

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE

34/1994

---

*Bucher*, Der Weltkatechismus: Eine Herausforderung?

*Rupp*, Gemeindepädagogik – ein etabliertes Paradigma?

*Beuscher*, Zurück zur Fragwürdigkeit!

*Blasberg-Kuhnke*, Kinderleben und Religionsunterricht

*Pithan*, Die Stimmen von Mädchen hören

*Jakobs*, Religionspädagogik aus feministischer Sicht

*Münch-Labacher*, Kirchengeschichtsdidaktik

*Hasberg*, Kirchengeschichte oder ancilla theologiae?

*Groß*, Religionspädagogik und Caritaswissenschaft

*Sauer*, Die Sprachnot der Verkündigung

*Wagner*, Zur Modifikation der Stufe 3 nach Oser/Gmünder

WZ

ZA

4253

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Evangelischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

U 3. Feb. 1995

✓ ZAT

Inhalt	
Vorwort	1
<i>Anton A. Bucher</i> , Der Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik? Religionspädagogik: Eine Herausforderung für den Weltkatechismus?	3
<i>Horst F. Rupp</i> , Gemeindepädagogik – ein inzwischen etabliertes Paradigma der praktischen Theologie?	17
<i>Bernd Beuscher</i> , Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt? Weitere Übungen zur religionspädagogischen Theoriebildung	33
<i>Martina Blasberg-Kuhnke</i> , Kinderleben und Religionsunterricht. Kindliche Lebenswelt und religiöses Lernen in der Grundschule	63
<i>Annebelle Pithan</i> , Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch	77
<i>Monika Jakobs</i> , Religionspädagogik aus feministischer Sicht. Aspekte des schulischen RU aus feministischer Perspektive oder Feministische Theologie und Religionsunterricht	97
<i>Gudrun Münch-Labacher</i> , Kirchengeschichtsdidaktik. Überlegungen zur Aktualisierung der Diskussion	107
<i>Wolfgang Hasberg</i> , Kirchengeschichte oder ancilla theologiae? Kirchengeschichte im Gymnasium in Nordrhein-Westfalen	119
<i>Engelbert Groß</i> , Religionspädagogik im Rahmen von Caritaswissenschaft? Notizen zur Erforschung kirchlicher Kindergartenarbeit in kirchendistanzierter Situation	139
<i>Ralph Sauer</i> , Die Sprachnot der Verkündigung und Wege aus der Krise	151
<i>Hermann-Josef Wagener</i> , Ein Diskussionsbeitrag zur Modifikation der Stufe 3 nach Oser/Gmünder	167

---

### RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

*Herausgeber*: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

*Vorsitzender*: Univ.Prof. Dr. Richard Schlüter, Siegen

*Schriftleiter*: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34128 Kassel, Wegmannstr. 1D

*Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen*: Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement: 30 DM, Einzelheft 18 DM, jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. *Manuskripte* an die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten, Siegen, einreichen. Die Verantwortung für die Drucklegung vorbehalten.

ten. Ko  
© Arbei  
D.

n Schriftleiter.  
Darmstadt.

N12<518514123-021



UB UB TÜBINGEN



## Vorwort

Das vorliegende Heft *Religionspädagogische Beiträge* 34/1994 versammelt Beiträge mit unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven, welche aber dennoch nach formalen oder inhaltlichen Aspekten einander zugeordnet sind. So stehen am Beginn zwei Beiträge aus akademischem Anlaß: *Anton Buchers* Salzburger Antrittsvorlesung und *Horst Rupp*s Frankfurter Habilitationsvortrag. Zwei aktuelle Diskussionsbeiträge schließen sich an, so der von *Bernd Beuscher* als Auseinandersetzung mit der Korrelationsdidaktik aus der Sicht poststrukturale Religionspädagogik und der von *Martina Blasberg-Kuhnke* zum Religionsunterricht in der Grundschule. Mit diesem Beitrag beginnt auch die Reihe von vier Autorinnen, die in diesem Heft veröffentlichen. Sachlich zusammenhängend sind dabei die Beiträge von *Annebelle Pithan* zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in Religionsbüchern und von *Monika Jakobs* zur Religionspädagogik aus feministischer Sicht (ein Ergebnis der Arbeit der ständigen Sektionen der AKK zwischen den Kongressen). *Gudrun Münch-Labacher* leitet mit ihren Überlegungen zur Kirchengeschichtsdidaktik einen weiteren Aspekt ein, gefolgt von der Frage durch *Wolfgang Hasberg* nach der Kirchengeschichte im Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. (Dieser Beitrag, auch in rhs erscheinend, wurde RpB zuerst vorgelegt und wegen des großen Interesses im angesprochenen Bundesland auch in rhs veröffentlicht. Am Prinzip, in RpB nur Erstveröffentlichungen zu bringen, wurde somit festgehalten.) Drei weitere Veröffentlichungen zu nicht minder wichtigen Fragestellungen, aber untereinander nicht verknüpft, weshalb auch am Ende des Heftes, folgen: *Engelbert Groß* beleuchtet den Zusammenhang von Religionspädagogik und Caritaswissenschaft unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, während *Ralph Sauer* die Sprachnot der Verkündigung und Wege aus der Krise aufzeigt. Schließlich folgt ein Diskussionsbeitrag zur Stufentheorie von Oser/Gmünder aus der Feder von *Hermann-Josef Wagener*, der damit einen in RpB schon länger gesponnenen Faden aufnimmt.

\*\*\*

Schließlich noch ein *Hinweis in eigener Sache*: Heft 34/1994 von RpB kann aus persönlichen Gründen leider erst im Januar 1995 ausgeliefert werden. Heft 35/1995, das den Kongreß der AKK 1994 „Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung“ dokumentieren wird, wird dann aber wieder regulär Ende März/Anfang April 1995 ausgeliefert werden. Wegen der Verzögerung sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Manuskripte beim Schriftleiter spätestens Ende September vorgelegen haben.

Kassel, im Dezember 1994

*Herbert A. Zwergel*



ZA 4253

*Anschriften der Autorinnen und Autoren dieses Heftes:*

Dr. Bernd Beuscher, Lintorfer Str. 38, 47055 Duisburg

PD. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke, Kreuzstr. 61, 44139 Dortmund

Univ. Prof. Dr. Anton Bucher (Universität Salzburg), Dürnberg 181,  
A - 5164 Seeham

Univ. Prof. Dr. Engelbert Groß (Universität Eichstätt), Kilina-Leib-Str. 17,  
85072 Eichstätt

Dr. Wolfgang Hasberg, Brambachstr. 39, 51069 Köln

Dr. Monika Jakobs, Gaulgasse 5, 76877 Offenbach a.d. Queich

Gudrun Münch-Labacher, Haldenstr. 7, 72119 Ammerbuch

Annebelle Pithan, Commenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster

Univ. Prof. Dr. Ralph Sauer (Universität Osnabrück-Vechta),  
Oldenburger Str. 10a, 49377 Vechta

Hermann-Josef Wagener, Hollerstr. 3, 35683 Dillenburg

Anton A. Bucher

## Der Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?

### Religionspädagogik: Eine Herausforderung für den Weltkatechismus?

Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät Salzburg  
vom 15.12.1993

Den Katechismus der Katholischen Kirche, auch „Weltkatechismus“ (WK) abgekürzt, als Gegenstand einer Antrittsvorlesung zu wählen: davon ist abgeraten worden. Zum einen wurde argumentiert, dem Weltkatechismus sei ein ähnliches Schicksal wie dem Katholischen Erwachsenenkatechismus beschieden.<sup>1</sup> Eine kurze, von den Medien geschürte Diskussion werde wie ein Strohfeuer alsbald verlöschen. Vor allem aber wurde moniert, es sei aus den bekannten kirchenpolitischen Gründen zu brisant und zu delikant, gerade dieses römische Dokument zu thematisieren.

Aber der Weltkatechismus ist aktuell:

„Katholisches Kursbuch. In Frankreich wurde er zum unerwartetsten Bestseller des Jahres: der neue Katechismus. Mit seinem Verhaltenskodex widerspricht er dem Zeitgeist. Und dennoch scheint er einem Bedürfnis zu entsprechen.“<sup>2</sup>

Die Verkaufszahlen sind hoch, selbst an Bahnhofskiosken und auf den IC- und EC-Zugbegleitern ist er präsent und verspricht: „Woran man sich halten kann“, visuell unterstrichen durch das Bild einer Seilschaft in gähnender Felswand.

Gerade in der heutigen Situation ist es für theologische Fakultäten tödlich, wenn sie sich hinter ihre ehrwürdigen Gemäuer zurückziehen und sich wenig um die Probleme und Fragen kümmern, die Menschen hier und heute beschäftigen. Gemäß dem Zweiten Vatikanischen Konzil obliegt es der Kirche und damit auch den theologischen Fakultäten, „nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Lichte des Evangeliums zu deuten“<sup>3</sup>. Dazu gehört, daß auch in einer als nachchristentümlich bezeichneten Zeit<sup>4</sup> ein Glaubensbuch ein Bestseller wurde, das von vielen mit der Zeit der Gegenreformation, im besten

<sup>1</sup> Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1985; dazu Kasper, W., Einführung in den Katholischen Erwachsenenkatechismus, Düsseldorf 1985. Gegen das auch dort schon favorisierte materialkerygmatische Konzept wandte sich mit gewichtigen pädagogischen und didaktischen Argumenten: Werbick, J., Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KatBl 110 (1985), 459-463.

<sup>2</sup> Bücher-pick 2/1993, 53.

<sup>3</sup> Gaudium et Spes 4.

<sup>4</sup> Gemäß Zulehner, P./Denz, H., Wie Europa lebt und glaubt. Europäische Wertestudie, Düsseldorf 1993, verstehen sich zwar gut 70% der ÖsterreicherInnen als „religiös“ (19), aber bloß 23% seien mit der Kirche eng verbunden (39).

Falle mit dem noch einigermaßen homogenen katholischen Milieu der fünfziger und allenfalls sechziger Jahre in Verbindung gebracht wird.

Darüber hinaus wird man als Religionspädagoge mit dem Katechismus nahezu unvermeidlich assoziiert. Die Bezeichnung „Institut für *Katechetik* und Religionspädagogik“ erinnert viele an langweilige Memorierstunden und schwer verständliche Begriffe, schlimmstenfalls – mit Gottfried Keller – an:

„ein kleines Buch voll hölzerner, blutloser Fragen und Antworten, losgerissen aus dem frischen Leben der biblischen Schriften, nur geeignet, den dürren Verstand bejahrter und verstockter Menschen zu beschäftigen, ... das während der so unendlich scheinenden Jugendjahre in ewigem Wiederkäuen auswendig gelernt und in verständnislosem Dialog hergesagt werden (mußte).“<sup>5</sup>

So oder so werden sich ReligionspädagogInnen mit dem WK auseinandersetzen müssen. Wie dies geschieht, hängt nicht nur von der persönlichen Einstellung zu diesem Glaubensdokument ab, von der theologischen Position und der Haltung gegenüber der Kirche; ebenso entscheidend ist das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Religionspädagogik und ihre sich daraus ergebende Aufgabenbestimmung, die sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert hat.

Das Themenfeld wird in folgenden Schritten durchgegangen:

- Im *ersten* Abschnitt kommt der Katechismus selber zur Sprache, wird seine Entstehungsgeschichte, seine Gliederung skizziert und in der gebotenen Kürze auf seine bisherige Rezeption eingegangen.
- Im *zweiten* Abschnitt ist darzulegen, welches der erklärte religionspädagogische Anspruch dieses Glaubensdokumentes ist.
- Schließlich ist im *dritten* Teil zu prüfen, wie die Religionspädagogik dieses Dokument aufgreift, wenn sie sich
  - a) als klassische Anwendungswissenschaft begreift, oder dann
  - b) als interdisziplinäre „Verbundwissenschaft“.
- Im *vierten* Teil ist ein Fazit zu ziehen und die Frage thesenhaft zu beantworten:
  - Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?
  - Religionspädagogik: Eine Herausforderung für den Weltkatechismus?

## 1. Der Katechismus: Entstehung, Anliegen, Inhalt

„Juvenes Bostoniensis, Leningradiensis et Sancti Jacobi in Chile induti sunt Blue Jeans et audiunt et saltant eandem musicam“, so äußerte sich, an der für den Weltkatechismus folgenschweren Bischofskonferenz im Jahre 1985, Kardinal Bernhard Law aus Boston.<sup>6</sup> In der Tat: Noch in kaum einer Zeit der Menschheitsgeschichte gab es solche Trends zur Uniformierung in der Alltagskultur wie heute – und dies unbeschadet des redundant beschworenen Individualisierungstheorems.<sup>7</sup> Und noch nie stand – und dies gerade gleich-

<sup>5</sup> Keller, G., Der grüne Heinrich. Erste Fassung 1855, (insel taschenbuch) 1978, 130.

<sup>6</sup> Aus Ratzinger, J./Schönborn, Ch., Kleine Hinführung zum Katechismus der Katholischen Kirche, München u.a. 1993, 37.

zeitig – die Weitergabe des christlichen Glaubens dermaßen zur Disposition. „Werden unsere Kinder noch Christen sein?“<sup>8</sup> figuriert als Titel besorgter religionspädagogischer Publikationen. Schon längst ist das kirchlich verfaßte Christentum ein *Belief*-System neben zahlreichen anderen. Der Religionssoziologe Peter Berger hat bereits in den Sechzigerjahren den „Zwang zur Häresie“ beschrieben; religiöse Überzeugungen sind heute nicht mehr zwingend vorgegeben, sie müssen vielmehr individuell gewählt werden.<sup>9</sup>

Wie reagieren in solchen Situationen religiöse Institutionen? Auch darauf gibt die Wissenssoziologie eine Antwort. Religiöse Systeme, wenn sie sich mit vielfältigen alternativen Glaubensinhalten konfrontiert sehen und darüber hinaus Mitglieder- und Plausibilitätsverlust erleiden, werden auf sich selber zurückgeworfen und müssen sich fragen: Worin besteht unser Kern? Was konstituiert unsere Identität? Oder mit Peter Berger: Religiöse Systeme tendieren, wenn sie zu „kognitiven Minderheiten“ zusammenschrumpfen, zu mehr Kohäsion durch Orthodoxie, durch einen gemeinsamen Bestand an Überzeugungen.<sup>10</sup> Dieser Prozeß dürfte auch hinter dem Projekt „Weltkatechismus“ stehen, wengleich in diesem darauf nicht eingegangen wird.<sup>11</sup> Er ist verständlich, ein Projekt wie der WK legitim. Jedes religiöse System hat die grundsätzliche Berechtigung, sich über seine wesentlichen Glaubensinhalte Rechenschaft abzulegen. Ohne einen gewissen Bestand an gemeinsamen Kognitionen und damit auch gemeinsamer Sprache ist kein System lebensfähig, auch nicht die Kirche. Der amerikanische Religionssoziologe Charles Y. Glock betont es:

„Doch etabliert eine jede Religion ein bestimmtes System von Glaubenssätzen, und sie erwartet von ihren Anhängern, daß sie sich zu diesen Glaubenssätzen bekennen ... Alle Religionen erwarten von ihren Anhängern, daß sie über ihren Glauben informiert sind.“<sup>12</sup>

<sup>7</sup> Schulze, G., Die Erlebnisgesellschaft. Eine Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1992, bes. 78, 132.

<sup>8</sup> Hoeren, J./Schmitt, K.H. (Hg.), Werden unsere Kinder noch Christen sein? Für eine menschnahe Weitergabe des Glaubens, Freiburg i.Br. 1990. Die Frage stellt sich umso dringlicher, als die Bereitschaft der jüngeren Generation zu einer dezidiert christlichen Erziehung schwindet: Dazu statistische Angaben bei Zulehner/Denz (Anm. 4), bes. 24: Mehr als 80% der befragten ÖsterreicherInnen gaben an, aus einem „religiösen Elternhaus“ zu stammen, aber nur 23% intendieren eine „religiöse Erziehung“ der eigenen Nachkommenschaft.

<sup>9</sup> Berger, P., Der Zwang zur Häresie, Frankfurt/M. 1970.

<sup>10</sup> Berger, P., Auf den Spuren der Engel, Frankfurt/M. 1981, bes. 14f.

<sup>11</sup> Bezeichnend ist das päpstliche Schreiben „Christi fideles laici“, Rom 1986, insbes. Nr. 34, wo von „Indifferentismus, Säkularismus und Atheismus“ ebenso die Rede ist wie von „Konsumismus“ und „Wohlstand“. Dies insinuiert das Bild einer transzendenzverschlossenen und areligiösen Gesellschaft, wie es von der Religionssoziologie jedoch zurückgewiesen wird: „Der Verlust an Christlichkeit bei schwächerer Kirchenbindung darf nicht verwechselt werden mit einem spurlosen Verschwinden von Religion.“ (Dubach, A., Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich 1989, 62.)

<sup>12</sup> Glock, C., Über die Dimensionen der Religiosität. In: J. Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, Reinbek 1969, 152, 163. Für ebenso wichtig hält er allerdings auch die Dimension der religiösen Erfahrung (experience) sowie

Wenn nun die konkrete Ausarbeitung des Katechismus ins Auge gefaßt wird, sind Minimalkenntnisse über seine Entstehung nützlich.<sup>13</sup> Selbst ein Weltkatechismus untersteht der Geschichtlichkeit, auch wenn diese in den inhaltlichen Ausführungen wenig akzentuiert wird (im thematischen Register, 40 Seiten umfassend, begegnen „Geschichte“, „Geschichtlichkeit“ nicht). Selbst Kardinal Ratzinger räumte ein, der Katechismus sei „nicht einfach überzeitlich und will es auch gar nicht sein“<sup>14</sup>.

Das Projekt eines Weltkatechismus läßt sich bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Diskutiert wurde es auf dem Ersten Vatikanischen Konzil: 492 von 597 anwesenden Konzilsvätern stimmten am 4. Mai 1870 für einen einheitlichen „kleinen Katechismus“. Seine Verwirklichung scheiterte jedoch am abrupten Ende des Konzils. In der Vorbereitungsphase des Zweiten Vatikanischen Konzils hingegen sprach sich eine Mehrheit gegen einen einheitlichen Katechismus aus; die Weltkirche sei in soziokultureller und historischer Sicht zu vielfältig. Beschlossen wurde vielmehr die Einrichtung eines Katechetischen Direktoriums, das Richtlinien für die Erarbeitung nationaler und regionaler Katechismen herausgeben sollte.<sup>15</sup> Dahinter stand die auf dem Konzil vertretene Ekklesiologie, wonach auch in den konkreten Ortskirchen die Weltkirche wesentlich präsent ist.<sup>16</sup>

In den sechziger und siebziger Jahren entstanden eine Reihe von nationalen Katechismen. Der „Holländische Katechismus“ realisierte das Prinzip der Korrelation der Glaubensinhalte mit dem Leben der Menschen hier und heute am überzeugendsten, erhielt aber die massivste Kritik vonseiten der Kirche.<sup>17</sup> Auch in den beiden letzten päpstlichen Schreiben zur Katechese: „Evangelii Nuntiandi“ von Paul VI (1975) sowie „Catechesi Tradendae“ von Johannes Paul II (1979), war von einem Weltkatechismus nicht die Rede. Im zweitgenannten Dokument ist der Trend hin zu einer „systematischen“ und „vollständigen“ Katechese (21) im „Lichte des Lehramtes“ (61) augenfällig. Den Stein ins Rollen gebracht hat die Lyoner-Rede von Kardinal Josef Ratzinger zur Krise der Katechese und ihrer Überwindung.<sup>18</sup> Darin beanstan-

der Praxis und der lebenspraktischen Bedeutsamkeit (consequential dimension).

<sup>13</sup> Ausführlicher: *Ruh, K.*, Der Weltkatechismus. Anspruch und Grenzen, Freiburg i.Br. 1993, 45-57; zur Geschichte der Katechismen allgemein: *Hofinger, J.*, Geschichte des katholischen Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart, Innsbruck/Leipzig 1937; *Paul, E.*, Der Katechismus im Gesamt der Glaubensverkündigung. Zur Entstehung und Entwicklung bis zum „katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands“, in: *ders. u.a. (Hg.)*, Katechismus – Ja? Nein? Wie? Zürich/Köln 1982, 7-29.

<sup>14</sup> *Ratzinger, J.*, Hinführung zum Katechismus der katholischen Kirche, in: *ders./Schönborn* (Anm. 6), 20.

<sup>15</sup> Allgemeines Katechetisches Direktorium. HI. Kongregation für den Klerus, Rom (Hg.), Fulda 1973.

<sup>16</sup> Lumen Gentium 26.

<sup>17</sup> Glaubensverkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des Holländischen Katechismus, Utrecht 1968; dazu *Ruh* (Anm. 13), 38f.

<sup>18</sup> *Ratzinger, J.*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich,

dete er, die Katechese habe nur zu ihrem großen Schaden von den Katechismen Abstand genommen; sie leide generell an einer „Hypertrophie der Methoden“ und an einer dadurch verursachten substantiell-inhaltlichen Entleerung.<sup>19</sup> Religionspädagogen wandten dagegen zu Recht ein, daß sich die Methoden von den Inhalten nicht abstreifen lassen wie ein Hemd vom Oberkörper,<sup>20</sup> daß sie vielmehr – wie in jedem didaktischen Proseminar betont – „interdependent“ sind. Ein Inhalt ändert sich, wenn die Methode seiner Vermittlung eine andere wird. Infolgedessen ist eine „entschiedene Absage an alle sog. 'Methodiker'“ zu erteilen,

„die meinen, daß Unterrichtsinhalte und -ziele durch methodische Entscheidungen nicht berührt würden. Demgegenüber gilt es festzuhalten, daß Methoden keineswegs als ziel- oder inhaltsneutral angesehen werden dürfen.“<sup>21</sup>

Wird einem Kind mit Zwang nahegebracht, daß Gott gütig und gnädig ist – dies gab es in der Geschichte der religiösen Erziehung noch und noch<sup>22</sup> – so ist das anders als dann, wenn „Gott als die Liebe“ in einem Raum der Liebe und Zuneigung zur Sprache kommt, ja gar nicht mehr explizit gesagt werden muß.

Die weiteren Schritte in der Erarbeitung des Weltkatechismus erfolgten Schlag auf Schlag: 1985 erteilte die Bischofssynode den diesbezüglichen Auftrag, zwei Kommissionen wurden eingesetzt, eine Katechismuskommission und eine Redaktionskommission. Bis 1988 entstand ein Vorentwurf, worauf beschlossen wurde, den ursprünglichen Epilog über das Gebet zu einem eigenständigen vierten Teil zu erweitern. 1989 wurde der revidierte Entwurf allen Bischöfen zugesandt, „sub secreto“ und als solcher dafür prädestiniert, in die Medien zu kommen. Die erste öffentliche Diskussion flammte auf. An ihr beteiligte sich auch Herlinde Pissarek Hudelist, die unlängst und zu früh verstorbene Religionspädagogin in Innsbruck: sie beanstandete vor allem die nicht geleistete Inkulturation bzw. Kontextualisierung, desgleichen eine fragwürdige Hermeneutik biblischer Texte.<sup>23</sup> 938 Stellungnahmen gingen ein, wobei 18% den Text für sehr gut befanden, 54% für gut, 6% schließlich für negativ, 3% für inakzeptabel. Dies führte zu einer Reihe von inhaltlichen Änderungen, auf die hier nicht einzugehen ist.

Einsiedeln 1983.

<sup>19</sup> Ebd. 15 f.

<sup>20</sup> Bspw. *Bartholomäus, W.*, Erleben wir eine materialkerygmatische Wende? Theologische Quartalschrift 164 (1984), 243-256.

<sup>21</sup> *Lachmann, R.*, Grundlegung, in: *G. Adam/R. Lachmann (Hg.)*, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 21.

<sup>22</sup> Dazu *Mallet, C.H.*, Untertan Kind – Nachforschungen über Erziehung, Frankfurt/M. u. a. 1990.

<sup>23</sup> *Pissarek-Hudelist, H.*, Ein Katechismus für die Weltkirche? Bemerkungen und Rückfragen zu einem römischen Entwurf, in: Herder-Korrespondenz 44 (1990), 237-242; vgl. dazu die Replik von *Ratzinger, J.*, Ein Katechismus für die Weltkirche? Eine Stellungnahme von Joseph Kardinal Ratzinger, in: Herder Korrespondenz (44) 1990, 341-343.

Der Katechismus präsentiert sich als Zusammensetzung von 2865 durchnummerierten Abschnitten. Auf das der älteren Generation bekannte Frage-Antwort-Schema wurde verzichtet. Vielmehr finden sich viele Zitate (und förmliche Zitatmontagen), sei es aus der Bibel, den Patristikern, den Dekreten des Zweiten Vatikanums, den Verlautbarungen des jetzigen Papstes. Auch für den WK gilt, was Walter Kasper vom Katholischen Erwachsenenkatechismus beanspruchte:

„Der Katechismus sollte – etwas salopp ausgedrückt – den Lesern die Möglichkeit geben, Mutter Kirche im Originalton zu hören.“<sup>24</sup>

Hinsichtlich der Gliederung handelt es sich wahrlich um einen römischen Katechismus, besteht er doch wie der 1566 approbierte Catechismus Romanus aus den vier Teilen: Das Glaubensbekenntnis, die Feier des christlichen Mysteriums, das Leben in Christus, das Christliche Gebet. Es fehlt uns die Zeit, eine zusammenfassende Inhaltsanalyse vorzunehmen.<sup>25</sup> Ausdrücklich sei vermerkt, daß es Passagen von bewundernswertem spirituellen Tiefgang gibt, speziell im vierten Teil, der teilweise in den Luftschutzräumen in Beirut verfaßt wurde. Dazwischen finden sich aber immer wieder spröde Abschnitte, die der Kategorie des Gesetzes und nicht der des Evangeliums zuzuweisen sind (bspw. 1463).

Seit der Auslieferung im Mai 1993 ist der theologische Rezeptionsprozeß in Gang gekommen. Auch dieser kann hier nicht vollumfänglich erörtert werden. Bereits liegen mehrere Monographien und dutzende von Aufsätzen und Rezensionen vor.<sup>26</sup> Regelmäßig wird eingewandt:

- *der Umgang mit der Bibel*. Ein so differenzierter Theologe wie Otto Hermann Pesch schrieb: „Für einen Bibelwissenschaftler ... ist die Lektüre des Katechismus ein Leidensweg.“<sup>27</sup> In der Tat präsentiert er sich so, als ob es historisch-kritische Exegese, in die eine ganze Exegetengeneration ihre Arbeit und ihren guten Willen investiert hat, kaum gegeben hätte. Zustimmung wird Augustinus zitiert:

„Ich würde selbst dem Evangelium keinen Glauben schenken, wenn mich die Autorität der Kirche nicht dazu bewöge.“<sup>28</sup>

<sup>24</sup> Kasper (Anm. 1), 68.

<sup>25</sup> Dazu Schulz, E., Katechismus der Katholischen Kirche (KKK), in: *ders. (Hg.)*, Ein Katechismus für die Welt. Informationen und Anfragen, Düsseldorf 1994, 9-70.

<sup>26</sup> In Auswahl: *Missalla, H.*, Der Katechismus der Katholischen Kirche. Versuch einer Analyse, in: *Bibel und Liturgie* 3/1993, 123-133; *Ruh, U.*, Der Weltkatechismus. Anspruch und Grenzen, Freiburg 1993; *Schönborn, C. von*, Der Weltkatechismus 1992, Interview mit Weihbischof Dr. Christoph Schönborn, in: *Christlich-pädagogische Blätter* 105 (1992), 306-309; *Verweijen, H.J.*, Der Weltkatechismus. Therapie oder Symptom einer kranken Kirche? Düsseldorf 1993; *Schulz, E. (Hg.)*, Ein Katechismus für die Welt. Informationen und Anfragen, Düsseldorf 1994.

<sup>27</sup> *Pesch, O.H.*, Der neue „Weltkatechismus“. Vorstellung und Versuch einer gerechten Würdigung, in: *Bibel und Kirche* 48 (1993), 158; ähnlich *Klauck, H.J.*, Der Katechismus der katholischen Kirche. Rückfragen aus exegetischer Sicht, in: *Schulz (Anm. 26)*, 71-82.

<sup>28</sup> WK 119.

Das ist theologisch falsch, weil sich die Kirche dem Evangelium verdankt und sich immer wieder an diesem zu messen hat.

- *Der Bezug zur Welt wird nicht hergestellt*: Zwar haben die Kommissionen über die Kontextualisierung intensiv nachgedacht, sich aber nicht für ein induktives, sondern ein stärker deduktives Vorgehen entschieden. Dazu bewog, wie Kardinal Ratzinger formulierte,

„daß Analysen der Gegenwart immer etwas Willkürliches an sich haben und allzusehr von dem gewählten Blickpunkt abhängen, daß es außerdem die gemeinsame Weltlage nicht gibt“<sup>29</sup>.

Dem ist zuzustimmen, aber sogleich anzufügen, daß religiöse Erziehung ebenso wie konkrete Seelsorge *immer in ihren jeweiligen konkreten Kontexten erfolgen*. Die ausschließliche Begrenzung auf die Katechismusinhalte führt zu einer „Situationsvergessenheit, wenn nicht ... einem bewußten Ausblenden der erfahrbaren Realität des individuellen und gesellschaftlichen Lebens unserer Zeit“<sup>30</sup>. Hätte Paulus, in Hellas angelangt, die Kontextualität unberücksichtigt gelassen, wäre das Christentum wohl nie über den palästinischen Raum hinausgelangt und ein Weltkatechismus mit der Mitte Jesus Christus nie geschrieben worden.

## 2. Der religionspädagogische Anspruch des Katechismus

Viele ReligionslehrerInnen haben sich – mitunter besorgt – gefragt, ob von ihnen nun erwartet werde, im Unterricht wieder mit Katechismustexten zu arbeiten und diese memorieren zu lassen. Hierzu äußert sich der Katechismus wie folgt:

„Wegen seiner Zielsetzung kann dieser Katechismus nicht selbst jene Anpassungen in der Darlegung und den katechetischen Methoden vornehmen, welche die Unterschiede in den Kulturen, Lebensphasen, im geistlichen Leben, in den gesellschaftlichen und kirchlichen Situationen der Adressaten erfordern.“ (Abschnitt 24).

Gleichwohl ist dann wieder davon die Rede, daß zahlreiche kleingedruckte Zitate „im Hinblick auf eine direkte Verwendung in der Katechese ausgewählt“ worden seien (Nr. 21). Die Intention des Redaktionssekretärs Weibischof Schönborn scheint jedoch stärker dem ersten Zitat zu entsprechen, formulierte er doch in der „Kleinen Hinführung zum Katechismus“, „nicht zuerst die Frage der Weitergabe ... sondern die Katechese der Katecheten ist das Anliegen dieses Buches“<sup>31</sup>. Auch Kardinal Ratzinger:

„Klar war von Anfang an, daß es sich nicht um einen Catechismus minor handeln könne, nicht um einen Leitfaden, der unmittelbar in der pfarrlichen oder schulischen Katechese zu verwenden ist. Für ein gemeinsames Unterrichtsbuch ist das Gefälle der Kulturen zu groß; hier müssen die Weisen der pädagogischen Vermittlung sehr verschieden sein.“<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Ratzinger (Anm. 14), 19.

<sup>30</sup> Langer, W., Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: KatBl 109 (1984), 337.

<sup>31</sup> Ratzinger/Schönborn (Anm. 6), 94.

<sup>32</sup> Ebd., 15.

Was will der WK in religionspädagogischer Hinsicht aber dann? *In erster Linie Orientierungen geben für die Erarbeitung nationaler oder regionaler Glaubensbücher.* Aber wie soll dies konkret vonstatten gehen? In deduktiver Form, verbunden mit einer Straffung der Inhalte? In welchem Maße haben die Verfasser regionaler Glaubensbücher die Möglichkeit und das Recht, den jeweiligen soziokulturellen Gegebenheiten Rechnung zu tragen?

Ein Beispiel: Abschnitt 2207 würdigt die Familie als „Urzelle des gesellschaftlichen Lebens“. Weiter wird sie definiert als „die natürliche Gemeinschaft, in der Mann und Frau zur Hingabe der Liebe und zur Weitergabe des Lebens berufen sind“. Nun zeigt die Familienforschung, daß dieses Idealbild von Familie keine anthropologische Grundkonstante ist, daß darüber hinaus die Institution Familie einer Geschichte unterworfen ist: das im Katechismus geschilderte Ideal der Familie entspricht am ehesten dem Ideal der bürgerlichen Familie, wie es erst in der Neuzeit entstanden ist.<sup>33</sup> Zudem haben es ReligionspädagogInnen heute mehr und mehr mit Kindern aus Ein-Eltern-Familien, aus Stieffamilien etc. zu tun.<sup>34</sup> Wie ist es um die Dignität dieser Formen von Familie bestellt? Ganz zu schweigen von (polygamen) Formen des Zusammenlebens, wie sie in Afrika eine lange Tradition aufweisen?

Wie immer dem sei: Passus 2207 wird, wenn er verlaublich wird, immer in einem konkreten Kontext ausgesprochen. Und es bedeutet einen erheblichen Unterschied, ob in diesem Kontext das Ideal der vollständigen Familie akzeptiert und vorherrschend ist, oder ob sich aus früheren Zeiten beispielsweise Stammesstrukturen erhalten haben. Die religionspädagogische Arbeit muß in Rechnung stellen, daß die Familie „ihrem Wesen nach ... ein soziales Gebilde ist“; im Katechismus hingegen wird sie in naturrechtlicher Perspektive „als ein gleichbleibendes, im Wandel der Zeiten unverändertes Gebilde“ aufgefaßt.<sup>35</sup>

### 3. Das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Religionspädagogik

#### 3.1 Religionspädagogik als *ancilla theologiae*?

Wie Religionspädagogik mit dem WK umgeht, hängt von ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis ab. Wird sie als eine bloße Anwendungswissenschaft aufgefaßt, die die Inhalte des Katechismus *tale quale* übernimmt, führt dies zu einem Religionsunterricht, wie ihn der Verfasser im dritten Schuljahr (1969) erlebte: Der Religionslehrer, ein lebenswürdiger Kaplan, gut 60 Jahre alt, diktierte die Fragen, die wir Schüler mit Tinte ins Heft zu

<sup>33</sup> Ariès, P., *Geschichte der Kindheit*, München 1975; Sieder, R., *Sozialgeschichte der Familie*, Frankfurt/M. 1987; Mitterauer, M./Sieder, R., *Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie*, München, 41991.

<sup>34</sup> Burkart, G./Kohli, M., *Liebe, Ehe, Elternschaft. Die Zukunft der Familie*, München 1992; Hettlage, R., *Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch*, München 1992.

<sup>35</sup> Mitterauer/Sieder (Anm. 33), 22, 21.

schreiben hatten; anschließend diktierte er die Antworten, die wir mit bunten Filzschreibern übernahmen. Zu Stundenbeginn wurde jeweils abgefragt: wer richtig memorierte, erhielt ein Bildchen etwa des Sankt Wendelin oder des Sarner Jesus-Kindes. Von diesem Unterricht vor allem geblieben sind die Geschichten, die er aus seinem Leben erzählte – prägend bis auf den heutigen Tag. Aber die standen nicht im Kanisi.

Diese Art, Religion zu unterrichten, weist eine lange Tradition auf. Sie reicht bis in Reformation und Gegenreformation zurück. Es wäre nicht recht, dies von heutigen religionspädagogischen oder lernpsychologischen Erkenntnissen her zu belächeln oder zu verurteilen; wir alle sind die Kinder unserer Zeit. Auch in der Vergangenheit wurde wiederholt entschiedene Kritik an der Memoriermethode geübt, nicht nur von Jean Jacques Rousseau, der im „Emile“ formulierte: „Wenn ich ein Kind verdummen wollte, so würde ich es zwingen, mir zu erklären, was es sagt, wenn es den Katechismus aufsagt“<sup>36</sup>, sondern selbst von einem so frommen Pfarrer wie Albert Bitzium, bekannter als „Jeremias Gotthelf“:

„So bekamen die Kinder eine Menge Formeln in die Köpfe, aber keine richtigen Vorstellungen ... und ihre Herzen wurden nicht erwärmt.“<sup>37</sup>

Hinter der eben geschilderten Praxis religiösen Unterrichts stehen selbst dann didaktische und lernpsychologische Annahmen, wenn sie nicht weiter expliziert werden. In *didaktischer* Hinsicht ist diese Vorgehensweise normativ-deduktiv.<sup>38</sup> Es wird unterstellt, daß die systematischen Disziplinen der Theologie die richtigen Inhalte festlegen, und daß dann die Katechese diese in eine mehr oder weniger den Adressaten angepaßte Diktion zu bringen und schließlich an die Kinder weiterzugeben habe. Lee Shulman, international renommierter Erziehungswissenschaftler an der Stanford University, hat diese Form von Didaktik mit der Metapher des Postboten verdeutlicht. Religionspädagogik, als *ancilla theologiae*, könnte man in der Tat mit einem Postboten vergleichen, der die Pakete holt und sie an die Adressaten zu bringen versucht. Auf dieser Form religiösen Lehrens beharrte die Bischofskonferenz in Fulda im Jahre 1924; es sei – wurde in der kritischen Auseinandersetzung mit dem damals aktuellen Arbeitsschulgedanken festgehalten<sup>39</sup> – „Aufgabe des Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen, nicht Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten“<sup>40</sup>. Auch Josef Kardinal Ratzinger favorisiert dieses Anwendungskonzept der Religionspädagogik, wenn er der praktischen Theologie zum Vorwurf macht, sich nicht mehr „als Weiterführung und Konkretisierung der Dogmatik“ zu verstehen.<sup>41</sup>

<sup>36</sup> Rousseau, J.J., Emile oder Über die die Erziehung, Paderborn u.a. 1981, 267.

<sup>37</sup> Gotthelf, J., Der Bauernspiegel, Zürich, Ex libris, o.J. 149.

<sup>38</sup> Dazu: Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1980, 18-27.

<sup>39</sup> Kerschensteiner, G., Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 2: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, hg. von G. Wehle, Paderborn 1968.

<sup>40</sup> Aus: Jungmann, J., Katechetik, Freiburg i.Br. 1953, 140.

<sup>41</sup> Ratzinger (Anm. 18), 16.

Wer der Religionspädagogik die Aufgabe zuschreibt, die aus den theologischen Disziplinen deduzierten Inhalte weiterzuvermitteln, muß davon ausgehen, daß dies auch möglich ist. Aber ist dies der Fall? Als eine Aufgabe der Religionspädagogik könnte auch bestimmt werden: Sie hat wissenschaftlich zu untersuchen, ob beispielsweise die von den Vertretern der systematischen Theologie vorgeschlagenen oder vorgeschriebenen Konzepte religiösen Lernens tauglich sind. Dies führt zu einer beträchtlichen Erweiterung ihres Aufgabenbereiches und zu einem grundlegend gewandelten wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis.

### 3.2 Religionspädagogik als eigenständige Verbunddisziplin

Hildegard Hetzer, eine Nestorin der Entwicklungspsychologie, berichtet, wie in Wien ein Kind der ersten Volksschulklasse, nachdem die Suppenschüssel mit der Schöpfkelle aufgetragen war, auf diese hindeutend, sagte:

„Ach, von dem hat sie heute gesprochen.“ Auf einige an sie gerichtete Fragen teilt Trude mit, daß die Lehrerin vom lieben Gott gesprochen habe. „Der ist ein Schöpfer.“<sup>42</sup>

Worin besteht nun die Aufgabe der Religionspädagogik? Das Mädchen unverzüglich zu korrigieren? Ihm beizubringen, daß „Schöpfer“ anders gemeint ist? Offensichtlich hat dies die Religionslehrerin bereits versucht – mit dem Effekt, daß das Kind zu einer durchaus eigenständigen Vorstellung gelangte. Religionspädagogik hat *auch* zu beschreiben, wie religiöse Bildungsprozesse ablaufen und zu welchen Ergebnissen sie führen. Infolgedessen ist sie eine eminent empirische Disziplin. Darüber hinaus sollte sie die beschriebenen Prozesse theoretisch plausibel erklären. Beim Beispiel der „Schöpfer“-Vorstellung der Siebenjährigen ist an die allgemeine kognitive Entwicklung zu erinnern, an das von Piaget beschriebene Stadium der konkreten Intelligenz<sup>43</sup> ebenso wie an die entwicklungspsychologischen Forschungen im Bereich des Metaphernverstehens.<sup>44</sup>

Gelegentlich wird eingewandt, Kindern könne man – wenn nicht Katechismussätze – dann aber doch biblische Geschichten vermitteln. Auch hier müßte Religionspädagogik im Sinne einer auch analytisch-empirischen Disziplin prüfen, ob diese Annahme zutreffend ist oder nicht. Personen unterschiedlichen Alters wurden in einer empirischen Rezeptionsstudie unter anderem zu

<sup>42</sup> Hetzer, H., Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, in: EvErz 23 (1971), 143.

<sup>43</sup> Piaget, J., Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt/M. 1974, bes. 183-202.

<sup>44</sup> Vgl. den Überblick bei: Bucher, A.A., Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Sankt Ottilien, 1990, 273-276; vgl. auch Grimm, H., Sprachentwicklung: Voraussetzung, Phasen und theoretische Interpretationen, in: R. Oerter/L. Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, München, 1987, 578-636, bes. 631. „Durch die mangelnde Fähigkeit zum reversiblen Denken ist dem Kind die Konventionalität der Zeichen noch nicht voll bewußt und es bringt deshalb auch noch kein Verständnis für metaphorische Redeweisen auf.“

ihrer Interpretation der Parabel von den anvertrauten Talenten befragt (Mt 25, 14-30). Dabei zeigte sich:<sup>45</sup>

- Die jüngsten Kinder legten sie dahingehend aus, man dürfe doch nicht so fest schimpfen wie dieser Mann.
- Schulkinder hingegen meinten: Wir müssen etwas leisten, etwas schaffen, dann erhalten wir Lohn.
- Und Jugendliche schließlich interpretierten die Parabel zumal im Sinne von Selbstverwirklichung, von Selbstengagement, wie es der dritte Knecht nicht geleistet habe.

Die befragten Personen legten dieses gleiche Gleichnis sehr ungleich aus, entsprechend jedoch der Denk- und Urteilsstrukturen, die sie bisher herausgebildet haben:

- Jüngere Kinder sind existenziell darauf angewiesen, vor dermaßen harten Sanktionen, wie am dritten Knecht vollzogen, verschont zu bleiben.
- Schulkinder definieren ihre Identität – wie von Erik Erikson gezeigt – oftmals damit, was sie schön zu leisten vermögen (bspw. Fußball spielen).<sup>46</sup>
- Und daß in der Jugendzeit die Suche nach der eigenen Identität eine der zentralen Entwicklungsaufgaben ist, ist ein Gemeinplatz der meisten Jugendpsychologien.

Alle Beispiele lassen sich auf eine Erkenntnis zurückführen, die bei Thomas von Aquin in „De Veritate“<sup>47</sup> nachzulesen ist. „Quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur.“ In einer jüngeren Monographie zur Erkenntnistheorie des Aquinaten legt Arrobaye dar, daß der erkenntnistheoretische Ansatz des Thomas von Aquin in vielem dem erkenntnistheoretischen Ansatz etwa eines Jean Piaget entspreche.<sup>48</sup> Und genau auf diesen berufen sich zahlreiche Pädagogische Psychologen, aber auch Religionspädagogen der Gegenwart.<sup>49</sup>

Wie geschieht nun religiöses Lernen? Nicht so, daß Inhalte, seien es Sätze aus dem Katechismus oder der Bibel, im kognitiven System eines Kindes oder

<sup>45</sup> *Bucher, A.A.*, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990. Diese Untersuchung kann exemplarisch sein für eine eigentliche Bibelpsychologie, die darauf verzichtet, Psychologismen unterschiedlichster Provenienz in biblische Figuren hineinzulegen, sondern mit den Methoden der Psychologie untersucht, wie Menschen hier und heute Bibeltexte rekonstruieren: Dazu *Bucher, A.A.*, Bibel-Psychologie. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten, Stuttgart 1992.

<sup>46</sup> *Erikson, E.*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1973, 98-106; vgl. auch *Damon, W.*, Die soziale Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1989, bes. 439.

<sup>47</sup> 12, 6, ad 4.

<sup>48</sup> *Arrobaye, E.*, Das reflexive Subjekt. Zur Erkenntnistheorie des Thomas von Aquin, Frankfurt/M. 1988, 24, 69f.

<sup>49</sup> Bspw. *Steiner, G.*, Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag, Bern 1991, bes. 254; *Aebli, H.*, Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart 1983; *ders.*, Denken: Das Ordnen des Tuns, Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980, bes. 184f.

Jugendlichen einfach abgebildet würden oder werden könnten. Vielmehr muß das Subjekt solche Inhalte, damit sie bedeutsam werden, *aktiv* assimilieren, sie sich gleichsam einverleiben. Dadurch werden die Erkenntnisstrukturen auch wieder verändert, d.h. akkommodiert. In diesem Sinne schreibt der Münchner Pädagoge Otto Speck:

„Das Kind macht sein autonomes Selbst geltend, seine Eigeninteressen, seine eigene Sicht der Dinge. So gesehen ist Erziehung Angebot. Kinder *werden* (passiv!) nicht erzogen, *werden* nicht gefördert, *werden* nicht behandelt, *werden* nicht therapiert, sondern gehen aus dem Prozeß der Erziehung gemäß dem *eigenen* Ansatz, der ontogenetischen *Eigengesetzlichkeit* mit einem bestimmten *eigenen* Resultat hervor.“<sup>50</sup>

Von daher ergibt sich gerade für die religionspädagogische Ausbildung das dringende Anliegen nach Empathie, nach der immer wieder zu leistenden Aufgabe, religiöse Phänomene *auch* mit den Augen von Kindern und Jugendlichen verstehend nachzuvollziehen.<sup>51</sup> Ebenso konstitutiv ist es, die Perspektive der PraktikerInnen einzubeziehen, beispielsweise der ReligionslehrerInnen, die nur zu oft auch Stunden wie die folgende zu überstehen haben:

„Lehrer betritt das Klassenzimmer → Reaktion der Schüler ist starkes Gelächter. Es wird Karten gespielt, gerauft und noch einige andere unanständige Sachen werden gemacht. Der Religionslehrer hat eigentlich fast keine Chance, ein richtiges Gespräch mit den Schülern aufzubauen.“<sup>52</sup>

Ein weiteres: Aus der Lernpsychologie Piagets ebenso wie der von Jerome Bruner wissen wir, wie entscheidend das konkrete Handeln für jegliches Lernen ist, das religiöse eingeschlossen.<sup>53</sup> Schon John Dewey, dessen religionspädagogische Entdeckung noch weitgehend aussteht, prägte zu Beginn dieses Jahrhunderts die Formel: „learning by doing“<sup>54</sup>. Mit bloßer Inhaltsvermittlung allein geschieht keine wirkliche religiöse Bildung. Eine solche erfolgt aber dann und dort, *wo Kinder religiös handeln*.<sup>55</sup> Es ist unzureichend, Kinder beispielsweise Texte über die Ehrfurcht lernen zu lassen; entscheidend ist vielmehr, daß Situationen geschaffen werden, in denen Kinder – mit Kopf, Hand und Herz – ehrfürchtig handeln können. Es ist unzureichend, Kindern Theorien des Gebetes vermitteln zu wollen, ohne daß sie selber die Erfahrung des Betens gemacht und beispielsweise Eltern erlebt haben, die dies tun – was Kinder nachhaltig beeindruckt kann.<sup>56</sup> In gleicher Weise ist es unzureichend,

<sup>50</sup> Speck, O., Chaos und Autonomie in der Erziehung, München/Basel 1991, 112.

<sup>51</sup> Dazu Gardner, H., Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart 1993, bes. 32.

<sup>52</sup> So eine siebzehnjährige Berufsschülerin aus Linz. Das Institut für Religionspädagogik der Universität Salzburg führt momentan eine österreichweite Befragung zum Religionsunterricht durch; daraus auch das Beispiel.

<sup>53</sup> Piaget, Theorien und Methoden der modernen Erziehung; Bruner, J., Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970.

<sup>54</sup> Dewey, J., Psychologische Grundfragen der Erziehung, Basel/München 1974.

<sup>55</sup> Dies auch eine der Grundthesen des reichhaltigen religionspädagogischen Werkes von Fritz Oser: zuletzt: Die Entstehung Gottes im Kinde, Zürich 1992.

<sup>56</sup> Stachel, G., Gebet – Meditation – Schweigen. Schritte der Spiritualität, Freiburg i.Br. 1989, 36.

die Kinder lernen zu lassen, daß Gott die Liebe ist. Dies muß vielmehr und konkret erlebt und erfahren werden.

Es versteht sich von selbst, daß Religionspädagogik, als eine Theorie religiöser Bildung<sup>57</sup> dabei konstitutiv auf die Humanwissenschaften Bezug nimmt, speziell die Entwicklungspsychologie, die Pädagogische Psychologie, die diversen Lernpsychologien, aber auch die Soziologie und die Gesellschaftswissenschaften, weil religiöse Bildung – wenn überhaupt – dann immer in ihren jeweiligen Kontexten geschieht. Religionspädagogik in diesem Sinne erweist sich – wie Rothbucher bereits 1975 darlegte – als eine „Verbundwissenschaft“<sup>58</sup> als eine Integrationsdisziplin, deren Formalobjekt die religiöse Bildung ist. Es ist eine Disziplin, die von sich aus nach vielen Seiten Brücken zu schlagen hat, und keineswegs eine bloße *ancilla theologiae*.<sup>59</sup>

#### 4. Fazit

Der Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik – Religionspädagogik: eine Herausforderung für den Weltkatechismus? Beides ist der Fall. Herausgefordert ist die Religionspädagogik vor allem in der Hinsicht, daß sie die Frage nach den Inhalten, nach so etwas wie einer christlichen Identität, gerade in der heutigen Zeit elementar stellen muß. Auch nach Wolfgang Klafki, in seinen neuen Studien zur Bildungstheorie, gewinnt das Subjekt „... Freiheit des Denkens und Handelns ... nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kultur-tätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist“<sup>60</sup>. Das heißt für religiöse Erziehung und Bildung auch in unserer Zeit: Ohne eine bestimmte Inhaltlichkeit ist sie nicht möglich; aber auch nicht ohne Tradierung im guten Sinne des Wortes, wie sie wesentlich von der Kirche geleistet worden ist.

Aber gerade für die Kindheit ist zu beachten, was kein geringerer Theologe als Karl Rahner in einem für die Religionspädagogik bedeutsamen Aufsatz mit dem Titel „Glaube und Altersstufen“ formuliert hatte:

„Es ist eindeutig zu fragen, ob ein Katechismus, der – wenn auch noch so 'kindlich' in der Diktion – letztlich immer noch eine Kurzfassung der Dogmatik für Erwachsene darstellt, die geeignete Grundlage für eine religiöse Initiation des Kindes ist. Wo steht

<sup>57</sup> Umfassend: *Nipkow, K.E.*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990. Die Aufwertung des Bildungsbegriffs in der allgemeinen Pädagogik müßte diese veranlassen, sich stärker auf ihre genuin religiösen Wurzeln zu besinnen. Dazu *Oelkers, J.*, Religion: Herausforderung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), 185-192; *ders.*, Ist säkulare Pädagogik möglich, in: *EvErz* 42 (1990), 23-31.

<sup>58</sup> *Rothbucher, H.*, Die Bedeutung der Modellbildung für die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft, in: *A. Stock (Hg.)*, Religionspädagogik als Wissenschaft, Zürich u.a. 1975, 73-77.

<sup>59</sup> *Kollmann, R.*, Brückenfunktionen der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung, in: *Religionspädagogische Beiträge* 33/1994, 3-27.

<sup>60</sup> *Klafki, W.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2., erw. Auflage, Weinheim 1991, 12.

geschrieben, daß jede, auch die früheste Altersstufe explizit mit dem Ganzen der Glaubenslehre in allen ihren Einzelheiten konfrontiert werden müsse? Die Auswahl der religiösen Inhalte müßte viel radikaler geschehen.“<sup>61</sup>

So ist denn Religionspädagogik auch eine Herausforderung an den Weltkatechismus: Es gehört zu ihrem Basiswissen, daß eine Hermeneutik der Vermittlung unzureichend ist, daß sie ergänzt werden muß mit einer Hermeneutik der Aneignung. Dies alles leistet der Katechismus nicht und will er nicht leisten. Aber wenn wesentliche seiner Inhalte lebendig werden sollen, ist die Hermeneutik der Aneignung unumgänglich. Zudem zeigt die Religionspädagogik als eine eigenständige Disziplin der Praktischen Theologie, daß es problematisch ist, auf eine Kontextualisierung zu verzichten. Wenn der Katechismus vernommen wird, dann geschieht das unvermeidlicherweise in den jeweiligen Kontexten, die auf die Inhalte eines Katechismus zurückwirken, von den unterschiedlichen biographischen und erkenntnismäßigen Voraussetzungen, die die Religionspädagogik wesentlich bedenken muß, ganz zu schweigen.

Aber sowohl der Weltkatechismus als auch die religiöse Erziehung unterstehen einem Größeren und Wichtigeren, nämlich der Liebe. „Die ganze Belehrung und Unterweisung muß auf die Liebe ausgerichtet sein, die kein Ende hat.“ So formulierten die Verfasser des 1566 approbierten Catechismus Romanus, so endet der Prolog des Katechismus (Nr. 24), und so endet nun auch diese Vorlesung, die ein bescheidener Versuch war, sich mit schwierigen und konträren Fragen auf eine bemüht differenzierte Weise auseinanderzusetzen. „Stückwerk ist unser Erkennen“, schrieb Paulus im Hohelied der Liebe – das dürfen nicht nur TheologInnen, sondern AkademikerInnen generell nicht vergessen.

<sup>61</sup> In: *Lehmann, K./Raffelt, A. (Hg.), Karl Rahner: Praxis des Glaubens. Geistliches Lesebuch*, Freiburg i.Br. 1983, 193. Zur Elementarisierung in der Religionspädagogik: *Lämmermann, G., Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 6 (1989), 79-91.

Horst F. Rupp

## Gemeindepädagogik – ein inzwischen etabliertes Paradigma der praktischen Theologie?<sup>1</sup>

### 1. Vorüberlegungen

Ich will meine Ausführungen mit einer in mancher Hinsicht sicherlich aussagekräftigen und natürlich auch schon gewisse Schlaglichter auf meine Themenfrage werfenden Beobachtung beginnen: Sieht man sich in einschlägigen neueren Lexika, Handbüchern oder in neueren Gesamtdarstellungen der praktischen Theologie, die *nicht* von Religionspädagogen verfaßt wurden, um, so stellt man fest, daß der Terminus „Gemeindepädagogik“ und der mit ihm aufgeworfene Sachverhalt eine recht stiefmütterliche Behandlung erfährt. So gibt es etwa im entsprechenden Band der „TRE“ keinen Artikel „Gemeindepädagogik“ – anders jedoch beispielsweise im neuen „Evangelischen Kirchenlexikon“, in dessen zweitem Band Elsbe Goßmann und Hans Bernhard Kaufmann den Artikel „Gemeindepädagogik“<sup>2</sup> verantworten. Exemplarisch wiederum für ein gänzliches Nichtbeachten des Begriffes Gemeindepädagogik in einer neueren Gesamtdarstellung der praktischen Theologie sei als Beleg verwiesen auf den 1986 erschienenen „Grundriß der Praktischen Theologie“ des Tübinger Theologen Dietrich Rössler<sup>3</sup>. In diesem fast 600 Seiten dicken Standardwerk, das eine umfassende Darstellung sämtlicher Theorie- und Handlungsfelder der praktischen Theologie intendiert, taucht der Begriff „Gemeindepädagogik“ auch nicht ein einziges Mal auf.

Dies mag sicherlich erstaunen, nachdem in einschlägigen Kreisen, die sich selbst durchaus als Bestandteil der praktisch-theologischen Wissenschaft verstehen, seit nunmehr gut zwei Jahrzehnten intensiv über diesen Begriff und die mit ihm gemeinte Sache gesprochen und auch publiziert wird.

Natürlich erhebt sich hier die Frage nach der oder den Ursachen für ein derartiges Phänomen. Ich frage also: Wie kommt es zustande, daß auf der einen Seite in Kreisen der Religionspädagogen diese Sache und dieser Terminus recht „heiß“ verhandelt werden und auf der anderen Seite im Bereich der religionspädagogisch vielleicht nicht sonderlich interessierten übrigen praktischen Theologie diese Angelegenheit geradezu ein Nicht-Thema, um nicht zu sagen: ein Un-Thema, zu sein scheint. Es ist zu fragen: Hat man die Gemeindepädagogik hier vielleicht noch gar nicht zur Kenntnis genommen oder hält man sie etwa nicht für theoriefähig, weil vielleicht zu nah und zu

<sup>1</sup> Überarbeitete und um die Anmerkungen ergänzte Fassung des am 7. Juli 1993 gehaltenen „Wissenschaftlichen Vortrags“ im Rahmen meines Habilitationsverfahrens am Fachbereich Evangelische Theologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

<sup>2</sup> Evangelisches Kirchenlexikon, Band 2, hg. von E. Fahlbusch u.a., Göttingen 1986, Sp. 73-77.

<sup>3</sup> D. Rössler: Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York 1986.

ausschließlich an der Praxis angesiedelt?! Oder gibt es noch andere Gründe für diese Erscheinung?

Um mögliche und auch fundierte Antwortansätze auf die aufgeworfene Frage zu formulieren, scheint es mir erstens nötig zu sein, einige Schlaglichter auf die Entstehung dieses Begriffes, seine sicherlich noch recht junge Geschichte und auch auf seine Problematik zu werfen – mein Gliederungspunkt zwei nach diesen einleitenden Vorüberlegungen. Weiterhin werde ich unter drittens Aspekte des „Pädagogik“-Verständnisses der Gemeindepädagogik herausarbeiten. Unter Punkt vier sei der Versuch unternommen, die Vorstellungen von „Gemeinde“ und auch von „Kirche“, die hinter gemeindepädagogischen Konzeptionen stehen, schlaglichtartig zu benennen. Und fünftens soll schließlich ein Ausblick auf die Zukunft dieses Begriffes im Rahmen der praktischen Theologie versucht werden. Damit habe ich die Struktur und das methodische Vorgehen meiner Ausführungen kurz skizziert. In dem allen, was hier anzumerken ist, steckt dann vielleicht auch eine Antwort auf die Frage, weshalb außerhalb der Religionspädagogik der Begriff der „Gemeindepädagogik“ noch so wenig Echo gefunden hat.

## 2. Zur Entstehung, historischen Entwicklung und Problematik des Begriffes „Gemeindepädagogik“

Theologie, auch praktische Theologie, sucht sich in ihrem wissenschaftlichen Prozeß immer wieder neue Konzepte, Begriffe und Formeln, in deren Medium sie ihre Auseinandersetzungen führt, Begründungen für ihr Handeln zu liefern versucht, phänomenologische Beschreibungen ihres Reflexions- und Handlungsfeldes vornimmt und mit denen sie es schließlich auch unternimmt, ihr auf die Zukunft gerichtetes Handeln und Reflektieren jeweils neu zu konzipieren. Diese Begriffe und Formeln wechseln im wissenschaftlichen Gespräch unserer schnelllebigen Zeit bisweilen recht rasch. In manchen Fällen ist sicherlich auch etwas Vorsicht vor zu schnellen und vielleicht kurzschlüssigen neuen Modellen, Konzeptionen und Paradigmen im wissenschaftlichen Diskurs geboten, die unser auch konsumorientierter und gegen marktschreierische Effekthascherei keineswegs immunisierter und ab und zu erstaunlich unkritischer Wissenschaftsbetrieb produziert. Dennoch aber soll auch wiederum hier nicht bestritten werden, daß mit manchen innovatorischen Impulsen und auch Begriffen nicht nur dem selbstbezogenen und um die eigene Profilierung kreisenden Bedürfnis der Wissenschaft bzw. auch einzelner Wissenschaftler Genüge getan wird, sondern daß hier nicht selten wichtige neue Aspekte und Perspektiven zuvor eingefahrener Wahrnehmungsprozesse und Handlungsstrategien zum Tragen kommen und Neuvermessungen des Gegenstandsfeldes einer Wissenschaft vorgenommen werden können, die dann der Theorie wie auch der Praxis einer Disziplin neue Impulse zu vermitteln imstande sind. Ein gängiger Mechanismus der Generierung solch neuer Paradigmen in Wissenschaft und Forschung ist der Import methodischer Ansätze, von

Inhalten und Strukturen entweder benachbarter Teildisziplinen aus dem gleichen Wissenschaftszweig oder auch aus ganz anderen Disziplinen. Bekannte Beispiele für so entstandene neue Paradigmen in der praktischen Theologie bzw. Religionspädagogik wären etwa die Pastoralpsychologie und die Pastoralsoziologie, die diakonische Religionspädagogik oder auch die sozialisationsbegleitend oder auch therapeutisch ausgerichtete Religionspädagogik.

Diese neuen Paradigmen des wissenschaftlichen Gesprächs haben eingefahrene Sicht- und Wahrnehmungsweisen der gesellschaftlichen, kirchlichen, religiösen und religionsunterrichtlichen Realitäten unserer Zeit und Welt aufgebrochen und unter den veränderten Gegebenheiten angemessene neue Beschreibungsmuster und Handlungsoptionen für praktische Theologie und Religionspädagogik entwickelt.

In ähnlicher Weise muß man sich wohl auch die Entstehung der „Gemeindepädagogik“ vorstellen. Dieser Terminus findet nun seit gut zwei Jahrzehnten Verwendung in bestimmten Bereichen gemeindlicher Arbeit und auch der praktischen Theologie, und es scheint mir auch für die unter universitären Bedingungen arbeitende praktische Theologie an der Zeit, sich etwas eingehender mit ihm auseinanderzusetzen.

Als erstaunlich mag es *prima vista* erscheinen, daß der Begriff „Gemeindepädagogik“ unter den sicherlich nicht wenig differenten gesellschaftlichen, religiösen und kirchlichen Bedingungen des Ostens wie des Westens Deutschlands etwa zur gleichen Zeit in der Diskussion auftauchte. Der Streit darüber, wer denn nun gleichsam das „Copyright“ für diesen Terminus reklamieren könne, ob es etwa Enno Rosenboom mit seinem 1974 im „Evangelischen Erzieher“<sup>4</sup> erschienenen Aufsatz sei, ob es Eva Heßler aus dem Osten Deutschlands zur etwa gleichen Zeit mit einem Vortrag in Naumburg<sup>5</sup> gewesen sei, die diesen Begriff in die Fachdiskussion einführte, oder ob der Terminus gar schon früher im Kontext der kirchlichen Fachhochschulen aufgekommen sei – wie es neuere Untersuchungen von Karl Foitzik in seiner Münchener Dissertation von 1991<sup>6</sup> nahelegen und wie es auch mir am wahrscheinlichsten zu sein scheint –, dieser Streit ist zwar vor allem von historischem Interesse; aber diese historische Verortung des Begriffes gibt sicherlich auch Hinweise auf seinen „Sitz im Leben“ im Raum von Gemeindearbeit und auch praktischer Theologie.

<sup>4</sup> E. Rosenboom: Gemeindepädagogik, in: EvErz 26 (1974), 25-40.

<sup>5</sup> Eva Heßler: Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik. Vortrag zum 25-jährigen Jubiläum des Oberseminars in Naumburg (Bis vor kurzem unveröffentlichtes Manuskript vom 29.6.1974; inzwischen zugänglich in: Aufbrüche 1 [1994], Heft 2, 15-22).

<sup>6</sup> (veröffentlicht:) K. Foitzik: Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffes, Gütersloh 1992; hier insbesondere 45ff. Foitziks Studie, auf die hier dankbar zurückgegriffen wird, bringt eine überzeugende Annäherung an die Geschichte und die Systemstruktur der Gemeindepädagogik. Nach Abfassung des Textes erschien im Jahr 1994 von Chr. Grethlein: Gemeindepädagogik, Berlin/New York.

Nach übereinstimmenden Aussagen der seinerzeitigen Protagonisten lag die Gemeindepädagogik als eigenes praktisch-theologisches Thema jedenfalls zur damaligen Zeit Anfang der siebziger Jahre geradezu „in der Luft“. Ich will und kann mich hier aus Raum- und Zeitgründen nicht auf die meines Erachtens von der bundesrepublikanischen doch sehr unterschiedliche Entwicklung in der DDR und ihren gesellschaftlich-politischen und kirchlichen Hintergrund in den siebziger und achtziger Jahren einlassen, zumal für dieses „Geschäft“ sicherlich auch sehr viel eher diejenigen zuständig sind, die diese Entwicklung im Osten Deutschlands miterlebt und auch mitgestaltet haben. Meine Aufgabe kann und soll es hier nur sein, die bundesdeutsche Entwicklung etwas genauer in den Blick zu nehmen und zu analysieren.

Ich frage hier also zuerst nach den Facetten des Kontextes der Entstehung des neuen Paradigmas „Gemeindepädagogik“ in der Bundesrepublik Anfang der siebziger Jahre. Hier einige wenige, sicherlich aber wichtige Rahmenbedingungen:

– Lange Zeit stand in der Religionspädagogik die Diskussion über den Religionsunterricht im Mittelpunkt des Interesses. Dies führte schließlich sogar so weit, daß der Terminus „Religionspädagogik“ nahezu deckungsgleich verwendet werden konnte mit der Theorie des Religionsunterrichts.<sup>7</sup> Nun nahm man jedoch plötzlich verstärkt wahr, daß es neben dem Religionsunterricht auch noch andere Zuständigkeiten, sprich: Handlungs- und Reflexionsfelder, der Religionspädagogik gab, die dazu vielleicht noch in einem engeren Konnex mit Theologie und Kirche standen, als es beim Religionsunterricht mit seiner doppelten institutionellen Zuständigkeit von Staat und Kirche der Fall war, weil diese anderen Felder nämlich exklusiv im gemeindlich-kirchlichen Raum angesiedelt waren, als da zum Beispiel sind: die religiöse Elementarerziehung in den kirchlich getragenen und verantworteten Kindergärten, die Kindergottesdienstarbeit, der Konfirmandenunterricht, die kirchliche Jugendarbeit, die kirchliche Erwachsenenbildung und anderes mehr. In diesen Kontext gehört sicherlich auch das Faktum, daß sich die schulische Religionspädagogik durch ihre in den siebziger Jahren vorwiegend schultheoretisch orientierte Begründung des Religionsunterrichts aus dem kirchlich-gemeindlichen und zum Teil auch theologischen Referenzrahmen mehr oder weniger verabschiedet hatte und die Kirche und ihre Gemeinden auf eigene pädagogische Anstrengungen verwiesen waren.

– Zugleich war jedoch auch wiederum festzustellen, daß sich die historisch gewachsenen einzelnen gemeindlich-pädagogischen Bereiche in ihrer Theorie- und Konzeptionsbildung wie auch als Praxisfelder weitgehend verselbständigt und spezialisiert hatten, eigene Säulen im kirchlichen Handeln darstellten. Was

<sup>7</sup> So etwa auch noch die Terminologie des 1984 in erster Auflage von *G. Adam und R. Lachmann* herausgegebenen „Religionspädagogischen Kompendiums“, das sich exklusiv mit den didaktischen und strukturellen Fragen des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule beschäftigt und deshalb ganz sicher zutreffender mit „Religionsdidaktisches Kompendium“ betitelt wäre.

fehlte, war eine sie alle integrierende und umfassende Theorie. Um im Bild zu bleiben: Es handelte sich um separat stehende, unverbundene Säulen, denen ein gemeinsames, sie überwölbendes Dach fehlte, wie es in diesem Bereich unter gänzlich anderen gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen früher vielleicht einmal der konzeptionelle Terminus des „Gesamtkatechumenats“ geleistet hatte.

– Neben solchen eher traditionellen Bereichen gemeindlicher Arbeit, wie sie gerade benannt wurden, hatten sich in dieser Zeit jedoch auch neue Aktionsfelder in den Gemeinden gebildet, die es in *dieser Form* so zuvor noch nicht gegeben hatte: Elternkreise, Mutter-Kind-Gruppen, Projekt- und Initiativkreise aus eher gesellschaftlichen Impulsen heraus, die unter dem Dach der Kirche einen Platz gesucht und gefunden hatten. Zu nennen wären hier weiterhin etwa Dritte-Welt-Initiativen, Menschenrechtsgruppierungen, später dann auch Friedensgruppen, aber auch ökumenische Arbeitsgruppen u.ä. Auch für ihre Existenz im kirchlich-gemeindlichen Raum fehlte es gleichsam an einem übergreifenden praktisch-theologischen, konzeptionellen Rahmen, um ihre Arbeit in das Handlungs- und Reflexionsspektrum bestehender gemeindlicher Arbeit und damit auch der praktischen Theologie zu integrieren.

Auf dem Hintergrund solcher und ähnlicher Konstellationen wurde die Suche nach einem neuen Konzept und auch einem neuen Terminus geradezu zwingend, mit dessen Hilfe dann alle diese Aktivitäten und Erscheinungen unter einem Dach zusammengefaßt, integriert und auch mit einem wissenschaftlich-theoretischen Anspruch reflektiert werden konnten.

Handlungsdruck bzw. sogar richtiggehend Handlungszwang in dieser Richtung bestand natürlich in erster Linie auf Seiten der kirchenleitenden Organe, die ihre Pfarrerrinnen und Pfarrer und die anderen im Gemeindedienst tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konkret vor Ort mit den genannten Problemen konfrontiert sahen. Wurde man zum einen sicherlich davon überrascht, daß Gruppierungen und Initiativen sich mit Themen und Projekten unter dem Dach der Kirche einfanden, für die unter den vorhandenen Strukturen weder Räume noch qualifizierte Mitarbeiter noch eben auch eine fundierte Theorie vorhanden war, so ließ sich zum anderen darüber hinaus auch feststellen, daß die traditionellen Arbeitsfelder und kirchlichen Angebote in den Gemeinden nicht mehr auf *das* Echo stießen, das man sich vielleicht gewünscht hätte. Wie war zu reagieren in dieser etwas aporetischen Situation, die aus drängenden Fragen der Praxis heraus resultierte und sich nicht, wie dies bisweilen bei anderen Problemstellungen der Fall sein mochte, als Konstrukt einer praxisvergessenen Theorie entpuppte?

