt dem dualen Schönfärbensystem usf. Aber wir wollen uns nicht mit einer weiteren Beschreibung von schlimmen Umweltzerstörungen aufhalten, sondern nach Ursachen fragen, denn erst die Einsicht in die Ur-Sache ermöglicht überhaupt die Antwort auf Sinn und Zweck unseres ökologischen Bemühens.

1. Die Ursache Mensch

Auch daran hat man sich längst gewöhnt, daß wir uns mit großem Fleiß in der Geschicklichkeit des Wegsehens üben, und es scheint, daß dies einem Menschen umso besser gelingt, je verantwortlicher seine Stellung ist. Nach dem Motto: „Haltet den Dieb!“ wird auf noch unzureichende technische Reife, menschliche Unzulänglichkeit im Umgang mit perfekter HighTech oder schlicht auf die nicht vorhandene Zuständigkeit verwiesen; dort solle man gefälligst nachforschen und mit Verbesserungen anfangen.

Leider wird über allen Grenzwerten, Technischen Anleitungen, Systemen und Modellen vergessen, daß hinter all dem Menschen stecken, die sich das alles ausdenken. In seiner Geschichte ist es dem Menschen gelungen, sein Eingebundensein in natürliche Zusammenhänge aufzubrechen, hineinzuschauen in dieses göttliche Wunderwerk, dem er es verdankt, daß er – obwohl er aus höchst vergänglicher Materie besteht – dennoch lebt, sich über den Zwang

¹ 1963 erschien das Buch „The Silent Spring“ von Rachel Carson, mit dem sie die öffentliche Diskussion um den Umweltschutz entfachte.

² Vgl. dazu: Rat der Sachverständigen für Umweltfragen (Hg.), Umweltgutachten 1987, Stuttgart/Mainz 1987, 214.

zum Untergang wenigstens auf Zeit hinwegsetzen kann³ dank „eines ‚natürlichen, permanenten, immanenten Prinzips‘, einer eigentümlichen Ursache, die den Gesetzen der unbelebten Materie fremd ist und gegen die ständig wirkende Zersetzung kämpft, die aus diesen Gesetzen resultiert“⁴. Der entscheidende Hebel, mit dem sich der Mensch über die Schöpfung erheben konnte, ist sein *Wille*. „Der aus allen organischen Bindungen herausgelöste Wille kann seine Ziele beliebig stecken, und von den rational beherrschten Naturkräften ihre Ausführung erzwingen. Der Mensch ist dieser Zwangsläufigkeit ausgeliefert. Ausgeliefert der Willkür seiner eigenen, nicht mehr organisch gebundenen Zielsetzung.“⁵

Man könnte geneigt sein, diesen heute irreversiblen Schritt der Menschheit als ihren zweiten Sündenfall zu betrachten, der zu einer buchstäblichen Erb-Sünde⁶ geführt hat: Wir können uns heute, dreihundert Jahre nach Descartes, der von uns selbst herbeigezwungenen Erkenntnis nicht mehr entledigen. Wir haben uns selbst dazu verdammt zu funktionieren; die Systeme, die wir ersannen, um uns über die Welt zu erheben, haben sich gegen uns gewandt. Nicht mehr wir beherrschen die Technik, sondern sie zwingt uns ihre Logik auf; hilflos entschuldigen wir uns mit Sachzwängen und setzen alles daran, in vorauseilender Unterwürfigkeit den unkontrollierbaren Geistern gerecht zu werden, indem wir uns ihrer Sprache, ihrer Logik, ihrer Hierarchie und Methodik anpassen. Ja sogar die Schulen haben heute fast ausschließlich die Aufgabe, die Kinder passend zu machen, damit sie in den verselbständigten Systemen nicht anecken; schließlich müssen sie ja darin leben, sagt man.⁷

Manche Menschen spüren, daß nicht mehr sie es sind, die Regie führen, sondern daß Wissenschaft und Technik, wirtschaftliche und politische Systeme rigoros über sie herrschen. Dann gibt es verschiedene Möglichkeiten, mit diesem Gefühl umzugehen:

Die einen setzen voll auf das System, dem sie unterliegen, und versuchen, ihre emotionale und moralische Befindlichkeit durch größtmögliche Konformität zu stabilisieren. Sie werden dadurch zu Handlangern des Systems, ja sie *sind* das System und sorgen brav für seinen Erhalt.

³ Vgl. I. Prigogine/I. Stengers, Dialog mit der Natur. Neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens, München 1990⁶, 90.

⁴ Ebd. Die Autoren referieren hier die Theorie von Georg Ernst Stahl, Arzt und Chemiker aus Ansbach, der 1694 eine Professur für Medizin in Halle übernahm.

⁵ R. Guardini, Die Technik und der Mensch: Briefe vom Comer See, Mainz 1990, 72.

⁶ So formuliert auch M. Liedtke die Frage: Technik – Erlösung oder Sündenfall des Menschen? (als Broschüre erschienener Aufsatz bei der Gesellschaft der Forschungsgemeinschaft Wilhelminenberg, Glasergasse 20, A-1090 Wien, o.J.).

⁷ Exemplarisch zeigt Hartmut Köhler in seinem äußerst empfehlenswerten Büchlein „Über Relevanz und Grenzen von Mathematisierungen“ (Buxheim 1992) am Beispiel der Stochastik im Schulunterricht auf, wie mit ihrer Hilfe Wirklichkeit verdreht und zurechtgetrimmt wird, damit sie zu den Denkmodellen paßt, und wie dies als selbstverständlicher Inhalt in der Schule gelehrt wird.

Andere wollen ausscheren und suchen nach Erlösung, weil sie spüren, daß ihre menschliche Würde tangiert ist und daß sie letztlich ihr Menschsein der Arbeit, dem Auto o.ä. opfern müßten. Aber ganz können sie dem Denken nicht entfliehen, sie nehmen ihr Schicksal selber in die Hand, suchen ihrer Identität in der Ausgrenzung, das Heil in der Individualität, Sinn im Extremen, Glück im Innerweltlichen, Geborgenheit in der Feier der Ästhetik.⁸

Wieder andere spüren, daß all unser Wissen uns letztlich hoffnungslos überfordert, weil „die kognitive Komponente, die ohne Zweifel gegenüber der emotionalen Komponente nur eine dienende Funktion hat, ... zum Selbstzweck wird“⁹. Sie klagen eine „Haltung der Ehrfurcht“ ein,¹⁰ die das Wissen tragen soll. Ihre Metapher für die eigene Hilflosigkeit heißt „Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung“, denn sie vertrauen darauf, daß Gott es nicht zulassen wird, daß wir über unsere Kraft hinaus versucht werden (1Kor 10,12).

Wie auch immer die Modelle aussehen, mit deren Hilfe wir die Krisensituation bemeistern wollen: es bleibt unsere Befangenheit im kartesischen Denken, in dem wir uns über die Schöpfung erhaben wähnen, in Wirklichkeit aber zu Sklaven unserer eigenen Versuche geworden sind, die Welt zu ordnen. Daraus ergibt sich als Konsequenz eine in gewisser Weise resignative Einsicht, die sich in der markigen Formel von Robert Musil niederschlägt: „Bevor man darangeht, die Welt zu ordnen, muß man zuerst die Wirklichkeit abschaffen.“

2. Das Ziel Mensch

Um mit einem weiteren Aphorismus fortzufahren und damit der Resignation entgegenzuwirken: „Auch der längste Weg beginnt mit dem ersten Schritt.“ Und dieser Schritt ist bereits vollzogen, wenn wir einsehen, daß wir nicht weiterkommen, wenn wir an intelligenten (?) Verkehrsleitsystemen herumbasteln, sondern indem wir die Autofahrer davon überzeugen, auf das Auto zu verzichten, indem wir das Leben kleinräumiger gestalten; daß wir nicht weiterkommen, indem wir immer mehr „energiesparende“ Elektrogeräte installieren, sondern indem wir die Verbraucher dazu anhalten, „energieverzichtende“ Praktiken vorzuziehen; daß wir nicht weiterkommen, wenn wir in den Schulen unter dem Deckmantel des Recyclingpapiers die Flut an Kopien ins Unermeßliche steigen lassen, sondern indem wir andere Formen des Lehrens und Lernens wählen usf. Kurz: wenn wir einsehen, daß die ausschließlich anthropogenen Ursachen auch nur über Veränderungen im Menschen behoben werden können.

„Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung“ – was bedeutet diese Formel, wenn man sie als pädagogische Zielsetzung interpretiert?

⁸ Die jüngsten Forschungen über die Situation besonders bei Jugendlichen belegt dies eindrucksvoll, so z. B. *H. Barz*, *Jugend und Religion* (3 Bde.), Opladen 1992f; *W. Helsper* (Hg.), *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*, Opladen 1991.

⁹ *Liedtke*, a. a. O., 20.

¹⁰ *Guardini*, a. a. O., 81.

2.1 Die Ordnung der Schöpfung erspüren

Allerspätestens seit Descartes ist jene Grenze überschritten, die den Menschen aus Ehrfurcht vor dem unergründlichen, allgegenwärtigen göttlichen Schöpferwillen davor bewahrte, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Diese Grenzüberschreitung bahnte sich mit historischer Konsequenz über lange Jahrhunderte an. Als die Menschheit noch nicht über die Möglichkeit zur schriftlichen Kommunikation verfügte, war sie auf das Gedächtnis angewiesen,¹¹ um Kultur weiterzugeben, ein Vorgang, den wir uns heute in seiner tatsächlichen Ausprägung kaum mehr vorstellen können, zumal fast niemand mehr über jene Mnemotechniken verfügt, wie sie sich bis zum 12. Jahrhundert hielten. In unserem Zusammenhang ist an dieser gedächtnisgestützten Phase der Menschheitsgeschichte wichtig, daß sie fast ausschließlich auf das Hören angewiesen war, daß die Menschen andere Hörgewohnheiten hatten, daß sie hinhören konnten und letztlich auch mußten, um an der Kultur teilhaben zu können. Wie viele Dialoge sind uns aus dieser Zeit überliefert; Sokrates hat sogar seine Unterrichtsmethode darauf aufgebaut; der mittelalterliche Lehrer hat von seinen Schülern verlangt, daß sie erst bis zum Ende seines Vortrages zuhören und dann fragen – der Mensch war also ganz auf das Hören eingestellt und verfügte so auch über die Fähigkeit, auf die „kosmisch-symbolische Harmonie“ zu hören und sie zu verinnerlichen, „die Gott mit dem Akt der Schöpfung entstehen ließ“. Er „schafft nicht die Ordnung der Dinge, sondern er folgt ihr, hält sich an sie, sucht sie“¹².

Mit der Ausbreitung der schriftlichen Massenkommunikation ist dieses Hinhören nicht mehr nötig. „Einem Leser kann beigebracht werden, Dinge zu äußern, die er niemals vorher gehört hat.“¹³ Und es sei hinzugefügt: die er möglicherweise gar nicht versteht. Nicht mehr auf das Hören kommt es an, sondern auf das Sehen und Wiedergeben unter zunehmender Umgehung des Gedächtnisses, denn das Memorieren verkam auch in der Schule immer mehr zum hirnlosen Auswendiglernen.

Gegenwärtig befinden wir uns in einer weiteren, nunmehr postliteraten Phase, in der es bereits nicht mehr vorwiegend um Sinnentnahme und damit verbundener Anregung von Geist und Fantasie geht, sondern um möglichst raschen Zugriff auf Information. Nicht mehr auf das Wiederfinden von Wissen im Gedächtnis kommt es an, sondern lediglich auf das Wissen, wo welche Informationen zu erhalten sind.

Dieser Ausflug in unsere Kulturgeschichte zeigt exemplarisch auf, wie uns die Fähigkeit des (Hin-)Hörens immer mehr verloren gegangen ist und daß uns dadurch auch unser „Sinn“ für außerindividuelle Strukturen, Ordnungen abhanden gekommen ist. Ihn gilt es zurückzugewinnen, ohne dabei jedoch

¹¹ Vgl. I. Illich, *Im Weinberg des Textes*. Als das Schriftbild der Moderne entstand, Frankfurt 1991, bes. Kapitel II.

¹² Ebd., 35.

¹³ Ebd., 43.

einem apathischen Fatalismus zu verfallen, der seinerseits wiederum größte Gefahren in sich birgt.

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung heißt also zunächst: hinhören lernen auf die Ordnung der Dinge, damit verbunden: sich (wieder) einordnen in das natürliche Schöpfungsgefüge, ohne sich dabei blindlings anzupassen.

2.2 Sehnsucht wecken

In einer Welt, in der die Oberfläche regiert und den Menschen kaum Möglichkeiten und Zeit läßt, sich den selbsterrichteten Sachzwängen zu entziehen, in einer von vielfältig verflochtenen künstlichen Systemen bestimmten Welt, in der jeder nonkonforme Seufzer bereits zu Immunreaktionen des Systems führt, muß in den Menschen die Sehnsucht geweckt werden, nach dem zu leben, was sie spüren, was sie hören.

Dank der Massenmedien sind wir heute alle bestens informiert (nicht unbedingt wissend) über Art und Ausmaß der ökologischen Krise. Jedermann/frau weiß, daß die Autoabgase zu den primären Ursachen des Waldsterbens gehören, aber wie viele frönen privat wie öffentlich dem goldenen Kalb! Alle wissen, daß der Müll zu unseren drängendsten Gegenwartsproblemen gehört, aber wie leichtfertig wird jegliche Art von Verpackung in „Kauf“ genommen (sogar noch bezahltermaßen!) und wie viele Dinge werden nicht mehr repariert, sondern durch neue ersetzt.

Es ließen sich zahlreiche Belege dafür sammeln, daß der moderne „aufgeklärte“ Mensch über viele Dinge Bescheid weiß, aber keine Konsequenzen in seinem konkreten Handeln daraus zieht. Die Inkonsistenz von Wissen und Handeln¹⁴ wird umso größer, je mehr Wissen vorhanden ist, und die Versuche, sie durch Vermehrung des Wissens zu überwinden, sind reichlich grotesk. Die zu beobachtende Wissensakkumulation hat längst die Grenze zur sozialen Überforderung hinter sich gelassen.¹⁵ Der einzelne kann vielfach keine Konsequenzen mehr ziehen, und so wird das Informiertsein zum Kult erhoben und entsprechend zelebriert, auf der Strecke bleibt stimmiges Handeln.

Hierin zeigt sich eine grundsätzliche Werteverchiebung. Nicht mehr eine – möglicherweise rückbauende – Veränderung der Lebensbedingungen und Lebensstile hin zu menschengerechteren Formen, sondern die Erfüllung systembezogener Anforderungen (Beispiel Wirtschaft) haben Priorität. Die Sehnsucht nach einem befreiten Leben ist nicht mehr ausreichend vorhanden, weshalb man auch nur verwundertes Kopfschütteln erntet, wenn man beispielsweise von Befreiungstheologie für Europa spricht: Wir erkennen nicht einmal mehr die Zwänge und Unterdrückungsmechanismen, von denen wir uns befreien müßten.¹⁶

¹⁴ Vgl. dazu: G. Klenk, Das Problem der Inkonsistenz von Umweltwissen und Umwelthandeln. Kritische Anmerkungen zur Umwelterziehung, in: Pädagogische Welt, Heft 6, Donauwörth 1988, 257-261.

¹⁵ Vgl. dazu Liedtke, a.a.O.

¹⁶ Auch die New-Age-Bewegung ändert daran nicht viel: sie ist auch nur ein mißglückender

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung muß demnach versuchen, die Sehnsucht des Menschen nach einem befreiten Leben zu wecken, und ihm gleichzeitig Orientierungspunkte bieten, die seine Sehnsucht wachhalten.

2.3 Symbole beleben

Wenn wir verantwortlichen Umgang mit der Schöpfung fordern, setzen wir doch voraus, daß sie wertvoll ist, weil Gott sich in ihr uns offenbart, weil er sie geschaffen hat: Schöpfung als Selbstoffenbarung (Symbol) und Selbstgabe („Sakrament“) Gottes.¹⁷ Weil sie für uns Christen diese Bedeutung hat und weil uns dies übrigens mit allen Religionen der Erde über alle kulturgeschichtlichen Grenzen hinweg verbindet, tragen wir Verantwortung.

Diese sehr allgemeine Aussage hat jedoch an sich keinerlei praktische Bedeutung, solange das Individuum seine Relation nicht an ganz bestimmten Bezugspunkten festmachen kann. Es benötigt Angelpunkte, um seine Erinnerung als einen „psychomotorischen, moralisch motivierten Akt“¹⁸ festmachen zu können, um sein kosmisches Gedächtnis wirksam werden lassen zu können. Jeder Mensch trägt in sich die Verbindung zu Gott, er braucht jedoch Symbole und Zeichen, eben diese Angelpunkte, um Gott kennenlernen zu können.¹⁹

Den Symbolen kommt gerade in der Gott – Mensch – Beziehung und damit auch gleichsam immanant in der Mensch – Natur – Beziehung große Bedeutung zu.²⁰ Ihre Mittlerstellung ermöglicht Sinnschöpfung und damit überhaupt erst das Menschsein.

Parallel zur vielfach festgestellten Werteverchiebung in unserer Gesellschaft²¹ ist eine Symbolverschiebung zu beobachten, gerade auch im religiösen Bereich. In einer neueren Untersuchung²² wird aufgezeigt, daß unter Jugendlichen die Compact-Disk („CD“) heute fast so starken Symbolwert hat wie das Kreuz. Was den Menschen heute wichtig ist, und zwar in ihrem Alltagsleben, nicht an Höhepunkten im Leben, sind kurzlebige Dinge aus dem Bereich der ästhetischen Oberfläche postmoderner Lebensstile, vom Auto angefangen über modische Kleidung bis hin zum Fußballpokal. Die Symbole weisen eine

Versuch der Selbsterlösung, Glück auf Zeit, bis man die Grenzen erkennt.

¹⁷ G. Greshake, Gott in allen Dingen finden. Schöpfung und Gotteserfahrung, Freiburg 1986, 33.

¹⁸ Illich, a.a.O., 40.

¹⁹ Ebd., 36.

²⁰ Die Bedeutung der Symbole im Rahmen ökologischer Erziehung und die Möglichkeiten der praktischen Symbolerziehung wurden in einer Fallstudie anhand eines Schullandheimaufenthaltes von Martina Megerle umfassend und stringent dargestellt. Die Studie wird im Rahmen einer Sammlung zum Thema „Ökologische Erziehung ist religiöse Erziehung“ 1993 veröffentlicht werden.

²¹ Vgl. z.B.: G. Schmidtchen, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: W.F. Kasch (Hg.), Entchristlichung und religiöse Desozialisation, Paderborn u.a. 1978; H. Klages, Wertorientierungen im Wandel, Frankfurt/New York 1985²; R. Inglehart, Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt, Frankfurt/New York 1989; u.v.m.

²² Barz, a.a.O., Bd. 2, 190ff.

starke Dynamik auf, sind kurzfristig ersetzbar und verlieren damit auch viel von ihrer Identifikationswirkung.

Gerade unter dem Aspekt der Bindung des Menschen an die Letzten Dinge muß es ökologischer Erziehung daher gelingen, Symbole aufzubauen und zu vermitteln, die eine langfristige Identifikation ermöglichen, die dem Menschen tatsächlich die nötige Orientierung geben können, ohne ihm die – auch von Gott geschenkte – Freiheit zu nehmen.

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung heißt, dem Menschen Gott in der Schöpfung zu erschließen. Der Weg dazu führt über Symbole, in denen sich Gott in der konkreten Wirklichkeit selbst offenbart.

2.4 Sinn schöpfen

Im Umgang mit den Symbolen und der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, auf die sie verweisen, gelingt die Sinnschöpfung: nicht im Sinne von 'Sinn erschaffen', denn der Sinn ist dem Seienden immanent, von Gott schon in die Dinge hineingelegt, so daß wir ihn nicht erst schaffen müßten, sondern im Sinne von „aus dem Vollen schöpfen“, aus der Fülle des Lebens den Sinn für das Leben schöpfen.

Sinn erschließt sich jedem Menschen individuell, auch wenn Symbole quasi ein Sinnkontingent darstellen, aus dem viele Menschen schöpfen können. Sinn läßt sich daher auch schwer vermitteln, ja man kann sogar soweit gehen, daß man vor all jenen warnt, die vorgeben, *den* Sinn zu kennen, denn sie werden zunächst begeisterten Zulauf finden, weil endlich jemand sagt, wo es langzu-gehen hat. Doch wie schnell kehrt sich die Begeisterung um, beispielsweise dann, wenn sich jemand diesem vorgegebenen Sinn nicht anschließen vermag. „Es ist die Kehrseite der Medaille einer sinnträchtigen Welt, daß man in ihr wissen kann oder zu wissen glaubt oder zu wissen angehalten wird, wer jeweils an was schuld ist.“²³ Und weiter: „Sinn heißt immer auch, daß sichtbar wird, was es mit allem und jedem auf sich hat. Das soll man erst zu ertragen bereit sein können.“²⁴

In der ökologischen Erziehung kann es also nicht darum gehen, Symbole zu vermitteln, sondern sie zu erschließen, Sinn nicht zu vermitteln, sondern die Suche nach ihm zu ermöglichen. Es kann ihr auch nicht darum gehen, die unterstellte Sinnlosigkeit ökologischer Anstrengungen zu korrigieren, denn zum einen würde sie damit suggerieren, es sei etwas verloren gegangen, was vorher schon einmal da war,²⁵ zum anderen würde damit wiederum zum Ausdruck gebracht, daß der Sinn auffindbar ist (wehe dem, der dann immer noch auf der Seite der Sinnsucher steht, während andere ihn schon gefunden haben...).

