

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 geschwätzige 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 andern, 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 Restaurierung 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/Paris² 1990, 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 brenzlig 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. Osers 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 strukturalistischer Ansatz, Gütersloh 1988; 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. Mente, 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“³². 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 Überschnitt 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 aufricht 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*, Donaauwörth 1988, 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 unkorumpierbare Transzendenz Erfahrungen 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 für 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 begegnende 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 bestimmt 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 des 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 „Differenzenerfahrung“ 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 zwingen. 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. Heitmeyer* 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. Deßeckers 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.)