Diese Situation zwang die Kirchenleitungen zum raschen Handeln. Auf dem Hintergrund der gesamt-gesellschaftlichen Lage, die von der Konstatierung einer „Bildungskatastrophe“, wie sie beispielsweise Georg Picht in den sechziger Jahren beschrieben hatte, sich in den beginnenden siebziger Jahren zu einer wahren Bildungseuphorie verändert hatte, die glauben machen konnte, daß nahezu alle gesellschaftlichen Probleme mit pädagogischen Mit-

teln einer Lösung zuzuführen wären, auf diesem Hintergrund besann man sich also auch in der Kirche auf pädagogische Instrumentarien, um dem oben beschriebenen Problemstand abzuhelpfen.

Dies war gleichsam die Geburtsstunde der Disziplin „Gemeindepädagogik“, die sich nun an neu zu errichtenden kirchlichen Fachhochschulen neben Fachbereichen, die sich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik widmeten, auch mit den neu aufgetauchten Anforderungen an kirchliche Mitarbeiter beschäftigten, die nicht mehr von den vorhandenen kirchlichen Berufen, etwa den Gemeindef Helfern und Diakonen, und Strukturen bewältigt werden konnten, sondern eigens ausgebildete und professionellen Anforderungen genügende Mitarbeiter erforderten. Als geeignete Berufsbezeichnung bot sich in diesem Rahmen neben dem bereits besetzten Begriff „Religionspädagoge“ bzw. „Religionspädagogin“ der Terminus „Gemeindepädagoge“ bzw. „Gemeindepädagogin“ an. Dieser Ausbildungsgang nahm zu Beginn der siebziger Jahre seine Arbeit mit dem Ziel auf, für die an diesen Einrichtungen Studierenden eine professionelle, vorwiegend pädagogisch und theologisch orientierte Praxistheorie zu entwickeln, die die Absolventen befähigte, den neuen Anforderungen in den Gemeinden gerecht zu werden. Die an diese neuen Fachhochschulen berufenen Dozenten, meist promovierte, aber nicht habilitierte praktische Theologen und Religionspädagogen, mußten dafür gleichsam aus dem Nichts eine neue Theorie entwickeln.

Mit dieser Ansiedlung der Gemeindepädagogik wie auch der Gemeindepädagogen an den Fachhochschulen war jedoch meines Erachtens gleichzeitig auch ihre Marginalisierung innerhalb der ja bislang exklusiv universitär verorteten wissenschaftlichen praktischen Theologie mehr oder weniger beschlossene Sache. Hätte man etwa als Voraussetzung für einen derartigen neuen Beruf ein volles Universitätsstudium festgeschrieben, so wären wohl die theologischen Fakultäten nicht darum herum gekommen, ihr disziplinäres Fächerspektrum um die neue Theorie und das neue Berufsbild zu erweitern, und man hätte neben dem Pfarrer einen weiteren universitär strukturierten theologischen Beruf gehabt. Dies wäre ein neben dem stärker hermeneutisch-geisteswissenschaftlich orientierten traditionellen Theologen dann ein schwergewichtig pädagogisch und human- bzw. sozialwissenschaftlich ausgebildeter Theologe neuen Typs gewesen.

Dieses Modell wurde jedoch so nicht installiert, sondern man entschied sich für einen per Studiengang an der Fachhochschule qualifizierten Gemeindepädagogen. Mit der Entscheidung für die Ansiedlung dieses neuen Ausbildungsganges an Fachhochschulen war jedoch auch eine ganze Reihe weiterer Entscheidungen zwangsläufig mitgefällt worden, so etwa die, daß die universitäre praktische Theologie von der Existenz einer „Gemeindepädagogik“ nur in sehr marginal-fragmentarischer Art und Weise Notiz nahm – ihr Hauptaufgabenfeld blieb ja nach wie vor die Ausbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen und vielleicht allenfalls – aber in schon deutlich reduziertem Maße – diejenige der Religionslehrer und Religionslehrerinnen; von daher verstand und versteht

sich Theologie, speziell praktische Theologie an den Universitäten sicherlich auch und nicht zuletzt als eine Berufstheorie für diese Gruppierung bzw. Gruppierungen. Gemeindepädagogik als Berufstheorie der GemeindepädagogInnen kam unter diesen Voraussetzungen so gut wie gar nicht in das Blickfeld. Aber es waren natürlich auch weitere Entscheidungen mit dieser Festlegung des Ausbildungsganges auf die Fachhochschulen gefallen, die bis hin zu Status- und Besoldungsproblemen dieser neuen Berufsgruppe reichten. So bleibt etwa zu fragen: Waren die Vertreter dieser Berufsgruppe in den Gemeinden und in ihrer Stellung zu den Pfarrern nicht als gleichsam „Theologen“ und Mitarbeiter minderen Rechts stigmatisiert, wenn sie aufgrund ihrer Ausbildung nicht in einer gleichberechtigten Stellung zu den Pfarrern standen? Diese statusmäßige Frage ist quasi nur das Spiegelbild der Stellung von Gemeindepädagogik im Verhältnis zur praktisch-theologischen Wissenschaft an den Universitäten. Vollkommen unberücksichtigt bleibt bei all diesem jedoch, daß Gemeindearbeit in dieser hier praktizierten Art theologisch überhaupt nicht teilbar und segmentierbar ist, da sie von den Menschen her konstituiert ist, die an ihr teilnehmen, und theologisch als Dienst und Funktion der Kirche insgesamt zu interpretieren ist.

Damit waren jedoch für die Zukunft die Rahmenbedingungen und Gesetzmäßigkeiten festgeschrieben, unter denen „Gemeindepädagogik“ zum einen als praktische pädagogische Arbeit in den Gemeinden vor Ort wie auch zum anderen als wissenschaftliche Theorie an den entsprechenden Hochschuleinrichtungen betrieben werden sollte und konnte.

Betrachtet man sich die einschlägigen Veröffentlichungen seit den siebziger Jahren zum Feld der Gemeindepädagogik, so läßt sich diese Analyse sicherlich auch von daher im wesentlichen bestätigen. Schwergewichtig sind es die Theologen an den Fachhochschulen, die auf dem Gebiet der Gemeindepädagogik publizieren. Namentlich zu nennen wären hier etwa Wolf-Eckart Failing<sup>8</sup> und Gottfried Buttler<sup>9</sup> von der Fachhochschule Darmstadt sowie Friedrich Wilhelm Bargheer<sup>10</sup> und neuerdings auch Günter Ruddat<sup>11</sup> von der Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Daneben beschäftigt sich in besonderer Weise auch das Comenius-Institut in Münster als „Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“ auf EKD-Ebene mit diesem praktisch-theologischen Arbeitsgebiet im Feld der Gemeinde.<sup>12</sup> Und

<sup>8</sup> Wichtig: *W.-E. Failing*: Gemeindepädagogik am Anfang ihrer Selbstklärung. Nachzeichnung einer Verengungsgefahr und Hinweise für Aufgabenstellungen der Weiterarbeit, in: *F. Barth (Hg.): Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen*. Ringvorlesung der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt im Sommersemester 1989 (Schritte Nr. 2), Darmstadt 1989, 200-257.

<sup>9</sup> Die wichtigsten einschlägigen Veröffentlichungen von Buttler finden sich bei *K. Foitzik*: Gemeindepädagogik, 412, aufgelistet.

<sup>10</sup> Vgl. die einschlägigen Titel bei *Foitzik*: Gemeindepädagogik, 407.

<sup>11</sup> Vgl. etwa *G. Ruddat*: Inventur der Gemeindepädagogik, in: *EvErz* 44 (1992), 445-465.

<sup>12</sup> Vgl. insbesondere auch die Veröffentlichungsreihe „Gemeindepädagogik. Arbeitshilfen

schließlich sind hier auch noch vereinzelte Universitätstheologen, sprich: Religionspädagogen zu nennen, wie etwa Gottfried Adam und Rainer Lachmann<sup>13</sup>, Henning Schröer<sup>14</sup> und Karl Ernst Nipkow<sup>15</sup>.

Gottfried Adam hatte schon in einem Vortrag im Jahre 1976 auf die „Gemeindepädagogik“ als ein „Defizit der praktischen Theologie“<sup>16</sup> – wie er dies charakterisierte – aufmerksam gemacht und dann 1987 zusammen mit Rainer Lachmann ein „Gemeindepädagogisches Kompendium“<sup>17</sup> herausgegeben. Henning Schröer hat immer wieder in Aufsätzen und Vorträgen wie etwa auch als Mitherausgeber des „Evangelischen Erziehers“<sup>18</sup> in eigenen Themenheften auf dieses neue Feld praktisch-theologischer Arbeit hingewiesen. Für Adam und Lachmann als an mit der Lehrerbildung befaßten Hochschulen tätigen Theologen lag das Forschungsgebiet der „Gemeindepädagogik“ wohl vor allem als nächstes Übergangsfeld innerhalb der praktischen Theologie nahe im Sinn einer „Nachbarschaft von Schule und Gemeinde“, wie Hans Bernhard Kaufmann dies in einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1990 auf den Nenner brachte. Karl Ernst Nipkow schließlich kann wohl als derjenige bezeichnet werden, der mit seiner 1990 erstmals vorgelegten „Theorie der kirchlichen Bildungsverantwortung“ einen umfassenden theoretischen Rahmen konstruierte, der imstande war und ist, sowohl die schulische Religionsdidaktik, die verschiedenen Felder der „Gemeindepädagogik“ wie auch die Bildungsverantwortung der Kirche im gesamtgesellschaftlich-politischen Rahmen insgesamt auf praktisch-theologischer Ebene zu integrieren. Dies alles blieben aber – so muß man kritisch feststellen – wohl eher sporadische Versuche der Anknüpfung eines Gespräches von universitärer Seite mit der an den Fachhochschulen betriebenen Gemeindepädagogik. Von einer Diskussion auf breiter Ebene zwischen der universitär betriebenen praktischen Theologie und den Vertretern der Gemeindepädagogik an den Fachhochschulen und einer Aufnahme des Problemstandes der Gemeindepädagogik in den Gesamtrahmen

– Materialien – Studien“.

<sup>13</sup> Vgl. insbesondere das von *G. Adam und R. Lachmann* gemeinsam herausgegebene „Gemeindepädagogische Kompendium“ (Göttingen 1987).

<sup>14</sup> Vgl. etwa neuerdings *H. Schröer*: Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig, in: *R. Degen u.a. (Hrsg.)*: Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik, Münster 1992, 80-87.

<sup>15</sup> Zusammenfassend: *K.E. Nipkow*: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990. Nipkow warnt hier nachdrücklich vor einem Auseinanderreißen von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeindegemeinschaft und den diesen Bereichen jeweils zugeordneten Theorien. Als Zielhorizont entwirft er eine „Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung“, die die beiden Bereiche umfaßt und darüber hinaus auch noch die kirchliche (Mit-)Verantwortung für das pädagogische Gespräch in der Gesellschaft insgesamt betont.

<sup>16</sup> Erstmals veröffentlicht unter dem Titel: Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie, in: *Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 67 (1978), 332-344.

<sup>17</sup> Vgl. Anmerkung 13.

<sup>18</sup> Vgl. etwa „Der Evangelische Erzieher“ 44 (1992), Heft 5.

der universitär betriebenen praktischen Theologie kann bis heute wohl in *keiner* Weise die Rede sein. Die Nicht-Thematisierung dieses wichtigen kirchlichen und damit ganz sicher auch praktisch-theologischen Arbeitsfeldes in einschlägigen Gesamtdarstellungen der praktischen Theologie, wie ich sie oben exemplarisch am „Grundriß“ von Dietrich Rössler aufgewiesen habe, scheint dann gleichsam nur eine zwingende Konsequenz solcher Nichtbeachtung zu sein.

### 3. Zum „Pädagogik“-Verständnis der Gemeindepädagogik

Oben habe ich schon darauf aufmerksam gemacht, daß der Terminus „Gemeindepädagogik“ zu einem Zeitpunkt in die praktisch-theologische Diskussion eingeführt wurde, als die Pädagogik respektive die Erziehungswissenschaft in unserer Gesellschaft geradezu zu einer Zukunfts- und Modedisziplin geworden war und größte Hoffnungen auf die von ihr ausgehenden Impulse und Wirkungen auf Individuum und Gesellschaft entbunden wurden. Dieses Phänomen beeinflusste natürlich auch die kirchliche und theologische Arbeit. Trotz solcher etwas zeitbedingt modischen Begleitumständen transportiert der Terminus „Gemeindepädagogik“ gleichwohl wichtige inhaltliche Anliegen. Zu Recht wird jedoch, wie etwa Henning Schröer dies tut, gelegentlich auch darauf hingewiesen, daß neben einer *Gemeindepädagogik* beispielsweise auch ähnlich intensive Überlegungen zu einer *Gemeindeforschung* oder auch zu einer *Gemeindepsychologie*<sup>19</sup> erforderlich wären.

Spannend zu untersuchen ist nun jedoch die Frage nach den spezifisch pädagogischen Momenten der Gemeindepädagogik. Diesem genuin pädagogischen kommt man vermutlich jedoch kaum näher, wenn man ein exklusiv schulpädagogisch bzw. schuldidaktisch eingefärbtes Verständnis von Pädagogik hat. Zwar kommt man ganz sicher auch auf dem Feld der Gemeindepädagogik nicht um im engeren Sinne *gemeindeforschend* formierte Überlegungen und Arrangements herum. Im von Gottfried Adam und Rainer Lachmann herausgegebenen „Gemeindepädagogischen Kompendium“ finden sich dazu vielfältige Überlegungen und Anregungen. Aber eine im pejorativen Sinne verstandene Pädagogisierung bzw. Didaktisierung oder gar Verschulung der Gemeindepädagogik wäre mit Sicherheit keine wünschenswerte Entwicklung. Das Konzept von Adam und Lachmann ist – soweit ich sehe – gegen diese Gefahr nicht ganz gefeit.<sup>20</sup>

Gemeindepädagogik wird sich aber insbesondere inspirieren lassen müssen von außerschulischen, schulreformerischen bzw. reform- und sozialpädagogischen Pädagogikansätzen, die auch in einer nicht zu übersehenden Affinität zu einem genuin pädagogisch konturierten Bildungsbegriff<sup>21</sup> stehen. Gemein-

<sup>19</sup> Vgl. *Schröer*: Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig, 85.

<sup>20</sup> Vgl. dazu insbesondere den Einleitungsbeitrag im „Gemeindepädagogischen Kompendium“ unter der Themenfrage: „Was ist Gemeindepädagogik?“.

<sup>21</sup> Zum Bildungsbegriff vgl. vom Verfasser: Religion – Bildung – Schule. Studien zur

depädagogische Konzeptionen sind damit in gewissem Sinne sicherlich auch als eine Antwort der Kirche auf das ihr nicht selten attestierte „Bildungs-dilemma“ zu verstehen.

Als einer so verstandenen Gemeindepädagogik affine pädagogische Konzepte wären hier etwa

- die Orientierung an der Lebenswelt und den darin aufgehobenen Problemlagen der beteiligten Individuen zu nennen
- wie auch das Konzept eines generationenübergreifenden und reziproken, die Lernrichtung von den Kindern zu den Erwachsenen umkehrenden Lernens
- oder auch der Ansatz einer ganzheitlichen Dimensionierung pädagogischer Prozesse, die nicht nur die kognitiv-rationale Ebene ihrer Partizipanten im Blick hat, sondern auch deren Affektivität, ihr Angewiesensein auf eine handlungsmäßige Verwirklichung und daneben auch ihre Leiblichkeit berücksichtigt.
- Ein weiteres zentrales pädagogisches Stichwort in diesem Kontext ist sicherlich auch der Gedanke der biographischen Begleitung der beteiligten Individuen.<sup>22</sup>

All diese hier genannten innovatorischen pädagogischen Konzepte finden sich in den neueren gemeindepädagogischen Entwürfen.

Als auf diesem konzeptionellen Hintergrund mögliche methodische Ansätze zur Umsetzung derartiger Intentionen bieten sich natürlich vor allem die Projektmethode wie auch die Aufnahme und Weiterentwicklung sozial- und gruppenpädagogischer Methoden an.<sup>23</sup>

Gmeindepädagogik ist damit – neben ihrer (praktisch-) theologischen Orientierung – insgesamt verwiesen auf einen intensiven Diskurs mit der Pädagogik. Zum in der Theologie häufig explizierten Vorbehalt gegenüber der Pädagogik und den Möglichkeiten ihres Wirkens im Bereich von Religion und Glauben bleibt in dialektischer Verschränkung festzuhalten: Pädagogik und Didaktik können christlichen Glauben natürlich nicht aus eigenem Vermögen bewerkstelligen. Christlicher Glaube bleibt im letzten menschlichem Wirken, auch dem pädagogischen, unverfügbar. Dennoch aber entsteht christlicher Glaube auch wiederum *nicht* aus dem Nichts, sondern hat im Normalfall zu seiner Voraussetzung im weitesten Sinne pädagogisch-didaktische Vermittlungsprozesse nötig. Theologische und pädagogische Sicht der Entstehung des christlichen Glaubens beim Individuum stehen so zwangsläufig in einem dialektisch-komplementären Verhältnis zueinander.

Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion. Band 7), Weinheim 1994.

<sup>22</sup> Vgl. dazu etwa R. Degen: Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands, Münster/Berlin 1992, 120ff.

<sup>23</sup> Vgl. dazu V. Drehsen: Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: Degen u.a.: Mitten in der Lebenswelt, 92-125, hier 95.

#### 4. Die „Gemeinde“ der Gemeindepädagogik

Nun kann und soll natürlich hier nicht behauptet werden, daß sich aus den unterschiedlichen vorgelegten gemeindepädagogischen Entwürfen ein einheitliches Gemeindeverständnis erheben ließe. Daß hier durchaus unterschiedliche Gemeinde- und auch Kirchenmodelle miteinander in Konkurrenz stehen, ist offensichtlich. Gemeindepädagogik kann sich – so zumindest ein dominanter Typ des westdeutschen Verständnisses, wie es beispielsweise Buttler<sup>24</sup> und Failing<sup>25</sup> übereinstimmend zum Ausdruck bringen – als praktisch-theologisch und pädagogisch orientierte Theorie der Gemeinde unter den Bedingungen der volksgemeinschaftlichen Gegebenheiten in einer von Pluralismus, Demokratie, Individualisierung, funktionaler Differenzierung, Komplexität der gesellschaftlichen Prozesse und sich zunehmend akzelerierendem Wandel geprägten Gesellschaft verstehen. Eine andere Verhältnisbestimmung der Gemeindepädagogik zur Größe Volkskirche nimmt etwa neuerdings Raimund Blühm vor, der davon spricht, daß Gemeindepädagogik in „bewußter Abkehr“ unter anderem von „dem Leitbild der Volkskirche“ entworfen worden sei und werden müsse.<sup>26</sup> Hier ist dann offensichtlich das Modell einer Bekenntnisgemeinde leitend, die sich vielleicht in mehr oder weniger starker Affinität zu den Vorstellungen eines missionarischen Gemeindeaufbaues versteht und verortet.

Das hier vertretene Konzept der Gemeindepädagogik definiert sich jedoch im Gegensatz dazu auf dem Hintergrund der volksgemeinschaftlichen Gegebenheiten unserer Gesellschaft.<sup>27</sup> Dies schließt ein in mehrfacher Hinsicht *offenes* Gemeindeverständnis ein: Es geht der Gemeindepädagogik im Ansatz also nicht darum, das Bewußtsein der christlichen Kerngemeinde als einer aus der übrigen Gesellschaft ausgegrenzten Gruppierung zu stärken, sondern im Blick ist vorderhand die Öffnung der Gemeinde nach außen hin primär auch zu *denjenigen*, die die christliche Gemeinde noch *nicht* als einen Ort der Kommunikation entdeckt haben, aber vielleicht eine offen-neugierige Bereitschaft mitbringen, sich ihrerseits einer solch offenen Gemeinde gegenüber zu öffnen. Die in diesem Zusammenhang immer wieder zu verwendenden Begriffe „offen“ und „Offenheit“ sind wohl zentrale Kriterien des Gemeindeverständ-

<sup>24</sup> Vgl. dazu G. Buttler: Gemeindepädagogik als Handlungsfeld und als Professionswissen in einer Kirche des „allgemeinen Priestertums“, in: *Degen u.a.*: Mitten in der Lebenswelt, 16-24, hier 21.

<sup>25</sup> Vgl. dazu W.-E. Failing: Beobachtungen zum Stand des Gesprächs über Gemeindepädagogik, in: *Degen u.a.*: Mitten in der Lebenswelt, 176-185, hier 178.

<sup>26</sup> Vgl. R. Blühm: Gemeindepädagogik, in: R. Blühm u.a.: Kirchliche Handlungsfelder. Gemeindepädagogik – Pastoralpsychologie – Liturgik – Kirchenmusik – Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart (Grundkurs Theologie. Band 9), Stuttgart/Berlin/Köln 1993, 9-59, hier 13.

<sup>27</sup> Vgl. zum Verhältnis von Volkskirche und Gemeindepädagogik auch Martina Blasberg-Kuhnke: Volk Gottes leben lernen. Christliche Gemeinschaft als Leitorientierung und kritisches Prinzip der Gemeindepädagogik, in: *Bibel und Liturgie* 66 (1993), Heft 2, 73-80.

nisses einer so verstandenen Gemeindepädagogik unter den volksskirchlichen Bedingungen unserer Gesellschaft.

Daß für ein derartiges Gemeindekonzept auf seiten der von der modernen Großstadtkultur geprägten Menschen in unserer Zeit eine Disposition vorhanden ist, scheint mir auf der Hand zu liegen. Die – wie Volker Drehsen dies ausdrückt – „Erfahrung der Desintegration sowohl auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene“<sup>28</sup> ist ein durchgängiges Signum der Menschen unserer Gesellschaft. Besondere Bedeutung kann in diesem Zusammenhang deshalb – wiederum nach Drehsen – dem gemeindepädagogischen Angebot einer „Domizilierung der Christentumspraxis“<sup>29</sup> zukommen. Es geht um „Gemeinde als eines im christlichen Sinne 'gelebten Raums' ... , als diejenige 'Lebenswelt', in der sich Menschen als Subjekte ihrer sozialen und kulturellen und damit auch religiösen Kommunikation verstehen, auf die sie sich vornehmlich im Modus sozialen Handelns und Erlebens, weniger im Modus des Erleidens und der Anerkennung vorfindlicher Verhältnisse und Verhängnisse beziehen und in der sie durch Wahrnehmen und Gestalten, durch Aufmerksamkeit und Wirkung, durch inszenierte Sinn- und Wertverwirklichung, durch Bedeutung und Entscheidung, durch Anschauung und Stimmung den identitätsbildenden Raum finden“ – soweit Drehsen.<sup>30</sup> Mit Greverus ließe sich auch von der „Örtlichkeit“, der „anthropologischen Territorialität“, von der „fundamentalen Einsicht“ in die „Angewiesenheit“ des Menschen „auf einen Raum, in dem seine Bedürfnisse nach Identität, Sicherheit, Aktivität und Stimulation erfüllt werden“, sprechen.<sup>31</sup> Gemeinde scheint damit auch als ein Lebens-, Erfahrungs- und auch Gemeinschaftsraum auf, in dem die Defizite und Beschädigungen unserer Gesellschaft zwar nicht definitiv überwunden sind, in dem aber vielleicht doch auch alternative Möglichkeiten erlebbar werden, die ansatzweise eschatologisches Hoffnungspotential aktivieren können. Da dies alles recht rare Ressourcen in unserer Gesellschaft sind, scheinen mir *diese Dimensionen* der praktischen Theologie und speziell auch der Gemeindepädagogik in besonderer Weise zur Reflexion aufgegeben zu sein.

Gemeindepädagogik nach dem hier explizierten Verständnis zielt auf eine Beteiligung ihrer Adressaten ab, sie fordert aber von den zu Beteiligten kein Vorab-Bekenntnis als gleichsam Eintrittsbedingung in die Gemeinde, sondern möchte über ein offenes und einladendes Kommunikationsangebot eine Identifizierung mit der christlichen Sache erreichen. Ausdrücklich festzuhalten ist, daß es also hier nicht um eine krude kirchliche Nachwuchsrekrutierung gehen kann, sondern treibende Motivation kann immer nur das Bewußtsein von der Bedeutsamkeit der christlichen Sache für den konkreten Menschen in unserer Zeit sein. Gottfried Adam und Rainer Lachmann haben

<sup>28</sup> Vgl. Drehsen (Anm. 23), 117.

<sup>29</sup> Vgl. Drehsen (Anm. 23), 103ff.

<sup>30</sup> Drehsen (Anm. 23), 104.

<sup>31</sup> Zitiert nach Drehsen (Anm. 23), 104.

diesen Zielhorizont der Gemeindepädagogik mit der von Günter Lange entlehnten Formel „Kommunikation des Evangeliums“<sup>32</sup> umschrieben, die – bei manchem Vorzug – aber sicherlich dennoch relativ formal und abstrakt bleibt. Um eine andere vielzitierte Formel hier aufzugreifen, aber auch zu variieren: Kirche stellt sich mit Dietrich Bonhoeffer in der Gemeindepädagogik als Kirche für andere, oder besser noch – und hier liegt die Variation – als „Kirche mit anderen“ dar.

Im Zielhorizont der Gemeindevorstellung der Gemeindepädagogik liegt weiterhin das oben schon erwähnte Subjekt-Werden. Die einzelnen Teilnehmer an gemeindepädagogischen Aktivitäten sowie die Gemeinde insgesamt sollen sich als Subjekte erfahren lernen, die die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln besitzen, wie dies übereinstimmend etwa Failing<sup>33</sup>, Foitzik<sup>34</sup> und auch Buttler<sup>35</sup> zum Ausdruck bringen. Dieses Stichwort verbindet die gemeindepädagogische Diskussion auch aufs engste wieder mit der in Pädagogik und Religionspädagogik neu entfachten Diskussion um den Bildungsbegriff.

Damit zurückgewiesen ist aber gleichzeitig auch das Modell einer Pfarrer- bzw. Mitarbeiter-zentrierten Gemeindegemeinschaft.<sup>36</sup> Theologisch legitimiert wird dieses neue Modell von „Gemeinde als Subjekt“ bzw. „Gemeinde von Subjekten“ mit dem Hinweis auf die reformatorische Rede vom allgemeinen Priestertum bzw. dem Priestertum aller Gläubigen.

Und schließlich besteht ein wesentlicher Impuls der gemeindepädagogischen Diskussion in bezug auf die Sicht der Gemeinde darin, daß sie die dimensionale Betrachtungsweise statt der bislang üblichen sektoralen präferiert.<sup>37</sup>

Mit Karl Foitzik läßt sich dazu feststellen: „Die sektorale Sicht verführt dazu, Gemeinde vorwiegend als Organisation zu sehen und durch Veranstaltungen und geplante Handlungsvollzüge zu definieren. Dabei entsteht leicht der Verdacht, Ziel der Gemeindepädagogik sei es, die einzelnen zur Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen zu motivieren. Die dimensionale Sicht übersieht die sektorale nicht, relativiert sie aber und öffnet sie für offene, subjekt-orientierte Lernprozesse. Die Folge sind plurale Strukturen und Meinungen, die nicht erschrecken, weil sie niemanden als Objekt sehen, sondern alle als gleichberechtigte Subjekte, die von- und miteinander lernen, und so gemeinsam zu einem gesellschaftlichen Ferment der Veränderung werden.“<sup>38</sup>

<sup>32</sup> Vgl. Adam/Lachmann: Gemeindepädagogisches Kompendium, 21ff.

<sup>33</sup> Vgl. Failing (Anm. 25), 184.

<sup>34</sup> Vgl. Foitzik (Anm. 6), 353ff.

<sup>35</sup> Vgl. Buttler (Anm. 25), 22.

<sup>36</sup> Vgl. etwa Failing (Anm. 25), 178.

<sup>37</sup> Vgl. etwa Foitzik (Anm. 6), 355.

<sup>38</sup> Foitzik (Anm. 6), 355f.

## 5. Zukünftige Perspektiven der Gemeindepädagogik

Die Vertreter gemeindepädagogischer Theorie an den Fachhochschulen sind offensichtlich momentan dabei, ihre Arbeit in retrospektiver Weise zu bilanzieren, aber sicherlich auch in prospektiver Absicht neu zu konzipieren. Vor kurzem fand ein erstes gemeindepädagogisches Symposium in Ludwigshafen statt, bei dem neben den Protagonisten von den Fachhochschulen und vom Comenius-Institut auch einige Vertreter der universitären praktischen Theologie zugegen waren. Hier wurde ein „Arbeitskreis Gemeindepädagogik“ ins Leben gerufen und programmatisch der Eintritt in eine „zweite Phase“ der Gemeindepädagogik ausgerufen. Die Beiträge des Symposiums liegen in einer 1992 vom Comenius-Institut veröffentlichten Dokumentation vor.<sup>39</sup> Ähnlich bilanzierenden Charakter mit deutlich prospektiven Zügen trägt auch die Münchener Dissertation von Karl Foitzik, die 1992 unter dem Titel „Gemeindepädagogik – Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs“ erschienen ist.<sup>40</sup>

Diese hier eingeleitete „zweite Phase“ der Gemeindepädagogik wird Reflexionen und Klärungen in einer doppelten, nämlich in praktischer wie in theoretischer Stoßrichtung leisten müssen. Hierauf ist an dieser Stelle abschließend einzugehen.

### *Zuerst also der Blick auf zukünftige gemeindepädagogische Praxis:*

Die Herausgeber der Ludwigshafener Symposiums-Dokumentation sprechen in ihrer Einleitung von „neuen Herausforderungen“ in Gesellschaft und Kirche, denen sich die Gemeindepädagogik in ihrer Arbeit konfrontiert sehen wird und die sie unter anderem stichpunktartig mit folgenden Problembeschreibungen illustrieren:

Sie sprechen

- von veränderten Sozialisationsbedingungen
- von einem Individualisierungsschub und von einer Pluralisierung der Lebensstile
- von Fundamentalisierung und Suche nach erneuerter Spiritualität
- von einer Erosion der volkswirtschaftlichen Basis.<sup>41</sup>

Ich denke, damit sind Probleme markiert, in deren Wirkungsbereich sich zukünftige gemeindepädagogische wie auch alle andere kirchlich-gemeindliche Arbeit abspielen wird und die es deshalb auch in aller gemeindepädagogischen Reflexion in Rechnung zu stellen gilt.

<sup>39</sup> R. Degen/W.-E. Failing/K. Foitzik (Hrsg.): Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik. Dokumentation des Ersten Gemeindepädagogischen Symposiums in Ludwigshafen/Rhein, Münster 1992.

<sup>40</sup> Vgl. Anmerkung 6.

<sup>41</sup> Vgl. Degen u. a. (Anm. 39), 10-13.

*Als zweite Perspektive nun der Blick auf die gemeindepädagogische Theoriediskussion:*

Gemeindepädagogik darf sich nicht exklusiv und isoliert als Berufstheorie der Gemeindepädagogen und Gemeindepädagoginnen definieren, obwohl sie dies natürlich nicht zuletzt unter den gegenwärtigen Strukturbedingungen auch ist. Sie muß dagegen in ihrem Selbstverständnis – und dies keineswegs zuletzt! – mitbedenken, daß sie ein zentral wichtiges kirchliches und praktisch-theologisches Handlungs- und Reflexionsfeld ist, das seinen durch nichts anderes ersetzbaren Platz im Gesamtrahmen der praktischen Theologie einzunehmen hat. Hier kann man einerseits die Gemeindepädagogik nur animieren, sich offensiver in den praktisch-theologischen Diskurs auch mit der universitären praktischen Theologie einzubringen und dies nicht etwa in einer fatalen Selbstunterschätzung der Relevanz ihres Handelns und ihres Stellenwertes zu verabsäumen. Insofern trifft vielleicht sogar sie selbst zumindest eine Teilschuld bzw. -verantwortung an der eingangs aufgewiesenen weitgehenden Nichtbeachtung der Gemeindepädagogik im größeren praktisch-theologischen Kontext.

Im Gegenzug ist jedoch auch an die universitäre praktische Theologie zu appellieren, ihren Horizont weiter zu stecken, als er mit einer Praxis- und Berufstheorie für Pfarrer und Pfarrerinnen markiert wäre, obwohl dies natürlich andererseits wiederum auch nicht wenig ist. Dennoch aber transzendiert das gemeindepädagogische Arbeitsfeld die bislang praktizierte Aufgabenteilung in der universitären praktischen Theologie. Die praktische Theologie wird deshalb nicht umhin können, diesem schon lange konstatierten Defizit schnellstmöglich abzuhelfen und ihren Gesamtrahmen um das Feld der Gemeindepädagogik zu erweitern.

In die in jüngster Zeit vielzitierte und des öfteren beschworene *Einheit* der praktischen Theologie<sup>42</sup> auf dem Hintergrund all ihrer hochspezialisierten Teildisziplinen gehört eben auch und sicherlich nicht einmal zuletzt die Gemeindepädagogik als ein integraler Bestandteil hinein. Praktische Theologie als die gleichsam Metaebene aller einzelnen Teildisziplinen hat den übergreifenden Gesamtrahmen zu konstruieren, der alle ihre Teile erfaßt und praktisch und theoretisch miteinander vernetzt. An diese synthetisierende Aufgabe der praktischen Theologie sind alle einzelnen Teildisziplinen verwiesen, und sie kann letztlich auch nur als eine Gesamtanstrengung aller ihrer Einzeldisziplinen geleistet werden. Nur so kann und wird es schließlich auch gelingen, gemeindepädagogische Praxis und Theorie im Gesamtrahmen der praktischen Theologie zu etablieren.

Bei alledem muß jedoch immer auch klar bleiben, daß Gemeindepädagogik in Theorie und Praxis nicht *die* Zauberformel oder Hypertheorie ist, die christ-

<sup>42</sup> Vgl. dazu etwa D. Rössler: Die Einheit der Praktischen Theologie, in: Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog. Hg. von Karl Ernst Nipkow, Dietrich Rössler und Friedrich Schweitzer, Gütersloh 1991, 43-51.

lichen Glauben in breiten gesellschaftlichen Bereichen zu reaktivieren und zu restituieren imstande wäre. Vor einer überzogenen Euphorie in bezug auf das, was sie unter den aktuellen gesellschaftlichen und auch kirchlichen Bedingungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts leisten kann, ist eindringlich zu warnen. Die allenthalben gebrauchte Rede von unserer zumindest tendenziell „nachchristlichen Gesellschaft und Zeit“<sup>43</sup> ist auch in diesen Zusammenhängen sehr ernst zu nehmen.

<sup>43</sup> Vgl. etwa W. Ritter: Religion in nachchristlicher Zeit, Frankfurt am Main 1982.

Bernd Beuscher

## Zurück zur Fragwürdigkeit!

*Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?*

*Weitere Übungen zur religionspädagogischen Theoriebildung<sup>1</sup>*

„Das Reich Gottes will und will sich bei mir nicht zum Lehrstoff gestalten, trotz aller Künste.“<sup>2</sup>

### 1. Anlässe

In der Einleitung zum Revidierten Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr heißt es:

„Die notwendig gewordene Revision des Zielfelderplans für die Klassen 5-10 sollte ... die zwar intendierte – aber nicht eingelöste – Korrelation von Offenbarung und Erfahrung als theologisches wie pädagogisches Prinzip deutlich machen.

...

Der vorliegende Lehrplan hat die genannten Ziel- und Inhaltsaspekte des Religionsunterrichts bei der Entfaltung der einzelnen Themenfelder berücksichtigt, auf eine Aufteilung der Themen nach 'Erfahrungsbereichen', wie es der Zielfelderplan von 1973 versuchte, aber bewußt verzichtet. Eine solche Auffächerung hatte in der Praxis vielfach zu einem additiven Nebeneinander von anthropologischen und theologischen Themen geführt und damit die Forderung nach Korrelation nicht eingelöst.“<sup>3</sup>

Schon im Zielfelderplan für die Grundschule von 1977 war mit der Wendung „Gott ist kein Lückenbüßer“ betont worden, daß die christliche Offenbarung nicht didaktisch funktionalisiert werden dürfe. Nun wird bereits das „Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang (der) Korrelationsdidaktik ('die als Symboldidaktik noch einmal eine späte Blüte erlebte'<sup>4</sup>) am Ausgang ihrer Epoche“<sup>5</sup> gehalten.

„Die 'Glaubenskunde' blieb erfahrungsfern, die 'Lebenskunde' glaubensfern ... Die theologische Begrifflichkeit assoziiert immer noch Sonderwelten, die Traktate der Dogmatik vermögen nicht die menschlichen Alltagserfahrungen aufzubrechen, zu vertiefen oder zu verändern ... Die theologischen Deduktion führt ins katechetische Getto. Die ebenso platte Schülerorientierung verkennt durchweg deren unbewußte geistige und

<sup>1</sup> Ausdrücklich verwiesen sei auf die souveräne „kritische Sichtung neuerer Beiträge“ durch R. Sistermann unter dem Titel „Zum Problem einer symboldidaktischen Glaubenslehre für Jugendliche“ (in: EvErz 1/94, 65-78). R. Sistermann analysiert und vergleicht dort konzentriert symboldidaktische bzw. ästhetisch-erzieherische Ansätze bei W. Lohff, R. Lachmann, A.A. Bucher, D. Zilleßen und P. Biehl.

<sup>2</sup> Briefwechsel Karl Barth G. Thurneysen 1913-1921, 361.

<sup>3</sup> Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10, 1984, 11, 13.

<sup>4</sup> R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abschied?, München 1993, 97-111, 100.

<sup>5</sup> Ebd.

geistliche Bedürfnisse hinter ihren konventionellen oberflächlichen Bedürfnisvorstellungen.“<sup>6</sup>

Die Richtlinien und Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht problematisieren Korrelation nicht explizit, obwohl sie ebenso nach dem korrelativen Schema *Erfahrung / Gegenwärtiges Leben – Offenbarung / Biblische Überlieferung* angelegt sind.

Ein Beispiel soll vergegenwärtigen, zu welchen Problemen dieses korrelationsdidaktische Verhältnis, das formal-schematisch so klar erscheint, in der Praxis führen kann.

Eine Fachleiterin kritisierte die „Halbherzigkeit“ der Elementarisierungsbemühungen eines Lehramtsanwärters (er hatte den für den Unterrichtsentwurf relevanten Bibeltext – Matth. 20,1-15, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg – auf den Erfahrungshorizont der Viertklässler zugeschnitten) und verwies als Musterbeispiel auf einen Entwurf,<sup>7</sup> in dem die Schüler die Rolle der Arbeiter und der Lehrer die des Weinbergbesitzers übernommen hatten („Der Lehrer spielt den Chef“; „...wobei der Lehrer den Part des Geschäftsmannes übernimmt...“<sup>8</sup>). Dieser Lehrer hatte auf die gegenwärtige Vorweihnachtszeit und die damit verbundenen verkaufsoffenen Samstage hingewiesen. Er schilderte die Situation eines Geschäftsmannes, der aufgrund der zu erwartenden Auftragslage einen Botenjungen sucht. „Botenjungen für die langen Samstage gesucht! FESTLOHN!“<sup>9</sup> Abschließend wurden in diesem Entwurf als Beleg für einen erfolgten, gelungenen Lernprozeß zwei Briefe eines Schülers abgedruckt. Zunächst schrieb Frank:

*Sehr geehrter Herr Wolf!*

Ich fand es wirklich nicht gut von ihnen, das ich den gleichen Lohn wie meine Freunde bekommen habe, und doch mehr gearbeitet habe. Zum Beispiel: Volker hat nur einen Samstag gearbeitet und doch auch 50.-DM bekommen wie ich.

*Ihr Frank.*

Dann aber hatte Frank sich besonnen und schrieb:

*Sehr geehrter Herr Wolf!*

Ich wollte mich für die Beschwerde Entschuldigen. Es war doch recht von ihnen das sie jedem 50.- DM gegeben haben. Ich konnte ja nicht ahnen, daß sie gehört haben das wir in Urlaub fahren (die Klasse eine Klassenfahrt machen will, B.B.) und dafür noch 50.- DM brauchen. Deshalb haben sie jedem 50.- gegeben.

*Ihr Frank.*<sup>10</sup>

Die existentielle Notsituation verzweifelter Arbeitsloser, deren Tagelohn ja gerade zur Ernährung der Familie für einen Tag reichen würde, und die Botschaft, daß Gott nicht „jedem das Gleiche“, sondern jedem Menschen

<sup>6</sup> H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 49.50.

<sup>7</sup> D. Havenith/H. Laschet, *Handlungsgleichnisse im Religionsunterricht*, Ein Unterrichtsprojekt zum Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, in: ru, *Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*, 3/1985, 115-118.

<sup>8</sup> Ebd., 116.

<sup>9</sup> Ebd., 115.

<sup>10</sup> Ebd., 118.

genau das zukommen lassen will, was er für sein Leben braucht, dies alles kommt hier nicht mehr in den Horizont. Bei diesem korrelativen Versuch blieb vom Reich-Gottes-Gleichnis nur ein Lehrer, der den lieben Gott spielte und das Happy-End der Sorgen einiger Kinder, die sich im vorweihnachtlichen Trubel auch noch auf den Luxus einer gemeinsamen Klassenfahrt freuen konnten.

Der oben erwähnte, von der Fachleiterin kritisierte Lehramtsanwärter hatte übrigens nur wenig „Erfolg“ zu „verbuchen“. Er hatte methodisch so angesetzt, daß er dem sorgfältig umgeschriebenen Bibeltext ein Stegreifspiel und eine Pro/Contra-Diskussion folgen ließ. Nur zwei Schüler konnten schließlich das Handeln des Winzers als gerecht anerkennen. Ein Junge schrieb, der Winzer habe gerecht gehandelt, „weil die Arbeiter nur für einen Tag die Familie ernern konnten mit den 100 DM“. Und eine Schülerin, die sich während der ganzen Stunde sehr zurückgehalten hatte, notierte bei „Redaktionsschluß“ auf der „Pro“-Seite: „Der Winzer handelte gerecht, weil die, die erst später dazukamen sich länger Sorgen machen mußten und sich später erst freuen konnten.“ – Ihr Vater war vor kurzem arbeitslos geworden. Soweit dieses Beispiel.

„Es wird – vor allem durch die Rückmeldungen von vielen enttäuschten ReligionslehrerInnen – immer offenkundiger, daß mit dem wohlklingenden Schlagwort Korrelationsdidaktik Erwartungen einer Vermittelbarkeit von Erfahrungen und Glaubensinhalten geweckt worden sind, die sich in der konkreten Unterrichtssituation nicht oder nur selten einlösen lassen.“<sup>11</sup>

In den Lehrentwürfen von Studenten, Lehramtsanwärtern und Referendaren lassen sich als Zielvorgaben eine Fülle oberflächlicher „Korrelations – Sets“ im Sinne des oben kritisierten Praxisbeispiels ausmachen.<sup>12</sup> Als hochaufbereitete unterrichtliche Fertigkeit – ja geradezu als „Appetitläppchen“ – ist es deren Schicksal, gegen allen guten Willen eben genau die Langeweile hervorzurufen, die alle äußerlich zu applizierenden Klischees beim erfahrungs-, erlebnis- und authentizitätshungrigen (und das heißt lernbegierigen!) Menschen hervorrufen müssen.

Ein Lehrer berichtet:

„Als damals die Religionspädagogen begannen, von Korrelation zu reden, von einer fruchtbaren Wechselbeziehung zwischen der Glaubensüberlieferung und der Lebenssituation der Schüler, die im Unterricht sichtbar werden sollte, da hat mir das sofort eingeleuchtet. Ich habe mich immer gefragt, auf welche Frage der Schüler ein Bibeltext antworten könnte, von welchen Erfahrungen her ein Symbol zugänglich wird. Und dann habe ich alles getan, um ihnen diese Frage bewußt zu machen und sie von ihnen

<sup>11</sup> G. Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KatBl 12/93, 828-830, 828.829.

<sup>12</sup> Für das Gymnasium stellt sich das Problem der Korrelation insofern nicht, als die entsprechenden Richtlinien und Lehrpläne – gegen ihre erklärte „ganzheitliche“ Absicht („Miteinander von Erfahren, Verstehen und Handeln“) – ausschließlich kognitiv ansetzen. Korrelation ist jedoch nicht Sache eines Gedankenspiels, sondern eine Sache des „Ergriffenseins“ im Blick auf einen konkreten Zusammenhang, – eine Herzensangelegenheit also (vgl. Abschnitt 5).

Erfahrungen im Alltag sprechen lassen. Aber meistens klappt das nicht, irgendwie wirkt das zu konstruiert, zu inszeniert. Die Schüler spielen nicht mit – oder schlimmer: Sie spüren genau, worauf wir Lehrer hinauswollen, und tun uns dann manchmal den Gefallen und sagen das, was wir hören möchten. Bei ihnen selbst passiert nichts, sie spielen nur die Rolle, von der sie meinen, daß wir sie von ihnen erwarten. Aber die Korrelation selbst leuchtet ihnen nicht ein.“<sup>13</sup>

So erleben „die SchülerInnen eine christliche Deutung ihrer Welt im großen und ganzen als einen langweiligen Bruch“<sup>14</sup>. Zum Topf 'Erfahrung' wird gleich ein Deckel 'aus dem Glauben' mitgeliefert.<sup>15</sup> Ich stimme der Auffassung Hubertus Halbfas' zu, die „Korrelationsmethode“ kranke an einem strukturellen Dualismus, der künstlich auseinanderreißt, was – bei einer konsequent betriebenen anthropologischen Theologie – zusammengehört.<sup>16</sup> Das gilt auch für die Hochschuldidaktik:

„Es wurde in der Ausbildung offenbar zu wenig Wert darauf gelegt, in die hier geforderte Bewegung theologischen Denkens einzüben. Statt 'Korrelation' experimentell zu vollziehen: als Einübung in die Suche nach einem eigenen Stil christlichen Glaubens – zunächst einmal der LehrerInnen selbst – als Einübung in theologisches Selbstbewußtsein, wurde Korrelation lediglich als didaktisches Konzept gelehrt.“<sup>17</sup>

Die „kritische Rückwirkung auf die Sicht der Alltagswelt“<sup>18</sup>, die Korrelation auch zu eröffnen vermag, ergibt sich gerade in der Verdeutlichung dessen, daß die Idee isolierter Betrachtung („z.B. als Werbe-Ikonen“) gerade *nicht* sachgerecht ist. Mit einer solchen Disqualifizierung von Werbung wäre z.B. klischeeartig genau der Teil von Lebens- und Erfahrungswelt kompromittiert, der gerade auf der Basis von Korrelation sogar Geschäfte zu machen vermag. Es gälte, die Formulierung „Werbe-Ikonen“ ernst zu nehmen! Korrelation entzündet sich nicht zwischen dem Hier und Da von Alltagswelt und Glaubenswelt, sondern „zündet“ im strukturalen Überall gelassener Entfremdung als Ergriffenwerden von unbedingt woanders, (– also mitnichten „kooperativ“).

Dies ist der Grund für Tillichs genaue Unterscheidung zwischen „Natürlicher Offenbarung“ und „Offenbarung durch die Medien der Natur“: „Offenbarung durch die Medien der Natur ist nicht das gleiche wie natürliche Offenbarung.“<sup>19</sup> „Natürliche Offenbarung“ wäre veranstaltbar, berechenbar. „Die

<sup>13</sup> E. Rolinck, *Weggefährten unserer Schüler? Ein Gespräch zwischen zwei Religionslehrern*, in: *Hilger/Reilly*, a.a.O., 58-65, 61.

<sup>14</sup> G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Hilger/Reilly*, a.a.O., 16-28, 16.

<sup>15</sup> Englert, a.a.O., 99.

<sup>16</sup> Vgl. *Hilger*, a.a.O., 828.

<sup>17</sup> Ebd., 101.

<sup>18</sup> „Das rettende Handeln Gottes kommt z.B. in den den Kindern vertrauten Bildern des immer neuen Lebensaufbruchs in Knospe, Ei und Küken, werden sie isoliert betrachtet (z.B. als Werbe-Ikonen), nicht zum Ausdruck, weshalb Korrelation auch kritische Rückwirkungen auf die Sicht der Alltagswelt einzuschließen vermag.“ (*H.A. Zwergel*, *Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht*, in: *Hilger/Reilly*, a.a.O., 48.)

Natur als Medium der Offenbarung (Es gibt keine Wirklichkeit, kein Ding und kein Ereignis, das nicht Träger des Seinsgeheimnisses werden und in die Offenbarungskorrelation eintreten kann)<sup>20</sup> impliziert jedoch, daß Offenbarung in der Qualität von „Wunder“<sup>21</sup> geschieht. Wilhelm Sturm hat in diesem Sinne bereits vor zehn Jahren explizit auf das „ursprüngliche Korrelationschema von Paul Tillich“ verwiesen, „das immer nur verkürzt übernommen wurde“<sup>22</sup>. Da in der umfangreichen Literatur zur Korrelationsthematik meines Wissens auch diese entsprechende Quelle nicht zitiert wird, sei das hier nachgeholt:

„Die Methode der Korrelation tritt an die Stelle von drei anderen Methoden ... Die erste Methode kann die supranaturalistische genannt werden, denn sie betrachtet die christliche Botschaft als eine Summe geoffenbarter Wahrheiten, die wie Fremdkörper aus einer fremden Welt in die menschliche Situation hineingefallen sind ... Die zweite Methode ... kann 'naturalistisch' oder 'humanistisch' genannt werden. Sie leitet die christliche Botschaft aus dem natürlichen Zustand des Menschen ab ... und vergißt, daß die menschliche Existenz die Frage ist ... Die dritte abzulehnende Methode kann 'dualistisch' genannt werden, da sie einen supranaturalistischen Überbau auf einem natürlichen Unterbau errichtet ...

Der Mensch kann aber Antworten auf Fragen, die er niemals gestellt hat, nicht entgegennehmen.“<sup>23</sup>

Aus alledem folgt die Einsicht: „Nein, die Schüler sollen nicht Korrelationen lernen, sondern Korrelieren, das heißt Fragen, Suchen, Entdecken, Phantasieren, Erzählen usw.“<sup>24</sup> Salopp mit Bezug aufs Tillichs „Wunderqualität“ formuliert: sie lernen, sich zu wundern, – wunderbar. Nach Tillich sind didaktisch funktionalisierte Korrelationen gegenüber diesem „wundervollen“ Korrelationsgeschehen Götzendienst.<sup>25</sup> Dietrich Zilleßen favorisiert deswegen gegenüber der „Elementarisierung theologischer Inhalte“ ein „elementares religiöses Lernen“. „Der *Prozeß* als solcher (sei) wichtig und ein Lernziel (Elementarisierung, Elementarisieren), nicht aber seine jeweils labilen Ziele (das Elementare, die Elemente).“ Angesichts der urgeschichtlich bezeugten, konstitutiven Haltlosigkeit menschlicher Lebenswelt nennt Zilleßen die Korrelation von Glaubensinhalten und Lebenserfahrungen den „überflüssigen und naiven Versuch, dieser Haltlosigkeit durch korrelative Setzungen zu entgegen.“<sup>26</sup> Als „Weg weiter“ – nicht als „Ausweg“! – schlägt Zilleßen eine Korrelationsdidaktik vor, die – im Sinne eines positiven Paradox – gelassen

<sup>19</sup> P. Tillich, *Systematische Theologie*, I, Frankfurt 1984, 144.

<sup>20</sup> Ebd., 142.

<sup>21</sup> Ebd., 144.

<sup>22</sup> W. Sturm, *Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts*, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1984, 30-66, 62.

<sup>23</sup> Tillich, a.a.O., 79/80.

<sup>24</sup> Rolinck, a.a.O., 61.

<sup>25</sup> „Götzendienst ist die Verkehrung einer echten Offenbarung, die Erhebung des Mediums der Offenbarung zur Würde der Offenbarung selbst.“ (Tillich, a.a.O., 160.)

<sup>26</sup> D. Zilleßen, *Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt*, in: Hilger/Reilly, a.a.O., 28-43, 37.

und gehalten ist, ihre eigene Haltlosigkeit selbstrelativierend und selbstironisierend als Lebensbestimmung mitwahrzunehmen.<sup>27</sup> Zilleßen verweist dazu methodentheoretisch auf post/neostrukturalistische Perspektiven.<sup>28</sup> Andere fordern in diesem Zusammenhang „eine vertiefte Reflexion der Beziehung der Religionspädagogik zu ihren verschiedenen Bezugswissenschaften“<sup>29</sup>. Anlässlich der beklagten Praxisuntauglichkeit des korrelativen Ansatzes möchte ich im folgenden ansatzweise zeigen, daß und wie beide – Neostrukturalismus und Interdisziplinarität – im Sinne neuer religionspädagogischer Perspektiven gut kooperieren.

Dazu müssen vor allem wissenschaftstheoretisch „wenig begangene Pfade“ betreten werden.<sup>30</sup>

## 2. Das Protestantische Prinzip, der Neostrukturalismus und der entsicherte Glaube

„Wenn neuere Texte aus Frankreich für ausländische Leser mitunter allzu mysteriös klingen, so kann dies auch daran liegen, daß die eigenen Resonanzflächen zu schmal oder zu unelastisch sind.“<sup>31</sup>

„Wer heute aufgefordert würde, die deutsche Rezeption des sogenannten französischen Strukturalismus zu überdenken, könnte leicht drei Phasen unterscheiden. Am Anfang standen eine Polemik und eine Abwehr (im Namen des Subjekts, im Namen der Geschichte); man wußte, warum der Strukturalismus nicht akzeptabel ist, aber man kannte ihn nicht. In einer zweiten Phase, deren Höhepunkt noch nicht erreicht zu sein scheint, beobachtete man eine erst zögernde, dann neugierige und schließlich fast widerstandslose Öffnung gegen die unabdrängbaren und originellen Gedanken, die in wachsender Flut aus dem Nachbarland – in oft schlechten Übersetzungen – einströmten. Eine dritte Phase wäre erst zu prophezeien: es wäre die Zeit der echten, geduldigen, aber auch kritischen Auseinandersetzung ... Mir scheint es sinnvoll, den Dialog mit den Franzosen ganz von vorne zu beginnen.“<sup>32</sup>

Diese Aufforderung Manfred Franks liegt nun vierzehn Jahre zurück, ebenso lange wie der Aufsatz Hans Bolewskis mit dem Titel „*Der Protest, die Philosophie und der Glaube – Die 'Neuen Philosophen'* in Frankreich“<sup>33</sup>.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., 37.

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch die ergänzenden Literaturhinweise im Anhang.

<sup>29</sup> Reilly, a. a. O., 27; so beendet F. Schweitzer seine Studie „Die Religion des Kindes, Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage“ (Gütersloh 1992) mit dem Satz: „Die Frage nach der Religion des Kindes ... führt deshalb am Ende wieder zurück zu eben dem Zusammenhang, dem sie am Anfang – als eine dort nicht genügend beachtete und bearbeitete Problemstellung – entnommen wurde: der von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen getragenen Forschung zur Anthropologie des Kindes und zur Geschichte der Kindheit.“ (447).

<sup>30</sup> „Wir müssen bei unserem Thema wenig begangene Pfade gehen und darüber hinaus eigene Wege ausfindig machen.“ (K.-E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte, in: I. Baldermann/K.-E. Nipkow/H. Stock (Hg.), Bibel und Elementarisierung, Frankfurt 1979, 35-70, 35).

<sup>31</sup> B. Waldenfels, Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt 1987, 13.

<sup>32</sup> M. Frank, Das Sagbare und das Unsagbare, Frankfurt 1980, 36, 38.

Bolewski deklarierte seine Ausführungen damals als „Versuch eines Hinweises auf eine geistige und literarische Entwicklung, die in den letzten Jahrzehnten an uns in der Bundesrepublik vorbeigegangen ist“ (ebd.).

Wie es scheint, beließ man es in der Hauptsache auch weiterhin dabei: wirklich Fremdes blieb und bleibt außen vor. Darum sind Bolewskis Hinweise in dem Maße bezüglich Analyse und Literaturreferenzen als Grundlage aktuell geblieben, in welchem sie unbeanspruchte geblieben sind. Hans Bolewski schrieb damals:

„Die 'Neuen Philosophen' – und nicht nur sie – gehören zu jener Auseinandersetzung um die deutsche Geistesgeschichte, die die größere Öffentlichkeit bei uns kaum beschäftigt. Sie weisen auf eine eigentümliche Selbstvergessenheit der Deutschen nach 1945, richtiger wohl nach 1933 hin. Vielleicht ist gerade dies der Grund, warum sie in Deutschland auf Verstehensschwierigkeiten stoßen. Wer kann sich denn vorstellen, daß die in knapper Auswahl hier genannten deutschen Denker etwas miteinander zu tun haben? Und wer liest sie denn schon, gerade etwa Marx oder Freud, nachdem sie in festen politischen, wissenschaftlichen und administrativen Systemen organisiert und ideologisiert sind? Eine wirkliche Marxlektüre würde doch die etablierte Linke ebenso in Verwirrung bringen wie eine wirkliche Freudlektüre das gut organisierte Behandlungssystem der Psychoanalyse! Ob man Denker wie diese oder auch solche wie Husserl oder Heidegger, wie Sartre, Levy-Strauß oder Foucault in ein von der Aufklärung bestimmtes wissenschaftliches Denken übernehmen kann, das von ihnen ja gerade in Frage gestellt, ja, das als für die menschliche Wirklichkeit unangemessen, als bedrohlich denunziert wird – das bereitet offenbar Schwierigkeiten.“<sup>34</sup>

Diese „Angst des Forschers vor seinem Gegenstand“<sup>35</sup> hält an. Trotzdem und gerade deshalb sei der Versuch weiterer Hinweise gewagt. Es wird sich zeigen, daß das, was Bolewski als mangelnde „wirkliche“ Lektüre, als „Verstehensschwierigkeiten“ und als „eigentümliche Selbstvergessenheit“ einklagte, nichts anderes als Erscheinungsformen von Berührungsangst sind. Auch die Abwehrweisen haben sich nicht geändert: Sofern man davor zurückscheut, die Ansprüche postmoderner Ansätze an den wissenschaftlichen Diskurs einfach als unseriös und „spinnert“ zu ignorieren,<sup>36</sup> pflegt man dann eben diese

<sup>33</sup> Vgl. Impulse Nr. 14, IV/80.

<sup>34</sup> Ebd., 8.

<sup>35</sup> „Denn die Angst vor einem Untersuchungsgegenstand, der sich eigensinnig in Szene setzen darf, ist genaugenommen die Angst des Forschers vor sich selbst, vor der Erschütterung seines Selbstverständnisses nämlich...“ (R. Haubl, Über Erschütterung. Affekt und Selbsterfahrung in der Moderne, in: Kulturanalysen 1/1989, 32-77, 56/57). „Gerade die intensive Auseinandersetzung mit Fragen und Themen, die eigene normative Selbstverständlichkeiten und Grenzziehungen tangieren, die analytische Offenheit verlangen, aber ein persönliches Sich-Verschließen erzwingen, macht eine solche an der Psychoanalyse orientierte Supervision der eigenen Forschungstätigkeit unabdingbar.“ (H. Keupp/H. Bilden [Hg.], Verunsicherungen, Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, Zürich 1989, 17.)

<sup>36</sup> Dies ist leider auch heute noch der Fall. So bezeichnet Luis A. Sass Lacans „häretisches“ „Glaubenssystem“ u.a. als „High-tech-Irrationalismus“ (ders., Das Selbst und seine Schicksale, Eine 'archäologische' Untersuchung der psychoanalytischen Avantgarde, in: Psyche 46 [1992], 7, 630-634); Hanna Gekle stellt fest: „Eine Lösung gelang auch Lacan nicht – und das ist vielleicht das einzige, was man Lacan nicht vorwerfen kann.“ (dies.,

Ansprüche so hoch zu hängen, daß Geisteswissenschaft sich zum Verweis auf die Zuständigkeit elaborierter Insiderzirkel veranlaßt sieht, wenn sie sich nicht selbst als anmaßend disqualifizieren will. So schrieb mir z.B. der Mitherausgeber einer theologischen Zeitschrift:

„Grundsätzlich halte ich das Anliegen, die in der Tat Aufsehen erregenden, weil im wahrsten Sinne des Wortes grundstürzenden Ergebnisse der Postmoderne theologisch fruchtbar zu machen, für richtig und prüfenswert. Die Schriften der Franzosen sind freilich so schwer, daß es eines großen Maßes an fachlicher Kenntnis und Beherrschung des Stoffes bedarf, um einem weiteren Publikum den Inhalt der postmodernen Theorien verständlich zu machen und darüberhinaus ihre theologische Bedeutung deutlich werden zu lassen.“

Wer wird da nicht den Mut verlieren, wer will sich da noch anheischig machen, es wenigstens zu probieren? Ich denke: so schwer sind sie nicht zu verstehen, die Franzosen. Ob Kant oder Hegel, Kierkegaard oder Hamann, Heidegger oder Husserl, Barth oder Tillich, sie alle operierten in einer eigenen begrifflichen Welt, mit deren Erarbeitung als hermeneutischer Zumutung jeder Student konfrontiert wird. Warum sollte das bei „den Franzosen“ anders sein? Bodo Kirchoff sah in der Not die Tugend, als er resümierend zum Werk Jacques Lacans, dem Wegbereiter des Neostukturalismus, schrieb: „Man muß Lacan nicht 'richtig' verstehen; man kann sich auch nur umsehen bei ihm, ganz unverschämt. Wer sucht der findet. Ob man ihn nun überfliegt oder Wort für Wort studiert eines wird bei der Lektüre immer deutlich werden: Sein Werk bereitet große Enttäuschung.“<sup>37</sup> – dies im buchstäblichen Sinne einer Ent-Täuschung als positive Würdigung!

Freuds 'Traumdeutung' als Kritik der traditionellen Vernunft, in: *Psyche* 46 [1992], 10, 919). Heiner Keupp polemisiert gegen ein „postmodernes Credo“, gegen das „modisch-vage Ideegebräu, das sich 'Postmoderne' nennt“ (*H. Keupp, Verunsicherungen, Zürich 1989, 51*). *W. Welsch* spricht von „der Absage an die Vernunft, worin Mythosfreunde und Fragmentisten einander nicht nachstehen, wenn auch aus entgegengesetzten Gründen.“ (*ders., „Postmodern“ – Genealogie und Bedeutung eines umstrittenen Begriffs, in: P. Kemper (Hg.), „Postmodern“ oder Der Kampf um die Zukunft, Frankfurt 1988, 10*). *Bernhard Waldenfels* spricht von „Lacans Wortalchimie“ (*ders., Der Stachel des Fremden (sic!), Frankfurt 1990, 55*). *Manfred Frank* hielt immerhin fest: „Lacans Werk hat sich Schwätzern und Deliranten ebenso als Steinbruch ihrer unzusammenhängenden Fantasien dargeboten, wie es den wenigen ernsthaften Versuchen, sich über Lacans Grundgedanken klarzuwerden, als Basis meist eigenständiger Interpretationen hat dienen können.“ (*ders., Was ist Neostukturalismus, Frankfurt 1984, 368*). Doch Letztere sind bei Frank nun auch in den Hintergrund getreten. Neuerdings resümierte er: „Hier wurde es einer am Negativismus der kritischen Theorie wundgewetzten Generation von müden Ex-Linken leichtgemacht, die Kurve zu kratzen von der 'Kritik an den bestehenden Verhältnissen' zur bedingungslosen Anpassung ans Positive...“ (*ders., Worte, Worte, Worte, in: Die Zeit Nr. 38 vom 11.9.92, 74*); siehe auch *K. Laermann, Lacan und Derrida. Frankolatrie: gegen die neueste Mode, den neuesten Nonsense in den Kulturwissenschaften, in: Die Zeit Nr. 23 vom 30. Mai 1986, 52*.

<sup>37</sup> *B. Kirchoff*, Freud wieder ernst genommen: *Das Ich ist nicht Herr im eigenen Haus. Ich denke da, wo ich nicht bin. Unter dem Eindruck von Jacques Lacan: Die Kastration ist (k)ein Märchen, in: B. Beuscher, Positives Paradox, Entwurf einer neostukturalistischen Religionspädagogik, Wien 1993, 209-215*.

Was diese Ent-Täuschung mit den oben zitierten „grundstürzenden Ergebnissen der Postmoderne“ und deren Folgen für eine mögliche Religionspädagogik zu tun hat, darauf soll nun eingegangen werden.

### 2.1 Nur Mut? Jacques Lacan, Der Neostrukturalismus

„Ich kündigte Ihnen schon an, daß,  
so überraschend Ihnen das erscheinen  
mag, mich das heute dazu führen wird,  
Ihnen zu sprechen vom Christentum.“<sup>38</sup>

Um die Kontinuität des systematischen Bezugs zu wahren, bevorzuge ich die Bezeichnung „Neostrukturalismus“ gegenüber dem „inflationär gehandelten Topos 'postmodern'“<sup>39</sup>. Ohne das in diesem Rahmen gründlich auszuführen, sei als Anknüpfung an epochale Klassifizierungen die vermittelnde Erklärung vom Neostrukturalismus als konsequente Fortführung einer aufgeklärten Romantik gewagt. Diese gilt es zu unterscheiden von Ansätzen romantisierender Aufklärung. Neostrukturalismus als aufgeklärte Romantik folgt der Dynamik von Romantik, wie Arthur Henkel „Romantik“ als eingesehene Krisensituation beschrieb.<sup>40</sup> „Neostrukturalismus“ konotiert dabei noch die Auswirkungen aufs Theoriedesign.

Der Einfall, Fragen *struktural* anzusetzen, ergibt sich aus dem Bemühen, der Einsicht, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, zu entsprechen. „So bezeichnet 'Strukturalismus' ... den Bruch mit Begriffen und Theorien, die von der Naturwissenschaft inspiriert sind.“<sup>41</sup> „Struktur“ ist zu verstehen als eine fragmentarische Ganzheit, die im Hinblick auf die *Prozesse* der Zusammensetzung definiert wird. „Struktur“ hat dabei also nicht den Charakter irgendeiner beliebigen statischen Form, sondern stellt sich dar als Organismus von Transformationen.

„Die Struktur oder vielmehr die Strukturalität der Struktur wurde, obgleich sie immer schon am Werk war, bis zu dem Ereignis, das ich festhalten möchte, immer wieder neutralisiert, reduziert: und zwar durch einen Gestus, der der Struktur ein Zentrum geben und sie auf einen Punkt der Präsenz, auf einen festen Ursprung beziehen wollte. Dieses Zentrum hatte nicht nur die Aufgabe, die Struktur zu orientieren, ins Gleichgewicht zu bringen und zu organisieren – es läßt sich in der Tat keine unorganisierte Struktur denken –, sondern es sollte vor allem dafür Sorge tragen, daß das Organisationsprinzip der Struktur

<sup>38</sup> J. Lacan, *Encore*, Weinheim 1986, 113.

<sup>39</sup> *Keupp*, a.a.O., 52; wie gegen Ende dieses Aufsatzes deutlich werden wird, kann die Wendung „postmodern“ allerdings als untergeordneter Aspekt von Neostrukturalismus sinnvoll gelten, wenn und insofern „postmodern“ zum Ausdruck bringt, daß die Zeit nicht mehr gedeckt ist; vgl. dazu J. Hörisch, *Time is Money*, in: *Zeitreise*, hg. v. G. Chr. Tholen u.a., Frankfurt 1993, S.17-27; vgl. dazu auch P. Kemper (Hg.), *Postmodern oder Der Kampf um die Zukunft*, Frankfurt 1988.

<sup>40</sup> „Der Begriff 'romantisch' ... wird zum Ausdruck einer eingesehenen Krisensituation – und des Versuchs, aus dieser Krise zu einer neuen Kultursynthese zu kommen.“ (A. Henkel, *Was ist eigentlich romantisch?*, in: *Festschrift für Richard Alewyn*, hg. v. H. Singer u. B.v. Wiese, Köln 1967, 293-308, 295.)

<sup>41</sup> *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, hg. von Hans Jörg Sandkühler, Hamburg 1990, Band 4, 461.

dasjenige in Grenzen hielt, was wir das Spiel der Struktur nennen könnten. Indem das Zentrum einer Struktur die Kohärenz des Systems orientiert und organisiert, erlaubt es das Spiel der Elemente im Innern der Formtotalität. Und noch heute stellt eine Struktur, der jegliches Zentrum fehlt, das Undenkbare selbst dar.

Doch das Zentrum setzt auch dem Spiel, das es eröffnet und ermöglicht, eine Grenze.<sup>42</sup>

„Wie aber nun, wenn der Struktur in Wahrheit das Zentrum fehlte? ... Was wäre, wenn sich nachweisen ließe, daß Strukturen in Wahrheit kein organisierendes Zentrum besitzen? ... Als dann stünden wir auf dem Boden einer Theorie, die nicht mehr von innerhalb der Grenzen des klassischen Strukturalismus spräche, sondern diese Grenzen überträte. Wir stünden auf dem Boden dessen, was ... mit 'Neostrukturalismus' bezeichnet wird.“<sup>43</sup>

Weiterhin „läßt sich zeigen, ... daß der Gedanke des Absoluten selbst der 'Strukturalität der Struktur' nicht entgeht, und dann kann man auch einen übergeschichtlichen Orientierungsrahmen jenseits der sprachlichen Differentialität nicht länger in Anspruch nehmen.“<sup>44</sup> So stellt Manfred Frank anhand Derrida den Neostrukturalismus vor, noch verschweigend, daß dieser „Boden“ sich dem Neostrukturalismus als bodenlos erweisen wird, welcher Reifall laut Adorno die einzige Möglichkeit ist, wahrhaftig zu werden. Schon hier schwingt ständig implizit religionspädagogische Relevanz mit:

„Der Gedanke, daß man Halt oder festen Boden unter den Füßen habe, wenn an einer bestimmten Stelle der Prozeß des Denkens sistiert werden könne oder aufhören könne, wird zum Ersatz ... für die Wahrheit selber ... Es wird deshalb gesagt, daß der Halt die Wahrheit sei, weil man eigentlich die Wahrheit konsequent zu denken sich nicht zutraut; denn die Wahrheit tut ... sehr weh, und vollends für uns heute die Wahrheit zu erkennen würde an gewisse Voraussetzungen unserer eigenen realen Existenz kritisch rühren, an die zu rühren sehr unangenehm ist. Deshalb wird das Halt-Gebieten, die ängstliche Überlegung, wohin soll denn das führen, wenn ich weiterdenke, zu dem Substitut der Wahrheit selber, während, ehe diese Reflexionen wirklich durchgeführt sind, ganz unausgemacht ist, ob ein Festes oder ein Erstes notwendig eben auch das Wahre sei.“<sup>45</sup>

Hauptvertreter des neostrukturalistischen Ansatzes ist wie bereits erwähnt der französische Psychoanalytiker und Philosoph Jacques Lacan (1901-1981), der sich als radikaler Freudschüler verstand. Zu den Teilnehmern seiner Seminare zählten neben vielen bedeutenden Intellektuellen die Kinderpsychoanalytikerin Françoise Dolto genauso wie Pater Beirnaert, der für die Übersetzung von Bibelpassagen zuständig war, die im Rahmen der Seminare Lacans oft herangezogen wurden.