²³ H. Blumenberg, Die Sorge geht über den Fluß, Frankfurt/M 1987, 79.

²⁴ Ebd., 80.

²⁵ Ebd., 57.

Sinn entsteht im Dialog mit der Schöpfung, ihren Symbolen und darin mit Gott, der allein den Sinn kennt, und diese Arbeit muß jeder einzelne Mensch leisten, ein Leben lang.

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung heißt, dem Kind den andauernden Mut zu geben, den Sinn seiner Existenz immer wieder neu und aus eigener Initiative heraus zu suchen, und ihm die Einsicht zu vermitteln, daß nur es allein den Sinn für sich selbst finden kann. Die Verantwortung des Erziehers liegt darin, dem Kind Räume in der Schöpfung zu eröffnen, in denen es sich auf die Sinnsuche begeben kann.

2.5 Erfahrungen machen lassen

Kurt Tucholsky wird das Wort zugeschrieben: Erfahrungen vererben sich nicht; jeder muß sie selber machen. Was wir eben für Sinn und Symbol festgestellt haben, gilt auch für die Erfahrung: jeder muß sie selber machen. Sie sind nicht planbar und schon gar nicht machbar; es handelt sich um unverfügbare Akte im menschlichen Leben.

Dazu ist eine unverzichtbare Voraussetzung jedoch das Erlebnis eines Erfahrungsdefizits.²⁶ Erst als die Störung des Verhältnisses zwischen Mensch und Natur auch als ein Mangel an konkreten Erfahrungen im unmittelbaren Umgang mit den Naturphänomenen ausgemacht war, kamen die verschiedenen Übungen zur „Naturerfahrung“ auf, die den entdeckten Mangel kompensieren sollten.

Nun ist jedoch unsere Entfremdung von der Schöpfung, unser „Schöpfungsverlust“²⁷ sehr tiefgreifend und komplex und läßt sich sicher nicht mit ein bißchen Bäumestreicheln ausgleichen.²⁸ Die Wurzeln reichen tief in unsere Kulturgeschichte zurück, die sich letztlich als eine Geschichte der Erhebung des Menschen gegen die Schöpfung darstellt. Zu Urzeiten hatten die Menschen einen dramatischen Kampf gegen die übermächtigen Naturgewalten zu führen, den viele von ihnen verloren. Jedoch mit der Zeit lernten sie, diese Kräfte zu domestizieren und sie für sich nützlich zu machen. Dennoch war ihr Kampf damit nicht beendet; man denke nur an die Anfänge der Seefahrt: sicher war es gelungen, mit Holz und Segeltuch, Hanf und Eisen die Kräfte des Wassers und des Windes zu nützen, aber es war trotzdem noch eine harte Auseinandersetzung, vor allem eine noch relativ unmittelbare Auseinandersetzung zwischen Mensch und Natur. Noch war der Mensch ein Erfahrener, weil unmittelbar Erfahrender, doch mit dem Fortschritt der Technik wurde die unmittelbare Begegnung ersetzt; der moderne Mensch läßt Maschinen für sich arbeiten, er wendet die Kräfte der Schöpfung (Energie) gegen sie selbst.²⁹

²⁶ Vgl. dazu: D. Mieth, Was ist Erfahrung? in: O. Betz (Hg.), Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980, 9-25.

²⁷ Siehe dazu meinen Aufsatz „Erziehung gegen den Schöpfungsverlust“ in: Religionspädagogische Beiträge 24/1989, 38-81.

²⁸ Wobei ich hier ausdrücklich betonen möchte, daß ich den Wert solcher Übungen keinesfalls anzweifle; ich halte sie lediglich für nicht ausreichend, wenn es dabei bleibt.

²⁹ Diese gedankliche Kette wurde in eindrucksvoller Weise von Romano Guardini zur

Der Verlust an Schöpfung korreliert mit dem Verlust an unmittelbarer Begegnung mit ihr.³⁰ Der Mensch des HighTech-Zeitalters agiert nur noch in stochastischen Dimensionen der Ressourcenverwaltung und des Krisenmanagements, zu dem übrigens auch die Umwelterziehung gehört, die sich deshalb auch überwiegend mit der Unterrichtung der Schüler über Umweltzerstörung und machbaren Umweltschutz zu befassen hat; die Versuche, wieder möglichst hautnahe Begegnung mit Schöpfung zu ermöglichen, werden nicht gerne gesehen, weil sie die Systemlogik stören. Daher werden die, die sie propagieren, diffamiert als Softies und Ökofuzzis, die den harten Fakten auszuweichen versuchen.

Und dennoch: Die Erfahrung ist unverzichtbare Voraussetzung für die Ausbildung der Symbole, eine unaufgebbare Entwicklungsaufgabe des Kindes- und Jugendalters. Wen wundert die Symbolverschiebung, wenn Kinder von klein auf die Welt nur noch aus zweiter oder dritter Hand zu sehen bekommen?

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung heißt die Schöpfung selbst als Raum für möglichst unmittelbare Erfahrung, auch für religiöse Erfahrung erschließen.

2.6 Handeln dürfen

Dem konkreten Handeln und Verhalten kommt eine besondere Bedeutung insofern zu, als sich in ihm Denken, Sinn, Einstellungen, Werte, kurz das ganze Menschsein manifestiert. Das Denken, die Kognition als Steuerungsinstrument für den emotionalen Ausgleich hat subsidiäre Funktion, d.h. der Mensch zeichnet sich zwar durch seine kognitiven Fähigkeiten aus, aber sie sind nicht sein höchstes Wesensmerkmal. Das Menschsein äußert sich also im Wechselspiel seiner kognitiven, emotionalen und aktionalen Fähigkeiten, keine kann als höherwertig bezeichnet werden, auf keine kann verzichtet werden.

Ökologische Erziehung muß demnach Raum für konkretes Handeln schaffen, denn einerseits sollen die Kinder lernen, um verantwortlich handeln zu können, andererseits müssen sie auch handeln dürfen, um darin Verantwortung zu erfahren, Sinn zu erfahren, mit Symbolen zu handeln. Nicht nur

Entwicklung seiner Fragestellung in den Briefen vom Comer See geschmiedet und hier nur knapp referiert; vgl. *Guardini*, a.a.O., 18ff.

³⁰ Vergleichbar ist dieser Prozeß mit der Entwicklung der Waffentechnik: „Moderne“ Waffen machen Krieg zum Videospiele, wie uns der Golfkrieg erschreckend vor Augen geführt hat. Nicht mehr Mann gegen Mann steht da, sondern Maschine gegen Maschine, Knopfdruck gegen Knopfdruck. Die sich bekämpfenden Menschen können weder entdecken, daß der andere auch nur in Frieden leben will, noch können sie unmittelbar sehen, welches Leid sie auslösen, Leid, das groteskerweise auch noch durch die maschinellen Todbringer ungleich größer ist als jede vorangegangene Form kriegerischer Auseinandersetzungen. - Im Sinne der anthropofugalen Philosophie weist dies auf die allmählich erreichte Hochform menschlicher Bestimmung hin, die auf das Nichtsein gerichtet ist, also auch auf die Auslöschung der menschlichen Existenz selbst; vgl. dazu *U. Horstmann*, Das Untier. Konturen einer Philosophie der Menschenflucht, Wien 1983³ (Medusa; auch bei Suhrkamp erschienen).

motorische Fertigkeiten werden durch die praktische, angeleitete Ausführung geschult, sondern auch psychosoziale Kompetenzen.

Es kann nicht um Wiedererschaffung einer glorifizierten Vergangenheit oder um eine Abschaffung der vorhandenen Handlungswelt gehen, „die gleich von den Schäden des Werdenden frei sein möchte. Wir haben das Werden umzuformen.“³¹ Das aktuelle Handeln muß umgeformt werden im ständigen Wechselspiel von Tun und Reflexion,³² aber dies schließt eben unverzichtbar ein, daß Handeln auch durch Handeln gelernt wird, und zwar soweit wie möglich in wirklich echten Zusammenhängen, in lebensbedeutsamen Handlungsspielräumen (wir neigen leider dazu, alle Bildungsanstrengungen zu didaktisieren, zu elementarisieren, wobei leider allzu oft einfach verkürzt statt auf substantielle Elemente zurückgeführt wird). Sie haben sich am Menschen zu orientieren, bieten dem Kind und dem Jugendlichen Entwicklungschancen bei der Bewältigung ihrer Identitätskrisen und sind somit integrative Bestandteile der gesamten Sozialisation.

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung heißt also schließlich: handeln lernen durch Handeln. Auf lebensbedeutsame Handlungs- und Erfahrungsfelder ist dabei zu achten.

3. Wege als Ziele

All diese Ziele beschreiben sowohl einen idealen heilen Zustand des Verhältnisses Mensch – Schöpfung als auch Wege, die zu diesen Zielen führen können. Es ist illusorisch anzunehmen, die Ziele ließen sich angesichts der Begrenztheit unseres Menschseins erreichen, aber Utopien erfüllen stets den Zweck, die Richtung zu zeigen, in die wir unsere Bemühungen intensivieren müssen. Und in diesem Sinne werden die Wege, die wir suchen und begehen müssen, selbst zum Ziel.

Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung heißt, nicht warten, bis andere anfangen, sondern selbst anfangen, handeln in den konkreten Wirkungsbereichen meines je persönlichen Lebens. Die Aufgabe steht daher als wichtige Säule in der Trias des konziliaren Prozesses. Doch was bedeutet dies nun für den Zusammenhang von Schule und Religionsunterricht? Dazu einige Thesen.

1. Das religiöse Element ist immanenter Bestandteil ökologischer Erziehung. Dies muß sich im Verhältnis Religionsunterricht – Schule niederschlagen.

Die Suche nach religiösen Antworten ist ja gerade in der sog. Ökobewegung sehr deutlich geworden, die eine gewisse Affinität zum New-Age-Syndrom hat. Dahinter steckt die urmenschliche Sehnsucht nach Heil, das nur aus Heiligem entstehen kann. Die Kirchen haben leider in unserer Zeit die Artikulationen dieser Sehnsucht als Hirnergüsse Irregeleiteter interpretiert und versuchen immer noch, den neuen Fragen der Menschen mit alten Antworten

³¹ Guardini, a.a.O., 78.

³² Was eine gewisse Artverwandtschaft hat mit der benediktinischen Regel *ora et labora*.

zu begegnen. Religion wird als etwas Aufgesetztes empfunden, das als Machtinstrument der großen Kirchen den Menschen unterdrückt.

Auch der Religionsunterricht hat im Großen und Ganzen keine befreiende Wirkung, es kommt kaum mehr etwas an von der befreienden Botschaft. Er ist angeklebt an den Profanunterricht quasi als „Gottesschwänzchen“.

Religionsunterricht müßte es jedoch schaffen, mit seiner Botschaft das Weltbild zu durchdringen, das die Schule vermitteln möchte: das Evangelium als roter Faden, nicht als rote Fahne am Schluß.³³

Im Umgang mit den Dingen, wie er im Lehrplan gefordert ist, müssen Symbole erschlossen und be-hand-elt werden, müssen Erfahrungen ermöglicht und konkretes Tun möglich sein, muß der Sinn des Tuns sich aus der Tatsache ergeben, daß es sich für den einzelnen lohnt zu lernen und zu handeln. Damit ist die „religiöse Dimension“ unaufgebarbarer Bestandteil jedes Unterrichtsprojekts zu ökologischen Fragen, wobei die begriffliche Weite des Wortes „ökologische“ sehr viele Aufgaben der Schule umfaßt. Die Sinnfrage, der Umgang mit Symbolen etc. ist bei jedem konkreten Projekt möglich und nötig.

2. Die religiöse Komponente ökologischer Erziehung sichert die anthropologischen Grundvoraussetzungen des Anspruchs auf Ganzheitlichkeit.

Damit ökologische Erziehungsprojekte nicht in der Unterrichtung über Umweltschutz stecken bleiben, müssen einige Grundkompetenzen einbezogen und geübt werden, die durchaus als religiöse Grundmuster bezeichnet werden können:

- hinhören können
- nach-denken
- still werden
- gemeinsam aktiv werden
- Symbole erwerben
- Sinn suchen

Diese Grundmuster müssen in die Planung durch den Lehrer bewußt mit einbezogen werden; sie müssen einfühlsam eingebracht werden, weil davon auszugehen ist, daß viele Kinder dazu nicht mehr in der Lage sind; und sie müssen geübt werden, am besten sollten sie zum tagtäglichen Bestandteil von Schule werden.

3. Religionsunterricht läßt Schöpfung erleben.

Diese Forderung läuft darauf hinaus, daß nicht über die Dinge geredet wird, sondern daß stets der unmittelbare Umgang gepflegt wird. Erst in der möglichst hautnahen Auseinandersetzung mit Natur, den Elementen, den „Naturgewalten“, den Pflanzen und Tieren. Je größer die Nähe zur Schöpfung ist, desto leichter lassen sich Gottes Spuren darin entdecken.

Die praktischen Grenzen, die sich heute dieser Forderung stellen, müssen als Herausforderung gesehen werden. Das Erleben als Voraussetzung von Erfah-

³³ Die damit verbundenen Probleme einer zunehmend entchristlichten und obendrein noch multireligiösen Gesellschaft seien hier nur ausgeklammert, nicht ignoriert.

ren braucht Zeit, die nicht ohne Weiteres – auch schon in der Schule – gegeben ist. Durch fächerübergreifendes Arbeiten läßt sich jedoch sehr viel Zeit gewinnen.

In jedem Fall heißt „unmittelbares Erleben“

- hinzugehen, wo sich die Phänomene in der Schöpfung anbieten, also raus aus der Schulstube;
- Schöpfung einwirken lassen anstatt gleich mit Checklisten die Analyse zu beginnen;
- die Sinne einsetzen;
- Gefühle sammeln;
- handeln, spielen mit Schöpfung und Freude daran haben;
- sich auf Kleinigkeiten konzentrieren;
- sich Zeit nehmen.

Erst durch den unmittelbaren, zeitlich extensiven Umgang mit der Schöpfung kann eine Sympathierelation entstehen, können die kleinen Dinge wichtig werden und für die Gestaltung meines Handelns leitend werden, weil ein Stück der Sehnsucht nach einem veränderten, erneuerten Leben in mir geweckt wird.

4. Ökologisch-religiöse Erziehung muß die befreiende Wirkung des Evangeliums unmittelbar erfahren lassen.

Der Aspekt der Schöpfungserfahrung ist unverzichtbare Grundlage, aber keineswegs hinreichend. Gott hat uns den Auftrag gegeben, die Schöpfung zu bewahren. Nun werden wir Kinder zu einer bewahrenden Lebensführung nicht dadurch erziehen, daß wir Appelle an sie richten, daß wir sie mit Wissen vollstopfen oder daß wir mit Ihnen die Schöpfungsgeschichte meditieren. All dies muß unfruchtbar bleiben, wenn sich das, was sich als Einsicht daraus ergeben könnte, nicht in der am Menschen orientierten Praxis bewährt. Genau diese Praxis muß hinzukommen.

Es gibt im Umfeld jeder Schule zahlreiche Gelegenheiten, ökologisch aktiv zu werden:

- im Schulalltag, tagtäglich;³⁴
- im Schulgarten und auch in den „Außenanlagen“ der Kirchen;
- in den Wohngebieten (kinder- und umweltfeindlicher Straßenverkehr);
- in Projekten der Gemeinde;
- im Angebot der Lebensmittelläden am Ort;
- usf.

Es gilt, den Kindern den Blick zu schärfen für Dinge, die Gottes Schöpfung gefährden, die uns als Christen, ja schlicht als Menschen über alle Religionsgrenzen hinweg zum Handeln bewegen müssen, nicht zum Wegsehen. In der Beschäftigung mit den konkreten Problemen wächst der zweite Teil der Sehnsucht...

³⁴ Eine hervorragende Arbeitshilfe dazu: *H.J. Jenchen, Ökologie im Schulalltag. Grundlagen, Aktivitäten und Unterrichtshilfen*, Münster 1992.

5. Die Verbindung von Ökologie und Religion muß gelebt werden.

Es genügt nicht, wenn wir aus der Distanz heraus halt eben ein bißchen Umwelterziehung betreiben wollen. Kinder und Jugendliche spüren, ob man als Erwachsener selbst so zu leben bereit ist, wie man es von ihnen fordert. Damit also die befreiende Wirkung des Evangeliums zum Tragen kommen kann, sind Lehrerinnen und Lehrer nötig, die sich selbst auf den Weg gemacht haben, keine Perfektionisten und keine Kompromißler, sondern mutige Menschen, die die Befreiung wagen, auch wenn sie einmal anecken und persönliche Nachteile in Kauf nehmen müssen.

Dies hat verschiedene Konsequenzen:

- Lehrer müssen dazu aus- und fortgebildet sein, was gegenwärtig nicht ausreichend der Fall ist.
- Lehrer müssen stets an sich selbst arbeiten und sich und ihre Arbeit reflektieren, also nie aufhören zu lernen.
- Lehrer müssen die (ökologischen) Ansprüche, die sie an die Kinder weitergeben, auch selbst erfüllen. Dies schließt zwingend die christliche Glaubensüberzeugung mit ein: wer sie nicht hat, kann sie nicht leben, und sie ist auf die je persönliche, gelebte Umsetzung angewiesen.
- Lehrer müssen nicht nur mit ihren Kindern arbeiten, sondern auch deren Umfeld einbeziehen (Elternarbeit).

6. Die Verbindung von Ökologie und Religionsunterricht braucht neue Wege des Lernens.

Vielfach wird das neue Lernen mit „ökumenischem“ Lernen bezeichnet, was aber nur einen Teilaspekt betont, nämlich den der interkonfessionellen Herausforderung durch die ökologische Krise. Neues Lernen heißt jedoch mehr. Entgegen der Tendenz hin zu einer Zwei-Klassen-Gesellschaft von Code-Besitzern und Video-Kommunizierern ist eine Ausrichtung des Lernens sowohl im Hinblick auf die Inhalte als auch auf die Wege an der menschlichen Bedürfnisstruktur nötig, notfalls auch gegen Systemanforderungen. Der Mensch soll nicht für die Systeme leben, er soll sein Leben leben können. Das, was dazu notwendig ist, muß positiver Inhalt des Lernens sein. Das, was dem entgegensteht, muß in der Wertehierarchie herabgestuft werden.

Weiter muß neues Lernen möglichst im Leben selbst stattfinden, nicht nur im abstrahierenden Schonraum Schule, sondern „draußen“. Dazu sollten auch neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule (= Lehrer, Eltern, Schüler), Kirchengemeinden, Kommunen, Initiativen gesucht und gefunden werden. Die kartesische Zerstückelung schulischen Lernen muß überwunden werden, indem man inhaltliche und organisatorische Lernfelder sucht, in denen sich ökologisch und religiös stimmiges Leben lernen läßt.

Karl-Werner Goldhammer

„Der Durchzug durch das Rote Meer“ (Le Passage de la Mer Rouge, 1954-1955) von Marc Chagall.

Biographische, kunsthistorische, ikonographische, exegetische und didaktische Aspekte

In der Chagall-Ausstellung 1991 in München stand ich ergriffen vor dem Bild „Durchzug durch das Rote Meer“ (Kunsthhaus Zürich). Je länger ich es betrachtete, desto mehr nahmen mich die Farben gefangen, vor allem das Blau des Meeres, und desto mehr Einzelheiten entdeckte ich auf dem Bild, auch Symbolgestalten. Unwillkürlich stellte ich mir auch die Fragen: Wer ist der Mensch, der so malen kann? Wie steht es mit dem exegetischen Hintergrund des „Durchzugs“? Wie ist das Bild in der 6. Klasse, in der die Exodusproblematik behandelt wird, einzusetzen?

1. Zur Biographie

Wer Chagalls Bilder verstehen will, erhält eine Hilfe, wenn er sich mit der Biographie des Künstlers befaßt. In Stichworten wird sie nun dargestellt.