Sigmund Freud sah seinen Ansatz in der Tradition der „großen Kränkungen der naiven Eigenliebe der Menschheit“<sup>46</sup> (der kosmologischen durch Koper-

<sup>42</sup> J. Derrida, Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen, in: P. Engelmann (Hg.), Postmoderne und Dekonstruktion, Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart 1993, 114-140, 114.115.

<sup>43</sup> M. Frank, Was ist Neostrukturalismus, Frankfurt 1984, 76.

<sup>44</sup> Ebd., 116

<sup>45</sup> Th. W. Adorno, Philosophische Terminologie, Frankfurt 1973, Band 1, 159.

<sup>46</sup> S. Freud, Studienausgabe in zehn Bänden und Ergänzungsband, Frankfurt 1975, Band 1, 283.

nikus, der biologischen durch Darwin). Die „empfindlichste Kränkung aber soll die menschliche Größensucht durch die heutige psychologische Forschung erfahren, welche dem Ich nachweisen will, daß es nicht einmal Herr ist im eigenen Hause...“<sup>47</sup> erklärte Freud und sah sofort die Konsequenzen: so „beleidigt die Psychoanalyse die ganze Welt und zieht sich deren Abneigung zu“<sup>48</sup>. Man kann sagen, daß der nicht abgeneigte Rest der Auseinandersetzung mit Freud seither überwiegend darin bestand, diese kränkende These, mit der Freud ansetzt, zu verdrängen, zu mildern oder ins Gegenteil zu verkehren. Der Schlüssel zum Verständnis des neostrukturalistischen Ansatzes liegt nun *allerdings* darin, bei dieser kränkenden These Freuds zu insistieren. In seinem Debutbericht 1936 auf dem 15. Internationalen Kongress für Psychoanalyse in Marienbad unter dem anschaulichen Titel „*Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint*“<sup>49</sup> untersuchte Lacan die Motive für die hochbesetzten, münchhausenartigen Ansprüche an das Pronomen „Ich“, indem er paradigmatische Strukturen der Genese von Identität analysierte. Die Bezeichnung „Spiegelstadium“ rührt dabei von dem Phänomen des freudigen Aha-Erlebnisses her, das ein gesundes Kind in der Zeit vom 6. bis zum 18. Lebensmonat im Gegensatz z.B. zum Schimpansen zeigt. Dieser verliert das Interesse an seinem Spiegelbild, sobald er es als Bild erkannt hat; das Kind zeigt dagegen eine Jubelreaktion, sofern es das Bild als seine eigene Widerspiegelung erkennt. Zu dieser Zeit verfügt das Kind noch nicht über seinen Körper, es befindet sich in einem Zustand der totalen Hilflosigkeit und Abhängigkeit. Der Mensch kommt nicht mit einem ausgeprägten, identitätsgewissen und selbstsicheren Lebensgefühl auf die Welt, sondern vielmehr bilden der Verlust der „somatopsychischen omnipotenten Fusion“<sup>50</sup> mit der Mutter, das verlorene Totalversorgtsein, die „völlige vitale Ohnmacht“<sup>51</sup> als Grundbefindlichkeit menschlichen Daseins die Disposition für jenes Aha-Erlebnis. Lacan geht also davon aus, „daß dieses Subjekt ab Ursprung von Teilung markiert“<sup>52</sup> ist und spricht von Beziehungsstörungen „durch ein gewisses Aufspringen (dehiscence)“, von einer „ursprünglichen Zwietracht (Discorde)“.<sup>53</sup> Damit visierte Lacan als problematisches ontogenetisches Grundmuster an, was die biblische Urgeschichte im mythischen Paradigma und in phylogenetischer Analogie von Anfang an als Sünde im existentiellen Sinne bezeugt: „Es gibt nunmehr die Sünde als dritten Term, und der Mensch findet seine Bahn nicht mehr auf dem (platonisch-anamnesticen, B.B.) Wege der Wiedererinnerung, sondern auf dem der

<sup>47</sup> Ebd., 284.

<sup>48</sup> Ebd., 47.

<sup>49</sup> Vgl. J. Lacan, Schriften I, Frankfurt 1975, 61-70.

<sup>50</sup> M. Mahler, Fred Pine, Anni Bergman. Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation, Frankfurt 1980, 63.

<sup>51</sup> J. Lacan, Schriften III, Olten 1980, 51.

<sup>52</sup> Ders., Radiophonie Television, a.a.O., 9.

<sup>53</sup> Ders., Schriften I, a.a.O., 66.

Wiederholung“<sup>54</sup> im Sinne von Existenzschemata: Kindheitsleiden werden zum Schema der Existenz, wobei es eben nicht um einen forensisch-moralischen Sündenbegriff geht.

Lacan beobachtet unter der Überschrift „Spiegelstadium“, daß und wie „der Komplex der Entwöhnung“<sup>55</sup> unter den in dieser Welt unvermeidlichen Eindrücken der Zerrissenheit und der kratürlichen Ängste – Zahnen, Hunger und Durst, Blähungen, Stürzen, Verlassensein – wie dieser Komplex eine reaktive Selbstbespiegelung als „Fata morgana ... der totalen Form des Körpers“<sup>56</sup> bewirkt. Der gesunde Mensch ist also viel früher in der Lage, sich die Einheit eines Bildes einzubilden, als diese Einheit an seinem eigenen Körper motorisch herzustellen. Der Blick eines anderen (Heinz Kohut spricht vom „Glanz in den Augen der Mutter“<sup>57</sup>) wird daher zur Matrix eines Gefühls der Einheit, Identität und Dauerhaftigkeit, das seine körperliche Evidenz ihm gerade nicht geben kann. Der gesunde Mensch gelangt so als Kleinkind zur totalen illusionären Einbildung von sich selbst, er „verdreht, was tatsächlich der Fall ist, nämlich seine Uneinheitlichkeit ... Was sich im Spiegelstadium zuträgt, sollte weniger unter dem Aspekt des Narzißmus als dem des Totalitarismus gesehen werden. Die Illusion der Ganzheit wird zu einem lebenslangen Verhängnis.“<sup>58</sup>

„Das Streben des Subjekts nach Wiederherstellung der verlorenen Einheit seiner selbst nimmt von Anbeginn an die zentrale Stellung im Bewußtsein ein. Es ist die Energiequelle seines mentalen Fortschritts.“<sup>59</sup> Die „Beziehung zur Natur ist beim Menschen gestört durch ein gewisses Aufspringen (dehiscence) des Organismus in seinem Innern, durch eine ursprüngliche Zwietracht, die sich durch die Zeichen von Unbehagen und motorischer Inkoordination in den ersten Monaten des Neugeborenen verrät ... das Spiegelstadium ist ein Drama, dessen innere Spannung von der Unzulänglichkeit auf die Antizipation überspringt und für das an der lockenden Täuschung der räumlichen Identifikation festgehaltene Subjekt die Phantasmen ausheckt, die, ausgehend von einem zerstückelten Bild des Körpers, in einer Form enden, die wir in ihrer Ganzheit eine orthopädische nennen könnten, und in einem Panzer, der aufgenommen wird von einer wahnhaften Identität, deren starre Strukturen die ganze mentale Entwicklung des Subjekts bestimmen werden. So bringt der Bruch des Kreises von der Innenwelt zur Umwelt die unerschöpfliche Quadratur der Ich-Prüfungen hervor.“<sup>60</sup>

Neostrukturalismus geht also aus vom „erschöpften Menschen“: „Eine Erholung ist allenfalls dann zu erhoffen, wenn der Patient seine Erschöpfung akzeptiert. Es könnte sein, daß damit ein Prozeß der Re-kreation eingeleitet wird, der neue Kräfte freisetzt; doch würden diese sich anders verteilen als

<sup>54</sup> Ders., Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse, Olten 1980, 116.

<sup>55</sup> Ders., Schriften III, a.a.O., 47ff.

<sup>56</sup> Ders., Schriften I, a.a.O., 64.

<sup>57</sup> H. Kohut, Narzißmus, Frankfurt 1981, 141, 142.

<sup>58</sup> Kirchoff, a.a.O., 227.

<sup>59</sup> J. Lacan, Schriften III, a.a.O., 59.

<sup>60</sup> Ders., Schriften I, a.a.O., 66.67.

bisher und nicht mehr an einem Punkt zusammenlaufen.“<sup>61</sup> Von daher fällt ein kritisches Licht auf die große Rolle der Identitätsstiftung und Identitätssicherung in den Geisteswissenschaften. Oswald Bayer und seine Mitarbeiter bezeichnen entsprechend im Zusammenhang ihrer Tillichkritik dessen „idealistische Identitätsprämisse“ als „falschen Ausgangspunkt“:

„Gott will den Menschen als sein ihm antwortendes Gegenüber und damit nicht als den, der mit sich identisch ist. Der mit sich selbst identisch sein wollende Mensch ist gerade der Mensch der Sünde – der nicht im Hören und Antworten und in der Verantwortung coram deo leben will. Daß der Mensch samt allen Kreaturen Gott ursprünglich zu-gehört, meint gerade keine ursprüngliche Einheit von Gott und Mensch, von Gott und Welt, wie Tillich mit seinem Begriff der Essenz annimmt. In seiner Voraussetzung einer in sich differenzlosen Ureinheit ist impliziert, daß jede Unterscheidung von Gott und Mensch bereits Trennung, jedes Verhältnis von Gott und Mensch bereits Sünde – als Entfremdung – ist. ... Das unentfremdete Sein des Menschen ist gerade nicht die Beziehung zu Gott, sondern die Aufhebung jeder Beziehung, ein unmittelbares und unvermitteltes Einssein. Wollte man eine psychologische Kategorie gebrauchen, ließe sich Tillichs ganze Ontologie als narzißtische Konzeption bezeichnen ... Eine in sich unterschiedslose Einheit von Gott und Mensch wäre zugleich eine in sich beziehungs- und verhältnislose Einheit – eine tote und starre Einheit und keineswegs etwa höchste Lebendigkeit, auf die es Tillich doch gerade ankommt.“<sup>62</sup>

Oswald Bayer zitiert Tillichs Entscheidung für den Weg zu Gott als „Überwindung der Entfremdung“ statt „Begegnung mit dem Fremden“<sup>63</sup>. Er behauptet, „zwischen einem gleichsam markionitischen Dualismus einerseits und der idealistischen Identitätsthese andererseits (sei) ein dritter Weg möglich“<sup>64</sup>, ohne diesen zu skizzieren. Meines Erachtens<sup>65</sup> läge dieser „3. Weg“ in dem Versuch, diesen oft so „abstrakt“, „formal“, „eigentümlich schwebend und unbestimmt“ und „seinsmystisch“<sup>66</sup> erscheinenden Gestus Tillichs *struktural* zu lesen. Es bliebe dann nur eine Struktur des Lebens: gelassene Be- und Ent-Fremdung *durch* Begegnung mit dem Fremden.

Odo Marquard erklärt, wie sich die „rasante und brisante moderne Konjunktur der Identität ergibt, (nämlich) aus dem Konkurs des traditionellen Wesensbegriffs und aus den Schwierigkeiten mit der Teleologie: der Identitätsbegriff macht modern seine Karriere als Ersatzbegriff für *essentia* und als Begriff des Ersatzpensums für Teleologie.“<sup>67</sup> Der „Zauberformel 'Identität'“<sup>68</sup> eignet

<sup>61</sup> B. Waldenfels, *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt 1987, S.547.550.

<sup>62</sup> O. Bayer, *Theologie* (H.S.Th. 1), Gütersloh 1994, 238.239.

<sup>63</sup> Ebd., 247; auf die näheren Hintergründe wird dort ausführlich eingegangen.

<sup>64</sup> Ebd., 274.

<sup>65</sup> Auch ich ließ mich in der Einleitung zu einer Studie zunächst noch fälschlich zu einem polemischen Kommentar provozieren, indem ich von der „präzisen Abgehobenheit“ der „freundlichen Definition Tillichs vom 'Glauben als Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht'“, sprach, obwohl ich dort im folgenden eine neostrukturalistische Lesart der Theologie Tillichs favorisierte (vgl. B. Beuscher, *Positives Paradox*, 16).

<sup>66</sup> Vgl. Bayer, a.a.O., 276-278; allerdings wird dort ähnliches wenig später auch Barth attestiert, und in diesem Fall zu Recht, wie ich meine: „Barth bewegt sich in einer merkwürdig schwebenden Idealität, in einem imaginären Raum, in dem sich die Texte nicht mehr stoßen, in dem die Stimmen einander nicht mehr fremd sind...“ (ebd. 333).

jene magische Performativität der selffulfilling prophecy: die Beschwörung bewirkt schon das, was sie erst verspricht, im Reden von „Identität“ wird Identität immer schon erschlichen, nicht zuletzt die Identität einer anthropologischen und pädagogischen Konzeption in einer konzeptionslosen Zeit. Doch die nach der entwicklungspsychologischen Erkenntnis des Spiegelstadiums einzig vom Leibzentrum aus definierten Ziele von Entwicklungen auf den Gleisen der Identität lösen sich auf mit der Entdeckung, daß der Ursprung nicht Anfang, sondern stets Sprung und Riß geblieben ist. Nach Lacan ist „das Ich genauso wie ein Symptom strukturiert. Im Innern des Subjekts ist es bloß ein privilegiertes Symptom. Es ist das menschliche Symptom par excellence, es ist die Geisteskrankheit des Menschen.“<sup>69</sup> „Identität als Urform von Ideologie“<sup>70</sup> kann auch als dogmatikkritisches Kriterium verstanden werden. Es wäre dann mitnichten so, daß die Dezentrierung den Platz des lieben Gottes einnimmt, wie Bernhard Waldenfels Merleau-Ponty in den Mund legt,<sup>71</sup> sondern so, daß die Theo-Logie Gott als dezentriert, als Wegegott nach-denken lernen muß. Dann lautet der „Tenor, ... Religion nicht länger mit Begriffen wie 'Trost', 'Halt', 'Geborgenheit', 'Heimat', 'Grund', 'Beruhigung', 'Gewissheit' u.ä. zu assoziieren, sondern eher mit Vorstellungen von 'Fremdsein', 'Heimatlosigkeit', 'Suche', 'Verunsicherung', 'Aufbruch', 'Unruhe' u.ä.“<sup>72</sup>

## 2.2 Das „Protestantische Prinzip“ und der „Entsicherte Glaube“

„Es ist etwas anderes, was ich ein Evangelium nennen würde.

Es ist die Ankündigung, daß die Geschichte eine andere Diskursdimension aufrichtet...“<sup>73</sup>

Neostrukturalistische Religionspädagogik verweigert jegliche projektiv-dezisionistische Religiosität als „üble Religionsmechanik“<sup>74</sup>. Wer Gott für bare Münze nimmt, ist gleich dem, der Geld anbetet: beides dient dann als Funktionsäquivalent.<sup>75</sup> Neostrukturalistische Religionspädagogik jedoch macht theologisch mit der bereits zu Beginn eröffneten Einsicht ernst, „daß der Gedanken des Absoluten selbst der 'Strukturalität der Struktur' nicht entgeht, (und) dann kann man einen übergeschichtlichen Orientierungsrahmen

<sup>67</sup> O. Marquard, Identität: Schwundtelos und Mini-Essenz – Bemerkungen zur Genealogie einer aktuellen Diskussion, in: *ders./K. Stierle (Hg.)*, Identität, München 1979, 347-369, 358.

<sup>68</sup> Ebd., 360.

<sup>69</sup> J. Lacan, Freuds technische Schriften, Olten 1978, 24.

<sup>70</sup> Th. W. Adorno, Negative Dialektik, Frankfurt 1973, 151.

<sup>71</sup> Waldenfels, Phänomenologie in Frankreich, 389.

<sup>72</sup> H. Luther, Religion und Alltag, Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 19.

<sup>73</sup> Lacan, Encore, a.a.O., 35.

<sup>74</sup> E. Busch, Karl Barths Lebenslauf, Gütersloh 1993, 113.

<sup>75</sup> Vgl. dazu Tillichs Personalismuskritik (Bayer, a.a.O., 241, 242, 252, 273); vgl. FN 100.

jenseits der sprachlichen Differentialität nicht länger in Anspruch nehmen. Systeme ohne innere Einheit und ohne absolutes Zentrum werden zur unhintergehbaren Bedingung unseres Daseins und unserer Weltorientierung.<sup>76</sup> Nach bekenntnismäßigen Festschreibungen des Glaubens, nach Glaubenszeugnissen, sucht man im Neostrukturalismus und so auch bei Lacan vergeblich. Ebenso und ebendarum ist die sonst oft so naheliegende Gefahr von Vereinnahmungen (hier also z.B. eine Vereinnahmung der Theologie durch den Neostrukturalismus) nicht gegeben. Es fehlen ja die autoritären Instanzen und die zentralistisch-totalitären Motive. Eher schon sind Entstellungen möglich, was es jedoch nicht als Gefahr, sondern als Chance zu erkennen gilt: Festgestelltes, Festgeschriebenes kann wieder in Bewegung kommen. Die religionspädagogische Relevanz des neostrukturalistischen Ansatzes liegt gerade darin, daß er fürs Fragen und Suchen steht und nicht fürs Antworten und Finden, welches von woanders kommt, wie Lacan Heilung definiert: „Die Heilung, was ist das überhaupt? Die Verwirklichung des Subjekts durch ein Sprechen, das von woanders kommt und es durchquert.“<sup>77</sup> Und auch beim Fragen noch gibt es entscheidende Nuancenverschiebungen, z.B. vom egomorphen „Was darf *ich* hoffen?“ zum struktural-relativen „Von woher hoffen Sie?“<sup>78</sup>, wie Lacan formulierte. Joachim Scharfenberg hatte schon früh Sigmund Freud als Fremdpropheten außerhalb der Kirchenmauern in Anspruch genommen. Er sah es als

„Aufgabe der Theologie, nachzuweisen ... , daß unter der Sprachgestalt der Psychoanalyse Strukturen und Denkstrukturen aufgedeckt werden müssen, die aus der christlichen Überlieferung stammen und die wir wieder identifizieren müssen. Ich habe den Eindruck, daß die christliche Theologie tatsächlich einen solchen Auftrag der Identifizierung von Elementen, die aus der christlichen Theologie ausgewandert zu sein scheinen, hat. Immerhin haben wir Martin Luther als Kronzeugen dafür, der durchaus mit der Möglichkeit gerechnet hat, daß das Wort Gottes auswandern kann aus den Kirchenmauern, daß es so etwas wie Fremdprophetie geben kann. Ich würde Sigmund Freud in der Tat als solchen Fremdpropheten, der außerhalb der Kirchenmauern weissagte, in Anspruch nehmen.“<sup>79</sup>

Entsprechend charakterisierte Rolf Schwendter („holzschnittartig“) Jacques Lacan mit folgenden Worten:

„Jacques Lacan ist von seiner Strukturäquivalenz her, so etwas wie der Martin Luther der psychoanalytischen Kirche. Gleichzeitig geht er, wie jener, etwa gegenüber dem krankenkassenorientierten Ablaßhandel und den ich-psychologischen Heiligengeschichten, zu den Quellen, der 'Sache Sigmund Freuds', zurück. Gleichzeitig führt er in die Lehre zwecks Überwindung der zwischenzeitlichen Aporien ein neues Moment ein, die Semiologie (bei Luther etwa die 'Freiheit des Christenmenschen' und andere frühkapitalistische Momente). Gleichzeitig rehabilitiert er die Laien (die Laienanalyse – der Laienkelch). Gleichzeitig

<sup>76</sup> M. Frank, Was ist Neostrukturalismus, Frankfurt 1984, 116.

<sup>77</sup> Ders., Das Ich in der Theorie Freuds und in der Psychoanalyse, a.a.O., 296.

<sup>78</sup> Ders., Radiophonie Television, a.a.O., 93.

<sup>79</sup> J. Scharfenberg, Die Begegnung von Psychoanalyse und Theologie – eine Zwischenbilanz, in: H. Zahrnt (Hg.), Jesus und Freud. Ein Symposium von Psychoanalytikern und Theologen, München 1972, 118.

bekämpft er die Päpste (und erscheint ihnen prompt als eine Art Teufel), gleichzeitig ist seine Lehre (wenn auch zunehmend gegen seinen Willen) anfällig für Landesfürsten, landeskirchliche Hierarchien, Sektenbildung – und, selbstredend, auch für Bauernkriege.“<sup>80</sup>

Auch Hans Bolewski hatte „Zeichen dafür gesehen, daß heute über die Sache des Glaubens außerhalb der Kirchenmauern oft mehr und ernsthafter gedacht und geredet wird als innerhalb“<sup>81</sup>. So mag zwar manchem Theologen „seine“ Sache im neostrukturellen Kontext äußerst fremd erscheinen. Und doch sind derartige Entäußerungen kenotischer Topos christlicher Überlieferung. Es ergeben sich aus ungewohnter Perspektive vielerlei neue Horizonte, wenn Lacan z.B. (ohne erläuternden Hinweis) Johannes 1, 5 und 10 paraphrasiert mit „Gott hingegen hat so gut ex-sistiert, daß das Heidentum damit die Welt erfüllt hat, ohne daß einer etwas erfassen würde. Dahin kommen wir wieder.“ An der Spitze des Prozesses einer bis zum Neostrukturalismus konsequent betriebenen Dialektik stellt sich so die Frage nach dem Glauben auf eine Weise wieder neu, wie keiner es erwartet hat. „Das die Ordnung 'konstituierende' Subjekt, sagt Lacan, ist ein ... 'zu wesender Mangel', ... in dem Sinn, wie ein Christ das Kreuz auf sich zu nehmen hat“<sup>82</sup>. Es geht also um die Bedingungen für eine mögliche existentielle Identität des Sünders. Gunda Schneider-Flume weist mit Luther darauf hin, daß die Identität des Sünders nur im Glauben ergriffen werden kann.<sup>83</sup> Dann jedoch ist Neostrukturalismus eine Entsprechung von Glauben, die das Verständnis von „Glaube“ als Leistung eines frommen Subjekts sprengt. Derartige gewisse Religiosität ist nicht der Glaube, der im Augenblick der Etablierung immer auch zusammenbricht (vgl. Markus 9, 24 und Matthäus 14, 29-31). Eberhard Jüngel beschrieb deshalb „die Gewißheit des Glaubens als Entsicherung“<sup>84</sup>. Albrecht Wellmer umriß folgenden Horizont möglicher Konsequenzen: „Die Kritik der identitätslogischen Vernunft scheint auszumünden in die Alternative: Zynismus oder Theologie; es sei denn man wollte sich zum Anwalt einer fröhlichen Regression oder Desintegration des Selbst machen, ohne Rücksicht auf die Folgen.“<sup>85</sup> Doch Neostrukturalismus ist eine einheitliche Theorie, die nicht vom Standpunkt und nach den Bedürfnissen des narzißtischen Ich aus formuliert ist. Das Ich gefällt sich hier weder als Herr noch als Knecht. Es herrscht weder das ungebrochene Streben und Irren, noch das gebrochene Resignieren. Ja, von einer „Theologie des fröhlich-gelassenen Aufbruchs“ könnte die Rede sein.

<sup>80</sup> R. Schwendter, Psychoanalyse und Abweichung, in: fragmente 25, Schriftenreihe zur Psychoanalyse, 12/87, 117-125, 122.

<sup>81</sup> Bolewski, a.a.O., 5.

<sup>82</sup> Jacques Lacan nach der Übersetzung durch Frank, Das Sagbare und das Unsagbare, a.a.O., 57, 119.

<sup>83</sup> Gunda Schneider-Flume, Die Identität des Sünders, Göttingen 1985, 37/38.

<sup>84</sup> E. Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1978, 227ff.

<sup>85</sup> A. Wellmer, Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno, Frankfurt 1990, 76.77.

Das Ich läßt sich ein auf die Passage, die Tour, das Flanieren, das Wandern im Übergangselement Welt. Folgende schöpfungsgemäßen Parameter bilden dabei als Koordinaten für die Identität des Sünders die Spielregeln für die Übung und den Prozeß des Elementarisierens und Korrelierens, in die bzw. in den wir entlassen sind, in welchen wir aber auch gelassen sein dürfen:<sup>86</sup>

– *Gelassenheit (Konfirmation als Entsicherung des Glaubens):*

Die im Römerbrief dreifach zitierte „Dahingegebenheit“ / „Überlassenheit“, wie die verschiedenen Übersetzungen lauten (vgl. Römer 1, 24, 26, 28), bedeutet die Gelassenheit des Glaubens; darauf kann man sich verlassen, daraufhin kann man auch *sich verlassen*.<sup>87</sup>

Neostrukturalistisch gilt es als Bedeutung von „an Gott glauben“ zu buchstabieren, „dem Prozeß des Vertrautwerdens und Fremdwerdens zu trauen, dem Wechselprozeß des Fremden und Vertrauten, der Bewegung des Annäherns und Weggehens. Es bedeutet, in diesem Lebensprozessen eine Beziehungskraft wahrnehmen, die das Leben trägt und uns in ihm.“<sup>88</sup> „Glaube ist ein Prozeß, in dem sich Orientierung ergibt und sich Orientierung verliert, in ihm wird sie gewonnen und verloren. Diesen Prozeß auszuhalten und offenzuhalten bedarf es des Vertrauens und der Risikobereitschaft, des Glaubens. Der Glaube hält den Glauben offen. Postulate und Appelle erreichen die Ebene des Vertrauens, des Risikos, des Glaubens nicht. Sie bewirken lediglich eine unerträgliche Moralisierung der Religion.“<sup>89</sup>

– *Geschöpflichkeit (fragmentarische Identität unterwegs):*

„Fragmentarisch leben“ heißt, sich selbst als Übergangsobjekt<sup>90</sup> gelassen und getrost zu bejahen als selbstbewußtes Geschöpf. Allerdings steht im griechischen Text des Gleichnisses für die *selbstwachsende* Saat (vgl. Markus 4, 26-29) „*automate*“, welcher Mangel an (neo)strukturalistischen Begriffen bis heute unverändert andauert. Aber gerade die Wachstumsmetapher als Index alles prozeßhaft-organisch Lebendigen scheint – sofern man sie nicht derartig rekursiv kurzschließt – geeignet zu sein für die Umschreibung der offenen Ordnung neostrukturalistischen Denkens, wie auch das Bild vom Spiel, dessen Seriosität oft übersehen und verkannt wird.

<sup>86</sup> Vgl. dazu *Beuscher*, Positives Paradox, 136ff.

<sup>87</sup> „Der Mensch ist darin Mensch, daß er sich auf einen anderen als er selbst zu verlassen vermag. Dazu gehört aber, daß er sich selbst zu verlassen vermag. Menschsein heißt: sich verlassen können.“ (*Jünger*, a.a.O., 242).

<sup>88</sup> *D. Zilleßen*, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen, in: *EvErz* 43 (1991), 564-572, 569.

<sup>89</sup> *Ders.*, Abschied von der Symboldidaktik? Was die Symboldidaktik zu lernen gegeben hat, in: *EvErz* 1/94, 31-39, 38.

<sup>90</sup> Das Konzept des Übergangsobjekts hat *D.W. Winnicott* besonders in den Aufsätzen „Übergangsobjekte und Übergangsphänomene“ (1951, Kap. XVII) sowie „Psychose und Kinderpflege“ (1952, Kap. V) und in seinem Buch „Vom Spiel zur Kreativität“ (1971) entwickelt.

Der Pädagoge und Praktische Theologe Henning Luther hatte entsprechende Perspektiven „fragmentarischer Identität“ eröffnet:<sup>91</sup>

„Die mit dem Gedanken der vollständigen und einheitlichen Ich-Identität verbundenen Verkürzungen werden nun nicht erst, aber besonders unter religiöser und theologischer Perspektive sichtbar.

Dies wird allerdings dann verschleiert, wenn die religiöse Dimension des Glaubens lediglich additiv dazu benutzt wird, das Konzept der einheitlich-ganzen Ich-Identität religiös dadurch zu überhöhen, daß der Glaube als Ermöglichungsgrund oder als letzter, abrundender Abschluß der Ich-Identität genommen wird. Meine These ist die, daß die in sich geschlossene und dauerhafte Ich-Identität theologisch nicht als erreichbares Ziel gedacht werden kann – und darf.

...

Die Unfähigkeit zu trauern, die Hoffnungslosigkeit und die Lieblosigkeit sind Kennzeichen einer Formation der Ich-Identität, die vor allem typisch ist für das bürgerliche Prinzip der Individualität und Persönlichkeit.

Unter dem Zwang, identisch sein zu müssen, der – dies sei eingefügt – sich dem Interesse an der Verrechenbarkeit und Planbarkeit des Lebens verdankt, ist eine auf Vollständigkeit und Dauerhaftigkeit insistierende Ich-Identität daher letztlich selbstwidersprüchlich. Sie betrügt die Ich-Entwicklung um entscheidende Dimensionen.

...

Das eigentümlich Christliche scheint mir nun darin zu liegen, davor zu bewahren, die prinzipielle Fragmentarität von Ich-Identität zu leugnen oder zu verdrängen. Glauben heiße dann, als Fragment zu leben und leben zu können.<sup>92</sup>

„Fragmentarität“ ist ein Topos auch der Theologie Paul Tillichs. „Unter den Bedingungen der Existenz gibt es kein zentriertes Selbst, das völlig mit sich identisch wäre. Wo aber der göttliche Geist die zentrierte Person ergreift, stellt er die Identität unzweideutig (wenn auch fragmentarisch) wieder her.“<sup>93</sup>

– *Angewiesenheit (das/der/die Fremde als Spiegel der Selbsterkenntnis)*:

„Angewiesenheit“ zeigt an, daß der kürzeste Weg sowohl zu Gott als auch zu sich selbst der über die Welt ist, wobei auch der Andere eine Welt sein kann.

„Das Unbewußte ist der Diskurs des andren“, heißt es bei Lacan<sup>94</sup> oder knapper noch: „Je est un autre/Ich ist ein anderer“<sup>95</sup>. „Wir werden uns vorerst an diese topische Metapher halten – das Subjekt ist in bezug auf das Individuum dezentriert. Das ist es, was *Ich ist ein anderer* meint.“<sup>96</sup>

Es geht nicht *ohne* Illusionen. Erkenntnis geschieht mit entwicklungspsychologischer Notwendigkeit nur in Spiegelungsprozessen<sup>97</sup>, – das hatte das „Spiegelstadium“ gezeigt. Es kann also nicht darum gehen „die Illusion auszumerzen, sondern eher den Individuen zu helfen, ihre Illusion zu ent-

<sup>91</sup> Vgl. dazu Luther, Religion und Alltag.

<sup>92</sup> Ebd., 165, 171, 172.

<sup>93</sup> Tillich, a.a.O., III, 299.

<sup>94</sup> Lacan, Freuds technische Schriften, a.a.O., 113; vgl. dazu auch ders., Das Ich in der Theorie Freuds, a.a.O., 118.

<sup>95</sup> Ders., Das Ich in der Theorie Freuds, a.a.O., 14.

<sup>96</sup> Ebd., 16.

<sup>97</sup> Vgl. 1.Kor. 13, 12.

decken, mit ihr zu spielen und sie schöpferisch zu nutzen.“<sup>98</sup> Letzteres kann in der Herausforderung liegen, sich selbst in bestimmten Spiegeln als Fremder begegnen zu lernen, als ein Ausländer, als ein Heimatloser, als ein Ich, das nicht Herr ist im eigenen Haus. Dies gilt auch für unsere theologischen Erkenntniswege. Manfred Frank wollte sich mit Schleiermacher zwar nicht länger im Verzweifeln idealistischer Philosopheme gefallen und ließ beherzt die „letzten Spuren von Reflexivität auf Kosten des Phantasmas absoluter Selbsturheberschaft auslöschen: das Gefühl verzichtet in der religiösen Einstellung ausdrücklich darauf, den Grund seiner Bestimmtheit als sich selbst einholen zu wollen.“<sup>99</sup> Dies als „Widerfahrnis einer 'transzendenten Bestimmtheit', der die umgangssprachliche Konvention den Ausdruck Gott vorbehält.“ (ebd.) Doch gerade diese Formulierung „religiöse *Einstellung*“ verrät auch da schon wieder den Trick, mit dem Ich als nur „*transzendente* Einheit der Apperzeption“ (Kant), also als Apparatur und auf Kosten von Transzendenz, erschlichen wird. Lacan zieht daraus (analog zu Tillichs „Glauben ohne Gott“<sup>100</sup>) neostrukturalistische Konsequenzen für die Theologie:

„Der Andere, der Andere als Ort der Wahrheit, ist der einzige Platz, wenn auch irreduzibel, den wir dem Ausdruck göttliches Sein geben können, Gott um ihn bei seinem Namen zu nennen. Gott ist eigentlich der Ort, wo, wenn Sie mir das Spiel damit erlauben, sich produziert *le dieu – le dieur – le dire*. Um ein Nichts, das sagen, das macht Gott. Und so lange etwas gesagt werden wird, wird die Hypothese Gott da sein.

Das macht, daß es alles in allem als wahrhaft atheistische nur die Theologen geben kann, das heißt die, die davon, von Gott, sprechen.

Schließlich, es gibt eine Menge Leute, die mir das Kompliment machen, gewußt zu haben zu setzen in einem meiner letzten Seminare, daß Gott nicht existiere. Offenkundig, sie hören sie hören, aber, leider, sie verstehen, und das, was sie verstehen, ist ein wenig überstürzt.

Ich komme vielleicht eher weg, Ihnen heute zu zeigen, worin justament, er existiert, dieser gute alte Gott. Der Modus, unter dem er existiert, wird vielleicht nicht aller Welt gefallen, und insbesondere nicht den Theologen, die, ich habe es schon seit langem gesagt, viel stärker sind als ich, auf seine Existenz zu verzichten. Unglücklicherweise bin ich nicht ganz in derselben Position, denn ich habe zu tun mit dem Anderen.“<sup>101</sup>

<sup>98</sup> J. Scharfenberg, Meditation als Lebens- und Lernhilfe, in: JRP 1, Neukirchen-Vluyn 1984, 95-105, 100.101.

<sup>99</sup> M. Frank, Das individuelle Allgemeine, Frankfurt 1977, 82.

<sup>100</sup> „Ich bin durch konsequentes Durchdenken des Rechtfertigungsgedankens schon lange zu der Paradoxie des 'Glaubens ohne Gott' gekommen“ (Paul Tillich an Maria Klein am 5.12.1917). Gemeint ist ein Glaube ohne gegenständliches, ohne personales Gegenüber. Tillich (bei dem Adorno habilitierte) mahnte deshalb später auch: „Der Ausdruck 'Wort Gottes' sollte eigentlich immer in Anführungszeichen gesetzt werden, sogar im mündlichen Gebrauch.“ (G.W., Stuttgart 1970, 8, 70). Von daher wird dann auch Adornos Aussage inspiriert sein, „Wer an Gott glaubt, kann deshalb nicht an ihn glauben.“ (Negative Dialektik, a.a.O., 394).

<sup>101</sup> Lacan, Encore, a.a.O., 50, 76.

– *Getriebenheit (Angst als Index von Welt)*:

Spätestens mit Eugen Drewermann waren „Strukturen des Bösen“<sup>102</sup> als weltbewegendes Motiv schon im Paradies ausgemacht: „Indem J beide Erzählungen gegenläufig in Schöpfung und Abfall des Menschen zu einer Einheit zusammenfaßt, stellt er uns den Menschen von seinem Ursprung her als ein Widerspruchswesen vor Augen ... Das 'Paradies' ist nicht nur der Ort des Lebens für den Menschen, es enthält auch schon alles, was den Menschen um sein Glück bringen wird.“<sup>103</sup> Auch Tillich geht ausführlich ein auf „Angst“ als „ontologische Qualität“.<sup>104</sup> Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß systemtheoretische Ansätze dies nur noch als nicht näher definierbares „Rauschen“<sup>105</sup> verifizieren können.

– *Getrostheit (Paradox der Gnade)*:

Paul Tillich sprach von der „Paradoxie der persönlichen Gnade“<sup>106</sup> als Erinnerung daran, daß „Gnade nie billig ist, sondern Gabe an den an sich selbst verzweifelten Menschen. Es scheint, als müßte solches immer wieder betont werden.“<sup>107</sup>

In diesen Koordinaten läßt der Neostrukturalismus das Subjekt auf korrelativ-prozeßhafte Weise seine Krise bewußt erleben, ohne es abdanken zu lassen. Tillich spricht von „Überwindensein-Persönlichkeit“<sup>108</sup> und „paradoxe Selbst-Bejahung“<sup>109</sup> Mit der in diesem Zusammenhang durch ihn erfolgenden Rücknahme des „geschlossenen Persönlichkeitsbegriffs“<sup>110</sup> ist m.E. die Nahtstelle von Protestantismus und Neostrukturalismus erreicht. Zunächst verweist Tillich nochmals auf den 'romantischen' Irrweg, nämlich „die Paradoxie der persönlichen Gnade zum Gesetz“ werden zu lassen: „Der heroischen Persönlichkeit des Reformationszeitalters folgte die rationale der Aufklärung und die humanistisch-romantische der Klassik“, die „den Heroismus des Persönlichen als Dauerhaltung“ förderten.<sup>111</sup>

„Nach einer Zeit aber bricht dieser persönliche Zentralismus zusammen. In diesem Zusammenbruch stehen wir in ungeheuerstem Ausmaße. Das Überhandnehmen der psychopathischen Erscheinungen, die sich unter anderem daraus ergaben, führte zur Entdeckung der Psychoanalyse ... Damit war gezeigt, daß der so selbstsichere personalistische Aufbau seiner eigenen Grundforderung nicht gerecht werden konnte: seiner selbst

<sup>102</sup> E. Drewermann, *Strukturen des Bösen*, Paderborn 1988.

<sup>103</sup> Ebd., 9, 14.

<sup>104</sup> Tillich, S.Th., a.a.O., I, 224.

<sup>105</sup> N. Luhmann/K.E. Schorr (Hg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen*, Frankfurt 1986, 8.

<sup>106</sup> Tillich, G.W., Stuttgart 1970, 3, 97.

<sup>107</sup> Heine, *Erziehung in der Reformationszeit*, a.a.O., 157.

<sup>108</sup> Tillich, a.a.O., 3, 85.

<sup>109</sup> Ders., S.Th, III, a.a.O., 270..

<sup>110</sup> „In all dem wird offenbar, wie unwirklich der Begriff der geschlossenen Persönlichkeit ist ...“ (Tillich, G.W., a.a.O., 3, 99).

<sup>111</sup> Ebd., 97.

mächtig zu werden. Verdrängung ist nicht Selbstbemächtigung ... In der Tiefenpsychologie findet sich gegenwärtig oft mehr wirkliches Bewußtsein um den Sinn der Gnade und darum mehr heilkräftige Seelsorge als in der kirchlichen Seelenpflege ... Ergänzt wird diese Erfahrung durch die Einsichten, die sich aus der Psychologie der Icherspaltung auch für das normale Seelenleben ergeben haben: die Tatsachen der Zwiespältigkeit und Vielfältigkeit des persönlichen Zentrums. Sie waren dem Neuen Testament und der alten Kirche unter dem Begriff der Besessenheit wohlbekannt. Man stellte ihnen aber nicht die Persönlichkeit, sondern die Begnadetheit, gleichsam die Besessenheit von oben entgegen. Zwischen Besessenheit und Begnadetheit steht jede Persönlichkeit, offen nach beiden Seiten ...

Die Persönlichkeit ist der offene Schauplatz dieses Kampfes, und das Ideal der geschlossenen Persönlichkeit ist eine Täuschung.<sup>112</sup>

### 3. Tillich und Barth mit Lacan

Umsonst gelebt.

Bei Lacan hieß es: „Das Ich ist die Geisteskrankheit des Menschen.“<sup>113</sup> Tillich formulierte theologisch: „Das Persönlichkeitsideal ist ein heroischer Versuch, die Klarheit Gottes in der Welt der Zweideutigkeit zu verwirklichen, darum zerbricht es.“<sup>114</sup> Das „Protestantische Prinzip“<sup>115</sup> protestiert gegen eine Gleichsetzung dessen, was uns unbedingt angeht, mit „Weltstücken“, und sei dies auch unsere „Identität“, „Orientierung“, „Elementares“ oder gar der Glaube oder Gott selbst. Darin liegt nach Tillich die Kraft der Selbstkritik im Protestantischen Prinzip,<sup>116</sup> womit die eingangs geforderte Selbstironie (vgl. S.4) gewährleistet ist.

Im Streit um 'kritisches' oder 'positives' Paradox<sup>117</sup> reklamierte Tillich an Barths Dialektik deren deiktisch-statischen Effekt als Bedingung für ein mögliches diakritisches Operieren: „Wenn ich gefragt werde: Was ist falsch in der dialektischen Theologie?, so antworte ich: daß sie nicht dialektisch ist.“<sup>118</sup> Barth dagegen war Tillichs Ansatz nicht „klar“ genug, zu „generell“ und zu „großzügig“<sup>119</sup>. So lobte Emil Brunner an Barths Römerbrief, daß er die zeitlose, überpsychologische Jenseitigkeit des Glaubens ins Licht gerückt habe. Tillich dagegen schrieb „vom Wesen und Wandel des Glaubens“<sup>120</sup> Die Hauptfrage der KD lautet: „Welche Gestalt muß die christliche Lehre haben,

<sup>112</sup> Ebd., 99.

<sup>113</sup> J. Lacan, Freuds technische Schriften, Olten 1978, 24..

<sup>114</sup> Tillich, G.W., a.a.O., 3, 99.

<sup>115</sup> Ders., S.Th., a.a.O., I, 48; vgl. auch ebd. II, 264, III, 210, 257, 279ff. sowie ders., G.W., a.a.O., 1, 377.

<sup>116</sup> Ebd., III, 284.

<sup>117</sup> Tillich, G.W. a.a.O., 7, 216-246.

<sup>118</sup> Ebd., 247.

<sup>119</sup> Vgl. die oft zitierte Passage „... das von Tillich so großzügig geübte *Generalisieren*, dieses Beziehungs-Behaupten zwischen Gott und Allem und Jedem zwischen Himmel und Erde, diese breite allgemeine Glaubens- und Offenbarungswalze ...“ (in: Tillich, G.W., a.a.O., 7, 234).

<sup>120</sup> Ebd., 8, 111.

wenn ihre Inhalte klar als christliche sollen identifizierbar sein können?“<sup>121</sup> – Eine streng christologische, d.h. jedoch nach Tillich eine unscheinbare, übersehbare, zwielichtige, paradox-irritierende, unberechenbare. Es geht somit in der Auseinandersetzung zwischen Tillich und Barth nicht darum, einen ontologischen Ansatz gegen einen personalistischen auszuspielen, sondern es geht um Leistungsfähigkeit als forensisch-moralischem Aspekt versus Leidensfähigkeit als faktisches Existential.<sup>122</sup> Barth macht den Glauben zum unbedingten Anliegen. Tillich erkennt unsere unbedingten Anliegen als Glauben. Tillich spricht vom „Glauben als Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht“<sup>123</sup>. Barth geht es um Glauben als Ergreifen dessen, was uns unbedingt angehen sollte. Für Tillich ist die entfremdete Existenz des Menschen *conditio sine qua non* von Christologie. Barths Theologie besteht hauptsächlich auf der Betonung und Markierung der Entfremdung, weil er noch kein gelassenes Ja dazu finden konnte.

Im Blick auf den Gottesbegriff geht es um den Unterschied zwischen dem wehenden Säuseln und dem moralischen Donnerwetter. Ganz auf Donnerwetter eingestellt überhört Barth das Säuseln „besonders geladener Situationen“ als „Grenzsituationen“<sup>124</sup>.

„Es ist nach dem, was wir heute wahrnehmen, mit großer Gewißheit anzunehmen, daß auch am Morgen nach dem Weltgericht – wäre es dann noch möglich – jede Tanzbar, jeder Fastnachtclub, jeder inseraten- und abonntenenhungrige Zeitungsverlag, jeder Winkel voll politischer Fanatiker, jeder heidnische Schwatzclub, aber auch jedes christliche Teekränzchen und jede kirchliche Synode ihren Betrieb nach bestem Können aufbauen und erst recht fortsetzen würde: völlig unberührt, gänzlich unbelehrt, in keinem ernsthaften Sinn anders heute als ehegestern. Feuersbrunst, Wassernot und Erdbeben, Krieg und Pest und Sonnenverfinsterung und was es auf dieser Linie immer geben mag, sind es nun einmal nicht, die uns als solche in die wirkliche Angst und dann vielleicht auch in die wirkliche Ruhe versetzen könnten. Der Herr war nicht im Sturm, nicht im Erdbeben, nicht im Feuer (1. Kön. 19,11f.). Nein wirklich nicht.“<sup>125</sup>

Derartig feurige Äußerungen führen zu dem offensichtlichen Widerspruch, wie Hans Urs von Balthasar ihn an Barths Römerbriefbuch reklamierte: „Der 'Römerbrief' ist das, wogegen er selbst am schärfsten wettet und blitzt: 'religiöse Genialität'. Sein Schreien 'nicht ich! Sondern Gott!' lenkt alle Blicke auf ihn, statt auf Gott.“<sup>126</sup> Allerdings finden sich bei Barth immer auch explizite gegenteilige Äußerungen: „Auch das Neinsagen, die Einsicht in das Paradox des Lebens, die Beugung unter Gottes Gericht *ist's nicht*, sofern sie Haltung, Standpunkt, Methode, System, Sache sein will, sofern der Mensch

<sup>121</sup> H. Fischer, Systematische Theologie, Stuttgart 1992, 97.

<sup>122</sup> Vgl. dazu A. Peters, Rechtfertigung, Gütersloh 1990 (H.S.Th Band 12), 124.

<sup>123</sup> Tillich, a.a.O.

<sup>124</sup> K. Barth, Die kirchliche Dogmatik, Zürich 1976, Vierter Band, Erster Teil, 135.

<sup>125</sup> Ebd.

<sup>126</sup> H. Urs von Balthasar, Karl Barth. Darstellung und Deutung seiner Theologie, Köln 1962, 92.

sich damit von andern Menschen abheben will.“<sup>127</sup> – geradezu ein neostrukturalistisch-programmatischer Satz!

Ginge es also nach der Häufigkeit entsprechender Äußerungen, so ließe sich mit Zitaten belegen, daß Barths 'kritisches Paradox' ebenso grundsätzlich 'positiv' ist wie Tillichs 'positives Paradox' 'kritisch'. Und doch tönt bei beiden ein unterschiedlicher Grundtenor. Der Grundzug der Theologie des frühen wie des späten Barth ist und bleibt nämlich – im Gegensatz zu mancher seiner theologisch-reflektierten Äußerungen – weltfeindlich, weil Gott nicht weltlich (gedacht) sein darf. Die oben favorisierte strukturelle Lesart der ontologisch angesetzten Kategorien Tillichs ermöglicht dagegen jederzeit eine konkret personalistische, weltlich-christologische Beziehung, – Kenosis. Barths rein dogmatisch verharrende Ausrichtung auf die Person Jesu jedoch bewirkt nur immer wieder das religiöse Schillern seiner Theologie gegen besseres Wissen. Die Offenbarung selber, Jesus Christus, „ist nicht dialektisch, ist kein Paradox“<sup>128</sup>.

Tillich spricht vom „radikalen Sich-stellenlassen in die Grenzsituation“<sup>129</sup>. Barth zieht ständig Grenzen, wenn auch nach 'links' *und* nach 'rechts'. Doch „wer Ränder definiert, steht immer noch im Zentrum“<sup>130</sup>. So ist Religion allerdings der eigenständige Versuch des Menschen, zu Gott zu gelangen. Tillich ist sich dieses Gefälles der Eigenmächtigkeit wohl bewußt. „Im Protestantischen Prinzip siegt der göttliche Geist über die Religion“<sup>131</sup>, – sagt Tillich! Bei Barth gereicht dialektische Theologie dagegen oft zum unbewußt-eigenmächtigen Versuch, Gottes Göttlichkeit festzustellen und festzuhalten, was Gottes Unterhaltung stört. Er vermißt „an Tillichs 'positivem Paradox', das, was es erst zum *göttlichen* Paradox ... machen würde.“<sup>132</sup> Dagegen gilt es theologisch auf den Weg zu bringen, daß weder Barths Kritizismus „Gott, paradox“ heiligt, noch Tillichs Affirmativität „Gott, paradox“ egalisiert.

Das Protestantische Prinzip als selbstkritische (wenn auch nicht selbstverantwortete und selbstinszenierte) Selbst-Transzendierung findet seinen Niederschlag entsprechend im 'zentralen' Symbol des Glaubens als Kreuz. So wurde Petri euphorisches Bezeugen, d.h. also Festschreiben Jesu als Christus (vgl. Markus 8, 27-34) durch Jesus persönlich im Sinne der Erwartung des neuen Äons ent-täuscht:

„Jesus weist das Bekenntnis des Petrus scharf zurück. Er verbietet, so von ihm zu sprechen; er spricht von sich als dem Menschensohn, nicht als dem Gesalbten; er verweist auf seinen Leidensweg.

...

<sup>127</sup> K. Barth, Römerbrief, Zweite Fassung von 1925, Zürich 1989, 35.

<sup>128</sup> Ders., Das Wort Gottes und die Theologie, München 1924, 167.

<sup>129</sup> Ebd., 77.

<sup>130</sup> D. Zilleßen, Die Bedrohung des Körpers in Magie und Ritual. Spuren sakramentalen Handelns, (im Erscheinen).

<sup>131</sup> Tillich, S.Th., a.a.O., III, 281.

<sup>132</sup> Ders., G.W., a.a.O., 7, 234.

Die kritische Antwort Jesu wird zur Provokation des 'Christologen' Petrus. Die Wirksamkeit Jesu widerspricht der Interpretation durch den Titel 'Gesalbter' und den damit an ihn herangetragenen Erwartungen. Der Bekenner Petrus wird in Frage gestellt. Ist er bereit, sein Interpretation von Gott und Heil in Jesus dem 'Gesalbten' zu korrigieren? Petrus verweigert die Korrektur. Er erwartet, daß Jesus sich dem an ihn herangetragenen christologischen Entwurf gemäß verhält und die ihm entgegengebrachten Erwartungen nicht enttäuscht. Zur Überprüfung seines Interpretaments in bezug auf Jesus ist er nicht bereit. Der Interpretierte hat sich gemäß dem Interpretament zu verhalten und muß sich an dessen Maß messen lassen. Entsprechend fährt Petrus Jesus an. Er versagt sich Jesu Provokation.

...

Jesu Reaktion auf diese beschwörende Drohung ist doppelt, ausgreifend und im Blick auf die Jünger weist er Petrus zurecht. Er ruft Menschen herzu und ruft alle miteinander: die Menge, die Jünger und unter ihnen auch Petrus in seine Nachfolge.

Des Petrus Verweigerung einer Korrektur seiner Christologie wird als satanisch abgewehrt. Satanisch ist es, von eigenen, menschlichen Erwartungen her, Gottes Handeln vorschreiben zu wollen. Dann wird nicht Gott und Heil im Blick auf Jesus und sein Leiden zusammengesprochen, sondern Jesus von menschlichen Heilerwartungen her überfremdet. Dies ist die Gefahr jeder Christologie.

...

Das macht klar: 'Christologie' versteht sich nicht von selbst. Sie ist eher alles andere, als 'selbstverständlich'.<sup>133</sup>

Auch Tillich spricht noch häufig vom „festen Boden“ und „tragenden Grund“ unseres Seins<sup>134</sup> als Synonyme für 'Gott'. Der Neostrukturalismus läßt zu, daß sich nach dem Projektionsverlust „transzendentaler Obdachlosigkeit“<sup>135</sup> und der Offenbarung der naturwissenschaftlichen Bodenlosigkeit (respektive allgemeiner Relativitätstheorie und Quantenmechanik) Gott als andere Zukunft zeigt.

„Die Frage heißt: Radikales Sich-stellenlassen in die Grenzsituation oder Sicherung gegen die unbedingte Bedrohung durch Kirche und Sakrament ...

Es ist klar, daß eine Kirche, die an diesem Ort oder besser an dieser Grenze jedes Ortes steht, etwas völlig anderes bedeuten muß als die Kirchen, die sich im Besitz der religiösen Substanz nicht stören lassen. Sie muß sich einer radikalen Kritik unterwerfen und alles ausscheiden, was die Wucht der Grenzsituation abschwächt: das Sakrament, das magisch wirkt, also an der letzten Bedrohung vorbeiführt; die Mystik, die an der unbedingten Bedrohung vorbei zum wahren Sein führen soll; das Priestertum, das eine Sicherung vermitteln soll, die nicht mehr der Unsicherheit der menschlichen Existenz unterworfen ist; die kirchliche Autorität, die eine Wahrheit besitzen soll, die nicht mehr unter der Drohung des Irrtums steht; der Kultus, der eine rauschhafte Erfüllung gibt und hinwegtäuscht über die Unerfülltheit der letzten Forderungen gegenüber. Es ist klar, daß eine Kirche, die dort steht, wo kein Fußbreit mehr gesicherten Bodens bleibt, arm werden mußte an Substanz, ohnmächtig in ihrer sozialen Wirklichkeit, profan in ihrer Preisgabe aller an sich heiligen Orte und Dinge und Menschen und Handlungen. Es ist klar, daß solch eine Kirche die Tendenz in sich trägt, nichts mehr zu sein als eine fast gestaltlose Gruppe von Menschen, von profanen Menschen, ohne sakramentale Qualität, in denen von Geschlecht zu Geschlecht das Bewußtsein um die menschliche Grenzsituation sich

<sup>133</sup> H. Dembowski, Einführung in die Christologie, Darmstadt 1976, 16.17, 19.

<sup>134</sup> Vgl. Tillich., G.W., a.a.O., 3, 85.86.

<sup>135</sup> G. Lukacs, Die Theorie des Romans, Frankfurt 1988, 32.

fortpflanzt. Es ist klar, daß eine solche Kirche ihren eigenen Sinn verleugnen würde, wenn sie die Kirchen des Sakraments nachahmte in Kultus oder priesterlicher Autorität, in Sakrament und Seelenleitung. Sie würde und wird, wenn sie sich dazu verführen ließe, immer nur eine schwache Nachahmung jener mächtigen Gestalten sein. Ihre Macht liegt anderswo. Es ist die Macht, deren Symbol einst das Kreuz wurde, weil an ihm die Menschheit wie nie zuvor und wie nie nachher die menschliche Grenzsituation erlebte.“<sup>136</sup>

Das Kreuz: es wird ein deutliches Zeichen gesetzt und zugleich – *durchgestrichen*: ✝,<sup>137</sup> worin sich dem heidnischen Militär Gott offenbarte (vgl. Markus 15, 39). Eine alte christliche Sitte könnte als Ansatz für eine Kultur heilsam ent-täuschender Selbsterfahrung (fern aller Ablaßhandel) dienen, wenn sie mehr als Selbstbeschreibung denn als Selbstbezeichnung verstanden wird: das Schlagen des Kreuzes mit der Hand an Stirne, Mund und Brust.

Erhardt Güttgemanns faßt zusammen: „Im Antlitz des 'anderen' begegnet uns Christus nur dann und so, wenn dieses Antlitz die Markierungen des 'vorweggeschriebenen Gekreuzigten' (vgl. Gal. 3, 1) als des 'Anderen' trägt, dessen eigener Körper durch die Kreuzigung 'quergestrichen' (barre) für eine allzu schnelle Lektüre ist.

Dieses 'Gramma' als den 'Anti-Logos' soll man 'lassen stahn' – bis zum Eschaton, denn bis dahin gilt gerade nach Paulus der 'quergestrichene Christus'.“<sup>138</sup> Gerade und nur darin bleibt nach Tillich auch die Möglichkeit zur Verkündigung erhalten:

„Das Protestantische am Protestantismus ist und muß immer sein die Verkündigung der menschlichen Grenzsituation, der unbedingten Bedrohtheit des menschlichen Seins. Und der moderne Mensch ist bereit, in der Gebrochenheit seiner Autonomie diese Botschaft zu vernehmen und sie zu bejahen gegenüber jeder Verlockung durch das Anerbieten religiöser oder nichtreligiöser Sicherungen.“<sup>139</sup>

Man beziehe folgende Überlegung Heinz Zahrnts auf das Verhältnis von Neostrukturalismus und Protestantismus:

„Die entscheidende religiöse Trennungslinie läuft heute nicht zwischen den Christen und den Nichtchristen, sondern zwischen den Selbstsicheren und den Unruhiggewordenen, zwischen den Gleichgültigen und den Wartenden, zwischen den Zufriedenen und den Zweifelnden, zwischen denen, die fragen, und denen, die nicht mehr fragen. Dabei kann es durchaus geschehen, daß Christen und Nichtchristen miteinander auf dieselbe Seite zu stehen kommen. Es gibt Christen und Nichtchristen, die beide, je in ihrer Art, mit Gott 'fertig' sind. Und es gibt Christen wie Nichtchristen, die noch keineswegs fertig sind mit Gott, die unruhig geworden sind, ob das, was sie gestern als Wahrheit über Gott vernommen haben, auch heute noch die Wahrheit über Gott ist, die suchen und forschen, ob es sich denn nun mit Gott so verhalte, wie sie bisher geglaubt beziehungsweise nicht

<sup>136</sup> Tillich, a.a.O., 7, 77.

<sup>137</sup> Vgl. dazu D. Zilleßen, Sprache inklusive: ErzieherInnen oder der Fall des großen I, in: EvErz 44 (1992), 1, 3-7, und „Das Kreuz als Symbol und Kriterium einer theologischen Symboltheorie“, in: P. Biehl, Symbole geben zu lernen II, Neukirchen-Vluyn 1993, 28-56.

<sup>138</sup> E. Güttgemanns, Jacques Lacan und Sigmund Freud als Anfrage an die biblische Hermeneutik, in: D. Zilleßen/S. Alkier/R. Koerrenz/H. Schroeter (Hg.), Praktisch-Theologische Hermeneutik, Rheinbach-Merzbach 1991, 207-232, 232.

<sup>139</sup> Tillich, a.a.O., 73; „Die Aufgabe des Protestantismus heute ist, auf direkte Verkündigung religiöser Inhalte zu verzichten.“ (Kreck, a.a.O., 64).

geglaubt haben, die sich in ihrem Glauben ständig vom Unglauben und in ihrem Unglauben ständig vom Glauben bedroht fühlen und die gerade durch die Intensität ihres Fragens und Zweifelns die Lebendigkeit Gottes bezeugen.“<sup>140</sup>

Eine 'Neostrukturalistische Religionspädagogik' wäre in diesem 'ent-täuschenden' Sinne eben nicht „Opium fürs Volk“, sondern eher 'Drogenentzug', wenn auch manchmal unvermeidbar und übergangsweise als 'Drogensatz'. Was Jochen Hörisch in einem Vortrag mit Blick auf die moderne Zeitempfindung formulierte (den Entzug des Zeitmaßes<sup>141</sup>) möchte ich verallgemeinern: es gilt den ubiquitären *Entzug* beständiger Lebenskoordinaten schlechthin als *Vollzug* des Lebens, als *Lebensvollzug* genießen zu lernen. Dies wird nur gelingen, wenn wir uns das Leben nicht verdienen wollen. Dieses positive Paradox kommt im Neostrukturalismus zum Zuge. Mit folgenden Worten wird Jacques Lacan – nicht nur was die Rede vom „Mut“ angeht – in diesem Sinne als ein Meister der Religions-Pädagogik offenbar:

„Also, da ich zu Ende komme mit diesen Reden, die ich den Mut habe, zu verfolgen vor Ihnen, möchte ich Ihnen eine Idee sagen, die mir da kommt, worüber ich ein ganz klein wenig nachgedacht habe. Man erklärt uns das Unglück von Christus durch eine Idee, die Menschen zu retten, ich finde eher, daß es sich darum handelte, Gott zu retten, indem wieder ein wenig Gegenwart, Aktualität gegeben wird jenem Haß auf Gott, bei dem uns, und mit Grund, eher flau ist.“<sup>142</sup>

So spricht Lacan visionär von der Bedeutung des Begriffs Religion „also nicht von einer trockengelegten, methodologisierten, in die Ferne primitiven Denkens verbannten Religion, sondern von einer Religion, die wir als Übung lebendig, sehr lebendig sogar vor Augen haben.“<sup>143</sup>

#### 4. Fragwürdigkeit als Menschenwürde

„Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens.“<sup>144</sup>

Norbert Weidinger meint, das Prinzip der Korrelationsdidaktik lasse sich in der Kurzfassung von Georg Baudler auf die Formel „Glauben durch Leben erschließen“ bringen.<sup>145</sup> So geriet der Korrelationsdidaktik das Leben von

<sup>140</sup> H. Zahrnt, Die Sache mit Gott, München 1972, 368.369.

<sup>141</sup> Vgl. FN 39.

<sup>142</sup> Lacan, Encore, a.a.O., 106; Peter Loewenberg stellte unlängst die These vor, Antijudaismus sei Ausdruck eines verdeckten Antichristentums, hinter dem sich eine unbewußte Auflehnung gegen Christus verberge. Judenhaß erfülle dann die Funktion, Haßgefühle zu verschieben und so die 'eigene' Liebe zu Christus 'rein' zu halten. Vgl. dazu ders., Die Psychodynamik des Antijudaismus in historischer Perspektive, in: Psyche 46 (1992), 1095-1121.

<sup>143</sup> Lacan, Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, a.a.O., 13.

<sup>144</sup> S. Freud, Studienausgabe Band 1, Frankfurt 1978, 578.

<sup>145</sup> N. Weidinger, Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik, in: J. Oelkers/K. Wegenast (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991, 210-227, 216.

Anfang an zum Zweckmittel, anstatt dem Leben zu glauben und so Glauben zu leben.

Korrelation steht trotz mancherlei gegenteiliger Absichtserklärungen für das Erliegen der Versuchung, etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, „Geschehen von woanders“ sein kann. Das führt zu einem gutgemeinten aber oberflächlichen, ständig aktualisierendem Beziehungsherstellen zwischen kerygmatischer Seite (gleichbleibender Botschaft) und apologetischer Seite (veränderliche Situation) von Theologie; als solche Vermittlung von Dogmatik und Ethik bleibt Korrelation jedoch – auch als *didaktisches Instrument* – nur *theologieimmanente Funktion*. So stellt Hans Schmid zwar fest, daß „wir neue Korrelationen im Religionsunterricht nicht einfach mit dem Holzhammer 'herstellen' können“<sup>146</sup>, setzt aber kurz darauf die 'Zentrifuge' in Gang, wenn er „Korrelation ersten, zweiten und dritten Grades“ unterscheidet.<sup>147</sup>

Es reicht auch nicht aus, „den Begriff Korrelationsdidaktik vorerst nicht mehr zu benutzen“<sup>148</sup>. Ein möglicher Fortschritt religionspädagogischer Bemühungen läge im Rückschritt hinter den Anspruch, überhaupt korrelativ operieren zu wollen: *Verschränkung durch Beschränkung* lautet der Neuanfang.

Die angestrebte Integration und Verschränkung von Glaube, Erfahrung und Leben („Die 'Glaubenskunde' blieb erfahrungsfern, die 'Lebenskunde' glaubensfern.“<sup>149</sup>) avisierte Halbfas 1982 in den „Religionsdidaktischen Anstößen“ von „Das dritte Auge“ noch auf methodischer Ebene mit „Metapher und Symbol“<sup>150</sup>. Nach dem Aufriß von „Geschichtlichen Dimensionen der Religionsdidaktik“ im „Wurzelwerk“ (1989) steht nun noch der dritte Band dieser „Schriften zur Religionspädagogik“ aus, wo es um die „didaktische Potenz aller theologischen Fächer“ gehen soll. „Vielleicht kann auf der Basis dieser Studien später einmal eine systematische Religionsdidaktik entstehen.“<sup>151</sup> An anderer Stelle habe ich ähnlich, allerdings auf der auch hier verfolgten propädeutisch neostrukturalistischen Basis, mit dem Versuch einer Systematisch-theologischen Religionspädagogik begonnen.<sup>152</sup>

<sup>146</sup> H. Schmid, 'Was Dir das Leichteste dünkt ...', Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: Hilger/Reilly, a.a.O., 224-239, 235.

<sup>147</sup> „Religionspädagogik müßte in dieser Weise die *Alltagskorrelationen (Korrelationen ersten Grades)* rekonstruieren und sie im Horizont von Theologie und Tradition reflektieren (*Korrelation zweiten Grades*). Das elementare Gespräch, um das es im Religionsunterricht gehen muß, hätte dann eine *Korrelation dritten Grades* im Auge.“ (ebd. 236).

<sup>148</sup> Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, a.a.O., 829.

<sup>149</sup> Hilger/Reilly, a.a.O., 48.

<sup>150</sup> „Die Aufhebung dieser Wirklichkeitsspaltung gelingt allein durch eine entgrenzende, mehrdimensional beziehbare Sprache, wie sie in den erzählenden Traditionen der analogen und symbolischen Sprachformen gegeben ist. Metapher und Symbol bieten Sinngestalten an, die auch der Nichtglaubende annehmen und mit eigener Erfahrung füllen kann, ohne daß das je gegebene Verständnis die volle Sinnperspektive ausmessen könnte.“ (ebd. 49.)

<sup>151</sup> Halbfas, Das dritte Auge, a.a.O., 9.

<sup>152</sup> Vgl. Beuscher, Positives Paradox.

Der gemeinsame Nenner der vorhergegangenen wissenschaftstheoretisch neostrukturalistisch-interdisziplinären Passagen liegt in der Aufgabe des idealistisch-identifikatorischen Totalitätswahns und in der Einsicht in die Unverfügbarkeit fruchtbarer Momente. Dietrich Zilleßen beschrieb in diesem Zusammenhang „Warten als eine elementare Daseinsform“<sup>153</sup>. So „zündet“ Korrelation im Lebenskontext der Person und nicht in unserem Arrangement kopierter Textauszüge. Und *daß* Korrelation „zündet“, liegt nicht bei uns.<sup>154</sup> Es kann einer neostrukturalistisch aufgeklärten und durchzuführenden Religionspädagogik nicht darum gehen, passende Antworten auszusuchen (und zu vermitteln), sondern die Menschen – Lehrer und Schüler solidarisch – in Frage zu stellen, – d.h. wieder in die existentiellen menschlichen Grundfragen zurück zu stellen, die nicht vom Menschen gestellt sind, sondern in die sich der Mensch gestellt sieht: „Der Mensch *ist* die Frage nach sich selbst, noch ehe er irgendeine Frage gestellt hat.“<sup>155</sup> Der didaktische Auftrag auch für die Religionspädagogik muß also darin liegen zuzulassen und zu fördern, daß der reiche Schatz (zu Antworten geronnener) tradierter Glaubensinhalte wieder jeweils zur existentiellen Frage wird.<sup>156</sup> Das wäre dann „Entdeckendes Lernen“ auch in der Religionspädagogik. Die Fragwürdigkeit wäre dann das „sofort mitlaufende didaktische Moment, das eine nicht kommunizierbare theologische Absolutheit“ als „verhängnisvollen Fundamentalismus“<sup>157</sup> nicht zuläßt. Daß derartige „plausible Proprien“ (ebd. 8, 14) religionspädagogisch nicht selbstverständlich sind, erhellt jedoch der Kontext, in dem Schröer dies bemerkt. Er betitelt dort: „Grundlagen sind nötig, nicht nur Grundfragen“ (ebd. 5) und bezieht sich mit Mt 7, 24-29 auf „biblische Aussagen“, indem er das Gleichnis festschreibt nach dem Schema: Fels gut, Sand schlecht; „In der Überschwemmung ist die Macht des Chaos wirksam“ (ebd. 9). Aber provoziert das Evangelium als Beton nicht andererseits wieder Theologie mit dem (Preßluft)Hammer? Ja: Jesus Christus ist das Fundament! Doch muß hier der Fachmann lernen: was baustatisch richtig ist (nämlich ein festes Fundament), kann beim religionspädagogischen „Handwerk“ heißen, auf Sand zu bauen. Also: *Jesus Christus* ist das Fundament, d.h. wie ist denn „Fundament“ von Jesus Christus her vorzustellen? Als Stahlbeton? Stahlbeton ist elastisch. Beton besteht aus Kies, Zement, Wasser und – Sand. Schröer selbst zitiert Eph 2,20, wo dann die Apostel und Propheten als Fundament zählen und

<sup>153</sup> D. Zilleßen, Elementare Erfahrungen im Religionsunterricht, in: J. Heumann (Hg.), Freiheit und Kritik, Beiträge zu einer ideologiekritischen Religionspädagogik, Oldenburg 1989, 32.

<sup>154</sup> „Daß das Christusparadigma orientiert, liegt nicht bei uns.“ (W. Nethöfel, Theologische Hermeneutik, Vom Mythos zu den Medien, Neukirchen-Vluyn 1992, 283).

<sup>155</sup> Tillich, a.a.O., 76.

<sup>156</sup> „Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage?“ (H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lernens, Hannover 1962, 125f.).

<sup>157</sup> H. Schröer, Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: JRP 2/1985, 3-40, 7, 8.

Christus Jesus als „Eckstein“. Der Polier und der Architekt, sie wissen: Die Grundlagen sind die Grundfragen, – was sonst?

So kann es Religionspädagogik beschieden sein, daß sie den Menschen zunächst ihre Fragwürdigkeit wiedergibt.<sup>158</sup> Eine derartige religionspädagogische Übungspraxis hat im Glauben, der von woanders kommt, die Mut- und Kraftquelle, im Neostrukturalismus, der zudem das fachübergreifende Gespräch pflegt, die adäquate Methode und im offenen Werkstattunterricht den passenden Spielraum ihrer Verwirklichung.

#### Weitere Literatur

- B. *Beuscher*, Keine Zukunft für Illusionen. Heilsame Enttäuschungen in Theologie und Psychoanalyse, Marburg 1987.
- D. *Kamper*, *Willem van Reijen* (Hg.), Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt 1987.
- W.W. *Müller*, Das Symbol in der dogmatischen Theologie, Eine symboltheologische Studie anhand der Theorien bei K. Rahner, P. Tillich, P. Ricoeur und J. Lacan, Frankfurt 1990.
- S. *Weber*, Rückkehr zu Freud, Jacques Lacans Ent-stellung der Psychoanalyse, Wien 1990.
- D. *Zilleßen*, Märchensymbolik und die Geschichte des Subjekts, in: *EvErz* 42, 1990, 293-308.
- Ders.*, Geben Symbole zu lernen? Elementare Erfahrungen bei der Wahrnehmung der Dinge, in: *J. Oelkers/K. Wegenast* (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991.
- Ders.*, Wieviel Wert haben Werte?, in: *JRP* 9, 64-67.
- D. *Zilleßen/S. Alkier/R. Koerrenz/H. Schroeter* (Hg.), Praktisch-Theologische Hermeneutik, Rheinbach-Merzbach 1991, darin:  
 D. *Zilleßen*, Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung, ebd., 59-86;  
 B. *Beuscher*, Verstehen Sie Spaß? Zur Hermeneutik des Humors in praktisch-theologischer Perspektive, ebd., 519-534.

<sup>158</sup> Vgl. dazu *H.-D. Bastian*, Zur Religionspädagogik der Frage, in: *ders.*, Theologie des Fragens, München 1969, 292-317; vgl. dazu auch *W. Essers* Bestimmung von Religiosität als „Verfaßtheit des Menschen als Gefragtsein“ (*W. G. Esser*, Bestimmungsversuch eines fundamentalen Religionsbegriffs und Entwurf einer anthropologischen Religionspädagogik, in: *G. Stachel/W. G. Esser* [Hg.], Was ist Religionspädagogik, Zürich 1971, 50). Allerdings widerspricht mein (neo)strukturaler Ansatz der dortigen Staffelung Essers in drei „Erfahrungsstufen“ als verschiedene Fragequalitäten.

Die Kirche hat sich in der Vergangenheit nicht als eine bloße  
 Institution gesehen, sondern als eine Gemeinschaft, die in der  
 Welt wirkt. Sie ist nicht nur ein Ort der Versammlung, sondern  
 ein Ort der Begegnung. Die Kirche ist die Gemeinschaft der  
 Gläubigen, die in Christus leben und in der Welt wirken.  
 Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Die Kirche ist die Gemeinschaft der  
 Menschen, die in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen,  
 die in Christus leben und in der Welt wirken. Die Kirche ist  
 die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in  
 der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die  
 in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen,  
 die in Christus leben und in der Welt wirken. Die Kirche ist  
 die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in  
 der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die  
 in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen,  
 die in Christus leben und in der Welt wirken. Die Kirche ist  
 die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in  
 der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die  
 in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen,  
 die in Christus leben und in der Welt wirken. Die Kirche ist  
 die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in  
 der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die  
 in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen,  
 die in Christus leben und in der Welt wirken. Die Kirche ist  
 die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in  
 der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die  
 in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche als Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in der Welt wirken.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben  
 und in der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen,  
 die in Christus leben und in der Welt wirken. Die Kirche ist  
 die Gemeinschaft der Menschen, die in Christus leben und in  
 der Welt wirken. Sie ist die Gemeinschaft der Menschen, die  
 in Christus leben und in der Welt wirken.

## 1. Religionsunterricht in der Grundschule – Das letzte pädagogische Idyll?

„Manchmal beneide ich die Kollegen, die meinen Kindern Religion geben, um ihre großen Themen und die Zeit, die sie zur Verfügung haben, um mit den Kindern in Ruhe zu sprechen. Für viele Kinder ist Religion am Anfang ein Lieblingsfach. Was sie dort erfahren, nehmen sie sehr ernst. Peter saß in den Wochen vor Ostern nach der Religionsstunde auf dem Boden und betrachtete, statt an die Tafel zu schauen oder mit den andern Kindern Blödsinn zu machen, das Kreuzifix, das über der Tafel hängt. Er war ganz versunken in seine ernstesten Gedanken. 'Weißt du, daß der Jesus wieder aufgestanden ist?' hat er mich später gefragt, wie einer, den diese Nachricht innerlich ganz verwandelt hat.“<sup>1</sup> Was die Grundschullehrerin Ute Andresen in ihrem rührenden, manchmal komischen und pädagogisch sensibel einfühlsamen Buch „So dumm sind sie nicht“ als Nichtreligionslehrerin dem Religionsunterricht in der Grundschule an Chancen zuschreibt, werden engagierte Religionslehrerinnen und -lehrer bestätigen. Mir selbst ist es mit meiner Grundschulklasse ganz ähnlich ergangen: Auch ich habe erlebt, wie gern die Kinder den Religionsunterricht mochten, wie schön viele alltägliche Unterrichtssituationen des Erzählens, Spielens, Betrachtens, Miteinandersprechens waren, welche spirituelle Kraft ihnen inne war, welche besonderen Möglichkeiten dieses Schulfach – trotz seiner ungünstigen Platzierung mit Randstunden im Stundenplan – hat, die Möglichkeit des wahrnehmenden Lernens mit allen Sinnen, die Möglichkeit, kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten der Kinder anzusprechen und zu entwickeln. Auch ich habe immer wieder jene Sternstunden erlebt, in denen die „großen Themen“, theologische und philosophische Fragen, mit jener Ernsthaftigkeit und Beharrlichkeit, die Kindern in besonderer Weise zu eigen ist, zur Sprache kamen: „Warum werden immer neue Menschen geboren, könnten nicht die immer dableiben, die jetzt da sind? Guckt Gott jetzt bei unserer Stunde zu? Warum waren die Menschen so böse zu Jesus, wo er doch so gut war?...“ Warum, warum, warum... Und ebenso tiefe und ernste Antwortversuche auf die unzähligen Fragen: „Mit dem Menschen ist das wie mit einem Baum, erst ist er klein, dann wächst er, dann ist er riesig, irgendwann fällt er um und ist kaputt. Erst wachsen die Menschen bis sie groß sind und wenn sie alt sind, gehen sie ineinander und sterben.“ „Gott ist irgendwie ganz groß und ganz klein zugleich, wie soll ich das sagen, und ganz jung und ganz alt und ein Mann und eine Frau ist er auch, aber nicht

<sup>1</sup> U. Andresen, So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule, Weinheim/Berlin <sup>6</sup>1993, 130. 132

richtig. Und er ist über uns und unter uns und drumherum, wie Luft so ungefähr.“

Nur einige Beispiele meiner Drittkläßler, die über die „großen Themen“ nachgedacht haben, gar über Gott. Immer wieder habe ich, tagebuchartig, solche Gesprächssequenzen nach einer Stunde festgehalten, nicht zu „Forschungszwecken“, sondern weil ich ergriffen war vom Theologietreiben der Kinder und so etwas wie Ehrfurcht gespürt habe vor diesen kleinen Menschen. Solche vorwissenschaftlichen Beobachtungen und Erlebnisse mit dem Grundschul-Religionsunterricht lassen ihn in einem positiven Licht erscheinen. So löst der Religionsunterricht in der Grundschule wohl ein, was das Verfasser-team des hier in Niedersachsen viel verwendeten Religionsbuchs „Ich bin da“ in der Beilage zum Band für das 1. Schuljahr als Ziel formuliert: „Erste Zugänge zum Verstehen unserer Lebenswirklichkeit, unserer Verantwortung vor den Mitmenschen und vor Gott, aber auch eine Ahnung von Hoffnung und Zuversicht aus dem Glauben.“<sup>2</sup>

Vergleicht man den Grundschul-Religionsunterricht mit den Problemen, die der Religionsunterricht in anderen Schularten mit älteren Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II unzweifelhaft aufweist und wovon die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer ein Klage lied singen können, so könnte der Eindruck entstehen, der Grundschul-RU bilde gewissermaßen das letzte pädagogische Idyll, eine Oase Kindern wie Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen gerecht werdenden Unterrichts, dessen Erfolge allerdings bald durch vielfältige ungünstige schulische und außerschulische Faktoren überlagert und womöglich gar zunichte gemacht werden.

Auf den ersten Blick erfährt dieser Eindruck vermeintlich gar eine empirische Stütze durch den Befund der Religionslehrerbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach von 1987, der zufolge die Berufszufriedenheit der Religionslehrerinnen und -lehrer an Grundschulen so hoch ist wie an keiner anderen Schulform. Diese Zufriedenheit speist sich aus dem hohen Interesse der Kinder am Religionsunterricht (47,7%). Die Lehrerschaft spricht ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur „enorme Begeisterungsfähigkeit“ (70,7%), „Fröhlichkeit“ (67,3%), „Hilfsbereitschaft“ (54,6%) und „Aufgeschlossenheit“ (54,3%) zu.<sup>3</sup> Auch lediglich eine Minderheit der Lehrerinnen und Lehrer ist der Auffassung, die Kinder empfänden den Religionsunterricht als weniger interessant als andere Fächer; 72,8% sind mit den Bedingungen, unter denen sie RU erteilen, zufrieden; 69% sind vom „Erfolg“ ihres Unterrichts, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Glauben eröffnen zu können, überzeugt. Zwar ist die überwiegende Zahl der Lehrerinnen und Lehrer der Meinung, der RU bilde ein „besonderes Fach“ innerhalb des Fächerkanons

<sup>2</sup> A. Baur u. a. (Hg.), Beilage zum Religionsbuch 1. Ich bin da (Neuausgabe), Donauwörth 1987, 1.

<sup>3</sup> Vgl. G. Krombusch, Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 144-155, hier: 144f.

(71,2%), das sie „als Person“ stark fordere, sind aber zugleich davon überzeugt, ihre Schülerinnen und Schüler wüßten, daß sie jederzeit ansprechbar seien (88,2%), mithin eine positive Grundeinstellung zu diesem Faktum. Rechnet man schließlich hinzu, daß 60,5% der Unterrichtenden das Lehrbuchangebot für den Grundschul-Religionsunterricht für zufriedenstellend halten, „klassische Themen“ des RU wie Taufe, biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments, das Leben von Heiligen und die Schöpfungsgeschichte<sup>4</sup> „gut aufgenommen (werden), die bereits in den Klassen 5 – 7 nur noch auf eine sehr zwiespältige Resonanz stoßen“<sup>5</sup>, die aus anderen Schulformen sattsam bekannten Probleme mit der Bibelarbeit im Unterricht nicht gravierend ausfallen und fast alle befragten Grundschullehrerinnen und -lehrer im Religionsunterricht mit den Kindern beten (minus 4,1%) – so scheint das positive Bild komplett. Der Regensburger Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk, der die verschiedenen Schulartprofile nach den Umfrageergebnissen der Allensbach-Studien herausgearbeitet und verglichen hat, resümiert folgerichtig: „Das Profil des Religionsunterrichts im Primarbereich, das die beiden zugrundegelegten Befragungen ergeben, spricht diesem Fach insgesamt die günstigsten Lernbedingungen und Erfolgsaussichten aller untersuchten Schularten zu. Demgemäß schneiden Berufsausbildung, Berufskompetenz und Berufszufriedenheit der Fachvertreter vergleichsweise am besten ab. ... Zukunftsträchtige religionspädagogische Arbeit scheint im Grundschulbereich und von ihm ausgehend eher möglich zu sein als irgendwo sonst im Bildungswesen.“<sup>6</sup>

## 2. Zur Frag-Würdigkeit des Religionsunterrichts in der Grundschule

Die häufig gemachten und geäußerten guten Erfahrungen mit dem Grundschul-RU und die positiven Ergebnisse der Befragungen lassen den Grundschul-Religionsunterricht kaum fragwürdig erscheinen. Hier scheint die pädagogische Welt noch in Ordnung; der Religionsunterricht nimmt daran teil und trägt dazu bei.

Zu dieser Auffassung kann nur gelangen, wer

1. die begrenzte Reichweite der vorliegenden empirischen Befunde unberücksichtigt läßt,
2. und außerdem, wer subjektive Wahrnehmungen nur einer Seite eines interaktiven Prozesses – in unserem Fall die der Religionslehrerinnen und -lehrer – für die Abbildung der Realität hält.

<sup>4</sup> Vgl. W. Nastainczyk, Schulartprofile nach Umfrageergebnissen als Einblicke in Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: DBK, Religionsunterricht, 74-116, hier: 78.

<sup>5</sup> Institut für Demoskopie Allensbach, Lehrerumfrage – Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts, Allensbach 1987, 86.

<sup>6</sup> Nastainczyk, Schulartprofile, 79.

Gewiß spiegelt sich in den Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer unüberhörbar die pädagogisch-religionspädagogische Fantasie und Kreativität einer Grundschulkultur und -didaktik, wie sie vielerorts, keineswegs aber durchgängig!, entwickelt worden ist und die unter den verschiedenen Schularten aufs Ganze gesehen beispielhaft sein dürfte.

Gleichwohl liegen uns bislang ausschließlich Erkenntnisse darüber vor, wie RU-Lehrerinnen und -Lehrer ihren Unterricht und seine schulischen Rahmenbedingungen erleben. Sie sind mittelbar geeignet, Rückschlüsse auf das Erleben der Kinder zu ziehen.

Mehr als vorsichtige Rückschlüsse auf das Erleben der Kinder zu ziehen, erlauben die vorliegenden Untersuchungen nicht, denn

- Kinder als Subjekte ihres Glaubens und konkret ihres Religionsunterrichts kommen nicht vor und vor allem liegen
- über ihre Lebensbedingungen, besonders ihr familiales und soziales Umfeld, in seinen Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Anforderungen eines ihnen gerecht werdenden RUs keine gesicherten Erkenntnisse vor.

Eines der größten Mankos (und keineswegs das einzige) der zitierten Allensbach-Studien besteht in der völligen Ausblendung der sozialen Seite des Religionsunterrichts. RU wird isoliert von der Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler allein stoff- und unterrichtsgeschehensbezogen befragt, obwohl der korrelative Religionsunterricht doch gerade die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in eine spannungsvolle Wechselbeziehung mit der biblischen (und auch kirchlichen) Tradition bringen will.

Das aber hat zur Konsequenz: Wer die Lebenswelt von Kindern nicht wirklich kennt, wer nicht zuinnerst daran interessiert ist, zu wissen, was Kinder denken, empfinden und erleben, kann nicht Religionsunterricht erteilen, jedenfalls nicht einen, der im Gefolge des II. Vatikanischen Konzils und der Würzburger Synode die Subjekte des Religionsunterrichts ebenso ernst nimmt wie seine theologische Sache.

Religionslehrerinnen und -lehrer bezeugen diese konstitutive Zusammengehörigkeit von Subjekt und Sache. Die 1993 vom Deutschen Katechetenverein (DKV) veröffentlichte Briefumfrage unter Religionslehrerinnen und -lehrern zum heutigen Religionsunterricht in der Diözese Bamberg „46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts“<sup>7</sup> hat ein neues Lehrer selbstverständnis zutage gefördert, „von einem 'logotropen' zu einem 'paidotropen', also zu einem primär am Kind bzw. am Jugendlichen ausgerichteten Tätigkeitsverständnis“. Dementsprechend „sieht man in der Hinwendung zum Subjekt, nämlich den Schülerinnen und Schülern mit ihren Lebenswünschen, -fragen und -ängsten, auch die Sache zu ihrem Recht kommen. Die Hinwendung zum Kind liegt in der Logik des Evangeliums.“<sup>8</sup>

<sup>7</sup> H. Schmid (Hg.), München 1993.

<sup>8</sup> R. Englert, Von allen guten Geistern verlassen? Der real existierende Religionsunterricht im Lichte von Theologie und Pädagogik, in: Ebd., 99-108, hier: 101.

### 3. Die Lebenswelt der Kinder entdecken – Eine religionspädagogische Herausforderung im Kontext des religiösen Lernens in der Grundschule

#### 3.1 Zum Lebensweltbegriff in sozial-philosophischer und theologisch-religionspädagogischer Sicht

Wenn der RU in der Grundschule mit dem Anspruch erteilt wird, die Lebenswelt der Kinder und den christlichen Glauben korrelativ zu vermitteln, so ist der Lebensweltbegriff zu klären, vor allem, um dem inflationären Gebrauch dieses Terminus und der damit verbundenen Beliebigkeit der Verwendung zu wehren.

Wird der Lebensweltbegriff von Jürgen Habermas zugrunde gelegt, so ist von drei miteinander verschränkten Komponenten auszugehen, die seiner „Theorie kommunikativen Handelns“ zufolge die Struktur lebensweltlicher Vollzüge und kommunikativer Lebenswelten ausmachen: Kultur – Gesellschaft – Person.<sup>9</sup>

Demnach hätte, wer nach der Lebenswelt der Kinder fragt, unter der kulturellen Komponente nach ihren „Themen“ zu fragen, unter der gesellschaftlichen nach ihren Sozialbeziehungen, deren Gelingen, wie deren Bedrohungen und deren Scheitern, und unter der personellen nach der Entwicklungsgerechtigkeit religiöser Lernprozesse im Grundschul-Religionsunterricht.

Wenn hier dieser Lebensweltbegriff für die Konzeption des Grundschulreligionsunterrichts aufgenommen wird, so vor allem aus einem Grund: Erst die Verschränkung der Komponenten der Lebenswelt wird der Differenziertheit der kindlichen Lebenswelt gerecht. Damit unterstützt dieser Ansatz grundschulpädagogische und -religionspädagogische Bemühungen, die Person des Kindes anthropologisch und entwicklungslogisch zur Geltung kommen zu lassen, nach der sozialen Wirklichkeit des Kindseins heute zu fragen und Kindern Wirklichkeit sprachlich und symbolisch erschließen zu helfen.<sup>10</sup> Er macht zugleich auf die anspruchsvolle Notwendigkeit aufmerksam, jeweils alle drei Komponenten im Blick zu behalten und gleichgewichtig zur Geltung zu bringen. Gerade die gesellschaftliche Perspektive des Kindseins scheint mir oft zu wenig Aufmerksamkeit zu finden. Umso bedeutsamer ist die Entscheidung der beiden Fachschaften evangelischer und katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen an wissenschaftlichen Hochschulen „Afr“ und „AKK“, den diesjährigen gemeinsamen Kongreß dem Thema „Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung“ zu widmen.

<sup>9</sup> Vgl. J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2, Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt <sup>4</sup>1987, 209.

<sup>10</sup> Stellvertretend für verschiedene Ansätze sei vor allem auf das Unterrichtswerk zum Grundschulreligionsunterricht von H. Halbfas, Religionsbuch für das 1. – 4. Schuljahr und Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1 – 4, Düsseldorf 1983-1986 verwiesen.

Wer theologisch und religionspädagogisch verantwortet die Lebenswelt der Kinder derart ins Spiel religiöser Lernvollzüge bringen will, hat sich nach der Vereinbarkeit eines solchen, sich theologieferner philosophischer Voraussetzungen verdankenden Ansatzes zu vergewissern. Wissenschaftstheoretisch ist zu fragen: Gibt es eine konvergierende Option zwischen dem Lebensweltbegriff der kritischen Theorie und dem religionspädagogischen Verständnis von Lebenswelt im Kontext der Korrelationsdidaktik?<sup>11</sup>

Um Mißverständnissen zu wehren: Es geht nicht um eine Vereinbarkeit von kritischer Theorie/Neomarxismus auf der einen und Theologie/Religionspädagogik auf der anderen Seite. Der wissenschaftstheoretisch-methodologische Begriff „Konvergierende Option“ bezieht sich begrenzt auf Ausschnitte aus der Fülle sinnvollen Wissens verschiedener Humanwissenschaften zur gemeinsamen Verständigung über einen Terminus oder auch Handlungsrahmen bei gleichzeitiger Anerkennung der unterschiedlichen Selbstverständnisse, Ansätze, Methoden und Ziele der diversen Disziplinen.

Gibt es also so verstanden eine konvergierende Option zwischen dem Lebensweltbegriff der kritischen Theorie und dem religionspädagogischen Verständnis von Lebenswelt? Diese Konvergenz läßt sich tatsächlich nachweisen, hat doch der Synodenbeschluß zum RU in der Schule seinerzeit einen korrelativen und diakonischen RU befürwortet und drei Argumentationsstränge für seine schulpädagogische wie theologische Begründung angeführt (2.3.4), den kulturgeschichtlichen, den anthropologischen und den gesellschaftlichen.

### 3.2 „Kinderwünsche“ – Zugänge zur kindlichen Lebenswelt

Auf welchen Wegen aber ist die kindliche Lebenswelt von Erwachsenen zu erreichen? Die pädagogische und soziologische Kindheitsforschung hat in jüngerer Zeit verschiedene Methoden der lebensweltlichen Erkundung experimentiert.<sup>12</sup> Auf der Basis der dort gewonnenen Erkenntnisse werde ich versuchen, die Lebenswelt von Kindern für religiöse Lern- und Bildungsprozesse in der Grundschule aufzuschließen. So unterschiedlich die vorliegenden Studien nach Fragestellung, Zielsetzung und Methoden sein mögen, sie dokumentieren übereinstimmend: Wer nach der Lebenswelt von Kindern fragt, fragt nach ihrer „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“, danach mithin, worauf die katholische Kirche gemäß der Pastoralkonstitution des II. Vatikanischen Konzils „Gaudium et Spes“ ihr vorrangiges Augenmerk zugunsten der Menschen legen will.

Zwei besonders bedeutsame Zugänge zur Lebenswelt von Kindern seien im folgenden knapp vorgestellt: Zunächst ein sozial-psychologischer Ansatz, der

<sup>11</sup> Vgl. zu diesem Problem *M. Blasberg-Kuhnke*, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koimonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: *RHS* 36 (1993), 261-272, bes. 264. 271.

<sup>12</sup> Vgl. dazu besonders *S. Lang*, Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern, Frankfurt/New York 1985, und *L. Winkley*, The Implications of Children's Wishes – Research Note, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 23 (1982), 477-483.

über Kinderwünsche an ihre Lebenswelt heranzureichen sucht, sodann ein pädagogischer, der die soziologischen Befunde der Veränderungen von Kindheit und Kinderkultur auf ihre Defizite und Entbehrungen hin untersucht. Der erste Ansatz ist besonders dazu angetan, sich der Person der Kinder zu nähern, sowie ihre wirklichen Themen aufzuspüren, während der zweite vorrangig ihre Sozialbeziehungen in den Blick nimmt, bevor anthropologisch gefragt wird, was Kinder brauchen.

Mitte der achtziger Jahre haben die beiden Soziologen Hans Oswald und Lothar Krappmann Kinder der ersten, vierten und sechsten Klasse einer Berliner Grundschule mit Hilfe halbstrukturierter Interviews nach ihren drei größten Wünschen gefragt. Dabei haben 145 befragte Kinder, 70 Jungen und 75 Mädchen im Alter von 6 – 12 Jahren, insgesamt 455 Wünsche geäußert.<sup>13</sup> Systematisiert man die Vielfalt der Kinderwünsche, so zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Viele Kinder, gerade die Erstkläßler, äußern materielle Wünsche, darunter oft Dinge, die der Erwachsenenwelt zugehören (z.B. Autos, Garten, Swimmingpool, Haus).
- Über die Hälfte der befragten Kinder äußern Wünsche, in denen die Beziehungen zu Freunden, Eltern und Verwandten angesprochen werden. Vor allem die Mädchen wünschen sich eine richtige Freundin oder einen richtigen Freund, mit denen sie sich gut verstehen und wenig streiten. „Etwa ein Achtel der Mädchen und Jungen möchte die Beziehungen zu den Eltern verbessern“<sup>14</sup> und wünschen, daß diese mehr Zeit für sie haben und weniger „meckern“. Zudem gelten „fast die Hälfte aller problemorientierten Wünsche... dem Verhältnis zu Freunden und Eltern“<sup>15</sup>.
- Ein knappes Drittel der Viert- bis Sechskläßler äußern Schulwünsche, wie bessere Noten, daß ein bestimmter Lehrer wiederkommt, daß die Ferien anfangen... Kaum einmal wird die Schule als solche „verwünscht“. Nachdenklich stimmt allerdings, daß Schulprobleme für nicht wenige Kinder erst durch die Reaktion signifikanter Erwachsener, besonders der Eltern, entstehen: Sie erfüllen deren Erwartungen nicht.<sup>16</sup>
- Neben Wünschen nach fantastischen Fähigkeiten und nach Tieren (auf Seiten der Mädchen) richten sich mit zunehmendem Alter immer häufiger Wünsche auf die Zukunft. Das eigene Wohlergehen (Auskommen, Wohnung, Arbeit) wird häufig genannt, genauso aber auch, wenngleich weit seltener, der Wunsch nach Frieden, Nahrung für alle und gesunder Umwelt.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Vgl. H. Oswald/L. Krappmann, Kinderwünsche, in: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), 719-734.

<sup>14</sup> Oswald/Krappmann, Kinderwünsche, 723.

<sup>15</sup> Ebd., 725.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 728.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 724.

- Schließlich verdient eine Gruppe von anrührenden Wünschen besondere Aufmerksamkeit. „Sie lassen die Sehnsucht von Kindern erkennen, akzeptiert zu werden und eigene Pläne verwirklichen zu können, und verraten einiges von den Schwierigkeiten, sich mit den Handlungsweisen der Erwachsenen zurechtzufinden.“<sup>18</sup>
- Ergänzend zu der vorliegende Studie legt der Religionspädagoge Fritz Oser einige Beispiele von Kinderwünschen vor, die direkt ihre Religiosität ausdrücken. Kinder im Grundschulalter befinden sich auf der ersten Stufe ihrer religiösen Entwicklung, auf der sie „Gott als eine Macht sehen, die machend (artifizialistisch)... in die Welt eingreift. Dieses Eingreifen ist vor allem physischer Art: Gott gibt Reichtum, Gesundheit, den Pflanzen und Menschen das Leben, oder er nimmt diese weg, vor allem den 'bösen' Menschen. Er ist ein Deus ex machina, ein unmittelbar eingreifender Gott.“<sup>19</sup> Entsprechend bitten die Kinder, Gott möge ihre materiellen Wünsche („Ich wünsche mir schon lange einen Hund“), aber auch ihre Hoffnung auf Zukunft („Ich möchte Bauer werden“) erfüllen und Böses abwenden („keinen Krieg, keine Unfälle“).<sup>20</sup>

Auf die von Kindern selbst geäußerten Wünsche wäre im einzelnen einzugehen, ist für eine „erschließende Interpretation lebensweltlicher Äußerungen von Schülern“ doch grundlegend, daß sie Zeit brauchen.<sup>21</sup> Wir müssen uns an dieser Stelle darauf beschränken, den in Kategorien zusammengefaßten Wünschen die zentralen Defiziterfahrungen anzufügen, die der Wandel der Kindheit, der selber keineswegs als Defizit schlechthin qualifiziert werden soll,<sup>22</sup> mit sich gebracht hat. Der Grundschulpädagoge Ernst Cloer faßt die neue Qualität der „Verarmung der Kindheit“ in sieben Aspekte zusammen. Kindheit heute ist tendenziell

- arm an Arbeits- und Verantwortungserfahrungen;
- in den verdichteten Ballungsräumen arm an gefahrlosen Erkundungen der Umwelt und arm an Straßensozialisation;
- geschwisterarm;
- bezugspersonenarm durch immer kleiner werdende Kleinfamilien;
- manchmal, vor allem bei sich hinziehenden Trennungsproblemen der Eltern, zuwendungsarm;

<sup>18</sup> Ebd., 727.

<sup>19</sup> F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren, Zürich 1992, 58.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 60ff.

<sup>21</sup> Vgl. H. Schmid, „Was dir das Leichteste dünket...“ Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 224-237, hier: 230.

<sup>22</sup> Vgl. Th. Ziehe, Die „Normalisierung“ der Kindheit, in: Westermanns pädagogische Beiträge 38 (1986), 10-15, hier: 14f.

- arm an argumentativem Widerstand von Seiten der Eltern und Lehrer, so daß sogar von „Orientierungswaisen“ gesprochen wird;
- und arm schließlich an der Erfahrung, daß ihnen etwas zugemutet und zugetraut wird, arm an Könnenserfahrung.<sup>23</sup>

### 3.3 Kinderleben und Religionsunterricht – Die kindliche Lebenswelt als Herausforderung an den Religionsunterricht in der Grundschule

Die aufgewiesenen Wünsche und Nöte der Kinder lassen vier zentrale Herausforderungen an die Religionspädagogik in der Grundschule hervortreten:

- Sie hat von den Kindern aus zu denken,<sup>24</sup> an der Seite der Kinder deren Themen aufzuspüren, wäre zuerst Wahrnehmungswissenschaft für das, was Kinder bewegt. Sie ermutigt sie zu Fragen und nach Antworten zu suchen, im Sinne eines „Philosophierens mit Kindern“<sup>25</sup>.
- Religionspädagogik in der Grundschule hat das soziale Feld der Schule und näherhin der Klasse und das soziale Umfeld der Kinder, ihre Familien, die Gleichaltrigen und die Freizeitkultur, in den Horizont ihres Handelns einzubeziehen. Ad intra ist die Religionsgruppe im Blick, ad extra die gesellschaftliche Dimension kindlicher Lebenswelt. Anders als es die eingangs zitierten Studien zum Religionsunterricht nahelegen, bezieht sich der Grundschulreligionsunterricht nicht auf das isolierte Geschehen in der Regel zweier Schulstunden in der Woche, sondern ebenso auf die Gestaltung von Schulkultur und Schulleben und rechnet so mit den Alltagserfahrungen der Kinder, die diese mit in den Unterricht bringen, daß sie selbst Thema und Gegenstand des Unterrichts sein können.
- Religionspädagogik in der Grundschule rechnet mit der Gefährdung lebensweltlicher Vollzüge und Strukturen durch systemische Zusammenhänge. Von Übergriffen des Systems auf die Lebenswelt der Kinder ist indirekt bereits bei den Defiziterfahrungen von Kindheit, wie Cloer sie zusammengetragen hat, die Rede gewesen. Vor allem Konsumismus, Monetarisierung und Mediatisierung der Kindheit sowie die Verknappung von Lebensräumen für Kinder in Großstädten sind hier erinnernd zu nennen. Die mit ihnen verbundenen Defizite können zusammengenommen eine Gefährdung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Kindern bedeuten, gefährden zugleich ihre Fähigkeiten zu symbolisch-expressivem Selbstaussdruck in elementarer sinnlicher Erfahrung, wie im Gestalten und Darstellen.
- Schließlich hat die Religionspädagogik in der Grundschule nach der Personalität der Kinder zu fragen. Die religionspädagogische Theoriebildung ist

<sup>23</sup> Vgl. E. Cloer, *Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn*, in: *Die Deutsche Schule* 84 (1992), 10-27, hier: 15.

<sup>24</sup> Vgl. A. Flitner, *Entwürfe für eine menschenfreundliche Schule unter den Vorzeichen der „Moderne“*, in: *Hilger/Reilly, Religionsunterricht*, 240-260, hier: 247.

<sup>25</sup> Vgl. R. Oberthür, „...Wer nicht fragt, bleibt dumm!“ „Philosophieren mit Kindern“ als Impuls für den Religionsunterricht, in: *Kat.Bl.* 117 (1992), 783-792.

hier am ehesten auf der Höhe der Forschung. Die Studien zur moralischen Entwicklung, zur Entwicklung des religiösen Urteils und zur Glaubensentwicklung im Kindesalter dokumentieren dies.<sup>26</sup> Eher ist die Frage, ob die Rezeption der vorliegenden Erkenntnisse im entwicklungspsychologisch-religionspädagogischen Bereich schon durchgängig auf die Ebenen der Religionslehrerinnen- und -lehrerausbildung und auf die Entwicklung didaktischer Materialien durchgeschlagen ist.

#### 4. Zur Sprache, ins Symbol und in Beziehung bringen.

##### Lebenswelt und religiöses Lernen in der Grundschule

Die angesprochenen Komponenten kindlicher Lebenswelt und deren Gefährdungen lassen abschließend nach einer Konzeption religiösen Lernens in der Grundschule fragen, das Kindern gerecht wird, ihnen „gut tut“, wie es mein verstorbener Lehrer Adolf Exeler gefordert hat. Das besondere Profil des Religionsunterrichts in der Grundschule ist in einem religiösen Lernen zu entdecken, das Kindern hilft, ihr Leben und ihren Glauben zur Sprache zu bringen, ins Symbol zu bringen und in Beziehung zu anderen und zu Gott zu bringen. „Zur Sprache bringen“ korrespondiert vorrangig mit der Lebensweltkomponente „Kultur“ und der kulturgeschichtlichen Dimension des Religionsunterrichts, „ins Symbol bringen“ mit der Lebensweltkomponente „Person“, beziehungsweise der anthropologischen Dimension, „in Beziehung bringen“ mit der Lebensweltkomponente „Gesellschaft“ und der gesellschaftlichen Dimension des Religionsunterrichts. Buchstabieren wir diese schul- und religionspädagogischen Begründungsstränge auf der Folie der beschriebenen lebensweltlichen Erfahrungen und Defiziterfahrungen der Kinder neu.

##### 4.1 Kinderleben zur Sprache bringen. Zur kulturellen Dimension religiösen Lernens in der Grundschule

Die kulturgeschichtliche Komponente will – dem Synodenbeschluß (2.3.4) zufolge – junge Menschen mit den geistig-kulturellen Überlieferungen vertraut machen, zu denen das Christentum unabdingbar gehört.

Ein lebensweltlich orientierter Religionsunterricht in der Grundschule konkretisiert seine kulturelle Dimension darin, daß er Kindern dazu verhilft, sich und ihr Leben zur Sprache zu bringen. Eingangs war vom Bedürfnis der Kinder, Fragen zu stellen, den Dingen auf den Grund zu gehen, die Rede. Gerade angesichts der Mediatisierung von Kindheit – Kinder sind „Bildbeschauer“ geworden –<sup>27</sup> verhilft Sprache, die wesentlich auf Begrifflichkeit und Abstraktion angelegt ist, Kindern zu erster Selbständigkeit und Freiheit.

<sup>26</sup> Vgl. zusammenfassend die Diskussion bei F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, bes. 353-447.

<sup>27</sup> Vgl. E. Cloer, *Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute*, in: *Pädagogische Welt* 42 (1988), 482-487, hier: 485.

Der Religionsunterricht übernimmt die von niemand sonst in vergleichbarer Weise leistbare Aufgabe, sich den großen Fragen der Kleinen, der philosophischen und religiösen Reichweite von Kinderfragen zu stellen. Die religiöse Sprache der Kinder zu entdecken, zu stimulieren und akzeptieren, „was das Kind selber religiös hervorbringen und leisten kann“<sup>28</sup>, hat dabei Vorrang vor der Vermittlung religiösen Wissens. Allerdings hat der Religionsunterricht den Horizont der Kinder zu weiten, indem er „im Sinne der Erschließung des 'kulturellen Gedächtnisses' dieser Gesellschaft... , Kindern die ganz entscheidenden christlichen Prägungen unserer Kulturgeschichte verstehen zu helfen“<sup>29</sup> trachtet.

#### 4.2 *Ins Symbol und in Beziehung bringen. Zur anthropologischen und sozialen Dimension religiösen Lernens in der Grundschule*

Der anthropologische Strang des Religionsunterrichts will jungen Menschen zur Identitätsbildung durch Fragen nach dem Sinngrund und nach ihrer Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft verhelfen. Die gesellschaftliche Dimension sieht den Religionsunterricht „auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt... , auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“<sup>30</sup>.

Diese Dimensionen konkretisieren sich im Grundschulreligionsunterricht, indem die Formen der Verarmung von Kindheit gesehen, sie im Horizont der pädagogischen Erkenntnisse, was Kinder brauchen und der religionspädagogisch-theologischen Erkenntnisse, was gelingendes Leben in der jüdisch-christlichen Tradition heißt, beurteilt und ihnen Handlungsalternativen entgegengesetzt werden.

Wenn Kindsein heute – wie gezeigt – arm an Bezugspersonen, oft auch geschwister- und zuwendungsarm ist, dann erhält die soziale Seite des Religionsunterrichts, die Erfahrung der Gruppe der Gleichaltrigen und die Erfahrung einer Lehrerin oder eines Lehrers, die sich als „personales Angebot“<sup>31</sup> verstehen, elementare Bedeutung nicht nur für das Gelingen religiösen Lernens. (Unter dieser Hinsicht braucht der Religionsunterricht gerade an der Grundschule seine Sonderrolle als ein weit weniger von Leistungserwartungen bestimmtes Schulfach.)

<sup>28</sup> Oser, a.a.O., 59

<sup>29</sup> R. Englert, Der Religionsunterricht an der Grundschule – Gegenwärtige Probleme und zukünftige Möglichkeiten, (unveröffentlichtes Manuskript) Essen 1993, 1-13, hier: 10: „Ohne ein gewisses Maß an Vertrautheit mit Grundmotiven der biblischen Botschaft, mit Brennpunkten der Christentumsgeschichte, mit in der Nachfolge des Jesus von Nazaret entwickelten Lebensmodellen und mit den aus der theologischen Reflexionsarbeit am christlichen Glauben gewachsenen zentralen Einsichten, werden sich Heranwachsende in der Kultur ihres eigenen Landes oftmals wie Fremde fühlen müssen. Der Religionsunterricht hat hier die Aufgabe, fremdgewordene Überzeugungen verständlich, vergessene Zusammenhänge gegenwärtig und vermeintlich tote Dinge lebendig machen zu helfen.“

<sup>30</sup> Synodenbeschluss 2.3.4

<sup>31</sup> Vgl. Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“, 4.1.

Religionsunterricht ist bei seiner ureigenen Sache, wenn im Unterricht menschliche Grunderfahrungen, wie Glücken und Scheitern, Schuldigwerden und Neuanfangen, Streiten und Versöhnen, Teilen, Helfen und Beistehen, gemacht werden können und diese Kindern zugleich als Grundakte christlichen Glaubens erschlossen werden. Dieses Erschließen geschieht wesentlich in der Praxis religiösen Lernens und hilft, religiöses Handlungswissen aufzubauen. Zu religiösem Handlungswissen führen „Beten, Gott feiern, Nacherzählen, Initiation in religiöse Riten und Symbole, die uns eine lebendige Gottesbeziehung ermöglichen“<sup>32</sup>.

Wo der Religionsunterricht in dieser bestimmten Weise Lernprozesse initiiert und begleitet, nimmt er zugleich seine konfessorische (nicht seine konfessionelle) Aufgabe wahr, er tritt für seine Sache der Reich-Gottes-Botschaft Jesu Christi ein und wehrt zugleich der Orientierungslosigkeit, die Kinder heute weithin als „Orientierungswaisen“ im Stich läßt, weil weder Lehrer noch Eltern bereit sind, sich mit ihrem praktischen Lebenswissen und ihrem Glauben Kindern auszusetzen.

#### *4.3 Religionsunterricht in der Grundschule als Beziehungsgeschehen. Zur sozialen und gesellschaftlichen Dimension des Grundschulreligionsunterrichts*

Exemplarisch für die Lebensweltkomponenten sei die gesellschaftliche durchbuchstabiert. Wie zeigt sich im Grundschulreligionsunterricht die Komponente „Gesellschaft“ in der kindlichen Lebenswelt und welche Fragen stellen sich von daher an das religiöse Lernen im Religionsunterricht als Beziehungsgeschehen? Vier wichtige Aspekte und die aus ihnen folgenden Anforderungen an den Grundschulreligionsunterricht, bzw. die Ausbildung künftiger Grundschullehrerinnen und -lehrer, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern die Wahrnehmung schärfen helfen wollen, seien thesenartig vorgestellt:

##### 4.3.1 Die Lebenswelt der Kinder wird in die Schule mitgebracht:

- Kinder spielen, was sie morgens vor der Schule im Fernsehen gesehen haben.
- Kinder bringen ihr Spielzeug mit und spielen zwischen, manchmal in den Stunden damit.
- Kinder arbeiten das, was sie beschäftigt, in Gestaltungsspielräume ein.
- Wird die kindliche Lebenswelt vorrangig als Störfaktor für den anders geplanten Unterricht verstanden oder wird möglichst oft und situativ angemessen das Mitgebrachte zum Einbringbaren?
- Welche Kompetenzen brauchen RU-LehrerInnen, um wahrnehmen zu können, was Kinder motivträchtig und handlungsrelevant beschäftigt?

<sup>32</sup> Oser, a.a.O., 66f.

#### 4.3.2 Kinder agieren in der Schule Handlungsmuster, die ihrer familialen Lebenswelt entstammen:

- Kinder kooperieren, weil und wie sie Kooperation erfahren; Kinder zeigen aggressives Verhalten, weil und wie sie Aggressionen erfahren.
- Kinder führen in Sachzusammenhänge Argumente und Redeweisen oder Redensarten signifikanter Erwachsener (Eltern, Großeltern etc.) ein und erfahren sie auf dem Prüfstand.

Bestätigung oder kognitive Dissonanzen sind möglich und zwingen das Kind, letztere zu integrieren oder sich zu entscheiden: Wer ist glaubwürdiger?

- Wird im GS-RU genügend Rücksicht auf kognitive und affektive Übereinstimmung und Dissonanzen zwischen den verschiedenen Lebens- und Lernorten der Kinder genommen?
- Gibt es so etwas wie eine Kultur der Achtung gegenüber den anders denkenden, anders handelnden und anders glaubenden Bezugspersonen der Kinder?
- Reproduzieren RU-LehrerInnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft womöglich unreflektiert bürgerliche Plausibilitäten und Verhaltensweisen und präsentieren sie als „christliche“?

#### 4.3.3 Sekundäre Sozialisationsinstanzen im Freizeitsektor (mit den dazugehörigen signifikanten Personen) nehmen zeitlich und emotional breiten Raum in der Lebenswelt von Kindern ein:

- Dadurch geben Eltern bereits einen beträchtlichen Teil ihrer pädagogischen Zuständigkeit an solche Instanzen und Personen (Sporttrainer, Klavierlehrerin etc.) ab.
- Die Institutionalisierung der Kindheit führt dazu, daß schon Kinder sich zunehmend über Rollenbeziehungen begegnen (statt Straßenbande Mitglieder eines Sportvereins).
- Dadurch können schon im Grundschulalter „Wegwerfbeziehungen“ entstehen, die Schule wird zum fast einzigen Ort, wo längere Zeit stabile personale Beziehungen entstehen können.
- Der RU zerstört mit seinem Konfessionalitätsprinzip in der GS gerade diese besondere Chance lebensweltlicher Kommunikation in der Schule.
- Der RU bringt sein Wesentliches – z.B. die Beziehungen zu sich und anderen, die Suche nach Sinn und glückendem Leben – auch und gerade über das lebensweltliche Umfeld, in dem Kinder und LehrerInnen zusammen sind, zu Gestalt und Ausdruck.
- Wie sehen personale Beziehungen aus, die für Kinder heilsam als Alternative zu funktionalen Rollenbeziehungen erfahrbar werden?
- Wie können sich RU-LehrerInnen als „personales Angebot“ im Sinne des Synodenbeschlusses „Kirchliche Jugendarbeit“ verstehen (lernen)?

#### 4.3.4 Durch die konfessionelle Differenzierung wird das normale Beziehungsgeflecht der Klasse zerstört und für den RU kurzzeitig

neu zusammengesetzt, wodurch man es mit additiven Beziehungsfragmenten zu tun bekommt:

- Das Fragment der Klasse ist ohne seinen Rest in sich zerstört.
- Verschiedene Fragmente stoßen – u.U. konfliktträchtig – aufeinander.
- Die Klassengruppen haben untereinander eine Konkurrenzsituation, ein kollektives Selbst- und Fremdbild („Die aus der A, wir aus der B!“).
- Die unterschiedlichen Situationen vor der RU-Stunde verhindern eine gemeinsame emotionale und kognitive Ausgangssituation.
- Klassen-Kulturen kommen nicht zustande.
- Kann eine RU-Kultur geschaffen werden?
- Erhält der RU damit eine Chance als Sub-Kultur mit anderen gruppendynamischen Ausgangsbedingungen in der Klasse?
- Entstehen neue Probleme, weil lebensweltliche Kommunikation unmöglich wird, auf die der RU elementar angewiesen ist, die als Voraussetzung aber auch gemeinsame Lebenspraxis hat?
- Werden Konkurrenzen zwischen RU-Gruppen in die Konfessionen verlegt, wodurch erst „konfessionelles Bewußtsein“ bei den Kindern entsteht, noch dazu mit Schiefelage („Die Evangelischen machen was viel Spannenderes als wir.“)?

Erinnern wir uns an die geäußerten Kinderwünsche, so hatten die Kinder vor allem Menschen mit Zeit für sie und wirkliche Freunde ersehnt – Beziehungswünsche stehen vorne an. Der Religionsunterricht in der Grundschule antwortet adäquat dort, wo er seine diakonische Funktion (2.6.1) ernst nimmt, indem er sich Kindern bedingungslos zuwendet, mit der einzigen Absicht, ihnen zu helfen, daß ihr Leben gelinge.

*Annebelle Pithan*

## Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen.

### *Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch<sup>1</sup>*

Religionsbücher, die gegenwärtig in Schulen verwendet werden, unterstützen die geschlechtsspezifische Sozialisation überwiegend im Sinne traditioneller Geschlechterrollen. Untersuchungen zeigen, daß Benachteiligung und Diskriminierung von Mädchen und Frauen in Unterrichtswerken vorherrschen. Frauenforscherinnen und Lehrerinnen orientieren ihre Forderungen nach einer geschlechtergerechten Revision bisher an formalen Kriterien: eine stärkere Beteiligung von Frauen an Herausgabe und Konzeption von Religionsbüchern, eine größere Anzahl von Texten und Bildern weiblicher Autorinnen bzw. Künstlerinnen, eine vermehrte Darstellung von Mädchen und Frauen auf Abbildungen und als Handlungsträgerinnen in Texten, Aufnahme von Frauengestalten aus Bibel und Kirchengeschichte, Überschreitung des männlich dominierten Gottesbildes sowie Thematisierung von Sexismus und Androzentrismus.<sup>2</sup>

Derzeit läßt sich eine Tendenz zur Revision der Religionsbücher beobachten. Meines Erachtens sind nun – über die formalen Kriterien hinaus – inhaltliche Begründungen für eine sinnvolle Neugestaltung zu diskutieren. Dazu ist es einerseits notwendig, die Auseinandersetzung mit den traditionellen Konzeptionen der Lehrwerke zu führen. Andererseits muß auch innerhalb der allgemeinen Frauenforschung und der feministischen Theologie um Positionen gestritten werden. Mit diesem Aufsatz möchte ich einen Beitrag dazu leisten. Meine Ausführungen gliedern sich in drei Teile. Im ersten Teil stelle ich theoretische Überlegungen zur Entwicklung von heranwachsenden Mädchen, d.h. Mädchen in der Adoleszenzphase, vor. Im zweiten Teil werde ich an einem Religionsbuchkapitel zum Thema „Freundschaft und Liebe“ beispielhaft aufzeigen, welche Sozialisation von Mädchen hier m.E. gefördert bzw. behindert wird. Im dritten Teil ziehe ich Konsequenzen im Blick auf die Revision von Religionsbüchern.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich im Rahmen der Ringvorlesung „Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen“ im Juni 1994 in Frankfurt am Main gehalten habe. Die Vorlesungsreihen zur feministischen Theologie werden seit mehreren Jahren veranstaltet von den Fachbereichen Evangelische und Katholische Theologie, der Evangelischen Akademie Arnoldshain, der Katholischen Akademie Rabanus Maurus, dem Evangelischen Pfarramt für Frauenarbeit sowie von ESG und KHG der J.W. Goethe-Universität.

<sup>2</sup> Zur feministisch orientierten Religionsbuchforschung vgl. zusammenfassend *Pithan* 1993, dort auch Verweise auf weitere Literatur und Belegstellen.

## 1. Zur Entwicklung von Mädchen

Die geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung in einem feministischen Sinne ist mittlerweile etwa zwanzig Jahre alt. Sie hat vielfältige theoretische Ansätze hervorgebracht. Ich möchte jedoch keinen Überblick zur Forschungslage geben, sondern vielmehr einen Ansatz vorstellen, der mir – zumal für die Schule und die Beurteilung von Religionsbüchern – besonders interessant erscheint und zudem in der deutschsprachigen Literatur bisher kaum rezipiert wurde. Es handelt sich um neuere Forschungen der Psychologin Carol Gilligan und ihrer Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Forschungsprojekten an der Harvard-University zur Entwicklung von Mädchen. Damit treffe ich auch die Entscheidung, daß ich hier primär über Mädchen und Frauen und weniger über Jungen und Männer spreche.

Carol Gilligan ist durch ihr Buch „Die andere Stimme“ (1984) bekannt geworden. In diesem Buch stellt sie ihre Theorie zur weiblichen Moralentwicklung dar, die zu einem Paradigmenwechsel in der Forschung führte. Gilligan zeigte auf, daß eine der bisher allgemein anerkannten Auffassungen zur Moralentwicklung, die von Lawrence Kohlberg entwickelt worden war, zwar von der Entwicklung des Menschen sprach, aber von der Entwicklung des männlichen Menschen ausging. Das Kohlbergsche Stufenmodell war allein an Jungen entwickelt worden, wurde aber auf beide Geschlechter angewandt. Das Ergebnis war, daß die Mädchen meist schlechter abschnitten als die Jungen. Das heißt, sie wurden in ihrem moralischen Urteil niedriger eingestuft.

Das bahnbrechende Verdienst Gilligans besteht darin, den Stimmen der Mädchen und Frauen Gehör verschafft zu haben. Sie interpretiert die Stimmen der Mädchen und Frauen nicht mehr ausgehend von der Logik des Kohlbergschen Stufenmodells, sondern fragt nach deren eigener Logik.

Als Beispiel nenne ich eine hypothetische Dilemma-Geschichte, wie sie Grundlage von Kohlbergs Einordnungen zur Struktur des moralischen Urteils ist. Seine Daten werden dann auch von Gilligan interpretiert (vgl. Gilligan 1984, 36 ff.). In dem sog. „Heinz-Dilemma“ geht es um die Frage, ob Heinz ein Medikament stehlen soll, das seine kranke Frau unbedingt braucht, das er aber nicht bezahlen kann, da es der Apotheker sehr teuer verkauft. Jake, ein 12jähriger Junge, antwortet: Heinz solle das Medikament stehlen, denn das Recht seiner Frau auf Leben sei wichtiger als das Recht des Apothekers auf sein Eigentum. Das würde auch der Richter einsehen.

Die 12jährige Amy antwortet anders. Sie fragt nach, ob denn die Kranke jemanden hätte, der sich um sie kümmerte, wenn Heinz ins Gefängnis käme, ob sich der Apotheker nicht überzeugen ließe u.a. Letztlich ist sie der Meinung, der Apotheker dürfe sich dem Anliegen von Heinz nicht verschließen. Die beiden müßten eine Lösung finden. Gilligan kommt zu dem Schluß, daß sich Mädchen und Frauen bei moralischen Urteilen an einer Ethik

der Anteilnahme und Fürsorge (ethic of care) orientieren, Jungen und Männer hingegen an einer Logik des Gerechtigkeitsdenkens.

In diesem Kontext kann ich nicht auf die – teilweise zu Recht – an Gilligan geübte Kritik eingehen, die vor allem von Gertrud Nunner-Winkler und Frigga Haug geäußert wurde.<sup>3</sup> Vielmehr kommt es mir jetzt darauf an, den Forschungs- und Handlungsansatz von Carol Gilligan und ihren Kolleginnen zu verdeutlichen. Ihr Ausgangspunkt ist: „To hear women’s voices“ – „Die Stimmen von Frauen hören“.

Frauen reden mit einer anderen Stimme als Männer, „in a different voice“, wie der Originaltitel ihres Buches lautet. Gilligan kommt es nicht primär darauf an zu erklären, *warum* die Stimme der Frauen anders ist, sondern *wie* sie ist. 'Stimme' ist daher auch nicht, wie die deutsche Rezeption ihrer Theorie und auch die deutsche Übersetzung des Buchtitels – „Die andere Stimme“ – nahelegt, biologistisch, ontologisch zu verstehen. Vielmehr ist sie jeweils verschieden, je nach Individuum, nach Hautfarbe, oder nach kulturellem und sozialem Kontext. Gilligan will die verschiedenen Stimmen von Mädchen und Frauen wahrnehmen, ihnen zuhören und ihnen Gehör verschaffen und damit eine andere Stimme in die Forschung einbringen.

*Was hat nun dieser Perspektivenwechsel mit der Entwicklung und Sozialisation von Mädchen zu tun?*

Carol Gilligan, Lyn M. Brown und andere Wissenschaftlerinnen haben ein fünfjähriges Forschungsprojekt zur Entwicklung von Mädchen und jungen Frauen durchgeführt.<sup>4</sup> Ausgangspunkt ihrer Beobachtungen, die von empirischen Studien anderer ForscherInnen abgestützt werden, ist, daß Mädchen sich mit Beginn der Adoleszenzphase anders verhalten als vorher. Mit der Pubertät treten sie in eine Krise ein. Während noch zehn-/elfjährige Mädchen häufig sehr genau wissen, was sie wollen, und auf ihrer Meinung beharren und sogar oft als rechthaberisch gelten, tritt in der Adoleszenz eine Veränderung ein. Die Stimmen der Mädchen werden vorsichtiger und leiser oder beginnen zu schweigen. Mädchen werden – umgekehrt wie in der Kindheit – streßanfälliger als Jungen, depressive Stimmungen und andere Phänomene der Ich-Destabilität, wie Eßstörungen, treten auf (vgl. dazu auch Flaake/King 1992).

Woher kommt es – so die Ausgangsfrage von Gilligan –, daß Mädchen, die vorher selbstbewußt waren, plötzlich sprachlos werden? Adoleszenz – so ihre Interpretation – scheint „für Mädchen, die in der westlichen Kultur heranwachsen, eine Bindungskrise darzustellen“ (Gilligan 1992, 43). Interviews mit Mädchen zeigen, daß sie Wissen über sich und andere haben, über das,

<sup>3</sup> Zur Kritik an Gilligan vergl. vor allem Nunner-Winkler 1991, Haug 1990 und 1994 sowie Buse 1993.

<sup>4</sup> Im folgenden stelle ich die Hauptergebnisse dieser Forschungen zur Adoleszenz von Mädchen dar (vgl. Brown/Gilligan 1994). Kürzere Darstellungen finden sich bei Gilligan 1992 und 1994.

was um sie herum geschieht, aber wenn sie es aussprechen, gefährden sie möglicherweise ihre Beziehungen zu anderen. Heranwachsende Frauen stehen vor einem Dilemma: „Wie beides, sich selbst und andere, vermitteln? (...) Ist es besser, auf andere einzugehen und sich selbst aufzugeben, oder auf sich selbst einzugehen und andere aufzugeben?“ (ebd.).

Ein Beispiel aus dem Schulalltag, wie ich Gilligan verstehen kann: Ein Mädchen wird in der Schule von Jungen bedroht. Sie kann nun ihre Wahrnehmung ernst nehmen, daß dieses Verhalten eine Bedrohung für sie ist, daß es ihre Persönlichkeit verletzt und daß sie es ablehnt. Eventuell nimmt sie auch wahr, daß sie als Frau bedroht ist, abstrakt gesprochen, daß es sich um sexistische Gewalt handelt. Vielleicht teilt sie diese Wahrnehmung mit. Im besten Fall trifft sie auf andere Frauen (vielleicht auch Männer), die ihre Wahrnehmung teilen und damit bestätigen. Im schlechteren – und vielleicht normaleren – Fall wird sie mit Aussagen konfrontiert wie, daß die Jungen es nicht so meinten, daß Jungen so ihre Gefühle zeigten, daß sie sich nicht so anstellen solle, daß es sich um eine allgemeine Zunahme der Gewalt in Schulen handele etc. Die Schülerin kann nun ihre eigene Wahrnehmung verteidigen, setzt damit aber unter Umständen die Beziehung zu anderen auf's Spiel. Die Jungen erklären sie zur 'Ziege', die LehrerInnen finden sie störend. Sie kann auch sich selbst zurücknehmen, das heißt ihre eigene Wahrnehmung ignorieren, uminterpretieren oder verdrängen, und damit die Beziehung zu ihrer eigenen Stimme aufgeben. Gilligan nennt den Abbruch der Beziehungen zu anderen 'disconnection', den Abbruch zu sich selbst 'dissociation'. Auf die Dauer führt letzteres zu psychischen und/oder physischen Krankheiten.

Oft wird aber ein Kompromiß zwischen der eigenen Stimme und den Beziehungen gesucht. Mädchen beginnen, mit einer Bewußtseinspaltung („psychic split“) zu leben: „They are left with two truths, two voices, two versions of a story“ (zit. n. Hofmann 1992, 41). Die Folge dieser Spaltung ist, daß Mädchen in ihren Bemühungen, Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten, große Teile ihrer selbst aus der Beziehung heraushalten, und zwar gerade diejenigen Anteile, „die sie eigentlich höchst leidenschaftlich in die Beziehung einzubringen wünschen – ihre Stimme, ihre Kreativität, ihre Brillanz, ihre Vitalität. Die Bewegung aus der Beziehung heraus ist teilweise eine schützende Bewegung, die die Anteile des Selbst vor Entkräftung und Angriff schützen soll, die Frauen am meisten lieben und schätzen“ (Gilligan 1994, 74).

Gilligan sieht dieses Verhalten von Mädchen aber nicht unbedingt als defizitär oder falsch an, sondern interpretiert es positiv. Angesichts der strukturellen Benachteiligung von Frauen spricht sie von Strategien des Widerstands und von Untergrundwissen (ebd.). Widerstand bedeutet, daß Mädchen sich nicht den offiziellen Stimmen beugen und die eigene verlieren, sondern die doppelte Stimme ernst nehmen und auch versuchen, sie mitzuteilen, wenn dies möglich ist.

In den Interviews mit Mädchen und auch Frauen stießen Gilligan und ihre Mitarbeiterinnen immer wieder auf den Satz „I don't know – Ich weiß nicht“, mit dem Mädchen ihre Aussagen einleiten. Dieser Ausdruck – so die Hypothese der Forscherinnen – deutet nicht auf wirkliche Unwissenheit hin, sondern ist das 'Tor zum Untergrund', das Codeword, mit dem Mädchen ihr verstecktes Wissen, das sie sich durch Denken und Fühlen angeeignet haben, ankündigen. Vorsichtig führen sie ihre Erkenntnisse mit dem Satz „I don't know“ ein. Dem „I don't know“ entspricht der Satz „you know – du weißt/Sie wissen schon“. Dieser Satz lotet aus, inwieweit das eigene Wissen mitgeteilt werden kann, ohne die Beziehung zu anderen zu gefährden, seien es die Interviewerinnen oder andere Frauen, denen sich die Mädchen anvertrauen. Im Deutschen müßten wir überlegen, ob es diese Paßwörter auch gibt und wie sie lauten: Möglich wären zum Beispiel „ne?“, „gell?“, „oder?“, „meinst du nicht auch“.<sup>5</sup>

*Wie kann diese Dissoziation überwunden und das Untergrundwissen an die Oberfläche gebracht werden?*

Eine Möglichkeit sehen Brown und Gilligan in dem, was sie „connectedness“ nennen. Frauen sollen sich mit Mädchen verbinden, sie sollen Beziehungen untereinander schaffen. Frauen können anderen Frauen und Mädchen zuhören und ihren Stimmen Resonanz verleihen. Frauen können Mädchen unterstützen. Frauen sollen Mädchen ihre eigene Stimme, ihre Wahrnehmungen nicht vorenthalten.

Ein Beispiel von Gilligan (1992, 52): Ein Mädchen sagt ihrer Mutter, daß sie wütend auf sie sei, weil sie dem Vater nie widerspreche. Die Mutter erklärt daraufhin, daß der Vater es gar nicht so meine, daß er eigentlich liebevoll sei usw. Die Tochter insistiert, sie wolle nicht etwas über den Vater wissen, sondern sei wütend über das Verhalten der Mutter. Die Mutter kann nun die richtige Wahrnehmung der Tochter, daß sie sich dem Vater nicht widersetzt, unterstützen oder nicht. Es liegt auf der Hand, das dies für die Mutter unter Umständen eine schwierige Sache ist, da sie sich vielleicht längst von ihrer eigenen Wahrnehmung und ihrer eigenen inneren Stimme getrennt hat, um die Beziehung zu ihrem Mann aufrechterhalten zu können. Je nach Antwort der Mutter wird die Tochter entscheiden, ob sie weiter mit ihr reden und welche Konsequenzen sie für ihr eigenes Verhalten ziehen kann. Wichtig für die Tochter wäre eine 'resonant relation' – eine ihre Stimme aufnehmende Beziehung.

Die bisher dargestellte Konzeption hat grundsätzliche Bedeutung. Gilligan hat auf diese Weise ein neues Paradigma der Adoleszenz eingeführt, das ich hier kurz andeuten will. In der traditionellen Adoleszenzforschung, die meist die

<sup>5</sup> Wir kennen dieses Phänomen aus Sprachuntersuchungen (vgl. z.B. Trömel-Plötz 1982, bes. 45 ff.). Es wird dort als Versuch der Zurücknahme, des vorsichtigen, nicht endgültigen Formulierens interpretiert. Gilligan sieht hierin eine sinnvolle Strategie in einer Situation, in der gleichberechtigte Kommunikation nicht möglich bzw. ich-destabilisierend ist.

Grundlage für die Konzeption von Religionsbüchern bildet, steht Ablösung, Autonomie und Individuation als Ziel der Jugendphase im Zentrum. Mit Gilligan wäre die Adoleszenz für Mädchen aber primär als eine Bewältigung von Beziehungen zu sehen. Ihren Ansatz bezeichnet sie daher auch als Beziehungspsychologie, „relational psychology“.

Gilligans Konzept der Stimme deutet bereits auf die Beziehung hin. Die Stimme ist ein Instrument zur Erlangung der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Das Selbst konzeptualisiert dagegen etwas Abgegrenztes, Autonomes. Das Konzept der Stimme erschließt hingegen ein „Verständnis von Psyche als sowohl mit Natur als auch mit Gesellschaft verbunden (...). Die Resonanz oder der Mangel an Resonanz bringt die grundlegenden sozialen und kulturellen Strukturen zum Vorschein“ (Gilligan 1994, 73).

## 2. Die Stimmen von Mädchen und Frauen im Religionsbuch

Im folgenden möchte ich untersuchen, welche Stimmen von Mädchen und Frauen im Religionsbuch zu hören sind. In diesem Rahmen kann ich die Frage nur exemplarisch analysieren. Ich wähle das Thema „Freundschaft und Liebe“, und zwar aus zwei Gründen.

Zum einen steht bei Jugendlichen in der Pubertät die psycho-sexuelle Entwicklung im Mittelpunkt. Lehrplan und Religionsbücher greifen sie meist mit diesem Thema auf. Zum anderen stütze ich mich auf eine empirische Untersuchung, die 1991 in Baden-Württemberg durchgeführt wurde (König 1993). Sie diente einer Bestandsaufnahme der Erfahrungen mit den Lehrplänen für Evangelische Religion in den Klassen 5-10. Religionslehrerinnen und -lehrer an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien wurden um die Beantwortung eines Fragebogens gebeten. Darin wurde unter anderem die Frage gestellt: „Gibt es Ihres Erachtens Unterrichtseinheiten, die besonders Mädchen, bzw. besonders Jungen ansprechen?“

Die Auswertung ergab, daß laut LehrerInnen in allen Schulformen vor allem zwei Themen von Mädchen bevorzugt werden: „Freundschaft-Liebe-Partnerschaft/Ehe“ und „Träume mit 13“, letztere eine Unterrichtseinheit, die sich auf Vorbilder, Stars u.ä. bezieht. Dann folgen mit etwas Abstand „Diakonie: Das Nötige tun“ und „Gegenseitige Hilfe zum Leben (Behinderte)“. Jungen hingegen bevorzugen die Unterrichtseinheiten zu kirchengeschichtlichen Themen sowie „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde“, „Strafen, Vergelten, Vergeben“, „Alle reden vom Frieden“. Diese Befunde zeigen ein solch klassisches geschlechterstereotypes Bild, wie ich es ohne diese empirische Basis nicht zu behaupten gewagt hätte. Mädchen sind an Beziehungsthemen und sozialen Fragen orientiert, an Themen, die persönliche Gefühle und Erfahrungen ins Zentrum stellen. Jungen bevorzugen historisch-kirchengeschichtliche und wissenschaftliche Themen und „Macht- und Straft Themen“ (ebd., 36).

Mich interessiert nun die Frage, was Mädchen bei dem Thema lernen, das von ihnen laut Lehrkräften favorisiert wird. Welche Stimmen werden hörbar, welche Resonanz erhalten sie? Beim ersten Durchblättern der Religionsbuchkapitel zu Freundschaft/Liebe/Sexualität hatte ich den Eindruck, daß sich in den neueren Schulbüchern durch die Überarbeitungen bereits einiges verändert hat. Es gibt nun Texte von und über Frauen. Auch werden Geschlechterunterschiede schon mal zum Thema gemacht. Die scharfe Kritik, die andere und ich an den Religionsbüchern geäußert haben, schien mir auf den ersten Blick nicht mehr ohne weiteres aufrechtzuerhalten.

Ich begann deshalb, ein Kapitel genauer zu analysieren, und zwar das Kapitel „Ich mag dich. Freundschaft und Liebe“ aus dem wohl immer noch weitestverbreiteten evangelischen Religionsbuch, das „Kursbuch“, einer Neuauflage von 1991 für die Schuljahre 7/8 der Hauptschule.<sup>6</sup>

Es kommt mir hier nicht darauf an, ein bestimmtes Buch zu kritisieren, sondern Fragestellungen zu entwickeln, die vermutlich auch auf andere Religionsbücher zutreffen. Ich werde dazu die Einheiten des Kapitels zusammengefaßt vorstellen und dann kommentieren. Einzelne bleiben unberücksichtigt; sie sind im Sinne meiner Fragestellung neutral und führen nicht zu einer grundsätzlich anderen Gewichtung meiner Interpretation.

- Das Titelbild dieses Kapitels zeigt ein sich umarmendes Liebespaar, in Teilansicht. Beide sind unbekleidet, die Frau trägt einen Blumenkranz. Man sieht über ihr den Mond und über ihm die Sonne, dann Pflanzen und Bäume, einen Torbogen. Die Farbgebung unterstreicht den romantischen, an Harmonie orientierten Gesamteindruck. Ein mit rot angedeuteter Kreis umschließt das Paar und verstärkt damit die Einheit. Der Text lautet: „Ich mag dich. Freundschaft und Liebe“, das Thema des Kapitels.

Welcher Rahmen wird hier abgesteckt? Einige Assoziationen:

1. Sexualität und Körperlichkeit sollen wohl nicht – wie oft üblich – umgangen werden, denn das Paar ist nackt dargestellt, wenn auch nur bis zur Körpermitte.
2. Liebe ist etwas Romantisches. Mond und Sonne konnotieren Naturstimmungen. Die Frau trägt einen Blumenkranz. Ist sie die Braut, ist sie die Naturverbundene, soll sie gar mit der Natur identifiziert werden?
3. Liebe ist etwas Harmonisches, Unschuldiges. Der Mann wirkt eher wie ein Junge, zumal im Gegensatz zu der Frau, deren Brust deutlich zu sehen ist. Die Darstellung der Gesichter betont die Einheit. Es ist aber keine dialektische Einheit, bei der beide auch für sich sein könnten, vielmehr verschmelzen sie ineinander. Individualität und sexuelles Begehren, aber auch Konflikte und Gewalt kommen nicht vor.

<sup>6</sup>Die Ausgabe war zunächst für NRW konzipiert und orientiert sich an dem dortigen Lehrplan. Mittlerweile ist das Buch auch in anderen Bundesländern zugelassen, vor allem in den ostdeutschen. Es soll in Haupt-, Real- und Gesamtschulen Verwendung finden.

4. Freundschaft und Liebe werden hier in einer heterosexuellen Beziehung inszeniert.

• Wir blättern um. Unter der ersten Überschrift „Weiblich – männlich“ finden sich drei Bausteine. Der erste Textauszug ist überschrieben mit „Dreikampf“ (S. 142). Die Geschichte beginnt: „Das war so. Jim sagte zu Paul: 'Komm die Straße lang. Wir wollen ihr begegnen.' Und Paul nickte. Und dann gingen sie zusammen die Straße hinunter und begegneten ihr. Sie hatte auch Beine. Die bemerkte Jim sofort. Er pfiff anerkennend. Das Mädchen bemerkte beide. Sie lächelte den beiden Mut zu. Und Jim sagte: 'Sie ist Platzanweiserin drüben im Kino.' 'Aha', machte Paul.“

Es wird nun erzählt, wie Paul immer wieder ins Kino geht, um „das Mädchen“ kennenzulernen, während Jim vor dem Kino wartet, bis sie Feierabend hat, sie aber nicht anspricht. Eines Tages erscheint sie mit Paul, alle drei gehen etwas trinken. Jim bezahlt die Rechnung und hilft ihr in den Mantel. Am nächsten Tag treffen sich die beiden Jungen vor dem Kino und „beide wußten, was sie wollten. Das Mädchen kam auf die Straße gerannt, aber ihr Lächeln, Schimpfen und Bitten nützte nichts“. Paul schlägt Jim nieder. Der Text endet: „Und dann sah er, wie das Mädchen sich zu Jim hinunterbeugte, mit seinem weißen Taschentuch über sein blutverschmiertes Gesicht wischte und so anders lächelte. Da ging Paul weg.“

Der Text ist ein Text für Jungen. Die Hauptpersonen der Geschichte sind Jungen. *Sie* handeln. Es geht um ihre Rivalität um die junge Frau und um ihre unterschiedliche Vorgehensweise. Der eine ist draufgängerisch und schließlich gewalttätig, der andere ist zurückhaltend und nett. Er wird zwar zusammengeschlagen, aber ihm wendet sich das Mädchen schließlich zu. Ein Text, mit dem man etwas anfangen könnte. Wie spreche ich ein Mädchen an? Welcher Junge hat größere Chancen und warum?

Was erfahren wir über die junge Frau? Sie ist Platzanweiserin, ein stummer, dienender Beruf. Sie ist namenlos. Sie wird charakterisiert durch ihre Beine, also ihr Aussehen. Sie nickt zu und lächelt an. Sie trinkt süßen Kaffee und keinen Alkohol. Sie versucht den Streit, der gar nicht beschrieben wird, zu schlichten und Gewalt zu verhindern. Sie schimpft und bittet. Vergeblich. Sie wischt mit ihrem weißen Taschentuch das Blut weg und lächelt.

Was lernen wir – Mädchen und Frauen – daraus?

1. Mädchen ziehen Jungen an, und zwar durch ihr Aussehen.
2. Mädchen sprechen und handeln nicht aktiv, sondern reaktiv. Vor allem ermutigen sie durch Lächeln. Sie lassen sich in den Mantel helfen und bedanken sich dafür.
3. Mädchen geraten zwischen die Mühlen von Männerkonflikten. Sie sind sogar der Grund für gewalttätige Auseinandersetzungen.
4. Mädchen versuchen, Konflikte zu schlichten und Gewalt zu verhindern, werden aber ignoriert. Männergewalt findet statt, ohne das Mädchen sie verhindern können. Es bleibt ihnen – so ist zu vermuten – das schlechte

Gewissen, daß sie Schuld an der Auseinandersetzung waren. Wie sollte sich auch sonst der Titel „Dreikampf“ erklären?