Marc Chagall wurde am 7. Juli 1887 in Witebsk (Rußland) geboren. 1906 lernte er beim Witebsker Maler Jehuda Pen. 1907-1910 studierte er in St. Petersburg. Dann übersiedelte er nach Paris, lernte dort zahlreiche Maler und Schriftsteller kennen. 1914 hatte er die erste Einzelausstellung im „Sturm“ in Berlin. Dann kehrte Chagall nach Witebsk zurück. Es folgten weitere Ausstellungen in Moskau und St. Petersburg. Er heiratete 1915 seine Frau Bella. Die Liebe zu seiner Frau wird zum ständigen Motiv in seinen Bildern. 1918 wird er zum Kommissar für die schönen Künste im Gouvernement Witebsk ernannt. Er erfährt damit staatliche Anerkennung seines künstlerischen Wirkens. Doch die russische Revolution macht ihm zu schaffen. 1922 reist er zunächst nach Berlin und übersiedelt 1923 nach Paris. Auf einer Reise nach Palästina 1931 beginnt er mit der Vorbereitung der Radierungen zur Bibel. Von da an begegnen wir seiner Auseinandersetzung mit religiösen Motiven. 1937 wird er französischer Staatsbürger. Tief trifft ihn 1944 der Tod seiner Frau Bella. In der Kriegszeit 1941-1946 hält er sich in den USA auf. 1947 kehrt er nach Paris zurück. Es folgen Ausstellungen in Paris, Amsterdam und London. 1950 läßt sich Chagall in Vence nieder. 1952 heiratet er Vava Brodsky. 1956 erscheint schließlich die Bibel. In den 50er und 60er Jahren arbeitet Chagall an den Fresken und Glasfenstern, z.B. im Theaterfoyer in Frankfurt, in der Synagoge der Hadassah-Universitätsklinik in Jerusalem, für das Haus der Vereinten Nationen in New York, für die Pariser Oper, die Glasfenster in Reims und Metz, in Mainz und 1970 im Frauenmünster in Zürich. Am 28. März 1985 stirbt Chagall. Bis zuletzt hatte er gearbeitet. Geprägt wird sein Werk durch seine Heimat Rußland und seine jüdische Denkweise. Er bezeichnet sich selbst immer als russischen Künstler und durch

seinen Glauben und Herkunft als Jude. Beide Empfindungen gehen bis zuletzt in seine Bilder ein und verleihen ihnen ihren eigenartigen Reiz.¹

2. Seine Art zu malen

Chagalls eigentliches Anliegen ist es in erster Linie, seine Bilder architektonisch aufzubauen, genau wie es die Impressionisten und Kubisten auf ihre Weise und unter Verwendung derselben formalen Mittel taten. Er schreibt: „In meinen Bildern gibt es keine Geschichten, keine Märchen oder volkstümlichen Legenden... Für mich ist das Bild eine Fläche, bedeckt mit Darstellungen von Dingen (Gegenständen, Tieren, menschlichen Wesen) in einer bestimmten Anordnung, in der Logik und illustratives Erzählen keine Bedeutung haben. Der visuelle Eindruck der Kompositionen ist das, worum es geht. Alle anderen, nicht strukturellen Veränderungen sind zweitrangig.“²

Er gliedert seine Bilder also nach bildgemäßen Gesetzen und doch erweckt er den Eindruck von legendären Visionen, farbigen Traumlandschaften und russischen Mythen sowie den Erzählungen der Chassidim des Judentums. In einmaliger Form dokumentiert er durch seine Bilder die untergegangene Kultur der Ostjuden. Er setzt sich als Jude mit dem Christentum auseinander, was gerade in seinen religiösen Bildern intensiv zum Ausdruck kommt. Das erste Werk dazu ist „Kreuzigung/Golgatha“ 1932. Seinem Geburtsjahr (1887) nach gehört Marc Chagall zur Generation der europäischen Avantgarde (Kubisten, Expressionisten, Surrealisten). In der Tat sind Anklänge dieser Kunstrichtung in seinen Bildern zu finden, und doch hat er einen völlig eigenständigen Malstil entwickelt. In Auseinandersetzung mit dem Impressionismus wurde er dazu bewogen, nicht mehr das Sichtbare wiederzugeben, sondern sichtbar zu machen, was sich verbirgt. So erscheinen Symbolfiguren auf seinen Bildern, Zitate aus früheren Bildern, vorweggenommene Einfälle. Vergleichende Darstellungen, die zum Thema passen, werden im kleinen Format neben die Haupthandlung gesetzt. So auch in dem Bild, das wir zu betrachten haben.

„Man wird sich der Spannweite und Unterschiedlichkeit der Kräfte bewußt sein müssen, die den Maler auf seinem Weg zwischen Ost und West leiteten.“³

Und es war zweifellos seine russische Herkunft, seine Abstammung aus ostjüdischer, chassidischer Tradition, mit ihren bildhaften Gleichnissen, die seinem Schaffen jene unverwechselbare Tonart, jene Themen und Motive gaben, die sich nicht als Fremdkörper, sondern als Bereicherung und Erweiterung der künstlerischen Tradition Europas in einem Bereich erwiesen, der für die Logik des westlichen Denkens sonst nur schwer zugänglich ist.⁴

¹ Vgl. Biographie, in: Marc Chagall, Katalog zur Ausstellung in der Kunsthalle der Hypokulturstiftung in München, 23. März - 23. Juni 1991, München 1991, S.57 -62 ; siehe: *M. Chagall, Mein Leben*, dt., Stuttgart 1959.

² Chicago 1946, zitiert bei *P. Vogt*, Einführung, in: Katalog, 13.

³ Zit. *Vogt*, 27.

⁴ Vgl. *Vogt*, 26f.

Wenn er malte, stiegen spontan Bilder in ihm hoch und er malte sie gleich mit auf das Gemälde, an dem er arbeitete. Oft war er selbst erstaunt über die Gestaltenwelt, über die dichterischen Erlebnisse aus Natur und Leben, die er methaphorisch in sein Bild einbaute. So sind seine Bilder Dichtungen und Wiedergabe von Symbolen, von Erinnerungen und Träumen aus Glaube und Leben, die einzigartig miteinander harmonieren. Weil er nicht bewußt malt, deshalb wehrt er sich dagegen, als Mythenmaler, als Märchen- und Legendenmaler oder als Symbolmaler bezeichnet zu werden. Allein den Begriff Mystik läßt er gelten. Marc Chagall hat einmal selbst gesagt: „Ich bin ein Mystiker ... Mein Gebet, das ist meine Arbeit.“⁵ Chagall mußte mystisch malen, weil ihm die Gabe der Mystik geschenkt ist. In seiner Selbstbiographie spricht er von einer Malerei, die ganz anders ist, als alle Welt sie macht. Er fragt: „Wird mir Gott ... die Kraft geben, daß ich den Bildern meinen Atem einhauchen kann, den Atem des Gebets und der Trauer, des Gebets um Erlösung und Wiedergeburt?“⁶ In der Tat gleichen seine religiösen Bilder meditativen Gebeten. Seine Bildsprache ist mystisch und prophetisch, enthüllend und verhüllend zugleich. Sie ist transzendent. Seine Bilder weisen immer über sich hinaus auf den, dem alle Schöpfung ihr Dasein verdankt, auf Gott. Die Mystik des Künstlers fließt auch in seine Farben ein. Sie läßt ihn intuitiv den richtigen und beeindruckendsten Farbton finden, den Glaube, Hoffnung und Liebe ihm eingeben.⁷

Zu seinen Inhalten sagt er: „Meine Gegenstände habe ich aus Rußland mitgebracht, Paris hat sein Licht darauf geworfen.“ Chagall war dabei ein unermüdlicher Arbeiter. Von früh bis abends spät war er im Atelier beschäftigt.⁸ Realistische Beschreibungen von Landschaft und Figur wird man also vergeblich suchen. Es sind immer nur Bilder von innen, antwortende Spiegelungen auf manchmal weit zurückliegende Erlebnisse und Träume, die erst im tätigen Umgang mit bildnerischen Metaphern zu sichtbaren Erscheinungen kommen und den psychischen Zustand des Malers darlegen. Chagall trug seine Bildwelt stets mit sich, in alle seine Werke fließt sie ein.

Folgende Themen ziehen sich beharrlich durch viele seiner Bilder: Das jüdische Dorf und seine Bewohner, die Chassidim, die Gestaltenwelt des Alten Testaments und der Gekreuzigte, der für Chagall die Symbolfigur des Menschen war, der das Leid der Welt auf sich nahm. Er versteht sich nicht als jüdischer Maler, sondern eher als ökumenischer Maler und als Maler der Menschen. Chagall zeichnet das jüdische Volk als stellvertretend für alle Menschen, die leiden.⁹

⁵ Zit. bei M. Chagall/K. Mayer, *Wie schön ist deine Liebe*, Würzburg, 1984, 16.

⁶ Chagall, *Mein Leben*, 65.

⁷ Vgl. Chagall/Mayer, *Wie schön*, 16f.

⁸ Zit. bei W. Haftmann, *Über die Gouachen von Marc Chagall*, in: Katalog, 30.

⁹ Vgl. Haftmann, 28-37.

In einem Gespräch sagte Chagall einmal: „Ich habe nicht von vornherein ein bestimmtes Thema im Kopf... Ich will eine Kunst der Erde und nicht eine Kunst des Kopfes.“¹⁰

Da Chagall alles spontan einfällt, herrscht in seinen Bildern das biographische Element vor. Chagall sagt: „Als ich zum ersten Male meine Augen öffnete, begegnete ich der Welt: einer Stadt, einem Haus, und die haben sich langsam und stetig für immer in mir eingenistet. Später bin ich einer Frau begegnet. Sie hat mein Herz durchdrungen und sich dann auf meinen Bildern niedergelassen.“¹¹ Das gleiche gilt natürlich für sein religiöses Erleben, insbesondere für seine jüdische Lebenswelt. Kennern fällt auf, daß in Chagalls Illustration zur Bibel die großen biblischen Gestalten „die Authentizität der Gesichter und Körper (von Menschen haben), die man in den Ghettos [Ost-]Mitteleuropas findet“¹². Auch im Bild „Auszug“ finden wir als Volk Israel die Bewohner des „Schtädl“, der Lebenswelt Chagalls.

3. Zum exegetischen Hintergrund

Der „Durchzugsgeschichte“ liegen verschiedene Quellen zugrunde.¹³ Der älteste Teil ist sicher das kurze Mirjam-Lied, das sogenannte Schilfmeer-Lied. Es singt das Lob Gottes, weil er die Israeliten aus der Sklaverei Ägyptens gerettet hat (Ex 15,20f.)¹⁴

3.1 Traditionsschichten

Gewöhnlich denkt man bei der Rettung Israels an die längere Darstellung, wie sie in Exodus 1-15 vorliegt. Darin finden wir mindestens drei verschiedene Traditionen. (Die Urkundenhypothese wird heute besonders für den Elohisten angezweifelt. Aber auch beim Jahwisten ist man sich nicht mehr sicher.) Die Älteste stammt aus dem 9. Jh. v. Chr. (Jahwist). Gott verheißt die Rettung und Führung in ein fruchtbares Land (Ex.3,7f). Im Folgenden sind Plagen, Pascha und Aufbruch geschildert. Gott begleitet die Israeliten in einer Wolke bzw. Feuersäule. Als die Ägypter bemerken, daß das Volk geflohen ist, jagen sie ihm mit einer Streitmacht nach (Ex 14,5 u. 14,9f). Die Israeliten werden in Todesangst versetzt. Moses aber tröstet sie: „Der Herr (Jahwe) kämpft für euch, ihr aber könnt ruhig abwarten.“ (Ex 14,14) Die Wolke senkt sich zwischen die Israeliten und die Ägypter. Sie hindert die Ägypter näherzukommen. Das Meer wird durch den Ostwind fortgetrieben (Ex 14,21a). Die Ägypter erfaßt der Gottesschrecken (Ex 14,24). Sie fliehen und kommen im

¹⁰ Zit. *F. Fels*, *Propos d'artistes*, Paris 1925, 32, übersetzt bei *V. Tarenne*, Chagall und die Moderne, in : Katalog, 40.

¹¹ Zit. *Le Minotaure*, Nr. 3/4 1933, übersetzt: *V. Tarenne*, 44f.

¹² Vgl. *Meyer Shapiro*, *Vision de Chagall de l' Ancien Testament*, in: *Verve*, Nr.33/34, 1956, übersetzt: *Tarenne*, 45.

¹³ Siehe *P. Weimar/E. Zenger*, *Exodus, Geschichten und Geschichte der Befreiung Israels*, Stuttgart 1975, 19-21 und 22-70: Die Autoren gehen von 4 Quellen und Vorläufern aus.

¹⁴ Vgl. *Weimar/Zenger*, 71 -87; vgl. *S. Herrmann*, *Israels Aufenthalt in Ägypten*, Stuttgart 1970, 84.

zurückflutenden Meer (Ex 14,25) um. Das ausziehende Volk sieht nur noch die Toten (Ex 14,30f).

Weder hier noch beim Mirjam Lied ist von einem Durchzug durch das Meer die Rede. Nur die Vernichtung der Ägypter wird geschildert.¹⁵

Bruchstückhaft haben wir im Text die 2. Tradition aus dem 8. Jh.v.Chr. (Elohist). Das Grundgerüst scheint ähnlich zu sein. Gott offenbart seinen rettenden Namen „Ich-bin-da“ (Ex 3,9 - 15). Beim Auszug wird begründet, weswegen die Israeliten die Reiseroute ändern: Als der Pharao das Volk ziehen ließ, führte sie Gott nicht den Weg ins Philisterland, obwohl es der kürzere war. Denn Gott sagte, die Leute können sonst, wenn sie Krieg erleben, bereuen und nach Ägypten zurückkehren wollen (Ex 13,17). Weiter wird das Volk als unwillig geschildert. Sklaven der Ägypter zu sein, scheint besser zu sein, als in der Wüste zu sterben (Ex 14,11f). Die Rettung selbst wird nur noch angedeutet.¹⁶

Die letzte Fassung der Darstellung stammt aus der Priesterschrift aus der 2. Hälfte des 6. Jh. Sie bringt den Hilfescrei (Ex 2,23-25), und Gott sagt die Befreiung aufgrund des Bundes mit den Vätern zu (Ex 6,2-8). Sehr altes Gut überliefert sie beim Vorübergang des Herrn zur Abwehr der Unheils (Ex 12f). Es folgen ausführliche Gesetze über das Pascha, das Erstlingsopfer (Ex 12,43-13,16). Der Auszug selbst wird prozessionsartig und idealisiert dargestellt.¹⁷ Das Meer teilt sich und Israel geht trockenen Fußes hindurch, während die Ägypter überflutet werden (Ex 14,10; 16-18; 21b-23,26-27a, 28a, 29). Da das Meer in der Umwelt Israels als Unheilsgottheit gilt, wird hier gezeigt, daß durch einen Wink eines von Gott Beauftragten – Mose, der seine Hand ausstreckt – die Unheilsmacht gebrochen werden kann.¹⁸

3.2 Exodustradition in prophetischer Rezeption

Die hier geschilderte Erfahrung ist das Zentralereignis des Alten Bundes und wird immer wieder erwähnt, z.B. im Deuteronomium 6,20-25 zur Begründung von Gesetzen; im Psalm 78,12-14 als Lob des Retters (auf den Psalmisten, also auf David, spielt Chagall in unserem Bild an); im Buch der Weisheit 10,18f; Jeremias 2,6f; bei Amos als Grund des Gerichts (Am 3,1-2 u. 7,17), bei Hosea als Drohung für eine Rückkehr nach Ägypten (Hos 11,1f)¹⁹; als Gerichtsdrohung auch bei Ezechiel (Ez 20,1-31)²⁰. Deutero- Jesaja beschreibt in 43,16f den neuen Auszug aus Babylon in Parallele zum neuen Auszug aus Ägypten.²¹

¹⁵ Vgl. Hermann, 87f.; vgl. M. Stubhann (Hrsg.), Die Bibel, das große Lexikon, Salzburg 1985, 193; vgl. Neue Jerusalem Bibel, 95, Anm. zu 14, 15-31.

¹⁶ Vgl. Stubhann, 193.

¹⁷ Vgl. Hermann, 86.

¹⁸ Ebd.; zur Rolle des Mose siehe Herrmann, 60-75. Vgl. G. Stemberger/M. Prager, Baal-Zefon, in: Die Bibel, kl. Lexikon, Salzburg 1975: Das Heiligtum des Baal-Zefon sollte schützen.

¹⁹ Vgl. A. Wuckelt, Zentrale Texte des Alten Testaments, München 1985, 82f.

²⁰ Vgl. Weimar/Zenger, 146-155.

3.3 Die Frage nach dem Ort des Durchzugs

Für dieses für Israel sehr wichtige Ereignis gibt es keine weiteren historischen Belege, wohl aber ist bekannt, daß die Ägypter Nomadenvölker für kürzere Zeit bei sich aufnahmen. Man weiß auch, daß man für den Bau der beiden großen Vorratsstädte Ramses und Pitom Sklaven benötigte und Frondienste abforderte.²² Niemand durfte über die Grenzen Ägyptens, das sich als Heilsstaat innerhalb des Weltchaos begriff, so ohne weiteres herein- und hinausgelassen werden. Die Grenzen waren u.a. mit einer Mauer zwischen Bitterseen und Meer stark befestigt.²³

Es ist äußerst schwierig, den Weg des Auszugs näher zu bestimmen und die Etappen genau zu lokalisieren. Hier gibt es Widersprüche. Da gibt es einen Weg im Norden (Nildelta), einen mittleren (Bitterseen) und einen Weg im Süden (Rotes Meer). Der gewöhnliche kürzere Weg war der mit Brunnen versehene und bewachte, der parallel zur Küste. Die Moseschar, die ja aus Ägypten fliehen mußte, scheint ihn sicher nicht genommen zu haben. Spätere Gruppen, die aus Ägypten vertrieben worden sein können oder ausgewandert sind, könnten diesen Küstenweg genommen haben. In der Tat lassen die in Ex 13,20 und Ex 14,2 erwähnten geographischen Namen am wahrscheinlichsten auf zwei Wegrouuten schließen. Die Überlieferung vom Auszug als Flucht hat als die wichtigste die Erinnerung der anderen Überlieferung eines Auszugs durch Vertreibung und Auswanderung an sich gezogen.²⁴ Die „Moseschar“ nahm bei einer Flucht den Wüstenweg nach Osten oder Südosten.²⁵ Die Lokalisierung des Meeres ist unsicher. Exodus 14 spricht lediglich vom Meer. Nur der poetische Text Exodus 15,4 spricht vom Schilfmeer. (In V. 13,18 ist die Erweiterung „Schilfmeer“ ein Zusatz.) Der ursprüngliche Text bot nur eine allgemeine Angabe.²⁶ Bei dem südlichen Weg könnte es sein, daß Moses einen Weg durch den Sumpf kannte, aus der Zeit, als er nach Midian floh. Durch den konnte er das Volk führen, ohne daß die Ägypter ihnen folgen konnten. Es könnte aber auch sein, daß die Bitterseen, die damals noch mit dem Roten Meer verbunden waren, durch natürliche Kanäle an die Gezeiten gekoppelt waren, so daß also gewisse Zeiten das Meer zurückging und dann wiederkam. Mose nutzte demnach diese Gesetze der Natur.²⁷

3.4 Theologische Deutung

Nach allen Quellen erweist sich Gott als der geschichts- und tatmächtige Führer, ja sogar Kämpfer. Er ist der Befreier aus der Sklaverei der Ägypter und der Retter aus tiefster Not und Bedrängnis. Er ist der einzig wirkmächtige

²¹ Vgl. *Stubhann*, 93-95. Siehe: *Weimar/Zenger*, 139-169.

²² Vgl. *Herrmann*, a.a.O. 61.

²³ Vgl. *Weimar/Zenger*, 100-110 u. 113.

²⁴ Vgl. *Wuckelt*, 83.

²⁵ Vgl. *Weimar/Zenger*, 113-115.

²⁶ Vgl. *Herrmann*, 87, u. Neue Jerusalem Bibel 94 Anm. zu V 13,18.

²⁷ Vgl. *G. Stemberger/M. Prager*, Die Bibel, Bd. 1, Salzburg 1975, 172.

Gott, alle anderen Götter sind Nichtse (Jer 10,3 u. Ex 14,25). In der immer wieder zitierten Rettungstat erfährt der Mensch den Namen Gottes: „Ich-bin-da“.

Der Gott, der Israel aus Ägypten geführt hat, hat seinen Namen wahr gemacht in der Nacht der Bedrängnis. Beim Durchzug war er da für sein Volk, um es zu retten und zu befreien.²⁸

Wie sich Gott in der einzigartigen Rettungstat des AT als der allgegenwärtige Retter und Befreier erwiesen hat, so hat er sich aus der Sicht des NT in Tod und Auferstehung Jesu erneut als Befreier und Retter erwiesen. Gott ist gerade den Menschen in Not und Schwachheit nah. Er befreit sie von Schuld und Not durch Jesu Opfertod.²⁹

Marc Chagall setzte die biblischen Bilder vom Aus- und Durchzug in seine Bildsprache um.

4. Das Bild

4.1 Beschreibung

„Der Durchzug durch das Rote Meer“ (Le passage de la Mer Rouge) entstand 1955. Das Ölgemälde ist hochformatig (216,5 x 146 cm). Sein Hintergrund, der 2/3 des Bildes in Blau hält, ist unschwer als Meer zu erkennen. Das obere Drittel des Bildes erscheint in einem dunklen Blaugrau als Horizont. In der Bildmitte ziehen viele Menschen von rechts unten zum Horizont durch die Wasserfluten. Der Zug wird durch eine weiße Wolkenwand, die an einigen Stellen gelb leuchtet, geteilt. Den unteren Teil des Zuges bilden die Ägypter. Er ist in aggressives Rot-Gelb getaucht. Eine wirre Menge von Männern, zu Fuß, auf Pferden und in Streitwagen, bewaffnet mit Schilden und Speeren, verfolgt die Israeliten im oberen Teil des Zuges. Ihren Drang nach vorn hält die Wolke auf. Bedrohlich aussehende Wasserwolken umgeben sie. Neben dem oberen Teil des Zuges stehen Wasserwolken wie eine Mauer links und rechts. Die Menschen im oberen Teil des Zuges, in ruhigem Blaugrau-Weiß gehalten, werden durch einen weißen Engel geführt, der über ihnen schwebt. Der Engel ist dem Betrachter zugewandt. Er deutet mit der linken Hand an den Horizont und mit der Rechten winkt er die Israeliten im oberen Teil des Zuges herbei. Es sind Männer, Frauen und Kinder, die in geordnetem Zug fliehend vorwärts streben und dem Engel folgen. Einzelne konkrete Gestalten heben sich ab. Manche reißen die Arme empor wie im Jubel, einige schauen sich ängstlich an, andere machen sich gegenseitig Mut. Eine Mutter trägt vertrauensvoll ihr Kind. Ein Rabbiner mit dem charakteristischen runden Pelzhut beruhigt eine Frau. Zweimal ist ein Mann mit Rucksack zu sehen. Einer steigt gerade an der Spitze des Zuges aus dem Meer, der andere flieht unmittelbar vor der Wolke. Im Vordergrund, links von dem Zug, neben den Ägyptern, steht überlebensgroß Moses in gelbem Gewand, zwei Lichtbündel gehen von seinem Kopf aus. Er hält seinen Stab hoch, damit sich die Wasser teilen. Rechts davon schwebt ein blauschwarzer Engel. Er hält den Ägyptern die geöffnete Torarolle entgegen. Über Mose und den Wasserwolken ist im Meer ein Liebespaar zu sehen. Schräg dahinter am Horizont, auf der linken Seite, schaut ein Fisch aus

²⁸ Siehe Weimar/Zenger, 96f.