5. Mädchen pflegen die Wunden und wenden sich dem Opfer zu.
6. Mädchen haben die Wahl zwischen dem starken Held und dem zu pflegenden Opfer.
7. Immerhin, Mädchen bevorzugen nicht die brutalen Jungen.

- Die Schulbuchmacher stellen zu dem Text am Rande drei Fragen: „Welcher der beiden Jungen wirkt angenehmer? Warum?“ „Wie könnte sich die Beziehung zwischen den dreien weiterentwickeln?“ „Sucht in der Geschichte nach typisch männlichem Verhalten?“

Hier sollen die als typisch männlich eingestuften Verhaltensweisen problematisiert und diskutiert werden. Zu wünschen wäre ein Unterrichtsgespräch, in dem *auch* die Antwort möglich ist, daß das Mädchen weggeht, weil sie mit dieser Art von Männerkonkurrenz und Gewalt nichts zu tun haben will – dazu wäre es aber sinnvoller gewesen, den Text vor dem Konflikt abubrechen. So ist es wahrscheinlicher, daß sie zwischen den beiden vermitteln soll und wird. Egal wie, von einer Unterstützung von Mädchen, sich eigenständig und aktiv zu verhalten und Männergewalt zu ächten, ist im Text selbst und in den Fragen nichts zu spüren.

- Auf der nächsten Seite (143) folgt ein Text aus der Sicht einer jungen Frau. Also das Pendant zu männlich, nun weiblich? Der Text ist überschrieben mit „Verweigerung“ und beginnt: „Ich verachte mein Geschlecht: Name, Aussehen, Kleidung, Auftreten. Albern, zimperlich, hihi, Mundwinkel ganz nach oben, so grinsen Mädchen. Und Mädchen sind doof. Ich flitze herum, renne, bewege mich wie ein Junge.“ Da dieses Mädchen sich wie ein Junge benimmt, gewinnt sie die Anerkennung der Jungen ihrer Klasse. Angst hat sie nur vor den Ringkämpfen, sie läßt sich aber darauf ein, denn „Jungen scheinen kämpfen zu müssen“. Später geht ihre Gruppe auseinander. Die Freundinnen schminken sich und lassen sich die Haare wachsen. „Ich kann mich nicht so vergessen. Gut, auch ich lasse meine Haare etwas länger wachsen (...) Ich habe auch meine Tage, und es ist klar, daß ich ein Mädchen bin. Aber ich schminke mich nicht (...) Ich glaube, daß sich ein Junge und ein Mädchen besser verstehen können als Mädchen untereinander“. Die Fragen am Rand lauten: „Was hält Sibylle für typisch weiblich?“ „Wie kommt sie zu ihrer Bewertung?“

Was erfahren wir über Mädchen? Sie schminken sich, lassen sich die Haare wachsen, sind doof, albern und grinsen. Sie interessieren sich für Kleider und Handarbeiten. So beobachtet es jedenfalls Sibylle. Und: Mädchen sind ein zu verachtendes Geschlecht.

Der Text beschreibt die Weigerung einer jungen Frau, sich mit der Rolle zu identifizieren, die ihr als weibliche Normalbiographie angeboten wird. Aber um welchen Preis? Gegen die traditionelle Frauenrolle zu sein, kann wohl nur heißen, daß sie sich als Junge identifiziert, bis dahin, daß sie von sich selbst

als „Klassensprecher“ und von ihren Klassenkameraden als „,anderen' Jungen“ spricht. Selbst männliche Aggressivität und Gewalt wird von ihr übernommen, um nicht ausgeschlossen zu werden.

Der Text leistet dreierlei: Erstens wertet er Mädchen ab. Zweitens stellt er Beziehungen zwischen Frauen negativ dar. Drittens stellt er eine junge Frau vor, die sich mit Jungen identifiziert. Sibylle reklamiert aber nicht die als typisch männlich geltenden Eigenschaften für Frauen. Frausein existiert nur so, wie die traditionelle gesellschaftliche Rollenvorgabe es definiert. Als Sibylle erkennt, daß sie nicht umhin kommt, sich als Mädchen zu bezeichnen, weil sie zum Beispiel ihre Tage hat, bleibt ihr der Schluß, daß sich ein Mädchen besser mit Jungen versteht. Woher sie das weiß? Wir erfahren es nicht. Eins erfahren wir aber, Jungen sind besser als Mädchen, es lohnt sich, ihnen nachzueifern, sich mit ihnen zu verstehen, auch wenn frau dabei etwas Gewalt in Kauf nehmen muß. Der existentielle Konflikt einer jungen Frau, nicht mit der traditionellen Frauenrolle zufrieden zu sein, wird gelöst, indem sie sich mit dem anderen Geschlecht identifiziert bzw. ohne eigene weibliche Identität sich auf männliche Muster hin orientiert.

- Der zweite Baustein der Seite zeigt ein Schema mit Begriffen, die „männlich“ oder „weiblich“ zuzuordnen sind. Dies ist eine neuerdings häufiger verwendete Methode, Geschlechterrollen zu problematisieren. Hier hängt alles von dem Unterrichtsgespräch ab, in dem es wichtig wäre, Unterschiede nicht zu negieren, aber auch nicht festzuschreiben. Zu thematisieren wäre, ob sie zutreffen, warum sie existieren und ob und wie sie verändert werden sollen und können. Didaktisch gesehen wäre zu fragen, ob nicht sinnvollerweise Verben und damit Handlungen und Situationen eine solche Unterrichtssequenz bestimmen sollten.

- Auf der nächsten Seite (144) folgt das Kapitel „Entwicklung“. Zwei Zeichnungen fallen ins Auge. Ein Mann gibt einem Kind die Flasche, eine Frau schaut zärtlich ein Baby an. In der Mitte ein Gedicht, das die Liebe der Mutter zum Kind beschreibt, die es fähig macht, selbst zu lieben. Dem entspricht die Überschrift „Ich werde geliebt – ich kann lieben.“

Was fällt auf? Mann und Frau kümmern sich um Babys. Ein positives Zeichen. Aber Text und Bild widersprechen sich. Es ist zu entscheiden, ob sie sich ergänzen oder aufheben sollen. Die zentrale Rolle der Mutter wird gewürdigt. Durch ihre Zuneigung lernt der Mensch lieben. Allerdings: Wieder die alte Zuweisung der Frauenrolle als Mutter, als liebende Mutter. Ist das Kind, der Erwachsene liebesunfähig, liegt der Schluß nahe, daß die mütterliche Zuwendung fehlte. Wo bleibt nun der Vater? Vielleicht gibt er nur ausnahmsweise die Flasche, so, wie es der Realität entspricht? Vielleicht werden deswegen auch Zeichnungen und keine Fotos abgedruckt?

- Der nächste Text mit dem Titel „Heiße Jahre: Irgendwann zwischen 10 und 17“ behandelt das Problem der notwendigen Orientierung im Erwachsenwerden. Es werden zwei Umgangsweisen genannt. Die eine wäre, so zu tun, „als

wäre nichts“, dann geschieht aber auch nichts. Oder: „Finde heraus, wozu du selbst Lust hast und was deine Freunde von dir denken (...) und wie du gerne sein möchtest!“ Jetzt wird es innovativ und kreativ. Es darf überlegt, gesponnen und ausprobiert werden. Kein Geschlechtsunterschied wird gemacht. Also auch Mädchen sind gefragt. Aber die Frage am Rande lautet: „Gibt es Begründungen dafür, nicht den zweiten Weg einzuschlagen?“ Merke, bevor du zu vorwitzig wirst, überdenke lieber die Risiken und Probleme. Eine Haltung, die Mädchen aus ihrer Sozialisation sicher vertraut sein dürfte.

- Das nächste Kapitel (S. 145) heißt „Liebe lernen“ und beginnt mit einem kurzen Text, überschrieben „Verliebt“. Ein Mädchen erzählt von ihrem ersten Kuß, wie Michael den Arm um sie legt und sie an sich zieht. Da sie eine – wie sie meint – ungeschickte Bewegung macht, entschuldigt er sich. „Da habe ich“ – so sie weiter – „ihn in den Arm genommen, sein Gesicht in meine Hände. Er schaute mich an und hatte verstanden. Seine Lippen berührten mich (...) Es tat so gut (...)“

Schön, denke ich, dieses Mädchen hat ihren ersten Kuß positiv erlebt. Der Junge ergreift zwar die Initiative, aber ist vorsichtig, und sie ist beteiligt. Dennoch kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, daß die wirklichen Fragen von Jugendlichen hier nicht vorkommen. Die Affirmation des schönen ersten Kusses? Interessanter wäre es, den Text zu unterbrechen und zu überlegen, was die beiden denken oder fühlen könnten. Haben sie Ängste? Sind sie aufgeregt? *Ist* das überhaupt die Erfahrung von Mädchen? Haben nicht viele Mädchen erfahren, daß der erste Kuß zu plötzlich, zu gewalttätig über sie kommt? Geht sie auf ihn ein, weil sie es will oder weil sie ihn nicht verletzen möchte? Und wieso heißt die Überschrift „Liebe lernen“?

- Die nächsten beiden kurzen Texte handeln von der Liebe als einem Gefühl der Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Abhängigkeit, und davon, wie man oder frau einer anderen Person die eigenen Gefühle mitteilen kann.

- Auf der nächsten Seite (146) folgen zwei Textauszüge aus dem bekannten Buch „Die Kinder vom Bahnhof Zoo“. Unter der Überschrift „Irgendwie auch Liebe“ beschreibt Christiane F. das Leben in ihrer Clique. Sie genießt die Freundschaft und Zärtlichkeit in der Gruppe. Wichtig ist ihr, daß nicht über Probleme geredet wird, sondern daß man zusammen ist und die miese Welt vergißt. Sie findet es gut, daß sie sich äußerlich sehr verändert, abmagert, erwachsener wirkt und cool. Sie legt Wert auf ein Aussehen, das sie geheimnisvoll wirken läßt. Der Abschnitt endet: „Es sollte niemand merken, daß ich gar nicht die coole Braut war, die ich sein wollte...“

Die Gruppe wird hier als Ort von Freundschaft dargestellt. Spätestens am Ende wird jedoch klar, daß dies um den Preis der Selbstverleugnung geschieht. Die positive Bedeutung einer Gruppe für die Entwicklung der Persönlichkeit wird durch die negativen Folgen neutralisiert. Es ist bekannt, wie es mit Christiane F. weiterging. Zu lernen ist hier entweder, „schließ dich nicht der falschen Gruppe an“, oder, „um in einer Gruppe aufgenommen zu werden, mußt Du

Dir ein cooles Image zulegen und deine Probleme und Gefühle verheimlichen“.

Besonders deutlich kann die Selbstverleugnung daran werden, daß Christiane abmagert. Wenn *sie* schon nicht spricht, dann wenigstens ihr Körper. Eßstörungen sind bei vielen heranwachsenden Mädchen ein Anzeichen für Konflikte mit der Übernahme der Frauenrolle. Der Text könnte anregen, darüber zu reden. Eine positive Identifikationsmöglichkeit für Mädchen in der Pubertät bietet er nicht.

- Der zweite Baustein „Enttäuschung“ berichtet über den Liebeskummer von Christiane F., als ihr Freund, mit dem sie ständig zusammen war, sie „einfach stehen“ läßt. Sie: „Nie war ich unglücklicher in meinem Leben.“

Liebeskummer und Enttäuschung gehören zum Leben. Eine wichtige Erkenntnis. Aber auch hier: Christiane wird verlassen und ist dem ausgeliefert. Wir erfahren nicht, warum der Freund sie verläßt, und auch nicht, wie frau mit so einem Konflikt umgehen kann. Mädchen lerne, du kannst jederzeit unerwartet verlassen werden! Das ist das größte Unglück. Tendenziell wird so die Haltung verstärkt, die Beziehung zu dem Mann höher als die Beziehung zu sich selbst zu bewerten, um dem Verlassenwerden vorzubeugen. Das heißt: verzichten, sich anpassen. Eine aktive Konfliktbewältigung des Verlassenwerdens wird nicht gezeigt.

- Die folgende Bildgeschichte zeigt zwei ineinander verliebte Jugendliche. Er stellt sich vor, wie er ihr seine Liebe gesteht, wie sie ihn auslacht, und sagt deshalb nichts. Sie ist offensichtlich enttäuscht oder verwirrt. Dazu sollen die SchülerInnen eine Überschrift finden.

Diese Bildgeschichte findet sich in ähnlicher Form auch in Büchern zu Mädchen- und Jungenarbeit. Die Situation ist zentral für Jugendliche: Wie sag ich es ihm oder ihr? Verliebtsein und Angst vor Ablehnung streiten miteinander. Der Junge steht hier im Zentrum. *Er* will *sie* ansprechen, seine Projektionen werden dargestellt. Sie bleibt abwartend und passiv, am Ende ist sie enttäuscht. Immerhin, aus dieser Geschichte könnte man etwas machen: überlegen, wie es anders hätte sein können, wie es beim nächsten Mal wird, warum er nichts sagt, ob immer er etwas sagen muß und warum sie nichts sagt, was er oder sie hätte sagen können etc. Offener wäre es, die Sprechblasen leer zu lassen, um die SchülerInnen selbst kreativ werden zu lassen.

- Mit der nächsten Seite (147) beginnt das Kapitel „Die Bibel über die Liebe“. Es stellt zunächst einen Auszug aus 1. Korinther 13, „wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete und hätte die Liebe nicht“, vor, an den sich eine Erläuterung von Uta Ranke-Heinemann anschließt. Die SchülerInnen sollen die Erläuterung fortsetzen.

Dieser zentrale Bibeltext konfrontiert die SchülerInnen mit einer Vision der Liebe als Fundament menschlichen Handelns. Die traditionelle weibliche Sozialisation besteht aber gerade darin, in Liebe alles zu ertragen und zu dulden und das Böse nicht zuzurechnen. Diese Haltung müßte daher in Bezug

gesetzt werden zur eigenen Identität und zu den eigenen berechtigten Wünschen. Andernfalls könnte die Bibel zu leicht zur Abstützung weiblicher Selbstaufgabe mißbraucht werden.

- Auf der nächsten Seite (148) wird leider nur zu deutlich, daß die Tradition der weiblichen Unterordnung noch immer biblisch begründet wird. „Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei“ – die Erschaffung der Frau aus der Rippe des Mannes, nach dem zweiten Schöpfungsbericht. ‚Androzentrismus pur – unkommentiert in einem Buch von 1991. ‚Der Mensch‘ ist der Mann, die Frau wird aus seiner Rippe erschaffen und ihm zugeordnet.<sup>7</sup>

- Es folgt ein Text aus dem Matthäus-Evangelium über die Verbindung von Mann und Frau: „Was nun Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden!“ Ein schwieriger Text, der mit dem jüdischen Eherecht, unter anderem dem Schutz der Frau, zu tun hat. Hoffentlich weiß es der Lehrer oder die Lehrerin. Oder handelt es sich um einen Hinweis auf das traditionelle kirchliche Eheverständnis?

Berücksichtigt man die Überschrift des Kapitels, entsteht der Eindruck, daß die Bibeltexte herangezogen werden, um als Liebe darzustellen, was – zumindest wirkungsgeschichtlich – Ordnung und Unterordnung der Frau bedeutet.

- Schließlich noch ein Text eines Mannes mit Erläuterungen zum Liebesgebot „Liebe Deinen Nächsten! – Und dich selbst!“ sowie die Aufforderung am Rande „Äußert euch zu dem Satz: Liebe muß man lernen – vom Geliebtwerden über die Selbstliebe zur Freundes- und Nächstenliebe“. Hier kann der Prozeßcharakter von Liebe thematisiert und Probleme und Hindernisse für Selbst- und Fremdliebe deutlich werden. Mädchen und Jungen könnten dies beide auf sich beziehen.

- Unter den Überschriften „Zärtlichkeit“ und „Schmusen“ finden sich drei Texte (149). Zunächst ein Text, der beschreibt, was Hände tun und bedeuten „Meine Hände-Deine Hände“. Es folgt ein Abschnitt aus dem Hohen Lied. Eine Stelle voller Erotik. Die Frau drückt ihr Begehren aus, wenn auch in der schwierigen Sprache des Hohen Liedes. Der Text endet: „Ich beschwöre euch, ihr Töchter Jerusalems (...) daß ihr die Liebe nicht aufweckt und nicht stört, bis es ihr selbst gefällt.“ Eigentlich ein guter Satz für selbstbestimmte Sexualität und Erotik. Sich Zeit lassen, nichts erzwingen wollen, sich nicht unter Druck setzen lassen. Betrachtet man allerdings den Kontext, schwingt hier doch eher eine moralische Konnotation mit.

- Schließlich ein Text über das Schmusen, der fragt, welche Bedingungen dafür erfüllt sein sollten. Eine Frage am Rand lautet: „Was hast du zu sagen zu solch einer Empfehlung: ‚Schmusen macht Spaß – tu es, wenn du Lust dazu hast?‘“ Ich frage mich – wie oft bei Schulbüchern: Warum müssen Jugendli-

<sup>7</sup> Zur Exegese und Wirkungsgeschichte des Textes vgl. *Schüngel-Straumann* 1989.

che, und es werden – wie schon die genannte Umfrage zeigt – vor allem Mädchen sein, in der Schule über solche intimen Dinge in einer solch oberflächlichen Weise reden? Was sagen die Erwachsenen über die Bedeutung des Schmusens? Wahrscheinlich würden sie sich in diesem öffentlichen Rahmen die Frage verbitten.

• Die letzte Seite (150) – gehört sie noch zum Kapitel „Schmusen“? – enthält die Bausteine „Unter Männern“ und „Spielregeln für Freunde“. Endlich erlöst, könnten wir Frauen sagen und das Buch zuklappen. Aber, geschult wie wir sind, wissen wir, daß wir wahrscheinlich mitgemeint oder zumindest mitbetroffen sind, also wagen wir einen Blick in die Männerwelt.

Zunächst erzählt ein Junge Gernot in einer Jungengruppe von seiner gestrigen Nacht. Michaela habe sich an ihn rangemacht, dann seien sie zu ihr gegangen. Dann – so Gernot weiter – „war bei mir kein Halten mehr“. Einer der Gruppe muß sich von ihm die höhnische Frage gefallen lassen, du „hast wohl noch mit keiner, was?“.

Ein guter Text. Gruppendruck wird deutlich, sexueller Erfolgszwang, Angeberei mit Mädchenerfahrungen. Das sind Themen für die antisexistische Jungenarbeit. Daraus könnte man etwas machen.

Mich interessiert, wie die Frau das ganze gesehen hat. Leider stimmt meine Vermutung: ganz anders nämlich. Im zweiten Absatz erfahren wir, wie Michaela Gernot in der Mädchengruppe beschreibt: Er rede nur über Motorräder, fahre angsterregend, tanze ganz gut, aber wolle „gleich an einem rumfummeln. Du weißt ja, daß ich das nicht mag. Ich wollte heim.“ Er aber will Motorrad fahren. „Unter der Haustür“ – so erzählt sie weiter –, „zog er mich brutal an sich. Da hab’ ich ihn einfach weggestoßen und bin hochgerannt. Mit dem war ich nur einmal weg...“

Beschrieben wird hier eine Erfahrung, die vermutlich viele Mädchen und Frauen kennen. Er will anderes als sie und versucht, seine Interessen mit Gewalt durchzusetzen. Immerhin schafft sie es, sich loszumachen und abzuhauen und die richtige Konsequenz zu ziehen: so nicht! Auch hieraus ließe sich etwas machen. Machen Mädchen Erfahrungen von sexueller Nötigung und Gewalt? Was können sie tun? Wie können sie dieses Verhalten von Jungen und Männern frühzeitig erkennen oder verhindern? Stimmt es, daß er immer mehr will als sie?

Aber der Text ist noch nicht zu Ende: Im dritten Absatz tritt die Freundin Christa auf den Plan und sagt: „Das hab ich auch schon erlebt.“ Spätestens hier wird deutlich, daß es sich nicht um eine individuelle weibliche Erfahrung handelt. Frauensolidarität wäre möglich. Aber Christa fährt fort: „ich glaube, die wissen bloß nicht, wie sie mit uns umgehen sollen. Vielleicht mußt du mit Gernot mal ganz offen darüber reden, ihm sagen, was dir gefällt und was dir nicht paßt. Vor allem, daß er lernt, in seiner Clique nicht so angeberisch über dich zu reden!“

Immerhin, könnte frau sagen, Mädchen werden ermutigt, für ihre Interessen einzutreten, zu sagen, was sie wollen und was nicht – Ziel jeder emanzipatorischen Mädchenerziehung. Aber die Rahmenhandlung ist anders. Jungen sind so, das ist die Voraussetzung. Keiner aus der Jungenclique sagt etwas gegen Gernot. *Mädchen* sollen Jungen erziehen. *Mädchen* müssen sich ändern. Die beiden Frauen stellen nicht etwa fest, daß sie beide die Erfahrung von sexueller Bedrängung und des Übergehens ihrer Bedürfnisse gemacht haben. Nein, die eine empfiehlt der anderen, zu dem Jungen zurück zu gehen und ihn zu informieren. Was ihr nicht gefällt, hätte Gernot schon längst merken können. Er hat es aber nicht gemerkt oder nicht beachtet, und da liegt das Problem. Die Beziehungsarbeit hat sie zu übernehmen und dies um den Preis der Selbstverleugnung.

Hinzu kommt, daß das Ziel dieser pädagogischen Intervention nicht die gleichberechtigte Partnerschaft ist, sondern die üble Nachrede einzudämmen und den Ruf zu wahren. Michaela wird also nochmals gedemütigt, durch entsprechende Andeutungen, die Christa gehört hat. Als Michaela die Zornestränen kommen, sagt Christa nur, „ärgere dich nicht, das ist er nicht wert!“. Gerade eben war er es noch wert, daß Michaela ihrer eigenen Erfahrung mißtrauen und sich ihm wieder zuwenden soll. Nun soll sie ihre berechtigte Wut über die falschen Behauptungen und das Gefühl der Ohnmacht vergessen. Wieder ist von ihr ein Akt der Selbstverleugnung gefordert.

Die Beziehung der Mädchen macht zwar eine Kommunikation über Erfahrungen möglich, sie wirkt hier aber nicht stabilisierend für die richtige Wahrnehmung von Michaela. Das Verhalten von Michaela, die versucht hat, ihre Integrität zu wahren, muß Unterstützung finden. Nicht sie muß primär pädagogisch aktiv werden, sondern die Schulbuchmacher. Sie hätten das männliche Verhalten aktiv in Frage stellen müssen. Stimmt die Überschrift letztlich vielleicht doch: Unter Männern?

Das Kapitel endet mit einem Text, der „Spielregeln unter Freunden“ aufzählt.

### 3. Schlußfolgerungen

In dem Kapitel „Freundschaft und Liebe“ des Kursbuches sind Frauen in Text und Bild dargestellt. Damit ist eine Forderung der feministischen Religionsbuchforschung erfüllt.<sup>8</sup> Dennoch werden Mädchen bei einer sinnvollen Bewältigung der Bindungskrise in der Adoleszenzphase kaum unterstützt.

1. Mädchen erscheinen als Gegenüber von handelnden Jungen, so bei der Platzanweiserin und in der Bildergeschichte. Wir erfahren zwar etwas über sie, vor allem über ihre Reaktionen – jedoch nur indirekt. Sie selbst bleiben stumm?<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Einschränkung sei angemerkt, daß gerade die Kapitel zu Freundschaft/Liebe/Sexualität und zur Diakonie schon immer einen Frauenanteil aufwiesen, der wesentlich über dem anderen Kapitel lag.

<sup>9</sup> Vollkommen stimmlos erscheinen die nicht-weißen und ausländischen, z. B. muslimischen Mädchen. Dies ist umso gravierender, als sie in der Hauptschule, für die das Buch konzipiert

2. Die Dissoziation, die Entfremdung von der eigenen Wahrnehmung, wird in unterschiedlicher Weise deutlich.

- Christiane F. berichtet von ihrer Gruppe, daß dort nicht über Probleme gesprochen werde und daß sie sich ein cooles Image gebe. Um die Beziehung zu den anderen nicht zu gefährden, kann sie das, was sie wirklich bewegt, nicht in die Gruppe einbringen. Der Konflikt wird von ihr wahrgenommen. Sie weiß um die doppelte Stimme – ihre innere und die in der Gruppe –, kann den Konflikt aber nicht lösen.
- Sybille führt den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenwerden, der mit einschneidenden körperlichen Veränderungen verbunden ist, vor Augen. Mädchen werden zu Frauen und sehen sich gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen gegenüber, die mit der traditionellen Frauenrolle verknüpft sind. Gefordert sind vor allem „physische und moralische Perfektion“ (Brown/Gilligan 1994, 183). Sibylle lehnt die traditionellen Vorstellungen von Weiblichkeit ab, identifiziert sie aber mit ihrem Geschlecht, das sie deswegen verachtet. Da ein starres „System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White) vorausgesetzt wird, bleibt ihr nur eine Möglichkeit, den Konflikt zu lösen. Sie orientiert sich an Jungen bis hin zur Identifikation. Dadurch wird ihr ein konstruktiver Umgang mit Geschlechterrollen und die Integration ihrer Erfahrungen, z.B. der Menstruation, erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht.
- Michaela weist darauf hin, wie die Dissoziation verhindert werden kann. Sie nimmt ihre Gefühle wahr und spricht sie aus. Sie macht Gernot deutlich, daß sie seine Dominanz und seinen sexuellen Übergriff ablehnt. Sie spricht darüber mit ihrer Freundin. Christa hat die psychische Spaltung offensichtlich bereits vollzogen. Obwohl sie die Erfahrung sexueller Gewalt kennt, individualisiert sie das Erlebnis von Michaela. Das Wissen von Michaela wird für weniger bedeutsam erklärt als die Beziehung zu Gernot. Damit geschieht zweierlei. Zum einen wird connectedness zwischen den beiden Mädchen verhindert und die Trennung beider von ihrem Wissen und ihren Gefühlen betrieben. Zum anderen ist dieser Prozeß ein „Schritt aus authentischen Beziehungen heraus in idealisierte Beziehungen hinein“ (Brown/Gilligan 1994, 11). Auf die Dauer werden die beiden Mädchen nicht mehr über ihre wahren Gefühle sprechen, sondern über das, was ihre Beziehung untereinander nicht gefährdet. In ihrer Beziehung zu Jungen werden sie weniger ihre konkreten Erfahrungen als abstrakte Vorstellungen, zum Beispiel daß Jungen nicht wissen, was Mädchen wollen, berücksichtigen.

3. Betrachtet man das Kapitel unter dem Gesichtspunkt der connectedness, sind vor allem zwei Ergebnisse bedeutsam.

- Mädchen werden durchgängig auf Jungen und Männer hin orientiert. Die einzige Beziehung zwischen zwei Mädchen – Michaela und Christa – dient

wurde, überdurchschnittlich vertreten sind.

- dazu, die Sichtweise der Jungen zu vertreten und Michaela zur Pädagogin von Gernot zu machen. Die Beziehung zu den Jungen wird für so wichtig gehalten, daß dahinter die ehrliche Beziehung der Mädchen zueinander (wie empfinden sie solche Situationen wirklich?) zurücktritt.
- Das Kapitel bietet kaum „resonante Beziehungen zwischen Mädchen und Frauen“ an. Damit fehlen Orientierungsfiguren ebenso wie positive Identifikationsfiguren. Es fehlen Frauen, die sich konstruktiv mit der weiblichen „Normalbiographie“ auseinandersetzen. Dies wäre aber für die Entwicklung von Mädchen wichtig.
4. Den theologischen und biblischen Aussagen kommt die Funktion zu, eine abstrakte Freundschafts- und Liebesvorstellung zu vertreten. Soll sich die paulinische Vision des Korintherbriefes befreiend auswirken, muß sie in Beziehung zur weiblichen Sozialisation gesetzt werden. Sonst stabilisiert sie die gesellschaftlichen Normen, die „Ärger und Wut von Frauen ablehnen“ (Brown/Gilligan 1994, 193) und trägt dazu bei, ehrliche Beziehungen und dauerhafte Liebe unmöglich zu machen. Ebenso stellt das Hohelied, ein Gedicht, das Erotik und Sexualität wie kaum ein anderer biblischer Text zur Sprache bringt, hier nicht die Frau als Handelnde und Sprechende oder die gleichberechtigte Beziehung vor, sondern dient zur Warnung oder Ermahnung der Frau.
- Androzentrische Bibeltex-te, insbesondere wenn sie die Unterordnung der Frau unter den Mann legitimieren, sind für Mädchen bestenfalls ungläub-würdig. Schlechtestenfalls führen sie dazu, die eigene Stimme zugunsten der Männer aufzugeben. Eine sinnvolle Funktion im Religionsbuch könnten die Texte nur haben, wenn sie – im Sinne einer Verbalisierung von Untergrundwissen – zeigen, welche Traditionen zu einer Benachteiligung der Frau geführt haben und diese bis heute fortsetzen. Dazu bedarf es eines Kommentars von Seiten der Herausgeber.
  - Auf die Stimmen der Mädchen zu hören bedeutet auch, Themen zu berücksichtigen, die für sie zentral sind, die aber in Religionsbüchern weitgehend ausgeklammert sind. Im Kontext der hier behandelten Einheit wären das beispielsweise die Themen Menstruation, Verhütung, Schwangerschaftsabbruch, Homosexualität sowie Gewalt und Vergewaltigung.<sup>10</sup>
5. Für die Unterrichtspraxis ergeben sich drei Notwendigkeiten:
- Angesichts der unterschiedlichen Interessen und Probleme von Mädchen und Jungen sollten Religionsbücher geschlechtergetrennte Arbeitsphasen anregen. Erfahrungen zeigen, daß geschlechtshomogene Gruppen viel eher geeignet sind, wirkliche Konflikte, Ängste und Sehnsüchte von Schülerinnen und Schülern zum Thema zu machen. Dann können sich Mädchen auf

<sup>10</sup> Hier könnten sich die Religionsbücher an den Erfahrungen und Materialien der (geschlechtsspezifischen) Jugendarbeit orientieren, die in diesem Bereich wesentlich weiter ist.

- Mädchen beziehen. Dann kann eine Vielfalt weiblicher Stimmen zur Geltung kommen.<sup>11</sup>
- Wenn Mädchen Unterrichtseinheiten über Freundschaft/Liebe/Sexualität bevorzugen, dann wäre es im Sinne einer empirischen Religionspädagogik wichtig, herauszufinden, wie Schülerinnen (und Schüler) über diese Einheit denken. Warum bevorzugen sie sie oder warum nicht? Interessieren sich Mädchen für dieses Thema, weil es sich mehr mit Beziehungen und persönlichen Erfahrungen verbindet? Wie nehmen sie die Texte und Unterrichtsgespräche wahr und welche Konsequenzen ziehen sie daraus?
  - Die Konflikte von Mädchen in der Adoleszenzphase werden selbstverständlich nicht allein von einem guten Religionsbuch gelöst. Brown und Gilligan beschreiben eindrucksvoll, wie sie ihr Forschungsprojekt im Dialog mit den von ihnen interviewten Mädchen mehrfach verändert haben, bis dahin, daß sie sich über eigene Verdrängungsprozesse – oft schmerzhaft – Rechenschaft ablegen mußten (1994). Das bedeutet, erforderlich sind eine Anbindung des Unterrichts an die LehrerInnenfortbildung und über den Religionsunterricht und die Schule hinausweisende gesellschaftliche Veränderungen, die der Förderung von Mädchen und Frauen dienen.
6. Die Analyse hat gezeigt, daß das Konzept der Stimme auch für die Religionspädagogik relevant ist. Es bietet eine Perspektive zur kritischen Erfassung von Lehrwerken und Materialien des Religionsunterrichts. Auch für das Verständnis von Interaktionsprozessen im Unterricht sowie für sozialisations- und entwicklungstheoretische Überlegungen bietet es einige Ansätze. Die Stärke dieses Konzepts liegt darin, daß es ermöglicht, Ambivalenzen einer Person wahrzunehmen und – wohl besser als das Konzept eines (autonomen) Selbst – Verbindungen nicht nur zum Geschlecht, sondern auch zum Körper oder zum sozio-kulturellen Umfeld herzustellen.

Die Bindungskrise wird in den Beispielen, die das analysierte Religionsbuchkapitel anbietet, weitgehend zulasten der Mädchen gelöst. Sie haben entweder keine Stimme, oder ihre Stimme wird nicht gehört. Sie verleugnen oder ignorieren ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen oder interpretieren sie um. Die Beziehungsorientierung der Mädchen wird einseitig auf die Beziehung zu Jungen und Männern hingelenkt. Dadurch werden Mädchen angeleitet, eigene Wünsche, Erfahrungen und Bedürfnisse zugunsten von (männlichen) anderen oder einer abstrakten Moral zu verdrängen. Bei der Konzeption von Religionsbüchern wird deshalb in Zukunft darauf zu achten sein, daß Mädchen ihre Bildungskrise nicht einseitig zu ihren Ungunsten lösen. Lehrwerke müssen zu Resonanzräumen für die Stimmen der Mädchen und Frauen werden, um den Schülerinnen eine konstruktive Ausein-

<sup>11</sup> Die didaktische Planung muß dabei berücksichtigen, daß von einigen bereits internalisiert ist, was von Mädchen erwartet wird. Daher ist es wichtig, eine Vielfalt von Stimmen zu ermöglichen und Erfahrungen zum Thema zu machen, die den oft geäußerten Meinungen widersprechen.

andersetzung mit den Geschlechterrollen und eine authentische Stimme zu ermöglichen.

## Literatur

- Brown, Lyn M./Gilligan, Carol*: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a.M./New York 1994.
- Buse, Gunhild*: Macht-Moral-Weiblichkeit. Eine feministisch-theologische Auseinandersetzung mit Carol Gilligan und Frigga Haug, Mainz 1993.
- Flaake, Karin/King, Vera (Hg.)*: Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt a.M./New York 1992.
- Gilligan, Carol*: Auf der Suche nach der „verlorenen Stimme“ in der weiblichen Adoleszenz – Shakespeares Schwester unterrichten, in: Flaake, Karin/King, Vera (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt a.M./New York 1992, 40-63.
- Gilligan, Carol*: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984.
- Gilligan, Carol*: Die andere Stimme – Zehn Jahre später, in: Anstöße. Zeitschrift der Evangelischen Akademie Hofgeismar 41 (1994), H.3, 72-76.
- Haug, Frigga*: Die Moral ist zweigeschlechtlich wie der Mensch. Zur Theorie weiblicher Vergesellschaftung, in: *Haug, Frigga*: Erinnerungsarbeit, Hamburg 1990, 90-124.
- Haug, Frigga*: Die imaginäre Frau der Moral, in: Anstöße. Zeitschrift der Evangelischen Akademie Hofgeismar 41 (1994), H.3, 77-81.
- Hofmann, Heidi*: Whose Voice? In what body? In what society and culture? Begegnung mit Carol Gilligan, in: Schlangenbrut Nr. 39/1992, 40-41.
- König, Yvonne*: Frauen und Mädchen im Religionsunterricht – Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: *Büttner, Gerhard/Dietz, Walter/Thierfelder, Jörg (Hg.)*: Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse und Bewertungen einer Befragung Evangelischer ReligionslehrerInnen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. Bd. 6, Idstein 1993, 89-112.
- Kursbuch Religion. Neuausgabe 7/8. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Frankfurt a.M. 1991.
- Nunner-Winkler, Gertrud*: Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt a.M./New York 1991.

*Pithan, Annebelle*: Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: *EvErz* 45 (1993), 421-435.

*Schüngel-Straumann, Helen*: Die Frau am Anfang. Eva und die Folgen, Freiburg i.Br. 1989.

*Trömel-Plötz, Senta (Hg.)*: Frauensprache. Sprache der Veränderung Frankfurt a.M. 1982.

Monika Jakobs

## Religionspädagogik aus feministischer Sicht.

*Aspekte des schulischen RU aus feministischer Perspektive  
oder Feministische Theologie und Religionsunterricht*

### Einleitung

Seit nunmehr 25 Jahren wird feministische Theologie im deutschsprachigen Raum diskutiert und hat inzwischen eine schier unübersehbare Fülle von Literatur hervorgebracht,<sup>1</sup> doch sind diese Überlegungen, die alle Gebiete der Theologie betreffen, bisher kaum in die Religionspädagogik eingegangen. Erste Gedanken kamen von der kürzlich verstorbenen Innsbrucker Religionspädagogin Herlinde Pissarek-Hudelist und ihrer Mitarbeiterin Martha Heizer, ebenso von Agnes Wuckelt<sup>2</sup>; bei der Durchsicht religionspädagogischer Zeitschriften wird man feststellen, daß es Themenhefte gibt, in denen versucht wird, Anliegen feministischer Theologie in Kürze darzustellen; daneben Praxisanregungen zu biblischen Frauengeschichten und gelegentlich Artikel zu geschlechtsspezifischer Sozialisation.<sup>3</sup>

Doch ist alles, was „mit Frauen zu tun hat“, feministisch? Soviel vorab: nach meinem Verständnis ist feministische Theologie viel weniger eine Frage von Themen als eine Frage der Perspektive auf Themen. Im folgenden werden die Hintergründe feministischer Theologie und feministischer Pädagogik kurz dargestellt und hernach praktische Konsequenzen für den RU beispielhaft aufgezeigt.

### Was ist feministische Theologie?

Feministische Theologie wird betrieben von Frauen, die sich ihrer eigenen Situation und der der Frauen weltweit bewußt geworden sind. Diese Situation wird mit „Sexismus“ bezeichnet, das heißt: die Benachteiligung eines Menschen wegen seines Geschlechtes. Sexismus erfahren Frauen auf fast allen Ebenen menschlichen Lebens: in der Arbeitswelt, in privaten Beziehungen, in Symbolen, in der Sprache, in der Art, Geschichte zu betreiben etc.<sup>4</sup> Im

<sup>1</sup> Als Einführung in die Thematik eignen sich: *Rosemary Radford Ruether*, Sexismus und die Rede von Gott: Schritte zu einer anderen Theologie, Gütersloh 1985; *Doris Strahm*, Aufbruch zu neuen Räumen, Fribourg 1987; *Marga Bührig*, Die unsichtbare Frau und der Gott der Väter, Stuttgart 1987.

<sup>2</sup> *Herlinde Pissarek-Hudelist*, Feministische Theologie und Religionspädagogik: Ein Literaturbericht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 6, Neukirchen-Vluyn 1990, 153-173. Dieser Aufsatz wie auch andere wichtige Aufsätze zum Thema sind abgedruckt in: Feministische Perspektiven in der Religionspädagogik, hg. vom Comenius-Institut Münster (mit ausführlichen Literaturhinweisen), Münster 1991; *Agnes Wuckelt*, Entdeckungen – Ermutigungen: Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: *Marie Theres Wacker (Hg.)*, Theologie feministische, Düsseldorf 1988, 180-195.

<sup>3</sup> Z.B. KatBl 12/88 „Für eine Feministische Religionspädagogik“; KatBl 2/90 „Eure Töchter werden Prophetinnen sein“; KatBl 2/94 „Mädchen und Jungen“.

<sup>4</sup> Aus einer Vielzahl von Titeln sei hier empfohlen: *Marielouise Janssen-Jurreitt*, Sexismus:

Bereich von Religion und Kirche betrifft dies besonders den Problembereich Frau und Amt und noch wichtiger: die Prägung dominanter theologischer Inhalte durch Männer, was sich z.B. in den Gottesbezeichnungen zeigt. Feministische Theologie ist aber nicht nur eine kritische Theologie, die den Sexismus in der religiösen Tradition und in den Kirchen wahrnimmt und ihm auf den Grund zu gehen versucht (so wird z.B. das vom Hellenismus geprägte dualistische Denken als eine Ursache für die Abwertung von Frauen ausgemacht), sondern versteht sich als befreiende Theologie für Frauen (und für Männer). Daher müssen theologische Aussagen neu überdacht und angemessene Alternativen gefunden werden.

Die Frauenbewegung in der Kirche hatte durch die Aufbruchsstimmung des 2. vatikanischen Konzils Auftrieb oder besser: erstmals einen Antrieb bekommen; man erhoffte sich insbesondere den Zugang zum Priesteramt. Ein weiterer Impuls kam aus der säkularen, sog. 2. Frauenbewegung, die sich in den siebziger Jahren entwickelte und für die das Wort „Selbstbestimmung“ zu einem Schlüsselbegriff wurde. Nicht nur gleiche Chancen für beide Geschlechter, z.B. in der Bildung oder Gleichberechtigung vor dem Gesetz, sondern gesellschaftliche Veränderungen, die es Frauen erlauben, zum Subjekt ihres Handelns zu werden, Alternativen zu haben. Die Erkenntnis, daß sich Emanzipation auf vielen verschiedenen Ebenen abspielt und daß auch eine Veränderung der Männerrolle ansteht (was ihnen oft als Gleichmacherei angekreidet wird).

In der Auseinandersetzung mit den biblischen Schriften und der eigenen Tradition ergaben sich für die Frauen grundlegende Fragen: Ist die Kirche unheilbar patriarchal?, d.h. auf allen Ebenen von Männern bestimmt?, oder gibt es Chancen, sie zu verändern? Widerspricht die christliche Botschaft in ihrem Kern der Befreiung von Frauen oder fördert sie sie? Sind die Kirchen ernsthaft willens, Frauen einen bedeutsamen Platz einzuräumen, sie zu Wort kommen zu lassen, ihnen theologische Kompetenz zuzusprechen?

Ist es so, daß Frauen immer nur ganz machtlos waren? Hatten sie Freiräume und wie haben sie sie ausgenutzt? Gibt es so etwas wie eine christliche Frauentradition? Die Bewertung des Christentums wurde also mit einer Spurensuche verknüpft.

Die Antworten sind unterschiedlich ausgefallen, und so spricht man heute von christlichem und postchristlichem Feminismus. Zu letzterem gehören vor allem die Vertreterinnen einer Göttinreligion, die sich auf Matriarchatstheorien stützt.<sup>5</sup> Für sie enthält das Christentum kein Angebot frauenfreundlicher Spiritualität, denn die Kombination von Männerkirche, männlichen Werten und Symbolen, gekrönt von einer männlichen Erlöserfigur, wird von ihnen

<sup>5</sup> Über die Abtreibung der Frauenfrage, Frankfurt/Main <sup>3</sup>1978.

<sup>5</sup> Für einen Überblick über die sehr unübersichtliche Literatur eignen sich zwei Sonderhefte der Zeitschrift „Schlangenbrut“: 11 (1993), Nr. 42 „Erfundene Wirklichkeit? : Matriarchatsforschung“ und 12 (1994), Nr. 44 „Göttin – kein abgeschlossenes Kapitel“.

als unveränderbar empfunden. Ich nenne dies als eine Seite des Spektrums und auch diese ist uneinheitlich.

Die Revision der christlichen Frauen erbrachte neue Erkenntnisse: Frauengestalten der Bibel wurden neu „entdeckt“, das Verhalten Jesu Frauen gegenüber als vorbildlich erkannt, nach weiblichen Traditionen in der Bibel und Geschichte geforscht, mit z.B. einem großem Interesse für die mittelalterlichen Mystikerinnen, die Rolle von Frauen in urchristlichen Gemeinden bedacht und vieles mehr. Man kann wohl sagen, daß der Kern der christlichen Botschaft, die Menschenfreundlichkeit und die Verkündigung des Reiches Gottes, aus unserer Sicht unvollständig ist, wenn nicht auch Frauen bewußt miteinbezogen werden. Das alles im Bewußtsein einer Traditionsgeschichte, die sich zu Ungunsten von Frauen ausgewirkt hat, von der Redaktion über die Übersetzung bis hin zur Wirkungsgeschichte von Bibeltexten.<sup>6</sup>

Bei der feministischen Theologie handelt es sich nicht um ein Sonderthema, sondern um eine Sicht, die in die „normale“ Verkündigung, in den alltäglichen Religionsunterricht eingebracht werden muß.

### Der „andere“ Blick auf die Themen des Religionsunterrichtes

Bei all meinen Überlegungen bleibt der Gedanke präsent, daß der Religionsunterricht das Ganze der Welt und des christlichen Glaubens im Blick hat, daß Selbständigkeit, Beziehungsfähigkeit, Fähigkeit zu Kritik und konstruktivem Handeln und die Vermittlung des Christlichen Ziele des Religionsunterrichtes sind. Dieses Ganze ist aber nicht vollständig, wenn Frauenleben, Fraueninteressen, Frauenansichten und Hervorbringungen von Frauen außer acht gelassen werden.

Die Bedingungen für die Vermittlung des Christlichen haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten (und ansatzweise vielleicht schon viel früher) verändert, Stichworte: Pluralität, Säkularisierung, Freizeitgesellschaft, Konsum. Für einige ist diese Entwicklung Anlaß, das Verständnis von Glaube und Kirche und damit von dem, was an die nächste Generation vermittelt werden soll, radikal einzuengen auf das Sichere und traditionell Gewußte, das in einer religionsfeindlichen Umwelt bewahrt werden muß. Diejenigen aber, die die tägliche Vermittlung von Religion zu leisten haben, wissen, daß ein solches Ansinnen in seiner Ausschließlichkeit scheitern muß. Eine Weiterentwicklung der Theologie, und damit ist nicht Anpassung an den Zeitgeist gemeint, ist notwendig, wenn sie für das Leben von Menschen etwas bedeuten will. Feminismus ist m.E. nicht Ausdruck eines schnell vorübergehenden Trends, sondern enthält Erkenntnisse, die nicht mehr zurückzuweisen sind, nämlich die Anerkennung des vollen Menschseins von Frauen und das ernsthafte Bemühen, dies zu ermöglichen. Es ist ein Anstoß, der teilweise von außen in

<sup>6</sup> Vgl. *Elisabeth Schüssler Fiorenza*, Zu ihrem Gedächtnis: Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, München 1988.

die Theologie gekommen ist, ihr es aber ermöglicht, sich wieder auf ihren Kern zu besinnen.

Im folgenden möchte ich einige Anregungen geben, wie feministische Theologie im Religionsunterricht umzusetzen ist. Dabei sind zwei Aspekte zu betonen:

1. Ein solcher Ansatz ist nicht nur etwas für Lehrerinnen und Schülerinnen, sondern auch für Lehrer und Schüler. Wenn ein partnerschaftliches Zusammenleben gelingen soll, müssen nicht nur Mädchen, sondern auch Jungen in dieser Richtung bestärkt werden, denn Gleichberechtigung verlangt die Partizipation beider Geschlechter. Sie müssen lernen, daß nicht nur Männer und männliches Tun wichtig sind und daß weibliches Selbstbewußtsein keine Bedrohung, sondern eine Voraussetzung von Gemeinsamkeit ist. Emanzipation, die letztendlich beiden Geschlechtern zugute kommen soll, verlangt auch Beteiligung beider Geschlechter.
2. Es ist m.E. meistens nicht sinnvoll, sogenannte Frauenthemen getrennt zu behandeln, etwa „Frauen in der Bibel“, „... in der Kirchengeschichte“ etc. Sie sind vielmehr in einem angemessenen Kontext zu behandeln, also: biblische Geschichten als solche von Männern und Frauen zu begreifen, beim Reden über Gott auch die Problematik geschlechtsbezogener Sprache mitzubedenken, den weiblichen Anteil an der Kirchengeschichte nicht zu verschweigen, bei ethischen Problemen auch einen Frauenstandpunkt gelten zu lassen, oder ihre Auswirkung speziell auf das Leben von Frauen zu berücksichtigen. Es ist eine Sicht, die Gefühle, Handlungsmöglichkeiten, symbolische Repäsentanz von Frauen miteinbezieht.

Natürlich ist es so, daß in den Vätergeschichten Sara nicht die gleiche Rolle spielt wie Abraham; ihre Geschichte muß praktisch wiedergewonnen werden. Man sollte aber nicht den androzentrischen Blick des Redaktors der Geschichte noch verstärken. Dies kann geschehen, indem man auch den gesellschaftlichen Kontext, in dem Frauen damals lebten, erläutert, z.B. warum es für die Frauen von so enormer Wichtigkeit war, Kinder zu bekommen, zu verstehen, welchem Druck und welchen Ängsten sie ausgesetzt waren, wenn sie kinderlos blieben. Was bedeutete die Tatsache, daß es keine freie Partnerwahl für Frauen (für Männer natürlich auch nur eingeschränkt) gab; sie ist z.B. die Grundlage für das Eifersuchtsdrama zwischen Lea und Rachel. Wie wird unser Verständnis des AT herausgefordert, wenn Tamar eine Vergewaltigung in Verbindung mit einem enormen Vertrauensbruch erleiden muß?

Oder: wer kennt schon das Buch Rut? Ein Buch, das zeigt, wie Frauen überleben können, weil sie zusammenhalten, sich gegenseitig schützen und weil sie sich Freiräume schaffen, um ihr Leben zu gestalten.

Bei all dem wird umso deutlicher klar werden, daß die Umwelt, das Wertesystem, in dem die Bibel entstanden ist, sich in ihr niederschlägt, und es wird anzufragen sein. Aber auch das ist nicht nur eine frauenspezifische Angelegenheit, sondern berührt die Frage, wie man überhaupt mit einem so alten und

vielfältigen Glaubensbuch umgehen kann und welche Quellen es für uns enthält.

Es ist durchaus sinnvoll, ein Thema wie „Jesus und die Frauen“ anzugehen. Ich stelle mir vor, daß auch dies in einem allgemein biblisch-sachlichen Zusammenhang geschehen muß, z.B. mit Wunder- und Heilungsgeschichten, mit Gleichnissen oder im Zusammenhang mit dem Amtsverständnis. (Welche Rolle spielt hier die Männlichkeit Jesu, welche sein Verhalten?)

Geht es um die Geschichte der frühen Gemeinden, so soll nicht verschwiegen werden, daß dem frühkirchlichen Anpassungsprozeß, in der Herausbildung der Ämter und der Hierarchie die ursprüngliche Frauenfreundlichkeit, die Gemeinschaft der Gleichen, zum Opfer gefallen ist.

Zum Thema Kirchengeschichte: die besondere Situation der weiblichen Orden gegenüber den männlichen; Ordensleben als Alternative zu einer arrangierten Ehe, in dem Zusammenhang die Wichtigkeit der Zulassung nichtadliger Mädchen zu den Klöstern, wie bei der zweiten Klostergründung Hildegard von Bingen und bei Teresa von Avila. Dabei ist der Aspekt „Bedeutende Frauen der Kirchengeschichte“ weniger wichtig als die Aufgabe, diese jeweiligen Frauenfiguren in einen Kontext einzuordnen, denn nur dann ist eine angemessene Beurteilung möglich. Auch Frauen sind Töchter ihres Zeitgeistes, selbst wenn sie Erstaunliches und Neues vollbracht haben; und weil sie mutig waren und Verantwortung übernommen haben, sind sie auch keine Unschuldslämmer der Geschichte.

Zum Bereich Kirche. Noch kürzlich erlebte ich eine Religionsstunde, in der fast nur männliche Mitarbeiter des Pfarrers genannt wurden: Kaplan, Meßdiener, Organist, Kommunionspender, Pfarrgemeinderat, Religionslehrer, Gemeindereferent(in), Ordensschwester, Gruppenleiter, Chor; also nur eine Frau wurde faktisch aufgezählt, eine zweite in Klammern. Diese Aufzählung bewegte sogar einen Fünftkläbler zu der Frage, warum da keine Frauen dabei seien. De facto sind sie nämlich dabei, nicht nur die vielzitierte Nonne, nicht nur die Gemeindereferentinnen, sondern auch eine Vielzahl von Frauen, die in den Gemeinden ehrenamtlich Basisarbeit leisten. Hier muß Frauenarbeit wahrgenommen werden, und es kann sich durchaus herausstellen, daß in gewisser Hinsicht Wünsche offenbleiben (Meßdienerinnen, Pfarrerinnen).

Ein weiterer Bereich sind ethische Fragen, und zwar nicht nur solche, die mit künstlicher Befruchtung und Schwangerschaftsabbruch zu tun haben, wenn ich auch erlebt habe, daß das Kennenlernen feministischer Standpunkte die Diskussion sehr belebt hat, z.B. über den Stellenwert der Unantastbarkeit des weiblichen Körpers und über den Anspruch weiblicher Selbstbestimmung.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Als theoretische Anregung sei hier genannt: *Beatrix Schiele*, Feministische Ethik: die Suche nach einer Moral für Frauen und ihre Mitmenschen, in: *Christine Schaumberger/Monika Maassen* (Hg.), Handbuch Feministische Theologie, Münster 1986, 362-373; Projektgruppe Ethik im Feminismus (Hg.), Vom Tun und vom Lassen: Feministisches Nachdenken über Ethik und Moral, Münster 1992. Für den Unterricht eignen sich durchaus pointierte Texte wie „Wähle die Menschen“, hg. vom Komitee Christenrechte in der Kirche e.V.,

Ich denke auch an das Thema „Gewalt“. Gewalt in der Schule oder gewalt-samer Rechtsradikalismus ist ja fast ausschließlich ein Jungenproblem. Dabei kann man an die Frage anknüpfen: Woran liegt das? Sind Mädchen die besseren Menschen? Oder liegt es daran, daß Jungen gewaltsames Handeln bei Frustrationen und Konflikten eher als rollenkonform nahegelegt wird? Wie können Jungen lernen, Konflikte friedlich beizulegen, ohne sich in ihrem männlichen Stolz und in ihrer männlichen Identität angegriffen zu fühlen?

Kann nicht ein Beispiel wie „sexueller Mißbrauch“ dem Thema Reue und Buße neue Aspekte verleihen?

Auch bei dem ja oft in den RU abgeschobenen Themenbereich „Sexualität“ können implizit frauenfreundliche Aspekte behandelt werden, z.B. die Wichtigkeit, die Gefühle der anderen zu respektieren, Willensäußerungen (z.B. ein „Nein“) von Frauen ernstzunehmen, sich als Mann für Verhütung verantwortlich zu fühlen oder natürlich für Kinder.

Oder: Frauen als vorbildhafte Menschen darstellen, z.B. Sophie Scholl oder Simone Weil, und nicht immer nur solche, die sich im caritativen Bereich hervorgetan haben, sondern im politischen.

Bei Geschichten aus Erzählbüchern ist darauf zu achten, daß Mädchen auch mal mutig sein können und nicht nur ängstlich und weinerlich.

Am Thema „Gottesbilder“ wird m.E. ganz besonders deutlich, daß es nicht sinnvoll ist, einen gesonderten Ansatz „weiblicher Gottesbilder“ zu verfolgen. Wie allgemein bekannt ist, ist das Gottesbild weithin männlich geprägt und die eigentümliche Verschränkung von Gottes- und Menschenbild bewirkt zugleich die Höherbewertung des Männlichen. Die weiblichen Bilder der jüdisch-christlichen Tradition wurden verdrängt, wie z.B. Ruah und Sophia. Auch von einem angeblich geschlechtslosen Gott wird als „er“ geredet, nicht etwa als „es“. Das Gottesbild spiegelt den höchsten Wert, den es in einer Gesellschaft gibt. Die Bilder von Gott in Bibel und Tradition sind in einer patriarchalen, d.h. männerdominierten Gesellschaft entstanden, also ist es kein Wunder, daß es nur männliche Bilder für Gott gibt.

Das Thema „Gott“ ist ein schwieriges und anspruchsvolles Thema im RU; Fragen, die immer wieder auftauchen, sind die nach der Güte und Allmacht Gottes (wie kann Gott das und das zulassen?), nach „seiner“ Existenz angesichts des naturwissenschaftlichen Zeitalters; und oft ist einfach eine große Fremdheit anzutreffen. Deshalb kann man z.B. nicht davon ausgehen, daß, wenn man auf die Spuren der Auseinandersetzung des monotheistisch gedachten Jahwe mit den Göttinnen- und Fruchtbarkeitskulten hinweist, ein stabil männlich gedachtes Gottesbild ins Wanken bringt. Die oben genannten Probleme werden im Vordergrund stehen. Bei der Methodenwahl ist darauf zu achten, daß ein großes Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, auch solche,

Tübingen 1984 (zum Thema Abtreibung), oder *Claudia von Werthof*, Frauen – das überflüssige Geschlecht?, in: *Schlangenbrut* Nr. 18 (1987), 22-23 (zum Thema Fortpflanzungstechnologie).

die auf ein prozessuales Gottesverständnis hinweisen, bzw. den Beziehungsaspekt betonen, möglich und erwünscht ist (Gott als Weg, Gott als roter Faden, als Gemeinschaft von Menschen, oder von Mensch, Tier und Natur, als Netz). Will man speziell auf die Problematik weiblich/männlicher Gottesbilder eingehen, kann man traditionelle Texte (z.B. aus dem Gesangbuch) mit Neudichtungen vergleichen.<sup>8</sup>

Mir erscheint es wichtig, nicht bestimmte Vorstellungen als falsch oder unangemessen zu betrachten, sondern sie auf ihre Konsequenzen für Lebensgefühl und Weltdeutung hin zu befragen. Ein offenes und freies Gesprächsklima setze ich dabei selbstverständlich voraus.

### Der „heimliche Lehrplan“

Feministische Theologie im RU ist aber nicht nur eine Frage der inhaltlichen Gestaltung, sondern hängt, wie Unterricht im allgemeinen und Religionsunterricht im besonderen, vom gesamten schulischen Umfeld ab, und die Person des Lehrer/der Lehrerin, ihr Auftreten, Engagement, Glaubwürdigkeit und ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern spielen eine entscheidende Rolle.

Die allgemeine Pädagogik hat schon früher das Umfeld Schule unter feministischem Gesichtspunkt betrachtet. In den siebziger Jahren hat Ilse Brehmer das Stichwort vom „heimlichen Lehrplan“<sup>9</sup> geprägt; damit meint sie das, was durch den Umgang miteinander, durch das Verhalten, aber auch durch Art und Auswahl der Unterrichtsmaterialien gelernt wird. Untersuchungen haben gezeigt: Jungen reden öfter und länger als Mädchen, sie bestimmen den Unterricht (auch durch Stören), sie werden häufiger gelobt und getadelt. Die Lehrer und Lehrerinnen halten mehr Blickkontakt zu Jungen und halten sich räumlich in ihrer Nähe auf. Den Jungen wird insgesamt mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Aggressivität, mit der Jungen in der Schule auftreten, verdrängt zu oft den Blick auf die Mädchen. Schule trägt nicht dazu bei, traditionelle Rollenmodelle und Vorstellungen von Macht abzubauen, sondern dient als Übungsfeld männlicher Überlegenheit. Auf der Ebene der direkten pädagogischen Interaktion läßt sich, so haben einige Studien gezeigt – eine deutliche Bevorzugung der männlichen Schüler feststellen: Einstellung und selektive Wahrnehmung des Lehrers drücken sich darin aus, daß der Unterrichtsbeitrag des Jungen – unbemerkt – als wertvoller eingestuft und Jungen als förderungswürdiger erachtet werden. Selbst mit dem ausdrücklichen Ziel, in bestimmten Unterrichtsstunden Mädchen gleich zu behandeln, stellte sich am Ende der auf Tonband aufgezeichneten Lektionen heraus, daß sogar

<sup>8</sup> Dazu eigent sich z.B. *Janet Morley*, *Preisen will ich Gott, meine Geliebte: Psalmen und Gebete*, Freiburg 1989. Ausgearbeitete Vorschläge zu diesem Thema in: *Monika Jakobs/Irene Löffler-Mayer/Annette Rembold*, *Vater Gott und Mutter Kirche: Bausteine für einen feministischen Religionsunterricht*, (erscheint Münster Herbst 1994).

<sup>9</sup> *Ilse Brehmer (Hg.)*, *Sexismus in der Schule: der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*, Weinheim/Basel 1982.

feministische Lehrerinnen nur 38% der Zeit mit Mädchen zugebracht haben; auch dann wenn sie meinten, Mädchen besonders zu bevorzugen, wurden es lediglich 42% – und die Jungen hatten schon gegen die Ungleichbehandlung protestiert.<sup>10</sup> Ähnliches läßt sich auch für die Bewertung männlicher Schüler und ihrer Leistung feststellen: Lehrer und Lehrerinnen haben höhere Erwartungen an die Leistung von Schülern und bewerten diese – unabhängig von den Schulnoten – positiver, halten sie für fähiger, gradliniger und kreativer. Was Kinder und Jugendliche auf diese Weise lernen: Jungen sind wichtiger, mehr der Beachtung wert, Mädchen sind still, halten sich im Hintergrund. Das entspricht der allgemeinen geschlechtsspezifischen Sozialisation: ein gewisses Maß an Unabhängigkeit, Durchsetzungsvermögen, Bewegungsdrang wird bei Jungen positiv gesehen, selbst wenn es stört.

Der „heimliche Lehrplan“ wird verstärkt durch die Unterrichtsmaterialien. Die Untersuchungen von Schulbüchern auf ihre Frauenfreundlichkeit hin sind Legion.<sup>11</sup> Nach Auskunft der Religionsbücher praktiziert die Frau ihre intellektuellen und kommunikativen Fähigkeiten in der Regel in der Kleinfamilie. Mütterliche Zuwendung und Kommunikation werden ausschließlich den Frauen zugeschrieben. Es wird weiterhin das Familienideal mit dem Familienvater als Alleinernährer gepflegt, das bei weitem nicht mehr der Realität entspricht. Frauen, die nicht Mütter sind, fehlen fast ganz.

Die wenigen vorhandenen Frauenditionen in Bibel und Kirchengeschichte werden nicht genannt, z.B. das positive Verhalten Jesu den Frauen gegenüber, Frauen als Zeuginnen der Auferstehung, Arbeit der Frauen in den frühen Gemeinden: wer kennt Euodia, Julia, Junia, Maria, Persis, Phöbe, Priska, Syntyche, Tryphäna, Tryphosa? Wo haben in den „Vätergeschichten“ Sara, Hagar und die Mägde einen Platz?. Wer weiß von Noemi, Rut, Tamar und Ester? Wo sind die weiblichen Metaphern für Gottes Wirken?

In dem Buch „Brennpunkte der Kirchengeschichte“, das angibt, „zentrale kirchengeschichtliche Zusammenhänge unter Berücksichtigung von Originaltexten zu erläutern“, haben Frauen absoluten Seltenheitswert, so wenige, daß man fast alle aufzählen kann. Man findet z.B. eine stark gekürzte Aussage von Dorothee Sölle, eine Äußerung von Ida Friederike Görres über Franz von Assisi, Mutter Teresa, die einzige übrigens, die als eigenständige Handlungsträgerin erscheint. Unter 200 Bildern ist ein einziges einer Künstlerin: Käthe Kollwitz, fast alle Erzählungen und Quellentexte handeln von Männern und Männergemeinschaften. Im Kapitel über Mönchtum werden Nonnen und Frauenorden nicht genannt. Das einzige Mal, bei dem Frauen in diesem

<sup>10</sup> Vgl. Dale Spender, *Frauen kommen nicht vor: Sexismus im Bildungswesen*, Frankfurt/Main 1985; Ilse Brehmer, *Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?*, Weinheim 1991, bes. 41-61.

<sup>11</sup> Literaturüberblick bei Heidi Kopp-Degethoff, *Zur Theorie und Praxis feministischer Pädagogik: Ein Literaturbericht*, in: *Argument-Sonderband* 1988, H. 148, 138-156, bes. 144-147, auch abgedruckt in: *Feministische Perspektiven in der Religionspädagogik*, s. Anm. 2.

Kapitel genannt werden, ist in folgendem Zitat: „Manche Eremiten ringen mit Dämonen, die ihnen als wilde Tiere, Fabelwesen und nackte Frauen erschienen, die ihnen schreckliche und verführerische Bilder vorgaukeln und böse Gedanken eingeben.“<sup>12</sup> Das hier zugrundeliegende Frauenbild wird nicht kommentiert.

Es ist wünschenswert und wichtig für Jungen und Mädchen, daß Frauenpersönlichkeiten in Kirchen- und Theologiegeschichte, Frauenbewegungen und -gemeinschaften namentlich genannt werden, ihr Wirken im jeweiligen sozial- und geistesgeschichtlichen Kontext erläutert und die Bedeutung ihres Glaubenszeugnisses in einer von Männern beherrschten Welt gewürdigt wird. Originaltexte und Meinungsäußerungen von Frauen sollten wiedergegeben werden.

### Fazit

Was diese Ausführungen verdeutlichen sollen: Feministische Theologie ist keine (neue) Dogmatik, die „richtig“ vermittelt werden muß, sondern eine Sicht, eine Einstellung, die unmittelbar mit dem eigenen Handeln verbunden ist. Vermittlungsprozesse im RU sind sowieso offen. Feministische Theologie ist auch kein Thema allein für Religionslehrerinnen oder nur für Mädchen, sondern es ist, gerade für Jungen, außerordentlich wichtig, daß auch Lehrer ernsthaft frauenfreundliche Interessen vertreten, daß auch Schüler ein anderes Rollenvorbild sehen. Daß sie z.B. lernen, daß Gewalt kein gangbarer Weg aus dem Gefühl des Zurückstehens, der Angst und Orientierungslosigkeit ist. Den Jungen soll es ermöglicht werden, den Machtanspruch der überkommenen Männerrolle abzulegen, ohne dadurch zum Softie zu werden, sich vom Leistungsdruck, der Beste sein zu müssen, zu befreien, lernen, Konflikte nicht mit körperlicher Gewalt zu lösen, Gefühle zuzulassen und angemessen mit ihnen umzugehen, auch: akzeptieren können, daß ein Mädchen, eine Frau, ihnen überlegen sein kann. Mädchen sollen erfahren, daß sie auch selbständig, verantwortlich, aktiv, rational und klug sein dürfen, und lernen, ihre eigenen Fähigkeiten zu bejahen. Nicht Einengung und Nivellierung ist also angestrebt, sondern eine Vielfalt, die das herkömmliche weiblich-männliche Rollenverständnis bei weitem übersteigt. Feministische Theologie im RU ist also ein umfassendes, ganzheitliches Programm, das nicht allein durch Inhalte glaubwürdig gemacht wird, durch Argumente, sondern auch durch die Authentizität der Lehrperson, wie ja übrigens bei allen Inhalten des RU; ein Lehrer, der sich frauenfeindliche Witze nicht verkneifen kann, sich über Frauen lustig macht, die nicht der üblichen Weiblichkeitsrolle entsprechen, kann wenig glaubhaft frauenfreundliche Inhalte vermitteln. Wichtiger wäre dann, sich mit den eigenen Fragen und Zweifeln einer offenen Diskussion zu stellen. Idea-

<sup>12</sup> H. Gutschera/J. Thierfelder, Brennpunkte der Kirchengeschichte. Ein Arbeitsbuch, Paderborn 1976, 55.

lerweise sollte ein Religionslehrer glaubwürdig männliche Identität und Frauenfreundlichkeit leben.

Der Ansatz feministischer Theologie in der Religionspädagogik, den ich verfolge, ist also ein integrierter und impliziter. Er hat zum Ziel, Mädchen wie Jungen zu echter Gegenseitigkeit zu befähigen und sie auch in den Fähigkeiten zu ermutigen, die nicht dem althergebrachten Rollenbild entsprechen. Für die Lehrperson bedeutet dies eine bewußte Entscheidung für ein nichtsexistisches Unterrichtsziel und die ernsthafte Bereitschaft, auch die eigene Person und das eigene Verhalten immer wieder neu zu überdenken. Dazu gehört beispielsweise auch der Umgang mit Sprache. Bei allem ästhetischen Unbehagen über manche Neologismen sollte man die wichtige Einsicht, die hinter solchen Versuchen steht, nicht verwerfen.

Meine Überzeugung ist, daß die menschenfreundliche, erlösende christliche Botschaft durch den Feminismus eine Vertiefung erfahren hat (wie z.B. die „Entdeckung“ der Sklaverei), ganz im Bewußtsein der Tatsache, daß die christliche Tradition nicht „feministisch“ im heutigen Sinn sein konnte. Es kann also nicht darum gehen, neue Wahrheiten statt alter zu vermitteln, sondern um neue Fragestellungen, neue Denk- und Orientierungsrichtungen, die aufgezeigt werden.

Der vorliegende Aufsatz entstand aus einem Exposé zur Rigorosumsvorbereitung. Er trägt daher mehr den Charakter einer Diskussionsgrundlage als den einer abgeschlossenen Darstellung zum Thema. Mag er auf seine fragmentarische Weise dazu beitragen, die Diskussion um die Kirchengeschichte im Religionsunterricht wachzuhalten!

### **A. Skizzierung des Forschungsstandes**

Bei der Sichtung der Literatur zur Frage nach der Kirchengeschichte im Religionsunterricht lassen sich zwei Linien ausmachen.

(1) Auf verhältnismäßig breitem Raum wurde Anfang der 70er Jahre die Frage diskutiert, ob Kirchengeschichte überhaupt im Religionsunterricht behandelt werden soll und wenn ja, welche Funktion ihr da sinnvollerweise zukomme. Es erschienen v.a. auf evangelischer Seite verschiedene Aufsätze zu dieser Frage und auf katholischer Seite zwei größere Arbeiten von A. Philipps. Grob gesprochen lieferte man eine Phänomenbeschreibung des bis dahin üblichen Kirchengeschichtsunterrichts, stellte fest, daß die Funktion, die dem Kirchengeschichtsunterricht bis dahin zugeschrieben worden war, aktuell nicht mehr haltbar sei, und versuchte dann, neue Konzepte und Zielsetzungen zu formulieren.

Der Aufsatz von *H. Gutschera/J. Thierfelder*: „Kirchengeschichte im Religionsunterricht“ (in: *Kat.Bl.* 97 [1972], S.357-373) faßt den Stand der damaligen Diskussion zusammen.

Offenbar ist diese Diskussion dann aber mehr oder weniger im Sand verlaufen. Unterrichtliche Konkretionen scheinen weitgehend ausgeblieben zu sein. Als brauchbares Lehrbuch findet man eigentlich nur die „Brennpunkte der Kirchengeschichte“ von *H. Gutschera/J. Thierfelder* (Arbeitsbuch und Lehrerkommentar, Paderborn 1976 und 1978).

(2) Eine andere Ausnahme bilden die Beiträge von B.Jendorff, der sich im Verlauf der 70er Jahre immer wieder mit der Frage des schulischen Kirchengeschichtsunterrichts befaßt und 1982 eine ausgesprochen praxisbezogene Monographie zum Thema vorgelegt hat: *B. Jendorff*, *Kirchengeschichte wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht*, München 1982; die Literaturliste, ebd. S.153ff, enthält auch Angaben zu weiteren Veröffentlichungen von B. Jendorff.

Auf dem Hintergrund der Curriculum-Diskussion erscheint die Kirchengeschichte als elementarer Inhalt des Religionsunterrichts im Rahmen der Ergebnisse von zwei Forschungsprojekten, nämlich der Theologischen Fakultät Freiburg (vorgelegt 1976) und der Theologischen Fakultät Salzburg (vorgelegt 1989), zur Auswahl und Begründung der Inhalte des Religionsun-

terrichts aus der Theologie: *G. Biemer/A. Biesinger*, Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976; *A. Biesinger/T. Schreijäck*, Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte, Freiburg 1989.

An jüngeren Veröffentlichungen, welche der Kirchengeschichte nach wie vor einen wichtigen Stellenwert im Rahmen des Religionsunterrichts zuschreiben, sind schließlich die Arbeiten von G. Ruppert zu nennen. In seiner Dissertation (*Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte*, Hildesheim 1984) hat sich Ruppert um eine theoretische Grundlegung der Kirchengeschichtsdidaktik bemüht. Insbesondere hochschuldidaktisch motiviert ist die Schrift: „Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen“ (Hannover 1991), in der er versucht, das Problem des kirchengeschichtlichen Unterrichts ganz konkret von der Religionslehrerbildung her anzugehen.

#### *Ad (1)*

Die Diskussion um die Funktion des Kirchengeschichtsunterrichts Anfang der 70er Jahre schreibt sich ein in die damaligen Auseinandersetzungen um den Religionsunterricht überhaupt, näherhin um die Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese (vgl.dazu Gutschera/Thierfelder, in: *Kat.Bl.97* [1972], S.367ff).

Untersuchungen von Lehrplänen und gängigen Kirchengeschichtslehrbüchern machten auf katholischer wie auf evangelischer Seite folgende Tendenzen des Kirchengeschichtsunterrichts aus: retrospektiv – personalistisch – triumphalistisch – apogetisch. Die vorherrschende Geschichtsschau sei retrospektiv und verzichte auf den hermeneutischen Horizont der Gegenwartsbedeutung und Zukunftseröffnung; eine Vorrangstellung hätten die Lebensbilder, also die Darstellungen großer christlicher Gestalten als sittlich-religiöse Vorbilder; der Intention nach seien Glorifizierung der Kirche und apogetische Tendenzen im kontroverstheologischen Sinn festzustellen (zusammenfassend dargestellt und im einzelnen mit Literaturangaben versehen bei Gutschera/Thierfelder, a.a.O., S.362-365). Solchermaßen kirchenintegrierende Funktion der Kirchengeschichte aber würde den Religionsunterricht bei weitem überfordern.

Gegen die verschiedenen theologischen Konzeptionen der Kirchengeschichte und ihrer entsprechenden Funktionen im Religionsunterricht stellte A. Philipps seine Konzeption vom Fach Kirchengeschichte im Rahmen einer Sachkunde Religion als Geschichte des Volkes Gottes in der Welt (*A. Philipps*, *Fach: Kirchengeschichte*, Düsseldorf 1972. Die von ihm abgelehnten Konzeptionen beschreibt Philipps ausführlich in Kap. II, S.17-71, bevor er in den folgenden Kapiteln den eigenen Entwurf präsentiert. Diese Monographie knüpft an die Dissertation des Autors an: *Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen*

Anfängen bis zur Gegenwart, Wien 1971. Vgl. auch ders., Kirchengeschichtsunterricht nach dem Konzil, in: Kat.Bl. 96 [1971], S.528-536). Damit konnte Kirchengeschichtsunterricht als Geschichtsunterricht mit besonderer Berücksichtigung kirchlicher oder religiöser Institutionen oder Bewegungen aufgefaßt und deutlich von der Katechese abgegrenzt werden (Kat.Bl. 96, 1971, S.534f; in „Fach: Kirchengeschichte“ vgl. etwa Kap. IV 3.2, S.112-117, bes. S.117, oder Kap. IV 4.3, S.135-141). Dabei wollte Philipps seine Sachkunde Religion keineswegs als neutrale Religionskunde mißverstanden wissen; es geht ihm um einen wirklichkeitsorientierten Religionsunterricht mit durchaus religiöser Funktion, nämlich Erschließung des Daseins in seinen religiösen Dimensionen („Fach: Kirchengeschichte“, Kap. III 2 und 3, S.75-84). Kirchengeschichte als Geschichte des Volkes Gottes in der Welt umfaßt nach Philipps dem Volk-Gottes-Begriff des Zweiten Vatikanums entsprechend nicht nur eine Kirche, sondern sozusagen alle Menschen guten Willens, wobei es sich ihm von den ekklesiologischen Aussagen des Konzils in „Lumen Gentium“ her nahelegt, diese Geschichte in drei Bereiche zu gliedern, in die Christentums-geschichte als Kern, der umlagert ist von der Geschichte des Christentums in seinen verschiedenen kirchlichen Ausprägungen und von der Geschichte der Religionen und des Religiösen in der Menschheit („Fach: Kirchengeschichte“, S.97-101). Auf der anderen Seite läßt sich die Geschichte des Volkes Gottes in der Welt Philipps zufolge aber auch nur erfassen, wenn man das Volk Gottes/Kirche im weitesten Sinn bejaht, also im Glauben (ebd., S.109).

Man muß Philipps sicher zustimmen, daß man Kirchengeschichte und damit Kirchengeschichtsunterricht heute nicht mehr konfessionell betreiben kann. Aber einer der Gründe, warum sein Konzept auf wenig Resonanz gestoßen ist, scheint mir darin zu liegen, daß er das Objekt der Kirchengeschichte so weit faßt, daß es einem unweigerlich unter der Hand zerfließen muß. Außerdem setzt er zum Erfassen der Geschichte des Volkes Gottes zwar irgendwie eine gläubige Haltung voraus, stellt aber doch nicht genügend in Rechnung, daß es diese nach wie vor de facto nur in konfessioneller Ausformung gibt. Für den Kirchenhistoriker wie für den Lehrer, der Kirchengeschichte unterrichtet, ist dies der Standort, von dem her sich ihm die Dinge erschließen, von dem her sich auch gewisse Interessenshorizonte ergeben. Heute erscheint dieses Mühen um Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese mehr oder weniger überholt; man ist sich darüber im klaren, daß das nicht dasselbe ist, aber ebenso etwa, daß es ohne das persönliche Zeugnis des Lehrers im Religionsunterricht nicht geht (z.B. A. Mönnich, Der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Münsteraner Theol. Abhandlungen 4, Altenberge 1989; vgl. auch A. Biesinger, Aufgaben des Religionslehrers, in: G. Biemer/A. Biesinger, Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung, Mainz 1983, S.103-123, bes. S.119ff).

Ein weiterer Versuch, dem konfessionell-kirchlich überfrachteten Religionsunterricht zu entkommen, stellte die Konzeption des sogenannten problemorientierten Religionsunterrichts dar, der zum Kriterium der didaktischen Entscheidungen den jungen Menschen machte, der unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu personaler und sozialer Mündigkeit gelangen soll (vgl. *H.B. Kaufmann*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, in: *ders. (Hg.)*, Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt 1973, S.40ff, bes. S.45). Im Blick auf die Kirchengeschichte stellten sich v.a. auf evangelischer Seite auch die Vertreter des problemorientierten Religionsunterrichts die Frage, ob nicht unter einer geschichtlich-funktionalen Fragestellung auch Probleme der Kirchengeschichte sinnvoll in den Unterricht zu integrieren sind (vgl. *H.K. Berg*, Der biblische Unterricht nach dem Ende des biblischen Unterrichts, in: z.B. 5 [1970], S.82ff, bes. S.86).

Gegen die hier aufscheinende Konzeption von Kirchengeschichtsunterricht ist freilich kritisch anzumerken, daß es sehr problematisch scheint, wenn der Kirchengeschichte nur eine reine Schablonenfunktion zugeschrieben würde. Sich mit Kirchengeschichte zu befassen, kann ja nicht nur heißen, in ihr Illustrationen für heutige Fragen und Probleme zu suchen (z.B. Illustrationen für heutige Unterdrückungsmechanismen), vielmehr setzt sie ein wirkliches Interesse an der Frage voraus, wie es denn gewesen ist. Entsprechend vertreten *H. Gutschera/J. Thierfelder* in ihrem Kirchengeschichts-Schulbuch „Brennpunkte“ die Konzeption des „themenorientierten Religionsunterrichts“, wobei sie unter dem „Thema“ sowohl den Stoff wie auch den Schüler mit seinen Fragen und Problemen verstehen möchten (Zur didaktischen Konzeption der „Brennpunkte“ vgl. Einleitung im Lehrerkommentar, S.6-12).

#### *Ad (2)*

Auf dem Hintergrund der Curriculumsdiskussion stellten *G. Biemer/A. Biesinger* (Theologie im Religionsunterricht, München 1976) die Frage nach einer allgemein nachvollziehbaren Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts, wobei man sich klar darüber war, weder vor die Erkenntnisse der Curriculumsdiskussion zurückgehen und die Theologie ohne didaktische Vermittlung in den Unterricht einbringen zu können, noch aufgrund des Postulats Problemorientiertheit die Inhalte der Theologie einem „Aktualitätenunterricht“ unterordnen zu wollen. Im Blick auf die Beliebigkeit, die in der Veränderung der traditionellen Inhalte aufgrund des Motivationschwundes der Schüler eingetreten war, erkannte man die Notwendigkeit, die Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts, also die Theologie, für den Religionsunterricht fachwissenschaftlich zu strukturieren und didaktisch zu rekonstruieren. Als Legitimationskriterien von Inhalten für den Religionsunterricht sollten also sowohl die Lebensrelevanz (Bedeutung für gegenwärtige und künftige oder veränderte Lebenssituationen) als auch die Fachrepräsentanz (Spiegelung der wichtigsten fachwissenschaftlichen Bereiche und Grundstrukturen) angewandt werden, und zwar gleichgewichtig. In diesem Rahmen beschrieben Fachwissenschaft-

ler der verschiedenen theologischen Disziplinen der Universität Freiburg in konzentrierter Form, was aus ihrer Sicht bei der Vermittlung des Christlichen in bezug auf ihre Disziplin als unabdingbar wichtig zu gelten hat. In einem weiteren Schritt, der didaktischen Konkretion, wurden dann die so ermittelten unverzichtbaren Inhalte der Theologie, wieder nach Disziplinen (Handlungsdimensionen) unterschieden, in verschiedenen didaktischen Strukturgittern mit zentralen anthropologischen Kategorien vermittelt. Für die Felder der „Lebensrelevanz“ wählte man dabei die Grundbefindlichkeiten der menschlichen Existenz (Koexistentialien) in Anlehnung an die philosophische Anthropologie von Eugen Fink: Tod, Arbeit, Herrschaft, Spiel, Liebe. Die Strukturgitter sind verstanden als Orientierungshilfen für eine kompetente Auswahl von Inhalten für den Religionsunterricht.

Einen ähnlichen Versuch der Elementarisierung von theologischer Fachwissenschaft für den Religionsunterricht bei gleichzeitiger Berücksichtigung der lebensweltlichen Vermittlung stellt auch das Salzburger Projekt dar, dessen Ergebnisse in *A. Biesinger/T. Schreijäck*, Religionsunterricht heute, Freiburg 1989, vorgelegt wurden. Im Rahmen beider Projekt wird fraglos anerkannt, daß die Kirchengeschichte als fachwissenschaftliche Disziplin der Theologie elementare Inhalte für den Religionsunterricht beinhaltet.

Die Elementarisierung und Strukturierung des Fachs Kirchengeschichte durch *Karl Suso Frank* (vorgelegt in: G. Biemer/A. Biesinger, Theologie im Religionsunterricht, 1976, S.54-69) charakterisiert die Disziplin auf prägnante Weise und trifft genau die Dinge, die man auch bei der Vermittlung im Auge behalten müßte.

Im folgenden seien die wichtigsten Punkte wiedergegeben, welche Karl Suso Frank im Blick auf Eigenart und Argumentationsstruktur der Kirchengeschichte hervorgehoben hat.

□ Zur Frage: Was ist Kirchengeschichte (S.54f)?

Kirchengeschichte als Geschichte der Kirche wendet sich ihrer Vergangenheit zu und fragt: Wie ist es gewesen? Wie ist es geworden? Solche Hinkehr geschieht aber selbstverständlich von bestimmter Gegenwart aus und hat immer – ob eingestanden oder uneingestanden – unmittelbaren Bezug zu dieser Gegenwart.

Das Objekt „Kirche“ löst sich im geschichtlichen Ablauf in recht unterschiedliche Objekte auf: konkrete Erscheinungsformen der Kirche. Der apogetische Standpunkt der traditionellen, konfessionellen Kirchengeschichtsschreibung ist überholt. Aber ein übergeschichtliches, zeitloses Wesen der Kirche als einendes Band bleibt dem Griff des Historikers und seiner Arbeitsmethode entzogen. Er muß sich an die empirische Kirche halten. Sein Objekt bleibt die in Raum und Zeit lebende und wirkende Kirche, deren Anfang in der Antwort der ersten Jesusjünger auf Tod und Auferstehung Jesu steckt und deren Ende mit der Wiederkunft Christi kommen wird. Die Kirche als geordnete und verfaßte Gemeinschaft zwischen diesen beiden Polen bleibt Objekt der Kirchengeschichte. Die konfes-

sionelle Bindung und auch die nationale Zugehörigkeit werden in Auswahl und Wertung des kirchengeschichtlichen Geschehens je unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

- Zu Strukturen der Argumentation und der Methode (S.62-64):

Die Kirchengeschichte bedient sich der historischen Methode. In einem grundlegenden Arbeitsgang müssen die Aussagen der Quellen (z.B. schriftliche und monumentale Denkmäler) gesichert und erhoben werden. Der nächste Arbeitsgang geht von der „Quelle“ zurück zu dem dahinter liegenden Faktum. Er rekonstruiert das vergangene Geschehen im Zusammenfassen der einschlägigen Quellenaussagen. Dieses Rekonstruktionsbemühen will zeigen, „wie's gewesen ist und wie's geworden ist“. Es beansprucht Objektivität, die freilich immer an die subjektive Schau des Historikers gebunden bleibt.

Wohl verlangt die historische Methode das Ausschalten des eigenen Interesses. Aber sie weiß auch, daß innere Anteilnahme, Aufgeschlossenheit und Sympathie zur Erkenntnis nötig sind. Eine urteilslose, wertfreie Geschichtsschreibung ist nicht möglich.

- Eine Kurzformel für Kirchengeschichte: Hinführung zur Wirklichkeit Kirche (S.65f).

Es geht ihr um die Kirche. Sie macht radikal ernst mit der Geschichtlichkeit der Kirche: So ist Kirche!

Auch der Praxisbezug von Kirchengeschichte ist an dieser Kurzformel deutlich zu machen: Es geht nicht um einen verkürzten funktionellen Praxisbezug (Was kann ich mit dieser Jahreszahl, dieser Person, diesem Ereignis anfangen?). Kirchengeschichtlicher Unterricht wird die Klärung des persönlichen Verhältnisses zur Kirche immer neu herausfordern und zur Bejahung der Kirche (Geschichte als Hilfe zum Glauben und zur kirchlichen Existenz) oder zur Distanzierung bis hin zur Ablehnung (Geschichte als Hindernis zum Glauben) führen.

Der hier gemeinte Praxisbezug soll im Anschluß an ein bekanntes Wort Jakob Burckhardts so verstanden werden: Die Kirchengeschichte will mich zur Weisheit führen, die mir das rechte Verständnis für die Kirche in dieser Zeit erschließt. Diese Weisheit will mich bescheiden machen vor den Erkenntnissen und Leistungen der kirchlichen Vergangenheit. Sie will mich nüchtern machen allzu großen Illusionen gegenüber, aber gegen die Versuchung der Resignation auch zuversichtlich. Diese Zuversicht wächst aus der Horizonterweiterung durch den geschichtlichen Unterricht, der den knappen Raum meiner eigenen Erfahrung weit sprengt und mir etwas vom langen Atem der Jahrhunderte geben will.

Diese grundlegenden Aussagen von Karl Suso Frank scheinen für ein angemessenes Anliegen der Kirchengeschichte im Religionsunterricht fast entscheidender als die Auswahl unverzichtbarer Inhalte, die er vorlegt. Diese kann man einerseits durchaus als repräsentativ kennzeichnen, andererseits sind aber auch andere inhaltliche Akzentuierungen denkbar, wie etwa die Auswahl von

G.B. Winkler (Die „Fachrepräsentanz“ der Kirchengeschichte im Curriculum des Religionsunterrichts am Gymnasium, in: A. Biesinger/T. Schreijäck, Religionsunterricht heute, Freiburg 1989, S.173-184) zeigt. Im Vergleich mit letzterem Beitrag nimmt Frank allerdings eine übersichtlichere Bündelung der Inhalte vor, die auch dem Nichtfachwissenschaftler zunächst die wesentlichen Vorgänge der großen Epochen eingängig vor Augen führt, um dann den großen Epochen jeweils einige „Brennpunkte, die das Geflecht der Inhalte der Kirchengeschichte explizieren“, zuzuordnen. Für das kirchliche Altertum schlägt er die Großthemen: (1) Ausbreitung des Evangeliums im römischen Reich, (2) Ausgestaltung des kirchlichen Amtes, (3) Entfaltung des christlichen Glaubens vor. Punkt (2) ließe sich durchaus unter eine etwas weitere Perspektive stellen und mit „Ausgestaltung des frühkirchlichen Gemeindelebens“ überschreiben. Aber wie gesagt, bezüglich der Inhalte mag man unterschiedliche Akzentuierungen vornehmen.

Weniger um die Frage der Inhaltsbegründung als um methodisch praktische Gesichtspunkte der Kirchengeschichtsdidaktik geht es in der Schrift: „Kirchengeschichte wieder gefragt!“, welche B. Jendorff 1982 veröffentlicht hat. Jendorff hat hier versucht, Lehrern, die sich immer noch schwer tun mit der Behandlung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Mut zu machen, indem er eine praktische Handhabe mit einer Fülle von Anregungen bietet, wie Kirchengeschichte konkret in den Unterricht einbezogen werden kann und worauf es beim Unterrichten ankommt. Ausgangspunkt bildet eine Situationsanalyse, die einerseits Gründe für das bei den Religionslehrern zu konstatierende Unbehagen an der Kirchengeschichte aufzudecken sucht und diesem Unbehagen andererseits ein in Schülerbefragungen erhobenes Interesse an Kirchengeschichte bzw. an geschichtlichen Themen entgegenhält. Als didaktischen Ansatz für die Bestimmung der Ziele und Inhalte des Kirchengeschichtsunterrichts im 2. Teil wählt Jendorff im Anschluß an A.Philipps die Konzeption der Kirche als Volk Gottes, deren Geschichte im Glauben als Heilsgeschichte erfaßt und gedeutet wird (S.36f). Im 3. Teil werden zahlreiche Arbeitsweisen und Unterrichtsmittel genau beschrieben. So findet man in dem Buch nach wie vor aktuelle und bedenkenswerte Hilfestellungen für einen abwechslungsreichen Kirchengeschichtsunterricht.

Nochmals von anderer Seite, nämlich von der Grundlegendiskussion her, hat sich G. Ruppert in seinem „Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte“ (G. Ruppert, Geschichte ist Gegenwart, Hildesheim 1984) dem Problem des kirchengeschichtlichen Religionsunterrichts genähert. Er greift darin einerseits die wissenschaftstheoretische Diskussion um das Selbstverständnis der Kirchengeschichte auf und bemüht sich andererseits, neuere theoretische Ansätze sowohl der Geschichtsdidaktik als auch der Fachdidaktik des Religionsunterrichts für eine Kirchengeschichtsdidaktik fruchtbar zu machen.

Dem von Jendorff hervorgehobenen Interesse der Schüler an Geschichte gegenüber zeigt sich Ruppert eher skeptisch (S.17-49). Mit der Tatsache, daß

Geschichtlichkeit etwa im Zusammenhang der Generationen als Dimension jeden menschlichen Lebens zu betrachten ist, kontrastierten jugendsoziologische Untersuchungen eine auffällige Bindungslosigkeit der heutigen jüngeren Generation (S.23). Kirchengeschichtlicher Unterricht müsse sich heute an Jugendliche wenden, deren Sozialisation Geschichtsbewußtsein und Geschichtsinteresse nicht fördere (S.29). Wachsende Besucherzahlen bei historischen Ausstellungen und zunehmender Kulturtourismus deuteten nur vordergründig auf ein tieferes historisches Bewußtsein hin. Vielmehr ließen sich solche Phänomene im raschen Wandel unserer Zeit auch als gewisse Gegenwartsflucht in eine vermeintlich bessere Vergangenheit erklären (vgl. S.29-31). Auffälligerweise sei das historische Interesse Jugendlicher an der Kirche eher „museal“ geprägt, während ihre Normen und Symbole als „unzeitgemäß“ abgelehnt bzw. übergangen würden (S.32).

Im Blick auf eine der Kirchengeschichtsdidaktik zugrundelegende wissenschaftstheoretische Definition von Kirchengeschichte lehnt Ruppert ein heilsgeschichtliches Selbstverständnis der Kirchengeschichte ebenso ab wie ein hermeneutisches, welches als Objekt der Kirchengeschichte die Kirche in ihrer historischen Erscheinung betrachtet, die theologische Komponente aber in der Haltung des Kirchenhistorikers, in seiner Option für Bedeutung, Geschehenszusammenhang und Sinn dieser Geschichte sieht. Demgegenüber favorisiert Ruppert in Anlehnung an H.R. Seeliger ein als „kommunikativ“ gekennzeichnetes Selbstverständnis, wonach Kirchengeschichte so heiße, nicht weil Kirche als ihr (Material-)Objekt definiert werde – sie greife ja über den Rahmen innerkirchlichen Geschehens hinaus –, sondern weil sie im Kommunikationszusammenhang Kirche betrieben werde (S.71ff).

Aus der Diskussion mit neueren Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik einerseits (S.50-85) und der Fachdidaktik des Religionsunterrichts andererseits gewinnt Ruppert das Konzept einer korrelativen Kirchengeschichtsdidaktik (S.86-116). Deren entscheidender Grundzug liege darin, Geschichte nicht „in sich“ oder „an sich“ vorzustellen oder zu betrachten, sondern es dem Schüler zu ermöglichen, daß er sie „für sich“ verstehen lernt (S.101). Die Forderung nach Korrelation in einem Kirchengeschichtsunterricht einlösen, bedeutet so nach Ruppert, die Tradition in Wechselbeziehung zu bringen mit den Lebenserfahrungen der Schüler (S.177).

Dem Entwurf einer Theorie der Kirchengeschichtsdidaktik ist schließlich noch ein Kapitel zu ihren methodisch-praktischen Aspekten beigelegt, das Fragen der Verfahrensweisen, wie Längs- und Querschnitten, Quellenarbeit und Geschichtserzählungen gewidmet ist (S.117-167).

Schon Jendorff hat festgestellt, daß ein Grund für das mangelnde Interesse und Unbehagen der Religionslehrer am Kirchengeschichtsunterricht wohl darin zu suchen ist, daß die Kirchengeschichte in der fachwissenschaftlichen Ausbildung angehender Religionslehrer eine Randstellung einnimmt („Kirchengeschichte wieder gefragt!“, 1984, S.21). Einen höchst begrüßenswerten Versuch, diesen Mißstand zu beheben, stellt das Buch von G. Ruppert: „Zugang

zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen“ dar, das 1991 erschienen ist. Ruppert greift darin in den theoretischen Teilen die wesentlichen Ergebnisse seiner Dissertation auf, führt aber auch ganz konkret in das Studium der Kirchengeschichte ein, bis hin zur Vorstellung der wichtigsten Literatur, Quelleneditionen, Nachschlagewerke und Hilfsmittel.

## B. Überlegungen und Vorschläge zu einer Didaktik der Kirchengeschichte im heutigen Religionsunterricht

Das gesellschaftliche Umfeld, das den Hintergrund für den Schulunterricht darstellt, ändert sich in gewissen Zeitabständen grundlegend.

Vor 20 Jahren hat die Sturmflut des Lösens aus überkommenen Bindungen, die gekoppelt war mit der Euphorie und dem Engagement für menschlichere, sozialere, demokratische Formen des Zusammenlebens auch vor dem Religionsunterricht nicht haltgemacht. Um dem Desinteresse und der Motivationslosigkeit der Schüler angesichts des traditionellen Religionsunterrichts zu begegnen, entwarf man das Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts, der vorwiegend soziale Fragestellungen zum Inhalt wählte. In diesem Kontext zielten die Diskussionen um die Funktion der Kirchengeschichte im Religionsunterricht alle in irgendeiner Weise darauf, daß die Kirchengeschichte, wenn überhaupt, dann gesellschafts- und kirchenkritisch zu unterrichten sei.

Heute hat sich einerseits das Problem der Interessellosigkeit der Schüler derart zugespitzt, daß viele von ihnen auf keinerlei kirchlich-religiöse Sozialisation mehr bauen können. Auf der anderen Seite boomt der Markt der Weltanschauungen – Ausdruck erneuter Sehnsucht nach Bindung, eben auch religiöser Art. Angesichts eines Pluralismus, der Gefahr läuft, jegliche Wertmaßstäbe zu verlieren und im Extremfall zu einer Vereinsamung aller Standpunkte zu führen, scheint mir die wichtigste Aufgabe von Kirchengeschichte im Religionsunterricht heute darin zu bestehen, um es einmal plakativ auszudrücken, die letzten Spuren von Kirchlichkeit in unserer Gesellschaft zu sichern. In der Einschätzung der Schülersituation dürfte die Analyse von G. Ruppert, wonach das Geschichtsbewußtsein der jüngeren Generation nicht allzu hoch zu veranschlagen wäre, der heutigen Realität recht nahe kommen. Wenn Kirchengeschichte im Religionsunterricht in irgendeiner Weise das Bewußtsein dafür schärfen könnte, daß unsere Identität, selbst in ihrer säkularen Form, auf der Geschichte und Tradition der christlichen Kirchen fußt, wäre schon viel gewonnen.

Oben wurde die Beschreibung der kirchengeschichtlichen Disziplin durch K. S. Frank (in: G. Biemer/A. Biesinger, *Theologie im Religionsunterricht*, 1976, S.54-69) referiert. Sie mag sich nicht ganz auf der Höhe der theoretischen Diskussion befinden, die Ruppert vorgeben möchte. Dennoch eignen sich Franks Aussagen zur Argumentationsstruktur der Kirchengeschichte gut, um

auf mehr pragmatischer Ebene den ureigensten Beitrag zu kennzeichnen, den Kirchengeschichte im Religionsunterricht heute leisten könnte.

Der Kirchenhistoriker ist sich bewußt, daß sein jetziger Standort (zu dem etwa auch konfessionelle Bindung oder auch deren Fehlen gehört) den Interessens- und Deutehorizont abgibt, von dem her er sich der Wirklichkeit Kirche in der Vergangenheit nähert. Er weiß sich in Kontinuität zu dieser vergangenen Wirklichkeit und so oder so innerlich anteilnehmend an ihr. Gleichzeitig muß er bemüht sein, von diesem, seinem subjektiven Standort abzusehen, und so gut es geht zu rekonstruieren, wie es damals wirklich gewesen ist. Er nimmt so bei seiner Arbeit nicht nur die Kontinuität, sondern auch die Distanz wahr, in der er sich zu dieser vergangenen Wirklichkeit befindet.

Im Wahrnehmen von Kontinuität und von Distanz die eigene (religiöse?) Identität zu erkennen, das wäre der spezifische Beitrag des Kirchengeschichtsunterrichts in der Schule (vgl. dazu auch die von B. Jendorff, Kirchengeschichte wieder gefragt!, S.40f, formulierten Ziele). Die Schüler, die noch irgendetwas mit der Kirche zu tun haben, hätten damit eine gewisse Hilfe, um mit Enttäuschungen an dieser Kirche ebenso wie mit der ständig von außen an sie herangetragenen Kirchenpolemik (Trend in den Massenmedien) besser zu Rande zu kommen. Eine Haltung, die den eigenen Standort wahrnehmen, aber auch dazu in gewisse Distanz gehen kann, wäre ein wichtiges Lernziel aber auch für kirchlich nicht gebundene Schüler, sozusagen als Puffer gegen das Überhandnehmen von Fundamentalismen jeder Art und die Absolutsetzung privater Weltanschauungen.

Aus dem Gesagten ergibt sich, was für den Religionsunterricht im ganzen gilt, gerade auch für den Kirchengeschichtsunterricht: Der Lehrer kann sich nicht raushalten. Er muß erstens bereit sein, sich über seinen eigenen Standort Rechenschaft zu geben und ihn offen zu legen, und er muß zweitens, sagen wir einmal eine gewisse Sympathie für diese Kirche, so wie sie ist und geworden ist, haben. Wer sich von vornherein nicht zugehörig fühlt, tut sich schwer, Kontinuitäten wahrzunehmen. Umgekehrt gehört als zweiter Schritt eine gewisse Distanzierung quasi methodisch zum Umgang mit der Geschichte dazu. Also, die Zugehörigkeit zu dieser Kirche hilft, die Überreste ihrer Vergangenheit zu deuten. Umgekehrt muß natürlich jede Rekonstruktion sofort daraufhin befragt werden, ob nicht zu viel von dem, was uns selbstverständlich ist, in sie eingeflossen ist. Beides, die Fähigkeit, Kontinuität zu bezeugen wie die, vom eigenen Standpunkt dann doch wieder zu abstrahieren, sollte in der Person des Lehrers, der Kirchengeschichte unterrichtet, für die Schüler greifbar sein. Insgesamt läßt sich die Aufgabe des Lehrers in Kirchengeschichte vielleicht auch so fassen: Gegen die verbreitete Tendenz von Kirchenkritik bis Kirchenhaß einmal versuchen, bei allem Leiden an dieser Kirche, eine grundsätzlich positive Sicht zu vermitteln!

Methodisch von zentraler Bedeutung ist für den Kirchengeschichtsunterricht das Vertrautwerden mit den Quellen, und zwar gerade weil im Umgang mit den Quellen sich besonders deutlich zeigt, daß es gar nicht so einfach ist,

festzuschreiben, wie es denn wirklich gewesen ist. Vertrautwerden bzw. Vertrautmachen mit den Quellen beinhaltet ein doppeltes, nämlich erstens so oft wie möglich den Schülern unmittelbare Quellen vorzulegen (sie sind in ihrer Kantigkeit und Fremdheit allemal geglätteten Geschichtserzählungen vorzuziehen), und zweitens ein Instrumentarium zu entwickeln, durch die Fremdheit und Mehrdeutigkeit der Quellen hindurch zu einem gewissen Begreifen der Zeitumstände, in die sie gehören, zu kommen. G. Ruppert bietet in beiden vorgestellten Monographien einige Ausführungen zur Quellenarbeit (vgl. *Geschichte ist Gegenwart*, 1984, S. 124ff; *Zugang zur Kirchengeschichte*, 1991, S. 138ff).

Da sind gewiß Unterschiede in Alter und intellektuellen Fähigkeiten der Schüler zu berücksichtigen. Ein paar Hinweise in diese Richtung: Anvisiert ist weder eine Beschränkung auf Textquellen noch auf die Textanalyse à la Deutschaufsatz als einziges Interpretationsinstrumentar. Quellen sind auch Kirchenbauten, Skulpturen, Bilder, Grabsteine, Münzen ... im besten Fall aus dem Lebensumfeld der Schüler. Vertraut werden kann man damit z.B. auch über meditative Zugänge: was mutet mich besonders fremd, was besonders vertraut an an dieser Darstellung?

Für Oberstufenschüler könnte das linguistische Kommunikationsmodell eine Hilfe bieten, sich über die Schwierigkeiten im Umgang mit Quellen klar zu werden und dadurch zu ihrer Beseitigung zu kommen. Versteht man unseren Umgang mit den Quellen als Kommunikationsvorgang, dann haben wir auf der einen Seite den historischen Sender, der seine Botschaft in der Quelle verschlüsselt hat, und auf der anderen uns als modernen Empfänger, der diese Botschaft wieder entschlüsseln muß. Damit der Kommunikationsvorgang gelingt, müssen Sender- und Empfänger-Realität möglichst zur Deckung gebracht werden, d.h. wir müssen uns zunächst Informationen über die Sender-Realität verschaffen: Wer war der Autor? Wann hat er gelebt? Wo? Unter welchen Bedingungen? ..., dann ev. fragen: Mit welchen Problemen setzt er sich auseinander? Was treibt ihn um? Was sind seine Anliegen? Gibt es da Anknüpfungspunkte bei uns? Können wir die Anliegen, Probleme, Fragen nachvollziehen oder bleiben sie uns unbegreifbar bzw. in welchen Punkten bleiben sie es? usw. So ist zwar im Sinne einer korrelativen Kirchengeschichtsdidaktik Ruppert zuzustimmen, daß das Ziel historischen Arbeitens mit Schülern darin besteht, daß sie die Geschichte „für sich“ verstehen lernen (vgl. Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart*, S. 101), und die Tradition in Wechselbeziehung mit ihren Lebenserfahrungen bringen können (ebd. S. 177); auf der anderen Seite wird man aber doch auch immer wieder Reste historischer Realität „an sich“ stehen lassen müssen, die nicht in heutigen Lebenserfahrungen aufgehen.

Wie soll Kirchengeschichte im Gesamt des Religionsunterrichts vorkommen? Bevor eine Klasse kirchengeschichtlich zu arbeiten beginnt, würde man auf jeden Fall zunächst eine einführende Einheit planen, die ganz biographisch ansetzen und von da aus einen ersten Zugang zum Sinn von Kirchengeschichte

versuchen könnte. Eine solche Einheit würde in etwa unter der Überschrift stehen: Was bedeutet es mir, daß ich um mein Herkommen weiß? Anknüpfungspunkte wären z.B. die in jeder Familie immer wieder neu gestellten Fragen: Wie war es bei uns als ich so und so alt war, als ich klein war, als es mich noch nicht gab, als die Eltern sich kennenlernten, als die Eltern noch klein waren ...? Kinder, die in keinem harmonischen Familienzusammenhang leben, die von einem oder beiden Elternteilen getrennt aufwachsen, ihre Eltern vielleicht gar nicht kennen, drängt es nicht minder, ihren Wurzeln nachzugehen, selbst auf die Gefahr der Enttäuschung hin. An solchen Fallbeispielen wird deutlich, wie wichtig es für das Selbstverständnis ist, sich von der eigenen Herkunft her begreifen zu können; ebenso, daß das Bemühen, von unserem jetzigen Standpunkt aus Linien zurückzuverfolgen, darauf aus ist, Teile der eigenen Identität, sozusagen Punkte der Übereinstimmung, im Früheren auszumachen, daß dabei aber unweigerlich auch Dinge zutage treten, die man in der eigenen Identität nicht entdecken kann oder vielleicht auf nicht entdecken will.

Analog läßt sich die Beschäftigung mit unserem Herkommen als Kirche, als Gemeinschaft der Christen verstehen. Am besten würde man dann erst mal die unterschiedlichen „Identitäten“ in der Klasse unter dem Gesichtspunkt Kirchenprägung/Kirchenbindung erheben und klar machen, daß auch eine völlig fehlende Bindung auf der Geschichte von Kirche und Gesellschaft fußt. Zur Frage nach der weiteren Behandlung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht sei abschließend ein Blick auf den neuen Lehrplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg geworfen: Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre in Baden-Württemberg. Gymnasium, hrsg. vom Erzbischöflichen Ordinariat Freiburg und vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Juli 1994. Es kommen dort kirchengeschichtliche Themen vor, aber insgesamt doch sehr schwach gewichtet und meist nur als Wahlinhalt (z.B. die in Klasse 7 als Wahleinheit gekennzeichnete Lehrplaneinheit 4: Die Ausbreitung des christlichen Glaubens).

Im Sinne der Vernetzung der einzelnen theologischen Disziplinen erschiene es angemessen, innerhalb der einzelnen Lehrplaneinheiten das Thema hie und da auch unter einer spezifisch kirchengeschichtlichen Perspektive anzugehen, neben beispielsweise einer exegetischen oder systematischen. Viele der vorkommenden Großthemen ließen sich durchaus auch in einer Teileinheit unter einer kirchengeschichtlichen Fragestellung betrachten. Eingestandenermaßen würde der Lehrplan vielleicht überfrachtet, wenn dieses Desiderat tatsächlich in jeder Lehrplan- bzw. Wahleinheit verwirklicht würde. Es sei hier natürlich auch an das in der Kirchengeschichtsdidaktik immer wieder betonte Prinzip der Exemplarität erinnert (vgl. etwa B. Jendorff, Kirchengeschichte wieder gefragt!, 1984, S.60ff; G. Ruppert, Zugang zur Kirchengeschichte, 1991, S.31ff). Daß kirchengeschichtliche Fragestellungen aber häufiger zum Zug kommen sollten, hielte ich doch für angemessen und wünschenswert.

Die hier gestellte Anfrage nach dem Stellenwert der Kirchengeschichte in einem (korrelativen) Religionsunterricht gründet im originären Erkenntnisinteresse einer Didaktik der Geschichte, die das Geschichtsbewußtsein zu ihrer zentralen Kategorie erhoben hat und dessen Morphologie, Genese, Funktion und die Pragmatik seiner Beeinflußbarkeit zu erforschen sucht.<sup>1</sup> Versteht sie darunter nämlich das „Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“<sup>2</sup>, dann tut sie dies in der Gewißheit, daß Geschichtsbewußtsein sich keineswegs ausschließlich in der Auseinandersetzung mit genuin historischen Inhalten und Fragestellungen bildet. Außer Frage steht daher der Einfluß, den die anderen Fächer des schulischen Kanons auf die Ausbildung von Geschichtskennntnissen und Geschichtsbewußtsein nehmen, wobei dem Religionsunterricht eine gewichtige Rolle zufällt. Kaum beachtet blieb dabei bislang, daß dieser mit der Kirchengeschichte einen koinzidenten Gegenstandsbereich behandelt, zumal Profan- und Kirchengeschichte sich nicht aufgrund inhaltlicher Gesichtspunkte separieren lassen (s.u.).

## 1. Kirchengeschichte im Religionsunterricht

Im Religionsunterricht, in den sie erst spät Eingang fand, nahm die Kirchengeschichte stets eine Randposition ein.<sup>3</sup> Fand diese in früheren Zeiten ihren Ausdruck darin, daß sie in den Abschlußklassen der Sekundarstufe I in eigenständigen Kursen eine reichlich isolierte Abhandlung erfuhr, so führt sie seit deren Fortfall ein gänzlich stiefmütterliches Dasein. Mit dem Siegeszug der Korrelationsdidaktik seit Mitte der 70er Jahre kam es zu einer weitgehenden Auflösung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht. So setzt der Grundlagenplan sie mit der „Wirkungsgeschichte des Glaubens“ gleich<sup>4</sup> und vermag daher nicht, spezifisch kirchengeschichtliche von solchen Inhalten zu trennen, denen eo ipso eine historische Dimension inhäriert. Im Rahmen eines

<sup>1</sup> S. insb. die Arbeiten von K.-E. Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, in: E. Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Forschung – Didaktik – Theorie*. Göttingen 1977, 9-3, u. ders., *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Didaktik der Geschichte*, in: G. Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (JbFGd 1), Pflaffenweiler 1988, 1-23.

<sup>2</sup> Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, a.a.O., 12f.

<sup>3</sup> A. Philipps, *Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterricht von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*, Wien 1971 bzw. ders., *Fach: Kirchengeschichte*, Düsseldorf 1972, 9-13.

<sup>4</sup> *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr*. Revidierter Zielfelderplan, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1985, 245.

korrelativen Ansatzes und in Anbetracht der prinzipiellen Geschichtlichkeit aller Glaubensinhalte und theologischen Gegenstände ist eine solche Differenzierung wohl weder möglich noch wünschenswert. Doch birgt eine solche Behandlung der Kirchengeschichte zwei Gefahren in sich, die aus der Sicht des Historikers Bedenken hervorrufen müssen: Zum einen laufen historische Inhalte, die primär unter theologischen bzw. Glaubensaspekten didaktisch akzentuiert werden, Gefahr, nicht historisch, d.h. unter Anwendung der historischen Methode und im Verfolg entsprechender Zielsetzungen, aufgearbeitet zu werden. Zum anderen beschwört ein solcher Verlust der historischen Sichtweise das Risiko herauf, historische Inhalte in der Weise zu funktionalisieren, daß sie zum bloßen Anschauungsmaterial für die Thematisierung anthropologischer oder theologischer Sachverhalte degenerieren. Insgesamt droht die Kirchengeschichte im Grundlagenplan ins Abseits zu geraten und vornehmlich traditionsbildende denn traditionskritische Wirksamkeit zu entfalten.<sup>5</sup>

Welche Maßnahmen ergreift das nordrhein-westfälische Lehrplanwerk, das soeben um einen Lehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums verjüngt worden ist, der sich – ganz im Sinne des Grundlagenplans – auf diesen stützt, um den aufgezeigten Gefahren zu entfliehen? Wie ordnet der neue Lehrplan die Kirchengeschichte in seine Konzeption ein und unter welcher Zielperspektive will er sie behandelt sehen?

Mit dem Verlust eigenständiger kirchengeschichtlicher Kurse ist zugleich eine zweite, seit langem schwelende, bislang jedoch selten ernsthaft angegangene Problematik auf den Plan getreten: die verstärkte Notwendigkeit einer engeren Kooperation mit der Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht.<sup>6</sup> Längst obsolet sind Vorstellungen, der Religionsunterricht habe dem Geschichtsunterricht zu folgen, um sich die dort erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zunutze machen und quasi theologisch überhöhen zu können.<sup>7</sup> Spätestens seit der Geschichtsunterricht zu Beginn der 70er Jahre begann, sich vom Maßstab einer absoluten Chronologie zu lösen und einer Konzeption relativierter, topographischer Chronologie zu folgen, in dem themenorientiert

<sup>5</sup> So B. Jendorff, Lernfeld Kirchengeschichte Wirkungsgeschichte des Glaubens. Anfragen an den Grundlagenplan, in: KatBl 110 (1985), 963-967, hier 965 u. 967.

<sup>6</sup> Den einzigen Versuch, Religionspädagogik und Geschichtsdidaktik zusammenzubringen, hat vorgelegt G. Ruppert, Geschichte ist Gegenwart, Hildesheim 1984, der aus geschichtsdidaktischer Sicht allerdings deshalb nicht befriedigen kann, weil er das Spektrum geschichtsdidaktischer Positionen unzureichend ausleuchtet und deshalb die Affinität zwischen kommunikativ-pragmatischem Kirchengeschichtsverständnis (H.-R. Seeliger), narrativer Historik (J. Rüsen) und wissenschaftsorientierter Geschichtsdidaktik (K.-E. Jeismann) nicht in den Blick bekommt.

<sup>7</sup> Besonders plakativ die Ausführungen dazu bei W. Blasig, Kirche Gottes – Kirche der Menschen. Ziel, Ansatz und Praxis des Unterrichts in Kirchengeschichte, München 1969, 126, 133f., 281f. Ähnlich aber auch Philipps, Fach: Kirchengeschichte, a.a.O., 107ff. u. 147f.

epochal-repräsentative Gegenstände behandelt werden, gehen solche Argumente ins Leere.

Um Kirchengeschichte theologisch betreiben zu können, bedarf es zunächst der historischen Durchdringung, d.h. historische Einzelheiten und Zusammenhänge müssen zunächst als solche rekonstruiert und gesichert werden, bevor sie einer theologischen Einordnung und Wertung unterzogen werden können. Es ergibt keinen Sinn, die Kreuzzugsbewegung – um ein Beispiel zu nennen – als unvereinbar mit dem christlichen Ethos zu bewerten, bevor man nicht Kenntnisse über deren Verlauf erworben und eine (moralische) Bewertung zunächst aus der Sicht des zeitgenössischen Glaubensverständnisses vorgenommen hat. Da dies nicht nur für Personen, Ereignisse und Sachverhalte, sondern für die Ausbildung der christlich-kirchlichen Tradition insgesamt gilt, setzt Glaubensbewußtsein Geschichtsbewußtsein voraus. Deshalb muß auch der Religionsunterricht – zumal im Bereich der Kirchengeschichte – ein elementares Interesse an der Ausbildung des letzteren besitzen, weshalb er historiologische und geschichtsdidaktische Maßgaben nicht leichthin außer acht lassen kann.<sup>8</sup> Eine Zusammenarbeit von Geschichts- und Religionsunterricht im inhaltlichen, intentionalen und methodisch-instrumentalen Bereich ist daher eine Unumgänglichkeit.<sup>9</sup> Welche Voraussetzungen zur Realisierung dieser Forderung schafft das Lehrplanwerk für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen?

## 2. Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I

Der zum Schuljahr 1993/94 in Kraft gesetzte Lehrplan für die Sekundarstufe I mißt der Kirchengeschichte eine hohe Bedeutung zu, wenn er ausführt: „In der Geschichte der Kirche wird ... das Zeugnis Jesu Christi, sein Lebensprogramm, sein Heilswirken für uns lebendig gehalten. Das hat die Geschichte der europäischen Kultur bis heute geprägt. Religionsunterricht zeigt diese Wirkungen auf. Er setzt sich mit den dunklen Seiten dieser Geschichte auseinander, deckt aber auch die noch unabgeholten Verheißungen dieser Geschichte auf.“<sup>10</sup> Diese Formulierung, mit welcher der Lehrplan sein fachspezifisches (nicht spezifisch kirchengeschichtliches!) Grundanliegen umschreibt, macht deutlich, daß auch er die Geschichte der Kirche als „Wirkungsgeschichte des Glaubens“ betrachtet, die das Fundament des gesamten

<sup>8</sup> Vgl. E. Groß, Geschichtlichkeit als didaktisches Prinzip im Religionsunterricht. Fundamentaldidaktische Erörterung, in: rhs 20 (1977), 104-112, u. H.R. Seeliger, Wie und warum? Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen, in: Wiss. u. Weish. 41 (1978), 224-228, hier 224f.

<sup>9</sup> Dazu ausführlicher W. Hasberg, Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte, Trier 1994.

<sup>10</sup> Richtlinien und Lehrpläne. Kath. Religionslehre. Gymnasium. Sekundarstufe I, hg. KM NW, Frechen 1993, 33 (im folgenden zitiert als LP).

Religionsunterrichts darstellt und der er deshalb in keinem Teilbereich gänzlich zu entfliehen vermag. Damit einher gehen die oben skizzierten Gefahren! Doch im Gegensatz zum Grundlagenplan behält der neue Lehrplan der Kirchengeschichte einen von insgesamt neun *Bereichen* (= oberste Beschreibung von Lerninhalten) vor (LP 39), ohne ihn in diesem als Wirkungsgeschichte des Glaubens betrieben sehen zu wollen, wie das Nebeneinander mit den Bereichen „Kirche und ihr Glaube“, „Religionen und Konfessionen“ und „Christen in der Nachfolge“ deutlich werden läßt (LP 39). Vielmehr soll die Bereichsbenennung „Kirchengeschichte“ die Anlehnung an den entsprechenden theologischen Fachbereich widerspiegeln.<sup>11</sup> Wie schon im Zielfelderplan wird Kirchengeschichte dabei den Bereichen zugeschlagen, die primär aus der Bezugswissenschaft, nicht aus dem Schülerinteresse hergeleitet werden,<sup>12</sup> und in denen „das wissenschaftspropädeutische Arbeiten in der gymnasialen Oberstufe“ grundgelegt werden soll (LP 39). Die Ausweisung der Kirchengeschichte als eigenen Bereich stellt sicher, daß künftig in jeder Curriculum-einheit (5/6, 7/8, 9/10) wenigstens ein Gegenstand aus diesem Bereich Berücksichtigung findet. Allerdings sieht der Lehrplan die mögliche Verklammerung von Bereichen ebenso vor wie die Möglichkeit, daß vorgegebene Inhalte im Rahmen eines anderen Bereichs mitbehandelt werden (LP 74f.). Die dem Bereich Kirchengeschichte zugeordneten *Inhalte*, die der Lehrplan obligatorisch vorgibt, orientieren sich an der Chronologie, d.h. sie sind für die Jgs. 5/6 der Antike, für Jgs. 7/8 dem Mittelalter und für Jgs. 9/10 der Neuzeit entnommen. Offensichtlich wird dies als „roter Faden“ verstanden, der „aufbauendes Lernen in der Abfolge der Lehrpläneinheiten“ gewährleisten soll (LP 39).

Wichtiger, als durch solche inhaltlichen Vorgaben den gewünschten Lernfortschritt zu skizzieren, wäre es gewesen, dem Nicht-Historiker zu erläutern, wie im Verlaufe der Sekundarstufe I die Ausbildung des Geschichtsbewußtseins<sup>13</sup> im Bereich der Kirchengeschichte durch eine entsprechende Inhaltsauswahl und Stoffanordnung, Zielsetzung und Unterrichtsanlage beeinflusst werden kann und soll. Da entsprechende Ausführungen (zu allen Bereichen) fehlen, bleibt bspw. unergründlich, weshalb im Bereich Kirchengeschichte noch in der Curriculumeinheit 9/10 ein personengeschichtlicher Zugang zur frühneuzeitlichen Vergangenheit gesucht wird,<sup>14</sup> während Inhalt und Themen in der Curriculumeinheit 7/8 abstrakte Strukturgegebenheiten thematisiert sehen wollen.<sup>15</sup> Diese gravierende Abkehr von der in Lehrplänen traditionell gängi-

<sup>11</sup> LP 39, weil „der Bezug auf den Unterricht unmittelbar einsichtig ist“.

<sup>12</sup> Ebd. Vgl. *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 bis 10* (Sekundarstufe I). Grundlegung, München 1973, 26.

<sup>13</sup> Das Geschichtsbewußtsein auszubilden, setzen sich, entsprechend einer breiten Strömung der Geschichtsdidaktik (Schörken, Jeismann, Rösen, v. Borries u.a.), die *Richtlinien und Lehrpläne. Geschichte. Gymnasium. Sekundarstufe I*, hg. KM NW, Frechen 1993, 32 u.ö. zum Ziel.

<sup>14</sup> Vgl. LP 55 den Inhalt „Gestalten der frühen Neuzeit“.

gen Abfolge kirchengeschichtlichen Unterrichts hätte eine didaktische Begründung erwarten lassen.<sup>16</sup> Da der Plan die Form eines *vertikalen Curriculums* beibehalten hat,<sup>17</sup> entbehrt er außer einem summarischen Abschnitt zur Unterrichtsgestaltung (LP 60-68) aller unterrichtsstrategischen Vorgaben, so daß völlig unklar bleibt, welche spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen durch den Bereich Kirchengeschichte im Religionsunterricht erworben werden können und sollen.

Nennt der Lehrplan als *Zielperspektive* die „Erhellung entscheidender Bewährungsproben der Kirche auf ihrem Weg durch die Geschichte“ (LP 44, 48, 54), so bestätigt diese wenig präzise Formulierung, die allein auf den kognitiven Bereich abzielt, die geäußerte Befürchtung einseitiger Traditionsbildung und -bestätigung im wirkungsgeschichtlich ausgerichteten Kirchengeschichtsunterricht zunächst nicht – schließlich können Bewährungsproben scheitern. Ein Blick auf die möglichen Themen allerdings läßt ausschließlich positiv bewältigte Bewährungsproben zum Vorschein kommen.<sup>18</sup> Ein derart einseitiges Stoffarrangement ist dazu angetan, in der kirchlichen Vergangenheit eine substantielle Kontinuität im Sinne einer sukzessiven Realisierung des Reiches Gottes aufzuweisen.

Weder aufgrund der Zielperspektive noch anhand des jeder Curriculumeinheit zugeordneten *Leitmotivs* läßt sich auf Beweggründe für die Inhaltsauswahl zurückschließen, die allein einem losen chronologischen Prinzip zu folgen scheint.<sup>19</sup> Während die Inhalte bereits insoweit intentional formuliert sind (vgl. LP 39), daß sie die Richtung ihrer Behandlung vorgeben, läßt sich die angebliche Schülerbezogenheit der Themen (LP 39) nicht erkennen. Auch diesbezüglich scheint im Bereich Kirchengeschichte eine einseitige Sachori-

<sup>15</sup> LP 49: „Christen im römischen Reich – verfolgt von den Mächtigen“ mit dem Thema „Gott oder der vergöttlichte Staat – als Christ konsequent bleiben.“ Zwar ließe sich auch ein solcher Inhalt an biographischen Skizzen aufbereiten, entscheidend aber ist, daß der Lehrplan dazu keine Hinweise enthält!

<sup>16</sup> Vgl. den *Lehrplan Gymnasium. Kath. Religion*, in: Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Bd 1. Lehrplanheft 8/1984, hg. v. Minister für Kultus u. Sport in Baden-Württemberg, 143-264, hier 224: „Der Schüler wird mit ... KG durch Erzählen vertraut gemacht ... Mit zunehmendem Alter verlegt sich der Akzent vom Erzählen auf die Textarbeit ... Während in Klasse 5/6 oft Einzelgestalten vorgestellt und in Lebensbildern den Schülern nahe gebracht werden, erwarten die Schüler der 10. Klasse die Darstellung historischer Zusammenhänge ...“ u. E. Paul, *Didaktische Grundlegung*, in: *ders./F.-P. Sonntag*, Kirchengeschichtsunterricht. Zürich/Einsiedeln/Köln 1971, 9-78, hier 60-65.

<sup>17</sup> Zur Terminologie s. K. Westphalen, *Lehrplan – Richtlinien – Curriculum*, Stuttgart 1985, 63f.

<sup>18</sup> Erfolgreiche Ausbreitung des Christentums in Jgs 5/6; erfolgreicher Nonkonformismus im Röm. Reich in Jgs 7/8; erfolgreiche Gegenwehr gegen Machtmißbrauch, Völkermord, Hexenwahn und Gleichschaltung im NS-Regime in Jgs 9/10 (LP 45, 49, 55).

<sup>19</sup> Gerade unter dem Leitmotiv „Umbruch und Aufbruch“ für die Jgs 7/8 hätte man erwarten dürfen, daß parallel zur biographischen Entwicklung auch an kirchengeschichtlichen Inhalten die zeitliche Dynamik in der Dialektik von Dauer und Wandel einzuholen versucht worden wäre.

entierung ihre Folgen zu zeitigen. Es steht zu hoffen, daß die für die Themenauswahl letztendlich zuständigen Fachkonferenzen (LP 73) den schülerspezifischen Interessen größere Aufmerksamkeit schenken werden. Gerade wegen der Sachorientierung im Bereich Kirchengeschichte nimmt es wunder, daß der Lehrplan keinerlei Wert auf die Ausbildung methodisch-instrumentaler Fähigkeiten legt (vgl. LP 60f.). Dieses keineswegs auf den Bereich Kirchengeschichte beschränkte Defizit läßt sich auch dadurch nicht beheben, daß bspw. mit „Umgang mit Quellentexten“ und „Kartenlesen und Kartenverständnis“ methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt werden, die der Religionsunterricht aus anderen Fächern voraussetzen kann (LP 63). Denn er läßt sich weder darüber aus, bei welcher Gelegenheit er auf solche Fähigkeiten zurückgreifen will, noch wie er zu ihrer Ausbildung beitragen kann und will. Aus diesem Grund erscheint Kirchengeschichte im Lehrplan als ein zu den traditionellen Lehrgütern des Religionsunterrichts gehörender Gegenstand, den es zu vermitteln gilt. Sich überlieferte Erfahrungen aus der Vergangenheit zum Gedächtnisbesitz zu machen, bedeutet jedoch noch nicht, historisch zu lernen respektive historisch denken zu können. An die *erneuerte Historik* (J. Rüsen) anknüpfend, machte bereits 1981 H.R. Seeliger darauf aufmerksam, daß aus der Kirchengeschichte selbst abgeleitet werden müsse, was aus ihr zu lernen sei. Historisches Denken, so führte er aus, müsse sich a) am überlieferten Quellenbestand und b) an der spezifischen Weise des Zugriffs auf diesen orientieren.<sup>20</sup> Mit J. Rüsen kann dies als historische Methode in ihrem engeren (Regeln des historischen Forschens) und weiteren Verständnis (Prinzipien des historischen Denkens) bezeichnet werden.<sup>21</sup> Diese Differenzierung trennt zwischen der methodisch regulierten Sicherung des in den Quellen überlieferten Erfahrungsbestands einerseits und dessen Narrativierung, die darin besteht, daß Einzelheiten (Personen, Ereignisse, Sachverhalte) der Vergangenheit in einen narrativen Zusammenhang gebracht werden (Sachurteil/Deutung), der sich an einem theoretischen Vorgriff ausrichtet (Vor-Urteil).<sup>22</sup> Da der Zugriff auf die Geschichte zwangsläufig unter einem theoretischen Vorgriff erfolgt, ist es Aufgabe der *Heuristik*, aus theorieförmigem Vor-Wissen erfahrungsoffene Fragen zu machen,<sup>23</sup> bevor die *Kritik* den in den Quellen überlieferten Erfahrungsbestand sichert und die *Interpretation* ihn für die gegenwärtige Orientierung verfügbar zu machen sucht, indem Vor-Urteile aufgrund des Erkenntniszuwachses und der Perspektiverweiterung modifiziert werden. Eine derartige erkenntnistheoretische Dif-

<sup>20</sup> H.R. Seeliger, Das Bedürfnis nach historischen Erklärungen, in: KatBl. 106 (1981), 193-201, hier 195.

<sup>21</sup> J. Rüsen, *Rekonstruktion der Vergangenheit*, Göttingen 1986, 87-147.

<sup>22</sup> Ders., *Lebendige Geschichte*, Göttingen 1989, 93ff. nennt die Dimensionen: Erfahrung, Deutung, Orientierung. In anderer Terminologie nennt K.-E. Jeismann, *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, a.a.O., 15 als Modi historischen Denkens: Analyse, Sachurteil, Wertung.

<sup>23</sup> Rüsen, (wie Anm 21), 97.

ferenzierung zwischen Vor-Urteil – Analyse – Sachurteil – Wertung muß sich auch in der Unterrichtsanlage widerspiegeln, soll gelernt werden, historisch zu denken.<sup>24</sup> In bezug auf die Kirchengeschichte tritt erschwerend hinzu, daß kirchenhistorische Geschichten sich aus einer geschichtswissenschaftlichen und einer theologischen Komponente zusammensetzen, die in einem je unterschiedlichen Verhältnis stehen, je näher oder ferner der Betrachter oder Erzähler der Kirche steht.<sup>25</sup> Während die Analyse davon weitgehend absehen kann, müssen Deutung und Wertung dem Rechnung tragen, d.h. bei der Rekonstruktion von Zusammenhängen muß die kirchliche Perspektivik erörtert werden und bei der Bewertung muß zwischen historischer und theologischer Wertung differenziert werden, indem zunächst danach gefragt wird, wie die Zeitgenossen aufgrund ihres Glaubensverständnisses die Angelegenheit bewertet haben, bevor versucht werden kann, auf dem Hintergrund heutiger theologischer Einsichten einen (persönlichen) Standpunkt dem Phänomen gegenüber zu begründen. Gerade eine solche Anlehnung an den historischen Erkenntnisprozeß, der eine Zweistufigkeit der Urteilsbildung bedingt, kann einen Beitrag zur Ausbildung des Glaubensbewußtseins leisten, weil sie in die variable Handhabung von (theologischen) Wertungskriterien einführt.

Die Anknüpfung an die Historiologie, wie sie die Geschichtsdidaktik längst vollzogen hat und die auch von der (protestantischen) Kirchengeschichtsdidaktik allmählich betrieben wird,<sup>26</sup> scheinen die Lehrplanautoren verpaßt zu haben. Daher versäumen sie nicht nur, methodisch-instrumentale Fähigkeiten anzustreben, sondern überhaupt Zielsetzungen auszuweisen, die sich auf die Ausbildung des Geschichtsbewußtseins respektive historischen Denkens beziehen.

Zu welchen Folgen diese Nichtbeachtung des historischen Erkenntnisprozesses im Unterricht führen kann, soll am einzigen ausgeführten Beispiel zur Kirchengeschichte aufgezeigt werden. Dabei handelt es sich um den bereits angesprochenen Inhalt „Gestalten der frühen Neuzeit – Zeugnis aus der Kraft des Evangeliums“.<sup>27</sup>

Wie im Bereich Kirchengeschichte insgesamt, so läßt sich an der beispielhaft ausgestalteten Unterrichtseinheit eine starke Korrespondenz von Zielsetzung und Inhaltsauswahl erkennen. Denn um – ganz der globalen Zielsetzung des

<sup>24</sup> Vgl. K.-E. Jeismann, Grundfragen des Geschichtsunterrichts, in: G.C. Behrmann/ders./H. Süßmuth, Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, 76-107, hier 85-89.

<sup>25</sup> Hasberg (wie Anm 9), 210ff. im Anschluß an H.R. Seeliger, Kirchengeschichte – Geschichtstheologie – Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1981, insb. 233ff.

<sup>26</sup> G. Besier, Kirchengeschichte und Kirchengeschichtsunterricht, in: ders./D. Pohlmann/G. Ringshausen (Hg), Martin Luther. Theologisch-pädagogische Entwürfe, Göttingen 1984, 17-51; G. Lämmermann, Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, in: Theologia Practica 21 (1986), 327-342, u. im kath. Bereich H. Rauh, Geschichtsbewußtsein und Erwachsenenbildung. Zur Apologie des historischen Denkens, in: H.H. Henrix./ders. (Hg), Der Christ und die Geschichte seiner Kirche, Aachen 1978, 78-115.

<sup>27</sup> Ausgeführt LP 100-102.

Bereiches entsprechend – zu zeigen, „wie sich der Geist des Evangeliums im Leben und Wirken exemplarischer Christen als geschichtsmächtig erwiesen hat,“ (LP 100) soll an den Beispielen von Thomas Morus, Bartolomé de Las Casas und Friedrich Spee deren Bedeutung für die Fortentwicklung von Menschenwürde, Freiheit und Gerechtigkeit und damit der Beitrag des Christentums für die Entstehung des Wertesystems der Moderne gewürdigt werden. Dahinter steht ganz offensichtlich ein optimistischer Fortschrittsgedanke, der von der unaufhaltsamen Realisierung des Reiches Gottes auszugehen scheint. Eingedenk des Umstandes, daß sich in der Kirchengeschichtsdidaktik eine solche Geschichtsauffassung ebenso hartnäckig hält<sup>28</sup> wie das diametrale Gegenstück einer Deszendenztheorie,<sup>29</sup> entsprechen doch beide Modelle nicht der prinzipiellen Fragilität der Geschichte, die in der jederzeit möglichen Revidierbarkeit historischer Erkenntnisse gründet.<sup>30</sup> Hätte diesbezüglich die Kenntnisnahme des kirchengeschichtstheoretischen Diskussionsstandes<sup>31</sup> die Lehrplanautoren davor bewahren können, das Bild eines linear voranschreitenden Geschichtsverlaufs im Bewußtsein der Schüler abbilden zu wollen, hätte ein Blick auf die in der Geschichtsdidaktik seit Jahren stagnierende Diskussion um Personalisierung und Personifizierung ihnen die Gefahren vor Augen gestellt, die damit einhergehen, herausragende Personen als Bewegende der Geschichte zu thematisieren.<sup>32</sup> Mag es sich bei den ausgewählten Persönlichkeiten um exemplarische Christen handeln, im Sinne von *exempla fidei*

<sup>28</sup> Ruppert (wie Anm 6), 100ff. u. 113ff.

<sup>29</sup> Hier ist vor allem der Ansatz von H. Halbfas, *Wurzelwerk*, Düsseldorf 1989, 138-190 zu nennen, der seit der Konstantinischen Wende durch den Pakt mit der weltlichen Macht einen Zerfall des christl. Wertesystems für gegeben hält, was in der Retrospektiven eine Trauerarbeit erforderlich macht.

<sup>30</sup> Seeliger (wie Anm 25), 235.

<sup>31</sup> Weitgehende Anerkennung hat das kommunikativ-pragmatische Kirchengeschichtsverständnis gefunden, das Seeliger (wie Anm 25) grundgelegt hat. Zur Rezeption in Kirchengeschichtswissenschaft u. -didaktik vgl. N. Brox, *Kirchengeschichte und (Sprach-) Handlungstheorie*, in: P. Hünermann/R. Schaeffler (Hg), *Theorie der Sprachhandlungen und heutigen Ekklesiologie* (QD 109), Freiburg i.B. 1987, 98-103, u. V. Conzemius, *Kirchengeschichte*, in: *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd 2, hg. v. P. Eichler, München 1984, 332-340, bzw. M. Bußmann, *Kirchengeschichtsunterricht*, in: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd 1, hg. v. G. Bitter/G. Miller, München 1986, 304-307, u. Ruppert (wie Anm 6), 73-75.

<sup>32</sup> Während die Geschichtsmethodik der 50er/60er Jahre (Roth, Ebeling u.a.) in der Personalisierung einen geeigneten Zugang zur Geschichte sah, machte die Studie von L. v. Friedeburg /P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964, auf die Gefahren aufmerksam, die für die Entwicklung des Demokratieverständnisses von der Personalisierung von Kollektiven etc. ausgehen, bevor K. Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?* Stuttgart 1972, den Diskussionsstand festgeschrieben hat, an dem bis heute zisielt, der aber nicht grundlegend vorangetrieben worden ist. Auch Ruppert (wie Anm 6), 103ff., hat ihn im Zusammenhang mit der Hagiographie für die Kirchengeschichtsdidaktik rezipiert, während andere an Prinzip der Personalisierung festhalten, s. B. Jendorff, *Kirchengeschichte – wieder gefragt!* München 1982, 65-68.

(CA 21) oder *Modellen des Glaubens*, die als Vorbilder im Glauben, nicht als solche der Tat dienen sollen<sup>33</sup> – ob sie deshalb auch als epochal-repräsentativ einzustufen sind und damit vom historischen Standpunkt aus Berücksichtigung verdienen, steht auf einem anderen Blatt.<sup>34</sup>

Ihr aktives Eintreten gegen die sie umgebenden Mißstände (in der Kirche) erscheint im Lehrplan als Impuls im „Kampf um Menschenwürde und Menschenrechte“ (LP 100). Gerade am Beispielthema „Friedrich Spee von Langenfeld – Stimme in der Wüste“ wird deutlich, wie sehr die Verfasser den „Hexenwahn als Symptom der frühneuzeitlichen Umbruchsituation“ betrachten, ohne ihn auf seine komplexen mittelalterlichen Wurzeln zurückzuführen.<sup>35</sup> Der Hexenwahn erscheint im Lehrplan mithin als eine für diese Epoche typische strukturelle Gegebenheit, während seine (anfängliche) Überwindung der Tat eines einzelnen zugeschrieben wird. Dieses Inhaltsarrangement korrespondiert der Zielperspektive, wonach „deutlich gemacht werden (soll), wie sich der Geist des Evangeliums im Leben und Wirken exemplarischer Christen als geschichtsmächtig erwiesen hat.“ (s.o.) Die hinter einer solchen Zielperspektive stehende und sich im Stoffarrangement widerspiegelnde Geschichtsauffassung muß aus geschichtsdidaktischer Sicht zwei Widersprüche hervorrufen:

Zum einen läßt sie die Tatsache außer acht, daß die Geschichte der Kirche mehr als durch exemplarische Christen durch die Masse der Durchschnittschristen geprägt wurde, die entweder passiv das Geschehen und die strukturellen Gegebenheiten erlitten (bspw. den Hexenwahn als Faktum hingenommen) oder aktiv mitgestaltet haben, indem sie zum Beispiel mißliebige Zeitgenossen aus den unterschiedlichsten Gründen der Inquisition ausgeliefert haben. Neben Mißgunst mögen einzelne dabei durchaus in Sorge um die Reinerhaltung des Christentums und der Kirche, also aus evangelischem Antrieb gehandelt haben. Doch ist es weder die quellenmäßig kaum faßbare Masse, noch sind es unpersönliche Strukturen, die die Mißstände (in der Kirche) begründet haben. Strukturen werden – ob bewußt oder unbewußt – in langen Zeitläufen von Menschen gemacht und ausgestaltet.<sup>36</sup> Wie F. Spee aufgrund individueller Erfahrungen 1631 seine *Cautio criminalis* veröffentlichte, so haben einzelne Personen wie beispielsweise Heinrich Institoris und

<sup>33</sup> Insb. E. Schering, *Kirchengeschichte im Unterricht*, Göttingen 1963, 38f. u. 23ff., 35 u. 77, u. J. Köhler, *Ad exemplum. Gedanken zur schulischen Behandlung der Heiligen, ihrer Viten und ihres Kults*, in: ru 13 (1983), 59-63, hier 61f.

<sup>34</sup> Nicht exemplarisch, sondern repräsentativ ist der für die Geschichte adäquate Begriff, da sie sich prinzipiell aus singulären Personen, Ereignissen, Sachverhalten der Vergangenheit konstituiert, wie u.a. J. Rohlfes, *Kategorien des Geschichtsunterrichts*, in: GWU 22 (1971), 474-494, hier 480 dargelegt hat.

<sup>35</sup> S. den instruktiven Aufsatz von A. Borst, *Die Anfänge des Hexenwahns in den Alpen*, in: *ders.*, *Barbaren, Ketzler und Artisten*, München 1988, 262-286, der sich mit den unterschiedlichen Thesen zum Beginn des Hexenwesens auseinandersetzt.

<sup>36</sup> Ebda., wird aufgezeigt, daß die Hexenverfolgung ursp. nicht von der Kirche ausgegangen ist.

Jakob Sprenger 1487 mit ihrem *Hexenhammer*, in dem sie die im Volk virulente Hexenlehre zusammenfaßten, einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Entstehung der „Krise des Hexenwahns“ geleistet.<sup>37</sup> Dabei handelten sie durchaus in der Absicht, dem Christentum einen Dienst zu erweisen. Sind sie keine exemplarischen Christen?