²⁹ Vgl. Weimar/Zenger, 98f.



DER DURCHZUG DURCH DAS ROTE MEER
LE PASSAGE DE LA MER ROUGE

THE PASSAGE THROUGH THE RED SEA

Marc Chagall, 1955 - Oel auf Leinwand, 216/146 cm

Kunsthaus Zürich

© 1988 by ADAGP, Paris and PRO LITTERIS, Zürich

Printed in Switzerland by Vontobel

KUNSTVERLAG MARIA LAACH (West-Germany) Nr. 5439

dem Wasser, darüber spielt David auf seiner Harfe, dahinter erahnt man eine Stadt. Rechts vom Engel, am schwarzen Horizont, steht ein Kreuz, darunter wohl Maria und Johannes. Zum Kreuz fliehen viele Menschen aus einem brennenden Dorf. Das Bild ist klar gegliedert. Der Fluchtpunkt, in dem alle Linien zusammenlaufen, liegt am Horizont links hinter dem Engel.

Seine Dynamik erhält das Bild durch den weißen Engel, der energisch die fliehenden Israeliten weiterwinkt und gleichzeitig zurückgeht auf die verfolgenden Ägypter zu. Von ihm gehen Strahlen aus, auf der linken Seite über das Brautpaar und Mose ins Meer, auf der rechten Seite zum Engel mit der Torarolle. Die Enden der Strahlen sind über die weiße Wolke miteinander verbunden und ergeben ein Dreieck in der oberen Hälfte des Bildes, mit dem Engel an der Spitze und der Wolke als Basis.

Durch Fluchtpunkt und Dreieck wird der Blick des Betrachters vom farblich und figurlich dominanten Vordergrund unwillkürlich über den Zug der Ägypter und Israeliten auf das Ziel gelenkt. Es ist die Stadt am Horizont, Jerusalem.³⁰

Hier bitte die beigegebene
Reproduktion einkleben.

Für die Beschreibung der Bild-
elemente wurde die Schriftgröße
so gewählt, daß beim nachvoll-
ziehenden Lesen immer das Bild
vor Augen ist.

³⁰ Siehe auch B. Krandick, Bilder von Chagall, Zu den Themen des Lehrplans der Jahrgangsstufe 5-11, in: Materialien für den RU am Gymnasium 1/91, 41.

4.2 Interpretation der Bildelemente und christliche Deutungsmöglichkeit

Das von seiner Thematik her so klare Bild gibt in der Gestaltung seiner Figuren, insbesondere der Randfiguren, Rätsel auf. Sie zwingen zum Nachdenken und zur Deutung im engen Kontext der biblischen Erzählungen und im Vergleich mit anderen Bildern Chagalls, in denen gleiche oder ähnliche Symbole vorkommen.

Wir sind dabei versucht, Chagalls Bilder spontan mit christlichen Augen zu sehen, besonders dort, wo christliche Gestalten und Symbole verwendet werden. In unserem Bild ist es die Kreuzigung. Ist eine christliche Deutung erlaubt? Wir gehen bei solcher Deutung sicher über Chagalls Gedankenwelt hinaus. Doch ist Chagall selbst die Brücke zwischen jüdischer und christlicher Religion. Als Jude lebte er in christlicher Umwelt und bediente sich beim Malen oft christlicher Symbole. Er scheute sich nicht, christliche Gotteshäuser mit seinen Glasfenstern zu schmücken und dort eine Symbiose zwischen jüdischen und christlichen Heilsaussagen zu versuchen. Er interpretiert dabei das NT aus jüdischer Sicht, wie es die jüdischen Theologen Pinchas Lapide und Schalom Ben-Chorin versuchen. In dieser Sicht ist Jesus ein jüdischer Mensch, ein Rabbi, der das vergangene wie gegenwärtige Schicksal seines Volkes teilt, einschließlich Leid und Verfolgung. Jesus ist nach Schalom Ben-Chorin dabei in der Rolle des leidenden Gottesknechts (Jes. 50 4-9), damit steht er für alle Juden, aber auch für Gott. Denn Schalom Ben-Chorin sagt: „Das Leiden des Gerechten ist das Leiden Gottes.“³¹ Chagall scheint sich dieser Interpretation, die der christlichen Auffassung vom leidenden Gott im Sohn Gottes sehr nahe kommt, anzuschließen. Er verbindet in seinen Kreuzigungsbildern immer wieder die Kreuzigung mit Rettungstaten Gottes und Hoffnungssymbolen.³² So ist es auch bei diesem Bild. Deshalb hat es der Christ leicht, sich mit seinem Glauben an den Christus in diesen Bildern Chagalls wiederzufinden.³³ Die Nähe der theologischen Grundlagen Chagalls zu christlichen Überzeugungen rechtfertigt wohl auch eine vorsichtige christliche Interpretation seiner Bilder, vor allem dann, wenn christliche Symbole, wie das Kreuz, dazu einladen. Zudem darf man, weil Chagall seine Bilder nach eigener Aussage für jede Deutung offen ließ, ganz in seinem Sinne die Bilder auch in der Sicht der christlichen Theologie deuten.

Auch die anderen, der Geschichte vom Auszug scheinbar fremden Symbole, wirken nicht wie Fremdkörper. Sie ergeben sich für Chagall ganz natürlich und selbstverständlich aus seinem biblischen Weltbild.³⁴ Mit seinen Bildern ahmt er die biblischen Bilder nach und erzählt von der gegenseitigen Beziehung zwischen Gott und Israel, wie sie im Durchzug sichtbar wurde.³⁵

³¹ Schalom Ben-Chorin, *Bruder Jesus*, München 1967, 220.

³² Siehe M.L. Goecke-Seischab/E. Domay, *Botschaft der Bilder*, Lahr 1990, 116-119.

³³ Vgl. ebd., 119.

³⁴ Vgl. *Chagall/Mayer*, 69.

³⁵ Vgl. *Krandick*, 30.

4.2.1 Mose

Die energische Gestalt des Mose fällt dem Betrachter als erstes auf. Er ist der berufene Führer seines Volkes. Sein Gewand ist leuchtend gelb, d.h. er ist erfüllt von göttlichem Licht, denn Gelb ist bei Chagall die Farbe des Lichtes Jahwes. Unerschütterlich steht er inmitten des Geschehens und hebt seinen Stab, daß die Wasser stehen, zum sicheren Geleit für die Israeliten. Das Meer steht wie eine Mauer (Ex 14,16). Im nächsten Augenblick wird er den Stab senken und die Ägypter, die so verblendet sind, werden untergehen. Denn als die Ägypter merken, daß Jahwe für Israel kämpft, wollen sie fliehen. Mose streckt abermals die Hand aus und das Meer flutet zurück und vernichtet die Ägypter (Ex 14,26-28). Beide Augenblicke vereinigt Chagall in unserem Bild. So steht die riesige Gestalt des Mose. Das Gewand flattert im Ostwind, der das Meer fortreibt (Ex 14,21). Mose ist voller Zuversicht und vertraut auf Gott. Gott hat ihn zum Werkzeug gemacht, hat ihn ergriffen. Gott erleuchtet ihn, wie die beiden „Licht-Hörner“ zeigen. Die Berufung von Gott ist Chagall so wichtig, daß er dazu ein extra Bild malt: „Mose vor dem brennenden Dornbusch“³⁶. Mose kniet in diesem Bild rechts vor dem Dornbusch und sieht links davon quasi in prophetischer Schau den Durchzug durchs Meer. Er ist wie in unserem Bild dargestellt. Doch es gibt eine Änderung: Der gelbe Kopf des Mose geht dem Zug voran. Mose also ist der von Gott berufene und erleuchtete Führer. In der schwierigsten Situation des Durchzugs aber darf er auf die Hilfe Gottes, dem „Ich-bin-da“ vertrauen. In der Erscheinung des Engels, der in unserem Bild an Moses Stelle tritt, und in der Wolke ist Gott zweifach als Helfer und Retter zugegen.

4.2.2 Die Wolke

In seinem Bild vereinigt Chagall die vier Sichtweisen der Bibel zur Wolke in einem Bild. Bei Josua heißt es, daß Jahwe einen dichten Nebel zwischen die Ägypter und Israel breitete (Jos 24,7). In der Tat sind „Wasserwolken“ und Gottes-Wolke in der Darstellung nicht zu unterscheiden. Beim Jahwisten ist es die Wolken- und Feuersäule, beim Elohisten eine dunkle Wolke und in der Priesterschrift drückt die Wolke die Herrlichkeit Gottes aus. Sie ist wie ein verzehrendes Feuer.³⁷ Chagall malt den Augenblick, zu dem es in Exodus heißt: „Die Wolkensäule legte sich zwischen Ägypter und Israeliten..., sie kamen sich die ganze Nacht nicht näher.“ (Ex 14,20) Seine Wolke ist weiß, aber gelber göttlicher Glanz und Feuer gehen von ihr aus und dunkle Flecken erinnern an die drohende Gegenwart Gottes für seine Feinde. Die Wolke bedeutet Schutz für die Israeliten, aber Verderbnis für die Ägypter und in der Rettungstat die Herrlichkeit Gottes.

³⁶ Siehe *Krandick*, 29. – „Licht“ und „Hörner“: In hebräischer Schreibweise sind beide Wörter gleich.

³⁷ Neue Jerusalem Bibel, Anm. zu V. 13, 21-22.

4.2.3 Der Engel

Zwei Engel kommen in unserem Bild vor. Der weiße Engel Gottes an der Spitze des Zuges und der dunkle Botenengel mit der Tora. Engel sind einmal Boten Gottes, wie in unserem Bild der dunkle Engel mit der Tora. Für Chagall sind sie Wesen im Widerschein Gottes, oft in dunkler, weißer oder gelber Farbe.³⁸ Der dunkle Engel ist Teil des Dreiecks. Dies unterstreicht seine enge Verbundenheit mit dem weißen Engel Gottes und damit mit Gott. Das Dreieck selbst weist als Symbol für Gott nochmal auf Gottes Gegenwart. Gott umschließt im Dreieck quasi sein Volk und bestätigt dabei seinen Namen: „Ich-bin-da“. Denn der besondere Engel Gottes (mal'ak) wird in der Bibel als Gottes persönliche Gegenwart empfunden und gedeutet.³⁹ Auch für Chagall ist er Symbol für die Nähe, ja Gegenwart Gottes, wie im Bilderzyklus „Das Hohe Lied“ (1957-1961) deutlich wird.⁴⁰ So ist die zweite Erscheinungsweise Gottes in Exodus der weiße Engel. Chagall malt ihn in dem Augenblick, zu dem es in Ex 14,19 heißt: „Der Engel Gottes, der den Zug der Israeliten anführte, erhob sich und ging an das Ende des Zuges.“ Im gleichzeitigen Anführen des Zuges und dem Gang zur Abwehr der Ägypter ans Ende des Zuges liegt eine Dynamik, die Chagall vortrefflich wiedergibt.

Mit den Gestalten des Mose, des weißen Engels Gottes und der Wolke erzählt Chagall die Bibel nach. Mit seinen weiteren Gestalten interpretiert er den Bibeltext.

4.2.4 Tora

Chagall malt oft die Tora. Ein Mann umgreift sie, tanzt mit ihr oder ein Engel trägt sie, wie in unserem Bild und in vielen Bildern. Eine parallele Situation finden wir im Bild „Die Kreuzigung in Gelb“ von 1942. Dort wird links neben dem Kreuz der Engel mit einem Schofarhorn und einer riesigen Torarolle dargestellt. All der Not und Greuel, die auf diesem Bild dargestellt sind, wird die geöffnete Tora entgegengehalten und Gottes Gerechtigkeit angemahnt, die, wie das Schofarhorn andeutet, Frieden der gequälten Welt bringen wird.⁴¹ Es geht bei der Torarolle immer um Gottesgerechtigkeit. Die Tora gilt als Gesetz des Judentums. Die Gesetze Gottes zu befolgen heißt, ein Gerechter zu sein. Chagall als Jude in chassidischer Tradition hat es gelernt, die Tora besonders hoch zu schätzen. Seine eigene Tora begleitet ihn überall hin.⁴² Wenn der Engel mit der geöffneten Tora in den Bildern auftaucht, wird in diesem Zusammenhang immer Gottesgerechtigkeit angemahnt, also auch in unserem Bild. Die Gerechtigkeit ist es auch, die die Verfolger bestraft, weil sie Gottes

³⁸ Vgl. *Chagall/Mayer*, 49.

³⁹ Vgl. *Stubhann*, 173f u. 319: Nach Gen 18,2f erscheinen dem Abraham 3 Männer (Engel). In Gen 22,11f, 15f hindert Jahwes Engel Abraham daran, Isaak zu töten. In Gen 32, 23-33 ringt Jakob die ganze Nacht mit dem Engel oder Dämon.

⁴⁰ Vgl. *Chagall/Mayer*, 49.

⁴¹ Vgl. *Chagall/Mayer*, 49.

⁴² Vgl. *Haftmann*, 36.

Anordnung, das Volk ziehen zu lassen, nicht gehorchen. So paßt es, daß der dunkle Engel den verfolgenden Ägyptern wie beschwörend die geöffnete Torarolle entgegenhält. Denn dieser Engel ist Bote Gottes. In den dunklen Farben gehalten, verkündet er die Rache Gottes.⁴³ Die Rache des gerechten Gottes besteht in der Herzensverhärtung: „Ich aber will die Herzen der Ägypter verhärten, damit sie hinter ihnen herziehen.“ (Ex 14,17)

4.2.5 Das Brautpaar

Ganz im Blau des Wassers versteckt erscheint in unserem Bild ein Brautpaar. Das Brautpaar ist ein sehr häufiges Motiv bei Chagall. Es kommt immer dort, wo es um Liebe geht, um Erfüllung menschlichen Daseins, aber auch um die Liebe Gottes. Im Bild „Das Leben“ (1964) ist das zentrale Bild ein Brautpaar. Das Leben spielt sich um dieses Brautpaar, um das Symbol der Liebe ab. Auf diesem Bild ist auch Mose wieder dargestellt mit den Gesetzestafeln, bedeuten diese doch Gerechtigkeit und darin Liebe Gottes. Auf dem Bild „Das Konzert“ (1957) finden wir das Liebespaar in der gleichen Haltung im Wasser schwimmend wieder, wie auf unserem Bild. Ein weiteres Liebespaar liegt im Kahn. Kein Zweifel, das Konzert dreht sich um Liebeslyrik, Liebeslieder. Im Bild „Die Befreiung“, das Chagall 1937-1952 gemalt hat – es ist der Mittelteil eines Tryptichons mit der Kreuzigung und der Auferstehung – liegt das Liebespaar auf dem Dach. Es richtet sich auf und blickt voll Zuversicht in seine Umgebung. Die Zeit der Liebe ist (mit Tod und Auferstehung Jesu) angebrochen. In seinen Bilder-Zyklus „Das Hohe Lied“ arbeitet Chagall diese Aussagen heraus. Denn das Hohe Lied besingt erotische und auch sexuelle Liebe, die eingebettet ist in die Liebe Gottes, ja sie ist Abbild der Liebe Gottes.⁴⁴ Chagall setzt in unserem Bild das Brautpaar in direkte Beziehung zu Gott. Berührt doch der Strahl, der vom Engel ausgeht, direkt das Brautpaar. D.h. Israel selbst ist die Braut, die Gott liebt und rettet. Im Exodus tritt er zu seinem Volk in „ehelicher Beziehung“. Israel wird er als Brautgeschenk das Land der Verheißung geben (Jes 62,4.5).⁴⁵ Eng umschlungen liegt das Brautpaar, die Braut im fließenden Brautschleier packt den Geliebten, wie es im Hohen Lied heißt: „Ich packte ihn und ließ ihn nicht mehr los.“ (Hohes Lied 3,4) Die Haltung will uns versichern: Gott läßt seine Braut Israel nicht mehr los, das hat er in seiner Rettungstat bewiesen.⁴⁶ Exemplarisch erscheint es z.B. im Hintergrund bei dem Bild „Der Prophet Jeremia“ 1968. Es findet sich in dem Bogen, der wie ein Regenbogen Jeremia umrahmt. Der Regenbogen symbolisiert den Bund Gottes mit den Menschen (Gen 9,13). Das Brautpaar im Regenbogen steht also für die Liebe Gottes, die sich im Bund zeigt. Das Brautpaar kann außer der Liebe Gottes auch die Brautschaft Israels mit Gott symbolisieren, denn seiner Braut eilt Gott zu Hilfe. Jeremia und

⁴³ Chagall könnte eine Parallele zu Jos.10, 12 sehen. Siehe *Chagall/Mayer*, 49.

⁴⁴ Vgl. *Chagall/Mayer*, 22 u. 42; siehe *Stubhann*, 298.

⁴⁵ Vgl. *Chagall/Mayer*, 32.

⁴⁶ Vgl. *Chagall/Mayer*, 56.

andere Propheten interpretieren ja auch den Zug Israels ins Gelobte Land als solche Brautschaft des Volkes mit seinen Gott (Jer 2.2 u. Ez 16.8).⁴⁷ Dieses Liebes- und Brautpaar kommt bei Chagall oft in dieser Symbolik vor, so daß wir es auch hier wohl so deuten können. Es symbolisiert die Liebe Gottes zu den Menschen. In dieser Liebe rettet Gott sein Volk, indem er die Wasser still stehen läßt und das Volk ins Land der Verheißung führt.

4.2.6 Der Fisch

Am Horizont, links über dem Brautpaar, schaut ein Fisch aus dem Wasser. Dieser Fisch kommt bei Chagall oft in der Zeitsymbolik vor und bedeutet dort wohl das Fließen der Zeit. Exemplarisch wird der Fisch in dieser Bedeutung auf dem Bild „Die Zeit hat keine Ufer“, das zwischen 1930 und 1939 gemalt ist, dargestellt. Hier fliegt ein Fisch mit Flügeln über eine Uhr und darunter ist ein Fluß, an dem ein Liebespaar die Zeit vergißt. Auch auf dem Bild „Exodus“, 1952-1966 gemalt, ist in der linken oberen Ecke solch ein Fisch zu sehen. Über diesem Fisch schwebt König David mit der Harfe. In seinen Psalmen hat er die Rettung Israels immer wieder besungen. Somit würde es hier heißen: die Zeit steht still, so lange Mose den Stab hoch hält und Israel auf diese Weise das trockene Land erreichen kann. Die Wasser verharren in der Zeitstarre und die Ägypter verlieren das Zeitgefühl. Wenn Mose den Stab senkt, dann fließt die Zeit wieder und die Ägypter werden von den Wassermassen verschlungen.⁴⁸ (Ex 14,16f u. 20b-23 u. 25-29)

4.2.7 König David

Oberhalb des Fisches am Horizont ist König David gerade noch zu sehen.⁴⁹ Auch von König David gibt es einige Bilder Chagalls, z.B. „Die Vision König Davids“ 1981, auf der David über einer frohen, tanzenden Menschenmenge schwebt, sein Gegenüber aber ist, wie in unserem Bild, das Kreuz. Ebenso ist im berühmten Gemälde „Der König David“ von 1951 das Gegenüber Davids, auf der rechten Seite eines Engels, das Kreuz. David besingt die Liebe Gottes, die Menschen rettet. So ist auf dem Bild „König David“ 1962 ebenfalls ein Brautpaar gleich auf der rechten Seite, gegenüber dem Bild Davids, genauso groß wie David, nur etwas schmaler, dargestellt. In prophetischer Schau sieht und besingt der Psalmist (David) neben der Rettungstat am Schilfmeer (Ps 77,17-21; 78,12-15) aus der Erinnerung daran die Hoffnung auf eine endgültige Rettungs- und Erlösungstat Gottes (Ps 22,2-27 u. 78,3-8). Chagall erinnert mit dem Bild des König David im „Durchzug“ an den Psalmisten und seine Botschaft.

⁴⁷ Vgl. Neue Jerusalemer Bibel 94, Anm. zu V 13,17 - 15,21.

⁴⁸ Chagall könnte eine Parallele zu Jos. 10,12 sehen. *Krandick*, 42: Fisch als Zeichen der Bosheit.

⁴⁹ *Chagall/Mayer*, 38: Es könnte auch in Verbindung mit dem Brautpaar der Verfasser des Hohen Liedes König Salomon sein.

4.2.8 Verschiedene Personen im Zug

Ein Jude mit Kaftan, Hut und Wandersack steigt aus dem Wasser, er ist gerettet. Ein zweiter flieht gerade, nur getrennt durch die Wolke, vor den Ägyptern. Es sind Bilder des jüdischen Wanderrabbis, des ewigen Juden, der durch alle Zeit wandert.⁵⁰ Die Figur taucht immer wieder in Bildern Chagalls auf und verbindet die Vergangenheit mit der Gegenwart.⁵¹ Sie hat biographischen Charakter. Chagall identifiziert sich mit ihr.⁵² Was er malte, war nicht Vergangenheit, sondern in der theologischen Aussage Gegenwart. Menschen wurden zu jeder Zeit bis heute verfolgt und durch Gottes Gerechtigkeit gerettet. Der Rabbiner verkündet in allen Lebenslagen und zu allen Zeiten die Botschaft von der Gerechtigkeit, indem er die Tora auslegt. Dadurch spendet er auch Trost, wie der Rabbiner mit der Pelzmütze es gerade tut. Noch eine weitere männliche Gestalt finden wir im Zug, den Gerechten, der ein Buch liest, also die Hl. Schrift studiert: Denn nur der weiß wahrhaft um die Gerechtigkeit Gottes, der täglich die Schrift studiert, nur der erkennt auch, daß Gott wirkt und gewirkt hat, und der erkennt das Geschehen als Gottes Wille. Deshalb malt Chagall in viele Menschenszenen auch solch eine Gestalt. Z.B. finden wir inmitten jubelnder Menschen in einem Bild des Zyklus „Hohes Lied“ auch eine solche Gestalt.⁵³ Die Botschaft von der Rettung, die Hoffnung gibt, wird durch alle Zeiten weitergegeben, und Chagall hat sich diese Weitergabe zur persönlichen Aufgabe gemacht.