Allzu kontrastiv stellt der Lehrplan namenlose, strukturelle Krisen (Absolutismus, Kolonialismus, Hexenwahn) und mutig die Situation wendende Einzelpersonen einander gegenüber, als daß sich die Schüler darüber motivieren lassen könnten, sich selbst vom Evangelium zum „Eintreten gegen Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Verfolgungen in unserer Zeit anregen (zu lassen“ (LP 102). Denn nimmt man die Erkenntnisse der (empirischen) Geschichtsdidaktik zur Kenntnis, steht fest, daß der personengebundene Unterricht nicht dazu geeignet ist, eigene Mitgestaltungsmöglichkeiten zu entdecken, weil er in der Regel herausragende Persönlichkeiten als Handelnde vorstellt, mit denen sich zu identifizieren den Schülern schwer fallen muß.<sup>38</sup> Zum zweiten erweist sich die aufgezeigte Zielperspektive als eine, die unbeirrt der epistemologischen Diskussion um den Wissenschaftscharakter der Kirchengeschichte in heilsgeschichtliche Bahnen zurückschreitet, wenn sie anhand biographischer Beispiele die Geschichtsmächtigkeit Gottes deutlich machen will (LP 100). Zwar ist der Lehrplan weit davon entfernt, geschichtsmächtige Eingriffe Gottes an Personen oder Strukturen belegen zu wollen. Vielmehr geht er den richtigen Weg, sie auf dem Umweg über die handlungsmotivierende Wirkung des Evangeliums erklären zu wollen. Als verhängnisvoll erweist sich jedoch die dadurch evozierte Stoffauswahl und -anordnung, die sich – wie aufgezeigt – auf die positive Wirkungsgeschichte des Evangeliums beschränkt, m.a.W. den Schülern an exemplarischen Fällen der Vergangenheit vor Augen führen will, wie die Ausrichtung des Handelns am Evangelium weltverbessernde Wirkungen zeitigte. Historische Geschichten, die in dieser Weise regelhafte Einsichten zu erzeugen intendieren (*historia magistra vitae*), verbleiben auf *exemplarischem Sinnbildungsniveau*,<sup>39</sup> indem sie insinuieren, das eigene Handeln sei an überzeitlichen Handlungsregeln auszurichten. Ebenso wie Regeln positiv *aus* der Geschichte gelernt werden können, kann auch *gegen* die Geschichte gelernt werden. So dient gerade die Kirchengeschichte weiten Kreisen der Kirchenkritik,<sup>40</sup> die auf dem Argument fußt, Kirche sei unzeitgemäß, da sie stets dem Fortschritt im Wege gestanden habe. Während die rein exemplarisch betriebene Kirchengeschichte allein die zu erreichen vermag, die der Kirche ohnehin affirmativ gegenüber stehen, fordert sie die in Distanz zu dieser Stehenden allzu schnell zu einer kritischen

<sup>37</sup> Vgl. ebda., 263f.

<sup>38</sup> Bergmann (wie Anm 32), 41.

<sup>39</sup> Rösen (wie Anm 22), 39-61 unterscheidet in der Historiographie die Typen traditionaler, exemplarischer, kritischer und genetischer Sinnbildung.

<sup>40</sup> Vgl. zuletzt H.R. Seeliger, Ein einziger Komplex von Verbrechen. Karl Deschner oder das Geschäft der zynischen Religionskritik, in: rhs 36 (1993), 230-237.

Deutung heraus. Wenn es dem Kirchengeschichtsunterricht aber nicht allein darum ginge, etwas unmittelbar *über, aus* oder *gegen* die/der kirchlichen Vergangenheit zu lehren, sondern Kirche als eine im Kontinuum sich wandelnde Größe (ecclesia semper reformanda) transparent werden zu lassen, um aufgrund dieser Einsicht das eigene Verhältnis ihr gegenüber zu bestimmen (genetische Sinnbildung), dann käme er dem Anliegen der Synode entgegen, sich in gleicher Weise an alle Teilnehmer des Religionsunterrichts zu wenden, denn dann vermöchte er ihnen allen einen Anstoß zur Hinterfragung ihres eigenen Standpunktes zu geben. Dazu allerdings müßte der Lehrplan das methodische Rüstzeug für die Analyse, Deutung und Wertung der kirchlichen Vergangenheit bereitstellen und dürfte sich nicht länger darauf beschränken, heilsgeschichtliches, d.i. meta-historisches, Denken auszubilden.

In dieser Absicht aber verfährt die Beispielreihe, wenn sie bei der Auflistung von Qualifikationen und Intentionen darauf verzichtet, methodische Fähigkeiten wie Quellenarbeit, Kartenlesen, Statistikauswertung etc. zu benennen.<sup>41</sup> Wenn schon keine Maßnahmen getroffen werden, den Erfahrungszuwachs durch entsprechende Selbsttätigkeit der Schüler kritisch-methodisch zu sichern, nimmt es nicht wunder, daß an keiner Stelle zur Reflexion über die Prinzipien des historischen Erkenntnisgewinns angeregt wird. So legt der Kirchengeschichtsunterricht offensichtlich keinen Wert darauf hinzuweisen, daß der Zugriff auf die Geschichte, insbesondere auf die Kirchengeschichte, stets auf der Grundlage präformierender Vor-Urteile geschieht und der Unterricht, der Kirchengeschichtsunterricht insbesondere, die Aufgabe hat, diese einem kritischen Denken hinderliche Zugangsbarriere derart zu reflektieren, daß daraus erfahrungsoffene Fragen entstehen (s.o.). Zwar weist der Lehrplan im Zusammenhang mit Las Casas darauf hin, daß aus dem Geschichtsunterricht „die unruhmliche Rolle der Kirche bei der Eroberung Amerikas“ bekannt sei (LP 101). Doch impliziert die Formulierung, daß hier am vorhandenen Wissen, nicht am Geschichtsbewußtsein, d.h. an durch das Wissen bedingte Voreinstellungen, angeknüpft werden soll. Es scheint dem Lehrplan nicht darum zu gehen, an dieses anzuknüpfen und es durch Selbstreflexion aufzuklären, sondern Inhalte zu vermitteln und die an diesen zu erwerbenden (exemplarischen) Einsichten vorzugeben. Freiraum für eine kritische Auseinandersetzung mit dem historischen Erfahrungsbestand, die über die Reflexion des eigenen Standpunktes im Diskurs zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewußtseins führen kann, läßt der Plan nicht. Daran scheint er nicht interessiert. Allzu schnell verläßt er – folgt man den Zielvorgaben – die historische Ebene, um seinem eigentlichen Anliegen zu folgen, theologisch-anthropologische Grundeinsichten zu vermitteln.<sup>42</sup> Historische Erfahrung dient ihm als

<sup>41</sup> So die fachmethodischen Verfahren, die der *Geschichtslehrplan* (wie Anm 13), 182-187, nennen. Vgl. ebda., 135-140, die fachmethodischen Grundsätze für den Geschichtsunterricht.

<sup>42</sup> Allein die Ausführungen zu Th. Morus (LP 101) erscheinen diesbezüglich differenzierter.

Fundus, der schier unendlich viele Beispiele bereithält, um solche in der Bibel sich findende Grundeinsichten am konkreten vergangenen Leben zu illustrieren. Kirchengeschichte wird nicht betrieben, um über die Beschäftigung mit ihr Sinn zu bilden, sondern sie wird als Vehikel zum Transport vorgegebenen Sinns benutzt. Sie wird funktionalisiert, in den Dienst des theologisch-anthropologischen Anliegens genommen und somit *ancilla theologiae* oder, soweit sie in einem isolierten Bereich von den anderen Sachverhalten der Theologie getrennt dargeboten wird, zum *appendix theologiae*.

Von dieser Grundanlage her, die in der Korrelationstheorie ihre Wurzeln findet, nimmt es nicht wunder, daß die Lehrplanautoren sich der Affinität zum Geschichtsunterricht, die v.a. im Bereich Kirchengeschichte besteht, nicht inne geworden sind. Legt das gesamte Lehrplanwerk aufgrund eines vorausgegangenen Erfahrungsberichts<sup>43</sup> durchaus Wert auf die Zusammenarbeit der Fächer und sieht entsprechende Koordinationsbemühungen vor, so sind einer über eine äußerliche Koordination hinausgehenden komplementären Kooperation,<sup>44</sup> die in reziproker Weise nicht nur Inhalte, sondern auch Intentionen und methodische Ausbildung aufeinander bezieht, enge Grenzen gesteckt:

- Zwar weist der Lehrplan durchaus Inhalte aus, von denen er weiß, daß sie auch im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden.<sup>45</sup> Doch wird an entsprechender Stelle weder auf gemeinsame Inhalte aus dem kirchengeschichtlichen Bereich noch global auf dessen Affinität zum Geschichtsunterricht hingewiesen.<sup>46</sup>
- Zwar verweist der Lehrplan auf methodische Fähigkeiten, auf die der Religionsunterricht aufbauen kann, weil sie in anderen Fächern erworben werden, und spricht mit der Quellenarbeit und dem Kartenlesen auch solche an, deren Ausbildung u.a. im Geschichtsunterricht betrieben wird (LP 63), doch steht einer organischen Zusammenarbeit einerseits die einseitige Indiennahme solcher Fähigkeiten im Wege, andererseits das Versäumnis, selbst methodisch-instrumentale Fähigkeiten für den Bereich der Kirchengeschichte benannt zu haben.<sup>47</sup>
- Indirekt kann aus der Analyse der Beispielreihe geschlossen werden, daß die Lehrplanautoren sich im Bereich Kirchengeschichte keineswegs der historiologischen Erkenntnisbedingungen bewußt zeigen und gerade deshalb

<sup>43</sup> *Der Fachunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen.* Ergebnisse einer Bestandsaufnahme in den Schuljahren 1986/87 und 1987/88, unveröffentl. Masch. des KM NW.

<sup>44</sup> Zum Begriff vgl. Hasberg (wie Anm 9), 27ff.

<sup>45</sup> LP 63 vermerkt: Imperium Romanum für Jgs. 6, Rel. Triebkräfte im europ. Mittelalter für Jgs. 7 u. Friedenssicherung für Jgs. 10.

<sup>46</sup> Bezeichnend auch, daß die Behandlung des Nationalsozialismus – entsprechend eines RdErl des KM – im LP 68 dem fächerübergreifenden Lernen zugeordnet wird.

<sup>47</sup> Das gilt durchweg auch für die anderen Bereiche. So muß der Satz (LP 60f.): „Durchgehender Gesichtspunkt im Methodischen sollte sein, daß Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben können, selbst Methoden zu entwickeln und anzuwenden“, geradezu grotesk erscheinen, wo wissenschaftsspezifische Verfahren kaum benannt werden.

- das didaktische Potential der (Kirchen-) Geschichte brachliegen lassen. Historische Bildung, für die neben der notwendigen Abstraktion vom persönlichen Involviertsein die Einsicht in die Relativität der Erkenntnis evident ist, bleibt damit für die Glaubensorientierung ungenutzt, d.h. für die Urteilsbildung der Kirche inklusive ihrer Vergangenheit gegenüber.
- Damit zeigt der Lehrplan sich der Erkenntnismöglichkeiten der Kirchengeschichte als koinzidenten Gegenstandsbereich beider Fächer nicht bewußt. Indem der Lehrplan allzu schnell von positivistischen Tatbeständen auf die evangelischen Motive der handelnden Personen zurückschließt, verkennt er den historischen Charakter dieses Teilbereichs. Denn er bindet ihn zweckrational in sein Konzept ein, das die Absicht verfolgt, zu evangeliengemäßem Handeln zu motivieren. Nur ein Kirchengeschichtsunterricht aber, der in der oben skizzierten Weise zwischen geschichtswissenschaftlicher und theologischer Komponente differenziert, kann dazu beitragen, das Wort von der *ecclesia semper reformanda* verständlich zu machen, indem er die Kirche als eine Größe in der Zeit (Geschichtlichkeit) und in der Gesellschaft zum Vorschein bringt, die unter den jeweils gegebenen Bedingungen – mehr oder weniger geglückt – das Evangelium verkündet und gelebt und so das Lebenswissen Jesu durch die Zeit aufbewahrt hat.<sup>48</sup>

Bleiben die Ausführungen des Lehrplans zum Bereich Kirchengeschichte auch allzu knapp, als daß einerseits der Lehrer ihnen Anregungen entnehmen könnte oder daß andererseits definitive Rückschlüsse auf das Kirchengeschichtsverständnis der Verfasser möglich wären, so läßt sich doch konstatieren, daß sie weder die von der Geschichtstheorie, Kirchengeschichtstheorie und Geschichtsdidaktik angemahnten neuralgischen Punkte didaktisch bewältigt noch die aus diesen Disziplinen hervorgegangenen Impulse fruchtbar aufgenommen haben. Von dieser Feststellung aus scheint die Frage interessant, wie der Oberstufenlehrplan an einen solchen Kirchengeschichtsunterricht anknüpfen und ihn in propädeutische Bahnen lenken kann.

### 3. Kirchengeschichte in der Sekundarstufe II

Ebenso wie der Lehrplan für die Sekundarstufe I mißt der für die Sekundarstufe II der Tradition eine große Bedeutung zu, indem er sie als seine Grundlage betrachtet,<sup>49</sup> wie sich darin zum Ausdruck bringt, daß beide dasselbe Zitat aus dem Synodenbeschluß an ihren Anfang setzen (RL 25 u. LP 33). Dementsprechend werden „die Kirche und ihre Sendung in der Welt“ sowie „das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung“ zu den *konstitutiven Inhalten* des Faches gezählt (RL 26), wodurch die Möglichkeit eröffnet wird, nicht nur die faktologische Vergangenheit der Kirche zu thematisieren, sondern zugleich über den Umgang mit ihr zu reflektieren.

<sup>48</sup> Ruppert (wie Anm 6), 44ff.

<sup>49</sup> *Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Katholische Religionslehre*, hg. KM NW, Köln 1981 (im folgenden zitiert als RL).

Allerdings lag es wohl kaum in der Absicht der Verfasser – entsprechend der oben getroffenen Unterscheidung –, zwischen einem engeren und weiteren Verständnis der zur Erarbeitung der Tradition anzuwendenden historischen Methode zu differenzieren. Angesprochen wird vielmehr eine ganzheitliche Geschichtssicht, eine Metahistorie, nicht die Prinzipien der narrativen Rekonstruktion.

Trotz des gemeinsamen Ausgangspunktes unterscheiden sich beide Pläne in ihrer strukturellen Anlage nicht unerheblich. Im Gegensatz zu den teilweise an den theologischen Bezugsdisziplinen orientierten Bereichen in der Sekundarstufe I suchen die Richtlinien für die Oberstufe, die Lerninhalte in drei *Lernbereiche* zu ordnen, die „das Fach im Hinblick auf seine Inhalte sowohl abzudecken als auch abzugrenzen“ suchen (RL 29). Neben der „Frage nach absolutem Sinn und Heil“ (LB I) und der „Frage nach der Ausrichtung des Handelns auf Heil“ (LB III) gewinnt die „Frage nach der Vermittlung des Heils in Geschichte und Gemeinschaft“ eine zentrale Stellung, was der Grundeinsicht korrespondiert, daß Religionsunterricht in allen seinen Bereichen auf der Tradition aufruft.<sup>50</sup>

Bei der Zielformulierung für den LB II, dem explizit auch die Kirchengeschichte subsumiert wird (RL 30), fällt auf, daß die den Lernbereich akzentuierenden Gesichtspunkte (Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit) nicht stringent mit der dargelegten Lernzielsystematik verbunden werden, die darauf abzielt, zu jedem LB die anthropologischen Bedingungen sowie den Vermittlungsaspekt des Glaubens transparent werden zu lassen, um darüber ein Identifikationsangebot zu unterbreiten (RL 31). Während die sich aus der Gesellschaftlichkeit herleitende „Notwendigkeit von Heilsvermittlung“ adäquat in der Zielsetzung widerspiegelt, nimmt die Formulierung, „die Erfüllung der Heilshoffnung in Jesus Christus und durch seine Kirche sehen“ den geschichtlichen Aspekt bereits insoweit zurück, als nicht darauf hingewiesen wird, daß Kirche selbst keine statische Größe darstellt. Vollends verloren geht die Geschichtlichkeit in Hinsicht auf das Identifikationsangebot, das durch den LB II unterbreitet werden soll. In Parallele zur Sekundarstufe I wird allzu lapidar intendiert, „das Identifikationsangebot des Evangeliums wahr(zu)nehmen“ (RL 30), wo doch eigentlich – wie es der Geschichtlichkeit entsprochen hätte – die Selbstverortung im Kontinuum der Kirchen- respektive der Wirkungsgeschichte des Evangeliums hätte als Lernziel angestrebt werden müssen; wodurch zudem die Frage nach der eigenen Kirchlichkeit bzw. Glaubenshaltung impliziert worden wäre. Denn Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit der Glaubensvermittlung bedingen einander, „weil alles, was Gemeinschaft ausmacht, geworden ist.“<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Wenn RL 29 die Lernbereiche gleichrangig nebeneinander stellen, zeigen sie sich der Priorität, die der LB II aufgrund der Präambel besitzt, nicht bewußt.

<sup>51</sup> K.-E. Jeismann, Verlust der Geschichte? in: *ders.*, Geschichte als Horizont der Gegenwart, Paderborn 1985, 1- 25.

Dabei gilt es zu beachten, daß Sinn- und Wirkzusammenhang einander durchdringen, weswegen bspw. eine Bibelstelle nicht allein in ihrer heutigen Bedeutung auf historische Ereignisse appliziert werden kann, sondern im Zusammenhang der sich verändernden Auslegungstradition wie im Hinblick darauf gesehen werden muß, was die jeweilige Deutung im faktologischen Selbstvollzug der Kirche bewirkt hat.<sup>52</sup> Das Identifikationsangebot des Evangeliums anzunehmen oder abzulehnen, setzt mithin notwendig eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Gemeinschaft(en) voraus, die dieses Sinnangebot durch die Zeit getragen und eventuell verändert hat (haben), weil es nicht in seiner ursprünglichen Unschuld vor uns steht.

Der unausgereiften Zielformulierung korrespondiert die vorgegebene *Sequentialität* des Oberstufenunterrichts (RL 57), die die Strukturierung nach Lernbereichen und zugeordneten Zielen durchbricht, wenn nach einer Einführung in das Fach und die christliche Anthropologie, einer theologischen Systematik folgend, Gotteslehre, Christologie, Ekklesiologie und Ethik behandelt werden sollen. Zwar weist der Plan kirchengeschichtliche Inhalte als obligatorische Gegenstände des LB II aus (RL 38f.). Doch im Rahmen der theologisch-systematischen Bezüge lassen sie sich ausschließlich der Ekklesiologie zuordnen.

Hinsichtlich der *Lernziele* zu LB II läßt sich konstatieren, daß in den nicht verbindlich vorgegebenen Beispielsequenzen sowohl die Geschichtlichkeit des Menschen als auch die der Kirche in Betracht gezogen wird. Allerdings wird im ersten Fall die anthropologische Historizität nicht auf die der Kirche bezogen.<sup>53</sup> Und im zweiten Fall ist nicht zu erkennen, ob die Geschichtlichkeit der Kirche aus deren Vergangenheit hergeleitet oder dogmatisch – etwa aus Konzilstexten – erarbeitet werden soll.<sup>54</sup> Im Rahmen der jeweiligen Sequenz bleiben die Aspekte folglich recht isoliert.

Sucht der LB II die Geschichtlichkeit der Glaubensvermittlung aufzuzeigen, kommt darin zum Ausdruck, daß auch die theologisch-systematischen Themen nicht ohne historische Reminiszenzen auskommen. In der Tat wird in der Gotteslehre auf die Religionskritik des 19. Jhs., im Rahmen der Ekklesiologie auf die Ursprünge der Kirche usw. zurückgegriffen, und immer wieder werden Textzeugnisse früherer Jahrhunderte zur Klärung theologischer Fragen zum Einsatz gebracht. Überblickt man die nur als Beispiele ausgeführten Sequenzen jedoch insgesamt, wird die historische Dimension gegenüber den systemati-

<sup>52</sup> Exemplarisch sei auf *H. Grundmann*, *Oporet et haeresis esse*. Das Problem der Ketzerei im Spiegel der mittelalterlichen Bibelexegese, in: *Archiv für Kulturgeschichte* 45 (1963), 129-164, verwiesen, der anschaulich darlegt, wie dieses Zitat (1 Kor 11, 19) zu verschiedenen Zeiten ausgelegt wurde und wie diese Auslegung das Verhältnis zu den Heterodoxen bestimmt hat.

<sup>53</sup> RL 90 zur Sequenz B. Vgl. *P. Stockmeier*, *Kirchengeschichte und Geschichtlichkeit der Kirche*, in: *ZKG* 81 (1970), 145-162, insb. 156, der so die Geschichtlichkeit der Kirche in der ihrer Einzelglieder begründet.

<sup>54</sup> RL 107 in Sequenz D.

schen Aspekten stark unterbelichtet. Selbst im Rahmen der Ekklesiologie spielt die Kirchengeschichte in Sequenz A die Rolle eines Anhängsels, das aus Zeitmangel dem Thema „Ökumene“ weichen kann (RL 74f.); zumal man „bei beiden Themenkreisen ohnehin nur eine grobe Skizzierung der wichtigsten Grundzüge behandeln“ kann.<sup>55</sup> Obwohl also die Richtlinien in der Tradition ihre Basis erkannt und im Rahmen des LB II sich bewußt zum Ziel gesetzt haben, den Schülern u. a. die Geschichtlichkeit des Lehrgutes wie den Prozeß seiner Vermittlung aufzuzeigen, spielt die Kirchengeschichte, verstanden als Rekonstruktion des äußeren Existenzvollzuges der Kirche, eine mehr als untergeordnete Rolle.

Geht man von diesem Befund auf das zum identifikatorischen Lernziel Ausgeführte zurück, wird deutlich, wieso hier – obwohl es eine Geschichte besitzt – eine unmittelbare Identifikation mit dem Evangelium angestrebt werden muß. Der Verzicht darauf, die äußere Seite der kirchlichen Vergangenheit in den Blick zu nehmen, wiegt in Hinsicht auf eine bewußte Identifikation mit bzw. gegen Glaube und Kirche ebenso schwer, wie das Versäumnis, historisches Denken auszubilden, wo die Tradition in theologisch-systematischer Absicht befragt wird.

Von der traditionsbewußten Präambel über die anthropologisch begründeten Lernbereiche mit ihren Lernzielen bis hin zur rein theologisch-systematisch ausgerichteten Sequentialität verliert die Kirchengeschichte in den Richtlinien stetig an Gewicht. So wird einerseits vollends fraglich, wie kirchenhistorische Propädeutik realisiert werden kann und soll (vgl. RL 14f. u. 27), wo weder historisches Denken noch entsprechende methodische Verfahren intendiert werden. Andererseits nimmt es nicht wunder, daß eine besondere Nähe zum Geschichtsunterricht nicht verspürt und gesucht wird, die im Bereich der Kirchengeschichte über die im Aufgabenfeld II bestehenden Affinitäten (RL 26f.) hinausgeht.

#### 4. Historische Bildung im korrelativen Religionsunterricht

Im nordrhein-westfälischen Lehrplanwerk für das Gymnasium behält die Kirchengeschichte ihr Randdasein. Von einem propädeutischen Kirchengeschichtsunterricht kann auf keiner Schulstufe die Rede sein. Wo sie – wie im Plan für die gymnasiale Sekundarstufe I – als eigenständiger Bereich erhalten bleibt, wird sie als *appendix theologiae* von Lehrplangeneration zu Lehrplangeneration mitgeschleppt, ohne daß ihr ein originärer Beitrag zur Realisierung der mit dem Religionsunterricht verbundenen Ziele zugetraut würde.<sup>56</sup>

Dennoch kann Kirchengeschichte da nicht ohne weiteres aufgegeben werden, wo erst einmal erkannt ist, daß der im Religionsunterricht zu ermöglichende

<sup>55</sup> RL 75. Sequenz B (RL 96 d.) und C (RL 133f.) übergehen die Kirchengeschichte gänzlich.

<sup>56</sup> So konnte schon im kerygmatischen Religionsunterricht die Kirchengeschichte nicht als ein notwendiger, sondern nur als ein möglicher Gegenstand Berücksichtigung finden, vgl. *Philippis*: Fach: Kirchengeschichte, a.a.O., 52.

Glaube ein in der Zeit entstandenes Gebilde ist, dessen systematische Durchdringung deshalb notwendig retrospektiv zu erfolgen hat.<sup>57</sup> Leicht gerät sie dabei in eine dienende Stellung, insofern sie den Kontext der Entstehung oder Veränderung von Glaubensinhalten bereitzustellen hat. Kirchengeschichte wird zur *ancilla theologiae*, die sich selten dem äußeren Glaubensvollzug der Kirche und ihrer Einzelglieder annimmt oder – wo dies geschieht – solche Lebensäußerungen entsprechend der theologischen Aussageabsicht selektiert. In beiden Schulstufen wird Kirchengeschichte nicht um ihrer selbst willen betrieben, d. h. man behandelt Gegenstände aus der kirchlichen Vergangenheit nicht, um etwas historisch erklärt zu bekommen.<sup>58</sup> Folglich erliegt sie den aufgezeigten Gefahren: Im Dienste der Vermittlung theologisch-systematischer Glaubensinhalte findet die historische Methode keine Anwendung. Denn im Interesse einer vorgegebenen theologischen Aussageabsicht kann nicht das kritisch-aufklärerische Potential der Kirchengeschichte, sondern nur deren inhaltlicher Reichtum zur Illustration gefragt sein. Die dem historischen Denken immanente Reflexion der Erkenntnisbedingungen, die sich auch in der Unterrichtsanlage widerspiegeln müßte, widerstrebt einer funktionalen Einbindung der Kirchengeschichte.

So weit mein Blick reicht, hat noch kein Lehrplanwerk die Umsetzung des theoretisch weitgehend akzeptierten kommunikativ-pragmatischen Kirchengeschichtsverständnisses in Angriff genommen. Deshalb ist die mit der Analyse vorgetragene Kritik nicht auf Nordrhein-Westfalen zu beschränken. Die Indienstnahme der Kirchengeschichte zur Veranschaulichung theologischer und anthropologischer Inhalte ist vielmehr ein Grundzug, der sich in vielen Lehrplänen und Schulbüchern wiederfindet.<sup>59</sup> Er stellt sich dar als eine Konsequenz der Korrelationstheorie, die einerseits die Kirche und ihre Vergangenheit selbst nicht als Gegenstand der Korrelation begreifen kann, weil sie ihren Blick auf die Inhalte der Überlieferung richtet und darüber den Prozeß der Überlieferung aus den Augen verliert.<sup>60</sup> Andererseits wird sie allzu schnell methodisch und greift allzu unbedenklich historische Inhalte auf, um an ihnen anthropologisch-theologische Grunderfahrungen zu veranschaulichen.<sup>61</sup>

<sup>57</sup> Vgl. G. Baudler, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982, 82, der „eine detaillierte Schritt für Schritt auf das Glaubensfundament hin zurückgehende theologie- und dogmengeschichtliche Rück-Übersetzung der gesamten christlichen Überlieferung auf ihren ursprünglichen Sinngehalt hin“ fordert.

<sup>58</sup> Seeliger (wie Anm 20).

<sup>59</sup> Vgl. meine Analysen der Sek-I-Lehrpläne und einer Auswahl von Schulbüchern in Hinsicht auf ihren Umgang mit der Kirchengeschichte (wie Anm 9), 37-168.

<sup>60</sup> So etwa bei Baudler (wie Anm 57), 260: „Kirche ist deshalb für den symbolisch-narrativen (korrelativen) Umgang mit christlicher Überlieferung nicht selbst ein historisch gegebener Überlieferungsstrang, der entsprechend symbolisch-narrativ zur möglichen Verflechtung mit gegenwärtiger Lebenserfahrung aufgearbeitet werden müßte; sie ist vielmehr der Weg und der Raum, innerhalb dessen sich die Überlieferung vom gekreuzigten Jesus als dem Messias gebildet hat und im Fortgang der Menschheitsgeschichte weitertradiert wird.“

Ganz anders nimmt sich demgegenüber H. Halbfas' Korrelationsverständnis aus, der darunter die Verwobenheit von christlichen und allgemein-profanen Lebensäußerungen in Vergangenheit und Gegenwart versteht.<sup>62</sup> Auf dem Hintergrund eines solch weiten Korrelationsbegriffs kann die Kirchengeschichte eine eigenständige Bedeutung gewinnen. Denn wo die Korrelation von innerkirchlichen und außerkirchlichen Lebensvollzügen behandelt werden soll, kann der äußere Existenzvollzug der Kirche schwerlich außer Betracht bleiben. Um diese Verflechtung sachangemessen analysieren und verstehen zu können, bedarf es der Anwendung der historischen Methode, sowohl zur Sicherung des (in den Quellen überlieferten) Erfahrungsbestandes wie zur Deutung der ans Licht gehobenen Tatbestände. Erst wenn auf diese Weise die synchrone Korrelation in der Vergangenheit erfaßt ist, kann eine diachrone erfolgen, d.h. vergangene und eigene Erfahrungen zusammengeführt werden. Im Rahmen einer solchen Rekonstruktion würde nicht unbeachtet bleiben können, daß der Umgang mit der Vergangenheit von einem (heutigen) Standpunkt aus erfolgt, der durch die Glaubenshaltung mitbestimmt ist. Wird der historische Erkenntnisprozeß in eine entsprechende Unterrichtsanlage umgesetzt, braucht der Religionsunterricht nicht deduktiv metahistorische Theorien aufzuarbeiten,<sup>63</sup> sondern gewinnt Ansätze dazu durch den methodisch geregelten Umgang mit der Vergangenheit und könnte mithin in oberen Jahrgangsstufen solche Theorien induktiv erarbeiten.

Würde ein in dieser Weise verfahrenender Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung des Geschichtsbewußtseins leisten können, so bleibt die Frage: Kann ein solcher Kirchengeschichtsunterricht auch einen Beitrag zur Glaubensorientierung leisten?

Wenn durch die Anwendung der historischen Methode in der oben skizzierten Form geschichtswissenschaftliche und theologische Komponente kirchenhistorischer Geschichten im Unterricht separiert werden können, würde damit die Voraussetzung dafür geschaffen, Kirchengeschichte als einen methodisch geregelten „Dialog mit den Christen vor uns“ zu betreiben, um solcherweise u.a. zu zeigen, „wie sie ihr Christsein in der Spannung von Kirche und Gesellschaft verstanden“<sup>64</sup>. An Beispielen aus dem Mittelalter, in dem sich gesellschaftliches und religiöses Lebens am dichtesten durchdrangen, zeigt V. Pfnür, wie vor allem durch die Thematisierung des Sinnzusammenhangs,

<sup>61</sup> Vgl. die Kritik von H. Halbfas, Lehrpläne und Religionsbücher – Notizen zu einer didaktischen Theorie, in: rhs 33 (1990), 228-244 hier 232.

<sup>62</sup> Ebda., 233.

<sup>63</sup> Vgl. Ziefelder ru 9/10, Ausg. B, hg. v. Dt. Katechetischen Verein, München 1980, 81-100, wo unter der Überschrift „Lebendige Vergangenheit“ anhand vielfältiger (u.a. fiktiver) Materialien – darunter keine spezifisch kirchengeschichtlichen – u.a. versucht wird, die fundamentaltheologischen Vorstellungen J. B. Metz darzulegen (98), ohne sie an konkreten Ereignissen festzumachen.

<sup>64</sup> V. Pfnür, Kirchengeschichte als Einübung in den Dialog mit den Christen vor uns, in: Religionspädagogische Beiträge 10/1982, 86-99, hier 86f.

der durchaus in äußerlichen Handlungen (z.B. Kommendation) und Ereignissen (z.B. Kreuzzug) seinen Ausdruck finden kann, das Bewußtsein geschärft werden kann, weil die Konfrontation mit fremdartigen Problemstellungen und Werthaltungen – die gleichwohl im Christentum begründet waren – zur Infragestellung aktueller Wertmaßstäbe und Glaubensmuster führen kann. So betrieben, kann der Kirchengeschichtsunterricht nicht nur die starke Ausrichtung an Einzelpersonen aufgeben und propädeutische Ziele verfolgen, indem er sich am historischen Erkenntnisprozeß orientiert. Vor allem würde er zu einer bewußteren Glaubensorientierung beitragen, indem er glaubende wie nicht-glaubende bzw. agnostische Schüler zur Hinterfragung und gegebenenfalls Revision verfestigter Handlungs- und Denkmuster veranlassen würde. Erweist sich die Hinwendung zum äußerlichen Existenzvollzug der Kirche in ihrer Vergangenheit mithin als eine Aufgabe, die auch den Zielen des Religionsunterrichts dienen kann, und bleibt andererseits einsichtig, daß der Religionsunterricht vom Fach her nur einen begrenzten Beitrag zur Ausbildung des Geschichtsbewußtseins leisten kann, scheint eine engere Kooperation mit der Geschichtsdidaktik unausweichlich, die die potentiellen Beiträge von Geschichts- und Religionsunterricht (im Bereich der Kirchengeschichte) zur Ausbildung des Geschichts- bzw. Glaubensbewußtseins organischer verklammert, als die in den Richtlinien zu konstatierende Tendenz zu einer äußerlichen Koordination dies vermag.



Engelbert Groß

## Religionspädagogik im Rahmen von Caritaswissenschaft?

*Notizen zur Erforschung kirchlicher Kindergartenarbeit  
in kirchendistanzierter Situation*

1. „Caritaswissenschaft und Pädagogik“ hatten früher ein eigenes gemeinsames Stichwort.

Caritas, so hat das renommierte evangelische Wörterbuch „Die Religion in Geschichte und Gegenwart“ im Jahre 1957 Benedikt Kreutz, den Nachfolger Lorenz Werthmanns, des Gründers des Deutschen Caritasverbandes, zitiert, „arbeitet nach den Gesetzen der Volkswirtschaft und der Sozialhygiene, aber es sind nicht ihre letzten Gesetze; dies sind vielmehr die Gesetze der Seele und des Seelenheils“<sup>1</sup>. Caritaswissenschaft versteht sich als eine für die systematische Fundierung und Aufhellung der Caritas und Caritasarbeit in Geschichte und Gegenwart bestimmte Disziplin,<sup>2</sup> als Part der „Praktischen Theologie“, welche die „Caritas als Selbstvollzug der Kirche in Form ihrer umfassenden Sorge für den Menschen“<sup>3</sup> anschaut und erforscht. Dabei kommt der Caritaswissenschaft im Hinblick auf die theologisch-ekklesiologischen Grundlagen und die Gegenwartsaufgaben auch eine kritische Funktion zu, wenn es darum geht, das zu sichten, was in der Kirche an tatsächlicher Caritas geschieht.<sup>4</sup> Bei der Gründung dieser Disziplin – am 15.02.1925 wurde an der Universität Freiburg das „Institut für Caritaswissenschaft“ errichtet – galt angesichts der praktischen Caritasarbeit der leitende Gedanke: „Der denkende Menschengest hat sich immer bemüht, dem Wesen aller Erscheinungen im prakt. Leben nachzuspüren, nach ihren Ursachen u. ihrer Gesetzmäßigkeit zu fragen u. so durch die theoret. Durchdringung u. Systematisierung die praktische Arbeit zu befruchten.“<sup>5</sup>

Diesem zutreffenden Grundgedanken entsprechend, wurde Caritaswissenschaft entwickelt: mit dem Ziel, Familienhilfe, Dorfcaritas, Kinder- und Jugendfürsorge, Mädchenschutz, Kranken- und Gebrechlichenfürsorge, Fürsorge für die Arbeits- und Obdachlosen, für Straffällige, für Trinker, für Süchtige, für Auswanderer, für Studierende, Kriegsgefangenenhilfe, Suchdienst etc. in allen Dimensionen möglichst realistisch und damit sinnvoll und fruchtbar zu machen. Damals im Jahre 1930 hatten „Caritaswissenschaft und Pädagogik“ ein eigenes gemeinsames Stichwort im Wörterbuch der Gegen-

<sup>1</sup> O. Ohl, Caritas, in: RGG<sup>3</sup>, Studienausgabe, Tübingen 1986, 1. Bd., 1616.

<sup>2</sup> Vgl. K. Borgmann, Caritaswissenschaft, in: LThK, Bd 2, Freiburg 1958, 950.

<sup>3</sup> R. Völkl, Caritaswissenschaft, in: Lexikon der Pädagogik, neue Ausgabe, 1. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, 233.

<sup>4</sup> Vgl. R. Völkl, Caritaswissenschaft, in: F. Klostermann/K. Rahner/H. Schild (Hg.), Lexikon der Pastoraltheologie, Freiburg/Basel/Wien 1972, 83.

<sup>5</sup> H. Weber, Caritaswissenschaft u. Pädagogik, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg i.B. 1930, 1. Bd., 436.

wartspädagogik.<sup>6</sup> Caritas, wie sie von der neuen Disziplin beobachtet, begründet und befragt wurde, sollte für die mit ihr praktisch bzw. beruflich Befassten Unterrichtsgegenstand sein. Es sollte eine Pädagogik, verstanden als System von Beibringungs- und Orientierungsprozessen, entworfen werden, in deren Rahmen die Ergebnisse der Caritaswissenschaft im Hinblick auf eine Befruchtung der praktischen Arbeit deutlich zu machen wären: Caritastheorie (Begriff, Wesen, Motive, Aufgaben, Bedeutung, Methodik, Verhältnis zu verwandten Gebieten) und Caritasgeschichte und Caritaspolitik.

Dieser historische Befund bzgl. der Entstehung der Caritaswissenschaft läßt unschwer erkennen: Die Praxis selber hat sich ihre Wissenschaft geschaffen, um mit ihrer Hilfe sich in allen Dimensionen ihrer selbst realistisch zu machen – und auf diese Weise sich urteilssicher, handlungskompetent und wirksam zu machen. Dabei ist beachtenswert, daß diese Wissenschaft, die mit Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaft, mit Psychologie, Sozialpädagogik und Heilpädagogik etc. befaßt ist, sich selber als eine theologische Disziplin verstand und auch heute noch versteht. Diese Tatsache wird kaum ohne Auswirkungen bleiben dürfen, wenn es um die Sichtung der Jugendhilfeeinrichtung „Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft“ geht.

Falls Kindergartenarbeit in Einrichtungen kirchlicher Trägerschaft heute sich dem Erfordernis, in all ihren Dimensionen realistisch sein zu wollen, nicht versagt, muß sie dem sichtenden Blick, der durchdringenden Perspektive und der systematisierenden Warte jetzt wie damals sich öffnen. Sie wird dies nun noch mehr als früher wollen müssen, denn ihre Welt ist viel komplexer und komplizierter geworden, auch und vor allem hinsichtlich der religiösen Dimension. Wer seitens der Kindertagesstättenarbeit also sagen wollte, wir brauchen die Wissenschaft nicht, der würde den oben historisch aufgewiesenen legitimen Ansatz „Caritaswissenschaft und Pädagogik“ versäumen, und der würde im Netz der Frage zappeln: „Wie hältst du es mit der Realismusnotwendigkeit deiner Arbeit wirklich?“<sup>7</sup> Wer seitens der Kindergartenarbeit fragen möchte: Wer garantiert mir, daß Wissenschaft unserer Arbeit hilft – möglicherweise macht ihr die Wissenschaft eher Schwierigkeiten –, der sollte die diesbezüglich vorbildhafte wissenschaftliche Hilfe zum religionspädagogischen Förderprogramm für den Kindergartenbereich studieren, die im

<sup>6</sup> Vgl. Anm. 5, 435-438.

<sup>7</sup> Es würde als ziemlich problematisch gelten müssen zu behaupten: „Für den Erzieher ist es wichtig, seine eigene und die Betroffenheit und Beteiligung der Kinder nicht durch die Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (...) von außen zu erschweren. (...) Auf der Grundlage unseres Umgangs mit Kindern und aus der erlebten Beziehung heraus sind wir in der Lage, wahrzunehmen und zu bewerten, welche Situationen für das Leben und Erleben der Kinder bedeutsam sind.“ (Comenius-Institut [Hg.], Situationsansatz und Religionspädagogik, Münster 1976, 52f). Ich behaupte nicht, daß die Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts diese Aussage in der kritisierten Weise platt, oberflächlich und pauschal gemeint hat, ist sie doch selber der Wissenschaft ziemlich strikt verpflichtet, doch ich befürchte eine unbedarfte Popularisierung dieser Aussage, und dies nicht ohne Grund, wie Fakten zeigen.

Comenius-Institut in Münster geleistet worden ist.<sup>8</sup> Beim Studium dieser Arbeit läßt sich sehr schön erkennen: Wissenschaft – und hier: wissenschaftliche Religionspädagogik – kommandiert die Praxis nicht, zwingt ihr Normen nicht auf, diktiert ihr nichts, sondern sie macht Augen, läßt erkennen, hilft entscheiden – und zwar realistisch, also gegen die (bloße) Meinung, gegen die nur „sogenannte“ Erfahrung, also mit einem „geschärften“ Blick für möglichst alle Dimensionen der Kindergartenarbeit, ihrer Notwendigkeiten, ihrer Möglichkeiten und ihrer Grenzen. Sie treibt also gerade nicht in den Dschungel neuer Imperative, wie dies der pädagogischen Ratgeberliteratur angelastet worden ist,<sup>9</sup> sondern sie zeigt Fakten und Zusammenhänge, aus denen man sich in der Erziehungspraxis Argumente machen kann: Argumente, mit denen Erzieherinnen pädagogische Entscheidungen begründet treffen und Tätigkeiten „sachlich“ vorbereiten und verantwortungsvoll durchführen können.

## 2. Der „Lebensnerv Caritas“ steckt in der Tat – religionspädagogisch gesehen – im situativen Ansatz.

Caritaswissenschaft hat auf Grund der Tatsache, daß sie sich als eine theologische Disziplin versteht, im Hinblick auf die Erziehungsarbeit in von der Kirche getragenen Kindertagesstätten auch eine wissenschaftliche *religionspädagogische* Innenseite. Von dieser Seite her kann man sehen, was sich im Kindergarten religionspädagogisch tut, welche Programme gelten sollten, was als sittlich-religiöse Erziehung tatsächlich geschieht, wie daran Träger, Erzieherinnen, Eltern und Kinder beteiligt sind. Der wissenschaftliche religionspädagogische Blick wäre nicht er selber, wenn er nicht registrierte: Auch ein kirchlicher Kindergarten ist ein Kindergarten der Gesellschaft.<sup>10</sup> Die moderne Gesellschaft hat ihn „gewissermaßen treuhänderisch freien Trägern überlassen – in der Überzeugung, daß ihre Kinder dort am besten aufgehoben sind, aber unter der Bedingung, daß die freien Träger die gesetzlichen Auflagen der Gesellschaft akzeptieren“<sup>11</sup>. Die Kirche sei, so urteilt Rolf Zerfaß<sup>12</sup>, im Kindergarten nicht so da wie im Pfarrheim oder im Kirchengebäude; im Kindergarten sei sie nicht Herr im Haus, sondern Gast. Sie könne dort nicht machen, was sie wolle, sondern müsse sorgen, daß zu allererst einmal das getan werde, was die Gesellschaft verlange. Nur innerhalb des gesellschaftlich zugestandenen Gestaltungsspielraums habe die Kirche ihre z. B. religionspädagogischen Möglichkeiten. Es sei dahingestellt, ob dieser Blick das Panorama der diesbezüglichen Gegebenheit schon ganz erfaßt und die zugrunde liegende Implikation vollends in Ordnung ist: ans Licht kommt auf jeden Fall eine

<sup>8</sup> Vgl. die Literaturangabe in Anm. 7.

<sup>9</sup> W. Pelzer, Im Dschungel neuer Imperative. Polemische Anmerkungen zur pädagogischen Ratgeberliteratur, in: *Welt des Kindes* 71 (1993), H. 1, 28ff.

<sup>10</sup> Vgl. R. Zerfaß, *Lebensnerv Caritas. Helfer brauchen Rückhalte*, Freiburg/Basel/Wien 1992, 99.

<sup>11</sup> Ebd., 100.

<sup>12</sup> Ebd.

höchst sensible Situation, die den Agenturen kirchlichen Wirkens arg zu schaffen macht. Diese „Enge“ wird besonders überall dort den pastoralen Ambitionen des kirchlichen Trägers des Kindergartens zum Problem, wo es keine Alternative für solche Eltern gibt, die im Kindergarten eine Erziehungshilfe in bestimmter Konfession für ihr Kind ablehnen. Die negative Religionsfreiheit (Art. 4 GG) der Eltern (für ihr Kind) wirkt hier bestimmend. Die staatlich geförderte „Angebotsmacht“ der kirchlichen Träger im existenziell-wichtigen Kindergartenbereich zieht das Problem nach sich: Liegt hier eine faktische Beeinträchtigung der Grundrechte von nicht bekenntnisorientierten Bürgern vor, wenn für sie kein „nichtkirchlicher“ Kindergarten angeboten wird? Lt. § 5 Abs. 3 Satz 3 JWG sollten sie ein Wahlrecht zwischen den verschieden geprägten Institutionen ausüben können, doch die begrenzten Ressourcen halten die Angebotspalette eng. Dennoch wird zu Geltung zu bringen sein: „Das Spezifische liegt hier darin, daß kirchliches Handeln als praktische Caritas regelmäßig über den engeren Kirchenraum hinaus im weltlichen Bereich wirksam wird. Soweit von den kirchlichen Trägern einzelne Staatsaufgaben mit hoheitlichen Mitteln wahrgenommen werden, unterliegen sie unabhängig von ihrer Rechtsform einer uneingeschränkten Grundrechtsbindung. (...) Für den Bereich nichthoheitlichen Handelns jenseits des Kircheninternums hat Hermann Weber die Regel aufgestellt, hier seien die Kirchen an Grundrechte ebenso gebunden, wie jedes andere Rechtssubjekt auf dem Staatsgebiet.“<sup>13</sup> Das bedeutet für unsere Frage: Da, wo kirchliche Caritas im Kindergartenbereich eine de-facto-Vorrangstellung hat und den Aufbau von Parallelkindergärten anderer Konzeption de facto verhindert, unterliegt sie einer strengeren Grundrechtsbindung, konkret: muß sie z.B. im Bereich der religiösen Erziehung die negative Religionsfreiheit von Eltern respektieren.<sup>14</sup> Wenn dies die Lage ist, wie ist in ihr das Konzept zu verwirklichen: „Die grundsätzliche Offenheit von Kindergärten in katholischer Trägerschaft ändert freilich nichts an der Notwendigkeit, diese Arbeit kirchlich zu profilieren. So kann der Kindergarten in katholischer Trägerschaft bei einem geglückten Zusammenwirken mit dem Elternhaus und der Pfarrgemeinde ein wesentliches Strukturelement für die Gemeindebildung sein.“<sup>15</sup> So verstand in ihrer Würzburger Synode die katholische Kirche in der Bundesrepublik Deutschland damals im Jahre 1975 als Schwerpunkt kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich ihre kirchliche Kindergartenarbeit. Wie ist die dieser Vorstellung verpflichtete heutige Aussage zu erörtern: „Kirchliche Träger verstehen

<sup>13</sup> A. Rincken, Die karitative Betätigung der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Staatskirchenrechtliche Grundfragen, in: F. Friesenhahn/U. Scheuner/J. Listl (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 2. Bd., Berlin 1975, 376.

<sup>14</sup> Ein diesbezügliches, juristisch aber nicht erörtertes Praxisbeispiel gibt es in: Comenius-Institut, (Anm. 7), 127f. – Vgl. die rechtliche Kritik zum vermißten Wahlrecht zwischen den verschiedenen Institutionen im Bayerischen Kindergartenengesetz.

<sup>15</sup> L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg/Basel/Wien 1976, 527.

den Kindergarten als pastorales Handlungsfeld. (...) Sein Bildungsangebot zielt auf die kindgemäße Vermittlung religiösen Wissens und die Einübung christlicher Lebenspraxis ab. Im Vordergrund stehen das Mitfeiern der kirchlichen Feste, das Gebet, das Erzählen biblischer Geschichten, die Pflege des religiösen Liedgutes und des religiösen Brauchtums“<sup>16</sup> Ein diesbezüglicher Diskurs ist fällig, denn die drückende Vielgestaltigkeit des Problems und die Fronten, die sich in den letzten zwanzig Jahren an ihm gebildet und Beteiligte immer mehr blind und verschlossen gemacht zu haben scheinen, machen Realismus schwierig und haben zu Recht zu dem Fazit geführt: „Im Bereich der Kindergarten-Religionspädagogik tut sich nichts mehr!“<sup>17</sup> Noch fehlt dem Diskurs die Systematisierung seiner Stoffsammlung. In diese Sammlung hinein gehören auf jeden Fall die folgenden Elemente:

1. die wegweisende kirchliche Vorstellung der Kindergartenarbeit, wie sie die Kirche sich auf ihrer Synode in Würzburg gemacht hat;
2. der Programmtext des Zentralverbands katholischer Kindergärten und Kinderhorte Deutschlands e.V.: „Zum Selbstverständnis von Tageseinrichtungen für Kinder in katholischer Trägerschaft“, Freiburg 1989;
3. das Programmpapier desselben Zentralverbandes: „Zur bedarfsgerechten Angebotsgestaltung katholischer Kindergärten“, Freiburg 1988, in welchem bei den Ausführungen „Der Kindergarten als Lebensraum – Pädagogisch-konzeptionelle Überlegungen“ (Seite 10) es keinen Gedanken an spezifisch Religiöses gibt;
4. die Darstellung des Förderprogramms für den Kindergarten, die 1976 das Comenius-Institut in Münster unter dem Titel „Situationsansatz und Religionspädagogik“ herausgegeben hat;
5. die Ausführungen Johann Hofmeiers – des früheren Leiters des Projekts „Sittlich-religiöse Entwicklung und Erziehung des Kindes“ im Elementarbereich, eines Referats im damaligen bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung – über den Kindergarten in der Pfarrgemeinde.

Zu diesen fünf Elementen der Stoffsammlung gilt es, all die Stoffe hinzuzusammeln, die jenem Diskurs dienlich sein können, der für eine realistische<sup>18</sup> religionspädagogische Arbeit im Kindergarten unserer kirchendistanzierten Situation dringend organisiert und geführt werden muß, denn im kirchlich getragenen Kindergarten geht massiv die Frage um<sup>19</sup>: „Wie kann eine

<sup>16</sup> J. Hofmeier, Der Kindergarten in der Pfarrgemeinde. Ein pädagogisches und pastorales Handlungsfeld, Würzburg 1992, 27.

<sup>17</sup> H. Manderscheid, „Seit wir das Ziel aus den Augen verloren haben, haben wir unsere Anstrengungen verdoppelt“ – Zum Profil des katholischen Kindergartens, in: Bayerischer Landesverband katholischer Kindertagesstätten e.V. (Hg.), Rundbrief 1992, 213.

<sup>18</sup> Wer das Postulat „Realismus“ als Tendenz, einer normativen Kraft des Faktischen zu huldigen oder zu erliegen, verstehen wollte, der hätte den hier skizzierten Denkansatz völlig verkannt.

<sup>19</sup> Sie geht tatsächlich im Kindergarten selbst um (vgl. H. Höfl, Auf der Suche nach dem

konfessionelle Ergänzungserziehung heute aussehen?“, und Hejo Manderscheid hat die Frage in seiner Sicht so ausgefaltet: „Können wir noch am alten Konzept unserer Kindergartenarbeit festhalten, das die religiöse Erziehung vorrangig und manchmal nahezu ausschließlich an Kirchenfesten und am Kirchenjahr als die pädagogischen Schlüsselsituationen festmacht? Sind angesichts zunehmender Kirchenfremdheit Kirchenfeste, Kirchenheilige, das Kirchenjahr tatsächlich für Kinder heute die Schlüsselsituationen im Sinne des Situationsansatzes, von denen her sich Lernsituationen für die Entwicklung und Kompetenz, auch für die religiöse Kompetenz, von Kindern aufturn können?“<sup>20</sup> Die hier in dieser Sicht favorisierte Problemanzeige birgt freilich nicht bloß die Dimension „Kind und Religion“, sondern die Anzeige müßte ausgeweitet werden auf die Dimension „Eltern“ und die Dimension „Träger bzw. Pfarrer“ sowie auf die Dimension „Erzieherin“, wenn „im katholischen Kindergarten nach Möglichkeiten der Umsetzung des Situationsansatzes in Richtung einer situativen Religionspädagogik“<sup>21</sup> sinnvoll gesucht werden soll. Auf jeden Fall gilt im Blick auf jede dieser Dimensionen: wenn Kindergartenarbeit sich selbst realistisch und unideologisch haben will, dann muß sie sich fragen, dann muß sie sich Frager halten, die Augen machen, Zusammenhänge offen legen und Entscheidungen für die Praxis grundlegen helfen können. Dieses Fragen wird z.B. ansetzen dürfen mit einem prüfenden Blick auf den in der Kindertagendebatte gängig gewordenen Situationsansatz. Ist er in der sittlich-religiösen Kindergartenpraxis tatsächlich das, als was er entwickelt worden ist? Wird dieser Ansatz in seiner Realisierung den gewordenen Zeitvorstellungen gerecht, nach denen er vor 20 Jahren angetreten ist? Haben sich im Alltag und in der Popularisierung der Grundidee von damals bei der Aus- und Fortbildung heute jene Verkürzungen des Ansatzes eingeschlichen, die schon damals befürchtet wurden? Der Ansatz richtet sich ja nicht berechtigterweise nur gegen Lernprogramm, Verschulung und religionspädagogische Ableitungen („Wie sage ich’s meinen Kindern?“), sondern er engagiert sich doch auch: für das Wirksamwerden christlicher Inhalte; für das „Nutzen“ nicht nur der *vorgegebenen* Situation, sondern auch das „Nutzen“ von arrangierten, von simulierten und – sogar – konstituierten Situationen; für die selbstkritische Kontrolle der Erzieherin als nötige Maßnahme gegen von ihr selber angezettelte Willkür, Zufälligkeit und Verengung;<sup>22</sup> für ein verantwortliches Reagieren auf Hartmut von Hentigs Feststellung „Wir haben (...) den Kindern eine zu offene Welt zugemutet. (...) Wo soll da ein fester Seelenboden entstehen?“<sup>23</sup> für ein Christliches „als Erfahrung mit der Erfahrung“<sup>24</sup>, als

Verlorenen. Wege zum christlichen Profil, in: *Welt des Kindes* 69 [1991], H. 6, 28), und sie ist keineswegs einfach „angebliches Problem“, das von außen oder gar von oben in den Kindergarten hineingeredet wird (vgl. *F. Jansen*, Erzieherinnen und ihre Kirche, in: *Caritas. Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft* 94 [1993], 446-450).

<sup>20</sup> Manderscheid, a.a.O., 208.

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> Vgl. Comenius-Institut (Hg.), a.a.O., 43.

bestimmte Vertiefung, Veränderung, Unterbrechung der allgemeinen Erfahrung, als neuer Stellenwert und neue Perspektive allgemeiner Erfahrung gesehen und realisiert, eben auch im kirchlichen Kindergarten; für gerade auch die Distanzierung zu vorgegebenen Situationen, zu deren Neugestaltung und Veränderung;<sup>25</sup> für eine deutliche Relativierung der Machbarkeitsideologie, die im Programm von der Situationsbewältigung steckt;<sup>26</sup> für eine religionspädagogische Kompetenz der Erzieherin, in der diese als Anwältin und im Interesse des Kindes die Verheißungen und Vorgaben des Evangeliums zu nutzen versteht;<sup>27</sup> schließlich für ein erzieherisches Wirken sowohl auf der Ebene des Verhaltens (der Interaktion zwischen dem Subjekt Kind und dem Subjekt Erzieherin in Wechselbeziehung) als auch auf der Ebene des Mitteilens: auf dieser Ebene gerade auch, denn auf sie, hieß es damals zu Recht, sei christlicher Glaube angewiesen, „damit er sich nicht zur 'natürlichen Religion' zurückentwickelt oder in 'gesellschaftlicher Religion' aufgeht“<sup>28</sup>.

Situationsansatz: dieser Begriff ist zum popularisierten Schlagwort geraten, er sollte mit wissenschaftlicher Hilfe bald an seinen schöpferischen, dynamischen, dialogischen, anregenden und spannenden Ursprung gebracht werden. Dort am Ursprung steckte nämlich im situativen Ansatz nachweislich der „Lebensnerv Caritas“ für den Kindergarten in der Tat.

### 3. Kirchlich getragene Kindertagesstätten suchen in kirchendistanzierter Situation ihr Profil.

Im Bereich des kirchlichen Kindergartenwesens ist seit Jahren eine sog. Profildebatte im Gange. Sie bezieht sich auf die Frage: Worin bestehen Sinn und Legitimation für die Tatsache, daß in der heutigen Zeit sehr viele Träger von Kindertagesstätten kirchlich sind? Gibt es ein Spezifikum, das kirchlich getragene Kindergartenarbeit von der Arbeit anderer Träger wesentlich unterscheidet und dadurch bedeutsam, zweckmäßig, folgerichtig und vielleicht sogar notwendig erscheinen läßt?

In diese Profildebatte sind in der Vergangenheit viele *programmatische* Elemente eingeführt worden, und zwar von allen Seiten. Sie markieren häufig Bekenntnis, Meinung, Position. Sie treten bezüglich ihrer Selbsteinschätzung nicht selten zweifelsfrei, unanfechtbar, stichhaltig auf. Tatsächlich ist die Wirklichkeit „Erziehung im kirchlich getragenen Kindergarten“ in kirchendistanzierter Situation so komplex und kompliziert geworden, daß diesbezüglich Bewiesenes und Nachweisliches, Gesichertes und Verbrieftes kaum

<sup>23</sup> H. von Hentig, Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976, 121, 99. Vgl. Comenius-Institut, a.a.O., 70.

<sup>24</sup> Comenius. Institut (Hg.), a.a.O., 95.

<sup>25</sup> Ebd., 36, 59.

<sup>26</sup> Ebd., 67, 69.

<sup>27</sup> Ebd., 99.

<sup>28</sup> Ebd., 100.

vorgebracht worden ist. Eine wissenschaftliche Klärung dieser programmatischen Elemente fehlt bislang. Ihr würde die zu erforschende Grundfrage eignen: Wie geht eine religiöse Unterweisung in Solidarität mit der „verweltlichen Welt“?<sup>29</sup>

Diese „verweltlichte Welt“ erscheint durch drei sozialwissenschaftlich beschriebene Dimensionen charakterisierbar: durch die Dimensionen „Öffentlichkeit“, „Individualisierungsprozesse“ und „Erlebnisgesellschaft“.

Der heutigen Welt eignet eine spezifische gesellschaftliche Öffentlichkeit als definitorisches Merkmal im Sinne einer „neuen Hoheitssphäre“, im Sinne einer „Struktur gewordenen generellen Enttabuisierungstendenz“<sup>30</sup>, als Disposition demnach, die kein Tabu und keine Zurückhaltung kennt. Nicht Velum gilt, sondern Pranger. Nicht Kniebeuge geschieht, sondern Einmarsch. Diese Enttabuisierungstendenz geht naturgemäß wider das Heilige, das „Geheimnis des Glaubens“, das Intime dieses Glaubens. In welcher religionspädagogisch relevanten Weise sind im kirchlichen Kindergarten Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Träger von dieser einflußreichen gesellschaftlichen Dimension „Öffentlichkeit“ geprägt? Wie kann mit dieser Bedingung in Elternarbeit, Erzieherinnenfortbildung und Kindergartenpädagogik umgegangen werden? Auf welches Ziel hin soll dieser Umgang erfolgen?

Die moderne Gesellschaft kennzeichnet weiterhin die Dimension „Individualisierungsprozesse“. Kinder, Eltern, Erzieherinnen stammen nicht selten aus dem „ganz normalen Chaos der Liebe“, wie die Sozialwissenschaftler Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim die derzeitige Situation genannt haben: „Die Individuen selbst, die zusammenleben wollen, sind oder, genauer: werden mehr und mehr die Gesetzgeber ihrer eigenen Lebensform, die Richter ihrer Verfehlungen, die Priester, die ihre Schuld wegküssen, die Therapeuten, die Fesseln der Vergangenheit lockern und lösen. Aber auch die Rächer, die Vergeltung üben an erlittenen Verletzungen. Liebe wird eine Leerformel, die die Liebenden selbst zu füllen haben, über die sich auftuenden Gräben der Biographien einander sich nähernder Menschen hinweg.“<sup>31</sup> In der Logik dieser Individualisierungsprozesse steht an deren Ende die Grundfigur des bzw. der Alleinstehenden. In ihr zeichnet sich der hier skizzierte familiensoziologische Befund am deutlichsten, nämlich: Entraditionalisierte, also individualisierte Liebe meint alles in Ichform: Wahrheit, Recht, Moral, Erlösung, Jenseits...<sup>32</sup>

Wenn Kinder, Eltern, Erzieherinnen im Kindergarten im Wirkfeld dieses gesellschaftlichen Faktors „Individualisierungsprozesse“ leben, dann wird

<sup>29</sup> Vgl. H.J.M. Nouwen, *Du bist der geliebte Mensch. Religiös leben in einer säkularen Welt*, Freiburg/Basel/Wien 41994, 125.

<sup>30</sup> O. Massing, *Öffentlichkeit*, in: H. Kerber/A. Schmiedler (Hg.), *Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen*, Reinbeck 1984, 408f.

<sup>31</sup> U. Beck/E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt a. M. 51992, 13.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 190, 225.

religionspädagogisch die Frage hochbedeutsam: Sollen Elternarbeit, Erzieherinnenfortbildung und Kindererziehung diesbezüglich auch religionspädagogisch tätig werden, und wenn ja, in welchem Sinne?

Die heutige Wirklichkeit ist schließlich in jener sozialwissenschaftlichen Dimension beschrieben worden, die Gerhard Schulze als Erlebnisgesellschaft bestimmt hat. Deren Elemente heißen:

1. Psychische und physische Formen des Genusses dominieren, kognitive Distinktion gerät zum Nebenprodukt, und Lebensphilosophie hat keine bestimmende Rolle.
2. Normative Konnotationen sind weitgehend verkümmert.
3. Andere soziale Milieus als das eigene sind uninteressant.<sup>33</sup>

Kinder und Eltern und Erzieherinnen auf den drei Linien dieser Elemente der „Erlebnisgesellschaft“: worin besteht die diesbezügliche Herausforderung an pädagogische Konzeption und Praxis in *kirchlich* getragenen Kindertagesstätten?

Die derzeitige gesellschaftliche Wirklichkeit, sozialwissenschaftlich offengelegt in den Dimensionen „Öffentlichkeit“, „Individualisierungsprozesse“ und „Erlebnisgesellschaft“, löst diese und weitere äußerst gravierende Fragen für eine voranzutreibende hochbedeutsame Religionspädagogik auch für den Kindergartenbereich aus. Damit an diesen Fragen gründlich gearbeitet werde, hat sich realistisch die Kirche in der Bundesrepublik Deutschland schon 1975 bei ihrer Synode in Würzburg deutlich gemacht: „Die Synode fordert, daß im Hochschulbereich ein Schwerpunkt für das Fach Religionspädagogik des Kleinkindes eingerichtet wird. Der Theorie und Praxis der religiösen Erziehung des Kleinkindes soll in der Ausbildung der sozialpädagogischen Kräfte an Hoch-, Fachhoch-, und Fachschulen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Das Fach 'Religionspädagogik' soll in die Prüfungsordnung aufgenommen werden“, und kommentierend dazu heißt es damals: im Bereich der Kleinkindererziehung ist es zu einer besorgniserregenden Kompetenzlosigkeit gekommen. „Das Kind kann seinen Glauben nur finden und festigen, wenn es bei seinen pädagogischen Bezugspersonen den Glauben erlebt. Die entscheidende Verantwortung für die Gestaltung der wertorientierten Arbeit im Kindergarten liegt deshalb bei den sozialpädagogischen Fachkräften, die bereit und fähig sein müssen, ihre eigene christliche Grundhaltung bewußt und sichtbar in den Erziehungsprozeß einzubringen. Insofern ist das Problem der Glaubenserziehung des Kleinkindes auch eine Frage der religiösen Erwachsenenbildung. Erst auf dieser Grundlage können religionspädagogische Konzepte didaktisch entwickelt und erprobt werden, also auf den Bildungsfeldern von Aus- und Fortbildung.“<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Vgl. G. Schulze, Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M./New York <sup>4</sup>1993, 541-549.

<sup>34</sup> Bertsch u.a., Gemeinsame Synode a.a.O., 527f.

Bisher hat es bezüglich einer gründlichen wissenschaftlichen religionspädagogischen Auseinandersetzung mit modernen Herausforderungen im Elementarbereich wissenschaftsstrategisch nur einen Versuch gegeben, solchen fundamentalen Fragen ein Forschungsprojekt zu geben, und zwar in Bayern.<sup>35</sup>

Im Rahmen dieses Projekts fand an der Universität Eichstätt am 29./30. Juli 1994 z.B. ein interdisziplinäres Forschergespräch statt, bei dem Ernst Plum nach metatheoretischen Perspektiven individueller Entwicklungsverläufe gefragt, Reto Luzius Fetz die Erforschung des Kinderglaubens, seiner Eigenart und seiner Bedeutung für die spätere Entwicklung der Jugendlichen thematisiert hat. Gertrud Nunner-Winkler hat Untersuchungen über kindliches Mo-

<sup>35</sup> Es handelt sich um das in anderer Form früher an der Universität Regensburg (Prof. Dr. Johann Hofmeier) und seit 1990 an der Katholischen Universität Eichstätt angesiedelte Forschungsprojekt „Sittlich-religiöse Erziehung und Entwicklung des Kindes“. Die Arbeitsstelle des Eichstätter Forschungsprojekts hat sich inzwischen empfehlen können durch die Vorlage einer Dokumentation, Kurzanalyse und Kategorisierung der seit 1945 erschienenen Literatur zur sittlich-religiösen Erziehung des Kleinkindes: *M. Schnabel*, Thema: Religiöse Erziehung im Kleinkindalter. Dokumentation, Kurzanalyse und Kategorisierung der Veröffentlichungen zum Thema aus den Jahren 1945 bis 1992, Regensburg 1993. Parallel dazu bietet sie ihren Service einer entsprechend angelegten Datenbank an: Vgl. *M. Schnabel*, Projekt Literaturverdatung zum Thema „Religiöse Erziehung des Kleinkindes“ abgeschlossen, in: was+wie? Arbeitshilfen zur religiösen Erziehung der 3- bis 7jährigen 23 (1994), H.1, 51-54; und *ders.*, Literaturdatenbank „Religiöse Erziehung im Kleinkindalter“, in: *KatBl* 119 (1994), 30. Noch nicht nach draußen gegeben wurden empirisch gewonnene vorwissenschaftliche Erkenntnisse zum Fortbildungsinteresse von Erzieherinnen im Kontext sittlich-religiöser Orientierungen und zur Frage nach der religiösen Orientierung von Erzieherinnen als Prädiktoren der Berufszufriedenheit. Diese Arbeit wurde in Zusammenarbeit mit Maria Dauzenberg von Kurt Wedlich gemacht. Erstmals vorgestellt wurde sie durch K. Wedlich in der Konferenz der Religionspädagogen an bayerischen Universitäten am 28.02.1994 in Passau. Diese Erkenntnisse vermögen der Gewinnung von relevanten Fragestellungen zu dienen, deren Ergebnisse sich die Kindergartenarbeit wird zunutze machen können. Voraussetzung solchen Nutzens wird die Offenheit dieses Bereichs für die Eichstätter Arbeit sein, wie denn umgekehrt dieses Forschungsprojekt seine Fragen nicht selber machen kann, sondern sich verstehen sollte als Einrichtung, in der sich die kirchliche Kindergartenpraxis ihre Fragen aufgreifen lassen kann – zum Realistisch-machen, zur Förderung, zur Besserung ihres zu ermutigenden Engagements in kirchendistanzierter Situation. Diese notwendige Kooperation von Praxisbereich und Verbandsbereich mit einem Forschungsprojekt, in dem die Praxis ihre Fragen unterbringen kann, ist noch kaum realisiert, wenn man durch journalistische und redaktionelle Eingriffe gegen die Eichstätter Arbeit manipulierend und unsachlich und diskreditierend so vorgeht, wie z.B. das geprüft werden kann in Heft 10 des 94. Jahrgangs (1993) der „Caritas. Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft“: vgl. vor allem das Editorial auf Seite 436, das inhaltlich falsch ist, denn (1) geht es in meiner Skizze nicht um die Kirchlichkeit von Erzieherinnen, (2) fordere ich darin weder dem Wort noch der Intention nach ein explizites Bekenntnis der Erzieherinnen zur katholischen Kirche und deren Lebensführung nach den kirchlichen Normen, (3) lege ich keinen Kirchen-TÜV zur Kontrolle der Erzieherinnen vor. Doch dies alles wird unterstellt. Hier ist nicht nur die Brückenfunktion, der sich das Eichstätter Forschungsprojekt angesichts der Polarisierung in der sog. Profildebatte im kirchlichen Kindergartenwesen zu stellen versucht, nicht gesehen, sondern auch wissenschaftlich – „Zeitschrift für Caritaswissenschaft“ – nicht redlich gedacht und, kaum verantwortungsvoll, etwas Problematisches unter die Leute gebracht.

ralverständnis durchgeführt und vorgetragen. Hans-Jürgen Fraas ist es um das Gottessymbol als Hilfe kindlicher Konfliktbewältigung gegangen, und Anton Bucher hat kindheitsanthropologische Grundlagenreflexionen für die Erforschung der religiös-sittlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes vorge-  
tragen.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Die Referate und Diskussionsbeiträge dieses „1. Eichstätter Forums zur sittlich-religiösen Erziehung und Entwicklung des Kindes im Elementarbereich“ werden unter dem Titel „Kind, Religion und Moral“ veröffentlicht werden.



## Die Sprachnot der Verkündigung und Wege aus der Krise

### 1. Die Sprachnot der gegenwärtigen Verkündigung und ihre Ursachen

Als Papst Johannes Paul II. Österreich besuchte, wurde ihm von einem Vertreter der österreichischen Jugend sehr deutlich zu erkennen gegeben: „3/4 der Befragten werden durch Aussagen, die Sie als Oberhaupt der Kirche machen, nicht angesprochen.“ Auch eine Befragung von durchschnittlich 18jährigen Schülerinnen und Schülern an Gymnasien des Bistums Trier, die am katholischen Religionsunterricht teilnahmen, lassen ein Desinteresse an den offiziellen Aussagen der Kirche erkennen: Von den 393 traf für 65,4% „eher oder völlig“ zu, daß für sie die Aussagen des Papstes und der Bischöfe keine Bedeutung haben; 89,3% stimmten nur „manchmal oder (fast) nie“ in wichtigen ethischen Fragen (z.B. Wiederheirat, Geburtenkontrolle oder Abtreibung) mit den Auffassungen der katholischen Kirche überein; für 69,2% traf „völlig oder eher zu, daß sie den Weisungen gleichgültig gegenüberstehen“. Dabei ist es nur konsequent, wenn 79,4% der Befragten „nichts fehlt“, wenn sie am Wochenende nicht am Gottesdienst teilgenommen haben.<sup>1</sup>

Sie haben den Eindruck gewonnen, daß die Kirche zu den eigentlich bedrängenden Gegenwartsfragen wie Gentechnologie, Überbevölkerung, ökologischer Kollaps, Frauenfrage usw. keine oder zumindest keine überzeugenden Antworten haben, mögen der Papst und die römische Kurie sich noch so viel Mühe geben, zu allen möglichen Fragen Stellung zu nehmen. Noch gravierender fällt aber ins Gewicht, daß die Stellungnahmen von offizieller Seite zu den Überlebensfragen der Menschheit in einer Sprache verfaßt sind, daß sie das Ohr des Zeitgenossen nicht mehr erreichen. Weltfremd, abgehoben und formelhaft erscheint ihnen die Verkündigungssprache. Selbst einem Bischof, wie dem kürzlich verstorbenen Wiener Weihbischof Florian Kuntner fiel auf, wie unverständlich kirchliche Verlautbarungen oft klingen. Er müsse kirchliche Dokumente oft dreimal lesen, ehe er sie verstanden habe. Er liest sie wenigstens noch, doch wieviele Priester und Laien haben es längst aufgegeben, sich in diese schwierige Lektüre zu vertiefen?