Im Zug der Israeliten sind auch viele Mütter mit Kindern zu sehen. Teilweise noch ängstlich, teilweise ruhig. Bereits im Wasser ist auch bei den Ägyptern eine Mutter mit Kind zu sehen. Waren sie doch die ersten Opfer, als sie ihre Erstgeborenen beim „Vorübergang“ verloren. Mütter mit Kindern tragen in allem Leid immer die größte Last, und doch sind sie in ihrer Liebe zum Kind der Verkörperung ihrer eigenen Liebe dem liebenden Gott am nächsten. Chagall malt immer wieder, hineingestellt in Freude und Schrecken, Bilder der Liebe der Mütter.⁵⁴

4.2.9 Die Stadt Jerusalem

Das Ziel des Zuges am Horizont ist das Land der Verheißung, symbolisiert durch die Stadt Jerusalem. Man erkennt sie nur undeutlich, sie ist ja auch noch so weit entfernt. 40 Jahre dauert es noch. Aber sie ist trotzdem zu erkennen. Auch dieses Motiv ist oft verwendet, deutlich erkennbar z.B. im Zyklus des „Hohen Liedes“.⁵⁵ Es ist die Stadt auf dem Berg, überragt von einem mächtigen Turm, dem Davidsturm. An ihm kann man Jerusalem erkennen. Wie ein weitentfernter Leuchtturm zeigt er das Ziel.

⁵⁰ Vgl. Haftmann, 36; Chagall/Mayer, 46.

⁵¹ Vgl. Krandick, 54, Anm. 5.

⁵² Vgl. Haftmann, 36.

⁵³ Siehe Chagall/Mayer, 59; Haftmann, 36.

⁵⁴ Vgl. Chagall/Mayer, 58f.

⁵⁵ Vgl. Chagall/Mayer, 38.

4.2.10 Die Kreuzigung

Auf der rechten Seite des Bildes ist die Kreuzigung wie in einer schwarzen Wolke zu sehen. Wie in anderen Bildern, genau gegenüber von David, der durch seine Psalmen die Brücke schlägt von einer Rettungstat zur anderen. Unter dem Kreuz stehen wohl Maria und Johannes. Zum Kreuz fliehen viele Menschen aus einem brennenden Dorf. Die Szene erinnert an einen anderen Exodus, der sich in jeder Zeit wiederholt, die Flucht vor Krieg und Unglück. Ein neuer Exodus fordert eine neue Rettungstat Gottes. Die Menschen strömen zum Kreuz, im Leidenden finden sie Solidarität. Sie erhoffen sich Rettung aus gegenwärtigen Leiden und Nöten. Und diese Kreuzigungsdarstellung verbindet nun das Bild „Durchzug durch das Rote Meer“ mit dem 1952-1966 gemalten Bild „Exodus“, das parallel zum Bild „Der Durchzug...“ gemalt ist und uns Deutehilfe gibt. Der Mittelpunkt des Bildes „Exodus“ ist der gelbe Körper Christi am Kreuz in einem sonst völlig in dunklen Farben gehaltenen Bild. Wir sehen hier den Exoduszug quasi von vorne. Die Menschen freuen sich, sie ziehen zwei Frauen in blau und violett nach – eine davon ist wohl Mirjam – und dem Moses, der auf der rechten Seite mit den Gesetzestafeln steht. Es sind russische Menschen, die hier aufbrechen, wegziehen aus dem Elend, das man in der linken oberen Bildecke sieht, wo die Menschen geschunden und gequält werden, sowie auch im Vordergrund des Bildes links, dort ist ein brennendes Dorf zu sehen. Jesus breitet schützend die Arme über diese Menge aus.

Für Chagall ist der Gekreuzigte die Symbolfigur des Menschen, der das Leid der Welt auf sich nahm. Er ist also eine Rettergestalt für alle Menschen aus jedem Elend, ohne daß Chagall sie mit dem christlichen Messias gleichsetzt.⁵⁶ Der Gekreuzigte ist der gerechte Jude, der immer wieder gekreuzigt wird, doch Gott läßt den Betenden nicht im Stich. Im Bild „Kreuzigung in Gelb“ (1942) wird diese Aussage dadurch verdeutlicht, daß der Gekreuzigte mit Gebetsriemen und Gebetsschal (als Lendenschurz) angetan ist. Eine weitere Deutehilfe gibt uns die „Weiße Kreuzigung“ (1938)⁵⁷. Sie ist der Anfang einer anklagenden Bildreihe zum Nazi-Greuel (Der Märtyrer 1940, Auferstehung 1937-48, Widerstand 1937-48, rote und graue Kreuzigung usw.).⁵⁸ Das Bild zeigt den Gekreuzigten vor einem hellen Hintergrund, auf dem Kriegsgreuel zu sehen ist. Das Kreuz selbst ist in helles göttliches Licht getaucht. Dies bedeutet, daß Gott im Leid dem Menschen nahe ist. Ja er ist selbst Leidender im leidenden Gerechten am Kreuz. So wird das Kreuz Licht in der Finsternis. Anders als auf unserem Bild, strömen die Menschen hier am Kreuz vorbei. Gerade die „Weiße Kreuzigung“ scheint Brücke zwischen jüdischem und christlichem Verständnis der Kreuzigung, denn das Kreuz hier scheint von

⁵⁶ Vgl. Haftmann, 36.

⁵⁷ Siehe Goecke-Seischab/Domay, 110-119.

⁵⁸ Vgl. M. Chagall, Die Glasfenster von Jerusalem, Freiburg 1975, 9.

Chagall selbst als Zeichen von Gottes Nähe und Rettung gedeutet, die freilich von den Fliehenden noch nicht wahrgenommen wird.⁵⁹

Mit der Kreuzessymbolik ist unser Bild „Durchzug“ überzeitlich. Es stellt nicht nur die historische Dimension des Auszugs aus Ägypten dar, sondern die Bereitschaft Gottes, zu jeder Zeit Menschen zu retten, die sich zu ihm flüchten und ihm nachfolgen. Für unsere heutige Zeit steht für diese Verheißung nach christlichem Verständnis das Kreuz.

Zusammenfassende Interpretation

Das Bild „Der Durchzug durch das Rote Meer“ ist ein Rettungsbild, in dem Gott als Retter, ähnlich wie im Schilfmeerlied, verherrlicht wird. Gott selbst hat sich in seinem Engel an die Spitze des Zuges gesetzt und in einer Wolke die Ägypter von den Israeliten getrennt. Durch sein gerechtes Wort (in der Tora) hat er die Herzen der Ägypter verhärtet, weil sie seinen Weisungen nicht gehorchten. Deshalb wurden sie ins Verderben gestürzt. Seine Braut Israel aber hat er sicher geleitet. So ziehen die Juden voll Zuversicht den langen Weg zum Horizont, wo die Stadt Jerusalem sich noch schwach sichtbar, aber verheißungsvoll erhebt. Mose, der von Gott berufene Führer, hat vertrauensvoll die Führung dem Engel Gottes überlassen, dafür steht er unübersehbar über dem Meer mit erhobenem Stab zum Schutz seines Volkes und zum Verderben der verwirrten Ägypter. Noch steht die Zeit still, aber gleich wird er auf Geheiß Gottes die Wassermassen zur Rettung seines Volkes über den Ägyptern zusammenschlagen lassen.

Immer hat sich Israel dankbar dieser Rettungstat erinnert, so auch in den Psalmen, die David sang. Und Gott führt sein Erlösungswerk fort, wie die Psalmen andeuten, nach christlicher Überzeugung in der Kreuzigung Christi, durch die endgültige Rettungstat.

6. Didaktische Überlegungen

Wie werden nun die Aussagen des Bildes bei der Behandlung von Exodus im Unterricht fruchtbar?

In den curricularen Lehrplänen der Hauptschule und des Gymnasiums in Bayern ist die Exodus-Thematik aufgeführt. Es heißt, Gott führt sein Volk in die Freiheit (siehe CuLp HS u. Gymn., 6. Jg. 1. Thema). Schwerpunkt innerhalb des Exodus ist die Aussage: Israel wird gerettet. Gemeint ist der Zug durch das Meer, die Rettung am Schilfmeer. Die einzelnen Themen lauten:

In der Hauptschule: Im Schilfmeer erfährt Israel die Hilfe Jahwes.

Im Gymnasium: 1.2 Pascha ein Fest der Befreiung; 2. Glaubenserfahrung und Wunderberichte: 2.1 Wunderbare Führung beim Exodus, – Schilfmeer, Gott tat Wunder; 2.2 Israels Rückschau, Zeichen Gottes am Schilfmeer: Wasser, Feuer, Wolke.

⁵⁹ Vgl. *Goecke-Seischab/Domay*, 116-118.

Bei den didaktischen Hinweisen im Lehrplan der Hauptschule wird eine Bildmeditation angeregt. Das Bild von Chagall eignet sich dafür ganz besonders. In der Unterrichtsstunde läßt sich das Bild an zwei Stellen einsetzen, bei der Motivationsphase und in der Vertiefungs- bzw. Aneignungsphase. Einmal als Motivation, indem die Schüler sich mit dem Bild beschäftigen und überlegen, was es denn darstellen könnte. Hier wäre allerdings eine Voraussetzung bereits gemacht. Es müßte zumindest ansatzweise die Geschichte und ihr Umfeld bekannt sein.⁶⁰ Deswegen ist es wesentlich besser, das Bild in der Vertiefungsphase zu bringen, wenn der Text bereits bekannt ist und seine Problematik und Aussage erarbeitet werden sollen. Dann bietet das Bild eine Möglichkeit zu einer intensiveren Beschäftigung mit dem Verhältnis Gottes zu Israel, welches Chagalls Malerei hier interpretiert und verdeutlicht. Der Inhalt des Unterrichtsschrittes wäre: Gott rettet sein Volk, das ihm deshalb vertrauen kann. Über eine Meditation können wir in das Bild tiefer eindringen. Wir tun es methodisch nach den 3 Schritten: Was sehe ich? Was fühle ich? Was bedeutet dieses Bild für mich? Auf diese Weise wird auch die innere Struktur des Bildes angeeignet und aussagekräftiger.⁶¹ Das Ziel müßte dabei sein, die Schüler erkennen zu lassen, daß die Erzählung vom Geschehen am Schilfmeer ein Bekenntnis zum Retter-Gott Jahwe ist. Daraus sollte sich folgende Erkenntnis für den Transfer entwickeln: Für uns Christen ist die Aussage, daß Gott alle rettet, die an ihn glauben und ihm vertrauen, ebenso wichtig wie für die Menschen damals.

Doch damit sind die Aussagen des Bildes noch nicht ausgeschöpft. Denn dieses Bild erweitert den Horizont von der biblischen Geschichte zur Bedeutung für uns Christen, weil nicht nur das eigentliche Geschehen dargestellt ist, sondern auch die Kreuzigung und damit unsere christliche Rettungssymbolik. Dies ermöglicht die Erweiterung der Thematik und somit die Behandlung weiterer Unterrichtsinhalte mit dem Ziel, daß die Schüler die tiefere Bedeutung der Rettungstat Gottes auch für das NT, in dem diese Rettungstat durch Jesu Kreuzestot fortgeführt und vollendet wird, erkennen und somit ihr Gewicht für unser christliches Leben begreifen.

Das Zentralereignis des alten Bundes wird im Bild dem Zentralereignis des neuen Bundes gegenübergestellt. In der Anwendungs- bzw. Transferphase ergeben sich daraus folgende Unterrichtsinhalte: Gott rettete Israel aus der Hand der Ägypter, Gott rettet uns aus unseren Schwächen, aus der Schwachheit der Welt, aus dem Schmerz und aus dem Leid, durch die Kreuzigung und die Auferstehung Jesu.

⁶⁰ Zur Bibeldidaktik siehe *G. Staudigl*, Inhalte des Religionsunterrichts, Grundform biblischen Lehrens, in: *F. Weidmann*, Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1988, 85-91.

⁶¹ Siehe *B. Ort*, Unterrichtsmethoden, Formen meditativen Handelns, in: *Weidmann*, Didaktik des Religionsunterrichts, 226f. Ein etwas anderer Weg zur Bilderschließung: *Chr. Goldmann*, Wege zu Marc Chagall, Göttingen 1979, 4.

Auch die anderen Randfiguren des Bildes verdeutlichen die Aussage der Biblischen Geschichte. Deshalb können durch das Bild den Schülern viele Aspekte der alttestamentlichen Theologie deutlich gemacht werden: Die Gestalt des David weist darauf hin, daß die Bedeutung des Schilfmeer-Ereignisses für das Alte Testament so groß war, daß es immer wieder vom Propheten zitiert und besungen wurde. Die Bedeutung des Gesetzes und der Tora könnte über den Engel mit der Gesetzesrolle angesprochen werden. Die Autorität Gottes und seiner Gesetze beim Volk Israel beruht eben auf dieser Rettungstat. Die Nachfolge im Gesetz bedeutet Rettung. Das Ablehnen des Gesetzes, z.B. durch die Ägypter, bedeutet Verderben. Die deutliche Gestalt des Moses kann besonders herausgearbeitet werden als der Mittler zwischen Gott und den Menschen. Mittler hat es zu allen Zeiten gegeben, auch heute. Auch sie können uns einen Weg weisen zu Gott. Das Brautpaar kann die enge liebende Beziehung zwischen Gott und seinem Volk verdeutlichen, so wie zwischen Gott und uns, seinem neuen Volk.

Man könnte mit dem Bild auch das Thema „Freiheit und Aufbruch“ (CuLp Gymn., 10, 5.) behandeln.⁶²

Die Vermittlung obiger Erkenntnisse wäre wie folgt denkbar: In einem Lehrer-Schüler-Gespräch könnte nach einer Meditationsphase und Gruppenarbeit dieses Ergebnis zum tragen kommen, wobei jede Gruppe einen Teil (Figur) des deutlich gegliederten Bildes bearbeitet. Die Ergebnisse können auf der Tafel und/oder auf einem Arbeitsblatt mit den groben Umrissen des Bildes eingetragen werden. Zu jeder Gestalt des Bildes wird dabei die entsprechende Aussage geschrieben. Die Überschrift könnte lauten: „Gott rettet Israel – Er verheißt auch uns Rettung.“

Das Bild kann für Lehrer und Schüler einen Weg zum tieferen Verständnis des Durchzugs durch das Rote Meer und damit der Rettungstat Gottes sein. Chagall ermöglicht gerade mit seiner symbolischen Bildsprache ein tieferes Verständnis der heilsgeschichtlichen Zusammenhänge.⁶³ Auch wenn er selbst die Symbole nicht deuten will, reizen sie die Schüler, sie zu deuten und in Zusammenhang mit dem Bild zu bringen.⁶⁴

⁶² Eine Auswertung für die 10. Klasse Gymnasium zum biblischen Freiheitsbegriff (CuLp 10.5) bringt *Krandick*, 42-44; siehe auch: *Wuckelt*, 83-88.

⁶³ Vgl. *Staudigl*, 87, 5.

⁶⁴ Ebd.; siehe *R. Ebner*, *Leben durch Glauben und Glauben durch Leben erschließen*, in: *Anzeiger für die Seelsorge*, H. 10 (1988), 369; *A. Bucher*, *Symboldidaktik*, in: *KatBl*. 1988 (113), 23-27, 26.

Hessel J. Zondag/Jacob A. van Belzen

Das religiöse Urteil: zwischen Unsicherheitsreduzierung und Reflexion.

Eine empirisch-kritische Validierung von Osers Theorie des religiösen Urteils¹

1. Einleitung und Vorschau

Seit Oser sein Modell der Entwicklung des religiösen Urteilens vortrug, ist dieses Modell Gegenstand fruchtbarer und interessanter Diskussion geworden. Eine dieser Diskussionen betrifft die diskriminierende Validität des religiösen Urteils: ist das religiöse Urteil ausschließlich ein Indiz für verschiedene Arten von Kontingenzbewältigung (die Thematik, an der das 'religiöse Urteil' rekonstruiert wurde) oder gibt ein religiöses Urteil auch Aufschluß über andere Aspekte der (subjektiven) Religiosität? Zu dieser bisher überwiegend konzeptuell geführten Diskussion möchte dieser Aufsatz einen empirischen Beitrag leisten. Nach einer kurzen Vorstellung und intellektuellen Situierung der Oserschen Theorie wird über eine empirische Untersuchung berichtet. Auf zwei Fragen soll in diesem Zusammenhang näher eingegangen werden. Erstens, gibt es Hinweise für einen *diskriminierenden Wert* des religiösen Urteils hinsichtlich weiterer Aspekte der persönlichen Religiosität?

Die zweite Frage betrifft die sogenannte Entwicklungsdynamik und die Faktoren, die eine eventuelle Entwicklung fördern oder hindern. Diese Frage lautet: Lassen die Daten und Themen, die für die Beantwortung der ersten Frage relevant sind, auch Aussagen hinsichtlich der *Entwicklung* des religiösen Urteils zu? Am Ende des Aufsatzes werden dann noch einige Schlußfolgerungen formuliert.

2. Situierung von Osers Modells

Osers Modell der Entwicklung des religiösen Urteils steht in (wenigstens) drei intellektuellen Traditionen. Die erste ist die entwicklungstheoretische. 'Entwicklung' ist eine der wichtigsten Konzepte, um Veränderungen im menschlichen Verhalten zu beschreiben. Van Haaften et al. (1986) definieren Entwicklung als eine Form der Veränderung, die sich im Verlauf einer gewissen Zeit vollzieht, unumkehrbar ist und in der sich qualitativ neue Stadien unterscheiden lassen. Für menschliche Entwicklung sind soziale Konditionen immer mitkonstitutiv, daher liegt das Ziel der Entwicklung nicht fest.

Die zweite intellektuelle Tradition, in der Osers Modell steht, ist die narrative. In der narrativen Tradition ist der 'Sinn' von Verhalten und Handeln zentral. Charakteristisch für diese Tradition ist die Interpretation oder das hermeneutische Verstehen. Bei einem hermeneutischen Ansatz wird ein Phänomen

¹ Die Forschung wurde (zum Teil) unterstützt von der Stiftung für theologische und religionswissenschaftliche Forschung in den Niederlanden, die von der Niederländischen Organisation für Wissenschaftliche Forschung (NWO) subventioniert wird.

verstanden durch einen Verweis auf die Bedeutung, die es im Lichte seines Kontextes hat. Für die Situierung von Osers Theorie ist jene Form der hermeneutischen Methode relevant, die Tiefenhermeneutik genannt wird. In der Tiefenhermeneutik werden Sinnstrukturen, die im alltäglichen Leben nicht ohne weiteres sichtbar sind, dargelegt.

Obwohl die philosophischen Unterschiede zwischen beiden Systemen erheblich sind, wird manchmal versucht, den hermeneutischen Ansatz mit strukturalistischen Einsichten zu kombinieren. Mit dem Schlagwort 'Strukturalismus' ist die dritte Tradition, in der Osers Theorie steht, angezeigt.² Universelle Strukturen in der (menschlichen) Wirklichkeit bilden das Forschungsobjekt im Strukturalismus. Dazu werden zwei Bedeutungsebenen unterschieden, eine Inhaltsebene und eine Strukturebene. Der Inhalt ist die Ebene der alltäglichen und einmaligen Bedeutungen. Die Struktur wird aus dem Inhalt rekonstruiert und bezieht sich auf die gemeinsamen Bedeutungen, die im Inhalt begriffen sind.

Ein klassisches Beispiel einer Kombination entwicklungstheoretischer, narrativer und strukturalistischer Analyse ist der genetische Strukturalismus von Jean Piaget (Inhelder/Piaget, 1959).

Piaget interpretiert die individuelle intellektuelle Entwicklung anhand intellektueller Urteile. Er beschränkt sich dabei nicht auf den Inhalt der Aussagen, sondern interpretiert sie von der zugrunde liegenden Urteilsstruktur her, von der Art und Weise des Urteilens oder von den Argumentationen her, die für ein bestimmtes Urteil vorgetragen werden. Eine Urteilsstruktur ist zumeist das Ergebnis einer langjährigen individuellen Genese. Die aufeinander folgenden Stadien dieser Genese werden aufgefaßt als strukturierte Ganzheiten, die qualitativ unterschiedlich sind, eine invariante Sequenz aufzeigen und hierarchisch organisiert sind.

Piagets Modell hat einen geradezu paradigmatischen Status erhalten. Es war das Vorbild für die Vorstellung der Entwicklung moralischer (Kohlberg, 1969), sozialer (Selman, 1976, 1980) und ästhetischer (Parsons, 1986) Bedeutungsverleihung. Oser nun hat Piagets Modell auf den religiösen Bereich angewandt.³

3. Das religiöse Urteil

In der Abgrenzung des religiösen Bereichs wird Oser mit dem Problem konfrontiert, daß viele sich heutzutage zwar als religiös empfinden, aber nicht mehr vertraut sind mit kirchlichen Ritualen und Symbolen oder nicht an einen persönlichen Gott glauben.⁴ Eine Entwicklungspsychologie, die diese Perso-

² Es sprengt den Rahmen dieses Aufsatzes, eine Verantwortung der Kombination hermeneutischer und strukturalistischer Strömungen zu geben. Siehe z.B. Ricoeur (1969), Van Haften et al. (1986).

³ Andere Modelle der religiösen Entwicklung finden sich bei u.a. Goldman (1964) und Fowler (1980, 1981).

⁴ Die Beschreibung von Osers Modell in diesem Aufsatz basiert auf seinem Werk

nen ausschließt und die ihre Umschreibung der Religion zu stark an institutionalisierten Formen orientiert, verwende einen zu schmalen Religionsbegriff und könne nicht den Anspruch erheben, die Religion in ihrer Gesamtheit zu erfassen, so Oser und Bucher (1987). Eine Psychologie, die sich auf die religiöse Entwicklung bezieht, müsse daher zu jenem Kern der Religion sich vortasten, der vor jeder institutionell formgegebenen Religion liegt. Dafür komme in erster Linie ein formaler Religionsbegriff in Betracht, d.h. ein Religionsbegriff, in dem von historischen und kulturellen Inhalten abstrahiert wird. Um zu einem solchen Religionsbegriff zu gelangen, verwendet Oser das Konzept 'Kontingenzbewältigung'. Seine Umschreibung von Kontingenz lautet: „ (...) all das (...) wessen der Mensch vorläufig oder prinzipiell nicht mächtig ist, all das, was schicksalhaft, unvorhergesehen und zufällig in sein Leben einbricht und von ihm bewältigt werden muß“. Die Funktion der Religion sei, „(...) mit den unentrinnbaren Kontingenzen des Daseins und mit der Daseinskontingenz generell fertig zu werden“ (Oser/Bucher, 1987, S. 134).

Oser hat sich also für eine funktionelle Religionsdefinition entschieden, aber er realisiert sich, daß einer solchen Umschreibung ein spezifisch religiöses Element abgeht. Der Begriff 'Letztgütig' oder 'Transzendent' soll daher die konzeptuelle Lücke ausfüllen. Religion stellt sich dann heraus als die „Ausinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit angesichts eines Letztgütigen, das die gegebene Wirklichkeit transzendiert. Dies wird als Herstellung von 'unbedingtem' Sinn erfahren.“ (Oser/Gmünder, 1984, S. 9)

Nach Oser wird das 'Letztgütige' in monotheistischen Religionen mit dem Gottesbegriff gegeben. In „neuen“ Formen der Religiosität kann das 'Letztgütige' sich auch beziehen auf eine unpersönliche Macht oder Kraft, ein geistiges Wesen, die Natur usw. Um den Religionsbegriff nicht zu breit zu machen, sollte das, was für jemanden das 'Letztgütige' symbolisiert, religiösen Wert haben (Oser/Bucher, 1987, S. 134). Hinsichtlich dieser 'religiösen Bedeutung' führt Oser dann an, daß sie in den Religionswissenschaften umstritten ist. In dieser Weise gelangt Oser aber zu keiner Umschreibung von 'Religion', man ist wieder zum Ausgangspunkt zurückgekehrt, an dem Oser sich mit dem Problem einer für die Post-Moderne adäquaten Umschreibung des Religionsbegriffes konfrontiert sah.

Die spezifische Dimension des religiösen Bereichs, die Oser mit seinem Entwicklungsmodell abdecken will, ist die des religiösen Urteils. Das religiöse Urteil ist „die Art und Weise (...) wie Personen (...) ihre Selbst- und Welterfahrung einschließlich der mitmenschlichen Beziehungen deuten und ihr angesichts eines Letzten einen Sinn geben“ (Oser/Gmünder, 1984, S. 2). Den Aussagen über die Beziehung zwischen Lebenserfahrungen und 'Letzt-

(zusammen mit Gmünder) aus 1984 und auf seinem Artikel (zusammen mit Bucher) aus 1987. Andere Veröffentlichungen, die verwendet wurden: Bucher/Reich, 1989; Oser/Gmünder/Fritzsche, 1980; Oser, 1975, 1980, 1988a,b, 1989.

gültigem' liegen Argumentationen zugrunde, anhand derer das Verhältnis zwischen Mensch und 'Letztgültigem' rekonstruiert werden kann. Diese Aussagen werden auf inhaltlicher Ebene, die darin ausgedrückten Argumente auf struktureller Ebene angesiedelt. Die Urteilsstruktur wird an dieser letzten Ebene abgelesen. (An jedem religiösen Urteil werden also Urteilsinhalt und Urteilsstruktur unterschieden.)

Oser nimmt an, daß es qualitativ unterschiedliche Urteilsstrukturen gibt, mit Hilfe derer das Verhältnis zwischen Mensch und 'Letztgültigem' gestaltet wird. Um diese qualitativen Unterschiede zu beschreiben, verwendet Oser den Begriff der 'Diskontinuität'. Mit diesem Begriff wird angegeben, daß die unterschiedlichen kognitiven Strukturen abgeschlossene Ganzheiten sind, eine unterschiedliche Komplexität haben, hierarchisch aufeinander bezogen sind und eine invariante Reihenfolge aufzeigen. Nach Oser gelten diese Merkmale auch für die Entwicklung des religiösen Urteils. Er unterscheidet in der Reihenfolge der religiösen Urteilsstrukturen fünf Phasen, die seiner Meinung nach universelle Gültigkeit haben.

4. Die Entwicklung des religiösen Urteils

Phase 1: Deus ex machina

In dieser Phase nimmt der Mensch an, daß er völlig vom 'Letztgültigen' beherrscht wird. Das Letztgültige wird vorgestellt als aktiv, der Mensch als passiv und reaktiv. Es gibt eine Kondition völliger Heteronomie. Was dem Menschen passiert, wird als Lohn und Strafe von seiten des Letztgültigen verstanden. Das Letztgültige wird gesehen als absolutes Objekt, der Mensch als Subjekt.

Phase 2: Do ut des

Hier ist die Bedingung der völligen Heteronomie aufgehoben. Ein Tauschverhältnis zwischen Mensch und Letztgültigem ist an ihre Stelle getreten. Der Mensch spricht sich selbst eine gewisse Subjektivität zu und nimmt an, daß er das Letztgültige irgendwie beeinflussen kann. Die Beeinflussung ist binnen eines Lohn-Strafe-Schemas auf zweifache Weise denkbar.

Erstens kann die Beeinflussung des Letztgültigen Sanktionen hemmen, begünstigen oder zuvorkommen. Zweitens kann die Beeinflussung mittels einer nachträglichen Interpretation von Glück und Unglück verlaufen. Der Mensch nimmt dann an, genug, respektive zu wenig Aktivität in Hinblick auf das Letztgültige entfaltet zu haben und daß ihn deshalb dieses Glück oder Unglück treffe.

Phase 3: Deismus

In dieser Phase wird die Distanz zwischen Mensch und Letztgültigem als unendlich groß vorgestellt. Der Mensch betrachtet sich als autonom, als selbst verantwortlich für seine Entscheidungen. Dem Letztgültigen wird keine kausale Beeinflussung zugeschrieben, es bekommt einen eher unbestimmten

und abstrakten Charakter. Nur in Grenzsituationen wird das Letztgültige noch in der Welt wahrgenommen.

Phase 4: Apriori und Korrelation

Charakteristisch für diese Phase ist die Vorstellung einer Integration zwischen der Autonomie des Subjekts und der Aktivität des Letztgültigen. Es gibt hier eine neue Beziehung zwischen Subjekt und Letztgültigem. Diese ist allerdings nicht so zu verstehen, daß das Letztgültige direkt in der Geschichte wirksam sei, sondern so, daß menschliche Aktivität auch vermittelte Aktivität des Letztgültigen ist. Die Aktivität des Letztgültigen wird in zwei Momenten gesehen. Das Letztgültige ist Grund des Menschen und der Welt, es ist die Bedingung für menschliches Handeln, und das Letztgültige hat einen Heilsplan, nach dem sich der Mensch in Freiheit richten kann.

Phase 5: Religiöse Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität

Der Mensch nimmt das Letztgültige in der Immanenz wahr und nimmt an, daß jede Freiheit in Abhängigkeit vom Letztgültigen wurzelt. Das Letztgültige wird in gelungener menschlicher Kommunikation, in Nächstenliebe, in unbedingter Hingabe, usw. situiert. Der Mensch nimmt keinen externen Heilsplan an, sondern betrachtet sich selbst für den Heilsplan verantwortlich, von diesem getragen und zugleich bestimmt. Diese letzte Phase wird nicht mehr empirisch vorgefunden, sondern ist aus theologischer Literatur abgeleitet. Oser verweist hierbei auf die Theologien von Schillebeeckx, Peukert und Jüngel (Oser/Bucher, 1987, S.138).

5. Das Religiöse Urteil:

Diskriminationswert und Entwicklungsdynamik.

Die Verbindung von Religionsbegriff und Kontingenzbewältigung hat die Frage laut werden lassen, ob in dieser Weise die Religion nicht zu eng definiert werde.⁵ Religion sei mehr als Kontingenzbewältigung, Religion beziehe sich auch auf Ethos, Mitmenschen und gesellschaftliche Erneuerungen, so Bucher/Reich (1989). Osers (1989) Entgegnung ist, daß er sich aus forschungsethischen und -technischen Gründen auf Kontingenzbewältigung beschränkt habe, daß er aber vermute, daß das sogenannte religiöse Urteil auch für andere religiöse Bereiche Bedeutung habe, z.B. für kultische Handlungen und für die Interpretation religiöser Texte. Kontingenzbewältigung sei nur einer der Anwendungsbereiche des religiösen Urteils, so Oser. Es ist *eine* der Art und Weisen, in denen die Welt religiös erschlossen wird und religiösen Sinn bekommt. Mit anderen Worten, Osers These ist, daß das religiöse Urteil sich nicht auf Kontingenzbewältigung beschränkt, sondern daß auch andere religiöse Attitüden eine Funktion des religiösen Urteils sind. Oser suggeriert hier ein Antezedens-Konsequenz-Modell. An diese Osersche These schließt sich

⁵ Eine andere Kritik lautet, daß die Religion zu breit aufgefaßt werde. Religion sei ja nicht die einzige Art der Kontingenzbewältigung. Cf. auch: Bucher/Reich (1989), Müller (1989), Oser (1989). In diesem Aufsatz wird auf diese Kritik nicht eingegangen.

die erste empirische Frage dieses Aufsatzes an. Ziele und Vorgehensweise sind aber bescheidener als Oser's und rein deskriptiv: Wie hängt das religiöse Urteil mit anderen Aspekten der persönlichen Religiosität zusammen?

Die zweite Frage betrifft die Entwicklung des religiösen Urteils aus der Perspektive der Entwicklungsdynamik. Die Entwicklungsdynamik stellt unter anderem die Frage nach Faktoren, die eine Entwicklung fördern oder hindern (Van Haaften et al, 1986). So kann Einsicht in den tatsächlichen Entwicklungsprozeß des religiösen Urteils entwickelt werden. Eine gewisse Einsicht in die Entwicklung des religiösen Urteils ist bereits vorhanden. Wissensvermittlung, soziale und wirtschaftliche Stellung und verbale Intelligenz haben eine positive Auswirkung auf religiöse Entwicklung (Oser/Gmünder, 1984; Oser, 1988a), und (religions)pädagogische Interventionen wie Diskussion und Information sind wirkungsvoller, wenn Respondenten sich in einem höheren Stadium befinden (Oser, 1989). Das Wissen um die Entwicklung zeigt aber noch viele Lücken auf. So ist es z.B. noch eine offene Frage, ob Kenntnisse über Religion Effekte auf das religiöse Urteil haben (Oser 1989).

Ziel dieses Aufsatzes ist daher auch, einige Lücken hinsichtlich der Entwicklungsdynamik auszufüllen und einige fördernde und hemmende Faktoren zu identifizieren. Die Untersuchungsfrage lautet: Welche dieser Aspekte der persönlichen Religiosität fördern respektive hindern die Entwicklung des religiösen Urteils?

6. Methode

Subjekte

Die Antworten auf die formulierten Fragen basieren auf Untersuchungsdaten, die bei vierzig Lehrern an konfessionellen Grundschulen erhoben wurden.⁶ Einige Merkmale der untersuchten Stichprobe: das Durchschnittsalter liegt bei 40 Jahren, 62% sind männlich und 38% weiblich, 25% der Befragten haben einen protestantischen und 75% einen katholischen Hintergrund.

Instrumente

1. *Das religiöse Urteil* wurde ermittelt unter Zuhilfenahme des von Oser entwickelten „Paul-Dilemmas“ und des daran anschließenden semi-strukturierten Interviews. Im sogenannten Paul-Dilemma wird der Respondent mit einem religiösen Problem konfrontiert und im anschließenden Interview wird gefragt, wie er dieses Problem lösen würde und welche seine Argumente dafür sind.⁷

Neben dem religiösen Urteil wurden einige andere Aspekte der persönlichen Religiosität ermittelt. Dies geschah mittels eines schriftlichen Fragebogens. Ermittelt wurden: Inhalt, Involviertheit und institutionelle Formgebung. Eine

⁶ An konfessionellen Grundschulen in den Niederlanden kann von jeder Lehrkraft erwartet werden, Religionsunterricht zu erteilen. Der Religionsunterricht wird also nicht einem spezialisierten Fachlehrer oder einem religiösen Professional übergeben.

⁷ Für eine ausführliche Beschreibung des Paul-Dilemmas siehe Oser/Gmünder (1984).

solche Einteilung mit dem Ziel einer 'deckenden' Beschreibung der persönlichen Religiosität wird häufig verwendet (cf. De Hart/Felling/Schreuder, 1983; Schreuder, 1989).

2. *Der Inhalt der Religiosität* wurde unter anderem mittels der LAM-Skala untersucht (cf. Hunt 1972 a,b; Greeley, 1972; Van der Lans, 1989, 1990; Zondag et al, 1990). Die LAM-Skala besteht aus drei Subskalen, mit denen, auf der Basis verschiedenartiger Interpretation religiöser Texte, drei Typen von Auffassungen über den Inhalt des christlichen Glaubens unterschieden werden können. Eine buchstäblich akzeptierende Auffassung („L“ = literary): religiöse Texte aus der christlichen Tradition werden als Beschreibungen historischer oder zukünftiger Ereignisse betrachtet. „M“ steht für metaphorische Auffassung: religiöse Sprache wird nicht als eine beschreibende, sondern als eine expressive Sprache betrachtet, in der wichtige existentielle Themen ausgedrückt werden. Schließlich wird eine anti-buchstäbliche („A“), abweisende Auffassung unterschieden: der religiösen Sprache wird zwar die Präntention zuerkannt, beschreibende Sprache zu sein, doch diese Beschreibungen werden für unglaubwürdig gehalten und damit wird der christliche Glaube abgewiesen.

Nebst der Interpretation religiöser Texte wurden die Anschauungen über die traditionelle Glaubenslehre, d.h. inwieweit man an historisch fixierten religiösen Auffassungen festhält, und der Glauben an eine göttliche oder höhere Wirklichkeit untersucht. Dies geschah mittels eigens dazu entwickelter Instrumente (Zondag, 1992, 1993).

3. Für die Art und Weise, wie der Respondent in der Religion involviert ist, wurden sechs Indikatoren verwendet. Das allgemeine *Involviertsein* wurde festgestellt mittels einer Involviertheit-Skala aus dem SOCON-Projekt (Felling/Peters/Schreuder, 1987).⁸ Des weiteren wurden einige spezifische Formen des Involviertsein untersucht, die Derks (1989, 1990) in Nachfolge von Batson (1982) unterschieden hat, nämlich die bezeugende, die stützende und die reflexive religiöse Orientierung. Die bezeugende Orientierung führt zu weitgehenden Verhaltenskonsequenzen: zu jeder Zeit für den Glauben gerade stehen und Konflikten nicht aus dem Wege gehen. Die stützende Orientierung gibt einen Hinweis darauf, wieviel Halt in der Religion erfahren wird, und die reflexive Orientierung ermittelt, in welchem Maße auf die Religion reflektiert wird. (Nach Derks ist die letzte Orientierung eine Bedingung für religiöse Entwicklung.) Die letzten beiden Indikatoren ermitteln, wieviel Information über die Religion gesammelt wird (mittels Kurse, Lesen usw.) und inwiefern die Religion in Begegnungen (mit Verwandten, Freunden und Kollegen) Gesprächsgegenstand ist.

4. Als Indikatoren für die *institutionelle Formgebung* wurden genommen: Kirchlichkeit und der Wunsch, an Übergangsritualen teilzunehmen. Um

⁸ Das SOCON-Projekt ist eine breit angelegte Fragebogenuntersuchung, in der soziale und kulturelle Entwicklungen in den Niederlanden erforscht werden.

Kirchlichkeit zu messen, wurde die Einteilung, die Peters/Felling entworfen haben, genommen (Peters/Felling, 1981; Felling/Peters/Schreuder, 1981). Für die Teilnahme an Übergangsritualen wurde unterschieden zwischen denjenigen, die Wert legen auf Taufe, kirchliche Eheschließung und kirchliche Bestattung, und denen, die an diesen nicht teilnehmen möchten.

7. Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird zunächst die Verteilung der unterschiedlichen religiösen Urteilsstrukturen erörtert. Danach wird auf jene Ergebnisse eingegangen, die sich auf den diskriminierenden Wert des religiösen Urteils beziehen. Zum Schluß des Abschnitts werden die Daten im Hinblick auf die Entwicklung des religiösen Urteils besprochen.

7.1 Religiös urteilen

Die vierzig Respondenten wurden wie folgt eingeteilt: zwölf Respondenten (30%) urteilten gemäß einer Apriori-und-Korrelation-Struktur und achtzehn Respondenten (45%) gemäß einer Deismus-Struktur. Zehn Respondenten (25%) folgen einem Do-ut-des-Muster. Die Urteilsstruktur der Do-ut-des-Respondenten ist bemerkenswert hinsichtlich ihrer Anschauung des Bösen. Die Respondenten sehen Gott als denjenigen, der als Reaktion auf menschliches Verhalten aktiv das Gute bewirkt, womit sie das Do-ut-des-Muster unterschreiben. Sie glauben an einen Gott, der direkt in die menschliche Existenz eingreift, der aber solches nur in 'zivilisierter' Weise tut. Diese Respondenten glauben nicht an einen Gott, der menschliches Versagen mit Strafe vergilt, und insoweit weichen sie vom Do-ut-des-Muster ab.

Diese Respondenten sind außerdem wegen ihres Alters bemerkenswert. Ihr Durchschnittsalter liegt bei 39 Jahren. Man hätte auf der Basis früherer Untersuchungen erwarten dürfen, daß die mit erheblichem Anteil an Do-ut-des-Elementen in der Urteilsstruktur jünger seien. Sowohl Oser/Gmünder (1984) als auch Schweitzer/Bucher (1989) berichten, daß die Respondenten, die gemäß einem Do-ut-des-Muster argumentieren, meist jünger sind als 20 Jahre.⁹ Bei der Besprechung der Entwicklungsdynamik kommen wir auf diesen Befund zurück.

Es konnte kein Zusammenhang zwischen religiösem Urteil und Alter festgestellt werden ($r = .05$, n.s.). Daß in dieser Population die Alterstrendhypothese nicht bestätigt wurde, verwundert nicht. Nach Oser ändert sich die Art des religiösen Urteils bis zum 25. Lebensjahr und bleibt dann stabil (Oser/Gmünder, 1984). In der hier untersuchten Population war lediglich ein Respondent jünger als 25 Jahre. Ein Zusammenhang zwischen Alter und Art des religiösen Urteils konnte in dieser Untersuchungsgruppe daher auch nicht erwartet werden.

⁹ Van den Munckhoff berichtet allerdings ebenfalls von einer größeren Zahl von Personen jünger als 30 Jahre, bei denen eine Do-ut-des-Urteilsstruktur vorgefunden wurde.

7.2 Der diskriminierende Wert des religiösen Urteils

Um den diskriminierenden Wert des religiösen Urteils zu untersuchen, wurden die drei unterschiedenen Gruppen hinsichtlich einiger Aspekte der persönlichen Religiosität untersucht. Wenn Gruppen, deren religiöses Urteil verschieden ist, auch Unterschiede in anderen Aspekten der persönlichen Religiosität aufzeigen, dann ist dies ein Hinweis dafür, daß die Kenntnis über das religiöse Urteil nicht nur etwas über Kontingenzbewältigung sagt, sondern daß sie auch über andere Aspekte der persönlichen Religiosität informiert. Für eine Übersicht der Ergebnisse siehe Tabelle 1.¹⁰

Tabelle 1. Diskriminierende Werte religiöser Urteile. Indizes persönlicher Religiosität gemäß dem religiösen Urteil

	1	2	3	eta	Skalenbreite
INHALT					
buchstäbliche Interpretation	2.8	1.4	1.5	.34*	0-10
metaphorische Interpretation	6.3	6.2	7.9	.32	0-10
anti-buchstäbliche Interpretation	0.7	1.6	0.7	.33	0-10
unterschreiben traditioneller Glaubenslehre	3.5	2.7	2.6	.48*	1-5
Glaube an eine höhere Wirklichkeit	4.5	3.8	4.2	.47*	1-5
INVOLVIERTHEIT					
Saillanz	4.4	3.8	4.1	.46*	1-5
Halt	4.2	3.0	3.1	.55*	1-5
Bezeugen	3.7	2.9	3.0	.33	1-5
Reflexion	3.6	3.3	4.2	.57*	1-5
Informationssammeln	2.0	2.0	2.7	.61*	1-4
Kommunikation	2.5	2.3	2.6	.21	1-4
INSTITUTIONELL					
Kirchlichkeit	3.1	2.7	3.4	.30	1-4
Übergangsritualen	2.0	1.7	1.9	.39*	1-2

*: sign. S.10

1: Do-ut-des, 2: Deismus, 3: Apriori-und-Korrelation

¹⁰ Die Zufallsspanne ist in dieser Analyse auf $\leq .10$ gestellt anstatt auf das übliche $\leq .05$, denn in einer kleinen Stichprobe gibt es eine größere Change für sogenannte 'Beta'-Fehler (Unterschiede zwischen Populationen werden dann zu Unrecht dem Zufall zugeschrieben, siehe Ferguson, 1976). Wenn die Zufallsspanne breiter genommen wird, kann diesem Fehler vorgebeugt werden.