Auch die Predigten seien viel zu abstrakt und kompliziert und träfen selten den Lebensnerv der Hörer. Diesen Eindruck hat der Erfurter Bischof Joachim Wanke gewonnen, der sich durch einen besonders wachen pastoralen Spürsinn auszeichnet, wenn er konstatiert muß: Viele getaufte Christen erachten die kirchlich vermittelten Antworten als „merkwürdig abstrakt, zeitenthoben und lehrhaft“, sie würden nicht „greifen“. Und die Diözesansynode von Rottenburg/Stuttgart aus dem Jahre 1985/86 stellte zur Situation in Liturgie und

<sup>1</sup> Unveröffentlichtes Manuskript von B. Lambert, Bischöfliche Schulabteilung, Trier o.J.

Verkündigung fest: „So ist heute der Glaube als ganzer in die Krise geraten. Dies liegt vor allem daran, daß

- die sonntägliche Liturgie und Verkündigung der Kirche und das tägliche Leben praktizierender Katholiken auseinanderklaffen;
- die am Gottesdienst Teilnehmenden ihre Probleme in der kirchlichen Verkündigung oft zu wenig wiederfinden;
- die Darbietung des Glaubens in Liturgie und Verkündigung nicht ganzheitlich erfolgt und oft in Predigten keine Antwort auf die Sinnfrage gegeben wird.“<sup>2</sup>

Diese Situationsanalyse wird durch das Urteil eines 17jährigen Gymnasiasten bestätigt, wenn er sagt: „Die Art und Weise, wie jeden Sonntag Gottesdienste ablaufen, ist derart rückständig und alteingesessen, daß ich keine Beziehung zur Kirche finden kann.“ Und ein 14jähriger Gymnasiast meint: „Die Predigt ist langweilig und man kann sie nicht auf die heutige Lebenssituation beziehen.“ „Daß die Prediger in der Kirche so sprechen mögen, daß auch wir Kinder es begreifen können. Wir bitten Dich, erhöre uns“, lautete die Fürbitte in einem italienischen Kindergottesdienst; leicht läßt sich diese Bitte auch auf unseren normalen Gemeindegottesdienst übertragen.

Schon vor 50 Jahren hatte D. Bonhoeffer im Tegeler Gefängnis hellsichtig diagnostiziert: „Wir selbst sind wieder ganz auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen. Was Versöhnung und Erlösung, was Wiedergeburt und Heiliger Geist, was Feindesliebe, Kreuz und Auferstehung, was Leben in Christus und Nachfolge Christi heißt, das alles ist so schwer und so fern, daß wir es kaum mehr wagen, davon zu sprechen.“<sup>3</sup> Aber nicht nur der gewöhnliche Pfarrgeistliche bedient sich einer Sprache, die kaum noch verstanden wird, die eher verbraucht und abgegriffen klingt. Auch die akademische Theologie spricht ein „Theologenkauderwelsch“ (Originalton Eugen Drewermann), der das Ohr der nicht theologisch gebildeten Gläubigen kaum mehr erreicht. Umso größer jedoch ist ihre Empfänglichkeit für die poetische, anschaulich-konkrete Sprache Drewermanns, der es versteht, mit Hilfe von Bildern und Symbolen die emotionalen Schichten seiner Hörer anzusprechen – und dazu zählen nicht nur Gläubige – und diese in seinen Bann zu ziehen. Müßte diese Tatsache uns nicht zu denken geben, auch wenn sein theologischer Denkansatz uns oft bedenklich erscheinen mag?

Bereits 1975 hatte Papst Paul VI. in seinem Apostolischen Schreiben „Evangelii Nuntiandi“, das bekanntlich einen maßgeblichen Einfluß auf die Entstehung der Befreiungstheologie und der Basisgemeinden in Lateinamerika genommen hatte, beklagt: „Der Bruch zwischen Evangelium und Kultur ist ohne Zweifel das Drama unserer Zeitepoche.“<sup>4</sup> Der schon einmal erwähnte

<sup>2</sup> Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation. Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg/Stuttgart 1985/86, hg. vom Bischöflichen Ordinariat Rottenburg, Ostfildern 1986, 166, Teil VI: Liturgie und Verkündigung, 1. Zur Situation.

<sup>3</sup> D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, 152.

Bischof Joachim Wanke aus Erfurt hat vor einigen Jahren in einem Vortrag in Würzburg zum Thema „Deutschland als Missionsland – Gibt es eine Antwort?“ die Forderung erhoben, daß „die Voraussetzung für eine zukunfts-trächtige Verkündigung des Evangeliums die „Annahme der heute für die Menschen gegebenen Lebensverhältnisse samt ihren Auswirkungen auf die Gesellschaft und die Biographie des einzelnen“ sei. Zu Recht beklagte er: „Gerade wir Seelsorger neigen zu einem gewissen Kulturpessimismus, der eigene seelsorgliche Erfolgslosigkeit mit einer Theorie zu kompensieren sucht, die von einer kulturellen Abwärtsentwicklung der Menschen ausgeht. Ich meine, die Menschen sind nicht schlechter als früher.“ Gleichsam zur Bestätigung seiner Behauptung hatte fast zur gleichen Zeit Kardinal Ratzinger der Zeitung „La Republica“ ein Interview gegeben, in dem er diese kritisierten kulturpessimistischen Töne anklingen ließ. Sie finden sich auch in Ansprachen des gegenwärtigen Papstes, wenn er sich an westliche Christen wendet. Darf es uns dann aber verwundern, wenn die Kluft zwischen der modernen Lebenswelt der Menschen und der kirchlich vermittelten Welt des Glaubens immer größer wird und kaum noch eine Dialogebene auszumachen ist? Ich befürchte, daß der „Katechismus der Katholischen Kirche“ auch ein Dokument ist, das diese Kluft nur noch zementiert, allein schon durch seine abgehobene Sprache, ganz zu schweigen von der in ihr festgeschriebenen traditionellen Theologie. Solange die Kirche nicht ihren Frieden mit der Aufklärung und der Moderne insgesamt geschlossen hat, sondern ihr weiterhin feindlich gegenübersteht, was nichts mit einer billigen Anpassung an den Zeitgeist zu tun hat, solange wird die von Papst Paul VI. richtig diagnostizierte Kluft zwischen Evangelium und moderner Kultur bestehen bleiben. Zu Recht hatte I. Kant versichert: „Eine Religion, die der Vernunft unbedenklich den Krieg ankündigt, wird es auf die Dauer gegen sie nicht aushalten.“<sup>5</sup> Auch auf soziologischer Seite wird der Erfahrungsverlust unserer Verkündigung festgestellt. So gelangte der Soziologe G. Schmidtchen auf Grund seiner Erhebungen zu der Ansicht, daß die Kirchen den Anschluß an die Alltagspraxis der heute lebenden Menschen verlieren. Sie müßten viel sensibler werden für die aktuellen Probleme und Nöte und versuchen aufzuspüren, wo und wie Menschen heute Sinngebungen für ihr Leben suchen, und seien diese noch so „profan“. Zum Beispiel sagen die Menschen bei Befragungen, daß ihnen Freiheit und Familie heilig seien. (Nach einer Hamburger Untersuchung sagten 83% der Frauen und 70% der Männer, daß für sie ihre Familie das Wichtigste sei.) „Dieser konkreten Heiligtümer“, stellt Schmidtchen fest, „hat sich in der religiösen oder der politischen Gestaltung noch niemand mit Nachdruck angenommen.“<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Apostolisches Schreiben „Evangelii Nuntiandi“ vom 8.12.1975, Nr. 20.

<sup>5</sup> I. Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, VI, 657.

<sup>6</sup> G. Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, 191.

Es genügt daher nicht, einfach nur das Sprachgewand zu wechseln und ihm ein modisches Outfit zu verleihen, indem man Anleihen beim Alltagsjargon macht. Solange Prediger, Theologen und Kirchenführer sich in einer anderen Welt als ihre Zeitgenossen aufhalten, solange werden sie der heutigen Lebenswelt fremd, ja verständnislos gegenüberstehen, wird ihre Verkündigung abgehoben, blutleer und nichtssagend klingen. Meister Eckhart hat dies einmal auf drastische Weise so ausgedrückt: „Der Mensch, der Gott beim Stallmisten nicht hat, hat ihn auch nicht beim Chorgebet.“ Wie recht er doch hatte! Wir müssen Menschen unserer Zeit werden, ohne in ihr aufzugehen, denn eine gewisse Distanz ergibt sich schon aufgrund der Eigenart des Evangeliums, das sich nie ganz einordnen und anpassen läßt. Ein Vorbild für uns kann der hl. Paulus mit seiner Rede vor den griechischen Philosophen auf dem Areopag sein; er hat uns gezeigt, wie man bei den Verstehensmöglichkeiten seiner Zuhörer ansetzt, ohne dabei die Eigenart der Botschaft verleugnen zu müssen.

## 2. Die Rede von Gott in der systematischen Theologie

Am Beispiel der Rede von Gott in der systematischen Theologie möchte ich aufzeigen, wie man auch heute noch herkömmlich, d.h. traditionsgebunden von Gott spricht und welche Möglichkeiten sich anbieten, wenn man aus dem Bilderreichtum der Heiligen Schrift schöpft, ohne dabei den heutigen Menschen mit seinen Fragen, Nöten und Erfahrungen aus dem Auge zu verlieren. Uns begegnen in der Theologie und im Leben der Kirche zwei Sprachformen, die wir voneinander unterscheiden können:<sup>7</sup>

Erstens: Eine abbildende, festlegende Sprache, mit deren Hilfe die Sache klar und eindeutig beschrieben wird, so daß der Angesprochene Bescheid weiß und in seinem Glauben gesichert ist. Dies ist die Sprache der Lehrbücher, Hirtenbriefe, Enzykliken und Katechismen; allerdings gibt es auch Katechismen, die nicht mehr in diesem Stil verfaßt sind, sondern sich einer anderen Sprache bedienen. Bei den oben genannten Veröffentlichungen geht es weniger um eine begründete Einsicht, sondern eher um ein von oben, von der kirchlichen Lehrautorität verordnetes Glaubenswissen, das kaum Raum für Fragen und Zweifel läßt. Persönliche Betroffenheit und existentielle Erfahrungen haben hier keinen Platz, der Abstand zwischen Wort und Sache soll nicht sein,<sup>8</sup> es soll möglichst zur Übereinstimmung zwischen Wort und Sache kommen, damit keine Unklarheiten mehr bestehen. Auf diese Weise soll der Leser oder Hörer festgelegt werden, er soll Bescheid wissen, und dieses Wissen wird ihm im Katechismus in Form von Merksätzen vermittelt, die er womöglich auswendig lernt, um bei Glaubensgesprächen darauf zurückgreifen zu können. Diese festlegende Sprache erhält im Falle des Katechismus eine höhere Autorität, in ihr vernimmt man den „Originalton Mutterkirche“

<sup>7</sup> Die nachfolgenden Ausführungen verdanken wesentliche Anregungen der Gotteslehre von J. Werbick, *Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre*, München 1992.

<sup>8</sup> Vgl. Werbick, 59.

(W. Kasper). Nach M.J. Scheeben, dem großen Dogmatiker der Neuscholastik, gibt die „universale und höchste Autorität“ der Kirche „recht eigentlich dem in der Kirche bestehenden Glaubensgesetz seinen gesetzlichen Beistand und seine gesetzliche Kraft, 'seine' absolut verbindliche Gesetzeskraft.“<sup>9</sup>

Ein Beispiel für diese festgelegte, keinen Spielraum für Suchbewegungen des Glaubens zulassende Sprache ist der „Katechismus der Katholischen Kirche“, er ist nach den Worten des Papstes „die Frucht der Zusammenarbeit des gesamten Episkopates der katholischen Kirche“ (S. 32). Dieser Text sei „ein gültiges und legitimes Werkzeug im Dienste der kirchlichen Gemeinschaft“ und gelte als „sichere Norm für die Lehre des Glaubens“ (S. 34). Dieser sog. Weltkatechismus besteht in den ersten drei Teilen aus einer Anreihung von Zitaten unterschiedlicher literarischer Genera, die Bezug nehmen auf die kirchliche Tradition, während die gegenwärtige Lebenswelt nicht zur Sprache kommt. Der letzte Theologe, dem die Ehre zuteil wurde, in die Zitatensammlung aufgenommen zu werden, ist der 1890 verstorbene Kardinal J.H. Newman.

Wie spricht der Katechismus von Gott und seiner Allmacht, vor allem im Blick auf das Leid in der Welt; denn dies ist die Nagelprobe für eine verantwortliche und glaubwürdige Rede von Gott, soll sie für den vom Leid betroffenen Menschen Relevanz haben.

270: „Gott ist der allmächtige Vater. Seine Vaterschaft und seine Macht erhellen sich gegenseitig. Er zeigt ja seine väterliche Allmacht dadurch, daß er für uns sorgt ...; er zeigt seine Allmacht auch durch sein unendliches Erbarmen...“

271: „Die göttliche Allmacht ist keineswegs Willkür.“

272: „Durch die Erfahrung des Bösen und des Leides kann der Glaube an den allmächtigen Vater auf eine harte Probe gestellt werden ... Nun aber hat Gott der Vater seine Allmacht auf geheimnisvollste Weise in der freiwilligen Erniedrigung und in der Auferstehung seines Sohnes gezeigt, durch die er das Böse besiegt hat. Somit ist der gekreuzigte Christus 'Gottes Kraft und Gottes Weisheit'.“

Im Blick auf den Erlösungstod Christi im göttlichen Heilsplan wird ausgeführt:

602: „Indem Gott seinen eigenen Sohn in der Gestalt eines Sklaven, einer gefallenen und infolge der Sünde dem Tod preisgegebenen Menschennatur sandte, hat er 'den, der keine Sünde kannte, für uns zur Sünde gemacht, damit wir in ihm Gerechtigkeit Gottes würden'.“

603: „Da ihn Gott so solidarisch mit uns Sündern gemacht hat, 'hat er seinen eigenen Sohn nicht verschont, sondern ihn für uns alle hingegeben ...'“

609: „So wurde seine Menschennatur im Leiden und Sterben zum freien und vollkommenen Werkzeug seiner göttlichen Liebe, die das Heil der Menschen will...“

614: „Der Vater gibt seinen Sohn dahin, um uns mit sich zu versöhnen.“

615: „Jesus hat unsere Sünde wiedergutmacht und Gott dem Vater für sie Genugtuung geleistet.“

616: „Kein Mensch, selbst nicht der größte Heilige, wäre imstande, die Sünden aller Menschen auf sich zu laden und sich als Opfer für alle darzubringen. Doch kraft der

<sup>9</sup> M. J. Scheeben, Handbuch der katholischen Dogmatik, Bd. 1, Nachdruck Freiburg 1933, 72.

göttlichen Person des Sohnes in Christus ... kann das Opfer Christi für alle erlösend sein.“

Ob der Leser bei der Lektüre dieses Textes als „Jünger des Herrn Jesus im Glauben gestärkt und gefestigt“ worden ist, wie der Papst es allen Lesern wünscht, oder ob er nicht vielmehr große Mühe hat, dem Wortlaut des Textes zu folgen? Noch befremdlicher wirkt das hier vermittelte Bild von Gott, der als unveränderlich und vollkommen dargestellt wird, so daß er nicht vom Leid der Menschen sich betreffen läßt. Er selbst hält sich heraus und greift nur durch seinen Sohn in das weltliche Geschehen ein. Unübersehbar ist in den Text die Genugtuungslehre des hl. Anselm von Canterbury eingeflossen, wonach Jesu Tod am Kreuz ein Gott dargebrachtes Sühnopfer ist, das dem beleidigten Gott Genugtuung widerfahren läßt. Nicht nur der Philosoph H. Blumenberg äußert in seinem Buch „Die Matthäuspasion“ (1988) Kritik an dem hier zugrundeliegenden mythischen Gottesbild, an einem Gott, der sich durch den Tod seines Sohnes besänftigen läßt. Auch unter Theologen und unter nichttheologisch gebildeten Gläubigen stoßen solche Aussagen auf große Schwierigkeiten. Ein Gott, der Vergeltung fordert und dazu seinen eigenen Sohn nicht verschont, rückt dieser Gott nicht in Nähe eines Sadisten? J. Werbick wählt dafür das Bild eines Gottes, „der wie ein Großkönig in das Geschehen eingreift durch seine Satrapen und Feldherrn, selbst aber weiterresidiert, ohne sich von dem betreffen zu lassen, was da geschieht.“<sup>10</sup> „Gott ist aber gerade nicht der „Opferfresser“, den man bezahlen muß, um davon zu kommen, sondern der, der selbst bezahlt, freikauf.“<sup>11</sup>

Welches wäre dagegen die angemessene Redeform, wenn es um Gottes Macht und Herrschaft im Angesicht des Leides geht? Hier treffen wir auf die zweite Sprachform. Dafür bietet sich die sog. metaphorische Rede an, welche die eigentliche religiöse Rede ist. Die Bibel ist voller Metaphern, die es neu zu entdecken gilt. Was versteht man unter einer Metapher? Sie ist eine übertragene, über sich hinausweisende Sprache, welche die uns vertrauten Bedeutungszusammenhänge überschreitet und neue, ungewohnte Zusammenhänge erkennen läßt. Diese Rede bringt mehr zum Vorschein, als eine rein begriffliche, auf Definitionen bedachte Rede vermag. Mit ihrer Hilfe können wir die Grenze der bisherigen Wahrnehmung überschreiten und in ein Neuland vorstoßen. Einem Subjekt wird ein Prädikat zugeordnet, das auf den ersten Blick nicht zu ihm passend erscheint. Dies löst nach P. Ricoeur einen „semantischen Schock“ beim Hörer oder Leser aus, so z.B. wenn die Bibel sagt: der Herr ist mein Hirte oder Gott ist der Fels.<sup>12</sup> Die Metapher legt den Angesprochenen nicht fest, sie läßt ihm einen Spielraum der Interpretation, sie verwickelt ihn in eine Geschichte, die ihn persönlich meint, bei der er zur Stellungnahme herausgefordert wird. Die Gott-Metapher bringt Ungewohntes

<sup>10</sup> Werbick, 110.

<sup>11</sup> Ebd., 105.

<sup>12</sup> Vgl. P. Ricoeur, Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, 84 (1987), 232-252, hier 240.

zusammen, so daß eine Spannung entsteht. Es legt sich bei der Metapher Herrscher, Allmächtiger die Frage nahe, wie Gott seine Macht auf Erden ausübt. Die metaphorische Rede von Gott erweist sein Anderssein gegenüber dem Menschen, wenn er herrscht, wenn er richtet, wenn er sich als mächtig erweist. Der in der Bibel bezeugte Herrschergott regiert nicht von ferne über die Welt, er bleibt nicht erhaben über alle menschlichen Widrigkeiten und sendet auch nicht dafür seine Untergebenen, die für ihn die Kastanien aus dem Feuer holen müssen. Er geht selbst mit seinem Volk in die Verbannung nach Babylon, er leidet mit seinem ungetreuen Volk und in Jesus Christus läßt er sich vom Leid der Menschen selbst betreffen, er läßt sich in die menschliche Unheilsgeschichte hineinziehen. Dies wird vollends deutlich im Leben, Leiden und Sterben Jesu Christi. Die Metapher vom „mitleidenden Gott“ widerspricht der Anklage Albert Camus', wonach Gott der ewige Zuschauer sei, der der Welt den Rücken zukehre. Genau das Gegenteil kommt in dieser Metapher zur Aussage, daß der Gott der Liebe (vgl. Johannes-Evangelium) nicht teilnahmslos unserer Schuld gegenübersteht, sondern sich freiwillig von unserem Leid betreffen läßt, er nimmt mitleidend (sympathetisch) Anteil an dem, was uns widerfährt. Die Aussagen Kierkegaards, Gottes Allmacht ist seine Allgüte,<sup>13</sup> läßt die ganze Spannung erkennen, die in dieser Gott-Metapher enthalten ist. Seine Macht kommt erst ganz in der Ohnmacht mitleidender Liebe am Kreuz zu sich selbst. Wenn Jesus in das ewige Wesen Gottes gehört, wie Bischof Walter Kasper betont, dann kann das Leiden seines Sohnes Gott selbst nicht unberührt lassen, dann trifft es ihn im Innersten, dann ist er in das Leid der Welt hineingezogen, aber nicht, weil er es muß, sondern weil er es will. Darin drückt sich die ganze Tiefe seiner uns zugewandten Liebe aus, daß er im Leiden und Sterben an unserer Seite steht und nicht einfach sich vertreten läßt. Göttliche Allmacht muß als „Beziehungsmächtigkeit“ verstanden werden, sie ist mit seiner Liebe unlösbar verbunden.<sup>14</sup> Die mächtig-ohnmächtige Liebe ist Gottes tiefstes Geheimnis, das erst im Antlitz Jesu voll aufgeleuchtet ist. Auf überzeugende Weise hat H. Oosterhuis diese Bildrede von Gott zum Ausdruck gebracht.

„Gott, nicht in Macht und Majestät zeigst du dich. Unseren Überlegungen und Träumen zum Trotz bist du machtlos und töricht geworden in deinem Sohn. Wir bitten Dich, daß wir in diesem Menschen auf der Erde dein erstes und letztes Wort verstehen mögen, deine Kraft und Weisheit, den Sinn unseres Lebens.“ (54).

„Gott ist kein Großer und Ruhmreicher,  
der Macht hat und Majestät,  
er hat kein Ansehn, keinen ersten Platz,  
hat keinen Ort in dieser Welt.  
Von Gott hat niemand einen Vorteil,

<sup>13</sup> S.A. Kierkegaard, Die Tagebücher, ausgewählt und übersetzt von Th. Hecker, Innsbruck 1923, Bd. 1, 291.

<sup>14</sup> Werbick, 116.

er nützt dir nichts, Elend bleibt Elend,  
 er macht dich nicht ganz, wenn du kaputt bist,  
 er greift in keine Debatte ein  
 (auch nicht in der Kirche),  
 er ist nicht „die Antwort auf alle Fragen“  
 (wie ein populäres religiöses Teenager-Liedchen es gerne möchte),  
 er bringt keine Lösung dort in Südost-Asien  
 zwischen Washington und Hanoi.  
 Er ist keine mächtige Stimme,  
 sondern eine verwundbare Stille.  
 Einsamer und verzweifelter Gott,  
 wie ein Mensch,  
 der sucht nach einem anderen Menschen  
 und nicht finden kann:  
 Er geht den Weg allen Fleisches,  
 immer ist er der geringste der Menschen.  
 Alle Armut ist die Armut Gottes,  
 alles Kleine und Erniedrigte  
 lenkt den Gedanken auf ihn.  
 Glauben, beten, das ist:  
 es auszuhalten mit dem Gott Jesu,  
 oder, nach einem Wort Bonhoeffers:  
 sich teilen in das Leiden Gottes,  
 teilnehmen an der Ohnmacht Gottes  
 in dieser Welt.<sup>15</sup>

So befreiend die metaphorische Rede von der ohnmächtigen Macht Gottes auch ist, sie treibt weiter bohrende Fragen aus sich heraus, die uns nicht zur Ruhe kommen lassen. R. Guardini hat einmal, als er schon von schwerer Krankheit gezeichnet war, seinem Freund Walter Dirks bekannt: „Wenn ich bald vor den Engel des Gerichtes trete, dann wird er mich peinlich befragen. Und ich werde antworten. Aber dann werde ich ihn selber auch fragen: 'Gott, warum diese schrecklichen Umwege?'“ So erweist sich die metaphorische Rede als eine unabgeschlossene Rede, die neue Fragen, neue Suchbewegungen aus sich hervorgehen und den Glaubenden nicht zur Ruhe kommen läßt.

Bei der Gegenüberstellung der beiden Sprachformen konnte der Eindruck entstehen, als sei die erste Artikulationsform des Glaubens ohne jegliche Bedeutung für den Glauben. Auch wenn die eigentliche religiöse Rede sich der Metapher bedient, so ist eine Glaubensgemeinschaft zugleich auf eine gemeinsame Vergewisserung ihrer Herkunft und Identität angewiesen. Um ihrer gemeinsamen Identität willen bedarf sie der feststellenden Rede, die das allen gemeinsame Glaubensgut festhält. Darin liegt die Bedeutung eines Katechismus für das Zusammenleben innerhalb einer Glaubensgemeinschaft. Er kann und darf jedoch nicht die einzige Form sein, wie sich der Glaube in der Welt darstellt; denn dann würde der große Reichtum der biblischen und

<sup>15</sup> H. Oosterhuis, Du bist der Atem und die Glut. Gesammelte Meditationen und Gebete, Freiburg 1994.

übrigen Überlieferung nicht ausgeschöpft und könnte nicht Leuchte auf unserem Lebensweg sein.

Für die Annahme der Verkündigung sind aber nicht nur der Inhalt (Sachebene) und die sprachliche Präsentation der Sache entscheidend, nicht weniger bedeutsam ist die Bezugsebene. Nach Auskunft der Sozialwissenschaften werden Überzeugungen dann übernommen, wenn man sich mit Glaubenszeugen und Gemeinschaften und deren Überzeugungen identifiziert. Für die Annahme der Christusbotschaft bedarf es des authentischen Zeugen, der glaubend für das einsteht, was er bezeugt. Eine chassidische Spruchweisheit sagt: „Wenn du ein Wort von Gott sprichst, gehst du mit allen deinen Gliedern in das Wort hinein.“ Ist das, was wir anderen sagen, gedeckt durch unser Glaubensleben, ist es Ausdruck dessen, was uns im Innersten umtreibt? Stehe ich mit meinem eigenen Leben ganz dafür ein?

Auch gilt es, die Kommunikationsstruktur der Mitteilung zu bedenken, die über Annahme oder Verweigerung der Mitteilung entscheidet, heute mehr denn je. Eine von „oben“ nach „unten“ erfolgende Kommunikation, die andere belehrt, weil sie selbst alles schon weiß und nicht mehr weiter fragen muß, die sog. Adressaten nur als zu Belehrende betrachtet, führt zu einem Kommunikationsabbruch. Wo Einwände, Rückfragen nicht mehr gestattet sind, weil man kraft höherer Autorität spricht und „man das Sagen hat“, stößt diese sprachliche Form auf Ablehnung. Der Hörer wird entmündigt und in seiner Kompetenz, auch in Glaubensfragen, nicht ernst genommen.<sup>16</sup> Die Geschichte der Katechismen in der Neuzeit kann uns die Augen dafür öffnen, daß Erfolg und Mißerfolg dieser Verkündigungsform auch davon abhängen, inwieweit das gläubige Volk in die Entstehungsgeschichte dieses Buches einbezogen wird; ich verweise als Beispiel auf die weite Verbreitung und große Resonanz, die der holländische Erwachsenen Katechismus gefunden hat, aber auch auf den in Peru zusammen mit den Campesinos entstandenen Katechismus „Vamos Caminando“. In der Glaubensgemeinschaft gibt es keine rein passiven Mitglieder. Jedem Getauften und Gefirmten ist der Gottesgeist zugesprochen, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Die so Geheiligten brauchen nach Auskunft des Johannesbriefes nicht mehr belehrt zu werden, die Botschaft des Heils ist ihnen ins Herz geschrieben (2 Kor 3,3). Sie werden von dem inwendigen Lehrer (Augustinus) belehrt.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Vgl. den Beschluß der Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken. Dialog statt Dialogverweigerung. Wie in der Kirche miteinander umgehen, Bonn 1993, der entstanden ist „aus der gemeinsamen Sorge um die Glaubensentwicklung angesichts wachsender Entfremdung vieler Katholikinnen und Katholiken von ihrer Kirche“ (S. 1).

<sup>17</sup> Vgl. zum Ganzen E. Biser, Kirchenkrise und Sprachkrise, in: Stimmen der Zeit 1994, 396f.

### 3. Die Verkündigung im gottesdienstlichen Raum

#### 3.1 Die Sprache im Gottesdienst

Der Germanist W. Gößmann hat vor vielen Jahren beklagt: „Die Sprache der Predigt, der Gebete und Gesänge, selbst die Bibelsprache ist verbraucht und abgegriffen. Man weiß alles und doch sagt es nichts ...“ Ein Beispiel möge diesen Befund veranschaulichen. Das Gabengebet der Eucharistiefeier am Fest des hl. Aloisius von Gonzaga lautet:

„Herr, unser Gott,  
 laß uns gleich dem heiligen Aloisius  
 stets im hochzeitlichen Gewand der Gnade  
 am heiligen Mahl teilnehmen  
 und schenke uns reichen Segen  
 in der Feier dieses Opfers  
 Darum bitten wir durch Christus, unseren Herrn.“

Schon der verschachtelte Satzbau, aber noch mehr der formalisierte, mit theologischen Vokabeln angefüllte Wortlaut wird kaum das persönliche Gebet der Gläubigen inspirieren. Der Vorsteher der Eucharistiefeier dürfte ebenfalls nicht geringe Schwierigkeiten für den Vortrag dieser Gebetsformel haben; ob er sich darin glaubhaft aussprechen kann? Es soll allerdings nicht verschwiegen werden, daß im Römischen Meßbuch im Anhang auch Auswahlgebete abgedruckt sind, die nicht ganz so gestanz und formelhaft klingen, sondern sprachlich gelungener sind.

Dieser Formulierung des Amtsgebetes des Priesters möchte ich ein Gebet gegenüberstellen, das aus der Feder des holländischen Theologen und Dichters Huub Oosterhuis stammt, der über sprachliche, ja poetische Kompetenz verfügt und zugleich ein Sensorium für die Befindlichkeit des heutigen Menschen besitzt. Es lautet: „Um dein Wort, um Jesus Christus ist's uns zu tun, Herr, Gott, was sollten wir sonst von dir erwarten? Es ist dein Herz, dein Sohn, dein Erbarmen, er ist dein Auge, er hat uns gesehen; er ist dein Mund, er redet uns an, und in seinen Worten empfangen und kennen wir dich. Wir bitten dich um diesen Menschen, denn wer ihn sieht, der schaut dich, Vater, und das genügt für uns, für diese Welt und für alle Zeiten. Amen.“ Ein anderes Gebet bei ihm lautet: „Du Gott, kennst uns alle beim Namen; wir sind dir bedeutsam, wir stehen verzeichnet in deinen Händen. Wir bitten dich, laß nun auch uns deinen Namen vernehmen und mit dem Herzen erkennen und in der Tat erleben: deinen Namen ausgesprochen in Jesus Christus, daß wir ihn wissen und lieben.“<sup>18</sup>

Hier betet einer nicht auf formelhafte, blutleere Weise, sondern mit einem Herzen, das vom Heiligen Geist entflammt ist, und doch der Erde verhaftet bleibt. Dieses Gebet kann man sich aneignen, es kann zum Modell für unser eigenes Beten werden.

<sup>18</sup> Oosterhuis, 21 und 35.

Vom gleichen Verfasser stammt auch ein Hochgebet, das über die gleichen Qualitäten verfügt wie die eben herangezogenen Beispiele. Bei einem Vergleich mit dem offiziellen zweiten römischen Hochgebet wird der Qualitätsunterschied deutlich. Ich setze die Kenntnis der Präfation des 2. Römischen Hochgebetes voraus, daher wird sie hier im Wortlaut nicht abgedruckt.

Der Herr sei mit euch.

Der Herr bewahre dich.

Erhebt eure Herzen.

Wir haben unser Herz beim Herrn.

Sagen wir Dank dem Herrn, unserem Gott.

Er ist würdig unsrer Dankbarkeit.

Wir danken dir,

daß du ein Gott der Menschen bist,

daß wir dich unsern Gott und Vater nennen dürfen,

daß unsre Zukunft in deinen Händen liegt,

daß du dich kümmerst um diese Welt.

Gerufen hast du und unsere Taubheit durchbrochen,

aufgegangen bist du in unserer Finsternis,

dein Licht hat uns die Augen aufgetan,

du hast uns zum Guten gewendet

und uns zum Leben erweckt.

Gesegnet bist du, Ursprung aller Dinge,

wir dürsten nach dir,

weil du selbst uns durstig gemacht hast,

unruhig ist unser Herz, bis wir geborgen sind in dir

mit Jesus Christus, unserm Herrn.

Mit allen, die uns im Glauben vorausgegangen sind,

huldigen wir deinem Namen, Herr unser Gott.

Du unsere Hoffnung, wir danken dir voll Freude

und beten dich an mit den Worten:

Heilig, heilig, heilig,

Herr aller Mächte.

Himmel und Erde sind

voll deiner Herrlichkeit.

Komm und befreie uns,

du Allerhöchster.

Gesegnet sei, der da kommt

im Namen des Herrn.

Komm und befreie uns,

du Allerhöchster.<sup>19</sup>

Auch hier wird der Unterschied in der Wortwahl, aber auch an der Gewichtung der theologischen Aussagen mit Händen greifbar. Bei Oosterhuis fehlen theologisch abgegriffene Floskeln, die den heutigen Gläubigen letztlich wenig sagen. In diesem Gebet finden wir uns wieder. Es soll an dieser Stelle freilich nicht unterschlagen werden, daß es seit kurzem auch für Deutschland ein neues Hochgebet für „Messen mit besonderem Anliegen“ gibt, das sich wohltuend von den bisherigen offiziellen Hochgebeten unterscheidet. Es handelt sich

<sup>19</sup> Oosterhuis, 180-181.

dabei um eine Neufassung des sog. Schweizer Hochgebetes, das vier Varianten aufweist. Das Hochgebet, das unter dem Leitgedanken steht: „Jesus, unser Weg“ beginnt mit den Worten: „Wir danken dir, Vater, Herr des Himmels und der Erde. Wir preisen dich durch unseren Herrn Jesus Christus...“<sup>20</sup>

### 3.2 Die nonverbalen Elemente des Gottesdienstes

Die gottesdienstliche Verkündigung erschöpft sich keineswegs in der Predigt und im Vortrag von Texten, sie erstreckt sich auch auf den Bereich der symbolischen Kommunikationshandlungen, die weitgehend nonverbaler Art sind. Dazu gehören: Gesten, Zeichen, die Musik, nicht zuletzt auch die Architektur des Raumes und die Ausgestaltung des Kirchenraumes. „Die Ausdrucksformen der Sprache, der Musik, der Architektur und der Bildenden Kunst sind ... angemessene Formen des 'Redens' über Gott. ... Die vielfältigen Sprachformen, wie sie in den Künsten entwickelt werden, überschreiten das Leistungsvermögen der Begriffe. Sie treten ein für eine bildhafte Erschließung der Wirklichkeit, in der Dimensionen aufscheinen, die durch die Kategorien der Begriffssprache nicht oder nur unzureichend erfaßt werden können. Die künstlerische Arbeit eröffnet neue Perspektiven der Erfahrung.“<sup>21</sup> Von diesen Elementen geht ebenfalls eine verkündigende Wirkung aus, die meist unterschätzt wird und nicht die ihr zukommende Beachtung findet. Von dieser Seite droht nicht weniger eine Verkümmern und Verhinderung der Verkündigung. Es wird viel zu wenig darauf geachtet, wie im Gottesdienst heilige Zeichen vollzogen, wie die Gesten mit Leben erfüllt und beseelt werden. „Nicht die Symbole, die Rituale in der Liturgie sind das Problem“, meint der Tiefenpsychologe und Theologe D. Funke, „sondern deren Träger und die sie mitvollziehende Gemeinde.“ Hier ist seit der Liturgiereform, so dringend nötig sie auch gewesen ist, ein Verfall liturgischer Kultur zu beklagen. Eine Flut von Worten ergießt sich über die Gottesdienstgemeinde, während die nonverbalen Vollzüge oft nur noch routinemäßig ablaufen und so ihres eigentlichen Sinnes beraubt werden. Die mangelnde liturgische Bildung der für die Liturgie Verantwortlichen, aber auch der gesamten Gemeinde, fordert hier ihre Opfer. Die im Gottesdienst verwendeten Symbole sind verkümmert, man begnügt sich oft mit Atrappen, wir brauchen nur an die oft benutzten papiernen Hostien zu denken, die in der Eucharistiefeier an die Stelle der Brothostie getreten sind, oder an den Ritus der Brotbrechung, der abgekürzt wird und somit seines Sinngehaltes verlustig gegangen ist. Nicht weniger ärgerlich ist die Gestaltung des Altarraumes. Der Altar wird zur Ablage von Büchern und zur Pinnwand für Kinderzeichnungen. Aus dem Altarraum ist ein Gewächshaus en miniature geworden, ganz zu schweigen von den Kunstgewerbeartikeln, die in die modernen Kirchen Einzug gehalten haben und die

<sup>20</sup> „Hochgebet für Meßfeiern für besondere Anliegen“ für die Bistümer des deutschen Sprachgebietes, Solothurn und Düsseldorf u.a. 1994.

<sup>21</sup> Kunst und Kultur in der theologischen Aus- und Fortbildung, Nr. 115. Arbeitshilfen, 5.10.1993, herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, 17f.

vom mangelnden Kunstsinn der Geistlichen zeugen. Die zeitgenössische Kunst hat so gut wie keinen Eingang in unsere Kirchen gefunden, vielmehr stößt sie dort auf vehementen Widerstand und Ablehnung, wo man sie einzuführen versucht. Hier wirkt sich die Entfremdung von Kunst und Kirche in der Neuzeit verhängnisvoll aus. Auf diese Weise wird die Kluft zwischen kirchlicher Verkündigung und gegenwärtiger Lebenswelt, wie dies in der von der Kirche geschätzten Kunst zum Ausdruck kommt, nur noch vergrößert.

Wie ist es dagegen zu erklären, daß Gemeindegottesdienste, die den zeichenhaften Gesten und Handlungen gezielte Aufmerksamkeit schenken und sich um eine mystagogische, d.h. in das Geheimnis des Glaubens einführende Liturgie bemühen, in der die Gottesverehrung im Mittelpunkt steht, eine große Anziehungskraft ausüben, auch auf junge Menschen. Dafür gibt es vor allen Dingen in Frankreich eine Reihe von ermutigenden Beispielen. Diese Feiern erregen keinen Anstoß, wenn sie sich über anderthalb Stunden und länger erstrecken, keiner der Teilnehmer schaut während dieser Zeit auf seine Uhr, man läßt sich Zeit, um in diesem Gottesdienst mit Hilfe von Symbolen und Ritualen seinen Glauben zu symbolisieren. Das gleiche gilt für die Gottesdienste in Taizé. Warum versammeln sich junge Menschen in Scharen freiwillig dreimal am Tage zum Gotteslob und verweilen auch nach Beendigung des Gottesdienstes längere Zeit in meditativem Schweigen? In unseren normalen Sonntagsgottesdiensten verlassen die Teilnehmer nach dem Entlassungsruf oder Schlußlied fast geschlossen die Kirche, kaum einer verharrt noch im dankagenden Gebet! Wir müssen es wieder lernen, Gottesdienst mit allen Sinnen zu feiern. Begeben wir uns in die Schule der jungen afrikanischen Kirchen, die uns zeigen können, wie man mit Kopf, Herz, Händen und Füßen Gott loben und preisen kann. Von diesem Gottesdienst geht eine ansteckende Freude und Begeisterung aus, die leider unseren sonntäglichen Versammlungen weitgehend abgeht. Ich selber habe solche Erfahrungen bei einem Besuch in Kamerun machen dürfen und bin nachdenklich nach Europa zurückgekehrt.

#### 4. Perspektiven für eine zukunftssträchtige Verkündigung

Abschließend möchte ich einige Folgerungen für eine zukunftssträchtige Verkündigung ziehen, die das bisher Gesagte zusammenfaßt und bündelt.

- Gefragt ist eine erfahrungsgesättigte Sprache, die auf das heutige Leben der Menschen bezogen ist. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn die mit der Aufgabe der Verkündigung Betrauten einen engen Kontakt zu den Menschen unserer Zeit pflegen, wenn sie Anteil nehmen an ihren Freuden und Sorgen, Ängsten und Hoffnungen.<sup>22</sup> Beispielhaft für eine geerdete Sprache der Glaubensverkündigung ist das 1921 erschienene Buch des Kirchenhistori-

<sup>22</sup> In diese Richtung zielt die Aussage von P. M. Zulehner auf dem Europäischen Kongreß 1993 in Freising: „Für die Evangelisierung dürfte dieses Wechselspiel zwischen Religion und Alltagsleben entscheidend sein.“ Die Lage des Christentums in Europa: Konsequenzen für die neue Evangelisierung, in: KtBl 118 (1993), 537.

kerns J. Wittig mit dem Titel „Herrgottswissen. Geschichten von Webern, Zimmerleuten und Dorfjungen“, das bald auf die Liste der verbotenen Bücher gesetzt wurde. Es wollte die Heilsgeschichte im Leben der kleinen Leute ansiedeln; denn „die richtige Theologie wohnt in den Dörfern und auf den Landstraßen Schlesiens, sie fährt nicht in Pfarrerkutschen oder bischöflichen Equipagen, sie sitzt nicht nur auf Kathedern, sondern sie geht auch auf der Landstraße.“

- Diese Sprache muß sich gewissermaßen zwischen Skylla und Charybdis bewegen, zwischen der Sprache Kanaans – gemeint ist damit eine theologische Sondersprache – und dem Alltagsjargon. Nicht geringe Gefahr droht der Verkündigung von letzterer Seite. Dieser Gefahr, in den Alltagsjargon abzugleiten, sind nicht wenige Jugendseelsorger erlegen. Der österreichische Schriftsteller A. Brandstetter äußert Bedenken gegen „das Ungezwungene, das Formlose, das Lockere (das an sich, wenn es nicht aus beherrschter Leichtigkeit kommt, allemal zum Krampf wird), das Schnoddrige auch in der Kirche.“ Die Kirche und ihre Verkündiger sollten sich nicht 'gehenlassen', meint er, vielmehr solle so ein 'alternativer Hort der Genauigkeit und der Form' sein. Er wünscht sich weder rigide Ritualität noch schnoddrige Formlosigkeit. „Der Gottesdienst und die Predigt sollten die Seele im Menschen 'animieren', seinen Geist bewegen, wenigstens leicht, wenn nicht schon beflügeln.“<sup>23</sup>
- Diese Sprache muß sich von der Metaphorik der Bibel inspirieren lassen, weil in der Bibel Sprachmuster für eine verantwortliche, die Herzen anrührende Rede von Gott und Jesus Christus bereit liegen.
- Diese Sprache wird eine suchende, tastende Sprache sein, die zum Weiterfragen ermuntert und kein sicheres Bescheidwissen vortäuscht.
- Diese Sprache muß in eine Kommunikationsgemeinschaft eingebettet sein, die sich wirklich als *Communio* versteht. In ihr ist jeder, wenn auch auf abgestufte Weise, Lehrender und Lernender. Jeder kann sich hier zu Wort melden, weil Gottes Geist über jedes Glied des Gottesvolkes ausgegossen ist. Dies gilt auch für die verschiedenen Generationen, die alle eine Stimme haben. Die religiöse Sprache darf nicht mehr nur das Privileg bestimmter Gruppen sein, auch wenn es Institutionen und Amtsträger geben muß, die für die Bewahrung der Tradition und für den Zusammenhalt der Glaubensgemeinschaft besondere Verantwortung tragen.
- Gerade eine narrative Theologie, wie sie heute wieder gefordert wird, gründet auf der fundamentalen Gleichheit der Menschen vor Gott, ob sie Kinder oder Erwachsene, Laien, Priester oder Bischöfe sind. Hier wird die Rangordnung und die damit gegebene Überordnung ausgeglichen und der Subjektvergessenheit widerstanden. Denn im Erzählen spricht der Erzähler in der 1. Person, aktiv. So ist der Anteil der sog. performativen, der

<sup>23</sup> A. Brandstetter, Vom Predigen oder Die Sehnsucht nach der stillen Messe. Erwartungen eines Hörers, in: *Diakonia* 16 (1985), 332.

bewirkenden Rede, ungleich höher als der Anteil der feststellenden Rede. Hier steht man mit dem eigenen Leben für das Erzählte ein, man kann nicht objektiv sprechen, als ob man davon nicht betroffen wäre, zugleich ereignet sich da Gott. „Zwischen uns ist der Ort Gottes“, wie M. Buber gern sagt.<sup>24</sup>

- Bei allem Vorrang des Narrativen kann auf eine argumentierende Redeweise nicht verzichtet werden. Sie dient vor allem zur Rechtfertigung des Glaubens und für das Gespräch mit den Menschen außerhalb der Glaubensgemeinschaft, denen wir Rechenschaft von unserer Hoffnung geben müssen (1 Petr 3,15).
- Eine religiöse Sprachkompetenz muß neu erworben werden. Dabei muß die Sprachschulung schon früh einsetzen, spätestens im Primarbereich. Dieses Anliegen haben auch neuere Religionsbücher aufgegriffen, z.B. das Unterrichtswerk „Exodus“ und das Unterrichtswerk von Hubertus Halbfas vom 1. bis 10. Schuljahr.
- Neben der Sprachkompetenz benötigt unser gottesdienstlicher Vollzug eine ästhetische Kompetenz. Das Symbolerleben erhält eine erhöhte Bedeutung; denn das Symbol ist die eigentliche Sprache der Religion. Nach P. Tillich ist es „die einzige Sprache, in der sich Religion direkt ausdrücken kann“<sup>25</sup>.
- Der kreative Umgang mit der Sprache muß neu eingeübt werden, um die eigene Ausdrucksfähigkeit zu stärken. Dabei kann der Umgang mit Poesie und Literatur uns inspirieren.
- Schließlich muß unsere Sprache aus dem Schweigen und der Meditation kommen, sonst artet sie in Geschwätzigkeit aus. Heinrich Böll gewann von der Theologie den Eindruck, daß sie „viel Sprache verbraucht und nicht viel sagt ... Sie ist ungeheuer wortreich und ausschweifend.“<sup>26</sup>

Enden möchte ich mit einem Ausblick in die Zukunft, auf die sich unsere ganze Hoffnung richtet. Ich schließe mich dabei D. Bonhoeffer an, der, nachdem er die religiöse Sprache der Gegenwart beklagt hatte, prophetisch fortfährt: „Der Tag wird kommen, an dem wieder Menschen berufen werden, das Wort Gottes so auszusprechen, daß sich die Welt darunter verändert und erneuert. Es wird eine neue Sprache sein, vielleicht ganz unreligiös, aber befreiend und erlösend, wie die Sprache Jesu, daß sich die Menschen über sie entsetzen und doch von ihrer Gewalt überwunden werden.“<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Vgl. L. Wachinger, Elemente einer narrativen Theologie, in: Lebendige Katechese 1, 1994, 1-6, und O. Betz, Von der verborgenen Kraft der Erzählung, in: Den Glauben zur Sprache bringen. Neue Ansätze in der religiösen Erwachsenenbildung, hrsg. von H. Kollingbaum u.a., Graz 1991, 7-18.

<sup>25</sup> P. Tillich, Gesammelte Werke, Bd. 5, 227.

<sup>26</sup> Gespräche mit Heinrich Böll, in: H. Schwebel, Glaubwürdig ... Gespräche über heutige Kunst und Religion mit J. Beuys, H. Böll, H. Falk, K. Martin, D. Wellershoff, München 1979, 33-70, hier 63.

<sup>27</sup> Bonhoeffer, 207.



## Ein Diskussionsbeitrag zur Modifikation der Stufe 3 nach Oser/Gmünder<sup>1</sup>

Oser/Gmünder gehen davon aus, daß es struktural möglich ist, innerhalb der Stufe 3 mit der 'Perspektive des Deismus' einen Atheismus bewußt zu postulieren oder auch einen Pantheismus zu bekennen.<sup>2</sup> Wie ist dies aber möglich, wenn das Artikulationsschema des Atheismus die Trennung zwischen Mensch und Ultimaten radikal betont und der Pantheismus gerade nicht mehr jene 'Perspektive des Deismus', sondern eine völlige Symbiose der Wirkbereiche des Ultimaten mit dem des Subjektes beinhaltet. Damit wird aus der „Trennung“ eine völlige Partizipation. – Hier erhebt sich die Frage, ob dies überhaupt innerhalb der Stufe 3 struktural möglich ist?

Um dies zu beantworten, werde ich in Punkt 1 (meiner Ausführungen) einen Fehler in der Beschreibung des Strukturprinzips „Deismus“ aufweisen und es anschließend durch den Begriff „*dezentralisierende Inbeziehungsetzung*“ modifizieren. Dadurch wird ermöglicht, innerhalb der Stufe 3 die sogenannten „Extrempositionen“ (wie Pan- und Atheismus) adäquater und widerspruchsfreier zu formulieren (Punkt 2). Ebenso gelingt es nun, eine plausible Entwicklungslogik und -dynamik von Stufe 3 vorzulegen als es bisher möglich war.<sup>3</sup> Abschließend werde ich in Punkt 3 zwei kontextuelle Faktoren für die Strukturdynamik der Stufe 3 behandeln.

### 1. Modifikation des Strukturprinzips

Die beiden nun folgenden Aussagen dienen als repräsentative Beispiele für die Modifikation der Stufe 3:

„Gott kann nicht einerseits von mir erwarten, daß ich erwachsen und reif werde, und andererseits mich an sich binden, daß ich nicht besser mit dem Leben umgehen kann, sondern mit jeder Kleinigkeit wie ein kleines Kind zu ihm gelaufen komme. Ich verweigere mich einem solchen Gott. Das hat nichts mit Hochmut und Überheblichkeit zu tun, sondern mit einem Ernst-nehmen Gottes, welcher der Gott des Lebens ist, von dem ich glaube, daß er mich reif und lebendig wünscht.“<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Kenntnisse des strukturgenetischen Ansatzes nach F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich 1984, setzt der Verfasser dieses Artikels voraus.

<sup>2</sup> Vgl. Oser/Gmünder, 94.

<sup>3</sup> Die folgenden Erkenntnisse basieren auf Auswertungen mehrerer semi-klinischer Interviews.

<sup>4</sup> Aus: U. Schaffer, *Beten über Worte hinaus. Mit Fotogrammen des Autors*, Stuttgart 1988, 33. Ich zitiere Schaffer, weil er es gut versteht, Gebetsverständnisse auf Stufe 2 mittels Stufe 3 zu kritisieren und anschließend die Synthese nach Stufe 4 zu formulieren. Alle drei Stufen scheinen mir in einem solchen ideellen Gleichgewicht zu sein, daß es mir eine Freude ist, die gesunde religiöse Entwicklung des Autors, so wie es der strukturgenetische Ansatz nahelegt, wiederzufinden. Das von ihm kritisierte Gebetsverständnis (These) wird von Schaffer so geschildert, daß dort die ideale Stufe 2 auftaucht; anschließend formuliert er seine Kritik (Antithese) in Stufe 3, worauf seine Synthese (seine eigene Meinung) in der

Oder:

„Mein Gebet entsteht aus Freiheit, weil ich mich Gott zuwenden will, nicht weil ich es muß. Meine Liebe ist ein Willensakt, wie auch seine Liebe zu mir eine Entscheidung ist – ich kann seine Liebe nicht fordern, so wie er meine nicht fordern kann.“<sup>5</sup>

In diesen Argumentationen zeigt sich struktural, daß die Wirkbereiche des Ultimatens und des Subjektes nicht einfach beziehungslos nebeneinander gestellt, sondern organisch parallelisiert werden. Dies geschieht, indem der Autor sich aktiv, d.h. ausschließlich von sich selbst her, auf das Ultimate hin bewegt und sich zu ihm in Beziehung setzt. *Zugleich* faßt er die beiden Wirkbereiche nicht mehr, wie in Stufe 2, zusammen, sondern scheidet sie „räumlich“ bzw. „lokalmäßig“ voneinander, indem er sie vergleichend nebeneinander plaziert. M.a.W.: Das Subjekt *setzt sich* zum Ultimatens *in Beziehung*, indem es beide Wirkbereiche *dezentralisiert*.

Dieses Dezentralisieren beinhaltet eine Suchbewegung zum Ultimatens hin, die beide Wirkbereiche in der Weise scheidet, daß das Ultimate zum subjektalen Wirkbereich beziehungslos bleibt. Die Person ist (restlos) auf das Ultimate bezogen, was (restlos) geschieden bzw. dezentralisiert ist von ihr.<sup>6</sup>

Damit fällt der Fehler in der Beschreibung des Prinzips „Deismus“ auf: Es wird nur die „Trennung“ als Strukturprinzip konstatiert, ohne gleichzeitig den aktiven Bezug (die Inbeziehungsetzung) des Subjektes zum Ultimatens hin *mit* zu berücksichtigen. Denn das Subjekt bildet hier den alleinigen konstitutiven Terminus der Beziehung zum Ultimatens.

Wegen dieser Verkennung entsteht oft der vermeintliche Eindruck, das Prinzip 'Deismus' beinhalte eine beziehungslose Parallelisierung der beiden Wirkbereiche von Ultimatens und Subjekt. Dem ist aber nicht so, denn die „Trennung“ geschieht gerade *im* (aktiven, einseitigen) Bezug des Subjektes zum Ultimatens hin.

Berücksichtigt man nun letzteres, so modifiziert sich die Sichtweise dahingehend, daß das Strukturprinzip der Stufe 3 eine *In-Beziehung*-setzung darstellt, *in der* die Bereiche des Ultimatens wie des Selbst (zugleich) *dezentralisiert* werden:

„Mein Wert liegt darin, daß ich bin. Niemand und nichts gibt mir meinen Wert, und niemand und nichts kann ihn mir nehmen. Weil ich bin, bin ich wertvoll. Das ist für mich

idealen Stufe 4 folgt. Somit wird die Wichtigkeit der Stufe 3 deutlich; ebenso ist es ein wahrhafter Beweis dafür, daß die Stufe 3 in der religiösen Entwicklung nicht übersprungen werden kann.

<sup>5</sup> *Ders.*, S. 36. Hier zeigt sich das zeichenhafte Symbolverständnis: Das Subjekt vergleicht seinen Wirkbereich mit dem des Ultimatens (vgl. Anm. 11 und 12). Der Wirkbereich des Subjektes wird nicht zum Symbol oder Gleichnis für den des Ultimatens.

<sup>6</sup> Auch im alltäglichen Leben kann eine Person sich auf eine andere beziehen, die selbst zu ihr aber beziehungs- oder teilnahmslos bleibt. Wird diese Erfahrung jedoch in ihrer Restlosigkeit und Gänze erlebt und damit zum Ultimatens hin gesetzt, so qualifiziert sich diese alltägliche Erfahrung zum religiösen Gottesbezug, der einem *Zugleich* von Beziehung und Beziehungslosigkeit besteht. Diese beiden Hinsichten, die im täglichen Leben als kontradiktorische Gegensätze erlebt werden, werden hier im Gottesbezug (auf Stufe 3-Niveau) widerspruchsfrei erlebt. Vgl. auch Anm. 9 zu *P. Knauer*.

der Weg in die Reife, in der ich Gott ein Gegenüber bin, mich dementsprechend verhalte und auch mit ihm rede.“<sup>7</sup>

## 2. Klärung der Extrempositionen „Atheismus“ und „Pantheismus“

Die vorliegende Modifikation ermöglicht es nun, die scheinbaren Verwirrungen und Widersprüche in Stufe 3 zu erhellen bzw. aufzulösen, indem Pan- wie Atheismus sich von nun an (struktural gesehen) als eine *Verformung* des Strukturprinzips der „dezentralisierenden In-Beziehungsetzung“ innerhalb der Stufe 3 zeigen:

Die pantheistisch deutende Person läßt sich faszinieren von einer Religion, die das Ultimate ins Subjekt verlegt, und zwar in dem Sinne, daß das Ultimate „Alles in Allem“, „Tiefe“ und „Grund des Seins“ ist und das Subjekt selbst „nichts ist außer dem Ultimat“.<sup>8</sup> Das Subjekt partizipiert am Ganzen des Ultimatens und artikuliert den Pantheismus so, daß es die einzelnen Pole der Dimensionspaare (der religiösen Urteilsstruktur) nicht mehr dezentralisierend in Beziehung setzt, sondern sie völlig identisch sieht. Die Inbeziehungsetzung wird also restlos aktiviert, das Dezentralisieren jedoch gleichzeitig unterlassen. M.a.W.: Die Beziehung zum Ultimatens gestaltet sich somit als Symbiose. Das Subjekt fühlt sich hier ganz auf ein Ultimates bezogen, ohne sich ihm gegenüber zu 'dezentralisieren'. Das Subjekt setzt seinen Bezug in der Weise, daß es sich darin voll und ganz aufhebt.

Ein Atheist dagegen artikuliert sich, indem er die Dezentralisierung radikal bejaht, ohne dabei die Inbeziehungsetzung zu aktivieren. Dies hat die völlige Trennung der beiden Wirkbereiche zur Folge.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Der Atheismus negiert das „Sich-in-Beziehung-setzen zum Ultimatens“, während dies vom Pantheismus aktiviert wird. Umgekehrt negiert der Pantheismus die völlige Dezentralisierung (Trennung), die der Atheismus aktiviert. Ergo: Beide Denkprinzipien bilden je für sich das „umgekehrte Spiegelbild“ oder die „Negation des Anderen“. Bei der atheistischen Argumentationsform herrscht das Strukturprinzip der „völligen Dezentralisierung“ (Trennung) vor, während dagegen der Pantheismus sich des Prinzips der „absoluten Inbeziehungsetzung“ (Symbiose) bedient.

Vergleicht man nun diese Erkenntnisse mit der idealen Stufe 3, so läßt sich konstatieren, daß beide Aspekte „Dezentralisierung“ wie „Inbeziehungsetzung“ in den Wirkweisen des Begründungssystems der idealen Stufe 3 auftauchen und sich hier einander nicht ausschließen (wie beim Pan- oder Atheismus), sondern beide zugleich bestehen. Demzufolge können wir die Argumentationsstrukturen des Pan- wie Atheismus als Abweichungsformen der idealen Stufe 3 des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder begreifen; denn beim Akt des religiösen Urteilens der idealen Stufe 3 aktiviert das Subjekt das

<sup>7</sup> Ders., S. 40

<sup>8</sup> „Alles ist Energie.“

Zugleichbestehen von „Dezentralisieren“ und „In-Beziehungsetzung“, ohne daß einer der beiden Aspekte unaktiviert bleibt oder dominiert.<sup>9</sup>

Kennzeichnend ist die Erfahrung, einerseits keine direkte, konkrete Wirkung mehr vom Ultimativen wahrzunehmen, es „vertrieben“, zurückgewiesen zu haben – so wird das Ultimate außerhalb des eigenen subjektiven Wirkbereiches lokalisiert –, andererseits sich auf nichts mehr verlassen zu können, außer auf sich selbst und die Naturgesetze. Das Geschehen in der Welt wird nicht mehr vom Ultimativen ab- bzw. hergeleitet, sondern allein von der weltlichen Wirklichkeit, die (jedoch) nicht ohne Letztgültiges existiert. Dies alles korrespondiert mit der Spannung von Zugehörigkeit zum und Verlassenheit vom Ultimativen, weil seine Existenz für das Subjekt weder beweisbar noch widerlegbar ist;<sup>10</sup> es ist denknotwendig, aber im Alltag nicht mehr existentiell wichtig. Das Subjekt bezieht sich auf ein Ultimate, welches nicht mehr konkret(-istisch) oder symbolisch wahrgenommen wird, sondern zeichenhaft.<sup>11</sup>

Erst aufgrund dieses einseitigen Bezugs des Subjektes zum Ultimativen hin wird entwicklungslogisch die Akzentuierung der Fixierung auf den Heilsplan innerhalb des Begründungssystems der Stufe 4 verständlich. Denn wie kann für einen Menschen angesichts jener Erfahrungen, die mittels Stufe 3 strukturiert sind, überhaupt die Möglichkeit bestehen, daß Gott eine Beziehung zum Menschen haben kann? Die Antwort liegt im „Wortgeschehen“ (G. Ebeling). Gott und Mensch treten durch das Wort Gottes in Beziehung zueinander, indem das Wort Gottes (der Heilsplan) dem Menschen begegnet, ihm zugesprochen wird. Danach richtet das Subjekt der Stufe 4 seine Freiheit aus.

### 3. Kontextuelle Faktoren

Die *Strukturdynamik* des religiösen Urteils der Stufe 3 wird – wie auch die anderen Stufen – durch *kontextuelle Faktoren* mitbedingt und von diesen her (mit-) bewegt. Diese Faktoren des Kontextes kann man als „Leitbegriffe“ identifizieren.

<sup>9</sup> Dieses Prinzip der „dezentralisierenden Inbeziehungsetzung“ finden wir auch innerhalb der „fundamentaltheologischen Überlegung zur Geschöpflichkeit der Welt“ bei P. Knauer, *Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentaltheologie*, Bamberg 1983, 26-71, wieder. Er strukturiert und definiert damit die Geschöpflichkeit von Welt und Mensch, die besagt, daß wir restlos auf etwas bezogen sind, was restlos von uns verschieden ist (vgl. 28, 34, 36, 46, 48, 49). Deshalb kann man m.E. das gefundene Prinzip der „dezentralisierenden Inbeziehungsetzung“ auch als „Prinzip der Geschöpflichkeit“ bezeichnen. Zudem liegt darin ein religionspädagogischer Wert, denn es ist m.E. notwendig, Menschen auf Stufe 3 mit ihrer eigenen Geschöpflichkeit zu konfrontieren und diese als eine Form von einseitigem und analogem Bezug zu Gott zur Sprache zu bringen.

<sup>10</sup> G. Hartmann formuliert dies in seinem Buch: *Lebensdeutung. Theologie für die Seelsorge*, Göttingen 1993, 84, so: „'Ich bin in guten Händen' versus 'Man kann sich auf nichts mehr verlassen'.“

<sup>11</sup> 'Zeichen' besagt hier ein Hinweisen auf etwas, was vom Subjekt getrennt ist und ohne existentielle Bedeutung ist.

Sie üben eine normierende und leitende Funktion in der Strukturdynamik der religiösen Urteile aus und konkretisieren Inhalte, die beim religiösen Urteilen mitwirken.

Auf die Leitbegriffe der „Kontingenzbewältigung“ und „-begegnung“<sup>12</sup> möchte ich im Rahmen des vorliegenden Artikels hinweisen, um eine vermeintliche Verwirrung zu erhellen, die die Unsicherheit beeinhaltet, ob es sich bei der Stufe 3 überhaupt noch um eine religiöse Verarbeitung handelt oder nicht. Die Irritation in der Stufe 3 zeigt sich darin, daß das Subjekt auf Stufe-3-Niveau in zwei verschiedenen Weisen *Kontingenz(-erfahrung) transzendiert*: In der *Kontingenzbewältigung* sowie *Kontingenzbegennung*<sup>13</sup>; beide durchdringen sich hier im Horizont der Stufe 3 nicht, sondern ergänzen einander.

Religiöses Urteil auf „Stufe-3-Niveau“ (wie auch auf jeder anderen Stufe) vollzieht sich nicht nur als eine Kontingenzbewältigung. Vielmehr stellt es im ganzen gesehen ein strukturelles bewußtes Verhalten zur Kontingenz(-erfahrung) dar, das ein Transzendieren von Kontingenz *in zwei Formen* beinhaltet.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Daneben gibt es m.E. noch andere Faktoren wie „Weltbild“, „Symbolverständnis“, „akzentgesetzte religiöse Einstellung“, „Naturverständnis“, „Gemeinschaftsverständnis“. Sie lassen sich den Stufen hypothetisch zuordnen:

Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4 und folgende
Aspekte des archaischen Weltbildes	Aspekte des positivistischen Weltbildes	Aspekte des ganzheitlichen Weltbildes
konkretistisches Verständnis (Partizipationserleben; Allverbundenheit)	Zeichenhaft vergleichendes Verständnis ('Zeichen' i.S. A. Lorenzer)	Symbol-/Gleichnishaftes Verständnis
vorwiegend 'moralische Einstellung' wenig Interesse an Sachwissen	vorwiegend 'objektivierende' Einstellung	vorwiegend 'ganzheitliche' Einstellung
akausales Naturverständnis	kausales Naturverständnis	strukturalistisches Naturverständnis
institutionelles Verständnis (Kollektiv; Wir-Gefühl)	Personalität, Selbstreflexion Selbstbestimmung ('Ich')	individuell begründetes und bestimmtes Gruppenverständnis ('Ich'-'Du'-Bezug)

<sup>13</sup> Kontingenzbewältigung ist eine Form des Umgangs mit dem Transzendieren von Kontingenz; aber sie ist nicht die alleinige und einzige Form innerhalb des religiösen Urteilens. Ergänzt wird sie durch die Kontingenzbegennung. Beide Formen laufen parallel einer jeden Stufe des religiösen Urteils; nur sind sie bei jeder einzelnen Stufe anders aufeinander bezogen: Stufe 2 wird davon begleitet, daß Kontingenzbewältigung fast ausschließlich in der Aktivität Gottes liegt und nicht in der des Menschen, der die Kontingenzbegennung vollzieht. In Stufe 3 stehen – wie gesagt – Kontingenzbewältigung und -begegnung in einer ergänzenden Beziehung. Stufe 4 läuft mit einer Korrelation von beiden einher (Ultimates und Mensch wirken bei der Lösung eines Problems, eines Sinndefizits aktiv korrelierend zusammen), während in Stufe 5 deutlich eine Konvergenz von beiden auftritt: in der Bewältigung taucht die Begegnung auf.

<sup>14</sup> Diese Kontingenzbegriffe lehnen sich an die Begriffsbestimmung von K. Wuchterl, Analyse und Kritik der religiösen Vernunft, Grundzüge einer paradigmbezogenen Religionsphilosophie. Bern/Stuttgart 1989, 61-193, an.

Wie schon festgestellt, betont das Subjekt der Stufe 3 die Eigenverantwortung so, daß Gott überhaupt nicht an der Problemlösung beteiligt ist. Sie geht mit einem hohen Selbstwertgefühl einher. Vorhandenes Sinndefizit (wie Krankheit, Leid, Not, Hunger, Arbeitslosigkeit...) wird durch neues Suchen nach Sinn *selbständig bewältigt*. M.a.W.: Die kontingente Situation wird von der Person bewältigt dadurch, daß sie von sich aus (!) das Sinndefizit durch Konstitution eines neuen Handlungssinnes beseitigt und damit transformiert bzw. verändert. Das Subjekt bemächtigt sich der kontingenten Situation, indem es durch seine Selbstbestimmung den Wirkungsbereich des Ultimatens *neutralisiert*<sup>15</sup>. Nun erscheint das religiöse Verhalten (auf Stufe 3) auf eine Weise, die es scheinbar auf reine Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe reduziert. Dabei tritt das Gefühl von Kontingenz in den Hintergrund, da durch die Konstitution des neuen Handlungssinns die auch emotional wahrgenommene Kontingenzerfahrung überwunden wird. Hier spielt sich Religion dann oft nur noch auf rein theoretischer und abstrakter Ebene ab.

Auf Dauer und im Ganzen gesehen bleibt es dabei aber nicht, denn die Form des Transzendierens von Kontingenz in der Kontingenzbewältigung bleibt im Akt des religiösen Urteilens innerhalb der idealen Stufe 3 nicht kontinuierlich dominant, sondern wird *zeitweise* durch die *Kontingenzenbegegnung* (die zweite Form des Transzendierens von Kontingenz), *ergänzt*: Anläßlich bestimmter Lebenswenden (wie Taufe, Hochzeit, Beerdigung), unabänderlicher Situationen (wie unheilbare Krankheit, Aids) und unentrinnbaren Gegebenheiten (wie die Tatsache, daß sich niemand selbst das Leben geben kann) erlebt das Subjekt auch, daß es sogenannte *absolute Sinndefizite* gibt, die sich einem neuen Sinn entziehen und sich nicht mehr in einen neuen Handlungssinn verwandeln, sondern nur im Umgang mit dem Ultimatens durch religiöse rituelle Praxis zu sinnhaftem Tun verändern lassen. Die religiöse Person erfährt hier, daß es Sinndefizite gibt, die weder technisch, organisatorisch, politisch oder moralisch sinnvoll geändert werden können. Sie selbst nimmt die Wirkungslosigkeit ihrer Handlungen wahr, so daß ihr das vordergündige Sinndefizit jetzt als handlungsmäßig indisponibel bzw. als handlungsresistent erscheint. Denn für das Subjekt gibt es keine subjektiv eigene Kompetenzen mehr, die zu entwickeln oder zu mobilisieren wären, um das absolute Sinndefizit zu transformieren. Folge ist: Das Subjekt stellt sich auf diese Situationen so ein, daß es nicht mehr sie selbst, sondern 'nur noch' die eigene Einstellung zu ihnen ändert. Nicht die äußere kontingente Notsituation, sondern das Subjekt selbst wandelt sich, und zwar in seiner Einstellung im Bezug zum unabänderlichen Dasein. Es akzeptiert die unabänderliche Situation, indem es auf die *Botschaft*

<sup>15</sup> „Neutralisierung“ meint hier, daß ursprünglicher Inhalt der Botschaft des Ultimatens sich als nicht mehr an dieses gebunden und somit als nicht mehr unmittelbar auf das Ultimate hin gerichtet erweist. Das Subjekt steht jetzt nicht mehr unmittelbar (wie in Stufe 2) im Dienst der Ansprüche des Ultimatens, sondern in seinem eigenen Dienst der Selbstbestimmung und Freiheit.

*des Ultimatens* zurückgreift, die sich seinem eigenen Sinnentwurf entzieht. Dabei läßt sich das Ultimate als das ganz Andere erfahren. Fällt die Kontingenzenbegegnung im religiösen Urteilen der Stufe 3 weg, reduziert das Subjekt sein Transzendieren von Kontingenzen auf reine Kontingenzenbewältigung (Atheismus).