Inhalt

Obgleich im allgemeinen alle Respondenten metaphorische Interpretationen bevorzugen, werden buchstäbliche Interpretationen häufiger von Respondenten der Do-ut-des-Gruppe gegeben, werden metaphorische Interpretationen häufiger gewählt von denen, die gemäß einem Apriori-und-Korrelation-Muster urteilen, und werden anti-buchstäbliche Interpretationen am meisten bei Deismus-Respondenten vorgefunden. Auf die Unterschiede zwischen metaphorischem und anti-buchstäblichem Interpretieren muß unten noch näher eingegangen werden; obwohl sich die Unterschiede gut interpretieren lassen, sind sie bei dem gestellten Kriterium nicht alle signifikant.

Was das Unterschreiben der traditionellen Glaubenslehre (das Festhalten an historisch festgelegten religiösen Interpretationen und Gewohnheiten) betrifft, verläuft die Trennungslinie zwischen den Do-ut-des-Respondenten einerseits und den Deismus- und Apriori-und-Korrelation-Respondenten andererseits. Die Do-ut-des-Respondenten unterschreiben in großer Mehrzahl die traditionelle Glaubenslehre, die Übrigen distanzieren sich von ihr.

Der Glaube an eine höhere Wirklichkeit wird am meisten bezweifelt in der Deismus-Gruppe, am wenigsten in der Do-ut-des-Gruppe, während die Respondenten aus der Apriori-und-Korrelation-Gruppe hier eine Zwischenposition einnehmen.

Diese Befunde lassen sich gut interpretieren. Diejenigen, deren religiöse Urteilsstruktur am wenigsten entwickelt ist, werden am meisten optieren für eine 'naive', also buchstäbliche Interpretation religiöser Texte. Auch ist der Glaube an eine höhere Wirklichkeit ihnen öfters selbstverständlich. Auch das Festhalten an einer traditionellen Glaubenslehre ist mit einer Do-ut-des-Urteilsstruktur gut vereinbar. Denn bei einer Position, die sich durch ein hohes Maß an Heteronomie auszeichnet, paßt es, sich nach vorgegebenen religiösen Formen zu richten und sich nicht auf autonome Urteilsbildung zu verlassen. Der Wunsch nach autonomer Urteilsbildung, der die Deismus-Struktur auszeichnet, äußert sich auch in der Distanz der Deismus-Respondenten von der traditionellen Glaubenslehre, also in Distanz zum heteronomen Element. Der den Deismus auszeichnende Abstand zwischen Mensch und Letztgültigem wird von einer Tendenz zur Marginalisierung der Wichtigkeit einer höheren Wirklichkeit begleitet.

Tendenzen zur Marginalisierung zeigen sich auch in der Art und Weise, wie die Deismus-Respondenten religiöse Texte interpretieren. Sie neigen meistens dazu, anti-buchstäbliche Interpretationen zu unterschreiben, d.h. Interpretationen, die sich von der jüdisch-christlichen Tradition distanzieren.

Wie beim Deismus-Urteil geht das Urteilen gemäß einer Apriori-und-Korrelation-Struktur mit einer Distanzierung von der traditionellen Glaubenslehre einher. Die Apriori-und-Korrelation-Respondenten unterschreiben aber in stärkerem Masse den Glauben an eine höhere Wirklichkeit. Vermutlich hängt dies zusammen mit der für Apriori-und-Korrelation charakteristischen Orien-

tierung auf einen göttlichen Heilsplan. Diese Gruppe von Respondenten bevorzugt am stärksten eine metaphorische Interpretation religiöser Sprache. Eine solche Interpretation bietet ja Möglichkeiten für eine Um- oder Neuinterpretation. Neuinterpretation ist funktionell für das Verwirklichen von Autonomie im religiösen Bereich, in diesem Falle durch Orientierung auf einen Heilsplan hin.

Involviertheit

Zwischen den drei Gruppen gibt es interessante Differenzierungen. Das Engagement derjenigen, die gemäß einer Do-ut-des-Struktur urteilen, äußert sich vor allem in der Bereitschaft zum Bezeugen und in dem Erfahren von Halt. Daß gleichzeitig viel Halt erfahren wird und die Bereitschaft zum Zeugnisgeben groß ist, kann als eine Manifestation des Do-ut-des-Musters gesehen werden. Gegenüber den Aktivitäten 'zugunsten' des Letztgültigen, bei denen eventueller Nachteil einkalkuliert wird, steht der Gewinn an existentiellem Halt und Geborgenheit.

Bei den Deismus-Respondenten fällt auf, daß sie die niedrigsten Werte für alle Engagement-Aspekte erzielen. Mögen die Unterschiede manchmal gering sein, sie sind immer konsistent. Eine starke Trennung zwischen dem Bereich der Menschen und dem Letztgültigen (eines der Merkmale der Deismus-Struktur), geht einher mit abnehmendem Engagement im religiösen Bereich als solchen. Der Befund ist eine Unterstützung für Osers These, daß der Deismus eine Übergansposition zum Atheismus sein kann (Oser/Gmünder, 1984). Diejenigen, die gemäß einer Apriori-und-Korrelation-Struktur urteilen, fallen durch ihre hohen Werte auf den Skalen 'Informations sammeln' und 'Reflexion' auf. Diese Respondenten sind bemüht, über Religion im Bilde zu sein und über sie zu reflektieren. Oser schreibt, daß die Stufen 4 und 5 ausgewiesen werden durch „Vorgriff“, durch das dauernde Abstimmen der Wirklichkeit auf die religiöse Dimension (Oser/Gmünder, 1984). Eine solche Aktivität erfordert dauerhaft Orientierung und Reflexion auf Religion.

Institutionelle Formgebung

Do-ut-des-Respondenten neigen zu einer modalen Kirchenghörigkeit, d.h. sie besuchen öfters den Gottesdienst, ohne sich weiter für andere kirchliche Aktivitäten einzusetzen. Teilnahme an Übergangsriten wird von ihnen sehr geschätzt. Wer einem Deismus-Modell gemäß urteilt, neigt zur Rand-Kirchenghörigkeit; solche Personen betrachten sich wohl noch einer Kirche verbunden, besuchen aber selten Gottesdienste oder sonstige kirchliche Aktivitäten. Auch sind sie am wenigsten an Übergangsritualen interessiert. Die Marginalisierung der Religion bei Deismus-Respondenten, die bereits bei den Inhalt- und den Engagement-Aspekten angetroffen wurde, findet sich auch beim institutionellen Aspekt. Respondenten mit einer Apriori-und-Korrelation-Urteilsstruktur legen viel Wert auf Übergangsritualen und sind kirchlich meist als Kernmitglieder zu klassifizieren. Außer ihrem frequenten Gottesdienstbesuch sind sie auch auf andere Weise kirchlich aktiv. – Obwohl diese

Unterschiede in Kirchlichkeit statistisch nicht signifikant sind, folgen sie also einem gut interpretierbaren Muster.

Auf der Basis der dargestellten Ergebnisse muß die erste Untersuchungsfrage, ob das religiöse Urteil auch andere Aspekte der persönlichen Religiosität unterscheide, positiv beantwortet werden. Die anhand des religiösen Urteils unterschiedenen Gruppen unterscheiden sich auch in anderen Aspekten der Religiosität. Das religiöse Urteil umfaßt daher mehr als nur Kontingenzbewältigung.

7.3 Religiöses Urteilen: Entwicklungsdynamik.

Für eine Antwort auf die Frage nach den Faktoren, die in der Genese des religiösen Urteils eine Rolle spielen, werden die Zusammenhänge zwischen religiösem Urteil und den übrigen Indizien der persönlichen Religiosität nochmals durchgenommen. Dieses Mal anhand der Frage, welches der Indizien *am stärksten* zusammenhängt mit Unterschieden im religiösen Urteil. Ein Indiz, das charakteristisch ist für den Unterschied im religiösen Urteil, kann ein Hinweis sein auf einen Faktor, der die Genese des religiösen Urteils fördert oder hindert. Die Erörterung der Ergebnisse findet statt anhand der Tabelle 2.¹¹

Die Regressionsanalyse ist in zwei Phasen durchgeführt worden. In der ersten Phase wurden alle Variablen analysiert. Es ist dann möglich, daß eine Variable, die einem großen Zusammenhang mit der Art des religiösen Urteils hat, durch eine starke gemeinsame Varianz mit der stärksten prediktiven Variable nicht in der Analyse sichtbar wird. Dies bedeutet ein wichtiger Verlust an Information. Deshalb sind in einer zweiten Phase alle Variablen außer dieser stärksten prediktiven Variable in die Analyse aufgenommen. Eine Variable, die eventuell in der ersten Phase überschattet wurde, erhält so in der zweiten Phase eine Chance, ihren Wert zu zeigen. Berichtet wird sowohl über alle Variablen, die in der ersten Analysephase aufgenommen wurden und die einen signifikanten Beitrag (.05 Kriterium) zur Prediktion des religiösen Urteils lieferten, als auch über die stärkste prediktive Variable aus der zweiten Phase, insofern nicht bereits in der ersten Analysephase aufgenommen. Abwägung der Wichtigkeit der Variablen aus der ersten und zweiten Phase geschah mittels des 'R Square Change'.

Do-ut-des

Das Urteilen gemäß einer Do-ut-des-Struktur hängt stark zusammen mit dem Halt, der in der Religion gefunden wird. Als zweiter Faktor ist eine starke Orientierung auf die traditionelle Glaubenslehre wichtig. Möglicherweise ist das Streben nach Unsicherheitsreduzierung ein geeigneter Zugang zum Ver-

¹¹ Für die entwicklungs-dynamische Frage wurde eine regressions-analytische Methode verwendet („stepwise variant“). Dazu sind dieselben Variablen in Analyse genommen, wie bei der Frage nach dem diskriminierenden Wert des religiösen Urteils. Es wurden sogenannte „dummy-Variablen“ verwendet: eine Art des religiösen Urteils würde jeweils gegen die beiden anderen getestet.

Tabelle 2. Entwicklung des religiösen Urteils. Beiträge der Indikatoren persönlicher Religiosität (r-square-change) zu multiplen Korrelationen des religiösen Urteils.

DO-UT-DES

1. Regressionsanalyse	
1 Halt	.30
2 Unterschreiben traditioneller Glaubenslehre	.10

Gesamt .40

2. Regressionsanalyse (-Halt)	
Unterschreiben traditioneller Glaubenslehre	.23

DEISMUS

1. Regressionsanalyse	
1 Reflexion	.21
2 Halt	.13

Gesamt .34

2. Regressionsanalyse (-Reflektion)	
Glaube an höhere Wirklichkeit	.19

APRIORI-UND-KORRELATION

1. Regressionsanalyse	
1 Informations sammeln	.37
2 Bezeugen	.09
3 Reflexion	.09

Gesamt .55

2. Regressionsanalyse (-Informationssammeln)	
Reflexion	.30

ständnis des Denkens gemäß einem Do-ut-des-Muster. Das Erfahren von Halt und das Unterschreiben der traditionellen Glaubenslehre verweisen beide auf ein Streben nach Unsicherheitsreduzierung. Eine traditionelle Glaubenslehre mit ihrem Nachdruck auf Heteronomie und festliegende religiöse Formen entbindet der Schwierigkeit des Wählens und kann somit Sicherheit und Geborgenheit verschaffen; das Erfahren von Halt bildet dann die wichtigste Motivierung für die Religiosität.

Die bei den Respondenten in dieser Untersuchung vorgefundene spezifische Variante des Do-ut-des-Musters, in der Negativität im Sinne von Strafe und Vergeltung kaum eine Rolle spielt, geht mit diesem sicherheitsvermittelnden Charakter gut einher. Oser weist darauf hin, daß negative Ereignisse, die sich nicht einem Do-ut-des-Muster einfügen lassen – zum Beispiel die Frage nach dem Sinn des Todes eines Kindes –, veranlassen können, daß sich eine

religiöse Urteilsstruktur entwickelt, die diese negativen Momente wohl in sich aufnehmen kann (Oser/Gmünder, 1984). Die betreffenden Respondenten aus der Untersuchung integrieren solche Unsicherheit hervorrufenden Momente nicht in ihr religiöses Urteil. Damit fehlt die Notwendigkeit, eine adäquatere Urteilsstruktur zu entwickeln. Dies erklärt, warum sogar Respondenten mittleren Alters (siehe vorhin 7.1) gemäß einem (angepaßten) Do-ut-des-Muster urteilen.

Deismus

Für das Urteilen gemäß einer Deismus-Struktur ist an erste Stelle das geringe Maß an Reflexion über die Religion charakteristisch. An zweiter Stelle liegt hier ein relativ unbedeutender Glaube an eine höhere Wirklichkeit vor. Es könnte sein, daß eine relativ geringe Bezogenheit auf eine höhere Wirklichkeit zu einer Trennung des religiösen und des säkularen Bereichs führt. Eine Trennung, die andauert, weil wenig reflexive Aktivität stattfindet. Reflexion ist eine kognitive Tätigkeit, die als Folge hat, daß beide Bereiche aufeinander bezogen werden. Schließlich ist der geringe Halt wichtig, der von der Religion erfahren wird. Für eine religiöse Urteilsstruktur, die das Letztgültige auf Abstand hält, die Abhängigkeit von ihm minimalisiert und die Autonomie maximalisiert, kann der von der Religion gebotene Halt nicht aktiv werden. Man verläßt sich nicht auf die Religion.

Apriori-und-Korrelation

Das Sammeln von Information über und somit das Wissen über die Religion ist ein wichtiger Faktor beim Urteilen gemäß einer Apriori-und-Korrelations-Struktur. Dies weist darauf hin, daß eine solche Urteilsstruktur nicht eine selbstverständliche Möglichkeit ist, die man selbst beliebig generieren kann, sondern daß sie in Interaktion mit Aneignung von Kenntnissen entsteht.

Daneben ist Reflexion wichtig. Es hat den Anschein, daß Wissen nur operativ werden kann im religiösen Urteil, wenn es durch Reflexion verarbeitet wird. Sowohl Informationssammlung als Reflexion deuten für das Urteil gemäß einem Apriori-und-Korrelations-Muster auf die Relevanz einer objektiven Einstellung hin. Sie deuten ebenfalls auf die Wichtigkeit des kognitiven Charakters dieses Involviertseins hin.

Eine geringe Bereitschaft zum Zeugnis als Bedingung für das Apriori-und-Korrelations-Urteil weist auf die Relevanz einer relativierenden Einstellung hin. Bezeugen steht auf gespanntem Fuß mit Relativieren. Eine Urteilsstruktur mit einem steten, frei gewählten Streben zu einer Korrelation zwischen religiösem und säkularem Bereich erfordert eine gewisse relativierende Einstellung. Standpunkte müssen revidiert werden können. Wenn diese Möglichkeit nicht vorhanden ist, bekommt das Einbeziehen der religiösen Dimension in die Wirklichkeit den Charakter einer gesetzlichen Herleitung, der aber eher ein Charakteristikum des Do-ut-des-Urteils ist.

Welchen Stellenwert haben die erörterten Ergebnisse für eine Entwicklungsdynamik? Sie weisen auf die Wichtigkeit der Art des Engagements mit der

Religion hin. Theologisch-inhaltliche Aspekte sind weniger wichtig und institutionelle Aspekte sind unbedeutend für die religiöse Entwicklung. Nota bene: das religiöse Urteil unterscheidet zwar auch – wie festgestellt wurde – in institutioneller Hinsicht, aber für die *Entwicklung* des religiösen Urteils ist die institutionelle Formgebung nur von geringfügiger Bedeutung.

Außerdem wird die Entwicklungsdynamik nicht von einem einzigen Element bestimmt, sondern es sind in verschiedenen Phasen der Entwicklungslinie unterschiedliche Aspekte relevant, besonders Engagement-Aspekte. Beim Do-ut-des-Urteil wird das Engagement vor allem vom möglicherweise sicherheitsvermittelnden Moment der Religion bestimmt, für das Deismus-Urteil sowohl wie für das Apriori-und-Korrelationsurteil zeigt sich das Engagement besonders in (der Abwesenheit) der Reflexion auf und im kognitiven Umgang mit der Religion. In dieser Hinsicht gibt es eine interessante Parallele mit der moralischen Entwicklung und der Erziehung. Vergrößerung des Reflexionspotentials wird hier als konditionierender Faktor angesehen (Keller/Reuss, 1986).

8. Schlußfolgerungen

In diesem Beitrag wurden zwei Fragen behandelt. Die erste Frage bezieht sich auf den diskriminierenden Wert des religiösen Urteils. Es wurde gezeigt, daß, wenn das religiöse Urteil bekannt ist, man auch Kenntnisse der persönlichen Religiosität hat. Namentlich Engagement, die Art und Weise wie man religiös ist, hängt stark mit dem religiösen Urteil zusammen. Aber auch über inhaltliche und institutionelle Aspekte erhält man Aufschluß. Das religiöse Urteil ist ein Indiz für die gesamte religiöse Persönlichkeit und stellt nicht nur eine isolierte Komponente der persönlichen Kontingenzbewältigung dar.

Der Unterschied von Struktur und Inhalt

Die gefundenen Zusammenhänge zwischen religiösem Urteil und inhaltlichen Aspekten stellen vor die Frage, inwieweit der von Oser postulierte Unterschied von Struktur und Inhalt beibehalten werden kann. Bedeutet die empirische Validierung des diskriminierenden Werts des religiösen Urteils nicht eine Falsifikation des Inhalt-Struktur-Unterschieds? Wenn die Urteilsstrukturen wirklich inhaltlinvariant wären, wie können sie dann – wie festgestellt – zwischen inhaltlichen Messungen der Religiosität differenzieren?

Oft schon ist der von Oser angenommene Struktur-Inhalt-Unterschied kommentiert worden. Schweitzer (1985) weist darauf hin, daß Oser in seinen Beschreibungen der unterschiedlichen Urteils-Strukturen, trotz des Universalitätsanspruchs, immer wieder an die jüdisch-christliche Tradition anknüpft, namentlich an die paulinische Theologie. Die Beschreibungen der Phasen sind, so meint Schweizer, anders als bei rein logischen Urteilen keineswegs inhaltsneutral. Diesen Standpunkt nimmt auch Zwergel (1989) ein.¹² Obwohl

¹² Für eine weitere Kritik des Unterschieds zwischen Struktur und Inhalt, siehe Seiler/Hoppe-Graff, 1989.

eine solche Kritik von Oser erkannt wird und er sich des problematischen Charakters seiner Operation bewußt ist, strebt er weiterhin eine Strukturbeschreibung an, die frei ist von inhaltlichen Merkmalen (Oser/Gmünder, 1984; Oser, 1988b).

Es bleibt die Frage, ob Oser nicht einen formal-logischen Strukturbegriff zum Ausgangspunkt seiner Strukturdefinition genommen hat. Im formal-logischen Strukturbegriff wird Struktur dem Inhalt gegenüber gestellt und als substanzlos angesehen. Wäre es nicht angemessener gewesen, eine (mehr) inhaltliche Definition als Ausgangspunkt zu nehmen? Struktur könnte dann verstanden werden als der *Typus* der gemeinsamen Gründe beziehungsweise Argumente, der in den Äußerungen enthalten ist (Van Haaften, 1986). Solche Merkmale werden strukturell genannt wegen ihres Verhältnisses zu Äußerungen auf inhaltlichem Niveau, und nicht weil sie einen formal-logischen oder substanzlosen Charakter hätten. Eine solche substantielle Strukturdefinition ermöglicht sinnvolles Reden über strukturelle Aspekte religiöser Urteile. Struktur bezieht sich dann auf eine abstrakte und sehr kondensierte Form des christlichen Theologisierens und nicht auf formal-logische Charakteristiken des religiösen Urteils.

Mit einem substantiellen Strukturbegriff ist es möglich, sowohl den Inhalt-Struktur-Unterschied zu behaupten als auch zu erklären, warum Osers Typologie auf theologisch-inhaltlichem Niveau differenziert. Eine solche Konzeptualisierung von Struktur erweitert das Vermögen der Typologie, um empirische Phänomene zu beschreiben.

Die zweite Frage dieses Aufsatzes galt der Entwicklungsdynamik des religiösen Urteils. Zwei Mechanismen, die die religiöse Entwicklung hindern beziehungsweise stimulieren, wurden identifiziert. Erstens das Streben nach Unsicherheitsreduzierung: dies hindert das Urteilen gemäß einem Deismus- und einem Apriori- und Korrelation-Muster und fördert die Do-ut-des-Struktur. An zweiter Stelle ist Reflexion wichtig. Die Abwesenheit von Reflexion über religiöse Themen unterscheidet Urteile gemäß einem Deismus-Muster von Urteilen gemäß einem Do-ut-des- und Apriori- und Korrelation-Muster. Häufige Reflexion dagegen stimuliert das Urteilen gemäß einer Apriori- und Korrelation-Struktur.

Theologische-psychologische Profile

Oser hat theologische Profile der Kontingenzbewältigung unterschieden. Auf der Basis der in diesem Aufsatz beschriebenen Ergebnisse können mit diesen zusammenhängende psychologische Profile unterschieden werden. Diese Profile beziehen sich auf den Umgang mit Kontingenz aus psychologischer Perspektive. Die Elemente eines solchen psychologischen Profils sind 1. das Streben nach Unsicherheitsreduzierung und 2. Reflexion.

Wenn die theologischen und psychologischen Profile kombiniert werden, gelangen wir zu folgender Umschreibung. Diejenigen, die gemäß einem *Do-ut-des-Muster* urteilen, reflektieren in gewissem Maße auf die Kontingenz,

doch die daraus resultierende Spannung wird sofort reduziert. Eine fertige Antwort, einer als festliegend angefaßten Tradition entnommen, macht diese Reduzierung möglich. Vielleicht kann man sagen, daß die Reflexion innerhalb der Prämissen dieser Tradition stattfindet, sodaß die Antwort sogleich mit der Frage gegeben ist. Reflexion auf Kontingenz findet in konventionellen Begriffen statt. Kontingenz wird so beherrschbar gemacht. Die Konsequenzen dieses Strebens nach Unsicherheitsreduzierung sieht man im Umgang mit dem Bösen illustriert. Das Böse ist bei der in dieser Untersuchungsgruppe vorgefundenen Do-ut-des-Variante nicht im religiösen Urteil integriert. Möglicherweise ist dies so, weil die Fragen über das Böse wie ein Brecheisen in der Urteilsstruktur funktionieren können, was ein Zulassen von Unsicherheit bedeuten könnte. Diejenigen die gemäß einem *Deismus-Muster* urteilen, streben weniger nach Unsicherheitsreduzierung, möglicherweise nicht, weil man Unsicherheit besser ertragen könnte, sondern weil Reflexion auf existentielle Fragen weniger vorkommt, wodurch Unsicherheitsreduzierung für diese Gruppe weniger notwendig ist. Wenn keine Fragen bei existentiellen Themen gestellt werden, ist man in der Lage, der Unsicherheit zuvorzukommen.

Diejenigen, die einer *Apriori-und-Korrelation-Struktur* gemäß urteilen, reflektieren oft über existentielle Fragen und sie halten die dadurch hervorgerufene Spannung aus. Die Spannung wird jedenfalls nicht reduziert, indem man sich automatisch, auf konventionelle Weise den von der Tradition formulierten Antworten fügt. Es ist schon wahrscheinlich, daß man sich beim Suchen einer Antwort an der religiösen Tradition orientiert; darauf könnte die hohe Kirchlichkeit dieser Gruppe ein Hinweis sein. Dieser Umgang mit der Tradition findet aber in post-konventioneller Weise statt, wofür das Abweisen einer festliegenden Glaubenslehre ein Hinweis ist. Die Reflexion findet nicht, wie beim Do-ut-des-Urteilen, in den Begriffen der Tradition statt, sondern vielmehr in argumentativen Begriffen. Der große Kenntnisbestand der Apriori-und-Korrelation-Respondenten ist eine Voraussetzung für eine argumentative Abwägung; man muß über die verschiedenen Möglichkeiten und über die Argumente pro und kontra Bescheid wissen.¹³

Literatur

- Bucher, A./K. Reich (1989), Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen? in: A. Bucher/K. Reich, Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung, Freiburg, 1-34.
- Derks, F. (1989), Means, end and quest revisited: Validation of the support, witnessing and development scales. In: J.A. van Belzen/J.M. van der Lans (Hg.), Proceedings of the fourth symposium on the psychology of religion in Europe, Nijmegen, 17-23.
- Derks, F. (1990), Religieuze attitudetheorieën, Nijmegen.

¹³ Für das Verhältnis von Autonomie, Konventionalität, Post-Konventionalität und Erkenntnis siehe *Snik*, 1990, 256ff.

- Felling, A./J. Peters/O. Schreuder, (1981), Gebroken identiteit. Een studie over christelijk en onchristelijk Nederland. In: Jaarboek Katholiek Documentatie Centrum, Nijmegen, 25-81.
- Felling, A./J. Peters/O. Schreuder (1987), Religion in Dutch Society 85. Documentation of a national survey on religious and secular attitudes in 1985, Amsterdam.
- Ferguson, G.A. (1976), Statistical analysis in psychology and education. Tokyo.
- Fowler, J.W. (1980), Faith and the structuring of meaning. In: Chr. Brusselmans (ed.), Toward moral and religious maturity, Morristown, 51-85.
- Fowler, J.W. (1981), Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning, San Francisco.
- Goldman, R. (1964), Religious thinking from childhood to adolescence, London.
- Greeley, A.M. (1972), Comment on Hunts 'Mythological - symbolic religious commitment: The LAM scale'. Journal for the Scientific Study of Religion, 3, 287-289.
- Haafte, A.W. van/W. Korthals/G.A.M. Widdershoven/J. de Mul/G.L.M. Snik (1986), Ontwikkelingsfilosofie. Een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding, Muiderberg.
- Hart, J. de/A. Felling/J. Peters (1983), Secularisering en geborgenheid. Sociale Wetenschappen, 1, 1-29.
- Hunt, R.A. (1972a), Mythological - symbolic religious commitment. The LAM-scales. Journal for the Scientific Study of Religion, 10, 42-52.
- Hunt, R.A. (1972b), Reply to Greeley. Journal for the Scientific Study of Religion, 11, 290-292.
- Inhelder, B./Piaget, J. (1959), La genese des structures logiques élémentaires. Classifications et seriations, Neuchâtel.
- Keller, M./S. Reuss (1986), Der Prozess moralischer Entscheidungsfindung. Normative und empirische Voraussetzungen einer Teilnahme am moralischen Diskurs, in: F. Oser/R. Fatke/O. Höffe (Hg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M, 124-148.
- Kohlberg, L. (1969), Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialisation, in: D.A. Goslin (ed.), Handbook of socialization theory and research, Chicago, 347-480.
- Lans, J. van der (1989), Research into the interpretation of religious language and cognitive style. A Dutch translation of the LAM-scale. In: J.A. van Belzen/J.M. van der Lans (Eds.) Proceedings of the fourth symposium on the psychology of religion in Europe, Nijmegen, 181-185.
- Lans, J. van der (1990), Interpretation of religious language and cognitive style: A pilotstudy with the LAM-scale. The International Journal for the Psychology of Religion, 1, 107-123.
- Müller, A. (1989), Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Kontingenz, in: A. Bucher/K. Reich. Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung, Freiburg, 35-50.
- Munckhof, M. van den (1988), Osers stadiummodel van religieuzeontwikkeling - een theoretische en empirische verkenning, Nijmegen.
- Oser, F. (1975), Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht, Olten.
- Oser, F. (1980), Stages of religious judgement, in: Chr. Brusselmans (ed.), Toward moral and religious maturity, Morristown, 278-315.
- Oser, F. (1988a), Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh.

- Oser, F. (1988b), *Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewußtseins. Eine Entgegnung auf Kritiken*, in: K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh, 48-88.
- Oser, F. (1989), *Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen? Ein Gespräch mit Fritz Oser*, in: A. Bucher/K. Reich. (Hg.), *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung*, Freiburg, 239-254.
- Oser, F./A. Bucher (1987), *Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm*, in: *Unterrichtswissenschaft*, 2, 132-156.
- Oser, F./P. Gmünder (1984), *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich.
- Oser, F./P. Gmünder/U. Fritsche (1980), *Stufen des religiösen Urteils*. in: *Wege zum Menschen*, 32, 386-398.
- Parsons, M. (1986), *The slopes of Parnassus. A cognitive developmental account of aesthetic respons*, Cambridge.
- Peters, J./A. Felling (1981), *Kerkelijkheid en onkerkelijkheid. Een onjuiste tweedeling*, in: W. Goddijn/G. van Tillo. (Red.), *Hebben de kerken nog toekomst? Commentaar op het onderzoek 'Opnieuw: God in Nederland'*, Baarn, 33-60.
- Ricoeur, P. (1969), *Le conflit des interprétations; essais d'herméneutique*, Paris.
- Schreuder, O. (1989), *Religieuze veranderingen in Nederland*, in: I. Gadourek/J.L. Peschar (Red.), *De open samenleving? Veranderingeop het terrein van geloof, huwelijk, onderwijs en arbeid in Nederland*, Deventer, 13-25.
- Schweitzer, F. (1985), *Religion und Entwicklung. Bemerkungen zur kognitiv-strukturellen Religionspsychologie*, in: *Wege zum Menschen*, 37, 316-325.
- Schweitzer, F./A. Bucher (1989), *Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung*, in: A. Bucher/K. Reich (Hg.), *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung*, Freiburg, 121-148.
- Seiler, Th.B./S. Hoppe-Graff (1989), *Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie*, in: A. Bucher/K. Reich (Hg.), *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung*, Freiburg, 77-102.
- Selman, R. (1976), *Social-cognitive understanding*, in: T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior*, New York, 299-316.
- Selman, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding; developmental and clinical analysis*, New York.
- Snik, G. (1990), *Persoonswording en opvoeding*, Kampen.
- Zondag, H.J. (1992), *Religion in modern society. An analysis of Peter Berger's typology*, in: *Journal of Empirical Theology*, 1992, 2, 63-73.
- Zondag, H.J. (1993), *Een taak met ruimte. Onderwijsgevenden van confessionele basisscholen. Persoonlijke levensbeschouwingen, houding tegenover het godsdienstonderwijs en relatie met rolzenders*, Nijmegen.
- Zondag, H.J./F. Derks/J.M. van der Lans/J.A. Janssen (1989), *Interpretation of religious language as an indication of religious attitude*, in: J.A. van Belzen/J.M. van der Lans (Hg.), *Proceedings of the fourth symposium on the psychology of religion in Europe*, Nijmegen, 361-367.
- Zwergel, H.A. (1989), *Höchste Stufen religiöser Entwicklung: Kritische Rückfragen*, in: A. Bucher/K. Reich (Hg.), *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung*. Freiburg, 51-64.

Bernhard Jendorff

Hochschuldidaktik

*Aus studentischen Beobachtungen unsystematische Anregungen*¹

„Hochschuldidaktik – was soll denn das konkret sein?“, fragten erstaunt von mir angesprochene Studenten.² Sie erleben keine von Hochschullehrern reflektierte und ihnen bewußtgemachte Hochschuldidaktik. Sie finden nur hochschuldidaktische Spurenelemente bei Naturtalenten. Diese aber schulen nicht ihre Fähigkeiten – z.B. in Microteaching-Seminaren das Erzählen und In-Szene-setzen kirchengeschichtlicher Ereignisse oder die Gesprächsführung in einer Seminarveranstaltung, die der Themenzentrierten Interaktionellen Methode R.C. Cohns verpflichtet ist.

Hochschullehrer sind in der Regel Profis ihres Fachs. Didaktisch-methodisch aber dilettantieren sie, wenn sie sich anschicken, Studenten das Fundamentale ihrer Teildisziplin auf den Punkt zu vermitteln und das Not Wendende der Botschaft aufzudecken.

In Berufungsverfahren liegt das Hauptaugenmerk der Kommission auf dem Was. Das Wie wird meist nur von den – bei diesen Abstimmungen nichts bewirkenden – studentischen Stimmen angemahnt. Praktische Theologen sollten deshalb verstärkt auf die Vermittlungskompetenz ihrer zukünftigen Kollegen achten und diese auch einklagen.

Studenten wollen die pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten ihrer akademischen Lehrer durch Bewertungen und Benotungen aufdecken. Ranking-Listen sind aber auch – und das nicht zuletzt – Hilferufe nach Professoren, die mit ihren Schülern zu kommunizieren verstehen.

Im folgenden will ich nur vier Beobachtungen und Anregungen weitergeben, die sich in Gesprächen mit Studenten herauskristallisierten.

1. Unbekannt

ist den Hochschullehrern weitgehend die studentische Ausgangslage: Ein *Abitur* muß kein *Maturus* sein, der wenigstens vage Vorstellungen seines zukünftigen universitären Berufsweges hat. Nicht wenige Studienanfänger sind orientierungslos und bedürfen einer gezielten Betreuung, um nicht nach drei oder vier Semestern das Heer der Studienabbrecher zu vergrößern. – Die akademischen Lehrer setzen 'damals bei uns (1950/60)' gleich mit heute, in einer Massenuniversität, in die ca. 25 und mehr Prozent einer Jahrgangsstufe strömen. Ein Seminar war einst eine 'Pflanzschule der Wissenschaft'. Heute sollte hinweisend über dem Hörsaal 'Großveranstaltung' oder 'Vorlesung'

¹ Die folgenden Ausführungen eröffneten auf dem VI. Symposium der Ständigen AKK-Sektion Didaktik (26.9.1992 in Augsburg) das Gespräch über Hochschuldidaktik, die Thema der weiteren Sektionsarbeit wurde.

² Allein raumsparende Gründe veranlassen mich, im folgenden ausschließlich das *genus masculinum* zu gebrauchen.

stehen. Die schlechte Betreuungsrelation von Hochschullehrern zu Studenten durch Etikettenschwindel weiter zu zementieren, ist falsch.

Studenten haben aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen in der Regel keine Allgemeinbildung – z.B. in Kunst, Musik, Philosophie, Geschichte, im sachgerechten Umgang mit verschiedenen literarischen Gattungen. Die Kinder der einst zukunfts-optimistischen Macher-Väter verfügen über eine Ausbildung. Die mit der Allgemeinen Hochschulreife von der Schule Abgehenden sind vorrangig in ihren beiden Leistungskursen Uni-formiert. Dazu gehört selten oder nie Religion. – Der Generationenhiat wird nicht nur in der Sprache der akademischen Lehrer und ihrer Schüler deutlich, die allein schon auf völlig differente Lebens- und Glaubenserfahrungen in einer immer schneller sich verändernden Mitwelt hinweisen. Latein, das die theologische Wissenschaftssprache nicht unwesentlich bestimmt, wurde in der Schule absolviert. Eine Beheimatung der jungen Leute in der griechisch-römischen Geisteswelt fand nicht statt. – Anspruchsvolle philosophisch-theologische Texte zu referieren, sie zu analysieren, zu kommentieren und sie in einen argumentativen Dialog einzubringen, wurde in den schulischen Grundkursen weitgehend nicht eingeübt. – Aus vielen – von den Studenten nicht allein zu verantwortenden – Gründen fällt es ihnen schwer, eineinhalb Stunden einem wissenschaftlichen Vortrag in einer ungewohnten Fachsprache zuzuhören.

Als Positiva, die narzißtisch orientierte junge Leute der heutigen Collage-Gesellschaft in die Universität mitbringen und in ihrer Sprache artikulieren, sind hervorzuheben: gesellschaftspolitisches Bewußtsein, soziales Engagement, funktionales Denken, ökologische Verantwortung, ökumenische Visionen und nicht zuletzt ein Impetus, ganzheitlich zu lernen. Dies wird in den akademischen Lehrveranstaltungen nicht unbeachtet bleiben dürfen.

Angeregt wird:

Eine Hochschuldidaktik hat das Bedingungsfeld der Studenten, deren religiöse Alltags-Erfahrungen, die altersspezifische Glaubenssituation, die Lebenssituation der jungen Leute – fernab der (Haus-)Kirche – zwischen machbaren Geldpalästen und Versicherungstempeln im „Heiligen Diesseits“ (H. Barz) zu berücksichtigen. Hochschullehrer sollten die Schullehrpläne ihres Fachs studieren, dessen Niveau analysieren, um Brückenbauarbeiten zwischen der Hauptschule der Nation – dem Gymnasium – und der Hochschule leisten zu lernen. Dies von seiten der akademischen Lehrer als „Kindergartenarbeit“ abzutun, ist schülerverachtend. Professoren können sich nicht Studenten nach ihren Vorstellungen backen, sondern müssen mit denen kooperieren, die vor ihnen sitzen. Es ist eine Chance, mit *docendis rudibus* zu arbeiten. Das Entdecken der „echten“ Anknüpfungspunkte bei den Studenten, deren behutsames Einführen in die Fachsprache, das Elementarisieren der theologischen Gegenstände z.B. nach dem Konzept von K.E. Nipkow oder das Umsprechen der zum Heil führenden Botschaft, sind Gewinne für Hochschullehrer. Die *rudes* eröffnen den *doctores* die Möglichkeit, mit den Füßen auf dem Boden

zu bleiben und den Kopf menschlich, kontingenzbewußt zum Himmel zu erheben.

2. Undurchsichtig

ist den Studenten weitgehend, was das in den theologischen Teildisziplinen Angebotene mit dem späteren Beruf zu tun haben soll. Die befragten Studenten plädieren noch nicht für ein universitäres Angebot, das sich ausschließlich an den schulischen Lehrplänen für das Fach Religion orientiert.

Angeregt wird:

Die Hochschule sollte sich nachhaltig ins Bewußtsein rufen, daß sie immer auch eine Lehr-Einrichtung war, die auf den zukünftigen Beruf hin ausbildete. Diese Aufgabe stieg in den letzten Jahren beachtlich an. – Hochschullehrer werden angeregt, die 'Anthropologische Wende der Theologie' konkret zu vollziehen und in ihren Lehrveranstaltungen den Erfahrungsbereich der Studenten und deren zukünftiges Berufsfeld einzubeziehen – zumindest bei den Vorbereitungen mitzubedenken. Das setzt aber akademische Lehrer voraus, die fähig werden, aus ihrem elfenbeinernen Turm herabzusteigen und willens sind, Hingebewegungen zu den Studenten einzutrainieren, die Subjekte ihrer Lernprozesse werden sollen und dies auch wollen. Veränderungen von Kirchenstrukturen beginnen auch in theologischen Lehrveranstaltungen, die Mitglieder des Gottesvolkes anbieten. – „Was soll ich mit ... denn anfangen?“, könnte anfanghaft beantwortet werden, wenn Hochschullehrer ihren Studenten das Elementare, Fundamentale und Exemplarische – mit den Spielarten des Typischen und Repräsentativen – herausstellten.

3. Einschläfernd

ist die weit verbreitete und von den Studenten zumindest als unangenehm empfundene Sermonitis. Veranstaltungen, in denen sich der Professor vorrangig als vorlesender Stoffinformant versteht, demotivieren. Monotoner Redefluß über Gott und die Welt erweckt bei den jungen Leuten den Eindruck, die akademischen Lehrer seien an ihren Schülern und deren Mitdenken und -arbeiten nicht interessiert. Die Studenten meinen sogar, darin „einen Zipfel des Mantels professoraler Omnipotenz“ und „Überheblichkeit“ entdecken zu müssen.

Angeregt wird:

Hochschullehrer sollten eine präzise, Assoziationen und Bilder hervorbringende Sprache eines '*vir bonus dicendi peritus*' (M.P. Cato), die Fragen provoziert, sprechen und eine Menschenfreundlichkeit ausstrahlen, die bei den Studenten Ängste abbaut, sie befreit nachzufragen und ermuntert, kritische Auseinandersetzungen zu artikulieren. Vielleicht sollten Professoren der Theologie noch einmal bei den Rhetoren Cicero und Quintilian oder bei dem Katecheten Augustinus in die Schule gehen, bevor sie ihre *narratio* konzipieren. *Brevitas, perspicuitas, verisimilitudo* sind auch heute noch unabdingbare

Anforderungen an eine *narratio movens et docens*. Für einen mit Überzeugungskraft und Heiterkeit redenden theologischen Lehrer gilt immer der Satz Augustins „*Quidquid narras, ita narra, ut ille cui loqueris audiendo credat, credendo speret, sperando amet.*“ (Augustin, cat. rud. IV, 8,11)

4. Gesucht

werden von Religionslehrerstudenten profilierte Menschen, die als Weg-Glaubende Auskunft geben über ihre Hoffnung, die sie trägt, und Hochschullehrer, die Modelle der Lehr- und Lernfähigkeit sind.

Angeregt wird:

Auch das Lernen in der Universität erfolgt nicht unwesentlich durch personale, authentische, glaubwürdige Angebote der Hochschullehrer. Das *Profiteri* akademischer Lehrer hat sich nicht nur auf die Sache zu beschränken. Professoren sollten auch ihre persönlichen Hoffnungen und Ängste, Schwächen und Stärken in dem gemeinsamen Lehr- und Lernprozeß offen aussagen und den Studenten Partizipationsmöglichkeiten an ihrem Christ-Werden geben. Hörbereite und -fähige Hochschullehrer werden gesucht, die auch Zwischentöne wahrnehmen und studentische Zwölf-tonmusik nicht a priori als kakophon abstempeln. Mehr-hören-wollen und Hindurch-hören-können ist für Lehrer eine interessante Lernaufgabe, an deren Ende eine konzertante Polyphonie steht. – Zu anderen Kollegen und deren Inhalten kontaktverarmte Hochschullehrer sollten sich auf den Weg zu kooperativem – nicht additivem – Team-teaching machen, um sich und den Studenten den wohltuenden Geschmack – *sapientia* – gemeinsamen, dialogisch-argumentativen Theologisierens zu gönnen. Fächerübergreifende Themen sind in Seminarveranstaltungen verstärkt anzubieten, um die Verzahnung der theologischen Disziplinen und ihre Verbindung zu anderen Fächern deutlich werden zu lassen; um verschiedene Sichtweisen unterschiedlicher Fachbereiche gewinnbringend zu verbinden, die *Universitas litterarum* durchsichtig zu machen; um die externe Dialogfähigkeit der Wissenschaften zu fördern. – Die Lehrfähigkeit in Vorlesungen und Seminaren kann sich steigern durch eine – das wird immer wieder von Studenten gefordert – durchsichtige Gliederung und eine vielfältige, anregende Visualisierung des Stoffs, ohne dabei sogleich eine Materialschlacht zu eröffnen.